المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري

Developing the Phonological Awareness of Pupils with Learning Difficulties: Montessori Activities

إيمان عبد الله الهلال و فهد أحمد النعيم
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، السعودية

Eman Abdullah Alhelal and Fahad Ahmed Alnaim
Special Education Department, College of Education, King Faisal University. Al Ahsa, Saudi Arabia

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/0090	04/11/2020	30/12/2020	30/12/2020	01/09/2021

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
8224	8	2021	22	2

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر أنشطة منتسوري في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الثاني الابتدائي ذوات صعوبات التعلم، والتحقق من وجود أي انعكاسات على الصعوبات الأكاديمية والنمائية لديهن. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة. تكونت عينة الدراسة من: ثلاث تلميذات، ومعلمة صعوبات التعلم، ومعلمة الصف الأساسية. وصُمِّم واستُخدم عدد متنوع من الأدوات تمثلت في: اختبار للكشف عن مهارات الوعي الصوتي، وبرنامج تدخل قائم على طريقة منتسوري لتنمية الوعي الصوتي، والملاحظة، والمقابلة، وتحليل الوثائق. وبعد تطبيق الأدوات أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، من أهمها أن أنشطة منتسوري وفرت ما يلي: إطار تعليمي لتلبية الاحتياجات الفردية لتنمية مهارات الوعي الصوتي، تجربة متسلسلة لنمو تلك المهارات، وفرص تعليمية لتعزيز فهم مهارات الوعي الصوتي. وهذا يشير إلى أن أنشطة منتسوري فعالة في تطوير الوعي الصوتي، ولها تأثير في الصعوبات الأكاديمية والنمائية لدى ذوات صعوبات التعلم. وفي ضوء هذه النتائج قُدِّمت بعض التوصيات والمقترحات.

ABSTRACT

This study aimed to explore the impact of Montessori activities on developing the phonological awareness skills of second-grade primary school pupils with learning difficulties and also aimed to examine any academic and developmental difficulties. A qualitative approach with the case study design was used to achieve the study objectives. The study sample consisted of three female pupils, a teacher specialised in teaching learning difficulties, and a primary class teacher. A variety of tools were designed and used: a test to reveal phonological awareness skills, an intervention program based on the Montessori method for developing phonological awareness, observations, interviews, and document analysis. The study showed different results, mainly that Montessori activities provided an educational framework to meet the individual needs for developing phonological awareness skills, a sequential experience of these skills development, and educational opportunities to enhance the understanding of phonological awareness skills. This indicates that Montessori's activities effectively develop phonemic awareness and impact the academic and developmental difficulties of pupils with learning difficulties. In light of these results, some recommendations and suggestions were presented.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Teaching methods, dyslexia, development difficulties, academic difficulties, case study, qualitative approach
طرق التدريس، عسر القراءة، الصعوبات النمائية، الصعوبات الأكاديمية، دراسة الحالة، المنهج النوعي

CITATION
الإحالة
Alhelal, E. and Alnaim, F. (2021). Tanmiat alwaey alsawtii ladaa dhuwwat sueubat altelm: Anshitat muntsuri 'Developing the phonological awareness of pupils with learning difficulties: Montessori activities'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **22**(2), 193–200. DOI: 10.37575/h/edu/0090
الهلال، إيمان عبد الله والنعيم، فهد أحمد. (2021). تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **22**(2)، 193–200.

1. المقدمة

يتضح أن موضوع الوعي الصوتي يحتل اليوم جانبًا مهمًّا في الدراسات التربوية؛ إذ يتبين أن الاتجاهات الحديثة لتعليم القراءة والكتابة أصبحت تركز على قدرة الطفل في تمييز تقسيم الأصوات وإدراكه. ويؤيد ذلك العديد من الأدلة القوية التي تشير إلى أن التدخلات التعليمية التي تركز على تطوير المهارات اللغوية الصوتية، وربط الوحدات الصوتية بالوحدات المكتوبة؛ يمكن أن تحسن القراءة لدى جميع الأفراد باختلاف فئاتهم العمرية وقدراتهم الذهنية (Gustafson et al., 2011). وتزداد أهمية تلك التدخلات مع تضاعف عدد الأطفال المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي الناتج عن صعوبات التعلم. بالإضافة إلى أن صعوبات القراءة تعدُّ من أكثر القضايا التي تشغل المهتمين بالتعليم في مراحل الطفولة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن العديد من الدراسات (Stanovich, 1988; Elbro and Jensen, 2005; Melby-Lervåg et al., 2012) أكدت على أن ذوي صعوبات القراءة تحديدًا لديهم اضطرابات في الوعي الصوتي. وبالنظر في الأدبيات التربوية التي تناولت صعوبات القراءة يتضح تباين تلك التعريفات، لكنَّ جمعية الديسلكسيا الدولية تشير إلى أن عسر القراءة هو أحد صعوبات التعلم المحددة وهو عصبي المنشأ، ومن سماته صعوبة في التعرف إلى الكلمات بدقة، وضعف في القدرة على التهجئة وتفسير الرموز؛ وهذه الصعوبات غالبًا ما تنتج عن عجز في المستوى الصوتي للغة، ولا تكون متناسبة مع القدرات الإدراكية والتعليم المناسب (IDA, 2002). وعلى الرغم من عدم وجود تفسير شامل يُفسر جميع أعراض صعوبات القراءة؛ فإنَّ البحوث الحديثة توصلت إلى تحديد عددٍ من الفرضيات التي توضح الأسباب المؤدية إلى صعوبات في القراءة، ومن أهم تلك الفرضيات فرضية الخلل الصوتي التي تشكل الإطار التفسيري الأكثر شيوعًا لعسر القراءة (Lane, 2005). وعلى الرغم من حقيقة أن العجز في الوعي الصوتي يمكن أن يسبب عُسر القراءة؛ فإنَّ ذلك لا يعني أن العجز الصوتي هو السبب الوحيد لعُسر القراءة (Norton and Wolf, 2012). ومع ذلك تميل البحوث والأدبيات حتى الآن إلى التركيز على الوعي الصوتي. وقد تزامن مع الاهتمام بالنظام الصوتي ظهور عدة تعريفات تناولت الوعي الصوتي من زوايا مختلفة (Anthony and Francis, 2005). ومن هذه التعريفات تعريف ليتون وديني (Layton and Deeny, 2002, p. 38) الذي يشير إلى أن الوعي الصوتي يتضمن "القدرة على تعريف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية". وعلى الرغم من ارتباط الوعي الصوتي بالصوتيات فإنهما يختلفان عن بعضهما؛ فالوعي الصوتي قدرة قابلة للقياس، ويمكن لكل طفل امتلاكها بنسب متفاوتة، أما الصوتيات فتعدُّ طريقة لتعليم القراءة تركز على العلاقة بين أصوات الأحرف وأشكالها (Phillips et al., 2008). علاوةً على ذلك، يتضمن الوعي الصوتي عدة مهارات تنمو تدريجيًّا لدى الأطفال، تبدأ عادةً في مرحلة ما قبل المدرسة وتستمر حتى نهاية الصف الثاني (Al Otaiba et al., 2016). وتتمثل تلك المهارات في القدرة على التعرف إلى الأنماط الإيقاعية، وتقسيم الجمل إلى كلمات فردية، ومزج المقاطع

Corresponding Author: Eman Abdullah Alhelal eman.alhelal@hotmail.com, 00966556031813 المؤلف المراسل: إيمان عبد الله الهلال

وتقسيمها، ومزج الكلمات وتقسيمها إلى صوت البداية والإيقاع، ومزج الفونيمات وتقسيمها (Robbins and Kenny, 2007). وفي هذا الصدد يجدر الذكر بأن لكل لغة تراكيب صوتية خاصة بها، وقد أكد على ذلك العناني (2008) حين ذكر أن تنوع الصوت الواحد في لغة من اللغات قد لا يوجد له نظير أو تنوع مطابق في نظام صوتي آخر. وعليه فإنَّ هناك حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات لكل لغة بشكل خاص، واكتشاف طرق تدريس ملائمة لتطوير الوعي الصوتي. ويعد أسلوب الحواس المتعددة من أهم الأساليب التي يمكن توظيفها مع ذوي صعوبات التعلم (Awes, 2014). وهنا تجدر الإشارة إلى طريقة منتسوري التي تعدُّ من أهم الطرق المستندة على الحواس المتعددة، وقد انبثقت تلك الطريقة من خلال بحث ماريا منتسوري المتواصل في التربية وعلم النفس والأنثروبولوجيا، وملاحظتها العلمية للأطفال التي أظهرت لها مجموعة من الاستنتاجات حول طبيعة نمو الأطفال؛ وبذلك استطاعت تلبية احتياجاتهم بصورة علمية (Gutek, 2004). وعلى الرغم من أن طريقة منتسوري تعدُّ من الطرق التعليمية القديمة، فإنه يمكن استخدامها لمواكبة التطورات الحديثة التي يسعى العالم نحوها لإصلاح الأنظمة التعليمية (Torrance, 2012). على سبيل المثال توجد العديد من النقاط المشتركة بين طريقة منتسوري ونموذج الاستجابة للتدخل، ومن أهمها تقديم التدخل المبكر للأطفال بشكل مكثف وتدريجي عبر عدة مستويات قبل الإحالة إلى خدمات التعليم الخاص (Cossentino, 2010). بالإضافة إلى أنها تتيح للمعلمين إمكانية تحديد مستوى تقدم الطفل وتتبع أي مشكلات لديه، بناءً على الملاحظة بدلًا من التقييمات التقليدية (Harriman, 2012). وهذا يؤكد وجود صلة وثيقة بنموذج الاستجابة للتدخل. وعليه فمن المتوقع أن يترتب على إدراج طريقة منتسوري في تعليم الأطفال في المراحل الابتدائية بصورة عامة وبرامج صعوبات التعلم بصورة خاصة نتائج مبهرة؛ إذ تبين أن طريقة منتسوري وموادها التي صُمِّمت على أساس فلسفة تعدد الحواس تلبي احتياجات ذوي صعوبات التعلم في اللغة والرياضيات والقراءة والكتابة والذاكرة والانتباه والإعاقات الحركية (Drigas and Gkeka, 2017). ويؤكد ذلك نتائج الدراسات (ياغي، 2011; أبو صالح، 2017; Brown, 2016) التي أشارت إلى أن المشاركين في برامج منتسوري أحرزوا تقدمًا ملحوظًا في اكتساب مهارات اللغة والرياضيات. وفي هذا السياق يشير ليلارد (Lillard, 2008) إلى أن طريقة منتسوري تتيح للأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه الاستفادة من التركيز الذي يُكتسب من خلال الأنشطة والمواد، وتتيح للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الاستفادة من الأنشطة الصوتية.

