اللغة البراجماتية وعلاقتها بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د.محمود علي عزيز الدين علي
معلم تربية خاصة للخدمات الإنسانية
بمدينة الشارقة

أ.د هيام صابر شاهين
أستاذ الصحة النفسية -كلية البنات للأداب
والعلوم والتربية – جامعة عين شمس

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين اللغة البراجماتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وبحث الفروق بين الذكور والإناث في كل من اللغة البراجماتية والفهم القرائي، تم اختيار العينة بطريقة قصدية من ثلاث مدارس ابتدائية بإدارة سوهاج التعليمية، بلغ عدد عينة الدراسة (٩٨) تلميذًا وتلميذةً؛ منهم (٥٢) تلميذًا، و(٤٦) تلميذةً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩: ١٠) سنوات، بمتوسط حسابي (٩,٣٥)، وانحراف معياري (٠,٤٩٣)، كما تراوحت درجات ذكاء التلاميذ بين (٩٠ : ٩٥) درجة، بمتوسط حسابي (٩٢,٠٣)، وانحراف معياري (١,٣٧٢)، تم استخدام مجموعة من الأدوات منها؛ مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (إعداد: عادل عبد الله محمد، ٢٠٢٠)، اختبار العسر القرائي (إعداد: نصرة محمد جلجل،٢٠١٥)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اللغة البراجماتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما توصلت إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذكور والإناث في اللغة البراجماتية تجاه الإناث، وإلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الفهم القرائي.

اللغة البراجماتية وعلاقتها بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د.محمود علي عزيز الدين علي
معلم تربية خاصة للخدمات الإنسانية
بمدينة الشارقة

أ.د هيام صابر شاهين
أستاذ الصحة النفسية -كلية البنات للآداب
والعلوم والتربية – جامعة عين شمس

مقدمة:

لقد اختص الله عز وجل البشر باللغة والقدرة على التواصل لتسهيل التعامل فيما بينهم في مختلف مناحي الحياة، واللغة ما هي إلا مجموعة من الرموز التي اتفق جماعة من البشر على دلالاتها ومعانيها ومبانيها، وذلك بهدف التواصل في المقام الأول.

إن اللغة هي نظام معقد للغاية، حيث يمكن تفسير اللغة بشكل أفضل من خلال تقسيمها إلى مكوناتها الوظيفية، وبالتالي يمكن تقسيم اللغة إلى مكونات أو أنظمة؛ وهي النظام الصوتي والنحوي والاشتقاقي والنظام الدلالي والبراجماتي(Robert & Owens, 2012:18) ، والجدير بالذكر أن اكتساب اللغة يمر بمراحل نمائية مُحددة وواضحة، ولكن في بعض الأحيان لا يتم اكتساب اللغة بشكل طبيعي لدى البعض، ومن بين هؤلاء ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يُعاني بعضهم من صعوبات في اللغة البراجماتية (إبراهيم عبد الله الزريقات، ٢٠٠٥: ١١٠)؛ والتي تتمثل في صعوبات في فهم واستخدام اللغة في سياقها الاجتماعي، والفهم الحرفي للغة دون فهم ما وراء الكلام من مقاصد خفية، وصعوبات في تغيير شكل التواصل ليتفق مع السياق، وصعوبات في اتباع القواعد المعمول بها في المحادثة مثل تبادل الأدوار، وعدم المقاطعة، وصعوبة في فهم الفكاهة والسخرية واللغة المجازية ..وغيرها.

وفي الحقيقة فإن اللغة لها مظهرين هما المظهر الشـــفهي والذي يتمثل في الاســـتماع والتحدث، والمظهر المكتوب والذي يتمثل في القراءة والكتابة، وبذلك فالقراءة تُعتبر هي المظهر المكتوب للغة، حيث يُقسمها المتخصصون إلى ثلاثة مكونات وهي؛ **تَعَرُّف الكلمة**؛ وهي تتمثل في القدرة على تحويل الرموز المكتوبة (الحروف) إلى مقابلاتها الصـوتية لتكوين كلمة، **والطلاقة القرائية**؛ وتتضـــمن القدرة على القراءة بســـرعة ودقة، **والفهم القرائي**؛ والذي

يختص بالوصـــول إلى خلاصـــات وأفكار جزئية للفقرات بعد تفعيل مكوناتها ثم إجراء عملية تكامل بين الأفكار الفرعية للفقرات للوصـــول إلى المعنى الكلي للنص (الســـيد عبد الحميد سليمان ، ٢٠١٣ :٢٧)، ويعتبر الفهم القرائي هو الهدف المنشود والأساسي من القراءة، فلا فائدة للقراءة بدون فهم.

والقراءة مثلها مثل أي مهارة تُكتسب، تمر بمراحل نمائية وخطوات حتى يتم اكتسابها وإتقانها، ويتمكن التلاميذ تعلم من القراءة –على اختلاف مستوياتهم– بعد تخطيهم هذه المراحل القرائية بشكل لا بأس به، إلا أن هناك بعض التلاميذ لا يتمكنون من إتقان أي من مهارات القراءة الثلاثة– كلها أو بعضها– ، ومن بين هؤلاء، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث منهم من يجد صعوبات في التعرف على الكلمة، ومنهم من يعاني من بطء وعدم الدقة في القراءة، ومنهم من يستطيع القراءة بشكل جيد، لكنه يعاني من صعوبات في فهم ما يقرأ (pierangelo& Giuliani,2008:20) وفي ضوء ما تقدم جاءت هذه الدراسة بهدف بحث العلاقة بين اللغة البراجماتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من تكريس المتخصصين في علم النفس –باختلاف فروعه– الكثير من الاهتمام للجوانب المُعجمية المتعلقة بالمفردات في لغة الصغار، وكذلك الجوانب النحوية والدلالية في الخطاب أو الحديث الموجه للصغار، إلا أنه لا يُعرف سوى القليل عن اللغة البراجماتية لدى هؤلاء (Pan et al., 1996 :248)، وعلى الرغم من تزايد الاهتمام من قبل الباحثين والمُتخصصين باللغة الشفهية لذوي صعوبات التعلم من حيث أنظمتها ومكوناتها، إلا أن صعوبات اللغة البراجماتية لا تزال تنال قدرًا ضئيلًا من الاهتمام كباقي الأنظمة اللغوية، ولا يزال هناك الكثير من الغموض حول فهم طبيعتها ونسب انتشارها ومدى تأثيرها على ذوي صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي وخارجه، ولا تزال هناك حاجة لدراسة وفهم طبيعة العلاقة بين صعوبات اللغة البراجماتية وكثير من المتغيرات الأخرى والتي قد تؤثر فيها وتتأثر بها، ومن بين هذه المتغيرات القراءة بشكل عام والفهم القرائي على وجه الخصوص.

وعلى الرغم من أن صعوبات القراءة قد أخذت النصيب الأكبر من الاهتمام من قبل المتخصصين والمهتمين بصعوبات التعلم، وذلك مقارنة بباقي أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية

الأخرى، إلا أن مهارة الفهم القرائي في ذات الوقت لم ينل نفس القدر من الاهتمام مثل ما نالته مهارة التعرف على الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، على الرغم أن هناك بعضًا من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لا يعانون من صعوبات في تعرف الكلمة أو الطلاقة القرائية، لكنهم فقط يعانون من صعوبات في فهم ما يقرأون، حيث يذكر كل من (pierangelo& Giuliani,2008:20)، أن بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي يستطيعون قراءة مقطع ما بطلاقة، بحيث قد يعتقد البعض أنهم قراء بارعون للغاية، ومع ذلك، عندما يُطرح عليهم أسئلة حول ما تم قراءته، فإنهم يظهرون القليل من الفهم للكلمات أو لا يفهمونها على الإطلاق، وبذلك فإن الفهم القرائي يعتبر مشكلة أساسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث لا تتطور مهارات الفهم القرائي تلقائيًا بعد إتقان مهارة تعرف الكلمة لديهم، ويواجه العديد منهم صعوبات كبيرة ومستمرة بالمهمات التي تتطلب استيعاب النصوص الصعبة (ليرنر، جونز ،٢٠١٤ :٣٧٢).

من المعروف أن هناك علاقة بين اللغة والقراءة وهذه العلاقة هي علاقة معقدة للغاية، ويزيد تعقيدها مع تطور القراءة لدى التلاميذ، خاصة بعد تجاوز المرحلة التي تتطلب القدرة على التعرف على الكلمات وقراءتها إلى المرحلة التي تتطلب فهم النص المترابط (Wong,2004:119)، فالسنوات عديدة، ظل الاعتقاد بأن القراءة – على الأقل جزئيًا– مهارة قائمة على اللغة، وأن هناك علاقة وثيقة بين مهارات اللغة المنطوقة لدى التلاميذ وتطورهم في القراءة (Catts&Kamhi,2005:41)، ومع تقدم التلاميذ في الصفوف الابتدائية يكون للقدرات المعرفية واللغوية تأثير متزايد على الفهم القرائي مقارنة بفك شفرة الكلمة (Rathvon,2004:157).

وفي ضوء ما تم تضمينه في الأدبيات البحثية والتي تُشير إلى أن اللغة البراجماتية يمكن أن تدعم تطوير اللغة الشفوية ومهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين (Clarke, et al., 2015:91)، كما أن معظم الدرسات السابقة التي تناولت صعوبات الفهم القرائي ركزت على الجوانب المعرفية وأغفلت الجوانب اللغوية المؤثرة في صعوبات الفهم القرائي خاصة فيما يخص اللغة البراجماتية، كدراسة (Lam & Suk-Han Ho,2014) (Cardillo, et al.,2018).

وبناء على ما تقدم فإن هذه الدراسة تهدف إلى بحث العلاقة بين اللغة البراجماتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، وبحث الفروق بين التلاميذ الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في كل من اللغة البراجماتية والفهم القرائي.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في اللغة البراجماتية والفهم القرائي؟
٢. ما الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية الذكور والإناث في اللغة البراجماتية؟
٣. ما الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية الذكور والإناث في الفهم القرائي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من:

١. العلاقة بين اللغة البراجماتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
٢. الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (الذكور والإناث) في اللغة البراجماتية والفهم القرائي.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة من خلال ما يلي

١. **الأهمية النظرية**

أ) **أهمية المتغيرات:** إن القراءة مهارة قائمة في الأساس على اللغة؛ حيث أن التوجهات الحديثة تؤكد على أن تعليم القراءة ينبغي أن يحدث في ضوء أُسسها اللغوية (جلال الدين سليمان، ٢٠١٢ : ١١)، وغالبًا ما ترتبط مشكلات الفهم القرائي ارتباطًا مباشرًا بالصعوبات اللغوية الأساسية (Woolley,2011:48)؛ وبذلك فإن الدراسة فإن فإن أهمية الدراسة تنبع من متغيراتها والعلاقة بينهما، حيث تبحث طبيعة العلاقة الحاكمة بين اللغة البراجماتية وبين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، وذلك باعتبار اللغة البراجماتية التي هي إحدى أهم مكونات اللغة، وأن الفهم القرائي يقوم في الأساس على الفهم اللغوي.

