مدى تباين بروفايل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين

أ. هناء عباس إبراهيم
وزارة التربية والتعليم (البحرين)

د. منصور عبدالله صياح
جامعة الخليج العربي (البحرين)
sayyah7@hotmail.com

أ.د. فتحي مصطفى الزيات
جامعة المنصورة (مصر)

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي بالصفين الرابع والسادس الابتدائيين في مهارات الإدراك السمعي. تكونت العينة النهائية للدراسة من 109 تلاميذ من ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، و87 تلميذاً من العاديين بالصفين الرابع والسادس. استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة غير الملون لرافن (تعريب عوض، 1999)، اختبارين تحصيليين في الفهم الاستماعي للصفين الرابع والسادس، واختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحثين)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي (إعداد الزيات، 2007)، واختبار مهارات الإدراك السمعي (إعداد الباحثين). أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعاديين من الصفين الرابع والسادس في التذكر السمعي، التمييز السمعي، الإدراك السمعي للتعليمات، الإغلاق السمعي للجمل، الدمج الصوتي للكلمات، والدرجة الكلية لمهارات الإدراك السمعي، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، في حين لا تُوجد فروق دالة إحصائياً بينهما في التمييز السمعي للكلمات (الجزء الثاني من المهارة)، والإغلاق السمعي للكلمات. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس في التذكر السمعي بشكل عام، في حين تُوجد فروق دالة إحصائياً بينهما في التذكر السمعي للكلمات والجمل، التمييز السمعي، الإدراك السمعي للتعليمات، الإغلاق السمعي للكلمات والجمل، الدمج الصوتي للكلمات، وفي مهارات الإدراك السمعي بشكل عام، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين من الصفين الرابع والسادس في مهارة التذكر السمعي بشكل عام، في حين تُوجد فروق دالة إحصائياً بينهما في مهارة التمييز السمعي بجزأيه، الإدراك السمعي للتعليمات، الإغلاق السمعي للكلمات والجمل، الدمج الصوتي للكلمات، وفي مهارات الإدراك السمعي بشكل عام، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

The Differential Profile in Auditory Perception between Primary School Students with Listening Comprehension Disabilities and those without in the Kingdom of Bahrain

Hana A. Ebrahim
Ministry of Education
Kingdom of Bahrain

Mansour A. Sayyah
Arabian Gulf University
Kingdom of Bahrain

Fathi M. Al-Zayat
Al-Mansourah University
Egypt

Abstract

This present study aimed at identifying the differences in Auditory Perception Skills between the students with comprehension listening disabilities and normal students of the fourth and sixth primary grade in the Auditory Perception skills. The sample consisted of (109) students with learning disabilities and (87) normal students. The researchers have used the following tools: Raven Standard Progressive Matrices Test, Two Achievement Tests in comprehension listening for the fourth and sixth primary grade (prepared by the researchers), and Identifying the word test (prepared by the researchers), Diagnostic Rating Scale in Auditory Perception Disabilities (prepared by al-zayat, 2007), and Auditory Perception skills test (prepared by the researchers). The study revealed significant differences between students with comprehension listening disabilities and normal students in (Auditory Memory, Auditory Word Discrimination (part 1), Auditory sentences Closure, Sequences Auditory of Instruction, Auditory blending ability and the sum of grade for Auditory Perception skills test), in favor of the normal students. There were no significant differences between the two groups in (Auditory Word Discrimination (part 2) and Auditory word Closure). Also, there were no significant differences between the two groups in (Auditory Memory, Auditory number memory), but there were significant differences between them in (Auditory word and sentences Memory, Auditory Word Discrimination, Auditory Closure, Sequences Auditory of Instruction, Auditory blending ability and the sum of grade for Auditory Perception skills test), in favor of the sixth primary grade. In Addition, there were no significant differences between the normal students in the fourth and sixth primary grade in auditory memory skills. But there were significant differences between them in (Auditory Word Discrimination, Auditory Closure, Sequences Auditory of Instruction, Auditory blending ability and the sum of grade for Auditory Perception skills test), in favor of the sixth primary grade students.

مقدمة:

تُعد صعوبات الإدراك واحدة من الخصائص الهامة التي يختص بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، ويُعتقد أنها ناتجة عن الخلل المخي البسيط الذي يُعد أحد أهم أسباب صعوبات التعلم، ويتفق هذا الافتراض مع تعريفات صعوبات التعلم التي تُرجعها للعمليات النفسية الأساسية التي تظهر على شكل صعوبات في القدرة على الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (كيرك وكالفانت، 1988). فالتلاميذ الذين يعانون من خلل في الإدراك السمعي يجدون صعوبة في استقبال وتنظيم وإعطاء معنى للمثيرات السمعية، بالرغم من أن حاسة السمع لديهم سليمة (عبد الهادي، أبوحشيش، وبسندي، 2009)، ولكي يدرك هؤلاء التلاميذ الأصوات المسموعة، فهم بحاجة إلى وقت أطول مما يحتاجه أقرانهم العاديون للتركيز على ما يسمعون حتى يدركوا معناه ومدلوله (عدس، 1998).

ويُعد الاستماع إحدى المهارات الأكاديمية التي يُسجل فيها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم انحرافاً في الأداء بين قدراتهم أو استعداداتهم أو مستوى ذكائهم وتحصيلهم أو إنجازهم الأكاديمي، نتيجة تأثرها باضطراب الإدراك السمعي، وإن الاهتمام بتطوير مهارات الاستماع لدى التلاميذ هو الأساس للنجاح في مهارات التحدث، والقراءة، والكتابة والقدرة على التفكير، وحل المشكلات، وكل تلك المهارات مرتبطة ارتباطاً كبيراً بالتقدم في حياتهم بشكل عام، وبتحصيلهم الأكاديمي بشكل خاص (Burrows, 1999).

وتُشير بعض الدراسات إلى مبررات كثيرة لإعطاء الفهم الاستماعي ما يستحقه من أهمية، ومن هذه المبررات أن القراءة والتحدث يرتبطان بدرجة كبيرة بالاستماع، حيث إن الاستماع يشكل خلفية من الخبرات تكون عوناً للطفل على التحدث والقراءة، وهما يشكلان معاً العديد من الخبرات ذات الأثر في تهيئة الطفل للقراءة (مجاور، 1988).

مشكلة الدراسة:

يحتل الإدراك أو الصعوبات الإدراكية موقعاً مركزياً أو محورياً بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العملية المعرفية بصفة خاصة، فهو العملية التي يتم من خلالها تعرف المعلومات الحاسية وتفسيرها، وهي مهارة متعلمة، لذا فإن عمليات التدريس وأساليبه تؤثر تأثيراً كبيراً على تيسير اكتساب التلميذ للمهارات الأكاديمية (الزيات، 1998). ويُعد الإدراك السمعي وسيطاً إدراكياً هاماً للتعلم، فقد أظهرت كثير من الدراسات دلالات على أن عملية التعلم تعتمد إلى حد ما على المهارات الإدراكية السمعية السليمة. فقد كشفت نتائج دراسة كل من: (دينجرا، منهاز وكوهلي، Dhingra, Manhas, & Kohli 2010,؛ ووبستر Webster, 2005؛ ولافا ورونالد Lava & Ronald, 2004؛ ودليوكا Deluca, 2003؛ وإنيز Ehnis, 2003؛ ويبمان وموريسي Wapman & Morency, 2002) أن المهارات اللغوية بشكل عام ارتبطت بشكل كبير بالإدراك السمعي.

ويتضح من أدبيات مجال صعوبات التعلم أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون اضطراباً في عمليات الاستقبال فيما يخص الإدراك السمعي، حيث يُشير يونس (2005) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض المشكلات الإدراكية السمعية، والتي تؤثر وتعيق عملية اكتساب المهارات السمعية لديهم.

ويُشير كل من (Disarno, Schowalter & Grassa, 2002) إلى أن لدى بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم صعوبة في معالجة المعلومات المسموعة؛ فهم بحاجة إلى وقت لمعالجة السؤال قبل معالجة الإجابة، وهذه المعالجة تستغرق وقتاً أقصر عند التلاميذ العاديين، وكثيراً ما يعتقد المعلم بأنهم لا يعرفون الإجابة، بينما هم في الحقيقة يحتاجون إلى وقت إضافي لمعالجة المعلومات

المسموعة للاستجابة سمعياً بشكل ملائم، لذا يعاني هؤلاء من صعوبات في الفهم الاستماعي.

كما يؤكد كل من (Foonnan & Torgesen, 2001) أن العديد من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات في الاستماع، وقد يعود ذلك إلى قلة النماذج الملائمة للاستماع والتعلم الجيد، مما يعيق عملية الفهم لديهم، مما كان له الأثر الكبير في التأثير وبشكل شديد على لغتهم المنطوقة.

وقد تنبه الكثير من المشتغلين في مجال صعوبات التعلم إلى أهمية التركيز على قياس المتغيرات الإدراكية للتلميذ، ووضع الافتراضات بأن يكون العجز الإدراكي السمعي يقع وراء اضطراب عملية التعلم. فقد كشفت دراسة كل من: (بوللر Boller, 2004؛ وفاليسون وروروك Finlayson & Rourke, 2003؛ والرشيدي، 2002) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

وإذا كان الاستماع يعتمد على الانتباه، ومعالجة المعلومات المسموعة، وعلى محتوى الخلفية المعرفية من مفردات وخبرات حياتية، فإن كفاءة التجهيز السمعي تُعد من أهم العوامل التي تؤثر في التجهيز المفاهيمي، وفهم النصوص التي يستمع إليها التلاميذ (سليمان، 2005).

وعلى الرغم من أهمية مهارات الاستماع في تنمية قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على التحصيل الأكاديمي، باعتباره فناً لغوياً يؤثر في الفنون اللغوية الأخرى، ويتأثر به، إلا أن ذلك الفن لم يحظَ في مدارسنا الابتدائية بالاهتمام الكافي يتناسب وأهميته. ففي هذا الصدد أجمعت نتائج دراسات كل من: (الناقة وشيخ العيد، 2009؛ والشكيلي، 2007؛ Graham, 2006؛ والمقبول، 2005؛ والبشير 2005؛ وحواس، 2004؛ ورجب، 2002)، على أن المستوى الحالي لتدريس مهارات الاستماع منخفض، ولم يصل إلى المستوى المطلوب.

