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

د/ زينب يونس عبدالحليم

مدرس دراسات الطفولة

كلية التربية النوعية جامعة بنها

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

مستخلص البحث:

سعى البحث إلى التنبؤ بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الكبري 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) سنه، وإنحراف معياري(١.٢٥)، وكذلك (٧٨) معلمة من خريجي كلية التربية النوعية تخصص طفولة، بمتوسط عمر زمني(٤٢.٥) سنه، وإنحراف معياري(٤.٧٨)، ومتوسط عدد سنوات خبرة (١٢.٦) سنة؛ وضمت أدوات البحث: مقياس العوامل الخمس الكبري فى 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 وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الكبري 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.

مقدمـــة البحـــث:

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 توجية وإرشاد، وما تقدمة من تغذية راجعة هادفة إلى تعديل الإستجابات الخاطئة؛ والإبقاء على تلك الصحيحة والإيجابية ضماناً 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 يفتقرون 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 الإنتباة، وإتباع التعليمات، والإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.

ويشير (Vorkapić, 2016) إلى أن مهنة التدريس خصوصًا في مرحلة ماقبل المدرسة تتطلب مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوافر 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 والإنسجام 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 الإنتباة، والإندفاعية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإندماج 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 لمعلميهم.

إضافة إلى أن المتتبع لمنظومة التطوير والتحديث في العملية التعليمية، يلاحظ أن مرحلة الروضة قد نالت قسطًا غير يسير من التطوير؛ إذ أن التعلم داخل الروضة لم يعد قائمًا 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 الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية.

ومن هنا تأتي أهيمة التعرف على السمات الشخصية المميزة لمعلمة الروضة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط، ودورهما في مساعدة الطفل على الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة الصفية.

مشكلة البحث:

يُمثل معلمي رياض الأطفال العامل الأكثر فعالية في المنظومة التعليمية؛ إذ أنهم يشكلون اللبنات 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 إحدي المحددات الرئيسة المسهمة في تحقيقها للنجاح المهني، وفي مقدرتها على مساعدة الطفل في التخلص من: الإستجابات الخاطئة، والميول السالبة، وفي الدفع به نحو تحقيق الإندماج 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، والإنفتاح 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 ماقبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الإبتدائية 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 مجموعتى المعلمين في سمة يقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة لصالح معلمي المرحلة الإبتدائية، وفي سمة المقبولية لصالح معلمي ماقبل 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 المُعززة للإبداع التي يجب أن تتوافر 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، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الإجتماعية الإيجابية.

ومن جانب أخر: أظهرت نتائج دراسة (Carlson, et al., 2011) إيجابية تصورات معلمى مرحلة الروضة حول استراتيجيات إدارة قاعه النشاط التي تم تدريبيهم 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 لقاعه النشاط هي: الأسلوب القائم على الود والحب والتعاطف.

كما أظهرت دراسة (Şahin-Sak, & Tezel-Şahin, 2018) أن أفضل النماذج لإدارة قاعات النشاط هى 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 بيقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرات والتجارب السابقة.

وفي ذات الوقت يُمثل الإندماج في التعلم عامل حاسم في اكساب الطفل السلوكيات الإيجابية التي تمكنه من الإنتقال إلى المراحل العمرية الأعلي بأمان وبفعالية؛ كما أن الإندماج التعليمي يُمثل واحدً 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: الإندماج 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 المسئولية 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 الإندماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخدامًا لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الإندماج مقارنة بالمعلمات اللاتي يستخدمن الأسلوب القائم على إصدار التعليمات الصارمة.

وقد أسفرت دراسة (Farran, & Erhan, 2015) أنه يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاة الطفل من معلمته أثناء إدارتها لقاعه 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 الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة، كما أنه يُحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعه النشاط.

كما أن مساعدة المعلمات على تطوير الكفايات اللازمة لتعديل طريقتهن في قيادة قاعه 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., 2008; Sroufe, et al., 1999).

مما سبق يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١) يعد الإندماج 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 لقاعه النشاط.

٣) ترتبط سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعه النشاط بمقدرة الطفل على تحقيق الإندماج التعليمي.

ومن هنا: تسعى الدراسة الحالية إلى التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى سمات الشخصية وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الإندماج التعليمي لدي طفل الروضة(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي)؟.
٤. هل يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط ؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تقديم إطار نظرى يتناول العلاقات القائمة بين كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعه النشاط، ومقدرة الطفل على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.
- التعرف على مستوى سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الإندماج المدرسي لدي طفل الروضة(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).
- التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فى:

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

ثانياً: الاهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتى:

- 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 الإندماج.
- ما قدمته من أدوات جديدة لقياس كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط، والإندماج التعليمي للطفل.
- ما توصلت إليه من نتائج يمكن تطبيقها فى مجال البحث العلمى على وجه العموم، وفى مجال مرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث:

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

- **عامل العصابية Neuroticism factor:** ويتجمع داخل هذا العامل: القلق والعصبية، وتقلب المزاج، والعدائية، وتوهم المرض، واستخدام العنف، والتوتر النفسي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى تحصل عليها المعلمة على بُعد العصابية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل الإنبساط Extraversion factor:** ويتجمع داخل هذا العامل: المودة والعلاقات الإجتماعية الجيدة، والتأثير فى الآخرين بشكل إيجابي، والنشاط والحيوية، والتعاطف مع الآخرين، ودفء المشاعر، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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 فى التعبير عن الذات وما تحملة من أفكار وقيم مختلفة، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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 التى تحصل عليها المعلمة على بُعد المقبولية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل يقظة الضمير Conscientiousness factor:** ويتجمع داخل هذا العامل الكفاءة، والفعالية، والإخلاص والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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:**

- **إسلوب الإقناع:** ويتضمن إحترام الأطفال، وإظهار التفانى لهم، ومحاولة تلبية إحتياجاتهم، من خلال النقاش وتقديم الأدلة.
- **إسلوب التحفيز:** ويقوم على توضيح الهدف من النشاط المكلف به الطفل، واستخدام الرموز والصور المناسبة لمساعدتة على الإنتباة والتركيز.
- **إسلوب الإستثارة الفكرية :** ويقوم على تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية أثناء ممارسة الانشطة، وتهيئة بيئة قائمة على التسامح.
- **إسلوب الحزم:** ويتضمن تحديد مجموعة من التعليمات والمعايير الثابتة؛ التي يجب على الطفل إتباعها ولا يحيد عنها.
- **إسلوب الفوضي:** 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 إنتباة الطفل، ومقدرته على استثمار طاقتة، وتوجيه جهود تعلمه نحو تلبية إحتياجاته المختلفة.

وهناك ثلاثة أشكال للإندماج هي:

- **الإندماج المعرفي:** يعكس مقدرة الطفل على التعامل مع التعليمات التى 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 تعريفًا إجرائيًا في إطار الدرجات الثلاثة لطفل الروضة وفقًا لتقديرات المعلمة على الأبعاد الثلاثة لأداة القياس المُستخدمة.

حـــدود البحـــث:

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 الكبري 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 الزماني: **ويتمثل في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢)م**

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

يتناول الجزء التالي توضيح لطبيعة متغيرات البحث الحالي والعلاقات الإرتباطية القائمة بينهم على النحو التالي:

أولًا: الإندماج التعليمي

يُمثل الإهتمام بالعملية التعليمية مطلبًا أساسيًا 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 التى يلتحق بها الفرد منذ سنواته الأولي؛ حيث يتعلم الأطفال خلالها

المهارات الأساسية اللازمة لثقل شخصيتهم، وإظهار مواهبهم؛ ومن هنا تأتى أهمية تلك المرحلة على إعتبار أنها تمثل اللبنة الأولى لكل من المراحل التعليمية التالية.

ويواجهة أطفال الروضة العديد من المشكلات لعل أكثرها شيوعًا: الخوف من الذهاب إلى المدرسة، والإنقطاع عن الدراسة، والغياب المتكرر، والتنمر، والعنف، وعدم الرغبة في ممارسة الأنشطة والمهام، والشعور بالخجل والإنطواء؛ تلك المشكلات التي تعكس عدم مقدرة الطفل على الإندماج 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 الإندماج 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 التى يعانى منها الأطفال؛ إنما ترتبط بعدم مقدرة الطفل على الشعور بالإندماج:(Dixson, et al., 2017; Lei, et al., 2018; Chen, et al., 2020).

١) ماهية الإندماج التعليمي:

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

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

ويرى (Akin, 2009) أن الإندماج التعليمي: مصطلح يستخدم للإشارة إلى درجة المشاركة في الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة، ويعكس الخبرات التعليمية المختلفة التي تلاقها 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 الإطفال بعضهم البعض، وبينهم والمعلمة من جانب أخر.

٢) الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة

تسعي الباحثة من خلال الجزء التالي إلى توضيح طبيعة الإندماج خلال فترة الطفولة المبكرة؛ على إعتبار أنها تُمثل 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 والتى 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 المسئوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التى تحكم سلوكه وأفكارة؛ والتى تنعكس في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة المختلفة:(المعرفية، والإنفعالية، والسلوكية).

ويؤكد (Mhatmya; et al., 2012) أن الأسرة تؤدي دورًا مهمًا فى مساعدة الأبناء على تحقيق الإندماج والإستمتاع بالأنشطة التعليمية؛ من خلال تشجيعهم على ممارسة

الأعمال المنزلية أو على أقل تقدير البُعد 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 الإندماج والحالة المزاجية والنفسية للطفل؛ حيث تتسم مرحلة رياض الأطفال، والصفوف الأولي من المدرسة الإبتدائية: بالقلق والتوتر نتيجة الإنفصال عن الأسرة بالإنتقال إلى المدرسة؛ ومن ثم فمقدرة الأطفال على الإندماج داخل قاعه الدراسة تقل مقارنة خلال الصفوف الدراسية الأعلي.

ويشير (Ramey and Ramey, 2004) إلى أن درجة تأهب الطفل للمدرسة خلال مرحلة الطفولة المبكرة يمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة في مقدرته على الإندماج الدراسي خلال المراحل العمرية والتعليمية التالية.

كما أن الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة يرتبط بتعزيز الكفاءات المعرفية والإجتماعية والوجدانية والسلوكي(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 فى تحقيق الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

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

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

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

٣) التصورات والنماذج المختلفة التي تناولت الإندماج:

هناك العديد من التصورات والنماذج التي تناولت الإندماج 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:**

- **الإندماج المعلوماتى:** 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:

ويُعد تصور فريدركس وآخرون من أشهر التصورات التي تناولت مفهوم الإندماج؛ على إعتبار 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 الإنفعالى:** 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.

ويفترض 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 لـــ (Delany; et al., 2010)** والذي يقوم على أن الإندماج يعكس مقدرة المتعلم على التفكير الإيجابي، وإتباع التعليميات، وتمثل أخلاقيات المجتمع وقيمة؛ ويتضمن التصور ثلاث خطوات لتحقيق الإندماج، تتضمن الخطوة الأولي: الإستماع النشط، والخطوة الثانية: التفكير التأملي، والخطوة الثالثة: التفكير الناقد.

ومن العرض السابق للتصورات والنماذج المختلفة التى 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 العاملى للنموذج في العديد من الدراسات والبحوث السابقة.

ثانياً: سمات الشخصية:

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

وتُمثل سمات شخصية معلمة الروضة إحدي المحددات الرئيسة 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 فى الشخصية:

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

ويري(Green, 2014: 17) أن العمل الذى قام به ماكرى وكوستا؛ والذى تتضمن دراسة مجموعة كبيرة ومتباينة من سمات الشخصية، والذى أدى إلى ظهور خمس عوامل أساسية للشخصة هى: الانبساطية، والمقبولية، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة 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 التى تناولت الشخصية إلا أن نموذج العوامل الخمسة الكبري يمثل نموذجاً جديراً بالإهتمام والدراسة عند تناول سمات الشخصية؛ كونه يركز على إظهار الفروق الفردية والإختلافات بين الأفراد بشكل أكثر شمولية وعمقاً (Basım, et al., 2009).

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

- **الإنبساطية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــأنة: إجتماعي، وحازم، ونشط، ويفضل العمل فى جماعات(Barrick& Mount, 1991).

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

- **العصابية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بعدم القدرة على الثبات الإنفعالى، كما أنه شخص على درجة عالية من القلق، وسريع الغضب(Barrick& Mount, 1991).

كما يتسم الأفراد ذوى 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 بـــكونه محل ثقة، ودود، ومرناً، ومتعاوناً، ومتسامحاً (Barrick& Mount, 1991).
- **يقظة الضمير:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــ: الحذر، والشمولية، والمسئولية، ومنظم، ويمكن الاعتماد عليه (Barrick& Mount, 1991).
- **الإنفتاح على الخبرة:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــ: واسع الخيال، ومثقفاً، 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 فى قياس العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية فى إطار دراسة عبر ثقافى ضمت ثلاث دول هى:(أسبانيا، والأرجنتين، والولايات المتحدة)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول الثلاث فى العوامل الخمسة الكبرى فى 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 أسيوية)، وتوصلت الدراسة إلى تباين العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية بتباين العامل الثقافى.

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

ثالثاً: أسلوب إدارة قاعه النشاط

إن عملية الإدارة تمثل مفهوم معقد، يتسم بالتغيير المستمر تلبيةً للظروف العالمية المحيطة، وتحقيقاً لمتطلبات المناخ المؤسسى، ويستخدم فى 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 الإتجاة (Kirkpatrick and Locke, 1996)، ويقوم هذا الإتجاه على افتراض أساسي مؤداة: تمثل الإدارة السمات الأساسية التى تتأثر بكل من: عاملى البيئة والوراثة، وأن القائد لأبد وأن تتوفر فيه مجموعة من السمات منها: الذكاء، والثقة بالنفس، والعزم الذاتى، والنزاهة، والذكاء الاجتماعي، والثقة بالذات، والتحفيز الذاتي، والحماس، والوعي الذاتي، والاحترام، والصمود، والكاريزما؛ بالإضافة إلى الصفات الجسدية التي تميزة عن الآخرين مثل: بنية الجسم، والصوت الأجش (In:Goodwin, et al., 2011).

أ) ماهية إدارة قاعه النشاط:

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

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

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

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

ويعرفها (Avolio& Bass, 2019) على أنها: مجموعة من الأشكال والأنماط التى يمارسها المعلم داخل حجرة النشاط، والتى يمثل كل منهم: آليه 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 إسلوب إدارة قاعه النشاط السمات الشخصية للمعلم، وإمكاناته النفسية.

ب) النماذج والتصورات التي تناولت إسلوب الإدارة في سياقات تربوية:

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

ويوضح الجزء التالى بعض من التصورات المختلفة التى تناولت القيادة فى حدود ما أطلعت عليه الباحثة كما يلى:

- **نموذج (McGregor, 1966):** والذى يرى أن هناك أسلوبين أساسيين لإدارة قاعه النشاط هما: الأسلوب (x)، والأسلوب (y)؛ والقائد ذوى الأسلوب (x) يتسم بالسلبية فى

إتخاذ القرارات، فى حين أن القائد ذوى الأسلوب (y) يتسم بالإيجابية؛ حيث يمتلك دوافع داخلية تدفعة إلى بذل مزيد من الجهد فى مراعاة احتياجات الأفراد بما يحقق هدف المؤسسة (In: Ivanovna,2020).

- **نموذج جامعة أوهايو Ohio university:** ويفترض النموذج أن هناك محددين أساسيين للأسلوب المستخدم في إدارة قاعه النشاط هما: البيئة الداخلية initiating structure، وتتمثل فى مشاعر المعلم وإمكاناته العقلية والذهنية، وإعتبارات المعلم considerations؛ وتتمثل في: درجة تمسك المعلم بالعمل الفردي فى مقابل تمسكة بالعمل الجماعى (Griffen, et al., 1987).
- **نموذج القيادة القائمة على العلاقات:** لـــ (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 الإتجاة (Bass & Avolio, 1994; Dvir, et al., 2002)، ويوضح الجدول(١) مقارنة بين القيادة الإيجابية والقيادة التقليدية على النحو التالى:

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

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

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

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

- **نموذج الإدارة التحولية:**

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

وتتضمن الإدارة التحولية أربعة مكونات هى: ١) الوعي بالذات؛ ويشير إلى درجة وعى القائد بنقاط ضعفة وقوته، ودرجة تأثيرة فى المواقف المختلفة التى تستوجب وجودة، ودرجة تأثيرة فى 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 موضوعى قبل إتخاذ القرارات المناسبة؛ ٣) الشفافية وتشير إلى أن القائد يتسم بالصدق والواقعية فى أثناء التفاعل والتواصل مع الآخرين؛ ٤) التصور الأخلاقى ويشير إلى أن القائد يسترشد فى قراراته المختلفة على المعايير الأخلاقية؛ والتى تنعكس فى سلوكياته المختلفة الشخصية (Walumbwa et al, 2008).

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

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

ويأتى البحث الحالى فى أطار نموذج الإدارة التحولية للأسباب التالية:

- يعتبر نموذج الإدارة التحولية من أحدث النماذج التى تناولت إدارة قاعه النشاط.
- من أكثر النماذج إجرائية.
- يُعد النموذج من أكثر النماذج التى تم تناولها بالبحث والدراسة فى المجال التربوي على وجة العموم، وداخل المؤسسات التعليمية على وجة الخصوص.
- يتناول النموذج القيادة على أعتبار أنها تعكس السمات الشخصية والموارد النفسية المختلفة له، وكذلك تسعى إلى تلبية الأحتياجات النفسية للمتعلمين، وهو ما يتفق وطبيعة متغيرات البحث الحالى.

ج) دور سمات الشخصية فى 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 يتركون مهنة التدريس فى غضون (٣-٥) سنوات من العمل، ويرجع ذلك إلى عدم ملائمة أسلوبهم فى إدارة حجرة النشاط لمتطلبات بيئة العمل: تلك البيئة عير 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 النتائجح أن المعلمات ذوات الأسلوب الديمقراطى كانوا ذوى شخصية أكثر حزماً، وأن المعلمات ذوات الأسلوب الاستبدادى كانوا ذوى شخصية عدائية، في حين كانت المعلمات ذوات الأسلوب القائم على التسامح أكثر تسامحًا وتعاطفاً.

