



التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبرى  
في شخصية المعلمة وإسلوبها في إدارة قاعه النشاط

د/ زينب يونس عبدالحليم  
مدرس دراسات الطفولة  
كلية التربية النوعية جامعة بنها



## التنبؤ بالاندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة وإسلوبها في إدارة قاعه النشاط

### مستخلص البحث:

سعى البحث إلى التنبؤ بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة وإسلوبها في إدارة قاعه النشاط، وكذلك التعرف على مستوى الإندماج التعليمي لدى طفل الروضة، والتعرف كذلك على مستوى كل من: العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة، وطبيعة الأسلوب المستخدم في إدارة قاعه النشاط، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (١٣٥) طفل وطفلة من أطفال الروضة، بمتوسط عمر زمني (٦.١٢) سنة، وإنحراف معياري (١.٢٥)، وكذلك (٧٨) معلمة من خريجي كلية التربية النوعية تخصص طفولة، بمتوسط عمر زمني (٤٢.٥) سنة، وإنحراف معياري (٤.٧٨)، ومتوسط عدد سنوات خبرة (١٢.٦) سنة؛ وضمت أدوات البحث: مقياس العوامل الخمس الكبرى في شخصية معلمة الروضة (إعداد: (Arif, et al., 2012)، ترجمة الباحثة)، مقياس القيادة متعدد العوامل (MLQ) (إعداد: Avolio & Bass; 2019؛ ترجمة الباحثة)، وبطاقة ملاحظة الإندماج التعليمي لطفل الروضة (إعداد الباحثة)، وأشارت النتائج إلى أن معلمات الروضة يتسمن بمستويات متباينة من سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير)، كما أنهن يستخدمن مجموعة متباينة من الأساليب لإدارة قاعه النشاط: (أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة الفكرية، وإسلوب الحزم، وإسلوب الفوضى)؛ كذلك يتسم أطفال الروضة بدرجة متوسطة في المقدرة على تحقيق كل من: الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، كما يتسمون بدرجة مرتفعة في المقدرة على تحقيق الإندماج السلوكي أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة، كما أمكن التنبؤ جزئياً بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة: (الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي) من خلال العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير)، وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط: (أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة الفكرية، وإسلوب الحزم، وإسلوب الفوضى).

### الكلمات المفتاحية:

معلمة الروضة؛ طفل الروضة؛ العوامل الخمس في الشخصية؛ إدارة قاعه النشاط؛ الإندماج التعليم

**English abstract**

Prediction of learning engagement among kinder child through The Big-Five factor in Teacher personality and his management style of the classroom activity.

The research aimed to predict the degree of learning engagement for kinder child through The Big-Five factor in Teacher personality and his management style of the classroom activity, also knowing the level of The Big-Five factor in Teacher personality and his management style of the classroom activity, the sample consisted of (135) child's with average (3.12)years and STD (1.25), and also (78) female teacher with average (42.5) years and STD(4.78), and experience years about (12.6) years, the research contain some tools: The Big-Five factor in Teacher personality (Arif, et al., 2012: translated by researcher); MLQ questionnaire(Avolio& Bass; 2019: translated by researcher) and learning engagement observation card, the results finding that the teachers have various levels of personality treatments(Neuroticism factor, Extraversion factor, Openness factor, Agreeableness factor, Conscientiousness factor), also they have various styles to manage the classroom activity, and the Childs have immediate degree about: cognitive and emotional engagement, have also high degree about behavioral engagement, finally: the results finding predicting the degree of learning engagement for kinder child through The Big-Five factor in Teacher personality and his management style of the classroom activity

**Key words:** Teacher; kinder, learning engagement; The Big-Five factor in Teacher personality; management style of the classroom activity.

## مقدمة البحث:

تُمثل معلمة الروضة إحدى الركائز الأساسية القائم عليها المنظومة التعليمية بأكملها؛ فهي تُعد بمثابة حجر الزاوية لنقل الخبرات والمعارف والمعلومات الأساسية للأطفال، إضافة إلى ما تقوم به من عمليات توجيهية وإرشاد، وما تقدمه من تغذية راجعة هادفة إلى تعديل الإستجابات الخاطئة؛ والإبقاء على تلك الصحيحة والإيجابية ضمانًا لإستمراريتها؛ وفي ذات الوقت تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة في تكوين شخصية الطفل؛ ذلك أنها تُمثل الأساس نحو تهيئة وتأهيل الطفل للمراحل العمرية التالية.

وفي ذات الإطار يرى (Pianta, et al., 2007) أن أطفال الروضة يُشكلون تحديًا خاصًا للمعلمات؛ كونهم يفنقرون إلى العديد من المهارات السلوكية الأساسية التي تُمكنهم من تحقيق التفاعل الإيجابي مع كل من: أقرانهم والمعلمات داخل قاعه النشاط، ومن تلك المهارات: القدرة على مواصلة الإنتباه، وإتباع التعليمات، والإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.

ويشير (Vorkapić, 2016) إلى أن مهنة التدريس خصوصًا في مرحلة ما قبل المدرسة تتطلب مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوفر لدى المعلمات، كما يجب أن يتسمن بمجموعة من السمات الشخصية التي تدفع بهن إلى تبني أساليب أكثر فاعلية وإيجابية لإدارة قاعات النشاط، كما أن شعور الآباء والأمهات بتلك السمات؛ إنما ينمي لديهم شعورًا بالثقة واليقين في مقدرة المعلمات على اكساب أبنائهن نواتج إيجابية للتعلم.

ويؤكد (DeLaigle, 2016) أن معلمة مرحلة الروضة تُمثل الأساس لتحقيق جودة المنظومة التعليمية في كافة المراحل الدراسية المختلفة، بما تمتلكه من سمات للشخصية تنعكس في مجموعة من الأساليب لقيادة عملية التعلم داخل قاعات الروضة، بما يُمكن الطفل من تحقيق الإستمتاع والإندماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية.

وترى (رباب يونس، ٢٠١٩) أن معلمة الروضة تقوم بأدوار متعددة ومتنوعة؛ تتطلب منها إمتلاك مهارات فنية وأساليب تربوية لإدارة قاعات النشاط، حيث لا يقتصر دور المعلمة على التدريس والتلقين بل إنها تُعد أم بديلة للطفل؛ لذا فمهمتها الأساسية مساعدة الطفل على تحقيق التكيف والإندماج مع السياق المحيط، بجانب تدريبه على السلوكيات الإيجابية، ومساعدتهم في التخلص مما قد يصدر من سلوكيات فوضوية.

ويرى (Loeber, et al., 2000; Webster-Stratton, 2006) أن تلك المشكلات التي يعاني منها الأطفال داخل قاعات النشاط بالروضة تتمثل في: العدوانية، وعدم الانتباه، والإنذافية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإدماج التعليمي بين هؤلاء الأطفال.

كما يؤكد (Webster-Stratton, et al., 2008) أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة إنما يعانون من مشكلات سلوكية مبكرة؛ تُعد بمثابة ناقوس خطر يدفع بهم نحو التسرب اللاحق من المدرسة، واضطرابات سلوكية وإخلاقية مستقبلية.

ويرى (Hanish & Guerra, 2002) أن تلك المشكلات التي يعاني منها الأطفال خلال مرحلة الروضة إنما تعكس الخصائص الشخصية والمعرفية لمعلمهم.

إضافة إلى أن المتتبع لمنظومة التطوير والتحديث في العملية التعليمية، يلاحظ أن مرحلة الروضة قد نالت قسطاً غير يسير من التطوير؛ إذ أن التعلم داخل الروضة لم يعد قائماً على التلقين والحفظ بل أصبح قائمة على التعلم من خلال اللعب وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، وهو ما يتطلب من المعلمة أن تتسم بمجموعة من السمات الشخصية تدفع بالأطفال إلى تحقيق الإدماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية.

ومن هنا تأتي أهمية التعرف على السمات الشخصية المميزة لمعلمة الروضة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط، ودورها في مساعدة الطفل على الإدماج أثناء ممارسة الأنشطة الصفية.

#### مشكلة البحث:

يُمثل معلمي رياض الأطفال العامل الأكثر فعالية في المنظومة التعليمية؛ إذ أنهم يشكلون اللبنة الأساسية لمساعدة الطفل على اكتساب ثقافة المجتمع، وتحقيق الثقة بالذات وبالمجتمع في صورتها الأولية، وتشكيل وتنمية الميول الإيجابية لديهم وتوجيهها على نحو أكثر فعالية (Markow, et al., 2012: 102).

ويرى (Wilfried-Smidt, et al., 2018) أن سمات شخصية معلمة الروضة تُمثل إحدى المحددات الرئيسة المسهمة في تحقيقها للنجاح المهني، وفي مقدرتها على مساعدة الطفل في التخلص من: الإستجابات الخاطئة، والميول السالبة، وفي الدفع به نحو تحقيق الإدماج التعليمي.

وقد سعت العديد من الدراسات إلى تحديد سمات شخصية معلمات الروضة؛ حيث أشارت دراسة (Vorkapić, 2012, Dağal & Bayindir, 2016) إلى أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: الإنبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، كما أنهن أقل عصابية، وذهانية؛ كما توصلت دراسة (Smidt, 2015) إلى أن الطالبات المعلمات بكلية الطفولة يتسمن بدرجات مرتفعة من يقظة الضمير، والإنبساطية، والمقبولية.

كما أظهرت نتائج دراسة (Vorkapić, et al., 2016) أن كلا من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الابتدائية يتسمون بمستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة، كما يتسمون بدرجات مرتفعة من: الإنبساطية، والمقبولية، في حين: يتسمون بمستويات منخفضة من العصابية، كما وجدت فروق بين مجموعتي المعلمين في سمة يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة لصالح معلمي المرحلة الابتدائية، وفي سمة المقبولية لصالح معلمي ما قبل المدرسة.

كما أشارت دراسة (Cirtautienė, 2016) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي رياض الأطفال ومعلمي المدرسة الشاملة في سمة الإستقرار العاطفي لصالح معلمي المدرسة الشاملة؛ ولصالح معلمي رياض الأطفال في: المقبولية، والإنبساطية، ولم توجد فروق بينهما في كل من: سمة الحيوية والنشاط، وسمة الجرأة الإجتماعية Social Boldness .

كما توصلت دراسة (Cheung & Mok, 2018) إلى أن أهم السمات الشخصية المعززة للإبداع التي يجب أن تتوفر لدى معلمي ومعلمات مرحلة رياض الأطفال تتمثل في: الإنفتاح على الخبرة، والإنضباط الذاتي.

كما أشارت دراسة (Jin, & Kim, 2018) إلى أن سمات الشخصية المميزة لمعلمي الروضة هي: الإنبساطية، ويقظة الضمير، كما إتسم المعلمون ذوي سمة العصابية بالتفاعلات الإجتماعية السلبية، في حين إتسم المعلمون ذوي سمات: (الإنبساطية، والانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الإجتماعية الإيجابية.

ومن جانب آخر: أظهرت نتائج دراسة (Carlson, et al., 2011) إيجابية تصورات معلمي مرحلة الروضة حول استراتيجيات إدارة قاعه النشاط التي تم تدريبهم عليها: (استراتيجية

التفاعل الإيجابي بين الطفل والمعلم، واستراتيجية المناقشة، واستراتيجية التفاعل مع أولياء الأمور).

كما أشارت دراسة (Lieber, 2011) إلى أن تصورات معلمي رياض الأطفال حول أساليب إدارة قاعة النشاط مستمدة من الخبرات الشخصية لهم، وأن أكثر الأساليب المستخدمة في إدارتهم لقاعة النشاط هي: الأسلوب القائم على الود والحب والتعاطف.

كما أظهرت دراسة (Şahin-Sak, & Tezel-Şahin, 2018) أن أفضل النماذج لإدارة قاعات النشاط هي تلك القائمة على الإستماع والمناقشة يليها القائمة على الود وأقلها تلك القائمة على تحقيق الإنضباط الصارم.

كما أشارت دراسة (Wilfried-Smidt, et al., 2018) أن المعلمات اللاتي يتسمن بالعصابية أقل كفاءة في إدارة قاعة النشاط مقارنة بالمعلمات التي يتسمن ببقطة الضمير، والإفتتاح على الخبرات والتجارب السابقة.

وفي ذات الوقت يُمثل الإدماج في التعلم عامل حاسم في اكساب الطفل السلوكيات الإيجابية التي تمكنه من الانتقال إلى المراحل العمرية الأعلى بأمان وفعاليتها؛ كما أن الإدماج التعليمي يُمثل واحدًا من أهم نواتج التعلم التي يجب أخذها في الحسبان داخل قاعات النشاط (Halliday, et al., 2018).

كما يؤكد (Vorkapić, 2012) على أهمية أخذ السمات الشخصية المميزة لمعلمات مرحلة الروضة في الحسبان عند تناول ودراسة نواتج التعلم المختلفة المرجو إكسابها لطفل الروضة؛ ولعل منها: الإدماج التعليمي.

كما يرى (Silvester, et a., 2002) أن المعلمين الذي يتسمون بالمقدرة على ضبط النفس، والتحكم في الذات، والمقبولية الإجتماعية، والإنبساطية أهم الأجدر على تحمل المسؤولية الإجتماعية أثناء التفاعل داخل قاعات النشاط، بما ينعكس في تحقيق نواتج تعلم إيجابية.

كما أشارت دراسة (Vitiello, et al., 2012) إلى أن هناك فروق في الإدماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعة النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخدامًا لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الإدماج مقارنة بالمعلمات اللاتي يستخدمن الأسلوب القائم على إصدار التعليمات الصارمة.



وقد أسفرت دراسة (Farran, & Erhan, 2015) أنه يمكن التنبؤ بالاندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاه الطفل من معلمته أثناء إدارتها لقاعة النشاط.

كما أشار (Sucuoğlu, 2008, Dinçer, & Akgün, 2015) إلى أن سلوكيات الأطفال ومقدرتهم على الإنجاز في مجال التعلم إنما تتأثر بالكيفية التي يستخدمها المعلم في إدارة قاعة النشاط.

وفي ذات الإطار يؤكد مركز دراسات العنف والوقاية منه (Center for the Study and Prevention of Violence, 2010) أن استخدام المعلمون لاستراتيجيات قائمة على المدح والتشجيع داخل قاعات النشاط إنما ينعكس في زيادة مقدرة الطفل على الاندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة، كما أنه يُحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعة النشاط.

كما أن مساعدة المعلمات على تطوير الكفايات اللازمة لتعديل طريقتهم في قيادة قاعة النشاط؛ ينعكس بشكل إيجابي في تلبية الإحتياجات النفسية المختلفة لطفل الروضة؛ كما أنه يحمي هؤلاء الأطفال من خطر التعرض للمشكلات المدرسية المستقبلية (Conroy, et al., 1999; Sroufe, et al., 2008).

مما سبق يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- ١) يعد الاندماج التعليمي إحدى نواتج التعلم التي يجب الإهتمام بدراستها، والتعرف على العوامل المسهمة فيها بمرحلة رياض الأطفال.
- ٢) تُعد سمات شخصية معلمة الروضة إحدى العوامل المحددة لأسلوب قيادتها لقاعة النشاط.
- ٣) ترتبط سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعة النشاط بمقدرة الطفل على تحقيق الاندماج التعليمي.

