دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية

مقدم من الباحثة
رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار

بحث تكميلي للحصول على درجةالماجستير في التربية
(تخصص علم النفس التربوي)

إشراف

أ.د / طلعت كمال الحامولي
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.م.د/شيرين محمد أحمد دسوقي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة بورسعيد

د / إبراهيم محمد المغازي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بورسعيد

الملخص

هدفت الدراسة إلى تشخيص وعلاج صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي من ذوات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية ، صنفوا إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة . واشتملت أدوات الدراسة على مقاييس لتشخيص صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية ، والبرنامج التدريبي . وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في علاج صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كما تتمثل في صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري .

Abstract

Title of the study : A diagnostic and remedial study of someFrench reading difficulties as a second foreign language .

The current study aimed at diagnosing and remediatingof some reading difficulties of French learners as a second foreign language .The study sample consisted of 150 ofsecondpreparatory students who have French learning difficultiesdivided into two groups:Experimental group and Control group.Tools of the study included :The diagnostic scales for some French language reading difficulties and the training program .Results of the study has revealed the effectiveness of the program used for remediating French reading difficulties as they are in phonological awarenessdifficulties and Visual perceptiondifficulties.

مقدمة

احتلت صعوبات التعلم مكانة مهمة لدى الباحثين فى مجال التربية وعلم النفس . وتعبر صعوبات التعلم عن عجز ذوى الصعوبة عن مسايرة أقرانهم فى عمليات التعلم ، وذوو صعوبات التعلم يعانون عادة من مشاعر الإحباط ، ويسببون اضطرابات فى العملية التعليمية داخل الفصول، وهو ما يؤدى بالقائمين على العملية التربوية إلى البحث فى تشخيص صعوبات التعلم وطرق تعديلها . (عادل عبد الله، ٢٠٠٥ ،٤٠)

وقد بدأ اهتمام المدارس بتدريس اللغات الأجنبية في مختلف المناطق التعليمية بمصر منذ سبعينات القرن الماضي ، ودراسة اللغة الأجنبية تعتبر خبرة إثرائية للطفل العادي ، ولكنها بالنسبة للطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم تعد خبرة ضاغطة ومرهقة له ، وعلى الرغم من أن دراسة اللغة الأجنبية تعتبر تحدياً صعباً للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ، فإنه لم يلق الاهتمام اللازم من الباحثين والمتخصصين في مجال تعليم اللغات الأجنبية داخل المدارس بشكل عام حتى وقت قريب ، حتى اكتشف معلمو اللغة الأجنبية (كلغة ثانية) أنه يوجد أطفال يعانون من صعوبة كبيرة في إتقان هذه اللغة . وقد أسفر ذلك عن توجيه الانتباه إلى ضرورة التعرف على هذه المشكلة من خلال إجراء البحوث ، التي تساعد على تحديدها ، والتعامل معها . مع اقتراح البرامج العلاجية للتلاميذ الذين يواجهون مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية كلغة ثانية.(نبيل حافظ ، ٢٠٠٤ ، ١٣٥ ؛ Schwartz,1997 , 1)

و يعاني ذوو صعوبات التعلم من بعض المظاهر اللغوية التي يتسموا بها عن غيرهم من غير ذوي صعوبات التعلم ، وتبدو في عجز القدرة على القراءة والكتابة ، وتأخر الكلام ، وصعوبة القراءة ، وصعوبة التهجئة ، كما تظهر لديهم صعوبات في التمييز الإدراكي ، وفي التمييز بين المفاهيم وفي إجراء العمليات الحسابية ويفشلون في استخدام سلوكيات إظهار الذات مما يجعلهم غير قادرين على تحقيق كامل إمكاناتهم.(أحمد الزغبي ،٢٠٠٣، ٢٦١)

وفى نطاق صعوبات تعلم اللغة الأجنبية الثانية مثل اللغة الفرنسية ، يشير الباحثون إلى أنواع متعددة من الصعوبات منها :صعوبات القراءة (صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري) ، ويبدو أن الاهتمام بصعوبات اللغة الفرنسية ، لم يجد الاهتمام الكافي من الباحثين ، وهو مايجعلها بؤرة الاهتمام في البحث الراهن .

مشكلة الدراسة

يواجه النظام التعليمي في جميع دول العالم مشكلة صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض الطلاب، وتعد هذه المشكلة من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمي ، حيث تسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بين الطلاب ، كما تعد سبباً مباشراً في زيادة عدد الطلاب المتسربين ،

ولهذا كثيراً مانرى أطفالاً لايعانون من أية إعاقات ونسب ذكائهم متوسطة ، وفوق المتوسطة إلا أنهم يعانون من مشكلات تعليمية، فهم لايتعلمون بنفس الأسلوب الذي يتعلم به الطلبة الآخرون ، كما أن مشكلاتهم خفية غير ظاهرة ، مما يجعل هذه الفئة من الأطفال والوالدين والمعلمين في حيرة من أمرهم ، ذلكأن رسوبهم قد يتكرر بمرور الوقت ، كما يبدأ بالفشل بسبب عدم رضاهم عن أنفسهم ، وقد يميل نموهم الاجتماعي والانفعالي إلى التأخر . ويعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات انفعالية وتصبح المدرسة لهم تجربة وخبرة مؤلمة إلى الحد الذي ينعكس سلبًا على مفهومهم عن ذواتهم.(خولة يحي، ٢٠٠٦ ، ٢٣٧)

وقد استطاعت الباحثة من خلال عملها في عدة مدارس المرحلة الإعدادية في بورسعيد ومن خلال قراءاتها حول صعوبات التعلم ، أن ترصد وتدرس الكثير من صعوبات تعلم اللغة الفرنسية التي قد يعاني منها الطلاب في المرحلة الإعدادية ، ومن خلال ذلك الرصد وتلك الدراسة اكتشفت الباحثة حقيقة أن معظم الطلاب يعانون من صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية، ومواجهة هذه الصعوبات تستلزم التركيز على تحديد تلك الصعوبات ووضع البرامج المناسبة لها .وذلك مثل دراسة Amirreza Wakilifard(٢٠٠٨) في تأثير الخريطة المفاهيمية الهرمية كاستراتيجية تعليمية على الفهم الحرفي والاستنتاجي للنص المشروح لدى متعلمي اللغة الثانية ، و دراسة Manuel Jesus Izquirdo (٢٠٠٨) في " بيئات الوسائط المتعددة في فصول تعليم اللغات الأجنبية ، و دراسة سعيد سليمان (٢٠١٠) في أثر برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية. و دراسة منار العكر (٢٠١١) في صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين.

وفى ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة على السؤالين التاليين :

١- ما صعوبات تعلم القراءة التى يعانى منها متعلمو اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية من طلاب المرحلة الإعدادية؟

٢- ماأثر برنامج تدريبي في التغلب على بعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية التي يعاني منها متعلمو اللغة الفرنسية ؟

أهداف الدراسة

- تشخيص صعوبات القراءة لدى متعلمى اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية.
- معالجة صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية للمتعلمين منطلاب الصف الثانيالإعدادي كماتتمثلفي صعوبات الوعي الفونولوجي والإدراك البصري .

أهمية الدراسة

١ – توجيه نظر الباحثين والتربويين إلى أهمية تشخيص ومعالجة صعوبات تعلم اللغات وخاصة اللغة الفرنسية.

٢ – تعتبر هذه الدراسات من الدراسات القليلة في معالجة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية .

٣– إعداد مقياس وبرنامج يمكن الاستفادة منهما في تشخيص ومعالجة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي .

مصطلحات الدراسة

١– صعوبات تعلم القراءة

يقدم مجتمع أورتون لصعوبات القراءة Orton Society of Dyslexia(١٩٩٤) والمركز القومي لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية تعريفاً لصعوبات القراءة ينص على أنها " اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من أصل تكويني أو مكتسب، وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة ، وهي تعكس عادة تكوينات صوتية متدنية، وهذه الصعوبات غالبًا تكون غير متوقعة في علاقاتها بالسن والقدرات الأكاديمية و المعرفية الأخرى(نصرة جلجل ، ٢٠٠٣ ، ٣٥)

ويعرف ضياء الدين حساني (٢٠٠٦) صعوبات القراءة بأنها " مستوى منخفض من القدرة على التعرف على رموز اللغة مفردة أو مجمعة في كلمة ، وما تنطوي عليه هذه الرموز من فونيمات، ولايرتبط انخفاض هذه القدرة بإعاقات ذهنية أو حسية . (ضياء الدين حساني ، ٢٠٠٦ ، ٣٠)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنه " الحصول على نسبة أخطاء تفوق٥٠ % من المجموع الكلي لدرجات اختبارات تشخيص صعوبات التعلم في القراءة وفقاً لما ورد من دراسات سابقة في هـذا الشأن.

