

اللعب ودوره في تنمية مهارات التفكير المنطقي والإبداعي لدى الطفل (ماريا مونتيسوري أنموذجا)

Play and its role in developing logical and creative thinking skills in children (a Maria Montessori perspective)

الطالبة حميدة فاطيمة^{1*}، تحت إشراف أ. د مبارك فضيلة²،

¹ مخبر الدراسات الفلسفية وقضايا الإنسان والمجتمع في الجزائر، جامعة ابن خلدون - تيارت-

(الجزائر)، fatima.hamida@univ-tiaret.dz

² مخبر الدراسات الفلسفية وقضايا الإنسان والمجتمع في الجزائر، جامعة ابن خلدون - تيارت-

(الجزائر)، fadhila.mebarek@univ-tiaret.dz

تاريخ الاستلام: 2025/07/23 تاريخ القبول: 2025/12/07 تاريخ النشر: 2025/12/12

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تبين كيف اعتمدت ماريا مونتيسوري على اللعب باعتباره عملا يعزز من نشاط الطفل الفردي داخل أسرته ونشاطه الخارجي مع محيطه بأدوات تنمي تفكيره الإبداعي والمنطقي وجعله فرادا يعتمد على نفسه منذ سن الثالثة. وتم التوصل إلى أن هذا المنهج يعد خطوة أساسية في بناء أفراد مستقلين ومتحررين فكريا وجسديا. كلمات مفتاحية: مونتيسوري، اللعب، العمل، التفكير الإبداعي، التفكير المنطقي.

Abstract:

This study examines how Maria Montessori utilized play as a pedagogical tool (as a work) to enhance children's individual activity within their family environment and collective engagement with their surroundings. Through specially designed materials that develop both creative and logical thinking, her approach fosters self-reliance from as early as three years of age. The findings confirm that this methodology constitutes a fundamental step in cultivating intellectually and physically autonomous individuals.

Keywords: Montessori, play, work, creative thinking, logical thinking,

1. مقدمة:

لطالما شكلت مسألة التعلم عند الطفل جوهر اهتمام المختصين بالشأن التربوي على مر العصور، محاولين عبر شتى الوسائل والتقنيات المختلفة تنمية مختلف مهاراته الذهنية و تعزيز قدراته العقلية والإبداعية، لذلك تميزت كل مرحلة بطابع تعليمي معين موجه لفئات عمرية مختلفة، ولكن مع نشأة التربية الحديثة ظهرت منعرجات حاسمة وتغييرات جذرية حيث بدأ الانتقال من نمط التعليم الكلاسيكي إلى نمط تعليم جديد يقوم على أسس تنمائي مع طبيعة الطفل وذهنيته ومن هنا بدأ التفكير حول اللعب المنظم وكيفية دمجها في المناهج التربوية وفي هذا الصدد يصبح اللعب مقدمة للتعلم وللحياة بصفة عامة.

في خضم هذه التحولات التربوية العميقة تأتي الفلسفة التربوية للإيطالية ماريا مونتيسوري، وهذا من خلال الرؤية الثورية التي سوف تقدمها للعب ولدوره التربوي، بعد أن كان اللعب في فترات زمنية سابقة يصنف كنشاط هامشي يقتصر دوره على الجانب النفسي الترفيهي فقط كما كان يعتقد المجتمع التقليدي، فيما اعتبرت مونتيسوري اللعب المنظم بمثابة البنية الأساسية لبناء شخصية متوازنة سواء على المستوى النفسي أو الذهني.

جعلت مونتيسوري من الأنشطة اللعبية بمثابة الجسر الذي ينقل الطفل من كونه كائنا منفعلا ليصبح كائنا فعالا، إذ يمكنه اللعب من تنظيم تجاربه الذهنية ويسمح له بفهم ذاته وفهم العالم من حوله في آن واحد وذلك بما يتيح له من تفاعل يساهم بشكل فعال في تعزيز كل جوانب التفكير لدى الطفل والتي يعد التفكير المنطقي والإبداعي من أهمها وأرقاها. لذلك فإن الهدف من هذا المقال هو الكشف عن الدور العميق والفعال للعب في تنمية القدرة على التفكير المنطقي والإبداعي لدى الطفل وفق المنهج المونتيسوري، وسوف نوضح كيف أنه في وسع ألعاب بسيطة أن تساهم في جعل الطفل يفكر بأسلوب منظم ومنهجي ويتعداه لإيجاد حلول ابتكارية قد تصادفه في حياته اليومية. لذلك جاءت الإشكالية

على النحو التالي: كيف يمكن أن يكون اللعب عاملاً فعالاً في تنمية التفكير المنطقي والإبداعي لدى الطفل من المنظور المونتيسوري؟

2. فلسفة مونتيسوري في التعلم باللعب

1.2 المبادئ الأساسية التعليمية: تعتمد البيئة المونتيسورية على عدة مبادئ جوهرية تعزز العملية التعليمية عند الطفل، وهي تتمثل في:

الاستقلالية: تؤكد البيداغوجيا المونتيسورية على ضرورة تحرير الطفل من السلطة الصارمة التي تفرض عليه سواء من طرف الأسرة أو المعلم، وتعتبر الاستقلالية أحد الدعائم الضرورية للعملية التعليمية وتتجسد الاستقلالية من منظور مونتيسوري " في اختيار الألعاب والأنشطة من خلال تقديم محفزات مناسبة لجميع احتياجات الطفل لتحسين قدرات التمييز بين الأبعاد، مثل الألواح الملونة للتمييز اللوني وصناديق الأصوات للتمييز السمعي" (Fontana et Ballanti 1981, 81). يقتصر دور المربي في المدارس المونتيسورية على إعداد بيئة تعليمية مدعومة بالألعاب أُعدَّت خصيصاً لتتلاءم مع متطلبات الطفل، لكن يبقى لدى هذا الطفل المجال الواسع والحر لاختيار أنشطته وألعابه وفقاً لاهتماماته الخاصة.

