مجلة الطفولة والتربية – العدد الخامس و الثلاثون – السنة العاشرة – يوليو ٢٠١٨

[٥]

برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت

إعداد

د. آلاء محمد الحربي

برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت

د. آلاء محمد الحربي*

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار مجموعة تجريبية، وبعد تطبيق تجربة البحث أشارت النتائج في التطبيق القبلي إلى وجود صعوبات في تعلم القراءة لدى مجموعة البحث، وبعد المقارنة بين نتائج المجموعة البحثية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات القرائية، تبين فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

* دولة الكويت.

مقدمة:

تشكّل القراءة أحد المحاور الأساسية والمهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، فهي من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات، وهي من الموضوعات المهمة التي ينبغي الاهتمام بها خاصة لطلاب المرحلة الأساسية؛ لأنها تمكّن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية، كما أنها ضرورية للنمو الذاتي للأفراد.

حيث يرى العديد من الاختصاصيين والباحثين أنّ صعوبة القراءة أكثر صعوبات التعلم انتشارا وشيوعا، فقرابة ٨٠% من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة القراءة (عواطف عبد الله حسن خلف، ٢٠٠٧ ، ٢٣).

وتمثل صعوبات تعلم القراءة ظاهرة في المدارس الابتدائية، فلا يخلو صف دراسي من تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، يقل مستواهم عن مستوى زملائهم في الصف (بدوي أحمد محمد الطيب، ٢٠١٤، ٣٤).

إن حيث يقدر ما نسبته ١٠-١٥% تقريبا من تلاميذ المدارس لديهم عجز بالقراءة، وأن صعوبات القراءة ليست صعوبة منفصلة، وإنما قد تؤثر في درجة التكيف الشخصي والاجتماعي والسلوكي للطالب (ندى إبراهيم جابر الإبراهيم، ٢٠١٠، ٢٢).

فهي تؤثر في صورة الذات لدى الطفل، وعلى مدى شعوره بالكفاءة الذاتية، كما أنها تقود إلى العديد من أنماط السلوك غير التوافقي، والقلق والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الآخرين (خالد سمير زايد، ٢٠١٥، ٣٩١-٤٢٨).

كما تعدّ السبب الرئيس للفشل المدرسي، كما تقف خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى، وإنه على الرغم من انحصار القيمة النسبية للقراءة حاليا في حياتنا المعاصرة، وأنّ الملايين يتابعون العديد من برامج التليفزيون والفضائيات وشبكات المعلومات، إلا أن كل هذا لا يلغي الدور المهم للقراءة، وما زال العديد من الأعمال المهنية يرتكز بصورة أساسية على القراءة، فالقراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية، وأنّ أي فشل مدرسي يرتبط دائما بالفشل في القراءة (بدوي أحمد محمد الطيب، ٢٠١٤، ٣٥).

وتكتسب القراءة أهميتها بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أنها عملية إعادة بناء التلميذ على المستوى: اللغوي المعرفي والمتمثل في زيادة نسبة التحصيل لديه، وعلى المستوى النفسي مقدرته على اكتشاف ذاته، وعلى المستوى الاجتماعي فهي عملية تواصل اجتماعي مع الآخرين، كما تساعده على الاطلاع على ثقافة الآخرين، وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه (بركة محمد عوض، ٢٠١٢، ١٦).

وعلى الرغم من أنّ المهارات القرائية تُعدّ من أهم المهارات، التي تساعد التلميذ في اكتساب المعلومات، والتحصيل في المواد الدراسية المختلفة، إلا أنّ هناك عددا كبيرا من التلاميذ–بصفة عامة– والتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة– بصفة خاصة– يواجهون صعوبات في تعلم مهارات القراءة؛ إذ إن أكثر من ٨٠% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مستويات مختلفة من هذه الصعوبات، التي تؤدي بدورها إلى مشكلات في التحصيل الدراسي (رضا مسعد السعيد وهويدا محمد الحسيني، ٢٠٠٧، ٦٩٣–٦٩٤).

وقد ثبت الضعف في مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الدراسات التالية:

فقد أثبتت دراسة نرجس كبها (٢٠١٣) تأخر تلاميذ المرحلة الابتدائية في قراءتهم، وحصولهم على نتائج متدنية في اختبارات فهم المقروء، إضافة إلى تدني تحصيلاتهم الأكاديمية في باقي المواد الدراسية الأخرى مقارنة مع زملائهم، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعارة الانتباه لذوي صعوبات القراءة من بداية الصف الثاني، والاهتمام بتقديم الخطط العلاجية لهم في هذه الفترة المبكرة، قبل تفاقم الوضع، فيؤثر بصورة مدمرة على الجانب: النفسي والاجتماعي، إضافة للجانب الأكاديمي، وضرورة بناء"أدوات تشخيصية معتمدة" لمهارة القراءة وفهم المقروء للصفوف: الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة (نرجس كبها، ٢٠١٣، ٥).

وتمثلت مشكلة دراسة أحمد محمد الحيالي وعمار يلدا هندي (٢٠١١) "في ضعف مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (تربية خاصة) في القراءة والاحتفاظ بها، وتمثلت نتائج الدراسة بفاعلية إستراتيجية تعليم الأقران–" التي تقوم على أساس عملية تعليمية ثنائية مشتركة بين تلميذين: أحدهما لديه القدرة على قراءة الموضوع بشكل أفضل من الآخر، ويمتلك مهارات قرائية أكثر، ويقوم بتعليم قراءة الموضوع للتلميذ الآخر الذي هو أقل قدرة في قراءة الموضوع"– في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ التربية الخاصة، ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة ضرورة استخدام إستراتيجية تعليم الأقران وغيرها من إستراتيجيات التعلم التعاوني؛ لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ (أحمد محمد الحيالي وعمار يلدا هندي، ٢٠١١، ١–٣٦).

وأمّا دراسة منذر سعود العلوان وسهير ممدوح التل (٢٠١٣) فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم، وقد صمم الباحثان البرنامج حسب أسلوب التعليم المبرمج بوساطة نظام البور بوينت، واختير المحتوى بما يتناسب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد برمجت هذه المادة على قرص مدمج لاستخدامات الحاسوب، وقد تكون البرنامج من أربعة أجزاء، احتوى كل جزء على مهارة من المهارات المراد تعليمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ورافق كل مهارة التغذية الراجعة المناسبة مباشرة، على شكل صوت يبلغ الطالب بصحة إجابته أو خطئها، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين تعلم مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (منذر سعود العلوان وسهير ممدوح التل، ٢٠١٣، ١٣١– ١٦٢).

