الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

وزارة التعليم العـالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم: .....

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة

الماستـــــر

تخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

أثر منهج "ماريا مونتيسوري" في تنميّة المهارات اللّسانيّة لطفل ما قبل التّمدرس

-مؤسّسة بيت الرّيحان قالمة أنموذجًا-

مقدّمة من قبل:
الطّالبة: **خلود رحايلية**
الطّالبة: **سـارة حوالـة**

تاريخ المناقشة: 19 / 06 / 2022

أمام اللّجنة المشكلة من:

الاسم واللّقب	الرّتبـــة	مؤسّسة الانتماء	الصّفة
الطّاهر بلعز	أستاذ محاضر (ب)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسًا
حدّة روابحيّة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفًا ومقررًا
عبد الغاني بوعمامة	أستاذ محاضر (ب)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مناقشًا

السنة الجامعية: 2022/2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

أهدي هذه الثّمرة الطّيّبة:

إلى كلّ من ساهم في وصولي إلى هذه المرتبة من العلم والتّعلّم.

إلى عائلتي الكريمة التي أنجبت وربّت، وبذلت وساندت في كلّ الظّروف. "أمّي الحبيبة" المعلّمة والأنيسة الأولى من الطّفولة، "أبي الغالي" مصدر قوّتي وثباتي وعزوتي إلى مماتي، إخوتي وأخواتي ذرعي الحامي بكلّ أزماتي. "محي الدّين" و"أكرم عبد الله" و"سميّة" وزوجها دون أن أنسى البراعم الصّغيرة أختي "نور الهدى" وقطعة قلبي ابن أختي "يحيى ماهين"

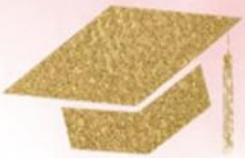
إلى عمّاتي وخالاتي على رأسهنّ "فاطمة الزّهراء" و"نزيهة" و"سناء".

إلى خليلتي صديقة عمري ورفيقة دربي العزيزة المخلصة، الهديّة التي ظفرت بها من الله عز وجلّ لتكون لي مصدر العطف والدّعم في كلّ لحظة "مروة رفاد" وأختها "كريمة رفاد" وعائلتهما المضيافة الأمينة.

إلى من جمعني بها القدر رفيقتي وأنيسة وحدتي في الجامعة وشريكتي في هذا العمل الطيّبة الشّجاعة "سارة حوالة"

إلى البراءة في كلّ زمان ومكان ...إلى كلّ طالب وباحث لا يكلّ من البحث مهما كان.

إلى من يطّلع على هذا المجهود بكلّ احترام وأمانة، مع كلّ الحب من "خلود رحايلية"



إهداء:

الى ملاكي الحارس في الحياة، الى سندي وقوتي وملاذي بعد الله، إلى التي أعطت كل شيء وصبرت على كل شيء، الى من كان دعاؤها سر نجاتي، "امي الغالية".

الى من كلله الله بالوقار والهيبة، ويا من أحمل اسمه بكل فخر واعتزاز، إلى الذي وهبني كل ما يملك ولم يبخل عليا يوما حتى أحقق المبتغى ،"أبي الغالي".

الى توأم روحي وحيدتي ورفيقة دربي، الى صاحبة القلب الطاهر ، الى من رافقتني منذ ان حملنا حقائب صغيرة وسرنا الدرب معا ، يا من تعجز الكلمات عن ذكر بعضك، "أختي العزيزة سوسن".

الى اللذين ظفرت بهم هدية من الأقدار، إلى فلذتا كبدي، الى من أفتخر أنني أختهما الكبرى، أخويّ العزيزين "عبد الرحيم" و "عبد الجليل" .

الى من جمعنا القدر، إلى الذي شدّ بيدي، وثبت خطواتي عندما غلبتها الأيام، الى زوجي وعائلتي الثانية "هاني"

الى من جمعني بها الزمان والمكان، إلى من أقول أنها صديقتي ورفيقة دربي وقلبي بكل فخر "خلود رحايلية"

إلى كل الأهل والأصدقاء الذين أحسنوا عوني كثر أنتم وأخص بالذكر ابنة عمي "مريم" مي وصديقتي "عايدة" و الصديقة والأخت الوفية التي كانت الدعم والسند لنا "مروة رفاد"

الى جميع أساتذتي في مشواري واخص بالذكر مشرفتي "حدة روابحية" التي أنارت لنا طريق ولم تبخل علينا بحرف، لك مني كل الحب والتقدير والاحترام.

لكم أهدي هذا المولود العلمي الذي هو ختام مسيرتي "حوالة سارة"

"شكر وعرفان"

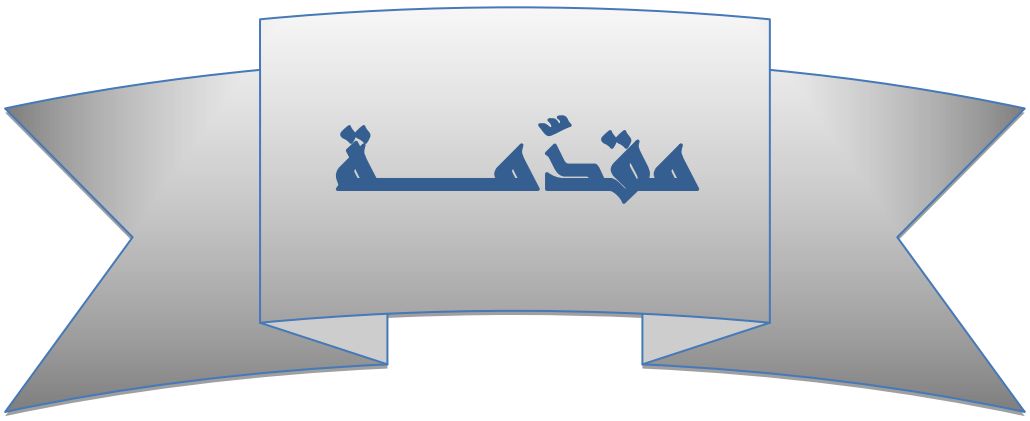
الحمد والشّكر لله الّذي عليه توكّلنا وإليه لجأنا وما كان توفيقنا إلّا بمشيئته، أمّا بعد:

نتقدّم بالشّكر الجزيل للأستاذة المشرفة الدّكتورة "**حدّة روابحيّة**" نظير جهودها الغزيرة في توجيهنا ودعمنا المتواصل وكلّ ما تفضّلت به من نصائح وفاضت به من خبرات وإرشادات، بارك الله فيها وحفظها من كلّ شر.

كما لا يفوتنا شكر أعضاء لجنة المناقشة المتكوّنة من الدّكتور "**الطّاهر بلعز**" والدّكتور "**عبد الغاني بوعمامة**"، لسهرهم من أجل الاطّلاع على المذكّرة وتصويب ما وقع فيها من هفوات أكاديميّة فجزاهم الله عنّا خير الجزاء.

دون أن ننسى شكر كلّ من له إسهام من قريب أو بعيد بقليل أو كثير لإتمام دراستنا على خير ما يرام من أناس ومؤسّسات خاصّة بالطّفولة المبكّرة وعلى رأسهم مديرة بيت الرّيحان (قالمة) التي زوّدتنا بالمصادر والمعلومات اللّازمة حين كنّا في أمسّ الحاجة.

شكر خاصّ كذلك لجميع أساتذتنا بالجامعة وعلى رأسهم الأستاذة الفاضلة "سناء حمايديّة" التي تسعى دائمًا لتكون عونا لجميع الطّلبة جزاها الله خير الجزاء.


مقدّمة

تؤدّي المناهج التّربويّة أبرز دور في بناء الأفراد والمجتمعات، فإليها يُنسَب الفضل حين الارتقاء، وعليها يقع اللّومُ وقت الانحطاط، لأنّ التّعليم هو محرّك عجلة التّقدّم أو التّخلّف بالنّسبة لكلّ أمّة.

تساعد هذه المناهج في الحفاظ على الهويّة وتكوين أسس وقواعد معرفيّة متينة بناءً على تنفيذ الاستراتيجيّات المخطّط لها مسبقًا؛ بغية تحديد طرائق التّدريس في جميع الأطوار التّعليميّة لتواكب الحركة السّريعة للعولمة، وقبل الحديث عن هذه الأطوار وجب أوّلا إبداء الاهتمام الكافي والعناية الفائقة للطّفولة المبكّرة؛ كونها المرحلة الأكثر أهميّة على الإطلاق، ففيها يكون الذّهن خاليًا وقادرًا على امتصاص أيّة معلومة (العقل الماصّ) كما يكون الطّفل مرهف الحسّ كثير الفضول، لدرجة أنّ كلّ ما يحدث في هذه الفترة سيظلّ متأصّلًا في ذاته سواء في عقله أم في نفسه، في وعيه أو في لا وعيه، لهذا صار لزامًا على المربّين وأولياء الأمور السّعي بخطًى حثيثةٍ لتوسيع مدارك الأطفال قبل المدرسة حتّى يتسنّى للمعلّمين إكمال العمليّة بما يتناسب مع احتياجات الأطفال العلميّة والثّقافيّة والدّينيّة...

وعلى الرّغم من كثرة المناهج التّربويّة واختلافها إلّا أنّها تشترك في سعيها لبناء الطّفل الصّالح المصلح، المتوازن من خلال تفجير طاقاته وأهدافه المخفيّة للوصول به إلى أعلى مراتب الرّقيّ والنّجاح، ومن بين هذه المناهج منهج "ماريا مونتيسوري" الذي عني هذا البحث بالتّنقيب في خباياه بمختلف أركانه (الحياة العمليّة، التّربية الحسيّة، الثّقافيّات، الرّياضيّات واللّغة) كونها أسّست لمنهج متكامل قدر المستطاع لرفع مستويات الأطفال وتهيئتهم لخوض الحياة بجميع ظروفها، مركّزين في ذلك على أهميّة هذا المنهج في تنميّة مهاراتهم اللّسانيّة بالاعتماد على إشكاليّة فحواها: **كيف ينمّي منهج "ماريا مونتيسوري" المهارات اللّسانيّة لطفل ما قبل التّمدرس؟**

وقد خلّفت هذه الإشكاليّة تساؤلات فرعيّة، يمكن حصرها في النّقاط الآتية:

- ما هي أركان وأسس منهج "ماريا مونتيسوري" التي تساهم في تنميّة اللّغة؟
- ما هي الوسائل التّعليميّة الخاصّة بتعليم المهارات اللّسانيّة في هذا المنهج؟
- كيف تبني أركان هذا المنهج لغة الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس؟
- هل يتجاوب طفل ما قبل التّمدرس مع استراتيجيّة هذا المنهج فعلًا؟

وانطلقنا للبحث عنها من فرضيّات بعينها تمثّلت في:

- يفترض البحث أنّ منهج "ماريا مونتيسوري" ينمّي المهارات اللّسانيّة باستخدام عدّة أنشطة ووسائل تعليميّة خاصّة.
- نفترض أنّ كلّ أركان هذا المنهج تساهم في تطوير الأداء اللّسانيّ بشكل منظّم ومدروس مناسب لعمر الطّفل.

- تفترض الدّراسة أن وسائل هذا المنهج تم تطويره وفق مستحدثات التّكنولوجيا الحديثة، وتطوّر مقاربات التّعليم.
- يفترض البحث أنّ أركان هذا المنهج تتضافر بشكل متكامل ومنسجم لبناء لغة طفل الرّوضة.
- يفترض أن طفل ما قبل التّمدرس يتجاوب مع هذه الاستراتيجيّة بطريقة إيجابيّة بالنّظر إلى الشّهرة التي وصل إليها هذا المنهج في الآونة الأخيرة.

يبدأ المنهج المونتيسوري مع الطّفل منذ الولادة ويؤطّر لبناء تكوينه النّفسيّ والجسميّ والعقليّ وكذا اللّسانيّ، وهو ما جعل بعض الدّراسات السّابقة تصبّ اهتمامها في البحث عن هذا المنهج وتأثيره على الجانب النّفسيّ والعقليّ للطّفل، وتوالت هذه الدّراسات كما يلي:

- "دراسة مقارنة بين منهج منتسوري والمنهج المطوّر التّابع لوزارة التّربية والتّعليم المصريّة في قدرات التّفكير الابتكاري لدى طفل الرّوضة" من إعداد "سارة محمود خالد عبد اللّطيف" –رسالة ماجستير– قسم الدّراسات النّفسيّة للأطفال (2015م) قامت الباحثة بمقارنة منهج منتسوري بالمنهج المستخدم في المدارس التّابعة لوزارة التّربية والتّعليم في قدرات التّفكير الابتكاري، معتمدة على المنهج المقارن حيث تكوّنت عيّنتها المدروسة من ستّين (60) طفلًا، منقسمين إلى قسمين بحيث كلّ مجموعة تدرس بمنهج، ثمّ استعملت اختبار "بول تورانس" لقياس التّفكير الابتكاريّ، ومن النّتائج التي توصّلت لها وجود فروق دالّة إحصائيّا بين أطفال الرّوضة الذين طبق عليهم "المنهج المنتسوري" وأطفال الرّوضة الذين طبّق عليهم المنهج المطوّر التّابع لوزارة التّربية والتّعليم في قدرات التّفكير الابتكاريّ خاصّة قدرة الأصالة والمرونة إضافة إلى قدرة التّركيز على التّفاصيل.
- "أثر تطبيق منهج مونتيسوري في تنميّة مهارات التّفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطوّر لدى أطفال الرّوضة" من إعداد: "نورة بنت محمّد بن عبد السّالم" –رسالة ماجيستير– قسم المناهج وطرق التّدريس، كليّة التّربية، جامعة الملك سعود ، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة،(2020م) قامت هذه الباحثة بالتّعرّف على أثر تطبيق هذا المنهج في تنميّة مهارات التّفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطوّر لدى أطفال مرحلة الرّوضة، فاستخدمت المنهج السّببي المقارن، واتّخذت عيّنة قصديّة من خمسين (50) طفلًا، مقسّمين إلى خمسة وعشرين (25) طفلًا في روضة تعتمد بالمنهج المونتيسوري والعدد نفسه للعيّنة التي تنتمي لروضة تستخدم المنهج المطوّر، وتتراوح أعمارهم بين 4–5 سنوات، وكانت نتائج هذا البحث على نحو: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات أفراد عيّنة البحث الذين طبّق عليهم منهج منتسوري على الدّرجة الكلّية لاختبار التّفكير الإبداعيّ ومهاراته (الطّلاقة، الأصالة، الخيال) وهي لصالح القياس والاختبار البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات أفراد عيّنة البحث

الذين طبق عليهم المنهج المطور على الدّرجة الكليّة لاختبار التّفكير الإبداعيّ ومهاراته (الطّلاقة، الأصالة، الخيال)، وهي لصالح القياس البعدي.

- "فاعليّة برنامج تدريبيّ قائم على منهج "ماريا مونتيسوري" لخفض سوء التّكيّف المدرسيّ لدى تلاميذ السنة الثّانية ابتدائي بمدينة الجلفة" لـ "سعاد بن غليسي": هي أطروحة دكتوراه نوقشت في الموسم الفارط (2021/2020م)قامت بكشف فعاليّة برنامج تدريبي قائم على منهج "ماريا مونتيسوري" لخفض سوء التّكيّف المدرسيّ القائم على التّصميم (القبليّ، البعديّ، التّتبعيّ) من خلال دراسة عيّنة أفراد تتكوّن من ثلاثين (30) تلميذًا وتلميذة، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، تُرِكَت إحداها دون تطبيق أي برنامج عليها، وأخرى طبّقت عليها المنهج المونتيسوري في التّعليم، مستعملة في ذلك المنهج شبه التّجريبيّ، فقد قامت بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) باستخدام تقنيّات إحصائيّة كشفت نتائج التّجارب على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج التّلاميذ في مجموعتي الدّراسة في التّكيّف المدرسي لصالح المجموعة التّجريبيّة. كما استنتجت فاعليّة البرنامج التّدريبيّ القائم على منهج "ماريا مونتيسوري" في الخفض من سوء التّكيّف المدرسيّ لتلاميذ السّمة الثّانية ابتدائيّ.

أمّا بخصوص تنميّة وتطوير المهارات اللّسانيّة لطفل ما قبل التّمدرس بواسطة هذا المنهج فلم ترد أيّة دراسة تخصّ هذا الجانب؛ لذا آثرنا الخوض فيه باختيار مؤسّسة تعتمده بشكل كلّيّ لتكون أنموذجًا لدراسة تأثيره على طفل الرّوضة بالجزائر، وعليه جاء البحث موسومًا بـ "**أثر منهج "ماريا مونتيسوري" في تنميّة المهارات اللّسانيّة لطفل ما قبل التّمدرس –مؤسّسة بيت الرّيحان قالمة–**".

لم يكن في الواقع اختيارنا للموضوع محض صدفة وإنّما لاطّلاعنا البسيط على فلسفة المنهج كونه حديث السّاعة بمواقع التّواصل الاجتماعيّ فقد كثرت الدّورات التّدريبيّة بهذا المجال ممّا ولّد داخلنا اندفاعًا لخوض غمار تجربة جديدة فكانت الأسباب الذّاتيّة لاختيار الموضوع متمثّلة في:

- شغفنا بعالم الطّفولة.
- فضولنا اتّجاه منهج "ماريا مونتيسوري" الوافد الجديد إلى بلدنا.
- رغبة منّا في مواكبة قضايا العصر.

وأخرى موضوعيّة تلخّصت في:

- رغبتنا في الاطّلاع على أحدث المناهج التّربويّة وربطها بتخصّصنا لتقديم إضافة علميّة جديدة تساهم في تقييم وتقويم العمليّة التربويّة.

- محاولتنا الدّمج بين الدّراسات اللّسانيّة والقضايا النفسيّة والتّربويّة.

وتسعى هذه الدّراسة لتحقيق جملة أهداف لعلّ أهمّها:

- لفت الانتباه إلى المنهج المونتيسوري وفاعليّته في العمليّة التّربويّة.
- محاولة إدراج هذا المنهج في المقرّرات الوزاريّة وخاصّة الابتدائيّة لإضفاء حيويّة على الفصول الدّراسيّة وتحسين النّتائج بالمؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة.
- الوصول إلى أيسر الطّرق لتعليم المهارات اللّسانيّة للطّفل قبل سنّ التّمدرس.
- إيجاد أساليب تهيئة الطّفل لدخول المرحلة التّعليميّة الابتدائيّة على أفضل حال.
- التّعرّف على أهمّ الأنشطة المطبّقة بالمؤسّسة المستقبلة وتحليل نتائجها.

ولتحقيق هذه الأهداف اتّبعنا المنهج الوصفيّ مستعينين بآليّتي الإحصاء والتّحليل، حيث قمنا باختيار مؤسّسة "بيت الرّيحان" للطّفولة المبكّرة لنتمكّن من عرض وتحليل نماذج من الأنشطة المتّبعة مع الأطفال؛ والكشف عن كيفيّة تنميّة الأداء اللّسانيّ بفضل تطبيق المنهج، واعتمدنا على استبانة لإحصاء مختلف آراء مطبّقيه في بعض مؤسّسات الطّفولة المبكّرة الأخرى بولاية قالمة لمعرفة مدى تأثيره في تطوير المهارات اللّسانيّة للأطفال. واقتضت الدّراسة تقسيمها إلى:

تضمّنت **المقدّمة:** إشكاليّة البحث وأسباب اختيار الموضوع والأهداف المرجوّة منه وتبيان المنهج المتّبع وتقسيم عناصر البحث مع ذكر أهمّ المصادر والمراجع.

وجاء **الفصل الأوّل:** موسوما بـ "**الإطار المفاهيمي للدّراسة**" تناولنا فيه تحديد وضبط المصطلحات المفاتيح للبحث، فعرّفنا المنهج ومنهج "ماريا مونتيسوري"، وحدّدنا مبادئه ومراحله التّعليميّة، إضافة إلى تقديم لمحة عن التّعليم قبل التّمدرس، وبرامج ومستويات هذا المنهج، بالإضافة إلى تعريف المهارات اللّسانيّة، وتحديد أهميّة اكسابها لأطفال ما قبل التّمدرس.

أمّا **الفصل الثّاني** فجاء موسومًا بـ: "**أركان منهج ماريا مونتيسوري ودورها في تنميّة المهارات اللّسانيّة لدى طفل الرّوضة**" تطرّقنا فيه إلى الدّراسة الاستطلاعيّة وأدواتها، ثمّ وصفنا أركان منهج "ماريا مونتيسوري" المتمثّلة في: ركن المواد العمليّة وركن التّربية الحسيّة والثّقافيّات ثمّ ركن الرّياضيّات، واللّغة مع إبراز دور كلّ ركن في تنميّة المهارات اللّسانيّة وعرض أهمّ الأنشطة المطبّقة بالمؤسّسة المستقبلة وتحليل نتائجها، إضافة إلى عرض وتمحيص نتائج الاستبانة.

بينما تضمّنت **الخاتمة:** أهمّ النّتائج المتوصّل إليها مع ذكر بعض التّوصيات المتعلّقة بالمنهج قيد الدّراسة.

اعتمدنا في هذه الدّراسة عدّة مراجع أهمها:

- "برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة لـ "سعديّة محمّد بهادر".
- أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة لـ "فهد خليل زايد".
- سلسلة مونتيسوري المكوّنة من ستّة كتب لـ "رحمة عبد الباقي"

وتجدر الإشارة إلى أنّ البحث قد لاقى عديد الصّعوبات أهمّها:

- ندرة المؤسّسات المطبّقة لمنهج المونتيسوري.
- عدم تعاون شريحة كبيرة من المربّيات مع أسئلة الاستبانة لعدم استيعابهم مفاهيم المنهج المونتيسوري وعدم تطبيقها كما يجب وبالتّالي التّهرّب من الاستجواب حول هذا الموضوع.
- صعوبة الحصول على المراجع الأساسيّة الخاصّة بالمنهج المونتيسوري.

وأخير نتقدّم بالشّكر الجزيل للدّكتورة المشرفة "**حدّة روابحيّة**" على حسن توجيهاتها وصبرها على استفساراتنا، كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة لما سيضيفونه من تعقيبات وتصويبات تخدم هذا البحث.

فصل أوّل:
الإطار المفاهيميّ للدّراسة

أوّلًا_ مفهوم المنهج:

ثانيًا_ منهج "ماريا مونتيسوري"

ثالثا_ التّعليم ما قبل التّمدرس

رابعًا_ المهارات اللّسانيّة

خامسًا_ أنواع المهارات اللّسانيّة

تمهيد:

ممّا لاشكّ فيه أنّ التّعليم معيار لتقدّم الأمم، كونه منظومة متكاملة من مختلف الرّوافد المتشعّبة الاجتماعيّة منها والنفسيّة وغيرها...، ممّا جعله مهنة تستدعي الاطّلاع والتّجديد الدّائمين؛ فمن الطبيعيّ أن يكون اللّبنة الأساسيّة لأيّ مجتمع يصبو إلى السّموّ والازدهار؛ ومن هنا تتبيّن أهميّة تنشئة الأجيال على حبّ العلم والتّعلم بما يُقدّم لها من آليّات فكريّة وماديّة ومعنويّة، تعبّد الطّريق لتكوين أفراد ناجحين على مختلف الأصعدة، كما لا يخفى على أحد فاعليّة التّعليم المبكّر التي يؤكّدها المثل: " **العلم في الصّغر كالنّقش على الحجر**".

وبالحديث عن التّعليم المبكّر تجدر الإشارة إلى أنّ المقصود به ذلك التّعلّم السّابق للتّمدرس النّظاميّ بالمؤسّسات الابتدائيّة؛ أي الكائن مقرّ تلقينه بالحضانات والرّوضات وبعض المؤسّسات الخاصّة الأخرى، وهذا ما يطرح إشكاليّة الاستفسار عن كيفيّة تعليم الأطفال في هذه الأعمار المبكّرة لاسيّما بإدراجنا الحضانات بعدّها مؤسّسات لا للرّعاية فقط كما شاع سابقًا وإنّما للتّعليم كذلك، وستتم الإجابة عن هذا السّؤال المطروح في ثنايا الدّراسة.

تختلف أساليب التّدريس باختلاف خصوصيّة كلّ مرحلة أو مؤسّسة تربويّة تعليميّة، فقد قدّمت جهود لا يستهان بها منذ أفلاطون وما بعده؛ بغية إرساء قواعد متينة للعمليّة التّعليميّة واستغلالها استغلالاً يضمن إنتاج أجوَد تربية وأغزر علم، ليكوّن جيلاً أحسن من سابقيه؛ لأنّ كلّ طريقة تربويّة حديثة استمدّت ما يخدمها من الطّرق السّالفة وأضافت ما يتماشى مع التّطوّر الفكريّ والتّكنولوجيّ في الإطار الزّمني والمكانيّ الّذي تنتمي إليه، لتجعل طفل اليوم أفضل من طفل الأمس، سواءٌ من النّاحية الفكريّة أو البدنيّة أو حتّى الاندماج في المجتمع ومسايرة ركب تطوّره. كما تمايزت هذه الأساليب من حيث التّركيز على الطّفل والمربّية، أو على الرّعاية.

وقد صنّفها عالم النّفس الأمريكيّ "ديفيد ويكارت" (David P.Weikart) تبعًا لدرجة تدخّل كلّ من المربّية والطّفل في العمليّة التّربويّة التّعلّميّة إلى أربعة أصناف على النّحو الآتي: [1]

- **البرامج المبرمجة (Programmed Programs)**: وهي الأسلوب المعتمد على الإشراف التّامّ للمربّية على شؤون الطّفل الّذي يصبح مستجيبًا لتعليماتها فقط.
- **البرامج ذات الأطر المفتوحة (Open Frame Work Programs)**: يعتمد هذا النّوع من البرامج على تكافؤ الاستجابة من المربّية والطّفل فالمبادرة تكون من كلا الطّرفين.

[1]- سعدية محمد بهادر: **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2014م،

- **البرامج المتمركزة حول الطّفل (Child Centered Programs)** : وفيها تكون المبادرة التّامّة من الطّفل في حين الاستجابة من المربّية.

- **برامج الحضانة والرّعاية (Custodial Care Programs)** : تكون الاستجابة في هذه البرامج من الطّرفين وبالتّالي تضيع فائدة كبيرة على الطّفل حيث يفتقد عدّة مهارات من المفترض أن يكتسبها وذلك راجع إلى التّركيز على الرّعاية البدنيّة من مأكل ومشرب ونظافة وحماية، دون إيلاء الاهتمام بالجانب التّربويّ التّعليميّ.

وعليه فقد اخترنا أسلوب الإيطاليّة "ماريا مونتيسوري" (Maria Montessori) (1870/ 1952) - وهو ما يعرف باسم المنهج المونتيسوري- المندرج ضمن الصّنف الثّالث لكشف مدى تأثيره على تنميّة المهارات اللّسانيّة لدى الأطفال بمختلف أنماطهم سواء أكانوا سويّين أم ذوي احتياجات خاصّة.

وفي هذا الصّدد ينبغي بادئ ذي بدء تحديد بعض المفاهيم والمصطلحات قبل الولوج إلى عرض أهمّ العناصر التّطبيقيّة للموضوع تماشيا مع فكرة الخوارزميّ الشّهيرة التي أوردها عنوانا لكتابه: "**مفاتيح العلوم مصطلحاتها** ".

أوّلا_ مفهوم المنهج (curriculum):

يعدّ المنهج من أهمّ مرتكزات البحث العلميّ، فقد حظي باهتمام عديد الدّارسين كونه يفتح المجال للمتخصّصين في مشكلة الدّراسة للإدلاء بدلوهم، وبالتّالي الاطّلاع على الدّراسات السّابقة أثناء كلّ بحث علميّ، الأمر الّذي يؤدّي إلى تقييم وتقويم خطوات الباحث الجديد بناء على ما تقدّم من اجتهادات علميّة وهو ما يسفر عن نتائج أكثر دقّة وصوابًا، فيمنح البحث مصداقيّة وموضوعيّة يقبلها المنطق لذا ينبغي علينا التّعريف – ما أمكن– بماهيّة المنهج.

1- لغة:

وردت كلمة منهج في القرآن الكريم وبالضّبط في سورة المائدة عند قوله تعالى: ﴿... **وَلَا تَتّبع أَهْوَاءَهُم عَمّا جَاءَكَ مِنَ الحَقّ لِكُلّ جَعَلنَا مِنكُم شِرعَةً ومِنْهَاجًا...**﴾ (**المائدة :50**).

ومعناها كما جاء في تفسير الجلالين "**(ومنهاجًا) طريقا واضحا في الدّين يمشون عليه**" [1]، ممّا يعني أنّ المنهج هو الطّريق الواضح.

[1]- جلال الدّين المحلى (ت 864ه) وجلال الدّين السّيوطي(ت 911ه): **تفسير الجلالين بهامش المصحف الشّريف بالرّسم العثماني**، مكتبة الصّفا، دار البيان الحديثة، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص116.

أمّا من النّاحية اللّغويّة فمن المعلوم أنّه عند تحديد المعنى اللّغوي لأيّة مفردة يجدر الرّجوع إلى الأصل الذي اشتقّت منه، فنجد أنّ كلمة منهج مشتقّة من الفعل الثّلاثيّ "**نهج**" الوارد في العديد من المعاجم القديمة منها والحديثة، لذا يجب أن نقف أوّلا عند أقدم مصدر قام بتوثيق هذه الكلمة حيث جاء في "أساس البلاغة": "(**ن هـ ج) أخذ النّهج، والمنهج والمنهاج وطريق نهج، وطرق نهجة، ونهجت الطّريق، بيّنته، وانتهجته، واستبنته، ونهج الطريق وأنهج، وأنهج: وضح، قال يزيد بن حذاق الشني: ولقد أضاء لك الطّريق وأنهجت منه المسالك والهدى يعتدي**"[1].

معنى المنهج هو الطّريق البيّن الواضح الذي لا يعتريه الشّكّ أو الغموض ممّا يجعل في اتّباعه أو السّير وفقه ملاذا آمنا للوصول إلى الهدف المنشود بسلاسة.

كما ورد في "لسان العرب": "**نَهْجٌ بتسْكِينِ الهَاءِ؛ طَرِيقٌ بَيِّنٌ وَاضِح... والجَمْعُ نَهجَاتٌ، ونَهْجٌ، ونُهُوجٌ...وسَبِيل منهجٌ، كنَهْجٌ ومَنْهَجٌ، الطَّرِيقُ وَضَّحَهُ، والمنهاج كالمنهج،... وفي حديث العباس رضي الله عنه(لَمْ يَمُتْ رَسُولُ الله صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، حَتَّى تَرَكَكُمْ عَلَى طَرِيقٍ نَاهِجَةٍ وَاضِحَةٍ بَيِّنَةٍ)** "[2].

أمّا المعاجم الحديثة فقد أضافت معانٍ أخرى للمنهج حيث جاء في "المعجم الوسيط": "**نَهجَ الطَّرِيقَ نَهْجًا ونُهُوجًا؛ وَضَحَ واسْتَبَانَ، ويُقالُ نَهج أَمْرَهُ، المِنْهَاجُ الطَّرِيقُ الوَاضِحُ ...والخُطَّة المَرْسُومَة (محدثة)، ومِنْهُ مِنْهَاجُ الدِّرَاسَةِ ومِنْهَاجُ التَّعْلِيمِ وَنَحْوُهُمَا...المَنْهَجُ: المِنْهَاجُ، جَمْعُ مَنْهَجٍ**" [3]، ومنه يتبيّن أنّ المنهج خطّة أو طريقة ملازمة للفكر الإنسانيّ أثناء البحث والدّراسة.

وورد في معجم المصطلحات العلميّة والفنّيّة أنّ المنهج هو:" **الطّريق الواضح في التّعبير عن شيء، أو في تعليم شيء طبقًا لمبادئ معيّنة وبنظام معيّن، بغية الوصول إلى غاية معيّنة** "[4]. يتضمّن المنهج في هذا التّعريف جملة من المبادئ والأنظمة التي يستعان بها للوصول إلى هدف معيّن.

---

[1]- الزمخشري (أبو القاسم محمود، ت 538هـ): **أساس البلاغة**، تح/ أحمد عبد الرحيم محمود، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ط1، 1953م، ص474.

[2]- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين، ت 711هـ): **لسان العرب** مج6، مادة (ن هـ ج)، دار الجيل، بيروت، لبنان، (د- ط)، 1998، ص727.

[3]- إبراهيم مصطفى وآخرون: **المعجم الوسيط**، دار العودة، مصر، ط2، 1972، ص 957.

[4]- يوسف الخيّاط: **معجم المصطلحات العلميّة و الفنيّة" عربي/ انجليزي/ فرنسي/ لاتيني"**، دار لسان العرب، بيروت، لبنان،(د-ط)، (د-ت)، ص690.

2- اصطلاحا:

لا يختلف المفهوم الاصطلاحيّ للمنهج عن دلالته اللّغوية إلّا في أمور بسيطة سنتعرّف عليها أثناء تتبّعنا للدّراسات التي اتّخذت من المنهج موضوعًا لها وخاضت في غمار البحث فيه مطوّلا؛ فقد شُغل الفكر الفلسفيّ والعلميّ على السّواء منذ قرون طويلة بدراسة ما يُعرف اليوم بعلم المناهج، أو ما نطلق عليه بالاصطلاح المنطقي "الميثودولوجيا" (**Methodology**)، وترجع هذه التّسمية للعصر الحديث بصورة رئيسة.

والواقع أنّ الفكر العلميّ ذاته لا يمكنه أن يتقدّم إلاّ من خلال اتّباع منهج (**Method**) بعينه من هذا العلم أو ذاك [1]، وهو ما يثبت أنّ لكلّ علم منهجًا خاصًّا به يحكمه ويضبط قواعده فلا يتقدّم إلّا باتّباعه.

ويعرّف المنهج بأنّه "**الطّريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحديد عمليّاته حتّى يصل الى نتيجة معلومة**"[2]، فالوصول إلى الحقيقة العلميّة مقرون _ وجوبا _ باتّباع منهج محدّد تفرضه طبيعة الموضوع المدروس، باتّباع آليّات منطقيّة، وإحاطة معرفيّة بخطوات ذلك المنهج بغية تفكيك وتحليل أو تركيب العناصر الموضوعيّة، لإثبات أو دحض رأي علميّ ما.

وجاء في تعريف آخر بأنّه: " **مجموعة الإجراءات الذّهنية الّتي يتمثّلها الباحث مقدّمًا لعملية المعرفة الّتي سيقبل عليها، من أجل التوصّل إلى حقيقة المادة الّتي يستهدفها**"[3]، فالمفروض أنّ كلّ باحث قبل أن يلج البحث ويخوض في تجربة موضوعيّة عليه أن يكون متمكّنا من أدوات البحث عالما بمختلف الإجراءات النّظريّة والتّطبيقيّة كي يتوصّل إلى نتائج دقيقة ولو نسبيّا. وهذه الإجراءات في الأصل ناتجة عن "**الترتيب الصّائب للعمليات العقليّة الّتي نقوم بها بصدد الكشف عن الحقيقة والبرهنة عليها**"[4].

إنّ المنهج إذن عمليّة فكريّة منظّمة، أو أسلوب أو طريق منظّم دقيق وهادف، يسلكه الباحث المتميّز بالموهبة والمعرفة والقدرة على الإبداع، مستهدفا إيجاد حلول لمشاكل أو ظاهرة بحثيّة معيّنة[5].

---

[1]- ينظر، محمد ماهر عبد القادر: **أسس المنطق الصّوري ومناهج البحث العلمي**، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، مصر، ط1، 1998، ص251.

[2]- عبد الرحمان بدوي: **مناهج البحث العلمي**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1963، ص05.

[3]- محمد طه بدوي: **المنهج في علم السياسة**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2000، ص115.

[4]- محمد محمد قاسم: **المدخل إلى منهاج البحث العلمي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص52.

[5]- ينظر، شوقي زقادة: **دروس في منهجية البحث العلمي**، مطبوعة بيداغوجيّة غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة 8ماي 1945، قالمة، 2016/2015م، ص03، www.staff.univ-guelma.dz

يمكن القول إنّ المنهج أقصر وأسلم سبيل للوصول إلى الغاية المنشودة، بعدّه وسيلة تتحرّى الموضوعيّة والمصداقيّة قدر المستطاع مع تقليص الوقت والجهد المبذولين من قبل الباحث.

ثانيًا_ منهج ماريا مونتيسوري (Maria Montessori):

إنّ نجاح منهج ما يعني بالضّرورة أنّه أوجد حلولًا لمشاكل سابقة، وعند الخوض في عالم الطّفل فإنّ الرّعاية وحدها لا تكفي؛ بل يستوجب توفّر تربية سليمة، والتّربية في جوهرها تختلف عن الرّعاية التي تختصّ بتوفير الحاجات الماديّة للطّفل من مأكل ومشرب وملبس ونظافة، أمّا التّربية فهي تتجاوز مرحلة الرّعاية بكونها تهذيبًا للنّفس وتشذيبا للعقل. فإضافة إلى اهتمام المربّية بالجانب الصّحي تلتزم بتقديم ما يلزم للتّأديب وتعليم المبادئ الاجتماعيّة والدّينيّة والثّقافيّة...للطّفل؛ حتّى يتسنّى له التّأقلم مع بيئته التي تتّسع وتتعقّد كلّما تقدّم سنًّا.

وقد قُدِّمت جهود جبّارة وبحوث كثيرة لاكتشاف كلّ جديد خادم لمهمّة التّربية السّويّة، لما لها من أهميّة في تنشئة أجيال سليمة؛ وذلك لتحقيق أفضل النّتائج بمرور الأزمنة والشّعوب. ومن أهمّ المناهج التي عنيت بتربية الأطفال على اختلاف أنماطهم منهج الايطاليّة "ماريا مونتيسوري".

بعد الملاحظات والأبحاث التي قامت بها "مونتيسوري" توصّلت إلى قناعة مفادها أنّ "**الطّفل يولد وبداخله حافز للتّعلم لا يمكن إيقافه، فهو دائمًا يريد اكتشاف البيئة من حوله، يريد أن يرى، ويلمس ويجرّب كلّ شيء. فهو يلعب، وفي أثناء لعبه يكتشف أنّه يمكنه بناء برج وعند خبطه ينكسر، وبينما هو يأخذ حمَّامًا يعرف الفرق بين الماء الدّافئ والبارد، ويكتشف أنّه لا يمكنه الاحتفاظ بالماء في يده، ولعبه التّلقائي ذلك ينبع من اهتمامه بما حوله ودافعيّته الطّبيعية المبكرة جدًّا للتعلم**"[1].

ممّا يؤكّد فكرة كون الطّفل صفحة بيضاء والتّجارب الحسيّة تخطّ عليها ما تشاء، وهو ما يحيل إلى دعامتين أساسيّتين قوامهما ما اصطلحت عليه الباحثة (مونتيسوري) "**التّعلّم الذّاتيّ**" و"**تربية الحواس**". وبذلك قطعت شوطا كبيرًا وحقّقت قفزة نوعيّة في مجالي التّربية والتّعليم، وذلك بانتقالها من التّلقين (**التّعليم**) إلى التّعلّم العصاميّ، "**وتوضيح ذلك أنّ الطّفل يجب أن يقوم بنفسه بالعمل على حسب مقدرته وميله، بوازع من نفسه لا بطريقة الطّاعة الآلية للأوامر التي يلقيها المدرِّس؛ كي ينمو عقله وينجح في عمله**"[2].

---

[1]- ليزا فان دير ليندا: **د. ماريا مونتيسوري في البيت العربي**، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص39.

[2]- محمد عطية الابراشي: **الاتجاهات الحديثة في التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (د-ط)، 1994، ص91.

وقد أولت اهتماما كبيرا لهذا الجانب لدى الطّفل، وكرّست له جهودًا لا يستهان بها حتّى آمنت أنّ "**التّعلم الجيّد لا يمكن أن يتحقّق إلّا إذا تمكّن الطّفل من تركيز انتباهه على الشّيء الّذي يتعامل معه، وعن طريق التّفاعل المباشر مع الشّيء، وإلّا كان تعلّمه ناقصًا وغير تام، وعلى الرغم من أنّ المناشط الحياتيّة عادة ما يتمّ تعلّمها بطريقة عرضيّة وغير مقصودة، إلّا أنّ منتسوري تؤكّد تأكيدًا كبيرًا على أهميّة الممارسة والتّدريب في الطّفولة لاكتساب مهارات إتقان هذه المناشط والممارسات**"[1].

فحرص "مونتيسوري" على جعل الطّفل يتعامل بعفويّة مع محيطه لاكتساب أكبر قدر ممكن من الخبرات، يقود بالضّرورة إلى التّفاعل مباشرة مع الوسائل التّعليميّة المتاحة فيه، ومن ثمّة تصبح "**معظم مواد التّعلم خاضعة لنظام التّصحيح الذّاتي**"[2].

