جامعة المنصورة
كلية التربية

# فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين المهارات النفس لغوية لدى عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا) بمدينة الرياض

إعداد

**د./وائل عبد السميع فهمي متولي**

أستاذ علم النفس التربوي المشارك – قسم مهارات تطوير الذات
عمادة السنة الأولى المشتركة – جامعة الملك سعود

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١٢٣ – يوليو ٢٠٢٣

# فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين المهارات النفس لغوية لدى عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات تعلُّم القراءة (الديسليكسيا) بمدينة الرياض

**د. / وائل عبد السميع فهمي متولي**
**أستاذ علم النفس التربوي المشارك – قسم مهارات تطوير الذات**
**عمادة السنة الأولى المشتركة – جامعة الملك سعود**

**ملخص:**

*هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية ي الفونولوجي وأثره في تحسين المهارات النفس لغوية لدى عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا) بمدينة الرياض، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة وباستخدام القياس القبلي والبعدي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة على (١٢) طفلاً من ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة ممن تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات بمدينة الرياض، وتكونت أدوات الدراسة من: مقياس الوعي الفونولوجي (إعداد الباحث)، مقياس المهارات النفس لغوية (إعداد الباحث)، دليل المعلمة لأنشطة منتسوري، والبرنامج التدريب القائم على أنشطة منتسوري (إعداد الباحث)، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى عينة الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الوعي الفونولوجي ومهارات النفس اللغوية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسي الوعي الفونولوجي لنفس اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي، وأشارت الدراسة إلى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي بعد فترة من تطبيقه. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث بضرورة توظيف أنشطة منتسوري في تدريس القراءة لأطفال الروضة؛ لأهميتها في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية وتطويرها، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أنشطة منتسوري في صفوف ومراحل مختلفة، وتصميم برامج تدريبية وعلاجية جماعية وفردية لطلبة صعوبات تَعلُّم القراءة بالتعاون مع المجتمع المحلي.*

***الكلمات المفتاحية:*** *أنشطة منتسوري، الوعي الفونولوجي، المهارات النفس لغوية، أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا).*

**Abstract:**

The current study aimed at the effectiveness of a training program based on using Montessori activities in developing the Phonological awareness and its impact to improve Psycho -Linguistic Skills with a sample of Kindergarten Children with dyslexia. To achieve this goal, the study based on the Quasi-experiment Method, through the design of the single group and using pre-post

measurements for the suitability of the nature of the study. The sample consisted of (12) male and female children with of those reading learning disabilities aged between (5-6) years in Riyadh, the research tools consisted of: a teacher's guide scale to Montessori's activities, the phonological awareness scale (prepared by the researcher), psycholinguistic skills scale (prepared by the researcher), and the training program based on using Montessori activities (prepared by the researcher). The study results revealed the effectiveness of a training program based on using Montessori activities in developing Phonological awareness and its impact of improving Psycho-Linguistic skills for the study sample, with the presence of statistically significant differences between the mean scores of kindergarten children with dyslexia in the pre and post measurements on the Phonological awareness and Psycho-Linguistic scales favor of the post measurement. While the results revealed that, there are no statistically significant differences between the mean scores of kindergarten children with dyslexia the pre and follow-up measurement on the Phonological awareness and Psycho-Linguistic scales. Which refers to the continued effectiveness of the program after a period of its application. In light of these results, the researcher recommends employing the Montessori Activities in teaching reading for Kindergarten Children since this is important in improving Phonological Awareness and Psycho-Linguistic skills, Also the researcher recommends conducting more research which handle the Montessori's activities at different grades and stages to devise training programs as well as treatment ones, individual and collective, that target dyslexic students in cooperation with the local community.
**KEYWORDS:** Montessori Activities, Phonological Awareness, Psycho-Linguistic skills, Kindergarten Children with learning disabilities (dyslexia).

**مقدمة:**

مما لا شك فيه أن مرحلة الطفولة المبكرة من أهم فترات الحياة وأكثرها خطورة وتأثيرًا في حياة ومستقبل الطفل؛ لكونها تُعد أهم مراحل النمو الإنساني فهي مرحلة تكوينية ذات أثر حاسم في تكوين وبناء شخصيته، فيها يكتسب عاداته وسلوكه الاجتماعي واتجاهاته ومواقفه، وهو إلى ذلك أكثر استجابة لتعديل السلوك في اتجاه النمو السليم وبخاصة تنمية ذكائه بالإضافة إلى كونه أكثر قدرة على اكتساب المفاهيم والمهارات المختلفة التي تساعده على التكيف وإعمال الذهن والخروج عن المألوف، ونظرًا لأهمية مرحلة الطفولة أنشئت العديد من المنظمات المحلية والإقليمية والدولية لرعايتها وتوفير المقومات التي تكفل نموها السوي المتكامل. وتمثل إحدى دلائل حضارة الأمم في مدى عنايتها بتربية الأطفال بمختلف فئاتها، ويتركز ذلك في مدى ما تقدمه من عناية واهتمام للأطفال ذوي الحاجات الخاصة لا سيما ذوو صعوبات التَعلُّم منهم. فلم يعُد التعليم موجهًا فقط لذوي القدرات العقلية العالية والمتوسطة منهم كما كان الحال في الماضي،

وإنما أصبحت الجهود التربوية والتعليمية تستهدف جميع الناشئة بغض النظر عن مستوياتهم العقلية وقدراتهم الاستيعابية، وأصبح لِزامًا على كافة المؤسسات التعليمية وكافة أطرافها الاهتمام بفئات ذوي صعوبات التَعلُّم.

ولقد شهدت السنوات الأخيرة تقدُمًا كبيرًا في مجال عُسر القراءة Dyslexia، الذي يُشير إلى الأطفال الذين لديهم صعوبات في تَعلُّم القراءة بسبب ضعف في المعالجة الفونولوجية والقدرات اللغوية ذات الصلة، ويتجلى ذلك الضعف اللغوي في عدم قدرة الطفل على تمييز وإنتاج الفونيمات الصوتية مثل صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل، بالإضافة إلى التمييز بين الكلمات المتشابهة أو كذلك التمييز بين الأشكال المرسومة والمكتوبة، كما يعاني مشكلة تمييز حجم الأشياء أو كلمات ذات معنى؛ فيعجز عن قراءتها قراءة صحيحة. وتُلاحظ صعوبات تَعلُّم القراءة أو العُسر القرائي عند التلاميذ بدءًا من جيل الطفولة المبكرة ورياض الأطفال إلى المرحلة الأساسية حتى نهاية التعليم الإلزامي، ما يثير قلق الوالدين والمهتمين والمختصين بشؤون التربية والتعليم؛ لأنها تُحد من التطور الإدراكي والمعرفي كما تؤدي إلى تدني المستوى الأكاديمي والتحصيلي للتلاميذ في جميع المواد الدراسية، حيث إن إتقان الطفل للغة يساعده على التقدم في المجالات الحياتية والمعرفية والأكاديمية المختلفة، التي تعتمد في مجملها على الفهم القرائي، فالتلميذ أو الطفل المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بشكل أسرع، وكلما زاد تمكنه من القراءة والكتابة قل الجهد الذي يبذله في تعلمه، وكلما قل الجهد في القراءة والكتابة كان ذلك على حساب الفهم والتمكن من المهارات المعرفية التي ينبغي أن يحصلها، وتمكن التلميذ من اللغة يوفر جهدًا كبيراً على المعلم في جميع المراحل العمرية وجميع التخصصات، ليصرفه إلى تحقيق أهدافه الخاصة بمادته التعليمية.

ويُمكن القول إن صعوبة القراءة تتمثل في تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني وتختلف في درجاتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلق بالجانب البنيوي، أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية. وربما يقترن بالصعوبة القرائية ضعفًا في الاستيعاب القرائي، ولذلك قد يكون العُسر القرائي في بُعد واحد، أو قد يكون في أبعاد متعددة في وقت واحد، لذلك فإن العلاج لا يكون بدرجة واحدة من الصعوبة، ولذا فإن اكتساب اللغة يُعد من أهم المهارات الأساسية في مرحلة الطفولة، وأن القدرة على تكوين حصيلة لغوية واستخدام اللغة في التواصل والتخاطب بشكل سليم يُعد عاملاً أساسيًا في عملية التعلم

واكتساب الخبرات الحياتية والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والتكيف السليم مع متطلبات الحياة الاجتماعية (جريش، ٢٠١٨).

وقد احتل موضوع الوعي الفونولوجي "Phonological Awareness" جانبًا مهمًا في الدراسات التربوية؛ كما حظيت العلاقة بين العُسر القرائي والوعي الفونولوجي باهتمام كبير لدى الباحثين في مجال صعوبات التَعلُّم وعلم النفس؛ لأن الوعي الفونولوجي أحد العوامل المؤثرة في العُسر القرائي، وتجدر الإشارة هنا إلى العديد من الدراسات التي أكدت على أن ذوي صعوبات القراءة على وجه الخصوص يُعانون اضطرابات في الوعي الفونولوجي ولديهم قصور في مهارات الوعي الفونولوجي، هذا بالإضافة إلى وجود علاقة بين الاضطرابات اللغوية التي تتمثل في القراءة وهجاء الكلمات وتقسيم الجمل والوعي الفونولوجي، مثل دراسة (Groot, 2015; Pélagie, et al., 2018)

ويتبيَّن أن أهم المشكلات الأساسية لطفل الروضة ذوو صعوبات تَعلُّم القراءة التمييز السمعي الذي يتجلى وراء اضطراب النُطق، كما يبدو عاجزًا عن تمييز الاختلاف بين أصوات الحروف المختلفة ومن ثم يبدل نطقها مكان بعضها البعض ولا سيما الأصوات المتماثلة منها، حيث أشارت دراسة كل من حمدان والبلوي (٢٠١٩) إلى أن الصعوبة في القراءة لدى الأطفال في سن الروضة والمدرسة الابتدائية يرجع إلى عدم القدرة على الوعي الفونولوجي المباشر وأن التدخل المبكر في تدريب هؤلاء الأطفال على الوعي الفونولوجي له أثر بالغ الأهمية في تعليم القراءة والكتابة.

فعلى مدى العقدين الماضيين، ركزَّت الكثير من الدراسات على العلاقة بين مهارات القراءة والوعي الفونولوجي، والتي توصلت إلى أنَّ السبب في صعوبة القراءة والتهجئة يقف خلفها الضعف في الوعي الفونولوجي للغة (Schneider et al., 2000).

وتُعد المهارات النفس لغوية من الموضوعات الحيوية في مجال علم النفس التربوي عمومًا، ومجال علم نفس اللغة بصفة خاصة، حيث إن اكتساب اللغة ونمو القدرات اللغوية يتوقف على مقدار ما يحققه الطفل من قدرات نفس لغوية، وكلما انخفضت المهارات النفس لغوية لدى الطفل واجه صعوبات في اكتساب اللغة بطريقة سليمة (السيد، ٢٠١٧).

ويشير السيد (٢٠١٨) إلى أن القصور في المهارات النفس لغوية يؤثر على النمو اللغوي عمومًا، وتأخر النمو اللغوي يُقصد به عدم قدرة الطفل على التجريد اللغوي واستعمال الجهاز الرمزي للغة (الأداء والفهم). ما يجعل هذا الأمر محل معظم الدول المتقدمة بدراسة

المهارات النفس للغوية من تنميتها وتحسينها لدى الأطفال، فمما لا شك فيه أن تنمية المهارات أو تحسينها وتصحيحها يُعد أمرًا حيويًا في تربية الأطفال وخصوصًا في الطفولة المبكرة، حيث إن الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية يؤدي إلى معاناة الأطفال من صعوبة في التَعلُّم، وهذا ما أكده التعريف الفيدرالي لصعوبات التَعلُّم الذي قدمه مكتب التربية الأمريكي (USOE) بالاشتراك مع اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين (NACHC) برئاسة كيرك في عام ١٩٦٨. وينص هذا التعريف على أن الأطفال ذوو صعوبات التَعلُّم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، وقد يظهر هذا بشكل مباشر بالفهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر هذا بشكل واضح في اضطرابات القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية (صقر، ٢٠٠٨).

ولقد ركَّز العديد من العلماء بمرحلة الطفولة المبكرة محاولين إيجاد حلول للمشاكل والصعوبات التي يواجهها الأطفال في هذه المرحلة العمرية لا سيما ذوو الاحتياجات الخاصة منهم، ومن بين هؤلاء العلماء "ماريا منتسوري"، ويُعد منهج منتسوري من أكثر المداخل والأكثر فاعلية مع الأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم، كما يُعد منهج منتسوري من أهم المداخل والفلسفات والطرق التربوية لتعليم الصغار، الذي نال اهتمامًا عالميًا واسعًا، حيث وظَّف منهج منتسوري الوسائل التعليمية التي اعتقد بكفاءتها لتربية حواس الصغار انطلاقًا من وضع ألعاب تعليمية محببة لنفوس الأطفال لتنمية حواسهم وإدراكهم الحسية وقدراتهم المعرفية (تركستاني، ٢٠٢٠). وهو إلى ذلك يُعد من المناهج التي تبحث عن جوانب القوة في كل طفل لينميها ويرتقي بها، كما يكتشف جوانب الضعف لديه فيعالجها بوسائل حسية تربوية مدروسة، وبذلك محاولة تعليمه من خلال تنمية قدراته عن طريق أنشطة تجمع بين التفاعل مع البيئة والتعلم بطريقة التعليم المحسوس، باعتبار هذه الطريقة الأكثر فاعلية مع الطفل. لذا فهو يُطبق بشكل فردي حسب ميول وقدرات كل طفل، وهي إلى ذلك تركز على أهمية الفترات الحساسة في تعليم المفاهيم واكتسابها. فترى منتسوري أن السنوات الأولى من عمر الطفل هي فترات مهمة للتَعلُّم، حيث يسهل اكتساب المهارات في هذه الحقبة المبكرة مقارنة بالفترات اللاحقة من عمر الطفل.

وتأسيسًا على ما تقدم تتضح الحاجة المُلِّحة إلى البحث عن ممارسات تعليمية لتنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لما لهما من تأثير مباشر في علاج العديد من حالات العُسر القرائي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، وقد جاءت الدراسة

الحالية للمساهمة في إثراء المكتبة النفسية والتربوية انطلاقًا من طرح برنامج تدريبي لمساعدة تلك الفئة بمرحلة الروضة على تنمية الوعي الفونولوجي، وأثره في تحسين المهارات النفس لغوية لديهم حتى لا يؤثر بالسلب على النواحي الأكاديمية لدى هؤلاء الأطفال في المراحل التعليمية اللاحقة في فئات عمرية أعلى، ويدعم ذلك أنه – وفي حدود علم الباحث – هناك نقص واضح في الدراسات التجريبية العربية التي تتناول البرامج التدريبية القائمة على أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي العُسر القرائي بالمملكة العربية السعودية مما يدعم الحاجة لإجراء الدراسة الحالية.

**مشكلة الدراسة**:

تُشير الدراسات النفسية إلى أن مشكلات أطفال الروضة ذوو صعوبات التَعلُّم عمومًا من أكثر المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في الوقت الحاضر، ويواجه الأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم بوجهٍ عام، وذوو صعوبات القراءة منهم بوجهٍ خاص العديد من المشكلات والصعوبات التعليمية التي تتمثل في القراءة والكتابة. وغالبًا ما ترتبط هذه المشكلات بنقص الوعي الفونولوجي، الذي يمكن أن يكون له أثر مختلف في المشكلات التي يواجهها ذوي صعوبات التَعلُّم وقد يُعد من أهم الأسباب المفسرة لصعوبات القراءة، حيث أشار العديد من الدراسات والأُطر النظرية إلى أن ذوي صعوبات التَعلُّم عمومًا وصعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا) لديهم قصور في مهارات الوعي الفونولوجي وذلك لعدم قدرتهم على الاستيعاب والتحصيل وعدم قدرتهم على أداء مهارات القراءة والكتابة بشكل صحيح؛ مما يؤدي إلى الانطوائية والعُزلة عن باقي الأقران، وعدم قدرتهم على الانتباه والتركيز الذي يؤثر بدوره على التفاعل الإيجابي بينه وبين بيئته التعليمية؛ مما يؤدي أيضًا إلى توتره الدائم وضعف إحساسه بقيمته وحُريته الشخصية (محمد، ٢٠١٩؛ مسحل وآخرون، ٢٠٢٠؛ الهلال والنعيم ،٢٠٢١)، وأن خطر الصعوبة لديهم يرجع إلى عدم القدرة على الوعي الفونولوجي، بالإضافة إلى أن أطفال الروضة الذين يُعانون ضعفًا في الوعي الفونولوجي يُعدون من المعرضين لخطر صعوبات تَعلُّم القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة وهذا ما أشارت إليه دراسة (Ruth, et al., 2020)، وتشير الدراسات السابقة (Patscheke, 2018; Paige, 2018; Yan, et al., 2020) إلى أهمية الوعي والفونولوجي ومهاراته المختلفة وارتباطها الشديد بمرحلة الطفولة حيث تُساعد على تقدم الطفل بشكل كبير في النواحي الاجتماعية واللغوية والأكاديمية كتعلم القراءة والكتابة، وهي إلى ذلك تساعد بشكل فاعل في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي لدى الأطفال.

