الفروق في التمييز والإغلاق السمعي بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

Differences in Discrimination and Auditory Closure among students with Learning disabilities and Achievement Retardation at Primary Stage Pupils

إعداد

م.م/ زينب عبد القادر أحمد أحمد

مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة حلوان

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص علم النفس التربوي

إشراف

أ.د/ السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ صعوبات التعلم

كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.د/ محمد عبد الغفار العميري

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كليـة التربية – جامعة حلوان

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في التمييز والإغلاق السمعي، وتكونت عينة البحث من (١٨) تلميذا وتلميذة ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمر زمني (١٠) بانحراف معياري (٣,٢٣)، و(٢٥) تلميذا وتلميذة ذوي التأخر الدراسي بمتوسط عمر زمني (١٠,٤٥) بانحراف معياري (٢,٨٩)، وقامت الباحثة ببناء اختبارات التمييز والإغلاق السمعي، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات، وتم استخدام المنهج الوصفي (السببي – المقارن، الارتباطي)، كما تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: الدرجات المعيارية، واستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في اختبار التمييز السمعي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في اختبار الإغلاق السمعي عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

الكلمات المفتاحية: **التمييز السمعي، الإغلاق السمعي، صعوبات التعلم، التأخر الدراسي.**

Differences in Discrimination and Auditory Closure among students with Learning disabilities and Achievement Retardation at Primary Stage Pupils

Abstract:

The aim of the research was to detect differences in discrimination and auditory closure among students with learning disabilities and achievement retardation pupils of primary stage. The research sample consisted of (18) male and female pupils with learning disabilities according to selection and identification criteria of pupils with learning disabilities, and (25) male and female pupils with achievement retardation of primary stage. The descriptive approach (casual, comparative, and correlative) was used. The following statistical methods were used: Standard scores, T-test for the mean differences between the two independent groups, The research has found: there are statistically significant differences between achievement retardation and students with learning disabilities in auditory discrimination at 0.01 level, and statistically significant differences between achievement retardation and students with learning disabilities in auditory closure at 0.05 level.

Keywords; Auditory Discrimination – Auditory Closure – Learning Disabilities - Achievement Retardation.

مقدمة:

تعد المرحلة الابتدائية أهم المراحل العمرية في حياة الانسان؛ حيث يتم اكتشاف المواهب والقدرات والعمل على تنميتها والإهمال في هذه المرحلة لا يمكن أن يُعوض في أي مرحلة أخرى، وذلك لكونها مرحلة ذات أثر بالغ في تحديد خصائص وملامح شخصية التلميذ، ويكتسب فيها المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب التي تمكنه من تحصيل المعرفة (اليماني،٢٠٠٨).

ومن المعروف أنه يوجد لدى بعض التلاميذ استعدادات أقل من الاستعدادات العادية لمن هم في عمرهم الزمني رغم امتلاكهم القدرات العقلية العادية، ومن ثم لا نلتفت لهم ونساعدهم فتتراكم المشكلة وتتصاعد التأثيرات السلبية لديهم (سليمان،٢٠٠٨)، وتنمو استعدادات التلاميذ لتعلم القراءة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتشهد نموا متسارعا في عمر الثامنة والتاسعة، وبرغم أنها ترتقي وتتطور بتطوير التعليم والتدريب، إلا أنها لا تنمو بمعدلات متسقة في جميع مراحل نمو الطفل (سليمان،٢٠٠٦).

وتنطوي عملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي نتائج لتفاعل العديد من العمليات المعرفية كالانتباه الانتقائي، الإدراك السمعي والبصري، والذاكرة والفهم، ولذلك فهي تأخذ أشكالا عديدة (الزيات،١٩٩٨)، وفي ضوء هذا صنفها الخطيب والحديدي،٢٠٠٥ إلى عسر القراءة السمعي (العجز عن إدراك اللغة المنطوقة)، وعسر القراءة البصري (العجز عن إدراك اللغة المكتوبة).

وتتمثل أهم مظاهر صعوبات القراءة داخل الفصل المدرسي في الخلط بين الأحرف المتشابهة في الصوت مثل (ت–ط)، (س–ث–ص)، أو حذف بعض الحروف وإضافة حروف أخرى، وحذف مقطع كامل من الكلمة، بالإضافة إلى رداءة الخط وعدم انتظامه والخروج عن السطر (عواد،٢٠١١).

وفي إطار البحث عن العلاقة بين صعوبات التعلم ومهارات الاستماع بشكل عام والتمييز والاغلاق السمعي بشكل خاص، يشير الزيات،١٩٩٨ أن تعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارات الادراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات والقدرة على التمييز وتحديد الكلمات، كما قام

منصوري،٢٠١٥ بالتعرف على أنواع صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، وطبقت على ٦٤ تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، وأسفرت النتائج على معاناة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من صعوبات التمييز السمعي، المزج الصوتي عند الاستماع، صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة وتعرف وقراءة الكلمات، وكذلك صعوبة التمييز البصري.

وتعد مهارة التمييز السمعي ضرورية لتعلم التلميذ التركيب الفونيمي للغة المنطوقة، إذ تساهم في تعلمه القراءة والكتابة بصورة سليمة، وفشل التلميذ في التمييز بين الحروف والمقاطع أو الكلمات المتشابهة في النطق، والمختلفة في المعنى، يؤدي إلى عدم فهم اللغة المنطوقة، ويمتد ليأخذ أشكالا أخرى كصعوبات الفهم اللغوي، والتعبير الشفهي، والتواصل مع الآخرين، بسبب فشلهم في عمليات التمييز السمعي (القبالي،٢٠٠٣؛ سالم، الشحات، وعاشور، ٢٠٠٣).

واستخلاصا لما سبق تستنتج الباحثة وجود علاقة قوية بين القصور في مهارات الاستماع وصعوبات التعلم، ويؤكد ذلك Laberg and Samuels,1971; Lapp and Flood; Catts,1986; Fayne and Brant,1981; Rack,1985, Kearney and Drabman,1993, Horn, O'Donnell sand Vilutano,1983 أن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم يعاني من عجز واضح في نواح متعددة مثل التمييز بين الأحرف والكلمات المتشابهة، وأن قصور الفهم اللغوي لديهم يرجع إلى قصورهم في التجهيز الصوتي للغة، ونقص القدرة على التشفير الصوتي، وتحويل الكلمة المكتوبة إلى مقابلها الصوتي، وأن عيوب التشفير السمعي يؤدي إلى نقص مهارات التعرف على الكلمة، مما يؤثر بالتبعية على فهم الجمل والعبارات، وذلك لأنهم يعتمدون على الاستراتيجية البصرية بدلا من التشفير الصوتي. (في: سليمان،٢٠٠٥).

مشكلة البحث:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات المعاصرة التي لاقت اهتمام الباحثين في مختلف الميادين ما بين علم النفس المعرفي والفسيولوجي

والتربية الخاصة؛ لما يعانيه هؤلاء الأطفال أثناء رحلة تعلمهم في المدارس، ويؤكد الخولي، ٢٠١٣ أن الديسلكسيا (صعوبات القراءة) كأحد أشهر صعوبات التعلم تحرم المتعلم من فرص أكاديمية عديدة وتسبب له العديد من المشكلات الدراسية.

وتعد صعوبات التعلم أكثر انتشارا بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث تم تقدير انتشار صعوبات التعلم بين نسب سكان الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق استهداف ٩١٦٤٢ طفل في عام ٢٠٠٧، و٩١٨٠٠ طفل في عام ٢٠١١، وجاءت النسبة حوالي ٧,٨٪ في عام ٢٠٠٧ وارتفعت لتصل ٨٪ في عام ٢٠١١ لنفس الأعمار (NIH)، وفي ضوء الدراسات الطولية التي استهدفت صعوبات التعلم من رياض الأطفال إلى الصف الخامس جاء معدل انتشار صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال ٢,٦٪ مقابل ١٣,٢٪ في الصف الخامس (Dhuey and Lipscomb,2009).

ومن الملاحظ في البيئة العربية قصور الدراسات المسحية التي تناولت نسب انتشار ذوي صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس، وتفارت هذه النسب حسب الدراسات التي تم إجراءها، وبفحص الأدبيات يشير خضر،٢٠٠٥ إلى نسبة انتشار صعوبات التعلم بصفة عامة إلى ١٥-٢٦٪ في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ودولة الامارات العربية المتحدة، ووفقا لما أشارت إليه الرابطة الوطنية للديسلكسيا فإن هذه النسبة تصل إلى ٦,٢٠٪ في دولة الكويت (المسعد، الهولي، وزيدان، ٢٠٠٤).

ومن جانب آخر يعد التأخر الدراسي من المشكلات الأكثر انتشارا بين تلاميذ المدارس، فهي مشكلة متعددة الأبعاد النفسية والاجتماعية والتربوية، وتتواجد في كافة المستويات التعليمية الاقتصادية، وتسبب هدرا في الجهود والطاقات والموارد البشرية، وبلغت نسبة انتشارها ما بين (١٥-٢٠٪) بين تلاميذ المدارس (حمور،١٩٩٧؛ عبد السلام،٢٠٠٩).

