ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار السابع – العدد واحد وسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – آيلول – 2024م
www.ajsp.net

"أنماط السلوك القيادي لمعلمة رياض الأطفال وعلاقتها بتطبيق الطفل لمهارة حل المشكلات"

إعداد الباحثتان:

أ.د. منال إبراهيم مديني

أستاذ دراسات الطفولة

جامعة الملك عبد العزيز

الباحثة. خلود طه صُفطه

ماجستير الطفولة المبكرة

جامعة الملك عبد العزيز

https://doi.org/10.36571/ajsp7130

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار السابع – العدد واحد وسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – آيلول – 2024م
www.ajsp.net

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط السلوك القيادي للمعلمة (التسلطي والديموقراطي) وتطبيق الطفل لمهارة حل المشكلات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لوصف الظاهرة كما هي في الواقع وتفسيرها وفهم الروابط والعلاقة بين المتغيرات. وتكون مجتمع الدراسة من معلمات مرحلة التمهيدي (5–6) سنوات في الروضات الحكومية بمدينة جدة. وتكونت عينة الدراسة من اثنين من معلمات مرحلة التمهيدي تم اختيارهن بطريقة قصدية بحيث تمثل كل معلمة نمط سلوك قيادي واحد، وتكونت العينة أيضًا من (40) طفلٍ من أطفالهن (5–6) سنوات تم اختيارهم بطريقة عشوائية في الروضات الحكومية بمدينة جدة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتطبيق بطاقة ملاحظة النمط السلوك القيادي على المعلمات وتحتوي البطاقة على (8) محاور مختلفة لكل نمط، كما طبقتنا مقياس حل المشكلات المصور للأطفال (5–6) سنوات على الأطفال. وقد تم تحليل البيانات الكمية باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية بواسطة برنامج SPSS، وتم تطبيق اختبار كروسكال لتحليل التباين لقياس العلاقة بين مجموعات العينة المختلفة ومشكلات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي التسلطي للمعلمة وتطبيق الطفل لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05)، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي الديموقراطي وتطبيق الطفل لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05). وفي ضوء النتائج توصي الباحثة بما يلي: تسليط الضوء على أنماط السلوك القيادي لمعلمة رياض الأطفال، وإعداد دورات تدريبية للتعريف بماهيتها وتأثيرها على الأطفال وعلى كفاءة المعلمة، كما أوصت بتوفير النشاطات التي تتيح للطفل تطبيق مهارة حل المشكلات خلال فترات اليوم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: أنماط السلوك القيادي، معلمة رياض الأطفال، مهارة حل المشكلات.

مقدمة:

إن من أهم المراحل التي يبني فيها الطفل شخصيته ويوجهه فيها فكره ومعارفه لبقية حياته هي مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأن فيها يتلقّى العناية والاهتمام بكل جوانب النمو: الجسمية، والانفعالية، والحركية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، واللغوية. وإنّ مدى هذه الرعاية وجودتها قد تؤثر على الطفل بشكل مباشر أو غير مباشر، لذا فإن هذه المرحلة تعد فرصة لاكتساب الطفل العديد من الخبرات الكافية لتنمية مهاراته واستعداده للتعلم (إبراهيم، 2008).

وقد اهتمت العديد من الدول بتطوير مناهج التعليم وحرصت على امتلاك الطفل لمهارات القرن الحادي والعشرين والتي تتضمن مجموعة من المهارات الضرورية للبناء العقلي وهي: التفكير الناقد وحل المشكلات، التفكير الإبداعي، التكنولوجيا، التعاون، وتقبل الاختلافات في الثقافات الأخرى والتواصل (زانارتو وآخرون، 2015/ 2016). فكانت مهارة حل المشكلات هدفًا تربويًا يحتل أعلى سلالم تلك المهارات.

وقد بينت نتائج دراسة Haenilah et al. (2021) أن استخدام مهارة حل المشكلات بطرق إيجابية في التفاعل مع الطفل تحقق أفضل المخرجات له في المستقبل وتسهم في نموه بشكل صحيح. وأشارت خمّيس (2018) إلى وجوب توفير جو تعليمي مناسب لإعداد الطالب ليكون عضو فعّال ومنتج، لتحقيق النجاح عن طريق تطوير مهارات مثل الإبداع، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون.

وبلا شك فإن معلمة الروضة هي من الأشخاص المقربين للطفل وهذا يساعد على سرعة تأثيرها في اكتسابه تلك المهارات وتحقيق الأهداف التعليمية، وقد ذكر داغستاني (2005) أن تطور تعلم الأطفال يحدث في سياق العلاقات، وأن تأثير هذه العلاقات على نتائج حوافز التعلم والإنجاز المدرسي بشكل عام تكون كبيرة.

ولقد أظهرت نتائج دراسة النداوي وعباس (2018) أن سلوك المعلمة داخل الصف له تأثير على سلوك الأطفال، فإذا كانت المعلمة قادرة على قيادة صفها، فإنها قادرة على التأثير إيجابي في ضبط الأطفال مما يساعدها على ممارسة مهامها التعليمية. لذا فإنه من الواجب على القائمين على المؤسسات التربوية الاهتمام بسلوك المعلمة والأنماط القيادية التي تتبعها؛ لأن الذي يشكل أسلوب المعلمة المميز هو النمط القيادي الذي تتبعه وتعتمد عليه في تحقيق أهدافها وخلق الجو التربوي في محيط العمل.

وقد تتبنى المعلمة في تعاملها أكثر من نمط واحد حسب ما ترى أثره على الأهداف التعليمية. وقد تبنت الباحثة في هذه الدراسة نمطين من أنماط السلوك القيادي: النمط الأول هو نمط السلوك القيادي التسلطي، وفيه يمارس المعلم سلطته المباشرة على الطلاب ويميل للحزم والشدة (الخليلي، 2005). والثاني هو نمط السلوك القيادي الديموقراطي، وفي هذا النمط توازن المعلمة بين احتياجات الطفل واهتمامها بهم وبين احتياجات العمل حسب ما ذكره الموسوي (2015).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة بأن نمط السلوك القيادي للمعلمة قد يكون له علاقة باكتساب الطفل بعض من مهارات المعلمة وتطبيقها أثناء ممارسته للأنشطة والمواقف المختلفة في الروضة، خاصةً إذا ما تبنت المعلمة هذه الفكرة وآمنت بأن لها تأثير على مهارات الطفل وشخصيته بشكل عام.

وذكر محمد وآخرون (2020) أن هناك علاقة بين أنماط السلوك القيادي بالكفاءة التدريسية لمعلمي التربية الرياضية؛ لذا سعت الباحثة في الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة أنماط السلوك القيادي للمعلمة بتطبيق الطفل لمهارة حل المشكلات، وستحدد نتائج البحث وجود العلاقة من عدمها. ولعل أهداف هذه الرسالة تتوافق مع حرص وزارة التعليم على تطوير قدرات الطفل ومهاراته في المنهج الوطني المطور الذي يرتقي بالطفل للعلو بمهارات التفكير العليا لديه كمهارة التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار بالاعتماد على تطبيق أسلوب الاستقصاء مع الطفل أثناء تقديم الفترات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

يواجه الطفل في حياته الكثير من المواقف الجديدة التي يقف أمامها عاجزاً عن التصرف، لذا فإن تطوير قدرة الطفل على التفكير وحل المشكلات عن طريق التعلم الذاتي وتطوير طرق البحث عن المعلومات يساعده على تخطي مثل هذه العقبات، ولقد أوصت بو حاصل (2019) بضرورة اكتساب الفرد لمهارة حل المشكلات منذ الصغر حتى ينتقل أثره إلى باقي مجالات الحياة في المستقبل. كما أوصت زمزمي (2007) بضرورة الاهتمام بتدريب الأطفال على اكتساب مهارات التفكير ومنها مهارة حل المشكلات.

ولعل أكثر ما يؤثر على الطفل ويساعده في بناء مهاراته هي تفاعلاته مع الآخرين. وقد أشار باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن الإنسان يتأثر باتجاهات الآخرين وسلوكهم من خلال الملاحظة والتقليد (ناصف، 1983).). وهذا النوع من التأثير والتعلم نجده في بيئة الروضة من خلال الطفل وأقرانه أو الطفل والمعلمة. ومما لا شك فيه فإن المعلمة كغيرها من العاملين في بيئات العمل المختلفة تتبنى أنماطًا سلوكية تظهر أثناء تعاملها مع أطفالها (علي، 2014).

وقد يصف بعض الباحثين النمط السلوكي على أنه سلوك تعليمي، وإنما هو في حقيقة الأمر سلوك قيادي تمارسه المعلمة وتطبق فيه قيمها التابعة له وبالتالي فإن كفاءة المعلمة وقدرتها على التأثير في الأطفال يتوقف على مستوى أداءها وشعورها بالمسؤولية. وتوصلت دراسة عبد الحميد (2021) أن هناك علاقة ارتباطية جيدة بين كفاءة المعلمة الذاتية وأسلوبها في حل النزاعات اليومية بين الأطفال.

ومن خبرة أحدى الباحثتان في عملها كمعلمة رياض الأطفال لما يزيد عن عشرة أعوام فقد لاحظت أنه على الرغم من وجود الاهتمام بمسؤولية المعلمة ومهامها كقائدة وأهمية مهارة حل المشكلات للطفل، إلا أن هناك اختلاف في الأسلوب الذي تتعامل به كل معلمة مع الأطفال أثناء تعرضهم لمشكلة ما، وأن هذا الاختلاف قد يعود إلى نمط السلوك القيادي المتبع من المعلمات، وهذا بدوره قد يؤثر على مهارات الطفل وقدرته على حل المشكلات حيث ترتفع أو تنخفض قدرته على حل المشكلة بناءً على نمط سلوكها القيادي أثناء التفاعل التعليمي. فعلى سبيل المثال: بعض المعلمات تعامل الطفل على أنه غير قادر على التفكير فتنجز العمل بدلًا عنه حتى وإن كان بسيطًا كفتح علبة العصير، والبعض الآخر تدع الطفل يفكر بنفسه في كل عمل وتساعده على تخطي العقبة التي تواجهه كأن تجعله يفكر في الطريقة التي تساعده على المشي على حاجز التوازن دون مساعدة منها، وأخريات من المعلمات ترى أنه من الأنسب للطفل أن يتبع تعليماتها وتوجيهاتها في كل عمل دون أن تدع له مجال للتفكير في طريقة يكمل بها العمل بالأسلوب الذي يراه مناسبًا ويحقق الهدف. وقد توصلت دراسة علي (2014) ودراسة Dicarlo et al. (2024) إلى أن النمط السلوكي المُتَّبَع من المعلمة وطريقة تتوجيها للأطفال له دور أساسي في طريقة تعلّم الطفل واكتسابه لسلوك القيادة. وأشارت دراسة Quweland & van Den Van Den Bossche (2019) إلى أن المعلمين ذوي الأداء الضعيف لهم تأثير عميق على الطلاب.

