الجمهوريـــة العربيـــة السوريـــة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامعـــة حمـــــاة
كلية التربية- قسـم تربية الطفل

أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات

The Effect of Applying the Montessori Approach on Achieving Interaction (Verbal and Non-Verbal) and Self-discipline Among Kindergarten Children from the Teachers' Points of View

رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في تربية الطفل

إعداد الطالبة
رياض محمد موفق المحمود

المشرف
د. لينا حسن
الأستاذ المساعد في قسم تربية الطّفل
كلية التربية- جامعة حماة

المشرف المشارك
د. دارين الرّمضان
الأستاذ المساعد في قسم تربية الطّفل
كلية التربية- جامعة حماة

العام الدراسي: 2025-2026م / 1446-1447هـ

قـــــرار لجنـــــة الحكـــــم والمناقشـــــــة

استناداً إلى قرار مجلس الشؤون العلمية بجامعة حماة رقم / 65 / المتخذ بالجلسة رقم / 5 / للعام الدراسي 2026/2025م المنعقدة بتاريخ: 11 / جمادى الآخرة / 1447 هـ الموافق: 2 / 12 / 2025م القاضي بتشكيل لجنة الحكم والمناقشة لرسالة الماجستير التي قدمتها الطالبة رياض مجمد موفق المحمود في قسم تربية الطفل بعنوان:

" أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات"

"The Effect of Applying the Montessori Approach on Achieving Interaction (Verbal and Non- Verbal) and Self- discipline Among Kindergarten Children from the teachers' Points of View"

وبعد عرض الرسالة وسردها ومناقشتها اجتمعت لجنة الحكم والمناقشة بتاريخ: 19 / 1 / 2026م وبعد المداولة قررت اللجنة ترشيح طالبة الدراسات العليا رياض محمد موفق المحمود لنيل درجة الماجستير في اختصاص تربية الطفل وبتقدير عام لدرجة الماجستير: امتياز بمعدل: 88 ثمان وثمانون فقط

وتوصي اللجنة بصرف تكاليف طباعة الرسالة على نفقة الجامعة نظراً للجهد الذي بذله الطالب والتكاليف التي تكبدها إضافةً إلى تناوله موضوعاً حساساً من الناحية العلمية.

أعضـــــاء اللجنـــــة	التوقيـــــع
الدكتورة: ماجدة موسى أستاذ في كلية التربية جامعة حماة	
الدكتورة: لمياء حسن أستاذ محكم في كلية التربية - جامعة حماة	
الدكتورة: غنى فرا مدرس في كلية التربية جامعة حماة	

Syrian Arab Republic
University Hama
Faculty of Education

الجمهورية العربية السورية
جامعة حماة
كلية التربية

السيد الدكتور عميد كلية التربية في جامعة حماة

بعد الاطلاع على النسخة المعدلة من رسالة الماجستير المقدمة من قبل الطالبة رياض محمد موفق المحمود

المرشحة لنيل درجة الماجستير في تربية الطفل وهي بعنوان:

"أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات"

"The Effect of Applying the Montessori Approach on Achieving Interaction (Verbal and Non- Verbal) and Self- discipline Among Kindergarten Children from the teachers' Points of View"

نقيدكم بأن الرسالة بشكلها الحالي قد استوفت التعديلات التي أشارت إليها لجنة الحكم والمناقشة التي عقدت بتاريخ 2026/1/19م وتعتبر الرسالة جاهزة للطباعة بشكل نهائي.

رئيس القسم	عضو لجنة الحكم	عضو لجنة الحكم (المشرف العلمي)	رئيس لجنة الحكم
د. أسماء الحسن	د. غنى فرا	د. لينا حسن	أ.د. ماجدة موسى

Syrian Arab Republic
University Hama
Faculty of Education

الجمهورية العربية السورية
جامعة حماة
كلية التربية

تصريح

أصرح بأنّ هذه الرسالة التي بين أيديكم والموسومة بعنوان:

" أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات"

"The Effect of Applying the Montessori Approach on Achieving Interaction (Verbal and Non- Verbal) and Self- discipline Among Kindergarten Children from the teachers' Points of View"

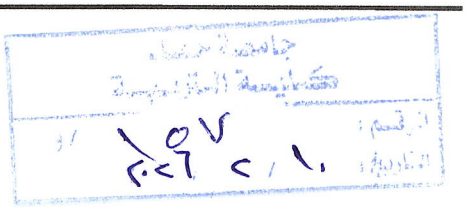
هي نتيجة بحث علمي قمت به لنيل درجة الماجستير في تربية الطفل، وأن هذا البحث لم يسبق أن قدم لأي شهادة، ولا هو مقدم حالياً للحصول على أي شهادة، وأي رجوع إلى بحث آخر في هذا الموضوع موثق في النص.

الطالبة

رياض محمد موفق المحمود

الجمهورية العربية السورية
جامعة حماة
كلية التربية

Syrian Arab Republic
University Hama
Faculty of Education



شـــــــــــــــهادة

نشهد بأن العمل المقدم بهذه الرسالة وهو بعنوان:

" أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات"

"The Effect of Applying the Montessori Approach on Achieving Interaction (Verbal and Non- Verbal) and Self- discipline Among Kindergarten Children from the teachers' Points of View"

هو نتيجة بحث علمي قامت به الطالبة رياض محمد موفق المحمود لنيل درجة الماجستير في تربية الطفل بإشراف:

الدكتورة لينا حسن
أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل
كلية التربية – جامعة حماة

الدكتورة دارين الرمضان
أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل
كلية التربية – جامعة حماة

وأن أي رجوع إلى بحث آخر في هذا الموضوع موثق في النص.

المشرف المشارك
الدكتورة دارين الرمضان

المشرف الرئيس
الدكتورة لينا حسن

شكر وتقدير

الحمدُ لله الّذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، فاللّهم لكَ الحمدُ كما ينبغي لجلالِ وجهك وعظيم سلطانك، قالَ تعالى في كتابه الكريم: "**وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ**" [التّوبة: 105]

بدايةً أحمدُ الله الّذي أعانني على إتمامِ هذا البحث وإخراجه بهذهِ الصّورة، فإذا كان في هذا العمل من إجادةٍ فهو توفيقٌ من الله سبحانه وتعالى، وإنّها لمحاولة صعبة، محاولة تجسيد الشّكر في كلمات، فالاعتراف بالفضل لذويه وشكرهم قد أمرنا به الله سبحانه وتعالى، إذْ قالَ تعالى في كتابه الكريم: "**وَلَا تَنْسَوُا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ**" [البقرة: 237] كما قالَ رسولُ الله صلى الله عليهِ وسلم: "من اصطنعَ إليكم معروفاً فجازه، فإنْ عجزتم عن مجازاتهِ، فادعوا لهُ حتّى تعلموا أنكمْ قد شكرتمْ، فإنّ الله يحبُ الشاكرين".

وبشعورٍ يكللهُ التّقديرُ والوفاءُ أتقدّمُ بخالصِ الشّكر ووافر الامتنان إلى **الدّكتورة: لينا حسن** التّي كرمتني بالإشراف على هذا البحث، فكلماتي قد تعجزّ عن الوفاء بحقها من الشّكر عما بذلتهُ معي من جهد في إثراء هذا العمل، ولن يكفي أن أقرّ بأنّ هذا العمل ما كانَ ليكون إلّا بعقلها المبدع ونصائحها ورأيها الحاسم وعلمها الوفير، ولولا نصائحها وإرشادها ما كنت لأجلس في مكاني هذا الآن، حيثُ أعطتني الوفيرَ من وقتها وجهدها، وساعدتني في تذليل الكثير من الصّعوبات في رحلتي البحثية، فتعلمتُ منها الخُلق والتّواضع والتّسامح قبلَ العلم، وليسَ بوسعي إلّا الدّعاء لها ولأسرتها، أسألُ الله أن يجزيها عني خيرَ الجزاء، ويبارك لها في علمها وصحتها وأولادها.

كما أتوجهُ بالشّكر والامتنان والعرفان بالجميل **للدّكتورة: دارين الرّمضان** المشرف المشارك على هذا البحث، والتّي أحاطتني بحسنِ رعايتها وتشجيعها وخُلقها العظيم وطيب قلبها، فلمستُ فيها القدوةَ الحسنةَ، ومهما قدمْتُ لها من شكر وتقدير أبقى عاجزة عن الوفاءِ بحقها، فجزاها الله عني خيرَ الجزاء.

وإنهُ لشرفٌ كبيرٌ وعظيمٌ للباحثةِ، أن تتفضلَ **الأستاذة الدّكتورة ماجدة موسى** بقبولِ مناقشة هذا البحث، وأحمدُ الله أن منحني هذه الفرصة للاستزادةِ من نهر عطائها وعلمها الوفير، أنعمَ الله عليها بوافر الصّحة والعافية، وجزاها عني وعن طلابِ العلمِ خيرَ الجزاء.

كما يطيبُ لي أن أقدّمَ كلّ الشّكرِ والاحترام **للدّكتورة غنى فرا** لتفضلها بقبول مناقشة هذا البحث بالرّغم من عبءِ مسؤولياتها وانشغالها، فمشاركتها في الحكم على هذا البحث شرفٌ لي لأنهلَ من فيضِ علمها وتوجيهاتها السّديدة والبنّاءة، جزاها الله عني وعن طلابِ العلمِ خيرَ الجزاء، وأدامَ عليها الصّحة والعافية.

كما لا يفوتني أنْ أتقدّمَ بخالص الشّكرِ والتّقديرِ والعرفانِ بالجميل إلى **أساتذة كليّة التّربية– جامعة حماة**، حيثُ كانَ لمساعدتهم الأثرُ الأكبر في رفعِ الرّوح المعنويةِ والعلميّةِ لي طوال مسيرتي الدراسيّةِ، جزاهم الله خيرَ الجزاء.

كما ويطوي الشّكرُ جناحيه لينطلق إلى كلّ غائبٍ قد أكون أجهلُه قدّمَ لي في ظهرِ الغيب دعوة، وأتقدّم باعتذاري إلى كلّ من غيّبته الذّاكرة عن الشّكر.

وأخيراً، إنْ كنتُ قد أحسنت فذلك فضلُ الله يؤتيه من يشاءْ، ولن أنسى جهدَ الأساتذة المشرفين، وإنْ كان فيه تقصيرٌ فهو مني، وحسبي أنني قد حاولْتُ واجتهدْتُ، والكمالُ لله وحدَهُ، وأسألُ كلّ من ينتفع من هذا البحث أن يدعو لي ولسائرِ المسلمين أجمعين، وعلى الله الكريم اعتمادي، وإليه تفويضي واستنادي، وآخر دعوانا أنْ الحمدُ لله رب العالمين، والصلاة والسّلام على خاتمِ الأنبياءِ المرسلين سيّدنا محمد صلّى الله عليه، وعلى آله وصحبه وسلّم أجمعين.

الباحثة: رياض محمد موفق المحمود

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
فهرس المحتويات	أ
فهرس الجداول	هـ
فهرس الأشكال والمخططات البيانية	ز
فهرس الملاحق	ز
مُلخّص البحث باللّغة العربيّة	ح
الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث	**1 - 10**
مقدّمة	2
1- مشكلة البحث	3
2- أهمّية البحث	6
3- أهداف البحث	7
4- أسئلة البحث	7
5- متغيّرات البحث	7
6- فرضيّات البحث:	8
7- حدود البحث	8
8- منهج البحث	8
9- مجتمع البحث وعيّنته	8
10- أدوات البحث	9
11- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	9
الفصل الثاني: دراسات سابقة	**11 - 34**
تمهيد	12
1- دراسات تناولت منهج مونتسوري	12
1-1- دراسات محليّة	12
1-2- دراسات عربيّة	14
1-3- دراسات أجنبيّة	16
1-4- التّعقيب على الدّراسات السّابقة	19
2- دراسات تناولت التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)	20
2-1- دراسات محليّة	20
2-2- دراسات عربيّة	22
2-3- دراسات أجنبيّة	24

2-4- التّعقيب على الدّراسات السّابقة	25
3- دراسات تناولت الانضباط الذّاتي	27
3-1- دراسات محليّة	27
3-2- دراسات عربيّة	30
3-3- دراسات أجنبيّة	31
3-4- التّعقيب على الدّراسات السّابقة	32
4- أوجه إفادة البحث الحالي من الدّراسات السّابقة	34
الفصل الثّالث: الجانب النّظري للبحث	**88 - 35**
تمهيد:	36
1- منهج مونتسوري	**55 - 37**
1-1- لمحة تاريخيّة عن حياة ماريا مونتسوري	37
1-2- مفهوم منهج مونتسوري	38
1-3- الأسس التّي يقوم عليها منهج مونتسوري	39
1-4- المبادئ الأساسيّة لمنهج مونتسوري	40
1-5- أهداف منهج مونتسوري	44
1-6- مراحل تطوّر الأطفال من وجهة نظر مونتسوري	46
1-7- دور المعلّمة في منهج مونتسوري	46
1-8– خصائص بيئة الصّف الدّراسي لدى مونتسوري	47
1-9- نظام الأركان في منهج مونتسوري	48
1-10- إرشادات عامة لتنفيذ أنشطة مونتسوري	52
1-11- ميزات منهج مونتسوري	53
1-12- الانتقادات التّي وجّهت لمنهج ماريا مونتسوري	54
خاتمة	55
2- التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)	**73 - 56**
تمهيد	56
2-1- مفهوم التّفاعل في غرفة النّشاط	56
2-2- أهمّية عمليّة التّفاعل في غرفة النّشاط	56
2-3- ركائز عمليّة التّفاعل في غرفة النّشاط	56
2-4- وظائف عمليّة التّفاعل في غرفة النّشاط	58
2-5- أنماط التّفاعل في غرفة النّشاط	58
2-6- أنواع التّفاعل في غرفة النّشاط	60
2-6-1- التّفاعل اللّفظي	60

2-6-2- التّفاعل غير اللّفظي	65
2-7- دور المعلّمة في إدارة التّفاعل في غرفة النّشاط	68
2-8- فنيّات تحقيق التّفاعل في غرفة النّشاط	69
2-9- العوامل المؤثّرة في عمليّة التّفاعل في غرفة النّشاط	70
2-10- أساليب تحسين التّفاعل في غرفة النّشاط	71
2-11- العوامل التّي تؤدّي إلى إعاقة التّفاعل في غرفة النّشاط	71
2-12- التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) في منهج مونتسوري	72
خاتمة:	72
3- الانضباط الذّاتي	**88 - 74**
تمهيد:	74
3-1- مفهوم الانضباط الذّاتي	74
3-2- الفرق بين الانضباط الذّاتي والانضباط الخارجي	75
3-3- أهمّية الانضباط الذّاتي لدى طفل الرّوضة	75
3-4- النّظريّات المفسرة للانضباط الذّاتي	76
3-5- الأسس التّي يقوم عليها الانضباط الذّاتي عند الطّفل	77
3-6- المكوّنات الأساسيّة للانضباط الذّاتي عند الطّفل	78
3-7- بناء الانضباط الذّاتي عند طفل الرّوضة	78
3-8- سمات الأطفال المنضبطين ذاتيّاً (داخليّاً)	83
3-9- دور المعلّمة في تنمية الانضباط الذّاتي عند الأطفال	83
3-10- العوامل المؤثّرة في الانضباط الذّاتي لدى طفل الرّوضة	84
3-11- معوقات الانضباط الذّاتي:	86
3-12- الانضباط الذّاتي في منهج مونتسوري:	87
خاتمة:	87
تعقيب الباحثة على الفصل الثّالث "الجانب النّظري"	88
الفصل الرابع: إجراءات البحث الميدانيّة	**104 - 89**
تمهيد	90
1- منهج البحث	90
2- مجتمع البحث وعيّنته	90
3- أدوات البحث	91
3-1- استبانة تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال	91
3-2- استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة	96
3-3- استبانة الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة	100

4- صعوبات البحث	103
5- الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في البحث	103
الفصل الخامس: عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها	**132 - 105**
تمهيد	106
1- الإجابة عن أسئلة البحث	106
1-1- ما مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات؟	106
1-2- ما مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات؟	110
1-3- ما مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات؟	113
2- التحقق من فرضيّات البحث	115
2-1- نتائج الفرضيّة الأولى ومناقشتها	115
2-2- نتائج الفرضيّة الثّانية ومناقشتها	116
2-3- نتائج الفرضيّة الثّالثة ومناقشتها	118
2-4- نتائج الفرضيّة الرّابعة ومناقشتها	120
2-5- نتائج الفرضيّة الخامسة ومناقشتها	122
2-6- نتائج الفرضيّة السّادسة ومناقشتها	123
2-7- نتائج الفرضيّة السّابعة ومناقشتها	125
2-8- نتائج الفرضيّة الثّامنة ومناقشتها	127
2-9- نتائج الفرضيّة التّاسعة ومناقشتها	128
3- خلاصة النتائج	130
4- مقترحات البحث	131
مراجع البحث	133
أولاً: المصادر	133
ثانياً: المراجع العربية	133
ثالثاً: المراجع الإنكليزية	144
Summary	i

فهرس الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
1	مقارنة بين أداتي فلاندرز وغالاوي لتحليل التّفاعل اللفظي وغير اللّفظي	66
2	توّزع أفراد المجتمع الأصلي بحسب المناطق التعليميّة	90
3	توّزع عيّنة معلّمات رياض الأطفال الخاصّة بحسب المناطق التعليميّة	91
4	توّزع أفراد العيّنة حسب متغيّرات البحث	91
5	تعديلات السّادة المحكّمين على استبانة تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال	93
6	معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الأوّل (المعلّمة)	93
7	معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الثّاني (البيئة التعليميّة)	94
8	معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الثّالث (الطّفل)	94
9	معاملات ارتباط المحاور الفرعيّة للاستبانة مع بعضها البعض ومع الدّرجة الكلّيّة	95
10	قيم معاملات ثبات الاستبانة	95
11	تعديلات السّادة المحكّمين على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة	97
12	معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الأوّل (التّفاعل اللّفظي)	98
13	معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الثّاني (التّفاعل غير اللّفظي)	98
14	معاملات ارتباط المحاور الفرعيّة للاستبانة مع بعضها البعض ومع الدّرجة الكلّيّة	99
15	قيم معاملات ثبات الاستبانة	99
16	تعديلات السّادة المحكّمين على استبانة الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة	101
17	معاملات الصّدق البنيويّ للاستبانة	102
18	قيم معاملات ثبات الاستبانة	103
19	درجات المقياس المتعلّقة بإجابات المعلّمات حول مستوى تطبيقهنّ منهج مونتسوري في رياض الأطفال والقيم الموافقة لها	106
20	الإحصاء الوصفيّ لإجابات المعلّمات حول مستوى تطبيقهنّ منهج مونتسوري في رياض الأطفال في كلّ بند من بنود الاستبانة وبشكل عام	107
21	درجات المقياس المتعلّقة بإجابات المعلّمات حول مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال والقيم الموافقة لها	111
22	الإحصاء الوصفيّ لإجابات المعلّمات حول مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال في كلّ بند من بنود الاستبانة وبشكل عام	111
23	درجات المقياس المتعلّقة بإجابات المعلّمات حول مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال والقيم الموافقة لها	113

24	الإحصاء الوصفيّ لإجابات المعلّمات حول مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال في كلّ بند من بنود الاستبانة وبشكل عام	114
25	معاملات الارتباط والتّحديد وتحليل التّباين لتحليل الانحدار وفق طريقة (Enter)	116
26	نتائج معاملات الانحدار وفق طريقة (Enter)	116
27	معاملات الارتباط والتّحديد وتحليل التّباين لتحليل الانحدار وفق طريقة (Enter)	117
28	نتائج معاملات الانحدار وفق طريقة (Enter)	117
29	معاملات الارتباط والتّحديد وتحليل التّباين لتحليل الانحدار وفق طريقة (Enter)	118
30	نتائج معاملات الانحدار وفق طريقة (Enter)	119
31	نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة	120
32	نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة	122
33	نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة	124
34	نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة تطبيق منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري	125
35	نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري	127
36	نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري	128

فهرس الأشكال والمخططات البيانية

م	عنوان المخطط	الصفحة
1	المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة تطبيق منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة	121
2	المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل تعزى لمتغيّر تبعيّة الرّوضة	123
3	المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة	125
4	المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة تطبيق منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري	126
5	المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري	128
6	المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري	130

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	أسماء السّادة المحكّمين لأداة البحث	147
2	أسماء الرّوضات في مدينة حماة وتوزعها بحسب المناطق التعليميّة التّابعة لها	148
3	أسماء الرّوضات التّي طبقت فيها أداة البحث	150
4	الصّورة الأوّليّة لأداة البحث	151
5	الصورة النّهائية لأداة البحث	157
6	التدقيق اللغوي	163
7	موافقة مديريّة التّربية على تطبيق البحث	164

مُلخّص البحث باللّغة العربيّة

"أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات"

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تعرّف: أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات، ويتفرع عن هذا الهدف مجموعة من الأهداف كالآتي:

1. تعرّف مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.
2. تعرّف مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.
3. تعرّف مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.
4. تعرّف أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.
5. تعرّف أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.
6. تعرّف الفروق في مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).
7. تعرّف الفروق في مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).
8. تعرّف الفروق في مستوى الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).

وقد تضمن البحث خمسة فصول على النحو الآتي:

الفصل الأول: "**الإطار المنهجي للبحث**" ويتناول: مقدّمة، ومشكلة البحث، وأهمية البحث، وأهداف البحث، وأسئلة البحث، ومتغيّرات البحث، وفرضيّات البحث، وحدود البحث، ومنهج البحث، ومجتمع البحث وعيّنته، وأدوات البحث، ومصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة.

الفصل الثّاني: "دراسات سابقة" واشتمل على ثلاثة محاور تتعلق بمتغيّرات البحث (منهج منتسوري، التفاعل اللفظي وغير اللفظي، الانضباط الذاتي)، وتناولت هذه المحاور: دراسات محليّة، ودراسات عربيّة، ودراسات أجنبيّة.

الفصل الثّالث: "الإطار النّظري" واشتمل على ثلاثة محاور:

* **المحور الأوّل– منهج مونتسوري:** يتضمن لمحة تاريخيّة عن حياة ماريا مونتسوري، مفهوم منهج مونتسوري، الأسس التّي يقوم عليها منهج مونتسوري، المبادئ الأساسيّة لمنهج مونتسوري وأهدافه، دور المعلّمة في منهج مونتسوري، خصائص بيئة الصّف الدّراسي لدى مونتسوري، الأركان والإرشادات العامة لتنفيذ أنشطة مونتسوري، ميزات منهج مونتسوري، الانتقادات التّي وجهت لمنهج مونتسوري.

* **المحور الثّاني– التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي):** ويتضمن مفهوم التّفاعل وأهمّيته وركائزه ووظائفه وأنماطه وأنواعه، دور المعلّمة في إدارة التّفاعل، فنيّات تحقيق التّفاعل والعوامل المؤثرة فيه وأساليب تحسينه، العوامل التّي تؤدّي إلى إعاقة التّفاعل، والتّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) في منهج مونتسوري.

* **المحور الثّالث– الانضباط الذّاتي:** ويتضمن المفهوم، والفرق بين الانضباط الذّاتي والانضباط الخارجي، أهمّية الانضباط الذّاتي والنّظريّات المفسرة له، الأسس والمكوّنات الأساسيّة التّي يقوم عليها الانضباط الذّاتي، بناء الانضباط الذّاتي عند طفل الرّوضة، سمات الأطفال المنضبطين ذاتيّاً، دور المعلّمة في تنمية الانضباط الذّاتي عند الأطفال، العوامل المؤثّرة في الانضباط الذّاتي ومعوقات تحقيقه، الانضباط الذّاتي في منهج مونتسوري.

الفصل الرّابع: "إجراءات البحث الميدانيّة"

وتناول هذا الفصل الجانب الميداني للبحث متمثلاً في الإجراءات الآتية:

- **منهج البحث:** اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفيّ التّحليليّ بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث.
- **مجتمع البحث وعيّنته:**

– **مجتمع البحث:** تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلّمات رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة في مدينة حماة.

– **عيّنة البحث:** تكونت عيّنة البحث من (148) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال، موزعين على (50) معلّمة روضة حكوميّة، و(98) معلّمة روضة خاصّة.

- **أدوات البحث:** تضمنت الأدوات الآتية:

1. استبانة تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال.
2. استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة.
3. استبانة الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.

الفصل الخامس: "عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها"

جاءت نتائج البحث على النّحو الآتي:

- مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات جاء بدرجة متوسّطة.
- مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات جاء بدرجة كبيرة.
- مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات جاء بدرجة متوسّطة.

نتائج فرضيّات البحث:

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل اللّفظي لدى أطفال الرّوضة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل غير اللّفظي لدى أطفال الرّوضة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى كل من (تطبيق منهج مونتسوري) و(مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)) و(مستوى الانضباط الذّاتي) تبعاً لمتغيّر **تبعيّة الرّوضة**، وهذه الفروق لصالح المعلّمات العاملات في رياض الأطفال الخاصّة ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى كل من (تطبيق منهج مونتسوري) و(مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)) و(مستوى الانضباط الذّاتي) تبعاً لمتغيّر **اتّباع دورة مونتسوري**، وهذه الفروق لصالح المعلّمات اللواتي اتّبعن دورة مونتسوري ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر.

وفي ضوء النّتائج يقدّم البحث جملة من المقترحات أهمها:

1- وضع معايير واضحة لاعتماد رياض الأطفال التّي تتبع منهج مونتسوري من خلال تطوير دليل يشترط توفر حد أدنى من الموارد والشّروط المتعلقة بالمواد وعدد الأطفال والمساحات المطلوبة، لضمان تطبيق حقيقي للمنهج وليس شكلياً.

2- عقد شراكات مع مؤسّسات تدريبية متخصّصة ومعتمدة في منهج مونتسوري لتقديم دورات أساسيّة ومتقدّمة للمعلّمات في الرّوضات الحكوميّة والخاصّة وفق هذا المنهج.

3- تخصيص دعم مادي لتطبيق منهج مونتسوري في جميع الرّوضات نظراً لارتفاع تكلفة مواد وأدوات مونتسوري ولاسيما في رياض الأطفال الحكومية.

4- تبني سياسة تدريب إلزامية للمعلّمات من خلال جعل حصول المعلّمات على دورات تدريبية متخصّصة ومعتمدة في منهج مونتسوري شرطاً أساسياً للتّوظيف أو للاستمرار في العمل بالرّوضة، وتقديم حوافز ماديّة ومعنويّة للمعلّمات المتميزات في تطبيق منهج مونتسوري بأفضل الأساليب.

5- الاهتمام بدمج مهارات التّفاعل الصّفي والانضباط الذّاتي بشكل واضح في مناهج رياض الأطفال، مع تنظيم وتدريب متخصّص للمعلّمات عليها.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

- مقدّمة

1- مشكلة البحث

2- أهمّية البحث

3- أهداف البحث

4- أسئلة البحث

5- متغيّرات البحث

6- فرضيّات البحث

7- حدود البحث

8- منهج البحث

9- مجتمع البحث وعينته

10- أدوات البحث

11- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

مقدّمة:

تُعدّ مرحلةُ رياضِ الأطفالِ من أثمرِ المراحلِ التّربويّة التعليميّة في بناء شخصيّة الطّفل وإعداده للمستقبل، لذلك هي مرحلةٌ قائمةٌ بذاتها لها فلسفتها التّربويّة الخاصّة، وأهدافها التعليميّة المحدّدة، ومناهجها المصمّمة بعنايةٍ، فضلاً عن أساليبها التعليميّة المبتكرة، وألعابها التّربويّة الهادفة، وكوادرها المؤهّلة تربويّاً ونفسيّاً للتّعامل مع أطفال هذه المرحلة الحساسة بوعيٍ ورغبةٍ ونشاطٍ متواصلٍ.

وتهدف العمليّة التعليميّة في هذه المرحلة إلى تحقيق التّنمية الشّاملة والمتكاملة لكلّ طفل في الجوانب العقليّة والجسميّة والحركيّة والانفعالية والاجتماعيّة والخلقيّة مع الأخذ بالحسبان الفروق الفرديّة، كما تهدف إلى تنمية مهارات الأطفال اللّغويّة والعدديّة والفنيّة من خلال الأنشطة الفرديّة والجماعيّة، وتعمل على تلبية حاجات ومتطلّبات النّمو الخاصّة بهذه المرحلة العمريّة ليتمكن الطّفل من أن يحقّق ذاته، ويكوّن شخصيّة سليمة، لأنّ ما يحدث للطّفل في حياته المبكرة يترك أثراً عميقاً في مستقبله (مخطاري، 2017، ص. 522- 523).

ويُعدّ التّعلم عمليّة تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلّمة والأطفال، وبين الأطفال أنفسهم، ويضمّ التّفاعل داخل غرفة النّشاط نوعين رئيسين هما: التّفاعل اللّفظي ويكون عن طريق الكلام أو الحديث، والتّفاعل غير اللّفظي ويكون عن طريق الإشارات أو الإيحاءات أو الإيماءات، ويسهم التّفاعل بنوعيّه اللّفظي وغير اللّفظي في تحسين توافق الطّفل مع بيئته، وذلك من خلال إكسابه الخبرات وأساليب التّكيّف اللّازمة لاندماجه مع مجتمعه.

وقد أكّدت دراسة تيست وكورنيليوس وايت (Test & Cornelius- White, 2013) أنّ تفاعل الأطفال مع المعلّمة قد يعمل كجسر محفّز لتشجيع الطّفل على المشاركة في الأنشطة المصمّمة، أو قد يكون عاملاً مثبطاً يمنع الطّفل من المشاركة في الأنشطة ويدفعه للخروج منها، كما أكّدت أنّ التّفاعل مع الأقران والتّحدّث مع الذّات يعمل على دعمِ وتعميقِ مشاركةِ الطّفلِ في الأنشطة.

وإنّ نجاح المعلّمة في زيادة مستوى التّفاعل عند الأطفال يتطلّب منها استخدام أساليب انضباطٍ تتناسب مع هذه المرحلة العمريّة، ويعدّ الانضباط الذّاتي أرقى أشكال الانضباط الصّفيّ، لأنّه ينطلق من دافع داخلي دون تأثير أيّة عوامل خارجيّة، ويشير إلى التزام الطّفل بتعليمات الرّوضة، والسّير ذاتيّاً وفقاً لقوانينها وأنظمتها، من خلال توجيه رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه للوصول إلى نمو السّلوك الاجتماعي المقبول الّذي يتفق وأهداف التّربية والتّعليم وغاياتها (على وجراح، 2016، ص. 18).

وتشير دراسة (السّلامه، 2020) إلى أهمّية موضوع الانضباط الذّاتي في ظلّ ما يتمّ اتّباعه من أساليبٍ تربويّةٍ متعدّدةٍ ومتغيّرةٍ بشكل دائم تنعكس على سلوكيّات الأطفال، وخاصّة في المراحل العمريّة المبكرة كمرحلة رياض الأطفال، والتّي تُعدّ أساس بناء شخصية الطّفل المستقبليّة.

وحتّى تتمكّن رياض الأطفال من أداء دورها بشكل فعّال في تحقيق التّفاعل سواء كان لفظي أو غير لفظي وتكريس أشكال الانضباط ولا سيما الانضباط الذّاتي، تحتاج إلى تحديث مناهجها بما يتناسب مع حاجات الأطفال والمستجدات التّربويّة والتّطوّر المعرفي الهائل، وبالرّغم من تعدّد أنواع المناهج في رياض الأطفال استطاع منهج مونتسوري أن ينال اهتماماً عالميّاً واسعاً امتدّ إلى الدّول العربية (مجوز، 2023، ص. 81)، فهو منهج تربوي تعليمي قائم على استخدام الحواس وملاحظة الأطفال وتنمية العلاقة بين المعلّمة والطّفل والبيئة والتّفاعل الإيجابي فيما بينهم (الرّجيب، 2021، ص. 799)، وذلك من خلال توفير بيئة تعليميّة محفّزة غنيّة بالمثيرات، تشجّع الطّفل على استخدام حواسه في فحص الأشياء ولمسها وفكها وتركيبها، وتزيد من تفاعله مع معلمته وأقرانه.

ويؤكّد منهج مونتسوري على مبدأ التّعلم الذّاتي واحترام حريّة الطّفل في اختيار النّشاط الّذي يرغب في القيام به وهذا ما يساعده على اكتشاف أخطائه بنفسه (التّصحيح الذّاتي)، إذْ تُعدّ معلمة مونتسوري حلقة الوصل بين الطّفل والوسائل، ويتمّثل دورها في ملاحظة الأطفال ومراقبة سلوكهم دون التّدخل في عمل أنشطتهم، بالإضافة إلى أنّها تستخدم أساليب متنوعة تسهم في ضبط الطّفل ذاتيّاً منها أسلوب الصّمت أو ما يسمى "فترات الصّمت" (صاصيلا، 2009، ص. 87).

وأهمّ ما يميّز بيئة مونتسوري تنوّع الأنشطة والأدوات، التّي تستخدمها المعلّمة من خلال نظام الأركان لتنمية جوانب النّمو المختلفة عند الطفل، والتّي قد يكون من أهمها تحقيق التّفاعل والانضباط الذّاتي، وهذا ما يسعى البحث إلى دراسته من خلال تعرّف فيما إذا كان لمنهج مونتسوري أثرٌ في تحقيق كل من التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات.

1. مشكلة البحث:

في ظلّ التّوجهات التّربوية المعاصرة التّي تُؤكد على مركزية الطّفل في العمليّة التّعليميّة، لم يعد دور الرّوضة قاصراً على إكساب المعارف الأكاديمية فحسب، بل تجاوز ذلك إلى تنمية الشّخصيّة المتكاملة للطّفل، وبناء مهاراته الحياتية الأساسيّة، وفي هذا الإطار تبرز منظومة المهارات الاجتماعيّة والانفعاليّة، ويُعدّ التّفاعل بشقيه اللّفظي وغير اللّفظي، والانضباط الذّاتي من أبرز أركانها، إذْ تُشكّل هذه المهارات حجر الأساس لبناء شخصيّة مستقلّة وقادرة على التّكيف والتّعلّم مدى الحياة.

ويعتمد نجاح العمليّة التعليميّة بدرجة كبيرة على طبيعة التّفاعل بين المعلّمة والطّفل في الرّوضة، إذْ تمثّل عمليّة التّفاعل جميع أشكال السّلوك اللّفظي وغير اللّفظي التّي تجري داخل غرفة النّشاط بهدف زيادة فاعليّة الطّفل لتحقيق تعلّم أفضل، فالتّفاعل ينقل الطّفل من حالة الصّمت السّلبي إلى دائرة من البحث والحوار والمناقشة وتبادل الأفكار وتقبّل وجهات النّظر، وهذا ما أكّدته دراسة (فرّا، 2022) والتّي أشارت إلى أنّ التّفاعل يزيد من حيويّة الموقف التّعليمي، ويساعد على تبادل الآراء ونقل الأفكار بين

المعلّمة والطّفل، ويسهم في تطوير مستويات التّفكير ليصل في النّهاية إلى تكوين اتّجاهات إيجابيّة نحو المنهج والمعلّمة ومجتمع الرّوضة ككلّ.

ورُغمَ ذلك تشير بعض الدّراسات إلى أنّ التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال لا يتمّ بالمستوى المطلوب، حيث أثبتت دراسة كاربيا (Karuppiah, 2021) أنّ جودة التّفاعلات بين المعلّمة والطّفل في دور الحضانة في سنغافورة تراوحت ما بين المنخفضة والمتوسّطة.

ومن ناحية أخرى، يُشكّل الانضباط الذّاتي جوهر العمليّة التّربوية في رياض الأطفال بمفهومها المعاصر، والتّي تسعى إلى خلق بيئة طبيعيّة يتعلّم فيها الطّفل ضبط نفسه، لأنّه يرى قيمة هذا الضّبط في حريّته واحترامه لذاته وللآخرين، ولكن تشير الأبحاث التّربوية في هذا الصّدد إلى وجود ضعف في مستوى الانضباط الذّاتي عند الأطفال رغم أهمّيته كدراسة (السّلامه، 2020) التّي بينت أنّ متوسّط درجة ممارسة طفل الرّوضة لبعض سلوكيات الانضباط الذّاتي بلغت (34 درجة) وهي دون المتوسّط المطلوب، وهذه النتائج تستدعي تبنّي منهج قد يكونُ قادراً على رفع مستويات التّفاعل والانضباط عند الأطفال.

ويحاول منهج مونتسوري توفير بيئة غنيّة بالمفردات واللّغة، تساعد الأطفال على استخدام اللّغة في التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم واحتياجاتهم، ومن خلال تفاعل المعلّمة مع الأطفال، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، والإجابة عليها، والمشاركة في حوارات مع أقرانهم ومع الكبار، تنمو مهاراتهم اللّفظية، كما يتعلّم الأطفال من خلال أنشطة مونتسوري التّعبير عن مشاعرهم واستخدام تعابير الوجه ولُغةِ الجسد، وهذا ما يساعدهم على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، ورغم ذلك لا يزال موضوع التّفاعل بمفهومه الأوسع سواء تفاعل المعلّمة مع الأطفال، أو تفاعل الأطفال مع بعضهم، بالنّسبة لمنهج مونتسوري يواجه بعض التّساؤلات في مدى قدرة المعلّمة على توظيف أنشطةِ هذا المنهج في تحسين مختلف جوانب التّفاعل، وعدم اقتصارها على جانب معين، ولاسيما أنّ هناك قلّة في الدّراسات التّي تناولت أثر منهج مونتسوري في التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) – في حدود علم الباحثة– إلّا فيما يتعلّق منها بدراسة (أبو صالح، 2017) التّي أثبتت أثر منهج مونتسوري في تحسين المهارات اللّازمة لتحقيق التّفاعل اللّفظي (الاستماع والمحادثة) لدى طفل الرّوضة.

ويقترن التّفاعل اقتراناً وثيقاً بحفظ النّظام والانضباط داخل غرفة النّشاط، فلا يمكن الوصول إلى النّتيجة المرجوة من التّفاعل دون أن يسود غرفة النّشاط جو من الهدوء، ولا يقصد به الهدوء الّذي يكون

مصدره الخوف والتّهديد والقوة والتّسلط، بل الهدوء النّابع من الرّغبة الذّاتية في الانضباط والقناعة الشّخصيّة عند الأطفال (المساعيد والخريشه، 2012، ص. 141).

ويسعى منهج مونتسوري إلى توفير بيئة تعليميّة محفّزة غنيّة بالمثيرات، تتيح لأطفال الرّوضة استكشاف العالم من حولهم بشكل مستقلّ ومنظّم، وذلك من خلال تقديم أنشطة تساعدهم على مواجهة التّحديات والصّعوبات التّي قد تعترضهم، وتمنحهم القدرة على الاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة وإصدار أحكام قائمة على الانضباط الذّاتي، لكنْ إلى أيّ مدى تستطيع المعلّمة أن تكرّس هذه الأنشطة في إكساب الأطفال مهارات الانضباط الذّاتي، ولا سيما أنّ الدّراسات التّي تناولت أثر منهج مونتسوري في الانضباط الذّاتي قليلة جداً – في حدود علم الباحثة– إلّا فيما يتعلّق منها بدراسة (قرنوب، 2022) التّي أظهرت دور منهج مونتسوري في تحسين الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.

وللوقوف على مشكلة البحث بصورة أدقّ، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيّة على عيّنة من معلّمات رياض الأطفال في مدينة حماة قوامها (30) معلّمة، وذلك من خلال إجراء مقابلة معهنّ بهدف تعرّف مدى تطبيقهن لمنهج مونتسوري لتحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة، وتضمّنت هذه المقابلة مجموعة من الأسئلة التّي تمّ طرحها على الشّكل الآتي:

– هل يتمّ تطبيق منهج مونتسوري في الرّوضة؟

بينت الإجابات أنّ:

– 30% من المعلّمات يطبّقن منهج مونتسوري وأنشطته في الرّوضة.

– 70% من المعلّمات لا يطبّقن منهج مونتسوري بالشّكل الكامل إلّا من خلال بعض الأنشطة العشوائيّة غير الممنّهجة أو المخطّطة التّي تستهدف التّرفيه وملءِ وقتَ فراغ الطّفل.

– إجابات (نعمْ، تطبّق المنهج): كيف يتمّ الاستفادة من منهج منتسوري في ضبط الأطفال وزيادة تفاعلهم؟

– تبين أنّ المعلّمات لا يملكن المعرفة الكافية بآليات وسُبل الاستفادة من منهج مونتسوري في تكريس الانضباط الذّاتي لدى الأطفال أو زيادة تفاعلهم.

– إجابات (لا تطبّق المنهج): ما الأساليب التّي تتّبعينها لضبط سلوك الأطفال وزيادة تفاعلهم؟

– تبين أنّ المعلّمات لازالت تستخدم الأساليب التّقليدية القائمة على نظام المكافآت أو التّهديد أو التّنافس أو العقاب فيما يتعلّق بالانضباط، وعلى الحوار وطرح الأسئلة ومجموعات اللّعب التّقليدي بالنّسبة للتّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي).

وفي ضوء ما سبق، ونتيجة لما أكّدته توصيات البحوث والدّراسات كدراسة (أبو صالح، 2017؛ قرنوب، 2022؛ عبد الحميد، 2024) على أهمّية تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال، لما له من أثر في تحسين التفاعل والانضباط الذّاتي لدى أطفال الروضة، وبالإضافة إلى التّوصيات التّي جاء بها المؤتمّر الدّولي المنعقد في فلسطين (24-23 أيار-2023) حول "الطّفولة المبكرة في عالم متغيّر: رؤى وخبرات" بضرورة تبنّي مبادئ منهج مونتسوري واعتماده في استراتيجيات وأساليب التّعليم النّشط المتّبعة بمرحلة رياض الأطفال وتنظيم برامج تدريبية للمديرات والمربّيات لتطبيق المنهج بما يضمن إدارة غرفة النّشاط، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسّؤال الرّئيس الآتي:

ما أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات؟

2. أهمّية البحث:

تكمن أهمّية البحث في النّقاط الآتية:

2-1- أهمّية مرحلة رياض الأطفال باعتبارها الأساس في تنمية مهارات التفاعل عند1 الطّفل وتكوين سلوكه الانضباطي.

2-2- أهمّية منهج مونتسوري كونه من أهمّ المناهج التّي تراعي قدرات الطّفل وميوله.

2-3- أهمّية التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) في الرّوضة الّذي يزيدُ من حيويّةِ الطّفلِ ونشاطهِ ويحررهُ من السّلبيةِ، إذْ يقدّم له فرصاً لتطوير قدراته العقليّة وإمكاناته الذّهنية ليمارس التّفكير المستقلّ.

2-4- أهمّية الانضباط الذّاتي الّذي يساعد الطّفل في السّيطرة على دوافعه وأفعاله والتّحكّم بها وفقاً لإرادته وقناعته الذّاتية.

2-5- ويمكن أن تفيد نتائج هذا البحث كلّ من:

- المعلّمات، قد يساعدهنّ في التّركيز على الأنشطة التّي تحقّق التّفاعل والانضباط الذّاتي.
- القائمين على العمليّة التّربويّة، قد يسلّط الضّوء على ضرورة إعداد دورات تدريبية لمعلّمات الرّوضة لتدريبهنّ على الاستخدام الأفضل لمنهج مونتسوري في تنمية المهارات الاجتماعية والسلوكية المختلفة عند الطفل.
- الباحثين، لإجراء أبحاثٍ مشابهةٍ للبحث الحالي في مراحل تعليميّة مختلفة.

3. أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث بالآتي:

3-1- تعرّف مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.

3-2- تعرّف مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.

3-3- تعرّف مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.

3-4- تعرّف أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.

3-5- تعرّف أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.

3-6- تعرّف الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).

3-7- تعرّف الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).

3-8- تعرّف الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة في مستوى الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).

4. أسئلة البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

4-1- ما مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات؟

4-2- ما مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات؟

4-3- ما مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات؟

5. متغيّرات البحث:

5-1- المتغيّر المستقلّ: تطبيق منهج مونتسوري.

5-2- المتغيّرات التّابعة: التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)، الانضباط الذّاتي.

5-3- المتغيّرات التّصنيفية: تبعيّة الرّوضة (حكوميّة، خاصّة)، اتّباع دورة مونتسوري (اتّبعت، لم اتّبع).

6. فرضيّات البحث: تمّ اختبار الفرضيّات عند مستوى دلالة (0.05):

6-1- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة.

6-2- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.

6-3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال حول مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة- اتّباع دورة مونتسوري).

6-4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال حول مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة- اتّباع دورة مونتسوري).

6-5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال حول مستوى الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة- اتّباع دورة مونتسوري).

7. حدود البحث:

7-1- الحدود الزّمانيّة: تمّ تطبيق البحث في بداية الفصل الثّاني من العام الدّراسي (2024 - 2025).

7-2- الحدود المكانيّة: تمّ تطبيق البحث في رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة في مدينة حماة.

7-3- الحدود البشريّة: تمّ تطبيق البحث على عيّنة من معلّمات رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة في مدينة حماة.

7-4- الحدود العلميّة: اقتصر البحث الحالي على دراسة أثر تطبيق منهج مونتسوري بأبعاده: (المعلّمة- البيئة التعليميّة- الطّفل) في تحقيق التّفاعل (اللّفظي- غير اللّفظي) والانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة- اتّباع دورة مونتسوري).

8. منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفيّ التّحليليّ بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث.

9. مجتمع البحث وعيّنته:

- **مجتمع البحث:** تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلّمات رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة في مدينة حماة.

- **عيّنة البحث:** تكونت عيّنة البحث من (148) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال، موزعين على (50) معلّمة روضة حكوميّة، و(98) معلّمة روضة خاصّة.

10. أدوات البحث:

قامت الباحثة ببناء الأدوات الآتية:

10-1- استبانة تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال.

10-2- استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة.

10-3- استبانة الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.

11. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

11-1- الأثر (Impact):

اصطلاحاً: لغةً بمعنى بقية الشّيء، أثر في الشّيء بمعنى ترك فيه أثراً (ابن منظور، 2008، ص. 55).

إجرائيّاً: النّتيجة التّي تترتّب على وجود ظاهرة أو متغيّر معين، وهو التّغيير الّذي يحدث في المتغيّر التّابع (التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي، والانضباط الذّاتي) نتيجة لتأثير المتغيّر المستقل (تطبيق منهج مونتسوري)، ويقاس في البحث الحالي باستخدام معامل الانحدار الخطي.

11-2- منهج مونتسوري (Montessori approach):

اصطلاحاً: هو "فلسفة تعليميّة وتربوية متكاملة موجهة لتعليم الأطفال، تتضمّنُ مجموعةً من الخبرات والأنشطة التعليميّة لتنمية المهارات التعليميّة والتّواصل لدى الأطفال، وذلك في إطار خصائص مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية قدرات الأطفال على الانتباه والإدراك والتّذكر، والّذي سيؤدي إلى التّواصل المناسب لمستواهم النّمائي، ويعمل على تحقيق التكامل بين سمات شخصيّتهم وتهيئتهم للمراحل التّالية" (سليمان، 2022، ص. 28).

إجرائيّاً: أنموذج تربوي موجّه للأطفال، يؤكّد على حريّة الطّفل في بيئة معدّة له، تتناسب مع خصائصه، ومزودة بالإمكانات الماديّة والأجهزة والأدوات ذات المواصفات الملاءمة للطّفل، والكوادر البشريّة المعدّة نفسيّاً وتربويّاً لتربية الطّفل.

11-3- التّفاعل في غرفة النّشاط (Interaction in the Activity Room):

اصطلاحاً: هو جميع الأفعال السّلوكية اللّفظية وغير اللّفظية التّي تجري داخل غرفة النّشاط بهدف زيادة فاعليّة الطّفل لتحقيق تعلّم أفضل، فهو ما يسود غرفة النّشاط من منافسة، وحوار، وتبادل آراء بطريقة هادفة لمساعدة الأطفال على الاستمرار في التّعلّم بدافعية حقيقية (العشي، 2019، ص. 79).

ويعرّف **التفاعل اللفظي وغير اللفظي** بأنّه: "التّأثير المتبادل للأفكار والمشاعر بين الفرد والآخرين من خلال اللّغة بالكلام المنطوق والمسموع، والتّأثر بنبرة الصّوت، واستخدام حركات الجسم وتعابير الوجه والاستماع أثناء المحادثة" (الغريب، 2011، ص. 72).

إجرائيّاً: مجموعة من الاستجابات اللّفظية وغير اللّفظية الصّادرة عن الطّفل نتيجة تواصله مع المعلّمة أو مع أقرانه في غرفة النّشاط، وتتمثل في التّحدّث والاستماع للمحادثة، واستخدام إيماءات الجسم وتعابير الوجه والتّواصل البصري، ويقاس بالدّرجة التّي تستجيب بها المعلمة على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي).

11-4- الانضباط الذّاتي (Self-discipline):

اصطلاحاً: هو السّيطرة التّي يمارسها الفرد على مشاعره ودوافعه وأفعاله، بحيث يكون قادراً على التّحكّم بها وتوجيهها وفقاً لإرادته، كما يتسنى له أن يدرس عواقبها، ويتحسب للمضاعفات التّي قد تنجم عنها (القيسي، 2006، ص. 287).

إجرائيّاً: التزام الطّفل بالتّعليمات والعمل وفقاً لمضامينها، من خلال توجيه ورقابة ذاتيّة لميوله ورغباته وحاجاته، والالتزام بالقوانين والأنظمة المحدّدة في غرفة النّشاط، ويقاس بالدّرجة التّي تستجيب بها المعلمة على استبانة الانضباط الذّاتي.

11-5- رياض الأطفال (kindergartens):

اصطلاحاً: هي مؤسسات تربويّة تستقبل الأطفال من عمر (3-6) سنوات وتسعى إلى توفير الشّروط التّربويّة المناسبة، والجو الملائم لرعاية القوى الكامنة في الطّفل، بغية إيقاظها من النّواحي الجسديّة والعقليّة والنّفسيّة والاجتماعيّة وغيرها (مرتضى، 2008، ص. 23).

إجرائيّاً: رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة المرخّصة في مديرية تربية حماة للعام الدّراسي (2024-2025).

الفصل الثّاني
دراسات سابقة

تمهيد

1- دراسات تناولت منهج مونتسوري

2- دراسات تناولت التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)

3- دراسات تناولت الانضباط الذّاتي

4- أوجه إفادة البحث الحالي من الدّراسات السّابقة

الفصل الثاني

دراسات سابقة

تمهيد

تناول هذا الفصل مجموعةً من الأبحاث والدّراسات السّابقة المتعلّقة بمتغيّرات البحث الحالي، وقدّ تمّ عرض هذه الدّراسات وفق التّسلسل الزّمني من الأقدم إلى الأحدث، حيث قسمت الدّراسات السّابقة إلى ثلاثة محاور على النّحو الآتي:

1- دراسات تناولت منهج مونتسوري

1-1- دراسات محليّة:

1) دراسة (حلاق وعلاء الدّين، 2013) في سوريّة. بعنوان: آراء مديرات ومعلّمات رياض الأطفال في إمكانيّة تطبيق أهداف طريقة مونتسوري في رياض الأطفال العامة في محافظة دمشق.

- **هدف الدّراسة:** تعرّف آراء المديرات والمعلّمات تجاه إمكانيّة تطبيق أهداف طريقة مونتسوري في رياض الأطفال العامة في محافظة دمشق.
- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (128) مديرة ومعلّمة في رياض الأطفال.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدم استبانة إمكانيّة تطبيق أهداف طريقة مونتسوري في رياض الأطفال مكوّنةً من (72) بنداً.
- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ وجود تفاوت في اتّجاهات المديرات والمعلّمات في إمكانيّة تطبيق أهداف طريقة مونتسوري في رياض الأطفال العامة تراوحت ما بين عالية ومتوسّطة وضعيفة.

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة حول اتّجاهات المديرات والمعلّمات في إمكانيّة تطبيق أهداف طريقة مونتسوري في رياض الأطفال العامة تعزى لمتغيّر (المسمى الوظيفي).

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة حول اتجاهات المديرات والمعلّمات في إمكانيّة تطبيق أهداف طريقة مونتسوري في رياض الأطفال العامة تعزى لمتغيّر (الخبرة)، ولصالح فئة أكثر من عشر سنوات.

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة حول اتّجاهات المديرات والمعلّمات في إمكانيّة تطبيق أهداف طريقة مونتسوري في رياض الأطفال العامة تعزى لمتغيّر (المؤهّل التّربوي)، ولصالح التّربويات.

2) دراسة (أحمد ودرويش، 2023) في سوريّة، بعنوان: صعوبات تطبيق طريقة مونتسوري في رياض الأطفال ومقترحات تطبيقها من وجهة نظر المربّيات.

- **هدف الدّراسة:** تعرّف صعوبات تطبيق طريقة مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر مربّيات الرّوضة.
- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (152) مربّية من مربّيات رياض الأطفال الخاصّة في مدينة اللّاذقيّة.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام استبانة مكوّنةً من (30) عبارة لمعرفة صعوبات تطبيق طريقة مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المربّيات.
- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ درجة تواجد صعوبات تطبيق طريقة مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر مربّيات رياض الأطفال في اللّاذقيّة مرتفعة.

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في وجهات نظر مربّيات رياض الأطفال حول صعوبات تطبيق مونتسوري في رياض الأطفال تعزى لمتغيّريّ (سنوات الخبرة، الدّورات التّدريبيّة).

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في وجهات نظر مربّيات رياض الأطفال حول صعوبات تطبيق طريقة مونتسوري في رياض الأطفال تعزى لمتغيّر (المؤهّل العلميّ والتّربوي) المتعلّقة بالبيئة التعليميّة في الرّوضة، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة في وجهات نظر مربّيات رياض الأطفال على مستوى الدّرجة الكليّة للاستبانة، وعند محور الصّعوبات المتعلّقة بالمربّيات في الرّوضة لصالح حملة الثّانوية أو معهد متوسّط.

3) دراسة (درويش، 2023) في سوريّة، بعنوان: واقع استخدام مربّيات رياض الأطفال لمبادئ مونتسوري في أنشطة رياض الأطفال من وجهة نظرهنّ.

- **هدف الدّراسة:** تعرّف واقع استخدام مربّيات رياض الأطفال لمبادئ مونتسوري في تطبيق أنشطة رياض الأطفال من وجهة نظرهنّ.
- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (110) مربّية من مربّيات رياض الأطفال الخاصّة.

– **أداة الدّراسة:** تم استخدام استبانة واقع استخدام مربّيات رياض الأطفال لمبادئ مونتسوري في تطبيق أنشطة الرّياض من وجهة نظرهنّ.

– **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ جاء واقع استخدام مربّيات رياض الأطفال لمبادئ مونتسوري في تطبيق أنشطة رياض الأطفال بدرجة مرتفعة.

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0,05) بين متوسّطات إجابات مربّيات رياض الأطفال حول استخدامهن لمبادئ مونتسوري في أنشطة رياض الأطفال تعزى لمتغيّريّ (المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة).

1-2- دراسات عربيّة:

1) دراسة (بيدس، 2018) في عمان، بعنوان: اتّجاهات معلّمات رياض الأطفال في مدارس مونتسوري نحو استخدام الأدوات الحسّية في التّعلّم والتّعليم.

– **هدف الدّراسة:** تعرّف اتّجاهات معلّمات رياض الأطفال في مدارس مونتسوري نحو استخدام الأدوات الحسّية في التّعلّم والتّعليم.