لا تعتبر مونتيسوري الألعاب هدفاً في حد ذاتها بل الهدف في هذه المرحلة يتمثل في تمكين الطفل من اكتشاف ذاته ككينونة متميزة ومستقلة عن الغير وخاصة الأبوين، وهذا لا يتحقق إلا بمنحه هامشاً لحرية اختيار ألعابه. ويجب في المقابل على المربي احترام تلك الاختيارات، وبهذا تصبح الاستقلالية هدفاً شاملاً للتدخل التربوي لذلك "يجب فهم الاستقلالية على أنها تلك القدرة العامة التي يظهرها الطفل عندما يكتشف قدرته على التحرك في البيئة المحيطة به وتعديلها وفقاً لاحتياجاته الخاصة. يمكن تمثيل أول درجة من الاستقلالية مثلاً بقدرته على تنسيق حركاته لتحقيق أهداف معينة مثل الإمساك بجسم ما، أو الأكل بمفرده، هذه هي الانجازات الأولى التدريجية للاستقلالية" (Bosna 2015, 45) لكن يجب الإشارة هنا إلى أن الاستقلالية وإن كانت تشير بوجه ما إلى تحرير الطفل من تأثير

الخبرات والتجارب الحياتية للبالغين على توجيه اهتمامات الطفل إلا أنها لا تعني في الوقت ذاته الهمجية أو العشوائية، بل يكون بتدخل محدد من المعلم التي يكتسب صفة المرشد أو الموجه التربوي الذي يقوم بتحليل دقيق لمهارات الطفل من أجل مساعدته في تحقيق ذاته واستقلاليتها.

البيئة المعدة: في هذا الصدد تبين أفكار مونتييسوري عن تأثرها بالفلسفة الأرسطية والخلدونية التي تؤكد على أثر البيئة على نمو الفرد وعلى شخصيته، ويصبح الفرد وفقا لهذا المنطق نتاج البيئة التي ترعرع وتربى فيها، ولكي توضح مونتييسوري المسألة بشكل أدق عملت على تتبع الطفل منذ الولادة حيث أكدت أنه من سن الصفر سنة وحتى سن الثالثة يتميز الطفل بوجود ما يُسمى بالعقل الممتص، إذ "يحدث أول اتصال للطفل مع البيئة بشكل غير واعٍ تماماً، بمعنى أن عقله ينشط سلسلة من الآليات "الماصة" التي تكون مجهولة للطفل نفسه وتشكل أساس عملية التطبيع التي ستحدث بدءاً من سن الثالثة، بفضل الانتقال من العقل "الماص" إلى العقل "الرياضي"، والذي سيسهم في تطوير الوظائف التي أوجدها العقل الباطن خلال السنوات الثلاث الأولى من الحياة" (SERIO 2013, 47) هذا يعني أن الطفل في مراحل عمرية مبكرة يتأثر ويتعلق بمحيطه الخارجي بشكل غير واعٍ، لكن هذا التأثير سوف ينعكس لاحقاً على شخصية وذهنية الطفل وعلى كيفية تفاعله مع عالمه، لذلك فإن الخطوة الأولى للعناية بالطفل هي إعداد بيئة آمنة ومناسبة له والتي تستجيب لمتطلباته النفسية والمعرفية وتتماهى مع طبيعته واحتياجاته الخاصة. وبالتالي فإن مهمة المعلم والبالغ بشكل عام هي تعليم ومساعدة التطور الفردي الطبيعي والكامل لكل عقل طفولي.

أسست ماريا مونتييسوري "بيت الأطفال" سنة 1909 وهي أول مدرسة صممت خصيصاً للأطفال في روما وتعتبر نموذجاً تربوياً ثورياً يتجاوز النمط الكلاسيكي للمدرسة، حيث يشكل مفهوم بيت الأطفال فضاءاً أنطولوجياً يعيد تشكيل العلاقة بين الطفل والعالم بما يتناسب مع متطلبات مرحلة الطفولة، يتجاوز المربي في بيت الأطفال دور المسير ليصبح

الفعل التربوي بمثابة ممارسة تحررية بالنسبة إلى الطفل، "أما فيما يخص "تمارين الحياة العملية" كما تسميها مونتيسوري، فهي توفر مواد محددة مثل: أحواض غسيل، مكنسات، فراشي - كلها أدوات تشجع الأطفال على الفعل والقيام بعمل حقيقي ذو هدف عملي محدد" (Zago 2013, 33). إن الهدف من بيت الأطفال هو جعل المدرسة شبيهة بالمنزل مما يُنمي الرغبة لدى الطفل في الخلق والإبداع والابتكار.

التعلم بالحس والتجربة: بالرغم من أن هدف ديداكتيك مونتيسوري كان تطوير القدرات العقلية العليا للطفل على غرار التفكير المنطقي والنقدي والابتكاري إلا أنها تؤكد على أهمية الحواس في العملية التعليمية، إذ "يتم إشراك الإدراك الحسي، أي استخدام الحواس، التي لا غنى عنها لإطلاق الفكر الرمزي. وقد أدركت ماريا مونتيسوري، التي تعتبر مؤسسة التربية العلمية في إيطاليا، أهمية هذا الجانب، ليس فقط لقدرتها كطبيبة على مراعاة واقعية الفرد في وحدته النفس جسدية، بل لأنها طورت منهجاً "علمياً" (Spirito 1956, 310) موجهاً في المقام الأول إلى "توجيه المحفزات الحسية بشكل منهجي، بحيث تتطور الأحاسيس بشكل عقلائي، وبالتالي تُبنى الأساس المنظم لبناء عقلية إيجابية للطفل" (Montessori 1953, 219).

تساهم التربية الحسية للطفل على تحسين قدرته على الاستجابة للمحفزات البيئية مما ينعكس بصورة إيجابية على تفاعله مع محيطه ومع غيره من الناس، لذلك تستثمر مونتيسوري المهارات الحس حركية في تطوير ذهنية الطفل وتجسيد النظريات التربوية التي تنص على التدرج من البسيط نحو المعقد ومن الملموس نحو المجرد من أجل ضمان معرفة تتميز بالتسلسل المنطقي. لذلك فإنه من منطلق مونتيسوري: "المبدأ الأساسي الذي يجب أن يعتمد عليه هذا الإجراء هو التدرج من البسيط إلى المعقد، لتجنب الاستجابات العشوائية والتقريبي" (Bosna 2015, 47) يمكن القول أنّ النموذج المونتيسوري يعتمد على الألعاب والأنشطة الحسية لتطوير المهارات الحركية لدى الطفل وتحسين استجاباته اتجاه معطيات

العالم الخارجي، لتنتقل لاحقا إلى مرحلة أكثر تعقيدا وهي مرحلة تعزيز العمليات العقلية العليا.

