فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي وأثره على التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة

دكتورة/ مايسة فاضل أبو مسلم
أستاذ مساعد بالمركز القومي للتقويم والامتحانات بالقاهرة

الملخص:

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك السمعي وأثره على التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات التعلم، وتم تطبيق البحث على عينة قوامها (٢٠) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (١٠) تلاميذ، والثانية ضابطة وعددها (١٠) تلاميذ، واشتملت أدوات البحث الحالي على مقياس للإدراك السمعي، مقياس للتواصل اللغوي، وبرنامج تدريبي باستخدام الحاسوب (٣٠ جلسة) وجميعها من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الإدراك السمعي والتواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية مما يدل على قوة أثر البرنامج في تحسين الإدراك السمعي وأثره الايجابي على التواصل اللفظي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الإدراك السمعي وأثره الايجابي على التواصل اللفظي، وأوصت الدارسة بضرورة التدريب على مهارات الإدراك السمعي في برامج صعوبات التعلم لأثره الايجابي على التواصل اللفظي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الإدراك السمعي، التواصل اللفظي، صعوبات التعلم القراءة.

The Effectiveness Of A Training Program For The Development Of Auditory Perception And Its Impact On Verbal Communication Among People With Reading Learning Disabilities

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a training program for the development of auditory perception and its impact on verbal communication with people with learning difficulties.

The study aimed to identify the effectiveness of a training program for the development of auditory perception and its impact on verbal communication with people with learning difficulties, was applied research on a sample of (20) of second graders primary with learning difficulties learning to read, was the study sample was divided into two equal groups, the first experimental edition (10) students, and the second officer and the (10) students, and included the current study tools to measure the auditory perception, the scale of language to communicate, and a training program using a computer (30 sessions) and all of the researcher, the study results indicated the presence of significant differences between the control group Experimental Group in auditory perception and verbal communication after the application of the program for the experimental group, and the results led to the existence of differences between the two measurements pre and post experimental group which shows the strength of the impact of the program in improving the auditory perception and positive impact on verbal communication, and the results yielded no differences between two measurements dimensional iterative and experimental group which shows the continuity of the program's impact in improving the auditory perception and positive impact on verbal communication, the study recommended the need for training in auditory cognitive skills in learning disabilities programs for its positive impact on verbal communication.

Key Words: training program, auditory perception, verbal communication, reading learning disabilities.

المقدمة:

إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين، أو ثقافة معينة؛ بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعد من أكبر الدول المهتمة بالتربية الخاصة، وذلك من عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات، أشار مكتب التربية الأمريكي أن حوالي ١,١٪ من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوي صعوبات التعلم (Mercer,1997).

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات التعلم،وقد أخذت البحوث والدراسات أشكالا متنوعة، فمنها ما اتجه إلى وجهة النظر السلوكية، ومنها ما اتجه إلى وجه النظر المعرفية في تفسير صعوبات التعلم. وعليه فقد تنوعت الأساليب التربوية التي تهدف إلى خفض صعوبات التعلم عند التلاميذ، وقامت كثير من الأساليب على أساس علاج جوانب القصور التي تؤدي إلى المشكلات الدراسية مثل القصور في الفهم واللغة وذلك بهدف تحسين المستوى الأكاديمي لدى هذه الفئة.

ويعد التواصل اللفظي في هذا الجانب مرتكزًا أساسيًا لتنمية شتي المهارات التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى. وتتكون اللغة بصفة عامة من مجموعة من المهارات الأساسية وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (الناشف، ١٩٩٨).

ويؤكد كل من Bernstein and Tiegerman (1993) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام، باعتبارها المميزة للكلام، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطى مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام؛ لذا فهي النقطة المهمة التي يجب تدريب أطفالنا عليها. ومن هنا جاء التفسير الأكثر شيوعًا للعسر القرائي، والذي يرى أنه ناتج عن عجز في أولى مستويات اللغة وهو مستوى الإدراك السمعي، بسبب صعوبة في تجهيز أصوات الكلام لدى الفرد، أي التجهيز ضعيف (Gallagher, Firth & Snowling, 2000; Snowling, 2000).

وجاء عند Yopp and Yopp (2009) أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الإدراك السمعي ترتبط بدرجه عالية بالقدرة على القراءة والتهجي لدى الأطفال.

وتشير معظم الدراسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في مهارات الإدراك السمعي، وان صعوبة تعلم القراءة والتهجي يقف خلفها الضعف في الإدراك السمعي (الصوتي) للغة، ومن أهمها دراسة كل من (Macmillan, 2002; Mann & Foy, 2003; Michal, Dougherty, & Deutsch, 2007; Peeters, Verhoeven, Moor & Balkom,2009).

فضلا عن أن هناك دراسات عديدة أشارت إلى أن مكمن الصعوبة في القراءة لدى الأطفال في سن الروضة والمدرسة الابتدائية يرجع إلى عدم القدرة على الإدراك السمعي المباشر، وان التدخل المبكر في تدريب هؤلاء الأطفال على الإدراك الصوتي له أثر بالغ الأهمية في تعليمهم القراءة والكتابة(Good, Simmons & Kame›enui , 2001; Coyne, Kame›enui., Simmons & Harn ,2004)

ويمكن الإشارة إلى خمس مستويات من الصعوبة (الصوتية) التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهى تتمثل في صعوبة الإدراك بالقافية والجناس (كلمات متشابهة في اللفظ وتختلف في المعنى، أو الدلالة)، ومزج الفونيمات الصوتية، وتحليل الفونيمات،وفهم وإنتاج الفونيمات أي القدرة على الإضافة والحذف والإبدال (Adams, 1990). ويبدو تدنى مهارات الإدراك السمعي في صعوبة إدراك الكلام المسموع من الآخرين وصعوبة التعبير اللفظي. ومن هنا فمن الأهمية بمكان الاهتمام بتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم وهو ما يحاول البحث الحالي تحقيقه.

ويشير يوب ويوب Yopp and Yopp (2009) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الإدراك السمعي للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والكتب والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للإدراك السمعي.

ويضيف عبد الله (٢٠٠٦) أن معظم الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون مشكلة في تجهيز المعلومات الصوتية؛ وبالتالي فهم يكونون على أثر ذلك

غير قادرين على ربط الحروف الهجائية بالأصوات الدالة عليها، وبذلك يواجهون قصورًا فى مهارات الإدراك السمعي.

ولهذا فإن المعالجة السمعية (Auditory Processing) تتداخل مع الإدراك السمعي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة ويتم في هذا النوع من المعالجة التّركيز على صوت الكلمات وعمليّة تّرميزها. ويتم تمثيل المعلومات فيها على نحو سمعيّ من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموعة وفقًا لخصائص الصّوت؛ كالإيقاع والشّدة ودرجة التّرديد (الزغول، ٢٠٠٣). ويشير الأدب إلى أن كثيرًا من النّاس يعتمدون في طريقة تّرميز المثيرات بطريقة صوتيّة على منطوق الكلمات، أو الأعداد، أو الرموز، أو الأصوات الناتجة عنها (العتوم، ٢٠٠٤).

وهناك ارتباط قوي بين إنتاج الكلام والقدرة على التشفير والتخزين والاسترجاع للأشياء المخزنة في الذاكرة (Sternberg، ٢٠٠٣).كما أن النماذج الحديثة التي تفسر نظرية معالجة المعلومات أوضحت هذا الارتباط في كيفية حدوث المعالجة والتكامل في العمل الذي يؤدي إلى تعلم القراءة وتسهيل عملية التعلم برمتها(Mercer,1997;Wong ,1998; Solso,1999; Lerner,2000; Baddeley,2003;Douglas&Ross,2001;Swanson&Sachse,2001).

وذكر باربوسا وآخرون Barbosa, Miranda, Santos, & Bueno, (2009) أن القصور في العمليات المعرفية يعد أحد أهم العوامل المسئولة عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وأن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، وان التعديل فى العمليات الصوتية يجب أن يركز على تنمية التواصل اللفظي الصوتية ومهارات الإدراك السمعي على وجه التحديد.

ومن هنا فإن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشأ من مشكلات في النموذج الإدراكي للنظام اللغوي والذي يفسر أن التواصل اللفظي تتكون من مكونات فرعية احد هذه المكونات هي التواصل اللفظي اللفظية التي تستند إلى المعلومات وتقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد (Gallagher et al., 2000).

وتشير الدراسات أن ثمة علاقة وطيدة مابين الإدراك السمعي وما يتم من معالجة فى التواصل اللفظي، حيث أوضحت دراسة(Michal et al ,2007) أن

هنـاك علاقـة قوية بين معالجة الوعي الصوتي ومهارات الإدراك السمعي والقراءة، وأن هنـاك فـروق في دقـة الإدراك الصوتـي في حالـة التسمية السريعـة للأشياء بين الأطفـال والراشديـن لصالـح الراشديـن. ويدعـم ذلك البحـوث التي درسـت تأثير مهـارات التجهيـز في تطـور القـراءة، حيـث أشـارت إلى أن ضعيفي القـراءة يظهرون مهـارات اقـل مـن جيدي القـراءة في ثلاثة أنـواع مـن التجهيـز: الإدراك السمعي، و التشفيـر في المدخـل المعجمـي، والتشفير للاحتفاظ بالمعلومـات في التواصل اللفظي (Wagner & Torgeson, 1987; Mann , 1993)

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن ثمة علاقة وثيقة بين التواصل اللفظي ومهـارات الإدراك السمعـي ولعل مـن أهمهـا: (Baddeley ,2003; Barbosa et al.,2009; Betourne & Friel-Patti,2003; Northcott et al.,2007; Oakhill & Kyl,2000)

وينعكس ما يعانيه ذوي صعوبات تعلم القراءة من قصور في مستوى مهارات الإدراك السمعي للأصوات اللغوية وقصور في التواصل اللفظي على باقي مستويات اللغـة، ويتجلـى ذلـك في أدائهـم اللغـوي والمتمثـل في فهـم وإدراك مـا يسمعونـه من أصـوات كلام الآخرين (اللغـة الاستقبالية)، وكذلك قدرتهم علـى التعبير الشفوي عمـا يريـدون والتحـدث والتعبير عـن أنفسهم (اللغـة التعبيرية). ويـرى (2004) Gillon أن الوعـى الفونولوجـى له علاقة مباشرة بمهـارات اللغة اللفظية سواء في إدراكها، أو النطق بها،وينعكس ايجابيًا عليها.

ويشـير كوهين وآخرون Cohen, Vallance, Barwick, Im, Menna, Horodezky, & Isaacson, (2000) إلى أن تشخيص الضعـف اللغويـة Language Impairment يعتمد بشكل أساسي على معرفة دور الذاكرة السمعية – اللفظيـة Auditory Verbal Memory إلى جانـب مستـوى اللغـة التعبيرية expressive واللغـة الاستقبالـية receptive فيمـا يتعلـق بالمعـاني والتراكيـب اللغويـة syntax والصوتيـة phonology، كما توصل في دراسته على الأطفال في عمـر (٧ – ١٤) عـام إلى أن ذوي الإعاقـات اللغويـة لديهم قصـور في الأداء على مهام التواصـل اللفظـي التنفيذية، إلى جانب ضعف القدرة علـى القراءة والفهم القرائي ، وضعـف واضـح في كفـاءة استخدام اللغة الاستقبالـية و التعبيرية وأكد على علاقة التواصل اللفظي بالقدرة اللغوية.

وتشير الأدلة العلمية إلى أن معظم الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم مشكلات في تطور اللغة تشمل كافة مستويات اللغة والتي تتضمن المستوى الإدراكي، والصرفي، والدلالي، والاستخدام، حيث يعانون من صعوبة في تمييز وإنتاج الفونيمات الصوتية، ولديهم صعوبة في تصريفات ونهايات الكلمات والمقاطع صعبة السمع،وصعوبة فهم واستخدام العناصر النحوية للغة،كما يعانون من صعوبات في فهم الدلائل اللفظية للغة وقصور فى المفردات التعبيرية، فضلاً عن قصور فى الاستخدام الاجتماعي للغة والمتمثل في صعوبة فهم كلام الآخرين وهى اللغة الاستقبالية، وفى التعبير اللفظي عن ما يريدون وعن أنفسهم للآخرين،مما يؤدى إلى استخدامهم مفردات قليلة،وقصر فى طول الجملة،وصعوبة فى سرد القصص والوصف (البلاوى،٢٠٠٦؛ الزريقات،٢٠٠٥؛ kuder,2003).

ويذكر هالاهان كوفمان، لويد، ويس، ومارتنيز (٢٠٠٧) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من وجود مشكلات في مجالات وجوانب التواصل اللفظي فيجدون صعوبة في التمييز السمعي للكلام، ضعف في تركيب الجمل والضمائر وصيغ الجمع، والدلالات اللفظية للكلام، وصعوبة في الاستخدام الاجتماعي للغة.

ويضيف Barbosa et al (2009) أن ذوي العسر القرائي لديهم قصور واضح في المهارات اللغوية مثل معرفة معاني الكلمات، واستخدام النحو، والسمات الصوتية للكلام مقارنة بالعاديين.