– **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.

– **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (40) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال في مدارس مونتسوري الحديثة التّابعة للتّعليم الخاصّ في وزارة التّربية والتّعليم في عمان.

– **أداة الدّراسة:** تم استخدام استبانة مكوّنةً من (30) فقرة لقياس اتّجاهات معلّمات رياض الأطفال في مدارس مونتسوري نحو استخدام الأدوات الحسّية في التّعلّم والتّعليم.

– **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ جاءت اتّجاهات معلّمات رياض الأطفال في مدارس مونتسوري نحو استخدام الأدوات الحسّية في عملية التّعليم بدرجة مرتفعة بمتوسّط حسابي (4,68).

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0,05) بين اتّجاهات معلّمات رياض الأطفال في مدارس مونتسوري نحو استخدام الأدوات الحسّية في التّعليم كعيّنة مستقلة.

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0,05) بين متوسّطات اتّجاهات معلّمات رياض الأطفال في مدارس مونتسوري نحو استخدام الأدوات الحسّية في التّعليم تعزى لمتغيّريّ (المؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة).

2) دراسة (أحمد، 2023) في مصر، بعنوان: فاعليّة استخدام أنشطة مونتسوري في تنمية مهارات التّنظيم الذّاتي وتحسين الانتباه لدى أطفال الرّوضة المعرضين لخطر صعوبات التّعلّم.

– **هدف الدّراسة:** الكشف عن فاعليّة استخدام أنشطة مونتسوري في تنمية مهارات التّنظيم الذّاتي وتحسين الانتباه لدى أطفال الرّوضة المعرضين لخطر صعوبات التّعلّم والكشف عن مدى استمراريّة فاعليّة البرنامج بعد توقفه.

– **منهج الدّراسة:** المنهج التّجريبي.

– **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (20) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثّاني برياض الأطفال وتتراوح أعمارهم ما بين (5–6) سنوات يتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين متكافئتين إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة.

– **أداة الدّراسة:** تم استخدام الأدوات الآتية:

- أدوات ضبط العيّنة (استمارة بيانات أوّليّة للطّفل – مقياس رسم الرّجل للذّكاء – مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثّقافي – اختبار المسح النّيرولوجي السّريع – بطاريّة المهارات قبل الأكاديميّة).
- أدوات قياس المتغيّرات التّجريبيّة (مقياس مهارات التّنظيم الذّاتي – مقياس تشتّت الانتباه – البرنامج التّدريبي باستخدام أنشطة مونتسوري).

– **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ فاعليّة استخدام أنشطة مونتسوري في تنمية مهارات التّنظيم الذّاتي وتحسين الانتباه لدى أطفال الرّوضة المعرضين لخطر صعوبات التّعلّم لدى أطفال المجموعة التّجريبيّة بعد تطبيق البرنامج عليهم.

❖ وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

❖ عدم وجود فروق في مهارات التّنظيم الذّاتي والانتباه لدى أطفال المجموعة التّجريبيّة بعد فترة من توقفه ممّا يدلّ على استمراريّة فعالية البرنامج.

3) دراسة (بلغيث، 2025) في الجزائر، بعنوان: واقع تطبيق معلّمي التّربية التّحضيرية لمنهج مونتسوري في العمليّة التّدريسيّة.

– **هدف الدّراسة:** تعرّف واقع تطبيق معلّمي التّربية التّحضيرية لمنهج مونتسوري في العمليّة التّدريسيّة.

– **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.

– **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (60) معلّماً للتّربية التّحضيرية، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة.

– **أداة الدّراسة:** تم استخدام استبانة مكوّنةً من (30) بنداً، وتمّ توزيعهم على ثلاثة أبعاد وهي (ركن الحياة العمليّة، ركن الرّياضيات، ركن اللّغة).

– **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ جاء مستوى تطبيق منهج مونتسوري لدى معلّمي التّربية التّحضيرية بدرجة متوسّطة.

❖ لا توجد فروق في تطبيق معلّمي التّربية التّحضيرية لمنهج مونتسوري في العمليّة التّدريسيّة تبعاً لمتغيّري (الخبرة المهنيّة، المؤهّل العلميّ).

1-3- دراسات أجنبيّة:

1) دراسة هولمز (Holmes, 2016) في أستراليا:

The Introduction of Montessori Teaching and Learning Practices in an Early Childhood Classroom in a Remote Indigenous School.

بعنوان: إدخال ممارسات مونتسوري في التّعلّم والتّعليم في الصّفوف الدّراسيّة لمرحلة الطّفولة المبكرة في مدرسة نائية للسّكان الأصليّين.

– **هدف الدّراسة:** ملاحظة ووصف تأثير طريقة تدريس مونتسوري في برنامج الطّفولة المبكرة للسّكان الأصليّين عن بعد للتّأكّد ما إذا كان هذا النّهج البديل للتّعليم يوفر ممارسة أكثر ملاءمة ثقافيّاً من الأساليب السّابقة.

– **منهج الدّراسة:** استخدم منهج دراسة الحالة الفرديّة بهدف فهم تأثير طريقة تدريس مونتسوري في برنامج الطّفولة المبكرة للسّكان الأصليّين عن بعد.

– **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (17) طفلاً.

– **أدوات الدّراسة:** تم استخدام الأدوات الآتية:

- تسجيل الفيديو وبطاقة المراقبة من قبل المعلّم الباحث.
- كتابة المذكرات من قبل المعلّم الباحث.
- عشرةُ بطاقاتٍ رصديّة للصّديق النّاقد.
- ثلاثُ مقابلاتٍ فرديّةٍ مع المُخبَر.

– **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ استجابة الأطفال لطريقة تدريس مونتسوري.

❖ تطوير اللّغة ضمن طريقة تدريس مونتسوري، والمشاركة المجتمعيّة داخل صف الطّفولة المبكرة.

- ❖ الخصائص الأساسيّة المختلفة لطريقة تدريس مونتسوري تتوافق مع تقنيات تربية أطفال السّكان الأصليّين التّقليديّة مثل: الاستقلاليّة والحركة.
- ❖ توفر أصول تدريس مونتسوري لمسؤولي التّعليم من السّكان الأصليّين وسكان الجزر منهجاً متسقاً بمجموعة من الأنشطة والمواد التعليميّة للعمل بشكل فردي مع الأطفال في اللّغة الأمّ قبل الانتقال إلى اللّغة الإنكليزيّة الأستراليّة القياسيّة.

2) دراسة هيلز (Hiles, 2018) في أمريكا:

Parents Reasons for Sending their child to Montessori Schools.

بعنوان: أسباب إرسال أولياء الأمور أطفالهم إلى مدارس مونتسوري.

- **هدف الدّراسة:** تحديد أسباب إرسال أولياء الأمور أطفالهم إلى مدارس مونتسوري.
- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (124) ولي أمر من الآباء الّذين التحق أطفالهم في ثلاث مدارس لمونتسوري.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام دراسةً استقصائيّةً.
- **نتائج الدّراسة:** تشير إلى أنّ هناك أربع أسباب حفزت اختيار الوالدين لتعليم مونتسوري وهي:

- ❖ الانجذاب إلى مبادئ مونتسوري وملاءمة فلسفتها.
- ❖ الحماس للنّتائج المتوقعة.
- ❖ جاذبية قاعات النّشاط الدّراسيّة.
- ❖ إنّ ما يساعد في دعم عمليّة اتخاذ القرار لدى أولياء الأمور هو حرص مديري مونتسوري على الاستمرار في التّوعيّة الوالديّة والعامة بتعليم مونتسوري وتزويد الأسر بالمعلومات المستقبليّة التّي تتعلق بملاءمة الرّوضة وبيئة قاعة النّشاط ونتائج الأطفال على المدى الطّويل.

3) دراسة تريّاقي وآخرون (Tiryaki et al, 2021) في تركيا:

A Study on the Effect of Montessori Education on Self- Regulation Skills in Preschools.

بعنوان: دراسة عن تأثير تعليم مونتسوري في مهارات التّنظيم الذّاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

- **هدف الدّراسة:** دراسة عن تأثير تعليم مونتسوري في مهارات التّنظيم الذّاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- **منهج الدّراسة:** المنهج التّجريبي.

- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (3-5) سنوات، (62) المجموعة التّجريبيّة، و(53) المجموعة الضّابطة.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام الأدوات الآتية:

- استمارة المعلومات الديموغرافيّة، تحتوي على أسئلة حول عمر الطّفل وجنسه، وكذلك التّحصيل العلميّ للوالدّين.
- مقياس التّنظيم الذّاتي لأطفال ما قبل المدرسة.

- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسّط درجات الاختبار البعدي للتّنظيم الذّاتي والانتباه والتّحكّم في الاندفاعات بين أطفال المجموعتين لصالح المجموعة التّجريبيّة، في حين لم يكن هناك فرق كبير في الانفعال (العاطفة الإيجابية).

❖ هناك فرق كبير بين متوسّطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التّجريبيّة في التّنظيم الذّاتي والانتباه والتّحكّم في الاندفاعات، لصالح الاختبار البعدي.

4) دراسة كوكاباش وبافلي (Kocabas & Bavli, 2022) في تركيا:

The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child.

بعنوان: طريقة مونتسوري التعليميّة: تواصل وتعاون المعلّمين مع الطّفل.

- **هدف الدّراسة:** فحص ممارسات معلّمي مونتسوري في التّواصل والتّعاون مع الطّفل.
- **منهج الدّراسة:** المنهج الفينومينولوجي.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (12) معلّماً لمرحلة ما قبل المدرسة في مونتسوري.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام مقابلة جماعيّة مركزّة، ومقابلات شبه منظّمة للحصول على البيانات، ونسخ البيانات التّي تمّ الحصول وتحليل محتواها، وقدّ تمّ فحص النّتائج تحت ثلاثة محاور رئيسيّة هي "تواصل المعلّم مع الطّفل"، و "التّعاون بين المعلّم والطّفل"، و "الصّعوبات التّي يواجهها معلّمو مونتسوري في التّواصل والتّعاون مع الطّفل".
- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ أنّ أسلوب التّواصل لدى المعلّمين يعتمد على احترام الطّفل، ومع ذلك انحرفت ممارسات المعلّمين في التّواصل عن فلسفة مونتسوري في حالة الصّراع والسّلوكيّات غير المرغوب فيها.

- ❖ كان الدّعم من أقران الطّفل، وإشراك الأطفال في تشكيل قواعد الصّف، ومنح الأطفال المسؤوليّة، والتّعاون في التّعلّم، هي الموضوعات الرّئيسيّة التّي تحافظ على التّعاون مع الطّفل.
- ❖ واجه معلّمو مونتسوري بعض الصّعوبات في التّواصل والتّعاون مع الطّفل، وبالتّالي فإنّ ممارسات معلّمي مونتسوري في التّواصل والتّعاون مع الطّفل تتوافق في الغالب، ولكن يمكن أن تتعارض في بعض الأحيان.

1-4- التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

بعد استعراض الدّراسات السّابقة قامت الباحثة بالتّعليق عليها، وذلك من حيث الجوانب التّي تمّ عرضها في كلّ دراسة، والممثلة في الهدف، والمنهج، والعيّنة، والأدوات وفق الآتي:

من حيث الهدف:

- اتّفق البحث الحاليّ مع معظم الدّراسات السّابقة من حيث الهدف، وهو تعرّف أثر تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال، ومن هذه الدّراسات: دراسة (أحمد، 2023؛ Holmes, 2016؛ Hiles, 2018؛ Tiryaki et al, 2021؛ Kocabas & Bavli, 2022).

- في حين اختلف البحث الحاليّ مع بعض الدّراسات السّابقة كدراسة (حلاق وعلاء الدّين، 2013) حيث كان هدفها تعرّف آراء المديرات والمعلّمات تجاه إمكانيّة تطبيق أهداف طريقة مونتسوري في رياض الأطفال، ومع دراسة (بيدس، 2018) وكان هدفها التّعرّف إلى اتّجاهات معلّمات رياض الأطفال في مدارس مونتسوري نحو استخدام الأدوات الحسّية في التّعلّم والتّعليم، ودراسة (أحمد ودرويش، 2023) والتّي هدفت إلى تعرّف صعوبات تطبيق طريقة مونتسوري في رياض الأطفال، ودراسة (درويش، 2023) والتّي هدفت إلى تعرّف واقع استخدام مربّيات رياض الأطفال لمبادئ مونتسوري في أنشطة رياض الأطفال، ودراسة (بلغيث، 2025) حيث كان هدفها تعرّف واقع تطبيق معلّمي التّربية التّحضيرية لمنهج مونتسوري في العمليّة التّدريسيّة.

من حيث المنهج:

- اتّفق البحث الحاليّ مع بعض الدّراسات السّابقة في اتّباع المنهج الوصفيّ التّحليليّ، ما عدا دراسة (أحمد، 2023؛ Tiryaki et al., 2021) التّي اتّبعت المنهج شبه التّجريبي، ودراسة Holmes, (2016) التّي اتّبعت منهج دراسة الحالة الفرديّة، ودراسة (Kocabas & Bavli, 2022) التّي اتّبعت المنهج الفينومينولوجي.

من حيث العيّنة:

– اتّفق البحث الحاليّ مع بعض الدّراسات السّابقة من حيث عيّنة الدّراسة، حيث تكوّنت العيّنة من معلّمات رياض الأطفال، ومن هذه الدّراسات: دراسة (بيدس، 2018؛ أحمد ودرويش، 2023؛ درويش، 2023؛ بلغيث، 2025؛ Kocabas & Bavli, 2022)، كما اتفقت جزئيّاً مع دراسة (حلاق وعلاء الدّين، 2013) حيث تكوّنت العيّنة من مديرات ومعلّمات رياض الأطفال.

– في حين يختلف البحث الحاليّ مع دراسة (أحمد، 2023؛ Holmes, 2016؛ Tiryaki et al., 2021) حيث تكوّنت العيّنة من أطفال الرّوضة، ودراسة (Hiles, 2018) إذ تكوّنت العيّنة من أولياء الأمور.

من حيث الأدوات:

– اتّفق البحث الحاليّ مع بعض الدّراسات السّابقة في استخدام الاستبانة كأداة دراسة ويذكر منها: دراسة (حلاق وعلاء الدّين، 2013؛ بيدس، 2018؛ أحمد ودرويش، 2023؛ درويش، 2023؛ بلغيث، 2025).

– في حين اختلف مع دراسة (أحمد، 2023) التّي استخدمت أدوات ضبط العيّنة وأدوات قياس المتغيّرات التّجريبيّة، ومع دراسة (Holmes, 2016) التّي استخدمت تسجيل الفيديو وبطاقة الملياحظة، وكتابة المذكرات، وعشرة بطاقات رصديّة للصّديق النّاقد، وثلاث مقابلات فرديّة مع المخبر، ومع دراسة (Hiles, 2018) التّي استخدمت دراسة استقصائيّة، ومع دراسة (Tiryaki et al., 2021) التّي استخدمت استمارة المعلومات الدّيموغرافيّة، ومقياس التّنظيم الذّاتي، ومع دراسة (Kocabas & Bavli, 2022) التّي استخدمت مقابلة جماعيّة مركزة ومقابلات شبه منظّمة.

2– دراسات تناولت التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي):

2–1– دراسات محليّة:

1) دراسة (الحسين وتركو، 2016) في سوريّة، بعنوان: مهارات التّواصل غير اللّفظي لدى المعلّمات وعلاقتها بالتّفاعل الاجتماعي عند أطفال الرّياض: دراسة ميدانية على عيّنة من رياض الأطفال الحكوميّة في محافظة دمشق.

– **هدف الدّراسة:** تعرّف العلاقة بين مهارات التّواصل غير اللّفظي لدى المعلّمات والتّفاعل الاجتماعي عند أطفال الرّياض.

- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (30) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال، ومن (75) طفلاً وطفلة من أطفال الفئة الثّالثة في مدينة دمشق.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام الأدوات الآتية:
  - بطاقة ملاحظة مهارات التّواصل غير اللّفظي لدى المعلّمات.
  - قائمة رصد التّفاعل الاجتماعي عند أطفال الرّوضة.
- **نتائج الدّراسة:** بيّنت نتائج الدّراسة وجود علاقة دالة إحصائيّاً بين مهارات التّواصل غير اللّفظي لدى المعلّمات والتّفاعل الاجتماعي عند الأطفال.

2) دراسة (فرّا، 2022) في سوريّة، بعنوان: فاعليّة برنامج تدريبي قائم على أنماط التّعلّم في تنمية مهارات التّفاعل الصّفي (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى معلمي التّعليم الأساسي.

- **هدف الدّراسة:** تعرّف فاعليّة برنامج تدريبي قائم على أنماط التّعلّم في تنمية مهارات التّفاعل الصّفي (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى معلمي التّعليم الأساسي.
- **منهج الدّراسة:** المنهج شبه التّجريبي.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (30) معلّماً ومعلّمة من معلّمي الحلقة الأولى باختصاص معلّم صف.
- **أداة الدّراسة:** تمّ استخدام الأدوات الآتية:
  - قائمة مهارات التّفاعل الصّفي (اللّفظي وغير اللّفظي) للمعلّمين.
  - مقياس أنماط التّعلّم (VAK).
  - مقياس مهارات التّفاعل الصّفي (اللّفظي وغير اللّفظي) للمعلّمين.
  - بطاقة ملاحظة التّفاعل الصّفي (اللّفظي وغير اللّفظي) للمعلّمين.
  - البرنامج القائم على أنماط التّعلّم.
- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات أفراد المجموعة التّجريبية في التّطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التّفاعل الصّفي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات أفراد المجموعة التّجريبية في التّطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التّفاعل الصّفي.
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات أفراد المجموعة التّجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس مهارات التّفاعل الصّفي تبعاً لمتغيّر (أنماط التّعلّم).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات أفراد المجموعة التّجريبية في التّطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التّفاعل الصّفي تبعاً لمتغيّر (أنماط التّعلّم).

2-2- دراسات عربيّة:

1) دراسة (الغريب، 2011) في مصر، بعنوان: فعالية التّدريب على الأسلوب التّمثيلي في تنمية التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

- **هدف الدّراسة:** الكشف عن فعالية التّدريب على الأسلوب التّمثيلي في تنمية التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

- **منهج الدّراسة:** المنهج التّجريبي.

- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (47) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي، تمّ تقسيمها إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة.

- **أداة الدّراسة:** تم استخدام الأدوات الآتية:

- مقياس التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي.
- برنامج التّدريب على الأسلوب التّمثيلي.

- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسّطي درجات كلّ من تلاميذ المجموعة الضّابطة وتلاميذ المجموعة التّجريبيّة في القياس البعدي لمقياس التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي، لصالح المجموعة التّجريبيّة.

❖ وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسّطي درجات كلّ من تلاميذ المجموعة الضّابطة وتلاميذ المجموعة التّجريبيّة في قياس المتابعة لمقياس التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي، لصالح المجموعة التّجريبيّة.

2) دراسة (المهناء، 2019) في السّعوديّة، بعنوان: دور مؤسّسات رياض الأطفال في تنمية التّفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة في منطقة الرّياض.

- **هدف الدراسة:** تعرّف دور مؤسّسات رياض الأطفال في تنمية التّفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة في منطقة الرّياض.

- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.

- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (200) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال في مدينة الرّياض.

– **أداة الدّراسة:** تم استخدام استبانة مكوّنةً من ثلاثة محاور (دور مديرة الرّوضة في تنمية التّفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، دور معلّمة الرّوضة في تنمية التّفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، مدى توفر الإمكانيّات والوسائل في الرّوضة لتنمية التّفاعل الاجتماعي لدى الأطفال).

– **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

- ❖ أهمّية دور مديرات الرّوضة في تنمية التّفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، وذلك من خلال تكريم الأطفال بشكل دوري عند قيامهم بمبادرات اجتماعيّة.
- ❖ أهمّية دور معلّمات الرّوضة في تنمية التّفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، وذلك من خلال توفير ألعاب جماعيّة في فترة اللعب الخارجي، بالإضافة إلى قراءة الأناشيد والقصص التّي تساعد على الحدّ من المشكلات النّفسية التّي يعاني منها بعض الأطفال.
- ❖ أهمّية توفر الإمكانيّات والوسائل في الرّوضة لتنمية التّفاعل الاجتماعي لدى الأطفال (لوحات إرشاديّة، مكان واسع للعمل، الكتب والقصص، أدوات فنية، مكعبات بأحجام مختلفة...).

3) دراسة (الشّوابكة، 2021) في مصر، بعنوان: استخدام استراتيجية التّمثيل الدّرامي لتنمية مهارات التّواصل والتّفاعل الاجتماعي لدى طفل الرّوضة.

– **هدف الدّراسة:** تعرّف فاعليّة استخدام استراتيجية التّمثيل الدّرامي في تنمية مهارات التّواصل والتّفاعل الاجتماعي لدى طفل الرّوضة.

– **منهج الدّراسة:** المنهج التّجريبي.

– **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (60) طفلاً وطفلة من أطفال الرّوضة.

– **أداة الدّراسة:** تم استخدام مقياس مهارات التّواصل والتّفاعل الاجتماعي المصوّر، وبرنامج قائم على التّمثيل الدّرامي.

– **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات المجموعتين (الضّابطة والتّجريبيّة) في التّطبيق البعدي لمقياس مهارات التّواصل والتّفاعل الاجتماعي المصوّر لصالح المجموعة التّجريبيّة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات المجموعة التّجريبيّة في التّطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس مهارات التّواصل والتّفاعل الاجتماعي المصوّر لصالح التّطبيق البعدي.

4) دراسة (واصف، 2022) في مصر، بعنوان: تصميم بيئات تعليميّة/ تعلّميّة ديناميكية لتنمية المهارات اللّغوية والتّفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرّوضة.

- **هدف الدّراسة:** تصميم بيئات تعليميّة/ تعلّميّة ديناميكيّة لتنمية المهارات اللّغوية والتّفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرّوضة.

- **منهج الدّراسة:** المنهج شبه التّجريبي.

- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من ثلاث بيئات تعليميّة مختلفة (الرّوضات الرّسميّة، الحضانات التّابعة للجمعيات الأهلية، الفئات المهمّشة).

- **أداة الدّراسة:** تم استخدام الأدوات الآتية:

- قائمة المهارات اللّغوية اللّازم تنميتها عند طفل الرّوضة.
- قائمة مهارات التّفاعل الاجتماعي اللّازم تنميتها عند طفل الرّوضة.
- تصميم مقترح للبيئة التعليميّة/ التّعلّميّة الدّيناميكيّة.

- **نتائج الدّراسة:** بيّنت نتائج الدّراسة وجود علاقة كبيرة بين تصميم البيئة التعليميّة الدّيناميكيّة وارتباط المناهج الدّراسيّة بخصائص واحتياجات الأطفال وبين تقدّمهم في المهارات اللّغوية ومهارات التّفاعل الاجتماعي.

2-3- دراسات أجنبيّة:

1) دراسة تيست وكورنيليوس وايت (Test & Cornelius- White, 2013) في أمريكا:

Relationships between the Timing of Social Interactions and Preschoolers' Engagement in Preschool Classrooms.

بعنوان: العلاقة بين توقيت التّفاعلات الاجتماعيّة وانخراط الأطفال في صفوف ما قبل المدرسة.

- **هدف الدّراسة:** تعرّف تأثير العوامل الاجتماعيّة في الصّف الدّراسي (مثل التّفاعلات مع الأقران والمعلّمين، الحديث، مراقبة الأقران، وحضور الأقران والمعلّمين) على المشاركة.

- **منهج الدّراسة:** المنهج شبه التّجريبي.

- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (12) طفلاً في سن ما قبل المدرسة، وتتراوح أعمارهم ما بين (2- 5) سنوات.

- **أداة الدّراسة:** تم استخدام تقنيات التّحليل المتسلسل لفحص تأثير توقيت العوامل الاجتماعيّة على المشاركة بعمق.

- **نتائج الدّراسة:** بيّنت نتائج الدّراسة أن توقيت التّفاعلات الاجتماعيّة يحدث فرقاً في التّأثير الّذي تخلّفه هذه التّفاعلات على مشاركة الأطفال في الأنشطة المصمّمة لتشجيع التّعلّم والتّطور، حيث تعمل تفاعلات

الأطفال مع المعلّمين كجسر للدّخول إلى المشاركات أو كمرحلة انتقاليّة للخروج من المشاركة، ويدعم وجود المعلّم المشاركة المستمرة، كما تعمل التّفاعلات مع الأقران والتّحدّث مع الذّات على دعم وتعميق المشاركات الجارية بالفعل.

2) دراسة كاربيا (Karuppiah, 2021) في سنغافورة:

Enhancing the Quality of Teacher- Child Interactions in Singapore Pre-School Classrooms.

بعنوان: تحسين جودة التّفاعلات بين المعلّم والطّفل في صفوف ما قبل المدرسة في سنغافورة.

– **هدف الدّراسة:** تطوير بيانات أساسيّة حول جودة التّفاعلات بين المعلّم والطّفل في صفوف ما قبل المدرسة في سنغافورة.

– **منهج الدّراسة:** المنهج النّوعي من أجل الحصول على بيانات غنية وعميقة، وذلك من خلال دراسة طولية مدتها خمس سنوات تهدف إلى تتبّع الأطفال من رياض الأطفال (K1) إلى رياض الأطفال (K2) إلى الصّف الأوّل الابتدائي (P1) في سنغافورة.

– **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (120) معلّماً و(1530) طفل في (80) مدرسة تمهيدية في جميع أنحاء سنغافورة.

– **أداة الدّراسة:** تم استخدام نظام تقيّيم الصّف الدّراسي (Class) في ثلاث مجالات رئيسيّة وهي (الدّعم العاطفي – تنظيم الصّف الدّراسي – الدّعم التعليمي) متضمّنة عشرة أبعاد هي: (المناخ الإيجابي – المناخ السلبي – حساسيّة المعلّم – الاهتمام بوجهات نظر الطلاب – إدارة السّلوك – إدارة الإنتاجيّة – وضع النّظام التعليمي – تطوير المفاهيم – جودة ردود الفعل – نمذجة اللّغة).

– **نتائج الدّراسة:** بيّنت نتائج الدّراسة أنّ جودة التّفاعلات كانت متوسّطة بشكل عام فيما يتعلق بالدّعم العاطفي وتنظيم الصّف الدّراسي، ولكنّها منخفضة إلى حدّ ما فيما يتعلق بالدّعم التعليمي، وبالتّالي يمكن وصف الجودة الإجماليّة للتّفاعلات بين المعلّم والطّفل في دور الحضانة في سنغافورة بأنّها تتراوح ما بين المنخفضة والمتوسّطة.

2-4- التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

بعد استعراض الدّراسات السّابقة قامت الباحثة بالتّعليق عليها، وذلك من حيث الجوانب التّي تمّ عرضها في كلّ دراسة، والممثلة في الهدف، والمنهج، والعيّنة، والأدوات وفق الآتي:

من حيث الهدف:

– اتّفق البحث الحاليّ من حيث الهدف مع دراسة (الغريب، 2011) حيث كان الهدف تحقيق وتنمية التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي).

– في حين اختلف البحث الحاليّ مع معظم الدّراسات السّابقة كدراسة (الحسين وتركو، 2016؛ المهناء، 2019؛ الشّوابكة، 2021؛ واصف، 2022؛ Test & Cornelius- White, 2013؛ Karuppiah, 2021) التّي هدفت إلى تعرّف دور التّفاعل وتنمّيته من جوانب أخرى.

من حيث المنهج:

– اتّفق البحث الحاليّ مع دراستي (الحسين وتركو، 2016؛ المهناء، 2019) في اتّباع المنهج الوصفيّ التّحليليّ، في حين اختلفت مع معظم الدّراسات السّابقة كدراسة (الغريب، 2011؛ الشّوابكة، 2021؛ واصف، 2022؛ Test & Cornelius– White, 2013؛ Karuppiah, 2021) التّي اتّبعت المنهج التّجريبي وشبه التّجريبي.

من حيث العيّنة:

– اتّفق البحث الحاليّ مع دراسة (المهناء، 2019) من حيث عيّنة الدّراسة، حيث تكوّنت العيّنة من معلّمات رياض الأطفال، كما اتّفقت جزئيّاً مع دراستي (الحسين تركو، 2016؛ Karuppiah, 2021) من حيث العيّنة.

– في حين اختلف البحث الحاليّ مع دراسة (الغريب، 2011؛ الشّوابكة، 2021؛ واصف، 2022؛ Test & Cornelius– White, 2013) حيث تنوعت العيّنة ما بين أطفال وتلاميذ.

من حيث الأدوات:

– اتّفق البحث الحاليّ مع دراسة (المهناء، 2019) في استخدام الاستبانة كأداة دراسة.

– في حين اختلف البحث الحاليّ مع معظم الدّراسات السّابقة كدراسة (الغريب، 2011؛ الحسين وتركو، 2016؛ الشّوابكة، 2021؛ واصف، 2022؛ Test & Cornelius– White, 2013؛ Karuppiah, 2021) التّي استخدمت عدّة أدوات (قائمة مهارات، بطاقة ملاحظة، مقياس).

3- دراسات تناولت الانضباط الذّاتي

3-1- دراسات محليّة

1) دراسة (المودي، 2015) في سوريّة، بعنوان: دور ممارسة القواعد الصّفيّة في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى المتعلّمين.

- **هدف الدّراسة:** تعرّف دور ممارسة القواعد الصّفيّة من قبل مدرسيّ مرحلة التّعليم الأساسي – الحلقة الثّانية في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى المتعلّمين.
- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (34) مدرساً ومدرسة و(137) متعلّماً ومتعلّمة.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام الأدوات الآتية:
  - استبانة القواعد الصّفيّة.
  - استبانة الانضباط الذّاتي.
  - بطاقة ملاحظة (ممارسة القواعد الصّفيّة وانعكاساتها على المتعلّمين).
- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ جاءت ممارسة المدرسين للقواعد الصّفيّة في مدارس التّعليم الأساسي – الحلقة الثّانية بدرجة متوسّطة بمتوسّط حسابي (3.11).

❖ جاء ميل المتعلّمين إلى الانضباط الذّاتي بدرجة متوسّطة بمتوسّط حسابي (3.07).

❖ وجود ارتباط قوي بين ممارسة القواعد الصّفيّة المتّبعة من قبل المدرسين، وبين الانضباط الذّاتي لدى المتعلّمين، والعلاقة بينهما طرديّة وموجبة.

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات إجابات المدرسين على استبانة القواعد الصّفيّة تعزى لمتغيّرات (الاختصاص، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة).

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات إجابات المتعلّمين على استبانة الانضباط الذّاتي تعزى لمتغيّر (الجنس).

2) دراسة (السّلامه، 2020) في سوريّة، بعنوان: فاعليّة برنامج تدريبي مقترح للمعلّمات قائم على منهجيّة كايزن في تنمية بعض سلوكيّات الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.

- **هدف الدّراسة:** الكشف عن فاعليّة برنامج تدريبي مقترح للمعلّمات قائم على منهجيّة كايزن في تنمية بعض سلوكيّات الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.

- **منهج الدّراسة:** المنهج شبه التّجريبي.

- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (21) معلّمة من معلّمات ثلاث روضات في مدينة حمص، و(65) طفلاً وطفلة.

- **أداة الدّراسة:** تم استخدام الأدوات الآتية:

- قائمة سلوكيّات الانضباط الذّاتي، وقائمة المهارات التّي ينبغي تنميتها لدى معلّمة الرّوضة في ضوء منهجيّة كايزن.
- اختبار معرفي للمعلّمات، واستبانة موجّهة للمعلّمات، وبطاقة ملاحظة أداء المعلّمة.
- مقياس مصوّر لطفل الرّوضة، وبطاقة ملاحظة سلوكيّات الانضباط الذّاتي لطفل الرّوضة.

- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسّطي درجات المعلّمات في القياسين القبلي والبعدي لكلّ من (الاختبار المعرفي – بطاقة ملاحظة أداء المعلّمة – الاستبانة) لصالح القياس البعدي.

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المعلّمات في القياس البعدي للاختبار المعرفي تعزى لمتغيّريّ (الخبرة – الدّورات التّدريبيّة).

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المعلّمات في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة أداء المعلّمة تعزى لمتغيّريّ (الخبرة، الدّورات التّدريبيّة).

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المعلّمات في القياس البعدي للاستبانة تعزى لمتغيّريّ (الخبرة، الدّورات التّدريبيّة).

❖ وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسّطي درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لكلّ من (المقياس المصوّر للانضباط الذّاتي – بطاقة ملاحظة سلوكيّات الانضباط الذّاتي) لصالح القياس البعدي.

3) دراسة (شلاحه، 2022) في سوريّة، بعنوان: المناخ النّفسي الاجتماعي الصّفيّ وعلاقته بالانضباط الذّاتي لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي.

- **هدف الدّراسة:** تعرّف مستوى المناخ النّفسي الاجتماعي الصّفيّ والانضباط الذّاتي، والعلاقة بينهما لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي.

- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (336) تلميذاً وتلميذةً من الصّف السّادس الأساسي.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام استبانة المناخ النّفسي الاجتماعي الصّفيّ، واستبانة الانضباط الذّاتي.
- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ مستوى توفر المناخ النّفسي الاجتماعي الصّفيّ لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي جاء بدرجة متوسّطة، وبنسبة مئويّة بلغت (74.83%).

❖ مستوى الانضباط الذّاتي لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي جاء بدرجة متوسّطة، وبنسبة مئويّة بلغت (55.52%).

❖ وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين مستوى المناخ النّفسي الاجتماعي الصّفيّ، ومستوى الانضباط الذّاتي لدى تلاميذ الصّف السّادس.

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات التّلاميذ على استبانتي المناخ النّفسي الاجتماعي الصّفيّ، والانضباط الذّاتي تعزى لمتغيّر(الجنس).

4) دراسة (حمدان وبهلول، 2023) في سوريّة، بعنوان: أنماط الانضباط الصّفيّ السّائد لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي.

- **هدف الدّراسة:** تعرّف أنماط الانضباط الصّفيّ السّائد لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي من وجهة نظر المعلّمين.
- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (200) معلّماً ومعلّمةً من معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام استبانة أنماط الانضباط الصّفيّ.
- **نتائج الدّراسة:** بيّنت الدّراسة النّتائج الآتية:

❖ جاءت أنماط الانضباط الصّفيّ السّائدة لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي بدرجة مرتفعة، واحتلّ الانضباط الذّاتي المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (3.85)، ثمّ الانضباط الوقائي بمتوسّط حسابي (3.81)، ثمّ الانضباط التّحليليّ بمتوسّط حسابي (3.45)، وأخيراً الانضباط الخارجي بمتوسّط حسابي (3.35).

❖ عدم وجود فروق بين إجابات المعلّمين على استبانة أنماط الانضباط الصّفيّ السّائدة لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي تعزى لمتغيّريّ (المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة).

3-2- دراسات عربيّة

1) دراسة (بوجيت، 2017) في الجزائر، بعنوان: أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على أداء المهمّات الصّفيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في تحسين الانضباط الصّفيّ الذّاتي.

- **هدف الدّراسة:** الكشف عن فاعليّة برنامج تدريبي قائم على أداء المهمّات الصّفيّة في تحسين الانضباط الصّفيّ الذّاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.
- **منهج الدّراسة:** المنهج شبه التّجريبي.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (48) تلميذاً من تلاميذ الّصف الثّاني الابتدائي.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام الأدوات الآتية:

- برنامج تدريبي قائم على أداء المهمّات الصّفيّة في جوانب عمليّة أدائيّة وتفاعليّة ضمن مجموعات صغيرة.
- بطاقة الملاحظة للانضباط الصّفيّ الذّاتي.

- **نتائج الدّراسة:** بيّنت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات الانضباط الصّفيّ الذّاتي لصالح المجموعة التّجريبيّة.

2) دراسة (قرنوب، 2022) في الجزائر، بعنوان: منهج مونتسوري والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.

- **هدف الدّراسة:** تعرّف دور منهج مونتسوري في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المربّيات.
- **منهج الدّراسة:** المنهج الوصفيّ التّحليليّ.
- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (120) مربّية بمختلف روضات ولاية جيجل في الجزائر.
- **أداة الدّراسة:** تم استخدام استبانة دور منهج مونتسوري في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.
- **نتائج الدّراسة:** بيّنت نتائج الدّراسة دور منهج مونتسوري في تحسين الانضباط الذّاتي لدى أطفال الروضة.

3-3- دراسات أجنبيّة:

1) دراسة ميشيل وبرادشو (Mitchell & Bradshow, 2013) في أمريكا:

Examining Classroom Influences on Student Perceptions of School Climate: (The Role of Classroom Management and Exclusionary Discipline Strategies).

بعنوان: دراسة تأثير الصّفوف الدّراسيّة على تصورات الطّلاب للمناخ المدرسيّ (دور إدارة الصّفوف الدّراسيّة – واستراتيجيات الانضباط الاستبعادي).

– **هدف الدّراسة:** البحث عن العلاقة بين الاستراتيجيتيّن المختلفتيّن لإدارة الصّف الدّراسي وإدراك الطّلاب لمناخ المدرسة.

– **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (1902) طالباً في الصّف الخامس و(93) معلّماً، وتمّ دمجهم في (37) مدرسة ابتدائيّة عامة في ماريلاند.

– **أداة الدّراسة:** تم استخدام إجراءات نمذجة المعادلات البنيويّة متعدّدة المستويات للتّحقّق من العلاقة بين استراتيجيتيّن مختلفتيّن لإدارة الصّف الدّراسي هما (استراتيجية الانضباط الإقصائي واستراتيجية دعم السّلوك الإيجابي) وتقييمات الطّلاب لمناخ المدرسة أيّ (العدالة والنّظام والانضباط وعلاقة الطّالب بالمعلّم والدّافع الأكاديميّ).

– **نتائج الدّراسة:** بيّنت نتائج الدّراسة أنّ الاستخدام الأكبر لاستراتيجيات الانضباط الإقصائي كان مرتبطاً بانخفاض الدّرجات في النّظام والانضباط، في حين ارتبط الاستخدام الأكبر لوسائل دعم السّلوك الإيجابي بارتفاع الدّرجات في النّظام والانضباط والعدالة وعلاقة الطّالب بالمعلّم، كما أشارت النّتائج إلى أنّ التّدريب قبل الخدمة وأنشطة التّطوير المهني يجب أن تعزّز استخدام المعلّمين لاستراتيجيات دعم السّلوك الإيجابي وتشجّع على تقليل الاعتماد على استراتيجيات الانضباط الإقصائي من أجل تعزيز مناخ المدرسة وظروف التّعلّم.

2) دراسة سومادي وآخرون (Sumadi et al, 2023) في إندونيسيا:

Effect of Learning Based of Self- Discipline on Social Abilities.

بعنوان: أثر التّعلّم المبني على الانضباط الذّاتي في القدرات الاجتماعيّة.

– **هدف الدّراسة:** مقارنة مستوى القدرات الاجتماعيّة للطّلاب في التّعلّم القائم على الانضباط الذّاتي مع التّعلّم التّقليدي.

– **منهج الدّراسة:** المنهج شبه التّجريبي.

- **عيّنة الدّراسة:** تكوّنت من (120) طالباً من برنامج دراسة إعداد معلّمي المدارس الابتدائيّة.

- **أداة الدّراسة:** تم استخدام مقياس القدرات الاجتماعيّة.

- **نتائج الدّراسة:** بيّنت نتائج الدّراسة وجود فروق في مستوى القدرات الاجتماعيّة للطّلاب الّذين يعتمد تعلّمهم على الانضباط الذّاتي مقارنة بأولئك الّذين يعتمد تعلّمهم على التّعلّم التّقليدي، حيث يُظهر الطّلاب الّذين يعتمد تعلّمهم على الانضباط الذّاتي مستوى أعلى بكثير في القدرات الاجتماعيّة من أولئك الّذين يعتمدون على التّعلّم التّقليدي.

3-4- التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

بعد استعراض الدّراسات السّابقة قامت الباحثة بالتّعليق عليها، وذلك من حيث الجوانب التّي تمّ عرضها في كلّ دراسة، والممثلة في الهدف، والمنهج، والعيّنة، والأدوات وفق الآتي:

من حيث الهدف:

- اتّفق البحث الحاليّ مع بعض الدّراسات السّابقة من حيث الهدف كدراسة (المودي، 2015؛ بوجيت، 2017؛ السّلامه، 2020؛ قرنوب، 2022) حيث كان الهدف تحسين وتحقيق الانضباط الذّاتي.

- في حين اختلف البحث الحاليّ مع معظم الدّراسات السّابقة كدراسة (شلاحه، 2022؛ حمدان وبهلول، 2023؛ Mitchell & Bradshow, 2013؛ Sumadi et al., 2023) التّي هدفت إلى تعرّف دور وعلاقة الانضباط الذّاتي مع بعض المتغيّرات.

من حيث المنهج:

- اتّفق البحث الحاليّ مع معظم الدّراسات السّابقة في اتّباع المنهج الوصفيّ التّحليليّ، باستثناء دراسة (بوجيت، 2017؛ السّلامه، 2020؛ Sumadi et al, 2023) التّي اتّبعت المنهج شبه التّجريبي.

من حيث العيّنة:

- اتّفق البحث الحاليّ مع دراسة (قرنوب، 2022) من حيث عيّنة الدّراسة، والتّي تكوّنت من معلّمات رياض الأطفال، بيّنما اختلفت مع معظم الدّراسات السّابقة، حيث تنوّعت العيّنات فيها ما بين أطفال وتلاميذ ومعلّمي الحلقة الأولى.

من حيث الأدوات:

- اتّفق البحث الحاليّ مع معظم الدّراسات السّابقة في استخدام الاستبانة كأداة دراسة، ومن هذه الدّراسات: دراسة (المودي، 2015؛ السّلامه، 2020؛ شلاحه، 2022؛ قرنوب، 2022؛ حمدان وبهلول، 2023).

– في حين اختلف مع دراسة (بوجيت، 2017) التّي استخدمت برنامج تدريبي وبطاقة ملاحظة، ومع دراسة (Mitchell & Bradshow, 2013) التّي استخدمت إجراءات نمذجة المعادلات البنيويّة، ومع دراسة (Sumadi et al., 2023) التّي استخدمت مقياس القدرات الاجتماعيّة.

4. أوجه إفادة البحث الحالي من الدّراسات السّابقة:

- الاطّلاع على منهجيّة البحث المتّبعة في كلّ دراسة.
- صياغة أهداف البحث الحالي وفرضيّاته.
- تكوين تصوّر لكيفيّة إعداد أدوات البحث.
- الاطّلاع على المنهج المناسب للبحث الحالي.
- الاستفادة من الدراسات في كتابة الإطار النظري.

وتميّز البحث الحالي بأنّه البحث الأوّل- على حدّ علم الباحثة- في البيئة المحليّة والّذي استهدف تعرّف أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات في ضوء متغيري (تبعية الروضة، اتباع دورة مونتسوري).

الفصل الثّالث

الجانب النّظري للبحث

تمهيد

1- منهج مونتسوري

2- التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)

3- الانضباط الذّاتي

تمهيد:

تناول هذا الفصل المحاور الرّئيسة ذات العلاقة بالبحث الحالي، وهذه المحاور هي:

المحور الأوّل: منهج مونتسوري، الذي تضمن (لمحة تاريخيّة عن حياة ماريا مونتسوري، مفهوم منهج مونتسوري، الأسس التّي يقوم عليها منهج مونتسوري، المبادئ الأساسيّة لمنهج مونتسوري وأهدافه، دور المعلّمة في منهج مونتسوري، خصائص بيئة الصّف الدّراسي لدى مونتسوري، الأركان والإرشادات العامة لتنفيذ أنشطة مونتسوري، ميزات منهج مونتسوري، الانتقادات التّي وجّهت لمنهج مونتسوري).

المحور الثّاني: التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)، والذي تضمن (مفهوم التّفاعل وأهمّيته وركائزه ووظائفه وأنماطه وأنواعه، دور المعلّمة في إدارة التّفاعل، فنيّات تحقيق التّفاعل والعوامل المؤثرة فيه وأساليب تحسينه، العوامل التّي تؤدّي إلى إعاقة التّفاعل، التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) في منهج مونتسوري).

المحور الثّالث: الانضباط الذّاتي، والذي تضمن (المفهوم، الفرق بين الانضباط الذّاتي والانضباط الخارجي، أهمّيته والنّظريّات المفسرة له، الأسس والمكوّنات الأساسيّة التّي يقوم عليها الانضباط الذّاتي، بناء الانضباط الذّاتي عند طفل الرّوضة، سمات الأطفال المنضبطين ذاتيّاً، دور المعلّمة في تنمية الانضباط الذّاتي عند الأطفال، العوامل المؤثّرة في الانضباط الذّاتي ومعوقات تحقيقه، الانضباط الذّاتي في منهج مونتسوري).

1- منهج مونتسوري

1-1- لمحة تاريخيّة عن حياة ماريا مونتسوري:

ولدت ماريا مونتسوري في إيطاليا عام (1870)، ودرست الطّب في جامعة روما، لتصبح أوّل طبيبة في تاريخ إيطاليا عام (1896)، وتمّ تعيّينها كطبيبة مساعدة في عيادة الطّب النّفسي في جامعة روما، حيث كانت مهمّتها زيارة المصحّات النّفسية لتحديد المرضى المؤهّلين ليتمّ علاجهم في العيادة، واستهدفت فئة "المتخلّفين عقليّاً".

لذلك سافرت إلى لندن وباريس ودرست أكثر عن تطوّر الأطفال، ثمّ عادت إلى الجامعة عام (1901) لتدرس الفلسفة وعلم النّفس، وفي عام (1904) تمّ تعيينها محاضرة في الأنثروبولوجيا التّربويّة في جامعة روما، وكانت مهتمّة بدراسة أعمال اثنين من الرّواد في مجال التربية الخاصّة (جان مارك إيتارد وإدوارد سيجوين) (مهران، 2021، ص. 15).

ثمّ عملت مونتسوري في مدرسة تجريبيّة (تقويم الأعضاء المشوّهة) كمديرةٍ لمدةِ عامين، وكانت تعمل على تعليم الأطفال من الثّامنة صباحاً وحتّى السّابعة مساءً، وتمضي وقتها في تحضير أدوات جديدة وتدوين ملاحظاتها حول الأطفال، ودهشت عندما وجدت أنّ الأطفال المعاقين ذهنيّاً يمكنهم تعلّم الكثير من الأشياء التّي قد تبدو مستحيلة، فأثار هذا فضولها وقرّرت تجربة ومعرفة مدى تأثير هذا التّعليم على الأطفال الطّبيعيين (العاديين) ومدى تأثير ذلك على تطوّرهم الطّبيعي، وقد أدّت هذه التّجارب إلى تأسيس العديد من المنازل (بيوت) للأطفال لتطبيق نظام مونتسوري، فأسست أوّل بيت للأطفال "كاسا دي بامبيني" عام (1907) وكانت أعمار الأطفال تتراوح ما بين (3-7) سنوات (ليندا، 2010، ص. 21-22). وسرعان ما أصبحت "كاسا دي بامبيني" مدرسة نموذجيّة يتمّ زيارتها من قبل المعلّمين والباحثين من جميع أنحاء العالم.

وفي عام (1909) أصدّرت مونتسوري كتابها التّاريخيّ بالإنكليزيّة تحت عنوان "طريقة مونتسوري" وكان يترجم ويقرأ في جميع أنحاء العالم، ثمّ قامت مونتسوري بتأسيس المدارس والجمعيّات في مختلف أرجاء العالم مثل: أمريكا وروسيا واليابان والهند، وزارت الولايات المتحدة الأمريكيّة عدّة مرات بدعوة من العلماء البارزين مثل: ألكسندر جراهام بيل وتوماس أديسون، وحاضرت في قاعة كارنجي، واستُقبلت في البيت الأبيض عام (1913)، وبينما كانت منهجيّتها تنمو بشكل مطرد في بقيّة العالم تراجع نجاحها في الولايات المتحدة الأمريكيّة حتّى عاد نجاحها من جديد بعد أربعين عاماً، وفي عام (1932) تمّت دعوتها

لإلقاء محاضرة عن "السّلام والتّعليم"، ورُشّحت لجائزة نوبل للسّلام لثلاث سنوات متتالية (1949- 1950- 1951)، وتوفيت مونتسوري عام (1952) إثر نزف دماغي، ومع ذلك فإنّ شهرتها لم تنتهي أبداً، وذلك بسبب رؤيتها المعترف بها على نطاق واسع، وأفكارها التّربويّة، وكذلك الجاذبيّة الكبيرة التّي تميّزت بها شخصيّتها (مهران، 2021، ص. 16).

1-2- مفهوم منهج مونتسوري:

تمّ تعريف منهج مونتسوري من قبل علماء النّفس والتّربية والاجتماع من جوانب متعدّدة، حيث يختلف تعريف هذا المنهج باختلاف السّياق والمكان والهدف من إجرائه، وفيما يلي يتمّ ذكر بعض هذه التّعاريف:

- يعرّف منهج مونتسوري اصطلاحاً بأنّه: "طريقة لتعليم الأطفال، تعتمد على التّدريب الحسّي الشّامل، والنّشاط الحركي الحرّ للطّفل، والتّعليم الذّاتي، والاكتساب المبكر لمهارات القراءة والكتابة" (شحاتة والنّجار، 2003، ص. 216).

- كما يعرّف بأنّه: "مجموعة من المهام والنّشاطات والخبرات المنظّمة والتّي تنفّذ وفق فلسفة مونتسوري التّي تهدف إلى تعليم الطّفل عن طريق الحواس، وتسير من البسيط إلى المعقّد، ويتعلّم الطّفل فيها بشكل حرّ ضمن بيئة معدّة لتنمية حواسه وإكسّابه المهارات اللّازمة" (عوض، 2020، ص. 458).

- كذلك عُرّف على أنّه: "إطار فكري منهجيّ يركّز على فلسفة مونتسوري والأسس التّربويّة للتّعلّم من خلال تقديم مهام تحوي أدوات حسّية تكسب طفل الرّوضة المفاهيم والمهارات المختلفة بحيث يختار الطّفل المهمّة وفق دوافعه الدّاخليّة بما يتناسب مع رغباته وميوله وفتراته الحسّاسة، فيكرّر المهمّة حتّى يشعر بالإشباع، ثمّ ينتقل إلى مهمّة أخرى، وإذ تدعم هذه المهام التّعلّم الذّاتي فإنّ دور المعلّم يبدأ بتوضيح خطوات المهمّة ببطءٍ ثمّ مراقبة الطّفل، وملاحظته دون التّدخل في عمله" (عياش، 2022، ص. 280).

- وهو: "منهجٌ تعليميٌ يهدفُ إلى مساعدة الأطفال على تطوير قدراتهم الإبداعيّة والقدرة على حلّ المشكلات وتنمية التّفكير النّاقد، وهو نظام يسمح للأطفال بالتّعلّم أثناء اللّعب، كما أنّه عبارة عن أنشطة تستخدم لتنمية الحواس وتجمع بين التّعلّم والتّفاعل مع البيئة" (السّيد وآخرون، 2023، ص. 368).

وتعرّف الباحثة منهج مونتسوري بأنّه: أنموذج تعليميٌ قائمٌ على مبدأ الحريّة والتّعلّم الذّاتي، يسعى إلى توفير بيئة تعليميّة محفّزة ومخطّطة بدقّة، تتيح لأطفال الرّوضة التّعلّم بشكل فردي أو جماعي وفقاً لاهتماماتهم وميولهم، وذلك من خلال تقديم أنشطة تناسب قدراتهم، وتسهم في تنمية التّفاعل والتّواصل

فيما بينهم وبين المعلّمة، كما تنمي قدرتهم على تحمّل المسؤوليّة وحلّ المشكلات والمحافظة على النّظام والانضباط داخل غرفة النّشاط، بهدف تطوير شخصيّتهم بصورة متكاملة وفي مختلف الجوانب.

1-3- الأسس التّي يقوم عليها منهج مونتسوري:

يقوم منهج مونتسوري على ثلاثة أسس هي:

1-3-1- المعلّمة المدرّبة: هي التّي تقوم بإرشاد الطّفل وتوجيهه دون أن يشعر بوجودها أكثر ممّا يجب، بمعنى أنّها تكون دائماً مستعدّة لتقديم العون المطلوب وفي الوقت المناسب، فلا تكون عائقاً يحول بين الطّفل واكتسابه خبراته الذّاتية، حينئذٍ ستلاحظ للطّفل شخصيّته التّي يبحث عن وجودها (إبراهيم، 2020، ص. 43). وترى مونتسوري أنّ للمعلّمة مهمّتين أوّلهما قيادة الأطفال نحو التّركيز، ومن ثمّ دعم تطوّرهم، حيث تكون المساعدة الأساسيّة في هذا التّطوّر، وخاصّة مع الأطفال الصّغار في سن الثّلاث سنوات، كما أنّها تحرص بعدم التّدخل، فالتّدخل يوقف النّشاط والتّركيز (دويك، 2017، ص. 34).

1-3-2- البيئة التعليميّة: المعدّة إعداداً خاصّاً، والمهيّئة بمجموعة من الأدوات المناسبة للمرحلة العمريّة المراد تدريبها، فمن خلال النّظام والتّرتيب يتمكّن الطّفل من اختيار المواد التعليميّة بنفسه، وهذا الاختيار تساعد عليه البيئة عندما تكون المواد فيها مرتّبة طبقاً لاهتمامات الطّفل ومتدرّجة في درجة صعوبتها ودرجة تعقيدها (عطيّة، 2022، ص. 28).

وتشير مونتسوري إلى أنّ المدرسة مكان بُني من أجل الأطفال، ولابدّ أن يكون الأثاث فيها خفيفاً ومعدّاً من طراز يُمكّن الطّفل من تحريكه، وتُعلّق الصّور في مستوى يسمح للطّفل بالنّظر إليها براحة، ويطبّق ذلك على المفروشات والأغطية وانتهاءً بالأطباق وأمثالها، ويجب أن يتمكّن الطّفل من القيام بالأنشطة المعتادة التّي يقوم بها كلّ يوم مثل: الكنس، تنظيف المفروشات، الاغتسال، ارتداء الملابس بنفسه، والأشياء المحيطة بالطّفل يجب أن تكون متماسكة وجذّابة، ويجب أن يكون منزل الطّفل لطيفاً ومريحاً في كلّ تفصيلاته، لأنّ الجمال في المدرسة يستدعي الحيويّة والنّشاط لدى الطّفل، وجمال المكان يعمل على التّعايش والانتماء.

كما يجب أن يكون الأثاث الّذي سيستخدمه الأطفال قابلاً للغسيل، والدّافع من وراء ذلك إعطاء الأطفال فرصة للقيام بهذا النّوع من العمل حسب رغبتهم، وتعلّم الانتباه وغسل البقع والعلامات حتّى يعتادوا أن يكونوا مسؤولين عن تنظيف كلّ شيء حولهم، ورفضت مونتسوري وضع قطعة من المطاط أسفل أرجل الأثاث لتخفيف الضّوضاء، وذلك لتعليم الأطفال السّيطرة على حركاتهم (حماد، 2003، ص. 63- 64).