٢– صعوبات الوعي الفونولوجي

يعرف Mclellan (١٩٩٩) الوعي الفونولوجي على أنه القدرة على التعرف واستخدام كل أحجام الوحدات الصوتية والتي تتمثل في الكلمات والمقاطع والأصوات .(Mclellan ,1999,17)

٣ – صعوبات الإدراك البصري

يعرف الإدراك البصري على أنه قدرة الفرد على تنظيم المثيرات الحسية الواردة إليـه عبـر حاسة البصر ، ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة وإعطائها معانيها ودلالتها المعرفيـة ، وتتمثل صعوبات الإدراك البصري في صعوبة التعرف على الصور البـصرية للرمـوز اللغويـة

وتذكرها وتنظيمها ، وصعوبة إدراك واستخدام الحروف والأعداد والكلمات والأشكال ، ويعيق هذا عمليات القراءة والكتابة والرسم .(في : نبيل حافظ ، ٢٠٠٤ ، ٥٠ – ٥١)

٤ – البرنامج التدريبي

يعرف البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات تعلم اللغة الفرنسية على أنه مجموعة الأنشطة والاستراتيجيات والفنيات التي تم اختيارها بحيث تتلاءم مع طبيعة التلاميذ من سن ١٣-١٥ سنة وذلك بهدف علاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة الفرنسية (كما تبدو في صعوبات الوعي الفونولوجي و صعوبات الإدراك البصري).

الإطار النظري

أولاً : صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية

١- صعوبات الوعي الفونولوجي

اتفق.alFletcher et (2006) و New&Cochran (2007) أن الوعي الفونولوجي Phonological Awareness يتضمن القدرة على معرفة أن الكلمات ، تتكون من أصوات يتم دمجها ، وهي مهارة مهمة ترتبط بعملية القراءة ، و ذوو صعوبات القراءة يظهرون نواحي ضعف في الوعي الصوتي ، وزيادة الوعي الفونولوجي للطلاب يساعدهم بشكل كبير على تعلم القراءة .

(Fletcher et al. , 2006 , 41 ؛New&Cochran , 2007 , 482)

وفي هذا الصدد يذكر فتحي الزيات (١٩٩٨) أن مقارنة العاديين و ذوي صعوبات القراءة ، يشير إلى أن ذوي صعوبات القراءة ، يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات، كما تشير نتائج الدراسات والبحوث أيضًا أن ذوي صعوبات القراءة ، يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحروف وإدراكها كرموز بصرية . وبصورة أكثر تحديدًا فإن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد ؛ حيث يميل ذوو صعوبات القراءة إلى توجيه انتباههم إلى معاني الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٤٢٠)

ويوضح Mclellan et al. (1999) أن عملية القراءة تبدأ بالوعي الفونيمي ، وهو القدرة على ملاحظة الأصوات المفردة أو الفونيمات في الكلمات والتحكم فيها. والفونيم هو أصغر وحدة في أصوات اللغة ، و يمكن أن تحدث اختلافًا في معنى الكلمة ، ويميز نطق لفظة عن أخرى .

والوعي الفونيمي مهارة سمعية ، فقد يتمتع الفرد بقدرة جيدة على السمع لكنه يظل غير قادر على معرفة الأصوات في اللغة . وهو يعد جزءاً من نظام مهاري أكبر يسمى الوعي الفونولوجي . و هو القدرة على التعرف واستخدام كل أنواع الوحدات الصوتية مثل الكلمات والمقاطع ، وأصوات الحروف . ويعد التجهيز الصوتي وخاصة الوعي الفونيمي الجانب الأساسي الذي قد يختلف فيه ذوو صعوبات القراءة عن أقرانهم . وتعد هذه المهارات السمعية ضرورية لتعلم الأطفال أي لغة ، حتى إذا اختلفت تلك اللغة عن اللغة الثانية . فالأطفال الذين يدركون سريعًا العلاقات بين الحروف وأصوات الكلمات ، يتمتعون بقدرة جيدة على القراءة أفضل من الأطفال الذين يعانون من تدني الوعي بهذه العلاقات يكونون أقل من أقرانهم في القدرة على تعلم القراءة. (Mclellan et al.,1999 , 17)

وتستعرض الباحثة صعوبات الوعي الفونولوجي في اللغة الفرنسية في محورين هما صعوبة نطق الوحدات الصوتية والمقاطع الصوتية .

أولاً : صعوبة نطق الحروف المتحركة الفمية Les voyelles orales et nasles

يجد الطلاب صعوبة كبيرة في التلفظ بحروف العلة أو الحروف المتحركة سواءاً كان الحرف منفصلاً أي حرفاً واحداً مثل حرف (u) أو (o) أو e (e-è-é)أو أكثر من حرف من حروف العلة مثل eu وou و au وœوكذلك الحروف الأنفية [œ̃] [□̃][õ][ã]وهذه الأصوات الأنفية تشكل بالنسبة للطلاب مشكلة وذلك لعدم وجودها في اللغة العربية .

وقد أشارت Tagliante (2006)أن تلفظ حروف العلة في اللغة الفرنسية ، يشكل للطلاب مشكلة ؛ لأن حروف العلة تختلف حسب درجة الشد Tension ، وكي تلفظ بطريقة صائبة يجب أن يعرف الطالب درجة شد الحرف ، ودرجة مساهمة الشفاة في تلفظه، فبعض الحروف يكون موضع الشفاة فيها إلى الأمام، كذلك هناك مشكلة أخرى هي الشفوية Labialization أي موقع الحرف بالنسبة للشفاة ، وبعضها لاتشارك فيها الشفاة ، وكذلك الحدة فحرف العلة يمكن أن يكون حادًا grave أو غير حاد aiguحسب درجة الانفتاح وحجم الهواء داخل الفم، فالصوت الحاد يأتي من حجم هواء كبير وفتح قليل للفم ، بينما الصوت غير الحاد يأتي من حجم هواء قليل وفم مفتوح بصورة أكبر كل هذه الأصوات ، ولكل هذه الأسباب يشكل التلفظ بحروف العلة مشكلة للطلاب . (في : منار العكر ، ٢٠١١ ، ٢٧-٢٨)

وتعرض الباحثة الصعوبات الخاصة بنطق الحروف المتحركة في ثلاثة محاور
الأول : صعوبات التمييز بين الحروف المتحركة الفمية المتشابهة صوتاً

١- الخلط بين الصوت[□] والصوت [a] كما في bale - bol .

٢- الخلط بين الصوت [O] والصوت[U]كما فيvous –vos.

٣- الخلط بين الصوت[Ø] والصوت [y]كما فيsu -ceux.

٤- الخلط بين الصوت[œ] والصوت [□]كما فيcœur– caire.

٥- الخلط بين الصوت[ø] والصوت[ə]كما فيje– jeu.

٦- الخلط بين الصوت [i]والصوت[e]كما فيces– si .

الثاني : صعوبات التمييز بين أصوات الحروف الأنفية المتشابهة صوتاً

١-الخلط بين الصوت[õ] والصوت[ã]كما فيlong– lent.

٢-الخلط بين الصوت[□̃] والصوت [œ̃] كما فيun- hein.

الثالث : الصعوبة في التمييز بين أصوات الحروف الأنفية والفمية المتشابهة صوتًا :

١-الخلط بين الصوت[□] والصوت [□̃] كما فيpaix -pain.

٢-الخلط بين الصوت[a] والصوت [ã]كما فيpas -pain.

٣-الخلط بين الصوت[o] والصوت[õ] كما فيpot -pont.

٤-الخلط بين الصوت [y]والصوت [œ̃] كما فيun– une .

صعوبات قراءة الحروف شبه الساكنة أو شبه المتحركة-Les semi-consonnes ou les semi-voyelles

الصوت ويه [□] Le Ué والصوت يود[J] Le Yod

١- الحرف شبه الساكن [J] Le Yod يشتق من الصوت [I] ، ويكون أكثر غلقاً منه Plus fermé، وكذلك [□] Le Ué يشتق من الصوت [y] ويكون أكثر غلقا منه Plus fermé.والحرفان شبه الساكنين LeYodوUé le لديهم نفس النطق اللغوي ، الجزء الأوسط من ظهر اللسان يقترب من الجزء الأمامي من الحلق ولكن Le Yod أكثرتوسطًا في الحلق أما UéLe يضاف له صفة الشفوية Labialité.

