

كلية التربية
المجلة التربوية
***

بسم الله الرحمن الرحيم

فعالية العروض التقديمية في تنمية السلوك القيادي لدى الأطفال الموهوبين بالروضة

إعداد

الدكتور/ محمد صالح الامام الدكتورة/ زين حسن العبادي

الكويت

المجلة التربوية - العدد الثامن والعشرون - يوليو ٢٠١٠م

في عصر تسارعت فيه الخبرات العلمية ، وتضاعفت المعارف بسرعة كبيرة، ظهرت الحاجة إلى ضرورة مواكبة ذلك التطور المعرفي الذي يتفاعل مع كل جوانب الحياة الاجتماعية للإنسان ، حيث لا بد من البدء بعملية الإعداد العلمي لهذه المرحلة، والاعداد الجيد يبدأ في الطفولة المبكرة ، لأن أطفال هذه المرحلة يتميزون بحب الاستطلاع ، والاهتمام بالظواهر المحيطة من جهة والتعبير عن أرائهم ، ومن جهة أخرى لأن المفاهيم التي تتكون في مرحلة الروضة تستمر مع الأطفال لفترة طويلة ومراحل تابعة ، وبالتالي يسهل اكساب الأطفال كل مفاهيم النماء والارتقاء للذات وللبيئة .

وقد بينت أبحاث عديدة (Barasch,.٢٠٠٠ ؛ الإمام ،٢٠٠٦ ؛ Mart& Semrud ٢٠٠٤) ،أن الأطفال يهتمون بميولهم وأساليب تطبيقها ، وأن هذه الميول يتم تطويرها بصورة كبيرة في مرحلة الروضة، إضافة إلى تطور القدرة إلى تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة علمية، وسلوك يستمر مع الأطفال من خلال الأنشطة المنظمة والفاعلة التي تنمي التفكير والقدرة لديهم مثل: الرحلات، والتجارب، والتقليد، والملاحظة، وذلك من خلال جو تفاعل مرح ينمي شخصية الطفل.

كما يمكن أن تتيح الروضة الفرصة للطفل ليكتشف ويجرب الأشياء بنفسه ، ويتعلم الطفل بصورة طبيعية من خلال التجربة ، والملاحظة ، والاستنتاج ، والاستكشاف، واللعب، والتفاعل مع الآخرين ، ما أن احتكاك الطفل مع أقرانه في الروضة يُعد في غاية الأهمية في تعلّمه، إذ تسهم التجربة، والأفعال ، والتصرفات في تزويد الطفل بالمفاهيم، والمعارف، والمعلومات التي تصقل شخصيته وتحدد سلوكه فيما بعد ، فإذا شعر الطفل بسعادة مع أقرانه في الروضة ، فإنه قد يكون قادراً على فهم دوره ، وعلى تحقيق النمو الاجتماعي، والتكيف مع مجتمعه (Etaugh and Rathus, ١٩٩٥).

فالطفل الموهوب يبدي منذ العام الأول من حياته بعض الإشارات الدالة على ذكائه أو بعض الميول الفنية أو الموسيقية وخاصة عند سماع الموسيقى أو بعض الأصوات المنغمة ، وقد يبدأ الأطفال استخدام جمل كاملة في حديثهم وذلك في سن مبكرة من حياتهم، وقد يلتفتون إلى تفاصيل بيئية معينة لا يلتفت إليها غيرهم في هذا السن، وقد يثيرون أسئلة تكشف عن فهم من جانبهم لايتوافر عند غيرهمة ، كما أنهم قد يتعلمون الحروف والأعداد،

ويدركون الألوان والأشكال وذلك بقدر كبير من السرعة والاهتمام، وقد يمكنهم إلى جانب ذلك القراءة بشكل تلقائي، وقد يظهرون موهبة فنية أو موسيقية غير عادية ، وما إلى ذلك (محمد ، ٢٠٠٣).

ان التنويع في الأساليب والاستراتيجيات التعليمية داخل الصف قدر الإمكان، من شأنه أن يجعل المتعلم داخل دائرة التعلم ولو لجزء من الحصة ، وأن يعطي الطالب ثقة أكبر بنفسه.

كما أنهم يمتلكون قدرة عالية في القيادة، والقياديين لديهم تكيفاً اجتماعياً ومهارات اجتماعية عالية.

وقد اهتم العديد من المفكرين في علم النفس الاجتماعي بدراسة السلوك القيادي وخصائص هذا السلوك التي تتمثل بالاتزان الانفعالي والجرأة والحكم الصادق والذكاء المرتفع وغيرها، كما بينوا أن القيادة يمكن تعليمها والتدريب على أدائها(طعمه، ٢٠٠٦).

ويرتبط السلوك القيادي ارتباطاً وثيقاً بعدة عوامل يذكر مؤتمن (٢٠٠٠) منها: تحمل المسؤولية، والقدرة على الاتصال، والقدرة على التأثير، والقدرة على الإقناع ، كما أنه ليس من السهولة تحديد السلوك القيادي دون الأخذ في الاعتبار المواقف والظروف التي يعمل فيها القادة، فالقادة المؤثرون في موقف ما ليس بالضرورة أن يكونوا مؤثرين في موقف آخر .

ويمتاز الشخص القيادي بمجموعة من المواصفات ومن أهمها كما يذكر في الرقاد (٢٠٠٥)المبادأة والتكامل، والمثابرة ، فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر الأعضاء مبادأة بالعمل ، وأكثرهم قدرة على الابتكار في المواقف الاجتماعية ، وهذا يتطلب التفاعل الاجتماعي لأن الجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر الأعضاء إسهاماً ونشاطاً في التفاعل الاجتماعي وبدرجة عالية من الذكاء الاجتماعي ، لذلك لا بد أن يكون القيادي مسيطراً ولديه رغبة أكثر من غيره من الأعضاء الآخرين في السيطرة والمكانة الاجتماعية وتركيز السلطة والقوة في يده ، لأنه يشكل الممثل الخارجي للجماعة ، لذلك لا بد أن يكون القيادي مدركاً ضرورة العلاقات العامة والتي بدوره يعمل على ضبط العلاقات الداخلية بين أعضاء الجماعة بعضهم بعضا ويعمل كرقيب على سلامة التماسك الاجتماعي .

إن القيادة تحتاج إلى القدرة على الشعور بالفرادة وإن الأطفال المتقدمين في النمو يبدو عليهم النضج الاجتماعي ويأخذون بعين الاعتبار حاجات الآخرين وهم قادرون على حل المشكلات الاجتماعية ولان لديهم مثل هذه السمات فإن أندادهم يعتبرونهم قادة وتبدو القيادة عنصراً أساسياً في الموهبة مع أنها تعبر عن ذاتها تحت ظروف اجتماعية مناسبة (٢٠٠٧ Rassool et al ,).

يذكر سلفرمان (Silverman,١٩٨٢) إنه يمكن التنبؤ بالقيادة للطفل من خلال شعبيتة ، وأن موهبة القيادة يمكن الاعتراف بهاخلال أحكامٌ أخلاقية عالية متطورة وحسٌ بالمسؤولية ، و مزج الذكاء العالي بالمشاعر العميقة من الترابط العاطفي مع الآخرين.

ونظراً لأهمية السلوك القيادي في صقل شخصية الطفل وعلى اعتبار أنه سلوك مهم يؤدي من خلاله إلى التأثير في اتجاهات الاقران، وسلوكهم في البيئة المحيطة بهم ، ومدى ارتباطهم بتحقيق أهدافهم الأكاديمية والاجتماعية فقد اعتبرت هذه الأهمية مبرراً للباحثان لإجراء هذه الدراسة التي تكشف من خلالها السلوك القيادي لدى الطلبة في رياض الاطفال.

مشكلة الدراسة:

الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء فعالية العروض التقديمية في تنمية السلوك القيادي لدى الأطفال الموهوبين بالروضة .

عناصر الدراسة : حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل يوجد أثر للعروض التقديمية على السلوك القيادي لدى اطفال الروضة تعزى للمجموعة (التجريبية والضابطة)؟

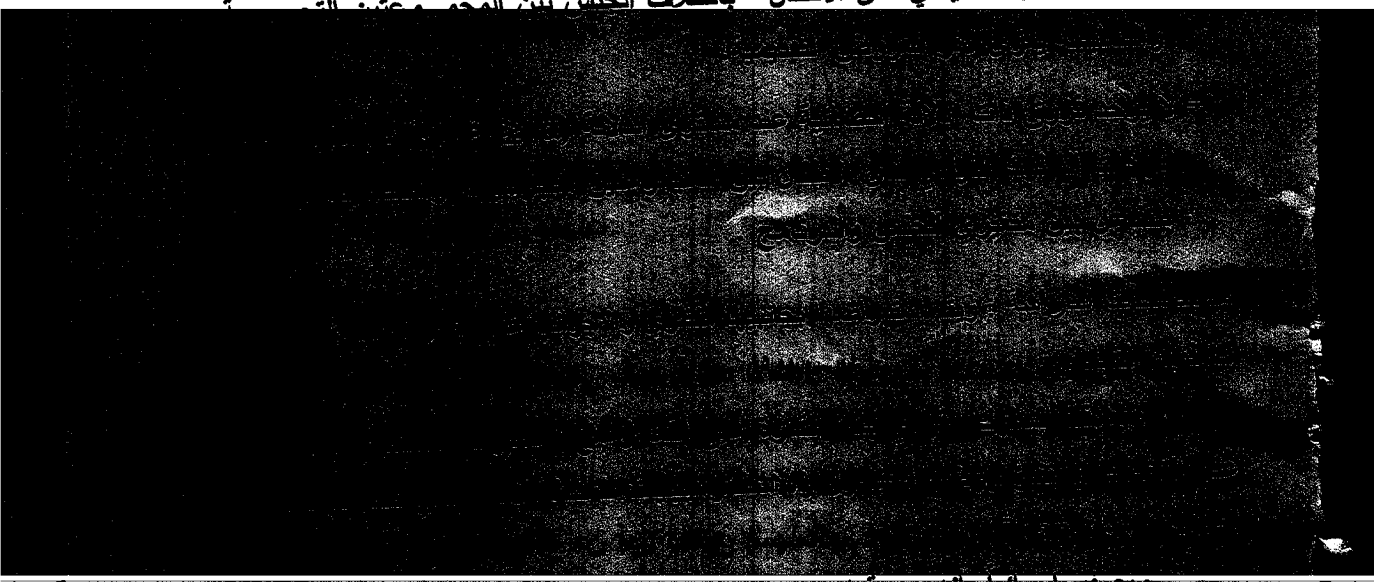
٢- هل يوجد أثر للعروض التقديمية على السلوك القيادي لدى اطفال الروضة تعزى للجنس ؟

٣- هل يوجد أثر للعروض التقديمية على السلوك القيادي لدى اطفال الروضة تعزى الى التفاعل بين العروض التقديمية والجنس ؟

فرضيات الدراسة :

١- لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات درجات السلوك القيادي لدى الاطفال بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى لاثر العروض التقديمية.

٢- لا يوجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات درجات السلوك القيادي لدى الاطفال باختلاف الجنس بين المجموعتين التجريبية



ويعرف إجرائياً بأنه درجة امتلاك الطلبة في رياض الاطفال للقدرات القيادية والتي تتمثل بالجراة والتفوق والاستماع والتعاطف والطلاقة بالاضافة الى التعاون وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك القيادي والذي أعداه الباحثان خصيصاً لهذا الغرض ويتضمن ستة أبعاد.

