واقع ممارسات معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال في مكة المكرمة

The Reality of Kindergarten Teachers' Practices of the Active Dialogue Method when Directing Children's Behavior in Makkah

إعداد

أ.د. منال إبراهيم مديني
Dr. Prof. Manal Ibrahim Abdullah
أستاذ قسم الطفولة المبكرة
جامعة الملك عبدالعزيز
mmadyni@kau.edu.sa

أريج هاشم حسين
Areej Hashem Hussain
باحثة ماجستير دراسات طفولة
جامعة الملك عبدالعزيز
ayahyahussain@stu.kau.edu.sa

DOI: 10.21608/aatm.2024.331764.1059
تاريخ الاستلام: ٢٠٢٤/١٠/٢٨ م
قبول النشر: ٢٠٢٤/١١/٢ م

واقع ممارسات معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال في مكة المكرمة

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسات معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة من إعداد الباحثة، تتضمن قسمين رئيسين: القسم الأول ضم المعلومات العامة للعينة، بينما تجزأ القسم الثاني إلى مهارتي التواصل في الحوار (التواصل اللفظي – التواصل غير اللفظي)، وتكونت العينة من معلمات مرحلة رياض الأطفال اللاتي يقمن بتدريس المستوى الثاني والثالث في المدارس الأهلية في مكة المكرمة، وبلغ مجموع العينة (١١٦) معلمة، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية، وقد تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام التكرارات والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، بالإضافة لاختبار (ت) واختبار تحليل التباين (ANOVA)، وتوصلت الدراسة إلى أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥) بين درجة استخدام المعلمات لأسلوب الحوار عند توجيه السلوك وبين متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥) بين درجة استخدام المعلمات لأسلوب الحوار عند توجيه السلوك وبين متغير المستوى التعليمي اللاتي يقمن بتدريسه، حيث أن معلمات المستوى الثالث يمارسن مهارة الحوار بشكل أكثر فعالية من معلمات المستوى الثاني، وفي ضوء النتائج توصي الباحثة بما يلي: توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمات تركز على تطوير مهارات الحوار بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: أسلوب الحوار – مهارات الحوار – التواصل اللفظي – التواصل غير اللفظي – توجيه السلوك.

The Reality of Kindergarten Teachers' Practices of the Active Dialogue Method when Directing Children's Behavior in Makkah

Abstract:

This study aims to investigate the reality of kindergarten teachers' dialogue practices in guiding children's behavior. The researcher employed a descriptive methodology to achieve the study objectives. The research instruments included a questionnaire prepared by the researcher, comprising two main sections: the first section contained general information about the sample, while the second section was divided into two skills of communication in dialogue (Verbal communication - Nonverbal communication). The sample consisted of kindergarten teachers who teach second and third levels in private schools in Mecca, with a total sample size of (116) teachers, selected through random sampling. The study results were analyzed using frequencies, percentages, arithmetic means, and standard deviations, in addition to t-test and analysis of variance (ANOVA), The study revealed several findings, including There were no statistically significant differences at the significance level (0.05) between teachers' use of dialogue in behavioral guidance and the variables of academic qualification, years of experience, and number of training courses. However, there were statistically significant differences at the significance level (0.05) between teachers' use of dialogue in behavioral guidance and the educational level they teach, with third-level teachers practicing dialogue skills more effectively than second-level teachers, in light of these findings, the researcher recommends the following: Providing continuous training programs for teachers focusing on developing dialogue skills in general.

Keywords: Dialogue Method - Dialogue Skills - Verbal communication - Nonverbal communication - Behavioral Guidance.

المقدمة:

يعد الحوار من أساسيات صور التواصل في الحياة اليومية الاجتماعية للإنسان، وهو وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار وتحليل الموضوعات وتسهيل التفاهم بين الناس، بهدف تنمية شخصية الفرد وتعزيز قدرته على التفاعل بإيجابية، سواءً كان هذا التفاعل لفظي أو غير لفظي بين شخصين أو أكثر (أبو حليل، ٢٠١٩). حيث إن التفاعل اللفظي الذي يشمل استخدام الكلمات والعبارات المنطوقة يشكل ٧% من عملية الاتصال، بينما التفاعل غير اللفظي يشكل ٥٥% من عملية التواصل بين الأشخاص، فلغة الجسد والايماءات تستطيع إيصال المعاني بشكل أعمق وأكثر صدقًا، ويليه نبرة الصوت بتأثير يبلغ ٣٥% (الكحلوت، ٢٠١٥).

ولا نستطيع أن نغفل عن مدى أهمية الحوار مع الأطفال، فهو البوابة التي يتعرفون فيها على العالم من حولهم. وهو عامل رئيسي لتعزيز العلاقات الصحية والذكاء العاطفي والشعور باحترام الذات وفهمها، وعلاوة على ذلك فإن التواصل الفعال مع الأطفال يمكن أن يساعد في تحديد أي مخاوف أو تحديات قد يواجهونها، وبالتالي تمكين البالغين من تقديم الدعم والتوجيه المناسبين، وهذا بدوره يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على نموهم العاطفي والاجتماعي والإدراكي (Lane, 2020).

ومن جهة أخرى فإن للحوار دور كبير في تطور الجوانب المعرفية والسلوكية للطفل. فإنه يساعد الأطفال على فهم أنفسهم وتطوير اللغة والتواصل لديهم، واستيعاب المعاني التي يرجوها الكبار منهم، مما يزيد من قدرتهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، والتفاعل النشط مع محيطهم الخارجي (ميلاد، ٢٠١٥؛ Zwiers & Crawford., 2011). كما يساعد على تحويل تجارب الأطفال الخارجية إلى تمثيلات داخلية يسقطونها على تجارب أخرى جديدة Bodrova & Leong, (2007). حيث يصل الطفل إلى مرحلة تقييم سلوكه الشخصي دون الحاجة إلى المراقبة والتوجيه المستمر، لأن سلوكه في هذه المرحلة يكون ناتجًا عن قناعة داخلية، وذلك ما يسمى بالانضباط الذاتي للنفس (عيسى، ٢٠١٩؛ السعود، ٢٠١٨). كما أكدت الدراسات أن أسلوب الحوار قادر على تغيير سلوك الأطفال بنسبة (٣٠.٨%) لأن به ترويض للنفس على قبول النقد، واحترام آراء الآخرين (السلمي، ٢٠١٣).

ولا يخفى علينا تأثر سلوك الأطفال بجائحة كورونا عند إغلاق المدارس وتحويل التعليم عن بعد مما أدى إلى ظهور مشكلات سلوكية كثيرة ومتجددة (محمود، ٢٠٢٠). نتيجة عدم وجود مكان ملائم لخصائص المرحلة العمرية يتمكن فيه الطفل من التفاعل المباشر مع البيئة الخارجية وتفريغ طاقته باللعب بعيدًا عن المنزل (الصقعبي، ٢٠١٥). لأن من أكثر العوامل التي لها تأثير على تغيير سلوك الطفل، تواجده بداخل الروضة وتفاعله مع أقرانه ومع المعلمة بنسبة تغيير تبلغ (٥٠.٣%) (السلمي، ٢٠١٣).

ومما لا شك فيه أن فهم سلوكيات الأطفال يشكل تحديًا كبيرًا للمعلمات، حيث يتطلب منهن مهارات عالية في التحليل والملاحظة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن لكل طفل سمات واحتياجات خاصة تميزه عن غيره، وبذلك فالمعلمة تحتاج أيضًا إلى التعرف على طور النمو الخاص بكل طفل، لتتمكن من التعامل معه بالطريقة الأمثل، وينبغي عليها استخدام مهارات الحوار بطريقة فعالة لتتيح لها التعرف على الأسباب الحقيقية وراء سلوك كل طفل (Bandura, 2021 ؛ Soto et al., 2022).

في النهاية فإن أساليب التواصل ما بين المعلمة والطفل مهمة للتكوين النفسي والعقلي له، وخلق مساحة من الحوار وسماع الطرف الآخر والإصغاء إلى أفكاره، ينمي فيه مفهوم المناقشة للوصول إلى الحق والصواب، من خلال القدرة على التعبير عن آرائه ومناقشتها من وجهة نظره دون الحكم عليه مسبقًا، فترسيخ مبدأ الحوار بالنسبة للطفل كتشكيل الصلصال، فيه تهذيب وتأديب له وتوجيه لسلوكه وتقويمه.

مشكلة الدراسة:

إن الطفل في مرحلة رياض الأطفال يكون محبًا للاستكشاف والبحث والسؤال عن كل ما يدور حوله، فإن ذلك يقود إلى ظهور أنواع مختلفة وجديدة من السلوك، لذلك ينبغي على الأشخاص المحيطين بالطفل إدراك خصائص هذه المرحلة العمرية لكي يتمكنوا من إشباع حاجات الأطفال الأساسية كالحاجة إلى التعلم والتفاعل مع البيئة وتقبل الذات وكل ما يتعلق بالمشاعر الداخلية كالتعامل مع الغضب أو الخوف والشعور بالذنب (البكور، ٢٠١٨).

وتبدأ معظم سلوكيات الأطفال بالظهور في الروضة وبين الأقران نتيجة التفاعل بينهم، وانتقال ثقافاتهم بين بعضهم البعض، ويقع على عاتق المعلمة تعزيز تلك السلوكيات أو تثبيطها، وينبغي أن يكون ذلك بطريقة وأسلوب يُشبع فضول الطفل، حتى يدرك ويعي السبب في قبول أو رفض السلوك المحدد (شرارة، ٢٠١٦).

وبشكلٍ عام فإن هذه المرحلة غنية بالأساليب والمنهجيات التي يمكن من خلالها توجيه سلوك الأطفال، ويمكن للمعلمة اختيار الطريقة الأنسب حسب احتياجات أطفالها (بطرس، ٢٠١٧). وقد ركزت طرق التعليم الحديثة على ضرورة التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم بحيث يكون دور الطفل إيجابيًا وليس مقتصرًا على الاستماع وتنفيذ التوجيهات، ومن أنجح الأساليب في التعامل مع الأطفال والتي يغفل عنها الكبار هو أسلوب الحوار، فهو من الأساليب القائمة على الحب والتفاهم والتواصل، التي تؤدي إلى التقرب إلى الأطفال ووصولهم إلى الانضباط الذاتي في سلوكهم (عيسى،٢٠١٩).

كما اتضح أن هناك تفاوت في فهم وتطبيق أسلوب الحوار بالطريقة الصحيحة ما بين المعلمات. حيث تعتمد مجموعة منهن على أسلوب الحوار المغلق الذي يقوم على طرح خيارات محددة من قِبل المعلمة، ولا يكون للطفل دور فعال وإيجابي به، بينما يستخدم البعض أسلوب الحوار المفتوح الذي يحفز الطفل على المناقشة والتفاعل وإبداء الرأي والتفاعل بإيجابية (Hedegaard & Penthin, 2020).

وقد لاحظت الباحثة أثناء العمل الميداني كثرة استخدام أسلوب التوجيه المباشر، الذي تصف فيه المعلمة السلوك الإيجابي والسلبي ومدحه أو ذمه دون التحاور مع الطفل وتفسير السبب لقبول أو رفض السلوك. وقد يعود ذلك إلى عدة عوامل منها كثرة عدد الأطفال بداخل الفصل الواحد أو كثرة الضغوطات والالتزامات التي تقع على عاتق المعلمة (إمام، ٢٠٢٢).

ومن منطلق أهمية الحوار مع الطفل، وضرورة توجيه سلوك الأطفال في هذه المرحلة التي تمتد آثارها إلى جميع المراحل العمرية اللاحقة، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما هو واقع ممارسات معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة والفرضيات التالية:

- ما درجة استخدام المعلمة لمهارة التواصل اللفظي عند توجيه سلوك الأطفال؟
- ما درجة استخدام المعلمة لمهارة التواصل غير اللفظي عند توجيه سلوك الأطفال؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير المستوى الذي يتم تدريسه عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير عدد الدورات التي أخذتها المعلمة المتعلقة بأسلوب الحوار عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على قياس واقع ممارسات معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال، وذلك من خلال الكشف عن:

١. درجة استخدام المعلمة لمهارة التواصل اللفظي عند توجيه سلوك الأطفال.

٢. درجة استخدام المعلمة لمهارة التواصل غير اللفظي عند توجيه سلوك الأطفال.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية دور معلمة رياض الأطفال الأساسي عند توجيه سلوك الأطفال، حيث تتلخص الأهمية فيما يلي:

الأهمية النظرية

١. تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة – من الدراسات النادرة التي تناولت جانب استخدام أسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال.
٢. تنبع أهميتها من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة لكونها مرحلة عمرية مهمة يتم فيها تشكيل جوانب الطفل المختلفة
٣. تقديم مادة علمية تُظهر أثر أسلوب الحوار في طريقة تفكير الطفل نحو تصرفاته.