٢-الصوت(وا) [W] Le Oué

الحرف شبه الساكن [W] Le Oué يشتق من الصوت [U] و يكون أكثر غلقامنه Plus fermé وهويتكون من اقتراب الجزء الخلفي لظهر اللسان من سقف الحلق.(léon ,1992 , 69)

المحور الثاني : صعوبة نطق المقاطع الصوتية

يعرف المقطع الصوتي بأنه مزيج من صامت وحركة ، يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيتها ويعتمد على الإيقاع التنفسي ، فكل ضغطة من الحاجب الحاجز على هواء الرئتين يمكن أن تنتج إيقاعاً، يعبر عن مقطع مؤلف في أقل الأحوال من صامت وحركة . (رأفت رخا ،٢٠٠٣ ، ٩٨)

وفي رأي الباحثة فإن المقطع الصوتي في اللغة الفرنسية هو مجموعة من الوحدات الصوتية التي تنطق دفعة واحدة. ولايمثل جزءاً من هيكلة الكتابة ، وهو أصغر تكوين صوتي في اللغة المتحدثة. ويعد الحرف المتحرك مضافًا إليه حرف ساكن أو أكثر هو النواة التي يتكون منها المقطع . ويمكن أن يحتوي المقطع على حرف متحرك واحد ، ولكن لايمثل المقطع حرفاً ساكناً واحدًا ، ويواجه الأفراد ذوي صعوبات تعلم اللغة الفرنسية صعوبات في نطق المقاطع الصوتية .

٢ – صعوبات الإدراك البصري

تناول مفهوم الإدراك البصرى العديد من الباحثين ، فبعضهم يرى أنه قدرة الفرد على تنظيم المثيرات الحسية الواردة إليه عبر حاسة الإبصار ومعالجتها ذهنيًا فى إطار الخبرات السابقة وإعطائها معانيها ودلالتها المعرفية. (عادل عز،١٩٨٨ ، ٣٤٠)

والبعض الآخر يرى أن الإدراك البصرى عملية تأويل المثير البصرى من صورته الخام إلى الإدراك الكلي البصرى الذى يختلف فى معناه وفحواه عن العناصر الداخلية فيه. (فتحى الزيات،١٩٩٨ ، ٣٤٠)

و يتضمن الإدراك البصري معرفة المدخلات الحسية وتنظيمها وتفسيرها ، التي تعد عمليات مهمة في تعلم الطفل للقراءة ، والذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يعانون من مشكلة في التعرف على الصور البصرية Visual Imagesللرموز اللغوية وتذكرها وتنظيمها ، كما يعانون من مشكلات في تمييز الاختلافات في الأشكال وكذلك الخلط بين حرف (B) وحرف (D) ، وحرف (P) ورقم (٩) و المشكلات في عمليات الإدراك البصري ، قد تكون مؤشرًا لخطر إصابة الأطفال بصعوبات في اكتساب مهارات القراءة والكتابة . وتشمل عمليات الإدراك البصري في السياق اللغوي مايلي :

أ–التمييز البصري للحروف والكلمات والصور البصرية الأخرى .

ب–التمييز بين الشكل والأرضية Figure-Ground Discrimination

ج– الغلق البصري Visual Closure وهوالقدرة على معرفة وتحديد الشيء المدرك في غياب أحد المثيرات.

د– التعرف على الحروف والأشكال والتمييز بينها مثل التمييز بين المربع والمثلث والحرف "E" و"G".

ه– تذكر المعلومات البصرية وتمثل القدرة على تذكر المعلومات التي تم استقبالها من خلالحاسة البصر.

و– الوعي المكاني Spatial Awareness بمواضع الحروف والكلمات.

(New &Cochran, 2007, 482 ؛Silver , 2005 , 6)

ورأى Willows (1998) أن مهام الإدراك البصريالخاصة بالتعامل في اللغة المكتوبة ، توجب على الطفل معرفة العديد من المتطلبات الآتية:

١. الإدراك البصري الدقيق للحروف والكلمات .
٢. التحليل البصري لأشكال الحروف واستخلاص الخصائص المتشابهة بينها.
٣. التمييز البصري بين الأشكال المتشابهة في النظام الكتابي ، مثل الأزواج المتشابهة من الحروف في اللغة الفرنسية (E- C)(H- N)(F- T)(B - D) والتي تعد على درجة عالية من التشابه.
٤. التذكر البصري للحروف المفردة والكلمات، أو مجموعة الأحرف التي ترد سوياً مثل (Ai – Eu – Ou -Au Oi- Ou) من أجل التعرف عليها عند القراءة.
٥. القدرة البصرية المكانية التتبعية Visual spatial and scanning abilityوتبدو في تتبع مسار الكتابة من اليسار إلى اليمين في اللغة الفرنسية ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها .
٦. التكامل البصري اللغوي visual – linguistic intergationلربط الحروف والكلمات بالأصوات والمعاني .

والجدير بالذكر أن الأطفال الذين يظهرون مؤشرات على صعوبات المعالجة في اللغة الشفهية ، يعانون عند القراءة من الصعوبات التالية :

١. صعوبة التعرف على الحروف والأعداد .
٢. ضعف القدرة على التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة .
٣. صعوبة التعرف على الكلمات من خلال الرؤية .
٤. زيادة الاعتماد على سياق النص لمعرفة الكلمات .
٥. الإخفاق في تحليل البنية الداخلية للكلمات .
٦. البطء في قراءة الكلمات . (willows , 1998 , 205 -209)

ويمكن عرض صعوبات الإدراك البصري في اللغة الفرنسية على النحو التالي :

أولاً: صعوبات تصريف الأفعال La conjugaison des verbes وتشمل مايلي

١- صعوبة حفظ شكل الفعل مع الضمائر المختلفة

يعاني الطلاب صعوبة في تصريف الأفعال مع الضمائر المختلفة (Je- Tu – Il –Elle– on -Nous – Vous – Ils – Elles)، وهذه المشكلة تعود إلى صعوبة في حفظ شكل الفعل مع الضمائر المختلفة وخاصة مع أفعالالمجموعة الثالثة .

وقد أشارت Courtillon(2003)إلى نماذج من الأخطاء في هذا النطاق ، منها :

- كتابة Les gens partironsبدلاً من Les gens partiront.
- كتابة Tu aime بدلاًمن Tu aimes .

- كتابةIls pouvent بدلاًمن Ils peuvent.

- كتابة Nicolas peux venir بدلاًمن Nicolas peut venir . , 2003 ,Courtillon) (117)

٢- صعوبة حفظ شكل الأفعال التي تنطق بطريقة واحدة ولكنها تكتب بطرق مختلفة

يؤكد (1991)Niquetعلى وجود صعوبات تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، تتعلق بالكتابة القواعدية ، و تشمل تصريف الأفعال والتعرف على أشكالها لأنها تنطق بطريقة واحدة ، ولكنها تكتب بطريقة مختلفة ومن الأمثلة : .Paul relit cette lettre

Les autobus relient mâcon à autun .

نلاحظ في المثال السابق أن تصريف الفعل relire مع الفاعل المفرد paul هو relit ومع الفاعل الجمع les autobusهو relient، وهذا يشكل صعوبة بالنسبة للطلاب في حفظ شكل الفعلين، لأن الفعلين (relit)-(relient ينطقان بطريقة واحدة ويكتبان بطريقة مختلفة.

وهناك أيضاً أفعال لها نفس نهاية الفعل في المصدر ولكن تصرف بطرق مختلفة ، منها:

Coudre : Elle coud.

Résoudre : Elle résout son problème .

نلاحظ في هذا المثال أن الفعلين coudre ، résoudre لهما نفس نهاية الفعل في المصدرoudreومع ذلك يصرف كل منهما بطريقة مختلفة مع ضمير الفاعل elle ولذلك فإن الطلاب يجدون صعوبة في حفظ شكل الأفعال التي لها نفس نهاية الفعل في المصدر .

٣- صعوبة تطابق الفعل مع الفاعل وليس المضاف إليه .

توجد صعوبة في القواعد الإملائية مثل إذا كان الفعل يتطابق مع الفاعلsujet leوليس مع المضاف إليه فمن الممكن أن يسبب صعوبة ، كما في المثال التالي :

- Les pilotes de la compagnie Air- Inter protèste.