1-3-3- نضج الطّفل: في هذه المرحلة تزداد قدرة الطّفل على التّحكّم بحركات جسمه كالمشي والجري والقفز والوثب، ويتعلّم كيفيّة الاعتماد على نفسه في العديد من النّشاطات اليوميّة مثل: تناول الطّعام بمفرده، وارتداء ملابسه، وتنظيم أغراضه الشّخصيّة، ويصبح أكثر قدرةً على التّفاعل مع الآخرين وحلّ المشكلات، ويُظهر تحسّناً كبيراً في لغته وقدرته على التّعبير عن أفكاره ومشاعره، وتتكوّن لديه العديد من المفاهيم مثل: كبيرٌ، صغيرُ، قليلٌ، كثيرٌ، أكبرَ من، أقلَ من، ويزداد تعلّمه لهذه المفاهيم من خلال تنوّع الأنشطة التّي تقدمها معلّمة الرّوضة، كما تنمو لديه مختلف الوظائف العقليّة كالإدراك، والتّذكر، والانتباه، والتّخيل، ومن خلال عمليّات التّمثيل والإدراك والوعي والمقارنات التّي تتمّ داخل تلك البيئة المعدّة والتّي تقدم له العون، وتوجيهات المعلّمة من أجل التّعامل الصحيح مع الحياة فيما بعد، يصبح التّعلّم متاحاً وممكناً وليس مفروضاً (بن زادي، 2016، ص. 166).

وترى الباحثة أنّ اهتمام معلّمة مونتسوري بتقديم الدّعم الفردي لكلّ طفل وفقاً لاحتياجاته الفرديّة، يساعده على النّمو والتّطوّر بما يتناسب مع قدراته، وأنّ توفر مجموعة متنوعة من المواد التعليميّة ضمن بيئة مونتسوري مثل الألعاب والأدوات العمليّة يساعد الطّفل على الاكتشاف والتّعلّم المحسوس، ويشجّعه على التّفاعل مع أقرانه وتبادل الخبرات ممّا يحقق تعلّماً أفضل، فالطّفل ليس وعاء نملؤه بالمعلومات، بل شعلةً نضيئها.

1-4- المبادئ الأساسيّة لمنهج مونتسوري:

هناك مجموعةٌ من المبادئ التّي يستند إليها منهج مونتسوري من أهمّها:

1-4-1- تربيةُ الحواسِ: ترى مونتسوري أنّ "الحواس هي أبواب المعرفة" ولذلك تضمن نظامها: الاعتناء بالحواس وتربيّتها، وأعطت الحواس ووظائفها أهمّية بالغة، تظهر من خلال الأنشطة والمواد التّي حدّدت لكلّ حاسة من الحواس، وأكّدت مونتسوري أنّ المعلّم الحقيقي هي الأدوات، وهي محتوى التّعلّم، وتهدف معالجة الأدوات إلى توفير مناسبات لإغناء أنواع السّلوك التكيّفي الّذي يقوم به الطّفل، وبالتّالي إلى تربية وتهذيب الحواس.

كما ترى مونتسوري أنّ اللّعب هو الوسيلة الأولى للتربية، ومن خلال التّفاعل مع المواد والأدوات يتمّ تطوير حواس اللّمس والبصر، وتتحقق تربية الحواس عن طريق:

- الألعاب التعليميّة المختلفة.
- إثارة انتباه الأطفال وإرشادهم إرشاداً منظّماً مقصوداً.
- معالجة الأدوات المختلفة.

وينتهي تهذيب الحواس برأي مونتسوري في نهاية الطّفولة المبكرة، وينتقل بعدها الطّفل إلى تعلّم القراءة والكتابة معتمداً على استخدام الألعاب الثّقافيّة، وتتميّز هذه الألعاب بأنّها تستخدم كمنبّهات تثير انتباه الطّفل، وتجذب ميله نحو التّعلّم، لذلك يصبح مدفوعاً بنفسه إلى المشاركة واختيار ما يناسبه (سلطاني، 2021، ص. 30).

وقد ركّزت مونتسوري في برنامجها في تعليم الأطفال على تدريب الحواس كالآتي:

أ- تدريب حاسة اللّمس: عن طريق أوراق الصّنفرة المختلفة في السّماكة والخشونة.

ب- تدريب حاسة السّمع: عن طريق تميّيز الأصوات والنّغمات المختلفة مثل: نغمات الموسيقى وأصوات الحيوانات.

ج- تدريب حاسة التّذوق: عن طريق تميّيز الطّعم الحلو والمرّ، المالح والحامض.

د- تدريب حاسة الإبصّار: عن طريق تميّيز الأشكال والأطوال والألوان والأحجام.

ه- تدريب الطّفل الاعتماد على نفسه: عن طريق المواقف الحرّة في النّشاط واستخدام الأدوات التعليميّة (السّيد وآخرون، 2023، ص. 369).

1-4-2- الحريّة: يتضمّن مبدأ الحريّة لدى مونتسوري ما يلي:

– تقديم الظّروف البيئيّة التّي تساعد الطّفل على الحركة حين يريد، ومراقبة حركاته، وذلك يساعد على فهم سيكولوجيّة الطّفل وميوله ورغباته.

– إعطاء الطّفل فرصة طبيعيّة لإظهار سلوكه الطّبيعي التّلقائي، وذلك حتّى تمكّن دراسته دراسة صحيحة، وبالتّالي يسهل فهمه والتّعامل معه.

– يُطوّر مفهوم النّظام والانضباط الذّاتي لدى الطّفل، لأنّ النّظام يأتي من الحريّة.

– الحريّة شرط ضروري للنّمو العقلي الصحيح.

– إنّ توفير الحريّة في البيت والرّوضة يساعدان الطّفل على الاختيار والعمل والتّفكير، وقلّة التّدخل في عمله ونشاطاته، الأمر الّذي يمنح الطّفل فرصة أن يعيش حياته بطريقة طبيعيّة.

– إنّ مبدأ الحريّة يتطلّب تحديد الآتي:

- دور المعلّمة الّذي يتضمّن الدّور التّوجيهي والإشرافي.
- تقديم التّوجيه والمساعدة للطّفل وقت الحاجة إليها.
- السّماح للطّفل أن يعمل بمفرده.
- تنظيم قاعة النّشاط حسب رغبات الطّفل.

- إعطاء الطّفل وقتاً طويلاً قد يصل إلى ساعتين أو أكثر ليستغرق في لعبه التّثقيفي، وتوضع أمامه الألعاب التّي تتيح له الفرصة لاختيار ما يريد منها.
- الطّفل حرّ في المدة التّي يقضيها في ممارسته للعب، وحرّ في تحديد المكان والنّشاط ونوع العمل الّذي يقوم بممارسته (قطامي، 2014، ص. 401- 403).

1-4-3- العقل المستوعب (المُخزّن): ترى مونتسوري أنّ عقل الطّفل يختلف عن عقل الرّاشد، فهو يفكّر ويتعلّم بطريقة مختلفة، ويمتص بدون وعي كلّ ما يدور حوله بسرعة كبيرة، ويخزّنه في ذاكرته، مثال على ذلك: يتعلّم الطّفل طريقة وأسلوب الكلام من والديه دون أيّ مجهود، فكلّ الكلمات التّي يسمعها تخزّنُ في عقلهِ، ثمّ يبدأ باستخدامها للتّعبير بها عن نفسه، وتكون هذه هي الطّريقة التّي يتعلّم الطّفل بها خلال السّت سنوات الأولى من عمره، وتشكّل الانطباعات التّي اكتسبها في هذه الفترة صورة لحياته المستقبليّة، ومن هنا تبرز أهمّية كلّ التّجارب التّي يمرّ بها الطّفل في فترة حياته المبكرة (إبراهيم، 2020، ص. 38).

كما لاحظت مونتسوري أنّه خلال المرحلة الأولى يمتص الأطفال العديد من جوانب البيئة بسهولةٍ، بما في ذلك اللّغة والثّقافة، وأنّهم يفعلون ذلك دون تعب، وهذا الامتصاص عشوائي، ويشمل الخير والشّر، ومع ذلك تختفي هذه الصّفات في سن السّادسة عندما ينمو العقل الواعي (Lillard & Mchugh, 2019, 26).

1-4-4- الفترة الحسّاسة/ الحرجة في حياة كلّ طفل: يمر الطّفل بمراحل مختلفة خلال هذه الفترة، حيث يكون لديه في كلّ مرحلة تعطّش للنّمو والاكتشاف، والاستمرار في التّكرار، فهو يظلّ يكرّر نفس الشّيء عدّة مرات، فتلك هي الطّريقة التّي يتعلّم بها.

ويمرّ الطّفل برأي مونتسوري بستةِ فتراتٍ حسّاسةٍ هي:

1-4-4-1- الحساسيّة للنّظام: تظهر في السّنة الأولى من العمر وتستمر حتّى الثّانية، وخلال هذه الفترة يحاول الطّفل ترتيب وتصنيف كلّ خبراته، ويكون ذلك أسهل في وجود نظام في حياة الطّفل، فالرّضيع يحتاج للألفة حتّى يتمكّن من رسم صورة للعالم من حوله، وخاصّة في سن السّنة ونصف يحتاج الطّفل إلى التّنسيق، فيبدأ بتحريك الأشياء ولكن عندما يحرّك شيئاً ولا يجده تصيبه الحيرة.

1-4-4-2- الحساسيّة للغة: منذ الولادة وحتّى السّتِ سنواتٍ يضع الطّفل أساس المهارات اللّغويّة التّي ستشكّل نموه الفكري اللّاحق، فالرّضيع يسمع صوت أمه، ويرى حركة شفتيها ولسانها، وفي تلك الأثناء

يخزّن في عقله اللّغة، وفي عامه الأوّل يبدأ بنطق بعض الكلمات البسيطة، وفي السّادسة يكون قد تعلّم الكثير من المفردات والجمل الأساسيّة، وأصبحت لديه القدرة على استخدامها في أغراض ومواقف مختلفة.

1-4-4-3- الحساسيّة للمشي: عندما يتعلّم الطّفل السّير يصبح من المستحيل تقريباً أن نحصل على موافقته بأن يُحمل، فإنّه يريد ويحتاج أن يمشي بحريّة لممارسة وإتقان تلك المهارة، حيث تقول مونتسوري: اتركوا الطّفل يسير وحده دون عجلة أو استعجال واستمتعوا بالأمر.

1-4-4-4- الحساسيّة لمظاهر الحياة الاجتماعيّة: يبدأ الطّفل في عامين ونصف إلى ثلاثة أعوام تقريباً في إظهار الاهتمام بالأطفال الآخرين، فيراقبهم ويفضل اللّعب معهم على مراقبتهم فقط أو اللّعب وحده كما كان يحدث من قبل، وهذا أمر ينبع من داخله ولا يمكن توجيهه من الآخرين، كما تزداد عنده المحاكاة وتقليد تصرفات الكبار من حوله سواء كان إيجابياً أو سلبيّاً.

1-4-4-5- الحسّاسيّة للأشياء الصّغيرة: منذ لحظة تعلّم الأطفال الإمساك بالأشياء، يبدؤون في إظهار اهتمامهم البالغ بالأشياء الصّغيرة، فالأطفال والرّضع دائماً ما يضعون تلك الأشياء في فمهم ممّا يقلق الكبار كثيراً، ولكن اهتمامهم بتلك الأشياء سواء كان الهدف لمسها فقط أو النّظر إليها ثمّ السّؤال عن اسمها فيما بعد أو تعرّف وظيفتها، هو أوّل برنامج تعليمي للطّفل، وعندما يتعامل الأطفال مع الأشياء يتعلمون كيف تتحرك، ويحاولون إيجاد العلاقة بين الأشياء، وبالتّالي يبدؤون في فهم العالم من حولهم.

1-4-4-6- الحساسيّة للتّعلّم عن طريق الحواس: منذ لحظة ولادة الطّفل وهو يتعلّم عن العالم حوله من خلال حواسه الخمس، حاسة السّمع والبصر في البداية، وعندما يبدأ التّحرك تبدأ حاسة اللّمس في التّطوّر، ثمّ التّذوق عندما يبدأ في وضع الأشياء في فمه، وهنا يتوجب على الكبار إبقاء الطّفل بجانبهم والإشراف عليه (Isaacs, 2018, 22– 27).

1-4-5- اللّعب: تؤكّد مونتسوري أنّ اللّعبَ عملٌ اختياريٌ طوعيٌ، ممتعٌ وهادفٌ ومليءٌ بفرص التّعلّم مثل: اكتساب مهارة حلّ المشكلات، والمهارات الاجتماعيّة واللّغويّة والجسديّة المتعدّدة، فاللّعب يساعد الأطفال على تعلّم الأفكار الجديدة وممارستها، كما ينمّي اللّعب الطّفل عاطفيّاً واجتماعياً (ليندا، 2010، ص. 40).

1-4-6- الوعي بالصّمت: تؤكّد مونتسوري على أهمّية توافر فترات من الهدوء والصّمت في حياة الطّفل، فكلّما كان الطّفل قادراً على الصّمت كلّما تعلّم الإنصّات لملاحظة ما حوله، وعادةً ما يرحب الطّفل بالهدوء ويستمتع به فهذا يعطيه الفرصة للاسترخاء والتّواصل مع نفسه، لذلك يجب إيقاظ البدء في التّحكّم الذّاتي في الصّمت الدّاخلي للطّفل أوّلاً ليكون تدريب الصّمت فيما بعد فعّالاً، ويجب ألّا يتمّ فرض

الصّمت، لأنّه حين تأخذ المعلّمة على عاتقها فرض الصّمت بيديها، فلن يعود الصّمت تجربة تعليميّة للأطفال، فإجبارهم على أن يصمتوا أمر مختلف تماماً عن السّماح لهم بإدراك أنّهم يستطيعون فعليّاً خلق الصّمت وإحداثه (ليندا، 2010، ص. 33- 43).

1-4-7- الانضباط: لدى مونتسوري مفهوم مختلف للانضباط، فالانضباط الّذي تبحث عنه هو النّشاط، ولا تؤمن بأنّ المرء منضبطٌ عندما يكون صامتاً كالأخرس أو ساكتاً كالمشلول، إنّ مثل هذا الطفل لن يكون منضبطاً بل مبادراً (Kulistakova, 2021, 20).

وتصرح مونتسوري بأنّ الطّفل يكون منضبطاً عندما يكون سيّد نفسه، وعندها كنتيجة لذلك يستطيع أن يسيطر على نفسه في الوقت الّذي يتوجب عليه اتّباع قاعدة الحياة، وليس من السّهولة فهم أو إنجاز مثل هذا النّوع من الانضباط، ولكنّه بالتّأكيد يجسّد مبدأً عالياً من التّعليم المختلف تماماً عن الإجبار المطلق والغير قابل للمناقشة الّذي ينتج نوعاً من الجمود والإعاقة (دويك، 2017، ص. 124).

وتؤكّد مونتسوري أنّه لا توجدُ حريّةٌ بدون انضباط، فالحريّة والانضباط مزيج متناغم مرتبطان بشكل صارم، كأن تدرك المعلّمة بعد وقت أنّه إذا كان هناك نقص في الانضباط فإنّها قد ارتكبت خطأً، ولم يُعطَ الأطفال الحريّة الكافيّة، وبالتّالي يسيطر الانضباط على أخطاء الحريّة، فإذا أعطينا الأطفال الحريّة الكافيّة نحصل على الانضباط الكامل، والنّظام هو الأساس الضّروري لهذا الانسجام (دويك، 2014، ص. 44- 45).

1-4-8- التّعلّم الذّاتي: ترى مونتسوري أنّ كلّ طفل يقوم بالتّعلّم والعمل حسب ميوله معتمداً على تفتّح قدراته وإمكاناته دون تدخل من الكبار، تماماً كما تتفتّح الزّهرة عندما يحين الوقت لذلك، وتتّفق في هذا مع فروبل الّذي تحدّث كثيراً عن الطّبيعة الخيرة للطّفل وأهمّية النّشاط الذّاتي التّلقائي لنموه (إسماعيل ومرسي، 2010، ص. 34).

باختصار هذه المبادئ هي أساس فلسفة مونتسوري التي تقوم على احترام الطّفل، وتركّز على تنميته الشّاملة، وتعتمد على التّفاعل الفعّال مع البيئة التعليميّة.

1-5- أهداف منهج مونتسوري:

يهدف منهج مونتسوري إلى تعليم الأطفال ما يلي:

1-5-1- الاستقلاليّة والتّركيز Concentration & Independent:

يبدأ الطّفل بعمل الأشياء بنفسه منذ بداية حياته، فهو يحتاج إلى القيام بعمل هذه الأشياء بنفسه دون مساعدة أحد، وكثيراً ما نسمع عن أطفال في سن صغيرة يقولون "ساعدني على عمل ذلك بنفسي"

فمساعدتك للطّفل على القيام بعمل الأشياء بنفسه تساعده على الاستقلال، وأن تُعلّم الطّفل كيف يصفف شعره لا بدّ أن تعطيه مرآةً صغيرةً، ومشطاً صغيراً وفرشاة مناسبة، فإنّنا بذلك نقدم له الخدمة التّي تساعده على أن يكون مستقلّاً (سلامة، 2015، ص. 30).

وتشير مونتسوري إلى أنّ معدلّ التّركيز يؤثر في قدرة الإنسان على الفهم وتجميع المعلومات، وكلّما تعلّم الطّفل مبكراً كلّما زادت قدرته على الاستفادة ممّا تعلّمه لأنّ قدرته على التّركيز تكون أكبر، وكلّما كان تركيز الطّفل ينصبُ في القيام بنشاطٍ واحدٍ دون مقاطعةٍ كلّما زاد نمو اهتماماته وتركيزه (البرقي، 2023، ص. 179).

1-5-2- الاختيار الحرّ Free Choice:

حاولت مونتسوري أن تنمي أفكارها الخاصّة بما يجب أن يتعلّمه الأطفال، وأن تراقب ما قد يختارونه إذا تركت لهم حريّة الاختيار كما علّمتها الخبرة أن الاختيار الحرّ يؤدّي إلى قيامهم بأكثر الأعمال إثارة لأعماقهم الدّاخليّة، لذلك على المعلّمة أن توفر هذا الاختيار الحرّ للطّفل، فالمعلّمة تقدم الأداة للطّفل ببساطة ثمّ تعود للخلف لتلاحظ وتراقب سلوك الطّفل – تركيزه وعدد مرات تكراره للنّشاط – فإذا لم يبدي الطّفل استعداده للعمل فإنّه يترك الأداة جانباً ليوم آخر (دريش، 2022، ص. 26).

1-5-3- الثّواب والعقاب Reward & Punishment :

لا تقف المعلّمة في مدرسة مونتسوري موقف القائدة بل موقف الموجّهة، فالطّفل هو الّذي يسلك طريقاً يكتشف فيه ما يميل للقيام به، وترى مونتسوري أنّ البعض يستخدم سياسة الثّواب والعقاب بهدف جعل الأطفال خاضعين لإرادتهم، إلّا أنّ سياسة الثّواب والعقاب ليس لها مكانٌ في صفوفِ مونتسوري حيث تؤمن المعلّمة في مدرسة مونتسوري بأنّها إذا اهتمّت بالميول الطّبيعيّة للأطفال فسوف يُقبل الأطفال على التّعلّم بتركيز شديد معتمدين على أنفسهم بدافع غريزي داخلي لكي يُحسنوا من قدراتهم، كما تؤكّد مونتسوري أهمّية إعطاء الحريّة للأطفال ليكتشفوا بأنفسهم، ويطوروا طاقاتهم وإمكاناتهم الفرديّة من خلال الأنشطة التّي يقومون بأدائها دون خوف من عقاب أو طمع في ثواب (بن غليسي، 2021، ص. 53).

1-5-4- سوء السّلوك Mis Behavior:

في صف مونتسوري لا يسمحُ للطّفل بإساءةِ استعمالِ الأدواتِ أو إساءةِ معاملةِ رفاقه، لذلك كان احترام الآخرين والحفاظ على أدوات المدرسة ينمو نمواً طبيعياً، فالأطفال يدركون كيف أنّ العمل مهمّ جداً بالنّسبة لهم، فإذا قام الطّفل بمضايقة رفاقه الّذين يعملون فإنّ هذا الطّفل عادةً ما يجبر على البقاء

بمفرده، وبهذه الطّريقة فهم يحترمون هذه الرّغبة بتلقائيّة على الرّغم من أنّ المعلّمة قد تتدخّل أحيّاناً، وقد أوصت مونتسوري ألّا يزيد عزل الطّفل المعاقب أكثر من دقيقة (نعمان، 2019، ص. 85).

1-5-5- التّخيل Fantasy:

حاولت مونتسوري ربط الخيال بالواقع، فتنمية الخيال والإبداع لدى الأطفال يحتاج إلى تطوير قدرتهم على الملاحظة والتمييز للعالم من حولهم، وليس تشجيعهم على الانحراف إلى عالم خيالي وهمي غير حقيقي (حامد، 2018، ص. 195).

وترى الباحثة أنّ تحقيق هذه الأهداف يمكن أن يسهم في تطوير شخصيّة الطّفل من جميع النواحي، وتأهيله لمواجهة تحديات الحياة بثقة وإيجابية.

1-6- مراحل تطوّر الأطفال من وجهة نظر مونتسوري:

ذكرت مونتسوري ثلاث مراحل أساسيّة هي:

1-6-1- المرحلة الأوّلى: تمتدُّ من الولادة وحتّى 6 سنوات، ويطلق على هذه المرحلة "مرحلة الأساس للحياة"، وتضمّ مرحلتين فرعيّتين:

- من الولادة إلى 3 سنوات (العقل الماص المُخزّن) اللاواعي.
- ومن 3 سنوات إلى 6 سنوات (العقل الواعي).

1-6-2- المرحلة الثّانية: تمتدُّ من 6 سنوات وحتّى 12 سنة، ويطلق على هذه المرحلة "مرحلة الطّفولة".

1-6-3- المرحلة الثّالثة: تمتدُّ من 12 سنة وحتّى 18 سنة، ويطلق على هذه المرحلة "مرحلة المراهقة" (عامر، 2020، ص. 110).

1-7- دور المعلّمة في منهج مونتسوري:

يقتصر دور المعلّمة على المراقبة والإشراف والإرشاد لا التّدريس أو التّعليم، ولذلك فإنّ مهمّتها يمكن أن تكون كالآتي:

- الإشراف التّام على الطّفل حين يقوم بنشاطاته.
- مراقبةُ الطّفل مراقبةٍ دقيقةٍ بتسجيل كلّ تغيّرٍ وكلّ ما يقوم به من أنشطة.
- ملاحظة أعمال الطّفل وملاحظة تعامله مع الأشياء.
- التّدخل عند الحاجة.

- تعبئة البطاقات التّي تتضمّن سير نموه، ونجاحه في الرّوضة والمدرسة.
- قيام المعلّمة بعمل الأم من حيث العناية والملاحظة.
- تهيّئة البيئة المناسبة السّليمة وإعدادها للطّفل.
- تشجيع الطّفل على المبادرة في عمل الأشياء واستعمال الأدوات والمواد التّي أعدّت للتّدريب والتّهذيب.
- تحفظ له ممارسة حريّته الشّخصيّة في التّفكير وإزالة كلّ ما يعيق ذلك.
- توافر خصائص مثل: اللّطف والدّفء في تعاملها مع الأطفال.
- التّخلي عن دور المثيب أو المعاقب للأطفال.
- المعلّمة موجّهة ومنظّمة للأنشطة التّلقائيّة.
- المعلّمةُ ملاحظةٌ قريبةٌ جداً من كلِّ طفلِ (قطامي، 2014، ص. 398- 399).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أنّ المعلّمة في منهج مونتسوري هي شريكة في رحلة تعلّم الأطفال، حيث تلعب دوراً مهمّاً في تقديم الدّعم للأطفال، سواءً على الصّعيد الأكاديمي أو الاجتماعي أو العاطفي، وذلك لضمان نموهم واستقلاليّتهم.

1-8- خصائص بيئة الصّف الدّراسي لدى مونتسوري:

1-8-1- شكل البيئة:

- أثاثٌ مناسبٌ لحجمِ الطّفلِ.
- بيئةٌ طبيعيّةٌ واقعيّةٌ غنيّةٌ بالمثيراتِ الحسّية الطّبيعيّة.
- سهولةُ الوصولِ للأدواتِ.

1-8-2- نظافة وجمال البيئة:

- مراعاة العنصر الجمالي في تنظيم الأدوات وفي إعداد الأنشطة.
- مراعاة النّظام وذلك بأنّ لكلّ نشاطٍ مكانه المحدّد على الرّفوف (أدواته).
- نظافة الأدوات من قبل الأطفال والموجّهين باستمرار.

1-8-3- المواد التعليميّة:

- كلّ نشاط يعبّر عن مفهوم أو خبرة معينة لا يوجد غيره على الرّف.
- المحافظة على الأدوات وعدم الاضرار بها.
- تندرج الأدوات من السّهل إلى الصّعب.
- تصنّف الأدوات بشكلٍ يسمح للطّفل بالتّصحيح الذّاتي عند الخطأ (برغوث، 2015، ص. 553).

1-9- نظام الأركان في منهج مونتسوري:

عندما صمّمت مونتسوري أدواتها اعتمدت بشكلٍ أساسي على صقل الحواس، فقامت بتقسيمها إلى مجموعة من الخبرات والأركان، ولكلّ ركن مجموعة من الفروع، ولكلّ فرع مجموعة من المهارات، ولكلّ مهارة مجموعة أنشطة متعددة تتدرّج مع الطّفل من الأسهل للأصعب، ومن بين هذه الأركان ما يلي:

1-9-1- ركن أنشطة الحياة العمليّة: تتيح أنشطة الحياة العمليّة للطّفل القدرة على فهم بيئته وطريقة عملها، كما أنّ الطّفل الصّغير يجب أن يقوم بأنشطة عمليّة، فهو لديه الحاجة لأن يكون دائم النّشاط، ويريد أن يلمس ويحس ويتفاعل مع الأشياء، بالإضافة إلى استمتاع الطّفل بكلّ أنواع الأنشطة العمليّة، فأنشطة الحياة العمليّة تبني القدرة الذّاتيّة للطّفل وتجعله يشعر بأنّ له قيمة في هذا الوجود، وأنّه هام في الحياة، وأنّه يستطيع أن يفعل شيئاً بمفرده، وأن يختار ما يناسبه في لحظة بعيّنها، كما أنّها تعلّمه الاستمراريّة، ونتيجة لتفاعله مع تلك الأنشطة، ومحاكاته للحياة العمليّة في المدرسة وفي المنزل، يتمّ تنمية المهارات اليدويّة والتّركيز لديه (ليندا وعبيد، 2013، ص. 7).

ولأنشطةِ الحياةِ العمليّةِ تأثيرٌ كبيرٌ على العمليّات المعرفيّة والمهارات المختلفة مثل: الانتباه، والمهارات الحركيّة، والمهارات الحياتيّة، ومهارات العنايّة بالذّات، وتعكس حاجات الأطفال إلى نماذج سلوكيّة تعكس حياتهم الأسريّة (Isaacs, 2015 ,38).

لذلك لابدّ من توفير المواد والأدوات والألعاب المساعدة لتحقيق أهداف هذا الرّكن، وهي تعليم الطّفل المهارات الحياتيّة، وتحريره من الاعتماد على الكبار وتحقيق الاستقلال الذّاتي (أبو صالح، 2017، ص. 38).

❖ **أمثلة على أنشطة الحياة العمليّة:**

1- أنشطة آداب السّلوك والاحترام: وتشمل التّدريبات الآتية:

- فتح وغلق الباب – إلقاء التّحيّة – الجلوس والقيام عن الكرسي – الاستئذان قبل طرح السّؤال – ملاحظة شخص وهو يعمل – تقديم شيء ما لشخصٍ آخر.

2- أنشطة المهارات الحركيّة الكبرى: وتشمل التّدريبات الآتية:

- حمل كرسي – حمل طاولة – حمل سجادة ولفها على شكلٍ أسطواني – المشي حول السّجادة – حمل صينيّة – صعود وهبوط السلم.

3- أنشطة الرّعاية الشّخصيّة: وتشمل التّدريبات الآتية:

- الاعتناء بالنّفس (غسل اليدين – غسل الأسنان – تعليق بلوزةٍ ولبسها).

- ارتداء الملابس (فتح وغلق الأزرار – فتح وغلق الكبسولة – عقد ربطة العنق – ارتداء مريلة المطبخ – طيّ الجوارب).
- إعداد الطّعام (إعداد مائدة الطّعام – تقطيع رغيفِ خبزٍ–غسل الأطباق).

4- أنشطة الاعتناء بالبيئة: وتشمل التّدريبات الآتية:

- كنس الغرفة – تنظيف شباك – تنظيف طاولة – ريّ النباتات – الاعتناء بالنّبات.

5- أنشطة المهارات الحركيّة الصّغرى: وتشمل التّدريبات الآتية:

- أنشطة المواد الجافة (نقل حبّات الفول – نقل حبّات الخرز – مشابك ووعاء الغسيل – السّكب باستخدام قمع – نقل الأشياء بواسطة الملعقة – فتح وغلق الزّجاجات – نقل الأشياء بواسطة الملقط – تدبيس الورق).
- الأنشطة المائيّة (سكب الماء – نقل الماء باستخدام إسفنجة – استخدام المغرفة في نقل السّوائل – صنع فقاقيع صابون في الماء) (ليندا وعبيد، 2013، ص. 21– 23).

1-9-2- ركن أنشطة الحياة الحسّية: تتيح الأنشطة الحسّية للطّفل القدرة على إدراك بيئته، وإضافةُ مفاهيم جديدةٍ لعقله من خلال استخدام حواسه (البصر، السّمع، الشّم، التّذوق، اللّمس)، ولأنّ لدى الطّفل حاجةٌ لأن يكون دائم النّشاط بشكل تلقائي، يريد أن يلمس ويحسّ ويتفاعل مع الأشياء، بالإضافة إلى الشّعور بالمتعة (ليندا، 2016، ص. 7).

ويساعد تدريب حواس الطّفل على شد انتباهه وزيادة تركيزه وقدرته على التمييز والتّصنيف والتّنظيم والرّبط والاستنتاج والتّعبير حتّى ينمو، ويصبح تفكيره علميّاً وناضحاً ومنطقيّاً (سلطاني، 2021، ص. 55).

وقدرة الطّفل على استقبال المعلومات عن طريق حواسه، وقدرته على ترجمة وتحليل هذه المعلومات والاستفادة منها، هو العامل الأكبر لتعلّم الطّفل وتميّزه في العمليّة التعليميّة، وليس كم المعلومات المراد تعلّمها (يونس، 2021، ص. 27).

❖ **أمثلة على أنشطة الحياة الحسّية:**

- أنشطة حاسة البصر (الأسطوانات ذات المقبض – البرج الوردي – السّلم البني – العصا الحمراء – الأدراج الهندسيّة – المجسّمات الهندسيّة – صناديق الألوان وتدرّجاتها – مثلثات بأشكال مختلفةٍ).
- أنشطة حاسة السّمع (أسطوانات الصّوت والأجراس).
- أنشطة حاسة اللّمس (ألواح الصّنفرة – ملامس الأقمشة – الزّجاجات الحراريّة – الألواح الحراريّة).

- أنشطة حاسة الشّم والتّذوق (زجاجات الرّوائح – زجاجات الأطعمة) (عجيز، 2023، ص. 916).

1-9-3- ركن اللّغة: ترى مونتسوري أنّه بمجرد أن يولد الطّفل يبدأ التّواصل، على الرّغم من أنّه لا يستطيع التّحدّث بعد، إلا أنّه يحب أن يسمع ويرى، وتكون ردة فعله الابتسامة، لذلك لابدّ من مواصلة التّحدّث إليه وهو يواصل الابتسامة، ليستمر الاتّصال والتّواصل.

وتؤكّد مونتسوري ضرورة إدراك العلاقة بين "اللّغة والتّعلّم " و "اللّغة والتّفكير " فهي مهمّة جداً خاصّةً في السّتة أعوام الأوّلى من عمر الطّفل، كما يجب إدراك تطوّر اللّغة وعلاقتها بالذّكاء، فكلّما زادت التّمارين اللّغويّة للطّفل، وقراءة القصص له، وأيضاً الاستماع له، كلّما زاد تطوّره (ليندا، 2010، ص. 115).

لذلك هي ترى أنّ اللّغة تتكوّن في المراحل المبكرة من عمر الطّفل عن طريق العقل الماص خلال الفترات الحسّاسة للغة والنّظام، ومن خلال الرّغبة في الاكتشاف والتّواصل، فالأطفال يكتسبون أكثر لغتهم بطريقة لاإرادية، وربّما سلبيّة عن طريق العقل الماص اللاواعي، وأنّهم يسعون جاهدين لتقليد ما يرونه لأنّهم أحبوه، وبالتّالي فإنّ اللّغة في منهج مونتسوري تنطلق وتبنى على معرفة المفهوم أوّلاً، ثمّ ربط هذا المفهوم بالرّموز التّي يمكن بها تدوين وكتابة هذه المعرفة (مهران، 2021، ص. 334).

❖ **أمثلة على أنشطة اللّغة:**

- أنشطة اللّغة الشّفهيّة أو المنطوقة (الأنشطة الإثرائيّة للغة – التّدريب اللّغويّ – أنشطة الملاحظة – أنشطة المطابقة).
- أنشطة اللّغة المكتوبة (ألواح الصّنفرة – صينيّة الرّمل – صندوق الحروف – الإطارات المعدنيّة).
- أنشطة الكتابة اليدويّة (الكتابة على اللّوح الخشبي – تصنيف الرّموز – الكتابة على الورق – أشكال الحروف في اللّغة الإنكليزيّة – أشكال الحروف في اللّغة العربية – وضع علامات التّرقيم – نسخ النّصوص – التّهجئة – الكتابة الإبداعيّة).
- أنشطة القراءة (صناديق الأصوات والمجسّمات – الرّسائل السّريّة – الكلمات المنظورة (المرئيّة) – تقديم كلمات النّشاط (الأفعال) – الكتيبات الصّغيرة – قراءة المجلدات – الإملاء – قاموس الأصوات المركبة – التّصنيفات) (مهران، 2021، ص. 11).

1-9-4- ركن الرّياضيات: إنّ التّحدّث عن الأرقام والرّياضيات وحلّ المسائل الحسابيّة هو تحدّث عن العلاقات مع البيئة، فمن خلال الرّموز والمفاهيم يتمّ شرح الأفكار والحقائق التّي يتمّ مشاركتها مع الآخرين مثل: "هذا الولد أكبر من هذه البنت" أو" ثلاث تفاحات أكثر من تفاحة واحدة"، لذلك يجب أن يفهم

الطّفل المفاهيم قبل تعلّم الأرقام والجمع مثل: "كبير وصغير، طويل وقصير، سميك ورفيع، أعلى وأسفل، فوق وبجانب"، وتلك المفاهيم تساعد الطّفل على فهم القيمة وترتيب الأرقام فيما بعد.

فاللّعب بالأدوات التّي تعلّم هذه المفاهيم قبل الأكاديميّة، يبني أساساً قويّاً داخل الطّفل، ثمّ يضيف الطّفل اللّغة على هذه الخبرة ثمّ يضيف كلمةً مكتوبةً أو رمزاً إليها.

وحتّى يتعلّم الطّفل الأرقام يحتاج لمس الأشياء وعدّها، وأن يضعها في ترتيب، ويقارن بينها، فالأطفال الّذين يعانون من مشكلات في الرّياضيات مثل (عدم القدرة على تكوين مفهوم العدد وقراءة وكتابة الأعداد بالطّريقة الصحيحة، وصعوبة إجراء العمليّات الحسابيّة الأربعة، وصعوبة التّعرّف على الرّموز الرّياضيّة، وتذكّر الأعداد) غالباً ما يكون لديهم أساسٌ ضعيفٌ لفهم المفاهيم أو الأرقام، فمعرفة النّظام وفهم قيمته أمرٌ أساسيٌ وحيّويّ (ليندا، 2010، ص. 121- 122).

❖ **أمثلة على أنشطة الرّياضيات:**

- أنشطة الأعداد من واحد إلى عشرة (قضبان العدّ الطّويلة – الأرقام المصنوعة من ورق التّنعيم الزّجاجي – بطاقات العدّ مع القضبان الطّويلة – صندوق المغازل – لعبة الصّفر – البطاقات والفيش – شجرة التّفاح للعدّ).
- أنشطة العدّ العشري (التّبديل – فرشة التّسعة – فرشة ال 45).
- أنشطة العدّ الخطي (الهرم الخرزي – لوحة الآحاد – لوحة العشرات – لوحة المئات).
- أنشطة العمليّات الحسابيّة (لعبة البريد – لعبة النّقاط – عرض المسائل الكلاميّة – لعبة الثّعبان – لوحة الجمع والطّرح – لوحة الضّرب – لوحة القسمة – الكسور – قياس الأطوال باستخدام المسطرة) (السّعيد، 2016، ص. 279).

1-9-5- ركن الثّقافة: تلعب أنشطة الثّقافة دوراً حيّويّاً في توسيع مدارك الأطفال، حيث تبني أفكار الطّفل عن العالم من حوله، والكون ومكوّناته، بأفكار صغيرة تتشعّب بعد ذلك لتفتح أبواب العلوم المتعلّقة بكلّ ما في الكون ومكوّناته، وعلاقات هذه المكوّنات مع بعضها البعض، وإيقاظ خيال الطّفل وفضوله للتّأمل أكثر في الكون والخلق ليستوعب المعرفة، ويسعى إليها بحب وفهم وشغف، ممّا يساعده على التّكيف مع هذا الكوّن بانسجام وتناغم، وأهمّ ما يميّز هذا الرّكن التّكامل بين المواد المختلفة مثل: الجغرافيا والتّاريخ والعلوم وغيرها. (سليمان، 2022، ص. 33).

❖ **أمثلة على أنشطة الثّقافة:**

- أنشطة الجغرافيا (الكرة الأرضيّة (اليابسة والماء) – علاقة اليابسة بالماء (أشكال التّضاريس) – أنواع المناخ – الكرة الأرضيّة الملونة – الخرائط – أعلام الدّول – المحيطات والمسطحات المائيّة).
- أنشطة التّاريخ (التّقويم – أيام الأسبوع – الأشهر السّنويّة – الفصول الأربعة – السّاعة – خط الزّمن – العمر – دورة الحياة).
- أنشطة العلوم: وتشمل الأنشطة الآتية:

أ- أنشطة علم الأحياء (تصنيف الكائنات الحيّة وغير الحيّة – تصنيف الكائنات حيوانات ونباتات).

ب- أنشطة علم النّبات (أجزاء النّبات – أوراق الشّجر – أجزاء الزّهرة – أجزاء البذرة – مراحل نمو النّبات).

ج- أنشطة علم الحيوان (الفقاريات واللافقاريات – أنواع الفقاريات – أجزاء جسم الحيوان – دورة حياة الحيوانات – تصنيف الحيوانات حسب بيئاتها).

د- أنشطة علم تشريح الإنسان (أجزاء الجسم الخارجيّة – أجزاء الجسم الدّاخليّة).

ه- أنشطة علم الفيزياء (المواد المغناطيسيّة – المواد التّي تطفو والمواد التّي تغوص – حالات المادة).

و- أنشطة علم الفلك (النّظام الشّمسي: الأرض – الشّمس – القمر) (Handayani, 2012, 29).

ومن خلال ما سبق عرضه تؤكّد الباحثة أهمّية هذه الأركان ودورها في تنمية مهارات الأطفال بشكلٍ متكاملٍ، حيث تراعي ميول الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم في كلّ ما تقدّمه من معارف وأنشطة، ممّا يخلق لديهم الدّافع القوي للتّعلّم، فالطّفل يتفاعل مع هذه الأنشطة بإيجابيةٍ، وبأسلوبٍ جذّابٍ شيّقٍ تتكامل فيه جوانب المعرفة يكتسب بنفسه المعارف.

1-10- إرشادات عامة لتنفيذ أنشطة مونتسوري:

توجد مجموعة من الإرشادات التّي يجب على المعلّمة اتّباعها وهي:

– على المعلّمة تنفيذ جميع خطوات النّشاط بنفسها أوّلاً ثمّ عرض النّشاط على الطّفل.

– أن تحدّد مكان العمل مع الطّفل إمّا على منضدة خاليّة يمكن أن تكون بيضاء أو بوضع مفرش على الأرض فاتح اللّون، وذلك تجنّباً لتشتّت انتباه الطّفل، ووضع حدود لعمل الطّفل لا يتخطّاها.

– يجلس الطّفل بجانب المعلّمة بحيث يتمكّن من رؤية الأدوات كاملةً ويستطيع استخدامها بسهولة.

– عرض الخطوات ببطء، وبأقلّ شرح لفظي ممكن حتّى يتمكّن من التّركيز في العمل.

– التّأكّد من أنّ يديها لا تخفي أجزاء من الأدوات أو ما تقوم بعمله.

– توضّح الحركات المهمّة عند الانتقال من خطوة لأخرى.

– ترك النّشاط حيناً من الوقت إذا رفض الطّفل تقليدها أو القيام بالنّشاط.

– الانسحاب وترك الطّفل مع الأدوات، وعدم مدح أدائه أو تصحيحه وقت انشغاله بالنّشاط، ولكن ملاحظة ما يفعله ووضع تعليقاتها في جمل إيجابية.

– عرض النّشاط ثانية في يوم آخر إذا واجه الطّفل صعوبة في استخدام الأدوات، والتّركيز على المجالات التّي يواجه الطّفل فيها صعوبة.

– أن تقاوم رغبتها في مساعدة الطّفل أو التّحكّم في سلوكه إلّا وقت الخطر أو إذا طلب منها الطّفل ذلك (قناوي وآخرون، 2021، ص. 268– 269).

1-11- ميزات منهج مونتسوري:

أهم ما يميّز منهج مونتسوري أنّه:

– يراعي الفروق الفرديّة بين الأطفال.

– يعتمد التّعلّم في بيئة مونتسوري على المواد والأدوات المصمّمة خصيصاً والمطوّرة عبر ثلاثين عاماً.

– تتيح بيئة مونتسوري الفرصة للطّفل التّدرب عن طريق تكرار العمل حتّى يتمكّن من المهارة.

– تشجع بيئة مونتسوري الأطفال على تبادل الأفكار ومناقشة عملهم بحريّة مع الآخرين واتّخاذ قرار.

في بيئة مونتسوري:

- يتعلّم الطّفل رعايةَ وتعليمَ من هم أصغرُ منه سناً، ونتيجةً لذلك يتولّد لديه التّقدير والاحترام الذّاتي.
- يتعلّم الطّفل كيفيّة التّعامل مع المحسوسات.
- يتعلّم الطّفل التّصحيح الذّاتي (يكتشف أخطائه بنفسه).
- يتعلّم الطّفل العمل بنظام وهدوء.
- يتعلّم الطّفل الانضباط واحترام القوانين.
- يتعلّم الطّفل بسرعته الخاصّة، فلا يتوقف المتعلّم السّريع ولا يحبط المتعلّم البطيء.
- يتعلّم الطّفل الأنماط المنطقيّة في التّفكير.
- يتعلّم الطّفل تحمّل المسؤوليّة والاعتماد على النّفس.
- يتعلّم الطّفل أنّ قيمة العمل أكثر أهمّية من المنتج النّهائي.
- يتعلّم الطّفل حلّ المشكلات التّي تواجهه بنفسه (متولي، 2023، ص. 1235).

12-1- الانتقادات التّي وجّهت لمنهج ماريا مونتسوري:

على الرّغم من الإيجابيات الكثيرة التّي يتمتّع بها منهج مونتسوري في تعلّم الطّفل ذاتيّاً وجعله محور الاهتمام في عملية التّعلّم إلّا أنّ هناك بعض الانتقادات الموجّهة لهذا المنهج تتمثّل بالآتي:

– الأجهزة التّي استعملتها مونتسوري لتعليم الأطفال وتربيّتهم مملّة وغير جذّابة لكونها من الخشب الطّبيعي وبدون ألوان وثقيلة على الطّفل وتحدّ من نشاطه وحريّته، وتحدّد مسبقاً كيفيّة استخدامها وبالتّالي لا تتيح للطّفل حريّة الابتكار.

– إهمال مونتسوري لتنمية الحاسة الأدبيّة الذّوقيّة عند الطّفل والتّي تعمل على إخصاب خياله.

– يرى البعض أنّ طريقتها في التّربية ميكانيكيّة سريعة تهدف إلى التّعجيل في نمو الطّفل بما يتجاوز حدود النّمو الطّبيعي له.

– اعتمدت مونتسوري على الطّريقة الجزئيّة في تعليم القراءة والكتابة للأطفال، وهي طريقةٌ لا تناسب إدراك الطّفل في هذا السّن، لأنّها تعتمد على تعليم الطّفل الحروف ثمّ الكلمات فالجمل، وهذا خروج للعقل عن المألوف، حيث يدرك الكلّيّات أوّلاً ثمّ ينتهي منها إلى الجزئيّات.

– تستخدم مونتسوري علم نفس يهتمّ بدراسة الحواس أكثر من اهتمامه بدراسة الذّكاء الحسّي الحركي الكامل، وهذا يخالف ما تدعو إليه التّربية الحديثة من المطالبة بخروج الأطفال والمعلّمات إلى خارج جدران الصّفوف والرّوضة، والتّعليم في الهواء الطلق، ومتابعة التّطوّر في تكنولوجيا التّعلّم والتّعليم واستخدامها في العمليّة التعليميّة، والتّنوّع في طرائق وأساليب التّعليم تبعاً لاحتياجات كلّ فئة من فئات المجتمع، بالإضافة إلى أنّ الذّكاء ليس نوعاً واحداً يجب تنميته والتّركيز عليه، إنّما توجد ذكاءات متعدّدة كما أكّدها وتوصل إليها (جاردنر) والتّي يجب تنميتها جميعاً (شريف، 2014، ص. 98).

ويرى بعض التّربويين أنّ لمنهج مونتسوري بعض المآخذ تتمثّل في:

1. التّركيز في منهج مونتسوري على الجانب الفردي بدلاً من الجماعي، وعلى البيئة الماديّة ومواد التّعلّم المنظّمة بدلاً من العلاقات الاجتماعيّة التّي يتمّ تعزيزها بين الأطفال والمعلّمة، وبين الأطفال أنفسهم.
2. زعموا أنّ منهج مونتسوري لم يشجع الأطفال على التّعبير عن أنفسهم بشكلٍ إبداعيّ.
3. كما زعموا أنّ مونتسوري لم تؤمن باللّعب أو الألعاب، حيث كان الأطفال في روضة مونتسوري يختبرون مهام منزليّة حقيقيّة، والمثير للاهتمام أنّه يتمّ التّعبير عن اللّعب من خلال العمل الّذي يشارك فيه الأطفال كنشاط لاستكشاف المواد التعليميّة والبيئة (أبو سعدة، 2018، ص. 16).

وقد كان لمونتسوري وجهة نظر نحو هذه الانتقادات، حيث أيدت هذا المنظور من خلال ملاحظتها وفهمها للفرق بين طبيعة عمل الأطفال والكبار، مشيرة إلى أنّ الأطفال يركّزون على العمليّة التّي ينطوي عليها عملهم بينما يهتمّ الكبار بنتيجة العمل، وبيّنت مونتسوري كذلك أنّ عمل جميع الأطفال يركّز على المهمّة النّهائيّة المتمثّلة في تطوير الذّات، وقد عبرت عن رأيّها بأنّ الطّفل هو عامل ومنتج على الرّغم من أنّه لا يستطيع المشاركة في عمل الكبار، ومن خلال الاستكشاف ومشاركته النّشطة يتعلّم ويتطوّر في بيئة التّعلّم النّشط بمرحلة الطّفولة المبكرة، إذ يتوفر في هذه البيئة الحريّة إمّا للتّعاون مع الأطفال الآخرين أو للعب الفردي إذا شعر الطّفل بالحاجة إلى ذلك (Abu, 2012, 20).

ومن خلال ما تمّ عرضه حول انتقادات التّربويين لمنهج مونتسوري تشير الباحثة إلى أهمّية دور معلّمات رياض الأطفال في إمكانيّة الاستفادة من هذه الانتقادات وتحسينها والبناء عليها، ويمكن ذلك من خلال تطوير أدوات مونتسوري وتقديمها حسب خصائص كلّ مرحلة عمريّة، وتصميم أنشطة تعليميّة هادفة تنمي مهارات الأطفال وتعزّز تفاعلهم الاجتماعي، بالإضافة إلى محاولة إشراك جميع الأطفال في الأنشطة الجماعيّة كالغناء وسرد القصص واللّعب الجماعي.

خاتمة:

بعد هذا العرض المفصّل عن منهج مونتسوري تشير الباحثة إلى أهمّية تطبيق هذا المنهج في رياض الأطفال نظراً لأهمّية دوره في بناء شخصيّة الطّفل بصورة تكامليّة، حيث يعتمد على فلسفة تعليميّة تراعي الفروق الفرديّة بين الأطفال، وتهدف إلى تنمية الاستقلاليّة عند الطّفل ومنحه الحريّة، وتطوير قدراته الإبداعيّة ومهاراته المختلفة في حلّ المشكلات والتّفكير وغيرها، من خلالِ توفيرِ بيئةٍ غنيّةٍ بالمثيرات تثير حواس الطّفل وتشبع رغبته في الاستكشاف والتّعلّم، فيتعلّم وفقاً لاحتياجاته وميوله لتصبح العمليّة التعليميّة نابعةً من رغبةٍ داخليّةٍ عند الطّفل.

2- التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)

تمهيد:

تُمثل عمليّة التّعليم عمليّةُ تواصلٍ وتفاعلٍ دائمٍ ومتبادلٍ بين المعلّمة والأطفال، وبين الأطفال أنفسهم، ويعدّ التّفاعل في غرفة النّشاط من أهمّ المرتكزات التّي ترافق سير النّظام التعليمي، لأنّ التّعلّم القائم على التّفاعل بين أطراف العمليّة التعليميّة (المعلّمة والطّفل والأسلوب التعليمي) هو تعلّم فعّال، كما يسهم التّفاعل بنوعيه اللّفظي وغير اللّفظي في تحسين توافق الطّفل مع بيئته، من خلال إكسابه الخبرات، وأساليب التّكيّف اللّازمة لاندماجه مع مجتمعه.

2-1- مفهوم التّفاعل في غرفة النّشاط:

ورد في الدّراسات والأبحاث التّربويّة العديد من التّعاريف حول التّفاعل داخل غرفة النّشاط يُذكر منها:

- تعريف (أبو خليل، 2011، ص. 98) بأنّه: "كلّ ما يصدر عن المعلّمة والأطفال داخل حجرة الدّراسة من كلامٍ وأفعالٍ وحركاتٍ وإشاراتٍ وغيرها، بهدف تبادلِ الأفكارِ والمشاعرِ".

- ويعرّف بأنّه: "مجموعةٌ من السّلوكات والتّصرفات الصّادرة عن التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي بين طرفيّ العمليّة التعليميّة (المعلّمة والطّفل) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليميّة المرغوبة " (علي، 2017، ص. 276).

- كما عرّف بأنّه: "عمليّةٌ إنسانيّةٌ متفاعلةٌ بين المعلّمة والأطفال أو بين الأطفال أنفسهم، بهدف تبادل الآراء ومناقشتها لإيجاد نوع من التّكيّف، وحالة من الانسجام تسمح بممارسة عمليّة التّعلّم بفعالية" (دكاني وعيسى، 2020، ص. 36).

- وهو "إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من طفل لآخر ومن مجموعة لأخرى" (طاجين وصالحي، 2020، ص. 25).

وفي ضوء التّعريفات السّابقة تعرّف الباحثة التّفاعل بأنّه: عمليّةٌ تقومُ على المشاركة في المعلومات والأفكار والمشاعر بين المعلّمة والأطفال أو بين الأطفال أنفسهم داخل غرفة النّشاط بهدف تحقيق أهداف معيّنة.

2-2- أهمّية عمليّة التّفاعل في غرفة النّشاط:

لقد تحول دور المعلّمة من المُحاضرة صاحبة المعرفة إلى الموجّهة والمرشدة، كما تحول دور الطّفل من المستجيب المتلقي إلى محور العمليّة التّربويّة، فأصبحت المعلّمة والطّفل قطبا العمليّة التّربويّة، حيث

يتفاعلان معاً ويتبادلان الخبرات والمعارف للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وتبرز أهمّية التّفاعل في غرفة النّشاط بالنّقاط الآتية:

1. أصبح الطّفل على اتّصال بكلّ ما هو جديد من المعرفة، يحصل عليها أيّنما وجدها، فلم تعد المعلّمة المصدر الوحيد للمعرفة، بل أحد مصادر المعرفة ومنظّمها.
2. يزيد التّفاعل من حيّويّة الأطفال ونشاطهم، فيشترك الجميع في التّفاعل داخل غرفة النّشاط، ويتحررون من صمتهم وسلبيّتهم.
3. يساعد التّفاعل على التّواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الأطفال أنفسهم، وبين الأطفال ومعلّمتهم، ممّا يسهم في تطوير أفكارهم بعناية المعلّمة ورعايتها وإشرافها.
4. يساعد الأطفال على تكوين وتطوير اتّجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو الآخرين، فينمو عندهم مبدأ تقبّل الرّأي والرّأي الآخر.
5. يتيح التّفاعل فرصاً أمام الأطفال للتّعبير عن آرائهم وأفكارهم.
6. يساعد التّفاعل الأطفال الّذين يعانون من العزلة والخجل والانطواء على التّخلص من هذه المشكلات شيئاً فشيئاً، دون الشّعور بأيّ نوع من أنواع النّقص.
7. يساعد التّفاعل في تكوين علاقات اجتماعيّة بين الأطفال الّذين تتقارب وجهات نظرهم.
8. يساعد على إيجاد مناخٍ ملائمٍ ومناسبٍ لإجراء العمليّة التّعلميّة بأمنٍ ودفءٍ (سمارة، 2017، ص. 92- 93).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ التّفاعل داخل غرفة النّشاط ينقل الطّفل من حالة الصّمت السّلبي إلى دائرةٍ من البحث والحوار والمناقشة وتبادل الأفكار وتقبّل وجهات النّظر ليصل في النهاية إلى تكوين اتّجاهاتٍ إيجابيةٍ نحو المنهج والمعلّمة ومجتمع الرّوضة ككلّ.

2-3- ركائز عمليّة التّفاعل في غرفة النّشاط:

يستند التّفاعل داخل غرفة النّشاط على ثلاثة ركائز أساسيّةٍ تتمثّل في:

2-3-1- المعلّمة: يجب أن تكون ذات شخصيّةٍ قويّةٍ من الناحية الاجتماعيّة والنّفسية والمهنيّة، قادرةً على إيصال المعلومات، تستمع للأطفال وتحترم آرائهم، بحيث تؤثّر بهم بشكلٍ إيجابيٍ.

2-3-2- الطّفل: عندما يكون متفاعلاً يتمتع بقدراتٍ عقليّةٍ عاليةٍ، مواظباً على تنفيذ الأنشطة، يطرح أسئلةً ذات صبغةٍ علميّةٍ، منضبط سلوكياً داخل غرفة النّشاط، قادراً على التّفاعل بشكل إيجابي، ويكون ذا شخصيّة اجتماعيّة قويّة.

2-3-3- الأسلوب التعليمي: إنّ أساليب التّفاعل متنوعةً ومتعدّدةً، منها ما يتناسب مع محتوى المادة من جهة، أو مع الموقف التعليمي من جهة أخرى، فالتّنوّع يعدّ من متطلبات نجاح العمليّة التعليميّة، والتّفاعل يتوقف على نوعيّة الأساليب المستخدمة، التّي ترتكز على الناحية التّربويّة في اكتشاف أداء الأطفال وإمكانيّاتهم، وقدرات المعلّمة وكفاءتها (عبد الهادي، 2024، ص. 367).

وترى الباحثة أنّ هذه الرّكائز ترتبط مع بعضها البعض، وتعمل معاً لضمان نجاح عمليّة التّفاعل في غرفة النّشاط، فالتّعلّم الفعّال هو التّعلّم القائم على التّفاعل بين المعلّمة والأطفال، ومن خلال تنوّع أساليب التّعليم بما يتناسب مع المنهج التعليمي يتحقّق هذا التّفاعل.