2. مشكلة الدراسة

تتعدد الأسباب الكامنة خلف صعوبات القراءة، لكنَّ نقص الوعي الصوتي يعد من أهم الأسباب المفسرة لصعوبات القراءة، وقد أُثبت وجود علاقة سببية وتنبؤية بين الوعي الصوتي والقراءة، وأُثبتت هذه العلاقة على مدار أربعة عقود من البحث، وهي واضحة في جميع اللغات الأبجدية التي دُرِست (Anthony and Francis, 2005). ومع ذلك لا تزال العديد من المناهج التعليمية تفتقر إلى التعليم القوي في هذا المجال، ومما يفاقم الأمر سوءًا أن عددًا من المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الكافية بالوعي الصوتي، وبكيفية دمج وتقديم الدعم الفعَّال في الخطط التعليمية المقدمة للأطفال ذوي العسر القرائي (Phillips et al., 2008). ونظرًا إلى أن إحدى المشكلات النفسية العصبية الكامنة خلف صعوبات القراءة هي وجود مشكلة في الوعي الصوتي؛ فإن من المأمول أن تؤخذ في الحسبان أهمية تمارين منتسوري اللغوية وتدريباتها غير المباشرة في تطوير القراءة والكتابة (Richardson, 1997) . بالإضافة إلى أن المواد اللغوية في مرحلة الطفولة المبكرة في منتسوري توفر بيئة غنية بالتجارب والأنشطة الصوتية المتنوعة التي من شأنها أن تسهم في معالجة المشاكل الصوتية (Woods, 2003). وتأسيسًا على ما تقدم تتضح الحاجة الملحة إلى البحث عن ممارسات تعليمية لتحسين الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم؛ نظرًا لذلك ستكون هذه الدراسة قائمة على ثلاثة جوانب تتمثل في الوعي الصوتي، ومنتسوري، وصعوبات التعلم. وفي ضوء ما سبق تتحدد أسئلة الدراسة وهي على النحو التالي:

- هل سيكون لتطبيق أنشطة منتسوري أثر في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم؟ كيف سيكون ذلك؟
- هل سيكون لتطبيق أنشطة منتسوري للوعي الصوتي انعكاس على الصعوبات الأكاديمية والنمائية لدى ذوات صعوبات التعلم؟ كيف سيكون ذلك؟

3. أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر أنشطة منتسوري في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم، والتحقق من وجود أي انعكاسات على الصعوبات الأكاديمية والنمائية لدى التلميذات. وذلك من خلال تقديم برنامج قائم على أنشطة منتسوري للوعي الصوتي، ومتابعة أي تطور أو تغير في طريقة التعلم لديهن، وذلك بواسطة عدة أساليب تقييم قبلية وتكوينية وبعدية.

4. أهمية الدراسة

تعدُّ الدراسات التي تبحث في جدوى طريقة منتسوري وأثرها في تنمية الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم من الدراسات النادرة. ومن ثَمَّ ستضيف هذه الدراسة عددًا من الأبعاد المعرفية المتعلقة بصعوبات التعلم، والوعي الصوتي، ومنتسوري. علاوةً على ذلك، يؤمل أن تساعد هذه الدراسة القائمين على تطوير العملية التعليمية في توظيف طرق ملائمة لتدريس الوعي الصوتي، وتوجيه نظر الباحثين في ميدان التربية الخاصة نحو الاهتمام بزيادة الأبحاث النوعية.

5. حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** الكشف والتحقق من دور تطبيق أنشطة منتسوري لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم وانعكاسه.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440/1439هـ.
- **الحدود المكانية:** إحدى المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الأحساء.
- **الحدود البشرية:** ثلاث من تلميذات الصف الثاني الابتدائي الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم، ومعلمة صعوبات التعلم، ومعلمة الصف الثاني الابتدائي.

6. مصطلحات الدراسة

- **صعوبات التعلم:** تُعرَّف بأنها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تتجلى في عدم القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو في إجراء العمليات الحسابية" (U.S. Department of Education, 2004). وتُعرَّف ذوات صعوبات التعلم إجرائيًّا بأنهنَّ: مجموعة من التلميذات الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم، ويعانين من صعوبات واضحة في مهارات الوعي الصوتي.
- **الوعي الصوتي:** يُعرَّف بأنهُ "قدرة المرء على التعرف إلى الأصوات وتمييزها والتلاعب بها" (Anthony and Francis, 2005, p. 256). ويُعرَّف إجرائيًّا بأنهُ: قدرة تلميذات الصف الثاني الابتدائي على إدراك الأصوات وتمييزها، ويتمثل ذلك في: القدرة على الوعي بالقافية، وتقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع وأصوات، وإدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات في المواضع المختلفة من الكلمة، ومزج تلك الأصوات، والتلاعب بها (حذف واستبدال).
- **طريقة منتسوري:** تُعرَّف بأنها "الطريقة التي تعتمد على التفاعل بين ثلاثة عناصر رئيسة: الطفل، البيئة الملائمة، والمعلم. وتعتمد بصورة أساسية على ملاحظة الأطفال" (Isaacs, 2007, p. 5). وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية المخططة في ضوء الأسس الفلسفية والتربوية اللغوية التي وضعتها ماريا منتسوري؛ بهدف تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم.

7. المنهجية

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر أنشطة منتسوري في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم، والتحقق من وجود انعكاسات على الصعوبات الأكاديمية أو النمائية لديهن. نظرًا لذلك؛ استُخدِم المنهج النوعي بوصفه أكثر مناهج البحث العلمي ملاءمة لأهداف مشكلة البحث وطبيعتها التي تسعى إلى الفهم والاستكشاف؛ إذ يرى ليفي (Leavy, 2017) أن البحث النوعي مناسب عندما يكون الغرض الأساسي هو الاستكشاف أو

الوصف أو التوضيح. وبشكل أكثر تحديدًا استُخدِم تصميم دراسة الحالة؛ إذ يؤكد ين (Yin, 2012) أن دراسة الحالة توفر أوصافًا غنية وثاقبة عن الموضوع المدروس.

7.1. المشاركون:

تعتمد غالبية البحوث النوعية على العينات المقصودة، وهو نهج يعتمد على اختيار الحالات الغنية بالمعلومات بغض النظر عن العدد (Merriam, 2009; Patton, 2015). ولتحقيق ذلك اختِيرت ثلاث من تلميذات الصف الثاني الابتدائي الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم، ومعلمة صعوبات التعلم، ومعلمة الصف الأساسية.

وقد تبيَّن من خلال تحليل البيانات أن الحالات الثلاث (دانة) و(ديمة) و(رؤى) لديهن صعوبة في تنفيذ المواقف المتسلسلة، وصعوبات في القراءة والكتابة، وأن (دانة) و(ديمة) اشتركتا في سمة حب اللعب. وعلى الرغم من اشتراكهن في بعض السمات والمشكلات، فإنَّ هناك عددًا من المشكلات المختلفة لدى كل حالة، على سبيل المثال: يظهر أن (دانة) تعاني من ضعف الدافعية نحو التعلم، وتتمثل مشكلتها الأكاديمية في أنها تواجه صعوبة في الأحرف المتشابهة صوتًا وشكلًا، وصعوبة في النطق؛ إذ تبيَّن أنها تنطق حرف الزاي (ز) سينًا (س)، وأيضًا لديها مشكلة إضافة الأصوات والكلمات. في حين يتضح أن (ديمة) تتمثل مشكلتها العظمى في الذاكرة؛ إذ تبيَّن أنها تعاني من صعوبة شديدة في تذكر المعلومات، والطلاقة أثناء القراءة. أما (رؤى) فقد تبيَّن أنها تعاني من تشتت شديد في الانتباه، وأن لديها مشكلة في الإبدال بصورة واضحة.

