

# Effectiveness of a Programme Built on a Montessori Approach for Developing Arabic Language Skills of Learning Disorder Students

Mohamed Omran Salha  
Educational Sciences  
Arab American University/Palestine  
Mohammad.Salha@aaup.edu

Alaa Ali Abu Sibaa  
Educational Sciences  
Arab American University/Palestine  
alaasibaa@gmail.com

Received : 06/04/2023

Accepted : 07/02/2024

## Abstract:

The study aims to explore the effectiveness of a training program based on the Montessori approach in developing Arabic language skills among students with specific learning disabilities. To achieve this objective, the researchers adopted a quasi-experimental design with a single group, as it suited the purposes of the research. The study was applied to a purposive sample consisting of students with specific learning disabilities at Wadi Sultan Mixed Basic School, totaling 16 students—8 males and 8 females—from the lower basic grades (second, third, and fourth) during the academic year 2022/2023. To collect the required data, the researchers developed the study tools, which included: the educational kit for measuring basic Arabic language skills, approved by the Department of Guidance and Special Education at the Ministry of Education; the pre- and post-assessment of basic Arabic language skills based on the educational kit; and the design of a training program based on the Montessori approach. The validity of the tools was confirmed through expert review, and their reliability was verified using Cronbach's Alpha coefficient. For statistical analysis, the researchers used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) to calculate means, standard deviations, and the T-test. The results showed that the applied program was effective in developing Arabic language skills among students with learning disabilities. Statistically significant differences were found at the significance level ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the means of the pre- and post-assessments in favor of the post-assessment. However, no statistically significant differences were found based on gender. In light of these results, the researchers provided several recommendations that contribute to developing various skills among students with specific learning disabilities, promoting their integration with their typically developing peers, and enhancing their ability to adapt to society.

**Keywords:** Arabic language skills, Montessori method, students with specific learning disorders, Training programme.

# فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام منهج المنتسوري لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المحددة

آلاء علي أبو سباع  
علوم تربوية  
الجامعة العربية الأمريكية/فلسطين  
alaasibaa@gmail.com

محمد عمران صالحة  
علوم تربوية  
الجامعة العربية الأمريكية/فلسطين  
Mohammad.Salha@aaup.edu

القبول: 2024/02/07

الاستلام: 2023/04/06

## الملخص:

تهدف الدراسة إلى كشف فاعلية برنامج تدريبي قائم على منهج المنتسوري، لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المحددة، ولتحقيق هذا الهدف استُخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة؛ لملاءمته أغراض البحث، حيث قام الباحثان بتطبيق الدراسة على عينة هدفية، وهم طلبة اضطرابات التعلم المحددة، في مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة وعددهم (16) طالبًا، حيث كان عدد الذكور (8) طلاب، وعدد الإناث (8) طالبات من صفوف المرحلة الأساسية الدنيا: (الثاني، الثالث، الرابع) للعام الدراسي (2022/2023م). ومن أجل جمع البيانات أعد الباحثان أدوات الدراسة، وهي: الحقيبة التعليمية لقياس المهارات الأساسية في اللغة العربية المعتمدة من قبل قسم الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم، والمقياس القبلي والبعدي للمهارات الأساسية للغة العربية المعتمدة في الحقيبة التعليمية، وبناء برنامج تدريبي قائم على منهج المنتسوري. وتم التحقق من صدق الأدوات من خلال عرضها على محكمين، والتحقق من ثبات الأدوات من خلال معادلة الثبات كرونباخ ألفا. وقد استُخدم للمعالجة الإحصائية برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)؛ لإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استُخدم اختبار (T-test)، وقد أظهرت النتائج أنَّ البرنامج المستخدم له فاعليته في تنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم، بعد تطبيق البرنامج القائم على منهج المنتسوري، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين المتوسطات الحسابية للمقياسين القبلي والبعدي لمهارات اللغة العربية لصالح المقياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند متغير الجنس، وفي ضوء هذه النتائج، قدم الباحثان مجموعة من التوصيات التي تُسهم في تنمية مختلف المهارات لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة، ودمجهم مع أقرانهم العاديين والتكيف مع المجتمع.

**الكلمات المفتاحية:** برنامج تدريبي، طلبة اضطرابات التعلم المحددة، منهج المنتسوري، مهارات اللغة العربية.

## المقدمة:

قدرات عقلية بسيطة أو متوسطة. فتعليم طالب يُعاني من اضطرابات، مهما كان اختلافها ونوعها، يعتمد بشكل أساسي وبالدرجة الأولى على الحواس، وذلك من خلال الممارسة والتكرار والملاحظة اليومية بما يناسب قدراته العقلية (Amer, 2022). وقد كان هناك اهتمام كبير على مرّ العصور بتعليم الأطفال باختلاف قدراتهم وخصائصهم، كما كانت هناك دعوة للارتقاء بالنمو العقلي والمعرفي والاجتماعي والنفسي لهم، حتى ظهرت (ماريا منتسوري) التي كانت أول طبيبة أطفال في إيطاليا في عام (1896م)، وانضمت إلى برامج الأبحاث في عيادات الطب النفسي في روما، وأبدت اهتمامًا عميقًا في احتياجات الأطفال من ذوي اضطرابات التعلم المحددة (Abdelhafiz, 2021).

بدأت ماريا منتسوري بإطلاق أفكارها أثناء عملها في العيادات النفسية، فقد كانت مسؤولة عن زيارة المصحات العقلية، واستطاعت من خلالها

يتطلب تعلم المهارات الأساسية للغة العربية جهدًا ليس يسيرًا أثناء التعلم، وتُشكل تحديًا كبيرًا للطلبة في المراحل الدراسية الأولى، بدءًا من مرحلة رياض الأطفال، وإتقانها يُعتبر عملية انتقال نوعية لمرحلة التعلم والتطور الذهني والفكري، فهي المدخل الأساسي للوصول إلى باقي العلوم الأخرى، وكان معلوم ومشرفو اللغة العربية في عملية بحث مستمر، حول أفضل الطرق والأساليب وأنسبها لتعليم المهارات الأساسية للغة العربية، بطريقة استيعابية مُتقنة، واقتراح وسائل تعليمية مناسبة لاحتياجات الطلبة، مراعية للفروق الفردية بينهم، وكان هذا واضحًا من كمية الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية التي ركزت على هذا الجانب.

لذلك كانت اللغة العربية عند بعض الأطفال العاديين لغة مُحبطة، أو غامضة لبعضهم الآخر، لكنّها تُعدّ اللغة الأصعب عند الطلبة الذين يُعانون من اضطرابات مختلفة، ينتج عنها

الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على منهج المنتسوري، في تنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المحددة.

#### مشكلة الدراسة:

لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة متطلبات أساسية، تتمثل في الحاجة إلى تنمية المهارات الأكاديمية، ومواكبة الطلبة العاديين من أقرانهم في هذه المهارات، والحاجة إلى تحسين الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية، والحرية في اختيار الأنشطة الصفية والمشاركة فيها، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم، مثل: مواقف الإحباط، والفشل، والعزلة الاجتماعية الناجمة عن الضعف الأكاديمي الذي يعانون منه، فكلما تحسنت المهارات الأكاديمية لديهم، أصبحوا أكثر تفاعلاً ورصاً عن أنفسهم وعن الآخرين، علاوة على تحسن صحتهم النفسية.

ومن خلال العمل الميداني، لوحظ مدى الضعف الذي يعاني منه الطلبة في المهارات الأساسية للغة العربية، خاصة في المراحل الدراسية الأولى، ونتيجة لهذا الضعف أصبح الطالب في عزلة عن زملائه ومعلمه، داخل الغرفة الصفية في حصة اللغة العربية، وعدم مشاركته في الأنشطة التي يعرضها المعلم، والشعور بالقلق والخوف والإحباط والدونية، وإظهار سلوكيات غير مرغوبة؛ مما يؤدي إلى العدوانية بينه وبين زملائه داخل الغرفة الصفية.

إضافة إلى ذلك، فإنه عند عمل الزيارات التبادلية لمعلمات غرف المصادر الحكومية، لاحظ الباحثان اعتماد معظم مُعلمي غرف المصادر على الوسائل شبه المحسوسة أو المجردة كالصور، والتركيز على البطاقات الموجودة في الحقيبة التعليمية فقط، واستخدام أساليب تقليدية غير مُحفزة في تعليم طلبة اضطرابات التعلم المحددة، وكان هناك نقص واضح وملحوظ في معرفة كيفية تنظيم غرف المصادر وترتيبها، من خلال كثرة الوسائل المُشتتة والقديمة في البيئة التعليمية، وقد لمس الباحثان ضعف الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات غرف المصادر، في كيفية تقديم الأهداف التعليمية من خلال استخدام إستراتيجيات محدودة لا تُلائم احتياجات هذه الفئة، وقد أجمع معلمو غرف المصادر على قلة الدورات التدريبية لتطوير مهاراتهم التدريسية؛ مما أدى ذلك إلى ضعف نسبة تحقق إنجاز الأهداف التعليمية في معظم غرف المصادر.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة عامر (2022)، ورحمن (2018)، تبين للباحثين أثر استخدام منهج المنتسوري مع طلبة ذوي الاضطرابات، في منحهم فرصاً لتنمية المهارات الأكاديمية، وإعطاء حرية لهم للتفاعل مع الأدوات والأنشطة المصممة على طريقة المنتسوري؛ مما يجعلهم أكثر استئثاراً للحواس، ونشاطاً وحماساً نحو اكتساب المهارات الأكاديمية، يُضاف إلى ذلك ارتباط هذه الأنشطة باحتياجاتهم وخصائصهم، وملاءمتها لقدراتهم العقلية. وعلى ذلك يوفر منهج المنتسوري فرصة للتنافس بين الطلبة داخل غرفة الصف، ويعزز

اختيار مجموعة من الأفراد ليمت التعامل معهم ومعالجتهم، فتم تعيينها مديراً مشاركاً لمدرسة الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية (Monica, 2008).

ومن خلال عملها الميداني تابعت عدداً من الأطفال، الذين يُعانون من مشكلات أُسرّية، فانعكس ذلك على تحصيلهم التعليمي والأداء السلوكي، حتى تمّ وضعهم في المصحّات النفسية، فقامت بتجريب أنشطة تفاعلية، وابتكار أدوات وأساليب لتطبيق هذه الأنشطة، وحرصت على وجود ألعاب ووسائل تعليمية محسوسة تساعد الطلبة على التعلم، واهتمّت بالبيئة التعليمية للطالب بطريقة منظمة، ومثيرة للحواس، ومحفزة للتعلم، وقالت إنّ البيئة التعليمية التي كانت تُقدّم من قبل لهؤلاء الطلبة، بيئة تقليدية قديمة غير مُحفزة للتطور المعرفي (Rahman, 2018)

وعند تقديم طلابها من ذوي الاضطرابات الامتحان العام للطلبة العاديين، كان هناك فرق واضح وأثر إيجابي في اجتياز هذا الامتحان، وبعد هذا النجاح برزت فكرتها وطريقتها على نطاق عالمي واسع، وأصبحت ماريا منتسوري علماً بارزاً في تعليم الأطفال من ذوي الاضطرابات، فقد أثبتت نتائجها بأن المدارس العامة قادرة على تحقيق نتائج أفضل بكثير مع الطلبة العاديين، طالما أن الطلبة الذين يُعانون من اضطرابات مختلفة قد اجتازوها بنجاح، وكان هذا سبب وضع علامة تساؤل على مرّ العصور، حول الأساليب والطرق والأدوات المستخدمة في العملية التعليمية التربوية في العالم ككل (Tweeqi, 2013).