كما أن نتائج بعض الدراسات أوضحت وجود ضعف في تفاعل المعلمة مع الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة كدراسة الحجيلي (2018) ودراسة عجاج (2020)، وأيضًا بينت نتائج دراسة Kenny (2024) أن المعلمون ليس لديهم الوقت ولا الموارد لتلبية المطالب التي تفرضها المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرون وهذا من شأنه يقلل من فرص اكتساب الطفل لمهارة حل المشكلات.

وانطلاقًا من هذه الرؤية في واقع الميدان التربوي وإحساس الباحثة بأهمية هذه المشكلة والتماسها لها من الواقع، ترغب الباحثة في دراسة العلاقة بين أنماط السلوك القيادي للمعلمة وتأثير النمط الذي تتبعه على تطبيق الطفل لمهارة حل المشكلات. وبناءً على كل ما تقدم تسعى هذه الدراسة إلى **اختبار الفروض التالية:**

1 – لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي التسلطي وتطبيق الأطفال لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05).

2 – لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي الديموقراطي وتطبيق الأطفال لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط السلوك القيادي لمعلمة رياض الأطفال (النمط التسلطي، النمط الديموقراطي) وتطبيق الطفل لمهارة حل المشكلات.

أهمية الدراسة:

النظرية

- تسليط الضوء على أنماط سلوك المعلمة القيادية وتأثيرها على الطفل.
- إثراء الباحثين والتربويين في رياض الأطفال عن أنماط السلوك القيادية للمعلمة، وقد يوجههم ذلك تصميم الدورات والاهتمام بالاستراتيجيات المناسبة لكل نمط.

العملية

- تبصير المعلمات والمديرات والمشرفات في رياض الأطفال إلى ضرورة الوعي بأنماط سلوك المعلمة القيادي وتأثيره على الأطفال.
- فسح المجال لإجراء دراسات مستقبلية عن تأثير أنماط السلوك القيادية على مهارات التفكير المختلفة لدى الطفل.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تتمثل في الروضات الحكومية بمدينة جدة.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي (1445هـ).

الحد البشري: معلمات مرحلة التمهيدي وأطفالهن في الروضات الحكومية بمدينة جدة.

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تحديد علاقة أنماط السلوك القيادي (النمط التسلطي، النمط الديموقراطي) لدى معلمة رياض الأطفال بتطبيق الطفل لمهارة حل المشكلات.

مصطلحات الدراسة:

القيادة: عرّفها ناجي (2016) بأنها العملية الإدارية التي يمارسها شخص معين للتأثير على مجموعة ما، لتحقيق هدف محدد بوسيلة الإقناع أو باستعمال السلطة الرسمية حسب مقتضيات الموقف.

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها قوة تأثير المعلمة على الأطفال ودفعهم لتطبيق الأهداف التعليمية والمهارية.

نمط السلوك القيادي: يعرّف السلوك القيادي بقدرة القائد على التأثير ودرجة ذلك التأثير على سلوك الجماعة التابعين له لتحقيق الأهداف المشتركة. (الحريري وآخرون، 2016).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأسلوب التعامل الذي تتبعه المعلمة وتتعامل به مع طفل الروضة وتؤثر عليه ضمن مجموعة معينة من السمات والخصائص.

مهارة حل المشكلات: تعددت تعريفات مهارة حل المشكلات حسب تصنيفاتها، ولكن لأغراض الدراسة تبنت الباحثة تعريف العتوم (2004) "سلوك منظم يسعى لتحقيق هدف معين من خلال التفكير واستخدام استراتيجيات وطرق تساعد الناس في التخلص من مشكلاتهم".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا أنها قدرة الطفل على التعامل مع مشكلة ما وفق خطوات منظمة وخبرة مسبقة تساعده على تخطي المشكلة والتوصل لحل مناسب.

الإطار النظري والأدبيات السابقة

المبحث الأول: القيادة

القيادة هي عملية ضرورية لأي مجال من مجالات الحياة الإدارية أو العلمية أو حتى التربوية؛ فبها يسهل تحقيق الأهداف ويكون فريق العمل قادر على مواجهة المشاكل التي تواجهه بتخطيط مسبق ومدروس من القائد.

عُرِفّت القيادة بأنها عملية يؤثر الفرد فيها على مجموعة من الأفراد من خلال تنسيق جهودهم وتوجيههم بهدف تحقيق أهداف مشتركة Northouse (2021)، واتفق معه الزومي (2011) والصرايرة ولهلوب (2012) في أن القيادة هي السلطة والتحكم في الأفراد وسلوكياتهم بوجود علاقة مباشرة بين شخص يوجه (القائد) وآخرين (المرؤوسين) يقبلون التوجيه بشكل طوعي من أجل بلوغ الأهداف المحددة.

في المقابل، يرى عطوي (2017) القيادة على أنها فن معاملة الطبيعة البشرية أو فن التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم، وثقتهم، واحترامهم، وتعاونهم.

مما سبق تستنتج الباحثتان اختلاف تعريفات القيادة ومفهومها، وبما أن مجال القيادة مجال واسع وله أهمية في كافة ميادين الحياة، كان لابد من إلقاء الضوء على المجال الذي تهتم به الدراسة: وهو القيادة التربوية.

القيادة التربوية

تعرّف القيادة التربوية على أنها نشاط أو سلوك يمارسه التربوي عن طريق عمل إنساني تعاوني بين جميع العاملين بغرض توجيه سلوكهم وتنظيم جهودهم وتحسين مستوى آدائهم حتى يرتقوا بالعملية التربوية كمًا وكيفًا (البدري،2001).

وترتبط القيادة التربوية المدرسية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بعناصر العملية التعليمية: كالمعلمين والطلبة وأولياء الأمور (علي وغالي، 2010). وقال عشرية (2011) أن مهمة التربوي هي إعداد جيل يستطيع تحمل المسؤولية. وتماشيًا مع ما تم ذكره قال السعود (2002) أن "العملية التربوية هي عملية إنسانية تتسم بنشاط وتتميز بغايات إنسانية وكيفية تعامل قيادة النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية من خلال العنصر البشري".

في واقع الأمر كانت القيادة التربوية في بدايتها تتمحور بين مدير المدرسة أو المشرف عليها. وذكر عمر (2011) أن المدرسة بدون مدير هي مكان غير صالح للتربية والتعليم وبناء الشخصيات المتوازنة للمدرسين والتلاميذ على حد سواء. وكان دور المعلم كقائد

مقتصر على خطوة انتقال في مجاله الوظيفي من التدريس إلى الإدارة (Boyd, 1995). إلا أنه في خضم الإصلاح التعليمي المستمر تحولت القيادة التربوية في المدرسة من القيادة الفردية للمدير إلى القيادة التوزيعية مما فتح المجال للمعلمين أن يكونوا قائدةً أيضًا (Muijs & Harris ,2003).

وذكر Berry et al. (2010) أن المعلمين الذين يتم منحهم سلطة أكبر على سياسات المدرسة ودرجة تتجاوز الاستقلالية في حياتهم المهنية لهم فرصة أكبر للبقاء في مهنة التدريس، وهذا يؤكد أن قيادة المعلمين تقود إلى التدريس الفعّال.

دور المعلمة في القيادة التربوية

قديمًا انحصر عمل المعلمة داخل الفصل، ولكن في ظل التحديات وتطور التعليم ومفهوم القيادة أصبح للمعلمة أيضًا أدوار خارج الفصل سواء للمدرسة أو للمعلمين العاملين معها (Katzenmeyer & Moller, 2001). وهذه الأدوار لها تأثير كبير على تحسين بيئة العمل ويمكن النظر إليها بصورة رسمية أو غير رسمية، وقد حدد Blase, J. & Blase, J. (2014) عدد من هذه الأدوار منها:

الدور الأول/ أن تكون المعلمة مزودة المصادر (Resource Provider): وفيه تكون إما مزودة مصادر لغيرها من المعلمات عن طريق قراءتها للمقالات المهنية ومن ثم تبادل المعرفة والخبرات الجديدة مع الآخرين، أو مزودة مصادر للأطفال عن طريق تسهيل استخدام المصادر التكنولوجية والتقنية الحديثة لتحسين تعلمهم.

الدور الثاني/ تكون فيه أخصائية تربوية (Instructional Specialist): أي أنها تقوم بتخطيط الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم الفعال وتجهز الدروس اليومية، بالإضافة إلى ممارسة أساليب مختلفة في التعليم لتلبية احتياجات الأطفال وتعزيز كفاءتهم الذاتية من خلال النقاش معهم وتعزيز أفكارهم وخططهم المستقبلية (قطامي وقطامي، 2005).

الدور الثالث/ تكون المعلمة ميسرة التعليم (Learning Facilitator): أي أنها تسهل فرص التعلم الذاتي للأطفال والمعلمات الأخريات عن طريق تدريبهم بصورة مهنية (حفصي وعلواني، 2020).

أما في الدور الرابع/ تكون مرشدة (Mentor): وفي هذا الدور تقدم المشورة للأطفال في المواقف المختلفة التي يواجهونها سواء كانت علمية أو اجتماعية، كما أنها تقدم المشورة للمعلمات المستجدات على العملية التعليمية والمناهج الدراسية.

أنماط السلوك القيادي

عرّف الحريري وآخرون (2016) السلوك القيادي بقدرة القائد على التأثير ودرجة ذلك التأثير على سلوك الجماعة التابعين له لتحقيق الأهداف المشترك. وعرّفه جبرة (2008) بأنه: "مجموعة التصرفات التي يبديها القائد داخل التنظيم نتيجة لظروف داخلية أو خارجية وترك آثارها المباشرة على سلوك العاملين في التنظيم سلبًا أو إيجابًا".

ويتضح مما سبق أن نمط السلوك القيادي للمعلمة هو ما يحدد طريقة تعاملها مع الأطفال ضمن أطر وأساليب معينة لمجموعة من السمات والخصائص التي قد تكون فطرها الله بها أو اكتسبتها بالتعلم والممارسة؛ لذا لابد من الاهتمام بالنمط القيادي المُتّبع من المعلمة، وذكر العجمي وحسان (2022) أنه قد يجمع المعلم بين أكثر من نمط، ولكن يغلب عليه نمط محدد يصنف على أساسه.

وبسبب تعدد تصنيف الأنماط التربوية تبنت الباحثتان أكثر أكثرها تداولًا.

نمط السلوك القيادي التسلطي Authoritarian Leadership

هو نوع من أنواع السلوك القيادي يحاول فيه القائد فرض سلطته وإصدار أوامره وتعليماته في كل التفاصيل وانفراده في اتخاذ القرارات بصرامة دون ترك مجال للمشاورة مع الآخرين (عمر، 2011).

وفي هذه الدراسة اعتمدت الباحثة على تعريف علي وعبد الله (2017) بأنه الأسلوب المتبع من المعلمة خلال تواجدها مع الأطفال من خلال الصراخ والتهديد والتوبيخ وإجبارهم على الجلوس في أماكنهم وعدم السماح لهم بالحوار والتعبير عن آرائهم.