الأهمية التطبيقية

١. لفت انتباه المعنيين بالطفل إلى ماهية الأسلوب الأنسب للتعامل مع الطفل في المواقف المختلفة.
٢. إرشاد المعلمات إلى مهارات التفكير التي من الممكن تحفيزها عند استخدام أسلوب الحوار بطريقة صحيحة مع الطفل.
٣. فتح الآفاق للباحثين في بناء دراسات أخرى متعلقة باستخدام أسلوب الحوار مع الأطفال من جوانب أخرى.

منهج الدراسة:

اتّبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة وأهداف البحث، حيث إن المنهج الوصفي يهدف إلى جمع المعلومات والحقائق حول ظاهرة ما، ودراستها كما هي موجودة على أرض الواقع بطرق علمية تؤدي إلى فهم جوانب الظاهرة بشكل دقيق وواضح (المحمودي، ٢٠١٩).

مصطلحات الدراسة:

الحوار:

التعريف الاصطلاحي: عرفه الهاشمي (٢٠٠٦) على أنه "وسبلة تستخدم الإقناع الذاتي لتمحيص الأفكار والمعلومات السابقة، واختبارها بطريق غير مباشر للتأكد من صحتها أو خطئها؛ لذا فهي لا تعتمد التلقين المجرد القائم على الأمر والنهي أو على مجرد الإلقاء والسماع المطلقين، فالحوار طريقة تقوم على المناقشة المتبادلة بين طرفين وتتخللها أسئلة وإجاباتها" (ص٤٥١).

التعريف الإجرائي: هو تفاعل وتواصل إيجابي بين المعلمة والطفل بهدف التواصل وتحقيق أهداف معينة: تعزيز قيم، إكساب معلومة، نقل ثقافة، تبادل آراء وأفكار، حل مشكلات، وتعبير عن المشاعر.

مهارات الحوار:

التعريف الاصطلاحي: مهارات حياتية رئيسية ضمن مهارات القرن الواحد والعشرين تمكن المعلم من استخدام أسلوب الحوار بالطريقة الأمثل (مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، ٢٠١٥).

التعريف الإجرائي: مهارات التواصل التي ينبغي توافرها لدى المعلمة أثناء تحاورها مع الطفل وتتمثل في (التواصل اللفظي – التواصل غير اللفظي)، ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة في استبانة درجة استخدام أسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال.

التواصل اللفظي:

التعريف الاصطلاحي: عرفه الضلاعين وأبو أسعد (٢٠١٨) بأنه التواصل الذي تستخدم فيه اللغة واللفظ المنطوق كرسالة، يستقبلها الآخرون بحاسة السمع.

التعريف الإجرائي: مهارات التواصل اللفظي التي ينبغي توافرها لدى المعلمة أثناء تحاورها مع الطفل، ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة في استبانة درجة استخدام أسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال، تحت بنود التواصل اللفظي.

التواصل غير اللفظي:

التعريف الاصطلاحي: التواصل الذي يعتمد على لغة الجسد والإشارات للتعبير عن المشاعر والأفكار والآراء (الكحلوت، ٢٠١٥).

التعريف الإجرائي: مهارات التواصل غير اللفظي التي ينبغي توافرها لدى المعلمة أثناء تحاورها مع الطفل، ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة في استبانة درجة استخدام أسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال، تحت بنود التواصل غير اللفظي.

السلوك:

التعريف الاصطلاحي: فعل أو رد فعل نتيجة للاستجابة على محفز داخلي أو خارجي (الهماشي، ٢٠١٥). وفي تعريف آخر، أي نشاط يصدر عن الإنسان، سواء كان إرادياً أو غير إرادي (أبو حمدان، ٢٠٠٣).

التعريف الإجرائي: الأفعال والأقوال المحمودة أو المذمومة التي تؤدي نتائجها إلى تقوية علاقة الطفل بنفسه وبغيره، كالثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الآراء والمشاعر والاحترام، أو تؤدي إلى اضطراب علاقة الطفل بنفسه أو بغيره كالقلق والانسحاب، والعدوان والتمرد.

إجراءات البحث:

- **منهج البحث:**

اتُّبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة وأهداف البحث، حيث إن المنهج الوصفي يهدف إلى جمع المعلومات والحقائق حول ظاهرة ما، ودراستها كما هي موجودة على أرض الواقع بطرق علمية تؤدي إلى فهم جوانب الظاهرة بشكل دقيق وواضح (المحمودي، ٢٠١٩).

- **مجتمع البحث وعينته:**

تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات مرحلة رياض الأطفال اللاتي يقومون بتدريس المستوى (الثاني – الثالث) في الروضات الأهلية في مدينة مكة المكرمة لعام ١٤٤٤هـ –

١٤٤٥هـ البالغ عددها ٦٢ روضة بمجمل ٣٣٥ معلمة، وتم إصدار خطاب إحصائية عدد الروضات والمعلمات في الروضات الأهلية بمكة المكرمة، من خلال إدارة تعليم مكة المكرمة.

- **عينة الدراسة:**

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أسلوب العينة العشوائية البسيطة (Simple Random Sample). وقد عمدت الباحثة إلى استخدام هذا الأسلوب بهدف الوصول إلى عينة معلمات تضم تنوعًا ثقافيًا واجتماعيًا.

- **إجراءات سحب العينة:**

أثناء التطبيق الميداني قامت الباحثة بإرسال الاستبانة إلكترونيًا عبر تطبيق الواتس آب (whats up) إلى معلمات مرحلة رياض الأطفال في المدارس الأهلية في مكة المكرمة والبالغ عددهم (٣٣٥) معلمة، وذلك لعدم تواجد الباحثة في منطقة مكة المكرمة أثناء القيام بإجراءات الدراسة، وبلغ إجمالي المعلمات اللاتي قاموا بالإجابة على الاستبانة (١١٦) معلمة.

- **وصف خصائص عينة الدراسة:**

يتضح من خلال الجدول (١) أن خصائص عينة الدراسة من حيث المؤهل العلمي أظهرت أن غالبية المعلمات يحملن درجة البكالوريوس (٥٠%)، يليهن الحاصلات على الدبلوم وتخصصات أخرى (٣٥.٣%)، ثم الدراسات العليا (١٤.٧%) ويشير هذا إلى أن مستوى التحصيل العلمي لدى المعلمات بشكل عام جيد.

كما أن لدى العينة مزيجًا من المعلمات ذوات الخبرة القليلة والمتوسطة والكبيرة، وكانت النسبة الأعلى لفئة الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات وهي تشكل (٤٨.٣%) من العينة، في حين أن سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات بلغت (٢٥%)، وأكثر من ١٠ سنوات (٢٦.٧%).

وبالنسبة إلى الدورات التدريبية، فيتضح لنا، أن أكثر من نصف المعلمات حصلن على ٤-١٠ دورات تدريبية حول أسلوب الحوار في التعليم والتعلم بنسبة (٥١.٧%)، فيما كانت نسبة المعلمات اللاتي حصلن على أقل من ٣ دورات (١٧,٢%)، وأكثر من ١٠ دورات (٣١%)، وتشير هذه النسب إلى اهتمام المعلمات بتطوير مهاراتهن في هذا المجال.

وأخيرًا كانت غالبية المعلمات يدرسن المستوى الثاني بنسبة (٥٤.٣%)، يليهن اللواتي يدرسن المستوى الثالث (تمهيدي) بنسبة (٤٥.٧%).

جدول (١) خصائص العينة حسب المتغيرات

المتغيرات	المجموعات	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم وتخصصات أخرى	٤١	%٣٥.٣
	بكالوريوس	٥٨	%٥٠.٠
	دراسات عليا	١٧	%١٤.٧
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٩	%٢٥.٠
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥٦	%٤٨.٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	%٢٦.٧
الدورات التدريبية التي تتبع أسلوب الحوار في عملية التعليم والتعلم	أقل من ٣ دورات	٢٠	%١٧.٢
	من ٤ إلى ١٠ دورات	٦٠	%٥١.٧
	أكثر من ١٠ دورات	٣٦	%٣١.٠
المستوى الذي يتم تدريسه	المستوى الثاني	٦٣	%٥٤.٣
	المستوى الثالث (تمهيدي)	٥٣	%٤٥.٧

الإطار النظري والدارسات السابقة

مفهوم الحوار:

الحوار لغة:

تعود كلمة الحوار في أصلها إلى (حور) ويعرفه ابن منظور (١٤١٤) حور: الحَوْرُ: الرُّجُوعُ عَنِ الشَّيْءِ وإِلى الشَّيْءِ، حارَ إِلى الشَّيْءِ وَعَنْهُ حَوْراً ومَحاراً ومَحارَةً وحُؤُوراً: رَجَعَ عَنْهُ وإِليه، وذكر أن كلمة حوار في اللغة "وأحار عليه جوابه: رده. وأحرت له جوابا وما أحار بكلمة، والاسم من المحاورة الحوير، تقول: سمعت حويرهما وحوارهما" (الجزء ٤، ص.٢١٨). وذكر الهويش (٢٠٢٤) أن "الحوار عند علماء اللغة: تراجع الكلام، وورد في لسان العرب: وهم يتحاورون أيْ يتراجعون الكلام. والمحاورة: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة" (ص.٤٨).

الحوار اصطلاحًا:

عرفه ديماس (١٩٩٩) على أنه حديث بين شخصين، يغلب عليه طابع الهدوء، بعيدًا عن الخصومة، ولا يجبر أحدهما الآخر على فرض رأيه. كما أشار بو سنينة (٢٠٢١) إلى أنه أحد أساليب الكلام بين شخصين وأكثر، تهدف إلى تبادل الأفكار والاستمتاع والتفاعل وفهم وجهات النظر المختلفة، وتضمه وحدة الموضوع والمضمون والوضوح. في حين عرفه الهاشمي (٢٠٠٦) على أنها طريقة لا تعتمد على التلقين، بل تستخدم المناقشة وطرح الأسئلة، للوصول إلى الاقتناع الذاتي، من خلال عرض المعلومات السابقة والتأكد من مدى صوابها وخطئها.

ومفهوم الحوار في اصطلاح علماء اللغة له معاني عديدة وإن كانت في المجمل تدور حول حديث شخصين ونقل الأفكار بحرية وفي جوٍ هادئ إلا أن ما يهمنا في هذه الدراسة هو الحوار التربوي، وقد عرفه العلايلي (٢٠٢١) بأنه: تداول الكلام بين طرفين بطريقة متكافئة دون أن يغلب أحدهما الآخر في جو هادئ، كما أن راشد (٢٠٢٣) عرف الحوا ر التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة بأنه: قدرة الطفل على التفاعل المعرفي والعاطفي والسلوكي مع من حوله.

مترادفات الحوار:

هناك بعض المترادفات للحوار، والتي قد يعتقد البعض أن لها نفس المعنى، وسنستعرض فيما يلي أبرزها:

المناقشة: تختلف المناقشة عن الحوار بأنها التحدث حول مشكلة معينة، وتحليلها وتحديد جوانبها، ومن ثم اقتراح الحلول لها، ويقع الاختيار على الحل عن طريق رأي الأغلبية (المغامسي، ٢٠٠٧).

المجادلة: "الجَدَل، وَهُوَ شدَّة الخصومة" (ابن منظور، ١٤١٤، الجزء ١١، ص.١٠٥). وفيه قمع للطرف الآخر والتشكيك في كلامه وإقامة الحجة عليه (شرارة، ٢٠١٦).

المناظرة: هي محاولة إثبات وجهة النظر، عن طريق عرض الأدلة والبراهين، لكسب القضية لصالحه (الهويش، ٢٠٢٤).

الحوار في القرآن والسنة:

الحوار في الفرآن الكريم والسنة النبوية من الأمور المركزية التي وضحها الله سبحانه وتعالى في آياته، وتعامل بها الرسول صلى الله عليه وسلم مع الأشخاص من حوله.

الحوار في القرآن:

إن الحوار في القرآن الكريم جاء متنوعًا، فيختلف باختلاف السياق الذي أُنزل فيه، ويمكن تقسيمه إلى الحوار الخطابي أو التعبدي، الحوار الوصفي، الحوار القصصي، والحوار الجدلي، وكلها تخاطب النفس الإنسانية وتربيها، وتنمي العواطف الوجدانية وتلبي الحاجات الإنسانية والاجتماعية والتشريعية (النحلاوي، ٢٠٠٧).

وقد ذكرت كلمة الحوار صراحةً في ثلاث مواضع في القرآن الكريم، وهي كالآتي:

- الأول في قصة أصحاب الجنة قوله تعالى " ﴿وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا﴾ (القرآن الكريم، الكهف:٣٤)
- الثاني في نفس الموضع قوله تعالى " ﴿قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلًا﴾ (القرآن الكريم، الكهف:٣٧).
- الثالث عندما شكت خولة بنت ثعلبة أمر زوجها إلى الله فيقول تعالى ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا ۚ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ (القرآن الكريم، المجادلة:١)

خصائص الحوار في القرآن الكريم

يتميز الحوار في القرآن الكريم بمخاطبته للعقل والوجدان، فهو قوي الحجة والبرهان، يربي النفس ويهذبها، ويلفت العقل إلى ماهية الحق والصواب، كما أنه يشمل جميع جوانب الحياة ويتضمن عدة مواضيع دينية وتشريعية واجتماعية، كما أنه واضح وبسيط وسهل الفهم (المغامسي، ٢٠٠٧). وأضاف النحلاوي (٢٠٠٧) أن للحوار في القرآن أساليب متنوعة، تراعي حاجات جميع الأشخاص، فهناك الحوار التعليمي والتعبدي، والحوار الجدلي والإرشادي، ويتميز بالتدرج في الإقناع، والواقعية في السرد دون المبالغة والتجميل.

