جامعة الخليج العربي

كلية الدراسات العليا

قسم تربية الموهوبين

النموذج البنائي للعلاقة بين السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية والبيئة المدرسية والأسرية لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة دكتوراه

الفلسفة في تربية الموهوبين

(تخصص تربية موهوبين)

إعـــداد

إيمان عبدالجليل إبراهيم جاسم شهاب

ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، 2013م

إشـــراف

د. علاء الدين عبدالحميد أيوب

أستاذ القياس والتقويم والإحصاء

جامعة الخليج العربي

د. فاطمة أحمد الجاسم

أستاذ تربية الموهوبين المشارك

جامعة الخليج العربي

صفر 1441هـ

أكتوبر 2019م

النموذج البنائي للعلاقة بين السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية والبيئة المدرسية والأسرية لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال

The Structural Model of the Relationship Between Leadership behavior, Social Competence, School and Family Environment Among Gifted Kindergarten Children

إيمان عبدالجليل إبراهيم جاسم شهاب

Eman A. Jalil Ebrahim Jasim Shehab

جميع الحقوق محفوظة، ولا يسمح بإعادة إصدار هذه الرسالة /الأطروحة أو أي جزء منها أو تخزينها في نطاق استعادة المعلومات أو نقلها بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من جامعة الخليج العربي

All copyrights reserved. Full or partial reproduction of this thesis/ dissertation, its storage and retrieval, or its transfer in any form is not allowed without a prior written permission from the Arabian Gulf University

©جامعة الخليج العربي، 2019
©Arabian Gulf University, 2019

بِسم الله الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ(11)﴾

صدق الله العلي العظيم

(المجادلة، 11)

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله الغر الميامين.

بداية أشكر الله الذي أنعم علي وأعانني على إتمام البحث، ويطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لمشرفي البحث أ. د. علاء الدين عبد الحميد أيوب، د. فاطمة أحمد الجاسم، وجميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين والزملاء بجامعة الخليج العربي، وأشكر أيضاً الممتحن الخارجي أ. د. جيهان العمران، والممتحن الداخلي د. هدى سعود الهندال وأوجه شكري وتقديري وامتناني أيضاً إلى رياض الأطفال التي كانت منها عينة البحث، وكل من ساهم في هذا البحث بشكل مباشر وغير مباشر، وأتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني للسادة المحكمين.

ولا أنسى عائلتي وصديقاتي وأبناء قريتي الذين كانت دعواتهم تلازمني طوال مسيرتي العلمية، ولكل من مد لي يد العون والمساعدة، وأدعو الله لهم التوفيق والصحة والعافية.

وأخيراً أسأل الله أن يوفق الجميع إلى ما فيه خير الدنيا والآخرة ويجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم.

النموذج البنائي للعلاقة بين السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية والبيئة المدرسية والأسرية لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال

إعداد: إيمان عبدالجليل إبراهيم شهاب

إشراف

أ.د. علاء الدين أيوب د. فاطمة أحمد الجاسم

المستخلص

هدف البحث الحالي لتحديد بروفايلات السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية والبيئة المدرسية والأسرية لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين، والتعرف على درجة تباين السلوك القيادي ومحددات البيئة المدرسية والأسرية والكفاءة الاجتماعية باختلاف النوع الاجتماعي في هذه المرحلة، ودراسة التأثيرات المباشرة لمتغيرات البحث لدى الموهوبين في هذه المرحلة ومن ثم التوصل للنموذج البنائي الذي يفسر العلاقة بينها. تكونت عينة البحث من 218 طفلاً وطفلة من الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال. وتم استخدام مقياس الكشف عن الموهوبين، ومقياس السلوك القيادي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس البيئة المدرسية، والبيئة الأسرية. أظهرت نتائج التحليل التجميعي وجود ثلاثة تجمعات متمايزة وفقاً لأبعاد مقاييس البحث، حيث تميز الأطفال في التجمع الأول بانخفاض درجاتهم في السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية، والبيئة المدرسية، وارتفاعها في البيئة الأسرية. وتميزوا في التجمع الثاني باعتدال السلوك القيادي والبيئة المدرسية والكفاءة الاجتماعية، وانخفاض البيئة الأسرية. بينما تميزوا في التجمع الثالث بارتفاع درجاتهم في السلوك القيادي، والبيئة المدرسية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بنسبة 0.04%، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في باقي المتغيرات، وكما أشارت النتائج إلى تأثير الاستقلالية والانفتاح العقلي إيجاباً على الكفاءة الاجتماعية، أما الاهتمام الأكاديمي فهو أقل تأثيراً على الكفاءة الاجتماعية في البيئة الأسرية. وفي السلوك القيادي أوضحت النتائج أن التفاعل الأسري والاهتمام الأكاديمي هما الأكثر تأثيراً، والرعاية الأسرية هي الأقل تأثيراً على السلوك القيادي في البيئة الأسرية. أما البيئة المدرسية فقد ظهر أن التوجيه والإرشاد هو الأكثر تأثيراً على الكفاءة الاجتماعية، والأنشطة المدرسية هي الأقل تأثيراً، بينما عدم تأثير التقويم على الكفاءة الاجتماعية، وفي السلوك القيادي اتضح أن البيئة الإثرائية والتوجيه والإرشاد هما الأكثر تأثيراً.

الكلمات الدالة: السلوك القيادي، الكفاءة الاجتماعية، البيئة المدرسية، البيئة الأسرية، رياض الأطفال

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
الآية الكريمة	-
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
المستخلص	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	و
قائمة الأشكال	ز
قائمة الملاحق	ح
الفصل الأول: مدخل إلى البحث	**1 - 5**
مشكلة البحث	2
أهداف البحث	3
أهمية البحث	4
مصطلحات البحث	4
حدود البحث	5
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**6- 53**
المبحث الأول: الأطفال الموهوبين	7
تعريفات الموهبة	8
الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال	10
الخصائص النمائية للأطفال الموهوبين	11
الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال	13
المبحث الثاني: السلوك القيادي	17
تاريخ ومفهوم القيادة	18
أبعاد القيادة	19
نظريات القيادة	20
مبادئ القيادة	23
مهارات السلوك القيادي	23
خصائص السلوك القيادي لدى الطفولة المبكرة	24
خصائص الأطفال الموهوبين قيادياً في مرحلة رياض الأطفال	25
المبحث الثالث: الكفاءة الاجتماعية	27
مفهوم الكفاءة الاجتماعية	28
النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية	29
أهمية الكفاءة الاجتماعية	31
خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية	32
المبحث الرابع: البيئة الأسرية	33
تعريف البيئة الأسرية	34
أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالموهبة	35
نظريات التنشئة الاجتماعية	36

قائمة المحتويات (تابع)

المحتوى	الصفحة
وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل وتنمية الإبداع والمواهب لديه	37
الخصائص أسرالموهوبين	39
تنمية السلوك القيادي في البيئة الأسرية	41
دور الأسرة في تنمية الكفاءة الاجتماعية للطفل	43
المبحث الخامس: البيئة المدرسية في رياض الأطفال.....	44
تعريف البيئة المدرسية	44
دور المعلمة في اكتشاف الموهوبين.....	45
البيئة المدرسية ودورها في تنمية المهارات الإبداعية عند رياض الأطفال.....	47
الموهوبون قيادياً بمرحلة رياض الأطفال.....	48
الروضة وتنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال.....	50
واقع رياض الأطفال بمملكة البحرين.....	51
مناهج رياض الأطفال في مملكة البحرين.....	52
الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته	**54- 67**
منهجية البحث.....	55
التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث	55
مجتمع البحث	55
عينة البحث	56
أدوات البحث	56
إجراءات تطبيق البحث	66
الصعوبات التي واجهت الباحثة	67
الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	67
الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها	**68- 83**
النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول ومناقشتها	69
النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني ومناقشتها	74
النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث ومناقشتها	77
النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرابع ومناقشتها	78
توصيات البحث	82
البحوث المقترحة	84
قائمة المراجع	**85-99**
أولاً: المراجع العربية	85
ثانياً: المراجع الأجنبية	94
قائمة الملاحق	**100-131**
المستخلص باللغة الإنجليزية	**I**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول 1	إحصائية بعدد الأطفال المسجلين برياض الأطفال التابعة لإدارة رياض الأطفال (ذكور وإناث) للعام 2018-2019	57
جدول 2	نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال	59
جدول 3	مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات	60
جدول 4	نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس السلوك القيادي	62
جدول 5	صدق مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية.....	66
جدول 6	صدق مفردات مقياس البيئة الأسرية.....	68
جدول 7	صدق أبعاد مقياس البيئة الأسرية.....	68
جدول 8	صدق مفردات مقياس البيئة المدرسية.....	70
جدول 9	صدق أبعاد مقياس البيئة المدرسية.....	71
جدول 10	مراكزالتجمعات لمتغيرات البحث.....	74
جدول 11	المسافات بين مراكز التجمعات النهائية للعينة على متغيرات البحث.....	75
جدول 12	نتائج تحليل التباين الأحادي بين التجمعات للعينة على متغيرات البحث.....	75
جدول 13	درجات تباين متغيرات البحث باختلاف محك الموهبة والنوع الاجتماعي.....	79
جدول 14	تأثيرات البيئة الأسرية والبيئة المدرسية على الكفاءة الاجتماعية والسلوك القيادي ..	83
جدول 15	مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات.....	85

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل 1	بروفايلات التجمعات الثلاث في متغيرات البحث.....	76
شكل 2	التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة (البيئة المدرسية، والبيئة الأسرية، والكفاءة الاجتماعية) على المتغيرات التابعة (السلوك القيادي).....	86

قائمة الملاحق

رمز الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق أ	محكّمو مقاييس البحث	107
ملحق ب	نسب قبول المحكمين لعبارات مقياس الكشف عن الموهوبين.....	108
ملحق ج	نسب قبول المحكمين لعبارات مقياس السلوك القيادي.....	110
ملحق د	نسب قبول المحكمين لعبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية.....	112
ملحق هـ	نسب قبول المحكمين لعبارات مقياس البيئة الأسرية	117
ملحق و	نسب قبول المحكمين لعبارات مقياس البيئة المدرسية.....	119
ملحق ز	أسماء رياض الأطفال التي طُبقت عليها العينة الاستطلاعية.....	120
ملحق ح	أسماء رياض الأطفال التي طُبقت عليها عينة البحث.....	121
ملحق ط	مقياس الكشف عن الموهوبين (من إعداد الباحثة)	122
ملحق ي	مقياس السلوك القيادي (من إعداد الباحثة)	124
ملحق ك	مقياس الكفاءة الاجتماعية	126
ملحق ل	مقياس البيئة الأسرية	130
ملحق م	مقياس البيئة المدرسية	132
ملحق ن	موافقة مجلس الكلية على موضوع بحث الدكتوراه.....	134
ملحق س	إحصائية بعدد المؤسسات التي تقدم مرحلة رياض الأطفال للعام الدراسي 2019/2018م.....	135
ملحق ع	الموافقة على تطبيق أدوات البحث في إدارة رياض الأطفال.....	136
ملحق ف	تسهيل مهمة باحث من جامعة الخليج العربي	137

الفصل الأول
مدخل إلى البحث

مشكلة البحث
أهداف البحث
أهمية البحث
مصطلحات البحث
حدود البحث

الفصل الأول
مدخل إلى البحث

يعد السلوك القيادي أحد المؤشرات التي تميز الطفل الموهوب، ولأن الأسرة هي أساس حياة الطفل وهي المسؤولة عن تنمية مواهبه، لذا يتمثل دورها في اكتشاف مواهبه ورعايتها، واستكشاف جانب السلوك القيادي وتقويته فيه، وللمؤسسة دورٌ مماثلٌ في رعاية الطفل الموهوب من خلال الكشف عن مواهبه والتركيز على الجانب القيادي فيه وتقويته، وكشف الناحية الاجتماعية لديه لمعرفة كيفية التعامل مع الآخرين، ومما يجعل الطفل قادراً على قيادة الآخرين بانفتاح هو ثقته بنفسه التي تجعله يؤمن بقدراته وكفاءته في إدارة الأمور، وإن تدني مستوى الكفاءة الاجتماعية قد يؤدي إلى كبت السلوك القيادي وعدم بروزه؛ لاعتقاد الطفل أنه لا يستطيع أن يبرز هذا السلوك في بعض المواقف، فالكفاءة الاجتماعية تعد محدداً أساسياً لسلوك الطفل في حياته اليومية.

وبالرغم من أن الموهوبين يمتلكون خصائص شخصية واستعدادات نفسية مغايرة للعاديين، إلا أنهم يحتاجون لتوجيه من قبل أولياء الأمور، وأسرة حاضنة لما يفكرون فيه ويحاولون إنجازه، فتقدم لهم ما تستطيع من إمكانات، وتهيء لهم البيئات المناسبة لاستثمار تلك القدرات العقلية، مما يجعلهم يبتكرون ويخترعون ويساعدون في ارتقاء المجتمع من خلال الوعي بحاجاته وحل مشكلاته.

وتقع المسؤولية الأولى في الكشف عن الأطفال الموهوبين على الأسرة التي تبذل الجهود المناسبة لرعايتهم الرعاية الخاصة، وتتيح لهم بعض الموارد كتوفير القصص والكتب والألعاب التي تساعد على تنمية الخيال، كما توفر الفرص لزيارة المراكز العلمية المناسبة لأعمارهم ومتاحف العلوم والفن، ولأن الطفل الموهوب يتميز بسرعة النمو العقلي والقدرة الفائقة على الربط والتحليل، لذلك يجب على الأسرة توفيره قدر المستطاع، ولا بد من القيام بدور أساسي أولي لتنمية قدرات الموهوبين، وهذا ما أكدته دراسة (الحبيب، 2000) من حيث كون الأسرة تخلق ظروف تعمل على تنمية الاستعداد والاهتمام لدى الطفل في الأنشطة المختلفة، وتسهم في تنمية الموهبة والإبداع لدى الطفل.

ويتمتع الموهوبون بخصائص متنوعة تتطلب الكشف عنها باستخدام محكات متعددة، وتلعب الأسرة دوراً في تربية الأطفال الموهوبين من خلال القراءة والبحث عن خصائصهم التي قد ترى آثارها في طفلها الموهوب وتبرزها لكي لا تضيع هباءً، وإلا فإن الموهوب سيشكل عبئاً يصعب علاجه، وهذا ما أشارت إليه (نذر، 1998) في دراستها إلى أن علاقة أولياء الأمور الطبيعية واتصالهم الدائم بأطفالهم في هذه المرحلة المبكرة تجعلهم المحك الرئيس الأول للتعرف على خصائصهم وسماتهم.

تعد رعاية الأطفال الموهوبين في هذه المرحلة من الأمور المهمة التي تدعمهم وتمكنهم من اكتساب المعارف والمهارات التي تحسن من حياتهم الحالية والمستقبلية. وإن عدم رعايتهم تشكل عقبة حقيقية أمام تشكيل شخصيته، بالإضافة إلى أنه قد يترك آثاراً سلبية تعوق النمو النفسي للطفل وتمنعه من السير بشكل صحيح في حياته (عبدالعال، 2005؛ الغامدي، 2006).

وكما تؤثر البيئة الأسرية عبر تنمية الموهوبين، كذلك تؤثر البيئة المدرسية الدور الكبير في إبراز المواهب وإعداد الموهوبين للكشف عن القدرات الكامنة وتطويرها من خلال المناهج التعليمية التي تشجع على الإبداع ومستويات التفكير العلمي من خلال التعليم القائم على الاستقصاء واستخدام

التكنولوجيا في التعليم والتي توسع من المعرفة والثقافة لدى الأطفال الموهوبين (المناعي، 2009؛ شواهين، 2012؛ روبنسون وشور وإينرسن، 2014).

وإن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة أساسية في العملية التربوية، فهي حلقة الوصل بين المنزل والروضة، وخطوة أولية للسلم التعليمي، وهي فترة حاسمة في حياة الطفل حيث تساعده على بناء شخصيته، وتكامل نموه الأساسي: الجسمي، والحركي، والعقلي، والإدراكي، واللغوي، بالإضافة للجانب النفسي والاجتماعي، وهي مرحلة بالغة الأثر في حياة الطفل المستقبلية (النجار، 2010).

ويتميز طفل الروضة بمهارات عديدة من أهمها روح القيادة والتبي تعتبر من الخصائص الأساسية لديه، وتنمو وتُنمّى عبر الأنشطة المدرسية مما يعني أن تكون المهارات القيادية يجب أن تكون جزءاً لا يتجزأ من الخدمات المقدمة للموهوبين. كما يتميز الطفل بالكفاءة الاجتماعية التي يقوم من خلالها الطفل باستجابات متعددة للمواقف الاجتماعية المختلفة فيمارس دوره القيادي داخل الأسرة وفي الروضة، وهذا ما تركز عليه الدول والمجتمعات لاكتشاف المواهب القيادية في مختلف النواحي والمجالات لتنمية مهاراتهم القيادة والاستفادة منها في الحاضر والمستقبل. إن عملية اكتشاف العناصر القيادية من بين الموهوبين والمتفوقين تتطلب توافر مهارات لدى المعلمين ومدراء المدارس ومراكز الشباب والأخصائيين الاجتماعيين (فرماوي، 2006؛ Milligan, 2004؛ Sternberg, 2005).

وإن لمعلمة الروضة الدور الفعّال في التعرف على الموهوبين وتنمية مهاراتهم وذلك عن طريق اكتشاف قدراتهم والعمل على تنميتها إلى أقصى حد تسمح به طاقاتهم، فالتفاعل بين المعلمة والأطفال يسمح لها بأداء مهام تربوية كبيرة خصوصاً وأن الأطفال يقضون معها وقتاً طويلاً يتيح لها ممارسة عدة أدوار لتوجيه سلوكياتهم من خلال ممارسة العديد من الأنشطة ويحتاج ذلك إلى تدريب للتعامل مع الأطفال الموهوبين في ضوء التعاون بين الأسرة والمدرسة من أجل تنمية الموهبة وحل المشكلات التي يتعرض لها الطفل الموهوب والتي قد تؤثر على الطفل دون التفات الأسرة أو المدرسة (النجار، 2010؛ Silverman, 1997).

هكذا يعمل البحث الحالي على النموذج البنائي التنبؤي للعلاقة بين السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية والبيئة الأسرية والمدرسية لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين.

مشكلة البحث

إن السلوك القيادي يجعل الأفراد قادرين على تطوير حياتهم، وتوجيهها نحو الطريق الصحيح، كما أنه أمرٌ هامٌ لخلق التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين، وإن للأسرة الدور الفعّال في تنمية القيادة من حيث زرع الثقة في الأطفال لكي يشعروا بالأمان ويستطيعوا بسط أفكارهم دون خوف أو حذر، وقد لاحظ العديد من الباحثين أن مؤشرات السلوك القيادي تظهر لدى الأطفال في الفصول الدراسية وخصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن للمعلمين تنمية هذا السلوك القيادي، حيث لهم الدور الكبير في تشجيع الأطفال وتنمية هذه الموهبة القيادية، والتي قد تكون مفتاح للكفاءة الاجتماعية في التوقع الإيجابي الصحيح، حيث أن الكفاءة الاجتماعية تعد عاملا وسيطا في تعديل السلوك، ومؤشراً لقدرات الفرد في التغلب على الصعاب.

وتتشكل القدرة على السلوك القيادي للفرد من خلال تفاعله في المجتمع، وإدراكه لفاعلية ذاته، ويبدأ الفرد إدراك كفاءته في مراحل مبكرة من حياته الاجتماعية التي تبدأ من الطفولة المبكرة، وتمتد

عبر سنوات حياته كلها، وكلما شعر أنه قادر على إنجاز المهام، شعر بالفخر والقوة في قيادة الأمور وتسييرها على أحسن حال. وقد يُلاحظ أن غالبية الدراسات ركزت على طلبة المرحلة الثانوية والجامعة، في حين أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال بشكل خاص، والطفولة المبكرة بوجه عام (الحايك، 2009).

وقد يرتبط السلوك القيادي للأطفال بطبيعة التربية الأسرية واهتماماتها، وبما يُقدم لهم في البيئة المدرسية من أنشطة بل وأحياناً لا تكتشف الأسرة والمدرسة الصفات القيادية في الأطفال بسهولة؛ لأن بعض أولياء الأمور والمعلمين قد لا يتعرفون على هذه السلوكيات، وحتى لو أدركوا سلوك القيادة فقد لا يستطيعون دعمه في الفصول الدراسية، وتشير بعض الدراسات إلى أن المعلمين يدركون السلوكيات القيادية في الوقت الذي يكون فيه الأطفال في سن ثلاث سنوات أو سن خمس سنوات (Fox, 2012).

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما بروفايلات السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية ومحددات البيئة المدرسية والأسرية لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال في مملكة البحرين؟
2. ما درجة تباين السلوك القيادي ومحددات البيئة المدرسية والأسرية والكفاءة الاجتماعية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين؟
3. ما التأثيرات المباشرة لمحددات البيئة المدرسية والبيئة الأسرية والكفاءة الاجتماعية على السلوك القيادي لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين؟
4. ما النموذج البنائي المفسر للعلاقة بين المتغيرات المستقلة (البيئة المدرسية والبيئة الأسرية والكفاءة الاجتماعية) والمتغير التابع (السلوك القيادي)؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

1. تحديد بروفايلات السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية ومحددات البيئة المدرسية والأسرية لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين.
2. دراسة تباين بروفايلات السلوك القيادي ومحددات البيئة المدرسية والأسرية والكفاءة الاجتماعية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين.
3. تحديد التأثيرات المباشرة لمحددات البيئة المدرسية والبيئة الأسرية والكفاءة الاجتماعية على السلوك القيادي لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين.
4. التوصل إلى النموذج البنائي الذي يفسر العلاقة بين المتغيرات المستقلة (البيئة المدرسية والبيئة الأسرية والكفاءة الاجتماعية) والمتغير التابع (السلوك القيادي).

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في جانبين: الجانب النظري والجانب العملي كالآتي:

أولاً: الجانب النظري

1. إن التعرف على مؤشرات السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية في بيئتي الأسرة والمدرسة له أهمية نظرية وعملية بالغة الأثر، حيث تقدم نتائج البحث مؤشرات السلوك القيادي والذي يمكن تفسيرها من قبل هذه المتغيرات وإظهار التأثير الأكبر لأحدهما.
2. يدعم هذا البحث مجال تربية الأطفال الموهوبين، حيث يساعد الباحثين على الانتباه للسلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، خصوصاً-على حسب اطّلاع الباحثة- وإن هناك ندرة في البحوث التي تناولت هذا الموضوع في مرحلة رياض الأطفال.
3. قد يفتح هذا البحث المجال لإعداد أبحاث وصفية خاصة بالسلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية للأطفال في بيئات مختلفة.

ثانياً: الجانب العملي

1. تصميم أداة علمية موضوعية مقننة حديثة تساعد في الكشف عن الموهوبين متضمنة السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية.
2. قد تفيد نتائج هذا البحث في جذب أنظار العاملين في مجال الموهبة والمسؤولين في اكتشاف ورعاية الموهوبين إلى بعض العوامل المهمة التي لم تُتناوَل بشكلٍ كافٍ من الاهتمام مقارنةً بعوامل أخرى، وذلك من خلال معرفة تأثير البيئيتين الأسرية والمدرسية التي قد تتداخل تأثيراتهما وتتفاوت على السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية للطلبة الموهوبين، ومن ثم فمن الضروري توجيه مزيد من الاهتمام بالبيئة الأسرية والمدرسية.
3. بالنسبة لأولياء الأمور والمعلمين والمختصين بمرحلة الطفولة المبكرة، فقد يكون هذا البحث مفيداً لهم من خلال معرفتهم بالبيئة المناسبة لهم في تطوير السلوك القيادي لديهم، ومعرفة مواطن الضعف والقوة، حيث أن السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية أصبح مهماً بالنسبة لأولياء الأمور والمعلمين والأطفال أنفسهم، وقد تفتح نتائج البحث المجال لإعداد برامج للسلوك القيادي لدى الأطفال الموهوبين.

مصطلحات البحث

يتناول البحث الحالي المفاهيم الآتية:

السلوك القيادي Leadership Behavior

هي مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة تمثل محصلة للتفاعل بين عدة عناصر أساسية في موقف الممارسة القيادية، وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة بأكبر فعالية، والتي تعني كفاءة عالية في أداء الأفراد مع توافر درجة كبيرة من الرضا، وقدراً عالياً من تماسك الجماعة والتأثير فيهم (درويش، 1999).

الكفاءة الاجتماعية Social Efficacy

هي المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية والسلوكيات التي يحتاج الأفراد إليها من أجل تكيفهم الاجتماعي الناجح (Welsh & Bier man K, 2003).

البيئة الأسرية Family Environment

هي مجموعة من الأفراد تشمل الأب والأم والأبناء، وقد تشمل الأجداد بحيث يكوّنوا حياة معيشية مستقلة ومتفاعلة، ويتقاسمون الحياة الاجتماعية مع بعضهم البعض، ولكل من أفرادها دور اجتماعي خاص به، ولهم ثقافتهم المشتركة (خضر وأحلام، 2011).

البيئة المدرسية School Environment

هو المكان أو الإطار الذي يحدث فيه التعلم متضمناً ليس فقط الإطار أو المكان الفيزيائي لكن الإطار الاجتماعي والتربوي كذلك، ويتضمن توفير الأنشطة، وفرص التفاعل من أجل حدوث التعلم (Fox, 2009).

الأطفال الموهوبون Gifted Children

عرفهم مكتب التربية الأمريكي على أنهم أولئك الذين يعطون دليلاً على قدرتهم على الأداء في المجالات العقلية، والإبداعية، والفنية، والقيادية، والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون لأنشطة لا تقدمها المدرسة لهم عادةً من أجل التطور الكامل لهذه القدرات (In: Clark, 2002).

محددات البحث

المحددات زمنية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني 2018- 2019م.

المحددات المكانية: رياض الأطفال بمحافظات مملكة البحرين الأربع (الشمالية، الجنوبية، العاصمة، المحرق).

المحددات البشرية: الأطفال الموهوبون بمرحلة رياض الأطفال في مملكة البحرين من عمر (3-6) سنوات.

المحددات الموضوعية**:** اقتصر البحث الحالي على تناول متغيرات البحث والمتمثلة في السلوك القيادي؛ والكفاءة الاجتماعية؛ والبيئة المدرسية؛ والأسرية لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال في مملكة البحرين.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الأطفال الموهوبين

تعريفات الموهبة

الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال

الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال

الخصائص النمائية للأطفال الموهوبين

المبحث الثاني: السلوك القيادي

تاريخ ومفهوم القيادة

أبعاد القيادة

نظريات القيادة

مبادئ القيادة

مهارات السلوك القيادي

خصائص القيادة لدى الطفولة المبكرة

خصائص الأطفال الموهوبين قيادياً في مرحلة رياض الأطفال

المبحث الثالث: الكفاءة الاجتماعية

مفهوم الكفاءة الاجتماعية

مهارات الكفاءة الاجتماعية

أهمية الكفاءة الاجتماعية

خصائص الأفراد ذوى الكفاءة الاجتماعية

وظائف الكفاءة الاجتماعية

مكونات الكفاءة الاجتماعية

مظاهر اضطراب الكفاءة الاجتماعية

المبحث الرابع: البيئة الأسرية

تعريف البيئة الأسرية

نظريات التنشئة الاجتماعية

مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل وتنمية الإبداع والمواهب لديه

الخصائص الأسرية للموهوبين

تنمية السلوك القيادي في البيئة الأسرية

دور الأسرة في تنمية الكفاءة الاجتماعية للطفل

المبحث الخامس: البيئة المدرسية في رياض الأطفال

تعريف البيئة المدرسية

دور المعلمة في اكتشاف الموهوبين

البيئة المدرسية ودورها في تنمية المهارات الإبداعية عند رياض الأطفال

الموهوبون قيادياً بمرحلة رياض الأطفال

الروضة وتنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال

واقع رياض الأطفال بمملكة البحرين

مناهج رياض الأطفال في مملكة البحرين

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة لهذا الموضوع، حيث يشتمل على خمسة مباحث وهي المفاهيم التي تطرق لها البحث، وهي: المبحث الأول الأطفال الموهوبين، والمبحث الثاني السلوك القيادي، ويتناول المبحث الثالث الكفاءة الاجتماعية، ويتطرق المبحث الرابع إلى البيئة المدرسية لأطفال الروضة الموهوبين، أما المبحث الخامس فيتضمن البيئة الأسرية لأطفال الروضة الموهوبين.

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: الأطفال الموهوبون

بدأ الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين منذ الحضارات السابقة، فقد تحدث أفلاطون عن طبقة الفلاسفة وميزها على غيرها بالعقل والحكمة، وجعلها لذلك أهلاً لتولي زمام القيادة في المجتمع. وتحدثت الكتابات الإغريقية القديمة عن الموهبة والعبقرية، كما أدرك الإنسان منذ القدم وجود فروق عقلية بين الأفراد قد تعلو بالإنسان فتصل به إلى مراتب الإبداع والاختراع، والحكمة والقيادة، أو تنحدر به إلى مستوى متدنٍ من الضعف العقلي، فهناك اختلاف بين الناس في عقولها، كما أن هناك اختلاف في صفاتهم الجسدية كالطول والوزن واللون (مختار، 2005).

وامتد الاهتمام بالعقول المفكرة والمبدعة والموهوبة التي تقدم حلولاً أصيلةً ومرنةً، وتقود مجتمعاتها للتقدم، لا سيما في الحقبة الأخيرة، حيث شاعت الأزمات المتنوعة، بناءً على ذلك بدأ الاهتمام بدراسة الموهوبين ورعايتهم ثم وُضع تعريف للموهوبين، فاستُخدم مفهوم الموهبة للدلالة على الأفراد الذين تفوقوا في قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة، كما تم ربط الموهبة بالمجالات الفنية والألعاب الرياضية والمجالات الحرفية والمهارات الميكانيكية والقيادة الاجتماعية (العزة، 2002).

ظهرت مصطلحات متنوعة حول الذكاء والموهبة، وقد بدأت بإسهامات فرانسيس جالتون وبينيه وتيرمان وليتاهولينجورث، ففي عام 1869 أكد جالتون على أهمية العامل الوراثي في الذكاء في كتابه المشهور (العبقرية الموروثة)، وبرز فيه رأيه وموقفه في موضوع الوراثة والبيئة. وفي عام 1925، قام تيرمان بتعريف الموهبة اعتماداً على اختبارات الذكاء بعد ما أجرى دراسة طولية نشرت في سلسلة الدراسات الوراثية للموهوبين، ومع استمرار البحوث في هذا المجال، بدأ العلماء في منتصف القرن العشرين بتقييم الذكاء بشكل كلي وتطوري (السمادوني، 2009؛ Akarsu, 2001).

بدأت الاهتمامات الحديثة لتربية الأطفال الموهوبين في الولايات المتحدة، وظهر تعريف الأطفال الموهوبين على أنهم "أولئك الذين لديهم الأداء المتميز في واحد أو أكثر من المجالات التالية: العقلية العامة، والتفكير الإبداعي والإنتاجي، ومهارات القيادة، والموهبة في فنون الأداء البصري، والمهارات الحركية" (Marland, 1972)، وفي عام 1986 قام رينزولي بتحليل الأشخاص الذين أظهروا نجاحًا غير عادياً طوال حياتهم، فأشار إلى أن الموهبة ليست مرتبطة بالذكاء فقط بل مرتبطة بالدافعية، والقدرة فوق المتوسطة، والإبداع (Renzulli, 1986).

تنوع الاهتمام بمجال الموهوبين، حيث شمل عدة مناحي، وتركز الاهتمام في البداية على وضع تعريفات للموهبة تنطلق حسب المدارس الفكرية للمختصين في المجال، فمنهم من ركز على الاستعدادات والقدرات، ومنهم من ركز على الإنتاج، وفيما يلي استعراض لتلك التعريفات.

تعريفات الموهبة

اختلف الباحثون والمتخصصون في إعطاء مفهومٍ للموهبة والموهوبين، ووُجدت مفاهيم وتعريفات عديدة نمت وتطورت مع البحوث والدراسات العلمية وتطورها في مجال التكوين الذهني والقياس العقلي وتطور الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والتقنية، خلال المائة عام الأخيرة، درست الموهبة من عدة مناحي، فكانت بدايتها تقتصر على الفنون والمجالات الحرفية والميكانيكية، ثم توسعت فشملت المجالات الأكاديمية أيضاً، والمتفوقين عقلياً هم الذين يظهر في أدائهم قبول من الجماعة في أي مجال من المجالات، ومع توسع المجالات (Green Law & Mclntosh, 1988).

عرف رونزلي (Renzulli, 1979) الموهبة بأنها مفردة عن ثلاث مجموعات من الخصائص الإنسانية متقاطعة، وهي قدرات عقلية عامة، ومستويات متميزة من الدافعية والالتزام بالعمل.

درس دابروسكيDabrowski 1996 عالم النفس البولندي والطبيب النفسي، التطور الإبداعي والفني للشباب الموهوبين فكرياً، واهتم لشدة عواطفهم وحساسيتهم وميلهم نحو التطرف العاطفي، بوصفها جزءاً من نموهم وتطورهم، وفي طريقتهم الهائلة المكثفة في التعبير والشعور والتخيل والتفكير، أدرك احتمالات نموهم إلى ما هو أبعد من ذلك، إذ رأى أيضاً بحثهم عن وسيلة للتخلص من الألم والصراع، فكرّس حياته في العمل على تطوير نظرة ثاقبة، ودعم تطوير الأفراد ذوي القدرات الفريدة في نوعها، الذين بانفتاحهم على أكبر الحقائق قد يكونوا ضعفاء في بعض المساقات والمواقف (ورد في: بيغوتو وكوفمان، 2015).

أوضحت فريمان (Freeman, 2000)أن الموهبة تعتبر بديهية متأصلة، وأن مصطلح "ماهر" وتنويعاته تحدد الموهبة بشكل أفضل. من ناحية أخرى، حاول مونرو (Munro, 2001) توضيح المصطلح من خلال التمييز بين الطلبة الأذكياء الذين يظهرون عدة مهارات في مجالات التعليم والطلبة الموهوبين الذين يعرضون مهارة متميزة في مجالات معينة حتى بدون توجيه مباشر (Ziegler, Stoeger & Vialle, 2012).

أصدرت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children تقريراً يحدد المصطلحات الفنية الخاصة بتربية الموهوبين، وعرفت الأطفال الموهوبين الذين يظهرون مستويات فائقة من الاستعدادات والقدرة الاستثنائية على التفكير والتعليم والتنافس، في مجال واحد أو أكثر، وتشمل مجالات: الرياضيات، والموسيقى، واللغة، والفن، والرسم، والرقص والرياضة (Roberts & Boggess, 2011).

اعتمدت التعريفات الحديثة للطفل الموهوب على تغيير النظرة إلى أداء الطفل الموهوب في المجتمع وقيمته الاجتماعية، إذ لم يعد النظر إلى القدرة العقلية العالية كمعيار وحيد في تعريف الطفل الموهوب، بل أصبح ينظر إلى أشكال أخرى من الأداء كالتحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي، والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية، كمعايير رئيسة في تعريف الطفل الموهوب، فالطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر أداءً متميزاً مقارنة مع أقرانه (الزعبوط، 2017).

واقترب مورلوك (Morelock, 1992) من هذا المفهوم من وجهة نظر تنموية وعرّفه بأنه "تطور غير متزامن حيث تتضافر فيه القدرات المعرفية المتقدمة، والشدة المتزايدة لخلق تجارب داخلية، ووعي مختلف نوعيًا وكميًا عن القاعدة".

استعرضت التعريفات السابقة آراء مختلفة من العلماء والمتخصصين لتعريف الموهبة، فبعض الدراسات اعتمدت على كون الموهبة تدخل في مجالات الفنون الحرفية ومجالات أخرى باستثناء المجالات الأكاديمية، في حين أكد آخرون على أهمية المجالات الأكاديمية في اكتشاف الموهبة، واعتبرها أولى خطوات اكتشاف الأطفال الموهوبين وهي الأكثر شيوعاً في التعامل معهم والتعرف عليهم (Rosado, Pfeiffer & Petscher, 2009 ؛Green & Mclntosh, 1988).

وترتبط تعريفات الموهبة بالسياق الثقافي والاجتماعي للعلماء واختلاف اتجاهاتهم، وأهدافهم المرجوة من الموهوبين، فقد ركز رنزولي على السلوك في الحلقات الثلاث، بينما أشار دابروسكي إلى الاستثارات الفائقة لدى الموهوب، في حين رأت فريمان أن الموهبة بديهية متأصلة في جميع الأفراد، وأشارت الجمعية الوطنية الأمريكية إلى الاهتمامات المبكرة بالموهبة والموهوبين.

وبعض المهارات والمواهب الأكاديمية العامة في المجالات الأكثر تحديداً فنياً أو علمياً أو اقتصادياً أو رياضياً لم يكن دائماً يُحكم عليها بأنها مواهب مرغوبة، فما يعد في بعض الدول موهبة، ربما لا تعده دول أخرى كذلك. لذلك سعت الدول لإيجاد تعريفات للموهوب، ومنها الدول الإسلامية كتركيا التي عُقد فيها مجلس التعليم الخاص الأول في عام 1991 من قبل وزارة التربية والتعليم، وحددت تعريف الأطفال الموهوبين بأنهم: الذين يظهرون أداءً عامًا ومتميزًا مقارنةً بأقرانهم، وتم تنقيح هذا التعريف في لائحة خدمات التعليم الخاص لعام 2006 على أنهم أفراد يظهرون أداءً أعلى من أقرانهم في الذكاء أو الإبداع أو الفنون أو الرياضة أو القدرات القيادية أو بعض المجالات الأكاديمية (السمادوني، 2009).

تُعتبر الكويت من أوائل الدول العربية في رعاية الموهوبين حيث وضعت نظام الكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم، وعقدت الحلقة الدراسية لرعاية الأطفال الموهوبين في عام 1973م، ومن هذه الحلقة بدأت الانطلاقة في القيام ببحوث علمية في هذا المجال، وقد عرفت المتفوق على أنه من لديه من الاستعدادات العقلية ما يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي يقدرها المجتمع، ومن المجالات التي يشعر بأهميتها اليوم : المجال الأكاديمي، ومجال الفنون، والقيادة الاجتماعية (القطان، 1998).

سعت مملكة البحرين للعناية بالموهوبين وحددت مفهوماً للموهبة، وأشارت للسلوك الموهوب على أنه يتكون نتيجة التفاعل بين الدوائر الثلاث للسمات الإنسانية: قدرة فوق المتوسط؛ مستوى مرتفع من الالتزام بالعمل؛ ومستوى مرتفع من الإبداع في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة الآتية: القدرة العقلية العامة؛ الاستعداد الأكاديمي الخاص؛ القيادة؛ التفكير الإبداعي أو الإنتاجي؛ الفنون الأدائية البصرية؛ والفنون الحسحركية (وزارة التربية والتعليم، 2012).

اعتمدت بعض التعريفات القديمة على معيار واحد لتعريف الموهوب، وهو الذكاء (السرور، 2010؛ Munro, 2001)، واعتمدت التعريفات الحديثة على عدة معايير، جمعت بين تقاطع القدرات العقلية والإبداعية وبعض الجوانب السلوكية وأشهرها تعريف رنزولي ومكتب التربية الأمريكي التي تنظر إلى أن التعرف على الطفل الموهوب لا يكون بالنظر للقدرة العقلية فقط بل النظر لأشكال أخرى

كالتحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي وغيرها؛ والجمعية الوطنية الأمريكية التي عرفت الموهوبين بأنهم من يتفوقون في مجال واحد أو أكثر، وأصبح النظر للتحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي وغيرها معايير رئيسية لتعريف الموهوب.

مهما اختلفت التعريفات لم يوجد لها تعريف محدد تم الاتفاق عليه، وما هي الأسباب المؤدية لها، إلا أنها تتفق حول إطار واسع للموهبة والتفوق في أن الأطفال الموهوبين أو الذين يتميزون بقابليات لأنْ يكونوا موهوبين، هم الذين يظهرون سلوكاً يفوق أقرانهم في المجالات العقلية والمعرفية، وتشترك التعريفات في تحديد الموهوب، وبالتالي ينبغي تقديم الرعاية المناسبة له، وتصميم برامج خاصة به.

الأطفال الموهوبون في مرحلة رياض الأطفال

تعد مرحلة رياض الأطفال ذات أهمية كبيرة في النمو بشكل عام، والنمو المعرفي بشكل خاص، فالتحاق الأطفال بالروضة يتيح لهم المجال لممارسة الأنشطة التي تساعدهم على إظهار مواهبهم وإبداعاتهم، حيث تساهم الألعاب والأنشطة والمواد المستخدمة في الروضة في إبراز المواهب لدى الأطفال الموهوبين، وتنمية قدراتهم الإبداعية ومواهبهم من خلال ممارسة ما في أذهانهم من أفكار واهتمامات وتطبيقها على أرض الواقع (الجمال، 2010).

أثبتت الدراسات أن العقل البشري يكون في أقصى حالات القابلية للتشكل والمرونة في سنوات العمر الأولى، خصوصاً قبل سن العاشرة، لذا فكلما اكتُشفت الموهبة والاستعداد عند الأطفال مبكراً، ازدادت فرصة الاستفادة منها، وحققت فاعلية كبيرة للموهوب ومجتمعه، ونمت بشكل أكبر من تلك الموهبة التي تكتشف في مراحل متأخرة. ويرى تورانس (Torrance, 1971) أن السنوات الأولى للطفل تمثل السنوات الذهبية لنمو الموهبة والإبداع من خلال تهيئة البيئة المشجعة للأطفال في التعبير عن أفكارهم، وتثير دافع الاكتشاف لديهم وتزيد من مبادرتهم في النقاش والبحث وطرح الأسئلة.

كما أشارت الدراسات إلى أهمية مرحلة رياض الأطفال نظراً لأن الطفل في هذه المرحلة يكون على درجة من التقبل والتأثير والتوجيه، حيث تعتبر مرحلة الطفولة هي الأساس في تكوين شخصية الطفل الموهوب، وفي وضع بذور قدرته وإمكاناته المستقبلية، وإنه إذا صلح الأساس، صلح البناء، فأي سلوك يظهر من الكبار، يكون له تفسير مرتبط بالسنوات الأولى لطفولته، وهي المرحلة التي تصحح مساره وتكتشف ماليه من مواهب (أحمد، 2002).

ويرى علماء نفس النمو والمتخصصون أن السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل تمثل أهم مرحلة لنمو العقل البشري، وهو الأمر الذي يمكن القول بأنه القدرة العقلية تتميز بالنمو السريع خلال هذه المرحلة، وهذا ما دعا الباحثون إلى التأكيد على أنه كلما اكتشفت مواهب الأطفال مبكراً، كلما ساعد ذلك في تقديم الخدمات اللازم لهم بصورة ملائمة، وهذا ما سيساعد على تكوين بيئة ثرية بالخبرات التي تستثمر تلك المواهب.(Kuo, Maker, Su & Hu, 2010)

وأكدت دراسات الطفولة المبكرة على أن العوامل البيئية يمكن أن يكون لها تأثير واضح على الذكاء والنجاح المدرسي، حيث أن هناك العديد من الآباء يرغبون في تنمية وإثراء قدرات أطفالهم عن طريق الاستثارة البيئية وتوفير النشاطات المناسبة لتطوير قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة، فقد وُجد أن أسر الأطفال الموهوبين أو الذين لديهم قابلية للموهبة هي أسر داعمة وموجهة لأطفالها (القريوتي والسرطاوي والصمادي، 1995؛ الصلال، 2016؛ القاضي، 2016).

وعرف جروس (Gross, 1993)الطفل الموهوب في مرحلة رياض الأطفال، على أنه الذي يظهر مستوى عالياً من النضج الشخصي في واحدة أو أكثر من جوانب النمو مقارنةً بأقرانه من نفس المرحلة.

وعرفه هريسون (Harrison, 2004) على أنه الطفل الذي يمتلك القدرة على الأداء عند مستوى أعلى من أقرانه الذين معه في نفس المرحلة العمرية، كما يتفرد بقدراته وسماته، ويحتاج إلى تعامل خاص معها من الناحية الاجتماعية والانفعالية والمادية من جانب الأسرة والمجتمع والمدرسة.

كما عرفت (الشربيني، 2011) الطفل الموهوب في مرحلة رياض الأطفال على أنه الطفل الذي يتمتع بقدرات بارزة تجعله يتفوق على أقرانه في نفس المرحلة العمرية في الأنشطة الأدائية المختلفة.

اختلف العلماء في كون الموهبة موروثة أم بيئية، فأشارت بعضها إلى كونها موروثة كالحضارات السابقة وعلى رأسهم جالتون الذي حاول أن يؤكد في كتابه (العبقرية والوراثة) أن معظم المتفوقين ينحدرون من السلالات المتعاقبة لأسرٍ عظيمة. وأشارت دراسات أخرى على كونها بيئية (Torrance, 1971) وأن البيئة هي التي تشجع الأطفال على التعبير عن مشاعرهم، في حين اعتبرت الدراسات الحديثة (الجغيميان، 2008؛ السمادوني، 2009؛ الخاقاني،2011؛ القاضي، 2016) الوراثة والبيئة مكوّنان أساسيان للموهبة، فالبرغم من أهمية العوامل الجينية للموهبة إلا أن البيئة هي التي تحدد وتترجم الاستعدادات لتعبر عن أداء الطفل الموهوب وخصوصاً أطفال الروضة، وأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الموهبة والذكاء أو مستوى القدرات العامة للطفل، فإذا ولد الطفل في أسرة تتميز بالمواهب، وتعرفت على قدراته العقلية ونمّتها في ضوء بيئة مشجعة لطرح الأفكار وتطبيقها، فإنه سيعطي نتائج باهرة وعطاءات كبيرة، بالإضافة لثقته بنفسه في التفاعل مع ذاته والآخرين.

الخصائص النمائية للأطفال الموهوبين

يتميز الأطفال الموهوبون بعدة خصائص تميزهم عن أقرانهم العاديين، وتتشابه هذه الخصائص لديهم لكن ليس بالضرورة أن تتوفر جميعها في الطفل الواحد، وترى (Clark, 2002) أن الأطفال يشتركون بخصائص نمائية عامة تساعد المختصين بتحديد الظواهر النمائية غير العادية التي تظهر عند الأطفال الموهوبين. ولقد رأى ستيرنبيرغ وزانج (Sternberg & Zhang, 1995) بأنَّ أداء الطفل الموهوب يجب أن يشتمل على الخصائص الخمس الآتية:

1. أنْ يمتاز الطفل على أقرانه من نفس الفئة العُمرية له، أو مقارنة بالذين تلقوا نفس القدر من التعليم.
2. أنْ يكونَ نادراً بين أقرانه.
3. أنْ يتم التحقق من موهبته من خلال أداة تتميَّز بالصدق والثبات.
4. أنْ تكون الموهبة ذات قيمة اجتماعية.

وفي خصائص الموهوبين استعرض كلٌّ من (Clark, 1993؛ Jolly, 2004؛ الجغيمان وعبد المجيد، 2008؛ ناصف، 2010؛ الصلال، 2016؛ القاضي، 2016، النبهان، 2016؛ الهويدي، 2017) أبرز السمات التي تميِّز الطفل الموهوب وذلك بناءً على التقسيم الآتي:

أولاً: النواحي الجسمية

أظهرت نتائج الدراسات التي أجراها تيرمان على عينة الأطفال الموهوبين وفقاً لمحك الذكاء 130 فأكثر، أن الأطفال الموهوبين يتمتعون بصحة جسمية أفضل من أقرانهم العاديين، فقد كنت عظامهم تتكون في وقت مبكر نسبياً، كما أنهم أثقل وزناً، وأكثر طولاً، وأقوى جسماً، وأفضل صحة، وينامون لفترات قصيرة في حين لديهم طاقة زائدة باستمرار، وإن معدل النمو لديهم أكثر من أقرانهم العاديين، كما لوحظ خلوّهم من العيوب الجسمية، والاضطرابات العقلية (النبهان، 2016؛ الهويدي، 2017).

ثانياً: النواحي المعرفية والعقلية

يعد هذا الجانب منْ أهم ما يفرِّق الموهوبين عن غيرهم، فالقدرات العقلية والبنية المعرفية واضحة لديهم وقابلةً للقياس والتقييم، ومن هذه السمات حفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزالها، وسرعة الاستيعاب ودقة الملاحظة، كما أنهم يمتلكون اهتمامات وهوايات متعددة، ولديهم السرعة والمرونة في عملية التفكير حيث يتمكنون بسرعة منْ فهم الرموز المجردة، ويدرون العلاقات المعقدة بينها، لديهم قدرة غير عادية على المعالجة الشاملة للمعلومات، بالإضافة إلى سرعة تعلم الأنماط المتنوعة، والتطوّر المبكِّر للاتجاه التقويمي نحو ذواتهم والآخرين (Clark, 1993).

كما يتميز الأطفال الموهوبون بقوة تركيز غير عادية، ومثابرة وتصميم في السلوك والنشاط؛ حب الاستطلاع والبحث والتدقيق في الأشياء؛ والقدرة العالية على التخيُّل وتوليد الأفكار والحلول الابتكارية (Feldman, 2003؛ الجغيمان وعبد المجيد، 2008؛ إسماعيل، 2011).

ثالثا: النواحي النفسية والانفعالية

يتميز الأطفال الموهوبين عن أقرانهم العاديين بمستوى عالٍ من التكيف والصحة النفسية، ويتوافقون بسهولة مع المتغيرات المختلفة والمواقف الجديدة، كما أنهم سريعو الرضا إذا ما غضبوا، ويحرصون على إتقان أعمالهم كما أنهم لا يحبون إطلاع الآخرين على أفكارهم، ويصيبهم ملل وضيق من الأنشطة العادية والروتينية، في حين لديهم المقدرة على الصبر فيما يحبون ويريدون إنجازه (مجلي، 2011).

كما أن الأطفال الموهوبين يتميزون بالمثالية في سن مبكر، والميل دائماً للعدالة ورفض الظلم، والقدرة على التحكم والسيطرة والضبط الداخلي لمشاعرهم وانفعالاتهم، والرغبة في إشباع الحاجات، كما أنهم يتمتعون بحس النكتة والدعابة، ولديهم مستويات متقدمة من الحُكمِ والنضج الأخلاقي والقيمي (Jolly, 2004).

رابعاً: النواحي الحدسية

تشمل هذه النواحي من الخبرة البشرية الشروع في الأفعال الثاقبة، أو الأنشطة الإبداعية، بينما تعتبر هذه النواحي أقل وضوحاً في معالم المساعي الإنسانية، وهي مشاركة مبكرة واهتمام بالمعرفة الحدسية والأفكار التجريدة والظواهر؛ وانفتاح على التجارب في عدة مجالات، والرغبة في تجربة وفحص الظواهر الفيزيائية المجردة؛ وابتكار أساليب لجميع حالات البحث؛ كما يتميزون بالقدرة على التنبؤ، والاهتمام بالمستقبل؛ ولديهم اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل أو المحاولات (القاضي، 2016).

خامساً: النواحي القيادية

من الصفات الاجتماعية التي يتميز بها الأطفال الموهوبون، قدرتهم على قيادة أطفال آخرين، ويمكن قياس مستوى القيادة لديهم كلٌّ بحسب عمره الزمني، وهم قادرون على حل المشكلات، ولديهم إحساس بالمسئوولية؛ بالإضافة إلى قدرتهم على التنبؤ بالنتائج، وإدارة الحوار والنقاش بشأن قضايا معينة يتعرض لها أقرانهم، كما أن لديهم قدرة على استخدام مهارات التواصل المختلفة مع الصغار والكبار، ويتحلون بالثقة بالنفس، ولديهم القدرة على إقناع من حولهم (إسماعيل، 2009).

يعد تحديد خصائص الأطفال الموهوبين مهم جداً؛ لأنه يزيد من قدرة الأفراد المحيطين بهم من الوالدين والمعلمين وغيرهم على اكتشافهم، وتحديد مظاهر الموهبة فيهم لكي يتم وضعهم في برامج تنمي مواهبهم وتبرزها، وتوفير خدمات إرشادية المناسبة لهم، وإن هذه الخصائص ليس بالضرورة أن تتوافر جميعها في الطفل ليكون موهوباً؛ إذ هي ليست صفات نموذجية وتنطبق على جميع الأطفال الموهوبين.

الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال

تُعتبر عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين الخطوة الأولى لوضع برامج من أجل رعايتهم، ويتوقف نجاح هذه البرامج على التعريف المستخدم للموهبة والتفوق، وعلى دقة عملية الكشف، ومن الصعب إيجاد طريقة واحدة للكشف حيث أنه بالرغم من وجود خصائص مشتركة عند الموهوبين إلا أن هذه الخصائص قد لا تظهر بنفس الطريقة عند الجميع؛ لذا تحتاج إلى تعدد وسائل للكشف عنهم، ومن أهم الاتجاهات الحديثة في التعرف على الأطفال الموهوبين هي دراسة الحالة، وهي جمع معلومات من مصادر متعددة ومتنوعة ومن ثم تحليلها، ليتم التعرف والتشخيص .(Simons, 2009)

أكد رنزولي (Renzulli, 1983) على أن الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة يتم من خلال استخدام محكات وأدوات متعددة، فقد كانوا يعتمدون قديما على اختبارات الذكاء في تشخيص التفوق العقلي للطفل، أما في الوقت الحالي فقد تطورت وتعددت أدوات الكشف عن الأطفال الموهوبين إضافة إلى اختبارات الذكاء منها اختبارات الإبداع والاستعداد الأكاديمي، ومقاييس تقدير السمات السلوكية، ومن أشهر المقاييس هو مقياس رونزلي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين الذي يقيس تسعة أبعاد من الخصائص السلوكية للموهوبين، وهي الدافعية، التعليم، الإبداع، القيادة، الموسيقى، الفنون، المسرح والاتصال، والتخطيط.