2-4- وظائف عمليّة التّفاعل في غرفة النّشاط:

للتّفاعل داخل غرفة النّشاط وظائف عديدة من أهمّها:

أ- تحقيق المشاركة الفعّالة في مختلف الأنشطة وتوجيه الأطفال نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.

ب- استثارة اهتمام الأطفال بما يجري في الموقف التعليمي من حيث الشّكل والمضمون.

ج- تعزيز التّعلّم وأنماط السّلوك المرغوب فيه.

د- تنمية علاقاتٍ إنسانيّةٍ واجتماعيّةٍ إيجابيةٍ بين جميع عناصر العمليّة التّربويّة.

ه- تقويم التّعلّم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات الطّفل وإشباعها.

و- حفظ النّظام والانضباط داخل غرفة النّشاط، وتعديل السّلوك في الاتّجاه المرغوب فيه.

ز- إشاعة جوّ تواصلي سليم من الناحيتين الماديّة والنّفسية.

ح- تحسين اتّجاهات الأطفال ومواقفهم نحو المعلّمة والتّعلّم والرّوضة.

ط- الكشف عن أهداف الموقف التعليمي وإيضاح مضمونه للأطفال، وتحديد مدى استعدادهم لتعلّمه دون إعاقات أو إحباطات (الحيلة، 2014، ص. 272).

2-5- أنماط التّفاعل في غرفة النّشاط:

تشير الدّراسات التّربويّة إلى أنّ أفضل أنماط التّفاعل هي التّي تتضمّن مشاركة جميع الأطفال، وتشعرهم بالحريّة في طرح الأفكار والأسئلة والنّقد، والتّوصل إلى استنتاجات تساعدهم في تعلّمهم وفي حياتهم وشخصيّاتهم.

وهناك أنماط متعدّدة للتّفاعل داخل غرفة النّشاط يُذكر منها:

2-5-1- النّمط الشّائع (اتّصال ذو اتّجاه واحد):

في هذا النمط تكون عمليّة التّواصل بين المعلّمة والأطفال في اتّجاه واحد، ويكون دور المعلّمة المرسلة ودور الطّفل المستقبِل.

ومن الخطأ الشّائع اعتبار هذا النّمط هو النّمط السّائد من أنماط التّفاعل، وهو ليس كذلك، لأنّه اتّصال بين المعلّمة التّي تشرح الدّروس، والأطفال الّذين يمثلون دوراً سلبيّاً حيث يستمعون إليها، أو يكتبون ما تكتب على السّبورة دون الاستفسار عن شيء، ولا تتلقى المعلّمة التّغذية الرّاجعة من الأطفال، فالمعلّمة في هذا النّمط هي المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات، والطّفل مجرد ذاكرة تردّد وتحفظ ما تمليه عليه المعلّمة، ممّا يؤدّي إلى ضعف فاعليّة التّعليم وإدارة غرفة النّشاط، وإحباط دافعيّة الطّفل وضعف روح المبادرة لديه، وقد تلجأ المعلّمة لاستخدام هذا النّمط للأسباب الآتية:

- الميل لإنهاء المنهج في وقت محدّد.
- الخوف من فقدان السّيطرة في غرفة النّشاط.
- عدم التّمكّن من المادة التّي تقدّمها والتّخوف من أسئلة الأطفال.
- التّسلط في إدارتها لغرفة النّشاط.

2-5-2- النّمط الفرديّ (اتّصال ذو اتّجاهين):

في هذا النّمط يكون اتّجاه الاتّصال من المعلّمة إلى الأطفال، ومن الأطفال إلى المعلّمة، وتبقى المعلّمة مصدر المعرفة الأساسي، مع إتاحة فرصة لاستقبال التّغذية الرّاجعة الفوريّة من الأطفال للتّأكّد من مدى تحقّق الأهداف التعليميّة التّي تسعى المعلّمة لتحقيقها.

كما أنّ هذا النّمط لا يهتمّ بعمليّة التّفاعل بين الأطفال أنفسهم ولا يسمح بها، ولا يعطي الأطفال فرصة للمبادرة وطرح الآراء والأفكار، فالتّفاعل يحدث عندما يتضمّن الموقف التعليمي نوعاً من الحوار أو المناقشة بين المعلّمة والأطفال (محمد علي وحسن، 2014، ص. 90- 92).

2-5-3- النّمط الثّنائي الزّوجي (ثنائي الاتّجاه):

- قد يكون النّمط الزّوجي مفتوحاً: وفيه تختار المعلّمة طفلين من الأطفال الأذكيّاء المجتهدين وتطلّب منهما القيام بالنّشاط أمام باقي أقرانهم، ليكونا نموذجاً لهم، وهنا كلمة (مفتوح) تعني أنّ هذين الطّفلين يجلسان بعيداً عن بعضهما، فقد يكون أحدهما في أقصى اليمين والآخر في أقصى اليسار.
- قد يكون النّمط الزّوجي مغلقاً: وفيه يقوم كلّ طفلين يجلسان بجوار بعضهما بممارسة الأنشطة بهدف تطبيق ما تعلّموه.

2-5-4- النّمط الجماعي (متعدّد الاتّجاهات):

في هذا النّمط تعطي المعلّمة فرصةً لتتفاعل هي مع الأطفال، وفرصةً للأطفال أن يتفاعلوا مع بعضهم، وأن يتبادلوا الخبرات فيما بينهم بتوجيه من المعلّمة، حيث إنّ قنوات التّواصل بيد المعلّمة. ويعدّ هذا النّمط أكثر تطوّراً وفاعليّةً من النّمطين السّابقين، فهو لا يهتمّ بتزويد الأطفال بالمعرفة فقط، بل يسمح لهم بالتّعبير عن آرائهم، وطرح الأسئلة والأفكار الجديدة ومناقشتها فيما بينهم ومع معلّمتهم، ممّا يؤدّي إلى نمو شخصيّتهم نمواً متكاملاً حتّى يكونوا قادرين على التّكيّف مع البيئة بصورة أفضل (عبد الكريم، 2018، ص. 21).

2-5-5- نمط المجموعات (اتّصال المجموعات):

في هذا النّمط تكون قنوات الاتّصال مفتوحة بين المعلّمة والمجموعات، وبين المجموعات نفسها، وذلك بتنظيم من المعلّمة.

ويعدّ أكثر أنماط الاتّصال انفتاحاً، لأنّه يعطي فرصةً لجميع الأطفال للمشاركة في عمليتيّ التّعليم والتّعلّم، ويتيح لكلّ مجموعة أن تنقل أفكارها إلى المعلّمة وإلى جميع الأطفال، كما يتيح تبادل الخبرات والمعارف بين المعلّمة والأطفال، ويتيح للأطفال فرصة التّحدّث والتّعبير عن أنفسهم وآرائهم، ممّا يسهم في تنمية شخصيّتهم في جوانب متعدّدة.

ومن ناحية أخرى يعدّ هذا النّمط من أكثر أنماط الاتّصال صعوبة في التّطبيق، لأنّه يتطلّب من المعلّمة مهارة وقدرة كبيرة على ضبط غرفة النّشاط، فهي المشرفة والموجّهة في عمليّة التّواصل، وبدون ذلك ستعمّ الفوضى، ويكون للتّفاعل آثاراً سلبيّة تنعكس على الموقف التعليمي والأطفال (محمد علي وحسن، 2014، ص. 93- 94).

وترى الباحثة أنّ نمط المجموعات هو أهمّ هذه الأنماط لأنّه يتيح الفرصة لجميع الأطفال المشاركة في الموقف التعليمي كلّ حسب قدراته وإمكانيّاته، إضافةً إلى أنّه يعزّز التّعلّم النّشط.

2-6- أنواع التّفاعل في غرفة النّشاط:

هناك نوعان أساسيان للتّفاعل في غرفة النّشاط هما: التّفاعل اللّفظي، والتّفاعل غير اللّفظي.

2-6-1- التّفاعل اللّفظي

يشمل مجمل الكلام والأقوال التّي تتبادلها المعلّمة والأطفال، وتكون جميعها قابلةً للملاحظة والقياس (الفلفلي، 2013، ص. 153).

وتعرّف الباحثة التّفاعل اللّفظي بأنّه: عمليّة تواصل قائمة على فكرة التّبادل الفعّال للحديث في إطار عمليتيّ التّعليم والتّعلّم، تستهدف إحداث تغييرات دائمة مرغوب فيها في سلوك الأطفال، وتحقيق أهداف تربويّة وتعليميّة مخطّط لها.

2-6-1-1- تحليل عمليّة التّفاعل اللّفظي:

وضع فلاندرز (Flanders) نظاماً صنف من خلاله عمليّات التّفاعل اللّفظي في عشرة نقاط على النّحو الآتي:

1. تقبّل المشاعر: تتقبّل المعلّمة مشاعر الأطفال بطريقة تخلو من التّهديد أو التّهكّم، ويتضمّن ذلك العبارات الصّادرة عن المعلّمة والتّي تشير إلى مساعدة الأطفال على فهم مشاعرهم.

2. المديح والتّشجيع: تثني المعلّمة على سلوك الأطفال أو عملهم وتشجّعهم لتخفيف التّوتر ومساعدتهم على عرض تصوّراتهم.

3. تقبّل أفكار الأطفال واستخدامها: تقوم المعلّمة بتوضيح أفكار الطّفل أو البناء عليها وتطويرها.

4. طرح الأسئلة: تطرح المعلّمة الأسئلة حول محتوى الدّرس من أجل استثارة إجابات الأطفال.

5. الشّرح والتّلقين: ويتمّ من خلالها تقديم المعلومات والحقائق والأفكار والآراء والمفاهيم للأطفال.

6. توجيهات وتعليمات: ويتلخّص ذلك في توجيه التّعليمات والأوامر التّي يتوقع أن ينفذها الطّفل مثل: إخراج الكتاب من الدّرج.

7. النّقد وتبرير السّلطة: ويقصد بذلك ما توجّهه المعلّمة إلى الأطفال من عبارات النّقد التّي تستهدف تعديل سلوكيّاتهم.

8. استجابة الطّفل للمعلّمة: ويتمّ ذلك عندما يجيب الطّفل عن أسئلة المعلّمة وتوجيهاتها.

9. مبادرة الطّفل: يبادر الطّفل إلى التعليق أو يطرح سؤالاً غير متوقع أو سؤالاً إبداعيّاً في محتواه.

10. الصّمت أو التّشويش: وهي فترات سكوت وهدوء تام، حيث يسود الاستقرار داخل غرفة النّشاط، وينقطع التّفاعل بين المعلّمة والأطفال، كما يتضمّن فترات التّشويش، التّي يسودها الفوضى، ويصعب فيها تحديد من هو المتحدّث، كما يختلط الكلام، كأن يتحدّث أكثر من طفل في آن واحد (زاير وآخرون، 2020، ص. 105؛ Tampubolon, 2018, 6).

2-6-1-2- المهارات اللّازمة لتحقيق التّفاعل اللّفظي:

بعد الاطّلاع على العديد من المراجع والأدبيات والدّراسات، حدّدت الباحثة أهمّ هذه المهارات كالآتي:

2-6-1-2-1- مهارة الاستماع:

الاستماع هو عمليّةٌ واعيةٌ معقّدةٌ، يتمّ من خلالها استقبال اللّغة المنطوقة من خلال اهتزازاتٍ هوائيّة، وتتطلّب انتباهاً وتركيزاً لآراء الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم وصولاً إلى حُسن الإصغاء والاستجابة الفعّالة ومتابعة المتحدّث وسرعة الفهم (شحاتة والسّمان، 2012، ص. 15).

– كما عرّف بأنّه: العمليّة النّشطة لتلقي الرّسائل المنطوقة (وأحيّاناً غير المنطوقة) والرّد عليها (Lestari et al., 2021,502).

2-6-1-2-1-1- أهمّية عمليّة الاستماع:

تكمن أهمّية عمليّة الاستماع في الجوانب الآتية:

– تنمية قدرة الطّفل على الإصغاء والانتباه والتّركيز على المادة المسموعة.

– تنمية إحساس الطّفل بأهمّية الكلمة المنطوقة ودورها في بناء المعنى.

– إكساب الطّفل القدرة على الاستمتاع بالمسموع وتذوقه.

– تعزيز عمليّة التّفكير وتنميتها من خلال إشغال العقل بكلّ ما يقوله المتحدّث.

– بناء مهارة النّقد والتّحليل والتّأكّد من صحة كلام المتحدّث.

– تعزيز عمليّة التّفاعل والتّواصل الفعّال مع الآخرين.

– تنمية اللّغة الشّفويّة، وزيادة الحصيلة اللّغويّة، واستخدام التّعبيرات الجميلة في المواقف المختلفة (عبد الهادي، 2018، ص. 30).

2-6-1-2-1-2- مراحل عمليّة الاستماع:

تمر عمليّة الاستماع بخمس مراحل منفصلة ذات علاقة متبادلة، وهي كما يلي:

– **الاستقبال:** عمليّة سيكولوجيّة تستقبل المؤثّرات الصّوتية أو المرئيّة كالمفردات والأصوات اللّفظية أو غير اللّفظية.

– **الانتباه:** وفيه يتعرض الطّفل للعديد من المؤثّرات التّي تستحوذ انتباهه كمؤثّرات خارجية مثل: الكلمات أو الأصوات، ومؤثّرات داخليّة كالأصوات الصّادرة عن الطّفل نفسه أو الأفكار التّي تجول في خاطره.

– **تحديد المعنى:** يتضمّن ترجمة الطّفل للمؤثّرات الصّوتية التّي سمعها وتحديد المعنى المقصود منها.

– **التّذكر:** هو عمليّة تخزين المؤثّرات الصّوتية في عقل الفرد عند استقباله لها ومن ثمّ استرجاعها عند الحاجة.

– **التّغذية الرّاجعة:** تعني التّأكّيد على فهم ما سمعه من خلال تصحيح الإجابات، حيث يتحول المستمع إلى مرسل عندما يتجاوب مع المتحدّث (الخفاف، 2014، ص. 151).

2-6-1-2-1-3- أنواع الاستماع:

1. الاستماع الهامشي: هو الاستماع العرضي الّذي يتمّ عندما يكون الطّفل منهمكاً في نشاط ما، ويستمع مثلاً إلى الموسيقى أو لكلمة تقال دون أن يتوقف عندها، وهي أقرب إلى عمليّة السّماع منها إلى الاستماع.

2. الاستماع التّقديريّ: هو الاستماع الّذي يقوم به الطّفل بتركيز لأنّ ما يستمع إليه يسره ويريد أن يستمتع به، وإن كان لا يبذل مجهوداً لفهم ما يسمعه ولكن يقدره.

3. الاستماع الانتباهي: فيه يركّز الطّفل انتباهه ليفهم ما يقال، فيلغي كلّ المظاهر التّي تشتّت انتباهه ويبذل مجهوداً ليتابع ويفهم ما يقال.

4. الاستماع التّحليلي: يزيد عن الاستماع الانتباهي بأنّ الطّفل مطالبٌ برد فعل كأن يردّ على سؤال يوجه إليه أو ينفذ تعليمات معيّنة (علي، 2010، ص. 109).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أنّه يجب على المعلّمة أن توفر للأطفال أنشطة تنمي مختلف أنواع الاستماع وخاصّة النّوعين الأخيرين، وتحاول معرفة قدرة كلّ طفل على الاستماع والتّمييز السّمعي وتنميتها.

2-6-1-2-1-4- أساليب تنمية مهارة الاستماع عند الأطفال:

– سرد القصص التّفاعليّة التّي تتطلّب من كلّ طفل التّفاعل، ثمّ تكليفهم بإعادة سردها واستخلاص الأفكار الرّئيسة منها.

– تشجيع الأطفال على تمثيل بعض الأدوار لشخصيّات في القصة المسموعة.

– تدريبهم على حفظ الأناشيد والأغاني التعليميّة.

– قراءة خبرٍ من جريدةٍ أو مجلةٍ على مسامع الأطفال، ثمّ مناقشتهم فيه بقصد اكتشاف مدى استيعابهم له.

– الاستفادة من استخدام الألعاب (لعبة الأصوات) التّي يمكن أن تساعد الأطفال على تعرّف الأصوات المختلفة مثل: صوت الحيوانات أو الآلات.

– إزالة كلّ ما يشتّت انتباه الأطفال، وعدم الإطالة في فترات التّدريب حتّى لا يمل الأطفال (إبراهيم، 2021، ص. 59؛ شحاتة وآخرون، 2020، ص. 57).

2-6-1-2-2- مهارة التّحدّث (الكلام)

– **التّحدّث:** هو مهارة نقل المشاعر والأحاسيس، والاتّجاهات، والمعاني، والأحداث، والأفكار، من المتحدّث إلى الآخرين نقلاً يقع منهم موقع القبول والفهم والتّفاعل والاستجابة، بطلاقة وانسياب في النّطق، مع صحة في التّعبير وسلامة في الأداء (Sonmez, 2010, 5).

– كما عرّف بأنّه: عمليّةٌ تفاعليّةٌ لبناء المعنى تتضمّن إنتاج وتلقي المعلومات ومعالجتها، وتعتمد في شكلها ومعناها على السّياق الّذي يتحدّث فيه المشاركون أنفسهم، وعلى تجاربهم الجماعيّة (Iswandi & Nopiyadi, 2023, 464).

وتشمل عمليّة التّحدّث ثلاثة جوانب ترتبط بالطّفل يمكن توضيحها فيما يلي:

1. جانب حسّي حركي: وفيه يتعرّف الطّفل على الطّريقة السّليمة لنطق الحروف، وتدريب أعضاء النّطق، والتّدرب على التّنغيم واستخدام النّبرات.

2. جانب معرفي: وفيه يتمكّن الطّفل من تكوين عادات لغويّة سليمة مثل: تنظيم الأفكار وترتيبها، وبناء مفرداتٍ لغويّةٍ سليمةٍ، وتعرّف دلالات الألفاظ، بالإضافة إلى إجراء عمليّات عقليّة سليمة من جانب التّذكر والتّخيل.

3. جانب نفسي اجتماعي: يشير إلى قدرة الطّفل على التّفاعل الاجتماعي السّليم، والشّعور بالانتماء إلى جماعة الرّفاق، والثّقة بالنّفس والمبادرة والتّلقائيّة، بالإضافة إلى تجنّب الاضطرابات النّفسية والمشكلات اللّغويّة الأخرى (بغدادي، 2013، ص. 158– 159).

2-6-1-2-2-1- مراحل عمليّة التّحدّث:

تمر عمليّة التّحدث بمراحل عدّة وهي كما يلي:

– **الاستثارة:** قبل أن يتحدّث الطّفل لا بدّ أن يُستثار، والمثير إمّا أن يكون خارجيّاً، كأن يرد المتحدّث على شخص أمامه، أو يشترك في نقاش، وإمّا أن يكون المثير انفعالاً داخلياً مثل: السّرور، الغضب، الحزن أو الشّكر، وقد تلح على المتكلم فكرة ويريد أن يعبر عنها أمام الآخرين.

– **التّفكير:** بعد أن يُستثار الطّفل ليتحدّث ولديه دافع للكلام، يبدأ بالتّفكير فيما سيقوله، فالتّفكير عمليّة ذهنيّة تُعبّر عما سيقوله المتحدّث، فيولّد الأفكار ويرتبها بشكل عملي ومنطقي، ليخرج الكلام بصورة مناسبة للموقف الّذي يتحدّث فيه.

– **الصّياغة (صياغة الألفاظ):** يبدأ المتحدّث بعد مرحلة الاستثارة والتّفكير فيما سيقوله في انتقاء الرّموز والألفاظ والعبارات، لأنّها قوالب للمعاني، واختيار اللّفظ المناسب للمعنى الّذي سيصل للسّامع.

– **النّطق:** فيه يتمّ إرسال الصّور الذّهنيّة وتحويلها إلى رموز قابلة للفهم، وتقديم الأفكار والتراكيب المختارة التّي تعبّر عن المعاني، وتمثل هذه المرحلة المظهر الخارجي لعمليّة التّحدّث، وتتكامل المراحل الأربعة لتظهر الصّورة النّهائيّة لعمليّة التّحدّث بشكل لفظي يعبّر عن معانٍ وأفكار ملائمة للمستوى اللّغويّ للمستمعين، ويراعي الجوانب العقليّة والانفعالية والوجدانيّة لديهم (الرّشيدي، 2022، ص. 79).

2-6-1-2-2-2- أساليب تنمية مهارة التّحدّث عند الأطفال:

– الاستماع الجيد للأطفال من قبل المعلّمة.

– حثّ الأطفال على التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

– التّفاعل بين أطراف عمليّة التّحدّث.

– الاهتمام بحديث كلّ طفلٍ وعدم الانشغال بغيره.

– التّركيز مع كلّ طفل طوال فترة الحديث بحيث لا يكون الإصغاء من قبل المعلّمة مقتصراً على اللّحظات الأوّلى من استقبالها للحديث.

– المناقشة، ينبغي على المعلّمة أن تناقش الأطفال ولا تظلّ سلبيّة.

– استخدام الألعاب اللّغويّة كالكلمات المتقاطعة التّي تساعد في إثراء حصيلتهم اللّغويّة.

– عدم إظهار المعلّمة للملّل من أيّ طفل أثناء الحديث (العساف، 2016، ص. 54).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أنّ مهارتي الاستماع والتّحدّث هما مهارتان حيّويّتان ذوات أهمّيةٍ بالغةٍ بالنسبة لطفل الرّوضة، وتنمية هاتين المهارتين يمكن أن يسهم في تحقيق التّفاعل عند الأطفال.

2-6-2- التّفاعل غير اللّفظي

يشمل الإيماءات والأفعال غير اللّفظية التّي تدعم عمليّة التّعلّم وتحسنها، وتتمثّل بتعابير الوجه واليدين (الفلفلي، 2013، ص. 153).

وتعرّف الباحثة التّفاعل غير اللّفظي بأنّه: التّواصل دون استخدام الكلمات، ويشمل (إيماءات الجسم وتعابير الوجه والتّواصل البصري)، والتّي يمكن من خلالها فهم معنى معيّن أو دلالةٍ معيّنةٍ بين المعلّمة والطّفل.

2-6-2-1- تحليل عمليّة التّفاعل غير اللّفظي:

إنّ السّلوك لا يقتصر فقط على التّفاعلات اللّفظية بل يتعداها للحركات التّعبيريّة، والإيحاءات والإشارات بمختلف مصادرها، سواء من خلال اليد أو الرّأس، وهذا ما استخدمه غالاوي (Galway) في أداته للكشف عن التّفاعل بين المعلّمة والطّفل، وقد استطاع من خلال اطّلاعه وتحليله لأداة فلاندرز

تطوير أداة التّفاعل غير اللّفظي، وذلك بتطبيق أنواع التّفاعل اللّفظي لفلاندرز والتّفاعل غير اللّفظي لغالاوي في نفس الوقت، وتُوضّح مكوّنات أداة غالاوي للتّفاعل غير اللّفظي من خلال الجدول الآتي:

جدول (1) مقارنة بين أداتي فلاندرز وغالاوي لتحليل التّفاعل اللفظي وغير اللّفظي

فئات فلاندرز اللّفظيّة	فئات غالاوي غير اللّفظيّة
1- قبولُ مشاعر الأطفال.	1-.....
2- مديحُ وتشجيعُ الأطفالِ.	2- توافقُ- عدم توافقٍ.
3- قبولُ أفكارِ الأطفالِ واستخدامها.	3- تنفيذ- اعترافٌ.
4- توجيه الأسئلةِ على الأطفال.	4- اهتمامٌ- تباعدٌ.
5- الإلقاءُ والمحاضرةُ والشّرحُ.	5- استجابةٌ- إهمالٌ.
6- إعطاءُ الأوامرِ والتّوجيهاتِ.	6- اندماجٌ- نبذٌ.
7- نقدَ المعلّمةِ للأطفال وتبريرُ سلطتها.	7- حزمٌ- شدةٌ.
8- استجابات الأطفال.	8- انتباهٌ- تجاهلٌ.
9- مبادرات الأطفال.	9- انتباهٌ- تجاهلٌ.
10- الصّمتُ أو التّشويشُ.	10-ارتياحٌ- تضايقٌ.

(ادريبات وبوشنتوف، 2018، ص. 28).

ولمزيد من التّوضيح لأداة (غالاوي) يتمّ ذكر بعض الأمثلة التّفصيليّة لتفاعل المعلّمة غير اللّفظي مع الأطفال منها:

1. السّلوك غير اللّفظي (المُشجّع) ويتمثّل بالأشكال الآتية:

أ- الدّعم المتحمس مثل: التّشجيع القوي، والابتسام، والإيحاء بالرّأس لإبداء المرح أو الامتناع، والهدهدة باليد كدليل الموافقة والرّغبة بالاستمرار، أو لقيام الطّفل بسلوك ما.

ب- المساعدة مثل: أيّ سلوك أو رد فعل عفوي من المعلّمة استجابة لطلب الطّفل ومساعدته، أو النّظر للطّفل كإشارة لفهم المشكلة، أو الهمهمة وهو صوت يشير للمساعدة أو الانتباه.

ج- الانتباه مثل: الرّغبة في الاستماع للطّفل بصبر واهتمام، والانتظار أو التّوقف الّذي يدلّ على يقظة المعلّمة ورغبتها في سماع الطّفل ومشاهدة سلوكه، وإشارة المعلّمة للطّفل بالاستمرار، والنّظر للطّفل أثناء حديثه.

2. السّلوك غير اللّفظي (المُثبط) ويتمثّل بالأشكال الآتية:

أ- عدم الانتباه مثل: عدم الرّغبة أو القدرة على الانتباه، وعدم الاهتمام لحديث الطّفل، وتجنّب النّظر للطّفل والسّرحان أثناء حديثه، وإظهار السّلوك السّلبي تجاه الطّفل، والانشغال بأمر آخر أثناء قيام هذا الطّفل بسلوك أو إجابة.

ب- عدم الاستجابة: عدم التّجاوب مع رغبات الطّفل ومشاعره، والإيحاء الّذي يشير لتضايق المعلّمة نفسيّاً من سلوك الطّفل، ومقاطعة الطّفل أثناء حديثه.

ج- عدم الموافقة مثل: أيّة إيماءة أو إشارة أو صوت أو حركة يد أو كتف قد تشير إلى عدم موافقة المعلّمة للطّفل، وكذلك إبداء نظرة الاستنكار أو الحط من قدر الطّفل أو تصغيره بحركة من اليد أو بمسكه من أذنه، أو تهديده بصوت خافض، أو إثارة غيظ الطّفل بحركة أو نظرة، أو التّفوه الشّفهي المثير لعدم القبول، أو عدم التّقدير أو التّشجيع (أبو خليل، 2011، ص. 103- 104).

2-6-2-2- المهارات اللّازمة لتحقيق التّفاعل غير اللّفظي:

من خلال اطّلاع الباحثة على العديد من المراجع والدّراسات، حدّدت أهمّ هذه المهارات وهي:

2-6-2-2-1- إيماءات الجسم: هي حركات يدويّة أو جسميّة تشير إلى دلالات مختلفة تتحدّد بالثّقافة التّي ينتمي إليها الفرد، وعلى سبيل المثال: يمكن أن يشير رفع يد الطّفل إلى الرّغبة في الكلام، والإيماء بالرّأس إلى الموافقة، وميل الطّفل بجسده إلى الأمام قليلاً نحو الشّخص الّذي يستمع إليه إلى أنّه مهتمّ بحديثه، أمّا إذا مال بجسده إلى الخلف فهذا يعني عدم الاهتمام بحديث هذا الشّخص، وتنقسم إيماءات الجسم إلى:

- إيماءاتٌ رمزيّةٌ (تحريكُ الأصابعِ).
- إيماءاتٌ توضيحيّةٌ (الإشارةُ إلى حجمِ كائنٍ).
- إيماءاتٌ تنظيميّةٌ تنسق التّبادل اللّفظي (فتح الفمِ قليلاً والانحناءِ إلى الأمامِ لإظهارِ الرّغبةِ في الكلامِ).
- إيماءاتٌ تكيفيّةٌ تلبي حاجة شخصيّة (خدشَ الجلدِ لتخفيفِ الشّعورِ بالحكةِ).
- إيماءاتٌ تعبّرُ عن الانفعالاتِ (انقباضُ قبضةِ اليدِ للتّعبيرِ عن العداءِ) Mast & Cousin, 2013, (39).

2-6-2-2-2- تعابير الوجه: هي الإشارات المرئيّة التّي يتمّ إنتاجها بواسطة العضلات الموجودة في الوجه، والتّي تعكس مجموعة متنوعة من المشاعر والحالات النّفسية، وتعدّ تعابير الوجه وسيلة أساسيّة في الحصول على المعلومات وتكوين أحكام عن الآخرين، فمن خلالها يتمّ معرفة ما يفكرون به، وما

يشعرون به، وما يريدون قوله، وقد قسّمت تعابير الوجه إلى ستة انفعالات وهي: (الغضب، والاشمئزاز، والفرح، والخوف، والدّهشة، والحزن)، وقد تصاحب هذه الانفعالات تعابير تدلّ عليها مثل: تقطيب الجبهة، رفع الحاجب، الابتسامة، عض الشّفاه، إغلاق العينين، حيث تلعب هذه التّعابير دوراً مهمّاً في تفاعل الطّفل مع المعلّمة، وتسهيل التّواصل فيما بينهما (Martiniz & Du, 2012, 25).

2-6-2-2-3- التّواصل البصري: هو قدرة الطّفل على النّظر إلى الشّخص أو المثير في فترة زمنيّة أقلّها (3) ثواني سواء كان المثير ثابتاً أو متحركاً، ويسهم في تنمية المهارات الاجتماعيّة والمعرفيّة واللّغويّة عند الطّفل، ويمهد للانتباه المشترك، فالنّظر إلى الشّخص الآخر وتبادل النّظرات يدلّ على إبداء الرّغبة في التّفاعل مع هذا الشّخص، أمّا شرود النّظرات وعدم التقائها يدلّ على قلّة أو عدم الرّغبة في التّفاعل معه، لذلك يكون الأفراد الّذين يتبادلون النّظرات فيما بينهم أكثر فاعليّةً في تعاملهم مع بعضهم البعض (أبو النّصر، 2015، ص. 113).

2-7- دور المعلّمة في إدارة التّفاعل في غرفة النّشاط:

تحتل إدارة غرفة النّشاط أهمّيةً بالغةً في العمليّة التعليميّة، فهي ليست مجرّد عمليّةٍ شكليّةٍ روتينيّةٍ تضمن استقرار الأطفال وهدوءهم، بحيث لا يحدث بينهم وبين المعلّمة أيّ خلاف، أو أيّ صدامات فيما بينهم، وإنّما هي عمليّة معقّدة ينبغي أن تخطّط لها المعلّمة بذكاء، لكي تضمن تحقيق أهداف الخبرة التّي تقوم بتنفيذها، من خلال جو تعليمي يسمح بالتّفاعل بين جوانب العمليّة التعليميّة، وغالباً ما تتوقف عمليّة إدارة غرفة النّشاط على قدرة المعلّمة على تنظيم عمليّة التّفاعل، ويمكن أن يتمّ ذلك من خلال استخدامها أنماطاً كلاميّة وخاصّة تلك الأنماط الكلاميّة غير المباشرة، لأنّها تؤدّي إلى تحقيق تواصل فعّال بين المعلّمة والأطفال في الموقف التعليمي، ومن أهم الأنماط الكلاميّة المرغوب فيها لحدوث التّفاعل هي كالآتي:

- أن تنادي المعلّمة الأطفال بأسمائهم.
- أن تستخدم الألفاظ التّي تشعر الطّفل بالاحترام والتّقدير مثل: من فضلكَ، تفضلْ، شكراً، أحسنتْ...
- أن تتقبّل أفكار الأطفال ومشاعرهم، بغض النّظر عن كونها سلبيّةً أو إيجابيةٍ.
- أن تكثر من استخدام أساليب التّعزيز الإيجابي التّي تشجّع على المشاركة الإيجابية للطّفل.
- أن تستخدم المعلّمة أسئلةً واسعةً وعريضةً، وأن تقلّل من الأسئلة الضّيقة التّي لا تحتمل إلّا الإجابة المحدّدة مثل: لا أو نعم أو كلمة محدودة، وإنّما عليها أن تكثر من الأسئلة التّي تتطلّب تفكيراً واسعاً واستثارة للعمليّات العقليّة العليا.

– أن تستخدم النّقد البناء في توجيه الأطفال، كما ينبغي أن توجّه المعلّمة النّقد لطفل محدّد وعليها ألّا تعمّم.

– أن تعطي الأطفال الوقت الكافي للفهم وأن تتحدّث بسرعةٍ مقبولةٍ وبكلماتٍ واضحةٍ تتناسب مع مستويات الأطفال.

– أن تشجّع الأطفال على طرح الأسئلة والاستفسار (سلامة، 2016، ص. 224– 225).

أما بالنّسبة لأهمّ الأنماط غير المرغوب فيها والتّي لا تشجّع على حدوث التّفاعل داخل غرفة النّشاط هي كالآتي:

– استخدام عبارات التّهديد والوعيد.

– فرض المعلّمة لآرائها ومشاعرها الخاصّة على الأطفال.

– الاستهزاء أو السّخريّة من أيّ رأي لا يتفق مع رأيها الشّخصي.

– التّشجيع والإثابة في غير مواضعه ومن دون استحقاقٍ.

– إهمال أسئلة الأطفال دون الإجابة عليها.

– استخدام الأسئلة الضّيقة.

– احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلّمة دون إتاحة الفرصة للأطفال للكلام.

– النّقد الجارح للأطفال سواء بالنّسبة لسلوكهم أو لآرائهم.

– التّسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري (دعمس، 2015، ص. 38).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أنّ التّفاعل بين المعلّمة والأطفال داخل غرفة النّشاط يؤدّي وظائف مختلفة تتصل بالعمليّة التّربويّة، وعليه فإنّ توجيه خُطى التّفاعل نحو إحداث الآثار التعليميّة المرغوب فيها، يتطلّب الكثير من المهارات والقدرات والمواهب الخاصّة.

2-8- فنيّات تحقيق التّفاعل في غرفة النّشاط:

يتحقّق التّفاعل داخل غرفة النّشاط من خلال استخدام بعض الفنيّات منها:

- التّركيز على الجوانب الذّهنية، وزيادة وعي الطّفل بالخبرات.
- زيادة فرص التّفاعل بين الأطفال في غرفة النّشاط.
- زيادة فرص الاكتشاف والتّفكير.
- تهيّئة بيئة اجتماعيّة غنيّة تتيح للأطفال فرصاً للتّفاعل.
- مراعاة الدّقة في تطبيق النّظام مع المحافظة على إظهار المودة في التّعامل مع الأطفال.

- إتاحة الفرصة أمام الأطفال للمبادرة في النّشاط.
- تدريب الأطفال على وضعِ أهدافٍ تعليميّةٍ واقعيّةٍ حقيقيّةٍ.
- إتاحة الفرص الكافيّة أمام الأطفال لتحقيق الإشباع الذّاتي في مواقف التّعلّم (سمارة، 2017، ص. 101).

2-9- العوامل المؤثّرة في عمليّة التّفاعل في غرفة النّشاط:

هناك عدّة عوامل تؤثّر في عمليّة التّفاعل من أهمّها:

2-9-1- حجم غرفة النّشاط: يقصد بحجم غرفة النّشاط عدد الأطفال الموجودين فيها، حيث توفر غرف النّشاط ذات الحجوم الصّغيرة أو الأعداد القليلة بيئة تعليميّة أفضل بالنسبة للأطفال، وتزيد من كفاءة المعلّمة والتّي تتجسّد في إنتاج مستويات تحصيليّة أفضل، كما أنّ الوقت الّذي تصرفه المعلّمة مع كلّ طفل من الأطفال يكون أكثر توافراً لدى معلّمات الصّفوف الصّغيرة الحجم من معلّمات الصّفوف الكبيرة الحجم، بالإضافة إلى أنّه تتوافر لدى أطفال الصّفوف الصّغيرة فرصة أكبر للمساهمة في النّشاطات المتنوعة (إجراء مناقشات، طرح أسئلة)، كما تؤثّر غرف النّشاط الصّغيرة على الرّوح المعنويّة للمعلّمات وفي مدى إقبالهم على مهنة التّعليم.

2-9-2- التكوين الاجتماعي والنّفسي لغرفة النّشاط: إنّ تباين الأطفال في قدراتهم على التّعلّم والتّحصيل يرجع إلى تباينهم في العديد من الخصائص الانفعالية والمعرفيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة، ممّا يتطلّب من المعلّمة القدرة على التّواصل مع هؤلاء الأطفال ومعاملتهم معاملة مبنية على أساس مبدأ الفروق الفرديّة.

2-9-3- المناخ داخل غرفة النّشاط: إنّ إيصال المعلومات والمهارات المرغوب فيها إلى الطّفل تشكّل هدفاً رئيسياً من أهداف العمليّة التّربويّة، ولكي يتحقّق هذا الهدف لابدّ من توافر مناخ آمن يسوده نمط تواصلي فعّال من أجل تسهيل عمليّة التّعلّم وتحسين أداء الأطفال.

2-9-4- تفاعل المعلّمة مع الأطفال: تؤثّر بعض العوامل في عمليّة تفاعل المعلّمة مع الأطفال، ومن هذه العوامل: التكوين الإدراكي للمعلّمة وما يحمله الأطفال من اتّجاهاتٍ وقيمٍ ومعتقداتٍ، والأحكام التّي تطلقها المعلّمة على الأطفال قد تتأثر أيضاً بالخلفيّة الثّقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة التّي ينتمي إليها هؤلاء الأطفال، بحيث تميل بعض المعلّمات إلى تقدير الأطفال المنتمين إلى مستويات اقتصاديّة واجتماعيّة عالية على نحو أفضل من تقديراتهنّ للأطفال الّذين ينتمون إلى مستويات اقتصاديّة واجتماعيّة منخفضة.

2-9-5- التّفاعل بين الأطفال: إنّ عمليّة التّفاعل وأثرها في أداء الأطفال الأكاديمي ليست مقصورةً على تفاعل المعلّمة والطّفل فقط، بل هناك نوع آخر من التّفاعل يقوم بين الأطفال أنفسهم، وهذا لا يقلّ أهمّية عن تفاعل المعلّمة والطّفل، وخاصّة من حيث أثره في إنشاء العلاقات الاجتماعيّة والصداقات نظراً للدّور الهام الّذي تلعبه جماعة الأقران في الرّوضة (الفلفلي، 2013، ص. 155- 157).

2-10- أساليب تحسين التّفاعل في غرفة النّشاط:

يمكن تحسين أساليب التّفاعل بتحسين وسائل الاتّصال ويتمّ ذلك من خلال النّقاط الآتية:

- تحسين القدرة اللّغويّة والمهارات الكلاميّة للمعلّمة ويتحقّق ذلك عن طريق ما يلي:

- التّنويع في النّبرات الصّوتيّة.
- إظهار المشاعر أثناء التّحدّث.
- استخدام الحركات والإشارات المعبّرة.
- لفظ الكلمات بوضوحٍ دون اللّجوء للصّراخ.

- تنظيم الموضوع المراد تعليمه.
- تحديد احتياجات الأطفال، والتّعديل في المفاهيم والأمثلة التّي تمّ التّخطيط لها.
- الإصغاء لأسئلة الأطفال وتعليقاتهم.
- الانتباه إلى عدم اهتمام الأطفال بالنّشاط.
- التّخلص من الضّجة والأصوات المزعجة (شموري، 2019، ص. 42- 43).

وترى الباحثة أنّ من أهمّ الأمور التّي يجب توفرها لإثارة التّفاعل داخل غرفة النّشاط هي:

- توفير جوّ وديّ بعيداً عن الخوف والقلق.
- مراعاة احتياجات الأطفال وميولهم في اختيار النّشاط.
- الإكثار من استخدام المثيرات والأدوات الحسّية.
- التّنويع في الأنشطة.
- الابتعاد عن العقاب البدني.
- تعويد الأطفال تحمّل المسؤوليّة، وإنجاز المهام المطلوبة منهم.

2-11- العوامل التّي تؤدّي إلى إعاقة التّفاعل في غرفة النّشاط:

هناك عدّة معوقات تؤثّر سلباً في عمليّة التّفاعل يذكر منها:

2-11-1- وضع المثير: قد لا يكون مناسباً للموضوع، كأن تعرض المعلّمة مثيرات ليست لها علاقة بالنّشاط، أيضاً قد تستخدم أساليب وتقنيّات تعليميّة غير فعّالة في استثارة دافعيّة الأطفال.

2-11-2- عدم مراعاة ارتباط عمليّة النّضج بالتّعلم: يمكن أن يكون الموضوع المراد تعليمه أعلى من مستوى قدرات الأطفال المعرفيّة.

2-11-3- الظّروف الخارجيّة: تمثل هذه الظّروف عائقاً في بعض الأحيان، ولا سيّما إذا كانت غرفة النّشاط غير مطابقة للمواصفات الصّحيّة وخالية من وسائل الرّاحة، وهذا ما يجعل الأطفال غير متكيّفين وغير منسجمين مع طبيعة البيئة التّي يتعلّمون فيها، ممّا يخلق لديهم شعوراً بالقلق والخوف وعدم الاستقرار، كما أنّ عدم سد حاجات الأطفال بشكل كافٍ يؤثّر سلباً في عمليّة التّفاعل داخل غرفة النّشاط (عبد الهادي، 2024، ص. 365- 366).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّه يمكن تجاوز هذه المعوقات والتّغلب عليها من خلال التّعاون بين إدارة الرّوضة والمعلّمة لإزالتها، وإيجاد علاقةٍ إيجابيةٍ قائمةٍ على التّفاهم والاستيعاب بين كلّ من المعلّمة والأطفال، إضافة إلى توفير بيئة تعليميّة آمنة لتحقيق التّعلّم الفعّال.

2-12- التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) في منهج مونتسوري:

في منهج مونتسوري يتمّ التّركيز على تطوير التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي لدى الأطفال، حيث يوفر بيئةً غنيّةً بالمفردات واللّغة، تساعدهم على استخدام اللّغة في التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم واحتياجاتهم، ومن خلال تفاعل المعلّمة مع الأطفال، وتشجيعهم على طرح الأسئلة، والإجابة عليها، والمشاركة في حوارات مع أقرانهم ومع الكبار، تنمو مهاراتهم اللّفظية، كما يركّز منهج مونتسوري على تنمية الذّكاء العاطفيّ لدى أطفال الرّوضة، حيث يتعلّم الأطفال التّعبير عن مشاعرهم من خلال تعابير الوجه ولغة الجسد، ممّا يساعدهم على فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، بالإضافة إلى أنّه يعتمد على الأنشطة العمليّة التّي تتطلّب تفاعل غير لفظي مثل: استخدام المواد التعليميّة الملموسة، فيتعلّم الأطفال من خلال الحركة واللّمس، وتتطوّر مهاراتهم التّفاعليّة مع البيئة المحيطة.

خاتمة:

بعد هذا العرض المفصّل لموضوع التّفاعل في غرفة النّشاط يتبين أنّه من خلال التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي يستطيع الطّفل أن يحلّل ويفحص ويستجيب ويعطي للمعلومات التّي اكتسبها معانٍ جديدة، ويتوقف نجاح هذا التّفاعل على مدى امتلاك المعلّمة لمهارات تساعدها في توظيف أنماط التّفاعل

المختلفة في استثارة دافعيّة الأطفال للتّعلّم، وزيادة مشاركتهم في الأنشطة التعليميّة، وتعزيز تعلّمهم ومساعدتهم على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه، فالأطفال الّذين يتعلّمون في جوّ اجتماعي نفسي إيجابي وبتفاعلٍ جيدٍ، وبدافعيّةٍ عاليةٍ هم الأكثر قدرةً على التّعلّم.

3- الانضباط الذّاتي

تمهيد:

يُعدّ موضوع الانضباط الذّاتي من الموضوعات المهمّة في المجال التّربوي، فالمحافظة على النّظام والانضباط ليس فقط مجرّد الالتزام بالقوانين والتّعليمات والتقيّد بها، بل هو عمليّة تربويّة تقوم بها معلمة الرّوضة لمساعدة الأطفال على تبني واكتساب القيم والمعايير التّي تجعلهم يشعرون أنّهم يعيشون في مجتمع حرّ منظّم يخلو من الشّدة والتّسلط والفوضى والازعاج، وهذه العمليّة تشمل كلّ الممارسات والعوامل البيئيّة داخل الرّوضة التّي تسهم في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتيّاً عند الأطفال، ويقع جزء كبير من تحقيق الانضباط الذّاتي لدى الأطفال على كاهل المعلّمة داخل غرفة النّشاط وخارجها، لكون ضبط النّظام في غرفة النّشاط من الدّاخل هو الأهمّ والأصعب تحقيقاً مقارنةً مع النّظام المفروض من الخارج، وذلك لأنّه يرتبط بالسّلوك والشّخصيّة والعقل.

3-1- مفهوم الانضباط الذّاتي:

الانضباط في مفهومه المباشر يدلّ على الحفظ المقترن بالحزم، وضَبَط الشّيء يعني: مسكه والسّيطرة عليه وإخضاعه، ولقد تناول العديد من الباحثين تعريف الانضباط الذّاتي بأشكال متعدّدة من أهمّها:

– تعريف (Bear & Duquette, 2008, 10) بأنّه: "المسؤوليّة الأخلاقيّة للطّفل عن أفعاله وتصرفاته، وذلك تبعاً لإرادته وليس خوفاً من العقاب أو الحصول على المكافآت الخارجيّة".

– كما يعرّف الانضباط الذّاتي بأنّه: "الجهد المبذول والواعي لتغيير السّلوك وكبت الدّوافع، كما هو التّنظيم الواعي للاندفاعات العقليّة والعاطفيّة والسّلوكيّة، عندما تتعارض الإغراءات الفوريّة مع أهداف أكثر قيمة" (Greenhouse, 2015, 5).

– وكذلك عرّف بأنّه: "التزام الطّفل بتعليمات الرّوضة، والسّير ذاتيّاً وفقاً لقوانينها وأنظمتها، من خلال توجيه رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه للوصول إلى نمو السّلوك الاجتماعي المقبول الّذي يتفق وأهداف التّربية والتّعليم وغاياتها" (علي وجراح، 2016، ص. 18).

– وهو: "عمليّةُ ضبطِ الميولِ والسّلوكِ بإرادةِ الطّفلِ ومبادرته الذّاتيّة" (بكار، 2018، ص. 9).

وتعرّف الباحثة الانضباط الذّاتي بأنّه: قدرة الطّفل على ضبط انفعالاته وتحمّل المسؤوليّة والالتزام بتعليمات المعلّمة، والمشاركة الإيجابية مع أقرانه، والإصرار على النّجاح للوصول إلى الأهداف التّي يسعى إلى تحقيقها.

3-2- الفرق بين الانضباط الذّاتي والانضباط الخارجي:

يظهر الفرق بينهما في أن:

الانضباط الذّاتي أو الدّاخلي: ينبع من داخل الطّفل وناشئ عن اقتناعه بدوره وأهمّيته له، فالطّفل المنضبط ذاتيّاً يحافظ على النّظام في غرفة النّشاط ويراقب سلوكه ذاتيّاً، ويحرص على الالتزام بتعليمات المعلّمة وطلباتها سواء أكانت المعلّمة موجودة في غرفة النّشاط أو غير موجودة (العبد الله والكحيل، 2021، ص. 256).

أمّا **الانضباط الخارجي:** فإنّه يشير إلى التّحكّم في سلوك الأطفال بطرائق مختلفة ومتباينة، وتلقي الأوامر والتّعليمات من أطراف خارجيّة أعلى مرتبة منهم كالمعلّمة وإدارة الرّوضة، وإجبارهم على الالتزام بقوانين الرّوضة وعدم الخروج عنها، وهو في الغالب ما يكون انضباطاً عقابياً، أيّ أنّ الّذين لا يطيعون الأوامر وينفذون التّعليمات يتحمّلون النّتائج التّي تترتّب على ذلك، بمعنى آخر تخويف الطّفل من أجل ضبط سلوكه (علي وجراح، 2016، ص. 18).

3-3- أهمّية الانضباط الذّاتي لدى طفل الرّوضة:

تتجلّى أهمّية الانضباط الذّاتي في النّقاط الآتية:

- يساعد الأطفال على تبنّي القيم والمعايير المجتمعيّة السّليمة.
- يطوّر سلوكاً هادفاً منضبطاً عند الأطفال.
- يسهم في إيجاد نوع من التّوافق بين الأطفال وقوانين الرّوضة.
- يساعد الأطفال على فهم وتنفيذ قوانين الرّوضة وتعليماتها.
- يزيد ثقة الأطفال بأنفسهم، ويجعلهم يفكرون قبل ممارسة أيّ سلوك من شأنه أن يسيء إليهم أو للآخرين.
- يوفر البيئة المناسبة للتّعلم والمناخ النّفسي والمادي للتّواصل الفعّال بين أطراف العمليّة التعليميّة.
- يقلّل من فوضى الأطفال ومن إثارة المشكلات داخل غرفة النّشاط.
- يساعد المعلّمة في السّيطرة على مختلف الأنشطة، وتوجيهها بحكمة وتروي نحو تحقيق الأهداف المنشودة.
- يسهم في تكوين علاقات تعاونيّة بين المعلّمة والأطفال، مبنيةً على الثّقة والاحترام المتبادل (المقيد، 2009، ص. 58).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ الأطفال الّذين يمتلكون القدرة على الانضباط الذّاتي في سنٍ مبكرٍ لديهم فرصةً أكبر للنّجاح في مساعيهم الأكاديميّة، والتّفاعل الاجتماعي، ويمكنهم تركيز انتباههم، والتّحكّم في دوافعهم، وإدارة عواطفهم بفعالية، وهي مهاراتٌ أساسيّةٌ لتحقيق الأهداف طويلة المدى والتّغلب على تحديّات الحياة.

3-4- النّظريّات المفسرة للانضباط الذّاتي:

تتعدّد النّظريّات التّي تناولت مفهوم الانضباط الذّاتي، نذكر أنسبها:

3-4-1- النّظريّة السّلوكيّة:

ترى النّظريّة السّلوكيّة أنّ السّلوك الّذي يقوم به الطّفل نابعٌ عن شعور داخلي وانفعال يتعلّمه نتيجة تعرضه لمؤثّرات البيئة المحيطة به، وأساليب التّربية والتّعليم، حيث إنّ القيم والمعتقدات والاعتبارات السّائدة في المجتمع مثل: الالتزام الأخلاقي، والضّبط الذّاتي وغير ذلك لها دور كبير في حياته، فالطّفل الّذي يمارس الضّبط الذّاتي وتكون سلوكيّاته إيجابية، تتولّد لديه حالةُ كامنةٌ من الطّمأنينة والارتياح، لأنّ التّطبيق المنظّم للسّلوك يؤدّي إلى تعديلات مرغوبة في سلوكه، ويؤكّد أنصار النّظريّة السّلوكيّة أنّ استجابات الطّفل المنظّمة ذاتيّاً لا بدّ أن ترتبط بمثيرٍ أو معزّزٍ خارجي، فهُم ينظرون إلى هذه الاستجابات على أنّها حلقاتٌ متنوعةٌ ترتبط مع بعضها البعض لتحقيق التّعزيز الخارجي Zimmerman & (Schunk, 2011, 135).

3-4-2- نظريّة التّعلّم الاجتماعي:

أشار باندورا (Bandura) إلى أنّ الأطفال يستطيعون ضبط سلوكيّاتهم من خلال تصوّراتهم واعتقاداتهم عن النّتائج المترتّبة عليها، وبناءً على ذلك تفترض النّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة أنّ الأطفال يطوّرون فاعليّتهم الذّاتيّة من خلال الخبرات المختلفة التّي يتعرضون لها، وبعد اكتمال هذه الخبرات تُصبح أداة لتحقيق الأهداف التّي يسعون إليها، وكذلك أداة للتّحكّم في البيئة المحيطة بهم وتعديلها.

وقد أكّدت النّظريّة المعرفيّة الاجتماعيّة بأنّ الأطفال مع زيادة نموهم يزيد نضجهم في تعلّم كيفيّة تغيير سلوكهم وتحسين تعلّمهم، وذلك من خلال الملاحظة وزيادة قدرتهم في ضبط الذّات، وتنظيم الذّات، وتعديل المعايير الذّاتيّة في اختيار السّلوكيّات التّي يقومون بها، وانتقاء السّلوكيّات المرغوب بها وممارستها، والابتعاد عن السّلوكيّات غير المرغوبة (بدوي، 2022، ص. 75).

3-4-3- نظريّة كانفر (Kanfer) في الضّبط الذّاتي:

يرى كانفر أنّه من الصّعب تعديل سلوك الطّفل من قبل الآخرين، بل لابدّ أن نبدأ من الطّفل نفسه، لأنّ المشكلات السّلوكيّة ترتبط بشكل وثيق بردود الفعل الذّاتيّة وببعض النّشاطات المعرفيّة كالتّفكير والتّخطيط والدّافعيّة الكافيّة لتعديل السّلوك ومحاولة التّحكّم فيه، لذلك يجب أن يمتلك الطّفل مجموعة من المهارات التّي يمكن أن تساعده في مواجهة المواقف الضّاغطة، والتّعامل معها عن طريق المكوّنات الأساسيّة للضّبط الذّاتي وهي: (المراقبة الذّاتيّة، التّعزيز الذّاتي، التّقويم الذّاتي).

فالضّبط الذّاتي عند كانفر هو أحد أشكال إعادة التّنظيم المعرفي الّذي يستهدف تدريب الطّفل على تعديل أنماط التّحدث للذّات، بوصفه العنصر الأساسي في توجيه الذّات، واستجاباته تكون على أساس مكوّنات متفاعلة تمثل أبعاد الضّبط الذّاتي, ويؤكّد كانفر أنّ الضّبط الذّاتي هو عمليّة يقوم بها الطّفل لتغيير سلوكه، ومن خلالها لا يستجيب للمثيرات البيئيّة فحسب، وإنّما يتفاعل معها ويُكوّن مفاهيم حولها تؤثّر في سلوكه، ممّا يساعده على تحمّل المسؤوليّة، فتزداد دافعيّته لإحداث تغيير ونقل مركز الضّبط الخارجي إلى الدّاخلي، فيستطيع ضبط البيئة من حوله والتّأثير فيها، والتّحكّم بالإجراءات بنفسه (عسل، 2018، ص. 463- 464).

3-5- الأسس التّي يقوم عليها الانضباط الذّاتي عند الطّفل:

هناك مجموعة من الأسس التّي يرتكز عليها الانضباط الذّاتي من أهمّها:

3-5-1- **الإصرار على النّجاح:** يتضمّن قدرة الطّفل على تحفيز نفسه، والعمل بجديّةٍ، والإصرار على تحقيق الأهداف التّي يسعى إليها رغم التّحديّات والعقبات التّي قد تواجهه، وبدون الحاجة للتّحفيز الخارجي.

3-5-2- **الوعي بالإمكانيّات الشّخصيّة:** يتضمّن قدرة الطّفل على تعرّف إمكانيّاته الجسميّة والعقليّة والانفعالية والاجتماعيّة وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه.

3-5-3- **التّحكّم في النّفس:** يتضمّن قدرة الطّفل على التّحكّم في انفعالاته وتصرفاته وسلوكيّاته بشكلٍ فعّالٍ، حيث يبتعد ومن تلقاء نفسه عن العادات السّيئة، ويستطيع اتّخاذ القرارات الصّائبة والتّصرف بحكمة.