كما ويشير Mcaleer (2018) للدور الهام الذي يُحدثه الوعي الفونولوجي في نمو القراءة لدى أطفال الروضة، التي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات ولا سيما الأصوات المتشابهة وتذكر الأصوات والتعرف عليها بداخل الكلمات. ثم أن أصوات الحروف المنطوقة تُعد المادة للغة وهي المميزة لها، فلكل لغة أصوات محددة لموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع ثم كلمات ثم جمل، لذا فهي النقطة المهمة التي يجب تدريب الأطفال على الوعي بها.

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، بالإضافة إلى أن المواد اللغوية في مرحلة الطفولة المبكرة في منتسوري توفر بيئة غنية بالتجارب والأنشطة الصوتية المتنوعة التي من شأنها أن تُسهم في معالجة المشكلات الصوتية (الهلال والنعيم، ٢٠٢٠). ثم أن هناك ارتباطًا ما بين الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية، التي تُعد من المشكلات المرتبطة بصعوبات تَعلُّم القراءة حيث أشارت دراسة بهنساوي وآخرون (٢٠٢٢، ٢٧٥) إلى أن هناك تدنيًا في مستوى المهارات النفس لغوية وتحديداً مهارات (الاستقبال–الترابط–التعبير) لدى الأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم التي تُعد شرطًا أساسيًا يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعليم المختلفة. ولذا أصبح من الضروري وضع برامج تدريبية تُحسن من قدرتهم على الوعي الفونولوجي، مما ينعكس إيجابيًا على المهارات النفس لغوية، وعلى هذا يؤثر في التحصيل القرائي والتحصيل عمومًا لدى الأطفال ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة. وعلى هذا فإن الإحساس بحجم المشكلة، وإيماناً بأهمية بناء البرامج التدريبية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، على الرغم من ندرة الدراسات والبحوث السابقة حول برامج تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لفئة أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم – في حدود ما اطلع عليه الباحث– ونظرًا لما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت منهج وأنشطة منتسوري من فاعلية استخدام تلك الأنشطة بمرحلة رياض الأطفال لا سيما مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في علاج مشكلات مختلفة أو تنمية مهارات مختلفة، حيث إنَّ أي مادة علمية تُعرض عن طريق ذلك المنهج يستوعبها الطفل ويدركها كاملة في فترة مداها أقل من المتوقع، ثم إنَّ المشاركين في برامج منتسوري أحرزوا تقدمًا ملحوظًا في اكتساب مهارات اللغة كدراسة كل من: محمد (٢٠٢٠)؛ الهلال والنعيم (٢٠٢١)؛ (Ceciliani, A. 2021)؛ (Darnis & Dodd, 2021).

وفي ضوء هذا الطرح لمشكلة الدراسة ومبرراتها العلمية والمنطقية ستجرى هذه الدراسة من خلال إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة منتسوري سعيًا لتنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة. لذا تتحدد مشكلة الدراسة الراهنة في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي لدى عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا)؟
٢. ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة منتسوري في تحسين المهارات النفس لغوية لدى عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا)؟
١. ما مدى استمرارية تأثير البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة بعد مرور أسبوعان من التطبيق؟
٢. ما مدى استمرارية تأثير البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري في تحسين المهارات النفس لغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة بعد مرور أسبوعان من التطبيق؟

**أهداف الدراسة**:

في ضوء التساؤلات السابقة تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي لدى عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة.
٢. التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري في تحسين المهارات النفس لغوية لدى عينة من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة.
٣. الكشف عن مدى استمرارية البرنامج القائم على أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات تعلُّم القراءة بعد مرور أسبوعان من التطبيق.
٤. الكشف عن مدى استمرارية البرنامج القائم على أنشطة منتسوري في تحسن المهارات النفس لغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة بعد مرور أسبوعان من التطبيق.

٥. التوصل إلى بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تفيد العاملين والباحثين في مجالي علم النفس التربوي والتربية الخاصة.

**أهمية الدراسة**:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الأهمية النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

**الأهمية النظرية**:

١. تناول الدراسة مرحلة مهمة في حياة الإنسان وهي مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة الروضة، لما لها من أهمية في تكوين شخصية الطفل؛ لذلك ينبغي الاهتمام بهذه المرحلة وخاصةً النمو اللغوي.

٢. قد تُثري هذه الدراسة الجانب المعرفي في مجالي علم النفس التربوي والتربية الخاصة عن أنشطة منتسوري، ودورها الهام في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (ديسلكسيا).

٣. التأكيد على أهمية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي، ووضع المقترحات للتدخل المبكر من المهتمين بهذا المجال حيث إن القصور في تلك المهارات يؤدي إلى صعوبات في التَعلُّم لا سيما العُسر القرائي، ومن ثم حدوث الفشل الأكاديمي.

٤. توفير المعلومات والمعطيات والبيانات التي تتعلق بمستوى القدرات النفس لغوية في مرحلة رياض الأطفال، التي يُمكن أن تُشكل إطارًا عامًا يُرشد التربويون والمتخصصون في مجال النمو اللغوي للتطبيق الأمثل بهذه المرحلة في إعداد برامج تهدف إلى توفير الرعاية والاهتمام بأطفال الروضة.

٥. قد تُمثل هذه الدراسة بما تحتويه من إطار نظري، ودراسات سابقة ومقاييس نفسية إسهامًا من الناحية النظرية يمكن أن يستفيد منه الباحثون في إجراء مزيد من الدراسات في مجال صعوبات تَعلُّم القراءة (Dyslexia). فلا يزال الحديث عن العُسر القرائي (الديسليكسيا) يمثل أهمية كبيرة في الدراسات العربية والأجنبية على حدٍ سواء، حيث تمثل صعوبات القراءة النسبة الأكبر بين ذوي صعوبات التَعلُّم الأكاديمية.

**الأهمية التطبيقية:**

١. قد تُسهم الدراسة في تقديم نموذج عملي لبرنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة منتسوري للتعامل مع أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا)، وذلك لجميع المهتمين بهم من معلمين وأولياء أمور وأخصائيين ومخططي أنشطة وبرامج لهذه

الفئة، وذلك لمساعدة هؤلاء الأطفال في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لديهم، مما يسهم في إمكانية تعميمه وتطبيقه على عينات أخرى.

٢. قد تكون محاولة لتصميم خطط منفردة للأطفال ذوو صعوبات تَعلُّم القراءة لتنمية الوعي الصوتي وتحسن المهارات النفس لغوية لديهم.

٣. محاولة تعميم برنامج وأنشطة منتسوري كمنظومة تعليمية في حالة إثبات كفاءته على مراحل نمو مختلفة لذوي صعوبات التَعلُّم مثل مرحلة الطفولة المتوسطة، وما تشمله هذه البيئة من إعداد للمعلم والأدوات والخامات الخاصة بمنهج منتسوري والنظام والترتيب، مما يضمن بيئة تعليم أفضل لهؤلاء الأطفال.

٤. تسعى الدراسة الحالية إلى تطوير مقياس لقياس كل من الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية يتلاءم مع قدرات أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، ويُمكن استخدامه في دراسات وبحوث مستقبلية، ويمكن الاستفادة منه للعاملين في مجال صعوبات التَعلُّم وتعليم وتربية طفل الروضة.

٥. إن النتائج التي سوف تُسفر عنها الدراسة الحالية، ربما تُساعد القائمين على رعاية الأطفال ذوي صعوبات تعلُّم القراءة في تنمية الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية لديهم باستخدام منهج وأنشطة منتسوري، وبالتالي تحسين عمليات الفهم والاستدلال، وتجهيز المعلومات، والتواصل مع الآخرين مما يُحِدْ من صعوبات التَعلُّم لدى هؤلاء الأطفال.

**مصطلحات الدراسة**:

**برنامج تدريبي قائم على أنشطة منتسوري** *training program based on Montessori activities*

ويُعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: هو مجموعة من الإجراءات والخبرات المنظمة القائمة على الأنشطة النفسحركية، في ضوء الأسس الفلسفية والتربوية اللغوية القائمة على مبادئ منهج منتسوري، من خلال الأنشطة التعليمية والمهارات المصممة بطريقة متكاملة المهام والممارسات المنظمة والمتدرجة، تحت توجيه وإشراف معلمة منتسوري، وذلك في ضوء بعض الاستراتيجيات والفنيات التي تعتمد عليها مثل: النمذجة، المحاكاة والتقليد، الصور، التعزيز الإيجابي، التدعيم السلبي، التكرار، التصور البصري، الصور والرسوم والأشكال، ولعب الأدوار، اللعب الجماعي، واللعب التربوي، وغيرها، بحيث تقدم خلال فترة زمنية محددة، وتسير من البسيط للمعقد، ومن المحسوس للمجرد، حيث يتعلم الطفل ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة فيها من

خلال حواسه بشكل حُر وفقًا لقدراته واستعداده وميوله في بيئة معدة لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية والمحددة في محتوى البرنامج.

**الوعي الفونولوجي** *Phonological Awareness:*

يُعرَّف على أنه: قدرة الطفل على إدراك فونيمات الحروف الهجائية المنطوقة، أو المسموعة من حيث التشابه والاختلاف فيما بينها، وذلك حسب أشكالها سواء منفردة أو مقاطع أو جمل، وتمييز الفونيمات، بحيث يستطيع التلاعب بها وذلك من خلال حذف، أو استبدال، أو إضافة فونيمات للكلمة، أو مزج الفونيم لتكوين الكلمات، فيما بعد واستخدامها في القراءة أو الكتابة أو الإملاء. ويُعرّف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة على مقياس الوعي الفونولوجي المستخدم في الدراسة الحالية.

**المهارات نفس اللغوية** *Psycho-Linguistic skills:*

ويُعرفها الباحث بأنها: مجموعة من العمليات العلقية المعرفية المركبة المرتبطة بالقراءة والكتابة والتهجي، بحيث تقيس قدرة الطفل على إدراك ما يراه من كلمات منطوقة أو مكتوبة أو الصور المقدمة له، وربطها بطريقة سمعية أو بصرية، والتعبير عن الأشياء البسيطة المألوفة لفظيًا عن طريق المعالجة اليدوية أو بالإيماءات، مع قدرة الطفل على تخزين واسترجاع ما يسمعه أو يراه من أرقام أو كلمات أو صور أو جمل متتالية أو رموز بصرية. وتُعرّف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة على مقياس المهارات النفس لغوية المستخدم في الدراسة الحالية.

**أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة** *Kindergarten Children with learning disabilities (dyslexia):*

يتحدد تعريفهم في الدراسة الراهنة بأنهم: الأطفال المدرجين في مدارس رياض الأطفال في المدى العُمري من (٥-٦) سنوات، والملتحقين ببرنامج صعوبات التَعلُّم بالروضة الثامنة، والخامسة والستين بمدينة الرياض، وتم تشخيصهم على أنهم يُعانون من صعوبات، أو عُسر في القراءة تتمثل في التهجئة والطلاقة في القراءة والفهم والاستيعاب، كما يُعانون من صعوبات واضحة في مهارات الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية على الرغم من أنهم يتميزون بذكاء متوسط أو فوق متوسط، في حين أن هؤلاء الأطفال لا يُعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية، ولا يُعانون من حرمان بيئي سواء كان ثقافي أو اقتصادي أو تعليمي، وأيضًا لا يُعانون من اضطرابات انفعالية حاده، أو أي اعتلال صحي.

**حدود الدراسة**:

تتحدد الدراسة الراهنة في ضوء الإطار الآتي:

**المحددات المكانية:** طبقت الدراسة بالروضة الثامنة (للدراسة الأساسية)، والروضة الخامسة والستين (للدراسة الاستطلاعية) بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

**المحددات الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ، الموافق (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م). على مدى (٨) أسابيع بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيًا لمدة شهرين.

**المحددات البشرية:** طبقت الدراسة الراهنة على (١٢) طفلاً وطفلة كمجموعة تجريبية (ذات المجموعة الواحدة)، الذين تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات؛ وتم اختيارهم بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة من ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة بالمستوى الثاني.

**المحددات المنهجية:** فرضت طبيعة مشكلة الدراسة الحالية اتباع المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي الذي يستخدم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس (القبلي- البعدي- التتبُعي)، باعتباره أفضل تصميم تجريبي يلائم هذه الدراسة من حيث الإمكانات المادية والبشرية.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**:

سوف يتناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة المفاهيم الأساسية المستخدمة في الدراسة، وأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بما تتضمنه من متغيرات.

**الإطار النظري**:

**أولاً: أنشطة منتسوري:**

يُعد منهج أو أنشطة منتسوري منهج تعليمي وضعته الطبيبة والمربية الإيطالية ماري منتسوري، وهو يمارس في جميع أنحاء العالم، ويخدم الأطفال من عمر ٣ إلى ١٨سنة، بدأت منتسوري في وضع تطوير نظرياتها عام ١٨٩٧، بحضور دورات في علم التربية وقراءة كل النظريات التربوية التي سبقتها خلال ٢٠٠ عام، افتتحت أو فصولها الدراسية عام ١٩٠٧م، واعتمدت بشكل أساسي على مراقبة سلوك الأطفال وتجربة تفاعلهم مع الطبيعة. ويُعد نموذج للتنمية البشرية، يشمل على منهج تعليمي يعتمد على هذا الأساس، يهدف إلى مساعدة الأطفال على تطوير قراتهم الإبداعية، القدرة على حل المشكلات، تنمية التفكير النقدي وقدرات إدارة الوقت (منتسوري، ٢٠٠٣).

وتقوم فلسفة منتسوري على التعلم باللعب، وأن المرح أثناء التعلم هو أساس العملية التعليمية، وأن التعليم لا بد أن يتم بتكامل الحواس جميعها؛ لكي يكون أكثر ثباتًا، بالإضافة إلى ضرورة اهتمام العملية التعليمية بتنمية شخصية الطفل من جميع النواحي العقلية، والنفسية، والروحية، والجسدية الحركية؛ وذلك لمساعدتهم في تقدير الوقت، وحل المشكلات التي تواجههم، إضافة إلى تنمية التفكير النقدي، وترى منتسوري أن تَعلُّم الأطفال ينبع من حاجاتهم إلى اللعب والاستكشاف (قرحوش ومحمد، ٢٠٢٠).

وتُعرف عوض (٢٠٢٠) أنشطة منتسوري على أنها: مجموعة من المهام والنشاطات والخبرات المنظمة والمتدرجة التي تنفذ وفق نظرية منتسوري، التي تهدف إلى تعليم الطفل ذوي اضطراب التوحد عن طريق الحواس وتسير من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس للمجرد، ويتعلم الطفل بشكل حُر في بيئة معدة لتنمية حواسه، وإكسابه المهارات اللازمة لتنمية الحصيلة اللغوية لديه. وتعرفه عبد النبي (٢٠٢١، ١٦٣) على أنه: "منهج تربوي وتعليمي قائم على التعلم الذاتي من جانب الطفل المتعلم والتوجيه من جانب المعلم ويقوم المعلم بتقديم النماذج التي يريد تعليمها للطفل أو تدريبه عليها ويتيح له حرية اختيار الأنشطة بما يتناسب مع مستواه وقدراته الفردية". كما تُعرفه الصغير (٢٠٢٢) على أنه: منهج تعليمي موجه نحو الأطفال، ويتميز بتوفير بيئة معدة ومرتبة وبسيطة وذات مظهر ممتع للتعلم يراعى فيه الإمكانات والخصائص الفردية لكل طفل، ويعتمد على توفير أدوات حسية قادرة على جذب انتباه الطفل وإثارة اهتمامه، حيث يقوم هذا المنهج بتحويل العملية التربوية إلى عملية شاملة لتنمية شخصية الطفل بصورة تكاملية، في النواحي النفسية، والعقلية، والروحية والجسدية، والحركية، وبذلك يساعد الطفل على تطوير قدراته ومهاراته المختلفة. وتُعرف عياش وآخرون (٢٠٢٢) مدخل منتسوري بأنه: إطار فكري منهجي يركز على فلسفة منتسوري والأسس التربوية للتعلم من خلال تقديم مهام تحوي أدوات حسيّة تُكسب طفل الروضة المفاهيم والمهارات المختلفة، بحيث يختار الطفل المهمة وفق دوافعه الداخلية، بما يتناسب مع رغبته وميوله وفترته الحساسة، فيكرر المهمة حتى يشعر بالإشباع، ثم ينتقل إلى مهمة أخرى، وإذ تدعم هذه المهام التعلم الذاتي، فإن دور المعلم يبدأ بتوضيح خطوات المهمة ببطء، ثم مراقبة الطفل، وملاحظته، دون التدخل في عمله.

