

Kindergarten Teachers' Strategies for Controlling Chaotic Behavior in the Classroom: An Objective Analysis

Hanaa, M. Al-Marimi 

Department of Education and Psychology, Zawia Faculty of Education, University of Zawia, Al-Zawiya,
Libya

*Corresponding author email: Hanaa Al-Marimi | E-mail: h.maryami@zu.edu.ly

Received: 05-10-2026 | Accepted: 10-10-2026 | Available online: 11-10-2026 | DOI:10.26629/uzjeps.2026.24

ABSTRACT

This study explored how Arabic and international literature describes kindergarten teachers' strategies for managing classroom disruptive behavior, and the conditions for their developmental appropriateness. A critical bibliographic review employed thematic synthesis of qualitative literature, following Thomas and Harden, drawing on Braun and Clarke's reflexive coding procedures. The corpus comprised thirteen core Arabic studies on disruptive behavior and classroom management (2015–2026), alongside foundational international sources. Four interconnected themes emerged: prevention through classroom ecology and routine; discipline through relationship, teaching, and reinforcement; graduated responses integrating behavioral guidance with emotional support; and contextual mediation through family, training, and self-efficacy. Effective management is not reducible to punishment; it is an educational, relational, ecological process supporting self-regulation and belonging. The review identified a gap: few studies capture teachers' everyday decision-making in their own voice. The study concludes with an integrated framework based on prevention, consistency, respect, family collaboration, and continuing professional reflexivity.

Keywords: kindergarten teachers; disruptive behavior; classroom management; positive discipline

استراتيجيات معلمات الروضة في ضبط السلوك الفوضوي داخل الفصل: تحليل موضوعي

هنا م. محمود المريمي

قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية الزاوية، جامعة الزاوية، الزاوية، ليبيا

المؤلف المراسل: هنا م. المريمي | h.maryami@zu.edu.ly

استقبلت: 05-10-2026 | قبلت: 10-10-2026 | متوفرة على الانترنت | 11-10-2026 | DOI:10.26629/uzjeps.2026.24

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية وصف الأدبيات التربوية العربية والأجنبية لاستراتيجيات معلمات رياض الأطفال في ضبط السلوك الفوضوي داخل الفصل، وفهم شروط اتساقها مع خصائص النمو في الطفولة المبكرة، اعتمدت الدراسة مراجعة ببيوغرافية نقدية كيفية وظفت التركيب الموضوعي النوعي للأدبيات وفق تصور توماس وهاردن، مستفيدة من إجراءات الترميز التأملي لبراون وكلاارك، شملت المادة التحليلية ثلاث عشرة دراسة عربية أساسية عن السلوك الفوضوي والإدارة الصفية بأطفال الروضة ومعلماتها (2015–2026)، إلى جانب مراجع تأسيسية أجنبية، أفضت القراءة إلى أربعة

أنماط مترابطة: الوقاية عبر هندسة البيئة والروتين، والانضباط عبر العلاقة والتعليم والتعزيز، والاستجابة المتدرجة الجامعة بين التوجيه السلوكي والدعم الانفعالي، والوساطة السياقية عبر الأسرة والتدريب والكفاءة الذاتية، وتبين أن الأدبيات لا تختزل الضبط في العقاب، بل تراه عملية تعليمية وعلاقية وبيئية تتمي التنظيم الذاتي والانتماء، وكشفت المراجعة عن ندرة الدراسات التي تنقل خبرة المعلمات اليومية بصوتها، وتخلص الدراسة إلى تصور متكامل لضبط السلوك قائم على الوقاية والانساق والاحترام والتعاون الأسري والتأمل المهني المستمر.

الكلمات المفتاحية: معلمات رياض الأطفال؛ السلوك الفوضوي؛ الإدارة الصفية.

1. مقدمة

تمثل مرحلة رياض الأطفال سياقاً تأسيسياً تتشكل فيه عادات المشاركة، والانتظار، والتعبير عن الانفعالات، والتفاوض مع الأقران، والاستجابة للقواعد الاجتماعية، ولا يدخل الطفل هذه المرحلة مزوداً بقدرة مكتملة على التنظيم الذاتي؛ فهذه القدرة تنمو تدريجياً عبر التفاعل مع الراشدين، ووضوح التوقعات، وتكرار الروتين، والفرص المتاحة للممارسة، والتغذية الراجعة الداعمة، لذلك فإن السلوك الذي تصفه المعلمة بأنه فوضوي قد يكون في بعض الحالات تعبيراً عن حاجة نمائية أو انفعالية أو تواصلية لم يجد الطفل وسيلة أكثر ملاءمة للتعبير عنها، ويتسع معنى السلوك الفوضوي في الأدبيات ليشمل التششت، والحركة الزائدة، ومقاطعة الآخرين، ورفض التعليمات، والعناد الذي ربطته كريمة (2024) بضعف التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة، والاندفاع، والعدوان، والصراخ، وتعطيل نشاط الجماعة، ولا يعني ذلك مساواة هذه المظاهر باضطراب سريري؛ فالتشخيص يتطلب معايير مستقلة وتقييماً متخصصاً، في حين يركز هذا البحث على السلوك الملاحظ داخل الحياة اليومية للفصل.

تكتسب المسألة أهمية خاصة لأن المعلمة لا تواجه سلوكاً فردياً معزولاً، بل تدير جماعة من الأطفال في وقت واحد، وتوازن بين حماية الأمان، واستمرار النشاط، وإتاحة المشاركة، ومراعاة الفروق الفردية، ومن منظور بيئي، ينشأ السلوك داخل شبكة من العلاقات والمهام والمساحات والانتقالات وقواعد المشاركة، وليس خارجها، وقد أوضح Doyle (2006) أن الإدارة الصفية لا تفهم فهماً كافياً إذا عولجت بوصفها مجموعة من التقنيات المنفصلة؛ إذ يتعين فهم الفصل بوصفه بيئة متعددة الأبعاد تتقاطع فيها الحركة، والوقت، والمهام، وتوقعات المعلمة، واستجابات الأطفال.

وتشير الأدبيات العربية المرفقة إلى أن السلوك الفوضوي والمشكلات المرتبطة به حاضرة بدرجات متفاوتة في رياض الأطفال، فقد رصدت بو خمادة (2023) ارتفاعاً في مشكلات تششت الانتباه والنشاط الزائد والعدوان والخوف من وجهة نظر المعلمات، ووجدت يونس (2019) أن تقدير مديرات الرياض لدور

المعلمات في الحد من السلوك الفوضوي كان متوسطاً، مع تفضيل واضح للتدريب، والتعاون مع الأسرة، وتفعيل مداخل تدريسية حديثة، كما بينت خليل وأبو العطا والسيد وخضر (2023) وجود تأثير دال للأداء المهني للمعلمات في السلوك الفوضوي لدى الأطفال، وإن كانت طبيعة العينة المحدودة تفرض الحذر في تعميم النتيجة.

وتكشف دراسات أخرى أن السلوك لا ينفصل عن السياق الأسري والانفعالي، فقد وجدت بدوي (2023) علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية السلبية والسلوك الفوضوي، بينما ربطت محمد (2023) بين نوموفوبيا الأمهات وبعض مظاهر السلوك الفوضوي لدى أطفالهن، وقدمت سليمان وأبو تايه (2026) وصفاً نوعياً لكيفية انعكاس الخلافات الأسرية في صورة اندفاع أو عدوان أو عناد أو انسحاب، وأبرزت دور الدعم الانفعالي واللعب العلاجي والتواصل مع الأسرة، وتفيد هذه النتائج بأن مسؤولية المعلمة لا تتمثل في إصلاح كل أسباب السلوك، وإنما في بناء استجابة مهنية تفهم السياق ولا تحول الطفل إلى ملصق سلوكي.