ب) **أهمية المرحلة الدراسية:** تتجلى أهمية الدراسة من أهمية المرحلة الدراسية للعينة المستهدفة وهي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائية، حيث يُعتبر الصف الرابع مرحلة انتقالية، حيث يتم الانتقال من مرحلة تستهدف في الأساس تعليم التلميذ القراءة، إلى مرحلة التعليم بالقراءة، أي أنها أصبحت وسيلة لتحصيل المعارف والمعلومات من المواد الدراسية، وفي ذلك الصدد يُشير أحمد عبد اللطيف أبو أسعد(٢٠١٥ :٩٥) إلى أنه بداية من الصف الرابع الابتدائي يجب توظيف القراءة في عملية التعلم لدى التلاميذ، ويذكر جلال الدين سليمان (٢٠١٢ : ٢٢) أن صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع تُعد امتدادًا طبيعيًا لضعفهم في مرحلة الإعداد القرائي في الصفوف السابقة، ويعتبر الصف الرابع الابتدائي بمثابة نقطة حاسمة في تعليم التلاميذ حيث أنه من المفترض أن يكون التلميذ قد أتقن مهارات القراءة الأساسية في الصفوف السابقة، ليبدأ مرحلة جديدة ذات متطلبات تعليمية مختلفة، وعلى صعيد أخر فإنه يُقدر أن ما يقرب من ثلث أحاديث المعلمين داخل الصف تحتوي على كلمات متعددة المعاني (اللغة المجازية)، أو تعبيرات اصطلاحية، والتي هي جزء أصيل من اللغة البراجماتية، كما أن حوالي ٧٪ من مواد القراءة المُستخدمة في المدارس الابتدائية تحتوي على تعبيرات اصطلاحية (Troia,2011:42)، وبالتالي فإن اللغة البراجماتية حاضرة بقوة في اليوم الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ج) **أهمية العينة:** تستهدف الدراسة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من صعوبات في القراءة وبشكل خاص صعوبات في الفهم القرائي، وهي فئة ليست بقليلة الانتشار، حيث يُقدر أن خُمس أطفال المدارس الابتدائية تقريبًا يعانون من صعوبات في القراءة (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٣ : ٥٦-٥٩)، كما أن ما يقرُب من (١٠:١٥ %) من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين(٧: ١١) عامًا يواجهون صعوبات محددة في الفهم القرائي (snowling &Stackhouses,2006:129)، كما أن حوالي (٧٨٪) من ذوي التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي الذين تم اختبارهم في سن (٨-٩) سنوات اتضح لاحقًا أنهم ما زالوا يعانون بقدر كبير من صعوبات في الفهم القرائي وذلك عندما تم اختبارهم في سن (١٣-١٤).

٢. **الأهمية التطبيقية:**

أ) يحتل بحث عملية القراءة أهمية خاصة لدى علماء النفس، وذلك لأن بحثها قد يؤدي إلى التعرف على مظاهر المعالجة اللغوية، والتي يمكن تطبيقها مباشرة في تحسين طرق تدريس القراءة (روبرت سولسو،٢٠٠٠ :٥٤٣).

ب) أصبحت مهارات الفهم القرائي ذات أهمية متزايدة داخل وخارج المدرسة، فهي أحد مرتكزات النجاح في المجتمع (wong&butler, 2012:192)، وبالتالي فإن تحديد طبيعة العلاقة بين اللغة البراجماتية والفهم القرائي من شأنه أن يساعد في الاعتماد على واستخدام تدخلات جديدة لخفض صعوبات الفهم القرائي من خلال تحسين اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك في ضوء العلاقة القائمة بينهما.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تهتم الدراسة بالمصطلحات والمتغيرات التالية:

أولًا: صعوبات التعلم: يُعَرِّف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية صعوبات التعلم أو اضطراب التعلم المحدد specific learning disorder بأنه: «اضطراب في النمو العصبي، ذو أصل بيولوجي، يمثل أساس الشذوذ أو التشوهات على المستوى المعرفي، والمرتبطة بالعلامات السلوكية؛ ويتضمن الأصل البيولوجي تفاعل العوامل الجينية والبيئية، والتي تؤثر على قدرة الدماغ على إدراك المعلومات اللفظية أو غير اللفظية أو معالجتها بكفاءة ودقة» (DSM5, 2013: 47).

ثانيًا: اللغة البراجماتية

تعتمد هذه الدراسة على التعريف الإجرائي الخاص بمقياس الاستخدام الاجتماعي للغة (عادل عبد الله محمد،٢٠٢٠: ٣) ويتمثل في "الطريقة التي يتم بها استخدام الكلمات أو المفردات اللغوية في حديث ذي معنى ومغزى معين ومُحدد وفق نمط معين من الكلام يقصده المتحدث؛ كأن يُكَوِّن سؤالًا أو طلبًا أو استفسارًا أو ما إلى ذلك، والتي تمكنه من توصيل ذلك المعنى الذي يُريده للآخرين، مما يجعل بوسعه أن يقيم الحوارات الهادفة معهم، وأن يبادلهم المحادثات، مما يُيسر له التواصل والتفاعل معهم"

وذلك ما تعكسه الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة الأطفال العاديين وذوي الإعاقات (عادل عبد الله محمد، ٢٠٢٠) المستخدم في هذه الدراسة.

ثالثًا: الفهم القرائي:

تعتمد هذه الدراسة على التعريف الإجرائي للفهم القرائي الخاص باختبار العسر القرائي (نصرة محمد جلجل،٢٠١٥: ١٠-١١) ويتمثل في " قدرة التلميذ على التعامل مع كل كلمة على حدة ومحاولة الكشف عن معناها في الجملة، والقدرة على التعامل مع مجموعة من الكلمات ومحاولة الكشف عن معناها في الجملة، والقدرة على التعرف على وفهم الكلمة المكتوبة دون النطق بها"، وذلك كما تعكسه الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على بُعد الفهم القرائي في اختبار العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولًا: الإطار النظري:

١. اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية:

كانت اللغة البراجماتية واللغة غير الحرفية موضوعًا للدراسة منذ آلاف السنين من قبل المهتمين والمتخصصين، وتقليديًا كان الاهتمام بها من خلال مجال الشعر والنقد الأدبي، ولكن في الآونة الأخيرة، أصبحت اللغة البراجماتية موضوع دراسة وتحقيق لدى العلماء الإدراكيين أو المعرفيين (Kreuz,2020:1).

تُعتبر اللغة البراجماتية أو ما يُطلق عليه نظام قواعد التواصل من خلال السياق هو نظام مدفوع بالحاجة الإنسانية للتعبير عن النوايا والمقاصد، والتحكم في الذات وتوجيه الآخرين، والتوافق مع التوقعات الثقافية اللغوية(Flanagan & Alfonso, 2011: 98) .

وتعتبر اللغة البراجماتية من أهم مجالات النمو اللغوي لدى التلاميذ خلال سنوات الدراسة (Brent,et al.,2001:19)، حيث يحتاج التلاميذ إلى تعلم طرح الأسئلة، وتقديم الطلبات، وإصدار التعليمات، والتعبير عن الموافقة أو عدم الموافقة، والاعتذار، والرفض، والمزاح، والثناء، ورواية القصص، كما يجب أن يتعلموا عمل الخدع اللغوية وجمل التهنئة مثل عيد ميلاد سعيد والمصطلحات المُهذبة مثل من فضلك وشكرًا، مرحبًا ووداعًا واسمح لي، وطرق مخاطبة الآخرين، كما يجب أن يتعلموا بدء المحادثات والحفاظ عليها وإنهائها؛ ومعرفة متى يجب أن يتحدث التلميذ، ومتى يلتزم الصمت، وتناوب الدور أثناء الحوار وإبداء الملاحظات والاستجابة بفعالية، والمحافظة على موضوع الحوار، كما يجب معرفة واستخدام

مستوى الصوت ونبرة الصوت المناسبين للموقف، ويجب أن يتعلموا كيف أن معاني المصطلحات مثل(أنا وأنت، وهنا وهناك) تختلف في المعنى وفقًا لمن يتحدث ومن يستمع. الخ (Bavin,2009 : 239).

يكتسب التلاميذ في سن المدرسة فهمًا متزايدًا للغة المجازية والقدرة على استعمالها، ومن المعروف أن الاستعمال المجازي للغة يكون على أشكال متعددة كالأمثال والتورية والتشبيه والكناية والجناس التام والناقص كذلك فإنه يصبح ماهراً في إلقاء النكات والخداع والإقناع (راضي أحمد الوقفي، ٢٠١٥ : ٣٤٤-٣٤٦)، ويكتسب التلاميذ العاديون كل هذه المهارات من دون صعوبة تُذكر، وذلك من خلال الاحتكاك بالوسط الاجتماعي المحيط بيهم، ومن خلال التفاعل مع الكبار والصغار، لكن في الجهة المقابلة هناك البعض الآخر منهم لا يستطيع أن يكتسب هذه المهارات مثله مثل أقرانه، ومن بين هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يواجه الكثير منهم مشكلات في فهم وظيفة اللغة، وصعوبة في معرفة مقاصد الآخرين من كلامهم، وبذلك يصبحون في وضع غير مواتٍ لتطوير المعرفة بالأدوات اللغوية كالتنظيم المعجمي مثل فهم واستخدام الاستعارة، والسخرية، والفكاهة (Wong,et al., 2008: 45-47)، فقد توصلت نتائج دراسة عوض عبد العظيم هاشم (٢٠١١) إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في اللغة البراجماتية تجاه العاديين، كما توصلت دراسة محمد عبده حسيني، عبد الرحمن بهيان الحارثي (٢٠٢١) إلى نفس النتيجة.

فقد لا يُقَدِّر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاختلاف المطلوب في اللغة عند التحدث مع المُعلمين، مقارنةً بالتحدث مع الأصدقاء، ويمكن أن تكون لغتهم غامضة وغير محددة ولا يدركون أنها غير منطقية، وقد لا يتمكنون من طرح الأسئلة بشكل مناسب، وقد لا يدركون حتى أنهم لا يفهمون، وغالبًا ما يجدون صعوبة في التعميم، وبالتالي لا يدركون أنه يمكنهم تقديم تعليقات مماثلة (أو طرح أسئلة مماثلة) حول مواضيع مختلفة ولكنها مرتبطة، ويمكن أن يكون ردهم بطيئًا، ولا يستجيبوا للسخرية ويأخذون الكلمات بشكل حرفي (Brent et al.,2001:21).

بالإضافة إلى ذلك، يعاني كثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في فهم اللغة المجازية مثل التعبيرات الاصطلاحية والأمثال والتشبيهات والاستعارات، ويُعد فهم اللغة المجازية واستخدامها أمرًا بالغ الأهمية للنجاح الأكاديمي من خلال فهم لغة التدريس

والمحادثة بالإضـــافة إلى النجاح الاجتماعي (على ســـبيل المثال، فهم واســـتخدام الفكاهة والتفاعل معها) (Troia,2011:42)، حيث توصـلت نتائج دراسـة (Mashal & Kasirer 2012,)، إلى أن التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم ســـجلوا درجات أقل بكثير من العاديين في فهم الاستعارات والتعابير المألوفة.

كما أن صـعوبات اللغة البراجماتية من المتوقع أن يكون لها تأثير سلبي على الجوانب الاجتماعية والعاطفية للتلاميذ، فعلى سبيل المثال، يعزف ذوو صـعوبات التعلم الذين يعانون من صـعوبات في اللغة البراجماتية عن المشاركة والتفاعل مع الأقران، كما يواجهون صـعوبة في تكوين صـــداقات والحفاظ عليها، علاوة على ذلك يُظهرون نســبة أكبر من المشــكلات الســـلوكية، ويُعْتَقَد أن هذه المظاهر ناتجة عن صـــعوبات في إدراك وتفســـير الإشـــارات الاجتماعية، والتي غالبًا ما يتم ترميزها لغويًا (Troia,2011:41)، كما أنهم غير قادرين على فهم النكات، ويخفقون في فهم التلميحات غير اللفظية، ولديهم ميل للإجابة عن الأسئلة التي تُوجَّــه لغيرهم وليس إليهم، ولــديهم صـــعوبــات في إصـــــدار التعليمــات وتنفيذها(Pierangelo & Giuliani, 2008 : 29-30).

٢. الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية:

إن القراءة ليست مجرد حمقلة أو نظر في الحشود المكتوبة وتحويلها من كلمات إلى أصوات، دون تفكير وتبصر، وإعمال نظر وتدبر، والاستفادة مما مكتوب، بل إن القراءة هي فهم للنص، فالفهم القرائي يعتمد على ما يستحضره القارئ عن النص المكتوب اعتمادًا على الخبرات السابقة، والمعرفة باللغة، والتعرف على التراكيب من الناحية القواعدية، وعلى وفرة الهاديات والتلميحات التي توجد في النص (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٣: ٤٥).

وتتضمن عملية الفهم القرائي، فهم الكلمات وكيفية استخدام هذه الكلمات لخلق المعنى، إنها تنطوي على السياق، والتحليل، وتجميع وتقييم الكلمات والعبارات والجمل والمقاطع الأطول أثناء القراءة، وينطوي على دمج الخبرات السابقة والمعرفة بالعالم لبناء المعنى، ويتضمن أيضًا القدرة على تذكر (قصير وطويل المدى) ما تمت قراءته، لأغراض المناقشة أو إجراء اختبار (Schumm,2006: 223)، ويشير إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩: ٦٣-٦٤) إلى مكونات الفهم القرائي متدرجةً وهي؛ فهم معاني الكلمات، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، تنظيم المادة المقروءة، سرعة الفهم، مستوى الفهم القرائي المعرفي العام.