**خطوات القيام بأنشطة منتسوري:**

هناك عدة خطوات للقيام بأنشطة المنتسوري يُراعي فيها التسلسل ليتمكن الطفل من تطبيقها بشكل أمثل، ويُحقق الهدف من كل نشاط مطلوب منه تحقيقه دون التقيد بزمن معين، وقد أشارت عبد الله (٢٠٢٠) إلى بعض الإجراءات التي توضح كيفية القيام بأنشطة منتسوري، وهي:

- أن تكون الأنشطة متدرجة من الأسهل إلى الأصعب في رفوف قاعة منتسوري.
- يكرر الطفل النشاط عدة مرات حتى يصل إلى مرحلة الإتقان لينتقل إلى النشاط الذي يليه.
- يجب أن ينهي الطفل النشاط كاملاً، وعدم الاستسلام للطفل في حالة رغبته في ترك النشاط دون إهماله، فقد لا يستطيع الجلوس فترات طويلة، لذا يجب إعطائه في البداية أنشطة قصيرة حتى يتعود على ذلك تدريجياً.
- عدم إكمال الطفل للنشاط أو القيام به بطريقة خطأ هذا يعني أنه يجد صعوبة من ناحية ضعف عضلات يده مثلاً يحاول، هنا يجب ارجاعه إلى النشاط السابق الذي يكون أسهل.
- تقوم المعلمة أولاً بالنشاط أمام الطفل، ثمّ تسأله إذا كان يريد أن يجربه، وله مطلق الحرية في اختيار الأنشطة.
- عدم التحدث كثيراً للطفل عند القيام بالنشاط أمامه لكي يركز في النشاط دون الكلام، واستخدام الكلمات الأساسية فقط مثل اسحب، وانقل، واضغط.

**مميزات أنشطة منتسوري:**

يرى Disney (2019) أن أهم مميزات فصول منتسوري أنها تدور حول الطفل أولاً، إذ يتمتع الطفل بحرية الحركة في جميع أنحاء الفصل، واحترام المعلمين له بالتحدث والاستماع إليهم، وتجهيز بيئة منظمة بمواد تتوافق مع مراحل نموهم وحاجاتهم. بينما يشير كل من Lamrani and Abdelwahed (2020) أن بيئة منتسوري تتميز بدعم نمو الطفل الفكري، والجسدي، والعاطفي، والاجتماعي، إذ تكسبه مهارات حياتية، ولغوية، وحسابية، وتطور حواسه التي يتعلم من خلالها المفاهيم الحسية والأكاديمية. وأن الطفل في مدخل منتسوري يتعلم أن يكون مستقلاً ومدفوعًا بشكل رئيس بفضوله الطبيعي، دون إجبار المعلم.

كما أوضحت دراسات كلاً من: (قناوي وآخرون، ٢٠٢١؛ محمود، ٢٠١٩؛ مسعود وآخرون، ٢٠٢٢) على أن هناك مميزات تتميز بها أنشطة منتسوري، أن في بيئة منتسوري يوجد الآتي:

- تعتمد أنشطة منتسوري على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

- يعتمد التعليم على المواد والأدوات المصممة خصيصًا والمطورة عبر أكثر من (٣٠) عاماً.
- تتاح الفرصة للتدريب عن طريق تكرار العمل حتى يتمكن الطفل من المهارة.
- يتعلم الطفل رعاية وتعليم من هم أصغر منه سنًا، ولذا سينشأ لديه التقدير والاحترام الذاتي.
- يتعلم الطفل بسرعته الخاصة، فلا يتوقف المتعلم السريع، ولا يحبط المتعلم البطيْ.
- يتعلم الطفل الأنماط المنطقية في التفكير، والاعتماد على النفس والانضباط.
- يتعلم الطفل من خلال عدم تدخل المعلمة لتصحح له عمله، بل تتركه ليكتشف ذلك بنفسه.
- في بيئة منتسوري يتولَّد عند الطفل التقدير والاحترام الذاتي.
- في بيئة منتسوري يتم تشجيع الطفل على تبادل الأفكار، ومناقشة عمله بحرية مع الآخرين، واتخاذ القرار.
- تتبنى أنشطة منتسوري الألعاب السمعية التي تصدر عنها أصوات تنمي حاسة السمع، ليتعلم أن يستمع من أجل أن يتذكر، وبالتالي تنمو لديه الذاكرة السمعية ليتكلم.

الوعي الفونولوجي Phonological awareness:

على الرغم من أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تَعلُّم القراءة إلا أنه ما زال مبهم لدى البعض، ما يتطلب توضيحًا أعمق وأدق لدوره وأهميته في تَعلُّم القراءة والطلاقة، وذلك إما داخل الحجرة الدراسة أو غرفة المصادر. ومن الأخطاء الشائعة لدى البعض، الخلط بين المفاهيم الثلاثة الآتية:

- ✓ **الوعي الصوتي** (الفونولوجي) Phonological Awareness: وهو مفهوم واسع يشمل جميع المهارات الخاصة بالوعي الصوتي مثل: إدراك الكلمة، الإيقاع، المقاطع، الإبدال، الإضافة، الحذف وغيره من مهارات أخرى.
- ✓ **الوعي الفونيمي** Phonemic Awareness: وهو الوعي بسلسلة الأصوات التي بالكلمة فالكلمة تتكون من مجموعة من الفونيمات، التي تُعرف بأنها أصغر وحده من الأصوات التي تُحدث تأثيرًا واضحًا في عملية التواصل. فباختلاف الأصوات يختلف معنى الكلمة بالكامل، ويُعد الوعي الفونيمي جزءًا من الوعي الفونولوجي.
- ✓ **الوعي بالأصوات** Phonics Awareness: وهو القدرة على ربط شكل الحرف بالصوت الخاص به، أي ربط الأصوات بالرموز الخاصة بها (سليمان وآخرون، ٢٠٢٢).

ويعرف شبيب (٢٠١٩، ٣٣٤) الوعي الفونولوجي على أنه: "اضطراب يحدث لدى التلميذ ذي صعوبات التَعلُّم ويتمثل في قدرته على مهارة تقسيم الجمل إلى كلمات، ومهارة تقسيم الكلمات إلى مقاطع، ومهارة تقسيم المقاطع إلى أصوات، ومهارة دمج الأصوات لتكوين كلمات".

كما ويشير مفهوم الوعي الفونولوجي إلى "القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الفونولوجي الواحد، أو الكلمات، أو المقاطع الصوتية الفونولوجية للكلام المسموع" (Macmillan, 2019, 6).

ويرى محمد وآخرون (٢٠٢٠) بأن الوعي الفونولوجي مصطلح يُشير إلى: "القدرة على إدراك التركيب الصحيح للكلمات والجمل وفهمها، ويشمل الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع ثم فونيمات، وإدراك وضع تلك الفونيمات عند مزجها؛ لتكوين كلمات ووضعها في بداية ووسط وآخر الكلمة، وعند حذفها من الكلمات، أو إبدالها وإدراك قافية الكلمات والمقاطع". وعُرِفَ الوعي الفونولوجي بأنه: "قدرة الطفل على إدراك الحروف والأصوات، ومعالجة الكلمات والأصوات المنطوقة بواسطة الفونيم الصوتي، وإدراك الكلام المسموع، انطلاقًا من قدرة الطفل على تقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والمقاطع إلى أصوات، وسجع وتقفية الكلمات، وإنتاج الفونيم من خلال تميزها وحذفها وإضافتها واستبدالها وتحديد الفونيم الأول والآخر من الكلمة" (مسحل وخليل، ٢٠٢٠).

وتعرفه الصفتي (٢٠٢١) على أنه: امتلاك الطفل القدرة على معرفة أصوات الحروف، والتمييز بين الفونيمات اللفظية، وكيفية إخراج هذه الأصوات والكيفية التي تُشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها؛ لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات مفردةً، أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة. وتعرف دردير وآخرون (٢٠٢٢، ٣٨١٦) الوعي الفونولوجي على أنه: "قدرة الطفل على إدراك السجع وتقسيم الجملة إلى كلمات وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، والقدرة على تقسيم ودمج وتسمية الأصوات لتكوين كلمات ودمج المقاطع لتكوين كلمات والقدرة على دمج الكلمات لكوين جمل. كما وتعرفه داود والكفراوي (٢٠٢٢) على أنه: استراتيجية الوعي الصوتي بأنها مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل التي تعتمد على إدراك التلميذ لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية صوتية، وإدراك التشابه، والاختلاف بينهما والتدريب عليها، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والمقاطع إلى

أصوات، ومزج الأصوات، أو المقاطع معًا لتكون كلمات، ثم جمل لها معنى هدفها تنمية مهارات التمييز السمعي اللغوي لدى التلاميذ.

ومن خلال عرض ما سبق من تعريفات للوعي الصوتي يتضح أن الوعي الصوتي يمثل:

- ✓ عملية موجهة ومقصودة تختص بإدراك التلميذ لبنية الكلمة من أصوات ومقاطع.
- ✓ ارتباط الوعي الصوتي بالعسر القرائي ارتباطاً وثيقاً.
- ✓ ارتباط الوعي الصوتي باللغة الشفوية والكتابية ارتباطاً وثيقاً.
- ✓ تدرج مهارات الوعي الصوتي بداية من تعرف الأصوات المنفصلة، ومرورًا بدمج الأصوات المكونة للجملة، وانتهاء بتجزئة الكلمة إلى وحدات صوتية صغيرة.

**الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي (الديسليكسيا):**

إن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعُسر القرائي تتحدد انطلاقًا من ثلاثة أبعاد هي:

- ✓ بُعد سببي بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العُسر القرائي.
- ✓ بُعد تنبُئي بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.
- ✓ بُعد علاجي بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة، يُساهم إلى حدٍ كبير في معالجة العُسر القرائي. من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي (جريش، ٢٠١٨).

**المهارات النفس لغوية Psycho-Linguistic skills:**

تُعد المهارات النفس لغوية من الموضوعات الحيوية في مجال علم النفس التربوي بوجهٍ عام، ومجال علم نفس اللغة بوجهٍ خاص، حيث إن اكتساب اللغة ونمو القدرات اللغوية يتوقف على مقدار ما يحققه الطفل من قدرات نفس لغوية، وكلما انخفضت المهارات النفس لغوية لدى الطفل واجه صعوبات في اكتساب اللغة بطريقة سليمة، وكذلك فإن المهارات النفس لغوية ترتبط بالقدرة العقلية العامة أو معامل الذكاء IQ (السيد، ٢٠١٧).

وتُعرَّف القدرات النفس لغوية على أنها عملية نوعية تتم عند مستوى محدد عن طريق قناة محددة، ويقصد بالعملية هنا العملية النفس لغوية وتتمثل في عملية الاستقبال، وتُعرف على أنها القدرة على معرفة وفهم ما يراه الطفل أو يسمعه، وعملية التعبير وتقصد بها تلك المهارات الضرورية للتعبير عن الأفكار إما صوتيًا، أو عن طريق الإشارات، أو الحركة، وعملية التنظيم ويقصد بها: طريقة المعالجة الذاتية للمدركات والمفاهيم والرموز اللغوية (صقر، ٢٠٠٨).

كما وتعرف مكاري وشوقي (٢٠٢١) المهارات النفس لغوية على أنها: قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى مكونات أبسط منها تتمثل في اختبار قدرة الطفل على الاستجابة للمثيرات السمعية، والقدرة على فهم الصور والكلمات المكتوبة عن طريق مطابقة صورة مفهوم ما مع صورة أخرى ذات عِلاقة، قدرة الطفل على ربط المفاهيم والأفكار المقدمة له بطريقة شفهية أو بصرية، قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الرموز بعد سماعها بصورة صحيحة، وتذكر رموز لا معنى لها (أشكال) بطريقة متسلسلة عرضت عليه سابقًا. وتُعرف على أنها: "مجموعة من القدرات والمهارات تهدف إلى تعرف الطفل على معرفة وفهم ما يراه، أو يسمعه، والتعبير عن أفكاره، ومعالجة المفاهيم والرموز اللغوية، وتتضمن مهارات الاستقبال السمعي والبصري، الترابط السمعي والبصري، التعبير اللفظي واليدوي" (بهنساوي وآخرون، ٢٠٢٢، ٢٧٨).

**الدراسات والبحوث السابقة**:

على الرغم من تنوع وتعدد الدراسات التي تناولت نظرية منتسوري والوعي الفونولوجي أو الصوتي والمهارات النفس لغوية لدى عينات مختلفة، إلا أن هناك نقصًا واضحًا في الاهتمام بدراسة متغيرات الدراسة مجتمعة لدى فئة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (ديسليكسيا) برياض الأطفال خصوصًا في المملكة العربية السعودية، هذا بالإضافة إلى عدم وجود دراسات عربية ولا أجنبية–في حدود علم الباحث– تناولت إعداد برنامج تدريبي قائم على أنشطة منتسوري لتنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى فئة أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة؛ لذا تم عرض بعض الدراسات التي تناولت بعض أو كل متغيرات الدراسة بقدر الإمكان لدى عينات مختلفة؛ وذلك بغرض الاستفادة منها في إعداد وتصميم البرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الراهنة، كما يلي:

هدفت دراسة مصطفى والهاشمي (٢٠١٧) إلى الكشف عن أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على نظريّة منتسوري في مستوى الوعي الصوتي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن في ضوء المستوى التّعليمي للأم، وقد تكوّن أفراد الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبيّة؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة أُعدّت استراتيجية تعليمية، وأُعدّ اختبار وعي صوتي. درست المجموعة التّجريبيّة لمدة ثمانية أسابيع وفق الاستراتيجية المقترحة، ودرست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية. وطبق اختبار الوعي الصوتي على المجموعتين قبل التّدريس وبعده، وأظهرت نتائج تحليل التّباين المشترك المتعدد (MANCOVA) وجود فوق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) على الدّرجة الكُلّيّة

لاختبار الوعي الصوتي، ومستوى (تمييز الأصوات) لصالح المجموعة التّجريبيّة تُعزى للاستراتيجية التّعليميّة المقترحة. كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) يعود للمستوى التّعليمي للأم.

كما قدم كل من عطيفي وكدواني (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الطلاقة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم. وتتكون عينة البحث من (٢٥) طفلاً وطفلة وهم الأطفال الملتحقون بروضات تابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة أسيوط، واستخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي ذوي المجموعة التجريبية الواحدة بتطبيقين قبلي وبعدي، وتم إعداد الأدوات التالية: اختبار الذكاء لرافن- مقياس الكشف عن أطفال ذوي صعوبات التَعلُّم- مقياس الطلاقة اللغوية- دليل المعلمة لأنشطة منتسوري لتنمية الطلاقة اللغوية لأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات الأطفال عينة البحث لصالح التطبيق البعدي، كما بينت النتائج حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج في تجربة البحث كان كبيرًا مما يؤكد فاعلية استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الطلاقة اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم.

ودراسة صقر (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، تكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذًا وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي، تلقى أفرادها التدريب على البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة المكون من (٢٦) جَلسة تدريبية بواقع ثلاث جَلسات أسبوعيًا، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠٥-٩٧) شهرًا، بمتوسط قدره (٩٩,٣)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٥-١١٢)، بمتوسط قدره (١٠٥,٩٢)، وباستخدام اختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية (ITPA-3)، تعريب/ الباحث، واختبار تشخيص العُسر القرائي، إعداد جلجل (٢٠٠٦)، والبرنامج التدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، إعداد/ الباحث، وبمعالجة بيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية، واختبار تشخيص العُسر القرائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وتشير هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين القدرات النفس لغوية، وانتقل أثر هذا التحسن إيجابياً في تخفيف صعوبات تَعلُّم القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين

متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية، واختبار تشخيص العُسر القرائي في القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلى استمرارية تأثير البرنامج التدريبي المستخدم.

ودراسة جريش (٢٠١٨) التي هدفت إلى استخدام استراتيجية التَعلُّم التعاوني في تحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا). وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات، منهم (٧) إناث، (٥) ذكور من ذوي صعوبات القراءة الذين يُعانون ضعف في القراءة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (٦) تلاميذ ومجموعة ضابطة تكونت من (٦) تلاميذ، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٩) سنوات، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وأدوات الدراسة المتمثلة في اختبار ستانفورد-بنيه لقياس الذكاء الصورة الرابعة تعريب لويس مليكة (١٩٩٨)، واستمارة دراسة حالة اضطراب اللغة والكلام إعداد عبد العزيز الشخص (٢٠١٥)، مقياس تشخيص صعوبات القراءة إعداد فتحي الزيات، برنامج تدريبي باستخدام التَعلُّم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا) في الفئة العمرية ما بين (٨-١٠) سنوات إعداد الباحثة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية التَعلُّم التعاوني في تحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة كل من قرحوش ومحمد (٢٠٢٠) قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على طريقة منتسوري في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التَعلُّم بمرحلة الطفولة المبكرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبًا وطالبة تم اختبارهم بطريقة قصدية، تراوحت أعمارهم بين (٧-٩) سنوات، تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتي الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، واشتملت أدوات الدراسة على: اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، اختبار المهارات القراءة، برنامج تدريبي لمهارات القراءة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رُتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي من حيث تمييز الحروف، وقراءة الكلمات والجمل، وتحسين القراءة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رُتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي من حيث تمييز الحروف، وقراءة الكلمات والجمل، وتحسين القراءة، وكانت

الفروق لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رُتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي من حيث تحسين مهارات القراءة تُعزى إلى متغير الصف الدراسي. وأوصت الدراسة بإعداد حقيبة تعليمية لكل مرحلة دراسية تحتوي على أدوات وأنشطة منتسوري تخدم المهارات الأساسية للقراءة، ودليل توضيحي لاستخدامها، واعتماد طريقة منتسوري في تدريس التلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة، وإعداد ورش تدريبية للمعلمين؛ لتعريفهم على طريقة منتسوري، وفاعلية استخدامها في التدريس، وتضمين مناهج الصفوف الأولية لأنشطة منتسوري، وتوفير بيئة منتسورية لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة.

