جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل كلية ـ التربية الاساسية
قسم التربية الخاصــة
الدراسات العُليا/ الماجستير

الانـهزام الذاتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة

رســـــالة مقدمة إلى مجلس كليـــــة التربيـــة الأساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / التربية الخاصة

الطالب

باسم نعمة صبر برير

إشراف

أ . م . د حوراء عباس كرماش

١٤٤٤ هـ ٢٠٢٢ م

الآية القرآنية

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي ﴿٢٥﴾ وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي ﴿٢٦﴾
وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي ﴿٢٧﴾ يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي ﴿٢٨﴾

(سورة طه: ٢٥ – ٢٨)

إقرار المشرف

أشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **(الانهزام الذاتي وعلاقتة باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة)**، التي قدمها الطالب **(باسم نعمة صبر)** قد جرت بإشرافي في كلية التربية الأساسية / جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس ـ التربية الخاصة.

الأستاذ المساعد الدكتورة

حوراء عباس كرماش

التأريخ / / ٢٠٢٢

بناءً على التوصيات المتوافرة في الرسالة ومراعاة الباحث لمنهجية البحث العلمي تُرشّح هذه الرسالة للمناقشة .

الأستاذ الدكتور	الأستاذ الدكتور
عماد حسين المرشدي	فراس سليم حياوي
رئيس قسم التربية الخاصة	معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
التأريخ / / ٢٠٢٢	التأريخ / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(الانهزام الذاتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة)** المقدمة من الطالب **(باسم نعمة صبر)** وقد أطلعت عليها ودققتها من الناحية اللغوية، وبذلك أصبحت الرسالة مصاغة على وفق قواعد اللغة وتم فحصها لغوياً، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك.

المقوم اللغوي:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص:

التاريخ: / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي[1]

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(الانهزام الذاتي وعلاقتة باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة)** المقدمة من الطالب **(باسم نعمة صبر)** في جامعة بابل _كلية التربية الأساسية تخصص التربية وعلم النفس التربية الخاصة، وقد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك.

المقوم العلمي:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص:

التأريخ: / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي[٢]

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(الانهزام الذاتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة)** المقدمة من الطالب **(باسم نعمة صبر)** في جامعة بابل _كلية التربية الأساسية تخصص التربية وعلم النفس التربية الخاصة، وقد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك.

المقوم العلمي:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص:

التأريخ: / / ٢٠٢٢

قرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشّهد أَننا أطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ **(الانهزام الذاتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة)** المقدمة من الطالب **(باسم نعمة صبر)**، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفصولها وملاحقها وفي ماله علاقة بها، ونرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس التربية الخاصة وبتقدير ( ).

التوقيع:
الأسم: أ. د علي حسين مظلوم
رئيساً

التوقيع:
الأسم: أ. م. د خالد ابو الجاسم عبد
عضواً

التوقيع:
الأسم: م. د نورس شاكر هادي
عضواً

التوقيع:
الأسم: أ. م. د حوراء عباس كرماش
عضواً ومشرفاً

صُدقت هذهِ الرسالة من مجلس كلية التربية الاساسية بجامعة بابل بجلستهِ المرقمة ( ) المنعقدة بتاريخ (/ ١٠ / ٢٠٢٢).

العميد

الاستاذ الدكتور: علي عبد الفتاح الحاج فرهود

إهداء

إلى ...

ـ الـذي علَّمنـي كيـف أقـف بكـل ثبـات فـوق الأرض، قـدوتي، ومثلـي الأعلـى في الحياة؛ فهو من علَّمني كيف أعيش بكرامة وشموخ(**أبي العطوف**).

ـ نبـع المحبـة والإيثـار والكـرم، لا أجـد كلمـات يمكـن أن تمنحهـا حقهـا، فهـي ملحمة الحب وفرحة العمر، ومثال التفاني والعطاء **(أمي الحنونة)**

ـ سندي وعضدي ومشاطري أفراحي وأحزاني(**إخوتي)**

ـ أقـرب النـاس إلـى نفسـي وأسـمى رمـوز الإخـلاص والوفـاء ورفيقـة الـدَرب **(زوجتي)**

ـ الـذين يلمسـون نبـرة التوجـع مـن أصـواتنا وصـمتنا فـلا يناقشـوننا إنمـا يفتشون عن أمورٍ تسعدنا وتبعث البهجة في نفوسنا(**أصدقائي)**

ـ الـذين أكرمونـا بـأرواحهم ليبقـى الـدين والـوطن فـوق كـلَ المسـميات(**شـهداء العراق)**

أهدي إليكم خلاصة جُهدي العلمي.

الباحث

باسم نعمة صبر

شكر وامتنان

قال تعالى: بسم الله الرحمن الرحيم ﴿ **وَسَيَجْزِي اللَّـهُ الشَّاكِرِينَ** ﴾ صدق الله العلي العظيم (آل عمران: ١٤٤).

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وآله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين. بعد أن شارفتُ على الانتهاء من كتابة البحث لا يسعني إلا أن أَتقدم بالشكر والامتنان إلى الأَستاذ المساعد الدكتورة (حوراء عباس كرماش) التي كان لها الدور الكبير والأساس في إنجاز هذا البحث لملاحظاتها العلمية القيَمة ولاهتمامها الصادق وقراءاتها العميقة التي لها الأثر الكبير في إظهار البحث بالشكل الحالي، ولما قدمته من جهدٍ ونصحٍ ومعرفةٍ طوال مدة انجاز هذا البحث، فشكراً لها فأنها كانت بحقٍ المشرف الذي يحمل الصفات الإنسانية الاصيلة التي غمرت طالبها بالرعاية العلمية الصادقة ورعاية أخوية التي أضفت على العلاقة التألق والنجاح.

ويطيب لي أن أقدم شكري وامتناني إلى عمادة كلية التربية الأساسية ورئاسة وقسم التربية الخاصة لما قدموه لي من تسهيلات وإجراءات إدارية أسهمت بشكل فعالٍ في إتمام متطلبات هذا البحث، ومن واجب العرفان بالجميل أَقدم خالص شكري وامتناني أيضاً إلَى لجنة السمنار المتمثلة بـ (الأستاذ الدكتور عماد حسين المرشدي، والأستاذ الدكتور عبد السلام جودت، والأستاذ الدكتور المساعد حيدر طارق كاظم، والأستاذة المساعد الدكتورة حوراء عباس كرماش) الذين كان لهم الدور العلمي الكبير في بلورة وصياغة وإقرار عنوان البحث الحالي فجزاهم الله عني خير الجزاء والإحسان لخدمة للمسيرة العلمية في بلدنا العزيز.

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل ـ كلية التربية الاساسية
الدراسات العُليا / الماجستير
قسم التربية الخاصة

الانـهزام الذاتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة

مستخلص بحث

مُقدم إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابـل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / التربية خاصة

من قبل الطالب

باسم نعمة صبر برير

بإشراف

أ.م. د . حوراء عباس كرماش

١٤٤٤ هـ ٢٠٢٢ م

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف إلى ما يأتي:

١. الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة وحسب متغير الجنس (ذكور – أناث).

٣. اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٤. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة وحسب متغير الجنس (ذكور – أناث).

٥. طبيعة العلاقة الارتباطية بين الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٦. نسبة إسهام اضطرابات اللغة في الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

ولتحقيق أهداف البحث استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كمنهجية لإجراءات البحث، واتبع الباحث الخطوات العلمية المعتمدة في القياس النفسي لبناء مقياس الانهزام الذاتي وإعداد مقياس اضطرابات اللغة للبحث، وقد تحقق الباحث من الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات على عيَنة بلغت (٢٠٠) تلميذ وتلميذة في صفوف التربية الخاصة من مدارس مركز محافظ بابل وكما موضح في جدول رقم (٢) موزعين على وفق متغير الجنس (ذكور– إناث)، اختيروا بالطريقة القصدية ذات التوزيع الملتوي (المتطرف)، وعلى النحو الآتي:

اولاً: بناء مقياس الانهزام الذاتي لعيَنة البحث الحالي، استناداً الى نظرية جونسون (Johnson,2008) للانهزام الذاتي والذي يتكون من (٣٦) فقرة، ولمجالين (التقدير السلبي للذات، وتشيؤ الذات)، ولكل مجال (١٨) فقرة .

ثانياً: إعداد مقياس اضطرابات اللغة لعيَنة البحث الحالي، اذ تكون المقياس من(٥٠) فقرة، ولخمس مجالات (اضطرابات اللغة الاستقبالية، واضطرابات اللغة التعبيرية، واضطرابات النطق، واضطرابات الصوت، واضطرابات الكلام)، ولكل مجال (١٠) فقرة.

وبعد استكمال بناء وإعداد مقياسي البحث تم التطبيق على عيَنة البحث النهائية البالغة (١٠٠) تلميذ وتلميذة اختيروا بذات الطريقة والأسلوب السابق موزعين بحسب الجنس (ذكور– إناث) للعام

الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وقد تم معالجة البيانات احصائياً باستعمال الحقيبة الاحصائية (SPSS)، وأظهرت نتائج البحث ما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تشير إلى أن عيَنة البحث (تلامذة صفوف التربية الخاصة) يعانون من ارتفاع بمستوى الانهزام الذاتي.

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- أناث) ولصالح الذكور.

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تشير إلى أن عيَنة البحث (تلامذة صفوف التربية الخاصة) يعانون من ارتفاع بمستوى اضطرابات اللغة.

٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- أناث) ولصالح الذكور.

٥. توجد علاقة ارتباطية طردية (ايجابية) مرتفعة وجيدة بين الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة، أي إن الزيادة في نسبة الانهزام الذاتي تقابلها زيادة في نسبة اضطرابات اللغة، وأظهرت النتائج أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت (٠,٦١) بينما بلغت قيمة مربع معامل الارتباط (٠,٣٦).

٦. يمكن التنبؤ بالانهزام الذاتي من خلال معرفة اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة، إذ أن قيمة (B) للإسهام النسبي لمتغير اضطرابات اللغة قد بلغ (٠,٤٩٠) وهي دالة احصائياً إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧.٦٦٢) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكان مقدار الإسهام المعياري لقيمة (Beta) قد بلغ (٠,٦١) أي أن (٦٠%) من التباين المفسر في درجات الانهزام الذاتي يعود إلى اضطرابات اللغة بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى.

ثبت المحتــويــات

الموضــوع	الصفحة
العنوان.	أ
الآية القرآنية.	ب
إقرار المشرف.	ت
إقرار المقوَّم اللُّغوي.	ث
إقرار المقوَّم العلمي(١).	ج
إقرار المقوَّم العلمي(٢).	ح
إقرار لجنة المناقشة.	خ
الإهداء.	د
شكر وامتنان.	ذ
مستخلص البحث.	ر- ز- س
ثبت المحتويات.	- ش- ص- ض ط- ظ
الفصل الأول : تعريف بالبحث	**١-١٣**
اولاً ـ مشكلة البحث	٢-٤
ثانياً ـ أهمية البحث	٥-٩
ثالثاً ـ أهدف البحث	٩
رابعاً ـ حدود البحث	١٠
خامساً ـ تحديد المصطلحات	١٠-١٢
الفصل الثاني : إطار نظري ودراسات سابقة	**١٣-٧٠**
المحور الاول: الإطار نظري.	١٤- ٦٠
أولاً. الانهزام الذاتي	١٤-٢٥
مفهوم الانهزام الذاتي.	١٤-١٦
نسبة انتشار الانهزام الذاتي	١٦
تصنيف الانهزام الذاتي	١٧
١.التقدير السلبي للذات.	١٧
٢. تشيؤ الذات.	١٨
أسباب الانهزام الذاتي.	١٨-١٩
نظريات فسرت الانهزام الذاتي.	٢٠-٢٤
١.نظرية التحليل النفسي(1856-1936) ,Psychoanalytic Theory.	٢٠
٢. نظرية التعلم الاجتماعي (1977),Social Learning Perspective.	٢١

٣. النظرية البنائية (Constructivist Theory,(1980.	٢١
٤. النظرية التشخيصية:Diagnostic Theory,2008.	٢٢-٢٤
مناقشة النظريات.	٢٤-٢٥
ثانياً. اضطرابات اللغة.	٢٥-٤٤
مفهوم اضطرابات اللغة.	٢٥-٢٨
نسبة انتشار اضطرابات اللغة.	٢٧
أسباب اضطرابات اللغة.	٢٨-٣١
مظاهر اضطرابات اللغة.	٣١-٣٣
تصنيف اضطرابات اللغة.	٣٣
١. اضطرابات اللغة الاستقبالية، الحبسة الاستقبالية (حبسة فيرنك).	٣٣
٢. اضطرابات اللغة التعبيرية، الحبسة التعبيرية(حبسة بروكا).	٣٤
٣. اضطرابات النطق.	٣٥-٣٧
٤. اضطرابات الكلام.	٣٧-٣٩
٥. اضطرابات الصوت.	٣٩-٤٠
الأسرة ودورها في اضطرابات اللغة.	٤٠
نظريات فسرت اضطرابات اللغة	٤١-٤٣
١. النظرية التطورية.	٤١
٢. النظرية السببية.	٤٢
٣. نظرية العوامل البيئية والاجتماعية.	٤٢
٤. نظرية الفشل العصبي الفسيولوجي.	٤٣
مناقشة النظرات.	٤٣-٤٤
ثالثاً. تلامذة صفوف التربية الخاصة	٤٤-٤٥
نسبة انتشار تلامذة صفوف التربية الخاصة	٤٥
فئات تلامذة صفوف التربية الخاصة.	٤٦-٦٠
١.صعوبات التعلم.	٤٦
خصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم.	٤٧
٢. بطيئي التعلم.	٤٨
خصائص التلامذة بطيئي التعلم.	٤٨-٤٩
٣. فرط النشاط الزائد تشتت الانتباه.	٥٠
خصائص التلامذة ذوي فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه:	٥٠-٥١
٤. ضعاف البصر.	٥٢
خصائص التلامذة ذوي ضعاف البصر	٥٢-٥٣

٥. اضطرابات السلوكية والانفعالية.	٥٤
خصائص تلامذة الاضطرابات السلوكية والانفعالية.	٥٥-٥٦
٦. ضعاف السمع.	٥٦
خصائص التلامذة ذوي ضعاف السمع.	٥٦-٥٧
٧. الاعاقة الحركية.	٥٨
خصائص التلامذة ذوي الاعاقة الحركية.	٥٨-٥٩
المحور الثاني: دراسات السابقة.	٦٠-٧٠
دراسات تناولت الانهزام الذاتي.	٦٠-٦٣
دراسات تناولت اضطرابات اللغة.	٦٣-٦٧
موازنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.	٦٧-٧٠
جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.	٧٠
الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته	**٧١-١٠٨**
اولاً: منهج البحث.	٧٢
ثانياً: اجراءات البحث.	٧٢-٧٥
ثالثاً: اداتا البحث.	٧٦-١٠٥
رابعاً: التطبيق النهائي لأداتي البحث	١٠٥
خامساً: الوسائل الاحصائية	١٠٥-١٠٦
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	**١٠٧ ـ ١١٨**
اولاً: عرض النتائج.	١٠٨- ١١٤
ثانياً: الاستنتاجات.	١١٤
ثالثاً: التوصيات.	١١٥
رابعاً: المقترحات.	١١٦
المصادر والمراجع	١١٧-١٣٠
الملاحق	١٣٢-١٤٩
المستخلص باللغة الانكليزي	**A-B-C-D**

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث موزع حسب المدرسة والجنس	٧٣
٢	توزيع عينات البحث حسب الجنس	٧٤
٣	مجتمع عينة التطبيق النهائي حسب المدرسة والجنس	٧٥
٤	آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الانهزام الذاتي	٧٨
٥	عينة التطبيق الاستطلاعي	٧٩
٦	القوة التمييزية للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس الانهزام الذاتي	٨١-٨٣
٧	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الانهزام الذاتي	٨٣
٨	علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس الانهزام الذاتي	٨٤
٩	علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الاخرى لمقياس الانهزام الذاتي	٨٥
١٠	قيم معاملات الثبات لمقياس الانهزام الذاتي	٨٨
١١	آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس اضطرابات اللغة	٩٠
١٢	عينة التطبيق الاستطلاعي	٩٢
١٣	القوة التمييزية للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس اضطرابات اللغة	٩٤-٩٦
١٤	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اضطرابات اللغة	٩٧
١٥	علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس اضطراب اللغة	٩٧-٩٩
١٦	علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الاخرى لمقياس اضطرابات اللغة	٩٩
١٧	قيم معاملات الثبات لمقياس اضطرابات اللغة	١٠١
١٨	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (كولمجروف سمير نوف – شابيرو ويلك) لمقياس للانهزام الذاتي	١٠٢
١٩	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (كولمجروف سمير نوف – شابيرو ويلك) لمقياس اضطرابات اللغة	١٠٣
٢٠	المؤشرات الاحصائية لمقياسي الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة	١٠٣
٢١	اختبار كولمجروف – سميرنوف (K.S) لعينة واحدة لمقياس الانهزام الذاتي	١٠٨
٢٢	قيمة اختبار مان وتني (U) لدرجات مقياس الانهزام الذاتي	١٠٩
٢٣	اختبار كولمجروف – سميرنوف (K.S) لعينة واحدة لمقياس اضطرابات اللغة	١١٠
٢٤	قيمة اختبار مان وتني (U) لدرجات مقياس اضطرابات اللغة	١١١
٢٥	العلاقة الارتباطية بين الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة	١١٢
٢٦	نتائج الاختبار الفائي لتحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة نسبة الاسهام النسبي لمتغير اضطرابات اللغة في الانهزام الذاتي	١١٣

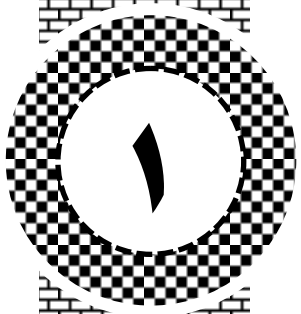
٢٧	معامل الارتباط ومربعهِ ومربع معامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير	١١٣
٢٨	إسهام اضطرابات اللغة في الانهزام الذاتي	١١٤

ثبت الاشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	التقييمات التخطيطية للسلوك الانهزامي الذاتي	٢٣
٢	توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس الانهزام الذاتي	١٠٤
٣	توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس اضطرابات اللغة	١٠٤

ثبت الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة من المديرية العامة للتربية / إلى إدارات المدارس الابتدائية ذات صفوف التربية الخاصة في مركز محافظة بابل	١٣٢
٢	أسماء السادة الخبراء و المحكمين و اختصاصهم و مكان العمل	١٣٣-١٣٥
٣	مقياس الانهزام الذاتي بصيغته الاولية	١٣٦
٤	مقياس اضطرابات اللغة بصيغته الاولية	١٣٩
٥	مقياس الانهزام الذاتي بصيغته النهائية	١٤٤
٦	مقياس اضطرابات اللغة بصيغته النهائية	١٤٧



الفصل الأول

تعريفُ بالبحثِ

مُشْكَلةُ البَحْثِ.

أَهَمِيَةُ البَحْثِ.

أَهدَاف البَحْثِ.

حُدودُ البحثِ.

تحديدُ المصطلحاتِ.

أولاً- مشكلة البحث (*Research problem*):

يُعَد تزايد عدد تلامذة صفوف التربية الخاصة بشكل مُلفت للأنظار مشكلة كبيرة في الوقت الراهن، حيث يوجد تلميذاً واحداً على الأقل من بين كلَ عشرة تلامذة ينتمي لفئة تلامذة صفوف التربية الخاصة الذين يعانون من مشاكل في التفكير، أو الإبصار، أو السمع، أو الكلام، أو الحركة، أو الجانب الاجتماعي. (هالاهان وكوفمان، ٢٠٠٨: ٣٦)

وفي ذات السياق يعد سلوك الانهزام الذاتي أحد السلوكيات السلبية وواحد من المشاكل النفسية والاجتماعية التي تُعرقل النمو الطبيعي للطفل ونشاطاته الاجتماعية والمدرسية فضلاً عن علاقاته الاجتماعية في مرحلة الطفولة والمراحل العمرية اللاحقة حيث يُعد الطفل وليد البيئة والظروف البيئية المحيطة به والخبرات التي يتعرض لها منذ نعومة أظفاره، فهي مجتمعة تؤثر فيه وتجعل منه شخصية مختلفة عن أقرانه، ونتيجة لتلك الظروف البيئية والخبرات التي يواجهها الطفل في مرحلة الطفولة قد يتعرض الى الكثير من المشكلات السلوكية التي تشير إلى الانهزام الذاتي. (العيسوي ،٢٠٠٠: ٤)

حيث يسلك التلامذة سلوكيات تقف عائقاً أمام تقدمهم وتؤثر سلباً في حياتهم وعلى مستقبلهم، وأن هذه السلوكيات السلبية بشكل عام تكون إما خارجية وإما داخلية، فالسلوكيات الخارجية تكون موجهة نحو الآخرين كالانعزال عنهم وتجنبهم حيث يواجه صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية معهم، إما الداخلية فتكون موجهة نحو الذات وتتمثل بفقدان الثقة بالذات والخوف وعدم القدرة على حلَ المشكلات التي تواجه التلميذ والذي تدفعه إلى سلوك الانهزام الذاتي حيث يؤثر هذا السلوك سلباً على حياة التلميذ بشكلٍ كبيرٍ كذلك يؤثر في علاقاته مع أفراد أسرته وزملائه في الصف، لأنه سيعيش في أَلمٍ انفعالي وعزلة، ويعاني من تأخر في نضوج شخصيته ويشعر بالضيق عند تواجده مع أفراد أسرته أو عندما يتواجد في المدرسة مع زملائه. (يحيى، ٢٠٠٠ :٢٠)

تكمن مشكلة الانهزام الذاتي في البيئة المحيطة بالتلميذ وأولها المدرسة حيث تكون المسؤولة عن بناء وتكوين شخصيته التي يواصل فيها نموه الجسمي، والنفسي، والاجتماعي وإعداده للحياة المستقبلية، فمرحلة الطفولة تعد من أهم المراحل في حياة التلميذ، حيث تعتبر هذه المرحلة العمرية لها أهميتها وتأثيرها على التلميذ، لأنها تُعد تمهيداً للبلوغ والدخول في سن المراهقة فالتلميذ الذي يشعر بالانهزام الذاتي في هذه المرحلة يكون قد فقد المهارات اللازمة للتواصل مع شؤون الحياة الاجتماعية. (دياب ،٢٠٠٦:٦٨)

إن التلميذ المهزوم ذاتياً في العادة يكون مصدر خطر على نفسه، لأن سلُوكهِ يُعد مظهراً من مظاهر سوء التوافق لدى التلامذة، كذلك وإن أَفكار التلميذ معظمها أفكاراً تتشابك فيها الأمور الواقعية بالحياة الخيالية وتتشعب في مخيلة التلميذ مخاوف عديدة تعتبر بشكل عام حالات طبيعية قصيرة الأمد أي أنها تتلاشى من تلقاء نفسها، لكنَ المخاوف إَذا ازدادت عند التلامذة ولاسيما التلامذة الذين خضعوا في طفولتهم المبكرة لممارسات قاسية من الوالدين، أذ تغذت أدمغتهم بالتهديدات العديدة دون أن يعرفوا آثار وعواقب مثل هذا السلوك على الأبناء، فضلاً عن أن هذه المخاوف والإخفاقات تزداد بكثرة عند الأولاد الذين ترعرعوا في عائلة مفرطة الحماية والعناية بالطفل أو بالعكس قد يكون الإهمال الزائد وعدم مشاركتهم مخاوفهم وعدم محاولة تخفيفها أو إيجاد الحلول المناسبة لها يساهم في تكوين الانهزام الذاتي. (القذافي،٢٠٠٠: ٣١١)

وقد وضح كيل وكيتال (Kale, Kayeetal, 2013) إلى أن التلامذة المنهزمون ذاتياً هم التلامذة المنسحبون اجتماعياً وهم الذين يظهرون درجات متدنية من التفاعلات السلوكية، والاجتماعية والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية، أو بناء صداقة مع الإقران، وكذلك الانعزال عن الآخرين، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة به. (التميمي،٢٠١٣ :٤٠)

يُعد الانهزام الذاتي لدى التلامذة مظهراً من مظاهر السلوكيات السلبية التي لها تأثيرات خطيرة على شخصياتهم وعلاقاتهم بالآخرين حيث يواجهون صعوبة في الاندماج في العلاقات الاجتماعية أو على مواصلة التفاعل معهم، حيث يتمركز حول ذاته إذ يفضلون ذواتهم في هذه الحالة على ذوات الآخرين مما يدل على عدم الارتباط أو التنافر والعزلة والجمود في العلاقات الاجتماعية بينهم مع غياب التفاعل والتواصل الاجتماعي المتكامل حيث يكون التلميذ الذي لديه انهزام ذاتي بعيداً عن الآخرين، وقد يعزى ذلك إلى التغير السريع الذي شهدت الحياة في الآونة الأخيرة هذا التغيير غير متكافئ مادياً أو اجتماعياً وهو ما أسهم إلى حد كبير في أنتشار القلق والاكتئاب فضلاً عن تبدد الكثير من القيم وتراجع البعض الآخر واضطراب العلاقات الإنساني والشعور بعدم الأمن النفسي مما يسبب خلق العديد من مظاهر الانهزام الذاتي. (محمد، ٢٠٠٠: ١٩١)

إن حلقة الوصل بين الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة هو إن تلامذة صفوف التربية الخاصة يعانون منها بصورة واضحة، فنجدهم يحجمون عن الاختلاط بالآخرين بسبب طريقة كلامهم،

وتصبح اضطرابات اللغة التي يعاني منها التلميذ بمثابة عبءٍ لا يمكنه تحمله، ولذلك نجده يشعر بالإحراج، والارتباك، مما يجعله ينهزم بعيداً عن أقرانه، وينطوي على نفسه ويفضل أن يختلي بنفسه على الدوام ويصبح أقل كفاءة اجتماعية. وينتج عن اضطرابات اللغة اضطرابات في ظاهرة سلوك التلميذ تنعكس على تعامله مع من حوله.(حسن، ٢٠١٠: ١٢)

فقد تؤدي اضطرابات اللغة إلى أن يشعر التلميذ ببعض المشاعر السلبية، حيث يشعر الفرد بالخجل والإحباط من تلك الاضطرابات، كما أنها تحدث نتيجة مشاعر محددة، وذلك يمكن ملاحظته عندما يكون الطفل مستثاراً أو خائفاً فقد تحدث بشدة أكثر وإن المشاعر السلبية المترافقة للاضطرابات اللغة متعددة، منها على سبيل المثال: الخوف، والشعور بالعجز، والحيرة، والشعور بالفشل، والقلق، والتوتر، والإحباط، والحرج، والكآبة، والشعور بالدونية، وزعزعة الثقة بالنفس، أما الاعتقادات السلبية التي يتبناها التلميذ حول الكلام والطلاقة نتيجة الخبرات المريرة التي سبق وخاضها تؤثر عليه بشكل كبير، كما إن التجارب المترافقة مع الاضطرابات اللغوية، التي يمر بها الفرد، تولد اعتقاداً سلبياً أن الكلام تجربة عسيرة، وأيضاً تنشأ اعتقاداً سلبياً حول ذواتهم وقدراتهم. (الصقر،٢٠٠٦: ٢٨)

وقد أظهرت دراسة توبس (Topbas, 2003) أن الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية يعانون من ضعف في العلاقات الاجتماعية بل ويميلون الى العزلة والانطواء ويرجع السبب في ذلك إلى عجزهم عن التعبير بشكل سليم. كذلك أشار الشمري في دراسته (٢٠١٥) أن تلامذة صفوف التربية الخاصة من ذوي الأسر الممتدة وأقرانهم من الأسر النووية يعانون من ارتفاع في مستوى اضطرابات اللغة اللفظية. (الشمري، ٢٠١٥ : ١٥)

على ضوء ذلك انبثقت مشكلة البحث من خلال عملي كمعلم في مجال التربية الخاصة، حيث أن هناك سلوكيات غير مقبولة تتمثل في جوهرها بالانهزام الذاتي والتي أستثيرت في وقتنا الحالي وأصبحت أكثر شيوعاً بين التلامذة ومما عزز هذا الإحساس السؤال الاستطلاعي الذي قدمه الباحث إلى عدد من المعلمين والمعلمات، توصَل إلى أن هناك سلوكيات سلبية يواجهونها مع تلامذة صفوف التربية الخاصة ومنها التقدير السلبي للذات، وتشيؤ الذات، والخوف من الفشل، نتيجة بعض اضطرابات اللغة التي يعانون منها حيث يواجه التلامذة صعوبة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وغير ذلك من السلوكيات الغير سوية، والتي أصبحت مثاراً للنقاش في أواسط علماء النفس والتربية، ويُعد أمراً في غاية الخطورة وخاصةً في مرحلة الطفولة لما له من علاقة كبيرة بشخصية الفرد والصحة النفسية التي يتمتع بها بل وتمتد لتشمل جوانب الدافعية والتحصيل الدراسي. ومن هذا المُنطلق يصبح

البحث الحالي ضرورة بحثية لها مُبررات، وتتلخص مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤل الاتي:

ـــ ما علاقة الانهزام الذاتي باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة؟

ثانياً- أهمية البحث *(Importance of the Research)*:

إن الاهتمام بالتربية الخاصة يجسد درجة الوعي والتحضر إذ تُعد إحدى النقاط التي نحكم من خلالها على تحضر، وتمدُن أي دولة من دول العالم وذلك لارتباطها بدرجة الوعي والحس الإنساني ألتحضري، لذلك يمكن القول إن الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة قد تختلف باختلاف الحالة التحضرية للبلد، وتسعى الدول جميعاً وبشكل خاص المتطورة منها تقديم كل ما تستطيع تقديمه من خدمات للنهوض بهم، وتطوير واستغلال قدراتهم إلى الحد الذي يؤدي بشكلٍ عامٍ إلى الاستقلالية، ليأخذوا دورهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، وأن يشعروا بكينونتهم، وأن يتحملوا المسؤولية ويشتركوا في عملية البناء كأقرانهم الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى تغيير الاتجاهات السلبية للمجتمع نحوهم. (الظاهر،٢٠٠٨: ١٥)

وجاءَ هذا الاهتمام بتلامذة صفوف التربية الخاصة نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى مراكز التربية الخاصة النهارية من جهة، ومن جهة أَخرى لتغَير الاتجاهات العامة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من السلبية إلى الإيجابية، حيث تكون هذه الصفوف خاصة للتلامذة الذين لديهم صعوبات في التَعلم أو بطئ تعلم وكذلك تشمل التلامذة ذوي اضطرابات اللغة بالإضافة إلى التلامذة الذين يعانون من ضعف في السمع أو البصر وتكون هذه الصفوف ملحقة بالمدارس العادية، وغالباً ما يكون عدد التلامذة في الصف الخاص قليلاً لا يتجاوز(١٢) تلميذاً وتلميذة، إذ يتلقى هؤلاء التلامذة خدمات تعليمية في صفوفهم الخاصة من قبل معلم التربية الخاصة. كما يتلقون دروس مشتركة في الصفوف العادية وفي نفس المدرسة مع زملائهم من التلامذة العاديين، حيث أن هذا النوع من الخدمات يساعد على زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين تلامذة صفوف التربية الخاصة والعاديين.(العزة، ٢٠٠٢: ١٩)

يكتسب البحث الحالي أهميته، لأنه يركز على مفهوم الانهزام الذاتي وإهماله في المجتمع العربي عموماً والمجتمع العراقي على وجه الخصوص لتأثيره المهم في سلوك الإنسان لاسيما في مراحل الطفولة المختلفة، فهو ظاهرة سلوكية معقدة ذات جوانب متعددة يصاحبها فقدان الاهتمام في الأحداث

والأشخاص الأمر الذي يقود به إلى القلق، والخوف، والخجل المتزايد، وغيرها من الأنماط السلوكية غير المقبولة، فهو سلوك يميل فيه التلميذ إلى الأحجام عن التفاعل مع الآخرين مما يؤدي به الى تقدير السلبي للذات حيث أَن سلوك الفرد فكما هو معروف وليد الصفات المستقرة داخل النفس فهناك تـــــرابط بـــــين ســـــلوك الإنســـــان وبـــــين نفســـــه.(يحيـــــى،٢٠٠٠: ١٩٣)