وللاقتراب بدرجة أكبر لتلك الحقيقة، وتلمس حجمها على مستوى الممارسة والواقع الميداني في مملكة البحرين، قام الباحثون بدراسة استطلاعية لتعرف أهمية الاستماع في تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد كشفت نتائج تلك الدراسة الاستطلاعية، أنه على الرغم من الأهمية البالغة التي يحتلها الاستماع ضمن مجالات اللغة، وعظم الدور الذي يؤديه في النشاط التعليمي، إلا أنه على المستوى التطبيقي لم يحظَ بعد بتلك الأهمية النسبية من وجهة نظر المختصين، ويتضح ذلك بشكل جلي من خلال عدم قيام القائمين على تدرسيه بتحليل مهاراته ودراسة العلاقة بينها وبين غيرها من المهارات، أو على المستوى التربوي كتدريس مهارات الاستماع أو قياسها أو محاولة تنميتها لدى التلاميذ.

وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة من جهة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية من جهة أخرى، برزت فكرة الدراسة الحالية، والمتمثلة في معرفة مدى تباين بروفايل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتحديداً تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل يختلف بروفايل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى أقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟
2. هل يختلف ذوو صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي عن العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
3. هل يختلف التلاميذ ذوو صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، والسادس) الابتدائي؟
4. هل يختلف التلاميذ العاديون في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، والسادس) الابتدائي؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

1. تعرف الفروق في مهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والتلاميذ العاديين بالصفين الرابع والسادس الابتدائيين.
2. تعرف الفروق في مهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع والسادس) الابتدائي.
3. تحاول هذه الدراسة تعرف مهارات الإدراك السمعي الأكثر تأثيراً في الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي تسعى النظم التعليمية إلى التركيز عليها والاهتمام بها.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. الحاجة لمزيد من الفهم لطبيعة الفروق في مهارات الإدراك السمعي لذوي صعوبات الفهم الاستماعي مقارنة بنظرائهم العاديين.
2. عند تعرف العوامل التي يُحتمل أن تؤدي إلى الصعوبة في الفهم الاستماعي ومعالجتها، فإن ذلك سوف يؤدي إلى الحد من صعوبات الفهم الاستماعي لدى هؤلاء التلاميذ.

مصطلحات الدراسة:

الإدراك: Perception تُعرفه لرنر (Lerner, 2006) باعتباره العملية التي من خلالها تُفهم وتُفسر المعلومات الحسية، والقدرة على إعطاء المعنى للمثيرات الحسية. ومن ثم فالإدراك عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحاسية.

الإدراك السمعي Auditory Perception: يُعرفه (الزيات، 1998) على أنه: القدرة على تعرف ما يُسمع وتفسيره، وهو يُعد وسيطاً إدراكياً هاماً للتعلم.

التعريف الإجرائي للتلميذ ذي صعوبات الإدراك السمعي: يُعرف التلميذ ذو صعوبات الإدراك السمعي في هذه الدراسة بمجموع درجات الاستجابات التي يحصل عليها التلميذ على الأبعاد الخمسة لاختبار مهارات الإدراك السمعي (إعداد الباحثين، 2011)، والمستخدم في هذه الدراسة، حيث تُشير الدرجة المنخفضة في هذا الاختبار وفقاً لمعايير تصحيحه إلى وجود صعوبة في الإدراك السمعي لدى التلميذ، بينما تشير الدرجة المرتفعة إلى عدم وجودها لديه.

الفهم الاستماعي: يعرفه لاينبرجر (Linebarger, 2001)بأنه قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات ومعانٍ، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني.

التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي: ويعرف الباحثون التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي في هذه الدراسة: بأولئك التلاميذ الذين لا تقل نسبة الذكاء لديهم عن المدى المتوسط، وفقاً لاختبار الذكاء المستخدم في الدراسة الحالية، وأن يقل مستوى الأداء التحصيلي لديهم في الفهم الاستماعي عن المتوسط بانحراف معياري واحد أو أكثر، وفقاً للاختبار التحصيلي في الفهم الاستماعي (إعداد الباحثين)، ولا يعانون من إعاقات حسية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو سوء ظروف بيئية، وتنطبق عليهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات الفهم الاستماعي، وفقاً لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي (إعداد الزيات، 2007)، كما أنهم لا يُعانون من صعوبات في تعرف الكلمة، وفقاً للاختبار المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً ـ الإطار النظري:

مفهوم صعوبات التعلم: قدمت اللجنة التقويمية المشتركة لصعوبات التعلم National (NJCLD) Joint Committee on Learning Disabilities في سنة (1994) تعريفاً ينص على أن: "صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) إلا أنها - أي صعوبات التعلم - ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات" (الزيات، 1998).

ونظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم باعتبارهم مجموعة غير متجانسة، فقد حاول العلماء والباحثون تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة. ولكن التصنيف الأكثر شيوعاً الذي قال به كيرك وكالفانت (1988)، والذي يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين هما:

الأول: صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities ويُقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

والثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities ويُقصد بها الصعوبات التي يواجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة، وتشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة، والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب.

ومن هنا فإن صعوبات التعلم تُعد أحد العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي بما تتضمنه من اضطرابات في فاعلية الذاكرة والانتباه والإدراك والتفكير واللغة كصعوبات نمائية، والتي تؤدي بدورها إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي نتيجة لعملية نفسية أو عصبية أو داخلية، أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والتهجي والحساب.

الفهم الاستماعي: يشير لاينبرجر (Linebarger, 2001) إلى أن الفهم الاستماعي يتمثل في قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يُسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وإن ما نسبته 80% من التخمينات المستخدمة تُكتسب من خلال الاستماع، فالاستماع أولى مهارات اللغة، لـذلك فإن كثيراً من الأطفـال يُطـورون هذه المهارة كمـتطلب لمهارات فنون اللغة اللاحقة.

ويُشير عبد الهادي، أبوحشيش، وبسندي (2009) إلى أن الاستماع يُعد نوعاً من أنواع القراءة، باعتباره تعرف الرموز اللغوية تعرفاً سماعياً، يترتب عليه إدراك وفهم وتمثيل المعاني والتفاعل معها بحيث تقوم الأذن بنقل المعاني والألفاظ إلى المخ، لكي تترجم وتفسر، ويدرك معناها بما

يستثيره من خبرات سابقة.

صعوبات الفهم الاستماعي: يرتبط الاستماع بعملية الإدراك السمعي، ومن الطبيعي أن ترتبط صعوبات الفهم الاستماعي ارتباطاً وثيقاً بالاضطرابات السمعية. فالوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ونطقها، وموقعها ودورها في السياق، ومن هنا فإن أي اضطراب في هذا الوسيط يؤثر على فاعلية الفهم الاستماعي كنشاط عقلي (يونس، الناقة، ومحمود، 1999).

ويمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات في التعلم صعوبات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية؛ ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة، أما اللغة التعبيرية فهي القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً. فمن الممكن أن يعاني التلميذ من مشكلات في اللغة الاستقبالية أو مشكلات في اللغة التعبيرية أو مشكلات في كلا النوعين من اللغة. فقد يعاني التلميذ ممن لديه صعوبة في الفهم السمعي من مشكلة في الاستقبال السمعي على شكل أسئلة أو مشكلة في تتابع الذاكرة السمعية، فقد يظهر عليه بأنه لا يفهم ما يُطلب، منه أو أنه ينسى الأوامر أو التعليمات التي تُصدر إليه. فقد يقع الطفل في أخطاء تركيبية ونحوية أو حذف بعض الكلمات من الجملة التي يقولها، مما يواجه صعوبة في التفاعل اللفظي (القريوتي، السرطاوي، والصمادي، 2001).

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل صعوبات في الإدراك السمعي، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية، والصعوبات الفونولوجية أو الصوتية، وهؤلاء التلاميذ ليس لديهم صعوبات أو مشكلات تتعلق بالسمع أو حدته، ولكن المشكلة أو الصعوبة لديهم في الإدراك السمعي (الزيات، 1998). وقد ترتبط هذه الصعوبات بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري، وفهم واستيعاب المعلومات التي يحصلون عليها من خلال حواسهم المختلفة، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الفهم الاستماعي لكي يدركوا الأصوات، فهم بحاجة إلى وقت أطول مما يحتاجه غيرهم للتركيز على ما يسمعونه حتى يدركوا معناه ومدلوله (عدس، 1998).

مفهوم الإدراك Perceptual Concept: يُعرف الإدراك على أنه العملية التي من خلالها يتم التعرف على المعلومات الحاسية وتفسيرها، ومن ثم فهو عملية إعطاء هذه المعلومات الحاسية معانيها ومدلولاتها. ومن ثم فالإدراك عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحاسية (الزيات، 2007). وتُعرفه لرنر (Lerner, 2006) الإدراك باعتباره العملية التي من خلالها تُفهم وتُفسر المعلومات الحسية، والقدرة على إعطاء المعنى للمثيرات الحسية. ويُعرف ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) الإدراك بأنه العملية التي يتم من خلالها تعرف المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها.