3-5-4- **تحمّل المسؤوليّة:** تتمثّل في قدرة الطّفل على تحمّل نتائج أفعاله وتصرفاته، إمّا بالدفاع عنها إن كانت إيجابية، أو بالاعتذار وتعديلها إن كانت سلبيّة (أنور، 2018، ص. 1102- 1103؛ العدل، 2023، ص. 615).

وترى الباحثة أنّ هذه الأسس تعمل معاً كمكوّنات متكاملة لتطوير الشّخصيّة وتحقيق النّمو والتّحسّن الذّاتي، وبالاعتماد عليها يستطيع الطّفل تنظيم ذاته والتّحكّم في سلوكه واستجاباته، ممّا يسهم في زيادة قدرته على تحقيق الرّضا والانضباط الذّاتي.

3-6- المكوّنات الأساسيّة للانضباط الذّاتي عند الطّفل:

3-6-1- المراقبة الذّاتية: وتتمثّل في قدرة الطّفل على معرفة قدراته، ومراقبة سلوكيّاته وتوجهاته، بما يتوافق مع المعايير الاجتماعيّة التّي تتيح له إدراك ذاته وتحقيق أهدافه.

3-6-2- التقييم الذّاتي: ويتمثّل في تهذيب الطّفل لسلوكه بما يتماشى مع المعايير الاجتماعيّة والسّلوكيّة المحدّدة، وذلك من خلال مقارنة سلوكه مع المعايير الذّاتيّة، وإدراكه لتصوّراته عن نفسه، والتّعرّف على مواطن القوة ونقاط الضّعف لديه، كذلك إدراك كفاءته في إنجاز المهام المطلوبة منه.

3-6-3- التّوجيه الذّاتي: يقصد به تلقين الطّفل لذاته بعض التّعليمات أو التّوجيهات بغرض ضبط سلوكه، وتقليل الاعتماد على الآخرين في بعض المواقف التّي يتمّ التّدريب عليها أو في مواقف مشابهة لها (سويفي، 2022، ص. 90؛ عبد الرحيم، 2023، ص. 336).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ تطوير هذه المكوّنات يساعد الطّفل على تحقيق أعلى مستوى من الانضباط الذّاتي، والتّحكّم بنفسه وسلوكه بشكل أفضل.

3-7- بناء الانضباط الذّاتي عند طفل الرّوضة:

بعد اطّلاع الباحثة على بعض الدراسات السابقة، لخّصت أهمّ خطوات بناء الانضباط الذّاتي عند طفل الرّوضة وهي:

3-7-1- تنمية الثّقة بالنّفس:

تعدّ الثّقة بالنّفس من السّمات الشّخصيّة المهمّة والمؤثّرة في سلوك الطّفل عبر مراحل حياته المختلفة لما لها من دورٍ هامٍ في بناء الشّخصيّة المتكاملة، كونها تُشكّل مظهراً بارزاً من مظاهرها، وعنصراً مهمّاً من عناصر تحقيق التّوافق النّفسي والاجتماعي.

وتظهر أهمّية الثّقة بالنّفس في جوانب متعدّدة، باعتبارها من المقومات الرّئيسة للنّجاح، فالثّقة بالنّفس والنّجاح هما وجهان لعملة واحدة، وهي طريق النّجاح في الحياة، وفقدانها بداية الشّعور بالفشل، كما أنّها تشكّل سبباً في الإبداع والنّجاح، فهي نسيج مركّب من ثلاثِ صفاتٍ عاطفيّةٍ وروحيّةٍ متمثّلةٍ في (إدراك

الذّات، وقبول الذّات، والاعتماد على الذّات)، والطّفل عندما يكون واثقاً بنفسه يستطيع التّعبير عمّا يشعر به من مشاعر (البحيري، 2017، ص. 59).

فالثّقة بالنّفس تعني شعور الطّفل بالرّضا عن نفسه، والتّفاؤل المستمر، والمحافظة على الاتّزان الانفعالي، والقدرة على تقديم النّفس أمام الآخرين دون خوف أو توتر، وتقبّل النّقد، وإدراك الطّفل لكفاءته وقدرته على إنهاء المهام بنجاح، وإبداء الرّأي والاختيار والاستعداد للتّنفيذ، والتّرحيب بالصداقات واحترام الآخرين، وممارسته للأنشطة بفاعليّة (عبد اللّطيف، 2018، ص. 97).

ولمعلّمة الرّوضة دور بارز ومهمّ في تعزيز ثقة الطّفل بنفسه، وذلك من خلال تحسين مستوى التّوافق والتّكيّف عند الطّفل مع أقرانه داخل الرّوضة، ودعمه في مواجهة التّحديّات والصّعوبات، وتشجيعه على المحاولة والتّجربة دون الخوف من الفشل، وعلى تحمّل المسؤوليّة واتّخاذ القرار، بالإضافة إلى مساعدته على إبراز مواهبه وإمكاناته من خلال تهيّئة الجو المناسب له داخل غرفة النّشاط وخارجها (السّنوسي، 2023، ص. 46).

فالطّفل الّذي يتمتّع بثقةٍ عاليةٍ بنفسه يكون عادةً قادراً على تحقيق أهدافه، ومعالجة المشكلات التّي قد تواجهه، وهذا ما يعزّز من قدرته على تحقيق الانضباط الذّاتي في مواقف مختلفة.

3-7-2- تنمية الضّمير الأخلاقي:

تُعدّ الأخلاق أسمى أهداف التّربية، لأنّها تنظّم حياة الأفراد والمجتمعات، فهناك أنماطٌ سلوكيّةٌ مقبولةٌ في المجتمع وأخرى مرفوضةٌ، ويصبح هدف التّربية والتّعليم تنمية السّلوكيّات المقبولة ورفض السلوكيّات المرفوضة، سعياً منها لتكوين منظومة قيم أخلاقيّة، فالأخلاق من الرّكائز الأساسيّة التّي يقوم عليها بناء كلّ مجتمع، فهي مصدر قوته وتماسكه، وأهمّ ضوابط استقراره ورُقيّه (العتيبي، 2022، ص. 460).

ويمكن تنمية الأخلاق من خلال التّركيز على عدّة أسس ومبادئ منها: بناء الضّمير وتقويته، وعدم خضوعه للتّقاليد الباليّة والمتقلّبة والمتغيّرة، والأنظمة والقوانين غير الأخلاقية، وأن يكون ضمير واعياً لديه القدرة على التّفكير بشكل أخلاقي، فالضّمير هو المخزون الدّاخلي من القيم والمثل العليا التّي تراقب عمل الذّات عند الطّفل، وتجعله يميّز بين الصّواب والخطأ، وأن يشعر بالإثم أو وخز الضّمير عندما ينحرف عن ذلك، كما يعدّ الضّمير الأخلاقي أحد العوامل المهمّة في تحقيق الانضباط الذّاتي، نظراً لأنّ فكرة الانضباط في حدّ ذاتها هي ذات بعد أخلاقي تربوي، وبقدر فهم الطّفل وقدرته على التّمييز بين المقبول والمرفوض اجتماعيّاً والالتزام بالمعايير الأخلاقيّة واحترام المعلّمة والحفاظ على ممتلكات

الرّوضة والتّعبير عن آرائه بصورة مقبولة بقدر ما يتحقّق الانضباط الذّاتي لديه (محمد، 2022، ص. 87).

ولتعزيز الضّمير الأخلاقي عند الطّفل ينبغي على الوالدين أوّلاً ثمّ المعلّمة تقديم النّماذج والممارسات الأخلاقيّة الإيجابية، وتعليم الطّفل الفضائل وتوجيه سلوكه، واستخدام أساليب الضّبط الأخلاقي لمساعدة الطّفل على تمييز الخطأ من الصّواب، فالهدف الأساسي من الضّبط الأخلاقي هو ليس فقط ضمان معرفة الطّفل وإدراكه لأسباب الخطأ في سلوكه، بل يتعدى ذلك إلى معرفة الطّفل بما يجب عليه القيام به لتصحيح الخطأ الّذي ارتكبه، أيّ جعل الأخطاء مصدراً لتعلّم السّلوكيّات الصّحيحة (حسبان، 2016، ص. 17).

3-7-3- تنمية التّفكير المنطقي الواضح:

يتسم التّفكير المنطقي بأنّه تفكير عملي واعي يستند على عمليّات عقليّة، ويستدل عليه من آثاره، ويعتمد على إيجاد علاقات بين القضايا والظواهر المراد دراستها، وبين المعلومات والخبرات المختزنة في الذّاكرة، حيث يبدأ بخبرات حسّية ثمّ يتطوّر إلى خبرات تجريديّة، وينمو مع نمو العقل وزيادة حصيلته المعرفيّة ونوعيّة الأسئلة التّي توجّه إليه، ويتمركز التّفكير في البداية حول ذات المفكر، ثمّ يتطوّر ليتفاعل مع القضايا التّي يثيرها الآخرون (عبد العظيم ومحمود، 2015، ص. 39).

ويعدّ التّفكير المنطقي أحد أنواع التّفكير الّذي سعت المؤسّسات التّربويّة لتطويره وتدعيمه بصدد جعله عادةً يكتسبها الأطفال، وذلك لأنّ هذا النوع من التّفكير يتطلّب استخدام عدد كبير من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول منطقيّة، كما أنّه حجر الأساس لمستويّات التّفكير العليا (محمود، 2023، ص. 231).

فالتّفكير المنطقي هو قدرة الطّفل على اكتساب المفاهيم التّي تساعده في الوصول لأدلّة تؤيّد أو ترفض وجهة نظر معيّنة، والقدرة على جمع وتنظيم وإنتاج المعلومات وحفظها وتحليلها وتقيّيمها، والتّعبير عن الحكم الصّائب على الأشياء، وتوضيح الأسباب والنّتائج التّي تكمن وراء الحكم، وقدرة الطّفل على التّفكير المنطقي تجعله أكثر قدرة على ضبط سلوكه، والتّحكّم في ردود أفعاله في مواقف محدّدة، ممّا يعزّز من مستوى انضباطه الذّاتي (رشوان، 2023، ص. 1481).

ويمكن تنمية التّفكير المنطقي لدى طفل الرّوضة من خلال الخبرات والمواقف التعليميّة التّي تقدم للطّفل عن طريق الاتّصال المباشر والتّعامل مع هذه الموضوعات والخبرات، وهذا يستدعي من معلّمة الرّوضة تهيّئة بيئة مثيرة للتّفكير ومناسبة لعمليّة التّعلّم، ويتحقّق ذلك من خلال توفير الألعاب والأنشطة

التعليميّة التّي تحث على استخدام الاستدلال والتّفكير النّقدي، وتشجيع الطّفل على استكشاف البيئة المحيطة به، وطرح الأسئلة، واكتشاف العلاقات السّببية، كما يمكنها استخدام القصص لتنمية خيال الطّفل (علي، 2019، ص. 267).

3-7-4- تحفيز الدّافع الدّاخلي:

تُمثل الدّوافع القوة الذّاتيّة التّي تحرّك سلوك الطّفل وتوجّهه لتحقيق غاية معيّنة يشعر بالحاجة إليها وبأهمّيتها الماديّة أو المعنويّة، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الطّفل نفسه كحاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته أو من البيئة الماديّة أو النّفسية المحيطة به من أشخاص وموضوعات وأفكار (الرّفوع، 2015، ص. 23– 24).

وتصنف الدّوافع من حيث المصدر إلى نوعين هما:

3-7-4-1- الدّافع الدّاخلي: مصدره الطّفل نفسه، حيث يُقدم على التّعلّم مدفوعاً برغبة داخليّة لإرضاء ذاته، والسّعي وراء الشّعور بمتعة التّعلّم، واكتساب المعارف والمهارات التّي يحبها ويميل إليها، لما لها من أهمّية بالنسبة له، لذلك تُعدُّ الدّافعيّة الدّاخليّة شرطاً ضرورياً للتّعلّم الذّاتي والتّعلّم المستمر، ويتمّ إثارة الدّافعيّة الدّاخليّة من خلال توظيف اللّعب والاكتشاف والنّشاطات التّربويّة المختلفة في عمليّة التّعلّم، ويمكن القول إنّ الدّوافع الدّاخليّة تمثّل أهمّ الأسس الدّافعة للنّشاط الذّاتي التّلقائي للطّفل والتّي تقف خلف إنجازاته الأكاديميّة أو المهنيّة العامة، وتأثيرها على مستوى الأداء والإنجاز الفردي يفوق تأثير الدّوافع الخارجيّة الاجتماعيّة، ويندرج تحت الدّوافع الدّاخليّة (دافع حبّ الاستطلاع، دافع الكفاءة أو المنافسة، دافع الإنجاز).

3-7-4-2- الدّافع الخارجي: مصدره خارجي كالمعلّمة وإدارة الرّوضة وأولياء الأمور والأقران، فقد يُقبل الطّفل على التّعلّم سعياً وراء إرضاء المعلّمة أو لكسب إعجابها وتشجيعها، أو للحصول على الحوافز الماديّة أو المعنويّة، وقد يُقبل الطّفل على التّعلّم لإرضاء والديه وكسب حبّهما، أو للحصول على كسب مادي أو معنوي منهما، وقد تكون إدارة الرّوضة مصدراً آخر للدّافعيّة بما تقدمه من جوائز للطّفل، كما يمكن أن يكون الأقران مصدراً لهذه الدّافعيّة فيما يبدونه من إعجاب لقرينهم عند تفوقه مثلاً.

فالدّوافع تلعب دوراً حاسماً في التّعلّم بنوعيها الدّاخلي والخارجي، ويُعدُّ الدّافع الدّاخلي أكثر أثراً وأشد قوةً في استمرار السّلوك التعليمي من الدّافع الخارجي، كونه يرتبط بحاجات الأطفال وقيمهم، لذلك تعمل معلّمة الرّوضة على تحفيز الدّافع الدّاخلي للطّفل من خلال تنويع الأنشطة التعليميّة، وإثارة حبّ

الاستطلاع لديه، وتعزيز ثقته بنفسه واحترام شخصيّته وتقبّل أفكاره، وتشجيعه على الاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة، وهذا ما يساعد على بناء الانضباط الذّاتي وتطوّره (عليوة، 2023، ص. 25- 34).

3-7-5- فهم آليّة الثّواب والعقاب:

يُسهم أسلوب الثّواب والعقاب في إصلاح وتقويم السّلوك، ويُعدّ الثّواب شكلاً من أشكال التّقويم الإيجابي لسلوك الطّفل، يثير في نفسه الشّعور بالرّضا والارتياح، ويعزّز ثقته بنفسه، ويدفعه إلى بذل المزيد من الجهد لتكرار الإثابة، وذلك بتكرار السّلوك الصّحيح، ممّا يشجّعه على القيام بعمل ما كترتيب غرفته أو ملابسه أو ألعابه أو حفظ دروسه، فالتّعزيز هو بمثابة حافز داخلي يحرّك السّلوك المرغوب فيه، ويشمل محفّزات ماديّة ومعنويّة واجتماعيّة، وينبغي على معلّمة الرّوضة عدم الإكثار من استخدام أساليب التّعزيز حتّى لا تفقد تأثيرها الفعّال، وبالتّالي تفقد قيمتها التّربويّة.

وقد تلجأ المعلّمة إلى استخدام العقاب لكف ومنع السّلوكيّات غير مرغوبة التّي تصدر عن الطّفل، كإحداث الضّجيج، أو مخالفة التّعليمات والأنظمة، أو العراك مع أقرانه، أو رفضه القيام بواجباته المنزليّة، ويتّخذ العقاب أشكالاً متعدّدة كالعقاب البدني واللّفظي والمادي، وقد لا يؤدّي العقاب إلى إزالة سلوك الطّفل المعاقب عليه، وإنّما إلى كبت هذا السّلوك، كما أنّه لا يحدّد للطّفل ما الّذي يجب أن يفعله كبديل للسّلوك المعاقب، والّذي يمكن أن يعود للظّهور بشكل أقوى بعد زوال أثر العقاب، وربّما يسبّب تأثيرات سلبيّة على شخصيّة الطّفل كاتّباعه السّلوك العدواني مع أقرانه، وكره المعلّمة.

لذلك يمكن أن تستخدم المعلّمة أساليب تربويّة كبدائل للعقاب تهدف إلى إكساب الطّفل السّلوكيّات المرغوبة، وإنهاء السّلوكيّات غير المرغوبة لديه، وذلك من خلال تطوير القدرة الذّاتيّة لدى الطّفل على التّحكّم بسلوكه ورغباته وعاداته في مختلف الظّروف، وتجنّب العقاب البدني، وتعديل السّلوك غير المرغوب بتعزيز السّلوك البديل، وإظهار عواقب السّلوك غير المرغوب، ومساعدة الطّفل على اكتشاف أخطائه بنفسه ومحاولة تصحيحها، فاستخدام المعلّمة أساليب الثّواب والعقاب بوعيٍ وحكمة يعزّز قدرة الطّفل على اتّخاذ القرار، ويصبح أكثر قدرة على ضبط سلوكه، والطّفل المنضبط ذاتيّاً يمارس السّلوكيّات المرغوبة عن رضا وقناعة دون وجود رقابة أو ضغط خارجي من الآخرين لممارسة هذه السّلوكيّات (واكيم، 2015، ص. 57+ 66+ 79+ 82+ 86 بتصرف).

وتشير الباحثة إلى أهمّية ترابط هذه الخطوات مع بعضها لبناء الانضباط الذّاتي عند الطّفل، وإلى ضرورة وجود المعلّمة الكفء القادرة على إكساب الأطفال العادات الصّحيّة السّليمة، ومساعدتهم في التّخلص من العادات السّيئة، وتدريبهم على مواجهة الإحباط والتّغلّب عليه، وتعويدهم تحمّل المسؤوليّة

واستثمار الوقت، وغرس القيم والمثل الأخلاقيّة في نفوسهم، واحترام حريّتهم، وتشجيعهم على التّعبير عن ذاتهم دون خوف، واحترام القواعد، والالتزام بالنّظام.

3-8- سمات الأطفال المنضبطين ذاتيّاً (داخليّاً):

يتسم الأطفال المنضبطون ذاتيّاً بأنّهم أقلّ قلقاً وعدوانيّة، وأكثر تحمّلاً وتكيّفاً ومقاومة للأمراض النّفسية مقارنةً مع أقرانهم المنضبطين خارجيّاً، كما أنّهم أكثر تحكّماً وسيطرةً على المواقف، فهم أذكياء وحازمون ومستقلّون وعمليّون، يقدرون أنفسهم بدرجة عالية أكثر من أقرانهم المنضبطين خارجيّاً، الّذين يتسمون بأنّهم أكثر قلقاً وعدوانيّة، وأقلّ ثقة بأنفسهم وبالآخرين، فهم مضطربون غير مرتاحين، يعزون سبب فشلهم للقوى الخارجية والناس الآخرين (المودي، 2015، ص. 48).

3-9- دور المعلّمة في تنمية الانضباط الذّاتي عند الأطفال:

إنّ الطّاعة أمر أساسي ينبغي أن يتعلّمه الأطفال، والطّاعة التّي ينبغي تعلّمها هي الطّاعة الواعيّة المفكرة لا الطّاعة العمياء، وترتبط إدارة غرفة النّشاط بطاعة الأطفال للأوامر والتّعليمات، الأمر الّذي يترتّب عليه أن يسود غرفة النّشاط جو من الانضباط، لذلك ينبغي على المعلّمة أن تُعوّد الأطفال وبشكل تدريجي على حب النّظام والانضباط، وذلك بتوفير المناخ اللّازم لهم لكي يتعلّموا ويسيروا بانتظام نحو الأهداف المنشودة، فالانضباط الذّاتي يعني إخضاع الأطفال لرغباتهم، وميولهم ودوافعهم في سبيل تحقيق مثل أعلى أو هدف مرغوب في بلوغه (العبد الله والكحيل، 2021، ص. 255).

وتستطيع المعلّمة أن تنمي الانضباط الذّاتي عند الأطفال من خلال الممارسات الآتية:

- تشجيع الأطفال على المشاركة في جميع الأنشطة.
- تعزيز السّلوك الإيجابي عند الأطفال.
- تهيّئة المناخ النّفسي والاجتماعي المناسب الّذي يقلّل من ظهور المشكلات السّلوكيّة عند الأطفال.
- اعتماد الدّيمقراطيّة كأسلوب للتّعامل مع الأطفال.
- تشجيع الأطفال على المبادرة وتحمّل المسؤوليّة في إدارة المهام والواجبات المطلوبة منهم.
- تنويع الخبرات والأنشطة التعليميّة المقدمة للأطفال.
- تنويع الأساليب التّي يتمّ من خلالها تقديم المعارف والخبرات.
- احترام مشاعر الأطفال وتقبّل آرائهم وأفكارهم ومقترحاتهم.
- التّخطيط والإعداد المسبق للموقف التعليمي.

- التّعرّف على مشكلات الأطفال سواء أكانت تعليميّة أو سلوكيّة والعمل على حلّها (المساعيد والخريشه، 2012، ص. 145).

وإضافةً لما سبق ترى الباحثة أنّ المعلّمة تلعب دوراً أساسيّاً في تنمية الانضباط الذّاتي عند أطفال الرّوضة، وذلك من خلال توجيههم وتعليمهم المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة، وتشجيعهم على تطوير قدراتهم الشّخصيّة، ومساعدتهم على مواجهة التّحديّات والصّعوبات التّي قد تعترضهم.

3-10- العوامل المؤثّرة في الانضباط الذّاتي لدى طفل الرّوضة:

هناك عدّة عوامل تؤثّر في الانضباط الذّاتي أهمّها:

3-10-1- الأسرة: يتأثر الأطفال بالمناخ الأسري والجو السّائد داخل الأسرة، وعندما تكون الأسرة مفككة ومضطربة فإنّها تُعدُّ بيئة نفسيّة سيئة تؤدّي إلى نمو أطفال مضطربين نفسيّاً وسلوكيّاً واجتماعيّاً،

أمّا عندما تكون الأسرة مستقرة وسعيدة، فإنّها توفر بيئة نفسيّة ملائمة وداعمة لنمو أطفال أسوياء في جميع الجوانب الجسميّة والعقليّة والانفعالية والاجتماعيّة، حيث يأخذ كلّ طفل حقه من الحبّ والحنان والرّعاية والاهتمام، وفيها يكون دور الوالدين أساسي في بناء شخصيّة الطّفل، وذلك من خلال تعليمه مبادئ الأخلاق والقيم النّبيلة وضبط النّفس، وتعويده الدّقّة في العمل وتشجيعه على الالتزام بالنّظام، والسّعي لتحقيق الأهداف، فهما يمثلان المثل الأعلى للطّفل، ومعرفة الوالدين بأساليب التّنشئة السّليمة تجنّبهم الوقوع في كثير من الأخطاء التّي يمكن أن تؤثّر على انضباط أطفالهم، ومن أهمّ الممارسات الوالدية التّي يمكن أن تسهم في تشكيل الانضباط الذّاتي عند الطّفل ما يلي:

– إشباع حاجات الطّفل النّفسية، ولا سيّما حاجته إلى الحبّ والحنان والانتماء وتحقيق الذّات والاستقلال، وتقبّله لذاته.

– تبصير الطّفل بذاته وإمكانيّاته واستعداداته وميوله واتّجاهاته، ومساعدته على تنمية قدراته واكتساب الخبرات المختلفة.

– مساعدة الطّفل على تكوين اتّجاهات ومعتقدات وأفكار إيجابية نحو نفسه ومجتمعه والحياة بشكل عام.

– تنمية شعور الطّفل بالانتماء والولاء لأسرته ومجتمعه.

– إقناع الطّفل باتّباع تقاليد وعادات وقيم مجتمعه وتمثلها باستخدام أسلوب القدوة الحسنة.

– إكساب الطّفل مهارات التّفاعل الاجتماعي، واحترام حقوق الآخرين، والمحافظة على النّظام والضّوابط الاجتماعيّة (الرّبيعي، 2023، ص. 2– 4).

3-10-2- ثقافة الرّوضة: إنّ من أهمّ العوامل تأثيراً في الانضباط، هو وجود ثقافة للرّوضة تشجّع على الانضباط الذّاتي وتسعى إلى تحقيقه، وثقافة الرّوضة هي منظومة من القيم والمعايير والمعتقدات والتّقاليد والممارسات التّي تكوّنت مع الوقت نتيجة لتفاعل مجتمع الرّوضة (إدارة، معلّمات، أطفال) مع بعضهم البعض، حيث توفر الرّوضة بيئة محفّزة، تشجّع على التّعاون والتّفاعل الاجتماعي بين الأطفال، ممّا يساعد في تنمية الانضباط وقدرة الطّفل على التّعامل مع الآخرين، ومن خلال المواقف والأنشطة التعليميّة، يتعلّم الطّفل المهارات الذّاتيّة (التّحكّم بالنّفس – حلّ المشكلات – تنظيم الوقت – اتّخاذ القرارات)، وأيضاً تهتمّ إدارة الرّوضة بتحديد الضّوابط والتّوجيهات من خلال وضع لوائح للانضباط تساعد على توجيه الطّفل، وتشجّعه على الالتزام واحترام الآخرين، كما تهتمّ باختيار المعلّمة الكفء التّي تتسم بالصّفات الحسنة والأخلاق الفاضلة، حتّى تكون القدوة والمثل الأعلى للأطفال، وتكون مهتمّة بحلّ مشكلاتهم وقادرة على توجيههم وإرشادهم (الحيالي، 2018، ص. 50).

3-10-3- جماعة الأقران: إنّ دور جماعة الأقران في تكوين الانضباط الذّاتي عند الطّفل، لا يقلّ عن دور الأسرة وثقافة الرّوضة، بل قد يتجاوزها، حيث إنّ جماعة الأقران يتقاربون في العمر الزّمني، ويشتركون في الصّراعات والمشكلات والميول، ويؤلفون مع بعضهم وحدة متماسكة في إطار اجتماعي خاصّ وأسلوب معيّن في الحياة، ومن خلال العمل الجماعي وتحمّل المسؤوليّة مع الأقران يتعلّم الطّفل مهارات القيادة واتّخاذ القرار، وعندما يشاهد الطّفل سلوكاً إيجابياً وانضباطاً من قبل أقرانه، قد يحاول تقليدهم ومحاكاة سلوكهم الإيجابي، وإذا كانت جماعة الأقران تمتلك مهارات ضبط النّفس والالتزام بقواعد السّلوك المقبول، والمثابرة، والإصرار على النّجاح، فهذا يدلّ على أنّ أفرادها منضبطون يسعون لتحقيق أهداف معيّنة، لذلك عندما تجد المعلّمة صعوبة في ضبط الطّفل، فإنّها قد تلجأ إلى أقرانه لمساعدة الطّفل غير المنضبط على تحقيق ذاته، فالتّحفيز المتبادل بين الأقران يدعم الطّفل ويشجّعه على تعديل سلوكه، ممّا يسهم في تطوير انضباطه الذّاتي (قرنوب، 2022، ص. 52).

بناءً على ما سبق تشير الباحثة إلى أهمّية استخدام هذه العوامل ودمجها في تربية الطّفل وتعليمه، لما لها من دور إيجابي في إكسابه القيم والمعتقدات والاتّجاهات الإيجابية نحو نفسه ومجتمعه، وتعليمه الصّبر وتحمّل المسؤوليّة وحلّ المشكلات التّي تواجهه، وتشجيعه على المثابرة وتحقيق أهدافه، فالتّعاون بين الأسرة والرّوضة وجماعة الأقران في توجيه الطّفل ودعمه يمكن أن يسهم في بناء انضباطه الذّاتي.

3-11- معوقات الانضباط الذّاتي:

هناك أمورٌ عديدةٌ تعيق تحقيق الطّفل للانضباط الذّاتي منها:

3-11-1- تدليل الوالدين: كثيراً ما يكون الأبوان غير ملمين بأساليب التّربية الجيدة، فيقعون في الإفراط أو التّفريط، وهناك أسباب معيّنة تدفع الأبوان – ولاسيّما الأم – إلى الإفراط في تدليل الطّفل، كأن يكون وحيداً أو موهوباً جداً، أو لديه إعاقة ما...، وبعض الأسر تدلّل أطفالها بسبب الثّراء المادي الّذي تتمتّع به، فتهيّئ له من يقوم على خدمته والقيام ببعض شؤونه، وتدليل الوالدين يمكن أن يؤثّر بشكل سلبي على الانضباط الذّاتي للطّفل كالآتي:

– القدرة على التحمّل: قد يؤدّي التّدليل المفرط إلى عدم قدرة الطّفل على مواجهة الصّعوبات والتّحديّات.

– التّبعيّة: يؤدّي التّدليل المفرط إلى انعدام قدرة الطّفل على اتّخاذ القرارات الصّعبة والتّعبير عن أفكاره.

– الاستقلاليّة: عدم تشجيع الطّفل على الاستقلاليّة يمكن أن يؤثّر سلباً على تطوير الانضباط الذّاتي لديه.

3-11-2- الشّعور بالدّونيّة: إنّ الشّعور بالنّقص والدّونيّة كثيراً ما يكون متطرفاً، وهو مثل الشّعور بالكبر والغرور والاعتزاز المبالغ فيه بالذّات، فهو ينافي الانضباط الذّاتي الّذي يسعى نحو الأفضل، وهناك نقص حقيقي عند بعض الأطفال، فقد يشعر الطّفل فعلاً بالنّقص في تركيبه الجسمي كالقبح أو القصر، أو الهزال، أو السّمنة الزّائدة، وعليه في هذه الحالة أن يدرك أنّ النّاس ليسوا على معايير واحدة في هذه الأمور، وأنّ لدى كلّ واحد منهم نقاط قوة، وفضائل أخلاقيّة تجعله يعتز ويفتخر بها.

كما أنّ هناك عقدة الشّعور بالنّقص، فهي تحول الشّعور بالنّقص إلى مؤثّر في السّلوك، فيمتنع الطّفل من الظّهور أمام الآخرين، أو يقوم ببعض الأعمال غير المقبولة.

3-11-3- البرمجة السّلبيّة: إنّ كل إنسان يمضي في هذه الحياة وفق برمجةٍ داخليّةٍ خفيّةٍ، أو وفق خرائط ذهنيّة وشعوريّة مرسومة بدقّة، تلك البرمجة تبدأ في السنوات الأوّلى، والبيئة بما فيها من أسرة وأصدقاء ومعلمين وفرص وتحديّات ونجاحات هي التّي تقوم بعمليّة البرمجة، والعقل البشري ميال بطبيعته إلى السّلبيّة، فالطّفل قادرٌ في أغلب الأحيان على رؤية ما لديه ولدى غيره من سلبيّات، في حين أنّ رؤيته للإيجابيات تحتاج إلى بحث وتفكير، وعندما ينمو الطّفل في بيئة سلبيّة تشجّع على التّفكير السّلبي أو السّلوكيّات السلبيّة، فسوف يؤدّي ذلك إلى فقدان قدرته على التّوازن والسّيطرة على ردود أفعاله، كما يفقد ثقته بنفسه، ويتهرب من تحمّل المسؤوليّة، ويقلد السّلوكيّات غير المرغوبة، ممّا يعيق تحقيق انضباطه الذّاتي.

لذلك لا بدّ من التّعرّف على الأنماط السّلبيّة والعمل على تغييرها وتوجيهها نحو سلوكيّات إيجابية تساعد في تعزيز الانضباط الذّاتي وتحقيق الأهداف بنجاح (بكار، 2018، ص. 51- 54).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة ضرورة الكشف عن هذه المعيقات ثمّ تجاوزها، وذلك من خلال توعية الطّفل بأهمّية الانضباط الذّاتي، وتعليمه استراتيجيات التّحكّم بانفعالاته، وبناء عادات صحيحة لديه، وتشجيع سلوكيّاته الإيجابية، وخلق بيئة داعمة له في المنزل والرّوضة تشجّع على تطوير الانضباط الذّاتي لديه.

3-12- الانضباط الذّاتي في منهج مونتسوري:

الانضباط هو أحد المبادئ الأساسيّة في منهج مونتسوري، حيث أشارت مونتسوري أنّ الطّفل المنضبط ذاتيّاً هو سيّد نفسه، واعتمدت فلسفة تربويّة تأخذ بمبدأ أنّ كلّ طفل يحمل في داخله الشّخص الّذي سيكون عليه في المستقبل، ويسعى منهجها إلى توفير بيئة تعليميّة محفّزة غنيّة بالمثيرات، تتيح لأطفال الرّوضة استكشاف العالم من حولهم بشكل مستقلّ ومنظّم، وذلك من خلال تقديم أنشطة تسهم في تنمية قدراتهم الذّاتيّة، وفي صفوف مونتسوري غالباً ما يتمّ دمج الأطفال من أعمار مختلفة في نفس الصّف، هذا التّكامل العمري يشجّع التّفاعل بين الأطفال، ويتعلّم الصّغار من الكبار، ويساعد الكبار الصّغار، ممّا يعزّز روح التّعاون والمسؤوليّة لديهم، ويساعد في تطوير انضباطهم الذّاتي، فالطّاعة والانضباط الذّاتي يسيران جنباً إلى جنب مع بيئةٍ تُوفر للأطفال الحريّة وتلبي احتياجاتهم، وكلّما كان الأطفال قادرين على إخضاع سلوكيّاتهم للسّيطرة الطّوعيّة، زادت قدرتهم على توجيه وتنظيم أنفسهم، وقلت حاجتهم للآخرين، وأصبحوا أكثر حريّة واستقلاليّة، ويتّخذ الأطفال الخطوة الأوّلى في هذا المسار التّنمويّ عندما يختارون الأنشطة التّي تثير اهتمامهم، ويلتزمون بتعليمات المعلّمة أثناء تأديّة النّشاط، بالإضافة إلى إعادة المواد والأدوات بعد الانتهاء من استخدامها إلى مكانها المخصّص حتّى يتمكّن طفل آخر من استخدامها، حيث يقودهم هذا المسار نحو تطوير الانضباط الذّاتي لديهم.

خاتمة:

من خلال هذا العرض المفصّل عن الانضباط الذّاتي تبين الباحثة أهمّية اكساب الطّفل القدرة على الانضباط الذّاتي لأنّه وسيلة للحفاظ على قيمة الذّات الأخلاقيّة، فهو مرآة لأخلاق الطّفل وقناعاته، كما يعدّ مهارة تتطلّب الممارسة والتّعلّم والمثابرة والصّبر، لذلك هو بحاجة إلى إرادة قويّة، وإيمان راسخ

بأهمّيته مع التّحلي بالمرونة الكافيّة التّي تساعد على الاستمراريّة، وامتلاك العادات الجيدة والتّخلص من العادات السّيئة يعدّ جوهر الانضباط الذّاتي.

تعقيب الباحثة على الفصل الثّالث "الإطار النّظري"

في ضوء ما سبق تبين أنّ الأدب النّظري للبحث استهدف ثلاث متغيّراتٍ تُشكّل مرتكزاتٍ أساسيّةٍ في حياة الطّفل وتكوين شخصيّته، فمنهج مونتسوري يقوم على التّعلّم الذّاتي والتّدريب الحسّي والنّشاط الحركي الحرّ للطّفل، ويستند على ثلاثِ ركائزَ أساسيّةً وهي (الطّفل، البيئة التعليميّة، المُعلّمة)، كما يعتمد على فلسفةٍ تربويةٍ تهدف إلى تعليم الأطفال عن طريق الحواس، ومنحهم الفرصة لاكتساب مهارات متنوعة ضمن بيئةٍ محفّزةٍ غنيّةٍ بالأدوات والمواد التعليميّة الملموسة التّي تثير فضولهم، وتشجّعهم على الاستكشاف والتّعلّم بحريّة وفقاً لاهتماماتهم وميولهم، حيث يختار كلّ طفل النّشاط الّذي يرغب في أدائه، ممّا يعزّز استقلاليته واحترامه لذاته، ضمن حدودٍ واضحةٍ تضمن النّظام واحترام الآخرين، ويقتصر دور المعلّمة على الإشراف والتّوجيه وإرشاد الطّفل دون أن تتدخّل في شؤونه، وإنّما تقوم بتشجيعه وإعطاءه الحريّة لتصحيح أخطاءه بنفسه.

أما التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) فيمثل جانباً هاماً في مرحلة الطّفولة، كونه مزيجٌ من المهارات الاجتماعيّة واللّغويّة اللّازمة لطفل الرّوضة، فالتّفاعل داخل غرفة النّشاط يقوم على التّواصل وتبادل الآراء والأفكار بين المعلّمة والأطفال، وبين الأطفال أنفسهم، وهذا ما يزيد من فهم الأطفال واستيعابهم للمعلومات بطريقة عمليّة، ويشجّعهم على التّفكير بطرائق مبتكرة تساعدهم على حلّ المشكلات.

أما بالنّسبة للانضباط الذّاتي فإنّه يعبّر عن قدرة الطّفل على التّحكّم في سلوكيّاته وأفكاره ومشاعره دون الحاجة إلى رقابةٍ خارجيةٍ، بحيث يتبع قواعد وقيم معيّنة بشكل إرادي ومنظّم، ويمكن بناء الانضباط الذّاتي عند الطّفل بشكل تدريجي من خلال زيادة ثقة الطّفل بنفسه، وتنمية الضّمير الأخلاقي، واستخدام بدائل العقاب.

ويستهدف الجانب العملي الرّبط بين تلك المتغيّرات معاً، من خلال دراسة أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات في ضوء متغيّريّ (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري) بعد إجراء الدّراسة السّيكومتريّة في الفصل الرّابع.

الفصل الرابع

إجراءات البحث الميدانيّة

تمهيد

1- منهج البحث

2- مجتمع البحث وعيّنته

3- تصميم أداة البحث

4- صعوبات البحث

5- الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في البحث

الفصل الرّابع "إجراءات البحث الميدانيّة"

تمهيد

يتناول هذا الفصل الجانب الميداني للبحث متمثلاً في الإجراءات التّي قامت بها الباحثة لتنفيذه، من حيث تحديد المنهج المتّبع، ومجتمع البحث وعيّنته، وإعداد أداته والتّأكّد من صدقها وثباتها، وينتهي بالأساليب الإحصائيّة المتّبعة في تحليل البيانات واستخلاص النّتائج.

1- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفيّ التّحليليّ بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث، ويقصد به: "مجموعةٌ من الإجراءات البحثيّة التّي تتكامل لوصف الظّاهرة أو الموضوع اعتماداً على جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافيّاً ودقيقاً، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظّاهرة أو الموضوع محلّ البحث" (المشهداني، 2019، ص. 126).

2- مجتمع البحث وعيّنته:

2-1- مجتمع البحث: تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلّمات رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة في مدينة حماة، والقائماتُ على رأسِ عملهنّ في العام الدّراسي (2024- 2025)، والبالغ عددهنّ (244) معلّمة، موّزعين على (57) معلّمة روضة حكوميّة، و(187) معلّمة روضة خاصّة وفق ثلاث مناطق تعليميّة بحسب إحصائيّات مديريّة التّربية في مدينة حماة، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (2): توّزع أفراد المجتمع الأصلي بحسب المناطق التعليميّة

المناطق التعليميّة	معلّمات رياض الأطفال الحكوميّة		معلّمات رياض الأطفال الخاصّة	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
المنطقة الأولى	20	%35	70	%37
المنطقة الثّانية	16	%28	42	%23
المنطقة الثّالثة	21	%37	75	%40
المجموع	57	%100	187	%100

2-2- عيّنة البحث: شملت عيّنة البحث جميع معلّمات رياض الأطفال الحكوميّة وفق طريقة المسح الشّامل، باعتبار عددهنّ قليل والبالغ (50) معلّمة بعد استبعاد عيّنة الدّراسة السيكومترية، أمّا بالنّسبة لمعلّمات رياض الأطفال الخاصّة، تم سحب عيّنة عشوائيّة طبقيّة نسبية من المناطق التعليميّة الثّلاث بنسبة مطابقة لنسبتهنّ من المجتمع الأصلي، حيث وُزّعت الأدوات على (130) معلمة باعتماد معادلة ستيفن سامبسون، ونتيجة لعوامل عدّة _سيرد ذكرها في فقرة صعوبات البحث_ تمكّنت الباحثة من جمع (98) استبانة صالحة للتّفريغ والمعالجة الإحصائيّة، وبالتّالي قد بلغ حجم عيّنة البحث من معلّمات

رياض الأطفال الخاصّة (98) معلّمة بنسبة (52.41%) من المجتمع الأصلي، والجدول الآتي يبيّن توّزع عيّنة معلّمات رياض الأطفال الخاصّة حسب المناطق التعليميّة التّابعة لها:

الجدول (3): توّزع عيّنة معلّمات رياض الأطفال الخاصّة بحسب المناطق التعليميّة

المناطق التعليميّة	العدد	النّسبة المئويّة
المنطقة الأولى	38	%39
المنطقة الثّانية	21	%21
المنطقة الثّالثة	39	%40
المجموع	98	%100

والجدول الآتي يبيّن توّزع أفراد العيّنة حسب متغيّرات البحث:

الجدول (4): توّزع أفراد العيّنة حسب متغيّرات البحث

المتغيّرات	الفئات	العدد	النّسبة المئويّة
تبعيّة الرّوضة	**حكوميّة**	50	%33.80
	خاصّة	98	%66.20
	المجموع	148	**%100**
اتّباع دورة مونتسوري	**اتّبعت**	102	%69
	لم اتّبع	46	%31
	المجموع	148	**%100**

3- أدوات البحث:

3-1- استبانة تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال:

1. الهدف من الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تعرّف مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.

2. مصادر إعداد الاستبانة: تمّ إعداد الاستبانة من خلال الاطّلاع على الأدب النّظري الّذي تناول منهج مونتسوري (قطامي، 2014؛ دويك، 2017)، والدّراسات السّابقة التّي تناولت منهج مونتسوري كدراسة (زلقط، 2022؛ درويش، 2023).

3. وصف الاستبانة في صورتها الأوّليّة: تكوّنت الاستبانة من قسمين:

- **القسم الأوّل:** تضمّن مقدمة توضّح الهدف من الاستبانة، ومتغيّرات البحث التّصنيفيّة (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).

- **القسم الثّاني:** تكوّنت الاستبانة في صورتها الأوّليّة من (57) بنداً فرعياً، موزعين على (3) محاور رئيسة وهي:

* المحور الأوّل: المعلّمة، ويشمل على (22) بنداً فرعياً.

* المحور الثّاني: البيئة التعليميّة، ويشمل على (14) بنداً فرعياً.

* المحور الثّالث: الطّفل، ويشمل على (21) بنداً فرعياً.

وقد تمّ إعطاء هذه البنود وزناً متدرّجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي، ملحق (4)

حيث وزّعت الدّرجات على النّحو الآتي:

- كبيرة جداً: 5 درجات
- كبيرة: 4 درجات
- متوسّطة: 3 درجات
- ضعيفة: درجتان
- ضعيفة جداً: درجة واحدة

4. الخصائص السّيكومتريّة لاستبانة تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال:

❖ **صدق الاستبانة:** تمّت دراسة صدق الاستبانة من خلال الطّرائق الآتية:

أ- صدق المحتوى:

للتّأكّد من صدق الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من السّادة المحكّمين أعضاء الهيّئة التعليميّة في كليّة التّربية بجامعات حماة ودمشق وطرطوس، ملحق (1) وذلك لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- التّأكّد من مناسبة بنود الاستبانة للأهداف المرجوّة منها.
- وضوح بنود الاستبانة، وسلامة صياغتها اللّغويّة.
- مدى ارتباط كلّ بند بالمحور الرّئيسي المدرّجِ تحته.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونَهُ مناسباً.

وبعد جمع آراء السّادة المحكّمين وملاحظاتهم، تمّ أخذ هذه الملاحظات بعين الاعتبار، والتّي تجلّت في معظمها بـ:

- تعديل صفحة البيانات الأساسيّة، واختصار ما ورد فيها من شرحٍ مفصّلٍ لمضمون الاستبانة.
- حذف بعض البنود غير الواضحة.
- تعديل الصّياغة اللّغويّة لبعض البنود لتكون أكثر إجرائيّة.

وفي ضوء هذه الملاحظات قامت الباحثة بإجراء التّعديلات المقترحة، والجدول الآتي يوضّح أهم هذه التّعديلات:

الجدول (5): تعديلات السّادة المحكّمين على استبانة تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال

المحور الأوّل (المعلّمة)		
البنود قبل التّعديل	**البنود بعد التّعديل**	**نسبة الاتفاق**
– ترتّب المواد والأدوات في خزائن.	– حذف لأنّه مكرّر.	**%94.12**
– تخطّط النّشاط بشكل يضمن إمكانيّة زيادة سهولته وصعوبته.	– تُراعي تدرّج مستويات السّهولة والصّعوبة في تخطيط الأنشطة.	**%88.24**
– توفر ركناً هادئاً لقراءة القصص وسماع الموسيقى.	– حذف لأنّه لا ينتمي.	**%94.12**
البنود المضافة		
– تعمل على تنمية مهارة حلّ المشكلات عند الطّفل.		**%82.35**
المحور الثّاني (البيئة التعليميّة)		
– تحتوي نوافذ تسمح بإنارة طبيعية.	– دمج هذين البندين في بند. – تتوفر داخل غرف النّشاط الشّروط الفيزيقيّة الملائمة (التّهوية، الإنارة، ...).	**%88.24**
– تتوفر داخل غرف النّشاط التّهوية الجيدة.		
– تتوفر تجهيزات مناسبة لحجم الطّفل.	– حذف لأنّه مكرّر.	**%82.35**
المحور الثّالث (الطّفل)		
– يعتني بنفسه دون مساعدة الآخرين.	– يتحمّل مسؤولياته الشّخصيّة دون مساعدة.	**%94.12**
– يميّز الأصوات المختلفة عن بعضها.	– حذف لأنّه مكرّر.	**%94.12**
– يرسم الأشكال الهندسيّة.	– حذف لأنّه لا ينتمي.	**%82.35**

وبعد إجراء التّعديلات المقترحة، تمّ التّوصل إلى استبانة مؤلفة من (52) بنداً فرعياً موزعين على (3) محاور.

ب– الصّدق البنيويّ بطريقة الاتّساق الدّاخلي:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة مؤلفة من (22) معلّمة روضة حكومة وخاصة من خارج حدود عيّنة الدّراسة الأساسيّة في مدينة حماة، وتمّ التّحقّق من الصّدق البنيويّ للاستبانة كالآتي: **حساب معامل ارتباط كلّ بند من بنود الاستبانة بالدّرجة الكلّيّة للمحور الّذي تنتمي إليه:** والجداول الآتية توضّح ذلك:

1. المحور الأوّل: المعلّمة

الجدول (6): معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الأوّل (المعلّمة)

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة
1	.825**	.000	**12**	.700**	.000
2	.860**	.000	**13**	.860**	.000

3	.659**	.001	**14**	.600**	.003
4	.635**	.002	**15**	.742**	.000
5	.862**	.000	**16**	.773**	.000
6	.695**	.000	**17**	.785**	.000
7	.754**	.000	**18**	.647**	.001
8	.722**	.000	**19**	.673**	.001
9	.666**	.001	**20**	.670**	.001
10	.781**	.000	**21**	.809**	.000
11	.760**	.000			

** دال عند مستوى الدّلالة (0.01)

2. المحور الثّاني: البيئة التعليميّة

الجدول (7): معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الثّاني (البيئة التعليميّة)

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة
22	.768**	.000	**28**	.860**	.000
23	.868**	.000	**29**	.826**	.000
24	.786**	.000	**30**	.717**	.000
25	.838**	.000	**31**	.716**	.000
26	.779**	.000	**32**	.865**	.000
27	.808**	.000	**33**	.800**	.000

** دال عند مستوى الدّلالة (0.01)

3. المحور الثّالث: الطّفل

الجدول (8): معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الثّالث (الطّفل)

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة
34	.810**	.000	**44**	.774**	.000
35	.911**	.000	**45**	.832**	.000
36	.935**	.000	**46**	.794**	.000
37	.892**	.000	**47**	.893**	.000
38	.821**	.000	**48**	.830**	.000
39	.815**	.000	**49**	.829**	.000
40	.854**	.000	**50**	.824**	.000
41	.803**	.000	**51**	.798**	.000
42	.898**	.000	**52**	.773**	.000
43	.845**	.000			

يُلاحظ من الجداول السّابقة أنّ قيم معاملات ارتباط البنود بالدّرجة الكلّيّة للمحور الّذي تنتمي إليه هي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائيّاً عند (0.01)، ممّا يدلّ على أنّ كلّ بند من بنود الاستبانة متسق مع المحور الّذي ينتمي إليه، وبالتّالي فإنّ الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتّساق الدّاخلي، ما يدلّ على صدقها البنيويّ.

ب. حساب معامل الارتباط بين المحاور الفرعيّة مع بعضها البعض ومع الدّرجة الكلّيّة: والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9): معاملات ارتباط المحاور الفرعيّة للاستبانة مع بعضها البعض ومع الدّرجة الكلّيّة

المحاور الفرعيّة	المعلّمة	البيئة التعليميّة	الطّفل	الدّرجة الكلّيّة
المعلّمة	1	.842**	.566**	.861**
البيئة التعليميّة		1	.828**	.971**
الطّفل			1	.886**

يُلاحظ من الجدول السّابق وجود ارتباطات دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (0.01) بين المحاور الفرعيّة مع بعضها البعض، ومع الدّرجة الكلّيّة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.566-0.971)، ممّا يدلّ على أنّ محاور الاستبانة متسقةٌ مع بعضها، وبالتّالي فإنّ الاستبانة تتصف بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساق الدّاخلي.

❖ **ثبات الاستبانة:** قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بالطّرائق الآتية:

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

تمّ حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة على الاستبانة، والجدول (10) يوضّح معاملات الثّبات بهذه الطّريقة.

- **طريقة التّجزئة النّصفيّة:**

للتّحقّق من ثبات الاستبانة بهذه الطّريقة قامت الباحثة بتقسيم بنودها إلى نصفين، يضمّ النّصف الأوّل البنود الفرديّة، ويضمّ النّصف الثّاني البنود الزّوجيّة، وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين النّصفين الأوّل والثّاني، وبما أنّ الثّبات بهذه الطّريقة يمثّل ثبات نصف الاستبانة لذلك صحح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول (10) يوضّح ذلك:

الجدول (10): قيم معاملات ثبات الاستبانة

محاور الاستبانة	عدد البنود	معادلة ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفيّة
المعلّمة	**21**	.957	.872
البيئة التعليميّة	**12**	.944	.781
الطّفل	**19**	.976	.951
الدّرجة الكلّيّة	**52**	**.981**	**.783**

يُلاحظ من الجدول السّابق أنّ الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.944- 0.981)، وتراوحت بطريقة التّجزئة النّصفيّة ما بين (0.781- 0.951)، وهي قيم عالية إحصائيّاً، وتشير إلى أنّ الاستبانة تتصف بدرجةٍ عاليةٍ من الثّبات.

5. الصّورة النّهائيّة للاستبانة: تكوّنت الاستبانة في صورتها النّهائيّة من (3) محاور رئيسة وهي (المعلّمة، البيئة التعليميّة، الطّفل) يندرج تحتها (52) بنداً فرعياً، وهي على النّحو الآتي:

* المحور الأوّل: المعلّمة، ويشمل على (21) بنداً فرعياً.
* المحور الثّاني: البيئة التعليميّة، ويشمل على (12) بنداً فرعياً.
* المحور الثّالث: الطّفل، ويشمل على (19) بنداً فرعياً.

وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النّهائيّة جاهزةً كأداة للتّطبيق على عيّنة البحث. ملحق (5)

3-2- استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة:

1. الهدف من الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تعرّف مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات.

2. مصادر إعداد الاستبانة: تمّ إعداد الاستبانة من خلال الاطّلاع على العديد من المصادر، والتّي تتمثل في:

- مقياس المهارات التّواصلية لدى الطّفل الذّاتوي (سليم، 2018).
- مقياس التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي (المزين، 2024).
- النّماذج المفسرة لعمليّة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) مثل: نموذج فلاندرز، أداة غالاوي.
- الدّراسات السّابقة التّي تناولت التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) كدراسة (الغريب، 2011).

3. وصف الاستبانة في صورتها الأوّليّة: تكوّنت الاستبانة من قسمين:

- **القسم الأوّل:** تضمّن مقدمة توضّح الهدف من الاستبانة، ومتغيّرات البحث التّصنيفيّة (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).
- **القسم الثّاني:** تكوّنت الاستبانة في صورتها الأوّليّة من (35) بنداً فرعياً، موزعين على محورين رئيسين هما:

* المحور الأوّل: التّفاعل اللّفظي، ويشمل على (22) بنداً فرعياً.
* المحور الثّاني: التّفاعل غير اللّفظي، ويشمل على (13) بنداً فرعياً.

وقد تمّ إعطاء هذه البنود قيماً متدرّجة وفق مقياس ليكرت الخماسي، ملحق (4)

حيث وزّعت الدّرجات على النّحو الآتي:

- دائماً: 5 درجات

- غالباً: 4 درجات
- أحياناً: 3 درجات
- نادراً: درجتان
- أبداً: درجة واحدة

4. الخصائص السّيكومتريّة لاستبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة:

❖ **صدق الاستبانة:** تمّت دراسة صدق الاستبانة من خلال الطّرائق الآتية:

أ- صدق المحتوى:

للتّأكّد من صدق الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من السّادة المحكّمين أعضاء الهيّئة التعليميّة في كليّة التّربية بجامعات حماة ودمشق وطرطوس، ملحق (1) وذلك لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- التّأكّد من مناسبة بنود الاستبانة للأهداف المرجوّة منها.
- وضوح بنود الاستبانة، وسلامة صياغتها اللّغويّة.
- مدى ارتباط كلّ بند بالمحور الرّئيسي المدرّجِ تحته.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونَهُ مناسباً.

وبعد جمع آراء السّادة المحكّمين وملاحظاتهم، تمّ أخذ هذه الملاحظات بعين الاعتبار، والتّي تجلّت في معظمها بـ:

- حذف بعض البنود غير الواضحة.
- تعديل الصّياغة اللّغويّة لبعض البنود لتكون أكثر إجرائيّة.

وفي ضوء هذه الملاحظات قامت الباحثة بإجراء التّعديلات المقترحة، والجدول الآتي يوضّح أهم هذه التّعديلات:

الجدول (11): تعديلات السّادة المحكّمين على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة

المحور الأوّل (التّفاعل اللّفظي)		
البنود قبل التّعديل	**البنود بعد التّعديل**	**نسبة الاتفاق**
- تحديد مصدر الصّوت.	- حذف لأنّه لا ينتمي.	**%82.35**
- الاستماع لأحداث قصة بانتباه.	- حذف لأنّه لا ينتمي.	**%88.24**
- نطق الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة.	- حذف لأنّه لا ينتمي.	**%94.12**
- المبادرة في مناقشة المعلّمة أثناء أداء النّشاط.	- طرح الأسئلة على المعلّمة أثناء أداء النشاط.	**%94.12**
المحور الثّاني (التّفاعل غير اللّفظي)		

– استخدام حركات الجسد أثناء الحديث لجذب انتباه الآخرين. – استخدام حركات الجسد أثناء الحديث بما يناسب الموقف.	– دمج هذين البندين في بند واحد استخدام حركات الجسد أثناء الحديث.	**%100**
– تقليد بعض الأصوات.	– نقل هذا البند إلى محور (التّفاعل اللّفظي)	**%94.12**
– التّفاعل مع الآخرين بسهولة.	– حذف لأنّه غير واضح.	**%82.35**

وبعد إجراء التّعديلات المقترحة، تمّ التّوصل إلى استبانة مؤلفة من (30) بنداً فرعياً موزعين على محورين (التفاعل اللفظي والتفاعل غير اللفظي).