بدلاً من كتابتها على الصورة الآتية :

-Les pilotes de la compagnie Air- Inter protèstent. (Niquet ,1991, 118)

هذا المثال يوضح الخلط في تصريف الفعل ، ففي المثال الأول شكل الفعل (protèste) غيرصحيح لأنه صرف طبقا للمضاف إليه (compagnie) ولكن الصواب أن يتطابق مع الفاعل les pilotes فيكون التصريف الصحيح للفعل هو (protèstent) .

ثانياً :صعوبات تبعية الصفات L'accord des adjectifs و استعمال أشكال أداة الاستفهام Quel

من الصعوبات في هذا النطاق عدم مراعاة تبعية الصفات : أي تطابق الصفة من حيث النوع (مذكر – مؤنث) والعدد (مفرد – جمع) مع الموصوف ومن الأمثلة ما يلي :

- صعوبة استعمال الصفة nouveau لوجود أكثر من صورة لها مثل:

nouveau- nouvelle – nouvel – nouvelle – nouvelles

- صعوبة استعمال الصفة beau لوجود أكثر من صورة لها مثل:

beau , bel , belle , beaux , belles

- تعدد صور كتابة الصفة مع الموصوف في اللغة الفرنسية ومثال الصفة clair:

clair , claire , clairs , claires

- يعاني الطلاب من الخلط في استعمال أداة الاستفهام Quel مع تعدد صورها حيث أن لها أربع صور هي: Quel , Quelle , Quels , Quelles

ثانياً : برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة

أولاً : طرق علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها

لقد تبين أن صعوبات القراءة تتعلق بتفسير رموز نطق حروف الكلمة ، وفهم معنى الكلمة أو الجملة التي يتضمنها النص القرائي ، ويمكن علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها بعديد من الطرق منها:

١- الطريقة الصوتية (طريقة أورتون جلنجهام Orton Gillingham)

تقوم هذه الطريقة على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية ، وتركز على تنوع الحواس ، و تصنيفClassification التراكيب اللغوية Structural Languageالمتعلقة بالقراءة وتشفير الوحدات الصوتية الكفء وتعليم التهجئة .والطريقة تؤدي إلى تحسين القدرة في التعرف على الكلمات ، وتعتمد على الربط بين الحرف و الصوت الخاص به ، ثم الربط بين أصوات الحروف المكونة للكلمة للوصول إلى الكلمة ، وهي تركز على تدريس التلاميذ الحروف بشكل منفصل ، وتبدأ بتعليم الطفل نطق الحروف ومزجها Blending، حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أوأصواتها المقابلة لها ثم الكلمة ثم الجملة .

وقد طورت هذه الطريقة وأطلق عليها الطريقة الترابطية متعددة الأبعاد التي تقوم على الربط البصري والسمعي والحس حركي عند القراءة ، وخطواتها هي :

١. ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف .
٢. ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع صوت الحرف .
٣. ربط حواس الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه عند الاستماع إليه.

(Reid ,2007, 44-53)

٢-طريقة الوسائط الحسية المتعددة Multisensory Method

تعتمد هذه الطريقة على التعليم متعدد الحواس في تعليم القراءة ، وتقوم هذه الطريقة على عدد من الافتراضات هي :

- الأهمية النسبية للحواس حيث يتباين الأفراد في الاعتماد على الحواس المختلفة في تجهيز المعلومات أثناء القراءة .
- تباين هذه الحواس في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد .
- تحدث هذه الطريقة نوعاً من التكامل النشط بين هذه الحواس ، بحيث تكون أكثر فاعلية في الاستقبال النشط للمثيرات ، ومعالجة القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس .(فتحي الزيات ،١٩٩٨، ٤٧٣-٤٧٤).

٣- طريقة فرنالد Fernald

لاتختلف طريقة فرنالد اختلافًا جوهريًا عن طريقة الوسائط الحسية ، حيث تقوم هذه الطريقة على استخدام المدخل متعدد الحواس أيضًا في تعليم القراءة ، وتختلف طريقة فرنالد عن طريقةالوسائط الحسية في جانبين هما: الأول : تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.

الثاني : حرية اختيار الطفل للكلمات ، مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطًا وإقبالاً على موقف القراءة .

وتتكون طريقة فرنالد من أربع مراحل هي :

١. أن يشاهد الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة البصرية .
٢. أن ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة السمعية .
٣. أن يتتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركية .
٤. أن يتتبع الطفل الكلمة بأصبعه وفي هذا يستخدم الحاسة اللمسية .

وأهم ماتتميز به طريقة فرنالد هي تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها كما يمكن استخدامها في تعليم الطفل مهارات التهجي . (نبيل حافظ ، ٢٠٠٤، ١٠٣)

ثانياً : طريقة الأثر العصبي

تستخدم لتحسين الطلاقة في القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتعتمد هذه الطريقة على القراءة من المعلم والإصغاء من قبل التلاميذ ، إذ يجلس التلميذ أمام المدرس ويقرأ الإثنان معًا من نفس الكتاب، بحيث يكون صوت المدرس قريباً من أذن التلميذ وموجه له أثناء القراءة.

ويستفيد من هذه الطريقة الأطفال الذين يعرفون آليات عملية القراءة ، لكنهم لايقرؤن بمستوى الطلاقة المطلوب ممن هم في مثل أعمارهم ، و تفيد الأطفال الذين يقرؤن ببطء ويعانون من التردد في قراءة بعض الكلمات في نص ، يعرفون معظم كلماته ، لكن هذه الطريقة لاتستوجب

من التلاميذ تحضير المادة القرائية قبل قراءتها ، ويعتمد على قراءة أكبرعدد ممكن من الصفحات ضمن الوقت المتاح دون إجهاد التلاميذ ، وتمكن هذه الطريقة التلميذ من الحصول علـــى تغذيـــة راجعة من تسجيلات صوتية بصوت المدرس أو بصوت آخرون يقرءون نفس المادة القرائية .

ثالثاً : برامج التدريس المباشر Direct Instruction Programs

وتتكون برامج التدريس الموجه المباشر من ستة مستويات تناسب الصفوف من الأول إلى السادس، ويشتمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة ، ووفقا للمبادىء الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتوجيهات قرائية إعمالًا لمبدأي التكرار والممارسة. و يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية حيث يطلب من التلاميذ استحضار المهارة اللازمة كالمزج السمعي بين أصوات الحروف لمساعدتهم على إدماج هذه الأصوات في كلمات . وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه البرامج إلى فاعليتها البالغة بالنسبة لذوي الصعوبات الحادة في القراءة . (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٤٧٩)

الدراسات السابقة

وتصنف الباحثة تلك الدراسات إلى محورين أساسين على النحوالتالي :

أولاً : دراسات تناولت صعوبات تعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية.

ثانيًا : دراسات تناولت تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة .

المحور الأول : دراسات تناولت صعوبات تعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية

١-دراسة Dejamonachai Sirajit (1999)

هدفت دراسة DejamonachaiSirajit إلى الكشف عن أهمية العوامل المؤثرة في الفهم الكتابي للغة الفرنسية كلغة أجنبية . وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٧ تلميذاً تايوانياً في نهاية المرحلة الثانوية من مدينة بانكوك بتايوان. وخضعت عينة الدراسة لمجموعة من الاختبارات في اللغة الأم (اختبار الإغلاق ، استبانة من عادات وسلوكيات القراءة) ، وفي اللغة الفرنسية : (اختبارالإغلاق ، اختبار المهارة اللغوية ، اختبار الفهم الكتابي) . و أظهرت نتائج الدراسة أن القدرة على القراءة في اللغة الأم ، والمعلومات والمعارف اللغوية في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وسهولة ومستويات صعوبة النص ، وعادات القراءة في اللغة الأم ترتبط بالفهم الكتابي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.و يؤثر مستوى صعوبة النص على الفهم الكتابي كماأن المعارف اللغوية تعد أفضل مؤشر للأداء القرائي

٢-دراسة Amirreza Wakilifard(2008)

هدفت دراسة Amirreza Wakilifardإلى الكشف عن تأثير الخريطة المفاهيمية كاستراتيجية تعليمية على فهم النص الإعلامي لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة ثانية . و تكونت

