مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين
فى ضوء نمط الشخصية ومستوى التحصيل الدراسي

د. إبراهيم السيد إسماعيل
مـدرس بقسم علم النفس
التربـــوي
كلية التربية - جامعة المنصورة

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة الحالية تحديد مستوى مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين، والتنبؤ بها من خلال نمط الشخصية ومستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (٢٧٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، طبق عليهم مقياس الموهبة القيادية إعداد الباحث الحالي، ومقياس نمط الشخصية (أ ، ب) إعداد هوارد وتعريب جميلة رحيم عبد الوائلى (٢٠١٢)، وتم الاعتماد على التقدير التراكمي للتحصيل الدراسي، وباستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة وعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي والثنائي، وتحليل الانحدار المتعدد، توصلت الدراسة إلى:

١- عدم وجود تأثير دال للجنس والتخصص والتفاعل بينهما على مؤشرات الموهبة القيادية، عدا بعد الاستقلالية جاء الفرد دالاً لصالح طلاب التخصص العلمي.

٢- وجود مستوى أقل من المتوسط فى بعد إدارة الوقت، وقريب من المتوسط فى بعدى ادارة الانفعالات والشجاعة، وأعلى من المتوسط فى باقي أبعاد الموهبة القيادية ودرجتها الكلية، كما جاء مستوى جميع أبعاد الموهبة القيادية ودرجتها الكلية أقل من حد الكفاية ٨٠%.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً لصالح متوسط درجات الطلاب ذوى التقدير التراكمي للتحصيل الدراسي الأعلى فى أبعاد الموهبة القيادية (تحمل المسئولية الاجتماعية، والاقناع، والتخطيط، والمثابرة، والاستقلالية، وحل المشكلات الحياتية)، بينما لا توجد فروق فى باقي الأبعاد.

٤- تفوق الطلاب ذوى نمط الشخصية "أ" على أقرانهم ذوى نمط الشخصية "ب" فى أبعاد الموهبة القيادية (تحمل المسئولية الاجتماعية، والاقناع، والتخطيط، والمثابرة، والشجاعة، والاستقلالية، والعمل الجماعي، وإدارة الوقت، وحل المشكلات الحياتية)، بينما لا توجد فروق بينهما فى باقي الأبعاد.

٥- يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للموهبة القيادية من خلال نمط الشخصية.

كلمات مفتاحية: الموهبة القيادية، نمط الشخصية، التحصيل الدراسي، الجنس، التخصص الأكاديمي، الطلاب المعلمين.

المقدمـــة:

يعتمد نجاح المدرسة فى تحقيق أهدافها المتعلقة بتنمية مختلف المهارات المعرفية والحياتية لدى المتعلمين المحققة للنجاح فى الحياة، والمهيئة لمواجهة المستقبل الحافل بالتحديات على وجود المعلمين الذين يستطيعون اكتشاف الطاقات وتحويلها الى أفعال ايجابية بما يقدمونه من أفكار وسلوكيات قيادية.

حيث يتصف الصف الذى يفتقر الى القيادة الواعية _ التى تستثمر طاقات المتعلمين وتوجهها نحو التغير التقدمي الإيجابي وتدربهم على الضبط الذاتي والسعي لتحقيق الذات _ تدب فيه الفوضى وتتكرر فيه السلوكيات غير المرغوب فيها، مما يدفع المعلم الى الانشغال بهذه الأمور، وهذا يعطل سير العملية التعليمية ويؤثر على تحقيق أهدافها المرجوة.

وفى ضوء المتغيرات المجتمعية المحيطة باتت مسألة إدارة الصف الدراسي من أكثر العوامل التى تؤرق المعلم وتدفعه للتفكير فى آليات تساعده على حفظ النظام داخل الصف، لذلك ينبغى أن تهتم كليات التربية فى إعدادها للمعلم أن يكون قائدًا أكاديمياً وتربوياً، فلم يعد الاهتمام بالمعارف العلمية هو الغاية الوحيدة فى تعليم الطالب المعلم، بل زاد الاهتمام فى الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ إلى ضرورة الاهتمام بإعداد الطالب المعلم على القيام بمزيد من النشاط والتفاعل مع المتعلمين داخل الفصل وخارجه، خاصة فى وجود فروق فردية بين المتعلمين بالفصل الدراسي الواحد فى جوانب الشخصية، وهذا يتطلب توافر مجموعة من المهارات تتعلق بمقدرته على قيادة المتعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة.

حيث إن اعتماد المعلم على الجانب الأكاديمي وحده ومحاولة إتباع أسلوب القهر والتهديد والوعيد فى توصيل المواد الدراسية لن يجدى فى التأثير على جميع جوانب شخصية المتعلمين، ويجب عليه إتباع الطرق المثلي لخلق جو تربوى داخل الصف، يكون فيه المعلم هو القائد والمربى والموجه، ويكون الطالب هو المشارك الايجابي والفاعل دون وجود مشتتات تؤثر على تحقيق أهداف الحصة، ومن هنا يأتى دور مهارات قيادة الصف ودورها فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

لذلك تبنت جامعة كنتاكى Kentucky عام ٢٠٠٨ عشرة معايير لبرامج اعداد المعلم وتأهيله، وهى : اظهار القيادة المهنية، والتمكن من المحتوى المعرفى، وتصميم التعليم وتخطيطه، وايجاد المناخ المناسب للتعلم والحفاظ عليه، وتطبيق عملية التعليم وادارتها، وتقييم التعلم وابلاغ نتائجه، وتقييم عملية التعليم والتعلم وانعكاساتها، والتعاون مع الزملاء والآباء والآخرين، والتعهد بالتنمية المهنية الذاتية، واستخدام التطبيقات التكنولوجية. وذلك كله بهدف تنمية قدرات المتعلمين على استخدام مهارات الاتصال، وتطبيق المفاهيم الرئيسة، وتحقيق الاكتفاء الذاتى، وأن يصبحوا مسئولين فى فريق، والتفكير فى حل المشكلات، والتكامل المعرفي (مصطفى عبد الوهاب أبو جبل، وعبد الحكم سعد خليفة، ٢٠١٠، ص٢٥٦).

ويلاحظ على معايير برامج اعداد المعلم السابقة أنها أشارت إلى الدور الهام للقيادة فى جميع أنشطة العملية التعليمية، لتحقيق الأهداف المرجوة فى جو يسوده الطمأنينة والمشاركة الفاعلة من جانب المتعلمين.

وترى سميرة بنت عبد الله كردى (٢٠١٠، ص٢٠٩) أن القيادة هى قلب الادارة النابض، ويعتمد النجاح فى الإدارة على دراسة

وفهم الاسس والنظريات العلمية الادارية من ناحية، والفن فى تطبيقها وتطويرها من ناحية أخرى، حيث تجمع بين المعرفة العلمية والموهبة الشخصية.

ويرى ماكسويل (٢٠١٢، ص١٣) أن القيادة تعنى التأثير فى الناس وإقناعهم بالإتباع، فى حين أن الإدارة تركز على الحفاظ على النظم والعمليات، فالمدراء يستطيعون الحفاظ على الاتجاه ولكنهم لا يستطيعون تغييره عادة، ولكى تدفع الناس فى اتجاه جديد، فإنك بحاجة إلى التأثير.

ويلخص محمد أكرم العدلونى (٢٠٠٠، ص ص٢٤-٢٥) الفروق بين القيادة والإدارة فى أن القيادة تركز على اختيار العمل الصحيح بينما تركز الإدارة على اختيار الطريقة الصحيحة للعمل، وأن القيادة تركز على طريقة التفكير الشمولية بينما تركز الإدارة على طريقة التفكير المتتالية، وتهتم القيادة بالتجديد والابتكار حيث يحاول تغيير الواقع بينما تركز الإدارة على المحافظة حيث يقبل الأمر الواقع ويتعامل معه، وتلهم القيادة الثقة بالآخرين وتركز على الرقابة الذاتية بينما تعتمد الإدارة على الرقابة والسيطرة، وتهتم القيادة بما بعد إنجاز العمل بينما تهتم الإدارة بإنجاز العمل.

ومن ذلك يتضح أن القيادة تعتمد على التجديد والتطوير وكسب ثقة الاخرين وفعل الاشياء الصحيحة، فى حين أن الادارة تعتمد على التخطيط وفق أطر زمنية محددة، وتحافظ على استمرار العمل بأى شكل من الأشكال مع السيطرة التامة على الاوضاع والمحافظة على التنظيم، وعلى ذلك تكون القيادة أعم من الادارة، وبالتالي يمكن القول أن كل قائد مدير وليس كل مدير قائد.

فى ضوء ذلك يرى الباحث أن قيادة الصف أعم وأشمل وأكثر تأثيراً فى تحقيق الأهداف المرجوة من مجرد ادارة الصف التى تركز على المحافظة على حد معقول من النظام داخل الصف.

فالقائد الحقيقى هو الذى يثق به الأفراد ويحبونه ويتبعونه، حيث يثقون به بعد المعرفة لصفاته وقدراته، ويحبونه لنزاهته وطريقة تفكيره فى العمل، مع علمهم ان كل منهم يحتل مكاناً خاصاً فى نفسه، ويتبعونه لحديثه وحضوره وآرائه وسجله الحافل بالنشاط والحيوية، وهذا كله يولد الشعور بالاستعداد للتضحية معه فى سبيل خدمة الهدف الذي يسعى إليه (كورتوا، ١٩٩٩، ص١٦).

ومن صفات القائد أن يكون أكثر يقظة من الآخرين ليكون السباق فى رؤية الخطر وفى رؤية الفرص المواتية، والأكثر حدة فى الذهن ليتمكن من دراسة معطيات العمل المطلوب، والأكثر حذرا فى وضع الأمور فى نصابها، والأسرع فى اتخاذ القرار فى سبيل

دفع الأمور فى المنطقة المرجوة، والأكثر جرأة فى تبنى المخاطر الضرورية لتدريب كل فرد على القيام بنشاطه، والمثابر فى سبيل التغلب على المصاعب، والأغنى فى النشاط البشرى (كورتوا، ١٩٩٩، ص١٧).

وتلخص سناء محمد سليمان (٢٠١٠، ص٤٢١) خصائص الأفراد الذين يتولون القيادة فى : خصائص فكرية ومنها الذكاء والمعرفة والقدرة على التوجيه، وخصائص مزاجية وأخلاقية واجتماعية ومن أهمها الشجاعة الأدبية والتصميم والمشاركة الوجدانية والأمانة والثبات فى الشخصية، وخصائص جسمية كالصحة الجسمية والحيوية والنشاط، والقدرة على تحسين العلاقات الشخصية بالآخرين والمحافظة عليها، والمرونة الفكرية والعقلية، والقدرة على اتخاذ القرارات وتحمل التبعات، والتواضع من غير خضوع، والحزم من غير غطرسة.

ويذكر محمد أكرم العدلونى (٢٠٠٠، ص٤١، ص٤٤) أن القائد الجماعي المشارك يمتاز بدرجة عالية من الثقة بالأفراد وقدراتهم، ومشاركتهم فى تحديد الأهداف وتحسين أساليب العمل وتقييم نتائجه، ودرجة عالية من الاتصالات بجميع أنواعها (من أعلى إلى أسفل، ومن أسفل إلى أعلى، واتصالات جانبية)، وسيادة روح الثقة والتعاون والصداقة بين الأفراد، كما أن القائد الجماعي المتكامل يبدى اهتمام كبير بالأفراد والعلاقات بالإضافة إلى اهتمام كبير بالعمل والإنتاج.

ويتضح مما سبق أن امتلاك المعلم لمهارات القيادة، سيساهم فى اكتساب المتعلمين لاتجاهات ايجابية مثل الانضباط الذاتى وتحمل المسئولية والثقة بالنفس والعمل التعاوني ومهارات التواصل وإدارة الوقت. كما أن المعلم القيادى يساعد فى تحريك دوافع المتعلمين وإخراج الدوافع الكامنة للإبداع والتميز.

والنجاح فى القيادة يتطلب توافر استعدادات خاصة تتعلق بمجال من مجالات الموهبة يطلق عليه الموهبة القيادية Leadership Talent التى تدخل ضمن أنماط المواهب داخل المنظمات، والتى تتمثل فى المسئولية في وضع الاستراتيجية وإعدادها وتنفيذها على مستوى المنظمة (Osinga, 2009).

وتلك الاستعدادات تحتاج للمؤثرات البيئية التى تساعد على تنميتها وتطويرها لتصبح قدرات، وتوافر المزيد من التدريب والممارسة يساعد على ثقلها وتتحول إلى مهارات فى القيادة، ويتفق ذلك مع عبد المطلب القريطى (١٩٨٩، ص٣٧) الذى يرى أن قدرات الفرد ومواهبه ليست خاضعة لعوامل الوراثة فقط، وإنما هى على الأقل تخضع فى نموها لتفاعل تلك العوامل مع غيرها من العوامل البيئية

والخبرات السابقة، حيث تأخذ هذه القدرات فى النمو إذا ما توافرت لها البيئة المناسبة وفرص التنمية والتدريب اللازمين.

بينما يعطى ماكسويل (٢٠١٢، ص٢٥) وزناً أكبر للبيئة (التدريبات والممارسات والخبرات) فى تأثيرها على تعلم مهارات القيادة، حيث يرى أن القدرة على القيادة هى فى حقيقة الأمر مجموعة من المهارات المكتسبة، التى يمكن تعلمها وتحسينها جميعاً، ولكن تلك العملية لا تتم بين عشية وضحاها، كما يرى جمال ماضى (١٩٩٥، ص١٦) أن القائد يصنع أكثر مما يولد، والقيادة يمكن تعلمها وتعليمها.

فى ضوء ما سبق يتضح أهمية توافر الموهبة القيادية لدى المعلمين فى تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلمين، ومن هنا تأتى أهمية معرفة مستوى مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

وقد توصل فريدمان وروزنمان Friedman & Rosenman إلى أن شخصيات الناس يبرز منها نمطان متمايزان هما نمط "أ" (A)، ونمط "ب" (B) ، وقد دلت أبحاثهما أن صاحب سلوك النمط "أ" أكثر اندفاعاً وأكثر نفاذاً للصبر وأكثر نشاطاً وفعالية وأكثر طموحاً على عكس صاحب سلوك النمط "ب" الذى يأخذ الحياة ببساطة وهدوء واسترخاء (فى : جميلة رحيم عبد الوائلي،٢٠١٢، ص٦١٢)

ويرى محمد أحمد عبد الجواد (٢٠٠٨، ص٢٠) أن الاختلاف الأساسي بين النمطين يكمن فى أن نمط الشخصية "أ" يسابق الزمن، بينما يعمد نمط الشخصية "ب" إلى العمل بإيقاع منتظم، ويرى وائل حسن الجرايحى (٢٠١٠، ص ١٠٠) أن نمط الشخصية "ب" يتلاءم مع الأعمال التى تتزايد فيها الحاجة إلى مهارات الاتصال الشخصي والتفاعل مع الغير بسبب ما يتميز به من هدوء وحكمة، بينما نمط الشخصية "أ" يكون فعال فى بعض المواقف التى تحتاج إلى السرعة والتحدي والمواجهة.

ويشبه رضا ربيع عبد الحليم وحنان فوزى أبو العلا (٢٠١٥، ص١١١٥) النمط "أ" والنمط "ب" كقطبي مغناطيس، احدهما يمثل القضيب الموجب والآخر يمثل القضيب الموجب، حيث يحمل كل منهما صفات عكس الآخر تماما. وهذا لا يعنى بالضرورة تفضيل نمط على آخر من حيث السمات إلا أن المقصود وجود خصائص وسمات ايجابية وأخرى سلبية لكل منهما على حدة بما يجعلهما مختلفان وليس بغرض التفضيل، فقد تكون هناك بعض السمات السلبية لدى أحد النمطين ولكنها تتناسب مع بعض المهام والمواقف. وقد توصلا الباحثان فى دراستهما التى أجريت على طلاب كلية التربية جامعة المنيا أنه يمكن التنبؤ بأبعاد الطموح الأكاديمي والمهني

والشخصي الاجتماعي من خلال نمط الشخصية "أ". وأنه يمكن التنبؤ بالطموح الشخصي الاجتماعي وتوجهات الأهداف الاتقان/الاقدام والأداء/الاقدام من خلال نمط الشخصية "ب".

وبناءً على ذلك يمكن القول أن الطلاب المعلمين بكلية التربية يختلفون فى سماتهم بما يجعلهم ينتمون إلى أي من النمطين، وأن ما تتضمنه الموهبة القيادية من مؤشرات أو مهارات لدى الأفراد يختلف باختلاف أنماط شخصياتهم.

ويعد التحصيل الدراسي هدف يسعى إليه طلاب العلم فى جميع المراحل التعليمية؛ لأن الإنجاز فيه يترتب عليه كثير من الأمور كبناء الشخصية الإنسانية وتطورها أو تحقيق الذات أو الشعور بالرضا والسعادة الشخصية أو تأكيد الذات والثقة بالنفس أو الإحساس بالسيطرة أو إشباع الحاجة للاستكشاف، ويترتب عليه أيضا الحصول على الشهادات أو الجوائز وتقدير الآخرين من الأقران أو الآباء أو المقربين أو المساعدة على الحصول على وظيفة ما تحقق للفرد نوعاً من الاستقرار فى الحياة ، فالدرجة التحصيلية كما يظهر لنا ليست درجة صماء، ولكنها تعكس وتنطق بأمور حيوية كثيرة ومهمة بالنسبة للمتعلم (زين بن حسن ردادى، ٢٠٠٢، ص١٧١)، ويظهر ذلك جلياً عند اختيار المعلمين حيث يركز المسئولون عن التعليم (في الوزارة والمدارس) على خريجي كلية التربية مرتفعي التحصيل الدراسي اعتقاداً أنهم أكفاء في التدريس والتعامل مع المتعلمين.

ويرى الباحث أن الموهبة القيادية بما تتضمنه من مؤشرات أو مهارات تؤثر فى انجازات الأفراد الاكاديمية والمهنية والشخصية الاجتماعية؛ لذلك قد تختلف تلك المؤشرات لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية باختلاف مستوى تحصيلهم الدراسي.

فى ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية معرفة مستوى مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية فى ضوء نمطى الشخصية (أ ، ب) والتحصيل الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي، للكشف عن نقاط الضعف والقوة فى تلك المؤشرات، والعمل فى المستقبل على مراعاتها عند اختيار طلاب كلية التربية وعناصر المنظومة التعليمية بكليات التربية وخاصة المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس.

مشكلة الدراسة :

تربية الأجيال وبناء الأمم والعمل على نهضتها، مرهون نجاحه بتوافر القيادة التربوية، والأزمة التى تحاصر أمتنا اليوم هى لغياب المربى القدوة أو القائد التربوي (جمال ماضى، ١٩٩٥، ص٩).

ويتفق المربون على وجود أزمة يمر بها التعليم، والتى قد يكون من أهم أسبابها ضعف

المعلمين فى التفاعل مع المتعلمين والتأثير فيهم وقيادتهم لتحقيق الأهداف المرجوة، وذلك قد يترتب عليه معاناة المعلمين من الناحية النفسية والصحية، بالإضافة إلى معاناة المتعلمين من نقص الاستفادة من العملية التعليمية، ويترتب على ذلك قصور فى النواحي المعرفية والمهارية والوجدانية لأفراد المجتمع.

حيث يعد المعلم العامل الأساسي والمؤثر فى العملية التعليمية، وأن نجاحه فى مهنته يتوقف إلى حد كبير على نوعية إعداده، فالمعلم المعد إعداداً مهنياً سليماً هو ذلك المعلم القادر على تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلمين معرفياً ومهارياً ووجدانياً، حيث تنعكس المكونات الشخصية للمعلم على التكوينات الشخصية للمتعلمين؛ لذلك تعد المقومات الشخصية للمعلم واحدة من أبرز العناصر المؤثرة فى بناء متعلمين يستطيعون تحمل مسئولياتهم فى المجتمع.

وبالتالي ينتظر الطلاب المعلمين بكلية التربية دور كبير ومهم فى المجتمع مستقبلاً من خلال تركيزهم على تنشئة جيل من المتعلمين يمتازون بالتفكير والبحث والقيادة ...، وهذا يتطلب اختيار الطلاب المعلمين الذين لديهم استعدادات لمتطلبات مهنة التعليم ثم تدريبهم وتأهيلهم علمياً وتربوياً واكسابهم مهارات القيادة التى تمكنهم من تحقيق النتائج المرجوة من المواقف التعليمية.

وبات التوجه الصحيح فى كليات التربية ينبغى أن يركز على الاهتمام بإعداد المعلم القائد الذى يستطيع الاستثمار الأمثل لقدرات المتعلمين وامكانيات البيئة، فى تنشئة جيل من المتعلمين يثقون بأنفسهم ويتحدون كل العقبات التى تواجههم ويساهمون فى تحقيق تقدم المجتمع ورقيه. حيث يقوم السلوك القيادي الكفء على مجموعة خصال معرفية وغير معرفية قابلة للتعلم والتدريب، حيث يحتاج اتقان الافراد لممارسة هذا السلوك الى التدريب المخطط، والتنمية المقصودة، واستراتيجيات وأنشطة معينة. حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة الى تحسن مهارات القيادة لدى الافراد الذين تلقوا تدريباً مقصوداً لتنميتها (Smyth & Ross, 1999 ; Chan, 2000 ; Gibson & Pason, 2003 ; Chan, 2003; Milligan, 2004; Barry, 2009)

فى ضوء ما سبق ونتيجة شكوى بعض المشرفين على التربية العملية من افتقاد كثير من الطلاب المعلمين لمهارات التفاعل والتأثير على طلابهم، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف علي مستوى مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية فى ضوء نمطى الشخصية (أ ، ب) ومستويات التحصيل الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- هل تختلف مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما ؟

٢- ما مستوى مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ؟

٣- هل تختلف مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين باختلاف مستوى التحصيل الدراسي ؟

٤- هل تختلف مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين باختلاف نمط الشخصية (أ ، ب) ؟

٥- هل يمكن التنبؤ بمؤشرات الموهبة القيادية من خلال نمط الشخصية ومستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي ؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي :

١- التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور/اناث) والتخصصين (علمي/أدبى) وتأثير التفاعل بينهما فى مؤشرات الموهبة القيادية.

٢- التعرف على مستوى مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٣- التعرف على الفروق بين الطلاب المعلمين ذوى مستويات التحصيل الدراسي (مقبول/جيد/جيد جداً) فى مؤشرات الموهبة القيادية.