كما هدفت دراسة صقر وآخرين (٢٠٢٠) إلى التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التَعلُّم، والتلاميذ العاديين في مظاهر الاستقبال اللغوي والتعبير اللغوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذًا وتلميذة، (١٤ تلميذًا، و١٢ تلميذة)، من ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، و (٢٦) من العاديين (١٤ تلميذًا، و ١٢ تلميذة)، وتم استخدام بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التَعلُّم القراءة، ومتوسطات درجات التلاميذ العاديين في القدرات النفس لغوية لصالح العاديين، في اختبار السمع اللفظي الآلي، الترابط السمعي الصوتي، التعبير اللفظي، التسلسل السمعي الصوتي، الترابط البصري الحركي، الإدراك السمعي، وغير دالة إحصائيًا على اختبارات الإدراك البصري، التعبير بالحركة، التسلسل البصري الحركي، وأيضًا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التَعلُّم القراءة، ومتوسطات درجات التلاميذ العاديين في المجموعة الكلية للاختبارات الفرعية لصالح العاديين.

هدفت دراسة الهلال والنعيم (٢٠٢١) إلى الكشف عن أثر أنشطة منتسوري في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الثاني الابتدائي ذوات صعوبات التَعلُّم، والتحقق من وجود أي انعكاسات على الصعوبات الأكاديمية والنمائية لديهن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة، تكونت عينة الدراسة من ثلاث تلميذات، ومعلمة صعوبات التَعلُّم، ومعلمة الصف الأساسية. وصمم واستخدم 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 التَعلُّم.

كما قامت عبد النبي (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لُغَويٌّ قائم على منهج منتسوري لتنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات تَعلُّم اللغة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال من ذوي صعوبات تَعلُّم اللغة ممن تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) أعوام بمتوسط عمري (٥,٥) وانحراف معياري (٠,٥٤٨)، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي، وتوجد فعالية بدرجة مرتفعة للبرنامج التدريبي اللغوية القائم على منهج منتسوري لتنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم اللغة.

ودراسة مسعود وآخرون (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) أعوام بمتوسط حسابي قدره (٥,٣٠) وانحراف معياري قدره (٠,٨٢). ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم مقياس الذاكرة السمعية، بجانب البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم، وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذاكرة السمعية لدى أفراد العينة لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى استمرارية فاعلية البرنامج من خلال التطبيق التتبعي حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذاكرة السمعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم.

كما أجرى بهنساوي وآخرون (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم، والتعرف على أثر تنمية المهارات النفس لغوية على التَعلُّم الأكاديمي المستقبلي لدى عينة الدراسة وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٤) طفلاً وطفلة ممن أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم في

المرحلة العمرية من (٤-٥) سنوات بمحافظة بورسعيد، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، واستخدم البحث الأدوات التالية: مقياس المهارات النفس لغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم (إعداد الباحثة)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات على مقياس المهارات النفس لغوية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم على مقياس المهارات النفس لغوية في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج التدريبي.

انطلاقًا من استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن الوعي الفونولوجي ونقص مستوى المهارات النفس لغوية، ونظرًا لندرة الدراسات العربية التي تناولت أنشطة منتسوري، الوعي الفونولوجي، والمهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، مما يُعد مؤشرًا لضرورة الاهتمام بدراستها، وذلك لسد العجز في التراث السيكولوجي على المستوى العربي في تناول تلك المتغيرات مجتمعة، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حداثة موضوعها، واختيار عيناتها التي هي في حاجة ماسة إلى المساندة من الآخرين، وقد استفاد الباحث من البحوث والدراسات السابقة، وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض الدراسة، وإعداد الإطار النظري والتعريف الإجرائي لكل مصطلح من مصطلحات الدراسة، وتحديد وصياغة مشكلة الدراسة وأهدافها، وإعداد أداوت الدراسة، بالإضافة إلى تحديد معايير اختيار العينة ومواصفاتها من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا)، واختيار الوسائل والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات واختبار صحة فروض الدراسة، بالإضافة إلى تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجدوى التدريب على أنشطة منتسوري لتنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى فئة أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة. هذا بالإضافة إلى سعي الباحث في الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولاً إلى المستوى المنشود وفقًا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع السعودي. مما يدعم أهمية إجراء الدراسة.

**فروض الدراسة**:

في ضوء موضوع الدراسة وأهدافها ونتائج الدراسات السابقة أمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي وذلك في اتجاه متوسطات رُتب درجاتهم في القياس البعدي.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات النفس لغوية وذلك في اتجاه متوسطات رُتب درجاتهم في القياس البعدي.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور أسبوعان من تطبيق البرنامج) على مقياس الوعي الفونولوجي.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور أسبوعان من تطبيق البرنامج) على مقياس المهارات النفس لغوية.

**منهجية الدراسة واجراءاتها**:

**أولاً: منهج الدراسة:**

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة، وذلك باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، باتباع القياسين القبلي والبعدي لأفراد أطفال المجموعة التجريبية، حيث تهدف الدراسة على التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (٥-٦) سنوات.

**ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أطفال الروضة الملتحقين بغُرف المصادر في رياض الأطفال بمدينة الرياض، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ الموافق ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وقد اختيرت عينة قصدية من أطفال الروضة بالمستوى الثاني الملتحقين بغُرف المصادر والمشخصين مسبقًا بأنهم أطفال من فئة ذوي

صعوبات تَعلُّم القراءة، وقد قام الباحث باختيار الروضة الثامنة والروضة الخامسة والستين بمدرستين من المدارس الحكومية التي بها قسم لرياض الأطفال بمدينة الرياض عمدًا نظراً للأسباب التالية:

- ✓ التسهيلات في الإجراءات الإدارية من قبل إدارة الروضة.
- ✓ توافر معلمات في المدارس المختارة لهم خبرة بالتدريس من خلال أنشطة ومنهج ماريا منتسوري، وذلك لصعوبة قيام الباحث بنفسه في تطبيق البرنامج بتلك المدارس، لذا قام الباحث بتدريب المعلمات على كيفية تطبيق البرنامج القائم على أنشطة منتسوري ليتولوا بعد ذلك عملية تطبيق البرنامج داخل غُرف المصادر.
- ✓ توافر مجموعة من أدوات منتسوري التعليمية بها، مما ساعد في تطبيق البرنامج.

**شروط اختيار العينة:**

اختار الباحث عينة الدراسة التجريبية من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة بصورة قصدية وفقاً للشروط التالية التي حددها، وذلك لزيادة إحكام وضبط متغيرات الدراسة وكانت على النحو التالي:

١. أن يتراوح العمر الزمني لأطفال عينة الدراسة التجريبية من (٥-٦) سنوات.
٢. أن تتراوح نسبة الذكاء ما بين (٩٠-١١٠) على اختبار بحيث تكون درجة ذكاء الأطفال على مقياس ستانفورد – بنيه لحساب نسبة الذكاء الصورة الخامسة (تعريب وتقنين: محمود السيد أبو النيل، ٢٠١٣).
٣. أن يكون الأطفال ممن أُتفق على أنهم من ذوي صعوبات التَعلُّم القراءة أو لديهم عُسر قرائي، وذلك من خلال مؤشرات بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم وهو مقياس عُسر القراءة للأطفال (إعداد: عادل عبد الله، ٢٠٠٩) وكتدعيم لبطارية الاختبارات تم أخذ آراء المعلمات.
٤. أن يكون الأطفال ضمن الأرباعي الأدنى لمقياسي الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية (إعداد: الباحث).
٥. ألا يكون من بين أطفال العينة التجريبية من يُعانون صعوبات في التَعلُّم ترجع إلى قصور عصبي في المخ، وفقاً لمؤشرات المسح النيورلوجي السريع (إعداد: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧).

٦. ألا يكون من بين أطفال العينة التجريبية من يُعانون مشكلات صحية أو إعاقات واضحة سواء جسمية أو حسية أو عقلية قد تؤثر على أدائهم في الأنشطة الخاصة بالبرنامج المقترح.
٧. أن يكون الأطفال من المواظبين على الحضور إلى الروضة ضماناً للتعود على جو الروضة والتفاعل مع الأقران.
٨. ألا يكون الأطفال خاضعين لأية دراسات أو بحوث أخرى وقت تطبيق البرنامج، وكذلك لم يتعرضوا من قبل لأي برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لديهم.

**التجانس في متغيرات الدراسة:**

توصل الباحث لعدد الأطفال المتوفر لديهم الشروط المحددة سلفاً وهم (٣٧) طفلاً وطفلة، منهم (١٢) بالروضة الثامنة وهم يمثلوا عينة الدراسة الأساسية (٧) من الذكور، (٥) من الإناث حيث تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات بمتوسط عمري (٥,٥١) وانحراف معياري (٠,٥٤١)، بينما استعان الباحث بالعدد المتبقي من الأطفال وعددهم (٢٥) طفلاً وطفلة يتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات بمتوسط عمري (٥,٦٢) وانحراف معياري (٠,٤٧٧) بالروضة الخامسة والستين في إجراءات الدراسة الاستطلاعية وتوافر الكفاءة السيكومترية (الصدق والثبات) مقاييس الدراسة، وقام الباحث بحساب مدى تجانس أفراد العينة الأساسية على متغيرات الدراسة قبل تنفيذ الدراسة الميدانية، وذلك بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رُتب مجموعة الدراسة التجريبية كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطات رُتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في كل من السن والذكاء ومستوى صعوبات التَعلُّم والوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية (ن=١٢)**

| المتغيرات | المتوسط | الانحراف المعياري | كا٢ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | ٥,٣٣ | ٠,٨٥ | ٢,٤٥٦ | ٠,٥٢٧ |
| الذكاء | ١٠٠,٦٦ | ٤,٧٣ | ١,٤٧٨ | ٠,٣٨٥ |
| المسح النيورلوجي السريع | ٥٧,٥٤ | ٢,٦٥ | ١,٩٩٨ | ٠,٥٦٨ |
| عُسر القراءة | ٣٨,٢٣ | ١,٤٤ | ٢,٠٠١ | ٠,٧٧٦ |
| الوعي الفونولوجي | ١٢,٠٠ | ٣,٢٦ | ٢,٥٦٦ | ٠,٥٦٥ |
| المهارات النفس لغوية | ١٣,٥٦ | ٢,٣١ | ٤,٠١٥ | ٠,٨٣١ |

يتضح من الجدول السابق أن قيم (كا٢) غير دالة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية، من حيث العمر الزمني والذكاء ومستوى صعوبات التّعلُّم والوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية، مما يشير إلى تجانس أفراد عينة الدراسة، وبالتالي تم تثبيت جميع المتغيرات الدخيلة، من خلال إيجاد التجانس لأطفال المجموعة التجريبية.

**ثالثًا: أدوات الدراسة:**

تم استخدام الأدوات الآتية في هذه الدراسة:

- مقياس ستانفورد – بنيه لحساب نسبة الذكاء الصورة الخامسة (تعريب وتقنين: محمود السيد أبو النيل، ٢٠١٣).
- اختبار المسح النيورلوجي السريع (إعداد: عبد الوهاب كامل،٢٠٠٧).
- اختبار تشخيص العُسر القراءة للأطفال (إعداد: عادل عبد الله، ٢٠٠٩).
- مقياس الوعي الفونولوجي (إعداد/ الباحث).
- مقياس المهارات النفس لغوية (إعداد/ الباحث).
- البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري (إعداد/ الباحث).

**وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:**

مقياس الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا):

**هدف المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة.

**خطوات بناء مقياس الوعي الفونولوجي:**

قام الباحث بإعداد المقياس وذلك للمبررات التالية: توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة السعودية وأهداف الدراسة وعينته. وندرة المقاييس العربية التي تناولت الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم بصفةٍ عامة وذوي صعوبات تَعلُّم القراءة بصفةٍ خاصة. ثم أنَّ الباحث وجد أن لكل دراسة طبيعتها الخاصة التي تفرضها عليها مجموعة الدراسة وخصائصها، لذلك فضَّل الباحث إعداد مقياس خاص بالوعي الفونولوجي بحيث يتناسب مع مجموعة الدراسة الراهنة، وانطلاقاً من القراءات المستفيضة لما ورد في الأدبيات الخاصة بالوعي الفونولوجي، وفي ضوء العديد من الأُطر النظرية التي أُتيح للباحث الاطلاع عليها،

والبحوث والدراسات السابقة؛ اتضح للباحث تعدد التفسيرات والنماذج النظرية المرتبطة بالمفهوم واختلفت تبعًا لذلك المقاييس التي أُستخدمت لقياس الوعي الفونولوجي وعليه قام الباحث بالخطوات التالية:

- اطلع الباحث على عددٍ من المقاييس التي صُممت من أجل قياس الوعي الفونولوجي، ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها للاستفادة من أدواتها دراسة: (مسحل وخليل، ٢٠٢٠؛ محمد وآخرون، ٢٠٢٠؛ الهلال والنعيم،٢٠٢١، سليمان وآخرون، ٢٠٢٢).
- حدد الباحث أبعاد المقياس، وتمثلت أبعاد المقياس في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة بالإضافة إلى التعريف الإجرائي الخاص بالوعي الفونولوجي، وتم اختيار عدد أربعة أبعاد وهي الأبعاد التي اتفقت عليها دراستين على الأقل وهي: (الوعي بتمييز الأصوات، الوعي بتقسيم الأصوات، الوعي بدمج الأصوات، التلاعب بالأصوات). صاغ الباحث مفردات المقياس التي بلغت (٤٥) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية للمقياس.
- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس والتربية الخاصة وعددهم (١١)، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية: لتحديد مدى وضوح صياغة مفردات المقياس اللغوية ومدى مناسبتها للبيئة السعودية، ومدى ملاءمة كل مفردة لقياس البُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، بيان أهمية كل مفردة، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسبًا من مفردات، مع مراعاة ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على (٨٥%)، وبناءً على رأي المحكمين تم تعديل العبارات التي لا تلائم بيئة الدراسة الحالية، وتم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من حيث وضوحها ومدى ملاءمتها وانتمائها لهذا البُعد وللمقياس بوجهٍ عام. واختيرت العبارات التي حصلت على نسبة موافق ما بين (٨٥%– ١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، وهذا يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لعينة الدراسة، وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديل على صياغة بعض العبارات التي ظهر فيها غموض في التعبير أو أنها بحاجة لشيء من التوضيح، وتم الاتفاق على صياغة مناسبة دون المساس بجوهر العبارات المراد تعديلها بحيث تكون أقرب لفهم الطلاب ولا تفقد معناها أو قدرتها على قياس الأسلوب الذي أُعدّت له، وترتب على ذلك إعادة صياغة بعض المفردات (٤ مفردات)، وتعديل المفردات بحيث تتضمن نشاطًا واضحًا (٣ مفردات)، وحذف بعض المفردات التي لم تحقق نسبة اتفاق بين

المحكمين (٨٥%) حيث تم حذف (٥)مفردات وذلك لعدم ملاءمة الصياغة لعينة الدراسة، وعلى هذا أصبح عدد مفردات المقياس (٤٠) مفردة.

- للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس طبق الباحث المقياس على العينة الاستطلاعية، التي تكونت من (٢٥) طفلاً من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس اتبع الباحث الخطوات الآتية:

**الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا):**

**أولاً :صدق المقياس:** اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على عدة طرق للتأكد من صدق مقياس الوعي الفونولوجي منها:

١- **صدق المحكمين:** حيث تم عرضه في خطوات إعداد المقياس.

٢- **صدق المحك:** لحساب صدق المحك تم تطبيق مقياس الوعي الفونولوجي المستخدم في الدراسة الحالية، ومقياس الوعي الفونولوجي إعداد الهلال والنعيم (٢٠٢١) على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم حساب معامل الارتباط بين المقياسين. وقد وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المقياسين وقيمتها (٠,٨٦٧)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس.

٣- **الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:** لحساب الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (٢٥) طفلاً وطفلة، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه كل على حِدَة، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكُلْيَة للمقياس، حيث تبين أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥)، وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٠) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥)، مما يُشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من التجانس الداخلي.

**ثانياً: ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغت قيمة الثبات (٠,٨٨٥)، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخراج معامل الاستقرار، وذلك بإجراء التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبلغ معامل ثبات الاستقرار (٠,٨٩٦)، ويوضح ذلك الجدول التالي:

**جدول رقم (٢): معاملات ثبات أبعاد الوعي الفونولوجي الذات (ن=٢٥)**

| **أبعاد** الوعي الفونولوجي | **معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا** | **معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق** |
|---|---|---|
| الوعي بتمييز الأصوات | ٠,٦٦٩ | ٠,٨١٢ |
| الوعي بتقطيع الأصوات | ٠,٨١٧ | ٠,٧٨٤ |
| الوعي بدمج الأصوات | ٠,٨١١ | ٠,٧٣٥ |
| التلاعب بالأصوات | ٠,٧١٩ | ٠,٦٣٢ |
| المقياس ككل | ٠,٨٨٥ | ٠,٨٩٦ |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

**الصورة النهائية لمقياس الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة وبدائل الإجابة:**

تكّون مقياس الوعي الفونولوجي بصورته النهائية من (٤٠) عبارة تتوزع على أربعة أبعاد بواقع (١٠) عبارات لكل بُعد، يتم تصحيح المقياس من خلال رصد درجة واحدة (١) لكل إجابة صحيحة على عبارات كل بُعد من أبعاد المقياس الخمسة، وتجمع درجات كل اختبار فرعي وتوضع في الخانة المخصصة لذلك أسفل بنوده، ثم تجمع درجات الاختبار الفرعية لحساب الدرجة الكُلْيَة للمقياس. وعليه تكون الدرجة على الاختبار الفرعي تتراوح ما بين (صفر–١٠) درجات، ومن ثم فالدرجة الكُلْيَة لمقياس الوعي الفونولوجي تتراوح ما بين (صفر–٤٠) درجة. وتُشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الوعي الفونولوجي لدى طفل الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة في حين تُشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الوعي الفونولوجي لديه.