كما أستخدم (Judge, et al., 2002) أسلوب التحليل البعدى Meta-analysis لعدد من الدراسات والبحوث السابقة التي سعت إلى التعرف على السمات الشخصية وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري ودورها في تبني أسلوب بعينه لإدارة قاعه النشاط؛ وأشارت النتائج أن سمة الإنبساط من أكثر سمات الشخصية إرتباطاً بأسلوب الإدرة 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 فى 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 الكبري في الشخصية، وأيزنك، وقد بلغ عدد المعلمات ممن يمثلن عينة الدراسة(٩٢) معلمة بمتوسط عمر زمني(٣٠) سنه، وأظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: الإنبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة، والتوافق الإجتماعي، كما أنهن أقل عصابية، وذهانية.
- 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، والإنفتاح على الخبرة، كما أنهن أقل في العصابية.
- وفي ذات الإطار سعت دراسة (Smidt, 2015) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي لعينة من الطلبات المعلمات بكليات الطفولة من خلال السمات الشخصية كما تم قياسها بالعوامل الخمس الكبري 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 الكبري في الشخصية تعد منبئًا جيدً 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) معلما يعلمون في المدارس الشاملة لبيتوانيا 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 الإجتماعية Social Boldness .

- كما أجرى **(Jin, & Kim, 2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين سمات الشخصية، والتفاعلات الإجتماعية داخل قاعات النشاط لدي عينة من معلمي مرحلة ماقبل 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 الإجتماعية السلبية، في حين إتسم المعلمون ذوي سمة: (الإنبساطية، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الإجتماعية 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 المُعززة للإبداع التي يجب أن تتوافر لدى معلمي ومعلمات مرحلة رياض الأطفال تتمثل في: الإنفتاح على الخبرة، والإنضباط 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، والإنفتاح 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 قاعه 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 أعتمدت 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 استرتيجيات 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 تدريبيهن عليها (استراتيجية التفاعل الإيجابي بين الطفل والمعلمة، واستراتيجية المناقشة، واستراتيجية التفاعل مع أولياء الأمور).
- ومن جانب أخر 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 الإجتماعيDreikurs' 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 training (TET) 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 هى 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 يقطون 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) ، وأعتمدت 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) سنه، من

أسر ذات مستوي إجتماعي وإقتصادي متوسط؛ قد أظهروا مشاكل واضطرابات في النوم، وأظهرت النتائج أن إضطرابات النوم ترتبط سلبيًا بقدرة الطفل على تحقيق الإندماج داخل قاعه النشاط.

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

فـــروض البحـــث :

١) تتسم معلمات الروضة بمستويات متباينة من سمات الشخصية وفقًا لنمـــوذج العوامـــل الخمسة الكبري 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 النشـــاط (اســـلوب الإقناع، واسلوب التحفيز، واسلوب الاستثارة الفكريـــة، وأســـلوب الحـــزم، واســـلوب الفوضى).

٣) يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الإندماج المدرســـي:(الإنـــدماج الســـلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).

٤) يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبـــري فـــي شخصية المعلمة وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

إجـــراءات البحث ومنهجه

منهج البحث: إعتمد البحث على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

عينـة البحـث:

أولاً: العينة الإستطلاعية

ضمت العينة الإستطلاعية (٥٦) طفل وطفلة من أطفال الروضة بمدرسة الشهيد محمد جمال الإبتدائية (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.

ثانيًا: العينة الأساسية:

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

أدوات البحث: تضمن البحث استخدام الأدوات التاليه:

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

أ) **الهدف من المقياس:** التعرف على العوامل الخمس الكبري 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، ومحايد، وموافق، وموافق بشدة)، وقد وزعت تلك العبارات على (٥) أبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٢) على النحو التالي:

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

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

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 أثنين من متخصصى 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 جيدجدًا 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 مؤشرًا 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[١]؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق المقياس.

• تتقدم الباحثة بخالص 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 الإرتباط بين درجات المعلمات في مرتي التطبيق لكل بعد على حدة، ويوضح ذلك الجدول(٤) كما يلي:

جدول (٤). قيم معاملات ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبري في شخصية معلمة الروضة بطريقة إعادة تطبيق الإختبار

البعد	قيم معاملات الإرتباط	قيم معاملات ألفا
الإنبساط	٠,٩٥**	٠,٧٤
المقبولية	٠,٩٣**	٠,٧٢
يقظة الضمير	٠,٩٣**	٠,٧٣
العُصابية	٠,٩٦**	٠,٧٢
الإنفتاح على الخبرة	٠,٩٣**	٠,٧٣

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٩٣: ٠٩٥) مما يعد مؤشرًا 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 التى يمارسها المعلم داخل قاعة النشاط وفقًا 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 تمامًا، وتنطبق في كثير من الأحيان، وأحيانًا، ولاتنطبق 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 فى شخصية معلمة الروضة.

البعد	المفردات
أسلوب الإقناع	١، ٦، ١١، ١٦
أسلوب التحفيز	٢، ٧، ١٢، ١٧
أسلوب الإستثارة الفكرية	٣، ٨، ١٣، ١٨
أسلوب الحزم	٤، ٩، ١٤، ١٩
أسلوب الفوضى	٥، ١٠، ٢٠، ١٥

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

د) المؤشرات السيكومترية:

- **صدق المقياس:**

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه عن طريق التحقق من الصدق العاملي؛ من خلال تطبيقة على عينة قوامها(١٠٦) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تشبع عبارات المقياس على خمسة عوامل يُمثل كل منهم بعد 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 أثنين من متخصصى اللغة الإنجليزية لمراجعة دقة الترجمة وصحتها وفى ضوء ذلك: 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 جيدجدًا 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 مؤشرًا 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 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 الإرتباط 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 الإختبار

البعد	قيم معاملات الإرتباط	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 الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٨٥٤: ٩٠٤) مما يعد مؤشرًا 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 الإندماج التعليمي خلال مرحلة الطفولة المبكرة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية) إعداد: الباحثة.

أ. **خطوات إعداد البطاقة:** نظرًا لندرة الدراسات العربية التى تناولت متغير الإندماج 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 المكونه من (١٨) عبارة موزعه بالتساوي على ثلاثة أبعاد هى: الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الإنفعالي؛ تلى ذلك عرض البطاقة على (٥) من المحكمين (ملحق ٢)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد الذى 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 الإندماج التعليمي لطفل الروضة بصورة الثلاثة: (الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الإنفعالي)، من خلال تقديرات المعلمة.

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

جدول (٨). مفردات الأبعاد الأربعة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

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

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

ب) المؤشرات السيكومترية:

تم التحقق من المؤشرات السيكومترية 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 الإرتباط 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 الإرتباط	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 الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٩٣٤: ٠.٩٦٥) مما يعد مؤشرًا 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 السيكومترية 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 تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.
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، وفى 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 وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الخسة 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 تحديدة 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 الكبري في الشخصية

البُعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
الإنبساط	٣,٢	٢,٧٥	متوسط
المقبولية	٤,٥٧	٢,٨٠	مرتفع
يقظة الضمير	٤,٩٧	١,٤٩	مرتفع
العُصابية	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 مستوي التحقق كما يلي:

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقًا 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 (١١) كما يلي:

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

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١ : ٢,٣)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٤ : ٣,٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣,٨ : ٥,١)

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 وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري في الشخصية:(عامل العصابية، وعامل الإنبساط، وعامل الإنفتاح على الخبرة، وعامل المقبولية، وعامل يقظة الضمير).

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

وتتفق تلك النتيجة جزئيًا ودراسة كل من:(**Vorkapić, 2012, Smidt,2015 ; Dağal & Bayindir, 2016**) اللتان أشارتا إلى أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح 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 تتفق ودراسة **(Vorkapić, et al., 2016)** التي أشارت أن كلا من معلمي مرحلة ماقبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الإبتدائية يتسمون بمستويات مرتفعة من المقبولية، كما يتسمون بمستويات منخفضة من العصابية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار ما يمثلة 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 الإنتباة، 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 والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (Wilfried-Smidt, et al.,2018) على إعتبار أن سمات شخصية معلمة الروضة تُمثل إحدي 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 سماتً 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، وبُعد التحفيز، و وبُعد الإستثارة الفكرية، و وبُعد الحزم، و وبُعد الفوضى)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٣.٠٥)، وهو متوسط تم تحديدة 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 وفقًا 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 الكبري في الشخصية

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١:٢,٣)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٤:٣,٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣,٨:٥,١)

ومن الجدول (١٣) يتضح أن معلمات الروضة يستخدمن كل من: أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة الفكرية بدرجة مرتفعة؛ في حين يستخدمن أسلوب الحزم بدرجة متوسطة، ويستخدمن أسلوب الفوضي بدرجة منخفضة.

مما سبق يتحقق الفرض الثاني: حيث تستخدم معلمات الروضة مجموعة متباينة من الأساليب لإدارة قاعه النشاط:(أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة 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 هى 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 تتوافر لدى المعلمات، التي تدفع بهن إلى تبني أساليب أكثر فاعلية وإيجابية لإدارة قاعات النشاط بدلًا من الأسلوب الفوضوي القائم على الإهمال واستخدام العقاب والضرب.

كما تري الباحثة أن معلمة الروضة تؤدي أدورًا عدة داخل قاعه النشاط منها: دور الأم، ودور الموجة والمرشد النفسي، ودور الخبير الناقل للخبرات والمهارات التعليمية

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

والمعرفية للطفل، وهو ما يتطب من المعلمة أن تُعدد في أساليب إدارتها لقاعه النشاط؛ مثل استخدام إسلوب الإقناع القائم على إحترام الأطفال، وإظهار التفانى 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 إسلوب الإستشارة الفكرية من خلال تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات التى تواجهم، 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 بعيدًا عن أسلوب الفوضي، وإصدار التعليمات، والتلقين.

الفرض الثالث: يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الإندماج التعليمي:(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج 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 الملاحطه:(الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٢)، وهو متوسط تم تحديدة 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 والإنحرافات المعيارية لدرجات أ ـفال الروضة علي كل بعد من الأبعاد المختلفة لبطاقة الإندماج التعليمي

البُعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
الإندماج المعرفي	٢,٠١	٣,٢٥	متوسط
الإندماج الإنفعالي	٢,٠٩	٣,٤١	متوسط
الإندماج السلوكي	٢,٩٥	٣,٠٦	مرتفع

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

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقًا 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 = المـــدي الكلي/ عدد الفئات المفترضة، ومن ثم طول الفئة = ٢/ ٣= ٠.٦٦
- تم تحديد فئات التحقق الثلاثة، والتي يوضحها الجدول (١٥) كما يلي:

جدول (١٥). فئات التحقق المستخدمة في الحكم على أداء أ ـفال الروضة علي الأبعاد المختلفة لبطاقة الإندماج التعليمي

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١,٦٦:١)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٣٣:١,٦٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣:٢,٣٤)

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

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

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (ماجدة محمد،٢٠١٧ Tomaso, et al., 2021; Yang, et al., 2022) على إعتبار أن طفل الروضة لديه المقدرة على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة؛ وتتعارض وما أشار إليه(Loeber, et al., 2000; Webster-Stratton, 2006) من أن طفل الروضة يعاني من بعض المشكلات السلوكية تتمثل في: العدوانية، وضعف الإنتباة، والإندفاعية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإندماج 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 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، بما يزيد من مقدرة الطفل على تحقيق التفاعل الإيجابي والبيئة المحيطة، كما تتزايد المسئوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة

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

من القواعد والقوانين والتعليمات التى تحكم سلوكه وأفكارة؛ والتى تنعكس في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة المختلفة:(المعرفي، والإنفعالي، والسلوكي).

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة كل من:(يري Bierman, et al., 2008; Ramey and Ramey, 2004) على إعتبار أن التفاعلات الإيجابية بين كل من: المعلمة والأطفال من جانب، وبين الأطفال بعضهم البعض تمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة فى تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وخصوصًا الإندماج 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 الإندماج السلوكي لطفل الروضة، والدرجات المتوسطة من الإنددماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي.

الفرض الرابع: يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الكبري في شخصية معلمة الروضة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط على الإندماج التعليمي لطفل الروضة بأبعادة المختلفة.

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

ويتضح من الجدول (١٦) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: العوامل الخمس الكبري 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).على الإندماج التعليمي بأبعادة المختلفة: (الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي) مما يعنى قوة كل من: العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط" المتغيرات المستقلة" في تفسير التباين الكلى للإندماج التعليمي" المتغير التابع".

حيث تفسر العوامل الخمسة الكبري في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط (٩.٨١%) من التباين الكلى في الإندماج المعرفي لطفل الروضة، ويفسران (١٥.٤%) من التباين الكلى في الإندماج الإنفعالي للطفل، ويفسران (٢٤.٣%) من الإندماج السلوكي للطفل، أى أن العوامل الخمسة الكبري في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط يفسران (٤٩.٥١%) من التباين الكلي فى الإندماج التعليمي بأبعادة المختلفة، والجدول (١٧) يوضح تلك النتائج :

جدول (١٧) : تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة " العوامل الخمسة الكبري 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 الإستثارة 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 الإستثارة الفكرية.

٢) الإندماج الإنفعالي= ١٢.١٥٦+(٠.١٧٢) عامل يقظة الضمير- (٠.١٦٩) عامل العصابية -(٠.١) عامل الإنبساط- (٠.٠٠٢٦) إسلوب الحزم+(٠.١٧٧) إسلوب التحفيز.

٣) الإندماج السلوكي= ٢٠.٨٣٥+ (٠.٠٤٢) عامل الإنفتاح على الخبرة- (٠.٠٦٢) عامل العصابية+ (٠.٠٠٩) إسلوب الحزم+ (٠.١٢٥) إسلوب 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 إسلوبها المستخدمة في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 إسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 إسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 وإسلوبي الحزم، والتحفيز من العوامل المسهمة بصورة إيجابية في الإندماج السلوكي لطفل الروضة؛ في حين يسهم عامل العصابية بصورة سلبية في الإندماج السلوكي للطفل.

وبالتالى يمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الرابع؛ حيث يمكن التنبؤ جزئياً بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة:(الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي) من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الإندماج داخل قاعات النشاط.

كما تتفق وما أشارت إليه دراسة (Vitiello, et al., 2012) من أن هناك فروق في الإندماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ كذلك تتفق ودراسة (Farran, & Erhan, 2015) والتي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاة 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 أخر؛ تلك التفاعلات التي تُمثل ضرورة حتمية داخل قاعات النشاط بمرحلة رياض الأطفال؛ على إعتبار أن مقدرة الطفل على تحقيق الإندماج 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 إعتبار أن الإختلافات والفروق الفردية بين أطفال الروضة في مقدرتهم على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة إنما يعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخدامًا لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الإندماج 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 الإندماج، كما أنه يحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعه النشاط؛ وهو ما يتطب بالضرورة من المعلمة أستخدام 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 الإندماج مثل: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة.

مناقشـــة النتائـــج:

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

١. أهمية التفاعلات الإجتماعية 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 تتسم بمجموعة من السمات تميزها عن غيرها من المعلمات والمعلمين بالمراحل الدراسية الأخري؛ كون تلك مرحلة الروضة تُمثل الخطوة الأولى في السلم التعليمي، كما أنها تتضمن مجموعة من الأطفال حديثي العهد بتعلم والمناخ التعليمي، ومن ثم فيجب أن تتحلي المعلمة بالمقبولية والتي تتمثل في إظهار التسامح والتعاطف، والتحلي بالصبر، كما يجب أن تتحلى بيقظة الضمير والمتمثلة في: الإخلاص والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي؛ وكذلك الإنفتاح على الخبرة المتمثلة في: الإهتمام بالجوانب الفنية والجمالية، والتشجيع على ممارسة الأنشطة اللاصفية، والإبداع فى التعبير عن الذات وما تحملة من أفكار وقيم مختلفة.

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

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

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

توصيـــات البحـــث:

فى إطار ما قدمه البحث من إطار نظرى، 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 فى الآتى:

١. يجب تحفيز طفل الروضة وتشجيعة على إظهار مواهبة وقدراته وميولة 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: إسلوب الإقناع والحوار والمناقشة، وإسلوب التحفيز وتقديم الدعم والعون، وإسلوب الاستثارة الفكرية القائم على تشجيع الطفل نحو استثمار إمكاناته وقدراته العقلية وتنميتها وتحسينها.

٢. يجب تضمين مجموعة من الأنشطة الإثرائية والإرشادية بالمناهج والمقررات الدراسية، والتى من شأنها زيادة وعى الطفل بذاته وإمكاناته وقدراته واستعدادتة 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 والإنتماء 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 تعلمة 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 الإندماج دراسيًا خلال فترة التعلم، وكذلك يجب أن تتضمن المقررات مجموعة من الأنشطة التى 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:

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من البحوث والدراسات التى يمكن إجراؤها مستقبلياً وهى:

١. إعادة تطبيق الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومعلمات المدرسة الإبتدائية 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 الكبري 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 الإندماج التعليمي لدى طفل الروضة.

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

مراجـــع البحـــث

أولاً: المراجـــع العربيـــة:

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 تعميقة 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 والإندماج في أحداثها لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، ٩(٢٩)، ٢٢٩- ٣١٦.

ثانياً: المراجـــع الأجنبيـــة:

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 theConcept, 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., Longerbeam, 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, Available at: 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. Ucbaşaran, D. Zhu, F. and Hırst, 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. Çoluk 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 theelementary 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 andliteracy 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, M.(2018). Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach), Journal of Cultural-Historical Psychology. 14(2), 116-128.

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

د/ زينب يونس عبدالحليم

مدرس دراسات الطفولة

كلية التربية النوعية جامعة بنها

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

مستخلص البحث:

سعى البحث إلى التنبؤ بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الكبري 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) سنه، وإنحراف معياري(١.٢٥)، وكذلك (٧٨) معلمة من خريجي كلية التربية النوعية تخصص طفولة، بمتوسط عمر زمني(٤٢.٥) سنه، وإنحراف معياري(٤.٧٨)، ومتوسط عدد سنوات خبرة (١٢.٦) سنة؛ وضمت أدوات البحث: مقياس العوامل الخمس الكبري فى 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 وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الكبري 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.