إنّ نجاح استخدام منهج المنتسوري في تنمية مختلف المهارات للأطفال من ذوي الاضطرابات، أثبتته دراسات سابقة عديدة كدراسة عامر (2022)، ودراسة عبد الفتاح (2022)، حيث ركّزنا على أهمية منهج المنتسوري وأثره في تحسين المهارات الأساسية وتطويرها للطلبة في السنوات الدراسية الأولى، كما أوضحت دراسة بدوي (2022)، ودراسة أحمد (2014)، أثر الأنشطة القائمة على طريقة المنتسوري، في تحسين مهارات ما قبل التعلم كالإدراك والانتباه والتذكر.

وكشفت نتائج دراسة (Bahatheg, 2010) عن الأثر الإيجابي في استخدام طريقة المنتسوري، في مهارة حلّ المشكلات الإبداعية لدى الأطفال العاديين في مرحلة الطفولة، وأكدت دراسة صبري (2015)، ودراسة سامي (2016)، أنّ الطرق القائمة على فلسفة المنتسوري، هي طرق مثلى لتعليم الطلبة الذي يُعانون من الاضطرابات العقلية، ومنها اضطرابات التعلم المحددة، وكانت نتائجهم إيجابية ومتوافقة مع ما حدث قبل مئة عام من قبل الدكتورة ماريا منتسوري.

ومن منطلق أهمية منهج المنتسوري في تعليم الأفراد من ذوي الاضطرابات لتنمية المهارات المختلفة، ومن باب تطوير أساليب تدريس معلمي ومعلمات غرف المصادر للطلبة ذوي اضطرابات التعلم المحددة، والارتقاء بنموهم العقلي والاجتماعي والنفسي؛ جاءت هذه

وتعد اضطرابات التعلم المحددة من الإعاقات الخفية المخيرة، بحيث يجهلها كثير من الناس؛ مما يجعلها فئة محرومة من الاهتمام والرعاية المناسبة، وتعد هذه الاضطرابات فئة شائعة لتعدد مظاهرها وأسبابها، وفي نوع وشدة الصعوبة التعليمية التي يعاني منها الفرد، وعدم تكافؤها في الخصائص (Al-Juhani, Al-Mozarei, 2014).

كما أن ظاهرة المشكلات لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة، ظاهرة شائعة في المدارس في جميع المراحل العمرية، وخاصة في المرحلة الأساسية الدنيا، التي من خلالها يمر الطالب بفترة نمو يكون فيها بحاجة إلى المساعدة والعون، وإذا لم يتعرف على هذه الاضطرابات، سوف تنتج عنها مشكلات سلوكية تسيطر على حياته؛ مما تقلل من فرص توافقه النفسي، وتضعف شخصيته، ويصبح شخصاً قلقاً مضطرباً معرضاً للعجز والفشل (Hasib, 2020).

وأوضحت البطاينة (2021) أن طلبة اضطرابات التعلم المحددة، جزء لا يتجزأ من أي مجتمع مدرسي، وهم بحاجة إلى برامج وإستراتيجيات وأساليب خاصة للتعامل معهم، وذلك بعد تطبيق منظومة مخططة ومحددة من الإجراءات التشخيصية الرسمية وغير الرسمية لتحديد هذه الفئة، وتحديد طبيعة الصعوبات التعليمية التي يُعانون منها، حتى يتم تصميم البرامج العلاجية الملائمة لاحتياجاتهم، والمناسبة للتعامل معهم وتدريبهم؛ لتسهيل عملية التعلم، ودمجهم مع الطلبة في الصفوف العادية.

**مفهوم اضطرابات التعلم المحددة:** عرفها العمري وآخرون (2021) بأنها اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية، التي تشمل الانتباه والإدراك والتخيل والذاكرة وحل المشكلات، وقد حددت جمعية الأطفال الأمريكية للاضطرابات النمائية، بأن طفل ذوي الاضطرابات المحددة يملك قدرات عقلية مناسبة، وعمليات حسية ملائمة، واستقرار انفعالي، لكن لديه عددًا محدودًا من الصعوبات الخاصة التي تواجهه في عمليات الإدراك والانتباه والتكامل، وصعوبات أخرى تتصل بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم.

وأشارت الزين وآخرون (2008) بأن اضطرابات التعلم المحددة، تتمثل باضطراب في القدرة على التعلم بصورة واضحة بمدى التلاؤم مع القدرات الحقيقية للفرد، ويظهر هذا من خلال الاضطرابات التي يظهرها الفرد في قدرته على استقبال المعلومات المتعلقة بالأداء المدرسي، أو التعبير عنها، أو تنظيمها، وتبرز من خلال التفاوت الملحوظ بين قدرات الفرد العقلية بصورة عامة، وبين أدائه في واحدة أو أكثر من المهارات التعليمية، وهي: التعبير اللفظي، والتعبير الكتابي، ومهارات القراءة الأساسية، والمهارات الكتابية، والفهم القرائي، والفهم الإصغائي، والعمليات الحسابية.

**تصنيف اضطرابات التعلم المحددة:** صنف الباحثون اضطرابات التعلم المحددة وفق الآتي:

الثقة بالنفس؛ مما يجعل العملية التعليمية عملية شائعة وممتعة، توفر الدعم والتعزيز الإيجابي لتنمية المهارات الأكاديمية.

ومن أجل ذلك، وجد الباحثان أهمية استخدام منهج المنتسوري، في تنمية المهارات لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة، لإيجاد بذور الإبداعات الخاصة بهم، وبناءً على ما سبق تمت بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

**السؤال الأول وينص على:** ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على منهج المنتسوري، في تنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المحددة؟

**السؤال الثاني وينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية، لفاعلية برنامج قائم على منهج المنتسوري، في تنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المحددة تبعاً لمتغير الجنس؟

### فرضيات البحث:

قام الباحثان بتحويل سؤال الدراسة إلى فرضيات صفرية وذلك وفق الآتي:

**الفرضية الأولى التي تنص على:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي والبعدي لمهارات اللغة العربية، لطلبة اضطرابات التعلم المحددة تبعاً للبرنامج التدريبي".

**الفرضية الثانية التي تنص على:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي والبعدي لمهارات اللغة العربية، لطلبة اضطرابات التعلم المحددة تبعاً لمتغير الجنس".

### أهداف الدراسة:

- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على منهج المنتسوري، في تنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المحددة.
- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على منهج المنتسوري، في تنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المحددة تبعاً لمتغير الجنس.

**الإطار النظري:** يعد مصطلح اضطرابات التعلم المحددة ( Specific Learning Disorder)، من الموضوعات الحديثة على الساحة التربوية، وشهد هذا المصطلح نمواً متسارعاً واهتماماً كبيراً، وأصبح محوراً مهماً للعديد من الدراسات والأبحاث، وأن ما يُعرف الآن باضطرابات التعلم المحددة، كان يُعرف من قبل المُختصين قبل عام (1960م) بعدد من المصطلحات، مثل: صعوبات التعلم، والخلل الوظيفي المخي البسيط، وأطفال ذوي المُشكلات الإدراكية، والإعاقة الخفية، والعجز عن التعلم (Abu Mustafa, 2022).

التقليدية القديمة المستخدمة في التدريس، كما أن هناك اختلافاً بين هؤلاء الطلبة أنفسهم في طرق اكتساب المعلومة وتعليمها، وبناء على ذلك يلزم لتدريس هؤلاء الطلبة استخدام مناهج وطرق تدريس خاصة ومتنوعة، بما يُلائم احتياجاتهم، ويُناسب قدراتهم العقلية، فمعلم طلبة اضطرابات التعلم المحددة، ينبغي عليه مراعاة هذا الاختلاف والتنوع في طرق التدريس والإستراتيجيات، وفقاً لخصائص هؤلاء الطلبة.

ومن أهم المناهج والطرق التربوية الموجهة لتعليم طلبة ذوي الإعاقة، التي اكتسبت شهرة واسعة في أنحاء العالم، هو منهج المنتسوري، بحيث لاقي رواجاً لافتاً لما حققه من نتائج إيجابية في تربية الطفل وتعليمه، خاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل.

**منهج المنتسوري:** يُعرف منهج المنتسوري بأنه أحد الاتجاهات التعليمية الشمولية، التي يأتي فيها المعلم بدور الموجه والمرشد في الفصول الدراسية، بحيث تجمع بين عدد من الأطفال من الأعمار المتباينة، ويستخدم المعلم فيها عدداً من الأدوات التي تتمي التعلم الذاتي لدى الطفل، وتحسن مستويات التقدير الذاتي، والثقة بالنفس، والكفاءة الخاصة به (Zarybnisky, 2010).

وعرفه عبد الحفيظ (2022) بأنه منهج يهتم بإعداد الطفل منذ الولادة، حتى مرحلة البلوغ في مختلف نواحي الحياة، ويتميز بتوفير بيئة معدة وبسيطة ومنظمة وذات مظهر مُمتع للتعلم، حيث إنّ كلّ عنصر في منهج المنتسوري، موجود لسبب معين يساعد في تعليم الطفل، ويساعد في نموه.

اهتمت ماريا منتسوري بالمهارات التعليمية خاصة القراءة والكتابة، والعمل على تنميتها وتطويرها من خلال استخدام الحروف الخشبية الملونة، واستخدام لغة البطاقات والرسومات التي يقابلها الحرف أو الكلمة التي تعبر عن الصور المرسومة، وذلك لتحفيزهم على التهجّي والقراءة والكتابة، فهذه الأنشطة لها أهمية فسيولوجية داخلية للطفل (Maria Montessori, 1952).

ويرى الباحثون أنّ الطلبة المنتسبين إلى مدرسة المنتسوري، جاءت نتائجهم أفضل من أيّ مدرسة أخرى في مهارات اللغة، وزادت لديهم القدرات اللغوية والكلامية، والنطق الصحيح للحرف والكلمات والتعرف إليها، ونطقهم لعبارات كانت صحيحة لغوياً وذات دلالة، وتمّ تدريبهم على كيفية استخدام القواعد، وأدوات الربط، وعلامات الترقيم لبناء جمل صحيحة لغوياً (Amer, 2020).

وأكدت منيب (2013) على مدى أهمية برنامج المنتسوري في تعليم طلبة من ذوي الاضطرابات؛ لأنّه يُركز على استخدام الحواس لتنمية المهارات المعرفية والأكاديمية، وكتابة الجمل بالشكل الصحيح، والقدرة على التعبير، وتطوير مهارة التمييز بين الحروف والكلمات، ومساعدتهم على التخيل والتصور.