مقياس المهارات النفس لغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا):

**هدف المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة في المرحلة العمرية من (٥–٦) سنوات، وتشخيص العجز في العمليات والمهارات الأساسية اللغوية التي تدخل في التعلُّم وتتضمن مهارات (الاستقبال والترابط والتعبير والتذكر)، وبيان المهارات التي تحتاج إلى تطوير وتدريب وتنمية، والحد من خطر التعرض لصعوبات تَعلُّم القراءة في المراحل التعليمية اللاحقة.

**خطوات بناء مقياس المهارات النفس لغوية:**

قام الباحث بإعداد المقياس وذلك للمبررات التالية: توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة السعودية وأهداف الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى أن الباحث وجد أن معظم المقاييس الخاصة بالمهارات النفس لغوية سواء العربية منها، أو الأجنبية تم تطبيقها على تلاميذ من مراحل مختلفة، ولا سيما مرحلة التعليم الأساسي ما بعد مرحلة الطفولة (١٠-١٢)، إلا أنه وجد ندرة في الدراسات التي تناولت المهارات النفس لغوية مع فئة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة خاصةً من أطفال الروضة. باستثناء مقياس إلينوي الذي طبق على الأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم ولكنه يُعد من المقاييس القديمة (١٩٦٢)، وعلى الرغم من ذلك يعتمد عليه معظم الباحثين، وقد يحتوي على بعض أبعاد قد لا تتناسب مع المستوى العقلي، وخصائص عينة الدراسة من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة في المرحلة العمرية ما بين (٥-٦) سنوات، وانطلاقًا من القراءات المستفيضة لما ورد في الأدبيات الخاصة بالمهارات النفس لغوية، وفي ضوء العديد من الأُطر النظرية التي أُتيح للباحث الاطلاع عليها، والبحوث والدراسات السابقة؛ اتضح للباحث تعدد التفسيرات والنماذج النظرية المرتبطة بالمفهوم، واختلفت تبعًا لذلك المقاييس التي اُستخدمت لقياس المهارات النفس لغوية، وعليه قام الباحث بالخطوات التالية:

- اطلع الباحث على ما أتيح له من إطار نظري ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة والمقاييس والاختبارات التي صُممَت من أجل قياس المهارات النفس لُغوية لدى الأطفال بصفةٍ عامة وأطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم بصفةٍ خاصة، من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة في قياس المهارات النفس لغويةٍ والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بُعد من الأبعاد، ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها للاستفادة من أدواتها دراسة: (عبد الغفار وآخرون، ٢٠١٧؛ صقر، ٢٠١٧؛ السيد، ٢٠١٨؛ صقر وآخرون، ٢٠٢٠؛ مكاري وشوقي، ٢٠٢١؛ البدوي وآخرون، ٢٠٢٢؛ بهنساوي وآخرون، ٢٠٢٢).
- بعد اطلَّاع الباحث على المقاييس والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدها الباحث مع معلمات الروضة والأطفال، قام الباحث بتحديد أبعاد المقياس وصياغة فقرات المقياس، حيث قام الباحث ببناء الصورة الأولية لمقياس المهارات النفس لغوية، وتعمد الباحث أن يكون المقياس بسيطًا في محتواه تماشيًا مع طبيعة وخصائص المرحلة العُمرية لعينة الدراسة من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة وما قد تواجهه العينة من صعوبات، وعليه

فقد احتوى المقياس (٨) اختبارات فرعية تحتوي على (٦٠) عبارة، موزعين على أربعة أبعاد رئيسية تُغطي العمليات والمهارات الأساسية اللغوية التي تدخل في التَعلُّم وتُعبر عن مدى امتلاك الطفل للمهارات النفس لغوية وتتضمن مهارات (الاستقبال والترابط والتعبير والتذكر) ويُعرفها الباحث في الدراسة الحالية على النحو التالي:

- **مهارة الاستقبال السمعي:** ويقصد بها قدرة الطفل على فهم الكلمات المنطوقة والإجابة بكلمة نعم أو لا، أو حتى بالإيماءة "الإشارة" للدلالة على القبول أو الرفض، مع تقديم محتوى الأنشطة بشكل متدرج في مستوى صعوبتها .
- **مهارة الاستقبال البصري:** ويقصد بها قدرة الطفل على مطابقة صورة مفهومٍ ما مع صورة أخرى ذات علِاقة، وقد تكون استجابة الطفل بالإشارة فقط إلى الصورة.
- **مهارة الترابط السمعي:** ويقصد بها قدرة الطفل على الربط بين المفاهيم المقدمة له شفاهية، وإكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي.
- **مهارة الترابط البصري:** ويقصد بها قدرة الطفل على الربط بين المثيرات البصرية المتشابهة، أو ذات العلِاقة.
- **مهارة التعبير اللفظي:** ويقصد بها قدرة الطفل على التعبير اللفظي عن الأشياء التي يطلب منه تفسيرها، أي وصف كل ما يعرفه الطفل عن الصورة المقدمة له.
- **مهارة التعبير اليدوي:** ويقصد بها قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره بطرقة غير لفظية بواسطة استخدام الإشارات كالتعرف على الشيء في ضوء أجزائه الرئيسة، وربط الأجزاء الرئيسة للموضوع بالوظيفة الخاصة بهذه الأجزاء، ومعرفة وظائف الأشياء يدويًا أو عمليًا
- **مهارة التذكر السمعي:** ويقصد بها قدرة الطفل على تذكر سلاسل من أرقام بعد سماعها بحيث تقدم للطفل بطريقة شفوية، ثم يطلب منه أعادتها بنفس ترتيبها، حيث تطرح على الطفل بمعدل رقمين كلمتين منطوقة في كل ثانية.
- **مهارة التذكر البصري:** ويقصد بها قدرة الطفل على استدعاء وتذكر صور لها معنى، وأخرى لا معنى لها من الذاكرة سبق أن تم عرضها عليه، أو شاهدها بنفسه بطريقة متسلسلة، حيث يعرض على الطفل كل صورة من تلك الصور ويطلب منه إعادة الصور بنفس الترتيب، سواء التي لها معنى أو التي ليس لها معنى.

وقد روعي خلال إعداد مكونات المقياس التنوع في استخدام الأدوات والصور والكلمات، كما روعي مألوفية المفردات في البيئة السعودية التي يعيش فيها الطفل، وكذلك روعي في الصور والأشكال المستخدمة بالمقياس ما يلي:

- ✓ أن يتوافق محتواها مع الخصائص النمائية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا)، وأوجه القصور لديهم.
- ✓ أن تكون الصور والأشكال والرموز الموجودة في الصور مألوفة لطفل الروضة، ومن واقع البيئة السعودية.
- ✓ التدرج في محتوى المقياس من السهل إلى الصعب.
- ✓ أن تكون عبارات المقياس ذات فاعلية في القياس، والتعرف على مدى قدرة الطفل على (الاستقبال البصري/السمعي، الترابط البصري/ السمعي، التعبير البصري/ السمعي، والتذكر البصري/ السمعي).

-نظراً لأن العينة التي يُطبق عليها المقياس من أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم، لذا روعي استخدام اللغة العامية قدر الإمكان في التعليمات اللفظية المقدمة للأطفال بكل بُعد من أبعاد المقياس الأربعة، وتتضمن التعليمات العامة للمقياس ما يلي:

- ✓ يتم تطبيق المقياس على كل طفل بشكل فردي.
- ✓ الالتزام بصيغة واحدة لإلقاء التعليمات على الأطفال.
- ✓ عدم إعطاء أي تلميحات بالاستجابة الصحيحة للطفل.
- ✓ تجنب تعرض الطفل لأي مثيرات تُشتت انتباهه.
- ✓ قراءة أسئلة المقياس بطريقة جيدة ومبسطة حتى يستطيع الطفل الإجابة على السؤال بطريقة صحيحة والإجابة تكون في نفس ورقة الأسئلة.

-تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس والتربية الخاصة وعددهم (١١)، وذلك لإبداء الرأي حول النقاط التالية: لتحديد مدى اتفاق فقرات المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله، مدى ارتباط العبارات بالأبعاد المرجو قياسها في ضوء التعريف الإجرائي لكل بُعد، مدى وضوح ودقة صياغة عبارات المقياس اللغوية ومدى ملاءمة كل عبارة لقياس البُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة ومدى مناسبتها للبيئة السعودية، مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة من فئة أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، بيان أهمية كل عبارة، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسباً من مفردات،

مع مراعاة ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على (٨٥%)، وبناءً على رأي المحكمين تم تعديل العبارات التي لا تلائم بيئة الدراسة الحالية، وتم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من حيث وضوحها ومدى ملاءمتها وانتمائها لهذا البُعد وللمقياس بوجهٍ عام. واختيرت العبارات التي حصلت على نسبة موافق ما بين (٨٥%- ١٠٠)، وهي نسب اتفاق مقبولة، وهذا يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لعينة الدراسة، وقد أشار بعض المحكمين إلى إعادة صياغة بعض العبارات التي ظهر فيها غموض في التعبير أو أنها بحاجة لشيء من التوضيح، بالإضافة إلى تعديل بعض العبارات بحيث تتضمن نشاطاً واضحاً، وتم الاتفاق على صياغة مناسبة دون المساس بجوهر العبارات المراد تعديلها بحيث تكون أقرب لفهم الأطفال ولا تفقد معناها أو قدرتها على قياس الأسلوب الذي أُعدّت له، وترتب على ذلك إعادة صياغة بعض العبارات وحذف (٦)؛ وذلك لعدم ملاءمة الصياغة لعينة الدراسة، بالإضافة إلى فك العبارات التي تمثل أنشطة مركبة، وعلى هذا أصبح عدد عبارات المقياس (٥٤) عبارة بدلاً من (٦٠) عبارة.

-للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس طبق الباحث المقياس على العينة الاستطلاعية، التي تكونت من (٢٥) طفلاً من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم من خارج عينة الدراسة الأساسية، ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس اتبع الباحث الخطوات الآتية:

**الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات النفس لغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا):**

**أولا :صدق المقياس:** اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على الآتي:

- **صدق المحكمين:** حيث تم عرضه في خطوات إعداد المقياس.
- **الاتساق الداخلي:** لحساب الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (٢٥) طفلاً وطفلة، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه كلٍ على حِدَة، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكُلْيَة للمقياس، حيث تبين أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥)، باستثناء (٤) عبارات، وقد تم استبعادهم، وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٥٠) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥)، مما يُشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من التجانس الداخلي.

- **صدق المحك الخارجي (الصدق التلازمي):** لحساب صدق المحك تم تطبيق مقياس المهارات النفس لغوية المستخدم في الدراسة الحالية، ومقياس المهارات النفس لغوية إعداد بهنساوي وآخرون (٢٠٢٢) كمحك خارجي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين المقياسين. وقد وجدت عِلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المقياسين وقيمتها (٠,٨٩٤)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس.

**ثانياً: ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ألفا "Cronbachs Alpha"وبلغت قيمة الثبات (٠,٨٠٦)، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخراج معامل الاستقرار وذلك بإجراء التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبلغ معامل ثبات الاستقرار (٠,٨٧٤)، ويوضح ذلك الجدول التالي:

**جدول رقم (٣) معاملات ثبات أبعاد المهارات النفس لغوية (ن=٢٥)**

| أبعاد المهارات النفس لغوية | معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا | معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق |
|---|---|---|
| مهارة الاستقبال السمعي | ٠,٧٧٥ | ٠,٧٦٣ |
| مهارة الاستقبال البصري | ٠,٦٤٥ | ٠,٥٦٢ |
| مهارة الترابط السمعي | ٠,٨٨١ | ٠,٧٧٢ |
| مهارة الترابط البصري | ٠,٨٠١ | ٠,٨٥٣ |
| مهارة التعبير اللفظي | ٠,٦٥٣ | ٠,٦٤٢ |
| مهارة التعبير اليدوي | ٠,٤٨٥ | ٠,٧٤٣ |
| مهارة التذكر السمعي | ٠,٧٣٥ | ٠,٧٣٣ |
| مهارة التذكر البصري | ٠,٥٦٢ | ٠,٧٧٧ |
| المقياس ككل | ٠,٨٠٦ | ٠,٨٧٤ |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

**الصورة النهائية لمقياس المهارات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة وبدائل الإجابة:**

تكّون مقياس المهارات النفس لغوية بصورته النهائية من (٥٠) عبارة، يتم تصحيح المقياس من خلال رصد درجة واحدة (١) لكل إجابة صحيحة على عبارات كل بُعد من أبعاد المقياس الثمان (الفرعية)، وحيث إن المقياس يتكون من (٥٠) عبارة فإن الدرجة الكُلِّيَة تراوحت بين (١) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها طفل الروضة، و (٥٠) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها طفل الروضة. وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى القدرات النفس لغوية لدى طفل الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا).

برنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا) في الفئة العمرية ما بين (٥-٦) سنوات، (إعداد: الباحث):

يعتمد البرنامج القائم على أنشطة منتسوري على فلسفة ماريا منتسوري التي تؤمن بأن التَعلُّم يحدث بشكل أفضل في بيئة رعاية ومعدة تعزز الشعور بالأمان والثقة بالنفس والاستقلالية، وأن التعليم يجب أن يكون فعَّالاً وداعمًا لطبيعة احتياجات وخصائص الطفل، وقام الباحث بإعداد وتصميم برنامج مستمد من عدد من الأنشطة الحسية لمنتسوري لتنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى عينة مكونة من (١٢) طفلاً من أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة تراوحت أعمارهم ما بين (٥- ٦) سنوات، تم اختيارهم بالمستوى الثاني بالروضة الثامنة التابعة لإدارة تعليم الرياض بمدينة الرياض، وتم تشخيصهم بضعف مستواهم بالوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية، وفقًا لدرجاتهم على مقياسي الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية المستخدمة بهذه الدراسة.

**خطوات إعداد البرنامج:**

يُعد تصميم برنامج باستخدام أنشطة منتسوري لذوي صعوبات تَعلُّم القراءة أحد الأهداف الأساسية لهذه الدراسة، ولتصميم هذا البرنامج اتبع الباحث الخطوات التالية:

**مصادر اشتقاق البرنامج:**

اعتمد الباحث في إعداد البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري على عدة مصادر وهي:

- الأُطر النظرية في مجال الاستراتيجيات القائمة على منهج منتسوري خاصة مع فئة ذوي صعوبات التَعلُّم.
- الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية والإثرائية والإرشادية المُعدة لهذه الفئة من ذوي صعوبات التَعلُّم بوجهٍ عام، وذوي صعوبات تَعلُّم القراءة بوجهٍ

خاص، وأيضًا الدراسات التي تناولت التصورات النظرية لمتغيرات الدراسة كأنشطة منتسوري والوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية؛ وذلك لبناء تصور عام عن خصائص الظاهرة موضوع الدراسة، وتكوين الهيكل العام للبرنامج المقترح.

- خصائص واحتياجات ميول طفل الروضة.
- متغيرات الدراسة الراهنة لتكوين الهيكل العام للبرنامج المقترح، وكذلك الاستفادة من الأنشطة والفنيات المستخدمة وعدد الجَلسات ومدة كل جَلسة.

**الإطار العام للبرنامج:**

**١- أسس بناء البرنامج:**

يقوم البرنامج التدريبي لطفل الروضة من ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة على مجموعة من الأسس الهامة من أجل العمل على تحقيق أهداف البرنامج تتمثل في الآتي:

**أسس عامة:**

- الاعتماد على استخدام الحواس في أنشطة البرنامج.
- مراعاة التدرج في عرض الأنشطة من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، ومن الخبرات المألوفة إلى الخبرات غير المألوفة؛ خلال تنفيذ إجراءات التدريب حتى يصل الطفل إلى محك الإتقان، وكذلك لمواجهة عامل الملل الذي قد يُصاب به بعض أطفال المجموعة التجريبية لا سيما هم من فئة ذوي صعوبات التَعلُّم.
- استخدام ألفاظ وعبارات بسيطة وسهلة في التعامل مع فئة الأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم عينة الدراسة.
- مراعاة البرنامج لمبدأ الفروق الفردية لأطفال العينة التجريبية ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، ومبادئ جَلسات التدريب الجماعي، حيث يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة المتعددة الحواس والمهام المتنوعة التي تمارس بشكل فردي، أو جماعي حتى يصل الأطفال لإتقان المهارات، ولكي تناسب قدرات وميول كل طفل.
- تناسب زمن كل جَلسة مع أهدافها ومحتواها.
- وجود فترات راحة زمنية بين أنشطة البرنامج التدريبي.
- الابتعاد عن توجيه الأطفال في حال إخفاقهم في أداء النشاط، أو المهمة ويجب إعطاء الطفل الوقت الكافي لأداء المهمة، فالطفل يكتشف بنفسه الخطأ الذي وقع فيه، وهو ما تسميه ماريا

منتسوري بالتصحيح الذاتي؛ ذلك لأن كثرة التدريب والمران تصل بالطفل إلى الأداء الصحيح.

