

نوقشت رسالة الطالبة أماني محمد ناصر

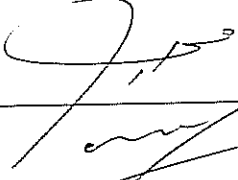
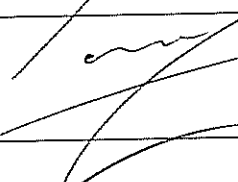
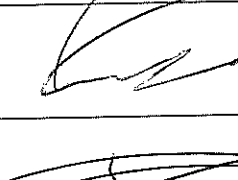
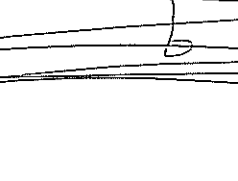
بعنوان:

فاعلية برنامج حاسوبي لتطوير مهارة القراءة

في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

دراسة تجريبية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في مدينة دمشق

وأجيزت يوم الخميس الواقع في 2016/2/18 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم
التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. محمود السيد	عضواً	
أ.د. محمد خير الفوال	عضواً مشرفاً	
أ.د. مها زطوق	عضواً	
أ.د. محمد وحيد صيام	عضواً	
د. كارولين المحسن	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في
التربية الخاصة.



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج حاسوبي لتطوير مهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

دراسة تجريبية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في مدينة دمشق

رسالة أعدت لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

إعداد الطالبة
أمانى محمد ناصر

إشراف الأستاذ الدكتور
محمد خير الفوال

دمشق: 1436-1437 هـ
2015-2016 م

"لما يناسب المقام، ذكر الفضل لأهله"

ليس من القلب فقط، بل من أعماقه أتوجّه أولاً وأخيراً بالشكر الجزيل والامتنان الوفير
للأستاذ الدكتور محمد خير الفوال، الذي كان قبل أن يتفضّل بالإشراف على هذا البحث،
كان من السادة المحكّمين لأطروحة الماجستير، والذي استفدتُ من خبرته الكثير الكثير...

أتوجّه بعميق الشكر له، ليس فقط لإشرافه على البحث، بل لتحمله كلّ الظروف التي
مررتُ بها أثناء إنجازهِ، سواء على الصعيد الشخصي أم على الصعيد العام، والصعوبات التي
واجهتها في إتمامه.

وهو لم يدّخر جهداً أو نصائح أو تضحية حتى بوقته إلّا وقّدها لي، محوّلاً كل الصعوبات
والمتعاب التي واجهتني إلى أملٍ في إنجاح هذا العمل.

له أنحني، تقديراً وعرفاناً لكل ملاحظة قدّمتها لي، ولكل خطوة ساعدني في تخطّيها، الأمر
الذي كان له الأثر الكبير في نفسي، وله أنحني، لما أولاني إياه من رعاية صادقة وتوجيه سديد
لبلوغ هذا العمل ما وصل إليه، ولمتابعته الدقيقة والحريصة، وهو الذي ينطبق عليه الحديث
الشريف: "العلماء ورثة الأنبياء"!

وأقدّم صادق امتناني للدكتور ياسر جاموس، لمراجعته الدقيقة والمتأنية للمعالجة
الإحصائية للبحث، وهو لم يكلّ يوماً ولم يملّ من مدّ يد العون والمساعدة، فله مني كل الشكر
وفائق الاحترام والتقدير.

كما لا يفوتني التقدّم بالشكر للدكتورة ميساء السيوفي، لما قدّمته لي من مراجع
باللغة الفرنسية تفيد البحث. ولكل السادة الأساتذة في كليّتي التربية والآداب - قسم اللغة
الفرنسية، بجامعة دمشق، الذين قاموا بتحكيم أدوات البحث...

وأثّقّد بخالص الشكر لوزارة التربية والمدارس التي طبّقت فيها أدوات البحث (اختبار
الذكاء، اختبار القراءة، الاختبار القبليّ، المقياس الخاص بالمعلم)، متمثلة بإداراتها وأمانة السر
والتوجيه والإرشاد النفسي والطلبة.

وأَتَقَدِّمُ بخالص الشكر والتقدير لجامعتي الغالية، التي درستُ في قاعاتها ومدرّجاتها، وتلقيتُ العلم من أساتذتها، جامعة دمشق، رئاسة وهيئة تعليمية وإدارية، الصرح العلمي الشامخ على مدى مئة عام تقريباً.

للوطن الغالي الذي درستُ وترعرعتُ فيه ولحماته... لوطني الذي قال عنه عالم الآثار الفرنسي الشهير أندريه بارو André Parrot:

"لكلّ إنسان في العالم وطنان، وطنه الأصلي وسورية".

والشكر موصول للأستاذ هاني محمد، مدير مدرسة عباس الحامض، لكل التسهيلات التي قدّمها لي بدءاً من تطبيق أدوات البحث حتى الانتهاء من تطبيق البرنامج والاختبارين القبليّ والبعديّ.

الشكر أيضاً لمكتبة البيان متمثلة بالسيد وسام الحداد لما قدّمه من تنضيد البحث وتنسيقه وطباعته.

ولا أنسى أن أتقدّم بالشكر إلى:

-الصديقة نزهة الحاج محمد، التي كانت لها الأيادي البيضاء بالمساهمة في تطبيق اختبار الذكاء والاختبارين القبليّ والبعديّ (من خلال التوزيع).

-الزميل مأمون ساس، الذي قام بالمعالجة الإحصائية للبحث.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
ج	فهرس المحتويات
ي	فهرس الجداول
ل	فهرس الأشكال
ن	فهرس الملاحق
1	الباب الأول الجانب النظريّ
2	الفصل الأول التعريف بالبحث
3	1-1 مقدّمة
6	2-1 مشكلة البحث
8	3-1 أهميّة البحث
9	4-1 أهداف البحث
10	5-1 أسئلة البحث
10	6-1 فرضيات البحث
12	7-1 حدود البحث
12	- الحدود المكانية
12	- الحدود الزمانية
12	8-1 أدوات البحث
13	9-1 مصطلحات البحث

الصفحة	العنوان
18	الفصل الثاني اللغة ووظائفها
19	3-1 مقدمة
19	3-2 مفهوم اللغة
22	3-3 اكتساب اللغة
27	3-4 تعليم اللغة
29	3-5 الأهداف في تعليم اللغة
30	3-6 اللغة الأم واللغة الأجنبية
33	3-7 العلاقة بين اللغة الأم واللغة المتعلمة
34	3-8 اللغة الفرنسية
36	3-9 حروف اللغة الفرنسية
37	3-10 خصائص هامة لبعض الحروف باللغة الفرنسية
41	3-11 الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة الفرنسية بصفاتها لغة أجنبية
44	3-12 وظائف اللغة وخصائصها
48	خاتمة الفصل
50	الفصل الثالث مهارات القراءة
51	2-1 مقدمة
51	2-2 مفهوم القراءة
53	2-3 أهمية القراءة في حياة الفرد
53	2-4 الأهداف الخاصة والأساسية للقراءة
56	2-5 علاقة القراءة بالتفكير

الصفحة	العنوان
56	2-6 أنواع القراءة
60	2-7 العمليات العقلية المتضمنة في تعلّم القراءة
61	2-8 أشكال مهارات القراءة
62	أ- مهارة التعرّف
62	ب- مهارة الفهم
63	ج- مهارة النطق
64	د. مهارة الاستماع
66	هـ. مهارة الكتابة
70	و. مهارة التعبير
73	ز. مهارة الإملاء
73	ح. مهارة التراكيب اللغوية
74	2-9 مهارات تدريس القراءة
76	2-10 خاتمة الفصل
77	الفصل الرابع صعوبات التعلّم
78	4-1 مقدّمة
78	4-2 مفهوم صعوبات التعلّم
82	4-3 صعوبات ما قبل التعلّم
83	4-4 أسباب صعوبات التعلّم
84	أ. الأسباب العضوية والبيولوجية
84	ب. الأسباب الوراثية

الصفحة	العنوان
85	ج. الأسباب البيئية
86	4-5 خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم
87	1- خصائص عقلية ومعرفية
87	2- خصائص سلوكية
88	3- خصائص اجتماعية
88	4- خصائص نفسية
93	4-6 التدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم
94	4-7 تصنيف صعوبات التعلم
94	أولاً: صعوبات التعلم النمائية
94	ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية
104	4-8 العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية
109	4-9 تشخيص صعوبات التعلم
109	1- محك التباعد أو التفاوت
109	2- محك الاستبعاد
110	3- محك التربية الخاصة
113	خاتمة الفصل
114	الفصل الخامس دراسات سابقة
115	5-1 مقدمة
115	5-2 دراسات عربية
134	5-3 دراسات أجنبية

الصفحة	العنوان
140	4-5 مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
143	5-5 مدى إفادة الباحثة من الدراسات السابقة
144	الباب الثاني الجانب الميداني
145	الفصل السادس منهج البحث وإجراءاته
146	1-6 مقدّمة
146	2-6 المجتمع الأصلي للبحث
146	3-6 عيّنة البحث
147	4-6 منهج البحث
147	5-6 متغيّرات البحث
148	6-6 أدوات البحث
149	1-6-6 خطوات إعداد الاختبار والبرنامج الخاصين بالبحث
150	7-6 تطبيق الاختبار وتصحيحه
151	1-7-6 صدق الاختبار
156	2-7-6 ثبات الاختبار
159	8-6 البرنامج الحاسوبي لتنمية مهارات القراءة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم
159	1-8-6 وصف البرنامج
160	2-8-6 الهدف من البرنامج
160	3-8-6 مصادر اشتقاق محتوى البرنامج
160	4-8-6 تحديد عناصر البرنامج

الصفحة	العنوان
161	5-8-6 طرائق التدريس المستخدمة في تطبيق البرنامج
161	6-8-6 الوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج
161	7-8-6 التقويم
161	8-8-6 الأنشطة الإثرائية المصاحبة
161	9-8-6 التأكد من صدق البرنامج
162	9-6 حدود البحث
162	1-9-6 الحدود المكانية
163	2-9-6 الحدود الزمانية
163	10-6 مجتمع الدراسة
163	11-6 وصف عينة الدراسة
167	الفصل السابع نتائج البحث
168	1-7 الإجابة عن سؤال البحث
169	2-7 نتائج فرضيات البحث
184	3-7 مناقشة النتائج وتفسيرها
191	ملخص البحث باللغة العربية
206	مراجع البحث
207	المراجع باللغة العربية
223	المراجع باللغات الأجنبية
223	أولاً - المراجع باللغة الإنكليزية
230	ثانياً - المراجع باللغة الفرنسية

الصفحة	العنوان
231	مراجع الإنترنت
232	الملاحق
١	ملخص البحث باللغة الفرنسية

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان
153	الجدول (1) يبين الصدق التمييزي للاختبار
154	الجدول (2) يبين الصدق البنيوي للاختبار
156	الجدول (3) يبين الارتباطات بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجات على كل بُعد من أبعاده
157	الجدول (4) يبين معاملات الثبات بالإعادة
158	الجدول (5) يبين معاملات الثبات لاختبار اللغة الفرنسية
163	الجدول (6) يوضح توزع عينة البحث حسب الجنس والمنطقة الجغرافية
164	الجدول (7) يوضح توزع عينة البحث بعد استبعاد الناجحين منهم
166	الجدول (8) يوضح عدد أفراد العينة التجريبية والضابطة
168	الجدول (9) يظهر فاعلية البرنامج للمجموعتين في الاختبار البعدي المباشر
169	الجدول (10) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
170	الجدول (11) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
172	الجدول (12) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
173	الجدول (13) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الصفحة	العنوان
175	الجدول (14) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
176	الجدول (15) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
178	الجدول (16) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
179	الجدول (17) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
181	الجدول (18) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
182	الجدول (19) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الحاسوبي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان
111	الشكل (1) يوضح محكات التعرّف على صعوبات التعلّم
170	الشكل (2) الفروق بين متوسطيّ درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبليّ تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية
171	الشكل (3) الفروق بين متوسطيّ درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار القبليّ تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية
173	الشكل (4) الفروق بين متوسطيّ درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبليّ تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
174	الشكل (5) الفروق بين متوسطيّ درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعديّ تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
176	الشكل (6) الفروق بين متوسطيّ درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعديّ تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
177	الشكل (7) الفروق بين متوسطيّ درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعديّ تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
179	الشكل (8) الفروق بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
180	الشكل (9) الفروق بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية الذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الصفحة	العنوان
182	الشكل (10) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
183	الشكل (11) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الحاسوبي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان
233	الملحق رقم (1) مقياس صعوبات التعلّم
237	الملحق رقم (2) الاختبار القبليّ لمادة اللغة الفرنسية لذوي صعوبات التعلّم / الصف الثامن
241	الملحق رقم (3) اختبار اللغة الفرنسية في صورته النهائية
246	الملحق رقم (4) نص القراءة باللغة الفرنسية
247	الملحق رقم (5) نص الإملاء باللغة الفرنسية
248	الملحق رقم (6) أسماء السادة المحكمين للبرنامج الحاسوبي واختبار اللغة الفرنسية
249	الملحق رقم (7) نموذج من وحدات البرنامج الحاسوبي

الباب الأول

الجان^ب النظري

Etude théorique

الفصل الأول: التعريف بالبحث.

الفصل الثاني: مهارات القراءة.

الفصل الثالث: اللغة ومكوناتها.

الفصل الرابع: مفهوم صعوبات التعلم.

الفصل الخامس: الدراسات السابقة.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة البحث

3.1 أهمية البحث

4.1 أهداف البحث

5.1 أسئلة البحث

6.1 فرضيات البحث

7.1 حدود البحث

8.1 مصطلحات البحث

1-1 مقدمة:

إذا كانت اللغة ومهاراتها تتكون من فنون أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، فإن لكل فن من هذه الفنون أهميته البالغة في حياة الفرد والمجتمع، ومن هنا حظيت القراءة باهتمام الفرد والمجتمع، نظراً إلى أنها تمثل إحدى نوافذ المعرفة، إضافة إلى أنها من أهم أدوات التنقيف التي يقف بها الإنسان على نتاج الجنس البشري.

وعلى ضوء الأهمية التي حظيت بها القراءة، فإن تعليمها قد حظي باهتمام أكبر، إذ يتعلم تلاميذنا القراءة بهدف تنمية مهارات معينة لديهم مثل حب الاستطلاع، وتنمية الخبرات، وتخطي حواجز الزمان عن طريق قراءة خبرات الماضي وتنبؤات المستقبل، وإضافة إلى ذلك فالقراءة تزود التلامذة بالقدرة على التوافق الشخصي، ومن خلالها تتوفر أسباب التسلية والترفيه والاستمتاع من خلال القصص والكتب (مصطفى رجب، 1994، 166-167).

وعلى الرغم من تلك الأهمية التي سبقت الإشارة إليها، فإن المتخصصين والمفكرين اختلفوا في تحديد مفهوم القراءة، فالمفكرون يرون أنها: عملية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق العين، وتتطلب تلك العملية الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني تلك الرموز، وبالتالي أصبحت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة.

من هنا فللقراءة عمليتان منفصلتان هما: الأولى وتشمل الشكل الميكانيكي، الذي يسمى بالاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب، والثانية تشمل الجانب العقلي الذي يتم عن طريقها تفسير المعنى، وتحتوي تلك العمليات على التفكير والاستنتاج، وبالتالي تصبح القراءة عملية تفكير معقدة، وليست مجرد معرفة الكلمات المطبوعة (يونس وآخرون، 1999: 170)

كما حظيت القراءة بالاهتمام نظراً لأهمية الانتقال من المستوى الأول لها، الذي يتوقف عند معرفة الرموز والنطق الصحيح للكلمات المكتوبة، إلى المستوى الثاني الذي ينظر إلى القراءة على أنها عملية تفسير الرموز في ضوء الخبرة وتتطلب التفكير في الرموز المكتوبة وكيفية تفسيرها.

وإذا نظرنا إلى واقع القراءة في مدارسنا، نجد أنها تتوقف عند المفهوم الأول الذي ينظر إلى القراءة على أنها مجرد معرفة الرموز، وأن التلميذ الذي يستطيع أن ينطق الكلمات بصورة صحيحة يكون قارئاً جيداً، لكن الحقيقة أن التلميذ الذي يتعرف الكلمات والعبارات فقط يفشل غالباً في فهم ما يقرأ، وهناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، فقد وجد أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار 8.5 أخطاء في كل 100 كلمة، ويخطئ القراء الجيدون بمقدار 1.1 فقط في كل 100 كلمة، والحقيقة أن 51% من أخطاء الضعفاء ترجع إلى تغير المعنى، وبالتالي فالمشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقد المعنى لما يقرأ من كلمات، ومن هنا فالمعنى يصبح ضرورة لتنمية الفهم في القراءة. (عبد الله، ومصطفى، 2000: 36)

وقد حظي تعليم القراءة على المستوى العالمي باهتمام كبير، واهتم كثير من العلماء بدراساتها دراسة علمية تحليلية، كما اهتموا بجوانب النجاح والفشل فيها، وأقاموا برامج لدراسة حالات التأخر والضعف فيها، وكانت حصيلة تلك الجهود رصيذاً ضخماً من المعلومات عن قدرات القراءة ومهاراتها وتعليمها وقياسها وتشخيص الضعف فيها وعلاجه، وأصبح ميدان القراءة يستند على أساس علمي رصين، وقد ساعدت نتائج البحوث التربوية في إثراء هذا المجال.

وبالرغم من الجهود التي يبذلها المسؤولون عن العملية التربوية والمهتمون بتطوير التعليم لمواكبة عصر المعلومات والتكنولوجيا وتذليل الصعوبات التي تعترض هذه العملية إلا أنه ما زالت هناك مشكلات لم تجد طريقها إلى الحل النهائي، وذلك لأنها متجددة، ومن المشكلات التي باتت تؤرق المربين والآباء والتلامذة على حد سواء مشكلة تدني التحصيل الدراسي، وصعوبات التعلم، والضعف القرائي والكتابي لدى بعض التلامذة، وهي من أهم المشكلات التي تقف عائقاً أمام التعليم.

ونظراً إلى ما تخلفه هذه المشكلات من آثار سلبية تعود على التلميذ نفسه وعلى الأسرة والمجتمع فإن مثل هؤلاء التلامذة لو أبقيناهم على حالهم دون علاج فإن ذلك يشكل عبئاً كبيراً على المؤسسات التربوية، ذلك أن هؤلاء التلامذة إما أن يُنقلوا آلياً فيصابون مستقبلاً بالإحباط مع ازدياد المعلومات العلمية في المراحل المتقدمة، وإما أن يبقوا في مقاعدهم الدراسية، مما يؤدي إلى ازدحام الفصول وتضخم أعداد التلامذة، وبالتالي يشكلون عبئاً إضافياً على الخدمات التربوية، وتولد مشكلات عدم الانضباط وعدم الانتظام وخلق مشاكل مع المعلمين وزملائهم

التلامذة، وربما تولّد سلوكاً عدوانياً لديهم بسبب شعورهم بالإحباط، وفي النهاية يؤدي ذلك إلى الانقطاع عن الدراسة، مما يزيد نسبة الفاقد التعليمي في المجتمع، في الوقت الذي تبذل فيه الدولة جهداً كبيراً للارتقاء بنوعية التعليم وكمّه (البوسعيد، 2001: 2).

وتعد صعوبات التعلّم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، وقد اهتمّ بها الكثير من المختصين على اختلاف اختصاصاتهم، كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، والمعلمين، وأولياء الأمور وغيرهم.

والفئة التي تعاني صعوبات التعلّم هي من الفئات الحديثة نسبياً، قياساً بالفئات التقليدية الأخرى، لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، وقد يمكن القول إنّ تحديد هذه الفئة شائك، لتعدد أسباب الصعوبات ومظاهرها، فقد يكون لدى أحدهم صعوبة تعليمية ما، (وقد تكون الصعوبة نفسها لدى شخصين ولكنّ الأسباب مختلفة). وقد يكون متأخراً في مظهر أو أكثر لكنه قد يكون مبدعاً في مواقف أخرى، ولا أدلّ على ذلك من مشاهير خدموا العالم مثل أينشتاين، وأديسون، ودافنشي، وأندرسون، ورودن، وبراييل، وغيرهم (الظاهر، 2008: 9).

وقد ظهر مصطلح صعوبات التعلّم على يد كيرك (Kirk) في مطلع الستينات من القرن الماضي ليفرق بين مصطلحات التأخر العقلي، وبطء التعلّم، والصعوبات التعليمية، التي قد يعاني منها بعض التلامذة نتيجة لعوامل داخلية أو إنمائية رغم تمتّعهم بالذكاء العادي تقريباً، ولكنهم لا يمكنهم التحصيل بالمستوى الذي يتفق مع قدراتهم العقلية، وقد عرفته اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلّم بأنه بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتسابها واستخدامها القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة، أو التفكير، وتعدّ مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلّم.

إن معرفتنا غير الكاملة بما يعانيه الطفل، وما يحيط به من ظروف، والأسباب التي دعت إلى ذلك، وإحاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروفه الخاصة، لن يكون لها أثر

ملموس في التغلب على هذه المعاناة، وفي التعامل مع الطفل، بما يضمن له مستوى مقبولا من النجاح.

فعلينا أن لا نتصرف إزاء هذه الحالة من تفهم الأمور، والوقوف - ما أمكن - على حقيقتها، وعلينا أن نتفهمها بكل جدية واهتمام، فأى نجاح سوف نصيبه هو بالدرجة الأولى نجاح لنا ولأولادنا، تلامذتنا، مرضانا، وأي فشل سيلحقنا هو بالتالي فشل لنا ولهم. (عدس، 2000: ص 26 - 27).

ونجاح تلامذتنا يكون عن طريق التدريس الفعال واختيار الطرق المناسبة له، إذ تعد مهنة التدريس مهنة إنسانية تفوق في أهميتها المهن الاجتماعية الأخرى كافة، لأنها تركز على إعداد المواطن الصالح ذي الشخصية الفعالة المتكاملة. والتدريس فن وعلم في آن واحد، فهو فن لأن المعلم يمكن أن يظهر من خلاله قدراته الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة التعبيرية والتعامل الإنساني، وهو علم لأن المعلم لا يبدي قدراته الفنية اجتهداً بل على الأسس العلمية كأى علم من العلوم، إذ يقوم بالتخطيط والتوجيه لعملية التدريس وصولاً إلى لتحقيق أهداف التعلم.

وبعد التدريس بمساعدة الحاسوب من الأساليب الحديثة في التدريس، ويمتاز بتوفير بيئة تعلم تفاعلية، وتعليم فردي وتعلم للإتقان، وعرض جذاب للصور والرسوم والنصوص والأصوات، وتقديم تغذية راجعة فورية، وقد أثبت فعالية واضحة في تدريس العديد من المواد الدراسية، منها الرياضيات والعلوم والفيزياء والجبر واللغات المختلفة، وفي علاج صعوبات التعلم في بعض هذه المواد (جابر، 2001: 372).

1-2 مشكلة البحث: Problématique de la recherche

إن الطفل الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه، وعمّا يدور بين الآخرين، أو التواصل معهم، قد يؤدي به ذلك إلى الوقوع في العديد من المشكلات التي من بينها: تجنب المستمعين له، أو تجاهله، أو الابتعاد عنه بسبب صعوبة التواصل والتفاعل معه، وعدم مقدرتهم على فهمه، ومن ثم تأتي استجاباتهم له بصورة غير مناسبة، مما يؤدي إلى حدوث حالة من الارتباك بينهم وبينه،

وبالتالي يترتب على ذلك إخفاق الطفل أو فشله في التواصل مع الآخرين وممارسة حياته بشكل طبيعي (الببلاوي، 2003، 43).

والأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلّم يعانون بالتالي من صعوبات في القراءة والفهم القرائي. وبما أنّ القراءة جزء من عمليات التواصل الاجتماعي، فإنّ فشل الطفل في التواصل مع الآخرين يؤدي إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والسلوكية نتيجة لما يعانيه من اضطرابات انفعالية، ومنها: الخجل، والإحباط، والانطواء، وتصرفات غير سوّية كالسلوك العدواني تجاه الآخرين أو النشاط الزائد، ولما يتعرض له من سخرية واستهزاء من الأطفال الآخرين.

ومن هنا فإنّ إعاقة عملية التواصل وما يترتب عليها من مشكلات اجتماعية ونفسية تعدّ أحد المؤثرات الدالة على حاجة الطفل إلى علاج تربوي.

وقد لاحظت الباحثة، من خلال اطلاعها على محاور بعض الندوات والمؤتمرات والبحوث التي قدّمت لها ومشاركتها في بعض الدورات الخاصة "بصعوبات التعلّم" وعلى نتائج بعض الأبحاث والدراسات السابقة في مجال تنمية مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلّم نحو اللغات الأجنبية باستخدام الحاسوب أو برامج تدريبية أو أنشطة إثرائية، وجود فروق في التطبيقين القبليّ والبعديّ للبرنامج بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ففي دراسة مها عبد الله السليمان 2001 أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار الفهم القرائي لدى عيّنة البحث التجريبية والضابطة وذلك لمصلحة المجموعة التجريبية.

وفي دراسة سمير يونس صلاح (2002)، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبليّ والبعديّ في مهارة التعبير عن المقروء لمصلحة الاختبار البعديّ.

وفي دراسة منى إبراهيم اللبودي (2004)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعديّ لتعرّف الكلمات والتراكيب اللغوية.

وفي دراسة صلاح عبد السميع محمد أحمد (2005) أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي في صالح التطبيق البعدي.

وفي دراسة عبد العزيز بن درويش بن عبد المالك (2008)، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في التحصيل والأداء بين مجموعتي الدراسة ولمصلحة المجموعة التي تعلّمت بنمط التعليم المحوسب (المجموعة التجريبية).

لكنّ الباحثة لم تجد أي دراسة باستخدام برنامج حاسوبي لتطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من المرحلة الأساسية الصف الثامن.

وعلى ضوء نتائج الدراسات السابقة تم تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

إلى أيّ مدى يسهم استخدام البرنامج الحاسوبي المقترح لتدريس القراءة في تنمية مهارات القراءة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الأساسية_الصف الثامن؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤال التالي:

- ما فاعلية استخدام برنامج حاسوبي لتطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية

للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم؟

3-1 أهمية البحث: L'importance de la recherche

تتركز في إثراء الجانب المعرفي لمفهوم القراءة وأنواعها وأنواع مهاراتها، والتعريف بأهمية اللغة وما يرتبط باللغة من مكونات ووظائف وأهمية.

كما تتركز في إثراء الجانب المعرفي أيضاً لصعوبات التعلّم وما يرتبط بها من صعوبات القراءة، فقد قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، وقدمت من خلالها قائمة بأهم مهارات القراءة: (مهاراة الاستماع، الفهم القرائي، التراكيب اللغوية، القواعد، التعبير، الكتابة والإملاء) وأشكالها والصعوبات التي ترتبط بالقراءة والصعوبات التي ترتبط بكل مهارة على حدة.

وتتبع أهميّة البحث من أهميّة الفئة التي يتناولها، وهي فئة تلامذة المرحلة الأساسية_الصف الثامن. ومرحلة التعليم الأساسي مهمة وذلك لصلتها الوثيقة بالمرحلة الثانوية وما يتبعها من مراحل التعليم الأخرى، تلك الصلة التي توجب الدقة في تخطيط مناهجها وأنشطتها وتكون أهدافها أكثر شمولاً وأبعد مدى من أهداف التعليم الأساسي.

وتتبع أهميّة البحث أيضاً من أهميّة الشريحة التي يتناولها وهي شريحة ذوي صعوبات التعلم والذين تتراوح أعمارهم بين 13 و 16 عاماً، الذين يحتاجون إلى برامج تربوية وعلاجية، إذ تؤكد التربية الحديثة والفلسفات الاجتماعية والسياسية حق كل فرد من أفراد المجتمع في الانتفاع من الخدمات التربوية والتعليمية التي تساعد على النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهله إليه قدراته.

من هذا المنطلق ظهر الاهتمام بالفئات غير العادية، ونال موضوع ذوي صعوبات التعلم اهتماماً متزايداً في عدد كبير من دول العالم، فالاهتمام بهم ضرورة حضارية يفرضها التجديد العلمي.

كما تتبع أهميّة البحث من أهميّة الموضوع الذي يتناوله، وهو البرنامج المعدّ خصيصاً لهذه الفئة ومعرفة مدى فاعلية البرنامج الحاسوبي المعدّ للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف تنمية مهارات القراءة في اللغة الفرنسية لديهم، إذ يقسم البرنامج إلى وحدات، كل وحدة تتألف من عدة شرائح، وكل شريحة تحوي على أنشطة تعليمية لمادة اللغة الفرنسية، تختلف من حيث التدرج بتعلم هذه المادة من الأحرف إلى العبارات، متضمنة جميع المهارات التي يدرسها البحث. أخيراً تتبع أهميّة البحث من أهميّة مادة اللغة الفرنسية نفسها، فهي تعدّ اللغة الثانية عالمياً بعد اللغة الإنكليزية.

ومن كونه يوفر أدوات الكشف والتعرف على صعوبات التعلم في القراءة.

1-4 أهداف البحث: Les objectifs de la recherche

يهدف البحث إلى:

- 1- قياس فاعلية هذا البرنامج، وتزويد مدرّس المادة بتغذية راجعة تسهم في تطوير قدراته، وتزويد من مهارة القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة الفرنسية.

- 2- قياس فاعلية هذا البرنامج في الكشف عن الفروق بين متوسطات الدرجات التي تحصل عليها المجموعتان: الضابطة والتجريبية، تبعاً لمهارات القراءة باللغة الفرنسية.
- 3- قياس فاعلية البرنامج في مدى ما يحققه من تقدّم لتطوير مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في مادة اللغة الفرنسية، ونقل هذه الصورة إلى الجهات المشرفة على التعليم.
- 4- الكشف عن أثر بعض المتغيّرات في تطوير مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في مادة اللغة الفرنسية عن طريق البرنامج الحاسوبي المقترح. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم اختبار لقياس مهارات القراءة باللغة الفرنسية، ويمكن الاستفادة منه في دراسات مستقبلية.

1-5 أسئلة البحث: Les questions de la recherche

يمكن تحديد أسئلة البحث كالتالي:

- ما طبيعة برنامج حاسوبي مصمّم لتطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي؟
- ما مدى فاعلية البرنامج الحاسوبي لتطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي؟

1-6 فرضيات البحث: Les hypothèses de la recherche

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبليّ تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار القبليّ تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية؟
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية؟
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية؟
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية؟
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الحاسوبي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

1-7 حدود البحث:

الحدود المكانية:

طُبّق البرنامج في مدرسة عباس الحامض للتعليم الأساسي، منطقة البرامكة، بقاعة الحاسوب، حيث جرى توزيع تلميذين على كل جهاز كمبيوتر.

الحدود الزمانية:

بلغ عدد جلسات البرنامج 32 جلسة على مدى ثلاثة أشهر من 14 / 2 / 2013 وحتى 15 / 5 / 2013، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً وكل جلسة مدتها ساعتان...

وقد تمّ اختيار مرحلة التعليم الأساسي كونها المرحلة الأولى التي يتم فيها تدريس اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة الإنكليزية، وتم اختيار الحلقة الثانية، الصف الثامن، بسبب صعوبة تطبيق البرنامج على الصف التاسع لضيق الوقت كونهم ينقطعون باكراً للتحضير لامتحانات الشهادة، وصعوبة تطبيقه على الصف السابع كونهم لم يكن قد مضى على تعليمهم اللغة الفرنسية إلاّ مدّة نصف فصلٍ دراسي.

1-8 أدوات البحث: Outils de la recherche

تمثلت أدوات البحث التي استخدمتها الباحثة فيما يلي:

1- استمارة البيانات الأولية وتتضمن: اسم التلميذ، الجنس، الصف، المجموع العام للفصل الأول من العام الدراسي 2012 - 2013، ومجموع درجاته في موادها كلّها وبضمنها مادة اللغة الفرنسية.

2- اختبار المصفوفات لرافن (Standard progressive Matrixes (SPM Plus) نسخة 1998 (Raven) النسخة المعدلة (SPM PLUS)، تعريب وتقنين عزيزة رحمة (2004)، والمكون من 60 بنداً موزعة على خمسة أقسام، هي: (أ، ب، ج، د، هـ)، تلائم جميع الأعمار من 6 إلى 60 عاماً.

3- درجات تحصيل التلامذة في كل المواد، وبضمنها اللغة الفرنسية، وقد أُخِذَتْ من السجلات المدرسية بإشراف مدير كل مدرسة وأمانة السر وقسم التوجيه.

4- مقياس صعوبات التعلّم من إعداد وتقنين زياد السرطاوي، وتمّت الإجابة عن بنوده من قبل المعلمين.

5- نص قرائي باللغة الفرنسية.

6- اختبار مهارات القراءة باللغة الفرنسية من إعداد الباحثة.

9-1 مصطلحات البحث: La terminologie de la recherche

الفاعلية: هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن (زيتون، 2005: 5).

وهي قدرة البرنامج المقترح على تحقيق نتائج ذات دلالة إحصائية من خلال اختبار فرضيات البحث وحساب نسبة المعدل (رصرص، 2010: 14) (عيسى ومصالحة، 2005: 6) **وتعرّفها الباحثة** بأنها مستوى التغير الذي يطرأ على المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج الحاسوبي لتنمية مهارات القراءة باللغة الفرنسية من خلال وجود دلالة إحصائية لفرضيات الدراسة وفق نتائج الاختبار التحصيليّ المعدّ من قبل الباحثة لهذا الغرض.

المهارة: هي القدرة على الأداء بدقة وإتقان، وتتجلى المهارة مع تعليم الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة، بحيث يصل الطالب في نهاية فترة تعلّمه إلى مستوى جيد من التعلّم والتعليم (السيد، 2008: 7)

ويعرّفها أحمد زكي صالح بأنها: "الدقة والسهولة في أداء عمل معين في أقل وقت ممكن (صالح، 1988: 320)

وتعرّفها الباحثة بأنها الأداء الذي يميّز بالسرعة والكفاءة والفهم والإتقان والاختصار في الوقت والمجهود، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة.

مهارات القراءة: وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: "أداءات تلميذ المرحلة الأساسية الحلقة الثانية، في قراءة النص الفرنسي بالحروف، مثل قراءة أحرف اللغة الفرنسية ونطقها بشكل سليم، والتمييز بين الحروف المتشابهة وتحديد بعض العبارات أو المفردات، وتقاس بدرجة التلميذ على اختبار مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية الذي تمّ إعداده"

مهارة الاستماع: وهي تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، والتمكّن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذا طُلب من المستمع ذلك (والي، 1998: 143) والاستماع: عملية إنسانية مقصودة تهدف إلى: الاكتساب، والفهم، والتحليل، والتفسير، والاشتقاق، ثم البناء الذهني (طعيمة والمنا، 2001: 146)

وهي مهارة معقّدة يعطي فيها الشخص المستمع المتحدث كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته، وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته.

مهارة الفهم القرائي: نشاط يتكون من أربعة عناصر: استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه: التعرّف، وإدراك لما تعبّر عنه هذه الرموز من أفكار، وهذا ما نسميه الفهم، وتقدير لأهميّة هذه الأفكار ومدى صدقها ومنطقيتها، وهذا ما نسميه النقد، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته، وهذا ما نسميه التفاعل.

القراءة إذاً، تعرف وفهم ونقد وتفاعل، إنها نشاط عقلي يستلزم تدخّل شخصية الإنسان بكل جوانبها (حلبية، 2014: المحاضرة السابعة)

وهي عملية عقلية معقدة تشمل عديداً من العمليّات العقلية العليا، وتدرّج في مستوياتٍ بدءاً من فكّ الرموز، وانتهاءً بالمستويات الإبداعية (الأدغم، 2007: 11)

مهارة التراكيب اللغوية: يقصد بالتراكيب اللغوية: التراكيب النحوية، إذ إن من المهمات المطالب بها معلم اللغة أن يعلم طلابه قواعد اللغة بصرفها ونحوها.

مهارة القواعد: القواعد اصطلاحاً هي تعليم النحو (الناقة ويونس: 1981: 269)، وتعتمد على نظرية الملكات العقلية والتدريب الشكلي في علم النفس، وعن طريقها يقوّي الطالب الملكات العقلية ويتخذها في نواحي التفكير المنطقي والذاكرة وحل المشكلات (الناقة، 1978: 31).

مهارة التعبير: وهي ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدّثاً وكتابة بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين، التي تؤيد أفكاره وأدائه تجاه موضوع معين أو مشكلة معيّنة (اللّقاني، 1999: 84)

اللغة: ترى كريستين تاغليانت (Tagliante, 2006: 13) أنّ اللغة بجميع مهاراتها القرائية والكتابية والمحادثّة والاستيعاب مترابطة معاً، لكي تشكل علاقة الوصل بين الأشخاص، وتشكل

في المحصلة النهائية التفاهم المشترك بين الناس، ولذلك، يمكن أن تتواصل هذه المهارات فيما بينها، لكي تشكل نسقاً متكاملًا.

اللغة الفرنسية: تعد اللغة الفرنسية إحدى اللغات الحية، بل هي لغة تحتل مكانة متقدمة بين اللغات العالمية وإحدى اللغات الرسمية المعترف بها في العالم، وتعدّ دولياً ثاني لغة في العالم، وتتميّز بخصائص كأى لغة، ولا يمكننا وصفها بالسهلة، أو الصعبة، ويمكن أن نسمّعها، ونحدثها، ونقرأها، ونكتبها في حياتنا اليومية، وفي جميع المجالات التربوية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية. (11:2003, Conseil de l'europe المجلس الأوروبي للغات).

صعوبات التعلّم: تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلّم بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تماماً وأذكاء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفون عن الأطفال العاديين، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلّم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلّم الرياضيات.

ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلّم بعض المهارات ويخفقون في تعلّم مهارات أخرى، فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية، وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء، ولذلك يشير المختصون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلّم هي التفاوت بين الأداء والقابلية. (الخطيب وآخرون، 1997: ص71)

أما التعريف الطبي فيركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلّم، التي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

التعريف التربوي:

يركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، التي تتمثل في العجز عن تعلّم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية، جسمية، نفسية، حسية، اجتماعية، تربوية.

وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (الروسان، 2001: 201 - 202).

يعرف (عواد: 1998، 15) (صعوبات التعلّم) على أنها مصطلح عام يصف مجموعة من التلامذة في الفصل العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلّم كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية، ويُستبعد من حالات صعوبات التعلّم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربين انفعالياً والمصابون بأمراض عيوب السمع أو البصر وذوو الإعاقات المتعددة، وذلك لأن إعاقاتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها (أحمد عواد: 1998، 15).

التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم:

يقصد بهم في هذه الدراسة التلامذة الذين أعمارهم الزمنية 14 سنة ممّن ينظمون في المدرسة (المرحلة الأساسية، الحلقة الثانية، الصف الثامن)، والذين لديهم صعوبات في التعلّم، حسب تشخيص أدوات البحث لهم على أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة حسية أو اضطرابات نفسية أو مشكلات بيئية، وهم التلامذة الذين يعانون من خلل في العمليات العقلية المتصلة بالقراءة الصامتة والهجئية، والتي تتصل بالفهم للنص القرائي الخاص بمادة اللغة الفرنسية.

البرنامج الحاسوبي: هو عملية منظّمة ومخطّطة تستغرق عدداً من الجلسات، ويتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام والتدريبات اللغوية، يتم تقديمها عن طريق الحاسوب لمجموعة من التلامذة ذوي صعوبات التعلّم أعضاء المجموعة التجريبية، بهدف تحسين مهارة القراءة لديهم لمادة اللغة الفرنسية دون تطبيقه على المجموعة الضابطة. (وقد تم إرفاق البرنامج الحاسوبي هذا بقرص مضغوط في نهاية البحث).

الصف الثامن الأساسي: أحد صفوف المرحلة الأساسية، يبلغ متوسط أعمار التلامذة في هذا الصف ما بين (13-16) سنة، ويبلغ عدد الحصص الأسبوعية للغة الفرنسية (3) حصص.

ويعدّ المنهاج الفرنسي المتمثل في كتاب:

"Horison, cours de francais pour la Syrie. Livre de l'élève 8 classe"

هو المنهج المتبع في التدريس، وفي هذا المستوى يكون التلميذ قد درس سنة واحدة من سنوات تعلّم اللغة الفرنسية.

الفصل الثاني

اللغة ووظائفها

- 1.3 مقدمة
- 2.3 مفهوم اللغة
- 3.3 اكتساب اللغة
- 4.3 تعليم اللغة
- 5.3 الأهداف في تعليم اللغة
- 6.3 اللغة الأم واللغة الأجنبية
- 7.3 العلاقة بين اللغة الأم واللغة المتعلمة
- 8.3 اللغة الفرنسية
- 9.3 حروف اللغة الفرنسية
- 10.3 خصائص هامة لبعض الحروف باللغة الفرنسية
- 11.3 الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية
- 12.3 خصائص اللغة
- 13.3 وظائف اللغة
- خاتمة الفصل

3-1 مقدمة:

إنّ تعليم اللغة للمبتدئين هو أخطر مرحلة من مراحل التعليم، سواء أكان ذلك في مجال تعليم اللغة نفسها أم في تعليم المواد الدراسية الأخرى، ذلك أن اللغة هي الباب الذي لا بد من الدخول منه إلى أي لون من ألوان المعرفة، ولذلك فإن ضعف الطالب في مهارات اللغة، أو تمكّنه منها، سيؤثر لا محالة على المواد الدراسية الأخرى.

وإذا نجحت المدرسة في تكوين المهارات اللغوية الأساسية لدى الطالب في هذه المرحلة، فإنها تكون بذلك قد أقامت أساساً متيناً تُبنى عليه المراحل التالية من التعليم، أما إذا أنهى الطالب هذه المرحلة دون أن يتمكن من هذه المهارات فإن هذا الضعف سيرافقه فيما يليها من المراحل، ومن الصعب جداً تدارك هذا الضعف أو تلافيه فيما بعد.

3-2 مفهوم اللغة:

تتكون اللغة بشكل عام من لغتين، لغة استقبالية تتكون من الاستماع والقراءة، ولغة إنتاجية تتكون من الكلام والكتابة، وجاءت القراءة مع الاستماع لتشكل معها اللغة الاستقبالية، ونحن نعلم أنّ الشخص الذي لا يحسن الاستماع لا يحسن التحدث ولا يمكن أن يكون متحدثاً بارعاً، وأنّ الشخص الذي لا يحسن القراءة لا يمكن أن يكون كاتباً بارعاً، واللغة كأداة اتصال تعتمد على طرفي الاتصال: المرسل، المنتج (المتحدث أو الكاتب) المتلقي (المستمع أو القارئ) (العبد الله: 2007: 9).

ونظراً لتطور الحياة وكثرة تعقيداتها وابتعاد أغلب الأجيال عن أصالة اللغة، تطورت نظرة الباحثين في النظر إلى تعليم اللغة وتعلّمها. لذلك تجد الباحثين يأخذون بعين الاعتبار طبيعة اللغة ووظيفتها في الحياة وحاجة المتعلّم إليها. واللغة وسيلة اتصال، والاتصال عملية تفاعلية بين طرفين بهدف المشاركة (العيسوي، 2002: 277).

وتُعد اللغة من أرقى مظاهر النشاط الإنساني، ومن أبرز وسائل الاتصال بين الأفراد والعامل الأساسي في معرفة ما يدور حولنا من أحداث، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل، وعن طريقها يتمكن الفرد من فهم أفكار الآخرين وإفهامهم ما يجول بخاطرهم.

وباللغة يستطيع الإنسان دون سائر الكائنات التي خلقها الله سبحانه وتعالى على الأرض أن يفكر ويُعبّر ويُتصل بالآخرين، وبها يتعلّم ويُعلّم، وعن طريقها يُحفظ التراث الثقافي للأمم والشعوب.

تعدّ اللغة إحدى الركائز الأساسية المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها، فاللغة أهم وسائل الاتصال بين الطالب وبيئته، ويعتمد عليها في جميع النواحي: الحسية، والاجتماعية، والعقلية، وهي أدواته للتعلّم ووسيلته للتفاهم في كل مواقف الحياة (يونس، 2001: 33).

يرى الدكتور محمود السيد أنّ مفهوم اللغة مفهوم شامل وواسع، لا يقتصر على اللغة المنطوقة، بل يشمل المكتوبة أيضاً، والإشارات، والإيماءات، والتعبيرات الوجهية التي تصاحب عادة سلوك الكلام (السيد، 1988: 11).

يعتمد إتقان الطالب للغة والسيطرة عليها على كيفية تعلّم المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، التي تمكنه من السيطرة الكاملة على محتوى المفردات والمواقف اللغوية، فيتصدى لها بالشرح والفهم، والتحليل، والنقد، والحكم (عبد الحميد، 2011: 2).

لا شك أن أهداف تعليم اللغة وتعلّمها التي يسعى إليها أي متعلّم للغة على العموم، تتمثل في تحقيق أهداف منها:

- سيطرة المتعلّم على المستويات الأساسية، كالنظام الصوتي للغة، إنتاجاً واستماعاً ومعرفة بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً؛ والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، لفهم والاستعمال.

- الكفاية الاتصالية، وهي قدرة المتعلّم على استخدام اللغة بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكّنه من استيعاب ما يتلقّى من اللغة في يسر وسهولة، لأن الأصل في اللغة المشافهة. والوظيفة الأساسية هي التواصل (العيسوي، 2002: 277).

لقد ربط علماء التربية والنفس بين النمو العقلي للإنسان ونموّه اللغوي، فقد أشار بعضهم إلى أنه كلما تطورت واتسعت لغة الإنسان ارتقت قدراته العقلية، ومنها ذكاؤه، وتطور مستوى التفكير لديه، وقد ذهب بياجيه إلى أن الأفكار والمفاهيم تُكتسب من المجتمع، ولكن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه المفاهيم والأفكار ونموها هي اللغة.

فباللغة، في رأي بياجيه، تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها في ذهنه، وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينها، كما تدفعه إلى الابتكار؛ لأن الإنسان حين يعبر عن أفكاره ومعارفه يستخدم اللغة بطريقته الخاصة ويركب جملته ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة.

طبقاً لذلك، فإنه من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة، لذلك اعتبرت المهارات اللغوية مقياساً مهماً لمعرفة نسبة ذكاء الفرد. وقد تضمنت اختبارات الذكاء التي طوّرها ستانفورد بينيه جزءاً كبيراً من هذه الاختبارات، فقد حوت فقرات لغوية، ولعل أحد أسباب ذلك مرده إلى أن علماء الذكاء يعتقدون بوجود علاقة طردية بين ذخيرة الفرد اللغوية، ومهاراته ومعامل ذكائه (عويدات، 2009: 345-346).

واللغة هي: "نظام من الاستجابات يساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد، أي أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال وجوانبها" (كرم الدين، 1993: 226).

وهي: "مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، ومهارة اختص بها الإنسان، واللغة نوعان: لفظية وغير لفظية، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي، وهي إحدى وسائل النمو العقلي والتنشئة الاجتماعية والتوافق الانفعالي، وهي مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي، وتحمل اللغة جوهر التفاعل الاجتماعي، ويعتبر تحصيل اللغة أكبر إنجاز في إطار النمو العقلي للطفل" (زهران، 1995: 170).

واللغة "عبارة عن أصوات ورموز تجمع في شكل كلمات وجمل توضع في شكل تراكيب لغوية لتعطي معنى" (Norton, 2003, 24).

وهي "نظام للأصوات يستخدمه الفرد للاتصال بالآخرين في مجتمعه شفاهياً أو بشكل مكتوب له سياق" (Kroch, 1994: 403).

وقد عرّفها ديوي (Dewy) على أنها: أداة اتصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية؛ تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال (العنوم، 2004: 260).

إذاً اللغة هي: "مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة والمكتوبة والتي يحكمها نظام معين، والتي لها دلالات محددة، يتعارف عليها أفراد ذوو ثقافة معينة، ويستخدمونها في التعبير

عن حاجاتهم وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه، ويحققون بها الاتصال فيما بينهم" (الهورنة، 2012: 232).

3-3 اكتساب اللغة:

تنمو اللغة وتتطور باستمرار، كلما زاد اتصال الفرد بالآخرين، وبسبب ذلك تزداد الثروة اللغوية وتتنوع، بينما كلما مال الفرد إلى العزلة ضاقت مساحة اللغة التي يمتلكها.

يقول بيرت ودوليه (Burt & Dulay, p.55):

ما نعلمه الآن أن الكبار والأطفال سيّان، يبدو أن لديهم القدرة على اكتساب اللغة في أي سن. ولكن إذا وجد شخص لم يستطع اكتساب اللغة، فيرجع ذلك لأسباب طارئة أو مؤثر خارجي وليس بسبب تواضع قدراته الفطرية.

وفي الحقيقة فإن عدم اكتساب اللغة لا يتوقف على مدى قدرات الفرد الفطرية فقط، بل هناك أسباب كثيرة جداً. منها أن بعض الدراسات تشير إلى أن فشل الطلاب الأجانب في إتقان اللغة الثانية، يعتمد على السن الذي بُدئ فيه بدراسة تلك اللغة، وعلى الزمن الذي يمضونه بصحبة أبناء اللغة المستهدفة. ففي إسبانيا أجريت دراسة على عينة من الطلاب البولنديين والمغاربة الذين يعيشون هناك، فكانت نتيجة الدراسة أن إتقان البولنديين للإسبانية لا يواجه أي مشكلة، وذلك لاندماجهم في الجو المدرسي، بينما يواجه الطلبة المغاربة مصاعب جمّة، نظراً لانعزالهم عن الآخرين وبقائهم بعضهم مع البعض الآخر في أغلب الأحيان (حتاملة، 2006: 93).

وبعد اكتساب اللغة وتعلّمها الذي يحدث أثناء تطور الطفل من أكثر علامات الذكاء الإنساني، ليس فقط لأن استخدام اللغة يمثل إحدى الخصائص الإنسانية الفريدة، ولكن لأنه يخدم كعنصر أساسي في جميع مراحل الإنجاز الأكاديمي. وتعدّ القدرة على اكتساب اللغة واستخدامها واحدة من أكثر الملامح المميزة للإنسان، فمن فمن دون اللغة سوف يكون فهم المعاني المتبادلة والقيم والتقاليد مستحيلًا.

ولذا حدد الباحثون خمسة متطلبات أساسية لاكتسابها هي: القدرات البيولوجية، والمحيط اللغوي، والقدرات المعرفية، والحاجة إلى التواصل، والقدرات الاجتماعية.

تشمل القدرات البيولوجية القدرات الحسية وبخاصة الجهاز السمعي الذي يمكن الفرد من استقبال الكلام ومراقبة كلامه من خلال التغذية الراجعة، والقدرة البصرية التي يتمكن الطفل من خلالها مراقبة تواصل الآخرين من خلال الإيماءات والإشارات وتعابير الوجه. كما يشير المحيط اللغوي إلى البيئة التي يتعلم فيها الطفل اللغة بغض النظر عن لغة والديه وثقافتهم، إذ لا بد من توفر فرص كافية للاستماع إلى اللغة من أفراد المجتمع، ويعد المنزل هو المحيط اللغوي الأول الذي يقدم نماذج لغوية مهمة للطفل وخاصة في مراحل تطوره الأولى.

كما تشكل القدرات المعرفية أساساً مهماً لاكتساب اللغة، فالطفل لا ينطق كلمته الأولى إلا بعد أن يطور المفاهيم التي تمكنه من التصور العقلي للأشياء والأفعال والأحداث في العالم. ولا يمكن للطفل أن يطور لغته إلا إذا كانت لديه حاجة، لذلك وباختصار فإننا نتحدث لأننا نود التأثير على أفعال المستمع أو تركيزه أو مشاعره، فمعظم ما يتحدث به الطفل يومياً يرجع لسببين أحدهما، حاجته إلى الأشياء، وهي التي تعلمه الجمل الطلبية، وثانيهما، حبه للاستطلاع، الذي يعلمه الجمل الاستفهامية. والجدير بالذكر أن الطفل يكتسب العديد من القدرات الاجتماعية قبل اكتساب اللغة المنطوقة كالانتباه والمفردات اللغوية وقواعدها (بن صديق، 2008: 4).

وتقوم الفكرة الكلية في اللغة على أسس مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأربعة أركان علمية-إنسانية، هي: نظرية التعلم، ونظرية اللغة، ونظرية التعليم، ونظرية المنهاج (Goodman, 1986).

وتتلخص نظرية التعلم بمجموعة من النقاط التي يركز عليها المربون وأهمها:

1. يكون تعلم اللغة أسهل عندما تكون وظيفية؛ ولكي تكون كذلك يجب أن تكون مناسبة وغير مجزأة وحقيقية (أي يختار المتعلم أن يستخدمها).