وأشارت الفقير (1979) إلى الطيبة منتسوري عند التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة، من حيث الاهتمام بالخبرات اللغوية والاجتماعية

- اضطرابات تعلم نمائية: هذه الاضطرابات تتعلق بالقدرات النفسية والعقلية ونموها، عندما يوجد خلل في هذه القدرات كالإدراك والانتباه والتخيل، ينتج من خلاله تقصير في المهمات المطلوبة، وهذا النوع من الاضطرابات يسبق الاضطرابات الأكاديمية، لأنّ السبب الرئيس لحدوث الاضطرابات الأكاديمية لدى الطالب؛ هو الخلل الناتج عن هذه القدرات، وارتباطها ارتباطاً وثيقاً بالاضطرابات النمائية (Abu fakhir, 2004).

- اضطرابات تعلم أكاديمية وتنقسم إلى:

1. صعوبات في القراءة: تعدّ هذه الصعوبات من أكثر الصعوبات انتشاراً بين الطلبة، وهي عبارة عن حالة عصبية معقدة في بنيتها الأساسية، تظهر أعراضها في العديد من جوانب التعلم والوظائف، وتوصف كصعوبة معينة في جوانب القراءة والتهجئة واللغة المكتوبة (هالاهان وكوفمان، 2007). وأشار الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات النمائية (2014)، إلى مظاهر الصعوبات في القراءة لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة، منها قراءة الكلمات ببطء أو بشكل غير دقيق، أو قراءة كلمة من جملة، أو صعوبات في التهجئة، كأن يُضيف الطالب حرفاً أو يحذف آخر، أو إبدال بعض الكلمات بكلمات أخرى تحمل معانيها نفسها، أو قلب الأحرف وتبديلها وقراءتها معكوسة كما يراها في المرآة، أو صعوبات في فهم المقروء، أو صعوبات في التعبير الكتابي كارتكاب أخطاء في علامات الترقيم، أو في تركيب الجمل، أو تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة، أو صعوبة في تتبّع مكان ما وصل إليه في القراءة، أو توتره وازدياد حيرته وارتباكاه عند الانتقال من السطر إلى آخر.

2. صعوبات في الكتابة ومنها الجلوس بطريقة غير صحيحة، إضافة إلى الإمساك بالقلم بشكل خاطئ، وكتابة الحروف بشكل معكوس كما تُرى في المرآة، أو الكتابة في الاتجاه المعاكس، بحيث يكتب الطالب من اليسار إلى اليمين، وصعوبات في ترتيب الحروف والكلمات والجمل، وسوء الخط ورداءته، بحيث تصعب قراءته، وصعوبة الالتزام بالسير على الخط عند الكتابة، وصعوبة التمييز في كتابة الأحرف المتشابهة والخلط بينها، وصعوبات في رسم الحرف حسب موقعه في الكلمة (Al-Ghazzawi, 2020).

وأشار الشرحان (2015) في دراسته أنّ طلبة اضطرابات التعلم المحددة، لا يحتاجون إلى الطريقة التقليدية التي يُقدّم من خلالها المعلم المعارف، لذلك ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق التدريس، واستخدام الإستراتيجيات والأساليب الملائمة لاحتياجات هؤلاء الطلبة؛ لأنّ عملية إنصات طالب اضطرابات التعلم المحددة لمُعلمه في تلقي المعلومات، لا يُشكل بأيّ حال من الأحوال تعلمًا نشطاً.

وأكد الهداب وآخرون (2005) بأنّ طلبة اضطرابات التعلم المحددة، يختلفون عن الطبقة العاديين، في عدم استفادتهم من الطرق التدريسية

لتطبيق منهج المنتسوري وبشكل دقيق جدًا، حيث يُمكن للمعلم من خلالها ملاحظة قدرات الطلبة بشكل جيد وواضح. كما يمتاز المنهج بأنه مُنظَّم ومُقسَّم إلى خمسة أركان وهي: (ركن الحياة العملية، ركن الحواس، ركن الحساب، ركن اللغة، ركن الثقافة)، ويتم فيه تحديد وقت لحلّ المشكلات، وإتاحة الفرص لتكوين العلاقات والمعارف الجديدة، والتشجيع على التعلم التعاوني، والتعلم من خلال الأقران؛ مما يُساعد على النمو الوجداني للطفل (The American Montessori Society, 2015). ويرى الباحثان أنّ هذه الأجواء الصفّية تشبه أجواء غرفة المصادر في المدارس الحكومية، من ناحية تقسيم الغرفة الصفّية وأركانها، بحيث تُراعي خصائص الطلبة واحتياجاتهم، وتُحدث تعلمًا حقيقيًا لدى طلبة اضطرابات التعلم المحددة، حتى يتّمتع الطالب بالحرية اللازمة، ووصوله إلى مرحلة الضبط الذاتي، وبيعت الأمل لديهم، وهذا ما يسعى إليه منهج المنتسوري.

2. أسس متعلقة بطريقة التعامل مع الطفل: ركز منهج منتسوري على أنّ الطفل هو محور كلّ شيء، بحيث تتعرف المعلمة عليه، وتتيح له فرصة التعرف إلى الآخرين وعلى المكان، وتتيح له عملية الاستكشاف بالنظر واللمس واختيار النشاط الذي يُلائمه، ويكمن دور المعلم هنا بتوجيهه لموعد الأنشطة، ودعمه بشكل مستمر (Abdelhafiz, 2021).

3. أسس متعلقة بالعملية التعليمية وأدواتها: يعتمد التعليم في منهج المنتسوري على التعليم الحسي، وتزويد الطفل بالخبرات الحسية وليس التلقين الشفهي، وطريقة التدريس لا تتمثل في اكتساب الأطفال المواد التعليمية، بل الطريقة التي يتلقون من خلالها التعليم وهي طريقة الملاحظة، فالطفل في فصل المنتسوري لا يلتزم بمقعده، ويختار المعلم أنشطته الخاصة من خلال الخيارات المتاحة، ثم يمارس النشاط بصورة مستقلة (Larson, 2010).

#### مراحل الإعداد للقراءة والكتابة حسب منهج المنتسوري:

قسّمت منتسوري مرحلة الإعداد للقراءة والكتابة ثلاثة أقسام، بحيث ركزت على إعطاء تدريبات حسّية عضليّة؛ بهدف تنشيط الإدراك الحسي أو التصور الحسي، آخذة بالحسبان في هذه المراحل فترات مراحل النمو للطفل ومتطلباته (Amer, 2020):

**المرحلة الأولى:** شملت التدريبات التي تُركز على العضلات الحركية الدقيقة التي يستخدمها الطالب في الكتابة، واستخدام منضدات صغيرة لمهارة الكتابة، وورق وأقلام ملونة للكتابة والرسم، فالكتابة تحتاج إلى آلية عضلية خاصة، مرافقة للذاكرة الحركية لأشكال الحروف، فعندما طلبت منتسوري من الطلبة لمس الحروف بأصابعهم؛ فهي قصدت بذلك تمرين المسارات النفسية الحركية، وبالتالي عملت على تثبيت الذاكرة العضلية لكلّ حرف. وإتاحة الحرية للطلبة مثل الحرية في اختيار الألوان للأقلام المستخدمة، في اتّباع الخطوط المستقيمة أو

والرياضية والحسية، والمهارات الحركية والفنية، بحيث يستطيع المعلم صناعة أدوات المنتسوري من البيئة المحيطة بالطالب، ويتمّ تصميمها بناءً على الأهداف الموضوعية له كتدريبات على القراءة والكتابة والحساب، مما ينتج عن استخدامها تنمية المهارات الأكاديمية، بحيث كلما كانت الأدوات المستخدمة بسيطة ومن بيئة الطفل، كان هناك تقبل من الطالب لاستخدام هذه الأدوات، ويصبح لديه تعلم في بيئة واقعية مدرسية حقيقية.

وتأتي التربية في منهج المنتسوري من خلال الممارسة والتجربة المباشرة، وتقوم على جهد الطالب، ونشاطه الذاتي بحريّة مفيدة بتوجيهات المعلم، ولا يُفضّل إقحام الطفل في التعليم الأكاديمي كما هو الحال في التعليم التقليدي، بل يتعلم بطريقة ذاتية، ويكتسب المهارات، ويجمع المعلومات بإرادته ورغبته النابعة من داخله في التعلم (Boyle, 2006).

وقد لخصّت الكندري (2004) الأفكار الرئيسة لمنهج المنتسوري، مثل: التركيز على المنهج بحيث يتناسب مع القدرات العقلية والنفسية والحركية للطالب، والعمل على إثارة الحواس وتنميتها، وتنمية الصحة النفسية لدى الطالب من خلال احترامه وإعطائه الحرية، والتركيز على الأنشطة المنهجية واللامنهجية، التي لها دور في تنمية القدرات العقلية والحسية والحركية، يُضاف إلى ذلك الاهتمام بخاصية ضبط النفس لدى الطالب؛ عن طريق تدريبه على الإنصات والاستماع، والتركيز على أدوات التقييم المناسبة المهمة بالحواس.

وذكر التلواني (2015) بأنّ ماريا منتسوري وضعت أربعة قوانين على المعلم أن يتّبعها أثناء تعليم الأطفال وهي:

- القانون الأول: أن تكون الأنشطة المُقدمة للطفل من ذوي الإعاقة أقلّ من الأنشطة المُقدمة للطفل السوي.

- القانون الثاني: يجب الأخذ بالحسبان خصائص النمو العقلي والنفسي والحركي للأطفال من ذوي الإعاقة، ومراعاة ميولهم واحتياجاتهم.

- القانون الثالث: العمل مع الطفل في الفترات التي يجد فيها نفسه على استعداد لإشباع ميوله.

- القانون الرابع: إعطاء الطفل القدر الكافي من الحرية.

#### الأسس التي يعتمد عليها منهج المنتسوري في تعليم الأطفال:

1. أسس متعلقة بالمكان أو البيئة: اهتمت ماريا منتسوري بالبيئة التي يتعلم الطفل فيها (بيت الأطفال أو غرفة الأطفال)، ويضمّ مجموعة من الطلبة تتراوح أعمارهم ما بين (3-6) طلاب، وأهم ما يميز البيئة الصفّية في منهج المنتسوري، هو اعتمادها على إستراتيجيات وفلسفة معينة ملائمة لاحتياجات الطفل والمراحل العمرية، وتؤكد على أهمية الشراكة بين البيئة التعليمية والأسرة. وأشار السيد (2016) أنّ الوسائل المستخدمة في فصول المنتسوري، هي وسائل مبتكرة تثير انتباه الطلبة، وتزيد دافعيتهم للتعلم والاكتشاف والبحث بشكل مرغوب ومحبّب، فهي وسائل تعليمية صمّمت خصيصًا

الأكاديمية، خاصة في غرف المصادر الحكومية، وتناولت الدراسة وسائل ذات أهمية ملحوظة في مجال التربية الخاصة، من خلال توظيف منهج المنتسوري في تنمية مختلف المهارات للأفراد من ذوي الاضطرابات المختلفة، واستخدامها يعمل على وضع لبنات مهمة في تنمية مهارات ما قبل التعلم، كمهارة الانتباه والتركيز والخيال والاتصال. وأما على الصعيد العملي فتظهر أهمية البحث في استفادة معلمي ومعلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة، في تطوير الأساليب المستخدمة في تعليم المهارات الأساسية للغة العربية في المرحلة الأساسية الصغرى، وقد يُفيد مشرفي التربية الخاصة باعتماده دليلاً ومرجعاً لمعلمي المصادر، في كيفية تطوير مهارة التنوع في الإستراتيجيات والأساليب، وابتكار وسائل تعليمية محسوسة بما يتناسب مع احتياجات الطلبة، علاوة على مساعدة الطلبة في ربط اللغة العربية بمواقف حياتية يومية؛ مما يؤدي إلى تنمية مهارات أخرى كالمهارات الحركية الدقيقة، والتواصلية، والاجتماعية، والنفسية.