1.1 مشكلة البحث وتساؤلاته

تتحدد مشكلة البحث في وجود فجوة بين كثرة التوصيات العامة التي تدعو إلى إدارة السلوك الفوضوي، وقلة الفهم التفسيري لكيفية ترجمة هذه التوصيات إلى قرارات صفية متدرجة ومناسبة نمائياً، فبعض الأدبيات تقيس درجة انتشار السلوك أو فاعلية برنامج محدد، لكنها لا تشرح بالقدر الكافي كيف تميز المعلمة بين سلوك عابر وسلوك متكرر، وكيف تختار بين إعادة التوجيه، أو تعديل النشاط، أو استخدام التعزيز، أو إشراك الأسرة، أو الإحالة إلى فريق متخصص، كما أن بعض الخطابات المهنية تستعمل لغة الضبط بطريقة قد تنزلق إلى العقاب أو السيطرة، مع أن طفل الروضة يحتاج إلى تعليم السلوك المتوقع وممارسته، لا إلى الخضوع المؤقت الناتج عن الخوف.

وتظهر المشكلة كذلك في التفاوت بين السياقات، فقد تكون استراتيجية ناجحة في فصل قليل العدد غير قابلة للتنفيذ في فصل مكتظ، وقد يختلف معنى التواصل مع الأسرة بين البيئات الثقافية، كما تختلف فرص التدريب والدعم الإداري، وتبين دراسة الشريف (2026) أن كثافة الفصول وعدم ملائمة المرافق ونقص الدعم الإداري تعوق تنفيذ الأنشطة القصصية، وهي عوامل يمكن أن تؤثر بصورة غير مباشرة في انتباه الطفل ومشاركته وسلوكه، وعليه، فإن البحث في استراتيجيات الضبط يحتاج إلى قراءة تتجاوز

سؤال: "أي تقنية أكثر فاعلية؟" إلى سؤال: "كيف تتشكل الاستراتيجية داخل الموقف، وما الذي يجعلها تربوية أو قسرية أو غير قابلة للاستدامة؟"، بناءً على ذلك، تتمثل المشكلة الرئيسة في الحاجة إلى تركيب تفسيري نقدي للأدبيات يوضح أنماط استراتيجيات معلمات الروضة في ضبط السلوك الفوضوي، والعلاقات التي تربط بين هذه الاستراتيجيات وخصائص الطفل والمعلمة والبيئة والأسرة، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس: كيف تصف الأدبيات التربوية استراتيجيات معلمات الروضة في ضبط السلوك الفوضوي داخل الفصل، وما الشروط السياقية والنمائية التي تفسر فاعليتها وحدودها؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما الاستراتيجيات الوقائية والتنظيمية التي تستخدمها المعلمات قبل ظهور السلوك الفوضوي أو للحد من احتماله؟
2. كيف توظف المعلمات العلاقة التربوية، والنمذجة، والتعزيز، والانضباط الإيجابي في توجيه السلوك؟
3. كيف تتدرج استجابة المعلمة عندما يظهر السلوك الفوضوي، وكيف توازن بين تعديل السلوك والدعم الانفعالي؟
4. ما دور الكفاءة الذاتية، والتدريب، وحجم الفصل، والأسرة والسياق الثقافي في تشكيل فاعلية الاستراتيجيات؟

1.2 أهداف البحث

يهدف البحث إلى ما يأتي:

1. استكشاف الاستراتيجيات التي تصفها الأدبيات لضبط السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة.
2. فهم المعاني التربوية الكامنة وراء الانتقال من العقاب إلى الوقاية والتعليم والعلاقة.
3. تفسير أثر البيئة الصفية والكفاءة الذاتية والتدريب والأسرة في اختيار الاستراتيجية وتنفيذها.
4. تركيب أنماط موضوعية مترابطة تقدم تصوراً مهنيًا لضبط السلوك في مرحلة الطفولة المبكرة.
5. تحديد الفجوات المنهجية والمعرفية التي يمكن أن توجه الدراسات النوعية المستقبلية.

1.3 أهمية البحث

1.3.1 الأهمية النظرية: تتبع الأهمية النظرية من الجمع بين ثلاث عدسات تفسيرية: التعلم الاجتماعي، والانضباط الإيجابي، والإدارة الصفية البيئية، يسمح هذا الجمع بفهم السلوك الفوضوي بوصفه متعلماً وملاحظاً ومتأثراً بالعواقب، لكنه في الوقت نفسه متجذر في علاقة الطفل بالجماعة وتنظيم المكان والوقت، كما يضيف البحث إلى أدبيات الإدارة الصفية العربية تركيباً يفرق بين الاستراتيجية بوصفها ممارسة مقصودة داخل سياق، والتقنية بوصفها إجراءً منفرداً، والاستجابة الارتجالية التي قد تتجح لحظياً دون أن تكون قابلة للتعميم، وتتصل الأهمية النظرية كذلك بتطبيق التحليل الموضوعي التأملي على مراجعة بليوغرافية نقدية، فهذا التطبيق لا يعامل الموضوعات كفئات جاهزة أو كقائمة تكرارات، بل يبني حجة تفسيرية حول الطريقة التي تمنح بها الأدبيات معنى لضبط السلوك، ويتيح ذلك إبراز التناقضات، مثل اجتماع الدعوة إلى الانضباط مع استمرار ممارسات العقاب، أو الدعوة إلى المشاركة الأسرية مع تحميل الأسرة مسؤولية المشكلة.

1.3.2 الأهمية التطبيقية: يمكن أن تفيد النتائج برامج إعداد معلمات رياض الأطفال من خلال تحويل موضوع إدارة السلوك من مهارة منفصلة إلى كفاءة مركبة تشمل تصميم البيئة، وتعليم التوقعات، والملاحظة الوظيفية، والتواصل الانفعالي، والعمل مع الأسرة، والتأمل في أثر الاستجابة، كما يمكن أن تساعد إدارات الرياض في تصميم تدريب واقعي قائم على حالات صفية، بدل الاكتفاء بالمحاضرات العامة، وتفيد النتائج المعلمة الممارسة في بناء تسلسل عملي: الوقاية أولاً، ثم إعادة التوجيه الهادئة، ثم التعليم والتعزيز، ثم تحليل وظيفة السلوك، ثم التعاون مع الأسرة أو المختصين عند الحاجة، كما تفيد الأسرة في فهم أن التواصل مع الروضة ليس إجراءً عقابياً، بل وسيلة لبناء اتساق نسبي بين البيئات التي يعيش فيها الطفل.

1.4 حدود البحث

1.4.1 الحدود الموضوعية: ينحصر البحث في استراتيجيات معلمات رياض الأطفال في التعامل مع السلوك الفوضوي أو السلوكيات الصفية المتحدية، وفي العوامل التي تفسر الفاعلية، مثل العلاقة التربوية

البيئة الصفية والكفاءة الذاتية والتدريب والأسرة، ولا يقدم البحث تشخيصًا سريريًا للأطفال، ولا يقارن بين اضطرابات نمائية محددة، ولا يختبر برنامجًا تجريبيًا جديدًا.

1.4.2 الحدود المكانية: تضم المادة التحليلية دراسات عربية من مصر وليبيا والسعودية والكويت وفلسطين/الجليل، إلى جانب مراجع ودراسات دولية، ولذلك لا تدعي الدراسة تمثيل نظام تربوي وطني واحد، ويُنظر إلى الاختلاف المكاني بوصفه مصدرًا لفهم أثر السياق الثقافي والمؤسسي.

1.4.3 الحدود الزمانية: ركزت المراجعة على الدراسات المنشورة بين 2015 و2026، مع استخدام أعمال تأسيسية أقدم عندما كانت ضرورية لتفسير النظرية أو المنهج، مثل Bandura وDoyle وBraun & Clarke.