وتنبثق من هنا فكرة تهيئة البيئة المناسبة للتّعلّم، والاعتماد على تربية الحواس أو "**تدريب الحواس وتنميّتها بغية الوصول إلى تربية فكريّة، ولا يمكن تنمية القوى والقدرات العقليّة المختلفة إلّا عن طريق الحواس المتدرّبة والقادرة على التّمييز والتّصنيف والاستنتاج. فنهجها حسّي ملموس، فلا مواد تعليميّة عندها بل إنّ النشاطات توجّه بحيث يتمّ التّثقيف من خلال الألعاب والأدوات الّتي تمثّل المنهج المدرسي المطلوب**"[3]، وهو ما يجعل التّعلم متعة وتشويقًا وإرادة حرّة تعزّز ثقة الطّفل بنفسه و بمن حوله؛ فالهدف من هذه الفلسفة الجديدة في التّربية "**وغايتها الأوّلية من ضرورة اكتشاف الطّفل وحريته. والمشكلة الأولى في هذه الدائرة من الاهتمام: هي كينونة الطفل الخاصة. أمّا الثّانية: فهي تزويده بالعون الضّروري كإنسان يتقدّم في اتّجاه النضج، هذا يعني أنّه لابد من وجود بيئة مناسبة لنمو الطّفل؛ أمّا المعوقات يجب ازاحتها إلى أقصى درجة، وعن المحيط الخارجي، فيجب أن يوفّر الوسائل الضرورية لإنجاز تدريبات الأنشطة الّتي تنمّي طاقات الطّفل**"[4] وهكذا يمكن القول إنّ الطّفل هو المحور في العمليّة التّعليميّة المونتيسوريّة، كونها تسعى إلى الاهتمام بكينونته عن طريق منحه كامل الحريّة في تعليم نفسه بنفسه؛ واختيار مواده التّعليميّة وطرق تعلّمها بإرادته

---

[1]- سعدية محمد بهادر: **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص81.

[2]- المرجع نفسه، ص96.

[3]- موريس شربل: **موسوعة علماء التربية وعلماء النفس**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، ص235.

[4]- ماريا مونتيسوري: **سر الطفولة**، تر/ سلوى جادو، تق/ سعيد إسماعيل علي، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، (2002-2003)، ص207.

وفكره وميله، لأنّه "**يتعلّم من خلال المشاركة أكثر ممّا يتعلّم من خلال الملاحظة** "[1] لذلك فمسؤوليّة المربّي تتمثّل في الإعانة الجسديّة والتّوجيه الفكريّ والدّعم العاطفيّ والحماية من المعيقات المحيطة به من آلات حادّة أو مواد مضرّة وكذا الوقاية من الاختلالات العضويّة التي تسبّب الأمراض.

وبالحديث عن فكرة التّهيئة البيئيّة تجدر الإشارة إلى تشديد "مونتيسوري" على أهميّة الحرص التّامّ على تحقيق البيئة الملائمة قبل تطبيق المنهج، وذلك من خلال قولها "**إنّ الخاصية الأبرز لنظامنا التّربويّ، هي التّأكيد على ما تحتله البيئة من مكانة جوهرية أساسية**"[2]، إضافة إلى حرصها على ضرورة تزويد الأطفال بوسائل وأدوات وأجهزة محدّدة؛ ذات وظائف تعليميّة خاصّة توزّع في العادة على ثلاثة أركان في الصّفّ، " هي:

- **الرّكن الأوّل**: وتطلق عليه منتسوري **ركن الحياة العمليّة أو ركن النّشاط الحركيّ**.
- **الرّكن الثّاني**: وتطلق عليه **ركن المواد الحسّية أو ركن تدريب الحواس**.
- **الرّكن الثّالث**: وتطلق عليه **ركن المواد الأكاديميّة أو ركن تعليم القراءة والكتابة والحساب وتمارس أنشطة كلّ ركن من خلال تفاعل الطّفل المباشر مع المواد والأدوات المتوفّرة بالرّكن، وعن طريق برنامج محدّد ينظّم أسلوب العمل بالرّكن ويسعى نحو تحقيق أهدافه**"[3].

يتبيّن من هذا التّعريف أنّ للبيت المنتسوريّ عامّة والصّف المنتسوريّ خاصّة ضوابط وأسس يختصّ بها وتميّزه عن المدارس والصّفوف العاديّة. ويمكن شرح هذه الضّوابط والأسس وتلخيصها في مبادئ يلي ذكرها.

1_ المبادئ العامّة لطريقة مونتيسوري:

تتيح صفوف منهج "مونتيسوري" للأطفال إمكانيّة التّعلم واللّعب بشكل منفرد أو في مجموعات ثنائيّة أو في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويكون التّعليم إمّا داخل الصّفوف أو خارجها، وإمّا على الطّاولة أو على الأرض، ويتمّ الحرص على أن يتناسب حجم الأثاث وكافّة المواد المستخدمة مع حجم الأطفال. تكون المواد المستخدمة في

---

[1]- سامي محمود علي: **كيف تنمّين في طفلك ملكة التّفكير**، مجلّة العربيّ، وزارة الإعلام، الكويت، ع 432، نوفمبر 1994، ص173.

[2]- ماريا مونتيسوري: **سرّ الطّفولة**، مرجع سابق، ص207.

[3]- سعدية محمد بهادر: **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص79-80.

التّعليم عبارة عن أشكال ملوّنة، ومواد طبيعيّة، وصوّر جداريّة ممتعة تمنح الأطفال مزيجاً من التّجارب الحسّية والذّهنيّة[1].

كما أكّدت أنّ المتعلّم هو الوحدة في التّعليم بخلاف الطّرق القديمة التي تقول إنّ الصّف هو الوحدة الأساس في العمليّة التعليّميّة، فغايتها الأولى تربية الشّخصيّة لا تعليمها فقط. أمّا مبادئها فهي: [2]

- **مبدأ الحريّة:** تتعمّد "منتسوري" ترك الطّفل بين الثّالثة والسّابعة، يتحرّك ويلعب على سجيّته دون قيود أو أوامر ونواهي، فالطّفل يميل بالفطرة إلى القيام بنشاطات حرّة وعفويّة يكون فيها قادرًا على تحقيق ذاته وتكوين شخصيّته.
- **الجوّ المدرسيّ الغنيّ بالوسائل التّربويّة الشّيّقة:** لجأت "منتسوري" لفكرة الوسائل التّعليميّة الشيّقة، كونها كفيلة لإثارة اهتمام الطّفل وخلق الرّغبة فيه للبحث والتّعلم. من أجل تقوية الحواس وتعليم القراءة والكتابة والحساب، وبالتّالي تنميّة روح الاكتشاف في الطّفل.
- **مبدأ اللّعب:** يعدّ أهمّ ركن في الأساس عند "مونتيسوري"، كونها تؤمن أن اللّعب هو الطّريقة المثلى للتّعلّم أكثر من التّلقين والإصغاء. حيث يساعد اللّعب الولد على التّعلّم بسلاسة في جوّ حرّ بكلّ عفويّة وذاتيّة.
- **الفروقات الفرديّة ودراسة الأطفال:** اكتشفت "مونتيسوري" أنّ الفروقات الفرديّة بين طفل وآخر، سواء كانت جسديّة أو فكريّة أو من ناحية الميول والاستعدادات، تؤثّر في عمليّة التّعلّم، لذا يجب أخذها بعين الاعتبار من أجل ضمان السّير السّليم للمنهج، فلكلّ فئة طريقة معاملتها الخاصّة.

وتتمّ دراسة الطّفل عن طريق الملاحظات الدّورية ومن خلال التّمارين والتّجارب المختلفة، ثمّ تخصيص بطاقة تسجّل عليها المعلومات الضّروريّة لكلّ طفل حول:

- النّشاط الجسديّ والفيزيولوجيّ.
- كيفيّة نموّ الحواس.
- النّشاطات الفكريّة ومدى تقدّمها.

- **مبدأ الاستقلاليّة:** ويهدف إلى اكتساب الطّفل قدرة السّيطرة على ذاته، وتعوّده على غرس بذور الاستقلاليّة في نفسه، كما أنّ أبرز نشاطات هذا المبدأ تتمثّل في اكساب الطّفل القدرة على تنسيق حركاته بواسطة عمليّات

---

[1]- **كل ما ترغب بمعرفته عن منهج مونتيسوري التّعليمي في الإمارات**، ينظر www.Bayut.com بتاريخ2022/04/09 على 00:36.

[2]- ينظر، موريس شربل: **موسوعة علماء النفس وعلماء النّفس**، مرجع سابق، ص(233-235).

التّصنيف للوسائل التّعليميّة، أي حسب اللّون أو تبعًا للوزن أو التّشابه أو الشّكل وغيرها، إضافة إلى التّعوّد على بعض التّمارين العاديّة مثل: لبس الثّياب بمفرده أو الغسل أو ترتيب أسرّتهم ورفوفهم بمفردهم أو ما شابه.

- **تربية الحواس**: اعتبرت "مونتيسوري" تربية الحواس أساس عمليّة التّعلّم، لأنّها أيسر طرق المعرفة الموجّهة للدّماغ.
- **الانطلاق من الجزء إلى الكلّ**: في هذا المبدأ عارضت نظريّة الجاشطالت التي تقول أنّ "**الخبرة تأتي في صورة مركّبة فما الدّاعي إلى تحليلها عمّا يربطها**" [1]، فقد انطلقت "مونتيسوري" من الجزء إلى الكلّ، كما أنّ تنميّة الحواس تقود في النّهاية إلى تنميّة فكريّة متميّزة، وبهذه النّظرة تكون قد جزّأت الفرد إلى أجزاء منفصلة، وعمدت إلى تدريب كلّ جزء بمفرده كي تحصل على كيان كامل التّدرّب.

وقد قفزت هذه المبادئ والأسس بهذا المنهج من بين كلّ المناهج والأساليب النّفسيّة والتّعليميّة الأخرى إلى واجهة التّربية والتّلقين في هذا العصر، فشاع استعماله بكثرة في العالم الغربيّ والعربيّ أيضًا؛ خصوصا في المراكز التّربويّة لأطفال ما قبل المدرسة، والرّوضات والحضانات وفصول التّمهيديّ... وغيرها من المؤسّسات التّربويّة.

2_ مراحل التّعليم لدى "مونتيسوري":

يمرّ الطّفل بمراحل عمريّة معيّنة حتّى يكتمل نضجه في جميع مجالات الحياة بشكل عامّ، حيث يتمّ تحديد هذه المستويات باختلافها عن طريق الملاحظة الدّقيقة والأبحاث العلميّة التي يجريها الأخصّائيّون؛ لاكتشاف طرق ومناهج تساهم في بلوغ الطّفل أقصى حدود نضجه؛ دون تكليفه بما يفوق مستواه الإدراكيّ. ممّا جعل "ماريا مونتيسوري" تقسّم المتعلّمين إلى مراحل يحدّدها النّمو الجسميّ والعقليّ لهم على النّحو الآتي: [2]

- **المرحلة 1: من عمر الولادة حتّى 6 سنوات**

شدّدت "مونتيسوري" على أهميّة السّنوات السّت الأولى من حياة الطّفل، كونها فترة حسّاسة يتأقلم فيها الطّفل مع من حوله، وتنقسم إلى 3 مراحل هي:

أ. **مرحلة العقل المستوعب**: التي يتأثّر فيها الطّفل بالبيئة المحيطة به، وتشكّل أساس تعلّمه في المستقبل.

ب. **الفترات الحسّاسة**: تتميّز بتكرار الطّفل لأنشطة معيّنة رآها أمامه حتّى يتقنها دون إدراك أو تمييز لما يفعله.

ج. **فترة الوعي الكامل**: يطبّق الطّفل بوعي كامل ما سبق له اكتسابه من معرفة ومهارات.

---

[1]- روان أحمد: **نظريّة الجشطالت**، موقع العربي، 19 جانفي 2020، https://e3arabi.com/?p=99800 اطلع عليه في 2022/03/10 على 15:58.

[2]- ينظر، رشيد التّلواتي: **ركن بيداغوجيا، ماذا تعرف عن منهج مونتيسوري التعليمي؟**، www.new-educ.com نشر في 2015/04/13، اطلع عليه في 2022/03/11 على 12:24.

كما تعتقد "مونتيسوري" أنّ كلّ مشكلة لدى الطّفل ناجمة عن المعاملة الخاطئة التي يتلقّاها من لدن الكبار، فعلى سبيل المثال: الطّفل الذي لم يتعوّد على الاستقلاليّة يجد صعوبة بالغة في إنجاز مهام من المفروض أنّها لا تعرّضه للضّغط أيّا كان نوعه، حيث أنّه اعتاد على قيام الأمّ أو المربّية بجميع الأعمال المتعلّقة بشخصه، الأمر الّذي يغرس فيه نوعًا من الكسل والاتّكاليّة وعدم الثّقة بالقدرات الشّخصيّة.

وقد لاحظت "مونتيسوري" أنّ الأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى الاكتشاف وتنميّة القدرات النّفسيّة والجسديّة، ممّا جعلها تركّز في منهجها على وضع أنشطة تهدف إلى تطوير تلك القدرات التي تتلخّص في مهارات اللّغة والنّظام وصقل الحواس والتّركيز على السّلوك الاجتماعيّ وتبنّي الأطفال لأهدافهم الصّغيرة.

- **المرحلة 2: من عمر 6 سنوات حتّى 12 سنة**

لاحظت "مونتيسوري" في هذه المرحلة عدّة تغيّرات نفسيّة وجسديّة على الأطفال، ممّا دفعها إلى تطوير بيئة الفصول والمواد الدراسيّة والطّبيعيّة بما يتناسب مع هذه التّغيّرات، الأمر الّذي ساهم في حدوث عدّة تطوّرات؛ تمثّلت في الميل إلى العمل بمجموعات ونموّ الخيال والحسّ الأخلاقيّ، والتّنظيم الاجتماعيّ، والقدرات الإبداعيّة، وتشكّل الاستقلال الفكريّ عند الطّفل.

- **المرحلة 3 : من عمر 12 حتّى 18 سنة**

وتسمّى مرحلة المراهقة في كلّ المجتمعات، على خلاف "مونتيسوري" التي وصفتها بمرحلة بناء الذّات، لما لاحظته من مميّزات خاصّة تتمثّل في تغيّرات جسديّة مرتبطة بعمر البلوغ، وما يرافقها من تغيّرات نفسيّة، وهو ما استدعى وضع أنشطة مميّزة تراعي خصوصيّات هذه الفئة نحو عدم الاستقرار النّفسيّ، وعدم التّركيز، ونموّ شعور الكرامة، والاعتزاز بالنّفس لديهم ...

- **المرحلة 4: من عمر 18 حتّى 24 سنة**

وهي مرحلة النّضج والوعي الكامل، فلم تطوّر "مونتيسوري" أنشطة تعليميّة لهذه المرحلة، لكنّها اعتمدت منهجًا للتّنمية الذّاتية للأشخاص الّذين نضجوا وتربّوا في ظلّ فلسفة "مونتيسوري".

ثالثًا_ التّعليم ما قبل التّمدرس:

يكون الطّفل في مراحل نموّه الأولى فضوليّا محبّا للاكتشاف ومعرفة كلّ ما يحيط به، ممّا يستوجب على الوالدين توفير البيئة المناسبة والظّروف الملائمة له؛ كي ينمو في استقرار دون حرمان أو معاناة، وتتمثّل هذه الفترة من حياة الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة، الّتي أكّد علماء النّفس الاجتماعيّ والتّربويّ في العديد من أبحاثهم على أهميّتها، حيث تعدّ أخطر مراحل النّموّ عند الإنسان، إذ تتكوّن فيها شخصيّة الطّفل وذاته النّفسيّة والجسميّة

والعقليّة، والاجتماعيّة. كما تبرز وتتطوّر فيها المهارات اللّسانيّة والحسيّة وكذا الذّهنيّة ...إلخ، والّتي تساعده على الانخراط والتّواصل مع مجتمعه. ممّا دفع الأخصائيّين إلى وضع مؤسّسات وبرامج مختصّة مثل دور الحضانة والأقسام التّحضيريّة الّتي تسعى إلى تجهيز وإعداد طفل ما قبل التّمدرس للدّخول إلى المدرسة الابتدائيّة بكامل جاهزيّته النّفسيّة والعقليّة.

لهذا حريّ بنا التّطرّق إلى مفهوم التّعليم ما قبل المدرسة؛ قبل الشّروع في الحديث عن البرامج والأنشطة المخصّصة له، فهو "**تلك المرحلة التي تسبق التّعليم النّظامي، و تهدف إلى تحقيق النّمو الكامل للطّفل بين سنتين إلى ست سنوات**" [1] ممّا يعني أنّه تعليم مبكّر عن غيره الإلزاميّ، ويشمل الأقسام التّحضيريّة ورياض الأطفال والحضانات والمدارس القرآنيّة ...،التي تسعى للاهتمام بتهيئة الطّفل تدريجيّا للانتقال إلى المرحلة التّعليميّة الابتدائيّة مزوّدا بمختلف المفاهيم والمهارات اللّسانيّة، والرّياضيّة، والعلميّة، وكذا الاجتماعيّة.

ومن زاوية أخرى هو: "**تعليم ينمّي قوى الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة بتسارع ملحوظ، وهي تمتد من الثّالثة إلى السّادسة من عمره وتزداد قواه الحسّيّة وقدرته على الإدراك، ويقوّي اهتمامه بكلّ جديد يراه ويسمعه كما تنمو ثروته اللّغويّة ويصبح أقدر على استخدام المفردات بشكل أقوى دلالة، وأبرز معنى، ويصبح لفظه للمقاطع والحروف أكثر صحّة وأكثر دقّة، ويصبح لديه استعداد للالتحاق بالمدرسة**" [2] فهي مرحلة تزوّد الطّفل بذخيرة حسّيّة ولغويّة تعينه على التّعامل مع مختلف المواقف الحياتيّة التي يعايشها والتّعبير عنها بشكل أكثر دقّة وسلاسة، وذلك بانتقاء المفردات الصّائبة والنّطق السّليم لها مع توظيف حواسه أفضل توظيف.

وقد اختُلف في تحديد العمر المقرّر لهذا النّوع من التّعليم؛ بين من يذهب إلى القول أنّه يبدأ من عمر السّنتين (2) إلى خمس (5) سنوات، ومن يزيد عليه من العمر الثّالث (3) إلى السّادس (6) قبل المدرسة، ولعلّ هذا ما جعل البرامج الموجّهة لهذه الفئة تكثر وتتنوّع وتختلف باختلاف الأهداف والأسس القائمة عليها، وكذا البيئات المقترحة من أجلها، وكذا اختلاف خصائص ومواصفات نموّ الأطفال المصمّمة لهم[3].

---

[1]- ينظر، عبد الغني محمد إسماعيل العمراني: **مشكلات أطفال ما قبل المدرسة وأساليب المساعدة فيها**، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، اليمن، ط1، 2014، ص 18.

[2]- نادية يوسف جمال الدين: **تربية طفل ما قبل المدرسة "واقع وطموحات المستقبل"**، المؤتمر العلمي السّنويّ الخامس المركز القومي للبحوث التربويّة والتّنمية لقسم التّربية، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2007، ص 26.

[3]- ينظر، سعديّة محمد بهادر: **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص39.

1_ برامج "مونتيسوري" الموجّهة لأطفال ما قبل المدرسة:

قد يُخيّل إلى البعض عند سماع كلمة برنامج أنّه يتمثّل في الخطط اليوميّة والأسبوعيّة أو الشّهريّة، وحتّى السّنويّة التي ترسمها الإدارة في مختلف المؤسّسات للسّير وفقها في نهج موحّد وسليم، غير أنّ المعنى البيداغوجيّ لهذا المصطلح التّربويّ يتعدّى حدود هذه الفكرة إلى مفاهيم مغايرة تمامًا، حيث يحدّد كلّ برنامج انطلاقًا من فلسفات مختلفة، لتحقيق غايات وأهداف متعدّدة[1].

ولعّل أبسط تعريف للبرنامج كما ذكر في كتاب (برامج طفل ما قبل المدرسة) :"**تطلّعات تربويّة تستند إلى فلسفات اجتماعيّة ونظريّات علميّة ومعلومات مكتسبة عن الطّفل وبيئته ومتطلّبات نموّه السّليم**"[2] ممّا يدلّ أنّ البرنامج مجموعة متكاملة من الخبرات النظريّة المكتسبة من شتّى الميادين، حيث يترجم لاحقا إلى نشاط ممارس يهدف إلى تحقيق جملة من الغايات المسطّرة مسبقًا.

ويعرّف برنامج المونتيسوري من النّاحية الإجرائيّة أنّه "**مجموعة من الإجراءات والخبرات المنظّمة القائمة على الأنشطة الحس حركيّة لمنهج منتسوري، والذي يضمّ الأنشطة والأدوات المناسبة التي تهدف إلى تنمية التّركيز والانتباه، وذلك في إطار خصائص ومتطلّبات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك في ضوء بعض الاستراتيجيّات والفنيّات المستخدمة مثل: الاسترخاء، النّمذجة، التّعزيز خلال فترة زمنيّة محدّدة** "[3]، ويمكن ترجمة هذه التّطلّعات إلى الغايات التي تسعى لتحقيقها من خلال إكساب الأطفال خبرات منتقاة بعناية فائقة، وجعلها محاور خاصّة للأنشطة الّتي يقوم بها الطّفل ضمن أسلوب أو استراتيجيّة تنظيميّة محدّدة.

كما تضمّنت برامج "ماريا مونتيسوري" الموجّهة لأطفال ما قبل المدرسة العديد من الأنشطة والممارسات الحسّيّة، والتّمارين الحركيّة للعضلات، والّتي تهدف إلى إكساب الأطفال المهارات الحركيّة المختلفة، وتعليم اللّغة، والقراءة والكتابة والحساب، وتعليم الأطفال العلوم الطّبيعيّة والأشغال اليدويّة المختلفة [4].

---

[1]- ينظر، سامي عريفج ومنى أبو طه: **برامج طفل ما قبل المدرسة**، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص 19-20.

[2]- المرجع نفسه، ص 20.

[3]- منى محمود مصطفى محمد فرج: **فعاليّة برنامج تدريبي بأسلوب منتسوري لتحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة**، المجلّة العربيّة للآداب والدّراسات الإنسانيّة، مصر، مج4، ع15، أكتوبر 2020، ص 115.

[4]- ينظر، سعديّة محمد بهادر: **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص78.

2_ المستويات المتدرّجة لبرنامج مونتيسوري:

قُسّمت برامج "مونتيسوري" إلى مستويات متدرّجة توافق المستويات العمريّة والعقليّة والنّفسيّة للفئات الموجّهة لهم؛ حتى تمكّن كلّ طفل من اكتساب القدرات والمهارات التي يجب أن يتقنها في تلك المرحلة من حياته على النّحو الآتي: [1]

- **برنامج المستوى الأوّل:** (موجّه إلى الأطفال البالغين من العمر ثلاث سنوات) يُركَّز فيه على تدريب الأطفال للقيام بالممارسات اليوميّة التي تسعى للمحافظة على المظهر العامّ للطّفل مثل: ممارسة تنظيف الأسنان، وغسل الوجه، وترتيب الشّعر والملابس، وتلميع الحذاء... إلخ، ويتكرّر تدريب الطّفل على القيام بهذه السّلوكيّات يوميًا في ورشات، وفصول خاصّة تتوفّر بها الأدوات والإمكانات التي تسهّل إتقان هذه الممارسات، التي تتيح الفرصة أمام الطّفل لمشاهدة نفسه في المرآة، ورؤية صورته قبل وبعد التّرتيب، وتعزيز سلوكه ليكتسب عادات النّظافة والتّرتيب والنّظام.
- **برنامج المستوى الثّاني:** (موجّه إلى الأطفال البالغين من العمر أربع سنوات) يهدف إلى تدريبهم على مهارات التّمييز المتنوّعة من خلال العمل واللّعب، باستخدام عدّة أنواع من المواد والأدوات في ترتيب مدروس، ليساهم في إكساب المهارات التي يحتاجها الطّفل؛ حيث يستعملون الحبال، والأشكال الهندسيّة المختلفة الألوان، التي ركّزت فيها مونتيسوري على تدريب الأطفال على أربعة وستين لوناً متدرّجا؛ ليتمكّنوا من التّمييز بين الألوان، كما سعت إلى تدريبهم على استخدام مجموعة كاملة من الأجراس الموسيقيّة التي تحفّزهم على التّمييز السّمعيّ، إضافة إلى تدريبهم على استخدام مناضد من الخشب لها نفس الشّكل والحجم، ولكنّها تختلف تماما في الوزن ولثّقل بحيث تمكّن الطّفل من اكتساب مهارة التّمييز بين الأوزان.
- **برنامج المستوى الثّالث:** (الموجّه إلى الأطفال البالغين من العمر خمس سنوات) يهدف إلى تدريبهم على اكتساب مهارات التمييز السّمعيّ البصريّ، الذي يؤهّلهم ويهيّئهم لعمليّة القراءة، حيث يستطيع الطفل بفضله التّمييز بين المؤتلف والمختلف، الصّغير والكبير، القريب والبعيد... وهكذا، حتّى يتمكّن من اكتساب جلّ المهارات المختلفة التي تهيّئه للدّخول إلى المدرسة. كما أنّ هذا البرنامج يدرّب الطّفل على عمليّات الكتابة عن طريق أنشطة الكتابة على الرّمل، وتشكيل الحروف والكلمات باستخدام الصّلصال، ولمس الحروف الخشنة

[1]- المرجع السّابق، ص (78-79).

بالإبهام، وبعدها يتمكّن من اكتساب مهارة الكتابة السّليمة من خلال التّدريب على الإمساك بالقلم ورسم الحروف.

رابعًا_ المهارات اللّسانيّة:

قبل الشّروع في الحديث عن المهارات اللّسانيّة يجدر بنا أوّلا تحديد ماهيّة كلّ من المهارة واللّسان.

1- المهارة:

ورد تعريف مصطلح مهارة (skill) في معجم مصطلحات العلوم التّربويّة على أنّها:" **نمط متوافق ومنتظم لنشاط جسميّ أو عقليّ، عادة ما يتضمن عمليات استقبال وعمليات استجابة، وقد تكون المهارة حركية أو يدوية أو عقلية أو اجتماعية... الخ، وفقا للجانب السّائد في نمط المهارة** "[1] وبالنّظر إلى كونها نمطًا منتظمًا لنشاط جسميّ أو عقليّ، ممّا يثبت أنّ المهارة لا ترتبط بالعقل فقط، بل تتباين من حسيّة حركيّة أو عقليّة، واجتماعيّة تواصليّة...، كما تتمايز خصوصيّات كلّ منها، حيث تقوم على عمليّات تأثيريّة متبادلة ومتناوبة ما بين المؤثّرات والاستجابات على الصّعيد العضليّ الحركيّ أو العقليّ المنطقيّ أو حتّى الذّكاء العاطفي الاجتماعيّ حسب المقام المناسب لها.

وينظر للمهارة من جانب آخر على أنّها "شيء يمكن تعلّمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلّم عن طريق المحاكاة والتّدريب، وأنّ ما يتعلّمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلّمها "[2]، وهذه النّظرة تحيل إلى أنّ المهارة مهما كان نوعها ليس بالضّرورة أن تكون فطريّة؛ بل يمكن أن تكتسب من خلال المحاكاة والتّقليد، ومن ثمّة صقلها وتطويرها بما يتماشى والحاجة إليها.

2- اللّسان:

واللّغة من منظور العلّامة الاجتماعيّ ابن خلدون (ت 808هـ) " **في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئةٌ عن القصد لإفادة الكلام. فلابدّ أن تصير ملكة**

---

[1]- شوقي السّيد الشريفي: **معجم المصطلحات التربويّة** "عربي إنجليزي – إنجليزي عربي"، مكتبة العبيكان، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 2000م، ص238.

[2]- رحاب عبد الشّافي أحمد: **فعاليّة برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائيّة لتلاميذ الحلقة الثانية في التعليم الأساسي لدى طلبة كلية التربية**، قسم اللغة العربية، المجلة التربويّة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، مصر، ع12، ج1، 1997، ص 213.

متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم"[1] يعني أنّ اللّغة ما هي إلّا فعل لسانيّ تواصليّ يهدف إلى إيصال رسائل محدّدة حسب ما يقتضيه الزّمان والمكان.

ونظرا لكون اللّغة (Langage) ممارسة لملكة عند الإنسان[2]، يصبح اللّسان (Langue) بالمفهوم السّوسيري ليس سوى "جزء محدّد من اللّغة كظاهرة عامّة، إنّه جزء أساسيّ وجوهريّ منها لكنّه مختلف عنها.

إنّ اللّسان نتاج جماعي للّغة باعتباره مجموعة من المواضعات اللّازمة الّتي يتبنّاها الكيان الاجتماعيّ ليسمح للأفراد المتكلّمين باستخدام ملكة اللّغة"[3]، وهو ما يشير إلى أنّ اللّسان جزء جوهريّ من اللّغة، ممّا يثبت أنّه يختلف عنها فهو ظاهرة اجتماعيّة، ناتجة عن التّواضع بين أفراد المجتمع الواحد ممّا يسهّل عمليّة التّواصل بينهم حيث تعدّ ممارسة مهاراته جوهر التّعليم والتّعلّم في مختلف المستويات، فبواسطة هذه المهارات يتكوّن رصيد معرفيّ وثقافيّ ثريّ لدى المتعلّم لأنّ تنميّتها تؤدّي بالضّرورة إلى صقل القدرات العقليّة والنّفسيّة والمعرفيّة، وبالتّالي الحصول على نتائج جيّدة، وهذا راجع إلى عدم الاكتفاء بمعرفة اللّسان وحده أو اللّغة وحدها كون النّظريّات اللّسانيّة والقواعد اللّغويّة لا تغني عن المتعلّم شيئا إذا لم يكن متمرّسًا على استعمال المهارات الأربعة: القراءة والكتابة والتّحدّث والاستماع متمكّنًا من آليّاتها وقادرًا على استنباط فوائدها وخلاصاتها.

خامسًا_ أنواع المهارات اللّسانيّة:

تتفاعل المهارات اللّسانيّة في علاقة ترابطيّة تكامليّة؛ فاللّغة تكتسب بواسطة تضافر هذه الرّباعيّة لتحقيق الكفاءة المرجوّة فتنمية إحداها تنعكس إيجابًا على قريناتها، في حين أنّ ضعف أيّة منها يؤدّي بالضّرورة إلى تراجع الاستعداد اللّغوي واختلال التّناسق "**فالطّفل عندما يدرك اللّغة منذ البدايات، فإنّ إدراكه لها يكون بصورة متكاملة؛ لذلك فإنّ تعليم اللّغة لا يتمّ من خلال فصل مكوّناتها حيث يرى (Kami, Manning, 1999) أنّ تعلّم اللّغة يتمّ بشكل كلّيّ** "[4]، ممّا يعني وجود تأثير متبادل بين هذه المهارات فلو افترضنا عدم سلامة الجهاز السّمعيّ مثلا فإنّ ذلك يؤدّي بالضّرورة إلى عدم استقرار الأصوات اللّغويّة اللّازمة لتكوّن الزّاد

---

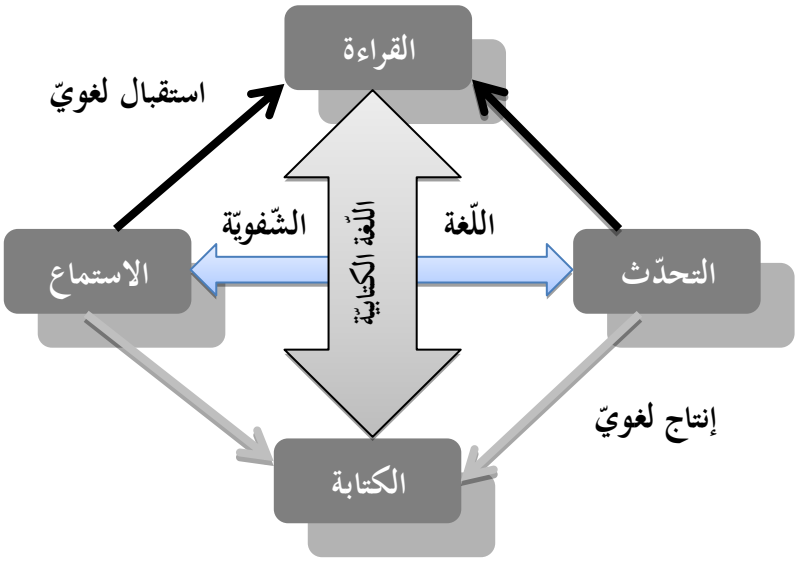
[1]– ابن خلدون(عبد الرحمان بن محمد، ت808هـ)، **المقدّمة**، تحقيق عبد الله محمّد الدّرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1، 2004، ص367.

[2]_ ينظر، مصطفى غلفان: **اللّغة واللّسان والعلامة عند سوسير في ضوء المصادر الأصول**، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2017، ص 123.

[3]_ المرجع نفسه، ص 124.

[4]_ كامل عبد السلام الطراونة: **المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة**، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص49.

اللّسانيّ في الذّهن، ممّا يولّد غياب الاستجابة الكلاميّة وبالتّالي القرائيّة وحتّى الكتابيّة "**فإذا ما كان الطّفل غير قادر على الاستماع الجيّد فإنّه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات التي يراها، كما سيجد صعوبة بالغة في تعلّم الهجاء الصّحيح، وفي متابعة الدّروس الشّفويّة، وفي التّمييز بين أساسيّات الصّوت وعناصره أو ربط كلامه بما يسمع من نطق الآخرين**"[1]. والشّكل الموالي يوضّح هذه العلاقة: [2]



الشّكل(1) فنون اللّغة العربيّة والعلاقة التّفاعليّة بينها

يعبّر هذا المخطّط عن شبكة العلاقات الرّابطة لعناصر الأداء اللّسانيّ حسب طبيعة الرّسالة اللّسانيّة، والأطراف المشاركة فيها من حيث الاستقبال (القراءة والاستماع) أو الإرسال (التّحدّث والكتابة)، فاللّغة إمّا شفويّة تربط بين الاستماع والتّحدّث، أو مكتوبة رابطة بين القراءة والكتابة. إذ تسمّى العلاقة الّتي تربط هذه المكوّنات بالعلاقة الوظيفيّة القائمة على التّأثير المتبادل لتحقيق التّواصل، فأيّ خلل يصيب أحد هذه العناصر يؤدّي بالضّرورة إلى خلل في الرّسالة اللّسانيّة.

ويمكن التّفصيل في كلّ مهارة كما يلي:

---

[1]– محمّد عدنان عليوات: **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة**، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، الطّبعة العربيّة، 2013، ص 32.

[2]– حاتم حسين البصيص: **تنمية مهارات القراءة والكتابة "استراتيجيّات متعدّدة للتّدريس والتّقويم"**، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، سوريا، (د–ط)، 2011، ص20.

1- مهارة الاستماع:

نعلم أنّ اللّسان قد بدأ مشافهة قبل التّدوين، وأنّ طبيعة التّعلم تبدأ بالاستماع؛ فالطّفل يبدأ بمحاكاة الأصوات التي قد سبق وسمعها من محيطه، ثم يُقرأ ويكتب لاحقاً حسب تدرّجه السّنّي والعقليّ، ولعلّ هذا ما جعل الاستماع أولى المهارات اللّسانية؛ إذ لا يخفى على أحد قول "ابن خلدون" المعروف في مقدّمته: "**السّمع أبو الملكات اللّسانيّة**" [1].

إنّ الاستماع "**هو استقبال أذن الفرد لمجموعة من الذّبذبات الصّوتيّة، التي تصدر من مرسلها، حيث يستقبلها المستمع ويعطيها جلّ اهتمامه وانتباهه، ويعالجها فكريًّا، ويدمجها في مخزونه المعرفيّ، فهي عمليّة معقّدة تتضمّن عددًا من المهارات الفرعيّة العقليّة، كقدرة الفرد على التّنبّؤ والتّأويل واكتشاف العلاقات**"[2]، ممّا يؤكّد لزوم سلامة الجهاز السّمعيّ وحضور الذّهن (الانتباه والتّركيز) والقيام بعمليّات عقليّة متزامنة أو متعاقبة كالفهم والتّحليل والتّفسير والنّقد... لضمان استيعاب محتوى الرّسالة المسموعة.

ويمكن تعريف الاستماع على أنّه:" **الإصغاء الواعي من قبل الفرد للرّسائل المتلقّاة بقصد الفهم الإجمالي لما تشتمل عليه من أفكار، ومضامين وأحداث، والتّفاعل معها**" [3]، ممّا يؤكّد ضرورة الحضور الذّهنيّ والوعي التّام بما يُسمع لكي يُستوعب ويُردّ على المسموع، فلا تكفي سلامة الجهاز السّمعيّ دون تركيز لتحقيق التّواصل والتّفاهم بين الأفراد، وهو ما جعل مهارة الاستماع "**مهارة مهمّة من مهارات الاتّصال بين أفراد المجتمع في معظم المواقف الحياتيّة** "[4].

وبالعودة إلى المحيط الأسريّ وأجواء التّعليم نلحظ "**أنّ تدرب الطّفل على الاستماع الجيّد، يعدّ ضرورة ملحّة في حياة العائلة، حتّى يتعلّم أسس النّظام وكي يعطي الفرصة ليكون عاملاً فعالاً في المستقبل، سواء في الإطار العائلي أو إطار المدرسة أو الشّارع، لذلك لابدّ من توفير فرص للاستماع الجيّد، وذلك حتّى**

---

[1]- ابن خلدون (عبد الرحمان بن محمد)، **المقدّمة**، مرجع سابق، ص 368.

[2]-كامل عبد السلام الطراونة: **المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة**، مرجع سابق، ص53.

[3]- خولة أحمد يحيى وماجدة السيد عبيد: **أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص 112.

[4]- المرجع نفسه، ص 111.

تصبح لدى الطّفل أذن صاغية مدركة قادرة على الاستيعاب والتّطور المستمر"[1]، وهو ما يعني أنّ الاستماع هو اللّبنة الأساسيّة في العمليّة التواصليّة والتربويّة لتحقيق أكبر إفادة في الحياة العمليّة.

أهميّة تنميّتها لطفل ما قبل التّمدرس:

يهدف تدريب الأطفال على الإصغاء إلى تحقيق جملة من العادات والاتّجاهات نحو: [2]

- تعويد الطفل الاستماع إلى النّاس والإصغاء إليهم ليفهم ما يُقال.
- تعويد الأطفال احترام أراء الآخرين.
- شعور الطّفل القارئ باحترام الآخرين المستمعين وتقديرهم له، وذلك بإصغائهم لما يقول.
- تكوين البدايات الأولى لعمليّة النّقد في المستقبل (الحكم الموازنة والتّفصيل).
- تبيّن عمليّة التّدريب للطّفل مدى أهميّة الاستماع بعدّه مهارة تواصليّة براغماتيّة؛ تخدم المصّلحة الشّخصيّة والعامّة، الأمر الذي يدفعه إلى تطبيقها وتنميّتها في سبيل تحقيق نتائج يستثمرها في الارتقاء بذاته وإبداء احترامه لنفسه ولغيره. ممّا يعزّز علاقته بالآخرين ويطوّر مهاراته اللّسانيّة الأخرى.

2- مهارة التّحدّث:

تعدّدت الاصطلاحات المعبّرة عن هذه المهارة من التّعبير والكلام والمشافهة أو الحديث والتّحدّث والمحادثة؛ "**إذ يبدأ الطّفل في اكتساب مهاراتها بعد مهارات الاستماع مباشرة، حيث ينقل في محادثته معانيه، وعواطفه، واتّجاهاته، وكلّ ما يقع تحت بصره من الأحداث التي يرغب بتوصيلها إلى الآخرين**"[3]، فالمحادثة من أبرز الوسائل المستعملة في التّنشئة الاجتماعيّة لأنّها تمرّر الأفكار والمشاعر والقيم من مرسل متشبّع بها إلى مستقبل يفتقدها.

لذا تعدّ المحادثة من أهمّ المهارات اللّسانيّة، إن لم تكن أهمّها على الإطلاق، فقد ذهب المربّون والمتخصّصون إلى أنّ اللّسان في طبيعة أصله –كما مرّ سابقاً – عمليّة إرسال منطوق واستقبال مسموع، كما يذهب بعضهم إلى أنّ اللّسان مضمون وإفصاح عن هذا المضمون، ومن ثمّ فإنّ هذه المهارة يجب أن تسبق مهارة

---

[1]- المرجع السابق، ص 111.