الحوار في السنة:

لقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم مثالًا يحتذى به في الحوار بأرقى صورة، فقد كان عليه الصلاة والسلام يطبق أسلوب الحوار في شتى تعاملاته، وكان يستخدمه مع المسلمين وغيرهم، لإقامة الحجج وتقريب وجهات النظر. والأمثلة لذلك كثيرة، سنذكر منها موقفاً له عليه الصلاة والسلام مع أحد كفار قريش، ويتجلى في هذا الموقف أدبه عليه الصلاة والسلام وقوة حجته وحسن تحاوره حتى مع غير المسلمين.

يُروى أنه جاء عُتبة بن ربيعة حتى جلسَ إلى رسولِ اللهِ -صلى الله عليه وسلم-، فقال: يا ابن أخي، إنك منا حيث قد علمت من السِّطَةِ في العشيرة، والمكان في النَّسبِ، وإنك قد أتيت قومك بأمر عظيم، فرقت به جماعتهم، وسفهت به أحلامهم، وعبت به آلهتهم ودينهم، وكفرت به من مضى من آبائهم، فاسمع مني أعرض عليك أمُورًا تنظر فيها لعلك تقبل منها بعضها. قال: فقال رسول -صلى الله عليه وسلم-: (قل يا أبا الوليد أسمع)، قال: يا ابن أخي، إن كنت إنما تريد بما جئت به من هذا الأمر مالاً جمعنا لك من أموالنا حتى تكون أكثرَنا مالًا، وإن كنتَ تريدُ به شَرَفًا سوَّدناك علينا حتى لا نقطع أمراً دونك، وإن كنت تريدُ به مُلكًا ملكناك علينا، وإن كان هذا الذي يأتيك رِئيًا تراه لا تستطيع ردَّه عن نفسك طلبنا لك الطبَّ، وبذلنا فيه أموالنا حتى نبرئك منه، فإنه ربما غلب التابعُ على الرجل حتى يُداوى منه.

حتى إذا فرغ عُتبة ورسول الله -صلى الله عليه وسلم- يستمعُ منه، قال: (أقد فرغت يا أبا الوليد؟) قال: نعم، قال: (فاسمع مني)، قال: أفعل، فقال: (بسم الله الرحمن الرحيم* حم* تَنزِيلٌ مِّنَ الرَّحمَنِ الرَّحِيمِ) (القرآن الكريم، فصلت: ١-٢). ثم مضى رسول الله فيها، يقرؤها عليه، فلما سمعها منه عتبة أنصت له، وألقى يديه خلف ظهره مُعتمداً عليهما، يسمع منه، ثم انتهى رسول الله -صلى الله عليه وسلم- إلى السجدة منها فسجد، ثم قال: (قد سمعت يا أبا الوليد ما سمعت، فأنت وذاك)، فقام عتبة إلى أصحابه، فقال بعضهم لبعض: نحلف بالله لقد جاءكم أبو الوليد بغير الوجه الذي ذهب به، فلما جلس إليهم قالوا: ما وراءك يا أبا الوليد؟ قال: ورائي أني سمعت قولًا والله ما سمعت مثله قط! والله ما هو بالشعر ولا بالسحر، ولا بالكهانة، يا معشر قريش، أطيعوني واجعلوها بي، وخلوا بين

هذا الرجل وبين ما هو فيه فاعتزلوه، فوالله ليكونن لقوله الذي سمعت منه نبأ عظيم، فإن تصبه العرب فقد كفيتموه بغيركم، وإن يظهر على العرب فملكُهُ مُلككم، وعزُّهُ عزُّكم، وكنتم أسعدَ الناس به، قالوا: سَحَرَكَ والله- يا أبا الوليدِ بلسانه! قال: هذا رأيي فيه، فاصنعُوا ما بدا لكم." (الندوي، ١٤١٤).

خصائص الحوار النبوي:

من أبرز خصائص الحوار النبوي عدم المقاطعة واحترام حديث الطرف الآخر وحسن الإنصات إليه حتى يفرغ من كلامه، كما أنه يراعي طرح الأسئلة للتأكد من فهم الموضوع كما ينبغي، وتهيئة ذهن المتلقي للرد على كلامه (رمضاني، ٢٠١٩). كما أن الحوار النبوي تميز بالبلاغة والفصاحة، وحسن اختيار المواضيع (المغامسي، ٢٠٠٧).

أهداف الحوار:

إن الطبيعة البشرية دائمة التغير، وهنا تمكن أهمية الحوار والهدف منه بشكل عام، حيث إنه يعمل على سد الفجوات ما بين المتحاورين، والاضطلاع على ما يمتلكه الآخرون من معارف ومعلومات وتوجهات، وتوضيح اللبس والاختلاف والأمور المشتركة ما بين الأشخاص، ويعني ذلك الوصول إلى حلول ترضي كافة الأطراف (الشويعر والصقهان، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٨).

أما بالنسبة للحوار داخل المؤسسات التربوية، يكمن الهدف منه في تقبّل الطرف الآخر، وتقارب وجهات النظر والتواصل الفعّال بين أفراد المؤسسة التربوية، مما ينتج عنه تعزيز العلاقة ما بين الطلاب والعاملين داخل المدرسة وتنمية ثقتهم بأنفسهم، مما يساعد في تنمية شخصياتهم، كما أنه يساعد في تنمية مهارات البحث والاكتشاف لدى المتعلمين، ويزيد من الوعي بالمشاكل أو العقبات تواجههم، والمساهمة في توجيههم وتقويم الأخطاء وتصحيحها بطريقة إيجابية (بعطوش وقوميدي،٢٠١٩).

وأضاف العلايلي (٢٠٢١) أن الحوار التربوي يهدف إلى: تنمية قدرة الأطفال على التعامل الإيجابي ضمن محيطهم الاجتماعي حيث إنه يعمل على إثراء لغة الأطفال وزيادة حصيلة المفردات، والرقي بأساليب توصيل الكلمات، وتنمية قدرة الأطفال على التعبير عن المشاعر والأفكار مما يساهم في التخفيف عن بعض المشكلات النفسية مثل الخوف والقلق والانطوائية، وتفريغ مشاعر الكبت

والإحباط، بالإضافة إلى أن الحوار التربوي يهدف لتنمية الجوانب المعرفية والإدراكية وخاصةً قدرة الأطفال على التفكير المنطقي والنقد البنّاء ومهارة اتخاذ القرارات لأنه يبين للطفل فهم جميع جوانب المعرفة التي يجهلها، كما أن الحوار يساعد الطفل على تنمية قدراتهم الإبداعية ودعم روح المبادرة والاستكشاف، أما الطفل المحاور فيساعد المعلمات في فهم الصعوبات التي تواجهه وفهم أفكاره ومشاعره واحتياجاته الفردية مما يساعد المعلمة في اختيار الأسلوب التربوي الذي يتناسب معه.

آداب الحوار:

أشار حميد (٢٠٠٩) أن من أهم آداب الحوار أن يتحلى المتحاور بالقول الحسن والليل أثناء التحدث، ويبتعد عن الخصومة والتحدي، وقد قال سبحانه وتعالى: {وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا} (القرآن الكريم، البقرة:٨٣، وإن التحلي بالحسن فالقول ينبغي أن يأتي مقرونًا بالتحلي بحسن الاستماع، حيث يجب أن يحترم الإنسان الوقت، فلا يستأثر هو بالكلام، بل يعطي الآخرين فرصة للتحدث وينصت إليهم.

وأضاف حجازي (٢٠١٣) أنه ينبغي للمتحاور أن يغلب عليه الهدوء واللباقة في الحديث، واختيار الكلمات المناسبة، كما نوه إلى أن من الأدب في الحوار احترام خصوصية الآخرين، وعدم التدخل في حياتهم الشخصية. وفي حين صدر عن الشخص أفعال أو كلمات أو إيماءات تسيء للآخرين بشكلٍ غير مقصود، يتحتم عليه المسارعة والاعتذار عما بدر منه (ساري، ٢٠١٣). كما أن من آداب الحوار تعويد النفس على قبول الحق في حال تبين أنه كان على خطأ، وأن يكون المتحاور قدوة حسنة لغيره في احترام آراء الآخرين (السعيد، ٢٠١٤).

مهارات الحوار:

يعتبر الحوار شكلًا من أشكال التواصل اللغوي بين الأشخاص، وهي وسيلة أساسية لتعليم الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الدراسية، حيث إن تواصل الطفل داخل المدرسة وخارجها يعتمد بشكل كبير على تواصله اللغوي، إذ أن طبيعة التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي تعتمد على التأثيرات المتبادلة بين المتحدث والمستمتع كتبادل المعلومات والمشاعر والإشارات ولغة الجسد (أحمد، ٢٠١٦)، وللحوار أصول ومهارات ينبغي التحلي بها، كحسن الاستماع، إقامة الحجة

والمحاورة بالحسنى (حميد، ٢٠٠٩). وأضاف ماجيو (٢٠٠٩) استخدام الأسئلة المفتوحة والمغلقة، والانصات وتحليل العبارات التي يستخدمها الطرف الآخر في الحوار، ضبط الحوار من المهارات المهمة، بحيث لا ينتقل المحاور إلى نقطة أخرى إلا بعد التأكد من النقطة الأولى، لأن الغالب على الحوارات الاستطراد والتنقل بين النقاط دون الانتهاء منها. وفي الدراسة الحالية سنركز على مهارة التواصل في الحوار، وهي:

مهارة التواصل:

إن التواصل هو أساس استمرار العلاقات بين الناس، فنحن نأخذ انطباعاتنا عن الأشخاص، ونكون لكل شخص صورة من أفكاره ومعتقداته، تتشكل من خلال تفاعلنا وتواصلنا معه، تمكننا من معرفة الطريقة الأمثل للتواصل والحوار معه، وكذلك الحال بالنسبة لنا فنحن نعبر عن آرائنا وأفكارنا للآخرين، فيشكلون عنا تصورات تفيدهم في التعامل معنا، ولا ينبغي لهذا التواصل أن يكون عن طريق الكلمات وحسب، بل يجب استخدام لغة الجسد المناسبة لكل موقف، فإن رفع الحاجبين أثناء التحدث، أو التغيير في نبرة الصوت يعطي دلالات عميقة أكثر مما تعطيه الكلمات وحدها (حجازي، ٢٠١٣).

والجدير بالذكر أن التفاعل اللفظي الذي يشمل استخدام الكلمات والعبارات المنطوقة يشكل ٧% من عملية الاتصال، بينما التفاعل غير اللفظي يشكل ٥٥% من عملية التواصل بين الأشخاص، فلغة الجسد والايماءات تستطيع إيصال المعاني بشكل أعمق وأكثر صدقًا، ويليه نبرة الصوت بتأثير يبلغ ٣٥% (الكحلوت، ٢٠١٥).

وقد وضحت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة كفاءات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى معلمات رياض الأطفال بحسب بعض المتغيرات، واشتملت عينته على (٨٩) من معلمات رياض الأطفال بمدينة كويه، واستخدم الباحث أداة الملاحظة لمعرفة كفاءات المعلمات، وتوصلت نتائجه إلى أن المعلمات يمتلكن مهارات تواصل بمستوى متوسط. وفيما يلي سنستعرض نوعي التواصل اللفظي وغير اللفظي.

التواصل اللفظي:

التواصل اللفظي هو القدرة على التواصل، والتعبير عن الأفكار والمشاعر، ونقل الخبرات والمعارف بكلمات منطوقة شفهيًا، وهو مهارة يكتسبها الأطفال في مسيرتهم التعليمية بعد التدريب عليها وممارسة أساليبه المختلفة وهي المناقشة وحكاية القصص وإلقاء الكلمات والخطب وإكمال القصص الناقصة، وسرد القصص المقروءة والمسموعة، وإعطاء التعليمات، ووصف الأشياء وصفًا تفصيليًا (أحمد، ٢٠١٦)، ومهارة التواصل اللفظي تعتبر شكلًا من أشكال الحديث والمحاورة، ولا يقصد بها فقط مجموعة من المهارات اللغوية التي يتمكن منها الطفل ليعّبر في سهولة ويسر بل إنّ لها بعد أعمق من ذلك يرتبط بتحصيل المعلومات والوصول للحقائق والخبرات (المغنج، ٢٠٢٢)،

وأضاف أبو شنب والعتيبي (٢٠١٥) أن التواصل اللفظي هو التفاعل الذي يتم بين شخصين أو أكثر، باستخدام حاسة السمع أو البصر، بحيث يكون إما منطوقًا أو مكتوبًا، أي أننا نستخدم اللغة للتعبير ونقل المشاعر والأفكار، وفي التواصل اللفظي يجدر بنا انتقاء الكلمات والعبارات التي تخدم المعنى، كما ينبغي لنا الإنصات والاستماع للطرف الآخر، لعمل تغذية راجعة عما إذا كانت الرسالة اللغوية قد تم توضيحها بشكل صحيح.