ويتسم القائد في هذا النمط بعدة سمات منها (كنعان، 2002):

1- الشدة والحزم دون تقدير لظروف المرؤوسين.

2- الالتزام بخطة العمل كما هي وافتقاد المرونة عند التطبيق.

3- كثرة المحاسبة ولوم الآخرين وعدم تقديرهم.

4- فقدان الروابط بينه وبين والمرؤوسين، وبين المرؤوسين أنفسهم.

5- سلطة عالية في فرض التعليمات والأوامر بغرض تحقيق الأهداف مهما كانت الظروف.

6- استخدام أسلوب الثواب والعقاب والتحفيز السلبي (العجارمة، 2012).

أجرت القدسي عام (2021) دراسة هدفها البحث عن العلاقة بين سلوك الصبر عند المعلمة وعند الأطفال في الطفولة المبكرة واعتمدت فيها على المنهج النوعي التفسيري، وطبقتها على (3) معلمات و (51) طفل، وتنوعت أدواتها بين مقابلة شخصية وملاحظة للمعلمات والأطفال، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن سلوك المعلمة المعتمد على الصراخ والتهديد يضع الأطفال في حالة توتر واضطراب مستمر، يظهر في اندفاعيتهم وضعف قدرتهم على الإنجاز وهذا أيضًا ما أشارت إليه نتائج دراسة علي وعبد الله (2017).

نمط السلوك القيادي الديموقراطي democratic leadership

هو نوع من أنواع السلوك القيادي القائم على احترام الإنسان وقدراته وميوله ووجهات نظره والعمل معه على أساس التشاور والمشاركة في القرارات دون خوف أو تسلط (عمر، 2011؛ الشرقاوي، 2006). فالقائد هنا يثق في المرؤوسين ويعمل على تقدم مهاراتهم ومساعدتهم في تطوير قدراتهم في اتخاذ القرار، والتخطيط، والتوجيه والمتابعة دون ضجر منه وسأم (الريس، 2018).

وفي هذه الدراسة تبنت الباحثة على تعريف صادق ورف الله (2022) بأنه " النمط الذي يتبعه المعلم لإيمانه بحرية التعبير عن الرأي وتقبله لآراء الطلاب ونقاشاتهم، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في الأنشطة وتعزيز أفكارهم.

وقد حدد الشماع وخضير (2005): سمات القادة الديموقراطيين في عدة نقاط منها:

1- يشارك المرؤوسين النقاش قبل اتخاذ أي قرار حول الأهداف والمشاكل المختلفة.

2- يحترم الآخرين ويترك لهم حرية الاختيار دون إجبار.

3- يقترح حلول ويسعى للتطوير دون الانحياز للمصالح الشخصية.

4- يعتمد أسلوبه على الإقناع والحوافز التشجيعية.

5- يراعي الفروق الفردية ويعمل على نشر الإيجابية لروح الفريق.

6- إشباع حاجات المرؤوسين وخلق التعاون فيما بينهم لحل مشكلتهم.

ولتوضيح ذلك فإن إقامة العلاقات الإنسانية بين القائد والمرؤوسين لا تعني تنازل القائد عن مسؤولياته ولا تعني ضرورة معاملة مرؤوسيه برفق في كل المواقف، ولكنها تعني الاهتمام بحقوق العاملين وإشباع حاجاتهم مع الإشراف على أدائهم للعمل (بالعابد وحزام، 2021).

وقد ذكرت دراسة يوسف وأحمد (2016) أن القائد الذي يتبع النمط الديموقراطي يكون أكثر نجاحًا لوجود الدعم، والإيجابية، وتبادل الخطط والأهداف. وأيّدته نتائج دراسة بوفرة وبن موسى (2017) ودراسة Abwalla (2014).

ومن أجل ضمان جودة مخرجات المؤسسات التعليمية اعتمدوا على نظريات القيادة التربوية التي تتناسب مع عمل المعلمة. وقد أشارت الدراسة الحالية بشكل محدود إلى بعض ما هو مرتبط بها من النظريات.

نظريات القيادة التربوية

نظرًا لتعقيد مفهوم القيادة وتعريفاتها تعددت نظرياتها، وبطبيعة الحال وبما أن القيادة التربوية هي جزء من مفهوم القيادة عامةً فقد تأثرت بنفس العوامل التي أثرت عليها (المطيري وآخرون، 2021). وعليه سيتم عرض بعض النظريات التي تدعم ما تركز عليه هذه الدراسة، فيما يلي:

- نظرية السمات

تعتمد هذه النظرية في اختيارها للقادة على أساس سمات بارزة يتميز بها شخصية القائد عن غيره من الأشخاص الذين يعمل معهم، بشرط أن تكون تلك السمات موروثة وليست مكتسبة؛ لأن القادة في نظرهم يولدون ولا يصنعون مهما حصلوا على شهادات ودورات تدريبية تأهلهم للقيادة. وقد عددت الدراسات بعض منها: (الشربجي، 2016)

ونتيجة لتوفر سمات معينة في شخص ما مع عدم قدرته على القيادة، وتوافر الأدلة على أن القيادة يمكن أن تكون مكتسبة لأي شخص آخر، اهتم الباحثين بالنظر في سلوك القادة والمرؤوسين ومدى تأثيرهم على بعضهم فظهرت النظرية السلوكية (طيارة، 2018).

- النظرية السلوكية

هي طريقة لدراسة القيادة من خلال تحليل الأساليب القيادية التي يتبعها القائد مع المرؤوسين، لذا فهي تهتم بالبحث عن أسباب فشل بعض القادة ونجاح آخرين (الجارودي، 2011).

حددت النظرية السلوكية نوعان من السلوك القيادي: الأول يسمى بالسلوك التقديري، وهو يهتم بالعاملين وبناء الثقة المتبادلة والمشاركة في اتخاذ القرار ورسم الخطط. والثاني يهتم بالإنتاج والمهام المطلوبة في العمل، ويركز على توجيه الموظفين أين، ومتى، وماذا، وكيف ومع من يجب عمل الأشياء (آل ناجي، 2011).

الخصائص القيادية لمعلمة رياض الأطفال

للمعلمة أدوار متعددة تساعد الطفل من خلالها على تحقيق أهدافه التربوية، ومما لا شك فيه أن لهذه الأدوار تأثير على حياته والإعداد لمستقبله، وقد ذكر العباد (2021) أن دور المعلمة عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي تقوم بها أثناء القيام بعملها، وتشمل طريقة التدريس، وعمليات التوجيه، والإرشاد، والتثقيف.

وهدفت دراسة بن مالك (2021) إلى الكشف عن دور المعلم في تفعيل العملية التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة تكونت العينة من (43) معلمة بشكل عشوائي. وقد توصل إلى أنه يوجد ارتباط بين المعلم والعملية التعليمية؛ لأن لهم نفس الأهداف، وأن للمعلم عدة أدوار مختلفة في العملية التعليمية. منها ما هو تعليمي كنقل المعارف بين الطلاب، ومنه ما هو إداري كإدارته للصف، ومنها ما هو تفاعلي ومؤثر بينه وبين التلاميذ.

لذلك فإن اختيار معلمة رياض الأطفال لابد أن يتم بحرص شديد وعناية كبيرة في ضوء مجموعة من الخصائص التي تساعدها على تحقيق النمو المتكامل للطفل، منها:

1- **الصبر والاتزان في معالجة الأمور واتخاذ القرار**: فالطفل إن وجد الأسلوب المحبب قد يحب العملية التعليمية وينجذب لها، وقد ينفر منها إن تعاملت معه المعلمة بحدة وقسوة.

2- **القدرة على العمل بروح الجماعة**: إتاحة الفرصة للأطفال لإبراز قدراتهم العملية هي أكبر وسيلة لاكتساب الأطفال المعرفة والحماس للتخطيط لها حسب توجههم وميولهم. فالأطفال يستجيبون للمثيرات وللمواقف التعليمية المخططة ويتفاعلون معها عقليًا وجسديًا وانفعاليًا، مما يؤدي لاكتسابهم المعلومات والحقائق والمهارات (خضر، 2011).

3- **القدرة على تطوير الذات علميًا وعمليًا**: ويكون ذلك باطلاعها على كل ما هو جديد في أساليب التربية والاستراتيجيات التي تخدم العملية التعليمية وتصب في مصلحة الطفل (محمد، 2021).

4- **القدرة على الابتكار والتجديد وتطبيق النظريات العلمية الخاصة بتحقيق الأهداف**: فهي توجه الأطفال وتساعدهم للوصول إلى المعلومة إما عن طريق: إثارة الأسئلة أو بمساعدة طفيفة تشعل في عقل الطفل ما يقوده نحو هدفه.

5- **القدرة على ضبط الصف ومراعاة الفروقات التعليمية والمهارية الفردية للأطفال**: فالله حبى كل طفل بقدرات عقلية ينشأ بها أو يتلقاها من المحيطين حوله من البيئة والمجتمع كالأسرة والمدرسة والأصدقاء، ومعلمة رياض الأطفال هي عامل مساعد له في هذه العملية.

وبطبيعة الحال فإن درجة امتلاك كل معلمة لتلك الخصائص تتفاوت حسب شخصيتها وكفاءتها وراحتها في البيئة التي تعمل بها، وذكر شريف (2014) أن معلمة الروضة تحتاج لمهارات وكفاءات تربوية تعينها على نجاح البرنامج التربوي الذي تعمل عليه. وهذا ما دعا إلى ضرورة التعرف على أنماط السلوك القيادي للمعلمة وعلاقة كل نمط بتعلم الطفل للمعلومات.

وبما أن امتلاك الطفل للمهارات هو جزء من أهداف المنظومة التربوية وعامل أساسي فيها كونه يكتسب من خلالها خصائص شخصية واجتماعية وتربوية تعينه على الأخذ بيده نحو تحقيق أهدافه، كان من المهم ذكر واحدة من أهم تلك المهارات ألا وهي مهارة حل المشكلات.

المبحث الثاني: مهارة حل المشكلات

تختلف درجة تعامل كل طفل مع العقبات التي تواجهه في حياته صغيره في نظرنا، ولكنها كبيرة في نظره! وبغض النظر عن اختلاف الظروف الثقافية والاجتماعية التي نشأ عليها الطفل، فإن مرحلة الطفولة هي من أهم المراحل التي تؤثر على شخصيته ورحلة نموه المعرفية والسلوكية؛ لذا هو بحاجة إلى اكتساب مهارات فردية تعينه على التغلب على تلك العقبات حتى يُكوّن شخصية واثقة متزنة أمام مخاوفه. ومن أهم المهارات التي يجب على الطفل اكتسابها حتى تساعده على ذلك، مهارة حل المشكلات.