الإدراك السمعي ومظاهره: يُعرف الإدراك السمعي على أنه القدرة على إعطاء رد فعل ومعنى للمثيرات التي ترسل للمخ عن طريق حاسة السمع (Waldron & Saphire,1992). ويُعرفه الزيات (1998) على أنه القدرة على تعرف ما يُسمع وتفسيره، وهو يعد وسيطاً إدراكياً هاماً للتعلم. ويعرفه يونس (2005) بقدرة الفرد على تعرف الأصوات، وإعطاء معنى للصوت المسموع. ويُعرفه عبد الهادي، أبوحشيش، وبسندي (2009) بأنه القدرة على إعطاء رد فعل ومعنى للمعلومات التي بُعثت للمخ عن طريق حاسة السمع. وتتضمن المهارات الإدراكية السمعية ذات الصلة بعملية التعلم المظاهر الآتية:

إدراك النطق Phonological awareness: وهي قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة أو إدراك أن الكلمات التي نسمعها تتكون أو تتشكل من خلال الأصوات التي تصدر

عن الفرد عند قراءته لها. وتُسمى هذه المهارة الوعي بالنطق أو إدراك النطق (الزيات، 2007).

التمييز السمعي Auditory discrimination: وهو قدرة الفرد على استكشاف أو معرفة أوجه الاختلاف، أو أوجه التشابه والاتفاق بين درجة الصوت وارتفاعه واتساقه وحدته ومعدله. وقد يؤدي عدم قدرة الفرد على فهم الأصوات إلى تعطيل عملية سماع الكلمات لديه، وتزداد المشكلة تعقيداً عندما يكون غير قادر على الفهم عندما يسمع أصواتاً خارجية، أو لا يستطيع الإصغاء أو يستمع إلى أكثر من صوت (قطامي، 1992).

الإغلاق السمعي Auditory Closure: هو القدرة على إدراك المعنى أو الشكل الكلي للكلمة أو للأصوات المسموعة عند الاستماع إلى جزء من هذه الكلمة أو الكلام (كيرك وكالفانت، 1988). ويتضمن الإغلاق السمعي تلك العمليات التي تؤدي إلى الفهم من خلال تحقيق التكامل بين أجزاء منفصلة لتصبح كليات ذات معنى، ولاستنتاج معانٍ من المدخلات السمعية بوجه عام، ولا يتطلب الأمر الانتباه إلى كل مثير سمعي، أو كل عنصر من عناصر الصوت لإمكان تحقيق الفهم أو الاستيعاب السمعي الكلي (هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس، ومارتنيز، 2007).

التذكر السمعي Auditory memory: يُعرف التذكر بأنه العملية العقلية التي تمكن الفرد من الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها بطريقة مرئية وصحيحة بعد فترة وجيزة من سماعها (عبد الواحد، 1991). وتلعب الذاكرة السمعية الدور الحيوي والحاسم في عملية التعلم وتنمية مهارة الاستماع، وتكمن الأهمية في إعادة تكرار المعلومات على مسامع الطفل بالتدريج وبشكل مُبرمج مما يزيد من فعالية تخزين واسترجاع الخبرات لديه بشكل منظم (نيروخ، 2005). وأشار كيرك وكالفانت (1988) إلى أن الذاكرة السمعية مهمة لتطور اللغة الاستقبالية والتعبيرية؛ فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الذاكرة السمعية يكون لديهم صعوبة في معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعوها، أو إعطاء معاني الكلمات، أو اتباع التعليمات والتوجيهات الشفهية.

المزج أو التوليف السمعي Auditory Blending: يُشير مفهوم المزج أو التوليف السمعي إلى القدرة على مزج أو توليف صوت أو فونمية أُحادية ضمن عناصر أو أصوات أو فونيمات أخرى من الكلمة الكاملة، ويُعبر المزج أو التوليف السمعي عن قدرة الفرد على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتشكيل كلمات كاملة (Jacobsen & Ducette, 2002).

التعاقب أو التسلسل السمعي Auditory Sequencing: يُقصد بالتعاقب أو التسلسل السمعي القدرة على تذكر ترتيب أو تسلسل الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة، وتُشير الدراسات والبحوث التي أجريت على خاصية التعاقب أو التسلسل السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال، أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون، كما أنهم يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية والبصرية – والبصرية المكانية. ويترتب على ذلك صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، بالإضافة إلى صعوبة اكتساب المهارات الحركية (الزيات، 1998).

صعوبات الإدراك السمعي: يعاني التلميذ ذو صعوبات التعلم من بعض المشكلات الإدراكية السمعية والتي تؤثر وتعيق عملية اكتساب المهارات السمعية لدى هذا التلميذ. فالمشكلات السمعية تكمن في الانتباه للأصوات وفي إدراكها وفي تذكرها، وليس في سماعها فقط (يونس، 2005).

وتتمثل أهمية الإدراك السمعي من خلال استجابة الطفل لطبيعة المحادثة أو المثيرات السمعية، وأيضاً من خلال الربط بين الكلمات أو بين الأصوات ومصادرها، أو حتى في التمييز بينها. ففي بعض الحالات التي يمتلك الطفل حدة سمع عادية، ربما يواجه صعوبة في تعرف أوجه الشبه والاختلاف بين درجة الصوت وارتفاعه وبعده ومدته (Wright, 2003). وهؤلاء

الأطفال ليس لديهم صعوبات تتعلق بالسمع أو حدته، ولكن المشكلة أو الصعوبة الأساسية لديهم تتمثل في الإدراك السمعي. وبسبب أن نمو قدرات الإدراك السمعي يتم عادة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، فإن العديد من المدرسين يفترضون أن جميع الأطفال يكتسبون هذه المهارات، وهــو افتراض خاطئ لا يؤيده الواقع الفعلي للأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك السمعي (الزيات، 2002).

اضطراب الإدراك السمعي وعلاقته بصعوبات القراءة المسموعة (الفهم الاستماعي): تحتل الصعوبات الإدراكية السمعية والبصرية مكانة متميزة بين صعوبات التعلم النمائية، ذلك لأن الغالبية العظمى (90% تقريباً) من المعلومات التي نتعامل معها في سياق حياتنا اليومية، أو تلك التي تقدم لنا ونتناولها في إطار التعليم المدرسي النظامي تعتمد في المقام الأول استقبالاً وتجهيزاً وإرسالاً على الصيغ الإدراكية السمعية والبصرية (سليمان، 2003). ويشير اضطراب الإدراك السمعي إلى ضعف قدرة الفرد على تعرف وتفسير المسموعات (حسن، 2006). وتشير الدراسات والبحوث التراكمية في هذا المجال إلى أن العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل من صعوبات سمعية إدراكية، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية والصعوبات الفونولوجية أو الصوتية (الزيات، 1998). وأن الطلاب الذين يعانون من خلل في الإدراك السمعي يجدون صعوبة في استقبال وتنظيم وإعطاء معنى للمحفزات والمثيرات السمعية. بالرغم من أن حاسة السمع لديهم سليمة (عبد الهادي، أبوحشيش، وبسندي، 2009). وأيضا يجدون صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعونه من مثيرات أو معلومات، ويفتقدون المتابعة الشفهية للحوار أو المحادثة في اللغة المنطوقة. كما أنهم يفتقرون إلى الفهم القرائي واتباع التعليمات الشفهية. ويعكسون الكثير من المظاهر السلوكية لبطء الإدراك. كما أنهم يحتاجون إلى تكرار الشرح الشفهي للدروس. وخفض معدل تدفق أو عرض المعلومات الشفهية ويبطؤ لديهم نظام تجهيز ومعالجة المعلومات المسموعة (الزيات، 1998).

ومن خلال عرض ما سبق يؤكد الباحثون على محدودية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جهة، وارتباط صعوبات الفهم الاستماعي لديهم بقصور في مهارات الإدراك السمعي من جهة أخرى، وبالتالي لا يمكن معالجة صعوبات الفهم الاستماعي بمنأى عن صعوبات الإدراك الاستماعي باعتبارها سبب أساس في هذه الصعوبة، وهذا في الحقيقة ما نفتقده في واقعنا التعليمي المرتبط بمحاولات التغلب على الصعوبات الأكاديمية بعيداً عن أسبابها الإدراكية المنشئة لها.

ثانياً ـ الدراسات السابقة:

هدفت دراسة دينجرا، منهاز، وكوهلي (Dhingra, Manhas & Kohli, 2010) إلى معرفة العلاقة القائمة بين القدرات الإدراكية الحسية والأداء الأكاديمي عند الأطفال، وقد تم تقويم علاقة فئات الإدراك الحسي، ومنها الإدراك السمعي مع ثلاثة مجالات أكاديمية وهي، القراءة، التهجئة، والرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ بالصفين الرابع والسادس الابتدائيين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: أظهرت كل الأداءات الأكاديمية ارتباطاً دالاً مع القدرات الحسية الإدراكية السمعية والبصرية والحركية، وارتبطت القراءة والتهجئة بشكل كبير ليس مع بعضهما البعض فقط، بل مع قدرات الإدراك الحسي، ومنها الإدراك السمعي.

ووضحت دراسة ووبستر (Webster, 2005) إلى بيان اختبار التأثيرات المختلفة لوسيلة الإدخال (السمعية، البصرية) والمخرجات (الشفهية، الكتابية) على الذاكرة قصيرة المدى. تكونت عينة الدراسة من (73) تلميذاً من المتفوقين عقلياً في الرياضيات و(80) تلميذاً من التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات تعلم الرياضيات. وقد توصلت الدراسة إلى الآتي: هناك فروق بين المجموعتين في التذكر السمعي لصالح المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. وإن

التلاميذ المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من ضعف في الاستخدام الفعال للترميز في الذاكرة.

وحاولت دراسة لافا ورونالد (Lava & Ronald, 2004) الكشف عن تأثير الضعف اللغوي عند الأطفال على معالجة المعلومات السمعية والمكانية لديهم. تكونت عينة الدراسة من 48 طفلاً في سن المدرسة من ذوي صعوبات اللغة. وبالمقارنة بين أداء هؤلاء الأطفال وأقرانهم العاديين، تبين ما يلي: المعالجة المكانية للمعلومات أقل دقة من المعالجة السمعية للمعلومات، وإن الأطفال الذين يعانون من ضعف لغوي لا يستطيعون استدعاء المعلومات، وخاصة الأرقام والمواقع عبر كل الشروط، في حين استطاع الأطفال العاديون من استدعاء المعلومات السمعية والمكانية تحت الشروط التي مكّنتهم من ذلك. إن الأطفال ذوي صعوبات اللغة لديهم سعة معالجة سطحية، وأنهم يستخدمون أقل الإستراتيجيات الفاعلة في معالجة المعلومات السمعية والمكانية على الرغم من أن معامل الذكاء لديهم عادية.