وأمّا دراسة لمياء سعيد(٢٠١٤) فقد هدفت إلى قياس درجة تمكّن تلاميذ صعوبات التعلم وبخاصة صعوبات القراءة من مهارات القراءة، والمقارنة بين إستراتيجيتن للتعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم من التعليم الابتدائي، وتطبيق إستراتيجيتي التعلم التعاوني للمفاضلة بين أثرهما في تحسين القراءة ودافعية الإتقان، وقد قامت الباحثة بالاعتماد على إستراتيجيات التعلم التعاوني التي تقوم على تشكيل المجموعات الطلابية والحوار والمناقشة فيما بينها بهدف تنمية مهارات القراءة ودافعية الإتقان لذوي صعوبات التعلم من التعليم الابتدائي، وقد أظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات القراءة ودافعية الإتقان لديهم (لمياء سعيد عبد الفتاح محمد، ٢٠١٣، ٨٩).

في ضوء ما تقدم ترى الباحثة أهمية تحديد صعوبات القراءة وعلاجها، بوصفها تمثل نسبة كبيرة من صعوبات التعلم الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويتي، وقد يكون لمدخل التواصل اللغوي الأثر الإيجابي في علاج هذه الصعوبات.

إذ يتواصل الفرد في المواقف اللغوية مع من حوله مستخدماً فناً من فنون اللغة الأربعة، وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، أي أنّ الشخص الذي يتواصل مع من حوله يكون إما مرسلاً، فيتكلم أو يكتب، وإما مستقبلاً فيستمع أو يقرأ (فتحي يونس، ٢٠١١، ٣٢).

وواضح أنّ التواصل اللغوي يحتاج إلى مرسل ومستقبل ووسط– وسيلة– كي تتم تلك العملية فلا بد لحدوثه من شروط هي: توافر الدقة، والصحة اللغوية، والوضوح في المادة المرسلة منطوقة أم مكتوبة حتى يستطيع المستقبل التقاطها، وفهم مضمونها، والتفاعل معها أو التأثر بها، الأمر الذي لا يتم في غيبة الدقة والصحة والوضوح(وليد أحمد جابر، ٢٠٠٢، ١١٠).

ويمكن القول: إن أول عناصر التواصل اللغوي وجوداً هو الكلام، ثم الاستماع، ثم الكتابة، ثم القراءة؛ لأن حاسة السمع إذا كانت أول حاسة تعمل لدى الإنسان، فلا بد للمستمع من كلام يسمعه، فالكلام سابق للاستماع، وكذلك الكتابة تسبق القراءة؛ لأنه لا بد للقارئ من كلام مكتوب، وأما من حيث الاستخدام (التوظيف) فأكثر عناصر اللغة استخداماً الاستماع، ويليه الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة، فالإنسان يستمع أكثر يومه، ثم يتكلم في يومه أكثر مما يقرأ، ويقرأ أكثر مما يكتب (نبيل عبد الهادي وزملاؤه، ٢٠٠٩، ١٥٥). كما أن عملية التواصل تحتاج إلى تعليم وتدريب بطريقة مباشرة وغير مباشرة في الأسرة، ومن خلال

المناهج المدرسية، ومن خلال الإعلام، والفنون والآداب. فاختيار الكلمات للتعبير عن الأفكار – مثلاً– من أدق المهارات التي يمكن أن يدرب عليها الأبناء بوساطة الآباء في المنزل، ويدرب المدرس تلاميذه عليها من خلال مناهج القراءة والأدب، ومن خلال وسائل التعبير المتنوعة في المدرسة، وفي النادي والتلفزيون والإنترنت وغيرها (علي أحمد مدكور، ٢٠٠٦، ١٥٧).

واللغة تواصل لا اتصال فقط. والفرق بينهما كبير؛ لأن الاتصال يكفي لحدوثه إرسال من طرف واحد، وليس كذلك التواصل. فضلاً عن أن التواصل ينطوي على قدر كبير من القيم الاجتماعية والإنسانية، ففي حياتنا اليومية قدر كبير من التصرفات والأقوال التي نعبر بها عن مشاعرنا، ونتلقى بها مشاعر الآخرين، فنعطي ونأخذ، ونرسل ونستقبل، فيكون بذلك المرسل باثاً ومستقبلاً، ويكون كذلك حال المستقبل. ولا تستقيم الحياة ببث من طرف واحد، بل لا بد من أن نتبادل مع الآخرين مشاعرهم وأفكارهم واقتراحاتهم، ويكون التواصل لا الاتصال وحده سبيل ذلك، وتكون اللغة هي الأداة التي تحدث ذلك وتؤديه (سمير شريف إستيتية، ٢٠٠٥، ٦٧٦). ومن خلالها يتم التواصل والتفاهم بين الناس، وذلك في نطاق الأفراد والجماعات والشعوب، كما أنها أداة التعلم والتعليم، ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية أن تتم، ولانقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم، ولتوقفت الحضارة الإنسانية (أكرم صالح محمود خوالدة، ٢٠١٢، ٧١).

من هنا فإنه يمكن أن يكون مدخل التواصل اللغوي طريقة ناجعة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

تحديد المشكلة:

تتمثل مشكلة البحث في وجود صعوبات في تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

وسيحاول البحث الحالي اقتراح برنامج قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؛ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما صعوبات تعلم القراءة المتوافرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

٢- ما أسس برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟ وما مكوناته؟

٣- ما فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد صعوبات تعلم القراءة المتوافرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

٢- تحديد أسس برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وتحديد مكوناته.

٣- تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

أهمية البحث:

يمكن الاستفادة من هذا البحث فيما يلي:

- يسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.
- يسهم في فتح المجال أمام الباحثين لاستخدام البرنامج المقترح في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية عند التلاميذ.
- يقدم البحث الحالي قائمة بالصعوبات القرائية التي تواجه تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وكيفية علاج هذه الصعوبات في ضوء مدخل التواصل اللغوي؛ مما يساعد المعلمين على علاج الصعوبات القرائية التي تواجه تلاميذهم.

حدود البحث:

- **حدود زمانية:**

تم تطبيق البحث على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧م/ ٢٠١٨م.

- **حدود مكانية:**

تم اختيار مجموعة تجريبية، وتطبيق البحث في مدرسة خيطان الابتدائية بدولة الكويت.

مصطلحات البحث:

- التواصل اللغوي:

هو العملية التي يتم بها نقل المعلومات والمعاني والأفكار من شخص إلى آخر أو آخرين بصورة تحقق الأهداف المنشودة في المنشأة أو في أي جماعة من الناس ذات نشاط اجتماعي من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١١، ٢٨). وهو العملية التي يتم عن طريقها إرسال رسالة لغوية منطوقة أو مكتوبة، موجهة من المرسل إلى شخص يستمع إليها بأذنه أو يقرؤها بعينه، فيستجيب لها موافقاً أو مستحسناً أو رافضاً أو متحفظاً عليها (وليد أحمد جابر، ٢٠٠٢، ٣٧).