مقدمـــة البحـــث:

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 توجية وإرشاد، وما تقدمة من تغذية راجعة هادفة إلى تعديل الإستجابات الخاطئة؛ والإبقاء على تلك الصحيحة والإيجابية ضماناً 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 يفتقرون 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 الإنتباة، وإتباع التعليمات، والإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.

ويشير (Vorkapić, 2016) إلى أن مهنة التدريس خصوصًا في مرحلة ماقبل المدرسة تتطلب مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوافر 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 والإنسجام 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 الإنتباة، والإندفاعية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإندماج 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 لمعلميهم.

إضافة إلى أن المتتبع لمنظومة التطوير والتحديث في العملية التعليمية، يلاحظ أن مرحلة الروضة قد نالت قسطًا غير يسير من التطوير؛ إذ أن التعلم داخل الروضة لم يعد قائمًا 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 الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية.

ومن هنا تأتي أهيمة التعرف على السمات الشخصية المميزة لمعلمة الروضة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط، ودورهما في مساعدة الطفل على الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة الصفية.

مشكلة البحث:

يُمثل معلمي رياض الأطفال العامل الأكثر فعالية في المنظومة التعليمية؛ إذ أنهم يشكلون اللبنات 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 إحدي المحددات الرئيسة المسهمة في تحقيقها للنجاح المهني، وفي مقدرتها على مساعدة الطفل في التخلص من: الإستجابات الخاطئة، والميول السالبة، وفي الدفع به نحو تحقيق الإندماج 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، والإنفتاح 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 ماقبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الإبتدائية 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 مجموعتى المعلمين في سمة يقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة لصالح معلمي المرحلة الإبتدائية، وفي سمة المقبولية لصالح معلمي ماقبل 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 المُعززة للإبداع التي يجب أن تتوافر 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، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الإجتماعية الإيجابية.

ومن جانب أخر: أظهرت نتائج دراسة (Carlson, et al., 2011) إيجابية تصورات معلمى مرحلة الروضة حول استراتيجيات إدارة قاعه النشاط التي تم تدريبيهم 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 لقاعه النشاط هي: الأسلوب القائم على الود والحب والتعاطف.

كما أظهرت دراسة (Şahin-Sak, & Tezel-Şahin, 2018) أن أفضل النماذج لإدارة قاعات النشاط هى 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 بيقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرات والتجارب السابقة.

وفي ذات الوقت يُمثل الإندماج في التعلم عامل حاسم في اكساب الطفل السلوكيات الإيجابية التي تمكنه من الإنتقال إلى المراحل العمرية الأعلي بأمان وبفعالية؛ كما أن الإندماج التعليمي يُمثل واحدً 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: الإندماج 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 المسئولية 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 الإندماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخدامًا لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الإندماج مقارنة بالمعلمات اللاتي يستخدمن الأسلوب القائم على إصدار التعليمات الصارمة.

وقد أسفرت دراسة (Farran, & Erhan, 2015) أنه يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاة الطفل من معلمته أثناء إدارتها لقاعه 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 الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة، كما أنه يُحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعه النشاط.

كما أن مساعدة المعلمات على تطوير الكفايات اللازمة لتعديل طريقتهن في قيادة قاعه 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., 2008; Sroufe, et al., 1999).

مما سبق يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١) يعد الإندماج 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 لقاعه النشاط.
٣) ترتبط سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعه النشاط بمقدرة الطفل على تحقيق الإندماج التعليمي.

ومن هنا: تسعى الدراسة الحالية إلى التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى سمات الشخصية وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الإندماج التعليمي لدي طفل الروضة(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي)؟.
٤. هل يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط ؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تقديم إطار نظرى يتناول العلاقات القائمة بين كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعه النشاط، ومقدرة الطفل على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.
- التعرف على مستوى سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الإندماج المدرسي لدي طفل الروضة(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).
- التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فى:

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

ثانياً: الاهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتى:

- 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 الإندماج.
- ما قدمته من أدوات جديدة لقياس كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط، والإندماج التعليمي للطفل.
- ما توصلت إليه من نتائج يمكن تطبيقها فى مجال البحث العلمى على وجه العموم، وفى مجال مرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث:

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

- **عامل العصابية Neuroticism factor:** ويتجمع داخل هذا العامل: القلق والعصبية، وتقلب المزاج، والعدائية، وتوهم المرض، واستخدام العنف، والتوتر النفسي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى تحصل عليها المعلمة على بُعد العصابية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل الإنبساط Extraversion factor:** ويتجمع داخل هذا العامل: المودة والعلاقات الإجتماعية الجيدة، والتأثير فى الآخرين بشكل إيجابي، والنشاط والحيوية، والتعاطف مع الآخرين، ودفء المشاعر، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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 فى التعبير عن الذات وما تحملة من أفكار وقيم مختلفة، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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 التى تحصل عليها المعلمة على بُعد المقبولية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل يقظة الضمير Conscientiousness factor:** ويتجمع داخل هذا العامل الكفاءة، والفعالية، والإخلاص والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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:**

- **إسلوب الإقناع:** ويتضمن إحترام الأطفال، وإظهار التفانى لهم، ومحاولة تلبية إحتياجاتهم، من خلال النقاش وتقديم الأدلة.
- **إسلوب التحفيز:** ويقوم على توضيح الهدف من النشاط المكلف به الطفل، واستخدام الرموز والصور المناسبة لمساعدتة على الإنتباة والتركيز.
- **إسلوب الإستثارة الفكرية :** ويقوم على تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية أثناء ممارسة الانشطة، وتهيئة بيئة قائمة على التسامح.
- **إسلوب الحزم:** ويتضمن تحديد مجموعة من التعليمات والمعايير الثابتة؛ التي يجب على الطفل إتباعها ولا يحيد عنها.
- **إسلوب الفوضي:** 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 إنتباة الطفل، ومقدرته على استثمار طاقتة، وتوجيه جهود تعلمه نحو تلبية إحتياجاته المختلفة.

وهناك ثلاثة أشكال للإندماج هي:

- **الإندماج المعرفي:** يعكس مقدرة الطفل على التعامل مع التعليمات التى 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 تعريفًا إجرائيًا في إطار الدرجات الثلاثة لطفل الروضة وفقًا لتقديرات المعلمة على الأبعاد الثلاثة لأداة القياس المُستخدمة.

حـــدود البحـــث:

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 الكبري 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 الزماني: **ويتمثل في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢)م**

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

يتناول الجزء التالي توضيح لطبيعة متغيرات البحث الحالي والعلاقات الإرتباطية القائمة بينهم على النحو التالي:

أولًا: الإندماج التعليمي

يُمثل الإهتمام بالعملية التعليمية مطلبًا أساسيًا 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 التى يلتحق بها الفرد منذ سنواته الأولي؛ حيث يتعلم الأطفال خلالها

المهارات الأساسية اللازمة لثقل شخصيتهم، وإظهار مواهبهم؛ ومن هنا تأتى أهمية تلك المرحلة على إعتبار أنها تمثل اللبنة الأولى لكل من المراحل التعليمية التالية.

ويواجهة أطفال الروضة العديد من المشكلات لعل أكثرها شيوعًا: الخوف من الذهاب إلى المدرسة، والإنقطاع عن الدراسة، والغياب المتكرر، والتنمر، والعنف، وعدم الرغبة في ممارسة الأنشطة والمهام، والشعور بالخجل والإنطواء؛ تلك المشكلات التي تعكس عدم مقدرة الطفل على الإندماج 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 الإندماج 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 التى يعانى منها الأطفال؛ إنما ترتبط بعدم مقدرة الطفل على الشعور بالإندماج:(Dixson, et al., 2017; Lei, et al., 2018; Chen, et al., 2020).

١) ماهية الإندماج التعليمي:

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

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

ويرى (Akin, 2009) أن الإندماج التعليمي: مصطلح يستخدم للإشارة إلى درجة المشاركة في الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة، ويعكس الخبرات التعليمية المختلفة التي تلاقها 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 الإطفال بعضهم البعض، وبينهم والمعلمة من جانب أخر.

٢) الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة

تسعي الباحثة من خلال الجزء التالي إلى توضيح طبيعة الإندماج خلال فترة الطفولة المبكرة؛ على إعتبار أنها تُمثل 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 والتى 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 المسئوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التى تحكم سلوكه وأفكارة؛ والتى تنعكس في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة المختلفة:(المعرفية، والإنفعالية، والسلوكية).

ويؤكد (Mhatmya; et al., 2012) أن الأسرة تؤدي دورًا مهمًا فى مساعدة الأبناء على تحقيق الإندماج والإستمتاع بالأنشطة التعليمية؛ من خلال تشجيعهم على ممارسة الأعمال المنزلية أو على أقل تقدير البُعد 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 الإندماج والحالة المزاجية والنفسية للطفل؛ حيث تتسم مرحلة رياض الأطفال، والصفوف الأولي من المدرسة الإبتدائية: بالقلق والتوتر نتيجة الإنفصال عن الأسرة بالإنتقال إلى المدرسة؛ ومن ثم فمقدرة الأطفال على الإندماج داخل قاعه الدراسة تقل مقارنة خلال الصفوف الدراسية الأعلي.

ويشير (Ramey and Ramey, 2004) إلى أن درجة تأهب الطفل للمدرسة خلال مرحلة الطفولة المبكرة يمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة في مقدرته على الإندماج الدراسي خلال المراحل العمرية والتعليمية التالية.

كما أن الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة يرتبط بتعزيز الكفاءات المعرفية والإجتماعية والوجدانية والسلوكي(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 فى تحقيق الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

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

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

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

٣) التصورات والنماذج المختلفة التي تناولت الإندماج:

هناك العديد من التصورات والنماذج التي تناولت الإندماج 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:**

- **الإندماج المعلوماتى:** 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:

ويُعد تصور فريدركس وآخرون من أشهر التصورات التي تناولت مفهوم الإندماج؛ على إعتبار 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 الإنفعالى:** 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.

ويفترض 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 لـــ (Delany; et al., 2010)** والذي يقوم على أن الإندماج يعكس مقدرة المتعلم على التفكير الإيجابي، وإتباع التعليميات، وتمثل أخلاقيات المجتمع

وقيمة؛ ويتضمن التصور ثلاث خطوات لتحقيق الإندماج، تتضمن الخطوة الأولي: الإستماع النشط، والخطوة الثانية: التفكير التأملي، والخطوة الثالثة: التفكير الناقد.

ومن العرض السابق للتصورات والنماذج المختلفة التى 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 العاملى للنموذج في العديد من الدراسات والبحوث السابقة.

ثانياً: سمات الشخصية:

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

وتُمثل سمات شخصية معلمة الروضة إحدي المحددات الرئيسة 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 فى الشخصية:

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

ويري(Green, 2014: 17) أن العمل الذى قام به ماكرى وكوستا؛ والذى تتضمن دراسة مجموعة كبيرة ومتباينة من سمات الشخصية، والذى أدى إلى ظهور خمس عوامل أساسية للشخصة هى: الانبساطية، والمقبولية، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة 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 التى تناولت الشخصية إلا أن نموذج العوامل الخمسة الكبري يمثل نموذجاً جديراً بالإهتمام والدراسة عند تناول سمات الشخصية؛ كونه يركز على إظهار الفروق الفردية والإختلافات بين الأفراد بشكل أكثر شموليةً وعمقاً (Basım, et al., 2009).

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

- **الإنبساطية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــأنة: إجتماعي، وحازم، ونشط، ويفضل العمل فى جماعات(Barrick& Mount, 1991).

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

- **العصابية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بعدم القدرة على الثبات الإنفعالى، كما أنه شخص على درجة عالية من القلق، وسريع الغضب(Barrick& Mount, 1991).

كما يتسم الأفراد ذوى 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 بـــكونه محل ثقة، ودود، ومرناً، ومتعاوناً، ومتسامحاً (Barrick& Mount, 1991).
- **يقظة الضمير:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــ: الحذر، والشمولية، والمسئولية، ومنظم، ويمكن الاعتماد عليه (Barrick& Mount, 1991).
- **الإنفتاح على الخبرة:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــ: واسع الخيال، ومثقفاً، 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 فى قياس العوامل الخمسة

الكبرى فى الشخصية فى إطار دراسة عبر ثقافى ضمت ثلاث دول هى:(أسبانيا، والأرجنتين، والولايات المتحدة)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول الثلاث فى العوامل الخمسة الكبرى فى 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 أسيوية)، وتوصلت الدراسة إلى تباين العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية بتباين العامل الثقافى.

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

ثالثاً: أسلوب إدارة قاعه النشاط

إن عملية الإدارة تمثل مفهوم معقد، يتسم بالتغيير المستمر تلبيةً للظروف العالمية المحيطة، وتحقيقاً لمتطلبات المناخ المؤسسى، ويستخدم فى 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 الإتجاة (Kirkpatrick and Locke, 1996)، ويقوم هذا الإتجاه على افتراض أساسي مؤداة: تمثل الإدارة السمات الأساسية التى تتأثر بكل من: عاملى البيئة والوراثة، وأن القائد لأبد وأن تتوفر فيه مجموعة من السمات منها: الذكاء، والثقة بالنفس، والعزم الذاتى، والنزاهة، والذكاء الاجتماعي، والثقة بالذات، والتحفيز الذاتي، والحماس، والوعي الذاتي، والاحترام، والصمود، والكاريزما؛ بالإضافة إلى الصفات الجسدية التي تميزة عن الآخرين مثل: بنية الجسم، والصوت الأجش (In:Goodwin, et al., 2011).

أ) ماهية إدارة قاعه النشاط:

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

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

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

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

ويعرفها (Avolio& Bass, 2019) على أنها: مجموعة من الأشكال والأنماط التى يمارسها المعلم داخل حجرة النشاط، والتى يمثل كل منهم: آليه 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 إسلوب إدارة قاعه النشاط السمات الشخصية للمعلم، وإمكاناته النفسية.

ب) النماذج والتصورات التي تناولت إسلوب الإدارة في سياقات تربوية:

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

ويوضح الجزء التالى بعض من التصورات المختلفة التى تناولت القيادة فى حدود ما أطلعت عليه الباحثة كما يلى:

- **نموذج (McGregor, 1966):** والذى يرى أن هناك أسلوبين أساسيين لإدارة قاعه النشاط هما: الأسلوب (x)، والأسلوب (y)؛ والقائد ذوى الأسلوب (x) يتسم بالسلبية فى إتخاذ القرارات، فى حين أن القائد ذوى الأسلوب (y) يتسم بالإيجابية؛ حيث يمتلك دوافع داخلية تدفعة إلى بذل مزيد من الجهد فى مراعاة احتياجات الأفراد بما يحقق هدف المؤسسة (In: Ivanovna,2020).
- **نموذج جامعة أوهايو Ohio university:** ويفترض النموذج أن هناك محددين أساسيين للأسلوب المستخدم في إدارة قاعه النشاط هما: البيئة الداخلية initiating structure، وتتمثل فى مشاعر المعلم وإمكاناته العقلية والذهنية، وإعتبارات المعلم considerations؛ وتتمثل في: درجة تمسك المعلم بالعمل الفردي فى مقابل تمسكة بالعمل الجماعى (Griffen, et al., 1987).
- **نموذج القيادة القائمة على العلاقات:** لـــ (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 الإتجاة (Bass & Avolio, 1994; Dvir, et al., 2002)، ويوضح الجدول(١) مقارنة بين القيادة الإيجابية والقيادة التقليدية على النحو التالى:

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

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

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

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

- **نموذج الإدارة التحولية:**

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

وتتضمن الإدارة التحولية أربعة مكونات هى: ١) الوعي بالذات؛ ويشير إلى درجة وعى القائد بنقاط ضعفة وقوته، ودرجة تأثيرة فى المواقف المختلفة التى تستوجب وجودة، ودرجة تأثيرة فى 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 موضوعى قبل إتخاذ القرارات المناسبة؛ ٣) الشفافية وتشير إلى أن القائد يتسم بالصدق والواقعية فى أثناء التفاعل والتواصل مع الآخرين؛ ٤) التصور الأخلاقى ويشير إلى أن القائد يسترشد فى قراراته المختلفة على المعايير الأخلاقية؛ والتى تنعكس فى سلوكياته المختلفة الشخصية (Walumbwa et al, 2008).

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

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

ويأتى البحث الحالى فى أطار نموذج الإدارة التحولية للأسباب التالية:

- يعتبر نموذج الإدارة التحولية من أحدث النماذج التى تناولت إدارة قاعه النشاط.
- من أكثر النماذج إجرائية.
- يُعد النموذج من أكثر النماذج التى تم تناولها بالبحث والدراسة فى المجال التربوي على وجة العموم، وداخل المؤسسات التعليمية على وجة الخصوص.
- يتناول النموذج القيادة على أعتبار أنها تعكس السمات الشخصية والموارد النفسية المختلفة له، وكذلك تسعى إلى تلبية الأحتياجات النفسية للمتعلمين، وهو ما يتفق وطبيعة متغيرات البحث الحالى.

ج) دور سمات الشخصية فى 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 يتركون مهنة التدريس فى غضون (٣-٥) سنوات من العمل، ويرجع ذلك إلى عدم ملائمة أسلوبهم فى إدارة حجرة النشاط لمتطلبات بيئة العمل: تلك البيئة عير 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 النتائحج أن المعلمات ذوات الأسلوب الديمقراطى كانوا ذوى شخصية أكثر حزماً، وأن المعلمات ذوات الأسلوب الاستبدادى كانوا ذوى شخصية عدائية، في حين كانت المعلمات ذوات الأسلوب القائم على التسامح أكثر تسامحًا وتعاطفًا.

