واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

إعـــــداد

أ/ مها سعود آل موسى

كليات الشرق العربي

د/مبارك سعد الدوسري

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

أ/ مها سعود آل موسى ود/مبارك سعد الدوسري *

ملخص الدِّراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لهذا المنهج تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التي تلقوها. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم المنهج الوصفي، وتم اعداد استبانة كأداة لجمع البيانات. وقد قام الباحثان باختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (٢٤٠) معلمة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمات صعوبات التعلم يستخدمن منهج مونتيسوري بدرجة متوسطة في غرفة المصادر للتلميذات ذوات صعوبات التعلم. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في استجابات مفردات عينة الدراسة عن واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح حملة الدكتوراه. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ باختلاف عدد الدورات التدريبية التي تلقها أفراد عينة الدراسة، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة البالغ عدد الدورات التدريبية التي تلقوها (١–٣) دورة. بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل تُعزى لاختلاف الخبرة التدريسية لأفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: منهج مونتيسوري، غرفة المصادر، صعوبات التعلم.

---

* أ/ **مها سعود آل موسى:** كليات الشرق العربي

د/مبارك سعد الدوسري: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

The Reality of Using the Montessori Method by Female Teachers in the Resources Rooms for Female Students with Learning Disabilities in the Primary Stage

Abstract

This study aims to identify the reality of using the Montessori method by female Teachers in the resources room for female students with learning disabilities in the primary stage in Riyadh. It also aims to reveal whether there are statistically significant differences in the level of using the Montessori method by female Teachers in the resources room for female students with learning disabilities according to the variables of academic qualification, years of experience, and training courses received by them. To achieve these objectives, the researchers used a descriptive approach and a questionnaire. The study sample is a random sample of 240 female teachers of female students with learning disabilities in the primary stage in Riyadh. The results showed that female Teachers use the Montessori method with a moderate degree in the resources room for female students with learning disabilities. Also, the results showed that there are statistically significant differences at a significance level of 0.05 in the responses of the study sample about using the Montessori method by female Teachers in the resources room for female students with learning disabilities regarding the variable of the academic qualification. The differences were in favor of those with Ph.D. In addition, the results revealed that there were statistically significant differences at a significance level of 0.05 regarding the differences in the training courses, which came in favor of those who received 1-3 training courses. On the other hand, the results showed that there were no statistically significant differences at a significance level of 0.05 with regard to the differences in the level of experience.

Keywords: Montessori Method, Resources Room, Learning Disabilities.

مقدمة الدراسة:

يتمتع الطلاب من فئة صعوبات التعلم بمستوى ذكاء متوسط على الأقل، إلا أن تحصيلهم الأكاديمي أدني من المستوى المتوقع منهم، وهذا الانخفاض في المستوى الأكاديمي لا يرجع لإعاقات حسية أو انخفاض ذكاء (عبد الحميد، وصابر،٢٠١١). وتختلف الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع الصعوبة وشدتها؛ لذلك تعددت الطرق والاستراتيجيات التعليمية التي تحد من تفاقم هذه الصعوبة. وتقدم هذه الخدمات لفئة ذوي صعوبات التعلم عادة في غرف المصادر والتي تعدل بصورة تتناسب مع احتياجات الطلاب التعليمية كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية.

إن المعلم يحتاج إلى تنشيط حواس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما تبنته الدكتورة ماريا مونتيسوري– طبيبة إيطالية وباحثة في العلوم الإنسانية – بالتركيز على تدريب حواس المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في تعليمها لهم، حيث رأت أن اللمس من أهم حواس المتعلم، وأنها تُسيطر على باقي الحواس نظراً لتطورها السريع في السنوات الاولى من حياة الأطفال (جابر،٢٠١١).

وقد حقق منهج مونتيسوري نجاحاً باهراً من خلال استخدامه مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصوصاً أولئك الذين يُعانون من اضطراب بالعمليات العقلية أو النفسية التي تشمل التذكر والانتباه وتكوين المفهوم والإدراك، مما ينتج عنة صعوبات في القراءة والحساب تحول دون التحصيل المتوقع من الطلاب (جابر،٢٠١١).

مشكلة الدراسة:

مع الارتفاع الملحوظ في عدد الطلاب ذوي الصعوبات في المهارات الأكاديمية (يونس،٢٠٠٠)، تزداد الحاجة إلى مزيد من الاستراتيجيات والطرائق الفعالة للتغلب على هذ الصعوبات وعلاجها. وتعد طريقة مونتيسوري من الطرق التي يشاد بها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تراعي التطور العقلي للطفل، وتراعي ميوله وتؤدي إلى إشباع خبرته، حيث أنه يمر بلحظات يكون استعداده العقلي فيها لتقبل المعلومات قوياً (مرسي، ١٩٩٤).

على الرغم من أن عدد من الدراسات أثبتت فاعلية منهج مونتيسوري في تعليم الأطفال العاديين مثل دراسة (Castellanos, 2000; Hanson, 2009)،

إلا أن هناك قلة في عدد الدراسات التي تناولت فاعلية منهج مونتيسوري في تحسين المهارات الأكاديمية لفئة ذوي صعوبات التعلم. إن هذه القلة في الدراسات– حسب حدود علم الباحثين– التي تناولت استخدام منهج مونتيسوري في تعليم ذوي صعوبات التعلم على الرغم من فعاليته، جعل الباحثان يقومان بالدراسة الحالية والتي تهدف إلى معرفة استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر مع الطالبات ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال التالي:

ما واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما مدى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التي تلقاها أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- الاختلافات في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً للمتغيرات التالية: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التي تلقاها عدد أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها مما يأتي:

- إلقاء الضوء على أهمية منهج مونتيسوري وتأثيراته الإيجابية في تحسين المهارات الأكاديمية لذوات صعوبات التعلم.

- إثراء الجانب المعرفي في مجال التربية الخاصة وطرق تعليم ذوات صعوبات التعلم والدعوة إلى نشر منهج مونتيسوري والاستفادة منه في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- نتائج الدراسة الحالية ستشجع المهتمين والمعلمين وصناع القرار والمسؤولين بوزارة التعليم على تطبيق وتعميم منهج مونتيسوري كمنظومة تعليمية في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم وما تشتمله هذه البيئة من إعداد للمعلمة والأدوات والخامات الخاصة بمنهج بمونتيسوري وتهيئة بيئة تعليم أفضل.

مصطلحات الدراسة:

منهج مونتيسوري:

نظام تدريبي مخطط له يقوم على أسس فلسفية وتربوية وضعتها الدكتورة ماريا مونتيسوري في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويحتوي على مجموعة من الخبرات والأنشطة العملية التي تساعد في تنمية المهارات والمعلومات التعليمية والقدرة على الانتباه والتذكر والإدراك، الذي يؤدي إلى وصول التلميذات للمستوى المنشود وتحقيق التقدم الدراسي ومساعدتهن في التغلب على الصعوبات التعليمية التي قد تواجههن.

غرفة المصادر:

هي صفوف يتم تجميع الطلاب ذوي القدرات المتشابهة فيها حيث يتلقون مساعدة في الجوانب التي يواجهون صعوبة فيها وتقدم هذه المساعدة بشكل فردي، ومن ثم يعودوا للاندماج في الصفوف العادية في المواضيع الاكاديمية وغير الأكاديمية (الزارع، ٢٠٠٩).

الإطار النظري:

يُعتبر ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً، وذلك بسبب الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين والتربويين وأولياء الأمور بمشاكل الطلاب الذين يظهرون صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية مثل القراءة أو الكتابة أو الحساب، ولا يبدو عليهم أي أعراض جسمية غير عادية، فهم عاديون من حيث القدرة العقلية، ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو صحية، إلا أنهم يعانون من الإخفاق الأكاديمي وانخفاض في تقدير الذات (صوالحة، ٢٠١٣).