وأشارت العديد من الدراسات على علاقة قصور مهارات الإدراك السمعي بتدني المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنمية مهارات الإدراك السمعي تؤدى إلى تحسن مستوى فهم اللغة والنطق والتعبير اللفظي والطلاقة الكلامية(Rvachew & Grawburg ,2006; Rvachew, Chiang & Evans,2007; Mann & Foy, 2007; Rvachew, Chiang & Evans,2007; Barbosa et al,2009).

مشكلة البحث:

يواجه الطّلبة ذوو صعوبات تّعلم القراءة العديد من المشكلات والصّعوبات التعليمة التي تتمثل في القراءة والفهم والاستيعاب، وغالبًا ما ترتبط هذه المشكلات بالإدراك السمعي، والذي يمكن أن يكون له أثر في مختلف المشكلات التي يواجهها

ذوو صعوبات التّعلم، حيث أشارت الدراسات والأدبيات إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم قصور في مهارات الإدراك السمعي، وأن مكمن الصعوبة لديهم يرجع إلى عدم القدرة على الإدراك الصوتي، كما أن هناك ثمة ارتباط مابين مهارات الإدراك السمعي وكل من التواصل اللفظي والمهارات اللغوية، واللذان يعدان من المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فان المناهج الدراسية مشبعة بالعامل اللفظي والذي يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة الطلبة على الإدراك السمعي ولا سيما الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولذا أصبح من الضروري وضع برامج تدريبية تحسن من قدرتهم على مهارات الإدراك السمعي، مما ينعكس إيجابا على كل من التواصل اللفظي والمهارات اللغوية، وبالتالي يؤثر في التحصيل القرائي والتحصيل بشكل عام.وعلى هذا فان الإحساس بحجم المشكلة، وإيمانًا بأهمية التدريب على الإدراك السمعي، إلى جانب أنه لا توجد دراسة عربية واحدة - في حدود علم الباحثة – تناولت تدريب ذوي صعوبات التعلم على الإدراك السمعي ولاسيما باستخدام الحاسوب، وأثر ذلك على كل من التواصل اللفظي والمهارات اللغوية لديهم، ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي والتي تبلورت في الأسئلة الآتية:

(١) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات الإدراك السمعي بعد تطبيق البرنامج؟

(٢) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج ؟

(٣) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي فى القياسين القبلي والبعدي ؟

(٤) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي فى القياسين القبلي والبعدى ؟

(٥) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي فى القياسين البعدي والتتبعي؟

(٦) هل توجد بين درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي فى القياسين البعدى والتتبعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) تنمية مهارات الإدراك السمعى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٢) تنمية مهارات التواصل اللفظى لديهم وذلك من خلال الوقوف على فعالية برنامج باستخدام الحاسوب لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

(٣) استكشاف أثر ذلك على التواصل اللفظي لديهم، وكذلك معرفة مدى استمرارية فعالية البرنامج من خلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في الأتي:

(١) ندرة الدراسات على المستوى العربي – فى حدود علم الباحثة – التي تناولت مهارات الإدراك السمعي لدى فئة ذوي صعوبات التعلم وخاصة التي تتناول تنميته، أو تلك التي تناولت أثره على التواصل اللفظي.

(٢) عينة الدراسة والمتمثلة فى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث تمثل صعوبات تعلم القراءة النسبة الأكبر بين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

(٣) ما يقدمه البحث الحالي من برنامج محوسب لتنمية مهارات الإدراك السمعي يمكن أن يستفيد منه معلمو صعوبات التعلم والوالدان.

(٤) ما تقدمة الدراسة من مقاييس مقننة لقياس مهارات الإدراك السمعي والتواصل اللفظي يمكن أن تفيد العاملين والمتخصصين فى المجال لتشخيص هذه الجوانب.

(٥) إبراز دور الحاسوب والوسائط المتعددة فى تنمية مهارات الإدراك السمعي وعلاج صعوبات التعلم واضطرابات اللغة.

(٦) الالتفات الى اهمية مهارات الإدراك السمعي حيث أن القصور فيها يؤدى إلى صعوبات فى تعلم القراءة وقصور فى التواصل اللفظي وظهور اضطرابات اللغة والكلام.

(٧) ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف عن دور مهارات الإدراك السمعي في إعداد برامج علاج صعوبات تعلم القراءة والصعوبات النمائية ولاسيما صعوبات الذاكرة واضطرابات اللغة والكلام، واعتبار التدريب على مهارات الإدراك السمعي محورا هاما فيها.

التعريفات الإجرائية للبحث:

الإدراك السمعي: «إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة،والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعيه وصوتية،وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات ،والكلمات إلى مقاطع صوتية،والكلمات إلى أصوات ،وتركيب الأصوات، أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى، أو عديمة المعنى ،وتقفية، أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)،والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح- كسر- ضم)». ويقاس إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس مهارات الإدراك السمعي المستخدم في البحث الحالي.

التواصل اللفظي: «القدرة على استقبال، أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب، والاستخدام والطلاقة. ويقاس إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التواصل اللفظي المستخدم في البحث الحالي».

ذوو صعوبات تعلم القراءة: «الطّلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة تتمثل في الفهم والتهجي والطلاقة في القراءة و تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي بمدارس التربية والتعليم الابتدائية بمحافظة القاهرة».

البرنامج التّدريبيّ باستخدام الحاسوب: «هو مجموعة من الأساليب والأنشطة المدونة والمبرمجة على الحاسوب والهادفة إلى إكساب الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم مهارات الإدراك السمعي والمحددة في محتوى البرنامج».

الإطار النظري:

أولاً: الإدراك السمعي:

بدأ ظهور مصطلح الإدراك السمعي في أواخر عام ١٩٧٩م وأوائل عام ١٩٨٠م وما لبث أن تطور سريعًا خلال عام ١٩٩٠م (Gillon,2004).ويعرف الإدراك السمعي بأنه: "يُمكّن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث"(Bennett, 1998).

ويرى Chard and Dickson, (1999) أن الإدراك السمعي يعنى: "فهم الطرق المختلفة التي يمكن أن تقسم بها واليها اللغة اللفظية إلى مكونات أصغر". كما يعرف الإدراك السمعي بأنه: "مصطلح عام يستخدم لوصف قدرة الفرد على التعرف على الأصوات التي تكون الكلمات والتمييز بينها والتلاعب بالأصوات التي تتكون منها الكلمات والمقاطع والجمل والسجع، وذلك من خلال حذف، أو إضافة فونيمات للكلمة، أو ضم الأصوات لتكون كلمات" (Oakhill & Kyl, 2000).

كما يعرف الإدراك السمعي بأنه: "قدرة الطفل على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات" (Torgeson, 2001).

ويعرف بأنه: "القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد، أو الكلمات، أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع" (Macmillan, 2002). ويعرف بأنه: "القدرة على تعريف و معالجة البنية الصوتية للغة الشفهية" (Layton & Deeny , 2002).

ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن الإدراك السمعي يتضمن مكونين اثنين هما:الأول:إدراك أن كل كلمة بالضرورة تتكون من أصوات، والثاني:القدرة على تجزئة الكلمة إلى هذه الأصوات

الأصوات التي تكون الكلمة:

اللغة من الناحية الصوتية تتكون من وحدات صوتية تتحد معًا لتكون مقاطع صوتية والتي بدورها تكون معا الكلمات التي تنتظم هي الأخرى فى جمل صوتية،تمامًا كما يحدث فى الكتابة فهي تتكون من حروف (أ ب ت ث....) تكون معًا مقاطع (كت...اب)،(مح.....مد) تكون معًا كلمات (كتاب محمد) والتي تكون بدورها

جمل (ذهب جعفر إلى المدرسة)، وما يهمنا في المقام الأول هو الجانب الصوتي للغة باعتبار أن التخاطب يتناول التواصل اللفظي الصوتي وما يعتريه من اضطرابات، والأصوات التي تكون الكلمة هي:

١ـ الفونيم Phoneme

وهو أصغر وحدة صوتية للغة قادرة على تغيير معنى الكلمة دون أن تحمل معنى فى ذاتها (فارع، وحمدان، وعمايرة، وموسى، ٢٠٠٦). أي أصوات الحروف منفردة (ا ب ت ى ث....) تغير معنى الكلمة (نار – فار – جار – بار- دار) (جبل – جمل).

ويرى بشر (٢٠٠٣) أن الفونيم هو وحدة صوتية قادرة على التفريق بين معاني الكلمات وليست حدثًا صوتيًا منطوقًا بالفعل فى سياق محدد فالكاف فونيم وكذلك الجيم والقاف،والفونيم يعد صوت واحد فقط من الناحية الوظيفية أى من حيث قدرته على تغيير معان الكلمات،ولكنه من الناحية النطقية فى الكلام العادي المسموع فهو أكثر من صوت حيث تدخل عليه الحركات، بمعنى انه تحول من حيث النطق إلى مقطع (ن) نا نى نو.

٢ـ المقطع، أو مورفيم: Morpheme

وهو اصغر وحدة صوتية إيقاعية للغة ناتجة من دفعة هواء زفير وتتكون من فونمين على الأقل (فارع وآخرون، ٢٠٠٦). والفونيم منفرد لا يمكن تنغيمه إلا إذا أدخلت علية الحركات وهى بمثابة صوت أضيف إلية فيصبح مقطع من حيث النطق، والكلمة تتكون من أكثر من مقطع.

مستويات الإدراك السمعي:

يقسم الإدراك السمعي إلى ثلاث مستويات، أو أشكال وهى:

١ـ **مستوى الوعى بالمقطع**: The syllable level of awareness ويعنى معرفة أن الكلمات يمكن أن تقسم إلى مقاطع (e.g., *ta-ble*). (مثال: عص – فور)،وهو اقل مستويات الوعى الفونولوجى صعوبة، ويمكن للأطفال أن يحققوا الوعى بالمقطع قبل الوعى بالفونيمات(الأصوات)؛ بل أن هذا المستوى من الوعى لا يتطلب معرفة الأصوات التي تتكون منها الكلمات.

٢ـ **مستوى إدراك المقطع الأولى والسجع** في الكلمة The onset-rime level of awareness ويعنى ذلك القدرة على المقطع الأول للكلمة وإعادة ضم المقطعين ثانية، أى القدرة على ربط وحدات الكلمة معًا، وهذا يتطلب من الأفراد تقسيم الكلمات إلى وحدات أكبر من الفونيم ولكن أصغر من المقطع على أن يمثل الجزء الأول بداية الكلمة والجزء الثاني يمثل سجع، أو قافية الكلمة مثال:،(e.g., *c-at*)(قـ - طة)،(بـ - طة)، (ش – طة)،ويمكن للأطفال تمييز بداية الكلمة عن نهايتها بسهولة.

٣ـ **مستوى إدراك الفونيمات** The phoneme level of awareness أى معرفة أن الكلمات تقسم إلى أصوات مستقلة تمثل أصغر وحدات الكلمة مثل: (e.g., *c-a-t*)،(ق - ط – ة)،(ع - ذ - ب)، وهذا المستوى يجب أن ينال الحظ الأوفر من الاهتمام لعلاقته القوية بتعلم القراءة دون باقي مستويات الوعى الفونولوجى،وهو الأكثر تجريدا،ويتطلب من الأفراد الوعى بالصوت عندما يقدم لهم لفظيًا (Gillon, 2004; Torres-Fernandez, 2008).

ويرى عبد الله (٢٠٠٦) أن أهم المهارات المرتبطة بالمستويات المختلفة للوعي الفونولوجى تتمثل في السجع، أو التنغيم للكلمات ويأتي في قاعدة هذه المستويات، ويليه التجزئة في المستوى الأعلى (ويبدأ بتجزئة الجملة ثم الكلمة ثم المقطع)،وبعده يأتي الضم (عكس التجزئة)،ثم تأتى في القمة التسمية السريعة للأشياء.

أنماط، أو مهارات الإدراك السمعي:

وهى مجموعة المهارات، أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الإدراك السمعي ومن أهمها

١ـ **عزل الفونيم** Phoneme Isolation: ويعنى عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة؛ مثال: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة كتاب، الجواب: ك.

٢ـ **ضم الفونيمات** Phoneme Blending: ويعنى ضم الفونيمات معا لتكون كلمة؛ مثال: ما الكلمة التي تتكون من أصوات (م – و- ز)، الجواب: موز.

٣ـ **تجزئة الفونيمات** Phoneme Segmentation:أى فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها؛ مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة بيت، الجواب: ب – ي- ت.

٤ـ **حذف الفونيم** Phoneme Deletion: ويعنى نطق الكلمة بعد حذف صوت منها؛ مثال: كلمة دار، انطقها بدون صوت (د)، الجواب: أر.

٥ـ **تبديل الفونيم** Phoneme Substitution: ويعنى استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت أخر؛ مثال: كلمة قطة إذا تغير (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة، الجواب: بطة (Yopp, 1992; Adams et al., 1998; Torgeson, 2001)

وترتبط هذه المهارات بقدرة الطفل على استخراج كلمات جديدة من الكلمة المعروضة عليه،وهى ترتبط بمستوى الوعى بالفونيمات،حيث لابد أن يدرك الطفل تسلسل الفونيمات حتى يقرر أي الفونيمات سيحذفها، أو يضيفها، أو يبدلها في الكلمة (عبد الله، ٢٠٠٦).