إن الفهم القرائي يمثل البوابة الرئيسة لاستيعاب كافة المُدخلات المعرفية المقروءة، وبذلك يعتبر الفهم القرائي ذو أهمية وتأثير كبيرين على مجمل المسيرة الأكاديمية والحياتية للتلميذ، فهو يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنجاح الأكاديمي من الروضة إلى الجامعة، وكذلك النجاح المهني فيما بعد (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠١٥: ٤٠٥ -٤٠٦)، فإذا لم يكن هناك فهم، فلا توجد قراءة، فلا يعني فك شفرة الحروف سوى القليل إذا لم يتمكن التلميذ من فهم رسالة المؤلف وتفسيرها وتقييمها(Schumm,2006: 223) .

وعلى الرغم من أن التلاميذ العاديين يتقنون مهارة الفهم القرائي بدون صعوبة مثلما أتقنوا التعرف على الكلمة من قبل، إلا أن هناك بعض التلاميذ لا يستطيعون أن يصلوا إلى مهارة الفهم القرائي- حتى إن استطاعوا القراءة-، ومن بين هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يعاني العديد منهم باستمرار من مشاكل في فهم النصوص، وعلى الرغم من أن انهم يعانون من صعوبات متنوعة في الفهم القرائي، إلا أن بعض الخصائص العامة لهؤلاء التلاميذ تتضمن ما يلي، مشاكل في تحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة، وطرح الأسئلة، وإعادة صياغة النص، والتنبؤ بالمعلومات، واستخلاص الاستنتاجات، واستدعاء الأفكار النصية، ويُعد إنشاء ملخص أو جوهر الأفكار الرئيسة للنص أمرًا صعبًا أيضًا للعديد منهم، حيث يجدون صعوبة في التمييز بين الأفكار المهمة والتفاصيل غير المهمة، ويواجهون صعوبة في تجاهل المعلومات الدخيلة، علاوة على ذلك، يواجهون صعوبة في فهم أنماط النص التوضيحي (Schiff&Joshi,2016: 120).

وقد أشار الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (النسخة المنقحة) إلى ثلاثة محكات تشخيصية لصعوبات القراءة؛ وهي دقة قراءة الكلمات، ومعدل القراءة أو الطلاقة، وصعوبة يواجهها الطفل في فهم معنى ما يُقرأ (على سبيل المثال، قد يقرأ النص بدقة ولكن لا يفهم التسلسل أو العلاقات أو الاستدلالات أو المعاني الأعمق لما يُقرأ-DSM5 (TR, 2022)، ويمكن القول أن الصعوبة هنا تقع فقط في القدرة على فهم المقروء فقط وليس التعرف القرائي، وهو ما يشير إليه إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩ :٦١) بأن التلميذ ذو صعوبات الفهم القرائي تكون قدرته على القراءة وفك الرموز سليمة، ولكنه لا يفهم ما يقرأ، ومن ثم لا يكتسب المعلومات.

أظهرت نتائج البحوث والدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في فهم ما يقرؤونه، وبذلك فإنهم أقل ميلًا لاسترجاع الأفكار الأساسية، وأقل استدعاء لتفاصيل النص الكتابي، وأقل قدرة على اشتقاق الخلاصات الملائمة من النص (وليام ن بيندر،٢٠١١ :٣٣٧)، وقد أشارت نتائج دراسة (Dadgar, et al. ,2022) إلى أن تحويل الانتباه والتخطيط والمرونة المعرفية والفهم القرائي وسرعة ودقة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أضعف من التلاميذ العاديين، وتشمل مظاهر صعوبات الفهم القرائي الشائعة لديهم على صعوبات في تذكر الحقائق الأساسية، مما يؤدي إلى عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة محددة حول المقطع (ما هو اسم الكلب في القصة؟)، صعوبات تذكر التسلسل، مما يؤدي إلى عدم القدرة على ربط تسلسل القصة التي تمت قراءتها، بالإضافة إلى صعوبات تذكر الموضوع الرئيسي، مما يؤدي إلى عدم القدرة على تذكر الموضوع الرئيسي للقصة (pierangelo& Giuliani,2008:20)، كما يجدون صعوبة في معرفة معاني الكلمات الواردة في النص، وصعوبة في اختيار المعنى الملائم للكلمة أو الجملة في ضوء السياق، صعوبة في استخلاص الفكرة الأساسية والأفكار الفرعية للنص، صعوبة في الإجابة على الأسئلة المباشرة وغير المباشرة المتعلقة بالنص(فتحي مصطفى الزيات، ٢٠١٥ : ٤١١ –٤١٢).

يُشير العديد من الباحثون أن القراءة هي نتاج فك الشفرة والفهم اللغوي، ووفقًا للتقديرات يعاني حوالي ١٠٪ من التلاميذ من صعوبات محددة في فهم المقروء على الرغم من أن مهاراتهم في فك التشفير طبيعية (lundberg, et al.,1999:52)، فبغض النظر عن مدى قدرة الطفل في فك شفرة الكلمات المكتوبة، فإنه ذلك لا يضمن أن الفهم القرائي سيكون جيدًا في كل الأحوال (Catts&Kamhi,2005:43).

ومن المتوقع حدوث انخفاض في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بالتلاميذ الذين يتطورون بشكل طبيعي، حيث تزداد المتطلبات المفروضة على الفهم القرائي مع تقدم التلاميذ في السن، بالإضافة إلى ذلك، وسيكون من المثير للاهتمام معرفة ما إذا كان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يختلفون في الفهم القرائي وفقًا لخصائص نصية معينة؛ فعلى سبيل المثال قد يكون لديهم فهم معقول لجوانب النص التي تكون حرفية إلى حد ما، ووفقًا لوجهة النظر هذه، لا يتمكن ذوي صعوبات التعلم من الفهم القرائي للنصوص عندما

يعتمد هذا الفهم على القدرة على عمل استنتاجات &snowling (Stackhouse,2006:136).

ثالثًا: اللغة البراجماتية وصعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية:

ظل تأثير القدرات البراجماتية على صعوبات القراءة غير معروف إلى حد كبير حتى وقت قريب جدًا، على الرغم من الإبلاغ عن مشكلات في التواصل لدى ذوي صعوبات القراءة في الكثير من الأدبيات السيكولوجية، لذلك، ليس من المستغرب أنه على مدار الخمسة عشر عامًا الماضية أدى الاهتمام المتزايد بالاستخدام البراجماتي للغة وصعوبات القراءة إلى عدد من الدراسات التي تتلاقى في استنتاج مفاده أن الذين يعانون من صعوبات القراءة أقل كفاءة في معالجة المعاني البراجماتية مقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات القراءة (Cappelli, et al.,2022).

وعلى الرغم من أن كثيرًا من الأدبيات السيكولوجية ركزت بحوثها على اللغة البراجماتية للغة الشفهية لدى العاديين وغير العاديين وخاصة ذوي صعوبات التعلم، أُهْملت دراسة اللغة البراجماتية للغة المكتوبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغيرهم، على الرغم من أن اللغة البراجماتية لا يمكن التقليل من وجودها أو أهميتها في اللغة المكتوبة، وفي ذلك الصدد يشير وليام ن بيندر (٢٠١١ : ١٨٢) إلى أن اللغة البراجماتية لا تقتصر فقط على اللغة المنطوقة وإنما تتداخل أيضًا مع اللغة المكتوبة، ففي القراءة فالمعرفة البراجماتية مهمة للفهم، على سبيل المثال، إذا كان التلميذ يقرأ حوارًا تقول فيه إحدى الشخصيات، "الجو بارد هنا"، ثم تنزعج هذه الشخصية ممن تحدثه والذي يظل جالسًا على الأريكة، فإننا نستخدم المعرفة البراجماتية لفهم أن "الجو بارد هنا" يعني في الواقع أنه طلب مفاداه "هل يمكنك إغلاق النافذة التي فتحتها من فضلك؟" (Alvermann,et al.,2019 : 125)، فمن المهم ملاحظة أن المعنى المقصود للجملة قد لا يكون هو نفسه المعنى الحرفي (Eysenck&Keane,2000 :368)، وتزخر المواد الدراسية بالكثير من العبارات المجازية –والتي هي متضمنه للغة البراجماتية–، فعلى سبيل المثال في الدراسات الاجتماعية يتم استخدام عبارات مثل (أمواج من المهاجرين)، وفي العلوم يتم الحديث عن تأثير (البيت الأخضر)..الخ (كامهي، كاتس،١٩٩٨ :٢٩٧)، وبالتالي لا يمكن إنكار حقيقة مفاداها أن الجمل المكتوبة تميل إلى أن تكون أكثر تعقيدًا ورسمية

وتتطلب فهمًا أكثر تعقيدًا للغة الدلالية والبراجماتية (Parecki,2015 :217)؛ حيث غالبًا ما يتم الاعتماد على استخدام اللغة البراجماتية خاصة المجازية منها في المواد المُقدمة للتلاميذ، حيث يرى القائمون على كتابة هذه المواد أنها تجعل القراءة أكثر تشويقاً، فيستخدمون التشبيه والاستعارة ..الخ، (Schumm,2006: 346)، ربما يتم استخدام التشبيه والاستعارة بشكل أكثر في الفصول الدراسية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثماني إلى عشر سنوات (Clarke, et al., 2015:90).

تُؤثر المهارات البراجماتية على التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي للتلاميذ في المدرسة وخارجها، وفي ذلك الصدد يشير (Bavin,2009 : 352) أن الكفاءة البراجماتية تتنبأ بالمهارات الأكاديمية، وهي ضرورية للفهم والعمل في الفصل؛ وذلك لأن الكفاءة البراجماتية تُعزز القدرة على السرد القصصي والتعرف على هيكل القصة وهي تؤثر بشكل مباشر على القدرة على القراءة والكتابة، كما أن التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات براجماتية يكون أداؤهم أفضل في المدرسة؛ فهم يعرفون متى يتكلمون ومتى يلتزموا الصمت وكيف يخاطبون المعلمين، كما أنهم يلجؤون إلى حل نزاعاتهم مع أقرانهم بصورة لفظية لا جسدية، كما أنهم يُعدلون سلوكهم بشكل مناسب في جوانب النشاط المدرسي المختلف (مثل الملعب والكافيتريا والفصول الدراسية).

إن القراءة تتعلق بطبيعتها باللغة، ولفهم سبب عدم تقدم بعض التلاميذ في القراءة كما ينبغي، يجب علينا أن نفهم دور اللغة في تحديد النجاح في القراءة على المدى الطويل، فاللغة في جوهرها هي جزء من عملية التفكير، وبالتالي فهي لا تشتمل فقط على فك الشفرة وتحويلها إلى شكل كلمات وجمل ولكنها تنقل أيضًا الخواطر والأفكار في شكل وظائف نحوية ودلالية وبراجماتية (Woolley,2001:51)، إذ أن المهارات اللغوية النحوية والدلالية والبراجماتية تساهم في تطوير تعلم القراءة والكتابة (Beaton,2004:121)، وبذلك يمكن اعتبار نظام معالجة اللغة الذي يحتاجه التلميذ لمهمة تعلم القراءة على أنه يشتمل على أنظمة فرعية مختلفة، بينما يهتم نظام المعالجة الصوتية بكيفية إدراك أصوات الكلام وترميزها وإنتاجها، فإن النظام الدلالي يهتم بمعاني الكلمات، في حين اجتذب النظامان الفرعيان الآخران اهتمامًا أقل بكثير بأبحاث صعوبات القراءة، وهما نظام المعالجة النحوية

المعني بالتراكيب النحوية للجمل، والنظام البراجماتي المَعْنِي باســـتخدام اللغة للتواصـــل (Turner&Rack,2005 : 80).