التواصل غير اللفظي:

إن التواصل غير اللفظي هو ما يعرف بلغة الجسد وكل ما يصدر عنه من حركات وإيماءات، تأتي في الغالب مرافقة ومكملة للتواصل اللفظي، فتعطيه المعنى والقوة والتأثير، ونستطيع أن نوظف لغة الجسد في عدة أوجه، فتأتي تارة بديلة للعبارات المنطوقة، أي أننا نستخدم لغة الجسد وحدها دون التحدث، ومن جانب آخر تكون تأكيدًا على ما نطقناه من عبارات فتأتي ملازمة للتواصل اللفظي، كما يمكن أن تكون مكملة للمعنى المرجو إيضاحه خلال حديثنا (ساري، ٢٠١٣).

وأشارت دراسة الحسين وتركو (٢٠١٦) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي عند أطفال ما قبل المدرسة، وبلغت عينت الدراسة (٣٠) معلمة، و(٧٥) طفلا وطفلة، واستخدم الباحثان أداتي (بطاقات الملاحظة – قوائم رصد التفاعل الاجتماعي)، وطبقت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود

علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل غير اللفظي وبين التفاعل الاجتماعي عند أطفال ما قبل المدرسة.

معنى ذلك أن مهارة التواصل من المهارات التي يساعد تطويرها في بناء شخصية الطفل، وتطوير قدراته اللغوية والاجتماعية في مواجهة مختلف التحديات التي تواجهه في المواقف الحياتية.

مزايا الحوار:

يعتبر الحوار من أكثر الأساليب رقيًا في تطور المجتمعات، وهو من أفضل أساليب الإقناع وفهم وجهات النظر، وتعديل السلوك إلى المستوى الأفضل، وهنالك عدة مزايا للحوار، ذكرها الشعيلي (٢٠٠٩) وهي: أن الحوار يساهم في بناء المفاهيم الصحيحة، ويساعد في دفع الشبهات أو تصحيح الأفكار المغلوطة، واحتواء الخلافات الناشئة عن غموض أو جهل أو قصور في فهم الآخرين.

وذكر راشد (٢٠٢٣) أن من مميزات الحوار مع الأطفال: تهيئتهم لممارسة مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، وممارسة التعبير الواضح لأفكارهم كما تتجول في ذاكرتهم، وتعطي الأطفال فرصة ممتازة في ممارسة مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين وتأكيد الذات.

كما أن الحوار مهم في تنشئة الطفل العلمية واللغوية، حيث يرى الطفل الأشياء من حوله، بها حركات معينة، وروائح مختلفة، وأحاسيس ومشاعر متنوعة، كلها تثير تساؤل الطفل، وتزيد من رغبته في التفاعل معها، مما يعزز من إقامة فرص للتعلم الجيد، وتطور قدراته العقلية والمعرفية (سليماني، ٢٠١٨).

معوقات الحوار:

على الرغم من المميزات العديدة للحوار، إلا أن هناك معوقات تحول دون استخدامه وذكر منها الهويش (٢٠٢٤) اختلاف الثقافات والأفكار حول أسلوب الحوار، حيث يأخذه البعض كأسلوب للسلطة وفرض الرأي، أي أن الصغار ملزمون دائمًا بتنفيذ أوامر الكبار دون نقاش، كما أن النساء يجب أن يخضعوا للرجال، وأنه من غير اللائق التحاور مع ذو النفوذ والسلطة، إذا كانت الآراء لا

تتفق مع آرائهم. وأضاف بخيت (٢٠١٢) ضيق الأفق وعدم تقبل الاختلافات، والتشبث بالرأي، والتفكير بسطحية، ومن أبرز ما يضعف الهدف من الحوار، تحويل الحوار إلى مواجهة شخصية، والابتعاد عن أساس الموضوع.

بينما قسم قوراح ومختار (٢٠١٧) عوائق الحوار إلى ثلاث أنواع، وهي كالتالي:

- **عوائق داخلية:** وتشمل هدم احترام الآخرين، والنظرة الدونية لهم، والحساسية المفرطة التي تعكس مشاعر النقص بداخل الشخص، والحكم المسبق عن الآخرين.
- **عوائق خارجية:** كعدم مراعاة الوقت والمكان المناسبين للحوار، وضعف المعرفة وركاكة اللغة للمتحاور.
- **عوائق اجتماعية:** وتتلخص في الانحياز إلى حديث أحد الأطراف وموافقته دون تعقل، نتيجة الإعجاب به، والتعصب والعدائية تجاه فئة معينة من الأشخاص.

نلاحظ من العرض السابق على الرغم من أهمية الحوار ومميزاته بالنسبة للطفل، إلا أن له العديد من المآخذ والعوائق التي تقف في سبيل تحقيق حوار جيد، وهنا يأتي دور العديد من المحيطين بالطفل كالمعلمين وأولياء الأمور في التصدي لتلك المعيقات، من أجل تحقيق الهدف السامي من عملية الحوار.

دور المعلمة في عملية الحوار:

إن للمعلمة أدوار أثناء الحوار ينبغي الوعي بها لتحقيق الهدف الفعّال من الحوار، وذكر منها بعطوش وقوميدي (٢٠١٩) أن على المعلم خلق العديد من الحوارات التي تساهم في تنمية تفكير المتعلمين والقدرة عل حل مشكلاتهم، وأن يكون المعلم مستمع ومنصت جيد للمتعلمين، فذلك يساعدهم على احترام الآخرين والإنصات لهم.

وتعتبر طريقة الحوار والمناقشة من استراتيجيات التدريس التي تناسب مرحلة الطفولة المبكرة بشكل كبير، نظرًا لأن الكلام والحوارات مع الأصدقاء المتقاربين في العمر أو مع الكبار هو إحدى السمات المميزة لهذه المرحلة العمرية فهم غالبًا يستفسرون دون تردد عما يثير تفكيرهم ويشغل بالهم أو يلفت انتباههم، وهي وسيلة للتعبير عن مشاعرهم وخبراتهم، وتسهم في تنمية

مهاراتهم في التفكير من خلال تقديم الأدلة والبراهين لدعم إجاباتهم، ولها ثلاث أنواع شهيرة إما أن تكون مناقشة مضبوطة بشكل كلي وتعتمد على أن تكون الأسئلة التي تقدمها المعلمة أكبر من أسئلة الأطفال، أو مناقشة مضبوطة بحيث يتساوى عدد أسئلة المعلمة مع الأطفال، أو مناقشة حُرة يكون فيها عدد أسئلة الأطفال أكبر من عدد أسئلة المعلمة (البوسيقي، ٢٠١٩). وقد أوصت دراسة محمد (٢٠١٨) بضرورة التأكيد على وجود الربط ما بين الأنشطة التعليمية المقدمة في رياض الأطفال وبين اهتمامات وميول الطفل، ووجود علاقة وثيقة بين النشاط التعليمي والبيئة المحيطة، واستخدام استراتيجيات التعليم الحديثة في توصيل المعرفة للأطفال حتى تسهم في تنمية ثقافة الحوار لدى الطفل.

مفهوم توجيه السلوك:

السلوك لغةً:

عرفه أبو منصور (٢٠٠١) "سلك: قَالَ اللَّيْث: السَّلْكُ: الخيوط التي يخاط بها الثّيابُ الْوَاحِدَة: سِلْكة، والجميع: السُّلُوك. قَالَ: والسُّلُوكُ: مصدرُ سَلَكَ طَرِيقا، والمَسْلَكُ: الطريق، والسَّلْكُ: إدخال الشَّيْء تَسْلُكُهُ فِيهِ كَمَا يطعنُ الطاعنُ فَيَسْلُكُ الرُّمْحَ فِيهِ إِذَا طعنه تلْقاءَ وجهِهِ عَلى سَجِيحَتِهِ" (ص.٣٨). وعرفه ابن منظور (١٤١٤) سلك: السُّلُوك: مَصْدَرُ سَلَكَ طَرِيقًا؛ وسَلَكَ المكانَ يَسْلُكُه سَلْكاً وسُلُوكاً وسَلَكَه غَيْرَه وَفِيهِ وأَسْلكه إِيَّاهُ وَفِيهِ وَعَلَيْهِ" (الجزء ١٠، ص.١٤٢).

السلوك اصطلاحًا:

يُعرف السلوك الإنساني في اصطلاح السلوكيين، بأنه "كل ما يفعله الإنسان ظاهراً كان أم غير ظاهرا (الخطيب، ١٤١٠، ص.١٦). وفي تعريف آخر، يعتبر السلوك الإنساني، أي نشاط ظاهري أو باطني، إرادي أو غير إرادي، يصدر من الإنسان عند التفاعل مع بيئته، سواء كان هذا النشاط حركي أو لفظي أو نفسي (أبو أسعد، ٢٠١٤؛ أبو غريبة، ٢٠٠٦).

وفيما يخص بتوجيه السلوك المفهوم موضع الدراسة فقد عرفه الروسان (٢٠٠٠) بأنه: الإجراءات المنظمة التي تتمثل في تحديد نوع السلوك، ومن ثم تعديله أو تثبيته وفق عدد من الأساليب، التي تعمل على تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات المرغوب فيها، أو على إضعاف

العلاقة بين المثيرات والاستجابات غير المرغوب فيها. وقد عرفه أبو حمدان (٢٠٠٣) بأنه الفعل الذي يهدف إلى تغيير السلوك نحو الأفضل أكاديمياً ونفسيا وتربوياً واجتماعياً، من خلال عدة إجراءات تصب في مصلحة الفرد والمجتمع.

النظريات المفسرة للسلوك الإنساني:

نظرية التحليل النفسي:

رائد هذه النظرية هو فرويد، وتعتد نظريته على أن سلوك الإنسان يتأثر بالشعور الموجود بداخله، سواء كان الإنسان يعي هذا الشعور أولا، وقد وضح أن سلوك الإنسان يكون نتيجة أحد القوى الثلاث المؤثرة فيه كما ذكرها بطرس (٢٠١٧):

- **الهي** ID: وهي الغرائز الأساسية لدى الإنسان، وهي تتحدد بمبدأ اللذة، لأنها تسعى لإشباع الحاجات البيولوجية: كالأكل والشرب والنوم، ويتم تحقيق هذه الحاجات بغض النظر عن الطريقة أو الكيفية التي تتم بها.
- **الأنا** Ego: تتشكل هذه المرحلة عند نمو الإدراك والتفكير، حيث تتحدد بمبدأ الواقع، وفي هذه المرحلة يحاول الإنسان إشباع حاجاته البيولوجية بشكل واقعي ومقبول.
- **الأنا العليا** Super Ego: تعد هذه المرحلة مرادفة للضمير الإنساني، وهي نتيجة تعلم الإنسان للمعايير والقيم من خلال بيئته، فتتبع سلوكياته هذه المبادئ والقيم.

نظرية الدوافع البشرية:

من أبرز روادها ابراهام ماسلو، وتركز نظرية الدوافع البشرية على تحليل الدوافع والاحتياجات التي تدفع الأفراد للتصرف في حياتهم، ورتبها ماسلو إلى ست احتياجات خلال تسلسل هرمي، حيث يجب إشباع كل حاجة للانتقال إلى الحاجة التي تليها وفي النهاية يستطيع الإنسان تطوير نفسه وتحقيق إمكانياته بالكامل (بطرس، ٢٠١٧).

وتناول Ryan and Deci (٢٠١٧) هذه النظرية، ولكن باختلاف عن ماسلو، فبدلًا أن تكون الحاجات تتبع التسلسل الهرمي، ويعتمد تحقيق كل منها على الآخر، فهم يعتبرون أن الحاجات

الإنسانية متساوية في الأهمية ويجب إشباعها بشكل تكاملي، لضمان الصحة النفسية، وتحقيق الذات والشعور بالرضا، كما اختلف الاثنان عن ماسلو في تقسم الحاجات إلى ثلاث حاجات وهي:

- **الحاجة إلى الكفاءة** Competence: وهي قدرة الإنسان على الإنجاز، وإتقان المهام والمهارات، والشعور بالنجاح.
- **الحاجة إلى العلاقات** Relatedness: وهي حاجة الإنسان بالانتماء، وتكوين العائلة والصداقات، وشعوره بالأمان في مجتمعه.
- **الحاجة إلى الاستقلالية** Autonomy: وهي قدرة الإنسان على اتخاذ قراراته بنفسه بشكل مستقل، دون التأثر بالضغوط الخارجية أو الضغط.