يُعد الانهزام الذاتي من المفاهيم المهمة، فهو محصلة تفاعل السمات الشخصية والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، ومن أهم العوامل المؤثرة في الانهزام الذاتي للتلميذ هي درجة ثبات الشخصية التي تمثل صحته النفسية المنطلقة من درجة تحكمه بذاته، أو شخصيته، أو بيئته الاجتماعية وقدراته على اتخاذ القرارات المتصلة بحياته وحريته في مقاومة انفعالاته وتغير سلوكه عندها يمكن القول أن التلميذ يمتلك المعرفة والدراية والوعي العالي ببيئته وذاته. (الخفاجي،٢٠٠٢: ١٠)

وفي السياق نفسه يُعد مفهوم الانهزام الذاتي هو تصورات الفرد تجاه أفكاره، ومشاعره، وسلوكه، ومظهره وإن مفهومه الخارجي وطبيعة رؤية الآخرين له وما يطمح أن يكون في ضوء انطباعاته عن واقعه، وإن من الجوانب المهمة التي قد تسهم في نمو الفرد واستمرار إبداعه، وشخصيته النامية هي الذات ونموها، فالانهزام الذاتي ليس شيئاً موروثاً لدى الفرد إنما يتشكل عبر تفاعل البيئة التي يعيش فيها بداءً من الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة كذلك فإن الانهزام الذاتي يبدأ ضعيفاً عند بداية حياته وينمو ويتطور باتساع البيئة التي يتعامل معها عبر الخبرات البيئية والمواقف المختلفة التي يمر بها الفرد أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به. (الظاهر،٢٠١٠: ٤٧)

كذلك أشار لين(Line,1993) في دراسته لسلوك الانهزام الذاتي أنه مرتبط ببعض الأمراض النفسية كالاكتئاب مثلاً والذي يكون بنسبة(28%) المهزومين لذواتهم يعانون منه، كذلك ميله لتجنب التفاعل مع الآخرين، والانفصال عن البيئة المحيطة وعدم الاكتراث بما يحدث فيها، والهروب بدرجة ما من الواقع. (سلطاني، ٢٠٢١: ٥)

وعلى الرغم من أَهمية الأَساليب التعليمية المتبعة مع تلامذة صفوف التربية الخاصة إلا أن السلوكيات الانهزامية تتطلب تدخلاً لمواجهة الانهزام الذاتي لدى هؤلاء التلامذة، وتلعب الثقة بالذات دوراً اساسياً في مواجهة الانهزام الذاتي من خلال التقييم الدقيق للسلوكيات الانهزامية؛ بما يسهم في تحسين قدرة تلامذة صفوف التربية الخاصة على مواجهة انهزامهم الذاتي والاستفادة من الخبرات التعليمية التي تُقدم لهم.(مازاد، ٢٠١٨: ٣٠)

ويعتبر موضوع اضطرابات اللغة من الموضوعات الهامة التي لاقت اهتماماً من قبل العلماء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس، فهي الأَساس في التواصل مع الأَخرين، حيث تتضمن جوانب معرفية وسمعية، وتعنى استقبال المعلومات وإرسالها، وهى تعني كيف نضبط الهواء من أجل إخراج الأصوات بطريقة صحيحة، والتحكم بالعضلات من أجل النطق وفهم الكلام من الطرف الآخر، وهناك طرق أخرى للتواصل، وتتمثل في التواصل غير اللفظي، مثل الابتسامة، والبكاء، وحركات الجسم والإيماءات، ومن المؤكد أن الأطفال ذوي اضطرابات اللغة يعانون من قصور في بعض العمليات المعرفية المتمثلة في الانتباه، والتذكر، والإدراك، وكذلك يفتقد الطفل ذوي اضطرابات اللغة سمات الطفل الواثق من نفسه نتيجة الاضطراب الذي يعاني منه، فيرى نفسه مختلفاً عن أقرانه في مثل عمره مما يؤثر على بعض الجوانب النفسية، والاجتماعية، واللغوية وغيرها؛ لذا يجب توعية الأسرة بضرورة متابعه الطفل وتقديم الخدمات التي تساعده على التعامل مع العالم من حوله مثل الاطفال في عمره. (متولي، ٢٠١٥: ٢٠٥)

وعلى الرغم من أَهمية التعامل مع التلامذة الذين لديهم اضطرابات للغة فإن المرتكز الأساس في التعامل السليم هو أن تجعله في وضع نفسي جيد، وهذه القاعدة هي ذاتها التي يجب ان يتبعها المعلم خلال تعامله مع تلامذة صفوف التربية الخاصة، لكن بطبيعة الحال يحتاج التلامذة الذين لديهم اضطرابات للغة إلى هذه القاعدة بشكلٍ ضروري، يتجسد من خلال إبعاد التلامذة عن أي شكلٍ من أشكال الفشل والإحباط، أو استخدام الأوامر والاجبار، أو التصحيح الذي يكتنفه التصغير من قيمته أو مقارنته بآخرين، أذ يبدأ الآباء بتعليم الأطفال اللغة التي يحتاجونها في الأنشطة الحياتية الضرورية معززاً كل نَجاح حتى ولوكان بسيطاً، ومصححاً الأخطاء بطريقة صحيحة وتربوية. (الفوزان والرقاص، ٢٠٠٩: ٢٢٣)

كذلك إن الاهتمام الكبير في التلامذة الذين لديهم اضطرابات اللغة بالفترة الأَخيرة أدى إلى استخدام الكثير من المعززات الاجتماعية للتقليل من السلوك الانهزامي لديهم، ومنها مثيرات كثيرة ومتنوعة يمكن تقديمها باستمرار بعد السلوك المطلوب تعزيزه(الاستجابات اللفظية)، وتتميز بفورية التقديم، ومن هذه المعززات المدح، الثناء، التشجيع، الربت على الظهر، اللعب بالشعر، نظرات الإعجاب، حضن الطفل، تقبيل الطفل، الإيماء بالرأس تعبيراً عن الرضا والقبول، الابتسام، العناق، النبرات الهادئة للأصوات، وغيرها كثير، تتسم بأنها اقتصادية لا تكلف شيئاً، كما أن تنوعها يساعد على استخدامها لفترة طويلة دون أن تصل إلى حالة الإشباع كما هو الحال بالنسبة للمعززات الأخرى.

فلو استخدمنا التشجيع مثلاً يمكن استخدام ألفاظ كثيرة كممتاز، فاخر، رائع، عظيم، عبقري وهكذا. ويمكن أن تستخدم المعززات الاجتماعية مع المعززات الغذائية والمادية، وبعد تحقيق الاستجابات المطلوبة نقلل من المعززات الغذائية والمادية تدريجياً والإبقاء على المعززات الاجتماعية. (الظاهر، ٢٠١٠: ٢٦٩)

إن الاهتمام بتلامذة صفوف التربية الخاصة أصبح حقيقة ملموسة من حيث البحوث التي تناولتهم ومن حيث ما يجب أن يتوفر لديهم من خدمات في شتى المجالات والميادين آملاً في أن يعيشوا حياة ناجحة وآمنة، إذ يكتسب هذا الموضوع أهميته من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

ـ الاهمية النظرية:

١. تنبع أهمية البحث الحالي كونه أول بحث(على حد علم الباحث) تطرَق إلى الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة، مما يجعله بحثا رائداً في هذا المجال، على مستوى الدول العربية بشكلٍ عامٍ وجمهورية العراق بشكلٍ خاصٍ، فهو يشكل إضافة في مجال البحوث التربوية والنفسية.

٢. ويضيف البحث الحالي جهداً متواضعاً يُغني المكتبة التربوية إذ يسلط الضوء على الانهزام الذاتي المُعد للدراسة الحالية، وزيادة معرفتنا بطبيعة العلاقة بالمتغيرين.

٣. يُعد الانهزام الذاتي نمطاً من السلوكيات السلبية التي تسُبب الاحباط والمعاناة لدى التلامذة، لذا لابد من تناول هذه السلوكيات ومعرفة تفاصيلها وطريقة تشكيلها لدى تلامذة التربية الخاصة، والحاجة لمزيد من الفهم لطبيعة الانهزام الذاتي والعوامل التي يحتمل أن تؤدي إلى الانهزام ومعالجتها والأَمر الذي يؤدي إلى الحد من الانهزام الذاتي لدى التلامذة.

٤. التركيز على خطورة اضطرابات اللغة إذ أن عدم الاهتمام بها يؤدي إلى الكثير من الآثار السلبية في ذات تلامذة التربية الخاصة إذ يشكل نوعاً من الانهزام الذاتي لدى التلامذة، ولذلك تكوين افكاراً سلبيه اتجاه ذواتهم وهذا يُعد عقبة كبيرة يواجهها التلامذة لذا يجب الالتفات لهم والاهتمام بهم بشكلٍ كبيرٍ وتقديم العناية الخاصة لهم.

٥. إن النتائج التي يسفر عنها هذا البحث، قد تكشف عن طبيعة العلاقة بين الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة حتى يُمكن إعداد بعض الدراسات الداخلية لمحاولة خفض الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٦. نأمل أن يفتح هذا البحث آفاقاً جديدة للباحثين في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية لرفد هذا الجانب بما يخدم هذه الشريحة من تلامذة صفوف التربية الخاصة ويحقق الغاية المرجوة منها.

ـ الأهمية التطبيقية:

١. أهمية بناء مقياس للانهزام الذاتي لتلامذة صفوف التربية الخاصة يتمتع بالخصائص السايكومترية من صدق وثبات وموضوعية وتحديد مؤشراته الاحصائية، لتكون دقيقة وتحقق متطلبات أهداف البحث الحالي، وكذلك تفيد الباحثين الاخرين الذين يتناولون متغير الانهزام الذاتي في أبحاثهم.

٢. حاجة المكتبة العراقية والعربية، إلى هذا النوع من الدراسة، كونه لم يحظ بالاهتمام المطلوب على الرغم من وجوده في المجتمع وتأثيره السلبي على التلامذة، ويجب التركيز على تلامذة التربية الخاصة والاهتمام بهم من جهة وعلى التلامذة الذين لديهم انهزام ذاتي من جهة أَخرى.

٣. الكشف عن الفروق بين الجنسين في الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة لغرض الوقوف على أهم السلوكيات والاضطرابات التي يعاني منها هؤلاء التلامذة وتقديم الدعم اللازم لهم للتخلص منها قدر الامكان.

٤. معرفة مدى مساهمة اضطرابات اللغة في نشوء الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة، من اجل الوقوف على أهم السلوكيات والاضطرابات التي يعاني منها هؤلاء التلامذة وتقديم الدعم اللازم لهم للتخلص منها قدر الإمكان.

٦. التقَدم من خلال النتائج البحث ولتوصيات والمقترحات اللازمة، نحو توجيه الوالدين، والمعلمين، والمختصين في مجال التربية الخاصة لوضع الخطط ودراسات والخدمات النفسية التي تساعد في حل مشكلة الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة وإرشاد وتوجيه تلامذة صفوف التربية الخاصة مما يؤدي إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين.

ثالثاً– أهداف البحث *(The Aims of Research):*

يستهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١. الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة .

٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس(ذكور– إناث)

٣. اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس(ذكور – إناث).

٥. طبيعة العلاقة الارتباطية بين الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة

٦. نسبة إسهام اضطرابات اللغة في الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

رابعاً– حدود البحث *(Limited of Research):*

١. الحد البشري: تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٢. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢).

٣. الحد المكاني: مدارس التربية الخاصة في مركز محافظة بابل.

٤. الحد المعرفي: الانهزام الذاتي، اضطرابات اللغة. تلامذة صفوف التربية الخاصة.

خامساً– تحديد المصطلحات *(Definition of research):*

١.الانهزام الذاتي *(Self-Defeating)* عرفَه كل من:

ـ **بومستر(Baumeister,1997)**:" نمط من السلوك الذي يجلب لصاحبه قدراً كبيراً من العيوب أو صفات السلبية، مثل التسبب بالفشل والأذى أو المعاناة وافعال واسقاطات معتادة للذات، ويشار إليها كأحد الاجراءات الضارة بالذات، وبأنها استراتيجيات مؤكدة وتكون معكوسة لتعالج بعض المساعي الجوفاء والعميقة للفرد ". (العباس،٢٠١٩: ١٢)

ـ **جونسون(Johnson, 2008)**: " مجموعة من التصورات الانهزامية التي تنشأ من تقييم الفرد لحالته السلبية ولذاته وللآخرين في المواقف الحالية والمستقبلية ". (Johnson, 2008: 32)

ـ **كيباتي (Kabatay, 2008)**: "نمط من السلوكيات السلبية الهازمة للذات التي تسبب للفرد المعاناة والإحباط يمتنع عن تَقُبل مساعدة الآخرين له مما يفقد روابطه بالمجتمع" (السلطاني، ٢٠٢١: ٢٨)

ـ **العاسمي (٢٠١٢)**: " تفكير يدفع الأفراد إلى سلوك يسبب لهم الفشل والمتاعب، والأذى وكأنه استراتيجية تعوق الذات، وتشعر الأفراد دائماً بخوف مستمر من عدم تحقيق النجاح والانزلاق نحو الفشل، فالأفراد الذين يتسمون بهذا السلوك يعوقون أنفسهم ليتجنبوا المسؤولية نحو فشلهم ".(ابراهيم والشاذلي، ٢٠٢٠: ٣٠٧)

ـ **أبو حلاوة(٢٠١٣)**: " حالة نفسية ذات مضامين معرفية ووجدانية تسيطر على الفرد، تتجسد في الشعور بالعجز وقلة الحيلة تجاه أحداث ووقائع الحياة المختلفة في الحاضر والمستقبل، وتقترن

بمشاعر الكآبة واليأس والخزي، مع افتقاد الفرد للفاعلية والحيوية الذاتية، مما يدفعه إلى الاستسلام والركون وتقبل واقعه الشخصي دون بذل أي مجهود لتغيره وتبعية تامة للآخر على مستوى التفكير والانفعال والفعل والميل إلى استصغار الذات وأهانتها وتحقيرها واعتبارها شيئاً مادياً لا حياة فيه". (أبو حلاوة، ٢٠١٣ :٧٠)

ـ التعريف النظري:

تبنى الباحث تعريف جونسون (Johnson, 2008) بوصفهِ تعريفاً نظرياً للمقياس المُعد في البحث الحالي، إذ يرى الباحث أَنَ هذا التعريف يتسم بـ:

أ. الشمولية في تعريف الانهزام الذاتي.

ب. يتيح لنا الإمكانية في قياس وتعريف هذا المفهوم.

ج. يُمكن أَن ينطبق على البحث الحالي.

ـ تعريف الإجرائي للانهزام الذاتي:

مجموع الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ(المفحوص) نتيجة اجابة المُعلم أو المعلمة على فقرات مقياس الانهزام الذاتي والذي تمَ بناءهَ من قبل الباحث.

٢. اضطرابات اللغة *(Language Disorders)* عرفها كل من:

ـ الروسان(٢٠٠٠): " يقصد بها الاضطرابات اللغوية المتعلقة باللغة نفسها من حيث زمن ظهورها أو تأخيرها، أو سوء تركيبها من حيث معناها وقواعدها، أو صعوبة قراءتها أو كتابتها ". (الروسان، ٢٠٠٠: ٢٠)

ـ العزة(٢٠٠٢): " اضطراب ملحوظ في مجال النطق، أو الصوت، أو التأخر اللغوي، أو الطلاقة الكلامية، أو عدم القدرة على تطوير اللغة التعبيرية، أو الأستقبالية، لأسباب قد تكون بيولوجية، أو أسرية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية مثل الحرمان البيئي، والمادي". (العزة ،٢٠٠٢: ١٧٨)

ـ الظاهر (٢٠٠٨): مشاكل في الفهم واستخدام اللغة للتواصل مع الآخر سواء أكانت هذه اللغة منطوقة أو مكتوبة والمتعلقة بالأصوات، التراكيب، النمط(القواعد)، المعاني، والسلوك اللفظي (الذي يُعد شكلاً من أشكال التواصل)في السياق الاجتماعي والذي يطلق عليه بركماتكس (Pragmatics) ". (الظاهر ،٢٠٠٨ :٣٤٣)

ـ الفوزان والرقاص(٢٠٠٩): "الاضطرابات اللغوية نقصد بها الكلام، ويشمل الصوت اللفظ والطلاقة. ونقصد باضطراب الكلام أو النطق(Speech Disorder) خللاً في الصوت أو لفظ الأصوات

الكلامية أوفي الطلاقة المنطقية، وهذا الخلل يلاحظ في الصوت بسبب غياب أو خلل إنتاج الصوت بنوعية معينة أو شدة معينة" (الفوزان والرقاص، ٢٠٠٩: ٢١٥)

ـ **(DSM_5,2013)**:"اضطراب مستمر في نمو واكتساب أو استخدام اللغة الاستقبالية أو التعبيرية أو النطق أو الصوت أو الكلام بسبب وجود اضطرابات في النمو العصبي للفرد مما يؤدي الى قصور في الفهم والانتاج للمحصول اللغوي لديه". (APA, 2013: 38)

ـ **تبنى الباحث تعريف** (**DSM_5,2013**) كتعريف نظري، إذ يرى الباحث أنَ هذا التعريف يتسم بـ:

أ. الشمولية في تعريف اضطرابات اللغة كافة مجالاته.

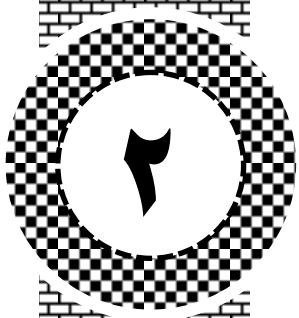
ب. يمكن أن ينطبق على عيَنة البحث الحالي.

ج. يوضح مفهوم اضطرابات اللغة وفق ما ذكر في كتاب الدليل التشخيصي الخامس (**DSM-5**) للاضطرابات العقلية والذي يُعد مرجع مهم في مختلف التخصصات الطبية والنفسية.

ـ **التعريف الاجرائي للاضطرابات اللغة:**

مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها التلميذ (المفحوص) نتيجة إجابة المعلم أو المعلمة على فقرات مقياس اضطرابات اللغة الذي تم اعداده من قبل الباحث.

٣. **تلامذة صفوف التربية الخاصة*(Students of Special Education Classes)*: "تعريف اللجنة الوطنية للتربية الخاصة في العراق عام(١٩٩٢) ينص على:** اولئك التلامذة الذين يكونون اعتياديين في إطارهم العام إلا أنهم يجدون صعوبة لسبب أو لآخر في الوصول إلى المستوى التعليمي الذي يصل إليه أقرانهم الأسوياء في المعدل وهم لا يصنفون من بين فئة المتخلفين عقلياً ". (الشمري، ٢٠١٥ : ٢٤)



الفصل الثاني

إطارٌ نـظريٌ ودراساتٌ سابقةٌ

المحـور الـلاول : إطـار نـظـري

ويتضـــــــــــــــــمن.

أولـاً : الانـهزام الذاتي.

ثانـياً : اضطرابات اللغة .

ثالثـاً : تلامـذة صـفوف التربيـة

الخاصة .

المحـــور الثـــاني : دراســـات

سـابـقة .

المحور الاول: الإطــار النظري

أولاً- الانـهزام الذاتي (*Self-Defeating*):

ـ مفهوم الانـهزام الذاتي:

حظي مفهوم الذات(Self-Concept) باهتمام العلماء والباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية بهدف فهم الشخصية الإنسانية، لهذا تحدثوا عنها باعتبارها المحور الأساس في بناء الشخصية الإنسانية والإطار المرجعي لفهمها ويؤكد باندورا (Bandore, 1997) إن تصورات الإفراد وقابليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيراً في حياتهم اليومية وأكثر تأثيراً في اختيارهم فيكونوا إما سلبيين، أو إيجابيين في تقييمهم لذاتهم، ولذا يصبح الإفراد إما ناجحين إذا امتلكوا فاعلية ذات مرتفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا فاعلية ذات منخفضة. (Bandore, 1997: 141)

ويشير روجرز (*Rogers*) إلى أن الطفل في بداية حياته لا يدرك ذاته منفصلة عن محيطهِ ومن خلال الخبرة واستعمال اللغة للإشارة الى(الأَنا) أو(الذات) كفاعل وأيضاً كموضوع، ثم يبدأ الطفل إدراك ذاته كجزء من مجاله الظاهري، ومن خلال تفاعل الأَطفال مع بيئتهم يقومون بالتدريج بكسب أفكار عن أنفسهم وعالمهم وعلاقاتهم من ذلك العالم، فالأطفال يمرون بتجربة الأشياء التي يحبونها، أو التي يكرهونها والأشياء التي يستطيعون، أو لا يستطيعون التحكم بها وتلك الخبرات التي تبدو معززة لذات الفرد تُقيمَ وتندمج في الصورة الذاتية، أما تلك الخبرات التي تبدو مُهددة للذات وغريبة عليهم فيتم التذكر ورفضها، فالشعور بالذات من أهم السمات المميزة للإنسان عن بقية المخلوقات الدنيا يكون الإنسان قادراً على أن يستجيب لنفسه وللبيئة الخارجية وللآخرين. (عسيري، ٢٠٠٣ : ٢٨)

يُعد مفهوم الانهزام الذاتي من المفاهيم التي دُرَست بكتابات وأبحاث قليلة، فلم يتناوله إلا القليل من علماء النفس وعلماء الاجتماع، إذ انبثق الاهتمام بهذا المفهوم بعد الجدل الذي حدث في الثمانينات من القرن الماضي حول إمكانية تصنيف هذا المفهوم، فمنهم من صنَفه تحت تصنيف اضطرابات الشخصية وأطلقوا عليه الشخصية المهزومة ذاتياً ومنهم من عدَهُ سلوك يسلكه الفرد نتيجة لتأثره بالبيئة وأطلقوا عليه سلوك هزيمة الذات، وفي عام (١٩٨٧) رُفض تصنيف سلوك هزيمة الذات على أنه من اضطرابات الشخصية، وبدأت دراسته على الأفراد بمختلف المراحل العمرية فوجدوا أَنَ من يحمل هذا السلوك يلحق الأذى بنفسه وهو في طريقه لتحقيق أهدافه. (Baumeister, 1988: 3)

ففي أدبيات علم النفس المعاصر يُندر تناول الانهزام الذاتي بصورة تجعل من محاولة فهم محدداته وأبعاده أمراً في غاية الصعوبة، ومع ذلك فقد أفادت مراجعة أدبيات المجال وجود إشارات عن حالات نفسية يفتقد معها المبتلى بها الهمَة والحيوية الذاتية، مما يجعله يتمحور على ذاته رافضاً تلمس أي بهجة حياتية في عالم الخبرة المنظور، فيعطل قدراته ويُشل فعالياته ويهدر قدراته فيما لا طائل إنساني من ورائه. (ابو حلاوة،٢٠١٣ :١٩٤)

ويرى علماء النفس أن سلوك الانهزام الذاتي يؤثر في حياة الأَفراد. لأنه يتداخل مع أفكارهم، واتجاهاتهم، ومشاعرهم، وسلوكياتهم المعتادة عن طريق ما يتعرضون إليه من فشل تكرار المحاولات في تلبية الحاجات الأساسية لهم سواء أكانت الحاجة الى الاحترام أو الحب أو الانتماء أو السيطرة والقبول، فهذا الفشل يؤدي بهم الى مشكلات نفسية مثل القلق، والاكتئاب، والعزلة، الاجتماعية ومشاكل خارجية أخرى، وعلى الرغم من التباين الواسع في الأعراض المحتملة من سلوك الانهزام الذاتي فإن القضايا الأساسية التي يشترك بها الأفراد هي الإحباط، وانحسار الأمل، وقصور فاعلية الذات في المحاولات المستقبلية لتغيير الوضع، وعلى وفق ذلك قد تعكس سلوكيات الانهزام الذاتي دورة سلبية ذاتية الاستمرار فكلما حاول الفرد شبع حاجاته الصعبة المنال كلما زاد الشعور بالإحباط واليأس والافتقار إلى السيطرة المرجوة. (Brownson, 2000:9)

حيث يرى هاينس ووليمز (Hains & Williams,1997) أَن سلوكيات الانهزام الذاتي ترتبط دوماً بالفشل في حل المشكلات والتهرب منها على أنها صورة حل وسيادة الفوضى في الحياة وفقدان السيطرة عليها وكل هذه الاوضاع تعود الى الفشل في التخاطب مع الفرد والسخرية أو التهكم أو إنتقاد كلماته أو أفعاله والتي تعيق نمو القابليات وتطورها أو تطور القدرات لديه. (Hunt, 2005: 30)

إنَ الفرد يختبر مشاعر الخجل والذنب نتيجة عمل اقترفه فإنه يعاقب بالضرب، أو بالكلام التجريحي، والتوبيخ بدلاً عن التخاطب معه وهذا سيولد لديه حالة عدم القدرة على تكوين صلة التحاور والتواصل، لتنمو لديه بالتدُريج وتنتقل إلى سمة أساسية في شخصيته تمنعه من التواصل مع الآخرين وتضعف قدرته بالتدُريج على احترام نفسه وتقديرها والتخاطب معها مادام لم يشعر بأنه فرد جيد لاسيما عند قيامه بعمل سيء يُعاقب عليه، حيث يلجئ الفرد إلى الانهزام ذاتي خوفاً من العقاب ويشعر بالعجز، والضعف، وتقدير السلبي للذات. (Sutton &Martinson, 2003: 4)

وقد وضح شير وبومستر (Sher& Baumeister, 1988) الانهزام الذاتي بأنه سلوك متعمد ومقصود قائم على أشياء لها آثار سلبية على النفس أو الحالة النفسية بشكل واضح وهي تسبب الفشل وتجلب المتاعب. (Baumeister& Sher ,1988 :145)

وعَرفه زامبيلي (Zampeli, 2000) بأنه نمط سلوكي متأصل تعود جذوره الى مرحله الطفولة، خلال علاقه الطفل بوالديه، إذ غالباً ما يقُرر المرء ذو النمط المهزوم ذاتياً أنَ وآلديه لم يكونوا منسجمين معه أو رافضين له، ويرى بأنهما قد فشلا في تزويده بالحب، والرضا والعناية، التي يحتاجها. (Zampeli, 2000 : 123)

ويشير لارين واخرون(Irani et al, 2013) إلى أنَ الانهزام الذاتي بأنه السلوكيات التي تؤدي إلى نتائج عكسية وعدم تحقيق الهدف، والتي تجعل الفرد عند الانخراط في مثل هذه السلوكيات يعاني من الشعور بعدم السيطرة والفشل المتكرر ويتوقع مستقبلاً سلبياً وليس إيجابياً. (Irani et al,2013:88)

كما يعتقد كالن وآخرون (Callan etal, 2014) إن طبيعة السلوكيات التي تؤدي إلى الانهزام الذاتي تتمثل في أي سلوك واضح متعمد أو مقصود له آثار سلبية على الذات أو أنشطة الذات بعد تجربة غير ناجحة؛ حيث يشعر الأفراد بعد تجربة سوء الحظ بأنهم لا يستطيعون السيطرة على مثل هذه التجارب، ومثل هذه السلوكيات التي تهزم الذات بعد التجارب السلبية العشوائية وتكون نتائجها السلبية غير متوقعة أو لا يمكن السيطرة عليها، وبالتالي يجب على الأفراد عدم إدانة أنفسهم في المواقف التي لا يتسببون فيها، أو العوامل التي تكون خارجة عن سيطرتهم، وعموماً يجب عليهم تقديم أنفسهم بصورة إيجابية قدر الإمكان. (Callan et al, 2014: 142)

ـ نسبة انتشار الانهزام الذاتي:

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الافراد المنهزمون ذاتياً اختلافاً كبيراً جداً وذلك لعدم وجود تعريف واحد متفق عليه من جهة، وبسبب عدم توفر مقاييس متفق عليها من جهة أَخرى فعندما اجريت دراسة لمعدل انتشار الانهزام الذاتي على وفق ما موصوف في الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث(DSM III _R) على عيَنة من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتبين أن (٥٠%) من التلامذة لديهم الكثير من مؤشرات الانهزام الذاتي. (Breanna, 2017: 17)

وقد أسفرت نتائج دراسة فيلد (Feeld, 2001) التي أُجريت على عدد من الطلبة الذين يعانون من الانهزام الذاتي لديهم حالات عالية من الاكتئاب، فضلاً عن وجود فروق بين الذكور والاناث في الانهزام الذاتي ولصالح الطلاب الذكور. (الدجيلي، ٢٠١٨: ٨٩)

ـ تصنيف الانهزام الذاتي:

يتمثل تصنيف الانهزام الذاتي إلى ما يأتي:

١. التقدير السلبي للذات (*Negative Self _ Concept*):

يؤدي مفهوم الذات دوراً حاسماً في الجانب النفسي عند الأفراد، فالأفراد الذين يكون مفهومهم عن ذاتهم إيجابياً هم أكثر قبولاً في علاقاتهم الاجتماعية، أما الأفراد الذين يكون مفهومهم عن ذاتهم سلبياً، فإنهم يعانون من وجود نوعين من السلبية، النوع الأول: يتمثل في علاقات اجتماعية مضطربة مع الأسرة والأقران ويميلون إلى بعض السلوكيات السلبية، والنوع الثاني: يتمثل في عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه، ويعُبَر عن ذلك بأنه محمَل بالمشاكل والهموم، ويشعر بعدم الاستقرار العاطفي، والاطمئنان في حياته، كما يظهر في شعور البعض بالكراهية من الآخرين، كذلك يشعر بعدم قيمته أو أهميته، ويتصف الأفراد الذين يحملون مفهوماً سلبياً عن أنفسهم بأنهم الأكثر قلقاً، والأكثر ميلاً لكتمان مواقف الفشل في حياتهم، وتكمن الأسباب المؤدية لتكوين مفهوم ذاتي سلبي عند الأفراد بأساليب التنشئة الاجتماعية كالحماية الزائدة، والإهمال، وعدم الاهتمام بالفرد مما يترتب على ذلك مشاعر النقص داخل أعماق الفرد، وقد تتطور لتشمل الحقد، والكراهية، والميل إلى العدوان، والإحباط والشعور بالفشل، والعجز، وتدني في تقدير الذات ومفهوم الذات. (خطاطبه،٢٠١٢: ٤٩)

كما وضح الدسوقي(٢٠٠٧) مفهوم التقدير السلبي للذات بأنه عدم تقبل الفرد لنفسه وخيبة أمله فيها والتقليل من شأنه وشعوره بالنقص والعجز. (ألدسوقي ، ٢٠٠٧: ١٩)

ـ مظاهر التقدير السلبي للذات عند الاطفال:

١. يوجه الطفل اللوم لذاته عندما يخفق في واجباته.
٢. يشعر الطفل بالضيق عند تواجده مع أقرانه.
٣. يشعر الطفل بالإحباط عندما يُسيء له أحد أقرانه.
٤. يشعر الطفل بأنه أقل قيمه من المحيطين به.

٥. يكون الطفل غير راضياً عن نفسه ويردد العبارات السلبية كأن يقول أنا فاشل أنا كسول.

٦. يشعر الطفل إن مظهره غير وجيهاً مقارنتاً من هم في عمره.

٧. يسلك الطفل سلوكاً عدوانيً أتجاه نفسه والأخرين.(عبدالله ٢٠٠٠: ٧٣)

٢. تشيؤ الذات *(Self-Reification)*:

يقصد بتشيؤ الذات وفقاً لما ورد في قاموس التراث الأمريكي " حالة نفسية يفقد معها الطفل شعوره بهويته الشخصية وواقعه الذاتي، ويتعامل معه كشيء مادي لا حياة فيه"، فيما ترى ليزا فرنشير (Lisa Fritsche, 2003) تغيراً ذاتياً نوعياً في وعي الفرد بواقعة الوجودي، يشعر معه بعدم الوجود الإنساني بتجريد ذاته من الخصائص الإنسانية وإسقاط خصائص مادية عليها، كأنه يشبه الإنسان الآلي، أو كأنه يعيش في حلم طويل لا رابط له في انتمائه بالواقع الإنساني العادي. (ابو حلاوة،٢٠١٢: ٢٠٢)

ـ مظاهر تشيؤ الذات:

١. يشعر الطفل بأنه لا ينتمي إلى أقرانه.

٢. يعتقد الطفل بأن الاشياء المادية أهم منه.

٣. يلمس الطفل نفسه باستمرار للتأكد من ان جسمه موجود.

٤. لدى الطفل جمود في المشاعر والانفعالات اتجاه المواقف المختلفة .

٥. يتظاهر الطفل بالضعف عند مواجهة اي مشكلة يتعرض لها.