عينة الدراسة من متعلمي المستوى المتقدم للغة الفرنسية كلغة ثانية من البالغين من مدرسة اللغات الخاصة بالجامعة وعددهم (٢٠ طالباً) و صنفوا إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة بهدف قياس تأثير الخريطة المفاهيمية كاستراتيجية تدريس لفهم واستيعاب النص لدى أفراد التجريبية. وتعرضتالمجموعة التجريبية لدراسة أسبوعية لمدة أربع أسابيع (أربعة نصوص) باستخدام استراتيجية خريطة المفاهيم ، واتبع مع المجموعة الضابطة المكافئة الطريقة التقليدية(شرح الكلمات ، التعبيرات الجديدة ، مناقشة المفاهيم الرئيسية) ، وبعد كل دراسة أسبوعية يتم تقييم فهم كل نص من النصوص الأربعة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام استبانة لقياس الفهم ، تتكون من ٨ أسئلة : أربعة منها تقيس الحفظ ، وأربعة منها تقيس الاستدلال ، وفي كل نوع سؤالان اختيار متعدد والسؤالان الآخران أسئلة مفتوحة . وقبل إجراء أي تدخل تعليمي ، يقرأ الطلبة النص خلال الاختبار القبلي ويجيبون أسئلة الاستبانة ، ويتم المقارنة بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لتحصيل ما إذا ظهر صعوبة نقل فهم واستيعاب النص للمجموعة التجريبية . وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية حصلت على أداء أفضل من المجموعة الضابطة وكانت الفروق كبيرة إحصائياً في الاختبار سواء في مجموع الدرجات أو درجات أسئلة الحفظ والاستدلال ، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن المجموعة التجريبية استفادت من إجراء الاختبار القبلي في نقل مهارات الفهم لتحسن الأداء في الأسئلة الموضوعية ولكنهم لم يتمكنوا من ذلك في الأسئلة الاستدلالية .

٣-دراسة Manuel Jesus Izquirdo(2008)

سعت دراسة Izquirdo إلي الكشف عن أثر التعليم باستخدام الوسائط المتعددة في التغلب على صعوبات تعلم قواعد اللغة الفرنسية كلغة ثانية ، وتحددت القواعد الفرنسية في : أنواع زمن الماضي ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٥ دارساً للغة الفرنسية كلغة ثانية بالجامعة. وتمثلت أدوات الدراسة في بيئتين من الوسائط المتعددة تعتمد على أربعة دروس، مدة كل منها ساعة واحدة في سبعة فصول تعليمية جامعية ، وكانت الدروس متماثلة ووحدت القصص التفاعلية الكتابية والشفوية وأفلام الكرتون لتسهيل تصريف وفهم زمن الماضي ، والتعزيزات البصرية وتغذية راجعة لجذب انتباه المتعلمين لتصريف وفهم زمن الماضي .واختلفت البيئتان فقط في نوع زمن الماضي المستخدم : إحداهما استخدم زمن الماضي التقليدي والآخر استخدم زمن الماضي غير تقليدي. وأوضحت النتائج تحسن المجموعتين في استخدام زمن الماضي وفقاً للنماذج التي تميز زمن الماضي المركب والماضي المستمر .

٤- دراسة منار العكر (٢٠١١)

اهتمت دراسة منار العكر بالتعرف على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وتبعاً لمتغيرات الدراسة : الجنس، الجهة المشرفة ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، مكان التدريس، الدورات التدريبية . واشتملت العينة على ٧٠ من معلمي ومعلمات اللغة الفرنسية الناطقين باللغة العربية في المدارس الحكومية والخاصة في الضفة الغربية بفلسطين . وتكونت أدوات الدراسة من استبانة التعرف على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية . وأسفرت النتائج عن تنوع صعوبات تعلم اللغة الفرنسية وفقاً لوجهات نظر المعلمين والطلاب فضلاًعن طبيعة المنهج ، وتمثلت هذه الصعوبات في (صعوبات في الشكل- الإملاء الصوتي – صعوبات في الصوتيات – صعوبات تخص المعنى – صعوبات في القواعد – صعوبات ثقافية واجتماعية – صعوبات التعبير الكتابي – صعوبات التعبير الشفوي).

المحور الثاني : دراسات تناولت تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة

١- دراسة .Bhat et al (2003)

هدفت الدراسة إلى تحسين الوعي الفونولوجي Phnological Awareness لدى طلاب المرحلة الإعدادية الذين يعانون من قصور في تلك المهارات ، واستخدم الباحثون برنامج قراءة يحتوي على مهام سبع هي : القافية ، و التعرف على الكلمات ذات الصوت المتشابه في البداية أو النهاية ، ومزج الكلمات والمقاطع والأصوات ، و فصل الكلمات والمقاطع والأصوات ، و حذف الأصوات ، و عكس الأصوات ، و إبدال الأصوات . وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من قصور في مهارات الوعي الفونولوجي . وتكونت أدوات الدراسة من :

١- اختبار ليندامود للفهم السمعي Lindamood Auditory Concepualization Test

٢- اختبار وودكوك المعدل لإتقان القراءة

Woodcock Reading Mastery Test-Revised

٣- اختبار الفهم للعمليات الفونولوجية

Comprehensive Test Of Phonological Processes

ولتحليل البيانات إحصائيا تم استخدام تحليل التباين واختبار "ت" T Test. وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى أفراد العينة .

٢-دراسة منى اللبودي (٢٠٠٥)

هدفت الدراسة إلى اكتشاف بعض صعوبات القراءة والكتابة التي تؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والتحقق من فاعلية استراتيجية مقترحة لعلاج هذه الصعوبات.

وتكونت عينة الدراسة من ٣٨ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، صنفوا إلى مجموعتين :

الأولى : مجموعة تجريبية وتكونت من ٢٨ تلميذاً وتلميذة .

الثانية : مجموعة ضابطة وتكونت من١٠ تلاميذ .

وتضمنت أدوات الدراسة : اختبار الذكاء المصور ، اختبار تشخيصي لصعوبات التعلم في المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والاستماع والفهم ، واختبار تشخيص شفهي للتعرف على مهارات تمييز الأصوات باللغة الشفهية وقد تم تطبيقه فردياً واستخدم التسجيل الصوتي لاستجابات كل تلميذ ، واختبار تشخيص لصعوبات القراءة الجهرية . وتوصلت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية العلاجية في تحسين أداءات تلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات القراءة والكتابة والهجاء كما يقيسها الاختبار التشخيصي .

٣- دراسة محمد حسيني (٢٠٠٩)

هدفت الدراسة إلى بحث أثر برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وتحسين مستوى توافقهم النفسي . وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلاً وطفلةً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدرسة حكومية من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ، الذين يعانون من سوء التوافق النفسي صنفوا إلى مجموعتين هما: مجموعة تجريبية وعددها (١٠) أطفال، و مجموعة ضابطة وعددها (١٠) أطفال . وتضمنت أدوات الدراسة مايلي: اختبار رسم الرجل ، و مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، و اختبار تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال ، واختبار التوافق النفسي ، و البرنامج التدريبي . وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقق جميع فروضها ، مما يدل على فاعلية برنامج صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، والذي أسهم بدوره في علاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة الإنجليزية (صعوبات الوعي الصوتي وصعوبات الإدراك البصري) وصعوبات تعلم الكتابة في اللغة الإنجليزية (صعوبات الكتابة اليدوية) .

٤- دراسة سعيد سليمان (٢٠١٠)

قام سعيد سليمان بدراسة لتحديد وتشخيص صعوبات تعلم القراءة في اللغة الفرنسية لطلاب المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية و التخفيف من صعوبات تعلم القراءة في اللغة الفرنسية لطلاب المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبًا بالصف الثاني الثانوي من ذوي صعوبات تعلم القراءة في اللغة الفرنسية ، صنفوا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لمعرفة أثر البرنامج التدريبي على التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية . وتمثلت أدوات الدراسة في : اختبار ويلكوكسن ، واختبار مان

ويتنس، و البرنامج التدريبي . وأسفرت النتائج عن تقليل صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية للمجموعة التجريبية ، واستمرار التحسن في القياس التتبعي .

فروض الدراسة

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كما تبدو في (صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري والدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية في كل من صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كما تبدو في (صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات القياس البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية في كل من صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كما تبدو في(صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري والدرجة الكلية) .

إجراءات الدراسة

أولاً – منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي ، حيث يعد البرنامج التدريبي المستخدم لعلاج صعوبات تعلم اللغة الفرنسية بمثابة المتغير المستقل ، ويعد الأثر الناتج عن البرنامج في التغلب على صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية المتمثلة (صعوبات الوعي الفونولوجي- وصعوبات الإدراك البصري) المتغير التابع.