ومن هنا: تسعى الدراسة الحالية إلى التنبؤ بالاندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعة النشاط. وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير) المميزة لمعلمة رياض الأطفال؟

٢. ما اسلوب قيادة معلمات الروضة لقاعه النشاط (اسلوب الإقناع، واسلوب التحفيز، واسلوب الاستثارة الفكرية، وأسلوب الحزم، واسلوب الفوضة)؟.
٣. ما مستوى الاندماج التعليمي لدي طفل الروضة (الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي)؟.
٤. هل يمكن التنبؤ بالاندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط ؟
- أهداف البحث:

#### سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تقديم إطار نظري يتناول العلاقات القائمة بين كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعه النشاط، ومقدرة الطفل على تحقيق الاندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.
  - التعرف على مستوى سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير) المميزة لمعلمة رياض الأطفال.
  - التعرف على اسلوب قيادة معلمات الروضة لقاعه النشاط (اسلوب الإقناع، واسلوب التحفيز، واسلوب الاستثارة الفكرية، وأسلوب الحزم، واسلوب الفوضة).
  - التعرف على مستوى الاندماج المدرسي لدي طفل الروضة (الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي).
  - التنبؤ بالاندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط
- أهمية البحث:

#### تتمثل أهمية البحث في:

- أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة فيما قدمه من إطار نظري يتناول العلاقات القائمة بين كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط، ومقدرة الطفل على تحقيق الاندماج.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتي:

- تجذب إنتباه القائمين على العملية التعليمية بمرحلة الروضة إلى أهمية التعرف على كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط، وأنعكاسات ذلك في مقدرة الطفل على تحقيق الاندماج.
- ما قدمته من أدوات جديدة لقياس كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط، والاندماج التعليمي للطفل.
- ما توصلت إليه من نتائج يمكن تطبيقها في مجال البحث العلمي على وجه العموم، وفي مجال مرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث:

(١) العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة **The Big-Five factor in Teacher personality** ويعرفها (John & Srivastava, 1999) تعريفاً نظرياً على أنها: خمس من السمات الشخصية المركبة والمعقدة، والتي ينطوي كل منها على عدد من السمات الشخصية النوعية، وتتمثل تلك العوامل الخمسة في الآتي:

- **عامل العصابية Neuroticism factor**: ويتجمع داخل هذا العامل: القلق والعصبية، وتقلب المزاج، والعدائية، وتوهم المرض، واستخدام العنف، والتوتر النفسي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على بُعد العصابية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل الإنبساط Extraversion factor**: ويتجمع داخل هذا العامل: المودة والعلاقات الإجتماعية الجيدة، والتأثير في الآخرين بشكل إيجابي، والنشاط والحيوية، والتعاطف مع الآخرين، ودفء المشاعر، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على بُعد الإنبساط بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل الإنفتاح على الخبرة Openness factor**: ويتجمع داخل هذا العامل الإهتمام بالجوانب الفنية والجمالية، والمشاعر الجياشة، والإبداع في التعبير عن الذات وما تحمله من أفكار وقيم مختلفة، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على بُعد الإنفتاح على الخبرة بالمقياس المستخدم بالدراسة.

- عامل المقبولية **Agreeableness factor**: ويتجمع داخل هذا العامل الثقة بالنفس، والتسامح، والإيثار، والتواضع، والتعاطف مع الآخرين، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على بُعد المقبولية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- عامل يقظة الضمير **Conscientiousness factor**: ويتجمع داخل هذا العامل الكفاءة، والفعالية، والإخلاص والتفاني، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتي، والتروي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على بُعد يقظة الضمير بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- (٢) أساليب قيادة قاعه النشاط: ويعرفها (Avolio & Bass, 2019) تعريفاً نظرياً على أنها: مجموعة من الأساليب التي تستخدمها المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ وتتمثل في:
  - أسلوب الإقناع: ويتضمن إحترام الأطفال، وإظهار التفاني لهم، ومحاولة تلبية إحتياجاتهم، من خلال النقاش وتقديم الأدلة.
  - أسلوب التحفيز: ويقوم على توضيح الهدف من النشاط المكلف به الطفل، واستخدام الرموز والصور المناسبة لمساعدته على الإنتباه والتركيز.
  - أسلوب الإستثارة الفكرية: ويقوم على تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية أثناء ممارسة الأنشطة، وتهيئة بيئة قائمة على التسامح.
  - أسلوب الحزم: ويتضمن تحديد مجموعة من التعليمات والمعايير الثابتة؛ التي يجب على الطفل إتباعها ولا يحيد عنها.
  - أسلوب الفوضى: ويتضمن ترك الطفل دون تشجيع، ومعاقبته عند القيام بأي خطأ.

### (٣) الإندماج التعليمي

يعرفه (Fredricks, et al., 2004) على أنه: ناتج لممارسة الأنشطة التعليمية؛ يعكس مقدار إنتباه الطفل، ومقدرته على استثمار طاقته، وتوجيه جهود تعلمه نحو تلبية إحتياجاته المختلفة.

وهناك ثلاثة أشكال للإندماج هي:

- الإندماج المعرفي: يعكس مقدرة الطفل على التعامل مع التعليمات التي يتلقاها أثناء أداء الأنشطة والمهام التعليمية المختلفة.
- الإندماج السلوكي: ويتضمن مثابرة الطفل، ومقدار الجهد المبذول واللازم للمشاركة الفاعلة في المهام التعليمية الصفية واللاصفية، والممارسات المتعلقة بعملية التعلم.

■ الإندماج الإنفعالي: ويشير إلى مواقف الطفل ومشاعرة تجاه كل من: عملية التعلم، والمعلمات، والأقران، ودرجة الشعور بالإنتماء إلى الروضة.  
وتعرفه الباحثة تعريفاً إجرائياً في إطار الدرجات الثلاثة لطفل الروضة وفقاً لتقديرات المعلمة على الأبعاد الثلاثة لأداة القياس المستخدمة.  
حدود البحث:

يتحدد البحث في إطار المُحددات التالية:

- ١) الحد الموضوعي: ويتمثل في طبيعة المتغيرات محور إهتمام البحث والمتمثلة في:
  - المتغيرات المستقلة: سمات شخصية معلمة الروضة كما تتحدد بالعوامل الخمس الكبرى بالشخصية: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير)، وأسلوب إدارة قاعه النشاط (إسلوب الإقناع، وإسلوب التحفيز، وإسلوب الإستثارة الفكرية، وإسلوب الحزم، وإسلوب الفوضى).
  - المتغير التابع: الإندماج التعليمي بصورة الثلاثة: (الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الإنفعالي).
- ٢) الحد البشري: ويتمثل في مجموعة أطفال الروضة بمدارس إدارة كفر شكر التعليمية محور إهتمام البحث.
- ٣) الحد المكاني: ويتمثل في المدارس محور التطبيق الميداني للبحث الحالي.
- ٤) الحد الزمني: ويتمثل في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢١ / ٢٠٢٢) م  
الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الجزء التالي توضيح لطبيعة متغيرات البحث الحالي والعلاقات الارتباطية القائمة

بينهم على النحو التالي:

أولاً: الإندماج التعليمي

يُمثل الإهتمام بالعملية التعليمية مطلباً أساسياً لجميع الأفراد داخل كافة المجتمعات؛ ذلك أن التعليم يُعد الركيزة الأساسية لتحقيق: التنمية الإقتصادية، والتنمية الإجتماعية، والوعي السياسي، كما يُمثل اللبنة الأساسية لبناء الحاضر والمستقبل، وتأتي مرحلة رياض الأطفال كأولي المراحل التعليمية التي يلتحق بها الفرد منذ سنواته الأولى؛ حيث يتعلم الأطفال خلالها المهارات الأساسية اللازمة لثقل شخصيتهم، وإظهار مواهبهم؛ ومن هنا تأتي أهمية تلك المرحلة على إعتبار أنها تمثل اللبنة الأولى لكل من المراحل التعليمية التالية.

ويواجه أطفال الروضة العديد من المشكلات لعل أكثرها شيوعاً: الخوف من الذهاب إلى المدرسة، والإنقطاع عن الدراسة، والغياب المتكرر، والتتمر، والعنف، وعدم الرغبة في ممارسة الأنشطة والمهام، والشعور بالخجل والإنطواء؛ تلك المشكلات التي تعكس عدم مقدرة الطفل على الإدماج داخل الروضة (Newman, et al., 2014).

كما يرى (Qi & Kaiser, 2003) أن (٢٥٪) من الأطفال في سن ما قبل المدرسة بالولايات المتحدة الأمريكية يعانون من مشكلات إنفعالية وسلوكية ناجمة عن سوء الإدماج أثناء ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، وأن تلك النسبة تتزايد لدى أطفال الأسر ذات الدخل المنخفض.

ومن خلال إطلاع الباحثة على بعض من الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت نواتج التعلم بمرحلة الروضة؛ أمكن القول أن تلك المشكلات التي يعاني منها الأطفال؛ إنما ترتبط بعدم مقدرة الطفل على الشعور بالإندماج: (Dixson, et al., 2017; Lei, et al., 2018; Chen, et al., 2020).

#### ١) ماهية الإدماج التعليمي:

بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مفهوم الإدماج؛ يمكن القول أن هناك تباين بين تلك الدراسات في مسمي المصطلح حيث أطلق عليه البعض إدماج المتعلم student engagement (Perets, et al., 2020)، وأطلق عليه البعض الآخر الإدماج المدرسي school engagement (CharkhabiID et al., 2019)، وأطلق عليه آخرون الإدماج الدراسي academic engagement (Burns, et al., 2021)؛ كما تناولته دراسة كل من: (Jacobs, 2020; Pan and Shao, 2020; Policastro; et al., 2021) على أنه الإدماج التعليمي learning engagement؛ ويتناوله البحث الحالي على أنه: الإدماج التعليمي لملائمته وطبيعة التعلم بمرحلة الروضة؛ القائمة على التعلم من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة.

ويعرفه (McClenney, 2006:47) على أنه: كم الجهد المبذول والطاقة المستثمرة أثناء المشاركة بالأنشطة التعليمية المختلفة.

ويرى (Akin, 2009) أن الإدماج التعليمي: مصطلح يستخدم للإشارة إلى درجة المشاركة في الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة، ويعكس الخبرات التعليمية المختلفة التي تلتاها المتعلم.

ويعرفه (Kuh, et al., 2011) على أنه: تصورات التعلم حول الأنشطة التي يتم تنفيذها في داخل قاعات النشاط.

ويعرفه (Williams, 2014) على أنه ظاهرة نفسية تعكس مقدار: الإهتمام، والإستمتاع بالتعلم، والرغبة في تحقيق الأهداف الشخصية.

ومن العرض السابق يمكن القول أن: الإندماج التعليمي ظاهرة نفسية تعكس المشاركة الفعالة والإيجابية أثناء ممارسة الأنشطة، من خلال التفاعلات الإيجابية بين الأطفال بعضهم البعض، وبينهم والمعلمة من جانب آخر.

## ٢) الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة

تسعي الباحثة من خلال الجزء التالي إلى توضيح طبيعة الإندماج خلال فترة الطفولة المبكرة؛ على إعتبار أنها تمثل الأساس للمراحل العمرية التالية، وذلك على النحو التالي: ففي مرحلة الطفولة المبكرة والتي تمتد من (عامين إلى نهاية العام السادس من الميلاد) يتعلم الطفل بشكل أساسي من خلال اللعب مع الأقران peer play والتي من خلالها يتعلم الطفل مجموعة من القواعد الأساسية منها: التعاون، وتكوين صداقات، والنمو العقلي (Newman & Newman, 2009).

وترى الباحثة أن إنتقال الطفل من بيئة الأسرة إلى بيئة المدرسة يتيح له الفرصة لاكتساب معارف وخبرات جديدة، كما يتيح له مزيد من التفاعلات الإجتماعية سواء مع المعلمات أو الأقران بما يعزز النمو النفسي بأشكاله المختلفة، وبما يساعد في تحقيق قدر أكبر من الكفاءة والفعالية عند التفاعل مع الأنشطة والمهام المختلفة، وبما يزيد من مقدرة الطفل على تحقيق التفاعل الإيجابي والبيئة المحيطة، كما تتزايد المسؤوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التي تحكم سلوكه وأفكاره؛ والتي تنعكس في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة مختلفة: (المعرفية، والإنفعالية، والسلوكية).

ويؤكد (Mhatmya; et al., 2012) أن الأسرة تؤدي دورًا مهمًا في مساعدة الأبناء على تحقيق الإندماج والإستمتاع بالأنشطة التعليمية؛ من خلال تشجيعهم على ممارسة الأعمال المنزلية أو على أقل تقدير البعد عن إيذاء الآخرين أو إتلاف الممتلكات العامة، كما أن السياق المحيط يمثل إحدى العوامل المسهمة في تحقيق الإندماج.

ويربط (Shernoff and Schmidt, 2008) بين المقدرة على تحقيق الاندماج والحالة المزاجية والنفسية للطفل؛ حيث تتسم مرحلة رياض الأطفال، والصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية: بالقلق والتوتر نتيجة الانفصال عن الأسرة بالانتقال إلى المدرسة؛ ومن ثم فمقدرة الأطفال على الاندماج داخل قاعه الدراسة تقل مقارنة خلال الصفوف الدراسية الأعلى. ويشير (Ramey and Ramey, 2004) إلى أن درجة تأهب الطفل للمدرسة خلال مرحلة الطفولة المبكرة يمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة في مقدرة على الاندماج الدراسي خلال المراحل العمرية والتعليمية التالية.

كما أن الاندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة يرتبط بتعزيز الكفاءات المعرفية والاجتماعية والوجدانية والسلوكية (Luo, et al., 2009).

كما يري (Ramey and Ramey, 2004) أن التفاعلات الإيجابية بين كل من: المعلمة والأطفال من جانب، وبين الأطفال بعضهم البعض تمثل إحدى العوامل المسهمة في تحقيق الاندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

كما يؤكد (Bierman et al., 2008) أن إتباع التعليمات والمقدرة على تنفيذها بشكل صارم يمثل إحدى محددات الحكم على درجة الاندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

كما يؤكد (Marks, 2000) أن الاندماج الدراسي خلال فترة الطفولة المبكرة يمثل دالة للخصائص الفردية، والإمكانات الذاتية، والخبرات التعليمية لدى الطفل.

مما سبق يمكن التأكيد على أن مقدرة طفل الروضة على تحقيق الاندماج التعليمي؛ يعكس مقدرة على الانفصال عن البيئة الأسرية بشكل إيجابي، ومقدرة على مشاركة الأقران والمعلمات الأنشطة التعليمية، وتحقيق الإستمتاع والسعادة داخل قاعات النشاط وخارجها، كما أن الاندماج خلال تلك المرحلة يُمثل الأساس لإشباع الحاجات الأساسية للطفل، وتعديل سلوكياته وأفكاره، واكسابه مجموعة من الميول الجديدة الإيجابية.

٣) التصورات والنماذج المختلفة التي تناولت الاندماج:

هناك العديد من التصورات والنماذج التي تناولت الاندماج منها

أ) تصور كاهن (Kahn, 1990) للاندماج الدراسي:



يعد (Kahn,1990) من أوائل الباحثين الذين تناولوا مفهوم الاندماج، حيث يُعرف الاندماج على أنه: متغير نفسي يعكس مقدرة المتعلم على المشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهناك شكلين للاندماج هما:

▪ **الاندماج المعلوماتي:** ويشير إلى درجة إتقان المتعلم للنشاط المكلف به عند المشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة.

▪ **الاندماج البدني:** ويشير إلى مقدار ما يتمتع به المتعلم من صحة بدنية تؤهله وتدفع به إلى الاهتمام، وبذل مزيد من الجهد.

(ب) تصور فريدركس وآخرون (Fredricks, et al., 2004) للاندماج:

يُعد تصور فريدركس وآخرون من أشهر التصورات التي تناولت مفهوم الإندماج؛ على اعتبار أنه مصطلح يعكس مقدار الطاقة والجهد المبذولين أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.

وهناك ثلاثة أشكال للاندماج هي:

▪ **الاندماج السلوكي:** وهو يظهر أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية الصفية، والأنشطة الاجتماعية، والأنشطة اللاصفية.

▪ **الاندماج الإنفعالي:** ويعكس درجة الاهتمام، ومشاعر الانتماء، وردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والزملاء، وعملية التعلم بصورة عامة.

▪ **الاندماج المعرفي:** ويعكس مقدرة المتعلم على استثمار إمكاناته وقدراته واستعداداته، واستخدام استراتيجيات مناسبة للتعلم.

ويقترض تصور فريدركس وآخرون (٢٠٠٤) أن تحقيق الإندماج يتطلب المرونة عند التفاعل مع المكونات المختلفة لبيئة التعلم، وكذلك الاستجابة بفاعلية مع السياق المحيط.