ب– الصّدق البنيويّ بطريقة الاتّساق الدّاخلي:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة مؤلفة من (22) معلّمة من خارج حدود عيّنة الدّراسة الأساسيّة، وتمّ التّحقّق من الصّدق البنيويّ للاستبانة من خلال:

أ. حساب معامل ارتباط كلّ بند من بنود الاستبانة بالدّرجة الكلّيّة للمحور الّذي تنتمي إليه: والجداول الآتية توضّح ذلك:

1. المحور الأوّل: التّفاعل اللّفظي

الجدول (12): معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الأوّل (التّفاعل اللّفظي)

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة
1	.945**	.000	11	.849**	.000
2	.880**	.000	12	.858**	.000
3	.689**	.000	13	.733**	.000
4	.825**	.000	14	.689**	.000
5	.620**	.002	15	.692**	.000
6	.867**	.000	16	.889**	.000
7	.712**	.000	17	.948**	.000
8	.779**	.000	18	.855**	.000
9	.836**	.000	19	.872**	.000
10	.917**	.000	20	.799**	.000

** دال عند مستوى الدّلالة (0.01)

2. المحور الثّاني: التّفاعل غير اللّفظي

الجدول (13): معاملات الصّدق البنيويّ للمحور الثّاني (التّفاعل غير اللّفظي)

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة
21	.923**	.000	26	.906**	.000
22	.931**	.000	27	.940**	.000
23	.881**	.000	28	.899**	.000

24	.939**	.000	29	.906**	.000
25	.920**	.000	30	.930**	.000

يُلاحظ من الجدولين السّابقين أنّ قيم معاملات ارتباط البنود بالدّرجة الكلّيّة للمحور الّذي تنتمي إليه هي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائيّاً عند (0.01)، ممّا يدلّ على أنّ كلّ بند من بنود الاستبانة متسقٌ مع المحور الّذي ينتمي إليه، وبالتّالي فإنّ الاستبانة تتصف بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساق الدّاخلي، ما يدلّ على صدقها البنيويّ.

ب. حساب معامل الارتباط بين المحاور الفرعيّة مع بعضها البعض ومع الدّرجة الكلّيّة: والجدول (14) يبين ذلك:

الجدول (14): معاملات ارتباط المحاور الفرعيّة للاستبانة مع بعضها البعض ومع الدّرجة الكلّيّة

المحاور الفرعيّة	التّفاعل اللّفظي	التّفاعل غير اللّفظي	الدّرجة الكلّيّة
التّفاعل اللّفظي	1	.881**	.982**
التّفاعل غير اللّفظي		1	.955**

يُلاحظ من الجدول السّابق وجود ارتباطات دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (0.01) بين المحاور الفرعيّة مع بعضها البعض، ومع الدّرجة الكلّيّة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.881-0.982)، ممّا يدلّ على أنّ محاور الاستبانة متسقةٌ مع بعضها، وبالتّالي فإنّ الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتّساق الدّاخلي.

❖ **ثبات الاستبانة:** قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بالطّرائق الآتية:

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

تمّ حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة على الاستبانة، والجدول (15) يوضّح معاملات الثّبات بهذه الطّريقة.

- **طريقة التّجزئة النّصفيّة:**

للتّحقّق من ثبات الاستبانة بهذه الطّريقة قامت الباحثة بتقسيم بنودها إلى نصفين، يضمّ النّصف الأوّل البنود الفرديّة، ويضمّ النّصف الثّاني البنود الزّوجيّة، وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين النّصفين الأوّل والثّاني، وبما أنّ الثّبات بهذه الطّريقة يمثّل ثبات نصف الاستبانة لذلك صحح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول (15) يوضّح ذلك:

الجدول (15): قيم معاملات ثبات الاستبانة

محاور الاستبانة	عدد البنود	معادلة ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفيّة
التّفاعل اللّفظي	**20**	.973	.976
التّفاعل غير اللّفظي	**10**	.979	.951
الدّرجة الكلّيّة	**30**	**.984**	**.924**

يُلاحظ من الجدول السّابق أنّ الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.973- 0.984)، وتراوحت بطريقة التّجزئة النّصفيّة ما بين (0.924- 0.976)، وهي قيم عالية إحصائيّاً، وتشير إلى أنّ الاستبانة تتصف بدرجةٍ عاليةٍ من الثّبات.

5. الصّورة النّهائيّة للاستبانة: تكوّنت الاستبانة في صورتها النّهائيّة من محورين رئيسين وهما (التّفاعل اللّفظي، التّفاعل غير اللّفظي)، يندرج تحتهما (30) بنداً فرعياً، وهي على النّحو الآتي:

* المحور الأوّل: التّفاعل اللّفظي، ويشمل على (20) بنداً فرعياً.

* المحور الثّاني: التّفاعل غير اللّفظي، ويشمل على (10) بنداً فرعياً.

وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النّهائيّة جاهزةً كأداة للتّطبيق على عيّنة البحث. ملحق (5)

3-3- استبانة الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة:

1. الهدف من الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تعرّف مستوى الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات.

2. مصادر إعداد الاستبانة: تمّ إعداد الاستبانة من خلال الاطّلاع على العديد من المصادر، والتّي تتمثل في:

- قائمة سلوكيات الانضباط الذّاتي لدى طفل الرّوضة (السّلامه، 2020).
- مقياس الانضباط الإيجابي لطفل الرّوضة (الحيالي، 2022).
- الدّراسات السّابقة التّي تناولت موضوع الانضباط الذّاتي كدراسة (بن الصّيد، 2023).

3. وصف الاستبانة في صورتها الأوّليّة: تكوّنت الاستبانة من قسمين:

- **القسم الأوّل:** تضمّن مقدّمة توضّح الهدف من الاستبانة، ومتغيّرات البحث التّصنيفيّة (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).
- **القسم الثّاني:** تكوّنت الاستبانة في صورتها الأوّليّة من (38) بنداً، وقد تمّ إعطاء هذه البنود قيماً متدرّجة وفق مقياس ليكرت الخماسي، ملحق (4)

حيث وزّعت الدّرجات على النّحو الآتي:

- دائماً: 5 درجات
- غالباً: 4 درجات
- أحياناً: 3 درجات
- نادراً: درجتان
- أبداً: درجة واحدة

4. الخصائص السّيكومتريّة لاستبانة الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة:

❖ **صدق الاستبانة:** تمّت دراسة صدق الاستبانة من خلال الطّرائق الآتية:

أ- صدق المحتوى:

للتّأكّد من صدق الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من السّادة المحكّمين أعضاء الهيّئة التعليميّة في كليّة التّربية بجامعات حماة ودمشق وطرطوس، ملحق (1) وذلك لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- التّأكّد من مناسبة بنود الاستبانة للأهداف المرجوّة منها.
- وضوح بنود الاستبانة، وسلامة صياغتها اللّغويّة.
- مدى ارتباط كلّ بند بالمحور الرّئيسي المدرّجِ تحته.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونَهُ مناسباً.

وبعد جمع آراء السّادة المحكّمين وملاحظاتهم، تمّ أخذ هذه الملاحظات بعين الاعتبار، والتّي تجلّت في معظمها بـ:

- حذف بعض البنود غير الواضحة.
- تعديل الصّياغة اللّغويّة لبعض البنود لتكون أكثر إجرائيّة.

وفي ضوء هذه الملاحظات قامت الباحثة بإجراء التّعديلات المقترحة، والجدول الآتي يوضّح أهم هذه التّعديلات:

الجدول (16): تعديلات السّادة المحكّمين على استبانة الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة

البنود قبل التّعديل	التّعديلات	نسبة الاتفاق
- استغلال الوقت في أشياء مفيدة.	- حذف لأنّه لا ينتمي.	**%94.12**
- الإصرار على النّجاح في كل عمل يقومون به.	- حذف لأنّه لا ينتمي.	**%88.24**
- التّطوع لعمل الخير للآخرين.	- حذف لأنّه مكرر.	**%94.12**
- الجلوس بالمكان دون التّنقل من مكان لآخر.	- الثّبات في الجلوس بمكانهم المخصّص.	**%88.24**
- التّفكير قبل التّصرف.	- التّفكير قبل إصدار أيّ سلوك.	**%82.35**
- الابتعاد عن الأشياء الخطرة داخل الرّوضة.	- حذف لأنّه مكرر.	**%88.24**

وبعد إجراء التّعديلات المقترحة، تمّ التّوصل إلى استبانة مؤلفة من (34) بنداً فرعياً.

ب- الصّدق البنيويّ بطريقة الاتّساق الدّاخلي:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة مؤلفة من (22) معلّمة من خارج حدود عيّنة الدّراسة الأساسيّة في مدينة حماة، وتمّ التّحقّق من الصّدق البنيويّ للاستبانة من خلال:

حساب معامل ارتباط كلّ بند من بنود الاستبانة بالدّرجة الكلّيّة للاستبانة: والجدول (17) يبين ذلك:

الجدول (17): معاملات الصّدق البنيويّ للاستبانة

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتماليّة
1	.630**	.002	**18**	.833**	.000
2	.652**	.001	**19**	.805**	.000
3	.884**	.000	**20**	.768**	.000
4	.806**	.000	**21**	.865**	.000
5	.772**	.000	**22**	.824**	.000
6	.786**	.000	**23**	.775**	.000
7	.702**	.000	**24**	.740**	.000
8	.711**	.000	**25**	.805**	.000
9	.676**	.001	**26**	.717**	.000
10	.775**	.000	**27**	.848**	.000
11	.733**	.000	**28**	.681**	.000
12	.729**	.000	**29**	.831**	.000
13	.756**	.000	**30**	.744**	.000
14	.813**	.000	**31**	.825**	.000
15	.786**	.000	**32**	.831**	.000
16	.602**	.003	**33**	.624**	.002
17	.708**	.000	**34**	.698**	.000

**** دال عند مستوى الدّلالة (0.01)**

يُلاحظ من الجدول السّابق أنّ قيم معاملات ارتباط البنود بالدّرجة الكلّيّة لاستبانة الانضباط الذّاتي هي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائيّاً عند (0.01)، ممّا يدلّ على أنّ كلّ بنود الاستبانة متسقةٌ مع بعضها، وبالتّالي فإنّ الاستبانة تتصف بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساق الدّاخلي، ما يدلّ على صدقها البنيويّ.

❖ **ثبات الاستبانة:** قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بالطّرائق الآتية:

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

تمّ حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العيّنة الاستطلاعيّة على الاستبانة، والجدول (18) يوضّح معاملات الثّبات بهذه الطّريقة.

- **طريقة التّجزئة النّصفيّة:**

للتّحقّق من ثبات الاستبانة بهذه الطّريقة قامت الباحثة بتقسيم بنودها إلى نصفين، يضمّ النّصف الأوّل البنود الفرديّة، ويضمّ النّصف الثّاني البنود الزّوجيّة، وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين النّصفين

الأوّل والثّاني، وبما أنّ الثّبات بهذه الطّريقة يمثّل ثبات نصف الاستبانة لذلك صحح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول (18) يوضّح ذلك:

الجدول (18): قيم معاملات ثبات الاستبانة

الاستبانة	عدد البنود	معادلة ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفيّة
الدّرجة الكلّيّة	34	0.977	0.825

يُلاحظ من الجدول السّابق أنّ الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، حيث بلغت قيمة معامل الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.977)، وبلغت بطريقة التّجزئة النّصفيّة (0.825)، وهي قيم عالية إحصائيّاً، وتشير إلى أنّ الاستبانة تتصف بدرجةٍ عاليةٍ من الثّبات.

5. الصّورة النّهائيّة للاستبانة: تكوّنت الاستبانة في صورتها النّهائيّة من (34) بنداً، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النّهائيّة جاهزةً كأداة للتّطبيق على عيّنة البحث. ملحق (5)

4- صعوبات البحث:

واجهت الباحثة صعوبات عدّة في أثناء التّطبيق الميداني لأدوات البحث في رياض الأطفال الخاصّة تمثّلت في:

- رفض العديد من إدارات رياض الأطفال الخاصّة لملء أدوات البحث بالبيانات المطلوبة رغم التّأكيد على السّرية في جمع المعلومات، والحصول على الموافقة المطلوبة من دائرة التّعليم الخاصّ في مديريّة التّربية.
- استعادة استبانات كثيرة ببيانات غير مكتملة أو بإجابات عشوائية، ممّا اضطر الباحثة إلى إعادة التّطبيق في بعض الرّوضات عدّة مرات، وإقصاء الاستبانات غير المكتملة لعدم صلاحيتها للتّفريغ الإحصائي.

5- الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في البحث:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (Spss-21) لإجراء التّحليلات الإحصائيّة التّي تمّ استخدامها في هذا البحث، والمتمثلة في الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والنّسب المئويّة.
- معامل الارتباط بيرسون (Person)؛ للتّأكد من الصّدق البنيويّ لأداة البحث.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach- Alfa)؛ للتّأكد من ثبات أداة البحث.
- معامل التّجزئة النّصفية (Split- Half)؛ للتّأكد من ثبات أداة البحث.
- معامل الارتباط سبيرمان براون (Spearman Prawn)؛ لتصحيح معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاستبانة في التّجزئة النّصفية.

- معامل الانحدار الخطي (Linear Regression)؛ للكشف عن وجود أثر للمتغيّر المستقلّ في المتغيّر التّابع.

- اختبار ت لعيّنتين مستقلتين (Independent Samples Test) لتعرّف دلالة الفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال تبعاً لمتغيّري (تبعيّة الرّوضة، اتّباع دورة مونتسوري).

من خلال ما سبق تمّ عرض الفصل الرّابع (إجراءات البحث الميدانيّة)، بما تضمنه من اختيار المنهج المتّبع في البحث، وتحديد مجتمع البحث وعيّنته، وكيفيّة إعداد أداة البحث، والتّحقّق من صدقها وثباتها، وتوضيح الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في البحث، وصولاً إلى النّتائج التّي سيتمّ عرضها وتفسيرها في الفصل الخامس.

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

1- الإجابة عن أسئلة البحث

2- التحقق من فرضيات البحث

3- خلاصة النتائج

4- مقترحات البحث

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرض النّتائج التّي تمّ التّوصل إليها، ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلة وفرضيّات البحث، حيث يتمّ عرض الفرضيّة أولاً، ثمّ الأسلوب الإحصائي المستخدم للتّحقّق من صحة الفرضيّة، ومن ثمّ تفسير النّتائج، وذلك بهدف تعرّف أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات، بالإضافة إلى تقديم بعض المقترحات في ضوء هذه النّتائج، ويمكن عرض النّتائج على النّحو الآتي:

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عيّنة البحث، جمعت البيانات وتمّ معالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (Spss-21) وكانت النّتائج على النّحو الآتي:

1- الإجابة عن أسئلة البحث

1-1- ما مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات؟

للإجابة على هذا السّؤال، أعطيت كلّ درجة من الدّرجات المتعلّقة بمستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات في استبانة الرّأي الموجّهة إليهن قيماً متدرّجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحدّدت فئات قيم المتوسّط الحسابي لكلّ درجة باستخدام القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

واستناداً إلى قاعدة التّقريب الرّياضي، يمكن التّعامل مع متوسّطات الدّرجات على النّحو الآتي:

الجدول (19): درجات المقياس المتعلّقة بإجابات المعلّمات حول مستوى تطبيقهنّ منهج مونتسوري في رياض الأطفال والقيم الموافقة لها

درجات المقياس	القيمة المعطاة لكلّ درجة	فئات قيم المتوسّط الحسابي لكلّ درجة
كبيرة جداً	5	5.00 – 4.21
كبيرة	4	4.20 – 3.41
متوسّطة	3	3.40 – 2.61
ضعيفة	2	2.60 – 1.81
ضعيفة جداً	1	1.80 – 1.00

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات في كلّ بند من بنود الاستبانة وبشكل عام كما يلي:

الجدول (20): الإحصاء الوصفيّ لإجابات المعلّمات حول مستوى تطبيقهنّ منهج مونتسوري في رياض الأطفال في كلّ بند من بنود الاستبانة وبشكل عام

م	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الرّتبة
1	تُشجّع الطّفل على الاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة.	3.52	1.275	كبيرة	5
2	تعمل على كسب ثقة الطّفل ومحبته لها.	3.66	1.611	كبيرة	2
3	تتعامل مع الأطفال بصبرٍ ورفق.	3.78	1.422	كبيرة	1
4	تُوفر جواً مريحاً يحقّق التّوازن النّفسي والعاطفي عند الطّفل.	3.43	1.781	كبيرة	11
5	تُراعي احتياجات الأطفال عند إعداد الأنشطة.	3.38	1.411	متوسّطة	12
6	تُدرب الأطفال على إعادة الأدوات إلى أماكنها بعد الانتهاء منها.	3.34	1.580	متوسّطة	13
7	تُراعي تدرّج مستويات السّهولة والصّعوبة في تخطيط الأنشطة.	3.28	1.384	متوسّطة	14
8	تُركز على الأنشطة التّي تنمّي حواس الطّفل.	3.23	1.448	متوسّطة	15
9	تُعدُّ أنشطة تشجّع الطّفل على التّفكير النّقدي (البحث عن المعلومات ومعالجتها).	2.97	1.365	متوسّطة	20
10	تُعدُّ أنشطة تشجّع الطّفل على الابداع (توليد أفكار جديدة).	3.09	1.592	متوسّطة	19
11	تُتيح للطّفل المجال لأن يجرّب بمفرده.	3.16	1.334	متوسّطة	16
12	تُوفر أنشطة تُتيح للطّفل فرص التّعلّم والتّفاعل بطريقة مُمتعة ومُبتكرة.	3.13	1.481	متوسّطة	17
13	تُقدّم أنشطة تُنمي مهارات الحياة اليومية لدى الطّفل.	3.11	1.623	متوسّطة	18
14	تُوفر أنشطة للأطفال الّذين يتجنّبون العمل الجماعي.	2.87	1.401	متوسّطة	21
15	تُراقب أداء الطّفل أثناء تنفيذه النّشاط.	3.46	1.491	كبيرة	10
16	تتقبّل آراء الأطفال وأفكارهم ومُقترحاتهم.	3.50	1.237	كبيرة	7
17	تُعزّز السّلوك الإيجابي عند الطّفل.	3.51	1.816	كبيرة	6
18	تعمل على تنمية مهارة حلّ المشكلات عند الطّفل.	3.47	1.801	كبيرة	9
19	تستخدم مفردات لغويّة واضحة وبسيطة.	3.53	1.605	كبيرة	4
20	تتواصل مع أولياء الأمور باستمرار.	3.49	1.853	كبيرة	8
21	تُقدّم المُساعدة للأطفال عند الحاجة إليها.	3.59	1.714	كبيرة	3
	المحور الأوّل: معلّمة الرّوضة	**3.36**	**1.416**	**متوسّطة**	
22	تتضمّن البيئة غرف نشاط واسعة تُناسب أعداد الأطفال.	2.40	1.705	ضعيفة	7
23	تتوفر مساحات تُتيح للطّفل حريّة الحركة والنّشاط.	2.12	1.345	ضعيفة	10
24	تتوفر داخل غرف النّشاط الشّروط الفيزيقيّة المُلائمة (التّهوية، الإنارة...).	2.20	1.483	ضعيفة	9
25	تُلوّن جدران غرف النّشاط بألوان جذّابة.	3.12	1.360	متوسّطة	1
26	تحتوي أركان مُتعدّدة.	1.74	1.051	ضعيفة جداً	12
27	تتوفر طاولات ذات أشكال مُختلفة.	2.86	1.355	متوسّطة	3

28	تتوفر كراسي مُناسبة تُلائم حجم الطّفل.	2.91	1.734	متوسّطة	2
29	تتضمّن خزائن لحفظ المواد والأدوات المُختلفة.	2.39	1.636	ضعيفة	8
30	تتوفر مساحة كافية لتنفيذ الأنشطة الحركيّة.	1.89	.949	ضعيفة	11
31	تتوفر قطع سجاد فرديّة تسمح للطّفل بالجلوس على الأرض.	2.71	1.921	متوسّطة	5
32	تتوفر مغاسل وحمامات تُناسب حجم الأطفال.	2.70	1.922	متوسّطة	6
33	توجد حديقة يتوفر فيها شروط الأمان والسّلامة.	2.84	1.818	متوسّطة	4
	المحور الثّاني: البيئة التعليميّة	**2.49**	**1.384**	ضعيفة	
34	يتفاعل الطّفل مع الأدوات بشكل فردي.	3.62	1.622	كبيرة	1
35	يعتمد على نفسه في أداء مُختلف الأنشطة.	3.59	1.503	كبيرة	2
36	يُميّز الطّفل السلوكيّات الإيجابية من السّلبية.	3.31	1.599	متوسّطة	11
37	يلتزم القواعد والتّعليمات.	3.51	1.684	كبيرة	4
38	يكتشف أخطاءه بنفسه.	2.76	1.227	متوسّطة	19
39	يُعبر عن انفعالاته بطريقة صحيحة.	3.14	1.492	متوسّطة	16
40	يُنهي النّشاط المطلوب في الوقت المحدّد.	3.27	1.593	متوسّطة	14
41	يتحمّل مسؤوليّاته الشّخصيّة دون مساعدة.	3.07	1.233	متوسّطة	17
42	يُؤدي الأنشطة التّي تتطلب التآزر الحسّي الحركي.	3.57	1.284	كبيرة	3
43	يُصنف الأشياء حسب (الشّكل، اللّون، الحجم).	3.39	1.660	متوسّطة	7
44	يُميّز الألوان المُختلفة عن بعضها.	3.48	1.301	كبيرة	5
45	يُكمل الجزء النّاقص في صورة.	3.30	1.296	متوسّطة	12
46	يُرتّب الأحجام المُختلفة.	3.47	1.651	كبيرة	6
47	يربط بين شكل الحرف وصوته.	3.29	1.531	متوسّطة	13
48	يُميّز الرّوائح المُختلفة عن بعضها.	3.36	1.229	متوسّطة	8
49	يُميّز الأطعمة المُختلفة عن بعضها.	3.34	1.378	متوسّطة	9
50	يُميّز ملمس الأشيّاء (خشن، ناعم...).	3.33	1.491	متوسّطة	10
51	يُرتّب الأفكار ترتيباً منطقياً عند عرضها.	3.25	1.250	متوسّطة	15
52	يحلّ المُشكلات التّي تُواجهه.	2.80	1.403	متوسّطة	18
	المحور الثّالث: طفل الرّوضة	**3.31**	**1.336**	**متوسّطة**	
	الاستبانة بشكل عام	**3.05**	**1.296**	**متوسّطة**	

يلاحظ من الجدول السّابق ما يلي:

– تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمات على محور **معلّمة الرّوضة** ما بين (3.78) كحد أعلى للبند: (تتعامل مع الأطفال بصبرٍ ورفق) وهي بدرجة كبيرة، و(2.87) كحد أدنى للبند: (تُوفر أنشطة للأطفال الّذين يتجنّبون العمل الجماعي) وهي بدرجة متوسّطة، وقد بلغت قيمة المتوسّط الحسابي لمحور **معلّمة الرّوضة** بشكل عام (3.36) وهي بدرجة متوسّطة، ويمكن تفسير ذلك بأنّ معلّمة الرّوضة قد تمتلك فهماً كافياً لمرحلة رياض الأطفال ومتطلباتها واحتياجاتها وخصائصها، إضافة إلى إحاطتها بمبادئ منهج مونتسوري وأهدافه التّربويّة، الأمر الّذي ينعكس على أسلوبها التّربوي ويجعل منها معلّمة

صبورة، متفهمة، متعاونة، مُحِبّة للأطفال، تُشجعهم على الاستقلاليّة والسّلوك الإيجابي إلّا أنّ ضعف مهاراتها في إدارة غرفة النّشاط وفق هذا المنهج بصورة متكاملة، وعدم امتلاكها الخبرة والتّدريب الكافي حول كيفية توظيف أنشطة مونتسوري في الصّف بشكل عملي وفعّال لتحقيق أهداف هذا المنهج، وصعوبة تخلي المعلّمة عن دورها "كمصدر للمعرفة" والتّحول إلى دور "مرشدة في البيئة"، والاستمرار في توجيه الأطفال بشكل مفرط أو مقاطعة تركيزهم، بما يتعارض مع جوهر المنهج، كلّ ذلك يمكن أن يُشكّل عائقاً أمام تطبيق هذا المنهج بالشّكل الكامل.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (بلغيث، 2025) والتّي بيّنت أنّ مستوى تطبيق منهج مونتسوري لدى معلّمي التّربية التّحضيرية جاء بدرجة متوسّطة.

بينما تختلف هذه النّتيجة مع دراسة (جغوبي، 2024) والتّي بيّنت أنّ درجة معرفة مربّيات رياض الأطفال بمنهج مونتسوري جاءت مرتفعة جداً، ومع دراسة (دريش، 2022) والتّي بيّنت أنّ مستوى معرفة مربّيات رياض الأطفال بمنهج مونتسوري جاء بدرجة منخفضة.

– تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمات على محور **البيئة التعليميّة** ما بين (3.12) كحد أعلى للبند: (تُلوّن جدران غرف النّشاط بألوان جذّابة) وهي بدرجة متوسّطة، و(1.74) كحد أدنى للبند: (تحتوي أركان مُتعددة) وهي بدرجة ضعيفة جداً، وقد بلغت قيمة المتوسّط الحسابي لمحور **البيئة التعليميّة** بشكل عام (2.49) وهي بدرجة ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف الإمكانات الماديّة المتوفّرة في الرّوضة، إذ يتطلّب تطبيق هذا المنهج توفير غرف نشاط واسعة تحتوي على أثاث يناسب حجم الأطفال، ومجهّزة بأركان متعدّدة تضمّ مواد وأدوات ووسائل تعليميّة تلبي احتياجات عدد الأطفال في غرفة النّشاط، كما ينبغي توفر مساحات كافية تتيح للأطفال حريّة الحركة والنّشاط، وهو ما لا يتوفر بشكل عام في معظم رياض الأطفال في ظل الإمكانيات الحالية.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (أحمد ودرويش، 2023) والتّي بيّنت أنّ صعوبات تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال المتعلّقة بالبيئة التعليميّة في الرّوضة جاءت بدرجة مرتفعة.

– تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمات على محور **طفل الرّوضة** ما بين (3.62) كحد أعلى للبند: (يتفاعل الطّفل مع الأدوات بشكل فردي) وهي بدرجة كبيرة، و(2.76) كحد أدنى للبند: (يكتشف أخطاءه بنفسه) وهي بدرجة متوسّطة، وقد بلغت قيمة المتوسّط الحسابي لمحور **طفل الرّوضة** بشكل عام (3.31) وهي بدرجة متوسّطة، وقد يُعزى ذلك إلى أهمّية الأنشطة المتكاملة التّي يقدّمها المنهج، والتّي تسهم في تنمية المفاهيم لدى الطّفل، وتكسبه الخبرات والمهارات بأسلوب مُحبب ومناسب لقدراته واستعداداته كالقدرة على التّفاعل مع الأدوات المختلفة والاعتماد على النّفس في تنفيذ الأنشطة المُحببة، وأداء المهارات المختلفة من تصنيف وترتيب وتمييز..، ومع ذلك قد تُشكّل عوامل عدّة بما فيها ازدحام الصّفوف وقلّة المواد وضيق المساحات المخصّصة للعب والحركة عائقاً أمام منح كلّ طفل الوقت

الكافي للمشاركة في النّشاط، حيث يقتصر تطبيق بعض الأنشطة على عدد محدّد من الأطفال فقط، ممّا يؤثر سلباً على اكتسابهم المهارات اللّازمة في هذه المرحلة العمريّة، ومن ناحية أخرى قد يكون الأطفال أنفسهم من بيئات منزلية شديدة التّنظيم أو شديدة التّسيب، ممّا يصعب عليهم التأقلم الكامل مع حرية الاختيار والانضباط الذّاتي الّذي يفرضه المنهج، فيواجهون صعوبة في حلّ مشكلاتهم واكتشاف أخطائهم وتحمل مسؤولياتهم، لذلك أوصت دراسة (الحربي والصّائغ، 2024) بضرورة احتواء مناهج رياض الأطفال على أنشطة تثير دافعية الطّفل للتّعلّم من تلقاء نفسه، بهدف زيادة استقلاليته بذاته وبقدراته.

– تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمات بحسب محاور الاستبانة ما بين (3.36) كحد أعلى لمحور **معلّمة الرّوضة** وهو بدرجة متوسّطة، وبين (2.49) كحد أدنى لمحور **البيئة التعليميّة** وهو بدرجة ضعيفة، وقد بلغت قيمة المتوسّط الحسابي لإجابات المعلّمات على الاستبانة بشكل عام (3.05) وهي بدرجة متوسّطة، ويمكن تفسير هذه النّتيجة أنّه على الرّغم من الجهود المستمرة التّي تبذلها إدارة الرّوضة في توفير بيئة تعليميّة محفّزة وغنية بالمثيرات بما يتوافق مع متطلبات منهج مونتسوري، إلّا أنّ هناك بعض التّحديات التّي تحول دون التّطبيق الأمثل لهذا المنهج، ويُعدّ ضعف البنية التّحتيّة للرّوضة أبرز هذه التّحديات، لا سيما ما يتعلق منها بتجهيز البيئة التعليميّة من حيث الأدوات والأركان والمساحات المناسبة وارتفاع التكلفة، كما أنّ افتقار بعض المعلّمات للمهارات المهنية اللّازمة لتطبيق هذا المنهج بشكل فعلي يشكّل عائقاً إضافياً يؤثر على قدرتهنّ في توظيف الأنشطة بطريقة فعّالة تراعي احتياجات الأطفال وتحقّق أهداف المنهج، فمعظم رياض الأطفال تتّبع منهجاً هجيناً (جزء من مونتسوري وجزء من المنهج الرسمي الحكومي)، هذا "الخلط" يمنع التّطبيق الخالص والنّقي للمنهج، ممّا يقلّل من فعاليته.

وتختلف هذه النّتيجة مع دراسة (درويش، 2023) والتّي بيّنت أنّ واقع استخدام مربّيات رياض الأطفال لمبادئ مونتسوري في أنشطة رياض الأطفال جاء بدرجة مرتفعة.

1-2- ما مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات؟

للإجابة على هذا السّؤال، أعطيت كلّ درجة من الدّرجات المتعلّقة بمستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات في استبانة الرّأي الموجّهة إليهن قيماً متدرّجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحدّدت فئات قيم المتوسّط الحسابي لكلّ درجة باستخدام القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

واستناداً إلى قاعدة التّقريب الرّياضي، يمكن التّعامل مع متوسّطات الدّرجات على النّحو الآتي:

الجدول (21): درجات المقياس المتعلّقة بإجابات المعلّمات حول مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال والقيم الموافقة لها

درجات المقياس	القيمة المعطاة لكلّ درجة	فئات قيم المتوسّط الحسابي لكلّ درجة
كبيرة جداً (دائماً)	5	5.00 – 4.21
كبيرة (غالباً)	4	4.20 – 3.41
متوسّطة (أحياناً)	3	3.40 – 2.61
منخفضة (نادراً)	2	2.60 – 1.81
منخفضة جداً (أبداً)	1	1.80 – 1.00

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات في كلّ بند من بنود الاستبانة وبشكل عام كما يلي:

الجدول (22): الإحصاء الوصفيّ لإجابات المعلّمات حول مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال في كلّ بند من بنود الاستبانة وبشكل عام

م	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المستوى	الرّتبة
1	إلقاء التّحية على الآخرين.	3.56	1.300	كبيرة	1
2	الإصغاء لحديث الآخرين.	3.36	1.521	متوسّطة	3
3	الاستجابة للآخرين عند مناداتهم بأسمائهم.	3.38	1.571	متوسّطة	2
4	المُبادرة في الحديث.	3.20	1.443	متوسّطة	9
5	التّحدث بصوت مسموع.	3.09	1.626	متوسّطة	11
6	استخدام الكلمات المناسبة للتّعبير عن الأفكار والمشاعر.	3.07	1.625	متوسّطة	12
7	تمييز الأصوات المُختلفة عن بعضها.	3.33	1.473	متوسّطة	4
8	المُشاركة في الحديث.	3.01	1.433	متوسّطة	15
9	المُناقشة للتّوصل إلى حلّ مع الآخرين.	2.82	1.153	متوسّطة	18
10	تكرار ما يتم الاستماع إليه من كلمات وأغانٍ.	3.28	1.702	متوسّطة	6
11	تقليد بعض الأصوات.	3.30	1.153	متوسّطة	5
12	تسمية بعض الأشياء الموجودة في البيئة المُحيطة.	3.25	1.118	متوسّطة	8
13	الاستفسار عن معنى بعض الكلمات التّي يسمعونها.	3.05	1.244	متوسّطة	13
14	الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم من الآخرين.	3.14	1.360	متوسّطة	10
15	استخدام عبارات القبول والرّفض (نعم، لا).	3.26	1.662	متوسّطة	7
16	سرد الأحداث التّي يمرون بها في الحياة اليومية.	3.03	1.521	متوسّطة	14
17	تبادل الحوار مع الأقران في مواقف التّعلّم المُختلفة.	2.79	1.284	متوسّطة	19
18	التّحدث بطريقة تُناسب الموقف.	2.77	1.299	متوسّطة	20
19	إعادة صياغة ما تمّ الاستماع إليه بلغتهم الخاصّة.	2.93	1.333	متوسّطة	17
20	طرح الأسئلة على المُعلمة أثناء أداء النّشاط.	3.00	1.503	متوسّطة	16
	المحور الأوّل: التّفاعل اللّفظي	**3.13**	**1.293**	**متوسّطة**	
21	التّواصل البصري مع الآخرين أثناء الحديث.	3.16	1.149	متوسّطة	10

22	فهم تعابير وجه المُعلمة بشكل صحيح.	3.93	1.281	كبيرة	3
23	مُبادلة الآخرين الابتسام.	4.00	1.395	كبيرة	1
24	استخدام تعابير الوجه في التّواصل مع الآخرين.	3.95	1.479	كبيرة	2
25	استخدام إشارات معينة للتّعبير عن احتياجاتهم.	3.85	1.421	كبيرة	4
26	استخدام اليد لتحيّة الآخرين ووداعهم.	3.72	1.395	كبيرة	5
27	استخدام حركات الجسد في أثناء الحديث.	3.59	1.009	كبيرة	8
28	إظهار مشاعر (الحزن، الألم، الفرح...) تبعاً للمواقف التّي يتعرضون لها.	3.61	1.640	كبيرة	7
29	تقليد بعض الحركات.	3.49	1.220	كبيرة	9
30	تقبّل التّلامس الجسدي المحدود مع الآخرين (الرّبت على الكتف، مسح الرّأس).	3.64	1.415	كبيرة	6
	المحور الثّاني: التّفاعل غير اللّفظي	**3.69**	**1.238**	**كبيرة**	
	الاستبانة بشكل عام	**3.41**	**1.240**	**كبيرة**	

يلاحظ من الجدول السّابق ما يلي:

– تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمات على محور **التّفاعل اللّفظي** ما بين (3.56) كحد أعلى للبند: (إلقاء التّحية على الآخرين) وهي بدرجة كبيرة، و(2.77) كحد أدنى للبند: (التّحدث بطريقة تُناسب الموقف) وهي بدرجة متوسّطة، وقد بلغت قيمة المتوسّط الحسابي لمحور **التّفاعل اللّفظي** بشكل عام (3.13) وهي بدرجة متوسّطة، ويمكن تفسير ذلك بأنّ هذه المهارة تتطوّر بشكل تدريجي في مرحلة الطّفولة المبكرة، وفي بادئ الأمر قد يتمكّن الطّفل من أداء بعض السّلوكيات اللّفظية البسيطة مثل: إلقاء التّحية على الآخرين، والاستجابة عند مناداته باسمه، والاستماع إلى حديث الآخرين، إلّا أنّ هناك بعض المهارات اللّفظية التّي قد تتطلّب قدرات إدراكيّة ولغويّة أعلى، وبحاجة إلى تدريب أكثر ليتمكّن الطّفل من اكتسابها مثل: مناقشة الآخرين للتّوصل إلى حلّ، وتبادل الحوار مع الأقران، والتّحدث بطريقة تناسب الموقف، لذلك أوصت دراسة (العمار والحربي، 2023) بضرورة تطبيق منهج مونتسوري في الرّوضات الحكوميّة والخاصّة أو دمجه مع التّعليم الحالي، لما له من أثر على جميع النّواحي المعرفيّة والمهاريّة واللّغويّة لدى طفل الرّوضة.

– تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمات على محور **التّفاعل غير اللّفظي** ما بين (4) كحد أعلى للبند: (مُبادلة الآخرين الابتسام) وهي بدرجة كبيرة، و(3.16) كحد أدنى للبند: (التّواصل البصري مع الآخرين أثناء الحديث) وهي بدرجة متوسّطة، وقد بلغت قيمة المتوسّط الحسابي لمحور **التّفاعل غير اللّفظي** بشكل عام (3.69) وهي بدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى الخصائص النّمائية لأطفال هذه المرحلة العمريّة، والتّي يميل فيها الأطفال إلى استخدام الإيماءات وتعابير الوجه والتّواصل البصري بشكل واضح للتّفاعل مع الآخرين والتّعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم، ولا سيما أنّ المهارات اللّفظية لديهم لم تكتمل بعد، كما تسهم بيئة الرّوضة بما تتضمّنه من أنشطة تفاعليّة وألعاب جماعيّة في تعزيز

هذا النّوع من التّفاعل، إذ توفر للطّفل فرصاً كثيرة في استخدام الحركات والتّعابير الجسديّة للتّواصل مع معلّمته وأقرانه بشكل أفضل وأكثر فعالية.

– تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمات بحسب محاور الاستبانة ما بين (3.69) كحد أعلى لمحور **التّفاعل غير اللّفظي** وهو بدرجة كبيرة، وبين (3.13) كحد أدنى لمحور **التّفاعل اللّفظي** وهو بدرجة متوسّطة، وقد بلغت قيمة المتوسّط الحسابي لإجابات المعلّمات على الاستبانة بشكل عام (3.41) وهي بدرجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى البيئة التعليميّة المحفّزة التّي توفّرها الرّوضة، والتّي تسهم بشكل كبير في تنمية المهارات التّعبيرية والتّواصلية لدى الأطفال، إذ تتيح للطّفل حريّة الحركة والتّجريب والتّفاعل في جو من الأمان والطّمأنينة بعيداً عن الخوف أو التّوتر، ممّا يعزّز ثقته بنفسه، ويشجّعه على التّعبير والمشاركة في مختلف الأنشطة، كما تلعب معلّمة الرّوضة دوراً فعّالاً في تعزيز هذا التّفاعل، من خلال استخدامها لأساليب تعليميّة تعتمد على الحوار والمناقشة المفتوحة، إلى جانب مرونتها في التّعامل مع الأطفال، وتشجعيهم على المشاركة والتّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحريّة، وكذلك يُعدّ أسلوبها في التّواصل سواء من خلال تعابير الوجه، أو لغة الجسم، أو نبرة الصّوت، نموذجاً يقتدي به الأطفال، ممّا يساعدهم على فهم السّلوكيات غير اللّفظية، واستخدامها بفاعليّة في التّواصل مع الآخرين، وهذا **ما أكّدته** دراسة (البديري، 2024) حيث أشارت إلى أهمّية البيئة التعليميّة بما فيها من مثيرات، وإمكانات ماديّة، وكوادر بشرية مؤهّلة، تسهم في تعزيز تفاعل الأطفال داخل غرفة النّشاط، وتنمية مهاراتهم وتوسيع خبراتهم.

1-3- ما مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات؟

للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كلّ درجة من الدّرجات المتعلّقة بمستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات في استبانة الرّأي الموجّهة إليهن قيماً متدرّجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحدّدت فئات قيم المتوسّط الحسابي لكلّ درجة باستخدام القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.8$$

واستناداً إلى قاعدة التّقريب الرّياضي، يمكن التّعامل مع متوسّطات الدّرجات على النّحو الآتي:

الجدول (23): درجات المقياس المتعلّقة بإجابات المعلّمات حول مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال والقيم الموافقة لها

درجات المقياس	القيمة المعطاة لكلّ درجة	فئات قيم المتوسّط الحسابي لكلّ درجة
كبيرة جداً (دائماً)	5	5.00 – 4.21
كبيرة (غالباً)	4	4.20 – 3.41
متوسّطة (أحياناً)	3	3.40 – 2.61
منخفضة (نادراً)	2	2.60 – 1.81
منخفضة جداً (أبداً)	1	1.80 – 1.00

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات في كلّ بند من بنود الاستبانة وبشكل عام كما يلي:

الجدول (24): الإحصاء الوصفيّ لإجابات المعلّمات حول مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال في كلّ بند من بنود الاستبانة وبشكل عام

م	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المستوى	الرّتبة
1	التزام الصّمت أثناء حديث المُعلّمة.	3.21	1.453	متوسّطة	15
2	رفع اليد عند الرّغبة في المُشاركة.	3.19	1.454	متوسّطة	16
3	الوقوف باحترام عند دخول المعلّمة غرفة النّشاط.	2.86	1.427	متوسّطة	28
4	مُساعدة الأقران عند طلب المُساعدة منهم.	3.66	1.724	كبيرة	2
5	طلب المُساعدة من الآخرين عند الحاجة.	3.41	1.552	كبيرة	5
6	انتظار الدّور بالحديث.	2.80	1.319	متوسّطة	30
7	مُحاورة الأقران بأسلوب هادئ.	3.25	1.661	متوسّطة	13
8	ضبط النّفس عند الغضب.	3.14	1.365	متوسّطة	20
9	مُقابلة الآخرين بابتسامة.	3.63	1.347	كبيرة	3
10	الثّبات في الجلوس بمكانهم المُخصص.	3.01	1.505	متوسّطة	25
11	الاعتماد على النّفس في إنجاز المهام المطلوبة منهم.	3.07	1.625	متوسّطة	23
12	الاعتذار عند الإساءة لأحد.	3.03	1.523	متوسّطة	24
13	إصلاح ما تمّ إفساده.	3.11	1.635	متوسّطة	21
14	التّسامح مع الآخرين دون تردّد.	3.18	1.101	متوسّطة	17
15	ترتيب حاجاتهم الخاصّة.	3.36	1.526	متوسّطة	10
16	المُحافظة على نظافة الملابس.	2.99	1.221	متوسّطة	26
17	تكوين علاقات وديّة مع الأقران.	3.74	1.634	كبيرة	1
18	التّعاون مع الأقران في الأنشطة الجماعية.	2.55	1.219	منخفضة	33
19	إعادة الأشياء التّي يتّم العثور عليها لأصحابها.	2.62	1.127	متوسّطة	32
20	تجنّب التّعدّي على أحد بالضرب.	2.51	1.226	منخفضة	34
21	التّعبير عن الرأي بحريّة.	2.64	1.294	متوسّطة	31
22	الامتناع عن تناول الطّعام أثناء الدرس.	3.40	1.577	متوسّطة	6
23	تجنّب إثارة الفوضى داخل غرفة النّشاط.	3.16	1.107	متوسّطة	19
24	الاستئذان قبل دخول وخروج غرفة النّشاط.	3.26	1.711	متوسّطة	12
25	التّركيز في نشاط معين حتّى انتهائه.	3.22	1.456	متوسّطة	14
26	تنفيذ تعليمات المُعلّمة برضا وقناعة.	3.57	1.305	كبيرة	4
27	تحمّل مسؤوليّة الأفعال والتصرّفات.	3.39	1.141	متوسّطة	7
28	التّفكير قبل إصدار أيّ سلوك.	3.10	1.572	متوسّطة	22
29	الاعتماد على النّفس في حلّ المُشكلات.	3.28	1.310	متوسّطة	11
30	تقبّل آراء الآخرين.	2.88	1.428	متوسّطة	27

31	تقبّل الخسارة في أثناء اللّعب.	3.17	1.084	متوسّطة	18
32	احترام العاملين في الرّوضة.	3.38	1.588	متوسّطة	8
33	التزام القوانين والأنظمة.	2.81	1.321	متوسّطة	29
34	المُحافظة على ممتلكات الرّوضة.	3.37	1.535	متوسّطة	9
	الاستبانة بشكل عام	**3.15**	**1.280**	**متوسّطة**	

يلاحظ من الجدول السّابق أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمات حول مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال تراوحت ما بين (3.74) كحد أعلى للبند: (تكوين علاقات وديّة مع الأقران) وهي بدرجة كبيرة، و(2.51) كحد أدنى للبند: (تجنّب التعدّي على أحد بالضرب) وهي بدرجة منخفضة، وقد بلغت قيمة المتوسّط الحسابي لإجابات المعلّمات حول مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بشكل عام (3.15) وهي بدرجة متوسّطة، ويمكن تفسير ذلك بأنّ الأطفال في مرحلة الرّوضة لا يزالون في المراحل الأولى من بناء الانضباط الذّاتي، كما يكون انضباطهم متقلباً في هذه المرحلة، وقد يكون لديهم القدرة على اتّباع تعليمات المعلّمة والامتثال لبعض القواعد السّلوكية داخل الرّوضة، إلّا أنّ قدرتهم على ضبط انفعالاتهم والتّحكّم في سلوكياتهم لا تزال محدودة، وهو أمر طبيعي في هذا العمر، لذلك هي بحاجة إلى المزيد من الممارسة والتّدريب، بالإضافة إلى التّوجيه المستمر من قبل المعلّمة، حتّى تتمكّن من تنمية قدراتهم على تأجيل رغباتهم والسّيطرة على مشاعرهم ومواجهة التّحديات والصّعوبات التّي قد تعترضهم، وتعكس هذه النّتيجة أهمية توظيف أساليب تربويّة هادفة ومنظّمة، تسهم بشكل تدريجي في رفع مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال، وتعزّز قدرتهم على ضبط سلوكياتهم وانفعالاتهم.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (المودي، 2015) والتّي بيّنت أنّ ميل المتعلمين إلى الانضباط الذّاتي جاء بدرجة متوسّطة، في حين أنّها **تختلف** مع نتيجة دراسة (الحيالي، 2018) والتّي أشارت أنّ أطفال الرّوضة يتمتعون بدرجة عالية من الانضباط الإيجابي.

2- التحقق من فرضيّات البحث: (تمّ التّحقّق من صحة الفرضيّات عند مستوى الدّلالة (0.05))

2-1- نتائج الفرضيّة الأولى ومناقشتها:

وتنصّ هذه الفرضيّة على أنّه "**لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل اللّفظي لدى أطفال الرّوضة**".

للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمّ إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط للمتغيّرين المستقل (منهج مونتسوري) والتّابع (التّفاعل اللّفظي) وفق نموذج (Enter)، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (25): معاملات الارتباط والتّحديد وتحليل التّباين لتحليل الانحدار وفق طريقة (Enter)

النّموذج	معامل الارتباط R	معامل التّحديد	معامل التّحديد المعدّل	الخطأ المعياري المقدّر	تحليل التّباين ANOVA	
					قيمة ف	القيمة الاحتماليّة
1	.957	.916	.915	.376	1587.860	0.000

نلاحظ من الجدول السّابق أنّ قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيّاً، وهذا يدلّ على أنّ المتغيّر المستقل (منهج مونتسوري) يرتبط ارتباطاً دالاً بالمتغيّر التّابع (التّفاعل اللّفظي)، كما بلغت قيمة معامل التّحديد (مربع معامل الارتباط) (0.916)، في حين كانت قيمة معامل التّحديد المعدّل (0.915) وهذا يشير إلى أنّ (91.6%) من التّباين في درجات التّفاعل اللّفظي يفسرها منهج مونتسوري بدرجته الكلّيّة وترجع إليه، كما كانت قيمة (ف) دالة إحصائيّاً، وعليه يمكن القول بأنّ النّموذج المختار للدّراسة يلائم البيانات.

أما نتائج معاملات الانحدار توضّح في الجدول الآتي:

الجدول (26): نتائج معاملات الانحدار وفق طريقة (Enter)

نموذج العلاقة	المعاملات غير المعياريّة		المعاملات المعياريّة		القيمة الاحتماليّة
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	Beta	T	
القيمة الثّابتة	.219	.079		2.755	.007
منهج مونتسوري	.955	.024	.957	39.848	.000

يلاحظ من الجدول السّابق أنّ قيمة ثابت الانحدار بلغت (0.219)، وقيمة (ت) (2.755) وهي دالة إحصائيّاً، وأنّ قيمة معامل الانحدار لمتغيّر منهج مونتسوري بلغت (0.955)، وقيمة (ت) (39.848) وهي دالة إحصائيّاً، كما بلغت قيمة "بيتا" (0.957) والتّي تدل على قوة التّأثير، ممّا يعني أنّ منهج مونتسوري يؤثر إيجاباً في التّفاعل اللّفظي ويتنبأ به.

وبالتّالي يمكن التّنبؤ بالتّفاعل اللّفظي من خلال منهج مونتسوري وفق معادلة الانحدار الآتية:

التّفاعل اللّفظي= (0.219) + ((0.955) × منهج مونتسوري)

وهذا يعني أنّه كلّما زاد تطبيق منهج مونتسوري بدرجة قدرها (0.955) رافقه زيادة في تحقيق التّفاعل اللّفظي بدرجة معياريّة واحدة.

2-2- نتائج الفرضيّة الثّانية ومناقشتها:

وتنصّ هذه الفرضيّة على أنّه "**لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل غير اللّفظي لدى أطفال الرّوضة**".

للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمّ إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط للمتغيّرين المستقل (منهج مونتسوري) والتّابع (التّفاعل غير اللّفظي) وفق نموذج (Enter)، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (27): معاملات الارتباط والتّحديد وتحليل التّباين لتحليل الانحدار وفق طريقة (Enter)

النّموذج	معامل الارتباط R	معامل التّحديد	معامل التّحديد المعدّل	الخطأ المعياري المقدّر	تحليل التّباين ANOVA	
					قيمة ف	القيمة الاحتماليّة
1	.913	.834	.833	.507	732.358	0.000

نلاحظ من الجدول السّابق أنّ قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيّاً، وهذا يدلّ على أنّ المتغيّر المستقل (منهج مونتسوري) يرتبط ارتباطاً دالاً بالمتغيّر التّابع (التّفاعل غير اللّفظي)، كما بلغت قيمة معامل التّحديد (مربع معامل الارتباط) (0.834)، في حين كانت قيمة معامل التّحديد المعدّل (0.833) وهذا يشير إلى أنّ (83.4%) من التّباين في درجات التّفاعل غير اللّفظي يفسرها منهج مونتسوري بدرجته الكلّيّة وترجع إليه، كما كانت قيمة (ف) دالة إحصائيّاً، وعليه يمكن القول بأنّ النّموذج المختار للدّراسة يلائم البيانات.

أما نتائج معاملات الانحدار توضّح في الجدول الآتي:

الجدول (28): نتائج معاملات الانحدار وفق طريقة (Enter)

نموذج العلاقة	المعاملات غير المعياريّة		المعاملات المعياريّة		القيمة الاحتماليّة
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	Beta	T	
القيمة الثّابتة	1.030	.107		9.640	.007
منهج مونتسوري	.873	.032	.913	27.062	.000

يلاحظ من الجدول السّابق أنّ قيمة ثابت الانحدار بلغت (1.030)، وقيمة (ت) (9.640) وهي دالة إحصائيّاً، وأنّ قيمة معامل الانحدار لمتغيّر منهج مونتسوري بلغت (0.873)، وقيمة (ت) (27.062) وهي دالة إحصائيّاً، كما بلغت قيمة "بيتا" (0.913) والتّي تدل على قوة التّأثير، ممّا يعني أنّ منهج مونتسوري يؤثر إيجاباً في التّفاعل غير اللّفظي ويتنبأ به.

وبالتّالي يمكن التّنبؤ بالتّفاعل غير اللّفظي من خلال منهج مونتسوري وفق معادلة الانحدار الآتية:

التّفاعل غير اللّفظي= (1.030) + ((0.873) × منهج مونتسوري)

وهذا يعني أنّه كلّما زاد تطبيق منهج مونتسوري بدرجة قدرها (0.873) رافقه زيادة في تحقيق التّفاعل غير اللّفظي بدرجة معياريّة واحدة.

وقد تُعزى نتائج الفرضيّة (الأولى والثّانية) إلى طبيعة منهج مونتسوري وخصائصه، فبيئة مونتسوري مصممة لتحفيز الحواس والفضول الطبيعي لدى الطفل، هذا الإثراء البيئي يخلق دوافع داخليّة قوية للطّفل للتّعبير عن دهشته، واكتشافاته، وأسئلته، ممّا يزيد من التّفاعل اللّفظي مثل (طرح الأسئلة، ووصف ما يراه) وغير اللّفظي مثل (تعابير الوجه، والإيماءات التّي تعبر عن الاهتمام).

كما أنّ تنوّع وكثرة الأنشطة التّي يقدّمها منهج مونتسوري، تسهم في إثراء الحصيلة اللّغوية للطّفل، وتنمية قدرته على انتقاء الألفاظ بدقة للتّعبير عن المعاني المختلفة، كما توفر له فرصاً متعدّدة للتّعبير عن

أفكاره ومشاعره، ليس فقط من خلال الكلام، وإنّما أيضاً من خلال الإيحاءات والإشارات والإيماءات، ممّا يسهم في تعزيز مهارات التّفاعل لديه.

ويمكن القول بأنّه حتّى مع التّطبيق "المتوسّط" للمنهج كما بيّنت نتيجة السّؤال الأوّل، كان الأمر كافياً لإحداث تأثير إيجابي وملحوظ على تفاعل الأطفال، فالحد الأدنى من المبادئ المطبقة وفق منهج مونتسوري (إعداد أنشطة تشجع الطفل على الإبداع، توليد أفكار جديدة، توفير أنشطة تتيح للطفل فرص التعلم والتفاعل بطريقة ممتعة مبتكرة) عند تطبيقها – حتّى لو لم تكن كاملة – كانت قادرة على تحفيز الأطفال وجعلهم أكثر تفاعلاً بشكل واضح.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (رحايلية وحوالة، 2022) والتّي بيّنت أنّ الأطفال الّذين تلقوا تعليماً وفق منهج مونتسوري أظهروا تقدّماً ملحوظاً في القدرات التّعبيرية والشّفوية، إذ تحسنت قدرتهم على (تكوين جمل مفيدة، والتّعبير عن مشاعرهم، وسرد القصص البسيطة)، كما أشارت إلى أنّ طبيعة الأنشطة التّي يقدّمها هذا المنهج، ولا سيما أنشطة (الحياة العمليّة، والحياة الحسّية، واللّغة)، تسهم في تحسين تفاعل الطّفل داخل غرفة النّشاط.

2-3- نتائج الفرضيّة الثّالثة ومناقشتها:

وتنصّ هذه الفرضيّة على أنّه **"لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة".**

للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمّ إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط للمتغيّرين المستقل (منهج مونتسوري) والتّابع (الانضباط الذّاتي) وفق نموذج (Enter)، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (29): معاملات الارتباط والتّحديد وتحليل التّباين لتحليل الانحدار وفق طريقة (Enter)

النّموذج	معامل الارتباط R	معامل التّحديد	معامل التّحديد المعدّل	الخطأ المعياري المقدّر	تحليل التّباين ANOVA	
					قيمة ف	القيمة الاحتماليّة
1	.932	.869	.868	.465	965.529	0.000

نلاحظ من الجدول السّابق أنّ قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيّاً، وهذا يدلّ على أنّ المتغيّر المستقل (منهج مونتسوري) يرتبط ارتباطاً دالاً بالمتغيّر التّابع (الانضباط الذّاتي)، كما بلغت قيمة معامل التّحديد (مربع معامل الارتباط) (0.869)، في حين كانت قيمة معامل التّحديد المعدّل (0.868) وهذا يشير إلى أن (86.9%) من التّباين في درجات الانضباط الذّاتي يفسرها منهج مونتسوري بدرجته الكلّيّة وترجع إليه، كما كانت قيمة (ف) دالة إحصائيّاً، وعليه يمكن القول بأنّ النّموذج المختار للدّراسة يلائم البيانات.

