

أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على نظريّة منتسوري في مستوى الوعي الصوتي لدى طلبة الصفّ الأوّل الأساسي في الأردنّ في ضوء المستوى التعليمي للأُم*

The Impact of Teaching Strategy Based on Montessori Theory on the Level of Phonemic Awareness among the 1st Grade Students in Jordan in Light of the Mother's Educational Level

تغريد مصطفى*¹، وعبدالرحمن الهاشمي²

Taghreed Mustafa & Abdul Rahman Al Hashemi

¹وزارة التربية والتعليم، التعليم الخاص، الأردن.

²قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن

*الباحث المراسل: totosw@gmail.com

تاريخ التسليم: (2017/3/8)، تاريخ القبول: (2017/5/3)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على نظريّة منتسوري في مستوى الوعي الصوتي لدى طلبة الصفّ الأوّل الأساسي في الأردنّ في ضوء المستوى التعليمي للأُم. تكوّن أفراد الدراسة من (50) طالبًا وطالبة، وُرّعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدت استراتيجيّة تعليميّة، وأعدّ اختبار وعي صوتي. درست المجموعة التجريبية لمدة ثمانية أسابيع وفق الاستراتيجية المقترحة، ودرست المجموعة الضابطة المدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية. وطبق اختبار الوعي الصوتي على المجموعتين قبل التدريس وبعده. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على الدرجة الكلية لاختبار الوعي الصوتي، ومستوى (تميّز الأصوات) لصالح المجموعة التجريبية تُعزى للاستراتيجية التعليمية المقترحة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعود للمستوى التعليمي للأُم.

الكلمات الدالة: نظريّة منتسوري، الوعي الصوتي، طلبة الصفّ الأوّل الأساسي.

* بحث مستل من أطروحة دكتوراه "قبل المناقشة" لل طالبة تغريد مصطفى - الجامعة الأردنية بعنوان: أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على نظريّة منتسوري في مستوى الوعي الصوتي والأنماط اللغوية لدى طلبة الصفّ الأوّل الأساسي في الأردنّ في ضوء المستوى التعليمي للأُم.

Abstract

This study aims to reveal the impact of the teaching methods based on the Montessori theory. It focuses on the first graders phonological awareness in Jordan, and shedding the light on the mother's educational background. The sample included (50) students, both male and female, divided into two controlling and experimental groups. The researcher had planned an educational strategy along with a phonological awareness test. The experimental group implemented the developed educational strategies for eight weeks. While the controlling group experienced eight weeks of regular educational methods. Both groups were tested for phonological awareness before and after the experiments. Results for (MANCOVA) analysis showed a difference on the scale of (0.05=a) in favour of the experimental group, in terms of phonological awareness rates. and the skill of recognizing different sounds. While there was no difference on the same scale for the educational level of the mothers.

Keywords: Montessori theory, Phonological Awareness, First Grade.

مقدمة

تُسهّم الأنظمة التقليدية بما فيها من بيئات غير ثرية بالمحسوسات في إيجاد اتجاهات سلبية من شأنها أن تحدّ من حرية التعبير والتفكير لدى الطلبة، كما أنّ هذه الأنظمة - في أغلبها - لا تراعي مبدأ الفروق الفردية، مما يؤدي إلى تقليل فرص التفاعل الصّفي، وبالتالي تتلاشى القدرة على استخدام الحواسّ أثناء عملية التّعلم. ومع بداية ظهور العديد من النظريات التربوية الحديثة، والقيام بالبحوث الميدانية التي أجريت على مختلف البيئات، تمّ التأكيد على أهمية تفعيل دور الحواسّ لدى الطلبة مما يساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة لفترة أطول. فالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والخبرات التي يكتسبها الطالب من خلال استخدام عدد أكبر من الحواسّ هو الأنجح والأكثر فعالية وديمومة.

ومن أوائل التربويين الذين اهتموا بتحسين بيئة التّعلم ماريا منتسوري (Montessori). إذ دعت من خلال نظريتها إلى تنمية قدرات الطفل الذاتية. فرأت أن يُعطى الطفل الحرية ليمارس نشاطه بشكل طبيعي، وأن يختار العمل الذي يريد القيام به، وذلك حسب رغباته وقدراته وميوله؛ إيماناً منها أنّ الطفل قادر على اكتشاف العالم من حوله، من خلال امتلاكه لطاقت كامنة يمكنه تطويرها بممارسة أنشطة ممتعة ومسليّة، مستخدماً الحواسّ في بيئة آمنة، دون خوف من عقاب أو طمع في ثواب. وترى منتسوري أنّ الطفل صانع للمستقبل، قادر على تنمية عالم سلمي منسجم ومتناغم من خلال جهوده الخاصّة. لذا لم تقتصر أفكارها على التربية في سنّ معيّنة، بل اتسع

اهتمامها ليشمل الإنسان من ولادته حتى بلوغه. فقد قسّمت منتسوري مراحل النّمو إلى المراحل من : الولادة - 6 سنوات، 6 - 12 سنة، 12 - 18 سنة (منتسوري، 2015).

طوّرت منتسوري نظريّتها التّربويّة متّفقة مع الأفكار التي نادى بها كل من روسو Rousseau، وفروبل Froebel، وبستالوتزي Pestalozzi، إذ أكّدوا على وجود طاقة كامنة عند الطّفل تساعد على التّطور إذا وُجدت البيئة المناسبة المحفّزة التي تشجّع الحرّية للقيام بالأعمال (هير، 2006). وترى منتسوري أنّ مرحلتيّ الطّفولة والرّشد مرحلتان تعتمد كلّ منهما على الأخرى، ومن خلال عمليّة التّطور التي يمرّ بها الطّفل يمكن الكشف عن نموذج البناء الذاتيّ له ضمن شرطين ضروريين يجب تحقيقهما؛ ليصل إلى أقصى ما تتيحه له إمكاناته التّطويريّة؛ حتّى لا يفقد التّوازن في شخصيّته الأول: علاقته التّكامليّة مع البيئة، فمن خلال تفاعله مع الأشخاص والأشياء من حوله، يمكن أن يصل إلى فهم لذاته وإلى محدّدات ذلك العالم الذي يعيش فيه. والثاني الحرّية التي تتشكّل جوانب شخصيّته، مما يجعله محكومًا بقوانين التّطور الخاصّة به (الروسن، 2006).

اعتمدت منتسوري في بناء فلسفتها التّعليميّة على أهداف التّربية بشكل عام؛ إذ إنّ للتّربية هدفين تسعى لتحقيقهما بشكل رئيس: هدف بيولوجي يركّز على نمو الأفراد بشكل طبيعي، وهدف اجتماعي يركّز على دور الفرد في التّعامل مع معطيات البيئة والافادة منها. ولتحقيق الهدف البيولوجي أو الهدف الاجتماعي يجب الاهتمام بتربيّة الحواس؛ لأنّ نموّ الحواس يولّد أعمالاً عقليّة ذات مستوى متقدّم (العاصي، 1995). كما تشجّع في فلسفتها على التّجربة المباشرة مع القليل من التّوجيهات من قبل المربي، لذا قامت بإعداد مربيّات الأطفال، ليكنّ قادرات على تنظيم وإعداد بيئة غنيّة، تتوافر فيها المواد والأدوات اللازمة والمشجّعة على الاكتشاف، وتسهم في التّقليل من التّوتّر وزيادة المتعة والتّركيز لدى الطّفل (Boyle, 2006).

والملاحظة العلميّة من أهمّ الدعائم التي أعطتها منتسوري اهتمامًا كبيرًا، فدعت المربيّات إلى ضرورة ملاحظة نموّ الطّفل خلال ممارسته للنشاط التّعلّمي الطبيعي. وأكّدت على مبدئين مهمّين يتحكمان في نموّه: المبدأ الأوّل الفترات الحساسّة Sensitive Periods؛ إذ تبدأ ما بين السنّتين من العمر حتّى السابعة، ويكون الطّفل قادرًا ومستعدًا لاستخدام الحواسّ للتعرف على الأشياء من حوله؛ لذا يجدر بالمعلّمة أن تكون على دراية بهذه الفترة، وأن تستغلّها من أجل إكساب الطّفل المهارات المختلفة (Montessori, 1949). والمبدأ الثّاني: العقل الماصّ Absorbent Mind فقد أشارت إلى أنّ هدف التّعليم المساعدة في الكشف عن القوى الدّاخلية التي يولّد الطّفل مزودًا بها، والمقصود بالعقل الماصّ: اكتساب الطّفل للمعلومات حول ما يحيط به في البيئة مثل: امتصاص اللّغة والأخلاق والعلاقات، بالإضافة إلى إدراكه لخواصّ الأشياء وصفاتها عن طريق الحواسّ المختلفة، فكلمًا تعدّدت تجارب واكتشافات الطّفل الدّاتيّة واستخدامه حواسه ينتج عن ذلك عقل غنيّ وسرعة استيعاب للمعلومات مستقبلاً (Montessori, 1936؛ هينستوك، 2000).