كما أستخدم (Judge, et al., 2002) أسلوب التحليل البعدى Meta-analysis لعدد من الدراسات والبحوث السابقة التي سعت إلى التعرف على السمات الشخصية وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري ودورها في تبني أسلوب بعينه لإدارة قاعه النشاط؛ وأشارت النتائج أن سمة الإنبساط من أكثر سمات الشخصية إرتباطاً بأسلوب الإدرة 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 فى 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 الكبري في الشخصية، وأيزنك، وقد بلغ عدد المعلمات ممن يمثلن عينة الدراسة(٩٢) معلمة بمتوسط عمر زمني(٣٠) سنه، وأظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: الإنبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة، والتوافق الإجتماعي، كما أنهن أقل عصابية، وذهانية.
- 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، والإنفتاح على الخبرة، كما أنهن أقل في العصابية.
- وفي ذات الإطار سعت دراسة (Smidt, 2015) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي لعينة من الطلبات المعلمات بكليات الطفولة من خلال السمات الشخصية كما تم قياسها بالعوامل الخمس الكبري 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 الكبري في الشخصية تعد منبئًا جيدً 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) معلما يعلمون في المدارس

الشاملة لبيتوانيا 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 الإجتماعية Social Boldness .

- كما أجرى **(Jin, & Kim, 2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين سمات الشخصية، والتفاعلات الإجتماعية داخل قاعات النشاط لدي عينة من معلمي مرحلة ماقبل 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 الإجتماعية السلبية، في حين إتسم المعلمون ذوي سمة: (الإنبساطية، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الإجتماعية 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 المُعززة للإبداع التي يجب أن تتوافر لدى معلمي ومعلمات مرحلة رياض الأطفال تتمثل في: الإنفتاح على الخبرة، والإنضباط 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، والإنفتاح 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 قاعه 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 أعتمدت 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 استرتيجيات 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 تدريبيهن عليها (استراتيجية التفاعل الإيجابي بين الطفل والمعلمة، واستراتيجية المناقشة، واستراتيجية التفاعل مع أولياء الأمور).
- ومن جانب أخر 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 الإجتماعيDreikurs' 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 training (TET) 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 هى 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 يقطون 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) ، وأعتمدت 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) سنه، من أسر ذات مستوي إجتماعي وإقتصادي متوسط؛ قد أظهروا مشاكل واضطرابات في النوم، وأظهرت النتائج أن إضطرابات النوم ترتبط سلبيًا بقدرة الطفل على تحقيق الإندماج داخل قاعه النشاط.

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

فـــروض البحـــث :

١) تتسم معلمات الروضة بمستويات متباينة من سمات الشخصية وفقًا لنمـــوذج العوامـــل الخمسة الكبري 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 النشـــاط (اســـلوب الإقناع، واسلوب التحفيز، واسلوب الاستثارة الفكريـــة، وأســـلوب الحـــزم، واســـلوب الفوضى).

٣) يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الإندماج المدرســـي:(الإنـــدماج الســـلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).

٤) يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبـــري فـــي شخصية المعلمة وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

إجـــراءات البحث ومنهجه

منهج البحث: إعتمد البحث على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

عينـــة البحـــث:

أولاً: العينة الإستطلاعية

ضمت العينة الإستطلاعية (٥٦) طفل وطفلة من أطفال الروضة بمدرسة الشهيد محمد جمال الإبتدائية (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.

ثانيًا: العينة الأساسية:

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

أدوات البحث: تضمن البحث استخدام الأدوات التاليه:

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

أ) **الهدف من المقياس:** التعرف على العوامل الخمس الكبري 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، ومحايد، وموافق، وموافق بشدة)، وقد وزعت تلك العبارات على (٥) أبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٢) على النحو التالي:

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

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

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 أثنين من متخصصى 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 جيدجدًا 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 مؤشرًا 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[١]؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق المقياس.

• تتقدم الباحثة بخالص 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 الإرتباط بين درجات المعلمات في مرتي التطبيق لكل بعد على حدة، ويوضح ذلك الجدول(٤) كما يلي:

جدول (٤). قيم معاملات ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبري في شخصية معلمة الروضة بطريقة إعادة تطبيق الإختبار

البعد	قيم معاملات الإرتباط	قيم معاملات ألفا
الإنبساط	٠,٩٥***	٠,٧٤
المقبولية	٠,٩٣***	٠,٧٢
يقظة الضمير	٠,٩٣***	٠,٧٣
العُصابية	٠,٩٦***	٠,٧٢
الإنفتاح على الخبرة	٠,٩٣***	٠,٧٣

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٩٣: ٠٩٥) مما يعد مؤشرًا 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 التى يمارسها المعلم داخل قاعة النشاط وفقًا 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 تمامًا، وتنطبق في كثير من الأحيان،

وأحيانًا، ولاتنطبق 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 فى شخصية معلمة الروضة.

البعد	المفردات
أسلوب الإقناع	١، ٦، ١١، ١٦
أسلوب التحفيز	٢، ٧، ١٢، ١٧
أسلوب الإستثارة الفكرية	٣، ٨، ١٣، ١٨
أسلوب الحزم	٤، ٩، ١٤، ١٩
أسلوب الفوضى	٥، ١٠، ٢٠، ١٥

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

د) المؤشرات السيكومترية:

- **صدق المقياس:**

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه عن طريق التحقق من الصدق العاملي؛ من خلال تطبيقة على عينة قوامها(١٠٦) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تشبع عبارات المقياس على خمسة عوامل يُمثل كل منهم بعد 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 أثنين من متخصصى اللغة الإنجليزية لمراجعة دقة الترجمة وصحتها وفى ضوء ذلك: 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 جيدجدًا 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 مؤشرًا 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 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 الإرتباط 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 الإختبار

البعد	قيم معاملات الإرتباط	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 الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٨٥٤: ٩٠٤) مما يعد مؤشرًا 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 الإندماج التعليمي خلال مرحلة الطفولة المبكرة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية) إعداد: الباحثة.

أ. **خطوات إعداد البطاقة:** نظرًا لندرة الدراسات العربية التى تناولت متغير الإندماج 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 المكونه من (١٨) عبارة موزعه بالتساوي على ثلاثة أبعاد هى: الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الإنفعالي؛ تلى ذلك عرض البطاقة على (٥) من المحكمين (ملحق ٢)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد الذى 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 الإندماج التعليمي لطفل الروضة بصورة الثلاثة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الإنفعالي)، من خلال تقديرات المعلمة.

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

جدول (٨). مفردات الأبعاد الأربعة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

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

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

ب) المؤشرات السيكومترية:

تم التحقق من المؤشرات السيكومترية 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 الإرتباط 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 الإرتباط	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 الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٩٣٤: ٠.٩٦٥) مما يعد مؤشرًا 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 السيكومترية 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 تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.
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، وفى 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 وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الخسة 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 تحديدة 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 الكبري في الشخصية

البُعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
الإنبساط	٣,٢	٢,٧٥	متوسط
المقبولية	٤,٥٧	٢,٨٠	مرتفع
يقظة الضمير	٤,٩٧	١,٤٩	مرتفع
العُصابية	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 مستوي التحقق كما يلي:

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقًا 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 (١١) كما يلي:

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

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١ : ٢,٣)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٤ : ٣,٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣,٨ : ٥,١)

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.

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

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

وتتفق تلك النتيجة جزئيًا ودراسة كل من:(**Vorkapić, 2012, Smidt,2015 ; Dağal & Bayindir, 2016**) اللتان أشارتا إلى أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح 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 تتفق ودراسة **(Vorkapić, et al., 2016)** التي أشارت أن كلا من معلمي مرحلة ماقبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الإبتدائية يتسمون بمستويات مرتفعة من المقبولية، كما يتسمون بمستويات منخفضة من العصابية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار ما يمثلة 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 الإنتباة، 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 والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (Wilfried-Smidt, et al.,2018) على إعتبار أن سمات شخصية معلمة الروضة تُمثل إحدي 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 سماتً 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، وبُعد التحفيز، و وبُعد الإستثارة الفكرية، و وبُعد الحزم، و وبُعد الفوضى)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٣.٠٥)، وهو متوسط تم تحديدة 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 وفقًا 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 الكبري في الشخصية

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١:٢,٣)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٤:٣,٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣,٨:٥,١)

ومن الجدول (١٣) يتضح أن معلمات الروضة يستخدمن كل من: أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة الفكرية بدرجة مرتفعة؛ في حين يستخدمن أسلوب الحزم بدرجة متوسطة، ويستخدمن أسلوب الفوضي بدرجة منخفضة.

مما سبق يتحقق الفرض الثاني: حيث تستخدم معلمات الروضة مجموعة متباينة من الأساليب لإدارة قاعه النشاط:(أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة 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 هى 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 تتوافر لدى المعلمات، التي تدفع بهن إلى تبني أساليب أكثر فاعلية وإيجابية لإدارة قاعات النشاط بدلًا من الأسلوب الفوضوي القائم على الإهمال واستخدام العقاب والضرب.

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

كما تري الباحثة أن معلمة الروضة تؤدي أدورًا عدة داخل قاعه النشاط منها: دور الأم، ودور الموجة والمرشد النفسي، ودور الخبير الناقل للخبرات والمهارات التعليمية والمعرفية للطفل، وهو ما يتطب من المعلمة أن تُعدد في أساليب إدارتها لقاعه النشاط؛ مثل استخدام إسلوب الإقناع القائم على إحترام الأطفال، وإظهار التفانى 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 إسلوب الإستشارة الفكرية من خلال تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات التى تواجهم، 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 بعيدًا عن أسلوب الفوضي، وإصدار التعليمات، والتلقين.

الفرض الثالث: يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الإندماج التعليمي:(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج 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 الملاحطه:(الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٢)، وهو متوسط تم تحديدة 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 والإنحرافات المعيارية لدرجات أ ـفال الروضة علي كل بعد من الأبعاد المختلفة لبطاقة الإندماج التعليمي

البُعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
الإندماج المعرفي	٢,٠١	٣,٢٥	متوسط
الإندماج الإنفعالي	٢,٠٩	٣,٤١	متوسط
الإندماج السلوكي	٢,٩٥	٣,٠٦	مرتفع

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

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقًا 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 = المـــدي الكلي/ عدد الفئات المفترضة، ومن ثم طول الفئة = ٢/ ٣= ٠.٦٦
- تم تحديد فئات التحقق الثلاثة، والتي يوضحها الجدول (١٥) كما يلي:

جدول (١٥). فئات التحقق المستخدمة في الحكم على أداء أ ـفال الروضة علي الأبعاد المختلفة لبطاقة الإندماج التعليمي

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١,٦٦:١)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٣٣:١,٦٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣:٢,٣٤)

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

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

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (ماجدة محمد،٢٠١٧ Tomaso, et al., 2021; Yang, et al., 2022) على إعتبار أن طفل الروضة لديه المقدرة على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة؛ وتتعارض وما أشار إليه(Loeber, et al., 2000; Webster-Stratton, 2006) من أن طفل الروضة يعاني من بعض المشكلات السلوكية تتمثل في: العدوانية، وضعف الإنتباة، والإندفاعية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإندماج 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 الإجتماعية سواء مع المعلمات أو الأقران بما يعزز النمو النفسي بأشكاله

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

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 المسئوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التى تحكم سلوكه وأفكارة؛ والتى تنعكس في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة المختلفة:(المعرفي، والإنفعالي، والسلوكي).

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة كل من:(يري Bierman, et al., 2008; Ramey and Ramey, 2004) على إعتبار أن التفاعلات الإيجابية بين كل من: المعلمة والأطفال من جانب، وبين الأطفال بعضهم البعض تمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة فى تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وخصوصًا الإندماج 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 الإندماج السلوكي لطفل الروضة، والدرجات المتوسطة من الإنددماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي.

الفرض الرابع: يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الكبري في شخصية معلمة الروضة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط على الإندماج التعليمي لطفل الروضة بأبعادة المختلفة.

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

ويتضح من الجدول (١٦) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: العوامل الخمس الكبري 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).على الإندماج التعليمي بأبعادة المختلفة: (الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي) مما يعنى قوة كل من: العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط" المتغيرات المستقلة" في تفسير التباين الكلى للإندماج التعليمي" المتغير التابع".

حيث تفسر العوامل الخمسة الكبري في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط (٩.٨١%) من التباين الكلى في الإندماج المعرفي لطفل الروضة، ويفسران (١٥.٤%) من التباين الكلى في الإندماج الإنفعالي للطفل، ويفسران (٢٤.٣%) من الإندماج السلوكي للطفل، أى أن العوامل الخمسة الكبري في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط يفسران (٤٩.٥١%) من التباين الكلي فى الإندماج التعليمي بأبعادة المختلفة، والجدول (١٧) يوضح تلك النتائج :

جدول (١٧) : تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة " العوامل الخمسة الكبري 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 الإستثارة 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 الإستثارة الفكرية.

٢) الإندماج الإنفعالي= ١٢.١٥٦+(٠.١٧٢) عامل يقظة الضمير- (٠.١٦٩) عامل العصابية -(٠.١) عامل الإنبساط- (٠.٠٠٢٦) إسلوب الحزم+(٠.١٧٧) إسلوب التحفيز.

٣) الإندماج السلوكي= ٢٠.٨٣٥+ (٠.٠٤٢) عامل الإنفتاح على الخبرة- (٠.٠٦٢) عامل العصابية+ (٠.٠٠٩) إسلوب الحزم+ (٠.١٢٥) إسلوب 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 إسلوبها المستخدمة في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 إسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 إسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 وإسلوبي الحزم، والتحفيز من العوامل المسهمة بصورة إيجابية في الإندماج السلوكي لطفل الروضة؛ في حين يسهم عامل العصابية بصورة سلبية في الإندماج السلوكي للطفل.

وبالتالى يمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الرابع؛ حيث يمكن التنبؤ جزئياً بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة:(الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي) من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الإندماج داخل قاعات النشاط.

كما تتفق وما أشارت إليه دراسة (Vitiello, et al., 2012) من أن هناك فروق في الإندماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ كذلك تتفق ودراسة (Farran, & Erhan, 2015) والتي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاة 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 أخر؛ تلك التفاعلات التي تُمثل ضرورة حتمية داخل قاعات النشاط بمرحلة رياض الأطفال؛ على إعتبار أن مقدرة الطفل على تحقيق الإندماج 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 إعتبار أن الإختلافات والفروق الفردية بين أطفال الروضة في مقدرتهم على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة إنما يعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخدامًا لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الإندماج 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 الإندماج، كما أنه يحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعه النشاط؛ وهو ما يتطب بالضرورة من المعلمة أستخدام 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 الإندماج مثل: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة.

مناقشـــة النتائـــج:

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

١. أهمية التفاعلات الإجتماعية 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 تتسم بمجموعة من السمات تميزها عن غيرها من المعلمات والمعلمين بالمراحل الدراسية الأخري؛ كون تلك مرحلة الروضة تُمثل الخطوة الأولى في السلم التعليمي، كما أنها تتضمن مجموعة من الأطفال حديثي العهد بتعلم والمناخ التعليمي، ومن ثم فيجب أن تتحلي المعلمة بالمقبولية والتي تتمثل في إظهار التسامح والتعاطف، والتحلي بالصبر، كما يجب أن تتحلى بيقظة الضمير والمتمثلة في: الإخلاص والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي؛ وكذلك الإنفتاح على الخبرة المتمثلة في: الإهتمام بالجوانب الفنية والجمالية، والتشجيع على ممارسة الأنشطة اللاصفية، والإبداع فى التعبير عن الذات وما تحملة من أفكار وقيم مختلفة.

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

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

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

توصيـــات البحـــث:

فى إطار ما قدمه البحث من إطار نظرى، 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 فى الآتى:

١. يجب تحفيز طفل الروضة وتشجيعة على إظهار مواهبة وقدراته وميولة 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: إسلوب الإقناع والحوار والمناقشة، وإسلوب التحفيز وتقديم الدعم والعون، وإسلوب الاستثارة الفكرية القائم على تشجيع الطفل نحو استثمار إمكاناته وقدراته العقلية وتنميتها وتحسينها.

٢. يجب تضمين مجموعة من الأنشطة الإثرائية والإرشادية بالمناهج والمقررات الدراسية، والتى من شأنها زيادة وعى الطفل بذاته وإمكاناته وقدراته واستعدادتة 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 والإنتماء 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 تعلمة 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 الإندماج دراسيًا خلال فترة التعلم، وكذلك يجب أن تتضمن المقررات مجموعة من الأنشطة التى 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:

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من البحوث والدراسات التى يمكن إجراؤها مستقبلياً وهى:

١. إعادة تطبيق الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومعلمات المدرسة الإبتدائية 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 الكبري 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 الإندماج التعليمي لدى طفل الروضة.

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

مراجـــع البحـــث

أولاً: المراجـــع العربيـــة:

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 تعميقة 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 والإندماج في أحداثها لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، ٩(٢٩)، ٢٢٩- ٣١٦.

ثانياً: المراجـــع الأجنبيـــة:

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 theConcept, 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., Longerbeam, 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, Available at: 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. Ucbaşaran, D. Zhu, F. and Hırst, 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. Çoluk 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 theelementary 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 andliteracy 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, M.(2018). Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach), Journal of Cultural-Historical Psychology. 14(2), 116-128.

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

د/ زينب يونس عبدالحليم

مدرس دراسات الطفولة

كلية التربية النوعية جامعة بنها

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

مستخلص البحث:

سعى البحث إلى التنبؤ بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الكبري 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) سنه، وإنحراف معياري(١.٢٥)، وكذلك (٧٨) معلمة من خريجي كلية التربية النوعية تخصص طفولة، بمتوسط عمر زمني(٤٢.٥) سنه، وإنحراف معياري(٤.٧٨)، ومتوسط عدد سنوات خبرة (١٢.٦) سنة؛ وضمت أدوات البحث: مقياس العوامل الخمس الكبري فى 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 وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الكبري 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.

مقدمـــة البحـــث:

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 توجية وإرشاد، وما تقدمة من تغذية راجعة هادفة إلى تعديل الإستجابات الخاطئة؛ والإبقاء على تلك الصحيحة والإيجابية ضماناً 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 يفتقرون 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 الإنتباة، وإتباع التعليمات، والإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.

ويشير (Vorkapić, 2016) إلى أن مهنة التدريس خصوصًا في مرحلة ماقبل المدرسة تتطلب مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوافر 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 والإنسجام 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 الإنتباة، والإندفاعية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإندماج 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 لمعلميهم.

إضافة إلى أن المتتبع لمنظومة التطوير والتحديث في العملية التعليمية، يلاحظ أن مرحلة الروضة قد نالت قسطًا غير يسير من التطوير؛ إذ أن التعلم داخل الروضة لم يعد قائمًا 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 الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية.