كما حاولت دراسة بوللر (Boller, 2004) تعرف أداء التلاميذ المتفوقين عقلياً على اختبار مدى الأرقام للذاكرة السمعية والبصرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (81) طفلاً من الصف الأول حتى السادس. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أداء التلاميذ المتفوقين عقلياً متطور ومتقدم بدرجة كبيرة على اختبار مدى الأرقام في كل الصفوف ما عدا الصف السادس، ولم يكن أداء تلاميذ الصف السادس أعلى من المعايير، ويستطيع التلاميذ العاديون تذكر مدى الأرقام الطويلة، والتي تتكون من سبعة أرقام بدون صعوبة.

واستهدفت دراسة دليوكا (Deluca, 2003) تعرف العلاقة بين مهارات الإدراك السمعي البصري والقدرة على تعلم القراءة والتهجي والحساب. وتكونت عينة الدراسة من (156) طفلاً لديهم صعوبات في القراءة والتهجي والحساب. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثيرات مختلفة لأنماط الصعوبة (قراءة - تهجي - حساب) على التحصيل الدراسي، ومهارات الإدراك السمعي والبصري وسمات الشخصية، والحالة النفسية للطفل.

كما هدفت دراسة إنيز (Ehnis, 2003) تعرف العلاقة بين الذاكرة السمعية وتسلسل التذكر السمعي وصعوبات القراءة والرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات بالمرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين المهارات السمعية (الذاكرة السمعية والتسلسل السمعي) مع القدرات القرائية، وهناك ارتباط كبير بين المهارات البصرية وتشمل الذاكرة البصرية والتسلسل فى الذاكرة البصرية مع القدرة على القيام بالعمليات الحسابية.

وقارنت دراسة فاينيوسن وروك (Finlayson & Rourke, 2003) بين التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذوي اضطرابات الإدراك السمعي والبصرى في القدرات التحصيلية. تكونت عينة الدراسة من 45 تلميذاً لديهم صعوبات في التعلم، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى: تلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة والحساب. الثانية: تلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة والهجاء. الثالثة: تلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الحساب فقط. وقد بينت نتائج الدراسة أن الإدراك السمعي يؤثر على قدرات القراءة والهجاء أكثر من الحساب، وأن الإدراك البصرى وإدراك العلاقات المكانية أكثر تأثيراً على تعلم القدرات الحسابية.

أما دراسة ويبمان وموريسي (Wapman & Morency, 2002) فقد هدفت إلى تعرف أثر المعالجة السمعية والبصرية بالنسبة للتحصيل الدراسي على تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال دراسة تتبعية. اشتملت عينة الدراسة على 120 تلميذاً. ومن خلال نتائج الدراسة التتبعية، توصلت الدراسة إلى أن حالات التأخر في النمو الإدراكي (السمعي البصري) لها علاقة مستمرة

بالتحصيل الدراسي خلال الصفوف الدراسية الأولى، وإن المشكلات الإدراكية اختفت لدى التلاميذ قبل نهاية الصف الثالث.

كما هدفت دراسة (ليفين، 2002) إلى تعرف العلاقة بين المعرفة المسبقة بأسماء الحروف والمهارات الإدراكية السمعية والبصرية لدى الأطفال. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما بمرحلة رياض الأطفال، والأخرى مجموعة من تلاميذ الصف الأول الأساسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين المعرفة المُسبقة بأسماء الحروف وبين الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية كلا على حدة، وأن هذه المعرفة كانت مقياساً للتنبؤ بنجاح الطفل بالقراءة والكتابة في المدرسة بدرجة أكبر من مقياس الذكاء IQ الذي لم يستطع التنبؤ بهذه القدرة (كما ورد في نيروخ، 2005).

يتضح من خلال نتائج الدراسات السابقة اتفاق معظمها على وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي، ومحدودية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وارتباط صعوبات الفهم الاستماعي بقصور في مهارات الإدراك السمعي لديهم، مع وجود علاقة بين المهارات الإدراكية السمعية والمهارات اللغوية، وأن حالات التأخر في النمو الإدراكي السمعي لها علاقة مستمرة بالتحصيل الدراسي خلال الصفوف الدراسية الأولى.

ويستخلص الباحثون من نتائج الدراسات السابقة أهمية تنمية مهارات الإدراك السمعي في عملية التعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لما لذلك من أثر واضح في تحسين قدراتهم التحصيلية، وأنه يمكن تدريب الإدراك السمعي من خلال برامج علاجية نمائية ملائمة. وقد استفاد الباحثون من تلك الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وفي منهجها، كما تتفق الدراسة الحالية ومعظم تلك الدراسات في طبيعة عينتها باعتبارها تنتمي للمرحلة الابتدائية، ومتغيري الحالة التعليمية (عاديون، صعوبات تعلم) والصف الدراسي.

منهج الدراسة:

أخذت هذه الدراسة طابع المنهج الوصفي، وقد تم اختيار هذا المنهج لملاءمته لطبيعة الدراسة وإجراءاتها، كما أنه يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية التي تتمثل في تعرف مدى تباين بروفيل الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عن العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين للعام الدراسي 2011/ 2012 م.

عينة الدراسة:

تكونت العينة النهائية للدراسة من (196) تلميذاً وتلميذة من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين (109 من ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، و 87 من التلاميذ العاديين)، تم اختيارهم من عينة أولية قوامها (1187) تلميذاً وتلميذة تتوزع بين مناطق تعليمية ممثلة لجميع المحافظات الخمس بمملكة البحرين. وهي (المحرق، والوسطى، والشمالية، والعاصمة، والجنوبية).

إجراءات فرز التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي:

1. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة غير الملون لرافن (تعريب: عوض، 1999) على جميع أفراد العينة الأولية في المدارس المختارة من المحافظات الخمس، وتم أخذ متوسطي

الذكاء المقابل للمئيني (50) فأكثر وذلك لأن منحنى التوزيع الطبيعي اعتدالياً.

2. تطبيق الاختبارات التحصيلية للفهم الاستماعي (إعداد الباحثين) على جميع أفراد العينة.
3. استبعاد التلاميذ الذين لم يطبق عليهم اختبار الذكاء أو الاختبار التحصيلي للفهم الاستماعي أو كليهما بسبب الغياب.
4. حساب المتوسط والانحراف المعياري في الفهم الاستماعي لتلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائيين لكل مدرسة.
5. حساب التباعد بين الدرجات المعيارية للذكاء والاختبار التحصيلي للفهم الاستماعي.
6. تطبيق محك الاستبعاد على ما تبقى من العينة لتعرف حالات الإعاقة كالإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو العوامل البيئية، واستبعاد جميع الحالات التي ينص عليها تعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذي ورد في القانون رقم (94-142) بالولايات المتحدة الأمريكية (كما ورد في الزيات، 1998).
7. تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي (إعداد: الزيات، 2007) على العينة المتبقية، وذلك عن طريق توزيع المقياس على معلمي ومعلمات اللغة العربية لتحديد مدى تواتر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات الإدراك الاستماعي، على اعتبار أن كل تلميذ أو تلميذه تقل درجته عن (20) درجة في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي يُعد من ذوي التفريط التحصيلي.
8. تطبيق اختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحثين) على العينة المتبقية، وذلك بغية تعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعرف الكلمة باعتبار أنها متطلب مسبق للمهارة موضع القياس.
9. اختيار عدد من التلاميذ العاديين يقارب العدد النهائي للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، وقد تم اختيارهم من التلاميذ الذين لم ينطبق عليهم محك التباعد؛ أي التلاميذ الذين كان ذكاؤهم متوسطاً فما فوق، ومستوى التحصيل لديهم في الفهم الاستماعي فوق المتوسط. كما هو موضح بالجدول رقم (1):

جدول (1) عينة الدراسة النهائية للتلاميذ من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين

الصف	التلاميذ	متوسط الذكاء	الانحراف المعياري	متوسط العمر الزمني	العدد
الرابع	عاديون	26.636	5.61	108	44
	ذوو صعوبات الفهم الاستماعي	24.769	4.50	110	52
السادس	عاديون	29.535	4.74	131	43
	ذوو صعوبات الفهم الاستماعي	27.947	3.85	136	57

يتضح من الجدول رقم (1) تقارب أعداد عينة الدراسة النهائية بالنسبة للفئتين من العاديين وذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الدراسيين الرابع والسادس الابتدائيين. بالإضافة إلى عدم دلالة الفروق في متوسطي الذكاء لمجموعتي الدراسة لكل من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين.

أدوات الدراسة:

(1) اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (1938)، (تعريب: عوض، 1999):

يعد هذا الاختبار من اختبارات الذكاء غير اللفظية، ويهدف إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، لأنه يعتمد على مجموعة من الأشكال الهندسية التي لا تتطلب الاستجابة لها قدرة على القراءة أو الكتابة، ويمكن تطبيقه على المراحل الدراسية الثلاث من (6-18) سنة. وقد قنن على البيئة الكويتية، ويتكون من (48) مصفوفة متدرجة في صعوبة المهمة المطلوبة، والتي تتراوح بين مجرد دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة المتصلة بالعمليات العقلية المجردة. ويتمتع الاختبار بخصائص سيكومترية مناسبة ومقبولة لتبني الاختبار.