٤- التعرف على الفروق بين الطلاب المعلمين ذوى نمط الشخصية (أ ، ب) فى مؤشرات الموهبة القيادية.

٥- الكشف عن امكانية التنبؤ بمؤشرات الموهبة القيادية من خلال نمط الشخصية ومستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة في الآتي:

١- الأهمية النظرية : توجيه النظر لمتغير الموهبة القيادية وضرورة توافر أبعاده لدى المعلمين لما لها من تأثير كبير فى ناتج العملية التعليمية، بالإضافة إلى توجيه النظر إلى ضرورة تقويم كفاءة التعليم بكليات التربية فى ضوء المخرجات المتمثلة فى جوانب الشخصية المؤثرة فى الأداء المهني للمعلمين.

٢- الأهمية التطبيقية : قد يستفاد من نتائج الدراسة في تقييم برامج اعداد المعلمين وتطويرها فى ضوء مستوى توافر مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين، وتحديد المؤشرات التى بها تدنى؛ حتى يعطيها الخبراء والمختصين فى كليات التربية مزيدًا من الاهتمام، بالإضافة إلى الكشف عن بعض العوامل التى يمكنها التأثير فى الموهبة القيادية، حتى يتم إعداد برامج تدريبية لها.

مفاهيم الدراسة :

أولاً : الموهبة القيادية Leadership Talent

يعرفها الباحث بأنها المشاركة الايجابية فى تحقيق الأهداف الجماعية من خلال وضوح الرؤية والخطوات والاستقلالية فى التفكير والمبادأة فى القيام بالسلوكيات والتواصل الفعال المقنع للآخرين والتكيف الإيجابي مع الاحداث والمواقف الضاغطة والتصدي للصعوبات والعقبات والمشكلات.

ثانياً : نمط الشخصية (أ ، ب) Personality Type (A & B)

يعرف الباحث نمط الشخصية "أ" بأن مجموعة من السمات تتزامن معاً لتكون شخصية تتصف بالنشاط والفاعلية والأداء السريع ودرجة عالية من التنافس والتحدي والرغبة فى احداث انجازات كثيرة والاهتمام بتفاصيل الأشياء. وعلى العكس من ذلك يظهر نمط الشخصية "ب" الذى يعرفه الباحث بأنه مجموعة من السمات تتزامن معاً لتكوين شخصية تتصف بالتروي والأداء البطيء حتى عند الضرورة وامكانية التأجيل للأعمال والقناعة بما يحققه من انجازات.

ثالثاً : التحصيل الدراسي Academic Achievement

يقصد به الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى مقرر دراسي أو عدة مقررات دراسية وتعكس مدى ما تعلمه من مفاهيم وحقائق ومعلومات. ويعتمد الباحث فى الدراسة الحالية على التقدير التراكمي للطلاب فى الأربع سنوات بكلية التربية كمؤشر لمستوى التحصيل الدراسي.

رابعاً : الطالب المعلم Student Teacher

هو الطالب الذى يدرس بكلية التربية بالفرقتين الثالثة والرابعة فى جميع التخصصات، ويمضى فترة من التدريب العملي بالمدارس الحكومية، تحت اشراف اثنين من ذوى الخبرة فى التخصص. ويعتمد الباحث فى الدراسة الحالية على طلاب الفرقة الرابعة بعد قضائهم أطول فترة ممكنة بالتدريب العملي بالمدارس.

إطار نظري ودراسات سابقة :

أولاً : الموهبة القيادية

قد أصبحت الحاجة ماسة فى هذه الأيام إلى قادة يتميزون بالمعرفة والمهارات المناسبة للتكيف مع كل ما هو جديد ومتطور للقيام بالدور المهني المطلوب خاصة مع نمو المؤسسات وتطورها وتعقد أدوارها وتعددها، وإذا كان هذا مطلباً عاماً لجميع النظم الادارية فإنه يأخذ طابعاً من الأهمية الخاصة بالنسبة للمؤسسات التربوية والسياسات التعليمية التى يتمثل انتاجها –اذا جاز التعبير– فى اعداد الانسان أو تمكينه من أدوات المعرفة وربطها بالعمل، بهدف العيش والانسجام مع الذات ومع الأخرين فى عصر المعرفة (محمد حسن حمادات، ٢٠٠٦، ص٣٨).

حيث تتمثل أهمية القيادة بشكل عام فى توجيه وإرشاد سلوك الأفراد العاديين والموهوبين، وتحريكهم للعمل والإنجاز. ولا يتوقف دور القيادة عند الإشراف والتوجيه، بل تتطلع القيادات إلى تحمل مسئولية اتخاذ القرارات التى تحقق الأهداف، ومن ثم متابعة تنفيذها، كما تهتم القيادات بشكل رئيسي بتحفيز الأفراد العاديين والموهوبين للعمل المثمر والوصول معهم وبهم إلى مستوى معين من الأداء بشكل متوازن يحقق الإنجاز ويؤدى إلى تنمية المهارات المختلفة للأفراد، وفى سبيل تحقيق أهدافها تهتم القيادة بعنصر الاتصال وتبادل المعلومات جنباً الى جنب (عايدة ذيب محمد، ومحمد حسين قطنانى، ٢٠١٠، ص٢٢٩).

وتعد القيادة لدى المعلمين من أكثر أدوات التوجيه فاعلية فى التأثير على المتعلمين لتقديم أحسن ما لديهم، والعمل برغبة ودافعية لتحقيق الأهداف، فالأعمال المؤثرة لا تتم بمجرد إصدار التعليمات، وإنما لابد أن يكون المعلم قائداً وليس فقط مديراً للصف الدراسي. حيث تركز الإدارة على التخطيط فى إطار زمنى مع التركيز على تقليل عناصر المخاطرة الى أقصى درجة وذلك قد يؤدى الى الجمود وعدم مسايرة التقدم نظراً للتركيز على التفاصيل دون النظر الى الصورة كاملة بينما تعتمد القيادة على التكامل والتوجيه والالتزام والتحفيز عن طريق خلق جو من المفاجآت المستمرة التى تساعد على تفجير الطاقات الكامنة، وبالتالي زيادة معدلات الابتكار والتحديث والقدرة على التعامل مع المتغيرات البيئية مما يؤثر على الأداء والفاعلية، كما أن توافر الجانب القيادي فقط دون الجانب الإداري فيصبح التركيز على الخطوط العريضة والصورة الشاملة دون الاهتمام بالتفاصيل، ويسود عدم الاكتراث بالمصادر المتاحة والميزانيات والتركيز على تفجير الطاقات دون التقيد بقواعد الرقابة أو استخدام أسلوب حل المشكلات، مما يترتب عليه فرض التغيير دون مراعاة للمخاطر المحتملة (محمد أكرم العدلونى، ٢٠٠٠، ص٢٣).

حيث تتمثل القيادة فى "فن التأثير فى الاشخاص بدرجة تجعلهم يحققون أهداف الجماعة بحماس، وعن طيب خاطر، وتشجيعهم على التطوير، ليس فقط للرغبة فى العمل، ولكن للرغبة فى العمل بحماس وثقة"(محمد قاسم القريوتى، ١٩٩٧، ص ١٣٨)، أو هى "سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ أهداف الجماعة وتحريك الجماعة نحو الأهداف وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء والحفاظ على تماسك الجماعة وتيسير الموارد للجماعة" (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٣، ص ٣٧٧)، أو هى الاستخدام

الإيجابي للموارد البشرية التى تسعى لتحقيق رؤية المنظمة (Richard, William & Rob, 2008, 3)، أو هى "القدرة على التأثير فى سلوك أفراد الجماعة وتنسيق جهودهم وتوجيههم لبلوغ الغايات المنشودة" (ابراهيم عباس الزهيرى، ٢٠٠٨، ص ٢٤٦). أو هى "عملية دينامية تصدر من شخص مسئول عن أشخاص ينبغى إثراء خبراتهم لينهضوا بأدوارهم الاجتماعية، فهى عملية مساعدة الآخرين على اكتشاف أنفسهم فى أثناء تحقيقهم للأهداف التى تكون جزءًا متصلاً فى كل فرد منهم" (سناء محمد سليمان، ٢٠١٠، ص ٤٢٠).

وبناءً على ذلك يعرف الباحث القيادة بأنها قوة تأثير فى الآخرين، وشحذ للهمم، وتوجيه للطاقات، وتشجيع للإبداعات، وحث على التعاون والتواصل الفعال، بهدف إنجاز المهام وتحقيق الأهداف الفردية والجماعية.

ويرى جمال ماضى (١٩٩٥، ص ص١٨-١٩) أن سلوكيات القائد المؤثر تتمثل فى :

١- الفعالية فى تحقيق هدف الجماعة : وذلك من خلال الكفاءة : وتعنى المقدرة على الدفاع عن الجماعة، والعمل من أجلها وتمثيلها، والفهم : الذى يتمثل فى استبصاره لهدف الجماعة، وفهمه للفكرة، يجعلانه فى حماس لها قولاً وعملاً، والتنظيم : يهتم بتحديد عمله وعمل الآخرين، وتخطيطه لعلاقات العمل وتنظيمها وتحسين توصيل المعلومات واستقبالها.

٢- القدرة على التأثير بالامتياز الفردي : وذلك يتطلب المبادأة : حيث يكون أكثر الأعضاء إسهاماً فى أفكار المناقشة، واهتماماً بسلوك الجماعة، والتقدير : ويتمثل فى الاعتراف بجهود الأفراد والتعبير عن تقبله لعملهم، والثقة : أي أن أعماله لا تستهدف مصلحته الشخصية، ويشيع الألفة والحب بين الأعضاء.

٣- الايجابية فى المشاركة الاجتماعية فى الجماعة : وذلك يتطلب التكيف : ويعنى الاشتراك فى أعمال الجماعة، والحضور العملي فى جميع المجالات، والعضوية : وتعنى درجة تفاعله قوية مع أعضاء الجماعة، والتعاون : بالتفاهم ودماثة الخلق والصراحة، وحرصه على الهدوء والاحترام المتبادل.

ويذكر محمد أكرم العدلونى (٢٠٠٠، ص ص٥٣-٦٢) أن من مهام وأعمال القائد الفعال ما يأتي :

١- التفكير : الاهتمام بتجميع وتحليل وتوظيف المعلومات، والمبادرة الى طرح الأفكار والتصورات، والابداع والابتكار والطموح الى التجديد، وامتلاك عقلية شمولية كلية تنظر الى الأمور من كل

الزوايـــا، والنظـــرة العميقـــة ذات البعـــد الاستراتيجي طويل الأجل.

٢- التوجيـــه : تحديـــد الأهـــداف والخطـــط التفصـــيلية والبـــرامج الزمنيـــة، والإشـــراف على الانجاز وتحقيق الاهداف المرسومة، وارشـاد فريـق العمـل عـن طبيعـة العمـل وكيفيـــة أدائـــه وزمـــن تنفيـــذه، والتوفيـــق والتوحيـــد بـــين الآراء والمقترحـــات والتصـــورات، واتخـــاذ القـــرارات المناســـبة والاختيـار المناسـب بـين البـدائل المتاحـة، وحل المشكلات والنزاعات وازالة معوقات التنفيذ علـى مستوى الافراد أو المنظمـة، ورقابـة وتقييم مسارات العمل استناداً الـى معايير قياسية.

٣- التغيير : التجديد والتطوير فـى الأهداف والوســائل والطــرق، والتحســين المســتمر وعدم الاستسلام للمألوف والتخطيط لذلك علـــى جميـــع المســـتويات، والبحـــث عـــن الامتيـــاز والوصـــول الـــى درجـــة الاتقـــان، والسرعة والاحساس بقيمة الوقت من أجل اداء الاعمـــال والمهـــام، والجـــرأة وقبـــول التحـــدي لتبنـــى الافكـــار والاســـاليب، ومعالجة مقاومة التغيير من خلال الاقنـاع وتوفير المناخ المناسب لقبوله.

٤- التحريـك : استكشـاف الطاقـات وتفجيرهـا وحشـــدها باتجـــاه الاهـــداف المرســـومة، والمحافظـة علـى روح الفريـق وبنـاء نفسـية العمـل الجمـاعي، وممارسـة مبـدأ القيـادة بالقدوة والمثل الحى، والاحتفاء بالنجاحات والانجازات التى يحققها الافراد.

٥- التحفيـز : الاحتـرام والتقـدير للجهـود التـى يقـدمها الافـراد، اتاحـة الفرصـة لمسـاهمة الافـــراد فـــى اتخـــاذ القـــرارات الخاصـــة بأعمـالهم، واشـراك العـاملين فـى وضـع أهـدافهم ومعـايير الاداء ومـنحهم الحريـة لاختيار وسائلهم، والسماح للأفراد بالتعبير التلقـائي عـن مشـاعرهم وآرائهـم، وتطبيـق نظـــام فاعـــل للمكافـــآت، ونظـــام عـــادل للعقوبات.

٦- التفويض : التقليل الـى أقصـى حد ممكن مـــن اســـتخدام قـــوة الســـلطة، وتوزيـــع المســـؤوليات واشـــراك الافـــراد باتخـــاذ القرارات، واتباع مبادئ وخطوات التفويض الفعـــال، وتـــوفير المعلومـــات الدقيقـــة للمساعدة فـى تسهيل التفويض، والمتابعة المستمرة مـن قبـل القائـد للإشـراف علـى أداء المفوضين.

٧- التمنيخ (صنع المناخ المناسب) : احداث التجانس وخلق الاجماع والتوحد فـى آراء الافراد وتخفيض درجـة التوتر، وضـمان حريـة الاتصـال والتفاعل وجهاً لوجـه بـين الافـــراد وازالـــة الحـــواجز التنظيميـــة، والاعتـــزاز بـــالقيم المشـــتركة واحترامهـــا, واتقان فن الاستماع والاصغاء الـى الافراد

بفاعلية، وتكريس مبدأ نجاح الفرد يؤدى الى نجاح المجموعة أو المؤسسة.

٨- التأثير : الاقناع والتحدث بلغة المنطق والعاطفة، والتحلي بضبط النفس والصبر على الاخرين، والانفتاح والاعتراف بالخطأ عند اللزوم، والتحلي بروح المرح والفكاهة وسرعة البديهة واظهار الحب للآخرين، والقدرة على الخطابة والحديث العام وتحضير القلب والذهن قبل الكلام، ويتفهم الناس جيداً .

ويحدد حامد زهران (٢٠٠٣) مسئوليات القائد وأدواره فى : المبادأة والمبادرة بتقديم الأفكار الجديدة أو الأساليب والطرق المستحدثة لتناول المشكلات وعلاجها، وتقديم المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل ودفعه فى الاتجاه الصحيح، والعمل على تطوير الأفراد معه ورفع مستوى أدائهم وتحديد خبراتهم وتنميتها، والتنسيق بين جهود الأفراد معه لتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وتوجيه نشاط الأفراد معه نحو المسار الصحيح، وتنشيط عمل المجموعة بالوسائل المختلفة بهدف تجديد العمل وبعث الحماس والنشاط فيه ورفع روحهم المعنوية، وتقسم العمل بين الأفراد لضمان تنظيم العمل، والعمل على وجود الاتصال المتبادل بينه وبين الأفراد للارتقاء بالعمل، والمحافظة على روح العمل الجماعي بين الأفراد معه، والاستفادة من وجهات النظر التى يبديها الأفراد لتطوير العمل، وأن يندمج القائد فى الجماعة ولا يبدو كجسم غريب بينهم.

ويلخص كورتوا (١٩٩٩، ص١٩-٦٢) صفات القائد فى :

١- الثقة فى المهام وفى الرسالة التى يحملها : اى مؤمن بالهدف الذى يسعى له والاعتقاد الثابت بإمكانية تحقيقه، فالشجاعة لا يمكنها مجابهة المصاعب اذا انعدم الأمل والرجاء فى تحقيق الهدف.

٢- تحمل مسئولية اتخاذ القرارات : حيث يتطلب اتخاذ القرار السليم البحث والتنقيب والتمحيص، غير أن الانتظار الطويل للعثور على الحل الكامل يعد نوع من الخيال إذا لم يكن هناك عوامل مانعة، فالقرار السريع المدروس أفضل من الانتظار الطويل، لان التذبذب يولد الانزعاج لدى التابعين والمنفذين، لان اتخاذ القرار السليم المتبوع بالتنفيذ الحازم، رغم عدم شموله، هو الأفضل من الانتظار الطويل للوصول إلى حل خيالي غير موضوعي متأخر المنال.

٣- روح القائد: على القائد ان يتفهم أفكار رؤسائه ويوفق بين استقلالية أرائه الشخصية وبين ضرورة احترامه للأوامر الملقاة عليه، أما الخروج من دائرة ذلك

هو بمثابة تمرد شخصي وفوضى، ومن جهة أخرى على القائد ان يمتلك عناصر المعلومات التى قد يجهلها مرؤوسيه حتى يعملون بعد اتخاذه للقرار ضمن مشورته.

٤- القدرة المحققة : على القائد ان يكون جريئا وأن لا يسترسل إلى القنوط لدى أول صدمة، فيجب عليه ان يتبنى الشعار التالي : على القلب اليقظ لا شيء مستحيل حيث بوسعه أن يحقق الممكن فى غير الممكن، لذلك عليه توقع الصعوبات فى العمل، وتحديد الوسائل التى يمكن بها معالجة تلك الصعوبات.

٥- الحزم والصلابة والثبات والسكينة : للقائد الحق ان يكون متشدداً حازماً ولكن عليه أن يتجنب سرعة الغضب، فالحزم والثبات لدى القائد يساعد فى التدخل فى الوقت المناسب لردع الخطأ او الانحراف عن طريق الموقف السوى، والقائد المتهور وسريع الانفعال لا يقدر على انجاز كامل مهامه ضمن دائرة السلطة والنظام، بل سيكون نموذجاً للتبديد ونقص المراقبة والسيطرة تجاه تابعيه، وبذلك اذا تساقطت الصعاب، على القائد أن يبقى صامداً دون أى تأثر، وأن يلبس الدرع الواقي للدفاع عن مصالح تابعيه، ويبعد عنهم شعور الخوف والبلبلة.

٦- الحس بالواقع وبالحقيقة : ان يتصف الانسان بالفكر الواسع والخيال المبدع، فهذا حسن ولكن لا يعد ذلك أمر يذكر اذا بقى الفكر فى دائرة الخيال فقد، فلابد من أن يتجسد الفكر او الخيال بالواقع والحقيقة.

٧- البصيرة والفطنة : يجب ان يتصف القائد بحسن تأهبه وتطلعه للمستقبل، فعليه ان يتبصر بقراراته ونتائجها وبالصعوبات والعوائق التى قد تعترضه، حيث يجب ان ترتقى أهلية القائد الى أعلى مستوى فى الحكم حيث يتطلب منه : التنبؤ والتنظيم والمراقبة تجاه المهمة الواجب تنفيذها، ولا تعنى الأهلية الإلمام بكل شيء أو المسئولية عن كل شيء، وإنما حسن استيعاب الأمور وتحديد النقاط المتوخاة منها، وتحمل مسؤولية الأسس والنقاط العليا المحصورة ضمن صلاحياته.

٨- معرفة الأشخاص : على القائد ان يتفهم مرؤوسيه بشكل جيد حتى يستطيع توزيع الأدوار حسب قدرة كل واحد منهم تاركا للنابغين منهم استخدام بداهيتهم، وماسكاً بيد يقظة الذين لا يحسنون التصرف بمفردهم، وعلى القائد ان يُشعر أفراده بأنه يعرفهم تماماً ويذكر الخصائص التى تميز كل فرد عن زملائه والتى هى مستحسنة لديه.

٩- العطف وطيبة القلب : تنشأ العلاقات الانسانية بين القادة ومرؤوسيهم بالأمور الصغيرة أولاً، بالتبادل للرأي بنغمة ودية ورقيقة، وإعطاء المشورة بصدق وبشاشة وبشكل يشعر المتلقي بالطمأنينة، فعندما يعرف القائد كيفية التكلم مع المرؤوس موحياً له بأنه يعرف أوضاعه، يكون قد اتبع أنجح وسيلة لكسب ثقته ولزرع الاطمئنان فى نفسه خاصة عندما ينتابه أمر مكروه، فالقائد الذى يضع نفسه بقرب تابعيه أثناء شدتهم أو أثناء نصرهم وسرورهم فهو يدخل قلوبهم.

١٠- احترام المرؤوسين : على القائد أن لا ينسى مرؤوسيه وأن يعتبرهم يستحقون الرعاية، فلهم مصالحهم ومشاكلهم وشعورهم الإنساني، فيجب عليه حسن معرفة قيمة التابعين ومعاملتهم حسب أهليتهم وعلى أنهم أشخاص يتمتعون بالفكر الحر، مع عدم استخدام العبارات القاسية ولا النعوت المضعفة.

١١- حسن العدالة : القدرة والمعرفة اللازمة لتوزيع التشجيع والمكافآت المستحقة لكل فرد حسب استحقاقه، وان تعترف بالخطأ وان لا تنسبه إلى الآخرين.

١٢- المثل الأعلى : حيث لا ينقاد الأشخاص بالتعليمات العامة النظرية، بل هم بحاجة لمثل أعلى يتجسد فى رجل يقودهم خلفه، فالقائد الذى يعطى المثل العملي الصالح لمرؤوسيه يستطيع دوماً كسب ثقتهم.

ويلخص محمد أكرم العدلونى (٢٠٠٠، ص٢١) أهم مهارات القائد الفعال، فى مهارات ذهنية / فكرية : كالتفكير، والتخطيط، والإبداع، والقدرة على التصور. ومهارات إنسانية / اجتماعية : كالعلاقات، والاتصال، وفن الاستماع والتحفيز. ومهارات فنية / تخصصية : كالتنظيم، والتنفيذ، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

ويحدد أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) المهارات الضرورية للقائد التى تضمن الكفاءة والاداء المتميز فى : مهارات العمل الجماعي، والتفاوض، وبناء الفريق، وتنظيم وادارة الوقت، والاتصال الفعال، والتفكير الابتكاري، وادارة الازمات.