ومن هنا تأتي أهيمة التعرف على السمات الشخصية المميزة لمعلمة الروضة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط، ودورهما في مساعدة الطفل على الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة الصفية.

مشكلة البحث:

يُمثل معلمي رياض الأطفال العامل الأكثر فعالية في المنظومة التعليمية؛ إذ أنهم يشكلون اللبنات 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 إحدي المحددات الرئيسة المسهمة في تحقيقها للنجاح المهني، وفي مقدرتها على مساعدة الطفل في التخلص من: الإستجابات الخاطئة، والميول السالبة، وفي الدفع به نحو تحقيق الإندماج 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، والإنفتاح 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 ماقبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الإبتدائية 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 مجموعتى المعلمين في سمة يقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة لصالح معلمي المرحلة الإبتدائية، وفي سمة المقبولية لصالح معلمي ماقبل 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 المُعززة للإبداع التي يجب أن تتوافر 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، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الإجتماعية الإيجابية.

ومن جانب أخر: أظهرت نتائج دراسة (Carlson, et al., 2011) إيجابية تصورات معلمى مرحلة الروضة حول استراتيجيات إدارة قاعه النشاط التي تم تدريبيهم 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 لقاعه النشاط هي: الأسلوب القائم على الود والحب والتعاطف.

كما أظهرت دراسة (Şahin-Sak, & Tezel-Şahin, 2018) أن أفضل النماذج لإدارة قاعات النشاط هى 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 بيقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرات والتجارب السابقة.

وفي ذات الوقت يُمثل الإندماج في التعلم عامل حاسم في اكساب الطفل السلوكيات الإيجابية التي تمكنه من الإنتقال إلى المراحل العمرية الأعلي بأمان وبفعالية؛ كما أن الإندماج التعليمي يُمثل واحدً 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: الإندماج 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 المسئولية 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 الإندماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخدامًا لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الإندماج مقارنة بالمعلمات اللاتي يستخدمن الأسلوب القائم على إصدار التعليمات الصارمة.

وقد أسفرت دراسة (Farran, & Erhan, 2015) أنه يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاة الطفل من معلمته أثناء إدارتها لقاعه 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 الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة، كما أنه يُحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعه النشاط.

كما أن مساعدة المعلمات على تطوير الكفايات اللازمة لتعديل طريقتهن في قيادة قاعه 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., 2008; Sroufe, et al., 1999).

مما سبق يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١) يعد الإندماج 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 لقاعه النشاط.
٣) ترتبط سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعه النشاط بمقدرة الطفل على تحقيق الإندماج التعليمي.

ومن هنا: تسعى الدراسة الحالية إلى التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى سمات الشخصية وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الإندماج التعليمي لدي طفل الروضة(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي)؟.
٤. هل يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط ؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تقديم إطار نظرى يتناول العلاقات القائمة بين كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعه النشاط، ومقدرة الطفل على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.
- التعرف على مستوى سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الإندماج المدرسي لدي طفل الروضة(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).
- التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فى:

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

ثانياً: الاهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتى:

- 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 الإندماج.
- ما قدمته من أدوات جديدة لقياس كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط، والإندماج التعليمي للطفل.
- ما توصلت إليه من نتائج يمكن تطبيقها فى مجال البحث العلمى على وجه العموم، وفى مجال مرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث:

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

- **عامل العصابية Neuroticism factor:** ويتجمع داخل هذا العامل: القلق والعصبية، وتقلب المزاج، والعدائية، وتوهم المرض، واستخدام العنف، والتوتر النفسي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى تحصل عليها المعلمة على بُعد العصابية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل الإنبساط Extraversion factor:** ويتجمع داخل هذا العامل: المودة والعلاقات الإجتماعية الجيدة، والتأثير فى الآخرين بشكل إيجابي، والنشاط والحيوية، والتعاطف مع الآخرين، ودفء المشاعر، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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 فى التعبير عن الذات وما تحملة من أفكار وقيم مختلفة، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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 التى تحصل عليها المعلمة على بُعد المقبولية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل يقظة الضمير Conscientiousness factor:** ويتجمع داخل هذا العامل الكفاءة، والفعالية، والإخلاص والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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:**

- **إسلوب الإقناع:** ويتضمن إحترام الأطفال، وإظهار التفانى لهم، ومحاولة تلبية إحتياجاتهم، من خلال النقاش وتقديم الأدلة.
- **إسلوب التحفيز:** ويقوم على توضيح الهدف من النشاط المكلف به الطفل، واستخدام الرموز والصور المناسبة لمساعدتة على الإنتباة والتركيز.
- **إسلوب الإستثارة الفكرية :** ويقوم على تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية أثناء ممارسة الانشطة، وتهيئة بيئة قائمة على التسامح.
- **إسلوب الحزم:** ويتضمن تحديد مجموعة من التعليمات والمعايير الثابتة؛ التي يجب على الطفل إتباعها ولا يحيد عنها.
- **إسلوب الفوضي:** 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 إنتباة الطفل، ومقدرته على استثمار طاقتة، وتوجيه جهود تعلمه نحو تلبية إحتياجاته المختلفة.

وهناك ثلاثة أشكال للإندماج هي:

- **الإندماج المعرفي:** يعكس مقدرة الطفل على التعامل مع التعليمات التى 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 تعريفًا إجرائيًا في إطار الدرجات الثلاثة لطفل الروضة وفقًا لتقديرات المعلمة على الأبعاد الثلاثة لأداة القياس المُستخدمة.

حـــدود البحـــث:

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 الكبري 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 الزماني: **ويتمثل في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢)م**

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

يتناول الجزء التالي توضيح لطبيعة متغيرات البحث الحالي والعلاقات الإرتباطية القائمة بينهم على النحو التالي:

أولًا: الإندماج التعليمي

يُمثل الإهتمام بالعملية التعليمية مطلبًا أساسيًا 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 التى يلتحق بها الفرد منذ سنواته الأولي؛ حيث يتعلم الأطفال خلالها

المهارات الأساسية اللازمة لثقل شخصيتهم، وإظهار مواهبهم؛ ومن هنا تأتى أهمية تلك المرحلة على إعتبار أنها تمثل اللبنة الأولى لكل من المراحل التعليمية التالية.

ويواجهة أطفال الروضة العديد من المشكلات لعل أكثرها شيوعًا: الخوف من الذهاب إلى المدرسة، والإنقطاع عن الدراسة، والغياب المتكرر، والتنمر، والعنف، وعدم الرغبة في ممارسة الأنشطة والمهام، والشعور بالخجل والإنطواء؛ تلك المشكلات التي تعكس عدم مقدرة الطفل على الإندماج 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 الإندماج 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 التى يعانى منها الأطفال؛ إنما ترتبط بعدم مقدرة الطفل على الشعور بالإندماج:(Dixson, et al., 2017; Lei, et al., 2018; Chen, et al., 2020).

١) ماهية الإندماج التعليمي:

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

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

ويرى (Akin, 2009) أن الإندماج التعليمي: مصطلح يستخدم للإشارة إلى درجة المشاركة في الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة، ويعكس الخبرات التعليمية المختلفة التي تلاقها 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 الإطفال بعضهم البعض، وبينهم والمعلمة من جانب أخر.

٢) الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة

تسعي الباحثة من خلال الجزء التالي إلى توضيح طبيعة الإندماج خلال فترة الطفولة المبكرة؛ على إعتبار أنها تُمثل 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 والتى 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 المسئوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التى تحكم سلوكه وأفكارة؛ والتى تنعكس في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة المختلفة:(المعرفية، والإنفعالية، والسلوكية).

ويؤكد (Mhatmya; et al., 2012) أن الأسرة تؤدي دورًا مهمًا فى مساعدة الأبناء على تحقيق الإندماج والإستمتاع بالأنشطة التعليمية؛ من خلال تشجيعهم على ممارسة الأعمال المنزلية أو على أقل تقدير البُعد 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 الإندماج والحالة المزاجية والنفسية للطفل؛ حيث تتسم مرحلة رياض الأطفال، والصفوف الأولي من المدرسة الإبتدائية: بالقلق والتوتر نتيجة الإنفصال عن الأسرة بالإنتقال إلى المدرسة؛ ومن ثم فمقدرة الأطفال على الإندماج داخل قاعه الدراسة تقل مقارنة خلال الصفوف الدراسية الأعلي.

ويشير (Ramey and Ramey, 2004) إلى أن درجة تأهب الطفل للمدرسة خلال مرحلة الطفولة المبكرة يمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة في مقدرته على الإندماج الدراسي خلال المراحل العمرية والتعليمية التالية.

كما أن الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة يرتبط بتعزيز الكفاءات المعرفية والإجتماعية والوجدانية والسلوكي(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 فى تحقيق الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

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

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

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

٣) التصورات والنماذج المختلفة التي تناولت الإندماج:

هناك العديد من التصورات والنماذج التي تناولت الإندماج 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:**

- **الإندماج المعلوماتى:** 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:

ويُعد تصور فريدركس وآخرون من أشهر التصورات التي تناولت مفهوم الإندماج؛ على إعتبار 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 الإنفعالى:** 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.

ويفترض 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 لـــ (Delany; et al., 2010)** والذي يقوم على أن الإندماج يعكس مقدرة المتعلم على التفكير الإيجابي، وإتباع التعليميات، وتمثل أخلاقيات المجتمع

وقيمة؛ ويتضمن التصور ثلاث خطوات لتحقيق الإندماج، تتضمن الخطوة الأولي: الإستماع النشط، والخطوة الثانية: التفكير التأملي، والخطوة الثالثة: التفكير الناقد.

ومن العرض السابق للتصورات والنماذج المختلفة التى 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 العاملى للنموذج في العديد من الدراسات والبحوث السابقة.

ثانياً: سمات الشخصية:

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

وتُمثل سمات شخصية معلمة الروضة إحدي المحددات الرئيسة 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 فى الشخصية:

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

ويري(Green, 2014: 17) أن العمل الذى قام به ماكرى وكوستا؛ والذى تتضمن دراسة مجموعة كبيرة ومتباينة من سمات الشخصية، والذى أدى إلى ظهور خمس عوامل أساسية للشخصة هى: الانبساطية، والمقبولية، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة 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 التى تناولت الشخصية إلا أن نموذج العوامل الخمسة الكبري يمثل نموذجاً جديراً بالإهتمام والدراسة عند تناول سمات الشخصية؛ كونه يركز على إظهار الفروق الفردية والإختلافات بين الأفراد بشكل أكثر شموليةً وعمقاً (Basım, et al., 2009).

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

- **الإنبساطية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــأنة: إجتماعي، وحازم، ونشط، ويفضل العمل فى جماعات(Barrick& Mount, 1991).

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

- **العصابية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بعدم القدرة على الثبات الإنفعالى، كما أنه شخص على درجة عالية من القلق، وسريع الغضب(Barrick& Mount, 1991).

كما يتسم الأفراد ذوى 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 بـــكونه محل ثقة، ودود، ومرناً، ومتعاوناً، ومتسامحاً (Barrick& Mount, 1991).
- **يقظة الضمير:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــ: الحذر، والشمولية، والمسئولية، ومنظم، ويمكن الاعتماد عليه (Barrick& Mount, 1991).
- **الإنفتاح على الخبرة:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــ: واسع الخيال، ومثقفاً، 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 فى قياس العوامل الخمسة

الكبرى فى الشخصية فى إطار دراسة عبر ثقافى ضمت ثلاث دول هى:(أسبانيا، والأرجنتين، والولايات المتحدة)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول الثلاث فى العوامل الخمسة الكبرى فى 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 أسيوية)، وتوصلت الدراسة إلى تباين العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية بتباين العامل الثقافى.

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

ثالثاً: أسلوب إدارة قاعه النشاط

إن عملية الإدارة تمثل مفهوم معقد، يتسم بالتغيير المستمر تلبيةً للظروف العالمية المحيطة، وتحقيقاً لمتطلبات المناخ المؤسسى، ويستخدم فى 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 الإتجاة (Kirkpatrick and Locke, 1996)، ويقوم هذا الإتجاه على افتراض أساسي مؤداة: تمثل الإدارة السمات الأساسية التى تتأثر بكل من: عاملى البيئة والوراثة، وأن القائد لأبد وأن تتوفر فيه مجموعة من السمات منها: الذكاء، والثقة بالنفس، والعزم الذاتى، والنزاهة، والذكاء الاجتماعي، والثقة بالذات، والتحفيز الذاتي، والحماس، والوعي الذاتي، والاحترام، والصمود، والكاريزما؛ بالإضافة إلى الصفات الجسدية التي تميزة عن الآخرين مثل: بنية الجسم، والصوت الأجش (In:Goodwin, et al., 2011).

أ) ماهية إدارة قاعه النشاط:

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

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

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

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

ويعرفها (Avolio& Bass, 2019) على أنها: مجموعة من الأشكال والأنماط التى يمارسها المعلم داخل حجرة النشاط، والتى يمثل كل منهم: آليه 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 إسلوب إدارة قاعه النشاط السمات الشخصية للمعلم، وإمكاناته النفسية.

ب) النماذج والتصورات التي تناولت إسلوب الإدارة في سياقات تربوية:

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

ويوضح الجزء التالى بعض من التصورات المختلفة التى تناولت القيادة فى حدود ما أطلعت عليه الباحثة كما يلى:

- **نموذج (McGregor, 1966):** والذى يرى أن هناك أسلوبين أساسيين لإدارة قاعه النشاط هما: الأسلوب (x)، والأسلوب (y)؛ والقائد ذوى الأسلوب (x) يتسم بالسلبية فى إتخاذ القرارات، فى حين أن القائد ذوى الأسلوب (y) يتسم بالإيجابية؛ حيث يمتلك دوافع داخلية تدفعة إلى بذل مزيد من الجهد فى مراعاة احتياجات الأفراد بما يحقق هدف المؤسسة (In: Ivanovna,2020).
- **نموذج جامعة أوهايو Ohio university:** ويفترض النموذج أن هناك محددين أساسيين للأسلوب المستخدم في إدارة قاعه النشاط هما: البيئة الداخلية initiating structure، وتتمثل فى مشاعر المعلم وإمكاناته العقلية والذهنية، وإعتبارات المعلم considerations؛ وتتمثل في: درجة تمسك المعلم بالعمل الفردي فى مقابل تمسكة بالعمل الجماعى (Griffen, et al., 1987).
- **نموذج القيادة القائمة على العلاقات:** لـــ (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 الإتجاة (Bass & Avolio, 1994; Dvir, et al., 2002)، ويوضح الجدول(١) مقارنة بين القيادة الإيجابية والقيادة التقليدية على النحو التالى:

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

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

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

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

- **نموذج الإدارة التحولية:**

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

وتتضمن الإدارة التحولية أربعة مكونات هى: ١) الوعي بالذات؛ ويشير إلى درجة وعى القائد بنقاط ضعفة وقوته، ودرجة تأثيرة فى المواقف المختلفة التى تستوجب وجودة، ودرجة تأثيرة فى 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 موضوعى قبل إتخاذ القرارات المناسبة؛ ٣) الشفافية وتشير إلى أن القائد يتسم بالصدق والواقعية فى أثناء التفاعل والتواصل مع الآخرين؛ ٤) التصور الأخلاقى ويشير إلى أن القائد يسترشد فى قراراته المختلفة على المعايير الأخلاقية؛ والتى تنعكس فى سلوكياته المختلفة الشخصية (Walumbwa et al, 2008).

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

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

ويأتى البحث الحالى فى أطار نموذج الإدارة التحولية للأسباب التالية:

- يعتبر نموذج الإدارة التحولية من أحدث النماذج التى تناولت إدارة قاعه النشاط.
- من أكثر النماذج إجرائية.
- يُعد النموذج من أكثر النماذج التى تم تناولها بالبحث والدراسة فى المجال التربوي على وجة العموم، وداخل المؤسسات التعليمية على وجة الخصوص.
- يتناول النموذج القيادة على أعتبار أنها تعكس السمات الشخصية والموارد النفسية المختلفة له، وكذلك تسعى إلى تلبية الأحتياجات النفسية للمتعلمين، وهو ما يتفق وطبيعة متغيرات البحث الحالى.

ج) دور سمات الشخصية فى 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 يتركون مهنة التدريس فى غضون (٣-٥) سنوات من العمل، ويرجع ذلك إلى عدم ملائمة أسلوبهم فى إدارة حجرة النشاط لمتطلبات بيئة العمل: تلك البيئة عير 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 النتائحج أن المعلمات ذوات الأسلوب الديمقراطى كانوا ذوى شخصية أكثر حزماً، وأن المعلمات ذوات الأسلوب الاستبدادى كانوا ذوى شخصية عدائية، في حين كانت المعلمات ذوات الأسلوب القائم على التسامح أكثر تسامحًا وتعاطفًا.

كما أستخدم (Judge, et al., 2002) أسلوب التحليل البعدى Meta-analysis لعدد من الدراسات والبحوث السابقة التي سعت إلى التعرف على السمات الشخصية وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري ودورها في تبني أسلوب بعينه لإدارة قاعه النشاط؛ وأشارت النتائج أن سمة الإنبساط من أكثر سمات الشخصية إرتباطاً بأسلوب الإدرة 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 فى 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 الكبري في الشخصية، وأيزنك، وقد بلغ عدد المعلمات ممن يمثلن عينة الدراسة(٩٢) معلمة بمتوسط عمر زمني(٣٠) سنه، وأظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: الإنبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة، والتوافق الإجتماعي، كما أنهن أقل عصابية، وذهانية.
- 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، والإنفتاح على الخبرة، كما أنهن أقل في العصابية.
- وفي ذات الإطار سعت دراسة (Smidt, 2015) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي لعينة من الطلبات المعلمات بكليات الطفولة من خلال السمات الشخصية كما تم قياسها بالعوامل الخمس الكبري 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 الكبري في الشخصية تعد منبئًا جيدً 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) معلما يعلمون في المدارس

الشاملة لبيتوانيا 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 الإجتماعية Social Boldness .