استراتيجيات تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

إن استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم تقوم في الغالب على مبدأ التعليم الفردي المبني على مستوى الأداء الحالي لطالب، فالاستراتيجيات التدريسية تهدف إلى تحقيق توقعات فعلية مرجوة من الطالب وجعله عضو مشارك وفعال ونشيط في العملية التعليمية، لذا يجب التأكد من أن الطالب يعرف ما هو المتوقع منه، وأن يتعلم ماذا عليه فعله حتى يحدث هذا التعلم. إن التنوع في الاستراتيجيات يجعل المعلم أمام بدائل تدريسية تناسب طلاب صعوبات التعلم، وعلية أن يختار منها ما يناسب طبيعة الصعوبات التي يتعامل معها وطبيعة الطلاب أنفسهم (أبو نيان، ٢٠٠١)، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية الحواس المتعددة، استراتيجية تدريب العمليات النفسية، استراتيجية التدريب القائم على تحليل المهمة، منهج مونتيسوري.

منهج مونتيسوري:

ماريا مونتيسوري هي طبيبة إيطالية سعت لتحسين نوعية تعليم الأطفال، واتبعت منهج علمي يرصد تطور الأطفال، وأسست فلسفة تعليمية للتعليم والتعلم أُطلق عليها اسم "طريقة مونتيسوري.

تُعد طريقة مونتيسوري من أقدم الطرق التعليمية وأكثرها شيوعاً وفائدة، حيث أنها قامت بتحويل مبادئ التربية الحديثة إلى خبرات عملية واقعية، وبينت مواطن القوة والضعف في استخدام هذه المبادئ، وتُعد هذه الطريقة طريقة شائعة في أغلب أرجاء العالم، وطُورت هذه الطريقة بواسطة اتباعها في العالم، حيث أدخلوا عليها العديد من الأساليب التطويرية، حيث طبقت هذه الطريقة في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والثانوية (الجهني، ٢٠١٣).

فلسفة منهج مونتيسوري:

تعتمد آراء مونتيسوري وفلسفتها في التعليم على:

أ- المنهج المستنبط من الملاحظة:

ترى مونتيسوري أن عقل الطفل لا يقتصر فقط على إدراك الأشياء التي يستطيع لمسها ومشاهدتها، لكنه يذهب إلى أبعد من ذلك بكثير، فخيال الطفل يعطيه تصور واضح للخبرات الحياتية المختلفة بناءً على ما يمر به من تجارب عملية أثناء تعلمة من البيئة المحيطة به، حيث يكون دور المعلم مرشداً وموجهاً

يترك الحرية للطفل بأن يقوم بتجاربه بحرية وفي بيئة مشابهه للبيئة الطبيعية (Deokhyo, 2009).

إن طريقة مونتيسوري لا تركز على مقدار ما يمكن للأطفال تحقيقه بسرعة، وإنما على إعطاء الأطفال الفرصة لاكتساب المهارات وإتقانها حسب قدراتهم الفردية في جميع مجالات الحياة، كما يمكن رؤية نمو الأطفال على شكل سلسلة من الخطوات المستقلة التامة، فمثلاً من أجل أن يتعلم الأطفال المشي لا بد أولاً أن يكونوا قادرين على الجلوس في وضع مستقيم، ثم بعد ذلك يأتي الزحف والوقوف في نهاية المطاف، لذا يجب عليه أن يتقن المرحلة الأولى لكي يستطيع تخطيها للمرحلة التالية وهكذا (Orem, 2004).

ب–بيئة الطفل:

ركزت مونتيسوري على خلق بيئة فاعله تكون مليئة بالمواد التي تعتمد على الحواس، بحيث يستطيع الطفل أن يتفاعل معها، حيث أعدت مونتيسوري البيئة ووضعت لكل شيء مكان، وأرشدت الأطفال بأن يضعوا كل شيء في مكانه، فمسؤولية ترتيب البيئة التعليمية مهمة مشتركة من قبل المعلم والأطفال (Orem,،1969).

إن البيئة المعدة جيداً تساعد الطفل على التعلم، وذلك من خلال إزالة العوائق التي تعترضه مثل: الرفوف العالية وتدخلات الكبار والأثاث الثقيل، مما يتيح له الفرصة لما أسمته مونتيسوري بالتعلم الذاتي، حيث يُتاح للأطفال حرية اختيار أنشطتهم المفضلة من خلال تجهيز وإعداد البيئة التعليمية إعداداً جيداً (Yezbick, 2007).

ج– الإرادة والصمت:

يتم تدريب الأطفال على الصمت، الذي بواسطته يتم قياس قوة الإرادة لدى الأطفال، فكلما طالت فترة الصمت والهدوء تصبح إرادة الطفل أقوى، واستخدمت مونتيسوري هذه الطريقة بمناداة كل طفل باسمة بدون ضجة، في حين يبقى الآخرون في هدوء، حيث يحرص كل طفل منهم على الحضور بدون صوت وبشكل بطيء جداً، وقد أظهر الأطفال قدرتهم العالية على امتلاك قوة إرادة أكبر من التي لدى الكبار (Dorten, Gortz; Dopfner, &Anja, 2009).

واعتمدت مونتيسوري دروس الصمت في عملها مع الأطفال، فهي تحثهم على التزام الهدوء والصمت، خصوصاً أثناء أداء الانشطة المحببة لهم، فلا

يُعكر البيئة التعليمية صوت عالي ولا نبرة معلمة حادة، بل يعمل الكل في هدوء وسكينة، احتراماً لخصوصيته وخصوصية زملائه أثناء العمل، مما يدعو ذلك للتأمل والتركيز أكثر أثناء أداء الأنشطة والأعمال، الأمر الذي يعود الطفل على الهدوء، وفي حال احتاج الطفل شيء فكل ما عليه أن يُشير بيده بهدوء للمعلمة وبهمس بسيط، فيستمر العمل والحركة بشكل مستمر بدون أي فوضى أو تشويش ينتزعها (مدانات، ٢٠٠٦).

د- الطاعة:

تأتي الطاعة في المرحلة الأخيرة من نمو الإرادة لدى الطفل. فإن الإرادة بحد ذاتها تجعل الطاعة ممكنة، وتستطيع المعلم أو المعلمة الماهرة استغلال طاعة الأطفال، ويُعد النظام نتيجة للطاعة المبنية على بيئة صفية متوافقة وهي أولى الخطوات في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (Tang &Chou, 2009).

هـ- المحاكاة والتقليد:

من المهم أن يكون الطفل متهيئاً للتقليد والمحاكاة، وهذا التهيؤ أمر مهم يعتمد على مجهود الطفل نفسه، حيث لا يجب على المعلم التدخل بقطع أي نشاط لطفل مالم يكن مضراً نفسياً أو جسدياً (Yen & Ispa, 2000).

و- استخدام اليد:

تُشير الدراسات إلى أن الطفل الذي يستطيع استخدام يديه بثبات تكون له شخصية قوية، وإن لم يستطع الطفل استخدام يديه لأي سبب، يكن غير قادر على المبادرة ويضل كسول وحزين وإن لم يظهر ذلك Bogte, Flamma, Van (Der Meere & Van Engeland, 2009).

ز- أدوات طريقة مونتيسوري وأثرها على الانتباه:

يمكن تحفيز انتباه الطفل عن طريق استخدام وسائل وأدوات تثير حواسه ويمكنه التعرف عليها بسهولة، فيجب تحفيز الانتباه لدى الطفل تدريجياً وذلك لتطوير قوة التركيز، كما يمكن استخدام الأسطوانات الملونة والمختلفة الاحجام، والأسطح ذات الملمس المختلف، والأصوات المتنوعة المختلفة، بعد ذلك يمكن تقديم الحروف الهجائية لدى الطالب ثم القراءة والكتابة ثم العمليات الأكثر تعقيداً (Oka & Miura, 2008).