وأما على الصعيد البحثي فتظهر أهميتها بأنها ستفتح مجال أمام الباحثين والمهتمين في مجال التربية الخاصة، بتناول مهارات أخرى لم يتطرق إليها البحث، وكيفية تنميتها حسب منهج المنتسوري. وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة العديدة المرتبطة بعنوان البحث، صنف الباحثان هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني كالآتي:

- دراسة عامر (2020): هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على أنشطة المنتسوري، لتنمية المهارات الأكاديمية لدى مجموعة من الطلبة القابلين للتعلم، بحيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتضمنت أداة القياس التي استخدمها الباحث في الدراسة، مقياس المهارات الأكاديمية للطلبة القابلين للتعلم، والبرنامج القائم على أنشطة المنتسوري الذي أعده الباحث، وبيّنت النتائج وجود فروق بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.
- دراسة السالم (2020) بعنوان: أثر تطبيق منهج المنتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مقارنة بالمنهج المطور لدى أطفال الروضة، واستخدمت الباحثة المنهج السببي لمنهج المنتسوري، واستخدمت الباحثة أداة القياس اختبار تورانس للفعل والحركة، وأداة المقابلة لـ (50) مشرفة تربوية لمرحلة الروضة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المجموعة التابعة لمنهج المنتسوري لأطفال الروضة، على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي: (الطلاقة، والأصالة، والخيال) لصالح القياس البعدي.
- دراسة رحمن (2018): هدفت إلى الكشف عن فاعلية طريقة المنتسوري، في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة بعض المفردات

المنحنية في الكتب التفاعلية لمهارة رسم الخطوط المطلوبة منهم، هذه الأنشطة تطور مهارات ما قبل التعلم، خاصة مهارة التركيز والانتباه والإدراك، وتعمل على تقوية العضلات الدقيقة، وإثارة اهتمام الطلبة.

**المرحلة الثانية:** اهتمت بالمدمّعات البصرية لشكل الحرف، أو تطوير الصورة العامة المرئية للحرف، بحيث تُرسم أشكال الحروف على ورق الصنفرة، بمعنى تأخذ الحروف ملمس الخشن، وتُقدّم للطلّاب على شكل بطاقة بغرض إثارة حاسة اللمس لديه، والتعرف إليها، أو الحروف المغناطيسية الملونة مُستخدمة أسلوب التكرار والتعزيز، وفي هذه المرحلة يتلقّى المعلم بالحرف أثناء تقديمه وعرضه على الطلبة، فيكمن هذا النشاط بإثارة حاسة البصر والسمع واللمس لدى الطالب، إضافة إلى تدريب العضلات الدقيقة.

**المرحلة الثالثة:** يتمرن الطلبة على كتابة الحروف والكلمات، من خلال تقديمها داخل صناديق مقسّمة إلى أجزاء، بحيث يُقدّم لكل حرف مجموعة من البطاقات تتكوّن من (الحرف بشكل مفرد، رسم شكل الحرف حسب موقعه في الكلمة، الحروف مع حروف أخرى لتكوين الكلمات)، فيعتاد الطالب على شكل الحرف وصوته، وكأنّ الطلبة في لعبة (game) لبناء الكلمات وكتابتها.

أما من ناحية تطوير اللغة، وضعت منتسوري مرحلتين مرتبطتين هما: النطق أو التحدث، والكتابة، بحيث ينطق الطلبة قبل تشكيل الكلمة، ويتحدثون قبل تكوين الأفكار، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية تدريب الطلبة على الأصوات المقابلة للحرف أو للكلمة. وحتى تكون اللغة مقبولة قبل الكتابة، كانت طريقة منتسوري هي الطريقة الأنسب لاحتوائها على تدريبات وتمارين مصورة وملونة، من أجل تطوير عملية إخراج الأصوات والكلام، ومعرفة تحليل الكلمات وتركيبها بأشكالها وأصواتها وصورها، حتى يُصبح هناك تواكب بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، وهذا عامل أساسي لتنمية مهارتي القراءة والكتابة Anna (Tolman Smith, 1912)

وبناء على ما احتواه هذا الإطار النظري، قام الباحثان بصياغة عنوان هذا البحث، وهو: فاعلية برنامج تدريبي مبني على استخدام منهج المنتسوري لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المحددة.

### أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة بأنها تتناول الصعيد النظري والعملي والبحثي. فعلى الصعيد النظري تظهر الأهمية في تقديم الإطار النظري حول منهج المنتسوري، والأسس التي يُعتمد عليها سواء أكانت متعلقة بالبيئة، أم بالطالب، أم بالعملية التعليمية وأدواتها، وتقديم الطرق المستخدمة في هذا المنهج في تعليم اللغة العربية للطلبة من ذوي اضطرابات التعلم المحددة، وندرة الأبحاث العربية في فلسطين -حسب علم الباحثين- التي تناولت منهج المنتسوري في تنمية المهارات

إثراء خبراتهم، وأثبتت أن النتائج كانت واضحة فيما يخص المهارات الأكاديمية والاجتماعية.

وتعقياً على الدراسات السابقة، يؤكد الباحثان على أهمية منهج المنتسوري وفاعليته وأثره الإيجابي في تعليم الأطفال في المراحل الأساسية، ودوره في تنمية مختلف المهارات وتحسينها، كالمهارات الأكاديمية والاجتماعية والتواصلية، ومهارات ما قبل التعلم كالإدراك والذاكرة والتصور، وأن استخدام الأدوات المصممة على طريقة المنتسوري تعمل على زيادة التواصل، وتجزئ المهمات الأكاديمية إلى مهمات بسيطة، وتركز على التعزيز بكل أنواعه، وتوفر المثيرات البصرية السمعية عند تقديم المعلومة، وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى في منهجية البحث، التي كانت تستخدم المنهج التجريبي، والمنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة؛ لملاءمتها أهداف الدراسة، واستفاد الباحثان منها في إثراء الجانب النظري للدراسة بتناول المنتسوري وطريقته، وإضافة الموضوعات التي كانت تتعلق بخصائص طلبة اضطرابات التعلم المُحددة وصياغة المشكلة، وكيفية التعرف إلى الطريقة التي اختيرت فيها العينة، وتحديد الخطوات والإجراءات الملائمة للبحث، والاستفادة من نتائج الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها، ومع ذلك تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة من حيث الآتي:

- طبق الباحثان منهج المنتسوري في غرف المصادر في المدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم لطلبة اضطرابات التعلم المُحددة، في الصفوف الدراسية: (الثاني، والثالث، والرابع).
- استخدم الباحثان الحقيبة التعليمية للمهارات الأساسية للغة العربية، التي أعدت من قبل قسم الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم في فلسطين، وأعدا اختباراً قبلياً وبعدياً في المهارات الأساسية للغة العربية، لطلبة اضطرابات التعلم المُحددة.
- ابتكر الباحثان وسائل خشبية مصنفة للحروف والكلمات، وبطاقات صممت بنظام طريقة المنتسوري، وتمّ توزيعها في غرف المصادر الحكومية.

### مصطلحات الدراسة:

**الفاعلية:** ورد في المعجم العربي بأنها مقياس لمجموعة من الأهداف الخاصة بعملية أو نشاط أو خدمة ما قد تحققت أم لا، أو النشاط الذي يُحقق الأهداف المُتفق عليها (نصار، 1988)، وعرفها شحاته والنجار (2003) بأنها مقدار الأثر الذي تُحدثه المعالجة التجريبية، وتتمثل في أثر المتغير المستقل في المتغيرات التابعة أو في أحدها. وقد عرفها الباحثان بأنها كفاءة البرنامج التدريبي القائم على منهج المنتسوري، في تنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المُحددة.

**البرنامج التدريبي:** عرفه القواسمه (2011) بأنه مجموعة من الأنشطة المخططة والمنظمة والمتتالية والمتراصة، ومن خلال هذه الأنشطة

الوظيفية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (6) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة البسيطة والمتوسطة، وللكشف عن هدف الدراسة؛ بنت الباحثة مقياس المفردات الوظيفية، ووضعت الدروس التعليمية وفق طريقة المنتسوري، وأشارت نتائج الدراسة إلى تقدّم نسب الاستجابات الصحيحة لدى الطلبة، ووجود تحسّن ملحوظ في أدائهم اللغوي، وكانت نسبة الاستجابات الصحيحة لدى أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، أعلى من نسبة استجابات الأطفال من ذوي الإعاقة المتوسطة.

- دراسة Brown (2016): هدفت إلى معرفة مدى تأثير برنامج قائم على أنشطة المنتسوري، في تحسين الوظائف التنفيذية لدى طلبة اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (AHAD)، حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة بمقياس قبلي وبعدي، وكان عدد الطلبة المشاركين في الدراسة (6) ممن يعانون من اضطراب (AHAD)، تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة، وضمت أدوات القياس لهذه الدراسة قائمة المراجعة اليومية من إعداد الباحثة، ومقياس تقدير المهارات التنظيمية للأطفال، إضافة إلى البرامج المُخصصة لتحسين المهارات الوظيفية القائمة على أنشطة المنتسوري لعينة الدراسة، وأشارت النتائج إلى فاعلية برنامج المنتسوري في تحسين الوظائف التنفيذية، لدى طلبة اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.
- دراسة Sobe (2011): كشفت عن فاعلية أنشطة قائمة على منهج المنتسوري، في استخدام أدواته لتحسين مهاراتي ما قبل التعلم: الانتباه والذاكرة، لدى مجموعة من أطفال التوحد، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتكونت العينة من (14) طفلاً، واستخدمت الدراسة عدّة أدوات للقياس، هي: مقياس الانتباه للأطفال، واختبار قوة الذاكرة قصيرة المدى، والبرنامج المرتكز على أنشطة المنتسوري الذي أعدته الباحثة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية، بين درجات خاصية الانتباه قبل المشاركة في البرنامج وبعدها، وأظهر الأطفال أداءً جيداً في اختبار قوة الذاكرة قصيرة الأجل.