- كما أجرى **(Jin, & Kim, 2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين سمات الشخصية، والتفاعلات الإجتماعية داخل قاعات النشاط لدي عينة من معلمي مرحلة ماقبل 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 الإجتماعية السلبية، في حين إتسم المعلمون ذوي سمة: (الإنبساطية، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الإجتماعية 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 المُعززة للإبداع التي يجب أن تتوافر لدى معلمي ومعلمات مرحلة رياض الأطفال تتمثل في: الإنفتاح على الخبرة، والإنضباط 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، والإنفتاح 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 قاعه 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 أعتمدت 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 استرتيجيات 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 تدريبيهن عليها (استراتيجية التفاعل الإيجابي بين الطفل والمعلمة، واستراتيجية المناقشة، واستراتيجية التفاعل مع أولياء الأمور).
- ومن جانب أخر 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 الإجتماعيDreikurs' 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 training (TET) 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 هى 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 يقطون 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) ، وأعتمدت 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) سنه، من أسر ذات مستوي إجتماعي وإقتصادي متوسط؛ قد أظهروا مشاكل واضطرابات في النوم، وأظهرت النتائج أن إضطرابات النوم ترتبط سلبيًا بقدرة الطفل على تحقيق الإندماج داخل قاعه النشاط.

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

فـــروض البحـــث :

١) تتسم معلمات الروضة بمستويات متباينة من سمات الشخصية وفقًا لنمـــوذج العوامـــل الخمسة الكبري 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 النشـــاط (اســـلوب الإقناع، واسلوب التحفيز، واسلوب الاستثارة الفكريـــة، وأســـلوب الحـــزم، واســـلوب الفوضى).

٣) يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الإندماج المدرســـي:(الإنـــدماج الســـلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).

٤) يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبـــري فـــي شخصية المعلمة وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

إجـــراءات البحث ومنهجه

منهج البحث: إعتمد البحث على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

عينـــة البحـــث:

أولاً: العينة الإستطلاعية

ضمت العينة الإستطلاعية (٥٦) طفل وطفلة من أطفال الروضة بمدرسة الشهيد محمد جمال الإبتدائية (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.

ثانيًا: العينة الأساسية:

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

أدوات البحث: تضمن البحث استخدام الأدوات التاليه:

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

أ) **الهدف من المقياس:** التعرف على العوامل الخمس الكبري 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، ومحايد، وموافق، وموافق بشدة)، وقد وزعت تلك العبارات على (٥) أبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٢) على النحو التالي:

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

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

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 أثنين من متخصصى 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 جيدجدًا 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 مؤشرًا 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[١]؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق المقياس.

• تتقدم الباحثة بخالص 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 الإرتباط بين درجات المعلمات في مرتي التطبيق لكل بعد على حدة، ويوضح ذلك الجدول(٤) كما يلي:

جدول (٤). قيم معاملات ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبري في شخصية معلمة الروضة بطريقة إعادة تطبيق الإختبار

البعد	قيم معاملات الإرتباط	قيم معاملات ألفا
الإنبساط	٠,٩٥***	٠,٧٤
المقبولية	٠,٩٣***	٠,٧٢
يقظة الضمير	٠,٩٣***	٠,٧٣
العُصابية	٠,٩٦***	٠,٧٢
الإنفتاح على الخبرة	٠,٩٣***	٠,٧٣

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٩٣: ٠٩٥) مما يعد مؤشرًا 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 التى يمارسها المعلم داخل قاعة النشاط وفقًا 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 تمامًا، وتنطبق في كثير من الأحيان،

وأحيانًا، ولاتنطبق 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 فى شخصية معلمة الروضة.

البعد	المفردات
أسلوب الإقناع	١، ٦، ١١، ١٦
أسلوب التحفيز	٢، ٧، ١٢، ١٧
أسلوب الإستثارة الفكرية	٣، ٨، ١٣، ١٨
أسلوب الحزم	٤، ٩، ١٤، ١٩
أسلوب الفوضى	٥، ١٠، ٢٠، ١٥

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

د) المؤشرات السيكومترية:

- **صدق المقياس:**

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه عن طريق التحقق من الصدق العاملي؛ من خلال تطبيقة على عينة قوامها(١٠٦) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تشبع عبارات المقياس على خمسة عوامل يُمثل كل منهم بعد 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 أثنين من متخصصى اللغة الإنجليزية لمراجعة دقة الترجمة وصحتها وفى ضوء ذلك: 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 جيدجدًا 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 مؤشرًا 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 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 الإرتباط 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 الإختبار

البعد	قيم معاملات الإرتباط	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 الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٨٥٤: ٩٠٤) مما يعد مؤشرًا 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 الإندماج التعليمي خلال مرحلة الطفولة المبكرة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية) إعداد: الباحثة.

أ. **خطوات إعداد البطاقة:** نظرًا لندرة الدراسات العربية التى تناولت متغير الإندماج 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 المكونه من (١٨) عبارة موزعه بالتساوي على ثلاثة أبعاد هى: الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الإنفعالي؛ تلى ذلك عرض البطاقة على (٥) من المحكمين (ملحق ٢)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد الذى 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 الإندماج التعليمي لطفل الروضة بصورة الثلاثة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الإنفعالي)، من خلال تقديرات المعلمة.

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

جدول (٨). مفردات الأبعاد الأربعة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

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

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

ب) المؤشرات السيكومترية:

تم التحقق من المؤشرات السيكومترية 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 الإرتباط 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 الإرتباط	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 الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٩٣٤: ٠.٩٦٥) مما يعد مؤشرًا 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 السيكومترية 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 تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.
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، وفى 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 وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الخسة 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 تحديدة 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 الكبري في الشخصية

البُعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
الإنبساط	٣,٢	٢,٧٥	متوسط
المقبولية	٤,٥٧	٢,٨٠	مرتفع
يقظة الضمير	٤,٩٧	١,٤٩	مرتفع
العُصابية	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 مستوي التحقق كما يلي:

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقًا 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 (١١) كما يلي:

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

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١ : ٢,٣)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٤ : ٣,٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣,٨ : ٥,١)

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.

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

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

وتتفق تلك النتيجة جزئيًا ودراسة كل من:(**Vorkapić, 2012, Smidt,2015 ; Dağal & Bayindir, 2016**) اللتان أشارتا إلى أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح 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 تتفق ودراسة **(Vorkapić, et al., 2016)** التي أشارت أن كلا من معلمي مرحلة ماقبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الإبتدائية يتسمون بمستويات مرتفعة من المقبولية، كما يتسمون بمستويات منخفضة من العصابية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار ما يمثلة 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 الإنتباة، 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 والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (Wilfried-Smidt, et al.,2018) على إعتبار أن سمات شخصية معلمة الروضة تُمثل إحدي 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 سماتً 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، وبُعد التحفيز، و وبُعد الإستثارة الفكرية، و وبُعد الحزم، و وبُعد الفوضى)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٣.٠٥)، وهو متوسط تم تحديدة 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 وفقًا 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 الكبري في الشخصية

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١:٢,٣)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٤:٣,٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣,٨:٥,١)

ومن الجدول (١٣) يتضح أن معلمات الروضة يستخدمن كل من: أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة الفكرية بدرجة مرتفعة؛ في حين يستخدمن أسلوب الحزم بدرجة متوسطة، ويستخدمن أسلوب الفوضي بدرجة منخفضة.

مما سبق يتحقق الفرض الثاني: حيث تستخدم معلمات الروضة مجموعة متباينة من الأساليب لإدارة قاعه النشاط:(أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة 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 هى 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 تتوافر لدى المعلمات، التي تدفع بهن إلى تبني أساليب أكثر فاعلية وإيجابية لإدارة قاعات النشاط بدلًا من الأسلوب الفوضوي القائم على الإهمال واستخدام العقاب والضرب.

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

كما تري الباحثة أن معلمة الروضة تؤدي أدورًا عدة داخل قاعه النشاط منها: دور الأم، ودور الموجة والمرشد النفسي، ودور الخبير الناقل للخبرات والمهارات التعليمية والمعرفية للطفل، وهو ما يتطب من المعلمة أن تُعدد في أساليب إدارتها لقاعه النشاط؛ مثل استخدام إسلوب الإقناع القائم على إحترام الأطفال، وإظهار التفانى 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 إسلوب الإستشارة الفكرية من خلال تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات التى تواجهم، 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 بعيدًا عن أسلوب الفوضي، وإصدار التعليمات، والتلقين.

الفرض الثالث: يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الإندماج التعليمي:(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج 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 الملاحطه:(الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٢)، وهو متوسط تم تحديدة 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 والإنحرافات المعيارية لدرجات أ ـفال الروضة علي كل بعد من الأبعاد المختلفة لبطاقة الإندماج التعليمي

البُعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
الإندماج المعرفي	٢,٠١	٣,٢٥	متوسط
الإندماج الإنفعالي	٢,٠٩	٣,٤١	متوسط
الإندماج السلوكي	٢,٩٥	٣,٠٦	مرتفع

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

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقًا 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 = المـــدي الكلي/ عدد الفئات المفترضة، ومن ثم طول الفئة = ٢/ ٣= ٠.٦٦
- تم تحديد فئات التحقق الثلاثة، والتي يوضحها الجدول (١٥) كما يلي:

جدول (١٥). فئات التحقق المستخدمة في الحكم على أداء أ ـفال الروضة علي الأبعاد المختلفة لبطاقة الإندماج التعليمي

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١,٦٦:١)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٣٣:١,٦٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣:٢,٣٤)

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

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

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (ماجدة محمد،٢٠١٧ Tomaso, et al., 2021; Yang, et al., 2022) على إعتبار أن طفل الروضة لديه المقدرة على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة؛ وتتعارض وما أشار إليه(Loeber, et al., 2000; Webster-Stratton, 2006) من أن طفل الروضة يعاني من بعض المشكلات السلوكية تتمثل في: العدوانية، وضعف الإنتباة، والإندفاعية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإندماج 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 الإجتماعية سواء مع المعلمات أو الأقران بما يعزز النمو النفسي بأشكاله

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

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 المسئوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التى تحكم سلوكه وأفكارة؛ والتى تنعكس في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة المختلفة:(المعرفي، والإنفعالي، والسلوكي).

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة كل من:(يري Bierman, et al., 2008; Ramey and Ramey, 2004) على إعتبار أن التفاعلات الإيجابية بين كل من: المعلمة والأطفال من جانب، وبين الأطفال بعضهم البعض تمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة فى تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وخصوصًا الإندماج 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 الإندماج السلوكي لطفل الروضة، والدرجات المتوسطة من الإنددماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي.

الفرض الرابع: يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الكبري في شخصية معلمة الروضة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط على الإندماج التعليمي لطفل الروضة بأبعادة المختلفة.

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

ويتضح من الجدول (١٦) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: العوامل الخمس الكبري 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).على الإندماج التعليمي بأبعادة المختلفة: (الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي) مما يعنى قوة كل من: العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط" المتغيرات المستقلة" في تفسير التباين الكلى للإندماج التعليمي" المتغير التابع".

حيث تفسر العوامل الخمسة الكبري في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط (٩.٨١%) من التباين الكلى في الإندماج المعرفي لطفل الروضة، ويفسران (١٥.٤%) من التباين الكلى في الإندماج الإنفعالي للطفل، ويفسران (٢٤.٣%) من الإندماج السلوكي للطفل، أى أن العوامل الخمسة الكبري في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط يفسران (٤٩.٥١%) من التباين الكلي فى الإندماج التعليمي بأبعادة المختلفة، والجدول (١٧) يوضح تلك النتائج :

جدول (١٧) : تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة " العوامل الخمسة الكبري 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 الإستثارة 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 الإستثارة الفكرية.

٢) الإندماج الإنفعالي= ١٢.١٥٦+(٠.١٧٢) عامل يقظة الضمير- (٠.١٦٩) عامل العصابية -(٠.١) عامل الإنبساط- (٠.٠٠٢٦) إسلوب الحزم+(٠.١٧٧) إسلوب التحفيز.

٣) الإندماج السلوكي= ٢٠.٨٣٥+ (٠.٠٤٢) عامل الإنفتاح على الخبرة- (٠.٠٦٢) عامل العصابية+ (٠.٠٠٩) إسلوب الحزم+ (٠.١٢٥) إسلوب 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 إسلوبها المستخدمة في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 إسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 إسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 وإسلوبي الحزم، والتحفيز من العوامل المسهمة بصورة إيجابية في الإندماج السلوكي لطفل الروضة؛ في حين يسهم عامل العصابية بصورة سلبية في الإندماج السلوكي للطفل.

وبالتالى يمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الرابع؛ حيث يمكن التنبؤ جزئياً بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة:(الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي) من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الإندماج داخل قاعات النشاط.

كما تتفق وما أشارت إليه دراسة (Vitiello, et al., 2012) من أن هناك فروق في الإندماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ كذلك تتفق ودراسة (Farran, & Erhan, 2015) والتي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاة 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 أخر؛ تلك التفاعلات التي تُمثل ضرورة حتمية داخل قاعات النشاط بمرحلة رياض الأطفال؛ على إعتبار أن مقدرة الطفل على تحقيق الإندماج 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 إعتبار أن الإختلافات والفروق الفردية بين أطفال الروضة في مقدرتهم على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة إنما يعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخدامًا لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الإندماج 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 الإندماج، كما أنه يحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعه النشاط؛ وهو ما يتطب بالضرورة من المعلمة أستخدام 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 الإندماج مثل: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة.

مناقشـــة النتائـــج:

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

١. أهمية التفاعلات الإجتماعية 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 تتسم بمجموعة من السمات تميزها عن غيرها من المعلمات والمعلمين بالمراحل الدراسية الأخري؛ كون تلك مرحلة الروضة تُمثل الخطوة الأولى في السلم التعليمي، كما أنها تتضمن مجموعة من الأطفال حديثي العهد بتعلم والمناخ التعليمي، ومن ثم فيجب أن تتحلي المعلمة بالمقبولية والتي تتمثل في إظهار التسامح والتعاطف، والتحلي بالصبر، كما يجب أن تتحلى بيقظة الضمير والمتمثلة في: الإخلاص والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي؛ وكذلك الإنفتاح على الخبرة المتمثلة في: الإهتمام بالجوانب الفنية والجمالية، والتشجيع على ممارسة الأنشطة اللاصفية، والإبداع فى التعبير عن الذات وما تحملة من أفكار وقيم مختلفة.

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

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

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

توصيـــات البحـــث:

فى إطار ما قدمه البحث من إطار نظرى، 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 فى الآتى:

١. يجب تحفيز طفل الروضة وتشجيعة على إظهار مواهبة وقدراته وميولة 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: إسلوب الإقناع والحوار والمناقشة، وإسلوب التحفيز وتقديم الدعم والعون، وإسلوب الاستثارة الفكرية القائم على تشجيع الطفل نحو استثمار إمكاناته وقدراته العقلية وتنميتها وتحسينها.

٢. يجب تضمين مجموعة من الأنشطة الإثرائية والإرشادية بالمناهج والمقررات الدراسية، والتى من شأنها زيادة وعى الطفل بذاته وإمكاناته وقدراته واستعدادتة 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 والإنتماء 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 تعلمة 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 الإندماج دراسيًا خلال فترة التعلم، وكذلك يجب أن تتضمن المقررات مجموعة من الأنشطة التى 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:

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من البحوث والدراسات التى يمكن إجراؤها مستقبلياً وهى:

١. إعادة تطبيق الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومعلمات المدرسة الإبتدائية 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 الكبري 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 الإندماج التعليمي لدى طفل الروضة.

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

مراجـــع البحـــث

أولاً: المراجـــع العربيـــة:

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 تعميقة 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 والإندماج في أحداثها لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، ٩(٢٩)، ٢٢٩- ٣١٦.

ثانياً: المراجـــع الأجنبيـــة:

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 theConcept, 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., Longerbeam, 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, Available at: 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. Ucbaşaran, D. Zhu, F. and Hırst, 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. Çoluk 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 theelementary 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 andliteracy 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, M.(2018). Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach), Journal of Cultural-Historical Psychology. 14(2), 116-128.

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

د/ زينب يونس عبدالحليم

مدرس دراسات الطفولة

كلية التربية النوعية جامعة بنها

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

مستخلص البحث:

سعى البحث إلى التنبؤ بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الكبري 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) سنه، وإنحراف معياري(١.٢٥)، وكذلك (٧٨) معلمة من خريجي كلية التربية النوعية تخصص طفولة، بمتوسط عمر زمني(٤٢.٥) سنه، وإنحراف معياري(٤.٧٨)، ومتوسط عدد سنوات خبرة (١٢.٦) سنة؛ وضمت أدوات البحث: مقياس العوامل الخمس الكبري فى 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 وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الكبري 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.

مقدمـــة البحـــث:

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 توجية وإرشاد، وما تقدمة من تغذية راجعة هادفة إلى تعديل الإستجابات الخاطئة؛ والإبقاء على تلك الصحيحة والإيجابية ضماناً 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 يفتقرون 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 الإنتباة، وإتباع التعليمات، والإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.

ويشير (Vorkapić, 2016) إلى أن مهنة التدريس خصوصًا في مرحلة ماقبل المدرسة تتطلب مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوافر 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 والإنسجام 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 الإنتباة، والإندفاعية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإندماج 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 لمعلميهم.

إضافة إلى أن المتتبع لمنظومة التطوير والتحديث في العملية التعليمية، يلاحظ أن مرحلة الروضة قد نالت قسطًا غير يسير من التطوير؛ إذ أن التعلم داخل الروضة لم يعد قائمًا 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 الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية.

ومن هنا تأتي أهيمة التعرف على السمات الشخصية المميزة لمعلمة الروضة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط، ودورهما في مساعدة الطفل على الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة الصفية.

مشكلة البحث:

يُمثل معلمي رياض الأطفال العامل الأكثر فعالية في المنظومة التعليمية؛ إذ أنهم يشكلون اللبنات 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 إحدي المحددات الرئيسة المسهمة في تحقيقها للنجاح المهني، وفي مقدرتها على مساعدة الطفل في التخلص من: الإستجابات الخاطئة، والميول السالبة، وفي الدفع به نحو تحقيق الإندماج 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، والإنفتاح 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 ماقبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الإبتدائية 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 مجموعتى المعلمين في سمة يقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة لصالح معلمي المرحلة الإبتدائية، وفي سمة المقبولية لصالح معلمي ماقبل 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 المُعززة للإبداع التي يجب أن تتوافر 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، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الإجتماعية الإيجابية.