ومما سبق نخلص بان الإدراك السمعي يعنى إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعيه وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات ،وتركيب الأصوات، أو المقاطع معا لتكون كلمات سواء لها معنى، أو عديمة المعنى، وتقفية، أو سجع الكلمات (الإتيان بكلمات لها نفس النغمة)، والتعرف على أصوات الحروف وموضعها وحركتها في الكلمة (فتح- كسر- ضم).

ثانيًا: التواصل اللفظي:

تُعد اللغة أرقي ما لدي الإنسان من مصادر القوة والتفرد، ومن المتفق عليه الآن إن الإنسان وحده- دون غيره من أعضاء المملكة الحيوانية هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام محدد لتحقيق الاتصال بأبناء جنسه، فاللغة وحدها هي التي تميز الكائن المتفرد عن غيره من مخلوقات الله.

وترى الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع ASHA أن اللغة: نظام دينامي من الرموز المتفق عليها بين فئة معينة يستخدم في مختلف أنواع التفكير والتواصل (Owens, 1992).

وللغة عدة مستويات، أو أنظمة كما يلي:

(١) المستوى الصوتي: ويتناول الأصوات اللغوية،من حيث مكان تشكيلها (المخارج)، وطريقة تشكيلها (النطق)، وحالة الثنايا الصوتية أثناء تشكيلها(الهمس والجهر)؛ مثال:صوت الباء مكان تشكيله(مخرجه) الشفتان،طريقة تشكيله اندفاع تيار الهواء بعد حبسه خلف الشفتين بشكل مفاجئ فيحدث صوت باء،حالة الثنايا الصوتية تهتز ونشعر بذبذبات عند وضع اليد على الحنجرة (مجهور).

(٢) المستوى التركيبي: ويتعلق بالترتيب المنتظم للحروف في مقاطع و المقاطع في كلمات،ويتناول تنسيق الأصوات في الدماغ؛ مثال: مُحمد، اسم يعد تناسق حروفه مقبولاً حيث اجتمعت على شكل مقاطع مُ / حَمْ / مَدْ،وهذه المقاطع اجتمعت بشكل مقبول.

(٣) النظام المورفولوجي، أو الصرفي: وهذا المستوى يهتم بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية؛ مثال:ذهب، يذهب، ذاهب، ذاهبة، ذاهبون، ذاهبات.

(٤) المستوى النحوي: ويتعلق ببناء الجملة(الفعل – الاسم – الحرف) وأنواعها(اسمية - فعلية)ومطابقتها لقواعد الإعراب الصحيحة؛ مثال: محمد صانع ماهر.

(٥) مستوى المعاني، أو دلالة الألفاظ: وهو الذي يتعلق بمعاني الكلمات والطريقة التي ترتبط بها الجمل بعضها البعض،وهناك نوعان من المعنى: معنى ضمني أي الإحساس الذاتي الذي يكونه الفرد عن الكلمة والعبارة، ومعنى مشار إليه وهو المعنى المحدد فطريا للكلمة، الطفل باستخدام معنى واسع للكلمات بالمقارنة بالبالغين فيطلقون كلمة قط على حيوانات عديدة وذلك لعدم اكتمال نمو المعنى عندهم.

(٦) مستوى الاستخدام(توظيف اللغة): أي استخدام اللغة فى المواقف الحياتية المختلفة،ويتضمن ذلك جانبين: الأول قدرة الفرد على فهم كلام الآخرين (اللغة الاستقبالية)،والثاني قدرة الفرد على التعبير عن ما يريد بطريقة مفهومه (اللغة التعبيرية) للآخرين (الببلاوي، ٢٠٠٦؛ الزراد،١٩٩٠؛ السرطاوي، أبو جودة،٢٠٠٠).

وتشمل المهارات اللغوية: الاستماع،والتعبير الشفوي،والقراءة،والكتابة (علي والخريبى، ٢٠٠٦). وتضيف (كرم الدين، ٢٠٠٣) مهارة خامسة هي الاتصال اللغوي وهى تتضمن مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي.

وسيتناول البحث الحالي المهارات اللغوية التي تعكس في المقام الأول الوعى الفونولوجى للأصوات اللغوية،وهى تلك المهارات اللغوية المتضمنة في التواصل اللفظي باعتبار انه عملية يتم فيها استقبال وإرسال متبادل بين فردين للرموز اللغوية الصوتية، وبالتالي فهي تتضمن مهارات اللغة الاستقبالية (الاستماع)،ومهارات اللغة التعبيرية (التحدث، أو الكلام).

ومهارة الاستقبال، أو الاستماع تعنى إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها (فراج،٢٠٠٣)،وهي أولى المهارات اللغوية التي يكتسبها الطفل حيث تكتسب خلال العام الأول من العمر،فضلا عن أنها أكثر المهارات اللغوية استخدامًا طوال حياة الإنسان،وهى تزيد عن مجرد السمع لأنها مهارة ايجابية نشطة تتطلب من الطفل الانتباه لما يسمع وإدراك وفهم لما يسمع (كرم الدين،٢٠٠٣).

أما مهارة التعبير، أو التحدث فتعنى وضع الطفل الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لغوى صحيح نطقا وتركيبا يعبر عما يطلب منه، أو يجول في خاطره (السباعي،٢٠٠٣)،كما تشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره فى شكل رموز لغوية وكلمات وألفاظ (فراج،٢٠٠٣) كما تعرف مهارة التحدث، أو التعبير بأنها نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين فى طلاقة وانسياب مع صحة التعبير وسلامة الأداء (علي،الخريبى،٢٠٠٦).

ويرى (الشخص، ١٩٩٧) أن الكلام هو الجانب الشفهي، أو المنطوق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركي لها،وهو أكثر خصوصية من اللغة لأنه أحد صورها.

ومن المعروف أن المشكلات اللغوية تدخل ضمن كل تعريفات صعوبات التعلم كما أنها تعد قلب هذا المجال منذ بدايته وتشمل اللغة جانبين: اللغة الاستقبالية وتشير إلى سلوك المستمع والذي يضم تلقى المعلومات،واللغة التعبيرية وتشير إلى إصدار اللغة،وحتى يتمكن الأفراد من التعبير فأنهم يجب أن يكون بوسعهم إصدار

لأصوات ووضعها في ترتيب معين يعمل على تكوين الكلمات،ثم وضع تلك الكلمات معا بطريقة معينة تجعلها ذات معنى(هلا لاهان وآخرون،٢٠٠٧).

ومما سبق نخلص إلى أن المهارات اللغوية هي: القدرة على استقبال، أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها،والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب،والاستخدام والطلاقة وهى تتضمن ما يلي:

١. **مهارات اللغة الاستقبالية**: وتعنى قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين بما يتضمنه من كافة مكونات اللغة المنطوقة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر..الخ،وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وان كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة، أو فعل ما يؤمر به، أو الإشارة إلى ما يسأل عنه.

٢. **مهارات اللغة التعبيرية**: وهو يقيس قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر...الخ.

دراسات سابقة:

من خلال المراجعة للدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي وجد أنها تدور ما يلي:

أولاً: دراسات تناولت التدريب على الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة:

استهدفت دراسة إلبرو وآخرون Elbro, Carsten., Petersen, and DortheK (2004) تتبع الأطفال ذوي العسر القرائى في مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف السابع، والتعرف على فعالية برنامج لتدريبهم على الوعى الفونولوجى،بينت النتائج أن هناك تأثير ايجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الإدراك السمعي لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة،وكذلك قراءة الكلمات،والتعرف على الكلمات غير الصحيحة،والفهم القرائي وذلك.

كما قام نانكوليس وآخرون Nancollis, Lawrie, and Dodd, (2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التدخل القائم على الإدراك السمعي في زيادة المعرفة القرائية، وتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الإدراك السمعي،والتي تمثلت في الإدراك بالقافية وسجع الكلمات، وتهجى الكلمات غير الصحيحة،ومهام التجزئة الفونيمية.

وقد تناول Goswami, Ziegler and Richardson (2005) أثر التدريب الثابت على التهجي والإدراك السمعي في اللغة الانجليزية والألمانية، وأشارت النتائج إلى أن استخدام طريقة ثابتة في تعليم التهجي وتقليد الأصوات يزيد من مهارات الإدراك الصوتي في إنتاج ألفاظ جديدة من الأصوات.

وفي دراسة أجراها Luk (2005) هدفت إلى الكشف عن دور الإدراك السمعي في اكتساب القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، أشارت النتائج إلى تحسن مهارات الإدراك السمعي بغض النظر عن الخلفية العرقية، وأن تدريس الإدراك السمعي قد أثر ايجابيًا على القدرة القرائية في اللغة الفرنسية.

وفى دراسة عبد الله (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل على علاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية (منها الإدراك) لأطفال الروضة وما ينتج عن تدنيها من أثار سلبية، أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان فعالاً في تنمية الإدراك؛ مما ينعكس ايجابيًا على قدرات الأطفال القرائية فيما بعد.

أما دراسة Ying (2006) والتي هدفت إلى الكشف عن دور الإدراك السمعي في النمو القرائي في اللغة الصينية كلغة أولى واللغة الانجليزية كلغة ثانية، أوضحت النتائج أن مهارات الإدراك السمعي ينبئ بالنجاح في القراءة حيث تنبأ الوعى بالقافية بالنجاح في القراءة في اللغة الانجليزية في الصفوف الأولية، والإدراك بالفونيمات يتنبأ بالنجاح في الصفوف الأعلى، الإدراك بالفونيمات والقافية يتنبأن بالنجاح في القراءة للغة الصينية في الصفوف الأولية دون العليا.

كما حاول Hsin (2007) الكشف عن فعالية تعليم الإدراك السمعي في تحسين مهارات القراءة،وتمثلت مهارات الإدراك السمعي في المزج الصوتي،وتجزئة

الفونيمات،وقراءة الكلمات،وذلك لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة،وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب على مهارات الإدراك السمعي قد أدى إلى تنميته وتحسن مستوى القراءة.

ثانيًا: دراسات تناولت علاقة الإدراك السمعي بالتواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة:

دراسة Betourne and Friel-Patti (2003) والتي هدفت إلى التحقق من دور العمليات الإدراكية في الذاكرة على القدرات اللغوية اللفظية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، وطبقت الدراسة على ١٧ من طلاب الصف الرابع، وجرى تقييم المشاركين في الوعي الصوتي وعمل الذاكرة وسرعة التسمية، بالإضافة إلى المهارات اللغوية اللفظية، وأظهرت النتائج أن الذين لديهم وعي صوتي كانت لديهم قدرة على القراءة والعمل بسرعة على المهام المعطاة لهم أكثر ممن لديهم مشكلة في الإدراك الصوتي، وكذلك كان هناك فرق في معالجة التواصل اللفظي فيما يخص القدرات اللغوية والشفوية لصالح ذوي الإدراك السمعي المرتفع.

وفي دراسة قام بها Baddeley (2003) هدفت إلى معرفة عمل التواصل اللفظي وعلاقته باللغة، بينت الدراسة أن عمل التواصل اللفظي بتمركز في ثلاثة أجزاء من الذاكرة وهي المعالج السمعي والبصري والمنفذ المركزي،وأن الإدراك الصوتي يتم معالجته في المعالج الصوتي،وإذا كان هناك خلل في المعالج الصوتي فان ذلك ينتج عنه اضطراب في اللغة.

أما دراسة Northcott et al., (2007) والتي تناولت الفروق بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في الذاكرة البصرية واللغة الشفوية ومهارات الإدراك السمعي، أسفرت عن وجود قصور فى الذاكرة البصرية، واللغة اللفظية، ومهارات الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وتناولت دراسة Barbosa et al., (2009) التعرف على الفروق في التواصل اللفظي الصوتية، والإدراك السمعي،المهارات اللغوية(معاني الكلمات،النحو،الخصائص الصوتية)بين الأطفال البرازيليين من ذوي العسر القرائي والعاديين،وأشارت النتائج إلى وجود قصور في هذه الجوانب لدى ذوي

صعوبات تعلم القراءة مقارنة بالعاديين،وان التدخلات المبكرة تحسنها مما يؤدى لتحسن المهارات القرائية.

أما دراسة Stephanie et al., (2008) فقد استهدف تعليم قواعد القراءة وتنمية الإدراك السمعي وتسمية الحروف وطلاقة ترميزها لتلاميذ الروضة، وأظهرت نتائجها أن تسمية الحروف وترميزها يزيد مع تقدم العمر، وان هناك فروق فردية في عملية الترميز والتسمية، وان التدريب على الوعي الصوتي يودى إلى تحسن القراءة وطلاقة الترميز ومهارات الإدراك السمعي.

ثالثا: دراسات تناولت برامج تعتمد على الحاسوب في تنمية الإدراك السمعي ومنها:

دراسة(1997)Travisوالتي هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام الكمبيوتر في تعليم مهارات الإدراك السمعي لتلاميذ الصفوف الأولية المعرضين لخطر صعوبة تعلم القراءة،وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر لتعليم الإدراك السمعي تزيد من الإدراك السمعي لدي الطلبة المعرضين لخطر صعوبة تعلم القراءة.