أشار تورانس إلى أن الطفل في عمر الرابعة والخامسة تزداد قدرته على الخيال الإيهامي والإبداعي، ثمَّ يأخُذ في الانحدار إنْ لم تتوافر له الظروف البيئية المناسبة والرعاية التربوية الملائمة. فمرحلة ما قبل المدرسة تعتبر مرحلة أساسية يكتسب من خلالها الطفل العديد من الخصائص النفسية والاجتماعية التي تُساعده على النموّ (الصلال، 2016).

خلصت نتائج دراسة كل من (القريوتي والصمادي والسرطاوي، 1995؛ كلنتن، 2002؛ العزة، 2002؛ فرماوي، 2006؛ الجغيمان وعبد المجيد، 2008؛ عطيات وسلامة، 2009؛ الجار الله، 2017؛ غبلان،2018؛ Renzulli, 2002؛ Addison & Linda, 1987) إلى أن أهم وسائل الكشف عن الأطفال الموهوبين، هي:

أولاً: الملاحظة

يمكن الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال عن طريق الملاحظة المباشرة للأنشطة والسلوكيات التي يقوم بها الأطفال وهم في الصفوف الدراسية، وساحات اللعب في الفسحة، دون أن يشعر الطفل وفي أجواء بيئة غير افتراضية، حيث السلوك الصادر بعفوية أكثر تكراراً في الحدوث والاستمار (القاضي، 2016).

تخدم الملاحظات المنظمة لسلوك الطفل عملية التعرف على قدرات الموهبة لديه، فعلى سبيل المثال تكون الملاحظة في أثناء حل مشكلة ما تطرحها المعلمة على الأطفال في الصف، أو تنفيذ مهمة ما يسهل التعرف على قدرات التجريد والتركيب، وإدراك العلاقات والتمييز لدى الأطفال بسهولة وسرعة. وفي الملاحظة المنظمة يخطط الملاحظ بحيث تتم في مواقف طبيعية، يحاول فيها أن يلاحظ سلوك الأطفال دون أن يفطنوا إلى أن هناك من يلاحظ سلوكهم، كما تتحدد جوانب السلوك التي تشملها الصفة المراد ملاحظتها (الجغيمان وعبد المجيد، 2008).

إن للطفل الموهوب علامات تختلف عن أقرانه، حيث أنه يتعلم بسرعة دون الحاجة إلى الإعادة أو التكرار، كما أنه يتمتع بسرعة بديهة وتكون أفكاره كبيرة ومنطقية تلفت أنظار الآخرين إليه، كما أنه يميل للدعابة وحب الفكاهة والنكتة، ونظراً لما يتمتع به من ثقة بالنفس وتقدير للذات، فإنه يميل لأن يكون قائداً ويمارس القيادة على أقرانه في المجموعة والصف، حتى مع من يكبرونه سناً خارج الصف، كما يتعامل البعض منهم مع الأرقام الحسابية بطريقة مغايرة عن الآخرين حيث يمتاز بالسرعة في الحساب وجمع الأعداد وطرحها، كما لديهم القدرة على التعرف على المفاهيم والأحجام والموازنة بينها دون الحاجة للوقت الطويل في التفكير "فوق- تحت"؛ "أكبر من- أصغر من" (سليمان، 2007).

إذا كان الطفل يتمتع بالخصائص السابقة أو جزءٍ كبيرٍ منها، اتضح من خلال السمات التي تؤيدها الدراسات والكتب والتي تهتم بخصائص الموهبة أن الطفل موهوباً، ولا بد من تدعيم هذه السلوكيات لعدد من السلوكيات التي تظهر على الأطفال في مراحل النمو المبكرة، والتي تشير للموهبة والتفوق لديهم (الجغيمان وعبد المجيد، 2008؛ الجار الله، 2017).

ثانياً: الاختبارات

تطور مفهوم الموهبة من عملية ربطه بأداء الأطفال باختبارات الذكاء الأحادية فقط، إلى مفهوم أوسع، حيث شمل مجالات وقدرات ومواهب متنوعة، ولم يقتصر على الأداء في اختبارات الذكاء والتحصيل، لذا كان من الضروري الكشف عن الأطفال الموهوبين باختبارات ومقاييس أوسع من اختبارات الذكاء إذ ينبغي إخضاع الأطفال الموهوبين أو من تكون لديهم استعدادات للموهبة، ينبغي إخضاعهم لبرامج الكشف عنهم (السرور، 2010).

يتم الكشف المبكر باستخدام مقاييس واختبارات متعددة للتعرف على الأطفال المتميزين، حيث أن الاختبارات هي إحدى وسائل الكشف المعتمدة في التعرف على الأطفال الموهوبين ومستوياتهم، ومعرفة ميولهم وقدراتهم، وقد تقيس الاختبارات قدرات الطفل مقارنةً بأقرانه الموهوبين، أو مستوى إنجازه الحالي مع إنجازه السابق، وعند التحاق الطفل بالروضة تصبح الحاجة ضرورية وملحة لأن يقوم الأخصائيون النفسيون بعمل المقاييس والاختبارات ليتم تحديد ما إذا كان الطفل موهوباً أم لا (شنيكات، 2013).

وقد طُورت العديد من الاختبارات للكشف عن تميز أطفال ما قبل المدرسة وتنوعت فمنها: اختبارات الذكاء الفردية، واختبارات الذكاء الجماعية، واختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي، واختبارات الإبداع والتفكير، ومن أهمها اختبار تورنس 1983 للأداء والحركة الذي يتكون من أربعة أنشطة أدائية تساهم في الكشف عن قدرات الأطفال الإبداعية بين عمر 3-8 سنوات (ورد في: كلنتن، 2002). وقد أشار (Davis 2006 ؛ النبهان، 2013) إلى طرق لاكتشاف الطفل الموهوب ومنها:

أ) **مقاييس القدرة العقلية Mental Ability Inventories**

تسمى أيضا باختبارات الذكاء الفردية، وتعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة والمعرفة؛ من المقاييس المناسبة، وتبدو قيمتها في تحديد موقع المفحوص على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، ويعتبر الطفل موهوبًا إذا زادت نسبة ذكائه عن انحرافَين معياريَين فوق المتوسط، كما أنها تقيس قدرة الأطفال على استخدام المعلومات في مواقف مختلفة وجديدة لم تسبق خبرتهم لها (Ryser, 2004)، ومن أمثلة هذه الاختبارات:

1. مقياس ستانفورد بينيه للذكاء: ويستخدم مع الفئات العمرية من (2-70) سنة، ويتكون المقياس من أربعة مجالات لقياس القدرة المعرفية: الاستدلال اللفظي، والاستدلال المجرد البصري، والاستدلال الكمي، والذاكرة قصيرة المدى (الروسان، 1998).
2. مقياس وكسلر لذكاء أطفال ماقبل المدرسة (WISC-R):وهو من أشهر اختبارات الذكاء الفردية، ويستخدم لقياس القدرات العقلية العامة للأطفال ما بين 3-7 سنوات، وقد تم تقنينه بشكل منفصل في مملكة البحرين، والمملكة العربية السعودية، ودولة الكويت، ومصر، والأردن وغيرها من الدول (ورد في: آل شارع، 2002).

تتميز اختبارات القدرات العقلية بأنها أكثر ثباتاً من غيرها للتعرف على الموهوبين؛ وذلك لأن الإجابات فيها محددة مسبقاً، وتتيح الفرصة الكبيرة للتعرف على الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المنخفض الذين لم يتم التعرف على مواهبهم، إما لعدم وصولهم للدرجة المطلوبة من قبل الجهة الفاحصة، أو لعدم حصولهم على فرصة في الدخول في الاختبار (Davis, 2006).

ب) مقاييس الاستعداد الدراسي Learning Achievement Inventories

وهي المقاييس المدرسية المقننة لتقدير درجة التحصيل الأكاديمي للمفحوص، ويعتبر المفحوص متفوقًا من الناحية الأكاديمية إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 60%. ومن أمثلتها اختبارات تعقد في المملكة العربية السعودية ومصر، ومن هذه المقاييس التحصيلية المقننة، مقياس التحصيل الشامل الذي يهدف إلى قياس مهارة القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والإملاء، وكذلك التحصيل العام، ويصلح للفئات العمرية من خمس سنوات وحتى سن الرشد، مثل مقياس بيبودي الفردي للتحصيل والذي يهدف لقياس مهارات القراءة والإملاء والمهارات الرياضية، وكذلك التحصيل العام، ويصلح للفئات العمرية من الروضة وحتى الصف الثاني عشر (صالح، 2003).

ج) مقاييس الإبداع Creativity Inventories

تعتبر مقاييس الإبداع، أو التفكير الابتكاري، أو المواهب الخاصة من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص، ومن أهمها:

1. اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الأداء والحركة (TCAM) والذي يهدف إلى الكشف عن الأطفال المبدعين من عمر (3-6) سنوات. حيث وضع هذا الاختبار عام 1981م من أجل

اختبار إمكانية وجود الإبداع لدى الأطفال في مرحلة ماقبل المدرسة (رياض الأطفال) (Torrance, 1981).

2. اختبار جليفورد للتفكير الابتكاري، والذي يتضمن الطلاقة والأصالة والمرونة، وهو من أكثر المقاييس شيوعًا في هذا المجال (النبهان، 2013).

بالرغم من أهمية اختبارات الذكاء في الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين إلا أن أهم الانتقادات التي وجهت إليها في قصورها عن قياس التفكير الإبداعي الذي يتميز به الأشخاص الموهوبين والمتفوقين والمسؤول عنه الجانب الأيمن من الدماغ (القريوتي والسرطاوي والصمادي، 1995).

يجب أن تبنى المقاييس وفق معايير علمية وخصائصها السيكومترية قبل استخدامها بشكل فعال، ويجب أن يتدرب عليها المعلمون بشكل جيد حتى يمكنهم التعامل معها بصورة صحيحة؛ لكي تكون أكثر قدرة في التعرف على خصائص فئة الأطفال المستهدفة (الزيات، 2002؛ الجغيمان وعبد المجيد، 2008).

ثالثاً: مقاييس التقدير السلوكية Behavioral Assesstent Inventories

يُعتبر الاتجاه التكاملي في قياس الأطفال الموهوبين والتعرف عليهم من أحدث الاتجاهات في ميدان التربية الخاصة، حيث يتفق هذه الاتجاه مع اتجاه تعريف الطفل الموهوب الحديث، من حيث قياس وتشخيص القدرة العقلية، والتحصيل الأكاديمي، والقدرات الإبداعية والسمات الشخصية (السرور، 2010)، ومن أهم هذه المقاييس:

1. مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ماقبل المدرسة: يستخدم لقياس مظاهر الموهبة والتفوق لدى أطفال ماقبل المدرسة ممن تراوح أعمارهم بين (3-6) سنوات (ورد في: الجغيمان وعبد المجيد، 2008).
2. قائمة الجغيمان وعبد المجيد (2008) للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين في سن 3-6 سنوات؛ لاستخدامها من قبل المعلمات في ترشيح الأطفال الموهوبين.
3. مقياس السمات السلوكية للأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة، الذي يهدف لتقدير عدد من السمات السلوكية، حيث تتفاوت في درجة توافرها وقوتها لديهم، وتتكون من مفردات سلوكية في مجال الإبداع، والمجالات النفس حركية، والدافعية، والاهتمامات الفنية والموسيقية، والقيادة والقبول الاجتماعي، ومدرجة لأربع نقاط وهي: تنطبق بدرجة كبيرة، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة قليلة، وتنطبق بدرجة قليلة جداً (عطيات وسلامة، 2009).
4. مقياس التعرف على الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال (GRS-P) (pfeiffer & Jarosewich, 2003) والذي تم إعداده وترجمته، وتطبيقه على البيئة الكويتية من قبل (الجار الله، 2017).

رابعاً: تقديرات الوالدين والمعلمين

تلجأ بعض الجهات المختصة إلى اعتماد تقديرات من عدة جهات، كتقدير المعلمين حيث يكون لهم الدور الكبير في اكتشاف الموهوبين، فمن خلال ملاحظاتهم التي يتم رصدها عن الأطفال الذين يقومون بالتدريس لهم، يمكن التعرف على هؤلاء الأطفال الموهوبين وقدراتهم الخاصة، ومجال هذه القدرات أيضًا، فيُطلب منهم تسمية عدد الأطفال الذين يظهرون لديهم إمكانيات للموهبة والتفوق، وقد

لا تكون هذه الطريقة دقيقة أو فعالة حيث يظهر فيها نوع من التحيز في التركيز على الأطفال التفوقين تحصيلياً، واستبعاد منخفضي التحصيل.

لذا يجب عدم الاعتماد الكلي على تقدير المعلمين، وبسبب تفاعل الوالدين مع الأطفال، ومعرفة جوانب أخرى غير أكاديمية، فإن الوالدين يمكن أن يكون لهم الدور الكبير في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين، والتعرف على قدراتهم وإمكانياتهم، وقد تكون ترشيحاتهم أكثر دقة عندما يُطلب منهم ذكر مواهب أطفالهم وهواياتهم، إذ تُعتبر وسيلة يمكن من خلالها الكشف عن المواهب خاصة في المراحل العمرية المبكرة؛ حيث يكون الآباء على دراية بنمو أطفالهم ومعرفة نقاط تفوقهم وضعفهم، إلا أن ملاحظات الوالدين لا تصلح إلا لتوجيه المعلم لاحتمال وجود موهبة لدى طفلهم (أحمد، 2014).

خامساً: ملف الإنجاز

وهي ما يسمى بملف أو حقائب التعلم، وهي مفردة عن ملف أو حقيبة يتم فيها تجميع معلومات عن الطفل الموهوب وإنجازاته التي قام بها، وبالتالي يمكن قياس التقدم الذي أحرزه هذا الطفل خلال فترة معينة تكون أحياناً من بداية دخوله للروضة وحتى المستوى الأخير فيها (أحمد، 2014؛ القاضي، 2016).

سادساً: حكم الخبراء

إن حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعتبر أساسياً حيث تعتبر فيه الدقة أكثر من غيره، وتؤدي لتشجيع الموهوبين لبذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها، خاصة بعد إلحاقهم في برامج الموهوبين والمتفوقين فإنهم يشعرون بأنهم محط آمال الجميع، لا سيما كونهم في السنوات الأولى من حياتهم، حيث تتركز فيهم الثقة بالنفس وتكون لديهم الدافعية إلى التميز والتطور (القريوتي والسرطاوي والصمادي، 1995؛ آل شارع، 2002؛ صالح، 2005).

يتبين مما سبق أنه لا توجد طريقة واحدة للتعرف على جميع مظاهر الموهبة؛ لذا تعددت أساليب الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، وتنوعت الوسائل لكي يتم التعرف على أكبر قدر ممكن من المجالات المختلفة للموهبة لدى الأطفال الموهوبين؛ حتى يتم اختيار الطفل في برنامج رعاية مناسب لمواهبه التي برز فيها، كما ينبغي أن تكون للأطفال محكات تشخيص مختلفة عن الكبار، ولكنها تحتاج إلى جهد في اختيار الطريقة المناسبة تبعاً للتعريف الذي تم اعتماده.كما أن الموهبة ليست أحادية، فيمكن للطفل أن يتفوق في خصائص وقدرات معينة، وقد يكون عادياً في خصائص أخرى، لذلك لا يمكن تحديد الأشخاص أنهم موهوبين، بل ينبغي تحديد جوانب التفوق في مجال محدد لتحديد جميع الجوانب الفرعية لذلك المجال. وإن تقدير المحيطين كالمعلمين والإداريين يمكن اعتماده كمقياس لتقدير السمات السلوكية التي تساعدهم في ملاحظة الأطفال الموهوبين.

المبحث الثاني: السلوك القيادي

تُعدُّ القيادة من الظواهر الاجتماعية التي تناولها الباحثون باهتمام كبير، وركز عليها علماء النفس والاجتماع والإدارة بشكل أكبر، وأصبح موضوع القيادة من المواضيع التي تحتل مقدمة الاهتمامات بين العلوم السلوكية في الدراسات الحديثة، حيث أن لهذا الموضوع جوانب إنسانية متعددة

تتعلق بأي مجموعة ترتبط فيما بينها بروابط اجتماعية تطمح لتحقيق أهداف محددة، وتعمل على تنمية البشرية لتحقق لهم التقدم والرفاهية في الحياة (شوقي، 1993).

وإن للقيادة جذوراً تاريخيةً طويلة، حيث كان الحكام والأبطال يتسمون بسمة القيادة وهي من أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوافر في الأشخاص (Stone & Patterson, 2005)، وبرزت القيادة بشكل كبير في بدايات القرن العشرين، وقد اهتم أفلاطون بالقيادة، وأشار في كتابه الذي ألفه عام 380 قبل الميلاد إلى القيادة وأوضح الفرق بين القادة والأتباع، وقد قسّم طبقات المجتمع الأساسية إلى ثلاث طبقات، وهي: طبقة الفلاسفة أو القادة، وطبقة الجنود، وطبقة الصنَّاع (Stogdill, 1974).

واتسمت كل حقبة زمنية بطابع وطريقة مختلفة في تفسير مفهوم القيادة؛ وذلك لتطور المجتمعات واختلاف تكوينها الاجتماعي والثقافي. ويتسم القائد بكونه يمتلك القدرة على التأثير في سلوك الآخرين للوصول لتحقيق أهداف الجماعة (In:Newsom, 2016) .

مفهوم القيادة

تعددت تعريفات القيادة وتنوعت، واختلف العلماء باختلاف مدارسهم الفكرية، ونظرياتهم في تعريف القيادة. كما أثر في ذلك التنوع الاختلاف في التخصصات التي تناولت القيادة مما جعل البعض يعدها تخصصا قائماً بذاته.

ركزت التعريفات الأولى على موضوع القيادة والتفاعل مع الآخرين، والقدرة على التأثير فيهم، واستكشاف طاقاتهم، وتوجيه سلوكياتهم لتحقيق أهداف عامة موسومة بالذكاء والفعالية، وتحقيق النتائج المرجوة، فعُرّفت على أنها العملية التي يتم عن طريقها التفاعل مع الآخرين وإثارة اهتماماتهم، وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الاتجاه المرغوب (Bass, 1960; Sternberg, Kaufman, Pretz & Jean, 2004; Mullarkey, Recchia, Shin & Lee, 2005).

ويرى لمبرت (Lambert, 1995) أن القيادة يمكن أن تُتعلم بوسائل وطرق متعددة، ويمكن اكتسابها من خلال خبرات الآخرين والاندماج معهم، فيعرفها على أساس أنها عملية تعلم تبادلية تمكّن مجموعة الأعضاء المساهمين فيها من بناء وتدعيم شيء له مغزى لديهم في إطار تحقيق الهدف العام المشترك للمجموعة، وهذا هو ما يطلق عليه القيادة البنّاءة.

وعرفها رود (Rodd, 2006) على كونها تحقيقاً فردياً يستطيع الفرد إظهاره من خلال التصرفات، فعرفها بأنها فن التأثير على الأفراد، بظهوره في أفعالهم وتصرفاتهم، بما ينمي انتماءهم وولاءهم، ويدعم ثقتهم واحترامهم وتعاونهم بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة.

كما تناولها كل من برجت وتينا وألكسي (Birgit, Tina & Alexy, 2011) على كونها صورة ذهنية يستخدم فيها القائد قدراته العقلية، والتي تنشط في كل مرة ويفسر فيها الفرد سلوك ومهارات القيادة، وبذلك توصف القيادة بما يتناسب مع الصور الذهنية، وعندما يُطلب من الأطفال رسم صورة قائد، ستكون الرسومات والرموز مختلفة كلٌّ حسب تصوره الذهني.

ركز بعض الباحثين على تعريف القيادة من خلال شخصية القائد أو سلوكياته، والبعض عرف القيادة من خلال الصفات الجسدية، أما البعض الآخر فقد تناول مصطلح القيادة من خلال العلاقات بين القائد ومجموعته، كما تطرق آخرون لدراسة القيادة من خلال تصرفات القائد وتأثير المواقف عليه (Karens & Bean, 2015).

اختلفت وجهات النظر حول تحديد مفهوم القيادة، فليس هناك تعريف محدد متفق عليه، حيث اختلفت مدارس العلماء وتوجهاتهم، وثقافاتهم، مما أدى لاختلاف المفهوم وعدم تحديد مفهوم واحد للقيادة، ومن الصعب تحديد هذا المفهوم، والفصل بين مايجب أن تكون عليه القيادة وبين العوامل التي تسهم في ظهور قيادات مختلفة، وكذلك يصعب الفصل بين العوامل المحددة لكفاءة الجماعة، وبين الطريقة التي يجب أن تعمل بها الجماعة ويبدو أنها ظاهرة اجتماعية ونفسية من صور التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الفرد والجماعة (Wren, 1995).

وتوجد تعريفات تناولت مفهوم القيادة عند الأطفال حيث عُرّفت على أنها القدرة في التأثير على الأفراد أو الجماعات في اتخاذ قرار أو عمل مشترك (Fox, Deborah & Lee, 2012).

ظهر مما سبق أن البعض تناول القيادة على أساس الفرد نفسه، ومقدرته على استكشاف طاقاته لتحقيق نتائجه، كما تناولها البعض على أساس الجماعة وطريقة التأثير في الآخرين، في حين تناولها البعض على تعلمها من خلال وسائل وطرق مختلفة، كما نظر البعض لها على أنها صورة ذهنية تنشط عندما يقوم القائد بعمليات عقلية تظهر في سلوك القيادة.

أبعاد القيادة

توفر القيادة فرصة للربط بين القائد وأفراد جماعته التابعين له، ولا يقتصر دور القيادة في كل جماعة على مجرد التأكيد على قيامها بواجبها في الحدود المخطط لها، بل يتعدى ذلك إلى إمداد القائمين عليها بالحوافز والدوافع التي تبعث النشاط في أنفسهم، وتغرس فيهم روح التعاون والعمل الجماعي، وتتكون القيادة من أبعاد أساسية مهمة، وهي:

1. معرفة الذات: إن معرفة الذات هي بداية الطريق لكي تصبح قائداً مبدعاً، لهذا يجب إدراك ما يُعرف وما لا يُعرف عن نفس الفرد، وعليه يمكن مقدرة مدى مقاومته وتحمله للتغير، ومخاوفه وأولوياته ومهاراته وقدراته.
2. معرفة الغاية والهدف: لكل شخص هدف معين، ولكن لا يستطيع الجميع إدراك غاياتهم، حتى من يعتقد بأنه يعلم بهدفه، هو في الحقيقة لا يعرف سوى جزء من الهدف الحقيقي، ولكن إذا عُرّف الهدف سريعاً، فإنه سيحصر ما يمكن تحقيقه في الحياة، فتحديد الأهداف والتطلعات التي ترمي إليها القيادة، من شأنه أن يقدم توضيحات للطبيعة، ونوع الخدمة المقدمة وأغراضها، وكذلك وضع الخطط المستقبلية، وتحديد الأدوار والمسؤوليات الخاصة بكل عضو في الفريق، كما يمكن تحديد المهام من قبل القائد لتقييم النتائج.
3. تعلم فن العمل الجماعي: إن الاتجاهات الحديثة على العمل الجماعي في أكثر المجالات يحقق الحاجة الأساسية من خلال الآخرين، فالهدف المشترك يحفز الأفراد على المساهمة في طاقاتهم ومواهبهم وقدراتهم.
4. البدء بالعمل: آخر مبادى القيادة هو التخلي عن مطالب الذات، فلكي يبدأ القائد العمل لا بد أن يدرك أنه أصبح جزء من الفريق، وعليه أن يستخدم قدراته لمساعدة الفريق في تحقيق أقصى الإمكانات، فالحكمة من القيادة في عصر التفاعل هذا هي معرفة كيفية التصرف مع كل موقف.
5. توفير التغذية الراجعة: وتعتبر التغذية الراجعة مهمة وذلك لتقديم المساعدة لكل عضو من أعضاء الفريق لأجل تطوير المهارات والخبرات، وقبول عوامل التغيير للوصول إلى أقصى أداء ممكن.

6. تقييم النتائج: وهي عملية مهمة وأساسية؛ للتأكد من أن القائد والأفراد يمضون في تحقيق الأهداف بشكل سليم وبالصورة المطلوبة في الوقت المحدد (Roddm, 1994; Donna, 2002).

تسلسلت أبعاد القيادة التي يمارس القائد دوره من خلالها وذلك وفق وجوده في إطار الجماعة والتابعين، حيث ركزت على معرفة الذات، ومعرفة نقاط قوته وضعفه فيها، والمهارات التي يمتلكها، ومن ثم معرفة الغاية والهدف لتحديد الأدوار التي يريد تحقيقها، وتحفيز طاقات الأشخاص وتشجيعهم لبدء العمل بنشاط كبير؛ لتحقيق أقصى أداء ممكن في ظل توفير التغذية الراجعة للعمل، والتي تساعد في تطوير مهارات وخبرات القائد والتابعين له، والانتهاء لتقييم النتائج التي من شأنها توضح خطوات سير العمل، وهذا تحققت الأهداف المرجوة أم تحتاج لتعديل أو تبديل.

نظريات القيادة

من أجل فهم القيادة، يجب البحث في النظريات التي تناولتها (Sisk & Rosselli, 1996)، وهي ليست مهمة بسيطة لأن مفهوم القيادة معقد (Fiedler, 1967; Northouse, 2001; Stogdill, 1974). واختلفت وجهات نظر العلماء والمتخصصين بشأن تفسير السلوك القيادي، فمنهم من أسندها للجانب الاجتماعي، ومنهم من أسندها للجانب الشخصي، وآخر أسندها للجانب الوظيفي؛ لذلك تعددت نظريات القيادة، وتعددت الدراسات، وأشارت دراسة كل من (فرماوي، 2006؛ الخطيب، 2011 أ؛ السبيعي، 2011؛ آل ياسين، 2014؛ علي، 2014؛ برغوث، 2015؛ Shine, 2005 Fox, Deborah & Lee, 2012 Lee, Recchia& ،Bisland, 2004 ؛Northouse, 2001) إلى هذه النظريات، وهي:

1. نظرية السمات Trait Theory

تؤكد نظرية القيادة على أن الأفراد يولدون مع سمات معينة مواتية بطبيعتها لتطوير القدرة على القيادة (Cherry, 2019). ظهرت نظرية السمات في القيادة في الدراسات الأولى للقيادة، حيث يرجع تاريخها إلى أرسطو (Sisk, 1985; Sisk & Rosselli, 1996) ثم تبلور مفهومها أكثر نتيجة تأثيرات المدرسة السلوكية في علمي الإدارة والنفس، حيث اكتسبت هذه النظرية شهرة واسعة في المجالين: الأكاديمي، والتطبيقي، وتركزت أفكارها حول إمكانية تمييز القادة بسمات عن سواهم، وإن لهذه السمات تأثيرات على السلوك القيادي (آل ياسين، 2014). وقد تمت الإشارة إليها أيضًا باسم نظرية الرجل العظيم The Great Man Theory (Heifetz, 1994).

وقد حددت نظرية السمات خمس من السمات الرئيسة للقادة العظماء، وهي: الذكاء، والثقة بالنفس، والعزم، والنزاهة، والعدالة، وركزت على صفات القائد من الجانب الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، والتي تتمثل في طول القامة والصحة والضخامة الجسمية، وتميزه بالذكاء والقدرة على حل المشكلات، والإرادة والعزيمة القوية، والثقة بالنفس (قطامي، 2014؛ Northouse, 2001).

تم التركيز في هذه النظرية على السمات التي يُخلق بها الفرد، وأكدت على أن القيادة قائمة على الصفات الموروثة، ومنها الطول والوزن والضخامة، والصحة العامة، والمظهر الخارجي، ومع ذلك كان هناك اختلاف في الآراء بين الباحثين بشأن السمات التي كانت ضرورية للفرد حيث أن هذه السمات ليست كافية لإظهار القدرات القيادية لدى الفرد؛ إذ أنها تركز فقط على الوراثة والجينات (عليمات، 2006).

2. الأنماط السلوكية Behavioral Styles

ظهرت النظرية السلوكية، أو النمط على النقيض من نظرية السمات، حيث افترضت النظرية السلوكية أنه ليس من الضروري أن يولد المرء قائدًا، بل يمكنه التعلم ليكون قائداً (Cherry, 2019). في هذه النظرية، نظر الباحثون في الاختلافات في السلوكيات في المواقف المختلفة في أواخر الأربعينيات (Hollander,1978).

تم انتقاد النظرية السلوكية؛ لأن بعض الحالات قد تستدعي أنماطاً خاصة من السلوك القيادي ومع ذلك لا تزال تستخدم هذه النظرية على نطاق واسع في برامج التدريب على إدارة الأعمال الإدارية (Northouse, 2001).

3. النظرية الموقفية (الظرفية) Contingency Theory

اكتشفت النظرية الموقفية بعد نظريات السمات، وأنماط السلوك، وتقوم هذه النظرية على أن القائد هو وليد الموقف ومتطلبات الوضع أو المهمة، وذكر أبرز العلماء أن في النظرية الموقفية ينبغي على القادة تكييف أسلوبهم ليلائم المستويات التنموية لأتباعهم. وأن المواقف هي التي تبرز القيادات وتظهر إمكانياتهم الحقيقية في القيادة، وليست السمات التي يتميزون بها، فالقيادة في نظرها وليدة الموقف، وترى تصرف القادة في عدة مواقف والتي هي أهم من خصائصهم الشخصية (العزب، 2015؛ Fujishin, 1997).

وينبغي أن يأخذ القائد بعين الاعتبار مستويات نضج أعضاء المجموعة أو الأتباع عندما يقرر كيف يجب أن يكون موجهًا نحو المهام أو علاقته، فكلما أصبح الأعضاء أكثر نضجًا، قام القائد بتعديل أسلوبه وفقًا لذلك. وقد تم انتقاد هذه النظرية بسبب محدودية الأبحاث حولها، وفشلها في معالجة "علاقات الأعضاء التابعين للقياديين بمرور الوقت". وإن الدعامة الأساسية للنظرية الموقفية هو عدم وجود "أفضل" وهي واحدة من نمط القيادة. وإن القادة الأكثر نجاحا هم الذين يتكيفون مع أسلوب قيادتهم إلى النضج ولديهم القدرة على وضع أهداف عالية ولكن يمكن بلوغها، والرغبة والقدرة على تحمل المسؤولية للقيام بهذه المهمة (Hollander, 1978).

4. نظرية القيادة التحويلية Transformational Leadership Theories

اكتسبت النظرية التحويلية للقيادة البروز كنظرية رئيسة في القيادة، وتحدث القيادة التحويلية عندما يتفاعل شخص أو أكثر مع الآخرين بطريقة تجعل القادة والأتباع يتساعدون في رفع بعضهم البعض إلى مستويات أعلى من الدوافع والأخلاق.

تهتم هذه النظرية بكيفية مقدرة القادة التحويليين على تشجيع الأتباع بإنجاز مهام عظيمة لتحقيق الأهداف المشتركة، فيمكن للقائد في هذه النظرية أن يشرع في اتخاذ إجراء مع توقع أن يبادله الشخص المقابل، ويعرف القائد التحويلي من خلال الدور الذي يلعبونه باعتبارهم دعاة للتغيير (السبيعي، 2011؛ Karnes & Bean, 1996).

وقد أضيفت عدة نظريات إلى القيادة كالنظرية التبادلية التي تقوم على مبدأ التبادل بين القائد والأتباع، وتعني بحث القائد عن الاستفادة من إمكانيات التابعين بطريقة تبادلية. وكذلك نظرية القائد الخادم التي تناقش طبيعة الشعور الملازم للفرد بأن يقوم على خدمة الآخرين بسبب طبيعته التي تدفعه لخدمة الآخرين (الخطيب، 2011؛ برغوث، 2015).

بالرغم من تعدد النظريات في القيادة، إلا أن النظريات خاصة بالبالغين والكبار، أما الأطفال فلا توجد لديهم نظريات، إذ أن المختصين يطبقون النظريات التقليدية السابقة للأطفال، وبالرغم من اهتمام Segal & Adcock بالقيادة للأطفال في سن الحضانة (3 و 4 سنوات)، إلا أن الأدبيات البحثية عن قيادة الأطفال هي الحد الأدنى في الكمية (In: McKnight, Trawick-Smith, 1988; 2017 ;Yamaguchi, 2003).

لقد تعددت نظريات القيادة بمرور الزمن، ونمت لتشمل وجهات نظر جديدة، حيث اعتقد العلماء في البداية أن القيادة كانت متأصلة، وسمة من سمات الفرد، أو تُعلمت سلوكياً، ثم اتجه العلماء والمنظرون إلى كون الوضع أو الموقف عاملاً مهماً في القيادة، إلى أن تطورا فأدركوا العلاقة بين القادة والأعضاء التابعين في النظرية التحويلية وغيرها من النظريات، ومع كل ما تقدّم من نظريات إلا أنه لم يتم التركيز في نظرية القيادة إلا على البالغين.

ولم يكن التغير شاملاً للنظريات فقط، بل تعددت وتغيرت أنواع القيادة، حيث ظهرت قيادات جديدة منها القيادة الجمالية والتي ربطها الباحثون بمفاهيم أخرى، وهناك القيادة الأخلاقية. أما القيادة الجمالية فهي التأثير على سلوك الأفراد لتعدّهم إلى تذوق الجمال في صوره المتعددة التي تجعل الفرد جميلاً في إحساسه وأفكاره، ومظهره، وأخلاقه وسلوكه، مما ينعكس إيجابياً عند تحقيق الأهداف المنشودة (الشرمان وعطاري، 2016).

والنموذج الجمالي ينطلق من الاعتقاد بوجود علاقة بين الفن والجمال من جهة، والإبداع والفعالية من جهة أخرى. وقد أشارت الأدبيات إلى كون القائد المبدع هو فنان يستلهم القيم الجمالية الملموسة وغير الملموسة، ويعمل على ترسيخها في كل جوانب المنظمة من لغة ومباني وسلوك ومدخلات ومنتجات، فعلى القائد أن يكون شخصاً جمالياً يؤثر في الآخرين، وفي أنماط سلوكهم، بإداركهم بالمزايا التي يتملكها ذلك القائد، والمرتبطة بالثقة المتبادلة بينه وبين التابعين والأعضاء والمبنية على الدقة والوضوح والاستقامة والالتزام، وربط بعض الباحثين نموذج القيادة الجمالية ببعض المفاهيم الأخرى كبيئة العمل مثلا، إذ عُد الجمال محدداً من محددات بيئة العمل. (الشمري، 2006؛ الأسطل، 2009؛ Strati, 2010).

وإن للجمال مقدرة على الاستبصار داخل الإنسان، حيث أنه أرقى شكل من أشكال التعبير الإنساني الحقيقي والاتصال بين الجماعة، ومن غير تقدير الجمال، تفتقر القيادة للصدق، ويتجرد الأداء عن الإنسانية، ويوسع الجمال الخبرة وهو سبيل لتحقيق الذات وتقرير المصير، ويُرى بعين ما ينبغي أن يكون، لا مو كائن، لذا فالقيادة الجمالية هي قيادة الاحتمالات وليست الحتميات.(Samier, 2005)

إن القائد يستطيع ترسيخ القيادة من خلال القيم الجمالية الملموسة وغير الملموسة لتذوق الجمال عند تحقيق القائد والأعضاء التابعين للأهداف المراد الوصول إليها.

أما القيادة الأخلاقية فهي عملية تنظيم الأفراد، وتوجيه الموارد المنظمة بأسلوب ينسجم مع القواعد والمعايير المجتمعية، وتصنيف الأنماط السلوكية الصحيحة والخاطئة للأفراد.(Show, 2008)

وقد أشار رويز 2011 إلى أن الأزمات الحالية تحتاج إلى قيادات أخلاقية تتمتع بالمهارات اللازمة للقيادة بطرق فعّالة للوصول بالمنظمات إلى النجاح والتفوق. وعند غياب القيادة الأخلاقية في المنظمة، يُضعف معنويات الأفراد، ويفقدهم ثقتهم بالقائد في الوقت الذي تحتاج فيها العلاقات للثقة المتبادلة بين أطرافها. ومن هنا يأتي دور إلا الأخلاق في توثيق الصلة بين القائد وأتباعه، وبذلك يثق

الأتباع بالقائد، ويؤدي ذلك إلى استجابتهم للمسؤولية عن عملهم من منطلق حرصهم الدائم على الالتزام بعلاقاتهم بالقائد (ورد في: الهندي، 2013).

لابد أن يتصف القادة في القيادة الأخلاقية بالاستقامة والإخلاق والعدل؛ ليحققوا أعلى مراتب الأخلاق التي يستطيعوا من خلالها كسب ثقة الأعضاء التابعين في جو يسوده الحب والاحترام.

مبادئ القيادة

يعتمد نجاح القائد في تحقيق أهدافه على مجموعة أسس ومبادئ تشكل شخصية القائد وسلوكه، وسلوك الأعضاء التابعين، وقد أشار (كوفي، 2010؛ Willingham, 1998) إلى أن القائد يستمد قوته من مصادر عدة، أهمها الأربعة مصادر الآتية:

1. الوراثة:

إن للوراثة تأثيراً كبيراً على الأفراد حيث أن الذي يرث القيادة يتصرف بحكمة في مواقع القيادة، وتصدر قراراته صحيحة ومدركة، ومخطط لها، حيث أن ملامح الشخصية تتأثر بالوالدين ومالديهم من قدرات واستعدادات.

2. العلاقات العامة والاجتماعية:

هناك من القادة من يعتمد على شخصيته وحدها وقدرته على التأثير في الآخرين، وإقناعهم بالحجة والبرهان. مثل هؤلاء القادة يعمدون إلى استخدام الأساليب المختلفة لتحفيز المرءوسين، ويحاولون بسبب شعبيتهم الكبيرة جعل الآخر يتقبل أفكارهم وينخرط معهم في العمل.

3. الخبرة التقنية والمعرفة العلمية:

إن المعرفة العلمية تتضمن وسائل عدة كالتخمين والممارسة الفعلية تزيد من قدرة الفرد على العمل، ويكمن ذلك في مجال القيادة، فقد يمارس الفرد السلوك القيادي بشكل واسع ضمن معرفة واسعة وعلم مستفيض، وإن الخبرة التقنية تجعله أكثر فنّاً ولديه أفكار كبيرة، ولكي يكون العلم مؤثراً ويستفيد من خبرته، لا بد أن ينخرط الفرد في الحياة العملية لتنميته وإضافة حقيقة لمحتواه.

4. القدوة الأخلاقية والسلوكية:

هناك العديد من القادة يكونون لمجموعتهم قدوة حسنة في اتباعهم ومحاولة تغيير سلوكياتهم قيمهم، فهم يبذلون من الجهد والوقت أكثر من أي فرد آخر. وهو ما يشجع أعضاء المجموعة على التفاني في العمل أكثر فأكثر.

يبدو مما سبق أن شخصية القائد تتشكل من خلال عمله مع المجموعة وفق مبادئ للقيادة يستمدها القائد من مصادر مهمة، تبدأ بالوراثة، حيث أن للوالدين والأسرة الدور الكبير في بناء ثقة الفرد بنفسه ليستمد منهم الروح القيادية، بالإضافة للمجتمع الذي يساعد في تكوين العلاقات العامة مع الأفراد ضمن وجود الخبرة والتكنولوجيا التي تساعد على تكوين الفن والوصول للتميز بأفكار مختلفة مع أهمية إتباع القدوة الأخلاقية السلوكية، حيث ينبغي للقادة أن يشكلوا قدوة حسن للتابعين والأعضاء، مما يشجع التابعين على تحري الدقة في العمل، والتفاني فيه كما ينبغي.

مهارات السلوك القيادي

يتصدر كل من النمو الاجتماعي والانفعالي قائمة مظاهر النمو المختلفة في مرحلة الطفولة المبكرة (4-6) سنوات، ويحتاج ذلك إلى تعديل بما يساير الأهداف التربوية، وهذا بدوره يضع الأطفال في بداية مرحلة اجتماعية هامة يكتسبون من خلالها العديد من المهارات الاجتماعية، وتحتاج مهارات

وديناميكيات القيادة إلى تعليم من خلال تمارين جماعية فعالة، وحل النزاعات والمناقشة والحوار، مما يجعل الأطفال يتعلمون متى يتابعون الآخرين بشكل صحيح، ففي الجماعات يُطلب من الأطفال التجمع كمجموعات والتعريف بأنفسهم ومحاولة إظهار نقاط قوتهم وضعفهم، وانتخاب قائدٍ لهم، فتعمل كل مجموعة على بناء فريق فعال، وتسمية الفريق، وإنشاء بعض الأهداف المشتركة لديهم مثل بيان المهمة (Chan, 2010)من ثم يتقنون مهارات القيادة، ومن هذه المهارات:

1. مهارة التواصل: وهي لغة التفاعل (لفظية وغير لفظية) والتي تنقل أفكار ومشاعر الطفل لكي يتعايش ويتحاور مع ذاته والآخرين.
2. مهارة التعاطف: وهي قدرة الطفل على الإحساس بمشاعر وانفعالات الأطفال الآخرين، والحساسية تجاه هذه المشاعر بصورة إيجابية تعكس الفهم المتبادل بينه وبينهم في إطار اجتماعي عطوف يعكس ود العلاقة ودفء المشاعر، والقدرة على أن يعيش الطفل هموم الآخرين وانفعالاتهم.
3. حل الصراع: وتعني قدرة الطفل على الفهم الواعي والصادق للمشاعر والانفعالات وبخاصة غير السارة منها بهدف تحديدها والسيطرة عليها رغبة منه في حل الصراع الذي قد يحدث بهدف إقامة علاقات قوية مع الآخرين، قائمة على المودة والحب، والتفاعل الصادق، والتسامح تجاه التوترات التي يمكن أن تنشأ بين الطفل والآخرين بهدف الإمساك بالأمور قبل انفلاتها.
4. مهارة اتخاذ القرار: وهي قدرة الطفل على اتخاذ موقف إيجابي وفاعل بشأن الأمور الخاصة بحياته وحياة الآخرين بطريقة أكثر حيادية وموضوعية بعيداً عن الأهواء والأغراض الشخصية تتضح فيها قدرة الطفل على الاختيار بين بدائل عديدة تراعي حاجات الأتباع، وتتحقق من خلالها أهداف الجماعة.
5. مهارة بناء وقيادة الفريق: وتعنى قدرة الطفل على بناء علاقات اجتماعية إيجابية سوية وغير متصارعة مع الآخرين بطريقة تنحو إلى تحقيق الأهداف، وإشباع الحاجات، وإظهار الطاقات بصورة أكثر إبداعية، قائمة على حب العمل والرغبة في تحسين مستوى الأداء (عبدالعال، 2005؛ الغامدي، 2017؛Yurkevich, 2011).

إن مهارات القيادة هي المهارات التي تضع الأطفال في تحدٍ مع أنفسهم أمام انفعالاتهم وإمكانياتهم الجسدية والعقلية والنفسية،

ويستطيعون من خلالها أن يكونوا أكثر ضبطاً لانفعالاتهم والتحكم فيها، وثقتهم بأنفسهم، واتخاذ قراراتهم، وجذب أقرانهم، والقدرة على قيادتهم حين يصبحون في موقف القيادة.

خصائص السلوك القيادي لدى الطفولة المبكرة

إن دراسة سلوك الأطفال تعتبر مهمة تربوية يمكن أن تعود بالفائدة على المعلمين والوالدين والتربويين، إذ أن فهم سلوك الطفل ونموه وتطوره يعد مهمة أساسية لبناء برامج الروضة ونشاطاتها، وتسهّل على المعلمات في الروضة التعرف على شخصيات الأطفال وخصائصهم، وإن التعمق في فهم هذه الخصائص يزيد من حساسية المخصصين لهذه البرامج وجعلها أكثر فاعلية. من أبرز مظاهر شخصية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة قدرته القيادية، فمن خلالها يستطيع الطفل أن يؤثر في سلوك الجماعة التي يقودها، والتفاعل مع الموقف الذي يقوده (أحمد، 2002).

أوضحت العديد من الدراسات ظهور السلوك القيادي في مرحلة مبكرة وخاصة مرحلة الروضة، وهناك أنواع للقادة كالقائد الدبلوماسي والقائد الدكتاتوري، وأوضحت الدراسات إلى أن التوجيه في سن مبكر له نتائجه الإيجابية في بروز الأدوار القيادية للطفل، وإن تدريب البالغين على القيادة أصعب من تدريب الأطفال (السبيعي، 2011؛ برغوث، 2015؛ Deegan, 2007؛ Parten,1933).

ويتميز السلوك القيادي لدى طفل الروضة كما يرى (زهران، 2005) بمجموعة من الخصائص، منها السمات الشخصية المتمثلة في كبر عمل الطفل وارتفاع ذكائه مقارنة بأقرانه، والثقة بالنفس التي يشعر بها من يتولى الأدوار القيادية، والعدل والمسؤولية في أحكامه وتصرفاته، والسيطرة على زمام الأمور في أشياء كثيرة مثل قواعد اللعب، وطريقة أداء الألعاب، وتنفيذ الأنشطة المختلفة.

إن أهمية دراسة السلوك القيادي لدى الأطفال، وأهمية التدريب على ممارسة القيادة، وعمل برامج وأنشطة تدريبية تساعد على تطوير مهارات القيادة، خاصة وإن تدريب الأطفال مهارات أساسية للقيادة، مثل العمل الجماعي وحل المشكلات، يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة ليكونوا قادة المستقبل (Bonsting, 2006).

وينبغي متابعة سلوك الطفل الذي يمتلك شخصية قوية أو لديه ميل للسيطرة والقيادة، ولديه القدرة على تحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف الصعبة، إذ أن هذه العلامات تدل على امتلاك الطفل شخصية قيادية تتميز بالثقة بالنفس، والتعامل بديمقراطية، وبالتفوق العلمي، والخلقي، والاجتماعي. كل هذه السمات تجعل منه إنساناً ناجحاً قادراً على تحمل المسؤولية.

وسواءً كان الطفل موهوباً قيادياً أو موهوباً في مجالات أخرى، فإن القيادة تعد من أبرز السمات غير المعرفية التي تميزه عن غيره؛ لما يمتلكه من قدرات تساعده على التأثير في الآخرين (السليمان، 2006). ومن الضروري رعاية هؤلاء الأطفال في هذا الجانب؛ لضمان تنميتهم بشكل متكامل من خلال تضمين القيادة في جوانب حياته (In: Bisland, 2004).

ويرى (جروان، 2004) أنه بتوافر الرعاية الملائمة لجميع جوانب الشخصية للموهوبين في كل من البيت والمدرسة، فإن مواهبهم بشكل عام، ومهاراتهم القيادية بشكل خاص لابد وأن تتطور وتنمو، إضافةً لما يكسبه المجتمع من قادة متميزين في المستقبل.

خصائص الأطفال الموهوبين قيادياً في مرحلة رياض الأطفال

تتمتع الشخصية القيادية للموهوبين بالذكاء والنشاط والقدرة على إتقان العمل والتجرد وعدم التحيز، كما تتميز بالصبر والمثابرة والقدرة، والثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات التي يصعب حلها، معتمداً في ذلك على المجموعة التي ينتمي إليها فيؤثر فيها ويتأثر بها إلى أن يصل للحل السليم للمشكلات باستخدام معرفته وفهمه لخصائص مجموعته استخداما واعيا (Addison & Linda, 1987).

وتعتمد خصائص السلوك القيادي لدى الأطفال الموهوبين والمتفوقين على سماتهم الشخصية، وعلى خصائصهم وطبيعة المواقف التي يمارسون فيها أنشطتهم القيادية، ويمكن تفسير السلوك القيادي في ثلاثة اتجاهات رئيسة:

الاتجاه الأول: من وجهة نظر الكلاسيكية، أو وجهة نظر الخصائص والسمات، ويهتم هذا الاتجاه النظري التقليدي بالبحث عن الخصائص والسمات الشخصية التي تتوافر في القائد بدرجة أكثر

مما تتوافر فيه عند الأفراد العاديين. ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه بأن القادة مفردة عن أفراد موهوبين لديهم سمات أو خصال معينة تجعل منهم قياديين فعليين.

الاتجاه الثاني: للسلوك القيادي من وجهة نظر العلماء السلوكيين، ويهتم أصحاب هذا الاتجاه بدراسة السلوك الذي يمارسه الفرد القائد في قيادته للجماعات بدلاً من اعتبارات مجموعة من الخصائص والسمات.

الاتجاه الثالث: هو التفسير على أساس قدرة القائد على تطوير احتمالات أو بدائل حل للموقف المعين. كذلك يشير السلوك القيادي إلى عملية التفاعل بين القائد والجماعة بحيث يكون الكل مشترك في هذا التفاعل دور مميز، فالقائد يمارس التوجيه والتخطيط والتنسيق والمراقبة والمتابعة والتقويم، كمثيرات يطرحها التابعون من أراد الجماعة، وذلك لقناعة أفراد الجماعة في المؤسسة بأن من حق من يشغل دور القائد فيها أن يمارس مثل هذا التأثير (Bisland & Amy, 2004).

ويتصف الأطفال الموهوبون بخصائص اجتماعية وانفعالية إيجابية مقارنة بأقرانهم، على العكس من الاعتقاد الشائع سابقاً بأنهم منعزلون اجتماعياً وأكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات الانفعالية. وإن من أهم الصفات الاجتماعية التي يتميز بها الأطفال الموهوبون هي قدرتهم على القيادة في بيئة المنزل أو الروضة، فهم قادرون على قيادة الأطفال الآخرين، وحل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع أقرانهم، وإدارة الحوار والنقاش، والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤهم الآخرون كما أنهم محبوبون من قبل أقرانهم (القريوتي والسرطاوي والصمادي، 1995؛ الجغيمان وعبد المجيد، 2008؛ عطيات وسلامة، 2009؛ Addison & Linda, 1987).

وتتمثل هذه الصفات القيادية في عدة جوانب كالثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، وحل المشكلات المستعصية، والأصالة، والمجازفة وتحمل المسؤولية، والدافعية نحو الإنجاز المتميز، والاستقلالية الذاتية وضبط النفس (العزة، 2002). وإن الطفل يصبح قائداً في حالة تزامن خصائصه الشخصية واحتياج المجموعة التي يكون فيها لقائد، وتتغير مهارات القيادة المحددة وفقًا لتطور المجموعة أو تغيرها، وقد أشار الباحثون إلى الدور المهم للأطفال الموهوبين اجتماعياً في المجتمع حيث يمكن للأطفال القياديين في بعض الأحيان أن يحددوا متطلبات المواقف في الروضة بطريقة أفضل حتى من المعلمين (Chernyshev, 2013).

وتعتبرعملية القيادة من العمليات الأساسية التي تعتمد عليها أنشطة المراكز والمجموعات، وهي من الأهداف التي تسعى إليها رياض الأطفال لاكتشاف القادة من بين الموهوبين في مختلف المجالات النوعية بصفة عامة، وبين المتفوقين أكاديمياً بصفة خاصة، وتنمية مهاراتهم القيادية (فرماوي، 2006). وتتطلب عملية اكتشاف العناصر القيادية من بين المتفوقين أكاديمياً تتطلب من المدراء، والمعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين توافر مهارات في اكتشاف هؤلاء الموهوبين وتنمية قدراتهم القيادية، لا سيما في مراحلهم العمرية المبكرة، وفي مرحلة الروضة بالتحديد (.Hine, 2014)

وهناك مجموعة من الخصائص التي تميز الأطفال الموهوبين قيادياً كتعبيرهم عن آرائهم بوضوح، وعدم رضاهم عن الوضع القائم، والرغبة الدائمة في التطوير والتعديل، كذلك مبادرتهم لتقديم أفكار بناءة في مختلف المواقف التي تواجه الجماعة التي ينتمون إليها، كما أنهم لبقون اجتماعياً ويتميزون بحسن التصرف (فرماوي، 2006). وإن القادة المبدعين لديهم الرغبة والإرادة لقهر العقبات التي تواجههم عندما يقررون أو يتخذون القرارات لتحدي من يختلفون معهم وكل ذلك لمصلحة

المجموعة. كما أنهم يتميزون بالذكاء والمرونة والنشاط، والقدرة على الإقناع، والصبر والفهم، والقدرة على الإتقان في العمل وعدم التحيز. وتستخدم الشخصية القيادية الطرق الديناميكية التي يتعامل بها الفرد للقدرة على تحديد المشكلات التي تتطلب اهتماماً عاجلا، وتحليلها ومعالجتها؛ حفاظاً على تماسك الجماعة وروحها (Sternberg, 2005).