ومن جانب أخر: أظهرت نتائج دراسة (Carlson, et al., 2011) إيجابية تصورات معلمى مرحلة الروضة حول استراتيجيات إدارة قاعه النشاط التي تم تدريبيهم 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 لقاعه النشاط هي: الأسلوب القائم على الود والحب والتعاطف.

كما أظهرت دراسة (Şahin-Sak, & Tezel-Şahin, 2018) أن أفضل النماذج لإدارة قاعات النشاط هى 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 بيقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرات والتجارب السابقة.

وفي ذات الوقت يُمثل الإندماج في التعلم عامل حاسم في اكساب الطفل السلوكيات الإيجابية التي تمكنه من الإنتقال إلى المراحل العمرية الأعلي بأمان وبفعالية؛ كما أن الإندماج التعليمي يُمثل واحدً 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: الإندماج 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 المسئولية 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 الإندماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخدامًا لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الإندماج مقارنة بالمعلمات اللاتي يستخدمن الأسلوب القائم على إصدار التعليمات الصارمة.

وقد أسفرت دراسة (Farran, & Erhan, 2015) أنه يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاة الطفل من معلمته أثناء إدارتها لقاعه 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 الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة، كما أنه يُحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعه النشاط.

كما أن مساعدة المعلمات على تطوير الكفايات اللازمة لتعديل طريقتهن في قيادة قاعه 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., 2008; Sroufe, et al., 1999).

مما سبق يمكن الإشارة إلى ما يلي:

١) يعد الإندماج 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 لقاعه النشاط.
٣) ترتبط سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعه النشاط بمقدرة الطفل على تحقيق الإندماج التعليمي.

ومن هنا: تسعى الدراسة الحالية إلى التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى سمات الشخصية وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الإندماج التعليمي لدي طفل الروضة(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي)؟.
٤. هل يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط ؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تقديم إطار نظرى يتناول العلاقات القائمة بين كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوبها في قيادة قاعه النشاط، ومقدرة الطفل على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة.
- التعرف على مستوى سمات الشخصية وفقاً لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الإندماج المدرسي لدي طفل الروضة(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).
- التنبؤ بالإندماج التعليمى لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فى:

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

ثانياً: الاهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتى:

- 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 الإندماج.
- ما قدمته من أدوات جديدة لقياس كل من: سمات شخصية معلمة الروضة، وأسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط، والإندماج التعليمي للطفل.
- ما توصلت إليه من نتائج يمكن تطبيقها فى مجال البحث العلمى على وجه العموم، وفى مجال مرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص.

مصطلحات البحث:

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

- **عامل العصابية Neuroticism factor:** ويتجمع داخل هذا العامل: القلق والعصبية، وتقلب المزاج، والعدائية، وتوهم المرض، واستخدام العنف، والتوتر النفسي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى تحصل عليها المعلمة على بُعد العصابية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل الإنبساط Extraversion factor:** ويتجمع داخل هذا العامل: المودة والعلاقات الإجتماعية الجيدة، والتأثير فى الآخرين بشكل إيجابي، والنشاط والحيوية، والتعاطف مع الآخرين، ودفء المشاعر، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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 فى التعبير عن الذات وما تحملة من أفكار وقيم مختلفة، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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 التى تحصل عليها المعلمة على بُعد المقبولية بالمقياس المستخدم بالدراسة.
- **عامل يقظة الضمير Conscientiousness factor:** ويتجمع داخل هذا العامل الكفاءة، والفعالية، والإخلاص والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي، ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى 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:**

- **إسلوب الإقناع:** ويتضمن إحترام الأطفال، وإظهار التفانى لهم، ومحاولة تلبية إحتياجاتهم، من خلال النقاش وتقديم الأدلة.
- **إسلوب التحفيز:** ويقوم على توضيح الهدف من النشاط المكلف به الطفل، واستخدام الرموز والصور المناسبة لمساعدتة على الإنتباة والتركيز.
- **إسلوب الإستثارة الفكرية :** ويقوم على تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية أثناء ممارسة الانشطة، وتهيئة بيئة قائمة على التسامح.
- **إسلوب الحزم:** ويتضمن تحديد مجموعة من التعليمات والمعايير الثابتة؛ التي يجب على الطفل إتباعها ولا يحيد عنها.
- **إسلوب الفوضي:** 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 إنتباة الطفل، ومقدرته على استثمار طاقتة، وتوجيه جهود تعلمه نحو تلبية إحتياجاته المختلفة.

وهناك ثلاثة أشكال للإندماج هي:

- **الإندماج المعرفي:** يعكس مقدرة الطفل على التعامل مع التعليمات التى 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 تعريفًا إجرائيًا في إطار الدرجات الثلاثة لطفل الروضة وفقًا لتقديرات المعلمة على الأبعاد الثلاثة لأداة القياس المُستخدمة.

حـــدود البحـــث:

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 الكبري 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 الزماني: **ويتمثل في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢)م**

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

يتناول الجزء التالي توضيح لطبيعة متغيرات البحث الحالي والعلاقات الإرتباطية القائمة بينهم على النحو التالي:

أولًا: الإندماج التعليمي

يُمثل الإهتمام بالعملية التعليمية مطلبًا أساسيًا 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 التى يلتحق بها الفرد منذ سنواته الأولي؛ حيث يتعلم الأطفال خلالها

المهارات الأساسية اللازمة لثقل شخصيتهم، وإظهار مواهبهم؛ ومن هنا تأتى أهمية تلك المرحلة على إعتبار أنها تمثل اللبنة الأولى لكل من المراحل التعليمية التالية.

ويواجهة أطفال الروضة العديد من المشكلات لعل أكثرها شيوعًا: الخوف من الذهاب إلى المدرسة، والإنقطاع عن الدراسة، والغياب المتكرر، والتنمر، والعنف، وعدم الرغبة في ممارسة الأنشطة والمهام، والشعور بالخجل والإنطواء؛ تلك المشكلات التي تعكس عدم مقدرة الطفل على الإندماج 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 الإندماج 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 التى يعانى منها الأطفال؛ إنما ترتبط بعدم مقدرة الطفل على الشعور بالإندماج:(Dixson, et al., 2017; Lei, et al., 2018; Chen, et al., 2020).

١) ماهية الإندماج التعليمي:

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

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

ويرى (Akin, 2009) أن الإندماج التعليمي: مصطلح يستخدم للإشارة إلى درجة المشاركة في الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة، ويعكس الخبرات التعليمية المختلفة التي تلاقها 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 الإطفال بعضهم البعض، وبينهم والمعلمة من جانب أخر.

٢) الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة

تسعي الباحثة من خلال الجزء التالي إلى توضيح طبيعة الإندماج خلال فترة الطفولة المبكرة؛ على إعتبار أنها تُمثل 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 والتى 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 المسئوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التى تحكم سلوكه وأفكارة؛ والتى تنعكس في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة المختلفة:(المعرفية، والإنفعالية، والسلوكية).

ويؤكد (Mhatmya; et al., 2012) أن الأسرة تؤدي دورًا مهمًا فى مساعدة الأبناء على تحقيق الإندماج والإستمتاع بالأنشطة التعليمية؛ من خلال تشجيعهم على ممارسة الأعمال المنزلية أو على أقل تقدير البُعد 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 الإندماج والحالة المزاجية والنفسية للطفل؛ حيث تتسم مرحلة رياض الأطفال، والصفوف الأولي من المدرسة الإبتدائية: بالقلق والتوتر نتيجة الإنفصال عن الأسرة بالإنتقال إلى المدرسة؛ ومن ثم فمقدرة الأطفال على الإندماج داخل قاعه الدراسة تقل مقارنة خلال الصفوف الدراسية الأعلي.

ويشير (Ramey and Ramey, 2004) إلى أن درجة تأهب الطفل للمدرسة خلال مرحلة الطفولة المبكرة يمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة في مقدرته على الإندماج الدراسي خلال المراحل العمرية والتعليمية التالية.

كما أن الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة يرتبط بتعزيز الكفاءات المعرفية والإجتماعية والوجدانية والسلوكي(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 فى تحقيق الإندماج خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

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

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

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

٣) التصورات والنماذج المختلفة التي تناولت الإندماج:

هناك العديد من التصورات والنماذج التي تناولت الإندماج 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:**

- **الإندماج المعلوماتى:** 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:

ويُعد تصور فريدركس وآخرون من أشهر التصورات التي تناولت مفهوم الإندماج؛ على إعتبار 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 الإنفعالى:** 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.

ويفترض 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 لـــ (Delany; et al., 2010)** والذي يقوم على أن الإندماج يعكس مقدرة المتعلم على التفكير الإيجابي، وإتباع التعليميات، وتمثل أخلاقيات المجتمع

وقيمة؛ ويتضمن التصور ثلاث خطوات لتحقيق الإندماج، تتضمن الخطوة الأولي: الإستماع النشط، والخطوة الثانية: التفكير التأملي، والخطوة الثالثة: التفكير الناقد.

ومن العرض السابق للتصورات والنماذج المختلفة التى 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 العاملى للنموذج في العديد من الدراسات والبحوث السابقة.

ثانياً: سمات الشخصية:

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

وتُمثل سمات شخصية معلمة الروضة إحدي المحددات الرئيسة 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 فى الشخصية:

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

ويري(Green, 2014: 17) أن العمل الذى قام به ماكرى وكوستا؛ والذى تتضمن دراسة مجموعة كبيرة ومتباينة من سمات الشخصية، والذى أدى إلى ظهور خمس عوامل أساسية للشخصة هى: الانبساطية، والمقبولية، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة 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 التى تناولت الشخصية إلا أن نموذج العوامل الخمسة الكبري يمثل نموذجاً جديراً بالإهتمام والدراسة عند تناول سمات الشخصية؛ كونه يركز على إظهار الفروق الفردية والإختلافات بين الأفراد بشكل أكثر شموليةً وعمقاً (Basım, et al., 2009).

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

- **الإنبساطية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــأنة: إجتماعي، وحازم، ونشط، ويفضل العمل فى جماعات(Barrick& Mount, 1991).

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

- **العصابية:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بعدم القدرة على الثبات الإنفعالى، كما أنه شخص على درجة عالية من القلق، وسريع الغضب(Barrick& Mount, 1991).

كما يتسم الأفراد ذوى 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 بـــكونه محل ثقة، ودود، ومرناً، ومتعاوناً، ومتسامحاً (Barrick& Mount, 1991).
- **يقظة الضمير:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــ: الحذر، والشمولية، والمسئولية، ومنظم، ويمكن الاعتماد عليه (Barrick& Mount, 1991).
- **الإنفتاح على الخبرة:** والفرد صاحب هذه السمة يتميز بـــ: واسع الخيال، ومثقفاً، 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 فى قياس العوامل الخمسة

الكبرى فى الشخصية فى إطار دراسة عبر ثقافى ضمت ثلاث دول هى:(أسبانيا، والأرجنتين، والولايات المتحدة)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدول الثلاث فى العوامل الخمسة الكبرى فى 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 أسيوية)، وتوصلت الدراسة إلى تباين العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية بتباين العامل الثقافى.

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

ثالثاً: أسلوب إدارة قاعه النشاط

إن عملية الإدارة تمثل مفهوم معقد، يتسم بالتغيير المستمر تلبيةً للظروف العالمية المحيطة، وتحقيقاً لمتطلبات المناخ المؤسسى، ويستخدم فى 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 الإتجاة (Kirkpatrick and Locke, 1996)، ويقوم هذا الإتجاه على افتراض أساسي مؤداة: تمثل الإدارة السمات الأساسية التى تتأثر بكل من: عاملى البيئة والوراثة، وأن القائد لأبد وأن تتوفر فيه مجموعة من السمات منها: الذكاء، والثقة بالنفس، والعزم الذاتى، والنزاهة، والذكاء الاجتماعي، والثقة بالذات، والتحفيز الذاتي، والحماس، والوعي الذاتي، والاحترام، والصمود، والكاريزما؛ بالإضافة إلى الصفات الجسدية التي تميزة عن الآخرين مثل: بنية الجسم، والصوت الأجش (In:Goodwin, et al., 2011).

أ) ماهية إدارة قاعه النشاط:

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

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

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

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

ويعرفها (Avolio& Bass, 2019) على أنها: مجموعة من الأشكال والأنماط التى يمارسها المعلم داخل حجرة النشاط، والتى يمثل كل منهم: آليه 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 إسلوب إدارة قاعه النشاط السمات الشخصية للمعلم، وإمكاناته النفسية.

ب) النماذج والتصورات التي تناولت إسلوب الإدارة في سياقات تربوية:

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

ويوضح الجزء التالى بعض من التصورات المختلفة التى تناولت القيادة فى حدود ما أطلعت عليه الباحثة كما يلى:

- **نموذج (McGregor, 1966):** والذى يرى أن هناك أسلوبين أساسيين لإدارة قاعه النشاط هما: الأسلوب (x)، والأسلوب (y)؛ والقائد ذوى الأسلوب (x) يتسم بالسلبية فى إتخاذ القرارات، فى حين أن القائد ذوى الأسلوب (y) يتسم بالإيجابية؛ حيث يمتلك دوافع داخلية تدفعة إلى بذل مزيد من الجهد فى مراعاة احتياجات الأفراد بما يحقق هدف المؤسسة (In: Ivanovna,2020).
- **نموذج جامعة أوهايو Ohio university:** ويفترض النموذج أن هناك محددين أساسيين للأسلوب المستخدم في إدارة قاعه النشاط هما: البيئة الداخلية initiating structure، وتتمثل فى مشاعر المعلم وإمكاناته العقلية والذهنية، وإعتبارات المعلم considerations؛ وتتمثل في: درجة تمسك المعلم بالعمل الفردي فى مقابل تمسكة بالعمل الجماعى (Griffen, et al., 1987).
- **نموذج القيادة القائمة على العلاقات:** لـــ (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 الإتجاة (Bass & Avolio, 1994; Dvir, et al., 2002)، ويوضح الجدول(١) مقارنة بين القيادة الإيجابية والقيادة التقليدية على النحو التالى:

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

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

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

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

- **نموذج الإدارة التحولية:**

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

وتتضمن الإدارة التحولية أربعة مكونات هى: ١) الوعي بالذات؛ ويشير إلى درجة وعى القائد بنقاط ضعفة وقوته، ودرجة تأثيرة فى المواقف المختلفة التى تستوجب وجودة، ودرجة تأثيرة فى 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 موضوعى قبل إتخاذ القرارات المناسبة؛ ٣) الشفافية وتشير إلى أن القائد يتسم بالصدق والواقعية فى أثناء التفاعل والتواصل مع الآخرين؛ ٤) التصور الأخلاقى ويشير إلى أن القائد يسترشد فى قراراته المختلفة على المعايير الأخلاقية؛ والتى تنعكس فى سلوكياته المختلفة الشخصية (Walumbwa et al, 2008).

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

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

ويأتى البحث الحالى فى أطار نموذج الإدارة التحولية للأسباب التالية:

- يعتبر نموذج الإدارة التحولية من أحدث النماذج التى تناولت إدارة قاعه النشاط.
- من أكثر النماذج إجرائية.
- يُعد النموذج من أكثر النماذج التى تم تناولها بالبحث والدراسة فى المجال التربوي على وجة العموم، وداخل المؤسسات التعليمية على وجة الخصوص.
- يتناول النموذج القيادة على أعتبار أنها تعكس السمات الشخصية والموارد النفسية المختلفة له، وكذلك تسعى إلى تلبية الأحتياجات النفسية للمتعلمين، وهو ما يتفق وطبيعة متغيرات البحث الحالى.

ج) دور سمات الشخصية فى 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 يتركون مهنة التدريس فى غضون (٣-٥) سنوات من العمل، ويرجع ذلك إلى عدم ملائمة أسلوبهم فى إدارة حجرة النشاط لمتطلبات بيئة العمل: تلك البيئة عير 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 النتائحج أن المعلمات ذوات الأسلوب الديمقراطى كانوا ذوى شخصية أكثر حزماً، وأن المعلمات ذوات الأسلوب الاستبدادى كانوا ذوى شخصية عدائية، في حين كانت المعلمات ذوات الأسلوب القائم على التسامح أكثر تسامحًا وتعاطفًا.

كما أستخدم (Judge, et al., 2002) أسلوب التحليل البعدى Meta-analysis لعدد من الدراسات والبحوث السابقة التي سعت إلى التعرف على السمات الشخصية وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري ودورها في تبني أسلوب بعينه لإدارة قاعه النشاط؛ وأشارت النتائج أن سمة الإنبساط من أكثر سمات الشخصية إرتباطاً بأسلوب الإدرة 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 فى 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 الكبري في الشخصية، وأيزنك، وقد بلغ عدد المعلمات ممن يمثلن عينة الدراسة(٩٢) معلمة بمتوسط عمر زمني(٣٠) سنه، وأظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: الإنبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة، والتوافق الإجتماعي، كما أنهن أقل عصابية، وذهانية.
- 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، والإنفتاح على الخبرة، كما أنهن أقل في العصابية.
- وفي ذات الإطار سعت دراسة (Smidt, 2015) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي لعينة من الطلبات المعلمات بكليات الطفولة من خلال السمات الشخصية كما تم قياسها بالعوامل الخمس الكبري 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 الكبري في الشخصية تعد منبئًا جيدً 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) معلما يعلمون في المدارس

الشاملة لبيتوانيا 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 الإجتماعية Social Boldness .

- كما أجرى **(Jin, & Kim, 2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين سمات الشخصية، والتفاعلات الإجتماعية داخل قاعات النشاط لدي عينة من معلمي مرحلة ماقبل 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 الإجتماعية السلبية، في حين إتسم المعلمون ذوي سمة: (الإنبساطية، والإنفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير) بالتفاعلات الإجتماعية 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 المُعززة للإبداع التي يجب أن تتوافر لدى معلمي ومعلمات مرحلة رياض الأطفال تتمثل في: الإنفتاح على الخبرة، والإنضباط 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، والإنفتاح 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 قاعه 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 أعتمدت 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 استرتيجيات 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 تدريبيهن عليها (استراتيجية التفاعل الإيجابي بين الطفل والمعلمة، واستراتيجية المناقشة، واستراتيجية التفاعل مع أولياء الأمور).
- ومن جانب أخر 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 الإجتماعيDreikurs' 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 training (TET) 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 هى 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 يقطون 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) ، وأعتمدت 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) سنه، من أسر ذات مستوي إجتماعي وإقتصادي متوسط؛ قد أظهروا مشاكل واضطرابات في النوم، وأظهرت النتائج أن إضطرابات النوم ترتبط سلبيًا بقدرة الطفل على تحقيق الإندماج داخل قاعه النشاط.