وبالنظر إلى البيانات التي اتضحت من خلال التفسير الكيفي لنتائج اختبار الوعي الصوتي؛ يتبين أن جميع الحالات لديهن مشكلة الحذف والإضافة، وأن لديهن قصورًا شديدًا في مهارات الوعي الصوتي؛ فقد اتضح أن جميع الحالات لم يدركن مهارة "الوعي بالقافية"، ومهارة "التلاعب بالأصوات (حذف الأصوات)"، وأيضًا يواجهن جميعًا صعوبة في: مهارة "تحليل الجمل"، ومهارة "تقسيم الكلمات إلى مقاطع"، ومهارة "التلاعب بالأصوات (استبدال الأصوات)"، ومهارة "مزج الأصوات"، ومهارة "تقسيم الكلمات إلى أصوات". أما فيما يتعلق بمهارة "تمييز الأصوات" فقد اتضح أن (دانة) و(ديمة) تواجهان صعوبة في تمييز صوت البداية والنهاية، في حين تبيَّن أن (رؤى) تواجه صعوبة في مهارة تمييز صوت البداية، وعدم إدراك لمهارة تمييز صوت النهاية.

7.2. الأدوات:

لتحقيق أهداف الدراسة صُمِّم واستُخدم عدد متنوع من الأدوات. أولًا صُمِّم اختبار للكشف عن مهارات الوعي الصوتي التالية: (الوعي بالقافية، وتحليل الجمل إلى كلمات، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتمييز الأصوات "البداية والنهاية"، والتلاعب بالأصوات "حذف واستبدال"، ومزج الأصوات، وتقسيم الكلمات إلى أصوات). وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات (مصطفى والهاشمي، 2017؛ Kilpatrick, 2016؛ Robelo, 2006). وللتأكد من الصدق؛ عُرِض الاختبار على الأساتذة المختصين، وحساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون، وتبيَّن أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المجالات والدرجة الكلية تتراوح بين (0,70-0,80) وكلها قيم دالة عند مستوى (0,01). وأيضًا حُسِب ثبات الاختبار باستخدام كرونباخ ألفا، وتراوحت معاملات الثبات بين (0,72-0,80) وبلغت قيمة الثبات للاختبار كاملًا (0,87) وهي قيم ثبات عالية ومقبولة.

تلا ذلك تصميم برنامج يحتوي على أنشطة منتسوري. ومن الجدير بالذكر أن الأطفال في منتسوري يأخذون المزيد من الاستقلالية، ولكن عند العمل مع ذوي صعوبات التعلم يقوم المعلم بتوجيه الاختيارات بشكل أكثر انتقائية اعتمادًا على ما يعانيه الطالب في المجال الأكاديمي (Harriman, 2012). وبذلك استهدف البرنامج المهارات التي كُشِف عنها في الاختبار. وتطلب ذلك مراجعة عددٍ من الدراسات (Aranas, 2016; Anthony and Francis, 2005; Woods, 2003; Richardson, 1997; Pickering, 1992). وأيضًا تُحُقِّق من صدق البرنامج من خلال عرضه على الخبراء.

بالإضافة إلى ما سبق، اعتمدت الدراسة على الملاحظة النوعية بالمشاركة أداةً رئيسة لجمع البيانات، واتُّبع أسلوب تسجيل الملاحظات بصورة تلقائية (العبد الكريم، 2019). وذلك من خلال تدوين الملاحظات بدقة. علاوةً على ذلك صُمِّمت مقابلة شبه مقننة بنمط المقابلة الممتدة التي أشار إليها سرحان (2017). وقد قُسِّمت المقابلة ثلاث مقابلات؛ مقابلة قبل تنفيذ التدخل، ومقابلة أثناء تنفيذ التدخل، ومقابلة بعد تنفيذ التدخل. وتركزت أسئلة المقابلة حول المعلومات التي تتعلق بالتلميذات، وأساليب التعليم، وملاحظات المعلمات قبل التدخل وبعده.

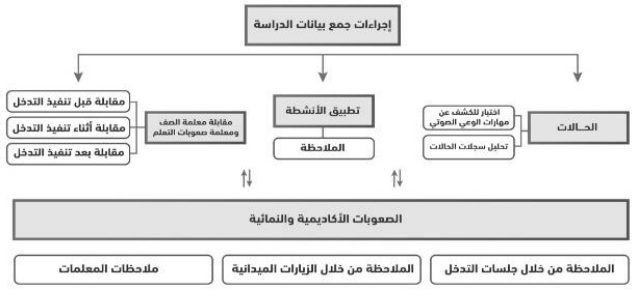
ومن أجل الحصول على فهم أفضل للحالات؛ استُخدمت أداة تحليل الوثائق؛ لتحليل سجلات الحالات من خلال قراءتها قراءة متعمقة، وتكوين خريطة ذهنية عن المشكلات والسمات الخاصة بكل حالة؛ إذ يشير العبد الكريم (2019) إلى أنه يمكن استنباط معلومات ذات صلة بالظاهرة المدروسة من خلال تحليل الوثائق.

7.3. إجراءات جمع البيانات:

جُمعت بيانات الدراسة على مدى اثني عشر أسبوعًا، وقد طُبِّقت خلال هذه المدة الأدوات كما هو موضَّح سابقًا. أولًا بُدِئ بإجراء المقابلة الأولى-قبل تنفيذ التدخل- مع معلمة الصف ومعلمة صعوبات التعلم، وتراوحت مدتها بين 40 – 50 دقيقة لكل معلمة. بعد ذلك طُبِّق اختبار الوعي الصوتي على خمس تلميذات، وقد صُحِّح الاختبار وفُسِّر بصورة كيفية. وبناءً على المعطيات الواردة؛ استبعدت طالبة واحدة منهن؛ إذ تبيَّن أنها متمكنة من معظم مهارات الوعي الصوتي، وبذلك بقيت أربع تلميذات، ولكن وقع الاختيار على ثلاث منهن؛ وذلك لوجودهن في فصل واحد؛ وهذا ما يُسهل ملاحظتهنَّ جميعًا. تبع ذلك تحليل سجلات الحالات، ثم طُبِّق البرنامج من خلال عقد لقاء تعريفي للتلميذات، تلاه تطبيق الجلسات. تراوحت المدة لكل جلسة بين 20-30 دقيقة، بواقع جلسة واحدة لكل حالة مدة خمسة أيام في الأسبوع على مدى ستة أسابيع، وقد رُصدت استجابة التلميذات للجلسات عن طريق الأداة الرئيسة الملاحظة. وأثناء جلسات التدخل أُجريت المقابلة الثانية مع كل معلمة على حدة بمدة تراوحت بين 20-30 دقيقة.

بالإضافة إلى ذلك تُحُقِّق من وجود أي انعكاسات للتدخل على الصعوبات الأكاديمية والنمائية، من خلال الملاحظة في جلسات التدخل، وملاحظات المعلمات، والزيارات الميدانية للصف الدراسي، وكان ذلك بواقع إحدى عشرة حصة دراسية لمادة (لغتي) بمدة 45 دقيقة للحصة الواحدة، سُجِّلت خلالها ملاحظات بمعلومات تفصيلية عن جميع ما يحدث في الصف، سواء من التلميذات أو معلمة الصف أو أي عوامل قد تؤثر في النتائج. وأخيرًا أُجريت المقابلة الثالثة -بعد تنفيذ التدخل- مع كل معلمة على حدة، تراوحت مدتها بين 20 – 30 دقيقة. ويوضح الشكل (1) التالي ملخص إجراءات جمع البيانات:

الشكل1: ملخص إجراءات جمع بيانات الدراسة.



7.4. أخلاقيات الدراسة:

توجد العديد من الأخلاقيات التي يجب على الباحث النوعي أن يضعها في عين الاعتبار. وقد سعت الدراسة لمراعاة الالتزامات الأخلاقية التي أشار إليها كريسويل وبوث (Creswell and poth, 2018). وذلك على النحو الآتي: قبل الشروع في اتخاذ أي إجراء؛ حصل الباحثان على الموافقات الرسمية، وتواصلا مع عينة الدراسة، ووُضِّح لهنَّ الهدف من الدراسة وطرق جمع البيانات، وأُخذت موافقتهن على المشاركة. وعند الوصول إلى مرحلة جمع البيانات؛ قمنا بإتاحة الحرية المطلقة في تحديد الأوقات المناسبة لهن سواء

في المقابلة أو في حضور الحصص، مع تذكيرهن بشكل مستمر بسرية البيانات. وحرصنا أيضًا على إقامة علاقة ودية مبنية على الثقة والتقدير، بالإضافة إلى ذلك عملنا بشكل قطعي على تجنب الحديث حول أدبيات الدراسة، مع توضيح أن الحديث في هذا الأمر يكون بعد الانتهاء من الدراسة. علاوةً على ذلك أُخفي اسم المدرسة وأسماؤهن، واستُعيض بأسماء غير حقيقية لضمان السرية.

7.5. موثوقية الدراسة:

لضمان تحقيق موثوقية الدراسة؛ اتُّبعت المعايير المتوازية التي طورها لينكولن وجوبا (Lincoln and Guba, 1985). وذلك على النحو الآتي:

7.5.1. المصداقية (Credibility)

تشير المصداقية إلى المدى الذي تكون فيه النتائج موثوقة وتتطابق مع الواقع (Merriam, 2009). ولتعزيز ذلك؛ استُهدف عدد متنوع من المشاركين، واستُخدمت مصادر متعددة لجمع البيانات. علاوةً على ذلك عُزّزت المصداقية عبر المشاركة المستمرة (Denscombe, 2014). وذلك من خلال الحرص على قضاء وقتٍ طويلٍ في مقر الدراسة من أجل الانغماس في ظاهرة البحث، والوصول إلى التشبع في البيانات. بالإضافة إلى ذلك يؤكد شنتون (Shenton, 2004) على أهمية نتائج الدراسات السابقة؛ لذلك رُبطت النتائج المتوصَّل إليها بالأدبيات والدراسات السابقة.

