[٤]

فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لتنمية التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

د. رحمة علي أحمد محمد جودة

دكتواره الفلسفة في التربية للطفولة المبكرة

من قسم العلوم النفسية

كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الإسكندرية

فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لتنمية التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

د. رحمة علي أحمد محمد جودة ★

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالى الكشف فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لتنمية التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتحقيقاً لهذا الهدف فقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفل وطفلة وتراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) وطبقت الباحثة مقياس ستانفورد بينيه للذكاء- الصورة الخامسة، ومقياس المهارات ما قبل الأكاديمية، إعداد عادل عبدالله (٢٠١٦)، ومقياس التمييز والبصري السمعي إعداد (الباحثة)، والبرنامج التدريبي وأسفرت النتائج عن أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمييز السمعي وأبعاده لصالح القياس البعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمييز السمعي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من إنتهاء البرنامج) على مقياس التمييز السمعي وأبعاده، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمييز البصري وأبعاده في اتجاه القياس البعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على

★ دكتواره الفلسفة في التربية للطفولة المبكرة من قسم العلوم النفسية- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الإسكندرية.

مقياس التمييز البصري وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فـروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من إنتهاء البرنامج) على مقيـاس التمييـز البصـري وأبعاده.

الكلمات المفتاحية:

– صعوبات التعلم– التمييز السمعي– التمييز البصري– نظرية التعلم الاجتماعي.

The effectiveness of a program based on social learning theory to develop auditory and visual discrimination among children with learning disabilities

Abstract

The current research aimed to reveal the effectiveness of a program based on social learning theory to develop auditory and visual discrimination among children with learning disabilities.To achieve this goal, the study sample consisted of (20) male and female children and their ages ranged between (4-6) years old.The researcher applied the Stanford-Binet Intelligence Scale- the fifth image, the pre-academic skills scale(prepared by Adel Abdullah ,2016), the Auditory Visual Discrimination Scale (prepared by the researcher), and the training program.The results indicated that: There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group members in the pre- and post-measures on the auditory discrimination scale and its dimensions in favor of the post-measure.There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post measure on the auditory discrimination scale and its dimensions in favor of the experimental group. There are no statistically significant differences between the average ranks of the experimental group members in the post and follow up measures (a month after the end of the program) on the auditory discrimination scale and its dimensions.There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the pre- and post-measures on the visual discrimination scale and its dimensions in favor of the post-measure. There are statistically significant differences between the average ranks of the experimental and control groups in the post measure on the visual discrimination scale and its dimensions in favor of the experimental group. There are no statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group members in the post and follow up (a month after the end of the program) on the visual discrimination scale and its dimensions.

Keywords: Learning disabilities- auditory discrimination- visual discrimination- social learning theory

مقدمة:

أصبحت مشكلة صعوبات التعلم محور حديث التربويين وعلماء النفس على مختلف المجالات التربوية والنفسية، الأمر الذي جعلها من أهم القضايا التربوية في مختلف الدول العربية؛ حيث يخصص لها الميزانيات والموارد البشرية والطاقات الفكرية لديها، وتكمن الخطورة الكبرى في تزايد أعداد ذوي صعوبات التعلم المستمر في داخل وخارج مجال التربية الخاصة، وتختلف وجهات النظر التي تدور حول هذه المشكلة باختلاف نسبة تقدير وجود صعوبات التعلم. (السيد سليمان، ٢٠١٧، ٧٦)

كما يتمتع الأطفال ذوي صعوبات التعلم بقدرات عقلية عادية أو فوق العادية لدرجة يصل بها البعض منهم إلى مستوى الإبداع والاختراعات حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي أو المتفوقون تعليمياً في الروضة؛ لذا فإن العناية التربوية السليمة بهم تسهم في إبراز قدراتهم الحقيقية الدفينة، وتضعهم في المراتب الطبيعية في المجتمع.

ويُعدُّ التمييز السمعي والبصري من أهم العمليات المعرفية التي يقوم بها الطفل، إذ يأتي في مقدمتها، ويؤثر بالقطع على العمليات المعرفية التي تليه وتترتب عليه، ويعد أساسا لها، والتمييز هو أن ينتقي الطفل من الإحساسات التي يتلقاها، أو المثيرات المختلفة التي يتعرض لها شيئًا محددا يقوم بالتركيز عليه، حيث تمثل مهارات التمييز السمعي والبصري أول رافد يقوم التعلم الأكاديمي اللاحق عليه، إذ أن أي قصور أو انخفاض في تلك المهارات يمكن أن يؤثر سلبًا على العمليات المعرفية من جانبه، وهو الأمر الذي يمكن أن يترتب عليه آثار نفسية واجتماعية غير مقبولة.

وعندما يعاني الطفل في مرحلة الروضة من قصور في بعض العمليات المعرفية المتعلقة بعملية التعلم، كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، يؤثر هذا القصور على سير العملية التعليمية، ويصبح موضع الصعوبة في التعلم منطقة شديدة التوتر في المجال النفسي للمتعلم تتراكم حولها ضغوط انفعالية، وتتسع هذه المنطقة الحساسة بحيث تشمل شخصية الطفل كلها مما يترتب عليه ظهور صعوبات في مجال القراءة والكتابة والإملاء والحساب.

وغالباً يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيُظهِر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وغالباً يكون متصاحباً بمشاكل نطقية، وينتج عن ذلك صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث إن اللغة مجموعة من الرموز المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة والتي يستخدمها الكاتب أو المتحدث لنقل رسالة إلى المستقبِل، فيحلل المستقبِل هذه الرموز، وإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود أي سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية، أو انخفاض في القدرات الذهنية) فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم (نور بطانية، زليخة أمين، ٢٠١٦، ٢٤).

وبشكل عام فإن التشخيص المبكر للأطفال في مرحلة الروضة يكشف لنا عن ويتضح مما سبق أن صعوبات التعلم لها آثار سلبية، وينتج عنها مشكلات عديدة، وقد يترتب عليها تسرب الأطفال من المدارس، وعدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وبالإضافة إلى ذلك أكدت العديد من الدراسات انتشار هذه الصعوبات لدى قطاع كبير من الأطفال وأشارت إلى أن التدخل المبكر يؤدي إلى نتائج أفضل ويحد من الآثار المترتبة عليها؛ لذلك يجب التدخل والكشف المبكر عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة الروضة من أجل إعداد برنامج تدريبي أفضل وأكبر للتخفيف من حدة صعوبات التعلم النمائية في هذه المرحلة حتى لا يترتب عليها صعوبات تعلم أكاديمية في المستقبل.

فما يحتاجه هؤلاء الأطفال هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين، ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم، لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعليمية أو الأساليب التي سوف تساعدهم في السير في دراستهم وفقاً لقدراتهم الفعلية، فعلاج صعوبة التعلم عند كل طفل يبدأ بمجرد اكتشافه والتعرف على أنه يعاني من صعوبة ما تؤثر في تحصيله الدراسي.

وبالتالي ومن خلال ما سبق كانت هناك حاجة ضرورية لوضع برامج تدريبية، تنمي التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المراحل العمرية المبكرة، حتى لا تؤثر بالسلب على النواحي الأكاديمية لديهم في فئات عمرية أعلى، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة لتنمية

التمييز السمعي والبصري لدى أطفال الروضة والمعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي.

ثانياً: مشكلة البحث

يعتبر تنمية التمييز السمعي والبصري اتجاهًا جديدًا نسبيًا، والدراسات فيه قليلة رغم فعاليتها كنمط حديث يتم استخدمه مع فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما توجود العديد من المشاكل التمييزية بين ذوي صعوبات التعلم أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين، وارتبطت صعوبات التمييز السمعي والبصري بشكل نظري بصعوبات التعلم، إذ يرى كثير من الباحثين أن القصور النمائي لعمليات التمييز السمعي والبصري يؤثر بشكل كبير في نجاح عملية التعلم، ذلك أن القدرة على التحليل والتسلسل وتذكر المثيرات السمعية والبصرية، تعتبر أساسية للطفل في مرحلة الروضة.

والتمييز السمعي هو قدرة الطفل على تمييز الأصوات المختلفة، كتمييز أصوات الحروف المنطوقة والقدرة على تحديد الكلمات المتشابهة والمختلفة، وتعد مهارة التمييز السمعي ضرورية لتعلم الطفل التركيب الفونيمي للغة المنطوقة أو المحكية، إذ تساهم هذه القدرة في تعبير الطفل عن ذاته، وتعلمه التهجئة والقراءة بصورة سليمة، وفشل الطفل في القدرة على التمييز بين الحروف أو المقاطع أو الكلمات المتشابهة في النطق، والمختلفة في المعنى، سيؤدي إلى صعوبة في فهم اللغة المنطوقة، ويمتد ليشكل صعوبة في القراءة والتعبير والفهم القرائي، والتواصل الشفهي مع الآخرين، وهذا الأمر يحدث للأطفال ذوي صعوبات التعلم بسبب فشلهم في عمليات التمييز، كما يعتبر التمييز البصري هو قدرة الطفل على تمييز الأشياء بناء على خصائصها، وترتبط هذه القدرة بسرعة ودقة التمييز بين التفاصيل الدقيقة، مثل تمييز الطفل لحرف)ص(من بين مجموعة من الحروف، أو التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف بين رسمتين متشابهتين، وتعد هذه القدرة أساسية لتعلم الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب والرسم.

كما أكدت كثير من الدراسات والتي من بينها دراسة (Leahman,2018) ودراسة (Klinberg,2019) ودراسة (Krinsy,2021) على أهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم، الرغم من أن مشكلة قصور مهارتيّ التمييز

السمعي والبصري والتي يعاني منها الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي يترتب على هذا القصور صعوبة في مجاليّ القراءة والكتابة بشكل واضح، ومازال هناك خلاف بين الباحثين حول أي المهارات يجب أن تنمى وكيف، وأي الأساليب أكثر فعالية، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لدراسته وهو تنمية التمييز السمعي والبصري للطفل ذوي لصعوبات التعلم.

ويحاول البحث الحالي الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لتنمية التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟
- ما إمكانية استمرارية فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لتنمية التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد مرور شهر من تطبيقه على العينة التجريبية للبحث؟

ثالثًا: أهداف البحث

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:

- تنمية التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي.
- التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء تطبيق البرنامج خلال التقييم التتبعي.

رابعًا: أهمية البحث

[أ] الاهمية النظرية:

- إن فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعتبر فئة كبيرة نسبيًا ولابد من الاهتمام بهذه الفئة من خلال إعداد الدراسات المختلفة.
- إن التمييز السمعي والبصري يلعب دور كبير في تنمية قدرة الطفل على القراءة، وبالتالي نحد من صعوبات التعلم التي في ازدياد مستمر.
- نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات الهامة التي تستخدم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم بما تشمله من فنيات ووسائل تعليمية، والتي تساعد الطفل على تنمية التمييز السمعي والبصري لديه.

[ب] الأهمية التطبيقية:

وتتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

- الاستفادة من البحث الحالي في إعداد دراسات وبرامج تختص بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك نظرا لندرة الدراسات فيها حسب حدود علم الباحثة.
- وضع برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تنمية التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- فهم مشكلة التمييز السمعي والبصري وإيجاد الحلول المناسبة لها، والمساعدة في تنميتها.

خامسًا: المصطلحات الإجرائية للدراسة

[١] صعوبات التعلم: Learning Disabilities

عرف (عادل عبد الله، ٢٠١٦، ٣٨) صعوبات التعلم بأنها: مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة.

وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته.

هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات، ولكن مثل هذه المشكلات لا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم.

[٢] الأطفال ذوي صعوبات التعلم

تعرفهم الباحثة إجرائيا بأنهم: الأطفال في مرحلة الروضة الذين لديهم قصور في المهارات التحصيلية الأساسية (القراءة – الكتابة – الحساب) مقارنة بأقرانهم، وهم الذين تصدر عنهم سلوكيات يُبدون فيها العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة، والتي تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم، ولديهم قصور في التمييز السمعي والبصري.

[٣] التمييز السمعي:

يعرفه السيد عبد الحميد (٢٠١٨، ٢٥) بأنه: القدرة على التمييز أو التفرقة بين صوتين مختلفين، وهذا المفهوم يتم قياسه أو تقديره من خلال عرض أزواج من الكلمات متطابقة أو مختلفة في أحد الفونيمات وعلى الطفل أن يحكم بكونهما الشيء نفسه أو أنهما مختلفين.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين العناصر الصوتية التي تتألف منها الكلمات وقدرة الطفل على تحليل الكلمات إلى عناصرها الصوتية وتمييز التشابهات والاختلافات في بداية أو وسط أو نهاية الكلمات وتمييز المقاطع الصوتية المتقاربة. وذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التمييز السمعي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

[٤] التمييز البصري:

ويعرفه سعد عبد الرحمن و إيمان زكى (٢٠٢٠، ٣١) بأنه القدرة على التفرقة بين المؤتلف والمختلف من الصور والأشكال والجمل القصيرة والكلمات والحروف.

تعرفه الباحثة تعريفاً إجرائيًا بأنه: مجموعة المهارات البصرية الأساسية لطفل الروضة والتي يستطيع من خلالها التمييز بين المتشابهات، والاختلافات البصرية وإدراك الفرق بين الشكل والأرضية والتمييز للحروف والمهارات الفرعية الأخرى الخاصة بمهارة التمييز البصري لطفل الروضة. وذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل على المقياس.

[٥] البرنامج التدريبي:

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة القائمة على استخدام نظرية التعلم الاجتماعي بفنياتها، والتي يتم تقديمها لمجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة، خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات، حتى يتمكنوا من أداء الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يساعد على تنمية التمييز السمعي والبصري لديهم، مما يسهم في الحد من صعوبات التعلم".