وقد تم تحديد عدة مهارات تشير إلى السلوك القيادي للأطفال قبل سن المدرسة، حيث أن الأطفال الموهوبين قيادياً في مرحلة ما قبل المدرسة لديهم قدرات لفظية عالية تمكنهم من نقل الأفكار بسهولة أكبر إلى أقرانهم، لتوصيل مشاعرهم وإعطاء التوجيهات. بالإضافة إلى حساسيتهم لاحتياجات واهتمامات زملائهم الطلاب، كما أنهم يتمتعون بمهارات كلامية تمكنهم من نقل الأفكار بسهولة إلى الآخرين، والتفاعل مع أقرانهم الأكبر منهم سنًّا من أجل تبادل الأفكار واتخاذ القرارات، والتكيف بسهولة مع المواقف الجديدة والأشخاص العديدة، كما يميلون إلى التنظيم في جميع الأنشطة حيث لوحظ أن خصائص القيادة تظهر في الأطفال حتى في اللعب الدرامي فقد يبتكرون أفكاراً لتنظيم اللعب وهذه الأفكار هي ماتحدد عادةً نمط اللعب للأطفال الآخرين في المجموعة (Kitano, 1982).

إن من أهم الخصائص التي يتميز بها الأطفال الموهوبون قيادياً هي الخصائص الاجتماعية والانفعالية، سواءً في إطار الأسرة أو الروضة، بالإضافة للجانب المهم في حل المشكلات وإدارة الحوار والنقاش في ضوء شخصياتهم المتسمة بالثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار بشكل صائب وأكثر حكمة من غيرهم. وإن اكتشاف هذه الخصائص تتطلب مهارة المعلمين والمختصين لا سيما في مرحلة الروضة التي تتطلب الاهتمام الدقيق بالأطفال، وطرق اكتشاف خصائصهم القيادية وتنميتها بتعاون الوالدين مع الروضة.

تناول مبحث السلوك القيادي تاريخ القيادة ومفهومها، وأبعاد القيادة، وطرح أيضاً مبادئ القيادة، كما أنه تناول مهارات السلوك القيادي، وخصائص القيادة لدى الطفولة المبكرة، وأخيراً تضمن خصائص الأطفال الموهوبين قيادياً في مرحلة رياض.

المبحث الثالث: الكفاءة الاجتماعية

تعد الكفاءة الاجتماعية Social Competence إحدى سمات الشخصية، ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي، إذ تعتبر من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد، فالقوة الاجتماعية تمثل دافعاً داخلياً للإنسان من الناحية النفسية والذي يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير في الآخرين، فهذه القوة تعطي من يمتلكها امتيازات ومكاسب. وتمثل الكفاءة الاجتماعية أيضا جانباً من جوانب الاجتماع السياسي (حبيب، 1999).

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية من الموضوعات التي تلقى اهتماماً من قبل علماء التربية وعلم النفس، حيث أنها ترتبط بالمهارات الاجتماعية والتقبل الاجتماعي، ولقد بدأ الاهتمام بتعريف الكفاءة الاجتماعية أو المهارة عندما دعت المجلة الأمريكية لعلم النفس الصناعي عالم النفس البريطاني بيير Pear ليعطي تعريفا ووجهة نظر في المهارات الاجتماعية (ورد في: القانوع، 2011).

وحتى يصبح الفرد ذا كفاءة اجتماعية عليه أن يكون قادراً على الاتصال بالغير وإقامة علاقات يستطيع بها أن يتفاهم معهم ويفهمهم بلغة الحوار، كما يفهم ماعندهم من مشاعر وأحاسيس عن طريق لغة العيون ومايبدو على وجوههم من ملامح وعلامات تدفعه للمشاركة الجماعية والمبادرة في الحديث

والمشاركة فيه، وأن يملك أسلوباً يجذب الآخرين فيجعلهم يصغون إليه، سواءً بالوسائل اللفظية المباشرة أم الإيحاءات والدلالات المعنوية، وأن يكون قادراً على استخدام اللغة بشكل سليم مؤثر في السامعين (عدس، 2000).

يجمع البعض بين تعريف الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية حيث يراهما البعض مصطلحان مترادفان، في حين ينظر لها آخرون على أن الكفاءة الاجتماعية أكثر عمومية من المهارات الاجتماعية، حيث يشير إلى أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن المهارات الاجتماعية، إلا أن التعريفات والتوجهات الأقرب هو أن الكفاءة مؤشر لمستوى المهارة، وهي حكم يصدره الآخرون وفق معايير معينة على مستوى المهارة الاجتماعية (السيد وفرج ومحمود، 2004؛ الددا، 2008 ,Segrin & Flora 2000).

وعادةً ماتستخدم المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لوصف الجانب الوظيفي الاجتماعي للفرد، حيث أن المهارات الاجتماعية تشكل أمثلة محددة من السلوكيات اللازمة للتفاعل مع الآخرين، بينما تشير الكفاءة الاجتماعية إلى كيفية استخدام الشخص لهذه المهارات الاجتماعية ليقوم باستجابات متعددة لمختلف المواقف الاجتماعية، ويمكن اعتبار المهارات الاجتماعية على أنها القدرة على أداء السلوكيات المهمة التي تعمل على تحقيق الكفاءة الاجتماعية. ويضيف البعض إلى أن مهارات الاتصال تعد مؤشراً على الكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، وكذلك درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي (حبيب، 1999؛ بيومي، 2016).

مفهوم الكفاءة الاجتماعية

تعددت التعريفات الخاصة بالكفاءة الاجتماعية بتعدد مفرداتها وتعدد مدارس العلماء والمختصين بها، واختلاف اهتماماتهم، حيث أشار لها فايبر1999 على أساس قدرة الفرد على التفاعل مع المحيطين به سواءً كان المحيطين به أفراداً أو أماكن مناسبة للمواقف الاجتماعية، أو سمات شخصية وحالات انفعالية، تجعل من الفرد قادراً الاندماج مع الآخرين في بيئة مناسبة في المواقف الاجتماعية، وتتطور الكفاءة الاجتماعية في حال تعلم الفرد كيفية اتصاله بالنشاط المشترك مع الآخرين ومشاركته في هذا النشاط (ورد في: محمود، 2011).

وتناولت التعريفات الأخرى الكفاءة الاجتماعية على أساس المثيرات البيئية المحيطة بالفرد وقدرته على مواجهة تلك المثيرات، مع امتلاكه للمهارات الاجتماعية والمعرفية والسلوكية التي تجعل الفرد فعّالاً في تعامله مع الآخرين في المواقف الاجتماعية التي يشعر فيها بالمسؤولية، ليصل إلى الرضا عن ذاته وعن الحياة (السرسي وعبدالمقصود، 2000؛ Welsh & Bier man, 2003).

وركزت بعض المفاهيم على كون الكفاءة الاجتماعية نتائجاً للعلاقات الصادرة عن تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية، وميوله وحاجاته، وحوافزه واتجاهاته نحو العمل الاجتماعي، مع إمكانيات البيئة التي تؤثر في استعداد الفرد للقيام بالأعمال والأنشطة الاجتماعية (الحبيب، 2000).

في حين نظرت لها بعض التعريفات من ناحية علاقة الأفراد بالآخرين، وطريقة اتصالهم، والتفاعل معهم بغرض التأثير فيهم لإحداث تجاوب من خلال إجادة وإتقان مهارات لفظية وغير لفظية تتيح للفرد قيام علاقات اجتماعية ناجحة (عبدالفتاح، 2009).

ويمكن تعريف الكفاءة الاجتماعية على أنها نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته واتجاهاته نحو العمل الاجتماعي مع إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في استعداد الإنسان للأعمال والأنشطة المختلفة.

اتضح مما سبق على أن التعريفات السابقة عرفت الكفاءة الاجتماعية على عدة جوانب، حيث عرفها البعض على أساس تعامل الفرد مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة معهم، في حين أشار لها آخرون على أساس الفرد والبيئة المحيطة به في ظل امتلاكه للمهارات التي تجعله يتكيف مع تلك البيئة، أما البعض فقد أكد على كونها شاملة الأفراد ومن حولهم من البشر والمواقف والسمات.

النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية

من خلال البحث في دراسة كل من (المغازي، 2004؛ أبو معلا والحجار، 2006؛ عبدالفتاح، 2009؛ محمود، 2011؛ Welsh & Bier man, 2003؛ Felner, Lease & Phillips,1990؛ Bandura, 1986) تعددت النظريات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية، ومن أهم هذه النظريات: نظرية الكفاءة الذاتية المدركة؛ نظرية العناصر الأربعة؛ الأنموذج الهرمي للكفاءة الاجتماعية؛ نظرية التعلم الاجتماعي. وفيما يلي أبرز النظريات التي حاولت تفسير الكفاءة الاجتماعية:

أولاً: نظرية الكفاءة الذاتية المدركة

تتوقف الكفاءة الاجتماعية على إدراك الفرد لما يمتلكه من قدرات ومهارات اجتماعية فاعلة تساعده على التواصل مع الآخرين، وهذا يرجع بالدرجة الأولى إلى الكفاءة الذاتية المدركة والتي تتمثل في إحساس الفرد بالضبط الشخصي في المواقف الاجتماعية، والسيطرة على قدراته، والتوافق مع أحداث الحياة، لذا يعمل الإحساس بالضبط والسيطرة على التوافق في المواقف الاجتماعية التي تمكنه من ضبط أفكاره ومشاعره وتوظفها بصورة جيدة عند الحديث مع الآخرين وبناء علاقات الصداقة معهم (Bandura,1986).

تشير نظرية الكفاءة الذاتية المدركة إلى أن الكفاءة الاجتماعية لا تتحقق إلا إذا حقق الفرد ضبطاً لذاته في المواقف التي يمر ويتوافق معها؛ ليتمكن من التعامل مع الآخرين وبناء علاقات اجتماعية.

ثانياً: نظرية العناصر الأربعة

ترى نظرية العناصر الأربعة أن الكفاءة الاجتماعية تتكون من أربعة عناصر تتمثل في قدرات الفرد ومهاراته الشخصية، ويتم تطويرها ضمن علاقة الفرد بالآخرين، وما يمتلكه من استعدادات وإمكانيات ذاتية مثل مستوى الذكاء والمزاج وغيرها، وهذه العناصر هي:

أ. المهارات والقدرات المعرفية: وتتمثل بالمهارات اللازمة للأداء الفعّال في المجتمع (مثل المهارات والقدرات الأكاديمية والمهنية، والقدرة على اتخاذ القرار، ومعالجة المعلومات).

ب. المهارات السلوكية: وتتمثل بالاستجابات السلوكية المناسبة والقدرة عل تمثيلها مثل (التفاوض، وتأكيد الذات، ومهارات التخاطب والمهارات الاجتماعية الإيجابية).

ج. المهارات العاطفية: وهي قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وتوظيفها اجتماعياً من أجل القيام بالاستجابات المناسبة اجتماعياً وتشكيل علاقات الصداقة مع الآخرين.

د. التركيب الدافعي والتوقعي للفرد: ويتمثل بالبناء القيمي للفرد، وما لديه من نمو أخلاقي، والشعور بالفعالية والسيطرة الذاتية (Felner, Lease & Phillips,1990).

تشير نظرية العناصر الأربعة إلى وجود أربعة عناصر تجعل الفرد يكون من خلالها علاقات مع الآخرين، وهي المهارات والقدرات المعرفية؛ والأكاديمية والمهنية؛ والقدرة على اتخاذ القرار؛ ومعالجة المعلومات، وكلما تطورت هذه القدرات والمهارات، كلما استطاع الفرد تكون علاقات اجتماعية مع الآخرين.

ثالثاً: الأنموذج الهرمي للكفاءة الاجتماعية

يتكون الأنموذج الهرمي للكفاءة الاجتماعية من ثلاثة فروع كامنة في إطار متسلسل، وهي: التكيف الاجتماعي Social Adjustment؛ الأداء الاجتماعي Social Performance؛ المهارات الاجتماعية Social Skills. ويقع التكيف الاجتماعي على قمة التسلسل الهرمي، ويُعتبر المستوى الأكثر تقدماً. والتكيف الاجتماعي هو مدى ما يحققه الفرد من أهداف اجتماعية مناسبة، وهذه الأهداف هي أهداف تنموية ويتعين على أفراد المجتمع تحقيقها، وتتمثل في أهداف صحية، وقانونية وأكاديمية ومهنية، واقتصادية واجتماعية وعاطفية وعائلية. أما على المستوى التالي فهو الأداء الاجتماعي، ويتمثل في درجة استجابة الفرد في المواقف الاجتماعية ذات الصلة بتلبية المعايير الصالحة اجتماعيا. في حين يتضمن أدنى مستوى من التسلسل الهرمي المهارات الاجتماعية التي هي قدرات تسمح لأن يقوم الفرد بسلوكيات تتلاءم مع أهداف المجتمع ومؤسساته الاجتماعية (ورد في: محمود، 2011).

إن الكفاءة الاجتماعية من منظور الأنموذج الهرمي، تتكون من ثلاثة فروع متسلسلة من الأعلى إلى الأدنى، أعلاها التكيف الاجتماعي الذي يحقق الفرد من خلاله الأهداف الاجتماعية المناسبة، يليه الأداء الاجتماعي الذي يتمثل في استجابة الفرد للمواقف الاجتماعية المناسبة، وتليه المهارات الاجتماعية والتي تتمثل في قدرات تقوم على سلوكيات تلائم أهداف المجتمع ومؤسساته.

رابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

تعد نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory من أخصب النظريات التي تسمح بتدريب المهارات الاجتماعية، وقد تطورت منها أساليب متعددة من أهمها التعلم من خلال ملاحظة النماذج، والتي يتم من خلالها تدريب القدرة على توكيد الذات ولعب الأدوار. وعرفت نظرية التعلم الاجتماعي بأسماء عديدة مثل: نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد، ونظرية التعلم بالنمذجة.

ونظرية التعلم الاجتماعي من النظريات الانتقائية التوفيقية Eclectic Theory حيث تعتبر حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط – المثير والاستجابة)، وتكون أيضاً ضمن نظريات التنشئة الاجتماعية والأسرية. ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالم النفس ألبرت باندورا وولترز Bandura & Walters، واللذين يؤكدان فيها أن مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل يتكون من ثلاث مكونات رئيسة هي: السلوك؛ والمحددات المرتبطة بالشخص؛ والمحددات البيئية. وتنطلق هذه النظرية من أساس رئيسي مفاده أن الإنسان يعيش ضمن مجموعات من الأفراد ويتفاعل معهم، ويؤثر فيهم، وبذلك يلاحظ هذا الإنسان سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين، ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد. وترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفذها من قبل الشخص الملاحظ (الددا، 2003).

أكدت نظرية التعلم الاجتماعي على مكونات رئيسة لعملية التعلم الاجتماعي، وهي المحددات المرتبطة بالشخص وبيئته المحيطة به في المجتمع، السلوك الذي من خلاله يتصرف الفرد ويقيم علاقات مع الآخرين، كما ركزت على أن السلوك يمكن تعلمه من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاتهم، وربما يؤدي غياب النموذج إلى ضعف هذا السلوك أو قصوره.

تعددت النظريات لتفسير السلوك الاجتماعي، حيث أكد العلماء من خلال النظريات أن السلوك الإنساني ليس عملية بيولوجية أو خلقية فقط، بل يتأثر الفرد بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها، فيؤثر فيها ويتأثر بها، ويكتسب منها عادات وسلوكيات مقبولة.

أهمية مهارات الكفاءة الاجتماعية

للكفاءة الاجتماعية مهارات تميز من يتمتع بها عن غيره، حيث يتميز بقدرته على تأكيد ذاته، والتعبير عن مشاعره وآرائه، والدفاع عن حقوقه وحقوق الآخرين، والإفصاح عما في داخله بطريقة لفظية أو غير لفظية، وخاصة في مواقف تفاعله مع الآخرين، والمرونة في ضبط انفعالاته ومحاولة تعديله للمواقف، ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف، واختيار الزمان والمكان المناسب لإظهار السلوك، ومشاركة الآخرين في الأنشطة الاجتماعية، بالإضافة لما يتميز به من مهارات وجدانية تتمثل في إظهار الاهتمام بالآخرين وتفقد أحوالهم والسؤال عنهم، كما أنهم يستطيعون فهم منظور الأشخاص الآخرين (الحبيب، 2000؛ فرج، 2003).

وتؤدي الكفاءة الاجتماعية دوراً كبيراً في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد مع الآخرين كحل المشكلات، والقيادة، وكسب ثقة الآخرين ومحبتهم؛ وتضيف الكفاءة الاجتماعية للأفراد القدرة على التوافق الاجتماعي وفهم الجماعة، والانسجام مع الأصدقاء والأقران، وتساعد على السعي لتحقيق الأهداف، فإذا حقق الفرد ذاته في المجتمع، أدى إلى توافقه مع نفسه ومع الآخرين، مما يؤدي لارتفاع الكفاءة الاجتماعية لديه (المغازي، 2004).

وتعد الكفاءة الاجتماعية عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات، وتحتل أهمية كبيرة في حياة الفرد حيث تساعده على تكوين العلاقات الاجتماعية الضرورية من خلال مراحل عمره منذ الطفولة وحتى الشيخوخة، وتساعد على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من خلال التواصل والاستجابات واللعب وتعد أسلوب من أساليب التصرف في المواقف، وتزداد أهمية الكفاءة الاجتماعية في التواصل مع الآخرين حيث تعتبر عامل مهم في التغلب على المشكلات وتوجيه تفاعل الأفراد في البيئة المحيطة، كما تساعد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بوقت الفراغ، كما تساعد الفرد على السيطرة على سلوكياته والتعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين مما يجعل الفرد يقيم علاقات وثيقة مع الآخرين ويحافظ عليها، كما تسهل الكفاءة الاجتماعية على الفرد إدارة علاقات العمل سواءً مع الزملاء أو الرؤساء بطريقة أفضل، وتجنب الكفاءة الاجتماعية حدوث الصراعات، وإن حدثت فإن القدرة على حلها يكون أسرع (أبو معلا والحجار، 2006).

يتضح مما سبق أن للكفاءة أهمية كبرى على مختلف المستويات، فعلى المستوى العام، تمكن الفرد التعامل مع الآخرين أي كان مستواهم الفكري والثقافي أو حتى مراحل أعمارهم، وعلى المستوى الأسري، يستطيع الفرد الذي يتمتع بالمهارات والكفاءة الاجتماعية أن يحظى بقبول من أفراد أسرته

فيتفاعل معهم في جو من الحب والألفة والقرب، أما على المستوى التعليمي في المدرسة أو الجامعة فيواجه الطفل عالماً جديداً واسعاً يختلف عن جو الأسرة، فيكون الاحترام من خلال تعامل الفرد مع أقرانه من خلال فن المهارات الاجتماعية التي يستطيع من خلالها الفرد فهم المعلم والأقران والاستجابة لهم.

وتصنف مهارات الكفاءة الاجتماعية إلى عدة مهارات، وهي: المهارات الاجتماعية العامة وهي التي يمارسها الفرد بشكل لفظي وغير لفظي أثناء التفاعل مع الآخرين، وتشمل السلوكيات المختلفة والتي يقبلها المجتمع. والمهارات الثانية وهي المهارات الاجتماعية الشخصية ويقصد بها التعامل بشكل إيجابي مع الأحداث والمواقف الاجتماعية. والمهارات الثالثة وهي مهارات المبادأة التفاعلية وهي المبادرة بالحوار والمشاركة والتفاعل. والمهارة الرابعة وهي الاستجابة التفاعلية التي تشمل القدرة على الاستجابة لمبادرات الغير من الحوار وطلب المساعدة أو المشاركة. والمهارات الخامسة وهي المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة الجامعية والمهنية وتتمثل في إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع الأفراد وأحداث البيئة الجامعية وتشمل التعاون مع الطلاب أو طاقم الإدارة (الددا، 2008).

وتعد الكفاءة الاجتماعية مثل أي مهارة يمكن اكتسابها عن طريق التعلم، وبالتالي يستطيع الفرد تنميتها بواسطة التدريب عليها عن طريق البرامج المتنوعة الفعالية التي تعد للأفراد الذين يواجهون قبولاً متدنياً من الأُقران، ولا يمتلكون المهارات الاجتماعية لتطوير علاقات إيجابية مع الآخرين والحفاظ عليها، وتهدف هذه البرامج إلى إحداث تغييرات سلوكية ومعرفية للفرد؛ ليتوافق مع نفسه والآخرين، ويلقى قبولاً اجتماعياً. ولأن الكفاءة الاجتماعية مفهوم متطور وينمو بتطور العمر الزمني والعقلي، وكما أن المهارات الاجتماعية تبدو لدى البعض ضعيفة في البداية ولكن سرعان ما تنمو من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة، وقد أكد الكثير من الباحثين على أهمية الكفاءة الاجتماعية في الحياة الاجتماعية المنتجة، وأهمية التفاعل الاجتماعي والذي يزيد في النمو المعرفي، وإن التدريب على هذه السلوكيات يعد أمراً أساسياً في بناء شخصية الفرد وقبوله كعضو فعّال في المجتمع (بيومي، 2016).

ويمكن تحقيق الكفاء الاجتماعية من خلال غرس وتنمية الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي، وإكساب الأفراد ولا سيما الأطفال، إكسابهم المهارات التي تمكنهم من الحركة بنشاط في البيئة المحيطة من المدرسة والمجتمع وغيرها، وتساعدهم على الاندماج مع الآخرين مما يشعرهم بالاحترام والتقدير، ويحسّن من مكانتهم الاجتماعية، وإشباع حاجاتهم للأمن والحب والتفاهم، والثقة بالنفس، والتقليل من شعورهم بالعجز والدونية (القريطي، 2005).

مما سبق يتضح أن مهارات الكفاءة الاجتماعية يمكن اكتسابها عن طريق التعلم والتدريب، وهي متعددة بتعدد المواقف التي توضع فيها، وتنقسم مهارات الكفاءة الاجتماعية إلى عدة أقسام، أشملها المهارات الاجتماعية العامة والتي تشمل القول والفعل والسلوك. ويمكن تحقيق الكفاءة الاجتماعية من خلال غرس وتنمية الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة لبناء العلاقات مع الآخرين.

خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية

تتكون الكفاءة الاجتماعية من مجموعة من المهارات العصبية النفسية والتي تتسق مع الوظائف التنفيذية، وهي مفردة عن مجموعة من الوظائف المعرفية التي تمكن الفرد من تعرف سلوكه الشخصي، وتقييم مدى مناسبة هذا السلوك مع موقف التفاعل الذي يكون فيه الفرد، وتعديل هذا السلوك أو تغييره إذا اقتضى موقف التفاعل، فمن خصائص الكفاءة الاجتماعية أنها تحتاج لأن يتعلمها الفرد وفق عوامل معرفية وانفعالية (عبدالعال، 2015).

إن للكفاءة الاجتماعية خصائص مميزة لها، وهي أنها تشمل الخبرة في أداء الفرد لأنشطته الاجتماعية ومختلف علاقاته في التفاعل مع الآخرين، إذ أنه عنصر جوهري في أي مهارة أو كفاءة لتحقيق نتيجة فعالة في الاختيارات من أجل الوصول إلى هدف مرغوب، وتشتمل الكفاءة على قدرة الفرد على ضبط سلوكه المعرفي الذي يهدف للحصول على الدعم الاجتماعي من قبل البيئة المحيطة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي (ورد في: القانوع، 2011).

ويتميز الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة اجتماعية بخصائص تميزهم عمن سواهم، وهذه الخصائص هي المعرفة، والرغبة في تكوين العلاقات والقيام ببعض الأنشطة القابلة للتكيف، كما يتميزون بالفطنة الاجتماعية والتي تجعلهم يخوضون في المجتمع ولا ينعزلون عنه، وتكون لديهم القدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية أكثر من غيرهم، بالإضافة للمشاركة في تحمل المسؤولية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية في المجتمع ومؤسساته، والانفتاح على الآخرين أكثر من الأفراد منخفضي الكفاءة الاجتماعية. كما يتصفون بحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والقدرة على التعامل مع الآخرين، وإدراك الظروف الاجتماعية، والشعور بالانتماء للمجتمع، والإيمان بالحقوق والواجبات الاجتماعية. ويحتاج المجتمع إلى هذه الأفراد لكي يوضع الفرد المناسب في المكان المناسب ويقوم بكل ما يناط به من واجبات والتزامات دون الحاجة لوجود رقيب (حبيب، 1990).

كما يتمتع الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية بالنجاح في أعمالهم والرضا عنها، وكفاءتهم في مواجهة المشكلات الاجتماعية، وإشباع دوافعهم وحاجاتهم، وثبات اتجاهاتهم، لذا تعتبر الكفاءة الاجتماعية هي المحصلة النهائية لنتاج العلاقات الدينامية الناتجة عن تفاعل الفرد بمهاراته الاجتماعية، وميوله وحاجاته واتجاهاته نحو العمل الاجتماعي (الددا، 2008؛ Welsh & Bier man, 2003).

تبين مما سبق أن للكفاءة الاجتماعية خصائص يتمتع بها الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية والتي تضيف لهم مميزات تجعلهم قادرين على التفاعل الاجتماعي وعدم الانعزال أو الخجل، ومن أهم هذه المميزات هي المعرفة والانفتاح على الآخرين، ومراعاة المصالح الشخصية ومصالح الآخرين.

تناول مبحث الكفاءة الاجتماعية مفهوم الكفاءة الاجتماعية والتي هي نتاج إقامة الفرد بعلاقات مع الأفراد الآخرين أم مع البيئة والمثيرات المحيطة. في حين تعددت النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية وكانت من أشهرها النظريات الأربع وهي نظرية الكفاءة الذاتية المدركة وهي التي تتمثل في إحساس الشخص بالضبط الشخصي في المواقف الاجتماعية. ونظرية العناصر الأربعة التي تقوم على أربع مهارات معرفية وأكاديمية وعاطفية وأخلاقية. أما نظرية الأنموذج الهرمي في التي تتكون من ثلاثة فروع مهمة وهي التكيف الاجتماعي، والأداء الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية. كما تناول نظرية التعلم الاجتماعي والتي تعد من أفضل النظريات لتدريب المهارات الاجتماعية من خلال النمذجة ولعب الأدوار.

وركز المبحث أيضاً على أهمية مهارات الكفاءة الاجتماعية التي يمكن أن تُتعلم من خلال التدريب، وتجعل الفرد قادراً على التعبير عن رأيه ومرنا في ضبط انفعالاته، بالإضافة لمشاركة الآخرين في الأنشطة الاجتماعية، وأخيراً تناول المبحث خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية والذين يمتازون بالمعرفة والقدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية وحل المشكلات أكثر من غيرهم.

المبحث الرابع: البيئة الأسرية

الأسرة هي الخلية الاجتماعية الرئيسة لبناء المجتمع، فهي الأساس الأول في تكوين الاتجاهات المهمة أثناء التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة وحتى مراحل المدرسة، والجو الأسري المتميز بالهدوء والاستقرار يساعد على تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية. وتعتبر الأسرة من أهم البيئات التي تؤثر في شخصية الطفل؛ لما لها من الدور الكبير في تنمية شخصية الطفل واستثارة قدراته الإدراكية والعقلية والاجتماعية للنمو والتطور، وفيها يتشرب الطفل الأفكار والمعتقدات والقيم، والاتجاهات والسلوكيات بما يتناسب مع قوانين ومعايير الأسرة التي ينتمي لها (التويجري وعبدالمجيد، 2000؛ Gibson & Jefferson, 2006).

تمثل الأسرة التفاعل بين الوالدين وأطفالهم منذ الطفولة المبكرة، لكي يتهيأ لهم الجو النفسي السليم الخالي من المشكلات النفسية، وهي المصدر المهم لإشباع حاجات الأطفال من الأمن والأمان والطمأنينة، والعلاقات الوجدانية. وتشكل الأسرة أولى مظاهر الاستقرار والاتصال في حياة الطفل، وهي أقوى مؤثر على الطفل حيث تستطيع تحديد ما إذا كانت موهبة الطفل معترف بها ويسمح لها بالازدهار فتنميها، أو تحبطه وتعيق موهبته فلا يجد مكاناً مناسباً لإظهارها (Olszewski, Paula, Frank, Subotnik & Rena, 2018).

إن الأبناء بصفة عامة، والموهوبين بصفة خاصة بحاجة إلى توفير رعاية خاصة تنطوي على بيئة مناسبة يوفرها الوالدان، تشتمل على معرفة كل منهما بأدواره، وأشكال دعمه للأطفال، وطرق رعايتهم، وإن لدعم الأسرة آثاره الإيجابية التي تنعكس على الأطفال الموهوبين، وتساعدهم على تحقيق أداءٍ متميزٍ، كما تسمح لهم بتطوير قدراتهم وبناء مستويات أعلى من الطموح في الحاضر والمستقبل (الكربولي، 2012).

تعريف البيئة الأسرية

إن مفهوم البيئة الأسرية هو مفهوم متعدد الأبعاد يشمل التواصل الأسري، وحل النزاعات الأسرية، وتوزيع الأدوار والتعبير العاطفي بين أفراد الأسرة، والعلاقات الإيجابية والسلبية، وقد تناولت العديد من التعريفات وجهات النظر في هذا المجال.

تناولها كارت (Cart, 2006) من جانب الترابط الاجتماعي، فهي شبكة من الناس محيطة بالفرد، وتشمل الأفراد الذين يعيشون في المنزل بالإضافة لأشخاص آخرين يعيشون معهم ويلعبون دوراً هاماً في حياة هؤلاء الأفراد مثل: الجدة والجد.

وأعطى (كفافي، 2010) بُعداً آخراً لمفهوم البيئة الأسرية، تتمثل في نوعية العلاقات الإنسانية، فينظر إليها بالتعامل مع الأشخاص وفقاً لصفاتهم الإنسانية، ومنحهم الحب الحقيقي غير المشروط، مع الحرية والاستقلالية. بينما ركز (خضر ومبروك، 2011) إلى بُعد آخر في البيئة الأسرية، فبالإضافة للعلاقات الإنسانية والترابط الاجتماعي، أضاف الثقافة المشتركة. وفي نفس السياق ركز زاسترو

وكيرست (Zastrow & Kirst, 2013) على التأثيرات الاجتماعية والعلاقة الحميمية بين الأفراد داخل البيئة الأسرية. أما (العزب، 2017) فركز على الأمن والأمان في علاقات الأفراد داخل الأسرة، وذلك بناءً على الميول والمهارات، والعواطف والاتجاهات في الحياة.

تعددت التعريفات بتعدد علمائها واتجاهاتهم، وكان محورها الأساسي في تعريف البيئة الأسرية هو الفرد ومدى تأثيره وتأثره بالأسرة، وقد اتفقت جميع التعريفات على كون البيئة الأسرية تؤثر على الأفراد. ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة جوانب، فتناولها جانب على أنها مؤسسة وترابط اجتماعي، وتناولها جانب آخر على أساس العلاقات بين الأفراد، أما الجانب الثالث فقد تناولها على أساس الثقافة التي تؤثر على حياة الفرد وسلوكياته.

في ضوء التعريفات السابقة، يمكن تعريف البيئة الأسرية على أنها العلاقة الحميمية بين الأفراد داخل الأسرة، والتواصل المستمر مع بعضهم البعض ضمن معايير مشتركة وتأثيرات ثقافية متبادلة، وبالتالي يمكن للأفراد التأثير الكبيرعلى بعضهم البعض.

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالموهبة

تتفاوت الأساليب التي يتبعها الوالدان في تربية أطفالهما في مراحل العمر المختلفة، وهذه الأنماط تتفاوت ما بين أساليب إيجابية في التربية تتمثل في التعرف على قدرات الأطفال، وتوجيههم التوجيه المثالي بناءً على إمكانياتهم وقدراتهم العقلية والجسدية والانفعالية، وإتاحة الفرص أمامهم للتفاعل الاجتماعي والتوافق مع البيئة الخارجية، والاعتدال في المعاملة، وتجنب القسوة الزائدة أو التدليل المفرط. وأنماط سلبية كالتدليل الزائد أو القسوة الزائدة، أو التذبذب في المعاملة، أو فرض الحماية الزائدة على الأطفال وإخضاعهم لكثير من القيود والتسلط، أو عدم العدالة والمساواة في التعامل والتمييز فيما بينهم على أساس الترتيب أو الجنس (المدني، 2012).

ويعتمد الطفل الموهوب على عوامل وراثية، وأسرية، وبيئية واقتصادية، كما يعتمد على خصائص شخصية، وأي خلل في هذه العوامل قد يؤدي لحدوث مشكلات للموهوبين. وهناك عدة مظاهر لمشكلات الموهوبين الناتجة عن العلاقة مع الأسرة، والتعامل السيء من قبل الوالدين. لذلك كان دور المعاملة الوالدية هاماً لتهيئة الفرص لنمو علاقات اجتماعية سليمة بين الأفراد داخل الأسرة، وأن تتعرف الأسرة على انفعالات الموهوبين وأحاسيسهم، وتحترم قدراتهم وميولهم، وترشدهم للمواقف الصحيحة تجاه مواهبهم، ولا يكون تركيز الوالدين على القدرات العقلية للموهوبين ومواهبهم، بل يجب أن يعرفوا أن هؤلاء الموهوبين لديهم حاجاتهم الأساسية، وعلاقاتهم الاجتماعية، وهم بحاجة للأمن والحب والتقدير، بما يحقق لهم النمو المتناسق والتكامل في الشخصية، وأن تتقبل الأسرة الأطفال الموهوبين وتعاملهم بعدل وتقدير لمواهبهم (السرور، 2010).

ويعاني الطفل الموهوب من صعوبات نفسية أحياناً، وهي تعبير عن خبرات مؤلمة تعرض لها سابقاً، وإن هذا التعرض المستمر للضغوط قد يُحدث آثاراً سلبية على مظاهر النمو وقدرات التفوق لدى الطفل الموهوب، فقد تعيق مهارات التفكير لديه، وتسبب في انخفاض التركيز، كما قد تضعف القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتنخفض لديهم الدافعية للإنجاز (الكبيسي وهويدي، 2010).

إن التنشئة الوالدية والسلوكيات، وأنماط التعامل مع الأطفال تحتاج إلى طرق معينة لترسيخها من خلال الثواب والعقاب والنمذجة وغيرها، ويجب على الوالدين التعرف على الأساليب المناسبة

للتعامل مع الأطفال الموهوبين، وتقييم طبيعة العلاقة معهم، وتقدير نتائجها والتعرف على أثرها؛ تنمية شخصياتهم.

واستُخدم مفهوم المعاملة الوالدية ضمن عدة مسميات تربوية، منها: أنماط التنشئة الأسرية، والتنشئة الاجتماعية، وغيرها من المترادفات، (المدني، 2012)، إلا أن التنشئة الاجتماعية أعم من التنئشة الأسرية، فالأسرة هي فرع من فروع التنشئة، وتكون التنشئة للأطفال الموهوبين في الأسرة، والروضة، والمجتمع مع وجود الأقران والأصدقاء.

نظريات التنشئة الاجتماعية

إن التنشئة الاجتماعية تساعد في تشكيل وتغيير العمليات التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات المسؤولة عن رعايته، وتتضمن التدريبات الرئيسة لضبط السلوك وأساليب الإشباع، واكتساب المعايير الاجتماعية التي تحكم سلوك الطفل وتوجهه (العيسوي، 1985).

من خلال البحث في دراسة كل من (حسين، 2013؛ المطيري، 2013؛ عبدالرضا، 2017؛ العزب، 2017؛ Harris, 1995؛ Cornell, 1983) تعددت فيها النظريات التي تناولت أهمية دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، ومن أهم هذه النظريات: نظرية التحليل النفسي (فرويد)، والنظرية السلوكية، والنظرية البنائية الوظيفية، ونظرية التربية الاجتماعية، وفيما يلي أبرز النظريات التي حاولت تفسير عملية التنشئة الاجتماعية:

أولاً: نظرية التحليل النفسي

شكلت نظرية فرويد محوراً أساسياً من محاور نظريات التنشئة الاجتماعية في نظرية التحليل النفسي، حيث أن التنشئة الاجتماعية عملية قائمة على تفاعل يكتسب فيه الفرد معايير السلوك، وتؤكد هذه النظرية على أن لمرحلة الطفولة أثراً كبيراً في تشكيل شخصية الفرد، خاصة فيما يتعلق بعلاقته بوالديه، وقد أبرزها فرويد في مقولته عن "التقمص"، والتي شرحها في كتابه "علم النفس الاجتماعي".

وتبرز التنشئة الاجتماعية في نظرية التحليل النفسي حول مكونات الشخصية وأهمية العلاقة بين الجانب البيولوجي والجانب الاجتماعي، فالهوَ ينطوي على الحالة الفطرية الاولية عند الكائن، بينما يشكل الأنا الأعلى الجانب الاجتماعي الثقافي في الشخص، ويرمز إلى القيم والعادات والتقاليد الجمعية السائدة في المجتمع، وبالتالي فإن التفاعل الذي يتم بين الأنا الأعلى والهو عبر تدخل الأنا يمثل الجانب الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية، وعن طريق تفاعل بين عضوية الكائن وثقافة المجتمع يستطيع الفرد أن يتكون اجتماعياً وأن يحظى بعضوية الجماعة (Harris,1995).

في هذا الجانب تقارب كبير بين نظرية التحليل النفسي لفرويد ونظرية التربية الاجتماعية لدوركايم في العلاقة بين البيولوجي والاجتماعي، وبين العقل الجماعي الذي يشكل شخصية الفرد عند دوركايم بين مقولة الأنا الأعلى الذي يمثل الجانب الاجتماعي في شخصية الفرد عند فرويد. ويكمن التباين بين النظريتين حول أهمية المصدر في عملية التنشئة. ففي الوقت الذي يركز فيه دوركايم في نظرية التربية الاجتماعية على الجانب الاجتماعي الخارجي في تكوين وإعداد الفرد لحياة الجماعة الذي يتمثل في (الضمير الجمعي) الذي يمارس إكراها على ضمائر الأفراد، فإن عملية التنشئة تتم في نظرية التحليل النفسي لفرويد وفق أولويات داخلية نفسية ماثلة في جدول العلاقة بين الفردي

والاجتماعي، أو في (جدول إجراءات تكون الأنا الأعلى الذي يتشكل تحت تأثير نموذج ثقافي يطرح نفسه على الوعي الابتدائي (الأولي) ويشكله (Cornell, 1983).

ثانياً: نظرية التفاعل الرمزي

يرجع الفضل في نظرية التفاعل الرمزي لكتابات تشارلز كولي (1864-1929)، وجورج هيربرتي مد (1836-931)، ورايت ميلز (1916-1962). وترى هذه النظرية أن عملية التنشئة الاجتماعية مستمرة مدى الحياة، وهي تنشط كلما التقى شخص بشخص آخر، وإن الأفراد تتعلم بواسطة اللغة التي يتطور من خلالها ويمكن أن يتفاعل اجتماعياً مع الآخرين، ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين والنظر لتصرفاتهم واستجاباتهم وسلوكياتهم، فإنه يكوّن صورة لذاته حيث يكون الآخرون مرآة يرى فيها الفرد نفسه، وهذا ماتشير له النظرية بمصطلح النظر إلى مرآة الذات (الرشدان، 2005).

وإن جميع العمليات التي تحدث بين الأفراد تستخدم رموزاً لها مستويين من التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني، حيث أُطلق على المستوى الأول التفاعل غير الرمزي، أما المستوى الثاني فأُطلق عليه التفاعل الرمزي. كما ترى هذه النظرية أن لكل فرد في المجتمع عدة أدوار، بعضها موروث وبعضها مكتسب، فالجنس والطبقة مراكز موروثة، أما المركز الزواجي والمهني فهو مكتسب (العزب، 2017).

ثالثاً: النظرية البنائية الوظيفية

من رواد هذه النظرية (براون وسبنسر)، وتعتبر من أكثر النظريات الاجتماعية شيوعاً واستخداماً في مجال علم الاجتماع الأسري، ومن مبادئ هذه النظرية هو أن الأسرة بناءً يحقق وظيفة، وتنظر للتنشئة الاجتماعية كعملية اجتماعية تعليمية تستهدف اكتساب النشئ ثقافة المجتمع، والأسرة نسق فرعي للنسق الاجتماعي العام، تتفاعل مع عناصره للمحافظة على البناء الاجتماعي، ويتعرض الأطفال خلال فترة التنشئة الاجتماعية لعمليات التنشئة الأسرية، ويستقي الأطفال اتجاهات الوالدين عن طريق التقليد والمحاكاة، ويحدد وفق ذلك أيضاً أدوار للذكور وأخرى للإناث (الخطيب، 2011 أ).

رابعاً: نظرية التربية الاجتماعية

يعتبر عالم الاجتماع الفرنسي (إميل دوركايم) من الرواد الذين ساهموا في الاتجاهات الرئيسة لنظرية التربية والتنشئة الاجتماعية، وقد أتى بتصورات حول التربية أهمها تعريفه للتربية وأفكار متعلقة بالنظام التربوي، كما تطرق للتنشئة الاجتماعية و أهمية الوعي الجماعي في تكوين شخصية الفرد عن طريق نقل الإرث الثقافي الجماعي مع تأكيده على أن التنشئة الاجتماعية أو التربية ما هي إلا تنشئة منهجية للأجيال الناشئة، ويقصد بذلك أنها عملية أزاحت الجانب البيولوجي والبحث عن نفسية الطفل وإحلال نماذج السلوك الاجتماعي، والطفل يتحول من كائن بيولوجي إلى اجتماعي وفق عمليات التنشئة الاجتماعية (وطفة، 1996).

فسرت النظريات السابقة عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تطرقت نظرية التحليل النفسي إلى تفاعل السلوك الذي يكتسبه الفرد من خلال التفاعل مع الآخرين، ويصوغ ذلك التفاعل مرحلة الطفولة التي لها الأثر الكبير، كما بينت العلاقة بين الجانب البيولوجي والاجتماعي، والأثر الذي يتركانه في تشكيل عضوية الفرد، وأشارت نظرية التفاعل الرمزي إلى استمرار نشاط عملية التنشئة الاجتماعية

مدى الحياة عند التقاء الأشخاص مع بعضهم البعض وتفاعلهم عن طريق اللغة لتكوين صورة لذواتهم، ونظرت النظرية البنائية الوظيفية إلى أن التنشئة الاجتماعية عملية تعليمية، يتعلم فيها الأطفال اتجاهات الوالدين عن طريق التقليد والمحاكاة، وتتحدد أدوارهم من خلالها، أما دوركايم فاعتُبرت نظريته التنشئة أو التربية عملية أزاحت الجانب البيولوجي إلى جانب اجتماعي وفق عملية التنشة الاجتماعية، وتقارب هذا الجانب مع نظرية التحليل النفسي في العلاقة بين الجانب البيولوجي والاجتماعي.

وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل وتنمية الإبداع والمواهب لديه

تعد البيئة الأسرية عنصراً أساسياً ومهماً في إطلاق إبداعات الطفل ومواهبه لأنها تمثل تحدياً كبيراً أمام اكتشاف الموهبة وتنميتها، وخاصة إذا كان قائماً على الثقة والاحترام والتقدير، والحرص على تنمية المشاعر الإيجابية تجاه فردية الإنسان وتميزه والبيئة التي يعيش فيها بكل مكوناتها. ويتمثل دور الأسرة في توفير نماذج إيجابية يقلدها الطفل، فهي تعمل على تنمية مواهب الطفل وهواياته، فتقديرها للطفل وتشجيعه يؤدي به لأن يمارس هواياته ويبرز طاقاته بل ويصونها ويحافظ على استمرارية انطلاقها (Snowden & Christian, 1999). وإن الفرد الذي ينشأ في أسرة ذات مستوى اجتماعي معتدل وجو من التفاهم الأسري، وتوفير الاستقرار النفسي والاجتماعي والعاطفي له الأثر الفعال في أداء الفرد (الصفيان، 2018).

أجرت (باظة، 2007) دراسة توصلت إلى عدت عوامل وجدتها أنها الأكثر أهمية في تنمية الموهبة، وهي: نظام تدعيم الأسرة لأفرادها دون تفرقة، وتطوير وتنمية اللغة مبكراً لدى الطفل، وتنمية الثقة بالنفس مبكراً، والترابط الأسري بالشعور بالأمن والاستقرار النفسي، وتنمية الإقدام على المخاطرة المحسوبة، وإنماء النظرة المستقبلية الإيجابية. وأظهرت دراسة بلوم الذي أجراها على 120 موهوباً في مجالات فنية وعلمية متنوعة، بأن دور الأسرة أهم من دور المدرسة في تنمية الموهبة لدى الطفل؛ وذلك نظراً للتفاعل اليومي مع الأطفال، ومعرفة جوانب أخرى غير أكاديمية عنهم، لذلك للوالدين الدور الفاعل في عملية الكشف والتعرف على الأطفال الذين يظهرون قدرات وإمكانات يمكن أن تعبر عن تفوقهم ومواهبهم. ولا بد أن تعرف الأسرة دورها جيداً، فإنها حين تفشل في لعب هذا الدور، فإن الطفل سيفقد موهبته بل ستتسبب في تشويه شخصيته واختلالها (ورد في: العدل، 2010؛ الطالب، 2012). وكلما أسرعت الأسرة بالكشف عن مواهب الأطفال في مرحلة مبكرة، كان أفضل من ناحية الاهتمام منذ بدء الحمل، وخلال الطفولة المبكرة؛ ليتم توفير الرعاية بجميع أبعادها للأطفال الذين يتم اكتشاف مواهبهم وتنميتها لديهم.(Davis, Rimm & Siegle, 2011)

وتتزايد أهمية الأسرة في حياة أطفالها، إذ أنها بالإضافة إلى تأثيرها في سلوكيات أطفالها واتجاهاتهم، فإنها تقوم على تربيتهم وتوجيههم منذ الصغر على الاستقلالية، وحرية التفكير، والملاحظة والمناقشة، والقراءة، والاعتماد على النفس، وتنمي لديهم روح القيادة، بالإضافة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا ما يؤدي إلى تنمية وتطوير قدراتهم الابتكارية واكتشاف مواهبهم الكامنة ورعايتها في جو ديمقراطي من شأنه أن يعطي الفرص الملائمة لظهور الموهبة، كما أن الأسر التي تنشئ أطفالها على الثقة بالنفس من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة واكتساب الخبرات الجديدة، تفتح القدرات والطاقات الكامنة لديهم، وتمنحهم فرصة للتعبير عن أنفسهم ومايدور في عقولهم من أفكار وتصورات، حتى وإن بدت غريبة في بعض الأحيان (أبو عوف، 2010).

وينبغي أن تتيح عملية تنشئة الأطفال في بيئة الأسرة شيئاً من البعد عن الأساليب القامعة في تربية الأطفال التي تحد من أنماط التفكير ذات الصلة بالموهبة والإبداع، وهذا ماتتمتع به الأسر ذات الوعي التربوي المرتفع التي تدرك في وقت مبكر خصائص أطفالها، والفروق الفردية بينهم، وتعمل على تنمية قدراتهم وفق تلك الخصائص والفروق الفردية، وتعترف بقدراتهم وتسعى لتنميتها وفق رؤية واعية مدركة لتلك القدرات ونوعها، وتسعى لتوفير بيئة أسرية داعمة للموهبة (محرز، 2003؛ الطالب، 2012).

وللوالدين الدور الكبير في حياة أطفالهم المبكرة وتنمية قدراتهم بما يمتلكون من أسلوباً ملائماً في تربية الأطفال، حيث أنهم يعززون الإبداع لدى الأطفال، ويخفضون من حالات الإحباط لديهم، كما أنهم يتمتعون بالمرونة والسيطرة عند القيامة بنشاط ذو قيمة عالية، ويظهرون قدر كبير من الثقة بالنفس في قدرتهم كمربين(Snowden & Christian, 1999). وقد بيّن كلارك 1979 في دراسة أجراها على عينة من الوالدين الدور الرئيسي الذي يلعبه الوالدان في تنمية الإبداع والابتكار، فالطريقة التي يفهم فيها الوالدان طريقة تفكير الطفل الموهوب، ويستجيبان لحب الاستطلاع لديه وتنمية قدراته الإبداعية، تؤثر فيما يتعلم وكيف يتعلم، كما أن اهتمام الوالدين بمساعدة الطفل الموهوب، وتوفير الجو المناسب له عنصر مهم في تفوقه وإظهار طاقاته الكامنة (ورد في: آل شارع، 2000).

وقد أكدت دراسة كورنيل (Cornell, 1983) على أن الوالدين الذين لديهم طفل موهوب، تكون علاقتهم بالطفل أقوى من الوالدين الذين لم يدركوا ولم يتعرفوا على وجود طفل موهوب لديهم، كما أن الطريقة التي يدرك بها الوالدان وأفراد الأسرة الطفل الموهوب الموجود بينهم، وتصورهم عنه، أمر ضروري للتعرف على كيفية التعامل مع هذا الطفل، ونمط العلاقة التي تنشأ معه، والطريقة التي تؤثر فيها البيئة الأسرية على نمو قدرات الطفل الموهوب.

وبالرغم مما يتمتع به الموهوبون من استعدادات ومهارات وقدرات عقلية التي تساعدهم في تلبية احتياجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية، وفي التعامل مع الضغوط التي يتعرضون لها، فإنهم بحاجة إلى خدمات إرشادية وتساعدهم على التوافق والتمتع بمستوى عال من الصحة النفسية، والتغلب على المعوقات (Porter, 1999).

وبما أن الأسرة هي المكتشف الأول لقدرات أطفالها، والمحتضن لهم منذ خروجهم لهذه الحياة، وهي الإطار الأول الذي يعيش فيه الطفل ويتأثر به قبل أن يصل للروضة أو المدرسة، لذا يقع على عاتق الأسرة مسؤولية اكتشاف ودعم مواهب أطفالها، إذ أنها تلعب الدور الأهم في تشكيل الموهبة، وإذا لم تقم بتشجيع الأطفال وتوفير المناخ المناسب لهم في المنزل، فإن الموهبة قد تبقى كامنة ثم تختفي، لا سيما وأن بعض الآباء والأمهات يشعرون بأن حاجات أطفالهم لا يتم إشباعها في الروضة؛ لذا فهم بحاجة إلى دعم ورعاية خاصة بهم، ويجب على الوالدين مساعدتهم وتنمية قدراتهم وتحقيق مطالب النمو النفسي والاجتماعي لديهم (Bloom, 1985; Freeman, 1999).

خصائص أسر الموهوبين

تمثل البيئة الأسرية عاملاً هاماً من العوامل التي تحدد نمو الموهبة وتطوّرها، وهي التي تظهر الموهبة بشكل بارز، وتنقلها من مرحلة الكمون إلى الإنجاز الفعلي والإبداع، ومن الجوانب الأسرية التي ترتبط بتنمية الموهبة: الخصائص الديمغرافية، والمناخ الأسري الذي يحدد نوعية إنجاز

الموهوب من ناحية إبداعية أو أكاديمية (الطالب، 2012)، وتؤيده في ذلك دراسة شان (Chan, 2005) على أن هناك الكثير من التأثيرات البيئية المختلفة في تعليم الأطفال الموهوبين، ويؤثر العامل الاقتصادي في النمو السوي للطفل الموهوب، حيث أن الأطفال الموهوبين في البيئات الفقيرة يعانون من الاكتئاب وظهور الميول الانتحارية.