٦. يرى الطفل بأنه وحيد على رغم من تواجده مع زملائه.

٧. يشعر الطفل بأن لا رائحة ولا مذاق لكل ما يتناوله من طعام.

٨. يشعر الطفل بأنه مظهره مختلف عن زملائه وغير ملائم. (بومنير، ٢٠١٢ : ٧٩)

ـ أسباب الانهزام الذاتي:

هنالك العديد من الاسباب التي تؤدي إلى الانهزام الذاتي وسوف نتطرق إلى أبرز هذه الاسباب بشكل مفصل ومنها ما يأتي:

١. الوراثة والعاهات الجسدية: أن كل طفل من الاطفال متفرداً في تركيبيه العقلي والنفسي ومنهم من يرث من والديه الاستعداد لحمل الشعور بالنقص أو الدونية وأحياناً يستطيع الطفل التغلب على عامل الوراثة من خلال ما يلقاه لدى أسرته من رعاية وما يظفر به من تعليم، ومن وجهة نظر أخرى، فإن

معاناة الطفل من نقص في الذكاء أو من عاهة في جسمه أو إصابة في حاسة من حواسه، وكل ذلك ينعكس على ثقته بنفسه على نحو سلبي بشكل كبير.

٢. **حرمان الطفل من الإحساس بالأمان:** ذلك عند عدم احتواء ا للطفل عاطفياً من قبل الأهل والمحيطين به من معلميهِ وأقرانه.

٣. **المبالغة في الحماية:** يبالغ بعض الآباء في العناية بأبنائهم وفي تدليلهم وعدم تكليفهم بتقديم أي شيء للأسرة وهم يظنون أنهم بذلك يحسنون إليهم ولا ينتبهون إلى أنهم يحرمونهم من الإستقلالية وخبرة التعامل مع المشكلات اليومية، وعدم قدرتهم على إكتساب الخبرات وامتلاك الحاسة التي تمكنهم من تقدير الأمور ومواجهة المشاكل التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.

٤. **القسوة والتسلط:** أنَ الصرامة في التعامل، والمحاسبة الشديدة، والعقاب على الأخطاء، والنقد المستمر يجعل الطفل لا يشعر بالأمان ولا يشعر بأنه موضع عناية وتقدير، وينظر الى نفسه نظرة الدونية وضعف الثقة. (شيفر ١٩٨٩: ٤٤)

٥. **تقليد الكبار:** إن الطفل يتعلم القوة، والضعف، والكياسة، والبذاءة من خلال تقليده للكبار من حوله وحين يكون الأب ضعيف الثقة بنفسه فإن هذا قد يجعل الأبناء يتأثرون به، والطفل يعتقد أن أباه أو من هو أكبر منه سناً يكون دائماً على صواب، وأنه أقوى وأذكى منه فإذا رآه كثير الشكوى والخوف والقلق والتردد فإنه يقلده ويبدأ بترديد المقولات نفسها التي يرددها ويقف المواقف التي وقفها.

٦. **التوقعات المبالغ فيها:** قد يكون الوالدين ممن يملكون الكثير من الطموحات والأمنيات العظيمة وبالتالي فإنهما يريدان أن يصبح طفلهما علماً من الاعلام ومن ثَم فإنهم يطلبون منه العمل على تحقيقها مما يجعله يشعر بنوع من العجز بأنه لن يستطيع تحقيق ما يطلبه أهله منه فيستسلم بسرعة أمام العقبات أو قد يكُف نهائياً عن المحاولة وتجريب أشياء جديدة.

٧. قد ينتج عن شعور الطفل بالتوتر الشديد فتظهر عليه حركات عصبية لا إرادية.

٨. محاولة من التلامذة لتحقيق الذات ولفت انظار الآخرين الية وجذب انتباههم .

٩. شعور الأطفال بالتفرقة بينه وبين أحد اخوانه من قبل الوالدين أو أحدهم.(ماضي، ٢٠١٦: ٤٤)

ـ نظريات فسرت الانهزام الذاتي:

هناك العديد من النظريات التي تناولت الانهزام الذاتي وكما يأتي:

اولاً- نظرية التحليل النفسي *(Psychoanalytic Theory,(1936-1856:*

إذ يرى سيجموند فرويد(S.Freud) أن الانهزام الذاتي ينشأ لدى الطفل عندما يقوم بسلوكيات تخالف تلك التي عَلمه له والداه حيث تتحول مشاعر الذنب من حالة الخوف من العقوبة الى حالة الإحساس الذاتي ويكون هذا الإحساس مؤلماً ومتضمناً توجيه الاتهام واللوم إلى ذاته وانتقادها، وإذا كانت أوامر الوالدين ونواهيهم هي أوامر ونواهي المجتمع في المحصلة النهائية، فإن ما يدفع الطفل الى التوحد مع احد الأبوين ولاسيما الأم في السنوات الأولى من العمر التي تبدي فيها الأم اهتماماً ورعاية وحباً للطفل، فإن الأم أحياناً تسحب هذا الحب لغايات الضغط فيتولد لدى الطفل شعور مرير بالقلق إزاء هذا التهديد بفقدان الحب فيوجه ذلك الحرمان نحو ذاته (الانهزام الذاتي) بأنه قد يكون اخطأ. (الوائلي، ٢٠١٥: ٦١)

وبطريقة أخرى يصف فرويد (Freud) الانهزام الذاتي بآلية أَسماها الانقلاب على الذات ويفترض فرويد (Freud) أن مصدر هذا النوع من مشاعر الذنب تحدث نتيجة كبت العداوة تجاه الوالدين في الطفولة ومشاعر الخوف من إظهارها لما سيترتب عليه من عقاب، كما يرى فرويد(Freud) أن الفرد الانهزامي هو فرد وقع فريسة انفعال ذاتي وأخفق في التعبير عن نفسه فانعكس إلى الداخل. (السلطاني، ٢٠٢١: ٥١)

ثانياً- نظرية التعلم الاجتماعي *(Social Learning Theory,(1977:*

يعتقد باندورا (Bandura) أن الإنسان يتعلم الكثير من السلوكيات عن طريق المحاكاة للنماذج ابتداءً بالأبوين والأخوة والأصدقاء، ويضيف باندورا (Bandura) ليس هنالك حدود للسلوك الذي يكتسبه الطفل عن طريق المحاكاة، فالطفل الذي يرى أبويه يستحوذ عليهم الانهزام الذاتي في معظم السلوكيات التي تصدر منهم وسيكتسب السلوكيات نفسها التي سترافقه إلى حياته الراشدة دون أن يعرف منشأها أو أسبابها، وذلك يعتمد على مقدار تأثير أحد الأبوين أو تأثره به. والتعزيز يساعد في نمذجة تلك السلوكيات سواء أكانت من شخص آخر أو من الشخص نفسه، فغالباً ما يضع الناس مستويات من السلوك والانجاز ويكافئون أنفسهم أو يعاقبونها عند الإخفاق أو ارتكاب أخطاء، وإن المكافأة التي يعطيها الفرد لنفسه هي الشعور بالزهو أو الرضا عن النفس، أما العقوبة فتكون الخجل

والسلوك الانهزامي، أو مشاعر الذنب، أو الاكتئاب، أو العزلة لأنه لم يسلك السلوك الذي يود القيام به.(مازاد، ٢٠١٨: ٤٣)

ويرى باندورا (Bandura) أن الأفراد الذين ينهمكون في التقليل من قيمة أنفسهم، وانخفاض ذواتهم تكون افكارهم سلبية تنتهك المعايير الداخلية المثالية نتيجة ارتكابهم لأخطاء ملموسة أو غير ملموسة، ويصل بهم الأمر لمعاقبة الذات، ونزعة عقاب الذات تتكون من مراحل متعددة تتمثل بسلوك خاطئ يثير خوف من عقاب يولد شعور بالذنب فيحصل انهزام للذات وعقاب ثم يحصل إرتياح نسبي، حيث يكون هذا الخوف أشد الماً من الذنب ويهدف الى كسب عطف الآخرين مثلاً: سلوك خاطئ ــ خوف وتوتر ــ شعور بالذنب ــ انهزام الذات ومعاقبتها ــ ارتياح.(الدجيلي، ٢٠١٨: ٤٩)

ثالثاً- النظرية البنائية *Constructivist Theory,(1980)*:

أكدً جان بياجية (Jean Piaget)، على ضرورة اعتماد الطرق التربوية في التطور الطبيعي للطفل وعلى مشاعره وأحاسيسه، وكذلك أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات الأطفال التي تتوافق مع حياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية (بركات،٢٠٠٦ :٢٣). ويرى بأن الأفراد المنهزمون ذاتياً، لم يتمكنوا من تطوير ثلاث قدرات للنفس:

١) تحمل الصدمات.
٢) الحفاظ على قيمة واحترام الذات.
٣) القدرة على إمكانية التواصل مع الآخرين.

كذلك وإن الطفل يختبر مشاعر الخجل والذنب نتيجة عمل اقترفه فيعاقب بالضرب أو بالكلام التجريحي والتوبيخ بدلاً عن التخاطب معه، وهذا سيولد لديه حالة عدم القدرة على تكوين صلة التحاور والتواصل مع والديه فتنمو لديه بالتدريج وتنتقل إلى سمة أساسية في شخصيته تمنعه من التواصل مع الآخرين، وتضعف قدرته بالتدريج على احترام نفسه وتقديرها، والتخاطب معها مادام لم يشعر بأنه فرد جيد، ولاسيما عند قيامه بعمل سيء يعاقب عليه أو أنقطاع التواصل مع والديه، وهذا يشعره بالعجز، والضعف، وعدم احترام الذات، ويؤكد جان بياجيه(Jean Piaget) على أنَ سلوكيات الانهزام الذاتي ترتبط دوماً بالفشل وفي حل المشكلات والتهرب منها على إنها صورة حل وسيادة الفوضى في الحياة وفقدان السيطرة عليها وكل هذه الأوضاع تعود الى الفشل في التخاطب مع الفرد والسخرية أو التهكم أو انتقاد كلماته أو أفعاله والتي تعيق نمو القابليات وتطورها.(عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٨٥)

رابعاً- النظرية التشخيصية *Diagnostic Theory, (2008)*:

يرى جونسون(Johnson) أن الانهزام الذاتي كعامل واحد لانموذج التقييم التخطيطي للسلوك الانهزامي، وأقترح أن العمليات النفسية للانهزام الذاتي هي عوامل رئيسة تؤدي إلى تطوير الأفكار السلبية أو ما تسمى (المكونات الرئيسية الثلاث)؛ وتشمل على ما يأتي:

١. التحيزات السلبية: تلعب التحيزات في معالجة المعلومات دوراً في الحفاظ على الحالات العاطفية السلبية لدى من يعانون من أعراض إختلالات نفسية تشمل التقدير السلبي للذات، وتشيؤ الذات، فيقترح (Freeman,& Garety, 2008) إن هذه التحيزات تعمل على ترميز المعلومات في الذاكرة وفي الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالمشكلات التي يعانون منها. (Freeman,& Garety ،2008:89)

٢. مخطط السلوك الانهزامي: تكوين أفكاراً سلبية نتيجة تفعيل مخطط السلوك الانهزامي الذي يتم تأسيسه كخطة عمل للهروب، هذا المخطط عبارة عن شبكة فضفاضه من التحفيز المترابط، والاستجابة، والمعلومات المخزنة العاطفية، التي عند تنشيطها في أي وقت ستؤدي إلى أفكار سلبية كاستراتيجية الهروب، ويعتقد جونسون(Johnson) أن كلما كان مخطط السلوك الانهزامي أقوى وأكثر تفصيلاً، زادت إمكانية بدء السلوك الانهزامي.

٣. التقييمات الذاتية: هي أحكام تقييمية تتضمن الانتباه، والتفسير، والاستدلال، وبالتالي يتم دمج المعتقدات والمواقف في نظام التقييم، فينظر إلى التقييم على أنه عامل مهم لأنه يؤثر على درجة اعتبار الأحداث والتجربة مرهقة أو صعبة. (Roe et al،2006: 194)

ويقترح جونسون وآخرون(Johnson et al,2008) أن هناك نوعين من التقييم الذاتي لهما صلة بالانهزام الذاتي وهما:

أولاً. أنموذج التقييم التخطيطي للانهزام الذاتي (Schematic Appraisals Model Self-Defeating .SAMS) يقترح أن تقييمات الموقف مهمة عندما يتم تقييم الأحداث المجهدة على أنها هزيمة.

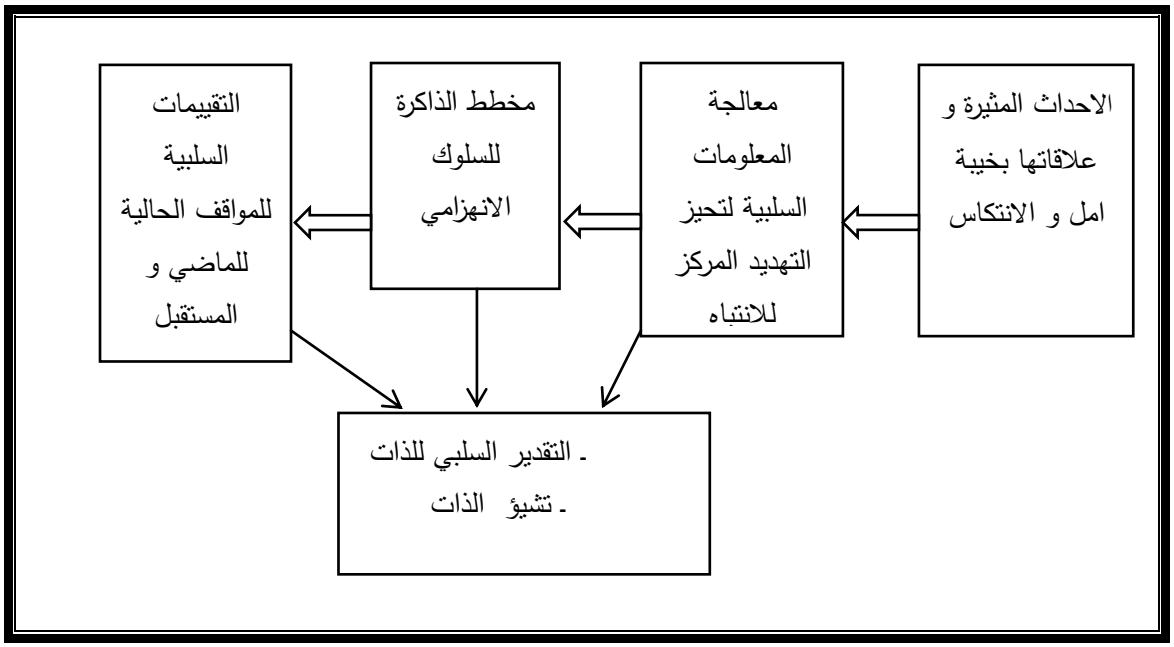
ثانياً. أنموذج التقييم التخطيطي للأفكار الانهزامية (Schematic Appraisal Defeatist Ldeas .SADL) يقترح الانموذج دوراً رئيسياً لبناء التقييم الذاتي، الذي يعتقد أنه يؤثر على العمليات المعرفية الأخرى. وهذا يحدث عندما يكون الأفراد غير قادرين على حل مواقف الانهزام

ولـيس لـديهم خيـارات متاحـة، وبالتـالي يلجـؤون إلـى اسـتخدام السـلوكيات الانهزاميـة كطريـق للهروب. (Johnson et al., 2010:120)

إن أنمـوذج (SAMS) لنظريـة جونسـون، يـرى بـأن الانحبـاس (الألـم الـداخلي) يكـون نتيجـة المباشرة من التصورات الداخلية لمعاناة أو ظروف الانهزام غير المحددة. مع هذا الأنموذج؛ فأن الانهزام والانحباس يكونا ذا صلة بـ " التقييم الذاتي". (Williams , 1997:76)

وأنموذج (SAMS) التقييمات التخطيطية للسلوك الانهزامي، هو إعادة توظيف هيكلية الانهزام والانحباس، ويجب أن ينظر إليهما كعامل منفرد. فهذا الانموذج يقترح بأنَ التصورَات المجتمعية للانهزام الذاتي هي كعامل منفرد تنشأ كل من " التقييمات الذاتية وتقييمات الافراد" للمواقف الحالية، والتوقعات المستقبلية، والخبرات السابقة، كما موضح في المخطط(١) (Johnson et al,2008:46)

وإنَ هذه النظرية التي تضمن أنموذج التقييمات التخطيطية للانهزام يجب أن تدعم من قبل الأدلة من تجارب الحياة المحددة التي تؤثر على احتمالية إدراك الأفراد للانهزام الذاتي(Brown, : 21 Harris, & Hepworth, 1995)



شكل (١-٢) يوضح التقييمات التخطيطية للسلوك الانهزامي الذاتي (Johnsonetal,2008:46)

علاوة على ذلك، هناك أدلة على أن الانهزام والتقدير السلبي للذات مرتبطان للغاية كعنصرين مميزين، وبالإضافة ايضاً أثبت ستورمان(Sturman,2011)، إن عاملي الانهزام والتقدير السلبي للذات مرتبطان بالخوف والقلق، والسلوك الانهزامي.(Panagioti, 2012: 187)

ـ مبررات تبني الباحث للنظرية جونسون(Johnson،2008) في بناء مقياس الانهزام الذاتي:

١. تناولت مفهوم الانهزام الذاتي تفسيره بشكل منطقي وواضح.

٢. تقترح بأنَ التصورات الانهزامية تنشأ من التقييمات الذاتية السلبية، وانخفاض تقدير الذات، وعدم كفاية الأفراد للقدرات التكيفية.

٣. هي نظرية معرفية سلوكية تقترح بأنَ العمليات النفسية للانهزام الذاتي هي عوامل رئيسة تؤدي إلى تطوير الأفكار السلبية عن الذات، فالمنهزمون يلجؤون إلى استخدام سلوكيات انهزامية كطريق للهروب من التصوَرات السلبية عن ذواتهم.

ـ مناقشة النظريات:

بعد أن تمَ عرض نظريات مفسرة ومختلفة للانهزام الذاتي فإنَ هذا الاختلاف نابع من طبيعة الفلسفة التيِ تؤمن بها كل نظرية من هذه النظريات وكذلك الاختلاف في وجهات النظر بين أصحاب النظريات، وطريقة تناولها من زاويةً مختلفة تتكامل بعضها مع بعض الآخر فتؤدي دورها في حل مشكلات الأفراد الذين يعانون من الانهزام الذاتي، ويرى صاحب نظرية التحليل النفسي فرويد (Freud) أن الانهزام الذاتي ينشأ لدى الطفل عندما يقوم بسلوك يخالف تلك التي علَمها له والداه ثم تتحول مشاعر الذنب من حالة خوف من العقوبةإلى حالة الإحساس الذاتي ويكون هذا الإحساس مؤلماً ومتضمناً توجيه الاتهام واللوم إلى ذاته وانتقادها، أما صاحب نظرية التعلم الاجتماعي باندورا (Bandura) يرى أن الإنسان يتعلم الكثير من سلوكيات عن طريق المحاكاة للنماذج بدءاً من الأبوين والأخوة والأصدقاء، فالطفل الذي يرى أبويه مستحوذ الانهزام الذاتي عليهم في معظم السلوكيات التي تصدر منهم فإنه سيكتسب السلوكيات نفسها وترافقه إلى حياته الراشدة دون أن يعرف منشأها أو أسبابها، كذلك يرى الافراد الذين ينهمكون في التقليل من قيمة أنفسهم وتكوين أفكارٍ سلبية عن أنفسهم فأن هذه الافكار توؤي إلى الانهزام الذاتي، كذلك يعتقد صاحب النظرية البنائية جان بياجيه(Jean Piaget) أن الأفراد الذين لديهم انهزام ذاتي لم يتمكنوا من تطوير ثلاث قدرات للنفس هي: تحمل الصدمات، والحفاظ على قيمة واحترام الذات، والقدرة على إمكانية التواصل مع الآخرين،

واخيراً تم التطرق إلى نظرية جونسون(Johnson ،2008) التي تم تبنيها في بناء مقياس الانهزام الذاتي والتي أعطت تفسيراً واضحاً للانهزام الذاتي من خلال الانموذج التقييم التخطيطي للسلوك الانهزامي، فهو نهج جديَد ومطور واقترح أن العمليات النفسية للانهزام الذاتي هي عوامل رئيسة تؤدي إلى تطوير الأفكار السلبية أو ما تسمى بالمكونات الرئيسية الثلاث، وتشمل التحيزات

السلبية في معالجة المعلومات، وجود مخطط للسلوك الانهزامي، ونظام التقييم الذاتي، فيقترح هذا الانموذج أن العمليات النفسية للانهزام الذاتي تؤدي في النهاية إلى تطوير الأفكار السلبية، فهذا يحدث حين يكون الأفراد غير قادرين على جعل التقييمات الذاتية لهم غير قادرة على حل مواقف الانهزام وليس لديهم خيارات متاحه، وبتالي يلجئون إلى استخدام السلوكيات الانهزامية كطريق للهروب.

ثانياً- اضطرابات اللغة (*Language Disorders*):

ـ مفهوم اضطرابات اللغة:

إن الحياة البشرية جملة من الوظائف التي يقوم بها الإنسان في حياته اليومية، وكلَ وظيفة تُكمل الأخرى، واللغة هي الوسيلة الوحيدة التي تخدم كل هذه الوظائف حيث أنها طريقة للتواصل والتفاهم مهما كان شكلها، سواء أكانت لغة الإشارة، أم النطق، أم الكلام، أم الرموز، أم الرسومات...إلخ. المهم أن تؤدي الغرض أو الهدف الذي يهدف إليه الإنسان اتجاه إنسان آخر ويحصل على استجابة من الطرف الآخر. فاللغة عند الأشخاص العاديين هي الكلام أو بمعنى آخر اللغة الشفهية التي يرى الإنسان أنها أبسط وسائل الاتصال وأسهلها، وأنَ أي خلل أو اضطراب فيها يؤدي إلي إعاقة الحياة اليومية عند الفرد. (بونادي وعتو، ٢٠١٥: ٥)

ويوضح لاروس اللغة أنها (وسيلة ما للتعبير عن الأفكار). ويحددها معجم روبير بطريقة أكثر خصوصية بأنها (وظيفة التعبير عن الفكرة والتواصل بين الناس، تقوم بها أعضاء النطق (التكلم) أو هي التدوين بواسطة علامات مادية (الكتابة). ويتحدث عنها روبير متوسعاً بقوله (كل نظام رموز يتيح التواصل بين الناس أو توضيح مجموعة معقدة (لغات إصطلاحية، لغة مرموزه، إلخ .» وفي المجال الفلسفي يتحدث روبير عن «اللغة الداخلية، التمثيل الصوري للنشاط اللغوي الذي تواكب الفكرة. (يورو، ١٩٩٦: ١١)

عرفها الزهران(١٩٩٠) على إنها مجموعة من الرموز التي تمثل المعاني، وهي مهارة أختص بها الانسان، واللغة نوعان لفظية، وغير لفظية وهي وسيلة الاتصال الاجتماعية وأحد وسائل النمو الفعلي والتنشئة الاجتماعية والتوافق الأنفعالي وهي مظهر قوي من مظاهر النمو الفعلي والجسمي والحركي وتُعد اللغة جوهر التفاعل الاجتماعي ويعتبر تحصيل اللغة اكبر أنجاز في إطار النمو العقلي للطفل. (زهران،١٩٩١: ١٧٠)

وقد أختلف العلماء في تسمية الاضطرابات اللغوية التي قد يعاني منها بعض الأفراد، إذ سماها الجاحظ قديماً عيوب الكلام، وحديثاً سميت بتسميات متعددة منها القصور، أو العجز، أو التأخر

اللغوي(Language Delay)، أو الإعاقة اللغوية (Language Handicapped)، والتسمية الحديثة والمناسبة هي اضطرابات اللغة (Language Disorder)، فالقانون الأمريكي الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة، قد ابتعد عن وصف اضطرابات اللغة بالعجز، أو الإعاقة اللغوية لأنه يرى إن هؤلاء المصابين يتمتعون بقيمة إنسانية ونفسية، واجتماعية ولهم حقوقهم البشرية، فمن الخطأ أن نسميهم بالأطفال المعاقين لغوياً، بل من الأفضل أن نسميهم الأطفال ذوي الاضطرابات اللغة للابتعاد عن وصفهم بصفة العجز، أو الإعاقة، وللانصراف إلى علاجهم، وتخليصهم من هذه المشكلات اللغوية، التي قد تخلف أثراً سيئاً على مستقبل حياتهم.(الدباس ،٢٠١٣: ٧)

فقد وضحت الجمعية الأمريكية للغة والكلام والسمع اضطرابات اللغة (The American Speech- Language- Hearing Association,1982) بأنها حدوث ضعف أو انحراف في الاستيعاب والاستخدام للمحكي والمكتوب والأنظمة الرمزية الأخرى. ويظهر ذلك من خلال شكل اللغة (الفونولوجيا والتركيب والنحو أو محتوى الدلالة) أو وظيفة اللغة في التواصل أو ما يطلق عليها اللغة الاجتماعية وبعبارة أخرى الشكل والمحتوى والاستخدام.(الظاهر، ٢٠١٠: ٢٤)

ويعرفها كل من نيكولوسي وهاريمان وكريش(Nicolosi, Harryma ,Kreshech,1989) بأنها صعوبة في إنتاج أو استقبال الوحدات اللغوية بغض النظر عن البيئة التي قد تتراوح في مداها من الغياب الكلي للكلام، أو وجود تباين في إنتاج النمو واللغة المفيدة، ولكن بمحتوى قليل، ومفردات قليلة، وتكوين لفظي محدد، وحذف الأدوات وأحرف الجر وإشارات الجمع، والظروف أو عدم القدرة، أو القدرة المحددة لاستعمال الرموز اللغوية في التواصل، وأي تداخل في القدرة على التواصل بفاعلية في أي مجتمع وفقاً لمعايير ذلك المجتمع. (جابر،٢٠٢٠: ٢٣)

ويرى شاش(٢٠٠٧) أنها حالة لا يظهر فيها الطفل معرفة بنظام الحاجات اللغوية المناسبة للمعايير المتوقعة. وعلى هذا النحو يُعد الطفل ذو اضطرابات لغوية حين تكون مهاراته اللغوية ناقصة قياساً إلى توقعات العمر الزمني. (شاش،٢٠٠٧: ٢٩)

ويعتقد سلمان(٢٠٠٩) أنها اصطلاح يعبر عن القصور الذي يحدث في نمو اللغة بشكل طبيعي حيث يؤدي إلى اضطرابات في (النطق، الكلام، الصوت) ويظهر لديه مشكلة في فهم اللغة المنطوقة واستيعابها، وفي مجال اللغة التعبيرية المتمثلة في الصعوبة في إنتاج اللغة، والطفل الذي يعاني من اضطرابات اللغة الاستقبالية يظهر عجزاً في فهم ما يقال من كلامه، ويواجه صعوبة في إتباع التعليمات اللفظية، أما الفرد الذي يعاني من اضطراب اللغة التعبيرية، فإنه يظهر عجزاً أو نقصاً

في المفردات، واستخدام غير مناسب للكلمات والعبارات، أو قد يفقد القدرة على التواصل اللفظي تماماً، كما لا يكون لدى الأفراد الذين يعانون من اضطرابات اللغة القدرة على فهم ما يقال لهم، وبالتالي لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم بوضوح، ويكون نطقهم وكلامهم أيضاً قاصراً وغير واضح. (سلمان، ٢٠٠٩، ١٧٠)

وقد عرفها السعيد(٢٠١٤) أنها تلك الاضطرابات المتعلقة باللغة نفسها من حيث زمن ظهورها، أو تأخيرها، أو سوء تركيبها ومن حيث معناها وقواعدها، أو صعوبة قراءتها وكتابتها، وهي تعتبر المخزون اللغوي من كلماتٍ وجملٍ وقواعَد وتراكيبَ صرفية. (السعيد، ٢٠١٤: ٤٣)

وقد وضح اخرس واخرون اضطرابات اللغة (٢٠١٧) بأنها أي صعوبة في إنتاج أو استقبال الوحدات اللغوية بغض النظر عن البيئة التي قد تتراوح في مداها من الغياب الكلي للكلام إلى الوجود المتباين في إنتاج النحو واللغة المفيدة، ولكن بمحتوى قليل ومفردات قليلة وتكوين لفظي محدد وحذف أحرف الجر وإشارات الجميع والظروف. (اخرس، ٢٠٠٩ :١٣٤)

ـ نسبة انتشار اضطرابات اللغة:

من الصعب تحديد معدل أنتشار اضطرابات اللغة بشكلٍ دقيقٍ نظراً للتباين الكبير لمثل هذه الاضطرابات من ناحية، وصعوبة تحديدها في بعض الأحيان من ناحية أخرى، كما أنها غالباً ما تحدث كجزء من إعاقات أخرى كالإعاقة السمعية، وبطيء التعلَم، وصعوبات التعلَم، حيث توصَل بتشجمان وناير وكليج وبائل (Beitchman, Nair, Clegg.&Patel ,1986) إلى أن نسبة انتشار اضطرابات اللغة لأعمار خمس سنوات (١٢.٦%) مستخدما تعريفاً لم يستبعد الإعاقات الأخرى، ولم يستخدم اختبارات غير لفظية. في حين توصَل كل من كيرك وجلوفر(Kirk , Gallagher,1989) في دراستهما إلى أن اضطرابات اللغة تزداد في الصفوف الابتدائية الأولى، حيث أشار إلى أن حوالي (٧%) من التلاميذ في الصف الأول يعانون من اضطرابات اللغة، في حين تشكل النسبة حوالي (١%) في الصف الثالث الابتدائي. (كوافحه، العزيز،٢٠١٠: ١٧٩)

وأشار تومبلين وآخرون (Tomblin et al, 1997) إلى أنَ نسبة أنتشار اضطرابات اللغة لأعمار (٦-٧) سنوات كانت (٧.٤%)، ولم يستبعد هو الآخر الإعاقات الأخرى، ولم يطبق اختبارات غير لفظية. علماً أنَ الاضطرابات بشكل عام تقل بتقدم السنين.(الظاهر،٢٠١٠: ٣١)

ويرى ماثيوز وفريتلي عام(١٩٩٤) قد تختلف نسبة أنتشار الاضطرابات وفقاً للغة أو الكلام فتشير التقديرات الاحصائية التي أجراها عام(١٩٩٤) إلى أن(١٠-١٥%) طفلاً ما قبل المدرسة

و(٦%) تلميذ التعليمِ العام أي من المرحلة الابتدائية حتى الثانوية لديهم اضطرابات اللغة.(محمد،٢٠١٠،٤٠٠)

ـ أسباب اضطرابات اللغة:

هناك العديد من الاسباب التي تؤدي لاضطرابات اللغة وفيما يأتي توضيح مفصل لها:

١. **أسباب وراثية:** قد تلعب الأسباب الوراثية دوراً مهماً في ظهور اضطراب اللغة وتطورها لدى الأطفال؛ أذ يعتقد أنَ التاريخ الأُسري لهؤلاء الأطفال يظهر حالات اضطرابات لغة وصعوبات تعلم. أذ أنَ اضطرابات اللغة تنتج عن خلل في جين الكروموسووم السابع وهو جين(FOXP2) وهو الجين المسؤول عن تنظيم عمل مناطق الدماغ والتي يعتقد أنها تلعب دوراً مهماً في الآليات المعرفية التي تدخل في تعلم اللغة والكلام؛ التي تشمل القشرة المخية، والعقد العصبية، ومنطقة المهاد. وإن الخلل في جين (CNTNAP2)، وهو جين ينظمه (FOXP2)، يرتبط بالقصور في الأداء اللغوي للذاكرة الصوتية الفونولوجية قصيرة الأمد لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة الذي يظهر في مهمة تكرار الكلمات التي لا معنى لها، ويقف حاجزاً دون إدراك المثير الصوتي مما يؤثر سلباً على تطور مهارات اللغة لديهم بشكلٍ طبيعي. ورغم ذلك فإن العامل الوراثي الجيني ليس العامل الوحيد الذي يكمن خلف أو يفسر اضطراب اللغة لدى الأطفال. (شقير،٢٠٠١: ٧٧)