(2) الاختبارات التحصيلية للفهم الاستماعي للصفين الرابع والسادس الابتدائيين (إعداد: الباحثين):

تهدف لقياس فهم مضمون ما يُسمع وتفسيره وفقاً للمهارات التعليمية المتوقعة للاستماع في مستوى صفه التعليمي، وتم إعداد الاختبارات وفقاً لخطوات إجرائية أهمها:

1. **الاطلاع على المصادر المتخصصة في مجال صعوبات التعلم لحصر المهارات اللازمة لفهم مضمون ما يستمع إليه التلميذ، كالزيات (2007) وهلالاهان وآخرين (2007).**
2. **مراجعة نتائج الدراسات والبحوث في مجال الاستماع والفهم الاستماعي لمضمون ما يستمع إليه التلميذ، لتحديد مهارات الاستماع وحصر الصعوبات الخاصة بالفهم الاستماعي.**
3. **الاطلاع على محتوى الكتاب المدرسي المقرر على تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائيين، وعلى نماذج من الامتحانات الوطنية الخاصة بالمرحلة الابتدائية.**
4. **تم تقسيم تلك الكفايات بحسب المستويات الثلاثة للفهم الاستماعي وهي النصية، والاستنتاجية، والتفسيرية، مع إجراء تحليل كيفي يتضمن تصنيف تلك الكفايات وفقاً لمستويات بلوم المعرفية.**
5. **اختيار نص استماعي قصصي كمحتوى للكفايات موضع القياس لاشتمال الاختبار على مجموعة من الكفايات لا يمكن قياسها إلا من خلال النص القصصي.**
6. **تم تسجيل النص الاستماعي صوتياً على أقراص مُدمجة (CD)، بصوت أحد المتخصصين في تدريس اللغة العربية بغرض تحييد المؤثرات الوسيطة المرتبطة بالاستماع.**
7. **تم عرض الاختبارات بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص بمجال اللغة العربية مع بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، ، وقد تم تعديل صور الاختبارات من حيث الشكل والمضمون بما يتوافق مع نتائج التحكيم.**
8. **أجرى الباحثون تجربة استطلاعية للاختبارات التحصيلية في الفهم الاستماعي في صورته الأولية على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائيين بواقع صفين دراسيين. وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية استخراج الخصائص السيكومترية للاختبارات.**
9. **تم التأكد من صدق الاختبارات التحصيلية للصفين في الفهم الاستماعي، بحساب معامل الارتباط بين الاختبارات التحصيلية، والتحصيل المدرسي في مهارات الفهم الاستماعي للعينة الاستطلاعية وجاءت معاملات الارتباط للصف الرابع 0.707، وهي دالة عند مستوى 0.001، وللصف السادس 0.813 وهي دالة عند مستوى 0.001، مما يدل على أن الاختبارات التحصيلية في الفهم الاستماعي تتمتع بدرجة عالية من الصدق. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار بحسب**

كل مستوى من مستويات الفهم الاستماعي الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار، ووجد أن جميع الأسئلة ترتبط مع الدرجة الكلية للمستوى ارتباطاً دالاً بدلالة إحصائية عند مستويي دلالة (0.05– 0.001)، وهذا يدل على أن الاختبارات التحصيلية متسقة داخلياً.

10. تم التحقق من ثبات الاختبارات بطريقة الاتساق الداخلي لثبات المفردات حيث تبين من نتائج العينة الاستطلاعية أن معامل ثبات اختبار الفهم الاستماعي للصف الرابع الابتدائي بطريقة (ألفا كرونباخ) (0.811) وكان (0.616) بطريقة (التجزئة النصفية)، في حين بلغ معامل ثبات الاختبار بطريقة (ألفا كرونباخ) لاختبار الفهم الاستماعي للصف السادس الابتدائي (0.819)، و(0.726) بطريقة (التجزئة النصفية) وبذلك فإن الاختبارات تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يطمئن بها الباحثون في التطبيق على عينة الدراسة.
11. تم تحديد الزمن التقديري الملائم لأداء الاختبارات للصفين، وذلك باستخراج متوسط زمن الاختبار خلال تطبيق الدراسة الاستطلاعية، كما تضمنت الاختبارات تعليمات التطبيق.

(3) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي (إعداد: الزيات، 2007):

يهدف هذا المقياس إلى الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الإدراك الاستماعي من تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال تقدير المدرسين لمدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم الإدراك الاستماعي. ويتكون هذا المقياس من (20) فقرة، ويعتمد على تقدير المعلم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبة تعلم الإدراك الاستماعي لدى المفحوص، ويتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في قياسه للخصائص السلوكية.

(4) اختبار تعرف الكلمة (إعداد الباحثين):

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة مستوى أداء التلاميذ في مهارات (تعرف الكلمة) باعتبارها إحدى المتطلبات اللازمة لتعرف التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي. وللتأكد من صدق اختبار تعرف الكلمة، تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار، والتحصيل القرائي المدرسي في القراءة الجهرية لعينة مكونة من (63) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ صفوف الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي (الرابع والخامس والسادس الابتدائي). وجاءت معاملات الارتباط بين التحصيل القرائي المدرسي والاختبار في تعرف الكلمة، 0.807 وهي دالة عند مستوى 0.001 مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق. كما تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي لثبات المفردات، حيث بلغ معامل الثبات (0.732) باستخدام طريقة التباين ألفا كرونباخ Alpha cronbach.

(5) اختبار مهارات الإدراك السمعي (إعداد الباحثين):

يهدف إلى تشخيص الصعوبات الإدراكية السمعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال قياس مهارات الإدراك السمعي لديهم في ضوء الصف الدراسي، ومدى ارتباطها بالتحصيل الدراسي، وتحديد العمليات السمعية المعرفية الأكثر ارتباطاً بالفهم الاستماعي. ولقد استند الباحثون إلى بعض الأسس التربوية والنفسية عند إعداده أهمها: الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والمستحدثات التربوية بصفة عامة، وفي أساليب وطرائق التدريس للنظام اللغوي بصفة خاصة، وقد ارتأى الباحثون الأخذ بجميع مهارات الإدراك السمعي المتاحة في جميع المواد التعليمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتم إعداد الاختبار بمجموعة خطوات أهمها تحديد مصادر بنائه، وتحديد الإطار العام لمهاراته، ويتكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية لمهارات الإدراك السمعي، مرتبة على النحو التالي:

1- التذكر السمعي Auditory Memory، ويشتمل على:
- التذكر السمعي للأرقام Auditory Number Memory.
- التذكر السمعي للكلمات Auditory Word Memory.
- التذكر السمعي للجمل Auditory Sentences Memory.
2- التمييز السمعي للكلمات Auditory Words Discrimination ويتكون من جزأين.
3- الإغلاق السمعي للكلمات والجمل Auditory Closure ويتكون من جزأين.
4- التفسير السمعي للتعليمات Auditory Perception of Instruction.
5-الدمج الصوتي أو السمعي Auditory blending ability.

وتتميز مفرداته بارتباطها بالنظام الصوتي للغة العربية، ويعرض كل جزء منه أسس بنائه ومحتواه وإجراءات تطبيقه، وينتهي إلى تعليمات يجب وضعها في الاعتبار عند تصحيحه وفقاً لمعيار كل اختبار فرعي. كما تم الاستناد إلى مجموعة من المعايير أهمها:

1- المعايير الخاصة بمهارات الإدراك السمعي.
2- المعايير الخاصة بالمحتوى لكل اختبار فرعي.
3- المعايير الخاصة بتعليمات التطبيق والتصحيح.

الخصائص السيكومترية لاختبار الإدراك السمعي:

أولاً - صدق الاختبار: تم التحقق من الصدق الخاص بمحتوى الاختبار من خلال عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس والمناهج، واختصاصيين تربويين يعملون في سلك التربية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات والأجزاء وتعديل بعضها الآخر بما يتوافق مع نتائج التحكيم بحسب توصيات المحكمين وملاحظاتهم، كما جرى التحقق من صدق الاختبار باستخدام الارتباطات البينية لفقرات الاختبار Intra Correlation items، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (42) تلميذاً وتلميذة (22 تلميذاً وتلميذة للصف الرابع الابتدائي، و20 تلميذاً وتلميذة للصف السادس الابتدائي). وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار الفرعي بالدرجة الكلية للاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه. وتُشير نتائج الفقرات أنها ترتبط مع الدرجة الكلية للاختبار الفرعي التي تنتمي له ارتباطاً دالاً بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوحت بين (0.001- 0.01) وهذا يُشير إلى أن الاختبار متسق داخلياً.

ثانياً - ثبات الاختبار: تم حساب ثبات كل اختبار من الاختبارات الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حذف بعض الفقرات من كل جزء بحسب معامل الثبات، وبذلك أصبح عدد الفقرات لكل اختبار فرعي من اختبار الإدراك السمعي (8) فقرات. كما تم تجزئة كل اختبار فرعي من الاختبارات الإدراكية التسعة إلى جزأين، حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة (التجزئة النصفية) لجميع فروع الاختبار وتصحيحها بمعامل الارتباط بين الجزأين لكل اختبار فرعي من الاختبارات التسعة باستخدام معادلة (سبيرمان - براون). وتبين تمتع الاختبارات الجزئية التسعة بدرجة مقبولة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وينص على: هل يختلف بروفايل الإدراك السمعي لدى