(ج) تصور الإندماج النشط لـ (Delany; et al., 2010) والذي يقوم على أن الإندماج يعكس مقدرة المتعلم على التفكير الإيجابي، وإتباع التعليمات، وتمثل أخلاقيات المجتمع وقيمة؛

ويتضمن التصور ثلاث خطوات لتحقيق الإندماج، تتضمن الخطوة الأولى: الإستماع النشط، والخطوة الثانية: التفكير التألمي، والخطوة الثالثة: التفكير الناقد.

ومن العرض السابق للتصورات والنماذج المختلفة التي تناولت مصطلح الإندماج، يمكن

التأكيد على أن: تصور فريدركس وآخرون (Fredricks, et al., 2004) للإندماج من أكثر النماذج حداثة وإجرائية؛ حيث تم التحقق من البناء العاملي للنموذج في العديد من الدراسات والبحوث السابقة.

ثانياً: سمات الشخصية:

تُمثل الشخصية بناءً متكاملًا يتشكل تحت تأثير العوامل البيئية الخارجية، ثم يتطور ويصبح أكثر استقلالية عن البيئة المحيطة، بل يصبح الفرد قادرًا على تغيير البيئة المحيطة وكذلك تغيير ذاته (روسيا, 2018).

وتُمثل سمات شخصية معلمة الروضة إحدى المحددات الرئيسية المسهمة في مقدرتها على تحقيق النجاح الوظيفي (Wilfried-Smidt, et al., 2018)، ويؤكد ( Vorkapić, 2012 ) على أهمية أخذ السمات الشخصية المميزة لمعلمات مرحلة الروضة في الحسبان عند تناول ودراسة نواتج التعلم المختلفة المرجو إكسابها لطفل الروضة.

ومن هنا تأتي أهمية دراسة سمات شخصية معلمة الروضة والتعرف على السمات المميزة لها.

#### (١) نموذج العوامل الخمس الكبرى في الشخصية:

يعتبر نموذج العوامل الخمس الكبرى في الشخصية من أشهر النماذج التي تناولت سمات الشخصية، وقد ظهر هذا النموذج على يد (Costa & McCare, 1992).

ويري (Green, 2014: 17) أن العمل الذي قام به ماكري وكوستا؛ والذي تتضمن دراسة مجموعة كبيرة ومتباينة من سمات الشخصية، والذي أدى إلى ظهور خمس عوامل أساسية للشخصية هي: الانبساطية، والمقبولية، والانفتاح على الخبرة، وبقية الضمير، والعصابية، يتضمن كل عامل منهم مجموعة متباينة من السمات الشخصية الفرعية، ذلك العمل إنما دفع بالباحثين إلى التعرف بصورة أكبر، وبفهم أعمق لشخصية المعلم ككقائد داخل حجرات الدراسة.

وعلى الرغم من وجود العديد من النماذج والنظريات التي تناولت الشخصية إلا أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى يمثل نموذجاً جديراً بالإهتمام والدراسة عند تناول سمات الشخصية؛ كونه يركز على إظهار الفروق الفردية والإختلافات بين الأفراد بشكل أكثر شمولية وعمقاً (Basim, et al., 2009).

كما يؤكد (Bozgeyikli, 2017) أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية يمثل أكثر النماذج شيوعاً وتناولاً في الدراسات والبحوث السابقة، وهو يتناول خمس عوامل أساسية للشخصية تتمثل في الآتي:

▪ **الإنبساطية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بأنة: إجتماعي، وحازم، ونشط، ويفضل العمل

في جماعات (Barrick & Mount, 1991).

كما يتسم الأفراد الذين يتمتعون بدرجات مرتفعة من الإنبساطية بأنهم إيجابيون وإجتماعيون وأكثر بهجة وحرماً وهيمنة وحيوية وأهتمام بالآخرين، في حين أن الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة يتسمون بالإنطوائية والهدوء والأنسحاب من المواقف الغامضة والصعبة (Basım, et al, 2009).

- **العصابية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بعدم القدرة على الثبات الإنفعالي، كما أنه شخص على درجة عالية من القلق، وسريع الغضب (Barrick & Mount, 1991). كما يتسم الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة من العصابية بالقلق والغيرة والكأبة، كما أنهم يعانون من الإنفعالات الزائدة عن مواجهة المشكلات النفسية (Thompson, 2008).
- **المقبولية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بكونه محل ثقة، ودود، ومرناً، ومتعاوناً، ومتسامحاً (Barrick & Mount, 1991).
- **يقظة الضمير:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز ب: الحذر، والشمولية، والمسئولية، ومنظم، ويمكن الاعتماد عليه (Barrick & Mount, 1991).
- **الإنفتاح على الخبرة:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز ب: واسع الخيال، ومتقفاً، وفضولياً، ومبتكر، واسع الأفق، عقلية متفتحة، الحساسية للجوانب الجمالية (Barrick & Mount, 1991).

ويتسم النموذج بالعالمية؛ حيث تم التحقق منه في عدة بيئات ثقافية متباينة؛ حيث سعت دراسة (Mezquita, et l., 2019) إلى بحث التباينات في قياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية في إطار دراسة عبر ثقافي ضمت ثلاث دول هي: (أسبانيا، والأرجنتين، والولايات المتحدة)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول الثلاث في العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية.

كما تحققت دراسة (Wang, et al., 2019) من النموذج لدى عينة بلغ قوامها (٢٣٠) فرداً من المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية من ثلاث جنسيات مختلفة: (جنسية أفريقية، وجنسية أوربية، وجنسية آسيوية)، وتوصلت الدراسة إلى تباين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بتباين العامل الثقافي.

كذلك سعت دراسة (Kim, et al., 2019) إلى التحقق من النموذج في إطار ثلاث ثقافات هي: (الثقافة السنغافورية، والثقافة التايوانية، وثقافة هونج كونج) وأشارت النتائج إلى أن عامل الثقافة من العوامل المهمة ذات التأثير في تبين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية.

ثالثاً: أسلوب إدارة قاعه النشاط

إن عملية الإدارة تمثل مفهوم معقد، يتسم بالتغيير المستمر تلبيةً للظروف العالمية المحيطة، وتحقيقاً لمتطلبات المناخ المؤسسي، ويستخدم في تحفيز الأفراد نحو تحقيق النجاح (Wallace, 2017).

ولمساعدة المؤسسة على تحقيق أهدافها بنجاح؛ فإنه يجب استخدام الأسلوب الأمثل للتأثير على العاملين بطريقة إيجابية من خلال مراعاة: إحتياجاتهم النفسية، ودافعيتهم للعمل، والأهداف التي يسعون إليها (Kaiser, et al., 2012).

ويري بعض الباحثين أن الإدارة تمثل سمة من السمات الشخصية، ومن رواد هذا الإتجاه (Kirkpatrick and Locke, 1996)، ويقوم هذا الإتجاه على افتراض أساسي مؤداة: تمثل الإدارة السمات الأساسية التي تتأثر بكل من: عاملي البيئة والوراثة، وأن القائد لأبد وأن تتوفر فيه مجموعة من السمات منها: الذكاء، والثقة بالنفس، والعزم الذاتي، والنزاهة، والذكاء الاجتماعي، والثقة بالذات، والتحفيز الذاتي، والحماس، والوعي الذاتي، والاحترام، والصمود، والكاريزما؛ بالإضافة إلى الصفات الجسدية التي تميزه عن الآخرين مثل: بنية الجسم، والصوت الأجلش (In:Goodwin, et al., 2011).

#### أ) ماهية إدارة قاعه النشاط:

تتناول الباحثة في هذا الجزء جهود بعض الباحثين السابقين حول ماهية الإدارة في أثناء عملية التعلم على اعتبار أنها تمثل محور إهتمام البحث الحالي.

يعرفها (Walumbwa, et al., 2008) على أنها نمط من السلوكيات التي تعتمد على الإمكانيات النفسية الإيجابية، وتعزز المناخ الأخلاقي.

ويعرفها (Birasnav, 2014) على أنها: أحد اساليب المستخدمة في بناء المناخ الداعم والمحفز بما يُمكن من فهم عواطف ومشاعر الآخرين.

ويعرفها (Aria, et al., 2019) على أنها: تتضمن إدراك المتعلم لمدى التأثر بين تعليمات المعلم وكلماته وأفعاله.

ويعرفها (Avolio & Bass, 2019) على أنها: مجموعة من الأشكال والأنماط التي يمارسها المعلم داخل حجرة النشاط، والتي يمثل كل منهم: آلية لرفع الروح المعنوية للمتعلمين، من خلال استثارة دوافعهم وتوجيهها نحو الأهداف المرجو تحقيقها.

ومن العرض السابق: يمكن الإشارة إلى أن مفهوم إدارة قاعه النشاط إنما يعكس: مجموعة من النشاطات والممارسات التي يقوم بها المعلم من خلال التخطيط الجيد لتحقيق مجموعة من الأهداف، ويعكس أسلوب إدارة قاعه النشاط السمات الشخصية للمعلم، وإمكاناته النفسية.

### ب) النماذج والتصورات التي تناولت أسلوب الإدارة في سياقات تربوية:

لقد بدأ الأهتمام بتناول ظاهرة الإدارة بالبحث والدراسة خلال الفترة من (١٨٠٠ - ١٩٣٠)م، تلك الفترة التي أطلق عليها الفلاسفة أسم فترة الرجل العظيم Great Man Era؛ ومن المنظرين في تلك الفترة: (Carlyle, 1841; Galton, 1869 Bowden, 1927;)؛ حيث أنصب إهتمام الباحثين في تلك الفترة على دراسة وتحديد السمات الفريدة التي تميز القائد الفعال، وحدد الباحثين مجموعة من الخصائص الشخصية المميزة للقادة العظماء تتمثل في: طول القامة، والمظهر الجيد، والمقدرة على التفاعل الإجماعي بشكل إيجابي، والحزم، والقدرة على التحدث بشكل لبق، والأفترض الرئيس لنماذج القيادة خلال تلك الفترة يتمثل في أن القيادة سمة فطرية (In: Venters, 2020).

ويوضح الجزء التالي بعض من التصورات المختلفة التي تناولت القيادة في حدود ما أطلعت عليه الباحثة كما يلي:

▪ نموذج (McGregor, 1966): والذي يرى أن هناك أسلوبين أساسيين لإدارة قاعه النشاط هما: الأسلوب (x)، والأسلوب (y)؛ والقائد ذوى الأسلوب (x) يتسم بالسلبية في إتخاذ القرارات، في حين أن القائد ذوى الأسلوب (y) يتسم بالإيجابية؛ حيث يمتلك دوافع داخلية تدفعة إلى بذل مزيد من الجهد في مراعاة احتياجات الأفراد بما يحقق هدف المؤسسة (In: Ivanovna, 2020).

▪ نموذج جامعة أوهايو Ohio university: ويفترض النموذج أن هناك محددتين أساسيين للأسلوب المستخدم في إدارة قاعه النشاط هما: البيئة الداخلية initiating structure، وتتمثل في مشاعر المعلم وإمكاناته العقلية والذهنية، وإعتبارات المعلم considerations؛ وتتمثل في: درجة تمسك المعلم بالعمل الفردي في مقابل تمسكة بالعمل الجماعي (Griffen, et al., 1987).

- نموذج القيادة القائمة على العلاقات: لـ (Komives et al., 2005). ويقوم النموذج على تصور الإدارة على إنها: عملية يسعى من خلالها القائد إلى الإلتزام بمجموعة من المعايير والأخلاقيات، مع مراعاة تصورات الآخرين ومعتقداتهم، وتحفيزهم وتشجيعهم بشكل مستمرة.
- كما يتضمن النموذج مجموعة من المسلمات تتمثل في: إن الإدارة الناجحة تتطلب الوعي الكامل بإمكانات وإستعدادات الأفراد، كما تتضمن مجاولة القائد الدفع بالأفراد نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وتلبية إحتياجاتهم (Komives et al., 2005).
- نظرية القيادة الإيجابية: وتقوم تلك النظرية على أن الإدارة تتضمن السعي نحو تطوير قدرات وإمكانات الأفراد، من خلال استخدام مجموعة من الفنيات والأساليب الإيجابية، ومن رواد هذا الإتجاه (Bass & Avolio, 1994; Dvir, et al., 2002)، ويوضح الجدول (١) مقارنة بين القيادة الإيجابية والقيادة التقليدية على النحو التالي:

جدول (١). مقارنة بين القيادة الإيجابية والقيادة التقليدية (نقلاً عن: Yukl, 2006)

القيادة التقليدية	القيادة الإيجابية
هي نمط من القيادة يرتبط بمتطلبات المنصب أو المهمة المكلف بها الفرد.	هي نمط من القيادة على جميع المستويات داخل المؤسسة
تشدد على أهمية الجوانب المعرفية العقلانية لكل من : القائد والأفراد .	تتميز برود فعل عاطفية تجاه الأفراد.
إدارة الأشياء والمهام بدلاً من إدارة العمليات والحلول الابتكارية والتعاون مع الأفراد.	يمثل الجانب الرمزي للسلوك جانباً مهماً في الدور الذي يؤديه القائد عند مواجهة الأحداث والتحديات خصوصاً التي تمثل أهمية ومغزى للأفراد التابعين.
تتضمن مجموعة من السلوكيات الداخلية والخارجية.	تجمع بين المهارات والخصائص الرئيسية متضمنة السمات، والسلوكيات، والأسلوب، والمواقف اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة.
تتضمن العمل الجماعي والثقة المتبادلة والقيادة من أعلى لأسفل فقط.	تتضمن العمل على تطوير إمكانات الأفراد وتشجيعهم.

ويري (Murray, 2013) أن هناك عدة أساليب للقيادة الإيجابية على النحو التالي:

- القيادة التحفيزية: وهي نوع من الإدارة تتضمن تقديم المكافآت والحوافز لأعضاء فريق العمل نظير جهودهم، ونظير تنفيذهم للتعليمات..
- القيادة المستبدة: وهي نوع من القيادة يكون للقائد السلطة الكاملة على الأفراد، كما أن الأفراد لا تتاح لهم إلا فرص محدودة لتقديم مقترحاتهم، كما أنها تؤدي إلى ارتفاع معدلات الغياب.
- القيادة البيروقراطية: وهي نمط للقيادة قائم على القواعد الصرامة، مع أتباع الأفراد للإجراءات بدقة، كما أن القائد هو المسؤول عن وضع التعليمات والقواعد المتبعة.
- القيادة القائمة على الإقناع: وهي نمط يتضمن إشراك الفريق في صناعه القرار، كما أن القائد يشجع الأفراد على الإبداع والمشاركة في القرارات.
- القيادة الفوضوية: وهو أسلوب غير فعال خاصة عندما يكون الأفراد من غير ذوي الخبرة، وغير مؤهلين، وغير مهرة، ولا يصلح للأطفال الصغار.

## - نموذج الإدارة التحولية:

إن الإدارة التحولية تُمثل إحدى موضوعات علم النفس الإيجابي، وهي تمثل أسلوباً أكثر تطوراً في ممارسة القيادة داخل قاعة النشاط (Gardner, et al., 2005).

وتتضمن الإدارة التحولية أربعة مكونات هي: (١) الوعي بالذات؛ ويشير إلى درجة وعي القائد بنقاط ضعفه وقوته، ودرجة تأثيره في المواقف المختلفة التي تستوجب وجوده، ودرجة تأثيره في الآخرين؛ والقادة المدركون لذواتهم يسعون بصورة مستمرة إلى تطوير وتحسين أنفسهم من خلال التقييمات الذاتية (self-assessment؛ ٢) المعالجة المتوازنة وتتضمن التفاعل مع المعلومات بطريقة موضوعية غير متحيزة، وتحليل البيانات وثيقة الصلة بشكل موضوعي قبل اتخاذ القرارات المناسبة؛ (٣) الشفافية وتشير إلى أن القائد يتسم بالصدق والواقعية في أثناء التفاعل والتواصل مع الآخرين؛ (٤) التصور الأخلاقي ويشير إلى أن القائد يسترشد في قراراته المختلفة على المعايير الأخلاقية؛ والتي تنعكس في سلوكياته المختلفة الشخصية (Walumbwa et al, 2008).