أما نتائج معاملات الانحدار توضّح في الجدول الآتي:

الجدول (30): نتائج معاملات الانحدار وفق طريقة (Enter)

نموذج العلاقة	المعاملات غير المعياريّة		المعاملات المعياريّة		القيمة الاحتماليّة
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	Beta	T	
القيمة الثّابتة	.337	.098		3.431	.001
منهج مونتسوري	.921	.030	.932	31.073	.000

يلاحظ من الجدول السّابق أنّ قيمة ثابت الانحدار بلغت (0.337)، وقيمة (ت) (3.431) وهي دالة إحصائيّاً، وأنّ قيمة معامل الانحدار لمتغيّر منهج مونتسوري بلغت (0.921)، وقيمة (ت) (31.073) وهي دالة إحصائيّاً، كما بلغت قيمة "بيتا" (0.932) والتّي تدل على قوة التّأثير، ممّا يعني أنّ منهج مونتسوري يؤثر إيجاباً في الانضباط الذّاتي ويتنبأ به.

وبالتّالي يمكن التّنبؤ بالانضباط الذّاتي من خلال منهج مونتسوري وفق معادلة الانحدار الآتية:

الانضباط الذّاتي= (0.337) + ((0.921) × منهج مونتسوري)

وهذا يعني أنّه كلّما زاد تطبيق منهج مونتسوري بدرجة قدرها (0.921) رافقه زيادة في تحقيق الانضباط الذّاتي بدرجة معياريّة واحدة، **وقد يُعزى ذلك** إلى أنّ تطبيق منهج مونتسوري يلعب دوراً أساسياً في تعزيز الانضباط الذّاتي لدى الأطفال، بل يمكن عدّ الانضباط الذاتي جزءاً لا يتجزأ من هذا المنهج، ومنهج مونتسوري يمنح الطّفل حرية الاختيار (النّشاط، مكان العمل، وقت العمل) لكن ضمن حدود ثابتة، واضحة ومحترمة مثل (احترام الآخرين، عدم التّعطيل عليهم، إعادة ترتيب المواد في أماكنها المخصّصة لها)، وهنا يتحمل الطّفل مسؤولية خياراته، إذا اختار نشاطاً، فهو المسؤول عن إكماله وترتيبه.

هذه الممارسة اليوميّة المتكررة تحول الانضباط من أمر خارجي إلى التزام داخلي، كما أنّ البيئة المعدة إعداداً منظماً ومنهجياً من خلال الرّفوف المرتّبة ووضع كلّ شيء في مكان مخصّص له وفق ترتيب يراعي التّدرج في الصّعوبة، كلّ هذا التّنظيم الخارجي يساعد في بناء التّنظيم الدّاخلي في عقل الطّفل، ويقلل من الفوضى ويساعده على التّخطيط وتوقع الخطوات، فيعزّز لديه الانضباط الذّاتي، ومن ناحية أخرى فإنّ دور المعلّمة كمرشدة وميسرة وعدم تدخلها إلّا عند الضّرورة، يمنح الطّفل مساحة لممارسة ضبط النّفس بنفسه، بدلاً من انتظار الأمر أو التّوبيخ من الخارج، فيتعلّم الطّفل أن يوقف نفسه عن فعل أي شيء معطّل، وأن ينتظر دوره، لأنّ هذا هو السلوك الصحيح، وليس بسبب خوفه من سلطة مباشرة.

وبشكل عام إنّ منهج مونتسوري يتيح للطّفل التّعلّم وفقاً لاحتياجاته الفرديّة وميوله، ممّا يعزّز استقلاليته وينمي لديه القدرة على تحمّل المسؤولية، ويسهم في إكسابه عادات سليمة وروتين يومي يساعده على ضبط ذاته دون الحاجة إلى تدخّل أو توجيه خارجي.

وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (قرنوب، 2022) والتّي أشارت إلى أهمّية منهج مونتسوري في تحسين الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة، وذلك لاعتماده على أدوات ملموسة وأنشطة تسهم في ضبط سلوك الطّفل.

2-4- نتائج الفرضيّة الرّابعة ومناقشتها:

وتنصّ هذه الفرضيّة على أنّه "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة**".

للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة، وتمّ استخدام اختبار (t-test) للعيّنات المستقلة، وكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (31): نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة

محاور الاستبانة	تبعيّة الرّوضة	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
معلّمة الرّوضة	حكوميّة	50	1.59	.540	24.137	146	0.000	دال إحصائيّاً
	خاصّة	98	4.26	.679				
البيئة التعليميّة	حكوميّة	50	1.33	.352	9.046		0.000	دال إحصائيّاً
	خاصّة	98	3.08	1.341				
طفل الرّوضة	حكوميّة	50	1.66	.541	22.644		0.000	دال إحصائيّاً
	خاصّة	98	4.15	.672				
الدّرجة الكلّيّة	حكوميّة	50	1.53	.448	18.894		0.000	دال إحصائيّاً
	خاصّة	98	3.83	.798				

يتبين من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة (T) دالة إحصائيّاً في جميع محاور الاستبانة والدّرجة الكلّيّة حيث كانت القيم الاحتماليّة أصغر من مستوى الدّلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتّالي ترفض الفرضيّة الصّفريّة وتقبل الفرضيّة البديلة، أيّ: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة.** وهذه الفروق لصالح المعلّمات العاملات في رياض الأطفال الخاصّة ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر، وقد يُعزى ذلك إلى عدّة أسباب تعود في مجملها إلى طبيعة رياض الأطفال الخاصّة وتفردها عن رياض الأطفال الحكوميّة في مجالات عدّة جعلت تطبيق المنهج أيسر وأفضل فيها، ومن أهمها:

– تمتّع رياض الأطفال الخاصّة باستقلالية إداريّة أكبر، وحريّة في اختيار المناهج التّربويّة وتكييفها بما يتناسب مع احتياجات الأطفال، ممّا يتيح لها تبني منهج مونتسوري وتطبيقه بما يتوافق مع فلسفته وأهدافه.

– توافر الإمكانات الماديّة في رياض الأطفال الخاصّة يمكنها من تجهيز البيئة التعليميّة بالمواد والأدوات اللّازمة لتنفيذ أنشطة مونتسوري وتحقيق أهدافها.

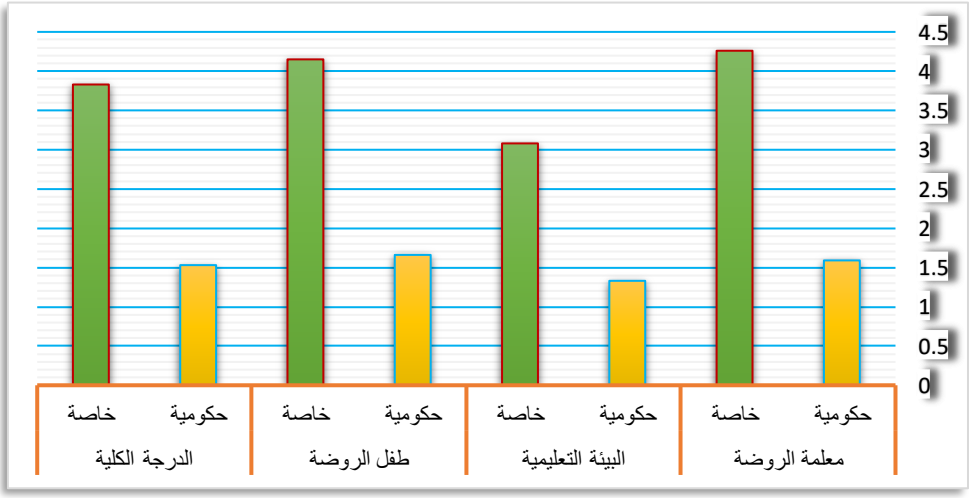
– توفر رياض الأطفال الخاصّة برامج تدريبية مستمرة، تهدف إلى تأهيل المعلّمات، وتطوير مهاراتهنّ في تطبيق المناهج التّربويّة الحديثة، ولا سيما منهج مونتسوري، نظراً لأهمّية تطبيقه في مرحلة رياض الأطفال.

– قلّة عدد الأطفال في الصّف الواحد، إذ يتيح للمعلّمة تقديم الدّعم الفردي لكلّ طفل وهو ما يتوافق مع مبادئ مونتسوري التّي تراعي الفروق الفرديّة.

– وجود مساحات كافية تتيح للأطفال حريّة الحركة والنّشاط.

وفي المقابل قد تواجه رياض الأطفال الحكوميّة بعض التّحديات التّي تحول دون تطبيق منهج مونتسوري بالشّكل المطلوب منها: ضعف الإمكانات الماديّة، وقلّة الكوادر البشرية المدرّبة، بالإضافة إلى ازدحام الصّفوف بأعداد كبيرة من الأطفال، لذلك أوصت دراسة (أحمد، 2023) بضرورة توفير أدوات مونتسوري من قبل الدّولة في المراكز والرّوضات والمدارس الحكوميّة.

ويوضّح المخطّط الآتي المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة تطبيق منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة:



المخطّط (1): المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة تطبيق منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة

2-5- نتائج الفرضيّة الخامسة ومناقشتها:

وتنصّ هذه الفرضيّة على أنّه "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة**".

للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة، وتمّ استخدام اختبار (t-test) للعيّنات المستقلة، وكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (32): نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة

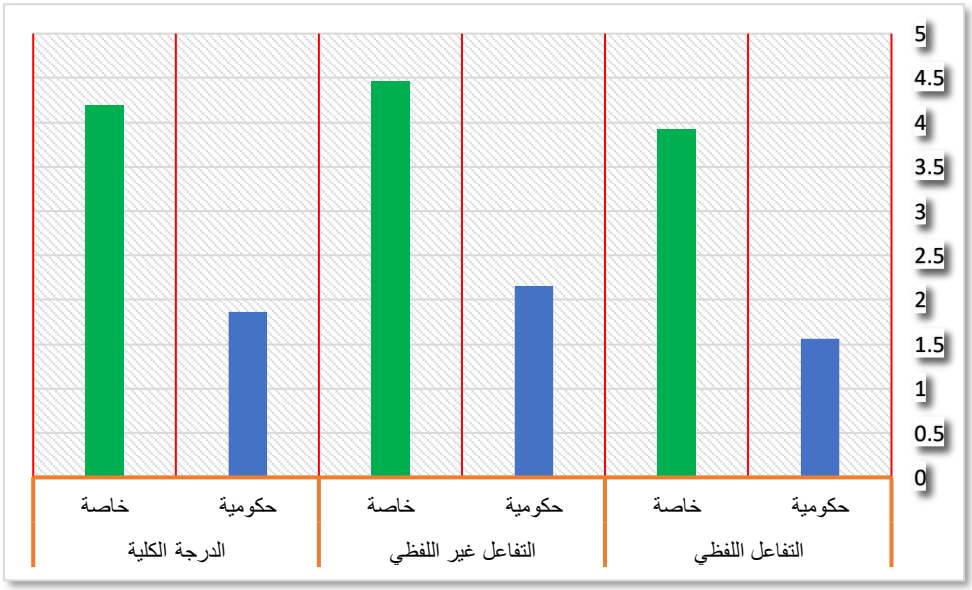
محاور الاستبانة	تبعيّة الرّوضة	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
التّفاعل اللّفظي	حكوميّة	50	1.56	.394	21.440	146	0.000	**دال إحصائيّاً**
	خاصّة	98	3.93	.729				
التّفاعل غير اللّفظي	حكوميّة	50	2.16	.652	22.984		0.000	**دال إحصائيّاً**
	خاصّة	98	4.47	.537				
الدرجة الكلّيّة	حكوميّة	50	1.86	.466	24.418		0.000	**دال إحصائيّاً**
	خاصّة	98	4.20	.590				

يتبين من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة (T) دالة إحصائيّاً في محوري الاستبانة والدّرجة الكلّيّة حيث كانت القيم الاحتماليّة أصغر من مستوى الدّلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتّالي ترفض الفرضيّة الصّفريّة وتقبل الفرضيّة البديلة، أيّ: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة.** وهذه الفروق لصالح المعلّمات العاملات في رياض الأطفال الخاصّة ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر، وقد يعزى ذلك إلى أنّ المعلّمات العاملات في رياض الأطفال الخاصّة، يخضعن لأسس ومعايير يتمّ اختيارهنّ في ضوئها، وتركز هذه الأسس في أولوياتها على امتلاك المعلّمات لمهارات تواصل فعّالة داخل غرفة النّشاط، لأنّها من أهم المرتكزات التّي يستند إليها نجاح المعلّمة في إدارتها لصفها وتحقيق أهدافها، ممّا يجعلهنّ أكثر قدرة على فهم مشاعر الأطفال وأفكارهم واحتياجاتهم، ويظهر ذلك من خلال اهتمام المعلّمات الاستماع إلى حديث الأطفال وحواراتهم ونقاشاتهم، ومهاراتهن في طرح الأسئلة المحفّزة التّي تشجّع الأطفال على التّفاعل، وملاحظة استجاباتهم لها، بالإضافة إلى قدرتهن على فهم تعابير وجه الأطفال وحركاتهم وتفاعلهم مع البيئة المحيطة، وهذا الأسلوب المتميز في التّعامل مع الأطفال يجعل تقديرهنّ لاستبانة التّفاعل أفضل من نظيراتهنّ في الرّوضات الحكوميّة.

حيث أشارت دراسة (المهناء، 2019) إلى أهمّية دور معلّمات الرّوضة في تنمية التّفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، وذلك من خلال توفير ألعاب جماعيّة في فترة اللعب الخارجي، بالإضافة إلى قراءة الأناشيد والقصص التّي تساعد على الحدّ من المشكلات النّفسية التّي يعاني منها بعض الأطفال.

ومن ناحية أخرى تلعب بيئة الرّوضة الخاصّة وما يتوفر فيها من موارد ودعم دوراً في زيادة التّفاعل من خلال وجود مساحات واسعة، ومواد تعليميّة متنوعة، وأنشطة لامنهجية غنية تُشجّع التّفاعل بمختلف أشكاله، كما أنّ التزام الرّوضة الخاصّة بأعداد محدودة من الأطفال في كلّ صف يتيح للمعلّمة الاهتمام الفردي بكلّ طفل، وإتاحة فرص أكثر للمشاركة والتّعبير.

ويوضّح المخطط الآتي المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة:



المخطط (2): المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل تعزى لمتغيّر تبعيّة الرّوضة

2-6- نتائج الفرضيّة السّادسة ومناقشتها:

وتنصّ هذه الفرضيّة على أنّه "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة**".

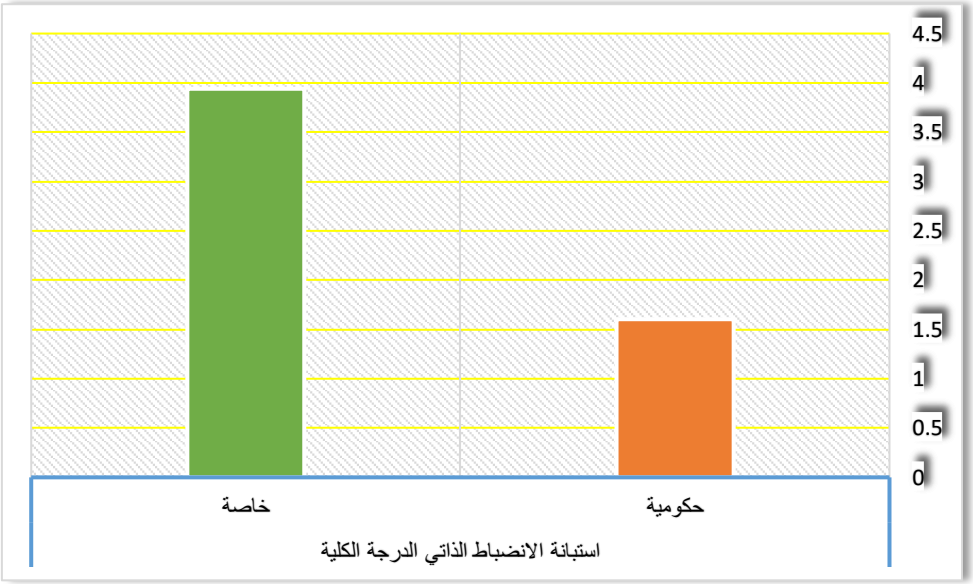
للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة، وتمّ استخدام اختبار (t-test) للعيّنات المستقلة، وكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (33): نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة

استبانة الانضباط الذّاتي	تبعيّة الرّوضة	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
الدّرجة الكلّيّة	حكوميّة	50	1.60	.371	21.016	146	0.000	دال إحصائيّاً
	خاصّة	98	3.94	.740				

يتبين من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة (T) دالة إحصائيّاً في الدّرجة الكلّيّة للاستبانة حيث كانت القيمة الاحتماليّة أصغر من مستوى الدّلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتّالي ترفض الفرضيّة الصّفريّة وتقبل الفرضيّة البديلة، أيّ: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة.** وهذه الفروق لصالح المعلّمات العاملات في رياض الأطفال الخاصّة ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ إتقان معلّمات الرّوضات الخاصّة لمهارة تّخطيط الأنشطة، وإدارة غرفة النّشاط بالشّكل الّذي يبعدهنّ عن العشوائية، تُعدّ من أهمّ مقومات نجاحهنّ في العمل واستمرارهنّ فيه، وكسب ثقة الإدارة، فهنّ على دراية بأنّ قدرتهنّ على إكساب الأطفال مهارات الانضباط الذّاتي يجعلهنّ في حالة اتّصال وتواصل دائم مع الأطفال، ويساعدهنّ على التّحكّم في سير النّشاط، وجذب انتباه الأطفال وتوعيتهم بأهمّية النّظام، وتدريبهم على ضبط سلوكياتهم، وتُعدّ بيئة التّعلّم المتنوعة وتعدّد وسائل التّحفيز المناسب التّي تتناسب مع خصائص الأطفال ورغباتهم واحتياجاتهم من أكثر دوافع تحقيق الانضباط الذّاتي، وهذا التّنوع والإثراء لبيئة التّعلّم يُلاحظ بشكل أوضح في رياض الأطفال الخاصّة، بسبب تنوّع مواردها مقارنة مع محدودية موارد رياض الأطفال الحكوميّة، كلّ ذلك يفسر تفوّق إجابات معلّمات الرّوضات الخاصّة على استبانة الانضباط الذّاتي مقارنة بزميلاتهنّ في الرّوضات الحكوميّة، لذلك أوصت دراسة (السّلامه، 2020) بإقامة ورشات تدريبية للمعلّمات، لتدريبهن على مهارات التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم في ضوء منهجيّات التّحسين المستمر، وتوعيتهنّ بدورهنّ في تطوير مناهج رياض الأطفال.

ويوضّح المخطّط الآتي المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة:



المخطّط (3): المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر تبعيّة الرّوضة

2-7- نتائج الفرضيّة السّابعة ومناقشتها:

وتنصّ هذه الفرضيّة على أنّه "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري**".

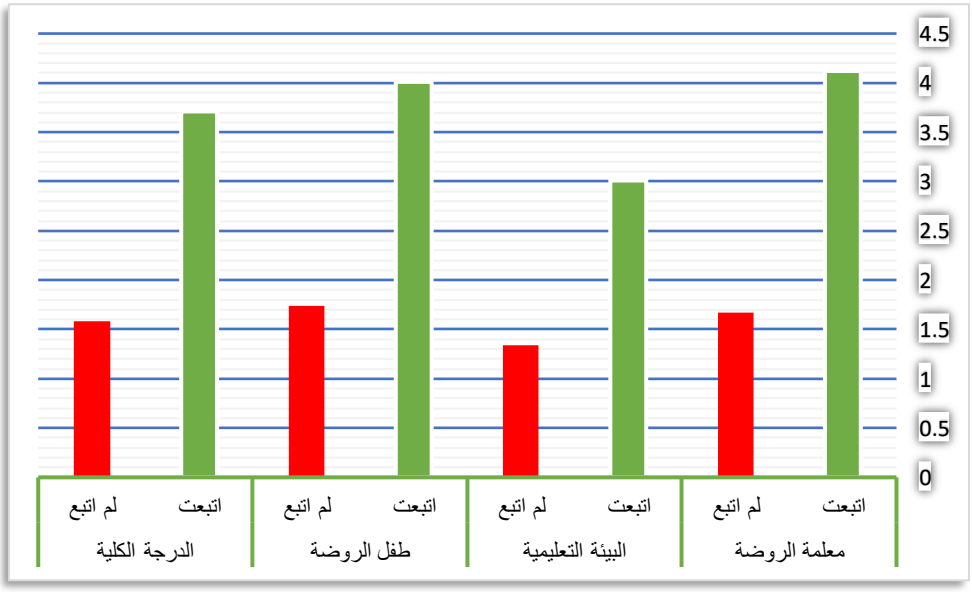
للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة تطبيق منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري، وتمّ استخدام اختبار (t-test) للعيّنات المستقلة، وكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (34): نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة تطبيق منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري

محاور الاستبانة	اتّباع دورة مونتسوري	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
معلّمة الرّوضة	اتّبعت	102	4.12	.892	16.223	146	0.000	دال إحصائيّاً
	لم اتّبع	46	1.67	.742				
البيئة التعليميّة	اتّبعت	102	3.01	1.362	8.166		0.000	دال إحصائيّاً
	لم اتّبع	46	1.34	.365				
طفل الرّوضة	اتّبعت	102	4.01	.860	15.511		0.000	دال إحصائيّاً
	لم اتّبع	46	1.74	.735				
الدّرجة الكلّيّة	اتّبعت	102	3.71	.939	14.251		0.000	دال إحصائيّاً
	لم اتّبع	46	1.58	.560				

يتبين من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة (T) دالة إحصائيّاً في جميع محاور الاستبانة والدّرجة الكلّيّة حيث كانت القيم الاحتماليّة أصغر من مستوى الدّلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتّالي ترفض الفرضيّة الصّفريّة وتقبل الفرضيّة البديلة، أيّ: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري**. وهذه الفروق لصالح المعلّمات اللواتي اتّبعن دورة مونتسوري ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ المعلّمات اللّواتي خضعن لدورة مونتسوري قد اكتسبنّ فهماً عميقاً ومعرفة شاملة لفلسفة هذا المنهج وأهدافه وأساليبه التّربويّة، بالإضافة إلى اكتساب مهارات وخبرات عمليّة حول كيفيّة تطبيق الأنشطة التعليميّة وفق هذا المنهج، كما أنهن يطبّقن المنهج بثقة أكبر واقتناع راسخ بأثره، لأنهن يفهمن أسسه العلميّة والنّفسيّة. هذا الاقتناع ينعكس على اتّساق وجودة التّطبيق، ممّا انعكس إيجاباً في إجابتهن على بنود الاستبانة، في المقابل قد تقتصر معرفة المعلّمات اللّواتي لم يخضعن لهذه الدّورة على معرفة سطحية ومحدودة حول التطبيق العملي للمنهج، الأمر الذي قد يؤدي بهن إلى الارتباك وتكرار العودة إلى الأساليب التّقليديّة والخلط بين المفاهيم المتعلقة بالمنهج (كالحرية مقابل الفوضى) وهذا ما يشير إلى تدني درجاتهنّ مقارنة بزميلاتهنّ اللّواتي تلقين التّدريب، لذلك أوصت دراسة (أحمد، 2023) بضرورة عقد دوراتٍ تدريبيةٍ لمعلّمات رياض الأطفال عن كيفيّة تطبيق منهج مونتسوري مع الأطفال.

ويوضّح المخطّط الآتي المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة تطبيق منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري:



المخطّط (4): المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة تطبيق منهج مونتسوري تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري

2-8- نتائج الفرضيّة الثّامنة ومناقشتها:

وتنصّ هذه الفرضيّة على أنّه "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري**".

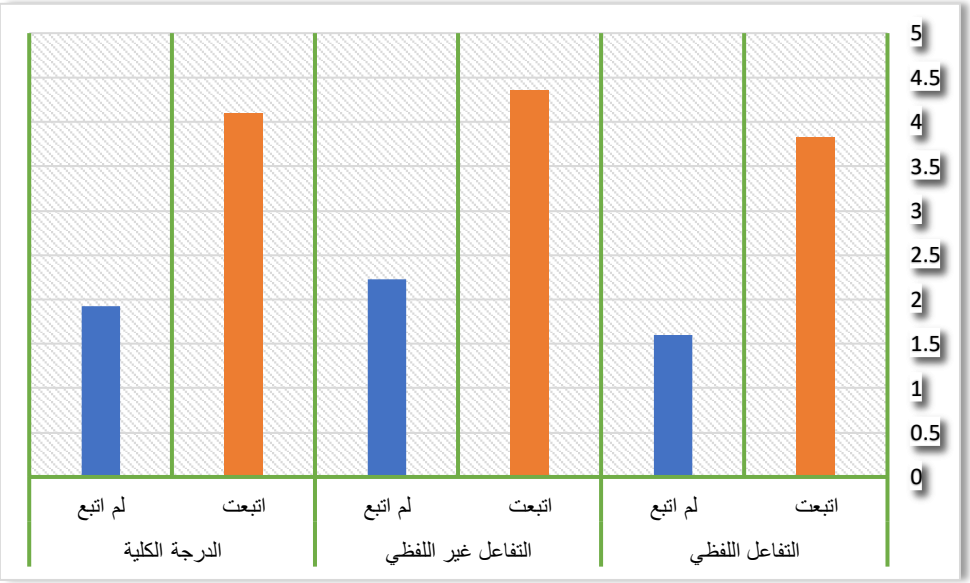
للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري، وتمّ استخدام اختبار (t-test) للعيّنات المستقلة، وكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (35): نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري

محاور الاستبانة	اتّباع دورة مونتسوري	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
التّفاعل اللّفظي	اتّبعت	102	3.82	.881	16.134	146	0.000	دال إحصائيّاً
	لم اتّبع	46	1.60	.469				
التّفاعل غير اللّفظي	اتّبعت	102	4.35	.722	15.763		0.000	دال إحصائيّاً
	لم اتّبع	46	2.23	.828				
الدرجة الكلّيّة	اتّبعت	102	4.09	.766	16.914		0.000	دال إحصائيّاً
	لم اتّبع	46	1.92	.615				

يتبين من خلال الجدول السّابق أن قيمة (T) دالة إحصائيّاً في محوري الاستبانة والدرجة الكلّيّة حيث كانت القيم الاحتماليّة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضيّة الصّفريّة وتقبل الفرضيّة البديلة، أي: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري.** وهذه الفروق لصالح المعلّمات اللواتي اتّبعن دورة مونتسوري ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر، يمكن تفسير ذلك بأنّ التّدريب الّذي تلقتهُ المعلّمات خلال دورة مونتسوري كان له أثر إيجابي في تحسين مهاراتهنّ التّربويّة والمهنية، إذ أتاح لهنّ إثراء معرفتهن النظرية بخصائص الأطفال النّمائية وربطها بجوانب تطبيقية فعلية، من خلال التّدرب على فنّ صياغة الأسئلة المفتوحة، وتعزيز الحوار الفردي لكلّ طفل والاستماع لمساهماته، وإثراء مفردات الطّفل باستخدام المصطلحات الدقيقة والجديدة عند استخدام أدوات مونتسوري، كما ساعدهنّ في توفير بيئة آمنة للتّعبير بالإيماءات وحركات الوجه، وتقديم أنشطة محددة لتنمية هذا الجانب. كلّ ما سبق ينعكس إيجاباً على مستوى تفاعل الأطفال مع معلّمتهم وأقرانهم.

ويوضّح المخطّط الآتي المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري:



المخطّط (5): المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري

2-9- نتائج الفرضيّة التّاسعة ومناقشتها:

وتنصّ هذه الفرضيّة على أنّه "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري**".

للتّحقّق من صحة الفرضيّة تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري، وتمّ استخدام اختبار (t-test) للعيّنات المستقلة، وكانت النّتائج على النّحو الآتي:

الجدول (36): نتائج اختبار (t-test) للدّلالة الإحصائيّة للفرق بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري

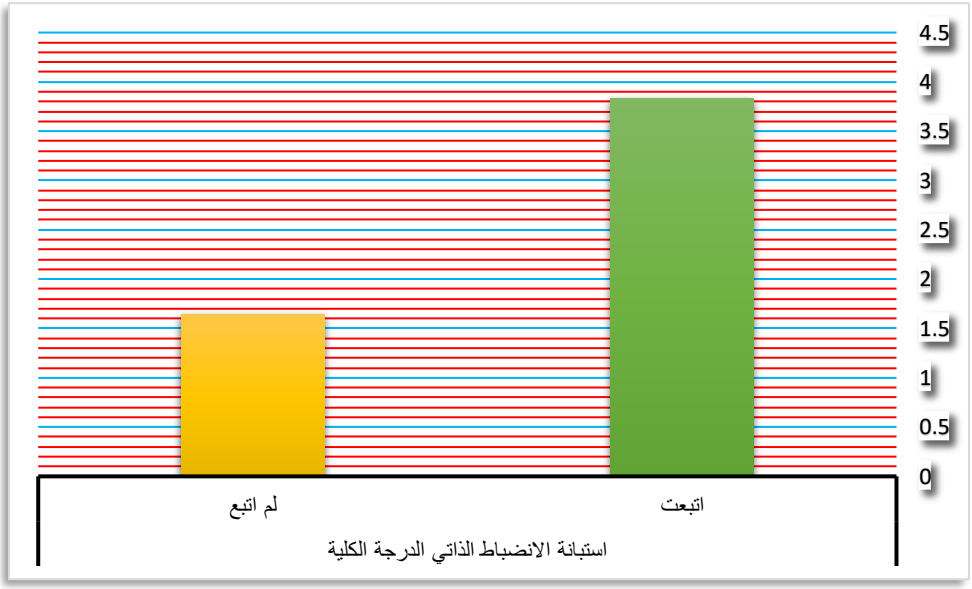
استبانة الانضباط الذّاتي	اتّباع دورة مونتسوري	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحريّة	مستوى الدّلالة	القرار
الدّرجة الكلّيّة	اتّبعت	102	3.83	.883	15.767	146	0.000	دال إحصائيّاً
	لم اتّبع	46	1.64	.479				

يتبين من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة (T) دالة إحصائيّاً في الدّرجة الكلّيّة للاستبانة حيث كانت القيمة الاحتماليّة أصغر من مستوى الدّلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتّالي ترفض الفرضيّة الصّفريّة

وتقبل الفرضيّة البديلة، أيّ: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري.** وهذه الفروق لصالح المعلّمات اللواتي اتّبعن دورة مونتسوري ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر، ويمكن تفسير ذلك بأنّ التّدريب في دورة مونتسوري يركز على توعية المعلّمات بالمبادئ الأساسيّة لهذا المنهج، ويُعدّ الانضباط أحد أهمّ هذه المبادئ التّي يتوجب على معلّمات الرّوضة تطويرها لدى الأطفال، ومن هذا المنطلق تركز الدّورة في تدريب المعلّمات على الفهم العميق للحرية المسؤولة وكيفية وضع حدود واضحة وحاسمة ومحترمة، دون قمع أو تساهل، وتعلّم مهارة التّدخل الدّقيق ليسمحن للطّفل بتجربة العواقب الطّبيعية وتصحيح أخطائه بنفسه، كما يتمّ تدريبهنّ على تقديم نموذج للهدوء والنّظام في حركاتهن وكلامهن، كلّ هذا يتيح للمعلّمات التّمرس في استخدام أساليب فعّالة تقوم على احترام حريّة الطّفل واستقلاليته، وتوجيه سلوكه بطرائق إيجابيّة، وتشجيعه على تحمّل المسؤولية والتّعبير عن ذاته دون خوف، بما يضمن في الوقت نفسه احترام القواعد والالتزام بالنّظام داخل غرفة النّشاط، وكلّ ذلك يسهم في بناء الانضباط الذّاتي لدى الطّفل، وهذا ما يفسر تميّز استجاباتهنّ مقارنة بزميلاتهنّ اللّواتي لم يتلقين هذا النّوع من التّدريب.

وتختلف هذه النّتيجة مع دراسة (السّلامه، 2020) والتّي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المعلّمات في القياس البعدي لاستبانة (تطبيق منهجيّة الكايزن وعناصرها الأساسية ضمن بيئة الرّوضة، وكيفيّة توظيفها لتنمية بعض سلوكيات الانضباط الذّاتي لدى طفل الرّوضة) تُعزى لمتغيّر الدّورات التّدريبيّة، لذلك أوصت بضرورة إقامة دورات تدريبية للمعلّمات لتدريبهن على مهارات الضّبط الصّفي في بيئة الرّوضة.

ويوضّح المخطّط الآتي المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري:



المخطّط (6): المتوسّطات الحسابيّة لإجابات معلّمات رياض الأطفال على استبانة الانضباط الذّاتي تبعاً لمتغيّر اتّباع دورة مونتسوري

3- خلاصة النّتائج

في ضوء العرض السابق لنتائج البحث وأسئلته وفرضياته يمكن إجمال نتائج البحث على النحو الآتي:

نتائج أسئلة البحث:

- ❖ مستوى تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات جاء بدرجة متوسّطة.
- ❖ مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات جاء بدرجة كبيرة.
- ❖ مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات جاء بدرجة متوسّطة.

نتائج فرضيّات البحث:

- ❖ يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل اللّفظي لدى أطفال الرّوضة.
- ❖ يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل غير اللّفظي لدى أطفال الرّوضة.
- ❖ يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة لتطبيق منهج مونتسوري في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.
- ❖ يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى كل من (تطبيق منهج مونتسوري) و(مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)) و(مستوى الانضباط الذّاتي)

تبعاً لمتغيّر **تبعيّة الرّوضة**، وهذه الفروق لصالح المعلّمات العاملات في رياض الأطفال الخاصّة ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّطي إجابات معلّمات رياض الأطفال في مستوى كل من (تطبيق منهج مونتسوري) و(مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)) و(مستوى الانضباط الذّاتي) تبعاً لمتغيّر **اتّباع دورة مونتسوري**، وهذه الفروق لصالح المعلّمات اللواتي اتّبعن دورة مونتسوري ذوات المتوسّط الحسابي الأكبر.

4- مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة الآتي:

4-1- مقترحات موجّهة إلى وزارة التّربية والتّعليم وواضعي السّياسات التربوية:

- وضع معايير واضحة لاعتماد رياض الأطفال التّي تتّبع منهج مونتسوري من خلال تطوير دليل يشترط توفر حد أدنى من الموارد، ومساحات الصّفوف، وعدد الأطفال، ونسبة المواد لكلّ طفل، لضمان تطبيق حقيقي للمنهج وليس شكلياً.
- عقد شراكات مع مؤسّسات تدريبية متخصّصة ومعتمدة في منهج مونتسوري لتقديم دورات أساسيّة ومتقدّمة للمعلّمات في الرّوضات الحكوميّة والخاصّة تشمل:
  - تدريب معلّمات رياض الأطفال على الاستخدام الأمثل لأدوات مونتسوري التعليميّة، مع التّركيز على كيفيّة توظيفها لتعزيز التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي)، وتنمية الانضباط الذّاتي لدى الأطفال.
  - تدريب المعلّمات على إدارة غرفة النّشاط وفق فلسفة مونتسوري، واكتساب مهارات التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم للأنشطة وفق منهج مونتسوري.
  - تطوير مهاراتهنّ في تحقيق التّفاعل الفعّال مع الأطفال وذلك من خلال تدريبهنّ على (صياغة وطرح الأسئلة، واستثارة الدّافعية، وتنويع المثيرات، واكتساب مهارات الاتّصال والتّعامل الإنساني) بما يسهم في رفع مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال.
- تخصيص دعم مادي لتطبيق منهج مونتسوري في جميع الرّوضات نظراً لارتفاع تكلفة مواد وأدوات مونتسوري ولاسيما في رياض الأطفال الحكومية.

4-2- مقترحات موجّهة لإدارات مؤسّسات رياض الأطفال

- إقامة ندواتٍ وورش عمل لمعلّمات رياض الأطفال وأولياء الأمور الهدف منها: تعريفهم بمبادئ منهج مونتسوري وأهدافه التّربويّة، وتوعيتهم بأهمّية التّعاون والتّواصل المستمر المشترك فيما بينهم، لتحسين وتطوير مهارات الأطفال في مختلف الجوانب.

- ❖ تبني سياسة تدريب إلزامية للمعلّمات من خلال جعل حصول المعلّمات على دورات تدريبية متخصّصة ومعتمدة في منهج مونتسوري شرطاً أساسياً للتّوظيف أو للاستمرار في العمل بالرّوضة، وتقديم حوافز ماديّة ومعنويّة للمعلّمات المتميزات في تطبيق منهج مونتسوري بأفضل الأساليب.
- ❖ توفير غرف نشاطٍ إضافيةٍ مجهّزة بأدوات مونتسوري، وذلك لحلّ مشكلة كثافة الأطفال داخل الرّوضات.
- ❖ الاهتمام بدمج مهارات التّفاعل الصّفي والانضباط الذّاتي بشكل واضح في مناهج رياض الأطفال، مع تنظيم وتدريب متخصّص للمعلّمات عليها.

4-3- بحوث مقترحة:

- ❖ توجيه الباحثين نحو إجراء المزيد من البحوث حول أثر تطبيق منهج مونتسوري في تنمية مختلف المهارات الاجتماعيّة لدى الأطفال العاديين.
- ❖ إجراء بحوثٍ مشابهة على مراحل تعليميّةٍ مختلفة وربطها بمتغيرات أخرى.
- ❖ إجراء بحثٍ عن الاحتياجات التّدريبية اللّازمة لمعلّمات رياض الأطفال في ضوء منهج مونتسوري.
- ❖ إجراء بحث عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة.
- ❖ إجراء بحث عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة.

مراجع البحث

أولاً: المصادر

- القرآن الكريم

ثانياً: المراجع العربية

- إبراهيم، أماني السّيد. (2020). *فعالية برنامج تدريبي قائم على مبادئ أنشطة مونتسوري الحسّية في تنمية الإدراك الحسّ حركي لدى أطفال الرّوضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديميّة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزّقازيق، كليّة علوم ذوي الإعاقة والتّأهيل.
- إبراهيم، صباح يوسف. (2021). برنامج قائم على لعب الأدوار لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى طفل الرّوضة الكفيف. *مجلّة التّربية وثقافة الطّفل، 19* (6)، 51- 104. https://doi.org/10.21608/JKFB.2019.294106
- ابن منظور. (2008). *لسان العرب*. دار الأبحاث، الجزائر.
- أبو النّصر، مدحت محمد. (2015). *مهارات الاتّصال الفعّال مع الآخرين (ط3)*. المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة.
- أبو خليل، فاديا. (2011). *إدارة الصّف وتعديل السّلوك الصّفي*. دار النّهضة العربيّة، بيروت.
- أبو سعدة، ميساء. (2018). *أثر استخدام طريقة مونتسوري في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي في منهج الرّياضيات لدى طلاب الصّف الثّالث الأساسي في محافظة نابلس واتّجاهاتهم نحو تعلّم الرّياضيات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النّجاح الوطنيّة، كليّة الدّراسات العليا.
- أبو صالح، هدى. (2017). *أثر طريقة مونتسوري في تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لدى طفل الرّوضة (ط1)*. دار أمجد للنّشر والتّوزيع، عمان.
- أحمد، فكرية محمد عزت. (2023). فاعلية استخدام أنشطة مونتسوري في تنمية مهارات التّنظيم الذّاتي وتحسين الانتباه لدى أطفال الرّوضة المعرضين لخطر صعوبات التّعلّم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الدّول العربيّة.
- أحمد، مطيعة، ودرويش، سمر. (2023). صعوبات تطبيق طريقة المونتسوري في رياض الأطفال ومقترحات تطبيقها من وجهة نظر المربّيات. *مجلّة جامعة تشرين، 45* (4)، 205- 226.
- ادريبات، فتيحة، وبوشنتوف، خديجة. (2018). *التّفاعل الصّفي وعلاقته بالانتباه لدى تلاميذ التّعليم المتوسّط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أحمد دراية أدرار، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة والعلوم الإسلاميّة.
- إسماعيل، محمد، ومرسي، منال. (2010). *المدخل إلى رياض الأطفال (1)*. منشورات جامعة حمص.

- أنور، نورهان محمد بهجت. (2018). تصوّر مقترح لمهارات إدارة الذّات لدى طفل الرّوضة في ضوء النّظريّة التّكامليّة. *مجلّة الطّفولة*، ع (28)، 1089- 1105.
https://doi.org/10.21608/JCHILD.2018.73897
- البحيري، أسماء محمد. (2017). المشاركة الوجدانيّة وعلاقتها بالثّقة بالنّفس لدى عيّنة من أطفال الرّوضة. *مجلّة البحث العلمي في التّربية*، ع (18)، 57- 74.
https://doi.org/10.21608/JSRE.2017.8121
- البديري، زهرة حمزة. (2024) متطلّبات البيئة التعليميّة الدّاعمة للتّفاعل الصّفي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات. مجلّة كليّة التّربية الأساسيّة، وقائع المؤتمر الافتراضي العلميّ السّنوي السّابع لقسم معلّم الصّفوف الأولى والموسوم (بالتّعليم الابتدائي بين الواقع والمأمول) يومي الإثنين والثّلاثاء 3-4 / 6 / 2024 وتحت شعار (بالإصلاح والعمل نرتقي بمدارسنا)، 279- 298.
https://doi.org/10.35950/cbej.v1isl.12255
- بديوي، فاطمة إبراهيم. (2022). *فعالية برنامج إرشادي قائم على التّنظيم الذّاتي في خفض تشتّت الانتباه وتنمية القدرة اللّغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقليّة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الدّول العربيّة.
- برغوث، رحاب صالح. (2015). استخدام طريقة مونتسوري في تنمية بعض المفاهيم الرّياضيّة لدى بعض حالات الأطفال من ذوي اضطراب التّوحد. *مجلّة الطّفولة والتّربية*، ع (22)، 513- 587.
https://doi.org/10.21608/fthj.2015.229579
- البرقي، إيمان فؤاد. (2023). توظيف مدخل مونتسوري لتنمية الحسّ التّاريخي وتحسين بعض سلوكيات الانتماء لدى طفل الرّوضة في ظلّ الجمهوريّة الجديدة. *مجلّة التّربية وثقافة الطّفل، 24* (3) الجزء الأوّل، 163- 215. https://doi.org/10.21608/JKFB.2023.293570
- بغدادي، شيرين. (2013). *الموسيقى والمهارات اللّغويّة للطّفل (برنامج لتنمية المهارات)*. المكتب الجامعي الحديث.
- بكار، عبد الكريم. (2018). *الانضباط الذّاتي "طريق العظمة"* (ط.1). دار وجوه للنّشر والتّوزيع، الرّياض.
- بلغيث، خديجة. (2025). *واقع تطبيق معلمي التربية التحضيرية لمنهج مونتسوري في العملية التدريسية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية.
- بن الصّيد، صالح. (2023). *فاعليّة برنامج إرشادي لرفع درجة الضّبط الذّاتي لدى عيّنة من التّلاميذ المضطربين سلوكيّاً* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- بن زادي، بلال. (2016). طريقة ماريا مونتسوري في تعليم الأطفال. *مجلّة التّربية والصّحة النّفسيّة، 10* (2)، 161- 181. https://asjp.cerist.dz/en/article/243855

- بن غليسي، سعاد. (2021). *فاعليّة برنامج تدريبي قائم على منهج ماريا مونتسوري لخفض سوء التّكيّف المدرسي لدى تلاميذ السّنة الثّانية ابتدائي بمدينة الجلفة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة زيان عاشور – الجلفة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- بوجيت، حليمة. (2017). *أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على أداء المهمّات الصّفيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في تحسين الانضباط الصّفي الذّاتي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصّديق بن يحي– جيجل، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- بيدس، نبيلة إبراهيم. (2018). *اتّجاهات معلّمات رياض الأطفال في مدارس مونتسوري نحو استخدام الأدوات الحسّية في التّعلّم والتّعليم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإسراء الخاصّة، كليّة العلوم التّربويّة.
- جغوبي، ابتسام. (2024). *درجة معرفة مربّيات رياض الأطفال بمنهج مونتسوري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح– ورقلة– كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- حامد، راجية محمد أحمد. (2018). الفكر التّربوي لماريا مونتسوري في مجال تربية المعاقين عقليّاً. *مجلّة تطوير الأداء الجامعي*، 6 (2)، 189– 200.
https://doi.org/10.21608/JPUD.2018.95874
- حدبي، حميدة. (2019). *التّفاعل الصّفي وفق منهجيّة التّدريس بالكفاءات وأثره على التّفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط في مادة الرّياضيات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر– 2– أبو القاسم سعد الله، كليّة العلوم الاجتماعيّة.
- الحربي، رقية، والصّائغ، نجاة. (2024). دور منهجيّة مونتسوري في تحقيق تعليم ريادي لدى أطفال الرّوضة في مدينة الرّياض. *المجلّة العلميّة لتربية الطّفولة المبكرة– دوريّة علميّة متخصّصة، 2*(2)، 280– 318. https://doi.org/10.21608/AATM.2024.257168.1044
- حسبان، تمارا قاسم. (2016). *مستوى الذّكاء الأخلاقي وعلاقته بأساليب حلّ المشكلات الاجتماعيّة لدى طلبة الصّف الثّامن الأساسي في محافظة الزّرقاء* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشميّة، كليّة الدّراسات العليا.
- الحسين، سلوى، وتركو، محمد. (2016). مهارات التّواصل غير اللّفظي لدى المعلّمات وعلاقتها بالتّفاعل الاجتماعي عند أطفال الرّياض: دراسة ميدانية على عيّنة من رياض الأطفال الحكوميّة في محافظة دمشق. *مجلّة جامعة حمص للعلوم الإنسانيّة، 38* (53)، 11– 50.
https://search.mandumah.com/Record/982329
- حلاق، محمد وعلاء الدّين، أحمد. (2013). آراء مديرات ومعلّمات رياض الأطفال في إمكانيّة تطبيق أهداف طريقة مونتسوري في رياض الأطفال العامة في محافظة دمشق. *مجلّة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلميّة، 35* (6)، 173– 194.

- حماد، ملك. (2003). *ماريا مونتسوري- الطّفل في الأسرة (ط1)*. مكتبة دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة.
- حمدان، ميساء وبهلول، محمد وفيق. (2023). أنماط الانضباط الصّفي السّائدة لدى تلامذة الصّف السّادس الأساسي. *مجلّة جامعة حماة، 6* (1)، 141- 160.
- الحيالي، بيداء. (2018). *الوعي المعرفي وعلاقته بالتّجمع الشّبكي والانضباط الإيجابي لدى أطفال الرّياض* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد، كليّة التّربية للبنات.
- الحيالي، بيداء. (2022). *اختبارات ومقاييس لأطفال الرّوضة*. مكتبة اليمامة للطّباعة والنّشر، بغداد.
- الحيلة، محمد محمود. (2014). *مهارات التّدريس الصّفي (ط4)*. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان.
- الخفاف، إيمان. (2014). *التّنمية اللّغويّة للأسرة والمعلّم والباحث الجامعي (ط1)*. دار الكتب العلميّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان.
- درويش، سمر. (2023). واقع استخدام مربّيات رياض الأطفال لمبادئ مونتسوري في أنشطة رياض الأطفال من وجهة نظرهنّ. *مجلّة جامعة حمص، 45* (31)، 11- 48.
- دريش، مسعودة. (2022). *مستوى معرفة مربّيات رياض الأطفال بمنهج مونتسوري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر- بسكرة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- دعمس، مصطفى. (2015). *إعداد وتأهيل المعلّم (ط1)*. دار عالم الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان.
- دكاني، أم الخير، وعيسى، شهيرة. (2020). *التّفكير الإيجابي وعلاقته بالتّفاعل الصّفي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الدّكتور يحي فارس- بالمدية، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- دويك، خالد. (2014). *ماريا مونتسوري- الطّفل والمجتمع والعالم (ط1)*. مكتبة دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة.
- دويك، خالد. (2017). *ماريا مونتسوري- الأفكار الأساسيّة لنظرية مونتسوري التعليميّة (ط1)*. مكتبة دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة.
- الرّبيعي، أحمد. (2023). *دور الأسرة في نمو الشّخصية السّوية للطّفل*. تمّ الاسترجاع من موقع: https://www.researchgate.net/publication/370583792
- الرّجيب، دلال عبد الله. (2021). مدى فاعليّة تصميم برنامج قائم على مدخل مونتسوري لتنمية المفاهيم والمهارات المختلفة في ضوء تأثير متغيرات التّحول الرّقمي والتّعلّم النّشط. *المؤتمر الدّولي الثّالث المنعقد (24، 5، 2021) "التّحول الرّقمي وآفاق جديد لتربية وتعليم الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكرة"*، 783 – 829. https://doi.org/10.21608/maml.2021.290413
- رحايلية، خلود، وحوالة، سارة. (2022). أثر منهج "ماريا مونتسوري" في تنمية المهارات اللّسانيّة لطفل ما قبل التّمدرس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة 8 ماي 1945 قالمة، كليّة الآداب واللّغات.

- رشوان، دعاء حسني شعبان. (2023). فاعليّة برنامج إرشادي قائم على نظريّة العبء المعرفي لتنمية التّفكير المنطقي لأطفال الرّوضة. *مجلّة الطّفولة، 45* (1)، 1476- 1516. https://doi.org/10.21608/JCHILD.2023.231928.1244
- الرّشيدي، نوير مسعود. (2022). *تدريس مهارات وفنون اللّغة العربيّة باستخدام التّكنولوجيا الافتراضيّة (ط1)*. المركز الأكاديميّ العربي للنّشر والتّوزيع، القاهرة.
- الرّفوع، محمد أحمد. (2015). *الدّافعيّة- نماذج وتطبيقات (ط1)*. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان.
- زاير، سعد، وهاشم، عهود، والمندلاوي، علاء. (2020). *الاتّصال والتّواصل التّعليمي (ط1)*. دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمان.
- زلقط، لمى. (2022). *متطلّبات تطبيق منهج مونتسوري من قبل إدارة مؤسّسات رياض الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- السّعيد، هلا. (2016). *الإعاقة السّمعيّة دليل علمي وعملي للآباء والمتخصّصين*. مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة.
- سلامة، محمد. (2016). *فن إدارة الوقت (ط1)*. دار المعتز للنّشر والتّوزيع، عمان.
- سلامة، نكلس. (2015). *ماريا مونتسوري- ما الّذي يجب أن تعرفه عن طفلك (ط1)*. مكتبة دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة.
- السّلامه، سمر. (2020). *فاعليّة برنامج تدريبي مقترح للمعلّمات قائم على منهجيّة كايزن في تنمية بعض سلوكيّات الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة حمص، كليّة التّربية- قسم تربية الطّفل.
- سلطاني، هدى. (2021). *فاعليّة برنامج تعليمي قائم على منهج مونتسوري لتنمية المهارات التعليميّة (القراءة- الكتابة- المفاهيم الرّياضيّة) لدى طفل الرّوضة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشّهيد حمه لخضر- الوادي، كليّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة.
- سليم، عزيزة. (2018). *التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي والاجتماعي لدى الطّفل المتوحد* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف- المسيلة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- سليمان، جهاد. (2022). *فعالية برنامج تدريبي قائم على منهج مونتسوري في تنمية الوعي الصّوتي لدى أطفال الرّوضة المعرضين لخطر صعوبات التّعلّم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزّقازيق، كليّة علوم ذوي الإعاقة والتّأهيل.
- سمارة، فوزي. (2017). *التّفاعل الصّفي (ط2)*. دار الخليج، عمان.

- السّنوسي، خيريّة. (2023). دور المعلّمات في تعزيز الثّقة بالنّفس لدى طفل الرّوضة في بعض مؤسّسات رياض الأطفال داخل مدينة بني وليد: دراسة حالة مقارنة بين رياض الأطفال العامة والخاصّة. *مجلّة المعرفة*، ع (18)، 44- 73.
- سويفي، غادة كامل. (2022). برنامج قائم على الإرشاد الانتقائي التّكاملي لخفض اضطراب النّوموفوبيا (رهاب الابتعاد عن الهاتف المحمول) وتنمّية الضّبط الذّاتي لدى الطّالبة المعلّمة بكليّة التّربية للطّفولة المبكرة جامعة أسيوط. *مجلّة التّربية وثقافة الطّفل، 23* (1) الجزء الأوّل، 51- 175. https://doi.org/10.21608/JKFB.2022.268538
- السّيد، شهيناز، والجندي، رانيا، ومحمود، إيمان. (2023). أثر أنشطة مونتسوري في خفض اضطراب قصور الانتباه لدى أطفال التّوحد المدمجين بالرّوضة. *دراسات في الطّفولة والتّربية (المجلّة العلميّة)*، ع (24)، 355- 398.
https://doi.org/10.21608/DFTT.2023.166809.1136
- شحاتة، حسن، والسّمان، مروان. (2012). *المرجع في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها (ط1)*. مكتبة الدّار العربيّة للكتّاب، القاهرة.
- شحاتة، حسن، والنّجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة (ط1)*. الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة.
- شحاتة، زين، وعثمان، سهير، وعبد الرّحيم، مها. (2020). فاعليّة برنامج في النّشاط التّمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللّغة العربيّة لدى أطفال الرّوضة. *مجلّة التّربية وثقافة الطّفل، 16* (1) الجزء الثّالث، 51- 64. https://doi.org/10.21608/JKFB.2020.135632
- شريف، السّيد عبد القادر. (2014). *المدخل إلى رياض الأطفال (ط1)*. دار الجوهرة للنّشر والتّوزيع، القاهرة.
- شلاحه، ياسمين. (2022). *المناخ النّفسي الاجتماعي الصّفي وعلاقته بالانضباط الذّاتي لدى تلاميذ الصّف السّادس الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طرطوس، كليّة التّربية.
- شموري، منال. (2019). *طرق التّدريس وعلاقتها بالتّفاعل الصّفي لدى التّلاميذ* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف- المسيلة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- الشّوابكة، مازن. (2021). استخدام استراتيجية التّمثيل الدّرامي لتنمية مهارات التّواصل والتّفاعل الاجتماعي لدى طفل الرّوضة. المؤتمر الدّولي الثّالث المنعقد يوم الإثنين 24- 5- 2021 "التّحول الرّقمي وآفاق جديد لتربية وتعليم الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكرة".
- صاصيلا، رانية. (2009). *الأساليب التّربويّة في رياض الأطفال*. منشورات جامعة دمشق.