7.5.2. الاعتمادية (Dependability)

تشير الاعتمادية إلى اتساق بيانات الدراسة (Merriam, 2009). ولتعزيز ذلك؛ حُرِص على مناقشة خطة الدراسة مع الخبراء بصورة منتظمة (Krefting, 1991). وحُرِص أيضًا على اتباع الإستراتيجيات التي أشار إليها شنتون (Shenton, 2004)؛ إذ جُمِعت المعلومات من خلال الطرق المتداخلة، وقُدِّم وصف متعمق لتصميم الدراسة وطرق جمع البيانات وتحليلها.

7.5.3. إمكانية التثبت (Confirmability)

تشير إلى وجود البيانات التي تمكن الآخرين من التأكد من النتائج (Trochim and Donnelly, 2008). ولتحقيق ذلك؛ روجعت البيانات للتأكد من عدم وجود أي ملاحظات تشير إلى التحيز. بالإضافة إلى استخدام التثليث والانعكاسية (Krefting, 1991)؛ إذ قدمت مصادر البيانات معلومات متنوعة ومترابطة أدت إلى تطابق الموضوعات والاستنتاجات. علاوةً على ذلك ضُمِّنت اقتباسات من المشاركين لتكون أدلة على الموضوعات.

7.5.4. قابلية النقل (Transferability)

يعنى بها مدى إمكانية تعميم النتائج على السياقات الأخرى (Trochim and Donnelly, 2008). ولضمان تحقيق ذلك؛ قُدِّم وصفٌ غنيٌّ عن تصميم الدراسة والمشاركين وبروتوكولات جمع البيانات (Shenton, 2004). بالإضافة إلى ربط البيانات بالنتائج؛ لتعزيز إمكانية نقل الاستنتاجات إلى حالات مماثلة.

7.6. تحليل البيانات:

تعد هذه الخطوة من أهم خطوات الدراسة؛ إذ تُوضَّح فيها الإجراءات التي تُوصِّل من خلالها إلى النتائج. وقد استُخدمت في هذه الدراسة طريقة التحليل الموضوعي التي أشار إليها برون وكلارك (Braun and Clarke, 2012) بأنها أسلوب لتحديد أنماط المواضيع الموجودة في مجموعة البيانات وتنظيمها بشكل منهجي، وطرح وجهة نظرة متعمقة عنها. وقد مرت عملية تحليل البيانات وتفسيرها بالمراحل التالية:

7.6.1. التعرف إلى البيانات

بدأت تلك المرحلة أثناء تفريغ البيانات، ووضع البيانات الخاصة بكل أداة في مستند خاص في برنامج مايكروسوفت وورد "Microsoft Word". أثناء ذلك حاولنا أن نستمع للتسجيلات الصوتية بتمعن، ثم بدأنا بقراءة البيانات قراءة تأملية متكررة. وفي أثناء تلك المرحلة دونَّا الأفكار والملاحظات العامة.

7.6.2. إنشاء الرموز الأولية

نظرًا إلى وجود كم هائل من البيانات؛ انتقلنا إلى استخدام برنامج ماكس كيو دي أي "MAXQDA" المخصص لتحليل البيانات النوعية. وبُدِئ بالترميز من خلال النظر في الأنماط المتكررة في البيانات وترميزها (Braun and Clarke, 2006). ويعد هذا الترميز من الإجراءات المستخدمة في تحليل البيانات النوعية بشكل عام.

7.6.3. البحث عن المواضيع

بعد ظهور العديد من الرموز المتنوعة، بُدِئ بالبحث عن المواضيع، وقد كان ذلك من خلال دمج الرموز وتكوين المواضيع من خلال استخدام الخرائط الذهنية؛ إذ يشير برون وكلارك (Braun and Clarke, 2006) إلى أن الخرائط الذهنية تسهم بتكوين صورة واضحة للمواضيع.

7.6.4. مراجعة المواضيع

تضمنت هذه المرحلة مرحلتين أشار إليهما برون وكلارك (Braun and Clarke, 2006). المرحلة الأولى: تمثلت في مراجعة الموضوعات وتحسينها، وإعادة تقسيمها إلى موضوعات منفصلة. وتضمنت المرحلة الثانية: إعادة مراجعة البيانات وتكوين موضوعات جديدة؛ إذ إن هذه المرحلة من شأنها أن تظهر عددًا من الرموز الكامنة (Braun et al., 2016). وبعد ذلك بدأنا بمراجعتها مجددًا والتأكد منها.

7.6.5. تحديد المواضيع وتسميتها

تبدأ هذه المرحلة عندما يصبح لدى الباحث خريطة مواضيع مُرضية للبيانات (Braun and Clarke, 2006). وبعد أن أصبح لدينا عدد ملائم بدأنا بتعريف الموضوعات وتنقيحها، ثم بدأنا بتصنيف المواضيع بحسب علاقتها بالسؤال البحثي، وفي نهاية هذه المرحلة راجعنا المواضيع للتأكد منها.

7.6.6. إنتاج التقرير

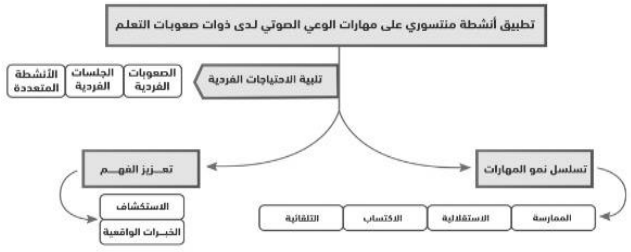
ختامًا عُرِضت النتائج المتوصل إليها من خلال السرد التحليلي للموضوعات الرئيسة والموضوعات الفردية. ويؤكد برون وكلارك (Braun and Clarke, 2006). على أهمية احتواء هذه المرحلة على بيانات حية منطقية ومقنعة؛ لذلك قُدِّمت مقتطفات وأدلة من البيانات المتسقة مع المواضيع.

8. النتائج والمناقشة

8.1. السؤال الأول: هل سيكون لتطبيق أنشطة منتسوري أثر في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم؟ كيف سيكون ذلك؟

أظهرت النتائج ثلاثة مواضيع (تلبية الاحتياجات الفردية، وتسلسل نمو المهارات، وتعزيز الفهم)، تضمن كل موضوع العديد من الفروع؛ اتضحت من خلالها العديد من الآثار لتطبيق أنشطة منتسوري في مهارات الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم، وأوضحت أيضًا الكيفية المؤدية لتلك الآثار. وبالرغم من تضمن المواضيع الثلاثة كلًا من الآثار والكيفية؛ فإنَّ التفاصيل المتعلقة بالكيفية برزت بشكل أكبر في موضوع (تلبية الاحتياجات الفردية)، في حين تركز وضوح الآثار في موضوعي تسلسل نمو المهارات وتعزيز الفهم. وبناءً على ذلك؛ طُوِّر النموذج التالي (الشكل 2):

الشكل 2: نتائج تطبيق أنشطة منتسوري على مهارات الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم.



8.1.1. تلبية الاحتياجات الفردية

ظهر موضوع تلبية الاحتياجات الفردية أثناء تحليل البيانات، وبرز من

ناحية تضمنه لحيثيات مهمة في تطبيق أنشطة منتسوري للوصول إلى آثار إيجابية في الوعي الصوتي. ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه أوس (Awes, 2014) بأن بيئات التعلم القائمة على طريقة منتسوري تكون مصممة لتلبية الاحتياجات الفردية. ويندرج تحت هذا الموضوع العناصر التالية:

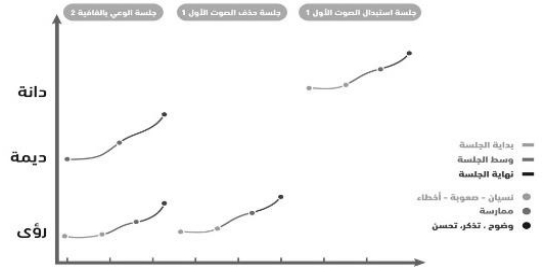
- **الصعوبات الفردية:** أظهر التفسير الكيفي لنتائج اختبار الوعي الصوتي (القبلي) قصورًا شديدًا لدى الحالات الثلاث في مهارات الوعي الصوتي؛ ومع ذلك يتبين أن هناك مشكلات خاصة بكل حالة ظهرت بوضوح أثناء جلسات التدخل، وقد دُوِّنت عدة مشاهدات، ومنها أن دانة تواجه صعوبة كبيرة في تقسيم الكلمات التي توجد بها مقاطع ساكنة، في حين كانت مشكلة رؤى الكبرى تتمثل في عدم القدرة على تقسيم الكلمات الطويلة. علاوة على ذلك فقد اتضح من الملاحظة لأداء التلميذات في مهارة حذف الصوت الأول أن دانة كانت لديها مشكلة إضافة الأصوات، أما ديمة فكانت تواجه صعوبة في نطق الجزء المتبقي بسلاسة وسرعة. ومما سبق يتبين أن الملاحظة الدقيقة التي تعتمد عليها طريقة منتسوري سمحت باكتشاف المشكلات الفردية والتخطيط لتنفيذ التدخل لكل حالة بما يلائمها.
- **الجلسات الفردية:** في بداية البرنامج كان من المخطط أن تكون جلسات التدخل في مجموعات صغيرة؛ إذ تشير أوس (Awes, 2014) إلى أن العمل في مجموعة صغيرة -أثناء تعليم الوعي الصوتي- أكثرُ فاعلية من التعليم الفردي أو في مجموعة كبيرة. ولكن اتضح بعد تقديم جلستين أن المجموعات الصغيرة تبدو غير فعالة؛ ولعل السبب يرجع إلى أن فاعلية المجموعة الصغيرة تظهر مع الطلبة من غير ذوي صعوبات التعلم؛ لذلك طُبِّق التعليم الفردي معهن، ودُوِّنت عدة ملاحظات في هذا السياق، ومنها ظهور اختلاف في أداء التلميذات؛ ففي الجلسة التي تعنى بمهارة تمييز الكلمات التي تبدأ بالصوت نفسه، أصبحت رؤى على وعي كافٍ بهذه المهارة، أما دانة فكانت تحتاج إلى جلسة إضافية لتصل إلى هذا المستوى. وفي جلسة أخرى لمهارة تقسيم الكلمات إلى مقاطع أتقنت دانة المهارة مع نهاية الجلسة، في حين كانت ديمة بحاجة إلى تدريبات إضافية. ومما سبق يمكن استنتاج اختلاف معدل نمو المهارات لدى الحالات. وهذا الاستنتاج يتفق مع ما أشار إليه فيلبس وآخرون (Phillips et al., 2008) أن الأطفال يتقدمون بمعدلات مختلفة؛ لذلك يجب أن تتسم المجموعات بالمرونة، وأن يعاد تجميع الأطفال وفقًا للتقييم المستمر؛ لذا تطلب الأمر تقديم الجلسات بشكل فردي لكل حالة على حدة. وقد نتج من ذلك تقدم كل حالة بالمعدل الذي يتناسب مع قدراتها وفهمها. وتتفق هذه النتيجة جزئيًّا مع ما توصل إليه أراناس (Aranas, 2016) الذي أشار إلى أنه لا يمكن تعليم كل مهارات الوعي الصوتي عبر المجموعات الصغيرة.
- **الأنشطة المتعددة:** اتضح عند البدء في تنفيذ الأنشطة أن التلميذات ليس بإمكانهن التقدم من خلال النشاط المخطط له قبل تنفيذ التدخل؛ إذ دُوِّنت مشاهدات للتلميذات تشير إلى ذلك، ومنها أن دانة لم تستوعب -بالشكل الكافي- مهارة تقسيم الكلمات إلى المقاطع عند استخدام النشاط المخطط لها وهو النقر على الأرض؛ لذلك استخدمنا أدوات إضافية مثل: (الأعواد الخشبية، والأبجدية المتحركة، والبطاقات المتحركة) ومن خلال تلك الأدوات المتنوعة أدركت المهارة. وكذلك في حالة ديمة فقد كانت هنالك حاجة إلى استخدام أربع أدوات وهي: (النقر على الأرض، والأعواد الخشبية، والرمل، والمكعبات) وقد ظهر أن لكل أداة من هذه الأدوات أثرًا في تقسيم المقاطع بالشكل الصحيح، لكنَّ استجابتها بشكل أكبر كانت مع المكعبات. ومما سبق تتضح الاحتياجات الفردية المختلفة تبعًا لاختلاف المشكلات التي تعاني منها كل حالة؛ وهذا تطلب تقديم مجموعة واسعة من الأدوات والأنشطة. وتتسق هذه النتيجة مع ما أكدته وودز (Woods, 2003) بأن بيئة منتسوري غنية بمواد وأنشطة تُسهِم في صقل الوعي الصوتي.

8.1.2. تسلسل نمو المهارات

يُعد التسلسل أحد المواضيع الرئيسة التي تجلت أثناء تحليل البيانات؛ إذ تبيَّن أن طريقة منتسوري وفرت تجربة متسلسلة أثناء تنفيذ برنامج التدخل. وفي هذا السياق يؤكد بيكرنغ (Pickering, 1992) بأن معلم منتسوري عليه أن يقدم المواد عبر خطوات صغيرة متسلسلة. وقد أثرت طريقة منتسوري في نمو الوعي الصوتي بشكل تسلسلي عبر أربع مراحل مترابطة تشكل مجموعة واحدة تتأثر فيما بينها وتؤثر في نمو المهارات، وهي على النحو الآتي:

- **الممارسة:** تبيَّن من خلال تدوين عدة مشاهدات أهمية مرحلة الممارسة لمهارات الوعي الصوتي، ومنها أن رؤى في بداية الجلسة الثانية لمهارة الوعي بالقافية لم تتذكر الجلسة السابقة إلا بعد البدء معها في ممارسة التدريبات. وفي الجلسة الأولى لمهارة حذف الصوت الأول كان لرؤى محاولات غير صحيحة لقراءة المتبقي من الكلمة بعد حذف الصوت الأول، ولكن ومع تكرار التدريبات بدأت تقرأ بالشكل الصحيح. وكذلك ديمة، فقد لوحظ أن استيعابها للمهارة المطلوبة -في الجلسة الثانية لمهارة الوعي بالقافية- ظهر بعد تكرار التدريب والأنشطة. وتكررت الحاجة للممارسة في حالة دانة، فقد واجهت صعوبة في إضافة الصوت الجديد في الجلسة الأولى لمهارة استبدال الصوت الأول، ولكن مع تكرار المحاولات وممارسة التدريبات بدأت بالتحسن. ويوضح الشكل (3) التالي تأثير الممارسة في مهارات الوعي الصوتي:

الشكل3: تأثير مرحلة الممارسة في مهارات الوعي الصوتي.



- **الاستقلالية:** من خلال النظر في البيانات يتضح أن أنشطة منتسوري عززت الاستقلالية لدى التلميذات؛ إذ دُوِّنت عدة مشاهدات ومنها ما يلي: لوحظ توجه رؤى للعب بالأحرف المصنفرة من تلقاء نفسها عند توفر وقت لذلك، وفي موقف آخر لوحظت رؤى وهي تطبق مهارة حذف الصوت الأول بشكل مستقل؛ إذ كانت تشاهد الصور الموجودة على السجاد وتقول:" *إذا حذفنا حرف.. تصير..*" وأكملت ما يقارب خمس صور بسلاسة وسرعة. وتكررت ظاهرة التعلم باستقلالية في حالة دانة؛ إذ لوحظ انسجامها بمفردها في تصنيف الصور في مجموعات مع إنتاج كلمات على القافية ذاتها بشكل متميز. أيضًا ظهر ذلك مع ديمة، ففي أحد المواقف التعليمية -على سبيل المثال- ومع بداية تعلم تكوين الأصوات بالأحرف المصنفرة، كانت ديمة تشير إلى ميلها للتعلم باستقلالية؛ إذ كانت تقول:" *أنا أعرف، أنا أعملها وحدي وأقول الاسم الجديد*" . وهذا الشكل من الاستقلالية يندرج تحت أهداف طريقة منتسوري، وفي هذا السياق يشير عبد الرحمن (2001) إلى أن البيئة التي تحتوي على الأدوات التي تتوافق مع حاجات الطفل الداخلية تجعله يتحمس للعمل بهذه الأدوات من تلقاء نفسه.
- **الاكتساب:** تتضح مرحلة الاكتساب في جلسات التدخل بعد مرحلتي الممارسة والعمل بشكل مستقل، وقد دُوِّنت عدة مشاهدات على ذلك، ومنها ما لوحظ على رؤى من إنتاجها لكلمات جديدة لم يسبق تدريبها عليها؛ وذلك بعد ممارسة بعض الأنشطة في الجلسة الثانية لمهارة الوعي بالقافية. وقد امتد نمو قدرتها في اكتساب المهارة في الجلسة الثالثة لمهارة الوعي بالقافية؛ إذ لوحظ عليها تقدم كبير، فجميع محاولاتها تكاد تكون صحيحة حتى مع الكلمات الجديدة. وقريب من ذلك ما لوحظ على جميع التلميذات من اكتسابهن للمهارة بشكل سريع في الجلسة الثالثة لمهارة الوعي بالقافية. إن هذه البيانات توضح أن مرحلتي الممارسة والعمل المستقل وفرتا للتلميذات فرصًا وخبرات متنوعة؛ من شأنها أن تجعل التلميذة تكتسب مهارات الوعي الصوتي بوضوح. إضافة إلى أن الأنشطة المبنية على الاكتساب من خلال الممارسة تتيح للتلميذات تعلم المهارات بمجهودهن الخاص؛ وهذا ما يجعلهن يتعلمن على نحو يتلاءم مع قدراتهن على نقيض الطريقة التقليدية التي تقدم الاكتساب على الممارسة. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه سالازار (Salazar, 2013) التي توضح أن الأطفال يكتسبون التعلم في طريقة منتسوري من خلال انخراطهم في العمل والممارسة.
- **التلقائية:** أدى اكتساب المهارات من خلال الممارسة والعمل بشكل مستقل إلى وعي التلميذات بكيفية التعامل مع تلك المهارات؛ وبذلك أصبح لديهنّ القدرة على أداء تلك المهارات بتلقائية وسلاسة. ويتضح ذلك من خلال تدوين عدة مشاهدات، ومنها أن رؤى أصبحت تحلل الجمل بشكل تلقائي دون الحاجة إلى الأعواد الخشبية وذلك في الجلسة الثانية من مهارة تحليل الجمل. أيضًا كانت في الجلسة الثالثة لحذف الصوت الأول تحذف الصوت الأول بشكل تلقائي دون استخدام للوسائل وتنطق الجزء المتبقي من الكلمة بشكل متقن. وكانت ديمة تستبدل الصوت الأول بتلقائية وسلاسة، وذلك في نهاية الجلسة الثانية لاستبدال الصوت الأول. وأصبحت دانة تستطيع تقسيم الكلمات بشكل تلقائي بمجرد سماعها دون الحاجة إلى أدوات، وذلك في الجلسة الثانية لتقسيم الكلمات إلى مقاطع. ومما سبق يتضح أن الفهم التدريجي لمهارات الوعي الصوتي من خلال أنشطة منتسوري؛ أدى إلى انغماس التلميذات في الوعي الصوتي والوصول إلى التلقائية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه فيز (Feez, 2010) أن الطفل في المرحلة الأخيرة في طريقة منتسوري يبدأ باستخدام المعرفة بشكل تلقائي.

