

"الفروق في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي بالصف الرابع الابتدائي"

إعداد الباحثان:

- إسراء عبد الله الأنصاري

جامعة الخليج العربي (مملكة البحرين)

- د. منصور عبد الله صيَّاح

وزارة التربية (دولة الكويت)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة في مفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية. تكونت العينة النهائية للبحث من (43) تلميذاً وتلميذة، منهم (33) من ذوي صعوبات القراءة، و(10) من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة. استخدم في هذه الدراسة الأدوات التالية: اختبار المفردات الاستقبلية والتعبيرية المصور (Brownell, R. 2010) ترجمة الأنصاري (2018) وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة في مفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية، وجود فروق دالة إحصائية بين مفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لصالح اللغة الاستقبلية، وجود فروق دالة إحصائية بين مفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية لصالح اللغة التعبيرية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة، كما أسفرت النتائج إلى أن مستوى الأداء في اللغتين الاستقبلية والتعبيرية لذوي التفريط التحصيلي في القراءة أفضل من أداء ذوي صعوبات القراءة. وقد أوصت الدراسة بأهمية إعداد برامج علاجية تساعد التلاميذ على تحسين مستوى اللغة الاستقبلية والتعبيرية.

الكلمات الدالة: صعوبات القراءة، التفريط التحصيلي، اللغة الاستقبلية، اللغة التعبيرية.

المقدمة

إن مكونات اللغة على اختلافها تنقسم إلى لغة استقبلية ولغة تعبيرية، ويُعد كل منهما مكملًا للآخر. فاللغة الاستقبلية مكونة للغة التعبيرية، حيث يستقبل الإنسان اللغة منذ فترة تكوينه الأولى مروراً بمراحل نموه المتتالية، حتى يصل لمرحلة النمو المناسبة لاستخراج هذه اللغة الاستقبلية على هيئة لغة تعبيرية مكتملة. إن أي خلل في أحد هذين المكونين يعتبر بمثابة مشكلة، تتطلب تعرف أسبابها وخصائصها لتتم المساعدة في تشخيصها، إن كانت إعاقة (سمعية، بصرية، عقلية)، أو اضطرابات التواصل، أو اضطرابات سلوكية، أم صعوبات التعلم (هالاها و آخرون، 2007).

ويعاني الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم عدداً من المشكلات اللغوية، إذ تشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات التعلم اللغوية تحديداً يواجهون العديد من المشكلات اللغوية، الأمر الذي ينعكس سلباً على عملية التعلم بسبب محدودية المفردات اللغوية الاستقبلية والتعبيرية، كذلك ينعكس على التواصل الاجتماعي، حيث يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في الاستقبال الجيد للمحادثة أو إنتاج محادثة بناءً (Lerner, 2000).

وتتضح هذه المشكلات اللغوية في القراءة بدرجة أكبر، والتي تُعد أكبر مشكلة أكاديمية بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث بينت البحوث العلمية أن واحداً من كل خمسة تلاميذ يعاني من صعوبة في القراءة، على الرغم من كونها أساس العملية التعليمية، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة سيتأثر مستوى أدائه وتحصيله في المواد الدراسية المختلفة، كونها تعتمد جميعها على القراءة. ومن خلال القراءة تظهر مدى القدرة على استخدام المفردات الاستقبلية والتعبيرية. وأنه مع الكشف المبكر والمتابعة الدورية وتقديم المساعدة العلاجية الخاصة يمكن السيطرة على الصعوبة بشكل جيد (Harwell, 2001).

ويتقاطع ذوو التفريط التحصيلي مع ذوي صعوبات التعلم من حيث انخفاض التحصيل الدراسي، حيث يتسم أداؤهم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة أو مستقرة الانخفاض (السيد، 2003). وكثيراً ما يعاني هؤلاء نقصاً في النمو اللغوي بصفة خاصة، الأمر الذي يترتب على ذلك تأخرهم تحصيلياً، كون التحصيل يعتمد على اللغة بشكل أساسي، بالإضافة إلى ما يعانيه هؤلاء من إحساس بالفشل والإحراج أمام الأقران (Harwell, 2001).

مشكلة الدراسة

تُشير أدبيات المجال في صعوبات التعلم إلى أن الأسباب والعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم تعود إلى عوامل داخلية المنشأ، المرتبطة بالقصور والاضطراب في الجهاز العصبي المركزي، الأمر الذي يترتب على ذلك، الاضطراب في العمليات المعرفية، ومن ثم القصور في الجانب الأكاديمي (الزيات، 2007)، وفي المقابل تتداخل هذه الفئة مع عدة فئات أخرى من حيث انخفاض التحصيل الدراسي، وإحدى أهم تلك الفئات فئة ذوي التفريط التحصيلي، مع اختلافهما من حيث الأسباب والعوامل، حيث يعود الانخفاض في التحصيل الدراسي لهذه الفئة لعوامل خارجية بيئية، كالحرمان الاجتماعي، وتدني المستوى الاقتصادي، ومستوى تعليم الوالدين، والضغط النفسي (عدس، 2002).

وفي ضوء ما سبق فإنه ليس من الضرورة أن ترجع أسباب تدني التحصيل في القراءة لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة إلى ضحالة البنية المعرفية كما هو الحال عليه لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة، ذلك أن مشكلاتهم لا ترجع في الأساس إلى أسباب نمائية المنشأ، ولكنها ترجع إلى أسباب اجتماعية واقتصادية وانفعالية أو تربوية، تعيق التلميذ وتعيق تحصيله دون المستوى الذي يتفق مع قدراته العقلية أو مع ذكائه العام. وعليه يمكن تحديد المشكلة الحالية بالتساؤلات الآتية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة في مفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية؟

2. ما الدلالات التمييزية لمفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟

3. ما الدلالات التمييزية لمفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة؟

4. ما الدلالات التمييزية لمفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة؟

أهمية الدراسة

1. أهمية اللغة الاستقبلية واللغة التعبيرية كونهما الأساس في تعلم القراءة، ومنها تنطلق العملية التعليمية.

2. إن الحصيلة اللغوية الاستقبلية والتعبيرية لدى ذوي صعوبات القراءة لها تأثير على تحديد درجة الصعوبة التي يعانون منها، ومن ثم فإن معرفة حجم هذه الحصيلة ونوعها لديهم قد تُستثمر في وضع البرامج التدريبية، والتي من شأنها أن ترفع كفاءة أداء التلاميذ، الذين يعانون من قصور الأداء في اللغتين الاستقبلية والتعبيرية.

3. إثراء المكتبة العربية بتوفير أداة تشخيص حديثة في صعوبات مكوني اللغة (مفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية).

أهداف الدراسة

1. الكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة في مفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية.

2. معرفة الفروق بين مفردات اللغتين الاستقبلية والتعبيرية لدى كل من ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة.

3. تعرف الدلالات التمييزية للمفردات اللغوية الاستقبلية والتعبيرية بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة.

مصطلحات الدراسة

اللغة الاستقبلية بأنها: قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات ومعانٍ، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني (Linebarger, 2001). وتُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس المفردات اللغوية الاستقبلية، المستخدم في الدراسة الحالية.

اللغة التعبيرية بأنها: "قدرة الفرد على تحويل أو نقل الأفكار إلى رموز لفظية مكتوبة أو منطوقة" (السيد، 2005: 42). وتُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس المفردات اللغوية التعبيرية، المستخدم في الدراسة الحالية.

صعوبات القراءة هي: نمط من أنماط صعوبات التعلم، المتمثلة في صعوبات تعرف الكلمة وفهم مضمون ما يقرأ، بالإضافة إلى صعوبات الطلاقة اللغوية أثناء القراءة (American Psychiatric Association, 2013). ويُعرّف التلاميذ ذوو صعوبات القراءة إجرائياً، بأنهم: التلاميذ الحاصلين على معدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، وعلى درجة منخفضة في القراءة في اختبار نهاية الفصل الدراسي الثاني (2016-2017)، ولا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو بصرية، أو سمعية، أو جسدية، أو سوء في الظروف التعليمية والبيئية، مع انطباق الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم على هؤلاء التلاميذ، وفقاً لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة المستخدم في الدراسة الحالية.

التفريط التحصيلي هو: الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانيات أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو التحصيل المتوقع (Gallagher, 1991).

ويُعرّف ذوو التفريط التحصيلي إجرائياً: بالتلاميذ الذين يكون ذكاؤهم متوسطاً أو فوق المتوسط بانحرافٍ معياري واحد، ولديهم انخفاض في التحصيل الدراسي بانحرافٍ معياري واحد دون المتوسط، ولا يعانون من إعاقات عقلية أو حسية أو انفعالية، ولا تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم وفقاً لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، والمستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة للصف الرابع الابتدائي.

الحدود المكانية والزمنية: طُبقت الدراسة الحالية في بعض المدارس الحكومية في دولة الكويت، للعام الدراسي 2017-2018 م.

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على تعرف الفروق في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الرابع) بدولة الكويت.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التعلم

تُعد فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً على مستوى المجتمعات والثقافات، حيث تبلغ نسبة انتشارها (15%) كما ورد في الزيات (2015). فقد حُضت فئة ذوي صعوبات التعلم بالكثير من الاهتمام والرعاية في الدول المتقدمة، إذ لفت انتباه العلماء والتربويين والمختصين والمعلمين وجود فئة صعوبات التعلم التي تتسم بطبيعة معقدة، وملامح ملفتة، وخصائص متداخلة مع فئات التربية الخاصة الأخرى، هذه الفئة تعاني من مشكلة بالاستماع وليس لديها إعاقة سمعية، كما أنها غير قادرة على التعبير بسلاسة ولا تعاني من اضطرابات التواصل، وقدراتها العقلية بالمعدل الطبيعي، فهي ليست من فئة بطء التعلم، أو ذوي الإعاقة العقلية (Lerner, Et Al, 2003).