ودراسة Valliath (2002) والتي هدفت إلى تقييم برامج الإدراك السمعي المعتمدة على استخدام الكمبيوتر في التدريب على مهارات الإدراك السمعي والقراءة والتهجي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرامج المحوسبة للإدراك السمعي فى تنمية مهاراته، وتحسن القدرات القرائية،والتهجي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة بعد تطبيق برنامج محوسب للإدراك السمعي،واستمرت الآثار الايجابية للبرنامج خلال فترة المتابعة.

أما دراسة Mathes, Torgeson and Allr (2002) والتي هدفت إلى مقارنة إستراتيجية علاج صعوبة القراءة المعتمدة على الأقران باستخدام وعدم استخدام الكمبيوتر، وأثر ذلك على الإدراك السمعي، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام الكمبيوتر كان أكثر فعالية في تنمية القدرة على القراءة والإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة مقارنة بعدم الاستخدام.

وفى دراسة Bauserman,(2003) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام الكمبيوتر في التدريب على الإدراك السمعي، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية مهارات الإدراك السمعي ومهارات التحليل الصوتي لأطفال ما قبل المدرسة.

ودراسة Segers and Verhoven ,(2004)والتي تناولت أثر برامج التدخل باستخدام الكمبيوتر للإدراك السمعي للأطفال الذين يعانون من قصور في اللغة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر من خلال الألعاب الصوتية يزيد من فعالية برامج الإدراك السمعي مما ينعكس ايجابيا على تحسن مستوى الإدراك السمعي والمهارات اللغوية لدى ذوي القصور اللغوي،كما أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على الكمبيوتر في تدريبات الإدراك السمعي لأطفال ما قبل المدرسة.

تعقيب:

أشارت الدراسات السابقة إلى أن ذوي صعوبة تعلم القراءة يعانون قصورًا في مهارات الإدراك السمعي، وان تدخلات الإدراك السمعي تزيد من المهارات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما أشارت إلى علاقة الإدراك السمعي بالتواصل اللفظي، وان تدخلات الإدراك السمعي تزيد من مهاراته لديهم، وينعكس ذلك ايجابيًا على التواصل اللفظى، وان استخدام الكمبيوتر يزيد من فاعليته،كما اتضح انه لا توجد دراسة عربية، أو أجنبية جمعت بين متغيرات البحث الحالي مجتمعة، حيث لم تتناول أيا منها التدريب باستخدام الحاسوب لتنمية مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي العسر القرائي وأثر ذلك على التواصل اللفظي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن الإدراك السمعى والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، ونظرًا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – على حد علم الباحثة- رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلى أن ندرة الدراسات التي تناولت الإدراك السمعى والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلى اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في حداثة موضوعها، واختيار عيناتها من أهم شرائح المجتمع، وقد استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية

المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلى سعي الباحثة نحو الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولاً إلى المستوى المنشود وفقًا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة مجتمعنا المصري.

فقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات والبحوث في الآتي:

تحديد حجم العينة المختارة: حيث اختارت الباحثة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة عينة مناسبة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة باختلاف أعمارهم بحيث يتراوح عمرهم الزمنى ما بين (٩- ١١) عام.

تحديد الأساليب الإحصائية: نظرًا لصغر حجم العينة سوف تتناول الباحثة الإحصاء اللابارامتري وهوما يتلاءم مع البحث الحالي، فسوف يتم الاستعانة بالمتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط وإيجاد قيمة W ،U ،Z.

تحديد متغيرات البحث: في تناول الباحثة وتحليلها للدراسات والبحوث السابقة استطاعت الباحثة حصر متغيرات الدراسة في ثلاثة متغيرات هامة وهي: البرنامج التدريبي والإدراك السمعي والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

صياغة فروض البحث: بناءً على نتائج الدراسات والبحوث السابقة استطاعت الباحثة صياغة فروض البحث كما سيأتي.

تفسير النتائج وصياغة التوصيات والبحوث المقترحة: تمكنت الباحثة من خلال التعرف على خلاصة نتائج الدراسات والبحوث السابقة من التعرف على الاختلافات والاتفاقات بين البحث الحالي والدراسات السابقة، وبالتالي صياغة التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث الحالي.

الفروض:

من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة المذكورة أعلاه، وكذلك الأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة، يمكن تحديد وصياغة الفروض التي يسعي البحث الحالي إلى التحقق من مدي صحتها بالقبول، أو الرفض، في الفروض التالية:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات الإدراك السمعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي فى القياسين القبلي والبعدي.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي فى القياسين القبلي والبعدى.

(٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي فى القياسين البعدي والتتبعي.

(٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي فى القياسين البعدى والتتبعي.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج باستخدام الكمبيوتر للإدراك السمعي (كمتغير مستقل) في تنمية الإدراك السمعي وأثر ذلك على كل من التواصل اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (كمتغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية – الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدى) على المتغيرات محل الدراسة، فضلاً عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعى).

ثانيًا: عينة البحث:

تكونت العينة الأساسية من بين تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي من بعض المدارس التابعة لإدارة الخليفة والمقطم التعليمية بمحافظة القاهرة

وعددها (٣) مدارس وهم مدرسة السيدة خديجة الابتدائية ومدرسة عمار بن ياسر الابتدائية ومدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية بإجمالي عدد التلاميذ (٤٢١)، حيث قامت الباحثة بالاطلاع على درجات التلاميذ السابقة من إدارات المدارس في بعض المواد الدراسية في الفصل الدراسي الأول، ثم قامت بتحديد التلاميذ المنخفضين في التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية والتربية الاسلامية في الفصل الدراسي الأول، والذين تقل درجاتهم في مادة اللغة العربية والتربية الاسلامية عن متوسط درجات التلاميذ وبأكثر من (-١ع) انحراف معياري، بالاضافة إلى الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة الصورة (أ) فتم استبعاد (٢٥١) تلميذًا، وتم تطبيق اختبار الذكاء لاستانفورد بينيه الصورة الخامسة تقنين محمود أبو النيل فتم استبعاد (٦٠) تلميذًا، وتم تطبيق اختبار المسح النيرولوجي السريع لعبدالوهاب كامل فوصل عدد التلاميذ بناءً على ذلك إلى (٢٠) ذكور، ومنهم (١٤) ذكر، (٦) إناث، تم الاعتماد عليهم كعينة أساسية، ثم قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة عليهم وذلك في فصل دراسي كامل.

ومن هنا تكونت عينة البحث الحالي من (٢٠) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١١) عام، بمتوسط عمرى قدره (٩,٥٤) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠,٤٦)، وقد تم تقسيم العينة إلى:

١. **المجموعة التجريبية**، وعددهم (١٠) أطفال من الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة.
٢. **المجموعة الضابطة**، وعددهم (١٠) أطفال من الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمنى، ومعامل الذكاء، والمسح النيرولوجي، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى الثقافى والإدراك السمعي، والتواصل اللفظي، وذلك على النحو التالى:

- **التكافؤ بين مجموعات العينة فى المتغيرات الدخيلة للدراسة**:

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney

لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	١٠	١٤,٢٥	١٩٩,٥٠	٩٤,٥٠	-٠,١٦٣	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٤,٧٥	٢٠٦,٥٠			
معامل الذكاء	تجريبية	١٠	٨,٧٠	٨٧,٠٠	٣٢,٠٠	١,٣٦٥	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٢,٣٠	١٢٣,٠			
المسح النرولوجي	تجريبية	١٠	٨,٧٠	٨٧,٠٠	٣٢,٠٠	١,٣٩٤	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٢,٣٠	١٢٣,٠			
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	تجريبية	١٠	٩,٣٥	٩٣,٥٠	٣٨,٥٠	٠,٨٧٢	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٦٥	١١٦,٥			

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العمر الزمني، معامل الذكاء، والمسح النرولوجي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة، وفيما يلي بيان بذلك:

١ـ العمر الزمني:

تم اختيار أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المرحلة العمرية من (٩ – ١١) سنه، وقد تم حساب العمر وإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني بمتوسط عمرى قدره (٩,٥٤) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠,٤٦)، وقد اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني.

٢ـ معامل الذكاء:

قامت الباحثة باختيار أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) من متوسطي الذكاء والذي يتراوح ما بين (٩٠ – ١١٠) وذلك طبقاً لما تم تطبيقة من مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة جان – ٥ – روبد (تعريب وتقنين: محمود أبو النيل)، بمتوسط ذكاء (٩٨,٨٥) وانحراف معياري (٥,١١) وقد تم التكافؤ بين المجموعتين بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أعضاء المجموعتين على مقياس الذكاء المستخدم، ويوضح الجدول السابق دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

٣ـ المسح النيرولوجي:

قامت الباحثة باختيار أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) من منخفضى المسح النيرولوجي والذي يتراوح ما بين (٥٥ – ٧٥) وذلك طبقاً لما تم تطبيقة من اختبار المسح النيرولولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل)، بمتوسط ذكاء (٦٨,٤٣) وانحراف معياري (٣,٥٤) وقد تم التكافؤ بين المجموعتين بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أعضاء المجموعتين على مقياس المسح النورولوجي السريع المستخدم، ويوضح الجدول السابق دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى المسح النورولوجي السريع، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

٤ـ المستوى الاقتصادي والاجتماعي الثقافي للأسرة:

تم اختيار أفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة) من ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المتوسط، وللتحقق من تكافؤ كلتا المجموعتين تم إيجاد دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد: محمد بيومي خليل)، ويوضح الجدول (١) عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

جدول (٢)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الدراسة ودلالاتها في مهارات الإدراك السمعي

م	المتغيرات	التجريبية (ن= ١٠)		الضابطة (ن= ١٠)		U	Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	تقسم الجمل إلى كلمات	١٨,٠٩	٢٨٩,٥٠	١٤,٠٩١	٢٣٨,٥	١٠٢,٥	١,٠٢	غير داله
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	١٤,٩١	٢٣٨,٥	١٨,٠٩	٢٨٩,٥	١٠٢,٥	٠,٩٨٠	غير داله
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	١٦,٢٨	٢٦٠,٥	١٦,٧٢	٢٦٧,٥	١٢٤,٥	٠,١٣٩	غير داله
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقة	١٦,٣١	٢٦١,٠	١٦,٦٩	٢٦٧,٠	١٢٥	٠,١١٩	غير داله
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة	١٧,٢٢	٢٧٥,٥	١٥,٧٨	٢٥٢,٥	١١٦,٥	٠,٤٨	غير داله
٦	سجع وتقفية الكلمات	١٨,١٣	٢٩٠,٠	١٤,٨٨	٢٣٨	١٠٢	١,٠٨	غير داله
٧	تحليل أصوات الحروف	١٧,٠٦	٢٧٣,٠	١٥,٤٩	٢٥٥	١١٩	٠,٣٦	غير داله
٨	تحديد بداية الكلمات	١٦,٩١	٢٧٠,٥	١٦,٠٩	٢٥٧,٥	١٢١,٥	٠,٢٦	غير داله
٩	الدرجة الكلية	١٦,٣٤	٢٦١,٥	١٦,٦٦	٢٦٦,٥	١٢٥	٠,٠٩	غير داله

جدول (٣)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الدراسة ودلالاتها في التواصل اللفظي

م	المتغيرات	التجريبية (ن= ١٠)		الضابطة (ن= ١٠)		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	التّرميز الصوتي	١٧,٩٤	٢٨٧	١٥,٠٦	٢٤١	١٠٥	٠,٩٠	غير داله
٢	التّرميز البصريّ	١٧	٢٧٢	١٦	٢٥٦	١٢٠	٠,٣٠	غير داله
٣	التّرميز بالمعنى	١٦,٩٧	٢٧١,٥	١٦,٠٣	٢٥٦,٥	١٢٠	٠,٢٨	غير داله
٥	الدرجة الكلية	١٧,٥٩	٢٨١,٥	١٥,٤١	٢٤٦,٥	١١٠	٠,٦٦	غير داله

يتضح من الجداول (٢ – ٣) عدم وجود فروق بين المجموعتين في كل من الإدراك السمعي والتواصل اللفظي مما يعنى تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

(١) ـ مقياس مهارات الإدراك السمعي: إعداد/ الباحثة

من خلال الاطلاع على مقاييس الإدراك السمعي مثل اختبار (Marchal,2000) للإدراك السمعي، واختبار (Seiler,2002) لتقييم الإدراك السمعي والقراءة وهذا الاختبار له نسخة ورقية وأخرى الكترونية version 1.14، وقائمه(Gillon,2004) لمهام الإدراك السمعي ومقياس(Grawburg,2004) الإدراك السمعي، واختبار (Peter,2007) للإدراك السمعي، وفى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الإدراك السمعي عامة ولدى ذوي صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس مهارات الإدراك السمعي الحالي، وهو يشتمل على (٨) ثمانية أبعاد فرعية كما يلي:

أولا: تقسيم الجمل إلى كلمات: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على تحديد عدد الكلمات في الجمل التي يسمعها سواء كانت كلمات أساسيه (أسماء أفعال)، أو كانت وظيفية (حروف الجر،أسماء الإشارة....)الخ.

ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (٥) بنود أساسية للاختبار تتضمن خمس جمل تتراوح عدد كلماتها بين (٣-٦) كلمات، يطلب من الطفل تحديد عدد الكلمات التي تتكون منها الجملة، ويأخذ الطفل (١) درجة للإجابة الصحيحة، وصفر إذا اخفق.