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

فـــروض البحـــث :

١) تتسم معلمات الروضة بمستويات متباينة من سمات الشخصية وفقًا لنمـــوذج العوامـــل الخمسة الكبري 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 النشـــاط (اســـلوب الإقناع، واسلوب التحفيز، واسلوب الاستثارة الفكريـــة، وأســـلوب الحـــزم، واســـلوب الفوضى).

٣) يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الإندماج المدرســـي:(الإنـــدماج الســـلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي).

٤) يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبـــري فـــي شخصية المعلمة وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط.

إجـــراءات البحث ومنهجه

منهج البحث: إعتمد البحث على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث وأهدافه.

عينـــة البحـــث:

أولاً: العينة الإستطلاعية

ضمت العينة الإستطلاعية (٥٦) طفل وطفلة من أطفال الروضة بمدرسة الشهيد محمد جمال الإبتدائية (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.

ثانيًا: العينة الأساسية:

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

أدوات البحث: تضمن البحث استخدام الأدوات التاليه:

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

أ) **الهدف من المقياس:** التعرف على العوامل الخمس الكبري 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، ومحايد، وموافق، وموافق بشدة)، وقد وزعت تلك العبارات على (٥) أبعاد، ويوضح ذلك الجدول (٢) على النحو التالي:

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

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

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 أثنين من متخصصى 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 جيدجدًا 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 مؤشرًا 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[١]؛ مما يعد مؤشراً لارتفاع القدرة التمييزية، ومن ثم صدق المقياس.

• تتقدم الباحثة بخالص 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 الإرتباط بين درجات المعلمات في مرتي التطبيق لكل بعد على حدة، ويوضح ذلك الجدول(٤) كما يلي:

جدول (٤). قيم معاملات ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبري في شخصية معلمة الروضة بطريقة إعادة تطبيق الإختبار

البعد	قيم معاملات الإرتباط	قيم معاملات ألفا
الإنبساط	٠,٩٥***	٠,٧٤
المقبولية	٠,٩٣***	٠,٧٢
يقظة الضمير	٠,٩٣***	٠,٧٣
العُصابية	٠,٩٦***	٠,٧٢
الإنفتاح على الخبرة	٠,٩٣***	٠,٧٣

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٩٣: ٠٩٥) مما يعد مؤشرًا 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 التى يمارسها المعلم داخل قاعة النشاط وفقًا 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 تمامًا، وتنطبق في كثير من الأحيان،

وأحيانًا، ولاتنطبق 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 فى شخصية معلمة الروضة.

البعد	المفردات
أسلوب الإقناع	١، ٦، ١١، ١٦
أسلوب التحفيز	٢، ٧، ١٢، ١٧
أسلوب الإستثارة الفكرية	٣، ٨، ١٣، ١٨
أسلوب الحزم	٤، ٩، ١٤، ١٩
أسلوب الفوضى	٥، ١٠، ٢٠، ١٥

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

د) المؤشرات السيكومترية:

- **صدق المقياس:**

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه عن طريق التحقق من الصدق العاملي؛ من خلال تطبيقة على عينة قوامها(١٠٦) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تشبع عبارات المقياس على خمسة عوامل يُمثل كل منهم بعد 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 أثنين من متخصصى اللغة الإنجليزية لمراجعة دقة الترجمة وصحتها وفى ضوء ذلك: 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 جيدجدًا 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 مؤشرًا 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 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 الإرتباط 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 الإختبار

البعد	قيم معاملات الإرتباط	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 الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٨٥٤: ٩٠٤) مما يعد مؤشرًا 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 الإندماج التعليمي خلال مرحلة الطفولة المبكرة:(تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الإبتدائية) إعداد: الباحثة.

أ. **خطوات إعداد البطاقة:** نظرًا لندرة الدراسات العربية التى تناولت متغير الإندماج 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 المكونه من (١٨) عبارة موزعه بالتساوي على ثلاثة أبعاد هى: الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الإنفعالي؛ تلى ذلك عرض البطاقة على (٥) من المحكمين (ملحق ٢)؛ بهدف التعرف على درجة ملائمه العبارات للبعد الذى 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 الإندماج التعليمي لطفل الروضة بصورة الثلاثة:(الإندماج المعرفي، والإندماج السلوكي، والإندماج الإنفعالي)، من خلال تقديرات المعلمة.

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

جدول (٨). مفردات الأبعاد الأربعة لبطاقة ملاحظة الإندماج الدراسي خلال مرحلة الطفولة المتوسطة

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

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

ب) المؤشرات السيكومترية:

تم التحقق من المؤشرات السيكومترية 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 الإرتباط 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 الإرتباط	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 الإرتباط تتراوح ما بين(٠.٩٣٤: ٠.٩٦٥) مما يعد مؤشرًا 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 السيكومترية 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 تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.
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، وفى 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 وفقًا لنموذج العوامل الخمسة الكبري 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 الخسة 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 تحديدة 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 الكبري في الشخصية

البُعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
الإنبساط	٣,٢	٢,٧٥	متوسط
المقبولية	٤,٥٧	٢,٨٠	مرتفع
يقظة الضمير	٤,٩٧	١,٤٩	مرتفع
العُصابية	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 مستوي التحقق كما يلي:

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقًا 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 (١١) كما يلي:

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

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١ : ٢,٣)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٤ : ٣,٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣,٨ : ٥,١)

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.

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

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

وتتفق تلك النتيجة جزئيًا ودراسة كل من:(**Vorkapić, 2012, Smidt,2015 ; Dağal & Bayindir, 2016**) اللتان أشارتا إلى أن معلمات رياض الأطفال يتسمن بدرجات مرتفعة من: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح 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 تتفق ودراسة **(Vorkapić, et al., 2016)** التي أشارت أن كلا من معلمي مرحلة ماقبل المدرسة، ومعلمي المرحلة الإبتدائية يتسمون بمستويات مرتفعة من المقبولية، كما يتسمون بمستويات منخفضة من العصابية.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة في إطار ما يمثلة 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 الإنتباة، 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 والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة (Wilfried-Smidt, et al.,2018) على إعتبار أن سمات شخصية معلمة الروضة تُمثل إحدي 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 سماتً 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، وبُعد التحفيز، و وبُعد الإستثارة الفكرية، و وبُعد الحزم، و وبُعد الفوضى)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٣.٠٥)، وهو متوسط تم تحديدة 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 وفقًا 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 الكبري في الشخصية

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١:٢,٣)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٤:٣,٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣,٨:٥,١)

ومن الجدول (١٣) يتضح أن معلمات الروضة يستخدمن كل من: أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة الفكرية بدرجة مرتفعة؛ في حين يستخدمن أسلوب الحزم بدرجة متوسطة، ويستخدمن أسلوب الفوضي بدرجة منخفضة.

مما سبق يتحقق الفرض الثاني: حيث تستخدم معلمات الروضة مجموعة متباينة من الأساليب لإدارة قاعه النشاط:(أسلوب الإقناع، وأسلوب التحفيز، وأسلوب الإستثارة 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 هى 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 تتوافر لدى المعلمات، التي تدفع بهن إلى تبني أساليب أكثر فاعلية وإيجابية لإدارة قاعات النشاط بدلًا من الأسلوب الفوضوي القائم على الإهمال واستخدام العقاب والضرب.

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

كما تري الباحثة أن معلمة الروضة تؤدي أدورًا عدة داخل قاعه النشاط منها: دور الأم، ودور الموجة والمرشد النفسي، ودور الخبير الناقل للخبرات والمهارات التعليمية والمعرفية للطفل، وهو ما يتطب من المعلمة أن تُعدد في أساليب إدارتها لقاعه النشاط؛ مثل استخدام إسلوب الإقناع القائم على إحترام الأطفال، وإظهار التفانى 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 إسلوب الإستشارة الفكرية من خلال تشجيع الأطفال على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات التى تواجهم، 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 بعيدًا عن أسلوب الفوضي، وإصدار التعليمات، والتلقين.

الفرض الثالث: يتسم أطفال الروضة بمستويات متدنية من الإندماج التعليمي:(الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج 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 الملاحطه:(الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي)، ومقارنتها بقيمة مفترضة (المتوسط الفرضي = ٢)، وهو متوسط تم تحديدة 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 والإنحرافات المعيارية لدرجات أ ـفال الروضة علي كل بعد من الأبعاد المختلفة لبطاقة الإندماج التعليمي

البُعد	المتوسط	الإنحراف المعياري	مستوى التحقق
الإندماج المعرفي	٢,٠١	٣,٢٥	متوسط
الإندماج الإنفعالي	٢,٠٩	٣,٤١	متوسط
الإندماج السلوكي	٢,٩٥	٣,٠٦	مرتفع

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

- تحديد مدي الفئة الواحدة = أعلى تقييم وفقًا 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 = المـــدي الكلي/ عدد الفئات المفترضة، ومن ثم طول الفئة = ٢/ ٣= ٠.٦٦
- تم تحديد فئات التحقق الثلاثة، والتي يوضحها الجدول (١٥) كما يلي:

جدول (١٥). فئات التحقق المستخدمة في الحكم على أداء أ ـفال الروضة علي الأبعاد المختلفة لبطاقة الإندماج التعليمي

الفئة[1]	الدرجات
فئة الأداء المنخفض	(١,٦٦:١)
فئة الأداء المتوسط	(٢,٣٣:١,٦٧)
فئة الأداء المرتفع	(٣:٢,٣٤)

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

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

وتتفق تلك النتيجة ودراسة (ماجدة محمد،٢٠١٧ Tomaso, et al., 2021; Yang, et al., 2022) على إعتبار أن طفل الروضة لديه المقدرة على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة؛ وتتعارض وما أشار إليه(Loeber, et al., 2000; Webster-Stratton, 2006) من أن طفل الروضة يعاني من بعض المشكلات السلوكية تتمثل في: العدوانية، وضعف الإنتباة، والإندفاعية، وعدم الإمتثال للتعليمات، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى سوء الإندماج 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 الإجتماعية سواء مع المعلمات أو الأقران بما يعزز النمو النفسي بأشكاله

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

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 المسئوليات الملقاة على عاتق الطفل مقارنة بالفترات السابقة؛ حيث يتعلم مجموعة من القواعد والقوانين والتعليمات التى تحكم سلوكه وأفكارة؛ والتى تنعكس في مقدرته على تحقيق الإندماج بصورة المختلفة:(المعرفي، والإنفعالي، والسلوكي).

كما يمكن تفسير تلك النتيجة في إطار دراسة كل من:(يري Bierman, et al., 2008; Ramey and Ramey, 2004) على إعتبار أن التفاعلات الإيجابية بين كل من: المعلمة والأطفال من جانب، وبين الأطفال بعضهم البعض تمثل إحدى العوامل الأساسية المسهمة فى تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وخصوصًا الإندماج 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 الإندماج السلوكي لطفل الروضة، والدرجات المتوسطة من الإنددماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي.

الفرض الرابع: يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الكبري في شخصية معلمة الروضة وأسلوب إدارتها لقاعه النشاط على الإندماج التعليمي لطفل الروضة بأبعادة المختلفة.

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

ويتضح من الجدول (١٦) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من: العوامل الخمس الكبري 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).على الإندماج التعليمي بأبعادة المختلفة: (الإندماج السلوكي، والإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي) مما يعنى قوة كل من: العوامل الخمس الكبري في شخصية المعلمة، وأسلوبها في إدارة قاعه النشاط" المتغيرات المستقلة" في تفسير التباين الكلى للإندماج التعليمي" المتغير التابع".

حيث تفسر العوامل الخمسة الكبري في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط (٩.٨١%) من التباين الكلى في الإندماج المعرفي لطفل الروضة، ويفسران (١٥.٤%) من التباين الكلى في الإندماج الإنفعالي للطفل، ويفسران (٢٤.٣%) من الإندماج السلوكي للطفل، أى أن العوامل الخمسة الكبري في شخصية المعلمة، وإسلوب إدارتها لقاعه النشاط يفسران (٤٩.٥١%) من التباين الكلي فى الإندماج التعليمي بأبعادة المختلفة، والجدول (١٧) يوضح تلك النتائج :

جدول (١٧) : تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة " العوامل الخمسة الكبري 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 الإستثارة 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 الإستثارة الفكرية.

٢) الإندماج الإنفعالي= ١٢.١٥٦+(٠.١٧٢) عامل يقظة الضمير- (٠.١٦٩) عامل العصابية -(٠.١) عامل الإنبساط- (٠.٠٠٢٦) إسلوب الحزم+(٠.١٧٧) إسلوب التحفيز.

٣) الإندماج السلوكي= ٢٠.٨٣٥+ (٠.٠٤٢) عامل الإنفتاح على الخبرة- (٠.٠٦٢) عامل العصابية+ (٠.٠٠٩) إسلوب الحزم+ (٠.١٢٥) إسلوب 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 إسلوبها المستخدمة في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 إسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 إسلوبها المستخدم في إدارة قاعه النشاط مثل: إسلوب 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 وإسلوبي الحزم، والتحفيز من العوامل المسهمة بصورة إيجابية في الإندماج السلوكي لطفل الروضة؛ في حين يسهم عامل العصابية بصورة سلبية في الإندماج السلوكي للطفل.

وبالتالى يمكن القول بالتحقق الجزئي للفرض الرابع؛ حيث يمكن التنبؤ جزئياً بدرجة الإندماج التعليمي لطفل الروضة:(الإندماج المعرفي، والإندماج الإنفعالي، والإندماج السلوكي) من خلال العوامل الخمس الكبري 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 الإندماج داخل قاعات النشاط.

كما تتفق وما أشارت إليه دراسة (Vitiello, et al., 2012) من أن هناك فروق في الإندماج بين أطفال الروضة تعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ كذلك تتفق ودراسة (Farran, & Erhan, 2015) والتي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالإندماج التعليمي لطفل الروضة من خلال الدعم التعليمي والعاطفي الذي يتلقاة 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 أخر؛ تلك التفاعلات التي تُمثل ضرورة حتمية داخل قاعات النشاط بمرحلة رياض الأطفال؛ على إعتبار أن مقدرة الطفل على تحقيق الإندماج 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 إعتبار أن الإختلافات والفروق الفردية بين أطفال الروضة في مقدرتهم على تحقيق الإندماج أثناء ممارسة الأنشطة إنما يعزي إلى أسلوب المعلمة في إدارة قاعه النشاط؛ فالمعلمات الأكثر استخدامًا لأسلوب القيادة القائم على المشاركة الإيجابية للطفل أكثر مقدرة على الدفع بالطفل نحو تحقيق الإندماج 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 الإندماج، كما أنه يحسن العلاقات الإيجابية بين الطفل وأقرانه، ويحد من العدوانية بين الأطفال داخل قاعه النشاط؛ وهو ما يتطب بالضرورة من المعلمة أستخدام 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 الإندماج مثل: المقبولية، ويقظة الضمير، والإنفتاح على الخبرة.

مناقشـــة النتائـــج:

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

١. أهمية التفاعلات الإجتماعية 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 تتسم بمجموعة من السمات تميزها عن غيرها من المعلمات والمعلمين بالمراحل الدراسية الأخري؛ كون تلك مرحلة الروضة تُمثل الخطوة الأولى في السلم التعليمي، كما أنها تتضمن مجموعة من الأطفال حديثي العهد بتعلم والمناخ التعليمي، ومن ثم فيجب أن تتحلي المعلمة بالمقبولية والتي تتمثل في إظهار التسامح والتعاطف، والتحلي بالصبر، كما يجب أن تتحلى بيقظة الضمير والمتمثلة في: الإخلاص والتفانى، والنظرة الشاملة للأشياء، والضبط الذاتى، والتروي؛ وكذلك الإنفتاح على الخبرة المتمثلة في: الإهتمام بالجوانب الفنية والجمالية، والتشجيع على ممارسة الأنشطة اللاصفية، والإبداع فى التعبير عن الذات وما تحملة من أفكار وقيم مختلفة.

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

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

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

توصيـــات البحـــث:

فى إطار ما قدمه البحث من إطار نظرى، 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 فى الآتى:

١. يجب تحفيز طفل الروضة وتشجيعة على إظهار مواهبة وقدراته وميولة 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: إسلوب الإقناع والحوار والمناقشة، وإسلوب التحفيز وتقديم الدعم والعون، وإسلوب الاستثارة الفكرية القائم على تشجيع الطفل نحو استثمار إمكاناته وقدراته العقلية وتنميتها وتحسينها.

٢. يجب تضمين مجموعة من الأنشطة الإثرائية والإرشادية بالمناهج والمقررات الدراسية، والتى من شأنها زيادة وعى الطفل بذاته وإمكاناته وقدراته واستعدادتة 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 والإنتماء 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 تعلمة 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 الإندماج دراسيًا خلال فترة التعلم، وكذلك يجب أن تتضمن المقررات مجموعة من الأنشطة التى 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:

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من البحوث والدراسات التى يمكن إجراؤها مستقبلياً وهى:

١. إعادة تطبيق الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومعلمات المدرسة الإبتدائية 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 الكبري 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 الإندماج التعليمي لدى طفل الروضة.

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

مراجـــع البحـــث

أولاً: المراجـــع العربيـــة:

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 تعميقة 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 والإندماج في أحداثها لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، ٩(٢٩)، ٢٢٩- ٣١٦.

ثانياً: المراجـــع الأجنبيـــة:

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 theConcept, 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., Longerbeam, 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, Available at: 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. Ucbaşaran, D. Zhu, F. and Hırst, 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. Çoluk 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 theelementary 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 andliteracy 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, M.(2018). Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach), Journal of Cultural-Historical Psychology. 14(2), 116-128.