وتلخص سناء محمد سليمان (٢٠١٠، ص ص٤٢٨-٤٣٠) الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم التى تمكنه من قيادة صفه بأسلوب ناجح :

١- الخصائص الشخصية والسلوكية : ان يتمتع بصحة جيدة جسمانياً وعقلياً، وأن يكون ذا شخصية جذابة واتزان انفعالي، وأن يكون عادلاً وأميناً وحازماً وصريحاً فى أقواله وصادقاً فى وعوده وأفعاله، وحساساً لمشاعر الاخرين متعاطفاً معها،

وأن يكون هادئاً رحب الصدر متفتحاً ذهنياً قادراً على قيادة نفسه وتصرفاته، وأن يكون متسامحاً بدون ضعف قوياً بدون غرور، ويخلف لنفسه شخصية واضحة الملامح والسمات، مبتعداً عن عوامل الرعونة والخفة والضعف.

٢- الخصائص العلمية والمهنية : ان يكون لديه اطلاع وخبرة فى العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والادارية، وخاصة ما يتصل بمضامين ومحتويات المادة العلمية التى يدرسها، وأن يكون قادراً على الاقناع والدفاع عن آرائه وأفكاره بصورة ديمقراطية موضوعية مرنة غير متعصبة، كما أنه خير مستمع للآخرين، وأن يتصرف بحكمة فى المواقف التى يواجهها، وأن يكون قادراً على اتخاذ القرار بشجاعة ومسئولية، وقادر على مساعدة التلاميذ لتفجير قدراتهم واظهار ابداعاتهم والاهتمام بميولهم المختلفة، ولديه القدرة على تعميق العلاقات الانسانية بينه وبين تلاميذه، ويعودهم على الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية.

ويذكر علاء محمد قنديل (٢٠١٠، ص٤٣) أن الفعالية فى القيادة تتوقف على سمات وخصائص معينة تتسم بها شخصية القائد عن غيره، والتى منها أطول قامة وأضخم حجماً وأصح جسماً وأحسن مظهراً وأذكى عقلاً، ويتميز بثقة أكبر بالنفس وانغماس أكثر فى النشاط الاجتماعي، كما أنه أقدر على المثابرة والمبادأة، وأكثر طموحاً وسيطرة ومرحاً وأحسن توافقاً من غيره.

كما يذكر زيد منير عبوى (٢٠١٠، ص ص٢١-٢٢) أن من سمات القائد القدرة على اتخاذ القرار المناسب ثم إعلانه بلا تردد، والحكمة فى التخطيط والتنظيم من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة مثل : ما الذى سيتم القيام به؟ ومن سيقوم به؟ وأين ومتى وكيف سيتم ذلك؟، والشجاعة فى التصرف، والقدرة على الإدارة : حيث أن الإدارة أداة من أدوات القيادة الجيدة، وتعنى الأسلوب المنظم الذى يعين على بلوغ الأهداف المحددة.

ويعدد ماكسويل (٢٠١٢، ص ص١-٢٦٨) إحدى وعشرون قانوناً تتعلق بالقيادة الفعالة، وهى تتمثل فى :

١- السقف : ويشير إلى أنه بزيادة الأثر الذى يريد الفرد صنعه، تزداد الحاجة للقيادة، حيث أن القدرة على القيادة تحدد مستوى فاعلية الفرد، فإذا كانت قدرة الفرد على القيادة مرتفعة، فإن سقف المؤسسة يكون مرتفعاً، ولكن إذا كانت قدرته ضعيفة، فإن المؤسسة تكون مقيدة ومحدودة.

٢- التأثير : المعيار الحقيقى للقيادة هو التأثير فى الآخرين.

٣- العملية : القيادة تتطور يومياً، فهى مثل الاستثمار، تتراكم وتتضاعف، فالقدرة على النمو والتطور وتحسين المهارات هو ما يميز القادة عن الأتباع.

٤- الملاحة : يستطيع تحديد المسار وتوجيه السفينة خاصة عبر الأمواج المضطربة، فالقائد يرى أكثر مما يراه الآخرون، وأبعد مما يرى الآخرون، وقبل أن يرى الآخرون، ويستطيع الموازنة بين التفاؤل والواقعية، والحدس والتخطيط، واليقين والواقع.

٥- الإضافة : جوهر القيادة ليس إلى أي مدى نتقدم نحن أنفسنا، ولكن إلى أي مدى نساعد الآخرين على التقدم.

٦- الأرض الصلبة : الثقة هى أساس القيادة، ولكى يبنى القائد الثقة عليه أن يظهر الكفاءة، والمقدرة، والشخصية، حيث يستمتعون الناس مع الاشخاص الذين يثقون بهم مهما طالت المهام.

٧- الاحترام : الناس عادة يتبعون القادة الذين هم أقوى منهم، وذلك يتطلب الشجاعة والنجاح والولاء واضافة قيمة للآخرين واحترامهم، فعندما يحترم الناس الفرد كإنسان، يشعرون بالإعجاب نحوه، وعندما يحترمونه كصديق، يحبونه، وعندما يحترمونه كقائد، يتبعونه.

٨- الحدس : يتمثل فى القدرة على قراءة الذات والناس والمواقف، والتركيز على تحفيز الأتباع والتفكير فى الموارد، وكيفية تحقيق أقصى استفادة منها.

٩- المغناطيسية : من تجتذبه لا يتحدد بواسطة ما تريده، وإنما يتحدد بواسطة شخصيتك، كلما كنت شخصاً أفضل اجتذبت تابعين أفضل.

١٠- الارتباط : القادة يمسون القلوب أولاً قبل أن يطلبوا المساعدة، وكلما كانت العلاقة بين الأفراد أقوى، زادت احتمالات أن يرغب التابعون فى مساعدة القائد، لذلك يجب على القائد أن يبادر بالارتباط بالناس.

١١- الدائرة الداخلية : قدرة القائد تتحدد بواسطة الأشخاص الأكثر قرباً منه، فالقائد لا ينجح بمفرده.

١٢- تفويض السلطة : القادة الواثقون فقط هم الذين يمنحون السلطة للآخرين، وهذا يتطلب اختيار الأفراد المناسبين لإنجاز ما يريد إنجازه، وما يكفى من ضبط النفس لعدم التطفل عليهم أثناء إنجازه.

١٣- الصورة : الناس يفعلون ما يرون القائد يفعله، والقائد الفعال يجسد صفتين متباينتين ظاهرياً : إنهم حالمون بشدة وعمليون بشدة فى الوقت نفسه.

١٤- الاقتناع : الناس يقتنعون بالقائد ثم بالرؤية، الناس يجدون القائد أولاً ثم الحلم بينما القائد يجد الحلم أولاً ثم الناس.

١٥- النصر : القادة يجدون طريقة لكى يفوز الفريق، فهدف القائد هو النصر مهما كان الثمن، النصر برغم جميع الأهوال، النصر مهما كان الطريق طويلاً ومريراً.

١٦- القوة الدافعة : عندما تكون القيادة قوية بالرؤية والرغبة والحماس، وتشعر التابعين بالحماس والتحفيز للأداء بمستويات أعلى، إنهم يصبحون أكثر فاعلية مما كانوا يأملون أو يتوقعون.

١٧- الاولويات : يستمر القائد الناجح فى التفكير للمستقبل باستمرار، لكي يحدد الأمور المهمة وترتيبها فى رؤية شاملة.

١٨- التضحية : ينبغى على القائد أن يضحى لكى يعلو، فجوهر القيادة هو إيثار الآخرين على الذات، وفعل ما هو أفضل لصالح الفريق، فعندما يرتفع الفرد فى القيادة تزداد المسئوليات وتقل الحقوق.

١٩- التوقيت : توقيت القيادة على نفس قدر أهمية ما تفعله وما ترمى لتحقيقه، حيث يجب على القائد التفكير فى ملاءمة التوقيت بقدر ما يفكر فى صحة الفعل.

٢٠- النمو المتفجر : لكى تزيد النمو، قم بقيادة أتباع، ولكى تضاعف النمو، قم بقيادة قادة، حيث ينبغى على القائد مساعدة الآخرين على ممارسة مهارات القيادة.

٢١- الإرث : تقاس القيمة الباقية للقائد بواسطة تراثه، فينبغى أن يركز القائد على إضافة القيمة لقادة يضاعفون القيمة للآخرين بدورهم.

ويتضح مما سبق أن تلك المهارات أو المهام تتطلب استعدادات لدى الأفراد تنمو وتتطور من خلال الممارسات البيئية والتنشئة الاجتماعية. ويشير المستوى العالي من الاستعدادات الخاصة التى تؤهل صاحبها للتميز في مجال ما أو أكثر من مجالات الحياة إلى مصطلح الموهبة Talent، وقد يكون التميز فى مجالات علمية (رياضيات ...)، أو أدبية (شعر ...)، أو فنية (رسم ...) ، أو عملية (ميكانيكا ...)، أو اجتماعية (قيادة الأفراد ...). حيث يذكر أوسنجا (Osinga, 2009) أن الموهبة القيادية Leadership Talent تدخل ضمن أنماط المواهب داخل المنظمة، والتى تتمثل فى المسئولية في وضع الاستراتيجية وإعدادها وتنفيذها على مستوى المنظمة.

وفى ضوء العرض السابق لأدوار القائد الفعال وخصائصه ومهاراته، يحدد الباحث ثلاث عشرة مهارة تلزم المعلم لكى يستطيع

القيـادة بالمدرسـة، وتعـد مكونـات للموهبـة القيادية، وهى كما يلى :

١- التواصل (الاتصال):Communication

ويقصـد بـه قـدرة الفـرد علـى توصـيل المعلومـات للآخـرين لفظيـاً أو غيـر لفظيـاً، وتلقـى الرسـائل اللفظيـة وغيـر اللفظيـة مـن الآخـرين وفهـم مغزاهـا والتعامـل معهـم فـى ضـوئها (طريـف شـوقى فـرج، ٢٠٠٢، ص٥٠)، فهو يعد "عملية مشاركة فى الخبرة بين شخصين أو أكثر حتى تعم هذه الخبرة، وتصبح مشاعاً بينهم، ما يترتب عليه اعادة تشكيل أو تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من الاطراف المشاركة فى هذه العملية" (علاء الدين كفافى وآخرون، ٢٠٠٣، ص٦١).. وتلك العملية تجعل المرء نفسه مفهوماً من جماعته، وذلك عن طريق تبادل الأفكار والمشاعر أو الأشياء بين فردين أو أكثر (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٤، ص٧٥٢).

وتتكون عملية التواصل فى ضوء ما ذكره محمد عبد الحميد (٢٠٠٠، ص٣٣)، وعلاء الدين كفافى وآخرون (٢٠٠٣، ص٦١) من خمسة عناصر، الأول : المرسل ويطلق عليه المصدر أو القائم بالاتصال، وهو الطرف الذى يقوم بإرسال رسالة الى طرف آخر، أو هو الطرف الذى يود التأثير فى الاخرين، وقد يكون فرداً أو مجموعة من الأفراد، والعنصر الثاني : المستقبل هو الجهة أو الشخص الذى يستقبل الرسالة ويحللها ويفك رموزها ويدرك معانيها، والعنصر الثالث : الرسالة هى مجموعة الأفكار والمشاعر والآراء التى قد تكون على شكل منطوق أو مكتوب أو حركة وإشارة، والعنصر الرابع : القناة وتعنى الأداة التى من خلالها يتم نقل الرسالة مثل المواجهة وجهاً لوجه أو خطاب أو محاضرة أو صحيفة أو الإذاعة أو التلفزيون، والعنصر الخامس : الاستجابة وهى الموافقة أو عدم الموافقة من المستقبل على مضمون الرسالة.

٢- ادارة الانفعالات : Emotions Management

وتشير إلى قدرة الفرد على ادارة انفعالاته فى علاقتها بانفعالات الاخرين (محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٣، ص٨١)، وهذا يتطلب تحديد الفرد الدقيق لانفعالاته، وتقييمها، والتعبير عنها، وكذلك قدرته على قراءة الرسائل الانفعالية للآخرين وتمييزها بدقة، بالإضافة إلى السيطرة على الانفعالات السلبية لتحقيق مزيد من التوافق، والقدرة على مساعدة الآخرين على تنظيم انفعالاتهم، ومساعدتهم على إيجاد استراتيجيات فعالة لحل ما يواجههم من مشكلات (فى: محمد عبد القادر متولى ومحمد سيد عبد اللطيف، ٢٠١٥، ص ص٣١١-٣١٢).

وتعد ادارة الانفعالات من أهم مكونات الذكاء الوجدانى الذى يعرفه سالوفى وماير (Salovey & Mayer, 1990, p.185) بأنه القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية وفهم مشاعر وانفعالات الاخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وسلوكه.

ويرى داليب سنغ (٢٠٠٦، ص٧) أن الصفات الانفعالية للشخص تحدد بدرجة لافتة نجاحه المهنى، وهى تمثل المحدد الاكثر اهمية للنجاح الشخصى والمهنى، حيث إن المديرين الأعلى قيمة والاكثر انتاجية هم الذين يتمتعون بمستوى عال فى الذكاء الانفعالى، وليس بالضرورة فى الذكاء العقلى.

٣- ادارة العلاقات الاجتماعية : Social Relationships Management

يرى طريف شوقى فرج (٢٠٠٣، ص١٨) أن توافر المهارات الاجتماعية Social Skills يُمكن الفرد من اقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، كما تساعده على تجنب نشوء صراعات بينه وبين المحيطين به وحلها إن حدثت ومواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية. ويعرض محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨، ص٣٤) مكونات المهارات الاجتماعية فى : المبادأة بالتفاعل، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية، والضبط الاجتماعي الانفعالي. ويذكر سمارت (Smart, 2003, P.2) أن الكفاءة الاجتماعية Social Competence هى المقدرة على التصرف بحكمة فى العلاقات الانسانية، وتتضمن سلوكيات مقبولة اجتماعياً تمكن الفرد من التفاعل الفعال مع الآخرين، والتى منها التعاون والمبادرة فى العلاقات وادارة مواقف الصراع.

ويتضح من ذلك أن ادارة العلاقات الاجتماعية تشير إلى إقامة الفرد لعلاقات فعالة مع الآخرين، وضبط التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرف عليهم والمشاركة فى الانشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة.

٤- تحمل المسئولية الاجتماعية : Social Responsibility

يعرفها ابراهيم ناصر (٢٠٠٦، ص١٩٥) بأنها "التزام المرء نحو الغير، والإقرار بما يقوم به من أعمال أو أقوال وما يترتب عليها من نتائج". ويحدد سيد أحمد عثمان (١٩٨٦، ص ص ٤٤-٤٧) عناصر المسئولية الاجتماعية، فى :

أ- الاهتمام : ويقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة التى ينتمى اليها الفرد، وذلك الارتباط يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها، والخوف من أن تصاب

بأي ظرف يؤدى الى إضعافها أو تفككها.

ب- الفهم : وينقسم الى شقين، الاول فهم الفرد للجماعة، من خلال فهم حالتها الحاضرة وفهم مؤسساتها ومنظماتها وعاداتها وقيمها ووضعها الثقافي وتاريخها، وأما الشق الثاني من الفهم، فهو فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله، بمعنى أن يدرك الفرد آثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة، أي يفهم القيمة الاجتماعية لأى فعل أو تصرف اجتماعي يصدر عنه.

ج- المشاركة : ويصد بها اشتراك الفرد مع الآخرين فى عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة فى اشباع حاجاتها، وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، وتحقيق رفاهيتها، والمحافظة على استمرارها.

ويعرف الباحث تحمل المسئولية الاجتماعية بأنها مشاركة الفرد الايجابية الموثوق بها والمعتمد عليها فى تحقيق الأهداف التى تعود بالنفع عليه وعلى أفرد المجتمع المحيطين به.

٥- المرونة النفسية : Psychological Resilience

تعد المرونة النفسية تكويناً نفسياً يتجاوز قدرة الأفراد على المواجهة أو التوافق الإيجابي مع المصاعب والأحداث الصادمة، فالمرونة النفسية تظهر فى توظيف المصادر النفسية والاجتماعية والبدنية والثقافية للمواجهة والتوافق الإيجابي الفعال مع الضغوط وأحداث الحياة الصادمة مع المحافظة على الهدوء والاتزان الانفعالي، وسرعة التعافي من التأثيرات السلبية لهذه الضغوط والاحداث الصادمة، والعودة سريعاً الى الاحساس بجودة الوجود الذاتي أو التنعم الذاتي (محمد سعيد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ص ص١٩-٢١).

ويستخلص جمعة فاروق فرغلى (٢٠١٣، ص١٣٢) من تعريفات عدد من الباحثين أن المرونة النفسية تمثل القدرة الايجابية للفرد على التكيف الإيجابي مع الاحداث الصادمة والضغوط النفسية واحداث التغيرات اللازمة لمواجهة التحديات سواء كان هذا التكيف بالتوسط أو القابلية للتغيير أو الأخذ بأيسر الحلول.

٦- الاقناع :Persuasion

يعد الإقناع عملية تركز على جعل طرف آخر(شخص أو جماعة) يقبل رأي أو فكرة معينة أو ليقوم بعمل معين (محمد هيكل، ٢٠١٠). فهو يمثل القوة التي تستخدم لتجعل

شخصا يقوم بعمل ما عن طريق النصح والحجة والمنطق (يوسف الأقصري، ٢٠٠١).

يرى مدحت محمد أبو النصر (١٩٩٣، ص ص٩١-٩٢) أن القائم بالإقناع حتى ينجح فى تحقيق أهدافه فى اقناع الاخرين بشيء معين فإنه لابد أن يراعى العديد من المقومات أو الشروط منها : ضرورة معرفة موقف المتلقي حيال الموضوع الذى نحاول أن نقنعه به، وعرض جانبي الموضوع –المؤيد والمعارض– أكثر فاعلية من عرض جانب واحد، والرسالة يجب أن توجه الى العقل والعاطفة معاً، وترتيب الحجج الاقناعية، فالحجج الأكثر إثارة تقدم فى الأول حتى تثير الاهتمام والانتباه، وتقديم الأدلة والشواهد التى تؤيد أهمية الاقناع بالرسالة المطلوبة، وإثبات الأدلة والشواهد مع ذكر المصادر التى تم الرجوع إليها، وتكرار الرسالة بدون ملل من العوامل التى تساعد على الإقناع، والاستفادة من الوسائل السمع بصرية، ومراعاة مبدأ التخطيط فى العمل وليس العمل العشوائي أو الارتجالي أو العفوي، والالتزام بالصراحة والوضوح، والاتزان والثقة، والمعاملة بطريقة انسانية وودية وفيها احترام، وتجنب العنف والبعد عن التهديد.

٧- **التخطيط :Planning**

يشير كوستا (١٩٩٨، ص١٢٣) إلى أن أهم مكون فى الوعى بالتفكير هو وضع خطة عمل، ثم الاحتفاظ بها فى العقل، وتكوين خطة عمل قبل السلوك الفعلي يساعد فى متابعة خطوات هذه الخطة فى السلوك بصورة واعية، كما يساعد فى تقييم ما تقوم به من أعمال، ويضيف أن التخطيط يتضمن الاختيار المتعمد لاستراتيجيات معينة من أجل تحقيق أهداف محددة. ويصف ضياء الدين زاهر (٢٠٠٨، ص٣١) التخطيط بأنه العملية التى ينتقل بها القائد من الموقف الحالي الى الموقف فى المستقبل، حيث يحدد القائد ماذا يجب أن يفعل؟ وكيف؟ وبواسطة من؟.

وتوجد مجموعة من الخطوات والمهارات الفرعية التى تكون مهارة التخطيط، يراها ديسوتى وزملاؤه (Desoete , et al. , 2001, PP. 435-436) فى : تحليل المهمة، واسترجاع المهارات والمعلومات اللازمة لأداء المهمة، وتحديد تسلسل أو تعاقب استراتيجيات حل المشكلة. ويحددها حسنى عبد الباري عصر (٢٠٠٣، ص٣٥) فى : تحديد الهدف، واختيار الاجراءات المراد أدائها، وترتيب الاجراءات، وتحديد المشكلات المحتملة والأخطاء، وتحديد أساليب التغلب على المشكلات وتصويب الأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة. ويذكرها أحمد نمروطى وقسيم الشناق (٢٠٠٤، ص٣) فى : اختيار استراتيجية التنفيذ ومهارته، وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات، وتحديد العقبات

المحتملة، وأساليب مواجهة الصعوبات، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة

٨- المثابرة :persistence

وتعنى تمسك الفرد بالمهام والاستمرار في أدائها حتى تكتمل، وعدم الاستسلام أمام الصعوبات بسهولة، ويستمر فى التركيز والبحث عن الطرق التي توصله إلى الهدف (Costa & Kallick, 2009, P. x). كما تعنى السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات والصعوبات التى تواجه الفرد، ومقاومة كافة المشتتات التى تعترض طريقه، والاصرار فى سبيل تحقيق أهدافه (خالد ناهس العتيبى، ٢٠٠٩، ص٣٠٥).

٩- الشجاعة : Courage

يعرفها أحمد عبد الرحمن عثمان وعزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٣، ص١٩٩) بأنها "ميل أو تهيؤ عصبي مكتسب يجعل الفرد أكثر جرأة وإقداماً ومشاركة وفعالية فى المواقف الاجتماعية المختلفة، وأكثر قدرة على تحمل مسئولية أقواله وأفعاله فى سبيل تحقيق مصلحة له أو للآخرين". وتعد الشجاعة من السمات الإرادية التى تعمل على التوجيه الواعي لسلوك الفرد فى المواقف التى تتصف بخطورتها، والمواقف التى لم يعتاد عليها، كما تمكن الفرد من المقدرة على التغلب على الخوف (محمد حسن علاوى، ٢٠٠٢، ص١٨٣).

ويتضح من ذلك أن الشجاعة تشير إلى الجرأة والمبادأة فى القيام بالسلوكيات التى يسعى بها الفرد لتحقيق هدف ما دون الاضرار بالنفس أو بالآخرين.

١٠- الاستقلالية الذاتية :Self-Autonomy

ويعد مفهوم الاستقلالية الذاتية من المبادئ الأساسية التي قامت عليها التربية الحديثة والتي ترفض مبدأ السلطة في التعامل مع الطفل فهي تؤيد مبدأ الحرية والاستقلال في التفكير والنقد من خلال الحوار والحرية التي تعني الخضوع للقانون كنظام عقلي إذ لا استقلال في سلوك لا يسيره العقل لذا يجب عدم الخلط بين الاستقلالية والفوضى فالاستقلالية لا تعني التمرد على القوانين والقواعد، فالفرد الذي يفعل ما يروق له ليس بالفرد الحر بل هو على العكس معرض لأن يصبح عبدا لعاداته السيئة، كما إن إدخال مبدأ الاستقلال الذاتي إلى المدارس يحرر الطالب من وصاية طموحاته ورغباته الشخصية، ليجعله قادر على اتخاذ القرار، ويتم تشجيع ذلك من خلال العمليات الفردية وإتاحة الفرصة أمامه ليمارس حريته في الاختيار، مما يضع الأساس للابتكار والإبداع كما تتحقق الاستقلالية الجماعية عند الطلبة، من خلال مساهمته في الأنشطة الجماعية (نعيم الرشدان وعبد الله جعنينى ، ٢٠٠٦).