اهتمت دراسة كل من (قمرة، 2009؛ الخطيب، 2011 ب؛ كولانجيلو وديفر، 2011؛ العزب، 2017؛ ياسين، 2017؛ Carly, StacY, Nora, Charles, & Donald, 2016) بمجال الأطفال الموهوبين، وتناولت هذه الدراسات تاريخ العلماء والمفكرين والقادة في جميع المجالات، وبينت وجود بعض العوامل المشتركة بين هؤلاء العلماء والمفكرين خلال طفولتهم المبكرة، ومن أهمها:

1. حجم الأسرة: عندما يعيش الطفل الموهوب في أسرة حجمها صغير نسبيا فإن الاهتمام به يكون أكثر، ويقضي معه الوالدان وقتاً أطولاً، مما يساهم في إظهار موهبته، وتستطيع الأسرة توفير دعماً مادياً ومعنوياً أفضل، وإن الموهبة تتناسب عكسياً مع حجم أفراد الأسرة، وهناك آثارعلى ظهور الموهبة لدى الأطفال داخل الأسرة (العزب، 2017).
2. عدد الأطفال في الأسرة: أوضحت دراسة كل من تيرمان وفان تاسل باسكا (Terman, 1925 & Baska, 1983) إلى أن الغالبية العظمى من أسر الأطفال الموهوبين بلغ عدد الأطفال فيها اثنين إلى ثلاثة أطفال.
3. ترتيب الطفل في الأسرة: إن ترتيب الطفل الموهوب الأول أو الطفل الوحيد، أو الذي يتمتع بمكانة خاصة في الأسرة، قد يلاقي معاملة خاصة في بيئته الأسرية، إذ يتم تشجيعه على الاستقلالية وعلى لعب الدور القيادي في الأسرة منذ الصغر، وبسبب احتكاكه بالوالدين وتفاعله الدائم معهما قد يكون أكثر قدرة من باقي إخوته على اكتساب اللغة مبكراً، مما يساهم في تنمية ذكائه، وإظهار قدراته الكامنة (Friedman, Ryan, Charles, Mathias, Acheson, & Dougherty, 2016).
4. عمر الوالدين: غالباً ما يكون عمر الوالدين للأطفال الموهوبين كبيراً نسبياً، أي يكونوا في أواخر العشرينات وأوائل الثلاثينات (Terman, 1925 & Baska, 1983).
5. المستوى التعليمي والمهني للوالدين: يؤثر المستوى التعليمي والمهني للوالدين بصورة إيجابية في تنمية الموهبة لدى الطفل؛ لأن الوالدين المتعلمين اللذين يتمتعان بمراكز مهنية يستطيعان توفير البيئة الميسرة لتنمية الموهبة، والمناخ التربوي والنفسي الملائم لإطلاق طاقة الطفل الإبداعية، وقد بينت معظم الدراسات أن المستوى التعليمي لآباء الأطفال الموهوبين أفضل من المستوى التعليمي لآباء الأطفال العاديين، وإن أكثرهم قد أنهوا دراساتهم الجامعية (الخطيب، 2011 ب).
6. المستوى الاقتصادي للوالدين: ويمكن للأسر التي تعيش في ظروف معيشية سيئة أن تربي الأطفال الموهوبين إذا ما توافر فيها الدعم المعنوي الكافي لأطفالها، وشعرت بتقدير العلم والعمل، وإذا ما وجد على الأقل شخص في الأسرة يوفر التشجيع والتوجيه للطفل الموهوب (Benbow, 1980).
7. البيئة الثقافية والآمنة سيكولوجياً: ومن أهم خصائص البيئة الأسرية التي تنمي الموهبة والإبداع لدى الطفل، هي البيئة الثرية ثقافياً والآمنة سيكولوجياً، وإن الأطفال الذين يعيشون في بيئة ثقافية من خلال توفير الكتب والقصص والمجلات، وتنظيم الرحلات العلمية الهادفة والترفيهية، والتواصل اللفظي بين الوالدين والأطفال، حتى وإن كانت إمكانياتها المادية متواضعة، تنمو لديهم المهارات العقلية، ويمتلكون القدرة على حل المشكلات، وأكثر قدرة على الاستفادة من الخبرات التعليمية في

المدرسة، إذ أن الثقافة لا تعني أن يكون الفرد غنياً أو فقيراً، بل تحتاج إلى الاحتضان في بيئة مناسبة سواءً كانت غنية أم فقيرة (الرابغي، 2003؛ حلاوة، 2011).

8. أساليب التنشئة الأسرية: إن أساليب التنشئة الأسرية لها دوراً كبيراً في تنمية الموهبة والإبداع لدى الأطفال، وإن أهم عوامل البيئة الأسرية المشجعة للإنجاز العالي هي توافر الحرية وتضاؤل العقاب والتشجيع المستمر الذي يستخدمه الوالدين مع أطفالهم (الخطيب، 2011 ب).

إن رعاية الأسرة للطفل الموهوب تحتاج لمضاعفة جهود للعمل على توفير هذه الرعاية وذلك بمعرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه الأطفال الموهوبين لكي تعمل على مواجهتها وإزالتها، فتتيح له الفرصة بممارسة هواياته ومواهبه دون أي قيود، ولا يتقصر ذلك على معرفة المشكلات والصعوبات، بل لا بد أن تتوافر في الأسرة التي تضم طفلاً موهوباً أو أكثر مجموعة من المقومات والخصائص التي تساعدها على توفير الرعاية للموهوب (القذافي، 2000).

وينبغي للأسرة تلبية رغبات أطفالهم الموهوبين المناسبة، وإعطائهم الفرصة لكي يشعروا بالثقة في أنفسهم وفي شخصياتهم، ولا بد للوالدين معرفة المتطلبات السيكولوجية لإطفالهم وإتاحة بيئة أفضل للتعلم؛ لكي يعطوا فرصة لظهور مواهبهم، وتوفير كل وسائل الرعاية والاهتمام (الحبيب، 2000). وإن تفهم الوالدان لطريقة تفكير طفلهم الموهوب، والاستجابة لقدرات الإبداع وحب الاستطلاع لديه تؤثر فيما يتعلم وكيف يتعلم، كما أن توفير الجو المناسب له دور مهم في نجاح الطفل وتفوقه الدراسي (آل شارع، 2000).

وتلعب الأسرة دوراّ خطيراً في حياة الطفل وشخصيته ومستقبله، حيث تتأثر بعدة خصائص تجعلها إما أن تنمي المواهب لدى أطفالها وتكسبها إتجاهات إيجابية وميولاً علمية، من خلال توفير البيئة الصالحة، وتهيئة الظروف المناسبة، أو تسهم في انحدار شخصية الطفل وتحطيمها، وعدم تقديرها لتفوق طفلها ومواهبه وكبته، فقد أوضحت الدراسات أن لحجم الأسرة الأثر الكبير في تطوير الموهبة، ويساعد العدد القليل في الأسرة على الاهتمام بالأطفال وقضاء الوقت الأطول معهم، وإن عدد الأطفال الذين لا يتجاوز اثنين أو ثلاثة يجعل الأسرة تصب اهتمامها عليهم، كما أن لترتيب الطفل في الأسرة أهميته البالغة، حيث أن الطفل الموهوب الأول أو الطفل الوحيد لهما وافر العناية، وأخيراً فمستوى الوالدين التعليمي والمهني يساعد أيضاً في تنمية الموهبة لدى الأطفال.

يرى البحث الحالي دور الأسرة الكبير في تنشئة الأطفال الموهوبين، إذ أن الأسرة هي أول البيئات الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل، ويجب على الوالدين مراعاة هذه البيئة والخصائص التي تتأثر بها؛ لتوفير بيئة آمنة توفر المجال الكبير لممارسة الأطفال الموهوبين موهبتهم بشكل صحيح، وتعمل على تدعيم تلك المواهب.

تنمية السلوك القيادي في البيئة الأسرية

ترتبط القيادة بنشاط إنساني يتحقق بشكل كبير داخل الأسرة؛ لذلك تقع على الوالدين مسؤولية تحفيز الطفل لممارسة السلوك القيادي من خلال تكوين أطر واسعة من الطرق والأساليب النافذة للقيادة المبدئية الفعالة بشكلها البسيط عنده، إذا ما وضعت الأهداف بدقة وحددت الدعائم، ستستطيع الأسرة تنمية شخصية الطفل، مع الإيمان بقدرات الطفل وإمكانياته، ووجود الرغبة لتكوين جيل قيادي (الغامدي، 2017).

ويعتقد البعض أن السلوك القيادي ماهو إلا موهبة تولد مع الفرد، أما البعض الآخر وهم مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس يؤكدون على أن السلوك القيادي مكتسب من البيئة ويمكن تعزيز هذا السلوك وتنميته لدى الطفل حتى يكتسبه بمرور الوقت. وتعد الأسرة والمؤسسة التعليمية من أبرز الأماكن التي يكتسب فيها الطفل هذا السلوك.(Hine, 2014)

وتبدأ روح القيادة عند الطفل في أسرته، حيث يفرض بعض الأطفال سيطرتهم على من حولهم ويفرضون عليهم آراءهم، وقد يعود أيضاً لشعور الطفل في داخله بأنه الأفضل بين أقرانه، لذا وجب عليهم تنفيذ أوامره. وتعتبر القيادة عند الأطفال شيء جيداً إذا لم تتعد حدودها بالعنف والقسوة والسيطرة. فالطفل القائد من أبرز سماته أنه يقود بحكمة ورؤية سديدة وسعة أفق. والقيادة هي المقدرة على رئاسة الأفراد وتوجيههم، وتُكتسب من خلال سلوك القادة من حوله، مثل الأب، والأم، والمعلم، ومدير المؤسسة التعليمية (Olszewski, 2000). وقد أظهرت نتائج دراسة شان (Chan, 2005) إلى أن الأسرة لها الدور الإيجابي الكبير في تنمية السلوك القيادي.

والطفل القائد له شخصية مميزة يجب أن تحسن الأسرة استثمارها في الاتجاه الصحيح حتى تثمر فرداً ذا حكمة وبصيرة، يحسن التصرف في العديد من المواقف، محبوباً لديه القدرة على التعامل الإنساني. وهذا ما تسعى إليه برامج التربية الحديثة. وتتحدد سمات الشخصية القيادية الظاهرة لدى الطفل من خلال الجرأة في التعبير عن الرأي، ومواجهة المواقف الصعبة، وعدم الخجل والمبادأة والمخاطرة المحسوبة، والجرأة في اتخاذ القرار، والثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسؤولية، والتفوق العلمي والخلقي والاجتماعي والإقدام والشجاعي، ولكن هذه السمات تفتقر إلى التروي والتفكير، ولذلك فإن على الوالدين أن يتقنا فن التعامل مع طفلهم القيادي وترويض تلك الصفات فيه بشكل ينمي ويهذب لديه هذه الخصائص (عبدالعظيم ومحمود، 2015؛ العزب، 2015).

أكدت الدراسات على أن اتباع الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع الطفل القيادي ووجود مساحة من التسامح والحرص على الإنجاز والاستقلالية، من شأنها تنمية وإبراز سمات الشخصية القيادية لدى الطفل، بينما يؤدي العنف والقسوة والقمع والديكتاتورية من الوالدين أو الإهمال والرفض والنبذ إلى كبت الشخصية القيادية للأبناء، وقد تحولها إلى شخصية سيكوباتية وتستبدل شخصيتهم القيادية إلى أخرى عدوانية متسلطة تميل إلى العنف والإيذاء. والأسرة كمجتمع صغير تشكل وحدة ديناميكية لها وظائفها، والتي تسعى من خلالها إلى نمو أطفالها معرفيا ونفسيا وجسمانيا وخلقيا ودينيا واجتماعيا. وتتحقق تلك الأهداف بصفة مبدئية عن طريق التفاعل العائلي الذي يحدث داخل الأسرة، والذي يلعب دوراً هاما في تكوين شخصية الأطفال وتوجيه سلوكهم (الشريف، 2007؛ رستم ومحمد، 2010).

ويعطي التربويون البيئة المحيطة بالطفل أهمية كبيرة في تشكيل شخصية الطفل المستقبلية، ويشبهون التربية بالصناعة، والطفل بالخامة، فيبنبغى لديهم صناعة الخامة الجيدة بأيدي مهرة، فالطفل الذي يتلقى تربية صالحة في بيئة مناسبة، يمتلك القدرة على نمو الصفات الصحيحة الخيرة في نفسه، وإذا تُرك في بيئة فاسدة غير صالحة منذ الصغر، فإن شخصيته تكون غير متزنة ويكون إنسان منحرف (العزب، 2017).

إن فكرة صناعة القائد فكرة هامة، ينبغي تحديد أماكن صناعته، حيث يُصنع القائد في ثلاثة أماكن رئيسة، أولها الأسرة؛ إذ أن الأسرة هي أول من يبدأ بتكوين الشخصية القيادية، ثم يأتي دور المدرسة، ثم المجتمع والبيئة المحيطة اللذين لهما علاقة قوية في صناعة الشخصية القيادية وتركيبتها.

وعند التحدث عن البيئة القيادية، يكون الحديث عن منتج أول للقادة، البيئة التي تبني وتحفز بشرط وجود عدة عوامل تجعلها كذلك، ومنها: القيم، والمرونة، والحرية، والتوازن، وحب العلم والمعرفة (Chan, 2005).

وإن الأسرة هي المكان الأول والأهم في تكوين السلوك القيادي للطفل، وذلك بعد وضعها للأهداف التي تساعد في تنمية شخصية هذا الطفل حسب قدراته وإمكانياته، باتباع الأسلوب الديمقراطي الصحيح. ويشعر الطفل بروح القيادة فيحاول أن يقود الأطفال حوله بحكمة وتدبير من خلال التعبير عن الرأس بكل جرأة ومواجهة المواقف بإدارة صحيحة وتامة، بالإضافة لقدرته على حل المشكلات وتحمل المسؤولية.

دور الأسرة في تنمية الكفاءة الاجتماعية للطفل

يُعد عمر الطفل في مرحلة ماقبل المدرسة العمر الأنسب لتعليم المهارات والكفاءات المختلفة؛ لأنه يستمتع بالقيام بالأعمال دون ملل في هذا العمر، ويستطيع تحقيق النجاح في اكتساب وإتقان المهارات، والتدريب على الأشياء، ولا يكون في هذا العمر سوى السيطرة على المهارات البسيطة التي تعد الأساس لاكتساب المهارات المعقدة، ويتعلم أكثر الأطفال المهارات الاجتماعية نتيجة لتفاعلهم المستمر في البيئة الأسرية المحيطة بهم، وأصدقائهم وأقرانهم (أحمد، 1999).

إن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للطفل مع الأسرة والمجتمع، والتي تعد من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي وارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية يمكّن الطفل من إقامة علاقات مترابطة مع المحيطين به، والحفاظ عليها يعني ارتفاع مؤشرات الكفاءة الاجتماعية لديه (فرج، 2003).

ويشير كارليون (Carlyon, 1997) إلى أن الفرد يعيش ضمن شبكة من العلاقات والتي تتضمن الأسرة والأصدقاء والمعلمين، وفي ظل هذا المحيط تنمو لديه المهارات الاجتماعية، وتقام علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معهم، تساعد هذه المهارات الطفل على تعلم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وتسهم في تحديد تصورات الطفل عند نفسه.

وتوجد العديد من المصادر البيئية التي تؤثر على سلوك الفرد وخصائصه وكفاءته وتوافقه، ومن ثم مدى ما يتمتع به من صحة نفسية سليمة، وتلعب هذه المصادر أدواراً متباينة من حيث ما تسهم به من تأثير سواء من حيث المقدار أو النوعية، وهذه المصادر متداخلة ولعل أهمها هي الأسرة. (القريطي، 2005؛ Sukhodolsky, 2005.) وتعتبر الأسرة هي أول المؤسسات الاجتماعية التي تنشئ الطفل، وتقدم له الرعاية والاهتمام، وهي المسؤولة عن تقديم السبل والأساليب اللازمة لتنمية الجانب الاجتماعي للطفل، فيؤثر ذلك تأثيراً مباشراً على مهاراته الاجتماعية، وأهمها الكفاءة الاجتماعية، فيكون قادراً على التفاعل مع البيئة الأسرية والاجتماعية المحيطة (أحمد، 2014 أ).

وتشير الكثير من الدراسات إلى أن الكفاءة الاجتماعية تعني المهارات الاجتماعية (Guralnic, 1999; Segrin & Flora, 2000). وتعتبر مرحلة رياض الأطفال من المراحل الحرجة لاكتساب المهارات الاجتماعية كما كان بالنسبة لجوانب النمو الأخرى، وتشكل تلك المهارات أساسيات الاتصال الناجح والمؤثر مع الآخرين في المستقبل، فهي تمثل أحد المكونات المهمة واللازمة لنجاح العلاقات الاجتماعية بين الأطفال (Zabukovec & Kobal-Grum, 2004; Sukhodolsky, 2005).

وإن التدريب على المهارات الاجتماعية نافعاً ومفيداً للأطفال، يجعلهم يتعلمون كيفية التفاعل الإيجابي مع جميع الأفراد بالمجتمع من أسرة وأصدقاء ومعلمين (Bailey & Ballard, 2006). والكفاءة الاجتماعية هي مهارات سلوكية محددة تُستخدم في موقف اجتماعي معين، ويتقبلها المجتمع المحيط بالفرد، وقد تكون هناك مهارات خاصة بالتعامل مع الأطفال وفهم سلوكهم وتوجيهه، وتتضمن المهارات الاجتماعية تلك السلوكيات التي تنمي العلاقات الاجتماعية الناجحة، وتمكن الشخص من أن يتعامل مع الآخرين بفاعلية كبيرة (الددا، 2008).

إن الكفاءة الاجتماعية هي من المهارات السلوكية الاجتماعية، ويعتبرها البعض هي المهارات نفسها، ويكتسبها الطفل في مرحلة ماقبل المدرسة من خلال تعامله وتفاعله مع الآخرين. وتعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل ويتعلم من خلالها التفاعل الاجتماعي. وتعد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد من أهم المؤثرات على الطفل.

تناول مبحث البيئة الأسرية تعريف البيئة الأسرية، وأساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالموهبة، ونظريات التنشئة الاجتماعية، كما تناول وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل وتنمية الإبداع والمواهب لديه، والخصائص الأسرية للموهوبين، بالإضافة إلى تنمية السلوك القيادي في البيئة الأسرية، وأخيراً تناول المبحث دور الأسرة في تنمية الكفاءة الاجتماعية للطفل.

المبحث الخامس: البيئة المدرسية في مرحلة رياض الأطفال

تعد مرحلة رياض الأطفال إحدى مراحل النمو المهمة التي يستطيع الأطفال (من سن 3 إلى 5 سنوات) من خلالها تنمية مواهبهم وصقل إبداعهم، وإبراز مهاراتهم الفنية والحركية والقيادية، وذلك ما أكدته دراسة كل من (السعيد، 2010؛ Kitano, 1982). وتسهم رياض الأطفال في تكامل شخصية الطفل واستمرار نموه، حيث أن ما يتعلمه في مراحل عمره المتقدمة، يثبت في ذاكرته أكثر مما يتعلمه في مراحل عمره التالية (يتيم، 2017).

وتطورت النظرة لرياض الأطفال باعتبارها ضرورة وخبرة تربوية لكل طفل، فالخبرات التي يكتسبها الطفل في الروضة لا يمكن أن تتوافر بنفس الكيفية في البيئة الأسرية، حيث أن الروضة تعرّف الطفل على العالم الخارجي، ويقل تعلّقه بالعالم بوالديه استعداداً للمدرسة، ويكتشف أن هناك أشخاصاً يحبونه ويعتنون به غير والديه، فيشعر بالاطمئنان والأمان تجاههم (إبراهيم، 2012).

وعلى الرغم من أن الروضة تأتي في المرتبة الثانية بعد الأسرة بالنسبة لعملية التنشئة الاجتماعية، إلا أنها تمثل أهمية خاصة من جوانب معينة، يمكن أن تتفوق فيها على الأسرة؛ لما تقوم به من أنشطة تعليمية تحت إشراف المربين والمتخصصين، ولما للتعليم من آثار علمية واجتماعية وثقافية يحقق الأطفال من خلالها إنجازات تعود على المجتمع بالنفع (الشخص، 2001).

وأشار العديد من الباحثين في التربية إلى أن البيئة الخارجية تؤثر على النمو الإنساني، حيث أن كل نظام بيئي يؤثر بصورة أو بأخرى على النمو عبر نموذج معين، وهذا النموذج قد يكون في الأسرة أو الروضة أو المجتمع المحيط، بالإضافة للعناصر الاجتماعية والثقافية، كما توصلت الدراسات لوجود تأثير للبيئة الفيزيقية على تنمية جوانب النمو المعرفية، والاجتماعية والنفسية للطفل(Stankovic, Milokovic & Tanic, 2006; Scoditti, Clavica & Caroli, 2011)

تعريف البيئة المدرسية في مرحلة رياض الأطفال

يعد مفهوم البيئة المدرسية من المفاهيم التي لم يصل العلماء إلى إجماع حول تعريفه، لذلك تعددت التعريفات حسب كل عالم وتخصصه، ويعتبر فريسر (Fraser, 1998) أحد أبرز العلماء الذين تناولوا مفهوم البيئة المدرسية على أنها مفردة عن المحيط الاجتماعي والنفسي والتدريسي الذي تحدث فيه عملية التعلم، ويؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي للأطفال واتجاهاتهم نحو التعلم.

ويشير بعض الباحثين إلى أن هناك العديد من المرادفات لمفهوم البيئة المدرسية كبيئة التعلم، أوالبيئة الصفية أو البيئة التربوية أو المناخ الصفي، وكل هذه المفاهيم تحمل مثل المضمون من حيث المفهوم.(Johnson & McClure, 2000; Fox, 2009)

ويعتبر بعض التربويين أن البيئة المدرسية أو بيئة التعلم هي مفردة عن البيئة التي تتم فيها عملية التعلم المقصودة والمخطط لها من قبل المؤسسة التربوية داخل المدرسة أو خارجها (العجمي والهيم والديجاني، 2017).

وقد ركزت أغلب التعريفات على البيئة المدرسية مابعد مرحلة رياض الأطفال، في حين اقتصرت بعض الدراسات على تعريف بيئة الروضة المدرسية، فعرفها (الخليلي، 2003) على كونها المناخ الملائم للأطفال في ظل تلبية حاجاتهم وتشجيعهم على نشاطاتهم، ومشاركتهم الوجدانية لاهتماماتهم، وعلاج مشكلاتهم بطريقة التوجيه والإرشاد.

تناولها بعض الباحثين من جانبين، فالجانب الأول هو الإطار المادي الذي يقوم فيه المتعلم أو مجموعة المتعلمين بالتعلم من خلال استخدام بعض الأدوات والمواد، والجانب الآخر هو الإطار الثقافي والاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التعلم من خلال التفاعل بين الأشخاص في مواقف وأوقات متعددة (Fox, 2009; Zitter, Bruijn, & Simons, 2011).

وركزت (صاصيلا، 2010) في تعريفها لبيئة رياض الأطفال على جانب البيئة التربوية والمادية، وهي المتعلقة ببناء الروضة وتجهيزاتها وفقاً لمعايير الجودة المطلوبة بالاعتماد على برامج وأنشطة خاصة.

وأشار نيفانين وجوفونين ورويسماكي (Nevanen, Guvonen & Ruismaki, 2014) على أساس البيئة المادية والاجتماعية والتربوية التي تدور فيها العملية التربوية بكافة جوانبها، وتتحقق فيها الأهداف المنشودة في صناعة الأجيال من خلال استكشاف المواهب وتحقيق التعاون بين أفرادها.

في ضوء التعريفات السابقة، يمكن تعريف البيئة المدرسية على أنها البيئة المحيطة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية من أجل إكساب المتعلمين الخبرات والمعارف لمواكبة التطورات من خلال التركيز على المهارات الأساسية والعقلية.

دور المعلمة في اكتشاف الموهوبين

وقد تعددت الآراء على اكتشاف الأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة، وكان هناك رأيان لطريقة الاكتشاف، فالرأي الأول هو الرأي المبني على الاختبارات والتي تقدم للأطفال على صورة مواقف يستطيع الأطفال من خلالها اختيار الموقف عبر صور تعرض عليه، في حين اعتمد الرأي الآخر على تقييم وترشيح الوالدين والمعلمين للأطفال الموهوبين من خلال ملاحظة سلوكياتهم

ومقارنتهم بأقرانهم. ويرى البعض أن العامل الرئيس في نجاح رعاية الموهوبين في رياض الأطفال هو المعلمة إذ أنها تعرف ميول ومواهب الأطفال، وأساليب التعلم المفضلة لديهم (Farser, 1998).

وتعد المعلمة من أحد أهم العناصر الفعالة والمؤثرة في البيئة المدرسية، وتتجلى أهميتها في العملية التربوية والإبداعية، حيث أنها مسؤولة عن تهيئة المناخ الذي يقوي ثقة الأطفال بأنفسهم، وتقوي روح الإبداع لديهم، وتهذب سلوكياتهم، وتنشط تفكيرهم من خلال تنفيذ المهارات التعليمية للوصول إلى تربية تشكيلية متفوقة وإبداعية (وشاش، 2000).

وقد أشار ساميلسون (Samuelsson, 2004) إلى أنه على المعلمة أن تنتبه إلى تخطيط بيئة التعليم الصفية التي تنمي قدرات الأطفال اللغوية ومهاراتهم العقلية، وتزرع فيهم الحماسة للتعلم؛ لأن الأطفال يختلفون في سعة تلقيهم للمعرفة والعلم، وهذا يتضمن تهيئة بيئة متميزة ومتفردة في التعلم. وأكد سميث (Smith, 2005) على أنه متى ما وفرت المعلمة المناخات التربوية السليمة، فإنها تساعد على تنمية المواهب والقدرات الإبداعية للأطفال، على أن تتوفر في البيئة التعليمية النشاطات والأساليب والبرامج التي تتضمن حل المشكلات والإجابات المتعددة وغيرها من الأنشطة التي تساعد التفكير وتطور الموهبة.

وللمعلمة أدوارٌ محددةٌ يجب التركيز عليها، إذ تحتاج المعلمة إلى فهم الأطفال الموهوبين وتقدير إمكانياتهم، ومعرفة ما يلائم نموهم من خبرات؛ لتستطيع توجيه الأطفال واستثمار طاقاتهم بطريقة أفضل، وتساعدهم على نمو إمكانياتهم العقلية نحو مصادر المعرفة، والتعميم على أسس سليمة، ونحو التفكير الناقد، ولا يكون تزويدهم بإجابات جاهزة، كما ينبغي للمعلمة أن تكون منتجة بالنسبة للأطفال الموهوبين، وتعرف معرفة دقيقة الأنشطة المناسبة لأعمارهم؛ لتتمكن من معرفة قدرات الأطفال وخصائصهم، ومشكلاتهم واحتياجاتهم. ويجب أن تكون المعلمة قادرة على إعطاء التوجيهات بطرق منوعة كل ما اقتضت الحاجة، وأن تثري المعلمة المنهج بما يتفق مع ميول الأطفال الموهوبين واستعداداتهم العقلية، وهذا يتطلب اكتساب المهارة في استخدام الإمكانيات المناسبة في البيئة التعليمية، بحيث يوفر للأطفال حرية النمو والتطور، ويتيح لهم استغلال قدراتهم على الإبداع (سليمان، 2001؛ محمدي، 2012).

ويتم كشف مواهب الأطفال وتشجيعها، وتنمية الإبداع لديهم من خلال ملاحظة سلوكياتهم، وممارساتهم في الروضة والصف من خلال الأنشطة الاستكشافية التي تعدها المعلمات لهذا الغرض، فإذا كان للأطفال استعداد لكونهم قادة، تبدأ المؤسسة التعليمية بتنمية تلك الصفات وتشجيعها، حتى يمكن استثمار قدرات هذه الأطفال بما ينفع مجتمعهم ووطنهم. وتعمل المؤسسة التعليمية على دمج الأطفال في مجموعات وإقصاء النزعة الفردية لديهم، فتساعد الروضة على الانتقال من المحيط الأسري للمحيط المجتمعي، ويتم ذلك عن طريق شعور الأطفال بإنسانيتهم، واكتشاف قدراتهم وإطلاق طاقاتهم، وتحديد علاقاتهم بالنسبة للآخرين وبالنسبة للمجتمع المحيط الذي يعيشون فيه (عبدالعظيم ومحمود، 2015 أ؛ قرواني، 2017).

ويعد الطفل في المناهج الحديثة هو المحور الأساسي في جميع الأنشطة، فهي تدعوه دائماً للأنشطة الذاتية، وتنمي فيه عنصر المحاولة والاكتشاف، وتشجعه على اللعب الحر بعيداً عن الإجبار والقسر، وتركز على مبدأ المرونة والإبداع والتجديد، وهذا كله يستوجب وجود المدربة والمحبة لمهنتها، والتي تتمكن من التعامل مع الأطفال بحب وسعة صدر وصبر حيث أن مرحلة رياض

الأطفال مرحلة تعليمية هادفة لا تقل أهمية عن المراحل التعليمية الأخرى، كما أنها مرحلة تربوية متميزة، وقائمة بدورها لها أهدافها وفلسفتها التربوية، وترتكز أهداف رياض الأطفال على احترام ذاتية الأطفال، واستثارة تفكيرهم الإبداعي المستقل وتشجيعهم على التغير دون خوف، ورعاية الأطفال بدنياً وتعوديهم العادات الصحية، ومساعدتهم على المعيشة والعمل على التفاعل واللعب مع الآخرين (عبدالعظيم ومحمود، 2015 ب).

ويقع العبء الكبير على عاتق المعلمة في تحقيق رسالة الروضة وعلى مدى نجاحها في عملها، ويكون نجاح الروضة في تحقيق هدفها، وتلعب معلمة الروضة الدور الأساس والفاعل في بناء شخصية الطفل لما تتمتع به من قيم وأخلاق حميدة، وبما تتحلى به من معارف ومعلومات، وبما تتقنه من مهارات مما يجعل منها أمّاً مثالية ومربية قديرة ومعلمة جديرة بالاحترام، ويجب أن تتمتع بقدر من الثقافة التي تمكنها من إشباع حب الفضول عند الطفل (Ashiabi, 2007).

ويكون اللعب من أفضل السبل للتعرف على الطفل خاصة فيما يتعلق بالبناء النفسي لشخصيته وبيئته الثقافية والاجتماعية. وتختار المعلمة عند التخطيط للدرس مايتلاءم مع قدرات وحاجات الأطفال التي تقوم بتعليمهم، كما عليها أن تفهم أن اشتراك الطفل في اللعبة يتوقف على طريقة عرضها وتقديمها له مع الأخذ بالاعتبار مدى أهمية هذه اللعبة وماتحويه من المهارات الأساسية حتى يكتسب الطفل من ممارستها الكثير من الخبرات (فرج، 2003). ويعد اللعب من الأساليب المهمة التي تجذب انتباه الطفل وتشوقه للتعليم، فالتعليم باللعب يوفر للطفل جوّاً طليقاً يدفعه للعمل من تلقاء نفسه ويكسب الطفل العديد من المعلماومات عن العالم المحيط به فيتعرف من خلاله على الخصائص الحسية للأشياء والأشخاص، وعلى الأشكال والألوان والأحجام، وكيفية تشابهها واختلافها (العناني، 2014؛ Ali, 2011).

على المعلمة أن تقترب من الأطفال لتتعرف أكثر على مهاراتهم وإمكانياتهم، وتحاول تنميتها من خلال تفعيل الأنشطة داخل الصف، وإثراء المنهج حسب حاجة كل طفل؛ لتتمكن من معرفة قدرات الأطفال ومواهبهم وتشجعهم على الأداء المتميز، وتتفهم مشكلاتهم وتحاول حلها.

البيئة المدرسية ودورها في تنمية المهارات الإبداعية عند رياض الأطفال

تعد الروضة بالنسبة للطفل بمثابة مؤسسة اجتماعية وتربوية صغرى ضمن المجتمع الأكبر الذي يعيش فيه، حيث تقوم الروضة بتربية الأطفال وتأهيلهم للتكيف مع المجتمع من أجل تكون المواطن الصالح، حيث أن المؤسسة التعليمية هي التي تنقل للأجيال الجديدة تجارب ومعارف الآخرين والقيم التي تبنوها، كما أنها أداة للحفاظ على الهوية والتراث ونقله من جيل لآخر، كما أن للمؤسسة التعليمية أدواراً فنية وجمالية وتنشيطية أخرى، حيث تتيح للأطفال فرصة ممارسة خبراتهم التخيلية وألعابهم الإبداعية. وعلى الروضة إرشاد الأطفال إلى طرق التعامل مع غيرهم والتخطيط والتعاون، وإدارة الوقت، والإبداع، وغيرها من المهارات التي تساعدهم على مواجهة التحديات في هذا العصر (عبدالعظيم ومحمود، 2015).

وتؤكد البيئات التعليمية على التعلم الذاتي والأنشطة الإبداعية، وتوفّر مناخاً بيئياً خالياً من القيود، تساعد على تنمية المواهب والقدرات الإبداعية للمتعلمين أكثر من المدارس التقليدية، وإن ظهور الموهوبين لا يتأتى إلا بالمحافظة على الجو الذي يتسم بالحرية، ويراعي قدرات الأطفال

وميولهم، والذي يرفع من إنتاجية الأطفال، ومستواهم التحصيلي (جمعة، 2005). وتتوقف تنمية الموهبة والقدرة الإبداعية لدى الموهوبين على الخبرات التربوية، والأنشطة التي توفرها، فإذا كانت البيئة المدرسية بيئة مرنة وتحترم حرية المتعلم في التفكير الحر الذي يُعتبر نقطة بداية للموهبة، فإن هذه الظروف تساعد في تطور الموهبة والإبداع (Jones, Brener & McManus, 2003).

وعلى البيئة المدرسية أن تتبنى لنفسها نسقاً خاصاً من القيم لكي تؤكد من خلاله أن التعليم هو جزء من النظام الاجتماعي العام، ويتطلب عدة أشياء، كتحفيز الطفل على التفوق والموهبة من خلال كون البيئة مكاناً صالحاً للتعلم والإبداع، وجعل المثيرات المدرسية إيجابية تكشف عن طاقاتها وقدراتها، وتحارب الشعور بالإحباط والفشل، واستخدام التكنولوجيا عامل مهم من أجل تنمية التفوق والموهبة، ومؤثر وفعّال على محتوى وسياق المعلم والطفل (القاضي، 2007؛ Smith, 2005).

وإن للعوامل النفسية والاجتماعية، وتنظيم العمل المدرسي والطرق التعليمية، والبيئة الفيزيقية للمدرسة كالمناخ والإضاءة والمكان والضوضاء، كل هذه العوامل لها التأثير على أداء الأطفال الموهوبين، كما أن عدم تشجيع المعلمين للأطفال، وعدم الاهتمام والتحمس لأفكارهم يُعتبر من العوامل المعيقة لتطور الموهبة والبيئة المدرسية التي تفتر إلى كل العوامل المحفزة والجانب المعرفي وتنمية الإبداع، لا يمكن أن تعد إنساناً مثقفاً (Silins, Zarins & Mulford, 2002).

للبيئة المدرسية الدور الكبير في تنمية المهارات الإبداعية لدى الأطفال، مع وجود الأجواء التعليمية والمناخ المناسب الخالي من القيود والذي يتسم بالحرية ويراعي الأطفال ومستواهم الأكاديمي من خلال تبني نسقاً خاصاً من القيم الثقافية والاجتماعية وترسيخها في الأطفال. ويتم كشف المواهب عن طريق تنمية صفات الأطفال الإيجابية وتشجيعها في جو من التفاعل بين الأطفال، وتكوين الشخصية المتكاملة للأطفال من خلال التعاون بينهم لتحفيز جوانب القوة، وتقوية جوانب الضعف.

الموهوبون قيادياً بمرحلة رياض الأطفال

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الفرد، حيث يكتسب فيها الطفل كثير من العادات الحسنة، والسلوك الاجتماعي؛ لذا فقد اتجهت أنظار العلماء إلى الاهتمام بهذه المرحلة والتي تنمو فيها جوانب عديدة من الشخصية، ففيها يبدأ الطفل في إدراك ذاته، وأيضاً إدراك الآخرين، فيزداد اندماج الطفل وسط مجتمعه مما يكسبه خبرات جديدة، ويساعده على النمو الذاتي، ويكتسب قدرات أكثر، ومنها القدرات القيادية لدى الطفل، ويمكن أن تنمو لديه مهارات القيادة بشرط التدريب عليها، وهذا التدريب الذي يتلقاه أثناء سنواته الأولى يحدد بشكل كبير القائد والتابع.

كما إن مرحلة رياض الأطفال من المراحل الأساسية في حياة الطفل، لا سيما في القرن الحادي والعشرين، لما يلاقيه الطفل من تحديات ومواقف تعليمية واجتماعية ونفسية وجميعها تتطلب منه أن يتميز ببعض المهارات كالمهارات القيادية والاستقلالية، والجرأة وتحمل المسؤولية، لذا ينبغي أن يهتم خبراء التعليم والمتخصصين بوضع المناهج المحفزة لتنمية بعض المهارات الذاتي للطفل، وتؤهله لمواجهة المواقف التي يتعرض لها منذ الطفولة (برغوث، 2015).

وإن القدرات القيادية والاستعداد القيادي يُكتسب في السنوات السبع الأولى من حياة الطفل، وبقدر الخبرات الكافية في الطفولة المبكرة، يكتسب المهارات القيادية، وكلما كانت الخبرات المقدمة

للطفل متنوعة، كلما استفاد الطفل أكثر، ومن الضروري أن تكون معلمة الروضة على وعي بطرق وأساليب تنمية السلوك القيادي لطفل الروضة (علي، 2014؛ Alexis, 2011).

يستلزم من الروضة أن تنمي قدرة الطفل ومهاراته على القيادة؛ ليتسنى للطفل مواجهة هذه المواقف بحكمة وذكاء، وتساعده في توجيه أهدافه في الحاضر والمستقبل، كما تؤهله على مواجهة التحديات المتواصلة في المجالات المختلفة، ويكون البدء من مرحلة الطفولة باعتبارها المرحلة الأساس التي يبني عليها الطفل المراحل التي تليها، وبصلاحها يصلح ما بعدها. فالروضة بأنشطتها المختلفة داخل الصف أو خارجه تستطيع تنشئة طفل لديه قدرة مرنة على قيادة الآخرين التي قد تتعدل حسب متطلبات المواقف المختلفة، فتتعدل خصائص الطفل إما ليصبح طفل قائد أو تابع (علي، 2014).

وقد أصبحت الجوانب الاجتماعية للقيادة ذات أهمية متزايدة وينبغي إدراجها في المناهج الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة لما لها من نفع للأطفال من خلال تنميتها إن كانت موجودة، أو إكسابها للأطفال من خلال تعليمهم تحمل المسؤولية بما يتناسب مع أعمارهم في البيئة المحيطة بهم، سواءً في الأسرة أو الروضة، وهذا بشأنه يربي عندهم حب العمل والإنجاز من خلال التشجيع الإيجابي والتحفيز، والانتقاد البنّاء لإنجازاتهم، حيث يولّد لديهم الثقة بالنفس. وتعتبر القيادة من أكثر أدوات التوجيه فعالية في مجال العمل، وتساعد على أداء العديد من المهام. فالقادة هم واضعي الأهداف طويلة المدى وهم الذين يتابعون ويراقبون ويتخذون القرارات الصحيحة في أوقاتها (إسماعيل، 2011).

وعلى البيئة المدرسية مراعاة الطفل مراعاة الطفل القائد في التفوق والاتصاف بالذكاء وسرعة البديهة، والالتزام بالمسؤوليات التي على الإنسان أياً كان نوعها، والثقة بالنفس، بالإضافة إلى الطموح والهمة العالية والنشاط، ويتصف الطفل بتحمل المسؤولية وقوة الشخصية، والحكمة والموعظة، كما أنه يكون معطاءً مع الالتزام المتواصل والتأثير الإيجابي فيمن حوله، وله القدرة على إقناع وإدارة مجموعته والالتزام بالوقت والنظام، كما أنه يراعي مشاعر الآخرين ورغباتهم. وبناءً على ذلك يُنصح الأهل والمربين إدخال موضوع القيادة في المناهج الدراسية، وربط القيادة بالمجتمع ومشكلاته، ومشاركة الأطفال في اتخاذ القرار في بيئة الأسرة والمدرسة، ومناقشتهم في قدراتهم وفرصة القيادة، مع التركيز على مهارات الاتصال وفن التعامل مع الناس (عبدالعظيم ومحمود، 2015).

ويجب اكتشاف الموهوب قيادياً في بيئته الطبيعية وتنميته لأن إذا جُمع الموهوبون قيادياً في مكان واحد فإن ممارستهم للقيادة لن تكون فعّالة؛ لأن القائد ينبغي أن يكون متميزاً بين مجموعة من الأفراد العاديين لكي تظهر قدراته القيادية، لذلك يتعاظم دور الأسرة والمدرسة في تنمية الموهبة القيادية وذلك من خلال توفير المناخ الديمقراطي داخل المدرسة والأسرة، وتشجيع الطفل للتعبير عن رأيه، وإسناد بعض الأدوار القيادية للطفل الموهوب، وتشجيعه للتمكن من النجاح في أداء المهام الموكلة له (فرماوي، 2006).

على الروضة تنمية قدرات الطفل القيادية والتي يكتسبها الطفل في مراحل عمره الأولى؛ ليحقق أهدافه وذلك من خلال الأنشطة المختلفة داخل وخارج الصف، وتكليفه ببعض الأدوار القيادية التي تمكنه من النجاح وذلك عن طريق التفاعل مع الآخرين.

الروضة وتنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال

إن الروضة هي البيئة الاجتماعية المناسبة التي يتم فيها تأسيس الأطفال ودمجهم في الأنشطة الطبقية عن طريق التنظيم الذاتي والتفاعل بشكل متناغم مع الأقران والمعلمين (Belsky، Booth-LaForce، Bradley، Campbell، .et al، 2006). وينمو التفاعل الاجتماعي في مرحلة رياض الأطفال من خلال نشاط الطفل الحركي، وصحبته بالآخرين، ومن خلال رغبته في أن ينال تقدير الآخرين، ويتضح ذلك التفاعل من خلال تعامل الطفل مع أقرانه، وميله للتعاون والتعبير عن ميوله واتجاهاته. وتتأثر هذه المرحلة بطول الفترة التي يقضيها الأطفال مع بعضهم البعض (هلال، 2014؛ Sung, 2009)

وإن حاجة أطفال الروضة للتزود بالمهارات الاجتماعية تتزايد من أجل مواجهة التنظيم الذاتي والمتطلبات المعرفية، والذي يمهدهم للمرحلة الابتدائية، كما أنهم بحاجة للتعبير عن عواطفهم بشكل لائق لما يواجهونه من عقبات اجتماعية بدخولهم عالم التواصل مع الأقران والأصدقاء في كثير من الأنشطة، ويتعلمون الكثير من الأفكار والمهارات التي تساعدهم في الاندماج مع بيئاتهم الاجتماعية (Miller, Fine, Seifer, Dickstein & Shields, 2006).

ويبدأ الأطفال هنا بتفضيل مصاحبة أطفال آخرين بدلاً من قضاء كل أوقاتهم مع الوالدين في نطاق الأسرة والبيت، ومن هنا تكمن أهمية الكفاءة الاجتماعية من سنوات الروضة وخصوصا سن التمهيدي، وتستمر خلال المرحلة الابتدائية، ويعد التفاعل الناجح والإيجابي مع الأقران أساساً للصحة النفسية للأطفال (الصقيه، 2016).

وللمناهج الدراسية الدور الكبير في تنمية التفاعل مع الآخرين، حيث أن المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية تساعد الأطفال على المشاركة في الأنشطة الصفية من خلال التفاعل الإيجابي مع الآخرين ولا سيما أطفال الروضة، لذا ينبغي على رياض الأطفال تعزيز التنمية الاجتماعية والعاطفية للأطفال من خلال توفير المناهج السليمة والمساعدة على تطوير أفكار الأطفال. وقد أفادت العديد من الدراسات على وجود علاقات إيجابية بين السلوكيات الاجتماعية للأطفال ونتائجهم الأكاديمية (برغوث، 2015؛ Zins,. Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007)

وتعد الكفاءة الاجتماعية Social Competence من العوامل المهمة في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للأطفال مع الأشخاص المحيطين في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعد من عوامل تقدير الذات والتوافق النفسي على المستويين الشخصي والاجتماعي، وهذا ما أكدت عليه دراسة (رزق ومجدة، 1995) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات. ولقد أشار (طريف، 2002) إلى ضرورة توافر الكفاءة الاجتماعية لدى المعلم حتى يستطيع أن يقوم بدوره، وأن يحقق الأهداف التعليمية والتي تساعده في إدارة الصف والأطفال فيما بينهم، وإن المعلم الذي يعاني من ضعف الكفاءة الاجتماعية يؤثر سلباً على طلابه وعلى اتجاهاتهم الدراسية.

ومن خلال الدراسات التي أجريت حول المدرسة الفعالة، والتي يمكن أن تؤتي ثمارها المستقبلية على أهمية تعاطيها مع المجتمع هو ضرورة انفتاح المدرسة على متطلبات المجتمع الذي يحيط بها ويتبادل معها الأثر والمؤثر، والذي يساعدها في رسم أهدافها وخططها، وتحقيق طموحاتها وتلبية حاجاتها، ومن خلال هذه المنهجية يحقق المتعلم الربط بين ما يتعلمه في البيئة المدرسية وما يتعايش معه ويواجهه في الخارج.(Jones, 2007)

واقع رياض الأطفال في مملكة البحرين

اهتمت مملكة البحرين بتأسيس الأجيال ابتداءً من مراحل الطفولة الأولى التي تسبق مرحلة التعليم الابتدائي من خلال فترة الحضانة وفترة رياض الأطفال، ويخرج التعليم في هذه المرحلة عن نطاق السلم التعليمي النظامي، حيث تتم إدارته من قبل القطاع الخاص، ومع ذلك تشرف وزارة التربية والتعليم على مرحلة رياض الأطفال من خلال إدارة رياض الأطفال التي تم استحداثها. أما دور الحضانة فهي من مسئولية وزارة التنمية الاجتماعية (وزارة التربية والتعليم، 2019).

وكانت رياض الأطفال في بدايتها جزءاً من التعليم الحكومي في مملكة البحرين، إذ تأسست أول روضة في عام 1943م، وقد فُتح أول صف للروضة في إحدى مدارس البنات الابتدائية بالمحرق، وعندما حقق هذا الصف نجاحاً كبيراً، تم افتتاح صفوف أخرى في المدارس الابتدائية الأخرى فيما بعد، وقد أُلحقت صفوف الروضة بالمدارس الابتدائية في بادئ الأمر. وفي عام 1948م تم افتتاح أول مدرسة مستقلة لرياض الأطفال بالمحرق، وكان من أهم أهدافها في أول نشأتها تدريب الأطفال على استخدام حواسهم عن طريق اللعب بطريقة الترغيب لا الترهيب، وتدريبهم على بعض الأعمال اليدوية التهذيبية بجانب تزدويهم بالقراءة والحساب، وفي عام 1960م تأسست أول روضة للأطفال تابعة لجمعية رعاية الطفل والأمومة، ثم أصبحت رياض الأطفال تابعة للتعليم الخاص والجمعيات النسائية الأهلية، حيث شكّل تأسس الرياض ودور الحضانة عند هذه الجمعيات جزءاً أساسياً من برامجها وأنشطتها لخدمة المرأة والمجتمع (ورد في: حسين، 2013).

وتنقسم فترة التربية في مرحلة ماقبل التعليم الابتدائي إلى فترتين، الحضانة وهي من سن الرضاعة إلى الرابعة من العمر، وفترة رياض الأطفال وهي من سن (3-6) سنوات، وبلغ عدد الحضانات ورياض الأطفال في عام 1988 إلى (71)، منها (11) دار حضانة، و(60) روضة أطفال (البسام، 1990). وفي عام 2018-2019م بلغ عدد رياض الأطفال المرخصة في مملكة البحرين (130) روضة مستقلة أو مشتركة مع حضانات، و(58) روضة تابعة لمدارس خاصة موزعة على محافظات مملكة البحرين الأربع: المحافظة الشمالية، والجنوبية، والعاصمة، والمحرق (وزارة التربية والتعليم).

وقد ترجع أسباب زيادة عدد رياض الأطفال خلال هذه السنوات إلى زيادة إقبال الأهالي على الروضات، ورغبتهم بالتحاق أطفالهم بالروضة قبل انتقالهم إلى المدرسة؛ وذلك لتهيئة الطفل للتعليم والمعرفة، والتفاعل الاجتماعي مع أقرانه قبل دخوله للمدرسة.

مناهج رياض الأطفال في مملكة البحرين

تطوّرتْ البرامج المطبّقة في رياض الأطفال منذ بداية التسعينات، وصدر في عام 1997م قرار بتشكيل لجنة لإعداد وثيقة منهج رسمي لرياض الأطفال تضم نخبة من المتخصصين في المناهج والروضة، وخبرات من ذوي الاختصاص من خارج وزارة التربية والتعليم، وقد تم إعداد المرحلة الأولى من هذا المنهج وفق منطلقات وفلسفة وأهداف تربوية متضمناً الكفايات والخبرات التعليمية المراد إكسابها للأطفال، بالإضافة لتنمية القدرات العقلية. وبعد الإطلاع على مواقع بعض رياض الأطفال بمملكة البحرين وموقع وزارة التربية، اتضحت المناهج التي تعتمدها هذه الرياض ومنها (وزارة التربية والتعليم، 2003؛ حضانة البدايات المشرقة، 2016؛ روضة الشروق، 2017؛ روضة سدرة العصافير، 2018؛ الفاتح، 2019).

اعتمدت بعض رياض الأطفال برنامج حقيبة أنا أقرأ والذي يعد برنامجاً للقراءة والكتابة يحتوي على كتيبات للأطفال وقصص وأنشطة يعمل بها الطفل فيميز ويطابق ويحلل ويركب ما يناسب. ويقرأ الطفل من خلال الأنشطة وهو يلعب بالصور والكلمات والمقاطع وبالحروف، وتحفز البطاقات بما تحتويه من صور وأنشطة الطفل على التعلم وتدفعه إلى تقصي المزيد من الخبرات، ومن رياض الأطفال التي اعتمدته، روضة المبدع الصغير وروضة الشروق النموذجية (روضة الشروق، 2017).

ولتطوير المناهج الموجهة للأطفال في مؤسسات رياض الأطفال بمملكة البحرين، قامت وزارة التربية والتعليم باستحداث منهج لرياض الأطفال قائم على خمس خبرات تعليمية هي: خبرة أنا في الروضة، وخبرة وطني البحرين، وخبرة الأسرة والمسكن، وخبرة الحيوانات، وخبرة الاتصال والتواصل؛ بحيث تستهدف هذه الخبرات التعليمية مجموعة من المفاهيم اللغوية والرياضية والعلمية والاجتماعية، وجملة من القيم، ويتم تقديمها في إطار شامل من خلال أنشطة تعليمية تراعي مبدأ التكامل والترابط، ويترجم المنهج كل خبرة تعليمية من خبراته الخمس من خلال كتابين: أحدهما الدليل المفصل لمعلمات رياض الأطفال حول إجراءات تنفيذ الخبرة، والآخر هو كتاب الأطفال الذي يضم الأنشطة التعليمية التعلمية المرتبطة بالخبرة. وبالإضافة للكتب العشرة فقد تم استحداث دليل لأولياء الأمور والذي يضم إرشادات وتوجيهات ومقترحات حول كيفية مساعدة الأطفال في التعامل مع المنهج وخبراته، وذلك بوصفهم شركاء في عملية التعليم، وتأكيداً على عملية التواصل بين أولياء الأمور ورياض أطفالهم (وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، 2014).

وقد اعتمدت رياض الأطفال عدة مناهج من أهمها المنهج القائم على الخبرات التعليمية الخمس بالإضافة لمنهج المونتيسوري، والذي اعتمدته بعض الروضات كمنهج أساسي والذي يهدف لتعزيز ثقة الطفل بنفسه، واستقلاليته إذ يسمح هذا المنهج للأطفال باختيار الأنشطة التي يرغبون في ممارستها في غرفة الصف من بين النشاطات التي تُطرح، شرط مناقشة الأمر مع المعلمة المسؤولة، وبعدها يمكن للطفل إمضاء الوقت الذي يريده وهو يمارسها، مع التمتع بحرية الحركة في الصف ما دام ملتزماً بالجوّ المفروض في الغرفة (روضة الشروق، 2017؛ روضة سدرة العصافير، 2018؛ روضة الفاتح، 2019).

وهناك المنهج البريطاني"Learning Stars" وهو منهج لتعليم اللغة الإنجليزية للأطفال ويتضمن نظام الصوتيات للقراءة والكتابة. ذلك بالإضافة إلى كتاب الرياضيات. ويستحوذ هذا المنهج على اهتمام الأطفال من خلال تغطية مواضيع مختلفة مثل العلوم والطبيعة ويشجعهم على الحوار باللغة الإنجليزية في حياتهم اليومية، هذا بالإضافة إلى منهج "Jolly Phonics" الذي يوفر وسيلة مبتكرة وخلاقة لتعليم الأطفال الحروف الهجائية الإنجليزية وأصواتها. وتستخدم أنشطة ترفيهية لإظهار كيفية نطق الصوت في القراءة واستغلال جميع الحواس في عملية التعلم. كما أن هناك رياض أطفال تعتمد المنهج الأمريكي. وتعتمد بعض رياض الأطفال أكثر من منهج للتعليم وذلك لكي يكمل كل منهج المنهج الآخر، أو قد يكون لتناسب كل منهج للمرحلة العمرية المناسبة والأطفال داخل الروضة (حضانة البدايات المشرقة، 2016).

تناول المبحث السابق تعريف بيئة الروضة المدرسية ومفهومها، ودور المدرسة في تنمية المهارات الإبداعية عند رياض الأطفال، وواقع رياض الأطفال في مملكة البحرين، بالإضافة إلى دور المعلمة في اكتشاف الموهوبين، والموهوبون قيادياً بمرحلة رياض الأطفال، كما تناول أهمية الروضة في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

اتضح مما سبق أن للروضة الدور الكبير في تنمية المهارات الإبداعية للأطفال، وللمعلمة الدور المهم في استكشاف المواهب وتحفيز قدرات الأطفال العقلية والمعرفية من الناحية الأكاديمية والسلوكية والثقافية والاجتماعية، مما يؤدي بالطفل لأن يكون قيادياً وقادراً على تحمل مسؤولية نفسه وإدارة أموره وأمور الآخرين من حوله.

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

منهجية البحث
التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث
مجتمع البحث
عينة البحث
أدوات البحث
إجراءات تطبيق البحث
الصعوبات التي واجهت الباحثة
الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

تناول هذا الفصل وصفاً لتصميم البحث المنهجي، ومتغيرات البحث وتعريفاتها الإجرائية، ومجتمع البحث والعينة المستهدفة، وقد تم عرض الأدوات المستخدمة من حيث أبعادها ومحتواها وخصائصها السيكومترية ومدى ملاءمة كل منها للبيئة البحرينية على مجموعة محكمين، وبيان إجراءات التطبيق الميداني مع عرض للصعوبات التي واجهت الباحثة في الميدان، وأخيراً قدّم الفصل وصفاً للطرق الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات والتوصل للنتائج.