ويذكر (Christo et al.,2009:39) أن مشكلات الفهم القرائي قد تنبع من ضعف في القدرة على فك شـفرة الكلمات، او ضَـعف الطلاقة القرائية لدى التلميذ، ولكن إذا كان معدل طلاقة التلميذ مناسـبًا، فقد تكون المشـكلة في فهم المقروء ناتجة عن صـعوبات لغوية أكثر انتشارًا، وبما أن كثيرًا من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في أنظمة اللغة بشكل عام، والتي من ضـمنها صـعوبات في اللغة البراجماتية، وبالتالي يجب النظر إلى صـعوبات الفهم القرائي في ســـياق صـــعوبات اللغة بشـــكل عام (snowling& ,2006:130 stackhouse)، كما يجب النظر إلى صـــعوبات الفهم القرائي في ســـياق صـــعوبات اللغة البراجماتية بشكل خاص، على الرغم أن كثيرًا من ذوي صـعوبات التعلم لديهم صـعوبات في اللغة الشـهفية لكنهم يظلون أفضـل في استخلاص الاستدلالات من الروايات التي يسمعونها أكثر من تلك التي يقرؤونها (wong, et al., 2008:55).

ولقد حاولت بعض الدراسات الحديثة إجراء تقييم عام للقدرات البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، في حين ركزت دراسات أخرى على جوانب محددة للغة البراجماتية، مثل فهم وتوليد اللغة المجازية، فمن المعروف أن فهم المعنى غير الحرفي يمثل تحديًا للتلاميذ غير العاديين، وكذلك للمرضى العُصابيين والنفسيين، لهذا السبب تضمنت معظم الدراسات حول اللغة البراجماتية وصعوبات القراءة تقييمات لهذه القدرات وربطتها بالمهارات البراجماتية (Cappelli, et al.,2022) وبشكل عام فقد وُجِدَ أن التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الفهم القرائي يعانون أيضًا من ضعف في استخدامهم للسياق الداعم وذلك للمساعدة في فهمهم للتعابير الغامضة (Robert & Owens, 2012:370)، وقد توصلت نتائج الدراسة التي قام بها كل(Griffiths,2007) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة البراجماتية بين مجموعة من البالغين العاديين وذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت ارتباطًا موجبًا بين صعوبات القراءة وصعوبات اللغة البراجماتية.

وقد أشارت نتائج دراسة كل من (Lam & Suk-Han Ho,2014) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كان لديهم مهارات براجماتية منخفضة مقارنة بالتلاميذ العاديين، في حين أشارت نتائج دراسة كل من (Lee& Kim,2015) والتي أُجريت على مجموعة من

التلاميذ العاديين في القراءة وضعاف القراءة بالصف الرابع إلى السادس الابتدائي، إلى أن التلاميذ ضعاف القراءة أظهروا فهمًا استعاريًا أقل مقارنةً بالتلاميذ العاديين، وأوضحت الدراسة أن التلاميذ ضعاف القراءة يواجهون صعوبات في فهم الاستعارة وأن هناك ارتباطًا موجبًا بين فهم القراءة وفهم الاستعارة.

والجدير بالذكر أن صعوبات اللغة البراجماتية تستمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكبر سنًا، فقد توصلت نتائج دراسة كل من (Kasirer& Mashal,2016) والتي بحثت في الفروق العمرية في فهم وتوليد اللغة المجازية لدى التلاميذ الصغار والمراهقين والبالغين المصابين بصعوبات القراءة، ولُوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصغار الذين يعانون من صعوبات القراءة والذين لا يعانون منها في فهم الاستعارة التقليدية، ومع ذلك، فإن أداء المراهقين والبالغين الذين يعانون من صعوبات القراءة كان مشابهًا لأقرانهم غير المصابين بصعوبات القراءة والمطابقين للعمر في الأساليب التقليدية والرواية.

دراسات سابقة: يمكن تناول الدراسات السابقة فيما يلي

اولاً: دراسات تناولت اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية:

هدفت دراسة عوض عبد العظيم هاشم (٢٠١١) إلى التعرف على الفروق في الاستخدام الاجتماعي للغة بين ذوي صعوبات اللغة التعبيرية والعاديين من التلاميذ في المرحلة الابتدائية؛ تكونت عينة الدراسة من (٢٨) تلميذًا بالصف الثالث الابتدائي؛ مقسمة إلى مجموعتين من العاديين وذوي صعوبات التعلم قوام كل منها (١٤) تلميذًا، تم تطبيق مجموعة من الأدوات منها، واختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية، وقائمة ترشيحات المعلم، وقد اهتمت الدراسة بمجموعة من المهارات الخاصة بالاستخدام الاجتماعي للغة وهي (اختيار المفردات الدالة والملائمة للسياق، ترتيب الأفكار بشكل متسلسل، القدرة على الوصف، القدرة على السرد، القدرة على استخدام الفصحى البسيطة، استخدام التعبير الملمحي، استخدام العبارات بلطف ولباقة) وأشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في كل مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، واللغة التعبيرية وذلك تجاه العاديين.

دراسة (Mashal & Kasirer ,2012) هدفت إلى تقييم فهم الاستعارة البصرية واللفظية لدى مجموعة من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم؛ منهم (١٧) ذكر و(٣) إناث، (٢٠) تلميذًا من العاديين؛ منهم (١٧) ذكر و(٣) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٤) عامًا، اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات منها اختبار المرادفات، والتفكير التناظري عن طريق اختبار التشبيه، والمرونة العقلية من خلال اختبار توليد المعنى المتجانس، وأظهرت النتائج أن ذوي صعوبات التعلم سجلوا درجات أقل بكثير من العاديين في فهم الاستعارات والتعبيرات المألوفة، ومع ذلك، فإن الفهم الاستعاري البصري والجديد الذي لا يعتمد على المعرفة السابقة، لم يختلف بين المجموعتين، أما في مجموعة العاديين، يرتبط الفهم المجازي بالمعرفة الدلالية المرتفعة.

دراسة محمد عبده حسيني، عبد الرحمن بهيان الحارثي (٢٠٢١) هدفت إلى مقارنة مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من التلاميذ العاديين، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، منهم (١٠٠) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، و(١٠٠) تلميذ من العاديين، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) سنة، اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات منها؛ مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في مهارات اللغة البراجماتية بشكل يفوق القصور في نفس المهارات لدى التلاميذ العاديين، كما أسفرت النتائج عن أن أغلبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب اللغة البراجماتية، وأن التلاميذ العاديين أفضل في مهارات اللغة البراجماتية مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا: دراسات تناولت الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية:

دراسة ابتسام حامد السطيحة (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة و صعوبة الفهم القرائي، حيث تم بحث الفروق في سعة الذاكرة العاملة بين ذوى صعوبات الفهم القرائي وبين أقرانهم العاديين، وبحثت الفروق الراجعة إلى الجنس في سعة الذاكرة العاملة لدي ذوي صعوبات الفهم القرائي، تكونت عينة الدراسة من(٩٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، منهم (٤٥) من ذوي صعوبات الفهم القرائي، و(٤٥) تلميذًا عاديًا، تراوحت أعمارهم بين تسع سنوات وشهر واحد إلى تسع سنوات وعشرة أشهر، اعتمدت

الدراسة على مجموعة من الأدوات منها؛ اختبار الفهم القرائي، اختبار سعة الذاكرة العاملة، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين صعوبة الفهم القرائي وبين أداء التلاميذ على اختبار سعة الذاكرة العاملة، وظهر هذا في الأداء على مهام تذكر الأشكال، تذكر نهايات الجمل، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والعاديين في الذاكرة العاملة، ووجود فروق دالة بين الإناث ذوى صعوبات الفهم القرائي وبين أقرانهن العاديات في الأداء على الاختبار الذي يقيس مهام تذكر الأرقام، والحروف، والأشكال، والدرجة الكلية تجاه الإناث العاديات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور ذوى صعوبات الفهم القرائي و الذكور العاديين في الأداء على الاختبار الذي يقيس سعة الذاكرة العاملة تجاه الذكور.

دراسة خضر مخيمر أبو زيد، نجوى أحمد عبد الله (٢٠١١) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذاكرة السمعية – البصرية والتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين، وتحديد الفروق في الأداء على اختبار قياس الذاكرة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين واحدة استطلاعية وأخرى أساسية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٤) تلميذًا؛ منهم (٢٩) من ذوي صعوبات التعلم و(٦٥) تلميذًا من العاديين، استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات من بينها، اختبار التعرف القرائي، اختبار الفهم القرائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مجموع أبعاد الذاكرة البصرية تجاه التلاميذ العاديين، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مجموع أبعاد الذاكرة السمعية تجاه التلاميذ العاديين، ووجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مجموع أبعاد الفهم القرائي تجاه التلاميذ العاديين.

دراسة (de Oliveira,2014) هدفت إلى تقييم مكونات النموذج المعرفي لمكونات القراءة (فك التشفير والفهم القرائي) والمهارات التنبؤية لها لدى التلاميذ الصغار والمراهقين الذين يعانون من صعوبات القراءة، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذًا من ذوي صعوبات القراءة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨–١٣ عامًا)، وتم تقسيمهم إلى عدة مجموعات، مجموعة ذوو صعوبات القراءة (ن=١٨)، ومجموعة ضابطة (ن=٢٢) من التلاميذ العاديين، تم الاعتماد

على مجموعة من الأدوات منها، اختبار فهم الجمل المكتوبة، اختبار فهم الجمل الشفهية، اختبار كفاءة القراءة، اختبار المفردات المصورة، اختبار تسمية الصور، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين على مقياس كفاءة القراءة تجاه العاديين، حيث كان أداء ذوي صعوبات القراءة أقل من أقرانهم العاديين في التعرف على الكلمات والتشفير الأورثوجرافي، حيث واجه ذوي صعوبات القراءة صعوبات أكبر في التشفير الأورثوجرافي والفهم القرائي، كما كانوا أبطأ في التسمية مقارنة بالعاديين.

دراسة الشيماء خالد أحمد (٢٠٢٢) هدفت إلى الكشف عن الفرق بين المتأخرين دراسيا وصعوبات القراءة في الفهم القرائي وما يتعلق به من عمليات فرعية، وتكونت عينة الدراسة من(١٦) تلميذا وتلميذة من ذوي التأخر الدراسي، و(٢١) تلميذًا وتلميذةً من ذوي صعوبات القراءة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات منها؛ بطارية للفهم القرائي (اختبار فهم الجملة، اختبار فهم النص، اختبار فهم الفقرة)، اختبار القراءة الصامتة، توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ ذوي التأخر الدراسي وذوي صعوبات القراءة في (فهم الجملة)، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في كل من (فهم الفقرة، فهم النص) تجاه ذوي صعوبات القراءة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتأخرين دراسيًا وذوي صعوبات القراءة في الفهم القرائي ككل تجاه ذوي صعوبات القراءة.

دراسة (Dadgar et al. ,2022) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية ومكونات القراءة (الفهم، السرعة، والدقة)، تكونت عينة الدراسة (٢٢) من التلاميذ العاديين و(٢٢) من ذوي صعوبات القراءة، تراوحت أعمارهم بين الثامنة والتاسعة سنوات، تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات من بينها، اختبار القراءة وصعوبات القراءة (NEMA)، اختبار فهم النص، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كانوا أقل في تحويل الانتباه، والمرونة المعرفية، والتخطيط، والفهم القرائي، والسرعة والدقة في القراءة مقارنة بالعاديين.

ثالثًا: دراسات تناولت اللغة البراجماتية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية:

دراسة (Cardillo, et al.,2018) هدفت إلى إيجاد دليل تجريبي على وجود قصور في نظرية العقل ومهارات الاستخدام الاجتماعي للغة (اللغة البراجماتية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وما يصاحبها من صعوبات لغوية أو صعوبات تعلم غير اللفظية، وتم مقارنة مجموعة من ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات التعلم غير اللفظية والعاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كان أقل من التلاميذ العاديين في أغلب المهام التي تختبر الاستخدام الاجتماعي للغة (اللغة البراجماتية)، وفي المقابل فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية كانوا أفضل من ذوي صعوبات القراءة، لكن أداؤهم كان أسوأ على نحو ملحوظ من أداء التلاميذ العاديين فقط في مهام الاستعارات (الجُمل المجازية) التي تقوم على التحفيز البصري، وقد أشارت الدراسة إلى الدور الذي يلعبه اختبار الاستعارات ومهام الاختبار اللفظي لنظرية العقل في التمييز بين المجموعات، توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وما يصاحبها من صعوبات لغوية كانوا أضعف من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في الاستخدام الاجتماعي للغة ونظرية العقل.