- دراسة جونسون (1995): أظهرت وجود اختلافات واضحة في مستوى التحصيل والأداء لدى طلبة التوحد؛ عند استخدام تقنية المنتسوري في التربية على نتائج التعلم، وضمت العينة مجموعة من أطفال التوحد، بحيث استخدمت الدراسة أدوات قياس كقوائم جيزل الارتقائية، واختبارات مانير لقياس الإدراك المعكوس، والبرنامج القائم على منهج المنتسوري، الذي ركز على ثلاثة جوانب، هي: (الإدراك، والانفعالات الاجتماعية، والقدرات العقلية الأكاديمية)، وأظهرت النتائج نجاح تطبيق طريقة المنتسوري على أطفال التوحد من خلال



**منهج البحث:**

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، وملاءمته للبيانات التي تمّ جمعها، ولتسهيل إجراءات تطبيق الدراسة تمّ اختيار تصميم المجموعة الواحدة مع قياس (قبلي- بعدي)، وتناول المتغير المستقل: (البرنامج القائم على منهج المنتسوري)؛ بهدف التحقق من تأثيره على المتغير التابع: (مهارات اللغة العربية).

**مجتمع الدراسة:**

طلبة اضطرابات التعلم المحددة المنتسبون لغرف المصادر الحكومية التابعة لتربية جنوب الخليل. المشاركون في الدراسة:

تمّ اختيار المشاركين في الدراسة بصورة هدفية، وتكوّنت العينة من (16) طالبًا وطالبة، من طلبة الصفوف الدراسية الأساسية الدنيا: (الثاني، والثالث، والرابع)، المنتسبين لغرفة المصادر في مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، في الفترتين الأولى والثانية لعام (2022/2023م)، وتركز العمل الميداني للباحثين في غرفة المصادر التابعة لمدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة، في متابعة تطبيق الدراسة وفق ما تمّ التخطيط له.

**حدود الدراسة:**

- الحدود الموضوعية: فاعلية برنامج تدريبي قائم على منهج المنتسوري، لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المحددة.
- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفترتين الأولى والثانية للفصل الدراسي الأول.
- الحدود المكانية: مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة.
- الحدود البشرية: طلبة اضطرابات التعلم المنتسبون لغرفة المصادر في مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة.
- الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في عنوان الدراسة.
- الحدود الإجرائية: تمثّلت بمنهجية الدراسة ومجتمعها والمشاركين فيها، والأدوات المستخدمة فيها لتطبيق البرنامج، وجمع البيانات على ضوء الصدق والثبات، والمعالجة الإحصائية.
- استخدم الباحثان الأدوات الآتية لجمع البيانات وكانت وفقًا للآتي:
- الحقبة التعليمية للمهارات الأساسية للغة العربية، المعتمدة من قبل قسم الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم.
- المقياس القبلي والبعدي للمهارات الأساسية للغة العربية، وقد أعدّ من قبل ذوي الاختصاص في قسم التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.
- البرنامج التدريبي القائم على منهج المنتسوري.

يُقدم مجموعة من المعارف والمهارات في فترة زمنية مُحدّدة؛ من أجل تنمية المهارات، وتحقيق الهدف العام للبرنامج.

كما عرف الباحثان البرنامج التدريبي إجرائيًا بأنه مجموعة من الإجراءات والإستراتيجيات والأنشطة، المنظمة والمتتالية والمخطّط لها مسبقًا، من خلالها يتمّ إكساب المهارات الأساسية للغة العربية، وتُطبّق على الطّلبة المُنتسبين لغرفة المصادر في مدرسة واد سلطان، من المرحلة الأساسية الصغرى: (الثاني، والثالث، والرابع).

**منهج المنتسوري:** عرفه الباحثان إجرائيًا بأنه فلسفة وأسلوب وطريقة للتعلم، له قوانينه وأنظمتها، ووسائله وأدواته الخشبيّة المُصمّمة بشكل خاص؛ حتى تُتمّي المهارات الأساسية في اللغة العربية، والمهارات الحركية الدقيقة والتواصلية والنفسية، حيث يستخدم الطالب هذه الأدوات بشكل ذاتي وآمن. وقد أعدّت هذه الأدوات من أجل تحقيق هدف البحث، بما يتناسب مع أسس التعلم وفق منهج المنتسوري، وملاءمتها خصائص طلبة اضطرابات التعلم المُحدّدة المشاركين في هذه الدراسة. **مهارات اللغة العربية:** عرفها عبد المجيد (2015) بأنها مجموعة من المهارات والقدرات الواجب على الطالب تعلمها، عند ممارسة اللغة الأم، أو رغبته في اكتساب لغة جديدة، وهي المهارات الأساسية الأربع: (الاستماع، التحديث، القراءة، الكتابة)، بحيث تسمح هذه المهارات بممارسة أي لغة وتكوين كلمات وجمل، وإتقان مهارة التواصل الفاعل والمتبادل مع الأشخاص الآخرين. وعرفها الباحثان بأنها مجموعة من المهارات تشمل مهارات اللغة العربية الأساسية الأربع، وهي مهارات لازمة لنجاح الطالب في مادة اللغة العربية في المراحل الدراسية.

**اضطرابات التعلم المحددة:** وضّحت مؤمن (2021) أنها من الاضطرابات النمائية العصبية، وتُشخّص من السنوات الأولى في المراحل الدراسية الأولى، وتتداخل مع مجموعة من الوظائف النمائية سواء أكانت نتيجة أم سببًا، مثل: الذاكرة والانتباه والإدراك.

**طلبة اضطرابات التعلم المحددة:** هم طلبة يُعانون من اضطرابات التعلم عمومًا بمستوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ولذلك وفق أعمارهم ومستويات ذكائهم، تكون هناك فجوة بين المهارات المتوقعة منهم، وبين أدائهم في المدرسة؛ ممّا تؤثر هذه الاضطرابات على قدرة الطالب في القراءة، والكتابة، والحساب، والتواصل الاجتماعي، وفهم اللغة واستخدامها (صبري، 2015). وقد عرف الباحثان طلبة اضطرابات التعلم المُحدّدة بأنهم طلبة مدرسة واد سلطان الأساسية المختلطة، الذين يُعانون من اضطرابات التعلم المحددة في المهارات الأساسية للغة العربية، وتمّ الاتفاق على هذه المجموعة من قبل فريق مختصّ تكون من: (قسم الإشراف للتربية الخاصة التابع لمديرية تربية جنوب الخليل، ومعلمة المصادر في مدرسة واد سلطان، ومعلمي اللغة العربية للصفوف الدراسية: [الثاني، والثالث، والرابع]).

- عمل أداة قياس قبلي للمشاركين في الدراسة، من خلال تطبيق الحقيبة التعليمية للمهارات الأساسية لمادة اللغة العربية، المعتمدة من قبل قسم الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم، وتعبئة المقياس القبلي للمهارات لهؤلاء الطلبة، ثم مراجعة معلمهم في مادة اللغة العربية؛ للتأكد من مواطن الضعف والصعوبة نفسها التي يعاني منها الطالب مع معلمه في الغرفة الصفية، ثم عرض الباحثان نتيجة المقياس القبلي على ذوي الاختصاص من مشرفي التربية الخاصة.

- قسم الباحثان المشاركين في الدراسة إلى مجموعات، وكان عددها (4) مجموعات، كل مجموعة تحوي (4) طلاب.

- عمل جدول حصصي، بحيث يتم إعطاء كل مجموعة (4) حصص أسبوعياً، والمدة الزمنية لكل حصة دراسية (40) دقيقة.

- قام الباحثان بعمل الخطط التعليمية التربوية، والخطط التعليمية الفردية لكل طالب، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها في الفترتين الأولى والثانية للفصل الدراسي الأول لطلبة اضطراب التعلم المحددة.

- تصميم البرنامج لكل هدف كحصة مُحَصَّرة، موضحة فيها الأساليب والأدوات والإستراتيجيات المستخدمة والمصممة وفقاً لمنهج المنتسوري.

- في بداية كل حصة يتم التركيز على الأنشطة التي تستدعي انتباه الطلبة وتنشيط ذاكرتهم؛ عن طريق لعبة أو نشاط حركي ونفسي يتعلق بهدف الحصة.

- عند إعطاء حصص القراءة، كان في المقام الأول هو إثارة حواس الطالب، بحيث قام الباحثان بتحديد الأهداف الخاصة بهذه المهارة، وكانت وفقاً للآتي:

1. إثارة حاسة البصر من خلال استخدام الحروف الخشبية مختلفة الأحجام، الملونة، والمفرغة، واستخدام الحروف المضبوطة، كما استخدمت الحروف المغناطيسية الملونة، والمكعبات كلعبة تركيب للكلمات، وبطاقات الصور، والحروف الملونة؛ حتى يربط بين الحرف والصورة، وتكرار الصوت اللفظي للحرف أثناء إضاءته أو أثناء عرضه؛ حتى يثبت مفهوم الحرف في عقل الطالب، ويستطيع معرفة الحرف وقراءته.

2. إثارة حاسة اللمس من خلال لمس الحروف الخشبية، وتمييزها باللمس الخشن، أو تشكيل الحروف على الرمل الخشن، والأرز الملون، أو حتى تشكيلها بالملتينة (المعجون)، كما طُلب من المشاركين تشكيل الحرف أو الكلمة على راحة اليد؛ حتى يتم تفعيل الذاكرة اللمسية الحسية بشكل أقوى عند استرجاع صورة الحرف واتجاهاته، مع توجيه الطلبة وإرشادهم، وتكرار التلفظ بالحرف ونطقه.

عرض الباحثان أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، وعلى مجموعة من معلمي اللغة العربية للمراحل الأساسية الدنيا؛ للتحقق من صدق الأدوات، وتم حساب ثبات مقياس مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم بطريقة كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

| المقياس                        | عدد الحالات | عدد الفقرات | قيمة ألفا |
|--------------------------------|-------------|-------------|-----------|
| مهارات القراءة                 | 16          | 19          | 0.959     |
| مهارات الكتابة                 | 16          | 12          | 0.940     |
| المهارات الأساسية للغة العربية | 16          | 32          | 0.976     |

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق، أن قيمة ثبات مهارات القراءة بلغت (95.9%)، وبلغت قيمة ثبات مهارات الكتابة (94%)؛ وبذلك تتمتع أداة القياس بدرجة عالية من الثبات، لذلك تكون ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة. واستخدم الباحثان اختبار (Shapiro-Wilik)؛ لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (2).

الجدول (2): نتائج اختبار (Shapiro- Wilik) لاختبار البيانات للتوزيع الطبيعي

| المقياس              | قيمة الاختبار | الدالة الإحصائية |
|----------------------|---------------|------------------|
| مهارات القراءة       | القبلي        | 0.721            |
|                      | البعدي        | 0.685            |
| مهارات الكتابة       | القبلي        | 0.147            |
|                      | البعدي        | 0.125            |
| مهارات اللغة العربية | القبلي        | 0.295            |
|                      | البعدي        | 0.165            |

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق، بأن قيمة الدلالة الإحصائية لجميع المهارات على المقياس القبلي والبعدي، كانت أكبر من (0.05)، وبذلك فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ويمكن استخدام الاختبارات العلمية للإجابة عن فرضيات الدراسة.