منهج البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي واستخدام نماذج المعادلة البنائية الذي تم من خلالهما استكشاف المؤشرات والتعرف عليها، وبيان العلاقة بين السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية والبيئة الأسرية والمدرسية لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين، ولأنه المنهج المناسب لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتحديدها كمياً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتحليلها للتوصل إلى نتائج تفيد الباحث في الحقل التربوي (أبو علام، 2006).

تعريفات متغيرات البحث

عُرّفت متغيرات البحث إجرائياً كالآتي:

المتغيرات المستقلة

البيئة المدرسية School environment

يُحدّد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال في استبيان البيئة المدرسية المستخدم في البحث، والذي تم إعداده من قبل (الدلامي، 2013).

البيئة الأسرية Family environment

يُحدّد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال في استبيان البيئة الأسرية المستخدم في البحث، والذي تم إعداده من قبل (الدلامي، 2013).

الكفاءة الاجتماعية Social competence

يُحدّد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال في مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث.

المتغير التابع

السلوك القيادي Leadership behavior

يُحدّد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال في مقياس السلوك القيادي المستخدم في البحث، والذي تم إعداده من قبل الباحثة.

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع الأطفال المدرجة أسماؤهم في مرحلة رياض الأطفال من عمر (3-6) سنوات (ذكور وإناث) من المستوى الأول والثاني والثالث الملتحقين برياض الأطفال والبالغ عددها (135) روضة، و(58) روضة تابعة لمدارس خاصة وفق لآخر إحصائية لوزارة

التربية والتعليم، وفيما يلي جدول بمجموع الأطفال المسجلين في رياض الأطفال التابعة لإدارة رياض الأطفال للعام 2018-2019:

جدول 1

إحصائية بعدد الأطفال المسجلين برياض الأطفال التابعة لإدارة رياض الأطفال (ذكور وإناث) للعام 2018-2019.

المستويات	النوع الاجتماعي	
	ذكور	إناث
المستوى الأول	1882	1792
المستوى الثاني	3946	3465
المستوى الثالث	4070	4350
المجموع	9898	9607
المجموع الكلي	19505	

عينة البحث

تكونت عينة البحث من الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال في محافظات مملكة البحرين الأربع (المحافظة الشمالية، والمحافظة الجنوبية، ومحافظة العاصمة، ومحافظة المحرق)، والتي بلغ عددها (218) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم (4-6) سنوات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم تسليم معلماتهم وأولياء أمورهم المقاييس عن طريق الحضور الشخصي لرياض الأطفال.

أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم استخدام نوعين من الأدوات، النوع الأول؛ أداة التحديد والكشف عن الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال، النوع الثاني؛ أدوات البحث (السلوك القيادي، والكفاءة الاجتماعية، والبيئة المدرسية، والبيئة الأسرية)، وفيما يلي تفصيل للأدوات:

النوع الأول: أداة التحديد

مقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال (من إعداد الباحثة)

تمثلت أداة التحديد في مقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين، ويهدف المقياس للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال (3-6) سنوات، وتم إعداد المقياس بالرجوع للمعلومات الموجودة في الأدب التربوي في هذا المجال، والرجوع لمقياس كل من (الجغيمان وعبدالمجيد، 2008؛ عطيات وسلامة، 2009؛ الجار الله، 2017؛ Renzulli, 2002)، وعلى ضوء ذلك لم تجد الباحثة ما يتناسب مع البحث الحالي، فأعدت مقياساً يتناسب مع الفئة العمرية لأفراد العينة، ويتكون المقياس من 52 بنداً تم تقسيمه إلى ستة أبعاد، وهي: الدافعية؛ والقدرات الأكاديمية؛ والإبداع؛ والشخصية؛ والمهارات النفسحركية؛ والفنون. أما طريقة التصحيح فتكونت من خمسة بدائل وهي: أبداً، ونادراً، وأحياناً، وكثيراً، ودائما. تم ترتيبها من (1-5) بحيث يمثل المستوى الأول أقل درجة، ويمثل المستوى 5 أعلى درجة، وإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل هي 52 درجة، وأعلى درجة هي 260 درجة. وتم تصميم المقياس بعد اتباع الباحثة لعدد من الخطوات، وهي:

1. تحديد المحتوى المراد قياسه (التعرف على الأطفال الموهوبين، مرحلة رياض الأطفال).
2. تحديد الفئة العمرية لعينة البحث.

3. ملائمة مستوى طرح المفردات والأبعاد مع الفئة المستهدفة للبحث.
4. التأكد من السلامة اللغوية لمفردات المقياس.
5. عرض مفردات المقياس على عدد من المختصين في رياض الأطفال وعلم النفس وتربية الموهوبين.
6. تطبيق فقرات المقياس على عينة استطلاعية واستخراج معاملات الصدق والثبات.
7. إخراج المقياس بصورته النهائية.

العينة الاستطلاعية للبحث

تم اختيار عينة استطلاعية عشوائية للبحث من بعض رياض الأطفال في محافظات مملكة البحرين الأربع (الشمالية، الجنوبية، العاصمة، المحرق)، بلغ عددها 248 طفلاً وطفلة، حيث بلغ عدد الذكور 79 طفلاً، والإناث 139 طفلة، تراوحت أعمارهم (3-6) سنوات.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس بصورته المبدئية على أحد عشر من المختصين في مجال تربية الموهوبين ورياض الأطفال وعلم النفس من جامعات مختلفة (ملحق أ)؛ وذلك لمراجعة فقرات المقياس وتعديل أو تغيير المفردات التي تحتاج لذلك، أو إلغاء بعض الفقرات غير المناسبة، والتأكد من مطابقة فقرات المقياس للأهداف التي يقيسها، بالإضافة للتحقق من سلامة اللغة، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين (92-100%) وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُدخلت بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات (ملحق ب).

الصدق البنائي:

للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه المفردات، تم إخضاع استجابات عينة الدراسة على مفردات مقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال للتحليل العاملي التوكيديConfirmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل البنائي السداسي للمقياس والذي تضمن عامل الدافعية وتكون من (9) فقرات، والعامل الثاني: القدرات الأكاديمية وتكون من (8) فقرات، والعامل الثالث: الإبداع وتكون من (10) فقرات، والعامل الرابع: الشخصية وتكون من (9) فقرات، والعامل الخامس المهارات النفسحركية وتكون من (9) فقرات، والعامل السادس: الفنون وتكون من (7) فقرات، ليصبح المجموع الكلي لفقرات مقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال (52) فقرة، مما يعني صدق البناء العاملي للمقياس وكذلك صدق مفردات المقياس. ويوضح جدول 2 نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول 2

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال

م	المفردات	العوامل		
		قيمة التشبع	الخطأ المعياري القيم التشبع	قيمة "t"
الدافعية				
1	يبحث عن التحديات ليواجهها.	.37	.031	**11.9
2	يقبل على المهمات الصعبة ويبتعد عن المهمات السهلة.	.41	.032	**12.8
3	يعتمد على نفسه في إتمام المهمات التي يقوم بها.	.50	.029	**17.2
4	لديه رغبة قوية في اكتشاف المجهول.	.39	.030	**13
5	يصر على التطور والإنجاز ويسرع في أدائهما.	.47	.032	**14.7
6	يظهر حماساً ونشاطاً غير عادياً.	.56	.031	**18.1
7	يسعى إلى إنجاز الأعمال التي تفوق قدرات الآخرين.	.63	.033	**19.1
8	يثابر لمواصلة العمل نحو تحقيق الأهداف.	.34	.029	**11.7
9	يبادر إلى القيام من تلقاء نفسه.	.45	.029	**15.5
القدرات الأكاديمية				
10	يتقن أداء المهارات الجديدة بسرعة وكفاءة.	.31	.030	**10.3
11	يستطيع إدراك العلاقات بين الأشياء بصورة عالية.	.49	.029	**16.9
12	يلتقط المعلومات بسرعة.	.61	.031	**20.3
13	يظهر القدرة على التعامل مع المفاهيم المجردة والمركبة.	.67	.032	**20.9
14	لديه اطلاع حول الحقائق من حوله.	.38	.029	**13.1
15	يمتلك القدرة على الكتابة باستخدام الحروف.	.38	.031	**12.3
16	يعيد رواية قصة ما بطريقة صحيحة.	.40	.028	**14.3
17	متميز في الأنشطة.	.46	.033	**13.9
الإبداع				
18	يمتلك حسّاً فكاهياً ودعابة.	.54	.029	**18.6
19	يظهر قدرة على التفكير التخيلي.	.35	.029	**12.1
20	يربط الأشياء بطريقة غريبة وذكية.	.44	.032	**13.8
21	يذكر عدداً كبيراً من الأفكار في وقت واحد.	.56	.031	**18.1
22	يستعمل الأفكار والأشياء والألعاب في عدة طرق.	.60	.028	**21.4
23	يبتدع ألعاباً جديدة، وقصصاً، وأغاني، قصائد.	.32	.029	**11
24	يطرح أسئلة كثيرة ومتنوعة.	.49	.032	**15.3
25	يتعامل مع الأشياء الغامضة بسهولة.	.42	.031	**13.5
26	يستخدم الخيال والصور البلاغية في حديثه.	.73	.028	**26
27	يفضل اللعب مع من هم أكبر منه سنا.	.35	.030	**11.7
الشخصية				
28	يمتلك جرأة في الحديث.	.47	.028	**16.8
29	يحب ممارسة الأنشطة.	.52	.033	**15.8
30	يمتلك قدرة على الانتباه لفترات طويلة.	.66	.028	**23.6
31	يستخدم نبرات صوته بفاعلية التعبير عن المعنى بوضوح.	.38	.032	**11.9
32	يستطيع التعبير عن المعلومات الإيماءات.	.33	.028	**11.8
33	يشعر بالسعادة في أداء المهام التي تتطلب عمل ذهني عميق.	.45	.029	**15.5
34	يحب تكوين صداقات جديدة مع الآخرين.	.54	.028	**19.3
35	يتقبل وجهات نظر الآخرين.	.43	.031	**13.9

جدول 2 (تابع)

م	المفردات	العوامل		
		قيمة التشبع	الخطأ المعياري القيم التشبع	قيمة "t"
36	يمسك الكرة بشكل مناسب.	.49	.032	**15.3
المهارات النفسحركية				
37	يقلد الحركات بصورة مناسبة.	.55	.033	**16.7
38	يتعامل مع الألعاب وكأنها كائنات حية.	.36	.032	**11.3
39	يصف الأحداث بعد وقوعها.	.38	.028	**13.6
40	يستخدم المقص بشكل مناسب.	.53	.029	**18.3
41	يمسك بالقلم بصورة مناسبة.	.37	.030	**12.3
42	يرسم خطوطاً مستقيمة.	.64	.031	**20.6
43	يحب التسلق والقفز.	.41	.032	**12.8
44	يمتلك إحساساً بالتعرف على الأصوات الناشزة التي تصاحب الأداء، وحساس للإيقاعات.	.43	.029	**14.8
45	يستمتع بالمشاركة في الأنشطة الفنية.	.57	.028	**20.4
الفنون				
46	يطبق مادة فنية كالألحان والنغمات.	.48	.030	**16
47	يعيد إنتاج ورسم الأشكال والأعمال الفنية بدقة.	.62	.031	**20
48	يمتلك مهارة في التمثيل.	.48	.029	**16.6
49	يقضي وقتاً طويلاً في اللعب بالطين والجبس.	.34	.031	**11
50	يظهر ميولاً نحو أدوات العزف والموسيقى.	.39	.033	**11.8
51	يقضي وقتاً طويلاً في الرسم.	.44	.028	**15.7
52	يلون الرسومات التي يرسمها.	.35	.032	**10.9
قيمة مربع كاي (χ^2)		176.62		

أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات المسار للأبعاد الستة تراوحت بين (0.31 - 0.73) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P\leq0.01$)، وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2)بلغت (176.62) بدرجات حرية تساوي (114) ومستوى دلالة ($p\geq0.05$)، أى أن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهى تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول 3 مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات.

جدول 3

مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ^2	176.62	أن تكون غير دالة	
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.081	1>RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.94	1>GFI>0	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.93	1>AGFI>0	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.90	1>NFI>0	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية، وتشكلت من 248 طفلاً وطفلة من مجموعة من رياض الأطفال (ملحق ز) لتحديد ثبات المقياس للفئة العمرية المستهدفة، ولاستخراج العمليات تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لكل بعد في المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدافعية 0.533؛ وللقدرات الأكاديمية 0.525؛ وللإبداع 0.504؛ وللشخصية 0.524؛ وللمهارات النفسحركية 0.651؛ وللفنون 0.692، أما قيمة معامل ثبات المقياس ككل، فقد بلغت قيمته 0.625.

الصدق التلازمي:

ولاستخراج الصدق التلازمي تم تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين (Renzulli et al, 2010) وقد تراوحت قيمة معامل الارتباط بين مقياس رينزولي ومقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين 0.84.

ثانيا: أدوات البحث

1. مقياس السلوك القيادي (من إعداد الباحثة)

يهدف هذا المقياس لمعرفة السلوك القيادي للأطفال بمرحلة رياض الأطفال والذين تتراوح أعمارهم (3-6) سنوات. وقد تم إعداد المقياس بالرجوع للمعلومات الموجودة في الأدب التربوي النظري في هذا المجال، والرجوع لمقياس كل من (عطيات وسلامة، 2009؛ غبلان، 2018؛ Addison & Linda, 1987) وعلى ضوء ذلك لم تجد الباحثة ما يتناسب مع البحث الحالي، فأعدت مقياساً يتناسب مع الفئة العمرية لأفراد العينة، ويتكون المقياس من 46 مفردة تجيب عليها معلمة الروضة، وتم تقسيمه إلى خمسة أبعاد، وهي: التوجيه الذاتي والثقة بالنفس؛ والقدرة التنظيمية؛ والمبادرة؛ والحساسية للآخرين؛ و التواصل الاجتماعي وشعبية الطفل بين أقرانه. أما طريقة التصحيح فتكونت من خمسة بدائل وهي: أبداً، ونادراً، وأحياناً، وكثيراً، ودائما. تم ترتيبها من (1-5) بحيث يمثل المستوى الأول أقل درجة، ويمثل المستوى 5 أعلى درجة، وإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل هي 46 درجة، وأعلى درجة هي 230 درجة. وتم تصميم المقياس بعد اتباع الباحثة لعدد من الخطوات، وهي:

1. تحديد المحتوى المراد قياسه (التعرف على السلوك القيادي، ومرحلة رياض الأطفال).
2. تحديد الفئة العمرية لعينة البحث.
3. ملائمة مستوى طرح المفردات والأبعاد مع الفئة المستهدفة للبحث.
4. التأكد من السلامة اللغوية لمفردات المقياس.
5. عرض مفردات المقياس على عدد من المختصين في رياض الأطفال وعلم النفس وتربية الموهوبين.
6. تطبيق فقرات المقياس على عينة استطلاعية واستخراج معاملات الصدق والثبات.
7. إخراج المقياس بصورته النهائية.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المحكمين:

قُدّم المقياس بصورته المبدئية إلى أحد عشر من المختصين في مجال تربية الموهوبين ورياض الأطفال وعلم النفس من جامعات مختلفة (ملحق أ)؛ وذلك لمراجعة فقرات المقياس وتعديل أو تغيير

المفردات التي تحتاج لذلك، أو إلغاء بعض الفقرات غير المناسبة، والتأكد من مطابقة فقرات المقياس للأهداف التي يقيسها، بالإضافة للتحقق من سلامة اللغة، وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُدخلت بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات. وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس 100%، وهذا ما يدل على الصدق الظاهري للمقياس (ملحق ب).

الصدق العاملي:

للتأكد من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع الفقرات لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه الفقرات، تم الحصول على استجابات عينة البحث وقوامها 248 طفلاً وطفلة من مرحلة رياض الأطفال تم اختيارهم بطريقة عشوائية من رياض الأطفال الموجودة في محافظات البحرين الأربع (الشمالية، الجنوبية، العاصمة، المحرق)؛ على فقرات مقياس السلوك القيادي للتحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ Holting، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل عن طريق اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد أكد التحليل العاملي الخماسي لمقياس السلوك القيادي الذي تكون من 46 مفردة دون حذف أي مفردة، أكد صدق البناء العاملي، ويبين جدول 4 نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس السلوك القيادي:

جدول 4

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس السلوك القيادي

م	المفردات	التوجيه الذاتي والثقة بالنفس	القدرة التنظيمية	المبادرة	الحساسية للآخرين	التواصل مع الآخرين وشعبية الطفل مع أقرانه
1	يشارك الطفل بشكل فعال ولا يحتاج لدعم كبير من المعلم.	0.624				
2	يفتخر الطفل بما يقوم به، فيعرضه على معلمه ووالديه وأقرانه.	0.630				
3	يعبر الطفل بثقة عن آرائه عند وجوده في مجموعات.	0.731				
4	يتخذ الطفل قراراته بسرعة مثل اختيار الأنشطة.	0.725				
5	يطلب الطفل المساعدة من الكبار دون تردد عند الحاجة.	0.658				
6	يتكيف الطفل بسرعة مع المواقف الجديدة.	0.664				
7	يعلم الطفل بنقاط القوة والضعف لديه.	0.580				
8	يقوم الطفل بحل نزاعات زملائه.	0.597				
9	يلتزم الطفل بالصدق ويعترف بأخطائه.	0.538				
10	يعتمد الطفل على نفسه في الذهاب إلى الأماكن البعيدة.	0.503				
11	يعبر الطفل عما بداخله بالكلمات أو بالرسم.	0.718				
12	يتذكر الطفل الإجراءات اللازمة للحل بسرعة.		0.528			

جدول 4 (تابع)

م	المفردات	التوجيه الذاتي والثقة بالنفس	القدرة التنظيمية	المبادرة	الحساسية للآخرين	التواصل مع الآخرين وشعبية الطفل مع أقرانه
13	يحب الطفل تولي المهام والمسؤوليات.		0.616			
14	يعمد الطفل للتعبير عن قوانين الصف من أجل الحفاظ على النظام.		0.594			
15	ينظم الطفل ألعاباً جماعية.		0.603			
16	ينجز الطفل المهام الموكلة له في الوقت المحدد.		0.545			
17	يهتم الطفل بتوجيهات المعلم.		0.678			
18	يخلق الطفل لنفسه دوراً توجيهيا في اللعب.		0.643			
19	يشعر الطفل بلزوم التخطيط للمشاريع قبل تنفيذها.		0.616			
20	يحاول الطفل حل المشكلات في المجموعة دون تدخل المعلم.			0.461		
21	يخترع الطفل أنشطة ويُسرّ في شرحها للآخرين.			0.534		
22	يقدم الطفل حلول لمشاكل الصف.			0.452		
23	يبادر الطفل في الإقدام على العمل حينما يقتنع بقيمة العمل.			0.573		
24	يبادر الطفل في السؤال للاطمئنان عن زملائه.			0.611		
25	يساعد الطفل ضعاف المستوى الذين يحتاجون لمساعدة في الشرح والحل.			0.548		
26	يظهر الطفل الطريقة المناسبة للتعبيرعما يعانيه.			0.473		
27	يهتم الطفل بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية.			0.531		
28	يبذل الطفل جهداً للاهتمام بالآخرين.				0.546	
29	يستمع الطفل باهتمام لما يقوله الآخرون ويظهر فهما لما يسمع.				0.610	
30	يحترم الطفل الآخرين ويراعي مشاعرهم.				0.609	
31	يبدي اهتماماته بالآخرين كالعناية بالحيوانات الأليفة، والنباتات، والأطفال الرضع.				0.540	
32	يستعين زملاء الطفل به في طرح الأفكار وعمل الأنشطة.				0.461	
33	يجذب الطفل الآخرين لاستماع أحداثه وقصصه حتى لو كانت طويلة.				0.497	
34	يستطرد الطفل في مواضيع أخرى داخل الصف.				0.402	
35	يتقبل الطفل وجهات نظر الآخرين.				0.409	
36	يحب الطفل مساعدة الآخرين.				0.412	
37	يمارس الطفل أدواراً قيادية تؤثر على الآخرين.				0.443	

جدول 4 (تابع)

م	المفردات	التوجيه الذاتي والثقة بالنفس	القدرة التنظيمية	المبادرة	الحساسية للآخرين	التواصل مع الآخرين وشعبية الطفل مع أقرانه
38	يحب الطفل أن يشاركه زملائه في أغراضه.				0.408	
39	يكرر زملاء الطفل ذكر اسمه ليشاركهم الأفكار واللعب.					0.515
40	يتقبل الآخرون أفكار الطفل.					0.591
41	يحب الطفل تكوين علاقات عديدة مع الآخرين.					0.541
42	يحب الطفل روح الدعابة.					0.586
43	يحب الطفل المشاركة في الرحلات والأنشطة الاجتماعية.					0.456
44	يختلط الطفل بأقرانه بسرعة أثناء اللعب.					0.471
45	يظهر الطفل صورة جيدة عن جماعة الأقران.					0.358
46	يتميز الطفل بطريقة أفكاره وحديثه ولبسه عن الآخرين.					0.362
	الجذر الكامن	4.47	2.92	2.21	2.65	1.94
	نسبة التباين	%9.72	6.36 %	%4.80	%5.77	%4.22
	التباين الكلي	%30.86				

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن خمسة عوامل تشبعت عليهم 46 مفردة دون حذف أي مفردة، وبلغت قيمة التباين الكلي لهم 30.86%، وقد تشبع على العامل الأول: التوجيه الذاتي والثقة بالنفس 11 مفردة، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 4.47، وفسر نسبة 9.72% من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني: القدرة التنظيمية 8 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 2.92، وفسر نسبة 6.36% من التباين الكلي، كما تشبع على العامل الثالث: المبادرة 8 مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن له 2.21، وفسر نسبة 4.80% من التباين الكلي، وتشبع العامل الرابع: الحساسية للآخرين 8 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 2.65، وفسر نسبة 5.77% من التباين الكلي، في حين تشبع على العامل الخامس: التواصل مع الآخرين وشعبية الطفل بين أقرانه 11 مفردة، وبلغت قيمة الجذر الكامن له 1.94، وفسر نسبة 4.22% من التباين الكلي.

الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، وتشكلت من 248 طفلاً وطفلة من مجموعة من رياض الأطفال (ملحق ز) لتحديد ثبات المقياس للفئة العمرية المستهدفة، ولاستخراج العمليات تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لكل بعد في المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للتوجيه الذاتي 0.72؛ وللقدرة التنظيمية بلغت قيمة معامل الثبات 0.73؛ وبلغت قيمة معامل

الثبات للمبادرة 0.76؛ و0.74 للحساسية للآخرين؛ والتواصل الاجتماعي فقد بلغت قيمة معامل الثبات له 0.69، أما قيمة معامل ثبات المقياس ككل، فقد بلغت قيمته 0.77.

2. مقياس الكفاءة الاجتماعية

وهو من إعداد ليفين وإيلزي ولويز Levine, Elzey Lewis, 1969 وترجمة وتقنين (السرسي وعبدالمقصود، 2015). ويهدف إلى قياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ماقبل المدرسة. ويستخدم المقياس للأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين عامين وستة شهور إلى خمسة أعوام وستة شهور، ويتكون من 30 مفردة تمثل عدد من السلوكيات ذات الأهمية في الإطار الاجتماعي لطفل الروضة، وتحتوي كل فقرة على أربع مفردات تمثل الدرجات المتفاوتة من الكفاءة التي تنتمي لما تقيسه كل فقرة. ويقوم الوالدان أو معلمات الروضة بتطبيق هذا المقياس؛ للحصول على تقويم موضوعي للكفاءة الاجتماعية للطفل. أما طريقة التصحيح فتم عبر ترتيب المفردات الوصفية في كل فقرة بناءً على مستوى الكفاءة الاجتماعية للطفل، وأعطيت أربع استجابات من (1-4) مدرجة ضمن أربعة مستويات، ويمثل رقم (1) الحد الأدنى للمهارة، ورقم (4) يمثل الحد الأقصى للمهارة، وتعتبر المستويات تراكمية، وأقل درجة في المقياس بأكمله 30 درجة، وأكبر درجة هي 120.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المحكمين:

تم استخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الزقازيق لتقدير مدى ملاءمة فقرات المقياس لتقدير الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة، وقد اتفق الجميع على صلاحية المقياس للغرض الذي يستخدم فيه، وقد تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة (السرسي وعبدالمقصود، 2015)، (ملحق ل).

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (114) من أطفال محافظة الشرقية (50 طفلاً و64 طفلة) من الملتحقين بدور الحضانة ورياض الأطفال، وتمتد أعمارهم مابين (3-6) سنوات، وقد تراوحت معاملات الثبات للاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية للمفردات الفردية والزوجية بعد تصحيح معامل الارتباط باستخدام معاملة سبيرمان براون حيث بلغ معامل ثبات نصف المقياس (0.672)، ومعامل ثبات المقياس كله (0.804).

الخصائص السيكومترية الخاصة بالبحث الحالي

صدق المحكمين:

للتأكد من صدق المقياس قامت الباحثة بعرض المقياس على أحد عشر من المختصين في مجال تربية الموهوبين ورياض الأطفال وعلم النفس من جامعات مختلفة (ملحق ب)؛ وذلك لمراجعة فقرات المقياس وتعديل أو تغيير المفردات التي تحتاج لذلك، أو إلغاء بعض الفقرات غير المناسبة، والتأكد من مطابقة فقرات المقياس للأهداف التي يقيسها، بالإضافة للتحقق من سلامة اللغة، وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُدخلت بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات. وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس إلى 100% وهذا يشير لصدق المقياس الظاهري (ملحق د).

صدق المفردات:

تم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية بصورة أولية على مجموعة من الأطفال كعينة استطلاعية مختلفة عن عينة البحث، وتكونت من 248 طفلاً وطفلة من مرحلة رياض الأطفال تم اختيارهم بطريقة عشوائية من رياض الأطفال الموجودة في محافظات البحرين الأربع (الشمالية، الجنوبية، العاصمة، المحرق)؛ لاستخراج الكفاءة السيكومترية، وقد تم التحقق من صدق المفردات بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، ويبين جدول 5 هذه النتائج:

جدول 5

صدق مفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	.407**	11	.396**	21	.301**
2	.337**	12	.472**	22	.370**
3	.189**	13	.401**	23	.305**
4	.349**	14	.456**	24	.266**
5	.337**	15	.398**	25	.409**
6	.259**	16	.364**	26	.340**
7	.480**	17	.309**	27	.104**
8	.420**	18	.362**	28	.298**
9	.561**	19	.356**	29	.417**
10	.494**	20	.341**	30	.372**

يتضح من جدول 5 أن المفردات تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P\leq 0.01$)، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.104- 0.561)، مما يشير إلى تمتع مفردات القائمة بصدق مقبول.

الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، وتشكلت من 248 طفلاً وطفلة من مجموعة من رياض الأطفال (ملحق ز) لتحديد ثبات المقياس للفئة العمرية المستهدفة، ولاستخراج العمليات تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لكل بعد في المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للكفاءة الاجتماعية 0.87.

3. مقياس البيئة الأسرية

وهو من إعداد (الدلامي، 2013)، ويهدف إلى معرفة مدى تأثير البيئة الأسرية على أداء الموهوب، ويتكون من (36) مفردة تقيس أبعاد البيئة الأسرية التي يمكن أن يكون لها تأثيراً في أداء الموهوب، ويتضمن المقياس خمسة أبعاد، هي: التفاعل الأسري؛ والاستقلالية؛ والاهتمام الأكاديمي؛ والانفتاح العقلي؛ والرعاية الأسرية، ويحدد استجابات الطفال الموهوب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماماً (5 درجات)؛ وتنطبق (4 درجات)؛ وإلى حد ما (3 درجات)؛ ولاتنطبق (درجتين)؛ ولا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة).

الخصائص السيكومترية لمقياس البيئة الأسرية

الصدق العاملي:

للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الستة، حيث يتم التدوير المتعامد بطريقة varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشعباً لكل عامل بعد تدويره، وقد تم انتقاء المفردات ذات التشعبات التي تزيد على (0.4) وتصنيفها على العامل الذي كان تشعبها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشعبت على أكثر من عامل، ويوضح (ملحق ط) نتائج التحليل العاملي لمقياس البيئة الأسرية.

أسفر التحليل العاملي عن خمس عوامل تشعبت عليها 36 مفردة دون حذف أي مفردة. وبلغت قيمة التباين الكلي لهم 44.41%، وقد تشبع على العامل الأول: التفاعل الأسري 9 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا التعامل 4.78، وقد فسر نسبة 13.27% من التباين الكلي. وتشبع العامل الثاني: الاستقلالية 8 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل 3.66، وقد فسر نسبة 10.17% من التباين الكلي. وتشبع العامل الثالث: الاهتمام الأكاديمي 7 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل 2.56%، وقسر نسبة 7.12% من التباين الكلي. وتشبع على العامل الرابع: الرعاية الأسرية 6 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل 2.52، وفسر نسبة 7.00% من التباين الكلي. وتشبع العامل الخامس: الانفتاح العقلي 6 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل 2.46، وفسر نسبة 6.85% من التباين الكلي.

الثبات

قام الباحث بحساب الثبات المقياس باستخدام طريقتين هما:

إعادة تطبيق المقياس:

تمت إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من 256 طالباً بالصف الأول والثاني ثانوي بمدارس الأنجال بفارق زمني قدره 19 يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق 0.81 لبعد التفاعل الأسري، و0.79 لبعد الاستقلالية، و0.83 لبعد الاهتمام الأكاديمي، و0.80 لبعد الانفتاح العقلي، و 0.78 لبعد الرعاية الأسرية.

استخدام طريقة ألفا كرونباخ:

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ بلغت قيم معاملات ألفا 0.77 لبعد التفاعل الأسري، و0.75 لبعد الاستقلالية، و0.77 لبعد الاهتمام الأكاديمي، و0.74 لبعد الانفتاح العقلي، و0.73 لبعد الرعاية الأسرية وجميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة مما يشير لثبات المقياس.

الخصائص السيكومترية للبحث الحالي

الصدق

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على أحد عشر من المختصين في مجال تربية الموهوبين ورياض الأطفال وعلم النفس من جامعات مختلفة (ملحق ب)؛ وذلك لمراجعة فقرات المقياس وتعديل أو تغيير المفردات التي تحتاج لذلك، أو إلغاء بعض الفقرات غير المناسبة، والتأكد من مطابقة فقرات المقياس للأهداف التي يقيسها، بالإضافة للتحقق من سلامة اللغة، وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُدخلت بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، تكون المقياس في صورته النهائية من 32

مفردة. وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس 100%، وهذا ما يدل على الصدق الظاهري للمقياس (ملحق هـ).

صدق المفردات:

تم تطبيق مقياس البيئة الأسرية بصورة أولية على مجموعة من الأطفال كعينة استطلاعية مختلفة عن عينة البحث، وتكونت من 248 طفلاً وطفلة من مرحلة رياض الأطفال في تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض رياض الأطفال الموجودة في محافظات البحرين الأربع (الشمالية، الجنوبية، العاصمة، المحرق)؛ لاستخراج الكفاءة السيكومترية، تم التحقق من صدق المفردات بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، ويبين جدول 6 هذه النتائج:

جدول 6

صدق مفردات مقياس البيئة الأسرية

التفاعل الأسري		الاستقلالية		الاهتمام الأكاديمي		الانفتاح العقلي		الرعاية الأسرية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.656**	10	.588**	17	.490**	23	.759**	28	.535**
2	.539**	11	.638**	18	.476**	24	.829**	29	.584**
3	.552**	12	.630**	19	.502**	25	.750**	30	.641**
4	.602**	13	.752**	20	.714**	26	.754**	31	.558**
5	.695**	14	.579**	21	.722**	27	.741**	32	.576**
6	.607**	15	.536**	22	.710**				
7	.534**	16	.569**						
8	.362**								
9	.217**								

**دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

صدق الأبعاد:

تم التحقق من صدق الأبعاد بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، وقد تكون مقياس البيئة الأسرية من خمسة أبعاد وهي: التفاعل الأسري؛ والاستقلالية؛ والاهتمام الأكاديمي؛ والانفتاح العقلي؛ والرعاية الأسرية، ويبين جدول 7 هذه النتائج:

جدول 7

صدق أبعاد مقياس البيئة الأسرية

التفاعل الأسري	الاستقلالية	الاهتمام الأكاديمي	الانفتاح العقلي	الرعاية الأسرية
.771**	.804**	.819**	.797**	.684**

يتبين من الجدول السابق أن جميع الأبعاد تمتعت بدرجة متوسطة من حيث ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P\leq0.01$).

الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، وتشكلت من 248 طفلاً وطفلة من مجموعة من رياض الأطفال (ملحق 6) لتحديد ثبات المقياس للفئة العمرية المستهدفة، ولاستخراج العمليات تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لكل بعد في المقياس، وقد تراوحت نسب الأبعاد

بين 0.74- 0.80) حيث بلغت قيمة معامل الثبات للتفاعل الأسري 0.78؛ وقيمة الاستقلالية 0.74؛ والاهتمام الأكاديمي 0.75؛ والانفتاح العقلي 0.75؛ والرعاية الأسرية 0.77؛ أما قيمة المقياس ككل فقد بلغت قيمة معامل الثبات له 0.80.

4. مقياس البيئة المدرسية

وهو من إعداد (الدلامي، 2013)، ويهدف إلى تحديد أبعاد البيئة المدرسية التي تؤثر على أداء الطلاب الموهوبين، وقد أعد الباحث المقياس من خلال الاستفادة من بعض الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت خصائث البيئة المدرسية الملائمة للطلاب الموهوبين.

وتكون المقياس في صورته النهائية من 33 مفردة موزعة على خمسة أبعاد، هي: الأنشطة الصفية؛ والبيئة الإثرائية؛ والسياسة المدرسية؛ والتوجيه والإرشاد؛ والتقويم، وتحدد استجابات الطالب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماماً (5 درجات)؛ وتنطبق (4 درجات)؛ وإلى حد ما (3 درجات)؛ ولاتنطبق (درجتين)؛ ولا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة).

الخصائص السيكومترية للمقياس

الصدق العاملي:

للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الستة، حيث يتم التدوير المتعامد بطريقة varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشعباً لكل عامل بعد تدويره، وقد تم انتقاء المفردات ذات التشعبات التي تزيد على (0.4) وتصنيفها على العامل الذي كان تشعبها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشعبت على أكثر من عامل، ويوضح (ملحق ط) نتائج التحليل العاملي لمقياس البيئة المدرسية.

أسفر التحليل العاملي عن خمس عوامل تشعبت عليها 33 مفردة مع حذف مفردة كان تشعبها أقل من 0.3. وبلغت قيمة التباين الكلي لهم 40.16%، وقد تشبع على العامل الأول: الأنشطة الصفية 9 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا التعامل 4.30، وقد فسر نسبة 13.3% من التباين الكلي. وتشبع العامل الثاني: البيئة الإثرائية 8 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل 3.11، وقد فسر نسبة 9.00% من التباين الكلي. وتشبع العامل الثالث: السياسة المدرسية 7 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل 2.41%، وقسر نسبة 7.29% من التباين الكلي. وتشبع على العامل الرابع: التوجيه والإرشاد 5 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل 2.04، وفسر نسبة 6.19% من التباين الكلي. وتشبع العامل الخامس: التقويم 4 مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل 1.54، وفسر نسبة 4.65% من التباين الكلي.

الثبات

قام الباحث بحساب الثبات المقياس باستخدام طريقتين هما:

إعادة تطبيق المقياس:

تم إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من 256 طالباً بالصف الأول والثاني ثانوي بمدارس الأنجال بفارق زمني قدره 19 يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات

التطبيقين 0.84 لبعد الأنشطة الصفية، و0.87 لبعد البيئة الإثرائية، و0.82 لبعد السياسة المدرسية، و0.83 لبعد لبعد التوجيه والإرشاد، و0.78 لبعد التقويم.

استخدام طريقة ألفا كرونباخ:

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ بلغت قيم معاملات ألفا 0.80 لبعد الأنشطة الصفية، و0.79 لبعد البيئة الإثرائية، و0.81 لبعد السياسة المدرسية، و0.77 لبعد التوجيه والإرشاد، و0.79 لبعد التقويم وجميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس بصورته المبدئية إلى أحد عشر من المختصين في مجال تربية الموهوبين ورياض الأطفال وعلم النفس من جامعات مختلفة (ملحق ب)؛ وذلك لمراجعة فقرات المقياس وتعديل أو تغيير المفردات التي تحتاج لذلك، أو إلغاء بعض الفقرات غير المناسبة، والتأكد من مطابقة فقرات المقياس للأهداف التي يقيسها، بالإضافة للتحقق من سلامة اللغة، وبناءً على ملاحظات المحكمين، أُدخلت بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، وبعد إجراء التعديلات تكون المقياس بصورته النهائية من 33 مفردة. وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس من 92%- 100%، وهذا ما يدل على الصدق الظاهري للمقياس (ملحق ن).

صدق المفردات:

تم تطبيق مقياس البيئة الأسرية بصورة أولية على مجموعة من الأطفال كعينة استطلاعية مختلفة عن عينة البحث، وتكونت من 248 طفلاً وطفلة من مرحلة رياض الأطفال في تم اختيارهم بطريقة عشوائية من رياض الأطفال الموجودة في محافظات البحرين الأربع (الشمالية، الجنوبية، العاصمة، المحرق)؛ لاستخراج الكفاءة السيكومترية، وقد تم التحقق من صدق المفردات بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، ويبين جدول 8 هذه النتائج:

جدول 8

صدق مفردات مقياس البيئة المدرسية

الأنشطة الصفية		البيئة الإثرائية		السياسة المدرسية		التوجيه والإرشاد		التقويم	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.433**	10	.577**	18	.678**	25	.706**	28	.827**
2	.452**	11	.634**	19	.800**	26	.786**	29	.770**
3	.503**	12	.532**	20	.811**	27	.685**	30	.751**
4	.507**	13	.661**	21	.733**	28	.807**	31	.314**
5	.479**	14	.693**	22	.611**	29	.857**	32	.575**
6	.375**	15	.808**	24	.732**			33	.685**
7	.395**	16	.750**						
8	.298**	17	.679**						
9	.413**								

**دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

صدق الأبعاد:

تم التحقق من صدق الأبعاد بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه، وقد تكون مقياس البيئة المدرسية من خمسة أبعاد وهي: الأنشطة المدرسية؛ والبيئة الإثرائية؛ والسياسة المدرسية؛ والتوجيه والإرشاد؛ والتقويم، ويبين جدول 9 هذه النتائج:

جدول 9

صدق أبعاد مقياس البيئة المدرسية

الأنشطة المدرسية	البيئة الإثرائية	السياسة المدرسية	التوجيه والإرشاد	التقويم
.612**	.888**	.911**	.859**	.786**

يظهر من الجدول السابق أن جميع الأبعاد تمتعت بدرجة متوسطة من حيث ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P\leq0.01$).

الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، وتشكلت من 248 طفلاً وطفلة من مجموعة من رياض الأطفال (ملحق أ) لتحديد ثبات المقياس للفئة العمرية المستهدفة، ولاستخراج العمليات تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لكل بعد في المقياس، وقد تراوحت النسب بين الأبعاد (0.73- 0.79)، وبلغت قيمة معامل الثبات للأنشطة الصفية 0.73؛ والبيئة الإثرائية 0.77؛ والسياسة المدرسية 0.76؛ والتوجيه والإرشاد 0.77؛ والتقويم 0.75، أما معامل الثبات للمقياس ككل فقد بلغت قيمته 0.79.

إجراءات تطبيق البحث

1. تم الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بالأطفال الموهوبين في رياض الأطفال، وخصائصهم النفسية.
2. تم الإطلاع على مجموعة من المقاييس الخاصة بالكشف عن الموهوبين، والسلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية، والبيئة المدرسية والبيئة الأسرية، وتم إعداد مقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين، ومقياس السلوك القيادي، واختيار مقياس الكفاءة الاجتماعية والبيئة المدرسية والبيئة الأسرية نظراً لمناسبتهم لهدف البحث الحالي، وتم تعديل مفردات المقاييس الخمسة بما يتناسب مع بيئة الباحثة.
3. تم عرض المقاييس على 11 محكماً في تخصصات علم النفس وتربية الموهوبين والطفولة المبكرة. وتم إبقاء بعض المفردات المناسبة، وتعديل البعض الآخر بما يتناسب مع البحث والبيئة التي أقيم فيها البحث.
4. تم تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية من أطفال رياض الأطفال الموجودة في محافظات البحرين الأربع (المحافظة الشمالية، والجنوبية، والعاصمة، والمحرق) في الفترة مابين 25-11-2018م إلى 3-1-2019م.
5. تحليل بيانات العينة الاستطلاعية لتقدير الخصائص السيكومترية للمقاييس باستخدام برنامج.SPSS

6. اختيار عينة البحث عن طريقة إدارة رياض الأطفال في مملكة البحرين، والكشف عن الأطفال الموهوبين عن طريق مقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين، بالإضافة لمقياس رينزولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين لمعرفة الصدق التلازمي.
7. تطبيق المقاييس الخمسة على الأطفال الموهوبين، وتكون الإجابة على مقياس البيئة المدرسية والكفاءة الاجتماعية من قبل المعلمات، ومقياس البيئة الأسرية والكشف عن الموهوبين والسلوك القيادي من قبل أولياء الأمور.
8. فرز عينة البحث إلى فئتين وفق البيانات الواردة في تطبيق أدوات البحث إلى موهوبين وغير موهوبين.
9. تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS لاستخراج النتائج والإجابة على أسئلة البحث.
10. مناقشة النتائج.
11. استكمال فصول البحث وإعداده بالصورة النهائية.

الصعوبات التي واجهت الباحثة

واجهت الباحثة بعض الصعوبات في تطبيق أدوات البحث الكمية:

أ. صعوبة التطبيق على العدد الكبير للعينة الاستطلاعية عن طريق نسخ مطبوعة.
ب. عدم استيعاب بعض المعلمات وأولياء الأمور لفكرة المقاييس وتطبيقها.
ج. صعوبة التواصل مع معلمات وأولياء أمور أطفال مجتمع البحث عبر وسائل التواصل الالكترونية المختلفة لتطبيق أدوات البحث الكمية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

1. المتوسطات الحسابية.
2. الانحراف المعياري.
3. اختبار (ت) t-test.
4. اختبار (z) z- test.
5. التحليل التجميعي Cluster analysis.
6. تحليل التباين الأحادي One way ANOVA.
7. تحليل المسار.
8. نماذج المعادلة البنائية.

الفصل الرابع
نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول ومناقشتها
النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني ومناقشتها
النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث ومناقشتها
النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرابع ومناقشتها
توصيات البحث
البحوث المقترحة

الفصل الرابع
نتائج البحث ومناقشتها

يتناول هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق التحليل الإحصائي للبيانات الواردة من تطبيق أدوات البحث (مقياس الكشف عن الموهوبين؛ مقياس السلوك القيادي؛ مقياس الكفاءة الاجتماعية؛ مقياس البيئة المدرسية؛ مقياس البيئة الأسرية)، وذلك بهدف الإجابة على أسئلة البحث، وعرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول

نصَّ سؤال البحث الأول على: ما بروفايلات السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية ومحددات البيئة المدرسية والأسرية لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين؟ وللإجابة على السؤال، تم إجراء اختبار التحليل التجميعي Cluster Analysis باستخدام طريقة متوسطات التجمعاتK-means method وذلك بمعالجة بيانات العينة الأساسية على أبعاد متغيرات البحث، وهي: السلوك القيادي، والكفاءة الاجتماعية، والبيئة المدرسية، والبيئة الأسرية. ويوضح الجدول التالي نتائج السؤال الأول.

جدول 10

مراكزالتجمعات لمتغيرات البحث

المقياس	المتغيرات التابعة	التجمع الأول N=50		العنقود الثاني N=86		التجمع الثالث N=82	
		M	SD	M	SD	M	SD
السلوك القيادي	التوجيه الذاتي والثقة بالنفس	3.40	.48	3.88	.43	4.34	.43
	القدرة التنظيمية	3.53	.46	3.95	.49	4.41	.51
	المبادرة	2.85	.64	3.68	.52	4.17	.51
	الحساسية للآخرين	3.07	.48	3.81	.43	4.17	.43
	التواصل الاجتماعي	3.46	.47	4.07	.52	4.47	.46
	المجموع	3.26	.41	3.88	.38	4.31	.39
الكفاءة الاجتماعية		3.08	.37	3.01	.3.56	3.13	.39
البيئة المدرسية	الأنشطة الصفية	3.75	.41	4.06	.48	4.24	.43
	البيئة الإثرائية	2.82	.59	3.50	.73	3.50	.73
	سياسة الروضة	2.89	.78	3.75	.66	4.00	.66
	التوجيه والإرشاد	3.02	.74	3.73	.66	3.97	.59
	التقويم	3.06	.85	3.78	.83	4.04	.75
	المجموع	3.11	.54	3.77	.55	3.95	.49
البيئة الأسرية	التفاعل الأسري	4.50	.73	3.75	.56	4.44	.56
	الاستقلالية	4.57	.45	4.02	.53	4.75	.30
	الاهتمام الأكاديمي	4.42	.36	3.76	.42	4.46	.37
	الانفتاح العقلي	4.71	.34	4.07	.46	4.77	.30
	الرعاية الأسرية	4.61	.54	3.79	.51	4.64	.44
	المجموع	4.56	.33	3.88	.34	4.61	.23

يتضح من جدول 10 إمكانية تمييز ثلاثة تجمعات فرعية من عينة البحث وفقاً لنقطة بدايتهم على متغيرات البحث، وقد بلغت أحجامها بالترتيب (50، 86، 82) بنسبة 22.9%، 39.4%، و37.6%،

يلاحظ من النتائج أن التجمع الثاني تضمّن النسبة الأكبر والتي بلغت 39.4%، ويليه التجمع الثالث الذي بلغت نسبته 37.6%، وأخيراً التجمع الأول الذي بلغت نسبته 22.9%، وفيما يلي المسافات بين مراكز التجمعات النهائية Distances between Final Cluster Centers كما في الجدول التالي:

جدول 11

المسافات بين مراكز التجمعات النهائية للعينة على متغيرات البحث

التجمع	الأول	الثاني	الثالث
الأول	-	4.53	5.12
الثاني	4.53	-	3.82
الثالث	5.12	3.81	-

يتضح من جدول 11 أن المسافات بين التجمعات بينت تمايز التجمعات الثلاثة، وللتأكد من تمايز التجمعات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA بين التجمعات الثلاثة بعد تحويل درجاتها إلى درجات زائية. ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين الأحادي بين التجمعات للعينة على متغيرات البحث.

جدول *12*

نتائج تحليل التباين الأحادي بين التجمعات للعينة على متغيرات البحث

المقياس	المتغيرات	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	الدلالة
السلوك القيادي	التوجيه الذاتي والثقة بالنفس	85.95	2	42.97	70.50	**.000
	القدرة التنظيمية	70.31	2	35.15	51.52	**.000
	المبادرة	99.50	2	49.75	91.03	**.000
	الحساسية للآخرين	101.22	2	50.60	93.98	**.000
	التواصل الاجتماعي	82.82	2	41.41	66.35	**.000
	المجموع	110.51	2	55.25	111.55	**.000
الكفاءة الاجتماعية		3.74	2	1.87	1.89	**.15
البيئة المدرسية	الأنشطة الصفية	32.04	2	16.01	18.62	**.000
	البيئة الإثرائية	30.95	2	15.47	17.88	**.000
	سياسة الروضة	61.32	2	30.66	42.35	**.000
	التوجيه والإرشاد	51.43	2	25.72	33.40	**.000
	التقويم	39.43	2	19.72	23.87	**.000
	المجموع	60.46	2	30.23	41.52	**.000

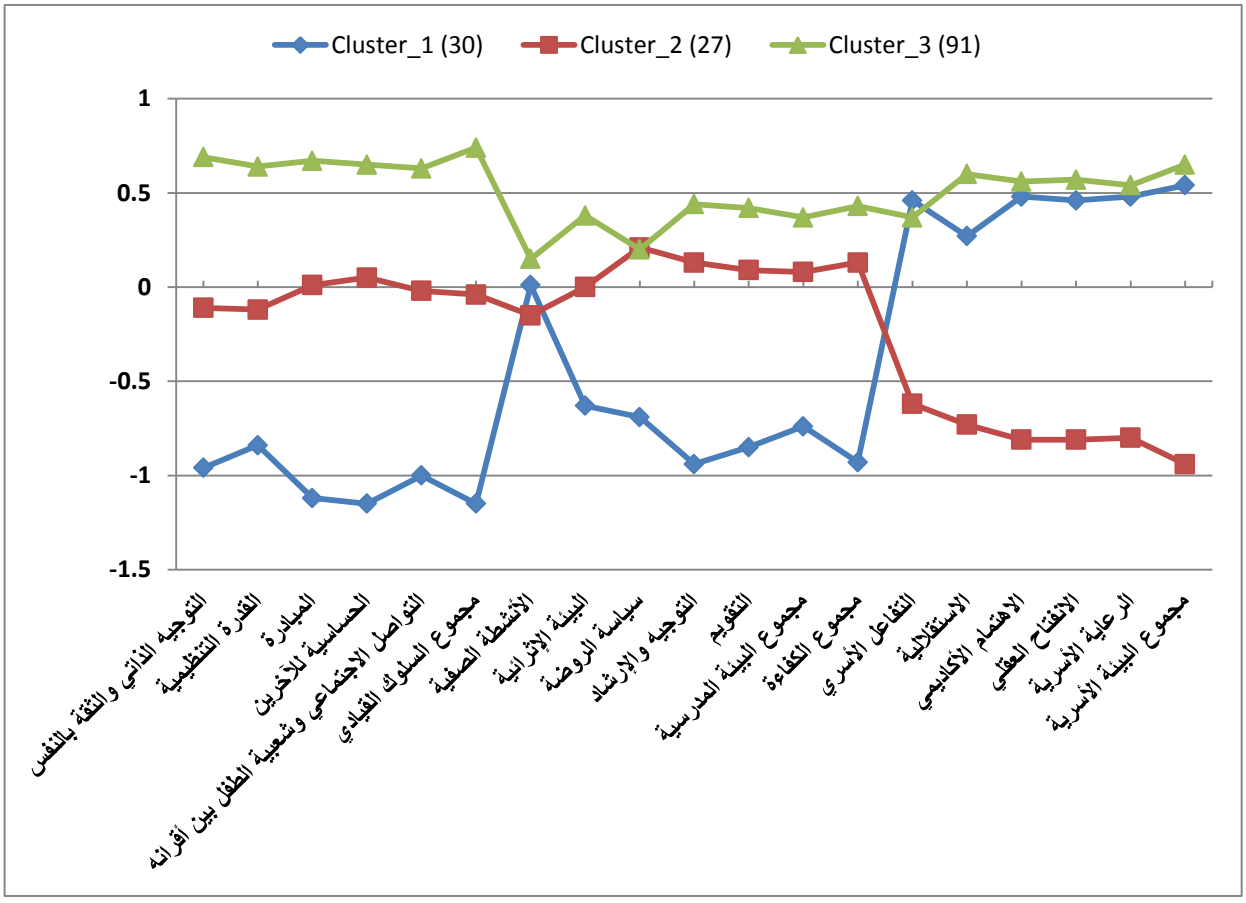
جدول 12 (تابع)

المقياس	المتغيرات	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	الدلالة
البيئة الأسرية	التفاعل الأسري	55.24	2	27.62	36.71	**.000
	الاستقلالية	78.85	2	39.43	61.36	**.000
	الاهتمام الأكاديمي	92.90	2	46.45	80.47	**.000
	الانفتاح العقلي	94.68	2	47.34	83.20	**.000
	الرعاية الأسرية	89.93	2	44.96	76.08	**.000
	المجموع	125.38	2	62.69	147.10	**.000

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول 12 أن تحليل التباين الأحادي بين التجمعات الثلاثة يؤكد تمايزها لدى عينة البحث على أساس درجاتهم على مقياس السلوك القيادي، والكفاءة الاجتماعية، والبيئة المدرسية، والبيئة الأسرية.

ولتحديد بروفايلات التجمعات الثلاث، تم حساب متوسطات الدرجات المعيارية الزائية للتجمعات الثلاث في متغيرات البحث، وتمثل ذلك بيانياً، وفيما يلي بروفايلات التجمعات الثلاث:



شكل 1. بروفايلات التجمعات الثلاث في متغيرات البحث

ويمكن وصف بروفايلات التجمعات المتمثلة في الشكل 1:

التجمع الأول: (المنخفض) يتميز الأطفال الموهوبين الذين ينتمون للتجمع الأول بانخفاض درجات أبعاد مجموع السلوك القيادي (التوجيه الذاتي والثقة بالنفس، والقدرة التنظيمية، والمبادرة، والحساسية للآخرين، والتواصل الاجتماعي وشعبية الطفل بين أقرانه)، وانخفاض مجموع البيئة المدرسية (البيئة الإثرائية، وسياسة الروضة، والتوجيه والإرشاد، والتقويم، وتنخفض درجة الكفاءة الاجتماعية، كما يتميز الأطفال الموهوبين بارتفاع مجموع البيئة الأسرية (التفاعل الأسري، والاستقلالية، والاهتمام الأكاديمي، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية). وبهذا تكون النتيجة في هذا التجمع انخفاض مجموع السلوك القيادي وأبعاده، ومجموع البيئة المدرسية وأبعادها ماعدا الأنشطة المدرسية، والكفاءة الاجتماعية، واعتدال الأنشطة الصفية، وارتفاع مجموع البيئة الأسرية وأبعادها.