[2]- فهد خليل زايد: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة و الصّعوبة**، مرجع سابق، ص 31.

[3]-كامل عبد السلام الطراونة: **المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة**، مرجع سابق، ص48.

القراءة لأسباب أهمّها، أنّ النّشاطات التي يمارسها الأطفال في المحادثة تعمل على تصحيح عيوب نطقيّة يستلزم تصحيحها قبل القراءة.[1]

ومن ناحية أخرى الكلام هو "ترجمة اللّسان عما تعلّمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، وهو من العلامات المميزة للإنسان، فليس كلّ صوت كلامًا، لأنّ الكلام هو اللّفظ والإفادة. واللّفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف، كما أن الإفادة هي ما دلّت على معنى من المعاني، على الأقل في ذهن المتكلم"[2]، وبذلك يتبيّن أنّ الكلام خصّيصة مميّزة للإنسان دون غيره من المخلوقات؛ تمكّنه من الإفادة والاستفادة داخل مجتمعه، والقيام بوظائفه اليوميّة بواسطة ترجمة الأفكار والمعاني إلى الألفاظ المناسبة لتحقيق التّواصل.

أهميّة تنميّتها لطفل ما قبل التّمدرس:

إذا أردنا أن نحدّد أهدافا تدخل في اكتساب الطّفل لمهارة التّحدّث، يمكن القول بأنّها تشمل: [3]

- نمو المفردات اللّغوية التي يحتاجها الطّفل للتّعبير عن الأشياء والأفعال والأحاسيس التي يشعر بها.
- التّمكّن من أداء اللّفظ الصّحيح للكلمات والنّطق السّليم للحروف.
- التّكلّم في جمل سليمة غير مبتورة وحسب قواعد اللّغة.
- اكتساب مهارة ترتيب الأفكار ليفهم الطّفل السّامع معنى الكلام.
- تزويد الطّفل بمهارة الاتّصال والتّواصل مع الآخرين.

كلّ هذه المكاسب يتزوّد بها الطّفل قبل المدرسة، بممارسة الأنشطة اليوميّة المدروسة، والمخطّط لها بعناية فائقة بإشراف مربّيات متخصّصات لتطوير خبرات الأطفال، وتكوين معارفهم اللّسانيّة بسلاسة حسب ما يقتضيه نضجهم ومداركهم.

3- مهارة القراءة:

تعرّف القراءة أنّها " نشاط، تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغويّة معيّنة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يفكّ هذه الرموز،(...) والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم

---

[1]- ينظر، فهد خليل زايد: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة**، مرجع سابق، ص 29-30.

[2]- إبراهيم محمد عطا: **المرجع في تدريس اللغة العربية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2006م، ص 149.

[3]- ينظر، هدى محمود النّاشف: **تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 73.

الإنسان فيها عقله وخبراته السّابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه "[1]، أي أنّ القراءة لا تتمّ إلّا باعتماد الحواس والعقل معًا بغية تحقيق الغاية المرجوّة والإفادة المستهدفة من فكّ مختلف تلك الرّموز اللّسانيّة.

كما تعدّ القراءة المستوى الثّالث أو المرحلة الثّالثة من مراحل تطوّر النّمو اللّسانيّ لدى الطّفل، فهي واحدة من المهارات الأساسيّة المكوّنة للبعد المعرفيّ بالنّسبة للفرد، وهدفٌ أساسيٌّ من أهداف المدرسة الابتدائيّة، وطريقة رئيسيّة من سبل التوصّل إلى المعرفة[2]؛ ذلك أنّ الزّاد المعرفيّ خاصّة المعارف اللّسانيّة لدى الطّفل في فترة ما قبل التّمدرس لا تتمّ تنميتها والارتقاء بها إلّا بعد التّمرّس على حسن الاستماع وحسن التّحدّث؛ ممّا يدفع الطّفل دفعًا سريعًا لاستقبال وإتقان مهارة جديدة تدعى مهارة القراءة باستثمار المهارتين السّابقتين؛ التي بدورها تهيّئه لاكتساب وممارسة مهارات أخرى مستقبلًا.

وتعدّ القراءة من ناحية أخرى ركنا جوهريّا من أركان الاتّصال اللّسانيّ، فهي عمليّة فنّية، تبنى عليها سائر المواد المعرفيّة والنّشاطات اللّسانيّة من حديث واستماع وكتابة، فالغاية من القراءة إيجاد صلة بين القارئ والمادّة المقروءة حيث تتألّف القراءة من المعاني والألفاظ والرّمز المكتوب؛ أي أنّ القراءة عمليّة اتّصال وتواصل تتضافر فيها وتتآزر عمليّات عقليّة، ونفسيّة، وميكانيكيّة آليّة، وثقافيّة، واجتماعيّة تؤدّي لخلق نصّ أو نصوص أو أفكار جديدة[3]، فالاطّلاع الدّائم على جديد المؤلّفات في شتّى الميادين يجعل القارئ واعيا بما يحدث في عصره الحاضر، كما يجعله قادرًا على استشراف بعض الأحداث والتّكهّن بتفاصيلها؛ فيصبح متحفّزا لما سيستقبله سلبًا وإيجابًا انطلاقا من المعطيات الحاليّة.

ويوضّح التّعريف الإجرائيّ الذي قدّمته الرّابطة القوميّة لدراسة التّربية NSSE في أمريكا؛ طبيعة عمليّة القراءة. فهي "ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركّب يتكوّن من أنماط ذات عمليات عليا، إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التفكير والتقويم، والحكم، والتحليل والتعليل، وحلّ المشكلات" [4]. أي أنّ الفعل القرائيّ ليس مجرّد تتابع حركات

---

[1]- رشدي أحمد طعيمه: **المهارات اللّغويّة – مستوياتها تدريسها صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص 187.

[2]- ينظر، خولة أحمد يحي وماجدة السيد عبيد: **أنشطة للأطفال العاديّين ولذوي الاحتياجات الخاصّة**، مرجع سابق، ص65.

[3]- ينظر، إبراهيم محمّد علي حراحشة: **المهارات القرائيّة وطرق تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق**، جامعة جرش، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، الطّبعة العربيّة، 2013، ص(72-73).

[4]- رشدي أحمد طعيمه: **المهارات اللّغويّة –مستوياتها تدريسها صعوباتها**، مرجع سابق، ص 187.

ناتجة عن وظائف فيزيولوجيّة، بقدر ما هي تفاعل للفكر والوجدان والحدس والخبرات السّابقة؛ حتّى تسفر عن نظرة واعية تثمر نتائج بيّنة رصينة.

أهميّة تعليمها لأطفال ما قبل التّمدرس:

ويؤدّي تعليم الأطفال مهارة القراءة إلى مكاسب عدّة منها ما يلي : [1]

- التّعرّف على الحروف الهجائيّة ونطقها نطقاً سليماً.
- القدرة على قراءة الجمل والكلمات المقدّمة إليهم قراءة جهريّة صحيحة.
- تنمية القدرات الذّهنيّة خاصّة الاستيعاب ممّا يسهّل فهم الجمل والكلمات.
- تركيب مقاطع وكلمات جديدة من الحروف التي تعلّموها سابقاً.
- التّعرّف على الحركات والسّكون والشّدّة والتّنوين وإتقان عمليّة نطقها.
- اكتساب مفردات لسانيّة في مجالات عدّة (البيت، المدرسة، الحيّ...إلخ).

كلّ هذه المكاسب تؤثّر إيجابًا على شخصيّة الطّفل، وتنمّي فيه شغف الاطّلاع الذي سيتحوّل من استهلاك الأفكار إلى إنتاجها؛ وذلك بالنّقد والتّفكيك والتّركيب وغيرها من العمليّات الذّهنيّة التي ستقوده حتما إلى امتلاك نظرته الخاصّة حول عدّة أمور تعينه على التّعامل مع جلّ الظّروف الحياتيّة مستقبلا.

4- مهارة الكتابة:

تُشكّل الكتابة إحدى المهارات اللّسانيّة، وهي عبارة عن عمليّة عقليّة يقوم فيها الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثمّ وضعها بالصّورة النّهائيّة على الورق[2].

وتعرّف بأنّها :" اتّفاق إنسانيّ على تثبيت الأصوات في صور منقوشة تضمن بها البقاء، والدّوام أطول فترة ممكنة لأغراض محدّدة (...)، فالكتابة تتمّ عن طريق تطوّر في القدرات العقليّة، ونموّ البنيات المعرفيّة لدى الإنسان عمومًا، والطّفل المتعلّم على وجه الخصوص" [3]، أي أنّها باختصار ذلك المقابل المادّيّ للأفكار المجرّدة؛ والتي لا تتأتّى إلّا من خلال تطوير لمهارات وتمرين لأعضاء مخصوصة.

---

[1]- ينظر، فهد خليل زايد: **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة**، مرجع سابق، ص(66- 67).

[2]- ينظر، إبراهيم علي ربابعة: **مهارة الكتابة ونماذج تعليمها**،(د- ط)، (د-ت)، ص 05 ينظرwww.alukah.net اطّلع عليه في2022/03/13 على 16:24.

[3]- عبد المجيد عيساني: **نظريّات التّعلّم و تطبيقاتها في علوم اللّغة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص130.

كما أنّ "الكتابة هي الرّمز الّذي استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره، وعقله، وروحه، واتجاهاته وآراءه، وإحساساته ووجدانه، وعواطفه، وانفعالاته، ليفيد منها غيره"[1]؛ فهي مرآة للنّفس البشريّة المتقلّبة الجامعة لكلّ المتناقضات والمتشابهات المجرّدة والمحسوسة. "وهي وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الطفل التعبير عن أفكاره وأن يتعرف إلى أفكار غيره، وأن يظهر ما عنده من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من الوقائع والأحداث"[2]، أي أنّ الكتابة ترجمة ملموسة مختصرة لما يختلج النّفس الإنسانيّة من مشاعر مختلفة وأفكار متنوّعة يعبّر عنها برموز لسانيّة قابلة للفهم والانتقال عبر المجال الذي يتوسّط المرسِل والمرسَل إليه.

أهميّة تعليمها لأطفال ما قبل المدرسة:

لتعليم الكتابة أهميّة قصوى في تكوين الطّفل قبل المدرسة إذ :"هناك إجماع على ضرورة تدريب الطّفل على مهارات فرعية محدّدة كتمهيد لعملية الكتابة، فالكتابة تمرّ عادة بثلاث مراحل: مرحلة الاستعداد للكتابة، ومرحلة الكتابة ثم إتقان الكتابة، أي الكتابة بخطوط تعكس نضجًا وتمكنًا لعمل التخطيطات المطلوبة في الكتابة، ولاشك أنّ مرحلة رياض الأطفال توازي مرحلة الاستعداد للكتابة أو مرحلة ما قبل الكتابة"[3]، فمن المهمّ معرفة مدى تأثير مرحلة التّهيئة للكتابة على الأداء المستقبليّ للطّفل سواء بالإيجاب أو السّلب؛ ففيها يتمّ التّعرّف على أدوات الكتابة وكيفيّة استعمالها، وكذا الجلسة السّليمة المساعدة على الأنشطة الكتابيّة من تخطيط في مختلف الاتّجاهات ورسومات بسيطة تمرّن عضلات اليد، وتنسّق بين الرّؤية والتّخطيط لتعويد الطّفل على الأجواء الكتابيّة.

كما أنّ "الطفل يحتاج إلى العديد من الأنشطة التمهيدية ذات العلاقة بعملية الكتابة قبل أن يطلب منه أن يكتب، وقد يرى البعض أنّ الاستعداد للكتابة يكتسب كجزء من العملية الطبيعية لنمو الطّفل، ولكن الغالبية ترى ضرورية أن يتم الإعداد للكتابة وفق خطوات مخطّط لها، ومن خلال توفير النماذج التي يمكن للطفل نقلها وتذكر شكلها"[4]، فمن غير المعقول أن يُعلّم الطّفل الكتابة قبل نّموّ بقيّة المهارات اللّسانيّة من جهة والنّموّ الفيزيولوجيّ من جهة أخرى؛ حيث أنّ أصابع يديه في مرحلة ما قبل التّمدرس تكون في طور النّموّ، ممّا يجعل

---

[1]- فهد خليل زايد: **أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة**، مرجع سابق، ص 97.

[2]- المرجع نفسه، ص97.

[3]- هدى محمود الناشف: **تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص181.

[4]- المرجع نفسه، ص(181 –182).

مسك القلم والتّخطيط مهمّة جدّ صعبة وقد تعرّضه لمخاطر صحّيّة. لهذا تأتي مرحلة التّهيئة للكتابة لتمرين الأصابع وتحقيق الاستعداد العضليّ وكذا السّعي لضمان الاستعداد النّفسيّ والذّهنيّ لتقبّل الفكرة، ومن ثمّة الانتقال إلى مرحلة الكتابة وبعدها إتقان الكتابة، فالأسلم في هذه المرحلة أن نبيّن له متعة الوصول إلى الكتابة كمرحلة لاحقة فنقول أرسم الخطوط مثلا وهكذا، إلى أن يتعوّد على نشاط مسك القلم والتّخطيط ومن ثمّة الرّسم والكتابة.

خلاصة الفصل:

يمكن إجمال النّتائج المتوصّل إليها بعد إتمام هذا الفصل في النّقاط الآتية:

- يتمثّل المفهوم الإجرائيّ للمنهج في كونه الطّريق أو السّبيل الواضح والمشروع اتّباعه في الدّراسات أو البحوث بغية الوصول إلى أسلم النّتائج في وقت وجيز وبأيسر جهد.
- اعتمدت "ماريا مونتيسوري" في منهجها على الحواس والتّعلّم الذّاتيّ إضافة إلى المواد الأكاديميّة، بهدف مسايرة النّمو العقليّ والجسديّ للأطفال بمختلف فئاتهم العمريّة ونضجهم العقليّ.
- يقوم هذا المنهج على عدّة مبادئ أهمّها مبدأ الحريّة، والجوّ المدرسيّ الغنيّ بالوسائل التّربويّة الشّيّقة، بالإضافة إلى مبدأ اللّعب والفروقات الفرديّة ودراسة الأطفال، ثمّ مبدأ الاستقلاليّة وتربية الحواس إضافة إلى مبدأ الانطلاق من الجزء إلى الكلّ.
- تقسّم العناية بالطّفل في الفلسفة المونتيسوريّة على أربعة مراحل أساسيّة بدءًا من الولادة إلى 6 سنوات، ثمّ من 6 إلى 12 سنة، بعدها من 12إلى 18 سنة، وأخيرا من 18إلى 24 سنة.
- يمكن تعريف التّعليم ما قبل التّمدرس بأنّه ذلك التّعليم الذي يسبق المدرسة النّظاميّة، والمقدّم في المؤسّسات الخاصّة بالتّمهيدي والتّحضيريّ، فينمّي في الطّفل أساسيّات الحياة العلميّة والعمليّة.
- وضعت مونتيسوري برامج متدرّجة لمستويات الأطفال قبل سنّ التّمدرس، حسب نموّهم الحسّي والادراكي.
- تتمثّل المهارات اللّسانية في مجموعة من المهارات العاديّة والمتخصّصة، كما تنقسم إلى أربعة أقسام هي: مهارة الاستماع والتّحدّث، القراءة والكتابة.
- يفيد تعليم مهارة الاستماع في تعويد الطفل الاصغاء إلى الناس واحترام حديثهم من جهة، وشعور الطفل المتحدّث باحترام السّامعين له وتقديرهم لما يقول من جهة ثانية.
- تمكّن تعليم مهارة التّحدّث الطّفل من أداء اللّفظ الصّحيح للكلمات مع النّطق السّليم للحروف، كما تزوّده بمهارة الاتّصال والتّواصل مع الآخرين.
- من مكاسب تعليم الأطفال لمهارة القراءة تعرّفهم على الحروف الهجائيّة ونطقها نطقاً سليما، إضافة إلى تعلّم مفردات لسانيّة في عدّة مجالات من الحياة اليوميّة.
- إنّ الطّفل يحتاج إلى عدّة عمليّات تمهيديّة لتعلّم مهارة الكتابة وذلك عبر ثلاث مراحل أساسيّة تتمثّل في مرحلة الاستعداد للكتابة، ومرحلة الكتابة ثم إتقان الكتابة، ليدخل إلى المدرسة بكامل جاهزيّته لعمليّة التّعلّم من كل جوانبها.

فصل ثانٍ:
أركان منهج "ماريا مونتيسوري" وأثرها في تنميّة مهارات الطّفل اللّسانيّة

أوّلًا– الدّراسة الاستطلاعيّة.

ثانيًا– أركان منهج "ماريا مونتيسوري" ودورها في تنميّة المهارات اللّسانيّة.

ثالثًا– عرض نتائج الدّراسة والتّحليل.

تمهيد:

يحتكّ الإنسان بأخيه الإنسان متبادلا معه دوري الأخذ والعطاء، وبين هذا وذاك وجب توفّر عدّة عناصر في عمليّة التّواصل والتّفاهم مع الآخر أهمّها اللّسان؛ حيث يعتمد هذا الأمر أساسًا على مدى تطوّر كلّ من الإحساس والإدراك القائمين ضمنيّا على دعامة المهارات اللّسانيّة الأربع: الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة؛ والّتي تكون فطريّة لدى الطّفل ثمّ تنمو، وتتطوّر مع نموّه البيولوجيّ حتّى يصل في مرحلة النّضج إلى التّشبّع الكامل بتلك المهارات؛ بواسطة عديد الآليّات والنّشاطات الّتي تضمن ترقية هذه المهارات إلى أعلى مستويات الكفاءة والاحترافيّة في الاستخدام.

وهذا ما جعل العلماء والباحثين يتّجهون إلى وضع برامج ومناهج لتطوير هذه المهارات اللّسانيّة وفق استراتيجيّات علميّة دقيقة، ومن أوائل التربويّين الّذين تميّزوا في هذا المجال؛ الباحثة الإيطاليّة "ماريا مونتيسوري" مؤسّسة المنهج قيد الدّراسة، فقد سعت إلى وضع آليّات وأسس منهجيّة لها تأثير مباشر وقويّ في تنميّة المهارات اللّسانيّة؛ وذلك باعتماد ستّة أركان متعلّقة ببرنامجها الدّراسيّ، وهي مرتّبة على النّحو الآتي: الحياة العمليّة والتّربية الحسّيّة والفنون والثّقافيّات والرّياضيّات واللّغة.

وتتضافر هذه الأركان لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإفادة؛ انطلاقًا من أنشطتها وقواعدها الخاصّة الّتي تثري مكتسبات الطّفل من جميع النّواحي، غير أنّه من الجدير بالذّكر أنّ المؤسّسة التّعليميّة المدروسة في هذا البحث، قد استثنت ركن الفنون من التّطبيق، وتمّ تعويضه بالرّكن الدّينيّ تماشيًا مع العقيدة السّائدة في المجتمع الجزائريّ.

ولتجنّب الاكتفاء بالمعلومات النّظريّة المستقاة من المراجع الموظّفة في الفصل الأوّل، وجب النّزول إلى الميدان وولوج ما اصطلح عليه "بيت المونتيسوري"، والاحتكاك بالأطفال لمعاينة تطبيق هذا المنهج كمّا وكيفًا؛ بإجراء تجارب تطبيقيّة شخصيّة، تساهم في إثراء الدّراسة للوصول إلى نتائج علميّة دقيقة تبيّن أهميّة وكيفيّة تنميّة المهارات اللّسانيّة المختلفة.

أوّلا_ الدّراسة الاستطلاعيّة:

يقتضي إنجاز أيّ بحث علميّ اتّباع عدّة إجراءات منهجيّة مكيّفة وفق معايير محدّدة، تساعد الباحث للوصول إلى الدقّة المنشودة من كلّ دراسة علميّة، وأهمّ الإجراءات المتّبعة في هذا البحث:

1- منهج الدّراسة:

تستدعي الدّراسة العلميّة في البحوث الأكاديميّة -بالضّرورة- الاعتماد على مناهج محدّدة تسير وفقها؛ للوصول إلى نتائج موضوعيّة ومضبوطة، فعادة ما تعتمد الدّراسات الميدانيّة المنهج الوصفيّ المدعّم بالإحصاء والتّحليل، وهو ما يتبيّن في هذا البحث من خلال وصف واختبار العيّنة المختارة، لكيفيّة تطبيق منهج "ماريا مونتيسوري"، واكتشاف مدى تأثيره في تطوير مهارات طفل ما قبل التّمدرس اللّسانيّة، مع جمع وتحليل البيانات وتصنيفها وترتيبها وتفسيرها.

2- التّعريف بالمؤسّسة (مجتمع الدّراسة):

يقع بيت الرّيحان في: حي حسن الاستقبال رقم 19 بجانب الولاية (الجهة السّفليّة) – قالمة، وهو مؤسّسة متعدّدة الاستقبال لفئة الطّفولة الصّغيرة (بين ثلاثة أشهر إلى غاية سنّ ما قبل التّمدرس).

وتعتمد هذه المؤسّسة برنامجًا متنوّعًا بين التّسلية والتّربية والتّعليم، من خلال منهج مدروس ومنتقى بعناية من قبل مختصّين في مجال التّعامل مع الطّفل، ليتناسب مع قدراتهم العقليّة والعمريّة والجسديّة والنّفسيّة، المتمثّل في منهج "ماريا مونتيسوري" التّربويّ التّعليميّ، ويقوم بالعمليّة التّربويّة بالمؤسّسة فريق مختصّ في علم النّفس والتّربية والتّنشيط، كما يتمّ تحيين وسائله التّربويّة بصفة دوريّة.

3- عيّنة الدّراسة:

يتعيّن على الباحث اختيار مجتمع معيّن لإجراء دراسته، ما يطلق عليه عيّنة البحث؛ أي الأفراد محلّ الدّراسة؛ إذ يتوجّب على الباحث أن تكون لديه المعرفة الكافية عن طبيعة الأشخاص النّوعيّة والعمريّة[1].

فتحدّد العيّنة وفق شروط ومبادئ معيّنة تبعًا لنطاق وطبيعة الموضوع قيد الدّراسة، لهذا سعينا للوقوف على كيفيّة تطبيق منهج "ماريا مونتيسوري" في المؤسّسات الخاصّة بأطفال ما قبل التّمدرس في ولاية قالمة – على قلّتها-، وبعد الاطّلاع على عدد من المؤسّسات وقع اختيارنا على مؤسّسة "بيت الرّيحان" للطّفولة المبكّرة لما وجدناه فيها من ظروف مساعدة لإنجاز دراستنا الميدانيّة بكلّ أريحيّة حسب ما يقتضيه الموضوع.

وقد عني البحث بفئة الأطفال المتراوح سنّهم بين العامين ونصف إلى خمس سنوات من الجنسين لسهولة تطبيق معظم الأنشطة التي ابتكرتها أو طوّرتها مونتيسوري معهم.

---

[1]- ينظر، سناء محمد سليمان: **أدوات جمع البيانات في البحوث النّفسيّة والتّربويّة**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص 198.

4- حدود الدّراسة:

تتميّز كلّ دراسة استطلاعيّة بإطار موضوعيّ وزمنيّ جرت به، وآخر مكانيّ واضح جغرافيّا.

أ. **الحدّ الموضوعيّ:** يدور هذا البحث حول "كيفيّة تنميّة المهارات اللّسانيّة لطفل ما قبل المدرسة بالاعتماد على أنشطة ومبادئ منهج "ماريا مونتيسوري"".

ب. **الحدود الزّمنيّة:** أنجز هذا البحث خلال الموسم الجامعيّ 2022/2021م، وامتدّت الدّراسة الميدانيّة من 18أفريل 2022 إلى غاية 30ماي 2022.

ج.**الحدود المكانيّة:** أجريت هذه الدّراسة في "بيت الرّيحان" بولاية قالمة خاصّة، غير أنّنا وزّعنا بعض الاستبيانات على باقي المؤسّسات الخاصّة بأطفال ما قبل التّمدرس والّتي تستعمل "المنهج المونتيسوريّ" أثناء تسييرها للعمليّة التربويّة التّعليميّة.

5- أدوات الدّراسة:

يعتمد كلّ بحث علميّ على عدّة أدوات بعدّها ركيزة أساسيّة تعبّر عن مصداقيّة النّتائج المتوصّل إليها، وتختلف هذه الأدوات باختلاف البحوث والمواضيع المدروسة؛ لهذا وظّف البحث أربع أدوات إجرائيّة تمثّلت في الملاحظة والمقابلة والاختبار والاستبانة.

1) الملاحظة (observation):

تعدّ الملاحظة من أقدم وأهمّ أدوات البحث العلميّ "**وهي فحص الظّاهرة بكلّ اهتمام وعناية وذلك بتسجيل الباحث ما يلاحظه في ميدان الدّراسة، سواء كان ذلك سلوكًا أو كلامًا**"[1].

وما يجعل الملاحظة تتميّز بالصّدق هو الاحتكاك الفعليّ للباحث بالوسط الإجرائيّ من خلال الملاحظة المباشرة لتفادي مراوغة عيّنة الدّراسة أحيانًا وطمس بعض الحقائق. وهو ما دفعنا لمراقبة سلوك المربّيات والأطفال على حدّ السّواء أثناء تطبيق نشاطات منهج "ماريا مونتيسوري"، مع تدوين ما استطعنا من ملاحظات مباشرة لتحليلها لاحقًا.

[1]- أويابة صالح: **أدوات جمع البيانات والمعلومات في الدّراسة الميدانيّة**، النّدوة العلميّة حول منهجيّة IMRAD وتطبيقات SPSS، كلّية العلوم الاقتصاديّة والتّجاريّة وعلوم التّسيير، جامعة غرداية، 13 ديسمبر 2018، ص09.

2) المقابلة (Interview) :

تعرّف المقابلة على أنّها:" **أداة من أدوات البحث العلمي المهمّة التي تمكّن الباحث من أخذ المعلومات من مصادرها مباشرة وتكون على شكل استبيان شفويّ يقوم من خلاله الباحث بجمع المعلومات والبيانات من المجيب مباشرة وتسجيلها**"[1].

وما يميّز المقابلة عن باقي الأدوات الاستطلاعيّة أنّها تتمّ وجهًا لوجه بين الباحث والفئة المستهدفة؛ للحصول على نتائج وإجابات وافرة ومضبوطة لإثراء البحث، حيث تمثّلت مقابلتنا في التّحاور مع مديرة "بيت الرّيحان"، والمربّية المسؤولة عن مراقبة السّير السّليم للعمليّة التّربويّة التّعليميّة، إضافة إلى الأخصّائيّة النّفسيّة لهذه المؤسّسة، إذ تعمّدنا الاستفسار بدقّة عن المسائل المتعلّقة بالطّفل والمنهج وطرق التّعامل معهما.

3) الاختبار (Test):

يعدّ الاختبار أداة قياس مقنّنة، أو أسلوبا منظّما يصمّم للحصول على قياس موضوعيّ لعيّنة من السّلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو بمستوى أداء محدّد. ويشترط فيه التّقنين والموضوعيّة وعيّنة السّلوك ومعيار أو محكّ الأداء[2].

فهو أداة منظّمة لقياس سمة الظّاهرة البحثيّة في سلوك الفئة المستهدفة؛ وذلك باتّباع خطوات محدّدة حسب الهدف المنشود من الدّراسة، وهذا ما دفعنا لخوض غمار تجربة التّعامل مع الأطفال وفق قواعد منهج "ماريا مونتيسوري" وتطبيق بعض النّشاطات المتنوّعة معهم؛ لاستخلاص أهمّ المؤثّرات التي يحدثها المنهج المذكور لتطوير المهارات اللّسانيّة لديهم.

4) الاستبانة (The Questionnaire):

من أشهر تعريفات الاستبانة أنّها:" **مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوّعة، والمرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقّق الهدف، أو الأهداف، التي يسعى إليها الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه**"[3].

---

[1]- هواري سعاد: **تقنيّات التّحقيق الميداني موجّهة لطلبة السّنة الثّالثة تهيئة عمرانيّة**، كليّة التّهيئة العمرانيّة، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة1، الجزائر، (2020/2019)، ص14.

[2]- ينظر، سناء محمد سليمان: **أدوات جمع البيانات في البحوث النّفسيّة والتربويّة**، مرجع سابق، ص 32.

[3]- محمّد سرحان علي المحمودي: **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط3، 2019، ص 126.

كما تعدّ وسيلة مباشرة للحصول على إجابات لتساؤلات البحث، غير أنّها تكتفي بظاهرها ولا تعنى بالتّدقيق في خلفيّاتها، وتكمن أهمّيتها في إثبات أو نفي الفرضيّات البحثيّة المسبقة، انطلاقًا من البيانات الإحصائيّة التي تقدّمها.

ولتوسيع دائرة البحث والإلمام بجميع نواحي الموضوع قمنا بتوزيع استبانات على أكبر قدر ممكن من مطبّقي هذا المنهج بولاية قالمة، حيث سعينا إلى تنويع الأسئلة بما يشمل جانب البيانات الشّخصيّة، والبيانات الخاصّة بالمنهج المتّبع، وكيفيّة التّعامل مع الطّفل بالمنهج المونتيسوري؛ ومحاولة الكشف عن خبايا هذه الطّريقة التّربويّة ودورها في إثراء معارف الأطفال الحياتيّة عامّة واللّسانيّة خاصّة.

ثانيًا_ أركان منهج "ماريا مونتيسوري" ودورها في تنميّة المهارات اللّسانيّة:

قبل الحديث عن أركان "فصل المونتيسوري" يجب تبيين مواصفات هذا الفصل أوّلا، ومعرفة المقصود به عند "ماريا مونتيسوري".

في فلسفة هذه الدّكتورة القول بالفصل يعني البيت؛ وذلك لتهيئة الطّفل للتّعامل مع بيئته دون حواجز، ويتكوّن هذا الفصل من حجرة واسعة للأعمال المشتركة (المنتدى) والحمّام وحجرة اللّباس وحجرة الأكل وحجرة الوسائل التّعليميّة (حجرة الدّرس)، وحجرة للنّوم والرّاحة إضافة إلى ملعب وحديقة[1].

ومن أهمّ مواصفات هذا الفصل[2]: شساعة المساحة وكثرة أماكن التّهوية، النّظافة والألوان الموحّدة والفاتحة للجدران (أبيض أو ترابيّ) والسّجّادات، مع وجود سجّاد مخطّط بالمساحات نفسها. كما يتوجّب توفير نباتات مزهرة ومثمرة ومساحات خضراء، ورفوف وأصونة (خزانات دون أبواب)[3] تتناسب طرديّا مع قامات الأطفال؛ تُصنع من الخشب وتبقى بلونها الأصليّ أو تطلى باللّون الأبيض، مع ترتيب الوسائل التّعليميّة من اليسار إلى

---

[1]- ينظر، محمد عطية الابراشي: **الاتّجاهات الحديثة في التّربية**، مرجع سابق، ص 114.

[2]- شهرة كواشي: **دورة مربّية أطفال بمنهج المونتيسوري**، مؤسسة نور للتعليم، قالمة، الجزائر، أكتوبر 2021.

- وينظر محمد عطية الإبراشي، **الاتّجاهات الحديثة في التّربية**، مرجع سابق، ص(114- 117).

[3]- كانت ماريا في العادة تضع الأدوات في خزانة خاصّة في نهاية كلّ يوم، لكنّها فوجئت في يوم وصلت فيه متأخّرة إلى بيت الطّفل، أنّ الأطفال أخذوا من تلقاء أنفسهم الأدوات من الخزانة، التي تمّ تركها مفتوحة عن طريق الخطأ، استخدموا الأدوات بعناية وعملوا بها جيّدا، هذه التّجربة أوصلت ماريا مونتيسوري لاعتقاد أنّه يمكن إعطاء الحرّية للأطفال للعمل بشكل مستقلّ مع الأدوات بعد تقديمها لهم مرّة واحدة، فتخلّصت من الخزانة، واستبدلتها برفوف مفتوحة ومنخفضة في مستوى الطّفل بحيث يمكن للطّفل اختيار الأدوات بشكل مستقل. رحمة عبد الباقي: **فلسفة مونتيسوري" مبادئ منهج ماريا مونتيسوري لدى الطفولة المبكرة و أساسيات تطبيقه بالروضة والمنزل"**، شركة الرؤية ميلاف للنّشر والتوزيع، الجزائر، (د-ط)، 2019، ص12.

اليمين لتكون زاوية الرّؤية أكبر وأوضح، وإتاحة كلّ الوسائل الحقيقيّة الموجودة في البيت العاديّ بأحجام تتناسب مع الأطفال مثل الكراسي والمناضد والأواني وغيرها.

وقد "**حقّق ذلك البيت نجاحاً ملموساً ولفت انتباه رجال التّعليم والآباء لماريا وجـهـودها الّتي ارتقت بمستوى أداء الأطفال تعليميّا، وعمليّا في جوانب حياتهم المختلفة**"[1]. لأنّ الممنوعات من قبل الكبار في بيوتهم الحقيقيّة صارت مسموحات وفي متناول الأطفال في هذه البيوت التّربويّة الخاصّة.

حاولت "ماريا مونتيسوري" الإلمام بجميع جوانب حياة الطّفل فخصّصت لكلّ جانب ركنًا منفردًا يعنى بنشاطات تنمّي مختلف مهاراته، وسنفصّل الحديث عنها في الصّفحات الموالية.

1- ركن الحياة العمليّة:

يكون الطّفل في مراحله الأولى شديد الفضول مولعًا بتقليد الكبار؛ وهو ما يجعله يتطفّل على أشيائهم نحو أدوات المطبخ والحمّام والألبسة والأحذية...، بيد أنّ هذا الأمر قد يتسبّب في أضرار إمّا للطّفل أو لتلك الأغراض، وفي الحالتين يصبح مصدر إزعاج للكبار.

ولإشباع هذه الرّغبة باعتماد أكثر الطّرق أمنا ابتكرت "ماريا مونتيسوري" بيت الطّفل ليحتوي على جميع الوسائل السّالفة الذّكر، كي يستخدمها بأريحيّة تامّة دون أدنى ضغوطات؛ بتوظيفها أنشطة يوميّة منظّمة تكون بمثابة نسخة عن حياة الكبار، وأطلقت عليها "الحياة الواقعيّة/العمليّة".

وتشمل عدّة عمليّات لتنميّة مختلف المهارات نحو: [2]

- **تنميّة مهارات الفصل الأساسيّة:** باستخدام الكرسيّ والطّاولة والسّجّاد والكتب، والمشي بحذر وحمل الإبريق والكوب وصينيّة النّشاط.
- **تنميّة مهارات التّحكّم بالحركة الأساسيّة:** بصبّ ونقل المواد الصّلبة مثل الأرزّ والقمح، والمواد السّائلة باستخدام أوعية كبيرة وصغيرة.
- **تنميّة أنشطة التّحكّم بالعضلات الدّقيقة:** باستخدام الملاقط والمشابك والمقصّ، إضافة إلى حسن استعمال الأقفال المختلفة.
- **تنميّة مهارات التّحكّم بالعضلات الكبيرة:** بصعود الدّرج، واللّعب بالكرة، والزّحف والرّكض والقفز... إلخ.

---

[1]- المرجع السّابق، ص12.

[2]- ينظر، رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري الحياة العملية "دليل أساسيات وأنشطة ركن الحياة العملية بمنهج مونتيسوري من 3– 6 سنوات"**، شركة الرؤية ميلاف للنشر والتوزيع، الجزائر، (د–ط)، 2019، ص(4–7).

- **تطوير مهارات العناية الشّخصيّة الأساسيّة:** بتعليمهم غسل اليدين والأظافر، وخلع الجاكيت والحذاء، وارتداء الملابس وتصفيف الشّعر... إلخ.
- **تنميّة مهارات الأمان والاسعافات الأوليّة:** مثل تعليمهم عبور الطّريق، والاستعداد للخروج في الشّمس أو المطر، والتّعامل مع الأدوات الحادّة، إضافة إلى علاج الجروح البسيطة وتنظيفها.
- **تنميّة مهارات التّهذيب واللّباقة:** بتعليمهم الأفعال العامّة المتمثّلة في آداب الطّعام وإعداد المائدة، والكلام لمراعاة مشاعر الآخرين بفضل تحسين مهارات التّواصل الاجتماعيّ مثل مهارة الاستماع للآخرين وحسن التّحدّث معهم بفضل مشاركتهم الأفكار وحلّ الخلافات بينهم... إلخ.
- **تنميّة مهارات العناية بالبيئة المحيطة (الدّاخليّة والخارجيّة):** نحو طيّ السّجّاد ونفض الغبار ومسح الطّاولة والتقاط القمامة لوضعها في أماكنها الخاصّة إضافة إلى الاعتناء بالنّباتات والحيوانات.

1-1- أهميّة أنشطة الحياة العمليّة:

تتجسّد أهمّيّة أنشطة الحياة العمليّة في النّقاط الآتية: [1]

- دعم استقلاليّة الطّفل واعتماده على نفسه.
- غرس حبّ العمل في الطّفل.
- منح الطّفل السّعادة والرّضا عن النّفس واحترام الذّات.
- جعل العالم مرتّبًا ونظيفًا.
- عرض وقبول المساعدة بلباقة.
- توريث عادات عمل جيّدة للأجيال القادمة.
- تطوّر التّحكم الحركيّ عند الطّفل.
- مساعدة الطّفل للوصول إلى حالة الاستواء.
- تعليم الطّفل حبّ العالم كلّه.

1-2- أنشطة تطبيقيّة لهذا الرّكن:

ولتطبيق هذا الرّكن يتمّ الاستناد إلى جملة من الأنشطة نذكر منها:

[1]- ينظر: المرجع السّابق، ص12.

- **نشاط الملاحظة (نشاط آداب الطّعام):**

يعدّ "**نشاط آداب الطّعام**" من بين النّشاطات المتعلّقة بالحياة العمليّة التي عاينّاها بـ "بيت الرّيحان" والذي يرتبط بلمجة الصّباح الّتي تتمّ في توقيت ثابت يوميّا من العاشرة إلى العاشرة والنّصف، وتتنوّع أسبوعيّا من "ياغورت" إلى "خبز بالشّوكولاتة"، أو "خبز بالمربّى"...

- تذكّر المربّيات الأطفال بغسل أيديهم وترافقهم إحداهنّ لذلك، ويندرج هذا التّذكير ضمن "التّربية بالعادة" القائمة على التّكرار المستمرّ بالقول أو الفعل "**فحُسْنُ الْخُلُقِ بِمَعْنَاهُ الْوَاسِعِ يَتَحَقَّقُ مِنْ وَجْهَيْنِ: الْأَوَّلُ: الطَّبْعُ وَالْفِطْرَةُ، وَالثَّانِي: التَّعَوُّدُ وَالْمُجَاهَدَةُ، وَلَمَّا كَانَ الْإِنْسَانُ مَجْبُولاً عَلَى الدِّينِ وَالْخُلُقِ الْفَاضِلِ كَانَ تَعْوِيدُهُ عَلَيْهِ يُرَسِّخُهُ وَيَزِيدُهُ...**"[1] فاكتساب عادة ما خاضع بالضّرورة لعدد مرّات ممارستها ومدى الاستمرار عليها.

- وبعد غسل أيديهم يعودون إلى القاعة ويجلسون باعتدال بتنسيق من المربّية الّتي تطلب منهم الجلوس أمام الطّاولة تمامًا بظهر مستقيم ورأسٍ مرفوع، مع وضع أيديهم على الطّاولة لتوزّع عليهم الملاعق والمناديل استعدادًا لتناول "الياغورت" الّذي تحضره المربّية الأخرى، وهذا الفعل اللّبق من آداب تناول الطّعام سيصبح –غالبًا– فعلًا تلقائيّا يمارسه الأطفال، وقد يصاحبهم طوال حياواتهم كما يمكنهم نقله إلى غيرهم.

- وقبل الشّروع في الأكل تذكّرهم المربّية بدعاء الطّعام، فتقول: "**دعاء الأكل يا أطفال**" بصوت جهوريّ لإثارة مهارة الاستماع لديهم؛ كونه "**يشكّل القناة الرّئيسة إلى فروع اللّغة كافّة، فمن دونه لا يكون، الكلام، ولا الكتابة، ومن ثمّ الإجابة واكتمال دائرة التّواصل... وعلى رأس كلّ ذلك الفهم؛ لأنّ مَنْ لا يسمع لا يفهم، فكيف يجيب لفظًا أو خطًّا؟!** "[2]، لهذا تتّبع المربّية هذا الأسلوب محاولة منها لاستثارة مهارة التّحدّث من أجل ضمان إكمال العمليّة التّواصليّة، فتذكّرهم بأوّل كلمة من الدّعاء:" **اللّهم** .." وتسكت إشارة منها لإتمامه؛ كونهم يحفظونه مسبقًا :«**اللّهم بارك لنا في ما رزقتنا، باسم الله**» وهنا تتّضح العلاقة التّكامليّة بين مهارتي الاستماع والتّحدّث.