ثانيا: تقسيم الكلمات إلى مقاطع: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على إعادة نطق الكلمات المسموعة مقسمة إلى مقاطع لفظية منفصلة عن بعضها.

ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار تتضمن (١٠) كلمات، ومحدد أمام كل كلمه المقاطع المطلوب أن يقسم ; الكلمة إليها، وهي تتراوح بين (٢-٤) مقاطع بالإضافة إلى الكلمة مكتوبة فى صورة مقاطع منفصلة كما يجب أن ينطقها الطفل والدرجة الكلية لهذا الاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجه لكل بند كما يعطى الطفل درجة إذا قسم الكلمة إلى مقاطع صحيحة.

ثالثا: تقسيم الكلمات إلى أصوات: وهو اختبار سمعي مصحوب بصوره للكلمة المنطوقة وهو يقيس قدره الطفل على تقسيم، أو تحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة لها ونطق كل صوت بشكل منفرد ،وتحديد عدد الأصوات في الكلمة من خلال سماعها.

ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب ، وعدد (١٠)بنود أساسية للاختبار ويتضمن كل بند على كلمة واحدة والمطلوب من الطفل نطق أصواتها منفصلة من خلال التهجي مع ذكر عدد الأصوات التي تتكون منها الكلمة والدرجة الكلية لهذا البعد (١٠) درجات بواقع (١) درجه لكل بند،ويأخذ الطفل (١) درجة للإجابة الصحيحة،وصفر إذا اخفق.

رابعًا: تركيب، أو ضم أصوات الكلمات الحقيقة: هو اختبار سمعي مصحوب بالصور يقيس قدرة الطفل على تركيب أصوات الحروف التي سمعها منفردة لتكون كلمات لها معنى.

ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (١٠) بند أساسية للاختبار كل بند على كلمة واحدة مقسمه إلى أصوات منفصلة يسمعها الطفل أصوات منفردة ويقوم الطفل بنطقها معا ويختار الصورة المعبرة عن الكلمة من ثلاث صور معروضة أمامه،وقد روعي تغيير موضع الصور الصحيحة تفاديًا للتخمين من قبل الطفل، والدرجة الكلية للاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجه لكل أجابه صحيحة.

خامسًا: تركيب، أو ضم أصوات الكلمات غير الحقيقة: هو اختبار سمعي مصحوب غير مصحوب بالصور يقيس قدرة الطفل على تركيب أصوات الحروف التي سمعها منفردة لتكون كلمات لها معنى لها.

ويتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب وعدد (١٠) بند أساسية للاختبار كل بند على كلمة واحدة عديمة المعنى مقسمه إلى أصوات منفصلة يسمعها الطفل أصوات منفردة ويقوم بنطقها معًا، والدرجة الكلية للاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجه لكل إجابة صحيحة.

سادسًا: سجع، أو تقفية الكلمات: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل الإتيان بكلمات لها نفس القافية، أو السجع للكلمات التي سمعها، حتى ولو كانت كلمات مختلفة ومضحكه.

يتكون هذا الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب ، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار ويتضمن كل بند على (٢) كلمه لهما نفس النغمة يسمعها الطفل وعليه ذكر كلمه ثالثه تشترك معهم في النغمة، والدرجة النهائية لهذا الاختبار (١٠) درجات بواقع (١) درجه لكل بند.

سابعًا: تحليل أصوات الحروف: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على التعرف على أصوات الحروف، وإدراك التشابه والاختلاف بينها، وتحديد موقعها داخل الكلمات التي يسمعها.

ويتكون الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار يتضمن كل منها صوت حرف وأمامه كلمتين أحدهما بها هذا الصوت، وعلى الطفل بعد سماع الكلمتين أن يحدد هل الكلمة الأولى أم الثانية التي تحتوي على الصوت ، وكذلك تحديد موضعه في الكلمة (أول – وسط – آخر).

ثامنا: تحديد بداية الكلمات: وهو اختبار سمعي يقيس قدرة الطفل على التعرف على الأصوات التي تبدأ بها الكلمات وتمييز حركتها في الكلمة (فتح – كسر- ضم).

ويتكون الاختبار من عدد (٢) بند للتدريب، وعدد (١٠) بنود أساسية للاختبار يتضمن كل منها كلمة ، وعلى الطفل من خلال سماعها من الفاحص أن يحدد وينطق الصوت الذي تبدأ به بحركته في الكلمة (فتح- كسر- ضم).

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مهارات الوعى الفونولوجى لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الإدراك السمعي:

أ- صدق المقياس:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون..

ـ الصدق العاملي:

طبق المقياس على (٤٠) أربعين من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الابتدائي من غير عينة البحث، من خلال التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على أبعاد مقياس مهارات الإدراك السمعي، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد بنسبة تباين ٨١,١٥٢ وهي نسبة تباين كبيرة وهذا يعني ان هذه الأبعاد الخمسة التي تكون هذا العامل تعبر تعبيرًا جيدا عن عامل واحد هو الإدراك السمعي الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس مهارات الإدراك السمعي

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
١	تقسم الجمل إلى كلمات	٠,٨٦	٠,٧٤٠
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٠,٨٨٤	٠,٧٨٢
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٠,٨٨٤	٠,٧١٢
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقة	٠,٧٨٨	٠,٠٢٠
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة	٠,٩٥٧	٠,٩١٦
٦	سجع وتقفية الكلمات	٠,٩٣٧	٠,٨٧٨
٧	تحليل أصوات الحروف	٠,٩٦٣	٠,٩٢٧
٨	تحديد بداية الكلمات	٠,٩٥٧	٠,٩١٦
الجذر الكامن	٦,٤٩٢		
نسبة التباين	٨١,١٥٢		

ـ صدق المقارنة الطرفية:

تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التى يقسها (الإدراك السمعي)، وذلك بترتيب درجات عينة التقنين فى الدرجة الكلية للمقياس تنازليا على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية للأبعاد، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارات الإدراك السمعي

المتغيرات	المستوى الميزاني المرتفع (ن=١٠)		المستوى الميزاني المنخفض (ن=١٠)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقسم الجمل إلى كلمات	٤,٨	٠,٤٢١	٢,٢	١,٠٣	٧,٣٧٠	٠,٠١
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٩,٢	٠,٦٣٢	٣,٩	٠,٧٣٧	١٧,٢٤	٠,٠١
تقسيم الكلمات إلى أصوات	٩,١	٠,٨٧٥	٤,٣	٠,٩٤٨	١١,٧٥	٠,٠١
تركيب أصوات الكلمات الحقيقة	٨,٦	٠,٥١٦	٤,٨	١,٠٣	١٠,٤٠	٠,٠١
تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة	٩,٣	٠,٦٧٤	٤,٨	٠,٦٩٩	١٥,٩٤	٠,٠١
سجع وتقفية الكلمات	٨,٨	١,٠٣	٢,٠	٠,٩٤٢	١٥,٣٧	٠,٠١
تحليل أصوات الحروف	٩,٢	٠,٦٣٢	٤,٢	٠,٧٨٨	١٥,٦٣	٠,٠١
تحديد بداية الكلمات	٨,٩	٠,٧٣٧	٣,٤	٠,٦٩٩	١٧,١١	٠,٠١
الدرجة الكلية	٦٧,٩	٢,٨٨	٢٩,٢	٥,٧	١٨,٩٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوى مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوى.

- صدق المقارنة الطرفية مع محك خارجى لمقياس الإدراك السمعي:

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مقياس الباحثة ودرجات مقياس شاهين رسلان (٢٠٠٤)، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٦)

صدق المقارنة الطرفية مع المحك الخارجي لمقياس الإدراك السمعي

المتغيرات	مقياس الإدراك السمعي إعداد: الباحثة ن= ٤٠		مقياس الإدراك السمعي إعداد: شاهين رسلان ن= ٤٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإرباعى الأعلى =١٠	٦٧,٩	٢,٨٨	٥٢,٦	١,٥١	١١,٢٩	٠,٠١
الإرباعى الأدنى =١٠	٢٩,٢	٥,٧	٢١,١	١,٨٧	٨,٢٨	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الأطفال ذوي صعوبات القراءة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس الإدراك السمعي (إعداد: الباحثة) ومقياس الإدراك السمعي (إعداد: شاهين رسلان، ٢٠٠٤)، مما يعنى تمتع المقياس بصدق قوى.

ـ صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالى (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على مقياس الإدراك السمعي إعداد/ شاهين رسلان (٢٠٠٤) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٥) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالى.

ب ـ ثبات المقياس:

- طريقة إعادة الاختبار: طبق المقياس على (٤٠) أربعين من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث، ثم إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٧) وهو دال عند (٠١،٠).

- طريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والثبات، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٧)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس مهارات الإدراك السمعي والدرجة الكلية له

البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
تقسم الجمل إلى كلمات	-							
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٨٢٤.	-						
تقسيم الكلمات إلى أصوات	٧٧٨.	٩١٦.	-					
تركيب أصوات الكلمات الحقيقة	٦١٠.	٦٢٨.	٥٨٧.	-				
تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة	٧٥٤.	٧٤٨.	٧١٨.	٧٣٥.	-			
سجع وتقفية الكلمات	٠,٦٩٠	٠,٧٣٣	٠,٦٦٨	٠,٧٤٩	٠,٩٥٢	-		
تحليل أصوات الحروف	٠,٧٧٣	٠,٧٧٥	٠,٧١٦	٠,٧٢٠	٠,٩٧٨	٠,٩٥٩	-	
تحديد بداية الكلمات	٠,٧٨٠	٠,٧٦٥	٠,٧٢١	٠,٦٨١	٠,٩٧	٠,٩٥٦	٠,٩٧٦	-
الدرجة الكلية	٠,٨٤١	٠,٨٨١	٠,٨٤٠	٠,٨٠٢	٠,٩٥٨	٠,٩٤٤	٠,٩٦٣	٠,٩٥٦

ـ تصحيح المقياس:

يعطى للطفل (١) درجة للإجابة الصحيحة لكل بند من بنود الاختبارات الفرعية للمقياس، و(صفر) إذا اخفق،وتجمع درجات كل اختبار فرعى وتوضع في الخانة المخصصة لذلك أسفل بنوده، ثم تجمع درجات الاختبارات الفرعية لحساب الدرجة الكلية للمقياس،وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك السمعي من (صفر) إلى (٧٥)، باعتبار لكل بند (١) درجة واحدة، والمقياس يتكون من (٧٥) بند تتوزع على أبعاده الثمانية بواقع (١٠) بنود لكل بعد باستثناء البعد الأول (٥) بنود:، ولا تعطى بنود التدريب شيء،وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات الإدراك السمعي لدى الطفل والعكس بالعكس.

(٢)ـ مقياس التواصل اللفظي: إعداد/ الباحثة

من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت النمو اللغوي والمهارات اللغوية لدى الأطفال عامة و لدى فئة ذوي صعوبات التعلم خاصة،والمقاييس التي تناولت اللغة والمهارات والمفاهيم اللغوية مثل اختبار

(الرفاعي، ١٩٩٤)،وقائمة (فراج، ٢٠٠٣)، واختبار (علي والخريبى، ٢٠٠٦) وفى ضوء ما سبق تم إعداد مقياس المهارات اللغوية الحالي.

هدف المقياس:

يهدف إلى قياس المهارات الاستقبالية للغة المسموعة والمنطوقة(الاستماع) من الآخرين، ومهارات التعبير اللغوي اللفظي(التحدث) لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية.

وصف المقياس: ويتكون المقياس من بعدين هما:

١. **مهارات اللغة الاستقبالية**: وهو يقيس قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين ويتضمن ذلك كافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر..الخ، وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وان كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة، أو فعل ما يؤمر به، أو الإشارة إلى ما يسأل عنه،ويحتوى هذا البعد على (١٨) بنداً.

٢. **مهارات اللغة التعبيرية**: وهو يقيس قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر....الخ. ويحتوى هذا البعد على (٢٠) بنداً.

الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل اللفظي:

أ ـ صدق المقياس:

ـ صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

ـ الصدق العاملي:

طبق المقياس على (٤٠) أربعين من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث،وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد بنسبة تباين ٩٥,٣٩٦ وهي نسبة تباين كبيرة وهذا يعني ان الأبعاد التي

تكون هذا العامل تعبر تعبيرًا جيدا عن عامل واحد هو المهارات اللغوية الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس التواصل اللفظى

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
١	مهارات اللغة الاستقبالية	٠,٩٧٧	٠,٩٥٤
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٠,٩٧٧	٠,٩٥٤
الجذر الكامن	١,٩٠٨		
نسبة التباين	٩٥,٣٩٦		

ـ صدق المقارنة الطرفية:

جدول (٩)

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التواصل اللفظي

المتغيرات	المستوى الميزاني المرتفع (ن=١٠)		المستوى الميزاني المنخفض (ن=١٠)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
مهارات اللغة الاستقبالية	٥٢,٨	٣,٨٨	٢٨,٨	٤,٥٨	١٢,٦٢	٠,٠١
مهارات اللغة التعبيرية	٥٠,٥	٠,٩٧١	٣١,٨	٥,٨٠	١٠,٠٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٠٣,٣	٤,٤٢٣	٦٠,٦	١,٠١٣	١٢,٣٣	٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوى مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوى.