2.2 دور اللعب كوسيلة طبيعية للتعلم: إن اعتبار مونتييسوري اللعب أسلوبا تربويا وتعليميا يشكل أمرا هاما في تاريخ الفكر التربوي ولكن الأهم من ذلك هو المعنى الذي أضفته على اللعب، وإن كانت قد استفادت كثيرا من أعمال جون ديوي الذي أكد على أهمية اللعب والنشاط داخل الصف الدراسي، "لكن مع ذلك، تحافظ مونتييسوري على مسافة اصطلاحية كبيرة من ديوي الذي يصف هذا النشاط بأنه "لعب" بينما تطلق عليه هي مصطلح "عمل" (Lupi 2018, 114)، انتقت مونتييسوري كلمة عمل كبديل عن كلمة لعب لأن الطفل أثناء اللعب يندمج بكل قواه الجسدية والذهنية وكأنه بالفعل يؤدي عملا جديا، هنا يمكن أن نقول بأن اللعب يمثل بيت الوجود بالنسبة إلى الطفل بوجه ما.

يبني المنهج المونتييسوري على فكرتي العقل الممتص والعقل المستوعب: الأول عقل منفعل يستقبل بشكل سلبي بينما الثاني هو عقل فعال ينتج المعرفة والأفكار، لكن هذا الإنتاج يمر عبر جسور اللعب. تقول مونتييسوري في كتابها "العقل المستوعب": "ومنذ البداية الأولى كانت هناك مجموعتان من الحقائق التي برزت بكل وضوح: إحداها كانت أن عقل الطفل يمكن أن يحصل على الثقافة في سن أصغر كفرض مبدئي عام. لكن طريقة استيعاب المعرفة تتم بنوعية معينة من النشاط الذي يتضمن الحركة، فلا يستطيع الطفل أن يتعلم في هذه السن إلا عن طريق العمل. فعليه أن يفعل شيئا ينمي- من خلاله- ذاته المتفتحة" (مونتييسوري 2002، 194)، يبدأ الطفل بعد سن الثالثة في لمس الأشياء وفي ممارسة أنشطة لعبية، لكن ما يتمظهر لنا نحن بأنه لعب يمثل للطفل عملا يؤديه في سبيل اكتشاف حقيقة ما، فحقائق الوجود تنكشف للطفل عبر بوابة اللعب.

وما دام اللعب يكتسي أهمية بالغة في الطريقة المونتييسورية، فإن مواد التطور الحسي تمتلك في المنهج الوظيفة نفسها في فكر مونتييسوري، والتي توضح جيدا كيف أن "الغرض

من المادة هو بالضبط تمكين الطفل من اكتساب التمييز الحسي أولاً (طويل/قصير، كبير/صغير، أحمر/أزرق، إلخ...) (Montessori 1953, 193). يبدو واضحاً أن هذه المواد وهذه العملية لا يمكن بأي حال اعتبارها ألعاباً من وجهة نظر مونتيسوري، لأنها تريد بالضبط منح الطفل إمكانية عدم الهروب من الواقع وعدم خلق عملية عقلية ذات طبيعة تخيلية، بل على العكس، إنها تريد أن يتعلم الأطفال التمييز وتسمية شيء ما أو خصائصه أو، كما في حالة أنشطة الحياة العملية، القيام بنشاط لغرض حقيقي (غسل قطعة قماش، تنظيف سطح متسخ، سقي نبات). لذلك يمكننا القول أنه بحق من وجهة نظرها تسمي مونتيسوري هذا النشاط الطفولي "عملاً" وليس "لعباً" (Lupi 2018, 117).

3. اللعب وتنمية التفكير المنطقي عند مونتيسوري

1.3 استخدام المواد الملموسة لتعلم المفاهيم المجردة: لما كانت مونتيسوري تؤكد على أهمية الحواس في اكتساب المعرفة في مراحل عمرية مبكرة، فإنها كذلك تؤكد على ضرورة الاعتماد على الملموس من أجل فهم المجرد، فنحن ندرك أن عقل الطفل جد محدود وليس في استطاعته إلا أن يدرك الجسم والمحسوس فقط، هذا يفرض علينا انتهاز أساليب تربوية تتلاءم مع قدراته العقلية لذلك وجب تعليمه المفاهيم عن طريق التجريب ثم الانتقال تدريجياً نحو التجريد كما هو الشأن في الرياضيات مثلاً. وهنا تعتمد مونتيسوري على المواد الملموسة "هذه المواد تتيح إمكانيات متعددة لتطوير المهارات، بدءاً من الأساسية مثل التمييز، والتسلسل، والترقيم، وصولاً إلى المهارات الأكثر تخصصاً في المواد الدراسية" (Bosna 2015, 44)، المواد المونتيسورية كثيرة ومتنوعة تشمل: التطابقات الصلبة، المكعبات، التطابقات المسطحة، الألواح الملونة، ألواح الأقمشة، ألواح الأوزان المختلفة، وصندوق الأصوات والأجراس. باستخدام هذه المواد نظرت مونتيسوري لكيفية الانتقال التدريجي من المادة الملموسة نحو المفهوم المجرد.

لنبدأ بالتطابقات الصلبة: إنها بناء مكون من ثلاث مجموعات من عشرة أسطوانات، لكل منها دعامة الخاصة التي تحتوي على عشرة ثقوب يتم إدخال الأسطوانات فيها

(Montessori 1953, 236). المجموعة الأولى تتكون من أسطوانات متساوية القطر ولكن بارتفاعات متناقصة تدريجياً، الثانية أسطوانات متساوية الارتفاع ولكن بأقطار متناقصة تدريجياً، والأخيرة أسطوانات متناقصة تدريجياً في جميع الأبعاد الثلاثة.

التمرين بهذه المادة يتضمن إخراج جميع الأسطوانات ثم خلطها وإعادة وضعها في الثقوب المناسبة. في التطابق الدقيق بين كل أسطوانة وثقبها يكمن التحكم الفوري في الخطأ الذي يسمح حتى للأطفال الصغار جداً بالتلاعب بهذه المادة بأنفسهم عبر المحاولة والخطأ، والمقارنات والتمييزات التي تصبح أكثر دقة تدريجياً (Montessori 1953, 192) تتأسس الطريقة المونتيسورية على ضرورة تحويل المفاهيم المجردة إلى كيانات فيزيائية مما يخلق لدى الطفل تفاعلاً بين اليد والعقل، فعندما يتمكن الطفل من ترتيب الأسطوانات في أماكنها فإنه يكون قد اكتسب في آن واحد مهارات حركية ومعرفية.