- ويفتحون علب "الياغورت" بأنفسهم ثمّ يشرعون في الأكل، في هذا الحين تراقب المربّيات نشاط جميع الأطفال وطرق أكلهم؛ وهذا ما يسمّى "التّربية بالملاحظة" التي تعتمد على "**ملاحقة الولد وملازمته في التّكوين العقيديّ**

---

[1]– محمّد بن محمود آل عبد الله: **دليل الآباء في تربية الأبناء**، كنوز للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2012، ص167.

[2]–كامل عبد السّلام الطراونة: **المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة**، مرجع سابق،ص54.

والأخلاقيّ، ومراقبته وملاحظته في الإعداد النّفسيّ والاجتماعيّ والسّؤال المستمرّ عن وضعه وحاله في تربيته الجسميّة وتحصيله العلميّ"[1]؛ للحرص على تصويب الممارسة الفعليّة لآداب الطّعام.

- وعند إنهاء كلّ طفل علبته يقول: "**سيّدتي أني كمّلت**"، لتجيبه المربّية بنبرة راضية:" **جيّد أكملت، إذن قل الحمد لله**"، ممّا يدلّ على تحقيق الهدف الخفيّ من النّشاط المتمثّل في تعزيز وتنميّة مهارتي الاستماع والكلام، وبالتّالي اكتمال العمليّة التّواصليّة بحدوث تفاعل بين المتكلّم والمستمع.
- وبعد إنهاء جميع الأطفال تقوم المربّية بتمرير سلّة القمامة على كلّ منهم لرمي العلب الفارغة، وتشير الأخرى إلى مسح ما سال على الطّاولة بالمنديل، ثمّ تدخل المربّية الثّالثة حاملة سلّة صغيرة وتقول :"**هنا توضع الملاعق يا أطفال**"؛ فيسرع كلّ طفل لوضع ملعقته في السّلّة والعودة إلى مكانه استعدادًا لبدء نشاط جديد. وينمّ هذا التّجاوب الفعليّ عن الوصول إلى الغاية الأسمى من هذا التّواصل وهي الفهم.

- **نشاط الاختبار (نشاط حمل الكرسيّ):**

تعمّدنا تغيير النّشاط لتنويع النّتائج المتعلّقة بتطوير ركن الحياة العمليّة للمهارات اللّسانيّة، فاخترنا **نشاط حمل الكرسيّ**؛ الذي يتمّ في البداية بلفت الانتباه؛ كونه مظهر من مظاهر الفعاليّة الغريزيّة القائمة بين المثير والمثار محقّقًا الاستجابة، "**فالإنسان يولد مزوّدا باستعدادات فطريّة، تحفظ البقاء، وهذه الاستعدادات هي أشبه بالميول، إنّها مخازن تكمن في الطّاقة والنّشاط الإنسانيّ، وكلّما أثيرت تلك الاستعدادات أو نبّهت، اندفعت الطّاقة وتحفّز النّشاط الإنسانيّ الكامن في الفرد**"[2] وهو ما يستوجبه هذا النّشاط كونه يعدّ من بين النّشاطات اليوميّة التّي تستدعي التّفطّن والانتباه لتنمية مهارة الإدراك لدى الطّفل حتّى يتعامل بمسؤوليّة تجاه ما قد يؤذيه.

- حيث طلبنا من كلّ طفل بعد مناداته بالاسم الشّخصيّ له حمل الكرسيّ الخاصّ، وتعمّدنا مخاطبة الأطفال تارة بالفصحى وأكثر بالدّارجة؛ لكي ندخلهم في جوّ التّعلّم ببطء دون تكلّف من جهة وحتّى لا يحسّ الطّفل بالاغتراب الاجتماعيّ والنّفسيّ من جهة ثانية، لأنّ اللّهجة العامّية أو الدّارجة هي اللّغة الأم الّتي ينشأ عليها الطّفل فتصبح اللّغة الفصحى لغة وافدة يستغربها، لهذا قلنا مثلا: "**سيدرا هزي الكرسي**" لتلتفت إلينا بانتباه، وكرّرنا

---

[1]- عبد الله ناصح علوان: **تربية الأولاد في الإسلام**، ج2، دار السّلام للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، ط21، 1992، ص691.

[2]- وناس خيري وعبد الحميد بوصنبورة: إش/ محمّد زكريا، **تربية وعلم النّفس "تكوين المعلّمين– السّنة الأولى"**، الإرسال 1+2+3، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، الجزائر، 2008، ص(82-83).

مرّة أخرى: "**نعم الكرسي تاعك، هيا جيبي الكرسي تاعك هنا حبيبتي**"، وهذا بعد أن قمنا بنشاط حمل الكرسيّ بأنفسنا أمام الطّفلة المعنيّة بطريقة آمنة لا تؤذي أيّ طرف منّا؛ حتّى تقلّدنا من خلال مسك الكرسيّ من قاعدته وضمّه إلى البطن، وجعل أقدامه الجانبيّة إلى الأمام، أو حمل الكرسيّ من رجليه وقاعدته تلامس البطن، ثمّ وضعه في مكان مناسب والجلوس عليه بطريقة معتدلة دون إحداث ضوضاء.

وما يثبت نجاعة هذا النّشاط في تطوير مهارات التّواصل أنّه يُكسب الطّفل العديد من الإيجابيّات على غرار الانتباه وتحمّل المسؤوليّة، وتعزيز الثّقة بالنّفس ...، كما ينمّي المهارات اللّسانيّة خاصّة مهارة الاستماع من خلال الإنصات إلى المربّية بإمعان، وفهمها واكتساب مفردات جديدة تثري قاموسه اللّسانيّ، فيطوّر لديه مهارة التّحدّث لتكون صلة وصل بين الطّفل ومجتمعه.

2- ركن التربية الحسّيّة:

أولت "ماريا مونتيسوري" جانب التّربية الحسّيّة اهتمامًا كبيرًا، كونها تؤمن أنّ القدرات الحسّيّة تبدأ منذ ولادته "**لأنّ الطّفل الصّغير عند نموّه، يسعى لاكتشاف البيئة المحيطة به. فهو يحبّ التّحرّك كثيرا، ويبدأ باستعمال حواسه: البصر، السّمع، الشّمّ، التّذوّق، اللّمس**"[1]؛ وهذا ما دفع "مونتيسوري" لإفراد ركن خاصّ في برنامجها يتضمّن كلّ ما يتعلّق بصقل الحواس الخمس بالتّفصيل، كما خصّصت لكلّ حاسّة أنشطة وبرامج تدريبيّة محدّدة، بغية منح قدرة الإدراك للطّفل على فهم بيئته وتحليل طريقة عملها، على النّحو الآتي: [2]

- **مهارات حاسّة البصر**: الّتي يكتسب فيها الطّفل مهارات تمييز الأبعاد بواسطة البرج الورديّ المكوّن من مكعّبات خشبيّة متفاوتة الأحجام، والسلّم البنّي الخشبيّ المتفاوت الأطوال، ومهارات تمييز الألوان بفضل صناديق الألوان...
- **مهارات حاسّة السّمع**: الّتي ينمّي الطّفل فيها مهارة الاستماع بفضل أسطوانات الصّوت والأجراس...
- **مهارات حاسّتي الشّمّ والذّوق**: والّتي تحوي أسطوانات الشّمّ، وزجاجات التذوّق.
- **مهارات حاسّة اللّمس**: الّتي تنمّى باستعمال الكتب التّفاعليّة وألواح اللّمس وصندوق الأقمشة...

2-1- أهداف الخامات (المكوّنات) الحسّيّة:

---

[1]- ينظر، ليزا فان دير ليندا: **مونتيسوري التطبيقات العملية مرحلة ما قبل المدرسة الأنشطة الحسية (الحواس)**، دار الكلمة للنّشر و التّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2016، ص07.

[2]- ينظر، رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري التربية الحسية "دليل أساسيات وأنشطة ركن التربية الحسية بمنهج مونتيسوري من 3- 5 سنوات"**، شركة الرؤية ميلاف للنشر و التوزيع، الجزائر، (د- ط)، 2019، ص(4-5).

تحقّق الخامات الحسّيّة مجموعة من الأهداف يمكن حصرها في النّقاط الآتية: [1]

- الخامات الحسّيّة هي وسيلة فعّالة لخلق وعي الطّفل بالانطباعات التي استوعبها سابقا.
- توفّر المكوّنات الحسيّة الأساس من أجل الوضوح والرّؤية لاستكشاف واعٍ وذكيّ للبيئة.
- تساعد على صقل الحواس وتنميّة الذّكاء والتّنسيق الحركيّ، بما في ذلك العضلات الكبرى والصّغرى.
- تساهم الحواس المصقولة في اكتشاف الطّفل للجمال والحسّ الجماليّ الكامن في الإبداع الفنّي، كما تؤهّله لمزيد من التّطوّر الفكريّ.
- تمكّن من الكشف المبكّر عن أيّ إعاقات أو حالات غير طبيعيّة.

2-2- طريقة مونتيسوري في تقديم الأنشطة الحسّيّة:

تبنّت "ماريا مونتيسوري" طريقة "**الدّرس ثلاثي المراحل**" لتقديم الأنشطة الحسّيّة: [2]

حيث لجأت إلى استخدام خطوات الدّرس ثلاثيّ المراحل بعدما استمدّت فكرته من عالم النّفس الفرنسيّ "**إيدوارد سيجوان**" "Edouard Séguin" (1812-1888) المشهور بتعامله مع الأطفال المتخلّفين ذهنيّا.

ويمكن الاستعانة بالدّرس ثلاثيّ المراحل في عدّة أركان ضمن منهج "مونتيسوري" نظرًا لفاعليّته الكبيرة في الإفهام والإيضاح؛ ومن أهمّ الأركان المتلائمة وهذه الطّريقة في التّعليم والتّعلّم ركن "التّربية الحسّيّة"؛ بهدف تنميّة الحواس جنبًا إلى جنب مع الإدراك والمهارات اللّسانيّة لدى الطّفل. وتقوم هذه الطّريقة على ثلاث خطوات هي: التّسمية والتّمييز والاسترجاع، ويقصد بها تسمية الشّيء (المجسّم) المراد تعليمه للطّفل وتكرار الاسم عدّة مرّات مع التّركيز على مخارج الحروف، ثمّ السّؤال عن مكان الشّيء، وأخيرا الإشارة إلى الشّيء والسّؤال عن ماهيّته.

2-3- أنشطة تطبيقيّة لركن التّربية الحسيّة:

وحتّى نتمكّن من فهم هذا الرّكن حاولنا تقديم مجموعة من الأنشطة التّطبيقيّة التي تعمل على تحسين التّربية الحسيّة، ونذكر منها:

- **نشاط الملاحظة (نشاط تمييز الألوان):**

---

[1]- ينظر، المرجع السّابق، ص 14.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص 14، وينظر، رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري التربية الحسية "دليل أساسيات وأنشطة ركن التربية الحسية بمنهج مونتيسوري من 3- 5 سنوات"**، ص(10-11- 12).

لاحظنا أنّ المربّيات في "بيت الرّيحان" يطبّقن تقنيّة "**الدّرس ثلاثيّ المراحل**" مع عدّة أنشطة، تنتمي لهذا الرّكن، من بينها "**نشاط تمييز الألوان**"؛ حيث يقمن بإحضار سجّاد أحاديّ اللّون وبطاقات ملوّنة بالألوان الأساسيّة ووضعها بالتّرتيب جنبا إلى جنب أحمر، أصفر، أزرق. ثمّ يبدأن بتطبيق مراحل الدّرس على النّحو الآتي:

- **المرحلة الأولى:** تبدأ المربّية بالنّظر إلى أعين الأطفال ومخاطبتهم بهدوء ووضوح؛ كون التّواصل البصريّ من أسرع الأساليب الّتي تنمّي الثّقة المتبادلة بين الطّرفين، ثمّ تشير إلى الألوان الموضوعة أمامهم قائلة: "**هذا أحمر، هذا أصفر، هذا أزرق**"، وتكرّر هذه الخطوة أكثر من مرّة حتّى تطمئنّ على استيعاب كلّ الأطفال بالمجموعة، بترديدهم وراءها: "**أحمر، أصفر، أزرق**" دون أن تطلب منهم ذلك، وهو ما يعزّز فرضيّة "التّعلّم الذّاتي" القائم على الرّغبة والمبادرة والتّلقائيّة والعفويّة.

وقد لجأت المربّية في هذه المرحلة إلى استراتيجيّة التّسميع التي تعدّ "**من استراتيجيّات زيادة الفهم والتّركيز والتي تعتمد على الفهم القرائيّ، وقد كان التّسميع عن ظهر قلب هي الطّريقة المتّبعة والسّائدة منذ القدم**"[1]، فالاستماع يساعد المتعلّم على تعلّم النّطق الصّحيح واكتساب مفردات جديدة، وبالتّالي تطوير مهارة القراءة من خلال فهم النصّ المقروء، وعند ربطها باستراتيجيّة التّكرار السّمعي لضمان تحقيق الفهم التّواصليّ عن طريق تعزيز مهارتي الاستماع والتّحدّث، يشترط على المتعلّم حفظ الأنماط اللّغويّة بواسطة التّكرار والتّدريب المستمرّ حتّى ترسّخ في ذهن المتعلّم فيقيس عليها القواعد اللّغويّة لاحقًا. وتسعى هذه الطّريقة إلى تحقيق النّطق السّليم للأصوات اللّسانيّة من خلال التّواصل الشّفهي الّذي يمثّل الأصل في العمليّة التّعليميّة[2].

- **المرحلة الثّانية:** ثمّ تنتقل المربّية إلى مرحلة السّؤال للتّحقّق من مدى نجاح النّشاط السّابق بعدّ "**السّؤال فنّا وأداة لها قيمتها في شحذ ذهن المتعلّم، ومقياسا لاختبار صحّة الأفكار وتقبّلها، وهي وسيلة فعّالة للتّقويم البنائي أو النّهائي الذي يعين المعلّم على إيجاد تفاعل منتج، ويمكّنه من معرفة مدى تحقّق الأهداف التّربويّة التّعلّميّة**"[3] فتقول مثلا: "**أين اللّون الأزرق؟**" ليشير الأطفال إلى أحد الألوان، وإذا كانت الإجابات

---

[1]- آلاء محمد ياسين مدور: **دور التّكرار في الذّاكرة وأثر ذلك على تطوير مهارة القراءة عند طلّاب اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها**، مجلّة العلوم الإنسانيّة الطّبيعية، مج 2، ع6، 2021/06/01م، ص07.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص07.

[3]- وليد بركاني: **أهمّية الأسئلة في تعليميّة النّصوص الأدبيّة – دراسة تحليليّة نقديّة لكتب اللّغة العربيّة للتّعليم الثّانويّ–**، حوليّات جامعة قالمة للّغات والآداب، ع21، ديسمبر 2017، ص280.

خاطئة لا تخبرهم المربّية بالخطأ كي لا تهتزّ ثقتهم بأنفسهم، وإنّما تعيد القيام بالمرحلة الأولى من النّشاط، أمّا إذا كانت الإجابات صحيحة تنتقل إلى المرحلة الثّالثة والأخيرة لترسيخ المعلومة.

وقد لاحظنا تحمّس الأطفال أثناء التّفاعل مع مربّيتهم ومع بعضهم البعض من خلال تسابقهم للإشارة إلى اللّون الّذي تسأل عنه المربّية بكلّ شغف وحبّ ممّا ينمّ عن تحقّق الأهداف التّربويّة والتّعلميّة لهذا النّشاط.

- **المرحلة الثّالثة:** تقوم المربّية في هذه المرحلة كذلك بطرح سؤالٍ عن ماهيّة اللّون الّذي تحمله، فتخاطب الأطفال رافعة اللّون في مستوى أبصارهم: "**ما هذا؟**" فيجيب الأطفال بتنافس في ما بينهم: "**اللّون الأصفر**" (مثلا)، وهكذا تُتمّ المربّية إنجاز نشاطها حسب تقنيّة "الدّرس ثلاثيّ المراحل" بنجاح، وترى ثمرة جهدها في الأطفال؛ من خلال استمرارهم في ترديد أسماء الألوان التي لقّنتها لهم حتّى بعد انتهاء النّشاط. ممّا يؤكّد اكتساب الأطفال مفردات جديدة بفضل استغلال مهارتي الاستماع والتّحدّث أثناء تواصلهم مع المربّية.

- **نشاط الاختبار:**

وقد طبّقنا هذا النّشاط بالتّقنيّة ذاتها مع مجموعة أخرى من أطفال من العمر نفسه، وتحصّلنا على نتائج كشفت مدى فاعليّة النّشاط في تحسين مستوى التّركيز والإدراك، ومن ثمّة تقوية مهارة الاستماع الّتي تجلّت في تفاعل الأطفال مع المربّية وحسن تطبيق توجيهاتها، وكذا مهارة التّحدّث من خلال إضافة مفردات جديدة إلى المعجم الشّخصيّ لكلّ طفل، وتعويد جهاز النّطق على استعمالها وتداولها؛ كأن يقول الطّفل عبارة "**شكرا جزيلا**" عندما نعطيه شيئًا، لأنّه قد سمع المربّية تحرص على قولها في مواقف مشابهة.

وعند مقابلتنا للأخصّائيّة النّفسيّة "لبيت الرّيحان" أخبرتنا أنّ "الدّرس الثّلاثيّ" الّذي اعتمدته "مونتيسوري" بكثرة، يثري لغة الطّفل من خلال اكسابه عدّة مفردات بفضل الأنشطة الّتي يمارسها بهذا المنهج مثل أنواع الأصوات وشدّتها والأشكال الهندسيّة في نشاط المطابقة، والأحجام والألوان والاتّجاهات في نشاط البرج الورديّ والسّلّم البنّي...إلخ.

3- ركن الثّقافيّات:

يتّسم الأطفال بحركيّتهم وشدّة فضولهم وحبّهم للاكتشاف وتطلّعهم للاندماج في محيط الكبار والبيئة المنفتحة على العناصر الطّبيعيّة المختلفة، لكنّهم يجدون أنفسهم- مع الأسف الشّديد- مقيّدين بأوامر وتوجيهات وقواعد اللّباقة التي يسنّها الرّاشدون فيخضعون لها محبطين ومجبرين، لذا مع أوّل خرجة من الخرجات اللّامعتادة ينطلق أولئك الأطفال في كلّ الاتّجاهات بحثًا عن أنشطة تشبع رغباتهم في الاكتشاف والتّجريب؛ لأنّهم مجبولون على الاستقلاليّة والإرادة الحرّة. وقد عبّرت "ماريا مونتيسوري" عن علاقة التّصادم هذه بين رغبات الصّغار في

خوض المغامرات واكتساب المزيد من الخبرات، ورغبات الكبار في الحماية والتّهذيب بقولها :"**من المفروض أنّهم ... يركضون في حدائق الأزهار، ولكنّهم كانوا ... عليهم ألّا يلمسوا الأزهار وألّا يدوسوا على العشب الأخضر**"[1].

لهذا حرصت "مونتيسوري" على تخصيص ركن مستقل ينفتح على الطّبيعة بما تحتويه من مركّبات متباينة يتعلّم منها الأطفال معلومات غزيرة تفيدهم في حاضرهم ومستقبلهم على جميع الأصعدة (الجغرافيا والتّاريخ، والحيوان وعلم النّبات والتّجارب العلميّة)، وهذا ما ينمّي ثقافاتهم ويذلّل لهم صعوبات التّواصل والتّفاهم مع الآخر وتقبّله مهما كانت طبيعة الاختلافات الحاصلة بين الطّرفين.

ويتفرّع هذا الرّكن إلى خمس فروع أساسيّة لكلّ منها نشاطاتها الخاصّة وهي: [1]

- **الجغرافيا:** التي يتعرّف الطّفل من خلال أنشطتها على مكوّنات الكرة الأرضيّة وتضاريسها...
- **التّاريخ:** يتعرّفون فيه على التّتابع الزّمني للأحداث والأعياد والمناسبات إضافة إلى فصول السّنة وأيّام الأسبوع...
- **علم الحيوان:** يتعرّفون به على أنواع الحيوانات والحشرات ومكان عيشها ومأكلها...
- **علم النّبات:** والّذي يساعدهم على التعرّف على الطّبيعة وأهمّية الشّمس وأنواع بعض النّباتات وكيفيّة الاعتناء بها.
- **التّجارب العلميّة:** ويتعلّمون بها بعض التّجارب المتناسبة مع أعمارهم نحو نفخ البالون وصنع طائرة أو زورق ورقيّ...

3-1- مبادئ ركن الأنشطة الثّقافيّة:

يرتكز ركن الثّقافيّات- شأنه شأن كلّ الأركان- على مجموعة من الرّكائز و الضّوابط التي تضمن له التّطبيق السّليم والسّير الحسن لخطواته، وهي:[2]

- **الانتقال من الإجمال إلى التّفصيل:** وذلك بتقديم الصّورة الشّاملة للطّفل ثمّ توضيح أجزائها، كتعريفه بكوكب الأرض ثمّ القارّة ثمّ البلد ثمّ المدينة.

---

[1]- رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري الثقافيات "دليل أساسيات وأنشطة الثقافيات بمنهج مونتيسوري من 3 إلى 6 سنوات"**، شركة الرّؤية ميلاف للنشر والتوزيع، الجزائر، (د- ط)، 2019، ص 06.

[1]- المرجع نفسه، ص(3-5).

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص 10.

- **توظيف الأدوات الحسّ حركيّة:** انطلاقا من توصيل المعلومات والأفكار عن طريق مواد يدركها الطّفل بحواسه ويمكنه التّعامل معها بحركات مختلفة، ففي المثال السّابق يمكن تعليم الطّفل أنّ الكوكب الّذي يعيش عليه كوكب كرويّ يسمّى الأرض مع وضع مجسّم الكرة بين يديه بهدف توصّله إلى معنى الكرويّة وتقريب المعلومة إليه.
- **الانتقال من الملموس إلى المجرّد:** ويقصد به محاولة تقريب صورة الشّيء إلى ذهن الطّفل عن طريق تغذيته حسّيّا بالصّورة المادّيّة.
- **الاعتماد على اللّغة والحوار:** وذلك بتكثيف الأداء اللّسانيّ بغية التّواصل قدر المستطاع مع الطّفل وتبادل الأفكار معه ومساعدته على إبداء آرائه واكتشاف عالمه.

3-2- أهميّة الأنشطة الثّقافيّة:

يحقّق ركن الثّقافيّات أهمّيّة فائقة كونه يحوّل الطّفل من الجمود إلى العنفوان من خلال: [1]

1) تطوير شخصيّة الطّفل.
2) تكيّف الطّفل مع المجتمع.
3) استقلال الفرد واعتماده على نفسه.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الأنشطة الثّقافية تقدّم في سن مبكّرة للطّفل بفضل امتلاكه "العقل المستوعب" أو ما يسمّى بـ "العقل الماصّ" من الولادة إلى ثلاث سنوات، بحيث يكون له شغف لتلقّي هذه المعلومات في كلّ المجالات لهذا علينا أن نواكب رغبته ونوفّر له الوسائل المناسبة لقدراته.

3-3- أنشطة تطبيقيّة لركن الثّقافيّات:

لاحظنا خلال فترة تربّصنا بـ "بيت الرّيحان" وجود قصاصات على شكل قطار جميل ملوّن بألوان مختلفة ملتصق في الجدار الأبيض في مستوى مرأى الأطفال، مدوّن على كلّ قاطرة منه يوم من أيّام الأسبوع بالتّرتيب.

وعند مناقشتنا مع إحدى المربّيات، أخبرتنا أنّه عليهنّ تعليم الأطفال أيّام الأسبوع، لذا يلجأن دائما لتطبيق نشاط القطار؛ لأنّه من أنجع الطّرائق بعدّه خريطة مرئيّة متداخلة الألوان، ممّا يجعل لها تأثيرًا بصريًّا كبيرًا يساهم في تحفيز الذّاكرة المرئيّة وتطوير مهارة الفهم وحسن الانتباه وبالتّالي زيادة تركيز الطّفل، انطلاقًا من استثارة ميوله القرائيّة المرتبطة بتحفيزه بصريًّا بواسطة الإبداع في تقديم المادّة المعرفيّة شكلًا ولونًا.

- **نشاط الملاحظة (نشاط أشهر السّنة الميلاديّة):**

[1]- ينظر، المرجع السّابق، ص 10.

لاحظنا عند حضورنا لحصّة التّاريخ من ركن الثّقافيّات أنّ المربّيات يطبّقن هذا النّشاط مع "**أشهر السّنة الميلاديّة**" على النّحو الآتي:

- تدعو المربّية مجموعة من الأطفال إلى مجلس واسع على السّجاد مقابل قطار الأشهر الموجود على الجدار، ثمّ تشرع في قراءتها متتابعة مشيرة إلى القصاصات الّتي تحملها (**جانفي– فيفري– مارس– أفريل– ماي– جوان– جويلية– أوت– سبتمبر– أكتوبر– نوفمبر– ديسمبر**)، وتكرّر القراءة مرّة ثانية وثالثة إلى أن يردّد الأطفال معها بشكل عفويّ دون أن تطلب منهم ذلك؛ ممّا يدلّ على تولّد ميول قرائيّة لديهم "**فقد اتّفق علماء النّفس على أنّ الميول القرائيّة لدى المتعلّم دافع مهمّ في الارتقاء بمستواه القرائيّ بجانبيه المنطوق والمفهوم، كما أجمعوا على أنّ الميل ليس فطريًّا بل إنّه مكتسب**"[1]، لهذا من واجب المعلّم أن يعتمد أكبر قدر ممكن من العوامل الجذّابة للمادّة المعرفيّة المراد تقديمها من مدح وتنويع في المقاطع الصّوتيّة بما يلائم تعدّد السّياقات النّصيّة وكذا بهرجة الألوان واختلاف الأشكال فاهتمام المعلّم وشغفه بالمادّة ينعكس بالضّرورة على الاستعداد النّفسيّ للمتعلّم.
- ثمّ تطلب منهم أن يقرؤوا بشكل فرديّ قصاصات الأشهر بعبارة تحفيزيّة تغري المسامع: "**من البطل الذّكيّ الّذي يريد أن يقرأ لنا الأشهر الميلاديّة متتالية؟**" ليهتف أحدهم بحماس ظاهر: "**أنا يا سيّدتي**"، فتسمح له المربّية بذلك ولا تهتمّ بالشّهر الّذي يبدأ منه الطّفل بل بالدّورة السّليمة للأشهر. كما تعتمد في هذا النّشاط على التّكرار كثيرًا إلى أن تشعر أنّ الأطفال قد أخذوا كفايتهم منه فتختتمه بعبارة: "**هل نأخذ راحة يا أطفال؟**"، فيصرخون بأعلى صوت مع بعضهم البعض: "**نعم**". لتقول: "**هيّا إذن لنجمع أدوات درسنا ونطوي السّجّاد لننظّم قسمنا**"، فيقف الأطفال متسابقين إلى تلبية أوامر المربّية لكسب حبّها ورضاها.

ويلاحظ في هذه المرحلة التّجاوب الكبير والفعّال الحاصل بين المربّية والأطفال، ويتجلّى ذلك في إثراء رصيدهم اللّغويّ بألفاظ جديدة وفهم دلالاتها، ممّا ساهم في اكتساب الكفاءة اللّسانيّة اللّازمة لتحقيق عمليّة التّواصل بواسطة مهارتي الاستقبال (الاستماع والقراءة)، ومهارة الإرسال (التّحدّث) الّتي تتجلّى في الحوار الّذي قام داخل النّشاط.

- **نشاط الاختبار (نشاط فصول السّنة):**

[1]– محمد عدنان عليوات: **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة**، مرجع سابق، ص94.

أمّا عند قيامنا بالاختبار تعمّدنا تغيير النّشاط لتنويع النّتائج فأخذنا نشاط "**تعليم فصول السّنة**"، قمنا بدعوة الأطفال بدايةً إلى الجلوس في مجموعة ثمّ وجّهنا لهم أسئلة بسيطة لكلّ فصل فكان الحوار على النّحو الآتي:

- نحن: **أطفالي هل تعرفون كم فصلًا في السّنة؟**
- الأطفال (بصوت مرتفع مع بعضهم): **نعم**
- نحن: **جيّد، كم فصلًا في السّنة إذن يا أبطال؟**
- الأطفال (في تنافس): **أربعة**
- نحن: **من الذّكيّ الّذي يستطيع أن يسمّي لنا فصول السّنة؟**
- الأطفال (مع بعضهم): **أنا أنا أنا**
- نحن: **حسنا ستجيبون جميعًا ولكن واحدًا تلو الآخر.**
- وعند سكوت الأطفال نضيف قائلتين: **حسنا تفضّل أنت يا أميري.**
- الطّفل: **الشّتاء، الرّبيع، الصّيف، الخريف.**
- نحن: **أحسنت أيّها المبدع. حسنا والآن أخبروني يا أحبّائي ماذا تعرفون عن كلّ فصل؟**

يسكت الجميع برهة فنحاول كسر الصّمت بقولنا:

- **فصل الصّيف: تكون فيه الشّمس شديدة الحرارة، وتنضج فيه الكثير من الثّمار.**
- **فصل الخريف: تبدأ الحرارة بالانخفاض لكنّ أوراق الأشجار تتساقط بكثرة.**
- **فصل الشّتاء: يصبح الجوّ باردًا جدّا، وتتساقط الأمطار والثّلوج.**
- **فصل الرّبيع: تظهر أوراق الأشجار مرّة أخرى، وتنمو الأزهار والأعشاب.**

وبعد انهائنا عرض مميّزات كلّ فصل أردنا أن نعرف مدى استيعاب الأطفال للدّرس فسألنا سؤالًا أخيرًا:

- **ما هو أكثر فصلٍ تفضّلونه يا أطفال؟**
- الأطفال يتسابقون إلى الإجابة فنختار أحدهم ليقول: **أنا نحب فصل الصّيف خاطر نروحو عند جدتي ونروحو للبحر.**
- ثمّ تقول إحدى الفتيات: **أنا نحب الرّبيع خير فيه الفراشات ونخرج نحوسوا في الحشيش.**
- ثمّ يقول فتى آخر: **أنا نحب الشّتاء خاطر يصب الثّلج.**

وهنا أنهينا النّشاط عندما تأكّدنا من حسن انتباه الأطفال واستيعابهم للمفردات الجديدة التّي خاطبناهم بها من خلال طريقة تجاوبهم معنا، كما تعمّدنا اختيار أسلوب الحوار في هذا النّشاط كونه يكسب الطّفل هويّته الاجتماعيّة بمرونة **"فغياب الحوار في جميع مراحل نموّ الطّفل يؤدّي إلى فقدان القدرة على مدّ جسور التّواصل، فالحوار بين الطّفل والمحيطين به يكسبه خبرات ويوسّع مداركه الفكريّة وينمّي عقله ويساعده على التّعليم ونقل التّراث والهويّة والفكر"**[1] بمعنى أنّ الحوار يبني شخصيّة الطّفل في كافّة جوانبها، وهذا ما لاحظناه على أطفال "بيت الرّيحان" حيث صرّحت المربّيات بتطوّر المهارات اللّسانيّة لأطفالهنّ خاصّة مهارتي الاستماع والتّحدّث مقارنة بما كانت عليه في الحصص الأولى؛ لقدرتهم على إدارة حوار متكامل الأركان بأريحيّة وعفويّة، على الرّغم من صعوبة هذه العمليّة خاصّة عند تمكّنه من توظيف عنصر الإقناع حين أرادوا تعليل سبب تفضيلهم لفصل دون آخر.

وهذا النّشاط ينمّي فيهم مهارة التّحدّث بطلاقة والفهم الجيّد والسّريع.

4- ركن الرياضيات:

تعدّ الرّياضيّات من أهمّ العلوم الّتي يقوم عليها هذا الكون، ولا يخفى على أحد النّتائج الباهرة التي حقّقتها الدّراسات الرياضيّة وانعكاسها على بقيّة مجالات العلم والحياة بصفة عامّة. لهذا أولت "ماريا مونتيسوري" اهتمامًا بالغًا للأنشطة الرّياضيّة وأفردت لها ركنًا خاصًّا؛ بغية تنشئة الطّفل رياضيّا ممّا يشكّل له دافعًا مستقبليًّا للتّعامل مع مختلف الظّواهر والمواقف. وقد توزّعت هذه الأنشطة على خمسة مستويات تتجسّد في:

- **المستوى الأوّل:** وفيه يتمّ التّعرّف على رموز وكميّات الأعداد من 1 إلى 10؛ بواسطة بطاقات الصّنفرة[2] وأعمدة العدّ[3] (العصيّ الحمراء والزّرقاء)، وسلّم الخرز القصير[1]...

---

[1]_ الحوار مع الطّفل وأهمّيته، جريدة عنب بلدي، العدد 50، نشر في 2012/02/03 www.enabbaladi.net اطّلع عليه في 2022/06/08.

[2]_ **بطاقات أرقام الصّنفرة:** هي مجموعة من الأعداد المكتوبة على ورق مصنفر والمكوّنة لبطاقات تكتب عليها الأعداد من واحد إلى عشرة، ويطلب من الطّفل مشاهدتها وملاحظتها ثمّ يمكن لمسها، ويتمكّن من سماع الأصوات الصّادرة عنها، ينظر سعديّة محمد بهادر: برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، مرجع سابق، ص91.

[3]_ **أعمدة العدّ:** عشرة قضبان يتراوح طولها بين 10 سم و100 سم، مقسّمة إلى أجزاء يبلغ طول كلّ جزء 10 سم. توضع الأعمدة في حامل خاصّ لكنّه ليس ضروريّا إذ يمكن الاكتفاء بترتيبها فوق الرّفّ. ينظر، "قضبان العدّ" مونتيسوري في المنزل www.arabicmontessori.com، نشر في 2016/01/31، اطلع عليه في 2022/06/07على 15:25.

- **المستوى الثّاني:** ينتقل فيه الطّفل للتّعرّف على النّظام العشريّ بدءًا بمعرفة أسماء الكمّيّات والعدّ بها وغير ذلك من العمليّات.
- **المستوى الثّالث:** يختصّ بالعمليّات الحسابيّة نحو الجمع دون الإبدال والجمع مع الإبدال وغيرها.
- **المستوى الرّابع:** تعتمد أنشطته على استعمال ألواح سيجان للتّعرّف على الكمّيّة والرّمز والدّمج بينهما.
- **المستوى الخامس:** وفيه يتعلّم الطّفل المئات والآلاف انطلاقا من تعامله مع سلسلة المئة وسلسلة الألف وغيرها من الوسائل.

4-1- علاقة ركن الرّياضيّات ببقيّة أركان المنهج:

تربط ركن الرّياضيّات علاقة وطيدة بجلّ أركان "مونتيسوري"، فلو نظرنا إلى الحياة بشكل عامّ لوجدنا المفاهيم الرّياضيّة لصيقةً بمعظم نشاطاتنا اليوميّة، لذا ليس من الغريب أن تفرد لها "مونتيسوري" ركنًا خاصًّا وتجعل لها أنشطة تبسّط مفاهيمها للأطفال وتجعلهم يتحسّسونها أينما وجدوا.

ويمكن التّمثيل لهذه العلاقة المتكاملة بين ركن الرّياضيّات وباقي الأركان المونتيسوريّة بما يلي: [2]

- يجب أن يتعرّض الطّفل لأنشطة حسّية تمهّد له استيعاب المفاهيم المجرّدة الّتي لا يجد لها مقابلًا في واقعه مثل: الطّرح والزّيادة والضّرب وغيرها.
- تجعل أنشطة الحياة العمليّة الطّفل أكثر توازنًا وتحكّمًا في عناصر بيئته، وهذا ما سينعكس لاحقًا على قدرته الرّياضيّة والتّحكّم في المعادلات والمفاهيم الّتي تنتمي إلى الرّياضيّات.
- يساعد ركن الرّياضيّات على التّفكير المنطقيّ التّسلسليّ، ممّا يستدعي تقديم هذا الرّكن مع ركن اللّغة لتسهيل القراءة والكتابة من خلال تنميّة القدرة على فكّ شفرات الحروف وترتيبها عند سماعها أثناء القراءة.
- تدعّم المفاهيم الرّياضيّة الأنشطة الثّقافيّة عن طريق تعليم الطّفل مختلف المقادير والأوزان والأطوال والأحجام والتّواريخ وغيرها من الأمور الّتي لا تفهم إلّا بحسّ رياضيّ سليم.

4-2- مهارات ما قبل الحساب:

---

[1]- **سلّم الخرز القصير:** عبارة عن أعمدة بها خرز بعدد الأرقام من 1 إلى 9 وتكون بألوان مختلفة ثابتة: 1(أحمر)، 2(أخضر)، 3(ورديّ)، 4(أصفر)، 5(أزرق فاتح)، 6(بنفسجيّ)، 7(أبيض)، 8(بنيّ)، 9(أزرق داكن). رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري الرّياضيّات" دليل أساسيّات وأنشطة ركن الرّياضيّات بمنهج مونتيسوري من 3-6 سنوات"**، ج1، شركة الرّؤية ميلاف للنّشر والتّوزيع، الجزائر، (د-ط)، 2019، ص23.

[2]- المرجع نفسه، ص08.

يشيع الاعتقاد أنّ المقصود بالرّياضيّات هو كلّ ما يتعلّق بالأرقام والحسابات في حين أنّ الحقيقة غير ذلك؛ فهناك العديد من المهارات العقليّة الّتي تستوجب الصّقل والتّهيئة قبل تعليم الطّفل الأرقام، ومن أبرزها: [1]

- **الانتباه والملاحظة:** تشدّد "ماريا مونتيسوري" على ضرورة توفير بيئة داعمة لتطوير الانتباه والتّركيز وقوّة الملاحظة لدى الأطفال منذ الميلاد؛ كون هذه المهارات هي الّتي ستقوده للاهتمام بالتّفاصيل والعمل عليها بكفاءة أكبر، فلولا دقّة الملاحظة وشدّة التّركيز لما اكتشف الإنسان الجاذبيّة، ولا اخترع التّقويم الهجريّ والميلاديّ...
- **التّرتيب والنّظام:** يعدّ النّظام القائم على الدّروس طويلة المدى من أهمّ الرّكائز الّتي يقوم عليها منهج "مونتيسوري"؛ وذلك بتقديم روتين يوميّ مبنيّ على سلسلة خطوات ثابتة لمهارات الحياة اليوميّة، ممّا يؤدّي بالطّفل إلى ملاحظة المعطيات المتكرّرة واستنتاج الأحداث المتوقّعة، وبالتّالي يتطوّر من حيث التّركيزِ والتّحكّمِ الحركيّ الّذي يستعين به لاكتشاف المفاهيم الرّياضيّة انطلاقًا من الأدوات الملموسة.
- **التّعرّف على الأشكال والأحجام والأنماط:** تستنبط المعادلات والنّظريّات الرّياضيّة من مفاهيم بسيطة نحو الشّكل والحجم والنّمط وهي تساعد في التّعرّف على المتسلسلات العدديّة وخصائص الأشكال الهندسيّة؛ لهذا تحرص "مونتيسوري" في منهجها على تعريض الطّفل لهذه الأشكال في صور حسّيّة يلمسها ويحفظ تفاصيلها نحو الهرم والمكعّب وغيرها.
- **الفرز والتّصنيف:** تعدّ أنشطة الفرز والتّصنيف من أهمّ مرتكزات ركن التّربية الحسّيّة؛ كونها وسيلة فعّالة في تطوير التّفكير الرّياضيّ والتّعبير عن التّفكير الشّخصيّ المستقلّ؛ فإذا وضعنا على سبيل المثال مجموعة من الأزرار المختلفة الألوان والأحجام والأشكال أمام مجموعة من الأطفال فإنّ كلّ طفل سيقوم تلقائيًّا بتصنيفها حسب منطقه الخاصّ لكنّه في كلّ حال من الأحوال سيتمكّن من عرض وتفسير منظومته الرّياضيّة التي استند إليها.
- **واحد لواحد:** هناك عدّة نشاطات ترسّخ مفهوم القيمة مبكّرًا للطّفل؛ إذ يكتشف أنّ لكلّ عدد قيمة واحدة خاصّة به دون غيره من الأعداد، ويمكن التّمثيل لهذه الجزئيّة بالنّشاط الحسّي "الأسطوانات ذات المقبض" حيث تقدّم مفهوم القيمة للطّفل بطريقة غير مباشرة.
- **المقارنة والقياس:** ويقصد بها مقارنة ناتج عمليّة الجمع بالنّسبة للأعداد الكبيرة أو قياس الأضلاع في المجسّمات ومقارنتها أو الكميّات في مقادير الطّهي. كما يكتشف الطّفل مفاهيم: "أطول من" و" أقصر من" بواسطة

---

[1]- ينظر، رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري الرّياضيّات "دليل أساسيّات وأنشطة ركن الرّياضيّات بمنهج مونتيسوري من 3-6 سنوات"**، مرجع سابق، ص(9-11).