العروض التقديمية : وعرفها الإمام (٢٠٠٢) بأنها مجموعة من الأنشطة التي تبعث في الطفل الإحساس بالأمن والشعور بالقوة و الطمأنينة والحب والاحساس بالحرية في البيئة التعليمية ، ويكتسب من خلالها النزعة الى الايثار Altruism ، والبعد عن المراوغة والمجادلة مع الطرف الاخر وتجنب الشعور بالوحدة مع الاقبال طواعية على مشاركة اقرانة في الاعمال المدرسية مما يسهم في المرونة العقلية ، وكل ذلك بهدف تهيئة البيئة المدرسية إلى ان تكون بيئة إبداعية خلاقة ، وتعرف الدراسة الحالية : بأنها مجموعة من

الموضوعات أو المواقف التي يخترها الطفل طواعية و يعد وسيلة توضيحية فيها مستعيناً بالتقنيات المتوفرة في بيئتة المدرسية والمنزلية و بمعاونة معلميه و والديه و يتمكن من تقديمها امام اقرانة في الروضة

أطفال رياض الاطفال

هم الاطفال الملتحقين بمؤسسة تربوية تقبل الطفل بعمر (٤-٦) سنوات، وهي مرحلة تختلف عن المراحل التعليمة الأخرى، حيث إنها تساعد الطفل وتهيؤه لدخول المرحلة الابتدائية" (محمد، ٢٠٠٤).

وإجرائياً هم الاطفال الملتحقين في الروضة الصف الثاني (التمهيدي) يتراوح عمرهم بين ٤,٦ الى عمر ٦ سنوات.

الاطفال الموهوبين:

ويعرفهم مكتب التربية الأمريكي بأنهم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالٍ ويحتاجون إلى برامج تربوية وخدمات مختلفة، بالإضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق إسهاماتهم لأنفسهم وللمجتمع ، وتعد الموهبة عاملاً مهماً في تقدم الإنسان المعاصر، لذلك اهتم التربويون ببرامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين ، لأن استثمار هذا العنصر البشري استثماراً جيداً، وتنميته بأسلوب علمي مدروس وفي مناخ تربوي سليم، يمكنه أن يسهم في تنمية المجتمع وتطوره ونهضته (Hall , ٢٠٠٧) ، ويعرفوا إجرائياً بأنهم الأطفال الملتحقون برياض الأطفال في المستوى الثاني من المرحلة العمرية من ٥-٦ سنوات، الذين تم اختيارهم باستخدام ترشيحات المعلمين واختبار تورانس لتفكير الابداعي .

محددات الدراسة:

١. تقتصر الدراسة الحالية على طلبة مدارس عمان كأفراد للدراسة.
٢. تقتصر الدراسة على طلبة الصفوف(روضة ثانية) بين للعام الدراسي(٢٠٠٩-٢٠١٠).
٣. تقتصر هذه الدراسة على أدوات القياس التي أعدها الباحثان لهذه الدراسة في السلوك القيادي ، وخصائصها السيكومترية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الحاسمة التي يمر بها الإنسان في حياته ، فهي مرحلة مهمة لما يطرأ فيها على الطفل من تغيرات في نموه من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية واللغوية ، ويتبع ذلك تغير في سلوكه وتصرفاته مع مجتمعه الذي يعيش فيه ، وما يلحق بهذه المظاهر من تصورات وأفكار عن الحياة وما يحدث فيها، فضلاً عن سرعة هذا النمو وتطوره في هذه المرحلة بشكل يفوق ما يحدث في المراحل العمرية اللاحقة ، ومن هنا تعطى الأهمية للسنوات الخمس الأولى في تكوين شخصية الطفل ، وبناء كيانه بصورة تترك أثرها عليه طيلة حياته ، وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمراً يستحق العناية البالغة ، ونظراً لذلك فقد أنشئت العديد من المنظمات المحلية والإقليمية والدولية التي تعنى بشؤون الطفولة ، إضافة إلى إصدار العديد من التشريعات القانونية المؤكدة لأهمية تنمية الطفولة المبكرة (الإمام , ٢٠٠٩).

قد يختلف الباحثون في تحديد الطفل الموهوب، ولكن أغلب تعاريفهم تدور حول الطفل الذي يتمتع بقدرة عقلية عالية تميزه عن غيره من أقرانه ، وفي المدرسة تطلق كلمة موهوبين على أولئك القلة من الطلاب الذين وصلوا إلى الحد الأعلى في أي قدرة يمتلكونها بحيث تصبح المدرسة العادية لا يمكن أن تتجاوب مع مطالبهم وطموحاتهم ولا تشعرهم بالتحدي الذي يرتقون إليه ، وقد اعتمدت التعريفات الحديثة للطفل الموهوب على تغير النظرة إلى أداء الطفل الموهوب في المجتمع وقيمته الاجتماعية ، إذ لم يعد ينظر 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 (حنورة، ٢٠٠٣).

فالطفل الموهوب، هو ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها- في واحدة أو أكثر- من أبعاد القدرة العقلية العالية، والقدرة الإبداعية العالية، بالإضافة إلى القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، والقدرة على القيام بمهارات متميزة (مواهب متميزة) كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية...إلخ. والقدرة على المثابرة والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير...إلخ، كسمات شخصية - عقلية تميز الموهوب عن غيره(الإمام،٢٠٠٦).

مفهوم السلوك القيادي:

إن القيادة هي عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم علىتحقيق أهدافهم. ووفقاً لما قاله وارين بنيس وبيرت نانوس فإن المديرين يفعلون الأشياء بطريقة صحيحة ولكن القادة يفعلون الأشياء الصحيحة. يعتمد القادة الموهوبون على شخصياتهم وقدراتهم على الإلهام والتحفيز وعلى الهالة المحيطة بهم. وهم عادة قادة خياليون يميلون لتحقيق الإنجازات ، ويمكنهم تحمل المخاطر المحسوبة، ولديهم قدرات عالية في فنون الاتصال ، أما القادة غير الموهوبين فيعتمدون بصورة أساسية على معارفهم (السلطة تذهب إلى من يعرف)، وعلى ثقتهم الكاملة بأنفسهم وهدوئهم، واتجاههم التحليلي في التعامل مع المشكلات(Mart, Semrud, ٢٠٠٤).

ويعد الدور القيادي من الأدوار الأساسية للقائد، ويجب أن يعطي هذا الدور الأهمية القصوى من قبل مديري المؤسسات، لما له من أهمية في زيادة فعالية دوره في التأثير على الجماعة وعلى الرفاق والزملاء ولما يتطلبه كما يقول جاكوبس(Jacobs, ٢٠٠٦) من مهارات وكفايات قيادية وفنية، فلا بد أن تتوافر لديه مدير مهارات قيادية لتجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين، وقادراً على التجديد والابتكار والنظرة للمستقبل، وقادراً على التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم، وقادراً على مواجهة المواقف الطارئة والصعبة بحكمة وفعالية، وعلى الطالب القائد أن يكون قادراً على التعامل مع المتغيرات الداخلية،

ولديه القدرة على التخطيط والتنبؤ ووضع الحلول والاستراتيجيات ويمكن تصنيف المهارات القيادية اللازمة للطالب كما يذكر حنورة(٢٠٠٣) في ثلاث مجموعات .

. أ. المهارات التصورية أو الفكرية، وتعني القدرة المكتسبة لدى القائد على التصور الذهني والعقلي للأمور المحيطة به في المدرسة، وللمتغيرات الداخلية والخارجية، والعلاقات القائمة بينهما وأثرها على العمل المؤسسي بشكل عام، لهذا نجد الطالب الذي تتوفر لديه مهارة القيادة فعالاً في ابتكار الأفكار الجديدة، والإحساس بالمشكلات قبل حدوثها، حيث يضع الحلول والاستراتيجيات والأولويات والخطط العلاجية المسبقة قبل وقوع المشكلة.

ب. المهارات الإنسانية: وتشير إلى مجموعة القدرات المكتسبة لدى الطالب الموهوب كقائد فعال وقدرته على التفاعل المؤثر مع زملائه والمجتمع المحلي من جهة، ومع رؤسائه ومعلميه من جهة أخرى، كذلك تدل على قدرته على تنسيق الجهود وقيادتها نحو تحقيق الأهداف للجماعة والتعاون وتبادل الأفكار والخبرات بين أفراد المؤسسة الواحدة.

ج. المهارات الفنية: وتشير إلى معرفة القائد المتعمقة في الأشياء وعلوم المعرفة والتخصص العلمي ويكتسبها الطالب القائد عن طريق الخبرة والدراسة والتدريب .

تعتمد خصائص السلوك القيادي للطالب على سماته الشخصية، وعلى خصائص وطبيعة الموقف الذي يمارس فيه نشاطه القيادي ويمكن تفسير السلوك القيادي من وجهة نظر بيسلاند(Bisland,٢٠٠٤) في ثلاثة جوانب رئيسة، وكان التفسير الأول من وجهة النظر 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 عبارة عن أفراد موهوبين لديهم سمات أو خصال معينة تجعل منهم قياديين فعالين

التفسير الثاني للسلوك القيادي من وجهة نظر العلماء السلوكيين، ويهتم أصحاب هذا الاتجاه بدراسة السلوك الذي يمارسه القرد القائد في قيادته للجماعات بدلاً من اعتبارات مجموعة من الخصائص أو السمات.

التفسير 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 لكل مشترك في هذا التفاعل دورٌ مميزٌ، فالقائد يمارس التوجيه والتخطيط والتنسيق والمراقبة والمتابعة والتقويم، كمثيرات يطرحها التابعون من أفراد الجماعة، وذلك لقناعة أفراد الجماعة في المؤسسة بأن من حق من يشغل دور القائد فيها أن يمارس مثل هذا التأثير.

لذلك يرى الباحثان أن قدرة الطفل على القيادة مستمدة من عدة مصادر، فهناك سلطة مصدرها قوة التأثير الناتجة عن المركز في الصف وهي تعتمد على كمية السلطة التي يمتلكها في توجيه زملائه، والجزاءات التي يستخدمها ليجبر هم على الامتثال والإذعان لأوامره وتعليماته.

كذلك يمكن أن يستمد الطفل سلطته القيادية من قدرته على التأثير في الآخرين والتأثر بهم والتي تعتمد على درجة تدريبية ودرجة المعرفة لديه، وهذه تشكل مصدراً آخر للقدرة القيادية لديه، حيث نجد التابعين يتأثرون بما يقوله ذو الخبرة والمهارة والمعرفة، فإذا اعتقد التابعون ان الطفل ذو خبرة وإطلاع ومعرفة فإنهم يميلون إلى تقبل توجيهاته لكونهم يشعرون بأن توجيهاته ستؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، كما يظهر الطالب قدرة عالية على اتخاذ القرار، ويأخذ دور القائد في أي عمل جماعي، يلجأ إلى الآخرين عند طلب الأفكار والمقترحات(باناجيه، ٢٠٠٧) ، ومن أهم هذه النظريات التي تفسر السلوك القيادي:

نظرية الإلهام (Saling, ٢٠٠٥)، نظرية السمات Trait Theory، (Sims, ٢٠٠٢) النظرية الموقفية Situational Theo (Hall, ٢٠٠٧) ، النظريات التفاعلية والتعلم الاجتماعي Interaction & Social Learning Theories ، نظرية المسار نحو الهدف Path – Goal Theory (Sims, ٢٠٠٢) نظرية ستيرنبرغ في القيادة Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized (Sternberg,٢٠٠١).