2. تعلم اللغة يتضمن جانبين: الجانب الشخصي والجانب الاجتماعي؛ فالأول ينبثق من داخل المتعلم ويتشكل بحسب حاجته للتواصل مع الآخرين، والثاني مشتق من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ويتشكل بحسب معايير هذا المجتمع (القوانين والأنظمة الخاصة باللغة التي اصطلح الناس على استخدامها) (Goodman, 1975).

والجانب الشخصي يتضمن:

السن:- يتعلق بنضج الطفل ونموه لاكتساب اللغة، واعتقد العلماء أن السن المبكر أفضل لاكتساب اللغة.

أما الجانب الاجتماعي فيتضمن:

العلاقة بين الطفل وأبويه وزملائه: علاقة حميمة عاطفية قوية توفر جواً مناسباً لاكتساب اللغة، وكذلك العلاقة بين الأطفال أنفسهم هي علاقة ممتعة يتمتعون بها مما يسهل التفاعل اللغوي بينهم (جوهر، 2012: 1)

كمية التعرض اللغوي: الأطفال يلعبون في ميدان لغوي يوفر لهم فرصة التعرض للغة مما يساعدهم على اكتساب اللغة من خلال التقليد والمحاكاة.

3. تكتسب اللغة عندما يتعلمها الأطفال من خلال سياق الحديث الحقيقي وأثناء القراءة والكتابة. (Friere, 1987) فتعلم اللغة لا يتم بنظام تعلم سلسلة من المهارات اللغوية، لأن تعلم اللغة بهذا النظام لن يسهل استخدام الأطفال لها. ذلك أن الفكرة السائدة "تعلم أولاً لتقرأ ومن ثم اقرأ لتتعلم" هي فكرة خاطئة، لأن العمليتين تحدثان في الوقت نفسه وتدعم كل منهما الأخرى. فالفهم المكتسب من قراءة نص يتضمن بالضرورة إدراك العلاقة بين هذا النص والسياق.

4. إن تعلم اللغة هو في جوهره تعلم كيفية بناء المعنى. ولهذا فهي عملية محقزة، فالطفل المتعلم يضع القرارات الخاصة باستخدامها بما يتلاءم مع ظروفه الزمانية والمكانية، إذ كيف يمكن للطفل أن يصنع معنى للعالم الذي يحيط به في سياق المعنى المصنوع من قبل المحيطين به (الآباء، العائلة، الثقافة...) والمفروض عليه؟ إن تطور القدرات اللغوية والعقلية يعتمد كل منهما على الآخر: فالأفكار تعتمد على اللغة، واللغة تعتمد على التفكير، وكلاهما يحدثان في سياق الحياة الاجتماعية. من هنا يعتبر تعلم اللغة إنجازاً اجتماعياً - شخصياً متكاملًا. (Goodman, 1975)

وقد أسفرت نظريات التعلم المعرفية عن جملة من الأفكار في مجال التطبيقات التعليمية، ومنها تطبيقات التعلم اللغوي، وكان من أبرز تلك الأفكار:

1. قدرة كل إنسان على أن يتعلّم اللغة _ أيّ لغة _ في أيّ زمان أو مكان، وليس تعلّم اللغة خاضعاً للارتباط الشرطيّ بين المثبرات والاستجابات، كما هي الحال في المدرسة السلوكية.

2. معرفة المعايير اللغويّة (قواعد اللغة) التي يسير الكلام وفقها أمر ضروريّ لتعلّم اللغة، ولا يمكن تعلّم اللغة بالاعتماد على الكلام وحده - وهو هنا الأداء - فثمة فرق بين اللغة (المكوّن المعرفي)، والكلام (المكوّن المهاري) الذي ينبغي أن يكون متماشياً مع المكوّن المعرفي، وخاضعاً لقواعده.

3. استحالة حفظ كلّ جملة في اللغة وتخزينها في الذاكرة كالكمات، وبالتالي فإنّ التعليم الحقيقيّ للغة يتمّ من خلال تعليم القواعد الكلية للغة التي تستطيع إنتاج قدر غير محدود من الجمل والمعاني المنطوقة أو المكتوبة.

4. على الرغم من أنّ الفرد نادراً ما يفكّر في القواعد التي تحكم لغته المنطوقة، إلّا أنّ معرفة تلك القواعد يسهم إلى حدّ كبير في التخلّص من الأغلاط اللغويّة نطقاً وكتابة، وفي الارتقاء بمستوى التعبير والتواصل.

5. التعزيز في التعلّم اللغويّ ليس شرطاً لاطّراد الاستخدام اللغويّ الصحيح، ولذلك فالتعويل عليه لإنتاج لغة صحيحة أمر غير مؤكّد عند أنصار المدرسة المعرفيّة.

6. الفهم أمر ضروريّ في التعلّم اللغويّ لدى المدرسة السلوكيّة، ومن دون الفهم لا يمكن تعلّم تراكيب اللغة، ومن ثمّ استخدامها.

7. إكساب المتعلّمين كفاية التواصل الاجتماعيّ Social Communicative Competence، واستخدام المقال المناسب لكلّ مقام، هو من الأمور الرئيسة التي تركّز عليها المدرسة المعرفيّة في التعلّم اللغويّ، ويوازي الدرجة نفسها التي يتمّ التركيز فيها على قواعد اللغة (مفلح،: 10-11)

أما نظرية اللغة فتتحدّث عن النمو اللغوي الذي يسبق النمو القرائي، فالطفل يستطيع أن يصغي إلى اللغة التي يتكلم بها من يحيطون به، ويكوّن فكرة عما يقصدونه، وذلك تبعاً للمواقف التي يستمع بها إلى كلمات معيّنة، سواء قام أحد بتعليمه أم لم يقم، فكما هو معروف تسبق

مرحلة الفهم مرحلة الكلام عند الطفل، والكلام مهارة من مهارات اللغة الأساسية يستعمل فيها الإنسان الكلمات للتعبير عن أفكاره، فهو مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركي. والاستعداد للكلام فطري، أما اللغة فهي مكتسبة، وهي ملكة اختص بها الإنسان وحده دون سائر المخلوقات، إنها أهم وسائل الاتصال الاجتماعي والعقلي، ومظهر من مظاهر النمو العقلي (زهران، 1990).

والطفل، الذي يجد نفسه في بيئة لا تعطي أية قيمة لمحاولاته المتكررة في صنع المعنى من اللغة، سواء أكانت المكتوبة أم الشفوية، يتولد لديه توقعات غير مناسبة لنمو لغته مما يعيق تطورها، وقد تتزعزع قدرة الطفل السابقة الموجودة لديه أصلاً، إذ يُنظر إلى اللغة نظرة علمية وجادة أكثر من غيرها من النظريات الأخرى، فالمعلم في هذه المرحلة يعي أنه لا توجد لغة دون رموز ونظام، وأنها شاملة وغير قابلة للتقسيم (Goodman, 1986: 27).

أما نظرية التعليم فتؤكد أنّ الأطفال في أي مرحلة تعليمية مبكرة يخضعون لمراحل مختلفة من النمو اللغوي، وهذه المراحل تعتبر مظهراً أساسياً في التعليم، وخصوصاً لمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، من هنا يجب على المعلمين أن يفهموا طبيعة عملية نمو اللغة عند أطفال هذه المرحلة، إذ تعتبر هذه المعرفة ضرورية لكي يشخص المعلمون المهارات الخاصة بفنون اللغة، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية غنية لتشجيع نمو وتطور كل المهارات.

(Norton, 2003, p. 31-32)

إن طريقة التدريس يمكن أن تدعم وتوسع وتغني ما يعرفه الطفل من قبل. ويمكن أن تُحدث العكس، وبالتالي فإن قدرة الطفل على الفهم تسوء أو قد تُدمر كما ذكرنا سابقاً. فمثلاً إذا وجد الطفل نفسه في غرفة صف ما في وضع لا يُسمح له فيه بأن يحاول بطريقته الخاصة أن يصنع المعنى من اللغة -سواء أكانت المكتوبة أم الشفوية- فإن مثل هذا الوضع يولد لديه توقعات غير مناسبة لنموه، وبالتالي تتزعزع قدرته التي كان يمتلكها من قبل من خلال تقييم معرفته ونموه اللغوي بواسطة الاختبارات المقننة وغير الوظيفية. إن لغة الإنسان عبارة عن خليط من الإبداع الذاتي (Personal Invention) أي ما يستحدثه الفرد وحده، والعرف الاجتماعي (Social Convention) وما أتفق عليه بين أفراد مجتمعه. فاللغة هي ما استحدث من قبل كل فرد وكُيِّفَ في سياق الاستخدام الاجتماعي للغة ليصبح اتفاقاً اجتماعياً.

(Goodman and Goodman, 1990, P.232)، وقد أكد كثير من المربين قدرة الفرد على بناء المعنى أثناء تطور لغته (Piaget, 1967; Elkind, 1991; Goodman, 1990)، وأن إعطاء دور نشط للأطفال في التعلّم يؤدي إلى وضعهم في بؤرة عملية تعلّم اللغة.

وذهب آخرون (Vygotsky, 1978; Moll, 1990) إلى إيلاء أهميّة أكبر للمكون الاجتماعي في تطور اللغة، بل إن فيجوتسكي يقول إن "اللغة تنشأ مبدئياً كوسيلة للاتصال بين الطفل والآخرين في بيئته بحيث يتحول إلى كلام داخلي فقط، وبالتالي تنظم فكر الطفل، أي يُصبح لها وظيفة أو هدف عقلي داخلي (المومني، 2010: 27-28).

وقد حاول بعض اللغويين التطبيقيين في القرن التاسع عشر تأسيس طريقة لتعليم اللغة تقوم على فكرة مفادها أنّ الطريقة الطبيعيّة التي يتعلّم بها الطفل لغته الأمّ هي الطريقة الناجعة في تعلّم اللغة، بغضّ النظر عن كونها لغة أولى أو لغة ثانية، ووجّه بعضهم في نهاية القرن نفسه الانتباه إلى المبادئ الطبيعيّة لتعلّم اللغة؛ ولهذا فقد أشير إليهم أحياناً بأنصار الطرائق الطبيعيّة، ومنه سمّيت الطريقة التي دعوا إليها الطريقة المباشرة، أو الطريقة الطبيعيّة في تعليم اللغة.

وقد جاءت هذه الطريقة نتيجة طبيعيّة للجهود التي بذلت من أجل تطوير تعليم اللغات الأجنبية، ولا سيّما تلك التي تركّز على الإفادة من تعلّم الطفل الطبيعيّ لغته الأصليّة في تحسين تعليم اللغة الأجنبية.

وبالرغم من أنّ حركة إصلاح تعليم اللغات الأجنبية قد نشطت لدرجة كبيرة منذ أواخر القرن التاسع عشر، فقد أشار الفرنسي (س. مارسيل) إلى أنّ تعليم الطفل للغته الأصليّة يصلح أن يكون أنموذجاً لتعليم اللغة الأجنبية، وشدّد على أهميّة المعنى في التعليم، واقترح أن تعلّم مهارة القراءة يأتي قبل المهارات الأخرى (رتشاردز، روجرز، 1990، 11).

3-4 تعليم اللغة:

فضلاً عن خطورة مرحلة التعليم الأساسي وأهميتها في مسيرة الطالب التعليمية، فإن تعليم اللغة فيها على قدر غير قليل من الصعوبة، فعملية الانتقال بالطفل الذي لا عهد له بالكتاب والرمز المكتوب إلى تلميذ يستطيع أن يقرأ في نهاية الصف الرابع نصّاً في مستوى متوسط من

الصعوبة، ومن طفل لا يحسن الإمساك بالقلم إلى طالب يسخر هذا القلم للتعبير عن أفكاره وحاجاته، ومن طفل خبرته باللغة الفصحى محدودة جداً إلى طفل يستطيع أن يستوعبها ويتواصل مع الآخرين بها بالقدر الذي تسمح به سنّه وقدراته. هذه القفزة الواسعة في حياة الطالب ما بين دخوله المدرسة وإنهائه الصف الرابع لا يمكن أن تتحقق ببسر أو في مدة قصيرة.

يأتي الطفل إلى المدرسة مزوداً بحصيلة من المفردات والتراكيب العامية، وهذه المفردات والتراكيب بينها وبين الفصحى مساحة قد تضيق حيناً وتتسع أحياناً، والغرض الذي نسعى إليه هو الانتقال بهذا الطفل من العامية إلى الفصحى. والسؤال هنا: هل هذه الحصيلة من المفردات والتراكيب العامية عائق أمام تعلّم الفصحى أم أنها تيسر هذا التعليم وتمهد له؟

في اللغات التي لا تعاني هذه المشكلة من الازدواجية بين العامية والفصحى تعد المفردات التي تأتي مع الطفل إلى المدرسة رصيذاً يستثمر في اختصار عملية التعليم (حبيب الله، 1997: 165-166)، فما دام الطفل يعرف معنى الكلمة ويلفظها لفظاً سليماً، فما على المدرسة عندئذٍ إلا أن تعرّفه رمزها المكتوب أو صورتها على الورق.

الأمر في المدرسة العربية مختلف؛ ثمة كلمات كثيرة من هذا النوع من الحصيلة اللغوية الذي هو رصيد يُستثمر: دار، باب، شارع، سور، تين، وهكذا. لكن لدينا مفردات كثيرة غيرت العامية في صورتها وأحياناً في دلالتها، ويقول عبد المجيد (1991) لستُ على يقين من أن هذه الكلمات أقرب إلى أن تكون رصيذاً لغوياً نبني عليه أم إلى كونها عائقاً يعترض طريقنا؛ أيهما أيسر: أن تعلّم شيئاً لا يعرفه المتعلّم أصلاً، أم تصحّح ما استقر في ذهنه ودرج على لسانه (عبد المجيد، 1991: 146-147) حتى أصبح من الصعب عليه أن يتخلّى عنه؟ يصر كثيرون على أن يقولوا "منتزه" على الرغم من أنهم قد تعلّموا أن الصواب "متنزه"، ومثل ذلك يقال عن "مسودة" و"مسوّدة" وما إلى ذلك. ولا يخفى أن سبب هذا عائد إلى أن الألسنة تعودت على نطق هذه الكلمات حتى صار من غير اليسير أن تتحول عمّا اعتادت عليه.

ومثل هذه الكلمات قد تدخل في باب الرصيد اللغوي وتقف عائقاً يعترض طريق المعلم في تعليم الطالب النطق الصحيح لهذه الكلمات واستعمالها استعمالاً صحيحاً، ولكن هناك ضرورة للتفريق بين النوعين: الكلمات التي اتفقت بين العامية والفصحى، والخطب فيها يسير، والكلمات التي اختلفت فيها إحداهما عن الأخرى، وهذه تحتاج إلى التدريب عليها وإلى كثرة التدريب لكي

تحلّ عادة محل الأخرى، والكلمات المتفق عليها بين العامية والفصحى ينبغي أن تكون مقدّمة على كلمات النوع الآخر في بداية عهد الطفل بالمدرسة، أي أن نبدأ بها، لا لسهولة استخدامها ولأن أمرها يسير فقط، بل لأنها تضمن أيضاً انتقالاً سلساً غير مفاجئ من لغة البيت إلى لغة المدرسة، وتساعد الطفل كذلك على التكيف مع البيئة المدرسية الجديدة عليه (الحياري، 2010: 471).

3-5 الأهداف في تعليم اللغة:

هناك أهداف يجب تحقيقها من تعليم اللغة أولها إتقان القراءة والكتابة والفهم والتحدث، وذلك باستعمال عدد مناسب من المفردات على حسب مراحل التعلّم، مفردات تعبر عن الحياة اليومية، والأحداث الوطنية والهوايات والانتقال إلى مفردات التخصص بحيث يمكن استعمالها في الحياة اليومية، فعلى كل معلم أن يهتم بالجانب الذهني التلقائي للطالب، فمن خلال هذه الطريقة يستطيع المتعلّم أن يبني:

- معلومات أو معارف عن طريقة تفكيره العقلي، وتفكير غيره.
- خصائص معرفية فعالة.
- فهرساً واسعاً عن كيفية إيجاد الحلول (Martain, 1999: 126)، (سمعان، 2004: 33).

إنّ تعليم اللغات يقوم بثلاث وظائف أساسية هي: (1_ الحاجات البيولوجية النفسية، 2_ الحاجات الاجتماعية، 3_ الحاجة للتعبير عن الأشياء والحوادث).

وتعد هذه الوظائف موجهاً تربوياً لما يأتي:

- الربط بين مادة الدروس والتعبير عن الجانب النفسي عند المتعلّم. فكّلما كانت الأمثلة تعبر عن حاجات حيوية-نفسية للمتعلّم كانت العملية التعليمية أقرب إلى الفعّالية. وفي هذا الصدد لا بد من أن يؤخذ بالحسبان سن المتعلّم، واهتماماته، ومهنته، وأهدافه من تعلّم اللغة لدى اختيار المادة التعليمية وتنظيمها.

- الربط بين مادة الدروس والجانب الاجتماعي، فمتعلّم اللغة سيستخدمها في مواقف اجتماعية ومع بعض الناس دون آخرين على العموم.

- الربط بين مادة الدروس والاختصاص (المومني، 2003: 6).

3-6 اللغة الأم واللغة الأجنبية:

تعددت الأقوال في تعريف اللغة الأم واختلفت الآراء في أصل كلمة لغة، ففي معجم لسان العرب لابن منظور، وفي الجزء 20-الطبعة 1- الصفحة 116 جاء: "اللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، وثمة من يرى أن كلمة لغة قد تكون مأخوذة من لوغوس اليونانية ومعناها: كلمة (معلوف، 1966: 726).

أما الأنسكلوبيديا الفرنسية الكبرى Encyclope die la grande 1885-1901 (art:parole)، فقد أوردت أن اللغة أول الأمر استطالة للنشاط البدني كله، بما فيه من قسّمات وتأثيرات بالأعضاء، لكن هذه الاستطالة قد تطورت شيئاً فشيئاً، لتصل إلى تلك الصور المجردة من الكلام، لتصبح كلاً قائماً بذاته، حيث تشتق كلمة دلالتها من الكلمات الأخرى.

وفي دائرتي المعارف البريطانية والعلوم الاجتماعية (Social sciences encyclopedia, article,language)، جاء أن اللغة الأصوات أفضلية عند الأمم، على بقية صور الاتصال الأخرى، من كتابة وإيماءات وغيرها. وهذه الصور الأخرى تتم لغة الكلام، من غير أن تعوّض عنها كليّة. (السيد، 1988: 8-9)

وعرفها آخرون بأنها وسيلة الفرد لتلبية حاجاته، وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يعيش فيه، وعن طريقها يمكنه التفاهم مع الآخرين، والاطلاع على تجاربهم، وعلى تجارب المجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً. وهي وسيلة لنقل المعارف العصرية في مختلف المجالات. (صالح، 1996: 1)

◆ اللغة الأجنبية:

حسب ما أشارت إليه (Tagliante :2006) فإن اللغة الأجنبية هي اللغة المتعلّمة لهؤلاء الأشخاص الذين لا يمتلكون هذه اللغة كلغة أم (Tagliante, 2006: 4).

وقد أكد (Defays, 2003) ذلك بإشارته إلى أن تدريس اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية يعني تدريس اللغة الفرنسية للأجانب أو لغير الناطقين بها.

وقد أوضح أنه في البداية كانت الأساليب المتبعة في تدريس اللغة الأجنبية هي الأساليب نفسها المتبعة في تدريس اللغة الأم، إلا أنه بعد ذلك جرى التمييز بين تدريس اللغة الأم وتدريس اللغة الأجنبية.

وقد أشار إلى أن تطور تدريس اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية قد بدأ في النصف الثاني من القرن العشرين، حينما بدأ الفرنسيون يشعرون بالخوف من وضع اللغة الفرنسية في العالم مقارنة بالإنجليزية، وأدركوا أنهم بحاجة إلى سياسات ومناهج تعليمية خاصة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وبالتالي فقد تضاعفت جهودهم في هذا المجال. ففي عام 1981 وبطلب من وزارة التعليم الوطني في فرنسا قام المركز العالمي بتكوين فريق عمل للعمل في حقل تعليم اللغة الفرنسية باعتبارها لغة CIEP للدراسات التربوية أجنبية، وبالتالي وجدت بعد ذلك تربيوات خاصة تخص تعليم هذه اللغة باعتبارها لغة أجنبية شكلت قطباً مختلفاً عن تعليم اللغة الفرنسية لغة أم (Defays, 2003: 11).

وقد أشار (Cup, 2003) إلى أن هناك عدداً من الأبعاد لتحديد مدى أجنبية اللغة منها:

(1) البعد المادي: نعني بذلك المسافة الجغرافية، وما تشكله هذه المسافة من صعوبة في الاتصال المباشر بين المتعلمين والناطقين الأصليين بهذه اللغة، حتى في عصر تطور وسائل الاتصال والإنترنت فإن هذا البعد يؤدي دوراً مهماً.

(2) البعد الثقافي: وهو اختلاف طريقة الحياة والأحوال والممارسات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والفكرية والعلاقات الإنسانية، فحتى لو كانت المسافة الجغرافية قريبة بين بلدين فإن هذه الممارسات الثقافية يمكن أن تكون مختلفة جداً.

(3) البعد اللغوي: وهذا يقاس ببعد اللغة المتعلمة أو قربها بالنسبة إلى اللغة الأم للمتعلمين من ناحية عائلة اللغة أي أصلها، فالاختلافات يمكن أن تكون ذات طبيعة متعددة كالمفردات، والقواعد، والخطابة، والكتابة... الخ... ليس من الضروري أن يكون هناك ترابط بين اللغة الأم واللغة المتعلمة.

(4) البعد النفسي: ونعني به أن الطلاب الذين يتعلمون لغة أجنبية يمكن أن تكون لديهم دوافع خاصة، أو علاقات شخصية مع الناطقين الأصليين للغة تؤثر على جودة تعلمهم لهذه اللغة (Cup, 2003: 23).

ويعدُّ تعلُّم اللغة الأجنبية أمراً ضرورياً، وخاصة في عصرنا الحديث الذي ترتبط فيه المصالح، ويكثر فيه اتصال الشعوب بعضها ببعض، فلم يعد تعلُّم اللغة القومية كافياً لمواجهة تحديات التنمية الاقتصادية والسياسية والصناعية.

وتعلُّم اللغات هو السبيل لتوسيع مدارك الإنسان، وإثراء تجاربه، وزيادة حصيلته العلمية والمعيشية والمساعدة في التطور الاقتصادي والصناعي والعلمي لمجتمعه (يونس، 1992: 33) وعند تعلُّم اللغة، لا يكفي أن تكون لدى المتعلِّم عادات لغوية، بل يتطلب الأمر تكوين مهارات لغوية عالية المستوى، والمهارات اللغوية التي ينبغي الاهتمام بها من قبل المتعلِّم والمعلم، هي على الترتيب:

1. الاستماع

2. المحادثة

3. القراءة

4. الكتابة (السيد، 2008: 44)

♦ اختبارات قياس مهارات القراءة في اللغة الأجنبية:

يرى (الخولي، 1980) ضرورة عقد اختبارات لقياس مهارات القراءة باللغة الأجنبية منها:

1. اختبار مهارة الاستماع:

وذلك بأن يوجَّه للطالب سؤال شفهي ثم يطلب منه الإجابة عنه، أو بأن يستمع الطالب إلى قطعة أو جملة ثم يطلب منه الإجابة شفهيّاً أو تحريرياً عن أسئلة مما قد سمعه.

2. اختبار مهارة التحدث:

ويكون ذلك بطرق عدة منها أن يقرأ الطالب بصوت مرتفع، ويكون لديه القدرة على التمييز السمعي والبصري بين المفردات، والتعبير شفويّاً والتمثيل برموز صوتية.

3. اختبار تحصيل الطالب من مفردات اللغة الأجنبية:

ويكون ذلك بطرق منها: ترجمة الكلمات، والاختيار من متعدد، وملء الفراغات بكلمات معطاة، وإكمال الفراغات من محفوظ الطالب، والمترادفات، والمتضادات والمطابقة، والربط بين الكلمة ومعناها أو بين الأسماء وصورها.

4. اختبار مهارة الخط والكتابة:

وتكون بمحاكاة الطالب لجملة مكتوبة، أو بكتابة الأحرف الصغيرة، أو الأحرف الكبيرة حسب القواعد التي تعلمها.

5. اختبار مهارة الفهم:

وذلك بأن يعطى الطالب نصاً أو قطعة يقرأها ثم يجيب عن أسئلة في نهايتها شفهاً أو تحريرياً.

6. اختبار تحصيل الطالب في القواعد:

ويكون ذلك بطرق، منها ترتيب الجملة ترتيباً صحيحاً، كتابة الصيغة الصحيحة للفعل، ملء الفراغات وتحديد مكان الخطأ وتصحيحه، والإكمال، والاختيار من متعدد.

7. اختبار تحصيل الطلاب في الإملاء:

ويكون ذلك بطرق متعددة، منها الإملاء المنظور، وإملاء الكلمات أو الجمل، واكتشاف الخطأ، وإكمال الأحرف الناقصة (محمد الخولي، 1980: 67).

3-7 العلاقة بين اللغة الأم واللغة المتعلمة

تساءلت (Courtilion, 2003) عن عملية التداخل المنهجية الآخذة بعين الاعتبار لصفة قرب اللغة الأم أو بعدها عن اللغة المتعلمة. وحسب ما اعتقدت فإن تعلم لغة أجنبية يعتمد على عمليتين أساسيتين هما:

1) عملية الاستقبال (La réception):

حتى يستطيع الإنسان التعود على لغة جديدة يجب أن يكون قادراً على فك شيفرتها واستقبال هذه اللغة (من حيث: المقاطع ونبرات الصوت، والمفردات: معاني الكلمات والقواعد).

إذا كانت اللغة الأم واللغة المتعلّمة متقاربتين فإن هناك احتمالاً جيداً لإمكانية فهم النص من خلال استقباله، وبالتالي التنبؤ عن المعنى دون أن يكون المتعلّم بحاجة إلى تقسيم النص إلى عناصر جزئية من أجل محاولة فهمه، وهذا يكون غالباً صحيحاً عند تعلّم لغة في المراحل الأولى؛ لذلك يجب على المعلمين الذين يدرّسون المستويات الأولى والذين تكون لغتهم الأصلية قريبة من اللغة المتعلّمة أخذ هذه النقطة بعين الاعتبار.

(2) عملية التذكر (La mémorisation):

إن عملية التذكر ضرورية في عملية تعلّم اللغة الأجنبية، وهي عملية مرتبطة بعملية الاستقبال، فبعد استقبال النصوص ووجودها في الذاكرة فإن عملية الإعادة والتكرار للنصوص المتعلّمة يساعد الطالب على التعبير باللغة الأجنبية المتعلّمة، وكلما كانت اللغة المتعلّمة قريبة من اللغة الأم كانت عملية التعلّم أسهل وأسرع؛ لذلك فإنه يجب على واضع مناهج اللغات الأجنبية أن يأخذ بعين الاعتبار قرب اللغة المتعلّمة أو بعدها عن اللغة الأم، لأنه أمر يعتبر في غاية الأهمية.

3-8 اللغة الفرنسية:

تلعب اللغة دوراً هاماً في التعلّم البشري. فالكثير من المفكرين يرى في الإنسان حيواناً ناطقاً ومفكراً. كما أن العلاقة بين الفكر واللغة تشكل بحسب الكثير من الباحثين شأناً غير قابل للنقاش. وتقوم المسألة الحقيقية على معرفة ما إذا كان الفكر تابعاً للغة أو ما إذا كانت العلاقة التبعية هذه قائمة بين قسم من الفكر من جهة واللغة من جهة أخرى (دولينسكي، 1987: 45).

وتعدّ اللغة الفرنسية إحدى اللغات الحية، بل هي لغة تحتل مكانة متقدمة بين اللغات العالمية. وإحدى اللغات الرسمية المعترف بها في العالم والتي تعدّ دولياً ثاني لغة في العالم، وتتميّز بخصائص كأى لغة، ولا يمكننا وصفها بالسهولة أو الصعوبة، ويمكن أن نسمعها ونحدث عنها ونقرأها، ونكتبها في حياتنا اليومية في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. (11: 2003, Conseil de l'Europe Portfolio المجلس الأوروبي للغات)

أهمية دراسة اللغة الفرنسية:

تتبع أهمية دراسة اللغة من عدة نقاط:

- الحاجة إلى تعلّم اللغات المختلفة ودراستها للتواصل بين الشعوب والتبادل الثقافي.
- مواكبة التطور العلمي والتقني الحديث الذي يقضي بتعلّم اللغات (غير اللغة الأم).
- لأنّ اللغة تقدم عوناً كبيراً في مجالات كثيرة، كالتجارة والدراسة والسفر وسبل الاتصال المختلفة.
- اللغة هي المسؤولة عن تنمية الخبرات معرفياً.
- اللغة هي المسؤول الأساسي عن توفير المناخ الدراسي ثقافياً، لأنّ الثقافة تعيش في اللغة وتحيا فيها.
- اللغة هي أساس التفاعل والاتصال (Berbaum, 1998, 15, 21) (سمعان، 2004: 34).

وتتبع أهمية دراسة مادة اللغة الفرنسية انطلاقاً من مبدأ اعتبارها من الأدوات الأساسية في المجالات المعرفية، ومن مبدأ اعتبارها أداة للتواصل مع العالم الخارجي، فالاطّلاع على ثقافة الآخر من خلال تعلّم لغته يساعد الأفراد على توسيع مداركهم وثقافتهم، وعلى التحاور مع أبناء الشعوب الأخرى.

إنّ بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات وصعوبات في مادة اللغة الفرنسية، قد لا يكون لديهم هدف بإتمام دراستهم في هذه المادة.

ومن الضروري إعداد مشروع فردي للدراسة، يتكيّف مع طبيعة هذه المشكلات. وهذا المشروع يجب أن يخضع للمتابعة، ليس فقط أثناء الحياة الدراسية بالمرحلة الأساسية وإنما يمتدّ إلى المرحلة الثانوية، لأنّ المصاعب التي تواجه الطالب في التمكن من الكتابة تشكّل بوضوح عائقاً مستمراً لاكتساب التعلّم وتقييم المعارف المدرسية.

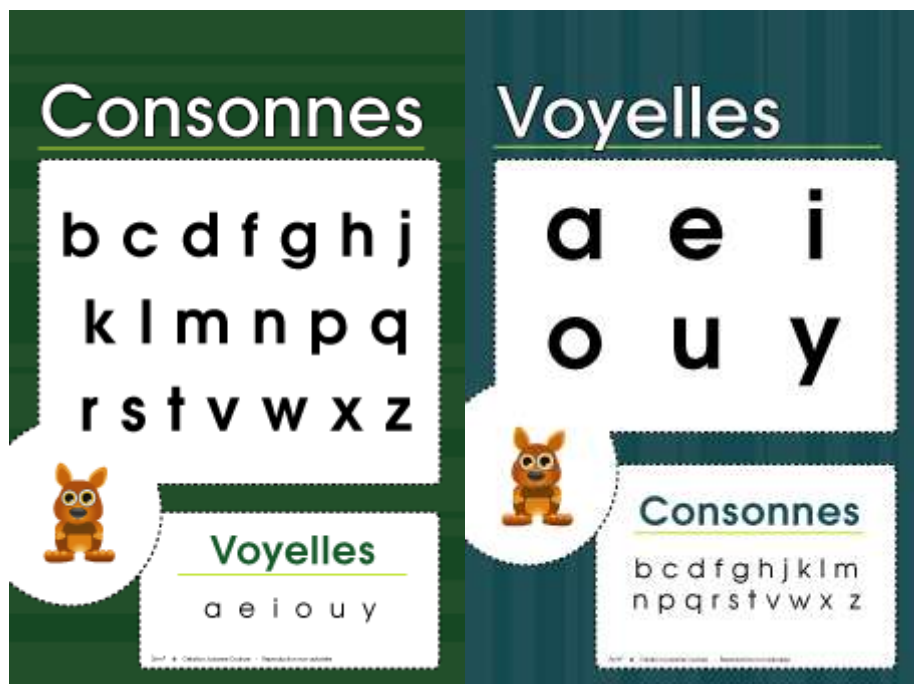
وعندما يكون مدير المدرسة أو المسؤول عنها متعاوناً مع أسرة الطالب الذي يعاني من مشكلات خاصة في تعلّم اللغة الفرنسية، فإنه من الضروري إعداد مشروع فردي للتكيّف الدراسي

ضمن فريق تربوي. ويقوم أعضاء هذا الفريق بإعداد صفحة المعلومات الخاصة بالطالب الذي يعاني من مشكلات في اللغة الشفهية أو الكتابية، ومشروع فردي له خاص بالتكيف الدراسي، ووفقاً لذلك توضع سبل التكيف التربوي اللازمة للنجاح الدراسي للطالب (Alin, 2005: 1).

3-9 حروف اللغة الفرنسية:



الأحرف الصامتة والأحرف الصوتية: Les voyelles et les consonnes



3-10 خصائص هامة لبعض الحروف باللغة الفرنسية:

e - E إن لهذا الحرف ثلاثة أشكال من النطق ففي الحالة العادية له يُنطق مثل حرف (a) في الإنجليزية، مع ضمّ الشفتين، أما إذا جاء بهذا الشكل (è) فإنه يُنطق مثل (a) أيضاً بالإنجليزية، ولكن بفتح الشفتين.

وإذا جاء بهذا الشكل (é) فإنه ينطق مثل نطق حرف (e) بالإنجليزية مع قليل من فتح الشفتين.

i - I ينطق تماماً كنطق حرف (e) بالإنجليزية، مع ضم الأسنان وفتح الشفتين بشدة.

u - U ينطق تماماً مثل الحرف السابق مع ضم الشفتين بدلاً من فتحهما.

n - n, m - M هذان الحرفان إذا سبقهما (a) ولم يأت بعدهما حرف متحرك، فإنهما ينطقان مثل حرف (a) ولكن من الأنف والفم معاً. أما إذا سبقهما حرف (o) ولم يأت بعدهما حرف متحرك فإنهما ينطقان مثل حرف (o) ولكن من الأنف والفم معاً.

s - S إذا جاء بين حرفين متحركين ينطق (z).

Ss. ?

(s)
le plus souvent



salade escargot



cactus

Zz

(z)
entre 2 voyelles



poison

Pour que la lettre **s** chante
(s) entre deux voyelles :
double le s !



poisson

Au / Eau ← O-o

Exemple:



Eu / oeu

لهما نطق خاص، فهما ينطقان مثل (e) مع ضم للشفتين أكثر.

Ex: docteur / sœur

تتطق (k) أمام الحروف المتحركة (a - o - u) وكذلك أمام الحروف الساكنة: -

Ex: carte - école - cuir - classe

وتتطق (c) أمام الحروف المتحركة e-i-y

ex: Citron- Cigarette- Bicyclette-Pouce

وتتطق (Sh) أمام الـ h

La lettre C

se prononce [s]		se prononce [k]	se prononce [ch]
ce ci cy le citron	ça ço çu le garçon	ca co cu le canard	le chat
			

تتطق (g) أمام الحروف المتحركة الأولى والحروف الساكنة:

Ex: Guitare – gomme – légumes - grand

وتتطق (j) أمام الثلاثة المتحركة الأخرى: Ex: Genou – Egypte – Giraf

La lettre G g g G g

se prononce [g]	se prononce [j]	se prononce [gn]
g+a g+o g+u le gâteau	gu+i la guitare gu+e la bague	la girafe Le genou
	 	 

(gn) لهما نطق خاص مثل النون والياء في كلمة دنيا.

Prénom : _____



Entoure la lettre "G" dans les mots.



GLAND



girafe



cygne



MAGICIEN



gants



grenouille



église



bougie

G

بعض الأحرف المتشابهة:

La letter (D-d, T-t)

Je fais attention pour ne pas confondre :-

[d]	[t]
doigts	toit
radeau	rateau
pédale	pétale

J'apprends des mots invariables :-

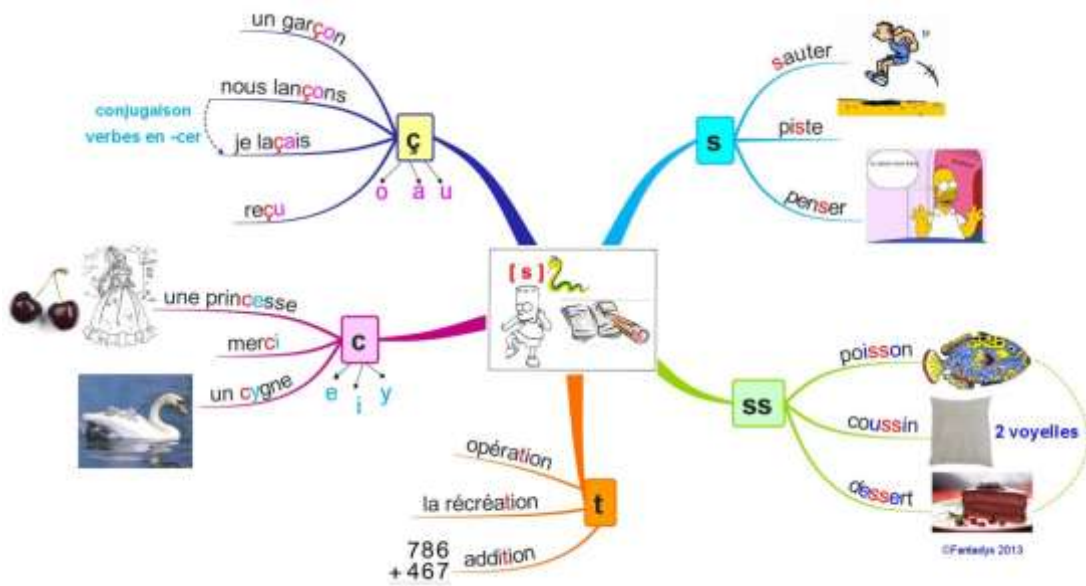
[d]	[t]
dessus	toujours
devant	tout à coup
dehors	très

(F, V)



				
Colorie le dessin si tu entends le son indiqué.				
Entoure le mot correspondant à l'image	fumée <u>flûte</u> fleur	voilà <u>voiture</u> voici	volé vêtu <u>vélo</u>	<u>fleur</u> feu peur

(c, ç, s, ss)



3-11 الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة الفرنسية بصفاتها لغة أجنبية:

من خلال الملاحظة الصفية، وكذلك من خلال الاطلاع على أوراق الطلاب الذين يدرسون اللغة الفرنسية في الصفوف من الحلقة الثانية والتعليم الثانوي في المدارس، نلاحظ أن الطلاب يعانون من عدة صعوبات منها:

- صعوبات في الشكل:

يجد الطلاب صعوبة في تصريف الأفعال مع الضمائر

(Je, Tu, Il, Elle, Nous, Vous, Ils, Elles)

وهذه المشكلة تعود إلى أن الطلاب يجدون صعوبة في حفظ شكل الفعل.

وقد أشارت (Courtilion 2003) إلى أنه إذا طلبنا من الطلبة أن يتذكروا كيفية تصريف الأفعال مع الضمائر، فإننا نحمل ذاكرتهم أكثر مما تستطيع، وبالتالي يرتكبون أخطاء، خاصة أن اللغة الفرنسية تعدّ لغة ثقيلة من ناحية الشكل.

يندرج تحت هذه الصعوبات الإملاء القواعدي الذي يشمل تصريف الأفعال، ومن الأمثلة على أخطاء الطلاب:

- ◆ كتابة Nous parlons عوضاً عن Nous parlont
- ◆ كتابة Elles marchent عوضاً عن Elles marchant
- ◆ وكتابة Nicolas peut venir عوضاً عن Nicolas peux venir
- و في تطابق الفعل مع الفاعل مثلاً:

كتابة Razan jouent au piano بدلاً من Razan joue au piano

هناك أيضاً بعض المشاكل الإملائية التي تنتج عن الاستعمال:

- ◆ Renart / Renar / Renard
- ◆ Basar / Bazare / Basar / Basare
- ◆ Vrais/Vraie /Vrai

- الإملاء الصوتي

يحدث خلط في الحروف عند الانتقال من استخدامها شفهيّاً إلى الاستخدام الكتابي:

Le zélèves بدلاً من Les élèves

والمعروف أنّ حرف "S" إذا رافقه حرف علة واحد يلفظ "Z" مثل كلمة rose

- صعوبات في الصوتيات:

يشير (Procher 2004) إلى أهميّة اللفظ في اللغة، إذ إن اللفظ يقدم أول هوية اجتماعية للمتكلم، والفرد يصنّف اجتماعياً تبعاً لطريقة لفظه.

من خلال المشاهدة الصفية لحصص اللغة الفرنسية، بعض الطلاب يجدون مشاكل متعددة في اللفظ، منها على سبيل المثال الخلط بين الحرفين [B] و [P] في اللغة الفرنسية والسبب في ذلك يعود غالباً إلى عدم وجود حرف [P] في اللغة العربية.

وأيضاً يلفظون [Z] و [S] بالطريقة نفسها. فهناك لفظ أحرف العلة التي يجد فيها الطلاب صعوبة كبيرة حتى لو كان الحرف منفصلاً أي حرفاً واحداً مثل حروف "é,è, e,o,u,a" وكذلك الأحرف الأنفية المركبة oe و eu و al au و al ou

- صعوبات في القواعد:

بعض مما يحدث فيه خلط في استخدام قواعد اللغة الفرنسية:

vous êtes / vous êst

vous prenez / vous prendrez

je veux / je veut / je veuve / je vouloir

je vais / je allais / je alle

و أخطاء القواعد والصعوبات هذه ناتجة وحسب ما أشارت إليه (Courtion, 2003) عن الشكل.

وهناك أيضاً صعوبات ناتجة عن عدم معرفة الطالب بوظيفة الفعل، فمثلاً يخلط الطلاب بصورة كبيرة بين استعمال الـ subjonctif و الـ indicative خاصة أنه لا يوجد لها مرادفات في اللغة العربية، فالخلط بين النمطين لا يعود إلى جهل في هذه الأنماط وإنما إلى عدم القدرة على التمييز بين النمطين مثل تصريف الـ indicatif أو الـ Subjonctif

J'aimerais que tu viennes avec / J'aimerais que tu viens avec moi

Il faut que tu viennes / Il faut que tu viens

J'aimerais que vous invitez vos copains

J'aimerais que vous invitiez vos copains

وكذلك يحدث خلط بين استعمال imparfait و passé composé

- التعبير الكتابي

إضافة إلى كل الصعوبات السابقة الذكر، هناك ما يظهر منها في التعبير الكتابي، خاصة بعلامات الترقيم..

Il est courageux, discret, timide et engagé

Il est courageux, discret, timide. et engagé

لا داعي لاستعمال النقطة بعد كلمة timide لأن الجملة لم تنته واستعمال النقطة يكون في حالة انتهاء الجملة، وبداية جملة جديدة، إذاً فهي توظيف غير مناسب أيضاً لعلامات الترقيم.

Salut? comment ça va. Moi je vais très bien et toi.

Salut, comment ça va? Moi je vais bien et toi ?

وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Niquet 1991) في حديثه عن أنّ النصوص المكتوبة للطلاب الذين يتعلمون اللغة لفرنسية تعاني من أربعة أنواع من العيوب هي:

1 - عيوب قواعدية.

2- علامات ترقيم مغيبة أو ضعيفة.

3- تقسيم فوضوي للنصوص الكتابية.

4- إدارة خاطئة للورق (Niquet, 1991: 24)

3-12 وظائف اللغة وخصائصها

تعددت وظائف اللغة وخصائصها تبعاً للنظريات والتخصصات التي تناولتها. ويمكن إيجاز أهم الوظائف والخصائص التي أجمع عليها العلماء في النقاط التالية:

- ❖ اللغة من أهم وسائل الاتصال بين الناس.
- ❖ اللغة معانٍ محددة وواضحة في المجتمع الذي يتحدث أفرادها بتلك اللغة.
- ❖ اللغة تعبير عن خبرات الإنسان ومعارفه وتجاربه.

- ❖ تتأثر اللغة بعوامل الوراثة وبسلامة أجهزة النطق.
 - ❖ اللغة معبرة عن قوة التماسك بين أفراد الأمة، فهي أحد مقوماتها.
 - ❖ تتأثر اللغة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فبعض القبائل العربية لديها أكثر من (20) كلمة تدل على اسم الجمل، والأسكيمو لديهم (120) كلمة تدل على معنى الثلج، وقبائل الغارو (Garو) في بورما (Burma) لديهم (92) كلمة تصف الأرض وأنواعه.
 - ❖ تنقسم اللغة إلى نوعين: لغة استقبالية تتطلب السمع والفهم، وأخرى تعبيرية تتطلب إنتاج اللغة المنطوقة والمكتوبة وفق قواعد تركيب اللغة وصياغتها.
 - ❖ اللغة قابلة للتغير والتطور؛ بل يشير بعضهم إلى أنها تميل نحو التبسيط مع مرور الزمن.
 - ❖ اللغة محكومة بقواعد وقوانين تفرضها قواعد اللغة في المجتمع الذي تنتمي إليه.
 - ❖ اللغة وسيلة التواصل بين الأجيال؛ فهي وسيلة لنقل التراث الثقافي والحضاري عبر الزمن.
 - ❖ اللغة لها معان رمزية إذ تستطيع وصف أشياء غائبة.
 - ❖ تحمل اللغة معاني ومعلومات ضمنية عن الزمان والمكان.
 - ❖ اللغة تحمل قابلية الإبداع لمستخدميها، كما هو الحال في الكتابات الأدبية والفنية والشعرية.
 - ❖ اللغة مركبة؛ لأنها تنطلق من الحرف إلى الكلمة ثم الجملة (العتوم، 2004: 57).
- واللغة وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها أيضاً يناقش شؤونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته، وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها. بوساطة اللغة يؤثر الفرد في الآخرين، ويستثير عواطفهم، كما يؤثر في عقولهم، أما فيما يتعلق بالمجتمع، فاللغة هي المستودع لتراثه، والرباط الذي يربط به أبنائه فيوحد كلمتهم، ويجمع بينهم فكراً، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل.

وأيّاً كانت تعريفات اللغة، فإن الوظيفة الاتصالية تقف في مقدّمة وظائفها. فعند فيجوتسكي ثمة وظيفة اتصالية اجتماعية للغة حتى في الكلام المتمركز حول الذات، والراشد يفكر في المجتمع والآخرين حتى لو كان وحيداً. واللغة عند جون ديوي ليست تعبيراً عن المشاعر والأفكار، وإنما هي بالدرجة الأولى وسيلة اتصال بين أفراد جماعة تؤلف بينهم على صعيد واحد (طعيمة والناقاة، 1991: 6).

هناك جملة من المبادئ اللغوية النظرية التي ترى أنّ وظيفة اللغة تتجلى في ثلاثة جوانب،

هي:

- جانب وظيفي، يرى في اللغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة.
 - جانب اجتماعي وثقافي يرى في اللغة وسيلة للاتصال مع الآخرين.
 - جانب انفعالي يرى في اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات عاطفية مع الآخرين.
- وتجتمع هذه الجوانب الثلاثة في اتجاه واحد يرى في اللغة عملية اتصال بين جانبين، مرسل ومستقبل، لا يمكن أن تتحقق بنجاح دون اكتساب مهارات الاتصال التي تتمثل في مهارتي الاستقبال: (الاستماع، والقراءة)، ومهارتي الإرسال: (الحديث، والكتابة) (مفلح، 66).
- هناك نظرتان مختلفتان إلى وظائف اللغة، فالنظرة الأولى تركز على الجانب العقلي من اللغة، وهو التعبير عن الأفكار والعواطف والانفعالات، والثانية تركز على الجانب الاجتماعي منها وهو تصريف شؤون المجتمع الإنسانية، ولكن نظرة فاحصة إلى هذين الجانبين ترينا أنهما متكاملان، فكما أن الفرد يستخدم اللغة أحياناً لكي يعبر عن نفسه ومشاعره وأفكاره، فهو يستخدمها في الوقت نفسه بهدف الاتصال بغيره من أفراد مجتمعه، ويعني هذا أن اللغة مغزى فردياً ومغزى اجتماعياً، فحين يتحدث الفرد إلى نفسه يتخيل أشخاصاً يخاطبهم ويناقشهم، يغلبهم أحياناً ويغلبونه أحياناً أخرى، يسرّ منهم يغضب، يقرب منهم وبنأى عنهم (يونس، 2001: 15).
- فعن طريق اللغة يستطيع الفرد جمع الأفكار التي نشأت عن موقف تعليمي معين، ليتخذها منطلقاً للبحث عن حل للموقف المشكل الذي يواجهه (إبراهيم، 1995: 104).

فمن وظائف اللغة أنها وسيلة لتنمية التفكير، فالطفل يدرك العالم أولاً عن طريق حواسه، لكنه حين يكبر يستخدم اللغة في تجميع هذه المدركات (Perceptions) في صورة مجردة وفي صورة فئات أو عناصر أو مفاهيم (Concepts) ولا سبيل إلى ذلك إلا باللغة.

كما يرى البعض أن اللغة وظيفة أخرى هي التعبير، والمراد بالتعبير هنا تخليص الإنسان من انفعالاته عن طريق اللغة، كما يظهر في الإنتاج الأدبي الذي يعبر فيه الأديب عن خلجات نفسه (يونس 2001: 16).

والمواقف التي يحتاج فيها الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال كثيرة، يجعلها هاليداي Halliday في تسع وظائف أساسية هي:

1. الوظيفة النفعية: Fonction instrumentale

ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية مثل: الطعام، والشراب. ويلخصها هاليداي بعبارة "أنا أريد" "Je veux", I want ".

2. الوظيفة التنظيمية: Fonction de régulation

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم. ويلخصها هاليداي بعبارة "افعل كما أطلب منك" "Do as I tell you," Fais ce que je te demande.

3. الوظيفة التفاعلية: Fonction d'interaction

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار، بين الفرد والآخرين. ويلخصها هاليداي بعبارة "أنا وأنت" "Moi et toi", Me and you ".

4. الوظيفة الشخصية: Fonction personnelle

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره، وأفكاره. ويلخصها هاليداي بعبارة "إنني قادم" "J'irai". Here I come ".

5. الوظيفة الاستكشافية: Fonction d'exploration

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرغبة في التعلّم منها. ويلخصها هاليداي بعبارة "أخبرني عن السبب" "Tell me why". "Dis moi pourquoi".

6. الوظيفة التخيلية: Fonction d'imagination

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخیلات، وتصورات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع. ويلخصها هاليداي بعبارة "دعنا نتظاهر أو ندّعي" "Let us Pretend", "Imaginons".

7. الوظيفة البيانية: Fonction de représentation

ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثيل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها إلى الآخرين. ويلخصها هاليداي بعبارة "لديّ شيء أريد إبلاغك عنه" "I have got something to tell you" "Je veux te dire" quelque chose".

8. وظيفة التلاعب باللغة: Fonction de jeux de mots

ويقصد بها اللعب باللغة، وبناء كلمات منها حتى ولو كانت دون معنى، ومحاولة استغلال كل إمكانيات النظام اللغوي. وتلخصها وليجا ريفرز بعبارة "Billy Pilly".

9. الوظيفة الشعائرية: Fonction Rituelle

ويقصد بها استخدام اللغة لتحديد شخصية الجماعة، والتعبير عن السلوكيات فيها (طعيمة والناقة، 1991: 6-7) ويلخصها هاليداي بعبارة "كيف حالك؟" "Comment vas-tu?"

خاتمة الفصل:

اللغة نظام صوتي، رمزي، تستخدمه الجماعة في التفكير، والتعبير، والاتصال، واللغة تحمل المجتمع في جوفها، فهي الهواء الذي تتنفسه الجماعة، وهي النظام الذي يترجم ما في ضمائرنا من معانٍ، وأفكار، لتستحيل إلى وسائل وأدوات تشكّل حياتها، وتوجّه سلوك أفرادها، وتكشف عن طبقاتهم وجذور نشأتهم، وعن حدود عقلانيتهم، وميولهم الفكرية.

وهي قدر الإنسان وعالمه، وحدود لغته، هي الهوية، وهي أداة صنع المجتمع، وثقافة كل مجتمع متضمّنة في لغتها، وفي معجمها ونحوها ونصوصها وفنها وأدبها، فلا حضارة إنسانية من دون نهضة لغويّة.