العصيّ الحمراء والزّرقاء مثلًا، ومفاهيم: "أكبر من" و"أصغر من" بفضل البرج الورديّ وغيرها من الأنشطة المنمّية للحسّ المقارن والقياس.

- **الإحصائيّات والاحتمالات:** يبدو للوهلة الأولى أنّ إمكانيّة استعمال الطّفل في سنواته الأولى لمفهومي الإحصاء والاحتمال أمرًا مستحيلًا، لكنّه ليس كذلك عند "ماريا مونتيسوري" فأثناء تطبيق بعض الأنشطة الحسيّة أو العمليّة أو الثّقافيّة فإنّه يستعمل هذه المبادئ تلقائيًّا؛ فحين يرى تجمّع الغيوم مثلًا سيقول: "**ماما سيسقط المطر**"، ولدى بنائه البرج الورديّ يستطيع أن يضع احتماليّة انهياره إن كان بناؤه خاطئًا، والأمر ذاته إذا أراد الطّفل أن يسكب ماء الإبريق في الأكواب؛ فإنّه يتمكّن من التّخمين حول كفاية الماء أو نقصانه بالنّسبة لعدد الأكواب.

4-3- أساسيّات منهج الرّياضيّات:

تقدّم المفاهيم الرّياضيّة للطّفل في منهج "مونتيسوري" بالتّدرّج حسب تطوّر الاستيعاب والمراحل العمريّة، لذا كان من الواجب توضيح أساسيّات ركن الرّياضيّات فيه: [1]

- **الانتقال من المحسوس إلى المجرّد:** من الضّروريّ تعرّف الطّفل على المفاهيم الرّياضيّة بشكل حسّي قبل التّجريب؛ لأنّه أساسًا لا يملك المقابل المجرّد للمفهوم الرّياضيّ المراد تعليمه إيّاه، لذا فإنّ المقابلات الحسّيّة الموجودة في محيطه تيسّر له الاستيعاب بشكل أسرع خاصّة ما بين الثّالثة والسّادسة من العمر بعدها يمكن تقديم الأنشطة الرّياضيّة المجرّدة.
- **الانتقال من الكلّ إلى الجزء:** وهي قاعدة أساسيّة في ركن الرّياضيّات ترتبط ببقيّة الأركان ولاسيّما الحياة العمليّة؛ حيث يدرّب الطّفل على معرفة الأرقام من 1إلى العدد 10 ويستوعبها استيعابًا تامًّا اسمًا وشكلًا ورمزًا بالتّرتيب؛ بهدف إدراك الطّفل لوجود عدّة أرقام وأعداد سيظلّ يتعرّف عليها بمرور الوقت، ثمّ يجزّأ تعليمه فيتعرّف على كلّ رقم، ويمارس عدّة نشاطات ترسّخ له اسم الرّقم وشكله، وكيف يتجلّى في أموره الحياتيّة.
- **مفهوم التّدرج والتّتابع:** يجمع بين العنصرين السّابقين وذلك بتقديم المفاهيم الرّياضيّة للطّفل بواسطة أدوات ووسائل محسوسة، كما يجب أن تكون هذه المعلومات متسلسلة ومتلاحقة؛ ففي المثال السّابق لا يمكن تعليم الطّفل الأرقام من واحد إلى ثلاثة ثمّ الانتقال مباشرة إلى الرّقم خمسة وما بعدها لأنّ الرّقم أربعة سيصبح حلقة مفقودة يصعب عليه استيعابها لاحقًا، ممّا يبيّن مدى أهميّة التّدرّج والتّتابع خاصّة في الأنشطة الرّياضيّة.

---

[1]- ينظر، رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري الرّياضيّات مونتيسوري الرّياضيّات "دليل أساسيّات وأنشطة ركن الرّياضيّات بمنهج مونتيسوري من 3-6 سنوات"**، مرجع سابق، ص12.

4-4- أنشطة تطبيقيّة لهذا الرّكن:

يستند هذا الرّكن على عدّة أنشطة وبرامج تدريبيّة من بينهما:

- **نشاط الملاحظة (نشاط سلّم الخرز القصير):**

أثناء انضمامنا لفريق "بيت الرّيحان" بركن الرّياضيّات لاحظنا تطبيق نشاط "**سلّم الخرز القصير**" الّذي يساعد الطّفل على تعلّم الأرقام من 1إلى 9 حسب عدد الخرز في كلّ عمود، مع العلم أنّ كلّ رقم يقابله لون ثابت على النّحو الآتي: 1(أحمر)، 2(أخضر)، 3(ورديّ)، 4(أصفر)، 5(أزرق فاتح)، 6(بنفسجيّ)، 7(أبيض)، 8(بنيّ)، 9(أزرق داكن).

وقد تمّ تقديم هذا النّشاط وفق الخطوات الآتية:

- جذب انتباه الأطفال بقول المربّية:" **هل أريكم شيئًا ممتعًا يا أطفال؟**" لتشرئبّ الأعناق وتتطلّع إلى يدي المربّية وتنظر الأعين بفضول واندهاش، فتقول مرّة أخرى:" **هذا سلّم الخرز القصير**"، ثمّ تضيف بلهجة محلّيّة :"**تحبّو نهزّوه ونشوفوه فوق الزّربيّة مع بعضانا؟**"، فتتعالى الهتافات وينقسم الأطفال بين مريد للوسيلة الجديدة ومنصرف عنها، فتحسم المربّية الأمر بقولها:" **لي يحب يلعب معايا بسلّم الخرز القصير ولي مش حاب يخيّر لعبة أخرى ويروح مع المربّية الأخرى**".

تجدر الإشارة إلى أنّ مواقف النّاس من اللّعب تختلف من معارض يراه لا يعدو أن يكون مجرّد وسيلة للتّسلية ومضيعة للوقت، وإلى متقبّل يعدّه أداة تعلّم وتنميّة فكريّة وفيزيولوجيّة؛ وهو ما أجمع عليه علماء النّفس والتّربية "**فمن خلال اللّعب يتعلّم الطّفل ويكتشف وينمو ويتخلّص من الخوف ويكوّن صداقات ويطوّر عواطفه، وليست اللّعب هي تلك التي تباع في محلّات بيع لعب الأطفال فحسب بل إنّ كلّ ما يقع في يد الطّفل أو داخل عالمه يمكن أن يكون لعبة يتعلّم منها شيئًا جديدًا...**"[1]، فاللّعب وسيلة تطهيريّة من كلّ الشّوائب الّتي تعيق الرّاحة النّفسيّة والبدنيّة للطّفل، وبالتّالي يصبح وسيلة بنائيّة ينمو بواسطتها الوعي والفكر والذّكاء.

- بعدها تضع المربّية صندوق سلّم الخرز القصير على السّجّاد الموحّد اللّون وتترك الأطفال يتفحّصونه بالنّظر أو اللّمسّ، ثمّ تخرج سلّم الخرز القصير من صندوقه وتعيد ذكر اسمه مشيرة إليه بإصبعها: "**هذا سلّم الخرز القصير**".

[1]- سامي محمود علي: **كيف تنمّين في طفلك ملكة التّفكير**، مرجع سابق، ص174.

- تقترح المربّية تشكيل سلّم بأعمدة الخرز فتستشير الأطفال، إن وافقوا تباشر النّشاط وإن رفضوا تتركهم يشبعون فضولهم بالتّفحّص، ثمّ ترتّب الأعمدة تصاعديًّا أو على شكل هرم كي يميّز الأطفال فروق الأطوال، فالطّفل في فلسفة "مونتيسوري" **"هو الذي يختار النّشاط الذي يرغب في الانضمام إليه والتّفاعل معه، ويفترض البرنامج أنّ الطّفل لا يسمح له بالإهمال أو التّأخير في أداء العمل الذي يقوم به"**[1] فعند شعور الطّفل بالحريّة في اختيار النّشاط وكيفيّة القيام به يكتسب دافعيّة أكبر فيكون أكثر إنتاجيّة، فتتولّد لديه الحاجة إلى التّعبير عن ما يختلجه من أفكار ومشاعر ممّا يساهم في تنميّة مهاراته اللّسانيّة نحو الاستماع من خلال الإصغاء إلى المربّية والزّملاء للاندماج في النّشاط، ومهارة التّحدّث من خلال المناقشة والحوار مع المجموعة لإبداء الرأي ممّا يحقّق عمليّة التّواصل.
- تمرّر المربّية أصابعها صعودًا ونزولًا على السّلّم ثمّ تحضر أداة تمكّنها من فصل الخرز عن بعضه البعض وتعُدّه؛ مثلا تأخذ العمود الورديّ وتعُدّ 1-2-3 وتتوقّف عند 3 وتكرّر :"**هذه ثلاثة**"، وتفعل الأمر ذاته مع عمود آخر.
- تعطي المربّية العدّادة (أداة العدّ) لأحد الأطفال وتتركه يعدّ الخرز بنفسه.

ملاحظة:

يمكن تعزيز هذا النّشاط بتوزيع مطبوعات على الأطفال تحتوي كلّ منها على رسومات لأعمدة الخرز ويطلب منهم تلوينها بالألوان المناسبة لكلّ رقم حتّى يتأصّل لديهم المبدأ وتترسّخ المعلومات المقدّمة لهم.

- **نشاط الاختبار (نشاط بطاقات الصّنفرة):**

أردنا اختبار نشاط رياضيّ آخر مع بعض أطفال "بيت الرّيحان" فعمدنا إلى استخدام بطاقات الصّنفرة مع الكرات الملوّنة لتثبيت الأرقام في أذهان الأطفال على النّحو الآتي:

- كان الأطفال جالسين على الكراسي يتأمّلون أركان الغرفة منتظرين النّشاط التّالي فحفّزناهم بالقول:" **لي يبقى عاقل يلعب معانا لعبة مليحة.. شكون العاقل لي راح يلعب معنا لعبة الأرقام؟**" فارتفعت الأصوات: **"أنا أنا"**.
- وقد استخدمنا لفظة اللّعب لأنّها تؤثّر تأثيرًا بالغًا على سلوك الطّفل؛ فكأنّه يتحرّر من قيوده بمجرّد سماعها، عكس الأوقات الّتي يجلس فيها أمام المنضدة الموحية بالجدّية والالتزام؛ لأنّه "**ينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتّاب أن يلعب لعبًا جميلًا يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب في اللّعب، فإن منع الصّبيّ من اللّعب وإرهاقه إلى التّعلّم دائمًا يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغّص عليه العيش، حتّى يطلب الحيلة في**

---

[1]- سعديّة محمّد بهادر: **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص92.

الخلاص منه رأسًا"[1]، فاللّعب يلطّف الأجواء المحيطة بالطّفل ويمنحه الهدوء والسّكينة؛ لأنّه يفرّغ الطّاقة السّلبيّة ويبدلها بأخرى إيجابيّة ترفع من مستويات الرّضا عن النّفس وعن الآخرين والوعي بالذّات والبيئة الّتي ينتمي إليها، فيتمّ تحسين الأداءات الحركيّة والفكريّة والوجدانيّة، وفي المقابل يتراجع الطّفل على جميع الأصعدة (النّفسيّة والاجتماعيّة والبدنيّة والعقليّة) إذا ما حُرم من اللّعب نتيجة احتباس جميع الشّحنات الموجبة، والسّالبة على حدّ السّواء.

- فرشنا السّجّاد على الأرض ووضعنا صندوق الكرات ورتّبنا أمامهم الأرقام تصاعديّا من اليسار إلى اليمين (من 1إلى 9).
- قرأنا الأرقام بالتّسلسل على مرأى من الأطفال، ثمّ طلبنا منهم إعادة القراءة لنتأكّد من معرفتهم السّليمة، وعندما وجدنا تجاوبًا منهم وحفظًا للأرقام انتقلنا للهدف الأساسيّ من النّشاط وهو التّعبير عن الأرقام بالكرات.
- ثمّ أخرجنا كرة وقلنا واحد، ووضعناها أمام الرّقم واحد وقلنا:" **واحد**"، وفعلنا الأمر ذاته إلى غاية الرّقم خمسة، ثمّ سألنا: **"ما هذه؟"** فأجابوا: "**خمسة**".
- انتقينا أحد الأطفال ليكون فاعلًا في النّشاط وطلبنا منه أن يقرأ لنا الأرقام ثمّ توقّفنا عند الرّقم ثلاثة وسألناه: "**ما هذا؟"** فردّ :"**ثلاثة**"، قلنا: "**أحسنت يا بطل، ضع ثلاث كرات أمام الرّقم ثلاثة**"، فأتمّ المهمّة بنجاح وصفّق له زملاؤه ثمّ عاد إلى مكانه.

وطريقة "مونتيسوري" "**في تعليم الحساب مرتّبة ترتيبًا علميًّا يستميل الطّفل إلى الانتفاع بمقدرته الفطريّة وإلى تركه حرًّا في أن يستعمل ما يشاء من اللّعب التّثقيفيّة التي يميل إليها، فالطّفل يتعلّم تحت تأثير هذه اللّعب لا تحت سيطرة المدرّس**"، ويساهم هذا التّسلسل المرحليّ لتعليم الحساب في تقوية الانتباه وزيادة الفهم وتنميّة الحواس بواسطة الألعَاب التّثقيفيّة، إضافة إلى تطوير المهارات اللّسانيّة باكتساب مفردات ومفاهيم رياضيّة جديدة نحو الأرقام والاحتمالات والمقارنات الكميّة نحو أطول من، أقصر، صغير، كبير...

5- ركن اللغة:

يُعرف الإنسان باجتماعيّته واختلاطه الدّائم بغيره من بني جنسه، وهو في هذه الحال مجبر على التّواصل معهم بما توفّر لديه من مفردات تنتمي لمجتمعه اللّغويّ كي تنجح عمليّة تواصله.

[1]- أبو حامد محمّد الغزالي (ت 505ه): **إحياء علوم الدّين**، دار ابن حزم للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 957.

عرّفت "ماريا مونتيسوري" اللّغة من هذا المنطلق على أنّها "**مجموعة الرّموز والتّعابير المتّفق عليها ضمن مجموعة من البشر، حيث تفهم هذه اللّغة من قبلهم وحدهم ودون سواهم من المجموعات الأخرى؛ إذ تتّفق كلّ مجموعة على إصدار أصوات معيّنة تعبّر عن كلمات يوصلون فيها أفكارهم، ليتواصلوا مع بعضهم البعض... إنّها وسيلة التّفكير المشترك ضمن المجموعة، حيث تنمو هذه اللّغة وتتعقّد كلّما نما تفكير المجموعة وازداد خبرة... وقد يستغرب الكثيرين بأنّ اللّغة تصبح أكمل وأشدّ غنى كلّما كبرت المجموعات البشريّة واتّفقت على المزيد من أجل التّواصل، إنّ هذا الشّكل التّجريديّ من التّواصل البشريّ هو من أكثر الأمور دلالة على تميّز الذّكاء واتّقاده في المجموعات**" [1]، ممّا يعني أنّ اللّغة من وجهة نظر "مونتيسوري" تحمل ثقافة المجموعة المتجانسة من النّاس الّذين يشغلون الحيّز الجغرافيّ والزّمانيّ الواحد فيتبادلون الأفكار والمشاعر ضمن معجم صوتيّ يتواضعون عليه، وكلّما اتّسعت الشّريحة المجتمعيّة وكثر أفرادها ازدادت مفرداتها وتنوّعت، وأصبحت أكثر حيويّة وبراغماتيّة، وهي بذلك توافق "ابن جنّي" الّذي سبقها بكثير حين عرّف اللّغة على أنّها "**أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم**"[2] أي أنّ هذه الأصوات ذات وظيفة تواصليّة إفهاميّة تحدّد المقاصد.

وأرادت "مونتيسوري" تعليم اللّغة للأطفال في وقت مبكّر قدر المستطاع لكي يتمكّنوا من التّعبير عن احتياجاتهم بأريحيّة أكثر، كما أيقنت أنّ اللّغة وسيلة لا يستهان بها للوصول إلى المعرفة وامتلاك أدوات الاكتشاف المختلفة عبر عدّة مراحل تسمّى الفترات الحسّاسة للّغة.

5-1- الفترات الحسّاسة للّغة:

توصّلت "مونتيسوري" بفضل أبحاثها حول اكتساب اللّغة لدى الأطفال إلى نتيجة مفادها أنّ الفترة الحسّاسة للّغة من أطول المراحل على الإطلاق لأنّها تمتدّ منذ الولادة حتّى سنّ السّادسة، وقسّمتها على النّحو الآتي:[3]

---

[1]- رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري اللغة العربيّة "دليل فلسفة وأنشطة مونتيسوري لتعلّم اللغة العربية من 3-6 سنوات"**، شركة الرّؤية ميلاف للنّشر والتوزيع، الجزائر،(د-ط)، 2019، ص08.

[2]- ابن جنّي (أبو الفتح عثمان ت392ه): **الخصائص**، تح/ محمّد علي النّجار، دار الهدى للطّباعة والنّشر، بيروت لبنان، ج1، ط2، (د-ت)،ص 33.

[3]- رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري اللغة العربيّة "دليل فلسفة وأنشطة مونتيسوري لتعلّم اللغة العربية من 3-6 سنوات"**، مرجع سابق، ص09.

- **منذ الولادة وحتّى عمر السّنة:** يشغف الطّفل بتعلّم الأصوات من خلال الإصغاء والمراقبة.
- **من عمر السّنة وحتّى السّنتين:** يميل الطّفل إلى تعلّم كلمات، ويصبح قادرًا على تعلّم بعض الكلمات البسيطة.
- **من عمر السّنتين وحتّى الثّلاث سنوات:** تزداد مفردات الطّفل بشكل ملحوظ (من 300 إلى 1000 كلمة).
- **في عمر الأربع سنوات:** يمرّ الطّفل بالفترة الحسّاسة للكتابة.
- **من عمر الأربع وحتّى الخمسة سنوات ونصف:** يبدأ الطّفل بتصنيف الكلمات والقراءة.
- **من عمر الخمس وحتّى السّت سنوات:** يصبح الطّفل مهتمًّا بدراسة أصول اللّغة وكيفيّة استخدام المفردات التي تعلّمها خلال السّنوات السّابقة.

تُكوّن هذه المراحل المتتابعة سلسلة متكاملة الحلقات لِتعلُّم اللّغة لدى طفل ما قبل التّمدرس، حيث تبدأ بالإصغاء والمراقبة وتنتهي بالاشتغال على كيفيّة استخدام الكلمات مرورًا بتعلّم المفردات بالتّدريج والفترة الحسّاسة للكتابة؛ ويتمّ كلّ ذلك تحت أنظار المربّي سواء أكان هذا المربّي في البيت أو المدرسة لمراقبة تطوّر الملكات اللّسانيّة لدى الطّفل ورصد احتياجاته، حرصًا على استثمار السّنوات الأولى أمثل استثمار عبر التّعليم غير المباشر الذي يقود إلى التّعلّم الذّاتيّ.

ويمكن للغة الطّفل أن تتطوّر بواسطة:[1] قراءة الكتب المتنوّعة والأنشطة الجماعيّة نحو: الأغاني وألعاب تسمية الأشياء والأناشيد والأشعار...، ويكون التّدريب على القراءة سماعيّا وبصريّا وكذا حسّيًّا بواسطة الأحرف الرّمليّة مثلا، حيث يلمس الطّفل الحرف فيكتشفه حسّيا وبصريّا ثمّ يسمع مربّيته تكرّر لفظ الحرف فيتعرّف عليه سماعيّا، وتتمّ هذه الخطوات في حدود الثّلاثة سنوات ونصف حتّى أربعة سنوات الأولى (الفترة الحسّاسة لتعلّم الحروف حسب مونتيسوري)، وتعمل هذه المرحلة على تهيئة الذّاكرة العضليّة لكلّ حرف وتقويتها، كما يشجّع الأطفال على اكتشاف أصوات الحروف وأشكالها دون كتابتها لعدم اكتمال نموّ جميع الأعضاء الجسديّة الفاعلة في نشاط الكتابة.

ينقسم ركن اللّغة أساسًا إلى قسمين: الأوّل خاصّ بتعلّم الحروف، والثّاني يختصّ بقراءة الكلمات، في حين يعتمد تعلّم الحروف على أربعة خطوات متتابعة وهي:

- **تعلّم أصوات الحروف:** بفضل علب مجسّمات الحروف، وأكياس الحروف المصوّرة.

[1]- المرجع السابق، ص(9-10).

- **تعلّم اتّجاهات الحروف:** بالاعتماد على حروف الصّنفرة[1] وسبّورة الرّمل.
- **كتابة الحروف:** بواسطة الإطارات المعدنيّة وكتيّبات الحروف.
- **بناء الكلمات:** باستخدام الحروف الخشبيّة والحروف المطبوعة.

أمّا قراءة الكلمات، فتتمّ عبر مستويات سبعة تعنى بإتقان القراءة بالأصوات القصيرة والسّكون وكلمات النّظر والأصوات المتقاربة، والألف المقصورة والياء، والهمزة والكلمة وشرحها، والكلمة وضدّها، وكذلك المذكّر والمؤنّث، ليتمكّن الطّفل أخيرًا من الإلمام بمهارات القراءة وتكوين رصيد لغويّ ثريّ يتناسب ومراحله العمريّة دون أن يشعر بالافتقار إلى معجم يستوعب محيطه ويعبّر به أو يعبّر عنه.

5-2- أنشطة تطبيقيّة لركن اللّغة:

يُستعان في ركن اللّغة لتنميّة مهارات القراءة والكتابة بعدّة أنشطة من بينها:

- **نشاط الملاحظة (نشاط حروف الصّنفرة):**

بعد معاينتنا لأنشطة اللّغة العربيّة وكيفيّة تطبيقها في "بيت الرّيحان" اخترنا الحديث عن "**نشاط تعلّم الحروف بواسطة حروف الصّنفرة**"؛ حيث تقوم المربّية بلفت انتباه الأطفال إلى الوسيلة التّعليميّة بوضعها منفردة عن بقيّة الوسائل الموجودة على الرّفوف، ثمّ تسأل: **هل تعرفون ما هذه يا صغاري؟** فيتملّكهم الفضول تجاهها لكنّهم يجيبون بالنّفي على سؤال المربّية، وهكذا تستغلّ الفرصة لتحمّسهم وتهيّئهم لاستخدام هذه الوسيلة الجديدة فتقول: **إنّها حروف الصّنفرة أنظروا ما أجملها !هل تريدون استخدامها؟** فيهتف جميعهم: **نعم**، ومن هنا ينطلق النّشاط وفق الخطوات الآتية:

- على سجّاد أحاديّ اللّون تختار المربّية حرفا من حروف الصّنفرة وتبدأ العمل مع أحد الأطفال (وقع الاختيار على حرف الباء).
- تضع المربّية إصبعيها (السّبّابة والوسطى) على الحرف وترسمه محدّدة بدايته ونهايته.
- في المرحلة الموالية تطلب المربّية من الطّفل الشّريك في نشاطها أن يكرّر لمس الحرف في الاتّجاه الصّحيح للكتابة حتّى يحفظ ذلك في ذاكرته بالاعتماد على حاسّة اللّمس.

---

[1]- **حروف الصّنفرة:** بطاقات مصنفرة على الوجهين، عليها الحروف الأبجديّة (29حرفا) المقطوعة من ورق التّنعيم الرّمليّ، تلوّن فيها الحروف المتحرّكة بالأزرق والحروف السّاكنة بالأحمر. ينظر، رحمة عبد الباقي: **مونتيسوري اللّغة العربيّة " دليل فلسفة وأنشطة مونتيسوري لتعلّم اللّغة العربيّ من 3- 6 سنوات**، مرجع سابق، ص18، وينظر، سعديّة محمد بهادر: **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص90.

- مرّة أخرى تختار المربّية حرفًا آخر (الميم) ثمّ تضعه بجانب حرف الباء وتطبّق الدّرس ثلاثيّ المراحل وقد لاحظنا أنّها تعمّدت اختيار الحرفين بناء على اختلاف رسميهما وصوتيهما.
- تمرّر المربّية إصبعيها على حرف الميم وتقول: "**ميم**" وتطلب من الطّفل أن يكرّر ما فعلت، ثمّ تعيد النّشاط مع حرف الباء وتطلب منه المثل.
- بعد ذلك تضع الحرفين أمام بعضهما وتمرّر إصبعيها عليهما بالتّوالي مع رفع صوتها باسميْ الحرفين عند التّمرير.
- تضع المربّية الحرفين على يمين الطّفل وتسأله: "**أين الميم؟ أين الباء؟**" فيتبيّن الطّفل مكان كلّ حرف، ثمّ تطلب منه تبديل مكاني الحرفين لتسأله مجدّدا مشيرة إلى أحدهما: "**ما هذا؟**" فيجيب إجابة صائبة: "**باء**"، ثمّ تسأله مرّة أخرى عن الحرف الآخر: "**ما هذا؟**" ليقول: "**ميم**".

وقد أخبرتنا المربّية عند نهاية النّشاط أنّه من الضّروريّ جدًّا إعادته مرّات أخرى للتّأكّد من حفظ الحروف وعدم الخلط بينها صوتًا ورسمًا، كما يمكن تعزيزه بنشاط آخر لتثبيت ما تعلّمه الطّفل من أحرف، لهذا قرّرنا تطبيق نشاط "صينيّة الرّمل" بعد إتمام نشاط "حروف الصّنفرة" مباشرة.

- **نشاط الاختبار (نشاط صينيّة الرّمل):**

حفّزنا الأطفال في البداية على القيام بالنّشاط والتّعاون معنا عن طريق استفزازهم عاطفيًّا، وذلك بطرحنا سؤالا مضمونه: "**هل تحبّون اللّعب بالرّمل يا أطفال؟**" فصرخ جميعهم: "**نعم**" الأمر الّذي أعطانا جرعة حماس كبيرة وطاقة إيجابيّة.

وهكذا وضعنا "صينيّة الرّمل" على السّجّاد الأحاديّ اللّون وتجمّعت حولنا مجموعة (التاء) مكوّنة من أربعة أطفال طبّقنا معهم النّشاط بالتّناوب، حسب الخطوات الآتية:

- أعدنا وضع حرفيْ الباء والميم الموجودين في بطاقات الصّنفرة وطلبنا من أحد الأطفال أن يمرّر إصبعيه (السّبّابة والوسطى) على حرف الباء بعد أن قمنا بالخطوة ذاتها، وقلنا بصوت مرتفع -أثناء التّمرير- " **بـــاء**" وأعدنا الكرّة مع حرف "الميم".
- بعدها كتبنا على صينيّة الرّمل حرف الباء وصرّحنا بصوته وطلبنا من الطّفل أن يرسم شكل الباء، ويقول صوت الحرف، لكي نتأكّد من حفظه سماعيًّا وبصريًّا لديه، وكذا طريقة رسمه في الاتّجاه الصّحيح، وانتقلنا إلى بقيّة الأطفال لنعيد الخطوات ذاتها مرّة مع حرف الباء ومرّتين مع حرف "الميم".

أهمّ المهارات التّي نمّاها هذا الرّكن:

ساهم هذا الرّكن في تنميّة كلّ المهارات اللّسانيّة بدءًا بالاستماع والتّحدّث عن طريق تنبيه الطّفل في بداية النّشاط ودعوته للإصغاء والتّركيز مع حديث المربّيات حيث "**ينبغي أن يقوم الفرد بمتابعة المتكلّم متابعة سريعة مصحوبة بتحقيق المعنى، كما ينبغي أن يقوم بعمليّات مراجعة فكريّة فيما يقوله المتكلّم وفي الوقت ذاته يتابع الأفكار ويحتفظ بها**"[1]، فالاستماع الجادّ والجيّد يؤدّي بالضّرورة إلى تحصيل ثروة لغويّة وزادًا معرفيًّا يمكّن المستمع من إيرادهما في سياقات لاحقة حينما يكون هو المتكلّم، وهو ما تجلّى في النّشاطين السّابقين خاصّة عند طرح الأسئلة التّحفيزيّة وتجاوب الأطفال معها، ممّا ينمّ عن اهتمامهم وحسن إنصاتهم وارتفاع مستوى تركيزهم.

وقد نمّى هذا الرّكن أيضًا مهارة القراءة بالموازاة مع مهارة الكتابة "**ويرجع السّبب في ذلك إلى أنّ مونتيسوري تعتبر القراءة الثّمرة الطّبيعيّة لعمليّة الكتابة، أو بمعنى آخر تعتبر القراءة نتيجة طبيعيّة للكتابة. والواقع أنّها تقدّم الطّفل لهاتين العمليّتين بتمهّل وعن طريق اللّعب ومن خلال اتّباع أسلوب غير مباشر، حتّى أنّ الطّفل لا يدرك أبدًا أنّه يتعلّم القراءة أو الكتابة، إلى أن يفاجأ في يوم ما بأنّه يتمكّن بالفعل من القيام بهاتين المهارتين الأساسيّتين**"[2]. فالتّدرّج في تقديم المعلومات واتّباع الأساليب غير المباشرة من أذكى طرائق رفع المستوى المعرفيّ؛ لأنّ الطّفل لا يشعر بالإجبار فيكتسب ما تيسّر له بشكل تلقائيّ.

كما تبرز أهمّيّة الكتابة في "**دورها الفعّال في عمليّة التّربية والتّعليم، فلا تعليم بدون كتابة. والقراءة التي يتعلّمها الطّلبة تقترن بالكتابة، وهما وجهان لعملة واحدة، بل هما فنّان متلازمان والعلاقة بينهما علاقة جدليّة فوجود فنّ القراءة يكون مرتبطًا بوجود فنّ الكتابة، وتعليم القراءة يعني تعلّم مهارات تمكّن المتعلّم من فكّ الرّموز الكتابيّة**" فالطّفل الّذي ينقل صور الكلمات بالكتابة فقط ولا يستطيع قراءتها سيظلّ قاصرًا عن أمور كثيرة لأنّ القراءة مفتاح الثّقافة، والعكس فالّذي يقرأ ولا يكتب سيضيّع الكثير من المعارف لغياب التّقييد وصدق القائل: "**العلـــم صيـد والكتابـة قيد**"

فالقول بتلازم هاتين المهارتين ليس اعتباطًا، وإنّما مبنيّ على حجج منطقيّة تؤيّده، وتتبيّن تهيئة الأطفال للكتابة في النّشاطين أعلاه بتوضيح المربّية لاتّجاه كتابة الحروف من بدايتها إلى نهايتها، ومن اليمين إلى اليسار وأشكالها وقياساتها بتمرير إصبعيها على بطاقات الصّنفرة، إضافة إلى رسم شكل الحرف على الرّمل مع التّأكيد على النّطق السّليم للحروف من مخارجها الصّوتيّة لتنميّة مهارتهم في القراءة.

---

[1]- حامد عبد السّلام وآخرون، **المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال "أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها"**، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص277.

[2]- سعديّة محمد بهادر: **برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة**، مرجع سابق، ص90.

ثالثًا_ عرض نتائج الدّراسة والتّحليل:

بعد إنجاز استبانة موجّهة إلى مطبّقي "المنهج المونتيسوريّ" بمختلف مؤسّسات الطّفولة المبكّرة، قمنا بتوزيعها على 18 مؤسّسة خاصّة بولاية قالمة بقيمة خمسين (50) استبانة، تجاوب معنا منهم خمس وثلاثين (35) مربّية، وقد تمّ توزيع هذه الاستبانات على مؤسّسات مختلفة ويمكن توضيح ذلك وفق الجدول الآتي:

اسم المؤسّسة	عدد المستجوبين
روضة الفرح التّعليميّة	01
جمعيّة آفاق للتّنميّة الشبابية فرع 01	02
روضة ماما زبيدة	03
روضة بيت الرّيحان	01
مركز عالم التّميّز للتّدريب والاستشارات	01
روضة المملكة الصّغيرة	07
مدرسة زياد سكول	01
مدرسة نبراس سكول	03
مدرسة اليقين لتعليم اللّغات.	03
مدرسة المهد لتعليم اللّغات	01
مؤسّسة النّجاح.	01
مؤسّسة تعليم اللّغات.	01
أكاديميّة رياض الذّكر.	03
أكاديميّة جمانة وآية لتعليم اللّغات.	02
أكاديميّة منارة المستقبل.	01
أكاديميّة لولو أنا عبقريّ.	01
روضة عائشة أمّ المؤمنين.	01
روضة براءة المستقبل	02

تضمّنت الاستمارة العديد من الأسئلة منها المغلقة ومنها المفتوحة؛ موزّعة على ثلاثة محاور لمعرفة آراء مطبّقي "المنهج المونتيسوريّ" في المؤسّسات الخاصّة بأطفال ما قبل التّمدرس حول كيفية تطبيقيهم لهذا المنهج، ومدى تجاوب الأطفال معه. وقد خُصّص المحور الأوّل للبيانات الشّخصيّة واحتوى خمسة أسئلة، أمّا المحور الثّاني فقد تطرّقنا فيه إلى بيانات تتعلّق بالمنهج المتّبع؛ حيث طرحنا فيه ستّة أسئلة، في حين كان موضوع المحور الثّالث كيفيّة التّعامل مع الطّفل بـ"المنهج المونتيسوريّ" وقد حوى سبعة أسئلة. أمّا المحور الأخير أوردنا فيه تسعة أسئلة لتحديد أثر هذا المنهج في تنميّة المهارات اللّسانية عند الطّفل.

وقد اعتمدنا على الإحصاء المتمثّل في جمع المعلومات وتصنيفها في جداول، ثم حساب النّسب المئويّة واستخلاص النّتائج، على النّحو الآتي: عدد الإجابات × 100/ عدد الأفراد المستجوبين.

بعد عملية جمع الاستبانات المملوءة من طرف المربيين وقبل أن نبدأ في التحليل لاحظنا عدم الاجابة عن بعض الاسئلة، وتجسّد ذلك في سبع عشرة (17) استبانة، أمّا الاستبانات المجاب عن أسئلتها فتقدر بثماني عشرة (18) استبانة.

المحور الأوّل: بيانات شخصيّة.

السّؤال الأوّل: ارتبط بتحديد جنس المستجوب.

لاحظنا أثناء توزيعنا للاستبانات أنّ جميع المجيبين عليها **"إناث"** بنسبة 100%، حتّى أنّ مونتيسوري في مؤلّفاتها تتحدّث باسم المربّية وليس باسم المربّي ولعلّ السّبب وراء ذلك يعود إلى ميل المرأة بفطرتها الحنون وغريزة الأمومة الّتي تؤهّلها للاحتكاك بعالم الطّفولة المبكّرة، والخبرة في معرفة احتياجاتها أكثر من الرّجل، إضافة إلى تميّزها بقدرة استثنائيّة وصبر لا حدود له في تولّي عدّة مهام متزامنة بمجال التّربية.

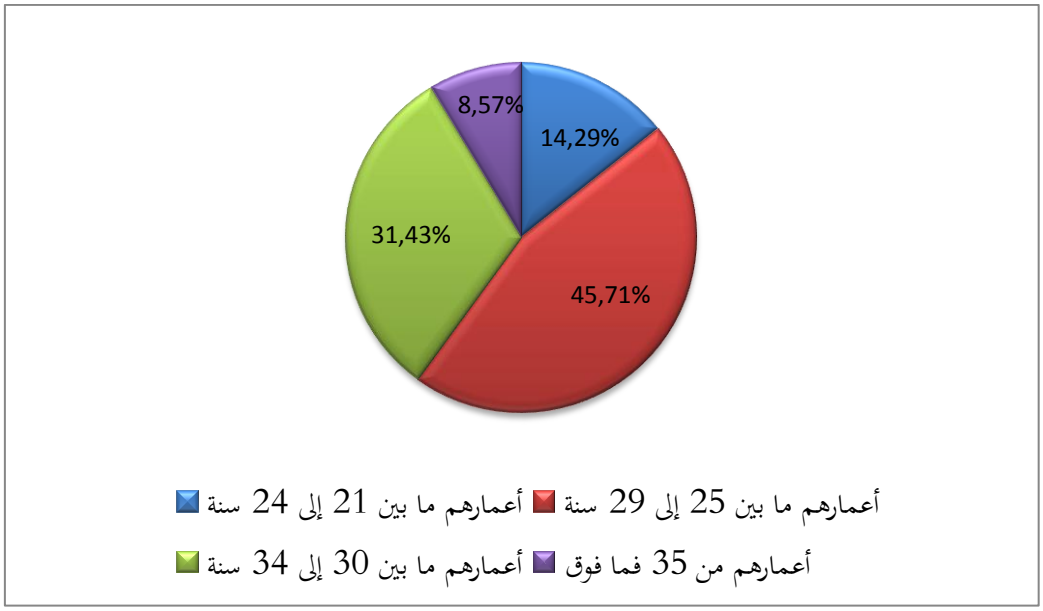
السّؤال الثّاني: يتعلّق بتحديد المستجوب.

نلمح من الاجابات اختلاف أعمار المستجوبات، وبيانات الجدول الآتي توضّح ذلك:

السّن	التّكرار	النّسبة المئويّة
أعمارهم ما بين 21 إلى 24 سنة	05	%14.29
أعمارهم ما بين 25 إلى 29سنة	16	%45.71
أعمارهم ما بين 30 إلى34 سنة	11	%31.43
أعمارهم من 35 فما فوق.	03	%8.57
المجموع	**35**	**%100**

جدول (01): يمثّلُ أعمار أفراد العيّنة

ويمكن تجسيد هذه البيانات في الدّائرة النّسبيّة الآتية:



الدّائرة النّسبيّة (1): توضّح أعمار أفراد العيّنة

القراءة والتّعليق:

توضّح بيانات الجدول أعلاه أنّ مؤشّر الفئة العمريّة من "**خمسٍ وعشرين (25) سنة إلى تسعٍ وعشرين (29) سنة**" يعادل ستّ عشرة (16) مربّية بنسبة (45.71%)؛ ويرجع ذلك إلى كون هذا العمر من أفضل المراحل الحياتيّة على الإطلاق لمقدرة صاحبه على العطاء بأفضل شكل ممكن، واستعداده للتّحمّل بدنيّا وذهنيّا وعاطفيّا، كما يشتدّ فيه التّوق إلى الأمومة بالنّسبة للإناث، لهذا تسعى نسبة كبيرة من الشّابّات إلى تكوين ذواتهنّ وإعداد أنفسهنّ لدور التّربية، ليكنّ أمّهات واعيات أو ليلتحقن بمختلف مؤسّسات رعاية وتربية الأطفال ولاسيّما مع ارتفاع نسبة النّساء العاملات الشّاملة لأمّهات كثيرات.

وتليها مباشرةً الفئة العمريّة من "**ثلاثين (30) سنة إلى أربعٍ وثلاثين (34) سنة**" بمعدّل إحدى عشرة (11) مربّية بنسبة بـ(31.43%)، ويمكن التّعليل بحداثة ثقافة الرّوضة في مجتمعنا ممّا أسفر عن قلّة وعي نساء هذه الفئة بكيفيّة التّعامل القانوني مع أطفال ما قبل التّمدرس، خصوصًا لعدم تكوينهنّ المسبق في هذا المجال على الرّغم من كون أغلبهنّ أمّهات؛ لأنّ الخبرة الشّخصيّة البيتيّة تختلف اختلافًا بيّنًا عن الخبرة القانونيّة في تربية الأطفال بالرّوضة، ويدعم هذا الرّأي تصريح مديرة "بيت الرّيحان" عند مقابلتنا لها بأنّ "**هناك شروط كثيرة صارمة لقبولي توظيف المربّيات في المؤسّسة، فمن غير المعقول مثلًا أن أقبل توظيف أمّ لأربعة أطفال لمجرّد**

كونها مارست الأمومة مع أطفالها فخبرة الأمومة شيء وخبرة الرّوضة شيء آخر وشتّان بين الأمرين لهذا يتوجّب توفر شهادة مؤهّلة" [1]

في حين كان عدد المربّيات البالغات من العمر "**واحدًا وعشرين (21) سنة إلى أربعٍ وعشرين (24) سنة**" خمس(05) مربّيات بنسبة (14.29%) وهي نسبة قليلة مقارنة بسابقتيها نتيجة قلّة خبراتهنّ وإحساسهنّ بالمسؤوليّة تجاه الطّفولة المبكّرة.

أمّا الفئة الأخيرة من "**خمسٍ وثلاثين (35) سنة فما فوق**" فكان عددها ثلاث مربّيات (03) بنسبة (8.75%) وهذا راجع إلى زيادة المسؤوليّات والارتباطات الحياتيّة الأخرى التي تعرقل عملهنّ في الرّوضات، لكون هذا العمل يحتاج إلى ذهن صافٍ وتفرّغ تامّ.