تعتبر القيادة فن تحفيز الآخرين على أن يفعلوا ما يجب أن يفعلوا لخير وصالح الجماعة ذات العلاقة ، فليس بالضرورة أن يتمتع الشخص ذو الشخصية المحبوبة بشخصية قيادية والتي تمكنه بشكل أو بآخر من ممارسة السلوكات القيادية، فالشخصية

القيادية للطالب الموهوب تتمتع بالذكاء والمرونة والنشاط والمثابرة والقدرة على الإثارة والإقناع والصبر والتفهم والفهم، وتتميز بالقدرة على الإتقان في العمل والتجرد وعدم التحيز، كما تتمتع الشخصية القيادية باستخدامها الطرق الديناميكية والتي يتعامل ويتفاعل بها الفرد للقدرة على تحديد المشكلات التي تتطلب اهتماماً عاجلاً، وتحليلها ومعالجتها، حفاظاً على تماسك الجماعة وروحها، وإلى جانب ذلك تتميز الشخصية القيادية للطالب بالصبر والمثابرة والقدرة على مجابهة المشكلات التي يصعب حلها، معتمداً في ذلك على مساندة المجموعة الطلابية التي ينتمي إليها مستخدماً معرفته وفهمه لخصائص هذه المجموعة استخداماً وظيفياً واعياً ، كما تتمتع الشخصية القيادية للطالب بقدرته على الثقة بنفسه من غرس هذه الثقة بالآخرين الذين يحاول قيادتهم من خلال اتصافه بروح المبادأة والمبادرة والقدرة على الإبداع والخلق أي أن يكون مصدراً لكل الأفكار الجديدة Kanes, (Frances, ١٩٩٩).

وتقدّم رياض الأطفال خبرات متنوعة ومتعددة للطفل في مختلف المجالات، فقد أكد بياجيه أهمية الخبرات في حياة الطفل، حيث بيّن أن النمو يبدأ منذ الأيام الأولى للولادة ، ويكتسب الطفل في كل يوم من حياته خبرة تدعم قواه العقلية، وكل خبرة تعتمد على الخبرات السابقة وتؤثر في الخبرات اللاحقة ، وهذه الخبرات هي التي تشكل بمجموعها بناءً معرفياً ينمو مع الزمن ليكون لصاحبه شخصية مستقلة لها تجاربها وخبراتها في الحياة (البكاتوشي، ٢٠٠٣

أن احتكاك الطفل مع أقرانه في الروضة يُعد في غاية الأهمية في تعلّمه؛ إذ تسهم التجربة، والأفعال، والتصرفات في تزويد الطفل بالمفاهيم، والمعارف، والمعلومات التي تصقل شخصيته وتحدد سلوكه فيها بعد، فإذا شعر الطفل بسعادة مع أقرانه في الروضة، فإنه قد يكون قادراً على فهم دوره، وعلى تحقيق النمو الاجتماعي، والتكيف مع مجتمعه (Etaugh and Rathus, ١٩٩٥).

ويرى بلوم (Bloom) أن للروضة دوراً كبيراً وهاماً في المراحل التعليمية اللاحق، فهي ترعى، وتنمّي، وتُعد الطفل لدخول المدرسة (Stanleym ١٩٨٥).

واهتمت المجتمعات المتقدمة برياض الأطفال اهتماماً بالغاً، إذ تُعد رياض الأطفال بمثابة الأساس الذي يعلو فوقه بناء المجتمع الراقي السليم (البكاتوشي، ٢٠٠٣): كما توجهت العديد من المنظمات والهيئات الدولية مثل: اليونسكو United Nations Educational Scientific and Cultural Organization "UNESCO"، واليونيسيف United Nations International Children Emergency Fund "UNICEF" نحو الاهتمام والرعاية بهذه المرحلة، ووضع برامج وخطط تدعم رياض الأطفال، وجاء في أهداف المؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذي عُقد في تايلاند خلال الفترة (٥-٩) آذار من عام ١٩٩٠ بدعوة من منظمة اليونسكو، ضرورة توسيع نطاق الرعاية والتنمية الخاصة بالطفولة المبكرة، بما في ذلك تدخلات الأسرة والمجتمع المحلي، وخاصة فيما يتعلق بالأطفال الفقراء، والأقل حظاً والمعوقين (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم "اليونسكو"، ١٩٩٠).

الطفولة ورياض الأطفال

تلعب رياض الأطفال دوراً استراتيجياً في إمداد الطفل بتجارب عاطفية علاوة على التجارب العقلية، لذلك فإن فهم الطفل لما يدور من حوله وللعالم الذي يعيش فيه ، له أثره الذي لا ينكر لتنمية قواه العقلية والجسدية وتقويتها ، فإذا فهم الطفل عالمه الذي يعيش فيه ، وما يجري حوله انعكس عليه ذلك إيجابياً فشعر بالأمن والاطمئنان وإن كان هذا ليس نظراً لتعقد الحياة ولما طرأ عليها من ثورة معرفية وتكنولوجية معقدة وتُعد رياض الأطفال من أخصب المراحل التربوية التعليمية في تشكيل الشخصية وتكوينها ، لأنها مرحلة تربوية يتم فيها التعلم تلقائياً ، ويمهد لمسار العملية التربوية في المستقبل ، وتبدو أهمية رياض الأطفال من أهمية تلك المرحلة النمائية في تكوين شخصية الطفل ، وتكمن أهمية الدور الذي تقوم عليه رياض الأطفال فيما يمكن أن تُسهم به من دور تربوي سليم في إعداد شخصية الأطفال إعداداً صحيحاً يجعلهم على درجة عالية من السواء النفسي. فهذه المرحلة ليست صورة مصغرة من المدرسة النظامية الابتدائية أو نوعاً من الترف الحضاري والثقافي ، بل أنها تمثل المدرسة الحقيقية ، والتي ينبغي أن تكون لها فلسفة تربوية شاملة

وأهداف سلوكية بعيدة المدى وبرامج وأنشطة هادفة لإشباع حاجات طفل ما قبل المدرسة مع مراعاة مطالب النمو المختلفة لهذه المرحلة (الإمام ،٢٠٠٩).

يجب أن تقوم رياض الأطفال على أهداف واضحة محددة، ومن أهم أهداف رياض الأطفال تلك التي تستجيب لحاجات طفل الروضة ، والخاصة بإيجاد بيئات تعليمية له ، إضافة إلى الأهداف الخاصة ببناء وتجهيزات الروضة، وقد تتحدد الأهداف بشكل عام في ضوء جملة من المتغيرات الأساسية ، مثل فلسفة المجتمع، فلسفة التربية ، متطلبات النمو ، والأهداف المستخلصة من الأبحاث العلمية الحديثة ، ويمكن أن نجمل أهداف الروضة في الآتي:

- تحقيق التنمية الشاملة للأطفال حسياً وعقلياً واجتماعياً ووجدانياً وروحياً(محمد ، ٢٠٠١).
- رسم إستراتيجيات تهدف تنمية أساليب التفكير المناسبة لدى الأطفال ومساعدتهم على الجودة في السعة العقلية(الإمام ، ٢٠١٠).
- إشباع حاجات الأطفال وتنمية اهتماماتهم من خلال الأنشطة والألعاب المتنوعة(بدران،٢٠٠٣).
- تعويد الأطفال تحمل المسئولية والاعتماد على النفس والاستقلال الذاتي(محمد ، ٢٠٠١).
- اكتشاف ميول الأطفال واستعدادتهم من خلال البيئة المحيطة وتجهيزاتها(بدران،٢٠٠٣).
- تعويد الأطفال ثقافة السلام والمحبة والحزم ، واعداد القوة بقدر الاستطاعة في اطار القيم الحياتية (الإمام ، ٢٠١٠).

Hall ,H,L(٢٠٠٧) Saling, Nona. (٢٠٠٥) وقد قسم العديد من الباحثين

Roach,D.Wyman,L.Chavez,C.(١٩٩٩) Jacops, lee. (١٩٩٧). Coopera

أهداف رياض الأطفال إلى عشرة أهداف، هي: ١- تكوين سمات الشخصية ، والاستقلالية ، وتعلم المشاركة ، والاستجابة للمثيرات المحيطة بالطفل ، وتعلم تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين ، ونمو التحكم الذاتي ، وفهم دوره بالنسبة لجنسه، وفهم

وتعرف جنسه ، وتدريب العضلات الكبيرة والصغيرة ، وتعرف العالم الطبيعي والتحكم فيه ، وفهم العالم الجديد والآخرين ، وتنمية الشعور الإيجابي تجاه العالم.

ولا يمكن أن تحقق الأهداف السابقة إلا من خلال توفير كافة المتطلبات اللازمة للروضة، سواء كانت هذه المتطلبات خاصة بالمواصفات التصميمية للروضة والمتمثلة في العناصر والأسس، أم من خلال توفير بيئة مناسبة للتعليم متوفر فيها كافة المعايير التعليمية، إضافة إلى إيجاد بيئات اجتماعية للعب يمارس فيها الأطفال كافة الأنشطة الاجتماعية ويتفاعلون مع بعضهم البعض لاكتساب الخبرات المختلفة، ولا ننسى دور التجهيزات والأدوات من إضاءة، وألوان، وأثاث، وصوتيات، وممرات آمنة، في تحقيق هذه الأهداف.

رياض الاطفال والسلوك القيادي

أن اهم الامور التي يجب مراعاتها حتى يتوفر لطفل الروضة الرعاية الملائمة والظروف التربوية المناسبة ،هو تامين بيئة تربوية تخدم حاجاته الجسمية والعقلية والسلوكية ، وعلى الذين يتعاملون مع طفل الروضة ان يدركوا ما يتميز به من دوافع، واستقلالية، ومبادة، وشعوره بالكفاءة وغيرها من العوامل التي تهيئه لشخصية قيادية فعالة و للاهتمام المتزايد برعاية الاطفال وتهيئتهم لاحتلال مواقع قيادية في المستقبل، وجب على المربين توفير المناخ الملائم لقادة المستقبل ووضع برامج تدريبية شاملة لجميع احتياجات وميول الافراد والتي تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم ،وتوفير الانشطةوالبرامج المختلفة والتي من خلالها يمكن الكشف عن القادة وتنمية السلوك القيادي لديهم ورعايتهم لمواجهة تحديات المستقبل .

واشار شنايدر وكليج وبايرن(schneider&Clegg&Byrne,١٩٨٩) الى السلوكات القيادية لدى اطفال الروضة حيث تم تعريفها من قبل العديد من الباحثين، وقد وجدوا ان الاطفال ذوي السلوكات القيادية في مرحلة الرياض، يمتلكون كما كبيرا من المفردات التي تم قياسها عن طريق اختبار فحص المفردات من خلال الصور. وقد مكنتهم

هذه المقدرة من الاتصال بشكل اكثر سهولة مع اقرانهم ،وكانوا ذوي احساس مرهف لاحتياجات واهتمامات زملائهم الاخراين.

وسمات الاطفال القياديين في مرحلة رياض الاطفال كالاتي: التميز في الافكار والقرارات، وهم غالبا ما يتفاعلون مع من هم في عمرهم او اكبر منهم ،ولديهم الاستعداد للتكيف مع الاوضاع الجديدة .وتم استبدال طريقة اختبار فحص المفردات عن طريق الصور باختبار اخر كان يقوم على طرح الاسئلة تتناول جوانب تفاعل الطفل مع محيطه من الرفاق وماذا يفضل من المهام والرفاق واي نوع يفضل ،ويمكن ملاحظة ان بيئة الطفل المحيطة لها دور كبيرفي ابراز السلوكيات القيادية لدية ،فالطفل ذوي السلوك القيادي لديه القدرة على التعبير عن الاشياء فلابد من تنمية ذلك الجانب اللغوي لديه، والعب وما يتضمنه من نشاطات ذات اثر كبير على شخصيتة ،فاحتكاكه بالاخراين يكسبه المهارات اللازمة للتعامل معهم(schneider&Clegg&Byrne,١٩٨٩).