ويشير Ysseldyke, Algozzine, Shinn, and Mcgue,1982 إلى أن فئة صعوبات التعلم LD هي فئة في المقام الأول فئة ضعف في التحصيل الدراسي؛ حيث تم مقارنة أداء مجموعة من التلاميذ المحددين بصعوبات التعلم مع مجموعة من التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي الذين لم يتم تشخيصهم

بصعوبات التعلم على مجموعة من الاختبارات النفسية، وأشارت تحليل النتائج إلى تشابه كبير بين المجموعتين؛ حيث كان متوسط ٩٦٪ من الدرجات متشابهة بينهم، وكان أداء ذوي صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل متطابق في العديد من الاختبارات الفرعية، ويمكن تفسير ذلك بأن العديد من التلاميذ تم تشخيصهم بشكل خاطئ.

وحتى الآن يوجد غموض في الكشف عن هوية المتأخرين دراسيا؛ حيث إنه لا يوجد اتفاق بين علماء النفس والتربية حول هذا المفهوم، فمنهم من يربط التأخر بنسبة الذكاء، ومنهم بالقدرة على التحصيل والتذكر، وهم في الحقيقة فئة ينخفض تحصيلهم الدراسي درجتين معياريتين لأسباب وعوامل مختلفة (إبراهيم، ٢٠٠١).

ومن الميدان العملي التربوي، لاحظت الباحثة معاملة المعلمين والمعلمات التلاميذ الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي داخل الفصل المدرسي معاملة واحدة دون محاولة معرفة أسباب انخفاض تحصيلهم، هل هي أسباب داخلية ضعف قدرات، عدم اكتساب التلميذ المهارات اللازمة للتعلم، أم هي أسباب ومشكلات خارجية، ومن خلال العمل على حلها يرتفع مستوى تحصيل التلميذ الدراسي، ومن هنا تجد الباحثة أن ذوي صعوبات التعلم يتشابه مع المتأخر دراسيا داخل الفصل المدرسي الواحد نتيجة للتشابه في الذكاء ومستوى التحصيل.

كما دعا Maehler and Schuchardt,2009 إلى إعادة النظر في الممارسات الحالية بأنهم فئتين مختلفتين، من خلال دراسة قاما بها لفحص الفروق بين الفئتين ذوي ذكاء متوسط، وتبين وجود عجز معرفي بين الفئتين بالتساوي، وعدم وجود فروق بينهم بشكل عام؛ على الرغم من التوجه العام بوجود عجز معرفي لدى ذوي صعوبات التعلم، وانخفاض تحصيلي لدى المتأخرين دراسيا، إلا أن النتائج أكدت على العجز المعرفي لدى كل منهم.

ومما سبق يتبين أن هناك مشكلة تستدعي البحث الحالي، ومن مبررات ذلك:

أن الدراسات والبحوث التي تناولت التأخر الدراسي وصعوبات التعلم لم تدرس المهارات السمعية كمحك للتمييز الفارق بين الفئتين، ولكن معظم الدراسات والبحوث كانت تهدف إلى معرفة الأسباب والظروف البيئية، والتكيف المدرسي،

وطرق العلاج دون التطرق لمتغيرات البحث، ومن ثم يأتي البحث لمحاولة التمييز بين الفئتين في التمييز والإغلاق السمعي.

- الخلط بين فئتين من ذوي الاحتياجات الخاصة يتشابها في معظم الخصائص: صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، كالذكاء والتحصيل وبعض العوامل والأسباب؛ لذا وجب إزالة الخلط بينهم.
- تختلف استجابة الفرد للمثيرات المحيطة به، وقدرته على التفاعل معها وتفسيرها، وبالتالي تختلف أيضا بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي:

- ما الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في اختبار التمييز السمعي؟
- ما الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في اختبار الإغلاق السمعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

٣. ١. الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة.

٣. ٢. الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا.

٣. ٣. الكشف عن الفروق في التمييز والإغلاق السمعي بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات القراءة.

٣. ٤. زيادة التحديد لخصائص كل من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا.

أهمية البحث: تنقسم أهمية البحث إلى:

٤. ١. الأهمية النظرية:

٤. ١. ١. تظهر أهمية البحث الحالي في محاولة لفت نظر التربويين والمعلمين إلى الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات القراءة في التمييز السمعي، ومن ثم اختيار الوسائل وطرق التدريس المناسبة لكل منهما.

٤. ١. ٢. التأكيد على أهمية النظر إلى فئات التربية الخاصة بشكل عام، وصعوبات القراءة والتأخر الدراسي بشكل خاص؛ باعتبارهم أكثر الفئات انتشارا في المدرسة العادية.

٤. ٢. الأهمية التطبيقية:

٤. ٢. ١. إعداد اختبار لقياس التمييز والإغلاق السمعي.

٤. ٢. ٢. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد برامج علاجية لذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا لعلاج قصور التمييز السمعي.

٤. ٢. ٣. الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

فروض البحث:

٥. ١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في اختبار التمييز السمعي.

٥. ٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في اختبار الإغلاق السمعي.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث الحالي المصطلحات الآتية:

٦. ١. التمييز السمعيAuditory Discrimination :

يعني قدرة التلميذ على التمييز بين صوتين مختلفين، ويتم قياسه من خلال عرض أزواج من الكلمات المتطابقة أو المختلفة في أحد الفونيمات، وعلى التلميذ تحديد إذا كانا مختلفين أم متشابهين (عبد الحميد،٢٠٠٨)، وعرفه البطاينة، السبايلة، الرشدان، والخطاطبة ٢٠٠٥ بأنه قدرة التلميذ على التفريق بين الأصوات والحروف المنطوقة وتحديد الكلمات المتماثلة والمختلفة وهي على خلاف السمع؛ حيث إن السمع وظيفة فيزيائية، والتمييز السمعي وظيفة معرفية.

ويمكن تعريفه إجرائيا في البحث الحالي بأنه قدرة التلميذ على تمييز الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، ويمثل الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار التمييز السمعي للكلمات، إعداد/ الباحثة.

٦. ٢. الإغلاق السمعي Auditory Closure:

يعرف بأنه القدرة على تكملة المعلومات السمعية أو الأصوات التي لا تسمع كاملة، الأمر الذي يترتب عليه صعوبة في مزج الأصوات والكلمات وبناء الجملة Russo, Tiegerman, and Radziewicz,2009.

ويمكن تعريفه إجرائيا في البحث الحالي بأنه قدرة التلميذ على تكملة الجملة الناقصة بكلمة تكمل المعنى وتسهل فهمه، ويمثل الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الإغلاق السمعي، إعداد/ الباحثة.

٦. ٣. صعوبات التعلم Learning Disabilities:

بعد الاطلاع على بعض ما ورد في التراث النظري وأدبيات صعوبات التعلم الزيات،١٩٩٨؛ سليمان،٢٠١٥؛ مكتب التربية الأمريكي،٢٠١٦ American Psychiatric Association,2013; National Joint Committee of Learning disabilities,2016; IDEA,2004; National Centre of Learning disabilities,2014; Learning disabilities association of Canada,2015، يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها اضطراب يصيب مجموعة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق

المتوسط، ويعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي والمتوقع بمقدار سنة دراسية أو أكثر، ولديهم تباعد بين قدراتهم المعرفية الداخلية بمقدار درجة معيارية واحدة أو أكثر، ويعانون من قصور في العمليات النفسية الأساسية التي تكمن خلف تعلم القراءة، الكتابة، والحساب، ولا يتضمن المفهوم حالات التأخر الدراسي، مشكلات التعلم، الإعاقات الحسية، الاضطرابات الانفعالية، والظروف الاقتصادية والاجتماعية ومشكلات الأسرة.

ويمكن تعريفه اجرائيا بأنهم أولئك التلاميذ الذين تم انتقاؤهم وفقا لمحكات محددة: كمحك الذكاء، محك الاستبعاد، محك التباعد الخارجي، محك التباعد الداخلي، والموضحة بإجراءات البحث.

٤.٦. التأخر الدراسي Achievement Retardation:

يعرف زهران (١٩٩٧) التأخر الدراسي بأنه حالة تأخر أو نقص في المستوى العادي لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية، ويعرفه كامل (٢٠٠٥) بأنه مشكلات في عجلة الإنجاز في المواد الدراسية التي تؤخر التلميذ عن مواصلة الانتقال من مرحلة لمرحلة، كما أكد بدران (٢٠٠٧) بأن التأخر الدراسي يشير إلى تلميذ لا يقل ذكاؤه عن المتوسط، ولديه قدرات وإمكانات؛ إلا أنه يحقق انخفاضا مستمرا في التحصيل الدراسي بما لا يتوافق مع إمكاناته وقدراته، ويجعله دائما في حاجة إلى برامج تربوية وعلاجية.

ويتحدد إجرائيا في البحث الحالي بأنه: فئة من التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، وينخفض تحصيلهم الدراسي عن المتوسط، وتم انتقائهم وفقا لمحكات الذكاء، الرسوب، والأسباب والعوامل الخارجية والموضحة بإجراءات البحث.

٧- الإطار النظري:

١.٧. التمييز السمعي:

يعد التمييز السمعي من المهارات الضرورية لتعليم التلاميذ البناء الصوتي للغة الشفهية، فالتمييز بين أصوات الحروف المتشابهة والمقاطع والكلمات، يساهم في فهم اللغة وتعلم القراءة والكتابة (البطاينة، وآخرون،٢٠٠٥)، ويعني التمييز السمعي قدرة التلاميذ على التمييز بين صوتين مختلفين.

ويذكر حجازي، ٢٠٠٥ أن التمييز السمعي يمثل قدرة التلاميذ على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين المقاطع الصوتية التي تتكون منها الكلمات المسموعة، والتمييز الصوتي للحروف والكلمات والجمل.