٢. **أسباب نفسية:** تؤثر المشاكل النفسية التي قد يتعرض لها الطفل تأثيراً سلبياً على الاضطرابات اللغة، أذ أنَ القلق الناتج عن التوتر، والصراع، والخوف المكبوت، والصدمات الانفعالية، والانطواء والعصبية، وضعف الثقة بالنفس، والعدوان المكبوت، والحرمان العاطفي، والافتقار للحنان، والعطف، من أهم الأسباب التي قد تؤدي للإصابة باضطرابات اللغة، إذ أنَ هناك علاقة واضحة بين التحتية والقلق الذي يصيب الطفل، وهناك علاقة أيضا بين التسمية والاكتئاب كذلك إن شعور الطفل بالنقص والحرمان العاطفي، والإهمال وعدم إشباع الحاجات النفسية والعاطفية، وعدم معرفة الصواب من الخطأ، وتعلم السلوك غير المقبول يؤدي إلى تأثر الطفل تأثراً كبيراً من الناحية النفسية، يضاف إلى ذلك انفصال الوالدين عن بعضهما، مما يؤدي إلى نقص الرعاية العاطفية والنفسية للطفل، وتكون العلاقة بين الانفصال المبكر والتأثير النفسي على الطفل، علاقة طردية فكلما كان الانفصال مبكراً كلما كان التأثير النفسي على الطفل أقوى وأشد، ومن الأسباب التي قد تؤثر على نفسية الطفل تعدد اللهجات او اللغات التي يسمعها الطفل وقت اكتسابه اللغة، ويؤثر المستوى الثقافي على نفسية الطفل،

فالأسرة المثقفة تكسب طفلها لغة سليمة خالية من الأخطاء، أما الأسرة غير المثقفة فإنها لا تستطيع أن تكسب طفلها ثقافة إلا بمستوى حالية من ثقافتها أو محصولها العلمي. (العشماوي، ٢٠١٢: ١١)

٣. **أسباب جسمية:** قد ترجع اضطرابات اللغة إلى ضعف السمع ضعفاً يجعل الطفل عاجزاً عن التقاط الأصوات الصحيحة للألفاظ وقد يكون نتيجة اختلال أو اختلاف في تقاسيم الجهاز العصبي المركزي، وبالأخص نصفي الدماغ الانساني وكيفية توزيع مراكز الكلام في كلا النصفين من الدماغ... وقد يُصاب مخ الطفل بمرض أو بآثار مرض معين (كما يحدث في بعض أمراض الحمى) مما يخلف عجزاً كاملاً أو جزئياً في النطق. وعموماً فإن الصحة العامة للطفل تتأثر في حدوث هذه المشكلة، يضاف على ذلك ما يسببه الضعف العقلي، والصمم من اضطرابات في الكلام عند بعض الاطفال. (فتحي، ٢٠٠٤،١٣)

٤. **أسباب بيولوجية عصبية:** تُعد من الأسباب المهمة أذ أن بنية تكوين الدماغ لدى الأطفال ذوي اضطرابات اللغة تختلف مما لدى الأطفال العاديين؛ من حيث الحجم والتماثل؛ ورغم أن مناطق السيطرة اللغوية في النصف الكروي الأيسر للمخ تكون أكبر حجماً من نظيرتها في النصف الكروي الأيمن، (فمنطقة الفص الصدغي وهي منطقة هامة بالنسبة للسلوك اللغوي، تكون أكبر في الشق الأيسر عنها في الأيمن)، إلا أنه بالنسبة الأطفالَ ذوي اضطراب اللغة فإنه لا يوجد لديهم اختلافات في الحجم بين كلا النصفين الكرويين للمخ، وعلى الرغم من أن التباين (عدم التناظر) التركيبي بين النصفين الكرويين للمخ مهم للانتظام الوظيفي في السلوك اللغوي، كذلك فأنهم يظهرون قصوراً في المناطق الأمامية من المخ التي ترتبط بالوظائف التنفيذية وفي محاولة لتفسير المشكلات اللغوية وغير اللغوية لدى الاطفال ذوي اضطرابات اللغة. (شقير، ٥٤: ٢٠٠٥)

أذ قدمت فرضية القصور الإجرائي تفسيراً للمشكلات اللغوية وغير اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة: حيث اقترحت أن القصور في المهارات اللغوية (وخاصة في تعلم واكتساب القواعد اللغوية) لدى الأطفال ذوي اضطرابات اللغة يمكن أن يرجع إلى خلل في تركيب العقد القاعدية للمخ المسؤولة عن الذاكرة الاجرائية الخاصة بعملية التعلَم الاجرائي (أي تعلم واستخدام الجوانب التي تحكمها قواعد مثل قواعد بناء الجمل وتركيبها، وقواعد النحو والصرف، وقواعد نطق الأصوات). والأكثر أهمية أن هذا يؤدي إلى التنبؤ بقصور ليس فقط في الذاكرة الإجرائية نفسها، بل يؤدي بالضرورة إلى قصور في التعلَم التسلسلي المتواصَل (أي الاحتفاظ بما تم تعلمه من قبل وتذكره والاضافة إليه) والتعلم الضمني؛ بما في ذلك تعلم قواعد اللغة، وأيضاً الوظائف غير الإجرائية والتي

تعتمد على "العقد القاعدية / الدوائر العصبية الأمامية basal ganglia – مثل الذاكرة العاملة، والمعالجة السمعية، واسترجاع المفردات. (كامل، ٢٠٠٣: ٦٥)

٥. **أسباب بيئية:** يتعلم الأطفال اللغة من خلال مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين؛ فالتقدم اللغوي لدى الطفل يعتمد على مدى جودة المثيرات اللغوية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من العمر. أذ أن التأثير التراكمي للمثير اللغوي الذي يتعرض له الطفل له دور كبير؛ فإن الأطفال الذين يتواجدون في بيئة لغوية ثرية تزداد الحصيلة اللغوية عندهم وتنمو على نحوٍ سليم في حين الأطفال الذين يتواجدون في بيئة لغوية فقيرة ومستواها الاقتصادي فقير تظهر لديهم اضطرابات اللغة. والعامل الرئيسي الذي يرتبط بمدى الأثراء اللغوي الذي يتعرض له الطفل هو الحالة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة حيث نلاحظ إن الأسرة التي تتمتع بدخل اقتصادي جيد تفتقر إلى اضطرابات اللغة.(الحليم،٢٠١٧: ٤٣)

٦. **الاسباب الاجتماعية والتربوية:** تعتبر التنشئة الاجتماعية من أهم الاسباب التي تؤدي إلى اضطرابات اللغة، ففقر البيئة الثقافية إلى الحديث الرفيع، والكلام الموجه، والتدريب المناسب للطفل، تُعد من الأسباب التي تجعل الأطفال يقلدون الكلام المضطرب، أو المضحك وبتالي إيحاء الأهل أو الأقرباء على أن الطفل لديه عاهة واضطراب في كلامه، وسوء التوافق المدرسي، أو الاجتماعي، أو الأسري، فاختلاط الأطفال بالراشدين ينمي لديهم اللغة، وكذلك تعتبر الأم (أو من يحل مكانها) هي أهم شخص يتأثر به الطفل، واللغة تعتبر وسيلة هامة للطفل ليعبر عن مطالبه أو يتلقى منها التعليمات.(علو ، ٢٠١٥: ٢٥)

ويشير علماء التحليل النفسي إلى مفهوم التطابق بين الطفل وأمه، حيث يسقط الطفل على أمه كل ما يشعر به، كما يتبنى الأفكار والسلوكيات الخاصة بأمه. وهنا يظهر تأثير الأم بوضوح على لغة طفلها. (عبد المجيد،١٩٩٦: ٤٣)

٧. **الاسباب الفسيولوجية:** إن الاضطرابات اللغوية تحدث نتيجة اضطرابات في التكوين البنيوي أو نتيجة إصابة الأعضاء الدماغية، أو القشرة الدماغية، أو نتيجة إصابة الحلق، أو الحنجرة، أو نتيجة إصابة الأنف، أو الأذن، أو الرئتين بإصابات، أو التهابات، أو نتيجة تشوه انتظام الأسنان، أو الالتهابات السحائية، أو تلف الخلايا العصبية، بالإضافة إلى الضعف الجسمي الشديد، وضعف الحواس، والضعف العقلي، أو نتيجة إصابة الشفة، أو الحلق (الحنك المشقوق) (cleft Palate) أو

عدم تناسق الفكين، أو عدم سلامة الغدد، أو نتيجة الأمراض التي تؤثر في الصدر والرئتين.(الزراد،١٩٩٠: ٣٠)

ـ مظاهر اضطرابات اللغة:

تشتمل اضطرابات اللغة على المظاهر الآتية:

١. تأخر ظهور اللغة: في هذه الحالة لا تظهر الكلمة الأولى للطفل في العمر الطبيعي لظهورها بل قد تتأخر، ويترتب على ذلك مشكلات في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وفي الحصيلة اللغوية، القراءة والكتابة.

٢. يواجه صعوبة في الكتابة: ففي هذه الحالة لا يستطيع الطفل أن يكتب المادة المطلوب كتابتها بشكل صحيح، والتي من المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيراً عن مستواه الحقيقي.

٣. صعوبة التذكر: ويقصد بذلك صعوبة تذكر الكلمة المناسبة ووضعها في مكانها المناسب لها.

٤. لديه صعوبة في التعبير، وفي هذه الحالة يلجأ الطفل إلى وضع أي مفردة بدلاً من تلك الكلمة.

٥. فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها: وفي هذه الحالة لا يستطيع الطفل أن يفهم اللغة المنطوقة ولا يستطيع أن يعبر عن نفسه لفظياً بطريقة مفهومة، ويمكن التعبير عنها بأنها فقدان القدرة على فهم اللغة أو إصدارها والتي تحدث للفرد قبل اكتسابه اللغة ويترتب على ذلك مشكلات في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين وفي التعبير عن الذات وفي الحصيلة اللغوية لديه فيما بعد.

٦. لديه قصور في فهم الكلمات أو الجمل: ويقصد بذلك صعوبة فهم معنى الكلمة أو الجملة المسموعة، وفي هذه الحالة يكرر الطفل استعمال الكلمة أو الجملة دون فهمها، وتحدث مشكلات انفعالية سلبية على الطفل نفسه.

٧. لديه صعوبة في القراءة: في هذه الحالة إذ لا يستطيع الطفل أن يقرأ المادة المكتوبة بشكل صحيح، التي من المتوقع قراءتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يقرأ في مستوى يقل كثيراً عن مستواه الحقيقي.

٨. لديه صعوبة في تركيب الجملة: يقصد بذلك صعوبة تركيب كلمات الجملة من حيث قواعد اللغة ومعناها، لتعطي المعنى الصحيح، وفي هذه الحالة يعاني الطفل من صعوبة وضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب. (الخطيب،٢٠٠٧: ١٣٦)

٩. ضعف الكفاية التواصلية (Communication of Low Competency): فالطفل الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه، أو يفهم ما يدور بين الآخرين، أو التواصل معهم بسبب اضطراب في لغته وتخاطبه مع الآخرين، قد يؤدي به إلى الوقوع في العديد من المشكلات منها تجنب المستمعين له أو تجاهله، أو الابتعاد عنه بسبب صعوبة التواصل والتعامل معه، وعدم قدرتهم على فهمه، ومن ثم استجابتهم له بصورة غير مناسبة، مما يؤدي إلى حدوث حالة من الارتباك بينهم وبينه، مما يترتب عليه إخفاق الطفل أو فشله في التواصل مع الآخرين، وممارسة حياته الاجتماعية بشكل غير طبيعي وبالتالي عدم تكيفه مع بيئته.

١٠. لديه ضعف في الأداء المعرفي والأكاديمي(Low Cognitive Academi performance): سواء أكانت اللغة لفظية أو غير لفظية (إشارية) فهي أساس المعرفة، فالتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات لغوية، ومن صعوبات في إتقان القراءة والكتابة في سنوات المدرسة الابتدائية، سببها إن القدرة على النجاح في القراءة تتطلب قدرات مبكرة لالتقاط الأصوات، ومقابلتها، وتحديد أجزاء الصوت في الكلمات وأشباه الجمل، وإنتاج الإيقاع، أما التلاميذ الذين لا يمتلكون وعياً في الوحدات الصوتية فأنهم يتعرضون للفشل القرائي، وعلاج ذلك يتطلب تعليمات محددة في تعليم الوعي الصوتي وتقطيع الأصوات، وهو بحد ذاته مطلب ضروري لتعلم القراءة لاحقاً.

١١. ضعف في الكفاية النفسية والاجتماعية: فقد تظهر على الطفل المضطرب لغوياً سمات نفسية واجتماعية ووجدانية، تتمثل في مشكلات التعامل مع أصدقائه كالعدوانية، أو الانفراد والخجل والاضطراب من الاختلاط، أو اختيار أصدقاء له ممن هم أقل من عمره الزمني بسبب مستواه اللغوي الأدنى من رفاقه، إذ أن تطور شخصية الفرد ونضجه الاجتماعي في المجتمعات عامة، يعتمدان بشكلٍ كبيرٍ على مهارات التواصل اللغوي، وعلى التفاعل الاجتماعي الذي يتكون عن طريق تفاعل الفكر بين اثنين أو أكثر من الأفراد، وتعتبر اللغة أكثر الطرائق سهولة ومناسبة في نقل الرسائل بين الأفراد في مجتمعات السامعين، كذلك إن افتقار الفرد في أي مجتمع من المجتمعات المهارات التواصل اللغوي والاجتماعي مع الآخرين، وضعف مستوى قدراته وأنماط تنشئته الأسرية يعود إلى عدم بلوغه مستوى النضج الاجتماعي المناسب لعمره. (ابو شنب،٢٠١٣، ٦٠)

ـ تصنيف اضطرابات اللغة:

حددت منظمة الصحة العالمية في التصنيف الدولي للأمراض العاشر(ICD-10-1992) اضطرابات اللغة إلى ما يأتي:

١. اضطرابات اللغة الاستقبالية، الحبسة الاستقبالية(حبسة فيرنك).

٢. اضطرابات اللغة التعبيرية، الحبسة التعبيرية(حبسة بروكا).

٣. اضطرابات النطق.

٤. اضطرابات الكلام

٥. اضطرابات الصوت. (كاشف،٢٠١٠: ٣٣)

وسيتم توضيح هذه الاضطرابات بشكلٍ مفصلٍ وكالاتي:

أولاً- اضطرابات اللغة الاستقبالية، الحبسة الاستقبالية (حبسة فيرنك) *(Receptive Language Disorder):*

يظهر هذا النوع من الاضطرابات لدى الأطفال الذين يعانون من عجز في فهم المعاني اللغوية مما يؤدي إلى ضعف في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والخبرات ويوصف به الفرد الذي لديه صعوبة في فهم بعض أوجه الكلام، ويبدو الأمر وكأنَ عقلهم يعمل بطريقة مختلفة عن الآخرين كما أن إدراكهم للأمور ضعيف ومن ثمَ لا يستطيع الاستجابة والرد عندما يسمع اسم ما أو مثل الفرد الذي لا يستطيع معرفة الاتجاهات أو التفرقة بين اليمين والشمال، ولا يستطيعون تمييز بعض الألفاظ أو الأصوات والكلمات والجمل التي يسمعونها، وأحياناً يبدو وكأنهم لا ينتبهون لهذه الكلمات. (علي،٢٠١١: ١٣٢)

أما سبب الإصابة فهو تلف الخلايا في منطقة فيرنك الواقعة على الجزء الخلفي للفص الصدغي لنصف الدماغ الايسر.(محمد،٢٠٠٨: ١٢٩)

وقد عرَفها جراهم(Graham et al.2015) بأنها صعوبة فهم واستيعاب ما يقال أو يقرأ.(عبد الفتاح،٢٠١٦ :٧)

ـ مظاهر اضطرابات اللغة الاستقبالية لدى التلامذة صفوف التربية الخاصة:

١. يواجه التلامذة صعوبة في فهم واتباع التوجيهات والتعليمات.

٢. لدى التلامذة صعوبة في فهم الاسئلة.

٣. يواجه التلامذة صعوبة في متابعة الكلام السريع.

٤. لدى التلامذة صعوبة في تفسير تعبيرات الوجه ولغة الجسد والإيماءات.

٥. يواجه التلامذة صعوبة في فهم المفاهيم والافكار. (السرطاوي واخرون،٢٠٠٩: ٣٣٢)

وتضيف الجمعية الامريكية للنطق واللغة والسمع (ASHA &2015) أن من السمات التي تكون لدى التلامذة الذين يعانون من اضطرابات اللغة الاستقبالية أيضاً ما يأتي:

١. لدى التلامذة صعوبة فهم ما يقرئون.

٢. يواجه التلامذة صعوبة في تعلم كلمات جديدة.

٣. لدى التلامذة صعوبة في التعَرف على الاشياء.

٤. يفشل التلامذة في قراءة تعبيرات الوجه.

٥. يواجه التلامذة صعوبة في التركيز.

٦. يواجه التلامذة صعوبة في تميز الاصوات عن سماعها.(خليل،٢٠٠٥: ١٩)

ثانياً- اضطرابات اللغة التعبيرية، الحبسة التعبيرية(حبسة بروكا) ***(Expressive Language Disorders):***

اللغة عبارة عن رموز نتعلمها لنعبر عن أفكارنا، ورغباتنا، واحتياجاتنا، كذلك لنتعلم القراءة، والكتابة، والتحدث والتعبير عن الذات، وتتمثل المشكلة الأساسية في هذا النوع من الاضطراب بعدم القدرة على التعبير عن النفس من خلال الكلام مما يؤدي إلى عدم مشاركة الفرد في المحادثة وفي صعوبة في استخدام الكلمات والعبارات أو الجمل، ويعاني الفرد الذي لديه اضطراب تعبيري من صعوبات في استخدام اللغة. (علي،٢٠١١ :١٧٠)

أما سبب الإصابة وجود تلفاً في انسجة منطقة بروكا على نصف الآيسر من الدماغ في مقدمة الفص الجبهي.(محمد، ٢٠٠٨: ١٢٦)

عرفها جراهم(Graham et al.2015) على أنها وجود صعوبة في نقل المعلومات أو التعبير عنها أثناء عملية الكلام والكتابة او لغة الإشارة أو الإيماء.(عبد الفتاح،٢٠١٦ :٧)

ـ مظاهر اضطرابات اللغة التعبيرية لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة:

١. يواجه التلامذة صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة في مكانها المناسب.

٢. لدى التلامذة صعوبة في سرد القصص.

٣. يواجه التلامذة صعوبة في طرح الاسئلة.

٤. لدى التلامذة صعوبة في تسمية الأشياء.

٥. لدى التلامذة صعوبة في استخدام الإيماءات.

٦. يواجه التلامذة صعوبة في التعبير عن افكار والآراء.(محفوظ، ٢٠٠٥، ٤٠)

ويؤكد جيلزرد(Glazzard&2015) أن التلامذة ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية لديهم مظاهر أخرى أيضاً ما يأتي:

١. استخدام الجمل القصيرة.

٢. الافراط في استخدام الإيماءات للتعبير عن المعنى.

٣. يكونون بطيئين في التعبير عن انفسهم.

٤. حذف الكلمات أو ارتكاب الاخطاء مع نهايات الكلمات او بدايتها.

٦. وضع الكلمات في ترتيب غير صحيح.

٧. يواجه صعوبة في المساهمة بالمناقشات الصفية أو وصف ما يقومون به.(Glazzard، 133:2015)

ثالثاً- اضطرابات النطق *(Articulation Disorders):*

يُعد مجال اضطرابات النطق من المجالات الحديثة وخاصةً في عالمنا العربي، أذ أن العاملين في المجال الطبي اللغوي وعلم النفس نبهوا على عمق الآثار التي تخلفها اضطرابات النطق على الأطفال، وقد تحد من اندماجهم في المجتمع المحيط، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل قد تحرمهم أيضاً من العمل في العديد من القطاعات التي تتطلب لساناً طلقاً ونطقاً سليماً.(البيلاوي،٢٠٠٣: ٧)

ويعرفها الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الامريكية للطب النفسي (DSMIV(1994: بأنها فشل الطفل في القدرة على استخدام أصوات الكلام المتوقعة نمائياً من خلال إصدار صوتي رديء أو تلفظ غير صحيح. (النوبي،٢٠١٠: ١٠٢)

ـ مظاهر اضطرابات النطق:

١. **الحذف:** يتم فيه حذف صوت، أو مقطع من بداية الكلمة، أو منتصفها، أو نهايتها، مما يجعل الكلمة غير مفهومة أو غير معروفة وقد يُغير معناها مثل (بي.....) هل يقصد به (بيت) أم (بيض) لأن الحرف الأخير هو الذي يحدد معنى الكلمة هنا، وتميل عيوب الحذف التي تحدث لدى الأطفال الصغار بشكل أكثر شيوعاً من الأطفال الأكبر سناً، وتظهر في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف الساكنة في بداية الكلمة، أو في وسطها مثل(دار– دا، أكلت – أكت) او يحذف صوت أو مقطع من الكلمة كأن يلفظ(فاحة بدلاً من تفاحة)، (مدسة بدلاً من مدرسة) وغيرها. (فوزي،٢٠١٥: ١٥)

٢. **الابـدال:** إبـدال صـوت لغـوي بـآخر، خاصـة فـي المراحـل الأولـى، حيـث ينطقـون الحـرف الـذي يستطيعون نطقه بدلاً من الحرف المطلوب. وأكثر الحروف التي يجري الإبدال فيها هي (س، ص، ز، ل، ذ، ظ، ف، د) مثل (دنبة) بدلاً من(جبنة) (لحلة) بدلاً من(رحلة). (الغزالي،٢٠١١: ١٢٨)

فالإبدال هو استبدال الطفل نطق صوت بصوت آخر، كأن يستبدل الطفل نطق صوت (ر) بصوت (ل) فيقول مثلاً(شجلة) بدلاً من (شجرة)، و(ملكب) بدلاً من (مركب)، وتوجد أخطاء الإبدال في النطق عندما يتم إصدارٍ غير مناسب بدلاً من الصوت المرغوب فيه، وتبدو عيوب الإبدال أكثر شيوعاً في كلام التلاميذ صغار السن من التلاميذ الأكبر سناً، وهذا النوع من اضطراب النطق يؤدي إلى خفض قدرة الآخرين على فهم كلام التلاميذ عندما يحدث بشكل متكرر. (الظاهر، ٢٠١٠: ٩٢)

٣. **التحريف أو التشويه:** انحراف الصوت عن الصوت العادي، فهو قريب من الصوت المألوف لكنه لا يحقق حقيقة، وقد يكون ذلك لعيوب في أجهزة النطق مثل الأسنان، أو الشفاه، أو يكون اللسان ليس في وضعه السليم، فكلمة (طوبة) تنطق (توبة) انحراف وضع الأسنان أو تساقط الأسنان على جانبي الفك السفلي يؤدي إلى خروج الهواء من جانبي الفك، وبالتالي يؤثر بشكل أساسي في نطق صوتي (س، ز). فينتشر التحريف في الطفولة المتأخرة أكثر من الطفولة المبكرة وبين الراشدين أكثر من صغار السن.(السيد، ٢٠١٦: ٤٥)

فالتشويه يتجسد في نطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي غير أنه لا يماثله تماماً، إذ ينتشر بين الصغار والكبار وغالباً ما يظهر في أصوات معينة مثل(س، ش، ر... الخ)، إذ ينطق صوت مصحوباً بصفير طويل، كما أنه توجد أخطاء التحريف عندما يصدر الصوت بطريقة خاطئة، إلا أن الصوت الجديد يظل قريباً من الصوت المرغوب فيه، فالأصوات المحرفة لا يمكن تمييزها أو مطابقتها مع الأصوات المحددة المعروفة في اللغة. فالتحريف عبارة عن إصدار الصوت بشكل خاطئ(مشوه) مثلاً ينطق (مدربة) بدلاً من (مدرسة). (حولة،٣١،٢٠١١)

٤. **الاضافة:** هذه الحالة قد تكون عكس الحذف الذي سبق وأن تحدثنا عنه إذ أنَ التلميذ المصاب باضطراب في النطق غالباً ما يضيف حرفاً زائداً على الكلمة المنطوقة، ويصبح كلامه غير مفهوم إذ يسمع الصوت الواحد وكأن يتكرر مثل: النطق بكلمة(صوت) على شكل (صصوت) أو كلمة (سلام)على شكل (سسلام عليكم).(خليفة،٢٠١٤: ٣٢)

٥. **الضغط:** في هذه الحالة لا يستطيع التلميذ نطق الحروف الساكنة بشكل صحيح نظراً لافتقاده القدرة بالضغط على سقف الحلق مثل حرف الراء (ر) وحرف اللام (ل)، ويظهر ذلك في (بحر)

وتنطق (بحل). إذ تتطلب بعض الأحرف الساكنة من الطفل نطقها بشكل صحيح أن يضغط لسانه على أعلى سقف الحنك، فإذا لم يتمكن من ذلك فإنه لا يستطيع إخراجها ونطقها بشكل صحيح ومفهوم، ويرجع ذلك إلى اضطراب خلقي في سقف الحلق أو اضطراب في اللسان والأعصاب المحيطة به.(سعدان، ٢٠١٦: ٣٥)

رابعاً- اضطرابات الكلام *(Speech Disorders)*:

يهتم علماء النفس، بكل الظواهر وخاصةً اضطرابات الكلام التي تؤثر على الفرد نظرياً، وتسليط الضوء عليها لتحديد مفهوم هذه الظواهر، وتقديم الأطر النظرية التي تهتم في تحديد وتفسير هذه الظواهر، وبالتالي محاولة كشف النقاب عنها، والتعرف عليها، وبمراجعة أدبيات هذا النوع من الاضطرابات نجد تباين في تحديد المفاهيم، وعدم الاتفاق حولها بشكلٍ دقيقٍ، ومحدد، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تداخل وتعدد أسبابها سواء كانت بيولوجية، أو نفسية، أو اجتماعية. (الغامدي،٢٠٠٩: ٣٣)

حيث عرفها عبد ربه (٢٠٠٠) بأنها اضطرابات تتعلق بمجرى الكلام، أو الحديث، ومحتواه، ومدلوله أو معناه، وشكله، وسياقه، وترابطه مع الأفكار، والأهداف، ومدى فهم الآخرين أسلوب الحديث، ويتأثر ذلك بالوضع النفسي والاجتماعي للفرد، وهي تدخل تحت مصطلح الطلاقة (Fluency) كما في اللجلجة. (عبسي، ٢٠١٥: ١٤)

ـ مظاهر اضطرابات الكلام:

١. **التاتأة:** اضطراب يصيب تواتر الكلام، حيث يعلم الفرد تماماً ما سيقوله، لكنه في لحظة ما، لا يكون قادراً على قوله، بسبب التكرار اللاإرادي، أو الإطالة، أو التوقف، وتتميز التأتأة بواحدة أو أكثر من الخصائص التالية: التكرار والتردد في الكلام والمقترحات وعبارات الغير كاملة.

٢. **السرعة الزائدة في الكلام:** اضطراب في الكلام يمتاز بنطق متسارع مع حذف للأصوات الكلامية أو الحروف الاساسية وتغير التركيب النحوي ويمتاز الكلام بأنه متشنج ومشدود جعله غير واضح وصعب فهمه.(المعايطة، ٢٠٠٦: ٣٣)

٣. **التلعثم:** اضطراب في الكلام وإيقاعه وسرعته ويمتاز بالوقفات الإجبارية أثناء الكلام مثل كلمة (سالم) س (توقف) (الم)، أو توقف ملحوظ غير طبيعي قبل النطق والكلام.

٤. **التكرار:** ويعني التكرار لبعض عناصر الكلام مثل تكرار حرف (أ) ي العبارة التالية (أ – أ – أ – أنا ذاهب إلى) أو مثل (ك – ك – كتاب) أو تكرار مقطع كامل مثل (أش – أش – أشرب)، وإذا

كان العنصر المتكرر مجرد حرف فإنه يؤدى إلى اضطراب في مقطع كامل عن طريقة إضافة حرف آخر إلى الحرف الأصلي المراد نطقه كإضافة (أ) في كلمة فريق فتكون كما يلي(فا فا فاريق)، وهنا يقوم المتلجلج بتكرار كلمة بأكملها مثل لكن (انتظر لكن ... لكن) وحتى العبارة أو الجملة بأكملها قد تتكرر وفي كلام المتلجلج مثل (دعني أرى . . . دعني أرى). (النحاس،٢٠٠٦: ١٣٣)

٥. **الاطالة:** محاولة من جانب المتلجلج لإطالة في نطق المقاطع والكلمات للخروج من مأزق التلجلج أثناء الكلام، ويمكن أن يضاف إلى الإطالة كخاصية من الخصائص المميزة للجلجة – إدخال حرف أو صوت غريب أو دخيل على الكلمة، ويستهدف المتلجلج من ورائه استهلاك الوقت وذلك عن طريق الإطالة أي حرف وقد تكون هذه التكرارات عبارة عن تزايد أو تناقص في تدفق الهواء من وإلى الحنجرة.

٦.**التوقف:** يعني الامتناع عن الكلام للحظة، انغلاقاً في مكان ما بالأحبال الصوتية مع توقف جمود الحركة الآلية، بالإضافة إلى ضغط مستمر من جانب الهواء الموجود خلف منطقة الإعاقة مصحوباً بتوتر عضلي في هذه المنطقة من جهاز الكلام. (راشد، ٢٠١١: ٣٥)

خامساً- اضطرابات الصوت *(Voice Disorders):*

تعتبر اضطرابات الصوت من المجالات التي لاقت اهتماماً واضحاً حيث تحدث اضطرابات الصوت عندما تختلف نوعية أو طبقة أو علو أو مرونة الصوت عن الآخرين ضمن نفس العمر والجنس والمجموعة الثقافية، كذلك يعتمد الحكم على الصوت بأنه طبيعي أو غير طبيعي اعتماداً على الشخص الذي يتخذ القرار بالحكم. الأب والراشد والعامل وأخصائي الكلام واللغة وأخصائي الأنف والأذن والحنجرة يعرفون الصوت بأنه طبيعي أو غير طبيعي وفقاً لحاجاتهم وخلفياتهم الخاصة. وعموماً فإن على أخصائي الكلام واللغة أن يأخذ بعين الاعتبار الهدف من التقييم، ويعطينا الصوت معلومات حول الصحة الجسمية والصحة النفسية والشخصية والهوية والجانب الحسي. (الغزالي، ٢٠١١: ١٦٧)

وقد عرفها السعيد (٢٠١٤) اضطراب في درجة الصوت من حيث شدته، وارتفاعه، وانخفاضه، ونوعيته. (السعيد، ٢٠١٤: ٤٣)

ـ مظاهر اضطرابات الصوت:

يظهر معظم الأطفال المصابين باضطرابات الصوت مظاهر رئيسية. ومن المناسب قبل عرضها

الإشارة إلى أن هذه الأعراض غالباً لا تظهر بشكل منفرد إنما مُتحدة مع بعضها ومنها ما يأتي:

١. **طبقة الصوت:** تشير طبقة الصوت إلى ارتفاعه أو انخفاضه بالنسبة للسلم الموسيقي. ولكل فرد مدى معين لطبقة الصوت يتناسب مع عمره الزمني وتكوينه الجسمي، بحيث إذا اختلف عنه سواء ارتفاعاً أو انخفاضاً فقد يشير ذلك إلى اضطراب.

٢. **شدة الصوت:** يشير ارتفاع الصوت إلى الشدة التي يظهر بها، وتتأثر شدة الصوت ببعض العوامل منها؛ مقدار ومعدل تدفق هواء الزفير، ودرجة شد الأحبال الصوتية، والمسافة بين المتحدث والسامع، وحجم المكان وشكله.

٣. **نوعية الصوت:** تشير نوعية الصوت إلى تلك الخصائص التي تُعطى لصوت كل فرد الطابع الخاص المميز له. ويقسم فايربانكز (Fairbank،1960) هذه الخصائص إلى: الهمس، والبحة، والخشونة أو الغلظة، والانفية ويمكن الحكم على اضطراب الصوت بسهولة بالاستعانة بهذه الخصائص؛ لأن انحرافها بصورة ملحوظة عن النمط العادي يعبر عن اضطراب نوعية الصوت، وهي من أكثر الاضطرابات حدوثاً، ورغم ذلك فقد يصعب تحديدها بدقة مقارنة إلى اضطرابات طبقة الصوت وشدته.(عمايره، ناظور،٢٠١٤: ١٦٧)

٤. **الصوت الهامس:** يتميز بالضعف وافراط تدفق الهواء، وغالباً يبدو الصوت وكأنه نوع من الهمس المصاحب بتوقف كامل للصوت في بعض الأحيان.