ان الاطفال القياديين يتعلمون منذ وقت مبكر من دخولهم المدرسة ،كيف يختلطون مع الطلبة في غرفة الصف ،ويميلون الى رفض الاصدقاء الاقل منهم قدرة ،فهم يتميزون عن الطلبة الاخراين من خلال سلوكهم القيادي وانجازهم للمهام بكفاءة، وجذب انتباه المعلم او الطلبة الاخراين اليهم ،فالاناث مقارنة مع الذكور لايظهرن سلوكهن القيادي بشكل واضح في سن الرابعة ،ففي البيت ترسم البنات صورا جميلة ومعقدة يتفاخر بها الولدان ،وتظهر قدرتهن على التحدث بمفردات واسعة ،اما في المدرسة فيتصرفن بشكل خجول ،ويتحدثن بشكل طفولي وبمفرات قليلة ،ولذلك تبدو المدرسة مكانا تظهر فيه جزء بسيط من سلوك الاناث القيادي ،ويقول الولدان ان ابنهما قائد لاصدقائه يريد ان يكون رئيسا وموجها لنشاطاتهم ولو كانوا كبارا، وانه يقترح اللعب ويحدد الادوار ويحدد الشخصيات والالعاب المستخدمة ، لذلك لكي ننمي السلوك القيادي بشكل فعالفلا بد من تعاون كل من البيئة الاسرية والمدرسية .

ويوكد ليفسكي (Levicki,٢٠٠٢)ان اطفال الروضة يدركون الفروق فيما بينهم في القدرة العقلية وفي سمات الشخصية ، فيتعلمون ان بعض الاطفال اكثر تقدما منهم في

اللغة والمهارة الحركية ،ويميزون بين اولئك الذين سيكونون قادة او اتباعا ، ونتيجة لـذلك فان بعضهم يغدو اكثر شعبية مع اقرانه من الاخراين.ويساعد التفاعل المتزايد مع الاقـران على جعل الطفل اكثر وعيا باختلافه عن سواه ،اذ انه يرى اطفالا اخراين اكبرمنه او اصغر منه ،او اقوى منه وغير ذلك، ويكتشف اطفال الروضة ،وبالتدريج ان الاطفال يـاتون مـن اسر تختلف عن اسرته ،وان لبعضهم شقاء ،وان اهل بعضهم صغار السن وغيرها .ويتسع هذا الضرب من المساهمة الاجتماعية النامية مع الاقران وتزيد خبرة الطفل ،فيحاصر اهله باسئلة لا تنتهي عن سبب اختلاف الحياة في الاسر الاخرى.

ويشير باراش ودوغلاس(Barasch&Douglas,٢٠٠٠) الى الدراسـات التـي اهتمت بالخصائص المرتبطة بالشعبية ،فأطفال الروضة هم ودودن ومتعاونون ،قادرين على توفير الاهتمام والاستحسان اللذين يتلهف اليهما الصغار .وللعب اهميتة الكبرى فـي نمـو الشخصية، فالاطفال الذين يحرمون من فرص اللعب ،يكونون نتيجة لذلك ،اقل من الاخراين ثقة بذواتهم ،او تاكيدا لتلك الذوات سواء في الاسرة ام في العالم الخارجي .ويستطيع ابناء الروضة ،اضافة لتلك المساهمة الاجتماعية العامة الاستفادة من التفاعل القوي مع الاقـران بعيدا عن المنزل وعن نصح الاهل .ففي حين ان الغياب عن البيت لفترة قـصيرة لمقابلـة زملاء جدد واللعب معهم انما يكون اعداد جيدا لسنوات المدرسة المقبلة.كمـا يـشير الـى العوامل التي تساعد على ممارسة السلوك القيادي لدى الاطفال وهي : ةالممارسة العمليـة على القيادة في جماعات ،وادراك اسس العمل الجماعي ،فللجماعة اثر كبيـر فـي تحديـد وتعديل سلوك الفرد واحكامه واتجاهاته ومعاييره.وهذا يتيح ايضا اكتساب الخبرة فـي كـل من القيادة والتبعية ، بناء جماعة تقبل التغير وتكون مـستعدة للنمـو والتطـور ، تبـادل الاتـصال والاراء وتـدارس المـشكلات ،والتعامـل مـع المـدربين بحريـة ووضـوح ، الممارسةالمدرب في قيادته للجماعة ،وملاحظة باقي اعضاء الجماعة ، ممارسة التفكيـر ،وسرعة البت في الامور وخاصة المفاجئة ، لتدريب على النقد البناء والذاتي ،وتقبل النقـد بما يتضمن القدرة على تعديل السلوك الى الافضل .المسؤولية لكـل شـخص يرغـب بهـا ومستعد لتحملها ، اندماج الحقيقي الكامل في برامج التدريب على ممارسة السلوك القيـادي بما يتضمن تغير سلوك المتدرب بعد انتهاء فترة التدريب ، المشاركة الايجابية العملية مـن جانب المتدربين والتحمس لها والمرونة في برامج التدريب .

ان تطوير السلوك القيادي يتم من خلال التفاعل الاجتماعي بين الاطفال من نفس الفئة العمرية وذلك من خلال اللعب الاجتماعي ،واختيار الاصدقاء ، والمشاركة في البرامج الصفية والفرق الرياضية والموسيقية والنوادي الصيفية التي تتيح لهم ممارسة مدى واسع لقدراتهم (الطالب،١٩٩٦).

ويشير شنايدروكليج وبايرن (schneider&Clegg&Byrne,١٩٨٩) ان هناك العديد من الطرق التي تساعد في تطوير القيادة الاجتماعية لدى الاطفال في مرحلة رياض الاطفال وهي: التركيز على الاختلاف في وجهات النظر عند القيام بالنشاطات اليومية ، يمكن ان يحدد المعلمون مشاعرهم الخاصة اتجاه ما يقوم به الاطفال من نشاطات ،والطلب منهم وصف شعورهم حول هذه النشاطات، استعرض السلوكات الملائمة لرعاية الكبار والاطفال ،وحتى الحيونات الاليفة في الصف، مناقشة المشكلات التي تظهر بالصف ،والطرق البديلة لمعالجة هذه المشكلات ، مساعدة الاطفال على تعلم صناعة القرارات من خلال وضع الخيارات حول النشاطات ومواد اللعب واي شيء اخر مناسب للنقاش ، مساعدة الاطفال على تطوير مهارتهم التفاعلية من خلال العمل الجماعي في الصف ، مساعدة الاطفال على تعلم الحديث عن مشاعرهم وافكارهم ،والسلوكات الاجتماعية هي من مقومات القيادة التي يمكن تعلمها في السنوات الست الاولى من حياة الطفل .

وترى سيزك روسلي(Sisk&Rosselli,١٩٨٧) بانه من اجل تنمية السلوك القيادي لدى الاطفال فهناك امور لابد من توافرها لدى المعلمين : المعرفة ، المهارات ، السلوكات المتعلقة بالاطفال :الثقة بالنفس،المرونة ،المسؤولية الاجتماعية والاخلاقية ،مراعاة الاخراين ،الحماس ،حسن الالتزام .والذي يساعد المعلم هو القيام بعمل ملفات حول نقاط القوة والضعف لدى الطلاب ،وتعزيز التركيز على البرامج الذي سيقوم باتباعه .والتدريب على القيادة بشكل بارز ضمن المجموعة ،ويستفيد الطلبة من هذه البرامج بشكل مباشر ،اذا تم تطوير الاهداف المرتبطة بالقيادة.

كذلك يمكن أن يستمد الطالب الموهوب سلطته القيادية من قدرته على التأثير في الآخرين والتأثر بهم والتي تعتمد على درجة تدريبية ودرجة المعرفة لديه، وهذه تشكل

مصدراً آخر للقدرة القيادية لديه، حيث نجد التابعين يتأثرون بما يقوله ذو الخبرة والمهارة والمعرفة، فإذا اعتقد التابعون أن الطالب الموهوب ذو خبرة وإطلاع ومعرفة فإنهم يميلون إلى تقبل توجيهاته لكونهم يشعرون بأن توجيهاته ستؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، كما يظهر الطالب الموهوب قدرة عالية على اتخاذ القرار، ويأخذ دور القائد في أي عمل جماعي، يلجأ إلى الآخرين عند طلب الأفكار والمقترحات(باناجيه، ٢٠٠٧).

وتسعى العروض التي يقدمها الاطفال إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تنمية وتطوير مهارات الاتصال وذلك من خلال وجود عدد من المواقف والأنشطة التي يقدمها الطفل .
٢. تساعد الطفل على اكتساب مهارات خاصة ليست متضمنة في المناهج الدراسية المعتادة .
٣. تزود الطفل بخبرات حقيقية تساعده على التعلم الفعال ، وتدعم البناء المعرفي عند الاطفال وتربط التعلم في المدرسة بواقع الحياة .
٤. تنمية العمل المشترك والتعاون من أجل خلق فكرة مشتركة.
٥. تنمية الإحساس بالثقة بالنفس.
٦. تعليم الطفل الدقة في العمل.
٧. وعي الطفل للبيئة التي يعيش بها.
٨. تشجيع الطفل على التعبير التلقائي لفكرة مطروحة.
٩. تشجيع الأطفال على التعبير عن أفكارهم بحرية وتلقائية.
١٠. إفساح المجال أمام الطفل للتنفيس عن ذاته وتفريغ طاقاته بصورة ايجابية.
١١. إبداء الرأي والجرأة الأدبية.
١٢. تشجيع الأطفال على تكوين اكبر عدد ممكن من العروض المختلفة والمتنوعة .
١٣. تشجيع الأطفال على طرح الأفكار الغريبة والمتنوعة بحرية.
١٤. تشجيع الطفل على التعبير عن ذاته.
١٥. بناء أواصر الألفة والمحبة بين أعضاء المجموعة المشاركة في جو من المرح والسرور.

١٦. تنمية المهارة اللفظية لدى الطفل.

١٧. إثارة الطفل لطرح اكبر عدد ممكن من الأسئلة حول العرض الذي يقدمه .

١٨. تعويد الطفل على سماع الراي الاخر وتقبله وذلك من خلال تعزيز الطفل الذي يتلاقى أكبر عدد من الاسئلة التي يطرحها زملائه .

افتراضات البرنامج:

١. يمكن تعليم السلوك القيادي لجميع الأطفال بغض النظر عن مستوياتهم التحصيلية.

٢. ان تطوير المهارات القيادية عن طريق العروض التقديمية يسهم في تطوير المهارات القيادية في معظم جوانب حياة الأطفال الأخرى.

٣. إن توفير المناخ النفسي والمادي الآمنين للأطفال تساعد على تنمية وتطوير الثقة بالنفس والتعبير الحر .

٤. يمكن تنمية المهارات القيادية . باستخدام برامج وأنشطة وأساليب متنوعة مصممة لهذا الغرض. ومن هذا المنطلق قام الباحثان ببناء مشروع برنامج تدريبي يعتمد على العروض التقديمية لتطوير المهارات القيادية لدى أطفال الروضة.

ميزات العروض التقديمية

١. فاعلية العروض في استغلال قدرات الأطفال بطرق غير تقليدية.

٢. تقديم العروض بحرية ويستطيع الطفل التحدث بالموضوع الذي اعداه مسبقا .

٣. التركيز على جوانب أخرى في حياة الطفل غير الجانب الأكاديمي.

