جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة

إعداد

د/ أماني حامد مرغني طلبة

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

والدراسات الإسلامية

كلية التربية – جامعة أسيوط

تاريخ الاستلام : ٤ أبريل ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٤ مايو ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرف فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة، وتكونت المجموعة التجريبية للبحث من (٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة، واشتملت مواد البحث وأدواته على: قائمة بمهارات الفهم القرائي، وقائمة بأبعاد اللغة البراجماتية ، والبرنامج القائم على التعلم الموقفي، والذي اشتمل على: دليل المعلم ، وكتاب التلميذ، واشتمل على أدوات القياس التالية: اختبار الفهم القرائي، ومقياس ملاحظة اللغة البراجماتية، تم استخدام المنهج التجريبي في اختيار مجموعة البحث وتطبيق البرنامج، واستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، وتم تطبيق البرنامج على التلاميذ مجموعة البحث، وتطبيق أدوات القياس عليهم قبليا وبعديا، وأظهرت النتائج تحسن التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، ومهارات اللغة البراجماتية، وأوصى البحث باستخدام التعلم الموقفي عند التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وضرورة الاهتمام بمهارات الفهم القرائي ومهارات اللغة البراجماتية.

الكلمات المفتاحية : التعلم الموقفي _ الفهم القرائي– مهارات اللغة البراجماتية– ذوو صعوبات القراءة.

The effectiveness of a program which based on the situational learning in enhancing and devoloping reading comprehension skills and pragmatic language for elemantry reading difficulties students.

Abstract:

The aim of this current research is to identify and recognize The effectiveness of a program which based on the situational learning in enhancing and devoloping reading comprehension skills and pragmatic language for elemantry reading difficulties students.The research experimental group consisted of 30 fourth grade reading difficulties students . The research materials and tools included a list of reading comprehension skills, list of pragmatic language aspects and diamentions and also the program based on the situational learning which included : the teacher's guide . the student's book and also included the following measure tools like : reading comprehension test , pragmatic observation criterion .The experimental strategy was used and applied in selecting the research group and the program appling . Using the semi-experimental one group through the pre and post applying the research tools. The program has been applied on research group students and applying the measurement tools on them also before and after.

The results has been showed improvement in comprehension reading and pragmatic language skills for the students.

The reaserch recommend applying the situational learning for learning difficulties students and the essential of paying attention to the reading comprehension and pragmatic language skills.

Key words : situational learning - reading comprehension- pragmatic language skills - students with reading difficulties.

مقدمة

يعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فئة من الفئات التي ينبغي الاهتمام بها وتقديم الرعاية المناسبة لها، حيث إنهم يبدون وكأنهم عاديون، ولكنهم يعانون من مشكلات، وإذا لم يتم علاجها وتقديم الحلول لها، أثرت على هؤلاء المتعلمين، وعلى دراستهم.

ويشير التعريف الفدرالي لصعوبات التعلم أن التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والفعلي ،ينتج عن معالجة المعلومات وليس نتاج اضطراب انفعالي عقلي ، بصري ، سمعي ، حركي أو بيئي بويمكن أن تكون صعوبة التعلم مصاحبة لهذه الحالات (محمد النوبي، ٢٠١٠ ، ٢٣) ([1])

ويمكن تقسيم الإعاقات التعليمية إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي: اضطرابات النمو الكلامي واللغوي، واضطرابات المهارات الأكاديمية، واضطرابات أخرى مثل: اضطرابات التوافق الحركي . (بطرس حافظ، ٢٠١٤، ٢٦)

وعلى الرغم من أهمية القراءة ودورها في بناء شخصية الفرد ونجاحه إلا أن هناك بعض المتعلمين لا يتمكنون من القراءة ولا يستطيعون الإلمام بمهاراتها.

فانتشار ظاهرة صعوبات القراءة، أو ما يسمى بعسر القراءة **Dyslexia** منذ وقت مبكر يمثل أحد التحديات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويترتب عليها عدم تمكن التلاميذ من عمليات التعلم، وحدوث التأخر الدراسي، وقد استخدم في مصطلح صعوبات القراءة الخاصة لوصف الصعوبات التي تواجهها مجموعة من الأطفال الذين تقع قدراتهم في القراءة في مستوى أقل من مستوى قدراتهم الأخرى. (خالد خاطر، ٢٠١٦، ١٨٣)

وقد حاول الكثير من الباحثين التغلب على صعوبات القراءة التي يعاني منها الكثير من المتعلمين باستخدام أساليب مختلفة، ومن هذه الدراسات : دراسة خالد خاطر (٢٠١٦) التي هدفت إلى استخدام القلم الإكتروني القاريء في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، ودراسة مرزوق عوض (٢٠١٦). التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، ودراسة

(*) يتم التوثيق في هذا البحث كما يأتي: (الاسم الأول والثاني، سنة النشر، رقم الصفحة)، وتفاصيل كل مرجع مثبتة في قائمة المراجع.

ناجح علي (٢٠٠٨) التي هدفت تعرف فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

بالإضافة إلى العديد من المؤتمرات التي دعت إلى ضرورة الاهتمام بالمتعلمين ذوي صعوبات القراءة، كما في مؤتمر صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج" (٢٠٠٧م) الذي أوصى بضرورة توفير الأساليب والمواد والأجهزة، اللازمة لتنفيذ برامج علاج صعوبات القراءة، وعدم إهمال هذا العلاج لدى الأطفال مبكرا، حتى لا تتزايد المشكلة ويصبح من الصعب علاجها، وكذلك في مؤتمر "معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي " (٢٠١١م) الذي أوصى بالاهتمام بأساليب التعلم الحديثة في تعليم القراءة.

ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات القراءة من مشكلات في الفهم القرائي، ويعد الفهم القرائي الهدف من كل قراءة، فهو محور لعملية القراءة، ومن أهم مهاراتها؛ فبدونه تفقد القراءة أهميتها وتصبح عملية آلية تخلو مما تدل عليه من معان.

ولأهمية الفهم القرائي هدفت العديد من الدراسات إلى تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات: مرزوق عوض(٢٠١٦) التي هدفت إلى استخدام القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة ناجح علي (٢٠٠٨) التي تهدفت إلى تنمية الفهم القرائي باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

وتبدو صعوبات التعلم الأكاديمية كمشكلة واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية (الصعوبات النمائية) ، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى ، حيث يكون لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية (محمود زايد، عاكف عبد الله، ٢٠١٢ ، ٦).

ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات القراءة أيضا من صعوبات اللغة، حيث تعد هذه الصعوبات من صعوبات التعلم النمائية، والتي تشير إلى اضطراب التعبير اللغوي النمائي، واضطراب فهم اللغة النمائي، حيث يعاني الأطفال من صعوبة التعبير عن أنفسهم أثناء الكلام، أو لديهم صعوبة في فهم أوجه الكلام. (بطرس حافظ، ٢٠١٤، ٢٧)

وهناك علاقة بين اضطرابات اللغة وصعوبات القراءة حيث يعد اضطراب النمو اللغوي من مؤشرات صعوبات التعلم، ويشير إلى الصعوبة في تعلم مهارات اللغة المختلفة من كتابة وقراءة وتهجي.

فاللغة مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة ذات الدلالة المتعارف عليها بين مجموعة من الناس يتم من خلالها التواصل البشري ، وهي وسيلة من وسائل التفكير التي يتميز بها البشر عن غيرهم من المخلوقات الأخرى ، وهي واحدة من العمليات العقلية والتي تتكون من عدة أنظمة متداخلة هي النظام الصوتي ، الصرفي ، النحوي، والدلالي ، ويمكن من خلالها خزن معارفنا وتنظيمها في الذاكرة طويلة المدى لذلك تعد أساسا هاما للعمل والحياة في كل مكان (إبراهيم سعد، ٢٠١٤ ، ١٢٨).

وتعبر اللغة عن شخصية الإنسان ، وتعد أهم ما يميزه عن غيره من المخلوقات، ولها أهميتها في كونها الوسيلة التي يستطيع الإنسان بواسطتها توضيح المعلومات للآخرين ، وكذلك الحصول على المعلومات ممن حوله ، فتبادل المعلومات والفهم والإفهام بين الأفراد من أهم ما يربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض ، ويسمى هذا التبادل بالتواصل اللغوي ، ولأن الإنسان كائن اجتماعي فهو بحاجة للتواصل مع أفراد مجتمعه؛ لذا تعد اللغة المنطوقة أهم وسيلة تعلمها البشر للتواصل فيما بينهم .

وتعد اللغة وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين، واستخدام اللغة في سياقها الاجتماعي من الأمور التي يحتاجها الأفراد في التواصل مع الآخرين

ويطلق على اللغة في سياقها الاجتماعي اللغة البراجماتية، والتي تعرف بأنها القواعد التي تحكم استخدام اللغة في السياق الاجتماعي أي إلى أين يمكن أن نقول وماذا نقول. (Dorcheh& Baharlooie, 2015,152)

وتعد مهارات اللغة البراجماتية مهمة في الجانب الأكاديمي في مواقف التعلم الجماعي، وكذلك في المواقف الاجتماعية، فالأطفال القادرون على تطوير هذه المهارات هم أكثر نجاحا في تفاعلاتهم الاجتماعية مع الأقران، والأسرة، والمعلمين Loch, 2011, (Leonard ،Milich &568)

وقد هدفت العديد من الدراسات إلى تنمية اللغة البراجماتية لدى عينات مختلفة من التلاميذ منها: دراسة تسنيم عبد الرحمن (٢٠١٩) التى هدفت إلى تنمية اللغة البراجماتية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، ودراسة ياسر عبد الحميد(٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية، ودراسة حسام عطية وفيوليت فؤاد، وسميرة أبو الحسن (٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين عقليا بمدارس الدمج، ودراسة عبد الفتاح رجب، رضا مسعد (٢٠١٨) التي هدفت إلى خفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

مما سبق يتضح أهمية تنمية الفهم القرائي واللغة البراجماتية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ويعد التعلم الموقفي من البرامج التي تشتمل على إستراتيجيات تدريس عدة يمكن الإفادة منها عند التدريس للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

وأكدت دراسة خالد خاطر(٢٠١٦، ٢١٤) على ضرورة الاهتمام بتنوع البرامج، والإستراتيجيات، وطرائق التدريس المقدمة لعلاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

ويسهل التعلم الموقفي من عملية التعلم عن طريق تقديم مواقف ذات معنى، ويقوم بربط التدريس بالخبرات الواقعية في الحياة. ويرى أنصار التعلم الموقفي أنه يمكن زيادة فاعلية التعلم عندما يتعلم الطلاب المعلومات والمهارات في مواقف تستخدم فيها هذه المعلومات بصورة واقعية أو فعلية.(حمدي محمد، ٢٠١٠، ٤١٨: ٤١٩)

وقد سعى العديد من الباحثين إلى استخدام التعلم الموقفي في التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة عبد الرازق مختار(٢٠١٩)، التي هدفت إلى استخدام إستراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية، ودراسة حمدي محمد (٢٠١٠) التي هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية مبنية على التعلم الموقفي في علاج صعوبات التعلم الخاصة بالمشكلات اللفظية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة أحمد زارع (٢٠٠٩) التي هدفت إلى بناء برنامج موقفي مقترح في الجغرافيا لتنمية الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان وبعض مهارات التعلم الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وقد أثبتت الدراسات السابقة فاعلية التعلم الموقفي في التدريس وأكدت أهميته في التدريس، لذا يسعى البحث الحالي إلى استخدام برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحثة لتلاميذ المرحلة الابتدائية أثناء حضور حصص اللغة العربية في التدريب الميداني، فقد لوحظ وجود ضعف ملحوظ في مهارات الفهم القرائي ومهارات اللغة البراجماتية لدى فئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتبين من خلال الملاحظة عدم قدرة التلاميذ على فهم واستيعاب ما يقرءونه، وعدم قدرتهم على استخلاص الفكرة الرئيسة، وتحديد مرادفات الكلمات ومضادها، كما لوحظ عدم قدرة هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة من استخدام اللغة بشكل صحيح في سياقها الاجتماعي، والتي تتمثل في عدم قدرتهم على بدء حوار، أو سرد قصة، كما أن جملهم غير مترابطة، وتظهر لديهم اللزمات المعيبة في النطق كاللجلجة والتلعثم والتكرار.

كما أكد هذه الملاحظة استشارة عدد (٧) من معلمي اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تم سؤالهم عن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات القراءة، وأكد هؤلاء المعلمون ضعف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في فهم واستيعاب المقروء وضعف في مهارات الفهم القرائي بوجه عام، ووكذلك مهارات اللغة البراجماتية (فهم واستخدام اللغة في سياقها الاجتماعي)، حيث إنهم يتجنبون الحوار مع الآخرين، وأفكارهم غير مرتبة، وتفتقد التسلسل، ولا يجيبون بدقة عن الأسئلة التي توجه له، ولا يفسرون المعاني الضمنية في أحاديث الآخرين، ولا يتجاوبون مع التعبيرات غير اللفظية.