نظرية التعلم الاجتماعي:

هي نظرية في مجال علم النفس، قدمها ألبرت باندورا، تركز على تأثير الملاحظة والتعلم من خلال النماذج الاجتماعية على السلوك البشري، وتشير هذه النظرية إلى أن الأفراد يتعلمون سلوكًا جديدًا من خلال ملاحظة الآخرين ونمذجة تصرفاتهم، وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي، يتم التأثير على السلوك من خلال آليات محددة ذكرها Bandura (٢٠٢١) تشمل:

- **الانتباه** (Attention): وهو ما يعد بمثابة الملاحظة الاجتماعية، حيث يتم مراقبة سلوك الآخرين والانتباه لتصرفاتهم.
- **الاحتفاظ** (Retention): بعد عملية الانتباه والملاحظة يحتفظ الفرد بهذا السلوك في ذاكرته.
- **إعادة الإنتاج** (Reproduction): يقوم الفرد بتقليد سلوك النماذج الاجتماعية المثيرة للإعجاب أو التي يرونها مجزية أو ذات قيمة.
- **الدافع** (Motivation): تحفيز الفرد على تكرار السلوك، من خلال المكافآت أو العقاب، إذا كان للسلوك عواقب إيجابية مثل المكافآت أو الإشادة، فمن المرجح أن يتكرر السلوك. أما إذا كان للسلوك عواقب سلبية مثل العقاب أو النقد، فمن المرجح أن يقل انتشاره.

وتوضح النظرية إطارًا لفهم كيفية اكتساب وتغيير السلوك البشري، وتؤكد على دور النماذج الاجتماعية في تشكيل السلوك، وتقترح أن الأفراد يتعلمون عن طريق الملاحظة والنمذجة وتقليد

النماذج المثيرة للاهتمام والمحفزة. بالتالي، فإن فهم السياق الاجتماعي والنماذج المتاحة يعتبران جوانب مهمة في تحليل وتفسير السلوك البشري، وفي تصميم استراتيجيات التدخل والتوجيه السلوكي التي تهدف إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه وتقليل السلوك غير المرغوب فيه.

النظرية السلوكية:

يعتبر بافلوف أحد رواد النظرية السلوكية، ويرى أن التعليم هو الاستجابة للمؤثرات البيئية المحفزة لتغيير وتطوير السلوك، وتتقّوى الاستجابة للمحفزات عن طريق التغذية الراجعة على السلوك سواء كانت الملاحظات إيجابية أم سلبية، وتركز النظرية على التعلم من خلال الممارسة والتكرار والمحاولة، ويقال تعلم الطالب شيئا أي تغير سلوكه بعد التعلم، لذلك يهتم السلوكيين بالحوافز والبيئة والعادات التي يتكون عندها السلوك (Ritonga, 2020).

وكذلك سار سكنر على نفس خطى بافلوف، وأشار بأن استجابات الفرد وسلوكه يكون مقروناً بالمثيرات من حوله، ولكن يمكن للفرد أيضًا تعلم سلوك جديد عن طريق الصدفة، فحين يصدر من الإنسان سلوك جديد يتبعه مثير مرغوب، يكرر الفرد هذا السلوك ليحصل على نفس الاستجابة، وهكذا يتم اكتساب السلوك، وفي حال لم يتم تدعيم السلوك الصادر من الإنسان، يضعف هذا السلوك وينطفئ، ولكن قد يعود مستقبلًا للظهور (أبو أسعد، ٢٠١٤).

النظرية الثقافية الاجتماعية:

ترتكز النظرية الثقافية الاجتماعية على أربعة مبادئ رئيسية وهي: المعرفة عملية بنائية ومستمرة ويمكن توجيهها، كما أن التعلم يقود إلى النمو، وهذا النمو لا ينفصل عن السياقات الاجتماعية، حيث إن هذه السياقات نحدد محتوى التفكير وعملياته، كما أن اللغة لها الدور المحوري والأساسي في عملية النمو (يول، ٢٠٢٠).

وقد اهتم فيجوتسكي بتطوير مهارات وسلوكيات الأطفال عبر منطقة النمو المحتملة (ZPD)، وهي المنطقة الفاصلة بين مستوى الطفل الحالي وما يمكن أن ينجزه بنفسه، وبين المستوى الذي من الممكن أن يصل إليه الطفل بإرشاد ومساعدة الكبار أو أصدقائه الأكثر قدرة، وتطور السلوك لدى فيجوتسكي يكون على مرحلتين: مرحلة دنيا (الاداء المستقل)، وهي ما يستطيع الطفل عمله بمفرده،

وتنتقل بعد ذلك الى المرحلة العليا (الاداء المساعد)، وهي ما يمكن ان يكتسبه الطفل من خلال المساعدة، وتعد المهارات والسلوكيات بداخل منطقة النمو المحتملة ديناميكية ومتغيرة، فما يستطيع الطفل عمله بمساعدة في الوقت الحالي، سيستطيع عمله بمفرده في المستقبل، وعليه فإن حجم المساعدة التي يحتاجها الطفل في عمل شيء ما الان، قد يقل احتياجه إليه مستقبلًا وهذا يدل على نضج الطفل (Bodrova & Leong, 2007).

أهداف توجيه السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة:

إن توجيه السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة له أهمية كبيرة في تطوير الأطفال وتشكيل شخصيتهم وسلوكهم المستقبلي. وهناك عدة أهداف رئيسية لتوجيه السلوك في هذه المرحلة، ومن أهمها ما ذكره Thompson (٢٠١٤) بأن توجيه السلوك يساعد في تطوير وبناء القيم والأخلاق لدى الأطفال، كما يعزز لديهم الاستقلالية والمهارات الذاتية والاعتماد على النفس، ويمكن تشجيع الأطفال على التعلم واكتشاف عالمهم المحيط، وتوجيههم للاستكشاف والفضول وتنمية اهتماماتهم الفكرية وتطوير مهارات الملاحظة والتحليل لديهم، كما إن توجيه السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة، يساهم في التنظيم الذاتي والانضباط لدى الأطفال، وفهم الحدود والقواعد.

ويدعم توجيه السلوك بناء جوانب النمو المختلفة لدى الأطفال، لاسيما النمو الشخصي والاجتماعي، وباستخدام أساليب توجيه السلوك الإيجابي والمناسب، يمكن تطوير سلوكيات إيجابية ونمط حياة صحي في هذه المرحلة الحيوية (Darling-Churchill & Lippman, 2016)، وقد أضاف الهلالي (٢٠٢٣) بأن توجيه السلوك في المدرسة يهدف إلى: مساعدة الطفل على التكيف مع ذاته ومن ثم المجتمع المحيط به، بالإضافة إلى جعل الطفل يألف الجو المدرسي، ونظامه مما يعزز العلاقة بين المدرسة والأسرة.

أخيرًا نجد أن توجيه السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة في البيئة المدرسية لها آثار إيجابية في تهيئة الطفل للمستقبل، في بيئة تراعي احتياجاته، وتوفر المناخ الجيد لتطوير فكره وشخصيته، وتعزز من قيمته في مجتمعه المدرسي وجميعها تؤثر في مهارات الطفل المستقبلية.

الأسس التربوية لتوجيه السلوك:

تشكل الأسس التربوية لتوجيه السلوك، الأساس لتنمية سلوك إيجابي وصحي لدى الأفراد، وتساهم هذه الأسس في توجيه وتنمية السلوك المناسب، وتشجيع الأفراد على تبني قيم ومبادئ إيجابية، حيث إن الفرد يحتاج إلى الحب والرعاية والشعور بالاهتمام، لكي يتمكن من تعزيز الثقة بمن حوله وبالتالي يستطيع الأشخاص من حوله مساعدته في تطوير السلوك الإيجابي. والنموذج الإيجابي، كما أن التواصل الفعّال وتقديم النماذج الإيجابية من الأسس المهمة التي تعين الأطفال على تبني السلوك الجيد (Jones & Bouffard 2012).

وأضاف أبو أسعد (٢٠١٤) أن من أسس توجيه السلوك، التركيز على السلوك الظاهر، والبحث في أسبابه، حيث أن تعديل السلوك يعتمد بشكل أساسي على ملاحظة البيئة والانتباه إلى المتغيرات قبل وبعد حدوث السلوك، ومن ثم التعديل وتكييف هذه البيئة للتمكن من معالجة السلوك، وأخيرًا فإن التقييم المستمر لطرق توجيه السلوك يساعد معرفة مدى فعالية الطريقة وإذا ما كانت مناسبة أم يجب تغييرها.

ويتضمن توجيه السلوك بالنسبة للأطفال، إرشادهم لاتخاذ القرارات الصحيحة، والتصرف بشكل مسؤول في مواقف مختلفة، ويشمل ذلك توجيههم لتحديد الأهداف الواقعية للسلوك، وتعليمهم مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة، من خلال المناقشة والمحاورة (نسيم وآخرون،٢٠١٤).

ومما سبق نجد أن توجيه السلوك له العديد من الأسس التربوية التي تسهم في إنجاحه.

أساليب توجيه السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة:

أشار Sanders and Mazzuchelli (٢٠١٨) إلى أن النمذجة الإيجابية من الأساليب التي يتعلم منها الأطفال كيفية تبني السلوك وتطبيقه في حياتهم اليومية، من خلال سلوك الكبار أمامهم، كما أن التوجيه المقصود يعد من الأساليب التي يتعلم منها الأطفال بعض المهارات الاجتماعية، مثل: التواصل الفعال، وحل المشكلات، ومشاركة الموارد، والتعاون مع الآخرين، كما يمكن استخدام

التقنيات الإيجابية مثل التشجيع والمكافآت والثناء لتعزيز السلوك المرغوب عند الأطفال، مما يشجعهم على استمراره وتبنيه.

وأوضحت دراسة نسيم وآخرون (٢٠١٤) من خلال برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الإسلامية لدى طفل الروضة، وكان هدفه معرفة فعالية هذا البرنامج لتنمية القيم، عن طريق عرض نماذج للسلوكيات الخاطئة، واستخدام الحوار كأسلوب رئيسي لمناقشة هذه السلوكيات على المجموعة التجريبية لمدة (١٠) أسابيع، وبعد انتهاء المدة تم تطبيق مقياس السلوك للمرة الثانية مع بطاقات الملاحظة بشكل فردي على الأطفال، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن أطفال المجموعة التجريبية تمكنوا من تبرير اختيارهم للسلوك الجيد على المقياس، وذلك يعني أن استخدام الحوار ساعد في تغيير قناعات الأطفال حول عواقب كل سلوك.

كما إن لأسلوب القصة أثر على سلوك الأطفال، فقد ذكرت دراسة مصطفى وأسماء (٢٠١٦) التي بحثت في فعالية برنامج إرشادي قائم على القصة في تعديل السلوك العدواني للطفل، حيث تم استخدام البحث التجريبي على عينة تبلغ (١٦) طفلًا، تتراوح أعمارهم ما بين ستة وثمانية سنوات، وبين النتائج وجود فروق بين متوسط درجات مقياس السلوك العدواني القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال، مما يعني فعالية أسلوب القصة في ذلك. وقد أكدت دراسة شاهين (٢٠٢٣) على بيان أهمية استراتيجية القصة في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) من المعلمات والمشرفات في رياض الأطفال، وتم جمع نتائج البحث من خلال استبانة من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائجها إلى أن لاستراتيجية القصة دور مهم في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الأطفال.

ومما سبق نلاحظ أن المعلمة تلعب دورًا حيويًا في توجيه سلوك الأطفال، وتسهم في تشكيل شخصياتهم، وقيمتهم الاجتماعية من خلال التوجيه السليم.

دور المعلمة في توجيه السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة:

تلعب معلمة الطفولة المبكرة دورًا حاسمًا في تشكيل سلوك الأطفال وتوجيههم نحو التصرفات الإيجابية، ومن أهم أدوارها أن تكون قدوة حسنة ونموذج يحتذى به، من خلال سلوكها وتفاعلها مع الأطفال، ويعد توفير البيئة التعليمية المحفزة من مسؤوليات المعلمة، فهي تقدم من خلال هذه البيئة الأنشطة والمحفزات الملائمة لتطوير سلوك الأطفال، وتقوم المعلمة بدور الموجه والمرشد خلال تفاعل الأطفال مع الأنشطة المختلفة، للتمكن من معرفة قدرات الأطفال وتمييز ما يناسبهم وما لا يناسبهم (Hamre & Pianta, 2020: Jones & Doolittle, 2020).

ومما سبق نلاحظ أن ما تقوم به معلمة الطفولة المبكرة من أدوار متعددة يؤثر مباشرةً في سوك، وفيما يخص تدريب المعلمات وإعدادهن لتربية وتعليم مرحلة الطفولة المبكرة، فقد توصلت نتائج دراسة الصويغ (٢٩٩٦) إلى أن تدريب المعلمات على مهارات توجيه سلوك الأطفال يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على سلوك الأطفال، وقد أظهرت نتائج التدريب تحسن واضح وقدرة عالية في فهم خصائص الطفل وكيفية التواصل السليم معه، وتعديل سلوكه بكفاءة وفاعلية.