ويعرّف إجرائياً بأنه: نشاط اجتماعي يتم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال فن الكلام، وفن الاستماع، وفن الكتابة، وفن القراءة.

- صعوبات تعلم القراءة:

تعرف بأنها ضعف التلاميذ في مهارات القراءة بصفة عامة، حيث الصعوبة في تعرف الكلمات والنطق بها وفهم المفردات والجمل والفقرات والإبدال والقلب والحذف والقراءة المقطعة، وغيرها من مظاهر صعوبات القراءة (حنان مصطفى مدبولي، ٢٠٠٧، ٢٤٦).

وهي إحدى صعوبات التعلم لدى الأطفال وفيها ينخفض مستوى التحصيل القرائي لمستوى دون المتوسط، وتعزى هذه الصعوبة إلى اختلال وظيفي للمخ وتتزامن غالبا مع صعوبة الكتابة والهجاء، وتؤثر في مسار حياتهم وتظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي،

وتنتشر هذه الصعوبة لدى الأطفال ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط (جهاد الفارسي وزميلاه، ٢٠١٤، ٢٤٣). وتظهر صعوبات القراءة عندما يعجز الطفل عن فهم معنى الكلمات، والعبارات، والفقرات، من خلال فهم قواعد اللغة، وطريقة بناء الجمل، وكيفية بناء جمل جديدة من مفردات متفرقة (Sacha A. Berardo, 2006, 60-69).

وتعرف إجرائيا بأنها: ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت في مهارات القراءة، متمثلة بالتعرف والنطق والفهم.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال اختيار مجموعة تجريبية، بحيث تدرس من خلال البرنامج المقترح القائم على مدخل التواصل اللغوي، وكذلك المنهج الوصفي، من خلال مراجعة الدراسات والأدبيات التي اهتمت بالتواصل اللغوي وصعوبات تعلم القراءة.

إجراءات تنفيذ البحث:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما صعوبات تعلم القراءة المتوافرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

قامت الباحثة بما يلي:

- إعداد إطار نظري من الدراسات السابقة ذات الصلة، ومن البحث في أدبيات التواصل في الوثائق العالمية.

- إعداد قائمة صعوبات تعلم القراءة المتوافرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.
- عرض القائمة على السادة المتخصصين في مجال صعوبات التعلم للتأكد من صدقها في قياس ما وضعت لقياسه، ثم تعديلها في ضوء آرائهم، ووضعها في صورتها النهائية.
- إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مدى توافر صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وذلك من خلال الاستفادة من قائمة صعوبات تعلم القراءة التي تم التوصل إليها.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية تطبيقا قبليا؛ وذلك للوقوف على توافر صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

وللإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما أسس برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟ وما مكوناته؟

قامت الباحثة بالبحث في الدراسات السابقة ذات الصلة وفي أدبيات التواصل اللغوي، وبخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وميولهم ورغباتهم؛ لتحديد أسس البرنامج المقترح، وتحديد عناصره وخطوات تطبيقه.

وللإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

مجلة الطفولة والتربية – العدد الخامس و الثلاثون – السنة العاشرة – يوليو ٢٠١٨

قامت الباحثة بما يلي:

- تدريس منهج اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح.
- تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقا بعديا على المجموعة التجريبية.
- تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

أولا: الإطار النظري:

١- الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت:

تُعدّ صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوطن العربي، وفي الكويت على وجه التحديد، إذ تشكّل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق فئات التربية الخاصة الأخرى، فقد بلغت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في دولة الكويت (٢١.٤%) من إجمالي عدد التلاميذ (حمد بليه العجمي وفوزي عبد اللطيف الدوخي، ٢٠١٠، ١٨١- ٢٣٦).

وتبلغ نسبة انتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية قرابة (٥%) من المدارس، ويجمع العديد من الباحثين على أنّ عدد ذوي صعوبات التعلم يمثل(٤٣%) من جملة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة (طارق محمد مبارك مطلق مبارك الحبيب، ٢٠١٢، ٣٣).

وتهتمّ وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت بقدر كبير بتلاميذ صعوبات التعلم؛ فأنشأت لهم مدارس حكومية متخصصة في كل

محافظة؛ إذ يتم قبول هؤلاء التلاميذ في هذه المدارس من خلال مقاييس تؤكد مستوى هؤلاء التلاميذ في كل من: القراءة والفهم القرائي والعمليات الحسابية والاستدلال الرياضي والتعبير الكتابي والتعبير الشفهي والفهم السمعي، ويتمّ ذلك من خلال عدّة اختبارات؛ لتصنيف هؤلاء التلاميذ.

كما تلتزم الحكومة الكويتية بتقديم الخدمات التعليمية والتربوية والوسائل التعليمية لذوي صعوبات التعلم على قدم المساواة مع الآخرين في التعلم، مع مراعاة الاحتياجات الخاصة من الاتصال واللغة والترتيبات التيسيرية اللازمة، وتوفير الكوادر التربوية والمهنية المتخصصة لهم، ورفع كفاءتها ومنحها الحوافز المادية والمعنوية. ويراعى في جميع الاختبارات التعليمية والمهنية أو اختبارات الاعتماد التي تقدمها الجهات الحكومية أو الأهلية حقوق واحتياجات صعوبات التعلم، وتلتزم الحكومة بتوفير الوسائل السمعية والمرئية اللازمة والضمانات الكافية؛ لخلق مناخ مقبول لمساعدتهم على استكمال تعليمهم (الجمعية الكويتية لأولياء أمور المعاقين، ٢٠١٠، ٦).