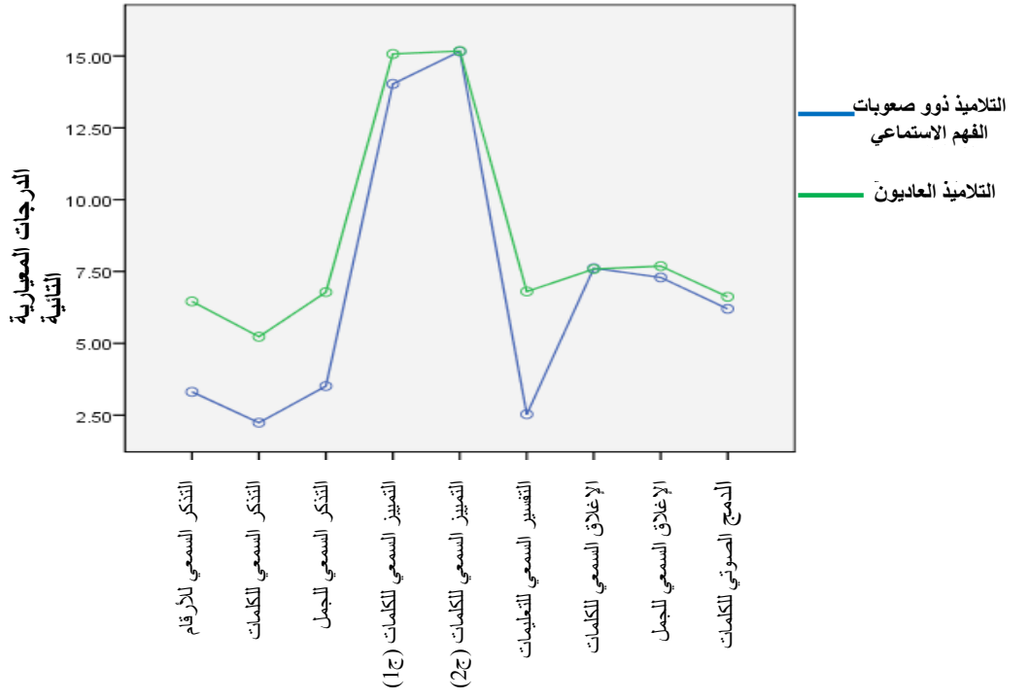
ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عنه لدى أقرانهم العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات التلاميذ وللتحقق من دلالة تلك الفروق تم إجراء تحليل التباين أحادي المتغيرات ANOVA ويبين الجدول رقم (2) نتائج ذلك:

جدول (2) تحليل التباين أحادي المتغيرات (ANOVA) للفروق في أبعاد مهارات الإدراك السمعي للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائي

م	المهارة	الاختبار الفرعي	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	التذكر السمعي	التذكر السمعي للأرقام	بين المجموعات	479.420	1	479.420	231.937	0.001
			داخل المجموعات	401.004	194	2.067		
			المجموع	880.423	195	-		
		التذكر السمعي للكلمات	بين المجموعات	432.937	1	432.937	314.333	0.001
			داخل المجموعات	267.200	194	1.377		
			المجموع	700.138	195	-		
		التذكر السمعي للجمل	بين المجموعات	516.670	1	516.670	272.316	0.001
			داخل المجموعات	368.080	194	1.897		
			المجموع	884.750	195	-		
2	التمييز السمعي للكلمات	الجزء الأول	بين المجموعات	52.476	1	52.476	18.359	0.001
			داخل المجموعات	554.504	194	2.858		
			المجموع	606.980	195	-		
		الجزء الثاني	بين المجموعات	013.	1	013.	0.011	غير دال
			داخل المجموعات	230.762	194	1.189		
			المجموع	230.776	195	-		
3	التفسير السمعي للتعليمات		بين المجموعات	883.184	1	883.184	415.046	0.001
			داخل المجموعات	412.816	194	2.128		
			المجموع	٢٥٨	195	-		
4	الإغلاق السمعي	الإغلاق السمعي للكلمات	بين المجموعات	039.	1	039.	080.	غير دال
			داخل المجموعات	94.920	194	489.		
			المجموع	94.959	195	-		
		الإغلاق السمعي للجمل	بين المجموعات	7.590	1	7.590	11.40	0.001
			داخل المجموعات	129.226	194	666.		
			المجموع	136.816	195	-		
5	الدمج الصوتي للكلمات		بين المجموعات داخل المجموعات	8.488	1	8.488	4.474	05.
				368.042	194	1.897		
			المجموع	376.531	195	-		
6	الدرجة الكلية للاختبار		بين المجموعات	12049.18	1	12049.2	290.3	001.
			داخل المجموعات	8053.490	194	41.513		
			المجموع	20102.67	195	-		

كما تم استخدام تحليل البروفايل Analysis Profil، والذي يمكن من خلاله مقارنة بروفايل مهارات الإدراك السمعي لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي مع العاديين بناء على متوسط أدائهم على مقياس مهارات الإدراك السمعي، والشكل (1) يوضح بروفايل الدرجة المعيارية لمهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والتلاميذ العاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين:



شكل (1) بروفايل الدرجة المعيارية لمهارات الإدراك السمعي بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والتلاميذ العاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين

ثانياً ـ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وينص على: هل يختلف ذوو صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي عن العاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت)T-test للفروق بين متوسطي المجموعتين من التلاميذ ذوي الصعوبات والعاديين في مهارات الإدراك السمعي بغض النظر عن نوع الصف، ودلالة هذه الفروق، والقيم التائية. ونتائج هذا التحليل موضحة في الجدول رقم (3) التالي:

جدول (3) دلالة الفروق في متوسط درجات مهارات الإدراك السمعي من خلال نتيجة اختبار (ت) T-test للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعاديين

م	المهارة	الاختبار الفرعي	عاديون (ن=87)		صعوبات (ن =109)		قيمة (ت)	الدلالة
			م	ع	م	ع		
1	التذكر السمعي	التذكر السمعي للأرقام	6.4598	1.08	3.312	1.67	14.714	0.001
		التذكر السمعي للكلمات	5.2299	1.14	2.239	1.20	043.	غير دال
		التذكر السمعي للجمل	6.7816	93.	3.514	1.65	41.157	0.001
		الدرجة الكلية	18.471	2.17	9.018	3.53	22.430	0.001

2	التمييز السمعي للكلمات	الجزء الأول	15.069	1.25	14.028	1.97	18.359	0.001
		الجزء الثاني	15.172	1.06	15.156	1.12	011.	غير دال
		الدرجة الكلية	30.242	1.76	29.202	2.60	10.189	001.
3	التفسير السمعي للتعليمات		6.8046	1.28	2.532	1.58	415.05	0.001
4	الإغلاق السمعي	الإغلاق السمعي للكلمات	7.5862	74.	7.615	67.	080.	غير دال
		الإغلاق السمعي للجمل	7.6897	69.	7.294	91.	11.395	0.001
		الدرجة الكلية	15.276	1.17	14.881	1.27	5.004	0.01
5	الدمج الصوتي للكلمات		6.6207	1.36	6.202	1.39	4.474	0.05
6	الدرجة الكلية للاختبار		77.506	5.60	61.725	7.05	290.25	0.001

ثالثاً ـ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وينص على: هل يختلف التلاميذ ذوو صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، والسادس) الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثين Independent Samples T-testللفروق بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، السادس) ودلالة هذه الفروق، والقيم التائية، ونتائج هذا التحليل موضحة بالتفصيل في الجدول رقم (4) التالي:

جدول (4) دلالة الفروق في متوسطات درجات ذوي صعوبات الفهم الاستماعي في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي، باستخدام اختبار Independent Samples T-test

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الرابع (ن=52)		السادس (ن=57)		قيمة (ت)	الدلالة
			م	ع	م	ع		
1	التذكر السمعي	التذكر السمعي للأرقام	3.0192	1.64	3.579	1.67	820.	غير دال
		التذكر السمعي للكلمات	2.0000	1.05	2.456	1.30	3.538 .	0.05
		التذكر السمعي للجمل	3.0769	1.78	3.912	1.42	6.359	0.01
		الدرجة الكلية	7.9808	3.38	9.965	3.42	079.	غير دال
2	التمييز السمعي للكلمات	الجزء الأول	13.269	2.19	14.719	1.46	16.820	0.001
		الجزء الثاني	14.846	1.21	15.439	95.	8.183	0.005
		الدرجة الكلية	28.154	2.99	30.158	1.72	18.837	0.001
3	التفسير السمعي للتعليمات		1.8654	1.31	3.141	1.57	20.842	0.001
4	الإغلاق السمعي	الإغلاق السمعي للكلمات	7.3462	79.	7.8596	40.	18.875	0.001
		الإغلاق السمعي للجمل	7.1346	1.07	7.439	71.	3.123	0.001
		الدرجة الكلية	14.442	1.49	15.281	88.	13.082	0.001
5	الدمج الصوتي للكلمات		5.8846	1.11	6.491	1.56	5.365	0.01
6	درجة الاختبار الكلي		57.846	6.63	65.263	5.39	41.405	0.001

رابعاً ـ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، وينص على: هل يختلف التلاميذ العاديون في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع والسادس) الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثين Independent Samples T-test للفروق بين التلاميذ العاديين في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، السادس) ودلالة هذه الفروق، والقيم التائية، ونتائج هذا التحليل موضحة بالتفصيل في الجدول رقم (5) التالي:

جدول (5) دلالة الفروق في متوسط درجات التلاميذ العاديين في مهارات الإدراك السمعي باختلاف الصف الدراسي (الرابع، السادس)، باستخدام اختبار (ت) Independent Samples T-test

م.	المهارة	الاختبار الفرعي	الرابع (ن=44)		السادس (ن=43)		قيمة (ت)	الدلالة
			م	ع	م	ع		
1	التذكر السمعي	التذكر السمعي للأرقام	6.1136	1.08	6.8140	96.	120.	غير دال
		التذكر السمعي للكلمات	4.8864	1.17	5.5814	1.01	502.	غير دال
		التذكر السمعي للجمل	6.4773	95.	7.0930	81.	2.270	غير دال
		الدرجة الكلية	17.500	2.04	19.465	1.84	168.	غير دال
2	التمييز السمعي للكلمات	الجزء الأول	14.591	1.45	15.558	73.	12.627	0.001
		الجزء الثاني	14.818	1.13	15.535	86.	6.132	0.010
		الدرجة الكلية	29.409	1.80	31.093	1.25	3.087	0.010
3		التفسير السمعي للتعليمات	6.2500	1.43	7.3721	79.	14.384	0.001
4	الإغلاق السمعي	الإغلاق السمعي للكلمات	7.3636	81.	7.8140	59.	19.116	0.001
		الإغلاق السمعي للجمل	7.4773	85.	7.9070	37.	34.114	0.001
		الدرجة الكلية	14.841	1.38	15.721	67.	23.251	0.001
5		الدمج الصوتي للكلمات	6.0682	1.52	7.1860	88.	6.858	0.010
6		درجة الاختبار الكلي	73.818	5.78	80.930	2.82	14.238	0.001