ويعرف الباحث الاستقلالية الذاتية بأنها امتلاك الفرد لأفكار ووجهات نظر خاصة، والاعتماد عليها فى تحديد الأهداف واتخاذ القرارات وانجاز الاعمال.

١١- العمل الجماعي : Teamwork

يرى عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٨، ص٢٠٧) أنه يجب على القائد تشجيع انجازات الجماعة أكثر من انجازات الافراد فرادى. حيث يمثل العمل الجماعي الناتج الطبيعي والمنطقي للتركيز المتزايد على العمل، ويتلاءم مع الاتجاه نحو التمكين، حيث يوفر هذا العمل ملتقى ديناميكي يمكن من خلاله التعاون والمشاركة للوصول إلى خبرات وأفكار موحدة متصلة بقضايا العمل الهامة (عبد الرحمن توفيق، ٢٠٠٩، ص ص٩٤-٩٥).

ويعرف الباحث العمل الجماعي بأنه المقدرة على العمل ضمن فريق والانتماء له من أجل تحقيق النتائج المرجوة للجماعة. حيث أن القيادة الناجحة هى التى تعمل على بث روح العمل بروح الفريق بين العاملين، واشراك أكبر عدد ممكن من الافراد فى حل المشكلات والأخذ بالمقترحات فيما يواجههم من عقبات.

١٢- ادارة الوقت :Time Management

يرى محسن أحمد الخضيرى (٢٠٠٠، ص٢٤) أن قضية التنمية هى فى الواقع قضية استثمار للوقت لزيادة فاعلية الأفراد فى استغلالهم للوقت وتعميق إحساسهم بالأشياء التى فى أيديهم، فالشخص الفعال هو الذى يعلم كيف يستعمل وقته، ويوزعه التوزيع الفعال على تخطيط الأنشطة المستقبلية (وقت إبداعي)، وتحديد الأنشطة اللازمة لأداء تلك الخطط (وقت تحضيري)، والوقت اللازم للقيام بعمل ما (وقت إنتاجي)، ووقت للقيام بالأعمال اليومية والروتينية (وقت روتيني).

ويعرف بون ودافيو (Boon & Davio, 1992, P.21) ادارة الوقت بأنها عملية توزيع الوقت بفاعلية بين المهام المختلفة بهدف انجازها فى الوقت الملائم أو المحدد. ويعرف شوقى عبد الله (٢٠٠٦، ص٣٨) ادارة الوقت بأنها انجاز أكبر قدر ممكن من المهام المخطط لها فى الزمن المقرر لها بالطريقة المخطط لها قبل بداية التنفيذ.

وتذكر سميرة بنت عبد الله كردى (٢٠١٠، ص ص ٦٣-٦٤) أن من مبادئ ادارة الوقت: ادراك أهمية الوقت، وتحليل الوقت، وتحديد الأهداف، وترتيب الأولويات، والمرونة فى جدولة الوقت.

ويرى الباحث أن ادارة الوقت تشير إلى توزيع الوقت على أولويات مرتبة ومراقبته أثناء التنفيذ، مع الوعى بمضيعاته والعمل على ضبطها.

١٣- حل المشكلات الحياتية : Solve Problems Life

يرى جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩، ص٩٦) أن الفرد يواجه مشكلة عندما يكون لديه هدف ولم يتعرف بعد على وسائل تمكنه من تحقيق ذلك الهدف، ويتمثل حل المشكلة فى القدرة على تمييز المعرفة والمهارات واستخدامها بحيث تحقق الهدف.

حيث يعد حل المشكلة عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه (صالح محمد أبو جادو، ٢٠٠٠، ص٤٧٥).

عندما يواجه الفرد مشكلة واقعية ذات صلة بالحياة اليومية أو المجتمع المحيط فإنه لكى يتمكن من حلها ينبغي عليه اتباع خطوات حل المشكلة التى تتمثل فى : التعرف على المشكلة الحياتية الرئيسية، وتحديد أبعادها والمشكلات الفرعية الناتجة عن المشكلة الرئيسية، وجمع البيانات والمعلومات التى تساعد على حلها، واقتراح الحلول المناسبة للمشكلة، وتحديد الحل المناسب لها، وفى النهاية وضع خطة اجرائية للحل.

وبذلك يعد حل المشكلات الحياتية سلسلة من العمليات المعرفية التى يحاول الفرد من خلالها التعامل مع المواقف والأحداث الواقعية التى تعوق تحقيقه لهدف ما.

ثانياً : نمط الشخصية (أ ، ب) Personality Type (A & B)

توصل فريدمان وروزنمان Friedman & Rosenman أن شخصيات الناس يبرز منها نمطان متمايزان هما نمط "أ" (A)، ونمط "ب" (B) ، وقد دلت أبحاثهما أن صاحب سلوك النمط "أ" أكثر نشاطاً وفعالية وأكثر طموحاً وأكثر اندفاعاً وأكثر نفاذاً للصبر على عكس صاحب سلوك النمط "ب" الذى يأخذ الحياة ببساطة وهدوء واسترخاء (فى : جميلة رحيم عبد الوائلي،٢٠١٢، ص٦١٢).

ويذكر ديفيد فونتانا (١٩٩٣، ص١١٩) أن الافراد من النمط "أ" يتميزون بقدرة عالية على المنافسة وعدم الصبر، وعدم المرونة فى الموقف، مع الانغماس الشديد فى العمل ويفضلون الحياة الضاغطة، وأن يكونوا قواداً بدلاً من أن يكونوا هم المقتادين، وهم أكثر لهفة على رضا رؤسائهم، ولكن غير مبالين برضا الزملاء أو من هم أقل منهم درجة، وعلى الرغم من ادراكهم الأعباء والأعمال المنوطين بها إلا أنهم يبدون قليل من التعاطف تجاه أنفسهم، وغير متسامحين مع نقاط ضعفهم أو نقاط ضعف الاخرين.

وتُعرف آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٠، ص٤١) نمط السلوك "أ" بأنه "سمة عامة تمثل استعداداً عاماً أو مجموعة خصائص تظهر فى الميل للاستجابة للمثير المحدد، بجملة من السلوكيات والخصائص النفسية تتمثل فى

السلوك التعبيري والمنافسة والسرعة والاندفاع والنشاط العالي"

ويذكر على عسكر(٢٠٠٠، ص١٥١، ١٥٣) أن الشخص ذو النمط "أ" يتصف بالقيام بأكثر من عمل فى وقت واحد، وأنه شخصية عدوانية، وضيق الصدر قليل الاحتمال، ويدفع الآخرين للإسراع فى حديثهم، والسباق ضد الوقت، ودرجة عالية من التنافس، والنظرة للحياة كميدان منافسة، ودرجة عالة من الدافعية. بينما يبدى الشخص ذو النمط "ب" اهتماماً أقل بالوقت ويمارس درجة أعلى من ضبط النفس فى التعامل مع الأمور الحياتية، ويحدد وقتاً للاسترخاء من دون الشعور بالذنب، ويتعامل مع الأمور تعاملاً هادفاً، وذو شخصية معتدلة.

ويذكر أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٠، ص٤٨٦) أن أهم خصائص نمط السلوك "ب" تبعاً لعدة دراسات تتمثل فى : القدرة على الحب وتقديم العاطفة وكذلك قبولهما، والقدرة على التسامح، والاستماع للآخرين وعدم مقاطعتهم عند تعبيرهم عن أفكارهم والصبر عليهم، وتقبل النقد، ومحاولة تجنب التركيز الزائد على الذات، ولا يعانى من شعور ضغط الوقت، والقدرة على الاسترخاء دون شعور بالذنب، والعمل دون احباط، والمشاركة فى الأنشطة دون شعور بحاجة لإثبات التفوق.

كما يرى يوسف جمعة سيد (٢٠٠٤، ص٦٢) أن صاحب النمط "أ" يتسم بأنه متنافس وعدواني وسريع الكلام ويشعر بضغط الوقت، مما يعرضه لمستويات مرتفعة من الضغط، وعلى النقيض صاحب النمط "ب" فهو شخص متروى ولا يشعر بضغط الوقت وغير متنافس وينتقى لنفسه أساليب سهلة.

ويحدد محمد أحمد عبد الجواد (٢٠٠٨، ص٢٠) خصائص ذوى النمط السلوكي "أ" فى أنه يتحدث بانفعال ويستعجل الآخرين لتنفيذ ما يقوله له، وغير صبور ويكره الانتظار، ويكافح لإنجاز أكبر عدد من المهام فى أقل وقت ممكن، والاقدام والطموح والجرأة، وفى صراع مستمر مع الأفراد والأحداث والأشياء.

وتذكر جميلة رحيم عبد الوائلي (٢٠١٢، ص ص٦١٤-٦١٥) أن نمط الشخصية "أ" يتميز صاحبه بأن : استجاباته انفعالية عدوانية واندفاعية ويميل الى الضغط على الاسنان وتشديد قبضة اليد والحركات الجسمية السريعة، ولديه احساس بنفاذ الصبر ومرور الوقت سريعاً، والاهتمام بالمواعيد، ولديه نزعة تنافسية متعددة الأوجه والتفوق فى الأعمال وانجازها فى أقل وقت. بينما يتصف صاحب نمط الشخصية "ب" بأنه : مسالم ولديه القدرة على الصبر والاسترخاء والمشاركة فى الانشطة المختلفة دون الحاجة الى التنافس

ويمـارس حياتـه بصـورة طبيعيـة ولا يهـتم بالمواعيد.

وبنـاءً علـى مـا سـبق يتضـح أن مـن خصـائص نمـط الشخصـية "أ" الطمـوح، والفاعليـة، والـوعى، والحساسـية، والصـدق، والمباشرة، والترقب للأحداث، ومحاولة مساعدة الاخـرين ورعـايتهم، حيـث يكـون علـى وعـى بذاتـه وانجازاتـه، ويسعى لتحقيق أهداف عالية أعلى مما كان متوقعاً، ومدفوع داخلياً بواسطة ذاته، ويعمل بجد واصرار لإنجاز الاعمال فى المواعيـد المحـددة لهـا، ويكـره التسـويف والتضارب، ويسعى دائماً للتنافس مع الاخرين، ولكنـه يجـد صـعوبة فـى تقبـل الفشـل ، ويجـد صعوبة فى الاسترخاء، ولديه مستوى عال من الشعور بالضـغط، وغالباً يكون غير صـبور، ومن السهل أن يغضب وينفعل. وعلى النقيض مـن ذلـك نمـط الشخصـية "ب" التـى يسـعى صـاحبها الاستمتاع بالعمـل فـى بيئـة مستقرة، ومن خصائصه أنه يدرك قدراته ويعمل بثبات فى تحقيق أهدافه، وغير منهمك بالإنجازات بل بالاستمتاع بمـا يحققـه، ويتقبـل الفشـل بشـكل منفتح علـى الرغم من شعوره بخيبـة أمـل من الفشل، ولا يميل الـى التنافس، كما أنـه إبداعي عنـدما يتعلـق الأمـر باستكشـاف الأفكـار والمفاهيم الجديدة، ولديه مستوى منخفض من التـوتر وقـادر علـى السـيطرة علـى حالتـه المزاجيـة، ولكنـه قـد يفتقـر إلـى ادارة الوقـت، ويفتقـر إلـى الـدافع الـداخلي لتحقيـق أهدافـه (Hannah & Akmal, 2016, PP. 24-25).

ثالثـاً : العلاقـة بـين الموهبـة القياديـة وكل من نمط الشخصية والتحصيل الدراسي:

عنـد المقارنـة بـين أثـر كـل مـن نمـط الشخصـية "أ" ونمـط الشخصـية "ب" علـى مستوى الأداء يتضـح أن : الصـفات السـابقة لنمطى الشخصية، لا تعنى أن الفرد من نمط الشخصـية "ب" غيـر متفـوقين فـى أدائهـم، فـالاختلاف الأساسـي بـين النمطـين يكمـن فـى أن نمـط الشخصـية "أ" يسـابق الـزمن، بينمـا يعمـد نمـط الشخصـية "ب" إلـى العمـل بإيقـاع منـتظم (محمـد أحمـد عبـد الجـواد،٢٠٠٨، ص٢٠)، كمـا أن نمـط الشخصـية "أ" متحمسـاً وموجهاً نحو تحقيق الأهداف، فى حين نمط الشخصية "ب" أكثر انفتاحاً وصبراً (Hannah & Akmal, 2016, P.30).

ويـرى وائـل حسـن الجرايحـى (٢٠١٠، ص٩٨، ١٠٠) أنـه مـن المتوقـع أن يكـون الـنمط "أ" الأعلـى فـى الأداء بسـبب تمتعـه بدرجـة عاليـة من المنافسـة وأكثـر اجتهـاداً من الـنمط "ب"، ومـع ذلـك فـإن هنـاك بعـض المواقف والظروف التى تجعل النمط "ب" أكثر تميزاً فى الأعمال التى تتطلب الصبر والتقدير المتأني للظروف، حيث أن مفتاح النجاح فى العمل هو التفاعل مع الاخرين والتعاون معهم، فقـد يبـدو منطقيـاً أن خصـائص الـنمط "ب"

تلاءم الاعمال التى تتزايد فيها الحاجة إلى مهارات الاتصال الشخصي والتفاعل مع الغير بسبب ما يتميز به من هدوء وحكمة، بينما النمط "أ" بسبب قلة صبره وتعجله فإنه يكون مصدر ازعاج لزملائه، ونظراً لأنه يفقد أعصابه بسرعة فقد يدخل فى صراعات مع الغير، وعلى الرغم من ذلك فقد اتضح أن النمط "أ" فعال فى بعض المواقف التى تحتاج إلى السرعة والتحدي والمواجهة.

ويدعم ذلك رأى رضا ربيع عبد الحليم وحنان فوزى أبو العلا (٢٠١٥، ص ص١١٣٨-١١٤٠) أن الخصال والسمات التى يتميز بها النمط "أ" مثل حبه للإنجاز وتطلعه لإنجاز أهداف تبرز اتقانه لعمله وتميز أداؤه تجعله متميزاً فى مستوى تطلعاته الاكاديمية والمهنية بما ينعكس حتماً على تطلعاته الشخصية الاجتماعية، فيكون على قدر عال من النجاح والتقدم سواء فى دراسته أو فى عمله. كما أن الخصال والسمات التى يتميز بها النمط "ب" مثل الصبر والواقعية فى الأعمال تجعله يركز فى توجهات الهدف على الاتقان/الاقدام والأداء/الاقدام حيث يركز على المعايير الخارجية للكفاءة فيضعون نصب أعينهم دائماً أحكام الآخرين لأنها بالنسبة لهم ذات قيمة نفسية عالية، كما أن مستوى تطلعاتهم الاجتماعية عالية حيث يرغب فى إحراز الحب والاحترام لدى الاخرين كما أنه غير عدواني لذلك فهو محبوب ويتمتع بعلاقات ناجحة مع الاخرين.

وقد هدفت عدة دراسات الكشف عن علاقة نمطى الشخصية (أ ، ب) ببعض أبعاد الموهبة القيادية، ومن تلك الدراسات ما يلى :

دراسة أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٠) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين نمط الشخصية "أ" لدى طلاب الجامعة وكل من تقدير السعادة والتدين والتفاؤل والدافع للإنجاز، كما لا توجد علاقة بين نمط الشخصية "أ" والمعدل الدراسي. ودراسة سميرة بنت عبد الله كردى (٢٠١٠) التى أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين ادارة الوقت ونمط السلوك "أ". ودراسة بيبر (Bibire, 2014) التى توصلت إلى تفوق طلاب المرحلة الثانوية ذوى نمط الشخصية "أ" على أقرانهم ذوى النمط "ب" فى مستوى الابتكارية.

كما توصلت دراسة رضا ربيع عبد الحليم وحنان فوزى أبو العلا (٢٠١٥) أنه يمكن التنبؤ بكل من الطموح الأكاديمي والمهني والشخصي الاجتماعي لطلاب كلية التربية من خلال نمط الشخصية "أ"، كما يمكن التنبؤ بكل من توجه الهدف (الاتقان/الاقدام) وتوجه الهدف (الأداء/الاقدام) والطموح الشخصي الاجتماعي من خلال نمط الشخصية "ب". وأشارت دراسة أزوى (Ozsoy, 2016) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين نمط الشخصية

"أ" وأسلوب الهيمنة (الذى يعنى التركيز الأعلى على الذات والتركيز الأقل على الآخرين موضع الصراع)، فى حين لا توجد علاقة بين نمط الشخصية "أ" وباقي أساليب إدارة الصراع (التكامل، الميل للمساعدة، التجنب، التعارض).

مما سبق يمكن توقع وجود اختلافات بين نمطى الشخصية (أ ، ب) فى أبعاد الموهبة القيادية، وأنه يمكن التنبؤ ببعض أبعادها من خلال نمط الشخصية "أ" أو "ب".

ويترتب على التفوق فى التحصيل الدراسي _ الذى يتم التركيز فى قياسه على مستويات متعددة من مستويات المجال المعرفي (المعرفة/ الفهم/ التطبيق/ التحليل/ التركيب/ التقويم) _ بناء لمهارات الفرد العقلية التى يترتب عليها بناء للجوانب الوجدانية والاجتماعية، وكل ذلك قد يؤثر فى تنمية أبعاد الموهبة القيادية ويتأثر بوجودها، بمعنى وجود علاقة متبادلة التأثير بين أبعاد الموهبة القيادية والتحصيل الدراسي.

وقد هدفت كثير من الدراسات الكشف عن علاقة أبعاد الموهبة القيادية بصورة منفصلة تحت مظلة متغيرات أخرى والتحصيل الدراسي، ومن تلك الدراسات ما يلى:

دراسة برتن وتاسر (Britton & Tasser, 1991) التى توصلت الى وجود علاقة موجبة دالة بين مهارات ادارة الوقت والتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة. ودراسة ترومان وهارتلى (Trueman & Hartley, 1996) التى أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة من مهارات ادارة الوقت، بالإضافة إلى تفوق الاناث على الذكور فى مهارات ادارة الوقت. ودراسة كوفاك (Kovach, 1997) التى توصلت إلى تفوق الطلاب ذوى التحصيل المرتفع على ذوى التحصيل المنخفض فى استخدام استراتيجيات ادارة الوقت الكمية والنوعية. ودراسة ابراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤) التى توصلت الى وجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لطلاب الشعب العلمية بكلية التربية، وعدم وجود علاقة بينهما لدى طلاب الشعب الأدبية، وتفوق الاناث على الذكور فى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة للشعب العلمية، فى حين لا توجد فروق بين الاناث والذكور فى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة للشعب الادبية. أما دراسة حسن أحمد علام ومحمد عبد اللطيف أحمد (٢٠٠٤) فقد توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين مهارات ادارة الوقت والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وتفوق الاناث على الذكور فى الدرجة الكلية لإدارة الوقت، ولا توجد فروق بين طلاب الاقسام العلمية وطلاب الاقسام الادبية فى مهارات ادارة الوقت.

كمـا توصـلت دراسـة ناديـة بوشـلالق (٢٠٠٦) إلـى تفـوق المتفوقـون دراسـياً علـى أقرانهم غير المتفوقين فى اشباع الحاجة الى الاستقلالية الذاتية، ولا توجد فروق بين الذكور والانـاث فـى اشـباع الحاجـة الـى الاسـتقلالية الذاتيـة. أمـا دراسـة خلـف أحمـد عبـد الرسـول (٢٠٠٧) فقد توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالـة بـين المسـئولية الاجتماعيـة والتحصـيل الاكـاديمي لطـلاب الجامعـة، ولا توجـد فـروق بين الذكور والاناث فى المسئولية الاجتماعية. وأشـارت دراسـة آمـال جمعـة محمـد (٢٠١٠) إلـى وجـود علاقـة موجبـة دالـة بـين التحصـيل الدراسـي ومهـارات التفـاوض الاجتمـاعي فـى القيـاس البعـدي لطـلاب المجموعـة التجريبيـة بالمرحلـة الثانويـة. كمـا توصـلت دراسـة فـايزة يوسـف عبـد المجيـد ومحمـد رزق البحيـرى وحنـان محمـد الفخرانـى (٢٠١٠) إلـى أنـه لا توجد علاقـة بـين بعدى التفاعل مـع الآخـرين وضـبط الانفعـالات مـن أبعـاد المهـارات الاجتماعيـة وبـين التحصـيل الدراسـي لطـلاب التعليم الثانوي، وتفوق الاناث على الذكور فى البعدين.

أمـا دراسـة وفـاء محمـد الأشـقر ومـروان صـالح الصـمادى (٢٠١٠) فقـد أشـارت إلـى وجـود علاقـة موجبـة دالـة بـين مهـارة تنظـيم الوقت والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، وتفوق الاناث على الذكور فى مهارة تنظيم الوقـت، ولا توجـد فـروق بـين طـلاب الاقسـام العلميـة والاقسـام الانسـانية فـى مهـارة تنظـيم الوقـت. وتوصـلت دراسـة صـلاح شـريف عبـد الوهاب واسماعيل حسن الوليلى (٢٠١١) إلى وجـود علاقـة موجبـة دالـة بـين بعـدى ادارة الانفعالات والتواصل كبعدين من أبعاد الذكاء الوجـداني وبـين التحصـيل الدراسـي لطـلاب المرحلة الثانوية، ووجود فروق دالة بين الذكور والاناث فى البعدين لصالح الاناث. أما دراسة حيدر محمد العمرى (٢٠١٤) فقد توصلت الى أن أكثر عشر صفات من وجهة نظر الطلاب للصفات القيادية للأستاذ الجامعي مرتبة تنازلياً من حيث تأثيرها فى تحصيلهم وتعلمهم كما يلـى : واضـح الأهـداف، قـدوة، يـتقن مهـارات التواصـل، الكفايـة (الخبـرة فـى حقـل التخصـص)، يعمـل بـروح الفريـق، متواضـع، يـتكلم بلغـة الجماعـة، لديـة مصـداقية، يجعـل الطالب يشعر بالثقة، وأخيراً يوجه ويرشد.