أما بالنسبة للمكعبات، فهي مكونة من قطع خشبية كبيرة مطلية بألوان زاهية، مقسمة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة مكعبات وردية اللون بأحجام متناقصة تدريجياً، على الطفل أن يرصّها فوق بعضها بترتيب تنازلي لبناء البرج (Montessori 1953, 201). ثم هناك مجموعة منشورات بنية اللون بنفس الطول ولكن بمقاطع مربعة مختلفة. على الطفل ترتيبها من الأكبر إلى الأصغر، جنباً إلى جنب. التمرين الأخير يتضمن مجموعة قضبان حمراء اللون بنفس المقطع المربع ولكن بأطوال مختلفة، على الطفل ترتيبها حسب الطول كما لو كانت أنابيب أرغن.

التمارين التي تُنفَّذ باستخدام هذه المجموعات الثلاث من المكعبات تُرَبِّئُ بشكل غير مباشر للتلاعب بالمفاهيم العددية الأولى. تلاحظ مونتيسوري أن "هذه النسب يمكن للطفل إدراكها فقط حسياً، هذا صحيح، لكن عقله يتدرب على أسس دقيقة قادرة على تهيئة الميول الرياضية" (Montessori 1953, 201).

يمثل تطور المنطق والفكر الرياضي في مرحلة الطفولة أحد أهم الإشكاليات الفلسفية المعقدة، ومن وجهة نظر فلسفية يمكن اعتبار البنى المنطقية الأولية كالسببية والكم والجوهر فطرية لدى الإنسان لكنها لا تكتسب دلالتها إلا في إطار الممارسة الحسية، لذلك فإن التمارين والألعاب السابقة الذكر وإن كانت تعتمد في جوهرها على مواد ملموسة ومجسمات فإن الهدف منها إكساب الطفل مهارات عقلية عليا ذات طابع رياضي ومنطقي فمثلا في لعبة تكديس المكعبات نرى جذور المنطق الاستقرائي فالطفل يعيد بناء الواقع من جديد لا باعتماد على حواسه فقط وإنما يحاول استثمار المقولات العقلية، وهنا بالتحديد نلمس التدرج من المحسوس نحو الفهم حتى وإن كان المنطق الذي يخضع له الطفل ليس منطقاً وفق أطر صارمة وإنما في كثير من الأحيان يمتزج بوجي من الخيال، بناء على ذلك يمكن القول أن إدراك الطفل للعلاقات المنطقية ليس مجرد تراكم كمي للمعارف بل يشكل منعرجاً حاسماً وتحول نوعياً في بنية الوعي ذاته حيث يعيد الطفل بناء علاقته مع العالم والأشياء عبر وسائط منطقية واستدلالية.

ولتمكين الانتقال من العمليات البسيطة إلى أخرى أكثر تعقيداً. فالطفل فعلياً، أثناء تلاعبه بالمواد، يقوم بالتمييز بناءً على الفروقات الأكثر وضوحاً، ثم الدقيقة، حتى يصل إلى ترتيب تسلسلي نهائي" (Pignatari 1970, 69). توفر هذه العمليات للطفل فرصة التحكم في الأخطاء، مما يعزز التعلم الذاتي ويقوي التنشئة الاجتماعية.

تكتسب الألعاب السابقة أهمية تعليمية بالغة حيث تم اعتبارها بمثابة مختبر فلسفي مصغر، ولقد وصفت ماريا مونتيسوري موادها التعليمية بأنها "مفتاح العالم الخارجي"، "المفتاح السحري لمعنى العالم الخارجي" أو "المفتاح الذي يفتح كنوز العلم" (Krolo 2011, 86)، تقدم طريقة مونتيسوري أنموذجاً تطبيقياً للنظرية البنائية المعرفية، حيث يتشكل لدى الطفل بصفة تدرجية فهما منطقياً للعالم عبر التفاعل مع مواد وألعاب ومجسمات صممت خصيصاً لهذا الغرض، فمن خلال اللعب بالأسطوانات والأشكال الهندسية وألواح الألوان وغيرها يبني الطفل تمثلاً مادياً للمنطق الذي سوف يجرده لاحقاً عبر التعلم.

2.3 أنشطة الترتيب والتصنيف لتعزيز التفكير المنهجي: تقوم الأنشطة المقدمة للطفل على مبدأ التدرج من البسيط إلى المركب. ووفقاً لهذا المبدأ، قامت ماريا مونتييسوري بتصميم تصنيف للأنشطة يتضمن خمس مستويات تتصاعد في درجة التعقيد:

يشمل المستوى الأول أبسط المهارات الحركية، كتحريك الأدوات أو المشي على أطراف الأصابع، إلى جانب الأنشطة الذهنية الأولية مثل مطابقة الأشكال الصلبة. ويتعلق المستوى الثاني بتركيزه على تطوير المهارات الحركية الدقيقة، مثل نقل السوائل بين الأوعية أو السير بتوازن على خط مستقيم، إلى جانب تعزيز القدرات العقلية من خلال أنشطة أكثر تعقيداً مثل تركيب القوالب الخشبية وتنظيم المناشير والمكعبات وفقاً لخصائصها. ويشمل المستوى الثالث الأنشطة الحركية المدرجة ضمن أنشطة "الحياة العملية" (Bosna 2015, 41) كارتداء الملابس وخلعها. أما المستوى الرابع فيرتبط بـ "الحياة العملية" أيضاً مثل ترتيب الطاولة وغسل الأواني، كما يقدم مواداً للتمييز بين حروف الأبجدية وتعلم الحساب. أخيراً، المستوى الخامس، وإلى جانب أنشطة "الحياة العملية" الأكثر تطوراً، يعطي مساحة واسعة لتكوين وقراءة الكلمات وعمليات الحساب المكتوب (Fontana et Ballanti 1981, 245). فأصبح من الممكن بهذه الطريقة تحديد تدرج يبدأ من تنسيق الحركات البسيطة وممارسة أبسط المهارات المعرفية (المستوى الأول)، وصولاً إلى تعلم الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية (المستوى الخامس) (Mazzetti 1967, 146).

تشير مونتييسوري إلى أن اكتساب الطفل لهذه المهارات العليا يتم بسلسلة مدهشة، حتى أنها تستخدم مصطلح "الانفجار" (Mazzetti 1967, 148) لوصف ظهور مهارات القراءة والكتابة. ولم يتم الوصول إلى هذه العملية عشوائياً، بل هو ثمرة مسار تعليمي منظم، حيث تم إعداد الطفل مسبقاً بكل المهارات الأساسية (Philipps 2003, 62) عبر تمارين مدروسة تتناسب مع كل مستوى من مستويات نموه.