الفصل الثالث

مهارات القراءة

1.2 مقدمة

2.2 مفهوم القراءة

3.2 أهمية القراءة في حياة الفرد

4.2 الأهداف الخاصة والأساسية للقراءة

5.2 علاقة القراءة بالتفكير

6.2 أنواع القراءة

7.2 العمليات العقلية المتضمنة في تعلم القراءة

8.2 أشكال مهارات القراءة

9.2 مهارات تدريس القراءة

10.2 خاتمة الفصل

2-1 مقدمة

إننا نعيش عصر المعلومات الذي غدت فيه المعرفة أهم مصادر الثروة في السلم، وأحد مصادر القوة في الحرب، وأصبح رقي الأمم وتقدمها، بل غناها وقوتها، يقاس بمقدار ما تملك من المعلومات ومن أنظمة لتخزينها، وطرق استرجاعها، ومدى فعالية هذه الأنظمة في تيسير استخدام المعلومات وتوظيفها، وبذلك أصبح التحدي المعرفي (المعلومات) بديلاً عن كل التحديات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، بوصفه الموجّه والمخطّط والقائد الذي يسيّرهما جميعاً، وأسفر التنافس في مجالات العلوم عن انفجار معرفي هائل يفوق كل ما عرفته البشرية في تاريخها، وعن ثورة علمية تخترق معظم المسلمات الفكرية التي كانت جهود العلماء تتنافس في إطارها (الرفاعي، سالم: 24، 1997).

2-2 مفهوم القراءة:

يعدّ ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم إن لم يكن أهمّها على الإطلاق، ذلك أن القراءة وسيلة الإنسان في كسبه للمعرفة والمعلومات، وهي النافذة الواسعة التي يطلّ منها على ميادين المعرفة المختلفة.

ويذكر لطفي (1985) أن القراءة في المرحلة الابتدائية تأخذ أهميّة خاصة، فعلى مدى النجاح في القراءة يمكن نقل التلميذ المعوق فكرياً من فرقة إلى أخرى في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، فالقراءة أساس تعلّمه وأهم وسيلة لاكتساب أنواع الثقافة ونواحي المعرفة (لطفي، 1985).

ويذهب رزق (2006) إلى أن القراءة هي المهارة الأساسية التي يستخدمها الإنسان في استقبال أفكار الآخرين، وهي أداة خطيرة في اكتساب المعرفة والثقافة في أي مجتمع متحضر، فتقدم له كل ما يبتغيه من معلومات وأفكار ومثّل، وتضع أمام ناظريه طموح الماضي وآمالهما، والحاضر والمستقبل، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة في عزلة جغرافية وعقلية (رزق، 2006: 110).

ومفهوم القراءة كان محدوداً ضيقاً، ويعني التعرّف على الكلمة والنطق بها، وبمرور الزمن تطور هذا المفهوم، وذلك نتيجة للبحوث التي اهتمّت بطبيعة القراءة من ناحية، وزيادة

المطالب الفردية والاجتماعية من ناحية أخرى، فقد ظهرت بوضوح شدة الحاجة المتزايدة إلى القراءة وإلى قدرة أكبر للفهم وسرعة متزايدة لمواجهة كثرة المطبوعات التي تُنشر والاستمتاع بما يُقرأ، وتغيرت طرائق التدريس لتؤكد الاهتمام بالمعنى بجانب مهارات التعرف على الكلمة (رزق، 2006:).

وتعد عملية القراءة أحد مخرجات اللغة، وهي مهارة تسهم في تعلّم اللغة، وإضافة إلى ذلك، فإنّ القراءة عملية نفسية، وتفسير ذلك أنّ القارئ يبني أثناء عملية القراءة معنى من خلال تفاعله مع النص، أي أنّ عملية القراءة عملية نشطة، وتتضمن إسهام القارئ في صياغة المعاني وتقييمها.

فلم تعد القراءة عملية فك رموز فقط، وإنما هي عملية تعتمد على التفكير أيضاً. فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو أفكاره على التفسير والتحليل والنقد (الحداد، 2006).

وهي ليست مجرد النطق بالألفاظ والتراكيب والعبارات والقدرة على القراءة. لقد تغير هذا المفهوم وأصبحت القراءة عملية عقلية، يتفاعل القارئ معها، فيقرأ بشكل سليم، ويفهم ما يقرأ، وينقده، ويستخدمه في حلّ ما يواجهه من مشكلات، وينتفع به في مواقف حياته (الشعلان، 2010: 1).

والقراءة هي أحد فنون اللغة وأكثرها استخداماً، فهي الرافد الأول لتكوين القاعدة اللغوية وتنميتها، وهي السبيل الأقوى لاستقامة اللسان، وجودة البيان، وصحة الضبط، وهي المنبع الفياض لتزويد المهارات اللغوية بغذائها الفكري المتجدد.

وتساعد اللغة الفرد في التكوين العلمي الذي يؤهله للنجاح في الحياة أو مواجهتها، والقراءة أداة العالم في الاستزادة، وفي أن يضيف إلى حصيلته الثقافية في كل يوم شيئاً جديداً مما تخرجه المطابع ليدعم فكره بأفكار غيره، وبذلك يتسنى له الإنتاج الخصب.

وقد تبين أنّه في القراءة الجيدة لا يقتصر القارئ على إدراك الكلمات ومعرفة الحقائق المعروضة، ولكنه يدرك أهميتها، ويقف على العلاقات القائمة فيما بينها، وينمي فهمه للأفكار المعروضة فيها، ويقف من المقروء موقف الناقد، فيحكم على مدى صحته وقيّمته، والغرض منه، وموافقته لطبيعة الأشياء (أبو جودة، 2001: 17).

والقراءة في طبيعتها عمليات ذهنية أدائية معقدة، وتشكّل مع المهارات اللغوية الأخرى: (الاستماع، والتحدث، والكتابة) نظاماً لغوياً يعدّ أبرز أنظمة اللغة وأهمها على الإطلاق، وعليها يعتمد الفرد في اكتساب اللغة، واستخدامها في مواقف الدرس والحياة (Rudell, 1992).

لقد اختلفت الآراء وتباينت وجهات النظر حول ماهية القراءة، وكيفية حدوثها لدى الفرد القارئ، وما إذا كانت عملية، أم ناتجاً أم كليهما معاً، ولا شك أن الاختلاف في ماهية القراءة وكيفية حدوثها انعكس بشكل أو بآخر على كلّ من الطالب والمعلم وواضع المنهاج، باعتبار أن هذه المهارة اللغوية أهم المهارات الحياتية في هذا العصر الذي يوصف بعصر المعلوماتية (نصر، 2003: 134).

2-3 أهمية القراءة في حياة الفرد:

على الرغم من تنوع الوسائل الثقافية التي تمكّن المرء من الاطلاع والمعرفة، مثل الإذاعة والتلفاز والسينما إلا أنه يحتاج دائماً إلى القراءة، لأن القراءة تفوق كل هذه الوسائل لما تمتاز به من السهولة والسرعة والحرية، فلا هي تقيده بزمان معين كالإذاعة والتلفاز، ولا بمكان محدد كالسينما.

وعن طريق القراءة يتصل الفرد بغيره ممن تفصله عنهم مسافات الزمان والمكان، ولولا القراءة لعاش المرء في عزلة عقلية وبيئية قاصرة، ولا بد من القراءة عند الرغبة في التعلّم، إذ إن القراءة هي المفتاح الذي يدخل بواسطته أي شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى جهل المرء بالقراءة أو ضعفه فيها إلى فشله في تلقّي العلوم، ومن ثم فشله في الحياة (أبو مغلي، 1997: 16).

2-4 الأهداف الخاصة والأساسية للقراءة:

تسهم القراءة في الارتقاء بجودة النطق وحسن الأداء، وتمثيل المعاني، واكتساب المهارات القرائية المختلفة، كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني، وإحسان التوقف عند اكتمال المعنى، كما أنها تؤدي إلى تنمية الميول والاتجاهات نحو التثوّر والثقافة العلمية، والثقافة في المجالات كافة، وتحسّن الكسب اللغوي، وتنمي حصيلة التلميذ، أو المتعلّم، أو القارئ من المفردات والتراكيب الجديدة، وتؤدي إلى تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن المعنى،

وتؤدي إذاً إلى استخدام المكتبات بصورة سليمة، والانتفاع بمحتوياتها، كما أنها تؤدي إلى الفهم بغرض كسب المعلومات، أو الانتفاع بالمقروء أو التسلية والمتعة أو النقد والتذوق.

بيد أن للقراءة عوامل ينبغي أن تتوفر في القارئ، أو من يريد القراءة، أو المتعلم أو من يريد الثقافة، والتطور العلمي، أو من يريد اكتساب مهارات القراءة ومحو الأمية القرائية لديه، فهناك عوامل خاصة بالجانب العقلي، والجانب الجسمي، والجانب العاطفي، والجانب الخاص بالخبرات والقدرات. واستعداد عقلي، واستعداد جسمي، واستعداد عاطفي، وهناك استعداد في الخبرات والقدرات. ومعنى الاستعداد: هو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم بسرعة وسهولة، وعلى أن يصل إلى مستوى عالٍ من المهارة في مجال ما.

الاستعداد الأول - الاستعداد العقلي:

القراءة عملية معقدة، والنجاح في تعلمها يقتضي قدرًا معيناً من النضج العقلي، وهو قدر متباين، فأصحاب التجارب التربوية يقولون: إن هذا القدر يتوفر لدى الطفل في سن يتراوح بين ست سنوات إلى ست سنوات ونصف، أو سبع سنوات أو أقل أو أكثر من ذلك، إضافة إلى المناخ المدرسي ومهارات المعلم، وعدد التلاميذ، وطبيعة المقررات، وطبيعة المفردات التي يقرأها المتعلم.

الاستعداد الثاني - الاستعداد الجسمي:

فعملية القراءة ليست عملية عقلية فحسب، بل تدخل فيها جميع الحواس، من سمع، وبصر، ونطق، وصحة عامة، وهذا الجانب يعتمد على فطنة المعلم، وتلمسه لسلامة تلاميذه من جميع الإعاقات، والعمل على علاجها إن وجدت حسب الإمكانيات المتوفرة لديه.

الاستعداد الثالث - وهو الاستعداد العاطفي:

يولد الأطفال مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم بناء على اختلاف بيئاتهم، والمقومات الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية لدى كل بيت ينشأ فيه الطفل، ويكبر دور المعلم في إشراك تلاميذه في عدد من النشاطات الجماعية والمسؤوليات الفردية، وتدريبهم على ضبط انفعالاتهم في المواقف المثيرة، إضافة إلى تهيئة المعلم للتلاميذ في المواقف التعليمية بحيث يتيسر لهم

الفهم والتحصيل، وكذلك يشعرون بلذة القدرة على النجاح، وعلى الوصول والاكتمال لمهارات القراءة.

الاستعداد الرابع - هو الاستعدادات في الخبرات والقدرات:

يأتي الطفل إلى المدرسة وهو مزود بعدد كبير أو قليل من الخبرات والتجارب السابقة، وبمستوى قليل أو كثير من القدرات التي نمت خلال سني عمره، والقراءة مرتبطة بما اكتسبه من خبرات وقدرات سابقة، متمثلة في الخبرات السابقة المبنية على الزيارات، والرحلات، والمشاهدات، وممارسة بعض الأنشطة، والمحصول اللغوي المبني على حصيلة الطفل من الكلمات والتراكيب، والمفردات التي يسمعها أو يستخدمها، والقدرة على إدراك المؤنث والمختلفة المبنية على إدراك الطفل للمتشابه وغير المتشابه من صور الحروف والكلمات وغيرها، والرغبة في القراءة المبنية على البيئة الثقافية التي عاشها الطفل أو يعيش فيها، أو المتعلم بصفة عامة.

هناك علاقة ينبغي الإشارة إليها بين علوم اللغة العربية المختلفة التي تعد القراءة أحد فروع هذا العلم، وأحد فروع ومهارات علم اللغة العربية، فتتنوع علوم اللغة أو فروعها، لكن مع هذا التنوع يوجد بينها ترابط وتكامل وتندمج معاً، ولا يجوز الفصل بينها؛ لأن الضعف في أي فرع قد يؤدي إلى الضعف في باقي العلوم، وذلك يعود إلى طبيعة اكتساب اللغة، من حيث التدرج التراكمي، وهذا الترابط يجعل منها كلاً لا يتجزأ، ومن ثم يكون له أثر مباشر على مستوى التلميذ في المواد الدراسية كافة.

والتمكّن من القراءة له أثر في التمكن من الإملاء والتعبير؛ لأن المتعلم حين يكتب ما يُملئ عليه يقوم بعملية هجاء للكلمات بصورة ذهنية. وبالتالي، المتعلم الضعيف في القراءة يكون أيضاً ضعيفاً في مجالات الكتابة، وذلك ما أثبتته الدراسات والبحوث العلمية. كما أن القراءة تساعد على اكتساب المعرفة وتثير الرغبة في القراءة الموحية، فبواسطتها تنمو معرفة المتعلم بالكلمات والجمل الموحية التي تستخدم في الكتابة، وبذلك يتكون لديه الحس اللغوي، والتذوق الجمالي البلاغي. وهناك طرق عديدة ومتنوعة لتدريس القراءة، تتباين وتختلف وفق مستوى المتعلمين (مهدي، 2005: 5,6).

2-5 علاقة القراءة بالتفكير:

هناك ارتباط وثيق بين اللغة والتفكير، فالرموز لازمة للتفكير، وتلعب اللغة دورًا في تكوين المفاهيم والمدرجات الكلية، وهذا ما أشار إليه الكثير من الباحثين والمتخصصين في المجال، مؤكدين أن اللغة تلعب دورًا في القيام بالكثير من العمليات العقلية، كالتحليل والإدراك والحكم والاستنتاج، وقد أشار الكثير من الباحثين أيضًا _ تأييدًا لوجهات النظر السابقة _ إلى أن اللغة جزء لا يتجزأ من عملية التفكير، فهي أداة لتشكيل مفاهيمنا، وتوجيه آلات التفكير لدينا.

ويأتي ارتباط القراءة بالتفكير؛ من كون القراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي، إذ إنها تساعد الطلبة في تكوين أبنية لغوية تكون في النهاية وسيلة من وسائل التفكير. لذا؛ فإن مفهوم القراءة الحديث قائم على النظر ثم الإدراك للمعاني والرموز، ثم الفهم، ثم النقد التفاعلي، ثم توظيف المقروء في واقع الحياة. فهي عملية عقلية مهمة، والقراءة تمدّ العقل بالمعلومات والمعارف، ومن دون المعرفة لا يستطيع العقل أن يدرك المهم، من غير المهم والضروري من غير الضروري، ولا يستطيع أن يصنّف أو يفرّق بين النافع والضار، أو بين الخير والشر، وتحديد ما هو نافع حالاً ضارّ مآلاً في كثير من الأحيان، وقد شبه بعض العلماء العقل بالعين، فكما أن العين مهما كانت سليمة فهي لا ترى الأشياء إلا إذا غمرها النور، فإن العقل أيضًا لا يرى الأشياء إلا إذا غمرته المعرفة، فكأن المعرفة هي خبز الدماغ الذي يفتتات عليها (مهدي، 2005: 5).

2-6 أنواع القراءة:

للقراءة أنواع عدّة، نلخصها فيما يلي:

1. القراءة الصامتة:

هي نوع من أنواع القراءة يندرج تحت أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء، والقراءة الصامتة: هي قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفاه.

و يعرفها جونسون (Johnson 2007) بأنها استقبال الرموز المطبوعة وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق (Johnson, 2007: 113).

والقراءة الصامتة هي قراءة الحياة التي يمارسها الإنسان، وهي أكثر شمولاً واستعمالاً، ولها عدة مميزات منها أنّها:

- تعتمد على استخدام البصر دون النطق الصوتي العلني، ولذلك فهي أسهل في الأداء من القراءة الجهرية.

- تتيح فرصاً أوسع لزيادة الفهم وإدراك المضمون والتركيز وتسجيل الملحوظات الهامة.

- تتميز عن الجهرية بسهولة استخدامها واقتصادها في الزمن وسرعة الإنجاز.

- يكثر استخدامها في أغلب مواقف الحياة، وتناسب أي زمان أو مكان يكون فيه الفرد دون مضايقة الآخرين مع المحافظة على الأسرار المقروءة، وهي تناسب الذين يعانون من عيوب نطقية أكثر من القراءة الجهرية، وذلك لأن هناك مواقف في الحياة تحتم فيه أن تكون القراءة صامتة، وهذه المواقف مثل:

أ- قراءة الصحف والمجلات.

ب- قراءة الإنسان لتثقيف نفسه.

ت- القراءة لحل مشكلة ما.

ث- القراءة لتكوين رأي.

ج- القراءة من أجل البحث والدراسة (الملا، 1985)

وهي تلقّي المعاني والأفكار من خلال انتقال العين، وحركة البصر فوق الكلمات والجمل، دون الاستعانة بعنصر الصوت، أي: أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة، ومن ثم تسمى: القراءة البصرية، فهي تعفي القارئ تماماً من الانشغال بنطق الكلام، وتوجه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرؤه.

ومن أهداف القراءة الصامتة؛ إكساب التلميذ أو المتعلّم المعرفة اللغوية، وتعويد التلميذ على السرعة في القراءة والفهم، وتنشيط خياله، وتغذيته، وتنمية دقة الملاحظة في الطالب، وتعويد الطالب على تركيز الانتباه مدة طويلة، وتنمية روح النقد والحكم في الطالب، وتعويدَه على الاستمتاع بما يقرأ، والاستفادة منها.

لكن، للقراءة الصامتة عيوب منها: صعوبة تصحيح الأخطاء، وكذلك هناك مشكلات قد تحدث للطلاب الضعاف في القراءة، مثل صعوبة التأكد من تنمية مهارات القراءة؛ لأن المتعلم الذي يقرأ وحده لا يمكن التأكد من حدوث القراءة لديه وأنه نمت لديه فعلاً مهارات القراءة (مهدي، 2005: 3).

2. القراءة الجهرية:

وهي التي ينطق القارئ خلالها بالمقروء بصوت مسموع، مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه.

أهداف هذه القراءة: تدريب الطلبة على جودة النطق بضبط مخارج الحروف، وتعويد الطلبة على صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب، أو استفهام، وتعويد الطالب على السرعة المناسبة للقراءة، وإكسابه الجرأة الأدبية وتنمية قدرته على مواجهة الجمهور، وكذلك المتعلمين جميعاً.

لكن، للقراءة الجهرية شروط: أن تكون المادة المراد قراءتها قصيرة، وأن يكون هناك استعداد مسبق لهذه القراءة الجهرية، والتدريب عليها مرات قبل مواجهة الجمهور بالقراءة، والقراءة المسبقة عدة مرات من قبل المعلم للمتعلمين؛ حتى يتعلموا النطق الصحيح، وتصحيح أخطاء الطالب من قبل المعلم، وليس من قبل طالب آخر؛ لأنه يفتقد المهارة نفسها (مهدي، 2005: 3).

وعرفها رزق (2006) بأنها النقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد، والمعنى المختزن له في المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداماً صحيحاً. (رزق، 2006: 11)

وقد أوردت ناظر (2000) أن القراءة الجهرية تأخذ من وقت القراءة 75% في الصفين الأول والثاني، وذلك لأهميتها في تمكين التلامذة من السيطرة على القراءة، وتقل هذه النسبة كلما ارتقى التلميذ سنة بعد أخرى حتى تصل إلى 25% في نهاية المرحلة الابتدائية، بعد أن يكون قد سيطر تماماً على تلك الجوانب الأساسية للقراءة (ناظر، 2000: 37)

وفيما يتعلق باستراتيجيات تعلّم القراءة التي ينبغي أن يعنى بها معلمو الصف كثيراً في مواقف تعليم القراءة، فهي تتمثل في: استرجاع المعرفة السابقة ذات الصلة، وتحديد الغرض من القراءة، والربط بين أجزاء النص، وتحديد الكلمات المفتاحية والمعلومات المهمة، ومحاولة استرجاع ما تم فهمه أو تلخيصه، ومراقبة التقدم الحاصل في القراءة، والتأكد من المعاني التي تفيد بها بعض الكلمات، وتعويض النقص أو الثغرات الموجودة في النص، وتحديد المشكلة التي تعوق الفهم. وبالمقابل فإن المعلم يستخدم استراتيجيات مشابهة، ويعلم الطلبة هذه الاستراتيجيات بشكل مباشر أو غير مباشر (نصر ومناصرة، 2010: 317)

3. قراءة الاستماع:

ويُعرف هذا النوع من القراءة بقراءة الصوت بالأذن، على أساس تتبّع المدخلات المتمثلة بالإشارات والرموز والأصوات، وهو ما يسمى بالمتلقي، وهي لا تقل أهمية عن القراءة الصامتة أو القراءة الجهرية (عبد الرؤوف، 1992: 125). وهناك من يدافع عن هذه الوجهة، ويعتبر أنّ القراءة في الحقيقة لا تعتمد على المثير البصري، ولكنها في الواقع تعتمد على المثير اللفظي المتمثل في الصوت (Mercer, 1997: 145).

ومن خلال التدقيق في بعض تعريفات القراءة تبين أنها أشارت إلى تفسير الرموز المنطوقة، إضافة إلى الرموز المطبوعة والمكتوبة، وتلك إشارة إلى أنّ القراءة تتضمن نوعاً آخر غير القراءة الصامتة والقراءة الجهرية وهي القراءة المسموعة.

وقد أشار كيرك وكالفنت (1988) إلى أنّ مهارة القراءة تعتمد على البراعة في اللغة، ولهذا من الضروري تقدير مستوى صف الطفل في فهم القراءة المسموعة. وبالرغم من أنّ هناك بعض الاختبارات المنشورة لقياس نمو اللغة وتطورها، غير أنّ المدرس يستطيع أن يقدّر مستوى الطفل في فهم القراءة المسموعة للكشف عن المستوى الذي يستطيع فيه الطفل فهم ما يُقرأ (كيرك وكالفنت، 1988: 265).

وبذلك يشير لاينبرجر (2001) Linbarger إلى أنّ القراءة المسموعة تتمثل في قدرة المستمع على فهم ما يسمعه وإدراكه، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وإن ما نسبته 80% من

التخمينات المستخدمة، تكتسب من خلال الاستماع، فالاستماع أولى مهارات اللغة، لذلك فإن كثيراً من الأطفال يطوِّرون هذه المهارة متطلباً لمهارات فنون اللغة اللاحقة (صياح، 2006: 43)

2-7 العمليات العقلية المتضمنة في تعلّم القراءة:

- العمليات البصرية:

عندما يُعرض على الطفل مثير كتابي لأول مرة يجب أن يكتسب الطفل هذا المثير عن طريق العين، وهذا يتطلب حدّة إبصار عالية، كما يجب الانتباه إلى المثير، وفي هذه الحالة يحتاج القارئ إلى استخدام خيارات متنوعة من الانتباه.

فعلى سبيل المثال إذا نظر الطفل إلى صفحة فيها صورة، يجب أن يركز على الصفحة بأكملها، وهذا لا يضمن القراءة بشكل ناجح، ولذلك يحتاج إلى مهارة أخرى، وهي التدقيق في الصورة، أو في الكلمات المطبوعة، وقد أثارت حركات العين أثناء القراءة بعض الباحثين، وتوصّلوا إلى أنّ هناك نوعين من حركات العين: النوع الأول: التتبع الدقيق، والنوع الثاني: الحركات السريعة للعين. واللغة المكتوبة أو المطبوعة التي يقرأها الفرد تتطلب الحركات السريعة.

- العمليات الصوتية:

يتم اكتساب القراءة من خلال فرضية أولى، وهي العلاقة بين القراءة والاستماع، وطبقاً لهذه الفرضية فإنّ القراءة والاستماع لا يحدثان معاً ما لم تستحضر المعلومات المخزنة.

أما الفرضية الثانية فهي ترميز الأصوات، ويجري فيها تحويل اللغة المطبوعة إلى أصوات، وطبقاً لهذه الفرضية، على القارئ أن يوضّح اللفظ والنطق من الشكل الموجود أمامه، والقاعدة التي تحدد وضوح اللفظ والنطق للأصوات التي في القراءة مشتقة من النص المستخدم فيه هذه الأصوات، ويحدث ذلك عند استخلاص المعنى.

وإن الكلمات التي يمكن معرفتها بشكل تلقائي (الكلمات المألوفة) يمكن معالجتها، أما الكلمات الأخيرة غير المألوفة فتحتاج إلى نظام وإعادة الترميز، أي ترميز منظم لهذه الكلمات، لأنّ في القراءة يجري التعامل دائماً مع كلمات مألوفة، وكلمات غير مألوفة، لذلك يجب أن تكون

المثيرات السمعية والبصرية مترابطة في عملية تعليم القراءة (محفوظي وهينز، 2010: 15-16)

2-8 أشكال مهارات القراءة:

يمكن في مجال التعلّم القول: إنّ كلّ تعلّم أو نمو يتخذ من القراءة وسيلة أساسية للحصول واكتساب المهارات، ونمو جوانب الشخصية، فهي إحدى مهارات اللغة التي يستطيع الدارس أو المتعلّم بواسطتها أن يتعرف على مضامين الفكر، وأن يواصل تقدمه العلمي في سائر صنوف المعرفة؛ لأن كل المواد الدراسية التي يمر الدارس في خبراتها ليست إلا فكرياً مكتوباً أو مقروءاً تمثل الرموز اللغوية المكتوبة، فالقراءة ليست فقط أداة تحصيل لبقية المواد الدراسية الأخرى، بل إنها تمكّن المتعلّم أيضاً من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي (مهدي، 2005: 2).

يذكر خاطر وآخرون (1998) أن لكل مرحلة من مراحل التعلّم مهارات خاصة ينبغي أن تعالج في دروس القراءة، وإهمال تعليم هذه المهارات في الوقت المناسب يؤدي إلى ضعف تعلّم القراءة فيما سيأتي من مراحل، وعلى المدرس أن ينظر إلى المهارات على أنها متصلة وليست منفصلة، وأن تتواصل العناية بها في كل وقت، ولا بد أن تكون المواقف التعليمية ذات معنى وذات صلة بحاجات التلميذ.

لا بد أن يبدأ الباحث من السهل إلى الصعب ومن النقطة التي يمكن للتلميذ النجاح فيها، وتسمح له بأن ينمو بأقصى ما لديه من سرعة.

مهارات القراءة الأساسية هي:

- أ- مهارة التعرف.
- ب- مهارة الفهم.
- ت- مهارة النطق.
- ث- مهارة الاستماع.
- ج- مهارة النقد.
- ح- مهارة التعبير.
- خ- مهارة القواعد.

د- مهارة الكتابة.

ذ- مهارة الإملاء.

ر- مهارة التراكيب اللغوية.

أ- مهارة التعرف:

ويقصد بمهارة التعرف: إدراك الرمز، ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه، ويشير مذكور (1997) إلى أن مهارة التعرف تتضمن عدة مهارات فرعية هي:

1- إتقان التعرف البصري للكلمة.

2- استعمال إرشادات معينة.

3- القدرة على تحليل الكلمات، وهذا يشمل التحليل الصوتي (التلفظ بالكلمة صوتاً) والتحليل والتركيب (إدراك أجزاء الكلمة) واستعمال القاموس للكشف عن معاني الكلمات التي لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاث السابقة (القحطاني، 2009:21)

ويذكر (القوزان) أنّ المهارات الأساسية في التعرف هي:

1 - ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي.

2 - التعرف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.

3 - التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.

4 - ربط الصوت بالرمز المكتوب.

5 - التعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات.

ب- مهارة الفهم:

إن القراءة من أهم المهارات التي تركز عليها مرحلة التعليم الأساسي، إذ يحتل تعليم القراءة - كمهارة أساسية- الجزء الأكبر من العمل المدرسي. والهدف من كل قراءة هو فهم المعنى أساساً، ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات من السياق، كما يستطيع فهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء لل فقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع كله.

يعرّف حماد (1991) مهارة الفهم بأنها "الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية" (القحطاني، 2009: 21)

للقراءة دلالات متعددة، وقد نتج هذا التعدد من تعدد المستويات المطلوبة من مهارة القراءة، ومن ذلك فقد عرفت على أنها "عملية آلية ميكانيكية، تهدف إلى التعرف على الحروف وربطها ومن ثم نطقها، حيث يتم التركيز على تنمية قدرات الطفل على قراءة الكلمات وتقطيعها وتحليلها، ومعرفة الحروف وأصواتها، والانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن سطر إلى آخر. وهذه مرحلة خاصة بالمبتدئين.

- ثم دعت الحاجة إلى ضرورة ربط الرمز بمدلوله أي فهم ما يقرأ، وهذه مرحلة تالية للمرحلة الأولى.

- ثم دخول عنصر الفهم ليبدأ التداخل بين عدة جوانب، لأن الفهم متعدد.

- وترتقي إلى أن تكون: "عملية عقلية معقدة غاية التعقيد، يدخل فيها من العمليات العقلية، ما يدخل في غيرها من العمليات الأخرى، كالعلوم الرياضية والهندسية وغيرها، ومن ثم فلا بد فيها من عنصر الفهم".

- وإلى حل المشكلات المتنوعة بالقراءة ومن خلالها، وضرورة ممارستها للتكيف مع وضعيات اجتماعية مختلفة.

- ثم إلى وسيلة من وسائل الترفيه والاستمتاع، وقد لجأ كثير من الناس إلى الكتاب ليحقق لهم ذلك الإمتاع.

ج- مهارة النطق:

ذكر مرسى نقلاً عن بوند، وتنكر، وواسون، أن المقصود بمهارة النطق هو: سلامة إخراج الحروف من مخارجها، وحسن نطق الحركات الطوال (الألف، والواو، والياء) فلا تنطق كلمة ارتقى (ارتكى) ولا كلمة عثر (عسر)، ولا كلمة اعتماد (اعتمد)، ولا كلمة قيل (قل) أو كلمة كثر (كسر)، ولا كلمة يقول (يقل). وأورد أيضاً أن بعض التلامذة المعاقين فكراً القابلين للتعلّم الذين يعانون من مشكلة النطق ينزعجون عندما يطلب منهم المعلم قراءة منهج القراءة بطريقة جهرية،

ويرجع ذلك إلى حساسيتهم نحو ما يرتكبون من أخطاء في النطق، وكراهيتهم لإظهارها في مواقف القراءة (مرسي، 1984: 138)

د. مهارة الاستماع:

أدرج عبد الهادي مهارة الاستماع في أولويات مهارات اللغة، وذلك لمجموعة مبررات منها: تعمل أداة الاستماع - الأذن - في جميع الاتجاهات، فالإنسان يسمع من يتكلم من ورائه، ومن يتكلم أمامه، وعن يمينه، وعن شماله، كما يستطيع أن يسمع الغير وهم في أماكن أخرى، وهو لا يراهم، وهي تعمل باستمرار في اليقظة والمنام. إضافة إلى كون الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ، أو يتكلم، أو يكتب.

حاسة السمع لدى الإنسان ترتبط بتعلم الكلام، وهي الحاسة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها، فضلاً عن الحصول على المعلومات، ولذلك إذا فقد الطفل حاسة السمع بعد الولادة؛ فقد معها القدرة على نطق الكلام (عبد الهادي، 2005: 156).

والاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي لدى الطفل فهو يكتسب ثروته اللغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة، والصوت والحركة، والصوت والعمل، ولذلك فالاستماع عامل حاسم في ظهور النطق عند الطفل، ويتطور النطق والكلام عند الطفل حتى يدخل المدرسة. وعند دخوله المدرسة يبدأ المعلم في تدريب الأطفال على النطق وقراءة الكلمات والجمل، وهكذا نرى أنه لولا الاستماع لما تطورت مهارات اللغة الأخرى. وفي المراحل التعليمية اللاحقة يأخذ الاستماع نحو نصف الوقت المخصص للدراسة - تقريباً - في المدارس الثانوية وما دونها، فالموقف التعليمي في المحاضرة والمناقشة وغيرها يعتمد اعتماداً كبيراً على الاستماع الواعي الناقد، ومهما علا شأن الوسائل التعليمية، ومهما كثرت الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية؛ فإن الاستماع ما يزال يلعب أهم الأدوار في أكثر البلاد تقدماً وتقنية (عاشور والحوامدة، 2007: 96-97).

يلاحظ أنّ التلميذ الذي يعاني من مشكلات في التمييز السمعي لا يستطيع التمييز بين الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام، ولا بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق، وأنّ

لديه مشكلات في الصوتيات، مما يؤدي إلى تعقيد فهم الكلمة المسموعة عند التلميذ (عبد الرحيم، 1990: 106)

♦ أنواع الاستماع:

إنّ مهارة الاستماع تكون بغية الحصول على معلومات وبغية الاستماع وبغية النقد. ويقسم بعض الباحثين مهارة الاستماع إلى أنواع يمكن تحديدها بحسب الأهداف إلى ما يلي:

○ الاستماع المكثف:

الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة، كأن يهدف الاستماع المكثف إلى تعليم أسلوب معين من الأساليب اللغوية، أو تحديد فنيات القصة القصيرة، أو تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة، وهذا النوع من الاستماع المكثف، لا بد أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة، وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع.

○ الاستماع الموسع:

يهدف إلى إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد. كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألّفها بعد.

○ الاستماع التثقيفي والممتع:

القصد منه طلب الثقافة والاستزادة من العلوم والمعارف، ويكون عادة لذوي المستويات العالية، رغبة منهم في التعلّم والتعرف أكثر، أو في المجالس العامة طلباً للمتعة، ودفعاً للملل والركود، كعرض قصص ممتعة أو إجراء نقاش موسع، أو غيره مما يميل الناس إليه. وجميعها أنواع مطلوبة لأنها تؤدي هدفاً محدداً، وتحقق رغبة من الرغبات المستهدفة في حياة الإنسان (القوزان وآخرون).

هـ. مهارة الكتابة:

تعد الكتابة من أهم وسائل الاتصال الإنساني، بل يمكن القول إنّها أحد النتاجات الرئيسة التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة. وتعدّ الكتابة مهارة من مهارات الحياة التي يخدم بها الإنسان نفسه، فإذا كان الإنسان، في مواقف الحياة العادية، يعبر عن أفكاره ومشاعره من غير حاجة إلى توحّي فصيح الكلام، فإنّه يغدو بحاجة ماسّة إلى ذلك حينما يكتب مقالاً لصحيفة أو مجلة (الرقب، 2010: 4).

تعدّ الكتابة نوعاً من أنواع المهارات اللغوية، ويقصد بها القدرة على نسخ الشخص لما يكتب أمامه، وكتابة ما يملأ عليه، وكذلك القدرة على كتابة ما يجول في خاطره ويعبر عما في نفسه.

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة، لأنها ترتبط بها. ومهارة الكتابة على ثلاثة أنواع هي: الرسم الهجائي أولاً، والخط ثانياً، والتعبير الكتابي ثالثاً. وهذه تمثل المستويات التعليمية بالتدرج.

نشير هنا إلى أن الكتابة عملية ذات شقين؛ أحدهما آلي، والآخر عقلي. فالشقّ الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة، ومعرفة التهجئة، والترقيم، أي النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل رسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتصل بعضها ببعض، وتلك التي تتصل بحروف سابقة لها، ولا تتصل بحروف لاحقة. وعلامات الترقيم، ورسم الحركات فوق الحرف أو تحته، أو في نهايته. وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمسّ جوهر اللغة كثيراً، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها - أحياناً - لبساً، أو غموضاً في المعنى. عند عرض مهارة الكتابة، ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجياً، ثم التوسع رويداً رويداً، وذلك لمساعدة الطلاب على تعرف الشكل المكتوب للكلمة. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة، وهي مرحلة لا شك متأخرة عن الأولى (عبد الرحمن قوزان وآخرون، بلا تاريخ: 71)

المتأمل في دائرة التواصل البشري يلاحظ أن عملية التواصل اللغوي تتحقق بطريقتين: شفوية وكتابتية، وهذه الأخيرة لا تقل أهميّة عن الأولى، بل أصبحت اللغة المكتوبة تؤدي معظم مهام الحياة اليومية إن لم نقل كلها، فمختلف الجرائد والمجلات، والكتب على أنواعها، والرسائل

الشخصية والإدارية، واتصالات الإنترنت، وما إليها من أمثلة أخرى دليل كاف على ما نقصده، ومن هنا ينطلق الاهتمام بالخط وإجادة التعبير به وتأدية الغرض من خلاله.

وكتب الشيء، لغةً، يكتبه كُتُباً وكتاباً وكتابةً، وكتبه، والكتاب اسم لما كُتِبَ مجموعاً. وأما المفاهيم الاصطلاحية فكثيرة منها: "قدرة على تصور الأفكار، وعملية تصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات صحيحة النحو، متنوعة الأسلوب، متناسقة الشكل، جميلة المظهر، تعرض فيها الأفكار بوضوح، وتعالج في تتبّع وتدقيق، ثم تنقيح على نحو يؤدي إلى مزيد من الضبط والإحكام وتعميق التفكير (عصر، 1999: 255) ويميز هذا التعريف بين مستويين للكتابة:

- مستوى ظاهري يهتم بالخط والتهجى وتنظيم الجمل والفقرات والتهميش والترقيم. ومن ذلك: حمل التلميذ على اتباع القواعد والصفات الخاصة بكل حرف، من حيث حجمه، وكيفية اتصاله بغيره، وامتلاء الأجزاء أو رقعتها، وميلها واستقامتها، وطولها وقصرها وغير ذلك من الأصول الفنية (طعيمة ومناع، 2001: 166) أي تمكّن المتعلّم من الكتابة بسرعة معقولة في وقت معقول بخط واضح تسهل قراءته، وذلك بتمرين اليد والأعصاب الحركية فيها التي تمكنه من رسم الحرف رسماً ييسّر فهمه، وكتابة كلمات موافقة للقواعد الإملائية وتكوين العبارات والجمل والفقرات المعبرة.

- مستوى باطني يهتم بالمحتوى وبناء الأفكار، إذ فهي قدرة ومهارات: عقلية وجسمية وحس حركية، ويختلف في أسبقية تعليم المستوى الأول أم الثاني أثناء تعليم الكتابة، وما هو مناسب أكثر لسن الطفل وقدراته.

♦ أهداف تعليم الكتابة:

01- الكتابة وسيلة لتخليد التراث الإنساني، استخدمها الفكر لتدوين العلوم وتطويرها ونقلها عبر التاريخ، والأهم من ذلك أنها وسيلة التعليم في جميع التخصصات، ولا يمكن فصلها عن القراءة فهما وجهان لعملة واحدة هي اللغة، بحيث لا يمكن للمتعلّم أن يكتسب مهارات نظرية عن طريق ملاحظة الأشياء وإجراء التجارب عليها فقط دون تسجيلها وحفظها.

02- التدريب على مهارات الاتصال اللغوي الكتابي السليم، الذي أصبح يشمل جميع مظاهر الحياة وشؤونها، والالتزام بشروطها، وهي الوضوح والسرعة والترتيب.

من المفيد الذي يراه المربون مناسباً وضرورياً لسلوك منهجية صائبة تفيد المتعلم أكثر هو أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية، التي سبق للطالب أن استمع إليها، أو قرأها. ومن المفيد أيضاً في هذا الصدد أن يقوم بتنظيم المادة، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الطالب. فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه، أو قرأه، أو قاله، يستطيع كتابته، فإن ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلم والتقدم. والتدرج أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للطالب؛ فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بنسخ بعض الحروف، ثم ينسخ بعض الكلمات، ثم كتابة جمل قصيرة.

♦ أهداف تعليم الكتابة في المراحل الأولى:

- هيئة حسنة وجلسة معتدلة، ووضع سليم لليد والذراع.
- وضع سليم صحيح للأدوات المستعملة، كالقلم والكراسة والكتاب.
- نظافة الكتابة وتنظيم السطور والجمل.
- مسك القلم بطريقة جيدة صحيحة تناسب الكتابة السوية المقروءة.
- رسم خطوط متنوعة (عمودي، أفقي، مائل، منحني).
- كتابة الحروف منفردة إتقاناً لها وحدها قبل ربطها بغيرها لإعطاء كل حرف حقه.
- كتابة الحروف متصلة ضمن كلمات بسيطة قصيرة.
- تمييز الحروف أحدها عن الآخر ورسمها رسماً صحيحاً.
- الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف واتجاهاتها.
- كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.
- ترك مسافة بين الكلمات وإعطاء كل حرف الاتساع اللازم.
- الدقة في الميل والانحدار في الحروف.
- تخطيط مريح للسطور والكلمات والحروف.

- كتابة الحرف بحجم مناسب.

- حرية الحركة أثناء الكتابة.

لأن المطلوب هو: الكتابة الصحيحة وحسن الخط ليكون مقروءاً وتنظيم الخط بالطريقة المناسبة.

لخص الباحثون أهداف تعليم الخط في أمور ثلاثة هي: الوضوح، السرعة، الجمال.

من أساليب تعليم الكتابة ما يلي:

- نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة فيما بينها. بل ونسخ دروس كاملة عندما يتعلق الأمر بمرحلة أعلى مستوى.

- ترتيب عناصر الجملة ترتيباً صحيحاً.

- إبدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى.

- ملء فراغات بكلمات مناسبة.

- كتابة جملة انطلاقاً من مدلول صورة، أو إنشاء موضوع قصير قريب من حياة المتعلم.

- الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقاً من عناصر السؤال.

- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.

- كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد أو شريط مصور.

يمكن تلخيص الأهداف العامة المشتركة بين مهارتي القراءة والكتابة باعتبارهما متلازمتين، فمن يكتب يقرأ ومن يقرأ يكتب لا محالة:

- تحقيق قراءة نصوص قصيرة مسترسلة ومعبرة بمراعاة علامات الوقف.

- فهم النصوص والآثار التي يقرأها، والإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه.

- احترام قواعد الإملاء وضبط الكلمات.

- فهم المكتوب من خلال الرسم الإملائي والخطي.

- التمييز بين الأصوات والحروف نطقاً ورسمًا.

- القراءة الصحيحة والنطق السليم.

- القراءة المسترسلة ومراعاة علامات الوقف والترقيم.

- التمييز بين الإيقاعات المختلفة لأساليب التعجب والاستفهام والنهي والأمر... إلخ (دليل المعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2004: 11)

و. مهارة التعبير:

للتعبير قيمة اجتماعية كبيرة، فالمجتمع يحتاج إلى التعبير الكتابي لتدوين المعارف والعلوم، وحفظ الأعمال العامة والخاصة، بل إن قيمته تتجلى بشكل واضح في حفظ التراث البشري في مختلف مراحلها القديمة والحديثة، إضافة إلى ربط منجزات الشعوب الحاضرة بماضيها، وتأخذ هذه القيمة مكانتها الرفيعة مما يتمتع به أصحاب المواهب العالية في التعبير الكتابي من الاحترام والتقدير في مجتمعهم، والاعتماد عليهم في أمور الحياة المختلفة، التي تتمثل في الدعاية والسياسة، والإرشاد، وفي الكتابات الفنية الجمالية.

كما أن التعبير يعطي الطلبة فرصاً للتفكير والتدبر، ومن ثم اختيار الأفكار المناسبة، وانتقاء الألفاظ والتراكيب ليرز الطالب ما لديه من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، إضافة إلى تنسيق الأسلوب، وجودة الصياغة. وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى وتشويه الكتابة ويحول دون فهمها فهماً صائباً، ومن ثم فإن الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها، وتعد الكتابة أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي (عطية، 2008).

التعبير في مجمله شفويّاً كان أم كتابياً هو الصورة النهائية والحقيقية التي تفصح عن القدرة اللغوية عند الإنسان المتعلّم، وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي في الاتصال بهذه اللغة دون عقبات.

وقد استبدلت التربية الحديثة مصطلح التعبير بالإنشاء، لأن التعبير هو المظهر العفوي للغة، ولذلك عندما يحدد رومان جاكبسون الوظائف الست للغة، يجعل وظيفة التعبير مفصولة عن وظيفة التبليغ، لأن التبليغ يقتضي مستقبلاً (مرسلاً إليه)، بينما لا يقتضي التعبير ذلك،

إشارة إلى أنه أعم وأشمل، ليس بالضرورة أن يكون في الجانب الآخر مرسلاً إليه، وليس بالضرورة أن يكون وفق منهجية محددة، أو في موضوع واحد. على حين أن الإنشاء - المصطلح التربوي - هو المظهر الاصطناعي الذي يتحايل فيه المتعلم على تحقيق أهدافه، ويتقيد فيه بمنهجية محددة. إضافة إلى أن التعبير أوسع من الإنشاء، فهو يشمل مجالات الحياة كلها؛ في البيت والشارع والمدرسة والطبيعة. فهو مرآة الحياة كلها. (السيد، 1989: 126).

♦ أنواع التعبير:

الحديث عن التعبير حديث خاص عن مهارتي الحديث والكتابة في ظل حلقة تواصلية تتعدد أشكالها ومسايعها، الأمر الذي اجتهد المرتبون وفقه على تقسيم التعبير، فكانت آراؤهم لا تخرج في مجملها عن مسألة الشكل والمضمون، أو قضية التأدية والغرض من الاستعمال، ومن ثم طرحوا من جهة الأداء التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، ومن جهة الموضوع نجد التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

❖ التعبير الشفهي:

هو نوع يجسد المسألة التي أرساها البحث الحديث في ظل علم اللغة التركيبي بأن اللغة الإنسانية الحقّة هي الحديث لا غير؛ ذلك أن الحديث والمحادثة لها الدور الذي لا ينبغي الاستهانة به وخاصة في مراحل التعليم المبكر، وهذا ما يؤكد "ستون" من خلال حسابه لتواتر المناشط اللغوية؛ إذ وضع المحادثة في المرتبة الأولى من حيث الأهميّة، ثم القراءة ثانياً، فالكتابة ثالثاً.

إن التعبير الشفوي هو العملية التعليمية التي تقوم على تعليم فن التواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع، ويتم ذلك بقيام أحد التلاميذ للتحدث في موضوع ما مبرزاً فيه رأيه ومضيفاً عليه سماته الشخصية وذلك شريطة التحدث بلغة سليمة، لذلك يعد التعبير الشفوي المنطلق الأول للتدرب على التعبير لأن مهاراته «غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وزيادة القدرة أيضاً على استخدام الكلمات المعبرة واستخدام الصوت المعبر والنطق المتميز واستخدام الحركات الجسميّة والوقفة المناسبة والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب (الدلمي والوائل، 2005: 138)

❖ التعبير الكتابي:

يعد هذا النوع الأصعب مقارنة بالتعبير الشفوي، ذلك أنه يعتمد على عديد من المهارات التي تتكاتف فيما بينها لتشكل عملاً منسقاً متكاملًا، ومن ثم فهو تدريب عملي على التفكير من ناحية وعلى استخدام اللغة نحوها وصرفها وتراكيبها... من ناحية أخرى ولعل أصعب ما في التعبير الكتابي هو الطريقة التي يتم بها تعليم التلاميذ كيفية إيجاد الأفكار؛ أي أن يجدوا ما يقولون، وهذا ما يتعلق بالتوافق بين اختيار الموضوعات وعلاقتها برغبات التلاميذ وميولاتهم، فالتعبير التحريري عملية تحويلية للأفكار والمعلومات والآراء الموجودة في الذهن إلى حروف مرسومة وعبارات منتقاة في شكل عمل مكتوب يترجم الأفكار ويعكسها في صورة مرئية؛ فهو نقل من التجريد إلى الحسية.

❖ التعبير الوظيفي:

هو ذلك النوع الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مختلف مواقف حياته، ومن ثم فقد يكون بشكل شفهي أو في صورة مكتوبة. ولذلك تغلب على أسلوبه الموضوعية والبعد عن الذاتية. كما أن العناية فيه تكون بالمضمون على حساب الشكل، فتكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إحياء ولا تلوين. وتتجلى صورته أكثر في المحادثة والمناقشة وقص القصص وكذلك سرد الأخبار... الخ (فضل الله، 2002: 19).

❖ التعبير الإبداعي:

وهو كل ما تجود به قريحة المتعلم وعاطفته من شعر وقصص وخواطر تجلي شخصيته. ويظهر ذلك بوضوح في عدد من الأشكال الأدبية، كتأليف المسرحية، وإنجاز اللوحات الإشهارية، ونظم الشعر، وكتابة المقالات الذاتية، والقصص العاطفية، والرسائل الوجدانية. وغيرها من موضوعات تقتضي الطابع الأدبي البحث.

إن كل نوع من الأنواع السابقة يندرج ضمن عملية الإرسال؛ على اعتبار أن للإرسال مهارتين هما: المحادثة، والكتابة. كما أن للاستقبال مهارتين هما: الاستماع والقراءة (السيد، 1980: 87)

ز. مهارة الإملاء:

لا تظهر هذه المهارة في رسم الكلمة بشكل صحيح فقط، وإنما هو إلى جانب هذا عون للتلاميذ على إنماء لغتهم وإثرائها، ونضجهم العقلي، وتربية قدراتهم الثقافية، ومهاراتهم الفنية، وهو وسيلة من الوسائل الكفيلة التي تجعل التلميذ قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وأن يكون لديه الاستعداد لاختيار المفردات ووضعها في تراكيب صحيحة. وهذا ما يجعلنا ندرك أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويعوق فهم الجملة. كما أنه يدعو إلى الازدراء والسخرية، وهو يعد من المؤشرات الدقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي والتعليمي عند التلامذة.

وهي عملية تحويل الأصوات المسموعة والمفهومة إلى رموز مكتوبة، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد. ووسيلة مهمة في تنمية المهارة الكتابية وكذا السمعية. ومن ثم التمييز بين الأصوات (السيد، 1979: 148)

ح. مهارة التراكيب اللغوية:

يقصد بالتراكيب اللغوية التراكيب النحوية، إذ إن من المهمات التي يُطالب بها المعلم أن يعلم طلابه قواعد اللغة بصرفها ونحوها.

♦ النظريات النحوية:

توجد في علم اللغة الحديث عدة نظريات نحوية يحسن بنا سرد بعضها لما لها من علاقة وتأثير على تعليم التراكيب اللغوية، ومن هذه النظريات: النظرية التقليدية، ونظرية المكونات المباشرة، ونظرية القوالب. وسنعطي فيما يلي لمحة موجزة عن كل نظرية.

♦ النظرية التقليدية:

وهي النظرية التي تقسم الكلمة إلى اسم وفعل وحرف، وتقسم الاسم إلى أنواع صرفية وأنواع وظيفية. وتقسم الفعل إلى أنواعه المعروفة من مجرد ومزيد وصحيح ومعتل ولازم ومتعد وماض ومضارع وأمر ومبني ومعرب ومرفوع ومنصوب ومجزوم، وتقسم الحرف إلى أنواع منها:

حروف الجر والعطف والشرط إلى غير ذلك، ومعظم كتب القواعد العربية القديمة والحديثة تتبع هذه النظرية.

♦ نظرية المكونات المباشرة:

تتطر هذه النظرية الحديثة إلى الجملة على أنها مكونة من جزأين، كل جزء منهما مكون بدوره من جزأين أيضاً. وهكذا إلى أن نصل إلى الكلمة المفردة. فلو نظرنا إلى الجملة (هذه الحديقة رائع شكلها) فإننا نستطيع أن نقسمها إلى جزأين هما: (هذه الحديقة) + (رائع شكلها). ولو نظرنا إلى (الحديقة) لوجدنا أنها تتكون من: (ال + حديقة). ولو نظرنا إلى (شكلها) لوجدناها تتكون من (شكل + ها) (الخولي، 2000: 61، 62).

أخيراً، تعد مهارة القراءة من المهارات ذات الأهمية البالغة في مجال طرق تدريس اللغة؛ إذ إن للقراءة علاقة بالمواد والتخصصات الأخرى، وبكل فنون المعرفة والثقافة وألوانها، فتعد القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، فهي وسيلة مهمة للاتصال لا يمكن الاستغناء عنها، وهي النافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، وهي وسيلة الفرد وأداته في الدرس وتحصيل المعرفة، وكذلك في الدراسة والثقافة، وأيضاً في مجال التعلم، وشغل أوقات الفراغ.

2-9 مهارات تدريس القراءة:

ترى (جاستليوني Gastiglioni) أن تدريس القراءة يتسم بمحاولة خلق المعلم نوعاً من التفاعل بين التلميذ والرمز المكتوب، وهذا التفاعل يأخذ العديد من الأشكال، منها فك الرموز وتحويلها إلى معانٍ، ومنها إدراك هذا المعنى، كما يحاول إكساب التلامذة مهارات النطق السليم لهذه الرموز، والطلاقة في نطقها، ومن ثم فإن المتصدي لتدريس هذه المهارة لابد أن تتوافر فيه مهارات معينة، منها:

- اختبار الاستراتيجية والطريقة والأسلوب المناسب لتدريس القراءة.
- تقديم نموذج صحيح لقراءة نص مكتوب.
- توجيه التلامذة أثناء القراءة.