أهداف منهج مونتيسوري:

أ- **التركيز والاستقلالية:** ميزت مونتيسوري بين الحركة المرتبطة بالنشاط العقلي والحركة العشوائية، وقامت بالربط بين الحركة والتركيز، فهي ترى أن الحركة النابعة من اختيار الطفل الداخلي تثير اهتمامه وتشعل انتباهه (Montessori,1965).

تُعد الاستقلالية بالعمل والتركيز أثناء أداء المهمة والنشاط من أهم الركائز التي يهدف لها منهج مونتيسوري، وذلك بسبب أن بيئة المدرسة الداخلية تحتوي على الأدوات الصحيحة المناسبة لنفس المرحلة العمرية للطفل والمتوافقة مع قدرات الطفل النمائية، وخصوصاً تلك المراحل التي تشير لها مونتيسوري وتطلق عليها "المراحل الحساسة"، لذلك فإن الأطفال سوف تكون لديهم مستويات الدافعية والحماس عالية للعمل بهذه الأدوات من تلقاء أنفسهم بدون توجيه أو اشراف من الكبار (عبد الرحمن، ٢٠٠١).

ب- **الاختيار الحر:** يؤدي الاختيار الحر إلى أن يستمر الأطفال بأداء أنشطتهم بدون تعب، كما أنهم يقومون بأكثر الأعمال إثارة لدوافعهم الداخلية. وترى Montessori (1996) أن الحرية لا تعني أن نترك الطفل على حريته بشكل غير مُقيد، يفعل ما يود أن يفعله، بل يعني أننا بحاجة إلى إزالة جميع العقبات التي قد تعرقل نمو الطفل الطبيعي. وعلى المعلم الناجح توفير حرية الاختيار للطفل من خلال تكليف الطفل بأداء مهمات جديدة مُستعد لأدائها، ويجب على المعلم أن يسمح بحرية الاختيار لدى الطفل دون أن يُرغمه على أداء عمل ما، لأن إرغامه يؤدي إلى تقليل قدرته على إتباع ميوله ورغباته.

ج-**الثواب والعقاب:** تنبذ فصول مونتيسوري سياسة العقاب والثواب، فمعلم فصول مونتيسوري يقوم بضبط أفعال الأطفال عن طريق مبدأ ضبط الخطأ فيصحح الطفل أخطاؤه ويتعلم ذاتياً.

د-**سوء السلوك:** لا يسمح لطفل في فصول مونتيسوري أن يسئ استعمال الأدوات أو يسئ معاملة زملائه، ففي حال مضايقة أحد الأطفال لزملائه تقوم المعلمة بعزلة، على ألا يكون عزل الطالب أكثر من دقيقة.

هـ- **التخيل:** إن المعلم المتميز في فصول مونتيسوري هو من يحاول ربط الخيال لدى الأطفال بالواقع، فهو يساعد الأطفال على أن يكونوا مبتكرين

ويطور قدراتهم على الملاحظة والتمييز مع أخذ العالم الحقيقي بعين الاعتبار (عبد الرحمن، ٢٠٠١).

المنطلقات النظرية والعملية لمنهج مونتيسوري:

لخصت مونتيسوري (Montssori, 2000) منهج مونتيسوري في أربعة قواعد أساسية تطبيقية هي:

-**المرشدة:** هي المعلمة المدربة التي تقوم بإرشاد الطفل وتوجيهه وتعليمة وتتابع مراحل نموه المختلفة.

-**الطفل الناضج:** هو ذلك الطفل الذي يقوم بعمليات الإدراك والوعي والتمثيل والمقارنات داخل تلك البيئة المعدة، حيث ترشده المعلمة على كيفية التعامل الصحيح حتى يقوم بتطبيق الإرشادات على مواقف الحياة فيما بعد.

-**حرية الطفل:** وذلك بتعويده على تحمل مسؤولية أفعالة وإخباره بعواقبها.

-**البيئة التعليمية:** وهي التي تعدها المرشدة، من توفير أدوات تعليمية ووسائل معدة إعداداً خاصاً لكل مرحلة من المراحل العمرية الأربع (من الميلاد وحتى ست سنوات، من ست سنوات إلى اثنا عشر سنة، من اثني عشر سنة إلى سن ثمانية عشرة سنة، ومن ثمانية عشرة سنة حتى أربع وعشرون سنة).

الكفايات اللازمة لمعلمة مونتيسوري طبقا لمنهج مونتيسوري:

نظرت مونتيسوري إلى المعلمة نظرة خاصة ذات طابع مختلف، حيث قامت مونتيسوري بتدريب المعلمات على كيفية أدائهن لمهامهن الموكلة اليهن، حيث تميل مونتيسوري إلى تسمية المعلمة بالمرشدة، لأنها ترشدهم وتوجههم، وتقوم بدور المعلمة والمربية في الفصل وتقوم بتهيئة الظروف المناسبة لنمو الطفل (Montessori, 2000).

إن معلمة مونتيسوري تقوم بأدوار عديدة فهي مصممة ومنظمة ومرشدة ومعدة للمادة التعليمية التي يتم تعليمها، حيث ينبغي على المعلمة التي تقوم بتطبيق منهج مونتيسوري على طلابها أن تكون أكثر جهداً ونشاطاً من المعلمة العادية، حيث أن لها مهام تعليمية وتربوية معقدة، من حيث تجهيز الوسائل وإعدادها لتتناسب مع قدرات طلابها وميولهم، ومن الضروري أن يكون لديها إيمان تام وتفاؤل بقدرة طلابها في أدائهم المهام المطلوبة منهم (Murry, 2008).

الدراسات السابقة:

دراسة باحاذق (٢٠١١): أجرت باحاذق دراسة قامت فيها بإدخال مجموعة من أدوات مونتيسوري الحسية في مكان لعب الأطفال في فصول الروضة لمعرفة تأثير تلك الأدوات على تحسين مهارات حل المشكلات لدى الأطفال. واعتمدت الدراسة على المنهج الشبه تجريبي، حيث اشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تكونت كل منهما من ١٢ طفلاً. ولاختيار عينة الدراسة، استخدمت الباحثة في دراستها مقياس القدرات البريطاني (باس ٢) القبلي لتحديد عينة الدراسة في بداية العام الدراسي؛ حيث تم اختبار ١٠٨ طفلاً، وبعد ذلك تم اختيار ١٢ زوجاً متشابهين من حيث المتغيرات التالية: أنهم في الخامسة من العمر، ولم يسبق لهم اللعب بأدوات مونتيسوري الحسية من قبل، وجميعهم من الجنسية السعودية. وقد تم استخدم أدوات مونتيسوري الحسية مع المجموعة التجريبية، بينما استخدمت الطريقة التقليدية مع المجموعة الضابطة لمدة عام. وفي نهاية العام الدراسي قامت الباحثة بإجراء اختبار القدرات البعدية (باس٢) بالإضافة إلى سلسلة من الاختبارات المستقلة. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، الذين لعبوا بأدوات مونتيسوري الحسية، حيث حصل أفراد المجموعة التجريبية على نتائج أفضل في مقياس القدرة في حل المشكلات بشكل ملحوظ. وقد أشارت الباحثة إلى أن التفاعل الاجتماعي الذي توفره طريقة مونتيسوري لعب دوراً مهماً في تحسين وتطوير فهم الطفل لعملية حل المشكلات، كما أثرت تجارب الأطفال الفردية مع مواد مونتيسوري المختلفة بشكل بارز ومهم في رفع قدرة الطفل في حل المشكلات وذلك لميول وتوجه الطفل نحو اللعب بالأدوات.