- صدق المقارنة الطرفية مع محك خارجى لمقياس التواصل اللفظي:

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مقياس الباحثة ودرجات مقياس عزة عافية (٢٠١١)، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٠)

صدق المقارنة الطرفية مع المحك الخارجي لمقياس التواصل اللفظي

المتغيرات	مقياس التواصل اللفظي إعداد: الباحثة ن= ٤٠		مقياس التواصل اللفظي إعداد: عزة عافية ن= ٤٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإرباعى الأعلى =١٠	١٠٣,٣	٤,٤٢٣	٩٥,٣	٣,٢٧	١٠,١٧	٠,٠١
الإرباعى الأدنى =١٠	٦٠,٦	١,٠١٣	٣٢,٦	٢,١٢	٩,٨٥	٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الأطفال ذوي صعوبات القراءة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس التواصل اللفظي (إعداد: الباحثة) ومقياس التواصل اللفظي (إعداد: عزة عافية، ٢٠١١)، مما يعنى تمتع المقياس بصدق قوى.

ـ صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالى (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على مقياس الإدراك السمعي إعداد/ عزة عافية (٢٠١١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٧) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالى.

ب ـ ثبات المقياس:

- طريقة إعادة الاختبار: طبق المقياس على (٤٠) أربعون من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الابتدائي من غير عينة البحث وتم إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٩١) وهو دال عند (٠١،٠).

جـ الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والثبات، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١١)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس التواصل اللفظي والدرجة الكلية له

البعد	١	٢	الدرجة الكلية
مهارات اللغة الاستقبالية	-		
مهارات اللغة التعبيرية	٠,٩٠٨	-	
الدرجة الكلية	٠,٩٨٠	٠,٩٧٣	-

ـ تصحيح المقياس:

يتكون مقياس المهارات اللغوية من (٣٨) بندًا موزعة على بعدين بواقع (١٨) بند لبعد مهارات اللغة الاستقبالية (٢٠) بندا لمهارات اللغة التعبيرية، وإمام كل بند أربع استجابات (دائما- نادرا – أحيانا- أبدا) تأخذ درجات(٣ – ٢- ١ – لا شيء) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية من(صفر) إلى (١١٤)، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطفل والعكس بالعكس.

(٣)ـ البرنامج التدريبي: إعداد /الباحثة

تم إعداد البرنامج الحاسوبي فى ضوء الأطر النظرية للإدراك السمعي والدراسات السابقة فى هذا الصدد وخاصة التي تناولت إعداد برامج لتنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال عامة ولدى ذوي صعوبات تعلم القراءة خاصة، وقد تناولتها الباحثة فى موضعها في هذه الدراسة، إلى جانب الاطلاع على مقاييس الإدراك السمعي للوقوف على مهاراته ومن ثم العمل على إعداد أنشطة للتدريب عليها، في ضوء ما سبق الى جانب خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم إعداد البرنامج بصورته الأولية باستخدام الحاسوب من خلال برنامج البوربوينت متضمن الصوت والصورة والحركة والتعزيز، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم والمعلمين فى برامج صعوبات التعلم وغرف المصادر، وتم الأخذ بالملاحظات التي قدمت منهم،كما تم تطبيق البرنامج على (٥) تلاميذ من الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم من غير العينة الأساسية وذلك للوقوف على مدى مناسبة لهم من حيث الأسلوب والمحتوى، والوقوف على ما يمكن أن يظهر من عقبات خلال التطبيق ومن ثم تلافيها،إلى جانب الوقوف على الزمن الأمثل للجلسة بما يتناسب والطلاب.

هدف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحسين مهارات الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائي و المتمثلة في:

١. تقسم الجمل إلى الكلمات المكونة لها.
٢. تقسيم الكلمات إلى مقاطع مختلفة (تنغيم الكلمات)
٣. تقسيم الكلمات إلى الأصوات المكونة للكلمة.
٤. تركيب أصوات الكلمات الحقيقة (ضم الأصوات معا لتكون كلمات حقيقية)
٥. تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة. (ضم الأصوات معا لتكون كلمات عديمة المعنى)
٦. سجع وتقفية الكلمات
٧. تحليل أصوات الحروف (التعرف على الصوت وموضعه في الكلمة)
٨. تحديد بداية الكلمات (تحديد الصوت بحركته التي تبدأ به الكلمات)

مما يكون لذلك التحسن من الأثر الايجابي على التواصل اللفظي لديهم،وتطوير مهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية

محتويات البرنامج:

يتكون البرنامج من أنشطة على الحاسوب صممت من خلال برنامج البوربوينت بلغ (١٢٠) شريحة تتناول أنشطة للتدريب على مهارات الإدراك السمعي، إلى جانب بعض الأنشطة الحاسوبية للتدريب على التمييز السمعي كما يلى:

أولاً: التدريب على التمييز السمعى: ويهدف التدريب إلى أن يميز الطفل بين الأصوات المحيطة به كأصوات الحيوانات ووسائل المواصلات والآلات والإنسان.. الخ،وذلك باستخدام الحاسوب وذلك بهدف تهيئة الطفل للتمييز بين أصوات الحروف المختلفة فيما بعد.

ثانيا:التدريب على تحليل الأصوات: ويهدف التدريب إلى تعرف الطالب على الأصوات الهجائية من(أ) إلى(ى) بحركتها، وتحديد موضعها في الكلمة،وقد صمم لكل صوت من الأصوات الهجائية شريحة تحتوى على الحرف مكتوب،مع صوته بالحركات (الفتح – الضم – الكسر) ثم يعرض كلمات مصحوبة بالصورة والصوت والكتابة بعضها به الصوت والبعض لا،يعقب ذلك التدريب على تعرف

الطالب على صوت الحرف الذى تبدأ به الكلمة التى يسمعها وذكر كلمات تبدأ بنفس صوت الحرف من خلال الحاسوب بالوسائط المتعددة.

ثالثًا:التدريب على تقسيم الكلمات إلى أصوات: ويهدف إلى تدريب الطالب على تقسيم الكلمات إلى أصوات الحروف المكونة لها،وإدراك أن الكلمات تتكون من عدد من أصوات الحروف الهجائية،ونطق هذه الأصوات منفصلة وذكر عددها،وروعى البدء بكلمات من صوتين (خس – يد) ثم الأطول فالأطول، من خلال الحاسوب بالوسائط المتعددة.

رابعًا:التدريب على تقسيم الكلمات إلى مقاطع: ويهدف إلى تدريب الطالب على تقسيم الكلمات إلى مقطعين من خلال سماعها ورؤية صورها،ثم ثلاث مقاطع وصولاً إلى خمس مقاطع، وروعي أن يسمع الطفل الكلمة مجمعة ومكتوبة أمامه مصحوبة بصورتها (أرنب مثلا) ثم يسمعها ويراها مقطعة، ثم يرى المقاطع تتجمع لتكون الكلمة ثانية، وبعد ذلك يعيد الطالب كلمات الجمل الأخرى التي يسمعها وتكتب إمامه دون صور ويشير إلى كل كلمة ويذكر عدد كلماتها،ثم نفس النشاط لكن دون كتابه، أو صور من خلال سماع الجمل فقط، ثم التدريب على اتيان الطالب بجمل من عنده تصف الصور المعروضة أمامه ويذكر عدد الكلمات في كل جملة ذكرها.

خامسًا:التدريب على تركيب الكلمات الحقيقية: ويهدف إلى تدريب الطالب على ربط صوتين لغويين مكونا كلمات حقيقية لها معنى (خس – يد) والنطق بها،ثم تم التدريب على ربط ثلاث أصوات لغوية مكونا كلمات،وصولا إلى خمس أصوات،وذلك من خلال الصوت والصورة والحركة (حركة الأحرف تتجمع أمامه مع عرض أحرف الكلمة في خانات منفصلة وينطق بها مع الإشارة لكل صوت عند نطقه.

سادسًا: التدريب على تركيب الكلمات غير الحقيقية: ويهدف إلى تدريب الطالب ربط صوتين لغويين مكونا كلمات عديمة المعنى (د-ى) - دى، (أ- ط) - أط،كما سبق يزداد عدد الأصوات فى الكلمة (ش ف ن د خ) - شفندخ،وبنفس طريقة العرض.

سابعًا:التدريب على تقفية وسجع الكلمات: ويهدف إلى تدريب الطالب على الإتيان بكلمات لها نفس قافية الكلمات التي يسمعها وذلك من خلال تغيير الحرف الأول في الكلمة (نور – بور - حور)،ثم الأول والثاني (عبير – غفير – وزير)،ثم الأوسط(كأس – رأس) وبنفس طريقة العرض كما سبق.

ثامنًا:التدريب على تقسيم الجمل إلى كلمات: ويهدف إلى تدريب الطالب على إعادة كلمات الجمل التي يسمعها ويشير إلى كل كلمة أمامه على شاشة الحاسوب ويذكر عدد كلماتها،وكل جملة تصف صورة معروضة أمام الطفل،كما يرى كيف تتجمع كلماتها مع الصوت ثم عدد كلماتها،وتبدأ بجمل من كلمتين وصولا إلى سبع كلمات وبنفس طريقة العرض كما سبق.

تاسعًا: تحديد بداية الكلمات (تحديد الصوت بحركته التي تبدأ به الكلمات): ويهدف إلى تدريب الطالب يتعرف على الصوت التي بدأت به الكلمة وحركته كما جاء فى الكلمة المسموعة، مثلا أرنب البداية الألف هل(آه - إي – أو) وبنفس طريقة العرض كما سبق.

الإطار الزمنى للبرنامج:

تكون البرنامج التدريبي من(٣٠) جلسة، فى مدة شهرين ونصف خلال الفصل الدراسي الاول لعام ٢٠١٤ / ٢٠١٥ بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، ومدة الجلسة (٣٥ - ٤٥) دقيقة،وكان توزيع جلسات البرنامج كالتالي: (١) جلسة للتعارف بين أفراد العينة،(٢٧) للتدريب بواقع (٣) جلسات لكل نشاط من أنشطة البرنامج التسع سالفة الذكر،(٢) جلسة لمراجعة ما تم التدريب عليه.

خطوات البحث:

(١) إعداد وتقنين مقاييس الدراسة(الإدراك السمعي – التواصل اللفظي).

(٢) قياس مستوى الإدراك السمعي لدى تلاميذ الصف االثالث الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم

(٣) اختيار عينة الدراسة من بين من يعانون تدنى واضح فى مهارات الإدراك السمعي.

(٤) إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة.

(٥) إعداد البرنامج الحاسوبي للإدراك السمعي.

(٦) التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة (الإدراك السمعي – التواصل اللفظي) على أفراد العينة.

(٧) تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

(٨) التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة (الإدراك السمعي – التواصل اللفظي) على أفراد العينة

(٩) التطبيق التتبعى لنفس المقاييس على أعضاء أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج

(١٠) تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائيا، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية: مان – ويتني Mann-Whitney (U) للمجموعات المستقلة،وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات المرتبطة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ.Spss.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات الإدراك السمعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة،وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان – ويتني (Mann-Whitney (U للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج ودلالاتها في مهارات الإدراك السمعي

م	المتغيرات	التجريبية (ن=١٠)		الضابطة (ن=١٠)		U	Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	تقسم الجمل إلى كلمات	٢٤,١٩	٣٨٧,٠٠	٨,٨١	١٤١,٠٠	٥,٠٠	٤,٧٤	٠,٠١
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٢٤,١٣	٣٨٦,٠٠	٨,٨٨	١٤٢,٠	٦,٠	٤,٦٤	٠,٠١
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٢٤,٤٧	٣٩١,٥	٨,٥٣	١٣٦,٥	٠,٥	٤,٨٦	٠,٠١
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقة	٢٤,٤٤	٣٩١,٠	٨,٥٦	١٣٧,٠٠	١,٠٠	٤,٨٢	٠,٠١
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٨,٥٠	١٣٦,٠	٠,٠٠	٤,٩١	٠,٠١
٦	سجع وتقفية الكلمات	٢٤,٣٨	٣٩٠,٠٠	٨,٣٦	١٣٨,٠	٢,٠٠	٤,٨٢	٠,٠١
٧	تحليل أصوات الحروف	٢٤,٢٨	٣٨٨,٥	٨,٧٢	١٣٩,٥٠	٣,٥٠	٤,٧٦	٠,٠١
٨	تحديد بداية الكلمات	٢٤,٤٤	٣٩١,٠٠	٨,٥٦	١٣٧,٠	١,٠٠	٤,٨٤	٠,٠١
٩	الدرجة الكلية	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٨,٥	١٣٦,٠	٠,٠٠	٤,٨٢	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠١،٠) على مقياس مهارات الإدراك السمعي وذلك فى الأبعاد الدرجة الكلية للمقياس بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى ودلالاتها في التواصل اللفظي

م	المتغيرات	التجريبية (ن=١٠)		الضابطة (ن=١٠)		U	Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	مهارات اللغة الاستقبالية	٢٣,٦٦	٣٧٨,٥	٩,٣٤	١٤٩,٥	١٣,٥٠	٤,٣٣	٠,٠١
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٢٣,٥٦	٣٧٧,٠	٩,٤٤	١٥١,٠	١٥,٠	٤,٢٧	٠,٠١
٣	الدرجة الكلية	٢٣,٦٦	٣٧٨,٥	٩,٣٤	١٤٩,٥	١٣,٥	٤١,٣١	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠١،٠) على مقياس التواصل اللفظي فى الدرجة الكلية والأبعاد بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على الأثر الايجابي لتنمية الإدراك السمعي على التواصل اللفظي وهو ما يحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى ودلالاتها في مهارات الإدراك السمعي