٤. تركز العروض على الحرية والتلقائية في طرح الأفكار.

٥. إثراء ثقافة الطفل من خلال المواضيع المطروحة.

الدراسات ذات الصلة

يتم استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة علي النحو التالي :

الدراسات التي تتعلق بموضوع السلوك القيادي

دراسة الشنار(١٩٩٤) المشار إليها في طعمه(٢٠٠٦) ، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك القيادي والقدرة على التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة المنيا حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة،

واستخدم مقياس السلوك القيادي، واختبار القدرة على التفكير الإبداعي ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ودالة بين السلوك القيادي والقدرة على التفكير الإبداعي. كما أشارة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى متغير التحصيل في السلوك القيادي.

قام روش ووايمان وشافز (Roach&Wyman&Chavez,١٩٩٩)اسة هدفت الى معرفة كيفية حدوث القدرة على القيادة عند الاطفال ،وتضمنت الدراسة عينة مكونة من ٣٠٠طفلا بين اعمار (٦-٨) سنوات ،تمركزت في ١٢ منظمة في مناطق اقليمية ابتداء من ماساشوسيتس الى هاواي .قام الفريق بجمع البيانات بواسطة الملاحظات الميدانية والتسجيلات السمعية التي اخذت اثناء النشاطات اليومية ،وسجلات يومية من النشاطات التي قدمت من قبل الاطفال المختارين عشوائيا .وقد ركزت تلك الدراسة على (كيف) تحدث المقدرة عاى القيادة عند الاطفال وليس على (من)

هو القائد كشخصية بارزة ،واظهرت النتائج بان القدرة القيادية تظهر في الطفولة وليس بناءا على رغبات او حاجات البالغين.

دراسة طعمه(٢٠٠٦) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار في السلوك القيادي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة دمشق. وتكونت عينة الدراسة من(٢٣٢) طالبة يتوزعون في(٤) شعب. وقد أعدت الباحثة مقياس السلوك القيادي لقياس أثر البرنامج التدريبي على السلوك القيادي، والذي تم تطبيقه على أربع مجموعات، كما أعدت الباحثة البرنامج التدريبي، ثم قامت بتطبيقه على المجموعتين التجريبيتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى السلوك القيادي لدى الطالبات المتفوقات تحصيلياً، كما أشارت إلى وجود فروق في مستوى السلوك القيادي يعزى إلى التفوق الدراسي.

الدراسات التي تتعلق بموضوع السلوك القيادي لدى الموهوبين

أجرى كينز (Kanes,١٩٩٩) دراسة بعنوان "القيادة النامية عند الموهوب"، أجريت الدراسة في الولايات المتحدة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أن القيادة النامية عند الموهوب تبدأ من البيت حيث يعطي البيت الطفل الموهوب فرصة احترام الذات واكتساب مهارات تميز الطفل الموهوب عن غيرة من الطلاب أظهرت النتائج أن هناك خصائص يجب أن تتوافر في الطفل الموهوب القائد، الاحترام المتبادل، الموضوعية والتعاطف، القدرة على

التقييم كما أظهرت النتائج أن وجود فكر القيادة عند الطفل الموهوب وفي عمر مبكر يعمل على تبني مهارات فكرية ليكون قائداً فعلياً.

دراسة سيمس(Sims, ٢٠٠٢) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة تطور السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال وصف وتحليل تطور السلوك القيادي ضمن البرامج تعليم الموهوبين وذلك لجميع المراحل الدراسية (الابتدائية وحتى الثانوية). وقد تكونت عينة الدراسة من(١٢٩) مدرسة لتعليم الموهوبين في المراحل الدراسية الثلاث. كما استخدم الباحث أداتين لتحقيق أهداف الدراسة، بالإضافة إلى استخدام المقابلة. وكشفت الدراسة عن أهم الطرق ونماذج التدريبات العملية لتطوير القيادة في الولايات المتحدة لتعليم الموهوبين في المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية.

أجرت بسلا ند (Bisland.٢٠٠٤) دراسة بعنوان "تطور مهارات القيادة عند الطلاب الموهوبين"، أجريت الدراسة في أمريكا. بلغت عينة الدراسة (٧٧) طالباً من الطلاب الموهوبين والذين تم تدريبهم على مهارات خاصة بتطوير القيادة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أن هناك كثير من المعلمين لا يتلقون تدريباً صحيحاً في تطوير مهارة القيادة ولذلك أعطي الطلاب فرصة لتطوير مهارة القيادة وتطوير إمكانياتهم. أظهرت النتائج ضرورة توافر مهارات قياديةعند الطالب الموهوب كالقدرة على بناء علاقات جديدة، ومرونة في العمل والتفكير، القدرة على فهم المفاهيم الغامضة، وتعلم فنون جديدة في اللغة، القدرة على وضع خطط خاصة بحل المشكلات. كما أظهرت النتائج أن المدرسة قادرة على تطوير مهارة القيادة عند الطلاب الموهوبين من خلال إعطائهم دروس قصيرة تركز على القيادة بغض النظر عن الصيغة وطريقة التقديم، وقراءة سيرة ذاتية سمعية حول زعماء قدماء وإعطائهم أسباب وتحليلات جعلت هؤلاء الأشخاص زعماء، وضرورة إعطائهم وتعريفهم بالخصائص المشتركة التي يتميز بها الأشخاص القياديين كوجود صفة التعاون، الثقة بالنفس، الأمانة، الأنصاف.

أجرى شان (Chan, ٢٠٠٧) دراسة بعنوان "مكونات القيادة لدى الموهوبين واختبارات متعددة بين الطلاب الموهوبين الصينيين في هونج كونج هدفت الدراسة إلى الكشف عن السمات الشخصية لدى الطالب الموهوب كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة وعدة اختبارات متعددة تم تطبيقها على (٥١٠) طلاب موهوبين من

الطلاب الصينيين في هونج كونج. أظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين ذوي الصفات القيادية أظهروا تفوقاً في نتائج الاختبارات ولاسيما في الاختبارات الشفوية والشخصية واللغوية. كما أن الطالب الموهوب لديه مرونة في القيادة وقدرة على توجيه الهدف والوصول إلى الكفاءة الذاتية أكثر كما أظهرت النتائج أن الشخصية القيادية عند الطالب الموهوب تنعكس على القدرة الذاتية والقدرة على الإدارة بالإضافة إلى قيادة جيدة في استعمال اللغة كانتْ مهمة في القيادة. وبأنّ التَفْكير الحرج قَدْ يكُونُ مهماً لإحساسِ الثقةِ أو الكفاءةِ ورؤيةِ الأهدافِ، بينما وجود العلاقات مع الآخرين قَدْ تَكُونُ مهمةَ للانفتاح والوصول إلى الخياراتِ المختلفةِ.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة : تم اختيار افراد الدراسة بالطريقة القصدية حيث شملت (٩٠)طفلاً مقسمين عشوائياً بالتساوي الى مجموعتين تجريبية واخرى ضابطة ، وقد بلغ عدد الاطفال في كل مجموعة (٤٥)طفلاً من كلا الجنسين ، تم اختيار روضة مدارس فيلادلفيا الوطنية في مدينة عمان نظراً لتوفر التسهيلات في تلك المدرسة ، ولابداء اداراتها الرغبة في الاستفادة من البرنامج حيث تم الاتفاق معها على تحديد يوم الاربعاء والخميس من كل اسبوع لمدة عشرة اسابيع ،والجدول رقم (١) يوضح توزيع افراد الدراسة في ضوء المجموعة والجنس

تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) حيث ضمت المجموعة الضابطة (٤٥) طالباً وطالبة ، أما المجموعة التجريبية فقد ضمت (٤٥) طالباً وطالبة ، والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (١)

توزيع أفراد العينة الضابطة والتجريبية حسب متغير الجنس المسار(العربي،الاجنبي)

المجموعة / المستوى الدراسي	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
المسار العربي	١٣	٩	١٣	١٠	٤٥
المسار الاجنبي	١٥	٨	١٤	٨	٤٥
المجموع	٢٨	١٧	٢٧	١٨	٩٠
	٤٥		٤٥		

وفيما يتعلق بالتكافؤ بين المجموعات ،فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك ANCOVA،الذي يعمل على ازالة اثر الاختبار القبلي عند فحص الفروق بين مجموعات المقارنة في الاداء البعدي.

ادوات الدراسة: تم بناء معايير واسس العروض التقديمية وكيفية تطبيقها وتم بناء مقياس السلوك القيادي للاطفال الروضة للاجابة عن اسئلة الدراسة ،وفيما يلي وصف ادوات الدراسة المستخدمة:

اولا: اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي: استخدم في هذه الدراسة اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة أ)

صدق الأختبار : يتوفر لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صيغتها الأمريكية والعربية دلالات صدق مختلفة

ثبات الصورة المستخدمة في الدراسة جاء حساب الثبات في هذه الدراسة لاعتبارات توكيدية وليس لاعتبارات كشفية ، وذلك لأن هذا الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة في مجتمعه الأصلي وأيضاً في المجتمع الأردني، بعد تعريبه. لذلك فقد كان الهدف من إيجاد الثبات في هذه الدراسة توكيد هذه الخاصية في الاختبار لما لها من أهمية في اعتماد نتائج الدراسة . تم حساب معامل الثبات لهذا الاختبار من خلال طريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل كرونباخ ألفا للاختبار ككل ولكل بعد من الأبعاد الأربعة على عينة أولية مكونة من (١٥) طالبا وطالبة من الصف الرابع والخامس والسادس ، فتم الحصول على معاملات ثبات لأبعاد الطلاقة والمرونة و الأصالة والتفاصيل والدرجة الكلية يبينها .الجدول رقم (٢) :

جدول رقم (٢) معاملات ثبات (كرونباخ ألفا) لأبعاد الطلاقة ، المرونة، الأصالة والدرجة الكلية

التفكير الإبداعي وأبعاده	التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا)	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	٠,٧٠	٠,٠١
المرونة	٠,٧٦	٠,٠١
الأصالة	٠,٨٠	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٧٩	٠,٠١

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن قيم معامل كرونباخ الفا بلغت في بعد الطلاقة (٠,٧٠) وبعد المرونة (٠,٧٦)، و(٠,٨٠) و بعد الأصالة و (٠,٧٩) للدرجة الكلية ، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) ، وفي ضوء المؤشرات السابقة تبين أن الأداة يمكن الوثوق بها واستخدامها لأغراض الدراسة .

ثانياً: مقياس السلوك القيادي بالاطلاع على الأدب النظري الذي يتعلق بالسلوك القيادي ، وعلى الأبعاد القيادية المتضمنة في قائمة مينيسوتا الارشادية ، وفي ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، تم تطوير مقياس السلوك القيادي لدى اطفال الروضة والذي يمكن من خلالها الكشف عن المهارات القيادية التي يتصف بها الطفل لتكوين صورة واضحة المعالم للفت نظر المعنيين إلى موضوع هام وحيوي في البحث عن هذه المهارات القيادية ، وأيضاً الغرض من المقياس تكوين أداة صادقة وثابتة لقياس السلوك القيادي لدى اطفال الروضة.

تحديد المجالات التي يقيسها المقياس

تم وضع قائمة المجالات التي تضمنها مقياس السلوك القيادي وكل مجال منها يتكون من(٥) مفرات هي : مجال التفوق ، مجال الاستماع، مجال الجراة ، مجال التعاون ، مجال التعاطف، مجال الطلاقة .