وتوصلت دراسة نعمة حسن (٢٠١٥) إلى تفـوق الطالبـات بكليـة التربيـة مرتفعـات التحصـيل علـى أقـرانهن منخفضـي التحصـيل فـى مهـارات ادارة الوقـت، ولا توجـد فـروق بـين طالبات التخصص العلمي والتخصص الأدبي فـى مهـارات ادارة الوقـت. أمـا دراسـة مـروة مختار جابر (٢٠١٥) فقد توصلت إلى تفوق طـلاب كليـة التربيـة مرتفعـي التحصـيل علـى منخفضـي التحصـيل فـى المرونـة المعرفيـة،

وتفوق الاناث على الذكور فى المرونة المعرفية، فى حين لا توجد فروق بين طلاب الاقسام العلمية وطلاب الاقسام الادبية فى المرونة المعرفية.

مما سبق يمكن توقع وجود اختلافات بين مستويات التحصيل الدراسي فى أبعاد الموهبة القيادية، ونظرًا لوجود علاقة تأثير وتأثر بينهما فيمكن التنبؤ ببعض أبعاد الموهبة القيادية من خلال المستوى التراكمي للتحصيل الدراسي.

كما يتضح مما سبق وجود ندرة فى الدراسات السابقة –فى حدود علم الباحث– التى تناولت أبعاد الموهبة القيادية مجتمعة معا وكل من متغيرات نمط الشخصية والتحصيل الدراسي والجنس والتخصص الاكاديمي.

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يأتي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين راجعة لتأثير كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الواقعي وكل من المتوسط الفرضي ودرجة الكفاية ٨٠% فى مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين لصالح المتوسط الفرضي ودرجة الكفاية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات الطلاب المعلمين ذوى التقدير التراكمي المختلف للتحصيل الدراسي (مقبول/ جيد/ جيد جداً) فى مؤشرات الموهبة القيادية لصالح التقدير التراكمي الأعلى.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين ذوى نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) فى مؤشرات الموهبة القيادية لصالح نمط الشخصية (أ)".

٥- يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بدرجات الطلاب فى مؤشرات الموهبة القيادية من خلال نمط الشخصية ومستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي.

إجراءات الدراسة :

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة تجريب الأدوات من (٨٧) طالبًا وطالبة (٢٢ طالبًا، ٦٥ طالبة) بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة (٦٩ بالتخصصات الأدبية، ١٨ بالتخصصات العلمية)، أما عينة الدراسة الميدانية فقد تكونت

من (٢٧٦) طالبًا وطالبة (٥١ طالبًا[1]، ٢٢٥ طالبة) بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة (٢٠١ بالتخصصات الأدبية، ٧٥ بالتخصصات العلمية)، وتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

ثانياً : أدوات الدراسة :

١- مقياس الموهبة القيادية

إعداد : الباحث الحالي

فى ضوء أدوار القائد الفعال وخصائصه ومهاراته التى تناولتها الأدبيات النظرية، توصل الباحث إلى خمس عشرة مؤشر للموهبة القيادية، ثم قام بإعداد مقياس لها يتكون من (١٣٧) مفردة من نوع التقرير الذاتي الذي تتم الاستجابة عليه في ضوء مقياس خماسي التدرج (تنطبق بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة صغيرة جدًا).

وللتحقق من صدق المقياس واتساقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

صدق المقياس :

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض مفردات المقياس في صورته الأولية وعددها (١٣٧) مفردة على خمسة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي؛ وذلك للحكم على مدى وضوح تعليمات المقياس، ووضوح العبارات وملاءمة صياغتها اللغوية، ومناسبة المفردات للبعد الذى تقيسه.

وفى ضوء توجيهات السادة المحكمين قام الباحث بتعديل صياغة بعض مفردات المقياس، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس من ٨٠% إلى ٩٠% ، وهى نسب مقبولة؛ لذلك لم يحذف الباحث أية مفردة من مفردات المقياس.

كما قام الباحث بحساب الصدق التمييزي لمفردات المقياس : من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس (أعلى وأقل ٢٧% من الدرجة الكلية للبعد)، وذلك على كل مفردة.

وباستخدام اختبار "ت" أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المنخفضين في جميع مفردات مقياس عادات العقل لصالح مجموعة المرتفعين، وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) لجميع مفردات أبعاد : إدارة الانفعالات، ادارة العلاقات الاجتماعية، تحمل المسئولية الاجتماعية، الإقناع، المثابرة،

[1] عدد الطلاب الذكور بكلية التربية جامعة المنصورة مقارنة بعدد الطالبات الإناث صغير جدًا لا يتجاوز ١٥% من إجمالي عدد الطلاب.

وقد تراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات تلك الأبعاد على التوالي: (٣,٥٧ إلى ٨,٠٨)،(٣,٦٨ إلى ٧,٧٣)،(٤,٢٧ إلى ٦,٤٦)،(٤,٣٥ إلى ٨,٧٦)،(٣,٨٨ إلى ٧,٠٧).

وقد تراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات بعد المرونة النفسية من ٢,٧١ إلى ٦,٤٤ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة (٥) كانت قيمة "ت" ٢,١٠ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وتراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات بعد الاستقلالية من ٣,٨٨ إلى ٨,٦٠ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة (١٢٨) كانت قيمة "ت" ٢,٥٥ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وتراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات بعد العمل الجماعي من ٢,٧٤ إلى ٨,٩٣ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة (١٤) كانت قيمة "ت" ٢,١٧ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥)، .

وقد تراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات بعد التواصل من ٢,٧٩ إلى ٨,٠٢ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة (٨١) كانت قيمة "ت" ٢,٥٣ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) والمفردة (٩٩) كانت قيمة "ت" ١,٢٦ وهى غير دالة إحصائياً، وتراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات بعد التخطيط من ٣,١٣ إلى ٦,٦٠ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة (٨٢) كانت قيمة "ت" ٢,٦٤ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) والمفردة (١٣٥) كانت قيمة "ت" ١,٦٨ وهى غير دالة إحصائياً، وتراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات بعد الشجاعة من ٣,٤٢ إلى ٧,٣٧ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة (٩٤) كانت قيمة "ت" ٢,٦٥ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) والمفردة (١٢٥) كانت قيمة "ت" ١,٤٦ وهى غير دالة إحصائياً، وتراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات بعد إدارة الوقت من ٤,٦٠ إلى ٥,٤٠ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة (١٠٠) كانت قيمة "ت" ١,٥٢ وهى غير دالة إحصائياً، وتراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات بعد حل المشكلات من ٤,٣١ إلى ٨,١٠ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردة (١٢٣) كانت قيمة "ت" ٢,٠٩ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) والمفردة (٩٨) كانت قيمة "ت" ١,٥٨ وهى غير دالة إحصائياً.

وقد تراوحت قيم "ت" بالنسبة لمفردات المقياس كاملاً من ٢,٠٨ إلى ٧,١٩ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥) عدا المفردات (١٢، ٤٦، ٧٨، ٨٠، ١٠٧، ١١٩، ١٢٤، ١٣٤) جاءت غير دالة إحصائياً حيث تراوحت قيمة "ت" من ٠,٥٤ إلى ١,٩٤.

وقد أسفر الصدق التمييزي لمفردات المقياس عن حذف ثلاث عشرة مفردة؛ وذلك

لعدم دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد التى تنتمى إليها تلك المفردات بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (١٢٤) مفردة.

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١) :

جدول (١)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الموهبة القيادية

التواصل		إدارة الانفعالات		العلاقات الاجتماعية		تحمل المسئولية		المرونة النفسية		الإقناع			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٩٥	٢	**٠,٦٢٢	٣	**٠,٥١١	٤	**٠,٦٢٠	٥	**٠,٣٠٥	٦	**٠,٦٤٨	١٠	**٠,٤٧١
١٥	**٠,٥٢١	٢٣	**٠,٦٨٢	١٦	**٠,٥٠٣	١٣	**٠,٥١٣	١٧	**٠,٤٥٢	٢٧	**٠,٤٠٤	٢٩	**٠,٥١٠
٢٨	**٠,٥٩٠	٣٤	**٠,٤٥٦	٢٥	**٠,٦٦٦	٢١	**٠,٥٥٤	٢٦	**٠,٤٥٧	٣٨	**٠,٥٢٤	٤٨	**٠,٦٣٢
٣٧	**٠,٦٧٤	٤٢	**٠,٥٠٦	٣٩	**٠,٥٧٩	٣٠	**٠,٤٩٧	٣٣	**٠,٤٢٦	٥٤	**٠,٦٤٦	٦٢	**٠,٦٧١
٥٩	**٠,٤٠٩	٥٣	**٠,٤٠١	٥٦	**٠,٤٩١	٤٣	**٠,٤٨٠	٥٢	**٠,٤٨٣	٧٢	**٠,٦٥٢	٧٩	**٠,٦٦٨
٦٨	**٠,٤٥٣	٦٥	**٠,٥٦٤	٦٦	**٠,٥٢٩	٤٩	**٠,٦٢٩	٦٠	**٠,٤٨٨	١٠٦	**٠,٥٦٩	١١٤	**٠,٥٢٥
٨١	**٠,٢٨٠	٧٦	**٠,٦٤٦	٨٥	**٠,٦١٢	٥٥	**٠,٤٢٥	٧١	**٠,٦٦١	١٢٦	**٠,٦٢٩	١٣٠	**٠,٥٤٧
١١٠	**٠,٥٥٩	٩٣	**٠,٤٦٤	٩٥	**٠,٥٤٦	٦٣	**٠,٥٨٧	٨٣	**٠,٤٣٦	١٣٢	**٠,٧٠٤		
١٢٢	**٠,٦٢٧			١٠٥	**٠,٦٨٤	٧٣	**٠,٥٥٩	٩٧	**٠,٤١٣				
						٨٩	**٠,٦١٣	١١٦	**٠,٤٢٢				
						١٠٢	**٠,٦٥٥	١٢٩	**٠,٥٠٣				

تابع جدول (١): قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الموهبة القيادية

التخطيط		المثابرة		الشجاعة		الاستقلالية		العمل الجماعي		إدارة الوقت	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٧	**٠,٦١١	٨	**٠,٥٩٠	٩	**٠,٧١٠	١١	**٠,٥٤٦	١٤	**٠,٣٢٦	٢٠	**٠,٥٩٩
١٩	**٠,٤٩٦	٢٤	**٠,٥١٠	١٨	**٠,٥٧٤	٢٢	**٠,٥٤٠	٤٠	**٠,٥٤٥	٤٤	**٠,٦١٦
٣١	**٠,٥٤٨	٤٥	**٠,٥٢٢	٣٥	**٠,٦٨٨	٥١	**٠,٤٣٤	٦٤	**٠,٤٩٨	٦٩	**٠,٥٧٧

٤٧	**٠,٦٥١	٥٧	**٠,٦٧٣	٥٠	**٠,٥٢٨	٧٥	**٠,٦٧٦	٩٦	**٠,٧٠٥	٧٧	**٠,٥٣٦
٦٧	**٠,٤٥٧	٧٠	**٠,٤٤٣	٩٤	**٠,٣١٢	٨٦	**٠,٦٦٥	١٠١	**٠,٤٢٦	٩٠	**٠,٥٦١
٨٢	**٠,٤٤٣	٨٧	**٠,٦٣٣	١٠٩	**٠,٤٦٤	١١٨	**٠,٧٢٠	١٠٨	**٠,٤٤٠	١١١	**٠,٥٦٨
٩١	**٠,٦١٨	١٠٤	**٠,٥٩٤	١٢٧	**٠,٤٠٨	١٢٨	**٠,٤٢٣	١١٥	**٠,٣٤٣		
١١٢	**٠,٦٨٥	١٣٣	**٠,٦٤٤	١٣٦	**٠,٤٦٣			١١٧	**٠,٤٨٠		
١٣١	**٠,٥٥٦	١٣٧	**٠,٥٠٣					١٢١	**٠,٤٠٨		

حل المشكلات الحياتية					
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٣٢	**٠,٤٢٩	٣٦	**٠,٦٠٥	٤١	**٠,٥٨١
٥٨	**٠,٦٤٩	٦١	**٠,٦٦٤	٧٤	**٠,٧٢٨
٨٤	**٠,٤٨١	٨٨	**٠,٦٧١	٩٢	**٠,٤٨٩
١٠٣	**٠,٥٤٠	١١٣	**٠,٧١٤	١٢٠	**٠,٦٠٣
١٢٣	**٠,٤١٢				

يتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٢٨٠ إلى ٠,٧٢٨.

وقد أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف خمس مفردات (٥ ، ١٤ ، ٨١ ، ٩٤، ١١٥)، حيث جاءت قيمة معامل ارتباطهم بالبعد الذي ينتمون إليه أقل من ٠,٤، وتلك القيمة تشير إلى وجود علاقة ضعيفة (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ص١٥٨)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (١١٩) مفردة.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط للأبعاد : التواصل، إدارة الانفعالات، ادارة العلاقات الاجتماعية، تحمل المسئولية الاجتماعية، المرونة النفسية، الإقناع، التخطيط، المثابرة، الشجاعة، الاستقلالية، العمل الجماعي، إدارة الوقت، وحل المشكلات الحياتية، على التوالي : ٠,٥٧٥ ، ٠,٥٩٦، ٠,٨٠١، ٠,٨٦٥، ٠,٦٤١، ٠,٨٥٨، ٠,٧١٤، ٠,٨٠٢، ٠,٧١٨، ٠,٥٧٣، ٠,٦٩٥، ٠,٥١٤، ٠,٨٥٤، وجميع تلك القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس على حده والمقياس كاملاً قبل حذف درجة المفردة وبعد حذفها، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢) :

جدول (٢): قيم معاملات ثبات مقياس الموهبة القيادية

الموهبة القيادية	عدد المفردات	ألفا كرونباخ	ألفا كرونباخ عند حذف درجة المفردة
التواصل	٨	٠,٦٧٥	تراوح من ٠,٦٠٢ إلى ٠,٦٧٣
إدارة الانفعالات	٨	٠,٦٥٢	تراوح من ٠,٥٧٣ إلى ٠,٦٣٧
ادارة العلاقات الاجتماعية	٩	٠,٧٣٧	تراوح من ٠,٦٨٩ إلى ٠,٧٣٤
تحمل المسئولية الاجتماعية	١١	٠,٧٦٨	تراوح من ٠,٧٣٥ إلى ٠,٧٦٧
المرونة النفسية	١٠	٠,٦٢٥	تراوح من ٠,٥٥٨ إلى ٠,٦١٢
الإقناع	١٥	٠,٧٨٨	تراوح من ٠,٧٥١ إلى ٠,٧٨٨
التخطيط	٩	٠,٧١٤	تراوح من ٠,٦٦٨ إلى ٠,٧١٠
المثابرة	٩	٠,٧٣٨	تراوح من ٠,٦٩٨ إلى ٠,٧٣٠
الشجاعة	٧	٠,٦٧٠	تراوح من ٠,٥٨١ إلى ٠,٦٦٧
الاستقلالية	٧	٠,٦٥٠	تراوح من ٠,٥٥٠ إلى ٠,٦٥٠
العمل الجماعي	٧	٠,٦٤٦	تراوح من ٠,٥١٨ إلى ٠,٦٤٦
إدارة الوقت	٦	٠,٥٩٥	تراوح من ٠,٥٢٢ إلى ٠,٥٧٣
حل المشكلات الحياتية	١٣	٠,٧٢٦	تراوح من ٠,٦٥٧ إلى ٠,٧٠٩
المقياس كاملاً	١١٩	٠,٩٥٤	تراوح من ٠,٩٥٣ إلى ٠,٩٥٤

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت من ٠,٥٠٨ إلى ٠,٩٥٤ ، وهى قيم ثبات مقبولة، وأن قيم ألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها عند حذف المفردات تقلل من معامل ثبات الأبعاد، عدا مفردة واحدة بالبعد السادس (الاقناع).

وأسفر الثبات بطريقة ألفا كرونباخ عن حذف المفردة (٢٧) بالبعد العاشر (الاقناع) من مفردات المقياس، حيث أن حذف تلك المفردة يزيد من قيمة معامل ثبات البعد (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١١، ص٥٢٢).

يتضح مما سبق أن مقياس عادات العقل يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (١١٨) مفردة، موزعة كما جاء في جدول (٢) عدا بعد الاقناع أصبح (١٤ مفردة).

٢- مقياس نمطى الشخصية (أ ، ب)

استخدم الباحث مقياس هوارد كلازر تعريب جميلة رحيم عبد الوائلى (٢٠١٢)، ويشتمل المقياس على (١٥) مفردة ثنائية القطب يستجيب عليها المفحوص باختيار رقم واحد فقط من بين سبعة أرقام، حيث يمثل الطرف الأول خصائص نمط الشخصية "ب"،

والطرف الثاني للمفردة يمثل نمط الشخصية "أ"، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى نمط الشخصية "أ"، والدرجة المنخفضة إلى نمط الشخصية "ب".

وللتحقق من صدق المقياس واتساقه وثباته، قام الباحث الحالي بإتباع الخطوات الآتية:

صدق المقياس :

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي لمفردات المقياس : من خلال معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس (أعلى وأقل ٢٧% من الدرجة الكلية للبعد)، وذلك على كل مفردة.

وباستخدام اختبار "ت" أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المنخفضين في جميع مفردات مقياس نمطى الشخصية "أ ، ب" لصالح مجموعة المرتفعين، وقد تراوحت قيم "ت" من ٢,٨٧ إلى ٦,٤٨ وجاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا المفردتين (١ ، ١٣) كانت قيمة "ت" ٢,٣٤، ٢,٣٠ وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥) والمفردتين (٣، ٩) كانت قيمة "ت" ١,٤١، ١,٨٥ وهى غير دالة إحصائياً.

وقد أسفر الصدق التمييزي لمفردات المقياس عن حذف مفردتين؛ وذلك لعدم دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المرتفعين ومتوسطات درجات الطلاب المنخفضين في الدرجة الكلية للمقياس، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (١٣) مفردة.

الاتساق الداخلي للمقياس :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٣)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية لمقياس نمطي الشخصية "أ ، ب"

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٢٧٤*	٢	٠,٤٥٩**	٤	٠,٥٧٠**	٥	٠,٤٢٢**
٦	٠,٤٨٧**	٧	٠,٤٣١**	٨	٠,٤٣٣**	١٠	٠,٤٣٦**
١١	٠,٤١٤**	١٢	٠,٤١٦**	١٣	٠,٤٢٩**	١٤	٠,٦٤٥**
١٥	٠,٤٩٣**						

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، عدا المفردة (١) جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٢٧٤ إلى ٠,٦٤٥.

وقد أسفر الاتساق الداخلي للمقياس عن حذف المفردة (١)، حيث جاءت قيمة معامل ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه أقل من ٠,٤، وتلك القيمة تشير إلى وجود علاقة ضعيفة (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ص١٥٨)، لذلك قام الباحث بحذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (١٢) مفردة.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس كاملاً، وجاءت قيمة معامل الثبات = ٠,٦٣٣، وتراوحت معاملات ثبات المقياس عند حذف مفرداته (١٢ مفردة) من ٠,٥٥٥ إلى ٠,٦٣٢، ولم يسفر ذلك عن حذف أية مفردة من مفردات المقياس، حيث إن معاملات الثبات التي تم الحصول عليها عند حذف تلك المفردات تقل من معامل ثبات المقياس كاملاً.

يتضح مما سبق أن مقياس نمطي الشخصية "أ ، ب" يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية، ويتكون في صورته النهائية من (١٢) مفردة.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين راجعة لتأثير كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) والتفاعل بينهما".