م	المتغيرات	التجريبية قبلى (ن=١٠)		التجريبية بعدى (ن=١٠)		Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	تقسم الجمل إلى كلمات	٨,٥٢	١٥١,٠٠	٢٤,١٩	٣٨٧,٠٠	٤,٥٢	٠,٠١
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٨,٧٤	١٣٩,٠	٢٤,١٣	٣٨٦,٠٠	٤,٦٥	٠,٠١
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٨,٥٣	١٣٦,٥	٢٤,٤٧	٣٩١,٥	٤,٤١	٠,٠١
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقة	٨,٥٦	١٣٧,٠٠	٢٤,٤٤	٣٩١,٠	٤,٥٨	٠,٠١
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة	٨,٥٠	١٢٦,٠	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٤,٧٤	٠,٠١
٦	سجع وتقفية الكلمات	٨,٣٦	١٣٢,٠	٢٤,٣٨	٣٩٠,٠٠	٤,٩٥	٠,٠١
٧	تحليل أصوات الحروف	٨,٥١	١٣٩,٥٠	٢٤,٢٨	٣٨٨,٥	٤,٥٤	٠,٠١
٨	تحديد بداية الكلمات	٨,١٤	١٣٧,٠	٢٤,٤٤	٣٩١,٠٠	٤,١٤	٠,٠١
٩	الدرجة الكلية	٨,٥	١٣٥,٠	٢٤,٥	٣٩٢,٠	٤,٣٢	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية وكانت الفروق لصالح القياس البعدي مما يدل على الأثر الايجابي لتنمية الإدراك السمعي وهو ما يحقق صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

وينص الفرض الرابع على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي فى القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى ودلالاتها في التواصل اللفظي

م	المتغيرات	التجريبية قبلى (ن=١٠)		التجريبية بعدى (ن=١٠)		Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	مهارات اللغة الاستقبالية	٩,٥٤	١٤٩,٥	٢٣,٥٧	٣٧٨,٥	٤,٥٤	٠,٠١
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٩,١٤	١٥١,٠	٢٣,٨٥	٣٧٧,٠	٤,٤٧	٠,٠١
٣	الدرجة الكلية	٩,٤١	١٤٩,٥	٢٣,٤٧	٣٧٨,٥	٤١,٥٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية وكانت الفروق لصالح القياس البعدي مما يدل على الأثر الايجابي لتنمية التواصل اللفظي وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس:

وينص الفرض الخامس على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك السمعي فى القياسين البعدي والتتبعي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦)

نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى ودلالاتها في مهارات الإدراك السمعي

م	المتغيرات	التجريبية قبلى (ن=١٠)		التجريبية بعدى (ن=١٠)		Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	تقسم الجمل إلى كلمات	٣,٠٠	٦,٠٠	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٣٧	غير دالة
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	١,٥	١,٥	٢,٢٥	٤,٥	٠,٨١٦	غير دالة
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٢,٠	٤,٠	٢,٠	٢,٠	٠,٥٧٧	غير دالة
٤	تركيب أصوات الكلمات الحقيقة	٢,٠	٢,٠	٢,٠	٤,٠	٠,٥٧٧	غير دالة
٥	تركيب أصوات الكلمات غير الحقيقة	٣,٠	٦,٠	٣,٠	٩,٠	٠,٤٤٧	غير دالة
٦	سجع وتقفية الكلمات	٢,٠	٢,٠	٢,٦٧	٨,٠	١,١٣٤	غير دالة
٧	تحليل أصوات الحروف	٣,٠	٦,٠	٣,٠	٩,٠	٠,٤٤٧	غير دالة
٨	تحديد بداية الكلمات	٠,٠	٠,٠	٢,٠	٦,٠	١,٦٣٣	غير دالة
٩	الدرجة الكلية	٥,٠	١٥,٠	٥,٠	٣٠,٠	٠,٩٢١	غير دالة

ويتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية فى مهارات الإدراك السمعي مما يدل على استمرارية الأثر الايجابي للبرنامج على مهارات الإدراك السمعي وهو ما يحقق صحة الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس:

وينص الفرض السادس على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي فى القياسين البعدى والتتبعي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧)

نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى ودلالاتها في التواصل اللفظي

م	المتغيرات	التجريبية قبلى (ن=١٠)		التجريبية بعدى (ن=١٠)		Z	مستوى الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	مهارات اللغة الاستقبالية	١,٥٠	١,٥٠	٣,٣٨	١٣,٥٠	١,٦٢	غير دالة
٢	مهارات اللغة التعبيرية	٢,٠٠	٤,٠٠	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٣٧	غير دالة
٣	الدرجة الكلية	١,٠٠	١,٠٠	٣,٠٠	٩,٠٠	١,٤٦	غير دالة

ويتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية فى التواصل اللفظي مما يدل على استمرارية الأثر الايجابي لتحسن مهارات الإدراك السمعي على التواصل اللفظي بجانبيه الاستقبالي والتعبيري، وهو ما يحقق صحة الفرض السادس.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المحوسب فى تنمية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة كما اتضح من نتائج الفرض الأول من فروض الدراسة، وهذا يعكس التحسن الملموس في مهارات الإدراك السمعي الثمانية التي يقسها المقياس بعد تطبيق البرنامج،كما استمر هذا الأثر الايجابي بعد انتهاء البرنامج كما تبين من نتائج الفرض الرابع،وهذا يدلل على جدوى البرنامج في تنمية الإدراك السمعي، ولعل اعتماد البرنامج على الحاسوب لما له من ميزات قد زاد من فعالية البرنامج التدريبي، كما أن مراعاة خصائص أفراد العينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة في إعداد البرنامج قد زاد من فاعليته كما أنها تتمتع بمعامل الذكاء يقع في المدى المتوسط ومن ثم فإن صعوبات التعلم

لا تعود إلى انخفاض نسبة الذكاء، وبالتالي عندما هيئت لهم بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم أسفرت عن تعلمهم كما بدا في تحسن مهارات الإدراك السمعي لديهم بعد تطبيق البرنامج. كما أن ما احتواه البرنامج من أنشطة تدريبية مصاحبة بالصوت وتكرار الصوت عدة مرات إلى جانب مصاحبته بصورة تدل على الكلمة المسموعة زاد من وعى الطفل بالصوت المسموع بالإضافة إلى مصاحبته بالحركة الموظفة لتوضيح مهارات الإدراك السمعي مثل رؤية الطفل كلمات الجملة تتجمع كلمة تلو الأخرى بمصاحبة صوتها، ثم إعادة تفريقها ثانية على مسمع ومرأى من الطفل، وكذلك الحال في التدريب على تقسيم الكلمات إلى مقاطع وتقسيم الكلمات إلى أصواتها المكونة لها، وكذلك تدريب الطفل على تقفية الكلمات حيث كان يرى الطفل الحرف الأول من الكلمة يرتفع ويحل محله حرف أخر مصاحب بالصوت مما زاد ذلك من إدراك الطفل بمهارات التحليل الصوتي، فضلاً عن أن البرنامج المحوسب بما فيه من وسائط متعددة كان يخاطب أكثر من حاسة لدى الطفل مما زاد من فعالية البرنامج.

كما أن ما صاحب البرنامج من تعزيز سواء من المدرب، أو تعزيز، أو من الحاسوب، أو ذاتي من الطفل لنفسه من خلال ما يحققه من نجاح قد حسن من نتائجه، ومما زاد من فعالية البرنامج ما تم تدريب الأطفال عليه في بدايته على مهارة التمييز السمعي للأصوات المحيطة بهم في البيئة، مما انتقل أثره وزاد من قدرات الأطفال على التمييز والإدراك السمعي لأصوات الحروف فيما بعد،وهو الأساس في الإدراك السمعي، كما أن ما زاد من فعالية البرنامج التدرج في التدريب من المهارات الأسهل إلى الأصعب والبدء بتعريف الطفل الأصوات اللغوية كافة بحركاتها في الكلمات وبتحديد موضعها قد زاد من قدرات الأطفال على سرعة تعلم وثبات المهارات الأخرى لديهم.

ولعل مرد فعالية البرنامج إلى طريقة التدريب الجماعي ورح المرح التي غلبت عليها وجعلها في سياق العاب تنافسية بين الأطفال مما زاد انتباههم وحسن إدراكهم السمعي، حيث أشار Torgeson (2001) إلى ضرورة الاعتماد في تدريبات الإدراك السمعي للأطفال على الألعاب والألغاز المسلية والقصص والغناء والمرح. ويشير Yopp, & Yopp (2009) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الإدراك السمعي للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني

والألعاب والقصص والكتب والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للإدراك السمعي.

كما أن اعتماد البرنامج على الحاسوب ومما يتميز به من إثارة وتشويق ومتعة للأطفال قد زاد من انتباههم وخفض قصور الانتباه لديهم، ولاسيما السمعي مما انعكس ايجابيا على الإدراك السمعي لديهم، حيث أكدت دراسة (Jen,2007) على علاقة اضطراب قصور الانتباه بانخفاض الإدراك السمعي، وأن تحسن الانتباه يحسن الإدراك السمعي.

كما أدى ذلك كله إلى ثبات ما تعلمه الأطفال كما بدا ذلك في نتائج المتابعة من عدم وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعى لمهارات الإدراك السمعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما يدعم ويفسر نتائج البحث الحالي في هذا الصدد ما توصلت إليه الدراسات السابقة واتفقت معها من فعالية برامج تدريب مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي العسر القرائي ومنها دراسات كل من: عبدالله، ٢٠٠٥، عيسى،٢٠٠٧ والعديد من الدراسات الأجنبية منها: (Elbro et al.,2004; et al Nancollis,2005; Goswami et al., 2005; Hsin, 2007; Swanson et al.,2007; Stephanie et al.,2008)

كما يدعم ويفسر نتائج البحث الحالي ما توصلت إليه الدراسات السابقة واتفقت معها فيه من فعالية برامج تدريب مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي العسر القرائي باستخدام الحاسوب ومنها دراسة كل من: (Mathes , Torgeson & Allr, 2002; Vauiath, 2002; Bauserman,2003; Segers & Verhoven , 2004)

كما أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن التواصل اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الإدراك السمعي كما تبين من القياس البعدى للمجموعة التجريبية في التواصل اللفظي مقارنة بالمجموعة الضابطة كما أظهرته نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة، علاوة على استمرارية الأثر الايجابي لبرنامج الإدراك السمعي على التواصل اللفظي، كما تين من القياس التتبعى للذاكرة العاملة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويتبين من ذلك أن البرنامج قد زاد من الإدراك السمعي مما أدى إلى تحسن التواصل اللفظي وهذه النتيجة منطقية وذلك للارتباط الوثيق مابين الإدراك السمعي والتواصل اللفظي، ويتجلى هذا الارتباط في المعالجة السمعية في التواصل اللفظي والتي تعد من المكونات الرئيسة لها، كما أن عملية تمثيل المعلومات في التواصل اللفظي تتم على نحو سمعي من خلال تشكيل أثار الأصوات المسموعة وفقا لخصائص الصوت كالإيقاع والشّدة ودرجة التّردید،كما أن المعالجة السمعية تعتمد على عملية التميز السمعي والذاكرة السمعية والتسلسل السمعي والذي يرتكز على الإدراك السمعي بشكل أساسي،كما أن ثمة علاقة وطيدة بين الإدراك السمعي والتواصل اللفظي وهذه العلاقة تتمثل في قدرة التواصل اللفظي على تحويل الأصوات المسموعة وتشفيرها بالشكل الذي سمعت به إلى لغة مكتوبة ومنطوقة والذي بمثل عملية تمثيل للمعلومات المعرفية التي تم سماعها وبالتالي تلعب دورا أساسيا في عملية القراءة التهجي لدى الأطفال وهذا دليل على الارتباط ما بين الإدراك السمعي وتحسن التواصل اللفظي ويدعم ذلك الدراسات التي أشارت لذلك مثل دراسة: (Oakhill & Kyl,2000;Betourne & Friel-Patti, 2003; Baddeley ,2003; Northcott et al.,2007; Barbosa et al.,2009)

كما يدعم ويفسر نتائج البحث الحالي ما توصلت إليه الدراسات السابقة واتفقت معها فيه من أن القصور فى الإدراك السمعي يؤدى إلى قصور التواصل اللفظي،وان تنمية مهارات الإدراك السمعي – وهو ما تحقق في البحث الحالي – يؤدى إلى تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، ومن هذه الدراسات: (Rvachew & Grawburg ,2006; Rvachew, Chiang & Evans,2007; Mann & Foy, 2007; Rvachew, Chiang & Evans,2007; Barbosa et al,2009).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

(١) الاهتمام بالتدريب على تنمية مهارات الإدراك السمعي في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كأسلوب أساسي في عملية تعليمهم وذلك لما له أثر ايجابي على كل من التواصل اللفظي والتي تشكل مشكلة أساسية لديهم وكذلك الأثر المترتب على المهارات اللغوية والتي تعد من الأمور الضرورية في الفهم والتعبير.