سادسًا: محددات البحث:

- **محددات مكانية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالية بروضة مدرسة (كلية فيكتوريا القومية التابعة لإدارة المنتزه التعليمية).
- **محددات زمنية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي في النصف الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م، بواقع ٤٢ جلسة، ولمدة (١٢) أسبوع متصل، بمعدل ٤ جلسات أسبوعيًا، كل جلسة (٤٥) دقيقة.
- محددات **منهجية:**

(أ) **العينة البشرية:** تكونت عينة البحث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها (٢٠) طفل وطفلة وتراوحت أعمارهم ما بين(٤-٦) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (١٠) أطفال ومجموعة ضابطة قوامها (١٠) أطفال وكلاهما من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد تمت المجانسة بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني- مستوى الذكاء- مستوى التمييز السمعي-البصري- المهارات قبل الأكاديمية)، وقد راعت الباحثة عند اختيار العينة استبعاد الأطفال الذين يعانون من ضعف لغوي ومن أية إعاقات أخرى وذلك وفقا لمحك الاستبعاد.

(ب) **المنهج:** يعتمد البحث الراهن على المنهج التجريبي، كما تعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة.

(ج) **الأدوات:** استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- مقياس المسح النيورولوجي. إعداد عبد الوهاب كامل (٢٠١٤)
- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء- الصورة الخامسة
- مقياس المهارات ما قبل الأكاديمية. إعداد عادل عبدالله (٢٠١٦)
- مقياس التمييز السمعي. إعداد (الباحثة).
- مقياس التمييز البصري. إعداد (الباحثة).
- البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي. إعداد (الباحثة).

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: صعوبات التعلم Learning Disabilities

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً في مجال التعلم؛ فلقد أقترن مفهوم التربية الخاصة بالأفراد المعاقين سمعيا وبصريا وعقلياً؛ ولكنه

تبين أن هناك عدد من الأطفال يعانون من قدرات عقلية وحسية سليمة، ولكنهم يواجهون صعوبات في تعلم العديد من المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، ولقد أُستخدِم مصطلح صعوبات التعلم للإشارة إلى هؤلاء الأطفال الذين يفترض أن قدراتهم تؤهلهم للتعلم واكتساب المهارات التعلُمية، ولكن أدائهم على هذه المهارات أدنى مما تؤهلهم له إمكاناتهم الكامنة، ويظهر أدائهم أقل من متوسط أداء أقرانهم، مما يؤدي إلى شعورهم بالإحباط.

مفهوم صعوبات التعلم:

يُعرف إبراهيم أبو نيان (٢٠١٧، ٦٤) صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في معالجة المعلومات أو استراتيجيات التعلم يؤثر سلباً على التعلم الأكاديمي وغير الأكاديمي ويستمر طوال حياة الفرد. ويظهر هذا الاضطراب لدى البعض رغم توفر مقومات التعلم كالقدرة العقلية العادية وسلامة الحواس كالسمع والبصر وتوفر فرص التعلم، والاستقرار النفسي والعاطفي ".

النماذج المفسرة لصعوبات التعلم: حاول بعض الأطباء وعلماء النفس والتربية تفسير صعوبات التعلم، وذلك من خلال أُطر نظرية تحاول تعليل ظهورها وكيفية تشخيصها ووسائل علاجها، وهي على النحو التالي:

[١] النموذج النفسي العصبي:

يرى Mcculloch (2015, 36) أن إصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية "لصعوبات التعلم" حيث تؤدي إلى ظهور جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها: نقص الأكسجين أو الاختناق أو نقص التغذية أو حالات سيولة الدم، ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة، ويمكن الاستدلال على صعوبات التعلم وفقا لهذا الإطار من خلال التلف العصبي البسيط في المخ الذي يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية، وهو ما يُعبَر عنه بمصطلح " الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ " تمييزاً لها عن الاضطرابات الحادة الناتجة عن الإصابة الشديدة للمخ أو قصور نموه الذي يؤدي إلى الإعاقة العقلية.

كما يوضح طارق عبد الرؤوف، ربيع عامر (٢٠١٨، ٩٨) أن إصابة المخ أو الخلل الوظيفي البسيط للمخ من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، إذ

يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى سلسلة من جوانب التأخر في النمو خلال مراحل الطفولة المبكرة، وصعوبة في التعلم المدرسي وصعوبة واضحة في عملية الاستعداد القرائي بعد ذلك، ويفترض هذا التفسير أن نشاط الطفل وتحصيله الدراسي يرتبط بالعمليات التي تحدث بالمخ، وعندما يفشل الطفل في التحصيل مع أنه يتمتع بذكاء متوسط يكون المسئول الوحيد عن ذلك بعض اضطرابات الجهاز العصبي المركزي. ويستخدم من يميلون لهذا التفسير في تشخيص صعوبات التعلم اختبارات نفسية– عصبية بالإضافة إلى قوائم تقدير خصائص ذوي الإصابة المخية، ورسام المخ الكهربائي، وتفسير مقياس وكسلر للذكاء تفسيراً عصبياً.

[٢] النموذج النمائي:

ويذكر Skotheim & Meghan (2019,36) أن الإطار النمائى ينطلق من فرضية مؤداها أن النمو الإنساني عموما ونمو الجانب العقلي المعرفي Cognitiveفيه، والذي يشمل القدرات العقلية والخبرات التربوية، يخضع لسياق متتابع من المراحل تُمهد فيها المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة. وهذا السياق تعبر عنه مصطلحات عديدة مثل السياق الثابتInvariant Sequence الذي تحدث عنه بياجيه Piaget ومصطلح مطالب أو واجبات النمو Developmental Tasks الذي صاغه عالم النفس الأمريكي هافجهورست Havugfhirst ومفهوم جداول النمو Schedules Developmental التي أعدها عالم النفس الأمريكي أرنولد جيزل Gesel.

كما يشير عادل عبدالله (٢٠١٦، ٥٣) إلى أن صعوبات التعلم وفقاً للنموذج النمائي أن هذا النموذج يركز على الخصائص الرئيسية لعمليات النمو، ويفترض أن أي خلل أو اضطراب في هذه العمليات يؤدي إلى صعوبات التعلم. فهم يرون أن النمو الإنساني عموما ونمو الجانب المعرفي فيه، يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة إلى المرحلة اللاحقة، ولكل منها خصائصها من حيث البنية Structure، ومن حيث الوظيفة Function؛ وعليه فإن صعوبات التعلم ترجع إلى ما أطلق عليه الفجوة النمائية أو النضجية Maturational Lag التي تعني البطء في جوانب معينة في قدرات الأطفال، ويرجع لأسباب عصبية، وأنه ليس ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب صعوبات

التعلم والعاديين وأن المسألة تتعلق بالتوقيت Timing الذي يعني أن لكل طفل معدله الخاص بالنمو.

[٣] النموذج السلوكي:

يوضح عادل عبدالله (٢٠١٦، ٢٧) أن هذا النموذج يعتمد على تفسير المدرسة السلوكية لسلوك الإنسان بصورة عامة، والاضطرابات والمشكلات السلوكية بوجه خاص، إذ يرى أن أي اضطراب أو خلل سلوكي هو نتاج مباشر لخلل في عملية التعلم (خطأ في عملية التعلم). كما يقوم هذا المدخل على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل نمط السلوك غير الفعال.

[٤] نموذج العمليات النفسية:

وتشير سهير أمين (٢٠١٨، ١١٩) إلى أن صعوبة التعلم هي "قصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية المعرفية المسئولة عن التحصيل الدراسي مثل التذكر والانتباه والإدراك، وإدراك المفهوم وحل المشكلة، بحيث لا يكون هذا القصور راجعاً إلى الإعاقة العقلية أو الإعاقات الحسية كالإعاقة البصرية والإعاقة السمعية".

[٥] النموذج المعرفي:

كما يوضح سليمان يوسف (٢٠١٧، ٧٥) أن هذا النموذج يهتم بتجهيز وتناول المعلومات أو معالجتها وتحليلها وتنظيمها من جانب الفرد، وما يرتبط بذلك من عمليات، ووظائف أولية، وتحدث صعوبات التعلم بحدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في تنظيم المعلومات، أو تحليلها، أو تخزينها، أو استرجاعها، أو تصنيفها، أو استخدامها، ولذلك تتأثر الكفاءة العقلية لهؤلاء الأطفال سلباً بوجود تلك الصعوبات لديهم حيث لا يمكنهم في ضوء ذلك استبدال استراتيجية غير ملائمة بأخرى ملائمة مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية البسيطة نسبياً حيث إنهم يتسمون بالسلبية كمتعلمين.

[٦] نموذج متعدد الأبعاد:

لا يكتفي هذا النموذج في تفسيره صعوبة التعلم بوجود سبب واحد لها، حيث يرى في ذلك قصوراً في رؤية صعوبات التعلم وتقييمها وعلاجها لذلك فإن

هذا النموذج يقترح فروضاً فرعية متعددة لها من النماذج السابقة، فهو يمثل النظرة الأعم والأشمل والأكثر تكاملاً في تفسير صعوبات التعلم.

المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلّم:

هناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على الطفل، وفي حالة توافرها غالباً ما يحكم على الطفل بانتمائه لفئة الأطفال العرضين لخطر صعوبات التعلّم، وهذه المحكات هي:

١- محك الاستبعاد Exclusion- Criterion:

حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم عن المتوقع لأسباب تخص الإعاقة كضعف الرؤيا والسمع، أو التخلف العقلي، أو الإعاقات البدنية والحركية، أو الحرمان البيئي، أو التعليمي أو الاقتصادي.

٢- محك التباعد Discrepancy- Criterion:

الانحراف الدال بين الاستعداد كما يقاس باختبارات الذكاء المقننة والتحصيل الأكاديمي الفعلي يقاس بالاختبارات التحصيلية. والذي يشتمل على: التباعد بين التحصيل والذكاء- التباعد في الوظائف أو النمو الخاص بالنواحي الداخلية مثل اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، القدرة البصرية الحركية، إدراك العلاقات حسيا، إذ ينمو الطفل بشكل عادى في بعض هذه الوظائف ويتأخر في الإدراك البصري أو المشي (فتحي الزيات، ٢٠١٩، ١٥٨-١٥٩).

يتطلب تحديد الطفل الذي نشك في وجود صعوبة في التعلم لديه، تحديد التباعد في الجوانب النمائية.

وكذلك التباعد بين الندرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي الفعلي، مع مراعاة أن التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة يتطلب تقييما للتباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل العقلي إلى جانب التباعد في النواحي النمائية.

وبالرغم من اعتماد المعلمة في عملية التشخيص على استخدام محك التباعد، فإنه لا يستطيع إصدار حكم دقيق على الطفل بسبب الشكوك والانتقادات الموجهة إلى عملية التشخيص، التي تعتمد اعتمادًا كليًا على محك التباعد الذي يواجه اليوم انتقادات كثيرة. (عادل عبد الله، ٢٠١٦، ١٧١)

٣- محك التربية الخاصة Special Education Criterion

تعني كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الطفل أو سلوكياته، وبهدف التشخيص الكشف عن نواحي عجز وقصور، أو يظهر نواحي إيجابية لتقديم التدريب اللازم.

ويتطلب التشخيص تحقيق خطوات تبدأ بالملاحظة والوصف وتحديد الأسباب وتسجيل الخصائص والمحددات. وبذلك يمكن الإلمام بجوانب العجز ومستواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى. (محمد حسين، ٢٠١٩، ١١٦)

٤- التشخيص Diagnostic steps:

أما من ناحية عملية انتقاء وفرز هؤلاء الأطفال؛ فلكي تتم هذه العملية بصورة سلمية، يجب رصد الكثير من الأداءات والخصائص السلوكية الخاصة بهؤلاء الأطفال، فيجب تحديد المجال الذي يعاني فيه الطفل من الصعوبة، ثم تحدد الاختبارات المناسبة لتقيم هذا المجال، والاطلاع على الملف الشخصي للطفل في الروضة، الاطلاع على التاريخ الطبي للحالة ووالدته من أول الحمل والأمراض التي أصيبت بها ومدتها وحدتها، ثم قياس ذكاء الطفل، ثم تطبيق اختبارات تحصيلية في المجال الذي يعاني فيه الطفل من صعوبة لتتأكد ما إذا كان يعاني من تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ثم تنتقل بعد ذلك لقياس التباعد الداخلي باستخدام إحدى الأدوات التي تصلح لقياس هذا المكون، ثم تأكد من أن الطفل لا ترجع حالة التباعد لديه لأسباب الحرمان الاقتصادي، الثقافي، البيئي، التعليمي أو للإعاقات الحسية أو البدنية أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. وبذلك نلحظ أن عملية الانتقاء والفرز إذا ما تمت بصورة سليمة فإنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد والمال، والعديد من المتخصصين مثل الطبيب، الأخصائي الاجتماعي والنفسي، الوالدين، المعلمات، أخصائي والقياس النفسي وأخصائي صعوبات التعلم. (سليمان يوسف، ٢٠١٧، ١٢٤)

المحور الثاني: **التمييز السمعي Auditory Discrimination**

يعتمد إدراك الطفل لعالمه على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس (السمع، البصر، الشم، التذوق، اللمس) وحدوث أي خلل في واحدة أو أكثر من

هذه الحواس ينجم عنه صعوبات خاصة في حاسة السمع التي يؤدي فقدانها لصعوبات عديدة ومتنوعة أهمها (عدم قدرة الطفل على اكتساب اللغة التي تشكل حجر الزاوية بالنسبة للسلوك الاجتماعي) كما أن حاسة السمع تمكن الإنسان من فهم بيئته وتجنب مخاطرها، فبعد الولادة يستطيع الطفل تمييز الأصوات، ويتخذ التمييز أشكالاً متنوعة لتأثيره في عملية التعلم (عبد المطلب القريطي، ٢٠١٣، ١٣٧).