اتبع الباحثان الإجراءات الآتية للوصول إلى هدف الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث، والتي تناولت منهج المنتسوري ومفهومه وأهميته، وأثره في تنمية مختلف المهارات لدى الطلبة من ذوي اضطرابات التعلم المحددة؛ بهدف تحليلها والاستفادة منها.

- إختيار المشاركون في الدراسة من قبل فريق من ذوي الاختصاص، وهم: (معلمو مادة اللغة العربية للمراحل الأساسية الدنيا في المدرسة، ومعلمة المصادر، والمرشد، ومدير المدرسة، ومشرف التربية الخاصة التابع لمديرية التربية والتعليم لجنوب الخليل)، وتم الاتفاق على مجموعة العينة الهدفية، من حيث وجود اضطرابات التعلم المحددة في المهارات الأساسية لمادة اللغة العربية.

3. تركيز الباحثين على حاسة السمع لدى الطلبة؛ من خلال تكرار التلفظ بالحرف أثناء الأنشطة، إما عن طريق أغنية، أو تسجيل صوتي للطالب نفسه أو للمجموعة؛ حتى يستطيع الطالب ربط الحرف بالصوت.
- تدريب الطلبة على الألعاب التي تركز على صوت الحرف، ومقابلته ببطاقة الحرف التي أمامه، كحرف (الطاء) [لعبة طاق طاقية]، وحرف (الباء) [لعبة البنانير].
- استخدام أسلوب تحليل المهارة بحيث يتم البدء بربط الحرف بالصورة، مثلاً: (حرف الباء وربطه بصورة بطة، أو حرف السين وربطه بصورة سيارة)، ثم الانتقال إلى ربط الحرف بالكلمة، مثل: (حرف الباء بكلمة بطة)، بحيث يختلف لون حرف (الباء) في الكلمة عن باقي الحروف فيها ويكون بخط كبير، ثم ربط الحرف بالكلمة بلون واحد، وتكرار تسمية الحرف وطلب إيجاده من قبل المعلمة؛ من أجل زيادة تنمية مهارة الوعي بالحرف.
- تكرار تسمية الحرف من طرف المعلمة والطالب؛ من أجل تنمية مهارة الوعي الصوتي للحرف وطلب إيجاده.
- من حيث قراءة الكلمات، حيث تُحدد كل مجموعة بمستوى معين، المجموعة الأولى: قراءة كلمات من (3) أحرف، مثل: (كتب، نام، ذهب)، أما المجموعة الثانية: قراءة كلمات من (4) أحرف، مثل: (كبير، صغير، جميل)، والمجموعة الثالثة: كلمات مكونة أكثر من حروف (4) مثل: (استيقظ، استمع)، وعند إعطاء هذه المجموعات للطلبة، ركز الباحثان على استخدام أسلوب القصة ولعب الأدوار؛ حتى يتم تدريبهم على الفهم القرائي، ثم تكرار سؤالهم حول موضوع القصة، وما فهموه منها؛ من أجل تنمية مهارة فهم المقروء.
- قراءة جمل مكونة من كلمتين، مثل: (المدرسة نظيفة)، (أحب أبي)، (البحر كبير)، كل ذلك من خلال عرض صور ملونة تُوضح مفهوم الجملة، ثم تعكس المعلمة الأسلوب بحيث تضع الجملة، وتطلب من الطالب اختيار الصورة الموضحة للجملة.
- قراءة جمل مكونة من (3) كلمات، مثل: (محمد في المدرسة)، (قرأ خالد الدرس)، والنصوص المضبوطة بالحركات وغير المضبوطة، والتركيز فيها على المشاهد التمثيلية ولعب الأدوار، واستخدام مهارة الرسم لرسم شخصيات القصة أو أحداثها.
- أما بالنسبة للأهداف المراد تحقيقها في مهارة الكتابة، فهي: من أهم النقاط في بداية تعليم مهارة الكتابة، مسك القلم بالشكل الصحيح، والأنشطة التي تركز على العضلات الحركية الدقيقة، فعملية كتابة الحروف تحتاج إلى آلية عضلية خاصة؛ حتى تتوافق الذاكرة الحركية مع أشكال الحروف، مما دعا الباحثين لاستخدام خامات مختلفة لتشكيل الحروف.
- عمل الباحثان على إنشاء كتب تفاعلية؛ من أجل تمرين الطلبة على كتابة الخطوط المستقيمة والمنحنية، والتركيز على كيفية التوصيل، ورسم الخطوط بشكل دقيق ومنظم للوصول إلى الشكل الكتابي.
- التركيز على نشاط رسم الحرف أو الكلمة على الرمل الخشن أو الأرز الملون، باستخدام إصبع واحد، ثم إعادة المحاولة باستخدام إصبعين، ومن خلال هذا النشاط يتم تكرار تسمية الحرف وتكرار نطقه، وخلال هذا النشاط تُتمى المهارات النفسية الحركية، وتثبت الذاكرة العضلية للحرف أو للكلمة.
- تكرار طلب تلوين الحروف المُفرغة وتعبئتها، إما بالألوان، أو استخدام الملتنية (المعجون)، أو الأرز الملون.
- استخدام الأعواد الخشبية الملونة في تشكيل الحروف أو الكلمات.
- عرض الصور المرئية للحرف؛ من أجل التدريب البصري، وإحداث ضبط بصري أثناء كتابة الطالب للحرف.
- حرص الباحثان على تكرار نشاط ترتيب الحروف الخشبية أو الحروف المضبنة، ووضعها فوق بطاقات الحروف؛ من أجل تشكيل الحرف لدى الطالب في أكثر من حاسة.
- استخدم الباحثان الفنيات التي اعتمدها منهج المنتسوري في التعلم، والتي تُعدّ من الأساسيات في تعليم الأفراد من ذوي الإعاقة؛ كالتعزيز، والتقليد، والتكرار، والنمذجة، وأسلوب تحليل المهارة.
- وفي نهاية الفترة الثانية أُعدّ المقياس البعدي للحقيبة التعليمية للمهارات الأساسية للغة العربية، لطلبة اضطرابات التعلم المُحددة.
- جمع البيانات للمشاركين في الدراسة بعد نتائج القياس البعدي؛ بهدف إخضاعها للمعالجة الإحصائية المناسبة؛ لاستخراج النتائج ومناقشتها.
- كتابة التعليقات على نتائج الدراسة، ثم كتابة التوصيات والمقترحات المُتاحة؛ لئلا يُستفاد منها من قبل الباحثين.

#### متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على منهج المنتسوري.
- المتغير التابع: مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المُحددة.

#### المعالجة الإحصائية:

جمع بيانات الدراسة، وعمل المعالجة الإحصائية للبيانات، وإدخالها بإعطائها أرقاماً معينة، حيث أُعطي كل مستوى من مستويات امتلاك المهارة درجة معينة، وقد استُخدم مقياس ثلاثي لتقدير امتلاك الطلبة لمهارات اللغة العربية كما في الجدول (3).

الجدول (3): درجات مقياس امتلاك الطلبة لمهارات اللغة العربية.

| الامتلاك | بنسبة جيدة<br>85% فما فوق | بنسبة متوسطة<br>75-85% | بنسبة بسيطة<br>75% فأقل |
|----------|---------------------------|------------------------|-------------------------|
| الدرجة   | 3                         | 2                      | 1                       |

والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، واختبار (Shapiro-Wilik).

#### نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم للاختبار القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم المقياس القبلي والبعدي

| الرقم | المهارات الأساسية في اللغة العربية | القبلي          |                   | البعدي          |                   | الفروق |
|-------|------------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------|
|       |                                    | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |        |
| 1     | مهارات القراءة                     | 1.832           | 0.476             | 2.586           | 0.517             | بعدي   |
| 2     | مهارات الكتابة                     | 1.543           | 0.360             | 2.353           | 0.565             | بعدي   |
|       | الدرجة الكلية                      | 1.715           | 0.423             | 2.478           | 0.529             | بعدي   |

في تنمية المهارات الأكاديمية لدى طلبة صعوبات التعلم، وقد أظهرت النتائج أنَّ مهارة (الكتابة) كانت أكثر أشكال المهارات تحسُّناً بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها وفقاً للاختبار البعدي (2.353)، وبانحراف معياري مقداره (0.565). وللتأكد من صحة الفرضية الأولى؛ استُخدم اختبار (T-test) لاختبار الفروق بين القياس القبلي والبعدي، على المهارات الأساسية للغة العربية تُعزى لفاعلية البرنامج، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (5).

وقد تم تصحيح المقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

| المتوسط الحسابي  | امتلاك المهارات        |
|------------------|------------------------|
| من 1.00 إلى 1.66 | بنسبة بسيطة 75% فأقل   |
| من 1.67 إلى 2.33 | بنسبة متوسطة 75-85%    |
| من 2.34 إلى 3.00 | بنسبة جيدة 85% فما فوق |

استخدم الباحثان برنامج (SPSS) للمعالجات الإحصائية، حيث تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية،

تظهر نتائج الجدول (4) أنَّ المتوسط الحسابي للاختبار القبلي عند الدرجة الكلية بلغ (1.715)، وبانحراف معياري مقداره (0.423)، وهو أقل من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي حيث بلغ (2.478)، وبانحراف معياري مقداره (0.529)؛ مما يدل على وجود فروق ظاهرية في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس ذلك تحسُّن مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم بعد تطبيق البرنامج، وكانت هذه النتيجة مُتفقاً مع دراسة عامر (2020)، ودراسة جونسون (1995)، في إثبات فاعلية استخدام منهج المنتسوري

الجدول (5): اختبار (T-test) لاختبار الفروق بين القياس القبلي والبعدي على مهارات القراءة تُعزى لتطبيق البرنامج

| المهارات الأساسية للغة العربية | المقياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | حجم الأثر D | قيمة t | مستوى الدلالة المحسوبة |
|--------------------------------|---------|-----------------|-------------------|-------------|--------|------------------------|
| مهارات القراءة                 | القبلي  | 1.832           | 0.475             | 1.456       | 4.289  | 0.001                  |
|                                | البعدي  | 2.585           | 0.517             | كبير        |        |                        |
| مهارات الكتابة                 | القبلي  | 1.543           | 0.360             | 1.432       | 4.831  | 0.001                  |
|                                | البعدي  | 2.352           | 0.565             | كبير        |        |                        |
| الدرجة الكلية                  | القبلي  | 1.715           | 0.423             | 1.444       | 4.508  | 0.001                  |
|                                | البعدي  | 2.478           | 0.529             | كبير        |        |                        |

المعيار (ع)، لأي من المجموعتين شريطة التجانس، ويُحسب مقياس كوهين لحجم الأثر بالمعادلة الآتية:

$$d = \frac{M_2 - M_1}{\sigma}$$

حيث إن: (م1) المتوسط الحسابي البعدي، و(م2) المتوسط الحسابي القبلي، و(ع): الانحراف المعياري لأي من المجموعتين، وبلغت نسبة حجم الأثر (1.444) وهذه نسبة تأثر عالية؛ مما يدل على نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه، وقد أشار كوهين (1988) أنَّ حجم الأثر يكون كبيراً إذا بلغ (0.8) فأعلى.