وللتأكد من ذلك تم القيام بدراسة استطلاعية على مجموعة من التلاميذ بلغ عددهم (١٢) تلميذا الذين أشار معلموهم إلى أنهم من ذوي صعوبات القراءة – حيث إنهم يحصلون على درجات منخفضة في القراءة ولديهم ضعف في مهارات القراءة، كما تم الاستعانة ببطاقة ملاحظة مؤشرات صعوبات القراءة التي تم إعدادها لهذا الغرض لتحديد هؤلاء التلاميذ– وتم تطبيق عليهم اختبار تشخيصي في مهارات الفهم القرائي، وتطبيق مقياس اللغة البراجماتية لهؤلاء التلاميذ، وقد أشارت النتائج إلى أن:

- ١٠٠% منهم يعانون من ضعف في تحديد الفكرة الرئيسة للمقروء.
- ٩١.٧% يعانون من ضعف في تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- ٨٣.٣% يعانون من ضعف في تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء، تحديد الزمان في المقروء، تحديد المكان في المقروء.
- ٩١.٧% يعانون من ضعف في مهارات اللغة البراجماتية.

وأكد ذلك الاطلاع على الدراسات السابقة ونتائجها، ومن هذه الدراسات التي أكدت أهمية الفهم القرائي بصفة عامة وضرورة تنميته، والدراسات التي أكدت ضعف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مهارات الفهم القرائي ، مثل : دراسة أحمدالأحول (٢٠١٧)، ودراسة نداء أيوب. (٢٠١٧)، ودراسة مرزوق عوض(٢٠١٦) ، ودراسة سهى أمين ، رحاب برغوت (٢٠١٣)، ودراسة سناء محمد (٢٠١١)، ودراسة ناجح علي (٢٠٠٨).

كما أكدت العديد من الدراسات أهمية اللغة البراجماتية وضرورة تنميتها، ومن هذه الدراسات: دراسة (Aanres & Roqueta ، 2020)، ودراسة تسنيم عبد الرحمن (٢٠١٩) ، ودراسة حسام عطية وفيوليت فؤاد، وسميرة أبو الحسن (٢٠١٨) ، ودراسة عبد الفتاح رجب، رضا مسعد (٢٠١٨).

وأشارت دراسة ياسر عبد الحميد(٢٠١٩) إلى ضعف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات اللغة البراجماتية.

كما أكدت العديد من الكتابات التربوية ضعف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة البراجماتية، حيث يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية . كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولاً ويدور حول فكرة واحدة أو قاصرا على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام؛ نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ. (فكري لطيف، ٢٠١٥، ٦٣)

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث في ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة في مهارات الفهم القرائي، ومهارات اللغة البراجماتية، ولعلاج هذه المشكلة استخدمت

الباحثة برنامج قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى هؤلاء التلاميذ.

أسئلة البحث

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة ؟
٢. ما مهارات اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة ؟
٣. ما فاعلية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة ؟
٤. ما فاعلية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة ؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

- تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.
- تنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

- تقديم خلفية نظرية عن مهارات الفهم القرائي، واللغة البراجماتية ومهاراتها.
- تقديم خلفية نظرية عن ذوي صعوبات التعلم بوجه عام، وذوي صعوبات القراءة على وجه الخصوص.
- تقديم خلفية نظرية عن التعلم الموقفي وإستراتيجياته.

الأهمية التطبيقية:

- قد يفيد البحث كلًا من:

- التلاميذ ذوي صعوبات القراءة : من خلال تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لديهم.
- المعلمين: من حيث تزويدهم ببرنامج قائم على التعلم الموقفي واستخدامه في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- واضعي المناهج: في إمدادهم بقائمة بمهارات الفهم القرائي ، وأخرى بأبعاد اللغة البراجماتية، وأدوات القياس المتمثلة في اختبار الفهم القرائي، ومقياس اللغة البراجماتية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيث إنه – في حدود علم الباحثة – لا توجد دراسات اهتمت بإعداد مقياس للغة البراجماتية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويمكن وضع هذه الأدوات في الاعتبار عند تطوير المنهج.
- الباحثين: قد يفتح مجالات بحثية جديدة أمام الباحثين؛ لإجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية في المراحل التعليمية الأخرى، والإفادة من أدوات البحث في دراسات جديدة تخدم تعليم اللغة العربية.

حدود البحث

- مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة بمدرسة علي مبارك الابتدائية بأسيوط بالفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ م .

وذلك لأن الصف الرابع يعد بداية الصفوف الثلاثة الأخيرة من صفوف المرحلة الابتدائية، ولذلك يمكن حل مشكلاتها قبل انتهاء المرحلة الابتدائية ، كما أن صعوبات التعلم تتضح بصورة كبيرة وتظهر بشكل أكثر في المراحل الصفية المتقدمة، حيث يصعب أن تظهر في الصف الأول أو الثاني الابتدائي، فعادة تظهر مشكلات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مراحل متقدمة بداية من الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي، ومن أكثر المشكلات التعليمية هي صعوبة التعلم في مادة القراءة، حيث وجد أن أكثر من (٧٥ %) من الأطفال يعانون من تلك الصعوبة وأن أثر صعوبة التعلم في القراءة ليس فقط على اللغة والقراءة، وإنما على التحصيل عامة وهذا ما أكدت عليه دراسة هيام محمد ومنى محمد(٢٠١٤).

- بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وعددها(١١) مهارة.

- بعض مهارات اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة وعددها (٥١) مهارة.
- برنامج قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

منهج البحث

لغرض هذا البحث تم استخدام المنهج التجريبي في اختيار مجموعة البحث وتطبيق البرنامج، واستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث؛ نظرًا لمناسبة هذا التصميم لمتغيرات البحث.

أدوات البحث ومواده:

لغرض البحث تم استخدام الأدوات التالية:

أدوات جمع البيانات:

- قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة.
- قائمة أبعاد اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة.

أدوات القياس:

- اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة.
- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لريفين.
- مقياس اللغة البراجماتية لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة.

مواد المعالجة التعليمية:

– البرنامج القائم على التعلم الموقفي ويشمل:

– كتاب التلميذ – دليل المعلم

مصطلحات البحث

التعلم الموقفي

التعلم الموقفي عبارة عن أنشطة مترابطة ذات معنى وهدف يشترك فيها كل المتعلمين من أجل حل مشكلات في الحياة اليومية، وقد تشكل التعلم الموقفي في إطار علم النفس الاجتماعي، الذي يرى التعلم الموقفي مدخلا بنائيا للتعليم يعد السياق الاجتماعي أساساً لتعلم

الفرد فالتعلم الموقفي نوع من التعلم ناتج عن التفاعل الاجتماعي، وهو يعتمد على أفكار الفلسفة البنائية (Kemp ,2010, 128).

وعرفه عبد الرازق مختار (٢٠١٩، ٢٢٥) بأنه نمط من أنماط التعلم يرتكز على ربط التدريس بالخبرات الواقعية في حياة المتعلمين؛ حيث يتعرض المتعلمون من خلاله إلى مواقف تعليمية إيجابية مخطط لها؛ لإنجاز هدف معين، يجب عليهم أن يتخذوا فيها موقفا يتناسب مع طبيعة الهدف منها، وذلك بشكل جماعي وتحت إشراف معلم ذي خبرة.

ويعرف إجرائيا بأنه نوع من التعلم يقوم بربط ما يتعلمه تلميذ الصف الرابع الابتدائي ذوو صعوبة القراءة بخبرات واقعية يمرون بها في حياتهم اليومية، بحيث يكون التعلم قائما على السياق الاجتماعي، والتفاعل بين التلميذ والمجتمع الواقعي في مواقف تعليمية لغوية بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى هؤلاء التلاميذ.

الفهم القرائي

يعرف الفهم القرائي بأنه "عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر معلومات ذات العلاقة المتبادلة". (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ٢٣٢)

ويتم تعريفه في هذا البحث: بأنه عملية التفاعل بين تلميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبة القراءة والنص القرائي، والتي ينتج عنها تمكن التلميذ من عناصر النص واستخلاص المعاني والأفكار والإلمام بمهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي.

مهارات اللغة البراجماتية

اللغة هي وسيلة الاتصال الأكثر أهمية في حياة الأفراد، ويتوقف نجاح الفرد اجتماعيا على قدرتهم على استخدام اللغة في سياقها الاجتماعي. ويسمى استخدام اللغة في سياقها الاجتماعي باللغة البراجماتية.

ويعرف يونج وآخرون (Young, et al., 2005,47) اللغة البراجماتية على أنها القدرة على استخدام اللغة في السياق الاجتماعي لأغراض متنوعة.

وتعرف بأنها استخدام اللغة أو ما يسميها البعض اللغة التداولية أو توظيف اللغة وهي وظيفة لغوية تهتم باستخدام اللغة في السياق الاجتماعي بمعنى آخر استخدام اللغة

بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية. (محمد رياض، محمد شعبان، مشيرة محمد، ٢٠١٩، ١١٥)

وتعرف إجرائيا بأنها استخدام تلميذ الصف الرابع الابتدائي ذي صعوبات القراءة للغة في سياقها الاجتماعي، وبما يضمن استقبال اللغة والتعبير عنها والوعي باللغة غير اللفظية، ويحقق التواصل البصري والانتباه المشترك، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس اللغة البراجماتية.

صعوبات القراءة:

يعرف فتحي مصطفى (٢٠٠٢، ٤٤٢) الصعوبات القرائية بأنها اضطراب، أو قصور، أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعلم والتعليم، والإطار الثقافي والاجتماعي.

ويعرفها خالد خاطر(٢٠١٦، ١٨٧) بأنها عدم قدرة تلميذ الصف الثالث الابتدائي على الانطلاق في قراءة النصوص، مع عدم قدرة آنية على فهم واستيعاب ما تمت قراءته.

ويمكن تعريف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إجرائيا في هذا البحث بأنهم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين لديهم ضعف في مهارات الفهم القرائي ومهارات اللغة البراجماتية ومستوى ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط، ولكنهم يحصلون على درجات أقل من المتوسط في الاختبارات التحصيلية عما هو متوقع، ولا ترجع إلى التخلف العقلي أو للإعاقات البصرية أو السمعية أو غيرها.

الإطار النظري والمفاهيمي:

ذوو صعوبات القراءة والفهم القرائي ومهارات اللغة البراجماتية والتعلم الموقفي

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى تعرف مفهوم ذوي صعوبات القراءة، واستخلاص خصائصهم، وأساليب الكشف عنهم، وكذلك مفهوم التعلم الموقفي وإستراتيجياته، و استخلاص مهارات الفهم القرائي، وكذلك أبعاد اللغة البراجماتية لتنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وذلك كما يأتي:

ذوو صعوبات القراءة

سيتم إعطاء نبذة عن ذوي صعوبات التعلم والكشف عنهم ثم تناول ذوي صعوبات القراءة باعتبارهم نوع من أنواع ذوي صعوبات التعلم

يشير التعريف الفدرالي الحالي لصعوبات التعلم أن التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والفعلي ،ينتج عن معالجة المعلومات وليس نتاج اضطراب انفعالي عقلي ، بصري ، سمعي ، حركي أو بيئي بويمكن أن تكون صعوبة التعلم مصاحبة لهذه الحالات (محمد علي، ٢٠١٠ ، ٢٣) .

عرفت أماني خالد (٢٠١٩ ،٧٤) ذوات صعوبات التعلم: هن مجموعة من الطالبات لديهن ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار الذكاء وحاصلات على درجات أدنى من المتوسط في الاختبار التحصيلي، وتم استبعاد حالات صعوبات التعلم التي ترجع حالة الصعوبة لديهن بصفة أساسية للتخلف العقلي أو لتدني المستويين الثقافي والاجتماعي أو للصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية.

ويتحدد التلميذ ذو صعوبات التعلم من خلال الدرجة التي يحصل عليها في كل من: الاختبار التشخيصي لمادة القراءة بالمستوى الرابع الابتدائي والاختبار التشخيصي لمادة الإملاء ، الاختبار التشخيصي لمادة الرياضيات المحددة من قبل قسم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم السعودية) في ضوء معايير تلك الاختبارات. (محمد على، حسن مصطفى، زين حسن، ٢٠١٢ ،١٧)

ويعد ظهور صعوبات التعلم منذ وقت مبكر يمثل أحد التحديات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويترتب عليها عدم تمكن التلاميذ من عمليات التعلم، وحدوث التأخر الدراسي، وقد استخدم مصطلح صعوبات القراءة للإشارة للصعوبات التي تواجهها مجموعة من الأطفال الذين تقع قدراتهم في القراءة في مستوى أقل من مستوى قدراتهم الأخرى. (خالد خاطر، ٢٠١٦، ١٨٣)

ويعرف عبد الفتاح رجب وواصف محمد ذوو صعوبات القراءة (٢٠٠٩، ١٧٦) بأنهم الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة تتمثل في الفهم والتهجئة والطلاقة في القراءة وتم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات القراءة.

ويعرف التلاميذ ذوو صعوبات القراءة إجرائيا في هذا البحث بأنهم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين لديهم ضعف في مهارات الفهم القرائي ومهارات اللغة البراجماتية ومستوى ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يحصلون على درجات أقل من المتوسط في

القراءة عما هو متوقع، ولا ترجع إلى التخلف العقلي أو للإعاقات البصرية أو السمعية أو غيرها.

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات أمكن استخلاص مجموعة من الخصائص التي يتميز بها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة نوجزها فيما يأتي:

- اضطراب في اللغة البراجماتية : إن معظم الطلبة ذوي صعوبات القراءة لديهم مشكلات في اللغة تشمل مستويات اللغة كافة ، والتي تتضمن المستويات: الصوتي ،والصرفي، والدلالي، والاستخدام، حيث يعانون من صعوبة في تمييز وإنتاج الوحدات الصوتية،وصعوبة فهم واستخدام العناصر النحوية للغة، كما أنهم يعانون من صعوبات في فهم الدلالات اللفظية للغة، وقصور في المفردات التعبيرية ، بالإضافة إلى قصور في الاستخدام الاجتماعي للغة والمتمثل في صعوبة فهم كلام الآخرين وهي اللغة الاستقبالية، وفي التعبير اللفظي عما يريدون وفي التعبيرعن أنفسهم للآخرين، مما يؤدى إلى استخدامهم مفردات محدودة، وجمل قصيرة، وصعوبة في سرد القصص ووصف الأحداث. (kuder،2003,123) ،(إبراهيم الزريقات،٢٠٠٥ ، ٨٧) (إيهاب الببلاوى، ٢٠٠٦ ، ٩٨).