وللتحقق من هذه الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة Multivariate (MANOVA) Analysis of Variance لمعرفة دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعات التصميم العاملي (٢×٢) لتفاعل (الجنس × التخصص) للموهبة القيادية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول (٤ ، ٥ ، ٦):

جدول (٤): قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للموهبة القيادية وفقاً للجنس والتخصص

الموهبة القيادية	الجنس				التخصص			
	إناث (ن=٢٢٥)		ذكور (ن=٥١)		أدبي (ن=٢٠١)		علمي (ن=٧٥)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التواصل	٢٧,٣٢	٤,٧٣	٢٥,٦٣	٤,٦١	٢٦,٦٥	٤,٨٧	٢٦,٣١	٤,٢٥
إدارة الانفعالات	٢٣,٨٤	٥,٢٣	٢٤,٢٢	٥,١٠	٢٣,٦٤	٥,٤٩	٢٤,٤٢	٤,٢٨
ادارة العلاقات	٣١,٩٤	٥,٥٨	٣٢,٨٨	٥,٣٤	٣١,٧٥	٥,٦٧	٣٣,٠٧	٥,١٤

الاجتماعية								
تحمل المسئولية الاجتماعية	٤٠,٥١	٥,٥٣	٣٩,٦٦	٦,٥٤	٣٩,٦٨	٥,٧٨	٤٠,٤٩	٥,٤٩
المرونة النفسية	٣٤,٥٩	٥,٠٧	٣٣,٧٦	٥,٢٦	٣٣,٧١	٥,٠٦	٣٤,٦٤	٥,١٢
الإقناع	٤٧,٨٥	٧,٠٢	٤٧,٦١	٦,٧١	٤٧,٣١	٧,٠٤	٤٩,١٣	٦,٥٩
التخطيط	٣١,٩٢	٥,٤٤	٣٢,٤٨	٥,٠٥	٣٢,٠٧	٥,٣١	٣٢,٣٣	٥,٥٣
المثابرة	٣١,٦٩	٥,١٥	٣٢,٣٢	٥,٦٩	٣١,٧٣	٥,٣٩	٣٢,٢٨	٤,٨٤
الشجاعة	٢١,٨٣	٤,٥٣	٢١,٢٢	٣,٥٣	٢١,٠٥	٤,٢٧	٢٢,٠١	٤,٤٤
الاستقلال	٢٤,٢٣	٣,٨٥	٢٣,٤٧	٣,٨٠	٢٣,٠١	٣,٧٠	٢٤,٧٠	٣,٦٨
العمل الجماعي	٢٤,٩٠	٣,٨٠	٢٤,٩٧	٣,٩٤	٢٥,٣٦	٣,٨٧	٢٤,٥١	٣,٦٦
إدارة الوقت	١٧,٥٩	٤,١٣	١٧,٤٤	٣,٨٤	١٧,٢٠	٣,٩٩	١٧,٨٣	٤,٢٣
حل المشكلات الحياتية	٤٣,٦٤	٦,٥٠	٤٣,٧٨	٧,٦٠	٤٣,٤٦	٦,٩٧	٤٤,٢٣	٥,٩٤
الدرجة الكلية	٤٠٢,٦٣	٤٥,٧٩	٣٩٨,٥٨	٤٧,٣٢	٣٩٧,٠٩	٤٦,٦٠	٤٠٤,١٣	٤٣,٢٥

جدول (٥): قيم الاختبارات المتعددة القبلية لدلالة تحليل التباين لتفاعل (الجنس × التخصص) للموهبة القيادية

مصدر التباين (المتغير المستقل)	اسم الاختبار	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة
الجنس	بيلاى Pillai's Trace	٠,٠٥٧	١,٢٠٦	١٣	٢٦٠	٠,٢٧٤
	ويلكس Wilks' Lambda	٠,٩٤٣	١,٢٠٦	١٣	٢٦٠	٠,٢٧٤
	هوتلنج Hotelling's Trace	٠,٠٦٠	١,٢٠٦	١٣	٢٦٠	٠,٢٧٤
	روى Roy's Largest Root	٠,٠٦٠	١,٢٠٦	١٣	٢٦٠	٠,٢٧٤
التخصص	بيلاى Pillai's Trace	٠,٠٤٨	١,٠٠٩	١٣	٢٦٠	٠,٤٤٣
	ويلكس Wilks' Lambda	٠,٩٥٢	١,٠٠٩	١٣	٢٦٠	٠,٤٤٣
	هوتلنج Hotelling's Trace	٠,٠٥٠	١,٠٠٩	١٣	٢٦٠	٠,٤٤٣
	روى Roy's Largest Root	٠,٠٥٠	١,٠٠٩	١٣	٢٦٠	٠,٤٤٣
الجنس × التخصص	بيلاى Pillai's Trace	٠,٠٥٤	١,١٤٢	١٣	٢٦٠	٠,٣٢٤
	ويلكس Wilks' Lambda	٠,٩٤٦	١,١٤٢	١٣	٢٦٠	٠,٣٢٤
	هوتلنج Hotelling's Trace	٠,٠٥٧	١,١٤٢	١٣	٢٦٠	٠,٣٢٤
	روى Roy's Largest Root	٠,٠٥٧	١,١٤٢	١٣	٢٦٠	٠,٣٢٤

يتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع قيم الاختبارات القبلية لإجراء تحليل التباين المتعدد جاءت غير دالة إحصائياً فى حالة تأثير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وهذا يشير مقدما إلى عدم وجود فروق بين مجموعات الدراسة فى متوسط درجات مؤشرات الموهبة القيادية.

كما تم تطبيق اختبار ليفين Levene's Test لاختبار تجانس التباين، حيث جاء لجميع مؤشرات الموهبة القيادية غير دال إحصائياً، حيث تراوحت الدلالة من ٠,١١٣

إلى ٠,٩٤٢ ، مما يوضح تجانس التباين بين مجموعات الدراسة بالفرض، وبالتالي مناسبة استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه متعدد المتغيرات التابعة لاختبار هذا الفرض والوثوق فى نتائجه.

ويوضح جدول (٦) نتائج تحليل التباين المتعدد (الجنس × التخصص) في متوسط درجات مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين :

جدول (٦): نتائج تحليل التباين المتعدد (الجنس × التخصص) للموهبة القيادية

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	التواصل	٨٢,١٩٩	١	٨٢,١٩٩	٣,٧٢٥	غير دال
	إدارة الانفعالات	٤,٠٨٦	١	٤,٠٨٦	٠,١٥٠	غير دال
	العلاقات الاجتماعية	٢٥,٣٩٣	١	٢٥,٣٩٣	٠,٨٢٦	غير دال
	تحمل المسئولية	٢٠,٨٦٣	١	٢٠,٨٦٣	٠,٦٣٦	غير دال
	المرونة النفسية	١٩,٦٣٢	١	١٩,٦٣٢	٠,٧٥٧	غير دال
	الإقناع	٤٦,٣٣٥	١	٤٦,٣٣٥	٠,٩٦٩	غير دال
	التخطيط	٩,٢١١	١	٩,٢١١	٠,٣١٧	غير دال
	المثابرة	١١,٧٠٢	١	١١,٧٠٢	٠,٤٢٢	غير دال
	الشجاعة	١٠,٥٥٧	١	١٠,٥٥٧	٠,٥٦٤	غير دال
	الاستقلالية	١٦,٨٤٢	١	١٦,٨٤٢	١,٢٣٠	غير دال
	العمل الجماعي	٠,١١٣	١	٠,١١٣	٠,٠٠٨	غير دال
	إدارة الوقت	٠,٦٢١	١	٠,٦٢١	٠,٠٣٨	غير دال
	حل المشكلات الحياتية	٧,١٥٤	١	٧,١٥٤	٠,١٥٨	غير دال
	الدرجة الكلية	٤٧٦,٧٧٤	١	٤٧٦,٧٧٤	٠,٢٢٧	غير دال
التخصص	التواصل	٣,٣٩٣	١	٣,٣٩٣	٠,١٥٤	غير دال
	إدارة الانفعالات	١٧,٤٤٦	١	١٧,٤٤٦	٠,٦٤٢	غير دال
	العلاقات الاجتماعية	٥١,٠٣٩	١	٥١,٠٣٩	١,٦٦١	غير دال
	تحمل المسئولية	١٨,٩٨٩	١	١٨,٩٨٩	٠,٥٧٩	غير دال
	المرونة النفسية	٢٥,٣٣٤	١	٢٥,٣٣٤	٠,٩٧٦	غير دال
	الإقناع	٤,٣٤٥	١	٤,٣٤٥	٠,٠٩١	غير دال
	التخطيط	١,٩٦٤	١	١,٩٦٤	٠,٠٦٨	غير دال
	المثابرة	٨,٧٩٨	١	٨,٧٩٨	٠,٣١٧	غير دال
	الشجاعة	٢٦,٥٦٣	١	٢٦,٥٦٣	١,٤١٩	غير دال

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	الاستقلالية	٨٣,٠٩١	١	٨٣,٠٩١	٦,٠٧٠	٠,٠٥
	العمل الجماعي	٢٠,٩٨٥	١	٢٠,٩٨٥	١,٤٣١	غير دال
	إدارة الوقت	١١,٥٩٤	١	١١,٥٩٤	٠,٧٠١	غير دال
	حل المشكلات الحياتية	٠,٢٢٠	١	٠,٢٢٠	٠,٠٠٥	غير دال
	الدرجة الكلية	١٤٣٩,٩٥٨	١	١٤٣٩,٩٥٨	٠,٦٨٦	غير دال
الجنس × التخصص	التواصل	٦٣,٦٨٥	١	٦٣,٦٨٥	٢,٨٨٦	غير دال
	إدارة الانفعالات	٢,٥٣٧	١	٢,٥٣٧	٠,٠٩٣	غير دال
	العلاقات الاجتماعية	٢٤,٨٠٦	١	٢٤,٨٠٦	٠,٨٠٧	غير دال
	تحمل المسئولية	٦,٩٨٥	١	٦,٩٨٥	٠,٢١٣	غير دال
	المرونة النفسية	٦,١١٩	١	٦,١١٩	٠,٢٣٦	غير دال
	الإقناع	١٢٦,٧٣٧	١	١٢٦,٧٣٧	٢,٦٥١	غير دال
	التخطيط	٧,١٥٧	١	٧,١٥٧	٠,٢٤٧	غير دال
	المثابرة	٠,٣٢٠	١	٠,٣٢٠	٠,٠١٢	غير دال
	الشجاعة	٢١,٤١٢	١	٢١,٤١٢	١,١٤٤	غير دال
	الاستقلالية	٢٨,٩٤٥	١	٢٨,٩٤٥	٢,١١٤	غير دال
	العمل الجماعي	٠,٨٤٣	١	٠,٨٤٣	٠,٠٥٧	غير دال
	إدارة الوقت	١٠,٥٣٥	١	١٠,٥٣٥	٠,٦٣٧	غير دال
	حل المشكلات الحياتية	٤٦,١٥٩	١	٤٦,١٥٩	١,٠٢٢	غير دال
	الدرجة الكلية	٢٠٤٠,٥٦٩	١	٢٠٤٠,٥٦٩	٠,٩٧٢	غير دال
الخطأ	التواصل	٦٠٠٢,٣٧٨	٢٧٢	٢٢,٠٨٦		
	إدارة الانفعالات	٧٣٩٤,٧٨٩	٢٧٢	٢٧,١٨٧		
	العلاقات الاجتماعية	٨٣٦٠,٢٧٨	٢٧٢	٣٠,٧٣٦		
	تحمل المسئولية	٨٩١٧,٧٨٨	٢٧٢	٣٢,٧٨٦		
	المرونة النفسية	٧٠٥٦,٩٠٠	٢٧٢	٢٥,٩٤٤		
	الإقناع	١٣٠٠٤,٥٧٩	٢٧٢	٤٧,٨١١		
	التخطيط	٧٨٩٣,٤٩٢	٢٧٢	٢٩,٠٢٠		
	المثابرة	٧٥٤٦,٤١٧	٢٧٢	٢٧,٧٤٤		
	الشجاعة	٥٠٩٠,٣٩٢	٢٧٢	١٨,٧١٥		
	الاستقلالية	٣٧٢٣,٦٠٨	٢٧٢	١٣,٦٩٠		
	العمل الجماعي	٣٩٩٠,٠٠٥	٢٧٢	١٤,٦٦٩		

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	إدارة الوقت	٤٥٠١,٧٠٦	٢٧٢	١٦,٥٥٠		
	حل المشكلات الحياتية	١٢٢٨٩,٤١٣	٢٧٢	٤٥,١٨٢		
	الدرجة الكلية	٥٧٠٧٥٤,٧٩٧	٢٧٢	٢٠٩٨,٣٦٣		
الكلي	التواصل	٢٠٥٩٢٨	٢٧٦			
	إدارة الانفعالات	١٦٢٤٢٨	٢٧٦			
	العلاقات الاجتماعية	٢٨٩٦٩٩	٢٧٦			
	تحمل المسئولية	٤٥٢٩٣٧	٢٧٦			
	المرونة النفسية	٣٢٩٢٨٩	٢٧٦			
	الإقناع	٦٤٤١٣٩	٢٧٦			
	التخطيط	٢٨٨٨٤٥	٢٧٦			
	المثابرة	٢٨٤٣٥٢	٢٧٦			
	الشجاعة	١٣١٥٣٨	٢٧٦			
	الاستقلالية	١٥٧٥٦٩	٢٧٦			
	العمل الجماعي	١٧٧٧٢٤	٢٧٦			
	إدارة الوقت	٨٧٥٦٤	٢٧٦			
	حل المشكلات الحياتية	٥٣٨٧٢٧	٢٧٦			
	الدرجة الكلية	٤٤٥٧٠٠٠٠	٢٧٦			
الكلي المصحح	التواصل	٦١٢٥,٥٥١	٢٧٥			
	إدارة الانفعالات	٧٤٥٨,٤٣٥	٢٧٥			
	العلاقات الاجتماعية	٨٤١٧,٤٠٢	٢٧٥			
	تحمل المسئولية	٩٠١٣,٩٥٣	٢٧٥			
	المرونة النفسية	٧١٦٥,٦٦٣	٢٧٥			
	الإقناع	١٣٣١٢,٨٢٢	٢٧٥			
	التخطيط	٧٩٤٦,٣٥٩	٢٧٥			
	المثابرة	٧٥٨٥,٣٣٣	٢٧٥			
	الشجاعة	٥٢٤٣,٧٣٩	٢٧٥			
	الاستقلالية	٤٠٦٥,٠٨٣	٢٧٥			
	العمل الجماعي	٤٠٢١,٩١٣	٢٧٥			
	إدارة الوقت	٤٥٧١,٩٨٦	٢٧٥			
	حل المشكلات الحياتية	١٢٣٦٨,٩٩٦	٢٧٥			

مصدر التباين (المتغير المستقل)	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	الدرجة الكلية	٥٨١٦٧٠,٧٣٦	٢٧٥			

يتضح من جدول (٦) ما يأتي :

١- بالنسبة لمتغير الجنس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث في أبعاد الموهبة القيادية ودرجتها الكلية.

٢- بالنسبة لمتغير التخصص :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي والأدبي في أبعاد الموهبة القيادية ودرجتها الكلية، عدا بعد (الاستقلالية) جاء الفرق دالاً لصالح طلاب التخصص العلمي، حيث كان متوسط درجات طلاب التخصص العلمي (٢٤,٧٠)، ومتوسط درجات طلاب التخصص الأدبي (٢٣,٠١).

٣- بالنسبة لأثر تفاعل(الجنس × التخصص):

لا يوجد أثر دال لتفاعل (الجنس × التخصص) في متوسط درجات جميع أبعاد الموهبة القيادية ودرجتها الكلية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة ابراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤) التى توصلت الى أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث فى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة للشعب الادبية. ودراسة حسن أحمد علام ومحمد عبد اللطيف أحمد (٢٠٠٤) التى توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين طلاب الاقسام العلمية وطلاب الاقسام الادبية فى مهارات ادارة الوقت. ودراسة نادية بوشلالق (٢٠٠٦) التى توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث فى اشباع الحاجة الى الاستقلالية الذاتية. ودراسة خلف أحمد عبد الرسول (٢٠٠٧) التى توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث فى المسئولية الاجتماعية. ودراسة وفاء محمد الأشقر ومروان صالح الصمادى (٢٠١٠) التى أشارت إلى أنه لا توجد فروق بين طلاب الاقسام العلمية والاقسام الانسانية فى مهارة تنظيم الوقت. ودراسة نعمة حسن (٢٠١٥) التى توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين طالبات التخصص العلمي والتخصص الأدبي فى مهارات ادارة الوقت. ودراسة مروة مختار جابر (٢٠١٥) التى توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين طلاب الاقسام العلمية وطلاب الاقسام الادبية فى المرونة المعرفية.

يعزى الباحث تفوق طلاب الاقسام العلمية على طلاب الاقسام الادبية فى بعد الاستقلالية الى طبيعة المقررات العلمية التى تحتاج إلى التحرر فى التفكير والبحث الذاتى عن حلول لبعض المشكلات، وذلك يكسب الطالب فى التخصص العلمي الاعتماد على الذات فى المواقف التى يواجهها وكذلك فى اتخاذ

القـرارات الحياتيـة، بالإضـافة إلـى المناقشـة العلمية الموضوعية للأفكار والآراء المطروحة من الآخرين، والتعبير عن وجهة نظره حتى ولو كانت مخالفة لوجهات نظر المحيطين. بينما يعزى الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والاناث وبين طلاب الأقسام العلمية والأدبية من الطلاب المعلمين فى مؤشرات الموهبة القيادية إلى حاجة كل منهم لتلك المؤشرات فى ممارسات الحياة الأكاديمية والعامة وممارساتهم المهنية أثناء التدريب الميداني، حيث يحتاج الطالب المعلم إلى المقدرة على توصيل المعلومات للآخرين سواء بصورة لفظية أو غير لفظية، كما يحتاج إلى فهم رسائل الآخرين والتعامل الفعال معها، والسيطرة على الانفعالات وتوجيهها للتعامل السليم مع المواقف الضاغطة، والسعي لإقامة علاقات ايجابية مع الزملاء والمتعلمين المستهدفين فى التربية العملية، وتكوين خطط عمل والسعي لتنفيذها والمثابرة على معوقاتها، والاتجاه الإيجابي نحو روح الجماعة، والقيام بمحاولات جادة للتعامل مع المشكلات المحيطة سواء الشخصية أو المجتمعية.

بينما تتعارض نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة ترومان وهارتلى (Trueman & Hartley, 1996) التى أشارت إلى تفوق الاناث على الذكور فى مهارات ادارة الوقت، ودراسة ابراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤) التى توصلت الى تفوق الاناث على الذكور فى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة للشعب العلمية. ودراسة حسن أحمد علام ومحمد عبد اللطيف أحمد (٢٠٠٤) التى توصلت إلى تفوق الاناث على الذكور فى الدرجة الكلية لإدارة الوقت. ودراسة فايزة يوسف عبد المجيد ومحمد رزق البحيرى وحنان محمد الفخرانى (٢٠١٠) التى توصلت تفوق الاناث على الذكور فى بعدى التفاعل مع الآخرين وضبط الانفعالات. ودراسة وفاء محمد الأشقر ومروان صالح الصمادى (٢٠١٠) التى أشارت إلى تفوق الاناث على الذكور فى مهارة تنظيم الوقت. ودراسة صلاح شريف عبد الوهاب واسماعيل حسن الوليلى (٢٠١١) التى توصلت إلى تفوق الاناث على الذكور فى بعدى ادارة الانفعالات والتواصل. ودراسة مروة مختار جابر (٢٠١٥) التى توصلت إلى تفوق الاناث على الذكور فى المرونة المعرفية.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الواقعي وكل من المتوسط الفرضي ودرجة الكفاية ٨٠% فى الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين لصالح المتوسط الفرضي ودرجة الكفاية ".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينة واحدة لحساب دلالة الفرق

بـين المتوسـط الـواقعي والمتوسـط الفرضـي[٢] فروق دالـة إحصـائياً فيها، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٧) :

فـى الموهبـة القياديـة (الأبعـاد والدرجـة الكليـة)، ولحسـاب دلالـة الفـرق بـين المتوسـط الـواقعي ودرجة الكفاية ٨٠% ٣ من الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الموهبة القيادية والمقياس كاملاً لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

وقد تم اختبار هذا الفرض لطلاب العينة الكليـة فـى حالـة أبعـاد الموهبـة القياديـة التـي أشار الفرض الأول بالدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالـة إحصـائياً تعزى إلـى الجنس والتخصص، وتم اختبار هذا الفرض لدى كل مـن : الـذكور والإنـاث والتخصصـين العلمـي والأدبـي والعينـة الكليـة، فـى حالـة الأبعـاد التـي أشار الفرض الأول بالدراسة الحالية إلى وجود

٢ المتوسـط الفرضـي = متوسـط درجـات البـدائل مضروبًا فى عدد المفردات = (٣× عدد المفردات). حيث تـم تصـحيح استجابات الطـلاب بإعطـاء درجـات (٥-٤-٣-٢-١) للمفـردات الموجبـة ودرجـات (١-٢-٣-٤-٥) للمفـردات السـالبة للبـدائل (تنطبـق بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا).

٣ اختـار الباحـث درجـة كفايـة ٨٠% لأنـه يـرى أن هذا هو المستوى المطلوب للمعلم ؛ وذلك لما لتلك الأبعاد من أهمية كبيرة في إدارة العملية التعليمية للمتعلمين.

جدول (٧): دلالة الفرق بين المتوسط الواقعي وكل من المتوسط الفرضي ودرجة الكفاية ٨٠% فى الموهبة القيادية

الموهبة القيادية	العينة	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة " ت " ودلالتها	الدرجة القصوى	الوزن المئوي	درجة الكفاية ٨٠%	قيمة " ت " ودلالتها
التواصل	الكلية (ن= ٢٧٦)	٢٦,٩١	٤,٧١	٢٤	١٠,٢٣**	٤٠	٦٧,٣ %	٣٢	١٧,٩٣** -
إدارة الانفعالات	الكلية (ن= ٢٧٦)	٢٣,٧٠	٥,٢٠	٢٤	٠,٩٧ -	٤٠	٥٩,٣ %	٣٢	٢٦,٤٩** -
ادارة العلاقات الاجتماعية	الكلية (ن= ٢٧٦)	٣١,٩٢	٥,٥٣	٢٧	١٤,٧٩**	٤٥	٧٠,٩ %	٣٦	١٢,٢٤** -
المسئولية الاجتماعية	الكلية (ن= ٢٧٦)	٤٠,١١	٥,٧٢	٣٣	٢٠,٦٢**	٥٥	٧٢,٩ %	٤٤	١١,٣٠** -
المرونة النفسية	الكلية (ن= ٢٧٦)	٣٤,١٦	٥,١٠	٣٠	١٣,٥٥**	٥٠	٦٨,٣ %	٤٠	١٨,١٠** -
الإقناع	الكلية (ن= ٢٧٦)	٤٧,٨١	٦,٩٥	٤٢	١٣,٨٧**	٧٠	٦٨,٣ %	٥٦	١٩,٥٦** -
التخطيط	الكلية (ن= ٢٧٦)	٣١,٩٠	٥,٣٧	٢٧	١٥,١٥**	٤٥	٧٠,٩ %	٣٦	١٢,٦٧** -
المثابرة	الكلية (ن= ٢٧٦)	٣١,٦٧	٥,٢٥	٢٧	١٤,٧٦**	٤٥	٧٠,٤ %	٣٦	١٣,٧١** -
الشجاعة	الكلية (ن= ٢٧٦)	٢١,٣٩	٤,٣٦	٢١	١,٤٩	٣٥	٦١,١ %	٢٨	٢٥,١٤** -
الاستقلال	الأدبي (ن= ٢٢٥)	٢٢,٩٤	٣,٧٠	٢١	٧,٤٠**	٣٥	٦٥,٥ %	٢٨	١٩,٣٧** -
	العلمي (ن= ٧٥)	٢٥,٣٢	٣,٦٨		١٠,١٥**		٧٢,٣ %		٦,٢٩** -
	الكلية (ن= ٢٧٦)	٢٣,٥٨	٣,٨٤		١١,١٦**		٦٧,٤ %		١٩,٠٨** -
العمل الجماعي	الكلية (ن= ٢٧٦)	٢٥,٠٩	٣,٨٢	٢١	١٧,٧٥**	٣٥	٧١,٧ %	٢٨	١٢,٦٦** -
إدارة الوقت	الكلية (ن= ٢٧٦)	١٧,٣٤	٤,٠٧	١٨	٢,٦٩** -	٣٠	٥٧,٨ %	٢٤	٢٧,١٣** -
حل المشكلات الحياتية	الكلية (ن= ٢٧٦)	٤٣,٦٧	٦,٧١	٣٩	١١,٥٧**	٦٥	٦٧,٢ %	٥٢	٢٠,٦٣** -
الدرجة الكلية	الكلية (ن= ٢٧٦)	٣٩٩,٢	٤٥,٩٩	٣٥٤	١٦,٣٤**	٥٩٠	٦٧,٧ %	٤٧٢	٢٦,٢٨** -

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)　　** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) ما يأتي :

وجود فرق دالة إحصائياً بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي فى أبعاد الموهبة القيادية ودرجتها الكلية لصالح المتوسط الواقعي، عدا بعدى (إدارة الانفعالات والشجاعة) بالنسبة للعينة الكلية، حيث جاء الفرق غير دال إحصائياً فى البعدين التى تراوح وزنها المئوي[٤] ٥٩,٣ % ، ٦١,١ % ، وكذلك بعد (إدارة الوقت) حيث جاء الفرق دال إحصائياً لصالح المتوسط الفرضي حيث جاء وزنه المئوي ٥٧,٨ %، فى حين تراوح الوزن المئوي للأبعاد التى جاء فيها الفرق دالاً لصالح المتوسط الواقعي من ٦٥,٥ % إلى ٧٢,٩ %، وبالرغم من هذا يوجد فرق دالة إحصائياً بين المتوسط الواقعي ودرجة الكفاية ٨٠% لجميع أبعاد الموهبة القيادية ودرجتها الكلية لصالح درجة الكفاية.