ترى منتسوري أنّ النّمو يأتي من داخل الطّفل، وتأتي البيئة المحيطة لتؤثّر على النّمو الدّاخلية سواء أكان سلبيًا أم إيجابيًا. وخاصّة في السّنوات السّت الأولى من حياة الطّفل؛ إذ يمتصّ الطّفل في

هذه المرحلة كل شيء يحيط به (Rohrs, 2000). وحتى يتحقق النمو الداخلي بطريقة متسقة لا بد من بيئة معدة جيداً، تصمم فيها الأدوات التعليمية مراعية قدرات الطفل الأساسية؛ لاكتساب المعرفة المختلفة (Bourne, 2007).

يتميز منهج منتسوري بالعديد من الميزات التي تجعله مختلفاً عن غيره من المناهج، فهو يخلط بين الأعمار المختلفة للسماح بإيجاد بيئة داعمة للتعلم عن طريق الأقران، كما يؤكد منهج منتسوري على وجود أوقات عمل محددة غير قابلة للمقاطعة؛ بيئة صديقة داعمة تتوفر فيها مجموعة كاملة من أدوات التعلم الخاصة بالمنتسوري مرتبة بطريقة معينة، ومناسبة لأعمارهم وفي متناول أيديهم. تُبنى الأنشطة على الحواس التي من شأنها أن تُطور قدرات الطفل الإدراكية، من خلال التجربة المباشرة التي يُطبق الطفل مواقف تحاكي العالم الحقيقي (Pickering, 2004؛ الكندري، 2004؛ Hewitt & Carmel, 2000).

تنظم منتسوري الأدوات الخاصة بتعلم اللغة في تسلسل يُعدّ الطفل للكتابة قبل القراءة، ومفاد ذلك أن النتيجة الطبيعية والطبيعية والحمية للكتابة هي عملية القراءة؛ لأن الكتابة بأدواتها نشاط محسوس أكثر من القراءة. وأشارت إلى وجود فترة حساسة لاكتساب اللغة، لذا من الضروري توفير الفرصة له لاستقبال اللغة بشكل جيد، وتقديمها له بآلية خاصة (بهادر، 2003؛ Montessori, 1963). وتشجع منتسوري في مناهجها التعاون بدلاً من التنافس، وتركز على النمو الشخصي للطفل. وتعتمد نظام التصحيح الذاتي للأخطاء، لذا لا تولي للكتب المدرسية، والعلامات، والامتحانات، والعقاب، والمكافآت والواجبات أهمية كبرى، وتركز على الطريقة التدريجية في تعلم المهارات من خلال التجربة والاكتشاف. ويُقيم الطفل بناء على ملخص وصف للأنفعالات اليومية والأداء. إذ تُنظم في تقرير يقدم لأولياء الأمور خلال فترات معينة من السنة، ويُقيم كل طفل بشكل فردي من خلال الملاحظة، وبناء عليه يمكن وضع خطط فردية لمساعدة الطفل الذي يعاني نقصاً أو ضعفاً في جانب من الجوانب الذي قد يظهر لديه (Lillard & Else, 2006؛ Gutek, 2004).

ومن خلال الميزات السابقة لمنهج المنتسوري يرى الباحثان أن منهجها قد ركز على الطفل والحواس؛ إذ يُشكّلان ضلعين لمثلث التعلم والبيئة تتمّ ضلعه الثالث، وهذا المثلث يلخص العملية التعليمية التعليمية برمتها. وفي حال تطبيق نظريتها في التعليم سيخرج طفلاً لديه قدر عالٍ من الثقة بالنفس، والاحترام، والقدرة على الإنجاز، والمثابرة، والاعتماد على النفس، والتركيز، والانهماك في العمل، والهدوء فلا صراخ من قبل الأطراف الأخرى سواء أكان من المعلمة أم من الأطفال أنفسهم.

وتعدّ اكتساب مهارة القراءة من الأمور المهمة سواء أكان على الصعيد الشخصي أم على الصعيد العام، فمن خلال القراءة تُبنى المعارف وتُصقل المهارات، كما أنّها أداة للتواصل ونقل الأفكار للآخرين، لذا فإن الاهتمام بالقراءة وإعطائها أهمية من الحاجات الملحة والضرورية ولا سيما في مدارسنا التي باتت تزخر بكثير من الضعف القرآني تبعاً لبعض الأبحاث التي أجريت في هذا المجال؛ إذ بات يعاني معظم المعلمين والآباء والأمهات والمعنيين بالتعليم من هذا الضعف الواضح بين أبنائهم وطلابهم، واتجهوا يسلكون الطرق المختلفة لإيجاد حلول لهذه القضية.

ويرى فريتس وكوستا (Freitas & Costa, 2007) أنّ الفلق الذي ينتاب الطلبة والمعلمين في المدارس ويتمثل بعدم القدرة على القراءة السليمة، والتّحديد الواعي لأصوات الكلام يتوجب إزالته بالتركيز على تطوير المهارات السّمعية. ولعلّ من الصّوروي أن يدرك الطّفل أثناء تعلّمه اللّغة، أنّ الكلام الذي يألّفه ويقرأه ويتحدّث به يقسّم إلى كلمات ومقاطع وأصوات؛ ولإدراك ذلك لا بدّ من تملك الطّفل مهارة الوعي الصّوتي التي بدورها تلعب دورًا كبيرًا في تحسين مهارة القراءة والكتابة. وفي الأدب التّربويّ الطّفل الذي يمتلك مستوى متطوّر من الوعي الصّوتي وخاصّة في مرحلة ما قبل المدرسة، هو أكثر عرضة لأن تكون قراءته جيّدة، وإدراك الوعي الصّوتي من العوامل التي تُنبئ بقدرات الطّفل القرآنية في وقت مبكر، وتعتمد مهارة القراءة بشكل كبير على المعرفة باللّغة المنطوقة، وأنّ إدراك الطّفل للنظام الصّوتي والمتمثّل بالوعي الصّوتي يُعدّ صلة مهمّة بين اللّغة المنطوقة والمكتوبة (Schuele & Boudreau, 2008).

ويرى فيتزباترك (Fitzpatrick, 1997) أنّ الوعي الصّوتي قدرة الطّفل على الاستماع إلى ما في داخل الكلمة. وعرّف كيونج (Koeing, 2007) الوعي الصّوتي: القدرة على التّعامل بشكل واضح مع الوحدات الصّوتية الكلّية والمقطعية. وعرّفه كل من يوب ويوب (Yopp & Yopp, 2009) أنّه الحساسيّة تجاه تركيب الأصوات في أيّ لغة، وهذا يتطلّب القدرة على تحويل انتباه الشخص للصوت في اللّغة المنطوقة، مع عدم التّركيز على المعنى للوهلة الأولى. في حين تركّز الجمعية العالمية للقراءة (International Reading Association, 1998) على ضرورة أن يكون التّعليم الصّوتي والتّهجئة من خلال نصوص ذات معنى؛ لأنّ الغرض النهائي من القراءة ليس فقط التّهجئة وإنّما القراءة من أجل الاستيعاب.

وتعدّ مهارات الوعي الصّوتي من المؤشرات الصّوريّة لتطوير مهارات القراءة فيما بعد؛ إذ أنّ هناك ارتباطاً قوياً بين نمو اللّغة الشّفهية وتطوّر خزينة المفردات، والمعرفة بأصوات الحروف ومهارات التّهجئة (Pullen & Justice, 2003). كما أنّ هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في تطوير الوعي الصّوتي، مثل القدرة على السّمع، وقدرة الطّلبة على نطق الكلمات (سليمان، 2012).

ويُعدّ الوعي الصّوتي بمكوّناته وعناصره قاعدة وأساساً مهمّاً في تعليم القراءة والمهارات المتعلقة بها، وهي كالاتي تقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والتّنعيم، والمزج الصّوتي، والكلمات إلى أصواتها (سليمان، 2012؛ علي، 2011؛ Adams, 1998). ويحتاج الوعي الصّوتي إلى تعليم بشكل مباشر؛ لذا يتوجب علينا في أثناء التّخطيط لأنشطة أن ندمج اللّغة ضمن نشاطات أدبيّة؛ من أجل توثيق العلاقة بين اللّغة المكتوبة والمنطوقة، والتّعامل مع اللّغة كوحدة كاملة وكلاً متكاملًا، بحيث تُعالج المهارات المتعلقة بالوعي الصّوتي بالتزامن مع المعنى (سليمان، 2012).

ويرى الباحثان أنّ هناك علاقة وثيقة بين تطوّر مهارات الوعي الصّوتي في مرحلة مبكرة من جهة، ومهارة القراءة من جهة أخرى؛ لذا من المهم أن يكونوا المعلمين على دراية ووعي بهذه

المستويات وكيفية التخطيط لتدريسها، وإعداد أنشطة مناسبة تساعد في تطوير القدرة على السمع الواعي، والنطق السليم للكلمات والمقاطع.