٥. **الصوت الخشن أو الغليظ:** يتميز بارتفاع شدته وانخفاض طبقته، وهو صوت غير سار، وغالباً يحدث بصورة مفاجئة، ومصحوب بالتوتر الزائد.

٦. **رنين الصوت:** يشير رنين الصوت إلى ما يحدث من تعديل للهواء عن طريق التجويف الفمي والتجويف الأنفي؛ بحيث يتخذ أشكالاً معينة طبقاً لاختلاف أصوات الكلام. ومن المعروف أن معظم أصوات حروف الكلام تنطق من الفم وتتشكل عبر التجويف الفمي، بينما يخرج قليل منها عن طريق التجويف الانفي.. وهذا يعبر عن النمط العادي للكلام. وفي بعض الحالات لا يحدث غلق للتجويف الانفي، الامر الذي يجعل كثيراً من الاصوات تخرج منه؛ أي تزداد الأصوات الانفية وهنا محدث اللهجة الانفية (الخنف). وتعتبر الخمخمة أو الخنف من الخصائص الشائعة بين الأطفال المصابين بشق الحلق. (الغني، ٢٠١٦: ٦٤)

ـ الأسرة ودورها في اضطرابات اللغة:

إنَ وظيفة اللغة هي التعبير عن أفكار الفرد ومشاعره وأحاسيسه، وهي تظهر القدرة الكامنة لدى الفرد، وتبرزها للآخرين، فتتم عملية الاتصال الاجتماعي بين الأفراد والجماعات، وتتضمن اللغة جانبين أساسيين هما: الجانب المادي وهو الأصوات المنطوقة، وجانب آخر عقلي هو المعنى، والطفل يلتفت أحياناً إلى الجانب الشكلي من اللغة وأحياناً إلى الجانب المعنوي، ويحدث العكس أحياناً، فيعجز عن ايجاد كثير من الألفاظ وصور التشكيلات لكي يعبر عما عنده. كما إن اللغة وسيلة مهمة يعبر بها الطفل لأمه عن مطالبه ومشاعره، ويتلقى منها شتى التوجيهات أو الاستجابات، لذلك إن تأثير الأم والأسرة في الأشهر الأولى من عمر الطفل يكون بالغ الأهمية والأثر. ولا شك إن هناك علاقة بين قلة المفردات عند الطفل، والمستوى الثقافي الذي تعيشه الأسرة، وإن الأطفال المتأخرين في كلامهم هم أطفال منعزلون ويلعبون على انفراد ويلجؤون إلى البكاء بسهولة، ولا يجدون انتباهاً أو رعاية، لذا فإنهم يكونون على درجة بطيئة في تعلم الكلام، وقد يستمر تأخرهم اللغوي إلى فترة طويلة. ولما كانت الأم المخاطب الأول للطفل، فإن سلوكياتها تؤثر على ظهور الاضطرابات اللغوية عنده، فتؤثر سلوكيات الأم بشكل مباشر على الطفل وحاجاته العاطفية والغذائية، لذلك وجد أطفال هؤلاء الأمهات يميلون إلى عض الأشياء، كأن يعض الطفل القلم أو يمضغ أطراف أصابعه أو يحرك فمه أثناء نومه، لذا فإن هذه الأعراض تساعد في حصول الاضطرابات اللغوية عند الطفل.(الدباس،٢٠١٣: ٢٩٩)

ـ نظريات فسرت اضطرابات اللغة:

هنالك العديد من النظريات التي تناولت اضطرابات اللغة وكما يأتي:

اولاً- النظرية التطورية:

يعتقد بلوم ولاهي(Blom, Lahe,1978) أن اضطراب اللغة هي أي اضطراب في تعلَم أو استخدام نظام التواصل المناسب والمستخدم من قبل الأفراد في بيئة معينة، كرموز التعبير عن الأفكار حول العالم الخارجي بغرض التواصل، ويحدث الاضطراب إما في الشكل أو المضمون أو الاستخدام أو في ثلاثتهم مجتمعين. وبناءً على هذا فإن بلوم ولاهي (Blom, lahe,1978)، ميزا خمسة أنواع من اضطراب اللغة وكما يأتي:

١. الأفراد الذين يظهرون صعوبات في تعلم الشكل اللغوي، وتشمل هذه الفئة الأفراد الذين يعانون من صعوبة في فهم واستخدام نظام الأصوات.

٢. الأفراد الذين يظهرون صعوبات في مفهوم وتشكيل الأفكار حول الأشياء والأحداث والعلاقات، وتكون صعوبتهم متعلقة بدلالات الألفاظ و محتوى اللغة.

٣. الأفراد الذين يظهرون مصاعب باستخدام اللغة، وهم الأفراد ألذين لا يستطيعون تعديل لغتهم طبقاً لاحتياج المستمع.

٤. الأفراد الذين يظهرون صعوبات في كل مكونات اللغة كالشكل والمضمون والاستخدام.

٥. الأطفال الذين يظهرون مهارات اللغة والتواصل مشابهة لما يستخدمها الاصغر منهم سناً ويكون عجزهم هو تأخر تطور اللغة. (الدويخي، الصقر،٢٠٠٤: ١٨٧)

ثانياً- النظرية السببية:

يرى مكورمك واخرون(Mkormk,et al,1984) أنه يمكن تصنيف اضطرابات اللغة تبعاً لأسبابها. كلُ صنفٍ مرضيُ يلخص مجموعة من السلوكيات التي تميز فئة تعاني من اضطرابات لغوية عن أخرى وتصنف اضطرابات اللغة إلى خمس فئات هي:

١. اضطرابات اللغة والتواصل المصاحبة بالضعف الحركي: ويقع تحت هذا القسم الأفراد الذين لديهم ضعف حركي واضطرابات في اللغة؛ نتيجة لتلف دماغي كالشلل الدماغي أو تلف الجهاز العصبي كالصلب المشقوق.

٢. اضطرابات اللغة التي تترافق بالضعف الحسي: وتشتمل الأفراد الذين لديهم صعوبة سمعية او بصرية، ويجب أن يكون واضحاً أن الضعف الحسي أو الحرمان الحسي لا يعني مستوى الإحساس فقط.

٣. اضطرابات اللغة المترافقة مع ضرر في الجهاز العصبي المركزي: وقد يكون هذا الخلل شديداً أو خفيفاً. ويصنف الأفراد العاجزين عن التعلم عندما يكون الخلل خفيفاً.

٤. اضطرابات اللغة المترافقة مع الخلل الوظيفي العاطفي الاجتماعي الشديد: وتشمل هذه الفئة الأطفال المصابين بالتوحد أو الذهانين أو المصابين بالفصام أو الحرمان الاجتماعي.

٥. اضطرابات اللغة المترافقة مع اضطرابات الإدراك: وتشمل هذه الفئة الأفراد المصابين بالقصور العقلي.(الدويخي، الصقر،٢٠٠٤: ١٨٤)

ثالثاً- نظرية العوامل البيئية والاجتماعية:

يرى أصحاب هذه النظرية من ضمنهم كونتر (Conture،1991) أن اضطرابات اللغة تعود إلى عوامل بيئية أو اجتماعية، فالبيئة التي ينشأ فيها الطفل، وبالأخص المحيط الداخلي والخارجي

للأسرة، وما يتعرض له الطفل من ضغوط تؤثر على قدراته اللغوية تسهم إلى حد كبير في ظهور اضطرابات اللغة وتطورها، كما ويرى إن بيئة الطفل الاجتماعية، خصوصاً المنزل لها دور في حدوث اضطرابات اللغة والحفاظ عليها وتطورها، كذلك يرى أن الظروف الاسرية التي تشتمل على التسلط أو العقاب في أساليب التنشئة، واضطراب العلاقة بين الوالدين، ونبذ الأسرة واهمالها للطفل وحاجته للمزيد من الاهتمام من والدية، يؤثر ذلك على مفهوم الذات لديه، وتحدث اضطرابات اللغة وتستمر كرد فعل لما يعانيه الطفل من ألم وضيق نفسي جراء تلك الظروف. (البدور،٢٠١٣: ٥٥)

رابعاً- نظرية الفشل العصبي الفسيولوجي :

وتعتبر نظرية الفشل العصبي الفسيولوجي واحدة من النظريات المعاصرة التي تحاول تفسير اضطرابات اللغة، فقد ساهمت دراسات تصوير الدماغ في تزويدنا بمعلومات جديدة ومثيرة للاهتمام من خلال استخدام أدوات تصوير الدماغ مثل (EEG)، (QEEG)، (CT)، (MRI)، (PET)، (SPECT)، فقد تمكن كل من واتسون وفريمان (Watson and Freman،1997) من الوصول الى استنتاج مفاده أن اضطرابات اللغة تحدث بسبب فشل عمليات الجهاز العصبي الفسيولوجي التي تدمج العمليات الحركية واللغوية والمعرفية وهذ الاستنتاج يلقي بالضوء على القدرات الوظيفية للدماغ لدى الفرد المضطرب لغوياً. وقد أكد أيضاً انجهام وزملاؤه (Ingham،2000) وجود علاقة بين اضطرابات اللغة والنشاط العصبي الغير الطبيعي بالمقارنة مع الاشخاص العاديين.(الزريقات،٢٠٠٥: ٢٣٠)

ـ مناقشة النظريات:

من خلال استعراض النظريات التي فسرت اضطرابات اللغة يعتقد اصحاب النظرية التطورية أن اضطرابات اللغة تحدث إما في الشكل أو المضمون أو الاستخدام أو في ثلاثتهم مجتمعين، وبناءً على هذا فأن بلوم ولاهي (Blom, lahe,1978) ميزا بين خمس انواع من اضطراب اللغة: النوع الاول يضم الافراد الذين يظهرون في تعلم الشكل اللغوي، أما النوع الثاني فيضم الافراد الذين يظهرون صعوبات في مفهوم تشكيل الافكار حول الاشياء والاحداث والعلاقات، كما ويضم النوع الثالث الأفراد الذين يظهرون صعوبات في استخدام اللغة، أما النوع الرابع فيضم الافراد الذين يظهرون صعوبات في كل مكونات اللغة كالشكل، والمضمون، والاستخدام، أما النوع الخامس فيضم الأطفال الذين يظهرون مهارات اللغة والتواصل مشابهة لما يستخدمها الاصغر منهم سناً ويكون عجزهم هو تأخر تطور اللغة.

أما من وجهة نظر مكورنك واخرون(Mkormk,etal,1984) يرى أنه يمكن تصنيف اضطرابات اللغة تبعاً إلى اسبابها، كل صنف مرضي يُلخص مجموعة من السلوكيات التي تميز فئة تعاني من اضطرابات لغوية عن أخرى وتصنف إلى خمس فئات، الفئة الاولى تتعلق باضطرابات اللغة والتواصل المصاحبة بالضعف الحركي، أما الفئة الثانية فتتعلق باضطرابات اللغة التي تترافق بالضعف الحسي، كذلك الفئة الثالثة فقد تتضمن اضطرابات اللغة المترافقة مع ضرر في الجهاز العصبي المركزي، كما تتعلق الفئة الرابعة باضطرابات اللغة المترافقة مع الخلل الوظيفي العاطفي الاجتماعي الشديد، أما الفئة الخامسة فتتعلق باضطرابات اللغة المترافقة مع اضطراب الادراك.

كما يرى كونتر (Conture،1991) صاحب نظرية العوامل البيئية والاجتماعية أن اضطرابات اللغة تعود الى عوامل بيئية واجتماعية، أي أن ما يتعرض له الطفل من ضغوط تؤثر على قدراته اللغوية وتسهم إلى حد كبير في تطور اضطرابات اللغة وتطورها، أما اصحاب نظرية الفشل العصبي الفسيولوجي ومن ضمنهم واتسون وفريمان (Watson and Freman،1997) أن اضطرابات اللغة تحدث بسبب فشل عمليات الجهاز العصبي الفسيولوجي التي تدمج العمليات الحركية واللغوية والمعرفية وهذ الاستنتاج يلقي بالضوء على القدرات الوظيفية للدماغ لدى الفرد المضطرب لغوياً، وكذلك أكد ايضاً انجهام (Ingham،2000) وزملاؤه وجود علاقة بين اضطرابات اللغة والنشاط العصبي غير الطبيعي بالمقارنة مع الاشخاص العاديين.

ثالثاً- تلامذة صفوف التربية الخاصة *(Students of Special Education Classes):*

قد بدأ الاهتمام بتلامذة التربية الخاصة فعلياً في القرن التاسع عشر في فرنسا، ثم انتقل ذلك إلى عدد من الدول الأوروبية، ومن ثم إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت فئات الإعاقة البصرية والسمعية هي أولى الفئات التي حظيت بالرعاية والاهتمام، ثم تلتها فئات الإعاقة العقلية والحركية، حيث كان شكل الخدمات المقدمة إلى تلامذة التربية الخاصة في ذلك الوقت متمثلاً في الحماية والإيواء (Protection) في الملاجئ (Asylums)، وذلك لحمايتهم أو حماية المجتمع الخارجي منهم، حيث يصعب عليهم التكيف معه، ثم تطورت تلك الخدمات وأصبحت تأخذ شكل تعليم تلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات الحياة اليومية (Daily Living Skills) في مدارس أو مراكز خاصة بهم، وعلى ذلك تعود جذور التربية الخاصة إلى نهايات القرن التاسع عشر، حيث يعد ايتارد (1838-Jean, M. G. Itard،1775)، وهو طبيب فرنسي، من أوائل المهتمين في بدايات التربية الخاصة

في فرنسا، مرجعاً في تشخيص الصم وتربيتهم، كما يعد سيجان (Eduard Seguin،1812-1880) من الرواد الأوائل في تاريخ التربية الخاصة، أحد تلاميذ ايتارد، والذي هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وحصل على شهادة الطب من جامعة نيويورك في عام (١٨٦١)، حيث كان اهتمام سيجان مركزاً في تربية تلامذة ذوي الحاجات الخاصة، ونشر بحثاً حول الطرائق الفسيولوجية في علاج ذوي الحاجات الخاصة في عام (١٨٦٦). (الدهشمي،٢٠٠٧: ١٥)

أما في العراق ازداد الشعور الاجتماعي العام بضرورة رعاية فئات من التلامذة هم أسوياء في الإطار العام إلا أنهم يجدون صعوبات لسبب معين في الوصول إلى مستوى من التحصيل الدراسي الذي يصل إليه أَقرانهم مدرسَياً، أن هؤلاء الأطفال يشكلون نسبة لا يُستهان بها في الصفوف الاعتيادية في مدارسنا، وعملية تحديد المؤشرات الأساسية التي يستند إليها مشروع التربية الخاصة في العراق بشكلٍ عام من خلال النظرة التربوية الجديدة نحو هؤلاء أدت إلى ادخال مستحدث تربوي عالمي حيز التنفيذ في مدارسنا. فالبداية كانت حين صدر قانون وزارة التربية العراقية (١٢٤) لسنة (١٩٧١) ونظامها المرقم (١٣) لسنة (١٩٧٢) الذي كان بداية النهوض بهذا المشروع أذ وردت في المادة الثالثة منه اشارة مهمة تدعو إلى استحداث قسم للتربية الخاصة مهمته الاشراف على ادارة شؤون مدارس الأطفال المتخلفين الحكومية والاهلية، وبعد صدور قانون التعليم الالزامي(١١٨) في(١٩٧٦) حدثت طفرة في ميدان التربية فقد جاء في المادة التاسعة منه ما يأتي:

تعمل وزارة التربية على التوسع في التربية الخاصة في مستوي التعليم الابتدائي، وتكيف التعليم لأحوالهم وحاجاتهم وتتولي الادارة المحلية أنشاء تلك الصفوف أو المدارس وادارتها

وقد بدأت تجربة التربية الخاصة في العراق عام(١٩٧٨) لتلبية حاجات انسانية سعت إليها وزارة التربية التي كان لها دور فاعل في تغيير نظرة المجتمع نحو التلاميذ وإن تعزيز هذه النظرة الجديدة انعكست ايجابياً باحتضان التلاميذ في تهيئة مستلزمات حياة عصرية لهم، ايماناً منها بأهمية الانسان بوصفه قيمة عليا في المجتمع الجديد.(الشمري،٢٠١٥: ٣٧)

حيث عرفتهم اللجنة الوطنية للتربية الخاصة في العراق عام(١٩٩٢) بأنهم اولئك التلامذة الذين يكونون اعتياديين في إطارهم العام إلا أنهم يجدون صعوبة لسبب أو لآخر في الوصول إلى المستوى التعليمي الذي يصل إليه أقرانهم الأسوياء في المعدل وهم لا يصنفون من بين فئة المتخلفين عقلياً. (ألشمري،٢٠١٥ : ٢٤)

ـ نسبة انتشار تلامذة صفوف التربية الخاصة:

لا توجد احصائيات دقيقة حول نسبة شيوع تلامذة صفوف التربية الخاصة وانتشارهم حيث أن حجم المشكلة يختلف من مجتمع إلى آخر، وتشير التقارير الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية التي نشرتها وزارة التربية الأمريكية (٢٠٠٢) إلى أن حوالي عشرة تلامذة من بين كلَ مائة تلميذ بالمدرسة كانوا يتلقون برامج للتربية الخاصة في نهاية التسعينيات من القرن الماضي. وبدأ من منتصف سبعينيات القرن الماضي نمو مطرد بشكل ثابت في أعداد التلامذة الذين يتلقون برامج وخدمات التربية الخاصة وذلك من (٣.٧٥) مليون عام (١٩٧٦) إلى حوالي خمسة ملايين نهايات التسعينيات من ذات القرن، وجدير بالذكر أن النسبة المئوية لأعداد التلامذة الذين يتلقون برامج التربية الخاصة والذين يتم تحديدهم على أنهم يعانون من مشكلات معينة قد تغيرت بشكل واضح على مدى عدة عقود، فعلى سبيل المثال نجد أن أعداد التلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم قد تضاعفت على الأقل منذ منتصف سبعينيات القرن الماضي، كما أنه يمثل الآن حوالي نصف عدد التلامذة الذين يتلقون برامج للتربية الخاصة، وفي المقابل نجد أن النسبة المئوية لأولئك التلامذة الذين تعد إعاقتهم الأولية لغوية في أساسها قد انخفضت بشكل واضح، ومع ذلك فلا يوجد هناك تفسير مقنع مثل هذه التغيرات حتى الآن.(هالهان، كوفمان، ٢٠٠٧: ٤٧).

ـ فئات تلامذة صفوف التربية الخاصة:

تقسم فئات تلامذة صفوف التربية الخاصة إلى ما يأتي:

اولاً- صعوبات التعلم:

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (Learning Disabilities) بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تماماً وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات.(علي، ٢٠١١: ٢٠)

أن صعوبات التعلم هي: تغير في سلوك الفرد، يتم بصورة عامة في أطار ظروف وشروط معينة حيث تقوم الخبرة أو الممارسة أو التدريب بدور عوامل الأداء ولا يمكن بأي شكل من الأشكال تفسير التعلم بمعزل عن العوامل الوراثية والعوامل البيئية والتي من بينها عوامل النضج والتغيرات البيوكيميائية والفيزيائية والنفسية لدى الفرد.(كوافحه وعبد العزيز، ٢٠١١: ١١٥)

ـ خصائص تلامذة ذوي صعوبات التعلم:

هنالك العديد من الخصائص وسوف نتطرق إلى ابرزها وكما يأتي:

١. الخصائص المعرفية:

يُعد انخفاض التحصيل الدراسي لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم من أبرز الخصائص التي تحددهم وتكون كاختلاف عن أقرانهم العاديين ويمكن تلخيص الخصائص المعرفية للتلامذة ذوي صعوبات التعلم فيما يأتي :

ـ انخفاض التحصيل الدراسي (القراءة، والكتابة، والحساب).

ـ اضطراب وقصور في العمليات المعرفية المرتبطة بالإدراك والتذكر والانتباه. (العريشي واخرون، ٢٠١٣: ٥٢)

٢. الخصائص السلوكية:

يتميز التلامذة ذوي صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية، والتي تمثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، إذ نجدهم يعانون من عدد من المشكلات السلوكية وأهمها السلوكيات العلنية المضادة للمجتمع كالعدوان، ونوبات الغضب والعناد، أو الفوضى، أو سلوكيات خفيفة مضادة للمجتمع كالكذب والسرقة وعدم طاعة الكبار، ونراهم يبدون مشكلات سلوكية في المدرسة، وقد يصل الأمر إلى أن حوالي (٣٠%) منهم يتم تشخيصهم بشكل رسمي على أنهم يعانون من النشاط الحركي المفرط، والاكتئاب ونجدهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي. (هالاهان و آخرون ، ٢٠٠٧ : ٣٠٥)

٣. الخصائص النفسية:

إن تلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من القلق والاكتئاب، وقد يبدو عليهم الحزن والاحباط، وقد ترجع تلك المشكلات جزئياً إلى الفشل الأكاديمي والاجتماعي، وغالباً ما يكون لديهم فكرة منخفضة عن أنفسهم. (هالاهان وآخرون ، ٢٠٠٧ : ٣٠٨)

٤. الخصائص الاجتماعية:

يظهر بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية، وهم عرضة لهذه المشكلات أكثر من أقرانهم العاديين، وقد تترك هذه المشكلات آثاراً طويلة الأمد عليهم فخلال السنوات الأولى من حياتهم، يعاني هؤلاء الأطفال من رفض الاقران، تدني مفهوم الذات لديهم، ويمكن عزو المشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال إلى ضعف الإدراك الاجتماعي لديهم، فهم يخطئون في تفسير مشاعر الآخرين، ولا يجيدون قراءة التلميحات الاجتماعية، ولا يدركون متى يكون سلوكهم مزعجاً للآخرين. (الخطيب و آخرون، ٢٠١٣ : ٨٤)

ثانياً- بطيئي التعلم:

إنَ الاهتمام بشكلٍ واضح في بطيئي التعلم بدأ نهاية قرن العشرين بعد أن كان اهتمام المختصين منصباً على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية، غير إن ظهور مجموعة من الأطفال الاسوياء في نموهم العقلي، والسمعي، والبصري، والحركي، ولكنهم يعانون من مشكلات تعليمية فقط كان أمراً جديراً بالاهتمام حين ذلك ليولي المختصون هذا الجانب عناية فائقة، بهدف معرفة مظاهر بطء التعلم واسبابه لا سيما في الجانب الأكاديمية والحركية والانفعالية بحيث اصبحت ظاهرة لافته للنظر.(علي، ٢٠١٥: ٣٠)

وتم تعريف بطء التعلم: بأنه مصطلح يستخدم لوصف التلميذ الذي تعد قدرته على التعلم في كل المجالات متأخراً بالمقارنة بالتلامذة الذين في عمره الزمني، كما يمتلك التلامذة بطيئي التعلم مستويات ذكاء أقل من المتوسط وكذلك لديهم بطء في التحصيل الأكاديمي، ويختلف بطء التعلم عن صعوبات التعلم بعدم وجود تباعد بين تحصيل التلامذة وقدراتهم المعرفية ولهذا لا يمكن أن نطلق عليهم بـ (ذوي صعوبات التعلم). (الغزالي، ٢٠١١: ٤٦)

ـ خصائص التلامذة بطيئي التعلم:

هنالك عديداً من الخصائص التي سوف نتطرق إلى أبرزها وكما يأتي:

١. الخصائص المعرفية:

إن الاختلافات بين الأفراد بطيئي التعلم والافراد العاديين هي فروق في الدرجة وليس في النوع، إذ أنَ هذه الفروق تتركز في سرعة ما يتعلمه بطيئي التعلم بالمقارنة بما يتعلمه الأفراد العاديين، من الامور التي تُعطل قدرة هؤلاء على التعلم بنفس السرعة التي يتعلم بها الأفراد العاديين في العجز الذي يعاني منه بطيئي التعلم في العمليات العقلية مثل:

ـ الانتباه : يعاني التلاميذ بطيئي التعلم من ضعف القدرة على الانتباه، والقابلية العالية على التشتت هذا بالأخص إذا استغرق الموقف التعليمي مدة زمنية تعد مناسبة بالنسبة للتلاميذ العاديين، وهذا يعود لانشغالهم بمثيرات آخرى ثانوية داخل الصف.

ـ التذكر: يواجه التلامذة بطيئي التعلم صعوبات في التذكر، ويتركز العجز عند هؤلاء الأفراد في الذاكرة قصيرة المدى، إذ أنهم يعجزون عن تذكر الأحداث والمثيرات التي تعرضوا لها قبل فترة وجيزة، وهذا يرجع لضعف قدرتهم على التخطيط والتنظيم واستخدام استراتيجيات التعلم.

ـ التفكير: إنَ القدرة على التفكير تعكس بشكل كبير امتلاك الفرد ذكاء ضمن حدود المعدل على أقل تقدير، ويظهر كذلك ضعف التلميذ بطيئي التعلم في قدرته على التحليل، وليس من الغريب أن يحدث هذا، وذلك لأن التحليل يعتمد على التفكير والآخر يعتمد على الذكاء. (علي،٢٠١٥: ٣٥)

٢. الخصائص الاجتماعية:

من الخصائص المهمة التي يعاني منها التلامذة بطيئي التعلم هي ضعف الولاء للجماعة وعلاقتهم مع الزملاء وغالباً ما تكون وقتية متقلبة، وكما أنهم يتسمون بالأنانية وعدم تحمل المسؤولية، وأما في المدرسة فأنهم يبدون اهتماماً قليلاً بالدراسة والغياب باستمرار عن المدرسة، وأنهم يتسمون بالعدوانية والتمرد ولديهم ضعف في الثقة بالنفس والسلوك الانسحابي، ويتسمون بالحركة الزائدة والنشاط غير الموجه، وأن الفشل المُتكرر وخيبة الأمل تنشأ لديهم مشاعر السخط أتجاه الدراسة والمدرسة بصورة عامة. (القيسي والجبوري، ٢٠١٨: ٤٠)

٣. الخصائص الجسمية:

إنَ الصفات والخصائص الجسمية للتلاميذ بطيئي التعلم هو أن معدل نموهم أقل بالنسبة لمعدل نمو التلاميذ العاديين، فمن ناحية الطول فهم أقل طولاً وأقل تناسقاً وكما أنهم أثقل وزناً، ومن المحتمل أن يكون لدى التلامذة بطيئي التعلم ضعف في حاسة السمع وصعوبات الكلام وسوء التغذية وعيوب في البصر، وإن التلامذة ذوي بطء التعلم عادة ما يعانون من الضعف العام وهو يحدث لهؤلاء التلامذة قبل دخولهم الى المدرسة ويظهر على شكل مجموعة من الأمراض والمتاعب التي تؤدي إلى نقص حيوية الجسم، وهذه تعود أما إلى الوراثة أو العوامل البيئية بعد الولادة كسوء التغذية على سبيل المثال.

٤. الخصائص الانفعالية:

يعاني التلميذ بطيء التعلم من سرعة الانفعال، وشدة الحساسية، والخجل، والقلق وغالباً ما تكون

لديه اتجاهات سالبة نحو نفسه والمدرسة والمجتمع ككل، وذلك بسب احساسه بالفشل والعجز مما يشعره بالإحباط واليأس وعدم تقبل الذات، وهذا قد يدفع البعض منهم إلى أن يكون عدوانياً نحو زملائه ومدرسته، وقد يدفع البعض الآخر إلى أن يكون انطوائياً وقد يؤدي هذا كله إلى حرمان التلميذ بطيء التعلَم من المشاركة الفعالة الإيجابية في الفصل الدراسي. (خوري،٢٠٠٢ : ٥٤)

ثالثاً- فرط النشاط الزائد تشتت الانتباه:

يُعد فرط النشاط الزائد مع تشتت في الانتباه واحداً من بين الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ولعلها أكثر انتشاراً، فمنذ نهاية القرن العشرين سجل هذا الاضطراب اهتماماً كبيراً عند الأطباء لما له من تأثيرات على الطفل من الناحية المعرفية والسلوكية والاجتماعية، يشكل هذا الاضطراب مصدراً أساسياً لضيق وتوتر وإزعاج الأفراد المحيطين بالطفل من أولياء ومعلمين وغير ذلك، ومما لاشك فيه أن سلوك هذا الطفل ومستوى نشاطه قد يؤثران على استجابات الوالدين والمعلمين والقائمين على رعايته، وعلى أسلوب معاملتهم له، مما يؤثر بالتالي على نموه ومستقبله التعليمي والاجتماعي فيما بعد.(اسماعيل، ٢٠١٧: ٣٢)

وقد عرف الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية(DSM ,1980) الذي أشار إلى أنَ اضطراب فرط نشاط الزائد تشتت الانتباه: على أنه اضطراب له جملة من الأعراض السلوكية، أي أن الأطفال الذين لديهم تشتت انتباه يواجهون داخل غرفة الصف صعوبات انتباهية واندفاعية، إذ أنهم لا يسمعون ما يقال لهم، وتتسم أعمالهم بعدم الدقة، ويندفعون في الاستجابة عند أدائهم المهام، أما في البيت فتتضح مشكلات الانتباه في عدم الاستجابة للتعليمات العامة، فضلاً عن عدم القدرة على الاستمرار في أي نشاط لمدة تتناسب مع المرحلة العمرية التي يمرون بها .(أحمد واخرون، ١٩٩٩: ٣٤)

ـ خصائص التلامذة ذوي فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه:

تتمثل خصائص التلامذة ذوي فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه بما يأتي:

١. الخصائص العقلية والمعرفية:

إن النمو العقلي والمعرفي للتلامذة ذوي فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه مختلف أذ يؤثر النشاط الزائد على الذاكرة وتنظيم استقبال المثيرات وإدراكها، كذلك يعاني من صعوبات في التعلم خاصة القراءة، والكتابة، والتهجئة، والرياضيات، وكذلك لديهم ضعف في التحصيل الدراسي الناتج عن عدم قدرة التلميذ على متابعة شرح المعلم أثناء الدرس مما يؤثر على واجاباته الشفهية والكتابية، أيضاً

يعاني من صعوبة أداء الواجبات المدرسية التي تحتاج إلى التذكر بشكلٍ كبيرٍ، فهو ينسى الإجابة المطلوبة عن السؤال حيث يأتي دوره في الإجابة وينسى إحضار الكتب والأدوات المدرسية، زيادة على ذلك يعاني من صعوبة استدعاء المعلومات التي قرأها أو تعلمها وتذكرها، وترجع مشكلة الذاكرة لدى التلميذ إلى الحالة الحركية المفرطة وعدم الانتباه أثناء تلقيه المعلومات. (اليحمدي، ٢٠١٤: ٣٢)

٢. الخصائص الجسمية:

يكون نمو بطيء من الناحية الجسمية ونمو سريع في الجوانب الأخرى، في حين نجد أن التلميذ ذا فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه غالباً ما تكون حركاته غير مهذبة وليس لها هدف ومفرطة مسببة الإزعاج للآخرين، وكثيراً ما يفرط في الجري والتسلق، ولا يحب الجلوس في مكان واحد بل غالباً ما يكون متنقلاً من مكان لآخر، ولا يحب الألعاب التي تحتاج إلى انتباه وتركيز كلعبة تركيب الأشياء، كما أن التلميذ ذا فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه يعاني من قصور في التناسق والتآزر الحركي وهذا ينعكس على الحركات الدقيقة بحيث يجد هؤلاء التلامذة صعوبة في أداء الأعمال التي تتطلب مهارات حركية دقيقة مثل الكتابة، ويتضح ذلك من عدم تناسق الخط وعدم انتظام الكتابة على السطر.(اسماعيل، ٢٠١٧: ٣٨)

٣. الخصائص الاجتماعية:

إن التلميذ ذا فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه تكون علاقته مع الآخرين قاصرة ومحدودة، لأن السلوك الذي يسلكه في البيت أو المدرسة أو الشارع يعد سلوكاً غير مقبول وغير ملائم، فيواجَه بالنفور من الآخرين، ومن السلوكيات الاجتماعية غير المقبولة التي يصدرها ذو فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه هي: عدم الالتزام بالتقاليد والنظم المعمول بها والثرثرة المستمرة ومقاطعة الآخرين، كما أنه لا ينتظر دوره في اللعب، كما يعاني تلامذة ذوي فرط النشاط الزائد من صعوبات في تكوين صداقات مع الآخرين وبخاصةً أقرانهم، كما يعانون من صعوبة في الاحتفاظ بأصدقائهم، ويرجع سبب ضعف علاقة التلميذ ذو فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه بالآخرين إلى الاندفاعية القوية ونشاطه الغير الهادف وضعف قدرته على تحمل الإحباط. (اسماعيل، ٢٠١٧: ٣٩)