٢.٧. الإغلاق السمعي:

يتضمن الإغلاق السمعي العمليات التي تؤدي إلى تحقيق التكامل بين الأجزاء المنفصلة لتصبح كل متكامل لها معنى، والاستنتاج لمعاني المدخلات السمعية حتى يتحقق الاستيعاب السمعي، والاضطراب في مهارة الإغلاق السمعي يؤثر على الفهم المبدئي للمواد المطلوب تعلمها، ويترتب على القصور في الإغلاق السمعي لنهايات الكلام إلى أخطاء في استخدام قواعد اللغة (الروسان،٢٠١٢).

وتعددت الدراسات التي تناولت الاستماع وأهميته في اكتساب اللغة وتعلم القراءة والكتابة عبد الحميد،٢٠١٤؛ مصطفى،٢٠١٩؛ ناجي، ٢٠١٩؛ محمد،٢٠٢٠؛ صادق، ٢٠٢١، إلا أن اتفق الجميع على أن مهارتي التمييز والإغلاق السمعي أولى المهارات التي يمارسها الطفل دون تعلم، وتنمو لديه بشكل طبيعي، ويترتب على القصور فيهما صعوبات عديدة في اكتساب اللغة وتعلم القراءة والكتابة.

٣.٧. صعوبات التعلم:

١.٣.٧. مفهوم صعوبات التعلم.

تعددت وتنوعت مفاهيم صعوبات التعلم باختلاف الهيئات والمؤسسات الدولية المعنية بالمجال، الأمر الذي ترتب عليه اختلاف محكات الانتقاء والفرز

والتشخيص، وعدم تجانس الفئة واختلاف صفاتها وخصائصها، وتمت إضافة صعوبات التعلم في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس DSM-5 بأن اضطرابات التعلم ليست صعوبة في تعلم مواد أكاديمية معينة مثل القراءة، الكتابة، الحساب، لكنها قصور في المهارات الأساسية للتعلم مثل معرفة الحروف والرموز لتعلم القراءة (American Psychiatric Association,2013).

ومن جانب آخر يحدد المعهد الوطني للاضطرابات العصبية والسكتة الدماغية (National Institute of Neurological Disorders and Stroke) صعوبات التعلم بأنها مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر على القدرة على فهم واستخدام اللغة المسموعة أو المكتوبة، إجراء العمليات الحسابية، التناسق الحركي، أو الانتباه المباشر، وعلى الرغم من حدوث الاضطرابات في سن صغير جدا، إلا أنه عادة ما يتم الاكتشاف في سن المدرسة.

واستخلاصا لما ورد في التراث النظري وأدبيات صعوبات التعلم الزيات للبحث عن شيوع مكون الاستماع ضمن مفاهيم صعوبات التعلم تم تحليل التعريفات الصادرة من مكتب التربية الأمريكي،٢٠١٦ American Psychiatric Association,2013; National Joint Committee of Learning disabilities,2016; IDEA,2004; National Centre of Learning disabilities,2014; Learning disabilities association of Canada,2015، ويوضح الجدول (١) مدى ورود مهارة الاستماع في التعريفات سابقة الذكر.

جدول (١) مدى شيوع مكون الاستماع في تعريفات صعوبات التعلم

م	التعريف	الاستماع
١	الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (NJCLD)	√
٢	مكتب التربية الأمريكى (USOE)	√
٣	الجمعية الكندية لصعوبات التعلم (LDAC)	√
٤	الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (LDAA)	√
٥	المعهد الوطني للاضطرابات العصبية والسكتة الدماغية (NINDS)	√
٦	المركز القومى لصعوبات التعلم (NCLD)	√

ومن المفاهيم التي تم عرضها على سبيل المثال لا الحصر، ينتشر القصور في الاستماع بنسبة ١٠٠٪، الأمر الذي يستدعي منطقا للبحث عمليا عنها في هذه الدراسة، لأن المفاهيم ما هي إلا أنساق فكرية نظرية، ويتم التحقق منها عمليا لقبولها أو رفضها.

٢.٣.٧. خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم Characteristics of Students with Learning Disabilities:

تجدر الإشارة إلى أن التلميذ ذوي صعوبات التعلم يعاني منها منذ الصغر، ولكن لا تُكتشف إلا عند الانتظام في التعليم المدرسي، ورغم أنه لا يعاني من أي إعاقات حسية، ولا نقص في الذكاء، إلا أنه يشعر بالإحباط نتيجة الفشل المتكرر، مما يؤثر سلبا على قدرته على التعلم، وتزداد حدة الصعوبة، وهو ما يسمى بالدائرة الكريهة (سليمان،٢٠١٥).

كما يمكن ملاحظة التلميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل المدرسي، حيث انه يمتلك مجموعة من الخصائص منها: ضعف المعالجة السمعية، البصرية، المكانية، حيث يعكس الحروف والأرقام، ويجد صعوبة في تذكر ما يسمع ويرى، ويتحدث بصوت عالي، وكثيرا ما يطلب التكرار، يتصرف دون تفكير خاصة في المواقف الاجتماعية وصعوبة تكوين علاقات وصداقات، وعدم القدرة على التركيز لفترة طويلة، وضعف القدرة على التتابع والإغلاق السمعي والذاكرة السمعية وسهولة تشتته بالضوضاء، ومشكلات الإدراك البصري وتفسير الجداول والرسوم البيانية، ويتجنب القراءة بصوت عالي والخضوع للاختبارات والتقييم، يقع في أخطاء القراءة الحذف والإبدال وصعوبة ربط الصوت بالحرف وتمييز الحروف المتشابهة، وصعوبة الكتابة، ويواجه مشكلات في الأداء المدرسي بشكل عام، ويتباين أداء التلاميذ من فترة لفترة، ومن يوم إلى يوم، ومن أسبوع إلى أسبوع.(Learning Disabilities Association of Minnesota (LDAM) , National Institute of Child Health and Human Development (NIHH) ,Learning

Disabilities Association of Manitoba (LDAManitoba.), Ali,S. (& Rafi,M. ,2016

وطبقا للمكتبة الطبية الالكترونية Medlineplus,2011 وهى مكتبة طبية الكترونية تابعة لمنظمة الصحة في أمريكا، توضح أن ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات تؤثر على قدرة الدماغ على تلقي المعلومات ومعالجتها وتحليلها وتخزينها، وأنه يجب أن تستمر الأعراض لفترة من الزمن، حيث لا يعنى وجود الأعراض بالضرورة وجود الصعوبة، وتتمثل الأعراض في بطء معدل القراءة، ضعف الفهم القرائي، صعوبة التشفير وتكوين الجمل والكلمات، ومشكلات التهجي وقصور اللغة الشفهية والذاكرة السمعية والبصرية والمكانية، وضعف مهارات الحساب.

ويذكر سالم و عواد (١٩٩٤) أنه يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعدد من الخصائص السلوكية والتي تظهر أيضا لدى التلميذ العادي، ولكنها أشد وضوحا لديهم تتمثل في ضعف النشاط والحركة، وربما النشاط الزائد، نقص الدافعية نتيجة لعجز التلميذ عن التعلم، قصور في عمليات التآزر والتنسيق، وبعض المهارات الدقيقة، كما يبدو مرتبكا وأهوج في تصرفاته، ولا يستطيع تمييز موقعه في الفراغ من حوله، مشكلات الانتباه من عدم تركيز أو التركيز لفترة طويلة من الزمن على مثير دون الآخر، اضطرابات الإدراك السمعية البصرية الحركية واللمسية، فلا يمكنه تفسير المثيرات على الرغم من سلامة الحواس، ضعف الذاكرة السمعية والبصرية للحد الذي لا يمكنه من تذكر موضع الأشياء الثابتة مثل الشباك داخل حجرة النوم.

ويظهر التلميذ ذوي صعوبات التعلم بعض السلوكيات الصفية، وتتمثل في: استخدام الحروف بطريقة غير صحيحة، صعوبة ربط الأصوات بالحروف المناسبة لها، يعكس الحروف والكلمات، ويزيد أو يقلب حرف من الحروف (العزة،٢٠٠٢؛ الشريف،٢٠١١)

ويذكر كوافحة، عبد العزيز (٢٠١٠) أنه يمكن تقسيم أهم المظاهر السلوكية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى: صعوبات في التفكير، اضطراب انفعالي واجتماعي صعوبات في التحصيل الدراسي، وصعوبات

الإدراك السمعي والبصري؛ والذي يأخذ أشكالا عدة منها عدم القدرة على التمييز البصري للأشكال، وعدم القدرة على توجيه الانتباه، وتمييز الشكل من الخلفية، لذا يعجز التلميذ عن وضع كلمة معينة في جملة، أو تحديد مكان على الخريطة، وكذلك عدم القدرة على التمييز السمعي للأصوات والحروف والكلمات، وضعف الذاكرة السمعية يؤثر على العملية التعليمية بأكملها.

٤.٧. التأخر الدراسي:

١.٤.٧. مفهوم التأخر الدراسي:

اختلف العلماء في تعريف التأخر الدراسي، فقد لجأ بعضهم إلى نسبة الذكاء لتعريف التأخر الدراسي، حيث يرون أن المتأخرين دراسيا هو أولئك الأطفال ممن تنخفض نسبة ذكائهم عن المتوسط وتنحصر بين ٧٠-٩٠، وفريق آخر تبنى مستوى التحصيل الدراسي كتعريف للتأخر دون التطرق لمستوى الذكاء، ومنهم من حدد التأخر الدراسي في حالة الرسوب مرتين على الأقل، ومنهم من حدد التأخر الدراسي بأنه انخفاض في التحصيل عن مستوى الأقران داخل الفصل المدرسي (الشخص،١٩٩٢).