مفهوم التمييز السمعي:

عرفه عبد العزيز الشخص (٢٠١٦، ٧١) بأنه القدرة على التعرف على الأصوات والتمييز بينها وغيرها وإضفاء المعاني عليها.

ويذكر محمد خصاونه (٢٠١٨، ١٦٤) أن التمييز السمعي هو قدرة الفرد على التمييز بين الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق.

ويذكر كمال طاهر (٢٠١٩، ٨٧) أن التمييز السمعي يقصد به القدرة على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين العناصر الصوتية التي تتألف منها الكلمات وقدرة الطفل على تحليل الكلمات إلى عناصرها الصوتية وتمييز التشابهات والاختلافات في بداية أو وسط أو نهاية الكلمات وتمييز المقاطع الصوتية المتقاربة.

أهداف التمييز السمعي:

تختلف الأهداف من مرحلة إلى أخرى ويمكن إبراز أهم أهداف الاستماع بما يأتي:

- القدرة على الإصغاء والانتباه فضلاً عن التركيز على المادة المسموعة.
- تتبع المسموع والسيطرة عليه بما يتناغم مع غرض المستمع.
- غرس عادة الإنصات كونها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة في إعداد الفرد.
- التمييز بين معاني المفردات في ضوء سياق الكلام المسموع.
- إصدار الحكم على الكلام المسموع واتخاذ القرار المناسب.
- تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الاستماع لقضاء أوقات الفراغ.
- فهم المسموع بسرعة ودقة من خلال متابعة المتحدث (محمد جهاد، ٢٠١٤، ١٣٥).

مهارة التمييز السمعي:

تعد مهارة التمييز السمعي ضرورية لتعلم الطفل التركيب للغة المنطوقة أو المحكية، إذ تساهم هذه القدرة في تعبير الفرد عن ذاته، وتعلمه التهجئة والقراءة بصورة سليمة، وفشل الطفل في القدرة على التمييز بين الحروف أو المقاطع أو الكلمات المتشابهة في النطق، والمختلفة في المعنى، سيؤدي إلى صعوبة في فهم اللغة المنطوقة، ويمتد ليشكل صعوبة في القراءة والتعبير والفهم القرائي، والتواصل الشفهي مع الآخرين، وهذا الأمر يحدث للأطفال ذوي صعوبات التعلم بسبب فشلهم في عمليات التمييز السمعي) فتحي الزيات، ٢٠١٩، ٧٥).

وتشير منى اللبودي (٢٠١٥، ٤٨) أن السبب أحياناً يعود إلى اضطراب النمو في استقبال اللغة وهو يعني اضطراب في فهم جوانب معينة من الكلام وذلك يحدث نتيجة أن المخ يعمل بتوترات تجعل استقباله للمثيرات الخارجية ضحل للغاية. فطفل ما قبل المدرسة الذي يحضر الحزام عندما يطلب منه الحذاء أو الطفل الذي نلاحظ باستمرار أنه لا يمكنه إتباع تعليمات بسيطة تلقى عليه، هؤلاء لديهم حاسة السمع جيدة لكنهم لا يستطيعون تمييز أصوات معينة، أو كلمات معينة، أو جمل معينة مما يقال لهم بل تظهر عليهم بعض مظاهر عدم الانتباه والغفلة، فهم يعانون اضطراباً في استقبال اللغة والغالب تكون مصحوبة باضطراب في التعبير باستخدام اللغة، ذلك لأن استخدام الكلام وفهمه كلاهما مرتبط بالآخر. ويجب التمييز بين ما يقع فيه أطفال ما قبل المدرسة من أخطاء في استخدام الأصوات والكلمات وقواعد اللغة، مما يعد جزءاً طبيعياً من تعلم اللغة وبين استمرار هذه الأخطاء في المراحل العمرية اللاحقة.

التمييز السمعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يعتمد تفاعل الفرد مع بيئته على ما يتلقى عن طريق حواسه من مثيرات وبحسب ترجمته لتلك المثيرات ومن ثم فإن أي تأثير على الوظائف الحسية لابد أن تنعكس على سلوكيات الفرد، ويتبدى ذلك في شكل من أشكال صعوبات التعلم، ورغم أن صعوبات التعلم تضم حالات عديدة تعاني من خلل التمييز السمعي والبصري فإن هناك دراسات عديدة قد أشارت إلى أن عسرة القراءة كنمط شائع من انماط صعوبات التعلم في ربط الحروف والكلمات المطبوعة بالأصوات المنطوقة نتيجة اضطراب التمييز أو الخلل السمعي (Mercer, 2011,88).

ثالثًا: التمييز البصري Visual Discrimination

مفهوم التمييز البصري:

يعد التمييز البصري من العمليات المعرفية التي نالت الاهتمام البالغ لدى علماء النفس الغربيين، ولكن في وطننا العربي لم تنل هذه المهارة الاهتمام الكافي فتولد لدينا الشعور بضرورة التركيز على هذه المهارة كي نتمكن من فهمها، ومن ثم تنميتها، وتطويرها.

يذكر السيد عبد الحميد (٢٠١٨، ٧٥) أن مفهوم التمييز البصري يشير إلى القدرة على التعرف على الحدود الفارقة، والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المشابهة له من ناحية اللون، والشكل، والنمط، والحجم، ودرجة النصوع.

- التمييز البصري وصعوبات التعلم

يذكر Burns &Waston (2016) بناء على دراسة أجراها أن هناك ارتباطا موجبا بين مكونات التجهيز البصري وصعوبات التعلم.

ويذكر Bruce, et.al (2017) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور بالتمييز البصري الانتقائي، وهو ما يشير إلى إمكانية كبيرة لوجود قصور في التمييز البصري لدى هؤلاء الأطفال.

مهارات التمييز البصري:

١- **مهارات التحرك البصري:** وهي قدرة الطفل على القيام بتحريك بصره يمينا ويسارا، وأفقيا ومتعامدا بالإضافة إلى التحرك البصري المكاني، ويستخدم هذا المصطلح للدلالة على قدرة الطفل على الحركة من النقطة الثابتة التي يوجد بها حاليًا إلى النقطة التي يرغب الانتقال إليها في مكان آخر.

٢- **تمييز الحروف الهجائية:** وهي قدرة الطفل على التمييز بين المختلف، والمتشابه من الحروف الهجائية، ويكون الطفل حال معاناته من قصور في هذه القدرة، أو المهارة غير قادر على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة، أو معرفتها أو ترتيبها أو إدراكها، أو ما إلى ذلك (رشا حماد، ٢٠٠٧، ٣٥).

٣- **تمييز الكلمات:**

وهي قدرة الطفل على تمييز المتشابه من الكلمات، والتمييز بين المتشابه في بدايات الكلمات، والتعرف على الكلمات المختلفة (سامية رضوان، ٢٠١٤، ٦٩).

٤- العلاقات البصرية:

هي قدرة الطفل على تمييز الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية إدراك مواضع الأشياء في علاقتها بنفسها، وعلاقتها بالأشياء الأخرى، وتشير الدراسات التي أجريت على القدرة المكانية إلى اتساق الفروق الفردية المرتبطة بهذه القدرة من حيث تفوق الذكور على الإناث في هذه القدرة، وبصفة خاصة في التحوير المكاني للمثير، كما وجدت فروق القدرة المكانية بين الأعمار الزمنية المتتابعة (انتصار يونس، ٢٠١٥، ٢٥).

٥- التمييز بين المختلف والمتشابه:

وهي قدرة الطفل على إدراك أوجه الاختلاف بين صورتين، والتمييز بين المختلف، والمتشابه من الأشكال، والصور (سامية رضوان، ٢٠١٤، ٥٩).

تأثير التمييز السمعي والبصري على صعوبات التعلم:

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبيا، ويرجع الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى ما كان يلاحظه المربون من وجود أعداد من الأطفال لكنهم لا يلبثون أن يتخلفوا عن أقرانهم في تعلم المهارات التي تطرحها برامج ومناهج الروضة، دون أن تظهر عليهم مؤشرات تدل على اختلال حسيًا وجسمانيًا وعقليًا، فهم في الغالب يتمتعون بذكاء عادي.

كما يشير Katz &Wilde (2019) إلى أن الطفل ذي الاضطرابات في بعض عمليات معالجة المعلومات السمعية يمكنهم استقبال المثيرات السمعية والاستماع لها في المواقف الاجتماعية والأكاديمية العادية، ولكنهم لديهم صعوبات ومشكلات في الانتباه لتلك المثيرات والتفاعل معها من حيث التخزين وتحديد اتجاه مصدر هذه المثيرات واسترجاعها وتفسير تلك المعلومات والمثيرات لجعلها مفيد في الاغراض الأكاديمية والاجتماعية، ومن ثم فإن هذه الاضطرابات تؤثر بشكل سلبي على كل من اكتساب اللغة والاداء التعليمي.

المحور الرابع: نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

غالبا ما يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الأفراد الآخرين فالإنسان يتعلم العديد من الأنماط السلوكية مرغوبة كانت أم غير مرغوبة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم ويسمى التغير في سلوك الفرد الذي ينتج من ملاحظة سلوك

الآخرين بالنمذجة وتسمى عملية التعلم هذه بمسميات مختلفة منها، التعلم الاجتماعي، التعلم بالملاحظة، التعلم المتبادل، والنمذجة قد تحدث بشكل غير مقصود أو تكون هادفة وموجهة تشمل قيام النموذج بتأدية سلوك معين بهدف إيضاح ذلك لشخص آخر يطلب منه بعد ذلك ملاحظته وتقليده (جمال الخطيب، ٢٠١٤، ٢٢)

يعتبر روتر صاحب نظرية التعلم الاجتماعي التي نشأت من التقاليد الواسعة لكل من نظرية التعلم ونظرية الشخصية، وهي تبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة.

وتضم النظرية تكاملاً بين ثلاثة اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي: السلوك، المعرفة، الدافعية وتؤكد على أنماط السلوك التي يجرى تعلمها، والتي تتحد في نفس الوقت بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمة التعزيز (الدافعية) ولهذا فهي تجمع خطوط النظرية السلوكية، ونظرية المعرفة، ونظرية الدافعية، ونظرية المواقف، في إطار مضطرد وثابت.

ويقرر روتر أن قيمة التعزيز (التدعيم) هي درجة تفضيل المرء ورغبته في حصول تعزيز (تدعيم) ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز (التدعيم) الأخرى البديلة متساوية. (نبيل زايد، ٢٠١٣، ٥٩)

وترتبط قيمة التعزيز في نظرية روتر (Rotter) ليس فقط باحتمالية النجاح ولكن أيضا بحاجات الفرد وبارتباطها بالمعززات الأخرى. فتعتمد التوقعات على الإدراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك. ويشير روتر إلى أن الأفراد يعممون المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز كما

هو الحال في مصدر الضبط Locus of control سواء الداخلي أو الخارجي.(Stipek, 2018, 58)

أ- مصدر الضبط Locus control

وجه الباحثون نظرهم إلى أنظمة الاعتقاد الذاتي Individual belief systems مسلمين بأهمية المحددات الموقفية للسلوك، لكنهم ظلوا مقتنعين بأن توقعات الفرد حول نفسه في علاقتها بعالمه أصبحت مهمة في التأثير على سلوكه الذاتي. ويرون أن المتغير الذي زاد أثره في مجال التجريب النفسي هو الضبط

الـــداخلي مقابـــل الضـــبط الخـــارجي Internal versus External (Control.Strickland, 2015,219).

ب- **أبعاد مصدر الضبط (Locus of control dimensions)**

ولقد نشأمفهوم مصدر الضبط في الأصل مـن خـلال نظريـة الـتعلم الاجتماعي لروتر Rotter.

ولقد وضع روتر مقياساً للضبط الداخلي والخارجي أحادي البعد ليقـيس التوجه الداخلي/ الخارجي لمصدر الضبط (Horak & Horak, 2015,39)

فروض البحث

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمييز السمعي وأبعاده لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمييز السمعي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من إنتهاء البرنامج) على مقياس التمييز السمعي وأبعاده.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمييز البصري وأبعاده في اتجاه القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمييز البصري وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من إنتهاء البرنامج) على مقياس التمييز البصري وأبعاده.

الإجراءات المنهجية للبحث

أولاً: منهج البحث

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي (تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة) والذي يعتمد على مجموعة واحدة تجريبية يتم تطبيق البرنامج عليها وأخري ضابطة، بعد تحقيق التكافؤ بين المجموعتين.

قامت الباحثة بتوزيع الأطفال الذين تحققت فيهم هذه المحكات عشوائياً على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ثم قامت باجراء التكافؤ بين مجموعتي الدراسة فى المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الأساسية وذلك على النحو التالي:

أولاً: التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى المتغيرات الديموجرافية:

قامت الباحثة بالتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج وذلك فى متغيرات العمر الزمني، نسبة الذكاء. ويوضح جدول (١) متوسطات ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للمجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات العمر الزمنى، الذكاء.

جدول (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى العمر الزمني ومستوى الذكاء

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	٦٢,٠٠	٨,٦١	١٠,٧٠	١٠٧,٠٠	٤٨,٠٠	٠,١٥٢	غير دالة
	ضابطة	٦١,٧٠	٨,٤٢	١٠,٣٠	١٠٣,٠٠			
الذكاء	تجريبية	٩٥,٥٠	٢,١١	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠	٤٧,٥٠	٠,١٩١	غير دالة
	ضابطة	٩٥,٩٠	٢,١٦	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والذكاء غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين، وبالنظر فى الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى كل من العمر الزمني.

ثانياً: التكافؤ فى أبعاد مقياس المهارات ما قبل الأكاديمية:

كما قامت الباحثة بتكافؤ المجموعتين فى أبعاد مقياس المهارات ما قبل الأكاديمية –لدي المجموعتين التجريبية والضابطة والتي يبينها جدول (٢).