٤. الخصائص الانفعالية والنفسية:

إنَ التلميذ ذا فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه يتصف بمجموعة من الخصائص الانفعالية تتمثل في ضعف مفهوم الذات، والثقة بالنفس وهذه الخاصية تأتي نتيجة كثرة الصعوبات والمشكلات التي تواجه التلميذ بالإضافة إلى تجارب الفشل والنقد المستمر لسلوكه والتعامل السلبي معه من الأقران

والمحيطين به، إذ كثيراً ما يكشف الفحص النفسي للتلامذة ذوي فرط النشاط الزائد وتشتت الانتباه عن وجود اكتئاب نفسي وإحساسه بالنقص، لأنهم يرون أنفسهم كتلامذة سيئين وغير محسوبين ولهم أصدقاء قليلون جداً وينظر إليهم على أنهم صانعوا مشاكل.(اليحمدي، ٢٠١٤: ٣٣)

رابعاً- ضعاف البصر:

تتعدد المفاهيم التي تناولت ذوي ضعاف البصر والتعريفات التي يتم استخدامها في هذا الصدد وذلك وفقاً للمنظور الذي يتم خلاله النظر إليها وتناولها سواء أكان لغوياً أم اجتماعياً أم طبياً أم تربوياً أم قانونيًا، وقد يرجع ذلك في الأساس كما يشير سيسالم (١٩٩٧) إلى أن ذوي ضعاف البصر يشكلون فيما بينهم فئة غير متجانسة من الأفراد وأن اشتركوا جميعاً في المعاناة من المشاكل البصرية بدرجة أو بأخرى إذ أن مثل هذه المشاكل قد تختلف كثيراً من فرد إلى آخر وفقاً لما يكمن خلفها من أسباب، ودرجة شدة تلك الإعاقة، والتوقيت الذي حدثت فيه وهي أمور لها بلا شك تأثيرها الكبير على شخصياتهم، وفي هذا الصدد فإننا نجد من بينهم من يعاني من الفقدان الكلي للبصر، ومنهم من يعاني من الفقدان الجزئي حيث لا تزال لديه بقايا بصرية ويطلق عليهم (ضعاف البصر) هم أولئك الأفراد الذين يتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادي سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية كالعدسات المكبرة والنظارات، أو بدونها. (محمد،٢٠١٠: ٢٤٠)

ـ خصائص التلامذة ذوي ضعاف البصر:

تتمثل خصائص ذوي ضعاف البصر بما يأتي:

١. الخصائص المعرفية:

يعاني ضعاف البصر من إمكانية استخدام بعض المفاهيم البصرية على الرغم من المعدل العام للذكاء لدى أطفال هذه الفئة هو ضمن المدى الطبيعي، كما أن الحرمان المعرفي يلعب دوراً في القصور المعرفي لديهم وإن أي مشكله في البصر تؤدي إلى قصور في النمو المعرفي لدى الاطفال، كذلك أن الضعف في حاسة البصر يولد لدى ضعاف البصر صعوبة على فهم عالمه الخارجي، وتحد من انطلاق سلوكه المعرفي، لذلك فهو يحاول التعويض عنها ببعض المعينات البصرية، والسمع، وعلى الرغم من ذلك فإن دور هذه الحواس في اكتساب المعارف يبقى له دوراً جزئياً وليس كاملاً في اكتساب المعارف العلمية. إن الذي يتأثر لدى هؤلاء الأطفال ليس القدرة الذكائية لديهم وإنما أدائهم يكون ضعيفاً على اختبارات الذكاء خاصة الجانب الذي له علاقة بالجوانب البصرية.(محمد،٢٠١٠: ٢٢٣)

٢. الخصائص الاكاديمية:

يتأثر الجانب الأكاديمي بالطريقة التي يكتسب بها التلميذ المعلومات وخاصة المكتوب بالطريقة العادية، لذلك يلجأ التلامذة ذوي ضعاف البصر إلى التعويض عن ذلك بالمعينات البصرية، وأن التحصيل الأكاديمي لهؤلاء التلامذة ادنى من تحصيل التلامذة العاديين عند تساويهم في العمر العقلي والزمني، كما يلجأ المهتمون إلى تزويد بعض أَفراد هذه الفئة بنظارات طبية وعدسات لاصقة وغيرها من وسائل معينة لتحسين القدرة البصرية في اكتساب المعلومات.(العزة،٢٠٠٢: ٩٧)

٣. الخصائص اللغوية:

يعاني التلاميذ ضعاف البصر من صعوبة أن يربط بين الكلمات التي يسمعها وبين ما تشير إليه تلك الكلمات، فهو يسمع عادة كلمات لا يفهم معناها، فمثلاً هو يسمع الآخرين يتحدثون عن الوقت بمجرد النظر إلى الساعة بالنسبة له الكلمة تبقى دون محتوى إلا إذا تفحص الساعة وتعلم أجزاءها بمساعدة المعينات البصرية، فالتلميذ ضعيف البصر قد يقول كلمات كثيرة لا يدركها إلا إذا ربطها بالأشياء الحسية الأخرى وهذا بحد ذاته يحد من تطور نموه اللغوي. (الخطيب،٢٠١٢: ١٠٥)

٤. الخصائص الاجتماعية الانفعالية:

يعتمد التلميذ لاستكشاف البيئة بمظاهرها الطبيعية، والاجتماعية على حاسة البصر بهدف السيطرة والتحكم بها، أما ضعاف البصر يصفون بأن لديهم الوجه الساكت " لا يوجد فيه تعبيرات " هذه الملاحظة ما هي إلا تأكيد على أنَ البصر وسيلة لتعلم المتطلبات الاجتماعية " تعبير الوجه عن الفرح والحزن، الغضب، تعبيرات حركية أخرى للجسم ككل فالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين يتطلب من ذوي ضعاف البصر جهداً كبيراً وذلك لوجود قصور في وسيلة الاتصال غير اللفظي والتي من شأنها زيادة فعاليته مع الآخرين وبالنسبة للتوافق الانفعالي أن ضعاف البصر لديهم سوء توافق الانفعالي أكثر من المبصرين، وأنهم أكثر عرضة للمشكلات الانفعالية من المبصرين.

٥. الخصائص الحركية:

إنَ مهارات التآزر العضلي، والقوة الجسمية، والمظهر الجسمي لا تتأثر سلبياً أو إيجابياً بضعف البصر، على الرغم من وجود حركات نمطية مثل هز الجسم، أو الضغط على العين بأصبع اليد، أو شد الشعر وحركة اليدين بطريقة غير هادفة والدوران في المكان نفسه، والحملقة في مصدر الضوء، وتجدر الاشارة بأن نموهم الحركي يسير بنفس السرعة والطريقة التي ينمو فيها الافراد العاديين، كما يعاني ضعاف البصر صعوبة في وصولهم للأشياء ومسك الأشياء واستكشافها إذا لم

يستخدموا المعينات البصرية، وينتج عن ذلك قصور في الخبرات الكافية التي تساهم في تطوير النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي. (بطرس ،٢٠١٠: ٢٥١)

خامساً- الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

تُعد الاضطرابات السلوكية والانفعالية من أكثر المشكلات التي تواجه التلامذة، والتي تؤرق الآباء والتربويين، وهي مشكلة عامة منتشرة في كل المجتمعات وكل البيئات، وتنتشر بين الذكور وبين الإناث، والاضطراب السلوكي مشكلة ذات أبعاد متعددة هي:

١. التأثير السلبي المباشر على التلميذ نفسه.

٢. المشكلة التي يعاني منها التلميذ تؤثر على الآخرين المحيطين به، مثل الآباء والمعلمين والإخوة والزملاء والأقران.

٣. إَنَ الاضطراب السلوكي إذا تطور فإنه سيصبح مشكلة تهدد المجتمع بأنماط السلوك الشاذ الذي سيصدر عن الفرد المضطرب سلوكياً وانفعالياً.

٤. إَنَ عدم علاج الاضطراب السلوكي في وقت مبكر ربما سيؤدي إلى تنميته أو إتحاده مع اضطراب آخر ليشكل عدداً آخرَ من الاضطرابات التي يصعب علاجها. (أبو زيد ،عبد الحميد، ٢٠١٥: ١٥)

ومن التعريفات الأكثر قبولاً للاضطرابات الانفعالية والسلوكية هو تعريف بور (Bower) الذي حظي بكثير من القبول وأدخل في قانون تعليم الأفراد المضطربين، إذ أنه يعرف هذه الاضطرابات بأنها: وجود واحدة أو أكثر من الصفات التالية لمدة طويلة من الزمن ولدرجة ظاهرة تؤثر في التحصيل، وهذه الصفات هي:

١. عدم القدرة على التعلَم التي لا تفسر لأسباب عقلية، أو حسية، أو صحية.

٢. عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مع الأقران والمعلمين وعدم القدرة على المحافظة على هذه العلاقات.

٣. ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في الموقف العادية.

٤. مزاج عام من الكآبة والحزن.

٥. مراعاة لتطوير أعراض حساسية مثل المشكلات الكلامية والآلام والمخاوف والمشكلات المدرسة. (كوافحة ،عبد العزيز، ٢٠١٠: ١٤٢)

ـ خصائص التلامذة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

هنالك العديد من الخصائص وسوف نتطرق إلى ابرز وأهم هذه الخصائص وكما يأتي:

١. الخصائص العقلية:

تتمثل الخصائص العقلية التلاميذ المضطربين سلوكَياً وانفعالياً، وبالخصوص ذوي الاضطرابات المتوسطة والبسيطة، في كون نسبة ذكائهم تقع في حدود المتوسط أو دون ذلك بقليل، كما أن لقلة منهم يقع في حدود الذكاء المتوسط (٩٠ – ١٠٠) كما هو الحال بالنسبة لحدود ذكاء العاديين، وتوجد نسبة آخرى منهم من الذين تزيد درجة ذكائهم عن متوسط ذكاء الأشخاص العاديين. ومن الجدير بالذكر أن من الصعب تطبيق اختبارات الذكاء على الكثير من المضطربين سلوكياً بدرجة شديدة، كما أن متوسط درجة الذكاء التي أمكن قياسها لديهم لا تزيد عن (٥٠) درجة؛ وبناء على ذلك فإن اختبارات الذكاء لا تعد مناسبة لقياس ذكاء الأشخاص المضطربين سلوكياً بدرجات شديدة؛ لأنها تعد متحيرة ضدهم، كما أنها لا تعطي مؤشرات دقيقة عن ذكائهم الحقيقي. (الزعبي، ٢٠٠٧: ٢٢٦)

٢. الخصائص الاكاديمية:

إنَ التحصيل الاكاديمي لدى معظم المضطربين يكون منخفضاً ومتدنياً في اختبارات التحصيل المدرسية، فهم في العادة يحصلون على درجات أقل مما هو متوقع ممن يكونون في عمرهم العقلي، وفقط القليل جداً منهم يستطيع تحصيل الدرجات العالية، وإن كثيراً من الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة يفتقرون حتى للمهارات الأكاديمية الأساسية التي تشمل القراءة والكتابة والحساب، فيما يعاني الكثير منهم ممن يمتلكون هذه المهارات في تطبيقها والتعامل معها في الحياة اليومية. (القمش والمعايطة، ٢٠٠٩: ٥٥)

٣. الخصائص الانفعالية:

يعتبر السلوك العدواني من أكثر أنماط السلوك المضطربة ظهوراً لدى التلامذة المضطربين سلوكيا وانفعالياً، وقد نجد هذا السلوك لدى التلامذة العاديين؛ إلا أنه لا يكون متكرراً وشديداً كما هو الحال لدى المضطربين سلوكياً وانفعالياً، ويأخذ هذا السلوك عدة أنواع، منها: (العدوان الجسدي ويعني القيام بسلوكيات جسدية عدائية ضد الذات والآخرين بهدف إيذائهم وخلق المخاوف لديهم، إضافة إلى العدوان الجسدي ضد النفس، ومن أمثلته: الضرب والعض والخدش، والإلقاء بالنفس على أسطح قاسية مثل الجدران والأرض، والعدوان اللفظي وهو سلوك عدائي ضد الذات أو الآخرين بهدف الإيذاء أو خلق المخاوف، إضافة إلى العدوان اللفظي ضد الذات المتمثل بوصفها بعبارات تحطيمها، مثل قول: (أنا غبي، أنا أحمق، أنا سيء). (يحيى، ٢٠٠٠: ٩٤)

٤. الخصائص اللغوية:

معظم التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً بدرجة شديدة لا يتكلمون أو يظهرون عدم فهم اللغة، ويظهر بعضهم احتباس الكلام، أو يرددون كل ما يسمعون دون إضافة أي شيء. والاستخدام الخاطئ للضمائر مثل (هو، أنت، أنا، هي) والحديث في مواضيع غير مفهومة، وبعض الأطفال لديهم نوعية صوت غريبة جداً، فمكن أن يكون لديهم طبقة صوتية عالية أو منخفضة، وبعضهم يكرر الأسئلة أو التعليمات باستمرار.(يحيى، ٢٠٠: ١٠٦)

سادساً- ضعاف السمع:

تُعد حاسة السمع من الحواس المهمة إذ أن أي قصور فيها يؤثر على الأداء الوظيفي الخاص بها سواء تمثل ذلك في ضعف السمع أم في فقدان السمع، ومن ثم فإنه يترك أثراً سلبياً واضحاً على الفرد وعلى جوانب شخصيته بشكل عام عقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً، وأكاديمياً، ولغوياً ،وحركياً.(محمد،٢٠١٠: ١٧٠)

ويعرف ضعاف السمع بأنهم أولئك الأفراد الذين يعانون من قصور في حاسة السمع يتراوح في درجته بين (٢٥) إلى أقل من (٧٠) ديسيبل وهو الأمر الذي لا يعوق قدرتهم من الناحية الوظيفية على اكتساب المعلومات اللغوية المختلفة سواء عن طريق آذانهم بشكل مباشر، أو عن طريق استخدام المعينات السمعية اللازمة حيث يكون لدى هؤلاء الأطفال بقايا سمع تجعل حاسة السمع من جانبهم تؤدي وظيفتها بدرجة ما وذلك استناداً على مصدر الصوت الذي يجب أن يكون في حدود قدرتهم السمعية.(أبومنصور،٢٠١١: ٤٤)

ـ خصائص التلامذة ذوي ضعاف السمع:

تتمثل خصائص التلامذة ذوي ضعاف السمع بما يأتي:

١. الخصائص العقلية (المعرفية):

إنَ ذكاء التلامذة الضعاف سمعياً لا يختلف عن مستوى ذكاء التلامذة العاديين على رغم من تأثير الضعف في السمع على النمو اللغوي للتلامذة، إلا أن المعينات السمعية التي يستخدمها ذوي ضعاف السمع لها اهمية حقيقية، ويواجه ضعاف السمع مشكلات في التعبير عن بعض المفاهيم وخصوصاً المفاهيم المجردة، كما أن الفروق بين التلامذة العاديين والتلامذة ذوي ضعاف السمع في الأداء على اختبارات الذكاء يرجع إلى النقص الواضح في تقديم تعليمات الاختبارات كذلك تشبع كثير

من اختبارات الذكاء بالعامل اللفظي، ولذلك فإن هذه الاختبارات لا تقيس القدرات العقلية الحقيقية لضعاف السمع. (لكوافحة، عبد العزيز، ٢٠١٠: ١٠٦)

٢. الخصائص اللغوية:

يؤثر الضعف في السمع على لغة الأطفال، فإن لغة ضعاف السمع تتصف بفقرها قياساً بلغة العاديين حيث تكون لديهم ذخيرة لغوية محدودة وتكون لها علاقة بالملموسات، وعادة ما تكون جملهم قصيرة ومعقدة، أو اتصافها بالنبرة غير العادية، ولعل انخفاض أداء ضعاف السمع على اختبارات الذكاء اللفظية لأكبر دليل على قصورهم اللغوي في حين أن أدائهم على اختبارات الذكاء الادائية يكون أفضل، فالطفل العادي يتعَرف على ردود أفعال الآخرين في حين يواجه الطفل الذي لديه ضعف في السمع صعوبة في ذلك، فالأطفال ضعاف السمع على سبيل المثال يواجهون مشكلات في سماع الأصوات الخافتة والبعيدة أو في فهم موضوعات الحديث المختلفة ويواجهون صعوبة في فهم (٥٠%) من المناقشات الصفية وتكوين المفردات اللغوية.(صالح ،٢٠١٣، ٥٣)

٣. الخصائص الأكاديمية:

يتأثر أداء التلامذة ذوي ضعاف السمع بشكلٍ سلبي في مجالات التحصيل الأكاديمي كالقراءة والعلوم والحساب نتيجة تأخَر نموهم اللغوي، وتواضع قدراتهم اللغوية، زيادة على ذلك تدني مستوى دافعيتهم وعدم ملاءمة طرق التدريس المتبعة، ويبدو ذلك واضحاً في الانخفاض الملحوظ في معدل التحصيل القرائي خاصةً، وهذا المعدل يقل في المتوسط بأربعة أو ثلاثة صفوف دراسية عن مستوى تحصيل العاديين في العمر الزمني نفسه، كذلك وتبين من نتائج دراسة أجراها كلوين (١٩٨٥) على حوالي ألف مفحوص من التلامذة ضعاف السمع ممن لديهم مشكلات سلوكية أن الصعوبة المشتركة أو الأكثر شيوعاً فيما بينهم أنهم يواجهون صعوبة في القراءة. (ابو منصور، ٢٠١١: ٥٦)

٤. الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

يعاني التلامذة ضعاف السمع من مشكلات في التكيف الاجتماعي، بسبب النقص الواضح في قدرتهم اللغوية، وصعوبة التعبير لفظياً عن أنفسهم وكذلك صعوبة تفاعلهم مع الآخرين في البيت والعمل والمجتمع المحيط بشكل عام، ولذلك فإن التلامذة ضعاف السمع يميلون للتفاعل مع تلامذة يعانون من ضعف في السمع، أما فيما يتعلق بالنمو الانفعالي عند التلامذة ضعاف السمع حيث أن نسبة كبيرة من ضعاف السمع يعانون من سوء التكيف النفسي فهم يعانون من تدني الذات وعدم

الاتزان العاطفي وأكثر عرضةً للاكتئاب والقلق والعدوانية وعدم الثقة بالآخرين. (الكوافحة، عبد العزيز،٢٠١٠: ١٠٧)

سابعاً- الاعاقة الحركية:

إنَ المهارات الحركية تلعب دوراً بالغ الأهمية، فهي ضرورية لتأدية كافة النشاطات في الحياة اليومية، وتعتبر أساسية في تأدية الواجبات الحياتية، المهنية ، كذلك المهارات الحركية تلعب دوراً حيوياً في النمو المعرفي الذي يعتمد على قدرة الفرد على التنقل والحركة والتعامل مع المحيط بكل تعقيداته وتناقضاته، فحدوث الإعاقة الحركية يعني أن المعاق قد فقد القدرة على القيام ببعض الأعمال حيث لا تقتصر فقط على صعوبة التنقل بل تشمل وظائف الأطراف التي تعتمد على عملية التحرك فتؤثر الإعاقة الحركية على سلوك الفرد وتصرفاته حيث يصبح الشعور بالنقص والعجز عاملاً فعالاً في النمو النفسي للفرد وتنشأ عنها اضطرابات نفسية مختلفة تعيق الحياة الطبيعية للفرد. (لياس، ٢٠٠٦: ٢٣)

عرفها كوافحة وآحرون: بأنها عجز أو قصور في جسم الإنسان يؤدي إلى التأثير على قدرة الفرد على الحركة والتنقل، أو على قدرة الإنسان على التناسق في حركات الجسم، أو على قدرته على التواصل مع الآخرين بواسطة اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وكذلك تؤثر هذه الإعاقة على قدرة الفرد المعاق على التوافق الشخصي وكذلك على التعلم.(كوافحة، عبد العزيز،٢٠١٠: ١٨٩)

ـ خصائص التلامذة ذوي الاعاقة الحركية:

هنالك العديد من الخصائص التي يتصف بها ذوي الإعاقة الحركية وسوف نتطرق الى أبرز هذه الخصائص وكما يأتي:

١. الخصائص العقلية أو(المعرفية):

:تتميز الجوانب العقلية للمعاقين حركياً كما يأتي:

- نقص في الإدراك أن المعاقين حركَياً لا يخرج ولا ينتقل كثيراً من مكان لآخر فتتأثر مفاهيمه ومدركاته.
- الإعاقة الحركية لا تؤثر على نمو القدرات العقلية إنما اختلاف نسب الذكاء بين المصابين يعود إلى عوامل أخرى مثل الفروق الفردية، وقد نجد منهم من يعاني من تدني الذكاء وآخرون يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء.
- انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي مقارنة بالعاديين من السن نفسه.(شليغوم،٢٠٢٠: ٤١)

٢. الخصائص الجسمية:

يتصف الأطفال المعاقين حركياً بنواحي العجز المختلفة واضطراب في نمو عضلات الجسم التي تشمل اليدين، والاصابع، والقدمين، والعمود الفقري، وكذلك يتصف بعدم التوازن في الجلوس، والوقوف، وعدم مرونة العضلات الناتجة عن الامراض مثل الروماتزم، والكسور وغيرها وقد تكون ناتجة عن اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي. ومن مشاكلهم الجسمية أيضاً هشاشة العظام والتوائه، والقزامة وانخفاض معدل الوزن ومشاكل في الحجم وشكل العظام، وفي عضلات الجسم، كالوهن العضلي، وعدم وجود مرونة مناسبه في العضلات وارتخائها الامر الذي يترتب عليه عدم قدرتهم على حمل الاجسام الثقيلة كالأسوياء.(العزة،٢٠٠٢: ١٩١)

٣. الخصائص الاكاديمية:

من المستحيل أن نصل إلى تعميمات تتعلق بالتحصيل الأكاديمي التلامذة المعاقين جسمياً، لأن فئة الإعاقات الجسمية تتباين في طبيعتها بدرجة كبيرة، كذلك فإنها تتباين أيضاً في مستوى حدتها فضلاً عن أن المتغيرات السيكولوجية والبيئية التي تحدد ما سوف يقوم الطفل بتحصيله أكاديمياً تتباين هي الأخرى بدرجة كبيرة للغاية، ومن ناحية أخرى فإننا نلاحظ أن هؤلاء الأطفال يتغيبون كثيراً عن المدرسة سبب حجزهم في المستشفى، أو التردد على الأطباء، أو لحاجتهم إلى الراحة في السرير بالمنزل، وما إلى ذلك. ومع هذا فإننا نجد أن بإمكان بعض هؤلاء الأطفال أن يتعلم بشكل عادي عن طريق استخدام طرق التدريس العادية في حين قد يتطلب بعضهم الآخر طرق تدريس خاصة نظراً لأنهم قد يعانون من الإعاقة العقلية الفكرية، أو الإعاقات الحسية بجانب الإعاقات الجسمية.(محمد،٢٠١٠: ٣١٨)

٤. الخصائص النفسية:

يتصف هؤلاء الاطفال بالانسحاب، والخجل، والانطواء، والعزلة، والاكتئاب، والحزن، وعدم الرضا عن الذات وعن الآخرين، والشعور بالذنب، والعجز، والقصور، والاختلاف عن الأخرين، وبعدم اللياقة، و بالقهرية، والاعتمادية، والخوف، والقلق، وغيرها من الاضطرابات النفسية العصابية، وبعدم توكيد الذات، والقدرة على حل المشكلات، وضبط الذات، ومشاكل في الاتصال مع الآخرين، والشعور بالحرمان، فهم بحاجة إلى الارشاد الوقائي، والإنمائي، والعلاجي، للتعامل مع مراحلهم العمرية، ودرجة الاضطراب النفسي ونوعه في البيت والمدرسة.(العزة،٢٠٠٢: ١٩٤)

٥. الخصائص العصبية:

لدى هؤلاء التلاميذ مشاكل تتعلق بتلف الدماغ أو خلل وظيفي في عمل الخلايا الحركية. كما لديهم مشاكل خاصة بالحبل الشوكي، ومشكلات في مجال الرؤيا والسمع ناتجة عن الاصابات العصبية المسببة بأمراض مثل التهاب السحايا، والسل، والحصبة الألمانية، والزهري، وغيرها مسؤولة عن احداث تلف في جهازهم العصبي، كما إن مشكلات كالصرع، والاضطرابات العضلية التي قد تكون أورام الدماغ أحد اسبابها، كما أنهم يعانون من الشلل بجميع اشكاله فهم يعانون من مشاكل القراءة والكتابة في المدرسة لأن حواسهم غير سليمة.(العزة، ٢٠٠٢: ١٩٨)

المحور الثاني: دراساتٌ سابقةٌ:

أطلع الباحث على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات بحثة، ولما لم يجد دراسة مشابهة لبحثة(على حد علمه)، لذلك سيتم عرض خلاصة موجزة لعدد من الدراسات السابقة التي حصل عليها الباحث بقصد الإفادة منها في زيادة الفهم والمعرفة بمتغيرات البحث، وبناء أداتي البحث، ومعرفة المصادر اللازمة لكتابة الإطار النظري، والاطلاع على الوسائل الإحصائية المستخدمة، والاستفادة منها في كيفية عرض النتائج وتفسيرها، ولهذا تم تقسيم الدراسات وتصنيفها على محورين وعرضها لتوضيح الصورة العامة لمتغيرات هذى البحث وهي كالاتي:

اولاً- دراسات تناولت متغير الانهزام الذاتي(*Self-Defeating*):

ـ دراسات عربية

الباحث والسنة	دراسة حسين(٢٠١٧).
عنوان الدراسة	اضطراب التصرف وعلاقته بمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيلياً في مدارس لواء قصبة الطفيلة.
مكان الدراسة	الاردن.
العينة وعددها	(٣٧٠) طالباً وطالبة مدارس لواء قصبة الطفيلة المتأخرين تحصيلياً
أهداف الدراسة	التعرف على مستوى انتشار اضطرابات التصرف ومعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيلياً.
أداة القياس	تم تطوير مقياسين هما: مقياس اضطرابات التصرف ومقياس هزيمة الذات.
النتائج	١.أن الطلبة المتأخرين تحصيلياً لديهم مستوى متوسط من اضطرابات التصرف ومعتقدات هزيمة الذات.٢.أن الذكور لديهم اضطرابات تصرف أكثر، بينما لدى الإناث معتقدات هزيمة الذات أكثر، وبنفس الوقت يلعب المستوى الاقتصادي دوراً في اضطرابات التصرف ومعتقدات هزيمة الذات، بينما يلعب عدد أفراد الأسرة دوراً في معتقدات هزيمة الذات. (حسين، ٢٠١٧: ٢)

الباحث والسنة	الدجيلي (٢٠١٨).
عنوان الدراسة	الانهزام الذاتي وعلاقته بالدعم الاجتماعي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي.
مكان الدراسة	العراق.
العينة وعددها	(٥٠٠) تلميذ وتلميذة اختيرت بطريقة عشوائية طبقية.
أهداف الدراسة	قياس مستوى الانهزام الذاتي لدى تلامذة الصف (السادس الابتدائي) ومستوى الدعم الاجتماعي المقدم لهم.
أداة القياس	قامت الباحثة ببناء مقياسين أحدهما لقياس الانهزام الذاتي والآخر لقياس الدعم الاجتماعي.
النتائج	وتوصلت إلى نتائج أن عينة البحث (الصف السادس الابتدائي) يتسمون بدرجة منخفضة في الانهزام الذاتي، كذلك يتسمون بالدعم الاجتماعي وبدرجة عالية، توجد علاقة عكسية عالية بين الانهزام الذاتي والدعم الاجتماعي. (الدجيلي ، ٢٠١٨: ١٥)

الباحث والسنة	مازاد (٢٠١٨).
عنوان الدراسة	الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالانهزام الذاتي لدى اطفال الرياض.
مكان الدراسة	العراق.
العينة وعددها	(٤٠٠) طفل وطفلة. من أطفال الرياض وبعمر (٤-٦) سنوات
هداف الدراسة	التعرف على الحساسية الانفعالية وانهزام الذات لدى أطفال الرياض.
أداة القياس	قامت الباحثة ببناء مقياسين (الحساسية الانفعالية) ومقياس(انهزام الذات).
النتائج	وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة طردية دالة بين الحساسية الانفعالية وانهزام الذات لدى أطفال الرياض وهذا يدل على أن العينة تتمتع بالحساسية الانفعالية وانهزام الذات. (مازاد، ٢٠١٨:٢)

الباحث والسنة	نصر (٢٠١٨)
عنوان الدراسة	هزيمة الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى عيَنة من المراهقين النازحين في مدينة السويداء.
مكان الدراسة	سورية
العيَنة وعددها	(٢١٧) مراهق ومراهقة النازحين من مدينة السويداء في سورية.
أهداف الدراسة	التعرف على العلاقة بين هزيمة الذات وتقدير الذات لدى المراهقين النازحين.
اداة القياس	مقياس هزيمة الذات لي (أبو حلاوة ٢٠١٣)، ومقياس تقدير الذات لي (أبو عمور ٢٠١٨).
النتائج	توصلت الى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأيضاً أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي هزيمة الذات في تقدير الذات لصالح منخفضي هزيمة الذات الذين يظهرون مستويات أعلى في تقدير الذات. (نصر، ٢٠١٨: ٦٦٧)

ـ دراسات اجنبية:

الباحث والسنة	(Feeld, 2001)
عنوان الدراسة	" The self-defeating Behavior its Relionship With depression" سلوك انهزام الذات وعلاقته بالاكتئاب.
مكان الدراسة	بريطانيا
العيَنة وعددها	(٧٩) طالب وطالبة تتراوح اعمارهم بين (١٦- ١٨) سنة
أهداف الدراسة	مستوى سلوك الانهزام الذاتي، مستوى الاكتئاب
أداة القياس	ببناء مقياسين أحدهما لقياس الانهزام الذاتي والآخر لقياس مستوى الاكتئاب.
النتائج	وجود علاقة ارتباطية طردية بين سلوك انهزام الذات وبين مستوى الاكتئاب حيث اظهرت نتائج العيَنة أن الطلاب الذين يعانون من الانهزام الذاتي لديهم

	حالات عالية من الاكتئاب، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الانهزام الذاتي ولصالح الذكور. (الدجيلي، ٢٠١٨: ٨٩)

الباحث والسنة	(Hunt, 2005)
عنوان الدراسة	"The self-defeating Behavior to female Adolescent its Relionship with Parents" سلوك انهزام الذات للمراهقات وعلاقته بالوالدين.
مكان الدراسة	الولايات المتحدة الامريكية.
العيّنة وعددها	(٥٠) مراهقة واللاتي تتراوح أعمارهن بين(١٥– ١٨) سنة.
أهداف الدراسة	التعرف على العلاقة الارتباطية بين البنات المراهقات وبين الوالدين فضلاً عن التعرف على مستوى انهزام الذات لدى المرهقات.
أداة القياس	قامت الباحثة بأعداد مقياس للانهزام للذاتي.
نتائج الدراسة	تعاني العينة من انهزام الذات، وأن ضعف العلاقة بين البنات المراهقات وبين الوالدين وزيادة رفض الاباء لبناتهن في مرحلة المراهقة يجعلهن أكثر عرضة للانهزام الذاتي فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين علاقة الوالدين وبين سلوك الانهزام الذاتي. (Hunt, 2005: 7)

ثانياً– دراسات تناولت متغير اضطرابات اللغة *(Language Disorders):*

ـ دراسات عربية:

الباحث والسنة	الشخص (١٩٩٧)
عنوان الدراسة	نسبة انتشار اضطرابات اللغة ونطقها في المملكة العربية السعودية.
مكان الرسالة	المملكة العربية السعودية.
العيّنة وعددها	(٢٧٥٠) طفلاً وطفلة والذين تراوحت اعمارهم بين (٤–١٢).
هدف الدراسة	بيان نسبة أنتشار اضطرابات اللغة ونطقها في المملكة العربية السعودية.
نتائج	أظهرت نتائج الدراسة إلى أن نسبة شيوع الاضطرابات اللغوية لدى الذكور

	وصلت الى (7.5%) وبين اناث (5.47%) وأن النسبة الكلية كانت (6.80%) حيث تزداد نسبة الشيوع بين الذكور والإناث. (الشمري ،٢٠١٥: ٦٢)