ويقوم النموذج على مسلمة أساسية مؤداها: أن القيادة ظاهرة معقدة متعددة الأوجه، حيث أنها تتضمن: الوعي بالذات، والمعالجة المتوازنة، والتصورات الأخلاقية، والشفافية (Venters, 2012).

وقد طور (Avolio & Bass, 2019) نموذج الإدارة التحولية على اعتبار أنها تعكس الممارسات والأنشطة التي يمارسها المعلم متفاعلاً مع المتعلمين بما يحقق أهداف الأفراد والمؤسسة التعليمية، مع مراعاة الإمكانيات النفسية والعقلية والوجدانية والمهارية والاجتماعية للمتعلمين؛ وهي عدة صور هي: أسلوب الإقناع، وإسلوب التحفيز، وإسلوب الاستثارة الفكرية، وإسلوب الحزم، وإسلوب الفوضى.

## ويأتي البحث الحالي في إطار نموذج الإدارة التحولية للأسباب التالية:

- يعتبر نموذج الإدارة التحولية من أحدث النماذج التي تناولت إدارة قاعة النشاط.
- من أكثر النماذج إجرائية.
- يُعد النموذج من أكثر النماذج التي تم تناولها بالبحث والدراسة في المجال التربوي على وجه العموم، وداخل المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص.
- يتناول النموذج القيادة على اعتبار أنها تعكس السمات الشخصية والموارد النفسية المختلفة له، وكذلك تسعى إلى تلبية الاحتياجات النفسية للمتعلمين، وهو ما يتفق وطبيعة متغيرات البحث الحالي.



## ج) دور سمات الشخصية في أساليب الإدارة:

تتأثر أساليب الإدارة بمجموعة من العوامل منها: السمات والأنماط الشخصية للقائد، وسلوكياته، وسمات شخصية أفراد الجماعة وخصائصهم المختلفة، وأهداف المؤسسة المراد تحقيقها، والظروف البيئية المحيطة (خلود أبوحامد، ٢٠١٣).

ويؤكد (Eaton, 2016) أن معلمى المدارس بولاية تكساس الأمريكية يتكون مهنة التدريس في غضون (٣-٥) سنوات من العمل، ويرجع ذلك إلى عدم ملائمة أسلوبهم في إدارة حجرة النشاط لمتطلبات بيئة العمل: تلك البيئة غير الملبية لاحتياجاتهم المهنية والنفسية المختلفة، وأن أسلوب القيادة المفروض عليهم لإدارة حجرة الدراسة لا يتلائم وسماتهم الشخصية. وقد سعت دراسة (Appleton & Stanwyck, 1996) إلى التعرف على الفروق في سمات الشخصية لدى عينة من المعلمات والتي تعزي إلى أسلوبهن في إدارة قاعه النشاط، حيث أظهرت النتائج أن المعلمات ذوات الأسلوب الديمقراطي كانوا ذوى شخصية أكثر حزماً، وأن المعلمات ذوات الأسلوب الاستبدادى كانوا ذوى شخصية عدائية، في حين كانت المعلمات ذوات الأسلوب القائم على التسامح أكثر تسامحاً وتعاطفاً.

كما أستخدم (Judge, et al., 2002) أسلوب التحليل البعدى Meta-analysis لعدد من الدراسات والبحوث السابقة التي سعت إلى التعرف على السمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبرى ودورها في تبني أسلوب بعينه لإدارة قاعه النشاط؛ وأشارت النتائج أن سمة الإنبساط من أكثر سمات الشخصية إرتباطاً بأسلوب الإدارة بالإقناع ثم يقظة الضمير ثم الانفتاح على الخبرة.

كما سعت دراسة (Savelsbergh & staebler, 2010) إلى التنبؤ بأساليب القيادة: (أسلوب الحوار، وأسلوب الفوضى) من خلال أنماط الشخصية: (الشخصية الانبساطية، والشخصية الحدسية، والشخصية الخيالية) لدى عينة من المعلمين، وأشارت النتائج إلى أن الأنماط المختلفة للشخصية تمثل منبئ جيد بأساليب القيادة.

كما هدفت دراسة (Collins & Toppins, 2018) إلى التعرف على الفروق في سمات الشخصية بين عينة من المعلمين الذين يؤدون مهام قيادية إضافية، وأولئك ممن لم يتولوا مهام قيادية، وأظهرت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة فى أنماط الشخصية لصالح مجموعة المعلمين الذين يمارسون مهام قيادية إضافية فى كل

من: (الشخصية العقلانية، والشخصية العملية، والشخصية المستقلة)، وكذلك أشارت النتائج إلى سمات الشخصية تمثل عامل منبئ قوي بأساليب القيادة المختلفة.  
رابعاً: الدراسات والبحوث السابقة:

تسعي الباحثة من خلال الجزء التالي إلى استعراض للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي؛ ويتضح ذلك على النحو التالي:

- (١) دراسات تناولت سمات الشخصية المميزة لمعلمة الروضة.
  - سعت دراسة (Vorkapić, 2012) إلى التعرف على السمات الشخصية المميزة لمعلمات رياض الأطفال في إطار الأبعاد المختلفة لنموذجي: العوامل الخمس الكبرى في الشخصية، وأيزنك، وقد بلغ عدد المعلمات ممن يمثلن عينة الدراسة (٩٢) معلمة بمتوسط عمر زمني (٣٠) سنة، وأظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: الإنبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، والتوافق الإجتماعي، كما أنهن أقل عصابية، وذهانبة.
  - كما هدفت دراسة (Arif, et al., 2012) إلى التعرف على سمات شخصية عينة من الطالبات المعلمات بكليات الطفولة بباكستان، والبالغ عددهن (١٠٠) طالبة معلمة من أربعة جامعات حكومية بباكستان، وأظهرت الدراسة أن الطالبات المعلمات يتسمن بالإنبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، كما أنهن أقل في العصابية.
  - وفي ذات الإطار سعت دراسة (Smidt, 2015) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي لعينة من الطالبات المعلمات بكليات الطفولة من خلال السمات الشخصية كما تم قياسها بالعوامل الخمس الكبرى في الشخصية، وقد بلغ عددهن (٥٦٧) طالبة معلمة، وأظهرت النتائج أن الطالبات المعلمات يتسمن بدرجات مرتفعة من يقظة الضمير، والإنبساطية، والمقبولية، كما أن العوامل الخمس الكبرى في الشخصية تعد منبئاً جيداً بالأداء الأكاديمي.
  - كما قام (Cirtautienė, 2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على سمات الشخصية المميزة لعينة من معلمي رياض الأطفال، ومعلمي المدارس الشاملة، وذلك لدي عينة بلغ قوامها (١٨٤) معلماً يعملون في دور الحضانة، و(١٨٢) معلماً يعملون في المدارس الشاملة لبييتوانيا Lithuania، وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي رياض الأطفال ومعلمي المدرسة الشاملة في سمة الإستقرار العاطفي لصالح معلمي

المدرسة الشاملة؛ كما لم توجد فروق بينهما في كل من: سمة الحيوية والنشاط، وسمة الجرأة الاجتماعية *Social Boldness*.

■ كما أجرى (Jin, & Kim, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين سمات الشخصية، والتفاعلات الاجتماعية داخل قاعات النشاط لدي عينة من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة، بلغ عددهم (٢٨٢) معلمة من (٥٥) روضة، وأشارت النتائج أن سمات الشخصية المميزة لمعلمي الروضة هي: الإنبساطية، ويقظة الضمير، كما إتسم المعلمون ذوي سمة العصابية بالتفاعلات الاجتماعية السلبية، في حين إتسم المعلمون ذوي سمة: (الإنبساطية، والانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الاجتماعية الإيجابية.

■ كما سعت دراسة (Cheung & Mok, 2018) إلى التعرف على تصورات معلمي مرحلة الطفولة المبكرة للشخصية المبدعة، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٥٢٣) معلم ومعلمة من معلمي مرحلة رياض الأطفال، و أظهرت النتائج أن أهم السمات الشخصية المعززة للإبداع التي يجب أن تتوافر لدى معلمي ومعلمات مرحلة رياض الأطفال تتمثل في: الانفتاح على الخبرة، والانضباط الذاتي.

■ وهدفت دراسة (Wilfried-Smidt, et al., 2018) إلى التعرف على سمات الشخصية، ومركز التحكم، والكفاءة الذاتية المهنية لدي عينة من معلمات مرحلة رياض الأطفال، بلغ عددهم (٥٦٠) معلمة بأحد المقاطعات الألمانية، وأشارت النتائج أن المعلمات اللتي يتسمن بالعصابية أقل كفاءة في إدارة قاعة النشاط مقارنة بالمعلمات التي يتسمن بيقظة الضمير، والانفتاح على الخبرات والتجارب السابقة.

(٢) دراسات تناولت أساليب إدارة معلمة الروضة لقاعة النشاط

■ سعت دراسة (Hiralall, & Martens, 1998) إلى تدريب عينة بلغ قوامها (٤) من معلمات مرحلة الروضة على مهارات إدارة قاعة النشاط، والتعرف على أثر ذلك في سلوك الأطفال؛ وقد تضمن التدريب سلسلة متتابعة من التعليمات تتضمن: طلب التواصل غير اللفظي مع الأطفال من خلال حركات الجسم والعين، يلي ذلك إعطاء التعليمات المناسبة، ثم إتباع طريقة النمذجة في عرض السلوك المراد تعليمه للطفل؛ السماح للطفل بممارسة السلوك مع تقديم تغذية راجعة مناسبة، واستخدام المعززات الملائمة، وأظهرت النتائج فعالية التدريب في اكساب المعلمات لمهارات إدارة قاعة

النشاط، كما أظهرت النتائج تحسن سلوك الطفل؛ حيث أصبح أكثر إندماجًا في بيئة التعلم.

○ كما هدفت دراسة (Lieber, 2011) إلى التعرف على تصورات معلمات مرحلة الروضة حول ممارستهم المتعلقة بإدارة قاعات النشاط، وذلك لدي عينة بلغ قوامها (٦) معلمات تم جمع البيانات منهن على ثلاثة فصول دراسية متتابعة، وقد أتمدت الدراسة على المقابلات الشخصية معهن، والملاحظات الصفية، ومراجعة التقارير الدورية لمتابعتهن، وأسفرت النتائج أن تصورات المعلمات حول أساليب إدارة قاعة النشاط مستمدة من الخبرات الشخصية لهن، وأن أكثر الأساليب المستخدمة في قيادتهن لحجرة النشاط هو الأسلوب القائم على الود والحب والتعاطف.

■ وفي ذات الإطار قام (Carlson, et al., 2011) بدراسة هدفت التعرف على تصورات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة حول استراتيجيات إدارة قاعه النشاط؛ وذلك بعد تلقيهم لتدريب جماعي أستغرق (٣٢) ساعه تدريبية؛ وقد ضمت عينة الدراسة (٢٤) معلمة من معلمات مرحلة الروضة بإحدى مقاطعات ولاية ميتشجان الأمريكية، وأظهرت النتائج إيجابية تصورات المعلمات حول استراتيجيات إدارة قاعه النشاط التي تم تدريبهن عليها (استراتيجية التفاعل الإيجابي بين الطفل والمعلمة، واستراتيجية المناقشة، واستراتيجية التفاعل مع أولياء الأمور).

■ ومن جانب آخر قامت دراسة (Şahin-Sak, & Tezel-Şahin, 2018) على مسلمة أساسية مؤداها: هناك مجموعة من النماذج التي قدمت تصورت متباينة حول إدارة قاعات النشاط منها: نظرية التغير السلوكي behavioral change theory، ونموذج الإنضباط الاجتماعي Dreikurs' social discipline model، ونموذج كانتر للإنضباط الحازم Canter's assertive discipline model، ونموذج جلاسر للإنضباط the Glasser model of disciplin، ونموذج كونين Kounin's model، ونموذج جوردن لتدريب المعلمين Gordon's teacher effectiveness model، ومن ثم فقد سعت الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة حول نماذج إدارة قاعات النشاط: (الإدارة القائمة على

الإستماع والمناقشة، والإدارة القائمة على التنافس بين الأطفال، والإدارة القائمة على تلبية الإحتياجات الأساسية للطفل، والإدارة القائمة على الثواب والعقاب، الإدارة القائمة على تحقيق الصرامة في الإنضباط، الإدارة القائمة على علاقات الود بين المعلم والطفل)، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٣١٠) معلمة من معلمات الروضة، وتوصلت الدراسة إلى أن أفضل النماذج لإدارة قاعات النشاط هي تلك القائمة على الإستماع والمناقشة يليها القائمة على الود وأقلها تلك القائمة على تحقيق الإنضباط الصارم. (٣) دراسات تناولت الإندماج لدى طفل الروضة:

○ سعت دراسة (Ponitz, et al., 2009) إلى التعرف على الدور الوسيط

للإندماج السلوكي لأطفال الروضة في مسار العلاقة بين الجودة المدرسية المدركة والقدرة على القراءة، وضمت عينة الدراسة (١٧١) طفل من أطفال الروضة، ممن يقطنون الريف، من أسر ذات مستوي إقتصادي منخفض، وقد تم تقييم متغيرات البحث بواسطة بطاقة ملاحظة تم تطبيقها بواسطة المعلمة، وأسفرت النتائج عن الإندماج السلوكي لطفل الروضة يؤثر بمسارات مباشرة موجبة في قدرته على القراءة.

■ كما سعت دراسة ( ماجدة محمد، ٢٠١٧) إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التخيل في تقديم القصة على تنمية قيم النزاهة والإندماج في أحداثها لدى عينة من أطفال الروضة، بلغ قوامها (٣١) طفل وطفلة من أطفال المستوى الثاني (kg2) ، وأعدمت الباحثة على مقياس الإندماج في أحداث القصة، وبرنامج قائم على استخدام أسلوب التخيل في تقديم القصة، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية قيم النزاهة والإندماج في أحداثها لدى أطفال الروضة.

■ في حين قام (Tomaso, et al., 2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات بين مشاكل النوم لدي طفل الروضة والمقدرة على الإندماج داخل قاعه النشاط، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٢٧٦) طفل وطفلة؛ بمتوسط عمر زمني (٤.٨٤) سنة، من أسر ذات مستوي إجتماعي وإقتصادي متوسط؛ قد أظهروا مشاكل واضطرابات في النوم، وأظهرت النتائج أن اضطرابات النوم ترتبط سلبياً بقدرة الطفل على تحقيق الإندماج داخل قاعه النشاط.

▪ كما سعت دراسة (Yang, et al., 2022) إلى التعرف على دور الإدماج المدرسي داخل قاعه النشاط في اكساب الطفل القدرة على القراءة، وذلك لدى عينة من أطفال الروضة بلغ عددهم (٨٩٥) طفلاً، وأظهرت النتائج أن الإدماج المدرسي أثر بشكل مباشر موجب ودال إحصائياً في القدرة على القراءة.

**فروض البحث:**

- (١) تتسم معلمات الروضة بمستويات متباينة من سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير).
- (٢) تتسم معلمات الروضة بمجموعة متباينة من أساليب إدراتهن لقاعه النشاط (اسلوب الإقناع، واسلوب التحفيز، واسلوب الاستثارة الفكرية، وأسلوب الحزم، واسلوب الفوضى).
- (٣) يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الإدماج المدرسي: (الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).
- (٤) يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة واسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

إجراءات البحث ومنهجه

**منهج البحث:** إعتد البحث على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

**عينة البحث:**

**أولاً: العينة الإستطلاعية**

ضمت العينة الإستطلاعية (٥٦) طفل وطفلة من أطفال الروضة بمدرسة الشهيد محمد جمال الابتدائية (ن = ٩٥) التابعة لإدارة كفر شكر التعليمية، كما ضمت (٤٣) معلمة من معلمات الروضة من عدة مدارس تابعة لإدارة كفر شكر التعليمية، بهدف التحقق من المؤشرات السيكومترية لأدوات البحث.