وفي دراسة تتبعيّة مقارنة أجراها كل من كليفورد وتيكس (Clifford & Takacs, 1993) استهدفت المرحلة من الصفّ الأول إلى الثامن في الولايات المتحدة الأمريكية؛ إذ تمّ مقارنة مجموعتين من الطّلبة: المجموعة الأولى تضمّ الطّلبة الذين تخرّجوا من مدارس منتسوري، ثمّ تابعوا دراستهم في المدارس العامّة، والمجموعة الثّانية درست في المدارس العامّة وتابعت دراستها في المدارس العامّة. تمّ متابعة الطّلبة على مدار ثلاث سنوات (1988, 1989, 1990) بعدها طُبّق على العيّنتين اختبار كليفورنيا للإنجاز. أظهرت الدّراسة تفوّق المجموعة الأولى تفوّقاً متناسقاً وثابتاً.

وأجرى عبد الجواد (2000) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تعليميّ قائم على نظريّة منتسوري في تنمية مهارة الإبداع لدى تلاميذ رياض الأطفال في لبنان؛ إذ بلغ أفراد العينة (50) طفلاً وطفلة، ورّعوا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: المجموعة التجريبيّة التي درست بالبرنامج المقترح، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتياديّة. وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيّاً لصالح المجموعة التجريبيّة في تنمية الإبداع، واكتساب التلاميذ مهارات تفكير مختلفة من خلال الاستماع للقصة والتحدّث.

كما أجرى ريتشاردسون (Richardson, 2004) دراسة تتبعيّة لعينة مكوّنة من (138) طفلاً من أطفال الرّوضة في أمريكا الذين يعانون من صعوبات في القراءة، ورّعوا على مجموعتين، تمّ استخدام مقياس الوعي الفونيمي، ومقاييس الذاكرة الشفوية أو سرعة تسمية الأشياء، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ صعوبة القراءة من أكثر أنماط صعوبات التعلّم؛ لأنّها تؤثر في أكثر من 17% من أطفال عمر المدرسة، وتبيّن أنّ عمليّة استحضار المعلومات بسرعة من أهم عوامل صعوبة القراءة، وأنّ العامل الأكثر أهميّة في صعوبة القراءة هو نقص في المعالجة الصّوتيّة، أيّ نقص الوعي الفونيمي، ويمكن تمييزها في الصفّ الأوّل وما قبل المدرسة.

وهدفت دراسة أبو هزيم (2011) إلى الكشف عن فاعليّة برنامج قائم على نظريّة منتسوري في اكتساب المهارات اللّغويّة لدى طلبة رياض الأطفال في الأردنّ؛ إذ تكوّنت عينة الدّراسة من (40) طفلاً وطفلة تمّ توزيعهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدّراسة بعد تطبيق الاختبار التّحصيليّ لقياس درجة اكتساب المهارات اللّغويّة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعة التجريبيّة في المهارات اللّغويّة (الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) يُعزى إلى التّفاعل بين البرنامج والجنس.

وهدفت دراسة ياغي (2011) إلى تعرف أثر منهج منتسوري في تحصيل تلاميذ الصفّ الأوّل في محافظة ريف دمشق والقنيطرة في بعض من فروع مادة اللّغة العربيّة (القراءة الشّفهية، والتّدرّبات القرائيّة والكتابيّة، والتّدرّبات اللّغويّة، ومادة الرياضيات، وقد بلغ عدد أفراد العينة (92) تلميذاً وتلميذة، تمّ اختيارهم بطريقة قصديّة، وقد طبقت الدّراسة اختبارات تحصيليّة لمادتي

الرياضيات واللغة العربية، ومقابلة مع معلمات أفراد العينة، وقد جاءت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجرتها السكري (2015) هدفت الكشف عن أثر برنامج قائم على طريقة منتسوري في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة المستوى الثاني في مصر. تكوّنت عينة الدراسة من (80) طفلاً وطفلة، تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، استخدمت بطاقة ملاحظة، وأدوات تعليم القراءة والكتابة، وبرنامجاً لتنمية مهارات القراءة والكتابة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارتي القراءة والكتابة.

و دراسة أبو صالح (2016) التي هدفت إلى تعرّف أثر طريقة منتسوري في تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لدى طفل الروضة في مدينة عمان، تكوّنت عينة الدراسة من (50) طفلاً وطفلة واستخدم لذلك قائمة بمهارات الاستماع والمحادثة، واختبار للمهارتين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) يُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعزى للتفاعل بين الجنس والطريقة.

ومن خلال استعراض الدراسات والأبحاث ذات الصلة، كشفت الدراسات عن أهمية هذه النظرية من خلال المخرجات، ففي دراسة كليفورد ونيكس (1993 & Cliffor) Takacs أظهرت مخرجات مدارس منتسوري تفوقاً على مخرجات المدارس العامة في اختبار كاليفورنيا التحصيلي. ودراسة عبد الجواد (2000) أكدت أهمية نظرية منتسوري في تنمية الإبداع لدى المتعلمين. ودراسة أبي هزيم (2011) التي أظهرت فاعلية نظرية منتسوري في تحسين المهارات اللغوية الأربعة، ودراسنا السكري (2015)، وأبو صالح (2016) اللتان أظهرتا أهمية نظرية منتسوري في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، ومهارتي الاستماع والمحادثة. كما أظهرت دراسة ريتشاردسون (Richardson, 2004) التتبعية لأطفال يعانون من صعوبات القراءة، أنّ العامل الأكثر أهمية في صعوبة القراءة هو نقص في المعالجة الصوتية أي نقص في الوعي الفونيمي. وهي تتفق جزئياً مع الدراسة الحالية في أهمية الكشف عن أثر استخدام نظرية منتسوري في مستوى الوعي الصوتي.

و اتفقت معظم الدراسات في تناولها لمجتمع الدراسة؛ حيث تناولت في أغلبها أطفال الروضة مثل دراسة (عبد الجواد، 2000) ودراسة (ريتشاردسون 2004, Richardson)، و(أبو هزيم، 2011) و(السكري، 2015) و(أبو صالح، 2016). والقليل منها تناول مجتمع المرحلة الابتدائية مثل الصّفّ الأول، أو الثاني، أو الثالث. مثل دراسة (كليفورد ونيكس 1993, Cliffor & Takacs، ودراسة (ياغي، 2011). ومما يلاحظ أنّ معظم الدراسات ركزت على استخدام نظرية منتسوري لطلاب ما قبل المدرسة؛ ولعلّ السبب في ذلك يعود لاعتقاد الباحثين أنّ هذه النظرية لا تتناسب مع المرحلة الأساسية، وأنها مناسبة لأطفال الروضة، مع العلم أنّ منتسوري شملت في

نظريّتها الأطفال من الولادة حتّى سنّ الثامنة عشر؛ وهذا يعزّز دور هذه الدّراسة في إضافة بُعْدٍ معرفيٍّ جديدٍ للتعامل مع نظريّة منتسوري للمراحل الدّراسية المختلفة.

وتتفق هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في تناولها لنظريّة منتسوري سواء أكان من خلال بناء استراتيجيّة أم برنامج تعليميٍّ في تحسين المهارات اللّغوية لدى الطّلبة. وتميّزت الدّراسة الحاليّة عن سابقتها في تناولها لأثر استراتيجيّة قائمة على نظريّة منتسوري في مستوى الوعي الصّوتي لطلبة الصّفّ الأوّل في ضوء المستوى التّعليمي للأُم، وهذا ما لم تتناوله الدّراسات السّابقة مما يدعّم أهميّة إجراء هذه الدّراسة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

أصبح الضّعف في اللّغة العربيّة بجميع مهاراتها هاجساً يؤرّق كلاً من: المعلّمين في المدارس، أساتذة الجامعات، وأولياء الأمور. فالآباء والأمّهات يقلقهم تدني مستوى أبنائهم في اللّغة العربيّة ويشكون من عدم تمكّنهم من القراءة والكتابة والإعراب. كما يشكو أساتذة الجامعات أيضاً من الموروث اللّغوي المتدني لطلبتهم الذي ينقلونه من مدارسهم إلى الجامعات، فهم غير قادرين على استعمال المفردات والتّراكيب بشكل سليم، كما أنّهم لا يمتلكون مستوى جيّد من مهارات الحديث والمحاورة يليق بالمستوى الجامعيّ الذي التحقوا به. كما أنّ هناك صرخات مدوّية ومحيّرة بين المعلّمين من ضعف الطّلبة في اللّغة بمهاراتها الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) فهم يبحثون عن الأسباب الكامنة وراء ذلك. وتزداد أيضاً شكوى الرّأي العام من ضعفهم في معظم المواد الدّراسية بشكل عام وفي مقدّمتها اللّغة العربيّة (الموسى، 2008).