الباحث والسنة	عزام(٢٠٠٦).
عنوان الدراسة	الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبات التعلم لدى الأطفال.
مكان الدراسة	المملكة العربية السعودية.
العيّنة وعددها	شملت العينة (١٥) من الذكور و(١٥) من الإناث من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم.
اهداف الدراسة	الكشف عن مدى طبيعة العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم لدى الأطفال.
أداة القياس	مقياس بينيه المعرب (الطبعة الرابعة) لقياس الذكاء، واستبيان الأهل، والمدرسة.
النتائج	وجود علاقة دالة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم، حيث وجد إن نسبة (٥٣ %) من أفراد عيّنة الذكور عانوا في مراحل نموهم الأولى من تأخر في المناغاة، وفي نطق أول كلمة، كما تأخروا في نطق جملة بسيطة، ،كما وجد في عينة الإناث إن نسبة (٤٦%) تأخرن في المناغاة، وفي نطق أول كلمة، كما وجد أن العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم كانت أكثر وضوحاً وتأثيراً لدى عيّنة الذكور. (ابوشعبان، ٢٠١٠: ١٠٦)

الباحث والسنة	الشمري(٢٠١٥).
عنوان الدراسة	اضطرابات اللغة اللفظية والانتماء الاجتماعي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة من ذوي الأسر الممتدة واقرانهم من ذوي الاسر النووية دراسة مقارنة.
مكان الدراسة	العراق

العيّنة وعددها	تلامذة صفوف التربية الخاصة من ذوي الاسر الممتدة واقرانهم من ذوي الاسر النووية، واختير منهم (٥٠٠) تلميذ وتلميذة، وبواقع (٢٥٠) تلميذاً و (٢٥٠) تلميذة، موزعين على (٣٢) مدرسة ابتدائية
أهداف الدراسة	مقارنة بين تلامذة صفوف التربية الخاصة من ذوي الاسر الممتدة واقرانهم من ذوي الاسر النووية في ضوء متغيرات الدراسة.
أداتا الدراسة	تبنى مقياس اضطرابات اللغة اللفظية (النوبي ,2010)، وقام بناء مقياس الانتماء الاجتماعي.
النتائج	وقد توصلت الدراسة إلى أن تلامذة صفوف التربية الخاصة من ذوي الأسر الممتدة وأقرانهم من الأسر النووية يعانون من ارتفاع في مستوى اضطرابات اللغة اللفظية، وكذلك أن تلامذة صفوف التربية الخاصة من ذوي الأسر الممتدة واقرانهم من الأسر النووية يتمتعون بمستوى عالي من الانتماء الاجتماعي. (الشمري، ٢٠١٥: ١٥)

الباحث والسنة	احمد(٢٠٢٠).
عنوان الدراسة	اضطرابات اللغة اللفظية وعلاقتها بالقصور الكيفي الاجتماعي لدى أطفال التوحد وأقرانهم ذوي الإعاقة الذهنية (دراسة مقارنة).
مكان الدراسة	العراق
العيّنة وعددها	(٦٠) تلميذاً بواقع (٣٠) طفلاً توحدياً من مركز الأمام الحسين لرعاية التوحد و(٣٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية من مركز الرجاء للتخلف العقلي بابل.
أهداف الدراسة	إيجاد العلاقة الارتباطية بين اضطرابات اللغة اللفظية والقصور الكيفي الاجتماعي لدى أطفال التوحد.
أداة الدراسة	أعداد الباحثة مقياسين الأول لاضطرابات اللغة اللفظية، والثاني للقصور الكيفي الاجتماعي لدى أطفال التوحد وأقرانهم ذوي الإعاقة الذهنية.
النتائج	توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية، بين اضطرابات اللغة للفظية والقصور الكيفي الاجتماعي لدى أطفال التوحد. (احمد،٢٠٢٠: ١٦)

ـ دراسات اجنبية:

الباحث والسنة	(Thomas & Kim, 2000).
عنوان الدراسة	"Language characteristics of children with expressive language disorders for preschoolers" خصائص لغة الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية لمرحلة ما قبل المدرسة.
مكان الدراسة	الولايات المتحدة الامريكية.
العينة وعددها	أجريت الدراسة على عينة مكونة من (300) طفل.
اهداف الدراسة	هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خصائص لغة الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية لمرحلة ما قبل المدرسة، وما يحتاجونه من برامج علاجية لتنمية المهارات اللغوية لديهم.
أداة القياس	استخدم الباحث فيها الاستبانة لسؤال اولياء الامور.
النتائج	توصلت الدراسة إلى أن لغة الأطفال ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية تتسم بضعف الحصيلة اللغوية وعدم القدرة على تركيب الجملة بصورة صحيحة بالإضافة الى عدم القدرة على تسلسل الاحداث بصورة صحيحة. (الشمري، ٢٠١٥: ٦٤)

الباحث والسنة	(Memisevic,&Hadzic,2013)
عنوان الدراسة	"Language and speech disorders in children with intellectual disabilities in Bosnia and Herzegovina" اضطرابات اللغة والنطق لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في البوسنة والهرسك.
مكان الدراسة	البوسة والهرسك.
العيَنة وعددها	أجريت الدراسة على عيَنة عددها(١٦٧) طفلاً من كلا الجنسين.
اهداف الدراسة	هدفت دراسة إلى تقييم مدى انتشار اضطرابات النطق واللغة (SLD) عند

	الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.
أداة الدراسة	مقياس اضطرابات اللغة والنطق من أعداد الباحث.
النتائج	وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ معدل انتشار (SLD) الكلي في هذه العيَنة كان مرتفعًا (٧١.٣٪). بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار (SLD) فيما يتعلق بجنس الطفل، هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمستوى الإعاقة الذهنية ومسبباته. (احمد، ٢٠٢٠: ٦٨)

ـ موازنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن أن نلخص الاتي:-

١. الاهداف (*Objectives*):

تباينت أهداف الدراسات السابقة في المتغير الأول بحسب المشكلات التي تناولها هذه الدراسات، وطبيعة المتغيرات فيها، إلا أنها تتفق في تناولها لمتغير الانهزام الذاتي.

وكذلك تباينت أهداف الدراسات السابقة في المتغير الثاني بحسب المشكلات التي تناولتها هذه الدراسات، وطبيعة المتغيرات فيها، إلا انها تتفق جميعها في تناولها لمتغير اضطرابات اللغة.

في حين يستهدف البحث الحالي(الانهزام الذاتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة) ولم تتناول أي من الدراسات السابقة الاهداف نفسها في البحث الحالي.

٢. منهج البحث (*Research Methodology*):

جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، أما في البحث الحالي استخدم المنهج الوصفي الارتباطي.

٣. العينة *(The Sample)*:

اختلفت العينات المذكورة في الدراسات السابقة ففي المتغير الأول حيث تكونت دراسة حسين(٢٠١٧) من (٣٧٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، وأما دراسة دجيلي(٢٠١٨) تكونت من(٥٠٠) تلميذ وتلميذة اختيرت بطريقة عشوائية طبقية، أما دراسة مازاد (٢٠١٨) تكونت من(٤٠٠) طفل وطفلة، أما دراسة نصر (٢٠١٨) تكونت من (٢١٧) مراهق ومراهقة، أما دراسة فيلد (Feeld,

2001) فقد تكونت من (٧٩) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (١٦- ١٨) سنة، أما دراسة هانت (Hunt, 2005) فقد تكونت من (٥٠) مراهقة واللاتي تتراوح أعمارهن بين(١٥- ١٨) سنة.

أما في المتغير الثاني فقد تباينت أعداد العينات، ففي دراسة الشخص (١٩٩٧) تكونت من(٢٧٥٠) طفلاً وطفلة والذين تراوحت أعمارهم بين (٤-١٢)، أما في دراسة عزام (٢٠٠٦) تكونت من (١٥) من الذكور و(١٥) من الإناث من الأطفال اللذين يعانون من صعوبات تعلم، أما في دراسة الشمري(٢٠١٥) فقد تكونت عينة الدراسة من(٥٠٠) تلميذ وتلميذة، وبواقع (٢٥٠) تلميذاً و (٢٥٠) تلميذة، أما في دراسة أحمد (٢٠٢٠) فقد تكونت من (٦٠) تلميذاً، أما في دراسة توماس كلي وكيم بيرس (Thomas & Kim ,2000) فقد تكونت من (٣٠٠) طفل، أما في دراسة ميمزسف هيدزك (Memisevic, & Hadzic ,2013) فقد تكونت العينة من(١٦٧) طفلاً من كلا الجنسين. أما عينة البحث الحالي فقد تكونت من (١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٤. الوسائل الاحصائية *(The Statistical Methods)*:

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة سواء في متغير الانهزام الذاتي او متغير اضطرابات اللغة منها الحقيبة الاحصائية (SPSS) أو معاملات الارتباط والاختبار التائي وتحليل التباين، أما في البحث الحالي تم استخدام الحقيبة الاحصائية (SPSS) وبعض الوسائل الاحصائية.

٥. النتائج *(Results)*:

تباينت نتائج الدراسات السابقة تبعاً لتنوع أهدافها، ففي الدراسات التي تناولت المتغير الأول، ظهرت دراسة حسين (٢٠١٧) أن الطلبة المتأخرين تحصيلياً لديهم مستوى متوسط من اضطرابات التصرف ومعتقدات هزيمة الذات، وأن الذكور لديهم اضطرابات تصرف أكثر، بينما لدى الإناث معتقدات هزيمة الذات أكثر، وبنفس الوقت يلعب المستوى الاقتصادي دوراً في اضطرابات التصرف ومعتقدات هزيمة الذات، بينما يلعب عدد أفراد الأسرة دوراً في معتقدات هزيمة الذات، أما في دراسة الدجيلي (٢٠١٨) أن عيَنة البحث (الصف السادس الابتدائي) يتسمون بدرجة منخفضة في الانهزام الذاتي، كذلك عيَنة البحث يتسمون بالدعم الاجتماعي وبدرجة عالية، توجد علاقة عكسية عالية بين الانهزام الذاتي والدعم الاجتماعي، ووجود إسهام للمتغير المستقل (الدعم العاطفي، الدعم المادي) في المتغير التابع الانهزام الذاتي، أما في دراسة مازاد (٢٠١٨) توصلت إلى أنه توجد علاقة طردية دالة بين الحساسية الانفعالية وانهزام الذات لدى أطفال الرياض وهذا يدل على أن العيَنة تتمتع بالحساسية الانفعالية وانهزام الذات، أما في دراسة نصر (٢٠١٨) أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على

مقياس هزيمة الذات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك أشارت أيضاً النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأيضاً أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي هزيمة الذات في تقدير الذات لصالح منخفضي هزيمة الذات الذين يظهرون مستويات أعلى في تقدير الذات، أما في دراسة فيلد (Feeld, 2001) فقد اظهرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين سلوك انهزام الذات وبين مستوى الاكتئاب كذلك اظهرت نتائج أن الطلاب الذين يعانون من الانهزام الذاتي لديهم حالات عالية من الاكتئاب، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والأناث في الانهزام الذاتي ولصالح الذكور، أما دراسة هانت (Hunt, 2005) فقد اظهرت نتائج هذه الدراسة أن العيَنة التي أجريت عليها الدراسة لديهم انهزام الذاتي وان ضعف العلاقة بين البنات المراهقات وبين الوالدين وزيادة رفض الاباء لبناتهن في مرحلة المراهقة يجعلهن أكثر عرضة للانهزام الذاتي فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين علاقة الوالدين وبين سلوك الانهزام الذاتي.

أما في الدراسات السابقة التي تناولت المتغير الثاني، فقد أظهرت النتائج في دراسة الشخص(١٩٩٧) إن نسبة شيوع الاضطرابات اللغوية لدى الذكور وصلت الى (7.5%) وبين الأناث (5.47%) وإن النسبة الكلية كانت(6.80%) حيث تزداد نسبة الشيوع بين الذكور والأناث، أما في دراسة عزام (٢٠٠٦) اشارة النتائج إلى وجود علاقة دالة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم، حيث وجد إن نسبة (٥٣ %) من أفراد عيَنة الذكور عانوا في مراحل نموهم الأولى من تأخر في المناغاة، وفي نطق أول كلمة، كما تأخروا في نطق جملة بسيطة، كما وجد في عينة الإناث أن نَسبة (٤٦%) تأخرن في المناغاة، وفي نطق أول كلمة، كما وجد أن العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم كانت أكثر وضوحاً وتأثيراً لدى عيَنة الذكور، أما في دراسة الشمري (٢٠١٥) توصلت نتائج الدراسة إلى أن تلامذة صفوف التربية الخاصة من ذوي الأسر الممتدة وأقرانهم من الأسر النووية يعانون من ارتفاع في مستوى اضطرابات اللغة اللفظية، وكذلك إن تلامذة صفوف التربية الخاصة من ذوي الأسر الممتدة وأقرانهم من الأسر النووية يتمتعون بمستوى عالي من الانتماء الاجتماعي. أما في دراسة أحمد (٢٠٢٠) توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية، بين اضطرابات اللغة للفظية والقصور الكيفي الاجتماعي لدى أطفال التوحد، أما في دراسة توماس كلي وكيم بيرس (Thomas& Kim ,2000) توصلت نتائج الدراسة إلى أن لغة الأطفال ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية تتسم بضعف الحصيلة اللغوية وعدم القدرة على تركيب الجملة بصورة صحيحة

بالإضافة إلى عدم القدرة على تسلسل الاحداث بصورة صحيح، أما في دراسة ميمزسف وهيدزك (Memisevic, & Hadzic ,2013) توصلت نتائج الدراسة إلى إنَّ معدل انتشار (SLD) الكلي في هذه العينة كان مرتفعاً (٧١.٣٪). بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنتشار (SLD) فيما يتعلق بجنس الطفل، هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمستوى الإعاقة الذهنية ومسبباته. أما نتائج الدراسة الحالية سيتم ذكرها ومناقشتها وتفسيرها في الفصل الرابع.

ـ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما استعرض من الدراسات سابقة، يمكن إيجاز ما أفُيد منها في الاتي:

١. الاطلاع على الدراسات السابقة ساهم في بلورة مشكلة البحث، فهو من المعلوم حتى لو كانت مشكلة البحث واضحة لدى الباحث إلا أنها غير مكتملة الجوانب ما لم يطلع على دراسات سابقة تغني مشكلة بحثه وتبلور افكارها.

٢. ساعد الاطلاع على الدراسات السابقة في توضيح أهمية البحث من خلال الأفكار النظرية وماذا يستفاد منه في الجانب النظري، وكذلك الأهمية التطبيقية.

٣. ساهم الاطلاع على الدراسات السابقة في إعداد مقياساً للاضطرابات اللغة عن طريق ملاحظة صور ونماذج متعددة من طرق بناء المقاييس، وكذلك تحديد مجالات المقياس.

٤. أستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد بعض مصطلحات البحث عن طريق الرجوع إلى التعريفات النظرية والاجرائية ومقارنتها بمصطلحات البحث واغنائها بالتعريفات الغير موجودة منها في بحثه.

٦. الاطلاع على عدد من المصادر الموجودة في الدراسات السابقة واستطاع الرجوع اليها والاستفادة منها وتوظيفها في بحثه.

٧. المساعدة في الاجراءات والمنهج الذي اتبعه الباحثون الآخرون مما وفر فرصة جيدة في السير بخطوات وإجراءات البحث وصولاً إلى نتائج البحث ومن ثم عرضها وتفسيرها وفقاً لأهداف البحث.

٨. ساهم الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت تلامذة صفوف التربية الخاصة في كتابة الاطر النفسية والتربوية والاجتماعية في محور الإطار النظري للدراسة.

٣

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولاً : منهج البحث .

ثانياً : اجراءات البحث .

أ.مجتمع البحث

ب.عينة البحث

ثالثاً: اداتا البحث

رابعاً: التطبيق النهائي

خامساً: الوسائل الاحصائية

ـ منهجية البحث واجراءاتهِ:

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث واجراءاته المناسبة ابتداء من اختيار المنهج المناسب ووصف مجتمع البحث واسلوب اختيار العينة، وحساب الخصائص السايكومترية للمقاييس وإجراءات التطبيق، فضلاً عن تحديد الوسائل الاحصائية المستخدمة.

اولاً- منهج البحث *(Research Approach):*

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يتلاءم مع متطلبات البحث الحالي، ويعرف المنهج الوصفي بأنه: مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. (الكريطي والصجري، ٢٠٢٠: ٦١)

ثانياً- اجراءات البحث *(Research Procedures):*

أ. مجتمع البحث *(Researc Population):*

يشير معنى مجتمع البحث إلى المجموعة الكلية من العناصر أو الأفراد التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة. (الكريطي والصجري، ٢٠٢٠: ٨٥)، وأن نجاح الباحث في اختيار العيَنة الصحيحة من حيث النوع والحجم وطريقة السحب هو المفتاح السليم للوصول إلى النتائج وإمكانية تعميمها على المجتمع المبحوث. (النجار والزعبي، ٢٠٠٩: ٨٥).

إن مجتمع البحث هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يمثلون موضوع مشكلة البحث، أو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (الاسدي وفارس، ٢٠١٥: ١١٤).

ويعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المهمة والتي تتطلب دقة بالغة إذ تتوقف عليها إجراءات البحث وتصحيحه وكفاءة نتائجهِ. (شفيق، ٢٠٠١: ١٨١)

ويتألف مجتمع البحث الحالي من تلامذة صفوف التربية الخاصة من الصف الأول إلى الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، والبالغ

عددهم (٣٣٠) تلميذ وتلميذة، بواقع (١٦٢) تلميذ، و(١٦٨) تلميذة، موزعين في (١٤) مدرسة للبنات، و(١٥) مدرسة للبنين*[1]، والجدول رقم(١-٣) يوضح ذلك

الجدول (١-٣) مجتمع البحث موزع حسب المدرسة والجنس

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	الصف	ذكور	أناث	المجموع
١	الماب للبنين	حي البكرلي	الاول	١٠		١٠
٢	الدر المنثور للبنات	حي البكرلي	الاول		٩	٩
٣	بردى للبنين	حي البكرلي	الثاني	٨		٨
٤	الجمهورية للبنين	حي شبر	الرابع	١٠		١٠
٥	براعم الفرات للبنات	مجمع السكني	الاول		١٤	١٤
٦	ام القرى للبنات	حي البكرلي	الاول		٩	٩
٧	الوثبة للبنات	محلة تعيس	الثالث		١٣	١٣
٨	الجواهري للبنين	حي المحاربين	الاول	٨		٨
٩	دار السلام للبنين	حي العسكري	الاول	٧		٧
١٠	الحشد الظافر للبنين	حي العسكري	الاول	١٠		١٠
١١	الرحمن للبنين	حي العسكري	الاول	٦		٦
١٢	الرحمن للبنات	حي العسكري	الاول		٦	٦
١٣	عبد الكريم قاسم للبنات	حي الثورة	الاول		٢٥	٢٥
١٤	المعرفة للبنات	حي الثورة	الثاني		٧	٧
١٥	المضريه للبنات	نادر	الاول		١٠	١٠
١٦	ثغر العراق للبنات	المجمع السكني	الاول		١٥	١٥
١٧	المضرية للبنين	نادر	الثالث	١٠		١٠
١٨	دار السلام للبنات	حي العسكري	الاول		١٢	١٢
١٩	الاكرمين للبنات	حي الاكرمين	الاول		١١	١١

* تم الحصول على هذهِ البيانات من قسم التحطيط التربوي (شعبة الاحصاء) في مديرية تربية بابل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، بموجب كتاب تسهيل المهمه ذي العدد (١٥٠٠)، بتاريخ (١٢/١٢-٢٠٢١).

٢٠	ثغر العراق للبنن	المجمع السكني	الثاني	١٤		١٤
٢١	المعرفة للبنين	حي الثورة	الاول	٥		٥
٢٢	الحلة للبنين	حي الضباط	الاول	٥		٥
٢٣	١٤ تموز للبنات	حي الاسكان	الاول		١٥	١٥
٢٤	صفي الدين للبنين	حي شاوي	الثالث	١٥		١٥
٢٥	الشرقية للبنين	حي الجمهوري	الاول	١١		١١
٢٦	براعم الفرات للبنين	مجمع سكني	الاول	٧		٧
٢٧	الامام الباقر للبنين	نادر	الاول	٣٦		٣٦
٢٨	يثرب للبنات	نادر	الاول		١٢	١٢
٢٩	صفد للبنات	الاسكان	الثاني		١٠	١٠
المجموع				١٦٢	١٦٨	٣٣٠

ـ تشخيص تلامذة صفوف التربية الخاصة:

اعتمد الباحث في تشخيصهِ لتلامذة صفوف التربية الخاصة على تقديرات المعلمين والمعلمات إذ أن المدة المقررة للتشخيص لا تتجاوز شهراً واحداً، ويقوم فيها معلم التربية الخاصة بالتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى وأولياء الأمور ليحصل على المعلومات الكافية زيادة على ذلك مراقبة التلميذ وتقديم التقارير الطبية إن وجدت من قبل أولياء الامور ليكون التشخيص بصورة دقيقة.

ب. عينة البحث (*The Research Sample*):

يمكن تعريف العيَنة، بأنها ذلك الجزء من مفردات الظاهرة التربوية التي هي موضوع الدراسة، والذي يختاره الباحث وفق شروط معينة؛ لتمثل المجتمع الأصلي للدراسة. (الكريطي والصجري، ٢٠٢٠: ٨٥)

وقد تم اختيار عيَنة البحث الحالي بالطريقة القصدية إذ بلغت عينة البحث الكلية (٣٣٠) حيث تم تقسيمها إلى العينة الاستطلاعية وعددها (٣٠) تلميذ وتلميذة، وعيَنة التحليل الاحصائي بلغت (٢٠٠) تلميذ وتلميذة، أما عينة البحث الأساسية (التطبيق النهائي) فقد بلغت(١٠٠) تلميذ وتلميذة، وتعد هذه العينة مناسبة لمتطلبات البحث الحالي. و الجدول رقم (٢-٣) يوضح ذلك:

جدول (٢-٣) عينات البحث حسب الجنس

ت	نوع العينة	الغرض من استخدامها	عدد التلامذة		المجموع
			ذكور	أناث	
١	العينة الاستطلاعية	لوضوح الفقرات والتعليمات للمقياسين.	١٥	١٥	٣٠
٢	عينة التحليل الاحصائي	لاستخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين.	٨٧	١١٣	٢٠٠
٣	وعينة الثبات تم اختيارها من ضمن عينة التحليل الاحصائي	لقياس ثبات المقياسين بطريقة الفا كرونباخ واعادة الاختبار.	٢٠	٣٠	٥٠
٤	عينة التطبيق النهائي	لتطبيق المقياسين بصورتهما النهائية.	٦٠	٤٠	١٠٠

جدول (٣-٣) يوضح عينة التطبيق النهائي حسب المدرسة والجنس

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	الصف	ذكور	إناث	المجموع
١	الامام الباقر للبنين	نادر	الاول	٣٦		٣٦
٢	المعرفة للبنين	حي الثورة	الاول	٥		٥
٣	الحلة للبنين	حي ضباط	الاول	٥		٥
٤	دار السلام للبنين	حي العسكري	الاول	٧		٧
٥	براعم الفرات للبنين	مجمع سكني	الاول	٧		٧
٦	المعرفة للبنات	حي ثورة	الثاني		٧	٧
٧	المضرية للبنات	نادر	الاول		١٠	١٠
٨	دار السلام للبنات	حي العسكري	الاول		١٢	١٢
٩	الاكرمين للبنات	حي الاكرمين	الاول		١١	١١
المجموع				٦٠	٤٠	١٠٠

ثالثا- أداتا البحث *(Research Tools)*:

لتحقيق أهداف البحث لابد من توافر أداتين هما: مقياس الانهزام الذاتي، ومقياس اضطرابات اللغة. وقد قام الباحث ببناء مقياس الانهزام الذاتي، وإعداد مقياس اضطرابات اللغة على ضوء المنطلقات النظرية التي تم عرضها في الفصل الثاني، والاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، وصاغ الفقرات بما يلاءم عيَنة البحث الحالية، وفيما يأتي عرض لكل واحدة منهما:

اولاً- مقياس الانهزام الذاتي *(Self-Defeating Scale)*:

إنّ بناء أي مقياس يتطلب إتباع الخطوات الآتية:

١. تحديد فكرة المقياس ومبررات بناءهِ أو إعدادهِ:

تعد خطوة تحديد فكرة المقياس ومبررات بناءهِ من أهم الخطوات وأولها؛ نظراً لأنها تتيح للقائم ببناء المقياس للوصول إلى المداخل والأفكار الرئيسة التي سوف يستند إليها في بناءه. (كرماش، ٢٠١٥: ٨٦)، إذ أن فكرة بناء مقياس الانهزام الذاتي هي جمع المجالات الموجودة في هذا المتغير، أما مبررات بناءه فهي عدم توافر مقياس لقياس الانهزام الذاتي لعينة الدراسة، وهم تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٢. تحديد هدف أو أهداف المقياس:

يقصد بخطوة تحديد هدف أو أهداف المقياس، الهدف المراد تحقيقه من وراء بناء أداة المقياس، وتنقسم تلك الأهداف إلى نوعين هما:

أ. تحقيق أهداف عامة مثل:

- سد العجز (النقص) في أدوات قياس الانهزام الذاتي، إذ كما ذكرنا سابقاً لا يوجد مقياس لقياس هذا المتغير باللغة العربية لا يوفي بالغرض.
- التعرف على مستوى امتلاك افراد عينَة الدراسة انهزام ذاتي.

ب. تحقيق أهداف البحث العلمية.

حاول الباحث تحقيق جميع تلك الأهداف في بحثه الحالي.

٣. تحديد الإطار النظري للمتغيرات المطلوب قياسها:

لا بد للخاصية المطلوب قياسها أن تستند إلى أساس نظري يعرفها ويبرر مشروعية تناولها. إذ قد يكون المقياس مُعَد في الأصل للتأكد من مدى جدوى النظرية التي تفسر السمة أو الخاصية

المقاسة. (كرماش، ٢٠١٥: ٨٧)، وقد استعرض الباحث الأطر النظرية ودراسات سابقة تناولت الانهزام الذاتي في الفصل الثاني.

٤. تحديد خصائص الأفراد:

تتعلق هذه الخطوة بضرورة تحديد طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق المقياس عليهم، ونعني بطبيعة الأفراد أبرز الخصائص التي تميزهم كالجنس. (كرماش، ٢٠١٥: ٨٧)، وقد حدد الباحث طبيعة أفراد مجتمع البحث وعينَته في مطلع هذا الفصل(الثالث).

٥. تحديد المجالات الفرعية للخاصية المقاسة:

قد تنقسم الخاصية المراد قياسها إلى مجموعة من المجالات الفرعية التي تشكل في مجموعها العام الدرجة الكلية للخاصية المقاسة. وبالنسبة للانهزام الذاتي يتكون من مجالين هما: التقدير السلبي للذات، وتشيؤ الذات.

٦. صياغة فقرات المقياس:

تحتاج عملية صياغة فقرات المقياس إلى عدَة خطوات منها (تحديد الهدف، اعداد أو اشتقاق الفقرات ومراعاة الارشادات عند صياغتها، تجربة فقرات المقياس بصورتها الأولية والتأكد من صدق المقياس وثباته)، وأن لكل خطوة من الخطوات السابقة. مجموعة من القواعد التي يجب على الباحث اتباعها من أجل أن يتم صياغة فقرات مناسبة مع عينة البحث (الكريطي والصجري، ٢٠٢٠: ٩٦-٩٧)، وبالتالي فأي مقياس يتم بناؤه يتكَون في نهاية الأمر من مجموعة فقرات، وتكون مقياس الانهزام الذاتي الذي بناه الباحث من (٣٦) فقرة موزعة على مجالين.

ـــ **المجال الاول:** التقدير السلبي للذات ويتكون من (١٨) فقرة

ـــ **المجال الثاني:** تشيؤ الذات ويتكون من (١٨) فقرة

ـ عرض المقياس على المحكمين لمعرفة الصدق الظاهري:

بعد أن قام الباحث ببناء مقياس الانهزام الذاتي بصيغتهِ الاولية، عرض الباحث فقرات المقياس بصيغته الاولية (ملحق رقم ٤) على (٣٠) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة؛ لمعرفة مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، وابداء الرأي في صلاحية صياغة فقرات المقياس ومدى ملائمتها للعينة. وتعد هذه الطريقة من الوسائل المعتمدة بهدف الكشف عن مدى تمثيل فقراته لجوانب المتغير التي يفترض ان يقيسها. وقد استعمل الباحث مربع كاي والنسبة المئوية. وقد اعتمدت كل فقرة تحصل على موافقة (٨٠%) فما فوق، وحصلت الموافقة على جميع فقرات

المقياس من قبل المحكمين مع اقتراح اجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة على بعض فقرات المقياس كما هو موضح في جدول رقم (٤-٣):

جدول (٤-٣) آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الانهزام الذاتي

المجال	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
الأول	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨	٣٠	٣٠	صفر	%١٠٠	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥
	١٠ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧	٣٠	٢٧	٣	%٩٠	١	١٩.٢	٣.٨٤	٠.٠٥
الثاني	١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥	٣٠	٣٠	صفر	%١٠٠	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥
	٢٢ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٦	٣٠	٢٨	٢	%٩٣	١	٢.٥٢	٣.٨٤	٠.٠٥

من الجدول اعلاه يتضح بأن جميع قيم مربع كاي المحسوبة والبالغة (٣٠) هي اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠.٠٥) ودرجة حرية (١)، وبذلك تكون جميع فقرات الاختبار صالحة.

ـ وضوح الفقرات والتعليمات(العيّنة الاستطلاعية):

قام الباحث بتطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعية المؤلفة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي تلامذة صفوف التربية الخاصة في (مدرسة١٤ تموز للبنات، وصفي الدين بنين) الواقعتين في مركز

محافظة بابل بتاريخ (٢٠٢١/١٢/١٤) والمصادف يوم الاربعاء؛ للتعرف على وضوح فقرات المقياس، وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيبين لغرض تلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية، فضلاً عن معرفة الزمن الذي يستغرقه المستجيبين في استجابتهم على المقياس. ولعدم قدرة تلامذة صفوف التربية الخاصة الإجابة على فقرات المقياس فقد أخذ المعلمين والمعلمات الاجابة عن فقرات المقياس. وقد تبين أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وأن الوقت الذي استغرقه أفراد العيَنة في إجابتهم على مقياس الانهزام الذاتي بمتوسط زمني قدرهُ (١٥) دقيقة. والجدول رقم (٥-٣) يوضح ذلك.

جدول (٥-٣) عينة التطبيق الاستطلاعي

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	ذكور	اناث	المجموع
١	١٤ تموز للبنات	حي الاسكان		١٥	١٥
٢	صفي الدين للبنين	حي الشاوي	١٥		١٥
المجموع			١٥	١٥	٣٠

ـ تصحيح المقياس:

يقصد به وضع درجة استجابة التلميذ أو التلميذة (المفحوص) على كل فقره من فقرات المقياس ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية. وقد تكون المقياس من (٣٦) فقرة وكل فقرة وضعت امامها ثلاث بدائل هي: (نعم) وتعطى لها ثلاث درجات، و(أحياناً) تعطى لها درجتان، و(لا) تُعطى لها درجة واحدة، وبهذا تكون أعلى درجة للمقياس هي (١٠٨)، وأقل درجة للمقياس هي (٣٦).

ـ عينَة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يتمثل التحليل الاحصائي بمجموعة من الاجراءات الاحصائية التي يستخدمها الباحث لمعالجة المعلومات الكمية من الحقائق والظواهر التي يريد أن يبحثها وفق ما تقتضيه طبيعة البحث لديه، من خلال التحليل والتركيب؛ لينتهي منها إلى بيانات رقمية تُساعده في توضيح العلاقة وحل المشكلات ذات الصلة بطبيعة البحث.(دويدري، ٢٠٠٠: ٢٥٧)

ويُعد التحليل من المتطلبات الأساسية لإعداد الاختبار لان التحليل المنطقي لها لا يكشف بشكل دقيق عن مدى صلاحيتها أو صدقها (Ebel,2009,p:408). وأن اختيار الفقرات ذات الخصائص السايكومترية المناسبة، قد تمكن الباحث من بناء مقياس يتصف بخصائص قياسية جيدة، لهذا تطلب التحقق من هذه الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس وذلك للانتقاء المناسب منها أو

تعديل واستبعاد غير المناسبة منها، ومن اجل اجراء التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الانهزام الذاتي (القوة التمييزية للفقرة، درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار، درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه، علاقة المجال بالمجال الآخر)، فقد تكونت عيُنة التحليل الاحصائي من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة موزعين على (١٨) مدارسه، وذلك بتاريخ(٢٠٢٢/١/١٨) والمصادف يوم الثلاثاء.