جدول (٢)

متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)

فى أبعاد مقياس المهارات ما قبل الأكاديمية

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوعي أو الإدراك الفونولوجي	تجريبية	٩,٥٠	١,٢٦	١١,٧٠	١١٧,٠٠	٣٨,٠٠	٠,٩٣٦	غ.د
	ضابطة	٩,٠٠	١,٢٤	٩,٣٠	٩٣,٠٠			
التعرف على الحروف الهجائية	تجريبية	٨,٢٠	١,٠٣	١٠,١٠	١٠١,٠٠	٤٦,٠٠	٠,٣٢٠	غ.د
	ضابطة	٩,٣٠	٠,٨٢	١٠,٩٠	١٠٩,٠٠			
التعرف على الأرقام	تجريبية	٨,٠٠	١,١٥	٨,٩٥	٨٩,٥٠	٣٤,٥٠	١,٢٣٣	غ.د
	ضابطة	٨,٧٠	١,١٥	١٢,٠٥	١٢٠,٥٠			
التعرف على الأشكال	تجريبية	٩,١٠	١,١٠	١٢,٣٥	١٢٣,٥٠	٣١,٥٠	١,٤٧٧	غ.د
	ضابطة	٨,٤٠	٠,٩٦	٩,٦٥	٨٦,٥٠			
التعرف على الألوان	تجريبية	٨,٨٠	١,١٣	١٢,٣٥	١٢٣,٥٠	٣١,٥٠	١,٤٨١	غ.د
	ضابطة	٨,١٠	٠,٧٣	٩,٦٥	٨٦,٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس المهارات ما قبل الأكاديمية وهو ما يظهر بوضوح من خلال مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية فى القياس القبلي وهو ما يؤكد على تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً: التكافؤ فى التمييز السمعي:

كما قامت الباحثة بتكافؤ المجموعتين فى التمييز السمعي بأبعادها – لدى المجموعتين التجريبية والضابطة والتي يبينها جدول (٣)

جدول (٣)

متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z)

ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)

فى التمييز السمعي وأبعاده

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
تمييز أصوات الحروف المتشابهة فى أول الكلمة	تجريبية	٢,٩٠	١,١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠	٤٦,٥٠	٠,٢٧٦	غ.د
	ضابطة	٣,١٠	٠,٩٩	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠			
تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين	تجريبية	٣,٦٠	١,١٧	١١,٩٠	١١٩,٠٠	٣٦,٠٠	١,١٦٦	غ.د
	ضابطة	٣,٠٠	٠,٦٦	٩,١٠	٩١,٠٠			
تمييز الصوت المختلف فى أول الكلمات	تجريبية	٢,٩٠	١,٢٨	٩,٤٠	٩٤,٠٠	٣٩,٠٠	٠,٨٨٠	غ.د
	ضابطة	٣,٤٠	٠,٨٤	١١,٦٠	١١٦,٠٠			
تمييز الكلمات المسجوعة	تجريبية	٢,٨٠	٠,٧٨	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٤٢١	غ.د
	ضابطة	٢,٩٠	٠,٥٦	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف	تجريبية	٣,١٠	٠,٩٩	١٠,٦٠	١٠٦,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٠٨٢	غ.د
	ضابطة	٣,٠٠	٠,٦٦	١٠,٤٠	١٠٤,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٥,٣٠	٤,٠٥	١٠	١٠٠	٤٥,٠٠	٠,٣٨٧	غ.د
	ضابطة	١٥,٤٠	١,٤٢	١١	١١٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس التمييز السمعي وهو ما يظهر بوضوح من خلال مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية فى القياس القبلي وهو ما يؤكد على تكافؤ المجموعتين.

رابعاً: التكافؤ فى التمييز البصري: كما قامت الباحثة بتكافؤ المجموعتين فى التمييز البصري بأبعادها – لدى المجموعتين التجريبية والضابطة والتي يبينها جدول (٤).

جدول (٤)

متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التمييز البصري وأبعاده

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة التحرك البصري	تجريبية	٣,٢٠	٠,٧٨	١٠,٤٠	١٠٤,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٠٨٢	غ.د
	ضابطة	٣,٣٠	٠,٨٢	١٠,٦٠	١٠٦,٠٠			
تمييز الحروف الهجائية	تجريبية	٢,٦٠	٠,٥١	١٠,٠٠	١٠٠,٠	٤٥,٠٠	٠,٤٥٧	غ.د
	ضابطة	٢,٧٠	٠,٤٨	١١,٠٠	١١٠,٠٠			
تمييز الكلمات	تجريبية	٣,٣٠	١,٢٥	٩,٦٠	٩٦,٠٠	٤١,٠٠	٠,٧٢٢	غ.د
	ضابطة	٣,٧٠	٠,٨٢	١١,٤٠	١١٤,٠٠			
العلاقات البصرية	تجريبية	٢,٤٠	٠,٥١	٩,٠٠	٩٠,٠٠	٣٥,٠٠	١,٣١٤	غ.د
	ضابطة	٢,٧٠	٠,٤٨	١٢,٠٠	١٢٠,٠٠			
التمييز بين المختلف والمتشابه	تجريبية	٣,٢٠	٠,٧٨	٩,٨٠	٩٨,٠٠	٤٣,٠٠	٠,٥٧٦	غ.د
	ضابطة	٣,٤٠	٠,٦٩	١١,٢٠	١١٢,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٤,٧٠	٢,٦٢	٩,٥٥	٩٥,٥٠	٤٠,٥٠	٠,٧٤٩	غ.د
	ضابطة	١٥,٨٠	٠,٩١	١١,٤٥	١١٤,٥٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس التمييز السمعي وهو ما يظهر بوضوح من خلال مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية فى القياس القبلي وهو ما يؤكد على تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء– الصورة الخامسة
- بطارية المهارات ما قبل الأكاديمية اعداد عادل عبدالله (٢٠١٦)
- مقياس التمييز السمعي إعداد: الباحثة.
- مقياس التمييز البصري إعداد: الباحثة.

- البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي إعداد الباحثة.

[١] مقياس ستانفورد بينيه للذكاء– الصورة الخامسة. تعريب صفوت فرج ٢٠١٦

الهدف من المقياس: يهدف مقياس ستانفورد بينيه بصورته الخامسة إلى تقديم صورة متكاملة عن القدرة العقلية للفرد (الذكاء) بصورتية اللفظى وغير اللفظى كما يقدم تقريرا مفصلا عن القدرات المعرفية المختلفة للفرد من حيث جوانب القوة والضعف بها (فيما يعرف بالصفحة المعرفية)، مما يساعد الفرد أو ولى أمره للوقوف على إمكانات الفرد وقدراته الفعلية وبالتالى يمكن إستخدام النتائج فى مجالات متعددة كوضع البرمج العلاجية والارشادية أو التوجيه المهنى وغيرها من الأغراض.

وصف الإختبار: يطبق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بشكل فردى لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن ٢:٨٥ سنة فما فوق، ويتكون المقياس الكلى من ١٠ إختبارات فرعية غير لفظية، لفظية، وتتدرج فى الصعوبة عبر ستة مستويات، وهذه الإختبارات الفرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى هى:

- مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة ؛ ويتكون من إختبارى تحديد المسار (إختبار سلاسل الموضوعات وإختبار المفردات) وتستخدم هذه البطارية فى إجراء التقييم النيروسيكولوجى.
- مقياس نسبة الذكاء غير اللفظية والتى ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة، ويستخدم هذا المجال فى تقييم الأفراد العاديين وأيضا الصم، وبعض الحالات الأخرى ذات الإعاقات اللغوية.
- مقياس نسبة الذكاء اللفظية والتى ترتبط أيضا بالعوامل المعرفية الخمسة، ويستخدم هذا المجال فى تقييم العاديين كما يطبق على بعض الحالات الخاصة التي تعانى من ضعف البصر أو مشكلات أخرى تحول دون تطبيق الجزء الغير لفظى فيتم الاقتصار على الجزء اللفظى فقط.
- نسبة الذكاء الكلية للمقياس وهى ناتج جمع المجالين اللفظى وغير اللفظى.

زمن الإختبار: يتراوح متوسط زمن تطبيق المقياس من ١٥–٧٥ دقيقة، ويعتمد هذا على المقياس المطبق.فتطبيق المقياس الكلى عادة ما يستغرق من ٤٥–

٧٥ دقيقة، فى حين يستغرق تطبيق البطارية المختصرة من ١٥–٢٠ دقيقة، ويستغرق تطبيق المجال غير اللفظى والمجال اللفظى حوالى ٣٠ دقيقة لكل منهما.

التصحيح: يتم تصحيح المقياس إلكترونيا حيث يقدم المقياس ثلاث نسب للذكاء بالإضافة إلى المؤشرات العاملية الخمسة والصفحة المعرفية، كما يمكن تصيح المقياس بشكل يدوى بإستخدام الجداول المعيارية الملحقة بالبطارية.

الخصائص السيكومترية للمقياس: وقد تم تقنين هذه الصورة على (٤٨٠٠) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (٢) إلى (٨٥) عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية وقد كانت معاملات الثبات مرتفعة وتراوحت ما بين (٠,٩٥) إلى (٠,٩٨) للدرجة المركبة و(٠,٩٠) إلى (٠,٩٢) للعوامل، وما بين (٠,٨٤) إلى (٠,٨٩) للاختبارات الفرعية، كما تم حساب معاملات الصدق مع الصورة (ل– م) والصورة الرابعة من نفس المقياس ومقاييس وكسلر Wppsl- R. Walslll. Wlat ll. Wisclll.

وقد اقتبست الصورة الخامسة إلى العديد من لغات العالم، وقام صفوت فرج (٢٠١٦) ومجموعة من الباحثين المتميزين بتعريب وتقنين الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء على عينة ممثلة للمجتمع المصري بلغت قوامها ما يقرب من (٣٦٠٠) فرد من كافة الأعمار من سن سنتين وحتى أكثر من ثمانين عاماً.

[٣] بطارية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة

إعداد (عادل عبد الله محمد، ٢٠١٦)

أعد عادل عبد الله محمد هذه البطارية نظراً لعدم وجود مقاييس على المستوى المحلي أو الإقليمي يمكن استخدامها لهذا الغرض، ولذلك فقد كانت هناك حاجة ملحة لتطوير بطارية لقياس بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة تهدف إلى التعرف على قصور المهارات قبل الأكاديمية لأولئك الأطفال وهو ما دفعه إلى إعداد البطارية الحالية والتى تضم خمسة مقاييس فرعية تمثل في مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة في هذا المجال يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين يوجد لديهم قصور فى المهارات ما قبل الأكاديمية تؤثر على اكتسابهم للمهارات الأكاديمية وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون

في تلقي تعليمهم النظامي. وقد تم حساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تتضمنه من مقاييس فرعية، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها. وتضم المقاييس الفرعية الخمسة التي تتألف منها هذه البطارية ما يلي:

– الوعي أو الإدراك الفونولوجي– التعرف على الحروف الهجائية– التعرف على الأرقام– التعرف على الأشكال– التعرف على الألوان.

ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التي تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لقصور المهارات ما قبل الأكاديمية في هذا الجانب أو ذاك. وتدخل جميعها في إطار ما يعرف بالاكتشاف المبكر وهو الأمر الذي يؤدي بنا إلى التدخل المبكر، ويحتم علينا ذلك حتى نحد مما يترتب على أوجه القصور من آثار سلبية متعددة. وتعتبر هذه المقاييس بمثابة مقاييس فرز وتصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات وذلك على أثر حصولهم على أقل من ٥٠% من الدرجات المخصصة لأي من هذه المهارات. أما إذا كانت الدرجة التي يحصل الطفل عليها تساوي ٣٠% أو أقل فإن ذلك يعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ووجود قصور لديه فى اكتساب المهارات الأكاديمية وذلك عندما يلتحق بالمدرسة الابتدائية.

هذا ويوجد أمام كل عبارة اختياران هما (نعم، لا) تحصل على (١، صفر) على التوالي حيث تسير العبارات في الاتجاه الإيجابي فتصبح الدرجة " صفر " بذلك هي التي تدل على القصور. وبذلك كلما قلت الدرجة التي يحصل الطفل عليها في أي مقياس فرعي عن ٥٠% من درجته التي تتراوح بين صفر – ٢٠ يصبح ذلك بمثابة مؤشر أو منبئ بصعوبات تعلم وقصور فى الجانب الأكاديمى لاحقاً لهذا الطفل، وبالتالي فإن ذلك يعتبر اكتشافاً مبكراً للحالة.

وقد قام معد البطارية بحساب الخصائص السيكومترية للبطارية حيث أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراتها في

إطار ذلك التصنيف لتلك المهارات السابقة على المهارات الأكاديمية والتي تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصنيف الذي قدمه العديد من العلماء في هذا المجال أمثال تورجسينTorgesen، وليرنر Lerner وفورمان Foorman، وغيرهم.

كما أنه قد أبقي فقط على العبارات التي نالت ٩٠ % على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمي باستخدام أدوات اللعب وفق إجراءات محددة وذلك بعد عرضها على المحكمين واستخدامها في العديد من الدراسات التي قمنا بإجرائها كمحك خارجي بين ٠,٧٢٥٠ –٠,٩٣١٠ وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزي عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة وأقرانهم العاديين (ن = ٢٧ لكل مجموعة) بين ٩,٦٩–١٢,٦٢ وهي قيم دالة عند ٠,٠١. أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان– براون Spearman-Brown للمقاييس الفرعية بين ٠,٦٨٣– ٠,٨٩٢ وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين ٠,٧٧٤ – ٠,٩٤٥

كما قام معد المقياس باستخدام العديد من الأساليب المختلفة التي تؤكد نتائجها في مجملها أن هذه المقاييس الفرعية الخمسة لبطارية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتداد بها. وقد تمثلت هذه الأساليب في معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي والذي يتضح منه أن قيم معاملات الثبات بالطرق المختلفة تنحصر بين ٠,٥٩٦ – ٠,٩٨٠ بالنسبة لأفراد العينة، وهي قيم دالة عند ٠,٠١ وهو ما يؤكد أن بطارية المهارات قبل الأكاديمية بمكوناتها الفرعية تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. كما تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلي وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه بين ٠,٥٧ – ٠,٩٥ وهي جميعاً قيم دالة عند ٠,٠١ وهو الأمر الذي يؤكد على ثبات مقاييس هذه البطارية.