8.1.3. تعزيز الفهم

يتطلب التمكن من مهارات الوعي الصوتي فهم طريقتها؛ ولأن الأطفال لا يعرفون كيف يمكن أن تحدث تلك المهارات فإنهم يصبحون في نضال مستمر لعلهم يصلون إلى مرحلة الفهم. ويعد توضيح المهارات للأطفال بشكل مجرد أمرًا صعبًا للغاية، ولكن استخدام أنشطة منتسوري أظهر أنها وسيلة مناسبة لتعزيز الفهم بمهارات الوعي الصوتي، وقد تجلى الفهم بصورة واضحة من خلال: الاستكشاف، والخبرات الواقعية.

- **الاستكشاف:** يعد الاستكشاف أحد المواضيع التي عززت الفهم لدى التلميذات، وقد تبيَّن ذلك من خلال عدة مشاهدات، فعلى سبيل المثال: واجهت التلميذات صعوبة بالغة عندما طُلب منهن أن يتتبعن الأحرف

الأخيرة مع نطق أصواتها في كلمتي (ليمون وزيتون)؛ تلا ذلك عرض تدريبات متنوعة لهن، ومنها وضع أحرف جديدة لكلمة (قطة وبطة)، عندها حاولت ديمة أن تستكشف الرابط بين التدريبات وقالت: *" هنا نفس الشيء! نفس الحروف في النهاية "*. وهنا يتضح دور الاستكشاف الذي يعزز فهم المهارة واستيعابها. وكذلك كانت رؤى تستكشف الكلمة من خلال المكعبات –في جلسة استبدال الأصوات- وتقول: *"إذا حذفنا حرف.. تصير.. وإذا وضعنا حرف.. تصير.."*. ومما سبق يتضح أن أدوات منتسوري وأنشطتها ساعدت في الفهم والاستكشاف؛ فعندما تزيل التلميذة الحرف الأول من الكلمة بيديها، وترى كيف يكون الجزء المتبقي، يتكون لديها وعي بالكيفية التي تتم بها المهارات المطلوبة منها. وفي هذا الصدد يؤكد فيليبس وآخرون (Phillips et al., 2008) أن البيئة المعدة التي تتضمن تفاعل المعلم والطفل تزود الأطفال بفرص لاستكشاف مفاهيم الوعي الصوتي المكتسبة حديثًا.

- **<u>الخبرات الواقعية</u>:** على الرغم من أن جميع الخبرات التي مرت بها كل تلميذة أسهمت في نمو الوعي الصوتي، فإنَّ الخبرات الواقعية كان لها أثر واضح في تعزيز الفهم، فعلى سبيل المثال: كانت محاولات ديمة أكثر نجاحًا -في مرحلة إنتاج الكلمات بقافية محددة- عند الخروج للفناء الخارجي، ومشاهدة الأشياء الموجودة فيه. بالإضافة إلى أن تفاعل رؤى أصبح مرتفعًا جدًّا عندما استُخدمت أسماء أشخاص من عائلتها في جلسة حذف الصوت الأول. إن البيانات الواردة توضح الأثر الذي تحدثه طريقة منتسوري من خلال ربط التعلم بالواقع وجعل التعلم ذا معنى. وفي هذا السياق تؤكد أوس (Awes, 2014) أن ذوي عسر القراءة يتعلمون بصورة أفضل من خلال الخبرات الواقعية.

8.2. السؤال الثاني: هل سيكون لتطبيق أنشطة منتسوري للوعي الصوتي انعكاس على الصعوبات الأكاديمية والنمائية لدى ذوات صعوبات التعلم؟ كيف سيكون ذلك؟

<u>8.2.1. انعكاسات التدخل</u>

انعكست التدخلات على الحالات الثلاث بأشكال مختلفة، وظهرت على عدة جوانب، من أهمها: المهارات اللغوية (الكتابة، والقراءة، والنطق) والانتباه. وقد وُضِّحت تلك الانعكاسات من مصادر بيانات متعددة، بالإضافة إلى تفسيرها وربطها بما يتفق مع الدراسات والأدبيات السابقة، وذلك على النحو الآتي:

- **<u>الكتابة</u>:** بالرغم من أن الكتابة لم تكن هدفًا صريحًا في هذه الدراسة، فإنَّ من الواضح أن مهارات الوعي الصوتي المعمول بها انعكست على مهارة الكتابة بصورة إيجابية لدى الحالات الثلاث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كيسي وآخرون (Keesey et al., 2015). فمنذ بداية جلسات التدخل اتضحت مشكلة مشتركة بين الحالات الثلاث وهي: مشكلة (حروف المد)؛ إذ تبيَّن أن جميع التلميذات يحذفن أصوات المدود أثناء الكتابة. وبعد أن اتضحت تلك المشكلة رُكِّز على حلها من خلال مرحلتين؛ **المرحلة الأولى** تتمثل في: مهارة تقسيم الكلمات إلى مقاطع؛ إذ دُوِّنت الملاحظة التالية: هُيِّئت التلميذات أن يكتبن الكلمة بعد تقسيمها إلى مقاطع، وقد ظهر تحسن ملحوظ في مهارة المدود، بالرغم من أنهنّ لا يزلن يواجهن صعوبة في الكتابة بشكل عام، وهذا يتفق مع ما ذكرته معلمة صعوبات التعلم في المقابلة التي كانت بعد تنفيذ التدخل: *"بالرغم أنهم لم يتقنوا الكتابة بشكل كبير بس صاروا يكتبون كلمات فيها مدود بشكل صحيح أفضل من السابق"*. **المرحلة الثانية** هي تقسيم الكلمات إلى أصوات، وكان لها الأثر الأمثل في إحراز تقدم حقيقي مع تجلي سبب الصعوبة بشكل واضح. ومن الجدير بالذكر أن هذه المرحلة تعدُّ من أعقد مستويات الوعي الصوتي وأهمها، وعلى الرغم من أهميتها فإنها عادة ما تُتجاهل (Robbins and Kenny, 2007). وقد تبيَّن من خلالها أن التلميذات لا يستطعن تقسيم المقاطع إلى أصوات، وبذلك يقمن بحذف أصوات المد. بناءً على ذلك رُكِّز على تقسيم المقاطع بشكل منفصل عن الكلمة، على سبيل المثال: مقطع (صا) في كلمة حصان يتكون من (ص/ا)؛ إذ تبيَّن أن مستوى الصعوبة يرتفع عندما نضع الكلمة كاملة، وقد تخلط التلميذة بين تلك المهارة ومهارة تقسيم الكلمات إلى مقاطع. وبهذه الطريقة أتقنت التلميذات تلك المهارة بعد مدة وجيزة من التدريب، وأصبحن أكثر قدرة على كتابة الكلمات دون حذف.
- **<u>القراءة</u>:** يعد التحسن في القراءة من الانعكاسات التي ظهرت بشكل واضح لدى الحالات الثلاث، فمن خلال تحليل البيانات المتعلقة بقراءة دانة -قبل تنفيذ التدخل- تبيَّن أن قراءتها تتسم بعدم الوضوح؛ لأنها تواجه صعوبة في: مزج الأصوات ونطقها بالشكل الصحيح، وحذف بعض الأصوات والكلمات والجمل، بالإضافة إلى أنها تضيف كلمات وجملًا غير موجودة في النص. كما تقول معلمة الصف: *" دانة مشكلتها في القراءة أنها تقرأ بعض الكلمات بينما تتهجأ بعضها"*. ولكن أصبحت قراءتها -بعد التدخل- تتسم بالوضوح والانطلاق مقارنة بالسابق، وأصبحت تقرأ الجمل دون حذف، وتمكنت من مزج الأصوات بصورة صحيحة. ويتوافق هذا التحليل مع رأي معلمة صعوبات التعلم بعد التدخل عندما قالت: *"دانة تحسنت في القراءة والانطلاق في القراءة"*. أما التلميذة ديمة فكانت تكافح بشكل واضح أثناء القراءة، وتحاول أن تقرأ بصعوبة شديدة، مع توقف كثير، أيضًا كانت تحذف بعض الأصوات والكلمات، وتعاني من مشكلة الإبدال والإضافة. وتصف معلمة الصف ديمة وتقول: *"هي أحيانا تستعجل وتقرأ الكلمة مختلفة عن حروفها، ترى أول حرف وتقول كلمة أخرى، أما الآن بدأت تنطلق"*. علاوةً على ذلك كانت تعاني من الخلط بين حرفي (ظ، ض). ومن خلال جلسات التدخل رُكِّز على معالجة تلك المشكلة بالأحرف المصنفرة؛ ولكن لوحظ في إحدى الجلسات أن ديمة لا تحب ملمس الورق المصنفر؛ وهذا ما دعانا إلى استخدم الأدوات الأخرى مثل: (الرمل والأبجدية المتحركة) وكانت تلك الأدوات فعالة للغاية. وقد تجلى التحسن بصورة واضحة جدًّا لدى التلميذة رؤى التي كانت قراءتها تتصف بالأخطاء التالية: (السرعة، وعدم الانتباه للنص، وحذف الأصوات والكلمات والجمل واضافتها)، لكنها بعد التدخل أصبحت تقرأ بهدوء وانطلاق، دون حذف للجمل أو الكلمات، وأصبحت نسبة حذف الأصوات واضافتها لديها ضئيلة جدًّا. وتصف معلمة صعوبات التعلم التحسن وتقول: *"رؤى سابقًا تجزئ الحروف بشكل صحيح، وتحلل الكلمة إلى مقاطع بشكل صحيح، لكن إذا جات تجمعها تخطئ"*. وفي إشارتها إلى ما بعد التدخل قالت عن رؤى إنها: *"تحاول تستوعب الكلام الذي هي تقوله، أو المقاطع التي هي تقولها، وتشبكها بشكل أصح"*. وتضيف معلمة الصف وتقول: *"رؤى فيه تغير بصراحة، تغير جميل بمستواها، وفي الفترة الأخيرة أصبحت تحب تشارك"*. إن البيانات الواردة عن حالات التلميذات قبل التدخل تشير إلى تطابق أعراض عسر القراءة الصوتي مع المشكلات التي تعاني منها كل من الحالات الثلاث؛ لذلك يبدو أن التدخل أصبح ذا جدوى، وانعكس على مهارة القراءة بصورة إيجابية. وتتفق هذه النتيجة جزئيًّا مع ما توصلت إليه دراسة براون (Brown, 2016) التي أسفرت عن فاعلية طريقة منتسوري في تعليم القراءة.
- **<u>النطق</u>:** من الانعكاسات التي ظهرت لدى التلميذة دانة بشكل خاص التحسن الذي طرأ عليها في نطق حرف الزاي (ز)؛ إذ تقول معلمة صعوبات التعلم: *"تحسن عندها نطق حرف الزاي (ز) بعد ما جئت أنت.. لا أدري.. أنتِ.. فجأة تحسن، أنتِ اشتغلتِ عليها في هذا الموضوع! أنا لا أدري! بعد تقريبًا ثلاث أسابيع أو قريب منه.. في الأصل فجأة استغربت قالت: منزل!"*. وهنا يجب التوضيح بأن الباحثة قدمت لدانة جلسة نطق وتخاطب واحدة، ولكن من غير المتوقع أن تكون تلك الجلسة الواحدة هي التي أحدثت التحسن، بل من المتوقع أن الذي دعم التحسن أنشطة التدخل المتنوعة والتي تتضمن العديد من الكلمات التي تحتوي على صوت حرف الزاي (ز). وتتفق تلك النتيجة جزئيًّا مع دراسة مطر والعايد (2009) التي أوصت بعدِّ تدريبات الوعي الصوتي محورًا أساسيًّا في بناء برامج علاج اضطرابات اللغة والكلام. ودراسة مان وفوي (Mann and Foy, 2007) التي أسفرت عن وجود علاقة بين الوعي الصوتي وتطور المهارات اللغوية والنطق لدى الأطفال.
- **<u>الانتباه</u>:** ظهر تحسن الانتباه بشكل واضح لدى الحالات الثلاث في عدة جوانب. وقد ظهر التحسن لدى الحالات بعدة أشكال، على سبيل المثال تذكر معلمة صعوبات التعلم: *"فترة التدخل، أنا بصراحة لاحظت تحسن ملحوظ عندهم، على مستواهم.. صار تركيزهم أكثر، صار وعيهم.. يعني ممكن هدوئهم يحاولون يركزون في الكلمة"*. وقد ظهر الانتباه بشكل أكثر لدى رؤى بسبب تشتت الانتباه الواضح لديها سابقًا. حيث تقول معلمة الصف: *"رؤى أصبحت تشارك بكثرة في الفترة الأخيرة وتطلب مني أن أقوم باختيارها"*. وتقول معلمة صعوبات التعلم: *"رؤى الآن أنا أراها أقل اندفاعية، تحاول تستوعب الكلام الذي هي تقوله.."*. وهذا يتفق مع الملاحظة التي دُوِّنت في الجلسة الثانية لتقسيم الكلمات إلى أصوات، وهي: أن رؤى تحسنت بشكل ملحوظ فعندما تنسى صوت حرف وهي تحلل الكلمة تقول: (أوه.. هنا فيه صوت..). وقد ظهر الانتباه للحالات الثلاث من خلال تدوين عدة مشاهدات ومنها عندما قصدت معلمة الصف أن تقرأ بعض الكلمات بشكل خاطئ، فانتبهت لها التلميذات وصححنَ الاسم. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة دوجرو (Dogru, 2015) التي أسفرت عن أن تعريض الأطفال لمواد منتسوري من شأنه أن يحسن الانتباه.

ومما سبق يتبين وجود ارتباط وعلاقة قوية بين صعوبات التعلم، ومنتسوري، والوعي الصوتي. وبذلك نكتشف من خلال هذه الدراسة نموذجًا متكاملًا لذوي صعوبات التعلم؛ أدى إلى تطور الوعي الصوتي وتحسن الصعوبات الأكاديمية والنمائية لدى ذوات صعوبات التعلم. يوضح الشكل (4) التالي النموذج:

الشكل4: النموذج التكاملي لصعوبات التعلم.

9. الخلاصة والتوصيات

أخيرًا تجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة قدمت دليلًا واضحًا على أن أنشطة منتسوري التي طُبِّقت أسهمت في تطور الوعي الصوتي، وأسهمت في تحسن الصعوبات الأكاديمية والنمائية؛ لذلك من المهم أن يؤخذ موضوع وممارسات الوعي الصوتي ومنتسوري بعين الاعتبار وإدراجها بوصفها محورًا

أساسيًّا في برامج صعوبات التعلم. وبالرغم من أن نتائج الدراسة تبدو واعدة، لكنها تضم بعض القيود التي يجب وضعها في الحسبان. أحد هذه القيود هو صغر حجم العينة؛ وبذلك لا نستطيع تعميم النتائج إلا إن اتصفت الحالات والسياقات بمثل خواصهم في الدراسة. وعلى الرغم من ذلك لا تزال هناك حاجة إلى إجراء المزيد من الأبحاث لاستكشاف الفوائد المحتملة للتدخلات القائمة على طريقة منتسوري ودورها في تنمية الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم على نطاق أوسع.

نبذة عن المؤلفين

إيمان عبد الله الهلال

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، *00966556031813*، *eman.alhelal@hotmail.com*

أ. الهلال حاصلة على درجة الماجستير في التربية الخاصة من جامعة الملك فيصل، سعودية، عملت معلمة تربية خاصة منذ 2016 حتى 2018. عضو في عدد من الجمعيات العلمية، وحاصلة على العديد من الدورات والبرامج المهنية المتخصصة. شاركت في العديد من المبادرات التطوعية المتعلقة بالتربية الخاصة، وتشمل اهتماماتها البحثية: عسر القراءة، الوعي الصوتي، منتسوري، التوحد، البحث النوعي.

فهد أحمد النعيم

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، *00966532218000*، *faalnaim@kfu.edu.sa*

د. النعيم حاصل على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة من جامعة مانشستر، سعودي، تولى العديد من المناصب الإدارية بجامعة الملك فيصل، مثل رئاسة قسم التربية الخاصة، وإدارة مركز القياس والتقويم، بالإضافة إلى منصب مساعد مدير المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، حصل على العديد من الجوائز وشهادات التميز محليًّا وعالميًّا، نشر العديد من الأبحاث العلمية، وتشمل اهتماماته البحثية: صعوبات التعلم و ADHD وتربية الموهوبين ومزدوجي الاستثنائية وتنفيذ البرامج التعليمية، وقد شارك في بناء العديد من برامج الدراسات العليا على المستوى الوطني، وله مشاركة واسعة في تقديم البرامج التدريبية.

المراجع

أبو صالح، هدى عثمان. (2017). *أثر طريقة منتسوري في تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لدى طفل الروضة*. عمان، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

سرحان، باسم. (2017). *طرائق البحث الاجتماعي الكمية*. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

عبد الرحمن، محمد السيد. (2001). *نظريات النمو "علم نفس النمو المتقدم"*. القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

العبد الكريم، راشد بن حسين. (2019). *البحث النوعي في التربية*. الطبعة الثانية. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العناني، محمد إسحاق. (2008). *مدخل إلى الصوتيات*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

مصطفى، تغريد، والهاشمي، عبد الرحمن. (2017). أثر إستراتيجية قائمة على نظرية منتسوري في مستوى الوعي الصوتي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن في ضوء المستوى التعليمي للأم. *مجلة جامعة النجاح*، **31**(12)، 2302 –28.