دراسة (Lam & Suk-Han Ho,2014) هدفت إلى التحقق مما إذا كان التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في اللغة البراجماتية، وما هو ملفهم اللغوي المحدد مقارنةً بأقرانهم العاديين والذين يعانون من اضطراب طيف التوحد (ASD)، تم اختيار ثمانية وستين تلميذًا من الصف الثالث إلى السادس الإبتدائي من خمس مدارس عادية في هونغ كونغ، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات؛ الأولى من ذوي صعوبات القراءة وعددهم (٢٢) تلميذًا، والمجموعة الثانية من ذوي اضطراب طيف التوحد وعددهم (٢٢)، والمجموعة الثالثة من التلاميذ العاديين وعددهم(٢٤) تلميذًا، وتم الاعتماد على مجموعة من الأدوات من بينها؛ قائمة التواصل(CCC-2, 2003)، بالإضافة إلى قائمة مراجعة الوالدين لجمع المعلومات المتعلقة باللغة والقدرات التواصلية، أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كان لديهم مهارات براجماتية منخفضة مقارنة بالتلاميذ العاديين، كان ذوي صعوبات القراءة أضعف نسبيًا في المهارات اللغوية الهيكلية، وكانت درجاتهم في التواصل العام قابلة للمقارنة مع ذوي اضطراب طيف التوحد، لكنهم كانوا طبيعيين في العلاقات والاهتمامات الاجتماعية.

دراسة (Kumari et al. ,2016) هدفت إلى تقييم ومقارنة المهارات البراجماتية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ممن لديهم صعوبات القراءة صعوبات الحساب وعسر الكتابة، بالإضافة للنوع المختلط أي الذين لديهم الأنواع الثلاثة (صعوبات القراءة و صعوبات الحساب وصعوبات الكتابة، مع مجموعة من التلاميذ العاديين مكافئين لهم في السن، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذًا تتراوح أعمارهم بين(١١-١٣) عامًا، تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات يتشمل كل منها على (٥) تلاميذ، لتقييم المهارات البراجماتية تم استخدام بروتوكول تقييم اللغة البراجماتي، وهو يتكون من (٣) مهام فرعية؛ وهي الجوانب اللفظية وما وراء اللغوية وغير اللفظية، أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف الأداء في الجوانب اللفظية لدى جميع ذوي صعوبات التعلم، وكان أداؤهم أفضل في الجوانب ما وراء اللغوية، كما أن الذين يعانون من صعوبات تعلم مختلطة كان أداءهم ضعيفًا في الجوانب اللفظية وغير اللفظية للغة البراجماتية مقارنةً بجميع مجموعات التلاميذ سواء العاديين أو ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الكتابة، وذوي صعوبات الحساب، ومن ثم يمكن استنتاج أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم لديهم كفاءة براجماتية أقل من العاديين، كما أن هناك أيضًا تنوع كبير بين ذوي صعوبات التعلم وذلك وفق نوع الصعوبة.

دراسة (Troia & Emam,2023) هدفت إلى استكشاف العلاقات بين المهارات اللغوية البراجماتية وبعض المهارات اللغوية الأخرى، وبين تعلم القراءة والكتابة والإدراك، ودرجة تأثير العوامل الديموغرافيا على الأداء في المهام المرتبطة، تكونت عينة الدراسة (١٠٠٠) طفلًا في المرحلة الابتدائية الناطقين باللغة العربية العاديين وذوي صعوبات التعلم في عمان، في الصفوف من الأول للخامس الابتدائي، توصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور في اللغة البراجماتية، وكانت الكفاءة البراجماتية منبئًا لإتقان القراءة والكتابة لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم.

دراسة (Alkaf,2023) بحثت هذه الدراسة فيما إذا كانت ملاحظات المعلمين حول الكفاءة اللغوية البراجماتية تتنبأ بمهارات القراءة والكتابة (والعكس) لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عمان، تكونت عينة الدراسة من (٥٧٤) تلميذًا تراوحت أعمارهم بين (٧) و(١٢) عامًا، قام المعلمون بتقييم اللغة البراجماتية والقراءة والتعبير الكتابي، أظهرت نتائج المعلمين أن التلميذات تم تقييمهم بدرجة أعلى بكثير في المجالات الثلاثة جميعها، كما أظهرت نتائج

الدراسة أن العلاقة بين المهارات البراجماتية ومهارات القراءة والكتابة أقوى بكثير بالنسبة للتلميذات مقارنة بالتلاميذ.

تعقيب على الدراسات السابقة: بعد عرض الدراسات السابقة يمكن أن التعقيب عليها على النحو التالي:

١. **تنوع حجم العينات:** تنوعت عينات الدراسات السابقة عرضها من حيث الحجم، فتراوحت ما بين (١٦-٢٠٠) تلميذًا وتلميذةً، فاعتمدت دراسة (الشيماء خالد أحمد،٢٠٢٢) على عينة صغيرة الحجم، ودراسة (ابتسام حامد السطيحة،٢٠٠٨) متوسطة الحجم، واستخدمت دراسة (محمد عبده حسيني، عبد الرحمن بهيان الحارثي ،٢٠٢١) عينة كبيرة الحجم.

٢. **نوع العينة:** تضمنت العديد الدارسات السابقة كلًا من الذكور والإناث في عينة الدراسة، مثل دراسة (ابتسام حامد السطيحة ،٢٠٠٨؛ الشيماء خالد أحمد،٢٠٢٢) ودراسة كل من (Mashal & Kasirer ,2012)

٣. **تنوع الأعمار الزمنية للعينات:** تنوعت الأعمار الزمنية لعينات الدراسات السابقة لكنها جاءت كلها لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث تراوحت الأعمار الزمنية ما بين (٨-١٢) عام، كدراسة (خضر مخيمر أبو زيد، نجوى أحمد عبد الله، ٢٠١١؛ محمد عبده حسيني، عبد الرحمن بهيان الحارثي، ٢٠٢١) (Dadgar, et al .,2022)

٤. **تنوع الأدوات:** تنوعت الدراسات السابقة في الأدوات التي اعتمدت عليها وهي كالتالي:

أ) **أدوات لقياس اللغة البراجماتية:** تنوعت أدوات قياس اللغة البراجماتية، وبالتالي تنوعت الأبعاد التي تم الاعتماد عليها، فقد استخدمت دراسة عوض عبد العظيم هاشم (٢٠١١) قائمة تحديد مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة واشتملت على (اختيار المفردات الدالة والملائمة للسياق، ترتيب الأفكار بشكل متسلسل، القدرة على الوصف، القدرة على السرد، القدرة على استخدام الفصحى البسيطة، استخدام التعبير الملمحي، استخدام العبارات بلطف ولباقة)، كما اعتمدت دراسة (Mashal & Kasirer ,2012) على اختبار المرادفات، واختبار التفكير التناظري عن طريق اختبار التشبيه ، والمرونة العقلية من خلال اختبار توليد المعنى المتجانس، أما دراسة محمد عبده حسيني، عبد الرحمن بهيان الحارثي (٢٠٢١) فاستخدمت مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال،

والذي يقيس (البداية غير الملائمة للحديث، ضعف التماسك المركزي، للغة النمطية، قصور استخدام السياق الحواري، عدم الألفة أثناء المحادثة)، اما دراسة أماني حامد مرغني (٢٠٢٢) فاستخدمت مقياس ملاحظة مهارات اللغة البراجماتية لتلاميذ الصف السابع الابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وتضمن (اللغة اللفظية الاستقبالية والتعبيرية، الوعي باللغة غير اللفظية، التواصل البصري، الانتباه المشترك)، واستخدمت دراسة (Kumari, et al.,2016)بروتوكول لتقييم اللغة البراجماتي وتضمن (الجوانب اللفظية وما وراء اللغوية وغير اللفظية).

ب) **أدوات لقياس الفهم القرائي:** تنوعت أدوات قياس الفهم القرائي، وبالتالي تنوعت أبعاد الفهم القرائي التي تم الاعتماد عليها؛ فقد استخدمت دراسة (ابتسام حامد السطيحة ،٢٠٠٨) اختبار الفهم القرائي اشتمل على(الاستنتاج ، إدراك المعنى)، واستخدمت دراسة (خضر مخيمر أبو زيد، نجوى أحمد عبد الله ،٢٠١١) اختبار الفهم القرائي وتكون من عدة أبعاد وهي (بُعد الفكرة الرئيسية، الأفكار الفرعية، الربط والاستنتاج، معاني المفردات)، اما دراسة (Ziadat,2021) فاعتمدت على المقياس التشخيصي لمهارات اللغة العربية الأساسية والذي يقيس مستويات القراءة الجهرية والفهم القرائي.

٥. **<u>النتائج</u>:** تعددت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت إليها ويمكن التعقيب عليها كالتالي؛

أ) أشارت أكثر من دراسة إلى وجود علاقة موجبة بين صعوبات اللغة البراجماتية وصعوبات القراءة خاصة الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ كدراسة (Lam & Suk-Han Ho,2014; Kumari, et al.,2016).

ب) اتفقت العديد من الدراسات على وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في اللغة البراجماتية تجاه العاديين كدراسة كل (عوض عبد العظيم هاشم، ٢٠١١؛ محمد عبده حسيني، عبد الرحمن بهيان الحارثي،٢٠٢١)، (Mashal & Kasirer ,2012)

ج) لم تبحث أيُ من الدراسات السابقة – في حدود ما تم الاطلاع عليه– الفروق بين التلاميذ الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في اللغة البراجماتية، عدا دراسة (Troia & Emam,2023;) والتي توصلت إلى أن أداء الإناث كان أفضل من أداء الذكور في اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

د) اتفقت نتائج العديد من الدراسات على وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي تجاه العاديين كدراسة خضر مخيمر أبو زيد، نجوى أحمد عبد الله (٢٠١١) (Dadgar et al. ,2022; de Oliveira,2014).

هـ) لم تُشر أيُ من الدراسات سالفة الذكر في نتائجها إلى الفروق بين الذكور والإناث في الفهم القرائي؛ عدا دراسة منصور عبد الله صياح (٢٠٠٦) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الثالث والسادس الابتدائي تجاه الإناث.

ما تُضيفه الدراسة الحالية:

تبحث هذه الدراسة العلاقة بين اللغة البراجماتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، مما قد يساهم من الناحية التطبيقية في بناء برامج تدريبية وعلاجية تهدف إلى خفض صعوبات الفهم القرائي من خلال تنمية اللغة البراجماتية في ضوء العلاقة القائمة بينهما، كما تبحث الدراسة في الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الذكور والإناث) في كل من اللغة البراجماتية والفهم القرائي.

فروض الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة فيما يلي:

١. يوجد ارتباط موجب دال بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في اللغة البراجماتية والفهم القرائي.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (الذكور والاناث) للغة البراجماتية تجاه الإناث.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (الذكور والاناث) في الفهم القرائي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك للكشف عن طبيعة العلاقة بين اللغة البراجماتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (عينة الدراسة) بالصف

الرابع الابتدائي، والكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الذكور والإناث) في اللغة البراجماتية، والفهم القرائي.

ثانياً: إجراءات الدراسة:

١. **عينة الدراسة:** تضمنت عينة الدراسة مجموعتين فرعيتين على النحو التالي:

أ. **مجموعة التحقق من الكفاءة السيكوميترية لأدوات الدراسة؛** وتكونت من (٣٥) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذكور والإناث، تتوفر فيه نفس خصائص عينة الدراسة الأساسية؛ ومثلهم من التلاميذ العاديين (ن=٣٥) وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكوميترية لأدوات الدراسة.

ب. **مجموعة الدراسة الوصفية:** وتضمنت (٩٨) تلميذًا وتلميذةً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي؛ منهم (٥٢) تلميذًا، و(٤٦) تلميذةً، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩: ١٠) سنوات، بمتوسط حسابي (٩,٣٥)، وانحراف معياري (٠,٤٩٣)، كما تراوحت درجات ذكاء التلاميذ بين (٩٠: ٩٥) درجة، بمتوسط حسابي (٩٢,٠٣)، وانحراف معياري (١,٣٧٢).