عرّف بياجيه مهارة حل المشكلات أنها أسلوب من أساليب البحث يمارس فيها الطفل الأنشطة والفعاليات المختلفة التي تتطلب منهم استخدام الخبرات السابقة من أجل الوصول إلى الحقائق والمعارف بأنفسهم (مرتضى،2010).

وعلى مر السنوات ظهرت العديد من التعريفات والنظريات التي توضح وتفسر مهارة حل المشكلات وفق معايير تراها مناسبة من وجهة نظرها، وسنذكر بعض منها.

النظريات المفسرة لمهارة حل المشكلات

النظرية السلوكية

يرى السلوكيون أن مهارة حل المشكلات يمكن أن تُعلَّم إما عن طريق التجربة والخطأ أو ربما وِفق خطوات محددة ونموذج يُهتدى به (قدوة) بحيث يحدث التعلم تدريجيًا عن طريق الملاحظة كنظرية باندورا (الدسوقي، 2017). وفي هذه النظرية يكون للمتعلم الخيار في اتباع نفس النمط السلوكي المتّبع في حل المشكلات السابقة أو تعديل الحل حسب النتائج التي خاضها في التجارب المشابهة. ونرى هذا بوضوح في مجال التعليم إذ أن المعلمة هي قدوة الطفل الأولى وقد يتأثر بشخصيتها وسلوكياتها من خلال المواقف وردود الفعل التي تصدر منها سواء كانت إيجابية أو سلبية؛ لأنه من الصعب على المعلمة أن تفصل شخصيتها الحقيقية التي تتعامل بها مع الناس عن شخصيتها في التدريس والتفكير داخل الفصل. ويرى الدويري والقضاة (2013) أن تأثير وظيفة معلمة رياض الأطفال لا يقف على التعليم فقط، وإنما يتعدى على اتجاهات ومعتقدات الأطفال لأنها قدوتهم ومثلهم الأعلى.

وقد توصلت نتائج دراسة Daha & Imran (2020) بعينة (40) معلمًا و(153) طالبًا في المرحلة الابتدائية في باكستان، إلى أن الطلاب هم تجسيد لشخصية المعلم، وأن المعلم البارع هو الذي يؤثر على شخصية الطلاب بشكل إيجابي.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن ردة فعل معلمة رياض الأطفال تلعب دورًا مهمًا في تنمية شخصية الطفل وقاعدته المعرفية، والنفسية، والاجتماعية أو هدمها، ولهذا عليها أن تكون حذرة وواعية لسلوكياتها أمامهم، وعلى خلاف ذلك، أشار Piaget (2013) إلى أن الطفل لا يتعلم التجريب بمجرد مشاهدة المعلم، بل يلزمه إجراء التجارب بنفسه دون تقيد تفكيره وهذا ما دعمه فيجوتسكي من خلال النظرية الاجتماعية.

النظرية المعرفية لبياجيه

يرى بياجيه أن النمو المعرفي للطفل يحدث متى ما كان مستعد نمائيًا لذلك، حيث إنه يمر بمراحل تعلم متسلسلة ثابتة بغض النظر عن مرجعيته الاجتماعية والثقافية (الوزير، 2013).

وبالرغم من أهمية المرحلة العمرية بالنسبة إلى بياجيه، إلا أنه لم ينف دور البيئة في النمو المعرفي للطفل عند تفاعله مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها، عن طريق ربط الخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة (القطامي، 2000).

بمعنى آخر يمكن القول أن تفكير الطفل عند بياجيه في مرحلة ما قبل العمليات وهي المرحلة العمرية للطفل قي رياض الأطفال يتمحور حول ذاته ونظرته الخاصة بالعالم من حوله بناءً على مخططاته المعرفية، وقدراته العقلية، وأن الخبرات المعرفية تقدم للطفل حسب مرحلة النمو العقلي المناسبة له، فالعقل بالنسبة له كالجسد يمر بمراحل بناء، وقد اتفق معه في ذلك ابن خلدون حيث قال: "أن تنظيم المعارف ينشأ تدريجي حسب المراحل العمرية عند الطفل، فلكل عمر معين مستوى معرفي ينبغي أن يمتلكه الطفل" (قادري وسيبوكر، 2018).

تستنتج الباحثتان مما سبق أن النضج عند بياجيه يسبق التعلم وهذا خلاف النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي كما سيتضح فيما يلي.

النظرية الاجتماعية

يفترض فيجوتسكي أن تعلم المهارات عند الطفل يحدث من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين والبيئة الموجود فيها عن طريق أدوات تساعده في تحسين قدراته العقلية سماها بأدوات العقل (Mental tools) والتي من خلالها وبالتدريج يكون قادر على أداء الوظائف بنفسه (الزيات، 2011). وقد قسم إدراك الطفل للعمليات العقلية في نظريته الاجتماعية إلى مراحل، إلّا أنه ذكر بأنه غير محددة بدرجة كبيرة من النمو المفروضة عليه، وأن البناء المعرفي هو عبارة عن نشاط تفاعلي مشترك بين المتعلم وبين زملائه أو غيره من المتعلمين (شرفاوي، 2012).

وقد هدفت دراسة العباد (2021) إلى التعرف على دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مدينة الرياض وسبل تفعيله من وجهة نظر مشرفات رياض الأطفال وللتوصل للنتائج اتبُع المنهج المسحي فكانت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على دور المعلمة في تنمية التفاعل الاجتماعي. وأوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية للمعلمات والأطفال لكيفية استخدام مهارة حل المشكلات، واقترحت دراسة أثر أنماط التفكير وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات.

وبناءً على ما سبق تخلص الباحثة إلى أن نجد أن النظرية الاجتماعية تنص على أن ما ينجزه الطفل وحده لا يعكس مستوى النمو العقلي الحقيقي. وهذا ما أكدّت عليه النظرية التربوية الإنسانية أيضًا، إذ أشارت إلى أن القدرة العقلية وحدها لا تعد كافية للوصول للحقيقة، فلابد من مرجع يفوق على المتعلم في التوجيه والإرشاد (أسرة، 2018).

وتتعدد نوعية المشكلات التي قد يواجهها الطفل خلال يومه تبعًا لتعدد الأسباب، فمنها ما هو عام وقد يحصل لكل الأطفال بشكل معاد، ومنها ما هو خاص بالطفل نفسه حسب قدرته على إدراكها، وسيتم ذكر بعض من التفصيل عنها.

أنواع المشكلات التي تواجه طفل الروضة

يتعرّض الطفل في الروضة إلى مشكلات مختلفة نتيجة تفاعله مع الأدوات والأشخاص في البيئة الصفية أو بيئة اللعب والأنشطة. وتختلف طريقة تعامل كل طفل مع هذه المشكلات. وقد نوّهت محمد (2009) أن الأطفال يملكون طرق متعددة لحل المشكلات تنمو عن طريق إتاحة الفرص لإظهار قدراتهم، لذا فإن اكتسابهم لهذه المهارة لها من الأهمية الشيء الكبير في بناء شخصية الطفل.

صنف الباحثين المشكلات وفق معايير مختلفة، منها تصنيف Reitman (1965) الخماسي للمشكلات كما أشارت العبادي (2021):

1- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.

2- مشكلات تحدد فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.

3- مشكلات معطياتها غير واضحة، ولكن أهدافها محددة وواضحة.

4- مشكلات تفتقر إلى وضوح المعطيات والأهداف.

5- مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.

لم تُقتصر معايير تصنيف المشكلات على ما ذكره المصدر أعلاه، بل ذلك ذكرت زمزمي (2007) تصنيف آخر لـ (2003) Sternberg صنف فيه المشكلات إلى:

- مشكلات محددة وواضحة (well – defined problem): وهي التي يكون فيها الحل واضحاً ومعروفاً والهدف منها محدد مثل ألعاب الألغاز، والمتاهات، وألعاب التركيب.
- مشكلات غير محددة وواضحة (ill – defined problem): وهي التي تكون غير واضحة ولا يمكن التوصّل فيها للحل بوضوح. وهذا النوع من المشكلات قد يكون هي أكثر ما يواجهه طفل الروضة في يومه (محمد وعيسى، 2011).

وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على تصنيف Sternberg للمشكلات؛ نظرًا لكونه الأقرب ارتباطًا بحياة الطفل اليومية سواء داخل الروضة أو خارجها، فمن النادر أن يقضي الطفل يومه دون أن يواجه مشاكل صغيرة كحل ورقة عمل المتاهات وغيرها أو حتى مواجهة مشاكل كبيرة كالاعتداء عليه أثناء اللعب وبموجبها يجب عليه تحديد المشكلة والبحث عن حل مناسب للقضاء عليها.

وبما أن الطفل كائن فضولي يميل لاستكشاف كل ما حوله، فهو بالتأكيد معرض للكثير من المشاكل لذا على المعلمة أن تعي أهمية تعلمه لهذه المهارة كما فيما يلي.

أهمية تدريب الطفل على مهارة حل المشكلات

حتى يكون الطفل فعّال في المجتمع لابد أن يكون قادر على بناء ذاته والاعتماد على نفسه ومدرّب على مهارات الحياة المختلفة، ومن أهم مهارات الحياة التي يجب عليه امتلاكها في القرن الواحد والعشرون هي مهارات حل المشكلات، وذكرت خميّس (2018) أن كثير من البلدان المتقدمة أدركوا أن ارتقاء الأمة وسيادتها لا يكون إلا بتوفير كل ما من شأنه تحقيق التنشئة السليمة والبيئة الآمنة للطفل.

ومع ذلك، إلا أن بعض القائمين على رعاية الطفل من آباء ومعلمين وغيرهم غير مدركين لمدى التأثير القوي لامتلاك تلك المهارات على حياة الطفل لينمو بشكل سليم سلوكيًا واجتماعيًا، أو التأثير القوي لمدى سوء الأمر في حال فقد الطفل لهذه المهارة. فالطفل إذا تدرب على مهارة حل المشكلات يعني أنه قادر على أن يكون إنسان مستقل بذاته معتمد على نفسه في أغلب مجالات الحياة بما فيها التعلم؛ لأن قدرته على ربط المعلومات القديمة بالجديدة وإيجاد حلول وتعديل المفاهيم السابقة أمر ممتع وقد يمثل تحدي مشوّق بالنسبة له يقوده للتفكير المنطقي الذي يساعده على اتخاذ قرارات مهمة في حياته.

والطفل إذا اكتسب مهارة حل المشكلات تجعل منه إنسان قويّ قادر على تقبل المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول بدل من الهرب منها وتجاهلها مما يسبب له تراكمات تؤثر على جودة حياته في المستقبل، وعليه فإن كثير من الأبحاث كدراسة Michelson et al. (2022) و Haenilah et al. (2021) و Becker et al. (2010) وجدت أن من أسباب تمتع الطفل بصحة عقلية ونفسية واجتماعية سليمة هو امتلاكه لقدرة عقلية تؤهله لممارسته لمهارات حل المشكلات.