كما أنّ تدني مستوى التّحصيل الدّراسي في اللّغة العربيّة من المشكلات التي تعاني منها أغلب المدارس، وعلى الرّغم من الجهود المبذولة لمعالجة هذا الضّعف إلا أنّ هناك أعداداً كبيرة من ذوي التّحصيل المتدني في المرحلة الأساسيّة الذين تظهر لديهم عدم المقدرة على القراءة والتّحدث والكتابة والتّعبير بشكل جيّد، فشغلت هذه المشكلة العاملين في الأوساط التّربوية والمجتمع المحليّ، وكثرت التّساؤلات من المسؤول عن هذا التّدني: المدرسة؟ أم البيت؟ أم المنهاج؟ وقد قامت الجهات التّربويّة المختلفة بعقد مؤتمرات، وندوات، ودورات؛ في محاولة لإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة التي تعطي نتائج سلبية في نتاج الطّالب بعد إنهاء المرحلة الدّراسية (مدانات، 2001).

ومما يدلّ على وجود ضعف لدى الطّلبة في اللّغة العربيّة ومهاراتها، ما قام به الباحثون والمؤسسات التّربويّة بدراسات؛ لاكتشاف الأسباب المؤدّية للضعف وطرق علاجها. فقد قامت الوكالة الأمريكيّة للتنمية الدّولية (USAD, 2012) بدراسة لمعرفة أداء الطّلبة في القراءة والحساب في الأردنّ؛ للوقوف على أسباب الضّعف القرّاني لدى طلبة المرحلة الأساسيّة. وقام السّويّد (2010) بدراسة هدفت التّعرف إلى أسباب تدني مستوى التّحصيل في مادة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ الصّفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة للمدارس الأردنيّة الحكوميّة من وجهة نظر المشرفين التّربويين وأولياء الأمور. ودراسة عبد الرّزاق (2010) التي هدفت إلى تعرّف أسباب تدني مستوى التّحصيل في مادة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ الصّفوف الثلاثة الأولى. بينما اهتمت دراسة بركات (2003) التّعرف إلى الأسباب الحقيقيّة لضعف الكتابة في اللّغة العربيّة لدى

طلبة الصّفوف (الرّابع، والسّابع، والعاشر) من وجهة نظر الطّلبة والمعلّمين والمشرّفين التّربويين، ودراسة ربعي (2002) التي هدفت إلى التّعريف على مظاهر الضّعف القرائيّ لدى طلبة الصّفين الرّابع والسّادس الأساسيّين، ونسبة شيوها بين الطّلبة. ودراسة خضير (1998) التي هدفت إلى الكشف عن أسباب الضّعف اللّغوي عند طلبة المرحلة الأساسيّة كما يراها معلّم اللّغة العربيّة.

وقد لمس الباحثان بوصفهما يعملان في الميدان وجود ضعف واضح لدى طلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى في مادة اللّغة العربيّة، وخاصة مهارتي القراءة والكتابة، لا سيما في أثناء قراءة مواضيع مختلفة في الأبحاث الجامعيّة حول الضّعف في اللّغة العربيّة؛ وذلك في محاولة منهما الوصول للأسباب المؤدّية لذلك الضّعف الذي يعود لأسباب كثيرة؛ منها الطّروف العائليّة، وكذلك صفات الطّالب نفسه، وآخر يعود إلى الكتاب المدرسيّ أو طريقة التّدريس المستخدمة، وهذا ما سعى الباحثان للتأكد منه، إذ يربوا أنّ ثمة علاقة بين مستوى الوعي الصّوتي للطلبة، وتطوّر مهارة القراءة، قد تعود إلى استخدام الاستراتيجيّة القائمة على نظريّة منتسوري.

وتحاول هذه الدّراسة الإجابة عن السّؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجيّة تعليميّة قائمة على نظريّة منتسوري في مستوى الوعي الصّوتي لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في الأردنّ في ضوء المستوى التّعليميّ للألمّ .

ويتفرع من هذا السّؤال السّؤالين الآتيين:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطي أفراد مجموعتي الدّراسة في مستوى الوعي الصّوتي يُعزى إلى طريقة التّدريس لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في الأردنّ؟

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطي أفراد مجموعتي الدّراسة في مستوى الوعي الصّوتي يُعزى إلى المستوى التّعليميّ للألمّ لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسيّ في الأردنّ؟

أهميّة الدّراسة

من أجل تحقيق تعلّم نشط يساعد في التّغلب على المشكّلات التي تواجه المرّيين والمعلّمين، لا بدّ من البحث عن طرائق وأساليب مؤثّرة وفاعلة تعتمد على استخدام الحواس، تختلف عن الطّرق الاعتياديّة التي تعتمد بالدّرجة الأولى على المعلّم؛ التي لم تعد تحقّق متطلبات العصر الحديث في التّعليم، والتي تنادي بأن يكون المتعلّم محورًا للعمليّة التّعليميّة. الأمر الذي دعا معظم الباحثين، والمعلّمين، وأصحاب القرار للبحث عن طرق جديدة يمكن توظيفها لتساعد في عمليّة التعلّم وتحسينه. ولا بدّ من اختبار أثر هذه الأساليب والاستراتيجيّات ومدى تأثيرها في إحراز تقدّم وتحسّن في تعلّم الطلبة نحو الاتجاه الأفضل ليتسنى تعميمها لتعمّ الفائدة (شحاتة، 2000).

وقد تصيف هذه الدراسة للأدب التربوي بعداً معرفياً حول نظرية منتسوري وتطبيقاتها لمراحل دراسية مختلفة؛ إذ إن الدراسات التي تناولت نظرية منتسوري بالبحث تكاد تكون شحيحة ضمن حدود اطلاع الباحثين. ومن المتوقع أن تزود معلمي المرحلة الأساسية بنموذج تطبيقي قائم على نظرية منتسوري، واستخدامه نموذجاً تعليمياً يساعد على تنمية مهارات اللغة في المراحل العمرية الأولى التي قد تسهم في تحسين تعلم الطلبة للقراءة. كما من المتوقع في ضوء نتائج الدراسة أن تزود القائمين على عمليات تخطيط وبناء المناهج وبخاصة مناهج اللغة العربية - بنموذج عملي وبقالب جديد يعمل على تحسين عمليات التعلم والتعليم وتسهيلها. كذلك يأمل الباحثان بتوجيه نظر الباحثين العاملين في ميدان البحث نحو زيادة الأبحاث الميدانية المماثلة حول نظرية منتسوري لمعالجة مهارات اللغة الأخرى، لصفوف مختلفة من المرحلة الأساسية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية منتسوري في مستوى الوعي الصوتي مما ينعكس إيجاباً في تحسين قدرات الطلبة في اللغة العربية بشكل عام، والقراءة والكتابة بشكل خاص.

تعريف مصطلحات الدراسة الإجرائية

نظرية منتسوري: هي النظرية التي تم تبنيها في الدراسة، والتي تهدف إلى تعليم الطالب عن طريق الحواس، وتسير من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، يتعلم الطالب فيها بشكل حرّ في بيئة معدة لتنمية حواسه، من أجل مساعدته على تطوير قدراته الإبداعية، والقدرة على حلّ المشكلات وتنمية التفكير.

الاستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية منتسوري: مجموعة من المهام والنشاطات والخبرات المنظمة والمتدرجة التي تنفذ وفق نظرية منتسوري، يُبنى عليها تخطيط الدروس والنشاطات والإجراءات وتشمل: النتاجات، والمعارف، والمهارات اللغوية، والنشاطات، استراتيجيات وأدوات التقويم؛ بهدف إكساب طلبة الصفّ الأول الأساسي مهارات الوعي الصوتي، مرفقة بدليل يبيّن كيفية التعامل مع هذه الدروس، وكيفية تنفيذها في الموقف التعليمي.

الصفّ الأول الأساسي: هو الصفّ الدراسي الذي يمثل أولى المراحل الدراسية في النظام التعليمي الأردني، ويمثّل سنّ (6) سنوات.

الوعي الصوتي: قدرة طالب الصفّ الأول على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكوّن منها الكلمة، أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة، والتلاعب أو التغيير الصوتي للكلمات (حذف، إضافة، استبدال) وتمييز الأصوات، وتمّ قياسه باختبار الوعي الصوتي الذي أعدّه الباحثان.