خطوات انتقاء عينة الدراسة:

تم انتقاء عينة الدراسة من خلال اتباع الخطوات التالية:

أ) تم انتقاء التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة من ثلاث مدارس ابتدائية بإدارة سوهاج التعليمية وكان عددهم (١٢١) تلميذًا وتلميذةً.

ب) تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (النسخة المعدلة) (تعريب وتقنين: عبد الموجود عبد السميع،٢٠١٧)؛ وتم استبعاد عدد (٩) ممن حصلوا على درجات أقل من المتوسط، ليصبح العدد (١١٢) تلميذًا وتلميذةً.

ج) تم تطبيق اختبار الفرز العصبي السريع QNST لانتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تم استبعاد عدد (٤) تلميذ ممن حصلوا على درجات أقل من (٢٥) على الاختبار، وبذلك يصبح العدد المتبقي (١٠٨) تلميذًا وتلميذةً.

د) تم تطبيق مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال العاديين وذوي الإعاقات (إعداد: عادل عبد الله محمد، ٢٠٢٠)، واستبعاد عدد (٥) تلاميذ ممن حصلوا على درجات أكثر

من (٢٢) وهي تشير إلى المستوى المتوسط أو الطبيعي للغة البراجماتية، وبذلك يصبح العدد (١٠٣) تلميذًا وتلميذةً.

هـ) تم تطبيق بعض أبعاد اختبار العسر القرائي (إعداد: نصرة محمد جلجل،٢٠١٥) وهي (فهم المفردات، فهم الجملة، القراءة الصامتة) وذلك للوقوف على درجة الفهم القرائي لدى التلاميذ، حيث تشير الدرجة المرتفعة على الاختبار إلى قدرة مرتفعة على الفهم القرائي، وبعد تطبيق الاختبار تم استبعاد عدد (٥) تلاميذ ممن حصلوا على درجات أعلى من (١٥) درجة على المقياس.

و) استقر العدد الكلي (٩٨) تلميذًا وتلميذةً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي.

٢. أدوات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على الأدوات التالية:

أ) مقياس ستنافورد بينيه الصورة الخامسة: النسخة المعدلة (تعريب وتقنين: عبد الموجود عبد السميع ،٢٠١٧).

ب) اختبار الفرز العصبي السريع (تعريب وتقنين: مصطفى محمد كامل،٢٠٠٥).

ج) مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة الأطفال العاديين وذوي الإعاقات (إعداد: عادل عبد الله محمد، ٢٠٢٠).

يهدف مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة الأطفال العاديين وذوي الإعاقات إلى قياس اللغة البراجماتية، والتعرف على مدى الاستخدام المناسب للغة أو لنمط الحديث المناسب للطفل في السياق الاجتماعي بما يحقق له وظائف أو فوائد معينة في مواقف اجتماعية محددة، يتألف المقياس من (٤٢) عبارة موزعة على ستة أبعاد تضمن الاستخدام الاجتماعي للغة؛ وهي (أسلوب وأنماط الكلام واستخداماتها، أنساق قواعد وظائف الكلام، المعارف اللغوية بجوانب المحادثة، الأنساق المعرفية واستخدام اللغة، السلوكيات اللغوية غير اللفظية، استخدام اللغة للتواصل)، وقام معد المقياس بالتحقق من كفاءته السيكومترية من خلال التطبيق على عينة بلغت (٢٠٠) طفلًا؛ منهم (١٠٠) من العاديين؛ و (١٠٠) من الفئات الخاصة؛ منهم (٣٠) من ذوي اضطراب طيف التوحد، و(٣٥) من ذوي الإعاقة الفكرية، و(٣٥) من المعرضين لخطر صعوبات

التعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-٨) سنوات، وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق والتجزئة النصفية، وقد بلغت قيم معاملات الثبات للمعرضين لخطر صعوبات التعلم (٠,٦٧٨) و(٠,٧١٤) على التوالي، وهي قيم يمكن الاطمئنان إليها، وتم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحك والصدق التمييزي، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم على المقياس ومقياس المحك (٠,٧١١)، وبلغت قيمة (ف) للتباين بين متوسطات درجات مجموعات العينة هي (١٠٤,٨٣) وهي دالة عند (٠,٠١) ، مما يعني أن المقياس يمكنه أن يميز بين الفئات المختلفة وبين العاديين، مما يدلل على أن للمقياس قدرة تمييزية جيدة يمكن الاعتداد بها، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

وقد قاما مُعدا الدراسة بإعادة التحقق من ثبات المقياس على عينة قوامها (٣٥) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال إعادة تطبيق المقياس، بفاصل زمني قدره أسبوعين وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين، كما تمَّ التحقق من معامل الثبات أيضًا باستخدام معامل ألفا، ويوضح جدول (١) ثبات المقياس بطريقتي إعادة التطبيق، ومعامل ألفا كما يلي:

جدول (١)

معاملات ثبات مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة بطريقتي إعادة التطبيق وألفا

الأبعاد	إعادة التطبيق	الفا كرونباخ
أسلوب وأنماط الكلام واستخدامها	٠,٧٥٤	٠,٧١٤
اتساق قواعد وظائف اللكلام	٠,٦٢٩	٠,٦٢٥
المعارف اللغوية بجوانب المحادثة	٠,٨٨٢	٠,٧٣٥
الانساق المعرفية واستخدام اللغة	٠,٧٨٨	٠,٦٧٧
السلوكيات اللغوية غير اللفظية	٠,٧٦١	٠,٦٤٦
استخدام اللغة للتواصل	٠,٨٠٧	٠,٧١١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٥٢	٠,٦٨٧

يتضح من جدول (١) أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في هذه الدراسة

د) **اختبار العسر القرائي (إعداد: نصرة محمد جلجل،٢٠١٥).**

يهدف الاختبار إلى تشخيص صعوبات القراءة وذلك من خلال مجموعة من الأبعاد التي تقيس القدرة على القراءة الجهرية والصـــامتة وبالتالي التعرف على جوانب القوة والضـــعف لديهم، وهو ليس من الاختبارات التحصـــيلية للوقوف على أداء التلاميذ في ماده قد تعلموها، بل هو اختبار تشـخيصـي؛ يتكون من (٨٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد؛ هي **التعرف على المفردات، فهم المفردات، فهم الجملة، القراءة الصـامتة**، وفي هذه الدراســـة تم الاعتماد فقط على ثلاثة أبعاد فقط وهي؛ **فهم المفردات، فهم الجملة، القراءة الصـــامتة**، دون بُعد التعرف على المفردات؛ إذ أن بُعد التعرف على المفردات ليس من مهارات الفهم القرائي، بل يُعد من مهارات التعرف القرائي، والجدير بالذكر أن الدرجات المرتفعة التي يتم الحصـــول عليها بعد تطبيق أبعاد الاختبار تشـــير إلى قدرة مرتفعة على الفهم القرائي، والدرجات المنخفضة التي يتم الحصول عليها تشير إلى قدرة أقل على الفهم القرائي.

وقامت معدة الاختبار بالتحقق من كفاءته السـيكومترية من خلال حسـاب ثباته عن طريق إعـادة التطبيق، وقد جـاءت معـاملات الارتبـاط كـالتـالي؛ اختبـار التعرف على المفردات (٠,٥٨)، فهم الكلمة (٠,٥٣)، فهم الجملة (٠,٥٩)، فهم الفقرة (٠,٦٨)، وهي كلها معاملات ارتباط موجبة مما يُشـير إلى ثبات الاختبار بأبعاده الفرعية، وبلغ الثبات بمعامل ألفا (٠,٧٢)، كما تم التحقق من صـدق الاختبار من خلال صـدق المحكمين، وكذلك صـــدق المحك الخارجي، وتم الحصـــول على معاملا ارتباط قدرهما (٠,٨٦)، (٠,٨١)، وهي قيم مرتفعة مما يدلل على صدق الاختبار.

وقد قاما مُعدا هذه الدراسة بإعادة التحقق من الكفاءة السيكومترية للاختبار من خلال ما يلي:

أولًا: ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وعددها (٣٥) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية عن طريق إعادة التطبيق الاختبار، بفاصل زمني قدره أسبوعين وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين، كما تمَّ حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا أيضًا، ويوضح جدول (٢) ثبات الاختبار بطريقة

إعادة التطبيق، ومعامل ألفا كما يلي:

جدول (٢)

معاملات ثبات اختبار العسر القرائي بطريقتي إعادة التطبيق ومعامل ألفا

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل الفا
فهم المفردات	٠,٧٥٤	٠,٧١٤
فهم الجملة	٠,٦٢٩	٠,٦٢٥
القراءة الصامتة	٠,٨٨٢	٠,٧٣٥
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٥٢	٠,٦٨٧

يتضح من جدول (٢) أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات يمكن الاعتماد عليه في هذه الدراسة.

ثانيًا: صدق الاختبار

تم التحقق من صدق المقياس من خلال ما يلي:

صدق التمييز بين المجموعات المتضادة: عن طريق حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين على اختبار العسر القرائي وجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) ودلالتها بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين على اختبار العسر القرائي

الأبعاد	ذوو صعوبات التعلم ن = ٣٥		العاديون ن = ٣٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
فهم المفردات	٢٧,١٣	١,٤٠	١٦,٨٠	١,٠٩	٣١,٥٤٩	٠,٠١
فهم الجملة	٢٥,٦٢	١,١٤	١٢,٨٠	١,١٨	٤٢,١٨٧	٠,٠١
القراءة الصامتة	٢٣,٨٩	١,٦٣	١١,٥٠	١,٣٠	٣٢,٢٥٠	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٧٦,٦٤	٣,٥٥	٤١,٧٠	٣,١٢	٦٤,٣٨١	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) وجود فرق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين حيث جاءت قيمة (ت)

دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه ذوي صعوبات التعلم مما يعني تمتع الاختبار وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فروضها تم إجراء تحليل إحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها من المقاييس وذلك من خلال بعض الأساليب الإحصائية، وهي:

١. معامل الارتباط لبيرسون.
٢. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة.

نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص على " يوجد ارتباط موجب دال بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في اللغة البراجماتية والفهم القرائي".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط بيرسون؛ لبحث العلاقة بين درجات عينة الدراسة في اللغة البراجماتية والفهم القرائي، وجاءت النتائج كما بالجدول (٤):

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة البراجماتية والفهم القرائي

المتغيرات	فهم المفردات	فهم الجملة	قطع القراءة	الدرجة الكلية
أسلوب وأنماط الكلام واستخدامها	٠,٧١٤	٠,٧٧٥	٠,٧٣٦	٠,٨٠٧
اتساق قواعد وظائف الكلام	٠,٥٧١	٠,٦٦٣	٠,٦٧١	٠,٦٩٠
المعارف اللغوية بجوانب المحادثة	٠,٨٤٢	٠,٨٣٩	٠,٨٢١	٠,٩٠٨
الانساق المعرفية واستخدام اللغة	٠,٨١٥	٠,٨٢٣	٠,٧٨٤	٠,٨٨٠
السلوكيات اللغوية غير اللفظية	٠,٧٢٢	٠,٧٨٥	٠,٧٥٢	٠,٨١٩
استخدام اللغة للتواصل	٠,٦٨٤	٠,٦٩٤	٠,٦٩٦	٠,٧٥٢
الدرجة الكلية	٠,٨٣٧	٠,٨٧٩	٠,٨٥٢	٠,٩٣٢

يتبين من جدول (٤) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة لكل من اللغة البراجماتية والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، حيث

تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٣٣،٠,٩٣٢) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وبذلك يتم قبول الفرض الأول.

ويمكن مناقشة الفرض الأول في ضوء ما يلي:

بناء على معامل الارتباط الذي تم الحصول يمكن القول أن هناك تأثير قوي للغة البراجماتية في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يشير (Bavin,2009: 352) الكفاءة البراجماتية ضرورية للفهم القرائي؛ وذلك لان الكفاءة البراجماتية تُعزز القدرة على السرد القصصي والتعرف على هيكل القصة وهي تؤثر بشكل مباشر على القدرة على القراءة والكتابة.