دراسة كاستلانوس (Castellanos, 2000): قام كاستلانوس بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية طريقة مونتيسوري داخل الفصل الدراسي لإكساب الأطفال بعض جوانب الشخصية والمهارات السلوكية التي تنمي لدى الأطفال احترام الذات والكفاءة الذاتية والقدرة على الإنجاز والسلوك الاجتماعي. واستخدم الباحث المنهج المقارن لإجراء هذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من مدرسة تطبق منهج المونتيسوري ومدرسة حكومية أخرى تطبق المنهج التقليدي، واعتمد

الباحث طريقة الملاحظة وتحليل النتائج. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسة التي تطبق منهج مونتيسوري والمدرسة التي تطبق النظام التقليدي من حيث إكساب الاطفال الكفاءة الذاتية وزيادة النظرة الإيجابية واحترام الذات، وذلك لصالح مدارس مونتيسوري. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معدل انخفاض العنف اللفظي والجسدي بين الأطفال في مجال السلوك والتفاعل الاجتماعي لصالح طلاب المونتيسوري. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أطفال مدرسة مونتيسوري اكتسبوا القدرة على العمل بشكل جماعي في مجموعات صغيرة أدت إلى نتائج إيجابية في الكفاءة الذاتية وفي القدرة على إنجاز المهام الأكاديمية، بينما الأطفال في المدارس التقليدية أيضا اكتسبوا الكفاءة الذاتية، ولكنها تناقصت كلما تقدموا في التعليم، وقد أشار الباحث إلى أن السبب قد يعود إلى أن المدارس الابتدائية التقليدية لا تأخذ بعين الاعتبار النمو المتكامل للطفل، بينما هذا ما تقدمه مونتيسوري كقاعدة اساسية لبرنامج التعلم الخاص بها من خلال المنهج المطبق داخل فصول المونتيسوري والادوات التعليمية الخاصة بمونتيسوري.

دراسة رودريجيز (Rodriguez, 2003): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية منهج اللغة في منهج المونتيسوري، والذي يطبق من خلال أدوات تعليم اللغة في ركن اللغة في فصول المونتيسوري، في زيادة فاعلية منهج تعليم اللغة الثانية الذي يطبق في المدارس المزدوجة اللغة. وقد أُجريت الدراسة على٤٥٠ طالبًا، منحدرين من أصول لاتينية في الصف الثاني الابتدائي مسجلين في جنوب شرق ولاية تكساس الأمريكية. حيث تم التركيز في هذه الدراسة على اللغة الأساسية للطفل، ثم اللغة التي يُراد أن يتعلمها الأطفال في المدرسة.

وبينت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين تعلموا اللغة الثانية بمنهج مونتيسوري قد أحرزوا تقدماً ونتائج تفوق نتائج الطلاب الذين درسوا في المدارس المزدوجة اللغة التقليدية في كل من اللغتين الإنجليزية والإسبانية في اختبارات الولاية للغة، ذلك بسبب أن أسلوب تعليم اللغة في مدارس مونتيسوري مميز، حيث يتم التركيز على اللغة الأساسية للطفل، ثم اللغة التي يُراد أن يتعلمها الأطفال في المدرسة، حيث أنها تتبع من الاحترام للغة الطفل الأساسية، والتركيز على

الفترات الحساسة التي تُعدها مونتيسوري الفترات المناسبة لتعلم الأطفال لأنها تتبع من الطفل نفسه.

دراسة دورمان (Dohmann, 2003): قام دورمان بدراسة تتبعيه طولية هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير طريقة مونتيسوري على التحصيل الدراسي لطلاب رياض الأطفال ومتابعة مراحل تطورهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب في المدارس العامة في مدينة ميلووكي في ولاية ويسكونسون بالولايات المتحدة الأمريكية، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠١) طالب؛ منهم (١١٠) إناث و(٩١) ذكورًا، ممن بدأوا مناهج مونتيسوري في سن الثالثة أو الرابعة في مدارس مونتيسوري وأكملوا الصفوف الخمسة الابتدائية ما بين عامي ١٩٩٠–١٩٩٤في نفس المدارس، وحافظوا على حالتهم النشطة في مدارس مونتيسوري العامة إلى انتهاء المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن القائم على مقارنة نتائج الطلاب ومتابعة أدائهم بمرور السنين لمعرفة مدى استفادتهم من برنامج مونتيسوري. وأظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها: أن هناك ارتباط قوي بين منهج مونتيسوري وبين الأداء المتفوق للطلاب في الرياضيات والعلوم، كما أنّ الطلاب الذين حضروا برنامج مونتيسوري يتنبأ لهم بدرجات اختبار أعلى بكثير عن غيرهم. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية بين الطلاب الذين تعلموا بطريقة مونتيسوري والطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية؛ وقد يكون ذلك بسبب تداخل بين منهج مونتيسوري والمزيد من البرامج التقليدية. كما بينت الدراسة أن أغلب الطلاب الذين يتركون أي برنامج ويعودون إلى المدارس العادية يزول تأثير البرنامج بعد عام أو عامين على الأكثر، إلا أن برنامج مونتيسوري يتميز بمتابعة الطلاب لتقدمهم بمرور الوقت،، حيث لوحظ زيادة هائلة في التحصيل الدراسي للطلاب.

دراسة سوليفان (Sullivan, 2007): أجرت سوليفان دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في خصائص الواجبات المنزلية بين مدارس المونتيسوري والمدارس التقليدية، ومعرفة مدى رضى الوالدين عن الواجبات المنزلية. وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٤ من أولياء الأمور للتلاميذ في الصف الثالث من المرحلة الابتدائية؛ منهم١٢٥من آباء تلاميذ المونتيسوري و٢٩٩ من آباء تلاميذ المدارس التقليدية.

وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد اختلافات في المدة الزمنية التي تتطلب لإنجاز الواجبات المنزلية في مدارس المونتيسوري والمدارس التقليدية. ولأن طريقة مونتيسوري في التعليم تعتمد على التعلم بصور فردية فذلك ساعد على رضى أولياء الأمور لتلاميذ ذلك المنهج، وجعلهم أكثر رضى فيما يتعلق بالواجبات المنزلية التي تعط لأبنائهم أكثر من الطريقة التقليدية. كما أن أولياء أمور التلاميذ في مدارس مونتيسوري يرون بشكل أكبر أن الواجبات المنزلية تُساعد على تعلم ما هو أكثر أهمية وفيه مصلحة للطفل مقارنة بأولياء التلاميذ في المدراس التقليدية.

قام كوردوباكا– جاكسون (Cordoba-Jackson, 2007): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية منهج مونتيسوري التعليمي كبديل للبرامج الأخرى المستخدمة في مدارس ولاية فلوريدا الأمريكية، وذلك كأحد الحلول لمشكلة ضعف المخرجات التعليمية كتدني مستو القراءة والكتابة لخريجي الثانوية العامة، وارتفاع نسبة تسرب الطلاب من التعليم. وقد أُستخدم في الدراسة منهج البحث الكيفي لتطبيق هذه الدراسة والتحقق من الرؤى المستقبلية للمعلمات نحو التحول إلى تطبيق التدريس في برنامج مونتيسوري في المدارس العامة في ولاية فلوريدا. وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانية معلمين لديهم رخصة مزاولة التدريس في جنوب شرق ولاية فلوريدا، ممن يعملون حالياً في مدارس مونتيسوري ولديهم خبرة ثلاث سنوات سابقة في العمل في بيئة التدريس التقليدية كحد أدنى. وقد تم جمع المعلومات بالأساليب الكيفية من خلال المقابلات الشخصية، ومن ثم تحليل هذه المقابلات. وقد بينت نتائج الدراسة أن منهج مونتيسوري التعليمي يُعتبر بديل جيد وقيم للبرامج التعليمية على الساحة التعليمية على الطلاب وعلى المجتمع. وقد أوصت الدراسة بضرورة إقناع صانعي القرار ومدراء المدارس حول جودة تعليم المونتيسوري وقابلية استخدامه في المدارس العامة.

دراسة هينسن (Hanson, 2009): قام هينسن بدراسة هدفت إلى التعرف على فوائد تطبيق منهج مونتيسوري إلى جانب التدريس التقليدي في أحد المدارس الابتدائية التي يوجد بها عدد كبير من الأطفال السود المنحدرين من أصول أفريقية، لمواجهة احتياجات هؤلاء الأطفال في الصف الرابع والخامس الابتدائية، وتحسين مستواهم الأكاديمي المتدني.