محددات الدراسة

تتناول الدراسة أثر استراتيجيّة تعليميّة قائمة على نظريّة منتسوري في مستوى الوعي الصوتي لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسي في الأردن. لذا فإنّها تتحدّد بما يأتي:

1. طبقت الدراسة على عينة من طلبة الصّفّ الأوّل الأساسي في مدرسة بناء الغد الخاصة التابعة لمحافظة البلقاء في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016/2015.
2. اقتصرت الدراسة على المهارات الواردة في كتاب اللّغة العربيّة المقرّر على طلبة الصّفّ الأوّل الأساسي في مدارس المملكة الأردنيّة الهاشميّة للعام الدراسي 2016/2015.
3. اقتصرت الدراسة على قياس بعض مستويات الوعي الصوتي المناسبة للفئة العمريّة والممثلة بالآتي (تمييز الأصوات و تقطيعها، ودمجها، والتلاعب فيها).
4. يتحدّد تعميم النتائج لهذه الدراسة بمدى ملائمة الأدوات المستخدمة ودرجة صدقها وثباتها.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدم الباحثان التّصميم شبه التجريبي الذي قام على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وعلى قياسين قبليّ وبعديّ لمساويات الوعي الصوتي، وذلك لملاءمة هذا المنهج لأغراض الدراسة.

أفراد الدراسة

تألّف أفراد الدراسة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة الصّفّ الأوّل الأساسي في مدرسة بناء الغد الخاصة التابعة لمحافظة البلقاء في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2015-2016). وتمّ اختيار هذه المدرسة بطريقة قصديّة؛ لكون أحد الباحثين يعمل في هذه المدرسة؛ ليتسنى لهما متابعة تطبيق الإستراتيجية عن كثب، والإجابة عن أيّة تساؤلات بطريقة مباشرة وسريعة؛ لضمان الوصول لتطبيق أفضل ونتائج أكثر دقة قدر الإمكان. كما أنّ توافر عدد كافٍ من الطلاب لاختيار مجموعتين ضابطة وتجريبية، ووجود إدارة متعاونة ومعلّمت قادرات ومستعدّات لإنجاز أية مشاريع بحثية تساعد في الإفادة من النتائج في تحسين الوضع الأكاديمي للطلبة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة على مجموعتين حسب الجنس.

جدول (1): توزيع أفراد العينة على مجموعتين حسب الجنس.

المجموع	ذكور	إناث	المجموع
الضابطة	15	10	25
التجريبية	13	12	25
المجموع	28	22	50

أداة الدراسة: اختبار الوعي الصوتي

تكوّن الاختبار من إحدى عشرة فقرة موزّعة على مستويات الوعي الصوتي الأربعة (تميّز الأصوات، تقطيع الأصوات، دمج الأصوات، التلاعب بالأصوات)، وقد روعي أن تكون مستويات الوعي الصوتي متنوّعة وشاملة ومناسبة للمرحلة العمرية. وقد تمّ اختيار محتوى الفقرات من المادة المقرّرة في المنهاج الدراسي الذي تمّ تدريسه للمجموعتين: الضابطة والتجريبية، وقد كانت الإجابة عن فقرات الاختبار كتابياً من قبل الطلبة. وتمّ تنفيذ الاختبار على مدى ثلاثة أيام، تمّ عرض خمس فقرات في اليوم الأول، وثلاث فقرات في اليوم الثاني، وثلاث فقرات في اليوم الثالث، وكان هذا بالاتفاق مع المعلمتين المنفذتين.

تمّ بناء الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل (صميذة، 2014؛ خصاونة، 2014؛ المنيع، 2013؛ سليمان، 2012؛ علي، 2011؛ Adam, 1998)، وتقصي مستويات الوعي الصوتي. إذ اتفق الباحثان على أربع مستويات للوعي الصوتي تتمثل في الآتي: (تميّز الأصوات، تقطيع الأصوات، دمج الأصوات، التلاعب بالأصوات)
2. تمّ مراجعة الأدوات التي استخدمت في الأدب التربوي والدراسات السابقة: Blevins, (1998)، (Farrell, 2004)، (أبو الديار وآخرون، 2012)، وقد استفاد الباحثان من الفقرات المتعلقة بمستويات الوعي الصوتي في صياغة فقرات الاختبار بما يتلاءم مع المستوى العمري للطلبة، بالإضافة لمراعاة التدريبات الموجودة في الكتب الخاصة بهم.
3. قام الباحثان بإضافة وتعديل بعض الفقرات، وصياغة فقرات أخرى بما يتلاءم مع الطلبة في البيئة الأردنية، وما ورد في كتبهم. والجدول (2) يمثل المهارات والفقرات الدالة عليها.

جدول (2): مستويات اختبار الوعي الصوتي والفقرات الدالة عليها.

الرقم	المستوى	أرقام الفقرات الدالة على كل مستوى	عدد الفقرات الدالة على كل مستوى
1	تميّز الأصوات	س1(أ) + س2(أ) س1(ب) س1ج + س2(ب) س3(أ)	6
2	تقطيع الأصوات	س5(أ) س5(ب)	2
3	دمج الأصوات	س4(أ) س4(ب)	2
4	التلاعب بالأصوات	س6	1

4. إجراء التجربة الاستطلاعية: بعد إعداد الاختبار وتحكيمة وإجراء التعديلات، تم تطبيق الاختبار على عينة خارج عينة الدراسة؛ للوقوف على مدى ملاءمة الفقرات ووضوحها وضبط بعض الجوانب المختلفة المتعلقة بالاختبار مثل: الوقت، وضوح الصياغة، سهولة التطبيق.

صدق الاختبار

بعد تجهيز فقرات الاختبار المكوّن من إحدى عشرة فقرة موزّعة على مستويات الوعي الصوتي الأربعة، عُرض الاختبار على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص من أساتذة جامعات وأعضاء هيئة تدريس في مختلف الجامعات الأردنية، بالإضافة إلى مجموعة من المشرفين التربويين، ومعلمي المرحلة الأساسية؛ وذلك لإبداء آرائهم واقتراحاتهم في الاختبار من حيث:

- مدى ملاءمة المحتوى اللغوي مع الصياغة اللغوية موضع القياس.
- مدى ملاءمة فقرات الاختبار للمستوى الثماني للطلبة.
- تقديم ملاحظات شمولية حول هذه المهارات الممثلة للقدرة اللغوية التي من المفروض أن يكون الطلبة قد ألموا بها في هذا المستوى. وقد أُجريت التعديلات في ضوء آراء المحكّمين.

ثبات الاختبار

تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق إجراء الاختبار وإعادةه؛ إذ بلغت (0.89) للدرجة الكلية وتراوحت للمجالات (0.81 - 0.87)، كما تم استخراج الاتساق الداخلي باستخدام معامل (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمته (0.90) للدرجة الكلية، وللمجالات تراوحت بين (0.81-0.90)، واعتبرت جميع هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي لاختبار الوعي الصوتي ومستوياته.

المستوى	معامل ارتباط (بيرسون)	كرونباخ ألفا
تمييز الأصوات	0.83	0.85
تقطيع الأصوات	0.82	0.81
دمج الأصوات	0.87	0.90
التلاعب بالأصوات	0.81	0.86
الدرجة الكلية	0.89	0.90

إجراءات إعداد الاستراتيجية التعليمية

تقدّم الاستراتيجية التعليمية مجموعة من الدروس المخطّطة والواردة في كتب اللغة العربية للصفّ الأوّل الأساسي، والقائمة على منطلقات وأسس نظرية منتسوري. إذ من المتوقع أن تسهم

في مستوى الوعي الصّوتي لدى الطّلبة، حيث التّوجه الجديد نحو تعليم القراءة من خلال المدخل الصّوتي، إذ تساعد مهارات الوعي الصّوتي في تحسين القدرة القرائيّة والكتابيّة للطّلبة. وقد تمّ إعداد الاستراتيجيّة ضمن خطوات عدّة:

1. الاطلاع على منهاج الصّفّ الأوّل الأساسيّ، والنتائج الخاصّة به والخطوط العريضة، ودليل المعلم.
 2. الاطلاع على كتاب اللّغة العربيّة الخاصّ بالصّفّ الأوّل، وتحديد الوحدات والتّدرّيات المتضمّنة لمستويات الوعي الصّوتي.
 3. الاطلاع على استراتيجيات، والتّقويم وتحديد المناسب منها.
 4. بناء الاستراتيجيّة وفق الخطوات الآتية:
- الاطلاع على الدّراسات السّابقة ذات العلاقة ببناء استراتيجيّة تعليمية بشكل عام للاسترشاد بكيفية بناء استراتيجيّة تعليميّة.
 - مراجعة الأدب التّربوي والمصادر الخاصّة ذات الصّلة بنظريّة منتسوري.
 - تحديد الدّروس والأهداف والمحتوى والزّمن لكل درس.
 - إعداد دليل المعلم الخاصّ بالإستراتيجيّة المعدّة من قبل الباحثين. ويتضمّن:
 - التمهيد ونبذه عن ماريا منتسوري وطريقتها في التّدرّيس.
 - إجراءات على المعلمة القيام بها.
 - تعريف بعض المصطلحات الواردة في الدليل.
 - خطوات تدريس الاستراتيجيّة القائمة على نظريّة منتسوري، ودور كلّ من الطّالب والمعلم.
 - الوحدات التّعليميّة وعدد الحصص اللازمة للتنفيذ.
 - الوسائل والاستراتيجيات المستخدمة.
 - استراتيجيات التّقويم والأنشطة وأوراق العمل.
 - ارشادات للمعلمة.