1.5 التعريفات الإجرائية

السلوك الفوضوي: كل سلوك ملاحظ داخل موقف الروضة يعطل تعلم الطفل نفسه أو تعلم الجماعة، أو يهدد السلامة، أو يتعارض بصورة متكررة مع قواعد المشاركة، مثل المقاطعة والاندفاع والصراخ والعدوان ورفض التعليمات والتشتت والحركة غير المنظمة، ويستخدم المصطلح هنا وصفًا وظيفيًا لا تشخيصًا طبيًا.

استراتيجيات الضبط الصفّي: مجموعة الإجراءات الوقائية والتعليمية والعلاقية والتنظيمية التي تستخدمها المعلمة لتقليل احتمال السلوك الفوضوي، وتعليم البديل المقبول، والحفاظ على الأمان والمشاركة، وإعادة الطفل إلى النشاط.

الانضباط الإيجابي (Positive Discipline): توجه تربوي يجمع بين الحزم واللفظ، ويركز على الانتماء والاحترام وتعليم المهارات والحلول بدل الإذلال أو العقوبة، وفق المبادئ المرتبطة بأعمال Nelsen.

الكفاءة الذاتية للمعلمة (Teacher Self-Efficacy): اعتقاد المعلمة بقدرتها على تنظيم الموقف الصفّي، وتعليم السلوك، وبناء العلاقة، والاستمرار في الاستجابة المهنية أمام المواقف الصعبة.

التركيب الموضوعي النوعي للأدبيات (Thematic Synthesis): منهج لتوليف نتائج دراسات متعددة ذات تصاميم مختلفة ضمن قصة تفسيرية موحدة، يستند إلى تصور Thomas & Harden (2008)،

ويوظف إجراءات الترميز التأملية وبناء الأنماط التي طوّرها Braun & Clarke (2006, 2019,) (2021, 2022) لتحليل المعاني في المادة النوعية والمُرَكَّبَة من الأدبيات.

2 الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 السلوك الفوضوي في ضوء خصائص النمو

لا يمكن فهم سلوك طفل الروضة بمعايير الراشدين، فالتنظيم الذاتي، وتأجيل الإشباع، وتسمية الانفعال، وفهم وجهة نظر الآخر، كلها مهارات نامية، وقد يزداد السلوك الفوضوي عند الانتقال المفاجئ، أو طول الانتظار، أو صعوبة المهمة، أو غموض التعليمات، أو التنافس على المواد، أو الشعور بعدم الأمان، وتظهر أهمية هذا المنظور في أنه ينقل السؤال من "لماذا لا يطيع الطفل؟" إلى "ما المهارة أو الشرط البيئي الذي يحتاج إلى تعليم أو تعديل؟".

وتشير دراسة بو خمادة (2023) إلى أن تشتت الانتباه والنشاط الزائد والعدوان والخوف ليست مظاهر متطابقة، حتى لو اجتمعت تحت عنوان المشكلات السلوكية، فالتشتت قد يتطلب تقليل المثيرات وتقصير المهمة، بينما قد يحتاج الخوف إلى علاقة أمان وتدرج، وقد يتطلب العدوان حماية فورية وتعليم بديل للتعبير، ويؤكد ذلك ضرورة عدم استخدام استجابة واحدة لكل السلوكيات، وفي السياق نفسه، ربطت كريمة (2024) العناد بضعف التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة، بما يشير إلى أن العناد قد يكون أحد الأشكال المبكرة للمقاومة التي تتقاطع مع السلوك الفوضوي الأوسع، لا مظهرًا منفصلًا عنه.

كما يرتبط السلوك بالعلاقة، أظهرت دراسة Horn وآخرون (2021) أن علاقة القرب والصراع بين المعلم والطفل تتغير عبر الانتقال من الروضة إلى الصف الأول، وأن الأطفال ذوي السلوك الفوضوي المرتفع قد يواجهون صراعًا أكبر مع المعلمين، خاصة الأولاد في العينة المدروسة، وتدل النتيجة على أن السلوك والعلاقة يؤثر كل منهما في الآخر؛ فالطفل الصعب قد يستثير استجابة متوترة، والاستجابة المتوترة قد تزيد مقاومة الطفل، ومن ثم، فإن الضبط الفعال يحتاج إلى كسر الحلقة لا إلى تثبيت صورة الطفل بوصفه "مشاغبا".

2.2 نظرية التعلم الاجتماعي: النمذجة والانتباه للعواقب

تفسر نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا أن الأطفال يكتسبون السلوكيات الاجتماعية من خلال ملاحظة النماذج المحيطة بهم وتقليدها، وأن التعلم يحدث نتيجة التفاعل المتبادل بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئة (Bandura, 1977, 1986).

تتضمن النمذجة هنا مستويين، الأول أن تعرض المعلمة سلوكًا تواصلًا هادئًا، فتسمي الانفعال وتضع حدًا واضحًا وتقدم بديلاً، والثاني أن يستفيد الأطفال من نماذج الأقران، مثل طفل ينتظر دوره أو يطلب المادة لفظيًا، لكن النمذجة لا تعمل آلياً؛ إذ يحتاج الطفل إلى الانتباه والفهم والفرصة للتجريب والتغذية الراجعة، لذلك فإن عبارة "كونوا هادئين" أقل فائدة من تمثيل السلوك وشرحه وتدريب الطفل عليه.

وتفسر النظرية أهمية التعزيز الاجتماعي، مثل الاعتراف بالجهد والتحسين، لكنها تحذر ضمناً من أن النتيجة قد تعزز السلوك غير المرغوب إذا حصل الطفل على اهتمام كبير عقب الصراخ، لا يعني ذلك تجاهل الطفل، بل يعني أن تكون الاستجابة آمنة ومقتضبة، ثم يعزز البديل المناسب عندما يظهر، وتتسجم هذه الفكرة مع نتائج زغلول وأمين (2017) التي ربطت دمج الأطفال في التعلم بانخفاض السلوك الفوضوي، ومع التحليل التلوي لاستراتيجية لعبة السلوك الجيد الذي وجد أثراً إيجابياً في خفض السلوك المشكل وزيادة السلوك الاجتماعي (Bowman-Perrott *et al.*, 2016).

2.3 الانضباط الإيجابي: الحزم واللفظ في آن واحد

ترى Nelsen أن الانضباط الفعال ينبغي أن يكون محترماً ومشجعاً، وأن يساعد الطفل على الشعور بالانتماء والأهمية، وأن يكون تعليمياً طويل الأثر لا عقوبة قصيرة الأثر، ويقوم هذا التوجه على التمييز بين الحزم والقسوة: الحزم يعني حماية القاعدة وحقوق الجماعة، أما القسوة فتعني الإذلال أو التخويف أو الانتقام، وبالمقابل، يختلف اللفظ عن التساهل؛ فاللفظ يراعي مشاعر الطفل دون إلغاء حدود الموقف.

تقدم هذه العدسة تفسيراً مهماً لاستراتيجيات المعلمات، فعندما تقول المعلمة: "لن أسمح بالضرب، أنت غاضب، ويمكنك أن تقول: أريد دوري"، فهي تعترف بالانفعال وتضع حدًا وتحول الحد إلى تعليم، أما العقاب اللفظي العام، مثل "أنت سيئ"، فيخلط بين هوية الطفل وسلوكه ولا يقدم مهارة بديلة، كما أن التركيز على الحلول يعيد السلوك إلى سياق المسؤولية؛ فالطفل يمكن أن يساعد في إصلاح ما أفسده أو يتدرب على طلب المساعدة.

وتتفق هذه المبادئ مع الدراسة النوعية لسليمان وأبو تايه (2026)، التي أظهرت أن المعلمات يستخدمن الدعم الانفعالي، وتعزيز الأمان، واللعب العلاجي، والتواصل مع الأسرة في التعامل مع آثار الخلافات الأسرية، فهذه الممارسات لا تنكر السلوك، لكنها ترفض تفسيره تفسيراً أخلاقياً مبسطاً.