وبذلك يتضح تحقق الفرض الثاني جزئياً، حيث جاء مستوى بعدى (إدارة الانفعالات والشجاعة) قريب من المتوسط، وبعد (إدارة الوقت) أقل من المتوسط، فى حين جاء مستوى باقي أبعاد الموهبة القيادية ودرجتها

[٤] الوزن المئوى= (قيمة المتوسط الواقعي مقسومة على قيمة الدرجة القصوى)× ١٠٠.

الكلية أعلى من المتوسط، كما جاء مستوى جميع أبعاد الموهبة القيادية ودرجتها الكلية أقل من حد الكفاية٨٠%.

ويعزى الباحث انخفاض مستوى مؤشرات الموهبة القيادية لدى الطلاب المعلمين عن حد الكفاية ٨٠% _الذى يعنى توافر الحد الأدنى من مؤشرات المعلم القيادي الفعال_ إلى وجود قصور فى اختيار طلاب كلية التربية الذى ينبغى أن يتوافر لديهم الاستعدادات اللازمة للنجاح فى الممارسات المهنية للعملية التعليمية، بالإضافة إلى القصور فى الجوانب التطبيقية للبرامج التعليمية بالكلية، ويظهر ذلك بصورة كبيرة فى تأجيل اتمام الانشطة والاعمال لقرب موعد تسليمها، وصعوبة ضبط المشتتات التى تستنزف الوقت، وفقدان التركيز بسرعة فى المواقف الخلافية الضاغطة، بالإضافة الى تجنب التعامل مع المواقف الغامضة والمعقدة.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه :"توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات الطلاب المعلمين ذوى التقدير التراكمي المختلف للتحصيل الدراسي (مقبول/ جيد/ جيد جداً) فى الموهبة القيادية لصالح التقدير التراكمي الأعلى.

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادى الاتجاه One-Way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين الحاصلين على تقدير تراكمي مقبول والحاصلين على تقدير تراكمى جيد والحاصلين على تقدير تراكمى جيد جداً فى الموهبة القيادية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين(٨،٩):

جدول (٨): المتوسطات الحسابية لأبعاد الموهبة القيادية ودرجتها الكلية فى ضوء المستويات التحصيلية

الموهبة القيادية	المتوسطات الحسابية			الموهبة القيادية	المتوسطات الحسابية		
	مقبول (ن=٢٩)	جيد (ن=١٢٧)	جيد جداً (ن=١٢٠)		مقبول (ن=٢٩)	جيد (ن=١٢٧)	جيد جداً (ن=١٢٠)
التواصل	٢٥,٨٦	٢٦,٨٣	٢٧,٢٣	المثابرة	٢٨,٤٥	٣١,٨٥	٣٢,٢٥
إدارة الانفعالات	٢٣,٣١	٢٣,٨٤	٢٣,٦٣	الشجاعة	٢٠,٣١	٢١,٣٢	٢١,٧٣
العلاقات الاجتماعية	٣١,٠٣	٣٢,٣٢	٣١,٧٣	الاستقلال	٢٢,٣٤	٢٣,٢٨	٢٤,٢٤
تحمل المسئولية	٣٧,٤٥	٤٠,٢١	٤٠,٦٣	العمل الجماعي	٢٤,٠٧	٢٥,٤٤	٢٤,٩٦
المرونة النفسية	٣٣,٤٥	٣٣,٨٠	٣٤,٧٢	إدارة الوقت	١٧,٠٠	١٧,١٤	١٧,٦٣
الإقناع	٤٣,٩٠	٤٨,٣٦	٤٨,١٧	حل المشكلات	٣٩,١٧	٤٤,٣٨	٤٤,٠١
التخطيط	٢٨,٣٤	٣٢,١٨	٣٢,٤٥	الدرجة الكلية	٣٧٤,٦٩	٤٠١,٢٢	٤٠٣,٠٨

جدول (٩): نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث (مقبول/ جيد/ جيد جداً) فى الموهبة القيادية

الموهبة القيادية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التواصل	بين المجموعات	٤٥,١٠٨	٢	٢٢,٥٥٤	١,٠١٣	غير دال
	داخل المجموعات	٦٠٨٠,٤٤٣	٢٧٣	٢٢,٢٧٣		
	الدرجة الكلية	٦١٢٥,٥٥١	٢٧٥			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	٧,٥١١	٢	٣,٧٥٥	٠,١٣٨	غير دال
	داخل المجموعات	٧٤٥٠,٩٢٤	٢٧٣	٢٧,٢٩٣		
	الدرجة الكلية	٧٤٥٨,٤٣٥	٢٧٥			
ادارة العلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	٤٧,١١٠	٢	٢٣,٥٥٥	٠,٧٦٨	غير دال
	داخل المجموعات	٨٣٧٠,٢٩٢	٢٧٣	٣٠,٦٦٠		
	الدرجة الكلية	٨٤١٧,٤٠٢	٢٧٥			
تحمل المسئولية	بين المجموعات	٢٣٩,٦٥٤	٢	١١٩,٨٢٧	٣,٧٢٨	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٨٧٧٤,٢٩٩	٢٧٣	٣٢,١٤٠		
	الدرجة الكلية	٩٠١٣,٩٥٣	٢٧٥			
المرونة النفسية	بين المجموعات	٦٨,٠٤٥	٢	٣٤,٠٢٣	١,٣٠٩	غير دال
	داخل المجموعات	٧٠٩٧,٦١٨	٢٧٣	٢٥,٩٩٩		
	الدرجة الكلية	٧١٦٥,٦٦٣	٢٧٥			
الإقناع	بين المجموعات	٤٩٨,١٢٨	٢	٢٤٩,٠٦٤	٥,٣٠٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٢٨١٤,٦٩٥	٢٧٣	٤٦,٩٤٠		
	الدرجة الكلية	١٣٣١٢,٨٢٢	٢٧٥			
التخطيط	بين المجموعات	٤١٤,٤٢٣	٢	٢٠٧,٢١١	٧,٥١١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٥٣١,٩٣٦	٢٧٣	٢٧,٥٩٠		
	الدرجة الكلية	٧٩٤٦,٣٥٩	٢٧٥			
المثابرة	بين المجموعات	٣٤٥,٥٠٣	٢	١٧٢,٧٥٢	٦,٥١٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٢٣٩,٨٣٠	٢٧٣	٢٦,٥٢٠		
	الدرجة الكلية	٧٥٨٥,٣٣٣	٢٧٥			
الشجاعة	بين المجموعات	٤٨,٦٦٤	٢	٢٤,٣٣٢	١,٢٧٩	غير دال
	داخل المجموعات	٥١٩٥,٠٧٥	٢٧٣	١٩,٠٣٠		
	الدرجة الكلية	٥٢٤٣,٧٣٩	٢٧٥			
الاستقلالية	بين المجموعات	١٠٣,٣٨٦	٢	٥١,٦٩٣	٣,٥٦٢	٠,٠٥

الموهبة القيادية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	٣٩٦١,٦٩٨	٢٧٣	١٤,٥١٢		
	الدرجة الكلية	٤٠٦٥,٠٨٣	٢٧٥			
العمل الجماعي	بين المجموعات	٤٧,٩٥٢	٢	٢٣,٩٧٦	١,٦٤٧	غير دال
	داخل المجموعات	٣٩٧٣,٩٦١	٢٧٣	١٤,٥٥٧		
	الدرجة الكلية	٤٠٢١,٩١٣	٢٧٥			
إدارة الوقت	بين المجموعات	١٨,٦٧٠	٢	٩,٣٣٥	٠,٥٦٠	غير دال
	داخل المجموعات	٤٥٥٣,٣١٥	٢٧٣	١٦,٦٧٩		
	الدرجة الكلية	٤٥٧١,٩٨٦	٢٧٥			
حل المشكلات الحياتية	بين المجموعات	٦٦٤,٠٠٩	٢	٣٣٢,٠٠٤	٧,٧٤٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	١١٧٠٤,٩٨٨	٢٧٣	٤٢,٨٧٥		
	الدرجة الكلية	١٢٣٦٨,٩٩٦	٢٧٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٩٧٤٩,٥٣٥	٢	٩٨٧٤,٧٦٨	٤,٧٩٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٦١٩٢١,٢٠٠	٢٧٣	٢٠٥٨,٣١٩		
	الدرجة الكلية	٥٨١٦٧٠,٧٣٦	٢٧٥			

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث (ذوى التقدير التراكمي مقبول / ذوى التقدير التراكمي جيد / ذوى التقدير التراكمي جيد جدًا) فى أبعاد الموهبة القيادية (تحمل المسئولية الاجتماعية، الإقناع، التخطيط، المثابرة، الاستقلالية، وحل المشكلات الحياتية) بالإضافة إلى درجتها الكلية، فى حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث فى أبعاد الموهبة القيادية (التواصل، إدارة الانفعالات، ادارة العلاقات الاجتماعية، المرونة النفسية، الشجاعة، العمل الجماعي، وإدارة الوقت).

ولتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة قام الباحث باستخدام مدى " شيفيه " Scheffe للمقارنات المتعددة للمتوسطات، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٠) :

جدول (١٠):مدى شيفية لاتجاه الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوى التقدير التراكمي (مقبول– جيد– جيد جدًا) في الموهبة القيادية

الموهبة القيادية	المجموعات	متوسط درجات المجموعة	فروق المتوسطات		
			ذوو التقدير مقبول	ذوو التقدير جيد	ذوو التقدير جيد جدًا
تحمل المسئولية الاجتماعية	ذوو التقدير مقبول	٣٧,٤٥	--		
	ذوو التقدير جيد	٤٠,٢١	٢,٧٦	---	
	ذوو التقدير جيد جدًا	٤٠,٦٣	*٣,١٨	٠,٤٢	---
الإقناع	ذوو التقدير مقبول	٤٣,٩٠	---		
	ذوو التقدير جيد	٤٨,٣٦	*٤,٤٦	---	
	ذوو التقدير جيد جدًا	٤٨,١٧	*٤,٢٧	-٠,١٩	----
التخطيط	ذوو التقدير مقبول	٢٨,٣٤	---		
	ذوو التقدير جيد	٣٢,١٨	**٣,٨٤	---	
	ذوو التقدير جيد جدًا	٣٢,٤٥	**٤,١١	٠,٢٧	----
المثابرة	ذوو التقدير مقبول	٢٨,٤٥	---		
	ذوو التقدير جيد	٣١,٨٥	**٣,٤٠	---	
	ذوو التقدير جيد جدًا	٣٢,٢٥	**٣,٨٠	٠,٤٠	----
الاستقلالية	ذوو التقدير مقبول	٢٢,٣٤	---		
	ذوو التقدير جيد	٢٣,٢٨	٠,٩٤	---	
	ذوو التقدير جيد جدًا	٢٤,٢٤	*١,٩٠	٠,٩٦	----
حل المشكلات الحياتية	ذوو التقدير مقبول	٣٩,١٧	---		
	ذوو التقدير جيد	٤٤,٣٨	**٥,٢١	---	
	ذوو التقدير جيد جدًا	٤٤,٠١	**٤,٨٤	-٠,٣٧	----
الدرجة الكلية	ذوو التقدير مقبول	٣٧٤,٦٩	---		
	ذوو التقدير جيد	٤٠١,٢٢	*٢٦,٥٣	---	
	ذوو التقدير جيد جدًا	٤٠٣,٠٨	*٢٨,٣٩	١,٨٦	----

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٠) ما يأتي :

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوى التقدير التراكمي جيد جدًا وذوى التقدير التراكمي مقبول فى أبعاد (تحمل المسئولية الاجتماعية، الإقناع، التخطيط، المثابرة، الاستقلالية، حل المشكلات الحياتية) والدرجة الكلية للموهبة القيادية لصالح الطلاب ذوى التقدير جيد جدًا.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوى التقدير التراكمي جيد وذوى التقدير التراكمي مقبول فى أبعاد (الإقناع، التخطيط، المثابرة، وحل المشكلات الحياتية) والدرجة الكلية للموهبة القيادية لصالح الطلاب ذوى التقدير جيد.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوى التقدير التراكمي جيد وذوى التقدير التراكمي مقبول فى بعدى (تحمل المسئولية الاجتماعية، والاستقلالية).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوى التقدير التراكمي جيد جدًا وذوى التقدير التراكمي جيد فى أبعاد (تحمل المسئولية الاجتماعية، الإقناع، التخطيط، المثابرة، الاستقلالية، وحل المشكلات الحياتية) والدرجة الكلية للموهبة القيادية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة ابراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤) التى توصلت الى وجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لطلاب الشعب العلمية بكلية التربية. ودراسة نادية بوشلالق (٢٠٠٦) التى أشارت إلى تفوق المتفوقون دراسياً على أقرانهم غير المتفوقين فى اشباع الحاجة إلى الاستقلالية الذاتية. ودراسة خلف أحمد عبد الرسول (٢٠٠٧) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين المسئولية الاجتماعية والتحصيل الاكاديمي. ودراسة آمال جمعة محمد (٢٠١٠) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي ومهارات التفاوض الاجتماعي. ودراسة فايزة يوسف عبد المجيد ومحمد رزق البحيرى وحنان محمد الفخرانى (٢٠١٠) التى توصلت إلى أنه لا توجد علاقة بين بعدى التفاعل مع الآخرين وضبط الانفعالات وبين التحصيل الدراسي.

ويعزى الباحث تفوق الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي على أقرانهم منخفضي التحصيل فى أبعاد (تحمل المسئولية الاجتماعية، والإقناع، والتخطيط، والمثابرة، والاستقلالية، وحل المشكلات الحياتية) إلى أن

الطالب الذى يتحمل مسئولية تحقيق الاهداف التى تعود بالنفع عليه وعلى أفراد المجتمع المحيطين به والتى قد يكون منها هدف التقدير المرتفع فى التحصيل الدراسي بالكلية للحصول على وظيفة معلم والمساعدة فى تعليم أفراد المجتمع، يحتاج إلى توافر التخطيط الجيد المتمثل فى تحديد متطلبات واجراءات التنفيذ، والتمسك بالقيام بالمهام والانشطة المطلوبة لتحقيق الهدف وعدم الاستسلام أمام الصعوبات بسهولة، بالإضافة إلى الاستقلالية الذاتية فى التفكير والتعبير المقنع عن الأداء فى المهام والانشطة والاختبارات الاكاديمية، والنجاح فى ذلك يتطلب صفاء الذهن من أثر المشكلات الحياتية من خلال التعامل الإيجابي معها.

كما يترتب على عدم وجود فروق بين الطلاب المعلمين مرتفعي التحصيل الدراسي وأقرانهم منخفضي التحصيل فى باقي أبعاد مؤشرات الموهبة القيادية على الرغم من أهمية توافرها فى المعلم الفعال الناجح، إلى أن التحصيل الدراسي بالكلية ليس المعيار المناسب للحكم على كفاءة الطالب المعلم فى النواحي القيادية. ويعزى الباحث ذلك إلى أن الدراسة بكلية التربية تحتاج إلى مزيد من التركيز فى المحاضرات والتدريبات والتقييمات الشفوية والفصلية والاختبارات التحريرية على أهمية استغلال كل مؤشرات الموهبة القيادية وخاصة (التواصل، ادارة الانفعالات، ادارة العلاقات الاجتماعية، المرونة النفسية، الشجاعة، العمل الجماعي، وادارة الوقت).

وتتعارض نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة برتن وتاسر (Britton & Tasser, 1991) التى توصلت الى وجود علاقة موجبة دالة بين مهارات ادارة الوقت والتحصيل الدراسي. ودراسة ترومان وهارتلى (Trueman & Hartley, 1996) التى أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من مهارات ادارة الوقت. ودراسة كوفاك (Kovach, 1997) التى توصلت إلى تفوق الطلاب ذوى التحصيل المرتفع على ذوى التحصيل المنخفض فى استخدام استراتيجيات ادارة الوقت الكمية والنوعية. ودراسة ابراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤) التى توصلت الى عدم وجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لطلاب الشعب الأدبية. ودراسة حسن أحمد علام ومحمد عبد اللطيف أحمد (٢٠٠٤) التى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين مهارات ادارة الوقت والتحصيل الدراسي. ودراسة وفاء محمد الأشقر ومروان صالح الصمادى (٢٠١٠) التى أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي. ودراسة صلاح شريف عبد الوهاب واسماعيل حسن الوليلى (٢٠١١) التى أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين بعدى

ادارة الانفعـالات والتواصـل وبـين التحصـيل الدراسي. ودراسة نعمة حسن (٢٠١٥) التى توصـلت إلـى تفـوق الطالبـات بكليـة التربيـة مرتفعـات التحصـيل علـى أقـرانهن منخفضـي التحصـيل فـى مهـارات ادارة الوقـت. ودراسـة مروة مختار جابر (٢٠١٥) التى توصلت إلى تفـوق طـلاب كليـة التربيـة مرتفعـي التحصـيل علـى أقرانهم منخفضـي التحصـيل فـى المرونـة المعرفية.

نتائج الفرض الرابع :

يـنص الفـرض الرابـع علـى أنـه :" توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطي درجات الطـلاب المعلمين ذوى نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) فى الموهبة القيادية لصالح نمط الشخصية (أ)".

الطـلاب ذوى نمـط الشخصـية (أ) هـم الطـلاب الحاصـلين علـى درجـة أعلـى مـن (المتوسـط + واحـد انحـراف معيـارى)، اى الحاصـلين علـى درجـة أعلـى مـن ٦١,٨٩ ، والطـلاب ذوى نمـط الشخصـية (ب) هـم الطـلاب الحاصـلين علـى درجـة أقـل مـن (المتوسـط – واحـد انحـراف معيـارى)، اى الحاصلين على درجة أقل من ٤٥,٠٥، حيث جـاء متوسـط درجـات الطـلاب علـى المقيـاس ٥٣,٤٧ وانحرافها المعيارى ٨,٤٢.

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١١) :

جدول (١١): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات ذوى نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) فى الموهبة القيادية

الموهبة القيادية	نمط الشخصية "أ" (ن=٣٨)		نمط الشخصية "ب" (ن=٣٢)		قيمة "ت" ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التواصل	٢٧,١٨	٤,٨١	٢٦,٥٩	٤,٣٠	٠,٥٣٦
إدارة الانفعالات	٢١,٩٤	٥,٥٥	٢٣,٤٧	٥,٨٣	-١,١٢١
العلاقات الاجتماعية	٢٩,٣٨	٤,١٥	٣٢,١٨	٥,٢٤	-١,٩٤١
تحمل المسئولية	٤٣,٦٨	٥,٨٠	٣٦,٠٣	٦,٠٠	-٥,٤٠٨**
المرونة النفسية	٣٢,٥٠	٦,٦٤	٣٤,١٩	٥,١٥	-١,١٧٠
الإقناع	٥٠,٣٧	٨,٠٦	٤٦,٠٩	٦,٣٥	٢,٤٢٩*
التخطيط	٣٥,٦٣	٥,٦٠	٢٩,٥٩	٤,٦٨	٤,٨٣٧**
المثابرة	٣٥,١١	٥,٨١	٢٩,٦٣	٤,٢٨	٤,٤١٤ **
الشجاعة	٢٣,١١	٥,١٦	١٩,٥٩	٣,٢٩	٣,٣٢٠ **
الاستقلال	٢٤,٧٤	٤,١٤	٢١,٩٤	٣,٦٢	٢,٩٨٢ **
العمل الجماعي	٢٦,٥٣	٣,٥١	٢٤,٤٤	٣,٠٧	٢,٦١٩*
إدارة الوقت	١٩,١٣	٥,٢١	١٤,٧٥	٣,٥٢	٤,٠٣٦**
حل المشكلات الحياتية	٤٦,٥٥	٧,٧٨	٤٢,٥٦	٥,٣٤	٢,٤٥٣*
الدرجة الكلية	٤٢٢,٥٨	٥١,٢٤	٣٧٦,٧٢	٣٣,٩٢	٤,٣٢٤**

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١١) ما يأتي :

١- وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب ذوى نمط الشخصية (أ) وذوى نمط الشخصية (ب) في أبعاد (تحمل المسئولية الاجتماعية، الإقناع، التخطيط، المثابرة، الشجاعة، الاستقلالية، العمل الجماعي، إدارة الوقت، وحل المشكلات الحياتية) بالإضافة للدرجة الكلية للموهبة القيادية، ويتضح من قيم المتوسطات أن الفرق لصالح الطلاب ذوى نمط الشخصية (أ)، وجاءت قيم حجم التأثير[٥] مربع ايتا (٠,٣٠٠) ، (٠,٠٨٠) ، (٠,٢٥٦) ، (٠,٢٢٣) ، (٠,١٣٩) ، (٠,١١٦) ، (٠,٠٩٢) ، (٠,١٩٣) ، (٠,٠٨١) ، (٠,٢١٦) على الترتيب، وهى تدل على أن (٣٠%) ، (٨%) ، (٢٥,٦%) ، (٢٢,٣%) ، (١٣,٩%) ، (١١,٦%) ، (٩,٢%) ، (١٩,٣%) ، (٨,١%) ، (٢١,٦%) من تباين تلك الأبعاد يمكن تفسيره بمعرفة نمط الشخصية.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب ذوى نمط الشخصية (أ) وذوى نمط الشخصية (ب) في أبعاد (التواصل، إدارة الانفعالات، ادارة العلاقات الاجتماعية، المرونة النفسية).