**ثانياً: العينة الأساسية:**

ضمت عينة البحث في صورتها النهائية (١٣٥) طفل وطفلة من أطفال الروضة، بمتوسط عمر زمني (٦.١٢) سنة، وإنحراف معياري (١.٢٥)، وكذلك (٧٨) معلمة من خريجي كلية التربية النوعية تخصص طفولة، بمتوسط عمر زمني (٤٢.٥) سنة، وإنحراف معياري (٤.٧٨)، وبتوسط عدد سنوات خبرة (١٢.٦) سنة.

أدوات البحث: تضمن البحث استخدام الأدوات التالية:

١. مقياس العوامل الخمس الكبرى في شخصية معلمة الروضة ( إعداد: ( Arif, et al., ) (2012)، ترجمة الباحثة)

أ) الهدف من المقياس: التعرف على العوامل الخمس الكبرى في شخصية معلمة الروضة.  
ب) وصف المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) عبارة، في صورة مقياس للتقرير الذاتي خماسي التدرج ما بين: (أرفض بشدة، وأعترض، ومحاييد، وموافق، وموافق بشدة)، وقد وزعت تلك العبارات على (٥) أبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٢) على النحو التالي:

جدول (٢). أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى في شخصية معلمة الروضة.

المفردات	البعد
٢١، ١٦، ١١، ٦، ١	الإنبساط
٢٢، ١٧، ١٢، ٧، ٢	المقبولية
٢٣، ١٨، ١٣، ٨، ٣	يقظة الضمير
٢٤، ١٩، ١٤، ٩، ٤	العصابية
٢٥، ١٥، ٢٠، ١٠، ٥	الإنفتاح على الخبرة

ج) طريقة التصحيح: يتم الإجابة على المقياس باختيار بديل من بين البدائل الخمسة للمقياس، ويتم تصحيح بطريقة: (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥)، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

د) المؤشرات السيكومترية:

• صدق المقياس:

قام مُعدو المقياس بالتحقق من صدقه عن طريق التحقق من صدق التكوين الفرضي على عينة قوامها (١٢٠) طالبة معلمة من طالبات كلية الطفولة بأربعه جامعات باكستانية، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي تشبع عبارات المقياس على الأبعاد الخمسة المفترضة.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتعرف على صدق المقياس على النحو التالي:

## ❖ صدق الترجمة:

قامت الباحثة بعد ترجمة المقياس بعرض الصورة العربية المترجمة على اثنين من متخصصي اللغة الإنجليزية لمراجعة دقة الترجمة وصحتها • وفى ضوء ذلك: تم تعديل صياغة (٧) عبارات، ثم تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية والصورة العربية المترجمة على عينة بلغ قوامها (٢٥) من طلبة الفرقة الرابعة؛ تخصص لغة إنجليزية بكلية الآداب جامعة بنها، من الحاصلين على تقدير جيداً في العام الماضي، تلى ذلك استخدام اختبار ( ت ) لمجموعة واحدة للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات الطلبة على كل عبارة من عبارات الصورة الأجنبية ونظيرتها في الصورة العربية، والجدول (٣) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٣). نتائج استخدام اختبار ( ت ) للتعرف على الفروق على كل مفردة

بالصورتين: الأجنبية والمترجمة.

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
١	٠,٦٥٢	٢	٠,٦٥٣	٣	٠,٧٢٤	٤	١,٨٣٩
٥	٠,٦٣٢	٦	٠,٦٣٧	٧	٠,٤٦٨	٨	٠,٧٣٨
٩	٠,٩٣٨	١٠	٠,٠١٩	١١	٠,٢٥٢	١٢	٠,٦٣٦
١٣	٠,٩١٢	١٤	١,٨٢٩	١٥	٠,٦٣٧	١٦	٠,٦٣٢
١٧	١,٠٩٢	١٨	٠,٢١٢	١٩	٠,٧٢٤	٢٠	٠,٥٣٦
٢١	٠,٧٢٨	٢٢	٠,٠٩٢	٢٣	٠,٤٦٨	٢٤	٠,٧٨٣
٢٥	٠,٦٣٧						

ومن الجدول السابق؛ يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على كل عبارة من عبارات الصورتين الأجنبية والمترجمة؛ مما يعد مؤشراً على صدق الترجمة.

## ❖ صدق المقارنة الطرفية:

حيث تم تطبيق المقياس على عينة من معلمات الروضة ممن يمثلن عينة الدراسة الإستطلاعية، وقد بلغت قيمة النسبة الحرجة (٩.٣٢٩)، وهي قيمة تزيد على (٣)، ومن ثم درجات هذا المقياس تميز تميزاً واضحاً بين المستويات الدنيا والعليا لدرجات العينة؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق المقياس.

• تتقدم الباحثة بالخالص الشكر للدكتورة / ياسمين محمد، والدكتورة / منه المصري بقسم اللغة الإنجليزية بآداب بنها لمساعدتهما في عملية الترجمة.

(١) قيم معاملات التمييز بطريقة المقارنة الطرفية (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩: ٥٦٠)



## • ثبات المقياس:

قام مُعدو المقياس بالتحقق من ثباته عن طريق إيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد الخمسة للمقياس، وقد تراوحت تلك القيم ما بين: (٠.٦٨ : ٠.٧٣).

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتعرف على ثبات المقياس على النحو التالي:  
❖ طريقة إعادة تطبيق الإختبار:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الإستطلاعية من معلمات الروضة، ثم إعادة التطبيق بعد (١٧) يوم، وإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات المعلمات في مرتي التطبيق لكل بعد على حدة، ويوضح ذلك الجدول (٤) كما يلي:  
جدول (٤). قيم معاملات ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى في شخصية معلمة الروضة بطريقة إعادة تطبيق الإختبار

البيد	قيم معاملات الارتباط	قيم معاملات ألفا
الإنبساط	**٠,٩٥	٠,٧٤
المقبولية	**٠,٩٣	٠,٧٢
يقظة الضمير	**٠,٩٣	٠,٧٣
العصابية	**٠,٩٦	٠,٧٢
الإنفتاح على الخبرة	**٠,٩٣	٠,٧٣

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠.٩٣ : ٠.٩٥) مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

## ❖ طريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد الخمسة للمقياس كما يوضحها جدول (٤)، ومنه يتضح أنها تتراوح ما بين: (٠.٧٢ : ٠.٧٤).

٢. مقياس القيادة متعدد العوامل (MLQ) إعداد: (Avolio & Bass; 2019؛ ترجمة الباحثة)

(أ) الهدف من المقياس: التعرف على خمسة أنماط للقيادة التي يمارسها المعلم داخل قاعة النشاط وفقاً لتصور (Avolio & Bass; 2019).

(ب) وصف المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) عبارة، في صورة مقياس للتقرير الذاتي خماسي التدرج ما بين: (تنطبق تماماً، وتنطبق في كثير من الأحيان، وأحياناً، ولا تنطبق في كثير من الأحيان، لا تنطبق على الإطلاق)، وقد وزعت تلك العبارات على (٥) أبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٥) على النحو التالي:

جدول (٥). أبعاد مقياس العوامل الخمس الكبرى في شخصية معلمة الروضة.

المفردات	البيد
١٦، ١١، ٦، ١	أسلوب الإقناع

١٧، ١٢، ٧، ٢	أسلوب التحفيز
١٨، ١٣، ٨، ٣	أسلوب الإستثارة الفكرية
١٩، ١٤، ٩، ٤	أسلوب الحزم
١٥، ٢٠، ١٠، ٥	أسلوب الفوضى

ج) طريقة التصحيح: يتم الإجابة على المقياس باختيار بديل من بين البدائل الخمسة للمقياس، ويتم تصحيح بطريقة: (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، ولا توجد درجة كلية للمقياس.

د) المؤشرات السيكمترية:

• صدق المقياس:

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه عن طريق التحقق من الصدق العملي؛ من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١٠٦) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج التحليل العملي الاستكشافي تشبع عبارات المقياس على خمسة عوامل يُمثل كل منهم بعدد من أبعاد المقياس.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتعرف على صدق المقياس على النحو التالي:

❖ صدق الترجمة:

قامت الباحثة بعد ترجمة المقياس بعرض الصورة العربية المترجمة على اثنين من متخصصي اللغة الإنجليزية لمراجعة دقة الترجمة وصحتها وفي ضوء ذلك: تم تطبيق كل من الصورة الأجنبية والصورة العربية المترجمة على عينة بلغ قوامها (٢٥) من طلبة الفرقة الرابعة؛ تخصص لغة إنجليزية بكلية الآداب جامعة بنها، من الحاصلين على تقدير جيداً في العام الماضي، تلى ذلك استخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات الطلبة على كل عبارة من عبارات الصورة الأجنبية ونظيرتها في الصورة العربية، والجدول (٦) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (٦). نتائج استخدام اختبار ( ت ) للتعرف على الفروق على كل مفردة بالصورتين الأجنبية والمترجمة.

رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)	رقم المفردة	قيمة (ت)
١	٠,٨٥٣	٢	٠,٩٥٢	٣	٠,٩٦٥	٤	٠,٩٦٣
٥	٠,٩٦٣	٦	٠,٧٤٢	٧	٠,٤٦٨	٨	٠,٦٣٢
٩	٠,٧٨٤	١٠	٠,٦٣٢	١١	٠,٩٣٢	١٢	٠,٧٤٥
١٣	٠,٢٠٥	١٤	١,٠٤٥	١٥	٠,٨٤٢	١٦	٠,٣٦٥
١٧	٠,٨٩٥	١٨	٠,٦٣٥	١٩	٠,١٤٥	٢٠	٠,٤٢٥

ومن الجدول السابق؛ يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على كل عبارة من عبارات الصورتين الأجنبية والمترجمة والأجنبية؛ مما يعد مؤشراً على صدق الترجمة.

#### ❖ صدق المقارنة الطرفية:

حيث تم تطبيق المقياس على عينة من معلمات الروضة ممن يمثلن عينة الدراسة الإستطلاعية، وقد بلغت قيمة النسبة الحرجة (١٢.٠٥٢)، وهي قيمة تزيد على (٣)، ومن ثم درجات هذا المقياس تميز تميزاً واضحاً بين المستويات الدنيا والعليا لدرجات العينة؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق المقياس.

#### • ثبات المقياس:

قام مُعدو المقياس بالتحقق من ثباته عن طريق إيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد الخمسة للمقياس، وقد تراوحت تلك القيم ما بين: (٠.٧٢٣ : ٠.٧٥٧).

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق على ثبات المقياس على النحو التالي:

#### ❖ طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الإستطلاعية من معلمات الروضة، ثم إعادة التطبيق بعد (١٧) يوم، وإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات المعلمات في مرتي التطبيق لكل بعد على حدة، ويوضح ذلك الجدول (٧) كما يلي:

جدول (٧). قيم معاملات ثبات مقياس القيادة متعددة العوامل بطريقة إعادة تطبيق الاختبار

البيد	قيم معاملات الارتباط	قيم معاملات ألفا
أسلوب الإقناع	**٠,٨٥٤	٠,٦٩٥
أسلوب التحفيز	**٠,٩٠٤	٠,٧١٠
أسلوب الإستثارة الفكرية	**٠,٨٦٣	٠,٧٠٢
أسلوب الحزم	**٠,٩٠١	٠,٧٠٣
أسلوب الفوضى	**٠,٩٠٤	٠,٧٠٦

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠.٨٥٤ : ٠.٩٠٤) مما

يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

## ❖ طريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد الخمسة للمقياس كما يوضحها جدول (٧)، ومنه يتضح أنها تتراوح ما بين: (٠.٦٩٥ : ٠.٧٠٦).

٣. بطاقة ملاحظة الاندماج التعليمي خلال مرحلة الطفولة المبكرة: (تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية) إعداد: الباحثة.

أ. **خطوات إعداد البطاقة:** نظرًا لندرة الدراسات العربية التي تناولت متغير الاندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة في حدود ما أطلعت عليه الباحثة، وهو ما دفع إلى إعداد بطاقة الملاحظة كأحد الأدوات لجمع البيانات؛ حيث تم صياغة عبارات البطاقة في صورتها الأولية المكونة من (١٨) عبارة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد هي: الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الإنفعالي؛ تلى ذلك عرض البطاقة على (٥) من المحكمين (ملحق ٢)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، وملائمتها لطبيعة العينة (مرحلة الطفولة المبكرة)، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل في صياغه بعض العبارات، وكذلك تبديل بعض العبارات بين الأبعاد المختلفة.

ب. **الهدف من البطاقة:** التعرف على الاندماج التعليمي لطفل الروضة بصورة الثلاثة: (الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الإنفعالي)، من خلال تقديرات المعلمة.

ج. **وصف البطاقة:** تكونت البطاقة في صورتها النهائية (١٨) عبارة؛ تمثل كل منها موقفًا سلوكيًا من المواقف التي تواجه الطفل أثناء ممارسته للأنشطة داخل قاعه النشاط، أمام كل منها ثلاثة بدائل للحكم على درجة ممارسة السلوك: (متوافر تمامًا، ومتوافر إلى حد ما، وغير متوافر إطلاقًا)؛ ويوضح الجدول (٨) عبارات الأبعاد المختلفة كما يلي:

**جدول (٨). مفردات الأبعاد الأربعة لملاحظة الاندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة**

أرقام المفردات	البعد
١٦، ١٣، ١٠، ٧، ٤، ١	الاندماج المعرفي
١٧، ١٤، ١١، ٨، ٥، ٢	الاندماج السلوكي
١٨، ١٥، ١٢، ٩، ٦، ٣	الاندماج الإنفعالي

أ) **طريقة التصحيح:** يتم التصحيح وتقدير الدرجة بطريقة (٣، ٢، ١) من جانب معلمة الروضة.

ب) **المؤشرات السيكمترية:**

تم التحقق من المؤشرات السيكمترية للبطاقة على النحو التالي:

## • صدق البطاقة:

## ❖ صدق المقارنة الطرفية:

حيث تم تطبيق المقياس على عينة من أطفال الروضة ممن يمثلون عينة الدراسة الإستطلاعية، وقد بلغت قيمة النسبة الحرجة (٩.٨٥٢)، وهي قيمة تزيد على (٣)، ومن ثم درجات الأطفال تميز بوضوح بين المستويات الدنيا والعليا؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق البطاقة.

## • ثبات البطاقة:

تم التعرف على ثبات البطاقة بالطرق التالية:

## ❖ طريقة إعادة تطبيق الإختبار:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الإستطلاعية من أطفال الروضة، ثم إعادة التطبيق بعد (٢١) يوم، وإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات الأطفال في مرتي التطبيق لكل بعد على حدة، ويوضح ذلك الجدول (٩) كما يلي:

جدول (٩). قيم معاملات ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة إعادة تطبيق الإختبار

البعد	قيم معاملات الارتباط	قيم معاملات ألفا
الإندماج المعرفي	**٠,٩٦٥	٠,٧٨٥
الإندماج السلوكي	**٠,٩٣٤	٠,٧٦٤
الإندماج الإنفعالي	**٠,٩٦١	٠,٧٧١

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠.٩٦٥ : ٠.٩٣٤). مما يعد مؤشراً على ثبات البطاقة.

## ❖ طريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بإيجاد قيم معاملات ألفا للأبعاد الثلاثة للبطاقة؛ كما يوضحها جدول (٩)، ومنه يتضح أنها تتراوح ما بين: (٠.٧٦٤ : ٠.٧٨٥).

إجراءات البحث: سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

(١) اختيار عينة البحث الاستطلاعية بصورة عشوائية بهدف التحقق من المؤشرات السيكمترية لأدوات البحث.

(٢) اختيار العينة الأساسية في صورتها النهائية متضمنة (١٣٥) طفلاً من أطفال الروضة؛ (٧٨) معلمة، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢١ / ٢٠٢٢) م.