وبصفة عامة يمكن تعريف التأخر الدراسي في إحدى الصياغات التالية:

- بأنه التلميذ الذي سبق له الرسوب مرتين على الأقل في صف دراسي واحد؛ مما أدى إلى التسرب من التعليم.
- بأنه التلميذ الذي ينخفض تحصيله دراسيا عمن هم في مثل عمره الزمني.
- بأنه يقدم أداء أقل من إمكانياته؛ أي أنه يمكن أن يحقق نجاحات كبيرة إذا توفرت له البيئة المناسبة التي تدعم قدراته وتنمي طاقاته.
- بأنه التلميذ الذي يستمر انخفاضه التحصيلي، ويعاني من ضعف الثقة بالنفس وضعف الدافعية وانخفاض تقدير الذات إذا لم يتم إدراجه ضمن برامج التأهيل والعلاج.

- بأنه التلميذ الذي يعاني من انخفاض التحصيل نتيجة لأسباب خارجية مثل الاضطرابات الأسرية وانخفاض مستوى الأسرة الاقتصادي وغياب دور الأب أو الأم أو كلاهما.

ومن خلال ما سبق عرفت الباحثة المتأخرين دراسيا بأنهم: مجموعة من الأفراد تواجه مشكلات في إنجاز المهام الدراسية تؤخرهم عن مواصلة أقرانهم في نفس عمرهم الزمني، على الرغم من امتلاكهم الذكاء والقدرات العقلية العامة التي تمكنهم من النجاح، ويرجع ذلك إلى أسباب وعوامل بيئية، اقتصادية، ثقافية، واجتماعية، ولا يتضمن ذلك حالات صعوبات التعلم، بطيء التعلم، الإعاقة العقلية، ومشكلات التعلم.

٢.٤.٧. خصائص المتأخرين دراسيا:

تعد مشكلة التأخر الدراسي مشكلة معقدة لدى التلاميذ؛ حيث تتعدد الآراء حول تعريفها، كما أوضحت الدراسات تعدد خصائص هؤلاء التلاميذ وتشعبها، مما يجعل الحكم على أن التلميذ متأخر دراسيا ليس بالأمر الهين، وتعددت الدراسات التي تناولت التأخر الدراسي حسين،٢٠١٢؛ الترتير،٢٠٠٣؛ عبد الرازق،٢٠١٠؛ عباس،٢٠٠٨؛ إبراهيم،٢٠٠٣؛ عبد الغني،١٩٨٩؛ عدوان،٢٠١٦؛ Hunshal, Saraswati, and Patil,2017; Shahidhsr, Rao, and Hegde,2009; Singh,2012، ولكن يمكن تصنيفها كالتالي:

١- الخصائص الجسمية:

يتسم التلاميذ المتأخرين دراسيا بنمو أقل من المعدل الطبيعي بالنسبة لأقرانهم العاديين، فهم أطول قامة، وأثقل وزنا، ولكن يرجع ذلك إلى أنهم يكبرونهم بعام أو أكثر نتيجة للرسوب المتكرر، ويقلون عن العاديين من حيث النشاط والحيوية، وينتشر بينهم بعض الأمراض الجسمية.

٢- الخصائص الانفعالية:

يتسم المتأخرين دراسيا بالعديد من الخصائص الانفعالية التي تميزهم عن غيرهم نوجزها فيما يلي:

- سرعة التشتت.
- سوء التوافق
- ارتفاع نسبة القلق.
- الشعور بالاكتئاب.
- الشعور بالنقص والدونية والإحباط.
- الكراهية والعدوان.
- المخاوف المرضية.
- الغيرة والحقد على الآخرين.
- إثارة الشغب والاستغراق في أحلام اليقظة.

٣- الخصائص العقلية:

يتميز المتأخرين دراسيا بقدرات عقلية عالية، ولكن الذكاء ليس العامل الوحيد المسئول عن النجاح في العملية التعليمية، فهناك متغيرات بيئية، نفسية، اقتصادية، واجتماعية تؤثر في حياة التلميذ التعليمية ومن الخصائص العقلية التي تؤثر علي التلميذ: ضعف القدرة على التذكر، ضعف القدرة على الاستنتاج والاستدلال، ضعف القدرة على التفكير المجرد، عدم القدرة على التعميم، انخفاض الحصيلة اللغوية سواء ما يتعلق منها بالمفردات والتراكيب اللغوية، وضعف القدرة على التمييز

٤- الخصائص الاجتماعية:

ويمكن تلخيص الخصائص الاجتماعية فيما يلي:

- سوء التوافق الاجتماعي، ويعبرون عنه بالعدوان على الآخرين، أو الانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم تكوين صداقات.
- يميلون للخروج عن القانون نتيجة للنبذ والحرمان الذي يشعرون به سواء في المدرسة أو المنزل.
- سهولة الانقياد للآخرين، لأنهم يجدون فيهم مصادر إشباع حاجاتهم.

- عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مستمرة مع أقرانهم وعدم التعاون، وعدم الاكتراث بالنظم المدرسية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

٨. ١. الحدود البشرية:

شملت عينة البحث (٢٥) تلميذا وتلميذة متأخرين دراسيا، و(١٨) تلميذا وتلميذة ذوي صعوبات القراءة.

٨. ٢. الحدود المكانية:

مدرسة الشرق الخاصة الابتدائية بمحافظة القاهرة – مدرسة حافظ إبراهيم الابتدائية

٨. ٣. الحدود الزمنية:

تم **تطبيق** البحث في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ الفصل الدراسي الثاني، والعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

الطريقة والإجراءات:

٩. ١. منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن؛ وذلك للكشف عن الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات القراءة في التمييز السمعي.

٩. ٢. إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

أولا: انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

تم انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء نموذج سليمان ٢٠١٥، بهدف الوصول إلى محاكاة انتقاء ذوي صعوبات التعلم، وتم انتقاء العينة وفقا للإجراءات الآتية:

تحددت عينة الدراسة بواقع (210) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، بلغ متوسط عمرهم الزمني ١٠,٢ سنة، بانحراف معياري قدره 3.5 سنة.

١- **محك الاستبعادExclusion Criterion :** تم تطبيق استمارة المسح السريع إعداد/ سليمان وأبو راسين (٢٠٠٨)؛ لاستبعاد ذوي الحرمان البيئي (ثقافي – اقتصادي)، وحالات الفقر الشديد وذوي المشكلات الأسرية الحادة وذوي الإعاقة الحسية والبدنية بالاستناد أيضا بالمقابلات مع الأخصائي الاجتماعي والنفسي ورائد الفصل، وفحص ملفات التلاميذ في المدرسة وتاريخ الحالة الصحية، وفي ضوء هذا المحك تم استبعاد (22) تلميذا وتلميذة مقسمين إلى (٣) تلميذ وتلميذة ذوي الإعاقة الحسية أو البدنية وذوي الأمراض المزمنة، وعدد (7) تلميذ وتلميذة لوفاة الأب أو الأم، وعدد (١٠) تلميذ وتلميذة لانفصال الوالدين أو غياب أحدهم للسفر، وعدد (2) ذوي الحرمان البيئي؛ ليصل حجم العينة بعد تطبيق هذا المحك إلى (178) تلميذ وتلميذة، وبذلك تحقق محك الاستبعاد للفرز.

جدول (٢): يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق محك الاستبعاد

العينة بعد تطبيق المحك الأول	ذوو الحرمان البيئي	انفصال الوالدين أو الغياب بالسفر	وفاة الوالدين أو أحدهما	ذوو الإعاقة الحسية أو البدنية
	٢	١٠	٧	٣

٢- محك الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط IQ average or up average Criterion: بلغ قوام عينة الدراسة (١٧٨) تلميذا وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس الابتدائي، ثم طُبق عليهم اختبار الذكاء المصور، إعداد/صالح ١٩٧٨، لانتقاء ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وفي ضوء ذلك تم استبعاد (١٦) تلميذا وتلميذة؛ وقد تم استبعادهم لأن ذكائهم يقل عن المتوسط، وبعضهم لم يكمل الإجابة على الاختبار، ليصل حجم العينة إلى (١٦٢) تلميذا وتلميذة، والجدول (٣) يلخص المؤشرات الوصفية للعينة بعد تطبيق المحك الأول.

جدول (٣) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط

حجم العينة	متوسط العمر الزمني	الانحراف المعياري للعمر الزمني	متوسط الذكاء	الانحراف المعياري للذكاء
١٦٢	١٠.٤١	٤.٠١	٣٧.٤٤	٤.١٨

٣- محك التباعد الخارجي External Discrepancy Criterion: من خلال تطبيق اختبار القراءة الصامتة إعداد/ سليمان ٢٠٠٨، لانتقاء الذين يعانون من تباعد بين الذكاء والتحصيل في القراءة، باستخدام معادلة إريكسون للدرجات المعيارية، حيث يتحقق شرط التباعد الخارجي حالما يوجد تباعد قدره درجة معيارية واحدة أو أكثر بين الذكاء والتحصيل لصالح الذكاء، وفي ضوء هذا المحك توصل حجم العينة إلى (٤١) تلميذا وتلميذة لديهم تباعد بين درجاتهم على اختبار الذكاء ودرجاتهم على اختبار القراءة، والجدول (٤) يلخص المؤشرات الوصفية للعينة بعد تطبيق المحك الثاني.