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالى بحساب الخصائص السيكومترية للبطارية باستخدام الطرق التالية:

١- صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب صدق المحك الخارجي لبطارية المهارات ما قبل الأكاديمية عن طريق حساب معامل الارتباط بين أداء الأطفال (ن= ٣٠) على البطارية وأدائهم على ومقياس قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعداد/ أحمد عواد (١٩٩٤) وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٣٠ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ويعزز الثقة في صدق البطارية للاستخدام مع عينة الدراسة الحالى.

٢- الثبات:

قامت الباحثة فى الدراسة الحالى بحساب ثبات بطارية المهارات ما قبل الأكاديمية باستخدام الطرق التالية:

أ- **معادلة كودر ريتشاردسون:** وذلك على عينة بلغت (٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على ميزان ثنائي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي موضحة فى جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا لكرونباخ بطارية المهارات ما قبل الأكاديمية

الأبعاد	ألفا كرونباخ
مهارة الوعي أو الإدراك الفونولوجى	٠,٨٣٠
مهارة التعرف على الحروف الهجائية	٠,٧٨٤
مهارة التعرف على الأرقام	٠,٧٩٢
مهارة التعرف على الأشكال	٠,٧٦٦
مهارة التعرف على الألوان	٠,٨٤٠

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٨١٠، وهو معامل عال ويشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عال من الثبات.

ب- **طريقة إعادة التطبيق:** وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين بفاصل زمني أسبوعين وكانت النتائج كما هي موضحة فى جدول (٦).

جدول (٦)

معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد إعادة التطبيق

الأبعاد	اعادة التطبيق
مهارة الوعي أو الإدراك الفونولوجى	٠,٧٠٥
مهارة التعرف على الحروف الهجائية	٠,٧٧٥
مهارة التعرف على الأرقام	٠,٧٦٨
مهارة التعرف على الأشكال	٠,٧٩٥
مهارة التعرف على الألوان	٠,٨٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل ٠,٨٦٠، وهو معامل عال ويشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عال من الثبات.

[٤] مقياس التمييز السمعي: إعداد: الباحثة.

تم إعداد مقياس التمييز السمعي وذلك باتباع الخطوات التالية:

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات:

الخطوة الأولى: اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظرى ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة ومقاييس واختبارات التي تناولت التمييز السمعي من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة فى قياس التمييز السمعي والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد. كما قامت الباحثة بالاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية والمرتبطة بها.وكذا الاستفادة من المعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت عن التمييز السمعي كما قامت الباحثة بالاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي أتيحت للباحثة وتناولت التمييز السمعي، أو التي تضمنت بنود أو عبارات قد تسهم في بناء مقياس الدراسة الحالية.

الخطوة الثانية: بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثة مع الأطفال ومعلميهم، وقد حددت الباحثة الأبعاد التالية لتكون أبعاد مقياس التمييز السمعي فى الدراسة الحالية:

- تمييز أصوات الحروف المتشابهة فى أول الكلمة.

- تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين.
- تمييز الصوت المختلف فى أول الكلمات.
- تمييز الكلمات المسجوعة.
- تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف عن باقى الكلمات.

ثم قامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس التمييز السمعي (٥٠) عبارة موزعين على الأبعاد الخمسة ويوضح جدول (٧) الأبعاد الرئيسة لمقياس التمييز السمعي.

جدول (٧)

الأبعاد الرئيسة لمقياس التمييز السمعي اعداد الباحثة

الأبعاد الرئيسية	عدد العبارات
تمييز أصوات الحروف المتشابهة فى أول الكلمة.	١٠
تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين.	١٠
تمييز الصوت المختلف فى أول الكلمات.	١٠
تمييز الكلمات المسجوعة	١٠
تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف عن باقى الكلمات	١٠
الاجمالي	٥٠

الخطوة الثالثة: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٥٠ بنداً) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس (ملحق رقم ٢) إضافة إلى الأساتذة المشرفين مع التعريفات الإجرائية وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم كتاباً أوضحت فيه عنوان الدراسة وهدفها، والعبارات المتضمنة في كل بعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس، وطلبت منهم إبداء وجهة نظرهم حول:

- مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله.
- إرتباط المفردات بالأبعاد المرجو قياسها فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
- مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة.

- الحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس.
- إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.
- وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الباحثة بما يلي:
- إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة.
- تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفاً واضحاً.
- فك العبارات المركبة.

وقد انتهت عملية التحكيم بمراجعة صياغة بعض العبارات وتعديلها واستجابات الباحثة لوجهات نظر السادة المحكمين.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق مقياس التمييز السمعي منها صدق المحكمين الذي تم عرضه فى خطوات اعداد المقياس. كما قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس التمييز السمعي ليناسب عينة الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مقياس التمييز السمعي ومقياس التمييز السمعي من اعداد كمال طاهر مرسي (٢٠١٢) وقد بلغ معاملات الارتباط ٠.٧٨٨ وهو ما يؤكد على صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحالية.

الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التمييز السمعي باستخدام الطرق التالية:

أ- **معادلة كودر ريشاردسون:** وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثنائي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول (٨)

ب- طريقة اعادة التطبيق: قامت الباحثة بحساب معاملات ثبات التجزئة النصفية على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت معاملات الثبات كما هي موضحة فى جدول (٨).

جدول (٨)

معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية ن= ٣٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
تمييز أصوات الحروف المتشابهة فى أول الكلمة.	٠,٨١٤	٠,٧٤٧
تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين.	٠,٧٣٧	٠,٧٨٥
تمييز الصوت المختلف فى أول الكلمات.	٠,٧٦٦	٠,٧٧٧
تمييز الكلمات المسجوعة	٠,٨١٠	٠,٨١٢
تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف عن باقى الكلمات	٠,٧٩٠	٠,٧٩٥
الدرجة الكلية	٠,٨٢٥	٠,٨٣٠

الصورة النهائية وطريقة التصحيح:

بعد حساب الخصائص السيكومترية والاطمئنان إلى تمتعه بمعاملات صدق وبات مطمئنين قامت الباحثة باعداد المقياس بصورته النهائية وزودته بمفتاح للتصحيح بحيث تحتسب الاجابة الصحيحة بدرجة واحدة والاجابة الخاطئة بصفر ومن ثم تتراوح الدرجة على المقياس بين (صفر) والحد الأقصى (٥٠)

[٥] مقياس التمييز البصري: إعداد الباحثة تم إعداد مقياس التمييز البصري وذلك باتباع الخطوات التالية:

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات:

الخطوة الأولى: اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظرى ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة ومقاييس واختبارات التي تناولت التمييز البصري من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة فى قياس التمييز البصري والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد. كما قامت الباحثة بالاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية والمرتبطة بها.وكذا الاستفادة من المعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت عن التمييز البصري كما قامت الباحثة بالاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي أتيحت للباحثة وتناولت التمييز البصري، أو التي تضمنت بنود أو عبارات قد تسهم في بناء مقياس البحث الحالي.

الخطوة الثانية: بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثة مع الأطفال ومعلميهم، وقد حددت الباحثة الأبعاد التالية لتكون أبعاد مقياس التمييز البصري فى الدراسة الحالية:
– مهارات التحرك البصري– تمييز الحروف الهجائية– تمييز الكلمات– العلاقات البصرية– التمييز بين المختلف والمتشابه.

ثم قامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس التمييز البصري (٥٠) عبارة موزعين على الأبعاد الخمسة ويوضح جدول (٩) الأبعاد الرئيسة لمقياس التمييز البصري.

جدول (٩)

الأبعاد الرئيسة لمقياس التمييز البصري اعداد الباحثة

الأبعاد الرئيسية	عدد العبارات
مهارات التحرك البصري.	١٠
تمييز الحروف الهجائية.	٨
تمييز الكلمات.	١٠
العلاقات البصرية.	٨
التمييز بين المختلف والمتشابه.	١٠
الاجمالي	٤٦

الخطوة الثالثة: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٤٦ بنداً) على مجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس (ملحق رقم ٢) إضافة إلى الأساتذة المشرفين مع التعريفات الإجرائية وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم كتاباً أوضحت فيه عنوان الدراسة وهدفها، والعبارات المتضمنة في كل بعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق مقياس التمييز البصري منها صدق المحكمين الذي تم عرضه فى خطوات اعداد المقياس. كما قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس التمييز البصري ليناسب عينة الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مقياس التمييز البصري ومقياس التمييز البصري من اعداد فوقية رضوان (٢٠١٤) وقد بلغ معاملات الارتباط ٠.٧٩٢ وهو ما يؤكد على صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فى الدراسة الحالية.

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التمييز البصري باستخدام الطرق التالية:

أ- **معادلة كودر ريشاردسون:** وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثنائي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول (١٠).

ب- **طريقة التجزئة النصفية:** قامت الباحثة بحساب معاملات ثبات التجزئة النصفية على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة فى جدول (١٠)

جدول (١٠)

معاملات الثبات بطريقة ألفا والتجزئة النصفية ن= ٣٠

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مهارات التحرك البصري.	٠,٧٢٦	٠,٧٦٣
تمييز الحروف الهجائية.	٠,٧١٨	٠,٧٨٦
تمييز الكلمات.	٠,٧٥٣	٠,٧٧٨
العلاقات البصرية.	٠,٧٩٦	٠,٨٤١
التمييز بين المختلف والمتشابه.	٠,٧٩٨	٠,٧٧٣
مهارات التحرك البصري.	٠,٨٣٥	٠,٨٤٩٠

الصورة النهائية وطريقة التصحيح:

بعد حساب الخصائص السيكومترية والاطمئنان إلى تمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعين قامت الباحثة باعداد المقياس بصورته النهائية وزودته بمفتاح للتصحيح بحيث تحتسب الاجابة الصحيحة بدرجة واحدة والاجابة الخاطئة بصفر ومن ثم تتراوح الدرجة على المقياس بين (صفر) والحد الأقصي (٤٦).

[٥] برنامج قائم على نظرية التعلم الاجتماعي إعداد: الباحثة.

تم تحديد أهداف البرنامج وفقاً لخصائص العينة التي تمثل فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وخاصة الصعوبات المرتبطة بالتمييز السمعي والبصري، والذي يعد أحد العمليات المعرفية اللازمة لعملية التعلم، مما يؤكد على أهمية تناول مهارات التمييز السمعي والبصري في برنامج الدراسة الحالية؛ وذلك بعد الإطلاع على التراث النظري للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والذي بين للباحثة الطرق والأساليب المختلفة التي من خلالها تستطيع الباحثة التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم على تخطي هذه الصعوبات وعلاجها.

فلسفة البرنامج: اشتقت الباحثة فلسفة برنامج تنمية مهارات التمييز السمعي والبصري من نظرية التعلم الاجتماعي.

الأهداف العامة للبرنامج

يهدف برنامج البحث الحالي إلى:

تنمية مهارات التمييز السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال عدد من الأنشطة التي يتعرض لها طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم حيث يستطيع الطفل بعد تعرضه للبرنامج إتقان مهارات التمييز السمعي والبصري.

الفنيات التدريبية المستخدمة:

استخدمت الباحثة عدد من الفنيات التدريبية ومن بينها ما يلي:

١- النمذجة ٢- الأداء المعتمد على التوجيه الذاتي ٣- التعاقد الذاتي ٤- الملاحظة الذاتية ٥- الواجبات المنزلية.

رابعاً: إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها سوف تتبع الباحثة الإجراءات التالية:

- إعداد الإطار النظري للبحث فيما يتعلق بالمفاهيم والنظريات والبحوث والدراسات الأساسية المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي.
- وفي ضوء ذلك قامت الباحثة ببناء برنامج قائم على التعلم الاجتماعي يهدف إلى تنمية التمييز السمعي والبصري، وتم عرضه على السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، والصحة النفسية وعلم النفس.

- اختارت الباحثة عينة استطلاعية ممثلة للعينة الأصلية لكي يطبق المقياس عليها ومن خلال نتائج التطبيق يتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.
- تم تطبيق الباحثة لمقياس التمييز السمعي والتمييز البصري الخاص بالدراسة على العينة السابقة تطبيقاً قبلياً وتصحيح المقياس حسب التعليمات الخاصة به ورصد الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة في جداول تم إعدادها لتسهيل عملية المعالجة الإحصائية.
- قسمت الباحثة عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، مع التأكد من تجانس أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.
- قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية دون الضابطة ثم قامت بالقياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر على القياس البعدي
- طبقت الباحثة البرنامج وفقاً للخطة الإجرائية التي أعدتها في التدريب على إجراء القياس البعدي على أفراد عينة الدراسة بعد الانتهاء من الإجراء التجريبي مباشرة وتسجيل الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في جداول لتسهيل المعالجة الإحصائية معالجة البيانات إحصائياً وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وأهداف الدراسة.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التربوية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة التي تحقق صحة فروض الدراسة الحالية وتتمثل في التالي:

- اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة لاختبار صحة فروض الدراسة، اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتينWhitney، المتوسطات والانحرافات المعيارية. نسبة الكسب المعدلة لبليك،حجم الأثر اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي**

على مقياس التمييز السمعي وأبعاده لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) وتم حساب قيمة (Z).