(٣) تطبيق أدوات الدراسة بمساعدة معلمة الروضة، وتصحيح الاستجابات ورصدها تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

- ٤) استخدام برنامج spss 25 بهدف التحقق فروض البحث.
- ٥) التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة.
- ٦) تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها، وفي ضوء متغيرات البحث.

#### نتائج البحث:

يتناول الجزء التالي اختبار فروض البحث، ورصد النتائج المتحصل عليها وتفسيرها ومناقشتها كما يلي:

**الفرض الأول:** وينص على: تتسم معلمات الروضة بمستويات متباينة من سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير).

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بإيجاد قيم متوسطات درجات المعلمات ممن يُمثلن العينة الأساسية للبحث (ن=٧٨) على عبارات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس العوامل الخمسة في شخصية المعلمة: (بُعد العصابية، وبُعد الإنبساط، وبُعد الإنفتاح على الخبرة، وبُعد المقبولية، وبُعد يقظة الضمير)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٣.٠٥)، وهو متوسط تم تحديده بمتوسط درجات فئة التحقق المتوسطة المستخدمة في الحكم على أداء المعلمة على الأبعاد المختلفة للمقياس، والجدول (١٠) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٠). قيم المتوسطات والإنجرافات المعيارية لدرجات معلمات العينة الأساسية علي كل بعد من الأبعاد المختلفة لمقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية

البعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
الإنبساط	٣,٢	٢,٧٥	متوسط
المقبولية	٤,٥٧	٢,٨٠	مرتفع
يقظة الضمير	٤,٩٧	١,٤٩	مرتفع
العصابية	١,٢٥	٢,٤٦	منخفض
الإنفتاح على الخبرة	٣,٩	٢,١٧	مرتفع

وقد قامت الباحثة بتحديد معيار للحكم على أداء المعلمات، ومن ثم تحديد مستوى

التحقق كما يلي:

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقاً للبدائل بالمقياس - أدني تقييم = ١ - ٥ = ٤
- تم إفتراض ثلاث فئات للحكم على الأداء هم: فئة التحقق ذات الأداء المرتفع، فئة التحقق ذات الأداء المتوسط، وفئة التحقق ذات الأداء المنخفض، وقد تم تحديد طول الفئة = المدي الكلي / عدد الفئات المفترضة، ومن ثم طول الفئة =  $3 / 4 = 0.75$
- تم تحديد فئات التحقق الثلاثة، والتي يوضحها الجدول (١١) كما يلي:

جدول (١١). فئات التحقق المستخدمة في الحكم على أداء معلمة الروضة علي الأبعاد المختلفة لمقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية

الفئة <sup>١</sup>	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١ : ٢,٣)
فئة الأداء المتوسط	(٤ : ٢,٧ : ٣)
فئة الأداء المرتفع	(٨ : ٣,٨ : ٥)

ومن الجدول (١١) يتضح أن معلمات الروضة يتسمن بمستوى مرتفع من: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة، كما يتسمن بمستوى منخفض من العصابية، وبمستوى متوسط من الإنبساط.

مما سبق يتحقق الفرض الأول: حيث تتسم معلمات الروضة بمستويات متباينة من سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير).

وتتفق تلك النتيجة جزئياً ودراسة كل من: ( Vorkapić, 2012, Smidt, 2015 ; )

بدرجات مرتفعة من: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة، كما أنهم أقل عصابية، ( Dağal & Bayindir, 2016 ) اللتان أشارتا إلى أن معلمات رياض الأطفال يتسمن

(١) تم الإعتماد على الحدود غير الحقيقة في تكوين الفئات.

وذهانية؛ كما توصلت دراسة (Smidt, 2015) إلى أن الطالبات المعلمات بكلية الطفولة يتسمن بدرجات مرتفعة من يقظة الضمير، والإنبساطية، والمقبولية. كما تتفق ودراسة (Vorkapić, et al., 2016) التي أشارت أن كلا من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الابتدائية يتسمن بمستويات مرتفعة من المقبولية، كما يتسمن بمستويات منخفضة من العصابية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار ما يمثله أطفال الروضة حديثي العهد بالمدرسة، وبعملية التعلم من تحديًا خاصًا للمعلمات؛ كونهم يفتقرون إلى العديد من المهارات السلوكية الأساسية التي تُمكنهم من تحقيق التفاعل الإيجابي مع أقرانهم والمعلمات داخل قاعه النشاط، ومن تلك المهارات: القدرة على مواصلة الإنتباه، وإتباع التعليمات؛ وهو ما يتطلب بالضرورة أن تتسم معلمة الروضة بمجموعة من السمات تميزها عن غيرها من المعلمين والمعلمات بالمراحل الدراسية المختلفة؛ ومن تلك السمات ما يتمثل في عامل الإنفتاح على الخبرة؛ كونه يتضمن الإهتمام بالجوانب الفنية والجمالية والتعبيرية، والتفاعل بمشاعر جياشة مع الطفل، ومن تلك السمات أيضا ما يتمثل في: عامل المقبولية؛ كونه يتضمن: الثقة بالنفس، والتسامح، والإيثار، والتعاطف مع الآخرين، وكذلك عامل يقظة الضمير؛ والمتمثل في: الكفاءة، والفعالية، والإخلاص والتفاني، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتي، والتروي.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (Wilfried-Smidt, et al., 2018) على إعتبار أن سمات شخصية معلمة الروضة تُمثل إحدى المحددات الرئيسة المسهمة في مقدرتها على مساعدة الطفل في التخلص من الإستجابات الخاطئة، والميول السالبة، وفي الدفع بهم نحو تحقيق الإستمتاع بعملية التعلم.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (Cheung & Mok, 2018)؛ على إعتبار أن الدرجات المرتفعة من المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة، تمثل سماتٍ للشخصية مُعززة للإبداع عند التفاعل مع طفل الروضة؛ خصوصًا في ظل التطورات المعرفية والمنهجية للتعلم بمرحلة رياض الأطفال، والإعتماد بشكل كبير على ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية.



الفرض الثاني: وينص على: تستخدم معلمات الروضة مجموعة متباينة من الأساليب لإدارة قاعه النشاط: (أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة الفكرية، وإسلوب الحزم، وإسلوب الفوضى).

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بإيجاد قيم متوسطات درجات المعلمات ممن يُمثلن العينة الأساسية للبحث (ن=٧٨) على عبارات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس القيادة متعددة العوامل: (بُعد الإقناع، وُبعد التحفيز، و بُعد الإستثارة الفكرية، و وُبعد الحزم، و وُبعد الفوضى)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٣.٠٥)، وهو متوسط تم تحديده بمتوسط درجات فئة التحقق المتوسطة المستخدمة في الحكم على أداء المعلمة على الأبعاد المختلفة للمقياس، والجدول (١٢) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٢). قيم المتوسطات والإنجرافات المعيارية لدرجات معلمات العينة الأساسية علي كل بعد من الأبعاد المختلفة لمقياس القيادة متعددة العوامل

البُعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
أسلوب الإقناع	٤,٠٥	٢,١٥	مرتفع
أسلوب التحفيز	٤,٦٩	٢,٥٦	مرتفع
أسلوب الإستثارة الفكرية	٣,٩٢	٢,١٧	مرتفع
أسلوب الحزم	٣,٢٠	٢,٣٩	متوسط
أسلوب الفوضى	١,٧٨	٢,٨٩	منخفض

وقد قامت الباحثة بتحديد معيار للحكم على أداء المعلمات، ومن ثم تحديد مستوي

التحقق كما يلي:

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقاً للبدائل بالمقياس - أدني تقييم = ٥ - ١ = ٤
- تم إفتراض ثلاث فئات للحكم على الأداء هم: فئة التحقق ذات الأداء المرتفع، فئة التحقق ذات الأداء المتوسط، وفئة التحقق ذات الأداء المنخفض، وقد تم تحديد طول الفئة = المدي الكلي / عدد الفئات المفترضة، ومن ثم طول الفئة = ٤ / ٣ = ١.٣
- تم تحديد فئات التحقق الثلاثة، والتي يوضحها الجدول (١٣) كما يلي:

جدول (١٣). فئات التحقق المستخدمة في الحكم على أداء معلمة الروضة علي الأبعاد المختلفة لمقياس العوامل الخمس الكبيري في الشخصية

الفئة <sup>١</sup>	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١ : ٣,٢)
فئة الأداء المتوسط	(٤,٢ : ٣,٧)
فئة الأداء المرتفع	(٨,٣ : ٥,١)

(١) تم الإعتماد على الحدود غير الحقيقة في تكوين الفئات.

ومن الجدول (١٣) يتضح أن معلمات الروضة يستخدم كل من: أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستشارة الفكرية بدرجة مرتفعة؛ في حين يستخدم أسلوب الحزم بدرجة متوسطة، ويستخدم أسلوب الفوضى بدرجة منخفضة.

**مما سبق يتحقق الفرض الثاني:** حيث تستخدم معلمات الروضة مجموعة متباينة من الأساليب لإدارة قاعه النشاط: (أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستشارة الفكرية، وإسلوب الحزم، وإسلوب الفوضى).

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (Carlson, et al., 2011) والتي أظهرت أن أكثر الطرق والاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الروضة في إدارة قاعه النشاط تتمثل في: (استراتيجية التفاعل الإيجابي بين الطفل والمعلمة، واستراتيجية المناقشة، واستراتيجية التفاعل مع أولياء الأمور)؛ كما تتفق ودراسة (Lieber, 2011) على إعتبار أن أكثر الأساليب المستخدمة في إدارة المعلمة لقاعه النشاط هو الأسلوب القائم على الود والحب والتعاطف، وتتفق ودراسة (Şahin-Sak, & Tezel-Şahin, 2018) والتي أظهرت أن أفضل النماذج لإدارة قاعات النشاط هي تلك القائمة على الإستماع والمناقشة يليها القائمة على الود وأقلها تلك القائمة على تحقيق الإنضباط الصارم.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار ما أشار إليه (Vorkapić, 2016)؛ حيث تتسم مهنة التدريس خلال مرحلة الروضة بمجموعة من المهارات التي يجب أن تتوفر لدى المعلمات، التي تدفع بهن إلى تبني أساليب أكثر فاعلية وإيجابية لإدارة قاعات النشاط بدلاً من الأسلوب الفوضوي القائم على الإهمال واستخدام العقاب والضرب.

كما ترى الباحثة أن معلمة الروضة تؤدي أدوراً عدة داخل قاعه النشاط منها: دور الأم، ودور الموجة والمرشد النفسي، ودور الخبير الناقل للخبرات والمهارات التعليمية والمعرفية للطفل، وهو ما يتطلب من المعلمة أن تُعد في أساليب إدارتها لقاعه النشاط؛ مثل استخدام أسلوب الإقناع القائم على إحترام الأطفال، وإظهار التقانى لهم، ومحاولة تلبية إحتياجاتهم، من خلال النقاش وتقديم الأدلة، وأسلوب التحفيز القائم على توضيح الرؤية والهدف من العمل المكلف به الطفل، واستخدام الرموز والصور المناسبة لمساعدته على التركيز فى المهام المكلف بها، وكذلك استخدام أسلوب الإستشارة الفكرية من خلال تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات التي تواجههم، وتهيئة بيئة قائمة على التسامح.

كما ترى الباحثة أن عمليات التطوير والتحسين للخبرات والمهارات المراد اكسابها لطفل الروضة إنما تتطلب معلمة لديها القدرة على إدارة قاعه النشاط وتوجيهها على نحو أكثر فعالية وإيجابية بعيداً عن أسلوب الفوضى، وإصدار التعليمات، والتلقين.

**الفرض الثالث:** يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الاندماج التعليمي: (الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج الإنفعالي).

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بإيجاد قيم متوسطات درجات أطفال الروضة ممن يُمثلون العينة الأساسية للبحث (ن=١٣٥) على عبارات كل بعد من الأبعاد الثلاثة لبطاقة الملاحظة: (الاندماج المعرفي، والاندماج الإنفعالي، والاندماج السلوكي)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٢)، وهو متوسط تم تحديده بمتوسط درجات فئة التحقق المتوسطة المستخدمة في الحكم على أداء الطفل على الأبعاد المختلفة لبطاقة الملاحظة، والجدول (١٤) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١٤). قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال الروضة علي كل بعد من الأبعاد المختلفة لبطاقة الاندماج التعليمي

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحقق
الاندماج المعرفي	٢,٠١	٣,٢٥	متوسط
الاندماج الإنفعالي	٢,٠٩	٣,٤١	متوسط
الاندماج السلوكي	٢,٩٥	٣,٠٦	مرتفع

وقد قامت الباحثة بتحديد معيار للحكم على أداء أطفال الروضة ممن يُمثلون العينة الأساسية علي بطاقة ملاحظة الاندماج التعليمي، ومن ثم تحديد مستوي التحقق كما يلي:

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقاً للبدائل بالمقياس - أدني تقييم = ٣ - ١ = ٢
- تم إفتراض ثلاث فئات للحكم على الأداء هم: فئة التحقق ذات الأداء المرتفع، فئة التحقق ذات الأداء المتوسط، وفئة التحقق ذات الأداء المنخفض، وقد تم تحديد طول الفئة = المدي الكلي / عدد الفئات المفترضة، ومن ثم طول الفئة = ٣ / ٢ = ١.٥
- تم تحديد فئات التحقق الثلاثة، والتي يوضحها الجدول (١٥) كما يلي:

جدول (١٥). فئات التحقق المستخدمة في الحكم على أداء أطفال الروضة علي الأبعاد المختلفة لبطاقة الاندماج التعليمي

الفئة <sup>١</sup>	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١,٦٦ : ١)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٣٣ : ١,٦٧)

(١) تم الإعتماد على الحدود غير الحقيقة في تكوين الفئات.

ومن الجدول (١٥) يتضح أن أطفال الروضة يتسمون بدرجة متوسطة في المقدرة على تحقيق كل من: الإدماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، كما يتسمون بدرجة مرتفعة في القدرة على تحقيق الإدماج السلوكي أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.

**مما سبق يتحقق الفرض الثالث:** حيث يتسم أطفال الروضة بمستويات متباينة من الإدماج التعليمي: (الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (ماجدة محمد، ٢٠١٧، Yang, et al., 2021; Tomaso, et al., 2022) على اعتبار أن طفل الروضة لديه المقدرة على تحقيق الإدماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة؛ وتتعارض وما أشار إليه (Webster-Loeber, et al., 2000; Stratton, 2006) من أن طفل الروضة يعاني من بعض المشكلات السلوكية تتمثل في: العدوانية، وضعف الانتباه، والإنفاعلية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإدماج التعليمي بين أطفال الروضة.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى طبيعة التعلم داخل مرحلة الروضة؛ فإنتقال الطفل من بيئة الأسرة إلى بيئة المدرسة يتيح له الفرصة لاكتساب معلومات جديدة، كما يتيح له مزيد من التفاعلات الاجتماعية سواء مع المعلمات أو الأقران بما يعزز النمو النفسي بأشكاله المختلفة، وبما يساعد في تحقيق قدر أكبر من الكفاءة والفعالية عند التفاعل مع الأنشطة والمهام المختلفة، بما يزيد من مقدرة الطفل على تحقيق التفاعل الإيجابي والبيئة المحيطة، كما تتزايد المسؤوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التي تحكم سلوكه وأفكاره؛ والتي تنعكس في مقدرته على تحقيق الإدماج بصورة مختلفة: (المعرفي، والإنفعالي، والسلوكي).

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة كل من: (يري، Bierman, et al., 2008; Ramey and Ramey, 2004) على اعتبار أن التفاعلات الإيجابية بين كل من: المعلمة والأطفال من جانب، وبين الأطفال بعضهم البعض تمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة في تحقيق الإدماج أثناء ممارسة الأنشطة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وخصوصًا الإدماج السلوكي كونه يتعلق مقدار مثابرة الطفل، ومقدار الجهد المبذول واللازم للمشاركة الفاعلة في المهام التعليمية الصفية واللاصفية، والممارسات المتعلقة بعملية التعلم.