وفي عام ١٩٨٤م بدأ الاهتمام بصعوبات التعلم في دولة الكويت عن طريق جمعية نفع العام، فأنشأت مركز تقويم وتعليم الطفل لذوي صعوبات التعلم، وعام ١٩٨٦ بدأت وزارة التربية بالاهتمام بالتلاميذ صعوبات التعلم فبدأت في مدرستين: مدرسة سكينة الابتدائية للبنات، ومدرسة المأمون الابتدائية للبنين، حيث بدأت تعلم فرديا التلاميذ صعوبات التعلم وهو مشروع تجريبي يقاس عليه الفشل أو النجاح لكي يتم التعميم على باقي مدارس الكويت، وكانت مدة التجربة ٥ سنوات، وعام ١٩٩٤ بدأ البرنامج التربوي الصباحي وهو برنامج لصعوبات التعلم وهو تعاون بين مركز تقويم الطفل مع وزارة التربية بالاهتمام بتلاميذ ذوي

صعوبات التعلم، وفي عام ٢٠١٠ بدأت وزارة التربية بإنشاء مدارس لصعوبات التعلم في منطقة مبارك الكبير وهم ٥ مدارس، هي: مدرسة سديم الابتدائية بنين، ومدرسة جون الكويت الابتدائية بنات، ومدرسة الصفا المتوسطة للبنات، ومدرسة الخندق المتوسطة للبنين، ومدرسة نصف النصف المتوسطة للبنين، وفي عام ٢٠١٦ افتتحت وزارة التربية مدرستين ثانوية لدمج تلاميذ صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين، وهما مدرسة جابر العلي الثانوية للبنين ومدرسة العدان الثانوية للبنات (المركز العربي للبحوث التربوية، ٢٠١٤، ١٤).

وعلى الرغم من ذلك الاهتمام إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت بحاجة إلى مزيد من الرعاية والاهتمام.

٢- مظاهر صعوبات تعلم القراءة:

صعوبات القراءة: هي القصور والضعف في مهارات القراءة المتمثلة في التعرف، والفهم، والنطق، التي تظهر في صورة عجز تلاميذ المرحلة الابتدائية عن تعرف الأصوات والكلمات والجمل، وفهمهم للكلمات والجمل والفقرات والنص ككل، ونطقهم لها (مروان أحمد محمد السمان، ٢٠١٥، ٣٤).

ومن مظاهر صعوبات تعلم القراءة ما يلي: صعوبة إدراك (التعرف) على الحروف والكلمة، صعوبة فهم الكلمات والأفكار، بطء شديد في سرعة القراءة وعدم طلاقة واضحة، نقص وقصور في مهارات المفردات اللغوية الأساسية (حسام الدين محمود عزب وجمال نافع وجمال الدين محمد، ٢٠١٧، ٣٥١).

ومن صعوبات تعلم القراءة ما يتعلق بالتعرف مثل صعوبة تعرف الحروف الهجائية وصعوبة تعرف الحركات القصيرة والطويلة، وصعوبات تتعلق بالنطق مثل التقطيع، ونطق العبارات نطقا خاطئا، والحذف والتكرار، والقلب، والإضافة والإبدال، وصعوبات تتعلق بالفهم مثل عدم القدرة على فهم إيحاءات النص، وضعف تذكر المكتوب، وصعوبات تتعلق بالسرعة مثل البطء في القراءة، وعدم القدرة على المواءمة بين معدل السرعة في القراءة وصعوبات المادة المقروءة (مروان أحمد محمد السمان، ٢٠١٥، ٣١).

وتمثلت مؤشرات صعوبات تعلم القراءة فيما يلي:

- يجد التلميذ صعوبة في تذكر الحروف والكلمات.
- يقرأ بمعدل بطيء في القراءة الجهرية.
- يقرأ بمعدل بطيء في القراءة الصامتة.
- يعكس الحروف عند القراءة الجهرية (من مثل: خ–ح، ق–ف).
- يُخطئ عند قراءة كلمات غير مألوفة جهريا.
- الكلمات والمفردات اللغوية لديه محدودة.
- يخلط بين الكلمات، التي تبدو متشابهة (من مثل: الزهو بدلا من الزهور).
- لا يستطيع تجزئة أو تقسيم الكلمات إلى مقاطعها الصوتية.
- لا يستطيع دمج أو تركيب المقاطع الصوتية لتكوين كلمة.
- يفشل في مهارات قراءة الكلمة(من مثل: الأصوات، وتلميحات السياق، وتلميحات الصورة،...إلخ).
- يفشل في الإجابة عن أسئلة الفهم في أنشطة القراءة.

- يحذف، أو يضيف، أو يستبدل، أو يعكس الحروف أو الكلمات أو الجمل عند القراءة.
- يفشل في إظهار فهم الكلمة (بمعنى: أنه لا يعرف معاني الكلمات التي يقرؤها).
- يفهم ما يُقرأ، لكنه لا يفهم ما يقرؤه هو صامتا (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٤، ٤٢- ٥٦).
- تكون قدرة التلميذ على القراءة أقل من مستوى ذكائه أو عمره (ويتم تعرف ذلك عن طريق اختبارات نفسية معينة).
- يؤثر هذا الضعف في مستوى التلميذ في المدرسة من ناحية درجاته، فهو ضعيف في مادة القراءة، ولكنه جيد في المواد الدراسية الأخرى.
- عند القراءة يُلاحظ أن التلميذ يزيد أو ينقص في الكلمة، أو ينطقها بطريقة خاطئة.
- يقرأ التلميذ ببطء، وتفهمه لما يقرأ يكون ضعيفا.
- أحيانا تراه يقرأ الكلمة صحيحة في أول الصفحة، ثم إذا تكررت في سطر آخر قد ينطقها بصورة خاطئة.
- الضعف في التركيز يؤدي إلى ضعف في استرجاع الحروف ومعرفة أصواتها (محمد علي كامل محمد، ٢٠٠٦، ٦٧-٦٨).
- يتعرف تعرفا خاطئا للكلمة.
- يصعب عليه فهم معنى الجملة والقصور في تذوق النص.
- يصعب عليه التمييز بين الحركات: القصيرة والحركات الطويلة؛ أي حركات المد.
- يصعب عليه التمييز بين اللام: الشمسية واللام القمرية.

- يصعب عليه التمييز بين الأصوات المتشابهة (س، ص)–(ض، ظ).
- يصعب عليه التمييز بين التنوين، والتمييز بين: الهاء والتاء المربوطة والتاء المبسوطة.
- الحركات المتوترة التي تبدو في النطق ونبرات الصوت وفقدان موقع القراءة في الصفحة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٤، ٤٢–٥٦).

وقد أشارت الجمعية الكويتيةللدسلكسيا إلى أن هناك بعض المظاهر التي إن وجدت بعضها في الطفل فإنها تكون مؤشرا لصعوبات القراءة، وهي كما يأتي (فاطمة محمد صحاف علي، ٢٠١٦، ٤٧):

- تناقضات بين مقدرة الطالب وإنجازاته الواقعية، مثل: أن يظهر الطفل متفوقا ولكنه في الحقيقة يعاني صعوبة القراءة.
- الارتباك بين اليمين واليسار، مثل: أن يكون الطفل متحيرا في تمييز يده اليمنى عن اليسرى.
- صعوبة العمل بالأشياء بالترتيب، مثل: لا يستطيع أن يعد الأرقام من (١ إلى ١٠٠) بالترتيب.
- صعوبة التتابع البصري، حيث يترك حرفا أو كلمات أو أسطرا في أثناء القراءة.
- كتابة الأحرف أو الكلمات معكوسة، مثل: ديز بدلا من زيد.
- صعوبة التهجئة (الإملاء)، كأن يكتب قطب بدلا من كتب.
- صعوبة الحساب (الرياضيات)، وذلك بسبب ضعفه في التسلسل والذاكرة قصيرة المدى.