مناقشة النتائج:

أولاً ـ مناقشة نتائج السؤالين الأول والثاني:

وقد أشارت نتائج السؤالين الأول والثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعاديين من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائيين) في الأبعاد الخمسة من اختبار مهارات الإدراك السمعي، حيث تراوحت مستويات الدلالة بين (0.001-0.01)، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في مهارتي التمييز السمعي للكلمات (الجزء الثاني)، والإغلاق السمعي للكلمات والتذكر السمعي للكلمات وفقاً لنتائج السؤال الثاني. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع دراسة كل من: بوللر (Boller, 2004)؛ ودراسة فاينسون وروك(Finlayson & Rourke, 2003) ؛ والرشيدي (2002)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مهارات الإدراك السمعي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

ويرى الباحثون أنه من الطبيعي أن يختلف ذوو صعوبات التعلم بصورة عامة عن العاديين في العمليات المعرفية، وأن يقل أداء ذوي صعوبات الفهم الاستماعي عن العاديين في كفاءة العمليات المعرفية المرتبطة بالإدراك السمعي بصورة خاصة، ذلك لأن ما يحدث من نقص وتحريف وتشويه للمدخلات السمعية للمعلومات والخبرات لدى ذوي صعوبات الفهم الاستماعي، يرجع بالضرورة إلى الاضطرابات في مهارات الإدراك السمعي. وأن ما يفتقره ذوو صعوبات الفهم الاستماعي من كم وكيف الذخيرة المعرفية ومن رصيد مفاهيمي لمحتوى الكفايات ناتج عن نقص في الوصول إلى دلالات ومعاني المهارات المعرفية المرتبطة بالإدراك السمعي. وهذا ما يشير إليه الزيات (2007) من أن اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية لدى ذوي صعوبات التعلم تؤدي إلى حدوث تداخل أو تشويش لديهم عند استقبالهم المعلومات أو المثيرات عن طريق أحد الوسائط الحسية، والذي ينتج بدوره أنماطاً من المعارف والخبرات الخاطئة أو الناقصة أو المشوهة.

كما يُشير شكل البروفايل (1) في السؤال الأول إلى التقارب بين المجموعتين في مهارات التمييز السمعي، الإغلاق السمعي، والدمج الصوتي، في حين يُشير إلى تباين واضح بينهما في مهارات التذكر السمعي، والتفسير السمعي للتعليمات، مما يعكس ما للذاكرة السمعية من أهمية فارقة في التمييز بين أداء العاديين وذوي صعوبات الفهم الاستماعي، حيث إن قدرة الطفل على الاستيعاب منذ الصغر تقوم على الفهم ثم الحفظ، وذلك لا يتم إلا بالتكرار، وهذا التكرار قائم على القدرة على تذكر المثير وإعادته، ثم تنمو هذه القدرة وتزداد نضجاً بالتدريب والممارسة (Leith, 2003).

ويرى الباحثون أن الدور الذي تلعبه الذاكرة السمعية في عمليات التعلم يأتي في ضوء العلاقة الوثيقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، أي أن الصعوبات الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتنتج عنها. فالعلاقة بينهما هي علاقة سبب ونتيجة. وتُشير نتائج البحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية.

وقد ركزت معظم البحوث التي أجريت في هذا المجال على الذاكرة السمعية قصيرة المدى مع ما يشير إليه هولم وسنولج (Hulme & Snowling 1992) (كما ورد في هلالاهان وآخرين، 2007) من أن هناك أدلة عديدة تفيد بأن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المهام الخاصة بالذاكرة السمعية قصيرة المدى يعتبر أقل من أداء أقرانهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم.

ويشير بريان وآخرون (1991) Bryan et.al (كما ورد في سليمان، 2005) من أن البحوث الراهنة في مجملها توضح أن أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقل عن أقرانهم العاديين في مجموعة كبيرة من المهام الفونولوجية، والمهام المرتبطة بالدلالات اللفظية للكلمات والعبارات المختلفة، والمهام التي تتعلق بالتركيبات اللغوية فضلاً عن المهام الخاصة بالتواصل.

وإذا ما كانت هناك مكونات معينة للمهارات والإجراءات المتبعة في التعليم تعد ذات أهمية بالغة بالنسبة لتعلم القراءة بأنواعها، فإن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون في الواقع إلى مثل هذه المهارات، وبمجرد أن يبدؤوا في خبرة الفشل يصبح من الصعب بالنسبة لهم أن يصلوا إلى مستوى أقرانهم ومسايرتهم (سليمان، 2003). وهذا ما تبين بشكل واضح في البروفايل من أن مهارة التذكر السمعي تُعد من المتطلبات المسبقة لعملية التفسير السمعي للتعليمات، فإذا لم يكن التلميذ قادراً على تذكر جمل معينة ذات سياق محدد ولفترة قصيرة فمن المحتمل عدم تمكنه من تتابع سلسلة من التعليمات ترتبط وتعتمد في مُجملها على عملية التذكر.

وأشارت نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم الاستماعي والعاديين في الإغلاق السمعي للكلمات والتذكر السمعي للكلمات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص كل من الكلمة والجملة في اللغة العربية، فمن المنطقي أن

تكون عملية الإغلاق السمعي للكلمة المفردة المجردة خارج السياق أسهل بدرجة أكبر من الإغلاق السمعي للجملة باعتبارها تحتمل معاني متعددة، ومن ثم فإن عملية إغلاقها سمعياً بشكل صحيح تكون بدرجة كبيرة مقارنةً بإغلاقها وهي في إطار جملة، وذلك لاحتوائها على معنىً واحد ومحدد، ولا يمكن للتلميذ إغلاق الكلمة سمعياً في إطار الجملة، أو لا يتأتى له ذلك إلا بعد معرفة وفهم السياق بأكمله، والذي يتطلب معرفة محددة بكل معاني كلماته، وذلك من خلال ما يمتلكه من بنية معرفية ثرية تُساعده على ذلك. ولكون التلاميذ العاديين يمتلكون المعرفة الكافية والدقيقة والمتسمة بالثراء لمعاني كثير من المفردات، ومن ثم تكون لهم القدرة على تفهم المعاني المختلفة للكلمة الواحدة، تصبح مدركاتهم مناسبة للقيام باستجابة صحيحة وفعالة. وفي المقابل فإن ذوي صعوبات الفهم الاستماعي يفتقرون إلى البنية المعرفية السليمة مما يُصعب المهمة عليهم في تعرف المعنى المقصود للكلمة في إطار سياقها الدلالي. ومن ثم انعكس ذلك بصورة جلية في وجود فروق بين المجموعتين في الإغلاق السمعي للجملة، في حين لا تُوجد فروق بينهما في الإغلاق والتذكر السمعي للكلمة. 0.01

ثانياً ـ مناقشة نتائج السؤالين الثالث والرابع:

وقد أشارت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في التذكر السمعي للأرقام والدرجة الكلية للمهارة، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر السمعي للكلمات والجمل بين تلاميذ الصفين، وذلك لصالح الصف السادس الابتدائي.

كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في مهارة التمييز السمعي بجزأيه والدرجة الكلية للمهارة، والتفسير السمعي للتعليمات، والإغلاق السمعي للكلمات والجمل والدرجة الكلية للمهارة، والدمج الصوتي للكلمات، وفي الدرجة الكلية لاختبار مهارات الإدراك السمعي بمستويات دلالة تراوحت بين (0.001 – 0.01)، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات الفهم الاستماعي.

وقد أشارت نتائج السؤال الرابع إلى ما يلي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في مهارة التذكر السمعي بشكل عام.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين في مهارة التمييز السمعي بجزأيه والدرجة الكلية للمهارة، والتفسير السمعي للتعليمات، والإغلاق السمعي للكلمات والجمل والدرجة الكلية للمهارة، والدمج الصوتي للكلمات، وفي الدرجة الكلية لاختبار مهارات الإدراك السمعي بمستويات دلالة تراوحت بين (0.001 – 0.010)، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: الناقة وشيخ العيد (2009)؛ ودراسة حواس (2004) التي أشارت إلى أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تمكنوا من بعض مهارات الاستماع العامة، ولم يتمكنوا من مهارات الاستماع الناقد. كما تتفق ونتائج دراسة أبو حجاج (2005) التي أشارت إلى تدنٍ حاد في مراقبة فهم المسموع لدى تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى مع وجود فروق ظهرت في غالبية الأحوال لصالح الصف الأعلى. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي: أولاً: النضج والنمو العقلي. ثانياً: الخبرات المتراكمة للتلميذ. ثالثاً: طريقة تدريس مهارات الفهم الاستماعي للصفين الرابع والسادس الابتدائيين. رابعاً: تدرج مهارات الفهم الاستماعي.

فالقراءة المسموعة مهارة مستمرة النماء، تتحسن مع استمرار عملية الممارسة، وتزيد باطراد الإقبال عليها، ولا يمكن الوصول بالفهم الاستماعي إلى مستوى الإتقان سريعاً أو من مرة أو عدة مرات، وإنما يحدث التحسن فيها تدريجياً اعتماداً على النمو العقلي والمعرفي من جهة، واستمرار ممارستها من جهة أخرى. فكل من النمو العقلي والمعرفي والممارسة يقف بقوة خلف نمو وزيادة مكوناتها المتمثلة في الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والفهم اللغوي والحصيلة اللغوية المعرفية، والبناء المعرفي (Lerner, 2000).

ويعني ذلك أن تلاميذ الصف السادس الابتدائي سواء من العاديين أم من ذوي صعوبات الفهم الاستماعي يتصفون بالنضج والنمو العقلي في امتلاك المهارات الإدراكية السمعية اللازمة والقائمة على المستويات العليا من التفكير كالتحليل والنقد والاستنتاج. وإن مهارات الفهم الاستماعي وتحديداً المستوى التفسيري والنقدي يتطلبان بشكل مستمر التدريب على المهارات الإدراكية السمعية كالتمييز والإغلاق والدمج.