2.4 الإدارة الصفية البيئية عند Doyle

يقدم Doyle منظوراً بيئياً يرى الفصل نظاماً معقداً متعدد الأبعاد، ويعني ذلك أن سلوك الطفل يتأثر بتصميم المساحة، وتوزيع المواد، وتتابع الأنشطة، ووضوح الانتقالات، وحجم الجماعة، وتزامن الأحداث، ومقدار الوقت غير المنظم (Abraham et al., 2026; Hmouma, 2014; Abouzied, 2026a). فإذا كانت المعلمة تقدم تعليمات طويلة لجماعة كبيرة في مساحة ضيقة، ثم تطلب انتقالاً سريعاً، فقد تخلق شروطاً تزيد الفوضى حتى لو كان الأطفال راغبين في التعاون. ومن هذا المنظور، تتضمن الاستراتيجية الفعالة "هندسة الموقف" قبل الاستجابة للطفل، تشمل الهندسة تنظيم المراكز، وإتاحة المواد بوضوح، ووضع قواعد مرئية، وتحديد مسارات الحركة، وتقليل وقت الانتظار، وإعطاء تنبيه قبل الانتقال، وتوزيع انتباه المعلمة، وأكدت إرشادات مركز IRIS أن الوقاية عبر توقعات وقواعد واضحة وتعليمها منهجياً غالباً أكثر فاعلية من الانتظار حتى يقع السلوك ثم التعامل معه. ولا يعني المنظور البيئي إلقاء المسؤولية على البيئة وإعفاء الطفل أو المعلمة، بل يتيح فهم التفاعل: قد يكون الطفل سريع الاستثارة، لكن الفوضى تتفاقم عندما لا توجد إشارة انتقال؛ وقد تكون المعلمة خبيثة، لكن كثافة الفصل ونقص المساعدة يحدان مما يمكنها فعله، ولذلك تظهر الحاجة إلى استجابات على مستويين: تعديل البيئة وتعليم الطفل.

2.5 الكفاءة الذاتية للمعلمة

تؤثر الكفاءة الذاتية في مقدار المثابرة، وفي تفسير الموقف، وفي استعداد المعلمة لتجريب استراتيجية بديلة، المعلمة التي ترى أن السلوك "جزء لا يمكن تغييره من شخصية الطفل" قد تلجأ بسرعة إلى الإقصاء أو العقاب، بينما المعلمة التي ترى نفسها قادرة على تحليل الوظيفة قد تبحث عن سبب وتعديل المهمة وتستشير الأسرة، ولا تعني الكفاءة الذاتية ثقة مطلقة؛ فالكفاءة المهنية تتضمن معرفة الحدود وطلب الدعم عند الحاجة.

تشير Hu وآخرون (2021) في دراسة شملت 5628 طفلاً في 180 فصلاً صينياً إلى أن الكفاءة الذاتية في إدارة الفصل ارتبطت بجودة تنظيم الفصل، وأن تنظيم الفصل توسط العلاقة بين كفاءة المعلمة والمهارات الاجتماعية للأطفال، وتفيد هذه النتيجة بأن أثر الكفاءة لا ينتقل إلى الأطفال بطريقة سحرية، بل عبر ممارسات صفية ملموسة: استخدام الوقت، وضبط الانتقالات، وتنظيم التفاعل، ودعم المشاركة.

وتدعم يونس (2019) أهمية الخبرة، إذ وجدت فروقاً في تقدير دور المعلمات بحسب الخبرة لصالح الأكثر خبرة، غير أن الخبرة الزمنية لا تضمن وحدها الممارسة الجيدة؛ فقد تصبح الخبرة روتيناً غير ناقد إذا لم تترافق مع تدريب وتأمل. (Hmouma, 2025; Omran et al., 2026; Abouzied, 2026b) لذلك ينبغي أن تركز التنمية المهنية على تحليل المواقف، وتسجيل الملاحظات، ومناقشة البدائل، لا على حفظ قائمة من العقوبات (Hmouma et al., 2026).

2.6 العوامل المؤثرة في فاعلية استراتيجيات الضبط

تتأثر الفاعلية بعوامل متعلقة بالمعلمة، مثل المعرفة النمائية، والقدرة على ضبط الانفعال، والخبرة، والكفاءة الذاتية، والقدرة على التواصل، وتتأثر بعوامل صفية، مثل عدد الأطفال، ومساحة الفصل، وتوافر المواد، ووضوح الروتين، ووقت الانتظار، وتتأثر بعوامل أسرية وثقافية، مثل اتساق التوقعات بين المنزل والروضة، ونظرة الأسرة للعقاب، واللغة المستخدمة في وصف الطفل، وظروف الضغوط الأسرية.

وتوضح دراسة الشريف (2026) أن المعوقات البنوية والإدارية قد تعطل أنشطة القصة، كما أن هيمنة الأجهزة الإلكترونية أو الاعتياد على السرد التقليدي قد يضعف انتباه الطفل، وتوضح دراسة بدوي (2023) أن المعاملة الوالدية السلبية ترتبط بالسلوك الفوضوي، بينما تسلط دراسة محمد (2023) الضوء على ارتباط نوموفوبيا الأمهات بسلوك الأطفال، لا يجوز تحويل هذه النتائج إلى لوم للأسرة؛ فالهدف هو إدراج الأسرة ضمن شبكة الدعم، والاعتراف بأن السلوك يتشكل عبر سياقات متعددة.

3 منهجية البحث

3.1 التصميم والمنظور الفلسفي

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على المسح الببليوغرافي النقدي (Critical Bibliographic Review)، ولا تُعامل هذه المراجعة بوصفها تحليلاً إحصائياً لحجم الأثر، بل بوصفها تركيباً كیفياً للمعاني والافتراضات والاستراتيجيات المتكررة في الأدبيات، وقد اختير التركيب الموضوعي النوعي

للأدبيات (Thematic Synthesis) ، وفق تصور توماس وهاردن (Thomas & Harden, 2008) ، لأنه ملائم للمواد التي تتنوع في تصميماتها وأدواتها وبيئاتها (وصفية وشبه تجريبية ونوعية)، ولأنه يتيح توظيف إجراءات الترميز التأملي لبراون وكلاكرك في قراءة الأنماط الدلالية عبر هذا التنوع.

يقع التحليل ضمن إطار تأويلي بنائي؛ أي إن النتائج لا تقدم بوصفها انعكاساً محايداً للواقع، بل بوصفها تفسيراً مؤسساً على تفاعل الباحث مع النصوص والسياقات، ويستخدم التحليل مستوى دلاليًا (Semantic Level) يركز على ما تصفه الدراسات صراحة، مع الانتقال التفسيري إلى ما تعنيه هذه الأوصاف من حيث تصور الطفل والمعلمة والانضباط.

3.2 التحليل ومعايير الاختيار

شملت الدراسات دور المعلمات، والأداء المهني، والمشكلات السلوكية، والتدخلات السلوكية، والعدوان، والتنظيم الذاتي، والعوامل الأسرية، والدمج في التعلم، وأضيفت مراجع تأسيسية ومصادر مهنية محكمة أو مؤسسية لتفسير النظريات والمنهج، مثل Braun & Clarke، Doyle، و Hu *et al*، و IRIS Center، وقد شملت معايير الإدراج:

- أ- أن تتناول الدراسة أطفال الروضة أو معلماتها بصورة مباشرة
- ب- أن تعرض هدفًا ومنهجًا ونتائج يمكن تفسيرها.
- ج- أن تتصل بالسلوك الفوضوي أو الإدارة الصفية أو التدخل أو العوامل المفسرة.
- د- أن تقع زمنيًا بين 2015 و 2026، مع استثناء المراجع التأسيسية.
- هـ- أن تكون بياناتها أو خلاصتها متاحة في المادة المرفقة أو في مصدر الناشر، واستبعدت الدراسات التي لا تميز بين السلوك الفوضوي والاضطراب السريري، أو التي لا تقدم مادة كافية للتحليل.
- واستبعدت الدراسات التي لا تميز بين السلوك الفوضوي والاضطراب السريري، أو التي لا تقدم مادة كافية للتحليل.