- صعوبة نسخ المعلومات عن السبورة إما بسبب ضعفه في التهجئة أو ضيلع النقطة التي وصل إليها.
- صعوبة التنظيم والنشاط النمطي"الروتيني" فإذا وضع له جدول أعمال يومية كأداء واجبات دراسية فلا يستطيع أن يؤدي هذه الأشياء وفقا لجدول زمني محدد له.
- صعوبة القراءة الجهرية لأنه إما أن يكون خجولا أو ضعيف الثقة بالنفس.
- صعوبة تنفيذ التعليمات الأكثر من واحدة، كأن يأمره والده أن يعمل كذا وكذا.

٣- مفهوم التواصل اللغوي ومكوناته:

يقصد بالتواصل اللغوي أمران، التواصل المباشر، وغير المباشر. أمّا الأول: فهو يتمّ عن طريق إرسال رسالة لغوية منطوقة أو مكتوبة، موجّهة من المرسِل إلى شخص يستمع إلى الرسالة بأذنه أو يقرؤها بعينه، فيستجيب لها موافقاً أو مستحسناً أو رافضاً أو متحفظاً عليها. والثاني: يتمّ بوساطة إرسال رسالة مكتوبة إلى شخص- متلقٍ- غير موجود أمام المُرسِل، بهدف إيصال معلومات من أيّ شكل، هدفها الإفهام أو التأثير في المتلقي، أو غير ذلك من الأهداف التي قصدها المُرسِل منها. وبذلك تتنوّع أشكال التواصل اللغوي وفق الطريقتين المستخدمتين فيه: المنطوقة والمكتوبة، ولكلّ واحدة منها أغراض واستخدامات مختلفة في حياة الأفراد والجماعات، فالمرء في حياته مُحتاج إلى التعامل مع غيره من الناس، وهذا يقتضي تواصلاً لغوياً متشعِباً ومُختلِف الأغراض والأشكال. فلكلّ موقف نبراته الصوتية،

وإرشاداته الخاصّة، وطرائق أدائه، وعلاماته التي تبدو على وجه المُرسِل عندما تكون الرسالة مباشرة، والتي قد تتحوّل إلى أشكال أخرى في حالات التواصل المكتوب، من مثل: علامات التعجب والاستفهام والفواصل أو النقط (وليد أحمد جابر، ٢٠٠٢، ٣٧).

إنّ التواصل بين البشر يتكوّن من عمليات عدّة، منها ما هو ذهني، ومنها ما هو عضلي. يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد فرد أنْ ينقلها إلى غيره، تتكون الفكرة في ذهنه، ويضمّها إلى غيرها؛ ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه، إمّا لإعلام الآخرين به أو تغيير اتجاهاتهم أو تنمية قيمهم، أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها التواصل بغيره ضمّ الأفكار إلى بعضها، يستتبعه البحث عن الجمل والتراكيب التي يُراد صبّ المحتوى فيها. ينتقي الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التي تناسب المحتوى، ثمّ يبحث في النظام اللغوي للغته عما يلزم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي، مثل: النبْر والتنغيم، ما يعبّر عمّا يقصده...كلّ هذا في نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونها(الأفكار) أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي)، وهي المرحلة التي تُسمّى تركيب الرموز (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤، ١٥٦)، (رشدي أحمد طعيمة وزميلاه، ٢٠١٠، ٣٩٤).

بعد هذا تأخذ عملية التواصل إحدى طريقين: إمّا أن تنتقل الرسالة شفاهة أي من خلال التواصل المباشر بين فرد وآخر، وهنا يكون المُرسِل متكلّماً. وإمّا أنْ تنتقل كتابة أي من خلال الصفحة المطبوعة، وهنا يكون المُرسِل كاتباً. ما زلنا في نطاق الطرف الأول من أطراف عملية التواصل وهو الإرسال. فإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الاستقبال

وجدنا التواصل يمرّ بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسل(منطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات التواصل أو قناة من قنواتها، وهي في انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية التواصل أمراً متعذّراً. يتلقّى المُستقبِل الرسالة في صورة تيار من الأصوات التي يرتّبها في وحدات يعطيها معنى محّدداً وظيفة كلّ منها بالنسبة لغيرها في ضوء ألفته بنظام اللغة ومعرفته بسياق الكلام، ثمّ يربط هذا كلّه بما لديه من خبرة سابقة بالمجال.

هذه العملية هي ما تُسمى فك الرموز، والمُستقبِل هنا ليس فرداً سلبياً كما يتوهّم الكثيرون، وإنّما هو إيجابي بكلّ ما تحمله الكلمة من معنى...إنّ المُستقبِل يصنع المعنى، ولا ينتقل إليه... إنّه يحدّد دلالات الكلمات في ضوء الموقف العام الذي تحدث فيه عملية التواصل. في ضوء مستواه اللغوي... في ضوء قدرته على فهم الآخرين (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤م، ١٥٦– ١٥٧)، (رشدي أحمد طعيمة وزميلاه، ٢٠١٠، ٣٩٤– ٣٩٥).

إنّ التعبير عن الفكرة–الذي يتمّ بالكلمة المنطوقة أو المكتوبة– هو نوع من التواصل، وهذا التعبير يعتمد أساساً على وجود نشاط لغوي مُرسَل من المتكلِم ونشاط مُماثل من المتكلَم، وغالباً ما يكون هذا التواصل موضوعياً خالصاً، أو فكرياً محضاً، يقتصر على تقديم ملاحظة معينة، أو إخبار عن شيء محدد، ولكنْ غالباً– أيضاً– ما يُضاف إلى هذا العنصر الموضوعي عنصر ذاتي يتمثّل في محاولة التأثير على هذا المتكلَم، وفي هذا المجال نجد الاستعانة الأساسية بكل الطاقات والإمكانات اللغوية كمّاً وكيفاً، من حيث: المفردات والجمل والتركيبة الصوتية، بما فيها من نبْر أو طريقة النطق (محمد عبد

المطلب، ٢٠١٢، ٢١٨). وتقوم نظرية التواصل لدى جاكبسون على ستة عناصر فعالة، تمثّل الأطراف الرئيسة في كلّ عملية تواصلية، هي: المُرسِل، المُرسَل إليه، الرسالة، السياق، وسيلة التوصل أو الصلة، الشفرة (يوسف وغليسي، ٢٠٠٩، ٩٩٦).