ونظراً لتعدد المنطلقات النظرية الفلسفية التي تفسر الصعوبات التعليمية من جهة، وضعف التشخيص من جهة أخرى، فقد أثار ذلك الجدل في تحديد مصطلح متفق عليه، حيث عرف مكتب التربية للولايات المتحدة الأمريكية (National Association of Community Health Centers, 1977) صعوبات التعلم كما ورد في هالاهان وآخرين (2007: 52) على أنه: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، المتضمنة في فهم أو استيعاب اللغة سواء الشفوية أو المكتوبة، والتي قد تظهر على هيئة قصور في القدرة على الإنصات، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجي أو في إجراء العمليات الحسابية الأساسية. ويتضمن هذا المصطلح تلك الحالات التي تضم إعاقات الإدراك، أو إصابات المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة،

أو الحبسة الكلامية التطورية. ومن جهة أخرى فإن هذا المصطلح لا يتضمن الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي ترجع في أساسها إلى الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو أي أوجه قصور بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية".

أما الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM5)، الذي أطلق على صعوبات التعلم مسمى اضطراب التعلم المحدد Specific (Learning Disorder)، فقد عرّف صعوبات التعلم على أنها: يتمثل اضطراب التعلم في صعوبة استخدام المهارات الأكاديمية، المتمثلة في القراءة، والفهم القرائي، والتهجئة، والتعبير الكتابي، والرياضيات، وتدني المهارات الأكاديمية، بشكل كمي ونوعي مقارنة بالعمر الزمني للفرد، ويبدأ ظهور هذا الاضطراب قبل سن المدرسة، ولا تُعد هذه الصعوبة ناتجة عن الإعاقات الذهنية، أو السمعية، أو البصرية، أو الاضطرابات النفسية والعصبية، أو خلل في التعليم (American Psychiatric Association, 2013).

مفهوم القراءة

تُعد القراءة فن من فنون اللغة، ومهارة يتوجب على القارئ إتقانها بجميع جوانبها حتى يصل لمرحلة الاستفادة مما قرأ، والاستمتاع بما يقرأ. كما أن القراءة عبارة عن نشاط عقلي يقوم به القارئ لاكتساب المعرفة والثقافة، فيغذى العقل ويتطور الفكر وتتسع البديهة. ومن ثم فهي تؤثر في بناء شخصية القارئ وتكوينه، وبالتالي نهوض المجتمع وتقدمه (جمعة، 2006).

ويُنظر للقراءة كجزء من قوام كل لغة متكاملة، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفنون الأخرى للغة المتكاملة، كما أنها جزء من النمو اللغوي، ابتداءً من اللغة الاستقبالية، فيبدأ الطفل باستقبال الكلام والاستماع إليه منذ ولادته، ثم ينتقل إلى مرحلة اللغة التعبيرية عندما يصل إلى العمر المناسب للتعبير عما استمع إليه واسقبله في طفولته، تليها مرحلة القراءة عند بلوغ الطفل مرحلة الدراسة ونطلق عليه مسمى التلميذ، حتى يصل إلى مرحلة القدرة على الكتابة (Lerner.Et Al , 2003).

ووفقاً لذلك فقد عرّف عبد الفتاح (2000) القراءة، بأنها: عملية تعرّف الرموز المكتوبة والمطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ. وبناءً على هذه التعريفات يمكن ملاحظة اتفاقهم على المكونين الأوليين: تعرف الكلمة والفهم القرائي، فالتلميذ الذي يفشل في تعرف الكلمة من الضروري لن يحقق المكون الثاني من القراءة وهو الفهم القرائي، أما التلميذ الذي يستطيع تحقيق المكون الأول وهو تعرف الكلمة فإنه من الممكن أن ينجح في الفهم القرائي، أو لا يصل لهذه المرحلة من الفهم. وإذا تم إضافة المكون الثالث فيما يخص الطلاقة اللغوية التي تتمحور حول الفترة الزمنية التي يستغرقها التلميذ في الفهم القرائي، والذي حقق المكونين الأول والثاني فيظهر حينها الفارق الزمني بين التلاميذ الذي يميزهم في الطلاقة اللغوية.

ومن خلال ذلك تبو عملية القراءة عملية معقدة حيث يتداخل فيها: الانتباه (الانتباه الانتقائي)، والتمييز السمعي والبصري، والإغلاق السمعي والبصري، وربط أشكال الحروف (إدراك بصري) بمنطوقها (إدراك سمعي)، والذاكرة (قصيرة وطويلة المدى) و(الذاكرة البصرية والسمعية)، والفهم اللغوي. ويرى البعض أن القراءة دائرة مغلقة ومستمرة من الاستثارة والاستجابة، فيها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى (الزيات، 1998).

وعرّف (Lerner, 2000) القراءة على أنها: مهارة سمعية - بصرية تتضمن الحصول على المعاني من خلال الرموز، وتشمل عمليتين هما: فك الرموز والمتمثلة في تحويل الرموز إلى حروف منطوقة، وربطها لتتم عملية القراءة بشكل صحيح. والعملية الثانية هي: الاستيعاب والمتمثلة في القدرة على معرفة معاني الكلمات وفهمها.

مفهوم صعوبات القراءة

تُعد القراءة من المهارات الأكاديمية الصعبة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما

أن صعوبة القراءة لها آثارها السلبية وضررها ليس فقط على مستوى التلميذ ذي الصعوبة، ولكنها تؤثر أيضاً على المجتمع بشكل عام، خاصة عندما تشير الدراسات أن ما يقارب (80%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة (Lerner, 2000).

ويُعرف (Reason & Boot, 1994) صعوبات القراءة بأنها: القصور في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات، فالقصور في منطقتي الصوتيات والطلاقة، يحول دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى.

وأيضاً يُعرف (Shaywitz, 1995) كما ورد في Beech & Singleton (1997) صعوبات القراءة بأنها: اضطراب لغوي محدد، يتميز بصعوبات في فك التشفير المكون من كلمة واحدة، ويعكس عادةً قدرات المعالجة الصوتية غير الكافية، ومشكلات في القراءة، والكتابة، والهجاء، بالإضافة إلى مشكلات أخرى في اللغة، وغالباً ما تكون هذه الصعوبات لا تتناسب مع العمر الزمني والقدرات المعرفية الأكاديمية الأخرى؛ فهي ليست نتيجة ضعف تطوري عام أو ضعف حسي.

وعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM5) صعوبات القراءة على أنها: نمط من أنماط صعوبات التعلم، المتمثلة في صعوبات تعرف الكلمة وفهم مضمون ما يُقرأ، بالإضافة إلى صعوبات الطلاقة اللغوية أثناء القراءة (American Psychiatric Association, 2013).

جميع التعريفات السابقة أكدت على أن الصعوبة القرائية تكمن في إحدى مكونات القراءة أو أكثر، من حيث تعرف الكلمة، أو الفهم القرائي، أو الطلاقة اللغوية، وأن الخلل في أي من المكونات القرائية يؤثر سلباً على قدرة الفرد على القراءة الصحيحة.

مفهوم التفريط التحصيلي

عُرف التفريط التحصيلي بعدة تعريفات، فقد عرّفه (Delisle, 1990) بأنه: التباعد بين القدرة الحقيقية الكامنة والمعبر عنها بالذكاء، من خلال مقاييس الذكاء وبين التحصيل الأكاديمي، المعبر عنه باختبارات التحصيل الدراسي والسجلات الدراسية. ويعرفه (Gallagher, 1991) بأنه: الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانيات أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو التحصيل المتوقع.

وعرفه نصر الله (2004) بأنه: الفرق الكبير بين ما يستطيع التلميذ الوصول إليه من إنجاز للفعاليات والمهام التعليمية التي تؤهله قدراته العقلية ومواهبه الفطرية له، وبين المستوى الذي وصل إليه من إنجاز فعلي وحقيقي خلال تواجده في الأطر التعليمية المختلفة. ويتضح من التعريفات السابقة أن ذوي التفريط التحصيلي يتمتعون بقدرة عقلية متوسطة أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون من انخفاض تحصيلي، وهذا القاسم المشترك بينهم وبين ذوي صعوبات القراءة خصوصاً وصعوبات التعلم عامة، إلا أن ذوي التفريط التحصيلي تؤثر فيهم العوامل البيئية خارجية المنشأ أما ذوي صعوبات القراءة فتتقف خلف صعوبتهم الأسباب ذاتية المنشأ، وهذا هو الفرق بين الفئتين.

خصائص ذوي التفريط التحصيلي

قد لاحظ المختصون والمهتمون بفئة ذوي التفريط التحصيلي بعض الخصائص التي تظهر على هذه الفئة وتميزهم عن التلاميذ العاديين، أولها الفارق الملحوظ بين مستوى تحصيلهم ومستواهم العقلي، وهذه أهم خاصية اشتق من خلالها مسمى التفريط التحصيلي، كما لوحظ عليهم قصر فترة الانتباه وتشتته خاصة عندما تطرأ مثيرات كالأصوات والمثيرات البصرية الخارجية، كما تعاني هذه الفئة من نسيان ما تم تعلمه واكتسابه، وضعف القدرة على التعبير عن الأفكار وصياغتها بأسلوب يناسب مستواه الصفي وتدرج هذه الخاصية تحت اللغة التعبيرية، كذلك الإهمال وعدم المبالاة، أما على المستوى الانفعالي الاجتماعي فإنهم غالباً ما يحاولون جذب انتباه الآخرين، من خلال كثرة الحركة والمشغبة والازعاج وكثرة الضحك، والبعض الآخر تتطور حالته إلى العدوانية والغضب، وعلى النقيض فإن البعض الآخر من فئة التفريط التحصيلي تسعى إلى جذب الانتباه، من خلال الصمت والهدوء وقلة الحركة وعدم المشاركة، كما تقل ثقتهم بأنفسهم، ويغلب عليهم الشعور بالإحباط بسبب مواقف الفشل المتكرر الذي وقعوا به، وتبدو الانكالية واضحة على تصرفاتهم في إنجاز حاجاتهم ومهامهم (واينبرنر، 2002).