ويذكر دنيال هلا وآخرون (٢٠٠٧) أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من مشكلات في جوانب اللغة التعبيرية، فيجدون صعوبة في التمييز السمعي للمسموع، وضعف في تركيب الجمل والضمائر وصيغ الجمع والدلالات اللفظية للكلام، وصعوبة في الاستخدام الاجتماعي للغة.

ويضيف Barbosa, et al(2009) أن ذوي العسر القرائي لديهم:

- ضعف واضح في المهارات اللغوية مثل: تعرف معنى الكلمات، واستخدام القواعد النحوية.
- صعوبة تمييز الكلمات البصرية، وتسمية الحروف، والربط بين الحرف وصوته، والتوصيل بين الحروف والكلمات، وتحليل الكلمات الجديدة، ودمج الوحدات الصوتية للكلمة، ونطق الوحدات الصوتية، والتمييز السمعي، وتتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، والغلق باستخدام مؤشرات السياق. (رأفت رخا،٢٠٠٣ ، ٢٠)

- يعاني التلاميذ ذوو صعوبات القراءة من الفهم القرائي: فصعوبة التمييز السمعي بين الحروف والكلمات، والمقاطع المتشابهة في النطق، والمختلفة في المعنى، تؤدي إلى صعوبة الفهم القرائي. (سعاد جابر، ٢٠٠٧، ٣٨)
- قصور في عملية التشفير الأوروثوجرافي، وتعني الحساسية و الوعي بالخصائص المميزة بين الأشكال الكتابية أو الإملائية المتشابهة، سواء أكانت عند مستوى الحرف أم الكلمة. (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٥، ٧٥)

ومما سبق يتضح أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من تأخر في مهارات اللغة بوجه عام وتأخر في مهارات القراءة واستخدام اللغة بوجه خاص، مما يجعلهم يتأخرون عن زملائهم.

الفهم القرائي

القراءة عملية معقدة تتم فيها عدة عمليات عقلية، وتنقسم مهاراتها إلى: مهارتي التعرف على الكلمة، والفهم القرائي.

ويعد الفهم القرائي هو المؤشر الحقيقي لحدوث عملية القراءة، وهو عملية معقدة تحدث في عقل القاريء، وتحتاج إلى ربط ما يقرؤه بخبراته السابقة.

مفهومه

يعرف بأنه عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر معلومات ذات العلاقة المتبادلة. (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ٢٣٢)

وتم تعريفه في هذا البحث: عملية التفاعل بين المتعلم والنص القرائي، والتي ينتج عنها تمكن المتعلم من عناصر النص واستخلاص المعاني والأفكار والإلمام بمهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي.

مستويات الفهم القرائي

ويتضمن الفهم القرائي مستويات عدة، وتختلف هذه المستويات باختلاف أهداف أصحابها إلا أن هناك تشابها كبيرا بين هذه التصنيفات. ومن أشهر هذه التصنيفات:

١– تصنيف محمد حبيب الله (٢٠٠٠) الذي صنف مستويات الفهم القرائي إلى مستويات ثلاثة، وكل مستوى يعتمد على المستوى الذي يسبقه، وهذه المستويات هي:

أ. المستوى الحرفي: ويشير إلى القراءة والاستيعاب المباشر للمفردات والأفكار والحقائق ومعرفة الفكرة الرئيسة للموضوع.

ب. المستوى التفسيري: ويشير إلى قراءة ما بين السطور، واستخلاص النتائج والتنبؤ بالأحداث، ويشير أيضا إلى قدرة القارئ على استنتاج الأفكار التي لم تُذكر صراحة.

ج. المستوى التطبيقي: ويشير إلى قراءة ما وراء السطور، وإلى نقد النص وإصدار حكم عليه بالجودة أو الرداءة، وتحديد مدى دقته والاستفادة منه في حل المشكلات وتعديل سلوكه، واستثماره لفظا وفكرة عند الكلام أو الكتابة.

٢– تصنيف محمد رجب (٢٠١١) فقد صنف الفهم القرائي في أربعة مستويات، وهي:

أ.الفهم الحرفي: ويشمل تذكر الأحداث التفصيلية في النص المقروء وربطها بالأفكار الرئيسة.

ب. الفهم التفسيري: ويعني إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى تعميمات.

ج. الفهم الناقد: ويتضمن إصدار الأحكام على المادة المقروءة، وأن يقوم القارئ بمقارنته بنصوص أخرى، وتقييمه حسب خبرته السابقة.

د. الفهم الإبداعي: ويتضمن الاستفادة من المادة المقروءة واستخدامها على نحو يمتاز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء.

٣– تصنيف محمود كامل ووحيد سيد (٢٠٠٤) فقد قدما تصنيفا للفهم القرائي في خمسة مستويات وهي:

أ. مستوى الفهم المباشر: ويشمل على فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات، والأحداث فهما مباشرة كما ورد ذكرها في النص.

ب. مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشمل على قدرة القاريء على تحديد المعاني الضمنية التي ولم يصرح بها في النص، والقدرة على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقدرة على التخمين.

ج. مستوى الفهم النقدي: ويقصد به إصدار أحكام على الموضوع المقروء وتقويمه من حيث جودته، وقوة تأثيره على القارئ وفق معايير مناسبة مضبوطة.

د. مستوى الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم القائم على التأمل للجماليات، وتبدو في إحساس القارى بما أحسه الكاتب.

هـ. مستوى الفهم الإبداعي: ويقصد به الفهم الذي يتضمن قدرة القارئ على ابتكار أفكار جديدة.

تصنيف ناجح علي (٢٠٠٨) للفهم القرائي إلى:

- **المستوى الحرفي: حيث تعرف التفاصيل والأفكار الرئيسة وتسلسل الأحداث، وعمل المقارنات ، والتعرف إلى علاقة السبب والنتيجة، وتعرف صفات الشخصيات.**
- **مستوى إعادة تنظيم المعلومات : وذلك من خلال تصنيفها وتلخيصها وإعادة تركيبها.**
- **مستوى الاستيعاب الاستنتاجي، وذلك من خلال استنتاج التفاصيل التي تدعم، واستنتاج سمات الشخصيات المذكورة في النص، والتنبؤ بالمخرجات، وتفسير الرسوم التوضيحية الموجودة في النص.**
- **المستوى التقويمي: وذلك من خلال إصدار الأحكام على الشخصيات الواردة في الموضوع، من حيث كونها واقعية أو خيالية، وإصدار الأحكام على الأحداث الواردة في النص، من حيث كونها حقائق أو آراء والحكم على كفاية المعلومات ومدى صحتها وملاءمتها ، والحكم على مدى قيمتها وكونها مقبولة ومرغوبا فيها.**
- **المستوى التقديري : وذلك من خلال التعرف إلى الأشخاص والأحداث، والتفاعل مع اللغة غير المصرح بها.**

اللغة البراجماتية

اللغة هي أداة هامة للتفاعل الاجتماعي، فضلا عن أنها وسيلة للسيطرة على مشاعر الشخص وسلوكياته؛ فالأطفال القادرون على استخدام اللغة لتنظيم مشاعرهم والتصرف بطريقة مناسبة اجتماعية هم أكثر قدرة لتكوين علاقات أقران جيدة، وتطوير صداقات جديدة وتحسين مهاراتهم الاجتماعية.

ويعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية . كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم طويلاً ، ويبتعد عن الهدف المطلوب، ويدور حول فكرة واحدة أو يقتصر على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم

وضوح بعض الكلام؛ نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ.

ويمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من:

أ) اللغة الاستقبالية : القدرة على استقبال وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية ، ومن مهاراتها: القدرة على فهم الأسئلة واتباع الإرشادات...الخ.

ب) اللغة التعبيرية : القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظيا، ويؤثر هذا النوع من اللغة في عدة مهارات: كالوقوع في أخطاء التركيب والنحو أثناء حديثه أو حذف بعض الكلمات من الجمل التي يقولها.

ج) اللغة الاستقبالية والتعبيرية : وذلك يعني أن الطفل يعاني من كلا النوعين الاستقبالي والتعبيري مما يجعل مشكلته أكثر تعقيدا (فكري لطيف، ٢٠١٥، ٦٣)

واللغة البراجماتية في جوهرها هي استخدام اللغة في السياق الاجتماعي –أثناء التفاعل الاجتماعي مع الأخرين ؛ فالقصور في مهارات اللغة البراجماتية من الملامح الواضحة بين الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام. (Epstein،E & et.al,2008) واكتساب مهارات اللغة البراجماتية عامل هام في التفاعل الاجتماعي الناجح لدى هؤلاء الأطفال.

مفهوم اللغة البراجماتية

يعرف (Dorcheh & Baharlooie,2015,152) اللغة البراجماتية بأنها القواعد التي تحكم استخدام اللغة في السياق أي إلى أين يمكن أن نقول وماذا نقول.

ويعرف اضطراب اللغة البرجماتية: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس ملاحظة اللغة البرجماتية والتي تعبر عن العجز البراجماتي لاستخدام السلوك اللغوي داخل حجرة الدراسة، وذلك من خلال مهارات متنوعة من التواصل وتكون في أغلبها مهارات براجماتية مثل : مشاركة المعلومات، الالتزام بموضوع الحديث، وتوافق اللغة مع المواقف الاجتماعية المختلفة، ، ومهارات معانى اللغة مثل: استدعاء الكلمات بسرعة، وأيضا القواعد النحوية من خلال استخدام القواعد المقبولة التي ينتظم بها الكلام. (Newcomer,P. &Hammill,D.2009)

وهذا يدل على أن اللغة البراجماتية تقاس من خلال استخدام اللغة في السياق الاجتماعي، ومن خلال نجاح الفرد فيها، يستطيع الفرد أن يتفاعل اجتماعيا، ويكون علاقات جيدة.

أبعاد اللغة البراجماتية

تناولت العديد من الدراسات أبعاد اللغة البراجماتية، وتم تصنيف هذه الأبعاد حسب توجهات كل دراسة من هذه الدراسات:

تصنيف عبد العزيز الشخص،ومحمود طنطاوي ، ورضا خيري (٢٠١٥) إلى خمسة أبعاد، وهي:

- البداية غير الملائمة للحوار.
- ضعف التماسك المركزي.
- اللغة النمطية.
- قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث.
- عدم الألفة أثناء الحديث.

تصنيف محمد رياض ومحمد شعبان ومشيرة محمد (٢٠١٩) اللغة البراجماتية إلى ستة أبعاد:

- بداية التواصل.
- التواصل غير اللفظي.
- التفاعل الاجتماعي والانفعالي.
- الوظيفة التنفيذية.
- التفاوض.
- التماسك المركزي.

تصنيف رضوى عاطف وبسمة ماهر(٢٠٢٠) اللغة البراجماتية إلى ثلاثة أبعاد، وهي:

- التواصل البصري.
- الانتباه المشترك.
- التواصل الانفعالي.

التعلم الموقفي

مفهومه

التعلم الموقفي عبارة عن أنشطة مترابطة ذات هدف ومغزى، يشترك فيها المتعلمون من أجل حل مشكلات في الحياة الواقعية، وقد جاء التعلم الموقفي في إطار علم النفس الاجتماعي، الذي يرى التعلم الموقفي مدخلا بنائيا للتعليم، ويعد السياق الاجتماعي أساسا لتعلم الفرد؛ فالتعلم الموقفي نوع من التعلم ينتج عن التفاعل الاجتماعي، وهو يستند إلى أفكار الفلسفة البنائية ((Kemp,2010,128)

أصوله الفلسفية

إن التوجه القائم على المواقف ليس بدعة جديدة. فيمكن تقفي أثره عند فرينت وديوي إذ يعتقدان أن المعرفة يمكن أن تندمج في المواقف الحياتية. وقد ظهرت فكرة السياق في الواقع، وتبدو توجها ملحوظة في تطوير المنهج الدراسي. (ستيفان ساير، ٢٠١٣، ٦٩٦)

ويستند التعلم الموقفي إلى النظرية البنائية التي تفترض أن عملية التعلم هي عملية نشطة مستمرة غرضية التوجه، يقوم من خلالها المتعلم ببناء المعرفة الجديدة في ظل المعرفة السابقة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بهدف تحقيق أغراض تساعده على حل مشكلاته أو تعطي تفسيرات لمواقف محيرة لديه أو تحقيق رغبات داخلية نحو تعلم مضامين معينة، مؤكدين على أن المشكلات والمهام هي أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلات ومهام حقيقية. (أحمد النجدي،علي راشد، مني عبدالهادي، ٢٠٠٣، ١٨٩)

ويقوم المتعلم ببناء المعرفة الجديدة في ظل المعرفة السابقة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي في بيئة التدريس التي يحدث فيها التعلم الموقفي.