تؤثر المواد التعليمية على التطور الروحي للأطفال من خلال العمل اليدوي، التكرار، والخبرة الحسية. يتعامل الأطفال مع المواد المقدمة (Mendes 2011, 104) بشكل مستقل أو في مجموعة، حيث يتم تجنب في المؤسسات المونتيسورية البلاستيك واستخدام مواد طبيعية يستخدمها الطفل للعمل الحقيقي. ورغم وجود دمي وألعاب خيالية في أول بيت للأطفال بروما، إلا أنه لوحظ أن الأطفال كانوا يفضلون دائماً التعلم والدراسة والتفاعل مع العالم الحقيقي بكل تفاصيله.

صُممت كل أداة تعليمية في منهج مونتيسوري لتتيح التصحيح الذاتي، حيث يكشف الطفل بنفسه أخطائه من خلال الممارسة. فخلال أداء التمرين ينصب التركيز على تنفيذ الخطوات بدقة وانسجام. هذا النظام التربوي الفريد يحوّل الأخطاء إلى فرص تعلم ذاتي (Philipps 2003, 111)، بعيداً عن تدخل المربي أو استخدام أساليب المكافأة والعقاب. وعندما يدرك الطفل آلية التصحيح الذاتي، يكتسب استقلالية في التعلم وقدرة على تقييم ذاته دون حاجة لإشراف خارجي.

تتجلى القيمة التعليمية لمواد مونتيسوري في ممارسة الصبر، الانتظار، والاحترام المتبادل، كما يجب أن تكون المعدات لكل تمرين نظيفة دائماً، في نفس المكان، بنفس الشكل، ومُرتبة بنفس الترتيب (Sablić, Rački et i Lesandrić 2015, 760)، قد تتكون من عدة أجزاء مُكدسة على حامل خاص، كما يمكن للطفل نقل السجادة الخاصة إلى مكان العمل المختار. إضافة إلى الألوان الموحدة أن تسهل للأجزاء والتنسيق حسب تسلسل الإجراءات عملية التوجيه، وهكذا تقود المواد الموحدة الطفل من التمارين الملموسة إلى المجردة.

يتمحور العمل التربوي في منهج مونتيسوري حول المربي المؤهل الذي يلعب دوراً محورياً في إحداث التحول التعليمي، حيث يتطلب هذا الدور إلماماً شاملاً بالأدوات التعليمية وكيفية توظيفها ببراعة (Krolo 2011, 85)، فيقوم المعلم بتقديم العروض العملية للأطفال

بشكل فردي مع التركيز على الإيماءات الواضحة بدلاً من الشرح اللفظي المطول مما يحفز الملاحظة والاستكشاف الذاتي لدى الطفل.

4. اللعب وتعزيز التفكير الإبداعي عند مونتيسوري

1.4 حرية الاختيار: يُعد مبدأ الحرية الموجهة حجر الزاوية في الفلسفة التربوية المونتيسورية، حيث اكتشفت أن التعلم الأمثل يتحقق عندما ينبع النشاط من رغبة الطفل الذاتية، لكن عبقريتها تكمن في وضعها إطاراً منظماً لهذه الحرية يحولها من فوضى عشوائية إلى قوة بناءة توجه وتعزز نشاط كل طفل. فحرية الطفل واحترام هذه الحرية أو ضرورة ضمان "التعبير الحر" (Pignatari 1970, 225) للتلميذ لا يعني التخلي عنه لذاته كما أنها ليست انفلاتاً من القيود بل هي فرصة مدروسة للاكتشاف الذاتي ضمن بيئة محفزة تلبي احتياجاته التنموية وتحقيق أهداف محددة.

إذا كان يجب ترك الطفل حراً في العمل، فلا بد أيضاً من التوضيح أن عمليته لا يجب تركها للصدفة، فالتحدي التربوي يكمن في تحقيق التوازن الدقيق بين منح الحرية الكاملة والحفاظ على توجيهه غير المباشر، حيث يصبح المعلم مرشداً خفياً يريء البيئة التعليمية المنظمة دون أن يفرض نفسه على الطفل (Montessori 1953, 92)، بل يجب توجيهه في هذه البيئة التي تحتوي في داخلها على الوسائل الكافية للاستجابة للاحتياجات الفردية، وتتحول الحرية بهذه الطريقة من مفهوم مجرد إلى أداة فعالة للنمو المعرفي والاجتماعي مع الحفاظ على حقوق الطفولة في وجه سطوة عالم الراشدين.

تؤكد مونتيسوري أن منهجها يتكون من خلق البيئة المناسبة حيث يمكن للأطفال التصرف في المدرسة بأهداف مثيرة للاهتمام لتحقيقها (Montessori 1953, 98)، تتكون أساساً من أنشطة الحياة العملية ومواد للتطور التدريجي للذكاء حتى الوصول بالطفل إلى الثقافة. يتم دعوة المعلمة داخل هذه البيئة لمساعدة الطفل على التوجه بين العديد من المواد التعليمية لتعلم استخدامها الدقيق ثم تركه حراً في الاختيار (للمادة) وفي تنفيذ

العمل، و"سيختار الطفل تلقائيًا أحد الأشياء التي تعرف عليها والتي سبق للمعلمة أن قدمتها له" (Montessori 1953, 107-108).

تكون المواد معروضة في متناول الأطفال، وكل ما عليهم هو أخذها ونقلها إلى حيث يريدون (طاولة، سجادة على الأرض، إلخ) (Lupi 2018, 119) لبدء نشاطهم واستخدامها بشكل متكرر دون قيود زمنية أو تدخلات غير لائقة من البالغين. تتساءل مونتيسوري: ما الذي يدفع الطفل لاختيار شيء معين دون غيره؟ والإجابة بسيطة - لا يكون الدافع إلزامًا من البالغ (فالاختيار حر) ولا تقليدًا لزميل (حيث توجد نسخة واحدة فقط من كل مادة تعليمية في الفصل). الدافع الوحيد للاختيار هو الاهتمام، وهكذا "ينغمس الطفل في تمرينه بتركيز شديد، لدرجة أنه لا يلاحظ الأشياء المحيطة به ويستمر في العمل، معيدًا التمرين مرارًا... هذه هي ظاهرة التركيز وتكرار التمرين" (Montessori 1953, 108).