السّؤال الثّالث: يرتبط بتحديد مدّة خبرة المستجوب.

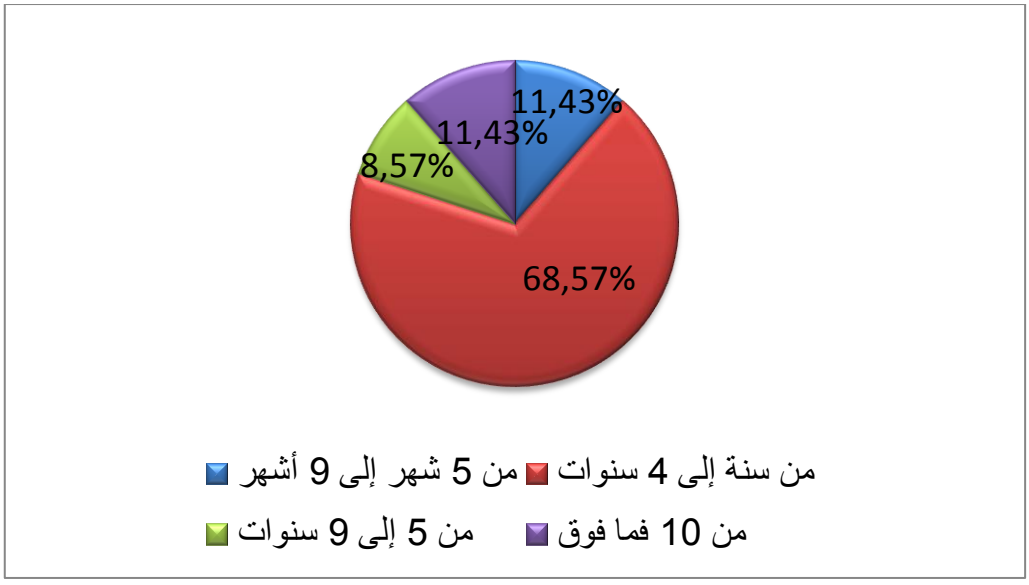
تباينت مدّة خبرة المستجوبات من5 أشهر إلى 10سنوات فما فوق، وسنحاول تحديد طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وفق البيانات المسجّلة في الجدول الآتي:

الخبرة	التّكرار	النّسبة المئويّة
من 5 أشهر إلى 9 أشهر	04	%11.43
من سنة إلى 4 سنوات	24	%68.57
من5 إلى 9 سنوات	03	%8.57
من10 فما فوق	04	%11.43
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (02): يوضّح مدة خبرة المستجوب

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:

[1]_ سماح عزوز: مقابلة حدثت يوم 2022/04/18، على السّاعة 10:15، بمقرّ مؤسّسة بيت الرّيحان قالمة.



الدّائرة النّسبيّة(02): تبرز مدّة خبرة المستجوب

القراءة والتّعليق:

نستشفّ من بيانات الجدول أعلاه أنّ أربعًا وعشرين (24) مربّيةً تراوحت خبرتهنّ "**من سنة إلى أربع (4) سنوات**" بنسبة (68.57%)، في حين بلغ عدد المربّيات اللّواتي تراوحت خبرتهنّ من "**عشر (10) سنوات فما فوق**" أربع (04) مربّيات بنسبة (11.43%)، والنّسبة نفسها تحصّلت عليها فئة اللّواتي تراوحت خبرتهنّ من "**خمسة (5) أشهر إلى تسعة (9) أشهر**"، بينما عدد اللّواتي تجاوزت خبرتهنّ " **خمسة (5) سنوات إلى تسعة (9) سنوات** " ثلاث (03) مربّيات بنسبة تقدّر بـ(8.57%).

وهذا يدلّ على وجود ترابط منطقيّ بين السّن والخبرة، لأنّ معظم المربّيات المستجوبات أعمارهنّ "**تقل عن الثّلاثين (30) سنة**".

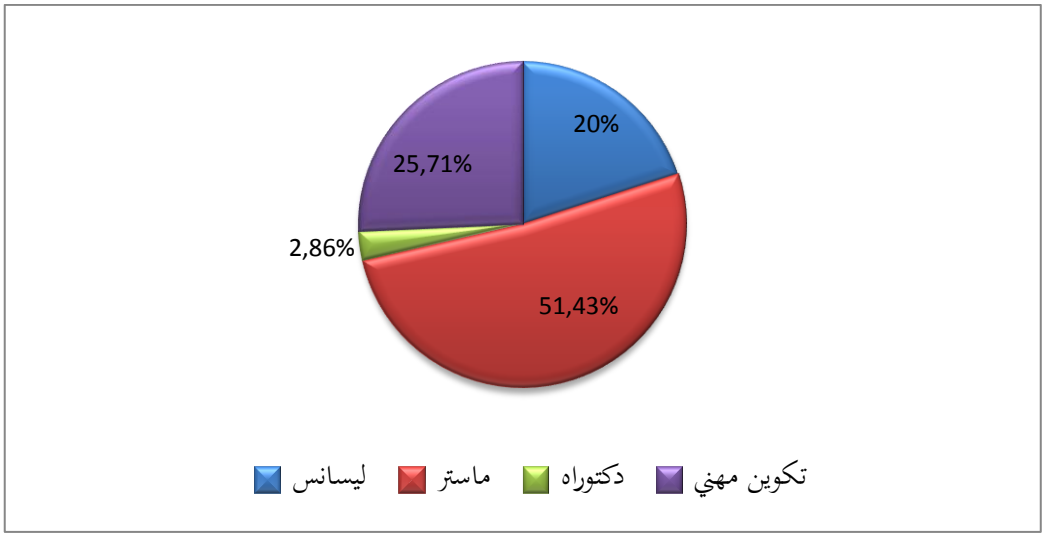
السّؤال الرّابع: تحديد المستوى الدّراسيّ للمستجوب.

تنوّع المستوى الدّراسي للمستجوبين وبيانات هذا الجدول تحدّد ذلك:

المستوى الدّراسيّ	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	07	%20
ماستر	18	%51.43
دكتوراه	01	%2.86
تكوين مهني	09	%25.71
المجموع	**35**	**%100**

جدول (03): يوضّح توزيع المربّيات المجيبات حسب المستوى الدّراسيّ

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة الآتية:



الدّائرة النّسبيّة(03): توضّح توزيع المربّيات المجيبات حسب المستوى الدراسيّ

القراءة والتّعليق:

تُظهِر النّتائج أنّ عدد المربّيات المتحصّلات على **شهادة الماستر** ثماني عشرة (18) مربّية حيث بلغت نسبتهنّ (51.43%)، لأنّ معظم المجيبات عن الأسئلة لا يتجاوز سنّهنّ (30) سنة ودرسن وفق النّظام الجديد (LMD)، الّذي يشدّد على ضرورة انشغال الطّالب الجامعيّ بالبحث والتّمحيص، وبالتّالي ليس من الغريب أن يساهم هذا النّظام في مضاعفة الرّغبة في الاطّلاع على الدّراسات التّعليميّة الحديثة الهادفة إلى إيجاد برامج متكاملة في تربية وتعليم الأطفال.

بينما ارتبطت النّسبة الثّانية المقدّرة بـ(25.71%) والممثّلة لتسع (09) مربّيات بفئة **التّكوين المهنيّ** الخاصّة بالشّريحة التي لم تتمكّن من الوصول إلى الدّراسات الجامعيّة فاتّخذت من التّكوين المهنيّ سبيلًا للتّمكّن من الحصول على مهنة أو حرفة معيّنة. وكون هذه المؤسّسة تضمّ تخصّصات تربية الأطفال ورعايتهم بهدف تكوين يد عاملة مؤهّلة في هذا المجال؛ فقد استقطبت الفتيات الشّغوفات للعمل بهذا الميدان. لهذا فاقت نسبتهنّ نسبة المتحصّلات على **اللّيسانس** التي قدّرت بـ (20%) والتي تمثّل سبع (07) مربّيات، ويمكن ربط ذلك بنقص مناصب الشّغل في مجال التّعليم ممّا يضطرّهنّ للبحث عن وظائف أخرى وقدّر عدد حاملات شهادة **الدّكتوراه** بمربّية واحدة(01) أي ما يعادل (2.86%) لانشغالهن بدراسات أخرى على الرّغم من قلّة التّوظيف في الجامعة.

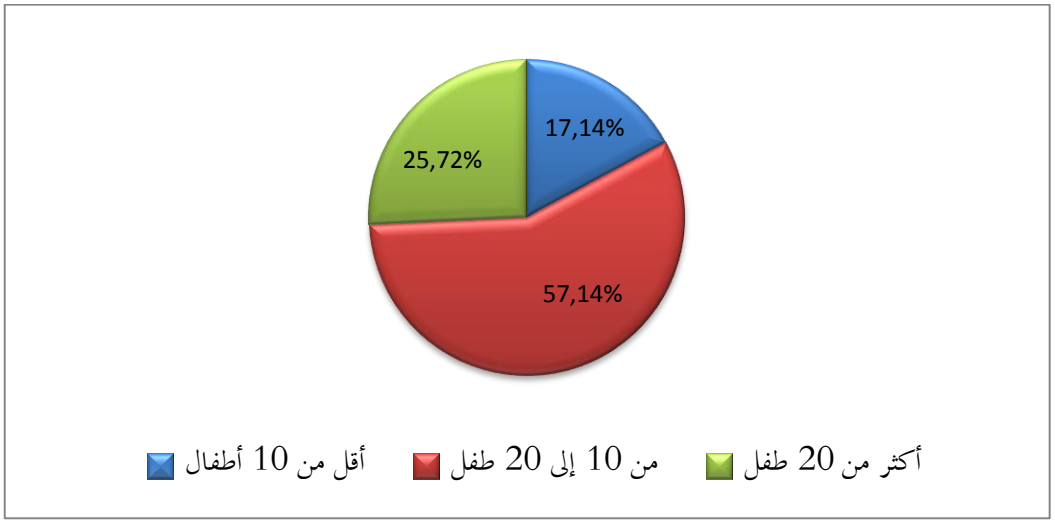
السّؤال الخامس: ارتبط بتحديد عدد الأطفال بالمؤسّسات.

تحدّد إجابات المربّيات أن عدد الأطفال المتواجدين في الرّوضة ينحصر بين 10إلى 20 طفلًا ويمكن توضيح ذلك بما يرد في الجدول الآتي:

عدد الأطفال	التّكرار	النّسبة المئويّة
أقلّ من 10 أطفال	06	%17.14
من 10 إلى 20 طفل	20	%57.14
أكثر من 20 طفل	09	%25.72
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (04): يوضّح عدد الأطفال بالمؤسّسات.

وتبيّن الدّائرة النّسبيّة التّاليّة المعلومات الواردة في الجدول:



الدائرة النسبيّة(04): توضّح عدد الأطفال في القسم.

القراءة والتّعليق:

تبيّن نتائج هذا الجدول أن عدد المصرّحات بوجود "**من عشرة (10) إلى عشرين (20) طفلًا**" بالمؤسّسات عشرون (20) مربّية قدّرت نسبتهنّ بـ(57.14%)، وهي أعلى نسبة على الرّغم من أنّ هذا الاكتظاظ يؤدّي إلى ضعف النّتائج التّحصيليّة ويسبّب فوضى وإرهاقًا للمربّية، أمّا النّسبة التي تليها تعود إلى فئة المجيبات **بأكثر من عشرين(20) طفلًا**، قدّرت بـ(25.72%) أي ما يعادل تسع (09) مربّيات، حيث يعدّ الوضع أسوأ من سابقه وهو مخالف لقوانين رعاية الطّفولة، في حين كان عدد المقرّات بوجود "**أقل من عشرة (10) أطفال**" ستّ مربّيات بنسبة (17.14%) وهو العدد الأمثل والموصى به لتستطيع المربّيات التّحكم في الأطفال والعناية بهم بشكل جّيد لضمان حقوق الطّرفين.

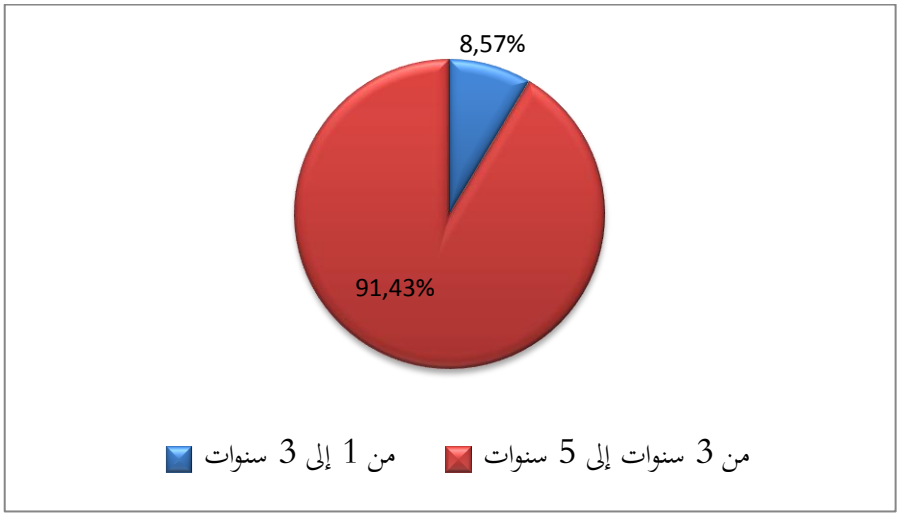
السّؤال السّادس: يحدّد المراحل العمريّة للأطفال الّذين يتمّ استقبالهم في الرّوضات.

نستشفّ من حديث المربّيات وجود أعمار معيّنة للأطفال المستقبلين بالرّوضات حسب الجدول الآتي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
من 1إلى 3 سنوات	03	%8.57
من 3 إلى 5سنوات	32	%91.43
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (05): يبيّن المراحل العمريّة للأطفال بكلّ مؤسّسة.

تبيّن الدّائرة النّسبيّة التالية المعلومات الواردة في الجدول:



الدائرة النسبيّة(05): تبيّن المراحل العمريّة للأطفال بكلّ مؤسّسة

القراءة والتّعليق:

بعد الاطّلاع على إجابات المستجوبات حول المراحل العمريّة للأطفال المتواجدين بأقسامهنّ نجد أنّ اثنين وثلاثين (32) مربّية أجبن بأنّهنّ يستقبلن الأطفال **من ثلاث إلى خمس سنوات** بنسبة (91.43%)، لأنّ الطّفل في هذه السّن يستطيع تمييز بعض الأشياء المؤذية مثل الآلات الحادّة والنّار وبين ما يؤكل وما لا يؤكل... كما يمكنه التّعبير عن حاجاته الأساسية بطريقة ما.

في حين قدّرت نسبة المربّيات اللّواتي يستقبلن الأطفال الأقلّ من **ثلاث سنوات بـ**(8.57%)أي ثلاث مربّيات، وقلّة هذه النّسبة تعود لكون الأطفال في هذه السّن مرتبطون بأمّهاتهم وبمجرّد الابتعاد عنهنّ لا يشعرون بالأمان ليصبحوا أكثر عدوانيّة أو انطوائيّة.

السّؤال السّابع: هل توفر مؤسّستكم: رعاية بنظام يوم كامل، أو رعاية صباحيّة أو رعاية مسائيّة ؟

القراءة التّعليق:

أمّا بالنّسبة لنوعيّة الرّعاية التي توفّرها المؤسّسات فقد أجمعت "**خمسٌ وثّلاثُّون(35)**" مربّيةً بنسبة (100%) ،على أنّهنّ يقمن برعاية الأطفال بنظام يوم كامل، لأنّ جميع المؤسّسات تتعامل بنظام يوم كامل وهذا

راجعٌ إلى نوعيّة المستهدف لها فمعظمُ أولياء الأطفال من فئة العمّال، وهذا لا ينفي حقيقة وجود بعض المؤسّسات الّتي تتعامل بنظام الدّوامين الصّباحيّ والمسائيّ (بالتّفويج: فوج في الصّباح وفوج في المساء)، في حين توجد مؤسّسات تتعامل بجميع الأنظمة حسب رغبة الأولياء.

المحور الثّاني: بيانات خاصّة بالمنهج المتّبع.

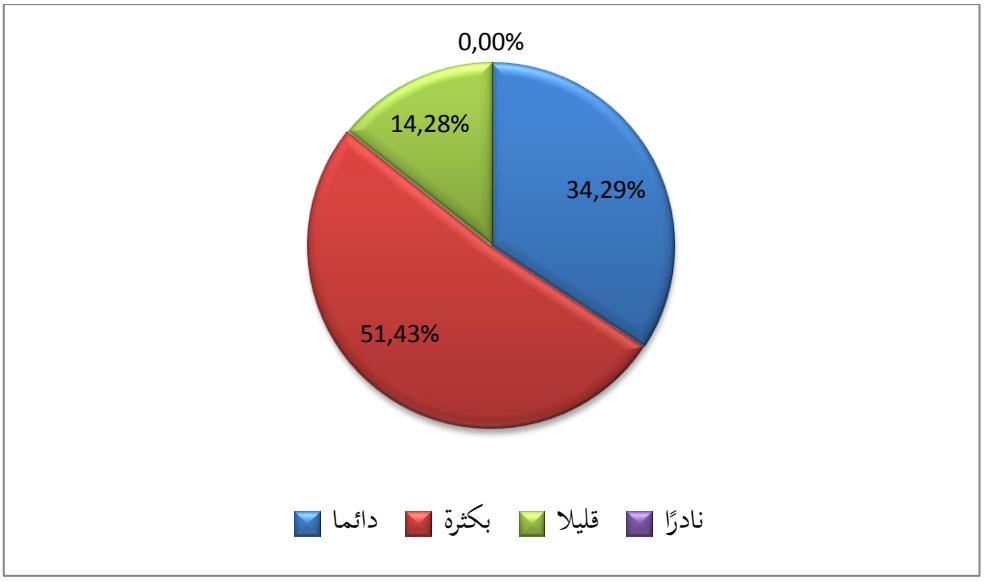
السّؤال الأوّل: هل توظّفون منهج "ماريا مونتيسوري" في تعليم الأطفال؟ دائمًا أو بكثرة أو قليلًا أو نادرا

جاءت الإجابات عن هذا السّؤال كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
دائمًا	12	%34.29
بكثرة	18	%51.43
قليلًا	05	%14.28
نادرًا	00	%00.00
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (06): يبيّن نسبة توظّيف المنهج في مختلف المؤسّسات

ويمكن ترجمة بيانات هذا الجدول وفق الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



الدّائرة النّسبيّة(06): تبيّن نسبة توظيف المنهج في مختلف المؤسّسات

القراءة والتّعليق:

تبيّن نتائج هذا الجدول أنّ أغلب المربّيات يوظّفن "**منهج مونتيسوري**" في تعليم الأطفال "**بكثرة**" حيث قدّرت نسبتهنّ بـ(51.43%) وعددهنّ ثماني عشرة (18) مربّية، واثنتا عشرة (12) مربّية يستخدمنه "**دائمًا**" بنسبة (34.29%)، وذلك لعدّة أسباب أجمعت عليها المستجوبات على النّحو الآتي:

- لأنّه الأنسب في هذه المراحل العمريّة إذ يساعدُ على إيصال الفكرة للطّفل.
- لأنّ هذا المنهج يساعد المتعلّم الصّغير على ترسيخ وتثبيت المعلومة في ذهنه.
- بسبب فاعليّته الكبيرة في تنميّة المهارات الحسيّة واللّغوية لدى الطّفل.
- يضبط سلوكهم ويقوّي تركيزهم ويعزّز ثقتهم بأنفسهم.
- لاحتواء المنهج على اللّعب ممّا يشعرُ الطّفل بالمتعة في التعلّم.
- لتنميّة الطّفل بصورة كاملة من مختلف النّواحي النّفسيّة والعقلّية والحركّية.
- يسعى هذا المنهج إلى تطوير قدرات الطّفل الإبداعيّة واكسابه مهارة حلّ المشكلات.
- لأنّه يساعد الأطفال على تعلّم التّنظيم والنّظافة.
- لأنّه من أحدث المناهج التّربوية النّاجحة جدًا في تعليم أطفال ما قبل التّمدرس.

أمّا اللّواتي يستخدمن هذا المنهج "**قليلاً**" فقدّر عددهنّ بخمس (05) مربّيات بنسبة (14.28%)، وبرّرن ذلك بكونه يعيقهنّ على السّير في البرنامج الدّراسيّ، لأنّهنّ لا يستخدمن منهجًا واحدًا أثناء تعليم هؤلاء الأطفال.

في حين لم ترد الإجابة بـ "**نادرًا**" لأنّه لابدّ من استخدام هذا المنهج سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

السّؤال الثّاني: ما هي الأنشطة التي تحرصون على تطبيقها مع الطفل، سواء داخل القسم أو خارجه؟

أجمعت المربّيات على أنّ الأنشطة الّتي يطبّقنها مع الأطفال تنوّعت بين الدّاخلية والخارجيّة على النّحو الآتي: "**الأنشطة الحسيّة والحركيّة**" نحو: الرّياضة، والنّشاطات الإبداعيّة مثل: الأشغال اليدويّة والرّسم والتّلوين، و"**الأنشطة التّرفيهية**" التي تمثّلت في المسرحيّات وحفظ الأناشيد، بالإضافة إلى "**النّشاطات التّثقيفيّة**" من خلال الرّحلات الاستكشافيّة نحو زيارة المتاحف والمعالم الأثريّة مثلًا، إلى جانب القيام "**بالأنشطة البيئيّة**" مثل: زراعة الأشجار وتنظيف المحيط، "و**النّشاطات التّعليميّة**" مثل ألعاب الذّكاء.

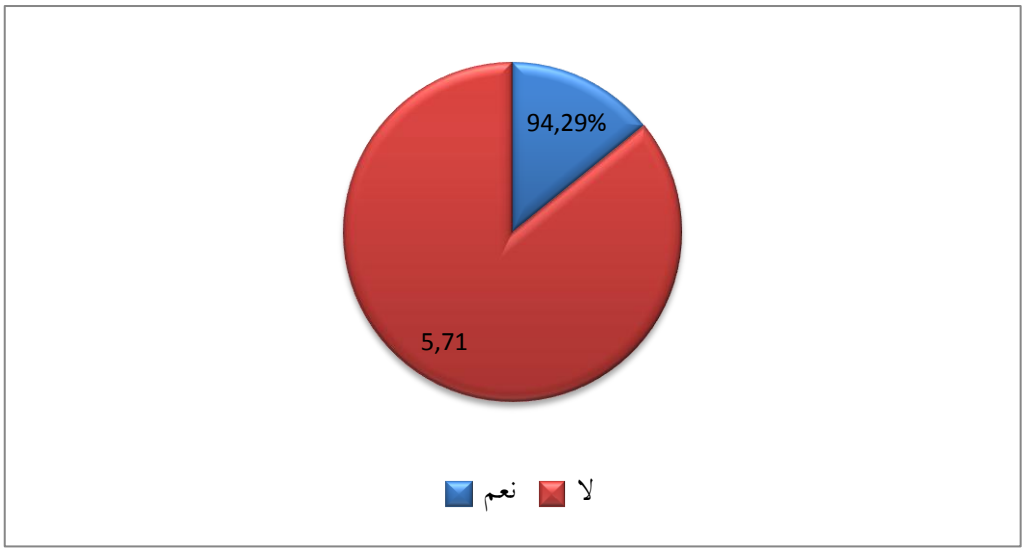
السّؤال الثّالث: هل توفّر مؤسّستكم الوسائل والأدوات الخاصّة بهذا المنهج؟

وقد تعاملت المجيبات مع هذا السّؤال كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	33	%94.29
لا	02	%5.71
مجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (07): يوضّح عدد المؤسّسات التي تحتوي على وسائل هذا المنهج

ويمكن تمثيل بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



الدّائرة النّسبيّة(07): توضّح عدد المؤسّسات التي تحتوي على وسائل هذا المنهج

القراءة والتّعليق:

أكّدت ثلاث وثلاثون (33) مربّية بنسبة (94.29%) أنّ معظم المؤسّسات الخاصّة بالأطفال تحتوي على الوسائل والأدوات الخاصّة **بـ"المنهج المونتيسوري"**، وفي المقابل أجابت مربّيتان نسبتهما (05.71%) بالنّفي فبعض المؤسّسات لا تحتوي على هذه الوسائل لأنّها باهظة الثّمن من جهة وليست متوفّرة بكثرة في وطننا من جهة أخرى، ما يضطرّ المربّيات إلى صنعها بأنفسهن.

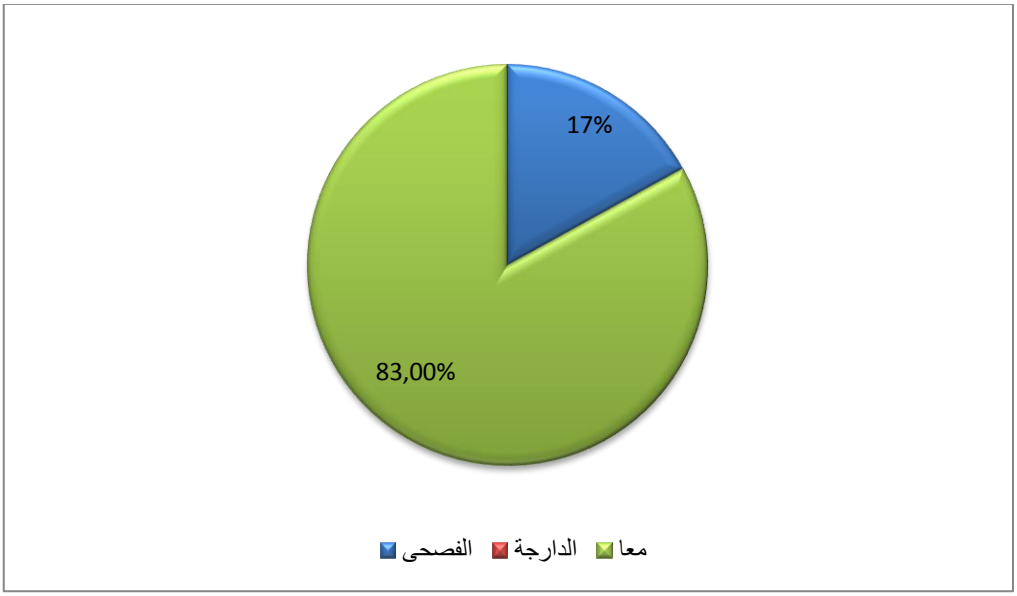
السّؤال الرّابع: ماهي اللّغة التي تستخدمونها مع الأطفال؟ الفصحى أم الدّارجة أم هما معًا

تجسّد بيانات الجدول الآتي طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
الفصحى	06	%17
الدّارجة	00	%00
معا	29	%83
مجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (08): يبيّن اللّسان المستخدم في التّعامل مع الأطفال.

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة الآتية:



الدائرة النسبيّة(08): تبيّن اللّسان المستخدم في التّعامل مع الأطفال

القراءة والتّعليق:

تُثبِتُ نتائج هذا الجدول أنّ تسعًا وعشرين (29) مربّية يجمعن على استخدامهنّ "**للفصحى والدّارجة معًا**" أثناء تعاملهنّ مع الأطفال حيث قدّرت نسبتهنّ بـ(83%)، لأنّ الطّفل لا يفهم الكلمات الفصحى بسهولة فتحاول المربّية تقريب معاني الكلمات له بالدّراجة لأنّها اللّسان المألوف، في حين ترى ستّ مربّيات قدّرت نسبتهنّ (17%) أنّه من الواجب التّعامل **بـ"الفصحى"** فقط مع الأطفال، وذلك من أجل تعليمها لهم وتعويدهم على التّكلم بها بطلاقة، إلّا أنّنا لاحظنا ابتعاد المربّيات عن التّعامل بالدّارجة فقط بشكل نهائيّ.

السّؤال الخامس: ما الذّي يميزّ فصل المونتيسوري عن الفصول الأخرى، من حيث البيئة والطّريقة؟

تجسّدت أهم النّقاط الّتي أجمعت عليها المربّيات في ما يميزّ فصل المونتيسوري عن الفصول الأخرى من حيث البيئة والطّريقة في:

- كونه منهجًا حديثًا يَعتمدُ على الجانب التّطبيقيّ بشكل كبير عكس المناهج الكلاسيكيّة.
- يتميّز الفصل باتّساع المكان وكثرة نوافذ التّهوية والإضاءة واستعمال اللّون الأبيض في الجدار.
- يتميّز بكونه وسيطًا تربويًّا تعلّيميًّا نحصل من خلاله على النّتيجة المرغوب فيها بمعنى "يصبح طفلك مبدعًا بفكر مستقل واثقًا بنفسه ومتوازنًا".
- يعتمد على تنمية مهارات العناية الشّخصيّة ورفع مستوى الحسّ بالمسؤوليّة.
- لا يعتمد فصل المونتيسوري على كتب أو على سبورة، فالطفل هو المحور الأساسي في عملية التعلّم.
- ينمّي الفروقات الفرديّة من جميع النّواحي النّفسيّة، والجسديّة، والعقليّة، ...
- يساعد على تطوير حسّ الإبداع والوصول إلى الاستقلالية الفكريّة.

وانطلاقًا من الملاحظات التي جمعناها خلال الدّراسة الميدانيّة يمكن القول أنّ فصل المونتيسوري يتميّز عن غيره من الفصول شكلًا ومحتوى؛ فهو ينفتح على مساحات شاسعة وعناصر طبيعيّة (شمس، هواء، تراب، أشجار، أزهار، رمل،...) لإشعار الطّفل باحتواء الطّبيعة لانفعالاته، أمّا من حيث الطّريقة فهي مبنيّة على الحريّة والنّظام والنّظافة وتحرص على التّعلّم الذّاتيّ انطلاقًا من الرّغبة في القيام بالنّشاطات والتّفاعل الدّائم بين الطّفل وأقرانه ومربّيته ممّا يسهّل اندماجه في البيئة الجديدة.

السّؤال السّادس: ماهي المعيقات الّتي تواجهك أثناء تطبيق هذا المنهج؟

تمثّلت جلّ الملاحظات التي أبدتها المربّيات حول الصّعوبات الّتي يواجهنها عند تطبيق هذا المنهج في النّقاط الآتية:

- نقص وعي الأولياء بهذا المنهج حيث يبحثون عن الكمّ في المعارف الّتي يكتسبها أطفالهم لا الكيف.
- نقص الأدوات والوسائل الخاصّة بهذا المنهج بسبب ارتفاع أسعارها.
- البيئة غير ملائمة لتطبيق المنهج على أكملِ وجه لأنّه يتطلّب الكثير من الوقت.
- يَعتَمِدُ على الاستقلاليّة وهذا يشكّل في بعض الأحيان صعوبة التّحكم في الطّفل خاصّة كثير الحركة.
- متعب، يَتطلبُ الكثير من الجهد.
- إلاّ أنّ بعض المربّيات أجبن بأنّهن لم يجدن صعوبة أثناء تطبيقهنّ للمنهج.

إنّ أهمّ تحدّ يواجه المربّيات أثناء استعمالهنّ منهج "ماريا مونتيسوري" هو ندرة وغلاء الوسائل التّعليميّة اللّازمة لسير الأنشطة، وبالتّالي الاضطرار للبحث عن بدائل ممّا يخفّض من فاعليّة هذا المنهج ويحدّ من إنتاجيّة الطّفل وهو ما يسفر عن إرهاق كلّ من الطّفل والمربّية دون جدوى.

السّؤال السّابع: ما الهدف من تطبيق هذا المنهج؟

تعدّدت الإجابات عن هذا السّؤال وسنقف عند أهمّ الأهداف الّتي أجمعت المجيبات على ذكرها:

- إعداد بيئة مناسبة ومحفّزة ليكون نموّه سويًّا.
- ينمّي القدرات النّفسيّة والجسديّة والعقليّة للطّفل.
- تقوية شخصيّة الطّفل وجعله مستقلًّا فكريًّا.
- يساعد الطّفل على تجاوز صعوباته الّتي يُعاني منها.
- تكوين طفل أكثر اتّزانًا.
- اكساب الطّفل مهارات ومعارف يمارسها في حياته اليوميّة.
- الابتعاد عن زخم المعلوماتيّة ومبدأ التّلقين والحفظ وتعليمه من خلال الملاحظة والممارسة.
- تنميّة لغة التّواصل واحتكاك الطّفل بمحيطه الخارجيّ.

يسعى منهج "ماريا مونتيسوري" لحماية كيان الطّفل الجسميّ، والنّفسيّ، والذّهنيّ، وتكوينه في بيئة متوازنة ومحفّزة لنموّه السّليم، ومساعدته على الاكتشاف لتجاوز مخاوفه وتعليم نفسه بنفسه، وتطوير حواسه وتنميّة مهاراته الحركيّة، والإبداعيّة، واللّسانية بأنواعها من استماع وتحدّث، وقراءة وكتابة.

المحور الثّالث: بيانات خاصّة بكيّفيّة التّعامل مع الطّفل بالمنهج المونتيسوري.

السّؤال الأوّل: ماهي الفترة العمريّة الأنسب للتّعامل مع الأطفال بهذا المنهج ولماذا؟

تعتقد أغلب المربّيات أنّ الفترة العمريّة الأنسب للتّعامل مع الطّفل بشكل جيدّ هي من عمر ثلاث سنوات فما فوق، لأنّ الطّفل في هذا العمر يتأثّر ويتعلّم من محيطه ويبدأ في تقليد الأنشطة الّتي يلاحظها حتّى يتقنها بمفرده (التّعلّم الذّاتيّ).

يشمل هذا المنهج جلّ المراحل العمريّة للإنسان من الولادة وحتّى الأربع والعشرين (24) سنة، إلّا أنّ "ماريا مونتيسوري" أكّدت على المرحلة العمريّة من الولادة إلى السّت سنوات الأولى من حياة الطّفل، والتي قسّمتها إلى ثلاثة أقسام: **مرحلة العقل المستوعب** و**الفترات الحسّاسة** و**فترة الوعي الكامل** (وقد تطرقنا لهذا العنصر في الفصل الأوّل) لأن الطفل يولد صفحة بيضاء له قابليّة التّشبّع بجميع المعلومات التي يتعرّض لها.

السّؤال الثّاني: كيف تتعامل مع الطّفل كثير الحركة؟

أجمعت المربّيات أنّ الطّفل كثير الحركة يجب:

- استغلال فرط نشاطه في التّعلّم واكتساب مهارات جديدة.
- وضعه في طاولة خاصّة تحيط بجذعه من جهة وتلتصق بالجدار لتقيّد حركته دون أذيّة.

- تكليفه بالقيام ببعض الأشغال مثل: جمع الألعاب ووضعها في مكانها المخصّص كي تلهيه وتستخرج طاقته الزّائدة.
- توفير ألعاب تعتمد على تنميّة القدرات العقليّة من أجل تمكينه من التّركيز وتقليل الحركة.
- تجاهل المربّية له حين يستدعي الأمر ذلك ليتوقّف عن الحركة.

وأثناء تواجدنا بـ "بيت الرّيحان" لاحظنا أنّ المربّيات يتعاملّن مع الأطفال كثيري الحركة بإشغالهم قدر المستطاع بمهام التّنظيف أو جمع الأوراق أو ترتيب الرّفوف...، للتّقليل من حركتهم أو تجاهلهم تمامًا، فالطّفل المتميّز بكثرة الحركة يعبّر عن احتياجه للاهتمام بطريقة غير مباشرة، لذلك تلجأ المربّيات إلى تجاهلهم وعدم الردّ على تصرّفاتهم أحيانًا.

السّؤال الثّالث: كيف تتصرّف مع الطّفل الذي يعاني من ضّعف الشّخصيّة؟.

بَعد الاطّلاع على إجابات المربّيات لاحظنا أنّ معظم إجاباتهنّ تصرّح بضرورة إدماج الأطفال الّذين يعانونَ من ضعف في الشخصيّة مع الأطفال العاديّين بطريقة غير مباشرة، وأيضًا من خلال عمليّة التّعزيز خاصّةً أثناءَ اللّعب بإعطائه مهامًا؛ وجعله قائدًا في كلّ لعبة من أجل تحفيزه لإبراز شخصيّته، وكذلك الحدّ من ظاهرة التّنمّر بين الأطفال وتذكيره دائمًا بصفاته الجيّدة ومدحهِ وشكرهِ أمامَ زملائه.

وصادفتنا مثل هذه الحالات أثناء تواجدنا في "بيت الريحان"، فقد كان عدّة أطفال يعانون من ضعف الشّخصيّة ممّا استدعى اجتهاد المربّيات في تقوية ثقتهم بأنفسهم وتعديل سلوكاتهم تدريجيًّا، بتكليفهم بنشاطات معيّنة. كما يتعمّدن استخدام عبارات المدح والثّناء نحو: **أحسنت يا بطلي، أحسنتِ فراشتي، شكرًا عزيزي...**، وتحفيزه باللّعب مع أصدقاه الألعاب الجماعيّة مثل: كرة القدم، والسّباق، والغمّيضة...، وتتعمّد المربّيات تكرار هذه التّصرّفات دائمًا إلى أن يستعيد ثقته بنفسه.

السّؤال الرّابع: كيف تتعامل مع الطّفل الانطوائي؟

اتّفقت معظم المربّيات على كيفيّة تعاملهنّ مع الطّفل الانطوائيّ عن طريق:

- محاولة احتوائه بالعَطف والحنان لتكوين ثقة متبادلة بين الطّرفين.
- محاولة إشراكهم تدريجيًّا في المهام داخل الفصل.
- إدماجهم من خلال الأنشطة التّعاونيّة والألعاب الجماعيّة.
- مساعدتهم على تكوين صداقات مع الأطفال الأسوياء.

يتعامل منهج ماريا مونتيسوري بحساسيّة عالية مع الأطفال ذوي الحالات الخاصّة كالانطوائيّين، حيث يسعى جاهدًا لمعرفة الأسباب وإيجاد الحلول لها، فالطّفل الانطوائيّ لابدّ من دمجه مع أقرانه عن طريق الأنشطة

الجماعيّة التعاونيّة، وتشجيعه المستمرّ على تكوين صداقات لإخراجه من عالمه الخاصّ وتخليصه من الخجل، وبالتّالي تنميّة ثقته بنفسه.

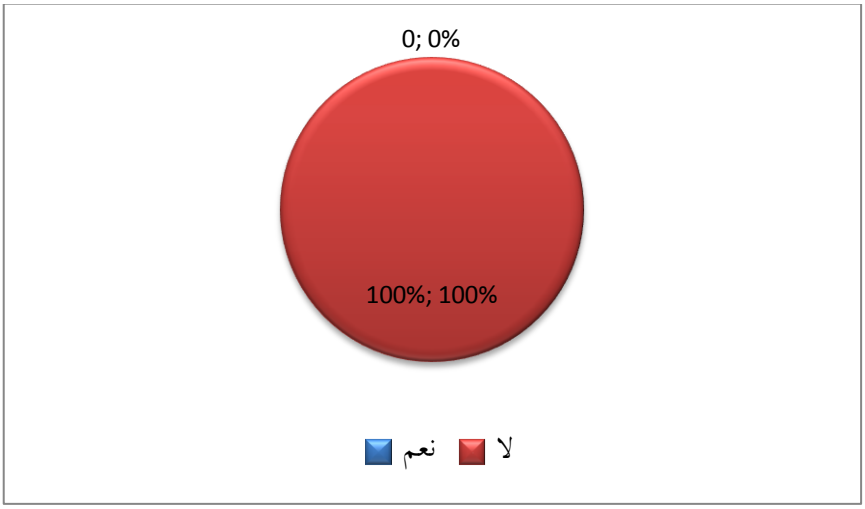
السّؤال الخامس: هل توفّر مؤسّستكم قسمًا خاصًّا بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة؟

وتلخّص الإجابات في بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	00	%00
لا	35	%100
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (09): يوضّح هل المؤسّسات تحتوي على قسم خاصّ بذّوي الاحتياجات الخاصّة.

وتترجم بيانات الجدول إلى الدّائرة النّسبيّة الآتية:



الدّائرة النّسبيّة(09): توضّح احتواء المؤسّسات على قسم خاصّ بذوي الاحتياجات الخاصّة

القراءة والتّعليق:

أجمعت المجيبات على أنّ جميع المؤسّسات لا توفّر قسمًا خاصًّا "**بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة**"، بسبب منعها من قبل الهيئَات المختصّة والخوف من العقوبات فهؤلاء الأطفال يحتاجون مراكز رعاية استثنائيّة تحتويهم، تتوفر على وسائل ومربيّات وأطّباء مختصّين في هذا المجال. غير أنّ هذا ينافي ما جاءت بهِ "ماريا مونتيسوري" فقد أولتْ ذوي الاحتياجات الخاصّة أهميّة كبيرة، واكتشفت أنّه إذا تم وضعهم مع أطفال عاديّين ترتفع نسبة تحسّنهم وشفائهم وإدماجهم في المجتمع.