كما قُيست كل مهارة على حدة، وذلك على النحو الآتي:

تظهر نتائج الجدول (5) أنَّ قيمة مستوى الدلالة (Sig) أقل من (0.05)، وهذا دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على وجود فروق لصالح الاختبار البعدي لجميع الأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على منهج المنتسوري، لتنمية مهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم، وأن أداء طلبة اضطرابات التعلم تحسَّن بشكل كبير.

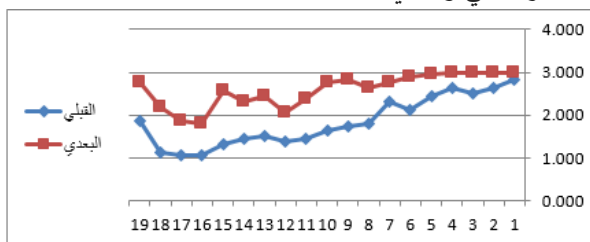
ولمعرفة حجم الأثر للبرنامج؛ استخدم الباحثان معادلة كوهين لقياس الأثر، وهو أحد المقاييس التي تعتمد على الفرق المعياري بين متوسطي درجات مجموعتين، وعزَّفه كوهين (1988) بأنَّه الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (م1، م2)، مقسوماً على الانحراف

## أولاً: مهارات القراءة:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات القراءة لطلبة اضطرابات التعلم على المقياس القبلي والبعدي

| الرقم | مهارات القراءة                                     | القبلي          |              | البعدي          |                      | الفروق |
|-------|----------------------------------------------------|-----------------|--------------|-----------------|----------------------|--------|
|       |                                                    | المتوسط الحسابي | نسبة المهارة | المتوسط الحسابي | نسبة المهارة         |        |
| 1     | الإشارة إلى الحرف.                                 | 2.813           | بنسبة جيدة   | 3.000           | بنسبة جيدة فوق (85%) | البعدي |
| 2     | تسمية الحرف.                                       | 2.625           | بنسبة جيدة   | 3.000           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 3     | تمييز الحرف بين الحروف.                            | 2.500           | بنسبة جيدة   | 3.000           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 4     | قراءة الحرف بشكل منفرد.                            | 2.625           | بنسبة جيدة   | 3.000           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 5     | قراءة الحرف مع المد الطويل.                        | 2.438           | بنسبة جيدة   | 2.938           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 6     | قراءة الحرف مع المد القصير.                        | 2.125           | بنسبة متوسطة | 2.875           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 7     | قراءة مقطع حرف عادي مع حرف مد طويل.                | 2.313           | بنسبة متوسطة | 2.750           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 8     | قراءة مقطع حرف عادي مع حرف عادي.                   | 1.813           | بنسبة متوسطة | 2.625           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 9     | تحليل الكلمة وتركيبها.                             | 1.750           | بنسبة متوسطة | 2.813           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 10    | قراءة كلمات المجموعة الأولى.                       | 1.625           | بنسبة بسيطة  | 2.750           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 11    | قراءة كلمات المجموعة الثانية.                      | 1.438           | بنسبة بسيطة  | 2.375           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 12    | قراءة المجموعة الثالثة.                            | 1.375           | بنسبة بسيطة  | 2.063           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 13    | التمييز بين أشكال التتوين الثلاثة.                 | 1.500           | بنسبة بسيطة  | 2.438           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 14    | التمييز في القراءة بين (أل) الشمسية و(أل) القمرية. | 1.438           | بنسبة بسيطة  | 2.313           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 15    | قراءة جملة مكونة من كلمتين.                        | 1.313           | بنسبة بسيطة  | 2.563           | بنسبة جيدة           | البعدي |
| 16    | قراءة جملة مكونة من ثلاث كلمات.                    | 1.063           | بنسبة بسيطة  | 1.813           | بنسبة متوسطة         | البعدي |
| 17    | قراءة نص غير مضبوط بالحركات.                       | 1.063           | بنسبة بسيطة  | 1.875           | بنسبة متوسطة         | البعدي |
| 18    | قراءة نص مضبوط بالحركات.                           | 1.125           | بنسبة بسيطة  | 2.188           | بنسبة متوسطة         | البعدي |
| 19    | فهم المقروء.                                       | 1.875           | بنسبة متوسطة | 2.750           | بنسبة جيدة           | البعدي |
|       | الدرجة الكلية                                      | 1.832           | بنسبة بسيطة  | 2,585           | بنسبة جيدة           | بعدي   |

البعدي (2.563)، بفارق (1.125) عن الاختبار القبلي، وأن أقل مهارات القراءة تحسناً كانت: (الإشارة إلى الأحرف)، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (3.00)، بفارق (0.188) عن الاختبار القبلي. والشكل (1) يوضح نتائج مهارات القراءة على الاختبار القبلي والبعدي:



الشكل (1): مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي اضطرابات التعلم على الاختبار القبلي والبعدي  
ثانياً: مهارات الكتابة:

تظهر نتائج الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لمهارات القراءة عند الاختبار القبلي للدرجة الكلية بلغ (1.979)، وهي نسبة بسيطة (من 75%-85%)، حيث جاءت أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي الذي بلغ (2.700)، وبنسبة جيدة (85% فما فوق)؛ مما يدل على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس تحسناً في مهارات القراءة لطلبة ذوي اضطرابات التعلم بعد تطبيق البرنامج، واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه منيب (2013)، ودراسة رحمن (2018)، في فاعلية استخدام منهج المنتسوري في تطوير مهارات القراءة والمهارات اللغوية، وكانت أكثر أشكال مهارات القراءة تحسناً بعد تطبيق البرنامج: (قراءة كلمات المجموعة الأولى)، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.750)، بفارق (1.125) عن الاختبار القبلي، وكذلك مهارة: (قراءة جملة مكونة من كلمتين)، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الكتابة لطلبة ذوي اضطرابات التعلم على المقياس القبلي والبعدي

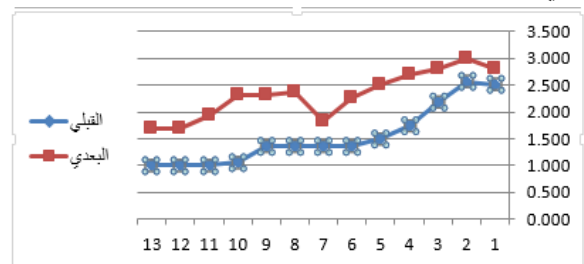
| الرقم | مهارات القراءة                       | القبلي          |              | البعدي          |              | الفروق |
|-------|--------------------------------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|--------|
|       |                                      | المتوسط الحسابي | نسبة المهارة | المتوسط الحسابي | نسبة المهارة |        |
| 20    | كتابة الحرف بشكل منفرد كتابة صحيحة.  | 2.500           | بنسبة جيدة   | 2.813           | بنسبة جيدة   | البعدي |
| 21    | كتابة شكل الحرف حسب موقعه في الكلمة. | 2.563           | بنسبة جيدة   | 3.000           | بنسبة جيدة   | البعدي |

|    |                                             |       |              |       |              |        |
|----|---------------------------------------------|-------|--------------|-------|--------------|--------|
| 22 | كتابة مقطع مكون من حرف عادي وحرف مد طويل.   | 2.188 | بنسبة متوسطة | 2.813 | بنسبة جيدة   | البعدي |
| 23 | كتابة مقطع مكون من حرف عادي وحرف عادي آخر.  | 1.750 | بنسبة متوسطة | 2.688 | بنسبة جيدة   | البعدي |
| 24 | كتابة كلمات المجموعة الأولى.                | 1.500 | بنسبة بسيطة  | 2.500 | بنسبة جيدة   | البعدي |
| 25 | كتابة كلمات المجموعة الثانية.               | 1.375 | بنسبة بسيطة  | 2.250 | بنسبة جيدة   | البعدي |
| 26 | كتابة المجموعة الثالثة.                     | 1.375 | بنسبة بسيطة  | 1.813 | بنسبة متوسطة | البعدي |
| 27 | كتابة التتوين بأنواعه الثلاثة.              | 1.375 | بنسبة بسيطة  | 2.375 | بنسبة متوسطة | البعدي |
| 28 | كتابة كلمات تحتوي على لام شمسية ولام قمرية. | 1.375 | بنسبة بسيطة  | 2.313 | بنسبة متوسطة | البعدي |
| 29 | كتابة جمل مكونة من كلمتين.                  | 1.063 | بنسبة بسيطة  | 2.313 | بنسبة متوسطة | البعدي |
| 30 | كتابة جمل مكونة من ثلاث كلمات.              | 1.000 | بنسبة بسيطة  | 1.938 | بنسبة متوسطة | البعدي |
| 31 | كتابة نص غير مشكول.                         | 1.000 | بنسبة بسيطة  | 1.688 | بنسبة متوسطة | البعدي |
| 32 | كتابة نص مشكول.                             | 1.000 | بنسبة بسيطة  | 1.688 | بنسبة متوسطة | البعدي |
|    | الدرجة الكلية                               | 1.543 | بنسبة بسيطة  | 2.352 | بنسبة متوسطة | البعدي |

وجد الباحثان فروقاً في هذه الدراسة تعود لأسباب منها: استخدام أدوات ووسائل مُصمَّمة وفقاً لمنهج المنتسوري، عَمِلت على استجابة طلبة اضطرابات التعلم المُحدَّدة ولقَّنت انتباههم، وعملت كمثير يُحرِّك طاقات الطلبة وإمكاناتهم نحو اكتساب المهارات الأساسية للغة العربية. واستخدام أساليب تدريس وفنَّيات مناسبة وملائمة لخصائص الطلبة وقدراتهم، ممَّا كان لها الأثر الإيجابي في تنمية المهارات الأساسية للغة العربية؛ كالتعزيز والتكرار والنمذجة. كما قام الباحثان بإعطاء تدريبات وواجبات منزلية، ومُتابعة تأدية الواجب في بداية كلِّ حصة دراسية، والعمل على تشجيع الطلبة وتعزيزهم بعد تأدية الواجب. علاوة على مشاركة الطلبة في الحصص الدراسية، وإعطائهم الحرية في اختيار الأدوات؛ ممَّا أضاف شعوراً بتحمل المسؤولية والثقة بالنفس وزادهم إيجابية، الأمر الذي عزَّز تنمية المهارات الأكاديمية لديهم. يُضاف إلى ذلك تواصل الباحثين مع أولياء الأمور، وتعريفهم بمدى أهمية هذا البرنامج، وكان هذا حافزاً إيجابياً شجَّع الأبناء لتلقي البرنامج.

وللتأكد من صحة الفرضية الثانية، استُخدم اختبار (T-test) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للقياس البعدي لمهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم، تبعاً لمتغير الجنس، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (8).