وهذه الخصائص لدى هذه الفئة من التلاميذ قد تؤثر على مفرداتهم اللغوية الاستقبالية والتعبيرية موضع الدراسة الحالية.

المهارات اللغوية

تعتمد المهارات اللغوية على النضج العقلي والجسمي واللغوي للطفل، إذ يتطلب إتقان المهارات اللغوية على عقل مكتمل النمو يعبر من خلاله عن اللغة، وجسم سليم الأعضاء والحواس، يستمع للأصوات ويستخرجها بصورة مفهومة لفظاً أو كتابة، بعد أن نضج لغوياً، ليبدأ بتعلم واستخدام المهارات اللغوية الأساسية المطلوبة في بداية مشواره التعليمي، وتطور هذه المهارات اللغوية لمستوى أعلى من الدقة والإتقان والتعمق في اللغة في المراحل الدراسية المتقدمة، فالمهارات اللغوية كما في الترتيب اللغوي، والتي ذكرها الوائلي (2004)؛ طعيمة (2006)، تشمل:

1. مهارة الاستماع (الاستقبال)، وهي أولى المهارات اللغوية لأنها المنطلق لباقي المهارات اللغوية، إذ عن طريقها يكتسب الإنسان أنماطاً من الجمل، والتركيبات، والمفردات، والمفاهيم، ويتلقى الأفكار والآراء، ووجهات النظر المختلفة، وعن طريق الاستماع يكتسب المهارات المتقدمة للغة تحدثاً وقراءة وكتابة، وتعتمد مهارة الاستماع على درجة الانتباه، ومستوى الفهم، مستعينا بالتحليل، والتفسير، والموازنة، والنقد، والتقويم، وتكوين الاتجاهات.
2. مهارة التحدث (التعبير)، فبعدما يستمع الإنسان إلى الأصوات، والحروف، والكلمات، والجمل، يبدأ في هذه المهارة الاستفادة مما استمع إليه، واستقبله بأجهزة الاستقبال الخاصة به، لتقوم أجهزة مهارة التحدث بالبدء بالتعبير عن حاجاته، ورغباته، ومتطلباته، بصورة كلامية تعبيرية متضمنة الحروف والكلمات بشكلها البسيط مستعينا بالتركيبات اللغوية، إلى أن يصل لمرحلة الإتقان في التعبير المتسق المنظم بعد أن مر بمراحل النمو اللغوي.
3. مهارة القراءة، والتي تتألف من: تعرف الكلمة والفهم القرائي والطلاقة اللغوية، فالقارئ لا تنطبق عليه مهارة القراءة إلا إذا استوفى هذه المكونات بناء على تعريفات القراءة التي تم ذكرها آنفاً، ذلك لأن القراءة تبدأ بفك الرموز، ثم تنتقل لفهم معنى الكلمات ومضمون النص فالطلاقة اللغوية.
4. مهارة الكتابة وهي المهارة التي يستخدم فيها الإنسان القلم للتعبير عما يجول بنفسه، وتُستثار بها أفكاره للخروج من السر إلى العلانية، وهنا يقاس إبداع المهارات اللغوية، إذ أن مهارة الكتابة تجبر الإنسان على عصف الذهن، واستدعاء المخزون المعرفي، وبلورة الأفكار والاتجاهات والمشاعر في صورة مكتوبة، مكونة من أحرف، وكلمات، وجمل، لها معنى، ومضمون، وهدف عن فكرة قد تكون إبداعية فريدة، تختلف بأسلوبها من إنسان لآخر بحسب قدراته العقلية اللغوية الخاصة به.

اللغة الاستقبالية

تعتمد اللغة الاستقبالية على حاسة السمع، فإذا كانت هذه الحاسة سليمة فإنها تبدأ نشاطها منذ فترة الأجنة، فتلاحظ الأمهات أن حركة الجنين تزيد مع وجود الأصوات العالية الصاخبة، أما عند السكون والهدوء تلاحظ الأمهات على الجنين بأنه قد سكن وهذا وقلت حركته، إن النمو اللغوي يبدأ بأولى المهارات اللغوية، وهي مهارة استقبال الأصوات، فالانتباه لها، ثم إدراكها من أحرف وكلمات وجمل لتتكون اللغة الاستقبالية التي تطور المدركات العقلية والفكرية وتنميها، لهذا السبب أصبحت اللغة الاستقبالية أساساً للتلقي والتعلم، كما أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً إذ تمثل (45%) من النشاط اللغوي الذي تتم ممارسته يومياً (الناشف، 2007). وعرف (Linebarger, 2001) اللغة الاستقبالية بأنها قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات ومعانٍ، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني. كما عرفها السيد (2005، ص41) بأنها: "عملية ترميز للمدخلات اللغوية، وذلك بهدف تحقيق أو إنجاز عمليات عقلية محددة على هذه المدخلات أو الرموز اللغوية".

عند استعراض تعريفات اللغة الاستقبالية تبين اتفاقها جميعاً على استدخال الرموز المسموعة، وتحويل تلك الكلمات والجمل إلى معانٍ ومفاهيم، وهذا الاستدخال يحتاج إلى عمليات معرفية، كانتباه وإدراك وفهم وذاكرة.

وللغة الاستقبالية مستويات مختلفة من مهارات الاستماع، وهي: الاستماع الهامشي وهو الاستماع الذي يستخدمه الأطفال، فهم يستمعون للحديث بشكل هامشي دون فهم حقيقي للمعنى، الاستماع التحصيلي وهو الاستماع بغرض تحصيل المعرفة، فتبدأ بالانتباه للمادة المسموعة وإدراكها، ثم الاستفادة مما تم سماعه باستخراج الحقائق والمعلومات واكتساب المعرفة، أما أعلى مستويات الاستماع فهو الاستماع الناقد وهو الوصول إلى أعلى مستوى من الفهم والتفسير والنقد لما تم استقباله (عوض والبسطامي، 2012). وكل هذه المستويات المختلفة من مهارات الاستماع (الاستقبال) تتبع نظاماً واحداً، وخطوات أساسية في عملية الاستقبال، وتتمثل الخطوة الأولى في المدخلات السمعية للأصوات، فيقوم المستقبل باستقبال الأصوات المختلفة في البيئة المحيطة بالفرد، ثم ينتقل المستقبل إلى الخطوة الثانية والمتمثلة في الانتباه لمثير سمعي ما من بين هذه الأصوات، فإذا لم يحدد الفرد المثير سيتسبب ذلك في تشتت انتباهه وشرود ذهنه. فالفرد يلتفت إلى المثيرات التي تتوافق مع حاجاته وميوله، وفي ضوء ذلك ينتقل الإنسان إلى آخر خطوة من خطوات عملية الاستقبال التي تعنى بتفسير المدخلات السمعية المستقبلية والتفاعل معها، بناء على خبراته السابقة في بنيته المعرفية وتوظيفها في تفسير المثيرات الجديدة (عاشور ومقدادي، 2005).

اللغة التعبيرية

عرف كل من (Hamilton & Parker, 1992) اللغة التعبيرية (في: شحاتة، 2015) بأنها: القدرة على استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة لنقل الأفكار والمعلومات والمشاعر بين الأفراد وبعضهم البعض، مما يؤدي لحدوث الفهم والإفهام. وعرف فتحة (2003) اللغة التعبيرية على أنها: وسيلة الاتصال اللفظي، والتي تنتج عن سلوك حركي محدد، يحتاج إلى تناسق عضلي عصبي دقيق، وتتحد من خلاله وحدات اللغة المستخدمة، للاتصال بين بني البشر. كما عرفها السيد (2005: 42) اللغة التعبيرية بأنها: "قدرة الفرد على تحويل أو نقل الأفكار إلى رموز لفظية مكتوبة أو منطوقة". ونلاحظ من خلال تلك التعريفات أن اللغة التعبيرية تشمل الجانب التعبيري الشفوي أو التعبيري المكتوب، فيقوم الفرد باستخدام الرموز المنطوقة أو المكتوبة، لتحقيق التواصل والفهم المتبادل بين الأفراد.

وتعد اللغة التعبيرية الشفوية مظهر من مظاهر النمو اللغوي، فهي المهارة الثانية من المهارات اللغوية تأتي بعد الاستماع، ويعتمد عليها في مهارتي القراءة والكتابة، حيث ينتقل فيها الطفل إلى استخدام حواسه للتعبير عن حاجاته، ورغباته، ومشاعره، إلى أن يصبح

فردا ناضجا له آراؤه وأفكاره، التي يتكيف من خلالها مع المجتمع باستخدام اللغة التعبيرية (التحدث). ومهارة اللغة التعبيرية تدخل في عملياتها قدرات عقلية من انتباه، وإدراك، وتفكير، وتفسير، وتحليل، واستدعاء الخبرات من البنية المعرفية، وربطها بالمشتركة الجديدة. وكما يشير الناشف (2007) أن كل هذه العمليات تمر بمراحل تتطور مع تطور النمو اللغوي للطفل، وهذا الأمر يحتاج إلى توجيه، وتدريب، وتصحيح للأخطاء اللغوية اللفظية، ونموذج لغوي سليم ليهذب من أسلوب الطفل في التعبير، باستخدام مخارج الحروف الصحيحة، والكلمات الكاملة، والجمل التامة، وتوظيفها في الوقت والموقف المناسبين، وتسلسل الأفكار واللباقة في التعبير الذي ينم عن نضج اللغة التعبيرية.