السّؤال السّادس: ماهي أنواع الرّعاية التي يحتاجها الطّفل حسب شخصيّته؟

جاءت معظم إجابات المربيّات على النحو الآتي:

- رعاية شخصيّة (الاهتمام بالطّفل من حيث نظافة لباسه ومأكله ومشربه ...).

- رعاية نفسيّة (جعل الطّفل يشعر بالأمان ويكوّن صداقات مع زملائه، إضافة إلى تعويده الاعتماد على نفسه وتخليصه من مخاوفه...).
- رعاية اجتماعيّة (بتأمينه فور تسجيله بالمؤسّسة والتّعامل مع مختلف الشّركاء الاجتماعيّين الّذين يسهرون على راحته).

السّؤال السّابع: هل يواجه مربّي المونتيسوري صعوبة في التّعامل مع الفروقات الفرديّة بين الأطفال؟ مع ذكرها إن وُجدت.

اتّفقت بعض المربّيات على أنّهنّ لم يواجهن صعوبات في تعاملهنّ مع الفروقات الفرديّة بين الأطفال، ويرجعن السّبب في ذلك إلى خبرتهنّ في كيفيّة تعاملهنّ مع الطّفل، ويفضّلن ممارسة هذا المنهج دائمًا وإدراجه ضمن البرنامج الدّراسيّ في التّعليم لأنه يقضي على تلك العوائق، أمّا المربّيات اللّواتي يجدن صعوبة في التّعامل مع هذه الفروقات حسب إجاباتهنّ أنّهنّ يضطررن إلى معاملة كلّ فرد حسب شخصيّته ممّا يجعل من الأمر متعبًا مع مرور الوقت لأنّ قدرات الاستيعاب تختلف من طفلٍ لآخر.

المحور الرّابع: بيانات خاصّة بأثر المنهج المونتيسوري في تنميّة المهارات عند الطّفل

السّؤال الأوّل: ماهي المهارات الّتي يكتسبها الطّفل عند استعمال المنهج المونتيسوري؟

كانت إجابات المربّيات على النّحو الآتي:

- مهارات حسيّة.
- مهارات ذكائيّة.
- مهارات لغويّة.
- مهارة الفهم.
- مهارة التحدّث.
- مهارات حركيّة.
- مهارات سلوكيّة.

يساعد منهج "ماريا مونتيسوري" على تنميّة العديد من المهارات للطّفل بواسطة مختلف الأنشطة والألعاب التي يمارسها منذ حداثة سنّه، فإذا أخذنا **نشاط الرّسم** مثلًا، نجده من أكثر النّشاطات فعاليّة، فبمجرّد إمساك الطّفل بالقلم أو الرّيشة فهو ينمّي مهاراته الحركيّة، كما أنّه سيعتمد على مهاراته الفكريّة وذوقه الفنّيّ كي يحدّد المادّة التي ينوي رسمها. وليس ببعيد عن الرّسم أيضًا؛ **نشاط تشكيل الصّلصال الملوّن**، فالطّفل إذا شكّل حرف الميم مثلًا نجده يحرّك عضلات يديه (بما فيها الأصابع والأنامل) ويسبق تلك الحركة فكرة الحرف، كما تعدّ هذه الخطوة تهيئة للكتابة، إضافة إلى أنّه عند نهاية النّشاط سيقرأ الحرف ويتحدّث مع مربّيته ليخبرها عن الحرف الذي

كتبه بحماس شديد ويستمع إلى ردودها وبالتّالي تتحقّق التّنميّة الفعليّة لجميع المهارات اللّسانيّة المراد تحفيزها وغيرها.

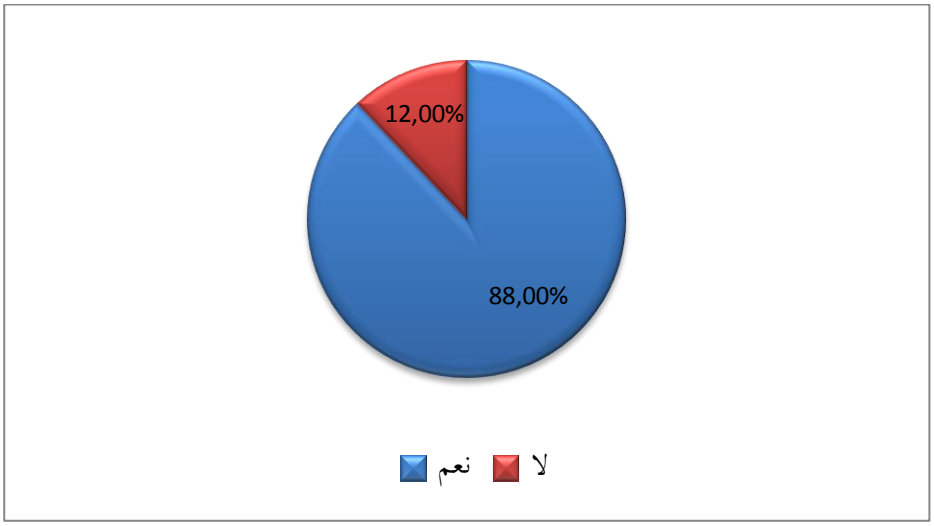
السّؤال الثّاني: هل ينمي استخدام هذا المنهج المهارات اللّسانيّة اللّغويّة عند الطّفل؟

يعنى الجدول أسفله بتأييد ورفض تنميّة منهج "ماريا مونتيسوري" للمهارات اللّسانيّة لدى الأطفال في فترة ما قبل التّمدرس:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	31	%88
لا	04	%12
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (10): يوضّح نسبة تنميّة هذا المنهج للمهارات اللّسانيّة

ويمكن عرض بياناته وفق الدّائرة النّسبيّة الآتية:



الدّائرة النّسبيّة(10): توضّح نسبة تنميّة هذا المنهج للمهارات اللّسانيّة

القراءة والتّعليق:

نجد أنَّ معظم المربّيات أيّدن فاعليّة المنهج في تنميّة المهارات اللّسانيّة وقد بلغ عددهنّ واحدة وثلاثين (31) مربّية أي (88%)، وبرّرن إجاباتهنّ بتنوّع النّشاطات وكثرتها وقدرتها على إثراء القاموس اللّسانيّ للطّفل من خلال تنبيه الأعضاء المسؤولة عن استخدام مهاراته اللّسانيّة وبالتّالي نموّها بمرور الوقت: فبطاقات الصّور مثلًا تحفّز الطّفل للسّؤال عن ماهيّتها ممّا يدلّ على سلامته العقليّة وفضوله المناسب لسنّه، فإذا سأل ونال الإجابة التي

يرجوها وفهمها –وبغضّ النّظر عمّا إذا كان سيسأل مجدّدًا عن تلك البطاقات وما تحملها– فإنّ مهارتي التّحدّث والفهم قد برزتا، مثلما تبرزان أيضًا إلى جانب مهارة الاستماع حين يردّد الأناشيد والسّور القرآنيّة.

بينما يتهيّأ الطّفل للكتابة باتّباع اتّجاه على بطاقة الصّنفرة وإعادة رسمه على صينيّة الرّمل ثمّ بواسطة التّنقيط إلى أن يصل إلى مرحلة لا يحتاج فيها إرشادًا كي يتقن رسم الحرف، كما أنّه في كلّ مرّة يحاول فيها الكتابة لا يتخلّى عن تعلّم النّطق السّليم لذلك الحرف، وهو بذلك ينمّي مهارة القراءة جزئيًّا لتتطوّر شيئًا فشيئًا بتعلّمه قراءة الكلمة والجملة ثمّ الفقرة وهكذا.

إذن حسب المربّيات المؤيّدات لهذا المنهج فإنّ كلّ هذه النّشاطات وغيرها ممّا لم يسع المقام لذكرها، تساهم بشكل كبير في صقل المهارات اللّسانيّة للطّفل، على خلاف أربع (04) مربّيات بنسبة (12%) اللّواتي عارضن فاعليّة المنهج في تنميّة المهارات اللّسانيّة للطّفل، على الرّغم من عدم تبريرهنّ لموقفهنّ، ويرجع ذلك لقلّة إحاطتهنّ بالمنهج وأثره في تربية وتكوين الطّفل لسانيًّا.

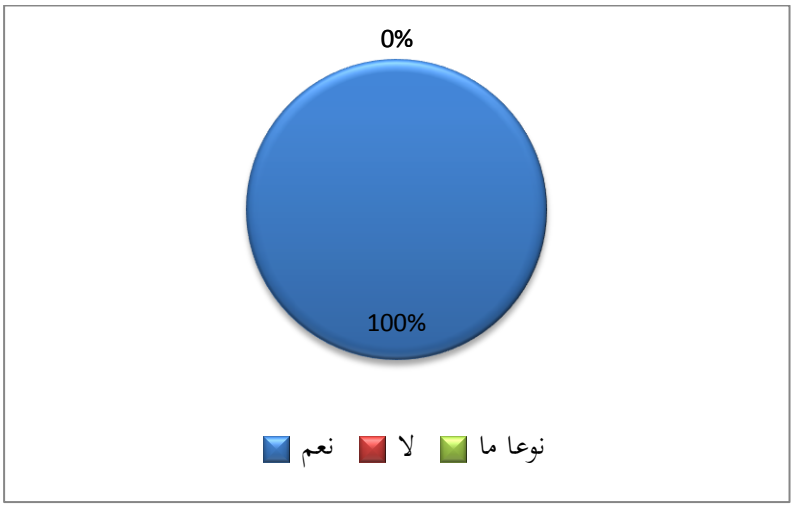
السّؤال الثّالث: هل تجد أنّ مهارة الاستماع قد تحسّنت عند الطّفل بالمقارنة مع أوّل يوم دخل فيه مؤسّستكم؟

تتحدّد إجابات المربّيات عن هذا السّؤال كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	35	%100
لا	00	%0
نوعا ما	0	%0
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم(11): يمثّل نسبة تحسّن مهارة الاستماع لطفل الرّوضة

وتنعكس بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



دائرة نسبيّة(11): تمثّل نسبة تحسّن مهارة الاستماع لطفل الرّوضة

القراءة والتّعليق:

تجمعُ المربّيات على أنّ مهارة الاستماع قد تحسّنت عند الأطفال مقارنة بأوّل يوم دخلوا فيه المؤسّسة حيث بلغ عدد المجيبات بـ"نعم" خمسًا وثلاثين (35)مربّية، أي بنسبة (100%)، وهذا راجع إلى فاعليّة المنهج في تحسين مهارة الاستماع، خاصّة لدى دمج الأطفال في وسط اجتماعيّ يخالف ما اعتادوا عليه؛ فعند التقائهم ببعضهم البعض يتشاركون النّشاطات والألعاب وبالتّالي يتشاركون كذلك الأحاديث فيكون منهم بالضّرورة المتحدّث والمستمع وتتغيّر الأدوار بينهم في الوقت الّذي يعلو انتباههم وتركيزهم تجاه الأصوات اللّسانيّة وغير اللّسانيّة ممّا يجعلهم يميّزونها بشكل وضح دون أن يحتاجوا إلى ربطها مع مصدرها المادّيّ.

كما أنّ بعض الأطفال حين قدومهم الأوّل لهذه المؤسّسات الخاصّة تكشف المربّيات أو الأخصّائيّات النّفسيّة أو الأرطوفونيّة إصابتهم بخلل في الجهاز السّمعي أو تشخيصهم باضطراب طيف التّوحّد... فتبذل الجهود لتخطّي هذه الصّعاب وإثارة مهارة الاستماع بالتّجارب والمحاولات المستمرّة.

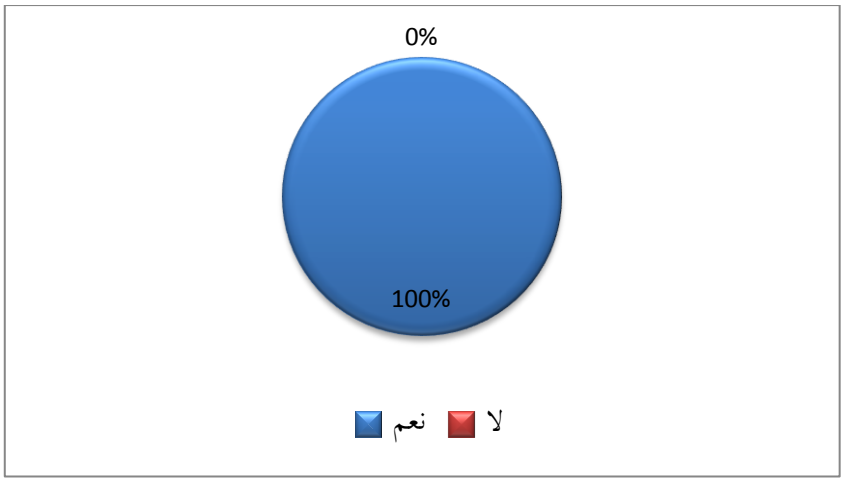
السّؤال الرّابع: هل أتقن الطّفل بمؤسّستكم مهارة التحدّث؟

تجسّدت إجابات المربّيات حول إتقان الأطفال بمؤسّساتهنّ للتّحدّث في بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	35	%100
لا	00	%00
المجموع	**35**	**%35**

جدول رقم (12): يوضّح نسبة إتقان الأطفال لمهارة التّحدّث داخل المؤسّسات

ويمكن تحويل هذه البيانات إلى الدّائرة النّسبيّة الآتية:



الدّائرة النّسبيّة(12): توضّح نسبة إتقان الأطفال مهارة التّحدّث داخل المؤسّسات

القراءة والتّعليق:

اتّفقت جميع المربّيات على إتقان الأطفال "**مهارة التّحدّث**" داخل الفصل، ممّا يعني أنّ عددهنّ قدّر بخمسٍ وثلاثين (35) مربّية بنسبة (100 %)، وقد أرجعن السّبب إلى حرصهنّ الدّائم على توفير بيئة ثريّة لسانيًّا من خلال التّحدّث المستمرّ معهم ونطقهنّ السّليم للكلمات واهتمامهنّ بمخارج الحروف وصفاتها، واستخدامهنّ للألعاب اللّسانيّة الّتي تنمّي مهارة الكلام، فلو أخذنا على سبيل المثال قول المربّية "**صباح الخير يا أطفال، كيف حالكم اليوم؟**"، يردّون عليها "**صباح النّور، الحمد لله**"؛ ربّما تبدو من الوهلة الأولى أنّ هذه العبارات عاديّة لا طائل منها إلّا أنّها تدخل ضمن تعويدهم التّحدّث مع المربّية ومع بعضهم البعض الذي يساعدهم على إتقان الكلام.

واستخدام المربّيات للألعاب والأنشطة اللّسانيّة المنمّية لمهارة الاستماع ينعكس على الانتاج الكلاميّ للأطفال، فقراءة المربّية للقصص مثلًا تجعلهم شغوفين بتتبّع الأحداث والنّهايات السّعيدة وانتصار الخير على الشّر وتكون الفائدة أكبر إذا قرنت المربّية سردها بأسئلة تختبر فهم الأطفال وتدفعهم للتّعبير.

كما أنّ تعريض الطّفل لنشاطات جيّدة وبيئات مختلفة يؤثّر بشكل مباشر على أدائه اللّسانيّ وبالأخصّ الكلاميّ، فعند زيارة المتحف أو حديقة الحيوانات مثلًا، سرعان ما يبدأ بالاكتشاف والأسئلة ممّا يؤدّي إلى توظيف مفردات جديدة سيحتفظ بها لاحقًا نتيجة تكراره لها أو تكرار السّؤال عنها وهو ما يضمن له التّمرّن على النّطق والتّوظيف السّليم لتلك الكلمات والعبارات الجديدة.

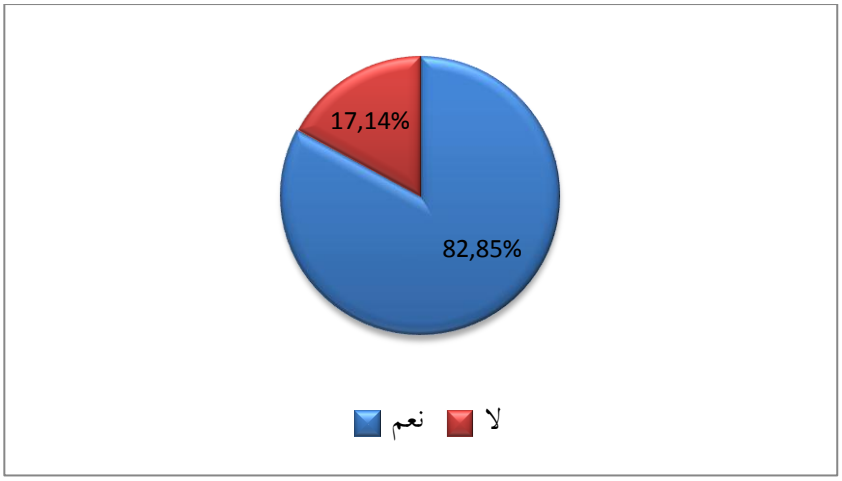
السّؤال الخامس: هل يجد الطّفل صعوبة في طرح أفكاره؟

ويمكن عرض الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات هذا الجدول:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	29	%82.85
لا	06	%17.14
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (13): يوضّح نسبة استصعاب الطفل لطرح أفكاره.

وتبيّن الدّائرة النّسبيّة الآتية نسبة الإجابات:



الدّائرة النّسبيّة(13): توضح نسبة استصعاب الطّفل لطرح أفكاره

القراءة والتّعليق:

تظهر نتائج الجدول أنّ معظم المربّيات يتّفقن بكون الأطفال يجدون صعوبة في طرح أفكارهم، بقيمة تسعٍ وعشرين (29) مربّية أي ما يقارب (82.85%)، وهذا راجع لتفاوت القدرات بين الأطفال؛ فهناك من يعانون من تأخّر في النطّق وهناك من تغلّب عليهم العامل النّفسيّ لوجود مخاوف من المحيط الخارجيّ أو عدم ثقتهم بمن حولهم، فقد تعوّدوا على الجوّ عائليّ المليء بالدّفء والحنان، وعند نقلهم إلى بيئة أخرى وجدوا صعوبة أوّلًا بشعورهم بالأمان ثمّ كيفيّة تواصلهم مع المربّيات وطلب حاجاتهم، ومعظمهم في البداية يأخذون ما يريدون بالبكاء.

أمّا عدد المقرّات بتمكّن الأطفال من طرح أفكارهم هو ستّ مربّيات (17.14%)، وفسّرن ذلك بكونهم أطفال أسوياء لا يعانون من مشاكل نفسيّة أو عقليّة أو حتّى جسديّة، كما يملكون قابليّة التّأقلم مع المحيط الخارجيّ.

السّؤال السّادس: ما تقييمك لقراءة الطّفل الجملَ والكلمات؟

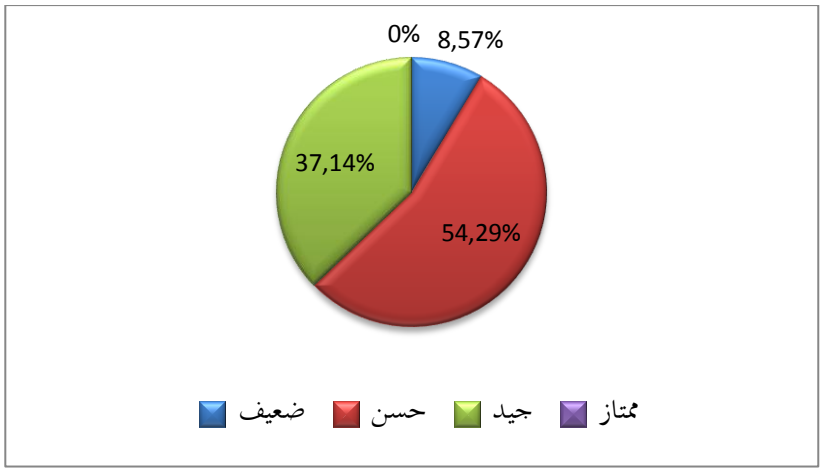
- ضعيف
- حسن
- جيّد
- ممتاز

وجاءت إجابات المربّيات حسب بيانات الجدول الآتي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعيف	03	%8.57
حسن	19	%54.29
جيّد	13	%37.14
ممتاز	00	%00
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (14): يوضّح تقييم المربّيات لقراءة الطّفل الجمل والكلمات.

ويمكن عرض بيانات هذا الجدول في الدّائرة النّسبيّة التّاليّة:



الدّائرة النّسبيّة(14): توضّح تقيّيم المربّيات لقراءة الطّفل الجمل والكلمات

القراءة والتّعليق:

يتبيّن من هذا الجدول أنّ أغلب المربّيات كان تقييمهنّ لقراءة الأطفال الجملَ والكلمات "**بحسن**" وقد بلغ عددهنّ ثلاث(03) مربّيات، نسبتهنّ (54.29%) وهذا منطقيّ لأنّ الأطفال في هذه المرحلة يتّجهون نحو التّعلّم وبناء المعلومات، أمّا اللّواتي أجبن "**بجيّد**" عددهنّ ثلاثة عشر (13) مربّية، وقدّرت نسبتهنّ بـ(37.14%) ونرجّح أن تكون هذه الفئة خاصّة بالأطفال الذين أمضوا وقتًا طويلًا بكلّ مؤسّسة، وتليها نسبة (8.57%) بقيمة ثلاث مربّيات أجبن "**بضعيف**"، تقييمًا منهنّ للأطفال الّذِين يعانون من تأخّر في النّطق.

السّؤال السّابع: ما الذي أوصله إلى هذا المستوى من القراءة؟

أجمعت معظم المربّيات أنّ الأسباب الّتي جعلت من الأطفال في مستوى حسن وجيّد في القراءة والكتابة، هي كثرة الأنشطة التّربويّة المتعلّقة بهما وبمهارة التّحدث والدّربة عليها بشكل متكرّر ودائم نحو نشاطات التّعرّف على الأشكال، والأطوال، والأحجام وكتابة الأرقام وقراءتها في ركن الرّياضيّات، ممّا يجعلها تترسّخ في ذهن الطّفل

ويصبح قادرًا على حلّ الأنشطة الفكريّة واللّسانيّة نحو: أنشطة التّعرّف على الفصول، وأيّام الأسبوع، والأشهر في ركن الثّقافيّات، ونشاط الكتابة على صينيّة الرّمل وحروف الصّنفرة في ركن اللّغة العربيّة.

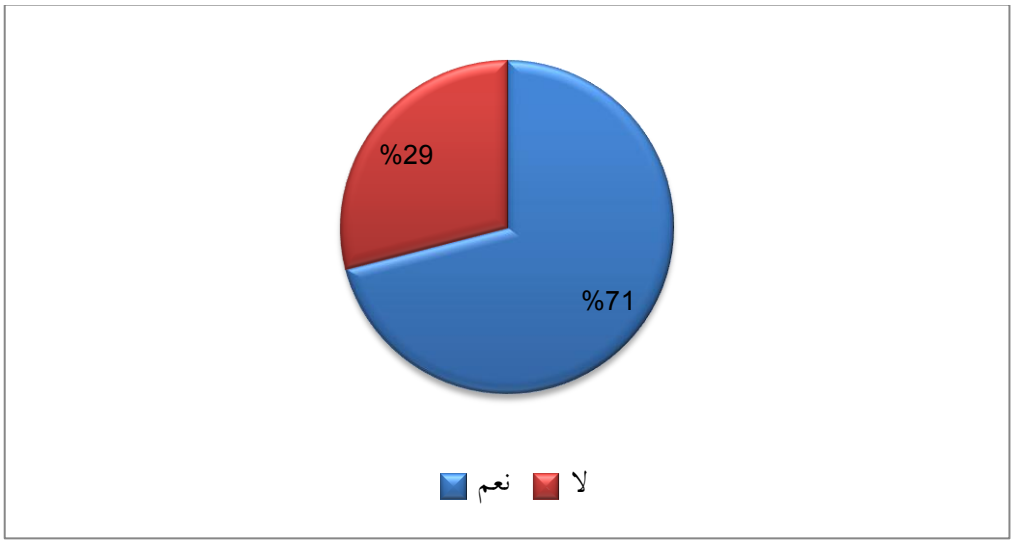
السّؤال الثّامن: هل استطاع طفل ما قبل التّمدرس المرور بأولى مراحل الكتابة بسلاسة؟.

تجسّدت إجابات المربّيات في بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	25	%71
لا	10	%29
المجموع	**35**	**%100**

جدول رقم (15): يبرز قدرة الطّفل على المرور بالمراحل الأولى من الكتابة بسلاسة

ويمكن التّعبير عن هذه القيم بالدّائرة النّسبيّة الآتية:



الدّائرة النّسبيّة(15): تبرز قدرة الطّفل على المرور بالمراحل الأولى من الكتابة بسلاسة

القراءة والتّعليق:

تؤكّد خمس وعشرون (25) مربّية بنسبة (71%)، أنَّ الأطفال قد مرّوا بمراحل الكتابة بسلاسة، ويرجع هذا حسب إجاباتهنّ إلى: البدء بتعليمهم الخطوط والدّوائر والأشكال واللّعب بالصّلصال الملوّن ثمّ التّمرّن على كتابة الحروف بالتّنقيط ثمّ دونه، وأخيرًا تلقينهم الكلمات مع التّكرار الدّائم لهذه الأنشطة ممّا يساعدهم على التّعلّم بسرعة.

في حين بلغ عدد المجيبات بالنّفي عشرة (10) مربّيات قدّرت نسبتهنّ بـ(29%) وعلى حدّ تعبيرهنّ يعود السّبب في ذلك إلى ضيق الوقت الذي يعرقل السّير الحسن لعمليّة التّمهيد للكتابة، فهناك فروقات فرديّة بين الأطفال يجب التّعامل معها برويّة.

السّؤال التّاسع: ماهي اقتراحاتك ليكون هذا المنهج أكثر استخدامًا وفاعليّة في الوطن العربيّ عامةً وفي الجزائر خاصّةً؟

بعدّ الاطّلاع على إجابات المربّيات وجدنا أنَّ اقتراحاتهنّ حول استخدام هذا المنهج كانت على النحو الآتي:

- العمل على نشر الوعيّ في مجتمعنا من خلال التّعريف أكثر بالمناهج الحديثة وإدراك مدى أهميّتها في حياتنا اليوميّة.
- إتاحة الفرص للمختصّين النّفسانيّين لتكوين مربّين أكفّاء في هذا المجال.
- توعية الأولياء بنجاح المنهج وأثره في تنميّة مهارات أولادهم.
- العمل على تعميم هذا المنهج خاصّة في المراحل الأولى من التعلّيم.
- إنشاء مؤسّسات وأكاديميّات خاصّة بهذا المنهج من حيث تعليمه والتّعامل به.
- محاولة الدّمج بين أنشطة "المنهج المونتيسوري" والمقرّر الوزاريّ خاصّة في الطّور الابتدائيّ كونهما يشتركان في عدّة جوانب من بينها النّشاطات التّمهيديّة للقراءة والكتابة وميدان فهم المنطوق...
- مساهمة الدّولة في تهيئة البيئة المناسبة لهذا المنهج بتوفير أدواته ووسائله لتسهيل عمليّة تطبيقه.

خلاصة الفصل: بعد الوصف والتّحليل خلصنا إلى جملة من النّتائج أهمّها:

- يختلف فصل المونتيسوري عن غيره من الفصول باحتوائه عدّة غرف لمختلف الأنشطة، وهو في ذلك يشبه البيت؛ ممّا يولّد الألفة في نفوس الأطفال.
- يبنى المنهج المونتيسوري على خمسة أركان أساسيّة هي: الحياة العمليّة، والتّربية الحسيّة والثّقافيّات والرّياضيّات واللّغة.
- يعمل ركن الحياة العمليّة على دمج الطّفل في محيطه وتعريفه بالمهام اليوميّة ومساعدته على الاهتمام بشؤونه الخاصّة مثل النّظافة ولبس الحذاء ورفع الملعقة...
- يساهم ركن التّربية الحسّية في تقوية عضلات الطّفل وحواسه وتنبيهها بعدّة وسائل مثل أسطوانات الذّوق والشّمّ...
- ينفتح الطّفل مبكّرًا على البيئة وما تحتويه من مملكة حيوانيّة ونباتيّة وما تعلّق بها من علوم ومعارف عن طريق ركن الثّقافيّات.
- ينشط ذهن الطّفل ويتّقد ذكاؤه بالاعتماد على القوانين الرّياضيّة الّتي يحتكّ بها في سنواته الأولى من خلال أنشطة العدّ والاحتمالات الّتي توظّف وسائل شتّى مثل العصيّ الحمراء والزّرقاء وسلّم الخرز وغيرها في ركن الرّياضيّات.
- تبرز أهميّة ركن اللّغة في "المنهج المونتيسوريّ" من خلال تنميّته للمهارات اللّسانيّة الأربع: الاستماع الّذي يفعّل بالنّداءات المتكرّرة والأناشيد والأجراس...، والتّحدّث بواسطة الحثّ على تبادل الحوارات وأنشطة التّسميع لاكتساب معجم لغويّ ثريّ، في حين تنمّى مهارة القراءة بالتّركيز على إخراج أصوات الحروف من مخارجها الصّحيحة، ومختلف الأنشطة المرافقة، ليمرّ الطّفل أخيرًا إلى مرحلة التّهيئة للكتابة بواسطة حروف الصّنفرة وصينيّة الرّمل وغيرها.

وبعد إحصاء وتحليل الاستبانات توصّلنا إلى:

- تميّز فصل "المونتيسوري" عن الفصول الأخرى بتركيزه على الجانب الحسّي والحركي للطّفل بشكل كبير عكس المناهج الكلاسيكيّة.
- يعدّ فيه الطّفل المحور الأهمّ في عمليّة التّعلّم.
- يسعى هذا المنهج للقضاء على الفروقات الفرديّة ما أمكن.
- يهدف هذا المنهج إلى إعداد بيئة مناسبة ومحفّزة لتقوية شخصيّة الطّفل وإدراكه فحوى الحريّة والمسؤوليّة.
- يهتمّ المنهج بتقديم مختلف أنواع الرّعاية لإنشاء طفل سويّ.
- يكتسب طفل المونتيسوري عدّة مهارات حسيّة وحركيّة وفكريّة ولسانيّة...

- ينمّي المنهج المهارات اللّسانية للطّفل بتعليمه القراءة والكتابة والتّحدّث وباعتماده منهجا متكاملا بالتّكرار والممارسة.

خاتمـــــة

بعد هذه الرّحلة البحثيّة الّتي نرجو الإفادة منها يمكن إجمال أهمّ النّتائج المتوصّل إليها في النّقاط الآتية:

1- يقوم المنهج المونتيسوري على التّعلم الذّاتي وتطوير حواس الطّفل بالموازنة مع التّقديم الجذّاب للمواد المعرفيّة وهو ما جعله من أهّم المناهج التّربويّة الحديثة.

2- زاوج المنهج المونتيسوري بين مفهومي الرّعاية والتّربية ليساير المثل الشّهير "العقل السّليم في الجسم السليّم"

3- خرجت مونتيسوري من الأنماط التّربويّة التّقليديّة بتعزيزها مبدأ الحريّة لطّفل وانفتاحها على فصل بمواصفات مختلفة.

4- ينقسم برنامج مونتيسوري إلى أربعة أقسام حسب المراحل العمريّة: (من الولادة حتى 6 سنوات) و (من6 إلى 12 سنة) ومن (12 إلى 18سنة) ومن (18 إلى 24 سنة).

5- يساهم تعليم ما قبل التّمدرس حسب منهج مونتيسوري في تهيئة الطّفل نفسيًّا وجسديًّا للمراحل الدّراسيّة اللاّحقة دون عوائق.

6- ينميّ منهج مونتيسوري المهارات اللّسانية المختلفة من خلال أنشطته المتنوّعة والهادفة.

7- تميّز فصل المونتيسوري عن فصول الطّفولة المبكّرة الأخرى ببيئته الواسعة الّتي توحي للطّفل بالارتياح والانتماء للطّبيعة للارتقاء بجوانبه الحسّيّة والنّفسيّة والعقليّة والإبداعيّة.

8- يتكوّن منهج "ماريا مونتيسوري" من خمسة أركان أساسيّة تتمثّل في ركن الحياة العمليّة، والتّربية الحسّيّة، والثّقافيّات إضافة إلى ركن اللّغة والرّياضيّات.

9- يساهم ركن الحياة العمليّة في اكتشاف المهارات الكامنة في الطّفل والعمل على تنميّتها.

10- ضمّ ركن التّربية الحسيّة عديد الأنشطة الحركيّة لتقوية عضلات الطّفل.

11- تنميّ أركان المنهج المونتيسوري مهارات الاستماع من خلال لفت الانتباه وحسن الإصغاء وزيادة التّركيز لدى الطّفل.

12- تتّحد الأركان لتزكية مهارات القراءة والتّحدّث عند الطّفل من خلال تعليمه أصوات الحروف ونطقها السّليم مع إثرائه بمفردات لسانيّة جديدة.

13- تسعى نظريّة "مونتيسوري" إلى تهيئة الطّفل لعمليّة الكتابة من خلال تدريبه على رسم الخطوط والانحناءات ثمّ اتّجاهات الحروف وأشكالها ومقاييسها.

واستنادًا إلى ما توصّلنا إليه من تحليل نشاطات الأركان وإحصاء الاستبانات، ارتأينا اقتراح مجموعة من التّوصيات التي يمكن أن تساعد على زيادة الأبحاث بهذا المجال:

1- توسيع رقعة البحث في مجال تربية الأطفال بصفة عامّة.

2- مواكبة الحياة العصريّة في البحوث العلميّة.

3- التّنقيب في خبايا منهج "ماريا مونتيسوري" في تربية الأطفال بجميع مراحلها.

4- تكوين المربّين في أدبيّات ومفاهيم وأنشطة المنهج.

5- ضرورة تعميم ثقافة المونتيسوري في الأوساط التّربوية والتّعليميّة.

6- محاولة التّحرّر من طرائق التّدريس التّقليديّة ودمجها بمختلف الطّرائق العصريّة.

7- توعية الأولياء من خلال تنظيم حملات تحسيسيّة حول نجاعة المنهج وأهمّيته في تكوين أطفال أسوياء من جميع النّواحي.

8- محاولة الاهتمام أكثر بالطّفولة المبكّرة لما لها من أهميّة في تكوين فرد سويّ.

وفي الختام لا يسعنا إلّا أن نحمد الله العليم الذي منّ علينا من فضله ووفّقنا بتوفيقه لإنجاز هذا البحث وإخراجه في هاته الصّورة المشرقة، ليس ادّعاءً منّا بمثاليّة النّتائج التي توصّلنا إليها فالكمال لله وحده ولكلّ شيء إذا ما تمّ نقصان، لكن حسبنا أنّنا حاولنا الإحاطة بالمنهج قدر المستطاع راجين منه تعالى أن يجعله صدقة جارية وسببًا لتطوير التّعليم في بلدنا الحبيب ليواكب الأمم المتطوّرة. مع التّنويه على إمكانيّة إثراء الموضوع من جوانب أخرى بدراسات لاحقة.

ملحـــق

أولا: السيرة الذات "ماريا مونتيسوري":

1- مولدها ونشأتها:

ولدت "ماريا تيكيلا ارتيميسا مونتيسوري" في إيطاليا ببلدة كيرايلا سنة 1870، ونجحت في العلوم الطبيعيّة ثّم حصلت على درجة الدّكتوراه في الطّب من جامعة روما وهي في السّادسة والعشرين من عمرها فأصبحت أوّل امرأة طبيبة في إيطاليا، ثّم تحصّلت على درجتي الدّكتوراه مع مرتبة الشّرف الأولى في الطّب والثّانية في الجراحة. وكان هذا سنة 1896م[1].

وقد عملت في عدّة وظائف ولا سيما طبّيبة مساعدة في مستشفى الأمراض العقليّة في روما، وأثناء عملها هذا وجدت في نفسها ميلًا خاصًّا لدراسة التّربية ومعالجة ذوي العاهات وضعاف العقول من الأطفال، فأخذت تبحث وتطّلع على كتب التّربية، كما كانت "ماريا مونتيسوري" عالمة نفس، وفيلسوفة، ومخترعة، وطبيبة، وأخصّائيّة تربويّة، وطبيبة نفسيّة، ورياضياتيّه، ومُدرّسة وكاتبة [2].

توصّلت هذه الدّكتورة في نهاية المطاف وبعد عدّة سنوات من الدّراسة إلى الاعتقاد بأنّ التّربية الذّاتية هي القاعدة الأساسيّة لكلّ طرائق التّدريس، أي أنّ الطّفل يقوم بنفسه بالعمل حسب قدراته وميوله، وأخذت تدريجيّا تخترع الطّرق الجديدة الّتي تجعل الطّفل يتعلّم بنفسه إلى أن توفّيت عن عمر يناهز 81 سنة في 06ماي 1952م[3].

2- إنجازاتها:

افتتحت "مونتيسوري" سنة 1907م "أوّل مؤسّسة لرعاية الأطفال ممّن هم تحت سنّ السّادسة وأطلقت عليها بيت الأطفال، فأصبحت معملها التّعليميّ"[4]، كما "أكّدت على جعل هذا البيت شبيها إلى حدّ ما بيوت الأسر العاديّة مع توفير أجواء الحبّ والعطف والحنان وتسهيل اللّعب والحركة والنّشاطات عن طريق اغنائه بالوسائل التّربويّة المتنوّعة، الّتي أخذت تتلاءم تدريجيًّا مع الأهداف التّربوية المرجوّة" [5].

---

[1]- ينظر ماريا مونتيسوري: **ما الذي يجب أن تعرفه عن طفلك**، تر/ خالد دويك، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2014-2015، ص11.

[2]- ينظر، موريس شربل: **موسّوعة علماء التّربيّة وعلماء النّفس**، دار الكتب العلميّة، مرجع سابق، ص 230.

[3]- ينظر، المرجع نفسه، ص231.

[4]- ينظر، ماريا مونتيسوري، **ما الذي يجب أن تعرفه عن طفلك**، تر/ خالد دويك، مرجع سابق، ص11.

[5]- ينظر، موريس شربل، **موسوعة علماء التربيّة وعلماء النفس**، دار الكتب العلميّة، مرجع سابق، ص231.

وأصدرت كتابها التّاريخيّ سنة 1909م بالإنجليزيّة بعنوان "طريقة مونتيسوري"، ثمّ ترجم إلى عدّة لغات وقرأ في جميع بلدان العالم. أمّا سنة 1913م فقد قدّمت فيها أوّل مجموعة من محاضراتها الدّولية وقامت بزيارة الولايات المتّحدة. وفي سنة 1916 ظهر كتاب ملحميّ آخر للدكتورة مونتيسوري أطلق عليه ناشروها الإنجليز اسم "طريقة مونتيسوري المتقدّمة" (the Advanced Montessori method)، وفي عام 1919م قامت بزيارة انجلترا وافتتاح دورة تدريبّية دوليّة في لندن "[1]

كما عمّمت "طريقتها وتجاربها في تربية الحواس بطريقة تتّفق والميول الطبيعيّة للطّفل –كاللّعب التّثقيفيّة في مرحلة النّمو– من دون أن نتدخّل في عمل الأطفال إلّا عند الضّرورة بإرشادهم للتّغلب على صعوبّاتهم منادية بكون الحرّية شرط ضروريّ للنّمو العقّلي السّليم"[2].

ومن أهمّ إنجازاتها أيضًا قيامها "بمساعدة منظّمة اليونيسكو في تحسين التّربيّة في العالم، فألقت سلسلة محاضرات في كل من: أمريكا الشّماليّة، ألمانيا، إنجلترا، إسبانيا، السّويد، الهند، والصّين، وانتهى المطاف في مدينة نيويورك حيث وافتها المنيّة ولها من العمر اثنتان وثمانون سنة"[3].