- التنوع في استخدام بعض الفنيات والاستراتيجيات مع الأطفال كالتغذية الراجعة والتعزيز الإيجابي بنوعيه المادي والمعنوي عند الإتيان بالسلوكيات الإيجابية المرغوبة، والنمذجة، ولعب الأدوار.
- أن تتميز الأنشطة بالتنوع والتكامل، كما تعمل على إثارة دافعية طفل الروضة وذلك لتحقيق أكبر قدر من فاعلية البرنامج لطفل الروضة.
- انسجام محتوى البرنامج التدريبي، والأهداف وطرق التدريب والأنشطة المستخدمة، ووسائل التقويم مع الأهداف المرجوة.
- الاهتمام بكل من: التقويم المستمر في كل جَلسات البرنامج، وذلك لملاحظة مدى تقدم الطفل خلال جَلسات التدريب، وكذلك الاهتمام بالتقويم النهائي لمعرفة هل تحققت أهداف البرنامج أم لا؟

**أسس تربوية ونفسية:**

- مراعاة مبدأ البناء والتنظيم من خلال: تقويم كل جَلسة من جَلسات البرنامج على أنشطة ومهارات التدريب وفق منهج منتسوري، وتضمين البرنامج التدريبي خبرات توضح الدور المهم والفعال الذي يقدمه البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال المجموعة التجريبية.
- مراعاة خصائص نمو أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم سواء النفسية، أو الاجتماعية، وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- مراعاة عدم الإفراط في التعزيز أو العقاب، حيث رأت منتسوري أن الطفل ليس بحاجة إلى إثابته أو عقابه؛ فهما بمثابة استبعاد لروح الطفل وتلك الأشياء تدفع الطفل إلى مجهود غير مطلوب منه، لذلك يجب الفصل تمامًا بين هذه الأشياء، وبين تنمية ورعاية الطفل بطريقة طبيعية وتلقائية.
- تهيئة الجو النفسي للأطفال المشاركين من خلال تقبلهم للمشاركة الإيجابية، والتفاعل مع البرنامج التدريبي.
- مراعاة الخصائص العاملة للنمو في هذه المرحلة العمرية والتعليمية والسمات المميزة للأطفال ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، أو ذوي العُسر القرائي (Dyslexia).

**أسس اجتماعية:**

- إشاعة جو من المرح والمتعة في جَلسات البرنامج، مما يعمل على اكتساب المهارات والقدرات المطلوبة.
- إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للمشاركة والعمل، وذلك بالاستفادة الأنشطة الفردية والجماعية، حيث يستطيع كل طفل تحقيق ذاته بفضل أدائه للأنشطة الفردية، ومن خلال العمل داخل مجموعات العمل التعاونية.
- التأكيد على اتباع التعليمات والنظام، واحترام الدور وإعطاء الطفل الحرية في اختيار الأنشطة.

**أسس بيئية:**

- أن تكون بيئة التدريب منظمة ومناسبة لتطبيق أنشطة وجَلسات البرنامج.
- أن تتوافر عوامل الأمن والسلامة خلال أداء الأنشطة فيما يتعلق بالطفل والمعلمة والإمكانات المادية المستخدمة.
- أن تكون بيئة التدريب جيدة من حيث حجم القاعة والتهوية والبعد عن الضوضاء، وأن تتضمن الأدوات والأساليب التي تُسهل عملية التدريب.

٢- **أهداف البرنامج:** تتحدد أهدف البرنامج بأهداف عامة، وأهداف خاصة، تتمثل في:

**أ. الأهداف العامة للبرنامج:**

- تنمية الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (ديسلكسيا).
- تحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (ديسلكسيا).
- متابعة مدى اكتساب واحتفاظ أطفال المجموعة التجريبية بمهارات الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية التي تم التدريب بفضل البرنامج.

**ب. الأهداف الإجرائية:**

يتحقق الهدف الإجرائي انطلاقًا من العمل الجاد والمنظم داخل الجَلسات التدريبية بكل ما تحتويه من أنشطة وتدريبات باستخدام فنيات وأساليب مناسبة، وتمت ترجمة الهدف العام للبرنامج إلى أهداف إجرائية متضمنة كل جَلسة، وقد رُوعي أن تكون شاملة للمجالات: المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية بما يتناسب وخصائص طفل الروضة وطبيعة البرنامج.

**٣- اختيار محتوى الجَلسات:**

أعد الباحث جَلسات البرنامج باستعراض عدد من المهام والأنشطة المترابطة، وغير المترابطة مثل (كلمات، جمل، أرقام، فقرات، صور، ....) ولا ترتبط بتخصص معين من التخصصات الدراسية (محتوى عام)، حتى يحدث انتقالًا لأثر التدريب عليها في محتويات معلوماتية متخصصة.

**٤- وصف محتوى جَلسات البرنامج التدريبي والتخطيط الزمني له:**

تكون البرنامج من (٢٤) جَلسة تدريبية منهم الجلسة التمهيدية والجَلسة الختامية والجَلسات المتبقية وعدد (٢٢) جَلسة تمثل (٢٢) نشاطًا تدريبيًا تهدف إلى تحقيق أهداف البرنامج في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، مدة كل جَلسة (٤٥) دقيقة إلا أن بعض الجَلسات كانت تمتد لأكثر من ذلك نظرًا لجاذبية النشاط بالنسبة للطفل ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، أو على العكس احتياج الطفل لتكرار النشاط أكثر من مرة، وقد استمر تطبيق البرنامج التدريبي مدة شهرين بواقع ثلاثة جَلسات أسبوعيًا

٥- **مراحل تنفيذ البرنامج:** قام الباحث بتقسيم البرنامج القائم على أنشطة منتسوري إلى ثلاثة مراحل تحوي كل منها على عدد من الجَلسات، وتعمل كل جَلسة على تحقيق أهداف معينة، وهذه الأهداف جميعها تُسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج، وتتمثل تلك المراحل في الآتي:

أ. **المرحلة التمهيدية:** وتضم الجلستين الأولى والثانية، وتهدف إلى إشاعة روح الألفة والمودة والشعور بالأمن والاطمئنان بين المعلمة والأطفال، وبين الأطفال بعضهم البعض، إضافة إلى ذلك تهيئة الأطفال للبرنامج من خلال التمهيد له، والتعرف عليه، وشرح أهميته بطريقة بسيطة ومشوقة تجذب أطفال الروضة لأنشطة البرنامج في الجَلسات القادمة.

ب. **المرحلة التدريبية:** وتضم الجَلسات من (٣-٢٠)، وتهدف إلى تدريب أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة بالمستوى الثاني على أنشطة منتسوري، التي تساهم في مساعدة الأطفال على تنمية الوعي الفونولوجي لديهم، وكذلك تحسين المهارات النفس لغوية، مما يؤدي إلى تحقيق الهدف من البرنامج وهو تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (Dyslexia).

ج. **مرحلة إعادة التدريب:** وتشمل الجَلسات من (٢١-٢٤)، وتتضمن مجموعة من الأنشطة المختلفة لماريا منتسوري تم إعدادها من قبل الباحث، وتهدف إلى التأكيد على تنمية

مهارات الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية بالاستفادة من تطبيق الأنشطة بشكل حُر مع متابعة أدائهم ومراقبتهم، بهدف التأكد من استمرارية أثر البرنامج بعد انتهائه، وخلال مُدّة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسه بعد انتهاء البرنامج.

**٦- استراتيجيات التدريب والأنشطة والفنيات المستخدمة في البرنامج:**

ولقد تم التوصل للعديد من الأساليب والفنيات والأنشطة يمكن تطبيقها داخل الجَلسات وهي: الحِوَار والمناقشة، النمذجة، المحاكاة والتقليد، الصور، التعزيز الإيجابي، التدعيم السلبي، التكرار، التصور البصري، الصور والرسوم والأشكال، ولعب الأدوار، اللعب الجماعي، واللعب التربوي، وتصحيح الأفكار الخطأ، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، والتعلم بالمشاهدة، التلوين، التشكيل بالصلصال، القصص والأناشيد، الحل والتركيب، المطابقة، المسرحية والتمثيل، ترتيب وسرد قصة مصورة، والأنشطة اللغوية، والتصنيف إلى فئات مختلفة، الأداء العملي، الواجب المنزلي.

**٧- مصادر التَعلُّم المستخدمة في البرنامج:**

اهتم الباحث بإعداد مصادر التَعلُّم المستخدمة في جَلسات البرنامج لما لها من دور كبير في تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، وقد راعى الباحث أن تكون تلك المصادر متنوعة وتناسب الفروق الفردية بين الأطفال، وتتناسب مع درجة صعوبات التَعلُّم التي لديهم والمرحلة العمرية للأطفال بالمستوى الثاني من الروضة.

وقد تنوعت الأدوات والوسائل المستخدمة ومصادر التَعلُّم وشملت: (الكمبيوتر، السبورة الذكية، والأقلام الملونة، وكرتون، وصور، وألعاب، وألوان، والصلصال، وبطاقات الحروف والمقاطع، وصناديق الحروف، والألعاب التركيبية (البزل)، ومزرعة منتسوري، وصناديق البطاقات، والحروف المفرغة، وبطاقات قصص مصور).

**٨- أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:**

بناءً على ما سبق، ومن خلال الهدف العام للبرنامج، والأهداف الإجرائية، وبناءً على الأسس النظرية التي يستند إليها البرنامج، كان التقييم على النحو التالي:

***التقويم القبلي:*** يتم تقييم الأداء السابق لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (٥-٦) سنوات قبل البدء في تطبيق أنشطة منتسوري القائم عليها البرنامج التدريبي للتعرف على مستوى الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية لدى أطفال عينة الدراسة التجريبية، ويتمثل

في تطبيق الباحث لمقياسي الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية وذلك قبل بدء تقديم البرنامج التدريبي، وتطبيقه تطبيقًا قبليًا.

**التقويم المرحلي:** يتم بصورة مستمرة بفضل تقييم أداء الأطفال خلال الجَلسة بواسطة الأسئلة الشفهية المباشرة أو تمارين وتدريبات ومن خلال المهام المطلوبة منهم، وكذلك في نهاية كل جَلسة من الجَلسات ومناقشتهم فيما أنجزوه في الجَلسة التي تليها ومن خلال المهام والتدريبات، وهو وسيلة للحكم على الأنشطة وطريقة تنفيذها، أو قدرة الطفل على الاستفادة منها وتحقيق الهدف المحدد، وكذلك لمعرفة مدى استيعاب الأطفال عينة الدراسة للمحتوى المقدم في الجَلسة، والتأكد من مدى اكتساب وإتقان أطفال الروضة لمهارة الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية المراد إكسابها لهم من عدمه.

**التقويم البعدي:** ويجرى هذا النوع من التقييم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج كُليًّا؛ للتعرف على مدى فاعليته في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم، وذلك بإعادة تطبيق مقاييس الدراسة عقب انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة، ومقارنة ذلك بنتائج تطبيقها على العينة التجريبية قبل البرنامج، للوقوف على مدى التقدم الذي أحرزه أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، والتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي الذي خضعوا له الأطفال عينة الدراسة التجريبية.

**التقويم التتبعي:** يتم أثناء إعادة تطبيق مقياسي الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية على أفراد المجموعة التجريبية مرة أخرى بعد مرور أسبوعين من نهاية التدريب على البرنامج؛ وذلك للوقوف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج، ومعرفة ما طرأ على الطفل من تغيرات، ومقارنة نتائج المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

**٩- تحكيم البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري:**

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج بمكوناته ومهماته، وإجراءات تنفيذه، بصورته الأولية تم عرض البرنامج على عدد من الأساتذة المختصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة وعددهم (١١) مُحَكمًا؛ وذلك للحكم على صدق البرنامج والتأكد من مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج ومهامه في ضوء التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة، للتطبيق على الأطفال المشاركين في الدراسة، وكذلك مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منه، أيضًا مدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه، وسلامة الصياغة اللغوية، والجدول (٤) يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم.

**جدول (٤): نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح (ن=١١)**

| م | عناصر التحكيم | نسب الاتفاق |
|---|---|---|
| ١ | مدى وضوح أهداف البرنامج التدريبي المقترح وارتباطها بمحتواه. | %١٠٠ |
| ٤ | مدى فاعلية الاستراتيجيات التدريسية والفنيات المستخدمة في البرنامج. | %٩١,٥٠ |
| ٥ | مدى ملاءمة الأنشطة والمهام المختلفة لمستوى طفل الروضة ذو صعوبات التَعلُّم وارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي | %٨٢ |
| ٨ | فاعلية الوسائل التعليمية المستخدمة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج. | %٨٨,٥٠ |
| ٩ | مدى كفاية المدة الزمنية المخصصة للبرنامج المقترح. | %١٠٠ |
| ١٠ | مدى كفاية وملاءمة أساليب التقويم لأهداف الجَلسات. | %١٠٠ |
| ١١ | مدى صلاحية البرنامج للتطبيق على مجموعة الدراسة. | %٩٥ |
| | النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج ككل | %٩٢,٣٦ |

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٨٢% – ١٠٠%)، وفي ضوء ما أبدوه السادة المحكمين من ملاحظات وآراء أسفرت نتائج التحكيم عن مناسبة المحتوى والأنشطة وأساليب التقويم للهدف العام للبرنامج ولفئة أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة مع التأكيد على إعادة صياغة بعض الجمل والتدريبات ومن ثَمَّ تم تعديل البرنامج والوصول إلى الصورة النهائية له، ثُمَّ تم عرض الجَلسات التدريبية بعد إجراء التعديلات النهائية عليهم مرة أخرى، وأفادوا أن البرنامج التدريبي صالح للتطبيق في صورته النهائية على أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة.

**الأساليب الإحصائية:**

سعيًا للوصول إلى النتاج التي تحقق أهداف الدراسة، ونظراً لصغر حجم العينة فقد اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض الدراسة من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار ويلكوكسون Wilcoxonويستخدم في تحديد ما إذا كان هناك اختلافًا أو فروقًا بين عينتين مرتبطتين، ويُعد بديلاً لابارامتريًا لاختبار "ت" لعينتين مرتبطتين حيث إنه يعطي نفس النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وعلى نفس الدرجة من الدقة (الفيل، ٢٠١٨، ٢٤٩).

- حجم التأثير مربع إيتا ($\eta^2$) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر – ١)، حيث يرى كوهين Cohen (1988) أن القيمة (٠,١) تعني حجم تأثير منخفض، بينما تعني القيمة (٠,٣) تعني حجم تأثير متوسط، في حين تعني القيمة (٠,٥) حجم تأثير مرتفع (Corder & Foreman, 2009, 59).

وقد الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 27) وذلك لإجراء المعالجة الإحصائية، وفيما يلي عرض النتائج وتفسيرها.

نتائج الدراسة: يتناول الباحث في هذا الجزء: نتائج الدراسة، وتفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الأساس النظري للدراسة والتصميم التجريبي لها، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة.

**أولاً: اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه:** " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي وذلك في اتجاه متوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test (W) للمجموعات المرتبطة، وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي في القياسين القبلي والبعدي. كما قام الباحث بحساب حجم التأثير($\eta^2$) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، والجدول (٥) يوضح نتائج هذا الفرض.

**جدول (٥): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة Z وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي الفونولوجي وأبعاده (ن = ١٢)**

| المتغير | المجموعة التجريبية قبلي/بعدي | | متوسط الرتب | مجموعة الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي بتمييز الأصوات | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٥٥٣ | ٠,٠١ | ٠,٧٥٢ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| الوعي بتقطيع الأصوات | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٤٣١ | ٠,٠١ | ٠,٧٧٤ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| الوعي بدمج الأصوات | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٥٦٤ | ٠,٠١ | ٠,٦٩٨ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| التلاعب بالأصوات | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٤٢٢ | ٠,٠١ | ٠,٧٨٥ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| الوعي الفونولوجي | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٤٥٤ | ٠,٠١ | ٠,٨٦٤ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |

*قيمة (Z) الجدولية دالة عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٥٨ وعند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة Z دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث إنها أكبر من قيمة Z الجدولية (٢,٥٨) عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الوعي بتمييز الأصوات- الوعي بدمج الأصوات- الوعي بتقطيع الأصوات- التلاعب بالأصوات) والدرجة الكُلْيَة للمقياس، وذلك لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، ويشير هذا إلى تحسن مستوى الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة من أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة ما يؤدي إلى تحقق نتائج الفرض الأول من فروض الدراسة.

كما يلاحظ من الجدول (٥) أن قيم حجم التأثير (η2) للبرنامج القائم على أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي (الوعي بتمييز الأصوات- الوعي بدمج الأصوات- الوعي بتقطيع الأصوات- التلاعب بالأصوات) والدرجة الكُلْيَة للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٩٨- ٠,٨٦٤ )، وهي قيم حجم تأثير مرتفعة؛ ؛ لأنها أكبر من ٠,٥ أي إنَّ نسبة التباين في أبعاد الوعي الفونولوجي والدرجة الكُلْيَة للمقياس كما تُقاس بالمقياس المستخدم بالدراسة الحالية التي ترجع للبرنامج القائم على أنشطة منتسوري تتراوح ما بين (٦٩,٨% - ٨٦,٤%)؛ مما يدل على الأثر الفعال للبرنامج القائم على أنشطة منتسوري في تنمية الوعي الفونولوجي.