تظهر نتائج الجدول (7) أنَّ المتوسط الحسابي لمهارات الكتابة عند الاختبار القبلي للدرجة الكلية بلغ (1.543)، وبنسبة بسيطة (أقل من 75%)، حيث جاءت أدنى من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي الذي بلغ (2.352)، وبنسبة متوسطة (75%-85%)؛ ممَّا يدلُّ على وجود فروق في متوسطات الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويعكس تحسُّن مهارات الكتابة لدى طلبة اضطرابات التعلم بعد تطبيق البرنامج، وانفقت هذه النتائج مع ما أشار إليه الفقير (1979)، ودراسة عامر (2020) في فاعلية استخدام منهج المنتسوري في تطوير مهارات الكتابة، وكانت أكثر أشكال مهارات الكتابة تحسُّناً بعد تطبيق البرنامج: (كتابة جمل مكونة من كلمتين)، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.313)، بفارق (1.250) عن الاختبار القبلي، وأنَّ أقلَّ مهارات الكتابة تحسُّناً كانت: (كتابة الحرف بشكل منفرد كتابة صحيحة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الاختبار البعدي (2.813)، بفارق (0.313) عن الاختبار القبلي، والشكل (2) يوضح نتائج مهارات الكتابة على الاختبار القبلي والبعدي:



الشكل (2): مهارات الكتابة على الاختبار القبلي والبعدي

الجدول (8): اختبار (T-test) لاستجابات عينة الدراسة للقياس البعدي لمهارات اللغة العربية لطلبة اضطرابات التعلم تبعاً لمتغير الجنس.

| المهارات الأساسية للغة العربية | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | مستوى الدلالة المحسوبة |
|--------------------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|--------|------------------------|
| مهارات القراءة                 | ذكر   | 8     | 2.723           | 0.234             | 1.074  | 0.117                  |
|                                | أنثى  | 8     | 2.447           | 0.688             |        |                        |
| مهارات الكتابة                 | ذكر   | 8     | 2.500           | 0.209             | 1.046  | 0.053                  |
|                                | أنثى  | 8     | 2.205           | 0.768             |        |                        |
| الدرجة الكلية                  | ذكر   | 8     | 2.617           | 0.225             | 1.052  | 0.085                  |
|                                | أنثى  | 8     | 2.339           | 0.710             |        |                        |

5. Ahmed, A. (2014). The effectiveness of an early intervention program using Montessori activities in improving the level of attention in self-esteemed children. *Journal of Childhood and Education*, Alexandria University, Vol.(17), no.(1), pp. 400-355.(
6. Al-Juhani, Salman and Al-Mozarei, Abed.( 2014). Obstacles of using educational methods in teaching reading by teachers of learning disabilities students, *International Specialised Educational Journal*, Vol.(3), no. (10).Statistical and Diagnostic Manual for Developmental Disorders (2014). American Association for Developmental Disorders.
7. Al-Zain, H and others. (2008). Educational Difficulties: What They Are and How to Deal with Them, *Qatar Al Nada Magazine*, no. (12 ).(
8. Al-Sayid. H. (2016). The effectiveness of a motor program to develop some geographical concepts in a mentally disabled child using the Montessori Method. *Journal of Psychological Counselling*, no. (46), pp. 573 - 523.
9. Al-Salem, N. (2020). The Effect of Applying Montessori Approach in developing creative thinking skills compared to Advanced Approach upon Kindergarten Children. *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University, no. (185), part (3).(
10. Al-Sharman, A.( 2015). Blended Education and Flipped education, Amman, Jordan
11. Al-Omari, Salma, Afia and Azza. (2021). Attitudes of Education Teachers and Learning Disabilities Teachers towards Participatory Teaching for Elementary Schools in the Eastern Province of Saudi Arabia, *Journal of Education and Innovation Research*, Ain Shams University, pp. 14-41.
12. Al-Ghazzawi, H. (2020). Learning Difficulties in Children, *Scientific Journal for Faculty of Kindergarten*, Vol. (7), no. (1), Mansoura University, Egypt.
13. Al-Fakir, I. (1979). Montessori application of some educational games in kindergartens, *Kuwait University Journal*, no. (4), pp. 28-40.
14. Al-Kandary, L.( 2004). Encouraging Reading, *Regional Centre for Childhood and Motherhood*, Kuwait.
15. Al-Masri, and others. (2016). The Effectiveness of A Computer-Based Training Program in Developing Phonological Awareness and its Effect on Verbal Communication Among Children with Reading Difficulties, *Journal of Educational Sciences*, no. (2), Part (1).(
16. Al-Hadab, and others. (2005). Teaching strategies and methods of teaching students with learning diAmer, S. (2022). The Effectiveness of a Program Based on Montessori's Activities to Develop Academic Skills among a Sample of

تُظهر نتائج الجدول (8) أنّ قيمة مستوى الدلالة (Sig) أكبر من (0.05)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، عند الدرجة الكلية ولكافة المهارات: (القراءة والكتابة)، مما يدل على أنّ الجنس لا يؤثر على فاعلية البرنامج التدريبي.

#### توصيات البحث:

- 1- تطبيق منهج المنتسوري في تعليم طلبة اضطرابات التعلم المُحددة في مدارس المراحل الأساسية الدنيا؛ لتحسين مهارات الطلبة وتنميتها.
- 2- تطبيق منهج المنتسوري للطلبة العاديين في المراحل الدراسية الدنيا ورياض الأطفال.
- 3- عمل دورات تدريبية لمعلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية؛ لمعرفة كيفية تطبيق منهج المنتسوري والأنشطة الخاصة به.
- 4- توفير الوسائل الخاصة بمنهج المنتسوري في غرف المصادر للعمل بها.
- 5- ضرورة الاهتمام باحتياجات طلبة اضطرابات التعلم المُحددة، وتقديم البرامج الملائمة لاحتياجاتهم؛ لأنها تثير الدافعية للتعلم والاندماج في المجتمع.

#### مقترحات البحث:

- 1- إجراء دراسة تستخدم منهج المنتسوري لتنمية المهارات الأساسية للرياضيات، لدى طلبة اضطراب التعلم المحددة في غرف المصادر الحكومية.
- إعداد تصور مقترح لدليل معلم خاص بمعلم المصادر في ضوء منهج المنتسوري، في تنمية مختلف المهارات في تعليم الأطفال.

#### References:

1. Abu fakhir, G. (2004). *Special Education for a Child*. Damascus University publications, Damascus.
2. Abu Mustafa, A. (2022). Attitudes of teachers with learning disabilities towards assessment methods used in primary schools in the Gaza Strip, *African Journal of Advanced Studies in Humanities*, Vol. (1), No. (4).
3. Al Batayneh, K. (2021). Reading Difficulties and their Relationship to Academic Achievement Among a Sample of Students with Learning Difficulties in the First Three Grades from the Viewpoint of Teachers of Difficulties, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, Vol. (29), No. (5), pp. 272-286 .
4. Tallawi, R.( 2015). What do you know about the Montessori curriculum. New Education site, retrieved on 16/1/2023 AD, available at: <https://new-educ.com//>

30. Muneeb, T. (2013). The Effectiveness of an Early Intervention Program in Developing the Cognitive Skills of Autism Children, *Journal of Psychological Counselling, Psychological Counselling Centre*, no. (34), Faculty of Education, Ain Shams University.
31. Nassar, H. (1988). *The Arabic Dictionary*. Fourth Edition, Egypt Library for Publishing and Advertising, Egypt
32. Qawasmeh, K. (2011). The Effect of an Early Intervention Program on Basic Skills for Children with Autism. Faculty of Educational Sciences, Amman Arab University, Jordan
33. Rahman, N. (2018). The Effectiveness of the Montessori Method in Providing Mentally Disabled Students with Some Functional Vocabulary. Unpublished Master's Thesis, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine
34. Sami, S. (2016). The Effectiveness of a Program Based on Montessori Approach for Developing the Adaptive Behavior Skills among a Sample of Mentally Disabled Children Who Are Able to Learn. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.
35. Shehata, H, and Al-Najjar, Z. (2003). *Dictionary of Educational and Psychological Terms*. First Edition, Egyptian House, Cairo.
36. Sabri, P. (2015). Measuring the Effect of a Program Based on Montessori's Activities and its Effect on the Development of Language Skills and Innovative Thinking among Students with Learning Disabilities in Primary Schools. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Kindergarten, Cairo University, Egypt.
37. Sobe, Noah W. (2011). Challenging the gaze: The subject of attention and a Montessori demonstration classroom. *Educational theory*, vol. 54, no.3.
38. Sullivan-s. (2008). Montessori and children with autism sensory skill fullness. Vol.33 issue2, 68-75
39. Tweerqi, T. (2013). A Training Program Using the Developed Montessori Tools in Developing the Perceptual Skill in Children with Autism. Unpublished Master's Thesis, Riad El Tafa College, Cairo University.
40. Zarybnisky, E.M. (2010). *A Ray of Light: A Mixed-Methods Approach To Understanding Why Parents Choose Montessori Education*. Doctor of Education. University of Nebraska.
- Educable. *Scientific Journal of Special Education*, Vol. (2), no.(4), pp. 97-144.
17. Abdul Haféd, M (2021). *The Montessori Skills-a Scientific and Practical Guide to Teaching According to Modern Scientific Curricula*. National Library and Documents, Cairo, Egypt.
18. Abdel Fattah, N.( 2022). A Program Based on Montessori Activities in Developing Auditory Memory for Kindergarten Children with Learning Disabilities. *Journal of Childhood Research and Studies*, Egypt, Vol. (4), no.(8), pp. 995- 1038.
19. Abdulmajeed, E.( 2015). *Basic skills in Arabic language*. Academic Book Centre, Downtown, Amman, Jordansabilities, Al-Halila Primary School, Al-Ahsa City, Saudi Arabia
20. Badawi, D. (2022). A Training Program Based on Montessori Activities to Improve Attention Among Educationally-retarded Students. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura*, Vol. (118), no.(2), pp. 581-210.
21. Bahat heg, R. (2010). How the use of Montessori Sensorial Material Supports Children's Creative Problem Solving in the Pre-school Classroom? Faculty of Social and Human Science, University of Southampton.
22. Boyle, S. (2006). Montessori Kids: Academic Advantage? WebMD Health News.
23. Brown, K (2016). Intervention to Improve Executive Functions of Montessori Students with ADHD. Unpublished Master's dissertation, The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mar's College, California.
24. Desi, R. (2013). Educational Difficulties in Teaching Arabic Language Faced by Teachers of Basic Education Grades in Hebron Governorate, an unpublished master's thesis, the Faculty of Educational Sciences, Al-Quds University
25. Hasib, H. (2020). Effectiveness of program for development of self-determination and problem-solving skills for learning disabilities students, *Risalat Ul-Khaleej Al-Arabi Magazine*, no. (122), pp. 209-282.
26. Johnson, H, S. (1995): The effect of Mohtessori education and Mohtessori educational techniques on culturally disadvantaged head start children. *Clavis Montessori, Schools*, Fullerton.CA
27. Larson, H. (2010). The Montessori Method: Education: Montessori's Approach. *Mindfulness*, 2 (2), pp 1-2
28. Montessori, M. (1952). *The Montessori Method. The Origins of an Educational innovation including an abridged and annotated Edition of Maria Montssori's. ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS INC.USA*. Lib rary of Congress.
29. Momen, M. (2021). Specific Learning Disorder. *Moroccan Health Magazine*, no. (30), School Health Department, Ministry of Health, pp. 20-25.