صدق دليل المعلم

للتحقّق من صدق محتوى الدليل تمّ عرضه على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة في مجال المناهج والتّدرّيس من أساتذة الجامعات، ومشرفين، ومعلمين؛ وذلك لإبداء الرّأي حول الأهداف المعدّة واستراتيجيات التّدرّيس والتّقويم وملاءمتها للأهداف، والصّيغة اللّغويّة، والاملائيّة، التّسلسل المنطقي والإخراج. وقد تمّ إجراء بعض التّعدّيلات.

المحتوى التعليمي

يتضمن المحتوى التعليمي مجموعة الدروس المقررة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي، الجزء الثاني للعام الدراسي 2015/2016 في طبعته الأولى 2014/2015 المتضمنة للوحدات الآتية (أهلاً بالربيع، الغراب والجرّة، بطاقة شكر، مراجعة)، والتي يتوقع من خلالها تحسين مستوى الوعي الصوتي. وقد تم تناولها على شكل دروس ونشاطات وألعاب فردية وجماعية، كما تم تنظيمها من خلال دليل المعلم الذي أعده الباحثان. وتم تدريس كامل الوحدات باستخدام الاستراتيجية القائمة على نظرية منتسوري.

مصادر التعلم

تم توظيف المصادر الآتية في تدريس الوحدات السابقة الذكر: السبورة الذكّية، والأفلام الملونة، وكرتون، وصور، وألعاب، وألوان، وبطاقات الحروف والمقاطع، وصناديق الحروف، والألعاب التركيبية (البزل)، ومزرعة منتسوري، وصناديق البطاقات، والمفرش- حصيرة اللغة- والحروف المفرّغة.

استراتيجيات التدريس

تضمنت الاستراتيجية المعدة استخدام استراتيجيات متعددة لتدريس الوحدات الدراسية والقائمة على النظرية: التدريس المباشر، والعرض العملي، والمناقشة والحوار، والتدريس من خلال العمل، والتعلم باللعب. وبعد تنفيذ التدريس تقدم مجموعة من الأنشطة والألعاب المقترحة والمرتبطة بتلك الوحدات لتدعيم التعلم الحاصل، يليها أوراق عمل خاصة بالمهارات الواردة في الوحدات.

التقويم

تم الاعتماد على مجموعة من استراتيجيات التقويم الواقعة في دليل المعلم الخاص بوزارة التربية والتعليم؛ نظراً لشمولها وتنوعها ومناسبتها للاستراتيجية المقترحة: العرض التوضيحي، الأداء العملي، المحاكاة ولعب الأدوار.

زمن التطبيق

وهي المدة اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة وتحقيق الأهداف المتوخاة. إذ بدأت التجربة في 3/4/2016 وحتى تاريخ 29/5/2016 بواقع (28) حصّة تدريسية. وكانت كالآتي:

الوحدة	الموضوع	عدد الحصص	زمن التنفيذ
الحادية عشرة	أهلاً بالربيع	7	شهر نيسان
الثانية عشرة	الغراب والجرّة	7	شهر نيسان
الثالثة عشرة	بطاقة شكر	7	شهر أيار
الرابعة عشرة	مراجعة	7	شهر أيار

القائمون على التدريس

قام على تدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية معلمتا اللغة العربية لتلك المرحلة. عُقد اجتماع للمعلمتين قبل التنفيذ بفترة أسبوعين؛ لتوضيح آلية العمل أثناء تنفيذ التجربة، وزوّدت المعلمة التي ستطبق الاستراتيجية بالدليل المعدّ من قبل الباحثين؛ لقراءته جيّدًا ومن ثمّ إبداء أية ملاحظات أو استفسارات من خلال لقاء آخر توضح فيه التساؤلات والاستفسارات. كما طُلب من المعلمة الأخرى والقائمة على المجموعة الضابطة الالتزام بدليل المعلم المعدّ من وزارة التربية والتعليم الأردنية والتشديد على ذلك.

المستهدفون في الاستراتيجية

طلبة الصفّ الأول الأساسي في مدارس أكاديمية بناء الغد الخاصة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات المستقلة: استراتيجية التدريس ولها مستويان:

- الاستراتيجية المقترحة. الطريقة الاعتيادية.

- المتغير التصنيفي (المستوى التعليمي للأهم) وله مستويان:

بكالوريوس فما فوق. أقل من بكالوريوس.

2. المتغير التابع: الوعي الصوتي.

نتائج الدراسة

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصّه: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أفراد مجموعتي الدراسة في مستوى الوعي الصوتي يُعزى إلى استراتيجية التدريس (استراتيجية قائمة على نظرية منتسوري والطريقة الاعتيادية) لدى طلبة الصفّ الأول الأساسي في الأردنّ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الوعي الصوتي والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الوعي الصوتي باختلاف المجموعة (ضابطة، وتجريبية).

المستوى	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	25	9.960	1.380	17.201	1.231
	الضابطة	25	9.040	1.960	11.782	2.530
تمييز الأصوات	التجريبية	25	4.560	1.191	11.361	0.950
	الضابطة	25	4.960	1.841	6.802	1.610
تقطيع الأصوات	التجريبية	25	1.500	11.30	2.580	0.920
	الضابطة	25	1.260	1.202	2.040	0.960
دمج الأصوات	التجريبية	25	2.320	1.602	3.760	0.661
	الضابطة	25	2.800	1.532	3.600	0.821
التلاعب بالأصوات	التجريبية	25	1.040	1.023	1.760	0.661
	الضابطة	25	1.280	0.981	01.68	0.750

يُلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الوعي الصوتي القبلي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (9.960)، وللمجموعة الضابطة (9.040)، ويلاحظ من الجدول نفسه أنّ المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية قد ارتفع بشكل ملحوظ في التطبيق البعدي، مقارنة مع المتوسط الحسابي لعلامات أفراد المجموعة الضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (17.201) وللمجموعة الضابطة (11.782). ويلاحظ كذلك بالنسبة للمستويات أنّ هناك فروقاً ملحوظة بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وبالتالي يمكن القول إنّ المجموعة التجريبية قد حصلت على متوسطات حسابية أعلى في التطبيق البعدي من المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية وعلى المستويات الأربعة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخراج تحليل التباين المشترك المتعدد والجدول (5) يُبين ذلك.

جدول (5): نتائج تحليل التباين المتعدد على المستوى العام للفروق على اختبار الوعي الصوتي.

مستوى الدلالة	F	القيمة	التأثير	المجموعة
0.000	27.146	0.759	Pillai's Trace	
0.000	27.146	0.241	Wilks' Lambda	
0.000	27.146	3.157	Hotelling's Trace	
0.000	27.146	3.157	Roy's Largest Root	

يظهر من الجدول (5) أنّ قيمة (ف) بالنسبة لمؤشر (Wilks Lambda) بلغت (0.241)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار الوعي الصوتي، وجاءت نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات على النحو الذي يوضّحه الجدول (6):

جدول (6): نتائج تحليل التباين المشترك للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على اختبار الوعي الصوتي البعدي ومستوياته باختلاف المجموعة.

مربع ابتعا	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
	0.607	0.268	3.044	1	3.044	الدرجة الكليّة	التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي
	0.534	0.392	0.692	1	0.692	تمييز الأصوات	
	0.288	1.154	1.014	1	1.014	تقطيع الأصوات	
	.0120	6.828	3.369	1	3.369	دمج الأصوات	
	0.419	0.664	0.335	1	0.335	التلاعب بالأصوات	
0.393	0.000	30.479	345.963	1	345.963	الدرجة الكليّة	
0.756	0.000	145.459	257.083	1	257.083	تمييز الأصوات	
0.066	0.074	3.343	2.937	1	2.937	تقطيع الأصوات	
0.003	0.723	0.127	0.063	1	0.063	دمج الأصوات	
0.001	0.799	0.066	0.033	1	0.033	التلاعب بالأصوات	
			11.351	47	533.496	الدرجة الكليّة	الخطأ
			1.767	47	83.068	تمييز الأصوات	
			0.878	47	41.286	تقطيع الأصوات	

...تابع جدول رقم (6)

مربع ابتنا	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
			0.493	47	23.191	دمج الأصوات	الكلّي
			0.504	47	23.665	التلاعب بالأصوات	
				50	11401.750	الدرجة الكلية	
				50	4466.000	تمييز الأصوات	
				50	312.750	تقطيع الأصوات	
				50	704.000	دمج الأصوات	
				50	172.000	التلاعب بالأصوات	

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق دالة احصائياً على الدرجة الكلية، وعلى مجال تمييز الأصوات تُعزى للاستراتيجية التعليمية. فقد بلغت قيمة (ف) للدرجة الكلية (30.479)، وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). كما بلغت لمستوى تمييز الأصوات (145.445) وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). كما ويلاحظ أن قيمة مربع (ابتنا) في حالة الدرجة الكلية قد بلغت (0.393) وهي تشير إلى أن (39.3%) من التباين المفسر يُعزى للاستراتيجية التعليمية، كما بلغت قيمة مربع (ابتنا) لمستوى (تمييز الأصوات) (0.756)، وهي تشير إلى أن (75.6%) من التباين المفسر في مستوى (تمييز الأصوات) يُعزى للاستراتيجية التعليمية. ولمعرفة عائدة الفروق بالنسبة للمجموعة تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية المعدلة والاختلاف المعيارية لاختبار الوعي الصوتي بحسب المجموعة.