وقد تم استخدام عدد الطرق البحثية لجمع معلومات الدراسة مثل الاستبانة المقننة والمقابلات الشخصية، كما تم جمع المعلومات عن أفراد العينة من خلال السجلات الرسمية في المدرسة ومن مركز اختبار الولاية (TAKS) وذلك لتحليلها. وبعد الانتهاء من التطبيق والحصول على اختبارات أفراد العينة لعامين دراسيين، وجدت الدراسة أن استخدام تدريس منهج مونتيسوري إلى جانب تدريس المنهج التقليدي أدى إلى تحسين التحصيل الأكاديمي للأطفال السود في اختبارات الولاية (TAKS)، كما وجدت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأطفال السود في رغبتهم التدريس المندمج بين منهج مونتيسوري والمنهج التقليدي لصالح منهج مونتيسوري.

دراسة كايلي وأير (Kayili & Ari, 2011): هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام منهج مونتيسوري على الأطفال في مرحلة رياض الأطفال ورفع مستوى الجاهزية ليكونوا مستعدين للانتقال إلى المرحلة الابتدائية بعد إكمالهم لمرحلة رياض الأطفال. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة مكونة من (٥٠) طفلاً بعمر الخامسة والسادسة من أحد دور رياض الأطفال بطريقة عشوائية من مدينة كونيا التعليمية في دولة تركيا. وقُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة مكونة من (٢٥) طفلاً تم تطبيق المنهج التقليدي معهم ومجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) طفلاً تم تطبيق منهج مونتيسوري معهم. وتم استخدام العديد من المقاييس التي تقيس الجاهزية للأطفال من الجانب الأكاديمي والمعرفي والنفسي وطبق الاختبار القبلي ثم البعدي. وبينت نتائج الدراسة أن منهج مونتيسوري التعليمي أكثر كفاءة وفاعلية في تحسين مستويات ورفع جاهزية واستعداد الطفل للمرحلة الابتدائية مقارنه بالمنهج التقليدي .

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

- ركزت جميع الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها على استخدام منهج وأدوات مونتيسوري وأثره في التعليم.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات من حيث المجتمع والعينة وهم المعلمين أو المعلمات كدراسة (Cordoba-Jackson, 2007).

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسة من حيث مكان التطبيق وهو المملكة العربية السعودية كدراسة (باحاذق، ٢٠١١).

أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الحدود المكانية والزمانية للدراسة.
- تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع حيث أتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، بينما اتبعت بعض الدراسات السابقة المنهج التجريبي أو شبه التجريبي كدراسة (باحاذق،٢٠١١) ودراسة (Kayili & Ari, 2011) كما اتبع البعض الآخر المنهج المقارن كدراسة دراسة (Castellanos،2000)، ودراسة (Dohmann, 2003) كما اتبعت بعض الدراسات المنهج الكيفي كدراسة (Cordoba-Jackson, 2007) ودراسة (Hanson، 2009).

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لواقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر لطالبات ذوات صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحديد مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة تعليم البنات بمدينة الرياض والتي يوجد بها برامج صعوبات تعلم.

منهج الدِّراسة:

في ضوء طبيعة الدِّراسة وأهدافها وأسئلتها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي في الدراسة الحالية.

مجتمع وعينة الدِّراسة:

تكوَّن مجتمع الدِّراسة الحالية من معلمات صعوبات التعلم في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والبالغ عددهن (٤٧٣) معلمة في المدارس الحكومية و(٤٤) معلمة في المدارس الخاصة (إدارة التربية الخاصة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض).

تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية بلغ حجمها (٢٤٠) معلمة من المدارس الحكومية والمدارس الأهلية. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدِّراسة وفق المتغيرات التالية:

١.المؤهل العلمي:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدِّراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	دبلوم	٥	٢
	بكالوريوس	١٧٩	٧٤.٦
	ماجستير	٤٨	٢٠
	دكتوراه	٨	٣.٤
المجموع		٢٤٠	١٠٠

تشير البيانات الواردة في الجدول (١) إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة كان مؤهلهم العلمي هو درجة البكالوريوس بنسبة بلغت (٧٤.٦٪)، يأتي في المرتبة الثانية حملة درجة الماجستير حيث بلغت نسبتهم (٢٠٪)، يليهم أفراد عينة الدراسة أصحاب مؤهل الدكتوراه وذلك بنسبة بلغت (٣.٤٪) من إجمالي عينة الدراسة، بينما وجد أن (٢٪) فقط من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهن العلمي (دبلوم).

٢. سنوات الخبرة:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدِّراسة حسب سنوات الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧١	٢٩.٦
	من ٥ سنوات إلى اقل من ١٠ سنوات	١٢٧	٥٢.٩
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٣٤	١٤.٢
	من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة	٨	٣.٣
المجموع		٢٤٠	١٠٠

تبين النتائج الموضحة بالجدول (٢) أن أكثر من نصف عينة الدراسة تتراوح سنوات خبرتهن ما بين (٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، حيث بلغت

نسبتهن (٥٢.٩٪)، من إجمالي أفراد عينة الدِّراسة ، في حين وجد أن (٢٩.٦٪) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسة سنوات خبرتهن (أقل من ٥ سنوات)، بينما وجد أن (١٤.٢٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهن تتراوح ما بين (١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة)، وأخيراً وجد أن (٣.٣٪) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسة سنوات خبرتهن تتراوح ما بين (١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة).

٣. الدورات التدريبية التي تلقاها أفراد عينة الدراسة:

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدِّراسة حسب الدورات التدريبية في منهج مونتيسوري

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الدورات التدريبية في منهج مونتيسوري	لم أحصل على دورات تدريبية	١٩٥	٨١.٣
	١-٣ دورات	٢١	٨.٨
	أكثر من ٣ دورات	٢٤	١٠
المجموع		**٢٤٠**	**١٠٠**

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٣) أن ما نسبته (٨١.٣٪) من إجمالي أفراد عينة الدِّراسة (لم يحصلوا على دورات تدريبية في منهج مونتيسوري)، في حين وجد أن (١٠٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة حصلوا على أكثر من ٣ دورات في منهج مونتيسوري، وأخيراً وجد أن (٨.٨٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة حصلوا على دورات في مونتيسوري تتراوح ما بين (١-٣ دورات). وهذه النتيجة تدل على أن الغالبية العظمى من مفردات عينة الدراسة لم يحصلن على دورات تدريبية في منهج مونتيسوري.

أداة الدِّراسة:

قام الباحثان بتصميم استبانة بهدف التعرف على واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين هما:

١- القسم الأول:

يشتمل على البيانات الأولية للمستجيبات والتي تمثلت في (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية ذات العلاقة بمنهج مونتيسوري).

٢–القسم الثاني:

يشتمل هذا الجزء على (٢٣) فقرة توضح واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

وقد راعى الباحثان في إعداد محاور الاستبانة البساطة والسهولة، حيث تبنت الاستبانة الشكل المغلق (Closed Questionnaire)، الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استخدمت طريقة ليكرت ذات التدرج الخماسي (لم يسبق لي استخدامه، بدرجة منخفضة، بدرجة متوسطة، بدرجة عالية، بدرجة عالية جداً)، حيث تم منح الإجابة عن(بدرجة عالية جداً) خمس درجات، والإجابة عن (بدرجة عالية) أربع درجات، و(بدرجة متوسطة) ثلاث درجات، و(بدرجة منخفضة) درجتان، بينما تم منح الإجابة عن (لم يسبق لي استخدامه) درجة واحدة.