ثانياً – عينة الدراسة

أ-العينة الاستطلاعية

اختيرت هذه العينة عشوائياً لتقدير صدق وثبات مقاييس الدراسة ، بلغ عددها (ن =٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية ، وتتشابه مع العينة الأساسية في نفس متغيرات العمر الزمني ، ونوع الصعوبات(صعوبات الوعي الفونولوجي، وصعوبات الإدراك البصري).

ب – العينة الأساسية

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي من ذوات صعوبات تعلم اللغة الفرنسية ، ولهن نفس متغيرات العمر الزمني ونوع الصعوبات للعينة

الاستطلاعية ، وقد تم تصنيف العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ٧٥ طالبة، ومجموعة ضابطة ٧٥ طالبة.

ثالثاً ــ أدوات الدراسة : اشتملت الدراسة الحالية على مايلي

١.مقاييس تشخيص بعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية .(إعداد الباحثة)

٢.برنامج معالجة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية .(إعداد الباحثة)

ويمكن عرض أدوات الدراسة كما يلي :

١- مقاييس تشخيص بعض صعوبات تعلم اللغة الفرنسية (إعداد الباحثة)

أ- اختبار صعوبات الوعي الفونولوجيPhonologicalAwareness Difficulties

تضمن هذا الاختبار (١٠٢) مفردة لتشخيص صعوبات النطق أو الوعي الفونولوجي في اللغة الفرنسية.

أولاً - صدق الاختبار

١- صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض الاختبار فى صورته المبدئية على السادة المحكمين ، وعددهم خمس محكمين بغرض التأكد من صدق محتوى المقياس ومدى ملائمة المفردات لقياس صعوبات الوعي الفونولوجي وللمرحلة العمرية ، وتم إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين وتراوحت نسبة الاتفاق على مدى صلاحية المفردات ٩٩%.

٢- صدق المفردات

قامت الباحثة بتطبيق المقياس فى صورته المبدئية على عينة الدراسة الاستطلاعية بلغ عددها (ن = ٥٠) من طالبات المرحلة الإعدادية لتقدير صدق المفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار وكانت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول التالي (١)

جدول (١)

قيم معاملات صدق مفردات اختبار صعوبات الوعي الفونولوجي في تعلم اللغة الفرنسية

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٦٥ **	٣٥	٠,٥٧٠**	٦٩	٠,٣٦٣*
٢	٠,٧٠١**	٣٦	٠,٧٠٠**	٧٠	٠,٤٥٦*
٣	٠,٧٦٦**	٣٧	٠,٦٤٩**	٧١	٠,٣٥٣*
٤	٠,٦٧٧**	٣٨	٠,٤٠٨*	٧٢	٠,٤٢٧*
٥	٠,٥٧٠**	٣٩	٠,٧٨٠**	٧٣	٠,٥٨٤**
٦	٠,٧٠٠**	٤٠	٠,٥٣٣**	٧٤	٠,٣٣٥*
٧	٠,٦٤٩**	٤١	٠,٨٦٥**	٧٥	٠,٤٧٦*
٨	٠,٤٠٨*	٤٢	٠,٧٠١**	٧٦	٠,٤٧٧*
٩	٠,٧٨٠**	٤٣	٠,٧٦٦**	٧٧	٠,٢٥٤
١٠	٠,٥٣٣**	٤٤	٠,٦٧٧**	٧٨	٠,٤٩٨*

١١	٠,٨٦٥**	٤٥	٠,٥٧٠**	٧٩	٠,٣٣٦*
١٢	٠,٧٠١**	٤٦	٠,٧٠٠ **	٨٠	٠,٦٣٠**
١٣	٠,٧٦٦**	٤٧	٠,٦٤٩**	٨١	٠,٤٤٤*
١٤	٠,٦٧٧**	٤٨	٠,٤٠٨*	٨٢	٠,٦٦٩**
١٥	٠,٥٧٠**	٤٩	٠,٧٨٠**	٨٣	٠,٥٥٦**
١٦	٠,٧٠٠**	٥٠	٠,٥٣٣**	٨٤	٠ .٤٢١*
١٧	٠,٦٤٩**	٥١	٠,٣٩٢*	٨٥	٠,٥٨٣**
١٨	٠,٤٠٨*	٥٢	٠,٤٣٢*	٨٦	٠,٥٠٥**
١٩	٠,٧٨٠**	٥٣	٠,٥٧٣**	٨٧	٠,٥٢٧**
٢٠	٠,٥٣٣**	٥٤	٠,٣٧٨*	٨٨	٠,٤٢٤*
٢١	٠,٨٦٥**	٥٥	٠,٣٦٣*	٨٩	٠,١٧١
٢٢	٠,٧٠١ **	٥٦	٠,٤٦٥*	٩٠	٠,٤٩٥*
٢٣	٠,٧٦٦ **	٥٧	٠,٣٥٣*	٩١	-٠,٠١٦
٢٤	٠,٦٧٧**	٥٨	٠,٤٢٧*	٩٢	٠,١١١
٢٥	٠,٥٧٠**	٥٩	٠,٥٨٤**	٩٣	٠,٣٤٩ *
٢٦	٠,٧٠٠**	٦٠	٠,٣٣٥*	٩٤	٠,٢٧١
٢٧	٠,٦٤٩**	٦١	٠,٤٧٦*	٩٥	٠,٣٣٦*
٢٨	٠,٤٠٨*	٦٢	٠,٤٧٧*	٩٦	٠,٦٣٠**
٢٩	٠,٧٨٠**	٦٣	٠,٢٥٤	٩٧	٠,٤٤٤*
٣٠	٠,٥٣٣ **	٦٤	٠,٤٩٨*	٩٨	٠,٦٦٩**
٣١	٠,٨٦٥**	٦٥	٠,٣٩٢*	٩٩	٠,٥٥٦**
٣٢	٠,٧٠١**	٦٦	٠,٤٣٢*	١٠٠	٠,٤٢١*
٣٣	٠,٧٦٦**	٦٧	٠,٥٧٣**	١٠١	٠,٥٣٨**
٣٤	٠,٦٧٧**	٦٨	٠,٣٧٨ *	١٠٢	٠,٥٠٥**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ والبعض الآخر دال عند مستوى ٠,٠١ ما عدا المفردات أرقام (٦٣، ٧٧ ، ٨٩ ، ٩١ ، ٩٢ ، ٩٤) كانت غير صادقة لأنها لم تصل إلى مستوى الدلالة المطلوب وقد استبعدت.

ثانياً- ثبات الاختبار

حُسب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ Coefficient Alpha وكانت النتائج كما بالجدول التالي(٢) :

جدول (٢)

قيم معاملات ثبات ألفا لمفردات اختبار صعوبات الوعي الفونولوجي في تعلم اللغة الفرنسية

ن = ٥٠ قيمة ألفا الكلية = ٨٤١.

رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٣٨	٣٥	٠,٨٣٦	٦٩	٠,٨٣٩
٢	٠,٨٣٥	٣٦	٠,٨٣٧	٧٠	٠,٨٣٧
٣	٠,٨٣٣	٣٧	٠,٨٣٧	٧١	٠,٨٣٩
٤	٠,٨٣٢	٣٨	٠,٨٣٩	٧٢	٠,٨٣٩
٥	٠,٨٣٩	٣٩	٠,٨٣٩	٧٣	٠,٨٣٤
٦	٠,٨٤٠	٤٠	٠,٨٣٥	٧٤	٠,٨٣٥
٧	٠,٨٣٤	٤١	٠,٨٣٣	٧٥	٠,٨٣٧
٨	٠,٨٣٧	٤٢	٠,٨٣٥	٧٦	٠,٨٣٧
٩	٠,٨٣٤	٤٣	٠,٨٣٧	٧٧	٠,٨٤٤
١٠	٠,٨٣٧	٤٤	٠,٨٣٦	٧٨	٠,٨٣٩
١١	٠,٨٤٠	٤٥	٠,٨٣٧	٧٩	٠,٨٣٦
١٢	٠,٨٣٨	٤٦	٠,٨٣٨	٨٠	٠,٨٣٨
١٣	٠,٨٣٧	٤٧	٠,٨٣٥	٨١	٠,٨٣٧
١٤	٠,٨٣٩	٤٨	٠,٨٣٧	٨٢	٠,٨٣٤
١٥	٠,٨٣١	٤٩	٠,٨٣٤	٨٣	٠,٨٣٦
١٦	٠,٨٣٧	٥٠	٠,٨٣٧	٨٤	٠,٨٣٩
١٧	٠,٨٣٦	٥١	٠,٨٤٠	٨٥	٠,٨٣٤
١٨	٠,٨٣٧	٥٢	٠,٨٣٨	٨٦	٠,٨٣٦
١٩	٠,٨٣٧	٥٣	٠,٨٣٧	٨٧	٠,٨٣٨
٢٠	٠,٨٣٥	٥٤	٠,٨٣٨	٨٨	٠,٨٣٧
٢١	٠,٨٤٠	٥٥	٠,٨٣٥	٨٩	٠,٨٤٦
٢٢	٠,٨٣٥	٥٦	٠,٨٣٢	٩٠	٠,٨٣٨
٢٣	٠,٨٣٨	٥٧	٠,٨٣٧	٩١	٠,٨٥٢
٢٤	٠,٨٤٠	٥٨	٠,٨٣٨	٩٢	٠,٨٤٧
٢٥	٠,٨٣٧	٥٩	٠,٨٣٥	٩٣	٠,٨٣٤
٢٦	٠,٨٣٩	٦٠	٠,٨٣٦	٩٤	٠,٨٤٢
٢٧	٠,٨٣٧	٦١	٠,٨٣٩	٩٥	٠,٨٣٣
٢٨	٠,٨٣٧	٦٢	٠,٨٣٤	٩٦	٠,٨٣٥
٢٩	٠,٨٣٧	٦٣	٠,٨٤٩	٩٧	٠,٧٣٤
٣٠	٠,٨٣٩	٦٤	٠,٨٣٧	٩٨	٠,٨٣٣
٣١	٠,٨٣٨	٦٥	٠,٨٣٧	٩٩	٠,٨٣٦
٣٢	٠,٨٣٣	٦٦	٠,٨٣٤	١٠٠	٠,٨٣٩
٣٣	٠,٨٣٤	٦٧	٠,٨٣٥	١٠١	٠,٨٣٦
٣٤	٠,٨٣٩	٦٨	٠,٨٣٧	١٠٢	٠,٨٣٤