التجمع الثاني: (المتوسط) يتميز الأطفال الموهوبين الذين ينتمون للتجمع الثاني باعتدال درجات أبعاد مجموع السلوك القيادي (التوجيه الذاتي والثقة بالنفس، والقدرة التنظيمية، والمبادرة، والحساسية للآخرين، والتواصل الاجتماعي وشعبية الطفل بين أقرانه)، ومجموع البيئة المدرسية (الأنشطة المدرسية، والبيئة الإثرائية، وسياسة الروضة، والتوجيه والإرشاد، والتقويم)، ودرجة الكفاءة الاجتماعية، في مقابل انخفاض مجموع البيئة الأسرية (التفاعل الأسري، والاستقلالية، والاهتمام الأكاديمي، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية). وبهذا تكون النتيجة في هذا التجمع اعتدال مجموع السلوك القيادي ومجموع البيئة المدرسية وأبعادها، والكفاءة الاجتماعية، وانخفاض مجموع البيئة الأسرية وأبعادها.

التجمع الثالث: (المرتفع) يتميز الأطفال الموهوبين الذين ينتمون للتجمع الثالث بارتفاع درجات أبعاد مجموع السلوك القيادي وأبعاده (التوجيه الذاتي والثقة بالنفس، والقدرة التنظيمية، والمبادرة، والحساسية للآخرين، والتواصل الاجتماعي وشعبية الطفل بين أقرانه)، وارتفاع مجموع البيئة المدرسية وبعد الأنشطة الصفية، كما يتضح ارتفاع درجة الكفاءة الاجتماعية، وارتفاع مجموع البيئة الأسرية (التفاعل الأسري، والاستقلالية، والاهتمام الأكاديمي، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية). وبهذا تكون النتيجة في هذا التجمع ارتفاع مجموع السلوك القيادي وأبعاده، ومجموع البيئة المدرسية وأبعادها في حين اعتدال الأنشطة الصفية وسياسة الروضة، والكفاءة الاجتماعية، وارتفاع مجموع البيئة الأسرية وأبعادها.

مناقشة السؤال الأول

من خلال ماسبق يتضح أن للأسرة الدور الكبير في تنمية المواهب والقدرات الإبداعية للأطفال لما توفره من فرص للتعرض إلى الخبرات الناجحة بشكل مباشر، لذا فهي تنمي التفكير للأطفال وتساعدهم على مواجهة المشكلات وإيجاد حلول بطرق مختلفة، فمن خلال تفاعل الأطفال في أسرهم وإعطاء الأسر مجالاً لهؤلاء الأطفال لتنمية الذكاء وطرح الأفكار، تزداد الموهبة لديهم وتتحفز، ومنها تتشكل شخصياتهم (الكربولي، 2012). كما تساهم في تطوير المهارات والاتجاه نحو السلوك القيادي.

وتظهر النتائج اعتدال الدرجات المعيارية للأنشطة الصفية في التجمعات الثلاثة وهذا ما أكدته (عشرية، 2011) في أن الأنشطة التربوية والمدرسية تكون كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للأطفال في مرحلة الروضة وتشير إلى أهمية الأنشطة المدرسية في بناء شخصية الطفل المتكاملة، وارتفاع درجات التفاعل الأسري في التجمع الأول والثاني وهذا يدل على أن بُعد الأسرة يلعب دوراً في الطفل

ذو السلوك القيادي، وإن القدرة على القيادة تحدث عند الصغار منذ طفولتهم، وتستطيع الأسرة تنمية هذا الجانب من خلال المواقف التي يتعرض لها الطفل وتتفاعل معها الأسرة، فيستطيع الطفل من خلالها أخذ دور القيادة وإبداء رأيٍ مستقلٍ وليس بناءً على رغبات الكبار، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع بوستينج (Bonsting, 2006).

ويتضح من نتائج التجمع الأول أن السلوك القيادي منخفض في البيئة المدرسية وقد يكون ذلك بسبب عدم اهتمام المناهج الدراسية بهذا الجانب بالرغم من أن التعليم بدأ يهتم بالأطفال ويسعى لتطوير قدراتهم وإكسابهم الأدوات والمهارات التي تساعدهم على الإبداع والتميز في المجالات المختلفة، إلا أن مجال السلوك القيادي يجب أن يأخذ مساحة أكبر في برامج التعليم قبل المدرسة، وينبغي تعديل المناهج المدرسية وإدخال الأنشطة التربوية القيادية لتنمية السلوك القيادي فيها (عشرية، 2011). وتتفق معها نتائج دراسة (العبدالغفور، 2003) في أن للمناهج المدرسية الفاعلية الكبيرة في تطور جوانب النمو للطفل؛ وذلك لأن مرحلة الطفولة المبكرة تشكل القاعدة الأولى في التنشئة السليمة بجميع جوانب النمو للطفل، ويتم فيها اكتساب قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، بالإضافة لكونها المرحلة العمرية التي يتم فيها تكون الصداقات والعلاقات الاجتماعية الواسعة.

كما يتضح في التجمع الثاني توسط واعتدال السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية والبيئة المدرسية، وقد يكون اعتدال السلوك القيادي بسبب قدرة الطفل على ممارسة القيادة داخل الصف مع مراقبة المعلمة له وتحفيزه على أداء هذا الدور من خلال وضعه في مواقف تجعله يتصرف بحرية وقيادية وعدم الاعتماد الكلي على المعلمة أو الزملاء مع إبرازه للجانب الاجتماعي، كما يمكن أن يكون سبب اعتدال الأنشطة الصفية في التأثير على السلوك القيادي بسبب حاجة الأطفال للأنشطة اللاصفية لتكافئ عناصر المعرفة وعدم الاعتماد على الأنشطة الصفية فقط في تحفيز الطفل وإظهار قدراته، حيث ذكرت كيركزKirks 2006 التي وردت في (برغوث، 2015) أن للأنشطة اللاصفية الدور المهم في الكشف عن مواهب وقدرات الطفل غير الظاهرة، فضلاً عن اتفاق العديد من الدراسات كدراسة (علي، 2014؛ حمدالله وكاطع، 2015) على أهمية تنمية السلوك القيادي لطفل الروضة نظراً لدوره في تنشئة الطفل وبناء شخصيته لتكون شخصية قوية حيث تُكتسب هذه المهارات من خلال الأنشطة الموجهة للأطفال سواءً كانت مقدمة داخل الصف أو خارجه، وهذا مايدل على أن الأنشطة الصفية واللاصفية تساعد على تنمية مهارات السلوك القيادي وتساعد الطفل في اكتساب مهارات التخطيط واتخذا القرار ومهارة حل المشكلات والتواصل اللفظي والاجتماعي مع الآخرين، وجميعها مهارات تساعد في صناعة الطفل القائد.

ويتضح أيضا من خلال التجمع الثاني انخفاض بُعد البيئة الأسرية وذلك قد يكون بسبب أن الطفل يكوّن لنفسه شخصية مستقلة بعيداً عن الأسرة ويستطيع إظهارها بشكل أكبر خارج محيط الأسرة، وقد تبرز أكثر عندما يندمج مع أقرانه في الروضة، وهذا ما أشارت له دراسة بوستينج Bonsting, 2006) في أن الطفل يستطيع إبراز نفسه أكثر عندما يكون مع أقرانه سواءً داخل محيط الأسرة أو حتى في الروضة. وربما يكون السبب في أن اهتمام الأسرة الزائد يلغي شخصية الطفل مما يجعله يفتقر إلى السلوك القيادي وكيفية قيادة الآخرين وإدارة الأمور.

وتبين نتائج التجمع الثالث ارتفاع الدرجات المعيارية في بُعد السلوك القيادي وهذا ما يظهر أهمية السلوك القيادي لدى الأطفال إذ أن التدريب على مهارات القيادة يساعدهم على اكتساب المهارات

اللازمة ليكونوا قادة المستقبل، وقد يكون هذا الارتفاع للسلوك القيادي في البيئة الأسرية والبيئة المدرسية بسبب ماتكسبه الأسرة والمدرسة من مهارات للطفل تجعله قادراً على القيادة، وهذا ما أكده (Bonsting, 2006) في أن التدريب على مهارات السلوك القيادي يساعد الأطفال ليكونوا قادة من الصغر. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاء في دراسة (عبدالعال، 2005) التي تشير إلى ضرورة تدريب الأطفال على تنمية مهارات السلوك القيادي في مرحلة الطفولة المبكرة لكي يكتسبوا خاصية الحضور أو ما يسمى بالكاريزما التي تزيد من قدرتهم على اتخاذ السلوك القيادي، وحل المشكلات وإدارة الذات والأزمات.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني

نصَّ سؤال البحث الثاني على: ما درجة تباين السلوك القيادي في محددات البيئة المدرسية والأسرية والكفاءة الاجتماعية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA عن طريق برنامج SPSS، وذلك بمعالجة بيانات العينة الأساسية على أبعاد متغيرات البحث، وهي: السلوك القيادي، والكفاءة الاجتماعية، والبيئة المدرسية، والبيئة الأسرية. وظهرت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 13

درجات تباين متغيرات البحث باختلاف محك الموهبة والنوع الاجتماعي

م	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	الدلالة
السلوك القيادي	التوجيه الذاتي والثقة بالنفس	بين المجموعات	.067	1	.067	.207	.650
		داخل المجموعات	69.536	216	.322		
	القدرة التنظيمية	بين المجموعات	.258	1	.258	.729	.394
		داخل المجموعات	76.376	216	.354		
	المبادرة	بين المجموعات	2.774	1	2.774	*5.163	.024
		داخل المجموعات	116.037	216	.537		
	الحساسية للآخرين	بين المجموعات	1.363	1	1.363	3.729	.055
		داخل المجموعات	78.938	216	.365		
	التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	.332	1	.332	.872	.351
		داخل المجموعات	82.093	216	.380		
الكفاءة الاجتماعية		بين المجموعات	.776	1	.776	*5.650	.018
		داخل المجموعات	29.661	216	.137		
البيئة المدرسية	الأنشطة الصفية	بين المجموعات	.271	1	.271	1.171	.281
		داخل المجموعات	50.080	216	.232		
	البيئة الإثرائية	بين المجموعات	.023	1	.023	.040	.842
		داخل المجموعات	122.674	216	.568		
	سياسة الروضة	بين المجموعات	.098	1	.98	.149	.700
		داخل المجموعات	142.465	216	.660		

جدول 13 (تابع)

م	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	الدلالة
البيئة الأسرية	التقويم	بين المجموعات	1.395	1	1.395	1.785	.183
		داخل المجموعات	168.855	216	.782		
	التفاعل الأسري	بين المجموعات	.755	1	.755	1.589	.209
		داخل المجموعات	102.674	216	.475		
	الاستقلالية	بين المجموعات	0.23	1	.023	.077	.782
		داخل المجموعات	65.462	216	.303		
	الاهتمام الأكاديمي	بين المجموعات	.001	1	.001	.004	.949
		داخل المجموعات	57.783	216	.268		
	الانفتاح العقلي	بين المجموعات	.001	1	.001	.003	.958
		داخل المجموعات	54.626	216	.253		
	الرعاية الأسرية	بين المجموعات	.033	1	.033	.082	.775
		داخل المجموعات	88.336	216	.409		

الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05

أظهرت نتائج جدول 13 وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الإناث في بُعد الكفاءة الاجتماعية حيث بلغت قيمة F (5.650) وهي قيمة دالة إحصائياً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الإناث في بُعد المبادرة، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على جميع أبعاد متغيرات (السلوك القيادي، والبيئة المدرسية، والبيئة الأسرية) والدرجة الكلية لكل متغير حيث تراوحت قيمة F (0.003-5.650) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

مناقشة السؤال الثاني

اتضح من نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد السلوك القيادي ماعدا المبادرة وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (عجيلات، 2015). وهذا ماتتجه له المجتمعات في المساواة بين الذكور والإناث، ومعاملة الأطفال على كونهم أطفالا موهوبين دون النظر إلى النوع الاجتماعي أو تفضيل الذكور على الإناث، بل تسعى البيئة الأسرية لتوفير جوّاً مناسباً يحتضن الأطفال ويؤثر على نموهم وتطور مواهبهم، فإذا كانت الأسرة ذات وعي بالطفل الموهوب سوف تسعى للكشف عنه وتحديد طرق التعامل معه، ثم تبحث عن مختلف المعارف التربوية والعلمية في هذا الشأن، ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع، والمساواة في التعامل مع الطفل سواءً كان ذكراً أم أنثى، وتكوين الاتجاهات الإيجابية عن ذات الطفل وتحفيز إمكانياته وقدراته، ومساعدته في تطويرها، ولا تستثني المجتمعات المرأة بل لها دورها في المجتمع والاستماع لآرائها واقتراحاتها، وإنشاء الجمعيات والمراكز الخاصة بها.

وتشير النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في البيئة المدرسية، بل يعامل التعليم الجنسين بنفس المعاملة من حيث توفير رياض الأطفال الخاصة وتجهيز

الصفوف، وتقديم المنهج المناسب للجنسين دون تمييز بينهما، بل إن رياض الأطفال تجمع بين الأطفال في الصف الواحد وتقدم للأطفال مثل المحتوى التعليمي دون الفرق بين الذكور والإناث، خصوصا في مرحلة رياض الأطفال، فحق التعليم للجميع هو قانون من قوانين التعليم في مملكة البحرين وقانون حقوق الإنسان الدولي والذي اعتمد عام 1948 الحق في التعليم، وينص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة 26 على أن "لكل شخص الحق في التعلم"، وقد اعتُرف بالحق في التعليم على نطاق واسع وطورته عدد من الصكوك المعيارية الدولية التي وضعتها الأمم المتحدة، بما في ذلك العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية حقوق الطفل واتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم (مايكل، 2005).

وقد اعتنت مملكة البحرين بالأنثى من خلال فتح رياض الأطفال الخاصة بالأطفال للجنسين، وفي عام 1943 تم فتح أول صف للروضة في إحدى مدارس البنات الابتدائية بالمحرق، وكان من أهم أهدافها في أول نشأتها تدريب الأطفال على استخدام حواسهم عن طريق اللعب بطريقة الترغيب لا الترهيب، وتدريبهم على بعض الأعمال اليدوية التهذيبية بجانب تزدويهم بالقراءة والحساب، وعندما حقق هذا الصف نجاحاً كبيراً، تم افتتاح صفوف أخرى في المدارس الابتدائية الأخرى فيما بعد، وقد أُلحقت صفوف الروضة بالمدارس الابتدائية في بادئ الأمر (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية؛ ورد في حسين: 2013).

وفي عام 1960م افتتحت أول روضة للأطفال تابعة لجمعية رعاية الطفل والأمومة التي احتضنت الأطفال وتبعتها بقية الجمعيات حيث أصبحت رياض الأطفال تابعة للتعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم والتي كانت تتعامل مع الطفل على كونه طفلاً لا ذكراً أو أنثى، كما تم افتتاح العديد من الجمعيات الجمعيات كالجمعية البحرينية لتنمية الطفولة التي تأسست عام 1991م والتي حرصت سعت لتنمية الطفل فكرياً واجتماعيا واقتصاديا، وركزت على الانتباه لاحتياجات الأطفال من الفئات الخاصة وساهمت في تلبية هذه الاحتياجات للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وفي عام 2011م تم تأسيس جمعية الغد المشرق البحرينية لرعاية الطفل، وجمعية الأحلام، وفي عام 2012م تم افتتاح الجمعية البحرينية لحماية النشء، وأخيرا تم افتتاح جمعية أمنية طفل وذلك في عام 2013م والتي تهدف إلى تحقيق أمنيات الأطفال في العائلات ذات الدخل المحدود من خلال التعرف على أمنياتهم، وتلبية الاحتياجات الأساسية لديهم بالإضافة إلى تعليم الطفل حرفة من خلال تعزيز مفهوم العمل والإبداع وتعزيز المشاركة والتواصل لإشراك الأطفال في أنشطة تطور مهاراتهم الإبداعية. وهذا ما يدل على الاهتمام والرعاية بجميع الأطفال دون فرق في كونهم ذكوراً أم إناثا، ومحاولة تلبية حاجاتهم والنظر في شؤونها، وشكّل افتتاح الرياض ودور الحضانة عند هذه الجمعيات جزءاً أساسياً من برامجها وأنشطتها لخدمة المرأة والمجتمع وتتفق مع هذه النتيجة نتائج دراسة (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية).

كما توضح النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك القيادي، وقد يكون ذلك بسبب صغر سن الأطفال وطبيعة المرحلة العمرية حيث أنهم يشتركون فيما بينهم من خصائص نمائية أدت لعدم وجود فروق بينهم، وكما أنهم لم يتأثروا بعد من المجتمع والأشخاص المحيطين بهم، وكما أشار هاين (Hine, 2014) إلى أن عملية القيادة من العمليات الأساسية التي تعتمد عليها أنشطة المراكز والمجموعات، وهي من الأهداف التي تسعى إليها رياض الأطفال

لاكتشاف القادة من بين الموهوبين في مختلف المجالات النوعية بصفة عامة ولكافة الأطفال دون استثناء. وتتفق (عبدالعال، 2005) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في السلوك القيادي، كما قام (الإمام والعبادي، 2010) بتطبيق برنامج قائم على العروض التقديمية في تنمية مهارات السلوك القيادي لدى الطفل الموهوب في مرحلة رياض الأطفال وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، في حين تخالفها دراسة ديجن (Deegan, 2007) في أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

وسواءً كان الطفل موهوباً قيادياً أو موهوباً في مجالات أخرى، فإن القيادة تعد من أبرز السمات الاجتماعية غير المعرفية التي تميزه عن غيره؛ لما يمتلكه من قدرات تساعده على التأثير في الآخرين (السليمان، 2006). ومن الضروري رعاية هؤلاء الأطفال في هذا الجانب؛ لضمان تنميتهم بشكل متكامل من خلال تضمين القيادة في جوانب حياته (In: Bisland, 2004).

أما الكفاءة الاجتماعية فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى دلالة أقل من 0.05 لصالح الإناث، وقد يكون ذلك بسبب أن الجانب الاجتماعي للإناث يجعل لهن الدور الكبير في التحدث والتفاعل مع الآخرين، وقد يكون هذا بارزاً منذ الطفولة المبكرة، ولأن للإناث القدرة المنطوقة التي تفوق الذكور في هذه المرحلة (زهران، 2005) واتفقت مع نتائج البحث الحالي نتائج (درويش، 1999) في أن الكفاءة الاجتماعية تكون أعلى لصالح الإناث، وربما بسبب أن الإناث أكثر قدرة على التحدث والكلام في الوقت الذي يكون فيه الذكور قليلو التحدث، ومحاولة شرح ما يريدون بجمل مختصرة. وتخالف نتائج البحث الحالي نتائج دراسة (مشرح، 2015) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة والتفاعل الاجتماعي وذلك ربما لعدم تعرض الأطفال من الجنسين لبرامج تنمي لديهم هذه المهارات الاجتماعية سواءً كانت تدريبية أو متضمنة في مناهج رياض الأطفال، إضافةً لكونهم في عمر زمني متقارب (5-6) سنوات وفي هذا العمر يتسم الأطفال بخصائص واحدة واحتياجات نفسية واجتماعية متشابهة، فتكون سلوكياتهم متقاربة من بعضهم البعض بغض النظر عن نوع الجنس.

وتشير (العبدالغفور، 2003) إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لخبرات تعليمية وتربوية تتناسب مع خصائص مرحلتهم النمائية والتي يتعرض لها الطفل على نحو متكامل، فإن هذا التطور في المظاهر النمائية العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية واللغوية تظهر بوضوح حيث يمكن ملاحظتها، ولا سيما عند مقارنة الطفل مع الأطفال الآخرين الذين لم يتعرضوا لمثل هذه الخبرات، فالأطفال الذين يلتحقون ببرامج تنمية الطفولة المبكرة يظهرون كفاءة اجتماعية تحدد نجاحهم في مراحل لاحقة وتظهر شخصياتهم بشكل واسع، ولا يمكن إبراز ذلك إلى من خلال رؤية تربوية ورسالة واضحة.

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث

نصَّ سؤال البحث الثالث على: ما التأثيرات المباشرة لمحددات البيئة المدرسية والبيئة الأسرية والكفاءة الاجتماعية على السلوك القيادي لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بمملكة البحرين؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل المسار، وذلك بمعالجة بيانات العينة الأساسية على أبعاد متغيرات البحث، وهي: السلوك القيادي (المتغير التابع)، والكفاءة الاجتماعية، والبيئة المدرسية، والبيئة الأسرية. وظهرت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 14

تأثيرات البيئة الأسرية والبيئة المدرسية والكفاءة الاجتماعية على السلوك القيادي

المتغيرات			الكفاءة الاجتماعية			السلوك القيادي		
			التأثير	SE	t	التأثير	SE	t
البيئة الأسرية	1	التفاعل الأسري	0.33	0.056	**5.893	0.54	0.044	**12.273
	2	الاستقلالية	0.42	0.052	**8.077	0.35	0.047	**7.447
	3	الاهتمام الأكاديمي	0.22	0.051	**4.314	0.37	0.052	**7.115
	4	الانفتاح العقلي	0.38	0.061	**6.230	0.27	0.043	**6.279
	5	الرعاية الأسرية	0.25	0.055	**4.545	0.19	0.044	**4.318
البيئة المدرسية	1	الأنشطة الصفية	0.29	0.047	**6.170	0.39	0.045	**8.667
	2	البيئة الإثرائية	0.35	0.051	**6.863	0.61	0.055	**11.091
	3	السياسة المدرسية	---	---	---	0.14	0.047	**2.979
	4	التوجيه والإرشاد	0.40	0.063	**6.349	0.40	0.055	**7.273
	5	التقويم	---	---	---	0.32	0.047	**6.809
الكفاءة الاجتماعية						0.60	0.052	**11.538
R^2			0.56			0.76		

تبين من جدول 14 أن البيئة الأسرية لها تأثيراً على السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية، في حين كان للبيئة المدرسية تأثيراً في أغلب أبعادها ماعدا السياسة المدرسية والتقويم فلم يكن لهما تأثيراً على السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية، كما أثرت الكفاءة الاجتماعية على السلوك القيادي.

وبالنسبة لتأثير البيئة المدرسية على الكفاءة الاجتماعية، فكان الأكثر تأثيراً فيها هو التوجيه والإرشاد حيث بلغ 0.40، والأقل تأثيراً هو بعد الأنشطة الصفية الذي بلغ 0.29، أما بعد السياسة المدرسية والتقويم فقد اتضح أن لا تأثير لهما على بعد الكفاءة الاجتماعية.

وقد تبين من النتائج أن للبيئة الأسرية تأثيراً في السلوك القيادي، وكان بعد التفاعل الأسري هو الأكثر تأثيراً وقد بلغ 0.54، وأن الأقل تأثيراً هو بعد الرعاية الأسرية إذ بلغ 0.19.

أما تأثير البيئة المدرسية على السلوك القيادي، فتبين أن البيئة الإثرائية هي الأكثر تأثيراً والتي بلغت 0.61، وأن الأقل تأثيراً هو بعد السياسة المدرسية حيث بلغ 0.14.

وتؤثر الكفاءة الاجتماعية على السلوك القيادي بنسبة بلغت 0.60 وهي أكثر تأثيرا من البيئة الأسرية والبيئة المدرسية.

وبلغ معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد (R^2) لتحليل المسار في المعادلة البنائية للكفاءة الاجتماعية بلغ 0.56 في حين بلغ معامل التحديد للسلوك القيادي 0.76.

مناقشة السؤال الثالث

أظهرت نتائج السؤال الثالث وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لكل من المتغيرات المستقلة (البيئة الأسرية والبيئة المدرسية) على الكفاءة الاجتماعية حيث أسهمت النتيجة بنسبة 0.56% من التباين العام في الكفاءة الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً على السلوك القيادي حيث توصلت فسرت النتيجة بنسبة 0.76% من التباين العام في السلوك القيادي.

يتضح من نتائج السؤال الرابع أن للاستقلالية تأثيرا كبيراً على الكفاءة الاجتماعية، حيث أن الأسر التي تتصف بوعي تربوي مرتفع تدرك في وقت مبكر خصائص الأطفال والفروق الفردية بينهم، مما يجعلها تعمل على تنمية قدراتهم وفق تلك الخصائص والفروق، مما يجعلها تسعى لتنمية هذه القدرات والمواهب وفق رؤية واعية ومدركة لتلك القدرات، وهذا ما يجعلها تسعى لتوفير بيئة أسرية داعمة للموهبة (الطالب، 2012).

في حين أوضحت النتائج أن الاهتمام الأكاديمي هو أقل الأبعاد تأثيراً على الكفاءة الاجتماعية وقد يكون ذلك في أن الطفل في هذه المرحلة ليس بحاجة للاهتمام الأكاديمي بشكل كبير لكي يطلع على العالم الخارجي وذلك لصغر سنه ولأن الجانب الأكاديمي قد لا يخدم الطفل في تنمية الجوانب الاجتماعية لديه، وقد لا تحفز الأسرة الطفل على المشاركة في المسابقات والمنافسات الأكاديمية خارج المدرسة.

وبالنسبة لتأثير البيئة الأسرية على السلوك القيادي فقد تبين أن التفاعل الأسري هو الأكثر تأثيراً، ربما لأن دور الأسرة الفعال يجعل الطفل أكثر ثقةً بنفسه مما يجعله يقوم بمهارات القيادة، ويقود الآخرين، وقد أكدت دراسة كورنيل (Cornell, 1983) على أن الوالدين الذين لديهم طفل موهوب، تكون علاقتهم بالطفل أقوى من الوالدين الذين لم يدركوا ولم يتعرفوا على وجود طفل موهوب لديهم، كما أن الطريقة التي يدرك بها الوالدان وأفراد الأسرة الطفل الموهوب الموجود بنيهم، وتصورهم عنه، أمر ضروري للتعرف على كيفية التعامل مع هذا الطفل، ونمط العلاقة التي تنشأ معه، والطريقة التي تؤثر فيها البيئة الأسرية على نمو قدرات الطفل الموهوب.

وأظهرت النتائج في تأثير أبعاد البيئة المدرسية على الكفاءة الاجتماعية أن التوجيه والإرشاد هو الأكثر تأثيراً على الكفاءة الاجتماعية ولعل ذلك لكون الطفل بحاجة للتوجيه من قبل المعلمين حتى وإن كان موهوباً، ولما تقدمه الروضة وبالخصوص المرشد من نصح وتوجيه للطفل، وهذا ما وافقه (Porter, 1999) في أن الطفل الموهوب بحاجة للتوجيه والإرشاد؛ لكي يتعامل مع الضغوط التي يتعرض لها بإيجابية، فتساعده الخدمات الإرشادية على التوافق مع نفسه والآخرين، والتمتع بصحة نفسية عالية يتغلب من خلالها على الصعاب. وليس كما يعتقد البعض بأن الطفل الموهوب ليس بحاجة لتوجيه وإرشاد، ويظهر ذلك من خلال تفاعل الطفل مع أقرانه والمعلمين في الصف. كما يتضح مما سبق أن الأنشطة الصفية هي الأقل تأثيراً على الكفاءة الاجتماعية.

كما أبرزت النتائج عدم ظهور تأثير للتقويم على الكفاءة الاجتماعية وقد يكون ذلك بسبب عدم اهتمام الروضة بتقييم الأطفال في مجالات التفكير والسمات الشخصية والعقلية، وعدم تركيز الاختبارات على تقييم مهارات التفكير العليا، أو لعدم تزويدها لأسرة الطفل الموهوب بتقارير دورية تفيد مدى تقدم الطفل.

وفي بيئة الروضة فقد ظهرت النتائج أن البيئة الإثرائية هي الأكثر تأثيراً على السلوك القيادي وذلك ربما بسبب إتاحة المعلم للطفل الفرصة في إبداء رأيه والمشاركة في أفكاره وجعله قائداً لمجموعته والصف، كما توفر بعض الأنشطة الثقافية والرياضية التي تحفز لديه مهارات السلوك القيادي. واتفقت مع نتائج البحث دراسة (قرواني وحرز الله، 2017) أن البيئة المدرسية التي تتيح للطفل إمكانية تنيمة الإبداع والخيال وحب الاستطلاع لديه، فإنها تدفع الطفل إلى البحث والتحري ليتمكن من خوض بعض التجارب والأنشطة التعليمية، والتفاعل مع مكونات البيئة المحيطة بهم،

وصولاً لتنمية تفكيرهم وتعديل سلوكهم حيث يكون تفكيرهم تفكير إبداعي خلاّق. ووافقتها دراسة (الحجار والعاجز، 2007) في أن البيئة الإثرائية في المدرسة تتضمن العلاقات بين المعلمين والطلبة والإدارة المدرسية، ومختلف الموارد المادية، وكل هذه الموارد تؤثر في مخرجات العملية التربوية.

وأظهرت النتائج تأثير الكفاءة الاجتماعية على السلوك القيادي، وربما يكون سبب تأثير الكفاءة الاجتماعية على السلوك القيادي هو أن الأطفال الذين يتميزون بتفاعلهم مع الآخرين تكون لديهم الجرأة والمعرفة في قيادة أطفال آخرين، وهذا ما أكده (إسماعيل، 2009؛ بدح، 2013) في أن للأطفال الموهوبين القدرة على الكفاءة الاجتماعية التي تجعلهم يشعرون بالمسؤولية تجاه الآخرين واستخدام مهارات التواصل المختلفة مع الصغار والكبار، بالإضافة لتميزهم بالثقة بالنفس، والقدرة على إقناع من حولهم.

إن مثل هذه النتائج تدل على أن البيئة الأسرية والمدرسية تؤثر في الكفاءة الاجتماعية والسلوك القيادي للأطفال الموهوبين، وهذا مما لا شك فيه إذ أن الطفل ينشأ أولا في البيئة الأسرية والتي هي أول ما يشاهده الطفل حوله فيكتسب منها مهاراته الاجتماعية وقدرته على قيادة الآخرين، فتؤثر فيه تأثيراً فعّالاً مما يجعله أكثر ثقة بنفسه وهذا ما أكدته دراسة كورنيل (Cornell, 1983).

ويأتي دور البيئة المدرسية ثانياً والتي تعمل بشكل منظم مما يساعد الطفل الموهوب على معرفة دوره بين أقرانه، وبمساعدتها له في تشكل أفكاره وصقلها يستطيع هذا الطفل ممارسة دوره، وتتفق مع نتائج البحث الحالي نتيجة (سيد، 2017؛ Chan, 2005b, Bonsting, 2006; Alexis, 2011).

النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرابع

للإجابة عن سؤال البحث الرابع والذي ينص على "ما النموذج البنائي المفسر للعلاقة بين المتغيرات المستقلة (البيئة المدرسية والبيئة الأسرية والكفاءة الاجتماعية) والمتغير التابع (السلوك القيادي)؟" تم صياغة نموذج افتراضي مبدئي في ضوء النتائج السابقة واعتماداً على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation، وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها، استُخدمت طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Method في تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model. ويوضح جدول 15 مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات.

جدول 15

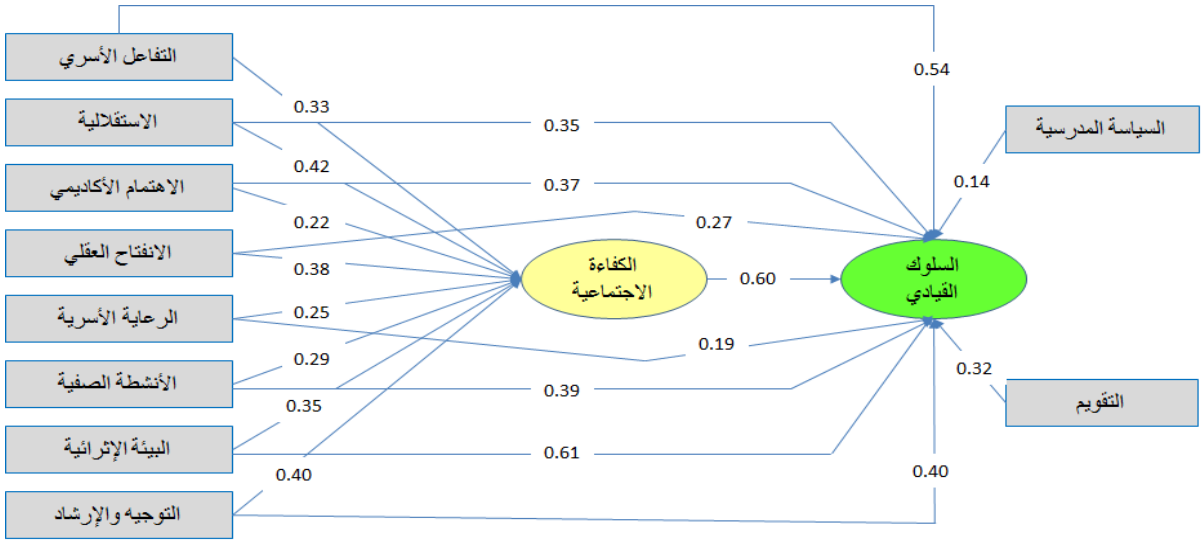
مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ^2/df	3.04	$5> \chi^2>0$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.081	1>RMSEA>0	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.92	1>GFI>0	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.091	1>AGFI>0	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.091	1>NFI>0	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (1274.39) بدرجة حرية تساوي (419) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهd تؤكد أيضًا مطابقة النموذج المقترح للبيانات. وشكل 2 يوضح النموذج البنائي المفسر لطبيعة العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع:



شكل 2 . النموذج البنائي المفسر لطبيعة العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

تبين من الشكل السابق أن للبيئة الأسرية تأثيراً في السلوك القيادي، فقد تبين مما سبق أن التفاعل الأسري هو الأكثر تأثيراً وقد بلغ 0.54، ويليه الاهتمام الأكاديمي الذي بلغ 0.37، ويليه بعد الاستقلالية الذي بلغ 0.35، ثم الانفتاح العقلي الذي بلغ 0.27، وتبين أن أقلهم تأثيراً هو بعد الرعاية الأسرية إذ بلغ 0.19.

وبالنسبة لتأثير البيئة المدرسية على الكفاءة الاجتماعية، فكان الأكثر تأثيراً فيها هو التوجيه والإرشاد حيث بلغ 0.40، يليه بعد البيئة الإثرائية والذي بلغ 0.35، ثم بعد الأنشطة الصفية الذي بلغ 0.29، أما بعد السياسة المدرسية والتقويم فقد اتضح أن لا تأثير لهما على بعد الكفاءة الاجتماعية.

أما تأثير البيئة المدرسية على السلوك القيادي، فتبين أن البيئة الإثرائية هي الأكثر تأثيراً والتي بلغت 0.61، ويليه التوجيه والإرشاد الذي بلغ 0.40، ثم يليه بعد الأنشطة الصفية وبلغ 0.39، ويليه التقويم 0.32، وتبين أن بعد السياسة المدرسية هي الأقل تأثيراً حيث بلغ 0.14.

وتؤثر الكفاءة الاجتماعية على السلوك القيادي بنسبة بلغت 0.60 وهي أكثر تأثيرا من البيئة الأسرية والبيئة المدرسية.

مناقشة السؤال الرابع

يظهر أن للاستقلالية التأثير الأكبر على الكفاءة الاجتماعية، وأن الانفتاح العقلي هو ثاني أعلى مؤثر على الكفاءة الاجتماعية للطفل وذلك ربما بسبب توفير الأسرة كافة أنواع الرعاية الاجتماعية للطفل، وتشجيعه على المشاركة في الأنشطة الإبداعية وتنمية الهوايات في المجالات المختلفة، بالإضافة لسماح الأسرة بمشاركة الطفل في الرحلات العلمية، مما يجعله يطلع على العالم الخارجي

وينفتح على خبرات الأفراد وأفكارهم، وقد يكون ذلك بسبب أن الانفتاح العقلي يؤدي إلى الاستعداد النفسي للنظر فيما عند الآخرين من أفكار، والاستفادة من هذه الأفكار بعد الاطلاع عليها مما يحفز الطفل على التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتبادل الأفكار والخبرات معهم. وقد وافقتها نتائج (الشبول والرفاعي، 2018) في أن للانفتاح العقلي تأثيراً كبيراً على الكفاءة الاجتماعية وللأسرة الدور الكبير في انفتاح الطفل على العالم الخارجي وإعداد الطفل للمستقبل ورعايته، وتنمية وعيه من خلال التنشئة الإيمانية والنفسية والفكرية للأطفال، والتربية على التفكير الصحيح وتحمل المسؤولية.

ويتضح مما سبق أن التفاعل الأسري هو ثالث مؤثر على الكفاءة الاجتماعية في حين هو الأكثر تأثيراً على السلوك القيادي، وربما يكون للتفاعل الأسري دوراً مهماً في تنمية الكفاءة الاجتماعية لأن الطفل من خلال تفاعله مع أسرته يجعله ينفتح على العالم الخارجي وتكون لديه القدرة الكافية في التأثير في الآخرين. أما الرعاية الأسرية فقد أوضحت النتائج تأثيرها بنسبة قليلة على الكفاءة الاجتماعية وذلك ربما يكون بسبب أن الأسرة حتى وإن تفاعلت مع طفلها وتحاورت معه، إلا أن الظروف تمنعها من تقديم الرعاية الكافية للطفل الموهوب وذلك من خلال عدم مقدرتها على إدخاله في الدورات التعليمية والإبداعية، والدروس والفعاليات. وأقل أبعاد البيئة المدرسية تأثيراً في الكفاءة الاجتماعية هو الاهتمام الأكاديمي.

وتبين مما سبق أن التفاعل الأسري هو الأكثر تأثيراً على السلوك القيادي، وأن الاهتمام الأكاديمي هو ثاني أكثر تأثيراً على السلوك القيادي، وقد يكون ذلك بسبب رعاية الأسرة للطفل من ناحية أكاديمية، وتنمية مهارات التفكير لديه والاهتمام بالجانب المعرفي والنفسي لا سيما في جانب مهارات القيادة وتحمل المسؤولية.

أما الاستقلالية فقد أوضحت النتائج أنها ثالث أكثر تأثيراً على السلوك القيادي إذ يتضح أن للاستقلالية تأثيراً معتدلاً، وقد ذكرت (العزة، 2002) أن السلوك القيادي يتمثل في جوانب عدة ومن أهمها الاستقلالية.

وأظهرت النتائج أن الرعاية الأسرية هي الأقل تأثيراً على السلوك القيادي، وقد يكون ذلك بسبب أن من خصائص الطفل الموهوب الاستقلالية وقد يرى في رعاية الأسرة له نوع من التقييد، أو أن الأسرة لا تعطي اهتماماً كبيراً بتنمية السلوك القيادي وذلك بأنها لا ترعى الجانب المعرفي والاجتماعي لدى الطفل من خلال عمل الأنشطة الموجهة لتنمية القراءة والتشجيع على المشاركة في الأنشطة داخل وخارج الروضة، أو ربما لا تبدي الأسرة اهتماماً لتنمية التوجيهات الثقافية للطفل والاهتمام بالقضايا الاجتماعية والاطلاع على كل ما هو جديد.

ويتفق (أحمد، 2002 ب) مع ما سبق في أن تفاعل الطفل مع أسرته قبل التحاقه بالروضة هو العمر الأنسب لتعليم المهارات القيادية والكفاءات المختلفة، حيث يستطيع تحقيق النجاح في اكتساب وإتقان المهارات، والتدريب على الأشياء، ولا يكون في هذا العمر سوى السيطرة على المهارات البسيطة التي تعد الأساس لاكتساب المهارات المعقدة، ويتعلم أكثر الأطفال المهارات الاجتماعية نتيجة لتفاعلهم المستمر في البيئة الأسرية المحيطة بهم، وأصدقائهم وأقرانهم (أحمد، 2002 أ).

وتختلف عنها نتائج دراسة ليليان (Lillian, 1991) التي أظهرت وجود أثر ذو دلالة إحصائية للبيئة الأسرية وتفاعل الأطفال معها في تنمية سلوك الاستقلالية وسلوك مهارات الكفاءة الاجتماعية وتكوين مفهوم الذات عند الأطفال في هذا العمر، ويتفق معها (أبو عوف، 2010) في أن الرعاية

الأسرية من المؤثرات القوية على الطفل وهو ما يزيد التفاعل الاجتماعي له منذ الصغر، فبالإضافة لتأثير الأسرة في سلوكيات أطفالها واتجاتهم، فهي تقوم بتقوية جانب التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتطوير قدراتهم على التفاعل الإيجابي والظهور للمجتمع بشكل كبير وفعّال من خلال تنشئة الأطفال على الثقة بالنفس وممارسة الأنشطة المختلفة واكتساب الخبرات الجديدة التي تمنحهم القدرة على التواصل مع الآخرين.

ويتبين من النتائج أن التوجيه والإرشاد هو الأكثر تأثيراً في أبعاد البيئة المدرسية على الكفاءة الاجتماعية، وأن البيئة الإثرائية هي ثاني أكثر تأثيراً على الكفاءة الاجتماعية وربما يكون ذلك بسبب كون الأنشطة الإثرائية تنشط ذاكرة الطفل وتجعله يعتاد على ممارسة الأنشطة فتصبح لديه مرونة في الأداء مع الأطفال من حوله وتجعله يرتبط بأقرانه. ويظهر الطفل قدرا بارزا ومتميزاً من المسؤولية والقيادة في داخل الصف عندما تسعى المدرسة لتوفير بيئة إثرائية لتحقيق النمو المتكامل لشخصية الطفل وجدانياً ومعرفياً ومن ناحية المهارات، فإنها تحفز الطفل على التفكير والإبداع من خلال توفير الأنشطة التي تنمي الإبداع والموهبة وحب الاستطلاع وتنمية الخيال، وتتصف بالغموض والتحدي مما يدفع الطفل للبحث والاستقصاء وممارسة دور القيادة داخل الصف، خصوصا وأن بعض هذه الأنشطة قابلة للتجريب الواقعي الذي يسمح للطفل بالتفاعل مع بيئته المحيطة (سيد، 2017).

كما يتضح مما سبق أن الأنشطة الصفية هي الأقل تأثيراً على الكفاءة الاجتماعية ويعتبر أضعف تأثير والأخير وربما يكون ذلك بسبب أن الطفل لا يكتفي بالأنشطة الصفية فقط في التفاعل مع الآخرين والكفاءة الاجتماعية، ربما بسبب أن الطفل يؤدي الأنشطة لوحده في الصف وبعض الأحيان دون الحاجة للتفاعل مع أقرانه، وربما لحاجة الطفل لبعض الأنشطة التي تكون خارج الصف والتي تجعله يتفاعل مع البيئة المحيطة ويتأثر اجتماعياً مع الآخرين. أما السياسة المدرسية فقد أوضحت النتائج أن لا تأثير لها على الكفاءة الاجتماعية، وذلك ربما لعدم تقديم الروضة البرامج الفردية الكافية للطفل الموهوب من أجل متابعته ورعايته، وعدم تطبيقها لأدوات الكشف عن المواهب، أو لأن الروضة لا تشجع الطفل الموهوب على تنمية أفكاره ولا تقدم له التغذية الراجعة باستمرار، ويعتري بعض السياسات المدرسية النقص في تقديم البيئة المادية والمعنوية المناسبة مما يحد من فعاليتها ويضعف دورها في تحقيق أهدافها التي تسعى لتحقيقها، بما فيها من تحفيز الإبداع والابتكار والكشف عن الموهوبين وتنمية مواهبهم وإبرازها للمجتمع، إذ تتصف بعض السياسات المدرسية بالتقليدية والاهتمام بتلقين الأطفال لا بإتاحة الفرصة لهم لكي يبرزوا أفكارهم ويطبقوها على أرض الواقع (قرواني وحرز الله، 2017).

واتضح من النتائج أن البيئة الإثرائية هي الأكثر تأثيراً على السلوك القيادي أما التوجيه والإرشاد فهو ثاني أكثر تأثير على السلوك القيادي، وبذلك يكون الإرشاد والتوجيه هو من أعلى التأثيرات في الكفاءة الاجتماعية والسلوك القيادي مما يدل على أهميته بالنسبة للطفل الموهوب، وهذا ما يؤكد حاجة الطفل للتوجيه والإرشاد. كما تبين أن الأنشطة الصفية هي ثالث مؤثر على السلوك القيادي، وقد يكون سبب اعتدال تأثير بسبب عدم كفاية الأنشطة الصفية في التأثير على الطفل، إذ ربما يحتاج الطفل للأنشطة اللاصفية أيضاً لإظهار طاقته وقدراته في ممارسة السلوك القيادي.

وتبين أيضاً أن التقويم هو رابع تأثير على السلوك القيادي، وقد يكون بسبب ضعف اهتمام الروضة بمتابعة الأطفال وتحفيزهم على إبراز مهاراتهم السلوكية، وعدم وضعهم في موقف يظهروا

فيه دورهم القيادي. كما أوضحت النتائج أن سياسة مدرسية هي الأقل تأثيراً على السلوك القيادي، ولم يكن لها تأثيراً على الكفاءة الاجتماعية وربما يدل ذلك على عدم تقديم السياسة المدرسية الفائدة للطفل الموهوب ولعدم وضع خطة مناسبة لتشجيع الطفل على كشف مواهبه لا سيما في المهارات الاجتماعية كالسلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية، أو قد يكون بسبب عدم متابعة الطفل وتقديم التغذية الراجعة له.

توصيات البحث

من خلال البحث واستجابات المعلمات وأولياء الأمور، يُوصى بالآتي:

1. أهمية الكشف المبكر في مرحلة رياض الأطفال وبالتالي توفير أدوات كشف خاصة بالموهوبين تتناسب مع البيئة البحرينية.
2. توسيع قاعدة الكشف عن الأطفال الموهوبين من مرحلة رياض الأطفال، والاعتماد على استمارة ترشيح الوالدين والمعلمات.
3. التركيز على البيئة الإثرائية في تنمية السلوك القيادي للموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.
4. تركيز البيئة المدرسية والبيئة الأسرية على قدرات الطفل الموهوب ومحاولة تنميتها من خلال توفير الأنشطة والأدوات المناسبة له.
5. ضرورة توفير برامج تعليمية وتربوية لتنمية الكفاءة الاجتماعية للموهوبين من أطفال الروضة.
6. توفير أنشطة تعليمية لتنمية السلوك القيادي للموهوبين من أطفال الروضة من قِبل الأسرة والروضة.
7. إعطاء أولوية من الجهات الرسمية للأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال وإدخال جانب السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية في مناهجهم.
8. التركيز على التوجيه والإرشاد في بيئة الصف لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

البحوث المقترحة

من خلال البحث واستجابات المعلمات وأولياء الأمور، تُقترح البحوث الآتية:

1. إعداد دراسة تجريبية لتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.
2. فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات السلوك القيادي لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.
3. برنامج إرشادي لتوعية والدي الطفل الموهوب بأهمية بناء القيادة والكفاءة الاجتماعية لدى الطفل الموهوب.
4. برنامج تدريبي لتوعية معلمات رياض الأطفال بأهمية تنمية مهارات القيادة والكفاءة الاجتماعية لدى الطفل الموهوب.
5. دراسة أنماط السلوك القيادي لدى الموهوبين من أطفال الروضة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية
ثانياً: المراجع الأجنبية

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

الإمام، محمد صالح والعبادي، زين حسن. (2010). فاعلية العروض التقديمية في تنمية السلوك القيادي لدى الأطفال الموهوبين بالروضة. **المجلة التربوية. 28** (1). 29- 71.

إبراهيم. سليمان عبدالواحد. (2012). **مهارات التفكير والإبداع لدى طفل الروضة- أساليب تعلمها وتنميتها**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

أبو علام، رجاء. (2006). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو عوف، طلعت. (2010). **الأسرة والأبناء الموهوبون**، القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

أبو معلا، طالب صالح والحجار، بشير إبراهيم. (2006). **المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتهما بالاتجاه نحو مهنة التمريض لطلبة كليات التمريض في قطاع غزة**، كلية التربية: جامعة الأزهر.

أحمد. ابتسام. (2014). **إثراء الموهبة والإبداع لدى طفل الروضة**، جامعة الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

أحمد، بيداء هاشم. (2002). **أثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية (تكوين الصداقة)** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب، جامعة بغداد.

أحمد، دعاء سعيد. (2014). بعض المهارات الإجتماعية للأطفال و علاقتها بقبول أقرانهم و بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة الطفولة العربية، 15** (60)، 65-107.

أحمد، سهير. (2002). **تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق**، (ط. 2)، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أحمد، عبدالعزيز إسماعيل. (1999). الأطفال الموهوبون: اكتشافهم ورعايتهم. **مجلة التربية**، الكويت، **9** (30)، 107 – 102.

الأسطل، أميمة عبدالخالق. (2009). **فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالانماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهه نظرهم** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

إسماعيل، آمال عبدالعزيز. (2009). **أثر تطوير وحدة تعليمية في ضوء نظرية جاردنر على تنمية أداء الأطفال الموهوبين في روضات جدة التعليمية** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

إسماعيل، آمال. (2011). **مناهج رياض الأطفال للطلبة الموهوبين**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

آل شارع، عبدالله النافع. (2002). **اكتشاف الموهبة ورعاية الموهوبين**، مكتب التربية العربي لدول الخليج- الرياض.

آل ياسين، محمد محمد حسن. (2014). أثر السمات الشخصية في السلوك القيادي : دراسة تطبيقية على عينة من القيادات الإدارية في القطاع الحكومي العراقي، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية**، الشارقة- **11** (1)، 71-80.

باظة، آمال عبدالسميع (2007). البيئة الأسرية للموهوبين ودورها في الوصول إلى انجاز عالي، دراسة إكلينيكية، **المؤتمر العلمي الأول (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)- مصر، بنها: كلية التربية جامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية.**

بدح، أحمد ومحمد، وليد سليمان. (2013). السلوك القيادي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الموهوبين بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والطلبة العاديين في المدارس الحكومية الأردنية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**- الأردن، **21** (2)، 191- 217.

برغوث، رحاب. (2015). برنامج مقترح قائم على استخدام الأنشطة الصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة، **مجلة دراسات الطفولة، 18** (69)، 27-42.

بيغوتو، رونالد وكوفمان، جيمس سي. (2015). **رعاية الإبداع في غرفة الصف المدرسي، (**ترجمة: محمود محمد الوحيدي). السعودية: مكتبة العبيكان. (الكتاب الأصلي منشور 2010).

بيومي، لمياء عبدالحميد. (2016). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة، 16** (1)، 1-51.

التويجري، محمد ومنصور، عبدالمجيد. (2000). **الموهوبون: آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي**، المملكة العربية السعودية. مكتبة العبيكان.

الجار الله، نور. (2017). **اشتقاق الخصائص السيكومترية لمقياس التعرف على الموهوبين من طلبة رياض الأطفال (GRS-P) في دولة الكويت** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

جروان، فتحي (2004). **الموهبة والتفوق والابداع**، عمان: دار الفكر.

الجغيمان، عبدالله محمد وعبدالمجيد، أسامة محمد. (2008). إعداد وتقنين قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنينها من سن (3-6) سنوات. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)**، (31). 11-48.

جمعة، أميمة. (2005). مدى فاعلية البيئة المدرسية على تنمية الابتكار ومفهوم الذات، **مجلة كلية التربية، 11**، 273- 300.

الحايك، إبراهيم محمد. (2009). **الانتماء للآخرين**، القاهرة: دار النهضة العربية.

حبيب، مجدي. (1999). **اختبار الكفاءة الاجتماعية**، القاهرة: دار النهضة المصرية.

الحبيب، مجدي. (2000). **تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الحجار، رائد والعاجز، فؤاد. (2007). **تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي**، جامعة الأقصى، غزة، 1-15.

حسين، مريم علي مرهون. (2013). **البيئة المنزلية وعلاقتها بدرجة الذكاء لدى أطفال الروضة في مملكة البحرين** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

حضانة البدايات المشرقة. (2016). **نظام التعليم والمناهج الدراسية**، مملكة البحرين.

حلاوة، باسمة. (2011). دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء "دراسة ميدانية في مدينة دمشق"، **مجلة جامعة دمشق، 27** (3 و 4)، 71-109.

حمادنة، برهان محمود. (2014). **المرشد إلى الموهبة والإبداع**، الأردن: عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

حمدالله، حيدر وكاطع، زينب. (2015). الخصائص القيادية لدى طفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية للبنات**- بغداد، **26** (1)، 1-13.

الخاقاني، فاطمة محمد. (2011). **الأمن التربوي للطفل في الإسلام**، لبنان: دار المحجة البيضاء.

خضر، منار ومبروك، أحلام. (2011). جود حياة الأسرة وتأثيرها على قدرة الأم لاكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة، **مجلة بحوث التربية النوعية**- جامعة المنصورة، **23** (1)، 81-126.

الخطيب، سلوى عبدالحميد. (2011). **نظرة في علم الاجتماع الأسري**، المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

الخطيب، فريد. (2011). دور الأسرة في تنمية الموهبة والإبداع لدى الطفل: **رسالة المعلم**. الأردن: 49 (4)، 13-15.