ويعزى الباحث تفوق الطلاب ذوى نمط الشخصية "أ" على أقرانهم ذوى نمط الشخصية "ب" فى مؤشرات الموهبة القيادية (تحمل المسئولية الاجتماعية، الإقناع، التخطيط، المثابرة، الشجاعة، الاستقلالية، العمل الجماعي، إدارة الوقت، وحل المشكلات الحياتية) الى أن الخصائص والسمات التى يتميز بها نمط الشخصية "أ" مثل الدافع للإنجاز والتفاؤل (أحمد محمد عبد الخالق،٢٠٠٠) ومستوى مرتفع من الابتكارية (Bibire, 2014)، والطموح الاكاديمي والمهني (رضا ربيع عبد الحليم وحنان فوزى أبو العلا، ٢٠١٥)، تجعله متحمساً وموجهاً نحو تحقيق الأهداف وإتقان الأعمال، الأمر الذى يجعله يتحمل مسئولية انجاز الأهداف التى تحقق المنفعة له وللآخرين، ومخططاً للأعمال والمواقف التى يقبل عليها؛ لأن العشوائية فى الأداء تجعله أكثر انفعالاً وتوتراً، كما أن التخطيط يساعده على تحقيق أهدافه فى أقل وقت ممكن؛ لأنه يستثار بشكل سلبى عند احساسه بنفاذ الوقت، كما تجعله تلك السمات مقنعاً عند المناقشة أو التعبير عن وجهات نظره، ويتحدى الصعاب ويقبل التحدي فى المهام الصعبة والمعقدة، ويصر على انجازها بإتقان طالما هناك وقت كاف، ولكنه قليل

[٥] مربع ايتا = مربع ت ÷ (مربع ت + درجات الحرية). درجات الحرية = (عدد أفراد العينة الأولى + عدد أفراد العينة الثانية – ٢). (رشدى فام منصور، ١٩٩٧ ، ص٦٩)

الاحتمال عند نفاذ الوقت، ويفضل القيام بالأعمال بطريقته الخاصة؛ لذلك لا يفضل التبعية للآخرين، كما يُقبل على العمل الجماعي الذى يساعده على تحقيق أهدافه؛ ولكنه قد يسبب للآخرين الضيف إذا تأخروا فى تنفيذ ما يُطلب منهم، كما أنه يخطط للوقت ويسعى للإنجاز فى الأوقات المحددة، ويشعر بالاضطراب عند تأخره فى ذلك، فهو لا يحب تسويف الأعمال، كما أنه يسعى للتفكير فى الحلول الايجابية للمشكلات الحياتية ويسعى لتنفيذها بأقصر سرعة ممكنة.

ويعزى الباحث عدم وجود فروق بين الطلاب ذوى نمط الشخصية "أ" وأقرانهم ذوى نمط الشخصية "ب" فى مؤشرات الموهبة القيادية (التواصل، إدارة الانفعالات، ادارة العلاقات الاجتماعية، المرونة النفسية) الى أن السمات التى يتميز بها كلا النمطين مثل الطموح الشخصي الاجتماعي (رضا ربيع عبد الحليم وحنان فوزى أبو العلا، ٢٠١٥)، الأمر الذى يجعل كلا النمطين يحتاج الى الدقة فى ايصال رسائلهم الشخصية واستقبال رسائل الآخرين، والتحكم فى الانفعالات والحفاظ على العلاقات الاجتماعية الذى يظهر بدرجة أكبر لدى النمط "ب" طول الوقت، ويظهر لدى النمط "أ" طالما أنه لم يشعر بنفاذ الوقت المحدد، ويظهر ذلك فى قيمة متوسط ادارة الانفعالات والعلاقات الاجتماعية الأعلى لدى النمط "ب"، والمرونة فى التعامل مع أفكار الآخرين والمواقف الضاغطة الذى يظهر بدرجة أكبر لدى النمط "ب"، ويظهر لدى النمط "أ" طالما لا يتعارض مع تحقيق الأهداف المخطط لإنجازها، ويظهر ذلك فى قيمة متوسط المرونة النفسية الاعلى لدى النمط "ب".

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه :" يمكن التنبؤ الدال إحصائيًا بالدرجة الكلية لمؤشرات الموهبة القيادية من خلال نمط الشخصية ومستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص الاكاديمي".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis، (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١١، ص ص٤٣٨-٤٣٩)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (١٢)، (١٣).

جدول (١٢)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لتأثير نمط الشخصية ومستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي على الدرجة الكلية لمؤشرات الموهبة القيادية

العينة	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الكلية	٢٧٦	المنسوب إلى الانحدار	٨١٣١٤,٥٠	١	٨١٣١٤,٥	٤٤,٥٣	٠,٠١	٠,١٤
		المنحرف عن الانحدار	٥٠٠٣٥٦,٢٣	٢٧٤	١٨٢٦,١٢			
		الكلى	٥٨١٦٧٠,٧٣	٢٧٥				

جدول (١٣): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير نمط الشخصية ومستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي على الدرجة الكلية لمؤشرات الموهبة القيادية

العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكلية	ثابت الانحدار	٢٩٠,٠٥٦	١٦,٥٦٣		١٧,٥١٢	٠,٠١
	نمط الشخصية	٢,٠٤٢	٠,٣٠٦	٠,٣٧٤	٦,٦٧٣	٠,٠١

يتضح من الجدولين (١٢) ، (١٣) ما يلي:

وجود تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لمتغير نمط الشخصية على الدرجة الكلية لمؤشرات الموهبة القيادية لدى طلاب كلية التربية، وأن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (٠,١٤) مما يدل على أن المتغير يفسر ١٤% من التباين في الدرجة الكلية لمؤشرات الموهبة القيادية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار في الصورة التالية:

الدرجة الكلية لمؤشرات الموهبة القيادية = ٢٩٠,٠٥٦ + ٢,٠٤٢ (نمط الشخصية).

ويتضح من المعادلة أنه كلما ارتفعت درجة نمط الشخصية ارتفعت الدرجة الكلية لمؤشرات الموهبة القيادية، أي تزداد الدرجة الكلية لمؤشرات الموهبة القيادية بتغير نمط الشخصية من النمط "ب" إلى النمط "أ".

كما يتضح من جدول (١٣) أنه لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية لمؤشرات الموهبة القيادية من خلال كل من مستوى التحصيل الدراسي والجنس والتخصص الأكاديمي.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن نمط الشخصية هو المتغير المناسب للحكم على الكفاءة القيادية للطالب المعلم، وليس مستوى التحصيل الدراسي بالكلية، أو الجنس (ذكر/انثى)، أو التخصص الأكاديمي (علمي/أدبى).

توصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحث بما يلى :

١-توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بكليات التربية إلى أهمية توافر المهارات القيادية لدى الطلاب المعلمين، وأهمية العمل على تنميتها.

٢-زيادة الدقة فى اختيار الطلاب المتقدمين لكلية التربية، بحيث تتوافر فيهم الاستعدادات اللازمة للقيادة الصفية والمدرسية.

٣-أن يكون تنمية المهارات القيادية للطلاب جزء من الأهداف الاستراتيجية لكلية التربية، والعمل على إثراء المقررات والأنشطة الحالية أو استحداث المقررات والأنشطة اللازمة لإكساب الطلاب تلك المهارات.

٤-اجراء المزيد من البحوث التى تستهدف تنمية مهارات القيادة لدى طلاب كلية التربية من خلال تطوير برامج إعداد المعلم بمحاوره الثلاثة التربوية والثقافية والتخصصية.

٥-زيادة الاهتمام بالتقييمات الشفوية والفصلية والعملية لطلاب كلية التربية حتى تساعد على اظهار ما لديهم من مهارات متعلقة بالقيادة.

٦-عدم الاقتصار على الحكم على كفاءة المعلم القيادية من خلال المعدل التراكمي للتحصيل الدراسي بكلية التربية، بل ينبغي الاعتماد على نمط الشخصية وخاصة النمط "أ".

٧-اجراء دراسات للكشف عن العوامل المسئولة عن نشأة الموهبة القيادية وتطورها.

٨-اعداد برامج للتدريب على مؤشرات الموهبة القيادية ودراسة أثرها على متغيرات مثل : جودة الحياة النفسية أو الرضا الوظيفي للمعلمين.

مراجع الدراسة :

إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٨). **الادارة المدرسية والصفية، منظومة الجودة الشاملة**. القاهرة : دار الفكر العربي.

إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة دراسات نفسية**، ١٤(٤)، ٤٦٩-٤٩٣.

إبراهيم ناصر (٢٠٠٦). **التربية الأخلاقية**. عمان : دار وائل للطباعة والنشر.

أحمد ابراهيم أحمد (٢٠٠٢). **الادارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**. الاسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد عبد الرحمن عثمان وعزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٣). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من الدافعية للتعلم والخجل والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية

جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق**، ٤٤، ١٩٢-٢٧٢.

أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٠). مشكلة العلاقة بين الشخصية ونمط السلوك "أ" مع وضع مقياس لتقديره. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٢٧)، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٠). نمط السلوك "أ" دراسة لبعض الارتباطات الاجتماعية والنفسية. **مجلة دراسات نفسية**، ١٠(٤)، ٤٨٥-٤٩٥.

أحمد نمروطى وقسيم الشناق (٢٠٠٤) : أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية فى تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي فى العلوم . **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، ٣١ (١)، ١ – ١٢.

آمال جمعة محمد (٢٠١٠). فاعلية استخدام استراتيجية بناء توافق وجهات النظر فى تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفاوض الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ٢٧، ١٤-٦٨.

آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٠). **الأنماط السلوكية للشخصية**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم** (ط٩). القاهرة : دار النهضة العربية.

جمال ماضي (١٩٩٥). **القيادة المؤثرة**. الاسكندرية: دار المدائن للنشر والتوزيع.

جمعة فاروق فرغلى (٢٠١٣). المرونة النفسية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، ٥١، ١٢٧-١٥٨.

جميلة رحيم عبد الوائلي (٢٠١٢). المعنى فى الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (A,B) لدى طلبة جامعة بغداد. **مجلة الاستاذ ، تصدرها كلية التربية جامعة بغداد العراق**، ٢٠١، ٦٠٩-٦٦٤.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة : عالم الكتب للطباعة والنشر.

حسن أحمد علام ومحمد عبد اللطيف أحمد (٢٠٠٤). مهارات ادارة الوقت وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية ومستويات التحصيل الدراسي والافراط والتفريط التحصيلي لدى عينة من

طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ٢٠(١)، ٣٥٧-٤٠٩.

حسنى عبد الباري عصر (٢٠٠٣). **التفكير "مهاراته، استراتيجيات تدريسية"**(ط٢). الرياض : مكتبة الشفري.

حيدر محمد العمرى (٢٠١٤). أثر الصفات القيادية لعضو هيئة التدريس على تحصيل الطلبة بجامعة جدارا بالأردن. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ٢٥(٩٩)، ١٩-٤٢.

خالد ناهس العتيبى (٢٠٠٩). القدرات الابداعية والمثابرة لدى الذكور والاناث فى المرحلة الثانوية "دراسة مقارنة ارتباطية". **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ١٣٩(٣)، ٣٠١-٣٢٩.

خلف أحمد عبد الرسول (٢٠٠٧). الوعى الديني والمسئولية الشخصية والاجتماعية لطلاب الجامعة وعلاقة كل منها بالتحصيل الاكاديمي. **المجلة التربوية**، ٣٢، ٢٧٥-٣٢٢.

داليب سنغ (٢٠٠٦). **الذكاء الانفعالي**. ترجمة عبد الحكم الخزامى. القاهرة : دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

ديفيد فونتانا (١٩٩٣). **الضغوط النفسية "تغلب عليها وابدأ الحياة"**. ترجمة حمدي على الفرماوى، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

رضا ربيع عبد الحليم وحنان فوزى أبو العلا (٢٠١٥). التنبؤ بتوجهات الهدف والطموح فى ضوء نمطى الشخصية (أ ، ب) لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، ٢١(٣)، ١١١١-١١٥٤.

زيد منير عبوى (٢٠١٠). **دور القيادة التربوية فى اتخاذ القرارات الإدارية**. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

زين بن حسن ردادى (٢٠٠٢). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم فى علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة . مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،٤١، ١٧١-٢٣٤ .

سميرة بنت عبد الله كردى (٢٠١٠). ادارة الوقت وعلاقته بالاحتراق النفسي ونمط السلوك "أ" لدى عينة من موظفات جامعة الطائف. **مجلة علم النفس**، ٢٣(٨٤-٨٧)، ٥٦-٩٩.

سميرة بنت عبد الله كردى (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات

المدارس الثانوية فى المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية دراسة وصفية ارتباطية. **مجلة العلوم التربوية**، ١٨(١)، ٢٠٣-٢٨٩.

سناء محمد سليمان(٢٠١٠). **قراءات فى علم النفس المدرسي**. القاهرة : عالم الكتب .

سيد أحمد عثمان (١٩٨٦). **المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة "دراسة نفسية تربوية"**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

شوقي عبد الله (٢٠٠٦). **ادارة الوقت ومدارس الفكر الإداري**. عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع.

صالح محمد أبو جادو (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي** (ط٢). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

صلاح شريف عبد الوهاب واسماعيل حسن الوليلى (٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٧٦(١)، ٢٩٥-٢٣٠.

ضياء الدين زاهر (٢٠٠٨). **ادارة النظم التعليمية للجودة الشاملة** "دليل عملي"، ط٢. القاهرة : دار السحاب للنشر والتوزيع.

طريف شوقى فرج (٢٠٠٢). **المهارات الاجتماعية والاتصالية** "دراسة وبحوث نفسية". القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

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

عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٨). **المهارات السبع للنجاح**. القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة.

عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٩). **دبلوماسية القياد بالذكاء العاطفي**. القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة.

عبد المطلب القريطى (١٩٨٩). المتفوقون عقلياً "مشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم". **رسالة الخليج العربي**، ٢٨، ٣١-٥٨.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). **الإحصاء النفسي والتربوي : تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18** . القاهرة : دار الفكر العربي.

علاء الدين كفافى، صالح بن موسى الضبيان، هناء مرسى جمال الدين، وفاء محمد كفافى، وائل عبد الله محمد، جمال السيد وهدان (٢٠٠٣). **مهارات الاتصال والتفاعل فى عمليتي التعليم والتعلم**. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

علاء محمد قنديل (٢٠١٠). **القيادة الإدارية وإدارة الابتكار**. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

على عسكر (٢٠٠٠). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها** "الصحة النفسية والبدنية فى عصر التوتر والقلق" (ط٢). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

فايزة يوسف عبد المجيد ومحمد رزق البحيرى وحنان محمد الفخرانى (٢٠١٠) المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسى لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الثانوي فى المرحلة العمرية من (١٥-١٨ سنة) بمحافظة القاهرة. **مجلة دراسات الطفولة**، ١٣(٤٩)، ٣١١-٣٢٣.

كورتوا ج.(١٩٩٩). **الطريق الى القيادة وتنمية الشخصية**. ترجمة : سالم العيسى. دمشق: دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة.

كوستا (١٩٩٨). **تعلم من أجل التفكير**، تعريب صفاء الأعسر. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.

ماكسويل ج. س.(٢٠١٢). **٢١ قانوناً لا يقبل الجدل فى القيادة : اتبعها وسوف يتبعك الناس** (ط٣). ترجمة : مكتبة جرير. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع.

مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٤). **موسوعة التدريس** (ج٢). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محسن أحمد الخضيري (٢٠٠٠). **الادارة التنافسية للوقت**. القاهرة : دار أيتراك للنشر والتوزيع.

محمد أكرم العدلونى (٢٠٠٠). **القائد الفعال**. فى محمد أكرم العدلونى وطارق محمد السويدان (٢٠٠٠). **القيادة في القرن الحادي والعشرين**. المملكة العربية السعودية، الرياض : قرطبة للإنتاج الفنى.

محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). **دراسات فى الصحة النفسية** (ج٢). القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد حسن حمادات (٢٠٠٦). **القيادة التربوية فى القرن الجديد**. عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.

محمد حسن علاوى (٢٠٠٢). **علم النفس التدريبي والمنافسة الرياضية**. القاهرة : دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

محمد سعيد أبو حلاوة (٢٠١٣). **المرونة النفسية، ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية**. اصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، ٢٩، ١-٥٧.

محمد أحمد عبد الجواد (٢٠٠٨). **ادارة ضغوط العمل والحياة**. القاهرة : الصحوة للنشر والتوزيع.

محمد عبد الحميد (٢٠٠٠). الاتصال فى مجالات الابداع الفنى الجماهيرى. القاهرة : عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣). مدى فعالية برنامج التنوير الانفعالي فى تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف. **مجلة جامعة أم القرى** للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، ١٥(٢)، ٦٢-١٣١.

محمد عبد القادر متولى ومحمد سيد عبد اللطيف (٢٠١٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بنمو الاحكام الاخلاقية لدى عينة من طلاب الجامعات الفائقين دراسياً والعاديين "دراسة مقارنة". **مجلة التربية الخاصة**، يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق، ١٢، ٣٠٢-٣٦٠.

محمد قاسم القريوتى (١٩٩٧). **السلوك التنظيمي لدراسة السلوك الإنساني والفردي والجماعي فى المنظمات الادارية**. عمان : دار الجماعة.

محمد هيكل (٢٠١٠). **مهارات الحوار بين التحدث والانصات**. القاهرة : الهيئة العامة للكتاب.

مدحت محمد أبو النصر (١٩٩٣). فن إقناع الآخرين. **مجلة الإدارة**، ٢٥ (٤)، ٨٩-٩٧.

مروة مختار جابر (٢٠١٥). العوامل المنبئة بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، ٢١(٣)، ١٠٥٩-١١١٠.

مصطفى عبد الوهاب أبو جبل، وعبد الحكم سعد خليفة (٢٠١٠). العلاقة بين مهارات التدريس ومهارات الاتصال لدى عينة من الطلاب المعلمين

مختلفي التخصصات بكلية التربية جامعة الازهر. **مجلة التربية جامعة الازهر**، ١٤٤(٤)، ٣٥١-٢٤٣.

ناديه بوشلالق (٢٠٠٦). الحاجة الى الاستقلالية الذاتية والتفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي بمدينة ورقلة. **مجلة دراسات عربية فى علم النفس**، ٥(٣)، ٥٠١-٥٣٢.

نعمة حسن (٢٠١٥). مهارات ادارة الوقت وعلاقتها بجودة الحياة لى طالبات كلية التربية جامعة الدمام وأثر ذلك على تحصيلهن الدراسي : دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ١٦٣(١)، ٥٣-٩٤.

نعيم الرشدان، وعبد الله جعنيني (٢٠٠٦). **المدخل الى التربية والتعليم**. الأردن ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

وائل حسن الجرايحى (٢٠١٠). **أساسيات ادارة السلوك التنظيمي**. بورسعيد : مطبعة جامعة قناة السويس.

وفاء محمد الأشقر ومروان صالح الصمادى (٢٠١٠). مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة إربد الأهلية. **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، ٣٤(٣)، ٦٤٩-٦٧٧.

يوسف الأقصرى (٢٠٠١). **الشخصية المبدعة**. القاهرة : دار اللطائف للنشر والتوزيع.

يوسف جمعة سيد (٢٠٠٤). **ادارة ضغوط العمل "نموذج للتدريب والممارسة"**. القاهرة : دار أيتراك للنشر والتوزيع.

Barry, Z. (2009). Understanding the learning tactics of college students and their relationship to leadership. ***Posner, Leadership & Organization Development Journal***, 30 (4), 386-400.

Bibire, H. (2014). Relationship between Personality Types A and B and Creativity Level of Secondary School Students' In Kwara State, Nigeria. ***Journal of Humanities and Social Science***, 19(8) 58-63.

Boon, E.& Davio, K. (1992). ***Management***. New York : Me Graw Hill, Inc.

Britton, K. & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. ***Journal of Educational Psychology***, 83(3), 405-410.

Chan, D. (2000). Developing the creative leadership training program for gifted and talented students in Hong Kong. ***Roeper Review***, 22(2), 94-97.

Chan, D. (2003). Leadership skills training for Chinese secondary students in Hong Kong : Does training make a difference?. ***The Journal of Secondary Gifted Education***, XIV (3), 166-176.

Costa, L. & Kallick, B. (2009). ***Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers***. Alexandria, Virginia, USA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Proceedings of the ***Fifth European Academic Research Conference on Global Business***, Economics, Finance and Banking (EAR16Turkey Conference) Istanbul-Turkey. 15-17 December.

Richard, T. ; William, W. & Rob, M. (2008). Thinking straight new strategies are needed for ethical leadership. ***Leadership in Action***, 28 (3), 3-22.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. ***Imagination, Cognition and Personality***, 9, 185-211.

Smart, D. (2003). Social competence in young adulthood, its nature and antecedents. ***Australian Institute of Family Matters***, 64, 1-9.

Smyth, E. & Ross, J. (1999). Developing leadership skills pre-adolescent gifted learners in small group settings. ***Gifted Child Quarterly***, 43, 204-211.

Trueman, M. & Hartley, J. (1996). A comparison between the time management skills and academic performance of mature and traditional entry university students. ***Higher Education***, 32(2), 199-215

Desoete , A ., Roeyers , H . & Buysse , A . (2001) : Metacognition and mathematical problem solving in grade 3 . ***Journal of Learning Disabilities*** , 34 (5) , 435-449 .

Gibson, F. & Pason, A. (2003). Levels of leadership : Developing leaders through new models. ***Journal of Education for Business***, 79(1), 23-27.

Hannah, N. & Akmal, B. (2016). Type of Personalities among Individuals of Saveetha Dental College. ***International Journal of Indian Psychology***, 3 (10), 23-32.

Kovach, W. (1997). Academic achievement and the self-regulation of study time : quantitative and qualitative dimensions (time management). ***Dissertation Abstracts International***, 58-09A, P.3417.

Milligan, J. (2004). Leadership skills of gifted students in a rural : Promising program for leadership development. ***Rural Special Quarterly***, 23 , 16-21.

Osinga, S. (2009).***Talent Management & Oracle HCM***, HCM 3 Group, Thought Leader Oracle and HCM Consultancy.

Ozsoy, E. (2016). Conflict Management Styles and Type A Personality.