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تمييز الأصوات	التجريبية	11.38	0.268
	الضابطة	6.78	0.268
الدرجة الكلية	التجريبية	17.158	0.679
	الضابطة	11.822	0.679

يلاحظ من الجدول (7) أنّ الفروق على الدّرجة الكلّيّة لاختبار الوعي الصوتي تُعزى للمجموعة التّجريبية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (17.158) وللمجموعة الضابطة (11.822). وكذلك الحال لمجال (تمييز الأصوات)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التّجريبية (11.38) وللمجموعة الضابطة (6.78).

نتائج الإجابة عن سؤال الدّراسة الثّاني ونصّه: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أفراد مجموعتي الدّراسة في الوعي الصوتي يُعزى إلى المستوى التّعليمي للأّم لدى طلبة الصّفّ الأوّل الأساسي في الأردنّ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج تحليل التّباين المتعدّد والجدول (8) يبيّن ذلك.

جدول (8): تحليل التّباين المتعدّد على المستوى العام للفروق على اختبار الوعي الصوتي باختلاف المستوى التّعليمي للأّم.

مستوى الدّلالة	F	القيمة	التّأثير	
0.656	0.660	0.071	Pillai's Trace	المستوى التّعليمي للأّم
0.656	0.660	0.929	Wilks' Lambda	
0.656	0.660	0.077	Hotelling's Trace	
0.656	0.660	0.077	Roy's Largest Root	

يظهر من الجدول (8) أنّ قيمة (ف) بالنسبة لمؤشر (Wilks Lambda) بلغت (0.660) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$)، وجاءت نتائج تحليل التّباين المشترك متعدّد المتغيّرات على النحو الذي يوضّحه الجدول (9):

جدول (9): نتائج تحليل التّباين المُشترك المتعدّد للفروق بين متوسّطات درجات مجموعتي الدّراسة على اختبار الوعي الصوتي البعديّ ومستوياته باختلاف المستوى التّعليمي للأّم.

مربع ايّتا	مستوى الدّلالة	قيمة (ف)	متوسط المربّعات	درجات الحرّية	مجموع المربّعات	مصدر التّباين	
	0.000	20.884	235.555	1	235.555	الدرجة الكلّيّة	التّطبيق القبلي لاختبار الوعي الصوتي
	0.275	1.218	7.477	1	7.477	تمييز الأصوات	
	0.000	14.338	10.610	1	10.610	تقطيع الأصوات	
	0.001	11.531	5.294	1	5.294	دمج الأصوات	
	0.022	5.578	2.481	1	2.481	التلاعب بالأصوات	

...تابع جدول رقم (9)

مربع ابتعا	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.005	0.615	0.257	2.895	1	2.895	الدرجة الكلية	المستوى التعليمي للأم
0.007	0.555	0.354	2.173	1	2.173	تمييز الأصوات	
0.012	0.461	0.552	0.409	1	0.409	تقطيع الأصوات	
0.000	0.973	0.001	0.001	1	0.001	دمج الأصوات	
0.036	0.192	1.750	0.778	1	0.778	التلاعب بالأصوات	
			11.279	47	530.125	الدرجة الكلية	الخطأ
			6.140	47	288.603	تمييز الأصوات	
			0.740	47	34.779	تقطيع الأصوات	
			0.459	47	21.577	دمج الأصوات	
			0.445	47	20.907	التلاعب بالأصوات	
				50	13328.250	الدرجة الكلية	الكلية
				50	5500.000	تمييز الأصوات	
				50	312.750	تقطيع الأصوات	
				50	704.000	دمج الأصوات	
				50	172.000	التلاعب بالأصوات	

*الفرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$.

تُشير نتائج الجدول (9) أن قيمة (ف) بالنسبة للمستوى التعليمي للأم بلغت (0.257) للدرجة الكلية لاختبار الوعي الصوتي، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ وكذلك في حالة المستويات الأخرى لاختبار الوعي الصوتي، فقد كانت قيم الدلالة الخاصة بـ (ف) أكبر من (0.05) عند كل حالة.

مناقشة النتائج

من خلال استعراض نتائج التحليل الإحصائي، وُجد أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية التي درست بالاستراتيجية المقترحة، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي على اختبار الوعي الصوتي، وفي مستوياته جميعها لصالح المجموعة التجريبية، وهذا مؤشر على فعالية الاستراتيجية التعليمية في مستوى الوعي الصوتي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجموعة التجريبية على التطبيق القبلي (9.960) ثم ارتفع المتوسط إلى (17.201) في التطبيق البعدي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق على مستوى الوعي الصوتي ولصالح المجموعة التجريبية في مستوى (تمييز الأصوات). ويمكن أن يُعزى السبب في ذلك إلى أنّ نظرية منتسوري تهتمّ بتعليم الحروف من خلال اللمس وتفرد مواداً خاصة لتعليم الحروف بأشكالها المختلفة حتى درجة الاتقان. كما يمكن أن يعزى إلى الاستراتيجية التي وفرت أدواتاً تساعد في تمييز الحروف في هذه المرحلة الدراسية التي تتطلب التركيز على تدريس الحروف.

ويمكن أن يُعزى هذا الأثر في الدرجة الكلية لمستويات الوعي الصوتي بشكل عام إلى الاستراتيجية القائمة على نظرية منتسوري؛ نظراً لأنّ النظرية قائمة على الحواس، إذ يتعلّم الطّلبة في مثل هذه السن من مصادر التعلّم المرتبطة بالحواس. وأشار الوقفي (2009) والخطيب (2009) إلى أنّ التعلّم بالحواس المتعدّدة يكسب الطّالب القدرة على حل المشكلات المتعلقة بالتعلّم، كما أنّ الطّالب يكون أكثر فاعليّة في تعلّمه عندما يستخدم أكبر قدر من الحواس. ترى النظريات الحديثة ومنها النظرية (البنائية) أنّ المتعلّم يبني معلوماته متأثراً بالبيئة المحيطة. وأنّ لكلّ متعلّم طريقة وخصوصية في استقبال المعلومة وفهمها، مما يؤكد إغناء البيئة بالمثيرات الحسية (التلواتي، 2014).

وقد تُعزى هذه النتيجة كذلك إلى البيئة التي تمّ تجهيزها بطريقة جيّدة؛ إذ وفّرت هذه الاستراتيجية للطلبة خبرات لغوية حسية ممتعة، تحاكي حواسهم مما ساعد على إيجاد بيئة تعلّم محفزة وداعمة لتعلّمهم الذاتي، إذ تشكل الحواس كما هو معلوم عند الكثير من التربويين منافذ المعرفة. وقد برهنت هذه النظرية أنّ لها تأثيراً إيجابياً في تحسين قدرة الطّلبة على التعلّم من خلال النتائج. ومن خلال المشاهدات التي تمّ رصدها خلال حضور الحصص، كما كان هناك ملاحظات إيجابية من قبل المعلّمة المنقّدة تعود للاستراتيجية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في الوعي الصوتي يُعزى إلى المتغير التصنيفي (المستوى التعليمي للأتم)؛ ويمكن تفسير ذلك أنّ تأثير المدرسة في هذه السن يكون أكبر من تأثير الأتم، كما أنّ تفاعل الطلبة مع أقرانهم وتعلّمهم منهم يكون بشكل أوسع. يُضاف إلى ذلك البيئة الغنيّة للغرفة الصفّية توفرّ خبرات تعليميّة أفضل، كما أنّ عدم شيوع مصطلح الوعي الصوتي وكيفية التعامل معه لدى الكثير من الناس وخاصة الأمهات يجعله بعيد عن التدريب.

ولدى مراجعة الدراسات السابقة لمعرفة مدى اتفاق أو اختلاف هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات، وُجد أنها تتفق من حيث النتيجة – مع الدراسات التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية منتسوري في تدريس المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) مثل دراسة عبد الجواد (2000)؛ وأبو هزيم (2011)؛ وياغي (2011)؛ والسكري (2015)؛ وأبو صالح (2016) إذ أظهرت نتائج كل من هذه الدراسات أن لتأثير نظرية منتسوري فاعلية أكثر من الطريقة الاعتيادية في التدريس.