جدول (1): الدراسات العربية الأساسية المدرجة في التحليل (ن = 13)

المؤلف/السنة	البلد	العينة	التصميم	أبرز النتائج
بدوي (2023)	مصر (القاهرة)	(80) طفلاً وطفلة	ارتباطي وصفي	علاقة دالة بين أساليب المعاملة الوالدية السلبية والسلوك الفوضوي
بو خمادة (2023)	ليبيا (بنغازي)	معلمات رياض أطفال (54)	مسحي وصفي	ارتفاع مشكلات تشتت الانتباه والنشاط الزائد والعدوان والخوف من وجهة نظر المعلمات
الخصيري وطه ومصطفى (2021)	الكويت	أطفال ذوو صعوبات تعلم أكاديمية (20 طفل)	شبه تجريبي	فاعلية برنامج تنمية التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي
خليل وآخرون (2023)	مصر (مرسى مطروح)	عينة محدودة (8 معلمات)	ارتباطي وصفي	تأثير دال للأداء المهني للمعلمات في السلوك الفوضوي، مع التحفظ على التعميم لصغر العينة
زغلول وأمين (2017)	مصر (المنصورة)	(50) طفل بمرحلة رياض الأطفال	شبه تجريبي	دمج الأطفال في التعلم يرتبط بانخفاض السلوك الفوضوي
سليمان وأبو تايه (2026)	فلسطين (الجليل)	معلمات رياض أطفال (6 معلمات)	نوعي	وصف كيفية انعكاس الخلافات الأسرية في اندفاع أو عدوان أو عناد أو انسحاب
الشريف (2026)	ليبيا (الزاوية)	معلمات رياض أطفال (30 معلمة)	ميداني وصفي	كثافة الفصول وعدم ملائمة المرافق ونقص الدعم تعوق تنفيذ الأنشطة القصصية
عبد الباقي (2024)	مصر (القاهرة)	أطفال روضة (30 طفل وطفلة)	شبه تجريبي	خفض حدة السلوك الفوضوي بعد تطبيق برنامج قائم على فنيات العلاج السلوكي
كريمة (2024)	مصر (طنطا)	أطفال روضة (250 طفل وطفلة)	ارتباطي وصفي	علاقة العناد بالسلوك الفوضوي والتفاعل الاجتماعي
الحياني والشهراني (2025)	السعودية (جدة)	أطفال روضة (30 طفل وطفلة)	شبه تجريبي	خفض مستوى السلوك العدواني بعد برنامج إرشادي قائم على النظرية السلوكية
محمد (2023)	مصر (القاهرة)	أمهات وأطفالهن (120) أما وطفلة	ارتباطي وصفي	ارتباط نوموفوبيا الأمهات ببعض مظاهر السلوك الفوضوي لدى أطفالهن
يونس (2019)	مصر (القاهرة، الإسكندرية، أسيوط)	مديرات رياض أطفال (153 مديرة)	مسحي وصفي	تقدير متوسط لدور المعلمات في ضبط السلوك، مع تفضيل واضح للتدريب والتعاون الأسري
إسماعيل (2024)	مصر (القاهرة)	أطفال روضة (11 طفل وطفلة)	شبه تجريبي	خفض مؤشرات الاضطراب الانفعالي المتقطع بعد برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي

وفيما يخص كفاية حجم المادة التحليلية العربية (ثلاث عشرة دراسة أساسية)، تتبنى الدراسة منطق براون وكلارك (Braun & Clarke, 2021) في أن جودة التحليل الموضوعي التأملي لا تُقاس بحجم العينة أو ببلوغ نقطة تشبع إحصائي، بل بعمق التفاعل التأملي مع المادة وقدرة الأنماط الناتجة على تفسير المعنى؛ ذلك أن الوظيفة العلمية لهذه المراجعة تفسيرية-نقدية لا حصرية-تجميعية، وقد تحقق من هذا الحجم إمكان الوصول إلى أربعة أنماط موضوعية متميزة وشاملة لمختلف أبعاد الظاهرة (البيئية والعلاقية والاستجابية والسياقية)، وهو ما يوفر قدرًا كافيًا مما يمكن تسميته "قوة معلوماتية" لأغراض التركيب التفسيري، دون أن يعني ذلك تمثيلًا إحصائيًا شاملاً لكل الأدبيات العربية المنشورة في الموضوع؛ ولذلك تُعرض النتائج بوصفها قراءة تأويلية للمتاح من الأدبيات لا حصراً شاملاً لها.

3.3 خطوات التركيب الموضوعي النوعي للأدبيات

وظُفّت الدراسة، في تركيب الأدلة عبر المراجع، المراحل الست المعروفة في التحليل الموضوعي التأملي لبراون وكلارك بوصفها أداة إجرائية للترميز ضمن منطق التركيب الموضوعي النوعي للأدبيات (Thomas & Harden, 2008)، مع فهم هذه المراحل بوصفها متداخلة لا خطوات خطية جامدة.

أولاً: التعرّف على البيانات، جرت قراءة summaries الدراسات المرفقة والمصادر النظرية عدة مرات، مع تدوين ملاحظات أولية حول الأفعال المتكررة: الوقاية، التعليم، التعزيز، الاحتواء، التواصل، التدريب، تعديل البيئة، وتفسير السياق، ولم تُعامل ملخصات الدراسات بوصفها بديلاً كاملاً عن نصوصها الأصلية، ولذلك صيغت النتائج ضمن حدود المادة المتاحة.

ثانياً: توليد الرموز الأولية، شملت الرموز الأولية: تعليم القواعد، التنبيه للانتقال، دمج الطفل في النشاط، التعزيز الفوري، النمذجة، العلاج السلوكي، التنظيم الذاتي، الدعم الانفعالي، اللعب العلاجي، التعاون مع الأسرة، التدريب المهني، كثافة الفصل، نقص التجهيزات، الخبرة، والكفاءة الذاتية.

ثالثاً: تجميع الرموز في أنماط مرشحة، جُمعت الرموز وفق صلاتها الدلالية، فاجتمعت القواعد والروتين وتنظيم المكان في نمط الوقاية البيئية، واجتمعت النمذجة والتعزيز والعلاقة في نمط الانضباط العلاقي التعليمي، بينما اجتمعت الاستجابات السلوكية والدعم الانفعالي والتدرج في نمط الاستجابة المركبة، وجُمعت الأسرة والتدريب والكفاءة الذاتية والعوامل البنيوية في نمط الوساطة السياقية.

رابعاً: مراجعة الأنماط، تمت المراجعة على مستويين، في المستوى الأول فُحصت المقطعات أو النتائج المرتبطة بكل نمط للتأكد من أنها تشكل قصة متماسكة، وفي المستوى الثاني قورنت الأنماط بمجموعة البيانات كاملة للتأكد من عدم تداخلها أو استبعاد نتائج مناقضة، مثلاً، لم يوضع العلاج السلوكي في خانة العقاب؛ لأن بعض الدراسات استخدمت تقنيات سلوكية تعليمية، بينما استُبعدت الممارسة العقابية بوصفها نمطاً مستقلاً لعدم كفاية الدليل المباشر على خبرة المعلمات.

خامساً: تعريف الأنماط وتسميتها، حُدد المفهوم المركزي المنظم (Central Organizing Concept) لكل نمط، ورُسمت حدوده عن الأنماط المجاورة، فالنمط الأول ينظم فكرة أن أفضل ضبط يبدأ قبل السلوك، والثاني أن السلوك يتعلم داخل العلاقة، والثالث أن الاستجابة تحتاج تدرجاً يجمع حماية الجماعة وتعليم الطفل، والرابع أن الفاعلية ليست خاصة للتقنية وحدها بل نتيجة شروط مهنية وسياقية.