جدول (٤) المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق المحك الثاني

حجم العينة	متوسط الأداء على اختبار الذكاء	الانحراف المعياري للذكاء	متوسط الأداء على اختبار القراءة	الانحراف المعياري للقراءة
٤١	41.12	3.02	30.27	6

٤- تطبيق اختبار بندر جشطلت البصري الحركي (الصورة الكمية)؛ لاستبعاد ذوي الاضطرابات الانفعالية إعداد/ لوريتا بندر (١٩٣٨)، تعريب مصطفى فهمي، وسيد غنيم (ب، د)، تقنين مستشفى جمال ماضي أبو العزايم (١٩٩٠)؛ ليتم استبعاد من تقل درجاتهم عن (±١٤,٥) درجة للتحقق من غياب الاضطرابات الانفعالية لدى التلاميذ عينة البحث، وفي ضوء ذلك تم استبعاد (٤) تلاميذ؛ ليصل حجم العينة إلى (٣٧) تلميذا وتلميذة، وبالتالي تم تطبيق المحك الثالث للانتقاء، والجدول (٥) يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة بعد تطبيق المحك الثالث.

جدول (٥) المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق المحك الثاني

حجم العينة	متوسط درجات الذكاء	الانحراف المعياري للذكاء	متوسط درجات القراءة	الانحراف المعياري للقراءة	متوسط درجات الحساب	الانحراف المعياري للحساب	متوسط الأداء على اختبار بندر جشطلت نسخا	الانحراف المعياري للأداء على اختبار بندر جشطلت نسخا
٣٧	٣٢,٤٤	2.91	30.05	5.97	45.48	13.45	18.57	2.65

٥- محك التباعد الداخلي Criterion Discrepancy Internal: تم تقدير محك التباعد الداخلي بطريقة سليمان المقترحة ٢٠١٠، وذلك لحساب التباعد من خلال حساب الأداء على اختبار بندر جشطلت نسخا وتذكرا، القائم على فكرة الانحراف/ التباعد بين العمليات الداخلية التي تكمن خلف النسخ والعمليات الداخلية التي تكمن خلف التذكر لصالح النسخ؛ وذلك من خلال انتقاء التلاميذ الذين لديهم تباعد داخلي مقداره درجة معيارية واحدة أو أكثر نتاجا لطرح الدرجة المعيارية للنسخ من الدرجة المعيارية للتذكر لصالح النسخ؛ ليصل حجم العينة إلى (١٨) تلميذا وتلميذة تراوح عمرهم الزمني ٩ سنوات و١٠ أشهر إلى ١١ سنة و٥ شهور، بمتوسط قدره ١٠,٣٠ وانحراف معياري ٠,٧٤، وتراوحت درجاتهم الخام على اختبار

الذكاء إعداد/ أحمد ذكي صالح من ٢٣ إلى ٣٩ درجة، بمتوسط قدره ٣١,٢٨ درجة وانحراف معياري ٥,٠٣، وبلغ متوسط الأداء على اختبار بندر جشطلت نسخا ١٦,٥ بانحراف معياري قدره ٢,٠٩، ومتوسط الأداء على اختبار بندر جشطلت البصري الحركي تذكرا ١٤,٢ بانحراف معياري قدره ٢,١٨، ومتوسط الأداء على اختبار القراءة ٣٢,٣٣ بانحراف معياري قدره ٤,٣٣، ومتوسط الأداء على اختبار الحساب ٤٣,٧٢ بانحراف معياري قدره ١١,٣٥، والجدول (٦) يوضح ملخص المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة النهائية.

جدول (٦) المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية

العينة	العدد	متوسط العمر الزمني	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات الخام للذكاء	الانحراف المعياري	متوسط درجات القراءة	الانحراف المعياري للقراءة	متوسط درجات الحساب	الانحراف المعياري للحساب
صعوبات التعلم	١٨	١٠,٣٠	٠,٧٤	٣١,٢٨	٥,٠٣	٣٢,٣٣	٤,٣٢	٤٣,٧٢	١١,٣٤

يوضح الجدول (٦) ملخصا للمؤشرات الإحصائية للعينة النهائية بعد تطبيق المحكات الأربعة، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS.V.20، لتصل عينة الدراسة إلى (١٨) تلميذا وتلميذ، مقسما إياها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي بينهما.

ثانيا: انتقاء التلاميذ المتأخرين دراسيا في ضوء المحكات التالية:

١- اختيار التلاميذ الذين تكرر رسوبهم في الصف الرابع والخامس الابتدائي؛ اعتمادا على الملفات المدرسية.

٢- تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد صالح ١٩٧٨، لانتقاء من هم ذوو الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط.

٣- تطبيق استمارة المسح السريع إعداد سليمان وأبو راسين (٢٠٠٨)؛ للتأكد من أنهم ذوو حرمان بيئي، حالات الفقر الشديد، المشكلات الأسرية الحادة، أو انفصال الوالدين بالوفاة، أو الطلاق، أو السفر.

وفي ضوء هذين المحكين، وبعد مطابقة سجلات المدارس التي تم التطبيق فيها؛ فقد تمثلت العينة النهائية من (٢٦) تلميذا وتلميذة تراوحت نسبة ذكائهم من (٩٠ فما فوق) على اختبار الذكاء المصور بمتوسط (25) وانحراف معياري (7.18)، وتتراوح أعمارهم الزمنية من (١٠) سنوات إلى (١٢) سنة.

أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية:

١٠. ١. اختبار الذكاء المصور إعداد/ صالح (١٩٧٨).

١٠. ٢. استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والاقتصادية والصحية والتعليمية والثقافية إعداد/ سليمان، وأبو راسين (٢٠٠٨).

١٠. ٣. اختبار بندر جشطلت البصري الحركي إعداد/ بندر (١٩٣٨)، تعريب/ فهمي، غنيم (ب،د)، تقنين/ عبد القوي(١٩٩٥).

١٠. ٤. اختبار القراءة الصامتة، إعداد/ سليمان (٢٠٠٨).

١٠. ٥. اختبار التمييز السمعي للكلمات، إعداد/ الباحثة:

٦.١٠. اختبار الإغلاق السمعي، إعداد/ الباحثة:

٧.١٠. السجلات الدراسية الخاصة بالتلاميذ.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الأدوات من حيث الوصف والخصائص السيكومترية، والخطوات التي تم إتباعها لتصميم أدوات البحث.

١٠. ١. اختبار الذكاء المصور إعداد/ صالح (١٩٧٨).

أ_ وصف الاختبار:

اختبار غير لفظي يهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة، للفئة العمرية من (٨-١٧) سنة، ويضم الاختبار (٦٠) مفردة، وكل مفردة تحوي خمس صور، ويطلب من المفحوصين اختيار الصور المختلفة عن بقية الصور الأربعة، وتحسب الدرجة

الخام، ومن خلالها يتم الكشف عن نسبة الذكاء، وذلك من خلال الدرجات الخام مرتبطا مع عمره الزمني.

ب_ الخصائص السيكومترية للاختبار:

ب.١. صدق الاختبار:

قام معد الاختبار (١٩٧٨) بحساب صدق الاختبار، وذلك باستخدام صدق المحك والتحليل العاملي، وكانت معاملات ارتباط الاختبار دالة إحصائيا تتراوح ما بين (٠,٠٢-٠,٤٧).

كما قامت راغب،٢٠٢٢ بحساب صدق الاختبار مستخدمة الصدق التلازمي على عينة قوامها (٣٨) تلميذ وتلميذة، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ ودرجاتهم على اختبار المحك (المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد/ رافن ١٩٣٨)، واختبار (ستانفورد بينيه، صفوت فرج،٢٠١٠) وبلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٨٧) (٠,٧٢) بالترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١).

ب.٢. ثبات الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتحليل التباين، وتراوح معامل الثبات ما بين (٠,٧٥-٠,٨٥) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١).

كما قام سليمان، العمري، وأبو راسين، وعبد السلام، وغاوي (٢٠٠٨) بحساب ثبات الاختبار على عينة تكونت من (١٣٨-٢١٠) تلميذ وتلميذة بالصفوف الدراسية الرابع، الخامس، والسادس الابتدائي، وكانت معاملات الثبات للصفوف الثلاثة ٠,٨٤، ٠,٨٨، ٠,٨٠ وهي قيم معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١.

وقامت راغب،٢٠٢٢ بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (٥٠) تلميذ وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، وتمثلت معاملات الثبات باستخدام ألفا كرو نباخ ٠,٧٩٨، مما يدلل على معامل ثبات مرتفعة.

كما قامت أحمد،٢٠١٩ بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بطريقة جوتمان، وألفا كرونباخ، وجاءت

معاملات الثبات (٠,٨٢) (٠,٧٩) بالترتيب، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، واستخدمت طريقة التجزئة النصفية فبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٥٩)، وبعد تصحيح الاختبار من أثر التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون بلغت قيمته (٠,٧٩) وجميعها قيم مرتفعة ومطمئنة.

١٠. ٢. استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والاقتصادية والصحية والتعليمية والثقافية إعداد/ سليمان، وأبو راسين (٢٠٠٨).

وتتضمن هذه الاستمارة ١٤ مفردة؛ لقياس المشكلات الأسرية والاقتصادية والصحية والتعليمية والثقافية، وتشمل بديلين للاستجابة (نعم أو لا)، ويقوم بملأها الأخصائيات النفسيات بالمدارس، ومعلمي الفصول؛ باعتبارهم أكثر المعلمين احتكاكا بالتلاميذ، وقامت (على،٢٠١٦) بحساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين تقديرات الأخصائي النفسي في المرتين الأولى والثانية، وبلغت قيمته ٠,٨٢٨، وهي قيمة مرتفعة، ودالة عند مستوى ٠,٠١.