جدول (١١)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي

لأبعاد مقياس التمييز السمعي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تمييز أصوات الحروف	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٥	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٩	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
تمييز الصوت المختلف	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٣	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
تمييز الأصوات المسجوعة	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢١	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٥	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٠٥	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي على التوالي(٢,٦٩٤، ٢,٨٤٨، ٢,٨٠٧، ٢,٨٢١، ٢,٨٢٥، ٢,٨٠٥) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب

السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية التمييز السمعي لدى أفراد العينة التجريبية.

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التمييز السمعي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

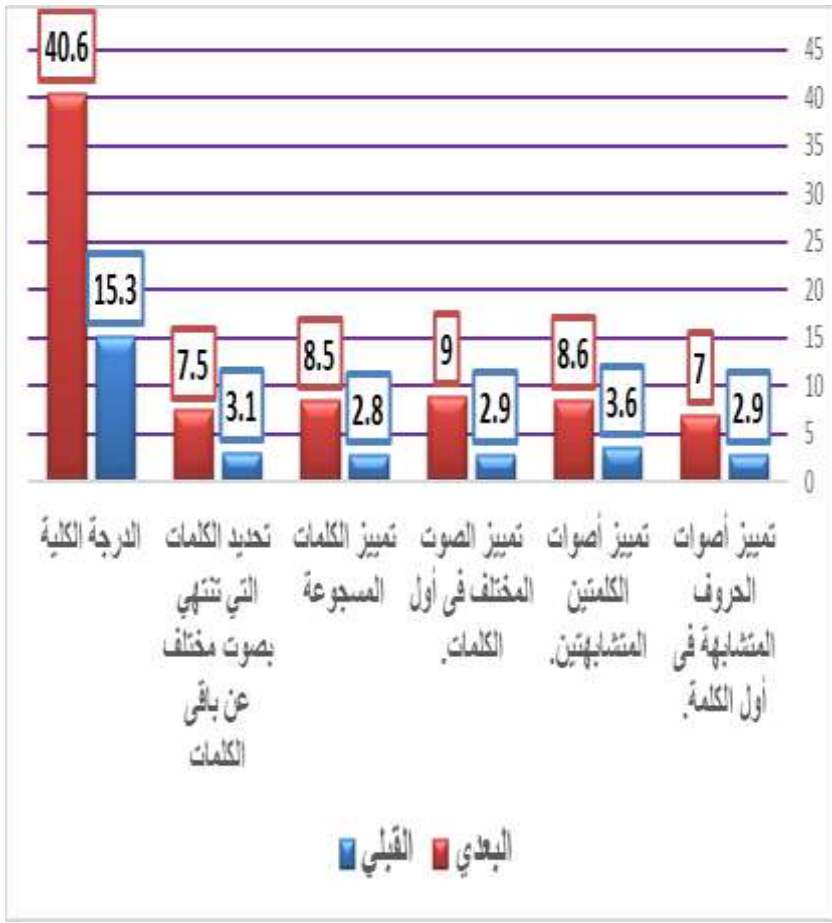
البعد	حجم الأثر
تمييز أصوات الحروف المتشابهة فى أول الكلمة.	٠,٨٩
تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين.	٠,٨٩
تمييز الصوت المختلف فى أول الكلمات.	٠,٨٩
تمييز الكلمات المسجوعة	٠,٨٩
تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف عن باقى الكلمات	٠,٨٩
الدرجة الكلية	٠,٨٨

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.4) يكون حجم الأثر ضعيف
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.7) يكون حجم الأثر متوسط
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.9) يكون حجم الأثر كبير
- اذا كان حجم الأثر أكبر من (0.9) يكون حجم الأثر كبير جداً ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبيراً حيث تراوح بين ٠,٨٨ إلى ٠,٨٩ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير ما تم التوصل إليه من نتائج بالنسبة للفرض الأول من خلال الدور الذي قام به البرنامج الإرشادي باستخدام الفنيات التي اعتمد عليها البرنامج فى تنمية درجة التمييز السمعي حيث تبين أن هذه الفنيات لها فاعلية كبيرة فى تحسين السلوك وتنمية التمييز السمعي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مقياس التمييز السمعي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي



الفروق في أبعاد مقياس التمييز السمعي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمييز السمعي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس التمييز السمعي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التمييز السمعي

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
تمييز أصوات الحروف المتشابهة فى أول الكلمة.	تجريبية	٧,٠٠	١,٠٥	١٥,٣٠	١٥٣,٠٠	٢,٠٠	٣,٦٧٤	٠,٠١
	ضابطة	٣,٢٠	١,٢٢	٥,٧٠	٥٧,٠٠			
تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين	تجريبية	٨,٦٠	٠,٩٦	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٣٨	٠,٠١
	ضابطة	٣,١٠	٠,٧٣	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
تمييز الصوت المختلف فى أول الكلمات	تجريبية	٩,٠٠	٠,٨١	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٣٥	٠,٠١
	ضابطة	٣,٥٠	٠,٨٤	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
تمييز الكلمات المسجوعة	تجريبية	٨,٥٠	٠,٩٧	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٢٦	٠,٠١
	ضابطة	٣,٦٠	١,١٧	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف	تجريبية	٧,٥٠	١,٢٦	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٤٧	٠,٠١
	ضابطة	٣,٣٠	٣,٣٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٤٠,٦٠	١,٩٥	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٩٥	٠,٠١
	ضابطة	١٦,٧٠	٢,٤٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠			

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ٤ قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت على الترتيب (٣٦٧٤، ٣,٨٣٨، ٣,٨٣٥، ٣,٨٢٦،، ٣,٨٤٧، ٣,٧٩٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلي في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية وذلك لأن الدرجة المرتفعة تعني ارتفاع مستوى التمييز السمعي.

ويتضح من الجدول السابق أيضاً أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلي من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مما يشير إلى ارتفاع مستوى التمييز السمعي لدى المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي (Biserial

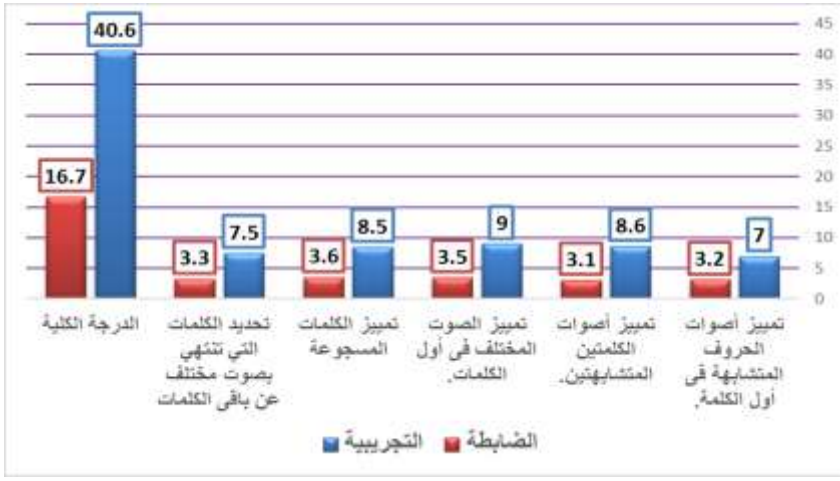
Correlation) ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١.٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.

جدول (١٤)

حجم الأثر للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التمييز السمعي

البعد	حجم الأثر
تمييز أصوات الحروف المتشابهة فى أول الكلمة،	٠,٩٦
تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين،	١,٠٠
تمييز الصوت المختلف فى أول الكلمات،	١,٠٠
تمييز الكلمات المسجوعة	١,٠٠
تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف عن باقى الكلمات	١,٠٠
الدرجة الكلية	١,٠٠

وتعكس هذه النتائج فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه وتنمية درجة التمييز السمعي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهو ما اتضح من خلال مقارنة القياس القبلي بالبعدي كما فى الفرض الأول كما تأكدت هذه النتيجة من خلال نتائج الفرض الثاني التي تقوم على المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.



ثالثاً: نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من إنتهاء البرنامج) على مقياس التمييز السمعي وأبعاده**".ولحساب نتائج مقياس التمييز السمعي تم حساب قيمة (Z) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي

لأبعاد مقياس التمييز السمعي والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تمييز أصوات الحروف	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	-١,٤١٤	غ.د
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٨				
تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	-٠,٤٤٧	غ.د
	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	التساوي	٨				
تمييز الصوت المختلف	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠	-٨١٦	غ.د
	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠		
	التساوي	٧				
تمييز الأصوات المسجوعة	الرتب الموجبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	-١,٠٨٩	غ.د
	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	التساوي	٧				
تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-١,٠٠٠	غ.د
	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	التساوي	٩				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٥	٣,٨٠	١٩,٠٠	-١,٨٢٣	غ.د
	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	التساوي	٤				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد قيم غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي

والتتبعي، وهذا يعد مؤشرا على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية التمييز السمعي لدى أفراد العينة التجريبية.

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي.

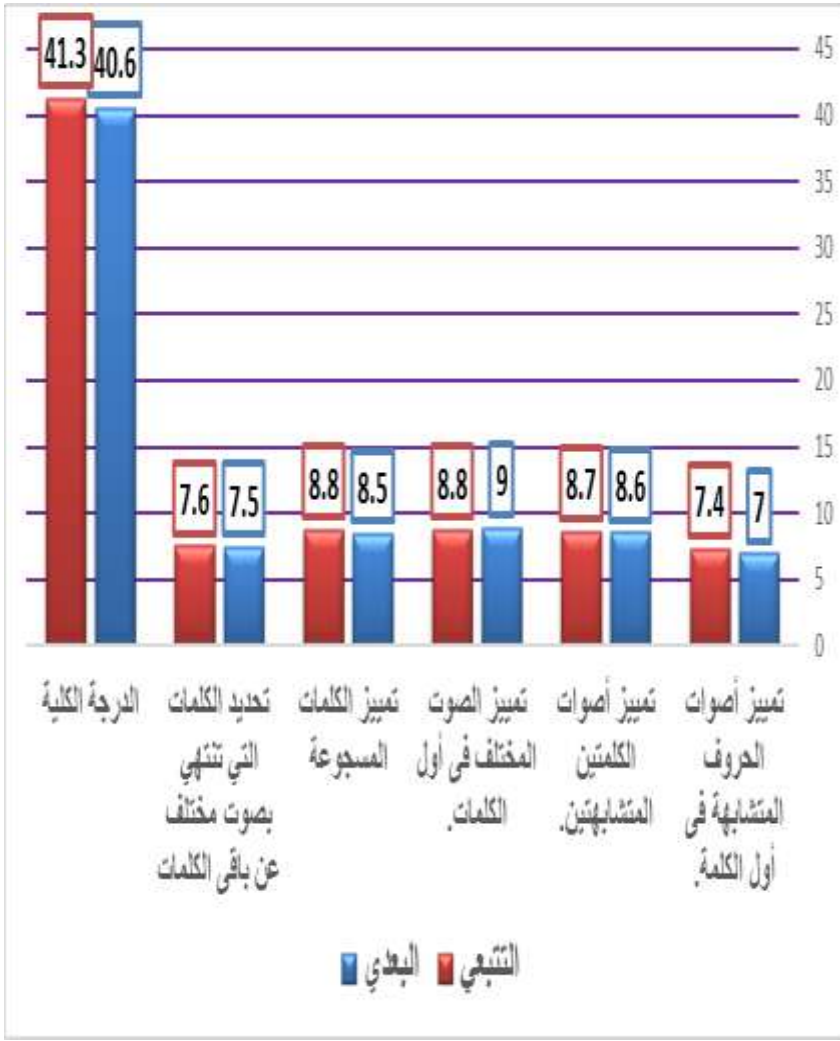
جدول (١٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس التمييز السمعي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
تمييز أصوات الحروف المتشابهة فى أول الكلمة.	٧,٠٠	١,٠٥	٧,٤٠	٠,٩٦
تمييز أصوات الكلمتين المتشابهتين.	٨,٦٠	٠,٩٦	٨,٧٠	٠,٦٧
تمييز الصوت المختلف فى أول الكلمات.	٩,٠٠	٠,٨١	٨,٨٠	١,٠٣
تمييز الكلمات المسجوعة	٨,٥٠	٠,٩٧	٨,٨٠	١,١٣
تحديد الكلمات التي تنتهي بصوت مختلف عن باقى الكلمات	٧,٥٠	١,٢٦	٧,٦٠	١,١٧
الدرجة الكلية	٤٠,٦٠	١,٩٥	٤١,٣٠	١,٣٣

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي مقارب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية مما يشير إلى استقرار درجة التمييز السمعي لدى أفراد المجموعة التجريبية واستمرار هذا التحسن فى القياس التتبعي.

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي نجد أن متوسط القياس التتبعي أعلي من متوسط القياس التتبعي، وهذا يوضح استمرارية البرنامج وتأثيره الايجابي والدال على التحسن فى التمييز السمعي، وربما يرجع ذلك إلى استمرار واهتمام المعلمين وأسر أفراد المجموعة التجريبية على تنفيذ فنيات البرنامج واتباع سلوكيات ايجابية تساهم في استمرار تنمية التمييز السمعي لدى هؤلاء الأطفال.



الفروق في أبعاد مقياس التمييز السمعي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

رابعاً: نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمييز البصري وأبعاده في اتجاه القياس البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) وتم حساب قيمة (Z) والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٧)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات التحرك البصري.	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٠	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
تمييز الحروف الهجائية.	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٧٧	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
تمييز الكلمات.	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٣١	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
العلاقات البصرية.	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٥٠	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
مهارات التحرك البصري.	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٥	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٢,٨٢٣	٠,٠١
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي على التوالي(٢,٨٢٠، ٢,٨٧٧، ٢,٨٣١، ٢,٨٥٠، ٢,٨٢٥، ٢,٨٢٣) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية التمييز البصري لدى أفراد العينة التجريبية.