**ثانيًا: اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه:** " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات النفس لغوية وذلك في اتجاه متوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test (W) للمجموعات المرتبطة، وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في المهارات النفس لغوية في القياسين القبلي والبعدي. كما قام الباحث بحساب حجم التأثير($\eta^2$) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على أنشطة منتسوري في تحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، والجدول (٦) يوضح نتائج هذا الفرض.

**جدول (٦): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة Z وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات أطفال العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات النفس لغوية وأبعاده (ن = ١٢)**

| المتغير | المجموعة التجريبية قبلي/بعدي | | متوسط الرتب | مجموعة الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستقبال السمعي | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٧٥٤ | ٠,٠١ | ٠,٨٧٥ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| الاستقبال البصري | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٣٣٤ | ٠,٠١ | ٠,٧٧٣ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| الترابط السمعي | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٢,٨٨٥ | ٠,٠١ | ٠,٨٢٢ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| الترابط السمعي | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,١١٤ | ٠,٠١ | ٠,٨٠١ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| التعبير اللفظي | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٤٤٤ | ٠,٠١ | ٠,٧٦٤ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| التعبير اليدوي | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٢,٨٩٦ | ٠,٠١ | ٠,٧٧٤ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| التذكر السمعي | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٦٥٣ | ٠,٠١ | ٠,٦٩٩ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| التذكر البصري | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٦٠٧ | ٠,٠١ | ٠,٧٠٠ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |
| المهارات النفس لغوية | الرتب السالبة | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣,٩٤١ | ٠,٠١ | ٠,٨٢١ | مرتفع |
| | الرتب الموجبة | ١٢ | ٦,٤٠ | ٧٦,٨٠ | | | | |
| | المتساوية | صفر | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | | | |

*قيمة (Z) الجدولية دالة عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٥٨ وعند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة z دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث إنها أكبر من قيمة z الجدولية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد المهارات النفس لغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الاستقبال السمعي/البصري- الترابط السمعي/البصري – التعبير اللفظي/اليدوي – التذكر السمعي/البصري) والدرجة الكُلْيَة للمقياس، وذلك لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة في تحسين مستوى المهارات النفس لغوية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة من أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة.

كما يلاحظ من الجدول (٦) أن قيم حجم التأثير ($\eta^2$) للبرنامج القائم على أنشطة منتسوري في تحسين المهارات النفس لغوية (الاستقبال- الترابط- التعبير- التذكر) والدرجة الكُلْيَة للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٩٩ – ٠,٨٢١ )، وهي قيم حجم تأثير مرتفعة؛ ؛ لأنها أكبر من ٠,٥ أي إنَّ نسبة التباين في أبعاد المهارات النفس لغوية والدرجة الكُلْيَة للمقياس كما تُقاس بالمقياس المستخدم بالدراسة الحالية التي ترجع للبرنامج القائم على أنشطة منتسوري تتراوح ما بين (٦٩,٩% – ٨٢,١%)؛ مما يدل على الأثر الفعال للبرنامج القائم على أنشطة منتسوري في تحسين المهارات النفس لغوية.

**ثالثًا: اختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه:** " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور أسبوعين من تطبيق البرنامج) على مقياس الوعي الفونولوجي ".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم تطبيق مقياس الوعي الفونولوجي بعد مرور أسبوعان من انتهاء تطبيق البرنامج، وذلك للتأكد من استمرار فاعلية البرنامج، حيث استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test (W) اللابارامتري للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطي رُتب درجات أطفال مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبُعي للمجموعة التجريبية على الوعي الفونولوجي، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبُعي لأبعاد الوعي الفونولوجي، وذلك بتطبيق مقياس الوعي الفونولولجي، التي تم تدريب المجموعة التجريبية عليه داخل جَلسات البرنامج، وجدول (٧) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

**جدول (٧): قيمة (Z) لاختبار ويلكوكسن لمقارنة دلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (ن = ١٢)**

| المتغير | المجموعة التجريبية بعدي/تتبعي | | متوسط الرتب | مجموعة الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الفونولوجي | الرتب السالبة | ٦ | ٥,٦٠ | ٣٣,٦٠ | -١,٢٧٥ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٦ | ٦,٤٠ | ٣٨,٤٠ | | |
| | المتساوية | صفر | | | | |
| | المجموع | ١٢ | | | | |

*قيمة (Z) الجدولية دالة عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٥٨ وعند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًا، حيث إنها أقل من قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، بعد تطبيق البرنامج مباشرةً وبعد مرور أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج، مما يؤكد استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج، وهذا يحقق صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

**رابعًا: اختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه:** " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور أسبوعين من تطبيق البرنامج) على مقياس المهارات النفس لغوية".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم تطبيق مقياس المهارات النفس لغوية بعد مرور أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج، وذلك للتأكد من استمرار فاعلية البرنامج، حيث استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test (W) وقيمة (Z)، وجدول (٨) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

**جدول (٨): قيمة (Z) لاختبار ويلكوكسن لمقارنة دلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات النفس لغوية للأطفال ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (ن = ١٢)**

| المتغير | المجموعة التجريبية بعدي/تتبعي | | متوسط الرتب | مجموعة الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارات النفس لغوية | الرتب السالبة | ٦ | ٣,٧٥ | ٢٢,٥٠ | ٠,٩٤ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٦ | ٤,٠٠ | ٢٤,٠٠ | | |
| | المتساوية | صفر | | | | |
| | المجموع | ١٢ | | | | |

*قيمة (Z) الجدولية دالة عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٥٨ وعند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًا، حيث إنها أقل من قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبُعي على مقياس المهارات النفس، مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي حتى بعد الانتهاء من التطبيق، ومن ثم فاعلية البرنامج المستخدم الذي تعرضت له المجموعة التجريبية وما يحتوي عليه من مجموعة من الأنشطة حسية قائمة على منهج منتسوري في تحسين المهارات النفس اللغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، وعلى ذلك تحقق صحة الفرض الرابع.

**مناقشة نتائج الدراسة**:

**تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني:**

أشارت نتائج الدراسة الحالية على أن البرنامج القائم على أنشطة منتسوري له أثر واضح في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسليكسيا)، وكان ذلك واضحًا في نتائج الفرضين الأول والثاني، حيث كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، فقد اتفقت الدراسة الراهنة مع دراسة كل من مصطفى والهاشمي (٢٠١٧) والتي توصلت إلى وجود فوق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) على الدّرجة الكُلّيّة لاختبار الوعي الصوتي، ومستوى (تميّيز الأصوات) لصالح المجموعة التّجريبيّة تُعزى للاستراتيجية التّعليميّة المقترحة، كما اتفقت مع دراسة صقر (٢٠١٧) فقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار إلينوي للقدرات النفس لغوية، واختبار تشخيص العُسر القرائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وتشير هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين القدرات النفس لغوية، ودراسة الهلال والنعيم (٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن أنشطة منتسوري فعالة في تطوير الوعي الصوتي، كما اتفقت الدراسة مع دراسة بهنساوي وآخرون (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات على مقياس المهارات النفس لغوية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي. وإجمالاً قد يرجع هذا التحسن وقوة تأثير البرنامج العالية في التطبيق البعدي عند أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة مجموعة الدراسة على مقياس الوعي الفونولوجي بأبعاده

ومقياس المهارات النفس لغوية بأبعاده لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، بعد تطبيق البرنامج باستخدام أنشطة منتسوري إلى ما يلي:

- البرنامج المقترح يسير وفقًا للمبادئ التربوية ومنها التهيئة المسبقة للطفل على الأصوات، وتوعية الطفل للأصوات المتشابهة، وتعليم أصوات المقاطع والتمييز بين المقاطع الطويلة والمقاطع القصيرة، وتمييز نطق الحروف الأولى والأخيرة والشاذة في الكلمات دون الحركة مع السكون، وتحليل الأصوات التي تكوّن الكلمات، والتمييز البصري للحروف والربط بين نطق الحرف وصورته. بالإضافة تنوع جَلسات الوعي الفونولوجي ما بين مهارات القراءة مثل: التمييز بين الحروف المتشابهة لفظاً، والحروف المتشابهة كتابة، ومهارات الوعي الفونولوجي مثل: تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، التعرف على القافية، ومزج المقاطع الصوتية لتكون الكلمات، أثرًا فعالاً في تحسين القراءة، وتنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية. وعليه فإن الوعي الفونولوجي يمكن تطويره وتنميته لدى الطفل بالاستفادة من تخطيط البرامج، والأنشطة التدريبية المتخصصة والمنظمة والمكثفة (Heuvel, 2019).
- قد يرجع السبب إلى ما يحتويه البرنامج المقترح من أنشطة جذابة وممارسات للأطفال تتمشى مع طبيعة الأطفال، مما يثير حماسهم وزيادة دافعيتهم للتَعلُّم، بالإضافة لما تتمتع به أنشطة منتسوري من تنوع حيث إن الطفل في منهج منتسوري هو المسؤول عن عملية التَعلُّم، فهو ليس مجرد متلقٍ بل له دور فعال وإيجابي، وهذه الطريقة لا تعتمد على التلقين بل على الاكتشاف والبحث عن المعلومة، واكتساب المهارات الجديدة بشكل محسوس، فهي تنقل الطفل من المحسوس إلى المجرد ويمكن أن يصل الطفل إلى مستويات عالية دراسيًا، وتنمي عند الطفل الإبداع الخلاق في مختلف المجالات.
- إن تنوع الاستراتيجيات والفنيات التي المستخدمة من قبل الباحث كان له الأثر الكبير في فاعلية البرنامج، حيث واجهت الباحث مجموعة من المشكلات مثل عدم الانتباه، وضعف مهارات التنظيم عند من بعض الأطفال، وفرط النشاط، أو قصور في المهارات الحركية الدقيقة، والإدراك البصري والسمعي، وتم التغلب على تلك المشكلات من قبل الباحث باستخدام فنيات متعددة بنفس النشاط الواحد حيث تضمن البرنامج استخدام استراتيجيات مثل: لعب الأدوار والتكرار والتلقين والواجبات المنزلية، والتي كان للها دور كبير في جذب انتباه الأطفال ورغبتهم في متابعة التدريب، وساهم ذلك في تحقيق أهداف البرنامج.

- تنوع مصادر التَعلُّم بالبرنامج حيث جمعت بين مختلف الوسائل السمعية والبصرية مثل (البطاقات المصورة)، والوسائل الحسية مثل (الأدوات المختلفة المستخدمة عند تمثيل الألعاب). كانت بمنزلة محفزات للأطفال، حيث ساعدتهم على الاستمرار في التركيز والانتباه لأنشطة البرنامج، كما أن تقسيم الأطفال إلى مجموعات في بعض التدريبات نال استحسان الأطفال، مما جعلهم ينجذبون إلى التدريبات، وساعد ذلك على تحقيق الهدف من جلسات البرنامج وهو تنمية الوعي الفونولوجي وبيان أثر ذلك على تحسين المهارات النفس لغوية لدى أطفال المجموعة التجريبية.
- يُعد تعدد الحواس من الاستراتيجيات المهمة التي تعتمد عليها أنشطة منتسوري لمساعدة الأطفال في النمو بمختلف الجوانب العقلية المعرفية والانفعالية والسلوكية، بالإضافة إلى أن التَعلُّم باستخدام استراتيجية تعدد الحواس يراعي الفروق الفردية بين الأطفال من حيث ميولهم ورغباتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم، ومن ثم جذب انتباههم إلى موضوع التعلم والمشاركة الفعالة في الأنشطة خلال جلسات البرنامج، مما ساعد على تنمية المهارات النفس لغوية لأطفال المجموعة التجريبية، حيث كان لاختيار أنشطة منتسوري التي اعتمدت على استراتيجيات الحواس المتعددة دورًا هامًا في زيادة دافعية الأطفال للمشاركة في جلسات وأنشطة البرنامج، وإثراء المهارات النفس لغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (مجموعة الدراسة).
- كما يعود التحسن في المهارات النفس لغوية إلى ما تعرض له أفراد المجموعة التجريبية خلال برنامج أنشطة منتسوري من كم كبير من الكلمات والجمل أدت إلى زيادة الحصيلة اللغوية لديهم مما ساعدهم على فهم كلام الآخرين (لغة استقبالية)، واستخدام هذه الحصيلة في التعبير عما يريدون (لغة تعبيرية)، وفيما يخص مهارة التعبير اللفظي فقد تم تنميتها بفضل تنمية مهارة تسمية الأشياء، وتقليد الكلمات المسموعة، وزيادة المفاهيم والتعبير عنها بشكل لفظي شفوي ومهارة تكرار بعض الجمل البسيطة خلال جلسات البرنامج. وذلك بالإضافة إلى استخدام فنيات واستراتيجيات تساعد على تنمية مهارة التعبير اللفظي الشفوي مثل: التقليد اللفظي للكلمات، وتسمية الأشياء والتعبير اللفظي عن الوظائف، والتعرف على المهن وأدواتها، وكذلك حث الطفل على التعبير اللفظي بممارسة إعادة عرض قصة قصيرة مستعين بالصور، وكذلك تدريب الطفل التعبير عن انفعالاته بصورة لفظية. بعد تطبيق الأنشطة القائمة على منهج منتسوري التي تمثلت في تدريب الأطفال على تنمية وتحسين

المهارات الحركية الكبرى والمهارات الحركية الدقيقة، وذلك بإجراء التقليد الحركي والملاحظة أدى إلى تنمية مهارات التعبير اليدوي، كما ساعد التعبير اليدوي استخدام الطفل للغة، مما أسهم في خفض مظاهر القلق من استخدام اللغة لدى الأطفال. أيضًا ما احتوت عليه جلَسات البرنامج من تدريب الطفل على مجموعة من المفاهيم وعكسها، وإدراك الكل والجزء، والتعرف على المتشابه والمختلف، والعلاقات السببية والارتباطية، وذلك بفضل استخدام المعينات البصرية لتحفيز الأطفال على الربط السمعي بين المثيرات المعروضة عليهم مما كان له أكبر الأثر في تنمية الترابط السمعي. كما أدى تدريب الأطفال على تصنيف الأشياء إلى مجموعات وفقًا للشكل والحجم أو اللون، وكذلك ربط العلاقات، والمطابقة كان له تأثير واضح في تنمية مهارات الترابط البصري.

**تفسير نتائج الفرضين الثالث والرابع:**

يتضح من نتائج الفرضين الثالث والرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وبذلك استمرار أثر التدريب باستخدام البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري، وعدم تأثره بعامل الوقت، وبقاء أثره، عند إجراء القياس التتبعي على مقياس الوعي الفونولوجي ومقياس المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة واحتفاظهم بما تعلموه خلال الجلَسات البرنامج، واستمراره بعد أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج القياس التتبعي لأفراد عينة البرامج التدريبية بالدراسات السابقة، التي تُشير إلى استمرار التحسن بها وإكساب أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم للوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية المطلوبة والاحتفاظ بها وممارستها بعد انتهاء مُدّة تطبيق البرنامج المستخدم ولقائم على أنشطة منتسوري الداعمة لتفعيل دور الحواس المتعددة، وذلك كما في دراسة: صقر (٢٠١٧)؛ ودراسة عبد النبي (٢٠٢١)؛ ودراسة مسعود وآخرون (٢٠٢٢)؛ ودراسة بهنساوي وآخرون (٢٠٢٢) التي أكدت على بقاء أثر البرامج القائمة على منهج ماريا منتسوري، ويُعزى ذلك إلى العديد من الأسباب يفسرها الباحث على النحو الآتي:

- حيث يتكون البرنامج القائم على أنشطة منتسوري من العديد من المثيرات والأنشطة الحسية المختلفة التي تم التدريب عليها من قبل أطفال العينة، التي تتناسب مع أطفال الروضة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، وذلك لتدعيم إدراكهم البصري والسمعي بهدف تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية لديهم، وذلك عن طريق تدريب الأطفال بممارسة

أنشطة منتسوري القائمة على الحواس، إذ يتعلم الأطفال في مثل هذا السن من مصادر التَعلُّم المرتبطة بالحواس، حيث يكون الطفل أكثر فاعلية في تعلمه عندما يستخدم أكبر عدد من الحواس، واستخدام المجسمات، والصور الملونة، والألعاب، والفيديوهات على جهاز الكمبيوتر، والصلصال، والمكعبات. ثم أنَّ هذه الأنشطة التي تم تقديمها لهم جعلتهم يهتمون بالاستمتاع والتركيز والمثابرة خلال تنفيذ البرنامج، وهذا واضح نتيجة لارتفاع درجاتهم في مقياس الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية الذي اتضح في تحسن نطق الأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات ومهارات التهجي وسرعة القراءة. وكذلك زيادة شعور الأطفال بفاعليتهم خلال الجَلسات التدريبية وقدرتهم على الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه، مما جعلهم أكثر اهتمامًا بالأداء وشغفاً به، وولد لديهم دافع قوي للاستمرار في الجَلسات دون تعب أو ممل.