ومن خلال النتائج التي تم الحصول عليها يمكن القول أن عدم قدرة الطفل على معرفة أنماط الحديث مثل(التوكيد السؤال، الطلب، الأمر) كان مرتبطًا بشكل سلبي بقدرتهم على استخلاص هذه الانماط من النصوص المكتوبة، كما أن الصعوبات البراجماتية في التعرف على وظائف الكلام كان لها أثر كبير سلبي في عدم القدرة على فهم الفقرات والنصوص المكتوبة، في حين أن عدم فهم العديد من الجوانب التنظيمية بالمحادثات مثل (أخذ الدور أثناء المحادثة، والتتابع في المحادثة) كان له أثر سلبي في عدم القدرة على الاجابة عن الاسئلة التي تتعلق بالأشخاص المتحدثين وبأدوارهم التي يلعبوها في النصوص المكتوبة، كما أن عدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على فهم ما يقصده الأخرون أثناء الحوار معهم، ساهم بشكل سلبي في عدم القدرة على فهم ما يقصده الكاتب في كثير من النصوص والفقرات، كذلك فإن عدم القدرة على فهم المقاصد المباشرة وغير المباشرة لبعض الجمل المكتوبة كان له دور سلبي في الفهم القرائي وفي الوصول إلى الغرض المقصود من النصوص، كما أن عدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات على فهم الكلمات والجمل من خلال سياقتها كان له دور سلبي في عدم القدرة على الفهم القرائي للنص.

وبناء على ما سبق ووفقًا لما أشار إليه كل من (Çiftlikli& Demirel,2022) فإنه من الضروري التركيز على اللغة البراجماتية وعدم الاعتماد على الجوانب النحوية والمعجمية لتعزيز الفهم القرائي لدى التلاميذ؛ إذ أن الاستدلال البراجماتي هو عامل حاسم في فهم النص، كما إن بناء معنى النص المكتوب ليس بالأمر السهل؛ فهو يتطلب الوصول بين السطور وما وراءها لفهم المعنى الصريح والضمني.

وبناء على ما تقدم وفي ضوء العلاقة الارتباطية الموجبة بين اللغة البراجماتية والفهم القرائي فإن التدريب على اللغة البراجماتية يمكن أن يكون أحد المداخل المهمة لتحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يشير (Çiftlikli& Demirel,2022:11) إلى أنه من الأهمية بمكان تطوير الكفاءة البراجماتية لمساعدة التلاميذ على الفهم القرائي النصوص.

عرض نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (الذكور والاناث) للغة البراجماتية تجاه الإناث".

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام اختبار (T) للمجموعات المستقلة لمقارنة متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في اللغة البراجماتية، ويوضح جدول (٥) نتائج هذا الفرض.

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في اللغة البراجماتية

	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة	ذكور	٥٢	٣٦,٨٣	٨,٨٧	٤,٥٠	دالة عند ٠,٠١
	إناث	٤٦	٣٠,١٧	٤,٩٤		

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اللغة البراجماتية، حيث جاءت قيمة (ت) دالة إحصائيًا، وجاءت هذه الفروق في اتجاه الإناث، وبذلك يتم قبول الفرض الثاني

ويمكن مناقشة نتائج الفرض الثاني فيما يلي:

توصلت نتيجة الفرض إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوو صعوبات التعلم (الذكور والإناث) في اللغة البراجماتية تجاه الإناث.

اتفقت نتيجة هذا الفرض مع مجموعة من الدراسات والتي تناولت متغير اللغة البراجماتية ولكن لعينات غير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك لندرة الدراسات السابقة المعنية بعينة

الدراسة؛ فقد أشارت العديد من الدراسات التي أُجريت على عينات مختلفة من العاديين وغير العاديين إلى وجود فروق بين الذكور والإناث تجاه الإناث، حيث:

١. اتفقت نتيجة هذا الفرض مع مجموعة نتائج مجموعة من الدراسات وهي كالتالي:

أ) اتفقت نتيجة دراسة السيد يس التهامي، نعيمة محمد عبد الله (٢٠١٦) مع نتيجة هذا الفرض، والتي أُجريت على عينة من ذوي اضطراب اللغة البراجماتية (٦-١١) عام، وقد أشارت إلى أن الذكور يعانون من اضطراب التواصل الاجتماعي (البراجماتي) بصورة أكبر من الإناث، وقد جاءت الإناث أفضل من الذكور في كل من (التواصل غير اللفظي، قواعد المحادثة، بدء المحادثة، الجوانب الاجتماعية، الجوانب الانفعالية).

ب) اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (محمد محمود صبرة، ٢٠١٧) والتي بحثت الفروق بين الذكور والإناث في اللغة البراجماتية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (٤-٦) سنوات، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في اللغة البراجماتية تجاه عينة الإناث، والجدير بالذكر بأنه لم توضح أي من هذه الدراسات تفسيرًا لهذه الفروق بين الذكور والإناث.

ج) اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (دعاء محمد شلتوت ،٢٠٢١) والتي أُجريت على عينة من ذوي الضعف السمعي من الذكور والإناث ممن تراوحت أعمارهم (٩-١٢) سنة، إلى وجود فروق في اللغة البراجماتية بين الذكور والإناث من ذوي الضعف السمعي تجاه الإناث.

د) اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (محسن عمر أحمد ،٢٠٢٢) والتي تم إجراؤها على عينة من التلاميذ العاديين ممن تراوحت أعمارهم الزمنية من (٤-٦) سنوات، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث العاديين في اللغة البراجماتية تجاه الإناث.

٢. في حين اختلفت نتيجة هذا الفرض مع مجموعة من الدراسات وهي كالتالي:

أ) اختلف نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة كل من (مي محمد الصيادي، أروى سعود الفهد، ٢٠١٨) والتي أُجريت على مجموعة من التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (٦-١١) عام، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في اللغة البراجماتية بين الذكور والإناث تجاه الذكور، كما اختلفت نتيجة هذا الفرض مع دراسة (رحمة عبد الرحمن السيد،٢٠١٨) والتي أجريت على عينة من ذوي اضطراب طيف التوحد (٦ –٩) سنوات وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين ذوي اضطراب طيف التوحد الذكور والإناث تجاه الذكور.

ب) اختلفت نتيجة دراسة (شيماء صبحي محمد وأخرون، ٢٠٢١) مع نتيجة هذا الفرض ، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث في سن ما قبل المدرسة في اللغة البراجماتية، وقد أوعزت الدراسة عدم وجود فروق إلى أن نوع الطفل لا يمنعه من المشاركة الاجتماعية مع أقرانه والأسرة والمحيطين به أو اكتساب المفردات اللغوية التي يحتاجها في حياته اليومية، خاصة أن كلًا من الذكور والإناث يعيشون في بيئات اجتماعية ومدرسية متشابهة ويتعرضون تقريبًا لنفس المشكلات والضغوط والعوامل الأسرية، وقد توصلت نتائج دراسة (بدوي علي عبد الحليم وآخرون،٢٠٢٢) إلى نفس النتائج وهي عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اضطراب اللغة البراجماتية بين التوحديين الذكور والإناث (٦ : ٩) سنوات.

ويمكن تفسير الفروق بين الذكور والاناث في اللغة البراجماتية تجاه الإناث في ضوء العديد من المتغيرات؛

أ) **المهارات الاجتماعية:** من المعروف أن للمهارات الاجتماعية دور مهم في التواصل والتفاعل مع الآخرين، وبالتالي فإن التفاعل الاجتماعي يساعد الصغار على صقل المهارات اللغوية من خلال التحاور والمبادأة وفهم مقاصد الآخرين، ويعاني الكثير من ذوي صعوبات التعلم من ضعف في المهارات الاجتماعية ولكنها ليست بنفس القدر لدى الذكور والإناث، فقد أشارت نتائج دراسة (أحمد خالد خزاعلة، جمال محمد الخطيب،٢٠١١) والتي أُجريت على مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفوف من الثاني إلى السادس الابتدائي، إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذكور والاناث في المهارات الاجتماعية تجاه الإناث، وبالتالي يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء الفروق في المهارات الاجتماعية؛ حيث أن الإناث يتمتعن بقدر أكبر من الذكور في المهارات الاجتماعية مما يتيح لهن فرصة أكبر في اكتساب مهارات الحوار والمحادثة مع الآخرين، كما تميل الإناث إلى تكوين صداقات والتعبير

عن مشاعرهن بشكل أكبر من الذكور، مما كان له الدور في اكتساب اللغة البراجماتية بقدر أكبر من الذكور.

ب) **نمو واكتساب اللغة:** يمكن تفسير تفوق الإناث على الذكور من ذوي صعوبات التعلم في اللغة البراجماتية في ضوء نمو اللغة عند الصغار؛ حيث أن هناك اختلافًا بين الذكور والإناث في نمو واكتساب اللغة، فنرى الإناث أكثر تفوقًا في امتلاك اللغة، لاسيما في المراحل الأولى من الطفولة (صادق يوسف الدباس، ٢٠٢٢: ٣٧)، وقد أشارت نتائج دراسة أحمد الزق، عبد العزيز السويري (٢٠١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بُعد اللغة التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تجاه الإناث، وبالتالي فإن قدرة الاناث على التعبير والتحاور قد ساهمت من نمو اللغة البراجماتية بشكل أفضل عن الذكور، كما أن الاناث يستخدمن أنماطًا من التنغيم في الجملة تزيد في العدد مقارنةً بالذكور، كما أنهن يستخدمن مفردات لا يستعملها الذكور(قاسم حسين صالح، ٢٠١٧: ٦١).

ج) **اللعب:** من المعروف أن الإناث في مرحلة الطفولة يملن إلى اللعب بالدُمى والعرائس، والذي بدوره قائم على اللغة، مما يتيح لهن فرصة في نمو القدرة على المبادأة في الحوار وتبادل الأدوار في الحوار، وعمل قواعد للمحادثات التي تدور بينهن وبين هذه الدُمى، على عكس الذكور الذي يتسم لعبهم في هذه المرحلة بخصائص حركية أكثر منها لغوية.

د) **العوامل الأسرية:** يمكن إرجاع الفرق بين الإناث والذكور في اللغة البراجماتية تجاه الإناث إلى بعض أساليب التربية؛ حيث في البيئات العربية تُفرض بعض القيود على الإناث أكثر من الذكور في الالتزامات الخاصة بالكلام وآداب الحديث والحوار مع الآخرين، مما يجعلهن أكثر التزامًا من الذكور بقواعد الحوار (نعيمة محمد عبد الله، السيد يس التهامي، ٢٠١٦: ٢١٢).

١. عرض نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية (الذكور والاناث) في الفهم القرائي".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (T) للمجموعات المستقلة لمقارنة متوسطي درجات الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، ويوضح جدول (٦) نتائج هذا الفرض.

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الفهم القرائي

	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس العسر القرائي	ذكور	٥٢	١٨,٨٨	٣,١٦	١,٦٣	غير دالة
	إناث	٤٦	١٩,٩٦	٣,٣٣		

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفهم القرائي، حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا، وبذلك يتم قبول الفرض الثالث. ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فيما يلي:

أشارت نتيجة هذا الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوو صعوبات التعلم (الذكور والإناث) في الفهم القرائي، وهو ما اتفقت مع دراسة كل من (خلود قرون، وردة مبروك، ٢٠٢٢) التي توصلت أيضًا إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الذكور والإناث) في الفهم القرائي، كما اتفقت نتيجته مع نتيجة دراسة (Khan,2023) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق بين الذكور والاناث ذوي صعوبات القراءة في القراءة بشكل عام، وبالتالي يمكن أن تحدث صعوبات القراءة بالتساوي تقريبًا بين الجنسين، وبالتالي فإنه لا يوجد أثر تبعًا لمتغير النوع في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

ويمكن البرهنة على نتيجة هذا الفرض انطلاقًا من أنه لا يوجد فروق بين الذكور والاناث العاديين في الفهم القرائي، وهو ما يشير إليه (Skeide,2022:238) بأنه لا تُلاحظ الفروق بين الجنسين في مهارة القراءة عادةً لدى التلاميذ الذين تقل أعمارهم عن (١٠) سنوات، وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات الحديثة والتي شملت (١٠٧٥) تلميذًا من العاديين في الصفين الثاني والثالث (٨-٩ سنوات)، إلى تساوي أداء الذكور والإناث في الفهم القرائي على جميع المستويات: فهم الكلمة، و فهم الجملة، وعلى مستوى فهم النص، وبالتالي ، في مرحلة الطفولة المبكرة، لا توجد فروق بين الجنسين في الفهم القرائي الأساسي.