وهناك نوعان من أنواع اللغة التعبيرية وهما: التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، أما التعبير الشفهي فهو استخدام الأجهزة الصوتية في التعبير وأداة الاتصال السريعة، علما بأن هذا النوع من التعبير هو الأكثر تداولاً في الحياة اليومية العملية، ذلك لأنه أكثر بساطة وعفوية وسلاسة من التعبير الكتابي، على الرغم من أن التعبير الشفهي له أصول لغوية من حضور ذهن، وسرعة البديهة، وتسلسل الأفكار، وطلاقة اللسان وفصاحة الحديث. أما التعبير الكتابي فهو أعلى درجة من التعبير الشفهي لأنه قائم على عمليات عقلية وفكرية وإبداعية أكثر، كما أنه قائم على ثروة الحصيلة اللغوية والمعرفة بفنون اللغة والإلمام بقواعدها النحوية الصرفية البلاغية، وهو أكثر استخداماً من قبل طلاب العلم، والمتقنين، وذوات الدرجات العلمية العليا، والأدباء، والشعراء، فتتعدد مجالات التعبير الكتابي مثل: كتابة الرسائل، والقصص، والشعر، والكتب العلمية والأدبية، وغيرها (الوائلي، 2004).

وكلا هذين النوعين من أنواع اللغة التعبيرية يمر بخطوات عملية معقدة أولها الاستثارة، وهو وجود مثير داخلي كالانفعالات والمشاعر، أو مثير خارجي كالاستماع إلى حوار معين، أو قراءة مقال، أو طرح سؤال، فما من إنسان يبدأ باستخدام لغته التعبيرية بدون وجود المثير، والخطوة الثانية هي التفكير فيما سيقوله ويعبر عنه بعد عملية الاستثارة، وهذه العملية تحتاج إلى ترتيب الأفكار وتسلسلها بمنطقية حتى تتوازن اللغة التعبيرية. لهذا نلاحظ أن الإنسان الذي لا تصل رؤيته وفكرته بوضوح، نجد أنه لم يمر بعملية التفكير بصورتها الصحيحة الكاملة، أما الخطوة الثالثة فهي صياغة الألفاظ، وهذه العملية عقلية داخلية يصعب التقريق بينها وبين التفكير، فالإنسان يفكر بالموضوع وينتقي الألفاظ، والعبارات، والتركيبات المناسبة لإيصال المعنى، وتوضيح الرؤية، وإقناع المستقبل مراعيًا آداب الحديث والتعبير، ثم يأتي النطق آخر خطوات اللغة التعبيرية، فهي العملية التي يقوم بها الإنسان باستخراج ما فكر به وخطط لقلوبه بصورة منظومة، مستعينا بالأجهزة الصوتية الخاصة بالنطق والتعبير، ويمكن اعتبارها المظهر الخارجي للغة التعبيرية (عبد الهادي وآخرون، 2009).

العلاقة بين اللغتين الاستقبالية والتعبيرية

يمر النمو اللغوي بمهارات متسلسلة، وهي على سبيل الذكر: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولا يمكن القفز على هذه المهارات وتخطيها مهما كانت اللغة المستخدمة، سواء لغة عربية أو غيرها من اللغات، فهذا التسلسل من خصائص اللغة البشرية، كما تُعد كل مهارة من هذه المهارات مكتملة للأخرى ليتحقق النمو اللغوي على أكمل وجه. لو افترض أن الإنسان استطاع سماع واستقبال جميع الأصوات التي تشمل أصوات مبهمّة أو كلمات واضحة، فمن الطبيعي أن ينتقل للمهارة التالية وهي: التحدث والتعبير، إلا أن الإنسان لا يمكنه الانتقال إلى هذه المرحلة إذا كان يعاني من إعاقة كلامية (البكم)، فالأبكم يمكنه أن يسمع لكن لا يستطيع التعبير شفهيًا. وعلى العكس فالأصم الذي يعاني من إعاقة سمعية لا يمكنه التعبير شفهيًا، لأن المرحلة الأولى من مراحل النمو اللغوي وهي الاستماع والاستقبال غير موجودة، فإنه بالضرورة لا يستطيع التعبير شفهيًا (شاش، 2007).

وترتبط كل من اللغتين الاستقبالية والتعبيرية مع بعضهما البعض ارتباطاً فعالاً، فكلاهما من فنون اللغة ولكلٍ منهما قواعده الخاصة، من نظم الاستماع ونظم التحدث، فالمستمع (اللغة الاستقبالية) بحاجة إلى متحدث (اللغة التعبيرية)، ذلك الأمر يرجع إلى أن اللغة الاستقبالية للفرد تستثار بالأصوات التي ينطق بها المتحدث، فتنمو لغته الاستقبالية ويبدأ باختزان هذه الأصوات على هيئة رموز في بنيته المعرفية، فتتكون المفردات اللغوية الاستقبالية، وبعد أن يصل لمرحلة النضج والرغبة يبدأ باستثارة المتحدث، وذلك باستدعاء مخزونه المعرفي، وحصيلته اللغوية للتحدث والتعبير، عن طريق تحويل الرموز اللغوية إلى كلمات وجمل وحوار مفهوم، فتنمو بذلك اللغة التعبيرية، على شكل ثروة في المفردات اللغوية التعبيرية، التي تمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي (الطحان، 2003). إذاً يتضح مما سبق أن كلاً من اللغة الاستقبالية والتعبيرية مكملان لبعضهما البعض، يتفاعلان فيحققان النمو المطلوب لعملية النمو اللغوي السليمة، ويتم بذلك الاتصال الناجح، فالعلاقة بين الاستماع (اللغة الاستقبالية) والتحدث (اللغة التعبيرية) علاقة تبادلية.

ثانياً: الدراسات السابقة

هدفت دراسة يوسف (2015) إلى تعرّف الفروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين بالصف الخامس الابتدائي في أبعاد اللغة الشفهية (الصوتي، الدلالي، النحوي). وطبقت على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (33) تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة، و(32) تلميذاً من العاديين. أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في أبعاد اللغة الشفهية وذلك لصالح العاديين، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن البعد الأكثر تأثيراً وارتباطاً في اللغة الشفهية بالنسبة لذوي صعوبات القراءة هو البعد الصوتي، وأن نسبة شيوع صعوبات اللغة الشفهية عند ذوي صعوبات القراءة بلغت (100%).

وهدف دراسة (Fives .Et Al, 2014) إلى التحقق من العلاقة ما بين المفردات اللغوية والوعي الصوتي والتحصيل القرائي، وعما إذا كانت هناك فروق ما بين القراءة وفقاً لنوع الجنس أو السن، لدى التلاميذ المعرضين لخطر الفشل القرائي. وطبقت الدراسة على الأعمار ما بين (6-8) سنوات، في المناطق المحرومة اجتماعياً واقتصادياً. وطبق الباحثون اختباراً في القدرة اللغوية، وآخر في الجانب الإدراكي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل في القراءة والمفردات اللغوية والوعي الفونيمي، ووجود علاقة سلبية بين مستوى التحصيل في القراءة وقراءة الكلمة الواحدة والتهجئة.

أما دراسة الزق والسوري (2010) هدفت إلى تعرف المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى ذوي صعوبات التعلم اللغوية. تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم و (150) تلميذاً من العاديين، موزعين بالتساوي على الفئات الثلاث (7-8)، و(9-10)، و(11-12) سنة. أشارت النتائج إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل في: (الاستماع ضمن مجموعة، واستيعاب معاني الكلمات، واتباع التعليمات، واستيعاب المناقشة الصفية، وتذكر المعلومات، وتمييز حروف الجر، والفهم). بينما كانت أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعاً لديهم في: (ضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات، والقواعد، وتذكر الكلمات، وتسمية حروف الجر، وتسمية الأفعال من الصور، والتهجئة، والتعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية، ورواية القصص والخبرات الخاصة، والتعبير عن الأفكار، والتعبير الكتابي). كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأداء في بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح التلاميذ العاديين.

وهدف دراسة (Stojanovik & Riddell, 2008) إلى معرفة الفروق بين مهارات مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى ذوي صعوبات القراءة. وقد طبقت على عينة مكونة من (17) تلميذاً، تتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة. وقد طبق عليهم اختباران من بطارية المفردات اللغوية الاستقبالية، واختباران من بطارية المفردات اللغوية التعبيرية. وأظهرت النتائج: انخفاض معدلات المفردات اللغوية الاستقبالية لدى عينة الدراسة عنها في اختبارات المفردات اللغوية التعبيرية، التي كانت معدلات درجاتهم فيها أعلى.

أما دراسة (Gregory, 2007) فقد هدفت إلى تقييم قوة العلاقة بين اللغة الاستقبالية والتحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي لدى عينة عشوائية من التلاميذ في الصف الثاني الابتدائي في المدارس العامة، بما يقارب (150) طفلاً. تم التوصل إلى أن قوة اللغة الاستقبالية تؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي للتلاميذ.

هدفت دراسة (Wocadlo & Rieger, 2007) إلى معرفة أثر العجز في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية، وسرعة التسمية، والمعالجة الصوتية على التحصيل الدراسي في القراءة والهجاء والرياضيات، لمجموعة من التلاميذ في سن (8) سنوات. تكونت عينة الدراسة من (63) تلميذاً. تم تطبيق اختبار بيبودي المصور النسخة الثالثة (PPVT3) لقياس المفردات اللغوية الاستقبالية، واختبار الكلمة التعبيرية المصور (EOWPVT) لقياس المفردات اللغوية التعبيرية، والاختبار الشامل للمعالجة الصوتية (CTOP)، كذلك تقييم التحصيل الدراسي. وأظهرت النتائج أن (24) تلميذاً أظهروا تدني التحصيل في القراءة، والهجاء، والرياضيات، ومنهم (18) تلميذاً أظهروا تدني في التحصيل القرائي، كما وُجدت علاقة ارتباطية بين العجز في سرعة التسمية والمعالجة الصوتية مع المفردات اللغوية التعبيرية.