والمقصود ببيئة التدريس المكان الذي تتم فيه عملية التدريس والتنويع المقصود في تلك البيئة هو التغيير من حيث التناغم بين التدريس داخل الحجرات المغلقة، والتدريس في الأماكن المفتوحة، والتنقل في التدريس بين الحجرات المغلقة المختلفة؛ (كحجرة الصف، المعمل، ورش الأنشطة المختلفة). (أماني محمد، ٢٠٢٠، ٢٠٧)

وتسمح بيئة التعلم الموقفي للطلاب ببناء معارفهم بنشاط بالاعتماد على أنفسهم، بدلا من نقلها لهم من قبل المعلم، كما أنها تسمح لهم بربط ما يتعلموه ببيئتهم الواقعية، وتجعلهم

يتحملون مسئولية تعلمهم وتعزز لديهم الشعور بالملكية والسيطرة على تعلمهم، كما تجعلهم يمارسون التعلم من خلال بيئاتهم الواقعية وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة في الإطار السياق الاجتماعي لهم (Clarkson ,2014,380)

إستراتيجيات التعلم الموقفي

يعتمد التعلم الموقفي على استخدام إستراتيجيات تعليمية متعددة مثل: المدخل القصصي ونموذج القدوة، والمدخل التأملي، والتعلم المحوري، والتمهين المعرفي، والنمذجة، والتعاون، والتنقيح وإصدار الأحكام، والاكتشاف، الممارسة المتعددة، لعب الأدوار، أنشطة قائمة على أسلوب السيناريو والحوار، التعلم التعاوني، إستراتيجية تعديل السلوك. (حمدي محمد، ٢٠١٠، ٤٢٠: ٤٢١)، (عبد الحميد صبري، ٢٠١٧، ٣٩١)، (عبد الرازق مختار، ٢٠١٩، ٢٣٩)

خطوات البحث وإعداد أدواته

للإجابة عن أسئلة البحث تم ما يأتي:

أولا: إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

للإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي ينص على "ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة؟ تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

وقد تم إعداد الصورة المبدئية لهذه القائمة وفق ما يأتي :

- الاسترشاد بالخلفية النظرية المتضمنة بالبحث الحالي ومراجعة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي ترتبط بمهارات القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة مثل: ناجح علي(٢٠٠٨)، سهى أمين ورحاب برغوت (٢٠١٣م) أيمن الهادي (٢٠١٥)، أحمدالأحول (٢٠١٧)،هالة إسماعيل(٢٠١٧)، نداء أيوب (٢٠١٧) .
- حصر مجموعة من مهارات الفهم القرائي – عددها (١٤) مهارة – المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، تم وضعها في قائمة مبدئية على هيئة استبانة لاستطلاع آراء المختصين حول تحديد المهارات المناسبة لمجموعة البحث، وقد صدرت الاستبانة بخطاب تعريف بالهدف والمحتوى والمطلوب إبداء الرأي فيه.

– عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين– عددهم (١١) – المختصين في مجال مناهج وتدريس اللغة العربية ملحق(١)، بهدف التأكد من الصحة العلمية للمهارات، ومدى انتمائها، ومدى مناسبتها للتلاميذ مجموعة البحث، وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على المهارات الرئيسة والفرعية بالقائمة، كما بالجدول التالي:

جدول (١)

الأوزان النسبية لكل مهارة أدائية من مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة في الصورة الأولية للقائمة.

المهارة الرئيسة	المهارة الأدائية	الوزن النسبي للمهارة الأدائية
الفهم الحرفي	١. تحديد المعنى المناسب للكلمات من السياق المقروء.	١٠٠%
	٢. تحديد مضاد الكلمات الواردة في المقروء.	١٠٠%
	٣. تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء.	٩٠.٩%
	٤. تحديد الزمان في المقروء.	٩٠.٩%
	٥. تحديد المكان في المقروء.	٩٠.٩%
	٦. وصف الشخصيات والأحداث والشخصيات.	٨١.٨%
	٧. استدعاء المفردات والمعارف والمفاهيم .	٦٣.٦%
	٨. فهم التعليمات المقروءة.	٨١.٨%
الفهم الاستنتاجي	٩. استنتاج الفكرة الرئيسة في المقروء.	٩٠.٩%
	١٠. ترتيب أحداث الموضوع.	٩٠.٩%
	١١. استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات المقروء.	٥٤.٥%
	١٢. استبعاد الأفكار الواردة في الموضوع وغير الواردة به.	٨١.٨%
	١٣. استنتاج القيم الواردة في المقروء.	٨١.٨%
	١٤. تحديد عناصر الموضوع.	٦٣.٦%

– تم إجراء بعض التعديلات بناء على نتيجة التحكيم بعد عرض القائمة على المحكمين، وتم حذف (٣) مهارات من قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة؛ لعدم وصولها لنسبة الاتفاق ٨٠%، وهي: "استدعاء المفردات والمعارف والمفاهيم، استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات المقروء، تحديد عناصر الموضوع".

– تم تعديل صياغة بعض المهارات وهي:التمييز بين الأفكار الواردة في الموضوع وغير الواردة به . بدلا من استبعاد الأفكار التي لا تنتمي للموضوع المقروء، تنفيذ التعليمات المقروءة. بدلا من فهم التعليمات المقروءة .

وبذلك تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية (ملحق٢)، والتي اشتملت على مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة ، وتكونت

من مهارتين رئيستين وهما: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، وضمت هذه المهارات (١١) مهارات أدائية فرعية.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي ينص على "ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة ؟

ثانيا: إعداد قائمة بأبعاد اللغة البرجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي ينص على "ما أبعاد اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة ؟ تم إعداد قائمة بمهارات اللغة البرجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

وقد تم إعداد الصورة المبدئية لهذه القائمة وفق ما يأتي :

- الاسترشاد بالخلفية النظرية المتضمنة بالبحث الحالي ومراجعة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي ترتبط باللغة البرجماتية مثل: دراسة رضوى عاطف وبسمة ماهر (٢٠٢٠)، دراسة محمد رياض ومحمد شعبان ومشيرة محمد(٢٠١٩)، ودراسة محمود إمام ومحمد شعبان(٢٠١٨)، وعبد الفتاح رجب (٢٠١٨)، ودراسة عبد العزيز الشخص ومحمود طنطاوي ورضا خيري (٢٠١٥)، ودراسة (Reini, C., et . al.2014).
- حصر أبعاد اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائية ذوي صعوبات القراءة، ووضعها في صورة قائمة مبدئية، وتضمنت قائمة الأبعاد في صورتها الأولية (٥٦) بعداً رئيساً هي: اللغة اللفظية التعبيرية، اللغة اللفظية الاستقبالية، الوعي باللغة غير اللفظية، التواصل البصري، الانتباه المشترك.
- تم وضعها في قائمة مبدئية على شكل استبانة لاستطلاع آراء المختصين حول تحديد الأبعاد المناسبة لمجموعة البحث، وقد صدرت الاستبانة بخطاب تعريف بالهدف والمحتوى والمطلوب إبداء الرأي فيه.
- عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين– عددهم (١٣) – المختصين في مجال مناهج وتدريس اللغة العربية، بهدف التأكد من الصحة العلمية للأبعاد، ومدى مناسبتها للتلاميذ مجموعة البحث، وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على الأبعاد الرئيسة والفرعية بالقائمة.

– تم إجراء بعض التعديلات بناء على نتيجة التحكيم بعد عرض القائمة على المحكمين، وتم حذف (٥) أبعاد فرعية ؛ لعدم وصولها لنسبة الاتفاق ٨٠%، وهي : "يحدد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، يستخدم أدوات الربط بين الجمل، ينوع في الكلمات المستخدمة، يبين رأيه في موضوع التحدث، ينوع نبرات صوته بما يناسب الموقف".

وبذلك تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية (ملحق ٣)، والتي اشتملت على أبعاد اللغة البراجماتية، وتكونت من (٥) أبعاد رئيسة، و(٥١) بعدا فرعيا، ويوضح الجدول التالي الأوزان النسبية لأبعاد اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة في صورتها النهائية

جدول(٢)
الأوزان النسبية لأبعاد اللغة البراجماتية المناسبة
لتلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة في صورتها النهائية.

البعد الرئيس	الأبعاد الفرعية	النسب المئوية
اللغة اللفظية التعبيرية	٢٠	%٣٩.٢٢
اللغة اللفظية الاستقبالية	١٢	%٢٣.٥
الوعي باللغة غير اللفظية	٥	%٩.٨
التواصل البصري	٦	%١١.٧٦
الانتباه المشترك	٨	%١٥.٦٩
المجموع	٥١	%١٠٠

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي ينص على "ما أبعاد اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة ؟"

ثالثا: إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة

بعد الانتهاء من إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي، تم إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي وفق ما يأتي:

– الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة والإفادة منها مثل: ناجح علي(٢٠٠٨)، سهى أمين ورحاب برغوت (٢٠١٣م) أيمن الهادي (٢٠١٥)، أحمدالأحول (٢٠١٧)،هالة إسماعيل(٢٠١٧)، نداء أيوب (٢٠١٧) .

– تصميم الاختبار: تم اختيار عدة نصوص لبناء فقرات الاختبار روعي مناسبتها للتلاميذ مجموعة البحث.

– إعداد فقرات الاختبار بما يتوافق مع المؤشرات السلوكية (المهارات الأدائية) التي حددت سابقا.

– بنيت فقرات الاختبار بدلالة المؤشرات السلوكية (المهارات الأدائية) لمهارات الفهم القرائي.

وصف الاختبار

تم عمل جدول مواصفات الاختبار، روعي في إعداده الوزن النسبي للمهارات الرئيسة التي تقيسها، وذلك لتحديد عدد الأسئلة المتضمنة في الاختبار وفقا لتلك المهارات. وقد اشتمل الاختبار على (٢٢) سؤالا، (موضوعية ومقالية)، وقدرت درجات كل تلميذ على كل سؤال بدرجة واحدة.

صياغة تعليمات الاختبار

روعي في صياغة تعليمات الاختبار السهولة والوضوح وتحديد المطلوب من التلميذ بدقة وتحديد طريقة الإجابة عن الأسئلة، وقد تم صياغة التعليمات. وتمثلت في توجية التلاميذ إلى الأداءات التي يجب اتباعها عند الإجابة عن الاختبار.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار والمؤشرات السلوكية الدالة عليه تم عرضه على مجموعة المحكمين– عددهم (١١)– المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في محتوى الاختبار وتنظيمه من حيث مدى ملاءمة فقراته ووضوحها وصحتها اللغوية، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بالمؤشرات السلوكية (المهارات الأدائية) لمهارات الفهم القرائي، وفي ضوء ملاحظات المحكمين صححت الأخطاء وأعيدت صياغة بنود الاختبار في ضوء هذه الملاحظات.

وقد أشار بعض المحكمين إلى تعديل الصياغة في بعض الأسئلة مثل: سؤال"ضع خطا تحت كلمة البنت، وخطين تحت كلمة جدتها، ودائرة حول كلمة بيت، في الجملة التالية: ذهبت البنت إلى بيت جدتها " بدلا من " ضع خطا تحت كلمة البنت، وخطين تحت كلمة جدتها، ودائرة حول كلمة بيت، في الموضوع الذي قرأته"

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الفهم القرائي تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية قدرها (١٥) تلميذا، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٣)
معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات فقرات اختبار
الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	**٠.٦٥٢	١٢	*٠.٥٦٥
٢	**٠.٧٣٦	١٣	**٠.٧٦٨
٣	*٠.٥٧٤	١٤	*٠.٥١١
٤	**٠.٧١٧	١٥	*٠.٥٤٨
٥	**٠.٨٠٣	١٦	**٠.٦٣٢
٦	**٠.٨١٣	١٧	*٠.٥٤٨
٧	**٠.٦٣١	١٨	*٠.٥٦١
٨	**٠.٧١٧	١٩	**٠.٧٣٦
٩	**٠.٦٨٣	٢٠	
١٠	*٠.٥٤٢	٢١	**٠.٨٣٤
١١	**٠.٦٦٠	٢٢	**٠.٦٣٧

** عند مستوى (٠.٠١) * عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط للاختبار كانت دالة عند المستويين (٠.٠١)، و(٠.٠٥)؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ " حيث طبق الاختبار على مجموعة استطلاعية – غير مجموعة البحث – من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٨٥ .) وهي نسبة دالة عند مستوى (٠١.) ويدل ذلك على ارتفاع نسبة ثبات اختبار الفهم القرائي وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية .

زمن الاختبار

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار، والذي بلغ (٥٠) دقيقة والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ، والذي بلغ (٧٠) دقيقة، وتم حساب متوسط الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار باستخدام معادلة زمن الاختبار، ووجد أنه يساوي (٦٠) دقيقة.

الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي

بعد إجراء التعديلات المناسبة للاختبار في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ونتائج التجربة الاستطلاعية وبعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه، أصبح الاختبار في صورته

النهائية (ملحق٤) جاهزا للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية ، وتكون الاختبار من (٢٢) مفردة، وقد بلغت الدرجة العظمى للاختبار (٢٢) درجة.

ثالثا: إعداد مقياس ملاحظة مهارات اللغة البراجماتية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة

تم إعداد مقياس ملاحظة اللغة البراجماتية في ضوء مجموعة من الخطوات، وهي:

تحديد هدف المقياس:

هدف المقياس إلى تعرف مستوى مهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وتحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات اللغة البراجماتية لديهم.

مصادر اشتقاق أبعاد المقياس:

اعتمدت الباحثة في اشتقاق أبعاد مقياس ملاحظة اللغة البراجماتية على عدة مصادر، منها:

– قائمة أبعاد اللغة البراجماتية التي تم التوصل إليها في البحث الحالي(ملحق٣).