2.4 اللعب التخيلي ودوره في تنمية الخيال والإبداع: حاولت مونتيسوري ربط الخيال بالواقع حيث قامت بالتمييز بين استخدامات الخيال الابتكاري كالذي يمتلكه الفنان والذي غالبا ما يكون مرتبطا بالواقع، ففي الحقيقة أن الفنان يرى الأشياء بوضوح أكثر مما يراها عامة الناس ولديه حساسية أكثر للألوان والأشكال (Mendes 2011, 114) لذا استطاع الفنان أن يبتكر أشياء جوهرية، وإذا رغبتنا أن نساعد الأطفال على أن يكونوا مبدعين فنحن في حاجة للمساعدة لكي نطور قدراتهم على الملاحظة والتمييز مع أخذ العالم الحقيقي في الاعتبار وليس تشجيعهم على الانحراف الى عالم خيالي وهمي وغير حقيقي.

تكشف هذه الرؤية التربوية عن اعتقاد راسخ بأن الطفل مزود بقدرة فطرية على مص العناصر الأساسية من محيطه لبناء ذكاء إنساني متكامل، وتكمن الغاية الجوهرية للعملية التربوية - إن لم تكن الوحيدة - في تسهيل هذه العملية الامتصاصية الإبداعية. فبفضل ما وصفته مونتيسوري بـ"العقل الماص" (Lupi 2018, 120)، يتمكن الطفل من تشكيل ذكائه بشكل تلقائي غير مقصود، إذ كان من المستحيل تحقيق ذلك عبر جهد واع ومنظم.

يبرز من هذا التصور غياب واضح للاعتراف بأهمية اللعب التخيلي كأداة تعليمية، فالنموذج المونتييسوري يتجاهل إلى حد كبير القيمة التربوية للعب الرمزي في تنمية المهارات فوق المعرفية والقدرة على التجريد. تلك الممارسات التي تمكن الطفل من إدراك الواقع بوصفه سياقاً ثنائياً الطبيعة (Fontana et Ballanti 1981, 156): واقعاً ملموساً ملزماً من جهة، ومادة خام قابلة لإعادة التشكيل والتجريد في فضاءات خيالية جديدة من جهة أخرى. قد يخطأ الناس عامة في تقدير احتياجات الطفل هذا ما ينجم عنه سوء اختيار في أنماط الألعاب المخصصة لهم تقول مونتييسوري: "لقد اعتقد الناس دائماً أن اللعب بالطوب وممارسة تخيل قصص الحوريات هما الحاجتان الأوليتان للطفل في هذه السن، فقد كان يفترض أن الأولى منهما تعطي توجهها مباشراً للعلاقة بين عقل الطفل وبيئته حتى يستطيع أن يعرفها ويسيطر عليها، وبذلك يحقق الكثير من النمو العقلي. أما الثانية فقد أصرروا أنها تعطي دليلاً على خيال ثري يصبه الطفل في ألعابه. لكن بحيازته أشياء حقيقية في يده يمارس عليها هذه القوة القادرة، يمكن للمرء أن يتصور - منطقياً - أنه يحظى بمساعدة عظيمة لأن عقله - وقتها - يكون قد أصبح على اتصال بالعالم الخارجي" (مونتييسوري 2002، 275)، لا تحاول مونتييسوري قمع قوة الخيال التي يتمتع بها الطفل بقدر ما تحاول توجيهها نحو المسار الصحيح، لأن الطفل إذا ترك لخياله البحث قد يجد لاحقاً صعوبة في التأقلم مع الواقع.

3.4 دمج الفنون: استخدام الرسم والكتابة، الموسيقى: تقترح مونتييسوري منهجاً تدريجياً لتنمية المهارات الكتابية لدى الطفل، حيث تبدأ بتمارين حركية بسيطة تُهيء اليد الصغيرة للكتابة هذه التمارين - التي تقدم بشكل منفصل ثم تدمج لاحقاً - تركز على تطوير الدقة الحركية من خلال أنشطة وصفها بأنها "رسم" (مونتييسوري 2013، 427)، وتؤكد أن هذه الممارسات لا تقتصر على إعداد الطفل للكتابة، بل تمتد فوائدها لتشمل تنمية المهارات الفنية الأساسية، مما يجعلها مدخلاً شاملاً للتعبير الإبداعي والفني.

ترفض مونتيسوري ما يسمى "الرسم الحر" باعتباره ممارسة غير مجدية وغير ناضجة، إذ يمتلك الطفل قدرة فطرية على التعبير الفني دون حاجة لتوجيه مباشر، حيث يمكنه رسم عناصر متنوعة من الطيور وناطحات السحاب إلى المناظر الخيالية بطريقة مدهشة (مونتيسوري 2013، 428). وهي تؤكد أن تطوير المهارات الفنية لا يتم عبر تكليف الطفل بالرسم مباشرة، بل من خلال توفير الأدوات والظروف المناسبة التي تمكنه من صقل أدواته التعبيرية، فهذا النهج يشكل دعماً حقيقياً للإبداع الفني، فهو يحفز الطفل على الاستمرار في ممارسة الفن دون أن يفقد العمل الفني قيمته أو يصبح غير مفهوم.

وهناك منهج تحليلي مميز لتعليم الرسم يعتمد على تفكيك المهارات المركبة إلى عناصرها الأساسية. ففي عملية الرسم، يتم التركيز أولاً على إتقان المكونات المنفصلة مثل الخطوط والألوان كل على حدة. يبدأ الطفل بتدريب يده على التحكم الدقيق من خلال تتبع الخطوط الخارجية للأشكال وملء المساحات، مما ينمي قدرته العضلية تدريجياً (مونتيسوري 2013، 434). أما في مجال الألوان، فيتاح للطفل تجربة التلوين بحرية باستخدام الفرش والألوان المائية، دون الحاجة إلى الالتزام بالرسم المسبق للحدود. كما تثير التمارين الإبداعية مثل قص الأشكال من الأوراق الملونة حاسة التناسق اللوني لدى الطفل، مما يطور إدراكه الجمالي وقدرته على تكوين علاقات متناغمة بين الألوان المختلفة.

يرى المنهج المونتيسوري أن اكتساب الطفل للمهارات الموسيقية يعتمد أساساً على تعريضه المستمر للألحان والإيقاعات، حيث تُعد البيئة الموسيقية المحفزة عاملاً حاسماً في تنمية حسه الفني وإدراكه للنغمات تعتبر وسيلة من الوسائل الحرة للتعبير (مونتيسوري 2013، 436)، فالموسيقى في هذا الإطار تمثل قناة تعبيرية تلقائية، مما استدعى تطوير عناصر تعليمية متكاملة تركز على:

الإيقاع وتمارين موازين الموسيقى: تكمن أهمية التمارين الإيقاعية في تطوير المهارات الحركية لدى الأطفال، حيث يظهر ذلك جلياً في تمرين "السير على الخط" الذي يعمل على

تنمية الحس الدقيق والمثالي للتوازن. وخلال هذا النشاط أيضا يكتسب الصغار القدرة على تنسيق حركات أيديهم وأرجلهم بتناغم، مما يُرسي الأساس لمهارات موسيقية أعمق.