مطر، عبد الفتاح رجب، العايد، واصف محمد. (2009). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. *رابطة التربويين العرب*، **3**(1)، 167–213.

ياغي، خولة كمال. (2011). *أثر منهج منتسوري التربوي في تحصيل تلاميذ الصف الأول "دراسة تحليلية وصفية على تلاميذ الصف الأول من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي"*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

Abdul-Rahman, M.A. (2001). *Nazuriat Alnmw "Ailm Nfs Alnumui Almutaqadim"* 'Development Theories "Advanced Developmental Psychology"'. Cairo, Egypt: Zahra' Al-Sharq Library. [in Arabic]

Abu Saleh, H.O. (2017). *Athar Tariqat Muntsuri Fi Tahsin Muharati Alaistimae Walmuhadathat Ladaa Tifl Alrawdat* 'The Effect of Montessori Method on Improving the listening and Speaking Skills of a Kindergarten Child'. Amman, Jordan: Amjad House for Publishing and Distribution. [in Arabic]

Al Otaiba, S., Allor, J., Werfel, K. and Clemens, N. (2016). Critical components of phonemic awareness instruction and intervention: recommendations for teacher training and for future research. In: R. Schiff and R.M. Joshi (eds.) *Interventions in Learning Disabilities: A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities*. Switzerland: Springer.

Al-Abdul karim, R.H. (2019). *Albahth Alnaweiu Fi Altarbia* 'Qualitative Research in Education'. 2nd edition. Riyadh, Saudi Arabia: King Fahd National Library. [in Arabic]

Al-Anani, M.I. (2008). *Madkhal 'lilaa Alsawtiat* 'Introduction to Phonetics'. Amman, Jordan: Wael Publishing House. [in Arabic]

Anthony, J.L. and Francis, D.J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, **14**(5), 255–9.

Aranas, S. A. (2016). *Filling the Gap: Phonological Awareness Activities for a Montessori Kindergarten.* Master's Dissertation, St Catherine University, St. Paul, Minnesota, USA.

Awes, A. (2014). Supporting the dyslexic child in the montessori environment. *NAMTA Journal*, **39**(3), 171–207.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, **3**(2), 77–101.

Braun, V. and Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In: H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf and K.J. Sher (eds.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*. Washington, DC: American Psychological Association.

Braun, V., Clarke, V. and Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In: B. Smith and A.C. Sparkes (eds.) *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. London: Routledge.

Brown, K. E. (2016). *Evaluating the Effectiveness of Montessori Reading and Math Instruction for Third Grade African American Students in Urban Elementary Schools.* PhD Thesis, University of North Carolina at Charlotte, USA.

Cossentino, J. (2010). Following all the children: Early intervention and Montessori. *Montessori Life*, **22**(4), 38–45.

Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design Chosing among Five Approaches*. 4th edition. London: SAGE.

Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide: for Small-Scale Social Research Projects*. 5th edition. Maidenhead: Open University Press.

Dogru, S.S.Y. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Research and Reviews*, **10**(6), 733–8.

Drigas, A. and Gkeka, E.G. (2017). ICTs and Montessori for learning disabilities. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, **5**(3), 77–84.

Elbro, C. and Jensen, M.N. (2005). Quality of phonological representations, verbal learning, and phoneme awareness in dyslexic and normal readers. *Scandinavian Journal of Psychology*, **46**(4), 375–84.

Feez, S. (2010). *Montessori and Early Childhood: A Guide for Students*. London: SAGE.

Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I., Tjus, T. and Heimann, M. (2011). Effects of three interventions on the reading skills of children with reading disabilities in grade 2. *Journal of Learning Disabilities*, **44**(2), 123–35.

Gutek, G.L. (2004). *The Montessori Method: The Origins Of An Educational Innovation: Including An Abridged And Annotated Edition Of Maria Montessori's The Montessori Method*. New York, NY: Rowman & Littlefield Publishers.

Harriman, J. (2012). *Language Learning Disabilities and Montessori Techniques*. Diploma Thesis, the Office of Graduate Studies and Research, Texas A&M University-Commerce, Texas, USA.

International Dyslexia Association. (2002). *Definition Consensus Project*. Available at: http://eida.org/definition-consensus-project/ (accessed on 20/02/2019)

Isaacs, B. (2007). *Bringing the Montessori Approach to Your Early Years Practice*. Abingdon, UK: Routledge.

Keesey, S., Konrad, M. and Joseph, L. M. (2015). Word boxes improve phonemic awareness, letter–sound correspondences, and spelling skills of at-risk kindergartners. *Remedial and Special Education*, **36**(3), 167–80.

Kilpatrick, D. (2016). *Equipped for Reading Success A Comprehensive, Step by Step Program Developing Phonemic Awareness and Fluent Word Recognition*. New York, NY: Casey & Kirsch.

Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy,* **45**(3), 214–22.

Lane, K.A. (2005). *Developing Ocular Motor and Visual Perceptual Skills: An Activity Workbook*. Thorofare, NJ: Slack.

Layton, L. and Deeny. K. (2002). *Sound Practice: Phonological Awareness in the*

Pupils in Basic Education"'. Master's Dissertation, Faculty of Education, University of Damascus, Damascus. [in Arabic]

Yin, R.K. (2012). *Applications of Case Study Research*. 3rd edition. London: SAGE.

Classroom. 2nd edition. London: David Fulton Publication.

Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, And Community-Based Participatory Research Approaches*. New York, NY: Guilford Publications.

Lillard, A. (2008). How important are the Montessori materials. *Montessori Life*, **20**(4), 20–5.

Lincoln, Y.S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: SAGE.

Mann, V.A. and Foy, J.G. (2007). Speech development patterns and phonological awareness in preschool children. *Annals of Dyslexia*, **57**(1), 51–74.

Matar, A.R. and Al-Ayed, W.M. (2009). Faealiat barnamaj tadribiin biastikhdam alhasub fi tanmiat alwaey alfunulujii wa'atharah ealaa aldhdhakirat aleamilat walmaharat allughawiat ladaa dhwy sueubat taelam alqira'a 'The effectiveness of a computer-based training program in developing phonological awareness and its impact on working memory and language skills for people with learning disabilities'. *Association of Arab Educators*, **3**(1), 167–213. [in Arabic]

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.A.H. and Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, **138**(2), 322–52.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mustafa, T. and Al-Hashemi, A. (2017). 'Athara 'iistratijiat qayimat ealaa nazariat Muntasuriin fi mustawaa alwaey alsawtii ladaa tlbt alsafi al'awal al'asasii fi Al'urdun fi daw' almustawaa altaelimii lil'um 'The effect of a Montessori-based strategy on the level of Phonological awareness among first-grade primary students in Jordan in light of the mother's educational level'. *Al-Najah University Journal*, **31**(12), 2302–28. [in Arabic]

Norton, E.S. and Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, **63**(n/a), 427–52.

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 4th edition. London: SAGE.

Phillips, B.M., Clancy-Menchetti, J. and Lonigan, C.J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, **28**(1), 3–17.

Pickering, J.S. (1992). Successful applications of Montessori methods with children at risk for learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, **42**(1), 90–109.

Richardson, S.O. (1997). The Montessori preschool: Preparation for writing and reading. *Annals of Dyslexia*, **47**(1), 239–56.

Robbins, L.A. and Kenny, H.A. (2007). *A Sound Approach: Using Phonemic Awareness to Teach Reading and Spelling*. Canada: Portage & Main Press.

Robelo, E. (2006). *A Comparison of Three Phonological Awareness Tools Used to Identify Phonemic Awareness Deficits In Kindergarten-age Children*. Master's Dissertation, University of Central Florida, Florida, USA.

Salazar, M.M. (2013). *The Impact of Montessori Teaching on Academic Achievement of Elementary School Students in a Central Texas School District: A Causal-Comparative Inquiry*. PhD Thesis, Texas A&M University-Corpus Christi, USA.

Sarhan, B. (2017). *Tarayiq Albahth Alaijtimaeii Alkamiya* 'Quantitative Social Research Methods'. Beirut, Lebanon: Arab Center for Research and Policy Studies. [in Arabic]

Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, **22**(2), 63–75.

Stanovich, K.E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, **21**(10), 590–604.

Torrance, M. (2012). Montessori education: An idea whose time has come. *Montessori Life*, **24**(2), 18–23.

Trochim, W. and Donnelly, J. (2008). *The Research Methods Knowledge Base*. Mason, OH: Automic Dog Publications.

U.S. Department of Education. (2004). *Specific Learning Disability*. Available at: https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/10 (accessed on16/02/2019)

Woods, C.S. (2003). Phonemic awareness: A crucial bridge to reading. *Montessori Life,* **15**(2), 37–9.

Yaghi, K.K. (2011). *'Athara Manahaj Muntasuri Altarbuiu fi Tahsil Talamidh Alsafi Alawl" Dirasat Tahliliat Wasafiatan Ealaa Talamidh Alsafi Al'awal Min Alhalqat Al'uwlaa Fi Altaelim Al'asasii* 'The Effect of Montessori Educational Method on The Achievement of First Grade Pupils, "an Analytical and Descriptive Study on First-primary Grade