كما هدفت دراسة (Wise .Et Al, 2007) إلى معرفة العلاقة بين المهارات اللغوية كاستقبال المفردات اللغوية والتعبير عنها، ومهارة الفهم الاستماعي، ومهارة ما قبل القراءة، ومهارة تحديد الكلمة، ومهارة الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (279) تلميذاً من الجنسين، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة، هو وجود علاقة ارتباطية بين مهارة استقبال المفردات اللغوية والتعبير عنها، ومهارة ما قبل القراءة، مع أفضلية العلاقة لمهارة استقبال المفردات اللغوية، كما استنتجت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارة استقبال المفردات اللغوية ومهارة تحديد الكلمة وإمكانية التنبؤ بها، وعلى النقيض من ذلك تساعد مهارة التعبير بالمفردات اللغوية بشكل كبير على التنبؤ بمهارة تحديد الكلمة، وبالتالي تساعد في تعلمها.

منهج البحث

استُخدم المنهج الوصفي المقارن في هذه الدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعتها، فهو يهدف إلى تعرّف الفروق في اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة.

عينة البحث

تكونت عينة البحث النهائية من (43) تلميذاً وتلميذة، منهم (33) من ذوي صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي، و(10) من ذوي التفريط التحصيلي في القراءة بالصف الرابع الابتدائي، وقد اختيرت من عينة أولية قوامها (293) تلميذاً وتلميذة، منهم (229) بالمدارس الحكومية و(64) بمدارسهم الخاصة. تم اختيارهم للعام الدراسي 2017 - 2018م.

خطوات فرز العينة:

أولاً: عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بمدارس صعوبات التعلم، وقد اختيرت وفقاً للشرطين التاليين:

1. اختيار التلاميذ ممن يعانون من صعوبات في القراءة بالصف الرابع الابتدائي عددهم (35)، ممن طبقت عليهم معايير تشخيص صعوبات القراءة في المدرسة.
2. استبعاد حالتين لكبر عمرهما الزمني.

ثانياً: عينة ذوي التفريط التحصيلي في القراءة بالمدارس الحكومية، وقد فُرِزت وفقاً للمحكات التالية:

1- محك التباعد:

- طبق اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد رافن - تعريب وتقنين: عوض، 1999)، على عينة أولية قوامها (229) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واستخرجت درجات الذكاء لكل حالة.

- استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة ذاتها، في اللغة العربية، حيث كان متوسط الدرجات (86.020)، وبانحراف معياري واحد (13.4118).

- وفي ضوء الخطوتين السابقتين حُدد من ذكاؤه متوسطا فما فوق، وكانت درجته التحصيلية أقل من المتوسط، وكان عددهم (39).

2- محك الاستبعاد:

طبّق محك الاستبعاد على (39) من العينة وذلك بعد الاطلاع على سجلاتهم المدرسية، وفي ضوء هذا المحك استبعدت حالات الإعاقات الحسية أو الاضطرابات النفسية الشديدة، وكان عددها (15) حالة.

3- محك الخصائص السلوكية:

طبّق اختبار التقدير التشخيصي في القراءة للزيات (2007) على (24) تلميذاً وتلميذة، والذي يهدف إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم، وفي ضوء هذا المقياس، فإن الدرجة أقل من (21) تشير إلى حالات التفريط التحصيلي، وعليه كان عدد ذوي التفريط التحصيلي (10) حالات.

أدوات البحث

1- اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد رافن- تعريب وتقنين: عوض، 1999).

2- بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة) للزيات (2007).

3- اختبار المفردات الصورية (أبو علام وهادي، 1998).

4- مقياس المفردات الاستقبالية المصور (Brownell, R. 2010) ترجمة إسراء الأنصاري (2018):

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى المفردات الاستقبالية لدى المفحوصين، ويتكون المقياس من (190) فقرة، وهذه الفقرات عبارة عن صور ملونة، تشمل أسماء وأفعالا وصفات.

5- مقياس المفردات التعبيرية المصور (Brownell, R. 2010) ترجمة إسراء الأنصاري (2018).

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى المفردات التعبيرية لدى المفحوصين، يتكون المقياس من (190) فقرة، وهذه الفقرات عبارة عن صور ملونة، وتشمل أسماء وأفعالا وصفات.

الخصائص السيكومترية للمقياس الاستقبالي والتعبيري للصورة المعربة:

تم حساب صدق وثبات المقياس على عينة استطلاعية، تكونت من (20) تلميذاً وتلميذة، (10) إناث، (10) ذكور) من التلاميذ العاديين الملتحقين بالصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في دولة الكويت، أعمارهم الزمنية (7-8) سنوات.

الصدق الظاهري:

تم حساب صدق المقياس، وذلك من خلال صدق المحكمين، وتم استخراج نسب الموافقة، حيث يتمتع المقياس بصدق المحكمين بنسبة (80%) لمقياس المفردات الاستقبالية والتعبيرية المصور.

الصدق المرتبط بمحك (تلازمي):

معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمفردات الاستقبالية القبلي ومقياس المفردات الصورية، والجدول (1) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس المفردات الاستقبالي القبلي ومقياس المفردات الصورية.

جدول 1

الدرجة الكلية لمقاييس المفردات	مقاييس المفردات	البعد
الاستقبالية القبلي	الصورية	
1	.605**	الدرجة الكلية لمقاييس المفردات الاستقبالية القبلي
	1	مقاييس المفردات الصورية

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

والجدول (2) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمفردات الاستقبالية والدرجة الكلية للمفردات التعبيرية والدرجة الكلية للمقاييس، والدرجات النهائية لمادة اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي.

جدول 2

الدرجة الكلية للمفردات	الدرجة الكلية للمفردات	الدرجة النهائية	البعد
التعبيرية	الاستقبالية	للغة العربية	
.540*	.571**	1	الدرجة النهائية للغة العربية
.444*	1		الدرجة الكلية للمفردات الاستقبالية
1			الدرجة الكلية للمفردات التعبيرية

*** دال إحصائياً عند مستوى 0.05**

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

ثبات المقاييس

1- طريقة الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ ألفا).

2- معامل التجزئة النصفية.

3- طريقة ثبات الإعادة.

والجدول (3) يوضح معاملات الثبات لمقاييس المفردات الاستقبالية والتعبيرية المصور بطريقة معامل كرونباخ ألفا ومعامل التجزئة النصفية وبطريقة ثبات الإعادة.

جدول 3

معامل كرونباخ ألفا	معامل التجزئة النصفية	ثبات الإعادة	البعد
.955	.976	.716**	اللغة الاستقبالية
.924	.945	.841**	اللغة التعبيرية
.960	.975	.885**	المجموع الكلي للغة الاستقبالية والتعبيرية

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

والجدول رقم (4) يوضح معاملات الثبات لمقياس المفردات الاستقبالية والتعبيرية بطريقة معامل كرونباخ ألفا ومعامل التجزئة النصفية وبطريقة ثبات الإعادة تبعاً لمتغير النوع.

جدول 4

البعد	معامل كرونباخ ألفا		معامل التجزئة النصفية		ثبات الإعادة	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
اللغة الاستقبالية	.954	.959	.976	.979	.749*	.753*
اللغة التعبيرية	.921	.925	.966	.922	.874**	.795**
المجموع الكلي للغة الاستقبالية والتعبيرية	.956	.967	.977	.973	.882**	.921**

* دال إحصائياً عند مستوى 0.05

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

"هل توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان ويتي لمعرفة الفروق في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول 5

أبعاد اللغة	متوسط الرتب		قيمة (ز)	قيمة U	مستوى الدلالة
	ذوو صعوبات القراءة. ن=33	ذوو التفريط التحصيلي. ن=10			
المفردات الاستقبالية	23.68	16.45	-1.597	109.5	.110
المفردات التعبيرية	21.03	25.20	-.921	133	.357

يبين الجدول (5)، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة، في المفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، إذ جاءت قيم (ز) للمفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية غير دالة إحصائياً.

مناقشة نتائج السؤال الأول

أشارت نتائج السؤال الأول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: دراسة (Fives, Et Al, 2014)، ودراسة (Gregory, 2007)، ودراسة (Wocadlo, & Rieger, 2007)، والتي توصلت لدراساتهم إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل في القراءة والمفردات اللغوية. حيث أن الفئتين تعاني من قصور في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