في حين تتناقض نتيجة الفرض الثالث مع نتيجة دراسة منصور عبد الله صياح (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الثالث والسادس الابتدائي، في الفهم القرائي، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإناث

كن أقدر على إيجاد أنماط من التفاعلات، والتي قد تسهم في تطوير الحوارات والمحادثات الذاتية مع الكاتب بشكل يفوق الذكور؛ الذين يميلون بطبعهم إلى قبول أو رفض ما يشتمل عليه المقروء من آراء وأفكار، كما إلى ان للإناث اتجاهات إيجابية نحو القراءة تفوق ما أظهره الذكور، وهو ما بدوره يرفع درجة الاستيعاب لما يُقرأ.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يمكن بلورتها في التوصيات التالية:

١. أهمية إعداد دراسات وصفية للغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. أهمية إعداد برامج تدريبية لتنمية اللغة البراجماتية وذلك بهدف خفض صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
٣. ضرورة إدراج صعوبات اللغة البراجماتية في المقاييس التشخيصية لصعوبات الفهم القرائي باعتبارها أحد المحددات أو المحكات التشخيصية.

البحوث المقترحة:

١. تنمية اللغة البراجماتية لخفض صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
٢. القيمة التنبؤية لمهام نظرية العقل باللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٣. اللغة البراجماتية وعلاقتها في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٤. اللغة البراجماتية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

ابتسام حامد السطيحة (٢٠٠٨). سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، ٢٨، ٣٥٦-٤٠٦.

إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠٠٥). *اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

أحمد الزق، عبد العزيز السويري (٢٠١٠). المشكلات المتعلقة باللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض، *المجلة الاردنية في العلوم والتربية*. ٦، ٤٦. ٤١-٥٢.

أحمد خالد خزاعلة، جمال محمد الخطيب (٢٠١١). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٣٨، ٣٧٣-٣٨٩.

أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (٢٠١٥). *الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم: صعوبات التعلم القرائية*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩). *صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

بدوي علي عبد الحليم، عزت عبد الله سليمان، محمود سليمان محمد (٢٠٢٢). اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال التوحديين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر ٥٢(١٩٤)، ٥٠-٨٥.

جانيت ليرنر، بيفرلى جونز (٢٠١٤). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة*. ترجمة: سهي محمد الهاشم محمد عمان: دار الفكر.

جلال الدين سليمان (٢٠١٢). *الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة*. القاهرة: عالم الكتب.

خضر مخيمر أبو زيد، نجوى أحمد عبد الله (٢٠١١). الذاكرة السمعية والبصرية وعلاقتهما بالتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، *دراسات تربوية واجتماعية*. جامعة حلوان، ٢(١٧)، ٣١٣-٣٥١.

خلود قرون، وردة مبروك (٢٠٢٢). الفهم القرائي لدي عسيري القراءة: دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية: جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي.

دعاء محمد شلتوت (٢٠٢١). اللغة البراجماتية وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، ٢، ١٠٧–١٤٣.

راضي أحمد الوقفي (٢٠١٥). *صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٦). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

رحمة عبد الرحمن السيد (٢٠١٨). الأداء الوظيفي الأسري وعلاقته باللغة البراجماتية واضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

روبرت سولسو (٢٠٠٠). *علم النفس المعرفي*. ترجمة: محمد نجيب الصبوة، مصطفي محمد كامل، محمد الحسانين الدق. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٣). *صعوبات القراءة*. القاهرة: عالم الكتب.

السيد يس التهامي، نعيمة محمد عبد الله (٢٠١٦). تصميم مقياس تشخيصي لاضطراب التواصل الاجتماعي (البراجماتي) لدى الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة التربية الخاصة، *مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية*، كلية التربية جامعة الزقازيق، ١٦، ١٦٤–٢١٨.

الشيماء خالد أحمد (٢٠٢٢). الفروق في عمليات الفهم القرائي بين المتأخرين دراسيًا وذوي صعوبات التعلم في القراءة، *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢(٩٣)، ٧٣–١٣٢.

شيماء صبحي محمد، ماجي وليم يوسف، غادة عبد الجواد عبد الرحمن (٢٠٢١). اضطراب اللغة البراجماتية وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة، *مجلة بحوث*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،٦ ،١٨٦–٢١٢.

صادق يوسف الدباس (٢٠٢٢). *قضايا لغوية حديثة*. لبنان: دار الكتب العلمية.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). *مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة الأطفال العاديون وذوي الإعاقة*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عبد الموجود عبد السميع (٢٠١٧). *مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة*: النسخة المعدلة. الجيزة: المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية

عوض عبد العظيم هاشم (٢٠١١). الفروق في الاستخدام الاجتماعي للغة بين ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، مجلة دراسات نفسية وتربوية، *كلية التربية*، جامعة الزقازيق، (٧١)، ١١٩-١٦٣.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥). *صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قاسم حسين صالح (٢٠١٧).*سيكولوجيا اللغة والاتصال*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

كامهي، كاتس (١٩٩٨). *صعوبات القراءة من منظور لغوي تطوري*. ترجمة: حمدان على نصر، شفيق فلاح علاونة. دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

محسن عمر أحمد (٢٠٢٢). اللغة البراجماتية وعلاقتها بمهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة، مجلة الطفولة، *كلية التربية للطفولة المبكرة*، ٤١، ١٠٧-١٤٣.

محمد عبده حسيني، عبد الرحمن بهيان الحارثي (٢٠٢١). مستوى مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (١٦)، ٥٣-

مصطفي محمد كامل (٢٠٠٥). *اختبار الفرز العصبي السريع*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

منصور عبد الله صياح (٢٠٠٦). الفروق في معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية: جامعة دمشق.

مي محمد الصيادي، أروى سعود الفهد (٢٠١٨). اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، *جامعة بني سويف*،٦ (٢٥)، ٨٣-١٢٣.

نصرة محمد جلجل. *اختبار العسر القرائي (٢٠١٥)*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

وليام ن بيندر (٢٠١١). *صعوبات التعلم: الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس*. ترجمة: عبد الرحمن سيد سليمان، السيد يس التهامي، محمود محمد طنطاوي القاهرة: عالم الكتب.

Alkaf, F., Emam, M. M., Almehrizi, R., Kazem, A.-M., Troia, G. A., & Al-Bulushi, M. (2023). *Predicting written language competence and pragmatics in students at risk of reading disability in Oman using teacher report data*. Communication Disorders Quarterly.

Zeenat, Khan. (2023). *gender differences and dyslexia* docx. 10.13140/RG.2.2.10616.62725.

Çiftlikli, S., & Demirel, Ö. (2022). The relationships between students' comprehension of conversational implicatures and their achievement in reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 13.

Alvermann. (2019). *Theoretical models and processes of literacy*. New York: Routledge.

American Psychiatric Association. (2013). *diagnostic and statistical manual of mental disorders (dsm–5)*, American Psychiatric Association publishing: Washington.

Bavin,E.(2009)**.***The Cambridge Handbook of Child Language* **,** New York :Cambridge University Press.

Schumm, J. S. (2006b). *Reading assessment and instruction for all learners*, New York : Guilford Press.

Beaton, A. A. (2004). *Dyslexia reading and the brain: A sourcebook of psychological and biological research*. Psychology Press.

Brent, M, Robinson, S& Gough, F. (2001). *One in eleven: Practical strategies for teaching adolescents with a language learning disability*. Australian Council for Educational Research.

Cappelli, G., & Noccetti, S. (2022). *A linguistic approach to the study of dyslexia.* Multilingual Matters.

Cardillo,R.Garcia.RB, Mammarella,IC. Cornoldi,C(2018).Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities, *journal of applied neuropsychology child*,7(3) ,245-256.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2009). *The connections between language and reading disabilities*. Psychology Press.

Cersosimo, R., Domaneschi, F., & Al-Azary, H. (2023). *Automatic Metaphor Processing in Developmental Dyslexia*.

Christo,C. Davis,J& Brock,S.(2009).*Developmental Psychopathology at School: Identifying, Assessing, and Treating Dyslexia at School*: Springer Science.

Clarke, P. J.,& Chesher, D.(2015). Developing reading comprehension. Wiley-Blackwell.

Dadgar, H., karimzadegan, A., Soleymani, Z., & Tehranidoost, M. (2022). Relationship between cognitive flexibility, attention shifting, and planning with accuracy, speed, and reading comprehension in normal children and children with dyslexia. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 11(3), 462–473.

de Oliveira, D. G., da Silva, P. B., Dias, N. M., Seabra, A. G., & Macedo, E. C. (2014). Reading component skills in dyslexia: Word recognition, comprehension and processing speed. *Frontiers in Psychology*, 5

DeBruin-Parecki, A. (2015). *Developing early comprehension: Laying the foundation for reading success*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2020). *Cognitive psychology: A Student's Handbook*. Routledge.

Flanagan,D&Alfonso.V.(2011).*Essentials of Specific Learning Disability Identification*,Canada:John wiley.

Griffiths, C. C. (2007). Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia: A pilot study. *Dyslexia*, 13(4), 276–296.

Kasirer, A., & Mashal, N. (2016). Comprehension and generation of metaphoric language in children, adolescents, and adults with dyslexia. *Dyslexia*, 23(2), 99–118.

Kreuz, R. J. (2020). *Irony and sarcasm*. The MIT press: Cambridge.

Kumari, S. Pyata ,R. Afreen ,B &Paithankar,P. (2014) Pragmatic Skills in Children with Different Types of Learning Disability: A Comparative Study. *Language in India*, 16(9), 224–233.

Lam, K. H & Suk-Han Ho, C. (2014). Pragmatic skills in Chinese dyslexic children: Evidence from a parental checklist. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 1(1), 4–19.

Lee, H.-J., & Kim, M. (2015). The correlation between metaphor comprehension and reading comprehension of poor readers in 4-6 grades. *Communication Sciences & Disorders*, 20(2), 331–343.

Lundberg,I. Tonnessen ,F& austad,I (1999). *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*, New York: Springer Science.

Mashal, N., & Kasirer, A. (2012). The relationship between visual metaphor comprehension and recognition of similarities in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1741–1748.

Pan, B. A. Bailey,A. Winner,K. Snow,C. (1996). Communicative Intents Expressed by Parents in Interaction with Young Children. *Merrill-palmer Quarterly*, 42(2).

Pierangelo,R&Giuliani,G.(2012).*Teaching Students With Learning Disabilities* , California: Corwin Press.

Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. Guilford Press.

Robert,E. Owens,J (2012). *Language Development: An Introduction*, Boston: Pearson.

Schiff, R., & Joshi, R. M. (2016). *Interventions in learning disabilities: A handbook on systematic training programs for individuals with learning disabilities*. Springer.

Skeide, M. (2022). *The Cambridge Handbook of Dyslexia and dyscalculia*. Cambridge University Press.

Snowling, M. J., & Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook*. Whurr.

Troia, G. A. (2011). How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 31(1), 40–53

Troia, G. A., & Emam, M. M. (2023). Relations between pragmatic language and literacy-related skills in Omani elementary students. *Topics in Language Disorders*, 43(3), 251–275.

Turner, M& Rack,J. (2004). *The Study of Dyslexia*. Psychology Press.

wong, B, & butler, D. (2012). Learning about learning disabilities. Amsterdam: Elsevier.

Wong,B. Graham,L. Hoskyn,M& Berman.G.(2008).*The ABCs of learning disabilities*,California: Academic Press.

Wong,B.(2012).*Learning about Learning Disabilities*, Amsterdam: Elsevier academic press.

Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*, New York: Springer.

Ziadat, A. H. (2021). The impact of using VAKT strategy on oral reading and reading comprehension skills of elementary students with dyslexia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (2), 121–136.