سادساً: كتابة التقرير، لم تُكتب النتائج في صورة قائمة تلخيصية للدراسات، بل في صورة حجة تحليلية تربط النمط بالأطر النظرية والنتائج السابقة، وتذكر أوجه الاتفاق والاختلاف وحدود التعميم، وتتسجم هذه الاستراتيجية مع تأكيد Braun and Clarke (2022) أن الموضوع ليس مجرد عنوان لمجموعة نصوص، بل قصة تفسيرية موحدة ذات معنى.

3.4 الاتساق والجودة والحدود المنهجية

لا تستخدم الدراسة مفهوم التشبع أو اتفاق المحللين بوصفه معياراً آلياً؛ لأن التركيب الموضوعي النوعي للأدبيات، كما يوظف هنا عبر إجراءات الترميز التأملي، يقوم على دور الباحث التفسيري، وليس على افتراض وجود رمز صحيح واحد مستقل عن الباحث، وتحقيق الجودة هنا يعني وضوح المنظور، وشفافية مسار التحليل، واتساق السؤال مع المنهج، وتبرير الانتقال من البيانات إلى الموضوعات، وتجنب ادعاء ما لا تسمح به المادة، كما جرى الحفاظ على التمييز بين نتائج الدراسة الأصلية، وبين التفسير الذي يقدمه البحث الحالي.

تتسجماً مع مبدأ الانعكاسية (Reflexivity) الذي يقوم عليه توظيف الترميز التأملي ضمن التركيب الموضوعي النوعي للأدبيات، يقرّ الباحث بأن خلفيته الأكاديمية في مجال التربية وعلم نفس الطفولة المبكرة، واهتمامه العملي بقضايا الإدارة الصفية، شكّلا العدسة التي وُجّهت بها قراءة الأدبيات وبناء الأنماط، ولم يسع الباحث إلى إخفاء هذا الانخراط المعرفي بوصفه تحيزاً ينبغي إزالته، بل عامله بوصفه

مصدرًا مُنتجًا للمعنى وفق المنطق التأويلي البنائي للدراسة، مع الحرص على مراجعة كل نمط مرشح في ضوء بيانات مضادة، والتمييز الصريح بين ما ورد في الدراسة الأصلية وما يمثل تأويل الباحث له.

4 النتائج والمناقشة

أفضت القراءة التحليلية للأدبيات إلى جملة من النتائج والمناقشات التفسيرية وفق المحاور الآتية:

أ- الضبط الفعال يبدأ من هندسة البيئة لا من مطاردة السلوك

المفهوم المركزي المنظم لهذا النمط هو أن المعلمة تضبط السلوك قبل ظهوره عندما تصمم بيئة تجعل المشاركة المتوقعة ممكنة وواضحة، وتتمثل الاستراتيجية في قواعد قليلة ومصورة، وروتين متوقع، وانتقالات معلنة، ومهام قصيرة متدرجة، ومواد منظمة، وتقليل أوقات الفراغ غير الموجه، وتلقي هذه النتيجة مع منظور Doyle البيئي ومع إرشادات IRIS التي تميز بين التوقع العام والقاعدة السلوكية القابلة للملاحظة.

وتقدم دراسة زغول وأمين (2017) مثالاً على أن دمج الأطفال في التعلم يرتبط بانخفاض السلوك الفوضوي، ولا ينبغي تفسير ذلك بأن "شغل الطفل" هو الحل، بل بأن المشاركة ذات المعنى تقلل الانتظار والعزلة وتمنح الطفل دوراً واضحاً، فالمشكلة ليست في الحركة ذاتها؛ إذ إن طفل الروضة يحتاج إلى الحركة، ولكن في الحركة غير المنظمة التي لا ترتبط بهدف أو قاعدة.

وتكشف دراسة الشريف (2026) أن كثافة الفصول وعدم ملائمة المرافق ونقص الدعم تعوق تنفيذ الأنشطة، ومن ثم، لا ينبغي مطالبة المعلمة بمثالية فردية في سياق بنوي غير مساعد، إن توصية "استخدمي التعزيز" لا تكفي إذا كان الأطفال ينتظرون طويلاً أو لا يملكون مواد كافية أو يتزاحمون في مساحة صغيرة، وتصبح العدالة المهنية هنا جزءاً من إدارة السلوك: توفير بيئة مناسبة لمسؤولية المؤسسة، لا عبء المعلمة وحدها.

ب- الانضباط يُبنى في العلاقة ومن خلال التعليم والنمذجة

المفهوم المركزي المنظم لهذا النمط هو أن الطفل يتعلم السلوك المقبول من خلال علاقة يشعر فيها بالأمان والانتماء، ومن خلال رؤية البالغين يمارسون الاحترام، ومن خلال فرص متكررة لتجريب البديل،

ويتوافق هذا مع الانضباط الإيجابي والتعلم الاجتماعي، فالقاعدة لا تصبح فعالة لأنها مكتوبة، بل لأنها مفهومة وممارسة ومدعومة باستجابة متسقة.

تتضمن الاستراتيجية استخدام لغة وصفية محددة: "اليدين آمنتان"، "ننتظر دورنا"، "قل: أريد اللعبة"، وتستخدم المعلمة النمذجة حين تعرض كيفية طلب المساعدة أو التعبير عن الغضب، كما تستخدم التعزيز الذي يلاحظ الجهد والتحسين، بدل مدح عام لا يوضح السلوك، وتفيد نتائج Bowman-Perrott وآخرون (2016) أن استراتيجيات جماعية قائمة على التعزيز يمكن أن تخفض السلوك المشكل، لكن نقلها إلى رياض الأطفال يتطلب مراعاة العمر والثقافة وطبيعة الجماعة.

وتوضح Nelsen أن الانضباط الإيجابي ليس تساهلاً، فالمعلمة تستطيع أن تكون دافئة وحازمة في الوقت نفسه، الحزم يحمي الطفل والآخرين، واللفظ يحمي كرامة الطفل، أما العقاب المهين فقد يوقف السلوك أمام الراشد لكنه لا يعلم مهارة بديلة، وقد يعزز العدوان أو الخوف أو الانسحاب، وهنا يصبح السؤال الأخلاقي جزءاً من السؤال الفني: هل تعالج الاستراتيجية السلوك فقط، أم تبني قدرة الطفل على إدارة الموقف لاحقاً؟

وتتسق هذه النتيجة مع Horn وآخرون (2021)، إذ إن العلاقة المتوترة ليست مجرد نتيجة للسلوك الفوضوي، بل قد تصبح سياقاً يعيد إنتاج الصراع، ولذلك ينبغي أن تقترن الحدود بإشارات قرب، وبإتاحة إصلاح العلاقة بعد الموقف، وبفصل السلوك عن قيمة الطفل.

ج- الاستجابة المتدرجة تجمع الحماية والتفسير والتعليم

المفهوم المركزي المنظم لهذا النمط هو أن الاستجابة لا تكون موحدة، بل تتدرج وفق شدة السلوك ووظيفته وتكراره وخطره، تبدأ بالاقتراب الهادئ والإشارة أو إعادة التوجيه، ثم تتضمن خياراً محدوداً أو تعديلاً للمهمة، ثم تعليم البديل وتعزيزه، وإذا كان السلوك عدوانياً أو خطراً، تسبق السلامة أي نقاش، وبعد هدوء الموقف، يمكن إجراء حوار قصير مناسب للعمر أو ممارسة بديلة.