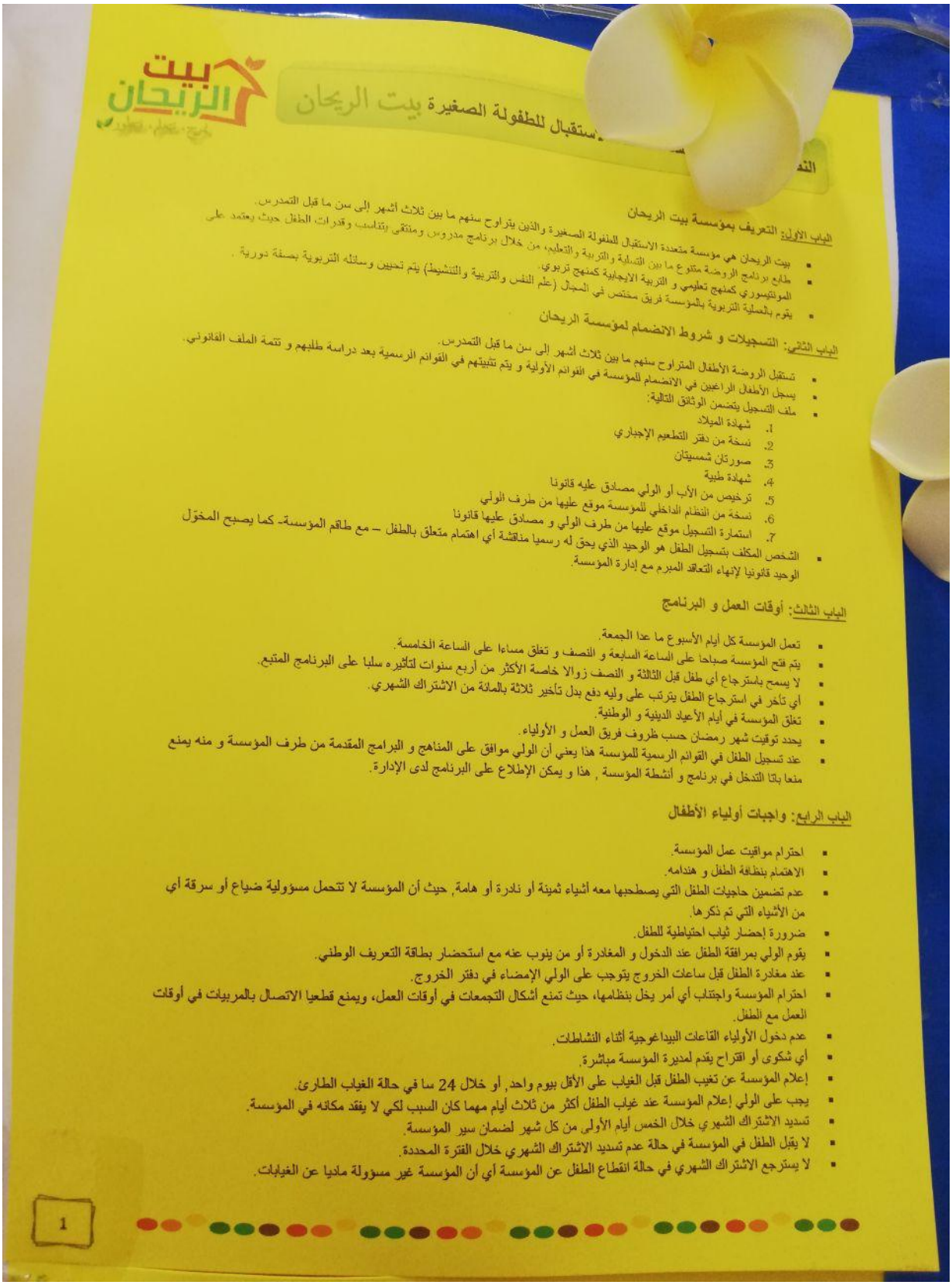
---

[1]_ ينظر، المرجع السّابق، ص12.

[2]_ ينظر، المرجع نفسه، ص232.

[3]_ ينظر، المرجع نفسه، ص232

ثانيا: التّعريف بمؤسّسة "بيت الرّيحان":



بيت الريحان

بيت الريحان للاستقبال للطفولة الصغيرة

النـ

الباب الأول: التعريف بمؤسسة بيت الريحان

- بيت الريحان هي مؤسسة متعددة الاستقبال للطفولة الصغيرة والذين يتراوح سنهم ما بين ثلاث أشهر إلى سن ما قبل التمدرس.
- طابع برنامج الروضة متنوع ما بين التسلية و التربية و التعليم، من خلال برنامج مدروس ومنتقى يتناسب وقدرات الطفل حيث يعتمد على المونتيسوري كمنهج تعليمي و التربية الايجابية كمنهج تربوي.
- يقوم بالعملية التربوية بالمؤسسة فريق مختص في المجال (علم النفس والتربية والتنشيط) يتم تحيين وسائله التربوية بصفة دورية .

الباب الثاني: التسجيلات و شروط الانضمام لمؤسسة الريحان

- تستقبل الروضة الأطفال المتراوح سنهم ما بين ثلاث أشهر الى سن ما قبل التمدرس.
- يسجل الأطفال الراغبين في الانضمام للمؤسسة في القوائم الأولية و يتم تثبيتهم في القوائم الرسمية بعد دراسة طلبهم و تتمة الملف القانوني.
- ملف التسجيل يتضمن الوثائق التالية:
  1. شهادة الميلاد
  2. نسخة من دفتر التطعيم الإجباري
  3. صورتان شمسيتان
  4. شهادة طبية
  5. ترخيص من الأب أو الولي مصادق عليه قانونا
  6. نسخة من النظام الداخلي للمؤسسة موقع عليها من طرف الولي
  7. استمارة التسجيل موقع عليها من طرف الولي و مصادق عليها قانونا
- الشخص المكلف بتسجيل الطفل هو الوحيد الذي يحق له رسميا مناقشة أي اهتمام متعلق بالطفل – مع طاقم المؤسسة- كما يصبح المخوّل الوحيد قانونيا لإنهاء التعاقد المبرم مع إدارة المؤسسة.

الباب الثالث: أوقات العمل و البرنامج

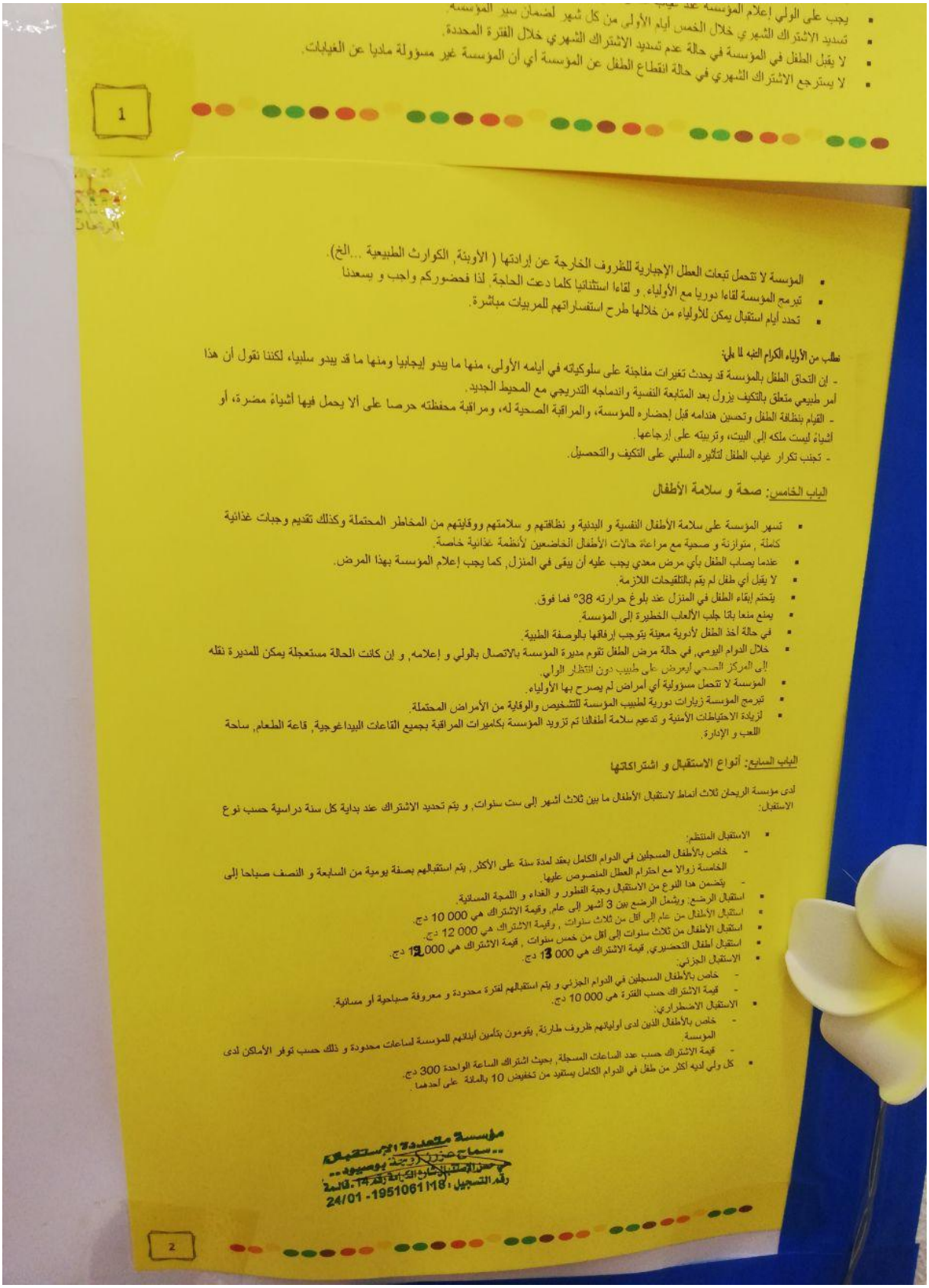
- تعمل المؤسسة كل أيام الأسبوع ما عدا الجمعة.
- يتم فتح المؤسسة صباحا على الساعة السابعة و النصف و تغلق مساءا على الساعة الخامسة.
- لا يسمح باسترجاع اي طفل قبل الثالثة و النصف زوالا خاصة الأكثر من أربع سنوات لتأثيره سلبا على البرنامج المتبع.
- أي تأخر في استرجاع الطفل يترتب على وليه دفع بدل تأخير ثلاثة بالمائة من الاشتراك الشهري.
- تغلق المؤسسة في أيام الأعياد الدينية و الوطنية.
- يحدد توقيت شهر رمضان حسب ظروف فريق العمل و الأولياء.
- عند تسجيل الطفل في القوائم الرسمية للمؤسسة هذا يعني أن الولي موافق على المناهج و البرامج المقدمة من طرف المؤسسة و منه يمنع منعا باتا التدخل في برنامج و أنشطة المؤسسة , هذا و يمكن الإطلاع على البرنامج لدى الإدارة.

الباب الرابع: واجبات أولياء الأطفال

- احترام مواقيت عمل المؤسسة.
- الاهتمام بنظافة الطفل و هندامه.
- عدم تضمين حاجيات الطفل التي يصطحبها معه أشياء ثمينة أو نادرة أو هامة, حيث أن المؤسسة لا تتحمل مسؤولية ضياع أو سرقة أي من الأشياء التي تم ذكرها.
- ضرورة إحضار ثياب احتياطية للطفل.
- يقوم الولي بمرافقة الطفل عند الدخول و المغادرة أو من ينوب عنه مع استحضار بطاقة التعريف الوطني.
- عند مغادرة الطفل قبل ساعات الخروج يتوجب على الولي الإمضاء في دفتر الخروج.
- احترام المؤسسة واجتناب أي أمر يخل بنظامها، حيث تمنع أشكال التجمعات في أوقات العمل، ويمنع قطعيا الاتصال بالمربيات في أوقات العمل مع الطفل.
- عدم دخول الأولياء القاعات البيداغوجية أثناء النشاطات.
- أي شكوى أو اقتراح يقدم لمديرة المؤسسة مباشرة.
- إعلام المؤسسة عن تغيب الطفل قبل الغياب على الأقل بيوم واحد, أو خلال 24 سا في حالة الغياب الطارئ.
- يجب على الولي إعلام المؤسسة عند غياب الطفل أكثر من ثلاث أيام مهما كان السبب لكي لا يفقد مكانه في المؤسسة.
- تسديد الاشتراك الشهري خلال الخمس أيام الأولى من كل شهر لضمان سير المؤسسة.
- لا يقبل الطفل في المؤسسة في حالة عدم تسديد الاشتراك الشهري خلال الفترة المحددة.
- لا يسترجع الاشتراك الشهري في حالة انقطاع الطفل عن المؤسسة أي أن المؤسسة غير مسؤولة ماديا عن الغيابات.

1

الصّورة (01)



- يجب على الولي إعلام المؤسسة عند غيابه
- تمديد الاشتراك الشهري خلال الخمس أيام الأولى من كل شهر لضمان سير المؤسسة
- لا يقبل الطفل في المؤسسة في حالة عدم تمديد الاشتراك الشهري خلال الفترة المحددة.
- لا يسترجع الاشتراك الشهري في حالة انقطاع الطفل عن المؤسسة أي أن المؤسسة غير مسؤولة ماديا عن الغيابات.

1

- المؤسسة لا تتحمل تبعات العطل الإجبارية للظروف الخارجة عن إرادتها (الأوبئة, الكوارث الطبيعية ...الخ).
- تبرمج المؤسسة لقاءا دوريا مع الأولياء, و لقاءا استثنائيا كلما دعت الحاجة. لذا فحضوركم واجب و يسعدنا
- تحدد أيام استقبال يمكن للأولياء من خلالها طرح استفساراتهم للمربيات مباشرة.

نطلب من الأولياء الكرام التنبه لما يلي:

- إن التحاق الطفل بالمؤسسة قد يحدث تغيرات مفاجئة على سلوكياته في أيامه الأولى، منها ما يبدو إيجابيا ومنها ما قد يبدو سلبيا، لكننا نقول أن هذا أمر طبيعي متعلق بالتكيف يزول بعد المتابعة النفسية واندماجه التدريجي مع المحيط الجديد.
- القيام بنظافة الطفل وتحسين هندامه قبل إحضاره للمؤسسة، والمراقبة الصحية له، ومراقبة محفظته حرصا على ألا يحمل فيها أشياءً مضرة، أو أشياءً ليست ملكه إلى البيت، وتربيته على إرجاعها.
- تجنب تكرار غياب الطفل لتأثيره السلبي على التكيف والتحصيل.

الباب الخامس: صحة و سلامة الأطفال

- تسهر المؤسسة على سلامة الأطفال النفسية و البدنية و نظافتهم و سلامتهم ووقايتهم من المخاطر المحتملة وكذلك تقديم وجبات غذائية كاملة , متوازنة و صحية مع مراعاة حالات الأطفال الخاضعين لأنظمة غذائية خاصة.
- عندما يصاب الطفل بأي مرض معدي يجب عليه أن يبقى في المنزل, كما يجب إعلام المؤسسة بهذا المرض.
- لا يقبل أي طفل لم يقم بالتلقيحات اللازمة.
- يتحتم إبقاء الطفل في المنزل عند بلوغ حرارته 38° فما فوق.
- يمنع منعا باتا جلب الألعاب الخطيرة إلى المؤسسة.
- في حالة أخذ الطفل لأدوية معينة يتوجب إرفاقها بالوصفة الطبية.
- خلال الدوام اليومي, في حالة مرض الطفل تقوم مديرة المؤسسة بالاتصال بالولي و إعلامه, و إن كانت الحالة مستعجلة يمكن للمديرة نقله إلى المركز الصحي أبعرض على طبيب دون انتظار الولي.
- المؤسسة لا تتحمل مسؤولية أي أمراض لم يصرح بها الأولياء.
- تبرمج المؤسسة زيارات دورية لطبيب المؤسسة للتشخيص والوقاية من الأمراض المحتملة.
- لزيادة الاحتياطات الأمنية و تدعيم سلامة أطفالنا تم تزويد المؤسسة بكاميرات المراقبة بجميع القاعات البيداغوجية, قاعة الطعام, ساحة اللعب و الإدارة.

الباب السابع: أنواع الاستقبال و اشتراكاتها

لدى مؤسسة الريحان ثلاث أنماط لاستقبال الأطفال ما بين ثلاث أشهر إلى ست سنوات, و يتم تحديد الاشتراك عند بداية كل سنة دراسية حسب نوع الاستقبال:

- الاستقبال المنتظم:
  - خاص بالأطفال المسجلين في الدوام الكامل بعقد لمدة سنة على الأكثر, يتم استقبالهم بصفة يومية من السابعة و النصف صباحا إلى الخامسة زوالا مع احترام العطل المنصوص عليها.
  - يتضمن هذا النوع من الاستقبال وجبة الفطور و الغداء و اللمجة المسائية.
- استقبال الرضع: ويشمل الرضع بين 3 أشهر إلى عام, وقيمة الاشتراك هي 10 000 دج.
- استقبال الأطفال من عام إلى أقل من ثلاث سنوات , وقيمة الاشتراك هي 12 000 دج.
- استقبال الأطفال من ثلاث سنوات إلى أقل من خمس سنوات , قيمة الاشتراك هي 13 000 دج.
- استقبال أطفال التحضيري, قيمة الاشتراك هي 13 000 دج.
- الاستقبال الجزئي:
  - خاص بالأطفال المسجلين في الدوام الجزئي و يتم استقبالهم لفترة محدودة و معروفة صباحية أو مسائية.
  - قيمة الاشتراك حسب الفترة هي 10 000 دج.
- الاستقبال الاضطراري:
  - خاص بالأطفال الذين لدى أوليائهم ظروف طارئة, يقومون بتأمين أبنائهم للمؤسسة لساعات محدودة و ذلك حسب توفر الأماكن لدى المؤسسة.
  - قيمة الاشتراك حسب عدد الساعات المسجلة, بحيث اشتراك الساعة الواحدة 300 دج.
- كل ولي لديه أكثر من طفل في الدوام الكامل يستفيد من تخفيض 10 بالمائة على أحدهما.

مؤسسة متعددة الخدمات
... سماح عزيز الرحمن ...
رقم التسجيل: 24/01 -1951061118

2

الصّورة (02)

ثالثًا: وثائق خاصّة "ببيت الرّيحان":

الصّورة (04): الشكل الخارجي "لبيت الرّيحان"

الصّورة(05): وسائل التواصل وموقع "بيت الرّيحان"

رابعًا: صّور أركان بيت الرّيحان:

الصّورة (06): ركن الحياة العمليّة

الصّورة (07): ركن الثّقافيّات

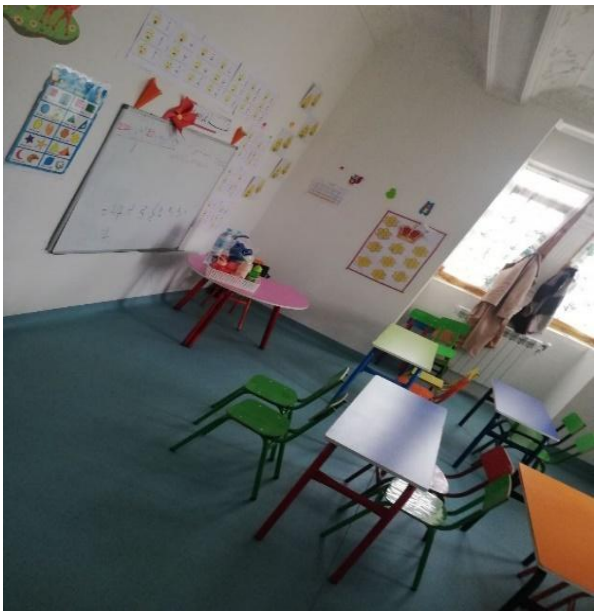
الصّورة (09): ركن التربيّة الحسّيّة

الصّورة (10) : ركن الرّياضيّات

الصّورة(11): ركن اللّغة

خامسا: الشّكل الدّاخلي لفصول بيت الرّيحان:

الصّورة: (12)



الصّورة: (13)

سادسًا: النّشاطات اللّسانيّة لبيت الرّيحان:

الصّورة(14): شاط الكتابة على صينية الرمل

الصّورة(15): نشاط الكتابة على الألواح

الصّورة (16): نشاط الكتابة على السبورة

الصّورة (18): نشاط مطابقة الكرات بالأرقام

الصّورة(19): نشاط مطابقة البرج الورديّ

الصّورة (20): نشاط الدرج البني

سابعًا: نشاط العناية بالبيئة في ركن الثّقافيّات

الصّورة (21): نشاط غرس النباتات

الصّورة (22): نشاط تنظيف المحيط

الصّورة (23):نشاط بطاقات أرقام الصّنفرة

الصّورة (24): نشاط حروف الصّنفرة

الصّورة(25): نشاط الخرز القصير

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 –قالمة–

كليّة الآداب واللّغات

قسم: اللّغة والأدب العربي

استبانة موجهة لمدرسي المنهج المونتيسوري في المؤسّسات التعليمية الخاصّة بأطفال ماقبل التّمدرس.

أثر منهج "ماريا مونتيسوري" في تنميّة المهارات اللّسانيّة لطفل ما قبل التّمدرس.

-بيت الرّيحان أنموذجا-

تخصص: لسانيّات تطبيقيّة.

إعداد الطالبتين:

- سارة حوالة
- خلود رحايلية

إشراف الدكتورة:

حدّة روابحية

السنة الجامعية: 2022/2021م

يسرّنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صمّمت لجمع المعلومات اللّازمة للدّراسة التي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربيّة وآدابها، تخصّص "لسانيّات تطبيقيّة" والموسومة بـ "**أثر المنهج المونتيسوري في تنمية المهارات اللّسانيّة لطفل ما قبل التّمدرس – نماذج مختارة–** ".

ونهدف من خلالها إلى معرفة أراء مدرّسي المنهج المونتيسوري في العديد من المؤسّسات التّعليميّة الخاصّة بأطفال ما قبل التّمدرس حول **كيفيّة تطبيقهم لهذا المنهج ومدى تجاوب الأطفال** معه.

ونظرا لأهميّة رأيكم في هذا الموضوع، نأمل منكم التّكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقّة، ونحيطكم علما أنّ جميع إجاباتكم لن تستخدم إلّا لأغراض علميّة.

المحور الأول: بيانات شخصيّة.

1. الجنس..... السّن..... الخبرة.....
2. المستوى الدّراسيّ: ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ تكوين مهني ☐
3. اسم المؤسّسة.....
4. الإقامة.....
5. عدد الأطفال.....
6. مراحلهم العمريّة
   - من1الى 3سنوات ☐
   - من 3الى 5سنوات ☐
7. هل توفر مؤسّستكم الخدمات التّالية؟
   - رعاية بنظام يوم كامل ☐
   - رعاية صباحيّة ☐
   - رعاية مسائيّة ☐

المحور الثّاني: بيانات خاصّة بالمنهج المتّبع

1. هل توظّفون منهج ماريا مونتيسوري؟.

دائما ☐ بكثرة ☐ قليلا ☐ نادرا ☐

لماذا؟ .....

.....

2. هل توفّر مؤسّستكم قسما خاصّا بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم: كم عددهم؟ .....

وكم من مربّية تهتمّ بهم؟ .....

3. ماهي أنواع الأنشطة التي تحرصون على تطبيقها مع الطّفل، سواء داخل القسم أو خارجه.....

.....

.....

4. هل توفّر مؤسّستكم الوسائل والأدوات الخاصّة بهذا المنهج؟. نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ " لا " لماذا؟ .....

.....

5. ما هي اللّغة التي تستخدمونها مع الأطفال؟. الفصحى ☐ الدارجة ☐ معا ☐

6. ما الذي يميّز فصل المونتيسوري عن الفصول الأخرى، من حيث البيئة والطّريقة؟ .....

.....

.....

.....

7. ماهي المعيقات التي تواجهك أثناء تطبيق هذا المنهج؟ .....

.....

.....

8. ما هو الهدف من تطبيق هذا المنهج؟ .....

.....

المحور الثّالث: بيانات خاصّة بكيفيّة التّعامل مع الطّفل المونتيسوري.

1. ماهي الفترة العمريّة الأنسب لتلقين هذا المنهج ولماذا؟ .....

.....

2. كيف تتعامل مع الطّفل كثير الحركة داخل الفصل؟ .....

.....

.....

3. كيف تتصرّف مع الطّفل الذي يعاني من ضعف الشّخصيّة؟ .....

.....

.....

4. كيف تتعامل مع الطّفل الانطوائي؟ .....

.....

.....

5. ماهي أنواع الرّعاية التي يحتاجها الطّفل حسب شخصيّته؟ .....

.....

.....

6. هل يواجه مدرّس المونتيسوري صعوبة في التّعامل مع الفروقات الفرديّة بين الأطفال؟ مع ذكرها إن وجدت؟

.....

.....

.....

المحور الرّابع: بيانات خاصّة بأثر المنهج المونتيسوري في تنمية المهارات عند الطّفل

1. ماهي المهارات التي يكتسبها الطّفل عند استعمال المنهج المونتيسوري؟ .....

.....

.....

2. هل ينمّي استخدام هذا المنهج المهارات اللّسانيّة (اللّغويّة) عند الطّفل؟ نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك؟ .....

.....

3. هل تجد أنّ مهارة السّماع قد تحسّنت عند الطّفل بالمقارنة مع أوّل يوم دخل فيه مؤسّستكم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

لماذا؟ .....

.....

4. هل أتقن الطّفل بمؤسّستكم مهارة التّحدّث؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "لا" لماذا؟ .....

.....

5. هل يجد الطّفل صعوبة في طرح أفكاره؟ نعم ☐ لا ☐

ما تقييمك لقراءة الطفل للجمل والكلمات؟.

ضعيف ☐ حسن ☐ جيّد ☐ ممتاز ☐

6. ما الذي أوصله إلى هذا المستوى من القراءة؟ .....

.....

7. هل استطاع طفل ما قبل التّمدرس المرور بأولى مراحل الكتابة بسلاسة؟ نعم ☐ لا ☐

كيف؟ .....

.....

8. ما هي اقتراحاتك ليكون هذا المنهج أكثر استخداما وفاعليّة في الوطن العربيّ عامة و في الجزائر خاصة؟.

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع، دار المعرفة، مطبعة الثريا، دمشق، (د-ط)، 1434هـ، 2012.

أولا: المصادر.

- **ماريا مونتيسوري:**

1. سر الطفولة، تر/ سلوى جادو، تق/ سعيد إسماعيل علي، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، (2002-2003).
2. ما الذي يجب أن تعرفه عن طفلك، تر/ خالد دويك، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2014-2015، ص11.

ثانيا: المعاجم

- **إبراهيم مصطفى وآخرون:**

1. المعجم الوسيط، دار العودة، مصر، ط2، 1972.

- **الزّمخشري [أبو القاسم محمود ا (ت 538هـ)]:**

2. أساس البلاغة، تحقيق أحمد عبد الرحيم محمود، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ط1، 1953.

- **شوقي السّيد الشّريفي:**

3. معجم المصطلحات التّربويّة "عربي إنجليزي – إنجليزي عربي"، مكتبة العبيكان، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 2000.

- **ابن منظور [أبو الفضل جمال الدّين، محمد بن مكرم (ت 711)]:**

4. لسان العرب مج6، مادة (ن هـ ج)، دار الجيل، بيروت، لبنان، (د-ط)، 1998.

- **يوسف الخيّاط:**

5. معجم المصطلحات العلميّة والفنيّة" عربي/ انجليزي/ فرنسي/ لاتيني"، دار لسان العرب، بيروت، لبنان،(د-ط)، (د-ت).

ثالثا: المراجع القديمة:

- **ابن جني: [أبو الفتح عثمان ت(392)]:**

1. الخصائص، تح/ محمّد علي النّجار، دار الهدى للطّباعة والنّشر، بيروت لبنان، ج1، ط2، (د-ت).

ابن خلدون [عبد الرحمان بن محمد ت(808)]:

2. المقدمة، تحقيق عبد الله محمّد الدّرويش، دار البلخي، دمشق، سوريا، ط1، 2004.

رابعا: المراجع الحديثة:

- **إبراهيم محمد عطا:**

1. المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2006.

- **إبراهيم محمّد علي حراحشة:**

2. المهارات القرائيّة وطرق تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، جامعة جرش، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، الطّبعة العربيّة 2013.

- **جلال الدّين المحلي [(864هـ) وجلال الدّين السّيوطي (911)].**

3. تفسير الجلالين بهامش المصحف الشريف بالرسم العثماني، مكتبة الصفا، دار البيان الحديثة، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

- **حامد عبد السّلام زهران وآخرون:**

4. المفاهيم اللّغوية عند الأطفال "أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها" دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004.

- **خولة أحمد يحيى وماجدة السيد عبيد:**

5. أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

- **رحمة عبد الباقي:**

6. مونتيسوري الثقافيات "دليل أساسيات وأنشطة الثقافيات بمنهج مونتيسوري من "3 إلى 6 سنوات"، شركة الرّؤية ميلاف للنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، 2019.

7. مونتيسوري الحياة العملية دليل أساسيات وأنشطة ركن الحياة العملية بمنهج مونتيسوري من "3 – 6 سنوات"، شركة الرؤية ميلاف للنشر والتوزيع، الجزائر،2019.

8. مونتيسوري الرّياضيّات" دليل أساسيّات وأنشطة ركن الرّياضيّات بمنهج مونتيسوري من 3-6 سنوات"، ج1، شركة الرّؤية ميلاف للنّشر والتّوزيع، الجزائر، (د-ط)، 2019.

9. مونتيسوري اللغة العربيّة "دليل فلسفة وأنشطة مونتيسوري لتعلّم اللغة العربية من 3-6 سنوات"، شركة الرّؤية ميلاف للنّشر والتوزيع، الجزائر، (د-ط)، 2019.

- **رشدي أحمد طعيمه:**

10. المهارات اللّغويّة – مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

- **سعدية محمد بهادر**

11. برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، دار السيرة للنّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2014.

- **سامي عريفج ومنى أبو طه:**

12. برامج طفل ما قبل المدرسة، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمان، الأردن، ط1، 2001.

- **سناء محمد سليمان:**

13. أدوات جمع البيانات في البحوث النّفسيّة والتربويّة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010.

- **عبد الرحمان بدوي:**

14. مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (د–ط)، 1963.

- **عبد الغني محمد إسماعيل العمراني:**

15. مشكلات أطفال ما قبل المدرسة وأساليب المساعدة فيها، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، اليمن، ط1، 2014.

- **عبد الله ناصح علوان:**

16. تربية الأولاد في الإسلام، ج2، دار السّلام للطّباعة والنّشر والتّوزيع، مصر، ط21، 1992.

- **عبد المجيد عيساني:**

17. نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011.

- **الغزالي [أبو حامد محمّد (ت 505هـ)]:**

18. إحياء علوم الدّين، دار ابن حزم للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

- **فهد خليل زايد:**

19. أساليب تدريس اللغة العربية بين المهاة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2013.

- **كامل عبد السلام الطراونة:**

20. المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

- **محمّد سرحان علي المحمودي:**

21. مناهج البّحث العلميّ، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط3، 2019.

- **محمد طه بدوي:**

22. المنهج في علم السّياسة، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندريّة، مصر، (د-ط)، 2000.

- **محمّد عدنان عليوات:**

23. تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، الطّبعة العربيّة، 2013.

- **محمد عطية الابراشي:**

24. الاتّجاهات الحديثة في التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 1994.

- **حمد محمد قاسم:**

المدخل إلى منهاج البحث العلمي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1999.

- **محمّد بن محمود آل عبد الله:**

25. دليل الآباء في تربية الأبناء، كنوز للنّشر والتّوزيع، ط1، 2012.

- **محمد ماهر عبد القادر:**

26. أسس المنطق الصّوري ومناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، مصر، ط1، 1998.

- **مصطفى غلفان:**

27. اللّغة واللّسان والعلامة عند سوسير في ضوء المصادر الأصول، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2017.

- **موريس شربل:**

28. موسوعة علماء التربية وعلماء النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1411هـ-1991.

- **نادية يوسف جمال الدين:**

29. تربية طفل ما قبل المدرسة "واقع وطموحات المستقبل"، المؤتمر العلمي السّنويّ الخامس المركز القومي للبحوث التربويّة والتّنمية لقسم التّربية، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2007.

- **هدى محمود النّاشف:**

30. تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2007.

- **وناس خيري وعبد الحميد بوصنبورة: إش/ محمّد زكريا:**

31. تربية وعلم النّفس "تكوين المعلّمين- السّنة الأولى"، الإرسال 1+2+3، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، الجزائر، 2008.

خامسا: الكتب المترجمة:

- **ليزا فان دير لندي:**

1. د. ماريا مونتيسوري في البيت العربي، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010.

2. مونتيسوري التطبيقات العملية مرحلة ما قبل المدرسة الأنشطة الحسية (الحواس)، دار الكلمة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2016.

سادسا: الدوريات:

- **آلاء محمد ياسين مدور:**

1. دور التّكرار في الذّاكرة وأثر ذلك على تطوير مهارة القراءة عند طلّاب اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، مجلّة العلوم الإنسانيّة الطّبيعية، مج 2، ع6، 2021/06/01.

- **أويابة صالح:**

2. أدوات جمع البيانات والمعلومات في الدّراسة الميدانيّة، النّدوة العلميّة حول منهجيّة IMRAD وتطبيقات SPSS، كلّية العلوم الاقتصاديّة والتّجاريّة وعلوم التّسيير، جامعة غرداية، 13 ديسمبر 2018.

- **حاتم حسين البصيص:**

3. تنمية مهارات القراءة والكتابة "استراتيجيّات متعدّدة للتّدريس والتّقويم"، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، سوريا، (د-ط)، 2011.

- **رحاب عبد الشّافي أحمد:**

4. كيف تنمّين في طفلك ملكة التّفكير، مجلّة العربيّ، وزارة الإعلام، الكويت، ع 432، نوفمبر 1994.

5. فعاليّة برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائيّة لتلاميذ الحلقة الثانية في التعليم الأساسي لدى طلبة كلية التربية، قسم اللغة العربية، المجلة التربويّة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، مصر، ع12، ج1، 1997.

- **منى محمود مصطفى محمد فرج:**

6. فعاليّة برنامج تدريبي بأسلوب منتسوري لتحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، المجلّة العربيّة للآداب والدّراسات الإنسانيّة، مصر، مج الرّابع، ع 15 أكتوبر 2020.

- **وليد بركاني:**

7. أهمّية الأسئلة في تعليميّة النّصوص الأدبيّة "دراسة تحليليّة نقديّة لكتب اللّغة العربيّة للتّعليم الثّانوي" حوليّات جامعة قالمة للّغات والآداب، ع21، ديسمبر 2017.

سابعًا: الدورات التكوينية والمقابلات:

- **شهرة كواشي:**

1. دورة مربية أطفال بمنهج المونتيسوري، مؤسسة نور للتعليم، قالمة، الجزائر، أكتوبر2021.

- **سماح عزوز:**

2. مقابلة حدثت يوم 2022/04/18، على السّاعة 10:15، بمقرّ مؤسّسة بيت الرّيحان قالمة.

ثامنًا: الموقع الالكتروني:

- **إبراهيم علي ربابعة:**

1. مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، الألوكة،(د- ط)، (د-ت)، ص05 ينظر www.alukah.net اطّلع عليه في2022/03/13.

- **رشيد التّلواتي:**

2. موقع تعليمٌ جديدٌ، ركن بيداغوجيا، ماذا تعرف عن منهج مونتيسوري التعليمي، www.new-educ.com نشر في 2015/04/13، اطلع عليه في 2022/03/11.

- **روان أحمد:**

3. نظريّة الجشطالت، موقع العربي، 19 جانفي 2020، https://e3arabi.com/?p=99800 اطلع عليه في 2022/03/10.

- **شوقي زقادة:**

4. دروس في منهجية البحث العلمي، مطبوعة بيداغوجيّة غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة 8ماي 1945، قالمة، 2016/2015 www.staff.univ-guelma.dz.

- **قضبان العدّ:**

5. مونتيسوري في المنزل www.arabicmontessori.com، نشر في 2016/01/31، اطلع عليه في 2022/06/07.

- **هواري سعاد:**

6. تقنيّات التّحقيق الميداني موجّهة لطلبة السّنة الثّالثة تهيئة عمرانيّة، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1(2020/2019).
7. الحوار مع الطّفل وأهمّيته، جريدة عنب بلدي، العدد 50، نشر في 2012/02/03 www.enabbaladi.net اطّلع عليه في 2022/06/08.
8. كل ما ترغب بمعرفته عن منهج مونتيسوري التعليمي في الإمارات، ينظر www.Bayut.com بتاريخ2022/04/09.

.

فهـــرس

مقدّمـــة.....7
فصـل أوّل: الإطار المفاهيميّ للدّراسـة 6
أوّلا_ مفهوم المنهج (curriculum): 8
1- لغة: 8
2- اصطلاحا: 10
ثانيًا_ منهج ماريا مونتيسوري (Maria Montessori): 11
1_ المبادئ العامّة لطريقة مونتيسوري: 13
2_ مراحل التّعليم لدى "مونتيسوري": 15
- المرحلة 1: من عمر الولادة حتّى 6 سنوات 15
- المرحلة 2: من عمر 6 سنوات حتّى 12 سنة.....16
- المرحلة 3 : من عمر 12 حتّى 18 سنة 16
- المرحلة 4: من عمر 18 حتّى 24 سنة.....16
ثالثًا_ التّعليم ما قبل التّمدرس: 16
1_ برامج "مونتيسوري" الموجّهة لأطفال ما قبل المدرسة: 18
2_ المستويات المتدرّجة لبرنامج مونتيسوري: 19
-برنامج المستوى الأوّل: 19
-برنامج المستوى الثّاني:
.....19
-برنامج المستوى الثّالث: .....
19
رابعًا_ المهارات اللّسانيّة: 20
1- المهارة:.....20
2- اللّسان:.....20
خامسًا_ أنواع المهارات اللّسانيّة:..... 21
1- مهارة الاستماع:.....23
أهميّة تنميّتها لطفل ما قبل التّمدرس:.....24
2- مهارة التّحدّث: 24
أهميّة تنميّتها لطفل ما قبل التّمدرس:.....25

3- مهارة القراءة: 25
أهميّة تعليمها لأطفال ما قبل التّمدرس: 27
4- مهارة الكتابة: 27
أهميّة تعليمها لأطفال ما قبل المدرسة: 28
خلاصة الفصل: 30
الفصل الثّاني: أركان منهج "ماريا مونتيسوري" وأثرها في تنميّة مهارات الطّفل اللّسانيّة 31
أوّلا_ الدّراسة الاستطلاعيّة: 32
1- منهج الدّراسة: 33
2- التّعريف بالمؤسّسة (مجتمع الدّراسة): 33
3- عيّنة الدّراسة: 33
4- حدود الدّراسة: 34
5- أدوات الدّراسة: 34
ثانيًا_ أركان منهج "ماريا مونتيسوري" ودورها في تنميّة المهارات اللّسانيّة: 36
1- ركن الحياة العمليّة: 37
2- ركن التربية الحسّيّة: 41
3- ركن الثّقافيّات: 44
4- ركن الرياضيات: 49
5- ركن اللغة: 55
ثالثًا_ عرض نتائج الدّراسة والتّحليل: 61
خاتمـــــة 88
ملحـــق 91
قائمة المصادر والمراجع 106
فهـــرس 114

ملخّص:

تهدف هذه الدّراسة إلى تفعيل منهج "ماريا مونتيسوري" في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، من أجل تنميّة المهارات اللّسانيّة وذلك باستثمار مبادئه وآليّاته المختلفة، فجاءت موسومة بـ «أثر منهج "ماريا مونتيسوري" في تنميّة المهارات اللّسانيّة لطفل ما قبل التّمدرس-بيت الرّيحان قالمة أنموذجًا-»، معتمدين على المنهج الوصفي التّحليلي والمنهج الإحصائي

وقد قسّمنا الموضوع إلى وحدات صغرى لمحاولة الإحاطة بجميع تفاصيله، بالاعتماد على الهيكلة القائمة على: مقدّمة وفصل نظريّ خاصّ بضبط المفاهيم الأساسية في الدّراسة، وآخر تطبيقيّ تضمّن دراسة ميدانيّة مع تحليل ومناقشة جميع النّتائج المتحصّل عليها وتلخيصها في خاتمة.

الكلمات المفتاحيّة: تفعيل، منهج "ماريا مونتيسوري"، أطفال ما قبل المدرسة، تنميّة، المهارات اللّسانيّة، بيت الرّيحان، الطّفولة المبكّرة.

Summary:

This study aims to active Maria Montisori's curriculum in pre-school children's programs, in order to devlop linguistic skills by investing its various principles and mechanisms, so it came to:" The Maria Montissori's curriculum in the development of linguistic skills for a pre-schooling childhouse is a model accrediet." On the descriptive analatical approach and the statistical approach.

The topic was devided into small units to try to brif all its details , based on the structure based on: Introduction and theorical chapter on controlling the basic consepts in the study, and another application that guarantees a fieled study with analysis and discussion of all the results obtainted and summarized in a conclusion.

Key words: activation, Maria Montissori curriculum, pre-scool children, development, linguistic skills, basil house, early childhood.