ولا يوجد - في حدود اطلاع الباحثين- أية دراسة تناولت أثر استراتيجيات أو برنامجاً قائماً على نظرية منتسوري في الوعي الصوتي، إلا أن هذه الدراسة تتفق جزئياً مع دراسة ريتشاردسون (Richardson, 2004) التتبعية، والتي توصلت من خلال تطبيق نظرية منتسوري إلى أن العامل الأكثر أهمية في صعوبة القراءة هو نقص في المعالجة الصوتية: أي نقص في الوعي الفونيمي والتي يمكن تمييزها في الصف الأول وماقبل المدرسة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. تضمين المناهج التطبيقية التربوية لنظرية منتسوري.
2. تدريس الطلبة من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الرابع بأسلوب منتسوري، نظراً لتركيزها على الحواس.
3. إجراء العديد من الدراسات المتعلقة بتطبيق نظرية منتسوري في المدارس الأساسية حتى الصف الرابع.

References (Arabic & English)

- Abdul Jawwad, N. (2000). *The effect of a Montessori based educational programme on the enhancement of creativity for KG students in Lebanon*. Non-published M. A thesis, University of Saint Joseph, Beirut, Lebanon.
- Abdul Razzaq, A. (2010). *The reasons behind the low achievements in the Arabic Language of the students in the first three elementary stages in Jordan local schools from the perspective of their parents and educational supervisors*. M. A thesis, Middle East University, Amman, Jordan.
- Abu Aldiyar, M. AlBuhairi, J. Mahfothi, A. Taibah, N & Everliett, J. (2012). *The phonological processes and reading & writing difficulties*. Child education and evaluation centre, Kuwait.

- Abu Hazeem, M. (2011). *The effectiveness of a Montessori educational programs in enhancing linguistic skills for KG Students*. M. A thesis, Amman Arabic University, Jordan.
- Abu Saleh, H. (2016). *The effectiveness of a Montessori educational programs in enhancing speaking and listening skills for KG students in Amman City*. M. A thesis, Al Isra' University, Jordan.
- Adams, M. (1998). *Phonemic Awareness in Young Children, A Classroom Curriculum*. Baltimore, P.H. Bookes Publishing Co.
- Adams, M. Foorman, B. Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). *Phonemic Awareness in Young Children A Classroom Curriculum*. Paul Bookes Publishing.
- Adams, M. Foorman, B. Lundberg, I. & Beeler, T. (1998). *QPAS, Phonemic Awareness in Young Children: Aclassroom Curriculum* Paul Bookes.
- Al Asi, T. (1995). *The Montessori educational Games and the alternative modern Computerized games*. A critical study, Tanta University, Egypt.
- Al Kandari, L. (2004). *Encouraging Reading*. Kuwait, the regional Office for childhood & motherhood.
- Al Khateeb, A. (2009). *The resources room as an educational alternative for special needs students: a practical guide for teachers of special needs students*. Irbid, Modern Books World bookshop.
- Al Minea', N. (2013). A comparison between regular and special need students in terms of reading, writing, phonological awareness, working memory and speed rates. *Education College Magazine*, Asyut, Egypt, 29 (2), 211- 231.
- Al Mousa, N. (2008). *Arabic Language and its children: a study on the mistakes and the low achievements of the students in the Arabic Language*. Al Maseera Press, Jordan.

- Al Rosan, M. (2006). Montessori philosophies and tools. Teachers' letters (44), Jordan.
- Al Sukkari, Shaima (2015). *A program for enhancing the reading and writing using Montessori methods for KG students*. Ph. D Thesis, Cairo University.
- Al Suwaied, M. (2010). *The reasons behind the linguistic weakness for high school students in Arabic from the perspective of their teachers in the north – eastern Badia*. Non-published M. A, Al AL Bait University, Mafraq City, Jordan.
- Al Tilwati, R. (2014). Education Theories, the Constructive Theory. Available <http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le-constructivisme>, 21/January/2017.
- Al Waqfi, R. (2009). Learning Difficulties: theory and practice. Amman, Jordan, Al Maseera press.
- Ali, M. (2011). *Playing role in the enhancement of the phonological awareness of the brain disorders students*. Amman, Darul Safaa'.
- Bahader, S. (2003). *Preschool Educational Program*. Amman, Dar Al Maseera.
- Barakat, S. (2003). *Poor Writing Skills of Elementary level students in Jordan, problems and solutions*. Ph. D non- published thesis, Amman Arabic University, Amman, Jordan.
- Blevins, W. (1998). *From Phonics from A to Z*. Copyright © Scholastic Inc.
- Bourne, L. (2007). *Why our world needs Montessori*. Montessori Basics for Everyone - Montessori Blog, Child Development.
- Boyle, S. (2006). *Montessori Kids: Academic Advantage?* Web MID Herlth News, Retrieved 19, october, 2016; from:
<http://www.webmd.com/parenting/news/20060928/montessori-kids-academic-advantage>

- Clifford, A. & Takacs, C. (1993). *Study in Support of Early-Childhood* © North American, Montessori Teacher's Association.
- Farrell, L. (2004). *Phonological awareness survey*. The center for development & Learning. Retrieved 19, December, 2016; from www.cdl.org
- Fitzpatrick, J. (1997). *Phonemic Awareness: Playing with Sounds to Strengthen Beginning Reading Skills*. Creative Teaching Press. reading skills (pp. 59). Cyprus, CA: Creative Teaching Press.
- Freitas, M. Alves, D. & Costa, T. (2007). *Knowledge of language: developing phonological awareness*. General directorate for the innovation and curriculum development, Lisboa.
- Gutek, L. (2004). *The Montessori Method, The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Hair, J. (2006). *Working with Young Children*. Amman, Jordan, Al Ahlia Press.
- Hewitte, B & Carmel, M (2000). Malaysian Parents Ideal and Aactual Perception of Pre- Scool Education. *International Journal of Early Years Education*: 8(1),83-92.
- Hnestok, E. (2000). *Montessori Early Childhood Education for mother and child*. Translated by Malakeh Abyad. Damascus, Al Ghad press.
- International Reading Association, (1998). Retrieved 29, December, 2016; from <https://www.literacyworldwide.org>
- Khasawneh, M. (2014). The effect of applying knowledge training program in enhancing the phonological and hearing awareness for special needs students in the city of Hael. *The Educational magazine*, Kuwait, 28, (112), 157- 180.

- Koenig, I. (2007). Metalinguistic awareness in normal and Language-disordered children. *L Language Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 16(3), 31-77.
- Kudair, R. (1998). *The reasons behind the poor linguistic skills of elementary school students from the perspective of Arabic Language Teachers in the city of Irbid: A field study*. M. A non-published thesis, Al Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Lillard, A. & Else. N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Education forum Science AAAS*, 313,1893-1894.
- Maddanat, O. (2001). *The childhood reading problems in the first three elementary stages, proposed solutions* (issue 4), Amman, Majdalawi Press.
- Montessori, M. (2015). *What You Should Know about your child*. Translated by: Neckles Naseem Salameh, issue 2, Cairo, Kalemah press.
- Montessori, M. (1936). *The Secret of Childhood*. M. J. Costelloe, tranf. New York. Ballantine Books, 1966
- Montessori, M. (1949). *the absorbent mind*. G. A. Claremont, trans. New York Holt, Rinehart & Winston. 1967.
- Montessori, M. (1963). *The Secret of Children orient*. Longmans Bombay, India.
- Pickering, J. (2004). The At-risk child: How the Montessori classroom enhances learning the Montessori Life. *Academic Journal*, 16(2), 8.
- Pullen, P. & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Rabie, W. (2002). *Poor reading skills for fourth and sixth graders*. Non-published M.A thesis, Al Quds University.

- Richardson, S. (2004). *Research Valldates Montessori Approach to Teaching Lanuguage*. Retrieved 19, october, 2016; from <http://findarticles.com>
- Rohrs, H. (2000). Maria Montessori. *International Bureau of Education*, 24 (1), 169-183. © UNESCO Paris.
- Sameeda, Hasan Sayyed (2014). The working memory and the phonological awareness of grade five students with linguistic deficiency. *Special Education Magazine, educational, psychological and environmental information centre, Education College, Zaqazeeq University, Egypt*.
- Schuele, C. & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: beyond the basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3-20.
- Shahateh, Mohammed. (2000). *Teaching Arabic Language, theory and applications*. (4), Cairo, the Egyptian Lebanese press.
- Slewa, S. (2005). *Designing the educational programs for pre-schoolers*. Amman: darul Safa' Press.
- Sulaiman, M. (2012). *Phonological awareness and the therapy of reading difficulties*. Cairo, Books World Library.
- The American Agency for International Development. (2012). *Students outcomes in terms of reading, mathematics, educational practices and school management in Jordan*. Triangle Intel. Institute. America.
- Yaghi, K. (2011). *The effect of the Montessori educational program in the achievement of first graders; an analytical descriptive study for the first graders (elementary education)*. MA Thesis, Damascus University.
- Yopp, H. & Yopp, k. (2009). *Phonological awareness is child's play!* Young children, 64.