وقد تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، وذلك من خلال حساب المدى (٥–١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠.٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها جدول (٤)

جدول (٤) درجة الموافقة ومدى الموافقة

مقياس ليكرت الخماسي		
درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
لم يسبق لى استخدامه	١	من ١ إلى ١.٨٠
بدرجة منخفضة	٢	١.٨١ إلى ٢.٦٠
بدرجة متوسطة	٣	٢.٦١ إلى ٣.٤٠
بدرجة عالية	٤	٣.٤١ إلى ٤.٢٠
بدرجة عالية جداً	٥	٤.٢١ إلى ٥

صدق أداة الدِّراسة (validity):

تم التحقق من صدق أداة الدِّراسة، من خلال ما يلي:

١.الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (face validity):

لتعرف مدى صدق أداة الدِّراسة في قياس ما وضعت لقياسه؛ قام الباحثان بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية

الخاصة، لمعرفة آراءهم في مدى مناسبة الأداة لأهداف الدِّراسة، والحكم على ما تحتويه الاستبانة من فقرات، من حيث صحة الصياغة والوضوح، وأهميَّة كل فقرة ومدى انتماء كل فقرة للمحور، وترتيبها حسب الأولوية، وبعد الاطلاع على ملاحظات ومقترحات الأساتذة المحكمين والأخذ بها، قام الباحثان بالتعديل والحذف والإضافة حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

٢.صدق الاتساق الداخلي للأداة(الصدق البنائي):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة، تم بتطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية، وبعد الحصول على الردود، تم ترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة Statistical Package For Social Sciences (SPSS) ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون"Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات. الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٨**	١٣	٠,٦٩٣**
٢	٠,٦١٩**	١٤	٠,٦٨١**
٣	٠,٥١٦**	١٥	٠,٦٣٦**
٤	٠,٦٨٩**	١٦	٠,٦٥٧**
٥	٠,٥٦٤**	١٧	٠,٥٨٥**
٦	٠,٥٩٤**	١٨	٠,٦٨٩**
٧	٠,٦١٣**	١٩	٠,٧٢٢**
٨	٠,٦٠٦**	٢٠	٠,٦٤٣**
٩	٠,٧٥٢**	٢١	٠,٦٣٥**
١٠	٠,٤٨١**	٢٢	٠,٦٧٩**
١١	٠,٧٠٣**	٢٣	٠,٥٨٥**
١٢	٠,٦١١**	–	–

** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائيَّة الموضحة بالجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لها دالة

إحصائياً عند مستوى دلالة: ٠.٠١ فأقل، وجميعها قيم موجبة وقد تراوحت ما بين (٠.٤٢٨) و(٠.٧٥٢)؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة، بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

ثبات أداة الدِّراسة (Reliability):

لقياس مدى ثبات أداة الدِّراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث طبقت المعادلة لقياس الصدق البنائي. كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) معاملي ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المتغير		معامل الثبات	
		الفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
استبانة	٢٣	٠,٩٠٩	٠,٦٦٨

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للاستبانة مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ (٠.٩٠٩)، بينما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠.٦٦٨) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الدِّراسة:

١. بناء أداة الدِّراسة في صورتها الأولية، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع المتوفرة والمتعلقة بموضوع الدِّراسة، أو محور من محاوره.
٢. التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.
٣. إجراء التعديلات اللازمة على أداة الدِّراسة والتي أوصى بها المحكمين.
٤. الحصول على الموافقة من الجهات الرسمية لتطبيق أداه الدِّراسة.
٥. تصميم الاستبانة إلكترونياً على موقع (Google Drive)، بعد ذلك تم توزيع الرابط على مجتمع الدِّراسة .

٦. حصل الباحثان على (٢٤٠) استجابة، بعد ذلك تمت معالجة البيانات إحصائيا من خلال برنامج (SPSS)، ومن ثم استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول، والذي نص على الآتي:

ما مدى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة على الاستبانة، التي تبين مدى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن مدى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للتلميذات ذوات صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لم يسبق لي استخدامها				
١	تُستخدم المعلمة الملاحظة المباشرة والمنظمة لتعرف احتياجات الاطفال.	ك	٢١	١٨٣	٣٢	٠	٤	٣.٩٠	٠.٦٠٣	٥	بدرجة عالية
		%	٨.٨	٧٦.٣	١٣.٣	٠	١.٧				
٢	تُعد المعلمة جزء رئيس للبيئة التعليمية الثرية المشوقة التي تناسب استعدادات وميول الأطفال.	ك	٢٢	١٧٧	٣٨	١	٢	٣.٩٠	٠.٥٧٧	٦	بدرجة عالية
		%	٩.٢	٧٣.٨	١٥.٨	٠.٤	٠.٨				
٣	تُراعي المعلمة الفروق الفردية عند تنظيم البيئة الصفية وتقديم الأنشطة للطفل.	ك	٢٦	١٥٧	٤٩	٥	٣	٣.٨٣	٠.٦٩٣	٧	بدرجة عالية
		%	١٠.٨	٦٥.٤	٢٠.٤	٢.١	١.٣				
٤	تخطط المعلمة لأنشطة تعليمية تلائم احتياجات الطفل واهتماماته	ك	١٧	١٣١	٨٤	٥	٣	٣.٦٤	٠.٧٠٠	٩	بدرجة عالية
		%	٧.١	٥٤.٦	٣٥	٢.١	١.٣				
٥	تُعد وتخطط المعلمة للأنشطة بتسلسل منطقي مدروس	ك	١٣	١١٧	١٠٤	٦	٠	٣.٥٧	٠.٦٣٦	١٤	بدرجة عالية
		%	٥.٤	٤٨.٨	٤٣.٣	٢.٥	٠				
٦	تتدرب المعلمة على الأنشطة قبل تقديمها	ك	١٣	١٨	٣١	٨	١٧٠	١.٧٣	١.٢٤	٢٢	لم يسبق

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لم يسبق لي استخدامه				
	للطفل.	%	٥.٤	٧.٥	١٢.٩	٣.٣	٧٠.٨				لي استخدامه
٧	تمنح المعلمة الحرية للأطفال في اختيار الأنشطة والوسائل التي يفضلونها ضمن مجموعة من الأنشطة المحددة مسبقا.	ك	١٠	١٩	٣٢	١١	١٦٨	١.٧٢	١.٢٠	٢٣	لم يسبق لي استخدامه
		%	٤.٢	٧.٩	١٣.٣	٤.٦	٧٠				
٨	تقوم المعلمة باستعراض مراحل وخطوات العمل بالوسيلة استعراضاً عملياً امام الطفل حتى يتعرف عليها ويتقنها.	ك	١١	٣٢	٢٨	٤	١٦٥	١.٨٣	١.٣١	٢١	بدرجة منخفضة
		%	٤.٦	١٣.٣	١١.٧	١.٧	٦٨.٨				
٩	تقوم المعلمة بتعليم الطفل من خلال اللعب والمواد المحسوسة.	ك	١٧	٩٩	١١٧	٣	٤	٣.٥١	٠.٧٢٠	١٧	بدرجة عالية
		%	٧.١	٤١.٣	٤٨.٨	١.٣	١.٧				
١٠	تتدرج في استخدام المواد الأكثر صعوبة وتعقيداً.	ك	٩	٣٣	٦٦	٢٣	١٠٩	٢.٢١	١.٢٥	٢٠	بدرجة منخفضة
		%	٣.٨	١٣.٨	٢٧.٥	٩.٦	٤٥.٤				
١١	تقدم المعلمة المساعدة للأطفال عند احتياجهم إليها.	ك	١٥	١٣٥	٨٣	٣	٤	٣.٦٤	٠.٦٩٤	٨	بدرجة عالية
		%	٦.٣	٥٦.٣	٣٤.٦	١٣.٣	١.٧				
١٢	توفر المعلمة للأطفال الأدوات التي يستطيعون استخدامها لوحدهم ويتعلمون من خلالها ويستكشفونها.	ك	١١	٣٣	١٠٧	٨٢	٧	٢.٨٣	٠.٨٦٨	١٨	بدرجة متوسطة
		%	٤.٦	١٣.٨	٤٤.٦	٣٤.٢	٢.٩				
١٣	تسمح المعلمة للطفل بالتحرك بحرية داخل حدود الفصل بشكل لا يتعارض مع النشطة التعليمية ومع الوقت المخصص لهذه الأنشطة.	ك	١١	٤١	٨٠	١٠٣	٥	٢.٧٩	٠.٩٠٩	١٩	بدرجة متوسطة
		%	٤.٦	١٧.١	٣٣.٣	٤٢.٩	٢.١				
١٤	تساعد المعلمة الأطفال على إشباع الرغبات النابعة منهم للتعلم دون إعاقة أو مقاطعة.	ك	١٣	١٢٧	٨٧	٩	٤	٣.٥٧	٠.٧٢٩	١٥	بدرجة عالية
		%	٥.٤	٥٢.٩	٣٦.٣	٣.٨	١.٧				
١٥	تهيئ المعلمة أجوبة مناسبة للأسئلة المتوقعة من الطفل.	ك	١٣	١٢٢	٩٤	٥	٦	٣.٥٥	٠.٧٤٢	١٦	بدرجة عالية
		%	٥.٤	٥٠.٨	٣٩.٢	٢.١	٢.٥				
١٦	توفر المعلمة لوحة عرض لأعمال الأطفال	ك	٣٣	١٧٤	٢٣	٦	٤	٣.٩٤	٠.٦٩٤	٣	بدرجة عالية
		%	١٣.٨	٧٢.٥	٩.٦	٢.٥	١.٧				
١٧	تقدم المعلمة دروساً فردية لكل طفل.	ك	٤١	١٧٢	٢١	١	٥	٤.٠١	٠.٦٨١	٢	بدرجة عالية
		%	١٧.١	٧١.٧	٨.٤	٠.٤	٢.١				
١٨	تبتعد المعلمة عن العبارات المبهمة غير المفهومة للطفل.	ك	١٤	١٣٨	٧٩	٤	٥	٣.٦٣	٠.٧١٤	١٠	بدرجة عالية
		%	٥.٨	٥٧.٥	٣٢.٩	١.٧	٢.١				
١٩	تستخدم المعلمة المرونة في تغيير النشاط عند إحساسها بملل الطفل.	ك	١٦	١٢٥	٩١	٣	٥	٣.٦٠	٠.٧٢٥	١١	بدرجة عالية
		%	٦.٧	٥٢.١	٣٧.٩	١.٣	٢.١				