وأن العمليات المعرفية المرتبطة بمهارات الإدراك السمعي تنمو كبقية المهارات الأخرى، وتصل إلى مرحلة من الثبات والاستقرار مع تقدم العمر الزمني للفرد، حيث تستقر العمليات المعرفية وتصل إلى مستويات كفاءتها الأدائية لدى تلاميذ الصف السادس، في حين تكون لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي قدرات متدنية منها لأنها في طور النمو؛ وحيث إن كثيراً من المعلمين في نظام الحلقة الأولى يغفلون هذه المهارات، ويكتفون من طلابهم في الصف الرابع الابتدائي بما يحققونه من حدود دنيا لمستوى الفهم الاستماعي، وبالتالي فإن كل الخطوات التي يتبعها المعلمون أثناء تدريس مهارات الفهم الاستماعي لا ترتقي وذلك المستوى، وتدل في الوقت نفسه على النظم التعليمية التي لا تهتم بتعلم وتنمية المستويات العقلية العليا في تعلم مهارات الاستماع، وأن الاهتمام بتلك المهارات قليلة في هذه النظم، لذا جاءت الفروق في مجموعة التلاميذ العاديين لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

بمعنى آخر أن المهارات الإدراكية السمعية تنمو وتستقر مع تقدم العمر الزمني سواء للعاديين أو ذوي صعوبات التعلم. ومن المنطقي أن تكون الفروق لصالح الصف السادس باعتباره ممثلاً لمرحلة النضج المتقدمة في المرحلة الابتدائية. وباعتبار مهارات الإدراك السمعي أحد المتطلبات الأساسية في عملية التعلم، فإن الإخفاق فيها أو عدم اكتمال نموها ينعكس بدوره على حصيلة التلميذ من مهارات الفهم الاستماعي، وهذا ربما يفسر لنا الفروق بين الصفين الرابع والسادس الابتدائيين لمجموعتي الدراسة في مهارات الإدراك السمعي.

وقد أشارت نتيجة السؤال الثالث لعدم وجود فروق دالة في التذكر السمعي للأرقام بصورة خاصة والتذكر السمعي بصورة عامة بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من الصفين الرابع والسادس الابتدائيين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إنيز (Ehnis, 2003)؛ وبولر (Boller, 2004) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الأرقام العددية حيث إنها تختلف عن الكلمات والجمل في أنها أبسط في التذكر، وبخاصة الأرقام الأحادية من (0-9)، وأكثر قدرة على الاستيعاب، ولا تتطلب جهداً عقلياً أو مستوى مرتفعاً من المعلومات اللغوية كالكلمات والجمل، وهذا ما يبرر لنا عدم الفروق بين الصفين الرابع والسادس الابتدائيين، وإذا ما كانت أداء التمارين الشفوية التي تعتمد بشكل كامل على المعالجة السمعية فإن استخدام التلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي لبعض الإستراتيجيات الخاصة بقراءة وكتابة وفهم هذه الأرقام، قد يساهم في سرعة استيعابها وتذكرها. وإذا ما كان التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في تذكر الحقائق الرياضية والمعلومات الشفهية وبخاصة الجديدة منها، فإن تلميذ الحلقة الثانية قد تغلب على حالة التذكر لهذه الأرقام بفضل معالجة المعلومات السمعية ونتيجة التدريب عليها استخدام الطريقة الملائمة في تذكرها أثناء التدريس العلاجي، والتدريب الصفي والمذاكرة المتكررة طوال السنوات التعليمية الماضية.

التوصيات التربوية:

1. **الاستعانة بنتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج تدريس علاجية للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي من خلال اختيار المهارات الإدراكية السمعية التي ارتبطت بدرجة أكبر بمهارات الفهم الاستماعي.**
2. **بغية الوصول بالتلاميذ ذوي صعوبات الفهم الاستماعي إلى مستويات متقدمة من مهارات الفهم الاستماعي، ينبغي تدريبهم على المهارات الإدراكية السمعية بشكل عام، وعلى مهارات التذكر السمعي والتفسير السمعي للتعليمات بشكل خاص باعتبار التباين فيهما كان دالاً إحصائياً بين المجموعتين.**
3. **تقدير نمو المهارات الاستماعية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتدريب التلاميذ على الكفايات الخاصة بمهارات الفهم الاستماعي في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، لما ترتب على ذلك من قصور في الأداء على هذه المهارات في الصفوف الأعلى من المرحلة الابتدائية باعتبارها كفايات تراكمية.**
4. **أهمية الكشف والتدخل المبكر لصعوبات الإدراك السمعي في مرحلة ما قبل المدرسة، للحد من صعوبات الفهم الاستماعي المترتبة على ذلك في مراحل تعليمية لاحقة.**

المراجع

المراجع العربية:

البشير، أكرم (2005). دراسة تحليلية لمهارة الاستماع في منهاج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية بالأردن. *المجلة التربوية، (77)*، 99-127.

الرشيدي، بداي (2002). *دراسة لبعض العمليات المعرفية المرتبطة بصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة*. البحرين: جامعة الخليج العربي.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). *صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2002). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم* - قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2007). *صعوبات التعلم، الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشكيلي، سعد (2007). *مدى توافر مهارات الإستماع اللازمة لتلامذة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في أسئلة دروس الاستماع المقررة عليهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. سلطنة عُمان: كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.

القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (2001). *المدخل إلى التربية الخاصة*. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

المقبول، محمد (2005). *تنمية مهارات الإستماع لدى تلاميذ الصف الثامن للتعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة*. اليمن: كلية التربية.

الناقة، صلاح أحمد، شيخ العيد، إبراهيم سليمان (2009). *التعرف على مدى امتلاك طلاب المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع*. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية.

حسن، عبد الحميد (2006). التنبؤ بصعوبات التعلم في القراءة من صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *المجلة العربية للتربية الخاصة، (9)*.

حواس، نجلاء (2004). *تقويم مهارات الإستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة قناة السويس. كلية التربية.

رجب، ثناء (2004). أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة، يناير، (3). كلية التربية، جامعة عين شمس*.

سليمان، السيد عبد الحميد (2005). *صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (2003). *صعوبات التعلم مفهومها، تشخيصها، علاجها*. القاهرة: دار الفكر العربى.

عبد الهادي، نبيل، أبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالد (2009). *مهارات في اللغة والتفكير*. عمان: دار المسيرة.

عبد الواحد، دلال (1991). *أساسيات صعوبات التعلم*. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

عدس، محمد (1998). *صعوبات التعلم*. عمان: دار الفكر.

قطامي، محمد (1992). أساسيات علم النفس المدرسي. عمان: دار الشروق.

كيرك، صاموئيل، كالفانت، جيمس (1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

مجاور، محمد (1988). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (أسسه وتطبيقاته)*. الكويت: دار القلم.

نيروخ، سميرة (2005). برنامج نور- تنمية مهارات التواصل اللغوي في رياض الأطفال. *القدس: جمعية لجنة العلوم والثقافة الإسلامية / مركز الإيمان للطفولة*.

هلالاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس؛ ولويد، جون؛ وويس، ماجريت؛ ومارتنيز، إليزابيث (2007). *صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي*. ترجمة: عادل عبد الله محمد. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

يونس، فتحي (2005). *القراءة وتنمية التفكير*. ورقة بحث عرضت في المؤتمر العلمي الرابع، القاهرة: جمهورية مصر العربية.

يونس، فتحي؛ الناقة، علي؛ ومحمود، كامل (1999). *طرق تدريس اللغة العربية. مشروع تدريس المعلمين الجدد، برامج تحسين التعليم الأساسي*. القاهرة: دار التيسير.

المراجع الأجنبية:

Boller, J. (2004). Differential effects of two T group styles. *Counselor Education and Supervision, 14,* 117- 123.

Burrows, L.k. (1999). Improving listening skills in children. *(ERIC Documents Reproduction Service No. ED435107).*

Deluca, D. (2003). *Teaching the learning disabled.* Newjersey: Prentice Hall.

Dhingra, R., Manhas, S. & Kohli, N. (2010). *Relationship of perceptual abilities with academic performance of children.* University of J by Ammu, India.

Disarno, N., Schowalter, M. & Grassa, P. (2002). Classroom amplification to enhance student performance. *Teaching Exceptional Children, 34,*20-25.

Ehnis, C. R. (2003).Visual and auditory memory components of reading and arithmetic in learning disabled children .*Dis.Abs. 39,*6145-6146.

Finlayson, M.A. & Rourke, B.P. (2003). Neuro psychological significance of variation of patterns of academic performance verbal and visual spatial abilities. *J.of Abnor mal Child-Psycho, 6,* 121-133.

Foonnan, B. & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research if Practice, 16*, 203-212.

Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners perspective. *An International Journal of Educationl Technology and Applied Linguistics, 34,*165-182.

Jacobsen, B. & Ducette, S. (2002). Attributions of learning disabled children. *Journal of Educationl Technology and Applied Linguistics, 78,* 59- 64.

Lava, H. & Ronald, B. (2004). Verbal and spatial information processing constraints in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, .47,* 114- 126.

Lerner, J. (2006*). Learning disabilities.* New York: Houghton Mifflin Company.

Lerner. J. (2000). *Creative learning and teaching.* New York: Dodd – Mead.

Linebarger, D. L. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. *Topics in Early Childhood Special Education, 21,* 188-192.

Leith, G. (2003). The effects of extroversion and methods of programmed instruction on achievement. *Educational Research, 15,* 150 -177.

Sternberg, R. (2003). *Cognitive Psychology. (3rd).* New York. Thomson-wads worth.

Waldron, K. & Saphire, D. (1992). Perceptual and academic patterns of learning -disabled/gifted students, perceptual motor skills. *Journal of of Learning Disabilities, 74,* 599-609.

Wapman & Morency, D.D. (2002). On defining learning disabilities consceneous. *J. of learning disabilities. 13,* 81-30.

Webster, R. (2005). Visual and aural short – term memory capacity deficits in mathematics disabled students. *J.of Educ. Res.,* 72, 277-283.