تعلم الإيقاع: ويعتمد على المزاجية بين الحركة والموسيقى. فمن ناحية، تُصاحب الموسيقى الهادئة الحركات البطيئة المتناسقة للطفل، مكونة ما يمكن تسميته "المصاحبة الفعلية" (مونتييسوري 2013، 435) للنشاط الحركي. ومن ناحية أخرى، تتناغم الإيقاعات السريعة مع حركات الجري والنشاط مما يخلق تناقضاً إيقاعياً يجذب انتباه الصغار ويشكل مدخلاً طبيعياً لتنمية الحواس. ويبدأ التطبيق العملي برسم خط واضح على الأرضية ليهدي الأطفال في خطواتهم الأولى، حيث يتحركون بأقدام حرة غير مقيدة، بينما يوجههم الخط في أداء حركات المشي والجري والقفز بتناسق. هذا الخط المؤقت ليس غاية في ذاته، بل أداة انتقالية تمنح الصغار الإحساس بالانتظام في حركاتهم، حتى إذا أتقنوا الأساسيات وتطورت مهاراتهم الإيقاعية، يصبحون قادرين على الرقص بحرية دون الحاجة إلى هذا الدليل المرئي.

يعتمد تعليم الموسيقى على انتقاء عبارة لحنية بسيطة يسهل على الأطفال استيعابها وتكرارها، كما يتم التركيز على الثنائية المتناقضة بين الإيقاع السريع والإيقاع البطيء لتنمية الحس الموسيقي، حيث يساعد التكرار المنتظم للجمل الموسيقية الأطفال على تمييز الفروق الدقيقة بين الحركات الإيقاعية المختلفة (Bosna 2015, 146)، كالانتقال بين الخطوات المنتظمة والخطوات النظامية. كما يلزم أداء المقطوعات الموسيقية بدقة وعاطفة، بحيث تُعزف باحترافية وتُقدم بطريقة فنية تخلق ما يُعرف بـ "الزمن الموسيقي للعمل" (مونتييسوري 2013، 437)، مما يعمق فهم الأطفال للبنية الموسيقية ويطور إدراكهم الإيقاعي.

يُعد دمج الموسيقى والرسم في التعليم عند مونتييسوري نهجاً ثورياً يحوّل الفنون من مجرد أنشطة ترفيهية إلى أدوات تنموية شاملة، فمن خلال التكرار الإيقاعي الموجه والتمارين الحركية المدروسة، تتحول الموسيقى إلى لغة جسدية تنمي الحس الزمني والتنسيق الحركي

(Mendes 2011, 97). أما الرسم فيُقدّم كعملية بنائية تبدأ بتدريب اليد على الدقة قبل الانتقال للتعبير الفني، مما يربط بين المهارة الحركية والإبداع الذهني.

5. قراءات نقدية:

على الرغم من الإشادة الكبيرة بمنهج مونتيسوري في تطوير المهارات الحسية والعملية، فإن موقفها من اللعب الرمزي يظل نقطة خلافية جوهرية فبينما ركزت على الأنشطة الموجهة ذات الأهداف المحددة، قللت من شأن اللعب الرمزي كأداة لتطوير التفكير الإبداعي والمنطقي، إذ تُظهر دراسات حديثة أن اللعب الرمزي (مثل التمثيل أو بناء السيناريوهات الخيالية) يُحفز مناطق الدماغ المسؤولة عن حل المشكلات والتفكير المجرد. في المقابل، حصرت مونتيسوري اللعب في أنشطة مادية ملموسة (كالتركيب أو التصنيف) (Berk 2020, 93)، مما قد يحدّ من تنمية الخيال لدى الأطفال، وهكذا فشلت في تقدير "العقل الخالق" (Vygotsky 1978, 86) الذي يبني معانيه الخاصة من خلال اللعب التخيلي. تؤكد مونتيسوري على حرية الطفل وبيئته الصاخبة التي تبدو فوضوية للوهلة الأولى، إلا أن هذه الحرية مقيدة ببنية خفية. فمن ناحية، يُنتقد المنهج لخلق بيئة صفية نشطة وصاخبة قد تبدو غير منظمة، لكن هذه الحركة في الواقع موجهة نحو أهداف تعليمية محددة (Egan 2002, 72). ومن ناحية أخرى، فإن هذه "الحرية الموجهة" تقيد الاستكشاف الحقيقي، حيث أن المواد والأنشطة مصممة مسبقاً لتؤدي إلى نتائج معينة، مما يقلل من الإبداع الحقيقي واللعب التخيلي الحر (Lillard 2005, 154)، كما تجاهلت أن اللعب غير الموجه (مثل الألعاب الجماعية أو القصص الخيالية) يُعلّم الأطفال الاستدلال الاستقرائي والتفكير النقدي بشكل طبيعي (Smith 2018, 67).

فشل منهجها في دمج عناصر أساسية مثل التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني، والتي تعتبر حيوية للنمو المعرفي حسب فيغوتسكي (Vygotsky 1978, 88). كما أن التركيز على التعلم الفردي والمواد المصممة مسبقاً يجعل المنهج باهظ الثمن ويحد من إمكانية الوصول إليه للطبقات الاجتماعية المختلفة، حيث تُظهر دراسة كرامر أن غالبية مدارس مونتيسوري

تخدم أسراً من الطبقات الميسورة بسبب ارتفاع تكلفة المواد التعليمية الخاصة (Kramer 2017, 45) وتهيئة البيئة الصفية.

إن الأنشطة الشبيهة باللعب في المنهج المونتييسوري تخدم أهدافاً تعليمية محددة (Lupi 2018, 122)، هذا النهج الذي يشبه مقاربة فينيلون في التعليم من خلال المتعة، ينجح في تسهيل التعلم لكنه يظل محدوداً لأنه لا يفسح المجال الكافي للإبداع الحقيقي والتفاعل الاجتماعي التلقائي، كما أن منهجها يعاني من قصور في التوفيق بين حرية الطفل الحقيقية والهيكلة التعليمية الموجهة (Lupi 2018, 123)، وبين الامتصاص السلبي للمعرفة والبناء النشط للمعنى من خلال اللعب التخيلي والتفاعل الاجتماعي.