كما تفسر كذلك الباحثة تلك النتيجة في إطار الخصائص المميزة لمرحلة الطفولة المبكرة كما أشار إليها (حامد زهران، ١٩٨٦)؛ تلك المرحلة التي تتسم بالنمو السريع، ومحاولة الطفل

التعرف على البيئة المحيطة، والميل إلى الحركة، والسعي نحو اكتساب مهارات جديدة، والتوحد مع الوالدين، كما تظهر الإنفعالات المنمركزة حول الذات مثل: الخجل، والإحساس بالذنب، ومشاعر الثقة بالنفس، والشعور بالنقص، ولوم الذات، كما يزداد وعي الطفل بالبيئة الإجتماعية، ونمو الألفة، وزيادة المشاركة الإجتماعية، وتعلم المعايير الإجتماعية، وزيادة القدرة على تكوين الصداقات، وهو ما أنعكس بشكل ملحوظ في الدرجات المرتفعة من الإدماج السلوكي لطفل الروضة، والدرجات المتوسطة من الإددماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي.

**الفرض الرابع:** يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة، وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression اعتماداً على الأسلوب الاعتيادي لتنفيذ الانحدار Enter لدرجات المشاركين، والجدول (١٦) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالي:

جدول (١٦): تحليل التباين لانحدار كل من: العوامل الخمس الكبرى في شخصية معلمة الروضة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط على الإدماج التعليمي لطفل الروضة بأبعاد مختلفة.

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	أبعاد الإدماج التعليمي
٠,٠١	٦,٢٣١	٢٠٦,٩٦١	٥	١٠٣٤,٨٠٤	الانحدار	الإندماج
		٣٣,٢١٦	٥٠٦	١٦٨٠٧,٢٥٧	البواقي	المعرفي
٠,٠١	١١,٧٦٠	٢٣٩,٤٨٨	٥	١١٩٧,٤٣٩	الانحدار	الإندماج
		٢٠,٣٦٥	٥٠٦	١٠٣٠٤,٨٠٩	البواقي	الإنفعالي
٠,٠١	٣,٤٧٩	٣٧,٤٧٨	٥	١٨٧,٣٩١	الانحدار	الإندماج
		١٠,٧٧٣	٥٠٦	٥٤٥١,٣١٠	البواقي	السلوكي

ويتضح من الجدول (١٦) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير)، وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط: (أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإثارة الفكرية، وأسلوب الحزم، وإسلوب الفوضى). على الإدماج التعليمي بأبعاد مختلفة: (الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي) مما يعنى قوة كل من: العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط "المتغيرات المستقلة" في تفسير التباين الكلى للإندماج التعليمي "المتغير التابع".

حيث تفسر العوامل الخمسة الكبرى في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط (٩.٨١٪) من التباين الكلى في الإدماج المعرفي لطفل الروضة، ويفسران (١٥.٤٪) من التباين الكلى في الإدماج الإنفعالي للطفل، ويفسران (٢٤.٣٪) من الإدماج السلوكي للطفل، أى أن العوامل الخمسة الكبرى في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط يفسران (٤٩.٥١٪) من التباين الكلى في الإدماج التعليمي بأبعاد مختلفة، والجدول (١٧) يوضح تلك النتائج :

جدول (١٧): تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة "العوامل الخمسة الكبرى في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط" بالإندماج التعليمي بأبعادة المختلفة لطفل الروضة.

أبعاد الإندماج التعليمي	مصدر الانحدار	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإندماج المعرفي	ثابت الانحدار	١٨,٩١٦	٢,٠١٨		٩,٣٧٥	٠,٠١
	عامل المقبولية	٠,٢٤٢	٠,٠٩٩	٠,١٨٢	٢,٤٣٤	٠,٠٥
	عامل الإنفتاح على الخبرة	٠,١٤٤	٠,١١٩	٠,١٢٨	٨,٢١٣	٠,٠١
	إسلوب الإقناع	٠,٠٦٧	٠,٠٤٧	٠,١٩٣	٥,٤٢٥	٠,٠١
	إسلوب التحفيز	٠,٠٢٧	٠,٠٣٦	٠,٠٤٤	٤,٧٦١	٠,٠٥
	إسلوب الإستشارة الفكرية	٠,١٢٨	٠,٠٤٤	٠,١٥٦	٢,٩١٥	٠,٠٥
الإندماج الإنفعالي	ثابت الانحدار	١٢,١٥٦	١,٥٨٠		٧,٦٩٥	٠,٠١
	عامل يقظة الضمير	٠,١٧٢	٠,٠٧٨	٠,١٦١	٢,٢١٦	٠,٠٥
	عامل العصابية	-٠,١٦٩	٠,٠٩٣	٠,١٨٧	١,٨١٨	٠,٠٥
	عامل الإنبساط	٠,١	٠,٠٣٧	٠,٣٦٥	٢,٧٠١	٠,٠٥
	إسلوب الحزم	-٠,٠٢٦	٠,٠٢٨	٠,٠٥١	٢,٩١٦	٠,٠٥
	إسلوب التحفيز	٠,١٧٧	٠,٠٣٤	٠,٢٦٨	٥,١٣٦	٠,٠١
الإندماج السلوكي	ثابت الانحدار	٢٠,٨٣٥	١,١٤٩		١٨,١٣٢	٠,٠١
	عامل الإنبساط	٠,٠٧٩	٠,٠٥٧	٠,١٠٥	١,٣٨٩	٠,٠٥
	عامل الإنفتاح على الخبرة	٠,٠٤٢	٠,٠٦٨	٠,٠٦٦	٣,٤١٥	٠,٠٥
	عامل العصابية	-٠,٠٦٢	٠,٠٢٧	٠,٣١٨	٢,٤٢٢	٠,٠٥
	إسلوب الحزم	٠,٠٠٩	٠,٠٢٠	٠,٠٢٧	٢,٤٦٧	٠,٠٥
	إسلوب التحفيز	٠,١٢٥	٠,٠٢٥	٠,١٥٣	١,٩٧٩	٠,٠٥

ومن الجدول (١٧) يمكن استنتاج معادلات التنبؤ التالية:

(١) الإندماج المعرفي = ١٨.٩١٦ + (٠.٢٤٢) عامل المقبولية + (٠.١٤٤) عامل الإنفتاح على الخبرة + (٠.٠٦٧) إسلوب الإقناع + (٠.٠٢٧) إسلوب التحفيز + (٠.١٢٨) إسلوب الإستشارة الفكرية.

(٢) الإندماج الإنفعالي = ١٢.١٥٦ + (٠.١٧٢) عامل يقظة الضمير - (٠.١٦٩) عامل العصابية - (٠.١) عامل الإنبساط - (٠.٠٢٦) إسلوب الحزم + (٠.١٧٧) إسلوب التحفيز.

٣) الإندماج السلوكي = ٢٠.٨٣٥ + (٠.٠٤٢) عامل الإنفتاح على الخبرة - (٠.٠٦٢) عامل العصابية + (٠.٠٠٩) أسلوب الحزم + (٠.١٢٥) أسلوب التحفيز. ومما سبق يمكن التأكيد على ما يلي:

١. يمكن التنبؤ بدرجة الإندماج المعرفي لطفل الروضة من خلال بعض سمات شخصية المعلمة مثل: عامل المقبولية، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وكذلك من خلال أسلوبها المستخدمة في إدارة قاعه النشاط مثل: أسلوب الإقناع، وإسلوب التحفيز، وإسلوب الإستثارة الفكرية .

٢. يمكن التنبؤ بدرجة الإندماج الإنفعالي لطفل الروضة من خلال بعض سمات شخصية المعلمة مثل: عامل يقظة الضمير، وعامل العصابية، وعامل الإنبساط، وكذلك من خلال أسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: أسلوب الحزم، وإسلوب التحفيز .

٣. يمكن التنبؤ بدرجة الإندماج السلوكي لطفل الروضة من خلال بعض سمات شخصية المعلمة مثل: عامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل العصابية، وكذلك من خلال أسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: أسلوب الحزم، وإسلوب التحفيز .

٤. يُعد عامل المقبولية، وإسلوب الإستثارة الفكرية لدى المعلمة من أكثر العوامل إسهامًا إيجابيًا في التنبؤ بدرجة الإندماج المعرفي لطفل الروضة.

٥. يُعد عامل يقظة الضمير وإسلوب التحفيز من أكثر العوامل إسهامًا إيجابيًا في التنبؤ بدرجة الإندماج الإنفعالي لطفل الروضة؛ في حين يسهم عاملي العصابية والإنبساط، وإسلوب الحزم إسهامًا سلبيًا في الإندماج الإنفعالي لطفل الروضة.

٦. يُعد عامل الإنفتاح على الخبرة وإسلوب الحزم، والتحفيز من العوامل المسهمة بصورة إيجابية في الإندماج السلوكي لطفل الروضة؛ في حين يسهم عامل العصابية بصورة سلبية في الإندماج السلوكي للطفل.

وبالتالي يمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الرابع؛ حيث يمكن التنبؤ جزئيًا بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة: (الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي) من خلال العوامل الخمس الكبرى في شخصية المعلمة: (عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير)، وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط: (أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة الفكرية، وإسلوب الحزم، وإسلوب الفوضى).



وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من: (Silvester, et a., 2002, Ponitz, et al., 2009; ) (Arif, et al., 2012) والتي أشارت أن سات شخصية معلمة الروضة تُمثل إحدى المحددات الأساسية لمقدرة الطفل على تحقيق الاندماج داخل قاعات النشاط. كما تتفق وما أشارت إليه دراسة (Vitiello, et al., 2012) من أن هناك فروق في الاندماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ كذلك تتفق ودراسة (Farran, & Erhan, 2015) والتي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالاندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاه من معلمته أثناء إدارتها لقاعه النشاط.

وترى الباحثة أن تلك النتيجة تأتي في إطار طبيعة التفاعلات القائمة بين المعلمة، والأطفال من جانب، وبين الأطفال بعضهم البعض من جانب آخر؛ تلك التفاعلات التي تُمثل ضرورة حتمية داخل قاعات النشاط بمرحلة رياض الأطفال؛ على اعتبار أن مقدرة الطفل على تحقيق الاندماج والاستمتاع أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة إنما يتحقق في إطار شعورة بالإيجابية في أثناء التفاعل مع الآخرين المحيطين به داخل قاعه النشاط؛ وهو ما يتطلب بالضرورة معلمة تتسم بسمات شخصية محفزة ومدعمة ومتقبلة لتلك التفاعلات، ولديها القدرة على استخدام أساليب إيجابية محفزة وداعمة للطفل.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (Vitiello, et al., 2012) على اعتبار أن الاختلافات والفروق الفردية بين أطفال الروضة في مقدرتهم على تحقيق الاندماج أثناء ممارسة الأنشطة إنما يعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخداماً لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الاندماج مقارنة بالمعلمات اللاتي يستخدمن الأسلوب القائم على إصدار التعليمات الصارمة.

كذلك ترجع تلك النتيجة إلى ما أشار مركز دراسات العنف والوقاية منه (Center for the Study and Prevention of Violence, 2010) من أن استخدام استراتيجيات قائمة على المدح والتشجيع داخل قاعات النشاط إنما ينعكس في زيادة مقدرة الطفل على الاندماج، كما أنه يحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعه النشاط؛ وهو ما يتطلب بالضرورة من المعلمة استخدام أسلوب الإقناع، والتحفيز والاستثارة

الفكرية أثناء إدارة قاعه النشاط وتوجيه الأطفال، كما يتطلب تحلى المعلمة بمجموعة من السمات الشخصية الداعمة للتفاعل الإيجابي بين الأطفال، والمحفزة لهم نحو الاندماج مثل: المقبولية، وبقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة.

مناقشة النتائج:

في إطار ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، وما تضمنه من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة، يمكن التأكيد على:

١. أهمية التفاعلات الاجتماعية الإيجابية بين المعلمة وطفل الروضة، لما لها من دور إيجابي في الدفع بالطفل نحو الاستمتاع والشعور بالإيجابية والنشاط والحيوية أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة؛ تلك التفاعلات التي تتطلب معلمة تنتم بمجموعة من السمات تميزها عن غيرها من المعلمات والمعلمين بالمراحل الدراسية الأخرى؛ كون تلك مرحلة الروضة تمثل الخطوة الأولى في السلم التعليمي، كما أنها تتضمن مجموعة من الأطفال حديثي العهد بتعلم والمناخ التعليمي، ومن ثم فيجب أن تتحلى المعلمة بالمقبولية والتي تتمثل في إظهار التسامح والتعاطف، والتحلي بالصبر، كما يجب أن تتحلى ببقظة الضمير والتمثلة في: الإخلاص والتفاني، والنظرة الشاملة للأشياء، والضببط الذاتي، والتروي؛ وكذلك الانفتاح على الخبرة المتمثلة في: الإهتمام بالجوانب الفنية والجمالية، والتشجيع على ممارسة الأنشطة اللاصفية، والإبداع في التعبير عن الذات وما تحمله من أفكار وقيم مختلفة.

٢. تتطلب عملية التعلم داخل قاعات النشاط بمرحلة الروضة من المعلمات استخدام أساليب إيجابية في إدارتها، منها: أسلوب الإقناع والذي يتطلب إحترام الأطفال، وإظهار التفاني لهم، ومحاولة تلبية إحتياجاتهم، من خلال النقاش وتقديم الأدلة، وكذلك استخدام أسلوب التحفيز القائم على استخدام الرموز والصور المناسبة لمساعدته على التركيز في المهام المكلف بها، وإسلوب الإستثارة الفكرية : وذلك من خلال تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات التي تواجههم، وخلق بيئة قائمة على التسامح من خلال تشجيعهم على طرح الأسئلة.

٣. يجب على المعلمة الأخذ بعين الإعتبار مساعدة الطفل على تحقيق الاندماج أثناء ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية بمرحلة الروضة؛ ذلك أن الاندماج التعليمي خلال تلك المرحلة

إنما يُمثل الأساس للدفع بالطفل نحو التعلم الإيجابي خلال المراحل العمرية والدراسية التالية؛ على اعتبار أن مرحلة الروضة تُمثل خط الأساس للتعلم بالمنظومة التعليمية بأكملها؛ وهو ما يتطلب من المعلمة أن تتسم بمجموعة من السمات الشخصية الإيجابية بعيدًا عن العصابية، والإهمال، وأن تتسم باستخدام مجموعة متباينة من الأساليب والطرق والاستراتيجيات أثناء إدارة قاعه النشاط بعيدًا عن الفوضى، والضرب والإهانة.

#### توصيات البحث:

في إطار ما قدمه البحث من إطار نظري، وما تم استعراضه من دراسات سابقة وبحوث، وما توصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات للقائمين على العملية التعليمية بصورة عامة ولمعلمات رياض الأطفال، وأولياء الأمور على وجه الخصوص، وتتمثل تلك التوصيات في الآتي:

١. يجب تحفيز طفل الروضة وتشجيعه على إظهار مواهبه وقدراته وميوله وإمكاناته الذاتية، واستثمارها وتوجيهها على نحو أمثل في أثناء ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية داخل الروضة وخارجها، وهنا تأتي أهمية تحلى المعلمة بمجموعة من السمات الشخصية الداعمة والمحفزة للطفل، كذلك استخدام أساليب أكثر مرونة وإيجابية في إدارة قاعه النشاط، مثل: أسلوب الإقناع والحوار والمناقشة، وإسلوب التحفيز وتقديم الدعم والعون، وإسلوب الاستشارة الفكرية القائم على تشجيع الطفل نحو استثمار إمكاناته وقدراته العقلية وتنميتها وتحسينها.
٢. يجب تضمين مجموعة من الأنشطة الإثرائية والإرشادية بالمناهج والمقررات الدراسية، والتي من شأنها زيادة وعي الطفل بذاته وإمكاناته وقدراته واستعداداته الذاتية، بما يحقق النمو النفسى السوى له، ويدفع به إلى الإندماج والإستمتاع أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.
٣. يجب توجيه انتباه المعلمين وأولياء الأمور إلى أهمية التواصل اللغوى المستمر بصورة وبشكل صحيح مع أبناءهم، بما يعكس ثقافية وهوية المجتمع، لما له من أهمية فى تحقيق مشاعر الحب والانتماء للأسرة والروضة؛ كما أن التواصل اللغوى السليم القائم على استخدام اللغة وتوظيفها بشكل صحيح يساعد الفرد على تحقيق ذاته دافعًا بالطفل نحو تحقيق أعلى درجات الإستمتاع والإندماج أثناء تعلمه داخل قاعه النشاط.
٤. الإهتمام بتطوير عملية التعلم داخل الروضة بما يتناسب والخصائص النفسية لأطفال الروضة؛ حيث يجب تضمين مجموعة من الأنشطة التعليمية والتدريبية المستمدة من الواقع

الفعلي للطفل بما يُمكنه من الإدماج دراسياً خلال فترة التعلم، وكذلك يجب أن تتضمن المقررات مجموعة من الأنشطة التي تساعد الطفل على استشعار قيمة العملية التعليمية، وقيمة المدرسة، وقيمة العلم والعلماء بما ينعكس في إرتباطه الإيجابي بالتعلم واكتساب الخبرات والمعارف والمهارات المختلفة.