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	لم يسبق لي استخدامه				
٢٠	تتجنب المعلمة اشعار الطفل بعدم قدرته على التعلم حتى لا تؤثر على دافعيته.	ك	٢٦	١٨٠	٢٨	٠	٦	٣.٩٢	٠.٦٦٧	٤	بدرجة عالية
		%	١٠.٨	٧٥	١١.٧	٠	٢.٥				
٢١	تختار المعلمة أوقات البدء بالنشاط لتكون متباعدة وليست متتالية.	ك	١٢	١٢٨	٩٣	٣	٤	٣.٥٩	٠.٦٨٥	١٢	بدرجة عالية
		%	٥	٥٣.٣	٣٨.٨	١.٣	١.٧				
٢٢	تحرص المعلمة على عدم مقاطعة الأطفال أثناء ممارستهم أنشطتهم.	ك	١٢	١٢٥	٩٦	٢	٥	٣.٥٧	٠.٦٩٩	١٣	بدرجة عالية
		%	٥	٥٢.١	٤٠	٠.٨	٢.١				
٢٣	تستخدم المعلمة أساليب التعزيز وتتجنب الأساليب العقابية.	ك	١٤٨	٧٧	١١	٠	٤	٤.٥٢	٠.٧٣٧	١	بدرجة عالية جداً
		%	٦١.٧	٣٢.١	٤.٦	٠	١.٧				
المتوسط الحسابي العام								٣.٣٤	٠.٤٨١	بدرجة متوسطة	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة عن مدى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بلغ (٣.٣٤ من ٥)، وهذا المتوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ – ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى الاستخدام بدرجة متوسطة، أي أن معلمات صعوبات التعلم يستخدمن منهج مونتيسوري بدرجة متوسطة في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

إن ما يميز طريقة مونتيسوري في التعليم هو فهم الطالب واحتياجاته وطبيعته وخبراته الذاتية. إن طريقة مونتيسوري تساعد في التغلب على صعوبات التعلم لأنها تعتمد في العمل على الأدوات الحسية، حيث يتم اكتساب الخبرات من خلال حواس الطالب التي تدرب وتركز على بعض الخواص الواضحة للأدوات المستخدمة مثل العصي الحمراء الخشبية المختلفة الأحجام المختلفة الأطوال و المكعبات الخشبية ذات اللون الزهري المختلفة الأحجام و الأجراس ذات الشكل الواحد و لكنها مختلفة الأنغام الصادرة منها.

إن هدف طريقة مونتيسوري من وراء التدريب على المثيرات المتعددة والتي يستقبلها الطالب ويدركها في المدرسة هو جعل الطالب أكثر وعياً وإدراكاً و تميزا في استقبال المثيرات التي تساعد الطالب في حياته اليومية على الإدراك كلما كان هناك مثير.

من خلال التمعن في النتائج والبيانات الموضحة في جدول (٧) يتبين أن هناك تفاوت في درجة استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعلقة بمنهج مونتيسوري ما بين (١.٧٢ –٤.٥٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الأولى والتي تشير إلى درجة (لم يسبق لي استخدامه) والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة (استخدامه بدرجة عالية جداً). حيث تبين النتائج أن أفراد عينة الدراسة يستخدمن عبارة واحدة بدرجة عالية جداً وهي رقم (٢٣) وهي " تستخدم المعلمة أساليب التعزيز وتتجنب الأساليب العقابية" والتي بلغ متوسطها الحسابي (٤.٥٢ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤.٢١ – ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى الاستخدام بدرجة عالية جداً. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن فصول مونتيسوري تنبذ سياسة العقاب والثواب فمعلم فصول مونتيسوري يقوم بضبط أفعال الطلاب عن طريق مبدأ ضبط الخطأ فيصحح الطالب أخطاؤه ويتعلم ذاتيا، وبالتالي فإن معلمات مونتيسوري يستخدمن أساليب التعزيز ويتجنبن الأساليب العقابية. في المقابل تبين النتائج في الجدول (٧) أن هناك عبارتين لم يسبق لأفراد عينة الدراسة استخدامها وهما رقم (٦–٧)، واللتين بلغ متوسطهما الحسابي على التوالي (١.٧٢، ١.٧٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الأولى من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١ إلى ١.٨٠)، وهي الفئة التي تشير إلى عدم الاستخدام.

السؤال الثاني، والذي نص على الآتي:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التي تلقوها؟

أولاً- الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

لتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٨)

جدول (٨) مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
	بين المجموعات	٤.٦٢٤	٤	١.١٥٦	٥.٣٥٣	٠.٠٠٠	دالة*
	داخل المجموعات	٥٠.٧٥٢	٢٣٥	٠.٢١٦			
	المجموع	٥٥.٣٧٦	٢٣٩				

* دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل

تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة. ولتحديد لصالح من الفروق في كل فئة من فئات المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٩).

جدول (٩)

نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق في كل فئة من فئات المؤهل العلمي

مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري فى غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية	المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	دبلوم	معهد معلمات	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
	دبلوم	٣	٣.٩٧١٠			*٠.٦٦٨٣٧	*٠.٦٠٨٧٠	
	معهد معلمات	٢	٣.٧٨٢٦					
	بكالوريوس	١٧٩	٣.٣٠٢٦	*٠.٦٦٨٣٧				*٠.٦٢٦٧٠
	ماجستير	٤٨	٣.٣٦٢٣	*٠.٦٠٨٧٠				*٠.٥٦٧٠٣
	دكتوراه	٨	٣.٩٢٩٣			*٠.٦٢٦٧٠	*٠.٥٦٧٠٣	

تكشف النتائج الموضحة في الجدول السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، وأن هذه الفروق كانت لصالح حملة درجة الدكتوراه.