ومن الجدول يتبين ضرورة حذف المفردات (٦٣ ،٧٧ ، ٨٩، ٩١، ٩٢ ، ٩٤) حيث أن قيم معاملات الثبات لها تفوق قيمة ألفا الكلية للاختبار . والخلاصة أن اختبار صعوبات الوعي الفونولوجي يتوفر له شرطا الصدق والثبات ، وأن عدد مفرداته في الصورة النهائية ٩٦ مفردة .

٢- اختبار صعوبات الإدراك البصري Visual Perception Difficulties

يتضمن هذا الاختبار (٣٣) مفردة لتشخيص صعوبات الإدراك البصري .

أولاً – صدق الاختبار

أ- صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض المقياس فى صورته المبدئية على السادة المحكمين وعددهم خمس محكمين بغرض التأكد من صدق محتوى المقياس ومدى ملائمة المفردات لقياس صعوبات الإدراك البصري وللمرحلة العمرية، وتم إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين وتراوحت نسبة الاتفاق على مدى صلاحية المفردات ٩٦,٩٦%.

ب- صدق المفردات

حُسب صدق المفردات بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار ، وكانت قيم معاملات الارتباط كما هو بالجدول التالي(٣) :

جدول (٣)

قيم معاملات صدق مفردات اختبار صعوبات الإدراك البصرى في تعلم اللغة الفرنسية

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٠٥ **	١٢	**٠,٦١٨	٢٣	**٠,٨٦٢
٢	**٠,٨٠١	١٣	٠,٢٦٦	٢٤	**٠,٥٩٥
٣	**٠,٩١٧	١٤	**٠,٦٩٨	٢٥	٠,٢١٥
٤	**٠,٧٤١	١٥	**٠,٦١٥	٢٦	*٠,٤٦٦
٥	**٠,٧٢٠	١٦	**٠,٧٥٦	٢٧	**٠,٦٦٧
٦	**٠,٨٠٩	١٧	**٠,٧٩٢	٢٨	٠,٢٣٥
٧	**٠,٧٧١	١٨	٠,٢٣٧	٢٩	**٠,٥٠٧
٨	**٠,٦٢١	١٩	**٠,٨٥٩	٣٠	**٠,٥١٦
٩	٠,٥٥٨ **	٢٠	**٠,٦٥٣	٣١	*٠,٤٤١
١٠	**٠,٥٦٦	٢١	**٠,٦٤٣	٣٢	**٠,٥٤٢
١١	**٠,٥٦٢	٢٢	**٠,٧٩٤	٣٣	**٠,٦٣٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ والبعض الآخر دال عند مستوى ٠,٠١ ما عدا المفردات أرقام (١٣، ١٨ ، ٢٥ ، ٢٨) كانت غير صادقة لأنها لم تصل إلى مستوى الدلالة المطلوب وتم استبعادها.

ثانياً – ثبات الاختبار

حُسب بطريقة ألفا كرونباخ ، وكانت النتائج كما بالجدول التالي (٤):

جدول (٤)

قيم معاملات ثبات ألفا لمفردات اختبار صعوبات الإدراك البصرى في تعلم اللغة الفرنسية

ن = ٥٠ قيمة ألفا الكلية =٩٥٣.

رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٩٥٠	١٢	٠,٩٥١	٢٣	٠,٩٥٠
٢	٠,٩٥٠	١٣	٠,٩٥٧	٢٤	٠,٩٥١
٣	٠,٩٤٩	١٤	٠,٩٥٠	٢٥	٠,٩٥٥
٤	٠,٩٥٠	١٥	٠,٩٥١	٢٦	٠,٩٥٢
٥	٠,٩٥٠	١٦	٠,٩٥١	٢٧	٠,٩٥١
٦	٠,٩٥٠	١٧	٠,٩٥٠	٢٨	٠,٩٥٤
٧	٠,٩٥٠	١٨	٠,٩٥٧	٢٩	٠,٩٥٢
٨	٠,٩٥١	١٩	٠,٩٥١	٣٠	٠,٩٥٢
٩	٠,٩٥١	٢٠	٠,٩٥١	٣١	٠,٩٥٢
١٠	٠,٩٥٢	٢١	٠,٩٥١	٣٢	٠,٩٥٢
١١	٠,٩٥١	٢٢	٠,٩٥٠	٣٣	٠,٩٥١

ومن الجدول يتبين ضرورة حذف المفردات (١٣ ، ١٨ ، ٢٥ ، ٢٨) حيث قيم معاملات الثبات لها تفوق معامل ثبات الاختبار ككل . والخلاصة أن اختبار صعوبات الإدراك البصري يتوفر له شرطا الصدق والثبات ، وأن عدد مفرداته في الصورة النهائية ٢٩ مفردة .

٢-برنامج معالجة صعوبات تعلم اللغة الفرنسية .(إعداد الباحثة)

يهدف البرنامج التدريبي إلى علاج صعوبات تعلم اللغة الفرنسية ، وتتمثل في معالجة صعوبات الوعي الفونولوجي في اللغة الفرنسية لدى الطالبات من سن ١٣ -١٤ ، و تحسين قدرة الطالبات على الإدراك البصري. واستخدمت الباحثة العديد من الفنيات السلوكية وذلك من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بالبرنامج العلاجي، مثل التعزيز ، النمذجة ، المحاكاة ، التغذية الراجعة، التسميع ، توجيه الانتباه ، الطريقة الصوتية ، طريقة الوسائط الحسية المتعددة .

خطوات الدراسة

١. إعداد مقاييس تشخيص صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية لدى الطالبات ، والتحقق من صدق وثبات المقياس بعد تطبيقه على ٥٠ طالبة من العينة، و إعداد برنامج علاجي لصعوبات تعلم اللغة الفرنسية .

٢. انتقاء عينة الدراسة وعددها (١٥٠) طالبة، من اللاتي يعانين صعوبات تعلم اللغة الفرنسية و تصنيفها تجريبية وضابطة ، وتم التحقق من عدم وجود فروق بينهما كقياس قبلي في صعوبات التعلم.
٣. تطبيق البرنامج التدريبي لعلاج صعوبات تعلم اللغة الفرنسية على طالبات المجموعة التجريبية بداية من تاريخ ٨ / ١٠ / ٢٠١٢ بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً ، واستغرق التطبيق ١٠ أسابيع .
٤. إجراء القياس البعدي على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) ، وذلك من خلال تطبيق مقاييس تشخيص صعوبات تعلم اللغة الفرنسية لدى طالبات المرحلة الإعدادية .
٥. إجراء القياس التتبعي على المجموعة التجريبية ، وذلك بعد شهر من تطبيق القياس البعدي، حتى يتم معرفة استمرارأثر البرنامج المستخدم .
٦. معالجة البيانات إحصائياً وذلك من خلال تطبيق اختبار "ت" 'T' Test للمقارنات بين المجموعتين ، والقياس القبلي والبعدي ، والقياس البعدي والتتبعي للتجريبية.