خطوات تطبيق الطفل لمهارة حل المشكلة

إن امتلاك الطفل لمهارة حل المشكلات لا يأتي من المرة الأولى، بل هي خطوات عملية يتعلمها ويمارسها خلال يومه تساعده على ذلك:

1- **مرحلة الشعور بالمشكلة وتحديدها:** في بداية هذه المرحلة يشعر الطفل بصعوبة الموقف وقد يشعر بالإحباط والانهزامية، وعندها يكون مدرك بوجود مشكلة ما وعليه أن يحددها من حيث ماهيتها ومدى خطورتها.

2- **مرحلة توليد الأفكار واقتراح مجموعة من الحلول:** في هذه المرحلة الطفل يسترجع المعلومات والحلول السابقة التي من الممكن أن يكون لها علاقة في المشكلة، ويقوم بإعادة صياغة الحلول السابقة أو بعصف ذهني لأكبر عدد ممكن من الحلول الجديدة.

3- **مرحلة اتخاذ الحل المناسب:** تعد هذه المرحلة من أصعب المراحل لحل المشكلة، يكون الطفل فيها قد أجرى تحليل لمختلف الحلول المقترحة وقد يتجنب بعض منها؛ لكونها غير ملائمة وغير قابلة للتحقيق. فاختيار حل المشكلة لابد أن يكون الحل الأنسب بالنسبة له بعد التحليل العلمي المنطقي لكل الاحتمالات.

4- **مرحلة تجربة الحل:** يقوم الطفل بتجربة الحل الذي توصل إليه على أرض الواقع، ومعايشته بكل ايجابياته وسلبياته.

5- **مرحلة تقييم الحل:** يتم فيها مراجعة النتائج ويحكم على مدى فعالية الحل وإمكانية تعميمه لاستخدامه في مواقف مشابهة (العبادي،2020).

قد يطبق الطفل هذه الخطوات في حياته اليومية بشكل فردي أو جماعي سواء كان واعي بذلك أم لا، وأكثر مكان يكرر فيه الطفل تطبيق هذه الخطوات والتعلم منها هو الروضة؛ لأن التفاعل الاجتماعي الذي يحدث فيها بين الطفل وأقرانه يتيح له التعرف على أنواع مختلفة من المشكلات ويهيأ له المجال الأكبر للتفكير في طرق أفضل للوصول للحل المناسب، والجانب الأكبر من هذا التفاعل الاجتماعي في الروضة لا يقتصر على الطفل وأقرانه فقط، بل هناك تفاعل بين الطفل والمعلمة حيث أنها من أكثر الأشخاص احتكاكًا به وتسعى دومًا على تنمية مهاراته المختلفة والتي من ضمها مهارة حل المشكلات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث إن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتفسيرها، بل يقوم على فهم الواقع والروابط والعلاقات بين المتغيرات، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (عبيدات وآخرون، 2012).

مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة يتكون من معلمات المستوى الثالث (مرحلة التمهيدي) في الروضات الحكومية بمدينة جدة، وأطفالهن من عمر (5-6) سنوات.

عينة الدراسة

تم الاستناد على استبانة أنماط القيادة لدى معلمة الروضة (علي، 2014) لتحديد عينة (أولية) لكل نمط. وبمساعدة مديرات الروضات تم توزيعها إلكترونيًا على معلمات مرحلة التمهيدي. بعد تحليل بيانات الاستبانة تم تصنيف المعلمات إلى (2) عينات من أنماط السلوك القيادي (تسلطي، ديموقراطي) حسب نتائج الإجابات الواردة.

اختارت الباحثة أعلى درجة في نتائج الاستبانة من كل نمط ثم لاحظت المعلمة يوم دراسي كامل في فترة (اللقاء الصباحي، مناطق اللعب الحر، التعليمي، اللقاء المسائي)، فإذا تطابقت نتيجة الملاحظة مع نتيجة الاستبانة يتم اختيار المعلمة لتطبيق أدوات البحث، وإذا لم تتطابق النتيجة يتم استبعادها واختيار أخرى من نفس النمط.

بعد الملاحظة الاستطلاعية لمجموعة قصدية من المعلمات من أنماط مختلفة؛ ولأسباب تعود لطول مدة الملاحظة وضيق وقت الدراسة اشتملت **عينة البحث النهائية على:**

– عدد (3) من المعلمات تم اختيارهم بطريقة قصدية بحيث تم اختيار معلمة واحدة لكل نمط من أنماط السلوك القيادي (التسلطي، الديموقراطي).

عدد (40) طفل من مرحلة التمهيدي من عمر (5–6) سنوات في الروضات الحكومية بمديمة جدة.

وقد تم ضبط بعض العوامل التي قد يكون لها تأثير على اكتساب الطفل لمهارة حل المشكلات:

- التزام الطفل بالحضور اليومي، وقلة أيام غيابه خلال الفصل الدراسي.
- المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة: وقد بلغت أغلب الإجابات في المعدل المتوسط.

أدوات الدراسة

من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة تم استخدام كلًا من:

- بطاقة ملاحظة نمط السلوك القيادي من إعداد الباحثة.
- مقياس مهارات حل المشكلات المصور لدى طفل الروضة من عمر (5–6) سنوات (السيوف، 2009).

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الأداتان على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال وطلب منهم إبداء آرائهم فيها، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة.

وللتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة تم استخدام معادلة كوبر والتي أشارت الى أن معامل الثبات لكوبر = $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات عدم الاتفاق+عدد مرات الاتفاق}}$، وتم حساب معامل الصدق لبطاقة الملاحظة وهى الجذر التربيعي لمعامل الثبات، كانت النتائج موضحة كما يلي:

جدول (1) معامل كوبر لثبات بطاقة ملاحظة المعلمة

معامل الثبات	معامل كوبر	معامل الصدق	درجة الثبات
	.696	.834	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أن لبطاقة الملاحظة معامل ثبات مرتفع ومقبول إحصائياً، ومما سبق يتضح أن لبطاقة الملاحظة مؤشرات إحصائية جيدة.

وللتحقق من ثبات مقياس حل المشكلات تم استخدام معامل ثبات التجزئة النصفية ومعادلة كيودر ريتشاردسون فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (2) معادلة الفا كرونباخ لثبات مقياس حل المشكلات

معامل الثبات	معادلة الفا كرونباخ	التجزئة النصفية باستخدام جتمان	درجة الثبات
	.883	.727	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أن لتساؤلات الاختبار معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للاختبار مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية

1- اختبار كولوجروف سيمنروف للكشف عن تبعية البيانات للتوزيع الطبيعي.

2- اختبار كروسكال- ويلز: لتحليل التباين لقياس العلاقة بين مجموعات العينة المختلفة ومشكلات الدراسة، وتم استخدام برنامج SPSS في إيجاد هذا التحليل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

اختبار الفرض الأول ومناقشته

ينص الفرض الأول على أنه "**لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي التسلطي وتطبيق الأطفال لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05)**".

أولًا: للتحقق من تبعية البيانات للتوزيع الطبيعي، تم استخدام اختبار **Kolmogorov-Smirnov**، وكانت النتائج موضحة كما يلي:

جدول (3) التحقق من تبعية بيانات النمط التسلطي للتوزيع الطبيعي

نمط السلوك القيادي التسلطي	تحديد المشكلة		المفاضلة بين البدائل المتاحة		اختيار البديل الأفضل	
	Kolmogorov–Smirnov	القيمة الدلالية	Kolmogorov–Smirnov	القيمة الدلالية	Kolmogorov–Smirnov	القيمة الدلالية
	0.212	0.019	0.190	0.057	0.146	0.200

$\alpha = 0.05$

يتبين من جدول (3) أن مهارة حل المشكلات عند أطفال النمط التسلطي لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ وذلك لان القيم الدلالية للاختبار أقل من (0.05).

ثانيًا: للتحقق من صحة الفرض الأول، تم استخدام اختبار **Kruskal–Wallis H** وكانت النتائج موضحة كما يلي:

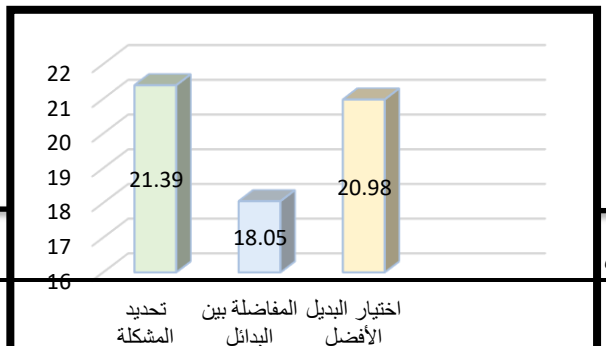
جدول (4) معنوية الفروق لمهارات حل المشكلات عند أطفال النمط التسلطي

نمط السلوك القيادي التسلطي	عدد المشاهدات	متوسط الرتب	Kruskal–Wallis H	القيمة الدلالية
مهارة تحديد المشكلة	20	21.93	9.851	0.007
مهارة المفاضلة بين البدائل		18.05		
مهارة اختيار البديل الأفضل		20.98		

$\alpha = 0.05$

يتضح من خلال جدول (4) تفاوت قيم متوسط الرتب بين مهارة حل المشكلات لدى أطفال المعلمة ذات نمط السلوك القيادي التسلطي البالغ عددهم (20) طفلًا، وأن العلاقة الأقوى كانت لمهارة تحديد المشكلة بمتوسط رتب قيمته (21.93) يليها مهارة اختيار البديل الأفضل بمتوسط رتب قيمته (20.98)، وأن العلاقة الأضعف كانت لمهارة المفاضلة بين البدائل بمتوسط رتب قيمته (18.05)،

كما يتبين أن مستوى الدلالة مهارة حل المشكلات بلغت (0.007) وهي قيمة أقل من (0.05)، وذلك يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي التسلطي وتطبيق الأطفال لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05)".



شكل (1) متوسط الرتب بين مهارة حل المشكلات عند الطفل والنمط التسلطي

وبناء على النتائج السابقة، يتضح أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي التسلطي وتطبيق الأطفال لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05)"، وذلك بدرجة ثقة (95) %.

وفيما يلي عرض مفصل لنتائج الفرض الأول ومناقشتها

مهارة تحديد المشكلة

يظهر جدول (4) حصول المهارة على متوسط رتب (21.93) عند أطفال المعلمة التي تتبع النمط التسلطي في أسلوبها القيادي داخل الفصل وهذه القيمة هي الأعلى من بين قيم المهارات الأخرى في الجدول، ومن الممكن تفسير ذلك إلى كون الطفل في حالة تأهب دائم يسودها الخوف من غضب المعلمة أو الخوف من قوعه في مشكلة يحتمل أن يتعاقب عليها أو تقل محبته أو مميزاته لديها.