اختيار وكتابة الفقرات

يتكون المقياس من (٣٠) مفردة ، وتكون الإجابة باختيار إحدى الإجابات الخمس الموجودة على يسار الفقرة وهي دائماً، غالباً،احيانا، نادراً، أبداً وكانت درجاتها كالآتي(٥،٤، ٣ ،٢، ١).

دلالات صدق وثبات المقياس

أ- صدق المقياس لكي يتحقق الباحثان من الصدق الظاهري للمقياس المستخدم في الدراسة قاما بعرضه على مختصين في اللغة العربية لمراجعته لغويا، ثم عرضت فقرات المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم(٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين وقد طلب الباحثان من المحكمين التكرم بإبداء الرأي حول مدى ملاءمة الفقرات في المقياس لأغراض الدراسة من حيث الصياغة والمضمون واللغة ، ولتحديد مدى ملاءمة المجالات الواردة فيه لأغراض الدراسة ، وتعديل بعض الفقرات ، ولمعرفة شمولية المجالات عن طريق الفقرات ، ومدى قياس الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه ، وتم حساب معاملات الارتباط للمجالات مع بعضها بعضا ومع الدرجة الكلية من القيم الخام وقد اعتمد الباحثان نسبة الاتفاق(٠,٨٠).

ب. ثبات المقياس استخدم الباحثان طريقة الإعادة ، وقد تم اختيار عينة استطلاعية وتكونت من (٣٠) طالباً وطالبة ، حيث تم توزيع مقياس الدراسة ، كما تم إعادة التوزيع بعد ثلاثة أسابيع بالإضافة إلى استخدام الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لاستخراج ثبات أداة الدراسة حسب الأبعاد المختلفة.

والجدول (٢) يبين ثبات مقياس السلوك القيادي بأبعاده المختلفة بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا).

جدول رقم (٢)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس السلوك القيادي حسب الاتساق الداخلي

المجالات	معامل الثبات بالإعادة	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	عدد الفقرات
التفوق	٠,٨٧	٠,٨٠	٥
الاستماع	٠,٨٦	٠,٨٠	٥
الجراة	٠,٨٤	٠,٧٥	٥
التعاون	٠,٩١	٠,٨٦	٥
التعاطف	٠,٨٥	٠,٧٦	٥
الطلاقة	٠,٩٠	٠,٨٥	٥

وقد تراوحت معاملات ثبات هذا المقياس بطريقة الإعادة بين (٠,٨٧) لمجال التفوق (٠,٨٦) لمجال الاستماع،(٠,٨٤) لمجال الجراة (٠,٩١) لمجال التعاون (٠,٨٥)

لمجال التعاطف (٠,٩٠) لمجال الطلاقة ،أما معاملات الاتساق الداخلي فقد تراوحت للمجالات بين (٠,٨٠) لمجال التفوق (٠,٨٠) لمجال الاستماع (٠,٧٥) لمجال الجراة (٠,٨٦) لمجال التعاون (٠,٧٦) لمجال التعاطف(٠,٨٥) لمجال الطلاقة وتشير معاملات الثبات بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي إلى أن مقياس السلوك القيادي يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات لأغراض الدراسة.

إجراءات تصحيح أداة الدراسة

لأغراض التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة فقد أعطيت استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس الأوزان(دائما،غالبا،احيانا،نادرا،أبدا).

ولأغراض تفسير النتائج فقد تم تقسيم الدرجات المحصلة من أداة الدراسة السلوك القيادي لدى اطفال الروضة إلى ثلاثة مستويات : مرتفع، ومتوسط، ومنخفض ، إذ تم اعتبار الدرجة من (١-٢,٣٣) منخفض ، والدرجة التي تتراوح من(٢,٣٤ -٣,٦٦) متوسط. والدرجة التي تزيد على (٣,٦٦) مرتفع ، وقد تم ذلك من خلال حساب طول الفئة بقسمة المدى الافتراضي للبيانات (الحد الأعلى للمقياس(٥) ، الحد الأدنى للمقياس(١) على عدد الفئات المطلوبة (٣) و من ثم إضافة الجواب (١,٣٣) على بداية كل فئة للحصول على نهاية الفئة بحيث تبدأ الفئة الأولى بالحد الافتراضي الأدنى (١).

ثالثا : العروض التقديمية

وتسعى العروض التقديمية الى استثارة الاطفال وإظهار ما لديهم من طاقات موجودة واستغلال هذه الطاقات إلى أقصى حد ممكن من خلال تقديم العروض والمواقف التي يختارها الطفل بحرية وتلقائية ، كما يمكن إشراك أحد الوالدين في اختيار الموضوع والمساعدة في إعداد الوسائل والمواد المساعدة له.

الأمور التي تم مراعاتها أثناء تنفيذ البرنامج

- الإعداد والتحضير المسبق لكل جلسة وذلك من خلال تحضير الأدوات والمعززات اللازمة لكل لقاء .
- تشجيع الأطفال على المشاركة بحرية.
- تهيئة الاطفال عن طريق النكات والدعابة والضحك أثناء الجلسات مع التركيز على

الهدف المرسوم.

- قبول كل الاستجابات التي يقوم بها الأطفال .
- تشجيع الأطفال على المبادرة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

نتائج الدراسة

الجدول (٣)

متوسطات الاداء البعدي المعدل – نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي –لمجموعات المقارنة المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على أبعاد مقياس السلوك القيادي

البعد	الجنس	تجريبية	ضابطة	الاداء الكلي
الجراة	ذكر	٢،٩٠٨	٢،٣٨٧	٢،٦٤٧
	أنثى	٢،٩٩٩	٢،٦٨٠	٢،٨٣٩
	الاداء الكلي لمجموعة	٢،٩٥٣	٢،٥٣٣	٢،٧٤٣
التفوق	ذكر	٢،٩٠٩	٢،٥٥٠	٢،٧٢٩
	أنثى	٢،٩٤٤	٢،٥٤٥	٢،٧٤٤
	الاداء الكلي لمجموعة	٢،٩٢٦	٢،٥٤٧	٢،٧٣٦
الاستماع	ذكر	٢،٨٦٣	٢،٣٨٨	٢،٦٢٥
	أنثى	٢،٨٨٨	٢،٥٤٥	٢،٧١٦
	الاداء الكلي لمجموعة	٢،٨٧٥	٢،٤٦٦	٢،٦٧٠
التعاطف	ذكر	٢،٩٠٩	٢،٧٢٢	٢،٨١٥
	أنثى	٢،٧٢٢	٢،٦٨١	٢،٧٠١
	الاداء الكلي لمجموعة	٢،٨١٥	٢،٧٠١	٢،٧٥٨
التعاون	ذكر	٢،٩١٠	٢،٤٤٥	٢،٦٧٧
	أنثى	٣،٠٠٠	٢،٦٨١	٢،٨٤٠
	الاداء الكلي لمجموعة	٢،٩٥٥	٢،٥٦٣	٢،٧٥٨
الطلاقة	ذكر	٢،٩٠٠	٢،٤٣٠	٢،٦٦٥

البعد	الجنس	تجريبية	ضابطة	الاداء الكلي
	أنثى	٢،٩٨٣	٢،٥٢١	٢،٧٥٢
	الاداء الكلي لمجموعة	٢،٩٤١	٢،٤٧٥	٢،٧٠٨

تشير النتائج المبينة في الجدول (٣) الى اختلاف متوسطات القياس المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة ،حيث يلاحظ في بعد (الجراة) ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان(٢،٩٥٣) في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (٢،٥٣٣) ،كما تشير النتائج الى تقارب متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والاناث ، حيث يلاحظ ان متوسط الاداء البعدي المعدل للذكور كان(٢،٩٠٨)، في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل للاناث كان(٢،٩٩٩).

وعند النظر الى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (٣) من خلال الخلايا البينة بينهما ، يلاحظ ان متوسط الذكور في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٩٠٨) كان اعلى من متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٣٨٧) ، كما يلاحظ ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٩٩٩) كان اعلى من متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٦٨٠) ، ويلاحظ ايضا ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية والبالغ (٢،٩٩٩) اعلى من متوسط الذكور في نفس المجموعة والبالغ (٢،٩٠٨) ،في حين ان متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٦٨٠) كان اعلى من متوسط الذكور في نفس المجموعة والبالغ (٢،٣٨٧) .

- و في بعد (التفوق) ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان(٢،٩٢٦) في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (٢،٥٤٧) ،كما تشير النتائج الى تقارب متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والاناث ، حيث يلاحظ ان متوسط الاداء البعدي المعدل لذكور كان(٢،٩٠٩) ،في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل للاناث كان(٢،٩٤٤).

وعند النظر الى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (٣) من خلال الخلايا البينة بينهما ، يلاحظ ان متوسط الذكور في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٩٠٩) كان اعلى من متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٥٥٠) ، كما يلاحظ ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٩٤٤) كان اعلى من متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٥٤٥) ، ويلاحظ ايضا ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية والبالغ (٢،٩٤٤) اعلى من متوسط الذكور في نفس المجموعة والبالغ (٢،٩٠٩) ،في حين ان متوسط الذكورفي المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٥٥٠) كان اعلى من متوسط الاناث في نفس المجموعة والبالغ (٢،٥٤٥) .

- و في بعد (الاستماع) ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان(٢،٨٧٥) في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (٢،٤٦٦) ،كما تشير النتائج الى تقارب متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والاناث ، حيث يلاحظ ان متوسط الاداء البعدي المعدل لذكور كان(٢،٨٦٣) ،في كان ان متوسط الاداء البعدي المعدل للاناث كان(٢،٨٨٨) .

وعند النظر الى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (٣) من خلال الخلايا البينة بينهما ، يلاحظ ان متوسط الذكور في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٨٦٣) كان اعلى من متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٣٨٨) ، كما يلاحظ ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٨٨٨) كان اعلى من متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٥٤٥) ، ويلاحظ ايضا ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية والبالغ (٢،٨٨٨) اعلى من متوسط الذكور في نفس المجموعة والبالغ (٢،٨٦٣) ،في حين ان متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٥٤٥) كان اعلى من متوسط الذكور في نفس المجموعة والبالغ (٢،٣٨٨) .

- و في بعد (التعاطف) ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان(٢،٨١٥) في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (٢،٧٠١) ،كما تشير النتائج الى تقارب متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والاناث ، حيث يلاحظ ان

متوسط الاداء البعدي المعدل لذكور كان(٢،٩٠٩) ،في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل للاناث كان(٢،٧٢٢).

وعند النظر الى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (٣) من خلال الخلايا البينة بينهما ، يلاحظ ان متوسط الذكور في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٩٠٩) كان اعلى من متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٧٢٢) ، كما يلاحظ ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٧٢٢) كان اعلى من متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٦٨١) ، ويلاحظ ايضا ان متوسط الذكور في المجموعة التجريبية والبالغ (٢،٩٠٩) اعلى من متوسط الاناث في نفس المجموعة والبالغ (٢،٧٢٢) ،في حين ان متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٧٢٢) كان اعلى من متوسط الاناث في نفس المجموعة والبالغ (٢،٦٨١) .

- و في بعد (التعاون) ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان(٢،٩٥٥) في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (٢،٥٦٣) ،كما تشير النتائج الى تقارب متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والاناث ، حيث يلاحظ ان متوسط الاداء البعدي المعدل لذكور كان(٢،٩١٠) ،في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل للاناث كان (٣،٠٠).