كما أوصت دراسة الراشد (٢٠٢٢) في ضوء النتائج التي توصلت إليها، إلى ضرورة تثقيف المعلمات وزيادة وعيهم حول الاضطلاع على الطرق والأساليب الحديثة في مناهج الأطفال، حيث هدفت الدراسة إلى "قياس فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد بمرحلة الطفولة المبكرة" واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لتحقيق هذا الهدف، وقامت بإعداد اختبار مهارة التفكير الناقد وتصميم برنامج لتنمية هذا التفكير لدى أطفال الروضة، وقامت بتطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (٦٠) طفل وطفلة، تم تقسيمها بالنصف للمجموعتين التجريبية والضابطة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يثبت فعالية البرنامج المقترح.

الصعوبات التي تواجه معلمة الطفولة المبكرة:

هناك العديد من الصعوبات والتحديات التي تواجهها معلمة الطفولة المبكرة، ومنها ما ذكرته دراسة علي (٢٠١٩) التي استهدفت الكشف عن المشكلات التي تواجهها معلمات رياض الأطفال، عن طريق استبانة من إعداد الباحثة، وتكونت العينة من (١١٨) معلمة، وتوصلت النتائج إلى وجود (٢٠) مشكلة تواجه معلمات رياض الأطفال، واحتلت مشكلة فقر الروضة بالألعاب المرتبة الأولى، بينما جاءت فقرة إهمال الوالدين في متابعة الطفل في المرتبة الأخيرة، وكان هناك ظهور لمشكلات أخرى تتعلق ببيئة الروضة: كتعامل الإدارة مع المعلمات، وعدم تقدير الجهود المبذولة للمعلمة، وطول وقت الدوام الرسمي، بينما ظهرت المشكلات المتعلقة بالأهل كالتالي: عدم تجاوب الأسرة مع المعلمة، وعدم معرفتهم بالوظيفية الأساسية للروضة، واعتقادهم أن الروضة مكان لتعلم الكتابة والقراءة فقط، كما واجهت المعلمات مشكلة بسبب إرسال الأهالي للأطفال وهم يشعرون بالمرض إلى الروضة، أو غضبهم حين يتم إخبارهم بإمكانية وجود اضطراب لدى أطفالهم، كما كانت هناك مشكلات متعلقة بالمعلمة ذاتها وقلة رغبتها في العمل داخل الروضة، بالإضافة إلى مشكلات تتعلق بالمعلمات غير المتخصصات في مجال الطفولة المبكرة.

وأكدت دراسة نعمان (٢٠١٩) على ذلك فهي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمة في تطبيق منعج التعلم الذاتي، في المدارس الأهلية والحكومية في مدينة جدة، وقامت باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة من المعلمات بلغ عددهم (٦٠) معلمة، وتم أخذ ردودهم من خلال استبانات ورقية والكترونية. وتوصلت النتائج إلى أن المعلمات يواجهن صعوبات تتعلق بالمنهج نفسه، وصعوبات تتعلق بالمعلمة ذاتها، وصعوبات تتعلق بالمديرة والمشرفة التربوية، كما واجهن صعوبات في الظروف البيئية والنظام التعليمي في الروضة، وأوصت الباحثة بإعادة النظر في منهج التعلم الذاتي وتطويره بما يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية والفروق الفردية للأطفال.

أدوات الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة (من إعداد الباحثة) موجهة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال المستوى (الثاني – الثالث)، وتنقسم الأداة إلى قسمين رئيسيين: القسم الأول يتضمن المعلومات العامة

للعينة وهي: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التي تتعلق بمفهوم الحوار والمستوى الذي يتم تدريسه، والقسم الثاني يتكون من مهارات التواصل في الحوار (التواصل اللفظي – التواصل غير اللفظي)، وتم الاعتماد على تكوين بنود المحاور على المراجع والأدبيات والدراسات التي تخص المجال نفسه مثل (سويلم، ٢٠١٨؛ الصقعبي،٢٠١٥؛ العطار، ٢٠١٤؛ عيسى، ٢٠١٩؛ الغانمي، ٢٠٢٠؛ Bova,2019؛ Halimah & Margaretha,2020؛ Bodrova & Leong,2007). ومن خلال الإجابة على هذه المحاور ستتمكن الباحثة من الحصول على معلومات حول واقع ممارسة المعلمات لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال فيما يخص مهارة التواصل خلال الحوار.

إجراءات إعداد الاستبانة:

أعدت الباحثة الاستبانة وفق الخطوات التالية:

١- الاضطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تخص استخدام الحوار مع الأطفال، وكذلك الاضطلاع على الاستبانات والمقاييس التي تناولت موضوع استخدام الحوار مع الأطفال أو الحوار المدرسي بشكل عام، والاضطلاع على عدة دراسات ومراجع قامت بقياس أسلوب الحوار في مختلف المجالات مثل (سويلم، ٢٠١٨؛ الصقعبي،٢٠١٥؛ العطار، ٢٠١٤؛ عيسى، ٢٠١٩؛ الغانمي، ٢٠٢٠؛ Bova,2019؛ Halimah & Margaretha,2020؛ Bodrova & Leong,2007).

٢- عرض الأداة على عدد من المختصين والخبراء والذين بلغ عددهم (١١) محكمين، وذلك لإبداء رأيهم في الاستبانة، ومدى ارتباط ومناسبة كل فقرة للمحور الذي وضعت من أجله، وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح فقرات الاستبانة، ومدى تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق للتحسين وزيادة ملاءمة فقرات الاستبانة للهدف من الدراسة.

٣- بناء الاستبانة بشكلها النهائي لتشمل ما يأتي:

القسم الأول يتضمن المعلومات العامة للعينة وهي: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التي تتعلق بمفهوم الحوار والمستوى الذي يتم تدريسه.

القسم الثاني ويشمل أداة الدراسة المتعلقة بمهارة التواصل في الحوار التي يتم استخدامها أثناء توجيه السلوك، وتحتوي على أسئلة مغلقة تتبع أسلوب ليكرت الخماسي (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا).

صدق وثبات أدوات الدراسة (الخصائص السيكومترية للاستبانة):

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة قامت الباحثة بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين للتأكد من وضوح فقرات الاستبانة، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وقد أشاد المحكمين بملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة، مع اقتراح عدة تعديلات على بعض الفقرات، وقد تم الأخذ بغالبية ملاحظات المحكمين وآراءهم لإجراء التعديلات.

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على العينة الاستطلاعية وقدرها ٣٠ معلمة (ن=٣٠)، وذلك بحساب (معامل ارتباط بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له هذه الفقرة.

وظهر أن جميع فقرات مهارة التواصل تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٥١٢) وبين (٠.٧٦٦) كحد أعلى وجميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥).

أما لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة كرونباخ ألفا) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وتبين لنا أن معامل الثبات العام لجميع أبعاد الاستبانة (٠.٨٢٤) فيما تراوح ثبات الأبعاد الفرعية ما بين ٠.٧٩٦ كحد أدنى، وبين ٠.٨٥٠ كحد أعلى وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

النتائج والمناقشة:

نتيجة السؤال الفرعي الأول:

نص السؤال الفرعي الأول: ما درجة استخدام المعلمة لمهارة التواصل اللفظي عند توجيه سلوك الأطفال؟

تمت الإجابة على السؤال الفرعي الأول من خلال نتائج استجابات أفراد العينة على فقرات مهارة (التواصل اللفظي)، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي والترتيب التنازلي للفقرات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري.

يوضح الجدول (٢) أن جميع فقرات التواصل اللفظي حصلت على متوسط حسابي بدرجة (متوسطة)، جاء في المرتبة الأولى (أخاطب الطفل بعبارات واضحة ومفهومة) بمتوسط حسابي (٣.٢٧) وانحراف معياري (٠.٨٥٨) وهو ما يقابل درجة (متوسطة)، وجاء في المرتبة الأخيرة (أتدرج في طرح الأسئلة على الطفل للوصول إلى السلوك المقصود) بمتوسط حسابي (٢.٩٠) وانحراف معياري (١.٠٧٤) وهو ما يقابل درجة (متوسطة).

جدول (٢): تحليل استجابات عينة الدراسة تجاه مهارة (التواصل اللفظي)

الفقرات	N العدد	Minimum أقل قيمة	Maximum أكبر قيمة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري	الدرجة Level	الترتيب Rank
أخاطب الطفل بعبارات واضحة ومفهومة.	١١٦	١	٥	٣.٢٧	٠.٨٥٨	متوسطة	١
أتدرج في طرح الأسئلة على الطفل للوصول إلى السلوك المقصود.	١١٦	١	٥	٢.٩٠	١.٠٧٤	متوسطة	٣
أعيد الصياغة عند صعوبة فهم الطفل للهدف من السؤال.	١١٦	١	٥	٢.٩٨	١.٠٣٠	متوسطة	٤
أوضح النتائج الإيجابية والسلبية للسلوك المقصود.	١١٦	١	٥	٣.٢٦	١.٠٩٦	متوسطة	٢
استخدم الألفاظ الإيجابية المعبرة عن المشاعر (الثناء، التشجيع ...)	١١٦	١	٥	٣.١٢	١.٠١٤	متوسطة	٣
التفت بكامل الجسد نحو الطفل عند الحوار.	١١٦	١	٥	٢.٩٥	١.٠٧٠	متوسطة	٥
الدرجة الكلية لمهارة التواصل اللفظي	١١٦	١.٦٧	٥.٠٠	٣.٠٨	٠.٧٢٧	متوسطة (٢)	

نتيجة السؤال الفرعي الثاني:

نص السؤال الفرعي الثاني: ما درجة استخدام المعلمة لمهارة التواصل غير اللفظي عند توجيه سلوك الأطفال؟

تمت الإجابة على السؤال الفرعي الثاني من خلال نتائج استجابات أفراد العينة على فقرات مهارة (التواصل غير اللفظي)، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي والترتيب التنازلي للفقرات تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري.

يوضح الجدول (٣) أن التواصل غير اللفظي حصلت فيه فقرة على متوسط حسابي بدرجة (كبيرة) بينما حصلت باقي الفقرات على متوسط حسابي بدرجة (متوسطة)، جاء في المرتبة الأولى (أمنح الطفل الوقت الكافي للتعبير عن المشاعر والأفكار) بمتوسط حسابي (٣.٥٤) وانحراف معياري (٠.٨٨٨) وهو ما يقابل درجة (كبيرة)، وجاء في المرتبة الأخيرة (أنظر في عيني الطفل عند الحوار) بمتوسط حسابي (٣.٠٩) وانحراف معياري (١.٠٥١) وهو ما يقابل درجة (متوسطة).

جدول (٣): تحليل استجابات عينة الدراسة تجاه مهارة (التواصل غير اللفظي)

الفقرات	N العدد	Minimum أقل قيمة	Maximum أكبر قيمة	Mean المتوسط الحسابي	Std. Deviation الانحراف المعياري	الدرجة Level	الترتيب Rank
أنظر في عيني الطفل عند الحوار.	١١٦	١	٥	٣.٠٩	١.٠٥١	متوسطة	٤
أظهر تعبيرات الوجه الإيجابية (الابتسام، التقبل، التعجب ...)	١١٦	١	٥	٣.٢٤	١.٠٣٥	متوسطة	٢
استخدم الإيماءات وحركات الجسم (هز الرأس، تعبيرات اليد، التربيت ...).	١١٦	١	٥	٣.٢٠	٠.٩٨٠	متوسطة	٣
أمنح الطفل الوقت الكافي للتعبير عن المشاعر والأفكار.	١١٦	١	٥	٣.٥٤	٠.٨٨٨	كبيرة	١
الدرجة الكلية	١١٦	١.٧٥	٥.٠٠	٣.٢٧	٠.٦٨١	متوسطة (١)	

نتائج فرضيات الدراسة:

نتيجة الفرض الأول:

نص الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

للإجابة على هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA). حيث يعتبر تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أحد أنواع الإحصائيات الاستدلالية التي تستخدم لتحليل الاختلافات الإحصائية بين متوسطات المجموعات المستقلة (ثلاث مجموعات فأكثر).