فمن خلال ملاحظة المعلمة أثناء تعاملها مع الأطفال في فترات اليوم المختلفة (اللقاء الصباحي، اللعب الحر، التعليمي، اللقاء المسائي) لوحظ حزمها الشديد حتى في الحركات البسيطة كربط حبل الحذاء أثناء اللقاء الصباحي أو إصدار صوت طبيعي أثناء اللعب في وقت اللعب الحر على سبيل المثال: في المرة الأولى التي ارتفع فيها صوت الأطفال قليلًا أثناء حماسهم باللعب بالسيارات التفتت لهم المعلمة وصرخت: بدون صوت يا تمهيدي!، وفي المرة الثانية طلبت منهم إعادة السيارات في مكانها والتزام الصمت أثناء متابعة اللعب في الركن وهذا التصرف لم يكن عابرًا بل هو سلوكٌ تتبعه بشكل مستمر في كل الفترات.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة عكيشي (2014) والتي أشارت إلى أن (70) % من المعلمين يستخدمون الصرامة في تعاملهم مع التلاميذ داخل الفصل، وأن معظمهم يلجؤون إلى أسلوب العقاب غير المضر لضبط سلوكيات الأطفال لأن أسلوب النصح أو التوبيخ قد يجعل الطفل يكرر السلوك الخاطئ مرة أخرى نظرًا لصغر سنه.

- **مهارة المفاضلة بين البدائل**

حصلت هذه المهارة على متوسط رتب (18.05) وهي القيمة الأقل بين المهارات الأخرى لمهارة حل المشكلات في جدول (4) عند أطفال المعلمة التي تتبع النمط التسلطي في أسلوبها القيادي داخل الفصل، وتفسير ذلك قد يرجع إلى قلة المساحة المتاحة للطفل في التعبير عن رأيه، وعدم قدرته على التواصل مع المعلمة والحوار فيما بينهم، فالطفل في هذه المرحلة العمرية يحتاج إلى توجيه وحوار

حول الخيارات المتاحة أمامه حتى ينمي مهارات التفكير العليا لديه وبالتالي تساعده على التعبير بوضوح عما توصل إليه من تحليل وتفسير واتخاذ القرار المناسب حسب النظرية البنائية الاجتماعية لعالم النفس والمنظر التربوي فيجوتسكي.

واتضح ما سبق خلال ملاحظة الباحثة للمعلمة المتبعة لنمط سلوك القيادة التسلطي، إذ أنها لم تكن تسمح بالحوار والمناقشة إلا بأمرٍ مباشر منها، وعلى الأغلب يكون حواراً مقتصراً على لحظات قصيرة بينها وبين الطفل وليس بينه وبين أقرانه، ولم يتبادل الأطفال أي حوارات أثناء تقديمها للدرس. ونصت دراسة العبيدي والوحيلي (2016) أن تعلم الطفل لمهارة الحوار أمر ممكن إن وجد المعلمة المتمكنة والظروف المهيئة لذلك.

كما لوحظ أيضًا عدم مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال فكانت المعلمة تسأل الطفل عن الإجابة وإن لم يُجِبْ توبخه بشدة أمام أصدقاءه دون أن تعطيه فرصة ليفكر في حل بديل، وفي المقابل تثني على الطفل الذي يجيب من أول مرة وتطلب من الآخرين الاقتداء به وتطلب منهم أن يخبروا أمهاتهم بالاهتمام بهم وإعادة تعليمهم ما تعلموه في الفصل. وبدى على الأطفال مظاهر القلق بوضوح من وقوعهم في الخطأ أثناء تطبيق مقياس حل المشكلات مع الأطفال على سبيل المثال: كان البعض يسأل إذا ما كانت إجاباته صحيحة أم خاطئة؟ ويسأل آخر عن عدد الإجابات الصحيحة لديه؟ فيما يسأل ثالث من الفائز هو أم صديقه؟ وقد يرجع هذا القلق أيضًا لحب المنافسة المعتادين عليه داخل الفصل حتى يكسبوا رضا المعلمة ويتجنبوا سماع كلمات النهر واللوم منها كما يحصل في العادة.

وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة القدسي (2021) التي بينت نتائجها أن سلوك المعلمة المعتمد على الصراخ والتهديد يضع الأطفال في حالة توتر واضطراب مستمر، يظهر في اندفاعيتهم وضعف قدرتهم على الإنجاز.

- **مهارة اختيار البديل الأفضل**

يتبين من جدول (4) أن هذه المهارة حصلت على (20.98) متوسط رتب وهذه القيمة هي الثانية في ترتيب قيم مهارة حل المشكلات لأطفال معلمة نمط السلوك القيادي التسلطي.

قد يعود تفسير نتيجة هذه المهارة إلى العلاقة غير الصحية بين الطفل والمعلمة فالطفل في مثل هذا التعامل من السلوك التسلطي يحرص أن يكون متفوق على أقرانه ومنجز ولو بالقليل ليس ليرتقي بذاته ويتعلم ويكون واثق من نفسه، بل همه الأول هو الحصول على رضى المعلمة، وقد أظهرت نتائج دراسة Muzamil et al. (2022) أن الاتجاهات السلبية لها آثار سلبية على مستوى الأداء وتنمية شخصية الطلاب.

أثناء تطبيق مقياس حل المشكلات مع الأطفال كان البعض يوقفني عن متابعة التطبيق ليسأل "مين حل أحسن أنا ولا فلان؟"، وآخر بدأت عيناه تمتلأ بالدموع بمجرد أنه لاحظ عداد مؤقت الوقت – والذي كنت أضعه لأعرف كم يستغرق كل طفل في الإجابة– وعند سؤاله عن سبب دموعه قال: "أبغا أخلص قبل الوقت وأفوز".

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الدريبي (2021) والتي أشارت إلى أن مستوى مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة من (5-6) سنوات والتي تتضمن مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار كانت منخفضة، ووضحت الدراسة أن السبب يعود إلى عدة أسباب منها ما هو متعلق بتصميم المناهج التي تركز على نقل الخبرات وتلقي الدروس من المعلمة دون ممارسة فعلية للأنشطة من الطفل.

واختلفت معها نتائج دراسة Daha & Imran (2020) إلى أن الطلاب هم تجسيد لشخصية المعلم، وأن المعلم البارع هو الذي يؤثر على شخصية الطلاب بشكل إيجابي.

اختبار الفرض الثاني ومناقشته

ينص الفرض على أنه "**لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي الديموقراطي وتطبيق الأطفال لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05)**".

أولاً: للتحقق من تبعية البيانات للتوزيع الطبيعي، تم استخدام اختبار **Kolmogorov-Smirnov**، وكانت النتائج موضحة كما يلي:

جدول (5) التحقق من تبعية بيانات النمط الديموقراطي للتوزيع الطبيعي

نمط السلوك القيادي الديموقراطي	تحديد المشكلة		المفاضلة بين البدائل المتاحة		اختيار البديل الأفضل	
	Kolmogorov-Smirnov	القيمة الدلالية	Kolmogorov-Smirnov	القيمة الدلالية	Kolmogorov-Smirnov	القيمة الدلالية
	0.321	0.00	0.295	0.057	0.291	0.013

$\alpha = 0.05$

من خلال الجدول السابق نجد أن مهارة حل المشكلات عند أطفال النمط الديموقراطي لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ وذلك لأن القيم الدلالية للاختبار أقل من (0.05).

ثانيًا: للتحقق من صحة الفرض الثاني، تم استخدام اختبار **Kruskal-Wallis H**، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (6) معنوية فروق مهارات حل المشكلات عند أطفال النمط الديموقراطي

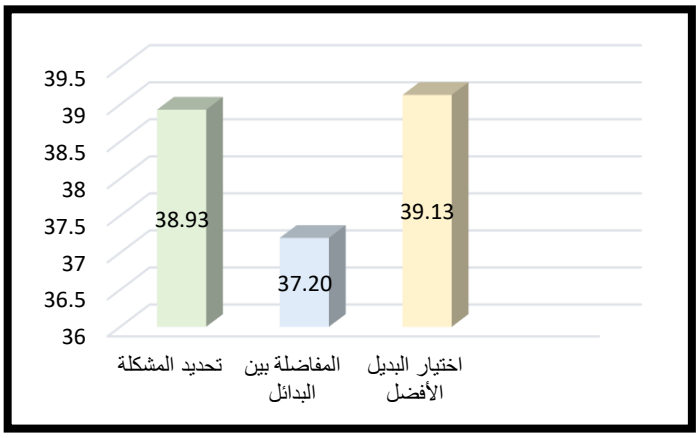
نمط السلوك القيادي الديموقراطي	عدد المشاهدات	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	القيمة الدلالية للاختبار
مهارة تحديد المشكلة	20	38.93	16.482	0.000

مهارة المفاضلة بين البدائل		37.20		
مهارة اختيار البديل الأفضل		39.13		

$\alpha = 0.05$

يوضح جدول (6) تفاوت قيم متوسط الرتب بين مهارة حل المشكلات بين أطفال معلمة نمط السلوك القيادي الديموقراطي البالغ عددهم (20) طفلًا، وأن العلاقة الأقوى كانت لمهارة اختيار البديل الأفضل بمتوسط رتب قيمته (39.13) يليها مهارة تحديد المشكلة بمتوسط رتب قيمته (38.93)، والعلاقة الأضعف كانت لمهارة المفاضلة بين البدائل بمتوسط رتب قيمته (37.20).

كما يتبين أن القيمة الدلالية لمهارة حل المشكلات عند الأطفال تبلغ (0.00) وهي قيمة أقل من (0.05)، وذلك يدل على وجود علاقة لنمط السلوك القيادي الديموقراطي للمعلمة وتطبيق الطفل لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05).



شكل (2) متوسط الرتب بين مهارة حل المشكلات عند الطفل والنمط الديموقراطي

وبناء على النتائج السابقة يتضح **أنه** يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي الديموقراطي وتطبيق الأطفال لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05)"، وذلك بدرجة ثقة (95) %.

وفيما يلي عرض مفصل لنتائج الفرض الثاني ومناقشتها

- مهارة تحديد المشكلة

يظهر جدول (6) حصول المهارة على متوسط رتب (38.93) عند أطفال المعلمة التي تتبع النمط الديموقراطي في أسلوبها القيادي داخل الفصل وهذه القيمة تأتي في المرتبة الثانية بعد قيمة (39.13) وهي لمهارة اختيار البديل الأفضل، ومن الممكن تفسير ذلك إلى الطريقة التي اعتاد الأطفال عليها في الفصل أثناء التعامل مع المعلمة والأصدقاء في المواقف المختلفة خلال اليوم الدراسي

وهي الحوار وتحديد المشكلة عند حدوثها والحديث عن طرق حلها والأسباب التي دعت لحدوث ذلك، فذلك الحديث مع الطفل يزيد من ثقته بنفسه ووعيه بإدارة ذاته.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Rajala et al. (2012) حيث بينت نتائجها أن الحديث الاستكشافي بين الطفل وأقرانه مثمر في تسهيل حل المشكلات وتعزيز التحصيل المدرسي.