- إكساب التلامذة التفكير حول النص المكتوب.
- مساعدة التلامذة على إبراز العلاقة بين الرموز ومعانيها.
- تنويع في مصادر المواد المقروءة.
- خلق أفكار لمواد مقروءة من خبرات التلامذة.
- رسم استراتيجيات تساعد التلامذة على إدراك الأفكار في النص المقروء.
- الربط بين المادة المقروءة والخبرات المعيشة.
- تنفيذ خطوات الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي يختارها لتدريس القراءة.
- تشخيص الضعف في القراءة لدى التلامذة.
- تحديد الأسلوب المناسب لعلاج الضعف القرائي.
- توجيه التلامذة إلى قراءات مناسبة لمستواهم القرائي.
- مواجهة الفروق الفردية في القراءة، في موقف التدريس الجمعي.
- تحليل أنماط الفهم ومستوياته لدى التلامذة، والمشكلات التي تحول دون تحققه.
- تهيئة الموقف التدريسي الملائم لعمليات القراءة بأنواعها المختلفة.
- إكساب التلامذة قواعد الصوت اللازمة للقراءة السليمة.
- استخدام المادة المقروءة لإنماء الجوانب الوجدانية لدى التلامذة، وتعديل ميولهم واتجاهاتهم.
- تحديد الميول القرائية لدى التلامذة، لاختيار المواد القرائية المناسبة لهذه الميول.
- توجيه أنظار أولياء الأمور إلى أدوارهم التي يجب أن يقوموا بها لتنمية قدرات التلامذة القرائية. (Gastiglioni, 2005: 206).

2-10 خاتمة الفصل:

على ضوء ما سبق، الاتجاه الحديث في فهم عملية القراءة يجد أنها تشمل التعرف على الرمز والفهم والنقد والتذوق والتفاعل مع ما تقع عليه العين من رموز وعبارات.

القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق العين، وهذه الرموز تتطلب فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، وبالتالي، فهناك عمليات نفسية معقدة بدرجة كبيرة مرتبطة بالقراءة جعلتها أكثر تعقيداً، فالقراءة في وضعها الحقيقي تشمل كلاً من التعرف على الكلمات وتحصيل تفكير الكاتب، إضافة إلى ذلك التفكير الخلاق والنقدي، فالقارئ ينبغي أن يربط ما يقرأ بخبرته السابقة، وينبغي أن يفسر المادة المقروءة ويقومها، ويستخدم في ذلك التفكير والتخيل، وينبغي أن يمزج الأفكار الجديدة ويقارنها بما قد تعلمه من قبل.

الفصل الرابع

صعوبات التعلم

1.4 مقدمة

2.4 مفهوم صعوبات التعلم

3.4 صعوبات ما قبل التعلم

4.4 أسباب صعوبات التعلم

5.4 خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

6.4 التدريس الفعال لذوي صعوبات التعلم

7.4 تصنيف صعوبات التعلم

8.4 العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم

الأكاديمية

9.4 تشخيص صعوبات التعلم

- محك التباعد أو التفاوت

2- محك الاستبعاد

3- محك التربية الخاصة

خاتمة الفصل

1-4 مقدمة:

يمثل مفهوم صعوبات التعلم المحور الثالث للدراسة، وسيجري تناوله من حيث مفهومه وتصنيفاته وخصائصه وأسبابه وطرائق تشخيصه وما يتعلق به في مجال القراءة (الديسلكسيا).

فقد ذكر (الشرقاوي، 1984: 135) أنّ التلامذة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يبدون وكأنهم عاديون تماماً في معظم المظاهر النفسية، إلّا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو آخر من مجالات التعلم، فهم يظهرون تخلفاً في تعلم الكلام أو إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون أو يقرؤون على الرغم أنهم يملكون ذكاء عادياً، وهم لا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي تؤهلهم قدراتهم للوصول إليه.

2-4 مفهوم صعوبات التعلم

إن مفهوم (صعوبات التعلم) يُعدّ من المفاهيم الهامة والرئيسية، والمستخدمة حديثاً في دراسة التعلم، فلا يمكن للمتخصصين إغفال ماهية التعلم وصعوباته التي تواجه التلامذة بصفة خاصة.

قديماً كان الاهتمام ينصب على المشكلات التعليمية التي ترجع إلى جزء أو قصور في قدرات الطفل العقلية أو الجسمية أو الحسية أو الانفعالية، إضافة إلى وجود خلط واضح بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

يضم مصطلح صعوبات التعلم عدداً كبيراً من التلامذة الذين يتعذر عليهم تحقيق أهدافهم التعليمية، ومواصلة تقدمهم الدراسي، على الرغم من تمتعهم بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، فضلاً عن تميزهم بالعديد من الخصائص السلوكية والاضطرابات الانفعالية والدافعية (شاهين، 2012: 149)

ويشير أبو فخر (2005) إلى أنه بالرغم من أن مجال صعوبات التعلم أصبح مجاًلاً متميّزاً، له موضوعه وحدوده، وطرائقه في التشخيص والعلاج، إلّا أنّ الخلط بينه وبين بعض المفاهيم والمجالات لا يزال موجوداً عند غير المختصين وبعض المختصين، والسبب في ذلك كثرة فئات التربية الخاصة، وذوي الاحتياجات الخاصة.

وإن تمييز بعض الفئات يكون أحياناً متعذراً وذلك بسبب استخدام المصطلحات الأجنبية، واختلاف ترجمتها، فنحن عندما نتكلم عن "إعاقات" في التعلّم و"صعوبات في التعلّم" و"مشكلات التعلّم" و"اضطرابات التعلّم" و"تأخر تعليمي" و"بطء في التعلّم" فغالباً ما تستخدم هذه المصطلحات بصيغة مترادفة وبالمعنى نفسه، إلا أن قسماً منها في واقع الحال، قد وُضع وهو متمايز عن بقية المصطلحات، وبعضها الآخر جاء نتيجة لتطور المفهوم نفسه من منظور تاريخي، فنحن نستخدم الضعف العقلي، والإعاقة العقلية، وذوي الاحتياجات العقلية كلها بالدلالة نفسها، وتعني المفهوم نفسه، ولكن قد يأتي من يميز بينها دون معرفة بالمجال، فيُخال أن من كتب في التأخر العقلي يختلف عن من كتب في التخلف العقلي أو الإعاقة العقلية (أبو فخر، 2005: 157).

ظهر مصطلح صعوبات التعلّم لأول مرة عام 1963 نتيجة ضغوط آباء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلّم ومطالباتهم الدائمة بتوفير برامج تعليمية خاصة لأبنائهم، وأدرك التربويون أنّ هناك فئة من الأطفال تعاني من صعوبات نوعية في التعلّم تختلف في مظاهرها عن التأخر الدراسي الذي يميّز غالباً بانخفاض مستوى الذكاء، أو الحرمان الثقافي والاجتماعي، أو الاضطراب الانفعالي (ديبس: 1994، 15).

ويرى أنور رياض وحصة عبد الرحمن (1992) أن مفهوم صعوبات التعلّم يدل على أن الطفل يواجه تحدياً دراسياً متدنياً، وأنه يعاني من اضطراب في فهم اللغة واستخدامها نطقاً وكتابةً.

وفي عام 1968 وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين التابعة لمكتب التربية الأمريكي تعريفها مستندة إلى تعريف كيرك، وقد اعتمد من قبل القانون الأمريكي للمعوقين سنة 1975 وتعديلاته اللاحقة سنة 1990 الذي ينص على التالي:

"صعوبات التعلّم الخاصة تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، وتظهر على نحو قصور في الإصغاء، أو التفكير، أو النطق، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية.

ويتضمن هذا المصطلح أيضاً حالات التلف الدماغية، والاضطرابات في الإدراك، والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من

صعوبات في التعلّم يمكن أن تعزى للتخلف العقلي أو لتدني المستوى الثقافي الاجتماعي أو للصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية" (النيل، 2007: 12).

نُقد هذا التعريف من قبل الكثير من المختصين لاستخدامه بعض العبارات التي يصعب وصفها إجرائياً مثل العمليات النفسية والاضطرابات في الإدراك والخلل الوظيفي في الدماغ، والبعض انتقده لإغفاله تحديد درجة شدة الاضطراب أو التأخر.

أما وسوم (Wassom, 1994, 55) فيعرضها على أنها أوجه النقص في التعليم من جانب طفل لديه قدرات عقلية، أو مناسبة، لكن ينقصه النطق والتجارب التربوية، وقد تحدث صعوبات التعلّم في المدخلات أو المخرجات.

ويؤكد حامد العبد ونبيل حافظ (1996) أن صعوبات التعلّم عبارة عن اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية أو الأساسية تظهر في عدم القدرة الكافية على الاستماع أو التفكير والكلام والقراءة والكتابة والهجاء أو إجراء العمليات الحسابية.

بينما يرى (عبد الفتاح صابر، 1997: 24) أنّ ذوي صعوبات التعلّم هم الذين يظهرون اضطراباً واحداً أو أكثر من العمليات النفسية المتمثلة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستعمالها، وقد تكون أسباب هذه الاضطرابات إصابات الدماغ البسيطة، ولكنها لا تعود لأسباب عقلية أو بصرية أو سمعية.

ويرى (نبيل عبد الفتاح، 2000: 13) أن صعوبات التعلّم عبارة عن اضطراب في العمليات النفسية أو العقلية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر، وحل المشكلات، يظهر صدهاء في عدم القدرة على تعلّم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه قصور في المواد الدراسية المختلفة.

وحسب Saint-Berthuin: فإنّ صعوبات التعلّم تظهر في صعوبات اكتشاف اللغة، أو الكلام أثناء تعلّم القراءة والكتابة أو الحساب إذ تكمن الخطورة إن كان التعلّم في بدايته اعتيادياً، فهو بذلك لن يكون كافياً. (Saint-Berthuin, 2013: 2)

ويعرّف (عبد الرحمن سيد، 2001: 33) صعوبات التعلّم أنها هي التي تشير إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام مثل اللغة - القراءة - الكتابة -

العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي.

والطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو طفل بحاجة إلى الوقت من أجل تقبله وفهمه حين يكون وجهاً لوجه أمام التعلم الذي يسبب له المشكلات. (Hélène, 2007: 1).

في كلمة ألقاها في المؤتمر الذي عُقد بشأن الأطفال المعوقين إدراكياً، عام 1963، تحدث كيرك عما يقصده بمفهوم صعوبات التعلم قائلاً:

لقد استخدمت مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال تعاني من اضطراب في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط من مهارات التواصل للتفاعل الاجتماعي، إلا أنني لا أضع في هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية ككف البصر أو الصمم، و لدينا أساليب خاصة للمكفوفين وذوي الصمم، وكذلك فإنني لا أضع مع هذه الفئة المتخلفين عقلياً (Kirk, 1963) (أبو رزق، 2011: 38).

وتعرفها اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين (1968):

الأطفال ذوو الصعوبات التعليمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم اللغة المكتوبة والمنطوقة أو استخدامها، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية.

وتعرفها اللجنة الائتلافية لعام 1987 ICLD:

يقصد بمصطلح الصعوبات التعلمية: مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام، أو الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة، أو القدرات الرياضية، أو المهارات الاجتماعية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ، ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من أن صعوبات الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي أو التأثيرات البيئية كالفروق الثقافية، والتعليم غير الملائم أو غير الكافي، أو العوامل النفسية وبخاصة اضطراب نقص الانتباه، قد تؤدي بمجموعها إلى مشكلات تعلمية، إلا أن الصعوبات التعلمية ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات (البطانية وآخرون، 2005).

وتعرّفها اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم أنها: "مفهوم يشير إلى طفل عادي من الناحية العقلية العامة، والثبات الانفعالي، ولديه عيوب نوعية في الإدراك والتكاملية أو العمليات التعبيرية التي تعوق تعلمه بكفاءة (Hammill, 1990: 70).

يعرّفها مكتب التربية الأمريكي بأنها: " مفهوم يشير إلى تباعد دالّ إحصائياً بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحد أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم الاستماعي أو الفهم القرائي، ويتم إذا انخفض التحصيل لدى التلميذ في تلك المجالات عن 50% (Conte & Andrews, 1993, 147).

تعرّفه الحكومة الفيدرالية الأمريكية بأنه: " خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية المشتركة في فهم أو استخدام اللغة منطوقة أو مكتوبة، وتظهر كنقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة" (الزيات، 1998: 75).

كما أنّ هالاهان وآخرين (Hallahan et.al, 2003) يرون أن صعوبات التعلم تكون في عدد من المجالات (قراءة - كتابة - هجاء - حساب) كذلك اللغة المنطوقة والتنشئة الاجتماعية وكذلك كل مناحي الحياة بما فيها التوافق الاجتماعي، وأضافوا أن صعوبات التعلم عملية نمائية ويمكن أن يستدل عليها في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تكون مرضاً، ومن سوء الحظ أنّ صاحبه قد لا يشفى (Hallahan et.al, 2003).

4-3 صعوبات ما قبل التعلم:

تظهر مؤشرات قليلة قبل دخول الطفل المدرسة على أنه يعاني من صعوبات في التعلم، فالأم التي لديها أطفال آخرون تشعر بأنّ هناك مشكلة ما عند الطفل، والطبيب القادر والمختص الصحي ومختص النطق يصرحون بأنّ هناك مشكلة ما في المدرسة، وعندما يكبر تصبح الصعوبات المختلفة واضحة، فالطفل يصبح بحاجة أكبر إلى معلمة تلاحظه وتعطف عليه.

الطريقة التي توضع فيها الأسس لاكتساب مهارات ما قبل التعلم تعني الفرق بين النجاح والفشل في عمله المدرسي، ومن مؤشرات صعوبات ما قبل التعلم:

1. صعوبة في تكييل المعطف والحذاء وربطة العنق.
2. لبس الحذاء في القدم الخطأ دون الإحساس بأنه غير مريح.

3. صعوبة في القفز برجل واحدة والتصفيق مع نغم بسيط.
4. صعوبة في قذف الكرة، لقفها، ركلها.
5. صعوبة في فهم الكلمات الدالة على الاتجاهات: (داخل، خارج، فوق، تحت، أمام، وراء)
6. صعوبة في تنفيذ أكثر من طلب (أمر) في وقت واحد.
7. صعوبة في لفظ الكلمات الطويلة المكونة من مقطعين.
8. صعوبة في التمييز بين اتجاه اليمين واتجاه الشمال.
9. يخلط بين اليوم والغد (أبو شعيرة وغباري، 2009: 34).

4-4 أسباب صعوبات التعلم:

ما تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة، وذلك لحداثة الموضوع، وللتداخل بينه وبين بطء التعلم من جهة، وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية، من جهة أخرى. إلا أن الدراسات أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط. ويمكن تلخيص أسباب صعوبات التعلم بما يلي:

- 1- أسباب ما قبل الولادة: وهي التي تحدث وتؤثر في نمو الدماغ لدى الجنين، مثل نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل والعوامل الجينية، والأمراض التي تصيب الأم خلال الأشهر الأولى من الحمل، مثل الحصبة الألمانية.
- 2- أسباب أثناء الولادة: وهي تعود إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً. وتتضمن نقص الأوكسجين، وإصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية بطريقة غير مناسبة.
- 3- أسباب ما بعد الولادة: وتتضمن الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ، والتهاب السحايا والحصبة الألمانية والحمى القرمزية التي يمكن أن تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي (أبوفخر، 2004: 168).

ويمكن أن تصنف هذه الاسباب في فئات رئيسية ثلاث:

1. الأسباب العضوية والبيولوجية.

2. الأسباب الوراثية.

3. الأسباب البيئية.

أ. الأسباب العضوية والبيولوجية:

يعتقد البعض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تلف دماغي بسيط يؤثر على بعض جوانب النمو العقلي وليس جميعها. ومما تجدر الإشارة إليه أن التخطيط الدماغي لمعظم حالات صعوبات التعلم لا يظهر مثل ذلك الاضطراب في الموجات الدماغية، مما يعني عدم وجود التلف الدماغي. إن ضعف سند العلاقة السببية بين التلف الدماغي وصعوبات التعلم قاد بعض المختصين في المجال الطبي إلى تفضيل استخدام مصطلح خلل وظيفي بسيط في الدماغ (Minimal Brain Dysfunction) بدلاً من مصطلح التلف الدماغي البسيط. ويشار في هذا المجال إلى ثلاثة مؤشرات سلوكية وعصبية هي: الضعف في التآزر البصري الحركي، والإفراط في النشاط، وعدم انتظام النشاط الكهربائي في الدماغ. وهناك بعض الافتراضات البيولوجية الأخرى عن مظاهر مصاحبة لصعوبات التعلم، ومنها المظاهر الجسمية غير الطبيعية لدى الأطفال قبل سن المدرسة، كالتشوهات في شكل الجمجمة أو انخفاض موقع الأذنين في الجمجمة، أو كهربية الشعر (القيوتي وآخرون، 1995: 234).

ب. الأسباب الوراثية:

يقول كالفانت (1989): برغم أن أهم الصعوبات التي تواجه الباحثين في هذا المجال هي صعوبة التفريق بين أثر العوامل الوراثية وأثر العوامل البيئية، فإن نتائج الدراسات في هذا المجال تشير إلى وجود أسباب وراثية.

وتؤكد العديد من الدراسات أن بعض حالات صعوبات التعلم يمكن أن تُعزى إلى أسباب وراثية، والدراسات التي أُجريت على التوائم المتماثلة وجدت أنه عندما توجد صعوبة لدى أحد التوائم فإن الآخر يكون لديه الصعوبة نفسها.

وقد أُجريت العديد من الدراسات على بعض الأسر التي يعاني بعض أفرادها من صعوبات في القراءة واللغة والكتابة. وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن هذه الدراسات وراثية المنشأ، كدراسة Hermann (1959) و Hallgren (1950) و Defries (1981) و Chritchly (1970). (السرطاوي و سيسالم، 1992: 32).

ووفقاً لهذا الرأي الذي يشير إلى وراثية صعوبات التعلم، فإنه لا يعني بالضرورة أن هؤلاء الأطفال لا يمكنهم الانتفاع والاستفادة من التعليم، بل يعني أن هناك صعوبة أكبر لديهم للتعلم باستخدام طرائق التدريس العادية، التي يتم استخدامها عادة مع الأطفال الذين لا يتصفون بمثل هذا الاستعداد أو القابلية الوراثية (كيرك وكالفنت، 1988: 64).

ج. الأسباب البيئية:

غالباً ما يشار إلى بعض العوامل البيئية بصفقتها أسباباً لصعوبات التعلم، ومن الملاحظ أن حالات صعوبات التعلم أكثر شيوعاً في أوساط الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية ذات المستوى المعيشي الأدنى. ويعتقد بأن سوء التغذية ومحدودية الفرص للنمو والتعلم المبكر من الأسباب ذات الصلة.

وتتضمن الأسباب البيئية قائمة طويلة من العوامل المختلفة التي توردها المراجع العلمية في هذا الخصوص. ومن أهم تلك العوامل: سوء التغذية، والمواد المضافة إلى المنتجات الغذائية كمواد النكهة الصناعية والمواد الملونة الحافظة، وتدخل الأم الحامل أو تعاطيها الكحول أو المخدرات. حتى إن البعض يضيف أثر إشعاعات شاشة التلفزيون ومصابيح الفلورسنت. ولا تزال هذه العوامل كغيرها من الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم موضع البحث العلمي في هذا المجال في السنوات الأخيرة (القريوتي وآخرون، 1995: 236 - 237).

ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة والحساب يرجع أساساً إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال

وملائم. كما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات التعلم لدى الأطفال. ومن هذه الممارسات:

- ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.
 - إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.
 - استخدام مواد تعليمية صعبة إلى الحد الذي يصيب الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالإحباط.
 - تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم (Wilcox, 2000, p.67).
- ومن خلال استعراض العوامل السابقة نلاحظ أننا لا نستطيع إرجاع العوامل التي تسبب صعوبات التعلم إلى عامل واحد فقط، فهناك عوامل وأسباب عدة تساهم في هذه الصعوبات، قد يكون ذلك لأن مشكلة صعوبات التعلم يتطلب ظهورها اجتماع تلك العوامل إضافة إلى عوامل أخرى قد تكون غير معروفة بعد من قبل التربويين وعلماء النفس، بسبب غموض صعوبات التعلم وصعوبة التمييز بينها وبين بعض المشكلات التربوية الأخرى كالتخلف العقلي البسيط، ولهذا وضعت العديد من النظريات لفهم سبب الصعوبة ووضع برامج تربوية لتأهيل التلامذة ذوي صعوبات التعلم ومحاولة الحد من انتشارها.

4-5 خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

حظي موضوع خصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المدرسين والمختصين النفسيين ومختص الأطفال ومختص الأعصاب، وبما أن هؤلاء التلامذة ليسوا مجموعة متجانسة، لذلك يجدر النظر إلى هذه الخصائص على أنها أكثر الخصائص شيوعاً لديهم، فبعض هذه الخصائص يمكن ملاحظتها لدى تلميذ يعاني من صعوبة في التعلم، بينما قد لا ينطبق البعض الآخر على التلميذ نفسه، وبالتالي فإنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل تلميذ يعاني من صعوبات في التعلم (صياح، 2006: 34).

تتعدد الخصائص التي تميّز التلامذة ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، ويمكن تصنيف هذه الخصائص في أربعة محاور هي:

1- خصائص عقلية ومعرفية:

على الرغم من أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية، إلا أن منهم ذوو صعوبات تعلم قراءة أو حساب أو كتابة، ويتفق العديد من الباحثين على وجود عدة خصائص تميّز هؤلاء التلامذة عن غيرهم، تتمثل في:

- انخفاض التحصيل الدراسي في مادة واحدة أو في كل المواد.
- اضطرابات في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة والتفكير والإدراك والانتباه.
- عدم القدرة على الحكم والمقارنة والاستدلال والتقويم وحلّ المشكلات واتخاذ القرار.
- تبني أساليب معرفية غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتداخل وتؤثر تأثيراً سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

2- خصائص سلوكية:

يتميّز التلامذة ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية، التي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للأطفال العاديين في مثل سنّهم، ويظهر تأثير هذه الخصائص على ثقة التلميذ في المدرسة وقابليته للتعلم (المرشدي، 1993: 51) كما يظهر تأثيرها واضحاً في مستوى تقدم الطفل في المدرسة وعدم قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضاً في شخصية الطفل، وتؤدي إلى صعوبة في التعلم و عدم القدرة على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، وتختلف حدّة تلك الاضطرابات من طفل إلى آخر حسب درجة الصعوبة ونوعها لديه (عواد، 1998: 104، 105) ويتميّز هؤلاء الأطفال بعدة خصائص سلوكية وهي:

- 1- النشاط الحركي الزائد على نحو مفرط أو مرضي.
- 2- العدوانية المرتفعة، القلق، الاندفاع، والتهور.
- 3- الاتكالية والاعتماد على الآخرين.
- 4- الإهمال في الواجبات المدرسية، وعدم الاهتمام بالدروس (المرشدي، 1993: 51).

3- خصائص اجتماعية:

إنّ المتأمل لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجد أن من بينهم من يكون سلبياً بصورة أكثر من زملائه العاديين، خاصة في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون، وقد يجمع البعض بين جميع هذه الأشكال من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي أو معظمها (سيسالم، 1988: 138).

وتعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً في الحكم على الإنسان السوي، لذا فإن غرس بعض المهارات الاجتماعية وحب العمل الجماعي بروح الفريق وتحمل المسؤولية هي أمور تتطلب الاهتمام من المعلمين والمدرسة والأسرة، وباستعراض الدراسات التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء التلامذة وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:

- 1- أنهم غير متوافقين شخصياً، أي أنهم أقل من حيث شعورهم بالأمن الذاتي والشخصي وأقل شعوراً بالحرية والانتماء.
- 2- أنهم غير متوافقين اجتماعياً، وخاصة في مجال علاقاتهم الأسرية، والمدرسية ومنخفضين في الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- 3- لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم ونحو زملائهم.
- 4- عدم القدرة على أداء الأدوار الاجتماعية المطلوبة منهم (محمد المرشدي، 1993، 51).

4- خصائص نفسية:

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء التلامذة على أساس أنها يمكن أن تستخدم محكاً لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هؤلاء التلامذة، ووجد أنهم يتميزون عن غيرهم بالخصائص التالية:

- 1- انخفاض مفهوم الذات بأبعاده المختلفة، الأكاديمي والاجتماعي العام.
- 2- انخفاض الدافعية للإنجاز وانخفاض مستوى الطموح.
- 3- الميل إلى التحكم الخارجي أكثر من التحكم الداخلي. (أحمد عبادة ومحمد عبد المؤمن، 1995)

ويرى بعض المختصين أن الاتجاه الإيجابي للتعرف على هؤلاء الأطفال يتمثل في تحديدهم بدلالة خصائصهم الأكثر انتشاراً بينهم، فهؤلاء الأطفال يظهرون فروقاً بينهم من حيث إمكانياتهم العقلية وتحصيلهم العقلي.

وقد حددت منظمة الصحة العالمية عشر خصائص مبدئية لتعرف ذوي صعوبات التعلم تمثلت في:

- ❖ اضطرابات الذاكرة والتفكير.
- ❖ الاضطرابات الإدراكية والحركية.
- ❖ الاضطراب الانفعالي.
- ❖ اضطرابات التناسق العام.
- ❖ فرط النشاط الحركي.
- ❖ الاندفاعية.
- ❖ اضطرابات الانتباه.
- ❖ صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ❖ قصور الاستماع والحديث.
- ❖ ظهور انحرافات في رسام المخ الكهربائي (عبد الوهاب، 2002: 96-105)

ونلاحظ مما سبق أنّ الخصائص التي تحدثنا عنها هي خصائص ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، وهناك إضافة إليها، خصائص لكل صعوبة على حدة، مثل:

♦ خصائص صعوبات التعلم في القراءة:

تظهر صعوبات التعلم في القراءة على أشكال متنوعة، فمن بين التلامذة من يجد صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف، وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة، وبين التاء والياء في الموضع نفسه، والضاد والصاد... وما جاء على هذا النحو، كما يجد البعض الآخر صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة.

وأيضاً من الخصائص التي قد تظهر على قراءة التلامذة حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها؛ كما يعكس بعضهم الحروف أو يقلبها، وكذلك عدم التمييز بين الألف واللام إذا وردت الألف في وسط الكلمة، ذلك أن بعض التلامذة ينطقها - في الغالب - على أنها لام.

ونلاحظ أن تلميذ صعوبات القراءة هو:

1. متردد، وقراءته عسيرة خاصة عندما يقرأ بصوت عالٍ، فيحذف أو يضيف كلمات.
 2. ينتهي من قراءة سطر فيعود ليقراه مرة أخرى.
 3. لديه التباس عند قراءته لكلمات متشابهة شكلاً: باب، تاب، ناب...
 4. لديه صعوبة في تقطيع الكلمات إلى مقاطع ثم إعادة وضع المقاطع في مكانها الصحيح وعادة ينسى المقاطع جميعها: كتب، كتاب، كاتب.
 5. لا يهتم بعلامات الترقيم.
 6. لديه صعوبة في معرفة الجمل المفتاحية عند قراءة قطعة.
- وقد ركز بعض الباحثين في اضطرابات التعلم على عسر القراءة بشكل جوهري، إذ إن وجود خلل في خلايا الدماغ المساهمة في علم الصوتيات (تمثيل أصوات الكلام ومعالجتها) هو اليوم السبب الأكثر شيوعاً في عسر القراءة.
- كما أن والدين يعانيان من عسر القراءة يزيدان من خطر انتقاله لابنهما مقارنة بالوالدين لا يعانيان من ذلك (أبو نيان، 2008: 41).

♦ خصائص صعوبات التعلم في الإملاء:

هناك خصائص تظهر على كتابات التلامذة الذين لديهم صعوبات تعلم، منها ما قد يكون مرتبطاً بمشكلة القراءة، ومنها ما يتعلق بمشاكل في الخط، ومنها ما يكون مستقلاً بذاته، فمن أهم مظاهر صعوبات التعلم في الإملاء عدم القدرة على كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، وعدم القدرة على تمييز الأصوات المتشابهة، وبالتالي الخطأ في الكتابة المطابقة لما قيل، إضافة إلى الحذف والإضافة والإبدال، فهي تظهر في الإملاء كما تظهر في القراءة.

♦ خصائص صعوبات التعلم في التعبير الكتابي:

من أهم الخصائص التي تظهر على كتابات التلامذة الذين لديهم صعوبات تعلم: قصر المقالات، وقلة الأفكار وعدم ترابطها، وضعف المفردات المستخدمة، فيجد هؤلاء التلامذة صعوبة في التخطيط للكتابة وتوليد الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً، وتحديد الأفكار الرئيسة والمساندة.

♦ خصائص صعوبات التعلم في الكتابة:

الكثير ممن لديهم صعوبات تعلم يكتبون بخط غير واضح، أي أن الحرف لا يعطى حقه في الرسم، فكل حرف خصائص تميزه عن غيره في الشكل، كما تظهر صعوبة التعلم في عدم القدرة على التحكم في حجم الحرف، إذ يكون صغيراً لا يمكن قراءته، أو كبيراً لا يتناسب مع بقية الحروف أو مع ما هو مقبول، وكذلك عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة أو بين الكلمات.

ومن المظاهر الأخرى لصعوبات التعلم في الخط الانحراف عن السطر، إما إلى أعلى أو إلى أسفل، والجدير بالذكر أن بعض التلامذة يعانون من عدم القدرة على تحريك القلم حركة مرنة، ومنهم من يجد صعوبة في الإمساك بالقلم وفي التأزر بين العين واليد (أبونيان، 2008: 41).

ومن هذه الخصائص:

1. مستوى ضعيف من الكتابة مقارنة مع القدرة التعبيرية.
2. كتابته مبعثرة مع الكثير من الكلمات المشطوبة وكلمات أخرى كانت مجربة عدة مرات: ورقة، ورقة، ورقة، ورقة.
3. التباس مستمر بين الأحرف المتشابهة: شرب، سرب، باب، بات، تاب، ناب: ار، ضار.
4. حذف حروف، مقاطع، كلمات، أو إدخالها في المكان الخطأ، مستشفى، مشفى.
5. يظهر عمله الكتابي بطريقة سيئة.
6. عدم القدرة على الكتابة المرتبة من هامش السطر.

7. إضاعة الفكرة الرئيسة التي يكتب عنها.

8. عدم القدرة والتمييز على وضع الفواصل واستعمالها (أبو شعيري وغباري، 2009: 34، 35، 36).

إنّ إعطاء نسخٍ مصورة عن الدروس للتلامذة ذوي صعوبات التعلّم يساعد المدرسين في عملية تعليمهم لهم، كما أنّ إعادة القراءة للدروس والوظائف، وتبسيطها، يسمح للتلامذة الذين يعانون من صعوبات في القراءة بمتابعة التعلّم في الصف، على الرغم من الصعوبات في الكتابة فإنّ معظم هذا التعلّم يكون كتابياً. (Gombert, Feuilladiu, Gilles et Roussey, 2008: 123) وإنّ الكشف المبكر عن صعوبات التعلّم لدى الطلبة يكتسب أهميّة متميّزة، نظراً لإمكانية التدخل المناسب الذي يحول دون تفاقم هذه المشكلة وتأثيرها في حياة الطالب الدراسية والسلوكية، وذلك من خلال تعريف الطلبة المقصرين والذين لديهم مشكلات في التعلّم ومعرفة أسباب تقصيرهم وإحالتهم إلى المرشد النفسي المدرسي (إن وجد) لمعالجة مشكلتهم ومساعدتهم في حلّها.

فقد تكون الأسباب متعلقة بصعوبة المنهاج الذي يحتاج إلى قدر كبير من المثابرة والمواظبة وبذل الجهد وتنظيم الوقت واستثماره بشكل جيد، وهو ما لا يقوم به الطالب، أو تكون الأسباب في ضعف قدرات الطالب وضعف إمكانياته في التعامل مع المنهاج والقيام بالمهام المطلوبة منه، أو في طريقة المدرس في التدريس أو في أسلوب تعامله والاتجاه الذي يكونه الطالب.... إلخ (صالح، 2003: 11، 14).

ومن المسميات المستخدمة لوصف مظاهر صعوبات التعلّم: الحبسة الكلامية، التي تشير إلى حالات التأخر في الكلام والنطق، وعسر القراءة أو الديسلكسيا، وهي عجز في القدرة على فهم ما يقوم به الفرد أو قراءته، وثمة عيوب صوتية تشير إلى وجود عجز في قراءة الكلمات التي تظهر في شكلها الصوتي الكامل، ومشكلة في إدراك الكلمات ككليات، إذ ينطق التلميذ الكلمات المألوفة كغير المألوفة وكأنه يتعامل معها لأول مرة.

وتعد القراءة والكتابة والحساب أساساً للدروس المدرسية. وإذا عانى الطفل من صعوبة بأحد هذه المجالات، فهذا يعرضه لخطر التهميش، ومخاطر اجتماعية لاحقة.

والاضطرابات الأساسية في التعلّم هي عسر القراءة (اضطراب خاص بالقراءة)، عسر الحساب (اضطراب خاص بالحساب)، وعسر الكتابة (اضطراب خاص بالتعبير الكتابي). ويمكن أن يرتبط عسر القراءة وعسر الكتابة وعسر الحساب باضطرابات التنسيق (ما يسمى خلل الأداء)، واضطرابات في رسم الحروف أو أيضاً نقص الانتباه مع فرط النشاط. (Troubles des apprentissages, 2009: 1)

4-6 التدريس الفعّال لذوي صعوبات التعلّم:

يشكل الطلبة ذوو صعوبات التعلّم فئة غير متجانسة، إذ ليس هناك طريقة واحدة يمكن استخدامها لتعليم جميع هؤلاء الطلبة، ومع ذلك فالبحوث العلمية التي أُجريت في العقود الماضية بيّنت مواصفات التعلّم الفعّال لهؤلاء الطلبة للمهارات الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية. ومن أهم هذه المواصفات:

- توضيح أهداف الحصة، وتقديم مراجعة مختصرة للمادة التعلّمية السابقة منذ بداية الحصة الدراسية.
- تقديم المعلومات الجديدة في خطوات صغيرة ومتسلسلة.
- إعطاء تعليمات تفصيلية، وتفسيرات واضحة والتحقق من فهم الطلبة للمعلومات والتحكم بمستوى صعوبة المهمة التعليمية.
- تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في التعلّم.
- توجيه الطلبة أثناء الممارسة الأولية.
- تقديم تغذية راجعة تصحيحية بشكل منتظم.
- استخدام التكنولوجيا (الحاسوب والوسائط المتعددة).
- تقديم تعليمات واضحة للطلبة، عن التمارين والأنشطة التي ينفذونها ومتابعة أدائهم قدر المستطاع. (الحديدي، 2006: 5).

4-7 تصنيف صعوبات التعلم: Classification of Learning Disabilities

يرى الكثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم، وذلك حتى يمكن التعرف عليها وتحديدتها وتشخيصها والتعامل معها بسهولة.

تصنف معظم البحوث والدراسات صعوبات التعلم في مجموعتين هما:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية: (Developmental Learning Disabilities)

وهي الصعوبات التي تظهر في العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الإنسان في تفاعله مع محيطه، والتي تحكم عملية استقباله للمعلومات الخاصة بالمشكلات والأحداث، والظواهر المحيطة به والضرورية في عملية التحصيل الأكاديمي، لذا فهي تظهر بمعظمها قبل دخول المدرسة، و يمكن التعرف عليها عندما يفشل الطالب في تعلم الموضوعات الأكاديمية، و تشمل هذه الصعوبات ما يلي:

- أ - الصعوبة في الانتباه والتركيز والاستماع.
- ب - الصعوبة في الإدراك البصري أو السمعى أو اللمسى للأشياء و الموضوعات.
- ج - اضطرابات التفكير.
- د - صعوبة التواصل اللغوي والنطق والكلام.
- و - صعوبة الذاكرة و استرجاع المعلومات (Mercer,1997).

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic Learning Disabilities)

وتشمل:

أ - صعوبة القراءة (Dyslexia):

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، و تعد من أهم وسائل كسب المعرفة و الحصول على المعلومات، وهي من الموضوعات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها خاصة لطلاب المرحلة الأساسية؛ لأنها تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف و العلوم الإنسانية كما أنها ضرورية للنمو الذاتى للأفراد.

وهي تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، ذلك أن 60 - 70% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة (كيرك و كالفانت، 1988). والقراءة عملية معقدة تضم مجموعة من العمليات العقلية التي تتمثل في الإدراك والتذكر والاستنتاج والربط، والتعرف على: " أنها نشاط فكري يشمل العمليات التالية: تعرف الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والمتعة النفسية " (السعيد، 1986: 22).

وهناك العديد من المصطلحات التي ظهرت لوصف الصعوبات المتعلقة بالقراءة، مثل عسر القراءة و (الدسلكسيا) أو اضطراب في اكتساب القدرة على القراءة أو خلل القراءة.

وتتمثل الدسلكسيا في عدم القدرة على اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة أو القراءة البطيئة جداً، أو الخلط بين الأحرف و الكلمات مع تكرار المقروء و عدم الالتزام بالترقيم وحذف عدد من الحروف، كذلك تتضمن عدم قدرة الطالب على فهم كل ما يقرؤه بالمعنى التفصيلي، لذلك يواجه هؤلاء التلامذة مشكلة في فهم الأسئلة التي تُطرح عليهم بشكل مباشر بعد القراءة (الزيات، 1998).

ظهر مصطلح صعوبة القراءة للمرة الأولى في 7 تشرين الثاني من عام 1896 م، من قبل العالم الإنكليزي الدكتور بانكل مورغان (Dr. Pingle Morgan).

وحسب التنظيم العالمي للصحة (Organisation Mondiale de la santé (L'OMS)، تعرف صعوبات القراءة بأنها اضطراب نوعي في القراءة. وهي تتأثر بالتساوي مع الاضطراب المستمر لتعلم اللغة المكتوبة التي تتأثر أيضاً بالصعوبات الكبيرة في التعلم وفي الآلية الضرورية لامتلاك مهارة الكتابة (قراءة، كتابة، إملاء) (M.Plaza, 2002:1)

و تُعد مشكلة صعوبة القراءة من المشكلات البارزة أو المميزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، التي أثبت البحث العلمي أنها تعود إلى شذوذ في بنية الدماغ واختلال في وظائفه التي قد ترجع إلى عوامل وراثية أو مكتسبة (Mercer,1997).

وتصنف ليرنر (Lerner,2000) الفترة الواقعة بين 1800 - 1930 بأنها المرحلة التأسيسية بالنسبة لصعوبات التعلم والتي لم تكن تعرف بهذا الاسم بعد؛ وهي تُعد هذه الفترة

مرحلة البحوث الأولية حول وظائف الدماغ و اضطراباته، كالأبحاث التي قام بها كل من بروكا (Broca) التي اكتشفت أن الحبسة الكلامية تنتج عن تلف في الفص الدماغى الأيمن، وأبحاث ويرنكي (Wernicke) الذي اكتشف أن الفص الصدغى هو المسؤول عن فهم اللغة، وبيّن هينشلود (Hinshelwood) الأسس الدماغية لصعوبات القراءة، وبحث كل من جولدشتاين (Goldstein) و ستراوس (Strauss) في التأثيرات السلوكية و النفسية للإصابات الدماغية، كذلك إسهامات أورتون (Orton) في العقد الثالث من القرن الماضى في كشف الأصول الدماغية للاضطرابات اللغوية، فقد أوضح أن هذه الاضطرابات ناتجة عن غياب السيطرة الدماغية (Cerebral Dominance) التي تعنى عدم قدرة أحد نصفي الدماغ على تنظيم عمل النصف الآخر.

وإشارة إلى ما سبق، صنّف بعض التربويين وعلماء النفس صعوبات التعلّم كالتالى:

♦ تصنيفات صعوبات القراءة:

يحدد ماكجنيز و سميث (McGinnis & Smith 1982) تصنيفات صعوبات القراءة على النحو التالى:

1- عدم القدرة على القراءة reading disability: يظهر لدى بعض الأفراد انخفاض حاد في تعلّم القراءة رغم توفر فرص تعليمية مناسبة.

2- القراءة دون المستوى underachievement in reading: رغم أن هذا الطفل لا يعاني من انخفاض في تحصيله بشكل عام، ولكن قدرته على القراءة دون مستواه التحصيلي العام.

3- وجود عيب نوعي في القراءة specific reading disability الطفل في هذه الحالة لديه مستوى مناسب لعمره في القراءة العامة، و لكنه لديه عيب نوعي في قراءة كلمات معينة ويصبح ذا عسر قرائي عندما يمتد تأثير هذا العيب إلى قراءته العامة.

4- صعوبات القراءة المرتبطة بانخفاض القدرة على تعلّم القراءة reading retardation relation to limited reading ability

إذ لا يستطيع الطفل أن يقرأ بمستوى يزيد عن قدرته المنخفضة. (جلجل، 1994: 40-

وتُصنّف صعوبات القراءة إلى صعوبات قراءة سمعية، وصعوبات قراءة بصرية، أما صعوبات القراءة السمعية فهي تتميز بعدم قدرة الفرد على إدراك أو فهم الأصوات المتعلقة بالكلمات المنطوقة بشكل صحيح، وعدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف الساكنة والمتحركة وتمييز حروف العلّة، كذلك عدم القدرة على ربط صوت الحرف أو الكلمة مع رمزه مما يترتب عنه صعوبة بالغة في التهجئة.

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، فهي تؤثر في صورة الذات لدى الطالب وفي شعوره بالكفاءة الذاتية.

وأكثر من هذا، فإن صعوبات القراءة يمكن أن تعود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، كنقص الدافعية، وتدني احترام الذات والآخرين، وتكمن مشكلات صعوبات القراءة خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى مثل الحساب، والإملاء، والكتابة، والتهجئة (الزيات، 1998)

♦ أسباب صعوبات القراءة ومشكلاتها:

الأسباب الانفعالية والبيئية والتربوية التي تؤدي إلى الصعوبة في القراءة:

1- عدم التوافق مع الذات والمجتمع:

كثير من الأطفال غير مستقر انفعالياً مما يسهم في صعوبة في القراءة، مثل الرفض الصريح لتعلم القراءة وتحويل المشاعر إلى سلوكيات أخرى سلبية.

2- العوامل البيئية منها:

أ. عدم وجود مفتاح صحي مناسب.

ب. المشاجرات بين الوالدين وإهمالهما للأطفال وتجاهل فرديتهم.

ت. الاهتمام المفرط من قبل الأهل بكل مرحلة من مراحل أنشطة الطفل في القراءة مما يؤدي إلى قلق الطفل لدرجة يرفض معها تماماً تعلم القراءة.

3- الأسباب التعليمية:

تعد الظروف التعليمية من أهم الأسباب التي ينشأ عنها صعوبة في القراءة، وتشمل:

أ. الجدل بين أهميّة تنمية مهارات القراءة لدى الطفل وتنمية شخصيته وإشباع حاجاته الأساسية بشكل كامل ومتوازن.

ب. مستوى النمو والبلوغ الشامل للطفل، الذي يتوقف عليه تعلّم القراءة لدى الطفل.

ت. عدم الاستعداد للخبرات والمهارات اللفظية ونمو الإدراك السمعي والبصري وعدم النضج الكامل.

4- الأسباب العضوية، وتشمل:

أ. العيوب البصرية:

إن عدداً من البحوث والدراسات ركزت على نواحي القصور في القدرة البصرية كسبب رئيسي لصعوبات القراءة، ومعظم نتائج هذه الدراسات تشير إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية يجدون صعوبة في القراءة أكبر من نسبة الأطفال الذين لا يعانون من القصور في القدرة البصرية.

ب. العيوب السمعية:

تدل النتائج التي توصلت إليها البحوث والتجارب الإكلينيكية على أن بعض الأطفال استطاعوا التغلب على ما يفتقرون إليه من مزايا سمعية، بينما فشل أطفال آخرون في ذلك ويتوقف النتائج النهائي لحالات الضعف السمعي على العديد من العوامل التي تتكاثر معاً، منها نوع الضعف ودرجته في القدرة السمعية، والفترة الزمنية التي مضت على هذا الضعف قبل اكتشافه، ونوعية البرامج التعليمية، وتوفر الوسائل للتنسيق بين جهود الآباء والمختصين، ورغبة الطفل في القراءة، وتشير النتائج إلى أن عدداً كبيراً يبلغ نسبة 5% من أطفال المدارس في العالم يعانون من فقدان السمع بدرجة خطيرة، وعدداً آخر يعاني من فقدان السمع بدرجة خفيفة، تلك الحالات تجد صعوبة في تعلّم القراءة.

ت. عيوب النطق والكلام:

ترتبط بصعوبة القراءة ومشكلاتها، ومن المنطق عليه بصورة عامة أنه في حالات كثيرة يرتبط كل من النطق غير السليم وصعوبات القراءة بعوامل مثل: النمو البطيء للعمليات العقلية وخلل في الجهاز العصبي، أو عدم القدرة على التمييز بين الأصوات التي تتألف منها الكلمات،

وينزعج بعض الأطفال عندما يُطلب منهم القراءة بطريقة جهرية، ويرجع ذلك إلى حساسيتهم نحو ما يرتكبون من أخطاء في النطق وكراهيتهم لإظهارها في مواقف القراءة الجهرية.

5- المشكلات الصحية:

غالباً، لا يكون باستطاعة الأطفال الذين يعانون من أمراض مزمنة، أو من سوء التغذية، التركيز والانتباه لفترة طويلة في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهؤلاء الأطفال يفوتهم الكثير من المناهج والمقررات الدراسية بسبب الغياب المتكرر، ونتيجة لذلك يصبح التعليم بالنسبة لهم عملية صعبة للغاية.

6- قصور الجهاز العصبي:

يتعرض بعض الأطفال لبعض الأمراض التي تصيب المخ، وذلك قبل ولادتهم أو أثناءها أو بعدها، فيعاني هؤلاء الأطفال من حالات معوقة مثل فقدان القدرة على الكلام، أو شلل في المخ، أو تأخر في النشاط العقلي بدرجة ملحوظة، أو ضعف مركّب. وبعض هؤلاء الأطفال المعوقين عصبياً مع تفاوت معدل ذكائهم يتحسنون في القراءة بمرور الوقت إلا إن تعلّم القراءة بالنسبة لكثير منهم عملية كريهة ومخيفة أحياناً، وتدريس هؤلاء الأطفال القراءة ليس بالأمر السهل إلا أنه ممكن جداً، ولا ينبغي أن تقف الصعوبات حائلاً دون تعليمهم القراءة، لأنها أمر حيوي في حياتهم المستقبلية.

7- قصور القدرات العقلية:

أشارت نتائج بعض الدراسات حول ارتباط مهارة القراءة بالذكاء إلى أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان الفعل بمهارة القراءة، وأنه ليس من الأمور السهلة تقدير مهارة القراءة أو معدل الذكاء، لأن كلا منهما يتأثر بعوامل أخرى تجعل من عمليات قياسها بدقة أمراً بالغ الصعوبة أكبر من القراءة الجهرية وقدراً أكبر من التمهيد الشفهي للمادة التي سيقرونها (العاجز 2004: 13، 14، 15).

وصعوبات القراءة هي: اضطراب في تعلّم متكرر للقراءة والكتابة ينتج عنه عجز فادح في هذا التعلّم وذلك بعد استبعاد:

• مختلف الأسباب الشرطية للتأخر الدراسي.

• التخلف العقلي.

• الاضطراب الانفعالي.

• الاضطراب النفسي. (Hélène, 2007: 2)

وتتضمن مظاهر صعوبات القراءة البصرية عدم القدرة على تفسير الصور المرئية تفسيراً صحيحاً، وعدم القدرة على ترجمة رموز اللغة المطبوعة إلى كلمات ذات معنى بشكل مناسب، كذلك رؤية الكلمات والأحرف بشكل عكسي (Johnson, 1991)، وتتمثل الصعوبة في القراءة كما ورد في السرطاوي و سيسالم (1992) بما يلي:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً: عبارة (سافرت بالطائرة)، قد يقرأها (سافر بالطائرة).

- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو بعض الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير موجودة في النص الأصلي، فمثلاً جملة: (سافرت بالطائرة)، قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى دبي).

- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً: يمكن أن يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة)، أو (الطلبة) بدلاً من (التلامذة).

- تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة، فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم): (غسلت الأم الثياب)، ثم يكررها (غسلت الأم الثياب).

- قلب الأحرف وتبديلها: وهي من أكثر الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، إذ يقرأ الطالب الكلمات، أو المقاطع بصورة معكوسة، وكأنه يراها في المرآة؛ فقد يقرأ (درب) بدلاً من (برد)، و أحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ (قتل) بدلاً من (لفت) وهكذا.

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً، مثل (ع، غ)، أو (ج، ح، خ)، أو (ب، ت، ث، ن)، أو (س، ش).

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً، والمختلفة رسماً، مثل (ك، ق) أو (ت، د، ض)، أو (س، ز)، وهكذا، هذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات، أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (دود) بدلاً من (توت)، وهكذا.

- ضعف في التمييز بين أحرف العلة، فقد يقرأ كلمة (فيل) بدلاً من (فول).

- صعوبة في تتبّع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته، وارتبائه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

- قراءة الجملة بطريقة بطيئة أو سريعة، وغير واضحة.

- قراءة الجملة بطريقة بطيئة، كلمة كلمة، وهكذا.

ب- صعوبات الكتابة: (Dysgraphia)

تُعد الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفوية و اللغة المكتوبة و القراءة، وهي تعد صيغة اتصالية عالية التعقيد، كما أنها مهارة تعليمية مهمة من ناحية، ووسيلة أكثر أهميّة للتعبير عن الذات من ناحية أخرى، إضافة إلى أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والإدراكية، و ترتبط على نحو موجب مع مهارة القراءة، لذا فإنّ تعليم الكتابة و تعلّمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية، لكونها مهارة متعلّمة يمكن إكسابها للتلاميذ نشاطاً ذهنياً يقوم على التفكير.

وتظهر الصعوبات في عملية الكتابة على شكل:

- عكس كتابة الحروف، والأعداد، بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (ل) مثلاً قد يكتبه (L) والرقم (3) قد يكتبه (3) مقلوبة، و أحياناً قد يكتب المقاطع، والكلمات، والجمل بأكملها بصورة مقلوبة - من اليسار لليمين - فتكون كما تبدو في المرآة.

- الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة المقاطع أو الكلمات من اليسار إلى اليمين.

- ترتيب أحرف الكلمة أو المقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، أو يعكس ترتيب الأحرف، فكلمة (دار) قد يكتبها (راد).

- الخلط بين الأحرف المتشابهة مثل ح، خ، ج.

- تكبير الأحرف أو تصغيرها أكثر من اللازم.
 - الصعوبة في مسك أدوات الكتابة.
 - رداءة الخط، و وعدم الالتزام بالسطر (الزيات، 1998).
- وحسب الدكتور بانكل مورغان، فإنّ صعوبات القراءة والكتابة في اللغة الفرنسية تتمثل في:
- ارتباك والتباس سمعي أو لفظي في الحرف، مثال:
("a" et "an", "s" et "ch")
 - اضطراب بصري بين الأحرف، مثال ("d" et "b")
 - قلب الأحرف، مثال: ("or" et "ro", "cri" et "cir")
 - تبديل الأحرف، مثال ("chauffeur" et "faucheur")
 - حذف الأحرف، مثال ("arbre" et "arbe")
 - إضافة أحرف، مثال ("paquet" et "parquet", "odeur" et "ordeur")
 - إفساد الأحرف، مثال: ("dorure" et "rorure", "palier" et "papier")
 - قراءة بطيئة للنص، متقطعة، مترددة.
 - صعوبة في فهم تقطيع الكلمات إلى مقاطع لفظية.
 - الجهل في علامات الترقيم.
- ج - الصعوبة المتعلقة بالقدرة على التهجئة: (Dysorthograghy)**
- الصعوبة في تسمية أصوات الحروف.
 - صعوبة تهجئة الحروف الساكنة و المتحركة.
 - عكس الحروف أو المقاطع أو الكلمات أثناء تهجئتها.
 - الصعوبة في التعبير الكتابي أو الشفوي.
 - صعوبة الاستفسار و المناقشة و إعطاء الأمثلة.