– الرجوع إلى الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت اللغة البراجماتية، مثل: دراسة رضوى عاطف وبسمة ماهر (٢٠٢٠)، دراسة محمد رياض ومحمد شعبان ومشيرة محمد(٢٠١٩)، ودراسة محمود إمام ومحمد شعبان(٢٠١٨)، وعبد الفتاح رجب (٢٠١٨)،ودراسة لانا هارون (٢٠١٨)، ودراسة عبد العزيز الشخص ومحمود طنطاوي ورضا خيري (٢٠١٥)، ودراسة (Reini, C., et . al.2014) .

– مقابلة بعض المختصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ومجال علم النفس التربوي، وذلك للإفادة من خبراتهم وآرائهم.

الصورة الأولية لمقياس اللغة البراجماتية:

في ضوء الخطوات السابقة تم وضع صورة أولية للمقياس، وقد تضمن: مقدمة، وتعريف مقياس اللغة البراجماتية، وتوضيح الهدف من المقياس، وتعليمات للتلميذ، وتعليمات للمعلم، وأبعاد اللغة البراجماتية.

ضبط المقياس:

للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، بلغ عددهم (١٣) محكمًا؛ للإفادة من خبراتهم وإبداء الرأي في:

- **مدى مناسبة المقياس لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.**
- **مدى سلامة الصياغة العلمية واللغوية لعبارات المقياس.**
- **مدى صحة مستويات الاستجابات لبنود المقياس.**
- **مناسبة التعليمات للفاحص(المعلم).**
- **حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه ضروريًا.**

وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون؛ حيث تم تعديل مستويات الاستجابات لبنود المقياس، وكذلك تعديل صياغة بعض التعليمات المقدمة للتلميذ، ومن ثم أصبح مقياس اللغة البراجماتية صالحًا للتجربة الاستطلاعية.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة قدرها (١٥) تلميذا؛ وذلك للتأكد من صدقه وثباته.

صدق المقياس:

للاطمئنان على الاتساق الداخلي لمقياس اللغة البراجماتية، تم تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية قدرها (١٥) تلميذا وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الرئيس الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية على مقياس ملاحظة اللغة البراجماتية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

الفقرات	الارتباط بالبعد الرئيس	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد الرئيس	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠.٧٢٢	*٠.٦٠٧	٢٧	*٠.٥٤٤	*٠.٥٢٠
٢	*٠.٥٤٤	*٠.٥٢٠	٢٨	**٠.٧٣٣	**٠.٧٨٨
٣	**٠.٧٢٢	*٠.٦٠٧	٢٩	**٠.٨١٠	**٠.٨٠٧
٤	*٠.٥٤٤	*٠.٥٢٠	٣٠	**٠.٧٦١	**٠.٧٦٢
٥	**٠.٨٨٨	*٠.٨٨٣	٣١	*٠.٥٦٣	*٠.٥٨٣
٦	**٠.٨١٧	**٠.٨١٧	٣٢	**٠.٧٣٩	**٠.٧٦٢
٧	**٠.٨١٧	**٠.٨١٧	٣٣	*٠.٦٢٩	**٠.٧٣٤
٨	**٠.٧٢٢	*٠.٦٠٧	٣٤	**٠.٧٦٠	**٠.٧٠٢
٩	*٠.٥٤٤	*٠.٥٢٠	٣٥	*٠.٦٠٣	*٠.٥٦٦
١٠	*٠.٥٦٣	*٠.٥٨٣	٣٦	**٠.٨٥٥	**٠.٧٥٩
١١	**٠.٧٦٠	**٠.٧٠٢	٣٧	*٠.٦٣٥	*٠.٥٤٩
١٢	**٠.٧٠٤	**٠.٧٥٩	٣٨	**٠.٧٢٢	*٠.٦٠٧
١٣	*٠.٥٤٤	*٠.٥٢٠	٣٩	**٠.٨٨٨	*٠.٨٨٣
١٤	*٠.٦٠٣	*٠.٥٦٦	٤٠	**٠.٨١٧	**٠.٨١٧
١٥	*٠.٥٦٨	**٠.٦٥٧	٤١	**٠.٨١٧	**٠.٨١٧
١٦	**٠.٨٠٧	**٠.٧٣٤	٤٢	**٠.٧٣٣	**٠.٧٨٨
١٧	*٠.٥٦٣	*٠.٥٨٣	٤٣	*٠.٥٦٨	**٠.٦٥٧
١٨	**٠.٦٩٥	**٠.٦٩٧	٤٤	**٠.٧٦١	**٠.٧٦٢
١٩	*٠.٥٦٨	**٠.٦٥٧	٤٥	**٠.٧٣٣	**٠.٧٨٨
٢٠	**٠.٧٣٣	**٠.٧٨٨	٤٦	*٠.٦٣٥	*٠.٥٤٩
٢١	**٠.٧٣٣	**٠.٧٨٨	٤٧	**٠.٧٢٢	*٠.٦٠٧
٢٢	*٠.٦١٢	*٠.٥٢٠	٤٨	*٠.٥٤٤	*٠.٥٢٠
٢٣	**٠.٧٣٣	**٠.٧٨٨	٤٩	**٠.٧٢٢	*٠.٦٠٧
٢٤	**٠.٦٨١	**٠.٦٥٧	٥٠	*٠.٥٦٨	**٠.٦٥٧
٢٥	**٠.٧٢٢	*٠.٦٠٧	٥١	*٠.٦١٢	*٠.٥٢٠
٢٦	**٠.٨١٧	**٠.٨٢٩			

** عند مستوى (٠.٠١) * عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع القيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند المستويين (٠.٠١، ٠.٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس، وبذلك أصبح مقياس اللغة البراجماتية صالحًا للتطبيق على مجموعة االبحث التجريبية؛ لتميزه بدرجة عالية في الصدق والثبات.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والمقياس ككل باستخدام معادلة " كرونباخ"، فجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس اللغة البراجماتية بطريقة "ألفا كرونباخ"

البعد الرئيس	عدد العبارات (ن)	معاملات الثبات (ألفا كرونباخ)
اللغة اللفظية الاستقبالية	٢٠	٠.٧٤
اللغة اللفظية التعبيرية	١٢	٠.٧٥
الوعي باللغة غير اللفظية	٥	٠.٧٨
التواصل البصري	٦	٠.٧٦
الانتباه المشترك	٨	٠.٧٧
المجموع	٥١	%.٨٤

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات المقياس للأبعاد الرئيسة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨٤) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهي نسب مرتفعة تدل على صلاحية المقياس للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

ثبات المصححين (الملاحظين)

للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس من قبل اثنين من معلمي اللغة العربية على مجموعة عشوائية عددها (١٥) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة ، وقد بلغ معامل الارتباط الخاص بثبات المصححين (.٨٦) وهي نسبة مقبولة (سوزان جونسون، ٢٠١٤، ٨٧)

الصورة النهائية لمقياس ملاحظة اللغة البراجماتية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة:

بعد إجراء التعديلات اللازمة للمقياس في ضوء آراء السادة المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته، أصبح مقياس اللغة البراجماتية في صورته النهائية (ملحق٥) يشتمل على: مقدمة، وتعليمات، وأبعاد اللغة البراجماتية، وأمام كل منها خيارات الاستجابة التي يختار الفاحص (المعلم) إحداها.

وقد تكون المقياس من (٥١) مفردة، جاءت في صورة عبارات يلاحظها المعلم على التلاميذ، وتضمن المقياس (٥) أبعاد رئيسة. والجدول التالي يوضح وصف مقياس ملاحظة اللغة البراجماتية في صورته النهائية.

جدول (٦)
مواصفات مقياس ملاحظة اللغة البراجماتية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة في صورته النهائية

البعد الرئيس	عدد الأبعاد الفرعية	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	النسبة المئوية
اللغة اللفظية الاستقبالية	٢٠	١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٠	١٠،١٦، ١٧، ١٨، ١٩	%٣٩.٢
اللغة اللفظية التعبيرية	١٢	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١	٢٧، ٣٢	%٢٣.٥
الوعي باللغة غير اللفظية	٥	٣٣،٣٤،٣٥،٣٦	٣٧	%٩.٨
التواصل البصري	٦	٣٨،٣٩،٤٠،٤١	٤٢ ، ٤٣	%١١.٨
الانتباه المشترك	٨	٤٤،٤٦،٤٧،٤٨،٤٩،٥٠،٥١	٤٥	%١٥.٧
المجموع	٥١			%١٠٠

وقد رُوعي في مفردات المقياس أن تتضمن عبارات موجبة وأخرى سالبة. وتم تحديد خمسة مستويات، هي: تنطبق دائمًا، تنطبق غالبًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق نادرًا، لا تنطبق أبدًا.

وحددت الدرجات بإعطاء الاستجابات الدرجات (٥– ٤– ٣– ٢– ١) على الترتيب، وذلك للعبارات الموجبة، والعكس للعبارات السالبة أي (١– ٢– ٣– ٤– ٥) على الترتيب.

رابعا: إعداد البرنامج القائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة

١– تم إعداد البرنامج في ضوء الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي وقائمة أبعاد اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وقد اشتمل البرنامج على مجموعة من الموضوعات التعليمية التي تضمنت إستراتيجيات وأنشطة التعلم الموقفي؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي وأبعاد اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

٢– الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت أسس بناء المناهج التعليمية، والبرامج التعليمية وكيفية تصميمها، ومنها: سلوان خلف (٢٠٢٠)، كمال زيتون (٢٠٠٨)؛ وذلك للإفادة منها في تصميم البرنامج الحالي.

٣– وقد أفادت الباحثة عند بناء البرنامج من الإطار النظري الذي أعدته في البحث الحالي، والذي تضمن التعلم الموقفي وإستراتيجياته، ومهارات الفهم القرائي، ومهارات اللغة البراجماتية وما تضمنته تلك المحاور من أدبيات ودراسات.

ومن ثم تم إعداد كتاب التلميذ ودليل المعلم وفقا للتعلم الموقفي لتنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

(١) إعداد دليل المعلم، وفق ما يأتي:

– الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات التربية التي تناولت التعلم الموقفي مثل: أماني محمد(٢٠٢٠)، عبد الرازق مختار (٢٠١٩)، زينب عاطف(٢٠١٧)، ستيفان ساير (٢٠١٣)، حمدي محمد (٢٠١٠)، أحمد زارع(٢٠٠٩)، عاطف شحاتة (٢٠٠٢).

– إعداد دليل المعلم في صورته الأولية:

تم إعداد دليل المعلم؛ للاستنارة به في تنفيذ دروس القراءة المعدة في ضوء التعلم الموقفي، وقد تضمن ما يلي: مقدمة، أهداف الدليل وأهميته، مصطلحات ومفاهيم أساسية، وإستراتيجيات التدريس المستخدمة، والوسائل والأدوات والأنشطة التعليمية، والخطة الزمنية للتدريس، وأساليب التقويم المتبعة. وفيما يأتي توضيح ذلك:

أهداف الدليل

هدف الدليل إلى :

- تعريف المعلم بالمفاهيم العامة للتعلم الموقفي، وتعريفه بمهارات الفهم القرائي، واللغة البراجماتية.
- مساعدة المعلم في استخدام التعلم الموقفي؛ وذلك لتنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.
- مساعدة المعلم في تدريس موضوعات كتاب التلميذ.
- مساعدة المعلم في تحديد أهداف موضوعات كتاب التلميذ.
- مساعدة المعلم في تخطيط موضوعات كتاب التلميذ وفق خطوات التعلم الموقفي.

- مساعدة المعلم في توظيف كتاب التلميذ بما يشتمل عليه من مهام وأنشطة؛ في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية .

.محتوى الموضوعات

تكون المحتوى من ثمانية موضوعات، وهي: في المدرسة، صديقنا عامل النظافة، في الكافيتريا، أحب السوق، رحلة إلى حديقة الحيوان، مسابقة القراءة، الإذاعة المدرسية، مكتبة مدرستنا.

الأنشطة والوسائل التعليمية

تم تحديد مجموعة من الوسائل والأنشطة اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة داخل محتوى البرنامج، والتي يؤديها التلاميذ بصورة جماعية تعاونية، وفردية بهدف تحقيق أهداف البرنامج العامة والإجرائية، على أن يكون ذلك تحت إشراف المعلم.

الخطة الزمنية

تم وضع الخطة الزمنية لتدريس موضوعات البرنامج لمجموعة البحث كما يأتي:

جدول (٧)

الخطة الزمنية لتدريس موضوعات البرنامج

م	الموضوع	العنوان	اليوم	التاريخ	الزمن
١	الأول	في المدرسة	السبت الأحد	١٤/ ١١/ ٢٠٢٠ ١٥/ ١١/ ٢٠٢٠	حصتان حصتان
٢	الثاني	صديقنا عامل نظافة	الأربعاء الخميس	١٨/ ١١/ ٢٠٢٠ ١٩/ ١١/ ٢٠٢٠	حصتان حصتان
٣	الثالث	في الكافتيريا	السبت الأحد	٢١/ ١١/ ٢٠٢٠ ٢٢/ ١١/ ٢٠٢٠	حصتان حصتان
٤	الرابع	أحب السوق	الأربعاء الخميس	٢٥/ ١١/ ٢٠٢٠ ٢٦/ ١١/ ٢٠٢٠	حصتان حصتان
٥	الخامس	رحلة إلى حديقة الحيوان	السبت الأحد	٢٨/ ١١/ ٢٠٢٠ ٢٩/ ١١/ ٢٠٢٠	حصتان حصتان
٦	السادس	مسابقة القراءة	الأربعاء الخميس	٢/ ١٢/ ٢٠٢٠ ٣/ ١٢/ ٢٠٢٠	حصتان حصتان
٧	السابع	الإذاعة المدرسية	السبت الأحد	٥/ ١٢/ ٢٠٢٠ ٦/ ١٢/ ٢٠٢٠	حصتان حصتان
٨	الثامن	مكتبة مدرستنا	الأربعاء الخميس	٩/ ١٢/ ٢٠٢٠ ١٠/ ١٢/ ٢٠٢٠	حصتان حصتان

أساليب التقويم

اعتمد التقويم على ثلاثة أنواع، هي:

١.التقويم القبلي: عن طريق تطبيق أدوات البحث _التي أعدتها الباحثة_ على التلاميذ؛ بهدف الوقوف على مستوى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية.