الخليلي، خليل يوسف. (2003). أثر بيئة الأركان الصفية في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لطفل الروضة. **مجلة الطفولة العربية، 4** (14)، 56-70.

الددا، مروان سليمان سالم. (2008). **فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

درويش، زين العابدين. (1999). **علم النفس الاجتماعي وتطبيقاته**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الدلامي، مهنا علي. (2013). الإسهام النسبي لمتغيرات بيئتي الأسرة والمدرسة في أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**- مصر، **79** (23)، 394-435.

الرابغي، خالد (2003). توجيه وإرشاد الموهوبين بين الواقع والمأمول، **المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين -رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين**– الأردن.

رستم، رسمي عبدالملك ومحمد، ناصر. (2010). **الأسرة وتربية الطفل**، عمان: دار الفكر.

الرشدان، عبد الله زاهي. (2005). **التربية والتنشئة الاجتماعية**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

روبنسون، أن وبروس، شور ودونال، إينرسن. (2014). **أفضل الممارسات في تربية الموهوبين: دليل مبني على البرهان**، (ترجمة: محمود محمد الوحيدي). السعودية: مكتبة العبيكان. (الكتاب الأصلي منشور 2007).

الروسان، فاروق. (1998). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

روضة سدرة العصافير. (2018). **مناهج الروضة**، مملكة البحرين.

روضة الشروق. (2017). **المناهج**، مملكة البحرين.

روضة الفاتح. (2019). **مناهج الروضة**، مملكة البحرين.

الزعبوط، سمية عيد. (2017). واقع النظريات المفسرة للموهبة في الكشف عن المفاهيم المشابهة وخصائص معلمي الموهوبين، **المؤتمر الدولي الأول حول الموهبة في لبنان تربية الموهوبين خدمة للإنسانية، بيروت: لبنان.**

زهران، حامد عبدالسلام. (2005). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

السبيعي، معيوف. (2011). **القيادة عند الموهوبين**، دولة الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

السرسي، أسماء وعبدالمقصود، أماني. (2001). برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ماقبل المدرسة. **مؤتمر الطفل والبيئة والمؤتمر العلمي السنوي، معهد الدراسات العليا للطفولة ومركز الطفولة**، جامعة عين شمس.

السرور، ناديا. (2010). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين،** (ط. 5)، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
السعيد، سعيد محمد. (2010). دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم البيئية لدى أطفال رياض الأطفال. **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،** 161، 15-43.
سليمان. عبدالرحمن سيد. (2001). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات)،** مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
السليمان، نورة. (2006). **التفوق العقلي والموهبة والإبداع،** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
السمادوني، السيد إبراهيم (2014). **تربية الموهوبين والمتفوقين،** عمّان: دار الفكر.
السيد، عبدالحليم محمود وفرج، طريف شوقي ومحمود، عبدالمنعم شحاتة. (2004). **علم النفس الاجتماعي المعاصر،** دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.
سيد، نبيلة فتحي سيد. (2017). الفروق في القيادة المدرسية الداعمة لتنمية الإبداع في ضوء متغيري البيئة والنوع. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية،** مصر- 41 (2)، 14-46.
الشبول، ربى هاشم والرفاعي، سميرة عبدالله. (2018). الانفتاح على الآخر: مفهومه وضوابطه في ضوء التربية الإسلامية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26** (5)، 136 -164.
الشخص، عبدالعزيز. (2001). **علم النفس الاجتماعي،** مصر: مكتبة النهضة المصرية.
شواهين، خير. (2012). **دليل أولياء الأمور والمعلمين للكشف عن الموهبة لدى أبنائهم ورعايتهم،** إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
الشمري، سعد دبيان. (2006). **درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة. الأردن.
الشريف، السيد عبدالقادر. (2007). **التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال،** عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
شنيكات، فريال عبدالهادي. (2013). بناء مقياس للكشف عن أطفال الروضة الموهوبين والتحقق من فاعليته في عينة أدرنية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2** (21)، 347-372.
الشربيني، هانم أبو الخير. (2011). تشخيص الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة. **المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس (الإرشاد النفسي وإرادة التغيير. مصر بعد ثورة 25 يناير)،** مصر- (2)، 723-786.
الشرمان، حنان يوسف وعطاري، عارف توفيق. (2016). درجة ممارسة القيادة الجمالية في الجامعات الاردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها برضاهم عن بيئة العمل. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 37** (1)، 213-228.
صاصيلا، رانية. (2010). تصور مقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. **مجلة جامعة دمشق. 26** (3). 235-280.
صالح، عبدالرضا صالح، (2003). **صلاحية اختبار الإنتاج التباعدي في الكشف عن الموهوبين إبداعياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
الصفيان، منال عبدالعزيز. (2018). أساليب التنشئة الأسرية. **مجلة الخدمة الاجتماعية- مصر، 59** (3)، 106-127.

الصقيه، الجوهرة إبراهيم. (2016). الكفاءة العاطفية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ماقبل المدرسة. **مجلة العلوم التربوية، 28** (3)، 353-377.
الصلال، هيفاء سعد. (2016). **تطوير بطارية للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
الطالب، محمد عبدالعزيز. (2012). البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبون وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية (دراسة ميدانية على تلاميذ مدارس الموهوبين بولاية الخرطوم). **المجلة العربية لتطوير التفوق،3** (5)، 27-53.
الظفيري، علي حبيب. (2001). **ضغوط الوالدية وعلاقتها بأنماط العلاقات الأسرية في ظل وجود طفل متخلف عقليا** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
عبدالرضا، دلال جاسم. (2017). الذكاء الشخصي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض. **مجلة كلية التربية،** (4)، العراق، 305-343.
عبدالعال. سهير كامل. (2015). السمات المزاجية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدي طفل الروضة. **مجلة الطفولة، 19** (1)، 1-40.
عبدالفتاح، صبحي. (2009). مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال. **بحوث ودراسات في الصحة النفسية،** (ط. 2)، كفر الشيخ: مكتبة السلام للطباعة.
عبدالعال، تحية محمد. (2005). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى عينة من أطفال ماقبل المدرسة. **مجلة كلية التربية، 15** (62)، 242-308.
عبدالعظيم، عبدالعظيم صبري ومحمود، حمدي أحمد. (2015). **المؤسسة التعليمية من كتاب المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير،** مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
عبدالعظيم، عبدالعظيم صبري ومحمود، حمدي أحمد. (2015). **فن صناعة القرار عند القائد الصغير،** مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
العبدالغفور، فوزية. (2003). البيئة المدرسية الفعالة مع نموذج مقترح لقياس فاعلية البيئة المدرسية في دولة الكويت، **مجلة القراءة والمعرفة،** (22)، 71-104.
عبدالمجيد، فايزة محمد، وفتحي، وفاء محمد، وعبدالعزيز، أحمد مجدي. (2012). المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في المرحلة العمرية من (13-15) سنة، **مجلة دراسات الطفولة، 15** (57)، 53-58.
عبدالله، مريم عبدالرحيم. (2013). **تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الخصائص السلوكية للكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين
العجمي، عمار أحمد والهيم، عيد صقر والديجاني، منال حميد. (2017). مواصفات بيئة التعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة. **مجلة العلوم التربوية،18** (1)، 243-278.
عجيلات، عبدالباقي. البيئة الأسرية والطفل الموهوب. **مجلة دراسات وأبحاث، 19** (1)، 152-160.
عدس، محمد عبدالرحيم. (2000). **صعوبات التعلم،** عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
العدل، عادل محمد. (2010). إساءة معاملة الأطفال وقهر الموهبة، **المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)**- مصر، بنها.
العزب، هاني السيد. (2015). **الطفل القائد ضرورة لبناء مستقبل جديد،** القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العزب، هاني السيد. (2017). **دور الأسرة في إعداد القائد الصغير**، (ط. 2)، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
العزة، سعيد حسني. (2002). **تربية الموهوبين والمتفوقين**، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
عشرية، إخلاص حسن. (2011). الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل: رياض مؤسسة الخرطوم، (السودان) للتعليم الخاص نموذجاً. **المجلة العربية لتطوير التفوق،2** (3)، 73-98.
عطيات، مظهر محمد وسلامة، عماد محمد. (2009). تطوير مقياس لتقدير السمات السلوكية للأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة. **مؤتة للبحوث والدراسات-** الأردن، 24 (5)، 71-76.
علي، آمال فتح الله. (2017). **ترقية البيئة المدرسية بمدارس تعليم الأساس بالسودان: ولاية الخرطوم نموذجاً: دراسة تقويمية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
علي، زينب علي. (2014). دراسة مقارنة لأنماط القيادة لدى معلمة الروضة وأثرها على السلوك القيادى للأطفال كما تدركه المعلمات: فى ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة الطفولة والتربية، 6** (20)، 74 – 15.
عليمات، صالح. (2006). السمات القيادية المفضلة لدى القادة الأكاديمين والإداريين في جامعة اليرموك. **مجلة جامعة دمشق، 22** (2)، 241-277.
العناني، حنان عبدالحميد. (2014). **اللعب عند الأطفال، الأسس النظرية والتطبيقية**، الأردن، (ط. 9)، دار الفكر للنشر والتوزيع.
العيسوي، عبدالرحمن محمد. (1985). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، مصر: دار الفكر الجامعي.
الغامدي، حصة علي. (2017). **القيادة لدى طفل الروضة وأساليب تنميتها وقياسها**، الرياض: مكتبة الملك فهد للنشر والتوزيع.
الغامدي، حمدان. (2006). المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية، **المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة (رعاية الموهبة.. تربية من أجل المستقبل)**، السعودية، الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
غبلان، منيرة راشد. (2018). **أثر استخدام برنامج قائم على اللعب في تنمية المهارات القيادية لدى أطفال الروضة الموهوبين** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
فرج، طريف شوقي. (2003): **المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسة وبحوث نفسية**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
فرماوي، مصطفى عبدالعظيم. (2006). اكتشاف الموهوبين والمتفوقين في مجال القيادة الاجتماعية- **المؤتمر السنوي الرابع عشر- اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم في الوطن العربي-** مصر، (14)، 141-148.
القاضي، عدنان محمد. (2016). **دَلِيلُ الأسرة لاكْتِشَافِ ورِعَايةِ الطِفْلِ المَوْهُوب نحو بيئة واعية ومستجيبة للموهبة**، مملكة البحرين: دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع.
القانوع، أشرف أحمد. (2011). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط عند المصابين بالاضطرابات السيكوسوماتية** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
القذافي، رمضان محمد. (2000). **رعاية الموهوبين والمبدعين**، (ط.2)، الإسكندرية، المكتبة الجامعية.

القريطي، عبدالمطلب (2005). **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**، القاهرة: دار الفكر العربي.
قرواني، خالد وحرز الله، حسام. (2017). دور البيئة المدرسية في تحفيز الإبداع لدى الطلبة في مدارس شمال فلسطين من وجهة المعلمين والمعلمات فيها، **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4** (1)، 89- 139.
قطامي، يوسف. (2014). **نمو شخصية الطفل**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
القطان، ناصر. (1998). **تحليل قوى المجال المؤثرة على استمرار الطلاب المتفوقين عقليا من وجهة نظر الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبدالعزيز والصمادي، جميل. (1995). **المدخل إلى التربية الخاصة**، دار القلم للنشر والتوزيع: الإمارات العربية المتحدة.
قمرة، هنادي محمد. (2009). دور الأسرة في رعاية أبنائها الموهوبين. **المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين**- رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين– الأردن، 1، 179-200.
الكبيسي، راضي وهويدي، منى. (2010). مشكلات مركز الفاتح للمتفوقين وسبل التصدي لها، **المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين**، الأردن، 1 (1)، 65-112.
الكربولي، ولاء. (2012). المعوقات التربوية للأسرة ودورها في تشكيل شخصية الطفل. **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، 1** (3)، 408- 424.
كفافي، علاء الدين. (2010). **مقاييس المناخ الأسري والعمليات الأسرية**، الفيوم: مكتبة دار العلم للنشر والتوزيع.
كلنتن. عبدالرحمن. (2002). **رحلة مع الموهبة (الدليل الشامل)**، دار طويق للنشر والتوزيع: الرياض.
كوفي، ستيفن. (2010). **القيادة على ضوء المبادئ**، ترجمة: عبداللطيف الخياط. الكويت: مكتبة جرير.
مايكل، موغنسن. (2005). الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، دليل للمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان. مكتب الأمم المتحدة، **مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان**، (12)، 1-161.
مجلي. رفقة. (2011). **تربية ورعاية الأطفال الموهوبين.** الدمام: مكتبة المتنبي.
محرز، نجاح. (2003) **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي في رياض الأطفال** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.
محمدي. فوزية. (2012). أساليب تنمية الموهوبين في المدرسة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (9)، 169-187.
المطيري، مريم سالم. (2013). **الدعم الأسري المدرك لدى الطالبات الموهوبات في المدارس الخاصة والمدارس الحكومية للمرحلتين الابتدائيلة والمتوسطة في السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
محمود، جيهان عثمان. (2011). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. **ندوة التعليم العالي للفتاة**، جامعة طيبة، 437-456.
مختار، وفيق صفوت. (2005). **سيكولوجية الأطفال الموهوبين (خصائصهم، مشاكلهم، أساليب رعايتهم)**، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع: القاهرة.

المدني، فاطمة رمزي. (2012). أساليب المعاملة الوالدية للموهوبين في مرحلة المراهقة: دراسة وصفية تحليلية لعينة من الموهوبين والموهوبات في مرحلة المراهقة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**- مصر، 26 (3)، 76- 97.

مشرح. نجوى مقبل. (2015). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة بمدينة إب في الجمهورية اليمنية. **مجلة رابطة التربية الحديثة، 7** (23)، 309- 356.

المطيري، مريم سالم. (2013). **الدعم الأسري المدرك لدى الطالبات الموهوبات في المدارس الخاصة والمدارس الحكومية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في السعودية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربية، مملكة البحرين.

المغازي، إبراهيم محمد (2003): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأصالة والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية، 1** (32)، 136-182.

المناعي، شمسان. (2009). دور القيادة المدرسية في تنمية التفكير الإبداعي في المدرسة. **المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين - رعاية الموهوبين ضرورة حتميه لمستقبل عربي أفضل - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين**- الأردن، **2**، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي، 49 - 58.

ناصف، محمد (2010). **اكتشاف ورعاية الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال**، مكتبة أبحاث المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: مصر.

النبهان، موسى نجيب. (2013). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، (ط. 2). دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر.

النبهان، موسى نجيب. (2016). **رعاية الأطفال الموهوبين.** مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع: الأردن.

النجار، نيفين. (2010). المؤثرات البيئية ودورها في تنمية الإبداع عند الطفل، **المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)**- مصر، بنها: كلية التربية بجامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، 1081 - 1110.

نذر، فاطمة عباس. (1998). المتفوقون في رياض الأطفال بدولة الكويت. **مجلة العلوم الاجتماعية، 26** (3)، 154 - 139.

الهندي، محمد فضل. (2013). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين معلميهم** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

هلال، فلاح حسن. (2014). أثر استخدام الألعاب التعاونية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال رياض الأطفال. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 13** (1)، 27-54.

الهويدي، دلال جمال. (2017). **أثر استخدام برنامج تريز في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة الموهوبين في دولة الكويت** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربية، مملكة البحرين.

وزارة التربية والتعليم. (2012). **وثيقة برنامج الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الحكومية**، مملكة البحرين.

وزارة التربية والتعليم. (2014). **تدشين منهج الخبرات التعليمية لمنهج الأطفال**، مملكة البحرين.

وزارة التربية والتعليم. (2019). **التعليم**، مملكة البحرين، تم مراجعة الموقع في 23 فبراير 2019: https://www.mofa.gov.bh/Default.aspx?tabid=8465&language=ar-BH
وشاش، أحمد عاش. (2000). **مرشد المعلم في التربية الفنية**، القاهرة: دار النهضة المصرية.
ياسين، مراد حازم. (2017). **البيئة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الأكاديمي لدى طلبة التعليم الثانوي في مدينة عرابة** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمّان العربية، الأردن.
يتيم، عزيزة خضير. (2017). مدى الوعي البيئي لأطفال الروضة بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية، 25** (1). 116-139.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Addison, L, Ed.; And Others. (1987). *Developing leadership potential in gifted children and youth.* An ERIC Exceptional Child Education Report.

Akarsu, F. (2001). *Ustun yetenekli cocuklar*. Ankara: EDUSER Yayınları, Poyraz Matbaası.

Alexis A. Soffler (2011). *What is the nature of children's leadership in early childhood educational settings? A grounded theory*, Colorado State University Fort Collins, Colorado, P.H.D.

Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: it's socio-emotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), 199-207.

Bailey, K. A., & Ballard, J, D. (2006). Social skills training: Effects on behavior and recidivism with first-time adjudicated youth. *Applied Psychology in Criminal Justice, 2* (1), 26-42.

Benbow.C.P.& Stanley J.C (1980). Intellectually talented students, family profiles. *Gifted Child Quarterly*, 24 (3), 119-122.

Bisland, Amy. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27 (1), 24-27.

Birgit, S. K & Alexy, T. (2011). Teaching implicit leadership to develop leadership: How and why it can make a difference. *Academy Management Leadership and Education.* 10 (3), 397-408.

Bonsting, J. (2006). Every child is leader. *Leadership Journal.* 35 (3), 34-36.

Burner. J., Alison. S., & Kathy. (1976). *Play: Role in development and evaluation.* London: Penguin education Book.

Friedman, C. K., Ryan, S. R., Charles, N. E., Mathias, C. W., Acheson, A., & Dougherty, D. M. (2016). Child problems as a moderator of relations between maternal impulsivity and family environment in a high-risk sample. *Substance use & misuse*, *51* (10), 1264–1273.

Carlyon,W. D. (1997). Attribution retraining: implications for its integration into perspective skill training. *Social Psychology Review*, *26* (1). 61-73.

Cart, B. (2006). *Family counseling in modern*, 120-134, California State University Bakers field,USA.

Chan. David W. (2005). Self-Perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of chinese gifted students in hong kong. *The Journal of Secondary Gifted Education.* 2 (3), 47–56.

Chan. David W. (2005b). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 3 (2), 211-221.

Chan. David W. (2010). Developing the creative leadership training program for gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*, 22 (2), 94-97.

Chernyshev, A. S. (2013). Actualization of leadership potential of socially gifted children. *procedia - Social and Behavioral Sciences.* (86). 188 – 191.

Cherry, K. (2019). Leadership theories: The eight major leadership theories. About.com Psychology. https://www.verywellmind.com/leadership-theories-2795323

Clark, B.(1993). *Growing up gifted*. (Ed.3). Merril Publishing Company, United States of America.

Clark, B.(2002). *Growing up gifted.* (Ed.6). Macmillanl Publishing Company, United States of America.

Cornell, D. (1983). Gifted children, The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*. 53 (2), 322-335.

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

Davis, G. (2006). *Gifted children and gifted education.* Scottsdale, Arizona: Great Potential Press.

Davis, G., Rimm, S. & Siegle, D. (2011). *Education of gifted and talented.* (6 th). Pearson Education, Inc, Publishing.

Deegan, T. (2007*). Leadership instruction in california public and private high schools: Preparing students for leadership responsibilities,* (P.H.D), Claremont graduate University, California.

Donna C.L. (2002*). Strategic creatively*, (3 rd), Publishing Company, New York.

Feldman, D. H. (2003). A developmental, evolutionary perspective on giftedness. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (9-33). New York, NY:Teachers College Press.

Felner, R., Lease, A., & Phillips, R. (1990). The development of social competence in adolescence. Beverly Hills, CA: Sage pp.64-245

Fox, C. (2009). Learning environment: An overview. *Journal of Family and Consumer Sciences education, 27*(4), 30-44.

Fox, Deborah Lee, (2012). *"Teachers' perceptions of leadership in young children*". University of New Orleans Theses and Dissertations.

Fox, Deborah Lee, Linda Flynn & Patricia Austin. (2015). Child leadership: Teachers' perceptions and influences. *Childhood Education* 91:3, 163-168.

Fujishin, R. (1997). *Discovering the leader within: Running small groups successfully.* San Francisco, CA: Acada Books.

Fraser, B. J. (1998). The birth of a new journal: editor's introduction. *Learning Environment Research, 1*, 1-5.

Freeman, J. (1999). Gifted children growing up, London; casse education limited.

Fox, C. (2009). Learning environment: An overview. *Journal of Family and Consumer Sciences education, 27*(4), 30-44.

Gagne, F. (1991). Toward a differential model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education.* 85-92. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gagne, F. (1995). From giftedness to talent a developmental model and its ımpact on the language of the field. *Roeper Review, 18*,103-111.

Gross, M. (1993). *Exceptionally gifted children***,** London: Routledge.

Guralnic, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5,* 21–29.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review, 102* (3), 458-489.

Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review, 26*, 78-84.

Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hine, G. (2014). Student leadership development: A functional framework. *Journal of Catholic Education, 18* (1), 78-110.

Hollander, E. P. (1978). *Leadership dynamics: A practical guide to effective relationships.* New York, NY: The Free Press.

Howell, J., Shamir, B., Smith, B & Spangler, W. (1991). *A theory of charismatic leadership, graduate school of business administration,* University of Ontario, London, Ontario, Canada.

Jolly, L. (2004). *A conceptual history of gifted education: 1910-1940.* (Unpublished Master's Thesis). Baylor University. Waco, Texas.

Jones, S., Brener, N., & McManus, T. (2003). Prevalence of school policies, programs, and facilities that promote a healthy physical school environment. *American Journal of Public Health*, *93*(9), 1570-1575.

Jones, S. (2007). Healthy and safe school environment, part II, physical school environment: results from the school health policies and programs study. *Journal of School Health,*77(8), 544-556.

Karnes, F. & Bean, S. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on Exceptional Children,* 29 (1), 1-12.

Kitano, M.(1982).Young gifted children: Strategies for preschool children. *Young Children* 37 (4), 14-24.

Kuo, C. Maker, J, Su, F & Hu. C. (2010). Identifying young gifted children and and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences,* 20 (4), 365-379.

Lambert, L. (1995). *The constructivist leader.* New York: Teachers CollegePress.

Lee, S. Y., Recchia, S. & Shin, M. S. (2005). Not the same kind of leaders: Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (2): 132–148.

Lillian, N. (1991). The relationship between the home enveronment and Self perception of competence in young children. The pennsylvania state university. 52 (1).

Marland, S. (1972). *The education of the gifted and talented,* 1, Washington D.C.: Government printing office. U.S. Commissoner of education**.**

McKnight, N. (2017). "Exploring early childhood leadership and policy enactment in jamaica" *Electronic Thesis and Dissertation Repository*.

Miller, A., Fine, E., Kiely, K., Seifer R., Dickstein S. & Shields A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in head start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20, 1170-1192.

Milligan, J. (2004). Leadership skills of gifted students in a rural setting: Promising programs for leadership development. *Rural Special Education Quarterly, 23* (4), 16–21.

Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted, 4* (3)11-15.

Nevanen, S, Juvonen, A & Ruismäki, H. (2014). Kindergarten and school as a learning environment for art. *International Journal of Education through Art*, 10 (1). 7-22.

Newsom, Theresa Y. (2016). *Unveiling leadership giftedness: Identifying it's attributes and significance for children with promise*. (P.H.D), University of Northern Colorado.

Northouse, P. G. (2001). *Leadership: theory and practice,* Thousand Oaks, CA: SagePublications, Inc.

Olenchak, F. & Renzulli, J. (1989). The effectiveness of the school wide enrichment model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly*. 33 (1), 36-46.

Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *GRS.Gifted rating scales.* San Antonio, Tex: Psychological Corporation.

Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23, 65–71.

Olszewski-Kubilius, Paula,Worrell, Frank C. Subotnik, Rena F. (2018).*The role of the family in talent development.* APA handbook of giftedness and talent. Washington, DC, US*: American Psychological Association,* 465-477.

Parten, M. B. (1933). Leadership among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(4), 430-440.

Phillips, Christine Estelle, (2009) An Exploration of identification of leadership for gifted students. *Electronic Theses and Dissertations*. 514.

Porter, Louis. (1999). *Gifted young children: guide for teachers and parents.* Backing ham UK, Open university press.

Renzulli, J. S. (1979). *What makes giftedness: A reexamination of the definition.* Ventura. CA: Ventura County Superintendent of school office.

Renzulli, J. S. (1983). Rating the behavioral characteristics of superior students. 6 (4), 30-35.

Renzulli, J. S. (1986). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.* In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* 53-92. New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2002). The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation. *The International Handbook on Innovation,* 79-96.

Renzulli, S. , White, A., Callahan., C., Hartman, R., Westberg, K., Gavin, M., Reis, S., Siegle, D. & Sytsma, R. (2010). *Scales for rating the behavioral Characteristics of Superior Students. Technical and Administration Manual.* (3th ed). USA; Creative learning press, Inc.

Roberts, J., & Boggess, J. R. (2011). *Teacher's survival guide: Gifted education.* USA: Prufrock Press.

Rodd, J. (1994). *Leadership in early childhood the pathway to professionalism,* Buckingham, UK: Open university Press.

Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood,* (Ed.3), Australia: Allen Unwin.

Rohrer, J. (1995). Primary teacher conceptions of giftedness. *Journal for The Education of The Gifted* 19 (3) 269-283.

Rosado, J. I., Pfeiffer, S, I., & Petscher, Y. (2009). *Gifted education international*, 23 (1). 105-114.

Rudnitski, R. A. (1994). A generation of leaders for gifted education. *Roeper Review*, *16* (4), 265.

Ryser, G,. (2004). Qualitative and quantitative approaches to assessment, in: Johnsen, Susan (Ed.3), *Identifying gifted students: A practical Guide*. Texas: Prufrock Press.

Samier, E. (2013). *The Aesthetics of leadership and administration,* in Irby, B., et al, The Handbook of Educational Theories, Charlotte NC.

Samuelsson, I, (2004). How do children tell us about their childhoods? *Early Childhood Research and Practice*, 6 (1), 1-18.

Selvia. S,. Clavica. F. & Caroli. M. (2011). Review of architecture and interior designs in Italian kindergartens and their relationship with motor development. *International Journal of Pediatric Obesity Banner*. 6 (S2), 16-21.

Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Association, 26* (3), 489 – 514.

Seon-Y L, Paula, K., (2006). The emotional intelligence, moral Judgment & the leadership of academically gifted adolescents. *Journal for The Education of The Gifted, 30* (1), 29 – 67.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?. *In International Education Journal, 3*(1), 24-32.

Sisk, D. A. (1985). Leadership development: Its importance in programs for gifted youth. *Nassp Bulletin, 69*(482), 48-54.

Sisk, D. A., & Rosselli, H. C. (1996). *Leadership: A special kind of giftedness.* Unionville, NY: Trillium Press.

Simons, Helen. (2009). *Case study reserch in practice.* University of Southampton, UK.

Smith, K. (2005). The inviting school survey - revised (ISS-R): A survey for measuring the Invitational Qualities (I.Q.) of the total school climate. *Journal of Invitational Theory and Practice, 11*(1), 35-53.

Snowden, Peggy L. & Christian, Linda G.(1999). parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Roeper Review*. 21 (3). 7-215.

Stankovic, D,. Milojković. A. & Tanić, M. (2006). Physical environment factors and their impact on the cognitive process and social behavior of children in the preschool facilities. Series: *Architecture and Civil Engineering*, 4 (1), 51-57.

Sternberg, R,. Kaufman, J., E.(2004). A propulsion model of creative leadership. *Wiley online Library.* 13 (3), 145-153.

Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, *28*(1), 37- 44.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research.* New York: Free Press.

Stone, G., & Patterson, K. (2005). *History of leadership focus.* New York: Free Press.

Strati, a. (2010). Aesthetic understanding of work and organizational life: Approaches and research developments, *Sociology Compass*, 4 (10) 880-893.

Sung, Y. (2009). *The effect of social skills on academic achievement of linguistically diverse elementary students: Concurrent and longitudinal analysis*. University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Educational Research and Evaluation, Blacksburg, Virginia.

Sukhodolsky, D., Golub, A., Stone, E., & Orban, L. (2005). Dismantling anger control training for children: A randomized pilot study of social problemsolving versus social skills training components. *Journal of Behavior Therapy, 36* (1) 15-23.

Terman, L. M., et al. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children (2nd ed.).* Stanford, CA: Stanford University Press.

Tirosh D, Tsamir P, Levenson E, Tabach M, Barkai R. (2013). Exploring young children's Self-efficacy beliefs related to mathematical and nonmathematical tasks performed in kindergarten: abused and neglected children and their peers. *Educational Studies in Mathematics,* 83 (2), 309-322.

Torrance, E,. (1970). *Creative learning and teachin.* New York: Dodd.

Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.

Trawick, S., J. (1988). Let's say you're the baby, OK? Play leadership and following behavior of young children. *Young Children,* 43(5), 51-59.

Baska, V.(1983). *A practical guide to counseling the gifted in a school setting.* USA.

Willingham, R. (1998). The people principle. *Martine Press:* 1 (18), 1-8.

Yamaguchi, R. (2003). Children's learning groups: A study of emergent leadership, dominance, and group effectiveness. *Small Group Research*, 32(6), 671-697.

Yurkevich, V. S. (2011). Gifted children: today's tendencies and tomorrow's challenges. *Psychological Science & Education*, (4), 99-108.

Zabukovec, V., & Kobal-Grum, D. (2004). Relationship between student thinking styles and social skills. *Psychology Science, 46,* 156-166.

Zastrow, Charles & Kirst, Karen. (2013). Understanding human behavior in the social environment. *MHA*.USA.

Ziegler, A,. Stoeger, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and gifted education: the need for a paradigm change. *Gifted child Quarterly*, 56 (4), 194-197.

Zins, E., Bloodworth, R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 17* (2), 191-210.

Zitter, I., Bruijn, E., & Simons, P. (2011). Adding a design to study learning environments in higher professional education. *Higher Education, 61* (4), 371-386.

قائمة الملاحق

ملحق (أ): محكّمو مقاييس البحث.
ملحق (ب): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس الكشف عن الموهوبين
ملحق (ج): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس السلوك القيادي
ملحق (د): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية
ملحق (هـ): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس البيئة الأسرية
ملحق (و): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس البيئة المدرسية
ملحق (ز): أسماء رياض الأطفال التي طُبقت عليها العينة الاستطلاعية
ملحق (ح): أسماء رياض الأطفال التي طُبقت عليها عينة البحث
ملحق (ط): مقياس الكشف عن الموهوبين (من إعداد الباحثة)
ملحق (ي): مقياس السلوك القيادي (من إعداد الباحثة)
ملحق (ك): مقياس الكفاءة الاجتماعية
ملحق (ل): مقياس البيئة الأسرية
ملحق (م): مقياس البيئة المدرسية
ملحق (ن): موافقة مجلس الكلية على موضوع بحث الدكتوراه
ملحق (س): إحصائية بعدد المؤسسات التي تقدم مرحلة رياض الأطفال للعام الدراسي 2019/2018م
ملحق (ع): الموافقة على تطبيق أدوات البحث في إدارة رياض الأطفال
ملحق (ف): تسهيل مهمة باحث من جامعة الخليج العربي

ملحق (أ): محكّمو مقاييس البحث

م	اسم المحكم	الوظيفة	البلد
1	د. بدور محمد بوحجي	رئيس مركز رعاية الطلبة الموهوبين	مملكة البحرين
2	د. بدور المطيري	معلمة رياض أطفال	الكويت
3	د. زينب محمد الصفار	دكتوراه الفلسفة في تربية الموهوبين	الكويت
4	د. طارق سليمان	أستاذ علم النفس التربوي المشارك	السعودية
5	د. عدنان القاضي	أستاذ تربية الموهوبين المساعد	مملكة البحرين
6	د. عماد الزغول	أستاذ علم النفس المعرفي والتعلم	مملكة البحرين
7	د. فاطمة رمزي المدني	أستاذ علم النفس المشارك بكلية التربية	السعودية
8	د. فايزة الشمري	مديرة مساعدة	الكويت
9	د. محمود السيد	أستاذ مشارك بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية	السعودية
10	د. هدى سعود الهندال	أستاذ تربية الموهوبين المشارك	مملكة البحرين
11	د. هيفاء الصلال	معلمة علم نفس	الكويت

ملحق (ب): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس الكشف عن الموهوبين

أولاً	الدافعية			
م	الفقرات	الوضوح	الارتباط بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
1	يبحث عن التحديات ليواجهها.	%100	%100	%100
2	يقبل على المهمات الصعبة ويبتعد عن المهمات السهلة.	%100	%100	%100
3	يعتمد على نفسه في إتمام المهمات التي يقوم بها.	%100	%100	%100
4	لديه رغبة قوية في اكتشاف الأمور.	%100	%100	%100
5	يصر على التطور والإنجاز ويسرع في أدائهما.	%100	%100	%100
6	يظهر حماساً ونشاطاً غير عادياً.	%100	%100	%100
7	يسعى إلى إنجاز الأعمال التي تفوق قدرات الآخرين.	%92	%100	%100
8	يثابر لمواصلة العمل نحو تحقيق الأهداف.	%92	%100	%100
9	يبادر إلى القيام بالأعمال من تلقاء نفسه.	%100	%100	%100

ثانياً القدرات الأكاديمية

م	الفقرات	الوضوح	الارتباط بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
10	يظهر قدرة على التعامل مع المفاهيم المجردة.	%100	%100	%92
11	يتقن أداء المهارات الجديدة بسرعة وكفاءة.	%100	%100	%100
12	يستطيع إدراك العلاقات بين الأشياء بصورة عالية.	%100	%100	%100
13	يلتقط المعلومات بسرعة.	%100	%100	%100
14	لديه اطلاع حول الحقائق من حوله.	%100	%100	%92
15	يمتلك القدرة على الكتابة باستخدام الحروف.	%100	%100	%100
16	يعيد رواية قصة ما بطريقة صحيحة.	%100	%100	%100
17	متميز في الأنشطة.	%100	%92	%100

ثالثاً	الإبداع			
م	الفقرات	الوضوح	الارتباط بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
18	يمتلك حسّاً فكاهياً ودعابة.	%100	%100	%100
19	يظهر قدرة على التفكير التخيلي.	%100	%100	%100
20	يربط الأشياء بطريقة غريبة وذكية.	%100	%100	%100
21	يذكر عدداً كبيراً من الأفكار في وقت واحد.	%100	%100	%100
22	يستعمل الأفكار والأشياء والألعاب في عدة طرق.	%100	%100	%100
23	يبتدع ألعاباً جديدة، وقصصاً، وأغاني، قصائد.	%100	%100	%100
24	يطرح أسئلة كثيرة ومتنوعة.	%100	%100	%100
25	يتعامل مع الأشياء الغامضة بسهولة.	%100	%100	%100
26	يستخدم الخيال والصور البلاغية في حديثه.	%100	%100	%100

خامساً المهارات النفسحركية

م	الفقرات	الوضوح	الارتباط بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
36	يمسك الكرة بشكل مناسب.	%100	%100	%92
37	يقلد الحركات بصورة مناسبة.	%100	%100	%92
38	يتعامل مع الألعاب وكأنها كائنات حية.	%100	%100	%92
39	يصف الأحداث بعد وقوعها.	%100	%100	%100
40	يستخدم المقص بشكل مناسب.	%100	%100	%100

41	يمسك بالقلم بصورة مناسبة.	%100	%100	%92
42	يرسم خطوطاً مستقيمة.	%100	%100	%92
43	يحب التسلق والقفز.	%100	%100	%100
سادسا	**الفنون**			
م	**الفقرات**	**الوضوح**	**الارتباط بالبعد**	**مناسبتها للفئة العمرية**
44	يمتلك إحساساً بالتعرف على الأصوات الناشزة التي تصاحب الأداء، وحساس للإيقاعات.	%100	%100	%100
45	يستمتع بالمشاركة في الأنشطة الفنية.	%100	%100	%100
46	يطبق مادة فنية كالألحان والنغمات.	%100	%100	%100
47	يعيد إنتاج ورسم الأشكال والأعمال الفنية بدقة.	%100	%100	%100
48	يمتلك مهارة في التمثيل.	%100	%100	%100
49	يقضي وقتاً طويلاً في اللعب بالطين والجبس.	%100	%100	%100
50	يظهر ميولاً نحو أدوات العزف والموسيقى.	%100	%100	%100
51	يقضي وقتاً طويلاً في الرسم.	%100	%100	%100
52	يلون الرسومات التي يرسمها.	%100	%100	%100

ملحق (ج): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس السلوك القيادي

أولاً **التوجيه الذاتي والثقة بالنفس**

م	الفقرات	الوضوح	الارتباط بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
1	يشارك الطفل بشكل فعال ولا يحتاج لدعم كبير من المعلم.	%100	%100	%100
2	يفتخر الطفل بما يقوم به، فيعرضه على معلمه ووالديه وأقرانه.	%100	%100	%100
3	يعبر الطفل بثقة عن آرائه عند وجوده في مجموعات.	%100	%100	%100
4	يتخذ الطفل قراراته بسرعة مثل اختيار الأنشطة.	%100	%100	%100
5	يطلب الطفل المساعدة من الكبار دون تردد عند الحاجة.	%100	%100	%100
6	يتكيف الطفل بسرعة مع المواقف الجديدة.	%100	%100	%100
7	يعلم الطفل بنقاط القوة والضعف لديه.	%100	%100	%100
8	يحل الطفل بحل نزاعات زملائه.	%100	%100	%100
9	يلتزم الطفل بالصدق ويعترف بأخطائه.	%100	%100	%100
10	يعتمد الطفل على نفسه في الذهاب إلى الأماكن البعيدة.	%100	%100	%100
11	يعبر الطفل عما بداخله بالكلمات أو بالرسم.	%100	%100	%100

ثانياً **القدرة التنظيمية**

م	الفقرات	الوضوح	الارتباط بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
12	يتذكر الطفل الإجراءات اللازمة للحل بسرعة.	%100	%100	%100
13	يحب الطفل تولي المهام والمسؤوليات.	%100	%100	%100
14	يعمد الطفل للتعبير عن قوانين الصف من أجل الحفاظ على النظام.	%100	%100	%100
15	ينظم الطفل ألعاباً جماعية.	%100	%100	%100
16	ينجز الطفل المهام الموكلة له في الوقت المحدد.	%100	%100	%100
17	يهتم الطفل بتوجيهات المعلم.	%100	%100	%100
18	يخلق الطفل لنفسه دوراً توجيهيا في اللعب.	%100	%100	%100
19	يشعر الطفل بلزوم التخطيط للمشاريع قبل تنفيذها.	%100	%100	%100

ثالثاً **المبادرة**

م	الفقرات	الوضوح	الارتباط بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
20	يحاول الطفل حل مشكلات المجموعة دون تدخل المعلم.	%100	%100	%100
21	يخترع الطفل أنشطة ويُسرّ في شرحها للآخرين.	%100	%100	%100
22	يقدم الطفل حلول لمشاكل الصف.	%100	%100	%100
23	يبادر الطفل في الإقدام على العمل حينما يقتنع بقيمة العمل.	%100	%100	%100
24	يبادر الطفل في السؤال للاطمئنان عن زملائه.	%100	%100	%100
25	يساعد الطفل ضعاف المستوى الذين يحتاجون لمساعدة في الشرح والحل.	%100	%100	%100
26	يظهر الطفل الطريقة المناسبة للتعبير عما يعانيه.	%100	%100	%100

27	يهتم الطفل بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية.	%100	%100	%100

خامساً **التواصل الاجتماعي وشعبية الطفل بين أقرانه**

م	الفقرات	الوضوح	الارتباط بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
39	يذكر زملاؤه اسمه تكراراً ليشاركهم الأفكار واللعب.	%92	%100	%100
40	يتقبل الآخرون أفكار الطفل.	%100	%100	%100
41	يحب الطفل تكوين علاقات عديدة مع الآخرين.	%100	%100	%100
42	يحب الطفل روح الدعابة.	%100	%100	%100
43	يحب الطفل المشاركة في الرحلات والأنشطة الاجتماعية.	%100	%100	%100
44	يختلط الطفل بأقرانه بسرعة أثناء اللعب.	%100	%100	%100
45	يظهر الطفل صورة جيدة عن جماعة الأقران.	%100	%100	%100
46	يتميز الطفل بطريقة أفكاره وحديثه ولبسه عن الآخرين.	%100	%100	%100

رابعاً **الحساسية للآخرين**

م	الفقرات	الوضوح	الارتباط بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
28	يبذل الطفل جهداً للاهتمام بالآخرين.	%100	%100	%100
29	يستمع الطفل باهتمام لما يقوله الآخرون ويظهر فهما لما يسمع.	%100	%100	%100
30	يحترم الطفل الآخرين ويراعي مشاعرهم.	%100	%100	%100
31	يبدي الطفل اهتماماته بالآخرين كالعناية بالحيوانات الأليفة، والنباتات، والأطفال الرضع.	%100	%100	%100
32	يستعين به زملاؤه في طرح الأفكار وعمل الأنشطة.	%100	%100	%100
33	يجذب الطفل الآخرين لاستماع أحداثه وقصصه حتى لو كانت طويلة.	%100	%100	%100
34	ينشغل في مواضيع أخرى داخل الصف.	%100	%100	%100
35	يتقبل الطفل وجهات نظر الآخرين.	%100	%100	%100
36	يحب الطفل مساعدة الآخرين.	%100	%100	%100
37	يمارس الطفل أدواراً قيادية تؤثر على الآخرين.	%100	%100	%100
38	يحب الطفل أن يشاركه زملائه في أغراضه.	%100	%100	%100

ملحق (د): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية

م	المواقف	الفقرات	الوضوح	ارتباط الفقرة بالبعد	مناسبتها للفئة العمرية
1	التعرف	1) يذكر اسمه الأول فقط. 2) يذكر اسمه بالكامل. 3) يذكر اسمه بالكامل وعمره. 4) يذكر اسمه الكامل وعمره وعنوانه.	%100	%100	%100
2	مناداة الآخرين بأسمائهم	1) لايذكر الأسماء الصحيحة عند التعامل على من حوله. 2) يذكر أسماء ما لايزيد على 5 من الأطفال والراشدين. 3) يذكر أسماء من 5 إلى 10 أطفال. 4) يذكر أسماء معظم أو جميع من حوله من الأطفال والراشدين.	%100	%100	%100
3	تحية الطفل الجديد.. عندما يلتحق طفل جديد بالجماعة	1) يهجم على الطفل الجديد (يجذبه، يدفعه، يلكمه). 2) يقوم باحتكاك جسدي للطفل (يربت على كتفه) مع بدأ الحديث معه. 3) يبدأ عادةً بالحديث اللفظي، وأحياناً يلمس الطفل الجديد. 4) دائماً يعتاد الحديث اللفظي مع الطفل دون أن يلمسه.	%100	%100	%100
4	الاستخدام الآمن للأدوات:	1) حين يقوم بنشاط فإنه يتجاهل مقدار ارتفاع المكان، أو ثقل الشيء (مثل تسلق الأشياء غير المستمرة). 2) يمارس الأنشطة الخطرة مع طلب المعاونة أحياناً، والاندفاع للخطر أحياناً أخرى. 3) يمارس الأنشطة الخطرة مع طلب المعاونة دائماً حينما يواجه الخطر. 4) يصلح الأشياء الخطرة، ويطلب المعاونة قبل ممارسة الأشياء الخطرة.	%100	%100	%100
5	الإبلاغ عن الحوادث: حادثة (انزلاق- كسر)	1) يبلغ عن الحوادث. 2) أحياناً يبلغ عن الحوادث. 3) كثيراً يبلغ عن الحوادث. 4) دائماً يبلغ عن الحوادث.	%100	%100	%100
6	عند أداء الأنشطة:	1) يتجول بين الأنشطة بدون تفاعل. 2) يستمر في نشاط معين لكن من السهل أن ينصرف انتباهه إلى ملاحظة أنشطة الآخرين. 3) يستمر في نشاط معين ويتركه فقط حينما يعوقه الآخرون. 4) يستمر في نشاطه حتى لو تعرض لإعاقة الآخرين.	%100	%100	%100

7	أداء المهام:	1) عادةً نطلب منه أداء العمل أكثر من ثلاث مرات قبل أن ينفذه. 2) يؤدي العمل من المرة الأولى، لكنه يتكاسل ويحتاج () أن نذكره أكثر من مرة. 3) يؤدي العمل من المرة الأولى، لكنه يتباطأ عن استكماله. 4) يبدأ العمل حينما يُطلب منه، مع استكمال العمل بنشاط.	%100	%100	%100
8	اتباع التعليمات اللفظية:	1) إذا كانت مصحوبة بإيضاحات لكيفية العمل. 2) بدون إيضاحات، وكان المطلوب عمل واحد محدد. 3) بدون إيضاحات، والمطلوب اثنين من التعليمات المحددة. 4) بدون إيضاحات، والمطلوب اتباع ثلاثة أو أكثر من التعليمات المحددة.	%100	%100	%100
9	اتباع تعليمات جديدة:	1) ينفذ إحدى التعليمات المعروفة له. 2) ينفذ إحدى التعليمات الجديدة لأول مرة يُطلب منه ذلك. 3) ينفذ إحدى التعليمات الجديدة، وفي نفس الوقت يحدد إحدى التعليمات المعروفة له من قبل. 4) ينفذ عدداً من التعليمات الجديدة في نفس الوقت الذي ينفذ التعليمات المعروفة.	%100	%100	%100
10	تذكر التعليمات:	1) عادةً يحتاج إلى تكرار التعليمات أو الإيضاحات قبل أن يؤدي النشاط بنفسه. 2) يحتاج إلى التكرار أو التذكر أو التأكيد بأنه يتبع التعليمات بصورة صحيحة. 3) نادراً مايحتاج إلى تكرار التعليمات الخاصة بجزء من النشاط قبل استكماله. 4) يؤدي العمل بدون حاجة لتكرار التعليمات.	%100	%100	%100
11	تقديم الشرح للأطفال الآخرين):	1) لا يستطيع أن يشرح كيفية العمل. 2) يقدم شرحاً ناقصاً. 3) يقدم شرحا كاملا ولكنه عام وغير محدد. 4) يقدم شرحا كاملا مفصلا.	%100	%100	%100
12	التعبير عن حاجاته:	1) من الصعب أن يعبر عن حاجاته لفظياً، ويعبر عنها () بالإشارة، أو الصراخ، أو جذب الوالدين نحوها. 2) أحياناً يعبر عن رغباته لفظياً، لكنه عادةً يخلط تعبيراته بالحركات والانفعال. 3) عادةً يعبر عن رغباته لفظياً، ويخلطها أحياناً بحركات تعبيرية. 4) عادةً يعبر عن رغباته لفظياً.	%100	%100	%100
13	الاقتراض:	1) يأخذ الأشياء من يد الآخرين دون استئذان. 2) أحياناً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم. 3) كثيراً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم.	%100	%100	%100

		4) عادةً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم.			
14	إعادة الأشياء بعد اقتراضها	1) نادراً مايحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها. 2) أحياناً مايحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها. 3) كثيراً ما مايحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها. 4) عادةً مايحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها.	%100	%100	%100
15	المشاركة	1) لا يشارك الآخرين في ألعابهم وأدواتهم. 2) يشارك الآخرين فقط عند تدخل الكبير. 3) أحيانا يشارك الآخرين بناءً على رغبتهم. 4) كثيراً ما يشارك الآخرين بناءً على رغبتهم.	%100	%100	%100
16	مساعدة الآخرين:	1) لا يساعد الطفل الآخر نهائياً. 2) لا يساعد الطفل الآخر إلا إذا كانا يلعبان سوياً. 3) يتوقف عن اللعب أحياناً لمساعدة طفل آخر. 4) يتوقف عن اللعب كثيراً لمساعدة طفل آخر.	%100	%100	%100
17	اللعب مع الآخرين:	1) يلعب عادةً مع نفسه. 2) يقتصر في لعبه مع طفل أو اثنين. 3) أحياناً يلعب مع مجموعة من الأطفال. 4) عادةً يلعب مع مجموعة من الأطفال.	%100	%100	%100
18	المبادرة بالانضمام للأنشطة: آخرين إليه:	1) يتكاسل في التقدم للانضمام للنشاط. 2) يبادر نوعاً ما في التقدم للانضمام للنشاط. 3) كثيراً ما يبادر للانضمام في النشاط. 4) دائماً يبادر للانضمام في النشاط.	%100	%100	%100
19	المبادأة بالنشاط الجماعي:	1) دائماً يبادئ بأنشطة يؤديها بمفرده. 2) يبادئ بالأنشطة الفردية، ويسمح لطفل واحد بالانضمام إليه. 3) أحياناً يبادئ بأنشطة تحتاج لطفلين أو أكثر لإنجازها. 4) كثيراً ما يبادئ بأنشطة ذات طبيعة جماعية.	%100	%100	%100
20	إعطاء توجيهات للعب: عندما يلعب مع الآخرين:	1) يتبع توجيهات الآخرين بدقة. 2) أحياناً يقدم اقتراحاً لتوجيه اللعب. 3) كثيراً ما يقدم اقتراحاً لتوجيه اللعب. 4) دائماً ما يقدم اقتراحاً لتوجيه اللعب.	%100	%100	%100
21	الحصول على دوره في النشاط.	1) كثيراً مايقاطع الآخرين أو يدفعهم للحصول على دوره. 2) يحاول أن يأخذ دوره في النشاط بالتدقيق في وقت الآخرين دون شجار أو دفع. 3) ينتظر دوره في النشاط، ولكنه يُستفز أو يدفع الذين من حقهم الدور قبله. 4) ينتظر دوره في النشاط، أو ينتظر أن يُنادى عليه.	%100	%100	%100
22	الاستجابة للإحباط. عندما لايتحقق مايريد:	1) يصاب بنوبة غضب (يصرخ، يقذف الأشياء حوله..). 2) يبحث عن نشاط بديل بدون طلب المساعدة في حل المشكلة.	%100	%100	%100

		3) يطلب المساعدة من الآخرين في حل المشكلة بدون محاولة حلها بنفسه. 4) يطلب مساعدة الآخرين في حل المشكلة بعد بذل الجهد لحلها بنفسه.			
23	الاعتماد على الكبار (الراشدين): يستمر في نشاطه دون تدخل الكبار سواءاً بالمشاركة أو التشجيع:	1) نادراً. 2) أحياناً. 3) كثيراً. 4) دائماً.	%100	%100	%100
24	تقبل القيود: عندما يضع أحد الكبار قيوداً على نشاط الطفل (مساحة محدد من اللعب، استخدام أدوات معينة للنشاط.)، يتقبل الطفل هذه القيود:	1) نادراً. 2) أحياناً. 3) كثيراً. 4) دائماً.	%100	%100	%100
25	تأثير تغيير النشاط. عند الانتقال من نشاط إلى آخر:	1) يحتاج إلى توجيه من جانب الراشدين. 2) يتحرك نحو النشاط الجديد حتى يتم استكمال ترتيبات هذا النشاط. 3) يتحرك نحو النشاط الجديد عندما يعلن المدرس عن بدء ذلك النشاط. 4) يتحرك نحو النشاط الجديد بدون دعوة أو إشارة من أحد.	%100	%100	%100
26	تغيير الأسلوب المتبع (الروتين): يقبل الطفل التغيير في الروتين ترتيب الغرفة بدون غضب:	1) نادراً. 2) أحياناً. 3) كثيراً. 4) دائماً.	%100	%100	%100
27	التـأكيد في الأماكن العامة: عندما يؤخذ إلى الأماكن العامة، يجب أن نعيد التأكيد لفظياً وعملياً:	1) نادراً. 2)أحياناً. 3)كثيراً. 4)دائماً.	%100	%100	%100

28	الاستجابة للغرباء الكبار:	1) يتجنب أو ينسحب من أي احتكاك بالكبار (غير المألوفين). 2) إذا وجد نفسه أنه قريب من الغرباء، فإنه ينسحب، لكنه عندما يقترب مرة ثانية فإنه يستجيب. 3) يستجيب لمبادأة الكبار الغرباء لكنه لا يبادئ بالاتصال. 4) على استعداد للتعامل مع الكبار.	%100	%100	%100
29	المواقف غير المعتادة (غير المألوفة).	1) يقصر نفسه على الأنشطة التي مارسها مسبقاً. 2) ينظم إلى النشاط الجديد إذا رأى أطفال آخرين قد انضموا إليه. 3) ينظم مع الأطفال الآخرين في نشاط يعتبره جديداً بالنسبة للجميع. 4) يقوم بنشاط جديد حتى لو لم يشاركه أحد.	%100	%100	%100
30	طلب المساعدة: عندما يقوم بنشاط يحتاج فيه إلى مساعدة:	1) يترك النشاط بدون طلب مساعدة. 2) يستمر في النشاط فقط إذا قدمت له المساعدة. 3) يستمر في النشاط حتى آخر لحظة يضطر فيها لطلب المساعدة. 4) يطلب المساعدة من الآخرين بعد محاولات قليلة.	%100	%100	%100