لذا فإنّ التواصل اللغوي موقف اجتماعي، أركانه: المُرسل، والمُستقبِل، والنص والوقائع المصاحبة، وكذا تُضاف قرينة أخرى إلى قرائن المعنى هي سياق الموقف بأركانه المذكورة، فيستدلّ على المعنى المقصود بغرض المُرسل واستجابة المستقبل وبالنصّ والوقائع المصاحبة ونتيجة التواصل. أضفْ إلى كلّ ما سبق قرينة أخرى عبّر عنها علماء تفسير القرآن الكريم من قبل بقولهم: القرآن يفسر بعضه بعضاً، وعرفها المعاصرون باسمٍ آخر هو"التناص"، وربما كان من قبيلها أيضاً ما قاله علماء الحديث النبوي الشريف والفقهاء: من أنّ السنة تُفصل ما أجمله القرآن (تمام حسان، ٢٠١١، ٧١).

٤- مجالات التواصل اللغوي:

يُقصد بمجالات التواصل اللغوي: مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة، وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمرّ بها، وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة التواصل، والفترة الزمنية التي يجري فيها التواصل... إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات التواصل اللغوي (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤ ١٦٤)، (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٨، ٤١)، (رشدي أحمد طعيمة وزميلاه، ٢٠١٠، ٤١٨).

وتتعدّد مجالات التواصل اللغوي، ومنها (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٨، ١١٢– ١١٣)، (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤، ١٦٤)، (رشدي أحمد طعيمة وزميلاه، ٢٠١٠، ٤١٨– ٤١٩)، (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٥، ١٧٣):

- تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.
- تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.
- إخفاء الفرد نواياه.
- تخلّص الفرد من متاعبه.
- طلب المعلومات وإعطاؤها.
- تعلّم طريقة عمل الأشياء، أو تعليمها للآخرين.
- المحادثة عبر التليفون.
- حلّ المشكلات.
- مناقشة الأفكار.
- اللعب باللغة.
- لعب الأدوار الاجتماعية.
- الترويح عن الآخرين.
- تحقيق الفرد لإنجازاته.
- المشاركة في التسلية وإزجاء الفراغ.
- نقل الأخبار من موقع الحدث نفسه، وبشكل فوري ومباشر.
- توجيه الرسائل ذات المضامين المختلفة.
- تشخيص الحالات المرضية خاصة في مجالات الطب النفسي.
- طلب الحاجات والتسويق عن بعد.

- متابعة بعض البرامج التعليمية في الجامعات المفتوحة.
- الإجابة عن تساؤلات المواطنين في مجالات الحياة المختلفة.
- طرح المشكلات والقضايا الفقهية وتلقي الفتاوى الخاصة بها.
- عقد المؤتمرات والمقابلات التليفزيونية.
- إجراء الحجوزات عن بعد، سواء في الطيران أو الفنادق أو غيرها.
- الدردشة وإجراء الحوارات بقصد المتعة أو التعرف أو إملاء الفراغ.

وتتلخّص مجالات التواصل اللغوي في المدرسة فيما يأتي (محمد فوزي أحمد بني ياسين، ٢٠١٠، ١٨٩– ١٩٠):

- الأوامر الشفوية والمكتوبة.
- النشرات.
- المذكّرات والتقارير.
- الاجتماعيات المدرسية.
- الباب المفتوح للمدير.
- الإذاعة المدرسية.
- لوحة الإعلانات.
- مجلّة المدرسة.

ولكلّ مجال من هذه المجالات بالطبع أنماط اللغة المناسبة لها، من أصوات ومفردات وتراكيب، فضلاً عن السياق الثقافي المحيط بها.

٥– تعليم وتعلم القراءة من خلال مدخل التواصل اللغوي:

القراءة نشاط، تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يفكّ هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب

خاص له. ولا يقف الأمر عند فكّ الرموز وفهم دلالاتها، وإنما يتعدّى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤، ١٨٧)، (رشدي أحمد طعيمة وزميلاه، ٢٠١٠، ٤٠٧).

وتعليم القراءة في المدخل التواصلي يهتمّ في الدرجة الأولى بتحديد الهدف من القراءة، ليس هذا فقط، بل التفكير في أشكال الأداء الأخرى التي يُرجى من الدارس أن يقوم بها سواء أكانت تحديد مكان على خريطة أو اتّخاذ قرار، أو قراءة شيء آخر أو إجراء حوار أو غير ذلك من أداءات، هذه العملية هي ما يُطلَق عليه تحويل الرموز، وهي عملية تربط بين اللغة المطبوعة وبين أشكال التواصل الأخرى. يُضاف إلى ذلك مساعدة الدارس على الإدراك المتعمّق لما ورد بالرسالة المقروءة، إذ من الأمور المهمّة في تدريس القراءة في المدخل التواصلي تدريب الدارس على استخدام القرائن المختلفة في سبيل استيعاب النص المقروء.

ومن هذه القرائن شكل الرموز نفسها، ومعناها القاموسي ودلالاتها الثقافية، فضلاً عن طريقة بناء الجمل والتراكيب، كلّ هذه إشارات أو قرائن تساعد في فهم الرسالة، ويطالب الدارس بأنْ يكتسبها حتى يستقلّ بنفسه بعد ذلك في تحصيل المعرفة. هذا فضلاً عن تنمية قدرة الدارس على التنبؤ بما سيقوله الكاتب. إنّ القراءة عملية عقلية تشتمل على مجموعة افتراضات ينبغي أن يختبرها الدارس وأن يدرب على ذلك (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٤، ١٨٩)، (رشدي أحمد طعيمة وزميلاه، ٢٠١٠، ٤٠٩- ٤١٠).

ثانياً: أدوات البحث وإجراءات تطبيقها:

١- قائمة صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

الهدف من القائمة: تحديد صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

إعداد القائمة وضبطها: تم إعداد قائمة صعوبات تعلم القراءة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة، وقد تمّ عرضها على السادة المحكمين المتخصصين في المناهج والتربية الخاصة؛ للتأكد من مدى مناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، حيث أجمعوا على مناسبة القائمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

القائمة في صورتها النهائية:

توصّلت الباحث إلى قائمة صعوبات تعلم القراءة من خلال الإجراءات السابقة، وتكوّنت هذه القائمة من خمس عشرة صعوبة فرعية، موزّعة على ثلاث صعوبات رئيسة هي: التعرف، النطق، الفهم، وذلك كما يلي:

صعوبات تتعلق بالتعرف:

يجد التلميذ صعوبة في:

- تحديد حرف استمع إلى صوته من بين مجموعة الحروف.
- تعرف الحركات القصيرة الثلاث.
- تعرف الحركات الطويلة (المد بأنواعه).