نتائج الدراسة

١ – نتائج التحقق من الفرض الأول

ينص هذا الفرض على "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية (كما تبدو في صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري والدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية."

استخدمت الباحثة اختبار "ت" 'T'- Test للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين ويوضح جدول رقم (٥) نتائج التحقق من هذا الفرض على النحو التالي :

جدول (٥)

يوضح قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة في الأنواع المختلفة من صعوبات تعلم القراءة في اللغة الفرنسية بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

المجموعة / المتغير	المجموعة						قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	الضابطة			التجريبية				
	ن	م	ع	ن	م	ع		
صعوبات الوعي الفونولوجي	٧٥	٥,٧	١,٧	٧٥	٢٨,٢	١	١٠٠,٢ **	٠,٠١
صعوبات الإدراك البصرى	٧٥	٢٧,٦	٥,٧	٧٥	٨٥,٢	٢,٧	٧٩,٤ **	٠,٠١
الدرجة الكلية لصعوبات القراءة	٧٥	٣٢,٢	٦	٧٥	١١٣,٤	٣	١٠٤,٤ **	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على مقاييس تشخيص صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية والفروق بين المجموعتين كانت لصالح طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي .

٢ – نتائج التحقق من الفرض الثاني

ينص هذا الفرض على "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية في كل من صعوبات تعلم القراءة في اللغة الفرنسية (كما تبدو في صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى.

استخدمت الباحثة اختبار "ت" 'T' Test للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. ويوضح جدول رقم (٦) نتائج التحقق من هذا الفرض على النحو التالي :

جدول (٦)

يوضح قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج العلاجي في الأنواع المختلفة من صعوبات تعلم القراءة في اللغة الفرنسية.

المجموعة / المتغير	القياس						قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	القبلى			البعدى				
	ن	م	ع	ن	م	ع		
صعوبات الوعي الفونولوجي	٧٥	٥,٣	٢	٧٥	٢٨,٢	١	٨٨,٤ **	٠,٠١
صعوبات الإدراك البصرى	٧٥	٢٦,٤	٥,٧	٧٥	٨٥,٢	٢,٧	٨٠,٩ **	٠,٠١
الدرجة الكلية لصعوبات القراءة	٧٥	٣١,٦	٦,٤	٧٥	١١٣,٤	٣	٩٩,٨ **	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠١. بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج العلاجيفي الأداء على مقاييس تشخيص صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية والفروق بين أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجيكانت لصالح الأداء البعدي.

٣ – نتائج التحقق من الفرض الثالث

ينص هذا الفرض على :"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات القياس البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية في كل من صعوبات تعلم القراءة في اللغة الفرنسية (كما تبدو في صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري والدرجة الكلية) .

استخدمت الباحثة اختبار "ت" 'T' Test للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية ، ويوضح جدول رقم (٧) نتائج التحقق من هذا الفرض على النحو التالي :

جدول (٧)

يوضح قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية البعدي والتتبعي في الأنواع المختلفة من صعوبات تعلم القراءة في اللغة الفرنسية.

المجموعة / المتغير	القياس						قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	البعدى			التتبعى				
	ن	م	ع	ن	م	ع		
صعوبات الوعي الفونولوجي	٧٥	٢٨,٢	١	٧٥	٢٧,٩	٢,٢	١,٣	غير دالة
صعوبات الإدراك البصرى	٧٥	٨٥,٢	٢,٧	٧٥	٨٤,٧	٣,٧	٠,٨٨	غير دالة
الدرجة الكلية لصعوبات القراءة	٧٥	١١٣,٤	٣	٧٥	١١٢	٥,٥	١,٩	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

أن قيم "ت" غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات القياس البعدى في الأداء على مقاييس صعوبات القراءة اللغة الفرنسية وهذه النتائج تشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي في علاج صعوبات تعلم اللغة الفرنسية قراءةً وكتابةً .

توصيات الدراسة

١- الاهتمام بالمدخل متعدد الحواس والطريقة الصوتية في تعليم اللغة الفرنسية بداية من المرحلة الإعدادية.

٢ – الاهتمام باستخدام الكمبيوتر في تعليم اللغة الفرنسية .

٣ – استخدام التعزيز والمكافأة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمايبذلون من جهد ، حيث يؤدي ذلك إلى إحساسهم بالرضا النفسي .

٤ – إشعار الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالطمأنينة والتقبل الاجتماعي

المراجع

١. أحمد الزغبي (٢٠٠٣): التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهموإرشادهم ، دمشق: دار الفكر العربي ، ص :٢٦١ .
٢. خولة يحيي (٢٠٠٦) : البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة ، عمان: دار المسيرة.
٣. رأفت رخا (٢٠٠٣): أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم "دراسة تجريبية "، رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
٤. سعيد سليمان (٢٠١٠) : أثر برنامج تدريبي لذوي صعوبات التعلم علىالتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
٥. ضياء الدين حساني (٢٠٠٦) : صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى كلمن مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية " دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ، ص ص : ٣٠ – ٣١ .
٦. عادل عبد الله (٢٠٠٥): سيكولوجية الموهبة ، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة (٩) ، القاهرة: دار الرشاد.
٧. عادل عز (١٩٨٨): موسوعة التربية الخاصة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
٨. علي الديب (١٩٩٤) : الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال المرحلة الابتدائيية، بحوث في علم النفس على عينات مصرية – سعودية – عمانية ، الجزء الأول. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
٩. فتحى الزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات
١٠.محمد حسيني (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوباتتعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال وتحسين مستوى توافقهم النفسي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
١١.منار العكر (٢٠١١): صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارسالضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين، ص ص: ٢٧ – ٢٨ .

١٢.منى اللبودي (٢٠٠٥): صعوبات القراءة والكتابة : تشخيصهاواستراتيجيات علاجها ، ط ١ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

١٣.نبيل حافظ (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

١٤.نصرة جلجل (٢٠٠٣): الدسلكسيا (الإعاقة المختفية) ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

15.Amirreza Wakilifard.(2008) : The effects of the hierarchical conceptmap as an instructional strategy on second language learners' literel and inferential comprehension of expository text , Ph,D .dissertation, Canada : Université de Montréal (Canada).

16.Bhat , P. ; Griffin , C. & Sindelas , P .(2003): Phonological awareness instruction for middle school students with learning disabilities , Learning Disabilities Quarterly , Vol. 26 , No. 2, PP.73 -87 .

17.Courtillon Janine (2003): Elaborer un cours de FLE . Hachette , Paris.

18.Fletcher, J.M. (2006): Learning Disabilities: From identification tointervention .New York : Guifford publication.chapter.9.

19.Léon , P. (1992): Phonétisme et prononciation du francais . Paris: Editions Nathan , PP . 65 -81 .

20.Manuel Jesus Izquierdo .(2008): Multimedia environments in theforeign language classroom : Effects on the acquisition of the Frenchperfective and imperfective distinction , Ph . D .dissertation , Canasa : Mcgill university ,Vol.5, No . 2 , P. 413 .

21.Mclellan , K. , Hogan , J. , Mcconnell, S., Eagen , K. & Hooper , M. (1999):Resources for the identification andteaching of students with specific learning disability , Frederiction : New noveau bruunswick .

22.New , R. & Cochran , M. (2007): Early childhoodEducations : An Internatiponal Encyclopedia , Connecticut : Praeger Publishers , Vol . 1-4, No.1, PP . 482 -483 .

23.Niquet Gilberlto (1991): Enseigner le francais , Pourquoi ? Comment ?, Hachette, Paris .

24.Reid , G . (2007): Dyslexia . Fakenhans photo setting LTD , 2nd Edition, New York : Continum international publishing group .

25.Silver , L. (2005): The role of the family in helping the child oradolescent with learning disabilities : Coontemporary viewpoints , (3rd Ed) . New York : Routlege Taylor & Francis group , P. B .

26.Sirajit , D .(1999) : Importance relative des variablesliées au lecteur , au texte et à l'interaction lecteur / texte sur lacompréhension écrite en francais langue étrangère d'élèves thai de findu secondaire , Ph.D dissertation , Canada : Université Laval .

27.Willows , D .(1998): Visual processes in learning disabilities , (2nd Ed). California : Elsevier Academic Press .