توضح الدراسات شبه التجريبية أن البرامج القائمة على فنيات العلاج السلوكي أو العلاج المعرفي السلوكي أو التنظيم الذاتي قد تخفض مؤشرات السلوك الفوضوي أو العدوان أو الاضطراب الانفعالي (عبد الباقي، 2024؛ إسماعيل، 2024؛ اللحاني والشهراني، 2025؛ الخضير و طه ومصطفى، 2021)، لكن هذه النتائج لا تعني أن كل برنامج يصلح بوصفه سياسة صفية عامة؛ فبعض الدراسات اعتمد عينات صغيرة

أو مجموعة واحدة، كما أن التدخل المنظم الذي يقدمه باحث أو فريق متخصص يختلف عن الاستجابة اليومية لمعلمة تدير عشرات الأطفال.

ويكشف هذا النمط أيضًا الفرق بين الوظيفة والأثر، قد يؤدي السلوك وظيفة الحصول على الانتباه أو الهروب من مهمة صعبة أو الوصول إلى مادة أو التعبير عن ضيق، فإذا قدمت المعلمة انتباهًا طويلاً بعد الصراخ، فقد تعزز الوظيفة دون قصد، أما إذا عدلت المهمة وعلمت طلب المساعدة وعززت استخدامه، فتكون قد عالجت الوظيفة لا المظهر فقط، لا يمكن استنتاج وظيفة السلوك من ملاحظة واحدة؛ بل تحتاج المعلمة إلى تكرار الملاحظة والحوار مع الأسرة وتقدير الظروف السابقة والنتائج اللاحقة.

د- فاعلية الاستراتيجية مشروطة بالكفاءة الذاتية والتدريب والسياق

المفهوم المركزي المنظم لهذا النمط هو أن الاستراتيجية لا تعمل بمعزل عن الشخص والمؤسسة والأسرة، أظهرت Hu وآخرون (2021) أن كفاءة المعلمة في إدارة الفصل ترتبط بتنظيم الفصل، وأن هذا التنظيم يرتبط بالمهارات الاجتماعية للأطفال، وتوضح النتيجة أهمية النظر إلى الكفاءة الذاتية بوصفها ممارسة قابلة للدعم، لا سمة شخصية ثابتة.

ويظهر التدريب في الدراسات العربية بوصفه توصية متكررة، فقد أوصت يونس (2019) بتدريب المعلمات على مداخل واستراتيجيات حديثة، وأوصت اللحياني والشهراني (2025) بدورات في مبادئ النظرية السلوكية، بينما شددت الشريف (2026) على تدريب المعلمات في تقنيات السرد الحديثة، إلا أن التدريب الفعال لا ينبغي أن يكون قائمة تقنيات؛ بل ينبغي أن يتضمن مشاهدة مقاطع أو مواقف محاكاة، وتحليلًا وظيفيًا، وتغذية راجعة، وخطة متابعة، ومجتمعات تعلم مهنية.

وتتداخل الأسرة في هذا النمط بوصفها شريكًا لا مصدرًا للوم، تؤكد إرشادات IRIS أهمية بناء تواصل محترم وحساس ثقافيًا، وتبادل المعلومات عن السلوك في البيت والروضة، والتوافق حول استراتيجيات قابلة للتنفيذ، وتبين بدوي (2023) ومحمد (2023) أن السياق الأسري يرتبط بالسلوك، لكن هذا الارتباط ينبغي استخدامه لتوسيع الدعم لا لإدانة الوالدين، كما أن دراسة سليمان وأبو تايه (2026) توضح أن بعض السلوكيات تنشأ في سياق خلافات أسرية، وأن المعلمة قد تقدم أمانًا مؤقتًا ودعمًا، لكنها تحتاج إلى شبكة إحالة وحماية عندما يكون الخطر أكبر من قدرة الروضة.

مما سبق، يتضح أن الأنماط الأربعة تسمح ببناء نموذج تفسيري متدرج، تبدأ الاستراتيجية من البيئة، ثم تمر بالعلاقة والتعليم، ثم تظهر الاستجابة المتدرجة، وتظل الفاعلية محكومة بالكفاءة والسياق، لا تعني الأولوية الوقائية أن الاستجابة اللاحقة غير مهمة، ولا يعني الدعم العلاقي أن القواعد غير ضرورية، بل إن الضبط الجيد يوازن بين ثلاثة مطالب: حماية الجماعة، وتعليم الطفل، وحفظ كرامته.

وتتكشف ثلاثة توترات في الأدبيات، الأول توتر بين القياس والتجربة؛ فكثرة المقاييس تتيح وصف الانتشار، لكنها لا تفسر اتخاذ القرار، الثاني توتر بين التقنية والسياق؛ فالتعزيز أو النمذجة لا يعملان بالطريقة نفسها في كل فصل، الثالث توتر بين مسؤولية المعلمة ومسؤولية النظام؛ إذ تطالب التوصيات المعلمة بالمرونة، بينما قد لا توفر المؤسسة عددًا مناسبًا من الأطفال أو تدريبًا أو دعمًا متخصصًا.

ومن الناحية المنهجية، تبرز الحاجة إلى دراسات نوعية تتابع الموقف الفعلي، مثل ملاحظة انتقال أو نشاط جماعي، ثم مقابلة المعلمة حول ما لاحظته وما الذي جعلها تختار استجابة معينة، كما ينبغي الإصغاء إلى الأطفال بوسائل ملائمة للعمر، وإدراج الأسرة، ودراسة اختلاف الاستراتيجيات باختلاف الثقافة والجنس واللغة والإعاقة والظروف الاقتصادية.

الاستنتاجات

أولاً، ضبط السلوك الفوضوي في الروضة عملية تربوية شاملة تبدأ من تصميم البيئة والروتين، ولا تختزل في التعامل مع الطفل بعد وقوع المشكلة، فوضوح التوقعات وتنظيم الوقت والمواد والانتقالات يقلل فرص السلوك الفوضوي ويزيد قابلية الطفل للمشاركة.

ثانياً، تظهر الأدبيات أن العلاقة الدافئة لا تتعارض مع الحزم، فالانضباط الإيجابي يتيح للمعلمة وضع حدود واضحة مع احترام مشاعر الطفل وكرامته، ويحول الموقف من صراع على السلطة إلى فرصة لتعلم مهارة اجتماعية أو انفعالية.

ثالثاً، النمذجة والتعزيز والتعليم المباشر للسلوك البديل أكثر انساقاً مع خصائص مرحلة الطفولة المبكرة من العقوبة غير المفسرة، ولا يكون التعزيز فعالاً إلا إذا كان مرتبطاً بسلوك واضح، ومستخدماً لبناء الاستقلال التدريجي لا لإدارة الطفل بالجوائز دائماً.

رابعاً، تحتاج الاستجابة إلى تدرج يراعي الخطر والشدة والتكرار ووظيفة السلوك، وتسبق السلامة أي نقاش عندما يكون هناك عدوان أو خطر، ثم يأتي التهدة والتعليم والإصلاح بعد استعادة الطفل قدرًا من التنظيم.

خامساً، تمثل الكفاءة الذاتية للمعلمة وسيطاً مهماً بين المعرفة والممارسة، ولا تنمو هذه الكفاءة بالخبرة الزمنية وحدها، بل بالتدريب التطبيقي، والتغذية الراجعة، والدعم الإداري، وتحليل الحالات، والعمل ضمن فريق.

سادساً، لا يمكن فصل السلوك عن الأسرة والثقافة والظروف البيئية، لذلك ينبغي أن يكون التواصل مع الأسرة تشاركياً وحساساً، وأن تعالج المؤسسة مشكلات الكثافة والمساحة والمواد ونقص الدعم بدل تحميل المعلمة والطفل وحدهما مسؤولية الفوضى.

سابعاً، ما تزال الحاجة قائمة إلى دراسات عربية نوعية تستخدم الملاحظة والمقابلات والمذكرات التأملية لفهم خبرة المعلمات في اتخاذ القرار داخل الموقف، فالدراسات الوصفية وشبه التجريبية الحالية تقدم مؤشرات مهمة، لكنها لا تكشف دائماً مسار المعنى الذي يربط بين السلوك والاستجابة والنتيجة.