- تعرف الحرف المنون في الكلمة.
- التمييز بين الأسماء المبدوءة باللام: الشمسية، واللام القمرية.

صعوبات تتعلق النطق:

يجد التلميذ صعوبة في:

- نطق الأصوات المتحركة في الكلمة نطقا صحيحا.
- نطق الحركات القصيرة والطويلة في الكلمة نطقا صحيحا.
- نطق الحرف المشدد.
- التمييز في النطق بين: اللام الشمسية واللام القمرية.
- التفريق بين همزتي: الوصل والقطع.

صعوبات تتعلق بالفهم:

يجد التلميذ صعوبة في:

- إبراز الفكرة الرئيسة للنص.
- اقتراح عنوان آخر للنص.
- تحليل الكلمة إلى حروفها.
- تركيب الكلمة من حروفها.
- تركيب الجمل من كلمات مبعثرة.

٢- بطاقة الملاحظة:

- **الهدف من البطاقة:** هدفت هذه البطاقة إلى معرفة مدى توافر صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

- **صدق البطاقة وثباتها:** تكتسب هذه البطاقة صدقها وثباتها من صدق وثبات القائمة النهائية لمهارات الكفاءة التواصلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في سورية، وذلك لاشتقاقها من هذه القائمة.

٣- البرنامج المقترح:

اعتمد البرنامج المقترح على مجموعة من الأسس: التربوية واللغوية والنفسية والاجتماعية، التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع الكويتي وطبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تم تحديد ما يلي:

- تحديد أهداف البرنامج.
- تحديد إستراتيجيات التدريس المناسبة للبرنامج.
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للبرنامج.
- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة للبرنامج.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة للبرنامج.

وتضمن تطبيق البرنامج ما يلي:

- التصميم التجريبي للبحث واختيار عينة البحث: تم اختيار مجموعة تجريبية، وعددها(٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم من مدرسة خيطان الابتدائية.
- تم تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقا قبليا على مجموعة البحث؛ بهدف معرفة صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.
- تم تدريس البرنامج المقترح القائم على مدخل التواصل اللغوي للمجموعة التجريبية.

- تم تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقا بعديا على مجموعة البحث؛ لمعرفة الفروق الجوهرية بين القياسين القبلي والبعدي في الصعوبات القرائية.
- المعالجة الإحصائية للنتائج.

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- اختبار "ت" وذلك لقياس الفروق الجوهرية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، فيما يتعلق بصعوبات تعلم القراءة.
- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار.

رابعا: نتائج البحث:

النتائج الخاصة بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات تعلم القراءة(صعوبات التعرف):

جدول (١)

الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات تعلم القراءة (صعوبات التعرف)

باستخدام اختبار"ت" Test

الصعوبات القرائية	نوع القياس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	النتيجة
صعوبات التعرف	قبلي	٣٠	٨	٠.٣٧٣	٢٥.٦٩	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	٤.٦٦	٠.٥٩٥			

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات تعلم القراءة (صعوبات التعرف)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (٨)، بنسبة مئوية (٨٠%)، بينما بلغ المتوسط

الحسابي للقياس البعدي (٤.٦٦)، وبنسبة مئوية (٤٦.٦%)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى (٣٣.٤)، وبلغت قيمة "ت" (٢٥.٦٩)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي في انخفاض صعوبات تعلم القراءة(صعوبات التعرف) عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وهذا يدلّ على فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل التواصل اللغوي علاج صعوبات تعلم القراءة(صعوبات التعرف) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

النتائج الخاصة بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات تعلم القراءة (صعوبات النطق):

جدول (٢)

الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات تعلم القراءة(صعوبات النطق)

باستخدام اختبار"ت" Test

الصعوبات القرائية	نوع القياس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	النتيجة
صعوبات النطق	قبلي	٣٠	٧.٨٦	٠.٤٠٤	٢٣.٨٩	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	٤.٧٣	٠.٥٨٣			

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات تعلم القراءة(صعوبات النطق)، حيث بلغ المتوسط

الحسابي للقياس القبلي(٧.٨٦)، بنسبة مئوية(٧٨.٦%)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (٤.٧٣)، وبنسبة مئوية(٤٧.٣%)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٣١.٣)، وبلغت قيمة "ت" (٢٣.٨٩)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي في انخفاض صعوبات تعلم القراءة(صعوبات النطق) عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وهذا يدلّ على فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل التواصل اللغوي علاج صعوبات تعلم القراءة (صعوبات النطق) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

النتائج الخاصة بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات تعلم القراءة(صعوبات الفهم):

جدول (٣)

الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات تعلم القراءة (صعوبات الفهم)

باستخدام اختبار"ت" Test

الصعوبات القرائية	نوع القياس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	النتيجة
صعوبات الفهم	قبلي	٣٠	٧.٩	٠.٤١٦	٢٤.١٩	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	٤.٦	٠.٦٠٦			

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات تعلم القراءة(صعوبات الفهم)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي(٧.٩)، بنسبة مئوية(٧٩%)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (٤.٦)، وبنسبة مئوية(٤٦%)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٣٣)، وبلغت قيمة "ت" (٢٤.١٩)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي في انخفاض صعوبات تعلم القراءة(صعوبات الفهم) عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وهذا يدلّ على فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل التواصل اللغوي علاج صعوبات تعلم القراءة(صعوبات الفهم) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

النتائج الخاصة بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات تعلم القراءة(ككل):

جدول (٤)

الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات تعلم القراءة (ككل) باستخدام اختبار""ت" test

الصعوبات القرائية	نوع القياس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	النتيجة
صعوبات القراءة ككل	قبلي	٣٠	٢٣.٧٦	٠.٣٩٨	٧٣.٤٥	٠.٠١	دالة
	بعدي	٣٠	١٤	٠.٥٩٥			

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات تعلم القراءة(ككل)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي(٢٣.٧٦)، بنسبة مئوية(٧٨.٩%)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (١٤)، وبنسبة مئوية(٤٦.٦٦%)، أي أنّ الفرق وصل بين النسبتين المئويتين إلى(٣٢.٢٤)، وبلغت قيمة "ت" (٧٣.٤٥)، وذلك عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠١)، وهي قيمة إحصائية دالة عند هذا المستوى؛ ما يعني وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي في انخفاض صعوبات تعلم القراءة(الصعوبات ككل) عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

وهذا يدلّ على فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل التواصل اللغوي علاج صعوبات تعلم القراءة(ككل) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

التوصيات:

- ضرورة إعداد المزيد من البرامج العلاجية خاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية للحدّ من صعوبات القراءة.
- ضرورة التركيز على مدخل التواصل اللغوي في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية؛ لأنّ هذا المدخل بما فيه من إستراتيجيات يساعد المتعلم على علاج هذه الصعوبات.
- إعادة النظر في إستراتيجيات تدريس القراءة الحالية في ضوء مدخل التواصل اللغوي.

- إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة في الصف الثالث الابتدائي بدولة الكويت في ضوء قائمة صعوبات تعلم القراءة التي توصل إليها هذا البحث.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف تدريبهم على كيفية استخدام مدخل التواصل اللغوي.

المقترحات:

- إجراء بحوث أخرى قائمة على مدخل التواصل اللغوي لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية في مختلف المراحل الدراسية.
- تطوير منهج تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التواصل اللغوي.

المراجع:

- أحمد محمد الحيالي وعمار يلدا هندي (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة. جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. المجلد ١١. العدد٢.
- أكرم صالح محمود خوالدة (٢٠١٢). الإيدز اللغوي. ط١. الأردن. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- بدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٤). علاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة نظرية وتطبيقية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- بركة محمد عوض (٢٠١٢). فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة. الجامعة الإسلامية. كلية التربية.
- تمام حسان (٢٠١١). الفكر اللغوي الجديد. ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- الجمعية الكويتية لأولياء أمور المعاقين (٢٠١٠). قانون رقم ٨ لسنة ٢٠١٠ في شأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والمذكرة الإيضاحية. الكويت: الجمعية الكويتية لأولياء أمور المعاقين.
- جهاد الفارسي وزميلاه (٢٠١٤). أسباب صعوبات تعلم القراءة. مصر. مجلة القراءة والمعرفة. العدد١٥٠. أبريل.
- حسام الدين محمود عزب وجمال نافع وجمال الدين محمد (٢٠١٧). برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة بلغة برايل لدى الأطفال المكفوفين. مصر. مجلة

الإرشاد النفسي. العدد٤٩. يناير.

- حمد بليه العجمي وفوزي عبد اللطيف الدوخي (٢٠١٠م). نسب انتشار صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. الكويت. المجلة التربوية. العدد ٩٥. المجلد الرابع والعشرون. يونيو.
- حنان مصطفى مدبولي (٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري. المؤتمر العلمي السابع: صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج. عين شمس. دار الضيافة. ١٠-١١ يوليو.
- خالد سمير زايد (٢٠١٥). الديسليكسيا: الأخطار. والتشخيص. وبعض طرق العلاج. المؤتمر العلمي الخامس عشر بعنوان: القراءة للجميع (المتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة). الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. ٢١- ٢٢ يوليو.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٥). الاتصال اللغوي في مجتمع المعرفة. مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة. معد الدراسات والبحوث التربوية. المؤتمر الدولي الرابع: التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة. ٥- ٧ يونيو.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها. ط١. القاهرة. دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤). المهارات اللغوية مستوياتها. تدريسها. صعوباتها. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

- رشدي أحمد طعيمة وزميلاه (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- رضا مسعد السعيد وهويدا محمد الحسيني (٢٠٠٧). إستراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- سمير شريف إستيتية (٢٠٠٥). اللسانيات (المجال. والوظيفة. والمنهج). ط١. الأردن: إربد. عالم الكتب الحديث.
- طارق محمد مبارك مطلق مبارك الحبيب (٢٠١٢). أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي وأقرانهم العاديين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين. الجامعة الخليجية.
- علي أحمد مدكور (٢٠٠٦). التربية وثقافة التكنولوجيا. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عواطف عبد الله حسن خلف (٢٠٠٧). أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي على مستوى الفهم القرائي ودافعية القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. مملكة البحرين. جامعة الخليج العربي. كلية الدراسات العليا.
- فاطمة محمد صحاف علي (٢٠١٦). السلوك التنمري وعلاقته بنوعية الحياة لدى عينة من ضحايا التنمر من طلبة المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الكويت.

- فتحي يونس (٢٠١١). الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية. مصر. وزارة التربية والتعليم.
- لمياء سعيد عبد الفتاح محمد (٢٠١٣). المقارنة بين إستراتيجيتين للتعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الجهرية ودافعية الإتقان لذوي صعوبات التعلم من التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١). مهارات الاستماع النشط. ط١. الأردن. عمان: دار المسيرة.
- محمد عبد المطلب (٢٠١٢). البلاغة والأسلوبية. ط٤. القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان.
- محمد علي كامل محمد (٢٠٠٦). إستراتيجيات التعليم والتعلم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ط١. القاهرة: دار الطلائع للنشر.
- محمد فوزي أحمد بني ياسين (٢٠١٠). اللغة (نشأتها– خصائصها– مشكلاتها– قضاياها– نظرياتها– مهاراتها– مداخل تعليمها– تقييم تعلمها). ط١. الأردن. إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.
- المركز العربي للبحوث التربوية (٢٠١٤). صعوبات التعلم دليل مرجعي لإستراتيجيات التدريس العلاجي لصعوبات التعلم في التعليم الابتدائي. الكويت. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٨). لغة الطفل وتنميتها في البحث العلمي"دراسة مسحية تحليلية". القاهرة: دار العين للنشر.

- مروان أحمد محمد السمان (٢٠١٥). برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مصر. مجلة القراءة والمعرفة. العدد١٥٩. يناير.

- منذر سعود العلوان وسهير ممدوح التل (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد الأول. العدد الأول. نيسان.

- نبيل عبد الهادي وزملاؤه (٢٠٠٩). مهارات في اللغة والتفكير. ط٣. الأردن. عمان: دار المسيرة.

- ندى إبراهيم جابر الإبراهيم (٢٠١٠). العادات الغذائية وعلاقتها ببعض العمليات المعرفية والتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. مملكة البحرين. جامعة الخليج العربي. كلية الدراسات العليا.

- نرجس كبها (٢٠١٣). إسهام استراتيجيات"القراءة الاستدراجية" في تطوير طلاقة القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين. أكاديمية القاسمي. كلية أكاديمية للتربية.

- وليد أحمد جابر (٢٠٠٢). تدريس اللغة العربية (مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية). ط١. عمان: دار الفكر.

- يوسف وغليسي (٢٠٠٩). رسائل العلامة محمد الخضر حسين قراءة في

التواصل اللغوي ووظائفه. دمشق. مجمع اللغة العربية بدمشق. مجلد ٨٤. جزء ٤.

- Sacha A. Berardo (2006). The Use of Authentic Material in the Teaching of Reading. The Reading Matrix. V.6. N.2. September.