وعند النظر الى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (٣) من خلال الخلايا البينة بينهما ، يلاحظ ان متوسط الذكور في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٩١٠) كان اعلى من متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٤٤٥) ، كما يلاحظ ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية البالغ (٣،٠٠) كان اعلى من متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٦٨١) ، ويلاحظ ايضا ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية والبالغ (٣،٠٠) اعلى من متوسط الذكور في نفس المجموعة والبالغ (٢،٩١٠) ،في حين ان متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٦٨١) كان اعلى من متوسط الذكور في نفس المجموعة والبالغ (٢،٤٤٥) .

- واما بعد (الطلاقة) ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي كان(٢،٩٤١) في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي كان (٢،٤٧٥) ،كما تشير النتائج الى تقارب متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والاناث ، حيث يلاحظ ان متوسط الاداء البعدي المعدل لذكور كان(٢،٩٠٠) ،في حين ان متوسط الاداء البعدي المعدل للاناث كان(٢،٩٨٣).

وعند النظر الى التفاعل بين المجموعة والجنس في الجدول (٣) من خلال الخلايا البينة بينهما ، يلاحظ ان متوسط الذكور في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٩٨٣) كان اعلى من متوسط الذكور في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٤٣٠) ، كما يلاحظ ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية البالغ (٢،٩٨٣) كان اعلى من متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٥٢١) ، ويلاحظ ايضا ان متوسط الاناث في المجموعة التجريبية والبالغ (٢،٩٨٣) اعلى من متوسط الذكور في نفس المجموعة والبالغ (٢،٩٠٠) ،في حين ان متوسط الاناث في المجموعة الضابطة والبالغ (٢،٥٢١) كان اعلى من متوسط الذكور في نفس المجموعة والبالغ (٢،٤٣٠) .ويوضح الجدول (٤) دلالات فحص الفروق بين مجموعات المقارنة سابقة الذكر (المجموعة ،الجنس،التفاعل بينهما).

الجدول (٤)

تحليل التباين المشترك الثنائي بين متغيري الجنس والمجموعة في الاداء البعدي المعدل – نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي–على ابعاد مقياس السلوك القيادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجراة	القبلي	،٥٨٧	١	،٥٨٧	٤،٢٨٧	٠،٠٤١*
	المجموعات	٢،٨٢٨	١	٢،٨٢٨	٢٠،٦٣٨	٠،٠٠٠*
	الجنس	،٣٧٧	١	،٣٧٧	٢،٧٥	٠،١٠١
	المجموعاتX الجنس	،١٤	١	،١٤	١،٠٩٥	٠،٢٩٨
	الخطا	١٠،٢٨٠	٧٤	،١٣٦		
	الكلي	١٤،٩٩٨	٧٨			
التفوق	القبلي	١،١٦٠	١	١،١٦٠	٥،٦١	٠،٠٢*
	المجموعات	١،٤٢٠	١	١،٤٢٠	٦،٩١٨	٠،٠١*
	الجنس	٠،٠١٧٤	١	٠،٠١٧٤	٠،٠٨٤	٠،٧٧١
	المجموعاتX الجنس	٠،٠٧٤٦	١	٠،٠٧٤٦	٠،٣٦١	٠،٥٤٨
	الخطا	١٥،٤	٧٤	٠،٢٠٦		
	الكلي	١٩،٤٨٧	٧٨			
الأستماع	القبلي	١،٣٩٤	١	١،٣٩٤	٥،٥٨٧	٠،٠٢٢*
	المجموعات	١،٧٧٤	١	١،٧٧٤	٧،١٠٨	٠،٠٠٩
	الجنس	٠،١٧٠	١	٠،١٧٠	٠،٠٦٩	٠،٧٩٧
	المجموعاتX الجنس	٠،٠٠٨٣٣	١	٠،٠٠٨٣٣	٠،٠٣٤	٠،٨٥٧
	الخطا	١٨،٧٠٩	٧٤	٠،٢٥٠		
	الكلي	٢٣،٥٦	٧٨			
التعاطف	القبلي	،١١٧	١	،١١٧	٠،٦٤٦	٠،٤٢٣
	المجموعات	٠،٢٩٢	١	٠،٢٩٢	٠،٩٤٦	٠،٢٠٨
	الجنس	٠،١٧٢٩	١	،١٧٢٩	١،٦٠٢	٠،٣٣٣

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	المجموعاتX الجنس	٠،١٠١	١	٠،١٠١	٠،٥٥٠	٠،٤٥٠
	الخطا	١٣،٦٩٤	٧٤	١،١٨٣		
	الكلي	١٤،٤٨٦	٧٨			
التعاون	القبلي	١،٠٠٧	١	١،٠٠٧	٤،٧٠٨	*٠،٠٣٤
	المجموعات	٣،٤١٣	١	٣،٤١٣	١٥،٩٦٥	*٠،٠٠
	الجنس	٠،٢٦٧	١	٠،٢٦٧	١،٢٤٨	٠،٢٦٩
	المجموعاتX الجنس	٠،٠٨٦٣	١	٠،٠٨٦٣	٠،٤٠٤	٠،٥٢٨
	الخطا	١٦،٠٣٠	٧٤	٠،٢١٥		
	الكلي	٢٠،٤٨٩	٧٨			
الطلاقة	القبلي	١،١٧١	١	١،١٧١	٦،٠٢٥	*٠،٠١٦
	المجموعات	٤،٦٥٠	١	٤،٦٥٠	٢٣،٩٠٨	*٠،٠٠
	الجنس	٠،٩٩٣	١	٠،٩٩٣	٠،٥١٠	٠،٤٧٧
	المجموعاتX الجنس	٠،٠٢٢٥	١	٠،٠٢٢٥	٠،١١٥	٠،٧٣٤
	الخطا	١٤،٥٨	٧٤	٠،١٩٥		
	الكلي	٢٠،٣٨٧	٧٨			

- تشير نتائج الجدول (٤) في بعد(الجراة) الى وجود اثر ذي دلالة احصائية عند المستوى($\alpha \geq$ ٠،٠٥) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة عن تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (٢٠،٦٣٨) ،وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي "٠،٠٠٠٠" اي ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك القيادي بعد الجراة ، وبالرجوع الى هذه المتوسطات في الجدول (٣) نلاحظ ان هذا الفرق لصالح اداء افراد المجموعة التجريبية .

في حين تشير نتائج الجدول (٤) الى عدم وجود اثـر ذي دلالـة احـصائية عنـد مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التدريبي ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهذا المتغير (٢،٧٥) ، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،١٠١) ، بمعنى انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل للذكور ،ومتوسـط الاداء البعـدي المعـدل للاناث على مقياس السلوك القيادي في بعد الجراة ، وبالرجوع الى هذه ا لمتوسـطات فـي الجدول رقم (٣) نلاحظ ان متوسطي الذكور والاناث متقاربان.

كما تشير نتائج الجدول السابق الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس والمجموعة ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجـة مـن تحليل التباين المشترك الثنائي (١،٠٩٥) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٢٩٨) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ،بمعنى انه لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس السلوك القيادي بعد(الجراة).

- تشير نتائج الجدول (٤) في بعد(التفوق) الى وجود اثر ذي دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة عن تحليـل التبـاين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (٦،٩١٨) ،وهذه القيمـة مرتبطـة باحتمـال يـساوي "(٠،٠١)" اي ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بـين متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك القيـادي بعـد التفوق ، وبالرجوع الى هذه المتوسطات في الجدول (٣) نلاحظ ان هذا الفرق لـصالح اداء افراد المجموعة التجريبية .

في حين تشير نتائج الجدول (٤) الى عدم وجود اثـر ذي دلالـة احـصائية عنـد مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التدريبي ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهـذا المتغيـر (٠،٠٨٤) ، وهـذه القيمـة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٧٧١) ، بمعنى انه لا يوجد فـرق ذو دلالـة احـصائية عنـد مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل للـذكور ،ومتوسـط الاداء

البعدي المعدل للاناث على مقياس السلوك القيادي في بعد التفوق ، وبالرجوع الى هذه ا لمتوسطات في الجدول رقم (٣) نلاحظ ان متوسطي الذكور والاناث متقاربان.

كما تشير نتائج الجدول السابق الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس والمجموعة ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي (٠،٣٦١) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٥٤٨) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بمعنى انه لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس السلوك القيادي لبعد(التفوق).

- تشير نتائج الجدول (٤) في بعد(الاستماع) الى وجود اثر ذي دلالة احصائية عند المستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة عن تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (٧،١٠٨)، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٠٠٩)" اي ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك القيادي بعد الاستماع ، وبالرجوع الى هذه المتوسطات في الجدول (٣) نلاحظ ان هذا الفرق لصالح اداء افراد المجموعة التجريبية .

في حين تشير نتائج الجدول (٤) الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التدريبي ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهذا المتغير (٠،٠٦٩) ، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٧٩٧) ، بمعنى انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل للذكور ،ومتوسط الاداء البعدي المعدل للاناث على مقياس السلوك القيادي في بعد الالاستماع ، وبالرجوع الى هذه ا لمتوسطات في الجدول رقم (٣) نلاحظ ان متوسطي الذكور والاناث متقاربان.

كما تشير نتائج الجدول السابق الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس والمجموعة ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من

تحليل التباين المشترك الثنائي (٠،٠٣٤) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٨٥٧) ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ،بمعنى انه لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس السلوك القيادي لبعد(الاستماع).

- تشير نتائج الجدول (٤) في بعد(التعاطف) الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند المستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بين متوسط الاداء البعدي لافراد المجموعة الضابطة ومتوسط الاداء البعدي لافراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك القيادي بعد التعاطف ، لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة عند تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (١،٦٠٢) وبالرجوع الى هذه المتوسطات في الجدول (٣) نلاحظ ان هذا الفرق لصالح اداء افراد المجموعة الضابطة .

حين تشير نتائج الجدول (٤) الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التدريبي ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهذا المتغير (٠،٩٤٦) ، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٣٣٣) ، بمعنى انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل للذكور ،ومتوسط الاداء البعدي المعدل للاناث على مقياس السلوك القيادي في بعد التعاطف ، وبالرجوع الى هذه ا لمتوسطات في الجدول رقم (٣) نلاحظ ان متوسطي الذكور والاناث متقاربان.
كما تشير نتائج الجدول السابق الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس والمجموعة ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي (٠،٥٥٠) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٤٥٠) ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ،بمعنى انه لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس السلوك القيادي لبعد(التعاطف).

- تشير نتائج الجدول (٤) في بعد(التعاون) الى وجود اثر ذي دلالة احصائية عند المستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة عن تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (٢٣،٩٠٨) ،وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٠٠٠)" اي ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك القيادي بعد التعاون ، وبالرجوع الى هذه المتوسطات في الجدول (٣) نلاحظ ان هذا الفرق لصالح اداء افراد المجموعة التجريبية .

في حين تشير نتائج الجدول (٤) الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التدريبي ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهذا المتغير (١،٢٤٨) ، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٢٦٩) ، بمعنى انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل للذكور ،ومتوسط الاداء البعدي المعدل للاناث على مقياس السلوك القيادي في بعد التعاون ، وبالرجوع الى هذه ا لمتوسطات في الجدول رقم (٣) نلاحظ ان متوسطي الذكور والاناث متقاربان.

كما تشير نتائج الجدول السابق الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس والمجموعة ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي (٠،٤٠٤) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٥٢٨) ،وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ،بمعنى انه لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس السلوك القيادي لبعد(التعاون).