- ومما زاد من بقاء أثر البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري تنبيه الباحث للمعلمة المختصة بتطبيق البرنامج هو عدم استخدام المعلمة لفنية التعزيز إلا عند الضرورة القصوى، فترى منتسوري أن الطفل ليس في حاجة إلى ثواب وعقاب بل يميل إلى أن يتعلم الطفل بشكل تلقائي، فوصول الطفل للأداء الصحيح هو المعزز الحقيقي له، ثم أنَّ لفنية التصحيح الذاتي تأثيرًا كبيرًا في بقاء أثر البرنامج، فالمعلمة لم توجه الطفل يدويًا، أو لفظيًا عند الخطأ بل الطفل ذاته يكتشف الخطأ، ومع تكرار التدريب يصل إلى الأداء الصحيح.
- كما يعزو الباحث بقاء أثر البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري إلى أن الأطفال ذوو صعوبات التَعلُّم يتعلمون بشكل أفضل إذا ما قدمت لهم المعرفة بالطريقة التي يفضلونها، التي عادةً لا تخرج عن الأنماط التعليمية المجتمعة (الحسية، البصرية، السمعية، ....) ثم أنَّ استخدام الحواس مجتمعة في جَلسات البرنامج تعمل على جذب وتركيز انتباه أطفال الروضة نحو محتوى البرنامج، لذا من الصعب على الأطفال نسيان المهارات التي تعلمها والتدريب عليها، وتجعل المعلومة أكثر ثباتًا في ذهن أطفال الروضة لمدةٍ أطول، مما يدل على ثبات أثر البرنامج حتى بعد الانتهاء من التطبيق.
- كما يعزو الباحث بقاء أثر واستمرار فاعلية البرنامج التدريبي لما بعد مُدّة المتابعة إلى كثرة وتعدد الأنشطة والفنيات مع استغراق البرنامج مدة مناسبة حيث تكون البرنامج من (٢٤) جَلسة من بينها (٢٠) جَلسة كاملة قضاها الطفل في ممارسة أنشطة قصصية وتمثيلية وألعاب قدمت بشكل فردي وجماعي، مما ساعد على تعميق مهارات الوعي الفونولوجي والمهارات

النفس لغوية، وبقاء أثرها على الرغم من انقضاء فترة زمنية مدتها أسبوعان، ثم أنَّ المدة الزمنية للبرنامج كانت مناسبة ليست بطويلة تسبب الملل والعزوف عن أنشطة البرنامج وليست بالقصيرة مما يجعل المهارات المراد اكتسابها وتنميتها بفضل البرنامج سطحية مما أبقى أثرها على الرغم من قضاء فترة زمنية مدتها أسبوعان.

مما سبق يتضح أن البرنامج التدريبي القائم على أنشطة منتسوري بما تضمنه من أساليب وفنيات واستراتيجيات وأدوات وأنشطة متنوعة كان له تأثير فعال في تنمية الوعي الفونولوجي مما أدى إلى تحسن المهارات النفس لغوية، وهذه النتيجة منطقية وذلك للارتباط الوثيق ما بين الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية، كما أدى ذلك كله إلى ثبات ما تعلمه الأطفال كما بدا ذلك في نتائج المتابعة من عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمهارات الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية لدى أطفال المجموعة التجريبية، مما يدل على استمرار تأثير التدريب في مهارات الوعي الفونولوجي والمهارات النفس لغوية على عينة الدراسة، ويتوقع الباحث أن يستمر هذا الأثر طويلاً.

**سادسًا: توصيات الدراسة:**

في إطار ما قدمته الدراسة من أطر نظري، وما تم استعراضه من دراسات سابقة، وما تم التوصل إليه من نتائج؛ يمكن اقتراح عدد من التوصيات للقائمين على العملية التعليمية، ولأولياء الأمور، تتمثل في الآتي:

- ضرورة توظيف أنشطة منتسوري في تدريس القراءة لأطفال الروضة؛ لأهميتها في تنمية الوعي الفونولوجي وتحسين المهارات النفس لغوية وتطويرها.
- ضرورة وضع برامج تدريبية لتحسين الوعي والقدرة الفونولوجية للأطفال ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة في سن مبكرة نظرًا لعِلاقة الوعي الفونولوجي باضطرابات اللغة والمهام الأكاديمية الأخرى.
- ضرورة التركيز في الدراسات التربوية الخاصة بفئة ذوي صعوبات التعلُّم لا سيما صعوبات تَعلُّم القراءة على المهارات النفس لغوية بمستوياتها، حيث تُعد من المسببات الرئيسية للصعوبات الأكاديمية ومن الأعراض المهمة جدًا للصعوبات النمائية.
- عقد دورات إرشادية وتربوية وتدريبية لمعلمات التربية الخاصة برياض الأطفال بطرق تنمية الوعي الفونولوجي للحد المبكر من قصور في المهارات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التَعلُّم بوجهٍ عام وصعوبات تَعلُّم القراءة بوجهٍ خاص.

- اقتراح مزيد من البرامج التدريبية والعلاجية الجماعية والفردية لفئة ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة (الديسلكسيا) بالتعاون مع المجتمع المحلي.

**مقترحات الدراسة:**

تُعدُّ الدراسة الحالية بمثابة مقدمة لبحوث، ودراسات مستقبلية، تتناول جوانب أخرى قد تكمل هذه الدراسة أو تضيف إليه، واستكمالاً للجهد المبذول في الدراسة الحالية، يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات المرتبطة بدراسته في المجالات التالية:

- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين التواصل اللفظي لدى أطفال الروضة من ذوي صعوبات التَعلُّم.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة منتسوري في تنمية الذكاء التحليلي وتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم.

**المراجع العربية**:


أبو النيل، محمود السيد. (٢٠١٣). *مقياس ستانفورد بينتيه للذكاء (الصورة الخامسة)، مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص*. (ط٢)، المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

البدوي، بشرى عزيت؛ دخل الله، نجمة محمود؛ عبيد، محمود سمير؛ وآسيا، سلام. (٢٠٢٢). تقنين مقياس إلينوي للقدرات النفس لغوية لتشخيص التلاميذ ذوات صعوبات التَعلُّم في البيئة الفلسطينية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٢٣)، ١١٩-١٤٨.

بهنساوي، أحمد فكري؛ البنا، وسام علي السيد؛ وفويلة، أسماء أسامة. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات النفس لغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، ٢٣ (١)، ٢٧٠-٣١٤.

تركستاني، مريم حافظ عمر. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام أداوت منتسوري في نمو القدرات المعرفية للأطفال الصم والسامعين في مرحلة رياض الأطفال، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود، (٢٥)، ٤١٥-٤٧٢.

جريش، منى فرحات إبراهيم. (٢٠١٨). فعالية التَعلُّم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة "الديسليكسيا". *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (٢)، ٩-٤٩.

حمدان، محمد؛ والبلوي، فيصل. (٢٠١٩). تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. *مجلة العلوم الإنسانية للأبحاث*، جامعة النجاح، ٣٣ (٢)، ٢٤٧-٢٧٥.

داود، سميرة سعيد عبد الغني؛ الفكراوي، إبراهيم أحمد مصطفى. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الوعي الصوتي لتحسين مهارات التمييز السمعي لدى ذوي صعوبات التَعلُّم. *مجلة كلية التربية في العوم التربوية*، ٤٦ (١)، ١٥-٧٥.

دردير، ولاء عبد العمز؛ عبد الصمد، فضل إبراهيم، سيد، رمضان علي؛ وعبد المغني، صفاء إبراهيم. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٤ (٧)، ٣٨٠٩-٣٨٤٦.

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ فؤاد، بسمة أسامة؛ وزكي، سوزان فيصل عبد المنعم. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجي في اللغة الإنجليزية لذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٦٩)، ٢٣٣-٢٧٧.

السيد، زينات محمود ماضي. (٢٠١٨). *فعالية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة حلوان.

السيد، زينب ماضي محمود. (٢٠١٧). الكفاءة السيكومترية لاختبار القدرات النفس لغوية للأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية البسيطة من ٦-١٠ سنوات. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (٥١)، ٣٥٧-٣٩٥.

شبيب، أحمد محمد. (٢٠١٩). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التَعلُّم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ٢٠ (١)، ٣١٩-٣٥٣.

الصغير، لمياء أحمد محمد. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام الألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات ما قبل الحساب لأطفال الروضة في ضوء منهج منتسوري. *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، ٢٥ (٩٦)، ٣٣-٤٧.

الصفتي، زينب محمد سلامة. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لدى عينة من أطفال الروضة. *مجلة كلية رياض الأطفال*، جامعة بورسعيد، (١٨)، ٧٣٦-٨٠٥.

صقر، السيد أحمد محمود. (٢٠٠٨). القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التَعلُّم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة التربية المعاصرة*، (٢)، ١-٥٥.

صقر، السيد أحمد محمود. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التَعلُّم بالصف الثالث الابتدائي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧ (٩٦)، ٧٥-١٤٦.

صقر، السيد أحمد محمود؛ المحلاوي، محمد إبراهيم إبراهيم؛ وزايد، أمل محمد أحمد. (٢٠٢٠). القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التَعلُّم وأقرانهم العاديين: دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (٤)، ٣٠٥-٣٢٩.

عبد الغفار، محمد عبد القادر؛ السيد، زينب ماضي محمود؛ وغنيم، محمد عبد السلام محمد. (٢٠١٧). العلاقات البيئية بين الوظائف التنفيذية والعمليات المعرفية والقدرات النفس لغوية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٥٢).

عبد الله، نورة محمد. (٢٠٢٠). أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطور لدى أطفال مرحلة الروضة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (١٨٥)، ٧٩١-٨٤٢.

عبد النبي، فادية رزق بد الجليل. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي لغو قائم على منهج منتسوري لتنمية المهارات اللغوية للأطفال ذو ي صعوبات تعلم اللغة. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٢٧)، ١٥٩-١٨١.

عطيفي، زينب محمود محمد كامل؛ وكدواني، لمياء أحمد محمود. (٢٠١٧). استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الطلاقة اللغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، ٩ (٣٢)، ١٦١-٢٣٩.

علي، محسن رمضان؛ سعد، أحمد فؤاد عبد الفتاح؛ وجمال، إيهاب عادل فوزي. (٢٠٢٢). تأثير استخدام برنامج تعليمي مقترح مصمم بطريقة منتسوري على تنمية الحركات الأساسية لدى الأطفال من ٣: ٦ سنوات. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الحركة*، ٩٤ (٤)، ١-٣٥.

عوض، إيمان مسعد سيد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على أنشطة منتسوري في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *بحوث في التربية النوعية*، (٣٧)، ٤٥٥-٤٩٦.

عياش، سامية مصطفى؛ صالحة، سهيل حسين؛ معوض، ليلى إبراهيم؛ وأحمد، شيماء أحمد. (٢٠٢٢). برنامج تربية علمية في ضوء مدخل منتسوري لإكساب المهارات العلمية والشخصية لطفل الروضة في فلسطين. *مجلة القراءة والمعرفة بكلية التربية*، جامعة عين شمس، (٢٤٦)، ٢٧١-٢٢٠.

الفيل، حلمي. (٢٠١٨). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS " التنظير والتطبيق والتفسير"*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

قرحوش، آمنة صالح محمد؛ ومحمد، عبد الرحمن علي بديوي. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على طريقة منتسوري في تحسسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التَعلُّم بمرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ١٠(٢)، ٢٩٧-٤٣٩.

قناوي، هدى محمد؛ محمد، منى جابر؛ ومحمد، مروة محمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة المعاقين بصرياً. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، جامعة بورسعيد، (٩)، ٢٥٣-٣٢٣.

كامل، عبد الوهاب. (٢٠٠٧). *اختبار المسح النيورولوجي السريع*. مكتبة النهضة المصرية.

محمد، سومة مازن عبد الحفيظ؛ حفني، مها كمال؛ ومعبد، علي كمال علي. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على أنشطة منتسوري في إكساب المفاهيم التاريخية لطفل الروضة. *المجلة التربوية لتعليم الكبار بكلية التربية*، جامعة أسيوط، ٢(٣)، ٢٨٤-٣١٦.

محمد، عادل عبد الله محمد، عمارة، وليد وهدان حمدان؛ ومحمد، عبد الصبور منصور. (٢٠٢٠). فعالية برنامج للتعليم في تنمية الوعي الفونولوجي لأطفال الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التَعلُّم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (٣٢)، ٦٣٤-٦٧٧.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٩). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التَعلُّم*. دار الرشاد.

محمد، عبد الصبور منصور؛ الغزل، إيمان عبد أبو المجد؛ والناغي، هبة إبراهيم محمد. (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على طريقة منتسوري لتنمية الحركات الدقيقة لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (٣٦)، ٧٨٣-٨٠٧.

محمد، مروة محمد رضا خلف. (٢٠١٩). توظيف الأنشطة الموسيقية في تنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التَعلُّم ودوره في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لديهم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، جامعة المنيا، (٢٢)، ٤٩-٨٨.

محمود، نهى عبد الحميد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج لأنشطة منتسوري لخفض السلوك الاجتراري لدى الأطفال الذاتويين، *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، ١١(٣٧)، ٢٢٣-٣١٠.

مسحل، رابعة عبد الناصر محمد؛ وخليل، حنان محمد السيد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الألعاب التحفيزية لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تحسين المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة من ذوي صعوبات التَعلُّم. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (٦٣)، ٤٣٧-٥١٩.

مسعود، نهلة مسعود عبد الفتاح؛ مبروك، طه محمد؛ وحسن، رمضان علي. (٢٠٢٢). برنامج قائم على أنشطة منتسوري في تنمية الذاكرة السمعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التَعلُّم. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، جامعة بني سويف، ٤(٨)، ٩٩٥-١٠٣٨.

مصطفى، تغريد؛ والهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. (٢٠١٧). أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية منتسوري في مستوى الوعي الصوتي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن في ضوء المستوى التعليمي للأم. *مجلة العلوم الإنسانية للأبحاث*، جامعة النجاح، ٣١(١٢)، ٢٣٠١-٢٣٢٨.

مكاري، ناهد منير جاد؛ وشوقي، نجلاء فتحي. (٢٠٢١). الوظائف التنفيذية "المعرفية والانفعالية" كمنبآت بالقدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، جامعة بني سويف. ٣(٦). ٣٣٠٥-٣٣٩٤.

الهلال، إيمان عبد الله؛ والنعيم، فهد بن أحمد. (٢٠٢١). تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التَعلُّم: أنشطة منتسوري. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٢ (٢)، ١٩٣-٢٠٠.

**المراجع الأجنبية:**

Ceciliani, A. (2021). Maria Montessori and Embodied Education: current proposal in preschool education. Ricerche Di Pedagogia E Didattica. *Journal of Theories and Research in Education, 16*(2), 149- 163.

Corder, G., & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians A Step-by-Step Approach.* USA. New Jersey: John Wiley & Sons. Sons, Hoboken.

Darnis, S.& Dodd, J. (2021). Increasing the Learning Result of Early Mathematics Odd and Even Numbers through Montessori Cards and Counters& quot; Activity: A Quasi- experimental Study. *Al- Athfal: Jurnal Pendidikan Anak, 7*(2), 99- 110.

Groot, S. (2015). Phonological processing and word reading in typically developing and reading disabled children, severity matters, *scientific, studies of reading*, (19), 166.

Heuvel, R. (2019). Phonological awareness and phonics: Linking assessment with instruction in emergent and early literacy. Retriveved from: http://dtpr.lib.athabascau.ca/files/maisproject/VandenHeuvelRitaProject.pdf

Lamrani, R. & Abdelwahed, E. (2020). Game-based learning and Gamification to improve skills in early years education. *Computer Science and Information Systems, 17*(1), 339–356.

Macmillan, B. (2019). Rhyme and Reading: A critical Review of the Research Methodology. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 4 – 42.

Mcaleer, P. (2018). Childhood Speech, Language, and Listening Problems. What Every Parent Should Know.*Communicative disorders in Children* –Popular work.

Paige, D.D., Rupley, W. H., Smith, G. S., Olinger, C., & Leslie, M. (2018). Acquisition of Letter Naming Knowledge, Phonological Awareness, and Spelling Knowledge of Kindergarten Children at Risk for Learning to Read. *Child Development Research*.

Patscheke, H., Dego, F., & Schwarzer, G. (2018). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four-to six-year-old children. *Psychology of Music*.

Pélagie, F., Beeson, N., Kindle, R., Andrew, D., Taylor, H., & Steven, Z. (2018). The nature and treatment of phonological text agraphia, *Neuropsychology Rehabil Author manuscript; available in PMC.*

Ruth, M., Monique, S., & Veronique, R. (2020). The Development of Morphological Knowledge and Spelling in French, *Front Psychology*, 11-146.

Schneider, W., Roth, E., & Enneoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs, *journal of educational psychology*, (92), 401-413.

Yan, D., Shu-Na, P., Yuan-ke, S., Sammy, X., & Wei-sha, W. (2020). Reading Comprehension and Metalinguistic Knowledge in Chinese Readers: A Meta-Analysis, *Front Psychol*.

**المواقع الإلكترونية:**

Disney, K. (2019). What to Look for in a Montessori Preschool. https://childrenshouse-montessori.com/2019/08/27/what-to-look-for-in-amontessori-preschool