(٢) تبني فلسفة تقوم على إيجاد برامج متطورة وموحوسبة مستنده إلى التدريب على الإدراك السمعي.

(٣) عقد ورشات تدريبية للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتم فيها تدريبهم على كيفية استخدام الحاسوب في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يركز فيها على التدريب على الإدراك السمعي.

(٤) اعتبار تدريبات الإدراك السمعي محورا أساسيا في بناء برامج علاج اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة والأطفال العاديين بصفة عامة.

بحوث مقترحة:

بناءً على ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، يمكن اقتراح بعض البحوث التي يمكن إجراءها في مجال الإدراك السمعي والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهي:

(١) فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة المتنوعة لتصحيح إدراك المعنى وتنمية التواصل اللفظي لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

(٢) فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية الإدراك السمعى – البصرى لتحسين التواصل اللفظي لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

(٣) فعالية استخدام الكمبيوتر فى زيادة الإدراك السمعى – البصرى لتحسين التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

(٤) فعالية برنامج إرشادي أسري لزيادة التواصل اللفظي لدى الأطفال في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

(٥) فعالية برنامج إرشادي لتغيير اتجاه المعلمين والأقران السلبية وأثره في زيادة الإدراك السمعى - البصرى لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

(٦) فعالية برنامج قائم على أناشيد الأطفال لتحسين مستوى الإدراك السمعى - البصرى لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

(٧) فعالية استخدام مسرح العرائس في تنمية الإدراك السمعى – البصرى وأثرة فى تحسين مستوى التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

(٨) فعالية برنامج معرفي سلوكي لضبط الإدراك السمعى - البصرى وأثره في زيادة المفاهيم اللغوية والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

المراجع

أبـو جـودة، صافيـة سليمـان(٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمـي مستنـد إلى نظرية العبء المعـرفي في تنميـة مهـارات التفكـير الناقـد. **رسالـة دكتـوراه**، جامعـة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

البلاوى،إيهاب (٢٠٠٦).**اضطرابات التواصل**. الرياض: دار الزهراء.

بشر، كمال محمد (٢٠٠٣). **علم اللغة العام الأصوات** (ط٧). القاهرة: دار المعارف.

رسـلان، شاهـين عبـد الستـار (٢٠٠٤). الإدراك السمعـي والبصـري لـدي الأطفـال المعوقين عقليًا. **رسالة ماجستير**، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الرفاعـى، نهلـة عبـد العزيز(١٩٩٤).تصميـم اختبـار باللغـة العربيـة لتقـويم لغـة الطفل. **رسالة دكتوراه**، كلية الطب، جامعة عين شمس، مصر.

الزراد،فيصل محمد (١٩٩٠).**اللغة واضطرابات النطق والكلام**.الرياض: دار المريخ.

الـزراد، فيصـل محمد (٢٠٠٢). الذاكـرة قياسها واضطراباتهـا وعلاجها. الرياض: دار المريخ.

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٥).اضطرابـات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج). عمان: دار الفكر.

الزغول، عماد (٢٠٠٣). **نظريات التعلم**. عمان: دار الشروق.

الزيات،فتحي (١٩٩٨). **صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرطاوى، عبد العزيز؛ أبو جودة، وائل موسي (٢٠٠٠). **اضطرابات اللغة والكلام**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز، وخشان، أيمن إبراهيم وأبو جودة، وائل موسـى، (٢٠٠١). **مدخـل إلى صعوبات التعلم**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الشخص،عبـد العزيـز (١٩٩٧). **اضطرابـات النطـق والـكلام**. الرياض: مكتبـة الصفحات الذهبية.

عافيـة، عـزة عبـد الرحمـن (٢٠١١). فعاليـة برنامجين لتعلـم التواصـل اللفظي في تنميـة الانتبـاه والإدراك السمعـي والبصـري لـدي الأطفـال المعاقـين عقليًا القابلين للتعلم. **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عبدالله، عادل (٢٠٠٦). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

عبدالله، عادل(٢٠٠٥).**فعالية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.المؤتمر العلمي الثالث(الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)**،كلية التربية جامعة الزقازيق، (١)،٥١ – ٩٠.

العتوم، عدنان (٢٠٠٤).**علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. عمان:دار المسيرة.

علي، أماني ؛ الخريبي،هالة (٢٠٠٦).**بنية المفاهيم للمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة**. القاهرة: دار الفضيلة.

عيسى،مراد على (٢٠٠٧). **فعالية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة كلية التربية**، جامعة بنها ، ١٧ (٧٢) ، ٩٥-١٢٤.

فارع، شحدة ؛حمدان، جهاد؛ عمايرة، موسى ؛العناني،محمد (٢٠٠٦). **مقدمة في اللغويات المعاصرة** (ط٣). عمان: دار وائل.

فراج، إيمان محمد (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا من القابلين للتعلم باستخدام برامج الحاسوب. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

كرم الدين، ليلى (٢٠٠٣). **اللغة عند الطفل تطورها ومشكلاتها**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الناشف، هدي (١٩٩٨).**إعداد الطفل للقراءة والكتابة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

هالاهان،دنيال؛ كوفمان،جيمس؛ لويد، جون؛ ويس، مارغريت؛ مارتنيز، اليزابيث (٢٠٠٧). صعوبات التعلم (ترجمة عادل عبدالله). عمان: دار الفكر.

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes

Baddeley , A. (2003).Working Memory and Language: An Overview. *Journal of Communication disorders*. 6(3), 189-208.

Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R.,& Bueno, O.(2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(2),201-218.

Bauserman, K (2003).Phonological awareness and print concepts: analysis of skill acquisition by kindergarten children utilizing computer-assisted instruction. *PHD* , Ball State University.

Bennett, L.(1998).Teaching phonological awareness with an emphasis on linkage to reading , *PHD*, Simon Fraser University.

Bernstein, D. & Tiegerman, E.(1993). *Language and communication disorders in children*, New York: Macmillan publishing.

Betourne , L & Friel-Patti, S.(2003) Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers, *Journal of Communication Disorders*, 36(6), 507-527.

Cohen, N., Vallance, D., Barwick, M., Im, N., Menna, R., Horodezky, N., & Isaacson, L.(2000). The interface between ADHD and language impairment: an examination of language, achievement, and cognitive processing. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 41(3), 353-362.

Coyne, M., Kame›enui, E., Simmons, D., & Harn, B. (2004). Intervention. *Journal of Learning Disabilities* 37(2),90 −104.

Douglas, L. & Ross, A. (2001).*Cognitive Psychology*.(3thed.), Harcourt College Publishers, New York.

Elbro, E. Carsten., M. Petersen, R.,&DortheK.(2004).Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 660-670.

Gallagher ,A., Firth ,U., &Snowling ,M.(2000).Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 41 , 203-213.

Gillon, G T.(2000).The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 31(2) , 126-141

Gillon, G.T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: The Guildford Press.

Good, R., Simmons, D., & Kame'enui, E. (2001). The importance of decision-making utility of a continuum of fluency-fased indicators of foundational reading skills for third-grade high stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 257−288.

Goswami, U., Ziegler, J. & Richardson, U.(2005).The effect of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal Experimental Child Psychology*, 92(4),345–365.

Grawburg ,M.(2004). Apperception based awareness training program for pre schools with articulation disorders.*PHD*, McGill University.

Hatcher, P.J. (2000). Sound links in reading and spelling with discrepancy-defined dyslexics and children with moderate learning difficulties. *Reading and Writing*, 13, 257-272.

Hsin, Y (2007). Effects of phonological awareness instruction on pre- reading skills of preschool children at- risk for reading disabilities. *PHD*, The Ohio State University.

Kirk, C.,& Gillon, G. (2007).Longitudinal effects of phonological awareness intervention on morphological awareness on children with speech impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(4) 342-352.

Kuder,S.(2003).*Teaching students with language and communication disabilities*. Bacon , Boston.

Laing , S.(2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments.38(1), 65-82.

Layton, L. & Deeny. K. (2002). *Sound Practice: Phonological Awareness in the Classroom*. (2nd ed), David Fulton Publication, London.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories diagnosis and teaching strategies*.(8Th ed.), New York: Houghton Mifflin Company.

Luk, Y. (2005). The role of Phonological awareness in second language reading.*PHD*, The University of Hong Kong.

Macmillan, B. (2002). Rhyme and reading: A critical Review Of The Research Methodology. *Journal of Research in Reading*, *25*(1), 4 – 42.

Mann, V., & Foy, J.(2007). Speech development patterns and phonological awareness in preschool children. *Annals of Dyslexia, 57*(1),51-74.

Mann, V.(1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal Of Learning Disabilities, 4*, 259-269.

Mann, VA., Foy, J.G.(2003). Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, *53*, 149–173.

Marchal,j.M.(2000). Reliability and validity of phonological awareness scale. *PHD* Arisoma State University.

Mathes, P., torgesem j.,& Allor, j.(2002). The effets of peer – assisted literacy stratégies for firsit- grads assisted instruction in phonological awareness. *American Education at Journal*, *38*(2),371-410.

Mercer, C.D.(1997).*Students with learning disabilities*,(5th ed.), New Jersey: Merrill An Imprint Saddle River.

Michal, B., Dougherty, G., & Deutsch,B. (2007).Contrast responsivity in MT+ correlates with phonological awareness and reading measures in children. *NeuroImage, 37*(4),1396-1406.

Nancollis, A., Lawrie, B .,& Dodd, B.(2005).Phonological Awareness Intervention and the Acquisition of Literacy Skills in Children from Deprived Social Backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(4) ,325-335.

Northcott , E., Connolly,A., Berroya,A., Jenny M., & Taylor.,A. Andrew F. (2007). Memory and phonological awareness in children with benign rolandic epilepsy compared to a matched control group. *Journal Epilepsy Research, 75*(1),57-62.

Oakhill ,J.,& Kyle,F(2000). The relation between phonological awarenessand working memory. *journal of Experimental Child Psychology* ,*75*, 152–164.

Owens, R. (1992). *Language development: An introduction*. New York: Macmillan publishing Company.

Peeters,M., Verhoeven,L., Moor,J.,& Balkom,H.(2009).Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: The case of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities, 30*(4),712-726.

Peter, F.(2007). Phonological awareness and the use of phonological similarity in letter–sound learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, *98* (3) , 131–152.

Phelps, S K.(2003).Phonological awareness training in a preschool classroom of typically developing children. *Thesis Master*, East Tennessee State University.

Rvachew ,S.,& Grawburg ,M.(2006).Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(1),74 – 88.

Rvachew,S., Chiang,P.,& Evans,N.(2007).Characteristics of speech errors produced by children with and without delaye phonological awareness skills. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 38*(1),60 -71.

Segers ,E.& Verhoeven ,L. (2004). Computer-supported phonological awareness intervention for kindergarten children with specific language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 35*(3),229 – 239.

Smith, M. (2000). Conceptual structures in language production. In L. Wheeldon (Ed.), *Aspects of language production* (pp. 331-374). Hove, UK: Psychology Press.

Solso, R.(1999).*Cognitive Psychology*. (5nded). Boston: Allyn and Bacom,.

Stephanie, C., Holly, L., Chris,S., AllisonK,D., Miller,M., &TyranL, R.(2008). Reading first kindergarten classroom instruction and students growth in phonological awareness and letter naming decoding fluency.*Journal of School Psychology, 46*(3),281-314.

Sternberg, B. (2003).*Cognitive Psychology*. (3rded). Australia: Thomson Wadsworth.

Swanson H. (2000). Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to chang. *Journal of Learning Disabilities ,33*,552-566.

Swanson, H., Rosston, K., Gerber, M.,& Solari, E.(2008). Influence of oral language and phonological awareness on children's bilingual reading.*Journal of School Psychology*, 46(4),413-429.

Swanson, H.,& Sachse ,C.(2001). Subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities: Domain – general or domain –specific deficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 34(3),249-63.

Torgeson, J.K. (2001). Assessment of phonological awareness. designed especially for the learning to read: Beginning reading instruction CD-ROM. Interactive Training Media, Inc..

Torgeson, J.K.(2001). Empirical *and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. paper presented at the learning disabilities summit*: Building a Foundation for the Future ,Washington, DC, August 27-28.

Torres-Fernandez,D.(2008). Gender differences in working memory andphonological awareness. *PhD*, Capella University.

Travis, P.C.(1997). Effects of computer- assisted and teacher-led phonological awareness instruction for first–grade student at risk for reading fuller, *PHD*, University of Florida.

Valliath ,S. (2002). An evaluation of a computer-based phonological awareness training effects, on phonological awareness ,reading spelling ,*PHD*, North western University.

Wagner,R.,& Torgeson ,J.(1987).The Nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, *101*,192-212.

Walters, G. (2001).Learning disabilities short term memory a commentary. *Issues in Education, 7* (1) , 103 -104.

Wise , J.(2005). The growth of phonological awareness response to reading intervention by children with reading disabilities who exhibit typical or below- average language skills. *PHD*. Georgia State University.

Wong, B. (1998). *Learning about learning disabilities* . Toronto: Academic Press,.

Ying, L M. (2006). The role of Phonological awareness in native and second language reading development. *PHD*.The University of Hong Kong.

Yopp, H. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher, 45*, 696-703.

Yopp, K., & Yopp, H.(2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children, 64*(1),12-18.