ويمكن أن تبرر هذه النتيجة بأن من يحملن درجة الدكتوراة يتمتعن في الغالب بمستوى عالي من الثقافة والمعرفة العلمية، كما أنهن على دراية كبيرة بأهمية منهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعليم في المرحلة الابتدائية.

ثانياً– الفروق باختلاف سنوات الخبرة:

لتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠) مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً لسنوات الخبرة

	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري فى غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٠.٩٢٠	٣	٠.٣٠٧	١.٣٣٠	٠.٢٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤.٤٥٦	٢٣٦	٠.٢٣١			
	المجموع	**٥٥.٣٧٦**	**٢٣٩**				

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة لعينة الدراسة. ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن سنوات الخبرة للغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة منخفضة مما جعل استجاباتهم متقاربة حول موضوع الدراسة باختلاف سنوات الخبرة، أي أن متغير سنوات الخبرة لا يؤثر في

استجابات أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ثالثاً- الفروق باختلاف الدورات التدريبية في منهج مونتيسوري:

لتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف عدد الدورات التدريبية التي تلقاها عدد أفراد عينة الدراسة في منهج مونتيسوري ؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١) مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في منهج مونتيسوري

مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
	بين المجموعات	٤.٧٣٣	٢	٢.٣٦٦	١١.٠٧٤	٠.٠٠٠	دالة*
	داخل المجموعات	٥٠.٦٤٤	٢٣٧	٠.٢١٤			
	المجموع	٥٥.٣٧٦	٢٣٩				

* دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل.

تشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية في منهج مونتيسوري التي تلقاها عدد أفراد عينة الدراسة. ولتحديد لصالح من الفروق في كل فئة من فئات الدورات التدريبية في منهج مونتيسوري؛ تم استخدام اختبار"شيفيه"، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق
في كل فئة من فئات الدورات التدريبية

مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية	الدورات التدريبية	ن	المتوسط الحسابي	لم أحصل على دورات تدريبية	١–٣ دورات	أكثر من ٣ دورات
	لم أحصل على دورات تدريبية	١٩٥	٣.٢٨١٤		٠.٤١٤٢٧*	٠.٣٠١٩٥*
	١–٣ دورات	٢١	٣.٦٩٥٧	٠.٤١٤٢٧*		
	أكثر من ٣ دورات	٢٤	٣.٥٨٣٣	٠.٣٠١٩٥*		

* فروق دالة عند مستوى٠.٠٥ فأقل.

تكشف النتائج الموضحة بالجدول السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في استجابات عينة الدراسة على واقع استخدام معلمات صعوبات التعلم لمنهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية. ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أن الفروق كانت لصالح أفراد عينة الدراسة البالغ عدد دوراتهن التدريبية (١–٣) دورة، وذلك لأنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي وبالتالي كانت الفروق لصالحهم.

ويرى الباحثان أن الدورات التدريبية للمعلمات خاصة في منهج مونتيسوري ذات أهمية كبيرة في تنمية وعي المعلمين والمعلمات بالمستجدات التربوية وتفهم التوجهات الحديثة والأسس التي قامت عليها، وإحداث تغييرات إيجابية في سلوكهم واتجاهاتهم، وإكسابهم المعرفة الجديدة، وتنمية قدراتهم وصقل مهاراتهم، والتأثير في اتجاهاتهم وتعديل أفكارهم، وتطوير العادات والأساليب التي يستخدمونها للنجاح والتفوق في تدريس طلاب صعوبات التعلم.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدِّراسة الحالية من نتائج يوصي الباحثان بالتالي:

١. عقد دورات تدريبية لمعلمات صعوبات التعلم على استخدام منهج مونتيسوري في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية،

حيث بينت النتائج أن الغالبية العظمى من المعلمات لم يحصلن على دورات تدريبية في منهج مونتيسوري.

٢. تشجيع معلمات صعوبات التعلم على استخدام منهج منتسوري بصورة أكبر في غرفة المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تحفيزهن مادياً ومعنوياً.

٣. حث وتشجيع وإقناع صانعي القرار والمستثمرين ، ومدراء المدارس حول جودة تعليم المنتسوري وقابلية استخدامه في المدارس العامة.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

أبو نيان، ابراهيم. (٢٠٠١). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. أكاديمية التربية الخاصة. الرياض.

الجهني، حنان. (٢٠١٣). *مقدمة في التربية الابتدائية*. الرياض: مكتبة الرشد لنشر.

باحاذق، رجاء. (٢٠١١). هل تدعم أدوات منتسوري الحسية مهارات حل المشكلات؟ *مجلة المعرفة التربوية*، ٢٠٢ (١)، ١–٣.

جابر، وليد. (٢٠١١). *طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار الفكر لنشر والتوزيع.

الزارع، نايف. (٢٠٠٩). *تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

صوالحة، عونية. (٢٠١٣). مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين "دراسة مقارنة". *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية النفسية*، ٢ (٢١)،٢١٩–٢٥٨.

عبد الحميد، منال؛ صابر، منى. (٢٠١٣). صعوبات التعلم .ط١. الدمام: مكتبة المتنبي.

عبد الرحمن، محمد. (٢٠٠١). *نظريات النمو علم نفس النمو المتقدم*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

مدانات، اوجيني (٢٠٠٦): *الطفولة*. عمان: دار مجدلاوي لنشر والتوزيع.

مرسي، محمد. (١٩٩٤). *تاريخ التربية في الشرق والغرب*. القاهرة: عالم الكتب.

ثانيًا–المراجع الأجنبية:

Bogie, H., Flamma, B., Van Der Meere, J., Van England, H. (2009). Divided attention capacity in adults with autism spectrum disorders and without intellectual disability. Autism, 13 (3), 229-243.

Castellanos, A. (2000). A comparison of traditional vs. Montessori education in relation to children's self –esteem, self-efficacy, and prosaically behavior (Doctoral dissertation), Carlos Albizu University.

Cordoba-Jackson, J. (2007).The transferability of the Montessori program into public school in Florida (Doctoral dissertation). Barry-University.

Deokhyo, K. (2009). Access to the general early childhood curriculum: An investigation of Kansas participation in the Montessori early childhood curriculum and children Autism (Doctoral dissertation).

Hanson, B. E. E. (2009). An exploratory study on the effectiveness of Montessori constructs and traditional teaching methodology as change agents to increase academic achievement of elementary Black students (Doctoral dissertation). University Capella.

Kayili, G., & Ari, R. (2011). Examination of the effects of the Montessori Method on preschool children's readiness to primary education. Educational Sciences. Theory and Practice, 11(4), 2104–2109.

Montessori, M. (1964). The Montessori approach. New York: Schocken

Montessori, M. (1965). Spontaneous activity in education (F.Simmonds. Trans).New York: Schocke.

Montessori, M. (2000). Learning to Learn: International perspectives from theory and practice. Routledge .

Murray, A. (2008). Public Perceptions of Montessori Education (Doctoral Dissertation). University of Kansas.

Oka, K. & Miura, T. (2008). Allocation of attention and effect of practice on persons with and without mental retardation. Research in Developmental Disabilities, 29, 165-175 .

Orem, R. C. (1969). Montessori and the special child. New York: Putnam.

Orem, RC (2004). Montessori and the Special Child. New York: Putnam Publishing Group.

Rodriguez, L. (2003). An analysis of a public school prekindergarten Montessori bilingual program (Doctoral Dissertation). Sam Houston State University.

Sullivan, N. (2007). Characteristics of early Elementary homework: Montessori and traditional (Master's thesis). Retrieved from www.amshq.org/Research/.

Tang, C., Chou., & Cheng, A. (2009). Atomoxetine hydrochloride-associated transient psychosis in an adolescent with attention-deficit/hyperactivity disorder and mild mental retardation. Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 19 (3), 319-320.

Yen, S. & Ispa, J. (2000) .Children's temperament and behavior in Montessori and constructivist early childhood programs. Early Education and Development, 11 (2), 171-18.