كذلك مما قد يكون له أثر على مستوى المهارة عند أطفال معلمة النمط الديموقراطي هو التفاعل الاجتماعي الذي يكون بين بعضهم البعض وبين المعلمة خلال اليوم وخاصةً أثناء اللعب الحر. فمن خلال الملاحظة وجد أن المعلمة أحيانًا تدير دفة الحوار بينهم في ركن المنزل أو المكعبات وتسألهم أسئلة تخلق مواقف وتجعلهم يواجهون مشكلة ما وتوجههم إلى حلها.

- **مهارة المفاضلة بين البدائل**

يتبين من جدول (6) أن هذه المهارة حصلت على متوسط رتب (37.20) لأطفال المعلمة التي تتبع نمط السلوك الديموقراطي، وهذه القيمة هي الأقل بين قيم المهارات الثلاثة بالرغم من تعود الأطفال على التفكير المنطقي والحوار مع المعلمة، وممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية فيجوتسكي أن بعض الأطفال قد يكونوا في منطقة النمو المتقارب وأنهم مازالوا في حاجة لمساعدة المعلمة وتوجيهها أي أنه يختلف مستوى تطور المستويات المعرفية من طفل لآخر حسب إدراكه للعلاقة بين المعطيات المادية والاجتماعية والمفاهيم الظاهرة لديه.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة Bay et al. (2012) أن استخدام النظرية البنائية الاجتماعية ساعد المجموعة الضابطة في ارتفاع درجة مهاراتهم في حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة.

ومن خلال ملاحظة المعلمة في فترات اليوم المختلفة وخاصةً في فترة اللعب الحر بما أنه أكثر وقت يظهر فيه نمط سلوك المعلمة أثناء تعاملها مع الأطفال بعد فترة اللقاء الصباحي، فكان البعض منهم يلعب في ركن المكعبات (في وحدة المباني) وكانوا يبنون برج من المكعبات الخشبية وفي كل مرة كانت دعامات البناء تسقط وكانت المعلمة تلاحظ ما يحدث عن بعد وتركت الأطفال يحاولون التوصل للحل المناسب وبعد عدة محاولات غر الناجحة تدخلت المعلمة وسألتهم: "تتوقعوا ليش بناءكم بيسقط؟ فين المشكلة؟ لاحظ سمك هذا العمود يا فيصل، هل هو سميك أم نحيف؟ تتوقع ايش اللي يتحمل أكثر هذا العمود ولا هذا يا أحمد؟ ايش رأيكم تجربوا وتشوفوا". وهكذا كانت في كل مره يواجه الأطفال مشكلة توجههم ثم تتركهم يحاولوا التوصل إلى الحل، وهذا هو دور المعلمة في هذا النمط (الموجه) فهي تحترم آراء الأطفال وتتحلى بروح الفريق وخلق التعاون وهذا الأمر يسهل من عملية تعديل الخطة وإتاحة الفرصة للتعبير عن الأفكار والنقاش حولها.

- **مهارة اختيار البديل الأفضل**

حصلت المهارة على متوسط رتب (39.13) كما يظهر في جدول (6) وهي القيمة الأعلى بين قيم مهارات حل المشكلات الحاصل عليها أطفال معلمة نمط السلوك القيادي الديموقراطي. وقد تفسر هذه النتيجة بسبب قوة التواصل والتفاعل والحوار بين المعلمة والأطفال في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في فترات اليوم المختلفة كاللقاء الصباحي واللعب الحر، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Tok Oztemir & Sahin (2019) ودراسة العباد (2021) حيث بينت نتائجها أن التفاعل الاجتماعي والعلاقات الإيجابية

وتوفير البيئة الداعمة بين المعلمين والأطفال يلعب دورًا مهمًا في المواقف الإيجابية والسلوكيات الملحوظة للأطفال حتى عندما يبدؤون المدرسة الابتدائية فإنهم يميلون لتكوين علاقات أكثر كفاءة، واتفقت أيضًا مع عدة دراسات أخرى بينت نتائجها أن شخصية المعلم لها تأثير على شخصية الطلاب كدراسة Chimezie, (2020)، ودراسة Robert et al. (2017)، ودراسة Layne (2012).

من خلال الملاحظة تبين أن المعلمة تراعي الفروق الفردية بين الأطفال مما قد يساهم في تعزيز المهارة عند كل طفل حسب قدراته، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة خليل (2019) أن تحسّن أداء المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات لدى الأطفال كان نتيجة لتصميم برنامج يراعي الخصائص النمائية والمرحلة العمرية والقدرات والاهتمامات بما يتناسب مع طبيعة المرحلة، واتفقت كذلك دراسة Vinogradova & Ivanova (2016) في نفس النتيجة.

ومن خلال ما تم عرضه من أدبيات ودراسات سابقة في مجال الدراسة، توصلت الباحثتان إلى:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي التسلطي وتطبيق الأطفال لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05).
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي الديموقراطي وتطبيق الأطفال لمهارة حل المشكلات عند مستوى دلالة (0.05).

وأن كل نمط سلوك قيادي للمعلمة له تأثيره على مهارة حل المشكلات مع اختلاف الدرجة، لذا عليها أن تكون أكثر وعي بنمط سلوكها القيادي وتوظفه كما يحتاج الموقف لتساعد الطفل للوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة منه.

توصيات الدراسة

- تسليط الضوء على أنماط السلوك القيادي لمعلمة رياض الأطفال، وإعداد دورات تدريبية للتعريف بماهيتها، وتأثيرها على الأطفال وكفاءة المعلمة.
- إعداد المزيد من الدراسات المتعلقة بأنماط السلوك القيادي لمعلمة رياض الأطفال.
- توفير النشاطات التي تتيح للطفل تطبيق مهارة حل المشكلات خلال فترات اليوم المختلفة، والإيمان بقدرة الطفل على التعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في مدى سرعة اكتساب المهارات.

المقترحات البحثية

1- أنماط السلوك القيادي لدى معلمة رياض الأطفال وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمة.

2- أنماط السلوك القيادي السائدة لدى معلمة رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفة والمديرة.

المراجع العربية:

أسرة، إيمان بنت زكى عبد الله. (2018). التوجيه الإسلامي للنظرية البنائية لجان بياجيه. مجلة البحث العلمي في التربية، 3(19) 99- 118. http://search.mandumah.com/Record/928951

إبراهيم. صفاء محمد. (2008). مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية يقدرها. مؤسسة حورس الدولية.بالعابد، عبير ومروة، حزام. (2021). الأنماط القيادية السائدة وعلاقتها بالأداء الوظيفي. [رسالةماجستير]. جامعة 8 ماي.

http://dspace.univ-guelma.dz/jspui/handle/123456789/11116

بن مالك، محمد. (2021). دور المعلم في تفعيل العملية التعليمية. جامعة أحمد دراية أدرار. https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/handle/123456789/5562

بو حاصل، بدرية سعد (2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المبكر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير. [رسالة ماجستير]. جامعة الملك خالد للعلوم التربوية،30 (1).

بوفرة، مختار وبن موسى عبد الوهاب. (2017). الرضا الوظيفي وعلاقته بأنماط القيادة التربوية لدى أساتذة التعليم الثانوي. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، (3).

http://dspace.univ-eloued.dz/xmlui/handle/123456789/3953

البدري، طارق. (2001). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجارودي، ماجدة إبراهيم. (2011). قيادة التحويل في المنظمات: مدخل إلى نظريات القيادة وبرنامج تدريبي. قرطبة للنشر والتوزيع.

جبرة، محمد أحمد. (2008). الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري باستخدام نظرية الشبكة الإداري. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

العجمي، محمد حسنين وحسان، حسن محمد. (2022). الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حفصي، أشوق، وعلواني، نسرين سارة. (2020). القيادة الصفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من وجهة نظر الأساتذة – دراسة ميدانية بمتوسط: أحمد شوقي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف.

الحجيلي، رجاء. (2018). تقييم الجودة في الروضات الحكومية بالمدينة المنورة باستخدام مقياس تقويم الجودة في رياض الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك عبدالعزيز.

الحريري، أحمد سعيد، الشريف، علي فهيد، وحسنين، نادية عبد العزيز. (2016). تصور مقترح لتطوير برنامج القيادة التربوية في جامعة الطائف. مجلة التربية، 35 (169)، 125- 162. http://search.mandumah.com/Record/864481

خضر، نجوى بدر. (2011). أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة: دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر 5–6 سنوات في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 27، 481 –520.

خميس، ساما فؤاد (2018). مهارات القرن الـ 21: إطار عمل للتعليم من أجل المستقل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، 9(31)، 149–163. http://search.mandumah.com/Record/905398

الخليلي، أمل (2005). إدارة الصف المدرسي. دار صفاء للنشر والتوزيع.

خليل، إيمان أحمد. (2019). فعالية برنامج لعب أدوار لتنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة، 33 (1)، 1–33. https://doi.org/10.21608/jchild.2019.137857

داغستاني، بلقيس إسماعيل. (2005). التربية الدينية والاجتماعية للأطفال. مكتبة العبيكان.

الدريبي، فريال. (2021). درجة امتلاك أطفال الروضة لمهارات السلوك القيادي. مجلة جامعة البعث، 44 (22).

الدسوقي، أماني. (2017). فاعلية برنامج قائم على التفكير الإيجابي لتنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (3).

الدويري، ميسون محمد؛ والقضاة، بسام محمد. (2013). دليل التربية العملية في الطفولة المبكرة. دار الفكر.

زانارتو، كارول، دورر، باتريسيا، وبورتمان، جاكولين. (2015). تدريس 21 مهارة تفكير للقرن الـ 21 وفق نموذج MICOSA. (ديالا حميدي، مترجم). دار الفكر.

زمزمي، فضيلة أحمد (2007). برنامج مقترح لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة. سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

الزيات، نهى محمود. (2011). أثر وجود جماعة الأقران على الأداء الابتكار للأطفال المبتكرين وغير المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة الطفولة والتربية، 8(3)، 211–262.

السعود، راتب. (2002). إدارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن.مجلة جامعة دمشق، 18 (2). ص 55 – 104.

السيوف، أحمد. (2009). أثر التدريس بإستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن. [رسالة دكتوراة]. جامعة عمان العربية.

شرفاوي، حاج عبو. (2012). علاقة البنية المعرفية الافتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة. [رسالة دكتوراة منشورة]. جامعة وهران.

الشرقاوي، مريم محمد. (2006). الإدارة المدرسية. مكتبة النهضة.

الشربجي، نبيلة عبد الكريم. (2016). علم النفس الاجتماعي. دار الأيتام للنشر والتوزيع.

شريف، السيد عبد القادر. (2014). المدخل إلى رياض الأطفال. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

الشماع، خليل، وخضير، حمود. (2005). نظرية المنظمة (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة.

الصرايرة، ناريمان ولهلوب، ماجدة. (2012). مهارات القيادة التربوية الحديثة. دار الخليج للنشر والتوزيع.