- طاجين، روميسة، وصالحي، مسعودة. (2020). *الإدارة الصّفية ودورها في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر أساتذة التّعليم المتوسّط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصّديق بن يحيى- جيجل، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- عامر، شريف. (2020). فعالية برنامج قائم على أنشطة مونتسوري لتنمية المهارات الأكاديميّة لدى عيّنة من الطّلاب القابلين للتّعلّم. *المجلّة العلميّة للتّربية الخاصّة، 2* (4)، 97- 144. https://doi.org/10.21608/sosj.2020.45552.1016
- عبد الحميد، سحر فتحي. (2024). برنامج قائم على توظيف التّوثيق الرّقمي للعب بأدوات مونتسوري لتعزيز مهارات التّحدّث لدى طفل الحضانة. مجلّة الطّفولة، ع (48)، 648- 691. https://doi.org/10.21608/JCHILD.2024.316986.1370
- عبد الرّحيم، عزة. (2023). المسؤوليّة الاجتماعيّة وعلاقتها بتنمية إدارة الذّات لدى طفل الرّوضة. *مجلّة الطّفولة*، ع (43)، 325- 347. https://doi.org/10.21608/JCHILD.2022.156435.1061
- عبد العظيم، عبد العظيم، ومحمود، حمدي. (2015). *تنمية القدرات الابتكاريّة والإبداعيّة عند القائد الصّغير*. المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر.
- عبد الكريم، بن خالد. (2018). *دروس مقياس علم النّفس الاجتماعي المدرسي*. جامعة أحمد دراية أدرار، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة والعلوم الإسلاميّة.
- عبد اللّطيف، رانيا علي. (2018). فاعليّة برنامج قائم على الأنشطة الإبداعيّة في تنمية الثّقة بالنّفس لدى طفل الرّوضة. *المجلّة العلميّة لكليّة رياض الأطفال، 4* (3)، 89- 134. https://doi.org/10.21608/maml.2018.131650
- العبد الله، فواز، والكحيل، أمل. (2021). *الإدارة الصّفيّة والمدرسيّة وتشريعاتها*. منشورات جامعة دمشق.
- عبد الهادي، آمال عوني. (2018). *فاعليّة توظيف الطّرائق الأدبيّة والأحاجي في تنمّية مهارات الاستماع والتّعبير الشّفوي لدى طلبة الصّف* الثّاني [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلاميّة بغزة.
- عبد الهادي، نبيل. (2024). *علم النّفس التّربوي- نظريّات وأساليب وتطبيقات (ط3)*. دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع.
- العتيبي، محمد حوال. (2022). فاعليّة برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقليّة في تنمية الذّكاء الأخلاقي لدى عيّنة من طلاب جامعة شقراء. *مجلّة جامعة تكريت للعلوم الإنسانيّة، 29* (11) الجزء الأوّل، 459- 480. https://doi.org/10.25130/jtuh.29.11.1.2022.22
- عجيز، داليا جمال. (2023). حقيبة تدريبيّة للمربّيات قائمة على أنشطة مونتسوري لتنمية بعض المهارات النّمائيّة لطفل الحضانة من (2- 3) سنوات. *مجلّة الطّفولة*، ع (43)، 893- 966.

https://doi.org/10.21608/JCHILD.2023.181203.1104

- العدل، عادل محمد. (2023). اليقظة العقليّة وعلاقتها بالانضباط الذّاتي لدى معلمي المرحلة الثّانوية. *مجلّة كليّة التّربية بتفهمنا الأشراف، 1*(1) الجزء الثّاني، 603- 661.
- العساف، عبد الله خلف. (2016). *ثقافة التّواصل الفعّال (ط1)*. العبيكان للنّشر، الرّياض.
- عسل، بلسم عواد. (2018). توجّهات الهدف وعلاقتها بالضّبط الذّاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلّة أبحاث الذّكاء والقدرات العقليّة*، ع (24)، 451- 474.

https://doi.org/10.36302/jir.v0i24.106

- العشي، نوال. (2019). *إدارة التّعلّم الصّفي*. دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع.
- عطية، يسرا. (2022). *فعالية برنامج تدريبي قائم على نظريّة مونتسوري في تنمية المهارات اللّغويّة للأطفال المتأخرين لغويّاً* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزّقازيق، كليّة علوم ذوي الإعاقة والتّأهيل.
- علي، أماني عبد الفتاح. (2010). *مهارات الاتّصال والتّفاعل والعلاقات الإنسانيّة*. مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة.
- علي، إيمان محمد. (2019). التّفكير المنطقي لدى أطفال الرّياض. *شبكة المؤتمرات العربيّة*، 263- 283.
- علي، إيمان، وجراح، بدر. (2016). *استراتيجيات مبتكرة لحلّ المشاكل المدرسيّة (ط1)*. دار المعتز للنّشر والتّوزيع، عمان.
- علي، هنودة. (2017). دور التّفاعل الصّفي في تحقيق الأهداف التّربويّة والتعليميّة داخل المؤسسة الجزائريّة. *مجلّة العلوم الإنسانيّة*، ع (48)، 273- 307.

https://asjp.cerist.dz/en/article/88422

- عليوة، سمية. (2023). *مطبوعة بيداغوجيّة في مقياس الدّافعيّة للتّعلّم والمشروع المدرسي*. جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2.
- العمار، حصه، والحربي، عبد الله. (2023). مدى ممارسة معلّمات رياض الأطفال لمنهج مونتسوري من وجهة نظر المشرفات التّربويات. *مجلّة بحوث، 3* (10)، 1- 22.

https://doi.org/10.21608/BUHUTH.2023.219076.1526

- عوض، إيمان مسعد. (2020). فعالية برنامج قائم على أنشطة مونتسوري في تنمية الحصيلة اللّغويّة لدى الأطفال ذوي اضطراب التّوحد. *بحوث في التّربية النّوعيّة*، ع (37)، 455- 496.

https://search.mandumah.com/Record/1089137

- عيّاش، سامية مصطفى. (2022). برنامج تربية علميّة في ضوء مدخل مونتسوري لإكساب المهارات العلميّة والشّخصيّة لطفل الرّوضة في فلسطين. *الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة*، 271- 320. https://doi.org/10.21608/mrk.2022.245392
- الغريب، أسماء. (2011). فعالية التّدريب على الأسلوب التّمثيلي في تنمية التّفاعل اللّفظي وغير اللّفظي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة. *مجلّة كليّة التّربية بالمنصورة، 1* (77)، 68- 99. https://search.mandumah.com/Record/114277
- فرّا، غنى فارس. (2022). فاعليّة برنامج تدريبي قائم على أنماط التّعلّم في تنمية مهارات التّفاعل الصّفي (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى معلمي التّعليم الأساسي. *مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس، 18* (4)، 274- 315. https://search.mandumah.com/Record/1154740
- الفلفلي، هناء حسين. (2013). *علم النّفس التّربوي (ط1)*. دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان.
- فهمي، عاطف. (2013). *معلّمة الرّوضة (ط5)*. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان.
- قرنوب، أشواق. (2022). منهج المونتسوري والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصّديق بن يحي- جيجل، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة.
- قطامي، يوسف. (2014). *المرجع في تعليم التّفكير (ط1)*. دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان.
- قناوي، هدى، ورضوان، منى، وعبد الصّمد، مروة. (2021). فاعليّة برنامج قائم على استخدام أنشطة مونتسوري لتنمية الإدراك الحسّي لدى أطفال الرّوضة المعاقين بصريّاً. *المجلّة العلميّة لكليّة التّربية للطّفولة المبكرة ببور سعيد*، ع (19)، 253- 323. https://doi.org/10.21608/JFKGP.2021.180907
- القيسي، نايف. (2006). *المعجم التّربوي وعلم النّفس*. دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان.
- ليندا، ليزا، وعبيد، سيلفيا. (2013). *مونتسوري التّطبيقات العمليّة مرحلة ما قبل المدرسة "الحياة العمليّة" (ط1)*. مكتبة دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة.
- ليندا، ليزا. (2010). *د. ماريا مونتسوري في البيت العربي (ط1)*. مكتبة دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة.
- ليندا، ليزا. (2016). *مونتسوري التّطبيقات العمليّة مرحلة ما قبل المدرسة الأنشطة الحسّية "الحواس" (ط1)*. مكتبة دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة.
- متولي، وائل عبد السّميع. (2023). فاعليّة برنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة مونتسوري لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين المهارات النّفس لغويّة لدى عيّنة من أطفال الرّوضة ذوي صعوبات تعلّم القراءة (الدّيسليكسيا) بمدينة الرّياض. *مجلّة كليّة التّربية- جامعة المنصورة*، ع (123)، 1221- 1281. https://doi.org/10.21608/MAED.2023.346175

- مجوز، لينا. (2023). دور منهاج مونتسوري في تعزيز المهارات الحياتيّة لدى أطفال الرّوضة. *مجلّة جامعة حمص، 45* (30)، 79 – 104.
- محمد علي، أحمد حسن، وحسن، نانسي. (2014). *التّلخيص في مهارات التّدريس (الجزء الأوّل)*. د. أحمد حسن محمد علي.
- محمد، أمل سعيد. (2022). استخدام نظريّة الذّكاء النّاجح في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التّفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثّانوية. *مجلّة كليّة التّربية– جامعة العريش*، ع (32)، 71– 119. https://doi.org/10.21608/FOEJ.2022.156951.1138
- محمود، لمياء. (2023). التّفكير المنطقي لدى أطفال الرّوضة ذوي صعوبات التّعلّم والأطفال العاديين (دراسة مقارنة). *مجلّة الطّفولة، 45* (1)، 229– 254.
https://doi.org/10.21608/JCHILD.2023.219489.1227
- مخطاري، نصيرة طالح. (2017). التّربية والتّعليم في رياض الأطفال. *مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 9* (31)، 517– 532. https://asjp.cerist.dz/en/article/78567
- مرتّضى، سلوى. (2008). واقع مكتبات رياض الأطفال وآفاق تطويره. *مجلّة جامعة دمشق للعلوم التّربويّة، 24*(1).
- المزين، ريهام. (2024). *فعالية استخدام أساليب التّواصل المعزّز البديل في تنمية مهارات التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي لدى الأطفال ذوي الإصابة الدّماغيّة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة، كليّة الدّراسات العليا للتّربية.
- المساعيد، مفضي، والخريشة، سعود. (2012). *الإدارة الصّفيّة* (ط1). دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمان.
- المشهداني، سعد. (2019). *منهجيّة البحث العلمي (ط1)*. دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان.
- المقيّد، عارف. (2009). *مشكلات الإدارة الصّفيّة التّي تواجه معلمي المرحلة الابتدائيّة بمدارس وكالة الغوث الدّوليّة بغزة وسُبل التّغلب عليها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلاميّة بغزة.
- مهران، دعاء. (2021). *حُلم المونتسوري في كلّ بيت عربي (ط1)*. دار الكتب والوثائق القومية، إدارة النّشر الفنيّة.
- المهناء، بدور. (2019). دور مؤسسات رياض الأطفال في تنمية التّفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة في منطقة الرّياض. *المجلّة العربيّة للإعلام وثقافة الطّفل، 2* (8)، 23– 70.
https://doi.org/10.21608/jacc.2019.45619
- المؤتمر الدّولي. (24، 23 أيار، 2023). *"الطّفولة المبكرة في عالم متغيّر: رؤى وخبرات"*، فلسطين.

- المودي، ريما محمد. (2015). *دور ممارسة القواعد الصّفيّة في تحقيق الانضباط الذّاتي لدى المتعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تشرين، كليّة التّربية– قسم المناهج وطرائق التّدريس.
- نعمان، رشا. (2019). *فاعليّة برنامج قائم على أدوات مونتسوري لتنمية التّفكير المنطقي لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة، كليّة التّربية للطّفولة المبكرة.
- واصف، مريم عادل، وعبد المنعم، خالد عبد العظيم. (2022). تصميم بيئات تعليميّة/ تعلّميّة ديناميكيّة لتنمية المهارات اللّغوية والتّفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرّوضة. *دراسات تربويّة واجتماعيّة، 28* (7) الجزء الرّابع، 169– 198.

https://doi.org/10.21608/jsu.2022.293057

- واكيم، نجاح. (2015). *الثّواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال وتأثيرهما في التّفاعل الاجتماعي للأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق، كليّة التّربية– قسم تربية الطّفل.
- يونس، سارة. (2021). *منهج مونتسوري من 3 إلى 6 سنوات*. دار البشير للثّقافة والعلوم.

ثالثاً: المراجع الإنكليزية

- Abu, Torka. (2012). *Montessori Education in nurseries in England: Two Case Studies* (Unpublished Doctor's Thesis). Bangor University.
- Bear, George, & Duquette, Jeffrey. (2008). Fostering Self- Discipline. *National Association of secondary School Principals, NASP.*
- Greenhouse, Paul. (2015). *The Impact of Trait Mindfulness Upon Self- Control in Children* (Unpublished Doctor's Thesis). Cardiff University.
- Handayani, Sari. (2012). *Improving the Students' Vocabulary Using Montessori Method* (Unpublished Master's Thesis). Sebelas Maret University Surakarta.
- Hiles, Elisabeth. (2018). Parents' Reasons for Sending their child to Montessori Schools. *Journal of Montessori Research, 4* (1), 1- 13. https://doi.org/10.17161/jomr.v4i1.6714
- Holmes, Catherine. (2016). *The Introduction of Montessori Teaching and Learning Practices in an Early Childhood Classroom in a Remote Indigenous School.* (Unpublished Master's Thesis). The University of Notre Dame Au stralia.
- Isaacs, Barbara. (2015). *Bringing the Montessori Approach to your Early Years Practice (3nd Edition)*. Routledge.
- Isaacs, Barbara. (2018). *Understanding the Montessori Approach (2nd Edition).* Routledge.
- Iswandi, Fedro, & Nopiyadi, Dwi. (2023). The Effects of Pronunciation Mastery and Critical Thinking Towards EFL Students' Speaking Skill at IPB Cirebon Jetbis: *Journal of Economics, Technology and Business, 2* (6), 463- 469. https://doi.org/10.57185/jetbis.v2i6.64
- Karuppiah, Nirmala. (2021). Enhancing the Quality of Teacher- Child Interactions in Singapore Pre- School Classrooms. *Journal of Childhood Education & Society, 2* (1), 58- 68. https://doi.org/10.37291/2717638X.20212187
- Kocabas, Hatice, & Bavli, Bunyamin. (2022). The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child. *Participatory Educational Research (PER), 9* (1), 443- 462. https://doi.org/10.17275/per.22.24.9.1
- Kulistakova, Anna. (2021). *The Montessori Method in the Teaching of English in a Czech Montessori School: A Case Study* (Unpublished Diploma Thesis). Masaryk University.
- Lestari, Putri, Kurniasari, Renny, & Riznanda, Winny. (2021). Analysing Teacher' s Difficulties in Teaching Listening Comprehension Jadila: *Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education, 1* (4), 500- 517. https://doi.org/10.52690/jadila.v1i4.160

- Lillard, Angeline s, & Mchugh, Virginia. (2019). Authentic Montessori: The Dottoressa' s View at the end of Her Life Part ll: The Teacher and the Child. *Journal of Montessori Research, 5* (1), 19- 34. https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.7716
- Martinez, Aleix, & Du, Shichuan. (2012). A Model of the Perception of Facial Expressions of Emotion by Humans: Research Overview and Perspectives. *Journal of Machine Learning Research, vol (13),* 1589- 1608.
- Mast, Marianne, & Cousin, Gaetan. (2013). The Role of Nonverbal Communication in Medical Interactions: Empirical Results, the Oretical Bases, and Method Logical Issues. *The Oxford Handbook of Health Communication, Behavior Change, and Treatment Adherence,* (PP 38- 53).
- Mitchell, Mary, & Bradshow, Catherine. (2013). Examining Classroom Influences on Student Perceptions of School Climate: The Role of Classroom Management and Exclusionary Discipline Strategies. *Journal of School Psychology, vol (51),* 599- 610. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005
- Sonmez, Doga. (2010). *Supporting Kindergarten Students' Oral Language Skills: A Classroom Intervention for Literacy Development* (Unpublished Doctor's Thesis). Clark University.
- Sumadi, Sumadi, Wulandari, Tabitha & Panggabean, Christina. (2023). Effect of Learning Based of Self- Discipline on Social Abilities. *International Journal of Behavioural Science and Research (IJSR), 12* (11), 239- 243. https://doi.org/10.21275/SR231017101851
- Tampubolon, Oktaviani. (2018). *Verbal Interaction Between Teacher and Students in English Classroom in Swasta Pahlawan Nasional Medan* (Unpublished Master's Thesis). State University of Medan.
- Test, Joan, & Cornelius- White, Jeffrey. (2013). Relationships Between the Timing of Social Interactions and Preschoolers' Engagement in Preschool Classrooms. *Journal of Early Childhood Research, 11* (2), 165- 183. https://doi.org/10.1177/1476718X12466217
- Tiryaki, Aybuke, Findik, Ezgi, Sultanoglu, Saliha, Beker, Esra, Bicakci, Mudriye, Aral, Neriman, & Ozbal, Ece. (2021). A Study on the Effect of Montessori Education on Self- Regulation Skills in Preschoolers. *Early Child Development and Car, 191* (7- 8), 1219- 1229. https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1928107
- Zimmerman, Barry, & Schunk, Dale. (2011). *Self- Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview*. Handbook of Self- Regulated of Learning and Performance (PP 1- 12). Routledge Taylor & Francis Group.

قائمة الملاحق

1) أسماء السّادة المحكّمين لأداة البحث

2) أسماء الرّوضات في مدينة حماة وتوزعها بحسب المناطق التعليميّة التّابعة لها

3) أسماء الرّوضات التّي طبقت فيها أداة البحث

4) الصّورة الأوّليّة لأداة البحث

5) الصورة النّهائية لأداة البحث

6) موافقة مديريّة التّربية على تطبيق البحث

7) التدقيق اللغوي

ملحق (1)

أسماء السّادة المحكّمين لأداة البحث

م	الاسم	القسم والاختصاص	جهة العمل
1	د. أسماء الحسن	القياس والتّقويم	كليّة التّربية– جامعة حماة
2	د. أمجد أسعد	الإرشاد النّفسي والتّربوي	كليّة التّربية– جامعة حماة
3	د. دارين الرّمضان	علم نفس النّمو	كليّة التّربية– جامعة حماة
4	د. دارين سوداح	طرائق التّدريس الخاصّة بالتّعليم الأساسي	كليّة التّربية– جامعة حماة
5	أ. د. زاهر الأحمد	الأدب العربي	جامعة مولاي إسماعيل– المغرب
6	د. زيد حسينو	المناهج وطرائق التدريس	كليّة التّربية– جامعة حماة
7	د. شكرية حقي	المناهج وطرائق التّدريس	كليّة التّربية– جامعة حماة
8	أ. د. عبد الغني صالح البعداني	مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها	المعهد العالي للمعلّمين– اليمن
9	د. علياء فاطمة	تربية الطّفل	كليّة التّربية– جامعة دمشق
10	د. علي محمد	أصول التّربية	كليّة التّربية– جامعة حماة
11	د. غنى فرّا	تربية الطّفل	كليّة التّربية– جامعة حماة
12	أ. د. ماجدة موسى	التّربية الخاصّة	كليّة التّربية– جامعة حماة
13	د. محمد ملحم	المناهج وطرائق التّدريس	كليّة التّربية– جامعة حماة
14	د. مروة سلامة	الأنشطة المدرسيّة	كليّة التّربية– جامعة حماة
15	د. معتز العلواني	طرائق تدريس اللّغة العربيّة	كليّة التّربية– جامعة حماة
16	د. مها شريف	تربية الطّفل	كليّة التّربية– جامعة طرطوس
17	د. وليم العباس	القياس والتّقويم	المعهد العالي للغات– جامعة حماة

* تمّ ترتيب أسماء السّادة المحكّمين بحسب التّرتيب الهجائي

ملحق (2)

أسماء الرّوضات في مدينة حماة وتوزعها بحسب المناطق التعليميّة التّابعة لها

م	اسم الرّوضة	موقع الرّوضة	المنطقة التعليميّة	الجهة التّابعة لها
1	الإخاء التّربويّة	القصور	الثّانية	خاصّة
2	براعم العمران	طريق حلب	الثّانية	=
3	جنة البراعم	جنوب الملعب	الثّالثة	=
4	البرناوي	حي الكرامة	الأولى	=
5	الأمان الخاصّة	الشّريعة	الثّالثة	=
6	المستقبل	البرناوي	الأولى	=
7	دار الأوائل	الشّريعة	الثّالثة	=
8	أبي الفداء	ضاحية أبي الفداء	الثّالثة	=
9	الأندلس	حي التّعاونية	الأولى	=
10	روضة الأطفال 1	تل الباشورة	الأولى	=
11	البارزي	الطّوافرة	الأولى	=
12	سحر عطري أخرس	ضاحية أبي الفداء	الثّالثة	=
13	الياسمين	شارع النّيل	الأولى	=
14	عصافير الجنة	ضاحية أبي الفداء	الثّالثة	=
15	براعم غرب المشتل	غرب المشتل	الثّالثة	=
16	درّة العاصي	الضّاهرية	الثّانية	=
17	المجد الخاصّة	ذي قار– الأربعين	الثّانية	=
18	الحياة الخاصّة	الضّاهرية	الثّانية	=
19	الطّفل الذّكي	القصور	الثّانية	=
20	المبدعون الصّغار	حي التّتان	الأولى	=
21	الوفاء	حي الأربعين	الثّانية	=
22	تاج الشّام	حي الكرامة	الأولى	=
23	السّعادة	حي الكرامة	الأولى	=
24	السّرميني	القصور	الثّانية	=
25	الرّيان	الشّريعة	الثّالثة	=
26	أرض الفرح	الشّريعة	الثّالثة	=
27	الإيمان الخاصّة	ضاحية أبي الفداء	الثّالثة	=
28	دار النّور الخاصّة	الجلاء– الشّيخ عنبر	الأولى	=
29	كنز الطّفولة	جنوب الملعب	الثّالثة	=
30	دوحة الورد	طريق حلب	الثّانية	=

31	الرّفاه الخاصّة	العليليات	الثّالثة	=
32	القلم	مجرى الزّيادة	الأولى	=
33	الرّسالة	الضّاهرية	الثّانية	=
34	اقرأ	جنوب الثّكنة	الأولى	=
35	الأحلام الخاصّة	شارع العلمين	الثّالثة	=
36	المرأة العربيّة	العجزة– المحطة	الأولى	=
37	نور الهدى	حي المدينة	الأولى	=
38	الإخلاص	حي المدينة	الأولى	=
39	الأيمن الدّولي	باب طرابلس	الأولى	=
40	القصور الأهلية	القصور	الثّانية	=
41	دار العلم والتّربية	جنوب الثّكنة	الأولى	=
42	أجيال الغد الخاصّة	العجزة– المحطة	الأولى	=
43	البيت السّعيد	الشّريعة	الثّالثة	=
44	المبدعون	الشّريعة	الثّالثة	=
45	الفداء الأهلية	حي الكرامة	الأولى	=
46	البيان الخاصّة	نقارنه	الثّالثة	=
47	المنارة الخاصّة	الشّريعة	الثّالثة	=
48	العصافير	دوار المحطة	الأولى	حكوميّة
49	السّنابل	طلعة الدّباغة	الأولى	=
50	الزّنابق	غرب المشتل	الثّالثة	=
51	المعلمين الأولى	غرب المشتل	الثّالثة	=
52	المعلمين الثّانية	طريق حلب	الثّانية	=
53	فاطمة السّقا	الشّريعة	الثّالثة	=
54	أحمد الخضر	طريق حلب	الثّانية	=
55	زهير محسن	طريق حلب– مخيم	الثّانية	=
56	دار الحنان	حي التّعاونية	الأولى	=
57	الزّهور	المغيلة	الأولى	=

ملحق (3)

أسماء الرّوضات التّي طبقت فيها أداة البحث

م	اسم الرّوضة	عدد المعلّمات	الجهة التّابعة لها
1	براعم العمران	4	خاصّة
2	جنة البراعم	4	=
3	البرناوي	3	=
4	المستقبل	2	=
5	الأندلس	3	=
6	روضة الأطفال 1	3	=
7	البارزي	4	=
8	درّة العاصي	3	=
9	الحياة الخاصّة	4	=
10	تاج الشّام	3	=
11	الإخاء التربوية	4	=
12	أرض الفرح	5	=
13	دار النّور الخاصّة	4	=
14	كنز الطّفولة	3	=
15	عصافير الجنة	5	=
16	السرميني	6	=
17	نور الهدى	5	=
18	الأيمن الدّولي	5	=
19	دار العلم والتّربية	6	=
20	البيت السّعيد	10	=
21	البيان الخاصّة	12	=
22	العصافير	4	حكوميّة
23	السّنابل	4	=
24	الزّنابق	5	=
25	المعلمين الثّانية	8	=
26	فاطمة السّقا	9	=
27	أحمد الخضر	4	=
28	زهير محسن	4	=
29	دار الحنان	7	=
30	الزّهور	5	=

ملحق (4)

الصّورة الأوّليّة لأداة البحث

الجمهوريّة العربيّة السّوريّة
جامعة حماة
كليّة التّربية
قسم تربية الطّفل – دراسات العليا

السّيد الدّكتور المحترم....

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي بعنوان "**أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات**"
استكمالاً لنيل درجة الماجستير في تربية الطّفل، ولتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بإعداد ثلاث استبانات أداة للبحث الموضوعة بين أيديكم على النّحو الآتي:

الاستبانة الأولى: لتعرّف مستوى تطبيق منهج منتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.
الاستبانة الثّانية: لتعرّف مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.
الاستبانة الثّالثة: لتعرّف مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.
ونظراً لأهمّية رأيكم وخبرتكم نرجو من سيادتكم التّكرم في إبداء الرأي بالأداة وفق الآتي:

- سلامة الصّياغة اللّغويّة للبنود.
- كفاية البنود لتحقيق الهدف من البحث.
- انتماء البنود للمحور المدرجة تحته.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً.

ولكم جزيل الشّكر...
الباحثة: رياض محمد موفق المحمود

اسم الدّكتور المُحكّم: .....

المرتبة العلميّة: .....

الاختصاص: .....

أولاً: استبانة تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال

م	البنود	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
	المحور الأوّل: المُعلّمة			
1	تُشجّع الطّفل على الاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة.			
2	تعمل على كسب ثقة الطّفل ومحبته لها.			
3	تتعامل مع الأطفال بصبرٍ ورفق.			
4	تُوفر جواً مريحاً يحقّق التّوازن النّفسي والعاطفي عند الطّفل.			
5	تُراعي احتياجات الأطفال عند إعداد الأنشطة.			
6	تُرتّب المواد والأدوات في خزائن.			
7	تُدرب الأطفال على إعادة الأدوات إلى أماكنها بعد الانتهاء منها.			
8	تُخطّط النّشاط بشكل يضمن إمكانيّة زيادة سهولته وصعوبته.			
9	تُركز على الأنشطة التّي تنمّي حواس الطّفل.			
10	تُعدُّ أنشطة تشجّع الطّفل على التّفكير النّقدي (البحث عن المعلومات ومعالجتها).			
11	تُعدُّ أنشطة تشجّع الطّفل على الابداع (توليد الأفكار الجديدة).			
12	تُتيح للطّفل المجال لأن يجرّب بمفرده.			
13	تُوفر ركناً هادئاً لقراءة القصص وسماع الموسيقى.			
14	تُوفر أنشطة تُتيح للطّفل فرص التّعلّم والتّفاعل بطريقة مُمتعة ومُبتكرة.			
15	تُقدم أنشطة تُنمّي مهارات الحياة اليومية لدى الطّفل.			
16	تُوفر أنشطة للأطفال الّذين يتجنّبون العمل الجماعي.			
17	تُراقب أداء الطّفل أثناء تنفيذه النّشاط.			
18	تتقبّل آراء الأطفال وأفكارهم ومُقترحاتهم.			
19	تُعزّز السّلوك الإيجابي عند الطّفل.			
20	تستخدم مفردات لغويّة واضحة وبسيطة.			
21	تتواصل مع أولياء الأمور باستمرار.			
22	تُقدّم المُساعدة للأطفال عند الحاجة إليها.			
	المحور الثّاني: البيئة التعليميّة			
23	تتضمّن البيئة غرف نشاط واسعة تُناسب أعداد الأطفال.			

م	البنود	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
24	تتوفر مساحات تُتيح للطّفل حريّة الحركة والنّشاط.			
25	تحتوي نوافذ تسمح بإنارة طبيعية.			
26	تتوفر داخل غرف النّشاط التّهوية الجيدة.			
27	تُلوّن جدران غرف النّشاط بألوانٍ جذّابة.			
28	تحتوي أركان مُتعددة.			
29	تتوفر طاولات ذات أشكال مُختلفة.			
30	تتوفر كراسي مُناسبة تُلائم حجم الطّفل.			
31	تتضمّن خزائن لحفظ المواد والأدوات المُختلفة.			
32	تتوفر مساحة كافيّة لتنفيذ الأنشطة الحركية			
33	تتوفر قطع سجاد فرديّة تسمح للطّفل بالجلوس على الأرض.			
34	تتوفر مغاسل وحمامات تُناسب حجم الأطفال.			
35	تتوفر تجهيزات مُناسبة لحجم الطّفل.			
36	توجد حديقة يتوفر فيها شروط الأمان والسّلامة.			
	المحور الثّالث: الطّفل			
37	يتفاعل الطّفل مع الأدوات بشكل فردي.			
38	يعتمد على نفسه في أداء مُختلف الأنشطة.			
39	يُميّز الطّفل السلوكيّات الإيجابية من السلبية.			
40	يلتزم القواعد والتّعليمات.			
41	يكتشف أخطاءه بنفسه.			
42	يُعبر عن انفعالاته بطريقة صحيحة.			
43	يُنهي النّشاط المطلوب في الوقت المحدّد.			
44	يعتني بنفسه دون مساعدة الآخرين.			
45	يُؤدي الأنشطة التّي تتطلب التآزر الحسّي الحركي.			
46	يُصنف الأشياء حسب (الشّكل، اللّون، الحجم).			
47	يُميّز الألوان المُختلفة عن بعضها.			
48	يُكمل الجزء النّاقص في صورة.			
49	يُرتّب الأحجام المُختلفة.			
50	يُميّز الأصوات المُختلفة عن بعضها.			
51	يربط بين شكل الحرف وصوته.			
52	يُميّز الرّوائح المُختلفة عن بعضها.			
53	يُميّز الأطعمة المُختلفة عن بعضها.			
54	يُميّز ملمس الأشياء (خشن، ناعم...).			

م	البنود	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
55	يُرتّب الأفكار ترتيباً منطقياً عند عرضها.			
56	يحلّ المُشكلات التّي تُواجهه.			
57	يرسم الأشكال الهندسيّة.			

ثانياً: استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) عند أطفال الرّوضة

الرّقم	البنود	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
المحور الأوّل: التّفاعل اللّفظي				
يمتلك الأطفال القدرة على:				
1	إلقاء التّحية على الآخرين.			
2	تحديد مصدر الصّوت.			
3	الإصغاء لحديث الآخرين.			
4	الاستجابة للآخرين عند مناداتهم بأسمائهم.			
5	الاستماع لأحداث قصة بانتباه.			
6	المُبادرة في الحديث.			
7	التّحدث بصوت مسموع.			
8	استخدام الكلمات المناسبة للتّعبير عن الأفكار والمشاعر.			
9	تمييز الأصوات المُختلفة عن بعضها.			
10	نطق الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة.			
11	المُشاركة في الحديث.			
12	المُناقشة للتّوصل إلى حلّ مع الطّرف الآخر.			
13	تكرار ما يتمّ الاستماع إليه من كلمات وأغانٍ.			
14	تسمية بعض الأشياء الموجودة في البيئة المُحيطة.			
15	الاستفسار عن معنى بعض الكلمات التّي يسمعونها.			
16	الإجابة عن الأسئلة الموجّهة إليهم من قبل الآخرين.			
17	استخدام عبارات القبول والرّفض (نعم، لا).			
18	سرد الأحداث التّي يمرون بها في الحياة اليومية.			
19	تبادل الحوار مع الأقران في مواقف التّعلّم المُختلفة.			
20	التّحدث بطريقة تُناسب الموقف.			

21	إعادة صياغة ما تمّ الاستماع إليه بلغتهم الخاصّة.			
22	المُبادرة في مناقشة المُعلّمة أثناء أداء النّشاط.			
المحور الثّاني: التّفاعل غير اللّفظي				
يمتلك الأطفال القدرة على:				
23	التّواصل البصري مع الآخرين أثناء الحديث.			
24	فهم تعابير وجه المُعلّمة بشكل صحيح.			
25	مُبادلة الآخرين الابتسام.			
26	استخدام تعابير الوجه في التّواصل مع الآخرين.			
27	استخدام إشارات معينة للتّعبير عن احتياجاتهم.			
28	استخدام اليد لتحيّة الآخرين ووداعهم.			
29	استخدام حركات الجسد أثناء الحديث لجذب انتباه الآخرين.			
30	استخدام حركات الجسد أثناء الحديث بما يناسب الموقف.			
31	إظهار مشاعر (الحزن، الألم، الفرح...) تبعاً للمواقف التّي يتعرضون لها.			
32	تقليد بعض الأصوات.			
33	تقليد بعض الحركات.			
34	تقبّل التّلامس الجسدي المحدود مع الآخرين (الرّبت على الكتف، مسح الرأس).			
35	التّفاعل مع الآخرين بسهولة.			

ثالثاً: استبانة الانضباط الذّاتي عند أطفال الرّوضة

م	البنود	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
	يمتلك الأطفال القدرة على:			
1	التزام الصّمت أثناء حديث المُعلّمة.			
2	رفع اليد عند الرّغبة في المُشاركة.			
3	الوقوف باحترام عند دخول المُعلّمة غرفة النشاط.			
4	استغلال الوقت في أشياء مفيدة.			
5	الإصرار على النّجاح في كل عمل يقومون به.			
6	مُساعدة الأقران عند طلب المُساعدة منهم.			

م	البنود	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
7	التّطوع لعمل الخير للآخرين.			
8	طلب المُساعدة من الآخرين عند الحاجة.			
9	انتظار الدّور بالحديث.			
10	مُحاورة الأقران بأسلوب هادئ.			
11	ضبط النّفس عند الغضب.			
12	مُقابلة الآخرين بابتسامة.			
13	الجلوس بالمكان دون التّنقل من مكان لآخر.			
14	الاعتماد على النّفس في إنجاز المهام المطلوبة منهم.			
15	الاعتذار عند الإساءة لأحد.			
16	إصلاح ما تمّ إفساده.			
17	التّسامح مع الآخرين دون تردّد.			
18	ترتيب حاجاتهم الخاصّة.			
19	المُحافظة على نظافة الملابس.			
20	تكوين علاقات وديّة مع الأقران.			
21	التّعاون مع الأقران في الأنشطة الجماعية.			
22	إعادة الأشياء التّي يتمّ العثور عليها لأصحابها.			
23	تجنّب التّعدّي على أحد بالضرب.			
24	التّعبير عن الرأي بحريّة.			
25	الامتناع عن تناول الطّعام أثناء الدرس.			
26	تجنّب إثارة الفوضى داخل غرفة النّشاط.			
27	الاستئذان قبل دخول غرفة النّشاط وخروجها.			
28	التّركيز في نشاط معين حتّى انتهائه.			
29	تنفيذ تعليمات المعلّمة برضا وقناعة.			
30	تحمّل مسؤوليّة الأفعال والتّصرفات.			
31	التّفكير قبل التّصرف.			
32	الاعتماد على النّفس في حلّ المُشكلات.			
33	تقبّل آراء الآخرين.			
34	تقبّل الخسارة أثناء اللّعب.			
35	الابتعاد عن الأشياء الخطرة داخل الرّوضة.			
36	احترام العاملين في الرّوضة.			
37	التزام القوانين والأنظمة.			
38	المُحافظة على ممتلكات الرّوضة.			

ملحق (5)

الصورة النّهائية لأداة البحث

الجمهوريّة العربيّة السّوريّة
جامعة حماة
كليّة التّربية
قسم تربية الطّفل – دراسات العليا

أختي المُعلّمة الفاضلة....

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي بعنوان "**أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات**"

استكمالاً لنيل درجة الماجستير في تربية الطّفل، ولتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بإعداد ثلاث استبانات أداة للبحث الموضوعة بين أيديكم على النّحو الآتي:

الاستبانة الأولى: لتعرّف مستوى تطبيق منهج منتسوري في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.

الاستبانة الثّانية: لتعرّف مستوى التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.

الاستبانة الثّالثة: لتعرّف مستوى الانضباط الذّاتي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلّمات.

ونظراً لأهميّة خبرتكنّ يُرجى الإجابة عن **جميع** بنود الاستبانة بوضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة راجية توخّي الدّقة والموضوعيّة لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيق أهداف البحث.

علماً بأنّ الإجابات التّي سيتمّ الحصول عليها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع خالص الشّكر والتّقدير

الباحثة: رياض محمد موفق المحمود

أولاً – التّعاريف الإجرائيّة لمتغيّرات البحث:

1– منهج مونتسوري: هو منهج تربوي موجّه للأطفال، يؤكّد على حريّة الطّفل في بيئة معدّة له، تتناسب مع خصائصه، ومزودة بالإمكانات الماديّة والأجهزة والأدوات ذات المواصفات الملاءمة للطّفل، والكوادر البشريّة المعدّة نفسيّاً وتربويّاً لتربية الطّفل.

2– التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي): هو مجموعة من الاستجابات اللّفظية وغير اللّفظية الصّادرة عن الطّفل نتيجة تواصله مع المعلّمة أو مع أقرانه في غرفة النّشاط، وتتمثل في التّحدث والاستماع للمحادثة، واستخدام إيماءات الجسم وتعابير الوجه والتّواصل البصري، ويقاس بالدّرجة التّي يحصل عليها أفراد العيّنة على استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي).

3– الانضباط الذّاتي: هو التزام الطّفل بالتّعليمات والعمل وفقاً لمضامينها، من خلال توجيه ورقابة ذاتية لميوله ورغباته وحاجاته، والالتزام الذّاتي بالقوانين والأنظمة المحدّدة في غرفة النّشاط، ويقاس بالدّرجة التّي يحصل عليها أفراد العيّنة على استبانة الانضباط الذّاتي.

ثانياً – البيانات الأساسيّة:

1. تبعيّة الرّوضة: حكوميّة ☐ ، خاصّة ☐
2. اتّباع دورة مونتسوري: اتّبعت ☐ ، لم اتّبع ☐

1) استبانة تطبيق منهج مونتسوري في رياض الأطفال

الرّقم	البنود	درجة التّطبيق				
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جداً
المحور الأوّل: المُعلّمة						
1	تُشجّع الطّفل على الاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة.					
2	تعمل على كسب ثقة الطّفل ومحبته لها.					
3	تتعامل مع الأطفال بصبرٍ ورفق.					
4	تُوفر جواً مريحاً يحقّق التّوازن النّفسي والعاطفي عند الطّفل.					
5	تُراعي احتياجات الأطفال عند إعداد الأنشطة.					
6	تُدرب الأطفال على إعادة الأدوات إلى أماكنها بعد الانتهاء منها.					
7	تُراعي تدرّج مستويات السّهولة والصّعوبة في تخطيط الأنشطة.					
8	تُركز على الأنشطة التّي تنمّي حواس الطّفل.					
9	تُعدُّ أنشطة تشجّع الطّفل على التّفكير النّقدي (البحث عن المعلومات ومعالجتها).					
10	تُعدُّ أنشطة تشجّع الطّفل على الابداع (توليد أفكار جديدة).					
11	تُتيح للطّفل المجال لأن يجرّب بمفرده.					

12	تُوفر أنشطة تُتيح للطّفل فرص التّعلّم والتّفاعل بطريقة مُمتعة ومُبتكرة.						
13	تُقدم أنشطة تُنمّي مهارات الحياة اليومية لدى الطّفل.						
14	تُوفر أنشطة للأطفال الّذين يتجنّبون العمل الجماعي.						
15	تُراقب أداء الطّفل أثناء تنفيذه النّشاط.						
16	تتقبّل آراء الأطفال وأفكارهم ومُقترحاتهم.						
17	تُعزّز السّلوك الإيجابي عند الطّفل.						
18	تعمل على تنميّة مهارة حلّ المشكلات عند الطّفل.						
19	تستخدم مفردات لغويّة واضحة وبسيطة.						
20	تتواصل مع أولياء الأمور باستمرار.						
21	تُقدّم المُساعدة للأطفال عند الحاجة إليها.						
المحور الثّاني: البيئة التعليميّة							
22	تتضمّن البيئة غرف نشاط واسعة تُناسب أعداد الأطفال.						
23	تتوفر مساحات تُتيح للطّفل حريّة الحركة والنّشاط.						
24	تتوفر داخل غرف النّشاط الشّروط الفيزيقيّة المُلائمة (التّهوية، الإنارة...).						
25	تُلوّن جدران غرف النّشاط بألوان جذّابة.						
26	تحتوي أركان مُتعددة.						
27	تتوفر طاولات ذات أشكال مُختلفة.						
28	تتوفر كراسي مُناسبة تُلائم حجم الطّفل.						
29	تتضمّن خزائن لحفظ المواد والأدوات المُختلفة.						
30	تتوفر مساحة كافية لتنفيذ الأنشطة الحركيّة.						
31	تتوفر قطع سجاد فرديّة تسمح للطّفل بالجلوس على الأرض.						
32	تتوفر مغاسل وحمامات تُناسب حجم الأطفال.						
33	توجد حديقة يتوفر فيها شروط الأمان والسّلامة.						
المحور الثّالث: الطّفل							
34	يتفاعل الطّفل مع الأدوات بشكل فردي.						
35	يعتمد على نفسه في أداء مُختلف الأنشطة.						
36	يُميّز الطّفل السلوكيّات الإيجابية من السّلبية.						
37	يلتزم القواعد والتّعليمات.						
38	يكتشف أخطاءه بنفسه.						
39	يُعبر عن انفعالاته بطريقة صحيحة.						
40	يُنهي النّشاط المطلوب في الوقت المحدّد.						
41	يتحمّل مسؤوليّاته الشخصيّة دون مساعدة.						
42	يُؤدي الأنشطة النّي تتطلب التآزر الحسّي الحركي.						
43	يُصنف الأشياء حسب (الشّكل، اللّون، الحجم).						

44	يُميّز الألوان المُختلفة عن بعضها.					
45	يُكمل الجزء النّاقص في صورة.					
46	يُرتّب الأحجام المُختلفة.					
47	يربط بين شكل الحرف وصوته.					
48	يُميّز الرّوائح المُختلفة عن بعضها.					
49	يُميّز الأطعمة المُختلفة عن بعضها.					
50	يُميّز ملمس الأشياء (خشن، ناعم...).					
51	يُرتّب الأفكار ترتيباً منطقياً عند عرضها.					
52	يحلّ المُشكلات التّي تُواجهه.					

2) استبانة التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) لدى أطفال الرّوضة

الرّقم	البنود	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
المحور الأوّل: التّفاعل اللّفظي						
يمتلك الأطفال القدرة على:						
1	إلقاء التّحية على الآخرين.					
2	الإصغاء لحديث الآخرين.					
3	الاستجابة للآخرين عند مناداتهم بأسمائهم.					
4	المُبادرة في الحديث.					
5	التّحدث بصوت مسموع.					
6	استخدام الكلمات المناسبة للتّعبير عن الأفكار والمشاعر.					
7	تمييز الأصوات المُختلفة عن بعضها.					
8	المُشاركة في الحديث.					
9	المُناقشة للتّوصل إلى حلّ مع الآخرين.					
10	تكرار ما يتمّ الاستماع إليه من كلمات وأغانٍ.					
11	تقليد بعض الأصوات.					
12	تسمية بعض الأشياء الموجودة في البيئة المُحيطة.					
13	الاستفسار عن معنى بعض الكلمات التّي يسمعونها.					
14	الإجابة عن الأسئلة الموجّهة إليهم من الآخرين.					
15	استخدام عبارات القبول والرّفض (نعم، لا).					
16	سرد الأحداث التّي يمرون بها في الحياة اليومية.					

17	تبادل الحوار مع الأقران في مواقف التّعلّم المُختلفة.					
18	التّحدث بطريقة تُناسب الموقف.					
19	إعادة صياغة ما تمّ الاستماع إليه بلغتهم الخاصّة.					
20	طرح الأسئلة على المُعلمة أثناء أداء النّشاط.					
المحور الثّاني: التّفاعل غير اللّفظي						
يمتلك الأطفال القدرة على:						
21	التّواصل البصري مع الآخرين أثناء الحديث.					
22	فهم تعابير وجه المُعلّمة بشكل صحيح.					
23	مُبادلة الآخرين الابتسام.					
24	استخدام تعابير الوجه في التّواصل مع الآخرين.					
25	استخدام إشارات معينة للتّعبير عن احتياجاتهم.					
26	استخدام اليد لتحيّة الآخرين ووداعهم.					
27	استخدام حركات الجسد في أثناء الحديث.					
28	إظهار مشاعر (الحزن، الألم، الفرح...) تبعاً للمواقف التّي يتعرضون لها.					
29	تقليد بعض الحركات.					
30	تقبّل التّلامس الجسدي المحدود مع الآخرين (الرّبت على الكتف، مسح الرّأس).					

3) استبانة الانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة

الرّقم	البنود	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
يمتلك الأطفال القدرة على:						
1	التزام الصّمت أثناء حديث المُعلّمة.					
2	رفع اليد عند الرّغبة في المُشاركة.					
3	الوقوف باحترام عند دخول المعلّمة غرفة النّشاط.					
4	مُساعدة الأقران عند طلب المُساعدة منهم.					
5	طلب المُساعدة من الآخرين عند الحاجة.					
6	انتظار الدّور بالحديث.					
7	مُحاورة الأقران بأسلوب هادئ.					

8	ضبط النّفس عند الغضب.					
9	مُقابلة الآخرين بابتسامة.					
10	التّأبات في الجلوس بمكانهم المُخصص.					
11	الاعتماد على النّفس في إنجاز المهام المطلوبة					
12	الاعتذار عند الإساءة لأحد.					
13	إصلاح ما تمّ إفساده.					
14	التّسامح مع الآخرين دون تردّد.					
15	ترتيب حاجاتهم الخاصّة.					
16	المُحافظة على نظافة الملابس.					
17	تكوين علاقات وديّة مع الأقران.					
18	التّعاون مع الأقران في الأنشطة الجماعية.					
19	إعادة الأشياء التّي يتمّ العثور عليها لأصحابها.					
20	تجنّب التّعدّي على أحد بالضرب.					
21	التّعبير عن الرأي بحريّة.					
22	الامتناع عن تناول الطّعام أثناء الدرس.					
23	تجنّب إثارة الفوضى داخل غرفة النّشاط.					
24	الاستئذان قبل دخول غرفة النّشاط وخروجها.					
25	التّركيز في نشاط معين حتّى انتهائه.					
26	تنفيذ تعليمات المعلّمة برضا وقناعة.					
27	تحمّل مسؤوليّة الأفعال والتّصرفات.					
28	التّفكير قبل إصدار أيّ سلوك.					
29	الاعتماد على النّفس في حلّ المُشكلات.					
30	تقبّل آراء الآخرين.					
31	تقبّل الخسارة في أثناء اللّعب.					
32	احترام العاملين في الرّوضة.					
33	التزام القوانين والأنظمة.					
34	المُحافظة على ممتلكات الرّوضة.					

ملحق (6) موافقة مديريّة التّربية على تطبيق البحث

الجمهورية العربية السورية
جامعة حماه
كلية التربية

SYRIAN ARAB REPUBLIC
Hama University
Education College

- المعلم الخاص:
- المعلم الأساسي:

السيد مدير التربية المحترم

موافق أصولاً
مدير التربية والتعليم في حماة
أحمد محمد المداح
٢٠١٩/٢/٥

تحية طيبة وبعد...

يرجى تسهيل مهمة الباحثة رياض محمد موفق المحمود والسماح لها بتطبيق أدوات البحث لرسالة الماجستير التي تعدها بعنوان:

" أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التفاعل (اللفظي وغير اللفظي) والانضباط الذاتي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات "

من خلال تطبيق استبانات البحث على معلمات رياض الأطفال الخاصة والعامة في مدينة حماه.

ولكم جزيل الشكر

المشرفة
د. لينا حسن

عميد كلية التربية
د. مهنا العلواني

- الموجه والمشرف:
- المعلم الخاص + الأساسي:

السيد مدير التربية
نقترح الموافقة - بالسماح لزيادة
رياض الأطفال الخاصة والعام
بإجراء اللازم
مدير التربية
٢٠١٩/٢/٥

السيد مدير التعليم
نقترح الموافقة لإجراء البحث العلمي
رئيس دائرة المناهج والتوجيه
نزار محمد الحايك

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

ملحق (7) التدقيق اللغوي

إلى عمادة كلية التّربية بجامعة حماة

تصريح

مقدّمه: **الأستاذة ريم محمد عدنان الصّيرفي**، إجازة في الآداب – قسم اللّغة العربيّة– جامعة البعث

تحية طيبة، أما بعد:

لقد قمت وعلى مسؤوليّتي الشّخصية بالتّدقيق اللّغوي والنّحوي لكامل محتوى هذا البحث المقدّم لنيل درجة الماجستير في قسم تربية الطّفل، الموسوم بعنوان:

"أثر تطبيق منهج مونتسوري في تحقيق التّفاعل (اللّفظي وغير اللّفظي) والانضباط الذّاتي لدى أطفال الرّوضة من وجهة نظر المعلّمات"

الذي تقدّمت به طالبة الدّراسات العليا **رياض محمد موفق المحمود**.

يرجى التّفضل بالاطلاع، وتقبلوا فائق التّقدير والاحترام

٢٠٢٥/١٠/٢٠

ريم محمد عدنان الصّيرفي

Summary

The Effect of Applying the Montessori Approach on Interaction (Verbal and Non- Verbal) and "Achieving Kindergarten Children from " Self- discipline Among the teachers' Points of View

Research Objectives: This research aims identify The Effect of Applying the Montessori Approach on Achieving Interaction (Verbal and Non- Verbal) and Self- discipline Among Kindergarten Children from the teachers' Points of View, this objective is further broken down into the following sub-objectives:

1. Identify the level of application of the Montessori approach in kindergartens from the teachers' points of view.
2. Identify the level of interaction (verbal and non- verbal) among children from the teachers' points of view.
3. Identify the level of self- discipline among children from the teachers' points of view.
4. Identify the effect of applying the Montessori approach on achieving interaction (verbal and non- verbal) among children from the teachers' points of view.
5. Identify the effect of applying the Montessori approach on achieving self-discipline in children from the teachers' points of view.
6. Identify the differences in the level of application of the Montessori approach in kindergartens according to the variables of kindergarten affiliation and participation in the Montessori program.
7. Identify the differences in the level of interaction (verbal and non- verbal) among kindergarten children from the teachers' points of view according to the variables of kindergarten affiliation and participation in the Montessori program.
8. Identify the differences in the level of self-discipline among kindergarten children from the teachers' points of view according to the variables of kindergarten affiliation and participation in the Montessori program.

The research comprised five chapters as follows:

Chapter One: "The Methodological Framework of the Research" which includes: an introduction, the research problem, the significance of the research, the research objectives, the research questions, the research variables,

the research hypotheses, the scope of the research, the research methodology, the research population and sample, the research tools, and the research terminology and its operational definitions.

Chapter Two: "Previous Studies" which included three sections related to the research variables (the Montessori approach, verbal and non- verbal interaction, self-discipline), These sections covered local studies, Arab studies, and international studies.

Chapter Three: "Theoretical Framework" comprises three main sections:

*** Section One - The Montessori approach:** This section includes a historical overview of Maria Montessori's life, the concept of the Montessori approach, its foundations, its basic principles and objectives, the teacher's role in the Montessori approach, the characteristics of the Montessori classroom environment, the cornerstones and general guidelines for implementing Montessori activities, the advantages of the Montessori approach, and criticisms levelled against it.

*** Section Two - Interaction (Verbal and Non- verbal):** This section covers the concept of interaction, its importance, pillars, functions, patterns, and types, the teacher's role in managing interaction, techniques for achieving interaction and the factors influencing it and methods for improving it, factors that hinder interaction, and interaction (verbal and non- verbal) in the Montessori approach.

*** * Section Three - Self-Discipline:** This includes the concept, the difference between self-discipline and external discipline, the importance of self-discipline and the theories that explain it, the foundations and basic components upon which self-discipline is based, building self-discipline in kindergarten children, the characteristics of self-disciplined children, the teacher's role in developing self-discipline in children, the factors affecting self-discipline and the obstacles to achieving it, and self-discipline in the Montessori approach.

Chapter Four: "Field Research Procedures" This chapter addresses the field aspect of the research represented by the following procedures:

• **Research Methodology:** The current research adopted the descriptive-analytical method as the appropriate approach to achieving the research objectives.

• **Research Population and Sample:**

- **Research Population:** The original research population consisted of all female teachers in public and private kindergartens in the city of Hama.

Summary

- **Research Sample:** The research sample consisted of (148) kindergarten teachers, distributed as follows: (50) teachers from public kindergartens and (98) teachers from private kindergartens.

• **Research Instrument:** The following instruments were used:

1. A questionnaire on the application of the Montessori approach in kindergartens.
2. A questionnaire on interaction (verbal and non- verbal) among kindergarten children.
3. A questionnaire on self-discipline among kindergarten children.

Chapter Five: "Presenting of Research Results, Discussing, and Interpreting"

The research results were as follows:

• The level of application of the Montessori approach in kindergartens from the teachers' points of view was moderate.

• The level of interaction (verbal and non- verbal) among children from the teachers' points of view was high.

• The level of self-discipline among children from the teachers' points of view was moderate.

Results of the research hypotheses:

• There is a statistically significant effect of applying the Montessori approach on achieving verbal interaction among kindergarten children.

• There is a statistically significant effect of applying the Montessori approach on achieving non- verbal interaction among kindergarten children.

• There is a statistically significant effect of applying the Montessori approach on achieving self-discipline among kindergarten children.

• There is a statistically significant difference between the mean responses of kindergarten teachers regarding the level of Montessori approach application, the level of interaction (verbal and non-verbal), and the level of self-discipline, according to the kindergarten affiliation variable, these differences favour teachers working in private kindergartens who had the highest mean scores.

• There is a statistically significant difference between the mean scores of kindergarten teachers in the following areas: (application of the Montessori approach), (level of interaction (verbal and non-verbal)), and (level of self-discipline), depending on whether they completed the Montessori training course, these differences favour the teachers who completed the Montessori course as they had the highest mean scores.

Summary

In light of these findings, the research offers several recommendations the most important of which is:

1- Establishing clear criteria for accrediting kindergartens that follow the Montessori method by developing a guide that stipulates a minimum set of resources and conditions related to materials, the number of children, and the required space, to ensure the genuine, rather than merely formal, implementation of the approach.

2. Establish partnerships with specialized and accredited training institutions in the Montessori approach to offer basic and advanced courses for teachers in public and private kindergartens based on this approach.

3. Allocate financial support for implementing the Montessori approach in all kindergartens, given the high cost of Montessori materials and tools, particularly in public kindergartens.

4. Adopt a mandatory training policy for teachers by making completion of specialized and accredited Montessori training courses a prerequisite for employment or continued work in the kindergarten, and provide financial and non-financial incentives for teachers who excel in implementing the Montessori approach using the best methods.

5. Emphasize the clear integration of classroom interaction and self-discipline skills into kindergarten curricula, with specialized organization and training for teachers in these areas.

Syrian Arab Republic

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Hama University

Faculty of Education

Department of Child Education

The Effect of Applying the Montessori Approach on Achieving Interaction (Verbal and Non-Verbal) and Self-discipline Among Kindergarten Children from the Teachers' Points of View

"A thesis submitted to obtain a Master's degree in Child Education"

Prepared by:

Riad Mohammed Muwaffaq al-Mahmoud

supervisor
Dr. Lina Hasan
Assistant Professor in
Department of child Education
Faculty of Education- Hama University

Co- supervisor
Dr. Darin Al Ramadan
Assistant Professor in
Department of child Education
Faculty of Education- Hama University

Academic Year: $\frac{2025 - 2026\ AD}{1446 - 1447\ AH}$