1. البنية المعرفية: يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البنية المعرفية لكل من ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة. فعلى الرغم من اختلاف الأسباب والعوامل المرتبطة بصعوبات القراءة والتفريط التحصيلي في القراءة، حيث تعود الأولى لأسباب ذاتية المنشأ، وترتبط الثانية بعوامل بيئية المنشأ. ولكون القراءة تُعد أحد الروافد الأساسية في تزويد البيئة المعرفية بمحتواها، فإن القصور في القراءة يؤدي إلى توقف ذلك الرافد أو عدم العمل بكفاءة إلى ضحالة في البنية المعرفية للفرد، وعليه تنسم البنية المعرفية للفئتين بالضحالة ومن ثم افتقارها للخصائص الكمية والكيفية، وهذا ما يفسر لنا عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية.
- ولضحالة البنية المعرفية لدى الفئتين فإن تأثير ذلك ينعكس على القدرة على القراءة والاستماع، ومن ثم فإن العلاقة بين البنية المعرفية والقراءة والاستماع علاقة تأثير وتأثر، فمن المنطقي أن تنسم الفئتان بضحالة في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية. وهذا ما يفسر لنا عدم قدرة الفئتين على القراءة بشكل صحيح، بتأثر القراءة بذلك القصور في تلك المفردات الاستقبالية والتعبيرية، ومن ثم تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ. على الرغم من أن السبب الرئيس لانخفاض مستوى القراءة ومستوى مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى ذوي صعوبات القراءة يختلف عن السبب الذي يرجع إليه ذوو التفريط التحصيلي في القراءة. فالسبب بالنسبة لذوي صعوبات القراءة يعود لأسباب نمائية المنشأ، والتي تشمل: الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير وحل المشكلات، أما بالنسبة لذوي التفريط التحصيلي في القراءة فيرجع إلى عوامل خارجية كالتنشئة الأسرية والمستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي للأسرة، وجودة التعليم، والتي تختلف من تلميذ لآخر باختلاف ظروف كل تلميذ (الزيات، 2002).
- وتتضح هذه النتيجة في تقاطع هاتين الفئتين في نسبة الذكاء التي تتراوح بين المتوسط فما فوق، وانخفاض المستوى التحصيلي، حيث يتسم أداؤهم بالانخفاض عن المتوسط بشكل عام. وهذا القصور في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية والمتمثلة في القراءة، يمكن اعتبارها المسؤولة عن المستوى التحصيلي للتلاميذ. فالعلاقة طردية ما بين المفردات الاستقبالية والمفردات التعبيرية والتحصيل الدراسي، فكلما ارتفعت كفاءة القراءة في الاستفادة من المفردات الاستقبالية والتعبيرية ارتفع مستوى التحصيل الدراسي، وأبدى تقدماً وتطوراً ونجاحاً على صعيد مختلف المواد الدراسية، والعكس صحيح فانخفاض المستوى العام للمفردات الاستقبالية والتعبيرية يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وهو الرسوب في مختلف المواد الدراسية، فالقراءة مفتاح التعلم وسبيل النجاح، واجتياز المراحل الدراسية المتقدمة (السيد، 2003).
- ويمكن الاستنتاج من هذا التوضيح أن المفردات الاستقبالية والتعبيرية تتأثران بعدد من المؤثرات والأسباب منها: الخلل في العمليات النفسية الأساسية (الأسباب النمائية)، أو العوامل الخارجية فيما يتعلق بالأسرة والمدرسة والمجتمع.
2. طرق التدريس: إن لطرق التدريس المتبعة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة تأثيرها الكبير على المستوى القرائي للتلاميذ إما بالإيجاب أو بالسلب، فكلما كانت طرق التدريس تلائم خصائص النمو العضوي واللغوي والمعرفي للتلاميذ ساعد ذلك التلاميذ على تحسين القراءة لديهم، وبالتالي نمو مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية، وعلى العكس من ذلك فإذا لم تراعى تلك الخصائص، واستمر التعليم بطرق التدريس التقليدية كما هو المتبع مع التلاميذ العاديين، فإنه يصعب على ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة الاستفادة من البرامج العادية في ضوء طرق التدريس العادية أو التقليدية، وعليه فهم بحاجة إلى طرائق واستراتيجيات تراعي تلك الخصوصية لكل منهما (نصيرات، 2006). بالتالي فإن على المعلمين الإلمام بخصائص النمو العضوي واللغوي والمعرفي للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الفئات الخاصة كفئة ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط

التحصيلي عامة، لما لها من أهمية بالغة في تحديد أمور كثيرة تتعلق بالطريقة التي يتعلم فيها هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى أهمية إلمام المعلمين بأنماط التعلم المختلفة للتلاميذ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

"ما الدلالات التمييزية لمفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة الفروق في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ويبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت).

جدول 6

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الخطأ المعياري	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستقبالية	33	74.24	16.991	25.101	2.958	32	.000
التعبيرية	33	61.97	12.074	29.484	2.102	32	.000

ويتضح من الجدول (6) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.000) بين مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لصالح المفردات الاستقبالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (74.24)، بانحراف معياري (16.991)، والمتوسط الحسابي للمفردات التعبيرية (61.97) بانحراف معياري (12.074). والذي يُشير إلى أن المفردات الاستقبالية لدى عينة صعوبات القراءة أكثر ثراءً من المفردات التعبيرية عند العينة نفسها.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية في المفردات الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لصالح المفردات الاستقبالية، فهي أكثر ثراءً من المفردات التعبيرية، وأعلى مستوى. وهذه النتيجة تتفق مع ما تراه دراسة (Wise .Et Al, 2007) حيث أسفرت النتائج عن تميز المفردات الاستقبالية عن المفردات التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. كما أنها تختلف ونتائج دراسة (Stojanovik & Riddell, 2008) والتي أظهرت انخفاض معدلات المفردات الاستقبالية لدى عينة الدراسة عنها في اختبارات المفردات التعبيرية، والتي كانت معدلات درجاتهم فيها أعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

1. النمو اللغوي لكل من مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية: فقد تبين أن النمو اللغوي يبدأ نموه بمرحلة الاستقبال للمفردات اللغوية، فتقوم العمليات المعرفية بالاحتفاظ بها في مخزون الذاكرة اللغوي كلفة استقبالية، ليكمل بعد هذه المرحلة مراحل نموه ليصل إلى مرحلة استرجاع المخزون اللغوي، واستدعاء البنية المعرفية والخبرات السابقة لتتم عملية توظيف المفردات الاستقبالية في عملية التعبير اللغوي كمفردات لغوية تعبيرية (السعيد، 2014).

من خلال هذا الإيجاز للنمو اللغوي يلاحظ أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يمرون بمراحل النمو اللغوي تلك كباقي أقرانهم التلاميذ العاديين وذوي التفريط التحصيلي في القراءة، لكن مع وجود بطء وضعف في كل مرحلة نمو لغوية، فهم قد يحققون النجاح في إتمام عملية استقبال المفردات اللغوية لكن بشكل أقل كفاءة من أقرانهم التلاميذ العاديين وذوي التفريط التحصيلي في القراءة، على أن يصلوا لمرحلة التعبير عن اللغة كمفردات لغوية تعبيرية لتتبلور الصعوبة بشكل واضح لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كصعوبة حقيقية

بواجهونها، كونها مرحلة نمائية وعملية معرفية تحتاج إلى تجهيز معرفي عالي المستوى، قد ينجح فيها البعض القليل وقد يفشل فيها الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

وهذا الأمر يرجع إلى السبب الرئيس وراء ظهور الصعوبة لدى فئة ذوي صعوبات التعلم عامة، وذوي صعوبات القراءة على وجه الخصوص، وهو الخلل في الجهاز العصبي المركزي، الذي يعيق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استكمال العمليات النفسية الأساسية بالطريقة السليمة، ومنها ما وضحه كلٌّ من (Osgood & Myklebust) أنَّ نموذج اتصال اللغة تمر بخمس مراحل نمائية هي: الإحساس والإدراك والتصور والرمزية والمفاهيم. فيظهر العجز على السيطرة المخية كأحد نصفي المخ الكرويين التي قادت إلى تحديد مركز التحدث والتعبير في الفصوص الجبهية الأمامية من المخ، ليفترض بعدها (Wepman) وجود عمليتين في الجهاز العصبي المركزي هما المسؤولتان عن اللغة المنطوقة، وهما عملية النقل والتي تنقسم إلى عمليتين استقبالية وتعبيرية، وعملية التكامل والتي تنقسم إلى عمليتي الترميز والتشفير (جاد، 2003).

2. العمليات المعرفية اللازمة لكل من اللغتين الاستقبالية والتعبيرية: حيث يمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء ما تحتاجه اللغة التعبيرية من تجهيزات معرفية معقدة. تتميز اللغة الاستقبالية عن اللغة التعبيرية لدى ذوي صعوبات القراءة، مما يعني قصور أداء ذوي صعوبات القراءة في القدرة على استخدام المفردات اللغوية التعبيرية والارتقاء بالمستوى اللغوي باعتبارها مرحلة متقدمة عن اللغة الاستقبالية، فمن المنطقي أن تحقق اللغة الاستقبالية تميزاً عن نظيرتها اللغة التعبيرية، ذلك أنها تحتاج إلى عمليات تجهيز معرفية وتمثيلات معرفية بسيطة، مقارنة بما تحتاجه اللغة التعبيرية من عمليات تجهيز معرفية وتمثيلات معرفية أكثر تعقيداً والتي تمثل أهم محددات النواتج المعرفية، بما فيها معالجة المعلومات واسترجاع المخزون المعرفي في البنية المعرفية من الذاكرة قصيرة وطويلة المدى، وإرسالها للجهاز المسؤول عن النطق، وهو الجهاز الصوتي للتعبير عنها بصورة منطوقة (السعيد، 2014). لهذا السبب كانت هناك دلالة تمييزية للمفردات اللغوية الاستقبالية عن المفردات اللغوية التعبيرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

"ما الدلالات التمييزية لمفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة الفروق في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لمجموعة التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة. ويبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت).

جدول 7

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الخطأ المعياري	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستقبالية	10	63.00	9.568	20.821	3.026	9	.000
التعبيرية	10	65.90	8.252	25.253	2.610	9	.000

ويتضح من الجدول (7) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.000) بين مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة لصالح المفردات اللغوية التعبيرية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (65.90)، بانحراف معياري (8.252)، والمتوسط الحسابي للمفردات اللغوية الاستقبالية (63.00) بانحراف معياري (9.568). والذي يشير إلى أن المفردات اللغوية التعبيرية لدى عينة ذوي التفريط التحصيلي في القراءة أكثر ثراءً من المفردات الاستقبالية لدى العينة نفسها.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لصالح المفردات اللغوية التعبيرية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة، حيث تميزت المفردات اللغوية التعبيرية عن المفردات اللغوية الاستقبالية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدم الاهتمام بالقدر الكافي لمهارات الاستماع أو اللغة الاستقبالية، كما هو الحال بالنسبة لفنون اللغة الأخرى، ومنها التحدث أو اللغة التعبيرية. فقد كشفت دراسة حمزة (2012) أن واقع تدريس الاستماع وأهميته في المدارس الابتدائية لم يحظ بعد بتلك الأهمية النسبية من وجهة نظر المختصين، ويتضح ذلك في خلو مواد اللغة العربية من الموضوعات الاستماعية المناسبة لقدرات التلاميذ، وهذا ما يوضح افتقار المعلمين للتخطيط السليم والاختيار المناسب لأساليب واستراتيجيات التدريس الملائمة لدروس الاستماع.