ملحق (هـ): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس البيئة الأسرية

م	الفقرات	وضوح الفقرة	ارتباط الفقرة بالبعد	الصياغة اللغوية
1	يحفظ القرآن الكريم بالتجويد	%100	%84	%92
2	يحب القراءة	%100	%100	%92
3	يشارك في البحث على الكمبيوتر.	%100	%100	%92
4	يلعب ألعاب الكمبيوتر.	%92	%100	%100
5	يلعب ألعاب تخيلية (عرائس...).	%100	%100	%100
6	يلعب ألعاب أخرى (تبادل الأدوار، ألعاب أونو..).	%100	%100	%100
7	له هوايات (كالرسم والفنون والصناعات اليدوية).	%100	%100	%100
8	يبني الأشياء (بالرمال، بالخشب، بالمكعبات البلاستيكية..).	%100	%100	%100
9	يلعب خارج المنزل(في الحديقة، في فناء الدار بالدراجة، يمارس الرياضة..).	%100	%100	%100
10	كم سورة يحفظ من القرآن؟	%76	%76	%76
11	متوسط الساعات في الأسبوع التي يقضيها الطفل مع أصدقائه خارج المدرسة.	%92	%100	%84
12	من فضلك اكتب أي نشاط آخر غير منتظم يقوم به الطفل.	%100	%100	%92
1	تتواصل الأسرة مع المؤسسات في البيئة المحيطة لتلبية احتياجات طفلها.	%100	%100	%100
2	تشجع الأسرة الطفل على خوض المسابقات التنافسية.	%100	%100	%100
3	تكافئ الأسرة الطفل عند الفوز في الأنشطة والمسابقات داخل المدرسة وخارجها.	%100	%100	%100
4	تمنح الأسرة الطفل فرصة لممارسة العمل التعاوني.	%92	%100	%100
5	تقدم أفراد الأسرة المساعدة للطفل والدعم فيما يقوم به من أنشطة عند الحاجة.	%100	%100	%100
6	يتشارك أفراد الأسرة مع الطفل في اتخاذ القرارات.	%100	%100	%84
7	توفر الأسرة للطفل ما يحتاج إليه من أدوات وأجهزة.	%92	%100	%100
8	هناك قلق بين أفراد الأسرة حول مستقبل الطفل.	%92	%100	%100
9	تساعد الأسرة الطفل في التغلب على أي ضغوط خارجية.	%100	%100	%100
10	تشجع الأسرة الطفل على الاعتماد على نفسه عند اتخاذ القرارات.	%100	%100	%100
11	تساعد الأسرة الطفل في التعبير بحرية عن آرائه وأفكاره.	%100	%100	%100
12	تسمح الأسرة للطفل بتكوين علاقات داخل المدرسة وخارجها.	%100	%100	%100
13	تشجع الأسرة الطفل على تقديم المساعدة للآخرين.	%100	%100	%100
14	تشجع الأسرة الطفل لكي يصبح أكثر كفاءة.	%100	%100	%100
15	تساعد الأسرة الطفل عند المشاركة في القضايا المجتمعية المختلفة.	%92	%100	%100
16	تعطي الأسرة الطفل الحرية في المشاركة في البرامج الإثرائية والمنافسات.	%100	%100	%100
17	تهتم الأسرة بدراسة الطفل.	%92	%100	%100
18	ينتاب الأسرة قلق كبير تجاه تفوق الطفل في الدراسة.	%100	%100	%100
19	تقوم الأسرة برعاية الطفل أكاديمياً.	%100	%100	%100
20	تشجع الأسرة الطفل على تنمية مهارات التفكير.	%100	%100	%100
21	تشجع الأسرة الطفل على المشاركة في المنافسات	%92	%100	%100

	والمسابقات الأكاديمية.			
22	تشجع الأسرة الطفل على المشاركة في البرامج الأكاديمية خارج المدرسة.	%100	%100	%100
23	تهتم الأسرة بتوفير بيئة ملائمة لتنمية أفكار الطفل ومواهبه.	%92	%100	%100
24	توفر الأسرة الدعم والرعاية النفسية للطفل لممارسة مواهبه.	%100	%100	%100
25	تشجع الأسرة الطفل على المشاركة في الأنشطة الإبداعية.	%100	%100	%100
26	توفر الأسرة للطفل كافة أنواع الرعاية الاجتماعية والصحية.	%100	%100	%100
27	تسمح الأسرة للطفل بالمشاركة في الرحلات العلمية.	%100	%100	%100
28	تقوم الأسرة بعمل أنشطة موجهة لتنمية القراءة.	%100	%100	%100
29	تشجع الأسرة الطفل على المشاركة في الأنشطة داخل المدرسة وخارجها.	%100	%100	%100
30	تهتم الأسرة بتوفير القصص والكتب الثقافية والعلمية.	%92	%100	%100
31	تشجع الأسرة الطفل على الاهتمام بالقضايا الثقافية والاجتماعية.	%92	%100	%100
32	تشجع الأسرة الطفل على الإطلاع على كل ما هو جديد.	%100	%100	%100

ملحق (و): نسب قبول المحكمين لمفردات مقياس البيئة المدرسية

م	الفقرات	وضوح الفقرة	ارتباطها بالبعد	الصياغة اللغوية
1	يستخدم المعلم استراتيجيات التعلم النشط داخل الصف.	%100	%100	%100
2	توفر الروضة بيئة صفية تحفز الأطفال وتتحدى قدراتهم وتجعلهم يستمتعون بالتعلم.	%100	%100	%92
3	يقوم المعلم بإكساب الأطفال مهارات التفكير والبحث العلمي.	%100	%100	%100
4	يشجع المعلم الأطفال الموهوبين داخل الصف على أفكارهم ومنتجاتهم.	%100	%100	%92
5	يسمح المعلم لكل طفل أن يعبر عن آرائه.	%100	%100	%100
6	تتاح الفرصة للأطفال لتبادل الأفكار مع بعضهم أثناء ممارسة الأنشطة الصفية.	%100	%100	%100
7	يشجع المعلم الطفل على العمل التعاوني أثناء أداء المهام والأنشطة.	%100	%100	%100
8	يكلف المعلم الطفل بالعديد من الواجبات المنزلية التي ترهقه.	%100	%100	%100
9	يميل المعلم إلى فرض رأيه داخل الصف.	%100	%100	%100
10	تقيم الروضة برامج إثرائية للأطفال الموهوبين.	%100	%100	%100
11	يتقبل المعلم الأفكار الغريبة وغير التقليدية من الأطفال.	%100	%100	%100
12	تتوافر أماكن ملائمة لتنفيذ الأنشطة الصفية و اللاصفية.	%100	%100	%100
13	تقيم الروضة مسابقات داخلية بين الأطفال في مختلف المجالات.	%100	%100	%100
14	يشارك الأطفال الموهوبون في مسابقات خارجية.	%100	%100	%92
15	توفر الروضة أنشطة ورحلات علمية للأطفال الموهوبين.	%100	%100	%100
16	تقوم الروضة بزيارات دورية للعوائل ورجال الأعمال والمتخصصين في رعاية الموهبة.	%100	%100	%100
17	توفر الروضة مجموعة متنوعة من الأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية.	%100	%100	%100
18	تقدم الروضة برامج فردية لكل طفل موهوب لمتابعة رعايته وتعليمه.	%100	%100	%100
19	تقوم الروضة بتطبيق أدوات على الأطفال للكشف عن المواهب.	%100	%100	%100
20	توفر الروضة مصادر معلومات متنوعة بشكلٍ كافٍ.	%100	%100	%100
21	تشجع الروضة الأطفال الموهوبين على مايقدموه من أفكار.	%100	%100	%92
22	تقدم الروضة برامج خاصة للأطفال الموهوبين.	%100	%100	%100
23	تهتم الروضة بمشاركة الأطفال في المسابقات والبرامج الخاصة بالموهوبين خارج الروضة.	%100	%100	%100
24	تقدم الروضة التغذية الراجعة المستمرة للأطفال.	%100	%100	%100
25	تقدم الروضة أنشطة تساعد الأطفال الموهوبين للإطلاع على سيرة حياة المبدعين على الصعيد العربي والعالمي.	%100	%100	%100
26	تقدم الروضة برامج لربط مواهب الأطفال بالبيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيشون فيها.	%100	%100	%100
27	يقدم المرشد الطلابي النصح والتوجيه للأطفال الموهوبين.	%100	%100	%92
28	تقدم الروضة أنشطة لتشجيع الممارسات الصحية الجيدة وارتباطها بالطاقة الذهنية.	%100	%100	%100
29	تقدم الروضة تقارير دورية لعائلات الأطفال الموهوبين لتزويدهم بالمشكلات السلوكية لأبنائهم.	%100	%100	%100
30	توفر الروضة ملف إنجاز لكل طفل موهوب يحتوي على أنشطته وأفكاره الإبداعية.	%100	%100	%100
31	تزود عائلات الأطفال الموهوبين بتقارير دورية عن مدى تقدم أبنائهم.	%100	%100	%100
32	يتم تقييم الأطفال على جميع المجالات (التفكير، السمات الشخصية،..).	%100	%100	%100
33	تركز التقييمات في الروضة على تقييم مهارات التفكير العليا.	%100	%100	%92

ملحق (ز): أسماء رياض الأطفال التي طُبقت عليها العينة الاستطلاعية

م	اسم الروضة	م	اسم الروضة
1	روضة لؤلؤة الخليج	8	روضة البدايات المشرقة
2	روضة الحكيم	9	روضة لآلئ البحرين
3	روضة السيف	10	روضة الخير
4	روضة الولاء	11	روضة شهد
5	روضة الانشراح	12	روضة الخيرات
6	روضة المهد	13	روضة العالم الصغير
7	روضة الناصرية	14	روضة القلم

ملحق (ح): أسماء رياض الأطفال التي طُبقت عليها عينة البحث

م	اسم الروضة	م	اسم الروضة
1	روضة سدرة العصافير	10	روضة أطفال السلام
2	روضة علاء الدين	11	روضة البركة
3	روضة المها	12	روضة الفيصل
4	روضة السندباد	13	روضة القناديل النموذجية
5	روضة ماجد الزياني	14	روضة الهداية
6	روضة الدعاء	15	روضة الوفاء
7	روضة الطفل النموذجية	16	روضة الضحى
8	روضة البشائر	17	روضة الفاتح
9	روضة العطاء	18	روضة الزهراء
19	روضة المبدع الصغير		

ملحق (ط): مقياس الكشف عن الموهوبين (من إعداد الباحثة)

عزيزي ولي الأمر..

تقوم الباحثة ببحث بعنوان **(النموذج البنائي للعلاقة بين السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية والبيئة المدرسية والأسرية لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال)** لنيل درجة الدكتوراه، وإحدى متطلبات العمل ملئ استمارة البيانات حول طفلكم.

معلومات عن الطفل
الاسم:
تاريخ الميلاد: / /
العمر:
النوع: ذكر ( ) أنثى ( )
الروضة:
المستوى:
ماهو شعورك تجاه هذا الطفل بشكل عام؟ ليست على مايرام ( )، جيدة ( )، جيدة جداً ( )

م	الفقرات	أبداً	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً
1	يبحث عن التحديات ليواجهها.					
2	يقبل على المهمات الصعبة ويبتعد عن المهمات السهلة.					
3	يعتمد على نفسه في إتمام المهمات التي يقوم بها.					
4	لديه رغبة قوية في اكتشاف المجهول.					
5	يصر على التطور والإنجاز ويسرع في أدائهما.					
6	يظهر حماساً ونشاطاً غير عادياً.					
7	يسعى إلى إنجاز الأعمال التي تفوق قدرات الآخرين.					
8	يثابر لمواصلة العمل نحو تحقيق الأهداف.					
9	يبادر إلى القيام من تلقاء نفسه.					
10	يتقن أداء المهارات الجديدة بسرعة وكفاءة.					
11	يستطيع إدراك العلاقات بين الأشياء بصورة عالية.					
12	يلتقط المعلومات بسرعة.					
13	يظهر القدرة على التعامل مع المفاهيم المجردة والمركبة.					
14	لديه اطلاع حول الحقائق من حوله.					
15	يمتلك القدرة على الكتابة باستخدام الحروف.					
16	يعيد رواية قصة ما بطريقة صحيحة.					
17	متميز في الأنشطة.					
18	يمتلك حسّاً فكاهياً ودعابة.					
19	يظهر قدرة على التفكير التخيلي.					
20	يربط الأشياء بطريقة غريبة وذكية.					
21	يذكر عدداً كبيراً من الأفكار في وقت واحد.					
22	يستعمل الأفكار والأشياء والألعاب في عدة طرق.					
23	يبتدع ألعاباً جديدة، وقصصاً، وأغاني، قصائد.					
24	يطرح أسئلة كثيرة ومتنوعة.					
25	يتعامل مع الأشياء الغامضة بسهولة.					

26	يستخدم الخيال والصور البلاغية في حديثه.					
27	يفضل اللعب مع من هم أكبر منه سنا.					
28	يمتلك جرأة في الحديث.					
29	يحب ممارسة الأنشطة.					
30	يمتلك قدرة على الانتباه لفترات طويلة.					
31	يستخدم نبرات صوته بفاعلية التعبير عن المعنى بوضوح.					
32	يستطيع التعبير عن المعلومات الإيماءات.					
33	يشعر بالسعادة في أداء المهام التي تتطلب عمل ذهني عميق.					
34	يحب تكوين صداقات جديدة مع الآخرين.					
35	يتقبل وجهات نظر الآخرين.					
36	يمسك الكرة بشكل مناسب.					
37	يقلد الحركات بصورة مناسبة.					
38	يتعامل مع الألعاب وكأنها كائنات حية.					
39	يصف الأحداث بعد وقوعها.					
40	يستخدم المقص بشكل مناسب.					
41	يمسك بالقلم بصورة مناسبة.					
42	يرسم خطوطاً مستقيمة.					
43	يحب التسلق والقفز.					
44	يمتلك إحساساً بالتعرف على الأصوات الناشزة التي تصاحب الأداء، وحساس للإيقاعات.					
45	يستمتع بالمشاركة في الأنشطة الفنية.					
46	يطبق مادة فنية كالألحان والنغمات.					
47	يعيد إنتاج ورسم الأشكال والأعمال الفنية بدقة.					
48	يمتلك مهارة في التمثيل.					
49	يقضي وقتاً طويلاً في اللعب بالطين والجبس.					
50	يظهر ميولاً نحو أدوات العزف والموسيقى.					
51	يقضي وقتاً طويلاً في الرسم.					
52	يلون الرسومات التي يرسمها.					

ملحق (ي): مقياس السلوك القيادي (من إعداد الباحثة)

م	الفقرات	أبداً	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً
1	يشارك الطفل بشكل فعال ولا يحتاج لدعم كبير من المعلم.					
2	يفتخر بما يقوم به، فيعرضه على معلمه ووالديه وأقرانه.					
3	يعبر بثقة عن آرائه عند وجوده في مجموعات.					
4	يتخذ قراراته بسرعة مثل اختيار الأنشطة.					
5	يطلب المساعدة من الكبار دون تردد عند الحاجة.					
6	يتكيف بسرعة مع المواقف الجديدة.					
7	يعلم بنقاط القوة والضعف لديه.					
8	يقوم بحل نزاعات زملائه.					
9	يلتزم بالصدق ويعترف بأخطائه.					
10	يعتمد على نفسه في الذهاب إلى الأماكن البعيدة.					
11	يعبر عما بداخله بالكلمات أو بالرسم.					
12	يتذكر الإجراءات اللازمة للحل بسرعة.					
13	يحب تولي المهام والمسؤوليات.					
14	يعمد للتعبير عن قوانين الصف من أجل الحفاظ على النظام.					
15	ينظم ألعاباً جماعية.					
16	ينجز المهام الموكلة له في الوقت المحدد.					
17	يهتم بتوجيهات المعلم.					
18	يخلق لنفسه دوراً توجيهيا في اللعب.					
19	يشعر بلزوم التخطيط للمشاريع قبل تنفيذها.					
20	يحاول حل المشكلات في المجموعة دون تدخل المعلم.					
21	يخترع أنشطة ويُسرّ في شرحها للآخرين.					
22	يقدم حلول لمشاكل الصف.					
23	يبادر في الإقدام على العمل حينما يقتنع بقيمة العمل.					
24	يبادر في السؤال للاطمئنان عن زملائه.					
25	يساعد ضعاف المستوى الذين يحتاجون لمساعدة في الشرح والحل.					
26	يظهر الطريقة المناسبة للتعبير عما يعانيه.					
27	يهتم بالقضايا الاجتماعية والأخلاقية.					
28	يبذل جهداً للاهتمام بالآخرين.					
29	يستمع باهتمام لما يقوله الآخرون ويظهر فهما لما يسمع.					
30	يحترم الآخرين ويراعي مشاعرهم.					
31	يبدي اهتماماته بالآخرين كالعناية بالحيوانات الأليفة، والنباتات، والأطفال الرضع.					
32	يستعين به زملاؤه في طرح الأفكار وعمل الأنشطة.					
33	يجذب الآخرين لاستماع أحداثه وقصصه حتى لو كانت طويلة.					
34	ينشغل في مواضيع أخرى داخل الصف.					
35	يتقبل وجهات نظر الآخرين.					

36	يحب مساعدة الآخرين.					
37	يمارس أدواراً قيادية تؤثر على الآخرين.					
38	يحب أن يشاركه زملائه في أغراضه.					
39	يكرر زملاؤه اسمه ليشاركهم الأفكار واللعب.					
40	يتقبل الآخرون أفكاره.					
41	يحب تكوين علاقات عديدة مع الآخرين.					
42	يحب روح الدعابة.					
43	يحب المشاركة في الرحلات والأنشطة الاجتماعية.					
44	يختلط بأقرانه بسرعة أثناء اللعب.					
45	يظهر صورة جيدة عن جماعة الأقران.					
46	يتميز بطريقة أفكاره وحديثه ولبسه عن الآخرين.					

ملحق (ك): مقياس الكفاءة الاجتماعية (من إعداد السرسي وعبدالمقصود، 2015)

م	المواقف	الاستجابات
1	التعرف	1) يذكر اسمه الأول فقط. 2) يذكر اسمه بالكامل. 3) يذكر اسمه بالكامل وعمره. 4) يذكر اسمه الكامل وعمره وعنوانه.
2	مناداة الآخرين بأسمائهم	1) لايذكر الأسماء الصحيحة عند التعامل مع من حوله. 2) يذكر أسماء ما لايزيد على 5 من الأطفال والراشدين. 3) يذكر أسماء من 5 إلى 10 أطفال. 4) يذكر أسماء معظم أو جميع من حوله من الأطفال والراشدين.
3	تحية الطفل الجديد.. عندما يلتحق طفل جديد بالجماعة	1) يهجم على الطفل الجديد (يجذبه، يدفعه، يلكمه). 2) يقوم باحتكاك جسدي للطفل (يربت على كتفه) مع بدأ الحديث معه. 3) يبدأ عادةً بالحديث اللفظي، وأحياناً يلمس الطفل الجديد. 4) دائماً يعتاد الحديث اللفظي مع الطفل دون أن يلمسه.
4	الاستخدام الآمن للأدوات:	1) حين يقوم بنشاط فإنه يتجاهل مقدار ارتفاع المكان، أو ثقل الشيء (مثل تسلق الأشياء غير المستمرة). 2) يمارس الأنشطة الخطرة مع طلب المعاونة أحياناً، والاندفاع للخطر أحياناً أخرى. 3) يمارس الأنشطة الخطرة مع طلب المعاونة دائماً حينما يواجه الخطر. 4) يصلح الأشياء الخطرة، ويطلب المعاونة قبل ممارسة الأشياء الخطرة.
5	الإبلاغ عن الحوادث: حينما تحدث حادثة (انزلاق- كسر)	1) نادراً ما يبلغ عن الحوادث. 2) أحياناً ما يبلغ عن الحوادث. 3) كثيراً ما يبلغ عن الحوادث. 4) دائماً ما يبلغ عن الحوادث.
6	عند أداء الأنشطة:	1) يتجول بين الأنشطة من دون تفاعل. 2) يستمر في نشاط معين لكن من السهل أن يصرف انتباهه إلى ملاحظة أنشطة الآخرين. 3) يستمر في نشاط معين ويتركه فقط حينما يعوقه الآخرون. 4) يستمر في نشاطه حتى لو تعرض لإعاقة من الآخرين.
7	أداء المهام:	1) عادةً نطلب منه أداء العمل أكثر من ثلاث مرات قبل أن ينفذه. 2) يؤدي العمل من المرة الأولى، لكنه يتكاسل ويحتاج إلى أن نذكره أكثر من مرة. 3) يؤدي العمل من المرة الأولى، لكنه يتباطأ عن استكماله. 4) يبدأ العمل حينما يُطلب منه، مع استكمال العمل بنشاط.
8	اتباع التعليمات اللفظية:	1) إذا كانت مصحوبة بإيضاحات لكيفية العمل. 2) بدون إيضاحات، وكان المطلوب عمل واحد محدد. 3) بدون إيضاحات، والمطلوب اثنين من التعليمات المحددة. 4) بدون إيضاحات، والمطلوب اتباع ثلاثة أو أكثر من

		التعليمات المحددة.
9	اتباع تعليمات جديدة:	1) ينفذ إحدى التعليمات المعروفة له. 2) ينفذ إحدى التعليمات الجديدة لأول مرة تطلب منه ذلك. 3) ينفذ إحدى التعليمات الجديدة، وفي نفس الوقت يحدد إحدى التعليمات المعروفة له من قبل. 4) ينفذ عدداً من التعليمات الجديدة في نفس الوقت الذي ينفذ التعليمات المعروفة.
10	تذكر التعليمات:	1) عادةً يحتاج إلى تكرار التعليمات أو الإيضاحات قبل أن يؤدي النشاط بنفسه. 2) يحتاج إلى التكرار أو التذكر أو التأكيد بأنه يتبع التعليمات بصورة صحيحة. 3) نادراً مايحتاج إلى تكرار التعليمات الخاصة بجزء من النشاط قبل استكماله. 4) يؤدي العمل بدون حاجة لتكرار التعليمات.
11	تقديم الشرح للأطفال الآخرين):	1) لا يستطيع أن يشرح كيفية العمل. 2) يقدم شرحاً ناقصاً. 3) يقدم شرحا كاملا ولكنه عام وغير محدد. 4) يقدم شرحا كاملا مفصلا.
12	التعبير عن حاجاته:	1) من الصعب أن يعبر عن حاجاته لفظياً، ويعبر عنها فقط بالإشارة، أو الصراخ، أو جذب الوالدين نحوه. 2) أحياناً يعبر عن رغباته لفظياً، لكنه عادةً ما يخلط تعبيراته بالحركات والانفعال. 3) عادةً يعبر عن رغباته لفظياً، ويخلطها أحياناً بحركات تعبيرية. 4) عادةً يعبر عن رغباته لفظياً.
13	الاقتراض:	1) يأخذ الأشياء من يد الآخرين من دون استئذان. 2) أحياناً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم. 3) كثيراً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم. 4) عادةً يستأذن الآخرين في استخدام أدواتهم.
14	إعادة الأشياء بعد اقتراضها	1) نادراً مايحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها. 2) أحياناً مايحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها. 3) كثيراً ما مايحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها. 4) عادةً مايحاول إعادة الممتلكات إلى أصحابها.
15	المشاركة	1) لا يشارك الآخرين في ألعابهم وأدواتهم. 2) يشارك الآخرين فقط عند تدخل الكبير. 3) أحيانا يشارك الآخرين بناءً على رغبتهم. 4) كثيراً ما يشارك الآخرين بناءً على رغبتهم.
16	مساعدة الآخرين:	1) لا يساعد الطفل الآخر نهائياً. 2) لا يساعد الطفل الآخر إلا إذا كانا يلعبان سوياً. 3) يتوقف عن اللعب أحياناً لمساعدة طفل آخر. 4) يتوقف عن اللعب كثيراً لمساعدة طفل آخر.
17	اللعب مع الآخرين:	1) يلعب عادةً مع نفسه. 2) يقتصر في لعبه مع طفل أو اثنين. 3) أحياناً يلعب مع مجموعة من الأطفال. 4) عادةً يلعب مع مجموعة من الأطفال.

18	المبادأة بالانضمام للأنشطة: آخرين إليه:	1) يتكاسل في التقدم للانضمام للنشاط. 2) يبادئ نوعاً ما في التقدم للانضمام للنشاط. 3) كثيراً ما يبادئ للانضمام في النشاط. 4) دائماً يبادئ للانضمام في النشاط.
19	المبادرة بالنشاط الجماعي:	1) دائماً يقوم بأنشطة يؤديها بمفرده. 2) يقوم بالأنشطة الفردية، ويسمح لطفل واحد بالانضمام إليه. 3) أحياناً يقوم بأنشطة تحتاج لطفلين أو أكثر لإنجازها. 4) كثيراً ما يقوم بأنشطة ذات طبيعة جماعية.
20	إعطاء توجيهات للعب: عندما يلعب مع الآخرين:	1) يتبع توجيهات الآخرين بدقة. 2) أحياناً يقدم اقتراحاً لتوجيه اللعب. 3) كثيراً ما يقدم اقتراحاً لتوجيه اللعب. 4) دائماً ما يقدم اقتراحاً لتوجيه اللعب.
21	الحصول على دوره في النشاط.	1) كثيراً مايقاطع الآخرين أو يدفعهم للحصول على دوره. 2) يحاول أن يأخذ دوره في النشاط بالتدقيق في وقت الآخرين دون شجار أو دفع. 3) ينتظر دوره في النشاط، ولكنه يُستفز أو يدفع الذين من حقهم الدور قبله. 4) ينتظر دوره في النشاط، أو ينتظر أن يُنادى عليه.
22	الاستجابة للإحباط. عندما لايتحقق مايريد:	1) يصاب بنوبة غضب (يصرخ، يقذف الأشياء حوله..). 2) يبحث عن نشاط بديل بدون طلب المساعدة في حل المشكلة. 3) يطلب المساعدة من الآخرين في حل المشكلة بدون محاولة حلها بنفسه. 4) يطلب مساعدة الآخرين في حل المشكلة بعد بذل الجهد لحلها بنفسه.
23	الاعتماد على الكبار (الراشدين): يستمر في نشاطه دون تدخل الكبار سواءاً بالمشاركة أو التشجيع:	5) نادراً. 6) أحياناً. 7) كثيراً. 8) دائماً.
24	تقبل القيود: عندما يضع أحد الكبار قيوداً على نشاط الطفل (مساحة محدد من اللعب، استخدام أدوات معينة للنشاط.)، يتقبل الطفل هذه القيود:	5) نادراً. 6) أحياناً. 7) كثيراً. 8) دائماً.
25	تأثير تغيير النشاط. عند الانتقال من نشاط إلى آخر:	1) يحتاج إلى توجيه من جانب الراشدين. 2) يتحرك نحو النشاط الجديد حتى يتم استكمال ترتيبات هذا النشاط. 3) يتحرك نحو النشاط الجديد عندما يعلن المدرس عن بدء ذلك النشاط. 4) يتحرك نحو النشاط الجديد بدون دعوة أو إشارة من أحد.
26	تغيير الأسلوب المتبع (الروتين): يقبل الطفل التغيير في الروتين (الجدول اليومي) بدون مقاومة أو غضب:	5) نادراً. 6) أحياناً. 7) كثيراً. 8) دائماً.
27	التـأكيد في الأماكن العامة: عندما يؤخذ إلى الأماكن العامة، يجب أن نعيد التأكيد لفظياً وعملياً:	1) نادراً. 2) أحياناً. 3) كثيراً.

		4) دائماً.
28	الاستجابة للغرباء الكبار:	1) يتجنب أو ينسحب من أي احتكاك بالكبار (الغرباء). 2) إذا وجد نفسه أنه قريب من الكبار، فإنه ينسحب، لكنه عندما يقترب مرة ثانية فإنه يستجيب. 3) يستجيب لمبادأة الكبار الغرباء لكنه لا يبادئ بالاتصال. 4) على استعداد للتعامل مع الكبار.
29	المواقف غير المعتادة (غير المألوفة).	1) يقصر نفسه على الأنشطة التي مارسها مسبقاً. 2) ينظم إلى النشاط الجديد إذا رأى أطفال آخرين قد انضموا إليه. 3) ينظم مع الأطفال الآخرين في نشاط يعتبره جديداً بالنسبة للجميع. 4) يقوم بنشاط جديد حتى لو لم يشاركه أحد.
30	طلب المساعدة: عندما يقوم بنشاط يحتاج فيه إلى مساعدة:	5) يترك النشاط بدون طلب مساعدة. 6) يستمر في النشاط فقط إذا قدمت له المساعدة. 7) يستمر في النشاط حتى آخر لحظة يضطر فيها لطلب المساعدة. 8) يطلب المساعدة من الآخرين بعد محاولات قليلة.

ملحق (ل): مقياس البيئة الأسرية (من إعداد الدلامي، 2013)

م	المفردات	نعم	لا
1	يحفظ سور من القرآن الكريم بالتجويد.		
2	يحب القراءة.		
3	يشارك في البحث على الكمبيوتر.		
4	يلعب ألعاب الكمبيوتر.		
5	يلعب ألعاب تخيلية (عرائس...).		
6	يلعب ألعاب أخرى (تبادل الأدوار، ألعاب أونو..).		
7	له هوايات (كالرسم والفنون والصناعات اليدوية).		
8	يبني الأشياء (بالرمال، بالخشب، بالمكعبات البلاستيكية..).		
9	يلعب خارج المنزل(في الحديقة، في فناء الدار بالدراجة، يمارس الرياضة..).		
10	كم سورة يحفظ من القرآن؟	أقل من نصف الجزء الثلاثين	أكثرمن نصف الجزء الثلاثين
11	متوسط الساعات في الأسبوع التي يقضيها الطفل مع أصدقائه خارج المدرسة.	أقل من 10 ساعات	أكثر من 10 ساعات
12	من فضلك اكتب أي نشاط آخر غير منتظم يقوم به الطفل.		

م	الفقرات	لاتنطبق على الإطلاق	لا تنطبق	إلى حد ما	تنطبق	تنطبق تماماً
1	تتواصل الأسرة مع المؤسسات في البيئة المحيطة لتلبية احتياجات طفلها.					
2	تشجع الأسرة الطفل على خوض المسابقات التنافسية.					
3	تكافئ الأسرة الطفل عند الفوز في الأنشطة والمسابقات داخل المدرسة وخارجها.					
4	تمنح الأسرة الطفل فرصة لممارسة العمل التعاوني.					
5	تقدم أفراد الأسرة المساعدة للطفل والدعم فيما يقوم به من أنشطة عند الحاجة.					
6	يتشارك أفراد الأسرة مع الطفل عند اتخاذ القرارات.					
7	توفر الأسرة للطفل ما يحتاج إليه من أدوات وأجهزة.					
8	هناك قلق بين أفراد الأسرة حول مستقبل الطفل.					
9	تساعد الأسرة الطفل في التغلب على أي ضغوط خارجية.					
10	تشجع الأسرة الطفل على الاعتماد على نفسه عند اتخاذ القرارات.					
11	تساعد الأسرة الطفل في التعبير بحرية عن آرائه وأفكاره.					
12	تسمح الأسرة للطفل بتكوين علاقات داخل المدرسة وخارجها.					

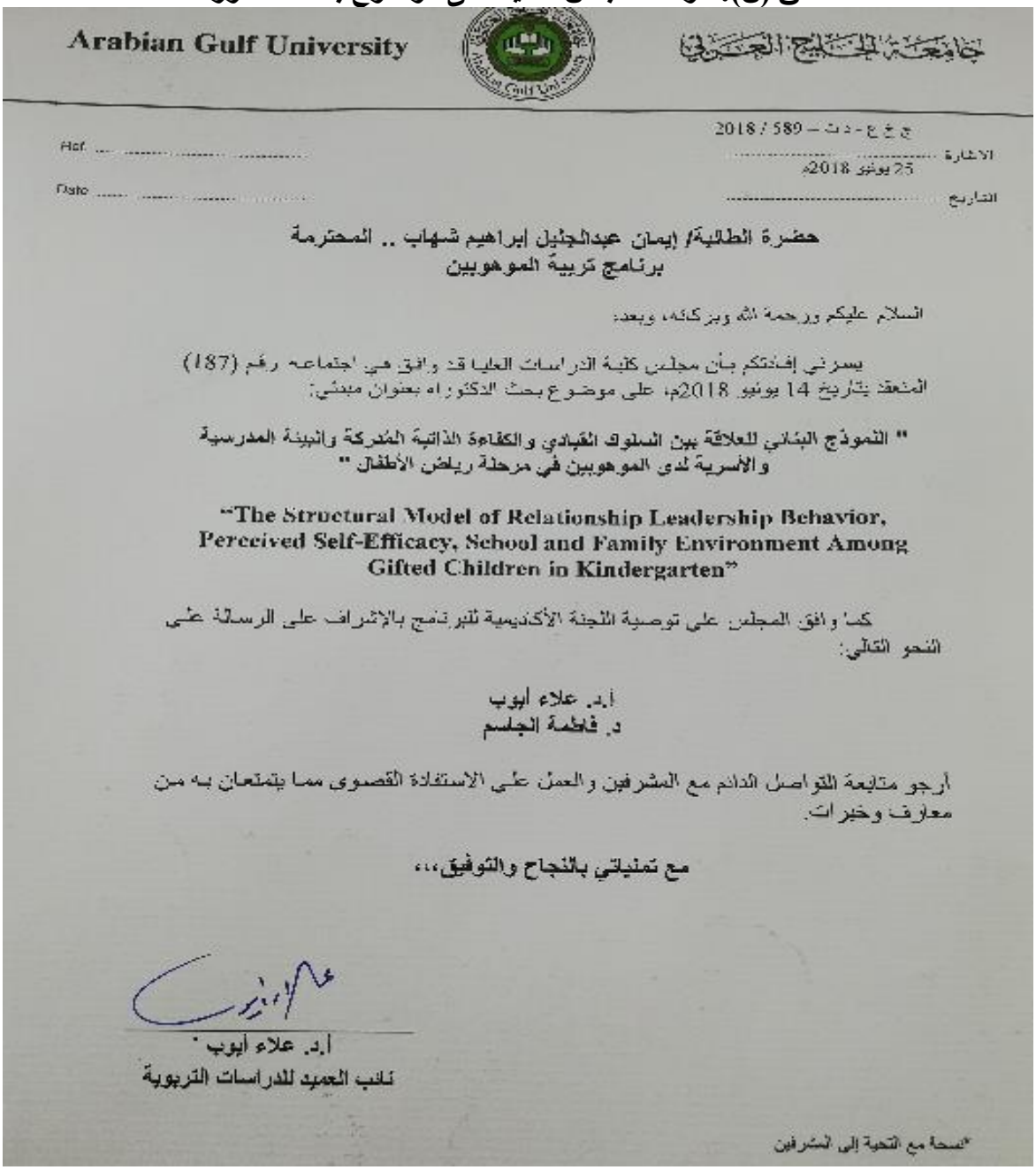
13	تشجع الأسرة الطفل على تقديم المساعدة للآخرين.					
14	تشجع الأسرة الطفل لكي يصبح أكثر كفاءة.					
15	تساعد الأسرة الطفل عند المشاركة في القضايا المجتمعية المختلفة.					
16	تعطي الأسرة الطفل الحرية في المشاركة في البرامج الإثرائية والمنافسات.					
17	تهتم الأسرة بدراسة الطفل.					
18	ينتاب الأسرة قلق كبير تجاه تفوق الطفل في الدراسة.					
19	تقوم الأسرة برعاية الطفل أكاديمياً.					
20	تشجع الأسرة الطفل على تنمية مهارات التفكير.					
21	تشجع الأسرة الطفل على المشاركة في المنافسات والمسابقات الأكاديمية.					
22	تشجع الأسرة الطفل على المشاركة في البرامج الأكاديمية خارج المدرسة.					
23	تهتم الأسرة بتوفير بيئة ملائمة لتنمية أفكار الطفل ومواهبه.					
24	توفر الأسرة الدعم والرعاية النفسية للطفل لممارسة مواهبه.					
25	تشجع الأسرة الطفل على المشاركة في الأنشطة الإبداعية.					
26	توفر الأسرة للطفل كافة أنواع الرعاية الاجتماعية والصحية.					
27	تسمح الأسرة للطفل بالمشاركة في الرحلات العلمية.					
28	تقوم الأسرة بعمل أنشطة موجهة لتنمية القراءة.					
29	تشجع الأسرة الطفل على المشاركة في الأنشطة داخل المدرسة وخارجها.					
30	تهتم الأسرة بتوفير القصص والكتب الثقافية والعلمية.					
31	تشجع الأسرة الطفل على الاهتمام بالقضايا الثقافية والاجتماعية.					
32	تشجع الأسرة الطفل على الإطلاع على كل ما هو جديد.					

ملحق (م): مقياس البيئة المدرسية (من إعداد الدلامي، 2013)

م	الفقرات	لاتنطبق على الإطلاق	لا تنطبق	إلى حد ما	تنطبق	تنطبق تماماً
1	يستخدم المعلم استراتيجيات التعلم النشط داخل الصف.					
2	توفر الروضة بيئة صفية التي تحفز الأطفال وتتحدى قدراتهم وتجعلهم يستممتعون بالتعلم.					
3	يقوم المعلم بإكساب الأطفال مهارات التفكير والبحث العلمي.					
4	يشجع المعلم الأطفال الموهوبين داخل الصف على أفكارهم ومنتجاتهم.					
5	يسمح المعلم لكل طفل أن يعبر عن آرائه.					
6	تتاح الفرصة للأطفال لتبادل الأفكار مع بعضهم أثناء ممارسة الأنشطة الصفية.					
7	يشجع المعلم الطفل على العمل التعاوني أثناء أداء المهام والأنشطة.					
8	يكلف المعلم الطفل بالعديد من الواجبات المنزلية التي ترهقه.					
9	يميل المعلم إلى فرض رأيه داخل الصف.					
10	تقيم الروضة برامج إثرائية للأطفال الموهوبين.					
11	يتقبل المعلم الأفكار الغريبة وغير التقليدية من الأطفال.					
12	تتوافر أماكن ملائمة لتنفيذ الأنشطة الصفية و اللاصفية.					
13	تقيم الروضة مسابقات داخلية بين الأطفال في مختلف المجالات.					
14	يشارك الأطفال الموهوبون في مسابقات خارجية.					
15	توفر الروضة أنشطة ورحلات علمية للأطفال الموهوبين.					
16	تقوم الروضة بزيارات دورية للعوائل ورجال الأعمال والمتخصصين في رعاية الموهبة.					
17	توفر الروضة مجموعة متنوعة من الأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية.					
18	تقدم الروضة برامج فردية لكل طفل موهوب لمتابعة رعايته وتعليمه.					
19	تقوم الروضة بتطبيق أدوات على الأطفال للكشف عن المواهب.					
20	توفر الروضة مصادر معلومات متنوعة بشكلٍ كافٍ.					
21	تشجع الروضة الأطفال الموهوبين على مايقدموه من أفكار.					
22	تقدم الروضة التغذية الراجعة المستمرة للأطفال.					
23	تقدم الروضة أنشطة تساعد الأطفال الموهوبين للإطلاع على سيرة حياة المبدعين على الصعيد العربي والعالمي.					
24	تقدم الروضة برامج لربط مواهب الأطفال بالبيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيشون فيها.					
25	يقدم المرشد الطلابي النصح والتوجيه للأطفال الموهوبين.					
26	تقدم الروضة أنشطة لتشجيع الممارسات الصحية الجيدة وارتباطها بالطاقة الذهنية.					
27	تقدم الروضة تقارير دورية لعائلات الأطفال الموهوبين					

	لتزويدهم بالمشكلات السلوكية لأبنائهم.					
28	توفر الروضة ملف إنجاز لكل طفل موهوب يحتوي على أنشطته وأفكاره الإبداعية.					
29	تزود الروضة عائلات الأطفال الموهوبين بتقارير دورية عن مدى تقدم أبنائهم.					
30	يتم تقييم الأطفال على جميع المجالات (التفكير، السمات الشخصية،..).					
31	تركز التقييمات في الروضة على تقييم مهارات التفكير العليا.					

ملحق (ن): موافقة مجلس الكلية على موضوع بحث الدكتوراه



Arabian Gulf University

جامعة الخليج العربي

ج خ ع - د ت – 589 / 2018

Ref. ..... الاشارة .....

25 يونيو 2018م

Date ..... التاريخ .....

حضرة الطالبة/ إيمان عبدالجليل إبراهيم شهاب .. المحترمة
برنامج تربية الموهوبين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يسرني إفادتكم بأن مجلس كلية الدراسات العليا قد وافق في اجتماعه رقم (187) المنعقد بتاريخ 14 يونيو 2018م، على موضوع بحث الدكتوراه بعنوان مبدئي:

" النموذج البنائي للعلاقة بين السلوك القيادي والكفاءة الذاتية المدركة والبيئة المدرسية والأسرية لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال "

"The Structural Model of Relationship Leadership Behavior, Perceived Self-Efficacy, School and Family Environment Among Gifted Children in Kindergarten"

كما وافق المجلس على توصية اللجنة الأكاديمية للبرنامج بالإشراف على الرسالة على النحو التالي:

أ.د. علاء أيوب
د. فاطمة الجاسم

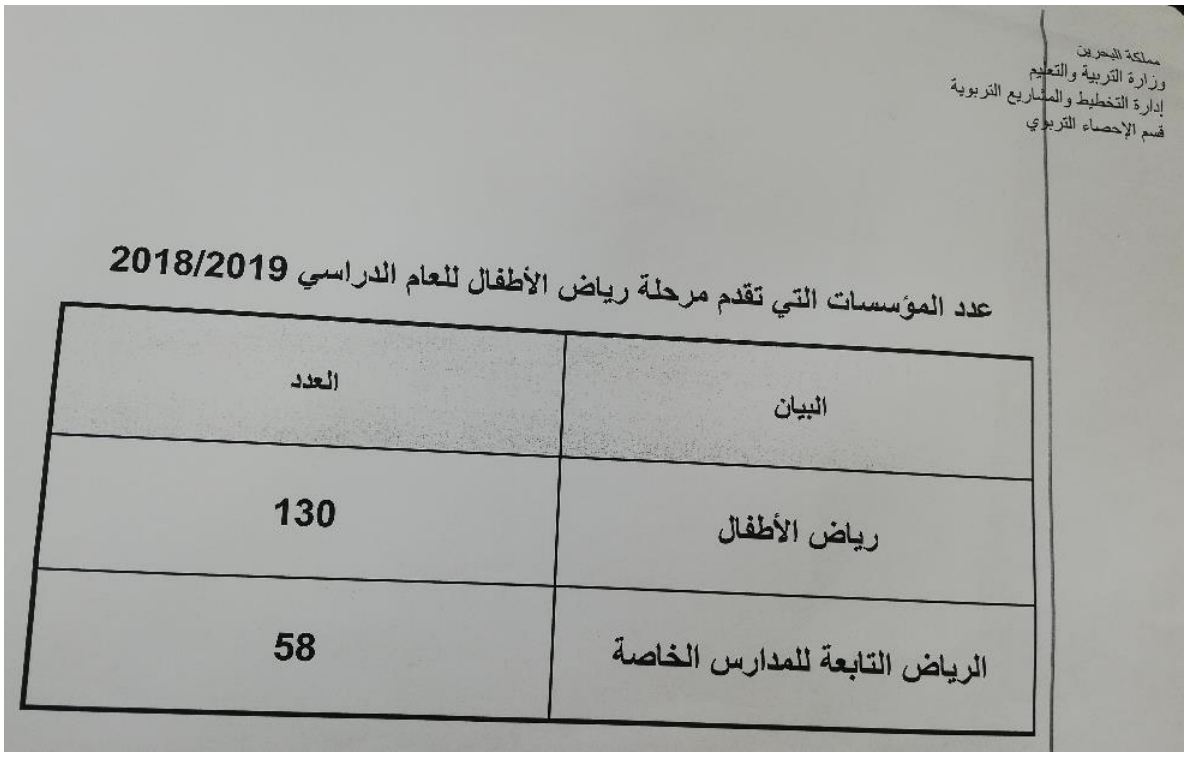
أرجو متابعة التواصل الدائم مع المشرفين والعمل على الاستفادة القصوى مما يتمتعان به من معارف وخبرات.

مع تمنياتي بالنجاح والتوفيق،،،

أ.د. علاء أيوب *
نائب العميد للدراسات التربوية

*نسخة مع التحية إلى المشرفين

ملحق (س): إحصائية بعدد المؤسسات التي تقدم مرحلة رياض الأطفال للعام الدراسي 2019/2018م

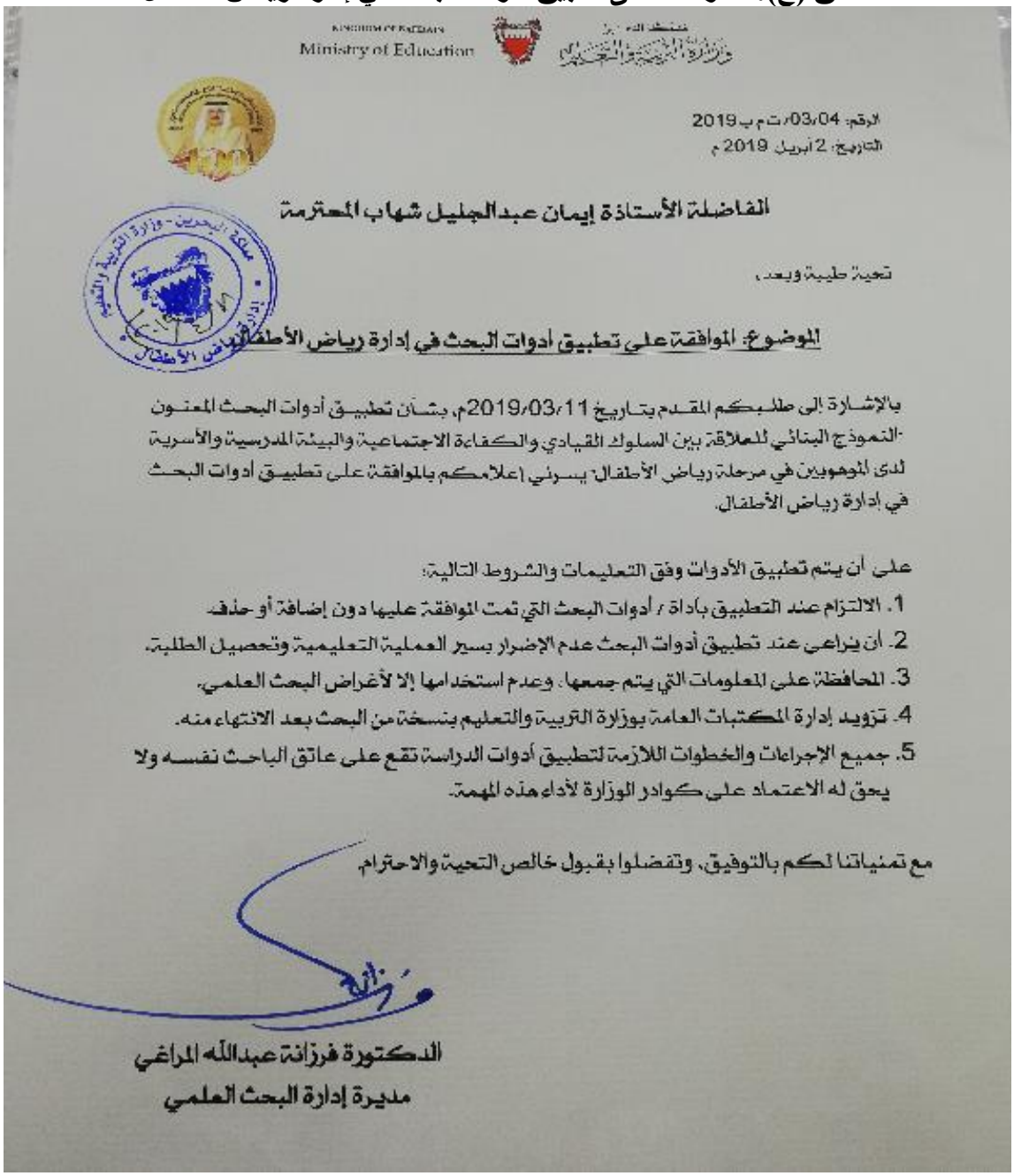


مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة التخطيط والمشاريع التربوية
قسم الإحصاء التربوي

عدد المؤسسات التي تقدم مرحلة رياض الأطفال للعام الدراسي 2018/2019

البيان	العدد
رياض الأطفال	130
الرياض التابعة للمدارس الخاصة	58

ملحق (ع): الموافقة على تطبيق أدوات البحث في إدارة رياض الأطفال



KINGDOM OF BAHRAIN
Ministry of Education

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم

الرقم: 03/04/ت م ب 2019
التاريخ: 2 أبريل 2019 م

الفاضلة الأستاذة إيمان عبدالجليل شهاب المحترمة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الموافقة على تطبيق أدوات البحث في إدارة رياض الأطفال

بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ 2019/03/11م، بشأن تطبيق أدوات البحث المعنون "النموذج البنائي للعلاقة بين السلوك القيادي والكفاءة الاجتماعية والبيئة المدرسية والأسرية لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال" يسرني إعلامكم بالموافقة على تطبيق أدوات البحث في إدارة رياض الأطفال.

على أن يتم تطبيق الأدوات وفق التعليمات والشروط التالية:

1. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف.
2. أن يراعى عند تطبيق أدوات البحث عدم الإضرار بسير العملية التعليمية وتحصيل الطلبة.
3. المحافظة على المعلومات التي يتم جمعها، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
4. تزويد إدارة المكتبات العامة بوزارة التربية والتعليم بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه.
5. جميع الإجراءات والخطوات اللازمة لتطبيق أدوات الدراسة تقع على عاتق الباحث نفسه ولا يحق له الاعتماد على كوادر الوزارة لأداء هذه المهمة.

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق، وتفضلوا بقبول خالص التحية والاحترام.

الدكتورة فرزانة عبدالله المراغي
مديرة إدارة البحث العلمي

ملحق (ف): تسهيل مهمة باحث من جامعة الخليج العربي

Arabian Gulf University
Graduate Studies College
Gifted Education Department

جامعة الخليج العربي
كلية الدراسات العليا
قسم تربية الموهوبين

١٣ فبراير ٢٠١٩م

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نفيدكم علماً أن الطالبة/ إيمان عبدالجليل إبراهيم شهاب (٢٠١٦٤٩١٠)، مسجلة لدرجة الدكتوراه في قسم تربية الموهوبين، وقد انهت دراسة المقررات المطلوبة منها، وقامت بتسجيل موضوع الرسالة بعنوان (النموذج البنائي للعلاقة بين السلوك القيادي والكفاءة الذاتية المدركة والبيئة المدرسية والأسرية لدى الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال). وهي بحاجة إلى عينة من أطفال مرحلة الروضة، وذلك لتطبيق ادوات الدراسة التالية:

- مقياس البيئة الأسرية.
- مقياس البيئة المدرسة.
- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.
- مقياس الكشف عن الموهوبين (اعداد الباحثة).
- مقياس السلوك القيادي (إعداد الباحثة).

الرجاء التكرم بالتعاون وتسهيل إجراءات تطبيق ادوات الدراسة... مع خالص الشكر والتقدير على حسن تعاونكم،

أ.د. علاء الدين أيوب
رئيس قسم تربية الموهوبين

د. فاطمة أحمد الجاسم
المشرف المشارك

أ.د. علاء الدين أيوب
المشرف الرئيس

The Structural Model of the Relationship Between Leadership behavior, Social Competence, School and Family Environment Among Gifted Kindergarten Children

Submitted by: Eman A. Jalil Ebrahim Jasim Shehab

Supervised by

Dr. Alaa Eldin Ayoub Dr. Fatima Ahmed Al-Jasim

Abstract

This study aimed to identify the profiles of leadership behavior, social competence and school and family determinants among gifted children in kindergartens in the Kingdom of Bahrain and the gender differences between the profiles. The study investigated the direct effects of school and family determinants and social competence on the leadership behavior of the gifted kindergarten children. It also examined the relationship between the independent variables (school and family environment) and the dependent variables (leadership behavior and social competence). The sample consisted of 218 gifted kindergarten children in the Kingdom of Bahrain. Scale were used in the study was scale of identifying gifted kindergarten children, Leadership Behavior, Social Competence Scale, School and Family Environment. The meta-analysis results showed that the research sample could be divided into three groups according to the dimensions of the research criteria. Children in the first group were characterized by their low leadership behavior, social competence, school environment, except for moderate school activities and high family environment. Children in the second group were characterized by moderate another variables. Children in the third group were characterized by their higher grades of children in the leadership behavior and school environment while moderate grades in school activities and kindergarten policy, and high grades in the school environment. The t-test results of the independent groups indicated that there were statistically significant differences on the social Competence scale by 0.04%.While there were no statistically significant differences on the anther scales.

Keywords: leadership behavior, social competence, school environment, family environment, Kindergartens

Arabian Gulf University

College of Graduate Studies

Department of Gifted Education

The Structural Model of the Relationship Between Leadership behavior, Social Competence, School and Family Environment Among Gifted Kindergarten Children

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Gifted Education
(Specializing in Gifted Education)

Submitted by

Eman A. Jalil Ebrahim Jasim Shehab
Master in Psychological and Educational Counseling, Gulf University,
Kingdom of Bahrain, 2013

Supervised by

Dr. Alaa Eldin Ayoub
Professor of Measurement,
Evaluation and Statistics
Arabian Gulf University

Dr. Fatima Ahmed Al-Jasim
Associate Professor of
Gifted Education
Arabian Gulf University

October 2019 (A.D)

Safar 1441 (A.H)