جدول (٤): نتائج اختبار ANOVA للفروق في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	دبلوم وتخصصات أخرى	٤١	٤٣.٠	٠.٢٤٢	متوسطة	٤.٣٨٤	٠.٠٩٥*
	بكالوريوس	٥٨	٣.٣١	٠.٥٩١	متوسطة		
	دراسات عليا	١٧	٦٣.٣	٠.٦٤٨	متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في درجة استخدام المعلمات لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

نتيجة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤-٦):

جدول (٥): نتائج اختبار ANOVA للفروق في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ف	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٩	٣.٤٢	٠.٦٩٣	متوسطة	٢.٨٠٣	٠.٠٦٥
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥٦	٣.١٤	٠.٣٥٦	متوسطة		
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٣.١٩	٠.٥٥٨	متوسطة		

يتضح لنا من خلال الجدول (٥): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في درجة استخدام المعلمات لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتيجة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير المستوى الذي يتم تدريسه عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير المستوى الذي يتم تدريسه، تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦):

جدول (٦): نتائج اختبار "ت Independent Sample T-test" للفروق في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال والتي تعزى لمتغير المستوى الذي يتم تدريسه

المتغيرات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ت	الدلالة الإحصائية
المستوى الذي يتم تدريسه	المستوى الثاني	٦٣	٣.٠٦	٠.٢٦٤	متوسطة	٣.٨٩٥-	٠.٠٠١**
	المستوى الثالث (تمهيدي)	٥٣	٣.٤١	٠.٦٦٩	كبيرة		

يتضح من خلال الجدول (٦): أن نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة الذي أجري لتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال بناءً على المستوى الذي يتم تدريسه (المستوى الثاني أو المستوى الثالث، يتبين لنا أن قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)، وذلك يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات في المستوى الثالث (تمهيدي).

نتيجة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٧):

جدول (٧): نتائج اختبار ANOVA للفروق في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال والتي تعزى لمتغير الدورات التدريبية

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	ف	الدلالة الإحصائية
الدورات التدريبية التي تتبع أسلوب الحوار في عملية التعليم والتعلم	أقل من ٣ دورات	٢٠	٣.٦٢	٠.٦٩٢	متوسطة	٢.٥٧٧	٠.٠٨٠
	من ٤ إلى ١٠ دورات	٦٠	٣.١٦	٠.٤٤٥	متوسطة		
	أكثر من ١٠ دورات	٣٦	٣.١٩	٠.٥١٠	متوسطة		

يتضح من خلال الجدول (٧): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في درجة استخدام المعلمات لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

مناقشة نتيجة السؤال الفرعي الأول والثاني:

نص السؤال الفرعي الأول: ما درجة استخدام المعلمة لمهارة التواصل اللفظي عند توجيه سلوك الأطفال؟

نص السؤال الفرعي الثاني: ما درجة استخدام المعلمة لمهارة التواصل غير اللفظي عند توجيه سلوك الأطفال؟

قدمت النتائج صورة واضحة عن مدى استخدام المعلمات لمهارة التواصل (اللفظي وغير اللفظي) عند توجيه سلوك الأطفال، والواضح أن المعلمات يستخدمن مهارة التواصل على مستوى متوسط، مما يشير إلى أنهن يدركن أهمية التواصل الفعال مع الأطفال، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة كفاءات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى معلمات رياض الأطفال بحسب بعض المتغيرات، وتوصلت نتائجه إلى أن مستوى التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى المعلمات فوق المتوسط وتحت الجيد، أي أنه لم يصل إلى المستوى المطلوب تربويًا والذي يبلغ (٨٠%)، بمعنى أن لديهن كفاءة عالية في التواصل بشكل عام ولكن تحتاج إلى التحسين.

كما أظهرت نتائج البحث الحالي اختلاف ما بين استخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي في صالح التواصل غير اللفظي، حيث يشير ذلك إلى أن المعلمات يستخدمن التواصل غير اللفظي بصورة أكبر، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن (٢٠١٢) التي بحثت في أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلمات والأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء المؤهل والخبرة، وأسفرت نتائجها عن أن المعلمات يستخدمن التواصل اللفظي وغير اللفظي معًا أثناء التحدث والسلوك بنسبة ٧٨,٤٢%، بينما استخدام التفاعل اللفظي بمفرده بنسبة ١٤,٢٣%، وممارسة التواصل غير اللفظي بنسبة ٧,٢٥%، ومن جهة أخرى كانت المعلمة تقود التفاعل بينها وبين الأطفال بنسبة ٥١,٢٧%، ومشاركة الأطفال في هذا التفاعل بنسبة ٣٩,٥٠%، وساد الصمت أو الفوضى أثناء التفاعل بنسبة ٩,٢٢%، وجاءت هذه النسب أثناء فترات النشاط خلال اليوم الدراسي في رياض الأطفال.

مناقشة نتيجة الفرض الأول والثاني:

نص الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

نص الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

أشارت نتائج كلا الفرضين إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة وعدد سنوات الخبرة، مما يعني أن المؤهل العلمي للمعلمة (دبلوم وتخصصات أخرى، بكالوريوس، دراسات عليا)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، ليست متغيرات تؤثر بشكل كبير على درجة استخدام المعلمات لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال، وبذلك لا يمكننا القول إن المعلمات الحاصلات على

مؤهل علمي أعلى، أو المعلمات ذوات الخبرة الأكثر يستخدمن أسلوب الحوار بشكل أفضل من الأخريات.

إلا أن دراسة عبد الرحمن (٢٠١٢) اختلفت مع نتيجة هذه الدراسة في بنود مهارات التواصل، حيث أظهرت النتائج أن المعلمات غير المؤهلات تربويًا استخدمن أنماط التواصل اللفظي بشكل أكبر من التواصل غير اللفظي، كما أن المعلمات ذوات الخبرة الأقل (٥ سنوات فأقل) أظهرن استخدامًا أكثر فعالية لمهارات التواصل بكلا شقيه اللفظي وغير اللفظي من المعلمات ذوات الخبرة الأكبر.

كما أظهرت دراسة Ntumi (٢٠١٦) أن المعلمات اللاتي لا يمتلكن خبرة في مناهج الطفولة المبكرة، يواجهن تحديات وصعوبات أكتر من غيرهم. وبذلك يمكن أن نشير إلى أن المعلمات المتخصصات في رياض الأطفال يواجهن مشكلات أقل في تطبيق مناهج الطفولة المبكرة والتعامل مع الأطفال من المعلمات ذوات التخصصات الأخرى.

مناقشة نتيجة الفرض الثالث:

نص الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير المستوى العلمي الذي يتم تدريسه عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

أظهرت نتائج هذا الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمات المستوى الثالث (التمهيدي)، حيث إن متوسط درجة استخدام أسلوب الحوار لدى المعلمات في المستوى الثالث (٣.٤١) أعلى بشكل ملحوظ من متوسط درجة المعلمات في المستوى الثاني (٣.٠٦)؛ هذا يشير إلى أن المعلمات اللاتي يدرسن المستوى الثالث يمارسن أسلوب الحوار بشكل أكثر فعالية. وقد يعود ذلك إلى اختلاف الخصائص النمائية ما بين أطفال المستوى الثاني (٤ سنوات) والثالث (٥ سنوات)، فأطفال المستوى الثالث يكونون متعاونين بشكل أكبر مع الكبار، كما أنهم قادرين على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم بصورة أعمق، وفهم الأدوار الاجتماعية والمسؤوليات

الخاصة بهم، وبشكلٍ عام فإن النمو الاجتماعي لديهم متطور أكثر من أطفال المستوى الثاني (عبد الرحمن، ٢٠١٣؛ يونس،٢٠٠٤).

مناقشة نتيجة الفرض الرابع:

نص الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمات مرحلة رياض الأطفال لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال تعزى لمتغير عدد الدورات التي أخذتها المعلمة عند مستوى دلالة (٠,٠٥). هذا يعني أن عدد الدورات التدريبية التي تتعلق بأسلوب الحوار ليس متغيرًا يؤثر بشكل كبير على درجة استخدام المعلمة لأسلوب الحوار عند توجيه سلوك الأطفال. ولذلك لا يمكننا القول إن المعلمات اللاتي حصلن على عدد أكبر من الدورات يستخدمن أسلوب الحوار بشكل أفضل، أي أن مجرد الحصول على عدد كبير من الدورات لا يضمن بالضرورة تحسن أداء المعلمات في استخدام أسلوب الحوار. وهذه النتيجة مهمة لأنها تشير إلى أن التركيز يجب أن يكون على جودة التدريب وتطبيقه العملي وليس فقط على عدد الدورات.

والجدير بالذكر أن هذه النتيجة اختلفت عن النتائج التي توصلت إليها دراسة الحسين وتركو (٢٠١٦) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي عند أطفال ما قبل المدرسة، وتوصلت إحدى نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل غير اللفظي وبين عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية التي أخذتها المعلمة، وبذلك أوصى الباحثان بضرورة الاهتمام بزيادة عقد الدورات التدريبية للمعلمات فيما يخص التواصل غير اللفظي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقدم الباحثة عدة توصيات فيما يلي:

- **التدريب المستمر:** يجب توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمات تركز على تطوير مهارات الحوار بشكل عام، مع التركيز بشكل خاص على مهارات التواصل والتفكير النقدي.

- **إقامة ورش عمل تفاعليـــة:** تنظيم ورش عمل تفاعلية تساعد المعلمـــات علـــى تطبيـــق المهارات التي تعلموها في بيئة عملية.
- **برامج تطوير مهني:** توفير برامج تطوير مهني مستمرة للمعلمات لضـــمان مـــواكبتهن لأحدث الأساليب في مجال توجيه سلوك الأطفال.

مقترحات الدراسة:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، وبعد مناقشـــة هـــذه النتـــائج وربطهـــا بالدراسات السابقة، يمكن اقتراح ما يلي:

- دراسة العلاقة ما بين أسلوب الحوار وفعاليته في توجيه سلوك الأطفال.
- دراسة مقارنة بين الحوار والأساليب الأخرى مثـــل (العقـــاب والثـــواب – النمذجـــة – التعزيز) في توجيه سلوك الأطفال.
- دراسة المعوقات التي تواجه المعلمة في ممارسة أسلوب الحوار عنـــد توجيـــه ســـلوك الأطفال.

المـــــــراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية:

http://dx.doi.org/10.30821/ihya.v6i1.7641

الابتدائي. مجلة آداب ذي قار، (٢٨)، ٣٥٤-٣٨١. https://search.emarefa.net/ar

ابن منظور. أبوالفضل جمال الدين محمد. (١٤١٤). لسان العرب (الجزء ١١). دار صادر.

ابن منظور. أبوالفضل جمال الدين محمد. (١٤١٤). لسان العرب (الجزء١٠). دار صادر.

ابن منظور. أبوالفضل جمال الدين محمد. (١٤١٤). لسان العرب (الجزء٤). دار صادر.

أبوأسعد، أحمد عبداللطيف. (٢٠١٤). تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق. دار المسيرة.

أبوحليل، كريم عبيس. (٢٠١٩). الحوار: مفاهيمه، أنواعه، تطبيقاته التربوية. دار صفاء.

أبوحمدان، يوسف عبدالوهاب. (٢٠٠٣). تعديل السلوك النظرية والتطبيق. المدى للنشر. عمان.

أبوشنب، ميساء أحمد، العتيبي، فرات كاظم. (٢٠١٥). مشكلات التواصل اللغوي. مركز الكتاب الأكاديمي.

أبوغريبة، سمية. (٢٠٠٦). تعديل السلوك، المبادئ، المفهوم، الأساليب. دار يافا للنشر والتوزيع.

أبومنصور، محمد بن أحمد الأزهري الهروي. (٢٠٠١). تهذيب اللغة. دار إحياء التراث العربي.

أحمد، بيمان جلال. (٢٠١٦). مهارة التحدث وأثرها في التعبير الشفوي عند تلميذات الصف الرابع

إمام، عبدالسلام محمد عزيز عبدالسلام. (٢٠٢٢). الاتجاهات الحديثة في بحوث قضايا الطفولة في الصحافة الورقية والإلكترونية. المجلة العلمية لبحوث الصحافة، ٣(٢٣)، ٢٤٣-٢٩٦. https://doi.org/10.21608/sjsj.2022.277087

بخيت، صفية بنت عبدالله أحمد. (٢٠١٢). تحديد معوقات الحوار في المجتمع الاسلامي وطرق علاجها في ضوء الحوار الاسلامي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ٤(٢)، ٤١٣-٤٦٧.

بطرس، بطرس حافظ. (٢٠١٧). إرشاد الأطفال العاديين. دار المسيرة.

بعطوش، أحمد عبد الحكيم، قوميدي، الصديق. (٢٠١٩). الحوار التربوي في مؤسسات التعليم التربوي من وجهة نظر التلاميذ: دراسة ميدانية لعينة من ثانويات مدينة برج بوعريريج. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. ٢(١)، ١٢٥-١٤٤. https://www.asjp.cerist.dz/en

البكور، شذى عبد الحميد. (٢٠١٨). مرحلة الطفولة هي الأساس لبناء الشخصية. مجلة القراءة

بوسنينة، حسن. (٢٠٢١). الحوار: قراءة في المصطلح والمفهوم. مجلة كليـــة الآداب والعلـــوم الإنسانية، (٣٩)، ٤٠-٦٤. https://doi.org/10.21608/jfhsc.2021.182206

البوسيقي، موسى أحمد. (٢٠١٩). المفهوم الحديث للمنهج في رياض الأطفال. مجلة علوم التربية الرياضـــــــــــية والعلـــــــــــوم الأخـــــــــــرى، (٤)، ٢٢٤-٢٤٤. ٩٩٤/١٢٣٤٥٦٧٨٩https://dspace.elmergib.edu.ly/xmlui/handle/

حجازي، أحمد توفيق. (٢٠١٣). مهارات التواصل. دار كنوز المعرفة.