٥. يجب على المعلمات حث الطفل نحو إكتساب مهارات تكوين الصداقة، والمهارات الاجتماعية بما ينعكس في حب الروضة والشعور بالإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من البحوث والدراسات التي يمكن إجراؤها مستقبلياً وهي:

١. إعادة تطبيق الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومعلمات المدرسة الابتدائية ومقارنة النتائج بالدراسة الحالية.

٢. إجراء دراسة طولية للتعرف على الطبيعة النمائية للإندماج الدراسي.

٣. إجراء دراسة تهدف إلى التحقق من النموذج البنائي لمسار العلاقات بين العوامل الخمس الكبرى في شخصية معلمة الروضة، وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط، والإندماج التعليمي للطفل.

٤. إجراء دراسة تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على الذكاء الإنفعالي في تحسين الإدماج التعليمي لدى طفل الروضة.

٥. إجراء دراسات عبر ثقافية للتعرف على الفروق في درجة الإدماج التعليمي لطفل الروضة والتي تعزي إلى عامل الثقافة.

## مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

١. خلود محمد أبوحامد (٢٠١٣). أنماط السلوك القيادي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية العليا في محافظات شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بنابلس بفلسطين.
٢. رباب طه يونس (٢٠١٩). دور معلمات رياض الأطفال في ضبط السلوك الفوضوي لدى الأطفال وسبل تعميقه من وجهة نظر المديرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٣ (١)، ٤٥٥ - ٥٠٩.
٣. ماجدة فتحي محمد (٢٠١٧). أثر استخدام أسلوب التخيل في تقديم القصة على تنمية قيم النزاهة والاندماج في أحداثها لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ٩ (٢٩)، ٣١٦ - ٢٢٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

4. Akin, S. (2009). What does the Community College Survey of Student Engagement (CCSSE) have to do with learning? Community College Journal of Research and Practice, 33(8), 615-617.
5. Appleton, B.& Stanwyck, D.(1996). Teacher personality, pupil control ideology, and leadership style. Journal of Individual psychology, 52(2), 119- 129.
6. Aria, A.; Jafari, P. and Behifar, M.(2019). Authentic Leadership and Teachers' Intention to Stay: The Mediating Role of Perceived Organizational Support and Psychological Capital, world journal of education, 9 (3), 67- 80.
7. Arif, M.; Rashid, A.; Tahira, S.& Akhter, M.(2012). Personality and Teaching: An Investigation into Prospective Teachers' Personality و International Journal of Humanities and Social Science, 2(17), 161- 171.
8. Avolio, J., & Bass, M. (2019). Multifactor leadership questionnaire sampler set: manual, forms, and scoring key. (3rd edition.). Redwood City, CA: Mind Garden Publishers Inc.
9. Barrick, R., & Mount, K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. Personnel Psychology, 44(1), 1-26
10. Basım, N., Çetin, F. and Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımları ile İlişkisi. Türk Psikoloji Dergisi. 24(63), 20-34.

11. Bierman, L., Domitrovich, E., Nix, L., Gest, D., Welsh, A., Greenberg, T., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(1), 1802–1817.
12. Birasnav, M. (2014). The relationship between transformational leadership and manufacturing strategy. *International Journal of Organizational Analysis*, 22(2), 205-223
13. Bozgeyikli, H.(2017). Big Five Personality Factors as the Predictor of Teachers' Organizational Psychological Capital. *Journal of Education and Practice*, 8 (18), 125- 135.
14. Burns, E.; Martin, A.& collie, R. (2021). A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation, *School Psychology*, 84(2), 109-123
15. Carlson, J.; Tiret, H.; Bender, S. and Benson, L. (2011).The Influence of Group Training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on Preschool Teachers' Classroom Management Strategies. *Applied School Psychology*, 27(1), 134–154.
16. Center for the Study and Prevention of Violence. (2010). Blueprint for violence prevention: Model programs. Available at: <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/modelprograms/IYS.html>.
17. CharkhabiID, M.; Khalezov, E.; Kotova, T.; Baker, J.; Dutheil, F.& Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric, and gender comparisons. *PLoS ONE*, 14(11), available at:<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0225542>
18. Cheung, R.& Mok , M.(2018). Early Childhood Teachers' Perception of Creative Personality as a Predictor of Their Support of pedagogy important for fostering Creativity: A Chinese Perspective, *Creativity Research*, 30(3), 276–286.
19. Cirtautienė, L.(2016). Personality traits of teachers in Lithuania: do preschool and comprehensive school educators differ?, *international journal of psychology: Bio-psychosocial approach* , 19(1), 89- 104.
20. Cirtautienė, L.(2016). Personality traits of teachers in Lithuania: do preschool and comprehensive school educators differ?, *international journal of psychology: Bio-psychosocial approach* , 19(1), 89- 104

21. Collins, P.& Toppins, A.( 2018). Personality Strengths that Influence Teachers Pursuit of Leadership Roles: A Comparative Bi/Polar Study. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Mobile, AL, November 11-13, 2018), 1-16.
22. Conroy, M., Sutherland, K, Haydon, T., Stormont, M., & Harmon, J. (2008). Preventing and ameliorating young children's chronic problem behaviors: An ecological classroom-based approach. *Psychology in the Schools*, 46(1), 3–17.
23. Dağal, A.& Bayindir,D.(2016). The Investigation of the Level of Self-Directed Learning Readiness According to the Locus of Control and Personality Traits of Preschool Teacher Candidates, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 391-402.
24. DeLaigle, G, (2016). A Phenomenological Study of Teachers' Perceptions of Kindergarten Retention: Are Standards to be Blamed?, available at: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1448>.
25. Delany, M.; Edwards, I.; Jensen, G.& Skinner, E.(2010). Closing the gap between ethics knowledge and practice through active engagement: An applied model of physical therapy ethics. *Physical Therapy*. 90(1), 1068–1078.
26. Dinçer, C.& Akgün, E.(2015). Developing a Classroom Management Skills Inventory for Preschool Teachers and the Correlation of Preschool Teachers' Classroom Management Skills with Different Variables, *Education and Science*, 40 (177), 187-201
27. Eaton, H. (2016). Testimony to the senate higher education and education committees: interim charge: study teacher shortage and retention issues in Texas. Texas Classroom Teachers Association
28. Farran, D.& Erhan, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618.
29. Fredericks, A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
30. Fredrickson, L.,Tugade, M., Waugh, E., and Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crises?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365-376.

31. Gardner, W., Avolio, J., Luthans, F., May, D. and Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
32. Goodwin, L., Whittington, L., Murray, and Nichols, T. (2011). Moderator or mediator? Examining the role of trust in the transformational leadership paradigm. *Journal of Managerial Issues*, 23(4), 409-425
33. Green, J., Martin, J., & Marsh, W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17, 269– 279.
34. Griffen, W., Skivington, D., and Moorhead, G. (1987). Symbolic and international perspectives on leadership: An integrative framework. *Human Relations*, 40, 199-218
35. Halliday, S.; Calkins, S.& Leerkes, S. (2018). Measuring preschool learning engagement in the laboratory, *Experimental Child Psychology*, 167 (1), 93–116
36. Hanish, D., & Guerra, G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14(1),69–89.
37. Hiralall, S., & Martens, K. (1998). Teaching classroom management skills to preschool staff: The effects of scripted instructional sequences on teacher and student behavior. *School Psychology Quarterly*, 13(2), 94–115.
38. Jacobs, C. (2020). The benefits of experiential learning during a service-learning engagement in child psychiatric nursing education. *African Journal of Health Professions Education*. 12(2), 81-85.
39. Jin, B.& Kim, S.(2018). The Relationships between Preschool Teachers' Personality Traits and Their Relationships at Workplace, *International Journal of Advanced Culture Technology*, 6(3), 53-58
40. John, P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives, *Journal of Theory and research*, 2(2), 102–138.
41. Judge, A., Bono, E., Dies, R., and Gerhardt, W. (2015). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.



42. Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
43. Kaiser, R., McGinnis, J., and Overfield, D. (2012). The how and what of leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(2), 119-135.
44. Kim, J.; Kim, H.; Kim, S. and Lin., S.(2019). Cultural Factor Vs. Personality Factor: Predicting the Appeal of Korean Entertainment among Asian Viewers in Singapore, Taiwan, and Hong Kong. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 63(2), 285–303.
45. Komives, R., Owen, E., Longersbeam, D., Mainella, C , and Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 593-611.
46. Lieber, J.(2011). *Preschool Teachers' Beliefs, Knowledge, and Practices Related To Classroom Management*, PhD, university of Maryland.
47. Loeber, R., Burke, D., Lahey, B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, Part 1. *the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39, 1468– 1484.
48. Luo, W., Hughes, A., Liew, J., & Kwok, O. (2009). Classifying academically at-risk first graders into engagement types: Association with long-term achievement trajectories. *The Elementary School Journal*, 109(1), 380- 396.
49. Mahatmya, D.; Lohman, B.; Matjasko., J.& Farb, A. (2012). Engagement Across Developmental Periods , [Handbook of Research on Student Engagement](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_7), Available at: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_7).
50. Markow, D., Macia, L. and Lee, H. (2012). *The MetLife survey of the American teacher: Challenges for school leadership*. MetLife, Inc.
51. Marks, M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research*, 37(1), 153–184.
52. McClenney, K.M. (2006). Benchmarking effective educational practice. *New Directionsfor Community Colleges*, 2006(134), 47-55.
53. McGregor, D. (1966). *Leadership and motivation*. Cambridge, MA: MIT Press.

54. Mezquita, L.; Bravo, A.; Ortet, G.; Pilatti, A. and Pearson M.(2019). Cross-cultural examination of different personality pathways to alcohol use and misuse in emerging adulthood. *Journal of psychology*, 9(2): 193–200.
55. Murray Zemojtel-Piotrowska, M.; Piotrowski, J.; Rogoza, R.; Baran, T.; Hitokoto, F. and Maltby. J. (2019). Cross-cultural invariance of NPI-13: Entitlement as culturally specific, leadership and grandiosity as culturally universal. *International Journal of Psychology*, 54(4), 439–447
56. Newman, M. and Newman, R. (2009). *Development through life: A psychosocial approach* (10th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cenage Learning
57. Newman, M. Ucbasaran, D. Zhu, F. and Hirst, G. (2014). “Psychological capital: A review and synthesis”, *Journal of Organizational Behavior*, 5(2), 120-138.
58. Pan, X., and Shao, H. (2020). Teacher online feedback and learning motivation: Learning engagement as a mediator. *Social Behavior and Personality*, 48(6), 1- 10.
59. Perets, A.; Chabeda, D.; Gong, Z.; Huang, X.; Fung, S.& Ng, Y. (2020). Impact of the emergency transition to remote teaching on student engagement in a Non-STEM undergraduate chemistry course in the time of COVID-19. *Chemical education*. 97(9), 2439–2447.
60. Pianta, C., Cox, J., & Snow, L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
61. Policastro, M. ; Kimbrough, R.& Franklin, C. (2021). *Balanced Literacy Goes Remote: A Model for Summer Learning Engagement*. Illinois Reading Council. 49(4), 33-42.
62. Ponitz, C.; Rimm-Kaufman, S.; Grimm, K.& Curby, T.(2009). Kindergarten Classroom Quality, Behavioral Engagement, and Reading Achievement, *School Psychology Review*, 38(1), 102–120
63. Qi, H., & Kaiser, P. (2003). Behavior problems of preschool children from lowincome families: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 188–216.
64. Ramey, T., and Ramey, L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(1), 471–491.

65. Şahin-Sak, I.& Tezel-Şahin, F. (2018) Preschool teachers' views about classroom management models, *Early Years*, 38(1), 35-52.
66. Savelsbergh, M.& staebler, B.(2010). Investigating leadership styles, personality preferences, and effective teacher consultation. *Journal of educational consultation*, 6(3), 277- 286.
67. Shernoff, D., and Schmidt, A. (2008). Further evidence of the engagement-achievement paradox among U.S. high school students. *Youth and Adolescence*, 5(1), 564–580.
68. Silvester, J., Anderson-Gough, M., Anderson, R. & Mohamed, R. (2002). Locus of control, attributions and impression management in the selection interview, *Occupational and Organizational Psychology*, 75, 59-76.
69. Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education, *Education for Teaching*, 41(4), 385–403.
70. Sroufe, A., Carlson, A., Levy, K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11(1), 1–13
71. Sucuoğlu, B. (2008). Okul Öncesi Sınıflarda Kaynaştırma ve Sınıf Yönetimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 2(1), 40-45.
72. Thompson, E. (2008). Development and Validation of an International English Big\_Five Mini Markers. *Personality of Individual Differences*. 45: 542-548.
73. Tomaso, C.; James, T.; Nelson; J.; Espy, K.& Nelson, T.(2021). Associations between preschool sleep problems and observed dimensions of elementary classroom engagement, *Early Childhood Research Quarterly*, 57(4), 251-259
74. Venters, J.(2020). A Study of the Relationship between Leaders' Psychological Capital and Leaders' 360-Degree Leadership Style Assessments, PhD. Lake University
75. Vitiello, V.; Boorena, L.; Downera, D.&Williforda, A.(2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors, *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 210– 220.
76. Vorkapić (2016). Relationship between Flow and Personality Traits among Preschool Teachers, *Metodički obzori*, 11 (1), 24- 40.
77. Vorkapić, S.(2012). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's

- and Big Five Dimensions of Personality, *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences* 2(2), 28-37.
78. Wallace, A. (2017). *The Relationship between Leadership Styles, Employee Psychological Capital, and Employee Absenteeism*, PhD. North-central University.
79. Walumbwa, O., Avolio, J., Gardner, L., Wernsing, S., and Peterson, J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of Management*, 34, 89-126.
80. Wang, P., Lien, C., Jaw, S., Wang, Y., Yeh, S., and Kung, H. (2019). Interrelationship of expatriate employees' personality, cultural intelligence, cross-cultural adjustment, and entrepreneurship. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(12), 35- 41.
81. Webster-Stratton, C. (2006). *Incredible Years Teacher Classroom Management Program*. Seattle, WA: Author
82. Webster-Stratton, C., Reid, J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools, *Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471–488.
83. Wilfried-Smidt, G. Kammermeyer, S., Christiane, T., & Christian W. (2018) Career success of preschool teachers in Germany – the significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy, *Early Child Development and Care*, 188(10), 1340-1353.
84. Williams, M.(2014). *teaching with high-probability strategies in the elementary classroom to affect student engagement, learning, and success: an action research study*, Ph.D. Capella University.
85. Yang, Q.; Bartholomew, C.; Ansari, A.& Purtell, K. (2022). Classroom age composition and preschoolers' language and literacy gains: The role of classroom engagement, *Early Childhood Research Quarterly*, 60(3), 49-58
86. Yukl, G. (Ed.). (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall
87. Россия, М.(2018). Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach), *Journal of Cultural-Historical Psychology*. 14(2), 116-128.