وهذا ما أكدته طعيمة ومناح (2001) أن سبب إهمال تدريس مهارة الاستماع هو عدم اهتمام المعلم وعدم معرفته بطبيعة عملية الاستماع، وعدم تدريب المعلمين على تدريس مهارة الاستماع، وعدم توفير أدوات موضوعية لقياسه، وتقويم مستوى التلاميذ فيه، بالإضافة إلى الاعتقادات الخاطئة بأن مهارة الاستماع تنمو بشكل طبيعي دون الحاجة إلى تدريسها والتدريب على استخدامها. ومما لا شك فيه أن عدم إعطاء اللغة الاستقبالية الاهتمام الكافي كما هو الحال بالنسبة إلى اللغة التعبيرية، انعكس على قدرة وأداء ذوي التفريط التحصيلي في القراءة في لغتهم التعبيرية.

كما يمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء ما توليه الأسرة والمجتمع بشكل عام من اهتمام للغة التعبيرية بدرجة أكبر من اللغة الاستقبالية، فالأسرة تلعب دوراً أساسياً ومهماً في تنمية وإثراء اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى الطفل، ومن ثم بقدر ما توليه الأسرة من اهتمام ورعاية ينعكس ذلك بالإيجاب على النمو اللغوي للطفل. فالتحدث مع الأطفال منذ فترة الولادة، وتسمية الأشياء من حوله والإشارة إليها، واستخدام اللغة المتقدمة بشكل طفيف وتدرجي، ومن ثم تقديم المعلومات، وتبادل الحوار والمحادثات (ولفولك وبيري، 2015). وهذا ما تؤكدته دراسة (Hargrave & Senechal, 2000) كما ورد في ويتمر وبكيت وبترسن (2016) أن الأسرة التي تشجع أطفالها على الاستماع إلى القصص وتقديم المعلومات والمحادثات وتوجيه الأسئلة، وجد أنها تزيد من نمو المفردات وتعزز اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى أطفالها.

وبالإضافة إلى ذلك، ومن خلال هذه النتيجة تتضح قدرة فئة ذوي التفريط التحصيلي على التعبير اللغوي بالاستعانة بالمفردات التعبيرية، والتي تنتج عن نمو لغة استقبالية سليمة، فالتلاميذ ذوو التفريط التحصيلي في القراءة لديهم القدرة على استقبال المفردات اللغوية، وإن كانوا يعانون من بعض الضعف فيما يخص اللغة الاستقبالية، إلا أنهم استطاعوا استرجاع ما تم تخزينه في البنية المعرفية بكفاءة والانتقال إلى مرحلة معرفية أعلى مستوى وهي اللغة التعبيرية، وتحقيق التكامل في النمو اللغوي على الرغم من العوامل المؤثرة على أدائهم في التحصيل القرائي.

فاللغتان الاستقبالية والتعبيرية مكملتان لبعضهما البعض، وإنتاجهما يقتضي وجود مجموعة من الأنظمة المتناسقة التي تتحد فيما بينها لتخرج بالشكل المناسب، ولولا المثيرات الصوتية المختلفة من أصوات مبهمه وأحرف واضحة وكلمات معبرة وجمل مفيدة، لما تبلورت اللغة الاستقبالية وأسهمت بدورها في إعداد وتهئية اللغة التعبيرية (السعيد، 2014). فلا يمكن لنظام تجهيز المعلومات أن يمارس وظائفه دون مدخلات تشكل المحتوى المعرفي موضوع المعالجة، والتي استفاد منها التلاميذ ذوو التفريط التحصيلي في القراءة. وبذلك تثبت هذه النتيجة استبعاد وجود أسباب نمائية بحتة وعميقة أوخلل في الجهاز العصبي المركزي والذي بدوره يؤثر على التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة على نقيض أقرانهم من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ذلك بسبب قدرتهم على تجهيز ومعالجة المعلومات لبلوغ مرحلة النمو اللغوي الخاصة باللغة التعبيرية، وبالتالي ارتفاع مستوى المفردات اللغوية التعبيرية وتميزها مقارنة

بالمفردات اللغوية الاستقبالية، وإن كانوا يعانون من تأخر النمو في مختلف مظاهر النمو على مستوى النضج العام، لكن هذا التأخر لا يصل لمستوى الصعوبة كما هو الحال لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أو ذوي اضطرابات التواصل، وإنما قد يعود إلى الافتقار إلى البرامج والممارسات التربوية الملائمة لهؤلاء التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة، أو طبيعة البيئة التعليمية والتفاعل والتواصل مع المعلمين، أو طبيعة الوضع الأسري وغيرها من العوامل الخارجية (الزيات، 2002).
كما تثبت هذه النتيجة المنطقية جانب القدرة العقلية لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة، بأنهم من الفئات التي تقع نسبة ذكائهم بين المتوسط فما فوق أمثال أقرانهم من فئات العاديين وذوي صعوبات التعلم، فالقدرة اللغوية تحتاج إلى نسبة من الذكاء ليصل مستواهم اللغوي لهذه المرحلة المعرفية العليا من اللغة التعبيرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

"ما الدلالات التمييزية لمفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات كل من ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة، في مقياس مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية، كما هو مبين في الجدول (8)، كما تم استخدام التحليل التمييزي، وذلك لتعرف المفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة.

جدول 8

ذوو صعوبات القراءة (ن=33)		ذوو التفريط التحصيلي في القراءة (ن=10)	
مقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
المفردات الاستقبالية	74.24	16.991	63.00
المفردات التعبيرية	61.97	12.074	65.90

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، بسبب اختلاف ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة.

أوبين التحليل التمييزي، الذي تعرض نتائجه أدناه، دلالة هذه الفروق وكيفية انتظام الأبعاد المميزة للمجموعتين، فإن أكبر عدد من الدوال التمييزية يمكن استخلاصه بواسطة التحليل التمييزي هو دالة واحدة، ومنه يتضح أن هذه الدالة لها دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.005). إن الدلالة الإحصائية لهذه الدالة تعني بصفة عامة أن مجموعتي الدراسة (صعوبات القراءة والتفريط التحصيلي في القراءة) تختلفان في دلالات تمييزية فارقة في أبعاد مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية، كما هو موضح من الجدول رقم (9).

جدول 9

الدالة	كاي تربيع	درجات الحرية	نسبة التباين	الارتباط القانوني	الدلالة
الدالة	10.766	2	100%	.486	0.005

يتضح من الجدول (9) أن دلالة الارتباط القانوني للدالة = (0.005)، وبما أن هذا الارتباط القانوني يعبر عن قوة العلاقة بين الدالة التمييزية وبين الانتماء لذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة، فإنه يمكن القول أن هناك علاقة قوية بين الدالة التمييزية وبين الانتماء لمجموعتي الدراسة، وهذا الانتماء يفسر (100%) من التباين الكلي لأبعاد المفردات الاستقبالية

والتعبيرية. وبما أن الدالة التمييزية تمثل مجموعة مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية. فإنه يمكن القول إن لهذه المفردات دلالة إحصائية وعملية في التمييز بين ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة. ويبين الجدول (10) معاملات التمييز المعيارية والتي من خلالها يمكن تعرف مدى إسهام المتغيرات في تكوين الدالة التمييزية، وذلك بناءً على القيم النسبية لهذه المعاملات، فهذه المعاملات تمثل معاملات الانحدار الجزئية، وهي تتأثر بالارتباطات بين المتغيرات، ويعود ذلك إلى أن هناك نسبة كبيرة من التباين المشترك فيما بين المتغيرين، ويتضح من الجدول (10) معاملات التمييز المعيارية ومعاملات البناء كالآتي:

جدول 10

المقياس	معاملات التمييز	معاملات البناء
المفردات الاستقبالية	1.264	.559
المفردات التعبيرية	-1.089	-.270

ويبين الجدول (10) قيم معاملات البناء للدالة، ومنه يتضح أن المفردات الاستقبالية ترتبط ارتباطاً قوياً بالدالة التمييزية، ويتبقى مقارنة درجات المجموعات على الدالة وهو الأمر الذي تعكسه مراكز المجموعات، إذ أن هذه المراكز هي متوسطات المجموعات على درجات الدالة التمييزية بعد تحويلها إلى درجات معيارية زائفة. ويبين الجدول (11) المراكز المذكورة.

جدول 11

المجموعة	الدالة
ذوو صعوبات القراءة	-.299
ذوو التفريط التحصيلي في القراءة	-.986

يتضح من مراكز مجموعات الدراسة إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين مركزي هاتين المجموعتين، وبالرجوع إلى ما تمثله الدالة يمكن القول إن مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تتميز بجميع أبعاد مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية عن مجموعة التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

أشارت النتائج إلى وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية، بسبب اختلاف مجموعتي الدراسة (صعوبات القراءة والتفريط التحصيلي في القراءة). وبالتالي يختلف التلاميذ ذوو صعوبات القراءة وذوو التفريط التحصيلي في القراءة في الدلالات التمييزية الفارقة في أبعاد مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية، مما يتضح أن اللغة الاستقبالية ترتبط ارتباطاً قوياً بالدالة التمييزية، وأن هناك فرقاً كبيراً بين مركزي هاتين المجموعتين. وبالرجوع إلى ما تمثله الدالة يمكن القول أن مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تتميز بجميع أبعاد مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية عن مجموعة ذوي التفريط التحصيلي في القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من يوسف (2015)، وحمزة (2012)، والزق والسويدي (2010)، أبو سكيبة (1997) كما ورد جاد (2003)، حيث أشارت نتائج دراساتهم إلى أن أبعاد اللغة الاستقبالية والتعبيرية اتسمت بالانخفاض بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ويتضح من تلك النتيجة أن مستوى الأداء في اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لذوي التفريط التحصيلي في القراءة أفضل من أداء ذوي صعوبات القراءة. وهذا ما يشير إلى أنه يمكن التمييز بين الفئتين من خلال مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية. وربما يعود ذلك إلى كون المشكلة الحقيقية في القراءة بشكل عام، وفي المفردات الاستقبالية والتعبيرية بشكل خاص لدى ذوي التفريط التحصيلي في القراءة، لا تعود مشكلتهم الحقيقية عن أي خلل في الجهاز العصبي المركزي الذي دائماً ما يفاقم حجم المشكلة، ويصعب في محاولة علاجها وإيجاد الحلول لها. فالعوامل الخارجية يمكن التحكم بها والسيطرة عليها، بتضافر الجهود ما بين المدرسة والأسرة، والتغلب على مختلف الظروف والعوامل الخارجية المؤثرة على أداء التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة.