الحسين، سلوى، تركو، محمد. (٢٠١٦). مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمات وعلاقتهـــا بالتفاعل الاجتماعي عند أطفال الرياض: دراسة ميدانية على عينة من رياض الأطفـــال الحكومية في محافظة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية. ٣٨(٥٣)، ١١-٥٠.

حميد، صالح بن عبدالله. (٢٠٠٩). أصول الحوار وآدابه في الإسلام. دار المنارة.

الخطيب، جمال. (١٤١٠هـــ). تعديل السلوك القوانين والإجراءات. مكتبة الصفحات الذهبية.

ديماس، محمد راشد. (١٩٩٩). الحوار والإقناع. دار ابن حزم.

الراشد، أشواق عبد الرحمن. (٢٠٢٢). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التفكيـــر الناقـــد بمرحلة الطفولة المبكرة. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ١٢٠(٢) ، ١٠١-١٣٤.

راشد، علي محيي. (٢٠٢٣). استراتيجيات التنشئة العلمية لدى مرحلة الطفولة المبكرة. المجلـــة التربوية الشاملة، ١(١)، ٣٠-٣٦. https://doi.org/10.21608/ejc.2023.319333

رمضاني، عبدالله. (٢٠١٩). تقنيات أدب التواصل من خلال السيرة النبوية الشريفة: حوار النبي صلى الله عليه وسلم مع عتبة بن ربيعة نموذجًا. مجلـــة الأدب الإســـلامي. ٢٦(١٠٢)، ٥٠-٥٦.

الروسان، فاروق. (٢٠٠٠). تعديل وبناء السلوك الإنساني. دار الفكر للطباعة والنشر.

ساري، حلمي خضر. (٢٠١٣). التواصل الاجتماعي الابعاد والمبادئ والمهـــارات. دار كنـــوز المعرفة العلمية.

السعود، أدب مبارك. (٢٠١٨). منهج القرآن الكريم في استخدام الحوار في العمليـــة التعليميـــة. مجلـــــة المشـــــكاة للعلـــــوم الإنســـــانية والاجتماعيـــــة، ٥(٢)، ٤٠٧ – ٤٣٩. P٨u.pw/nQonZm٢https://

السعيد. عصام سيد أحمد. (٢٠١٤). نحو بيئة تربوية جامعية داعمة لثقافة الحوار لدى الطلاب. مجلة كلية التربية. ١٦ (١٦)، ٢٤٤-٢٨٧. https://doi.org/10.21608/jftp.2014.32678

السلمي، فاطمة بنت عايض بن فواز. (٢٠١٣). المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الروضة وأساليب علاجها من وجهات نظر المعلمات بمدينة الرياض. مجلة الطفولة والتربية، ٥(١٥)، ١٦١ – ٢١٩.

سليماني، نجاة. (٢٠١٨). الاكتساب اللغوي لدى الطفل في الطور التعليمي الأول. المجلة التعليمية، ٥(١٣)، ٢٢٦ – ٢٣٣. https://www.asjp.cerist.dz/en

سويلم، كريمة حلمي حسين (٢٠١٨). مقترح استراتيجية لتنمية الطفولة المبكرة، مجلة الاستواء (١١)، ١٣٩-١٦٢.

شاهين، رائدة أحمد حافظ شاهين أحمد. (٢٠٢٣). دور استراتيجية القصة في تنمية القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء المتغيرات المعاصرة. مجلة المستقبل للدراسات الإنسانية. ٤(١)، ١٩٩-٢٩٠. .0.21608/fjhs.2024.261077.1007

شرارة، مجدي عبدالله. (٢٠١٦). الحوار الاجتماعي كأداة لتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية. مؤسسة فريدريش إيبرت.

الشعيلي، سليمان بن علي بن عامر. (٢٠٠٩). تأثير القرآن التربوي في الحوار التعليمي. مجلة الدراسات الإسلامية. ٤٤(٤)، ٥-٢٥.

الشويعر، محمد بن عبدالله، الصقهان، عبدالله بن عمر. (٢٠١٠). قواعد ومبادئ الحوار الفعال. مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

الصقعبي، مشاعل بنت محمد. (٢٠١٥). التحديات التي تفرضها الأجهزة الإلكترونية على الحوار والتواصل مع الطفل. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤(٥)، ٦٩ – ٨٦.

الضلاعين، خليفة أسامة، أبوأسعد، أحمد عبداللطيف. (٢٠١٨). التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الآباء وعلاقته بسلوك اضطراب التمرد لدى الأبناء المراهقين في محافظة الكرك. مؤتة للبحوث والدراسات. ٣٣(١). ١٠٣-١٣٨.//dx.doi.org/10.35682/1687

عبدالرحمن، جبار أحمد. (٢٠١٨). كفاءات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى معلمات رياض الأطفال بحسب بعض المتغيرات. مجلة جامعة كويه للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ١(١). ١٢١-١٣١. https://doi.org/10.14500/kujhss.v1n1y2018.pp121-131

عبدالرحمن، محمد محمود. (٢٠١٣). علم نفس الطفولة. دار البداية.

عبدالرحمن، نجلاء أحمد أمين. (٢٠١٢، نوفمبر١٩). أنماط التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلمات والأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء المؤهل والخبرة. مركز النظم للدراسات وخدمات البحث العلمي. https://2u.pw/BROJIwWC

العطار، محمد محمود. (٢٠١٤). فن الحوار مع الأطفال. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. ٣٤(٣٩١)، ٩٢-٩٥.

العلايلي، جميلة محمد. (٢٠٢١). مفهومه وأهميته ومبادئه الحوار مع الطفل. مجلة الوعي الإسلامي، ٥٨(٦٧٤)، ٧٠-٧٢. https:// zKHgvuK٥u.pw/٢

علي، جوري معين. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية للبنات.٣٠(٣)، ٩٩-١١١.

عيسى، مصطفى عبدالفتاح. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لمعلمة رياض الأطفال لتفعيل التعليم الإيجابي لطفل الروضة، مجلة كلية التربية، ٣٥(٣٢)، ٧٢ – ٩٥. https://doi.org/10.21608/mfes.2019.104065

الغانمي، بيان عبدالرحمن محمد. (٢٠٢٠). الأساليب النبوية لتوجيه السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة : دراسة تحليلية (رسالة ماجستير). جامعة الملك عبد العزيز.

قوراح، محمد، مختار، غريب. (٢٠١٧، أكتوبر ١٨-١٩). ثقافة الحوار في الوسط المدرسي [مقاربة نفسية تربوية]. ملتقى دولي: ثقافة الحوار وإشكالية التواصل في المجتمع، جامعة التكوين المتواصل. الجزائر.

الكحلوت، إيمان عبدالله. (٢٠١٥). فن التعامل ومهارات الاتصال الفعال. الوراق للنشر والتوزيع.

ماجيو، روزالي. (٢٠٠٩). فن الحوار والحديث إلى أي شخص. مكتبة جرير.

محمد، حسين عبد العال. (٢٠١٨). مجالات الحوار وآدابه في ضوء القرآن الكريم، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل. ١٩(١)، ٧٣-١١٦. https://doi.org/10.21608/mkba.2016.37413

محمد، ولاء محمد عطية. (٢٠١٨). برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على استخدام البرامج اللغوية العصبية لاكتساب طفل الروضة مهارات ثقافة الحوار. مجلة الطفولة والتربية، ٣٤(١)، ١٤٥-٢١٦. https://doi.org/10.21608/fthj.2018.201586

محمود، خولة محمود محمد. (٢٠٢٠). تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة. المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، ١(٣)، ٥٣٢-٥٥٦.

المحمودي، محمد سرحان. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. دار الكتب.

مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني. (٢٠١٥). مهارات الحوار في الطفولة المبكرة دليل للمدربين والميسرين العاملين في الطفولة المبكرة. مكتب اليونسكو الإقليمي.

مصطفى، لكحل، بن حليلم، أسماء. (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على رواية القصة وتخفيض عدد ساعات مشاهدة التلفزيون في تعديل السلوك العدواني للطفل. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. (٢٥)، ٢٧-٤٧.

المغامسي، خالد بن محمد. (٢٠٠٧). الحوار: آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية. مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

المغنج، خديجة حسين. (٢٠٢٢). أدب الأطفال وأثره في النشاط اللغوي. المجلة العلمية لجامعة إقليم سبأ، ٣(٢)، ١٩١-٢١٠. https://doi.org/10.54582/TSJ.2.2.26

ميلاد، محمود محمد. (٢٠١٥). علم نفس نمو الطفل المعرفي. دار الإعصار العلمي.

النحلاوي، عبدالرحمن. (٢٠٠٧). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. دار الفكر.

الندوي، أبو الحسن علي الحسني. (١٤١٤). السيرة النبوية. دار الشروق.

نسيم، سحر توفيق، أحمد، رانيا كمال، بيومي، عواطف عبده. (٢٠١٤). برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الإسلامية لدى طفل الروضة من منظور مواقف السنة النبوية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. (١٥١)، ١٧٣-٢١٠.

نعمان، سارة أحمد. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة. مجلة كلية التربية، ٧٦(٤)،٥٩١ – ٦٣٥.

الهاشمي، عبدالحميد. (٢٠٠٦). الرسول العربي المربي إنما بعثت معلما. دار الهدة للنشر والتوزيع.

الهلالي، خديجة سليمان. (٢٠٢٣). التوجيه والإرشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو السليم. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، ٢(١)، ١١٢-١٢٤. https://doi.org/10.21608/aatm.2023.289805

الهماشي، حسين رحيم. (٢٠١٥). دور القيم الأخلاقية في تعديل السلوك الإنساني وفق المنظور الإسلامي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٢(٤٦)، ٢٤٨ – ٢٥٩. https://www.iasj.net/iasj/journal/٢٤issues/

الهويش، يوسف بن محمد. (٢٠٢٤). الحوار من أجل التعايش. مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

والمعرفة، (٢٠٢)، ٢٥٩ – ٢٧٠. https://doi.org/10.21608/mrk.2018.100610

يول، ويديا (٢٠٢٠). نظرية فيجوتسكي في تعليم اللغة العربية. Ihya Al Arabiyah: Junal Pendidikan Bahasa dan Sastra Arab. ٦(١)، ١-١٢.

يونس، محمد محمود بني. (٢٠٠٤). سيكلوجية الطفولة المبكرة نحو الاستثمار الأمثل في تربية الطفولة المبكرة. دار الثقافة.

ثانيًا: المراجع الانجليزية:

Bandura, Albert. (2021). Analysis of modeling processes. Psychological modeling.

Bodrova, Elena, & Leong, Deborah J. (2007). Tools of the Mind The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. PEARSON Merrill Prentice Hall.

Bova, A. (2019). Parental strategies in argumentative dialogues with their children at mealtimes. Language and Dialogue. 9(3), 379-401

Darling-Churchill, Kristen E., & Lippman, Laura. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. Journal of Applied Developmental Psychology, 45, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002.

Hedegaard-Soerensen, Lotte., & Penthin, Grumloese Sine. (2020). Student-teacher dialogue for lesson planning: inclusion in the context of national policy and local culture. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 25-36. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1747376

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2020). Teacher-student relationships and students' behavioral and academic outcomes in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. Journal of School Psychology, 79, 140-161.

Jones, Stephanie M., & Bouffard, Suzanne M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. Social policy report, 26(4), 1-33.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2020). Effective Teacher-Child Interactions and Children's Development Across Preschool to Early Elementary School: A Review and Implications for Policy. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences. 7(1), 88-96.
https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1747376

Lane, Anne B. (2020). The dialogic ladder: Toward a framework of dialogue. Public Relations. 64(1), 101870. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.101870

Ntumi, Simon. (2016). Challenges Pre-School Teachers Face in the Implementation of the Early Childhood Curriculum in the Cape Coast Metropolis. Journal of Education and Practice. 7(1), 54-62.

Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publications.

Ritonga, N. (2020). Behavioral theory in teaching conversation. Journal of Arabic Language and Literature Teaching, 1(1), 34-52.

Sanders, Matthew R., & Mazzucchelli, Trevor G. (2018). The promotion, prevention and early intervention for anxiety and depression in early childhood: A parenting and family-focused approach. Prevention Science, 19(3), 314-327.

Soto, Christopher J., Napolitano, Christopher M., Sewell, Madison N., Yoon, Hee Jun., & Roberts, Brent W. (2022). An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. Journal of personality and social psychology, 123(1), 192. https://doi.org/10.1037/pspp0000401.

Thompson, John N. (2014). Interaction and coevolution. University of Chicago Press.

Zwiers, Jeff. & Crawford, Marie. (2011). Academic conversations: Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings. Stenhouse Publishers.