ولمعرفة مقدار التحسن في أبعاد التمييز البصري، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

البعد	قبلي		بعدي		نسبة الكسب
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
مهارات التحرك البصري،	٣,٢٠	٠,٧٨	٨,٢٠	١,٠٣	١,٢٣
تمييز الحروف الهجائية،	٢,٦٠	٠,٥١	٧,٨٠	٠,٤٢	١,٦١
تمييز الكلمات،	٣,٣٠	١,٢٥	٩,٤٠	٠,٦٩	١,٥٢
العلاقات البصرية،	٢,٤٠	٠,٥١	٧,٧٠	٠,٤٨	١,٦٠
التمييز بين المختلف والمتشابه،	٣,٢٠	٠,٧٨	٧,٥٠	١,٢٦	١,٠٦
الدرجة الكلية	١٤,٧٠	٢,٦٢	٤٠,٦٠	١,٨٣	١,٣٩

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية مما يشير إلى تنمية درجة التمييز البصري لدى أفراد المجموعة التجريبية.

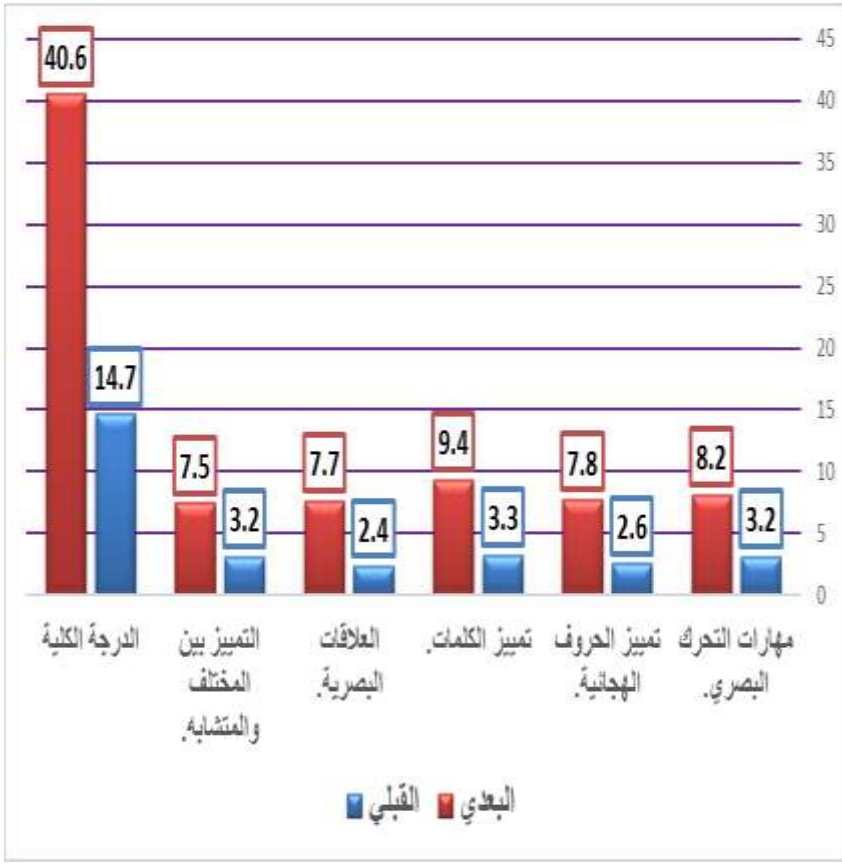
جدول (١٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

البعد	حجم الأثر
مهارات التحرك البصري،	٠,٨٩
تمييز الحروف الهجائية،	٠,٨٩
تمييز الكلمات،	٠,٨٩
العلاقات البصرية،	٠,٨٩
التمييز بين المختلف والمتشابه،	٠,٨٩
الدرجة الكلية	٠,٨٨

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبيراً حيث تراوح بين ٠,٨٨ إلى ٠,٨٩ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية. ويمكن تفسير ما تم التوصل إليه من نتائج بالنسبة للفرض الرابع من خلال الدور الذي قام به البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم الاجتماعي التي اعتمد عليها البرنامج فى تنمية درجة التمييز البصري حيث تبين أن هذه الفنيات لها فاعلية كبيرة فى تحسين السلوك وتنمية التمييز البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.



الفروق في أبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

خامسًا: نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمييز البصري وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية**". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التمييز البصري

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة التحرك البصري	تجريبية	٨,٢٠	١,٠٣	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٥١	٠,٠١
	ضابطة	٣,٣٠	١,٢٥	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
تمييز الحروف الهجائية	تجريبية	٧,٨٠	٠,٤٢	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٦٩	٠,٠١
	ضابطة	٣,٢٠	٠,٦٣	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
تمييز الكلمات	تجريبية	٩,٤٠	٠,٦٩	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٥٣	٠,٠١
	ضابطة	٣,٥٠	٠,٨٤	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
العلاقات البصرية	تجريبية	٧,٧٠	٠٠٤٨	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٠٢	٠,٠١
	ضابطة	٣٨٠،	٠,٩١	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
التمييز بين المختلف والمتشابه	تجريبية	٧,٥٠	١,٢٦	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٢٩	٠,٠١
	ضابطة	٣,٦٠	٠,٨٤	٥,٥٠	٥٥,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٤٠,٦٠	١,٨٣	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٠٤	٠,٠١
	ضابطة	١٧,٤٠	٢,٢٧	٥,٥٠	٥٥,٠٠			

قيمة (U) الجدولية عن مستوى ٠,٠٥ = ٤ قيمة (U) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٣

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت على الترتيب (٣٦٧٤، ٣,٨٣٨،

٣,٨٣٥، ٣,٨٢٦،، ٣,٨٤٧، ٣,٧٩٥) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين، وتوجه هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلي في متوسط الرتب، وهي المجموعة التجريبية وذلك لأن الدرجة المرتفعة تعني ارتفاع مستوى التمييز البصري.

ويتضح من الجدول السابق أيضاً أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلي من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مما يشير إلى ارتفاع مستوى التمييز البصري لدى المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي (Biserial Correlation)

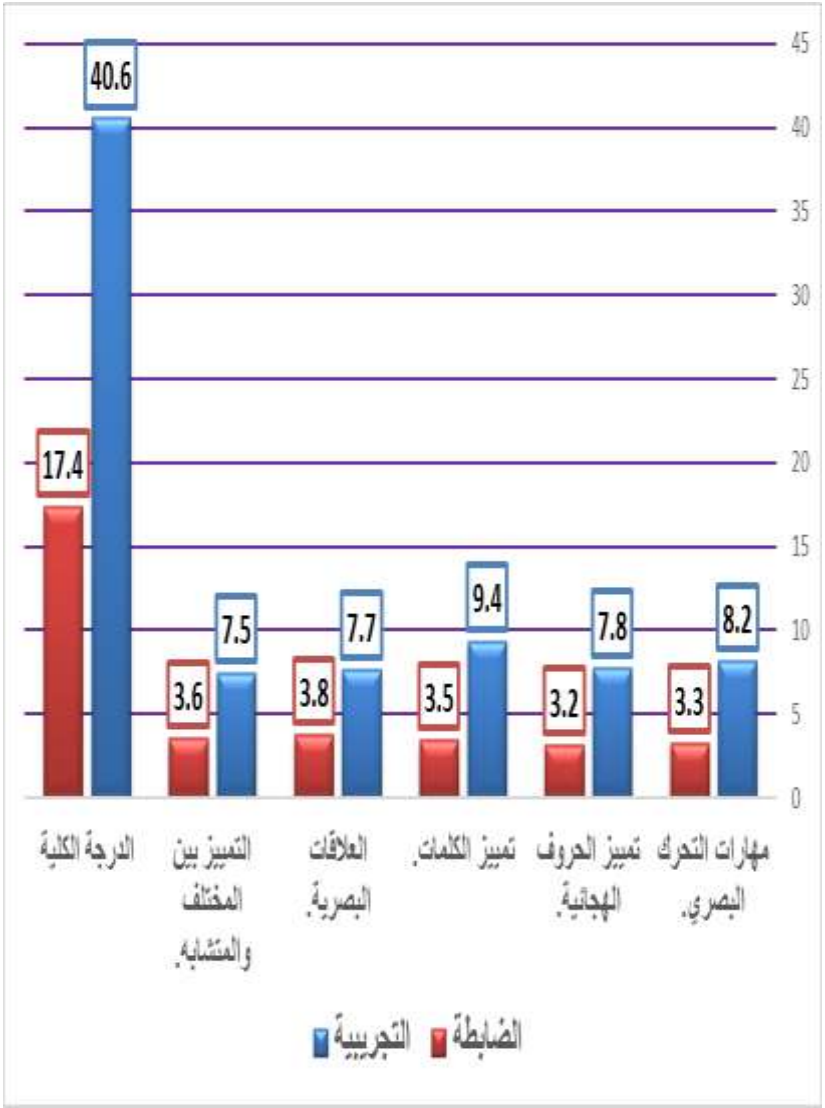
ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١,٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.

جدول (٢١)

حجم الأثر للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التمييز البصري

البعد	حجم الأثر
مهارات التحرك البصري.	١,٠٠
تمييز الحروف الهجائية.	١,٠٠
تمييز الكلمات.	١,٠٠
العلاقات البصرية.	١,٠٠
التمييز بين المختلف والمتشابه.	١,٠٠
الدرجة الكلية	١,٠٠

وتعكس هذه النتائج فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه وتنمية درجة التمييز البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهو ما اتضح من خلال مقارنة القياس القبلي بالبعدي كما فى الفرض الرابع كما تأكدت هذه النتيجة من خلال نتائج الفرض الخامس التي تقوم على المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.



سادسًا: نتائج الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من إنتهاء البرنامج) على مقياس التمييز البصري وأبعاده**".

ولحساب نتائج مقياس التمييز البصري تم حساب قيمة (Z) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٢)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي

لأبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات التحرك البصري	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠	غ.د
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٩				
تمييز الحروف الهجائية	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠	غ.د
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٩				
تمييز الكلمات	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	غ.د
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٠				
العلاقات البصرية	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	غ.د
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٠				
مهارات التحرك البصري	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	غ.د
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٨				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٦٣٣	غ.د
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	٧				

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد قيم غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يعد مؤشرا على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية التمييز البصري لدى أفراد العينة التجريبية.

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي.

جدول (٢٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية

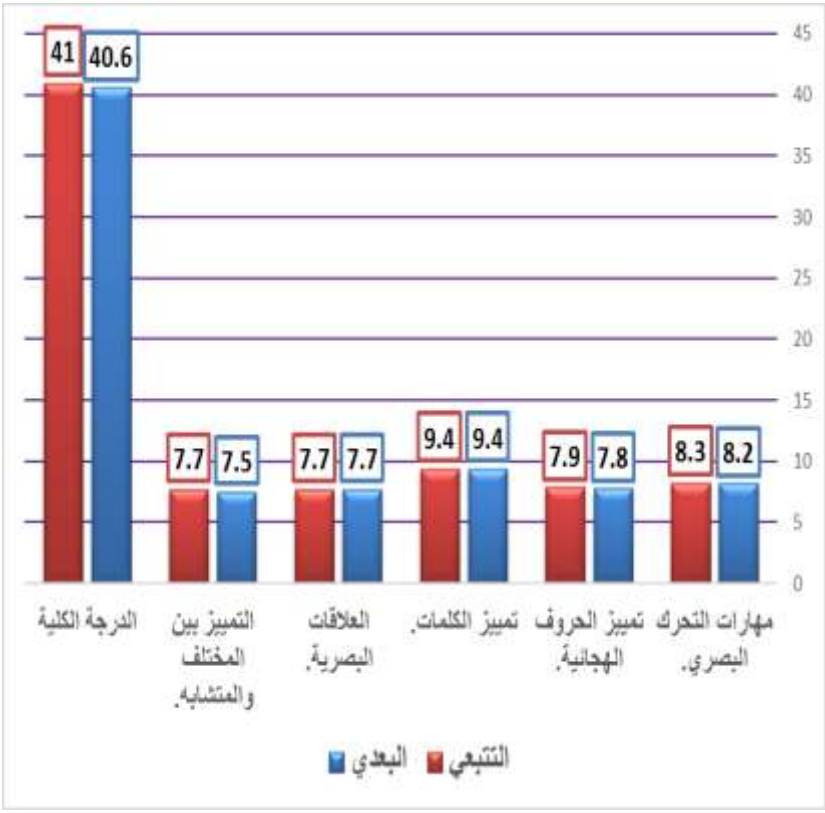
البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات التحرك البصري،	٨,٢٠	١,٠٣	٨,٣٠	١,٠٥
تمييز الحروف الهجائية،	٧,٨٠	٠,٤٢	٧,٩٠	٠,٣١٦
تمييز الكلمات،	٩,٤٠	٠,٦٩	٩,٤٠	٠,٦٩
العلاقات البصرية،	٧,٧٠	٠,٤٨	٧,٧٠	٠,٤٨
التمييز بين المختلف والمتشابه،	٧,٥٠	١,٢٦	٧,٧٠	١,٠٥
الدرجة الكلية	٤٠,٦٠	١,٨٣	٤١,٠٠	١,٥٦

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي مقارب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية مما يشير إلى استقرار درجة التمييز البصري لدى أفراد المجموعة التجريبية واستمرار هذا التحسن فى القياس التتبعي.

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي نجد أن متوسط القياس التتبعي أعلي من متوسط القياس التتبعي، وهذا يوضح استمرارية البرنامج وتأثيره الايجابي والدال على التحسن فى التمييز البصري.