- تشير نتائج الجدول (٤) في بعد(الطلاقة) الى وجود اثر ذي دلالة احصائية عند المستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة عن تحليل التباين المشترك الثنائي لمتغير المجموعة (٢٣،٩٠٨) ،وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٠٠٠)" اي ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل لافراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك القيادي

بعد الطلاقة ، وبالرجوع الى هذه المتوسطات في الجدول (٣) نلاحظ ان هذا الفرق لصالح اداء افراد المجموعة التجريبية .

في حين تشير نتائج الجدول (٤) الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج التدريبي ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي لهذا المتغير (٠،٥١٠) ، وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٤٧٧) ، بمعنى انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط الاداء البعدي المعدل للذكور ، ومتوسط الاداء البعدي المعدل للاناث على مقياس السلوك القيادي في بعد الطلاقة ، وبالرجوع الى هذه ا لمتوسطات في الجدول رقم (٣) نلاحظ ان متوسطي الذكور والاناث متقاربان.

كما تشير نتائج الجدول السابق الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس والمجموعة ، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المشترك الثنائي (٠،١١٥) وهذه القيمة مرتبطة باحتمال يساوي (٠،٧٣٤) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، بمعنى انه لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة في تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس السلوك القيادي لبعد(الطلاقة).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط اداء الذكور ومتوسط اداء الاناث من طلبة رياض الاطفال على مقياس السلوك القيادي ،لعل السبب في ذلك يعود الى طبيعة العروض نفسها ، حيث تشير المراجعة المتأنية الى عدم وجود أنشطة او مكونات يمكن اعتبارها ذات ارتباط بجنس دون غيره ، فقد تميزت العروض والمهمات بكونها ذات طبيعة عامة تناسب الافراد الذكور والاناث على حد سواء ، وقد يفسر ذلك الى عدم وجود فروق في النتائج ذات دلالة احصائية يمكن ان تعزى الى الجنس ، وتشير نتائج هذه الدراسة الى ان اساليب التنشة الاجتماعية والقيود التي كانت مفروضة على الاناث- بغض النظر عن العمر - قد بدات بالتراجع ، وايضا وجود عوامل اخرى تكون قد ساهمت في التخفيف من حدتها ، وبالتالي

من اثرها على النتائج التي تمخضت عن هذه الدراسة ، ولعل اهمها الدور الذي تلعبه المدرسة وغيرها من الموسسات التربوية في توثيق العلاقة بين كافة افراد الاسرة بغض النظر عن الجنس ،وانتشار وسائل الاعلام والفضائيات التي تعنى بالطفل من خلال برامج شامله موجهة الى الطفل دون تحيز لجنس معين وايضا ما توفره من فرص الانفتاح .

٣- اظهرت نتائج تحليل التباين المشترك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس على مقياس السلوك القيادي، وقد اشارت هذه النتيجة الى ان التغير الناجم في الاداء لم يظهر فروقا ذات دلالة احصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس :بمعنى ان التحسن في اداء الذكور نتيجة تطبيق البرنامج لا يختلف عن التحسن في اداء الاناث نتيجة التعرض لنفس البرنامج ، وان درجات الذكور ودرجات الاناث لا تختلف ايضا عند عدم تطبيق البرنامج على افراد المجموعة الضابطة ، اي ان متغير البرنامج لم يؤثر على جنس دون اخر مما يؤكد فاعلية البرنامج بغض النظر عن جنس المشاركين فيه.

وقد يعود السبب في ذلك ،الى طبيعة العروض التي تضمنها البرنامج ،كانت ذات طبيعة عامة لا تشكل خصوصية معينة لاي من الجنسين ، ويمكن ان تودي الى استخدام معالجات عقلية متباينة ،او تؤثر في السلوك القيادي كما ان العروض تم تقديمها باستخدام نفس الاساليب لكل من الجنسين ، مما ادى الى عدم وجود اثر ذي دلالة احصائية للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس.

التوصيات: خرجت الدراسة بعدة توصيات يذكر منها:

١. تشجيع الأطفال على تصميم وسائل تعليمية بأنفسهم .
٢. تشجيع على الأطفال على استشارة معلميهم في أنشطتهم التي يبتكروها .
٣. تنظيم أنشطة بين الأطفال لتنمية روح المشاركة والتعاون بينهم .
٤. تنمية مهارة الحوار والاستماع الجيد .
٥. إدخال برامج قيادية تسهم في تطوير الاستقلالية والثقة بالنفس لدى اطفال الروضة.

كما يمكن الاستفادة من الدراسة الحالية وما توصلت اليه من نتائج في دراسة جملة من القضايا الخاصة بالطفولة المبكرة منها :

- **فاعلية الانشطة اللامنهجية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد لدي أطفال الروضة .**
- **التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالسلوك الاكاديمي لدي الاطفال الموهوبين في رياض الاطفال .**
- **اثر استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية السلوك القيادي لدي الأطفال .**

المراجع العربية:

الإمام ، محمد صالح (٢٠١٠) **قضايا وآراء في التربية الخاصة** ، عمان ، الاردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١.

الإمام ، محمد صالح ؛ محفوظ ، عبدالرؤوف (٢٠٠٩) **التفكير الإبداعي والناقد "رؤية عصرية"** عمان ، الأردن ، دار الوراق للنشر والتوزيع .

الإمام ، محمد صالح (٢٠٠٦) فعالية برنامج اثرئي قائم علي بعض القضايا المثيرة للجدل في تنمية مهارات التفكير الابداعي والناقد لدي الطلبة المتفوقين بالمرحلة الاساسية ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، **مجلة الطفولة العربية ،المجلد السابع ، العدد٢٦ ، مارس .**

الإمام ، محمد صالح (٢٠٠٢). الانشطة اللامنهجية ودورها في تنمية الأبتكارية لدي الأطفال ، **ندوة الطفولة السعيدة** ، نظمتها جمعية تنمية الموارد البشرية ، محافظة الدقهلية ، القاهرة ، يناير .

البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠٣). **إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال** . ط١. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الريماوي، محمد عودة (١٩٩٨). **علم النفس التطوري**. عمان: جامعة القدس المفتوحة.

الرقاد، هناء خالد(٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة ، أطروحة **دكتوراه غير منشورة** ، جامعة عمان العربية. الأردن.

الطالب،هشام(١٩٩٦) .دليل التدريب القيادي سلسلة التنمية البشرية ،منشورات المعهد العالمي للفكر الاسلامي.

البكاتوشي، جنات عبد الغني إبراهيم. (٢٠٠٣). فاعلية استخدام بعض الأنشطة (أسلوب المشروع) كمدخل للتربية البيئية في رياض الأطفال. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (٥ – ٩ آذار ، ١٩٩٠) . تايلاند.

باناجيه، سوزان طه(٢٠٠٧). **كيف نكسب قادة المستقبل؟** ، الملتقى الإداري الخامس للجمعية السعودية للإدارة. ٢٦-٢٨ فبراير.

بدران، شبل (٢٠٠٣). **نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية**. ط١ . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حنورة، مصري عبد الحميد(٢٠٠٣). **الأسس النفسية للإبداع الفني في المسرحية**. ط٢. القاهرة: دار المعارف. مصر.

زهران، حامد (١٩٩٠). **علم نفس نمو الطفولة والمراهقة**، ط٥، القاهرة: دار العالم لنشر الكتب.

طعمه، أمل أحمد(٢٠٠٦). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار في السلوك القيادي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة دمشق ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن.

محمد، عادل(٢٠٠٣). **رعاية الموهوبين إرشادات للآباء والمعلمين**. القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر. مصر.

محمد، جاسم محمد (٢٠٠٤). **النمو والطفولة في رياض الأطفال**. ط١. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مؤتمن، منى (٢٠٠٠) التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربويـــة، **المنظمـــة العربيـــة للتربية والثقافة والعلوم**، تونس، ص٧.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم " اليونسكو ". (١٩٩٠) . **الإعلان العالمي حول التربية للجميع**

المراجع الأجنبية:

- Bisland, Amy. (٢٠٠٤). Developing Leadership Skills in Young Gifted Student . **Journal Articles Reports- Descriptive**. Vol. ٨٠. P٢٤-٢٧.
- Barasch,Douglas,S.(٢٠٠٠)Leaders and Followers .www.leadersand follower .htm.
- Chan David W. (٢٠٠٧). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. Chinese University of Hong Kong, Hong Kong. **European Journal of High Ability studes**. Volume ١٨, pages ١٥٥ – ١٧٢.
- Etaugh, C., and Rathus, S., (١٩٩٥). **The World of Children**. New York: Brace College Pub;ishers.
- Hall ,H,L(٢٠٠٧) Principals' Instructional Leadership Roles and Effect on students Job Performance **Journal of student Education and Development**. vol ١٦(١) p ١٣-١٧.
- Stanley, K., (١٩٨٥). **The Science of Child Development**. Illinois: The Does Press.
- Jacobs, Karen, Kritsonis, William Allan. (٢٠٠٦). An Assessment of Secondary Principals Leadership Behaviors and Skills in Retaining and Renewing Science Educators in Urban Schools. **Journal Online Submission**. Vol. ٣٤. PP. ٧.
- Jacops, lee. (١٩٩٧). Cooperative Learning in the Thinking Classroom Research and Theoretical Perspectives. **Journal Gifted Child Today** Vol ٦٦. P. ٨.
- Kanes, Frances, AD. (١٩٩٩). Developing Leadership in Gifted Youth. Information Analyses; **Journal Articles**; Reports – Descriptive.Vol ٢١.p,٧.

- kanes, Frances, AD. (١٩٩٩). Developing Leadership in Gifted Youth. Information Analyses; **Journal Articles**; Reports – Descriptive.Vol ٢١.p,٧.
- Levicki,Cyril.(٢٠٠٢).Developing leadership Genius,The Nature and Nurture.the McGraw-Hill Companies,of leaders.
- Mart, Rebecca,& Semrud, Clikman. (٢٠٠٤). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple Versus Single Learning Disabilities. **Journal of Learning, Disabilities**. Vol. ٣٧. PP. ٤١١-٤٢٠.
- Rassool, Goolam. Hussein, Rawaf, Salman. (٢٠٠٧). Learning style preferences of undergraduate nursing students. **Nursing Standard,** ٤/١٨/٢٠٠٧. Vol. ٢١. Issue. ٣٢. PP.٣٥-٤١.
- Roach,D.Wyman,L.Chavez,C.(١٩٩٩).leadership Giftedness:Models Revisited.Gifted Child Quarterly,٤٣،١,١٣-٢٢.
- Saling, Nona. (٢٠٠٥). An Empirical Study Comparing the Effect of Feedback, Training and Executive Coaching on Leadership Behavior Change. **Journal Online Submission, Development International Conference**. P. ٦٤٠.
- Schneider,H.Clegg,R.Byrne,m.(١٩٨٩).Social.Relation of Gifted Children As afunction of age and School Program ,Journal of Educational Psychology,٨١،١،٤٨-٥٦.
- Sims, Joann. (٢٠٠٢). **Leadership development for K-١٢ students in gifted education, dissertation sub mitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor in education**. Seattle University. U.S.A.
- Silverman.L.K(١٩٨٢).**PersonalityDevelopment:thepursuitof excellent.**
- Sternberg, R. j. (٢٠٠١). **Triachic theory (R.sternberg)**. File : // C/ Tip theories. htm.
- Sisk,Dorothy.Rosselli,Hilda(١٩٨٧)Leadership :A special Type of Giftedness,Trillium Press,Inc.NY,USA.
- Stewart Pat,: (٢٠٠١). Cooperative learning Gauntlet For the Gifted. **Journal Articles Reports- Descriptive**. Vol. ٢٢. PP. ١١٥-١٤٠.