يواجه منهج مونتييسوري أيضاً تحديات كبيرة في إمكانية تطبيقه عالمياً، حيث تظهر الدراسات أن نجاحه يعتمد بشكل كبير على السياق الثقافي، حيث يشير ليلارد إلى أن بعض مكونات المنهج مثل التركيز على الاستقلالية الفردية قد لا تتوافق مع تقاليد التعلم في المجتمعات الجماعية التي تُفضل التعلم التعاوني (Lillard 2005, 203).

أما فيما يخص كفاءة المعلمين، فإن تطبيق المنهج يتطلب تدريباً مكثفًا ومتخصصًا يتجاوز التكوين التقليدي للمعلمين، حيث يحتاجون إلى ما لا يقل عن 200 ساعة تدريبية إضافية لإتقان فلسفة مونتييسوري وتقنياتها التعليمية (Gerker 2023, 10). وهذا يشكل تحدياً كبيراً للأنظمة التعليمية التي تعتمد على معلمين بتدريب أساسي. كما أن العديد من المعلمين يجدون صعوبة في تحقيق التوازن بين مبدأ حرية الطفل والتوجيه غير المباشر الذي يتطلبه المنهج. (Atis-Akyol, Uludag et Tosun 2023, 180)

6. خاتمة: بناء على ما سبق تحليله، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يشجع منهج مونتييسوري على بناء طفل ذو شخصية قوية لأنه يقوم على الاستقلالية، حيث يمرن الطفل على التصرف والتفكير بشكل حر، كما أن بيئة التعلم التي صممتها تعزز التعلم الذاتي.

- جعلت من الطفل متعلم ومعلم نفسه منذ سن الثالثة، كما جعلت من المعلم الحقيقي المرشد فقط والموجه لهذا الطفل في تفكيره وطريقة لبسه وحتى في اختيار نشاطاته اليومية التي بها يمكن أن يكون سيد مواقفه العملية بطريقة منطقية.
- قدمت رؤية جديدة للعب تجاوزت من خلالها نظريات اللعب الكلاسيكية التي حصرت في إطار الترفيه فقط، بينما جعلت منه وسيلة تعليمية فعالة تعيد بناء علاقة الطفل بمحيطه بشكل حيوي وفعال.
- رغم تركيزها على التعليم الفردي للطفل، إلا أنها لم تهمل التفاعل الجماعي بين الأطفال وبين بيئاتهم، فقد قامت بتخصيص لكل فئة عمرية ما يناسبها من لعب وتعليم وعمل.
- تعتبر التجربة المونتيسورية مصدر إلهام للكثير من المدارس التربوية المعاصرة التي تسعى إلى تكريس تعددية الأنشطة التربوية بما يخدم ويتوافق مع التنوع الثقافي والدخل المالي للطبقات الاجتماعية المختلفة.

يظل منهج مونتيسوري إرثاً تربوياً ثرياً يمزج بين الفردية والجماعية، ويُقدم رؤية متوازنة للتعليم كعملية نشطة وممتعة، كما يمكن تكييفه مع الأجيال المعاصرة حتى تكون قادرة أكثر على ربط المعرفة بالواقع وتعزيز العلاقات الاجتماعية.

7. قائمة المراجع:

المؤلفات:

1. Berk, Laura. *Child Development (10th ed.)*. Pearson, 2020.
2. Egan, Kieran. *Getting it Wrong from the Beginning*. United States: Yale University Press, 2002.
3. Fontana, Lucio, et Gerardo Ballanti. *Discorso e azione nella pedagogia scientifica*. Lisciani & Giunti Editori, 1981.
4. Kramer, Rita. *Maria Montessori: A Biography*. Diversion Books, 2017.
5. Lillard, Angeline Stoll. *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York: Oxford university press, 2005.
6. Mazzetti, Roberto. *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*. Roma: Armando Editore, 1967.
7. Montessori, Maria. *La scoperta del bambino*. Milano: GARZANTI, 1953.

8. Philipps, Silvija. *Montessori priprema za život : odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Naklada Slap, 2003.
9. Pignatari, Marziola Pignatari / A cura di Marziola. *Maria Montessori, oggi*. Firenze: Giunti Bemporad Marzocco, 1970.
10. Smith, Peter. K. *Children and Play : Understanding Children's Worlds*. Wiley-Blackwell, 2018.
11. Spirito, Ugo. *Il pensiero pedagogico del Positivismo*. Firenze: Coediz.Giuntine-Sansoni, 1956.
12. Vygotsky, Lev. S. *Mind in Society*. Harvard University Press, 1978.
13. Zago, Giuseppe. *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Mondadori Università, 2013.
14. مونتيسوري، ماريا. *اكتشاف الطفل*، ترجمة: ناصر عفيفي. القاهرة - مصر: مكتبة دار الكلمة، 2013.
15. مونتيسوري، ماريا. *العقل المستوعب*، ترجمة: بهيج يوسف. القاهرة، مصر: دار الكلمة، 2002.

المقالات:

16. Atis-Akyol, Nevra, Gonca Uludag, et Birgul Tosun. «MONTESSORI PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.» *Research in Pedagogy* 13, n° 1 (2023): 177-192.
17. Bosna, Vittoria. «Maria Montessori uno sguardo diverso sull'infanzia.» *Foro de Educación*, 2015, éd. dialnet plus: 37-50.
18. Gerker, Heather E. «Making Sense of Montessori Teacher Identity, Montessori Pedagogy, and Educational Policies in Public Schools.» *The Journal of Montessori Research* 9, n° 1 (2023): 1-15.
19. Krolo, L. «Individualna nastava u Montessori pedagogiji iz perspektive intersubjektivnih procesa.» *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma*, 2011: 83-95.
20. Lupi, Andrea. «Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo.» *Reladei: La felicidad de jugar, Monográfico/Tema del mes*, 21 02 2018: 114-126.
21. Mendes, B. «Elementi Montessori pedagogije u djelu Vere Stein.» *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma: znanstvena monografija*, 2011: 103-116.
22. Sablić, Marija, Ž. Rački, et M. i Lesandrić. «Učiteljska i studentska procjena odabranoga didaktičkog materijala prema pedagogiji Marije Montessori.» *Croatian Journal of Education* 17, n° 3 (2015): 755-782.
23. SERIO, Barbara DE. «IL METODO MONTESSORI E LE CASE DEIBAMBINI. UN MODELLO EDUCATIVO PER LIBERARE L'INFANZIA E AVVIARLA ALLA CONQUISTA DELL'INDIPENDENZA.» *TABANQUE Revista pedagógica*, 20 06 2013: 39-54.