د - الصعوبات المتعلقة بالعمليات الحسابية (Dyscalculia)

يشير مصطلح القصور أو الصعوبة في إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبة حادة في تعلّم الرياضيات واستخدامها وتوظيفها، ويمكن تحديد صعوبات التعلّم الشائعة في الرياضيات التي تؤثر على أداء التلامذة بـ:

- الصعوبة في فهم العمليات الحسابية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة، .. إلخ)
- الصعوبة في إدراك العلاقات الرياضية.
- الصعوبة في كتابة الأرقام الحسابية بشكل صحيح.
- الصعوبة في التمييز البصري / المكاني للأرقام.
- الصعوبة في إنتاج الأشكال الهندسية.
- الصعوبة في تعلّم المفاهيم الحسابية (العد، الضرب، ...)
- صعوبة السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن طريقة أو إجراء (السرطاوي وأبو جودة، 2001).

والحساب هو ذلك الفرع من الرياضيات الذي يتعامل مع الأرقام الحقيقية وعملية جمعها، وهو لغة رمزية يشتمل على توصيل المفاهيم للتلاميذ من خلال الرموز. ومن بين هذه المفاهيم الموجودة في اللغة الرمزية: مفاهيم الكمية والحجم والترتيب والعلاقات بين الأشياء والتوجه المكاني والشكل والمسافة والوقت.

ويجب أن يكتسب التلميذ مجموعة من الخبرات ذات المعنى حتى يستطيع أن يبني عليها تطور الأرقام ودلالاتها، إن معنى الأرقام يجب أن يكون موجوداً لدى التلميذ قبل اكتساب مفهوم الأرقام ومهارة عدها. هذه الخبرات يكتسبها التلميذ في مرحلة الطفولة أثناء عملية اللعب والتفاعل مع بيئته باستخدام النقود، ومعرفة المقدار اللازم لشراء شيء معين أو المقدار المطلوب لملء شيء معين.

يرتبط مفهوم الأرقام بعملية الإدراك المكاني للأشياء وفهم العلاقة الموجودة بين تلك الأشياء، وكذلك فإن للقدرة على التحليل وفهم معنى الرموز الرقمية علاقة بمعرفة مفاهيم الأرقام،

وبناء عليه فإن الارتباط الموجود بين الوعي للعلاقات بين الأرقام والقدرة على التحليل وفهم الرموز الكمية، يعدّ عالياً جداً إلى حد أن النقص في الوعي للعلاقة الموجودة بين الأرقام يعدّ مؤشراً للخلل في القدرة على تحليل الأرقام وفهمها استخدامها.

(Catts & Kaucbak, 1999, p.88).

إن تقدم التلميذ في الحساب في المدرسة قد يكون من الأسباب الرئيسة لتقدمه في المواد الدراسية الأخرى، فالطفل في حاجة إلى معرفة الأعداد والأرقام لتحديد أرقام صفحات الواجب في الكتاب المدرسي، وعدد الأنشطة المطلوب منه أدائها في البيت أو داخل الفصل الدراسي، وفي حاجة أيضاً إلى معرفة القياسات، والوزن وتقدير الوقت، والتعامل بالنقود مع الآخرين.

والحساب كغيره من المواد الدراسية يعاني العديد من التلاميذ صعوبات في تعلمه، وهي من أكثر الصعوبات شيوعاً بين التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، وقد تسبب تلك الصعوبات إعاقة تعليمية للتلميذ، تدفعه إلى الهروب أو التسرب من المدرسة (كيرك وكالفنت، 1988: 366).

وبعد الحساب بالنسبة للتلاميذ من أصعب المواد الدراسية تعلماً وتعلّماً، وذلك لما يتصف به من تجريد في المفاهيم والعلاقات، فالرموز الحسابية أشياء مجردة بعيدة عن الملموس، إضافة إلى ذلك هناك عامل آخر يزيد من درجة صعوبة المادة وهو التسلسل المنطقي التي تتصف به (زهير، 2006: 21-22).

4-8 العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية:

يفترض كيرك (Kirk) أن صعوبات التعلم النمائية مثل عدم الانتباه، ضعف الذاكرة، صعوبات الإدراك، وضعف الاستقبال، وعدم كفاية التفكير، وعدم اكتمال النمو اللغوي، تتدخل أو تعيق تحصيل الطفل في المواضيع الأكاديمية.

ويتفق هذا الافتراض مع تعريفات الصعوبات التعليمية، ويرجع تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية إلى العمليات النفسية الأساسية التي تظهر على شكل عجز في القدرة على الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية.. الخ. وقد أشار المؤتمر القومي الأمريكي المتعلق بالصعوبات التعليمية إلى أن هذه الاضطرابات هي اضطرابات داخلية تتعلق

بالفرد ويفترض أنها نتيجة لخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي (كيرك وكالفنت، 1988: 432).

إن معظم تعريفات صعوبات التعلم يمكن تفسيرها على أنها تفترض ما يلي:

❖ وجود حالة أو ظرف عصبي أو عضوي.

❖ تقود تلك الحالة إلى اضطرابات في العمليات النفسية (صعوبات تعلم نمائية) مما يؤثر

بالتالي على قدرة الطفل على الأداء الأكاديمي المدرسي.

وتشير الدراسات والبحوث التربوية التي ناقشت علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمي من خلال صعوبات التعلم النمائية (Hallahan, 1996, p.34).

ويقترح كيرك (Kirk) إعادة النظر بطبيعة الأسئلة التي تطرح في مجال صعوبات التعلم، فبدلاً من طرح بعض الأسئلة مثل: هل يعاني التلاميذ ذوي صعوبات الحساب من مشكلات بصرية إدراكية؟ يجب علينا أن نسأل: هل يؤدي العجز الإدراكي إلى صعوبات في الحساب؟ يرى (كيرك Kirk) أن مثل هذا النوع من الأسئلة المنطقية قد يكشف لنا عن الطبيعة الحقيقية للعلاقات فيما بين صعوبات التعلم النمائية والصعوبات الأكاديمية (كيرك وكالفنت، 1988: 436).

إذاً، هناك علاقة ارتباطية واضحة بين صعوبات التعلم النمائية والصعوبات الأكاديمية، فقط علينا تغيير أساليب البحث وطرقه ونوعية العينات المختارة في البحوث.

ويرى العديد من الباحثين أن أي تقصير أو تأخير في تحديد صعوبات التعلم النمائية أو تشخيصها أو علاجها خلال سنوات ما قبل المدرسة، تفرز أو تقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل أطفال ما قبل المدرسة إلى المرحلة الابتدائية. (Smith, 2001, p.34)

وبذكر (Fletcher & Foorman, 1994) أنه لكي نصل إلى علاج ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الحد الأقصى يجب أن يكون التركيز على الوقاية، والتدخل المبكر بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية (الزيات، 1998: 412).

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية.

هذا يقتضي أن يتلقى هؤلاء نوعاً من الدعم التعليمي، للارتقاء بمستواهم الأكاديمي. ينبغي أن نفتتح أن لكل فرد من طلبة الدعم التعليمي الإضافي الذين يعانون من صعوبات في القراءة القابلية للتعلم، غير أن بعضهم يحتاج إلى وقت أطول لتحقيق ذلك، ومن الممكن أن يقرأ ذوو صعوبات التعلم نصوصاً أصغر من مستواهم التعليمي، كما يمكنهم أن ينهوا القصة وأن يملأوا بتجاربهم بنجاح وأن يشاركوا والديهم وأصدقاءهم في أفكارهم، كما يمكن أن يطلب منهم البحث عن معلومات محددة من القصة، أو قد يكون بمقدور كل منهم طلب المساعدة من زميله في تلخيص الأفكار الرئيسية في مادة القراءة أو غيرها.

إن أحد أهم الأسباب التي تجعل قراءة هؤلاء التلامذة بطيئة هو تدني قدرتهم على إدراك الإطار التنظيمي للنص، وبما أن الاستيعاب الجيد يعتمد على مقدرة القارئ على فهم أسلوب الكاتب وطريقته، فينبغي أن يساعد الآباء والمدرسون هؤلاء التلامذة من خلال قضاء وقت أطول معهم في بناء الخلفية المعرفية الضرورية لاختيار النصوص القرائية، وفي أحيان كثيرة فإن رسم مخطط بياني بسيط يفيد هؤلاء التلامذة كثيراً، كما يزيد التدخل العلاجي المباشر من قبل الوالد أو المدرسين من مستوى الاستيعاب القرائي، وفي العادة يحتاج مثل هؤلاء التلامذة إلى مساعدة في المفردات، كما يحتاجون إلى وسائل تذكّر خلال عملية القراءة، لذلك هم بحاجة دائمة إلى حفز التفكير لديهم أو تقديم التوضيح اللغوي لهم (السرطاوي، وآخرون، 2001 م).

إن عملية تعلم القراءة وتعليمها تتطلب من المعلم الأخذ بعين الاعتبار المعايير التالية، التي يبني عليها تعلم وتعليم القراءة عند الطلبة:

أولاً - يجب أن ينظم تعليم القراءة في البداية ضمن المحاور الأساسية الثلاثة التالية:

- 1- تعليم طلاب الدعم الوعي الصوتي للحروف والكلمات.
- 2- تعليم طلاب الدعم إدراك الحروف الأبجدية.
- 3- تعليم طلاب الدعم التلقائية الآلية في التعامل مع الرموز الكتابية وقراءتها.

ثانياً - تعليم التلامذة ذوي الدعم التعليمي القراءة وفق استراتيجيات تعليمية واضحة عند

بداية تعلّم وتعليم القراءة:

وهذا يتضمن تعليم الطلبة استراتيجيات الوعي الصوتي للقطعة الشفوية، والمزج وتعليم استراتيجيات إدراك الحروف الأبجدية للتعرف على مطابقة أصوات الحروف، كتمييز أجزاء الكلمات الشائعة وفك رموزها، والأكثر من ذلك أهميّة أن يظهر لدى الطلبة نتائج تعلّمهم الكافية وكفاءتهم العالية في التعامل مع فك رموز الكلمات بشكل تلقائي، وقراءة النصوص بطلاقة دون بذل جهد كبير في إدراك الحروف والكلمات والوعي لأصواتها.

ثالثاً - الدعم المستمر والمتواصل:

فالطلبة ذوو الاحتياجات التعليمية يحتاجون إلى الدعم خلال المراحل الأولية لتعليم القراءة ضمن النظام الأبجدي المعقد، ويتناسب مقدار الدعم مع احتياجات المتعلّم، ثم سحب هذا الدعم تدريجياً ليحقق الطالب استقلاله القرائي.

رابعاً - الدمج بين مهارات القراءة المختلفة واستراتيجياتها فتعليم الوعي الصوتي:

يجب أن يكمل بتعليم وعي أصوات الحروف واستراتيجيات قراءة الكلمة، فالتلامذة القادرون على قراءة كلمات بسيطة يجب أن ينتقلوا إلى قراءة النصوص والعبارات المتصلة لتطوير السرعة والطلاقة لديهم.

خامساً - تعليم طلاب الدعم الإضافي مهارات مثل الإتقان والدقة والسرعة في القراءة:

والاحتفاظ بهذه المهارات، واستراتيجيات القراءة الأولية وتأثيرها عند الانتقال إلى أوضاع ومهام قرائية متعددة (kamenui, 1996).

ويترتب على تفاعل كل من الصعوبات النمائية و الصعوبات الأكاديمية صعوبات السلوك الاجتماعي و الانفعالي، إذ يفترق هؤلاء التلامذة إلى المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين، و يعانون من الرفض الاجتماعي وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي، وهذا يعود إلى تكرار مواقف وخبرات الفشل الأكاديمي والدراسي، مما يجعل المعلمين والآباء ينظرون إليهم نظرة دونية، و يعاملونهم بإهمال، الأمر الذي ينعكس على إدراكهم لذواتهم و ثقتهم بأنفسهم فيميلون إلى الانسحاب من المواقف التنافسية، و ينخفض تقديرهم لذواتهم ما يفرز العديد من الأنماط و الخصائص السلوكية التي تميّز هؤلاء التلامذة و تؤثر على مختلف نشاطاتهم الاجتماعية و

الانفعالية و الأكاديمية، والتي أجملها كل من هالاهان و كوفمان (Hallahan & Kaufman, 1985) بما يلي:

- النشاط الزائد و التهور
 - الضعف الإدراكي - الحركي
 - التقلبات الشديدة في المزاج
 - ضعف التأزر العام
 - اضطرابات الانتباه
 - اضطرابات الذاكرة والتفكير
 - مشكلات لغوية
 - علامات عصبية غير مطمئنة
 - مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، و القراءة، و الحساب و التهجئة.
- وتجدر الإشارة إلى أن هذه الخصائص لا تجتمع جميعها في فرد واحد، فقد يعاني الفرد من مشكلة واحدة منها أو أكثر، وتكون ظاهرة بمعدل متوسط، كما أن الأطفال العاديين يمتلكون بعضاً من هذه الخصائص، ولكن بدرجة أقل.
- أما فيما يتعلق بنسبة حدوث الصعوبات التعلمية فقد اختلفت التقديرات اختلافاً كبيراً، وذلك بسبب عدم الاتفاق على تعريف موحد لهذه الفئة من جهة، وبسبب عدم توفر أدوات وأساليب تشخيص متفق عليها تتمتع بدرجات عالية من الصدق و الثبات من جهة أخرى، وقد تراوحت تقديرات الباحثين لنسبة الحدوث بين 1- 30 % وذلك حسب المحك المستخدم في تعريف صعوبات التعلم، أما الجمعية الوطنية الاستشارية فقد حددت نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في عمر المدرسة بنسبة 1-30 % (الوقفي، 2009: 56)، أما بالنسبة للعلاقة بين متغيريّ الجنس ونسبة الحدوث، فتشير ليرنر (Lerner, 2000) إلى أن نسبة الذكور تقدر بأربعة أضعاف نسبة الإناث، و تفسر ذلك بعوامل بيولوجية وطبية وثقافية واجتماعية، كما أن ظاهرة صعوبات التعلم تظهر في جميع المجتمعات و الثقافات، وتُعد ظاهرة عالمية (Mercer, 1997).

4-9 تشخيص صعوبات التعلم:

إن تشخيص صعوبات التعلم قد يكون أمراً معقداً، ويستغرق وقتاً طويلاً نظراً لصعوبة التمييز بين هذه الصعوبات، وبطء التعلم وتأخر التعلم، ويقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطرابات أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد مع معرفة درجة حدتها. وعادة ما تستخدم عدة محكات قبل التشخيص حيث تساعد في دقة التشخيص، وهي تتمثل في (محك الاستبعاد - محك التباعد - محك التربية الخاصة).

1- محك التباعد أو التفاوت Discrepancy criterion:

يقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته، وله مظهران:

- التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي في مادة ما.
- التفاوت في مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات والمواد الدراسية، مثلاً قد يكون متفوقاً في الرياضيات وعادياً في اللغات، ويعاني من صعوبات التعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، مثلاً في اللغة العربية قد يكون طلق اللسان في القراءة وجيداً في التعبير، ولكنه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النحو مثلاً أو حفظ النصوص الأدبية (عبد الفتاح، 2000: 15)

2- محك الاستبعاد Exclusion criterion:

يستخدم هذا المحك موجهاً أو مرشداً للتعرف على صعوبات التعلم، وعلى أساس هذا المحك يُستبعد الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى:

- 1- حالات التخلف العقلي.
- 2- حالات الإعاقة الحسية (العميان - ضعف البصر - الصم - ضعف السمع)
- 3- ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة (الاندفاعية - النشاط الدائم)
- 4- حالات نقص فرص التعليم أو الحرمان الثقافي (عواد: 1998).

3- محك التربية الخاصة: Special education criterion

يعني هذا المحك أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلّم يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية وعلاجية تصمّم خصيصاً لمعالجة مشاكلهم التعليمية الناتجة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلّم، وغالباً ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الأطفال برامج فردية تختلف نوعاً ما عما تقدمه للأطفال في الفصل المدرسي العادي (Coles, 1989, 267).

ويمر التشخيص عادة بمراحل ست، وهي:

1- التعرف على الطلبة ذوي الأداء التحصيلي المنخفض:

ويظهر هذا أثناء العمل المدرسي اليومي، أو على حسب مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية.

2- ملاحظة سلوك التلميذ في المدرسة:

سواء داخل الفصل الدراسي أم خارجه، مثلاً: كيف يقرأ؟ وما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها؟ وهكذا.

3- التقويم غير الرسمي لسلوك التلميذ:

ويقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك الطفل أو التلميذ بمزيد من الإمعان والاهتمام، ويسأل عن ظروفه ومعيشتة ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة، ويسأل زملاءه عنه ويبحث مع باقي المدرسين مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرّسونها.

4- قيام فريق المختصين ببحث حالة التلميذ:

يضم هذا الفريق كلاً من مدرّس المادة - المختص الاجتماعي - مختص القياس النفسي - المرشد النفسي - الطبيب الزائر.

5- كتابة نتائج التشخيص:

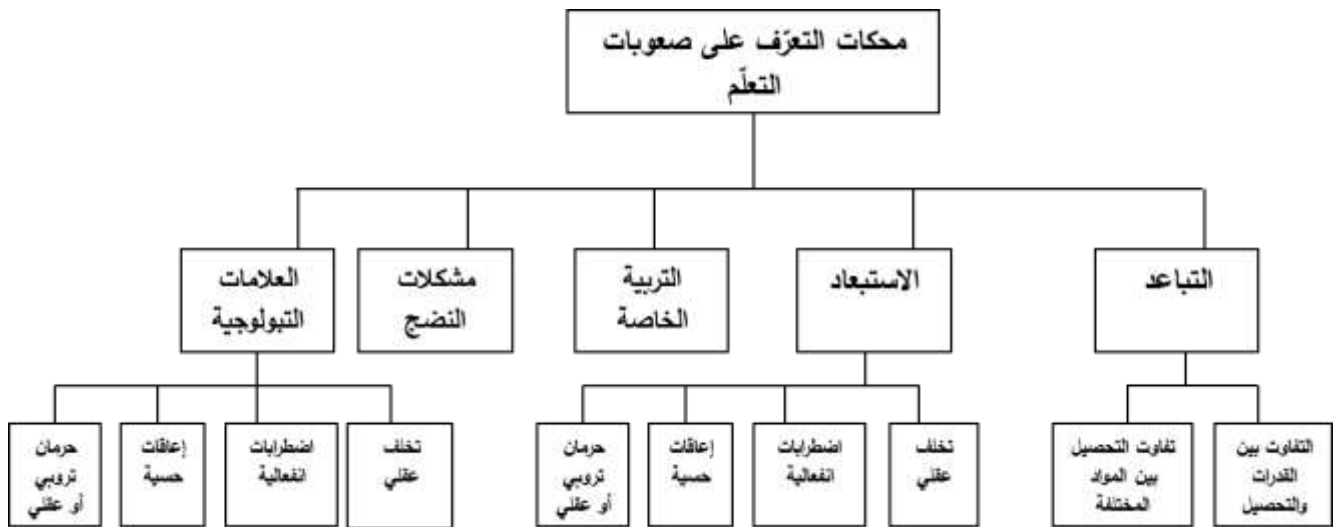
تُكتب على صورة تقرير شامل يتعلق بالمشكلة وأبعادها، والتلميذ، وخصائصه الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئة التي يعيش فيها وتؤثر فيه (الأسرة - المدرسة - جماعة الأقران).

6- تحديد الوصفة العلاجية والبرنامج العلاجي المطلوب:

وذلك بصياغاتها في صورة إجرائية يسهل تنفيذها وقياس مدى فاعليتها (أحمد عواد:

1998).

وقد لخص عبد الباسط خضر أهم محكات التعرف على صعوبات التعلم في الشكل التالي:



الشكل (1) يوضح محكات التعرف على صعوبات التعلم

(عبد الباسط متولي خضر، 2005، 23).

وقد أشار هارجروف وبونيت (Hargrouve&poteet,1984، 125-135) إلى أن

تشخيص صعوبات التعلم يتضمن ثلاثة مستويات هي:

أ- المستوى الأول: ويتضمن تحديد مجموعة من التلامذة الذين ينخفض أدائهم عن زملائهم وفيه يتم تقييم المجالات الضرورية، مثل انخفاض التحصيل وصعوبات الإدراك الحركي والنقص النمائي.

ب-الأهلية للتربية الخاصة: وفيه يتم تحديد مدى احتياج التلميذ لتلقي برامج التربية الخاصة في ضوء مجموعة من المعايير.

ت-التعليم: ويتضمن تحديد مستويات المهمة المحددة التي تتطلب العلاج واتخاذ القرارات (صعوبات قراءة - صعوبات كتابة - صعوبات حساب).

وقد أشار عواد إلى بعض الاختبارات التشخيصية منها:

- اختبارات الاستعدادات: للكشف عما إذا كان هناك عيوب في تربية الطفل، أو تأخر في مستوى النضج، أو افتقار في البيئة المربية لهذا الطفل.

- اختبارات القدرات: فمن خلالها يمكن الحكم ما إذا كان ذلك التأخر التحصيلي يرجع إلى ضعف القدرات أم إلى العمليات النفسية الأساسية، حيث يكمن منشأ صعوبات التعلم.

- اختبارات العمليات النفسية: وهذه الاختبارات ما هي إلا تقييم للعمليات الإدراكية التي تُعد من أكثر العمليات تأثيراً في التحصيل الدراسي للأطفال (عواد، 1999: 19).
وبضيف خضر، إلى ذلك أيضاً:

- الاختبارات التحصيلية المقننة: تُعد من أكثر الأدوات المهمة للكشف عن طبيعة صعوبات التعلم وحجمها، لأن انخفاض مستوى التحصيل هو الصفة الأساسية لهؤلاء الأطفال، ويمكن من خلال هذا النوع من الاختبارات مقارنة أداء الطفل المفحوص بأداء مجموعة معيارية.

- الملاحظة والمقابلة الإكلينيكية المقننة (خضر، 2005: 26-27).

وبعد تشخيص اضطراب التعلم، عادة ما يتم تحديد كل اضطراب على حدة، بواقع عدة جلسات في الأسبوع. وبالنسبة لصعوبات النطق والقراءة، فالأساليب الأكثر شيوعاً لعلاج النطق تتعلق بتدريب المهارات الصوتية للطفل، وإعادة تأهيل مهارات أخرى بهدف السماح له تطوير استراتيجيات التعويض للتغلب على إعاقته (Troubles des apprentissages, 2009:4)

خاتمة الفصل:

نخلص مما سبق إلى أنّ صعوبات التعلّم مصطلح تربوي يطلق على من لا يعانون من مشكلات نفسية أو إعاقات جسدية أو عقلية أو مشكلات صحية، كما أنهم لا يعانون حرماناً بيئياً أو اقتصادياً، وأنّ قدراتهم العقلية في حدود المتوسط فأكثر، بل منهم الأذكاء جداً، ورغم ذلك فإنّ تحصيلهم الدراسي يقلّ عما تؤهلهم له قدراتهم، كما يقلّ عن تحصيل زملائهم في الصف في مثل سنّهم، ودرجة ذكائهم، وهؤلاء يعانون من صعوبات تعلّم تعوق تقدمهم الدراسي. ويكتسب الكشف المبكر عن صعوبات التعلّم لدى الطلبة أهميّة بالغة، فالتعرّف على الطلبة الذين يعانون من مشكلات في التعلّم، والتدخّل المناسب، قد يساهم في معالجة هذه المشكلات مهما كانت الأسباب (صعوبة في المنهاج، طريقة أداء المعلّم، ضعف في قدرات الطلبة) ... إلخ.

الفصل الخامس

دراسات سابقة

Des études antérieures

1.5 مقدمة

2.5 دراسات عربية

3.5 دراسات أجنبية

4.5 مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

5.5 مدى إفادة الباحثة من الدراسات السابقة

5-1 مقدمة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات السابقة التي أجريت في البيئتين العربية والأجنبية، والتي لها علاقة بموضوع البحث.

ونظراً لأهمية هذه الدراسات، تورد الباحثة عدداً منها مبيّنة موضوعها، والهدف الأساسي منها، ووصفاً للعيّنة والأدوات المستخدمة فيها، وأهم النتائج التي وصلت إليها، إضافة إلى تعقيب عام عليها، ومكانة البحث الحالي، ومدى استفادة الباحثة منها، وقد رُتبت الدراسات من الأقدم إلى الأحدث.

5-2 دراسات عربية:

1) دراسة الزراد (1991):

عنوان الدراسة:

صعوبات التعلّم لدى عيّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية - تربوية نفسية).

هدف الدراسة:

التعرّف على نسبة ذوي صعوبات التعلّم، وتحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب.

عيّنة الدراسة:

تكونت عيّنة الدراسة من (500) تلميذ، استبعد منها ذوو الإعاقات الحسية والعقلية، فأصبحت (365) تلميذاً.

أدوات الدراسة:

- اختبار الذكاء لـ (رافن).

- استبانة.

- اختبار تحصيلي في القراءة والحساب.

نتائج الدراسة:

أشارت النتائج إلى:

- نسبة صعوبات التعلّم لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث.
- صعوبات التعلّم النمائية جاءت على الشكل التالي (اللغة والكلام، الإدراك، الانتباه، الذاكرة، المعرفة، والتفكير).
- صعوبات التعلّم الأكاديمية جاءت على الشكل التالي (صعوبات الحساب: صعوبات الكتابة: صعوبات القراءة).
- هناك ارتباط بين الصعوبات النمائية (الإدراك، الانتباه، التفكير) والصعوبات الأكاديمية (القراءة، الحساب) (الزرد، 1991: 12).

2) دراسة أمينة كمال (1992).

عنوان الدراسة:

العلاقة بين المهارات الإدراكية وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين.

هدف الدراسة:

التعرّف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك البصري وبعض مهارات الإدراك السمعي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث بالمرحلة الابتدائية في دولة البحرين.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (98) تلميذاً وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائي من مدارس نظام الفصل بوزارة التربية والتعليم في دولة البحرين.

أدوات الدراسة:

- اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة لـ (رافن) واختبار رسم الرجل.
- اختبارات تشخيصية في صعوبات القراءة.

- مقياس مهارات الإدراك البصري لـ (مورسون جاردنر).
- مقياس مهارات الإدراك السمعي (لمورسون جاردنر).

نتائج الدراسة:

أشارت النتائج إلى:

- وجود علاقة ارتباطية بين مهارة التمييز البصري وصعوبات الإضافة والتعرف الخاطئ على الكلمة.
- وجود علاقة بين مهارة العلاقات المكانية مع الفهم والاستيعاب والحذف (كمال، 1992: 66).

3) دراسة محمد هويدي (1993).

عنوان الدراسة:

العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

هدف الدراسة:

معرفة طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصري والإدراك السمعي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين 7 و 9 سنوات، وهم جميعاً يعانون من صعوبات في تعلم القراءة في مملكة البحرين.

أدوات الدراسة:

- الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية.
- اختبار مهارات الإدراك السمعي.
- اختبار مهارات الإدراك البصري.

نتائج الدراسة:

أشارت النتائج إلى:

- ضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصري.
- ضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي (هويدي، 1993: 43).

4) دراسة سعيد دبيس (1994).

عنوان الدراسة:

المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، في المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة:

معرفة المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة (139) طفلاً (111 من الإناث، 28 من الذكور) الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

أدوات الدراسة:

- مقياس الذكاء المصور، من إعداد أحمد زكي.
- مقياس تقدير التلميذ، من إعداد مايكل بست (Mykelbust).
- مقياس إلينوي للقدرات السيكلوغوية.

نتائج الدراسة:

أشارت النتائج إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية.

- أن التلميذ ذا صعوبات التعلّم يعاني من بعض المشكلات السلوكية البسيطة وأكثر انفعالاً وعصبية عن زملائه العاديين.
- أن التلميذ ذا صعوبات التعلّم لديه إحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، وأكثر توتراً وقلقاً من العاديين.
- وجود فروق دالة إحصائياً في ثلاثة أبعاد من أبعاد المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلّم النمائية هي: الإدراك السمعي، والإدراك البصري، واللغة المنوطة (ديبس، 1994: 12).

5) دراسة عبد المنعم إبراهيم عبد الصمد سيد (1996)

عنوان الدراسة:

تحصيل التلميذ في القراءة الجهرية يحقق له مستوى مناسباً من الكفاءة في رسم التهجي في مصر.

أهداف البحث:

الكشف إلى أي مدى تؤثر الكفاءة في القراءة الجهرية على الكفاءة في رسم التهجي.

عينة البحث:

أجري البحث على مجموعة من التلامذة وهم 500 تلميذ وتلميذة من مجموعة المدارس التي تمثل المجتمع الأصلي بمصر.

نتائج البحث:

1. توجد علاقة إيجابية بين الكفاءة في قدرات القراءة ومهاراتها، والكفاءة في رسم التهجي.
 2. ثبت أن سلامة النطق في المادة المقررة وخلوّ حروفها من الإبدال والحذف أو الإضافة أو التكرار، وأن التميّز بين الحروف والكلمات عند النطق بها مرتبط بمهارات كتابية.
- وبالتالي فإنّ تحصيل التلميذ في القراءة الجهرية يحقق له مستوى مناسباً من الكفاءة في رسم التهجي لذلك.

6) دراسة سميرة محمد (1998).

عنوان الدراسة:

العلاقة بين القدرة الإدراكية ومستوى التعلم (البحرين).

هدف الدراسة:

التعرف على العلاقة بين القدرة الإدراكية ومستوى التعلم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (181) طفلاً (93) من الذكور (88) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين 9 - 13 سنة.

أدوات الدراسة:

- مقياس مهارات الإدراك السمعي والبصري.
- اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة (لرافن) واختبار رسم الرجل.
- اختبار تحصيلي في القراءة والحساب (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة:

أشارت النتائج إلى أن:

- التلميذ ذا صعوبات التعلم لديه قصور في مهارات التذكر.
 - عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارات الإدراك البصري والتحصيل الدراسي.
- ومهارات الإدراك البصري التي تناولتها الدراسة هي التمييز البصري، العلاقات المكانية، الذاكرة البصرية (محمد، 1998: 60).

7) دراسة نواف ملعب الظفيري (2000)

عنوان الدراسة:

مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الحاسوب لعلاج صعوبات تعلّم عملية الضرب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

هدف الدراسة:

التعرّف على مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الحاسوب على أداء التلامذة ذوي صعوبات تعلّم الحساب.

عيّنة الدراسة:

تكونت العيّنة النهائية من 8 تلاميذ، من بين تلاميذ مدرسة أحمد محمد الحميضي المشتركة بنين والمسجلين بالصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت.

أدوات الدراسة:

- استخدم الباحث لفرز العيّنة مجموعة من الأدوات تمثلت في:
- اختبار الذكاء غير اللغوي (كمال مرسي، 1998).
 - اختبار تحصيلي في الرياضيات (فوزي الدوخي، 1998).
 - اختبار لحقائق الضرب الأساسية، وهو من إعداد الباحث.
 - اختبار للمهارات المسبقة لحقائق الضرب الأساسية، وهو من إعداد الباحث أيضاً.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العيّنة على كل من الاختبارين القبلي والبعدي وذلك لمصلحة الاختبار البعدي.
- وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العيّنة على كل من الاختبار البعدي واختبار المتابعة، وذلك لمصلحة الاختبار البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على كل من الاختبار القبلي واختبار المتابعة، وذلك لمصلحة اختبار المتابعة.

(8) دراسة بدرية أحمد الرويعي (2000)

عنوان الدراسة:

دور العمليات ما وراء المعرفية في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات الفهم القرائي والعاديات بمدارس البحرين.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي مقارنة بالتلميذات العاديات، وهل هذه العلاقة نتيجة للنظام التنفيذي العام المتمثل في عمليات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أم للمفردات (معرفة الكلمة).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 126 تلميذة من تلميذات الصفين الخامس والسادس الابتدائي، بواقع 61 تلميذة من العاديات و 65 تلميذة من ذوات صعوبات الفهم القرائي من تلميذات بعض المدارس الابتدائية بدولة البحرين.

أدوات الدراسة:

استخدم اختبار رسم الرجل، واختبار الذكاء غير اللغوي، واختبار تحصيلي في القراءة، ونص قرائي للتأكد من إتقان التلميذة لمهارة القراءة الجهرية للكلمات. وذلك لفرز عينة العاديات من التلميذات ذوات الصعوبات.

أما للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم استخدام اختبار المفردات واختبار الفهم القرائي من إعداد الباحثة، واستبانة العمليات ما وراء المعرفية (تعريب الباحثة).

نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائية بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في كل من الفهم القرائي، والمفردات، والذاكرة العاملة المتمثلة في الكلمات الأقل والأكثر شيوعاً.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط الأساسية والارتباط الجزئي بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة بتحديد المفردات (معرفة الكلمة) عند التلميذات العاديات وذوات صعوبات الفهم القرائي.

9) دراسة مها عبد الله السليمان: 2001

عنوان الدراسة:

أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريس العلاجي "القراءة واستراتيجيات التفكير" والذي يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين.

أدوات الدراسة:

1. اختبار الذكاء: المصفوفات المتتابعة لرافن (إعداد: فتحية عبد الرؤوف، 1999).
2. الاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة (إعداد الباحثة).
3. اختبار المهارات المسبقة للفهم القرائي (إعداد الباحثة).
4. اختبار مهارات الفهم القرائي، باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (إعداد الباحثة).
5. برنامج تدريس علاجي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة، وقد جرى إعداد البرنامج وتعريبه من قبل الباحثة بناء على برنامج القراءة واستراتيجيات التفكير.

عيّنة الدراسة:

لم تذكر الباحثة كم كان عدد العيّنة المستهدفة، لكنها ذكرت أنّ العيّنة قُسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متكافئتين في الذكاء، العمر، التحصيل الدراسي، المهارات المسبقة، الدرجة الكلية في الاختبار القبلي لمهارة الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

نتائج الدراسة:

1. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0,001 بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية.
2. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط نمو مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لمصلحة المجموعة التجريبية.
3. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0,001 بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية.

(10) دراسة سمير يونس صلاح (2002)

عنوان الدراسة:

أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أدوات البحث:

- 1- مقياس لقياس أربع من مهارات القراءة الإبداعية.
- 2- بطاقة لتقدير أداء التلامذة في كتابة القصة، وهي مهارة التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي.

نتائج البحث:

وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارة التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي لمصلحة الأداء البعدي. وكان تأثير البرنامج في تنمية هذه المهارة أكثر من تأثيره في تنمية المهارات الأربع السابقة.

11 دراسة فوقية عبد الفتاح (2004):

عنوان الدراسة:

العلاقة بين اضطرابات الذاكرة العاملة كما تتمثل في سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير بصعوبات القراءة لدى عينة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم بمصر.

هدف الدراسة:

الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطرابات الذاكرة العاملة كما تتمثل في سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير بصعوبات القراءة لدى عينة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة واستراتيجية التسميع واستراتيجية التنظيم لمصلحة التلامذة العاديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كفاءة الذاكرة العاملة لمصلحة العاديين.

12) دراسة منى إبراهيم اللبودي (2004)

عنوان الدراسة:

تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها في مصر.

الأهداف:

- 1- تشخيص بعض صعوبات تعلّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- 2- التوصل إلى استراتيجية تدريس فعّالة تجمع بين أكثر من مدخل لعلاج صعوبات تعلّم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلامذة.
- 3- إلقاء الضوء على العلاقة بين صعوبات القراءة والكتابة، وبعض المتغيّرات السيكولوجية والمجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أدوات الدراسة:

- 1- اختبار الذكاء المصور.
- 2- بطارية اختبارات لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة.
- 3- مقابلات فردية مسجلة مع التلامذة.
- 4- مقابلات مفتوحة مع المختصة الاجتماعية.
- 5- فحص بعض السجلات المدرسية الخاصة بالتلامذة.

عيّنة الدراسة:

كانت عيّنة البحث من بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي باعتبارها المرحلة الأنسب في النظام التعليمي بمصر للتحقق من وجود صعوبات تعلّم، ولم تذكر الباحثة عدد أفراد العيّنة.

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبليّ والبعديّ لمهارات تميّز الأصوات، وتعرّف الكلمات والفهم والتراكيب اللغوية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات تميّز الأصوات وتعرف الكلمات، وفهم التركيبات اللغوية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي لمهارات تميّز الأصوات، وتعرف الكلمات والفهم والتركيب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلّم وزملائهم من ذوى الذكاء المنخفض في القياس البعدي لمهارات اللغة العربية.

(13) دراسة هيفاء أحمد علي تقي (2005)

عنوان الدراسة:

بعض أبعاد البنية المعرفية لدى ذوات صعوبات القراءة والعاديات من تلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات في بعض أبعاد البنية المعرفية المتمثلة بالترابط والتمايز والتنظيم.

أدوات الدراسة:

- 1- اختبار المصفوفات لرافن (إعداد فتحية عبد الرؤوف 1999).
- 2- اختبار تحصيلي في القراءة (إعداد الباحثة).
- 3- مقياس أبعاد البنية المعرفية المبرمج بالحاسوب (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات ترابط البنية المعرفية بين التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات عند مستوى دلالة 0.01 لمصلحة التلميذات العاديات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات تمايز البنية المعرفية بين التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات عند مستوى دلالة 0.01 لمصلحة التلميذات العاديات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات تنظيم البنية المعرفية بين التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات عند مستوى دلالة 0.01 لمصلحة التلميذات العاديات.
- يمكن التنبؤ بصعوبات القراءة من خلال أبعاد البنية المعرفية المتمثلة بالترابط والتمايز والتنظيم.

14) دراسة صلاح عبد السميع محمد أحمد (2005)

عنوان الدراسة:

فعالية استخدام استراتيجيات الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة:

معرفة مدى ما يسهم به استخدام الاكتشاف الموجه في تدريس القراءة في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

تم تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإحدى مدارس مدينة مشيط بالمملكة العربية السعودية. (لم يذكر الباحث عدد أفراد العينة).

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

- قائمة بمهارات القراءة الصامتة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- اختبار تحصيلي لمهارات القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- بناء دليل المعلم لتدريس القراءة الصامتة باستخدام الاكتشاف الموجه.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمصلحة التطبيق البعدي في جميع هذه المهارات.
- تحسّن أداء التلامذة في كل مهارة على حدة.

15) دراسة منصور صياح (2006)

عنوان الدراسة:

الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين

أهداف الدراسة:

- تعرّف الفروق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في مستوى معالجة المعلومات (سطحي، متوسط، عميق) تبعاً لمتغيرات المجموعة، والصف الدراسي، والجنس.
- تعرّف الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتلاميذ الصف السادس، تبعاً لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.
- تعرّف الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ العاديين في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.
- تعرّف أكثر مستويات المعالجة للنصوص المقروءة أو المسموعة تمييزاً بين كل من تلاميذ الصف الثالث والسادس الابتدائيين بحسب الحالة التعليمية والجنس.

عيّنة الدراسة:

أجريت الدراسة على عيّنة قوامها (1150) تلميذاً وتلميذة موزعين على الشكل التالي: الصف الثالث 274 ذكوراً، 282 إناثاً والمجموع 556، الصف السادس ذكوراً 284، إناثاً 310 والمجموعة 594 تلميذاً وتلميذة من 24 مدرسة من مدارس مملكة البحرين (12 مدرسة للبنين، و12 مدرسة للبنات).

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية لفرز العيّنة:

1. اختبار المصفوفات المتتابة لرافن (تعريب عبد الرؤوف، 1999).
2. اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (إعداد الباحث).
3. اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس (إعداد الباحث).
4. استمارة تقدير المعلم لدرجات التلميذ في القراءة الجهرية والفهم القرائي (إعداد الباحث).
5. اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (إعداد الباحث).
6. اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث).
7. اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (إعداد الباحث).
8. اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة:

من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاثة.

16) دراسة عبد العزيز بن درويش بن عبد المالك، 2008

عنوان الدراسة:

أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلّم مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنشطة إثرائية، بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلّم الرياضيات، على أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات تعلّم حقائق الجمع الأساسية للأعداد من (1-9) أقل أو يساوي 18.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث اختباراً قبلياً/بعدياً في حقائق الجمع الأساسية، صمّمه الباحث، وتضمن هذا الاختبار 100 مهارة، تشتمل على حقائق الجمع الأساسية من (0-9) بنتائج > 19.

نتائج الدراسة:

أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في التحصيل والأداء بين مجموعتي الدراسة، ولمصلحة المجموعة التي تعلّمت بنمط التعليم المحوسب (المجموعة التجريبية) ويدل على فعالية البرنامج.

17) دراسة خالد إبراهيم محمود حماد (2009)

عنوان الدراسة:

"تطوير مهارتي القراءة والكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس في فلسطين باستخدام المدخل المنظومي

أهداف البحث:

- الكشف عن تأثير استخدام برنامج قائم على المدخل المنظومي في تنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف السادس.

- الكشف عن فاعلية استخدام برنامج قائم على المدخل المنظومي في تنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف السادس في فلسطين.

عيّنة البحث:

تكونت عيّنة البحث من ٢٥٦ طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس في مديرتي التعليم في القدس وبيت لحم في فلسطين، وقد قُسمت إلى أربع مجموعات تجريبية وأربع مجموعات ضابطة..

أداة البحث

اختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية لطلبة الصف السادس يستخدم اختباراً قُبلياً.

نتائج البحث:

- وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من طلاب الصف السادس بفلسطين في القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية تعزى لطريقة التدريس بواسطة المدخل المنظومي، لمصلحة المجموعة التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المستخدم في البحث.
- وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من طلاب الصف السادس بفلسطين في القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية تعزى لطريقة التدريس بواسطة المدخل المنظومي، لمصلحة المجموعة التجريبية، وذلك في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المستخدم في البحث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المستخدم في البحث، تعزى لطريقة التدريس بواسطة المدخل المنظومي.
- وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب مديرتي التربية والتعليم في القدس وبيت لحم بفلسطين في القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المستخدم في البحث، تعزى لطريقة التدريس بواسطة المدخل المنظومي.

18) دراسة نادية أبو دقة 2012

عنوان الدراسة:

صعوبات التعلّم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين

أهداف الدراسة:

الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية المختلطة في مدارس محافظة رام الله والبيرة في فلسطين.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (1385) طالباً وطالبة ممن لديهم صعوبات في القراءة.

أدوات الدراسة:

- مقياس تحصيلي للكشف عن مهارات اللغة العربية "المهارات القرائية للمرحلة الأساسية".
- مقياس غير لفظي لقياس القدرات العقلية.
- قائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلّم على معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية للتأكد من صدق اختيار عينة صعوبات القراءة.

نتائج الدراسة:

مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية.

3-5 دراسات أجنبية:

1) دراسة إلياسون (Eliason, 1985)

عنوان الدراسة:

الفروق بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة الذين يعانون من صعوبات في الإدراك البصري والسمعي.

هدف الدراسة:

التعرف على الفروق بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم والتلامذة الذين يعانون من صعوبات في الإدراك البصري والسمعي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (14) تلميذاً لديهم صعوبات في التعلم، و (11) تلميذاً لديهم صعوبات في الإدراك وتتراوح أعمارهم ما بين (7 و 12) سنة.

أدوات الدراسة:

- استمارة قائمة وصف السلوك (كواي - بيترسون).
- اختبار الأداء المتواصل (ليند جرين).
- اختبار مطابقة الصور (كايرنس وكاموك).

نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- أن التلميذ ذا صعوبات التعلم لديه قصور في مهارات الإدراك البصري و بعض المشكلات النفسية (مثل الانتباه).
- أن التلميذ ذا صعوبات التعلم يعاني قصوراً في الأداء على المهام اللفظية وغير اللفظية.
- أن التلامذة الذين لديهم صعوبات في الذاكرة كانوا أكثر اندفاعية، وأكثر في أخطاء السهو على اختبار الأداء المتواصل (Eliason, 1985, p.65).

(2) دراسة إبس (Epps, 1992)

عنوان الدراسة:

دراسة تحليلية تجريبية لأبعاد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

**An analysis of-Fourteen definitions of Learning Disabilities With
Elementary-Age Students**

هدف الدراسة:

تحديد أنماط صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة:

تكونت العينة النهائية (48) طفلاً لديهم صعوبات في التعلم، و (96) طفلاً من العاديين.

أدوات الدراسة:

- بطارية اختبارات نفس تربوية Battery Of Psychoeducational Tests.

نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة إلى:

- شيع صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين مجموعة الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم، وذلك لمصلحة العاديين.
- يوجد تناقض بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في العمليات الإدراكية والذكاء (Epps, 1992, p.55).

3) دراسة جرينبرج (Greenburg, 1994)**عنوان الدراسة:**

صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة:

التعرف على التلامذة الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتحديد الصعوبات النمائية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (75) تلميذاً وتلميذة (50 ذكراً – 25 أنثى).

أدوات الدراسة:

- اختبار تشخيصي للمواد الأكاديمية.

- اختبار ذكاء.

- مقياس فروستج للإدراك.

نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة إلى:

- شيوع صعوبات التعلم في القراءة والتهجي والحساب بين تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في المهارات الإدراكية (العلاقات المكانية، التمييز البصري) (Greenburg, 1994, p.21).

4) دراسة بلاك (BLACK, 2003)**عنوان الدراسة:**

**تأثير الإدراك البصري على الإنجاز التحصيلي. Achievement test
performance of-high and low perceiving learning disabled children**

هدف الدراسة:

التعرف على تأثير الإدراك البصري العالي والمنخفض على الإنجاز في الاختبارات التحصيلية في القراءة والحساب.

عينّة الدراسة:

تكونت عينّة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة من صفوف المرحلة الابتدائية.

أدوات الدراسة:

- اختبار التحصيل واسع المدى.
- اختبار فروستج النمائي للإدراك البصري.

نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة إلى:

- أن الفرق بين متوسط التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي الإدراك المنخفض وذوي الإدراك العالي كان دالاً إحصائياً، في حين لم تظهر دلالة إحصائية بالنسبة للحساب والتهجئة (BLACK, 2003, p.32).

(5) دراسة روك (Rouke, 2004)

عنوان الدراسة: Learning Disabilities and Brain Functi

"صعوبات التعلّم" - دراسة تشخيصية.

هدف الدراسة:

التعرّف على المشكلات الإدراكية والسلوكية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلّم.

عينّة الدراسة:

تكونت عينّة الدراسة من (45) تلميذاً تتراوح أعمارهم بين 9 و 14 سنة وتراوحت نسبة ذكائهم من 86 إلى 114.

أدوات الدراسة:

- اختبار التحصيل واسع المدى.

نتائج الدراسة:

أسفرت النتائج عن:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين التلامذة العاديين وذوي صعوبات التعلم في كل من التمييز البصري والتذكر البصري والعلاقات المكانية لمصلحة العاديين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلامذة العاديين و التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مهارة الإغلاق البصري (Rourke, 2004,p.32).

6) دراسة سميث (Smith, 2004)

عنوان الدراسة: Helping children Over Come reding difficulties

صعوبات التعلم لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة:

مقارنة بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والأطفال العاديين في مجموعة من الخصائص النفسية والأكاديمية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (45) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم و (45) طفلاً من العاديين، تراوحت أعمارهم بين 7 سنوات وستة أشهر و 12 سنة وتسعة أشهر.

أدوات الدراسة:

- اختبار تشخيصي في القراءة والحساب.

- اختبار ذكاء.

- اختبار التحصيل واسع المدى.

نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة إلى:

- أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يتميّزون بانخفاض مفهوم الذات العام والأكاديمي مقارنة بالأطفال العاديين.
- لم تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المهارات الإدراكية والتحصيل الأكاديمي (Smith, 2004,p.40).

(7) دراسة ميادة محمد سعيد الشيباني (2008) المغرب:

Difficultés l'apprentissage du français comme langue étrangère à
l'Université de Sanaa: analyse des erreurs des élèves Yéménites

عنوان الدراسة:

صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بجامعة صنعاء: تحليل الأخطاء لدى الطلبة

اليمنيين

عالج البحث أخطاء تعليم اللغة الفرنسية للمتعلّمين اليمنيين الفرانكفونيين في مستوى
المبتدئ.

هدف الدراسة:

تشخيص عوائق تعلّم مادة اللغة الفرنسية ومعرفة أخطائها والبحث عن الحلول الممكنة.

أدوات البحث والدراسة:

استخدمت الباحثة مقياساً لتحليل الأخطاء والبيانات التي قدمتها الدراسة.

نتائج البحث:

خلصت الدراسة إلى أنّ:

- النظام اللغوي للغة الفرنسية هو واحد من أهم الأسباب المسببة للأخطاء فيها، ونقص
ممارسة اللغة الفرنسية من قبل المتعلّم، ونقص الإلمام بطرائق تدريسها، وعدم الاهتمام بتصحيح
الأخطاء، ونقص التعاون ما بين المعلمين، ونقص فاعلية الطرائق التربوية واستراتيجيات التعلّم،
كل ذلك ساهم في تراكم الأخطاء.

- الخطأ خطوة هامة في اكتساب اللغة وتحسينها.

- كلّما زادت درجة معرفة مدرّس مادة اللغة الفرنسية لمختلف طرق تصحيح الأخطاء، زاد
تعلّم التلميذ للغة.

5-4 مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

اقتصرت الباحثة في دراستها الحالية على عرض بعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، وهي تلك الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم وما يرافقها من صعوبات تعلم القراءة.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تم التطرق إليها في استخدامها للاختبار القبلي والبعدي، وذلك مع كل من دراسات (عبد العزيز بن درويش بن المالكي 2008، هيفاء أحمد علي تقي 2005:، عبد السميع محمد أحمد 2005، مها عبد الله السليمان 2001، بدرية أحمد الرويعي 2000، نواف ملعب الظفيري 2000، سميرة محمد 1998، الزراد 1991).

واتفقت معها في استخدام اختبار الذكاء مع كل من دراسات منى إبراهيم اللبودي 2004، هيفاء علي تقي 2005، مها عبد الله السليمان 2001، بدرية أحمد الرويعي 2000، نواف ملعب الظفيري 2000، سعيد دببس 1994، أمينة كمال 1992، الزراد 1991، محمد هويدي 1993.

ومن حيث استخدام الباحثة في دراستها للبرنامج الحاسوبي اتفقت دراستها مع كل من دراسة عبد العزيز بن درويش بن عبد المالكي 2008، نواف ملعب الظفيري 2000، منصور صياح 2006.

ومن حيث أهداف الدراسة، اتفقت أهداف الدراسة الحالية مع كل من أهداف دراسة منى إبراهيم اللبودي 2004: صلاح عبد السميع أحمد 2005، مها عبد الله السليمان 2001، سمير يونس صلاح 2002، بدرية أحمد الرويعي 2000، أمينة كمال 1992.

واتفقت الدراسة الحالية من حيث النتائج مع كل من دراسة عبد العزيز بن درويش بن عبد المالكي 2008، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في التحصيل والأداء بين مجموعتي الدراسة، لمصلحة المجموعة التي تعلمت بنمط التعليم المحوسب (المجموعة التجريبية) ويدل على فعالية البرنامج.

كما اتفقت مع دراسة صلاح عبد السميع محمد أحمد 2005 ، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي في صالح التطبيق البعدي.

كما اتفقت مع دراسة منى إبراهيم اللبودي 2004، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لتعرف الكلمات والتراكيب اللغوية.

واتفقت مع دراسة مها عبد الله السليمان 2001 فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدى عينة البحث التجريبية والضابطة وذلك لمصلحة المجموعة التجريبية.

واتفقت مع دراسة سمير يونس صلاح 2002، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التعبير عن المقروء لمصلحة الاختبار البعدي. واتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات واختلفت مع بعض الدراسات الأخرى من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسة.

فقد استخدمت الباحثة برنامجاً حاسوبياً هدفت من خلاله إلى تنمية مهارات القراءة باللغة الفرنسية لذوي صعوبات التعلم.

بينما استخدمت الباحثة هيفاء أحمد علي تقي 2005 مقياس أبعاد البنية المعرفية المبرمج بالحاسوب، وقام الباحث صلاح عبد السميع محمد أحمد 2005 ببناء دليل المعلم لتدريس القراءة الصامتة باستخدام الاكتشاف الموجه.

واتفقت الدراسة الحالية في استخدامها لاختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) والاختبار التحصيلي في القراءة الصامتة، مع دراسة مها عبد الله السليمان 2006 واختلفت معها في البرنامج المستخدم، فقد استخدمت دراسة مها برنامجاً تدريبياً لعلاج صعوبات القراءة، بينما استخدمت الباحثة برنامجاً حاسوبياً لتنمية مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية لذوي صعوبات التعلم.

واستخدمت الباحثة بدرية أحمد الرويعي في بحثها (2000) اختبار رسم الرجل، واتفقت مع دراسة الباحثة في استخدام اختبار الذكاء غير اللغوي، واختبار تحصيلي في القراءة، ونص قرائي للتأكد من إتقان التلميذة لمهارة القراءة الجهرية للكلمات. وذلك لفرز عينة العاديات من التلميذات ذوات الصعوبات.