٢.التقويم البنائي: ويكون مصاحبا لعملية تعليم وتعلم المهارات المستهدفة بالتنمية، والهدف منه الوقوف على مدى تقدم التلاميذ نحو إتقان تلك المهارات التي صيغت في صورة أهداف إجرائية.

٣.التقويم البعدي: ويتم بعد الانتهاء من التدريس، عن طريق تطبيق أدوات البحث على التلاميذ؛ بهدف التعرف على ما حققه التطبيق من أهداف وُضع من أجلها.

-عرض الدليل في صورته الأولية على المحكمين:

تم عرض دليل المعلم في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبلغ عددهم(٧) محكمين؛ وذلك للتأكد من صدقه، وإبداء آرائهم فيما يتعلق بـ:

- **الصحة العلمية لصياغة الأهداف التعليمية.**
- **مدى مناسبة تخطيط الدروس.**
- **مدى مناسبة الوسائل التعليمية للأهداف التعليمية المنشودة.**
- **مدى مناسبة الأنشطة التعليمية لمحتوى الدرس.**
- **مدى مناسبة أساليب التقويم للأهداف التعليمية المحددة.**
- **تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا.**

- دليل المعلم في صورته النهائية:

بناءً على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات؛ حيث تم تعديل صياغة بعض نواتج التعلم المستهدفة في بعض الدروس، وأصبح دليل المعلم في صورته النهائية (ملحق٦) مشتملًا على:

- **مقدمة.**
- **أهداف الدليل وأهميته.**
- **مصطلحات ومفاهيم أساسية يجب أن تتعرفها.**
- **التعريف بالتعلم الموقفي.**
- **الوسائل والأدوات والأنشطة.**
- **الخطة الزمنية للتدريس.**
- **أساليب التقويم.**

(٢) إعداد كتاب التلميذ

تم إعداد كتاب التلميذ لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، ورُوعي عند إعداده النقاط الآتية:

– الاعتماد على قائمة مهارات الفهم القرائي، ومهارات اللغة البراجماتية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

– توظيف الموضوعات في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات اللغة البراجماتية.

– مناسبة الموضوعات للخصائص النمائية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ومراعاة حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.

واشتمل كتاب التلميذ على الآتي:

- مقدمة عن التعلم الموقفي
- التعريف بمهارات الفهم القرائي.
- التعريف بأبعاد اللغة البراجماتية.
- الأهداف الإجرائية لكل درس من الدروس.
- محتوى الموضوعات.
- تدريبات وأنشطة : تم تحديد مجموعة من الأنشطة والتدريبات المناسبة ، والتي يؤديها التلاميذ بصورة جماعية تعاونية، وبصورة فردية تحت إشراف وتوجيهات المعلم؛ بهدف تحقيق أهداف الدروس.

وتم عرض كتاب التلميذ على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (٧) محكما، وقد أقروا بصلاحيته وجاهزيته للتطبيق على مجموعة البحث وملاءمته لتحقيق الهدف ، وبذك أصبح كتاب التلميذ في صورته النهائية (ملحق٧).

تجربة البحث:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث وموادها، تم تطبيق تجربة البحث بمدرسة علي مبارك الابتدائية، وقد اتخذت مجموعة من الخطوات لتنفيذ التجربة، وهي:

- تحديد مجتمع البحث.
- اختيار مجموعة البحث.
- زمن تطبيق البحث.
- التطبيق القبلي لأدوات البحث.
- تطبيق البرنامج على مجموعة البحث.
- التطبيق البعدي لأدوات البحث.

مجموعة البحث:

تكونت من(٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة بمدرسة علي مبارك الابتدائية بأسيوط، (٢٠٢٠ / ٢٠٢١).

وتم تحديد أفراد مجموعة هذا البحث من خلال الإجراءات التالية:

- **تم تواصل الباحثة مع معلمي اللغة العربية بمدرسة علي مبارك، والذين يدرسون لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، لاختيار التلاميذ الذين تنخفض درجاتهم بصورة ملحوظة في اختبار اللغة العربية عامة، ودرجات القراءة على وجه خاص، والذين لديهم مشكلات في القراءة مثل: أخطاء القراءة ، وصعوبة الفهم واستنتاج الفكرة واستنتاج معاني الكلمات. أو الطلاب الذين يصعب عليهم إعادة سرد قصة، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة مؤشرات صعوبة القراءة عليهم التي أعدت لهذا الغرض (ملحق٨).**
- **تم ترشيح عدد (٤٩) تلميذا من قبل معلميهم، حيث أكد معلمو هؤلاء التلاميذ بأن درجات هؤلاء التلاميذ منخفضة بشكل ملحوظ، ويعانون من تأخر في مهارات اللغة العربية بوجه عام ومهارات القراءة بوجه خاص، وتنطبق عليهم مؤشرات صعوبة القراءة.**
- **استعانت الباحثة ببعض مدرسي هؤلاء التلاميذ في تطبيق الاختبار التشخيصي في القراءة الذي اشتمل على ثلاث قطع للقراءة يتبعها (١٥) سؤالا تقيس مستويات التلاميذ في مهارات القراءة (الفهم الحرفي والاستنتاجي).**
- **حصل عدد (٤٧) تلميذا على درجات متدنية في الاختبار التشخيصي(أقل من ٥٠%)، بعد استبعاد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بصرية وسمعية أو أمراض تعوق النطق والكلام.**
- **تم تطبيق مقياس رفين الملون للذكاء على التلاميذ، العمر الذي يطبق عليه: (٥.٦ – ١١.٦) سنة من العاديين والمتأخرين عقلي، وهو من الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات؛ فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص.**

مكونات المقياس:

- **يتكون هذا الاختبار من (٣) مجموعات، وهي:**

١. المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.
٢. المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.
٣. المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقية أو مكانية، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى. والمجموعات الثلاث السابقة وضعت في صورة مرتبة؛ وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل؛ مما يجعل الفرصة متاحة القياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج؛ وهي مرحلة النضج العقلي. وبعد تطبيق المقياس تم حصول (٤٥) تلميذا على معدل ذكاء من (٩٠ _٩٩) درجة فما فوق.

وفي ضوء المحكات السابقة تم تحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد أظهرت النتائج وجود (٤٥) تلميذا، منهم (١٥) تلميذا كمجموعة استطلاعية، و(٣٠) تلميذا مجموعة البحث التجريبية.

وقد اعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، ويمكن تلخيص الخطوات الإجرائية لهذا التصميم كما يلي:

- تطبيق أدوات البحث على المجموعة قبل إدخال المتغير المستقل(البرنامج القائم على التعلم الموقفي) في التجربة.
- استخدام المتغير المستقل، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات في المتغير التابع يمكن قياسها وملاحظتها.
- تطبيق أدوات البحث على المجموعة بعد إدخال المتغير المستقل لقياس تأثيره في المتغيرات التابعة.
- حساب الفرق بين القياسين: القبلي، والبعدي، ثم اختبار دلالة هذا الفرق إحصائيًا.

زمن تطبيق البحث:

تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١، وقد استغرق التدريس ٤ أسابيع بواقع (٨) حصص أسبوعيًا، وبلغ عدد الحصص (٣٢) حصة، علمًا بأنه تم تخصيص أوقات إضافية لتطبيق أدوات االقياس، والجدول التالي يوضح الخطة الزمنية لتطبيق البحث.

جدول (٨)
الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج على تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة

التطبيق	الفترة الزمنية
التجربة الاستطلاعية	من السبت ٢٠٢٠/١٠/٣١م حتى الخميس ٢٠٢٠/١١/٥م
التطبيق القبلي لأدوات البحث	من الأحد ٢٠٢٠/١١/٨م حتى الخميس ٢٠٢٠/١١/١٢م
تطبيق البرنامج على مجموعة البحث	من السبت ٢٠٢٠/١١/١٤م حتى الخميس ٢٠٢٠/١٢/١٠م
التطبيق البعدي لأدوات البحث	من السبت ٢٠٢٠/١٢/١٢م حتى الأربعاء ٢٠٢٠/١٢/١٧م

التطبيق القبلي:

تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي ومقياس اللغة البراجماتية على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة مجموعة البحث، وذلك في الفترة من الأحد ٢٠٢٠/١١/٨م حتى الخميس ٢٠٢٠/١١/١٢م، وذلك بهدف الوقوف على مستوى التلاميذ "مجموعة البحث" في الاختبار، وكذلك للمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.

التدريس لمجموعة البحث:

تم التدريس لمجموعة البحث؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية المحددة بالبحث، وذلك في الفترة من السبت ٢٠٢٠/١١/١٤م حتى الخميس ٢٠٢٠/١٢/١٠م.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على مجموعة البحث، تم تطبيق أدوات البحث بعديا على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وذلك في الفترة من السبت ٢٠٢٠/١٢/١٢م حتى الأربعاء ٢٠٢٠/١٢/١٧م؛ حتى تتم المقارنة بين نتائج التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال المعالجات الإحصائية المناسبة؛ للتأكد من فعالية البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ

الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة. وتم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، تمهيدا لرصد النتائج وتفسيرها.

رصد النتائج وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث، والذي ينص على:"ما فاعلية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة؟

تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي قبل تطبيق البرنامج وبعده، ومعالجة البيانات الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي على مجموعة البحث، من خلال حساب ما يأتي:

* المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج.
* حساب الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في كل من التطبيقين القبلي والبعدي من خلال حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.
* تعرف حجم الأثر للبرنامج بعد حساب قيمة "ت".

وفيما يلي عرض لتلك الخطوات كالآتي:

يوضح الجدول التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الفهم القرائي، حيث (ن= ٣٠).

جدول(٩)
النسب المئوية لمتوسطات الطلاب على القياس القبلي والبعدي
لاختبار الفهم القرائي

المهارات الرئيسة	القياس	المتوسط	الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الفهم الحرفي	القبلي	3.6	4.1	1.4	12.81	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	7.7		1.02		
الفهم الاستنتاجي	القبلي	2.1	2.7	.96	11.25	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	4.8		.87		
اختبار الفهم القرائي ككل	القبلي	5.7	6.8	1.8	16.19	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	12.5		1.4		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي مجموع درجات تلاميذ مجموعة البحث في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغ المتوسط في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي (٥.٧)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (١٢.٥)، وكان متوسط الفرق بينهما (٦.٨) لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد حدوث تحسن واضح في مهارات الفهم القرائي ككل لدى تلاميذ مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج.

ويتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي ككل لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٦.١٩) وهي قيمة دالة عند ذلك المستوى، وهذا يدل على أن هناك تحسنًا واضحًا في مهارات الفهم القرائي ككل لدى مجموعة البحث.

كما يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

بالنسبة لمهارة الفهم الحرفي: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي له (٣.٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارة نفسها (٧.٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (٤.١)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك المهارات بلغت (١٢.٨١) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في الفهم الحرفي لدى مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج.

مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مهارات الفهم الحرفي لدى مجموعة البحث من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة.

وقد يرجع تحسن مهارة الفهم الحرفي لدى التلاميذ إلى أن استخدام إستراتيجيات التعلم الموقفي ساعد التلاميذ على التركيز وربط ما يتعلمونه بالمواقف الحياتية وساعدهم في القدرة على تخمين الكلمات ومضادها من السياق لفهمها بشكل أفضل، وكذلك استخدام الأنشطة والتدريبات المختلفة دربت التلاميذ على ذلك. كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحققون فهما أعلى إذا ارتبطت الموضوعات بمواقف تعلمية مناسبة.

بالنسبة لمهارة الفهم الاستنتاجي: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي له (٢.١)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارة نفسها (٤.٨)، وكان متوسط الفرق بينهما (٢.٧)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك المهارات بلغت (١١.٢٥) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في الفهم الاستنتاجي لدى مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج.

مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مهارات الفهم الاستنتاجي لدى مجموعة البحث من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة.

وقد يرجع تحسن مهارة الفهم االاستنتاجي لدى التلاميذ إلى أن استخدام الحوار والقصة في التعلم الموقفي والتعلم في مجموعات ساعد التلاميذ على ربط ما يتعلمونه بالمواقف الحياتية، مما مكنهم من إدراك الفكر الرئيسة والفكر الفرعية التي يدور حولها الموضوع، كما مكنهم من استنتاج القيم في القصص لأن استخدام القصة واستخدام الحوار يقرب المفاهيم المجردة إلى أذهان التلاميذ ويحولها إلى مفاهيم محسوسة، وكذلك استخدام الأنشطة والتدريبات المختلفة دربت التلاميذ على ذلك.

وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة إيتا تربيع ، حيث وُجد أن قيم حجم الأثر دالة بصورة كبيرة، مما يؤكد أثر البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(١٠)
قيم حجم الأثر للبرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة

البعد	قيمة حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
الفهم الحرفي	٠.٨٥	دال بصورة كبيرة
الفهم الاستنتاجي	٠.٨١	دال بصورة كبيرة
اختبار الفهم القرائي ككل	٠.٩٠	دال بصورة كبيرة

تتضح من الجدول السابق قيم حجم الأثر فيما يتعلق بمهارات الفهم القرائي، حيث بلغت قيم حجم الأثر (الفهم الحرفي– الفهم الاستنتاجي) بالترتيب (٠.٨٥ – ٠.٨١) وجميعها قيم دالة بصورة كبيرة، وبلغت قيمة حجم الأثر لمهارات الفهم القرائي ككل (٠.٩٠) وهي قيمة دالة

بصورة كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج القائم على التعلم الموقفي له أثرً كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ مجموعة البحث بعد تطبيقه، وهذا الأثر يُعد دليلًا على فاعلية البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

للإجابة عن السؤال الرابع للبحث، والذي ينص على:"ما فاعلية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة؟

تم تطبيق مقياس اللغة البراجماتية قبل تطبيق البرنامج وبعده، ومعالجة البيانات الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي على مجموعة البحث، من خلال حساب ما يأتي:

* المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ في مقياس اللغة البراجماتية قبل وبعد تطبيق البرنامج.
* حساب الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في كل من التطبيقين القبلي والبعدي من خلال حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.
* تعرف حجم الأثر للبرنامج بعد حساب قيمة "ت".

وفيما يلي عرض لتلك الخطوات كالآتي:

يوضح الجدول التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس اللغة البراجماتية، حيث (ن= ٣٠).

جدول(١١)
النسب المئوية لمتوسطات الطلاب على القياس القبلي والبعدي لمقياس اللغة البراجماتية

المهـــــــارات الرئيسة	القياس	المتوسط	االفـرق بـين المتوسطات	الانحـــــراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
اللغـــة اللفظيـــة التعبيرية	القبلي	34.13	42.67	5.7	23.2	دالـة عنـد (٠.٠١)
	البعدي	76.8		8.05		
اللغـــة اللفظيـــة الاستقبالية	القبلي	28.6	13.1	6.7	5.7	دالـة عنـد (٠.٠١)
	البعدي	41.7		10.4		
الـــوعي باللغـــة غير اللفظية	القبلي	8.07	10.13	2.5	18.76	دالـة عنـد (٠.٠١)
	البعدي	18.2		1.5		
التواصل البصري	القبلي	8.07	14.63	1.2	21.8	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	22.7		3.4		
الانتباه المشترك	القبلي	9.8	12.5	1.99	5.7	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	22.3		3.4		
مقيـــاس اللغـــة البراجماتية ككل	القبلي	88. 7	92.9	10.2	28.9	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	181.6		13.95		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي مجموع درجات تلاميذ مجموعة البحث في مقياس اللغة البراجماتية ككل للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغ المتوسط في التطبيق القبلي لمقياس اللغة البراجماتية (٨٨.٧)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (١٨١.٦)، وكان متوسط الفرق بينهما (٩٢.٩) لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد حدوث تحسن واضح في اللغة الراجماتية ككل لدى تلاميذ مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج.

ويتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس اللغة البراجماتية ككل لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٨.٩) وهي قيمة دالة عند ذلك المستوى، وهذا يدل على أن هناك تحسنًا واضحًا في مهارات اللغة البراجماتية ككل لدى مجموعة البحث.

كما يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

بالنسبة لبعد اللغة اللفظية التعبيرية: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (٣٤.١٣)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارات نفسها (٧٦.٦)، وكان متوسط الفرق بينهما (٤٢.٤٧)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (٢٣.٢)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبعد اللغة اللفظية التعبيرية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في اللغة اللفظية التعبيرية لدى مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم الموقفي.

ويرجع التحسن في اللغة اللفظية التعبيرية لدى التلاميذ إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم الموقفي تمكن التلاميذ من التفاعل مع الآخرين من أفراد المجتمع الواقعي، وتوفر بيئة تعلم موقفية ومواقف حياتية تدفع التلاميذ للتعبير بحرية عما يحتاجونه، كما أن التعلم الموقفي قدم تعلما ذا معنى للتلاميذ، كما أن تدريبات البرنامج ساعدت التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على التعبير اللفظي ، كما أن استخدام إستراتيجية القصة ونموذج القدوة. شجع التلاميذ على سرد القصص، وعلى عرض أفكارهم بشكل مسلسل وعلى تدريبهم على الانطلاق في الكلام دون تعثر، كما أن الأنشطة التعاونية التي يقوم بها التلاميذ مع بعضهم بعضا شجعتهم على الكلام دون خوف أو خجل وبخاصة أن زملاءه في المجموعات من ذوي صعوبات القراءة.

بالنسبة لبعد اللغة اللفظية الاستقبالية: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (٢٨.٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارات نفسها (٤١.٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٣.١)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (٥.٧) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبعد اللغة اللفظية الاستقبالية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في اللغة اللفظية الاستقبالية لدى مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم الموقفي.

ويرجع التحسن في اللغة اللفظية الاستقبالية لدى التلاميذ إلى ما توفره استراتيجيات التعلم الموقفي من إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة كي يندمجوا مع الآخرين في المجتمع الواقعي والانتباه إلى ما يستقبلونه من أفكار وتعبيرات، وفهم للمواقف، كما أن تدريبات البرنامج ساعدت التلاميذ على فهم التعبيرات اللغوية والاستعارات، كما مكنته من التفاعل مع النكت وفهم المزاح، والتمييز بين المبالغة في الكلام وبين التعبيرات الحقيقية، كما أن استخدام مدخل القصصي والحوار مكنهم من مهارات مثل احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم، وفهم الاستفهام وفهم نبرات الصوت وما تدل عليه والاستجابة المناسبة للكلام الذي يتم استقباله.

بالنسبة لبعد الوعي باللغة غير اللفظية: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (٨.٠٧)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارات نفسها (١٨.٢)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٠.١٣)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (١٨.٧٦) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبعد الوعي باللغة غير اللفظية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في الوعي باللغة غير اللفظية لدى التلاميذ مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم الموقفي.

ويرجع التحسن في الوعي باللغة غير اللفظية لدى التلاميذ إلى أن البرنامج قدم مواقف تعليمية تعتمد على استخدام اللغة غير اللفظية والوعي بها، وتضمن لهم الوعي بجوانب اللغة المختلفة، وأهمية فهم اللغة غير اللفظية من فهم حركات الجسد واليد ونظرات العين وتعبيرات الوجه والاستجابة للانفعالات غير اللفظية، وقد تدرب التلاميذ على ذلك من خلال الأنشطة التي هدفت إلى استخدام اللغة غير اللفظية وتفسيرها.

بالنسبة لبعد التواصل البصري: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (٨.٠٧)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارات نفسها (٢٢.٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (٢١.٨)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (٢١.٨) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث

في التطبيقين القبلي والبعدي لبعد التواصل البصري لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في التواصل البصري لدى مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم الموقفي.

ويرجع التحسن في التواصل البصري لدى التلاميذ إلى حرص المعلم أثناء تطبيق البرنامج على التواصل بصريا مع التلاميذ والتأكيد على ذلك من خلال الأنشطة والتدريبات المختلفة، والتأكيد على هذه المهارات قبل البدء في الأنشطة، كما أن إجراء حوار بين تلميذ وآخر مكنهم من النظر إلى المتحدث أثناء تحدثه وعدم التشتت أثناء الحديث، كما أن هناك العديد من التدريبات اعتمدت على التمثيل الصامت الذي يدفع المتعلم إلى الفهم من خلال التركيز والنظر إلى المتحدث وعدم التشتت أثناء الحديث.

بالنسبة لبعد الانتباه المشترك: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (٩.٨)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارات نفسها (٢٢.٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٢.٥)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (٥.٧) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبعد الانتباه المشترك لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في الانتباه المشترك لدى مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم الموقفي.

ويرجع التحسن في الانتباه المشترك لدى التلاميذ إلى أن الأنشطة التعاونية حملت التلاميذ المسؤولية في التركيز ومتابعة الشيء نفسه الذي يتحدث عنه المعلم أو الذي يتحدث عنه الآخرون والانتباه لردود أفعال المعلم عندما يتحدث عن شيء معين، والتفاعل المشترك بين التلاميذ بعضهم بعضا.

وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة إيتا تربيع ، حيث وُجد أن قيم حجم الأثر دالة بصورة كبيرة، مما يؤكد أثر البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(١٢)
قيم حجم الأثر للبرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة

البعد	قيمة حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
اللغة اللفظية التعبيرية	٠.٩٥	دال بصورة كبيرة
اللغة اللفظية الاستقبالية	٠.٥٣	دال بصورة كبيرة
الوعي باللغة غير اللفظية	٠.٩٢	دال بصورة كبيرة
التواصل البصري	٠.٩٤	دال بصورة كبيرة
الانتباه المشترك	٠.٥٣	دال بصورة كبيرة
أبعاد اللغة البراجماتية ككل	٠.٩٧	دال بصورة كبيرة

تتضح من الجدول السابق قيم حجم الأثر فيما يتعلق بأبعاد اللغة البراجماتية، حيث بلغت قيم حجم الأثر (اللغة اللفظية التعبيرية – اللغة اللفظية الاستقبالية – الوعي باللغة غير اللفظية – التواصل البصري – الانتباه المشترك) بالترتيب (٠.٩٥ – ٠.٥٣– ٠.٩٢ – ٠.٩٤ – ٠.٥٣) وجميعها قيم دالة بصورة كبيرة، وبلغت قيمة حجم الأثر لمهارات اللغة البراجماتية ككل (٠.٩٧) وهي قيمة دالة بصورة كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج القائم على التعلم الموقفي له أثرٌ كبير في تنمية أبعاد اللغة البراجماتية لدى التلاميذ مجموعة البحث بعد تطبيقه، وهذا الأثر يُعد دليلًا على فاعلية البرنامج القائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين، وأنه يمكن تحقيقها من خلال استرتيجيات التدريس الملائمة للمتعلمين بوجه عام، ومن هذه الدراسات: دراسة هالة إسماعيل(٢٠١٧)، ودراسة سالي نصر(٢٠١٦)، ودراسة محمد علي (٢٠١٦)،ودراسة فيصل فرج (٢٠١٥)، ودراسة علي المنتشري(٢٠١٣).

كما تتفق نتائج البحث مع الدراسات التي أكدت أهمية تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات: دراسة خالد خاطر (٢٠١٦)، ودراسة مرزوق عوض (٢٠١٦)، ودراسة ناجح علي (٢٠٠٨).

كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تنمية اللغة البراجماتية، ومن هذه الدراسات: دراسة تسنيم عبد الرحمن (٢٠١٩)، دراسة حسام عطية

وفيوليت فؤاد وسميرة أبو الحسن (٢٠١٨)، ودراسة عبد الفتاح رجب ، ورضا مسعد (٢٠١٨).

كما تتفق مع دراسة ياسر عبد الحميد (٢٠١٩) التي أكدت أهمية تنمية اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتختلف نتائج هذا البحث مع الدراسات السابقة في أنه سعى إلى تنمية اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وفي حدود علم الباحثة لم تجر أية دراسة في هذا المجال.

ويمكن تفسير تلك النتائج كما يأتي:

- استخدام التعلم الموقفي ساعد التلاميذ على فهم اللغة بوجه عام مما حسن من مهارات الفهم القرائي، ومهارات اللغة البراجماتية.
- ارتباط تعلم التلميذ بمواقف حقيقية يمر بها في حياته، ساعدته على التغلب على مشكلات اللغة وفهمها.
- أن التعلم الموقفي يقدم تعلما ذا معنى للتلاميذ، ساعد على تحسن ملحوظ في مهارات الفهم القرائي، وتحسن مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ.
- إستراتيجيات التعلم الموقفي حملت التلاميذ المسؤولية في التركيز ومتابعة الشيء نفسه الذي يتحدث عنه المعلم أو الذي يتحدث عنه الآخرون والانتباه لردود أفعال المعلم عندما يتحدث عن شيء معين، والتفاعل المشترك بين التلاميذ بعضهم بعضا. .
- استخدام استراتيجيات التعلم الموقفي تمكن التلاميذ من التفاعل مع الآخرين من أفراد المجتمع الواقعي، وتوفر بيئة تعلم موقفية ومواقف حياتية تدفع التلاميذ للتعبير بحرية عما يحتاجونه، كما أن أن تدريبات البرنامج ساعدت التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على التعبير اللفظي ، كما أن استخدام إستراتيجية القصة ونموذج القدوة. شجع التلاميذ على سرد القصص، وعلى عرض أفكارهم بشكل مسلسل وعلى تدريبهم على الانطلاق في الكلام دون تعثر.
- استراتيجيات التعلم الموقفي أتاحت الفرصة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة كي يندمجوا مع الآخرين في المجتمع الواقعي والانتباه إلى ما يستقبلونه من أفكار وتعبيرات، وفهم للمواقف، كما أن تدريبات البرنامج ساعدت التلاميذ على فهم التعبيرات اللغوية

والاستعارات، كما مكنتهم من التفاعل مع النكت وفهم المزاح، والتمييز بين المبالغة في الكلام وبين التعبيرات الحقيقية، كما أن استخدام مدخل القصصي والحوار مكنهم من مهارات: مثل احترام الآخرين وعدم مقاطعتهم، وفهم الاستفهام وفهم نبرات الصوت وما تدل عليه والاستجابة المناسبة للكلام الذي يتم استقباله.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ✓ الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم؛ لأهميتها لهم.
- ✓ الاهتمام بتحديد مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية المناسبة لكل مستويات الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ حتى يضع معلمو اللغة العربية هذه المهارات في أهدافهم عند تدريس اللغة العربية، ويعملوا على تنميتها لدى طلابهم.
- ✓ استخدام إستراتيجيات التعلم الحديثة القائمة على التعلم الموقفي ،التي تُتيح للتلاميذ المشاركة في عملية التعلم والنقاش مع بعضهم البعض والتعبير عن آرائهم، والعمل في مجموعات تعاونية؛ والتي تتيح لهم استخدام اللغة في سياقها الاجتماعي بما يُسهم في في تنمية مهارات اللغة البراجماتية.
- ✓ الإفادة من أدوات البحث الحالي عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية، وكذلك عند تقويم أدائهم فيها.