وربما يرجع ذلك إلى استمرار واهتمام المعلمات وأسر أفراد المجموعة التجريبية على تنفيذ فنيات البرنامج واتباع سلوكيات إيجابية تساهم في استمرار تنمية التمييز البصري لدى هؤلاء الأطفال.

والشكل التالي يوضح الفروق في أبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.



الفروق في أبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

سابعاً: توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم مجموعة التوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال التطبيق العملي لرعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

- العمل على توفير برامج إرشادية لأولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- العمل على توفير برامج إرشادية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- توفير أماكن خاصة ومناسبة لرعاية وتأهيل الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع توفير الأساليب والإجراءات اللازمة لذلك،إذ يساعد الكشف المبكر للأطفال على التدخل العلاجي المبكر لأولئك الأطفال.

- ضرورة مساعدة الأطفال على الاكتساب المبكر للغة، والمعرفة المبكرة بالإعداد والأشكال، والألوان حتى تساعدهم على الاستعداد للالتحاق بالمدرسة.
- تصميم برامج تدريبية جديدة لعلاج أي قصور في مهارات الطفل قبل الأكاديمية دون أي تأخير في ذلك حتى لا تتأخر في إعداده للالتحاق بالمدرسة.
- تنمية مهارات الأطفال على التفكير،ومساعداتهم على التواصل،وتدريبهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في المواقف المختلفة وذلك عن طريق الاستعانة بالأنشطة الصفية المختلفة مع الأطفال في نفس عمرهم الزمني.
- اللجوء إلى برامج التدخل المناسبة واختيار المصادر المتباينة التي يكون من شأنها المساعدة في إعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم أبو نيان (٢٠١٤). صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. عمان: دار المسيرة.
- إبراهيم الصمدي (٢٠١٦). فاعلية برنامج لاكتساب مهارات القراءة عن طريق الكمبيوتر لأطفال الروضة ذي الصعوبات، رسالة ماجستير، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- إبراهيم أمين القريوتى (٢٠١٧). الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى التمييز السمعي والبصرى لدى عينة من التلاميذ فى مدارس الحلقة الاولى بمحافظة مسقط. مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين. مجلد ١١. ع٢.
- أحمد علام زهران (٢٠١٣). بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مفاهيم مرحلة ما قبل المدرسة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أحمد عواد (٢٠١٠). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، القاهرة: دار الطباعة والنشر.
- أحمد قحطان الظاهر (٢٠١٨). صعوبات التعلم. الاردن، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- أشرف سلمان (٢٠١٣). فعالية برنامج لتنمية بعض مهارات الاستعداد للتعلم لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- أشرف عبد الحميد (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، يصدرها مركز البحوث النفسية كلية الآداب، القاهرة: جامعة المنيا، المجلد ١٩
- أمان محمود، سامية صابر (٢٠١٤). بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة العربية. الكويت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. مجلد ٥. ع ١٩. يونيو.
- أمانى خميس محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة. مجلة الثقافة والتنمية. العدد السابع (٦٧).
- أمينة عامر (٢٠١٤). بعنوان فاعلية برنامج تدخل مبكر في تنمية المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في لبيا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- آني ديمون (٢٠٠٦). صعوبات القراءة واضطرابات اللغة في الأطفال. ترجمة: إيناس الصادق، لميس الراعي، القاهرة (ط١)، المجلس الأعلى للثقافة.
- إيمان عبد الله شرف (٢٠١٣): "برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر لأطفال الروضة"، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- بدر الشرقاوي (٢٠١٤). دراسة العلاقة بين الاستعداد القرائي وبين الإدراك البصري اللمسي للأطفال الروضة. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة الزقازيق.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠١٧). صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء لطباعة والنشر.
- تيسير مفلح كوافحة (٢٠١٨). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- ثناء محمد حسن (٢٠١٥). اثر استخدام التعلم بالنمذجة فى تنمية بعض المهارات الأدائية فى مجال الأحياء لدى طالبات أمينات المعمل. مجلة الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس. ع ١٠٢ ابريل.
- جمال شفيق احمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز Triz لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة. مجلة دراسات الطفولة – مصر. مج١٨، ع٦٨.
- جمال مصطفي (٢٠١٦). أساسيات صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء.
- حسن أديب عماد (٢٠١٨). أثر إستخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراة، كلية التربية: جامعة الزقازيق.
- دعاء على أحمد البستاوي (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي متكامل لإكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم للمهارات اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، رياض أطفال: جامعة الإسكندرية.
- ريم بهيج (٢٠١٦). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- زيدان السرطاوي (٢٠١٨). العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراء لدى أطفال المرحلة الابتدائية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سامي محمد ملحم (٢٠١٦). صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سامية صابر (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي للأدراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- سعيد عبد الحميد (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبى لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الأول التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. كلية التربية. جامعة بنها. ١٠١٧– ١٠٥٨.
- سليمان يوسف (٢٠١٧). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة (٢٠١٧). أساليب تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- سميرة أبو زيد، وسحر توفيق (٢٠١٥). دليل المعرفة لأنشطة رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.

- سهير أمين (٢٠١٨). بعض العمليات المعرفية وعلاقتها بمهارات عملية الجمع لدي ذوات صعوبات تعلم الحساب. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٧). صعوبات التعلم النمائية، القاهرة، عالم الكتب.
- طارق عبد الرؤوف، ربيع عامر (٢٠١٨). صعوبة التعلم "مفهومه – تشخيصه– علاجه"، القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
- عادل عبد الله محمد (٢٠١٦). النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، مؤتمر إعاقات الطفولة، التشخيص والتدخل المبكر بكلية التربية، جامعة الكويت، ٢٠-٢٢/٣.
- عادل عبد الله محمد (٢٠١٧). صعوبات التعلم – مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عادل عبدالله محمد (٢٠١٦). بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، القاهرة: دار الرشاد.
- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠١٣). فى الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد المنعم الميلادي (٢٠١٨). صعوبات التعلم، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- عبدالعزيز السيد الشخص (٢٠١٦). اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها– تشخيصها– أنواعها– علاجها. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية المحدودة.
- عصام جدوع (٢٠١٨). صعوبات التعلم، عمان: دار اليازوردي العلمية للنشر.
- فوقية عبد الفتاح حسن (٢٠١٤). كيف تعد طفل الروضة لتعلم القراءة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- فوقية عبد الفتاح حسن (٢٠١٧). كيف نعد طفل الروضة لتعلم القراءة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- منى اللبودي (٢٠١٥). صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة. المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة (ذوي الإحتياجات الخاصة في الوطن العربي الواقع والمستقبل). كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٤ ٢٥ مارس، مجلد ٢.
- نبيل عبدالفتاح حافظ (٢٠١٦). صعوبات التعلم والتعلم العلاجى. القاهرة: مكتبة زهراءالشرق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- **Anthony, L & Loingan, J. (2019). The Nature of Phonological Awareness: Conuirging Evidence From four studies of Preschool and Early Grade School Children. Journal of Education Psychology, V 96, N 1.**
- **Barkley. R. A. (2017). Behavioral Inhibition- Sustained Attention- and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. Psychological Bulletin. 121: 1. 65-94.**
- **Bednarek & Dorota & Saldana. (2019). Visual versus Phonological Abilities in Spanish Dyslexis Boys and Girls. Brain and Cognition, V 70, N 3, Pp273:278. Elsevier Harbor Drive Orland, Journal Articles Reports Research.**
- **Bradlow & Ann, R & Kraus & Hayes& Erin. (2015). Speaking Clearly for Children with Learning**

Disabilities. Journal of Speech Language and Hearing Research. V46, N 1, Pp. 80: 97 Feb.

- Carroll & Julia, M & Snowling & Margaret, J& Hulme & Kirby, R & Parrila, K & Pfeiffer L. (2017). Naming Speed and Phanological Awareners of Predictors of Reading. Development. Journal of Educational psychology, V 95 , N 3. sep
- Carroll, Julio M. snowling Margaret, Hulme, Kirby R; Parrila K. Pfeiffer L. (2017) Naming speed and phonological Awareness of predictors of reading development journal of educational psychology Vol.(95), No.(3), Sep.
- Catherine Ruche (2011). Preventing Reading Difficulties before Kindergarten. The paper comes from nit http. // www.Nap edu / reading room / books / prdye / ch5. Html.
- Chertkow H., Murtha S (2007). "P.E.T. activation and language". Clinical Neuroscience 4 (2): 78-86.
- Chery, M. (2018). The effects of letter and key word mnemonics and Computer- Assisted instruction on fluency and accuracy of basic multiplication facts in elementary students with learning and cognitive disabilities. unpublished Ph. D., University of Cincinnati, AAt 3028704.
- Ciocci, Sandra – R, (2015). Using Curriculum Based Measurement to Improve Achievement. National Association of Elementory School Principals,V 88, N 3 ,Pp30:33.
- Collins, D.W., Rourke, B.P. (2013): "Learning-disabled brains: a review of the literature". Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology 25 (7): 10,11-34.
- Curtis S., Holm, A., (2019). Intervention for Children With Servere Speech Disorder, Acomparison of Two Appoaches, International. Journal of Language & communication Disorders, 40(4), 467-491.
-
- Galaburda, AM., Sherman, GF. Rosen, GD. Aboitiz F& Geschwind, N (2019): "Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies". Annals of Neurology 18 (2): 22-33
- Grasham, F. M, (2015). Social skills defines and a pning disability, J. Learning disabilities, Vol. 22, No. 2, PP. 120-124
- Grigorenko,E.L.,؛Wood,F.B.;Meyer,M.S.,&Pauls,D.L.(2017):"C hromosome 6p influences on different dyslexia-related cognitive processes:

further confirmation". American Journal of Human Genetics 66 (2): 715-723.

- Guralnick, M. M. (2015): A Hierarchical Model For Understanding Children's Peer Model For Understanding Children's Peer Related Social Competence. In S. L. Odom, S. R. Mc Connell, & M. A. McEvoy (Eds). Social Competence of Young Children With Disabilities: Issues and Strategies For Intervention. (PP. 37-64). Baltimore: Brookes.
- Hallahan, Daniel P.& Kauffman, James M.(2015);Exceptional learners ; Introduction to special education. 9th ed. New York: Allyn & Bacon.
- Kalyva & Efrosini & Joannis. (2015). Can Social Stries Enhance the Interpersonal Conflict Resolution Skills of Children with LD. A multiditisciplinary Journal, V 30, N 1, Pp192:202.
- Lane K, Graham. S, (2018): The effect of self Regulated strategy Development on the writing performance of second Grade student with Behavioral and writing difficulties,the Journal of Special Education,41(4),234-253
- Lerner, J. (2013). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse
- Mac Farlane. K. (2017). Teacher Attitudes and Behavior Toward the Inclusion of Children with Social. Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behavior. Teaching ang Teacher Education. 29. 46-52.
- Murray, A & smith, A & Murray, G. (2014). The Test of Phoneme Identities: Predicting Alphabetic Insight in Prealphabetic Readers. Journal of Literacy Research, V 32. N 3.
- National Institute Of Mental Health, (2001). Learning Disabilities U.S.A. Public Inquiries. Vol.. 301. P.p. 4.6.
- Newton, & Carolion, & Chiat. (2012). Evaluation of Novel Technique for Assessing speech Discrimination in Children. Journal Articles, Reports Evalution, V 22, N 4. Pp325: 333.
- Pitt & Mark, A. (2006). How are Pronunciation Variants of Spoken Words Recognized? Journal of Memory and Language, V 61, N 1, Pp19:36.

- **Povey, Robertand Tod, Janet. (2010); The Dyslexic child. In Willow, D; Corcos, E & Kruk, R, S. (ed) Visual Processes in Reading and Reading Disabilities. New Jersy: Lawrance Erlbaum.**
- **Ramus, F.; Rosen, S.;Dakin, S.C. (2015):"Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults". Brain 126 (Pt 4): 841-865.**
- **Rebertson & Erin, K & Joanisse & Marc F. (2011). Categorical Speech Perception Deficits Distiinguish Language and Reading Impairments in Children. Developmental Science, V12, N 5, Pp753:767. Wiley Blackwell. Journal Articles, Reports Research.**
- **Roach N.W.,& Hogben, J.H. (2017): "Impaired filtering of behaviorally irrelevant visual information in dyslexia". Brain 130 (Pt 3): 7,71-85.**
- **Rochelle, K.S.; Witton, C (2019): "Symptoms of hyperactivity and inattention can mediate deficits of postural stability in developmental dyslexia". Experimental Brain Research 192 (4): 627-633.**
- **Rothe, E & Gfunling, C & Ligges, M & Fackelmann, J & Blanz, B. (2015). First Effects of Training Phonological Wareness in two age Cohorts of Kindergarten Children. Zeitschrift for Kinder-and Jugend Psychiatria, V 32, N 3.**
- **Smith & Susana & Lambrecht. (2019). Disabled Reader's Perfomance on Tasks of Phonological Processing, Rapid Naming, and Letter Knowledge Befor and After Kindergarten. Learning Disabilities Research and Practice, V 23, N 3, Pp113:124. Journal Articles, Reports Evaluative.**
- **Thompson, W., (2013). Significance of Auditory Processing Deficits for the Pathogemesis of Reading and Spilling Disorders. Journal of Educational Psychology, 13(2),132.**
- **Thurlow, M.L.; Moen, R.E;&Wiley, H.(2015). Annual performance reports: 2002- 2003; State assessment data. Minneapolis, MN: National Center on Educational Outcomes.**
- **Turkeltaub, P.E.; Eden, G.F.; Jones, K.M.& Zeffiro, T.A. (2018): "Meta-analysis of the functional neuroanatomical of single-word reading: method and validation". Neuro Image 16 (3 Pt 1): 765-780.**