أما للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد جرى استخدام اختبار المفردات واختبار الفهم القرائي من إعداد الباحثة، واستبانة العمليّات ما وراء المعرفية (تعريب الباحثة).

بينما كما ذكر سابقاً، تم استخدام برنامج حاسوبي من قبل الدراسة الحالية للإجابة عن أسئلة البحث وفرضياته.

وفي دراسة أمينة كمال 1992 تم استخدام اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة (لرافن) التي تتفق مع الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية وتختلف دراسة كامل عن الدراسة الحالية من حيث الأدوات المستخدمة باختبار رسم الرجل واختبارات تشخيصية في صعوبات القراءة ومقياس مهارات الإدراك البصري (لمورسون جاردنر) ومقياس مهارات الإدراك السمعي (لمورسون جاردنر).

وبالنسبة لدراسة الزراد 1991 اتفقت الباحثة معه باستخدامه اختبار الذكاء (لرافن) واختباراً تحصيلياً مع الدراسة الحالية، واختلف من حيث الأداة المستخدمة لإظهار النتائج، فقد استخدم الزراد استبانةً للإجابة عن أسئلة البحث.

واتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة سميرة محمد 1998 من حيث الأدوات، فقد استخدمت اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة (لرافن) واختباراً تحصيلياً في القراءة (إعداد الباحثة).

واختلفت معها باستخدام الباحثة سميرة محمد اختبار رسم الرجل لقياس مهارات الإدراك السمعي والبصري.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد هويدي 1993 من حيث استخدام الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة، واختلفت معها في استخدام مقياس لاختبار مهارات الإدراك السمعي واختبار مهارات الإدراك البصري.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة نادية أبو دقة 2012 في استخدامها لمقياس تحصيلي للكشف عن مهارات اللغة.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة منصور صياح 2006 من حيث استخدام استمارة تقدير المعلم واختبار الفهم القرائي.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة جرينبرج (Greenburg,1994) في استخدام الاختبار التشخيصي للمواد واختبار الذكاء، واختلفت معها في استخدام جرينبرج لمقياس فروستج للإدراك. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة إبس (Epps,1992) التي استخدمت بطارية اختبارات نفس تربوية Battery Of Psychoeducational Test.

واتفقت مع دراسة سميث (Smith, 2004) من حيث استخدام الاختبار التشخيصي في القراءة واختبار ذكاء.

واختلفت الباحثة معه في استخدامها اختباراً تحصيلياً من إعدادها، واستخدام سميث لاختبار التحصيل الواسع المدى.

5-5 مدى إفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في:

1. بناء الإطار النظري لهذه الدراسة انطلاقاً من الإطار النظري لهذه الأبحاث والدراسات.
2. أنّ هذه الأبحاث والدراسات ساعدت الباحثة في تصميم أدوات الدراسة الحالية وبنائها، وطريقة المعالجة الإحصائية، وكيفية تحليل المعطيات.
3. وفي تحديد أهميّة الدراسة الحالية وموقعها.
4. وفي بيان أهم المتغيرات التي ترتبط بتنمية مهارات القراءة بمادة اللغة الفرنسية لذوي صعوبات التعلّم.

5. وفي مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج البحوث السابقة.

6. وأخيراً في صياغة مقترحات الدراسة.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل السادس:

يتناول هذا الفصل المجتمع الأصلي، وعينة البحث، وطريقة اختيارها، كما يتضمن شرحاً للأدوات المستخدمة والخطوات التي اتبعتها الباحثة في تصميم أدوات البحث الأساسية وتحكيمها، والإجراءات المتخذة للتأكد من صدق أدوات البحث وثباتها.

الفصل السابع:

يتضمن هذا الفصل تفريغ نتائج البحث ومعالجتها باستخدام البرنامج الحاسوبي SPSS وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

الفصل السادس

منهج البحث وإجراءاته

1.6 مقدمة

2.6 المجتمع الأصلي للبحث

3.6 عينة البحث

4.6 منهج البحث

5.6 متغيرات البحث

6.6 أدوات البحث

7.6 تطبيق الاختبار وتصحيحه

8.6 البرنامج الحاسوبي لتنمية مهارات القراءة لدى التلامذة ذوي

صعوبات التعلم

9.6 حدود البحث

10.6 مجتمع الدراسة

11.6 وصف عينة الدراسة

6-1 مقدمة:

اعتمد البحث الحالي المنهج التجريبي للتحقق من صحة فروض البحث والإجابة عن تساؤلاته، حيث من خلاله يمكن التحقق من مدى وجود فروق بين مجموعات البحث في متغير واحد أو أكثر.

6-2 المجتمع الأصلي للبحث:

يُعرف المجتمع الأصلي: بأنه الجماعة التي يهتم بها الباحث، والتي يريد أن يخلص إلى نتائج قابلة للتعميم عليها، وهو المجتمع الذي له خاصية واحدة على الأقل تميزه عن غيره من المجتمعات أو الجماعات.

وتتميز المجتمعات الأصلية بمجموعة من الميزات منها:

1. المجتمعات الأصلية متفاوتة بحجمها صغراً وكبراً.
 2. تعيش المجتمعات الأصلية في حدود زمانية ومكانية محدودة.
 3. غالباً ما يصعب على الباحث تناول المجتمع الأصلي كاملاً بالبحث والدراسة، وهذا ما يدعو الباحث إلى اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي (جاي، 1996: 109)
- والمجتمع الأصلي في هذه الدراسة يتكون من تلاميذ الصف الثامن (الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي) المسجلين في المدارس الرسمية بمدينة دمشق، للعام الدراسي 2012 - 2013.

6-3 عينة البحث:

عينة البحث الحالي تتألف من العينة الضابطة (25) تلميذاً وتلميذة، والعينة التجريبية وتتألف من (27) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثامن المسجلين في المدارس الرسمية بمدينة دمشق، للعام الدراسي 2012 - 2013، وهم من أفراد المجتمع الأصلي، الذي طبقت فيه الدراسة.

6-4 منهج البحث:

استُخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، لدراسة فاعلية البرنامج الحاسوبي لتنمية مهارات القراءة باللغة الفرنسية لدى تلاميذ الصف الثامن ذوي صعوبات التعلم.

والمنهج التجريبي يتميز بإثبات الفروض أو الافتراضات العلمية عن طريق التجربة، لتعرف العلاقات السببية أو العلاقات بين الظواهر المختلفة المشمولة بالتجربة والتنبؤ بها والتحكم فيها. إذاً فهو يختلف عن بقية مناهج البحث الكبرى الأخرى وخاصة المنهج الاستدلالي، من حيث كون المنهج التجريبي سلوكاً علمياً وموضوعياً وعلمياً خارجياً، إذ يعتمد المنهج التجريبي على التجربة الخارجية وعلى العقل و تفرض نفسها على العقل، من الخارج، ثم تتطلب من العقل تحليلها و تفسيرها ووضعها (بدوي، 1977: 4).

6-5 متغيرات البحث:

المتغير المستقل:

دُرس متغير الجنس بصفته متغيراً مستقلاً.

المتغيرات التابعة:

- وهي مهارات القراءة:

1. مهارة الاستماع.
2. مهارة الفهم القرائي.
3. مهارة التراكيب اللغوية.
4. مهارة القواعد.
5. مهارة التعبير.
6. مهارة الكتابة.
7. مهارة الإملاء.
8. الدرجة الكلية.

6-6 أدوات البحث: Outils de la recherche

تمثلت أدوات البحث التي استخدمتها الباحثة فيما يلي:

7- استمارة البيانات الأولية وتتضمن: اسم التلميذ، الجنس، الصف، المجموع العام للفصل الأول من العام الدراسي 2012 - 2013، ومجموع درجاته في موادها كلها وبضمنها مادة اللغة الفرنسية.

8- اختبار المصفوفات لرافن (SPM Plus) Standard progressive Matrixes (Raven) 1998 نسخة المعدلة (SPM PLUS)، تعريب وتقنين عزيزة رحمة (2004)، والمكون من 60 بنداً موزعة على خمسة أقسام، هي: (أ، ب، ج، د، هـ)، تلائم جميع الأعمار من 6 إلى 60 عاماً.

الهدف من الاختبار:

قياس الذكاء العام.

وصف الاختبار:

يتألف الاختبار الذي أعده رافن "John Raven" من 60 بنداً موزعة على خمس مجموعات متدرجة في صعوبتها، يبدأ الاختبار ببند واضح بذاتها على نحو كبير، ثم يتزايد مستوى الصعوبة في هذه البنود تدريجياً. وتحوي كل مصفوفة شكلاً معيناً تُزَع منه جزء معين، ويجب على المفحوص اختيار هذا الجزء الناقص من البدائل الستة أو الثمانية الموجودة أسفل المربع.

وقد قُنن الاختبار في العديد من دول العالم، منها بريطانيا بلد المنشأ، والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا وأستراليا، وذلك بتطبيقه على عينات واسعة، وفي هذه البلدان جميعها استخرجت للاختبار معايير مئينية، وقد قامت الباحثة عزيزة رحمة (2004) بدراسة سيكومترية وتعير اختبار "SPM Plus" نسخة 1998 في الجمهورية العربية السورية (رحمة، 2011: 333).

9- درجات تحصيل التلامذة في كل المواد، وبضمنها اللغة الفرنسية، وقد أُخِذَت من السجلات المدرسية بإشراف مدير كل مدرسة وأمانة السر وقسم التوجيه.

10- مقياس صعوبات التعلّم من إعداد وتقنين زياد السرطاوي، ويتكون من 50 بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- الصعوبات الأكاديمية، ويتكون من 25 بنداً.

- الخصائص السلوكية، ويتكون من 12 بنداً.

- الصعوبات الإدراكية والحركية، ويتكون من 13 بنداً.

وتمّت الإجابة عن بنوده من قبل المعلمين.

11- نص قرائي باللغة الفرنسية.

12- اختبار مهارات القراءة باللغة الفرنسية من إعداد الباحثة.

هدف هذا الاختبار إلى الكشف عن صعوبات القراءة للعيّنة التي شملها البحث من الحلقة الثانية - الصف الثامن.

وتكون الاختبار من 19 سؤالاً رئيسياً وفرعياً في مهارات القراءة، طُبّق على تلاميذ الصف الثامن من كل مدرسة شملتها العيّنة. وأعطيت حصتان للإجابة عن أسئلة الاختبار، مدة كل حصة (45) دقيقة، وقد أُعدّ هذا الاختبار في ضوء مهارات القراءة المتضمّنة في كتب اللغة الفرنسية للصفين السابع والثامن، على أن تتضمن مهارات الاستماع، والقراءة، والفهم القرائي، والقواعد والتعبير، والكتابة والإملاء.

وقد قامت الباحثة بالرجوع إلى دليل المعلم للصفين السابع والثامن من المرحلة الأساسية، من أجل الاسترشاد بهما للخروج بقائمة مهارات القراءة التي يفترض أن يتقنها التلميذ في نهاية العام الدراسي.

6-6-1 خطوات إعداد الاختبار والبرنامج الخاصين بالبحث:

أولاً: خطوات إعداد الاختبار:

لإعداد الاختبار الخاص بهذا البحث، قامت الباحثة بالتالي:

1. الاطلاع على عدد من الاختبارات المعدّة من قبل بعض مدرسي مادة اللغة الفرنسية في بعض المدارس بمدينة دمشق.

2. إعداد الصورة المبدئية من الاختبار، وتضمنت عدداً من الأسئلة، وجرت مراجعتها وتعديلها عدة مرات وذلك في ضوء تعديلات السادة المحكّمين.

3. وعُرض الاختبار على خمسة محكمين من أساتذة كلية الآداب بجامعة دمشق _ قسم اللغة الفرنسية وموجهين تربويين مختصّين في مادة اللغة الفرنسية. وبناء على آرائهم عُدّلت بعض الأسئلة بناء على مستوى الصعوبة ومناسبتها لمستوى التلامذة، ليظهر بالصورة النهائية مكوّناً من سبعة أسئلة رئيسية في مهارات القراءة (استماع، قراءة، تراكيب لغوية، قواعد، تعبير، خط، إملاء) توزّعت على النحو التالي:

- السؤال الأول يتضمن مهارة الاستماع.
 - السؤال الثاني يتضمن مهارة القراءة.
 - السؤال الثالث يتضمن مهارة التراكيب اللغوية
 - السؤال الرابع يتضمن مهارة القواعد.
 - السؤال الخامس يتضمن مهارة التعبير.
 - السؤال السادس يتضمن مهارة الكتابة.
 - السؤال السابع يتضمن مهارة الإملاء.
4. الاختبار التحصيلي طُبّق على عيّنة تبلغ 24 تلميذاً وتلميذة (من تلامذة الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية - الصف الثامن)، وكان الهدف من هذه التجربة:
- التأكد من صلاحية تعليمات الاختبار.
 - تحديد زمن الاختبار.
5. بناء على التجربة الاستطلاعية وآراء المحكمين عُدّل الاختبار، وأُعِدّت الصورة النهائية منه، فظهر مكوّناً من سبعة أسئلة رئيسية في مهارات القراءة.

6-7 تطبيق الاختبار وتصحيحه:

يطبّق الاختبار بصورة جماعية أو فردية، وذلك بعد شرح تعليماته للتلاميذ، أما بالنسبة لتصحيح الاختبار فقد وُضع مفتاح التصحيح على أساس:

- إعطاء التلميذ درجة واحدة عند إجابته عن كل سؤال من الأسئلة الأربعة الأولى (الرئيسية والفرعية) التي تتضمن مهارات الاستماع والقراءة والأنماط اللغوية والقواعد، ودرجتين للسؤال الخامس الذي يتضمن مهارة التعبير، وثلاث درجات للسؤال السادس الذي يتضمن مهارة الكتابة، وست درجات للسؤال السابع، الذي يتضمن مهارة الإملاء، والدرجة الكلية للاختبار (30 درجة).

- حصول التلميذ على درجة (صفر) في حالة الإجابة الخاطئة أو عدم الإجابة عن السؤال.

6-7-1 صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام الأنواع الآتية:

1- الصدق المنطقي:

بعد الانتهاء من تصميم الاختبار، عُرض على مجموعة من السادة المحكّمين من الأساتذة والمدرسين في كلية الآداب قسم اللغة الفرنسية، ومن الأساتذة والمدرسين من كلية التربية في جامعة دمشق وموجهين مختصين، وذلك بهدف:

1. الكشف عن وضوح العبارات ووضوح الصياغة اللغوية.
2. مراجعة بنود الاختبار وتقويمه وتحديد الموقع المناسب لها على الاختبار.
3. الكشف عن تناسب البنود مع الأهداف.
4. تقويم وضوح التعليمات المرفقة بالاختبار.
5. إضافة بنود يمكن أن تفيد في صدق الاختبار.

وبعد أن عُرض الاختبار على المحكّمين، قامت الباحثة بدراسة ملاحظاتهم وتوجيهاتهم حول بنود الاختبار ومجالاته، ثم عملت بعد ذلك على تعديل بنود الاختبار قبل أن توضع بشكلها النهائي.

وقد شملت التعديلات:

1. حذف بعض البنود التي اتصفت بالتكرار.

2. إضافة بنود جديدة.

3. إعادة صياغة بعض البنود لتصبح أكثر وضوحاً.

4. إعادة ترتيب بعض الفقرات من أجل حسن ترابطها مع الأبعاد.

5. تحقيق التوازن بين عدد البنود التي تشتمل عليها المجالات الفرعية المكونة للاختبار.

والملاحق رقم (3) و(4) يوضحان الاختبار بصورته الأولية وبعد تعديلات المحكمين له.

2- الصدق الذاتي:

يشير الصدق الذاتي إلى صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة إلى الدرجات الحقيقية التي خلصت من أخطاء القياس، والصدق الذاتي هو الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار ويحسب باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}} \quad (\text{عباس وآخرون، 2007، ص 265})$$

والجدول الآتي يبين معاملات الصدق الذاتي التي حسبت على أساس معاملات الثبات بالإعادة لكل بُعد من أبعاد الاختبار، وللاختبار ككل:

أبعاد الاختبار	معامل ثبات الإعادة	معامل الصدق الذاتي
الاستماع	0.940	0.969
الفهم القرائي	0.912	0.954
التركيب اللغوية	0.922	0.960
القواعد	0.957	0.978
التعبير	0.941	0.970
الكتابة	0.954	0.976
الإملاء	0.933	0.965
الدرجة الكلية	0.944	0.971

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الصدق الذاتي كانت مرتفعة، مما يعطي مؤشراً هاماً على صلاحية الاختبار للاستخدام.

3- الصدق التمييزي:

من مواصفات المقياس الجيد إجراء عملية التحليل الإحصائي لفقراته لمعرفة "قدرة الاختبار المقترح على التفريق بين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من السمة أو القدرة من ناحية، وبين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة منخفضة من السمة ذاتها أو القدرة من ناحية أخرى" (رضوان، 2006: 244).

حيث قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي باتّباع الخطوات الآتية:

- حساب الدرجات لكل فرد من أفراد العينة على كل بُعد، وعلى الدرجة الكلية للاختبار.
- ترتيب الدرجات تصاعدياً اعتماداً على الدرجة الكلية، وتقسمها إلى ربع أعلى وربع أدنى، وبقية أفراد العينة في الوسط.
- استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستيودنت) للمقارنة بين الربع الأعلى والربع الأدنى، والجدول (1) يبين الصدق التمييزي للاختبار.

الجدول (1) يبين الصدق التمييزي للاختبار

القرار	الدلالة	د.ح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
دالة	.000	10	-6.532	.54772	.4000	6	الأدنى	استماع
				.00000	2.0000	6	الأعلى	
دالة	.008	10	-3.536	.44721	.2000	6	الأدنى	فهم قرائي
				.44721	1.2000	6	الأعلى	
دالة	.040	10	-2.449	.00000	.0000	6	الأدنى	تراكيب لغوية
				.54772	.6000	6	الأعلى	
دالة	.047	10	-2.232	.54772	.6000	6	الأدنى	قواعد
				.89443	1.6000	6	الأعلى	

القرار	الدالة	د. ح	ت المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
دالة	.040	10	-2.449	.00000	.0000	6	الأدنى	تعبير
				.54772	.6000	6	الأعلى	
دالة	.042	10	-2.355	.54772	.4000	6	الأدنى	كتابة
				.54772	.8000	6	الأعلى	
دالة	.035	10	-2.530	.54772	.4000	6	الأدنى	إملاء
				.44721	1.2000	6	الأعلى	
دالة	.000	10	-9.084	1.09545	2.2000	6	الأدنى	الدرجة الكلية
				.83666	7.8000	6	الأعلى	

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) قد أعطت مستوى دلالة أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الربيعين الأدنى والأعلى لمصلحة الربع الأعلى لأن متوسطها أعلى، وبالتالي هذا يؤكد الصدق التمييزي.

4- الصدق البنوي:

ويشير هذا النوع من الصدق، والذي يطلق عليه أيضاً صدق التكوين الفرضي، إلى الدرجة التي يقيس معها الاختبار السمة أو الخاصية التي يفترض أن يقيسها. (ميخائيل، 2008، ص 162)

الجدول (2) يبين الصدق البنوي للاختبار

إملاء	كتابة	تعبير	قواعد	تراكيب لغوية	فهم قرائي	استماع		
.592**	.836**	.551**	.404**	.411**	.636**	1	Pearson Correlation	استماع
.000	.000	.000	.000	.000	.000		Sig. (2-tailed)	
24	24	24	24	24	24	24	N	

إملاء	كتابة	تعبير	قواعد	تراكيب لغوية	فهم قرائي	استماع		
.586**	.511**	.553**	.627**	.760**	1		Pearson Correlation	فهم قرائي
.000	.002	.000	.000	.000			Sig. (2-tailed)	
24	24	24	24	24	24		N	
.420*	.588**	.543**	.644**	1			Pearson Correlation	تراكيب لغوية
.037	.000	.000	.000				Sig. (2-tailed)	
24	24	24	24	24			N	
.435*	.689**	.517**	1				Pearson Correlation	قواعد
.030	.000	.002					Sig. (2-tailed)	
24	24	24	24				N	
.682**	.696**	1					Pearson Correlation	تعبير
.000	.000						Sig. (2-tailed)	
24	24	24					N	
.679**	1						Pearson Correlation	كتابة
.000							Sig. (2-tailed)	
24	24						N	

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون التي تعبر عن الارتباطات بين أبعاد الاختبار تراوحت بين (0.404) و (0.760) وهي معاملات من مقبولة إلى جيدة، جميعها كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) فيما عدا الارتباطات بين بُعدَي التراكيب اللغوية مع

الإملاء، والقواعد مع الإملاء فقد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد الاختبار وهذا يعطي مؤشراً هاماً على الصدق التكويني للاختبار.

كما قامت الباحثة بحساب الارتباطات بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجات على كل بُعد من أبعاده، والجدول الآتي يبين هذه الارتباطات.

الجدول (3) يبين الارتباطات بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجات على كل بُعد من أبعاده

إملاء	كتابة	تعبير	قواعد	تراكيب لغوية	فهم قرائي	استماع		
.721**	.589**	.771**	.659**	.661**	.707**	.671**	Pearson Correlation	الدرجة الكلية
.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (2-tailed)	
24	24	24	24	24	24	24	N	

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون التي تعبر عن الارتباطات بين الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده المختلفة تراوحت بين (0.589) و (0.771) وهي معاملات تتراوح من مقبولة إلى جيدة، جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده المختلفة، وهذا يعطي مؤشراً هاماً على الصدق التكويني للاختبار.

6-7-2 ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار نتائج متماثلة أو متقاربة في قياسه لمظهر من مظاهر السلوك، إذا ما استخدم ذلك الاختبار أكثر من مرة وتحت الظروف نفسها.

وهو "الدقة في تقدير علامة الفرد للسمة التي يقيسها الاختبار" (عودة، ملكاوي، 1992:

(194

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام الأنواع الآتية من الثبات:

1- الثبات بطريقة الإعادة:

وتقوم هذه الطريقة على إعادة تطبيق الاختبار نفسه على نفس العينة من المفحوصين، ثم حساب معامل الثبات وهو معامل الارتباط بين العلامات التي ينتهي إليها التطبيق الأول والعلامات التي ينتهي إليها التطبيق الثاني للمقياس، كما يسمى معامل الثبات بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار. (ميخائيل، 2008: 186).

بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، قامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (24) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثامن / الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي/ تم اختيارها من مدرسة (عباس الحامض)، ومن ثم أعيد التطبيق على العينة ذاتها بعد مرور حوالي أسبوعين من الزمن، وحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني.

والجدول الآتي يبين معاملات ثبات الاختبار بطريقة الإعادة.

الجدول (4) يبين معاملات الثبات بالإعادة

أبعاد الاختبار	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
استماع	0.940**	.000
فهم قرائي	0.912**	.000
تراكيب لغوية	0.922**	.000
قواعد	0.957**	.000
تعبير	0.941**	.000
كتابة	0.954**	.000
إملاء	0.933**	.000
الدرجة الكلية	0.944**	.000

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بالإعادة قد تراوحت بين (0.912) و(0.954) وهي معاملات مرتفعة جداً، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يعطي مؤشراً هاماً على ثبات الاختبار.

2- الثبات بطريقة التنصيف أو التجزئة النصفية:

تقوم هذه الطريقة على تقسيم الاختبار بعد تطبيقه في جلسة اختبارية واحدة إلى نصفين يفترض أنهما متكافئان ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المفحوصون على النصف الأول والدرجات التي حصل عليها المفحوصون على النصف الثاني. (ميخائيل، 2008، ص190)

وقد قامت الباحثة بحساب معاملات التجزئة النصفية للاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والجدول رقم (5) يبين قيم هذه المعاملات.

3- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:

ويمثل الاتساق الداخلي متوسط قيم المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار. (ميخائيل، 2008، ص201).

قامت الباحثة أيضاً بحساب هذا النوع من الثبات بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، والجدول الآتي يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية (التنصيف).

الجدول رقم (5) يبين معاملات ثبات الاختبار (التنصيف والاتساق الداخلي).

الجدول (5) يبين معاملات الثبات لاختبار اللغة الفرنسية

أبعاد الاختبار	ألفا - كرونباخ	التجزئة النصفية
1. استماع	.847	.882
2. فهم قرائي	.809	.869
3. تراكيب لغوية	.884	.807

أبعاد الاختبار	ألفا - كرونباخ	التجزئة النصفية
4. قواعد	.791	.850
5. تعبير	.801	.901
6. كتابة	.859	.862
7. إملاء	.784	.826
الدرجة الكلية	.861	.792

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا تراوحت بين (0.784) و (0.884) وهي معاملات مرتفعة، كما تراوحت قيم معاملات التجزئة النصفية بين (0.792) و (0.901) وهي معاملات مرتفعة أيضاً، مما يعطي مؤشراً على ثبات الاختبار، وبالتالي يمكن اعتماده وسيلة لجمع البيانات المطلوبة في هذا البحث.

6-8 البرنامج الحاسوبي لتنمية مهارات القراءة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم:

تمّ تصميم برنامج حاسوبي لتطوير مهارة القراءة باللغة الفرنسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والكشف عن مدى فاعليته من قبل الباحثة.

ويُعرّف البرنامج الحاسوبي بأنه أداة للحصول على بعض الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف المحيطة، والأساليب القائمة بالفعل، ويُسأل المستخبرون أسئلة محددة (عاقل، 1979: 226).

6-8-1 وصف البرنامج:

لجأت الباحثة إلى تصميم برنامج حاسوبي باللغة الفرنسية لتنمية مهارات القراءة لهذه اللغة لعينة البحث من ذوي صعوبات التعلم، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات في هذا المجال، والاسترشاد بآراء السادة الأساتذة المدرسين في كلية التربية في جامعة دمشق، في وفي كلية الآداب في جامعة دمشق - قسم اللغة الفرنسية.

ويتكون البرنامج بصورته الأولية من مجموعة من الشرائح، كل مجموعة تمثل وحدة دراسية، وقد قُسم البرنامج إلى (28) درساً باللغة الفرنسية، وإلى عدة مجالات هي: (الاستماع، الفهم القرائي، التراكيب اللغوية، القواعد، التعبير، الكتابة، والإملاء)

6-8-2 الهدف من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة باللغة الفرنسية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الأساسية، الصف الثامن، ومحاولة علاج الصعوبات المرافقة لهذه القراءة، مثل الخلط بين الحروف، والخطأ بين الحروف، وقلب الحروف.

6-8-3 مصادر اشتقاق محتوى البرنامج:

1. "دورة أسس التأهيل السمعي والنطقي" التي أقامتها الجمعية السورية للعلوم النفسية والتربوية، واتبعتها الباحثة في الفترة الواقعة ما بين 15 / 12 / 2007 و 16 / 12 / 2007.
2. "دورة صعوبات التعلم، تشخيصها وعلاجها" التي أقامتها الجمعية السورية للعلوم النفسية والتربوية، واتبعتها الباحثة في الفترة الواقعة ما بين 9 / 8 / 2008 و 11 / 8 / 2008.
3. الدراسات السابقة ذات الصلة ومنها دراسة أبو دقة (2012)، دراسة الشيباني (2008)، دراسة كاشف والمرسي (2006)، دراسة صياح (2006)، دراسة صلاح (2002)، دراسة السليمان (2001)،
4. الأدبيات والكتابات التربوية والمؤلفات المعنية بصعوبات التعلم ومهارات القراءة وصعوباتها والتدريب على معالجة تلك الصعوبات ومنها: صعوبات التعلم، لسيد أحمد عثمان (1990)، صعوبات التعلم، لفتحي مصطفى الزيات (1998)، الدليل العلمي لتنمية مهارات القراءة في سياق المناهج الدراسية، للزاكي وآخرين (2013)، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لحافظ بطرس (2009)... وغيرها.

6-8-4 تحديد عناصر البرنامج:

بعد تحديد البرنامج جرى وضع المحتوى المناسب الذي يعمل على تحقيق تلك الأهداف ويسهم في تنمية مهارات القراءة المعنية، وذلك من خلال عدد من الجلسات، كل جلسة تتّمي مهارة أو أكثر، وقد بلغ عدد جلسات البرنامج 32 جلسة.

6-8-5 طرائق التدريس المستخدمة في تطبيق البرنامج:

تتنوع الطرائق المستخدمة في تنفيذ البرنامج، وذلك في محاولة للإفادة من ميزات كل طريقة، ومن أهم الطرائق المستخدمة:

المناقشة والحوار، التدريب العملي، التعلم التعاوني.

6-8-6 الوسائل التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج:

تتنوع الوسائل المستخدمة مثل: الحاسوب، شرائح البوير بوينت، بطاقات ولوحات ورقية، وجدارية.

6-8-7 التقويم:

تتنوع مراحل التقويم ما بين تقويم قبليّ وتقويم تكويني وتقويم بعديّ، وتعددت الأساليب من حيث التقويم الشفوي الصوتي، والكتابي، والفردى، والجماعي.

6-8-8 الأنشطة الإثرائية المصاحبة:

تتنوع أنشطة البرنامج، مثل قراءة بعض المفردات وكتابتها في بطاقات ورقية، واستخراج بعض الكلمات الفرنسية من كتب مشابهة.

6-8-9 التأكد من صدق البرنامج:

بعد أن تم إعداد البرنامج في صورته المبدئية، عُرض على أساتذة متخصصين، وذلك لتحكيمه في صورته النهائية وإجراء التعديلات اللازمة من حيث الأهداف أو المحتوى، ومدى شموليته لقائمة مهارات القراءة الخاصة باللغة الفرنسية، ومدى قدرته على تنمية تلك المهارات، وفي ضوء المناقشات مع المحكمين، تم ضبط البرنامج وأُجرت ما يلزم من تعديلات، فأصبح بصورته النهائية يتألف من (317) شريحة وصالحاً للتطبيق على التلامذة عينة البحث وفقاً للخطة الزمنية المحددة.

جدول يبين بعض البنود التي تمّ تعديلها

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
Apprendre	Apprendre et amuser
Leçon	Unité
Cliquez, écoutez, lisez	Cliquez, écoutez, répétez
Completez les noms des images	Completez les noms des images par la lettre qui manqué
Cliquez sur la première lettre de l'image.	Cliquez sur la première lettre de l'image. Jeu de l'alphabet
Par la mousse colorez cette image et recopiez la lettre (A-a) comme dans le modele	colorez cette image et recopiez la lettre (A-a) comme dans le modele
Soulignez le mot dans le tableau (2) Qui se ressemble avec les mots dans le tableau 1	Soulignez sous le mot dans le tableau (2) Qui se ressemble avec les mots dans le tableau 1

6-9 حدود البحث:

6-9-1 الحدود المكانية:

مكان تطبيق البرنامج:

طُبّق البرنامج في مدرسة عباس الحامض للتعليم الأساسي، منطقة البرامكة، بقاعة الحاسوب، حيث جرى توزيع تلميذين على كل جهاز كمبيوتر.

وقامت الباحثة في كل حصة بمراجعة الدرس السابق ومناقشة عيّنة التلامذة (عيّنة البحث) في حروف وكلمات ذاك الدرس، بعد ذلك طلبت الباحثة من كل تلميذ كتابة ذلك الحرف من خلال الأنشطة التدريبية الموجودة في الدرس السابق، ونطق الحرف وذكر كلمتين أو أكثر باللغة الفرنسية تبدأ بهذا الحرف، بعد ذلك تدخل الباحثة في الدرس الجديد من خلال عرض صور هذا

الدرس عن طريق برنامج بويربوينت محدثة عن الدرس بشرح مبسط، ثم تقرأ الكلمات كلمة كلمة عدة مرات، حتى تتأكد من إتقان التلامذة لها.

6-9-2 الحدود الزمانية:

بلغ عدد جلسات البرنامج 32 جلسة على مدى ثلاثة أشهر من 14 / 2 / 2013 وحتى 15 / 5 / 2013، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً وكل جلسة مدتها ساعتان...

6-10 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ الصف الثامن، ممن لديهم صعوبات في التعلم من الجنسين بمدارس المرحلة الأساسية الحكومية، للعام الدراسي 2012 / 2013 م.

6-11 وصف عينة الدراسة:

تكونت العينة الأولية للدراسة التجريبية من (1273) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الثامن (637 من الذكور) و(636 من الإناث) والمسجلين للدراسة في العام الدراسي 2012-2013 م، وقد اختير التلامذة من ست مدارس من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، موزعة على خمس مناطق جغرافية بدمشق وهي (التجارة، البرامكة، الزاهرة الجديدة، المزة، القصور) والجدول التالي يبين مواصفات العينة الأولية:

الجدول (6) يوضح توزع عينة البحث حسب الجنس والمنطقة الجغرافية

م	اسم المدرسة	الجنس	المنطقة	المجموع
1	فريز مالك	ذكور	التجارة	237
2	عباس الحامض	ذكور	البرامكة	225
3	16 تشرين	ذكور	الزاهرة الجديدة	175
4	السفرجلاني	إناث	المزة	215
5	الأم العربية	إناث	الزاهرة الجديدة	216
6	أنور العطار	إناث	القصور	205
المجموع				1273

وبعد أن سُحبت درجات العيّنة الأولية، وجرى استبعاد الناجحين من هذه العيّنة، وفرز الراسبين فقط، أصبح عدد العيّنة 206 (ذكوراً وإناثاً) موزعين على الشكل التالي:

الجدول (7) يوضح توزع عيّنة البحث بعد استبعاد الناجحين منهم

م	اسم المدرسة	الجنس	المنطقة	المجموع
1	فريز مالك	ذكور	التجارة	57
2	عباس الحامض	ذكور	البرامكة	25
3	16 تشرين	ذكور	الزاهرة الجديدة	13
4	السفرجلاني	إناث	المزة	29
5	الأم العربية	إناث	الزاهرة الجديدة	35
6	أنور العطار	إناث	القصور	47
المجموع				206

محكات اختيار العيّنة:

تم اختيار عيّنة صعوبات التعلّم، وفقاً للمحكات التالية:

- 1- ترشيح المعلمين وفق مقياس السرطاوي.
- 2- أن لا يقل مستوى ذكاء التلميذ عن المتوسط، وقد تم التحقق من ذلك عن طريق تطبيق اختبار (المصفوفات المتتابعة لرافن) (تقنين عزيزة رحمة).
- 3- استبعاد الحالات التي نص عليها تعريف صعوبات التعلّم وهي:
 - الإعاقة السمعية - الإعاقة البصرية - الاضطرابات الانفعالية - - التخلف العقلي -
 - (علماً أنّه لم يكن في العيّنة المستبعدة من لديه تخلف عقلي)، سوء الظروف البيئية، وذلك بالرجوع إلى السجل الصحي للتلميذ.
- 4- حصول التلميذ على تقدير متوسط أو ضعيف في جميع موادّه، وبضمنها مادة اللغة الفرنسية في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، وذلك من واقع كشوف الدرجات المدرسية.

5- حصول التلميذ على أقل من 50 % من مجموع الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة المستخدم في الدراسة الحالية، والمعد من قبل الباحثة.

6- أن لا يزيد ولا يقل العمر الزمني للتلميذ عن (14 سنة).

وقد اعتمدت الباحثة المكونات التي توضع في تعريف صعوبات التعلّم على نسبة شيوع قدرها 55% فأكثر في تعريفات صعوبات التعلّم التي تم ذكرها، والتي اعتمدها (السيد، 2002)، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى المكونات التالية لصعوبات التعلّم:

- القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

- وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المرتفع.

- التباعد الداخلي.

7- استبعاد فئة التلامذة الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوي صعوبات التعلّم، كفئة التلامذة الذين يعانون من الإعاقات الحسية (بصرية أو سمعية)، البدنية، نقص الفرصة للتعلّم، الحرمان الأسري، الاقتصادي، الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة) (السيد، عبد الحميد سليمان: 2002).

إجراءات اختيار العينة:

يمكن إيجاز الإجراءات المتبعة في اختيار العينة في التالي:

1- في البداية تم تطبيق اختبار الذكاء على جميع أفراد العينة الأولية المختارة وعددها (206) تلميذاً وتلميذة، وقد طُبّق الاختبار بصورة جماعية، ولم يزد عدد المطبق عليهم الاختبار في الجلسة الواحدة عن (15) تلميذاً. وفي ضوء هذا المحك استُبعد من قُلّ مستوى ذكائه عن 85 %، وكان عددهم 29 تلميذاً وتلميذة.

2- بعد ذلك طُبّق اختبار مهارات القراءة على العينة المتبقية وعددها (177) تلميذاً وتلميذة، ورصد درجات التلامذة على الاختبار المذكور، وذلك بهدف تحديد التلامذة ذوي صعوبات التعلّم. وقد حُدّد التلامذة ذوو صعوبات التعلّم وهم الحاصلون على درجة أقل من 50%، أما التلامذة العاديون فهم الحاصلون على 50 - 80% من

مجموع الدرجة الكلية (100) للاختبار المذكور، وبناء على ذلك فقد بلغ عدد التلامذة الحاصلين على 50% فما دون من مجموع درجات الاختبار المذكور (83) تلميذاً وتلميذة، في حين بلغ عدد التلامذة الحاصلين على 50 - 80% من مجموع درجات الاختبار المشار إليه (94) تلميذاً وتلميذة.

3- استُبعدت الحالات التي نصّ على استبعادها تعريف صعوبات التعلّم، وعددها (23) حالة من مجموعة صعوبات التعلّم، وذلك بعد مراجعة سجلاتهم المدرسية مع مختص الإشراف الاجتماعي (إعاقة بصرية، إعاقة سمعية، تكرار رسوب، غياب شبه مستمر)، فبقى العدد من ذوي صعوبات التعلّم (60) تلميذاً.

4- جرى استبعاد التلامذة ذوي العمر الزمني المرتفع أو المنخفض (أكثر أو أقل من 14 سنة)، وذلك تحاشياً لوجود فروق بين المجموعات ترجع للعمر الزمني، وقد استُبعدت (8) حالات من تلاميذ وتلميذات صعوبات التعلّم، وعليه فقد أصبحت العيّنة النهائية لذوي صعوبات التعلّم (52) تلميذاً وتلميذة (25 ذكوراً، 27 إناثاً)

عيّنة الدراسة التجريبية:

بعد الانتهاء من الدراسة الوصفية، تم تحديد عيّنة الدراسة التجريبية للبرنامج الحاسوبي المقترح، حيث تم تطبيق البرنامج على 27 تلميذاً من العيّنة النهائية، وعدّ باقي التلامذة (25) تلميذاً وتلميذة هم العيّنة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الحاسوبي المقترح. والجدول رقم (8) يبين ذلك:

الجدول (8) يوضّح عدد أفراد العيّنة التجريبية والضابطة

عيّنة البحث التجريبية	عيّنة البحث الضابطة	
27	25	العدد الكلي
13	11	عدد الذكور
14	14	عدد الإناث

الفصل السابع

نتائج البحث

1.7 الإجابة عن سؤال البحث

2.7 نتائج فرضيات البحث

3.7 مناقشة النتائج وتفسيرها

نتائج البحث وتفسيرها

Résultats de la recherche et leur interprétation

7-1 الإجابة عن سؤال البحث:

ما مدى فاعلية برنامج حاسوبي لتطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

$$\text{مستوى الكسب} = \frac{1\text{م}-2\text{م}}{1\text{م}-\text{ع}} + \frac{1\text{م}-2\text{م}}{\text{ع}}$$

حيث:

1م: المتوسط الحسابي للمجموعة في الاختبار القبلي.

2م: المتوسط الحسابي للمجموعة في الاختبار البعدي.

ع: الدرجة العظمى.

الجدول (9) يظهر فاعلية البرنامج للمجموعتين في الاختبار البعدي المباشر

العينّة الكلية	الإناث	الذكور	
0.14	0.14	0.16	المجموعة الضابطة
1.26	1.27	1.25	المجموعة التجريبية

من الجدول السابق يتبين تفوق المجموعة التجريبية ككل، وكلّ من الذكور والإناث على المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي، أي أنّ المجموعة التجريبية اكتسبت أكثر، ما يعني أنّ البرنامج يتمتع بكفاءة عالية، وتشير الباحثة إلى أن البرنامج المستخدم كان له أثر إيجابي.

أما بالنسبة لمستوى الفاعلية وبمقارنة الدرجات مع الحد المعدل بحسب بلاك والتي تساوي 1.2 نجد أن المجموعة الضابطة ككل، وكلّ من الذكور والإناث كان مستوى الكسب لديهم أقل من 1.2 وبالتالي كان مستوى الكسب لديهم ضعيفاً.

بينما لدى عينة المجموعة التجريبية كانت أكبر من الحد المعدل بحسب بلاك 1.2 وهذا يؤكد أن مستوى الكسب كان مرتفعاً.

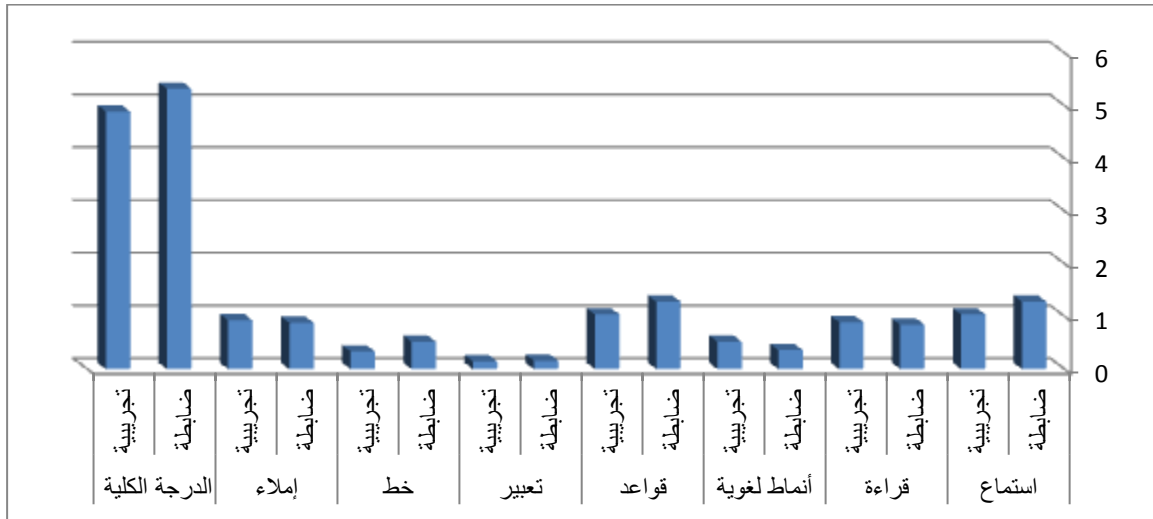
7-2 نتائج فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (10) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
استماع	ضابطة	25	1.2800	.73711	1.130	50	.264	غير دالة
	تجريبية	27	1.0370	.80773				
فهم قرائي	ضابطة	25	.8400	.62450	-.278	50	.782	غير دالة
	تجريبية	27	.8889	.64051				
تراكيب لغوية	ضابطة	25	.3600	.48990	-1.142	50	.259	غير دالة
	تجريبية	27	.5185	.50918				
قواعد	ضابطة	25	1.2800	.67823	1.320	50	.193	غير دالة
	تجريبية	27	1.0370	.64935				
تعبير	ضابطة	25	.1600	.37417	.116	50	.908	غير دالة
	تجريبية	27	.1481	.36201				
كتابة	ضابطة	25	.5200	.50990	1.359	50	.180	غير دالة
	تجريبية	27	.3333	.48038				
إملاء	ضابطة	25	.8800	.60000	-.247	50	.806	غير دالة
	تجريبية	27	.9259	.72991				
الدرجة الكلية	ضابطة	25	5.3200	2.11581	.668	50	.507	غير دالة
	تجريبية	27	4.8889	2.50128				

يتبين من الجدول أن قيم اختبار (ت. ستودنت) جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية، وهذا يؤكد التكافؤ بين المجموعتين على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.



الشكل (2) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية

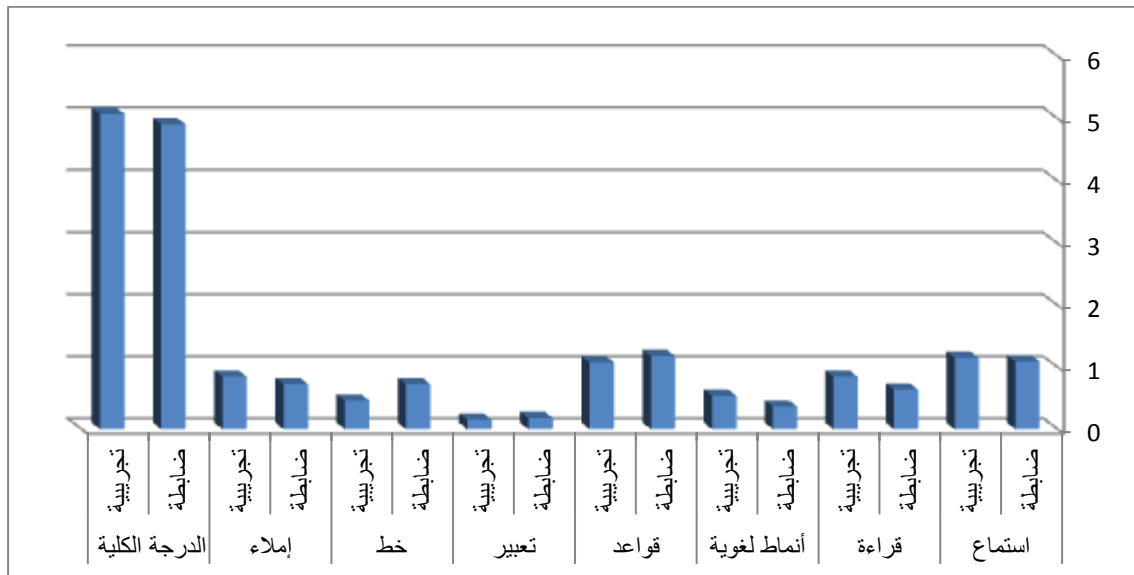
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (11) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
استماع	ضابطة	11	1.0909	.83121	-.203-	22	.841	غير دالة
	تجريبية	13	1.1538	.68874				
فهم قرائي	ضابطة	11	.6364	.50452	-.837-	22	.412	غير دالة
	تجريبية	13	.8462	.68874				
تراكيب لغوية	ضابطة	11	.3636	.50452	-.833-	22	.414	غير دالة
	تجريبية	13	.5385	.51887				

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدالة	القرار
قواعد	ضابطة	11	1.1818	.87386	.370	22	.715	غير دالة
	تجريبية	13	1.0769	.49355				
تعبير	ضابطة	11	.1818	.40452	.176	22	.862	غير دالة
	تجريبية	13	.1538	.37553				
كتابة	ضابطة	11	.7273	.46710	.176	22	.862	غير دالة
	تجريبية	13	.4615	.51887				
إملاء	ضابطة	11	.7273	.46710	1.308	22	.204	غير دالة
	تجريبية	13	.8462	.68874				
الدرجة الكلية	ضابطة	11	4.9091	2.80908	-.171	22	.866	غير دالة
	تجريبية	13	5.0769	1.97744				

يتبين من الجدول أنّ قيم اختبار (ت. ستودنت) جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية، وهذا يؤكد التكافؤ بين المجموعتين على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.



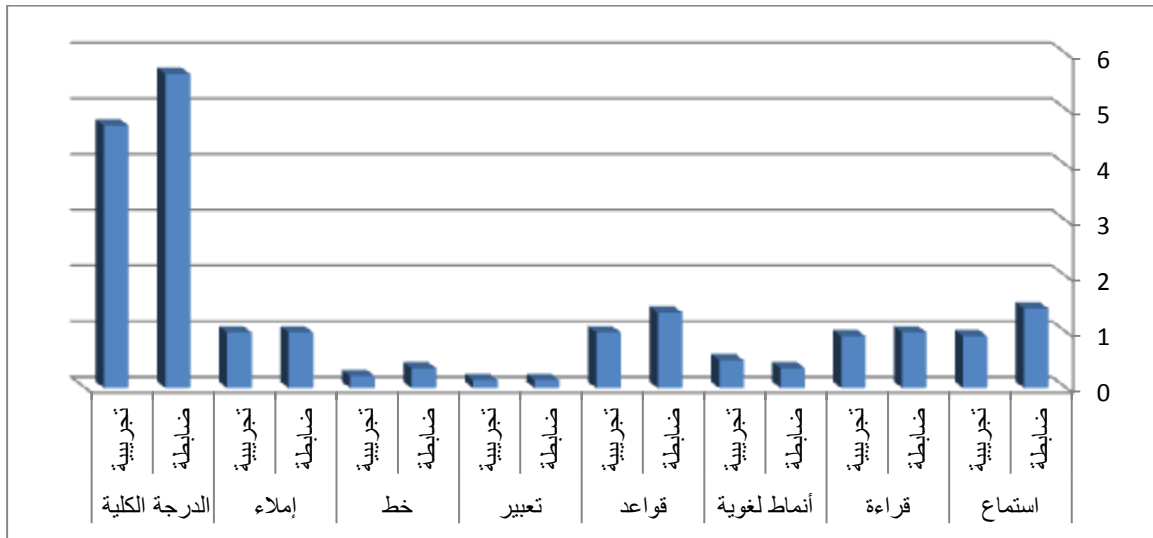
الشكل (3) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (12) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدلالة	القرار
استماع	ضابطة	14	1.4286	.64621	1.668	26	.107	غير دالة
	تجريبية	14	.9286	.91687				
فهم قرائي	ضابطة	14	1.0000	.67937	.291	26	.773	غير دالة
	تجريبية	14	.9286	.61573				
تراكيب لغوية	ضابطة	14	.3571	.49725	-.744	26	.464	غير دالة
	تجريبية	14	.5000	.51887				
قواعد	ضابطة	14	1.3571	.49725	1.439	26	.162	غير دالة
	تجريبية	14	1.0000	.78446				
تعبير	ضابطة	14	.1429	.36314	.000	26	1.000	غير دالة
	تجريبية	14	.1429	.36314				
كتابة	ضابطة	14	.3571	.49725	.816	26	.422	غير دالة
	تجريبية	14	.2143	.42582				
إملاء	ضابطة	14	1.0000	.67937	.000	26	1.000	غير دالة
	تجريبية	14	1.0000	.78446				
الدرجة الكلية	ضابطة	14	5.6429	1.39268	1.058	26	.300	غير دالة
	تجريبية	14	4.7143	2.97240				

يتبين من الجدول أن قيم اختبار (ت. ستودنت) جميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية، وهذا يؤكد التكافؤ بين المجموعتين على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.



الشكل (4) الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

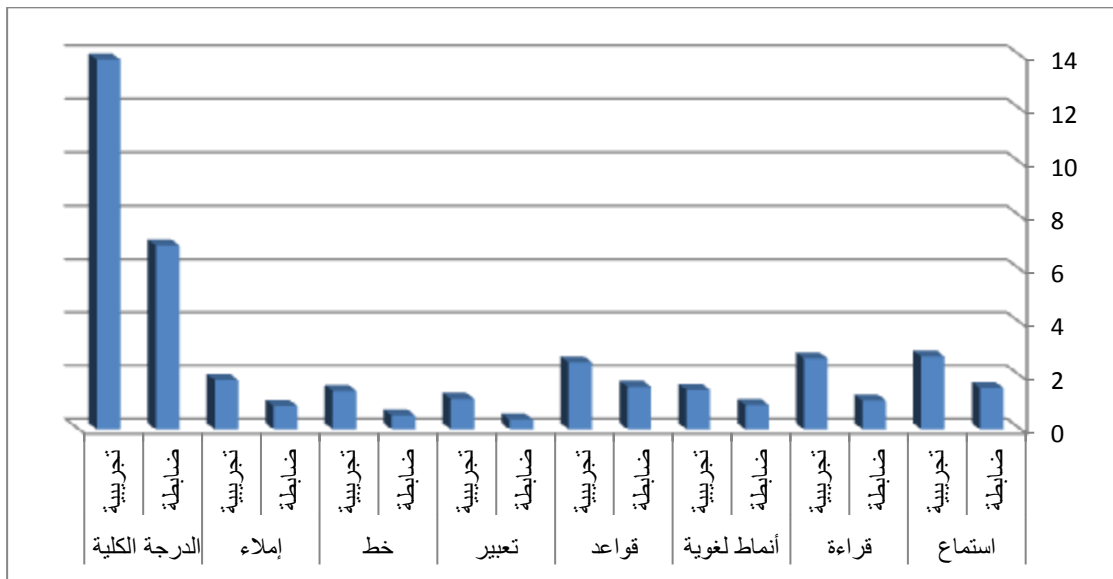
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (13) الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدالة	القرار
استماع	ضابطة	25	1.5600	.71181	-4.796	50	.000	دالة
	تجريبية	27	2.7407	1.02254				
فهم قرائي	ضابطة	25	1.0800	.64031	-7.400	50	.000	دالة
	تجريبية	27	2.6667	.87706				
تراكيب لغوية	ضابطة	25	.9200	.70238	-3.153	50	.003	دالة
	تجريبية	27	1.4815	.57981				
قواعد	ضابطة	25	1.6000	.70711	-4.221	50	.000	دالة
	تجريبية	27	2.5185	.84900				
تعبير	ضابطة	25	.3600	.48990	-6.632	50	.000	دالة
	تجريبية	27	1.1481	.36201				
كتابة	ضابطة	25	.5200	.50990	-6.556	50	.000	دالة
	تجريبية	27	1.4444	.50637				

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدالة	القرار
إملاء	ضابطة	25	.8800	.60000	-4.374	50	.000	دالة
	تجريبية	27	1.8519	.94883				
الدرجة الكلية	ضابطة	25	6.9200	1.89121	-9.266	50	.000	دالة
	تجريبية	27	13.8519	3.26642				

يتبين من الجدول أنّ قيم اختبار (ت. ستيودنت) جميعها كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية لمصلحة المجموعة التجريبية لأن متوسطها أعلى، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح.