طيارة، عبير محمد. (2018). الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل. [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. https://search.mandumah.com/Record/900740

العباد، عبد الله حمد. (2021). دور معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مدينة الرياض وسبل تفعيله من وجهة نظر مشرفات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية، 37(12)، 169- 218.

عبد الحميد، هند لؤي. (2021) بعنوان: حل النزاعات اليومية بين الأطفال وعلاقته بالكفاءة الذاتية لمعلمة الروضة. مجلة بحوث الشرق الأوسط، 9(65) ص 209 – 244.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس عبد الرحمن. (2021). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه (ط.21). دار الفكر.

العبيدي، عبد الله أحمد، والوحيلي، هديل حسن. (2016). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارة الحوار لدى أطفال الروضة حسب النوع. مجلة كلية التربية الأساسية 22(93)، 681- 704.

العبادي، إيمان (2020). مهارات تفكير حل المشكلات لدى طفل الروضة. مركز الكتاب الأكاديمي.

العتوم، يوسف عدنان (2004). علم النفس المعرفي. دار المسيرة.

العجارمة، موافق أحمد. (2012). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة معلومات شمعة. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=105493

عجاج، أروى. (2020). العلاقة بين ممارسات القائد التربوي وجودة بيئة الطفولة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك عبدالعزيز. دار المنظومة. http://search.mandumah.com

علي، بشرى حسين وعبد الله، مريم نعمان. (2017، أيلول). السلوك الاندفاعي للأطفال وعلاقته بأنماط الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة العلوم النفسية، (25)، 481- 514.

علي، زينب علي. (2014). دراسة مقارنة لأنماط القيادة لدى معلمة رياض الروضة وأثرها على السلوك القيادي للأطفال كما تدركه المعلمات (في ضوء عدد من المتغيرات). مجلة الطفولة والتربية، 20(2)، 15-76.

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار السابع – العدد واحد وسبعون
تاريخ الإصدار: 2 – آيلول – 2024م
www.ajsp.net

DOI: 10.12816/FTHJ.2014.330502

علي، محسن وغالي، حيدر. (2010). القيادة التربوية: مدخل استراتيجي. المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع.
https://doi.org/10.21608/jsu.2021.236286

عشرية، إخلاص حسن. (2011، كانون الأول). الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل: رياض مؤسسة الخرطوم (السودان) للتعليم الخاص نموذجًا. المجلة العربية لتطوير التفوق، 2(3)، 73 – 98.

عطوي، جودت. (2017). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار الثقافة.

عكيشي، نور الهدى. (2014). المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في العملية التربوية. جامعة الوادي.

عمر، محمد صغير. (2011). السلوك القيادي وكفايات الأداء الإداري لمديري المؤسسات التعليمية وعلاقته بالرضا الوظيفي للأساتذة بالمؤسسة الثانوية في الجمهورية اليمنية والمملكة المغربية. [رسالة دكتوراة، جامعة محمد الخامس السويسي]. قاعدة معلومات شمعة.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=81865

عياصرة، علي أحمد. (2007). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. دار الحامد للنشر.

قادري، سورية وسيبوكر، إسماعيل (2018). ملامح نظريات التعلم عند ابن خلدون من خلال مقدمته. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35.

القدسي، أبرار عبد الرحمن (2021). العلاقة بين سلوك الصبر عند المعلمات وعند الأطفال في الطفولة المبكرة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.

قطامي، نايف، وقطامي، يوسف محمود. (2005). إدارة الصفوف: الأسس السيكولوجية (ط.2).دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

كنعان، نواف. (2002). القيادة الإدارية (ط.2). دار الثقافة.

محمد، أبو النجا أحمد، وعبد الرازق، محمد منير، والشربيني، أحمد إسماعيل. (2020). أنماط السلوك القيادي وعلاقته بالكفاءة التدريسية لمعلمي التربية الرياضية. المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية، (40)، 134-151.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-1009539

محمد، شذى عبد الباقي وعيسى، مصطفى محمد. (2011). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. دار المسيرة.

محمد، صفاء أحمد (2009). فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(4).

الموسوي، عباس نوح (2015). علم النفس التربوي (مفاهيم ومبادئ). دار الرضوان للنشر والتوزيع.

مرتضى، سلوى محمد (2010). فاعلية طريقة حل المشكلات في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير: دراسة شبه تجريبية في مدينة دمشق على أطفال الروضة من عمر (5–6) سنوات. دار المنظومة، 9(1)، ص 107 – 136.

المطيري، سلطان، السعيدي، عيد، والشمري، ضحوي .(2021) .القيادة والتفكير .وزارة التربية في الكويت.

ناصف، مصطفى. (1983). نظريات التعلم دراسة مقارنة. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، (70).

آل ناجي، محمد عبد الله. (2011). الإدارة التعليمية والمدرسية. مطابع السروات.

ناجي، نجاح عبد القادر. (2016). القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الفكر التربوي الإسلامي وسبل تطويرها. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]. https://search.mandumah.com/Record/820971

النداوي، استبرق داوود وعباس، الهام فاضل (2018). الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 33.

الوزير، سوميه السيد. (2013). فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة المستوى الثاني من (5–6) سنوات. مجلة رعاية وتنمية الطفولة، (11)،480– 510.

يوسف، داليا طه وأحمد، مها مراد. (2016). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو إدارة الجودة الشاملة – دراسة ميدانية–. مجلة علم النفس والتربية، 29(1).

References:

Abwalla, J. (2014). The Principal Leadership Style and teachers Performance in General Secondary School of Gambella regional state. Department of educational Planning and Management, Jimma University.

Bay, E., Bagceci, B., & Cetin, B. (2012). The effects of social constructivist approach on the learners' problem-solving and metacognitive levels. Journal of Social Sciences, 8(3), 343-349. https://doi.org/10.3844/jssp.2012.343.349

Becker-Weidman, E. G., Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Silva, S. G., & March, J. S. (2010). Social problem-solving among adolescents treated for depression. Behavior Research and Therapy, 48(1), 11-18. https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.08.006

Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning. Center for Teaching Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509719.pdf

Blase, J., & Blase, J. (2014). Teachers bringing out the best in teachers: A guide to peer consultation for administrators and teachers. Simon & Schuster.

Boyd, V. (1995). Leading Change from the Classroom: Teachers as Leaders, Issues about Change,4 (4), Southwest Educational.

Chimezie, N. (2020). Teacher's personality traits and their teaching effectiveness: imortant factors for student's success. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 8(3). ISSN 2056-5852.

Daha, Z. A., & Imran, M. (2020). Teachers' persona reflects in students' personality: A case study of primary school level in the Sahiwal district, Pakistan. Journal of Language and Cultural Education, 8(1), 64-94. https://doi.org/10.2478/jolace-2020-0005

Dicarlo, C. F., Dowell, M. S., Fazio-Brunson, M., & Gauthreaux, S. W. (2024). Using teacher prompts to increase leadership skills in preschool children. Child & Youth Care Forum. https://doi.org/10.1007/s10566-024-09806-8

Haenilah, E. Y., Yanzi, H., & Drupadi, R. (2021). The effect of the scientific approach-based learning on problem solving skills in early childhood: Preliminary study. International Journal of Instruction, 14(2), 289-304. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14217a
Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. Young Exceptional Children, 13(3), 28-40. https://doi.org/10.1177/1096250610365144
Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders. Corwin Press.
Kenny, C. (2024). Teacher Leadership in K-12 Schools: Why the Teacher Leader Needs to Be a Formal Role and How to Create the Teacher Leader. In T. Mulvaney, W. George, J. Fitzgerald, & W. Morales (Eds.), Transformative Leadership and Change Initiative Implementation for P-12 and Higher Education (pp. 275-284). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9904-7.ch018 .Chicago
Layne, L. (2012). Defining effective teaching. Journal on Excellence in College Teaching, 23(1), 43-68. https://eric.ed.gov/?id=EJ972557
Michelson, D., Hodgson, E., Bernstein, A., Chorpita, B. F., & Patel, V. (2022). Problem solving as an active ingredient in indicated prevention and treatment of youth depression and anxiety: An integrative review. Journal of Adolescent Health, 71(4), 390-405. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.05.005
Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? Educational Management & Administration, 31(4), 437-448. https://doi.org/10.1177/0263211x030314007
Muzamil, M., Iqbal, K., Parveen, S., & Imran, Y. (2022). The effect of teachers' attitudes on students' personality and performance. Journal of Social Sciences and Management Studies, 1(3), 30-34. https://doi.org/10.56556/jssms.v1i3.106
Northouse, P. G. (2021). Leadership: Theory and practice. In undefined. SAGE Publications.
Piaget, J. (2013). The construction of reality in the child. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315009650
Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2012). The emergence of inclusive exploratory talk in primary students' peer interaction. International Journal of Educational Research, 53(2), 55-67. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.011
Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. Psychological Bulletin, 143(2), 117-141. https://doi.org/10.1037/bul0000088
Tok Oztemir, M., & Sahin Asi, D. (2019). How preschoolers and preschool teachers perceive their mutual relationships: Reflections on observed behaviours. Education 3-13, 48(4), 345-356. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1609059
Van Den Ouweland, L., Vanhoof, J., & Van den Bossche, P. (2019). Underperforming teachers: The impact on Co-workers and their responses. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 31(1), 5-32. https://doi.org/10.1007/s11092-019-09293-9

"Kindergarten Teachers' Leadership Behavior Patterns and their Relationship with Children's Application of Problem-Solving Skill"

Researchers:

Prof. Dr. Manal Ibrahim Medini **Kholoud Taha Softa**

Abstract:

The study aimed to reveal the relationship between the teacher's leadership behavior patterns (authoritarian and democratic) and the child's application of problem-solving skill. The researcher used the descriptive analytical approach to describe the phenomenon, explain it, and understand the links and relationships between the variables. The study sample consisted of two kindergarten teachers who were intentionally selected so that each teacher represented one leadership behavior pattern. The sample also consisted of (40) of their children (5-6) years old who were randomly selected from government kindergartens in Jeddah. To achieve the study objectives, the researchers applied the leadership behavior pattern observation card to the

teachers. They also applied the illustrated problem-solving scale for children (5-6) years old to the children. The quantitative data were analyzed using several statistical methods, including the SPSS program, and the Kruskal test for variance analysis was applied to measure the relationship between the different sample groups and the study problems. The study reached several results, most notably: the existence of a statistically significant relationship between the teacher's authoritarian leadership behavior pattern and the child's application of the problem-solving skill at a significance level of (0.05), and the existence of a statistically significant relationship between the democratic leadership behavior pattern and the child's application of the problem-solving skill at a significance level of (0.05). Considering the results, the researcher recommends the following: Shedding light on the leadership behavior patterns of kindergarten teachers and preparing training courses to identify their nature and their impact on children and the teacher's efficiency. She also recommended providing activities that allow the child to apply the problem-solving skill during different periods of the day.

Keywords: Leadership behavior patterns, kindergarten teacher, Problem-solving skill.