ونظراً لاختلاف الأسباب ما بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة اختلف معها أداء الفئتين في مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية، فتميزت مفردات اللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى ذوي صعوبات القراءة عن أقرانهم ذوي التفريط التحصيلي في القراءة. ورجوعاً إلى مراحل النمو اللغوي التي يمر بها التلاميذ ذو صعوبات القراءة من قصور وخلل في استقبال المفردات اللغوية بما يرتبط بالوعي الفونيمي والعلاقات بين الرموز الصوتية، والتخزين للمفردات اللغوية في الذاكرة، فهم يتوقفون عند هذه المرحلة من الصعوبة والقصور في النمو اللغوي، ويعانون من الصعوبة الأشد بما يرتبط بالوعي الفونولوجي من استرجاع للمفردات التعبيرية من الذاكرة، والنتائج عن أخطاء في التمثيلات المعرفية في الذاكرة (جاد، 2003). أما بالنسبة للتلاميذ ذوي التفريط التحصيلي في القراءة فالمفردات الاستقبالية والتعبيرية لهؤلاء تمر بمراحل النمو اللغوي تلك دون إخفاقات نمائية تجعلها عاجزة عن التطور والتقدم للمستوى الطبيعي لنمو المفردات الاستقبالية والتعبيرية، وهذا ما تدل عليه البرامج العلاجية والتحكم بالأسباب الخاصة لذوي التفريط التحصيلي في القراءة (عدس، 2002).

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن أن نستخلص بعض التوصيات، والتي نأمل أن تعم بها الفائدة على مستوى البيئة التعليمية والأسرية، بهدف رفع كفاءة المفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و ذوي التفريط التحصيلي في القراءة. ومن هذه التوصيات:

- الاهتمام بالمفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة في المناهج الدراسية.
- تحسين مستوى المفردات اللغوية التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لما لوحظ من تدنٍ واضح في الأداء بالنسبة للغة التعبيرية.
- تحفيز التلاميذ عامة والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في القراءة على استخدام المفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، من خلال المسابقات والأنشطة المدرسية.
- إعداد برامج علاجية تساعد التلاميذ بالتغلب على التفريط أو الصعوبة في استخدام المفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية.
- زيادة الوعي لدى الهيئة التدريسية بالفروق بين فئة ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي، من خلال الندوات التثقيفية والدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة.

- حث الأسرة على تعزيز المفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى أبنائها بشكل عام وذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي بشكل خاص.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو علام، ر. وهادي، ف. (1998). اختبار المفردات الصورية. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- جاد، م. (2003). صعوبات تعلم اللغة العربية. عمان: دار الفكر.
- جمعة، أ. (2006). الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- حمزة، ه. (2012). مدى تباين بروفايل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين (غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.
- الزق، أ. والسويري، ع. (2010). المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض (منشورة). المجلة العمانية في العلوم التربوية، 6 (1)، 41-52.
- الزرد، ف. (1991). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (منشورة). مكتب التربية العربي لدول الخليج، 38، 121-178.
- الزيات، ف. (1998). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، ف. (2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، ف. (2007). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، ف. (2007). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، ف. (2015). صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السعيد، ه. (2014). اضطرابات التواصل اللغوي التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد، أ. (2003). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهوماها، تشخيصها، علاجها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد، أ. (2005). صعوبات فهم اللغة: ماهيتها واستراتيجياتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شاش، س. (2007). اضطرابات التواصل: التشخيص - الأسباب - العلاج. القاهرة: زهراء الشرق.
- شحاتة، ح. (2015). استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الطحان، ط. (2003). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- طعيمة، ر. (2006). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، ر. ومناع، أ. (2001). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاشور، ر. ومقادي، م. (2005). المهارات القرائية والكتابية: طرق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة.
- عبد الهادي، ن. وأبو حشيش، ع. وبسندي، خ. (2009). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة.
- عدس، م. (2002). تدني الإنجاز المدرسي: أسبابه، علاجه. عمان: دار الفكر.
- عوض، ف. والبسطامي، د. (2012). تدريس فنون اللغة العربية: بين النظرية والتطبيق. الرياض: مكتبة المتنبى.

- عوض، ف. (1999). اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن. كراسة التعليمات، وزارة التربية والتعليم، إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية، الكويت: مطبعة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- فتيحة، م. (2003). اضطرابات التواصل لدى أطفال التوحد واستراتيجيات علاجها. الكويت: الأمانة العامة للأوقاف - مركز الكويت للتوحد.
- الناشف، هـ. (2007). تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار الفكر.
- نصر الله، ع. (2004). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. عمان: دار وائل للنشر.
- نصيرات، ص. (2006). طرق تدريس العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- هالاهان، د. ولويد، ج. وكوفمان، ج. وويس، م. ومارينتر، إ. (2007). صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي. (محمد، ع. مترجم). عمان: دار الفكر.
- الوائل، س. (2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق.
- واينبرنر، س. (2002). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية. (السرطاوي، ع. وأيوب، ع. وكلخ، م. مترجمون). دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ولفولك، أنيتا وبيري، نانسي. (2015). نمو الطفل والمراهق. (أبو غزالة، م. والفرحاتي، م. مترجمان). عمان: دار الفكر.
- يوسف، م. (2015). الفروق في أبعاد اللغة الشفهية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين (غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Beech, J. R., & Singleton, C. (1997). The psychological assessment of reading. London: Routledge.
- Brownell, R. (2010). Expressive one-word picture vocabulary test fourth edition (EOW PVT-4) [Assessment instrument]. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- Brownell, R. (2010). Receptive one-word picture vocabulary test fourth edition (ROW PVT-4) [Assessment instrument]. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. National Center for Learning Disabilities, 2-45.
- (2013). Arlington, VA: American Psychiatric Association
- Delisle, J., & Berger, S. L. (1990). Underachieving gifted students. ERIC Clearinghouse.
- Fives, A., Russell, D., Kearns, N., Lyons, R., Eaton, P., Canavan, J., Obrien, A. (2014). The association between academic self-beliefs and reading achievement among children at risk of reading failure. Journal of Research in Reading, 37(2), 215-232.
- Gallagher, J.J. (1991). Personal patterns of underachievement. Journal for the Education of the Gifted, 14(5), 221-233.
- Gregory, J., Diana, R., Paul, M., Douglas, A. (2007). An Investigation of the Relationship Between Receptive Language and Social Adjustment in a General Sample of Elementary School Children. Journal of AT-Risk Issues, 13(1), 13-21.
- Harwell, J. M. (2001). Complete learning disabilities handbook: ready-to-use strategies & activities for teaching students with learning disabilities. Paramus, NJ: Center for Applied Research in Education.
- Houghton Mifflin. :Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories diagnosis, and teaching strategies, (8th ed.) NY
- Lerner, J. W., Egan, R. W., Lerner, S. R., & Lerner, J. W. (2003). Study guide with cases: Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Linebarger, D. L. (2001): Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Topics in Early Childhood Special Education, 21, 188-192.
- Reason, R., & Boote, R. (1994). Helping children with reading and spelling: A special needs manual. London: Routledge.
- Stojanovik, V., & Riddell, P. (2008). Expressive versus receptive language skills in specific reading disorder. Clinical Linguistics & Phonetics, 22(4-5), 305-310.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-Reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), 1093. doi:10.1044/1092-4388(2007/076)

Wocadlo, C., & Rieger, I. (2007). Phonology, rapid naming and academic achievement in very preterm children at eight years of age. *Early Human Development*, 83(6), 367-377.

"Differences in Receptive and Expressive Vocabulary among Students with Learning Disabilities and Underachievers in Reading"

Researchers:

- Esraa A E A Alansari
Arabian Gulf University Bahrain

- Dr. Mansoor A. Sayyah
Ministry of Education Kuwait

Abstract:

The aim of this research detecting the differences in receptive and expressive vocabulary among students with reading disabilities and under/achievers in reading. The final sample of the research consisted of (43) students (33) reading disabilities, (10) under/achievers in reading). The following tools translated by the researcher were used: Receptive One-Word Picture Vocabulary Test-Fourth (ROWPVT-4) (Brownell, R. 2010). The result showed there was no statistically significant differences among students with Reading disabilities and students with under/achievers in reading in the receptive and expressive vocabulary. In addition, there were statistically significant differences in the receptive and expressive vocabulary in students with Reading disabilities in favor of receptivity language. Moreover, there were statistically significant differences in the receptive and expressive vocabulary in students with under/achievers in reading in favor of expressive language. Finally, results showed that the performance in both receptive and expressive languages for students with under/achievers in reading were better than the performance of Students with Reading disabilities. The most important recommendations are the development of remedial programs that help pupils improve the level of receptive and expressive language.

Keywords: Reading disabilities, Underachievers, Receptive language, Expressive language.