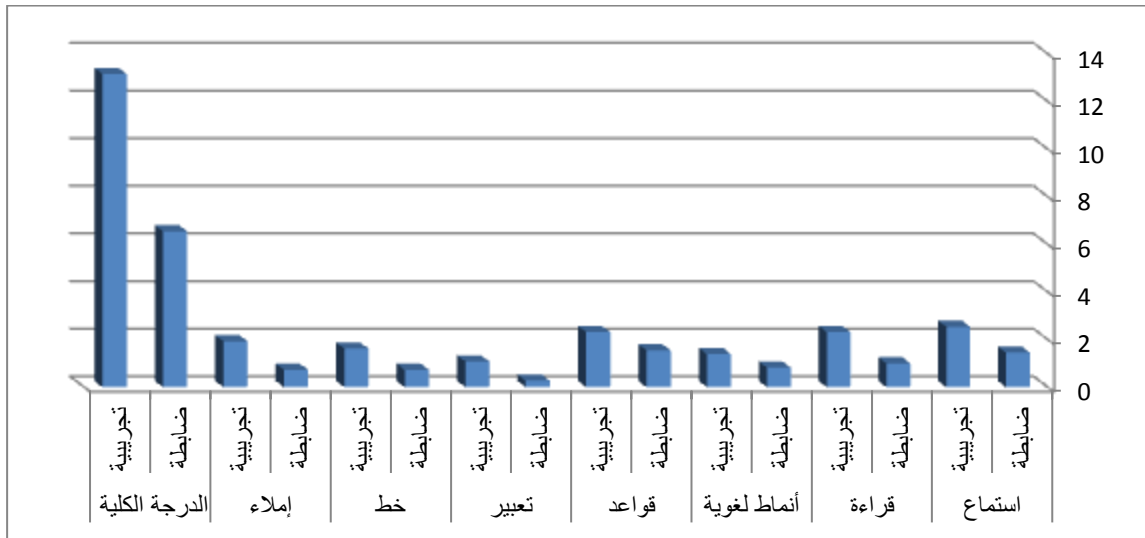
الشكل (5) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (14) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدالة	القرار
استماع	ضابطة	11	1.4545	.82020	-2.928	22	.008	دالة
	تجريبية	13	2.5385	.96742				
فهم قرائي	ضابطة	11	1.0000	.63246	-4.190	22	.000	دالة
	تجريبية	13	2.3077	.85485				
تراكيب لغوية	ضابطة	11	.8182	.75076	-2.197	22	.039	دالة
	تجريبية	13	1.3846	.50637				
قواعد	ضابطة	11	1.5455	.68755	-2.832	22	.010	دالة
	تجريبية	13	2.3077	.63043				
تعبير	ضابطة	11	.2727	.46710	-5.225	22	.000	دالة
	تجريبية	13	1.0769	.27735				
كتابة	ضابطة	11	.7273	.46710	-4.434	22	.000	دالة
	تجريبية	13	1.6154	.50637				
إملاء	ضابطة	11	.7273	.46710	-3.782	22	.001	دالة
	تجريبية	13	1.9231	.95407				
الدرجة الكلية	ضابطة	11	6.5455	2.06706	-6.340	22	.000	دالة
	تجريبية	13	13.1538	2.88231				

يتبين من الجدول أنّ قيم اختبار (ت. ستودنت) جميعها كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية لمصلحة المجموعة التجريبية لأنّ متوسطها أعلى، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح.



الشكل (6) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

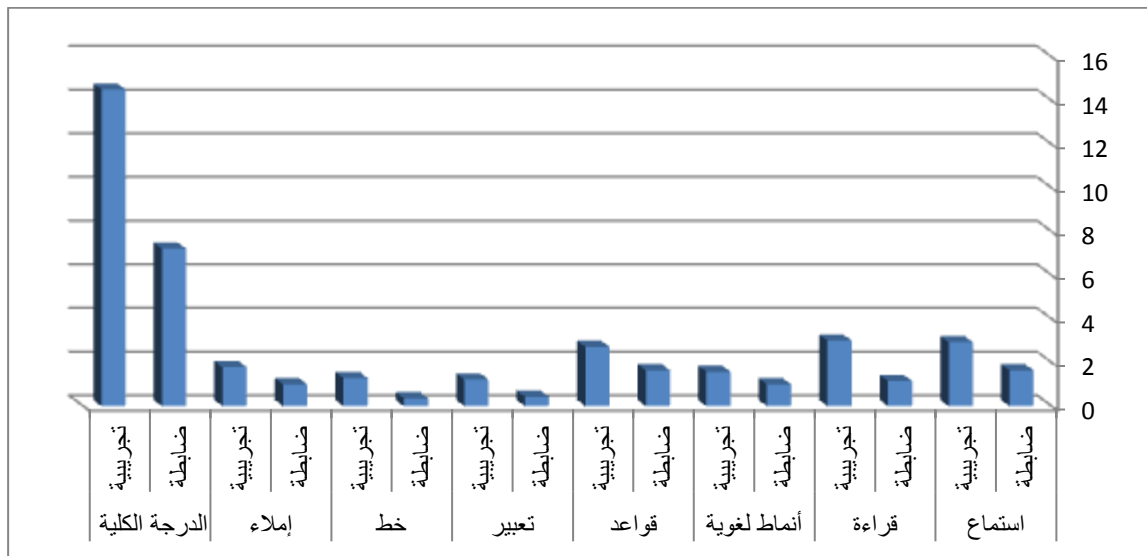
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (15) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدالة	القرار
استماع	ضابطة	14	1.6429	.63332	-3.865	26	.001	دالة
	تجريبية	14	2.9286	1.07161				
فهم قرآني	ضابطة	14	1.1429	.66299	-6.765	26	.000	دالة
	تجريبية	14	3.0000	.78446				
تراكيب لغوية	ضابطة	14	1.0000	.67937	-2.280	26	.031	دالة
	تجريبية	14	1.5714	.64621				
قواعد	ضابطة	14	1.6429	.74495	-3.226	26	.003	دالة
	تجريبية	14	2.7143	.99449				
تعبير	ضابطة	14	.4286	.51355	-4.407	26	.000	دالة
	تجريبية	14	1.2143	.42582				

المجالات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدالة	القرار
كتابة	ضابطة	14	.3571	.49725	-5.084	26	.000	دالة
	تجريبية	14	1.2857	.46881				
إملاء	ضابطة	14	1.0000	.67937	-2.474	26	.020	دالة
	تجريبية	14	1.7857	.97496				
الدرجة الكلية	ضابطة	14	7.2143	1.76193	-6.851	26	.000	دالة
	تجريبية	14	14.5000	3.56802				

يتبين من الجدول أنّ قيم اختبار (ت. ستودنت) جميعها كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية لمصلحة المجموعة التجريبية لأن متوسطها أعلى، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح.



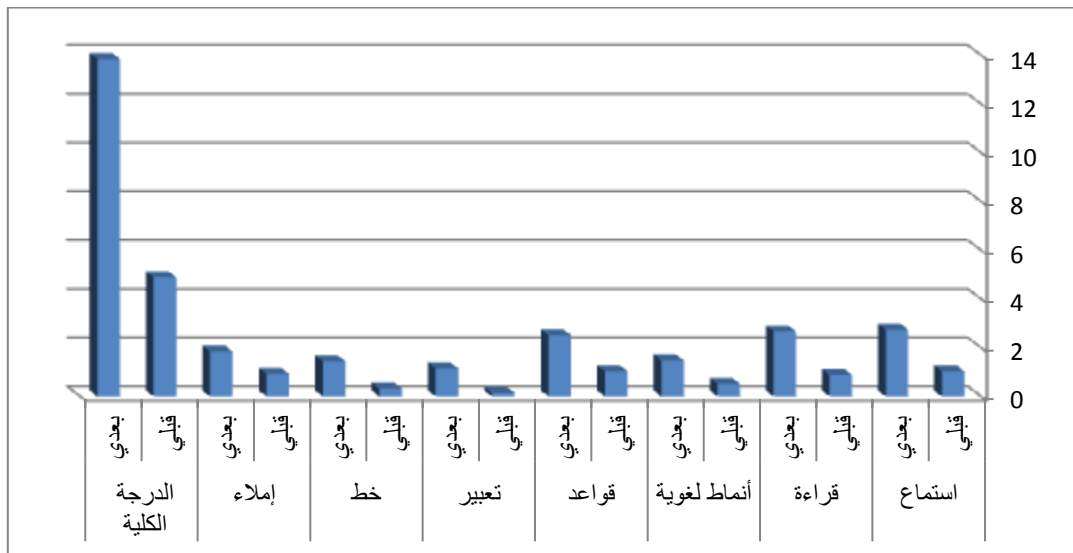
الشكل (7) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (16) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدالة	القرار
استماع	قبلي	27	1.0370	.80773	-7.562	52	.000	دالة
	بعدي	27	2.7407	1.02254				
فهم قرائي	قبلي	27	.8889	.64051	-9.484	52	.000	دالة
	بعدي	27	2.6667	.87706				
تراكيب لغوية	قبلي	27	.5185	.50918	-7.706	52	.000	دالة
	بعدي	27	1.4815	.57981				
قواعد	قبلي	27	1.0370	.64935	-8.619	52	.000	دالة
	بعدي	27	2.5185	.84900				
تعبير	قبلي	27	.1481	.36201	-	52	.000	دالة
	بعدي	27	1.1481	.36201	13.248			
كتابة	قبلي	27	.3333	.48038	-8.272	52	.000	دالة
	بعدي	27	1.4444	.50637				
إملاء	قبلي	27	.9259	.72991	-4.490	52	.000	دالة
	بعدي	27	1.8519	.94883				
الدرجة الكلية	قبلي	27	4.8889	2.50128	-	52	.000	دالة
	بعدي	27	13.8519	3.26642	14.218			

يتبين من الجدول أنّ قيم اختبار (ت. ستيودنت) جميعها كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية لمصلحة المجموعة التجريبية لأنّ متوسطها أعلى.



الشكل (8) الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

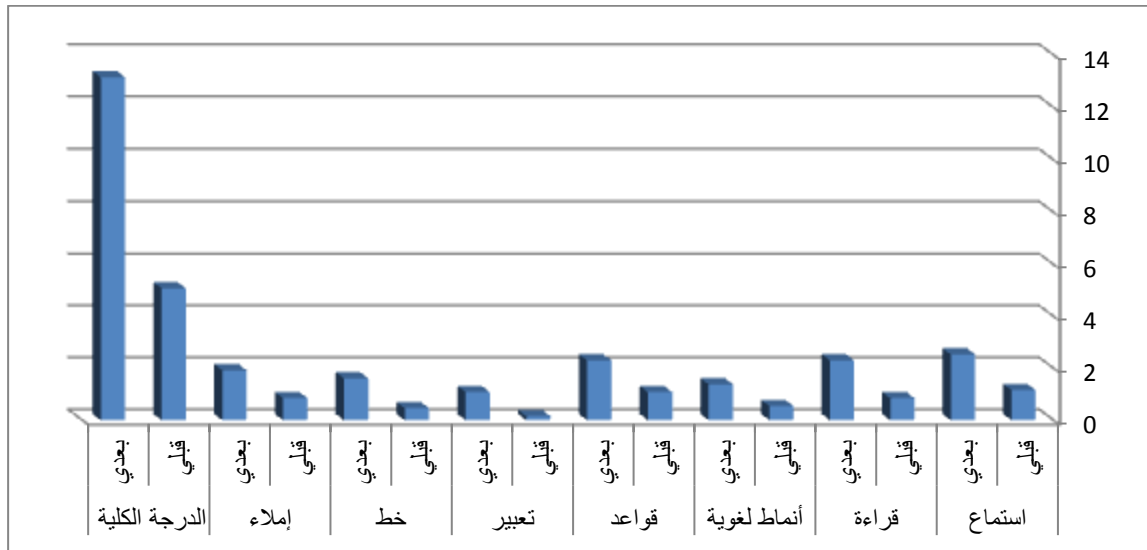
8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية المذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (17) الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية المذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدالة	القرار
استماع	قبلي	13	1.1538	.68874	-4.204	24	.000	دالة
	بعدي	13	2.5385	.96742				
فهم قرائي	قبلي	13	.8462	.68874	-4.800	24	.000	دالة
	بعدي	13	2.3077	.85485				
تراكيب لغوية	قبلي	13	.5385	.51887	-4.208	24	.000	دالة
	بعدي	13	1.3846	.50637				
قواعد	قبلي	13	1.0769	.49355	-5.543	24	.000	دالة
	بعدي	13	2.3077	.63043				
تعبير	قبلي	13	.1538	.37553	-7.129	24	.000	دالة
	بعدي	13	1.0769	.27735				

المجالات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدالة	القرار
كتابة	قبلي	13	.4615	.51887	-5.738	24	.000	دالة
	بعدي	13	1.6154	.50637				
إملاء	قبلي	13	.8462	.68874	-3.300	24	.003	دالة
	بعدي	13	1.9231	.95407				
الدرجة الكلية	قبلي	13	5.0769	1.97744	-8.331	24	.000	دالة
	بعدي	13	13.1538	2.88231				

يتبين من الجدول أنّ قيم اختبار (ت. ستيودنت) جميعها كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية لمصلحة التطبيق البعدي لأنّ متوسطه أعلى.



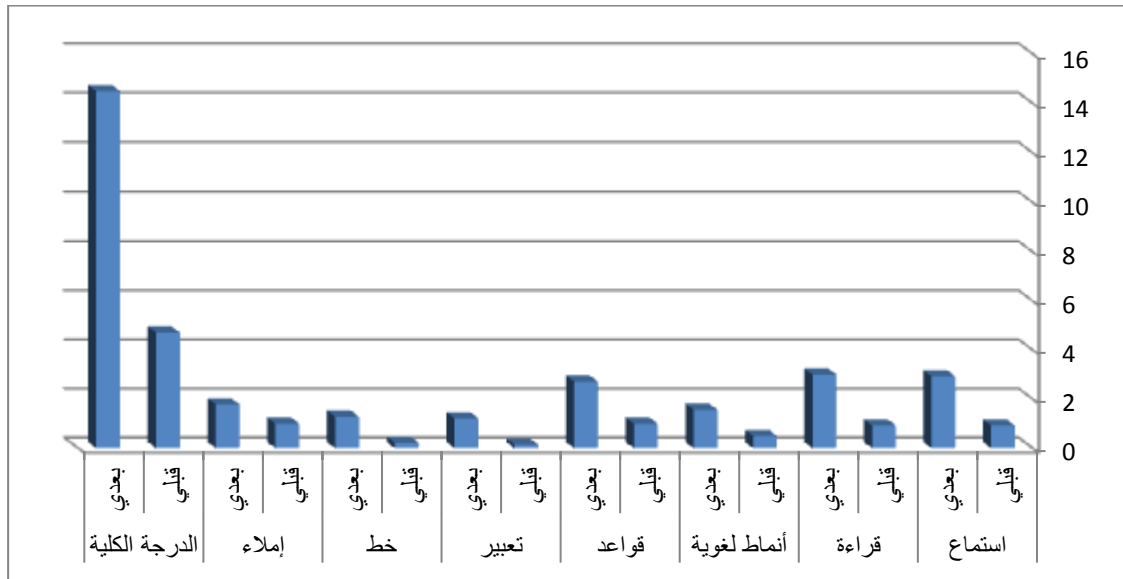
الشكل (9) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (18) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدالة	القرار
استماع	قبلي	14	.9286	.91687	-5.306	26	.000	دالة
	بعدي	14	2.9286	1.07161				
فهم قرائي	قبلي	14	.9286	.61573	-7.772	26	.000	دالة
	بعدي	14	3.0000	.78446				
تراكيب لغوية	قبلي	14	.5000	.51887	-4.837	26	.000	دالة
	بعدي	14	1.5714	.64621				
قواعد	قبلي	14	1.0000	.78446	-5.064	26	.000	دالة
	بعدي	14	2.7143	.99449				
تعبير	قبلي	14	.1429	.36314	-7.164	26	.000	دالة
	بعدي	14	1.2143	.42582				
كتابة	قبلي	14	.2143	.42582	-6.330	26	.000	دالة
	بعدي	14	1.2857	.46881				
إملاء	قبلي	14	1.0000	.78446	-2.349	26	.027	دالة
	بعدي	14	1.7857	.97496				
الدرجة الكلية	قبلي	14	4.7143	2.97240	-7.884	26	.000	دالة
	بعدي	14	14.5000	3.56802				

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية لمصلحة التطبيق البعدي لأن متوسطه أعلى.



الشكل (10) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في

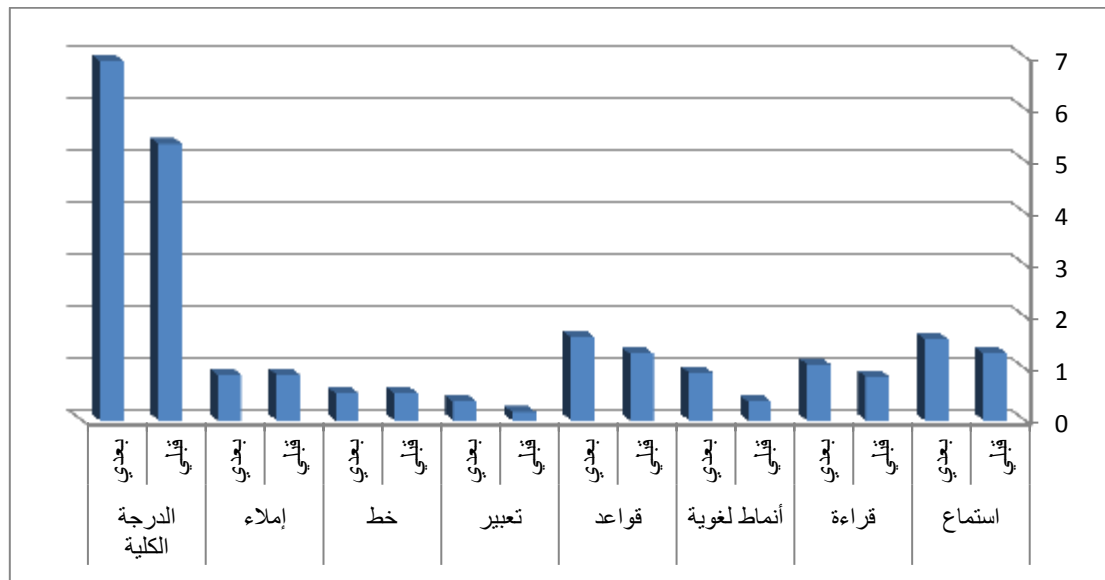
نتائج التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الحاسوبي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

الجدول (19) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الحاسوبي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

المجالات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
استماع	قبلي	25	1.2800	.73711	-2.585-	48	.016	دالة
	بعدي	25	1.5600	.71181				
فهم قرائي	قبلي	25	.8400	.62450	-1.809-	48	.083	غير دالة
	بعدي	25	1.0800	.64031				
تراكيب لغوية	قبلي	25	.3600	.48990	-3.934-	48	.001	دالة
	بعدي	25	.9200	.70238				
قواعد	قبلي	25	1.2800	.67823	-2.317-	48	.029	دالة
	بعدي	25	1.6000	.70711				
تعبير	قبلي	25	.1600	.37417	-2.449-	48	.022	دالة
	بعدي	25	.3600	.48990				

المجالات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدالة	القرار
كتابة	قبلي	25	.5200 ^a	.50990	.000	48	1.000	غير دالة
	بعدي	25	.5200 ^a	.50990				
إملاء	قبلي	25	.8800 ^a	.60000	.000	48	1.000	غير دالة
	بعدي	25	.8800 ^a	.60000				
الدرجة الكلية	قبلي	25	5.3200	2.11581	-5.333-	48	.000	دالة
	بعدي	25	6.9200	1.89121				

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة كان أصغر من (0.05) بالنسبة لأبعاد (الاستماع، تراكيب لغوية، قواعد، تعبير، الدرجة الكلية)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي على هذه الأبعاد لمصلحة التطبيق البعدي لأن متوسطه أعلى، أما بالنسبة لأبعاد (الفهم القرائي، الكتابة، الإملاء) فقد بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لأن مستوى الدلالة عليها أكبر من (0.05).



الشكل (11) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الحاسوبي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

7-3 مناقشة النتائج وتفسيرها:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية، وهذا يؤكد التكافؤ بين المجموعتين على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية، وهذا يؤكد التكافؤ بين المجموعتين على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية، وهذا يؤكد التكافؤ بين المجموعتين على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور، في الاختبار البعدي، تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية؟

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية.

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الحاسوبي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستيودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية على الأبعاد

(الاستماع، تراكيب لغوية، قواعد، تعبير، الدرجة الكلية)، أما باقي الأبعاد فلم يكن هناك فروق دالة بين التطبيقين في الأبعاد (الفهم القرائي، الكتابة، الإملاء). وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بأن البرنامج الحاسوبي المستخدم بما يضمنه من أنشطة ومهام مختلفة تتركز أساساً حول تنمية مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية، ما قد أدى إلى مساعدة التلامذة في المواءمة بين المعلومات التي تقدّم لهم والمعلومات السابقة، ولربما الاستراتيجيات المتبعة في سبيل ذلك ساعدت كثيراً في تحقيق مثل هذه النتائج، ما أدى إلى تحسن مستوى الأداء القرائي متضمناً مهارات القراءة بمادة اللغة الفرنسية.

مما سبق نستنتج أنّ نتائج الفرضيات تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم، فقد كشفت أنّ المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، لم يحدث لأعضائها أيّ تغيير له دلالاته، وذلك في تنمية مهاراتهم القرائية بمادة اللغة الفرنسية، في حين أنّ نتائج الفرضيات تظهر أنه قد حدث تحسن دالّ لمصلحة المجموعة التجريبية، وذلك في الاختبار البعديّ على أثر تعرضهم للبرنامج الحاسوبي.

ويمكن تفسير مثل هذه النتائج بأنه من الواضح أنّ البرنامج الحاسوبي المستخدم قد أدى إلى حدوث تحسّن في مهارات القراءة للتلامذة ذوي صعوبات التعلّم، وهو الأمر الذي عادة ما يؤدي إلى حدوث تحسّن في مستوى تجهيزهم للمعلومات ومعالجتهم لها.

وقد ترتب على هذا البرنامج حدوث زيادة في معرفة التلامذة بالكلمات، وهو الأمر الذي ساهم في تنمية مهاراتهم القرائية وتحسينها في مادة اللغة الفرنسية.

بينما لدى عيّنة المجموعة التجريبية كانت أكبر من الحد المعدل بحسب بلاك 1.2 وهذا يؤكد أن مستوى الكسب كان مرتفعاً.

وبذلك، يتضح أن البرنامج الحاسوبي له أثر فعال في تحسين أداء المجموعة التجريبية مما يشير إلى حدوث تقدّم ملموس في مستوى المجموعة نتيجة خضوعهم للتدريس عن طريق البرنامج الحاسوبي المعدّ لتنمية مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية.

كما أنّ استخدام الحاسوب الآلي قدّم فرصاً كثيرة وأتاح محاولاتٍ عدة حتى ينجح التلميذ في أداء المهمة المطلوبة، كما ساعد التعلّم بالحاسب التلامذة عيّنة البحث على أن يتعلّموا في

مستويات عدة مهارات القراءة، وقدم لهم سرعة في التعلم، مراعيًا الفروق الفردية بين كل تلميذ وآخر، وهذا قد يكون أدى إلى تحسّن أدائهم في مهارات القراءة.

و الحاسوب الآلي يعتبر تقنية حديثة في مدارسنا، وقد لوحظ تفاعل إيجابي لدى التلامذة عينة البحث عند استخدامهم لهذا البرنامج الذي لم يستخدم مع المجموعة الضابطة.

وقد تكون فقرات البرنامج التي اعتمدت على عناصر الإثارة والمتعة بالتعلم قد جعلت التلامذة عينة البحث يقبلون على تعلم القراءة دون خوف من الفشل أو العقاب، إذ لوحظ أنّ التلامذة اعتبروا هذا البرنامج نشاطاً يحتوي على عدة ألعاب يتناولها كلمات جديدة وبسيطة في كل درس، وحروفاً وكلمات ملونة، إضافة إلى تمارين الوصل بين الأحرف والكلمات المناسبة، وبين الصور والكلمات المناسبة، وتمارين التلوين وكتابة الحروف، كلّ ذلك أدى إلى فعالية البرنامج الحاسوبي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية البرنامج الحاسوبي المستخدم في تنمية مهارات القراءة وتحسين مستوى الفهم القرائي فقد وجدت فروق دالة عند مستوى 0.05 بين متوسطيّ رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعديّ لمستوى أدائهم القرائي وذلك لمصلحة المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند مستوى 0.05 بين متوسطيّ رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبليّ والبعديّ لمستوى أدائهم القرائي لمصلحة القياس البعديّ.

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع نتائج دراسة عبد العزيز بن درويش بن عبد المالكي 2008، إذ أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارين القبليّ والبعديّ في التحصيل والأداء بين مجموعتي الدراسة، لمصلحة المجموعة التي تعلّمت بنمط التعليم المحوسب (المجموعة التجريبية) ويدل على فعالية البرنامج.

كما اتفقت النتائج مع نتائج دراسة صلاح عبد السميع محمد أحمد 2005، إذ أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين القبليّ والبعديّ في صالح التطبيق البعديّ.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة مها عبد الله السليمان 2001، إذ كان من ضمن نتائج دراستها وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0,001 بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط نمو مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لمصلحة المجموعة التجريبية.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0,001 بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية.

مقترحات البحث وتوصياته:

بعد التوصل إلى نتائج البحث خرجت الباحثة بمجموعة من المقترحات والتوصيات تنص على:

1. إقامة دورات تأهيلية في مجال صعوبات التعلم لمعلمي مادة اللغة الفرنسية من خلال المحاضرات والدورات المختلفة مما يجعله قادراً على الكشف عن تلامذة وطلبة صعوبات التعلم في صفه وكيفية التعامل معهم.
2. تقديم برامج إرشادية للأسرة والمعلمين تتضمن كيفية تطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية لأبنائهم وطلبتهم ذوي صعوبات التعلم.
3. إجراء بحوث ودراسات عن كيفية تطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية تبعاً لمتغيرات أخرى.
4. إجراء بحوث ودراسات عن كيفية تطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية لطلبة جميع المراحل الدراسية الأخرى.
5. إجراء بحوث ودراسات عن مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية الأقل تطوراً (الفهم القرائي، الكتابة، الإملاء).
6. إجراء بحوث ودراسات عن مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية الأكثر تطوراً (الاستماع، تراكيب لغوية، قواعد، تعبير، الدرجة الكلية).

ملخص البحث باللغة العربية

عنوان البحث

فاعلية برنامج حاسوبي لتطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية
للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

قُسمَ البحث إلى بابين وستة فصول على النحو التالي:

الباب الأول يتضمن الجانب النظري وهو مؤلف من خمسة فصول، وهي:

الفصل الأول: التعريف بالبحث.

الفصل الثاني: مهارات القراءة.

الفصل الرابع: مفهوم صعوبات التعلم.

الفصل الرابع: الدراسات السابقة ومكانة الدراسة الحالية منها.

الفصل الخامس: منهج البحث وإجراءاته.

الباب الثاني ويتضمن الجانب العملي وهو مؤلف من فصلين:

الفصل السادس: يتناول هذا الفصل المجتمع الأصلي، وعينة البحث، وطريقة اختيارها، كما يتضمن شرحاً للأدوات المستخدمة والخطوات التي اتبعتها الباحثة في تصميم أدوات البحث الأساسية وتحكيمها، والإجراءات المتخذة للتأكد من صدق وثبات أدوات البحث.

الفصل السابع: يتضمن هذا الفصل تفرغ نتائج البحث ومعالجتها باستخدام البرنامج الحاسوبي SPSS وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

أولاً: التعريف بالبحث

1-1 فلقراءة عمليتان منفصلتان هما: الأولى وتشمل الشكل الميكانيكي، الذي يسمى بالاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب، والثانية تشمل الجانب العقلي الذي يتم عن طريقها تفسير المعنى، وتحتوي تلك العمليّات على التفكير والاستنتاج، وبالتالي تصبح القراءة عملية تفكير معقدة، وليست مجرد معرفة الكلمات المطبوعة (يونس وآخرون، 1999: 170)

كما حظيت القراءة بالاهتمام نظراً لأهميّة الانتقال من المستوى الأول لها، الذي يتوقف عند معرفة الرموز والنطق الصحيح للكلمات المكتوبة، إلى المستوى الثاني الذي ينظر إلى القراءة على أنها عملية تفسير الرموز في ضوء الخبرة وتتطلب التفكير في الرموز المكتوبة وكيفية تفسيرها.

وإذا نظرنا إلى واقع القراءة في مدارسنا، نجد أنها تتوقف عند المفهوم الأول الذي ينظر إلى القراءة على أنها مجرد معرفة الرموز، وأن التلميذ الذي يستطيع أن ينطق الكلمات بصورة صحيحة يكون قارئاً جيداً، لكن الحقيقة أن التلميذ الذي يتعرّف الكلمات والعبارات فقط يفشل غالباً في فهم ما يقرأ، وهناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، فقد وُجد أن القراء الضعفاء يخطئون بمقدار 8.5 أخطاء في كل 100 كلمة، ويخطئ القراء الجيدون بمقدار 1.1 فقط في كل 100 كلمة، والحقيقة أن 51% من أخطاء الضعفاء ترجع إلى تغيّر المعنى، وبالتالي فالمشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقد المعنى لما يقرأ من كلمات، ومن هنا فالمعنى يصبح ضرورة لتنمية الفهم في القراءة. (عبد الله، ومصطفى، 2000: 36)

وقد حظي تعليم القراءة على المستوى العالمي باهتمام كبير، واهتمّ كثير من العلماء بدراساتها دراسة علمية تحليلية، كما اهتمّوا بجوانب النجاح والفشل فيها، وأقاموا برامج لدراسة حالات التأخر والضعف فيها، وكانت حصيلة تلك الجهود رصيذاً ضخماً من المعلومات عن قدرات القراءة ومهاراتها وتعليمها وقياسها وتشخيص الضعف فيها وعلاجه، وأصبح ميدان القراءة يستند على أساس علمي رصين، وقد ساعدت نتائج البحوث التربوية في إثراء هذا المجال.

وبالرغم من الجهود التي يبذلها المسؤولون عن العملية التربوية والمهتمون بتطوير التعليم لمواكبة عصر المعلومات والتكنولوجيا وتذليل الصعوبات التي تعترض هذه العملية إلا أنه ما زالت هناك مشكلات لم تجد طريقها إلى الحل النهائي، وذلك لأنها متجددة، ومن المشكلات التي باتت تؤرق المربين والآباء والتلامذة على حد سواء مشكلة تدني التحصيل الدراسي، وصعوبات التعلم، والضعف القرائي والكتابي لدى بعض التلامذة، وهي من أهم المشكلات التي تقف عائقاً أمام التعليم.

ونظراً إلى ما تخلفه هذه المشكلات من آثار سلبية تعود على التلميذ نفسه وعلى الأسرة والمجتمع فإن مثل هؤلاء التلامذة لو أبقيناهم على حالهم دون علاج فإن ذلك يشكل عبئاً كبيراً

على المؤسسات التربوية، ذلك أن هؤلاء التلامذة إما أن يُنقلوا آلياً فيصابون مستقبلاً بالإحباط مع ازدياد المعلومات العلمية في المراحل المتقدمة، وإما أن يبقوا في مقاعدهم الدراسية، مما يؤدي إلى ازدحام الفصول وتضخم أعداد التلامذة، وبالتالي يشكلون عبئاً إضافياً على الخدمات التربوية، وتولد مشكلات عدم الانضباط وعدم الانتظام وخلق مشاكل مع المعلمين وزملائهم التلامذة، وربما تولّد سلوكاً عدوانياً لديهم بسبب شعورهم بالإحباط، وفي النهاية يؤدي ذلك إلى الانقطاع عن الدراسة، مما يزيد نسبة الفاقد التعليمي في المجتمع، في الوقت الذي تبذل فيه الدولة جهداً كبيراً للارتقاء بنوعية التعليم وكمّهِ (البوسعيدي، 2001: 2).

وتعد صعوبات التعلّم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، وقد اهتمّ بها الكثير من المختصين على اختلاف اختصاصاتهم، كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، والمعلمين، وأولياء الأمور وغيرهم.

والفئة التي تعاني صعوبات التعلّم هي من الفئات الحديثة نسبياً، قياساً بالفئات التقليدية الأخرى، لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، وقد يمكن القول إنّ تحديد هذه الفئة شائك، لتعدد أسباب الصعوبات ومظاهرها، فقد يكون لدى أحدهم صعوبة تعليمية ما، (وقد تكون الصعوبة نفسها لدى شخصين ولكنّ الأسباب مختلفة). وقد يكون متأخراً في مظهر أو أكثر لكنه قد يكون مبدعاً في مواقف أخرى، ولا أدلّ على ذلك من مشاهير خدموا العالم مثل أينشتاين، وأديسون، ودافنشي، وأندرسون، ورودن، وبريل، وغيرهم (الظاهر، 2008: 9).

1-2 مشكلة الدراسة:

يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من مشكلات تكون حاجزاً يحول دون اكتسابهم التعلّم بصورة سليمة، لذلك فهم بحاجة لتقديم يد العون والمساعدة من جميع المهتمين والمتخصصين في هذا المجال، وتتمثل هذه المساعدة في توفير الخدمات الخاصة التي تساعد في تخطي الصعوبة التي يعانون منها.

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلّم بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وقد ينجحون في تأدية مهارات معقدة على الرغم من أنهم يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة، وهم يبدون عاديين تماماً وأذكاء ولا تبدو

عليهم ملامح تشير إلى أنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين، إلا أنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين، في أنهم يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات الدراسية، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة والبعض الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات (الحديدي والخطيب، 1997:71).

وإن الطفل الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه، وعما يدور بين الآخرين، أو التواصل معهم، قد يصل إلى الوقوع في العديد من المشكلات التي من بينها تجنب المستمعين له، أو تجاهله، أو الابتعاد عنه بسبب صعوبة التواصل والتفاعل معه، وعدم مقدرتهم على فهمه، ومن ثم استجاباتهم له بصورة غير مناسبة، مما يؤدي إلى حدوث حالة من الارتباك بينهم وبينه مما يترتب عليه إخفاق الطفل أو فشله في التواصل مع الآخرين وممارسة حياته بشكل طبيعي (الببلاوي، 2003، 43)

ولا يقف الأمر عند هذا الحد، فإن فشل الطفل في التواصل مع الآخرين يؤدي إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والسلوكية نتيجة لما يعانيه من اضطراب في النطق ومنها: الخجل، الإحباط، والانطواء، وتصرفات غير سوية، كالسلوك العدواني تجاه الآخرين أو النشاط الزائد، وما يتعرض له من سخرية واستهزاء من الأطفال الآخرين...

ومن هنا فإن إعاقة عملية التواصل وما يترتب عليها من مشكلات اجتماعية ونفسية تعدّ أحد المؤشرات الدالة على حاجة الطفل لعلاج تربوي.

وبعدّ موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات التي شغلت اهتمام الباحثين والعلماء في مجال علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، وقد تزايد هذا الاهتمام بوجه خاص من منتصف الستينيات وبداية السبعينات.

وربما يعود السبب في ذلك، إلى الاهتمام المتزايد من قبل الأهالي والمهتمين والمعنيين بمشكلة الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية، والتي لا يمكن ردها إلى إعاقات عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو جسمية، أو صحية، أو انفعالية، أو ظروف أسرية غير عادية (زحلق، 2005: 19)

وقد أثبتت العديد من الدراسات العلمية أن لاستخدام الحاسب الآلي أثراً إيجابياً كبيراً في الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والنفسي والاجتماعي لهؤلاء التلاميذ، ومن هذه الدراسات، دراسة المالكي 2008، ودراسة الظفيري 2000.

ولهذا تعمل الباحثة من خلال الدراسة الحالية على إعداد برنامج حاسوبي لتحسين مهارة القراءة باللغة الفرنسية لدى عينة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مهارات القراءة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية، ويمكن صياغة تلك المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

إلى أي مدى يسهم استخدام البرنامج الحاسوبي المقترح لتدريس القراءة في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية؟

ويتفرع من ذلك الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية؟

2. ما مدى تمكن التلامذة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية من تلك المهارات؟

3. ما فاعلية استخدام برنامج حاسوبي لتطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

1-3 أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من خلال عدة نقاط، وهي كالتالي:

1. تكمن أهمية هذا البحث في معرفة مدى فاعلية البرنامج الحاسوبي المعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف تنمية مهارات القراءة في اللغة الفرنسية لديهم.

2. يوفر معلومات عن إمكانية استثمار هذا البرنامج في تنمية الاتجاهات نحو استخدام الكمبيوتر من أجل تطوير واكتساب مهارات لغوية جديدة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة الفرنسية.

3. يوفر برنامجاً تعليمياً جيداً بالحاسوب، يمكن أن تستفيد منه وزارة التربية في رفد مكتبات مدارس التعليم الأساسي في القطر.

4. أخيراً تكمن أهمية التصور المقترح في أهمية الهدف من تحقيق هذا التصور، حيث يمكن إعداد أداة تصلح للاستخدام في تطوير مهارة القراءة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة الفرنسية، أما الحاجة إلى إعداد أداة التقييم فتتبع من عدم وجود رؤية محددة لمدّري مادة اللغة الفرنسية يعرفون من خلالها نواحي القوة والضعف في تقييمهم لأداء طلبتهم من ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة الفرنسية.

1-4 أهداف البحث:

يهدف البحث التالي إلى:

1. تصميم برنامج حاسوبي لتطوير مهارة القراءة باللغة الفرنسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والكشف عن مدى فاعليته.
2. قياس فاعلية هذا البرنامج، وتزويده مدرّس المادة بتغذية راجعة تسهم في تطوير قدراته، وتزويد من مهارة القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة الفرنسية.
3. قياس فاعلية هذا البرنامج في الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات الدرجات التي تحصل عليها المجموعتان الضابطة والتجريبية تبعاً لمهارات القراءة باللغة الفرنسية..
4. قياس فاعلية البرنامج في مدى ما يحققه من تقدم لتطوير مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة الفرنسية، ونقل هذه الصورة إلى الجهات المشرفة على التعليم.
5. الكشف عن أثر بعض المتغيرات في تطوير مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة اللغة الفرنسية عن طريق البرنامج الحاسوبي المقترح.

1-5 أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد سؤال البحث بالتالي:

ما مدى فاعلية برنامج حاسوبي لتطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ و يندرج منه عدة تساؤلات فرعية:

1-6 فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية؟
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية؟
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية؟

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية؟

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الحاسوبي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

مجتمع البحث:

المجتمع الأصلي في هذه الدراسة يتكون من تلاميذ الصف الثامن المسجلين في المدارس الرسمية لمدينة دمشق للعام الدراسي 2012 / 2013.

ثانياً: عينة البحث:

عينة البحث الحالي تتألف من بعض تلاميذ الصف الثامن المسجلين في المدارس الرسمية لمدينة دمشق، للعام الدراسي 2012 / 2013، وهم من أفراد المجتمع الأصلي، الذي طبقت فيه الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي لدراسة فاعلية البرنامج الحاسوبي لتنمية مهارات القراءة باللغة الفرنسية لدى تلاميذ الصف الثامن ذوي صعوبات التعلم.

- البرنامج الحاسوبي لتنمية مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

المتغيرات التابعة:

- مهارات القراءة (استماع، فهم قرائي، تراكيب لغوية، قواعد، تعبير، كتابة، إملاء).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ الصف الثامن، ممن لديهم صعوبات في التعلم من الجنسين بالمدارس المرحلة الأساسية الحكومية، للعام الدراسي 2012 / 2013م.

وصف عينة الدراسة:

تكونت العينة الأولية للدراسة الوصفية من (1273) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثامن (637 ذكوراً) و (636 إناثاً) والمسجلين للدراسة في العام الدراسي 2012-2013 م، وقد اختير التلامذة من ست مدارس من مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، موزعة على ست مناطق جغرافية بدمشق، وقد ضمت بعض المناطق مدرستين نظراً لوجود كثافة سكانية في هذه المناطق، والجدول التالي يبين مواصفات العينة الأولية:

جدول يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس والمنطقة الجغرافية

م	اسم المدرسة	الجنس	المنطقة	المجموع
1	فريز مالك	ذكور	التجارة	237
2	عباس الحامض	ذكور	البرامكة	225
3	16 تشرين	ذكور	الزاهرة الجديدة	175
4	السفرجلاني	إناث	المزة	215
5	الأم العربية	إناث	الزاهرة الجديدة	216
6	أنور العطار	إناث	القصور	205
المجموع				1273

وبعد أن سُحبت درجات العينة الأولية، وجرى استبعاد الناجحين من هذه العينة، وفرز الراسبين فقط، أصبح عدد العينة 206 (ذكوراً وإناثاً) موزعين على الشكل التالي:

يوضح توزيع عينة البحث بعد استبعاد الناجحين منهم

م	اسم المدرسة	الجنس	المنطقة	المجموع
1	فريز مالك	ذكور	التجارة	57
2	عباس الحامض	ذكور	البرامكة	25
3	16 تشرين	ذكور	الزاهرة الجديدة	13
4	السفرجلاني	إناث	المزة	29

م	اسم المدرسة	الجنس	المنطقة	المجموع
5	الأم العربية	إناث	الزاهرة الجديدة	35
6	أنور العطار	إناث	القصور	47
المجموع				206

محكات اختيار العينة:

تم اختيار عينة صعوبات التعلم، وفقاً للمحكات التالية:

- 1- ترشيح المعلمين وفق مقياس السرطاوي.
- 2- أن لا يقل مستوى ذكاء التلميذ عن المتوسط، وقد تم التحقق من ذلك عن طريق تطبيق اختبار (المصفوفات المتتابعة لرافن) (تقنين عزيزة رحمة).
- 3- استبعاد الحالات التي نص عليها تعريف صعوبات التعلم وهي:
 - الإعاقة السمعية - الإعاقة البصرية - الاضطرابات الانفعالية - - التخلف العقلي -
 - (علماً أنه لم يكن في العينة المستبعدة من لديه تخلف عقلي)، سوء الظروف البيئية، وذلك بالرجوع إلى السجل الصحي للتلميذ.
- 4- حصول التلميذ على تقدير متوسط أو ضعيف في جميع مواد، وبضمنها مادة اللغة الفرنسية في اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، وذلك من واقع كشف الدرجات المدرسية.
- 5- حصول التلميذ على أقل من 50 % من مجموع الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة المستخدم في الدراسة الحالية، والمعد من قبل الباحثة.
- 6- أن لا يزيد ولا يقل العمر الزمني للتلميذ عن (14 سنة).

وقد اعتمدت الباحثة المكونات التي توضع في تعريف صعوبات التعلم على نسبة شيوع قدرها 55% فأكثر في تعريفات صعوبات التعلم التي تم ذكرها، والتي اعتمدها (السيد، 2002)، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى المكونات التالية لصعوبات التعلم:

- القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

- وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المرتفع.

- التباعد الداخلي.

7- استبعاد فئة التلامذة الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوي صعوبات التعلم، كفئة التلامذة الذين يعانون من الإعاقات الحسية (بصرية أو سمعية)، البدنية، نقص الفرصة للتعلم، الحرمان الأسري، الاقتصادي، الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة) (السيد، عبد الحميد سليمان: 2002).

إجراءات اختيار العينة:

يمكن إيجاز الإجراءات المتبعة في اختيار العينة في التالي:

5- في البداية تم تطبيق اختبار الذكاء على جميع أفراد العينة الأولية المختارة وعددها (206) تلميذاً وتلميذة، وقد طُبّق الاختبار بصورة جماعية، ولم يزد عدد المطبق عليهم الاختبار في الجلسة الواحدة عن (15) تلميذاً. وفي ضوء هذا المحك استُبعد من قَلّ مستوى ذكائه عن 85 %، وكان عددهم 29 تلميذاً وتلميذة.

6- بعد ذلك طُبّق اختبار مهارات القراءة على العينة المتبقية وعددها (177) تلميذاً وتلميذة، ورصد درجات التلامذة على الاختبار المذكور، وذلك بهدف تحديد التلامذة ذوي صعوبات التعلم. وقد حُدّد التلامذة ذوو صعوبات التعلم وهم الحاصلون على درجة أقل من 50 %، أما التلامذة العاديون فهم الحاصلون على 50 - 80 % من مجموع الدرجة الكلية (100) للاختبار المذكور، وبناء على ذلك فقد بلغ عدد التلامذة الحاصلين على 50 % فما دون من مجموع درجات الاختبار المذكور (83) تلميذاً وتلميذة، في حين بلغ عدد التلامذة الحاصلين على 50 - 80 % من مجموع درجات الاختبار المشار إليه (94) تلميذاً وتلميذة.

7- استُبعدت الحالات التي نصّ على استبعادها تعريف صعوبات التعلم، وعددها (23) حالة من مجموعة صعوبات التعلم، وذلك بعد مراجعة سجلاتهم المدرسية مع مختص الإشراف الاجتماعي (إعاقة بصرية، إعاقة سمعية، تكرار رسوب، غياب شبه مستمر)، فبقى العدد من ذوي صعوبات التعلم (60) تلميذاً.

8- جرى استبعاد التلامذة ذوي العمر الزمني المرتفع أو المنخفض (أكثر أو أقل من 14 سنة)، وذلك تحاشياً لوجود فروق بين المجموعات ترجع للعمر الزمني، وقد استُبعدت (8) حالات من تلاميذ وتلميذات صعوبات التعلم، وعليه فقد أصبحت العينة النهائية لذوي صعوبات التعلم (52) تلميذاً وتلميذة (25 ذكوراً، 27 إناثاً)

عينة الدراسة التجريبية:

بعد الانتهاء من الدراسة الوصفية، تم تحديد عينة الدراسة التجريبية للبرنامج الحاسوبي المقترح، حيث تم تطبيق البرنامج على 27 تلميذاً من العينة النهائية، وعُدَّ باقي التلامذة (25) تلميذاً وتلميذة هم العينة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الحاسوبي المقترح. والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول يوضح عدد أفراد العينة التجريبية والضابطة

عينة البحث التجريبية	عينة البحث الضابطة	
27	25	العدد الكلي
13	11	عدد الذكور
14	14	عدد الإناث

وصف البرنامج:

لجأت الباحثة إلى تصميم برنامج حاسوبي باللغة الفرنسية لتنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الفرنسية لعينة البحث من ذوي صعوبات التعلم، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات في هذا المجال، والاسترشاد بأراء السادة الأساتذة المدرسين في كلية التربية في جامعة دمشق، وكلية الآداب في جامعة دمشق في قسم اللغة الفرنسية.

ويتكون البرنامج بصورته الأولية من (289) شريحة، وقسم البرنامج إلى (28) درساً باللغة الفرنسية وإلى عدة مجالات وهي (الاستماع، الفهم القرائي، الأنماط اللغوية، القواعد، التعبير، الكتابة، والإملاء)

نتائج البحث:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة الذكور في الاختبار القبلي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة الذكور والمجموعة التجريبية الذكور في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة الإناث والمجموعة التجريبية الإناث في الاختبار البعدي تبعاً لمهارة القراءة في مادة اللغة الفرنسية.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الذكور قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
8. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الإناث قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعده تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج الحاسوبي تبعاً لمهارة القراءة ومجالاتها في مادة اللغة الفرنسية.

باستخدام اختبار (ت. ستودنت) نجد أن جميع القيم كانت بمستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05، وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية على أبعاد (الاستماع، التراكيب اللغوية، القواعد، التعبير، الدرجة الكلية) أما باقي الأبعاد فلم يكن هناك فروق دالة بين التطبيقين في أبعاد (القراءة، الخط، الإملاء). وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بأن البرنامج الحاسوبي المستخدم بما يضمّه من أنشطة ومهام مختلفة تتركز أساساً حول تنمية مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية، الأمر الذي أدى إلى مساعدة التلامذة في المواءمة بين المعلومات التي تقدّم لهم والمعلومات السابقة، ولربما ساعدت الاستراتيجيات المتبعة في سبيل ذلك كثيراً في تحقيق مثل هذه النتائج، مما أدى إلى تحسّن مستوى الأداء القرائي متضمناً مهارات القراءة بمادة اللغة الفرنسية.

أما بالنسبة لسؤال البحث:

ما مدى فاعلية برنامج حاسوبي لتطوير مهارات القراءة في مادة اللغة الفرنسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ ويندرج عنه عدة تساؤلات فرعية:

فباستخدام معادلة مستوى الكسب:

$$\text{مستوى الكسب} = \frac{1\text{م}-2\text{م}}{\text{ع}} + \frac{1\text{م}-2\text{م}}{1\text{م}-\text{ع}}$$

حيث:

1م: المتوسط الحسابي للمجموعة في الاختبار القبلي.

2م: المتوسط الحسابي للمجموعة في الاختبار البعدي.

ع: الدرجة العظمى.

فاعلية البرنامج للمجموعتين في الاختبار البعدي المباشر:

العينة الكلية	الإناث	الذكور	
0.14	0.14	0.16	المجموعة الضابطة
1.26	1.27	1.25	المجموعة التجريبية

من الجدول السابق يتبين تفوق المجموعة التجريبية ككل، والذكور والإناث على المجموعة الضابطة في التحصيل البعدي، أي أن البرنامج يتمتع بكفاءة عالية، وتشير الباحثة إلى أن البرنامج المستخدم كان له أثر إيجابي.

أما بالنسبة لمستوى الفاعلية وبمقارنة الدرجات مع الحد المعدل بحسب بلاك والتي تساوي 1.2 نجد أن المجموعة الضابطة ككل والذكور والإناث كان مستوى الكسب لديهم أقل من 1.2 وبالتالي كان مستوى الكسب لديهم ضعيفاً.

بينما لدى عينة المجموعة التجريبية فقد كانت أكبر من الحد المعدل بحسب بلاك 1.2 وهذا يؤكد أن مستوى الكسب كان مرتفعاً.

مراجع البحث

- المراجع باللغة العربية
- المراجع باللغات الأجنبية
- مراجع من الإنترنت

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم، عواطف (1995): إعداد الطفل وتعليمه مهارات القراءة والكتابة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
2. أبو دقة، نادية (2012): صعوبات التعلّم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين - دراسة مسحية - مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد 25 (7).
3. أبو رزق، محمد مصطفى شحدة (2011): السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلّم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيّرات، رسالة مقدّمة لقسم علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية.
4. أبو شعيرة خالد محمد وأبو غباري ثائر أحمد (2009): صعوبات التعلّم بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1
5. أبو فخر، غسان (2005): التربية الخاصة بالطفل، منشورات جامعة دمشق.
6. أبو مغلي، سميح (1997). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، الأردن: مجدلاوي للنشر والتوزيع.
7. أبو نيان، إبراهيم بن سعد (2008): صعوبات التعلّم (طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية).
8. أحمد عبادة، محمد عبد المؤمن (1995): أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة التاسعة، العدد (33).
9. الأدغم وآخرون، رضا أحمد حافظ (2007): فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطري الانتباه ومفرطي النشاط في اللغة العربية. موقع أطفال الخليج العاسمي.
10. أنور الشرقاوي (1984): استبانة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّم في المدرسة (كراسة التعليمات)، مكتبة الانجلو، القاهرة.