١٠. ٣. اختبار بندر جشطلت البصري الحركي إعداد/ بندر (١٩٣٨)، تعريب/ فهمي، غنيم (ب،د)، تقنين/ عبد القوي(١٩٩٥).

أ_ وصف الاختبار:

أعدت الاختبار لوريتا بندر L.Bender ١٩٣٨، ويتكومن من تسعة بطاقات، تحتوي على رسوم هندسية بسيطة، يطلب من المفحوص نقلها ورسمها، وتقوم فكرة الاختبار على ادراك العلاقات في الفراغ، وهي التي تتضمن قياس الوظائف المعقدة الآتية: الوظيفة البصرية: وتمثل القدرة على استقبال المنبهات البصرية، والوظيفة التكاملية: وتمثل القدرة على تفسير وادراك المنبهات البصرية، والوظيفة الحركية: وتمثل القدرة على ترجمه ما يتم إدراكه بصريا إلى رسم الأشكال (الروسان، ١٩٨٢). وتم الاقتصار في هذه الدراسة على استخدام (٦) بطاقات فقط من بين (٩)، وهم: ١-٣-٤-٥-٧-٩، وتتراوح درجات التقدير من ١ إلى ٥ درجات، وذلك للتشخيص الكمي، وتم استبعاد من تقل درجاتهم (٠,٠٥+-١٤).

ب_ الخصائص السيكومترية للاختبار:

ب.١. صدق الاختبار:

قام برانيجان وبرونر (١٩٩٣) بحساب الصدق التلازمي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين التقديرين الكمي والكيفي وأيهما أكثر ارتباطا باختبار لينون للقدرات العقلية العامة، وتوصلا إلى أن التقدير الكيفي أكثر ارتباطا باختبار القدرات العقلية العامة مقارنة بالتقدير الكمي، كما قام سليمان وآخرون (٢٠٠٨) بحساب صدق المقدرين على عينة تكونت من (١٣٨-٢١٠) تلميذ وتلميذة بالصفوف الدراسية الرابع، الخامس، والسادس الابتدائي بمكة الكرمة؛ وكانت معاملات النسخ (٠,٨٢) (٠,٤٩) (٠,٧٠)، ومعاملات التذكر (٠,٩٦) (٠,٤٨) (٠,٧٤) وجميعها معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١) (في: سليمان،٢٠١٠).
كما قامت على،٢٠٢٠ بحساب صدق التمايز العمري على عينة قوامها (٨٠) طالب وطالبة بواقع (٢٠) طالب في كل مرحلة من المراحل التعليمية الأربع: الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، والجامعة، وجاءت معاملات صدق التمايز العمري بين المرحلتين الابتدائية والاعدادية دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبين المرحلتين الإعدادية والثانوية دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبين الثانوية والجامعة دالة عند مستوى (٠,٠١)، نظرا لوجود فروق بين متوسطات درجات الأصغر عمرا، والأكبر عمرا.

ب.٢. ثبات الاختبار:

قام سليمان وآخرون (٢٠٠٨) بحساب معاملات الارتباط بين ثلاثة مقدرين على عينة تكونت من (٢١٠) تلميذ وتلميذة بالصفوف الدراسية الرابع، الخامس، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٦٣) إلى (٠,٧٦)، وكانت معاملات ثبات الاختبار في حالة النسخ (٠,٨٢) (٠,٥٦) (٠,٧٠)، وفي حالة التذكر (٠,٩٦) (٠,٤٩) (٠,٧٤) بالترتيب، وهو مكا يشير إلى معاملات ثبات مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) (في: سليمان،٢٠١٠)، وقامت على،٢٠٢٠ بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (٨٠) طالب وطالبة بواقع (٢٠) طالب في كل مرحلة من المراحل التعليمية الأربع: الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، والجامعة، باستخدام

إعادة التطبيق (معامل الاستقرار)؛ فكانت قيمة معامل الاستقرار ٠,٨٨ وهي قيمة عالية ومطمئنة.

١٠. ٤. اختبار القراءة الصامتة، إعداد/ سليمان (٢٠٠٨).

أ_ وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من أربعة مستويات (تعرف الكلمة – فهم الجملة – فهم الفقرة – فهم النص)، وعدد المفردات لكل منهم بالترتيب (٢٠ مفردة – ٢٠ مفردة – ١٠ مفردات – ١٠ مفردات)؛ بهدف قياس القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب_ الخصائص السيكومترية للاختبار:

ب.١. صدق الاختبار:

قامت سيد (٢٠١٦) بحساب صدق الاختبار المرتبط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات (٢٩) تلميذا على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار المفردات– أحد الاختبارات الفرعية التي تقيس الذكاء اللفظي في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – فبلغت قيمة الارتباط بينهم (٠,٧٨) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

ب.٢. ثبات الاختبار:

قام سليمان وآخرون (٢٠٠٨) بحساب ثبات الاختبار الفرعي الرابع – فهم النص– على الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وكانت معاملات ثبات ألفا للصفوف الثلاثة (٠,٧٢ – ٠,٧٢ – ٠,٥٠)، كما قامت راغب (٢٠١٩) بحساب الثبات بطريقة معامل جوتمان ومعامل ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، وتمثلت معاملات الثبات (٠,٨٧) (٠,٨٩) بالترتيب، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١).

١٠. ٥. اختبار التمييز السمعي للكلمات، إعداد/ الباحثة:

أ. وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (٢٥) زوج من الكلمات، كل زوج مكون من كلمتين متشابهين ومختلفان في الحرف الأول أو الوسط أو الأخر، ومختلفان

في النطق، مما يمثل مهمة على التلميذ بأن يحدد إذا كان زوج الكلمات متشابه أم مختلف، وتم بناء الاختبار في عدة خطوات كما يلي:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** يتمثل الهدف من الاختبار في قياس قدرة التلاميذ على التمييز السمعي بين الأصوات المتشابهة في النطق في اللغة العربية، والتي تعيق قدرة التلميذ على تعلم القراءة والكتابة وتحقيق مستوى أفضل.

٢- الاطلاع على ما تيسر للباحثة في التراث والأدبيات والدراسات السابقة كما في دراسة القزاز،١٩٨٦؛ هلالي،٢٠٠١؛ الكلباني،٢٠٠٦؛ الصمادي، الحسن، والغزو،٢٠١٦؛ البيطار،٢٠١٦؛ عبد الهادي،٢٠١٨؛ إبراهيم،٢٠١٩؛ العمر،٢٠٢٠؛ الذبيان،٢٠٢٢.

ب. الصدق: تم حساب صدق الاختبار بعدة طرق:

ب.١. صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على بعض الأساتذة في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي والمناهج وطرق التدريس لتحكيمه، والكشف عن مدى وضوح المفردات، ومناسبتها، وصلاحيتها للتطبيق، وكذلك إبداء التعديلات اللازمة عليها. فحازت المفردات على اتفاق يصل إلى ٩٤٪ مع استبعاد المفردات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن ٨٠٪.

ب.٢. الصدق العاملي:

١- خطوات التحليل العاملي:

أ. تبويب البيانات ورصدها.

ب. إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار التمييز السمعي، إعداد/ الباحثة.

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية والنفسية (SPSS v.20) على عينة قوامها (١٦٠) تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي،

كما هو مبين في وصف العينة الأولية، وتم الاستناد على محك كايزر Kaisr Criteria، وهو محك احصائي اقترحه جوتمان، وفكرته تقوم على قبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وتعد عوامل عامة.

كما استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principle Component التي وضعها هوتلنجHottelling ، وتؤدي طريقة المكونات الأساسية إلى تشبعات دقيقة، وكل عامل يستخرج أقصى كمية من التباين، وأقل عدد من العوامل.

جـ- نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات الاختبار بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس بواسطة برنامج (spss,version25)، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته (٠.١٢٠) وهى قيمة أكبر من (٠.٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٧٠) وهى قيمة أكبر من (٠.٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartletts Test Sphericity (٨٢٤,٢١) بدرجة حرية (٣٠٠) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن > ١، مع استبعاد المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠) وهى المفردات ٥، ١٥، ١٩، ٢٠ بالترتيب ويبين جدول (٧) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار التمييز السمعي.

جدول (٧) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار التمييز السمعي

(ن= ١٦٠)

العامل الأول		العامل الثاني	
السؤال	التشبع	السؤال	التشبع
1	٠,٣٩	٢	٠,٤١
٣	٠,٥٤	١٠	٠,٤٢
٤	٠,٦٢	٩	٠,٤٥
٦	٠,٤٠	١٢	٠,٣٩

٧	٠,٧٠	١٣	٠,٣٨
٨	٠,٥٠	١٧	٠,٦٢
١١	٠,٥١	١٨	٠,٦٤
١٤	٠,٥٥		
١٦	٠,٦٤		
٢٢	٠,٦٥		
٢١	٠,٣١		
٢٤	٠,٣٤		
٢٣	٠,٤٩		
٢٥	٠,٥٤		
الجذر الكامن	٤,٥٨	١,٨٥	
التباين المفسر للعامل	٪١٦,٤٨	٪٢٥,٦٨	
نسبة التباين الكلي	٪٤٢,١٦		

العامل الثاني: قد تشبع على هذا العامل (٧) مفردات وهي (١٨، ١٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ٢٠، ٢) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٨٥)، وفسر نسبة (٢٥,٦٨٪) من التباين الكلي. وتعكس مفردات هذا العامل تمييز الكلمات المتشابهة، حيث يعرض على التلميذ كلمتين متشابهين في النطق، وعلى التلميذ تحديد إذا كانا متشابهان أم مختلفان.