ثالثًا: مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح الموضوعات التالية:

- ✓ دراسات مماثلة لتعرف فاعلية التعلم الموقفي مع عينات أخرى من التلاميذ، وفي مراحل دراسية أخرى.
- ✓ برنامج قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات الفهم القرائي والذات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- ✓ برنامج قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات القراءة الوظيفية والكتابة الوظيفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات االتعلم.

- ✓ **برنامج قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي عسر الكتابة.**
- ✓ **برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية لتنمية اللغة البراجماتية وأثره على تنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى طلابهم.**
- ✓ **إجراء دراسات حول فاعلية أساليب متنوعة لتدريس اللغة العربية لتنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.**
- ✓ **فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي واللغة البراجماتية والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.**

المراجع

أولا المراجع العربية

١. إبراهيم الزريقات (٢٠٠٥). اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج، دار الفكر ،عمان.

٢. إبراهيم سعد أبو نيان (٢٠١٤) . صعوبات التعلم : طرق التدريس و الاستراتيجيات المعرفية، مجلة التربية الخاصة و التأهيل، مج١، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل ،ع ٢ ، ٣١٨: ٣٢٠.

٣. أحمد النجدي، علي راشد، مني عبدالهادي (٢٠٠٣). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم في العالم المعاصر)، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤. أحمد زارع أحمد زارع(٢٠٠٩). بناء برنامج موقفي مقترح في الجغرافيا لتنمية الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان وبعض مهارات التعلم الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الثاني " حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية"، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، مج ٢ ، ١٠ : ٥٥

٥. أحمدالأحول (٢٠١٧). برنامج تدريبي في القراءة لمعلمي غير اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذهم في مادة اللغة العربية. المجلة التربوية ، الكويت. مج ٣١ ع١٢٢، ١٩١: ٢٣٦.

٦. أماني خالد الدوس (٢٠١٩).استراتيجيات التعلم النشط وعلاقتها بالدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٨، ع٢٨، ج١، ٦٧: ١١٦.

٧. أماني محمد عبد المقصود قنصوه (٢٠٢٠). فاعلية مواقف تعليمية قائمة على نتائج بحوث المخ في تنمية الكتابة الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الدبلوم العام (تخصص لغة عربية)بكلية التربية جامعة حلوان، مجلة كلية التربية ،جامعة كفر الشيخ ، مج٢٠، ع١ ، ١٨١ : ٢٥٥.

٨. أيمن الهادي عبد الحميد محمود (٢٠١٥). فعالية إستراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة للتأهيل، مصر، مج٢، ع٨، ٢٠٩ : ٢٣٩.

٩. إيهاب الببلاوي(٢٠٠٦). اضطرابات التواصل، دار الزهراء، الرياض.

١٠. بطرس حافظ بطرس(٢٠١٤). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان.

١١. تسنيم عبد الرحمن الطوالية(٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالأردن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٢. حسام عطية حسين سالم إبراهيم، فيوليت فؤاد ، سميرة أبو الحسن عبدالسلام(٢٠١٨)، برنامج تدريبي لتحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين عقليا في مدارس الدمج، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع١٦ ، ١٠٢ : ١٣٧

١٣. حسن شحاتة، زينب النجار(٢٠٠٣) . معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

١٤. حمدي محمد مرسي (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية مبنية على التعلم الموقفي في علاج صعوبات التعلم الخاصة بالمشكلات اللفظية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مجلة كلية التربية ، كلية التربية ،جامعة أسيوط ، مج٢٦، ع١ ، ٤٠٠ : ٤٥٢

١٥. خالد خاطر العبيدي (٢٠١٦). فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، مجلة العلوم التربوية،جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ع ٦، ١٨٠: ٢٢٠.

١٦. دنيال هلا لاهان، جيمس كوفمان، جون بويس لويد ، اليزابيث مارغريت مارتنيز(٢٠٠٧). صعوبات التعلم، ترجمة عادل عبدالله، دارالفكر،عمان.

١٧. رأفت رخا السيد(٢٠٠٣). أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٨. رضوى عاطف حلمي الشيمي ، بسمة بنت ماهر بن بديوي العتيبي (٢٠٢٠). تأثير اضطراب اللغة البراجماتية على اضطراب التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي متلازمة إسبرجر، مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة ، جامعة الأزهر، ع١٨٨، ج٣، ١٧٦: ٢٠٥.

١٩. زينب عاطف محمد (٢٠١٧). فاعلية المواقف الحياتية في تدريس علم الاجتماع التنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ع٨٨، ١٥٣ : ١٧٨

٢٠. سالي نصر(٢٠١٦). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

٢١. ستيفان ساير(٢٠١٣). بنك المواقف الحياتية للمناهج التعليمية أداة لتصميم منهج يركز على وقائع الحياة اليومية : حالة إصلاح المناهج في النيجر، مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، ترجمة عماد الدين إبراهيم عبد الرازق ، مج٤٣ ، ع٤، ديسمبر، ٦٩٣ : ٧١٠.

٢٢. سعاد جابر حسين (٢٠٠٧). فاعلية برنامج قائم على استخدام الشبكة الدولية الإنترنت التدريب معلمي اللغة العربية على كفايات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لديهم، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، أسوان، جامعة جنوب الوادي.

٢٣. سلوان خلف جاسم الكناني(٢٠٢٠). البرامج التعليمية: الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها وإستراتيجيتها، دار اليمامة ، بغداد.

٢٤. سناء محمد حسن (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مج٢٩، ٢٠٥ : ٢٦١

٢٥. سهى أمين ، رحاب برغوت(٢٠١٣). فعالية برنامج قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ذوي متلازمة داون، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، مج ٥ ،ع ١٦، ١٥٩: ٢١٩.

٢٦. سوزان جونسون (٢٠١٤). التعرف على الطلاب الموهوبين (دليل عملي)، ترجمة غسان اخضير، العبيكان، الرياض.

٢٧. السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة: ماهيتها وإستراتيجياتها، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٨. عاطف شحاتة يوسف (٢٠٠٢). أثر استخدام بعض المواقف الحياتية في تدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الابتدائي واحتفاظهم بالتعليم، المجلة التربوية، كلية التربية ،جامعة سوهاج ، ج١٧، ٦٩: ١١٣

٢٩. عبد الحميد صبرى عبدالحميد جاب الله(٢٠١٧). وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة على التعلم الموقفي التنمية مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد وبعض المهارات الحياتية المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، كلية التربية ،جامعة أسيوط، مج٣٣، ع١٠ ،٣٦٦ :٤١٣

٣٠. عبد الرازق مختار محمود(٢٠١٩). أثر إستراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل ، أستونيا، مج٣، ع٢، ٢١٥: ٢٧٥.

٣١. عبد العزيز الشخص، محمود طنطاوي ، ورضا خيري (٢٠١٥) مقياس تشخيص اضطرابات اللغة البرجماتية للأطفال، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، ج٤،ع٣٩، ١٧٥:٢٧٩.

٣٢. عبدالفتاح رجب مطر، واصف محمد العايد (٢٠٠٩). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (البحث العلمي في مجال الإعاقة)، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض ، من الفترة ٢٢–٢٦ مارس.

٣٣. ــــــــــ، و رضا مسعد أحمد الجمال (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات في خفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط ، مج ٣٤،ع ٤٢ ، ٩٩ : ١٤٥.

٣٤. على المنتشري(٢٠١٣) . أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الملك خالد ، المملكة العربية السعودية .

٣٥. فتحي مصطفى الزيات(٢٠٠٢م). "المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعرف والتشخيص والعلاج، دار الجامعات للنشر والتوزيع، القاهرة .

٣٦. فكري لطيف متولي(٢٠١٥). مشكلات التعلم (النمائية – الأكاديمية)، مكتبة الرشد، الرياض.

٣٧. فيصل فرج المطيري(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجية DRTA في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدي بعض المتعلمين الكبار، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ع١٦١، ٥١: ١٠٨.

٣٨. كمال زيتون. (٢٠٠٨). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، عالم الكتب، بيروت.

٣٩. لانا هارون أبوزيتونة (٢٠١٨). تطوير صورة عربية من مقياس اضطراب التواصل الاجتماعي(SCD5)،المجلة الدولية التربوية المتخصصة، وزارة التربية والتعليم، الأردن، مج٧، ع٥ ، ٢٧: ٣٨

٤٠. محمد علي النوبي(٢٠١٠). صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان .

٤١. محمد حبيب الله (٢٠٠٠). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. ط٢، دار عمار ، الأردن.

٤٢. محمد رجب فضل الله (٢٠١١). التعليم اللغوي معارف وبحوث (بحوث ودراسات). عالم الكتب، بيروت.

٤٣. محمد رياض أحمد ، محمد شعبان فرغلي، مشيرة محمد أحمد (٢٠١٩). مؤشرات الصدق والثبات لمقياس ملاحظة اللغة البرجماتية الأطفال للأعمار من ٥ – ١١ سنة بمحافظة أسيوط، مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية ،جامعة أسيوط ، ع٥، ١١١ :١٢٤
٤٤. محمد علي كامل محمد ، حسن مصطفى عبد المعطي ، زين بن حسن ردادي (٢٠١٣). فعالية برنامج رقمي باستخدام الحاسب الآلي للتدريب على الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع٢٥،ج٢ ، ١٣: ٦٥.
٤٥. محمد علي سليم التتري(٢٠١٦). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.
٤٦. محمود زايد ملكاوي، عاكف عبد الله الخطي (٢٠١٢) ، الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم (مادة اللغة العربية)، عالم الكتب الحديث، الأردن.
٤٧. محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية في التعليم العام :مداخله وفنياته، دار المصطفى للطباعة، القاهرة.
٤٨. محمود محمد إمام ، محمد شعبان فرغلي(٢٠١٩). تأثير اللغة البرجماتية في الاضطرابات االانفعالية ومشكلات التفاعل مع الأقران لدى أطفال المدرسة االابتدائية في ضوء متغير النوع، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٤ ،ع١٢، ج ٢ ، ٥٥: ٩٢.
٤٩. مرزوق عوض هلال الخليف(٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البادية الشمالية الشرقية، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.
٥٠. المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٢٠٠٧). صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٠–١١ يوليو.
٥١. المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة(٢٠١١). معلم القراءة بين مهام التعلم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي ٢٠– ٢١ يوليو.
٥٢. ناجح علي الخوالدة (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

٥٣. نداء أيوب(٢٠١٧). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

٥٤. هالة إسماعيل المصري(٢٠١٧). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة

٥٥. هيام محمد الشاذلي، منى محمد هبد (٢٠١٤). برنامج التعلم النشط لعلاج قصور المهارات الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية : فاعلية وإستراتيجيات البرنامج وأثره، مجلة عالم التربية،المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، القاهرة، مج ١١٦، ١: ٦٧

٥٦. ياسر عبد الحميد محمود أحمد (٢٠١٩) . برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1. Aanrés-Roqueta, Clara ; Katsos, Napoleon. (2020) A Distinction Between Linguistic and Social Pragmatics Helps the Precise Characterization of Pragmatic Challenges in Children With Autism Spectrum Disorders and Developmental Language Disorder Journal of Speech , Language and earing Research(Online); Rockville, vol 63 Pp. 1494-1508

2.Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R.,& Bueno, O.(2009). Phonological Working Memory, , Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in razilian Children Kuder,s.(2003). Teaching students With Language and Communication isabilities. Bacon , Boston.

3.Clarkson, J.(2014). Development of An Ios App Using Situated Learning, Communities of Practice and augmented Reality for Autism Spectrum Disorder, International Association for Development of Information Society(IADIS).

4.Dorcheh, H. H., & Baharlooie, R. (2015). Development of pragmatic competence. Journal of Language Teaching and Research, 7(1), 152-157.

5. Epstein, E., Benaiah, J., O'Hare, A., Goll, J., & Tuck, S. (2008). Associated Features of Asperger Syndrome and Their Relationship to Parenting Stress. Journal of Child: care, Health and Development, 34 (4), 503-511.

6.Kemp, S.(2010).Situated Learning Optimizing Experiential Learning Through God-given Learning Community, Journal(CEJ), Series,3, Vol.7, Christian Education No.1, P.118- 143.

7.Leonard, M. A., Milich, R., & Lorch, E. P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54(2), 567-579.

8.Newcomer, P., Hammill, D. (2009). Pragmatic language observation scale. Austin, TX: Hummill Institute. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, vol.22(2),201-218.

9.Reini, C., Natali,M.Sarah, W., Gillan. Renee, S.&Wendy,M., (2014). Reliability and validity of the pragmatic observational of pragmatic language for children Developmental disabilities, 35,1588-1598.

10.Young, E.Diehl,J. Morris, D.Hyman, S&Bennelto, L(2005)The use of tow language testes to identify pragmatic language problemsin children with autism spectrum disorders. Language, Speech, and Hearing Services in chools,,36,36-62