11. إيهاب عبد العزيز الببلاوي (2003): فعالية برنامج علاجي لتصحيح بعض اضطرابات النطق لدى أطفال المدرسة الابتدائية، مجلة كلية التربية، عدد أكتوبر ص ص 267-315.
12. بدير، كريم، وصادق، أميلي (2003): تنمية المهارات اللغوية للطفل، القاهرة: عالم الكتب.
13. البطانية، أسامة محمد الرشدان وآخرون (2005): صعوبات التعلم النظرية والممارسة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2.
14. بطرس، حافظ (2009): تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان.
15. بن صديق، لينا عمر (2008): البرامج التربوية للأطفال المضطربين لغوياً من ذوي الاحتياجات الخاصة، بحث أدبي تحليلي، منتدى أطفال الخليج - قسم الدراسات والأبحاث.
16. بن طالب، عادل محمد (1994): واقع الوسائل التعليمية في تدريس التربية الفنية بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
17. البوسعيد، أميمة بنت بدر (2001م): أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة مسقط وعلاقتها بكل من الجنس والمستوى التحصيلي والتخصص الدراسي.. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
18. بوند، جاي، وتكر، مايلز، وواسون، باربارا، ترجمة مرسى، محمد منير، وأبو العزائم، إسماعيل (1984): الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه، القاهرة: عالم الكتب.
19. جابر، سعاد محمود (2001): برنامج مقترح قائم على استخدام الحاسوب لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بأسوان.
20. جابر، عبد الحميد جابر (1994): علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت.

21. جاي، ل، ر (1996): مهارات البحث التربوي، ترجمة جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، ط1.
22. الجرف، ريماء سعد (1994): تحليل أخطاء التعرّف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات تربوية. القاهرة: رابطة التربية الحديثة، المجلد 9، العدد 61، 88-147.
23. جلجل، نصرة محمد (1994): العسر القرائي (الدسليكسيا): دراسة تشخيصية علاجية، مكتبة النهضة المصرية.
24. جوهانسون، رينيه (1998): النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - الاتصال الذاتي، ترجمة: قاسم، أنس محمد أحمد، مركز الإسكندرية للكتاب.
25. حبيب الله، محمد (1997): أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلّم، الطبقة الأولى، دار عمّان.
26. حتاملة، موسى رشيد (2006): نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد التاسع والستون.
27. الحداد، عبد الكريم (2006): فعالية استراتيجية قرائية مقترحة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، مجلة جامعة دمشق، 22 (1).
28. الحديدي، منى (2006): التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، مشكلات وحلول. ورقة مقدّمة إلى المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلّم - الرياض - المملكة العربية السعودية 19-22 / 11 / 2006م.
29. الحديدي، منى والخطيب، جمال (1997): المدخل إلى التربية الخاصة. الكويت، مكتبة الفلاح.
30. حماد، آمال (1994): فاعلية استخدام الحاسوب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية لدى التلامذة المعوقين فكرياً إعاقة بسيطة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

31. حماد، إيناس عبد الله (2005): أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
32. حماد، خالد إبراهيم محمود (2009): تطوير مهارتي القراءة والكتابة للغة الإنكليزية لدى تلاميذ الصف السادس في فلسطين باستخدام المدخل المنظومي، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، مصر.
33. الحيارى، عبد الكريم (2010): المهارات اللغوية لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى، ورقة عمل مقدّمة للجامعة الأردنية، قسم اللغة العربية وآدابها، الأربعاء 27 تشرين الأول.
34. خاطر، محمود رشدي، والحمادي، يوسف، وعبد الموجود، محمد عزت، وطعيمة، رشدي أحمد، وشحاته، حسن (1998): طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط7، الكويت: مؤسسة الكتب الجامعية.
35. الخطيب، جمال وآخرون (1997) المدخل إلى التربية الخاصة، العين - دولة الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
36. الخولي، محمد (1980): العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية وكيفية تحسين تعليمها، جامعة قطر، حولية كلية التربية، السنة السابعة، العدد السابع.
37. الخولي، محمد علي (2000): أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع.
38. دليل المعلم (2004): السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، المملكة العربية السعودية.
39. دوللينسكي، ريتشارد (1987): سيكولوجية التعلّم البشري، ترجمة د. رالف رزق الله، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1.
40. الديلمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم وعباس الوائلي (2005): اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، رام الله، المنارة ط1.

41. رجب، مصطفى (1994): أطفالنا هل يقرؤون؟ مجلة العربي، العدد 431.
42. رحمة، عزيزة: الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق - المجلد 27 - العددان الأول والثاني 2011.
43. رزق، سامي محمود عبد الله (2006): طرائق تدريس اللغة العربية "الأسس النظرية والتطبيقات"، كلية التربية، جامعة الأزهر.
44. رصرص، حسن (2010): فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التغيير المفهومي لعلاج التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية، ومدى الاحتفاظ بها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة الدول العربية، القاهرة.
45. الرفاعي، أنس وسالم، محمد عدنان (1997). تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، ج2، دمشق: دار الفكر.
46. الرفاعي، نعيم (1972): الصحة النفسية، المطبعة الجديدة للنشر والتوزيع، دمشق.
47. الرفاعي، نعيم (1982): الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، المطبعة الجديدة للنشر والتوزيع، دمشق.
48. الرقب، سعيد محمد عبد الرحمن (2010): تقويم مهارات الكتابة في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، ورقة عمل مقدمة لوزارة التربية والتعليم، عمان-الأردن.
49. الروسان، فاروق (2001): سيكولوجية الأطفال غير العاديين . مقدمة في التربية الخاصة، عمان - المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة.
50. الرويعي، بدرية أحمد (2000) دور العمليّات ما وراء المعرفية في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات الفهم القرائي والعاديات، دراسة ماجستير غير منشورة، البحرين.

51. ريتشارز جاك، روجرز ثيودور (1990): مذاهب وطرائق في تعليم اللغات: وصف وتحليل. ترجمة: محمود إسماعيل صيني، عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان، عمر الصديق عبدالله، دار عالم الكتب.
52. الزاكي وآخرون (2013): الدليل العلمي لتنمية مهارات القراءة في سياق المناهج الدراسية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، برنامج الارتقاء بالقراءة، المغرب.
53. زحلق، مها (2005): في أبو فخر، غسان وسليمان نبيل صعوبات التعلم في الروضة، تاريخها-تعريفها-علاجها، جامعة دمشق.
54. زحلق، مها (2004): التربية الخاصة بالمتفوقين، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
55. الزراد، فيصل (1991): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة. دراسة مسحية تربوية نفسية، رسالة الخليج العربي، العدد (38) السنة 11.
56. زهران، حامد عبد السلام (1995): علم نفس نمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة.
57. زهير، علي سليمان (2006): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإدراكية البصرية في ضوء العلاقات بين المهارات الإدراكية والمهارات الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.
58. زيتون، كمال (2005): التدريس، نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب، ط2.
59. سالم، آمال عبد الله (2002): العلاقة بين المهارات الإدراكية وتمييز الحروف لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية المتخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
60. السرطاوي، زيدان، سيسالم، كمال (1992): المعاقون أكاديمياً وسلوكياً، خصائصهم وأساليب تربيتهم، ط2، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

61. سعيد عبد الله دبيس (1994): دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، السنة الثامنة، العدد 29، القاهرة.
62. سليمان، عبد الرحمن سيد (2001): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، أساليب التعرف والتشخيص، مكتبة زهرة الشرق، القاهرة.
63. سمعان، سوسن (2004): فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة التعليمية المصاحبة في رفع مستوى تحصيل طلبة الصف الثاني الإعدادي في مادة اللغة الفرنسية، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
64. سمك، محمد صالح (1998): فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها السلوكية وأنماطها العلمية، طبعة جديدة، القاهرة: دار الفكر العربي.
65. سمير عبد الوهاب (2002): بحوث ودراسات في اللغة العربية- قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية، ج2، المنصورة، المكتبة العصرية.
66. سولسو، روبرت (2000): علم النفس المعرفي، ترجمة: الصبورة، محمد نجيب وكامل، مصطفى، والحسانين، محمد، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
67. سيد أحمد عثمان (1990): صعوبات التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
68. السيد، عبد الحميد سليمان سيد (2007): فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وعلاج صعوبات القراءة بمحافظة خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية (المجلد الثالث عشر، العدد الثالث، يوليو 2007).
69. سيد، عبد المنعم إبراهيم عبد الصمد (1996): تحصيل التلميذ في القراءة الجهرية يحقق له مستوى مناسباً من الكفاءة في رسم التهجي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد 39.

70. السيد، عبد الناصر (2008): مدى فعالية الوثائق الأصلية Les documents authentiques لنشاط مصاحب للمنهاج لتنمية المهارات اللغوية الأساسية في اللغة الفرنسية لدى طالبات الصف السادس الأساسي في المدارس الريفية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
71. السيد، محمود أحمد (1980): الموجز في تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، ط1.
72. السيد، محمود أحمد (1988): طرائق تدريس اللغة العربية، سورية / دمشق.
73. السيد، محمود أحمد (1989): شؤون لغوية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان - دار الفكر، دمشق سورية ط1.
74. سيسالم، كمال (1988): الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
75. شاهين، هيام صابر صادق (2012): فاعلية الذات، مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة دمشق، المجلد 28- العدد الرابع.
76. الشعلان، راشد بن محمد (2010): تنمية المهارات القرائية، نشرة تربوية مقدّمة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، الإشراف التربوي، الرياض. د / منى إبراهيم اللبودي.
77. الشيباني، ميادة محمد سعيد (2008) صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية لغة أجنبية بجامعة صنعاء: تحليل الأخطاء لدى الطلبة اليمنيين، رسالة ماجستير غير منشورة، المغرب.
78. صالح، أحمد زكي (1988): علم النفس التربوي، ط1، القاهرة، النهضة العربية.
79. صالح، أحمد محمد (1996): أهميّة اللغات في العالم.
80. صالح، غسان (2003): الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم، دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19- العدد الأول.

81. صلاح، سمير يونس (2002): أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة عين شمس - العدد 81 - أغسطس 2002 - ص 82: 125.
82. صلاح، عبد السميع محمد (2005): فعالية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية لإعداد المعلمين بخميس مشيط.
83. صياح، منصور عبد الله (2006): الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق.
84. طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد (2001): تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، القاهرة: دار الفكر العربي.
85. الظاهر، قحطان أحمد (2008): صعوبات التعلم، الأردن، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ط2.
86. الظفيري، نواف ملعب (2000) مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم عملية الضرب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة.
87. العاجز، فؤاد علي (2004): مشكلات القراءة لدى التلامذة وسبل علاجها، بحث مقدّم للمؤتمر العلمي الرابع "القراءة وتنمية التفكير" المنعقد في الفترة ما بين 7-8 يوليو 2004-القاهرة.
88. عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2007): أساليب تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية، الأردن، دار المسيرة.
89. عباس، محمد خليل، العبسي، محمد مصطفى (2007): مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا، عمان، الأردن، دار المسيرة.

90. عبد الباسط متولي خضر (2005): التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
91. عبد الحميد، أماني حلمي (2011): فاعلية برنامج قائم على المدخل البرجماتي في تحسين الكفاءة اللغوية الاتصالية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، كلية التربية جامعة سوهاج، المجلة التربوية العدد (30).
92. عبد الرحيم، فتحي السيد (1990) سيكولوجية الأطفال غير العاديين، واستراتيجيات التربية الخاصة، الكويت، دار القلم ط4، ج2.
93. عبد العزيز السرطاوي، وائل موسى أبو جودة (2001): اضطرابات اللغة والكلام، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.
94. عبد العزيز، عزة (2005): مهارات الكتابة، جامعة سوهاج، مصر..
95. عبد الفتاح، فوقية (2004): سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التفسير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، المجلة المصرية للدراسة النفسية، 14 (42)، 207-270
96. العبد الله، محمود (2007): أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية. عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1.
97. عبد الله، مها السليمان (2001): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربية، البحرين.
98. عبد الوهاب، كامل (1997): علم النفس الفيسيولوجي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
99. عبدالعزيز عبدالمجيد (1991): اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها، ناحية التحصيل، الطبعة الثالثة، دار المعارف، مصر.

100. العتوم، عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
101. عدس، محمد عبد الرحيم (2000): صعوبات التعلّم، عمان - المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
102. عصر، حسني عبد الباري، (1999): الفهم عن القراءة، طبيعته عملياته، وتذليل مصاعبه، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
103. عطية، محمد (1992): طرائق تعليم القراءة والكتابة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
104. عطية، محمد (2008): مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنتهج للنشر والتوزيع، عمان.
105. عميرة: صلاح علي محمد وآخرون (2002): برنامج مقترح لعلاج مشكلات القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
106. عواد، أحمد (1988): مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق (فرع بنها).
107. عواد، أحمد (1998): قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلّم، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
108. عواد، أحمد (1999): مدخل تشخيصي لصعوبات التعلّم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس)، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
109. عواد، أحمد (2009): صعوبات التعلّم، مؤسسة الوراق للنشر، عمان.
110. عواد، أحمد أحمد (2002): مدخل شامل لنماذج وأساليب التصميم التشخيصي لصعوبات التعلّم، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الخامس عشر، مصر.
111. عودة، أحمد وملكاي، فتحي حسن (1992): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم النفسية، مكتبة الكتاني، إريد، ط1.

112. عويدات، عبد الله (2009): تدريس اللغات الأجنبية في التعليم العام وأثره في تعليم اللغة العربية: الواقع وسبل النهوض به، ورقة عمل مقدّمة لجامعة عمان العربية للدراسات العليا
113. عويدات، عبد الله، ومرشد، يسري (1992): عيوب القراءة الجهرية ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في الأردن، وأثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليمي للطلبة على طبيعة هذه العيوب، مجلة الدراسات، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، كانون الثاني، عمان: مطبعة الجامعة الأردنية.
114. العيسوي، محمد عبد الرحمن (2002): موسوعة علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية، لبنان المجلد 9 ط1.
115. فاخر، عاقل (1979): أسس البحث في العلوم السلوكية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
116. فتحي مصطفى الزيات (1998): صعوبات التعلّم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية) القاهرة، دار النشر للجامعات.
117. فضل الله، محمد رجب (2002): عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة.
118. فؤاد البهي السيد (1979): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.
119. القحطاني، علي سعد سالم آل جبار (2003): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. رسالة ماجستير منشورة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الملك سعود.
120. القحطاني، علي سعد سالم آل جبار (2009): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

121. القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل (1995): المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، دبي.
122. كرم الدين، ليلي (1993). اللغة عند الطفل تطورها والعوامل المرتبطة بها ومشكلاتها، مكتبة أولاد عثمان، القاهرة.
123. كفاقي، علاء الدين (2003): دراسات للاتجاهات حول تجربة دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين، وزارة التربية والتعليم، اللجنة الاستشارية العليا لبرامج وخدمات التربية الخاصة.
124. كمال، أمينة عبد الله (1992): العلاقة بين المهارات الإدراكية وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة.
125. كيرك وكالفت (1988): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي، الرياض.
126. اللبودي، منى إبراهيم (2004): تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثامن والتسعون، العدد 98، أكتوبر.
127. لطفي، محمد قدري (1985): التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المرحلة الابتدائية، ط3، القاهرة: مكتبة مصر.
128. اللقاني أحمد حسين و علي الجمل (1999): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
129. المالكي، عبد العزيز بن درويش بن عابد (2008): أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

130. محفوظي عبد الستار وهينز تشارلز (2010): استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتين وغيلنهام - طريقة الحواس المتعددة - سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
131. محمد المرشدي (1993): التوافق وتقدير الذات لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم والعاديين، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 17، الجزء الثاني.
132. محمد، أحمد عبد الله، ومحمد، فهميم مصطفى (2000): الطفل ومشكلات القراءة، ط4، الدار المصرية اللبنانية.
133. محمد، أحمد عبد الله، ومحمد، فهميم مصطفى (2000): الطفل ومشكلات القراءة، ط4، الدار المصرية اللبنانية.
134. مذكور، علي أحمد (1997): تدريس فنون اللغة العربية، جامعة الملك سعود: كلية التربية، الكويت: مكتبة الفلاح.
135. مسعود، كلير أنور (2001): تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
136. مصالحة عبد الهادي وعيسى حازم (2005):فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث، المؤتمر التربوي، الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموح المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.
137. معلوف، لويس (1966) المنجد - بيروت.
138. الملا، بدرية سعيد (1985): برنامج مقترح لتنمية وعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع بدولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

139. مهدي، أحمد عبد الحميد (2005): مهارة القراءة وأهدافها وأنواعها، المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاسلامية، جامعة المدينة العالمية، شاه علي، ماليزيا.
140. موسى، محمد محمود (2001): "فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة"، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، العدد (74)، أكتوبر.
141. المومني، إبراهيم عبد الله (2003): النظرية البنائية ودورها في تطوير الممارسات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية.
142. المومني، إبراهيم عبد الله (2010): مرحلة ما قبل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية، كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية.
143. ميخائيل، مطانيوس (2008): القياس النفسي، الجزء الأول، جامعة دمشق.
144. ناظر، نوال بنت حسن إبراهيم (2000): أثر استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل واحتفاظ تلميذات الصف الأول الابتدائي في القراءة والكتابة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، المدينة المنورة، فرع جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية.
145. الناقة، محمود كامل (1981): أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة.
146. نبيل عبد الفتاح (2000): صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، المؤتمر الدولي الخامس، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة.
147. نصر، حمدان علي، (2003)، الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطور، مجلة جامعة الملك سعود، 16(1) 189-234.
148. نصر، علي حمدان ومناصرة، يوسف عثمان (2010): مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة.

149. النبال، مایسة (2007): بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم "دراسة سيكولوجية في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان" رسالة ماجستير غير منشورة.
150. الهوارنة، معمر نواف (2012): دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28- العدد الأول.
151. هويدي، محمد (1993): العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، المجلة التربوية، العدد الثامن والعشرون، المجلد السابع، جامعة الكويت (187-221).
152. والي، فاضل فتحي محمد (1998): تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
153. الوقفي، راضي (2009): صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، مصر، ط1.
154. يونس وآخرون. (1999). طرق تدريس اللغة العربية، مشروع تدريب المعلمين الجدد، برامج تحسين التعليم الأساسي. القاهرة: دار التيسير.
155. يونس، أمين (1992): الاتصال والتواصل مع الشعوب الأخرى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت.
156. يونس، سمير (2001): أولادنا والقراءة، (ط1). دار سفيرا، القاهرة.
157. يونس، فتحي (2001): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
158. يونس، فتحي، والناقة، محمود كمال، وطعيمة، رشدي، وحنورة، أحمد حسن (1999): طرائق تدريس اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، مشروع تدريب المعلمين الجدد، برنامج تحسين التعليم الأساسي.

المراجع باللغات الأجنبية:

أولاً - المراجع باللغة الإنكليزية:

1. Allen,K.E&Schwartz,I.S.(2006). The Exceptional child. inclusion in early childhood education.(4th edition) 5 delmar.
2. Allington, R.(1994). Clinical issues; What's special about special programs for children who find learning to read difficult? Journal of reading behavior, 26, 85, 115.
3. American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD) 2007 Definition of intellectual disability.
4. American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD2002) <http://www.aamr.org>
5. Anderson, Paul&Lapp,D.(1998).Language skills in elementary education.(4th edition). New York:Macmillan publishing comp.
6. Ankney, Barry,R.(1987). The use of computer assisted instruction with educable mentally handicapped student. Implications for administrative decision making, Ph.D. University of Illinois:USA.
7. BaconAllyn(2000). Teaching language arts. New York: Macmillan.Co
8. Bastshaw,M.L.(2007). Children with communication disability.(4th edition) Paul H.Brookes publishing Co,Inc
9. Bauman–Waengler,J(2000).Articulatory andPhonological Impairments. London: Allyn and Bacon Publisher.
10. Berninger, Virginia, N.; Abbott, Robert, D. and Dori, Zook(2006). Early Intervention for reading disabilities"Teaching the Alphabet principle in a connectionist framework " Journal of learning disabilities, vol 132, No6, 491–503.

11. Black, F.W. (2003). "Achievement test performance of high and Low perceiving learning disabled children". Journal of Larning Disabilities. 7. 60-65.
12. Boettecher, Judith, V.(2003)"Computer- Based Education Classroom Application and Benefits for the learning – Disabled Student" Annals of Dyslexia, vol 133, No 8, 203-219.
13. Catts, H, and Kamhi, A.(1999). Language and Reading. New York: New Jersey.
14. Catts, P.D & Kaucbak. (1999). Strategies for teachers: Teachning content and thinking Skills (3 th ed) Boston: Ally and Bacone.
15. Catts, P.D & Kaucbak. (1999). Strategies for teachers: Teachning content and thinking Skills (3 th ed) Boston: Ally and Bacone.
16. Conte,R.Andrews,J.(1993). Social skills in the context of learning disability definitions: Areply to gresh am and Elliott and directions for the future. Journal learning disabilities. 26(2),126-153.
17. Davies, Daniel K., Stock, Steven E. & Wehmeyer, Michael L.(2004). Computer-mediated self- directed computer training and skill assessment for individuals with mental retardation. Journal Developmental & Physical Disabilities, Vol 16, Issue 1, p95-105.
18. Ediger, Marlow (2004): Spelling and the Language Arts. Journal of Learning Disabilities, vol29, No3,19-32.
19. Eliason, M.. (1985). Learning disabilities, Diagnosis and Teaching. Newjersey: Prentuce Hall.
20. Elkind, D. (1991). Developmentally Appropriate Practices: A Case Study of Educational Inertia. In Whitmore, K. (1992). Reaching

- Potentials: The Personal and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper # 22, University of Arizona, USA.
21. Epss, S. An Empirical Analysis of Fourteen definitions of Learning Disabilities With Elementary-Age Students Abs.Int.vol.43 (4). P (108-A).
 22. Fustmear, Johnson(2007): the Listening skills of children with mental retardation. Master practicum, Nova University.
 23. Galda, Lee, Barrtini, Maria; Charak, David(1998). Oral Language and literacy in context. The role of social relationships. Journal articles v44 N1.
 24. Gastiglioni, Maria, Spalten (2005). Effect of two methods of phonemic awareness training on word reading and spelling in kindergarten children, Ph.D.University of New York City.
 25. Goodluck,H (1998).Language Acquisition– A Linguistic Introduction. U.S.A. Blackwell Publisher Ltd.
 26. Goodman, K. (1975). Effective Teachers of Reading Know Language and Children. New Jersey Education Association , 48(6): 41–42,55.
 27. Greenburg, B. (1994)> Physical Disability.New York.Harper&Row.
 28. Hallahan D, Kauffman, J of Loyal J (1992). Introduction to learning disabilities. NJ: Prentice–Hall.
 29. Hallahan, D, Kauffman, J.(2000).Exceptional learning introduction to special education. Boston, MA. Allyn & Bacon
 30. Hallahan, D. Kuffeman, J, Pullen, P. (2009). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education. 11 Edition. U.S.A.: Pearson Education.

31. Hallahan, D.&Kauffman, J(2003):Exceptional learners, introduction to special education 9th new York, Allyn&Bacon, publishing Co. newyork.
32. Hallahan, P. D. Kauffman, J. & Lioyd, J. (1985): Introduction to learning disabilities, (2ed ed) Englewood cliff: prentice Hall, Inc.
33. Hamimill.D.D.(1990). On defining learning disabilities. An emerging consensus. Journal learning disabilities.23(2),74-84.
34. Hargrouve,L.T.&Poteet,J.A.(1984): Assessement in special education, Englewood cliff, New Tersey.
35. Hawsawi, Ali Mohammed (2002). Teachers perceptions of computer technology competencies working with students.... With mild cognitive delay. Unpublished Dissertation. University of Idaho. ID. USA.
36. Kamenui, E.J.(1996). Shakespeare and beginning reading: The readiness is all. Teaching Exceptional children, V27, n2, PP. 3-21.
37. Karwait, N.(1999). The effects of stor reading program on the vocabulary and story comprehension skills of disadvantaged kindergarten students. ERIC Vol25 No5.
38. Lahey, M.(2001). Language disorders and language development New York: Macmillan Publishing Company.
39. Lancioni, Giulio E., Smeets, Paul M.& Oliva, Doretta (1988). Computer-aided program to supervise occupational engagement of severely mentally retarded persons. Behavioral Residential Treatment Vol3 Issue 1 p1-17.

40. Learner, J. (2003). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching. 8 Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
41. Learner, J.(2000). Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. New York: Houghton Mifflin company.
42. Libby, K.(2007). Early communication skills for children with mental retardation, A guide for parents and professionals, Woodbine Hordes.
43. Liv.V.(2007). Dramatic Play a format for literate language. the British Journal of education psychology. Vol76.
44. Lyon,G.(1999).Reading Development, Reading Disorders and reading instruction. Research based findings. News letter of division hearing–Language learning and education, American speech language association. 6(1)8–16.
45. Mechling,Linda;Gast, David; Barthold, Stefane (2003). Multimedia computer–based instruction to teach students with moderate intellectual disabilities to use a debit card to make purchases. Exceptionality, 11(4), pp239–254.
46. Mercer,C.D.(1997): Students with learning disabilities, Macmillan, Publishing CO–new York, 3th
47. Michael, L.W.(2007).Teaching students with mental retardation providing access to the general curriculum by ph.D.
48. Mundy, P.A.(2006). Verbal communication skills mental retardation children, child development, vol59.
49. Norton Donna, E (2003). The Effective teaching of language. State department New York. NY: Macmillan publishing Company.
50. Owens, E. (2005). Language Development, Sixth Edition. U.S.A: Pearson–Education, Inc.

51. Perkins, Kee&Hilda, fae (1999). The effects of teaching certain listening skill on the achievement of integration school children reading readiness taxes woman's university, p2.
52. Perri,C&Burroughs,J.(1999). Speech and language Oklahoma. State department of education. October96.
53. Piaget, J. (1967). The Language and Thought of the Child. Cleveland: the World Publishing Company, New York, USA.
54. Rourke, W. (2004). Learning Disabilities and Brain Functi-On. New York: Springer-veriag.
55. Ruddell, R.B, (1992), A whole Language and Literature Perspective: Creating a meaning to making Instructional, Environment Language Arts,69,612- 620
56. Smith, D, K (2004). Helping children Over Come reading difficulties Eric Digest ed_344 190.
57. Smith,L.&Tetychmer.S.(2001). Communicative sensor motor, and Language skills of young children with mental retardion. Mental retardation. Vol103, no1 p57-66
58. Soto, Maria T(1994).Improving cognitive skills in mentally handicapped pre-schoolers through the use of computer-based instruction and manipulatives. Master of science practicum report nova university.
59. Spence.C&Kimberly,G.(2004).An investigation of the proficiency level of high school students with autism and mental retardation within community-based job setting: the relationship between the use of a hand -held computer to staff modeling for accurate novel job skill acquisition and student learning. Section 0705-part0529. United

- states, florida: university of central florida:2004. Publication number: AAT3163627.
60. Stpvich,E.W.(1988).Teaching and learning languages Cambridge. Cambridge university press.
 61. Togenen,Joseph,K,Barker,Theodore,A.(2005). Computers as aids in the prevention and remanitation of reading disabilities, learning84–Disabilities Quarterly, vol18, No76.
 62. Vace, Nancy (1985). Microcomputer word processor versus handwriting; a comparative study of writing samples produced by EMD students. ED.D, University of Alabama:USA.
 63. Wassum.D.J(1994):Neuro Psychologic issues inchildren with disabilities comprehensive the rape, New York, oxford univ
 64. Weiss, E. (1980). Clinical Management of Articulation Disorders. London: C. V.
 65. Wepner, Shelley,B.(1987).Connecting computers and reading disabilities" journal of reading. Writing and learning disabilities international, vol3,no4, 297–307.
 66. Wilcox,M.cC.al.(2000). Education exceptional children. Boston: Hough–ton Mifflin.
 67. Williams, Journal (2006). Strategic processing of text. Improving reading comprehension of students with learning dia\sabilities clearingjouse on disabilities and Gifted education Arlington VA.

1. Alin, M. (2005): Le projet individuel d'adaptation scolaire (PIAS).
2. Anne Gombert, Sylviane Feuilladiu, Pierre-Yves Gilles et Jean-Yves Roussey, « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège: lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves », Revue française de pédagogie, 164 | 2008, 123-138.
3. Conseil de l'Europe portfolio (2003). France-ministère de l'éducation.
4. Courtillon, Janine (2003): Elaborer un cours de FLE-Hachette.
5. Cup Jean Pierre (2003): Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris.
6. Defays, Jean-Marc (2003): le français langue étrangère et seconde, Mardaga, Belgique.
7. Fédération de L'Enseignement Fondamental Catholique, Secrétariat Général de L'Enseignement Catholique asbl:2007. Avenue E.Mounier100-1200 Bruxelles. 20.24-GV/VJ-Mars2007-Version du 20.09.2007 (Fiche 5)
8. Hélène, Martine LAHAUT et Geneviève VANDECASTEELE 19.32/VJ-Novembre 2006-Version du 24.4.2007 (Fiche 2)
9. Hélène, Martine LAHAUT et Geneviève VANDECASTEELE 19.32/VJ-Novembre 2006-Version du 24.4.2007 (Fiche 2).
10. Horizon, (2011-2012): Cours de français pour la Syrie. Livre de l'élève 8 Classe.
11. L'évaluation et le cadre européen commun, Paris, CLE, international (2005).

12. M.plaza: Sources Articles:2002 "Trouble du langage orale et dyslexies de développement", Articles: APEDYS>FRANCE, "Dyslexie"
13. Niquet, Gilleberte (1991): Enseigner le francais pourquoi? Comment? Hacheete, Paris.
14. Procher, Louis (2004): L'enseignement des langues étrangères, Hachette, Paris.
15. Saint-Berthuin (2013): Ecole Primaire Spécialisée.
16. Tagliante Christine (2006): La classe de langue Cle international, Paris.

مراجع الإنترنت:

1. <http://www.ecoles.cfwb.be/berthuin/administration/type8/type8.htm>
2. <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-les-troubles-dys>
3. <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographie-dyscalculie>.
4. Saint-Berthuin. Ecole Primaire Spécialisée:
5. <http://www.ecoles.cfwb.be/berthuin/administration/type8/type8.htm>
6. Troubles des apprentissages: dyslexie, dysorthographie, dyscalculia, 2009

الملاحق

الملحق رقم (1) مقياس صعوبات التعلم

الملحق رقم (2) الاختبار القبلي لمادة اللغة الفرنسية لذوي صعوبات التعلم / الصف الثامن

الملحق رقم (3) اختبار اللغة الفرنسية في صورته النهائية.

الملحق (4) نص القراءة باللغة الفرنسية.

الملحق رقم (5) نص الإملاء باللغة الفرنسية.

الملحق رقم (6) أسماء السادة المحكمين للبرنامج الحاسوبي واختبار اللغة الفرنسية.

الملحق رقم (7) ملخص البحث باللغة العربية.

الملحق رقم (8) ملخص البحث باللغة الفرنسية.

الملحق رقم (1)

مقياس صعوبات التعلم

م	العبارة	ينطبق درجة عالية جداً	ينطبق درجة عالية	ينطبق درجة متوسطة	ينطبق درجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
البعد الأول: الصعوبات الأكاديمية						
1	تتقصه القدرة على الاستمرار في العمل					
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين					
3	غير قادر على التركيز					
4	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية					
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح					
8	خطه غير مقروء					
9	التذبذب في أدائه من يوم إلى آخر أو ساعة لأخرى					
10	بطء في إنجاز العمل					
11	غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له					
12	مفرداته اللغوية محدودة جداً					
13	قدرته على الفهم متدنية جداً					

م	العبارة	ينطبق بدرجة عالية جداً	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
14	غير قادر على سرد قصة بشكل مفهوم لديه صعوبة في ترتيب أفكاره بتسلسل منطقي					
15	يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية					
16	قدرته على تنظيم العمل منخفضة					
17	غير قادر على متابعة النقاش الصفحي					
18	لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السيورة					
19	تقتصر إجابته على السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة					
20	يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه					
21	يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب					
22	يعكس الحروف والأرقام عند القراءة وعند الكتابة					
23	يستخدم جملاً ناقصة وملئية بالأخطاء القواعدية					
24	يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية					

م	العبارة	ينطبق بدرجة عالية جداً	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
25	يحتاج إلى وقت أطول لتعلّم المهام الجديدة مقارنة بزملائه					
البعد الثاني: الخصائص السلوكية						
26	يتشتت انتباهه بسهولة					
27	اندفاعي					
28	متهور إلى درجة الحماسة					
29	يصعب التنبؤ بسلوكه					
30	لا يستطيع التحكم في نفسه (يتكلم دون إذن، يقفز من مقعده.. الخ)					
31	عنيد					
32	غير مهذب مع الآخرين دوماً					
33	كثير الحركة بحيث لا يقدر على الاستقرار					
34	يستثار بسهولة كبيرة من قبل الأطفال الآخرين					
35	سلوكه في كثير من الأحيان لا يتناسب مع الموقف					
36	سريع الغضب والانفعال					
37	متقلب المزاج					
البعد الثالث: الصعوبات الإدراكية الحركية						
38	غير قادر على تذكر الكلمة المطبوعة					

م	العبارة	ينطبق بدرجة عالية جداً	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
39	يصعب عليه التعرف على الحروف والأعداد					
40	تنقصه القدرة على تمييز الأحجام					
41	تنقصه القدرة على تمييز (يمين، يسار، فوق، تحت)					
42	قدرته على التوازن ضعيفة جداً					
43	لديه ضعف في الذاكرة السمعية					
44	يجد صعوبة في تمييز المثيرات السمعية					
45	تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً					
46	لديه ضعف في الذاكرة البصرية					
47	قدرته على استخدام يديه ضعيفة جداً					
48	تعوزه البراعة في أداء المهارات الحركية بشكل عام					
49	قادر على الاستماع ولكنه لا يفهم ما يسمعه					
50	لديه قصور في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة					

الملحق رقم (2)

الاختبار القبلي لمادة اللغة الفرنسية لذوي صعوبات التعلم / الصف الثامن

إعداد الباحثة: أماني محمد ناصر

ذكر

الجنس: أنثى

اسم الطالب

1. L'ecouter

Ecoutez la lecon puis repondez aux questions suivantes:

A. Ou est-ce que vous allez partir?

B. Qui vont venir a la fetes?

C. Choisissez la bonne reponse:

a. Nous avons decide de feter les:

1- 30 ans de marriage 2- 50 ans de mariage 3- 40 ans
de marriagesb. 1- Mon frère va venir 2- Ma soeur va venir 3 Toute ma
famille va venir

c. Le sens de famille:

2. La lecture:

lisez puis repondez aux questions suivantes:

En france on prend le petit dejeuner entre six heures et neuf
heures. Apres on dejeuner entre midi et deux heures. On goute

entre cinq heures et demie et six heures et on dine entre sept heures et huit heures.

1- Entre quelle heure on prend le petit déjeuner En France?

2- Qu'est ce qu'on fait entre sept heures et huit heures?

3- Quel est le singulier de (Heures)?

4- Quel est le contraire de (Petit)?

5- (On prend le petit déjeuner) C'est à dire.....

6- Relevez de ce texte:

a- Un mot indique le temps b- Verbe se conjugue au
première group

c- Adverbe d- Sujet e- un pays

3. الأنماط اللغوية

a. Je me present, je commence par:.....

b. Je me leve, je dis à mes parents:.....

c. Mon professeur m'a dit: Pourquoi tu n'étais pas à l'école hier?

Je répond:.....

d. Ecrivez une phrase qui indique cette image:



4. La dictee:

A. Ajoutez... la, le, l', les

a. Pourquoi tu n'etais pas a ...ecole aujourd'hui?

b. Sahar, rangez ... chambre de ton frère!

c. Ouvrez ... cahier du devoir

B. Metez les ponctuations convenables:

Je veux te dire quelques choses () essaye de marcher () de faire du velo ou de prendre les transports en commun avec ta famille ()

5. Comprehension ecrite:

Par cette image, ecrivez une phrase



Ecriture:

Ecrivez cette phrase:

Quel moyen de transport utilisent-ils?

6. La dictee:

Ecrivez ce que je lis correctement:

Amani M. Nasser

الملحق رقم (3)

اختبار اللغة الفرنسية في صورته النهائية

الاختبار البعديّ لمادة اللغة الفرنسية لذوي صعوبات التعلم / الصف الثامن

إعداد الباحثة: أماني محمد ناصر

اسم الطالب: الجنس: أنثى < > ذكر < >

1. Ecouter

Ecoutez la leçon puis répondez aux questions suivantes:

(5.ps)

Où est-ce que vous allez partir?

A. Qui vont venir à la fête?.....

B. Choisissez la bonne réponse:

a. Nous avons décidé de fêter les:

1- 30 ans de mariage 2- 50 ans de mariage 3- 40 ans de mariages

b. Qui va venir à la fête?

1- Mon frère va venir 2- Ma sœur va venir 3 Toute ma famille va venir

c. de la famille c'est à dire:

2. Lire:**lisez puis répondez aux questions suivantes: (5.ps)**

En France on prend le petit déjeuner entre six heures et neuf heures. Après on déjeune entre midi et deux heures. On goûte entre cinq heures et demie et six heures, et on dîne entre sept heures et huit heures.

1- Entre quelle heure on prend le petit déjeuner En France?

.....

Donnez un titre sur le texte.

.....

2- Qu'est est le singulier de (Heures)?

3- Qu'est est le contraire de (Petit)?

4- (On prend le petit déjeuner) C'est à dire

3. Forme linguistique:

Remplacez les points par des mots, ou des phrases

convenables: (3.ps)

a. Je me présente, je commence par:.....

b. Je me lève, je dis à mes parents:.....

c. Mon professeur m'a dit: Pourquoi tu n'étais pas à l'école hier? Je réponds:

4. Grammaire:

A. Ajoutez... la, le, l', les (6.ps)

a. Pourquoi tu n'étais pas à.....école aujourd'hui?

b. Sahar, rangez..... chambre de ton frère!

c. Ouvrez..... cahier du devoir

B. Quel est le contraire de (Petit)?.....

C. Quel est le singulier de (Petits)

d. Donnez un verbe se conjugue au 1ere groupe.....

5. Compréhension écrite: (2.ps)

A. Par cette image, écrivez une phrase



.....

6. Ecriture:

Ecrivez cette phrase: (3.ps)

Quel moyen de transport utilisent-ils?

.....

7. Dictée:

A. Mettez les ponctuations convenables: (3.ps)

Je veux te dire quelques choses () essaye de marcher () de
faire du velo ou de prendre les transports en commun avec ta
famille ()

B. Ecrivez ce que je lis correctement: (3.ps)

Amani M. Nasser

الملحق رقم (4)
نص القراءة باللغة الفرنسية

La vie quotidienne en syrie et en france

1- Vous allez partir pour le mariage de votre fille à Rennes.

- Oui, elle va porter une robe blanche.

2. Il va y avoir une fête avec des feux d'artifice et de la musique. On va danser. Mes cousins vont venir.

3- Nous avons décidé de fêter les 50 ans de mariage de mes grands-parents au restaurant. Toute ma famille va venir.

4- Demain je vais faire un barbecue. Je t'invite, tu veux venir avec tes amis?

- Oui, ça va être amusant.

الملحق رقم (5)
نص الإملاء باللغة الفرنسية

1. Ma famille va à la campagne.
2. Le chat attend la souris.
3. Le bus est tombé en panne.

الملحق رقم (6)

أسماء السادة المحكمين للبرنامج الحاسوبي واختبار اللغة الفرنسية

اسم السادة المحكمين	الكلية	المادة المُحكّمة
أ.د. عيسى علي	كلية التربية _ جامعة دمشق	البرنامج الحاسوبي
أ. د. محمد فواز العبد الله	كلية التربية _ جامعة دمشق	البرنامج الحاسوبي
أ.د. ميساء سيوفي	كلية الآداب (قسم اللغة الفرنسية) جامعة دمشق	البرنامج الحاسوبي واختبار اللغة الفرنسية
أ.د. قاسم مقداد	كلية الآداب (قسم اللغة الفرنسية) جامعة دمشق	اختبار اللغة الفرنسية
د. ياسر جاموس	كلية التربية _ جامعة دمشق	البرنامج الحاسوبي
د. إلياس أبو يونس	كلية التربية _ جامعة دمشق	البرنامج الحاسوبي
د. محمد شيخو	كلية التربية _ جامعة دمشق	البرنامج الحاسوبي
د. فؤاد الخوري	كلية الآداب (قسم اللغة الفرنسية) جامعة دمشق	البرنامج الحاسوبي واختبار اللغة الفرنسية
د. يوحنا اللاطي	كلية الآداب (قسم اللغة الفرنسية) جامعة دمشق	البرنامج الحاسوبي واختبار اللغة الفرنسية
د. هيثم بيطار	كلية الآداب (قسم اللغة الفرنسية) جامعة دمشق	البرنامج الحاسوبي واختبار اللغة الفرنسية
د. محمود ملكاوي	مدير مركز الأوائل الدولي للتأهيل، سلطنة عُمان	البرنامج الحاسوبي
د. منصور صياح	جامعة الخليج، البحرين	البرنامج الحاسوبي
إيمان برادعي	موجهة أولى لمادة اللغة الفرنسية، وزارة التربية	البرنامج الحاسوبي واختبار اللغة الفرنسية
عماد هزيم	موجه أول لمادة اللغة الفرنسية، وزارة التربية	البرنامج الحاسوبي واختبار اللغة الفرنسية

الملحق رقم (7) نموذج من وحدات البرنامج الحاسوبي

ملخص البحث باللغة الفرنسية

Efficacité d'un programme d'ordinateur pour développer l'aptitudes de lecture du français par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

L'étude est divisée en deux titres et six chapitres comme suit:

Titre I: L'aspect théorique divisé en 5 chapitres:

- définition de l'étude
- Aptitudes de lecture
- Notion des difficultés d'apprentissage
- Etudes précédentes et place de l'étude actuelle
- Méthodologie de l'étude

Chapitre I: Définition de l'étude:

1 – Problématique de l'étude:

L'enfant qui n'arrive pas à s'exprimer sur soi-même, et sur ce qui se passe entre les autres, ou de se communiquer avec eux, pourrait tomber dans de nombreux problèmes dont et de se trouver isoler par les auditeurs, méconnu, négligé ou écarté par les autres à cause de ses difficultés de communication ou de l'incapacité de le comprendre, et de répondre d'une manière convenable. Ce qui conduit à un état de troubles avec lui, et conduit à l'échec dans sa communication avec les autres et de mener sa vie d'une manière normale (Bablawi, 2003, 43)

Le problème ne s'arrête pas à ce niveau, l'échec de l'enfant dans la communication avec les autres conduit à tomber dans de nombreux problèmes psychologiques et comportementaux parce qu'il souffre de troubles dans la parole dont: la timidité, la déception, repliement sur soi et conduit à un comportement anormal comme: conduite agressive vis-à-vis des autres, activité excessive à cause de la moquerie de lui par d'autres enfants.

Ainsi, le handicap de la communication et ses problèmes sociaux et psychologiques est considéré parmi les indications d'un besoin de l'enfant pour un traitement pédagogique.

J'ai essayé à travers cette étude, de préparer un programme par l'ordinateur pour améliorer l'aptitude de la lecture en langue française sur un échantillon d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Le problème de l'étude actuelle se définit dans la baisse d'aptitude de lecture par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage au cycle de base. On peut formuler le problème dans la question essentielle suivante:

A quel niveau l'utilisation du programme proposé par l'ordinateur pour l'enseignement de la lecture, participe au développement de la lecture muette des élèves ayant des difficultés d'apprentissage au cycle de base.

Cette question permet de poser des questions secondaires suivantes:

- 1- Quelles sont les aptitudes nécessaires de lecture de français par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage au cycle de base?
- 2- Quelle est la portée de ces aptitudes, par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage au cycle de base ?
- 3- Quelle est l'efficacité de l'emploi d'un programme d'ordinateur pour développer les aptitudes de lecture du français par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ?

2- Importance de l'étude:

L'importance de l'étude vient de plusieurs points:

- Cette étude permet de connaître la portée de l'efficacité du programme d'ordinateur préparé pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en vue de développer leurs aptitudes de lecture du français
- Elle fournit des informations sur la possibilité d'exploiter ce programme pour développer des tendances vers l'emploi de l'ordinateur pour acquérir de nouvelles aptitudes linguistiques par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage du français.
- Un bon programme pédagogique par l'ordinateur peut être profitable pour le Ministère de l'Education dans les écoles de l'enseignement de base en Syrie.
- Enfin, l'importance réside dans l'objectif, pour préparer un outil valable dans le développement de l'aptitude de lecture pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage du français. Le besoin de la préparation d'un outil d'évaluation jaillit du

manque d'une vision déterminée pour l'enseignant du français pour connaître des points de forces et des points de faiblesse dans l'évaluation des élèves ayant des difficulté d'apprentissage du français.

3– Objectifs de l'étude:

- a. Conception d'un programme d'ordinateur pour développer l'aptitude de lecture de français pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de découvrir la portée de son efficacité
- b. Mesurer l'efficacité du programme et le mettre au service de l'enseignant pour développer ses capacités et d'augmenter l'aptitude de lecture pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage du français.
- c. Mesurer l'efficacité du programme pour découvrir les différences statistiques entre les moyennes de notes obtenus par les deux groupes: témoin et expérimental suivant les aptitudes de lecture du français.
- d. Mesurer l'efficacité du programme sur le développement des aptitudes de lecture par les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de porter cette image aux responsables de l'éducation.
- e. Découvrir l'effet de certaines différences sur le développement des aptitudes pour les élèves ayant des

difficultés d'apprentissage du français, par le programme proposé.

4- La question posée par l'étude:

Quelle est la portée d'un programme d'ordinateur pour développer les aptitudes de lecture du français pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage du français?

5- Hypothèses de l'étude:

- 1- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe standard et le groupe expérimental dans le test avant suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue française.
- 2- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe standard et le groupe expérimental des garçons dans le test avant suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue française.
- 3- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe standard et le groupe expérimental des filles dans le test avant suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue française.
- 4- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe standard et le groupe expérimental dans le test après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue françaises.
- 5- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe standard des garçons et le groupe expérimental des garçons dans le test après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue française.

- 6- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe standard des filles et le groupe expérimental des filles dans le test après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue française.
- 7- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe expérimental avant l'application du programme ordinateur et après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue française.
- 8- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe expérimental des garçons avant l'application du programme ordinateur et après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue française.
- 9- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe expérimental des filles avant l'application du programme ordinateur et après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue française.
- 10- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes du groupe standard dans l'application du programme ordinateur sur les résultats avant et après, suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines en langue française.

Titre II contient l'aspect pratique qui se compose de deux chapitres :

Chapitre 6 : Il comporte la société originale . l'échantillon de la recherche et la mode de son choix . Il comporte une explication des outils utilisés et des pas suivis dans la conception des outils de l'étude principale et leur jugement, les mesures suivies pour s'assurer de la vérité et de la confirmation des outils de l'étude.

Chapitre 7 : Il comporte les résultats de l'étude et son traitement en utilisant le programme d'ordinateur SPSS , de les analyser, discuter et de les expliquer.

La population originale dans cette étude, est formée d'élèves en classe 8^{ème} (système syrien) inscrits dans les écoles publiques de Damas pour l'année scolaire 2012/2013.

L'échantillon de notre étude se compose de tous les élèves de classe 8^{ème} aux écoles publiques de Damas pour l'année scolaire 2012/2013.

Méthodologie de l'étude:

Variable indépendant:

- Le programme ordinateur de développement des aptitudes de lecture de français pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Variables annexées:

- Aptitudes de lecture (audition, compréhension, types linguistiques, grammaire, dissertation, écriture. dictée).

Population de l'étude:

La population dans cette étude est formée d'élèves en classe 8^{ème} (système syrien) inscrits dans les écoles publiques de Damas pour l'année scolaire 2012/2013, de deux sexes, qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage.

Description du programme:

J'ai conçu un programme d'ordinateur en langue française pour développer les aptitudes de compréhension de lecture de l'échantillon des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, à posteriori l'étude d'un certain nombre d'études précédentes dans ce domaine et la consultation des opinions des professeurs à la faculté de pédagogie et celles des lettres (département de français) de l'université de Damas.

Le programme est formé tout d'abord, de (groupe) de clichés, divisé en 28 leçons de français et en plusieurs domaines: (audition, compréhension de lecture, types linguistiques, grammaire, dissertation, écriture et dictée).

Les résultats sont les suivants :

- 1- Pas de différence significative statiquement entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe standard dans le test avant suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 2- Pas de différence significative statiquement entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe standard des garçons dans le test avant suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 3- Pas de différence significative statiquement entre les moyennes de notes du groupe expérimental et du groupe standard des filles dans le test avant suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 4- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes de notes du groupe standard des garçons et du groupe

expérimental dans le test avant suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.

- 5- Il y a des différences significatives statiquement entre les moyennes de notes du groupe standard des garçons et du groupe expérimental dans le test après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 6- Il y a des différences significatives statiquement entre les moyennes de notes du groupe standard des garçons et du groupe expérimental dans le test après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 7- Il y a des différences significatives statiquement entre les moyennes des degrés du groupe standard et du groupe expérimental des filles dans le test après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 8- Il y a des différences significatives statiquement entre les moyennes des notes du groupe standard et du groupe expérimental des filles dans le test après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 9- Il y a des différences significatives statiquement entre les moyennes des degrés du groupe standard et du groupe expérimental des filles dans le test après suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 10- Il y a des différences significatives statiquement entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe standard des garçons dans le test avant et après l'application du programme d'ordinateur suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 11- Il y a des différences significatives statiquement entre les moyennes des degrés de notes du groupe expérimental et du

groupe standard des garçons dans le test avant et après l'application du programme d'ordinateur suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.

- 12- Il y a des différences significatives statiquement entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe standard des filles dans le test avant et après l'application du programme d'ordinateur suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.
- 13- Pas de différences significatives statiquement entre les moyennes des degrés de notes du groupe Standard et du groupe expérimental dans le test avant et après l'application du programme d'ordinateur suivant l'aptitude de la lecture et ses domaines dans la langue française.

En utilisant le test Student, on trouve que toutes les valeurs étaient au niveau minimal du niveau d'indication supposé 0.05 , ce qui refuse la vérité de l'hypothèse zéro sur les dimensions (l'écoute, compositions linguistiques, grammaire, expression et la note totale) . Pour le reste des dimensions il n'y a pas de différences significative entre les deux applications sur les dimensions : lecture, calligraphie et orthographe), ce qui s'explique que le programme de l'ordinateur utilisé , de par ce qu'il contient d'activités et de missions diverses se concentre principalement sur le développement des aptitudes de la lecture de la langue française . Ce qui a conduit à aider les élèves à coordonner entre les informations offertes et les informations précédentes. Les stratégies suivies pourraient aider à réaliser de tels résultats , ce qui conduit à améliorer le niveau de performance de lecture avec les aptitudes de la lecture du français.

En ce qui concerne la question de la recherche :

L'efficacité du programme des deux groupes dans le test direct après est clarifiée dans le tableau suivant :

	Garçons	Filles	L'échantillon
Groupe standard	0.16	0.14	0.14
Groupe experimental	1.125	1.27	1.26

Le tableau précédent montre la supériorité expérimentale en total, les garçons et les filles sur le groupe standard dans les notes après, ce qui signifie que le programme jouit d'une haute efficacité. La chercheuse signale que le programme utilisé a un effet positif.

En ce qui concerne le niveau d'efficacité et en comparant les notes avec la limite modifiée selon Black qui égale 1.2 , on trouve que le groupe standard en tout et le groupe des garçons et le groupe des filles le niveau d'acquisition est inférieur à 1.2, donc le niveau d'acquisition est faible.

Donc pour l'échantillon du groupe expérimental il est supérieur du la limite modifiée selon Black 1.2, ce qui confirme que le niveau d'acquisition est haut.

Université de Damas
Faculté de l'Education
Département de l'Education Spéciale



Efficacité d'un programme d'ordinateur pour développer l' aptitude de la lecture du français par des élèves ayant des difficultés d'apprentissage

Une étude expérimentale au Cycle de l'Enseignement
fondamental (Cycle II) à Damas

Thèse de Doctorat en Éducation Spéciale

Préparée par l'étudiante
Amani Mohamad Nasser

Sous la direction du professeur
Mohamad Kheir Al Fawal

Damascus: $\frac{1436-1437 AH}{2015-2016 AD}$