ب.٣. الصدق التمييزي:

تم حساب ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات (٤٠) تلميذا وتلميذة من منخفضي التحصيل و (٤٠) تلميذا وتلميذة من مرتفعي التحصيل بالصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) الصدق التمييزي لاختبار التمييز السمعي

متوسط درجات منخفضي التحصيل	متوسط درجات مرتفعي التحصيل	الانحراف المعياري لمنخفضي التحصيل	الانحراف المعياري لمرتفعي التحصيل	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
١٦,٥٥	٢٠,١	٣,٨٣	١,٤٩	٥,٤٥	٧٨	٠,٠٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في الأداء على اختبار عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يدلل على القدرة التمييزية العالية للاختبار.

جـ. تجانس المفردات (الاتساق الداخلي):

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات الاختبار والدرجة الكلية للمقياس، مع حذف المفردة رقم (٢) لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٣٧٠**	١١	٠,٥٦٣**
٢	٠,٥٧٨**	١٢	٠,٥٨٩**
٣	٠,٥٢٨**	١٣	٠.٥٢٤**
٤	٠,١٨٦*	١٤	٠.٤٥٨**
٥	٠,٥٧١**	١٥	٠,٣٨٠**
٦	٠,٤٧٢**	١٦	٠,٤١٧**
٧	٠,٤٠٠**	١٧	٠,٥٢٠**
٨	٠,١٩٣*	١٨	٠,٤٧١**
٩	٠,٢٤٣**	١٩	٠,٣٥٩**
١٠	٠,٣٦٤**	٢٠	٠,٥١٤**

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

د. ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا-كرونباخ، ومعامل جوتمان، ومعامل التجزئة النصفية، وبلغت قيم معامل الثبات بطريقة ألفا ٠,٦٥، ومعامل جوتمان ٠,٦٢، ومعامل التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان-براون ٠,٦٣، وجميعها قيم جيدة ومطمئنة، وتشير إلى تمتع الاختبار بدرجة مطمئنة من الثبات وصلاحيته للتطبيق.

الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٠) مفردة، منهم (١٤) مفردة تقيس قدرة التلميذ على تمييز الكلمات المختلفة في النطق، و(٧) مفردات تقيس قدرة التلميذ على تمييز الكلمات المتشابهة.

٦.١٠. اختبار الاغلاق السمعي، إعداد/ الباحثة:

أ. خطوات بناء الاختبار:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** يتمثل الهدف من الاختبار في قياس قدرة التلاميذ على الإغلاق السمعي للجمل بكلمات مناسبة تمكنه من فهم الجملة.

٢- الاطلاع على ما تيسر للباحثة في التراث والأدبيات والدراسات السابقة كما في دراسة عيسى،٢٠١٢؛ أبو المعاطي،٢٠١٦؛ شعباني،٢٠١٦؛ أبو الحمد،٢٠٢٠؛ أحمد،٢٠٢٢.

ب. الصدق: تم حساب صدق الاختبار بعدة طرق:

ب.١. صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على بعض الأساتذة في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي والمناهج وطرق التدريس لتحكيمه، والكشف عن مدى وضوح المفردات، ومناسبتها، وصلاحيتها للتطبيق، وكذلك إبداء التعديلات اللازمة عليها. فحازت المفردات على اتفاق يصل إلى ٩٤٪ مع استبعاد المفردات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن ٨٠٪.

ب.٢. الصدق العاملي:

١- خطوات التحليل العاملي:

أ. تبويب البيانات ورصدها.

٢- إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار الإغلاق السمعي، إعداد/الباحثة.

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية والنفسية

(SPSS v.25) على عينة قوامها (١٦٠) تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، كما هو مبين في وصف العينة الأولية، وتم الاستناد على محك كايزر Kaisr Criteria، وهو محك احصائي اقترحه جوتمان، وفكرته تقوم على قبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وتعد عوامل عامة.

كما استخدمت طريقة المكونات الأساسية Principle Component التي وضعها هوتلنجHottelling ، وتؤدي طريقة المكونات الأساسية إلى تشبعات دقيقة، وكل عامل يستخرج أقصى كمية من التباين، وأقل عدد من العوامل.

٣- نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات الاختبار بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس بواسطة برنامج (spss,version25)، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته (٠.١٩٥) وهى قيمة أكبر من (٠.٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (0,534) وهى قيمة أكبر من (٠.٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartletts Test Sphericity (86,158) بدرجة حرية (45) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)،

جدول (١٠) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار الإغلاق السمعي (ن=١٦٠)

اختبار الاغلاق السمعي			
السؤال	التشبع	السؤال	التشبع
1	0.30	6	0.30
2	0.86	7	0.35
3	0.43	8	0,58
4	0,51	9	0,63
5	0,31	10	0,77
الجذر الكامن	1,653		
التباين المفسر للعامل	%16,526		

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن تشبع جميع مفردات الاختبار بالاختبار.

ب.٣. الصدق التمييزي:

تم حساب ت لدلالة الفروق بين متوسط درجات (١٧) تلميذا وتلميذة من منخفضي التحصيل و (١٧) تلميذا وتلميذة من مرتفعي التحصيل بالصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) الصدق التمييزي لاختبار الإغلاق السمعي

متوسط درجات منخفضي التحصيل	متوسط درجات مرتفعي التحصيل	الانحراف المعياري لمنخفضي التحصيل	الانحراف المعياري لمرتفعي التحصيل	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
٨,٠٥٨	٩,٥٢٩	١,٤٣٤	٠,٥١٥	٣,٩٧٨	٣٢	٠,٠٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في الأداء على اختبار عند مستوى دلالة (0,001)؛ مما يدلل على القدرة التمييزية العالية للاختبار.

جـ. تجانس المفردات (الاتساق الداخلي):

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كما موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار

المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	0,315**	6	0,392**
2	0,348**	7	0,312**
3	0,266**	8	0,484**
4	0,220**	9	0,550**
5	0,295**	10	0,402**

** دال عند مستوى ٠.٠١

د. ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا– كرونباخ، ومعامل جوتمان، ومعامل التجزئة النصفية، وبلغت قيم معامل الثبات بطريقة ألفا ٠,٦٥، ومعامل جوتمان ٠,٦٢، ومعامل التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان–براون ٠,٦٣، وجميعها قيم جيدة ومطمئنة، وتشير إلى تمتع الاختبار بدرجة مطمئنة من الثبات وصلاحيته للتطبيق.

الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (10) مفردات، تقيس قدرة التلميذ على اغلاق الجملة بكلمة مناسبة لتكمل المعنى وتوضحه.

١١– نتائج البحث وتفسيره:

1.11. اختبار صحة الفرض الأول: وينص على " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا في التمييز السمعي".

وللتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا على اختبار التمييز السمعي؛ وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (١٣) نتائج حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في اختبار التمييز السمعي

الاختبار	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمييز السمعي	صعوبات التعلم	١٨	١٩,٠٥	٢,٤٨	٤١	٥,٢٨	٠,٠١
	التأخر الدراسي	٢٥	١٦,٠٤	٣,٨٨			

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم تحقق الفرض البحثي، وأظهرت بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

والمتأخرين دراسيا في التمييز السمعي عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢.١١. اختبار صحة الفرض الثاني: وينص على " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا في الإغلاق السمعي".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا على اختبار الإغلاق السمعي؛ وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (١٤) نتائج حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في اختبار الإغلاق السمعي

الاختبار	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإغلاق السمعي	صعوبات التعلم	١٨	٨,٨٣	٠,٩٢	٤١	٢,٨٨	٠,٠٥
	التأخر الدراسي	٢٥	٦,١٢	٢,٠٣			

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم تحقق الفرض البحثي، وأظهرت بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا في الإغلاق السمعي عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣.١١. مناقشة النتائج:

يمكن تفسير النتائج من خلال ما ورد في التراث النظري في مجال صعوبات التعلم، أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، ويعد الاستماع ومهاراته من العمليات النفسية الأساسية، وبالتالي يعاني التلاميذ من قصور في هذه المهارات،

أما المتأخرون دراسيا فقد أكد التراث على أنهم يعانون من قصور في العمليات المعرفية، ويمثل التمييز السمعي والاغلاق السمعي أحد العمليات المعرفية.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة راغب، ٢٠١٩ في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا في بعض مكونات الذاكرة العاملة؛ حيث إنه لا توجد فروق بينهم في مهمة الكلمات غير المترابطة، ولكن أمدت الدراسة أن كلا من الفئتين يعاني من قصور في مكونات الذاكرة العاملة.

كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة راغب،٢٠٢٢ في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا في مهارات الفهم القرائي على مستوى النص، الفقرة، والجملة لصالح صعوبات التعلم، وربما يرجع تفوق ذوي صعوبات التعلم عن نظرائهم من المتأخرين دراسيا إلى عدم قدرة التلميذ المتأخر دراسيا على استغلال إمكاناته الداخلية.

كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة أحمد، ٢٠١٩، في وجود فروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في التمييز البصري من حيث الشكل لصالح صعوبات التعلم، واختلفت معها في وجود فروق في التمييز البصري، والإدراك المكاني للأعداد لصالح المتأخرين دراسيا، وأنه لا توجد فروق بين الفئتين في التمييز البصري للشكل المشابه، ومن حيث الحجم واللون.