ثامناً، يقدم التركيب الموضوعي النوعي للأدبيات بتوظيفه إجراءات الترميز التأملي لبراون وكلاارك ضمن منطق توماس وهاردن فائدة خاصة في هذا المجال؛ إذ يسمح بدمج أدلة متنوعة التصميم في قصة تفسيرية موحدة، مع الاعتراف بأن الأنماط نتائج قراءة الباحث وسياقه، لا حقائق محايدة منفصلة عن عملية التحليل.

6 التوصيات

1- إعادة بناء برامج إعداد معلمات رياض الأطفال حول كفاءة متكاملة في دعم السلوك الاجتماعي والانفعالي، تتضمن الملاحظة الوظيفية، وتصميم البيئة، وتعليم القواعد، والنمذجة، والتعزيز، والتهدة، والتواصل مع الأسرة، كما توصي بتطوير أدلة إجرائية مصورة بلغة عربية واضحة، تقدم أمثلة لمواقف الانتقال، والعدوان، والرفض، والتشتت، والخوف، وتبين الفرق بين الاستجابة الآمنة والاستجابة العقابية.

2- توفير وقت منتظم للتأمل المهني الجماعي، بحيث تناقش المعلمات مواقف حقيقية دون وصم للأطفال أو المعلمات، وينبغي أن تترافق برامج التدريب مع متابعة في الفصل، وملاحظة داعمة، وقياس لتحسن جودة البيئة والعلاقة والمشاركة، لا الاكتفاء بقياس انخفاض السلوك المشكل.

3- تعزيز شراكة الأسرة من خلال لقاءات قصيرة وأدوات تواصل عملية، مع مراعاة اللغة والثقافة والخصوصية، وعند استمرار السلوك أو اقترانه بخطر، ينبغي توفير مسار إحالة واضح إلى الأخصائي النفسي أو فريق الدعم، مع حماية الطفل من التشخيص غير المتخصص أو العقاب المقنع.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إسماعيل، هبة (2024). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي في خفض مؤشرات الاضطراب الانفعالي المتقطع لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة، 46(1)*، 629-671.
<https://doi.org/10.21608/jchild.2024.258603.1272>
- بدوي، ابتسام محمد عبد الحميد (2023). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة، 45(1)*، 146-171.
<https://doi.org/10.21608/jchild.2023.217523.1222>
- بو خمادة، هدى إبراهيم (2023). المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة في مدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمات. *مجلة المنارة العلمية، 5(5)*، 245-267.
<https://doi.org/10.37376/asj.vi5.4131>
- الخضير، مريم نزيه نوري، وطه، هبة حسين إسماعيل، ومصطفى، هدى نصر محمد (2021). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة بحوث، 1(1)*، 30-69.
<http://search.mandumah.com/Record/1284802>
- خليل، صمويل، وأبو العطا، غادة، والسيد، شادي، وخضر، سعاد (2023). الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال وأثره على السلوك الفوضوي لدى أطفالهن. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، 3(5)*، ج2، 92-116.

- زغلول، عاطف حامد، وأمين، منار شحاته محمود (2017). أثر دمج أطفال الروضة في التعلم على خفض السلوك الفوضوي. المؤتمر الدولي الثاني: التنمية المستدامة للطفل العربي كمرتكزات للتغيير في الألفية الثالثة: الواقع والتحديات، جامعة المنصورة، كلية رياض الأطفال، 2، 939-993.
<http://search.mandumah.com/Record/1105587>
- سليمان، دولت، وأبو تايه، منار (2026). بناء تصور تربوي مقترح من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال لمعالجة السلوكيات السلبية الناجمة عن الخلافات الأسرية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 7(4)، 323-343.
<https://doi.org/10.53796/hnsj74/23>
- الشريف، مبروكة امحمد محمد (2026). الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تنفيذ الأنشطة القصصية: دراسة ميدانية بمدينة الزاوية. مجلة العلوم الشاملة، 10(م38)، 1840-1851.
<https://doi.org/10.65405/0b7eyk20>
- عبد الباقي، شيماء نظمي نصر (2024). فاعلية برنامج قائم على فنيات العلاج السلوكي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة، 47(1)، 552-580.
<https://doi.org/10.21608/jchild.2024.266204.1289>
- كريمة، رزق محمد رزق (2024). العناد وعلاقته بالسلوك الفوضوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 90(1)، 414-443.
<https://doi.org/10.21608/mkmgmt.2023.139932.1236>
- الليحاني، ملاك عايض، والشهراني، مرام إبراهيم (2025). برنامج إرشادي قائم على النظرية السلوكية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى أطفال الروضة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب، 4(1).
<https://doi.org/10.59992/IJESA.2025.v4n1p11>
- محمد، فاطمة الزهراء مجدي عبد السميع (2023). اضطراب السلوك الفوضوي لدى أطفال الأمهات ذوات رهاب فقدان الهاتف-النوموفوبيا. مجلة الطفولة، 44(1)، 59-111.
<https://search.emarefa.net/detail/BIM-111-59>
1522298
- يونس، رباب طه علي طه (2019). دور معلمات رياض الأطفال في ضبط السلوك الفوضوي لدى الأطفال وسبل تعميقه من وجهة نظر المديرات. مجلة التربية، 183(ج1)، 454-509.
<http://search.mandumah.com/Record/1116545>

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abouzied, A. S. (2026a). Alternative assessment in the educational process. *International Journal of Peer-Reviewed Multidisciplinary Research*, 2(1), 90–111. <https://ijprmr.com/index.php/ijprmr/article/view/17/27>
- Abouzied, A. S. (2026b). Test-Wiseness Skills among Female Students at the Abu-Isa Faculty of Education. *International Journal of Peer-Reviewed Multidisciplinary Research*, 3(1), 01-23
- Abraham, M., Kasheem, M., Ibrahim, D., Hmouma, M., Omran, S., Alfallah, B., Omar, M., Benarose, A., & Ahmed, A. H. (2026). Corpus-Based Error Analysis in Accounting Students' English Report Writing. *Multidisciplinary Journal of Thought and Research*, 2(2), 106-121. <https://doi.org/10.67055/mujoter.12.88>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180–190. <https://doi.org/10.1177/1098300715592355>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874783-11>
- Hmouma, M. A. A. (2014). Interlanguage syntax of the noun phrase in English: An error analysis of third year high school students of English in Zawiya, Libya. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(5), 36-43.
- Hmouma, Mohamed (2025). Analyzing Trump's 2025 inaugural address using Fairclough's Critical discourse analysis model. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 6(1), 4630-4636.

- Hmouma, M., Sumia Albuisi, & Tahani Hamoma. (2026). The Efficacy of Designing a Human versus Automated Voice Advance Organizer within an E-Book on Developing Some Scientific Concepts among Visually Impaired Students in Tripoli – Libya. *University of Zawia Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(1). <https://doi.org/10.26629/uzjeps.2026.10>
- Horn, E. P., McCormick, M. P., O'Connor, E. E., McClowry, S. G., & Hogan, F. C. (2021). Trajectories of teacher–child relationships across kindergarten and first grade: The influence of gender and disruptive behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.003>
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Wu, H., & Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242–251. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.001>
- IRIS Center. (n.d.). Early childhood behavior management. Vanderbilt University. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/case-study/early-childhood-behavior-management/>
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline*. Ballantine Books.
- Omran, S., Alouzi, K., Alshineeti, A., Alatrish, E., Alfallah, B., Abouzied, A., & Elbi, M. (2025). From Awareness to Practice: EFL Teachers' Engagement with SDG 4 (Quality Education) in University Classroom Instruction. *English Focus: Journal of English Language Education*, 9(1), 97-123. <https://doi.org/10.24905/efj.v9i1.213>
- Positive Discipline. (n.d.). What is positive discipline? <https://www.positivediscipline.org/about-positive-discipline>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>