ومن جانب آخر اختلفت نتائج البحث الحالي مع دراسة أحمد، ٢٠١٩، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الحساب والمتأخرين دراسيا في الإغلاق البصري، وكذلك اختلفت معها في وجود فروق بينهما في إدراك العلاقات المكانية؛ حيث إن البحث الحالي أرجع الفروق لصالح صعوبات التعلم، وليس المتأخرين دراسيا.

وكذلك اختلفت منع نتائج مكي،٢٠٢٠، والتي فحصت الفروق بينهم من خلال دراسة نمائية مستعرضة استهدفت فيها المراحل الدراسية الأربعة الابتدائية، الإعدادية، الثانوية، والجامعة، وتوصلت إلى عدم وجود فروق بينهم في التتابع السمعي للأرقام، التتابع البصري المكاني، الذاكرة العاملة ككل، دقة التسمية، الفهم

القرائي، التداخل المعرفي، الكلمات ذات المعنى وعديمة المعنى، الترابط السيمانتي، تتابع الجمل السمعية، السرعة الادراكية (دقة–زمن)، الأداء على مهارة التنغيم، العمليات الحسابية الأولية، العامل العددي، وذلك في المراحل الأكبر سناً، أما في المرحلة الابتدائية موضع البحث الحالي اتفقت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين لصالح صعوبات التعلم في التتابع السمعي للأرقام، العامل العددي، العمليات الحسابية الأولية، مع وجود فروق لصالح المتأخرين دراسيا في التتابع البصري المكاني.

ولعل تفسير عدم وجود فروق في المراحل الأكبر سنا، أنه إذا نجح التلميذ في مواصلة الدراسة وعدم التسرب من المدرسة، فإنه يتمكن من استغلال إمكاناته بنفسه دون الحاجة لمساعدة من الآخرين نظرا لنمو عامل النضج، وربما يعود تفسير تفوق تلاميذ التأخر الدراسي عن ذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات الداخلية إلى أنه ليس بالضرورة أن يعاني التلميذ المتأخر دراسيا من قصور في العمليات المعرفية المرتبطة بتعلم مادة ما، إذ أنه يمكن أن لا يعاني من أي قصور ويظل تحصيله منخفضا، بخلاف صعوبات التعلم يجب أن يعاني من قصور في العمليات المعرفية المرتبطة بتعلم المواد الأساسية، وهذا ما أكدته دراسة القربوتي،٢٠١٠ أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة يعانون من قصور في مهارات التمييز البصري، والتمييز السمعي، وأنه يوجد فروق بينهم وبين أقرانهم العاديين، إذ لابد من وجود قصور في المهارات لدى ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات:

١. ضرورة توجيه المدرسة والأسرة حول فئات التربية الخاصة وخصائصهم واحتياجاتهم والتعامل معهم بشكل عام.

٢. ضرورة تطويع التكنولوجيا الحديثة في تحسين عملية التعليم لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص.

٣. ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات حول استخدام الاستراتيجيات الحديثة والمناسبة لتعليم المواد الأساسية داخل الفصل المدرسي مما يتيح لهم فرص التعلم المناسبة.

٤. ضرورة توعية وارشاد أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حول كيفية التعامل معهم وربط البيت بالمدرسة.

بحوث مقترحة:

١. إجراء العديد من الدراسات للكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا.

٢. إجراء العديد من البحوث التجريبية التي تتناول علاج القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣. إجراء العديد من البحوث التجريبية التي تتناول تدريب التلاميذ المتأخرين دراسيا على استغلال طاقتهم وإمكاناتهم لتحقيق أفضل أداء أكاديمي.

وبمقارنة متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (٨,٨٣) والمتأخرين دراسيا (٦,١٢) على اختبار الإغلاق السمعي، يتبين مدى تأثير الفروق.

المراجع العربية:

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، زينب عبد القادر (٢٠١٩). الفروق في الإغلاق البصري وإدراك العلاقات المكانية بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية، جامعة حلوان. مصر.
- أحمد، زينب عبد القادر (٢٠١٩). الفروق في التمييز البصري والإدراك المكاني للأعداد بين ذوي صعوبات التعلم في الحساب والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة حلوان. مصر.
- بدران، رويدا حسن (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح للتغلب على مشكلة التأخر الدراسي في بعض المواد الفنية لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- البطاينة، أسامة محمد، الرشدان، مالك أحمد، السبايلة، عبيد عبد الكريم، والخطاطبة، عبد المجيد محمد (٢٠٠٥). صعوبات التعلم النظرية والممارسة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسين، إخلاص على (٢٠١٢). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفتح. كلية التربية الأساسية. جامعة ديالي.
- حمور، ناهد (١٩٩٧). التأخر الدراسي في مرحلة تعليم الأساس وعلاقته بالتوافق النفسي والمستوى.
- خضر، عبد الباسط متولي (٢٠٠٥). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٠٥). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الخولي، منال على (٢٠١٣). أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات

الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية.

- راغب، الشيماء خالد (٢٠١٩). الفروق في مكونات الذاكرة العاملة بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الحساب والقراءة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية، جامعة حلوان. مصر.
- راغب، الشيماء خالد (٢٠٢٢). الفروق في عمليات الفهم القرائي بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في القراءة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية، جامعة حلوان. مصر.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سالم، محمود عوض الله، وعواد، أحمد (١٩٩٤). مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، س ٢ ,ع ٢٣٩٢، 294. -مسترجع من :http// search.mandumah.com/Record/41
- سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). في صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا رؤية نفس/عصبية. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية. القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٥). فقه صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٢). التأخر الدراسي تشخيصه، وأسبابه، والوقاية منه. القاهرة: سلسلة سفير التربوية.

- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (٢٠١٤). استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، مجلة كلية التربية: جامعة بنها– كلية التربية.
- عبد الرازق، عبد الرحمن (٢٠١٠). أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للمدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور. عمان. الأردن.
- عبد السلام، محمد (٢٠٠٩). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال. القاهرة: مؤسسة اقرأ.
- عواد، أحمد (٢٠١١). صعوبات القراءة والكتابة: النظرية والتشخيص. الرياض: الناشر الدولي.
- القريوتي، إبراهيم أمين (٢٠١٠). الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في التمييز السمعي والبصري لدى عينة من التلاميذ في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة مسقط، مجلة العلوم النفسية والتربوية.
- كامل، محمد على (٢٠٠٥). مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم. القاهرة: ابن سينا للنشر والتوزيع.
- المسعد، طلال إبراهيم؛ الهولي، أحمد إبراهيم؛ وزيدان، أبو بكر عبيد (٢٠٠٤). الطفل بين الأسرة والروضة. الرياض: مطبعة السيوف.
- مكي، دينا سمير (٢٠٢٠). دراسة نمائية مستعرضة للوظائف النفس–عصبية وأنماط التحميل الإدراكي لدى الطلاب المتأخرين دراسيا ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم بمراحل التعليم. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة حلون. مصر.
- منصوري، مصطفى (٢٠١٥). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. مجلة دراسات نفسية وتربوية. جامعة قاصدي مرباح.
- اليماني، سعيد أحمد (٢٠٠٨). بعض العمليات المعرفية وعلاقتها بمهارات عملية الجمع لدى ذوات صعوبات الحساب والعاديات من تلميذات المرحلة

الابتدائية في البحرين. مجلة البحوث والدراسات النفسية والتربوية. كلية التربية. جامعة المنوفية. مصر.

- مصطفى، سارة أحمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية SQ3R لتنمية مهارات التمييز السمعي لدى الأطفال زارعي القوقعة. مجلة الطفولة والتربية. جامعة الإسكندرية. كلية رياض الأطفال.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ali, S. & Rafi, M. (2016). Learning disabilities: characteristics and instructional approaches. international journal of humanities social sciences and education. 3:4
- Hunshal, Saraswati, Hundekar, P.S. and Patil, S. (2017). Analysis of casual factors for academic backwardness of rural school children.
- Learning Disabilities Association of Canada (2015). Official Definition of Learning Disabilities. Retrieved from: https://www.ldac-acta.ca/official-definition-of-learning-disabilities/.
- Learning disabilities. MedlinePlus. National library of medicine from medlineplus.gov/learning-disabilities.
- Maehler, C., & Schuchardt, K. (2009). Working memory functioning in children with learning disabilities: does intelligence make a difference? Journal of intellectual disability research.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). definition of learning disabilities. Adopted 1990, updated 2016. retrieved from https://njcld.org/ld-topics.
- Russo, C., Tiegerman, E., Radziewicz, C. K. (2009). RTI Guide: Making It Work: Strategies= Solutions. New York: Dude Publishing. Retrieved From: http\\books.google.com.
- Singh, N. (2012). An Analytical study of Intelligence, Interest, Learning Style and Educational Problems in

Relation to Academic Achievement of Backward Students. Dayalbagh Educational Institute.

- The National Centre for Learning Disabilities (2014). The State of Learning Disabilities Facts, Trends and Emerging Issues. Third Edition. Retrieved from: https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf.
- United States Office of Education. Public law 114-124 114th congress. section 1. definition specific learning disabilities. Retrieved from https://www.congress.gov/114/plaws/publ124/PLAW-114publ124.pdf.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B., Shinn, M., Mcgue, M. (1982). Similarites and Differences Between Low Achievers and Students Classified Learning Disabled. University of Minnesota.