ـ التحليل الاحصائي لمقياس الانهزام الذاتي:

أ. القوة التميزية للفقرات (المجموعتين الطرفيتين):

تعني القوة التميزية للفقرة مدى قدرتها على التمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات أو القدرات العالية في الصفة أو الخاصية المراد قياسها والمفحوصين ذوي الدرجات أو القدرات المتدنية، والهدف من هذه الخطوة هو الابقاء على الفقرات ذات التمييز العالي والجيدة فقط، ويجب أن لا يفهم هنا أن المفحوصين ذوي المستوى المتدني لا يؤدون أو لا يجيبون عن هذه الفقرة ، بل إن نسبة من أجابوا عنها من الجيدين (المجموعة العليا) أعلى من الضعاف في (المجموعة الدنيا)، وذلك لأن الفقرة التي لا يجيب عنها جميع المفحوصين على اختلاف مستوياتهم لا قيمة لها لأنها لا تستطيع التمييز بينهم. (المحاسنة وعبد الحكيم، ٢٠١٣:٢٠٦)

واتبع الباحث الخطوات الآتية لحساب معامل تمييز الفقرات:

١. تطبيق فقرات مقياس الانهزام الذاتي على عينة التحليل الاحصائي والبالغ عددها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة موزعين على (١٨) مدرسة.

٢. تصحيح اجابات المعلمات لإيجاد الدرجة الكلية لاستجابة كل معلم ومعلمة على فقرات المقياس.

٣. ترتيب درجات التلامذة ترتيباً تنازلياً.

٤. اختيار (٢٧%) من الاستبانات التي حصلت على أعلى الدرجات لتكون المجموعة العليا، وعددها (٥٤)استبانة

٥. اختيار (٢٧%) من الاستبانات التي حصلت على درجات منخفضة لتكون المجموعة الدنيا، وعددها (٥٤) استبانة .

٦. استخراج معامل التمييز باستخدام اختبار(T–Test) لعينتين مستقلتين؛ وذلك لقياس الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا، ولكل فقرة من فقرات المقياس، وقورنت قيمة (T–Test) المحسوبة لكل فقرة بالقيمة الجدولية وكانت جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، وجدول رقم (٦–٣) يوضح ذلك

جدول (٦-٣) القوة التمييزية للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس الانهزام الذاتي

الفقرات	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T-TEST)		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
١	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٤٧	٦.٣٨	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٨	٠.٨٨			
٢	عليا	٥٤	٢.٨٣	٠.٤٦	٨.١١	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٤	٠.٨٧			
٣	عليا	٥٤	٢.٨٥	٠.٤٥	٨.٥٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٢	٠.٨٥			
٤	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٤٦	٨.٢٤	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٠	٠.٨٣			
٥	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٥٠	٧.٤٣	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٤	٠.٨٩			
٦	عليا	٥٤	٢.٨٠	٠.٥٢	٦.٥٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٣	٠.٩٤			
٧	عليا	٥٤	٢.٧٤	٠.٥٥	٧.٥٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٠	٠.٨٣			
٨	عليا	٥٤	٢.٨٧	٠.٣٣	٧.٩٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٠	٠.٩٩			
٩	عليا	٥٤	٢.٨٧	٠.٣٩	٩.٠٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٠	٠.٨٦			
١٠	عليا	٥٤	٢.٨٧	٠.٣٩	٧.٩٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٨٩			
١١	عليا	٥٤	٢.٨٧	٠.٣٣	٨.٥٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٤	٠.٩١			
١٢	عليا	٥٤	٢.٨٩	٠.٣١	٨.٠٨	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٣	٠.٩٠			
١٣	عليا	٥٤	٢.٨١	٠.٤٧	٧.٨٨	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٢	٠.٨٩			
١٤	عليا	٥٤	٢.٧٠	٠.٦٠	٥.٨٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٣	٠.٩٠			
١٥	عليا	٥٤	٢.٧٢	٠.٥٢	٦.٢١	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٨٨			
١٦	عليا	٥٤	٢.٧٤	٠.٤٠	٧.٠٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٦	٠.٩٣			

١٧	عليا	٥٤	٢.٨٠	٠.٤٠	٦.٦٨	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٧	٠.٩٣			
١٨	عليا	٥٤	٢.٧٠	٠.٦٠	٥.٥١	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٧	٠.٩٣			
١٩	عليا	٥٤	٢.٨٩	٠.٣١	٩.٨٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٦٩	٠.٨٤			
٢٠	عليا	٥٤	٢.٨٣	٠.٤٢	٧.٢٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٠	٠.٩٥			
٢١	عليا	٥٤	٢.٨٧	٠.٣٩	٨.٤٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٦	٠.٨٨			
٢٢	عليا	٥٤	٢.٨٧	٠.٣٧	٧.٤٩	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٨	٠.٩٢			
٢٣	عليا	٥٤	٢.٨٩	٠.٣٧	٨.٥٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٨	٠.٨٨			
٢٤	عليا	٥٤	٢.٨٠	٠.٤٥	٦.٧٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٩٣			
٢٥	عليا	٥٤	٢.٨٣	٠.٤٦	٩.١٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٦٥	٠.٨٢			
٢٦	عليا	٥٤	٢.٨٠	٠.٤٥	٧.٨٩	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٤	٠.٨٧			
٢٧	عليا	٥٤	٢.٧٢	٠.٦٢	٦.٨١	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٢	٠.٨٧			
٢٨	عليا	٥٤	٢.٨١	٠.٤٧	٨.٦٣	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٠	٠.٨١			
٢٩	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٥٠	٦.٧٩	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٩١			
٣٠	عليا	٥٤	٢.٧٢	٠.٥٦	٦.٣٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٨٩			
٣١	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٥١	٦.٦٣	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٩١			
٣٢	عليا	٥٤	٢.٨٥	٠.٤٥	٨.٠٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٤	٠.٩١			
٣٣	عليا	٥٤	٢.٨٧	٠.٤٧	٨.٠٩	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٦	٠.٨٨			
٣٤	عليا	٥٤	٢.٨٣	٠.٤٦	٨.٨٧	٢.٠٠	دالة

	دنيا	٥٤	١.٦٧	٠.٨٤			
٣٥	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٥٣	٧.٦٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٢	٠.٨٥			
٣٦	عليا	٥٤	٢.٨٣	٠.٤٢	٨.٩٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٢	٠.٨١			

ب. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

بعد تطبيق المقياس على عيّنة التحليل الاحصائي البالغة (٢٠٠) تلميذ وتلميذة في المدراس التي تم تطبيق عيّنة التحليل الاحصائي عليها، وعند حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وباستعمال معامل الارتباط (بيرسون) تبين أن جميع فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط معتدل بالاعتماد على معيار ايبل (EBEL) الذي حدد (٠,١٩) فأكثر كمعيار لصدق الفقرة (EBEL, 2009, P:299)، وقد تراوحت درجة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٢٠) و(٠,٣١)، ولم تحذف أي فقرة كما موضح في الجدول رقم (٧-٣).

جدول (٧-٣) علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الانهزام الذاتي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٢٠	١٣	٠.٢٤	٢٥	٠.٢٩
٢	٠.٢٢	١٤	٠.٢٥	٢٦	٠.٢٧
٣	٠.٢٤	١٥	٠.٢٠	٢٧	٠.٢٢
٤	٠.٢١	١٦	٠.٢٤	٢٨	٠.٢٤
٥	٠.٢٥	١٧	٠.٢٢	٢٩	٠.٢٥
٦	٠.٢٠	١٨	٠.٢٧	٣٠	٠.٢٨
٧	٠.٢٥	١٩	٠.٢٤	٣١	٠.٢٣
٨	٠.٢٣	٢٠	٠.٢١	٣٢	٠.٢٤
٩	٠.٣١	٢١	٠.٢٦	٣٣	٠.٢٩
١٠	٠.٢٦	٢٢	٠.٢٠	٣٤	٠.٢٦
١١	٠.٢١	٢٣	٠.٢٨	٣٥	٠.٢٣
١٢	٠.٢٣	٢٤	٠.٢٧	٣٦	٠.٣٠

ت. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي ينتمي إليه:

يعبر ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة في الاختبار عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، وعادةً يتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عن طريق استعمال معامل ارتباط(بيرسون) والمعيار الذي اعتمده الباحث في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هو معيار ايبل (EBEL) كما تم ذكره سابقاً، ولم تحذف أي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول رقم (٨-٣).

جدول رقم (٨-٣) يوضح علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس الانهزام الذاتي

المجال	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
التقدير السلبي للذات	١	٠.٢٧
	٢	٠.٢٦
	٣	٠.٣٠
	٤	٠.٢٥
	٥	٠.٣١
	٦	٠.٣٣
	٧	٠.٢٤
	٨	٠.٢٨
	٩	٠.٢٣
	١٠	٠.٢٤
	١١	٠.٢٦
	١٢	٠.٢٨
	١٣	٠.٢٥
	١٤	٠.٣٠
	١٥	٠.٢٥
	١٦	٠.٢٧
	١٧	٠.٢٩
	١٨	٠.٢٦
تشيؤ الذات	١٩	٠.٣١
	٢٠	٠.٢٨

	٢١	٠.٣٥
	٢٢	٠.٣٠
	٢٣	٠.٢٦
	٢٤	٠.٢٣
	٢٥	٠.٢٥
	٢٦	٠.٢٤
	٢٧	٠.٢٧
	٢٨	٠.٢٨
	٢٩	٠.٣٣
	٣٠	٠.٢٧
	٣١	٠.٣١
	٣٢	٠.٢٤
	٣٣	٠.٢٨
	٣٤	٠.٢٥
	٣٥	٠.٢٦
	٣٦	٠.٣٠

ث. علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى للمقياس:

لغرض الحصول على علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى للمقياس قام الباحث بجمع البيانات ووضعها بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصل الباحث إلى علاقة درجة كل مجال بالمجالات الأخرى للمقياس كما مبين في الجدول رقم (٩-٣).

جدول (٩-٣) علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى لمقياس الانهزام الذاتي

تسلسل المجال	المجال الأول	المجال الثاني
المجال الأول	.	٠.٢٩
المجال الثاني	٠.٢٩	.

الخصائص السيكومترية لمقياس الانهزام الذاتي:

أولاً- صدق المقياس *(Validity of Scale):*

يرتبط مفهوم صدق المقياس بصحة صلاحيته للاستخدام، فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يصلح للاستخدام في ضوء الاهداف التي وضع من اجلها. ويمكن أن نعني أيضاً بالمقياس الصادق بأنه ذلك المقياس المصمم لقياس سلوك معين أو سلوك ما، كما إن فقرات المقياس ترتبط كلها بالسلوك المراد قياسه. (الزبيدي، ٢٠٢١: ٢٣٧)

وقد تحقق الباحث من صدق المقياس بطريقتين هما:

أ. الصدق الظاهري *(Face Validity):*

يقصد به مدى صدق المقياس لقياس السمة المراد قياسها بشكل ظاهري، ويعتمد هذا النوع من الصدق على الفحص المبدئي لمحتويات المقياس من قبل الخبراء والمختصين من ذوي الخبرة من خلال النظر إلى فقراته، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وكذلك النظر إلى التعليمات ودقتها ثم المقارنة بالوظيفية المراد قياسها فإذا اقترب الاثنان كان المقياس صادقاً ظاهرياً (سطحياً). (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١ : ١٢٩)

وقام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الانهزام الذاتي بصيغته الأولية (ملحق رقم٤) من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (٣٠) محكماً (ملحق رقم٣) للتعرف على مدى صلاحية الفقرات التي تقيس الظاهرة النفسية المدروسة ومدى وضوح الفقرات، ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وما يلاحظونه مناسباً من التعديلات للفقرات أو حذفها. وبعد جمع ارآء المحكمين وتحليلها باستعمال مربع كاي، تبين أن قيم مربع كاي المحسوبة لجميع الفقرات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) وقد حظيت جميع فقرات الاختبار بموافقة المحكمين حيث كان الاتفاق بنسبة (٩٥%).

ب. صدق البناء *(Construct Validity):*

أنَ صدق البناء قائم على فكرة مدى مناسبة المقياس للصفة المراد قياسها ووضوح بنوده ومدى العلاقة بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه المقياس، والاخذ بالاعتبار تعليمات تطبيق هذا المقياس والزمن المحدد له. (عبد الرحمن، ٢٠٠٨: ١٩٩)، وإنَ التأكد من هذا النوع من الصدق يتم عن طريق الآتي:

١. المجوعتين الطرفيتين (القوة التمييزية) كما موضح في الجدول رقم(٦-٣).

٢. حساب معاملات الارتباط بين درجات المجال والدرجة الكلية للمقياس كما موضح في الجدول(٧-٣)

٣. درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه كما موضح في الجدول(٨-٣).

٤. درجة المجال بالمجالات الاخرى كما موضح في الجدول رقم(٩-٣).

ثانياً- ثبات المقياس *(Scale Reliability)*:

يقصد بثبات المقياس هو ضمان الحصول على نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيق المقياس نفسه على المجموعة من الافراد، وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصدفة والعشوائية على نتائج المقياس. (الزبيدي، ٢٠٢١: ٢٥٧)، ويعد أيضاً من الخصائص السايكومترية المهمة للمقاييس النفسية في قياس ما ينبغي قياسه بصورة منتظمة (الهويدي، ٢٠٠٤:٥٣) وللتحقق من ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقتين هما:

١. معامل ألفا كرونباخ *(Cornbrash's Alpha Coefficient)*:

هذا المعامل مشتق من الصيغة لكيودر- ريتشاردسون(٢٠) لتقدير ثبات درجات أنواع الاختبارات والمقاييس المختلفة، حيث يقوم هذا المعامل بإيجاد معامل الثبات لبنية الاختبار والمقياس، ويستخدم مع الاختبارات والمقاييس ذات التدرج (الثلاثي، الرباعي، الخماسي، ...) ويُعطي معامل ألفا لكرونباخ الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس أو الاختبار. (الزبيدي،٢٠٢١: ٢٦٢)

وقد تم تطبيق معامل ألفا كرونباخ على جزء من عيَنة التحليل الاحصائي والبالغة (٥٠) تلميذ وتلميذه من ذوي تلامذة صفوف التربية الخاصة وقد بلغت قيمة الثبات بهذا المعامل (٠.٧٨)، وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة.

٢. طريقة إعادة الاختبار *(Retest Test)*:

تتطلب هذه الطريقة إعادة تطبيق الاختبار أو المقياس مرة أخرى على أفراد المجموعة نفسها بعد فترة زمنية ملائمة ثم تُحسب بعد ذلك معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في المرة الأولى والثانية ويسمى معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة بمعامل استقرار نتائج الاختبار خلال الفترة بين التطبيقين للاختبار أو المقياس. (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١ : ١٤٤-١٤٥)

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة فقد قام الباحث بإعادة الاختبار بعد مرور (١٥) يوماً على عينة مؤلفة من (٥٠) تلميذ وتلميذة من ذوي تلامذة صفوف التربية الخاصة ومن نفس عيَنة التحليل الاحصائي، وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠.٧٥) وهو معامل ثبات جيد ومقبول، والجدول رقم (١٠-٣) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (١٠-٣) قيم معاملات الثبات لمقياس الانهزام الذاتي

معامل الثبات	قيمة معامل الثبات
ألفا كرونباخ	٠.٧٨
اعادة الاختبار	٠.٧٥

ـ وصف مقياس الانهزام الذاتي(المقياس بصيغته النهائية):

يتكون مقياس الانهزام الذاتي بصيغته النهائية من (٣٦) فقرة، مصاغة جميعها بأسلوب العبارات التقريرية، ووضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس هي (نعم، أحياناً، لا)، وتأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي، وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس (١٠٨) درجة وأدنى درجة (٣٦)، والوسط الفرضي للمقياس هو (٧٢) درجة، والملحق رقم (٦) يتضمن المقياس بصيغته النهائية.

ثانياً. مقياس اضطرابات اللغة *(Language Disorders Scale):*

إن إعداد أي مقياس يتطلب إتباع الخطوات الآتية:

١. تحديد فكرة المقياس ومبررات بناءهِ أو إعدادهِ:

تُعد خطوة تحديد فكرة المقياس ومبررات إعداده من أهم الخطوات وأولها نظراً؛ لأنها تتيح للقائم بأعداد المقياس للوصول إلى المداخل والأفكار الرئيسة التي سوف يستند إليها في إعداده. (كرماش، ٢٠١٥: ٨٦)، إذ أن فكرة إعداد مقياس اضطرابات اللغة هي التعرف على خصائص هذا المتغير، أما مبررات إعداده فهي عدم توافر مقياس لقياس اضطرابات اللغة لعينة الدراسة، وهم تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٢. تحديد هدف أو أهداف المقياس:

يقصد بخطوة تحديد هدف أو أهداف المقياس، الهدف المراد تحقيقه من وراء إعداد أداة المقياس، وتنقسم تلك الأهداف إلى نوعين هما:

أ. تحقيق أهداف عامة مثل:

ـ سد العجز (النقص) في أدوات قياس اضطرابات اللغة.

ـ التعرف على مستوى امتلاك افراد عينة الدراسة اضطرابات اللغة.

ب. تحقيق أهداف البحث العلمية.

حاول الباحث تحقيق جميع تلك الأهداف في بحثه الحالي.

٣. تحديد الإطار النظري للمتغيرات المطلوب قياسها:

لا بد للخاصية المطلوب قياسها أن تستند إلى أساس نظري يعرفها ويبرر مشروعية تناولها. إذ قد يكون المقياس مُعَد في الأصل للتأكد من مدى جدوى النظرية التي تفسر السمة أو الخاصية المقاسة. (كرماش، ٢٠١٥: ٨٧)، وقد استعرض الباحث الأطر النظرية ودراسات سابقة تناولت دراسة اضطرابات اللغة في الفصل الثاني.

٤. تحديد خصائص الأفراد:

تتعلق هذه الخطوة بضرورة تحديد طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق المقياس عليهم، ونعني بطبيعة الأفراد أبرز الخصائص التي تميزهم كالجنس. (كرماش، ٢٠١٥: ٨٧)، وقد حدد الباحث طبيعة أفراد مجتمع البحث وعينته في مطلع هذا الفصل(الثالث).

٥. تحديد المجالات الفرعية للخاصية المقاسة:

قد تنقسم الخاصية المراد قياسها إلى مجموعة من المجالات الفرعية التي تشكل في مجموعها العام الدرجة الكلية للخاصية المقاسة.

٦. صياغة فقرات المقياس:

تحتاج عملية صياغة فقرات المقياس إلى عدة خطوات منها (تحديد الهدف، أعداد أو اشتقاق الفقرات ومراعاة الارشادات عند صياغتها، تجربة فقرات المقياس بصورتها الأولية والتأكد من صدق المقياس وثباته)، وأن لكل خطوة من الخطوات السابقة. مجموعة من القواعد التي يجب على الباحث اتباعها من أجل أن يتم صياغة فقرات مناسبة مع عينة البحث (الكريطي والصجري، ٢٠٢٠: ٩٦-٩٧)، وبالتالي إن أي مقياس يتم إعداده يتكون في نهاية الأمر من مجموعة فقرات. أذ قام الباحث بإعداد مقياس اضطرابات اللغة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية وبالاعتماد على مقياس عبد الفتاح(٢٠١٦)، ومقياس صبح(٢٠١٤)، ومقياس الغامدي(٢٠٠٩)، وضع الباحث بدائل الاجابة على فقرات المقياس على شكل مدرج ثلاثي وهي (نعم، أحياناً، لا) ووضع أوزان لهذه البدائل

(٣، ٢، ١) على التوالي. حيث تكون مقياس اضطرابات اللغة الذي أعده الباحث من (٥٠) فقرة موزعة على خمس مجالات هي:

- **المجال الاول:** اضطرابات اللغة الاستقبالية ويتكون من (١٠) فقرات
- **المجال الثاني:** اضطرابات اللغة التعبيرية ويتكون من (١٠) فقرات
- **المجال الثالث:** اضطرابات النطق ويتكون من (١٠) فقرات
- **المجال الرابع:** اضطرابات الصوت ويتكون من (١٠) فقرات
- **المجال الخامس:** اضطرابات الكلام ويتكون من (١٠) فقرات

ـ عرض المقياس على المحكمين لمعرفة الصدق الظاهري:

بعد أن قام الباحث بإعداد مقياس اضطرابات اللغة بصيغتهِ الأولية، عرض الباحث فقرات المقياس بصيغته الأولية (ملحق رقم٥) على (٣٠) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية؛ والتربية الخاصة لتقدير مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، وأبداء الرأي في سلامة صياغة فقرات المقياس ومدى ملائمتها للعينة. وتعد هذه الطريقة من الوسائل المعتمدة بهدف الكشف عن مدى تمثيل فقراته لجوانب المتغير التي يفترض أن يقيسها. وقد استعمل الباحث مربع كاي والنسبة المئوية. وقد اعتمدت كل فقرة تحصل على موافقة (٨٠%) فما فوق، وحصلت الموافقة على جميع فقرات المقياس من قبل المحكمين مع اقتراح إجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة على بعض فقرات المقياس كما هو موضح في جدول رقم (١١-٣):

جدول (١١-٣) آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس اضطرابات اللغة

المجال	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقون	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
الأول	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠	٣٠	٣٠	صفر	١٠٠%	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥
الثاني	١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦	٣٠	٣٠	صفر	١٠٠%	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥

	١٧ ، ١٨ ١٩ ، ٢٠							
الثالث	٢١ ، ٢٢ ٢٣ ، ٢٤ ٢٥ ، ٢٦ ٢٧ ، ٢٨ ٢٩ ، ٣٠	٣٠	٣٠	صفر	%١٠٠	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥
الرابع	٣١ ، ٣٢ ٣٣ ، ٣٤ ٣٥، ٣٦ ٣٧	٣٠	٣٠	صفر	%١٠٠	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥
	٣٨ ، ٣٩ ٤٠		٢٥	٥	%٨٣		١٣,٣٢	٣,٨٤	٠,٠٥
الخامس	٤١ ، ٤٢ ٤٣ ، ٤٤ ٤٥ ، ٤٦ ٤٧	٣٠	٣٠	صفر	%١٠٠	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥
	٤٨ ، ٤٩ ٥٠		٢٦	٤	%٨٦		١٦,١٢	٣,٨٤	٠,٠٥

من الجدول اعلاه يتضح بأن جميع قيم مربع كاي المحسوبة والبالغة (٣٠) هي اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠.٠٥) ودرجة حرية (١)، وبذلك تكون جميع فقرات الاختبار صالحة.

ـ وضوح الفقرات والتعليمات:

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي تلامذة صفوف التربية الخاصة في (مدرسة ١٤ تموز للبنات، وصفي الدين بنين) الواقعان في مركز محافظة بابل بتاريخ (٢٠٢١/١٢/١٤) والمصادف يوم الاربعاء؛ للتعرف على وضوح فقرات المقياس، وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيبين لغرض تلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية، فضلاً عن معرفة الزمن الذي يستغرقه المستجيبين في استجابتهم على المقياس. ولعدم قدرة

تلامذة صفوف التربية الخاصة الاجابة على فقرات المقياس فقد أخذ المعلمين والمعلمات الاجابة عن فقرات المقياس. وقد تبين أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وأن الوقت الذي استغرقه أفراد العينة في إجابتهم على مقياس اضطرابات اللغة بمتوسط زمني قدرهُ (١٥) دقيقة. والجدول رقم (١٢-٣) يوضح ذلك.

جدول (١٢-٣) عينة التطبيق الاستطلاعي

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	ذكور	اناث	المجموع
١	١٤ تموز للبنات	حي الاسكان		١٥	١٥
٢	صفي الدين للبنين	حي شاوي	١٥		١٥
المجموع			١٥	١٥	٣٠

ـ تصحيح المقياس:

يقصد به وضع درجة لاستجابة التلميذ أو التلميذة (المفحوص) على كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية. وقد تكون المقياس من (٥٠) فقرة وكل فقرة وضعت امامها ثلاث بدائل هي: (نعم) وتعطى لها ثلاث درجات، و(أحياناً) تعطى لها درجتان، و(لا) تُعطى لها درجة واحدة، وبهذا تكون أعلى درجة للمقياس هي (١٥٠)، وأقل درجة للمقياس هي (٥٠)، والوسط الفرضي للمقياس هو(١٠٠).

ـ عيّنة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يتمثل التحليل الاحصائي بمجموعة من الإجراءات الاحصائية التي يستخدمها الباحث لمعالجة المعلومات الكمية من الحقائق والظاهرات التي يريد أن يبحثها وفق ما تقتضيه طبيعة البحث لديه، من خلال التحليل والتركيب؛ لينتهي منها إلى بيانات رقمية تُساعده في توضيح العلاقة وحل المشكلات ذات الصلة بطبيعة البحث.(دويدري، ٢٠٠٠: ٢٥٧)

ويعد التحليل من المتطلبات الأساسية لإعداد الاختبار، لأن التحليل المنطقي لها لا يكشف بشكل دقيق عن مدى صلاحيتها أو صدقها (Ebel,2009,p:408). وأن اختيار الفقرات ذات الخصائص السايكومترية المناسبة، قد تمكن الباحث من بناء مقياس يتصف بخصائص قياسية جيدة، لهذا تطلب التحقق من هذه الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس وذلك للانتقاء المناسب منها أو تعديل واستبعاد غير المناسبة منها، ومن أجل اجراء التحليل الاحصائي لفقرات مقياس اضطرابات اللغة (القوة التمييزية للفقرة، درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار، درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، علاقة

المجال بالمجال الآخر)، فقد تكونت عينَة التحليل الاحصائي من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة موزعين على (١٨) مدارسة، وذلك بتاريخ(٢٠٢٢/١/١٨) والمصادف يوم الثلاثاء.

ـ التحليل الاحصائي لمقياس اضطرابات اللغة:

أ. القوة التميزية للفقرات (المجموعتين الطرفيتين):

تعني القوة التميزية للفقرة مدى قدرتها على التمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات أو القدرات العالية في الصفة أو الخاصية المراد قياسها والمفحوصين ذوي الدرجات أو القدرات المتدنية، والهدف من هذه الخطوة هو الابقاء على الفقرات ذات التمييز العالي والجيدة فقط، ويجب أن لا يفهم هنا أن المفحوصين ذوي المستوى المتدني لا يؤدون أو لا يجيبون عن هذه الفقرة، بل إن نسبة من أجابوا عنها من الجيدين (المجموعة العليا) أعلى من الضعاف في (المجموعة الدنيا)، وذلك لأن الفقرة التي لا يجيب عنها جميع المفحوصين على اختلاف مستوياتهم لا قيمة لها لأنها لا تستطيع التمييز بينهم. (المحاسنة وعبد الحكيم، ٢٠١٣:٢٠٦)

واتبع الباحث الخطوات الآتية لحساب معامل تمييز الفقرات:

١. تطبيق فقرات مقياس اضطرابات اللغة على عينة التحليل الاحصائي والبالغ عددها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة موزعين على(١٨) مدرسة.

٢. تصحيح اجابات المعلمين والمعلمات لإيجاد الدرجة الكلية لاستجابة كل معلم ومعلمة على فقرات المقياس.

٣. ترتيب درجات التلامذة ترتيباً تنازلياً.

٤. اختيار(٢٧%) من الاستبانات التي حصلت على أعلى الدرجات لتكون المجموعة العليا، وعددها (٥٤) استبانة.

٥. اختيار (٢٧%) من الاستبانات التي حصلت على درجات منخفضة لتكون المجموعة الدنيا، وعددها (٥٤) استبانة .

٦. استخراج معامل التمييز باستخدام اختبار(T–Test) لعينتين مستقلتين؛ وذلك لقياس الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا، ولكل فقرة من فقرات المقياس، وقورنت قيمة (T–Test) المحسوبة لكل فقرة بالقيمة الجدولية وكانت جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، وجدول رقم (١٣–٣) يوضح ذلك

جدول (١٣-٣) القوة التمييزية للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس اضطرابات اللغة

الفقرات	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T-TEST)		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
١	عليا	٥٤	٢.٨٥	٠.٣٥	٦.٥٩	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٨	٠.٩٠			
٢	عليا	٥٤	٢.٧٢	٠.٥٩	٥.٤٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٩١			
٣	عليا	٥٤	٢.٨٥	٠.٤٥	٧.٥٣	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٣	٠.٨٨			
٤	عليا	٥٤	٢.٨٣	٠.٤٢	٨.٠٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٨٢			
٥	عليا	٥٤	٢.٨١	٠.٤٣	٦.٤٤	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٩٣			
٦	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٥٨	٦.٣٤	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	٢.٠٠	٠.٩٥			
٧	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٤٦	٥.٠٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٨٩			
٨	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٥٠	٥.٥٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٦	٠.٩٥			
٩	عليا	٥٤	٢.٨٥	٠.٤٠	٧.٥٣	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٦	٠.٩٠			
١٠	عليا	٥٤	٢.٨١	٠.٥١	٥.٦٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	٢.٠٠	٠.٩٣			
١١	عليا	٥٤	٢.٨١	٠.٤٢	٥.٨٨	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٦	٠.٩٥			
١٢	عليا	٥٤	٢.٨٣	٠.٤٢	٧.٠٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٨٧			
١٣	عليا	٥٤	٢.٨١	٠.٥١	٦.٢٣	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٩٣			
١٤	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٥١	٦.٣٥	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٧	٠.٨٩			
١٥	عليا	٥٤	٢.٧٢	٠.٤٩	٥.٨٤	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٩	٠.٩٢			
١٦	عليا	٥٤	٢.٧٤	٠.٥٢	٦.٣٨	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٣	٠.٩٠			

١٧	عليا	٥٤	٢.٧٠	٠.٥٧	٥.٤١	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٩١			
١٨	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٥٣	٦.٢٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٩	٠.٩٠			
١٩	عليا	٥٤	٢.٨١	٠.٤٣	٨.٢٤	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٤	٠.٨٥			
٢٠	عليا	٥٤	٢.٨٣	٠.٤٢	٦.٣٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٣	٠.٩٦			
٢١	عليا	٥٤	٢.٨٥	٠.٤٥	٨.٠٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٠	٠.٨٥			
٢٢	عليا	٥٤	٢.٨٧	٠.٣٩	٧.١٠	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٩١			
٢٣	عليا	٥٤	٢.٩١	٠.٣٥	٧.٨٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٩	٠.٨٨			
٢٤	عليا	٥٤	٢.٧٤	٠.٥٢	٥.٦٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٣	٠.٩٢			
٢٥	عليا	٥٤	٢.٨٣	٠.٤٦	٧.٦٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٠	٠.٨٧			
٢٦	عليا	٥٤	٢.٨١	٠.٤٣	٧.٤٥	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٣	٠.٨٦			
٢٧	عليا	٥٤	٢.٧٤	٠.٦٢	٦.٣٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٨٧			
٢٨	عليا	٥٤	٢.٨١	٠.٤٧	٦.٨٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٧	٠.٨٩			
٢٩	عليا	٥٤	٢.٧٠	٠.٦٠	٥.٠٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٤	٠.٩٢			
٣٠	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٥١	٥.٩٨	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٣	٠.٨٨			
٣١	عليا	٥٤	٢.٦٧	٠.٦٤	٤.٥٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٦	٠.٩٣			
٣٢	عليا	٥٤	٢.٨٩	٠.٣٧	٧.٠٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٩٥			
٣٣	عليا	٥٤	٢.٨٠	٠.٥٦	٧.٠٥	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٠	٠.٨٧			
٣٤	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٥٣	٧.٢٧	٢.٠٠	دالة

	دنيا	٥٤	١.٨٠	٠.٨٣			
٣٥	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٥٧	٦.٢٩	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٧	٠.٨٩			
٣٦	عليا	٥٤	٢.٨٠	٠.٤٥	٧.٨٣	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٨٠			
٣٧	عليا	٥٤	٢.٨٩	٠.٣١	٧.٢٩	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٩٣			
٣٨	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٥١	٦.٨٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٨٧			
٣٩	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٤٧	٥.٨٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٣	٠.٩٢			
٤٠	عليا	٥٤	٢.٨٥	٠.٤٠	٧.٠٥	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٨٩			
٤١	دنيا	٥٤	٢.٧٨	٠.٥٧	٥.٧٤	٢.٠٠	دالة
	عليا	٥٤	١.٩٣	٠.٩٢			
٤٢	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٤٢	٥.٥٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٨	٠.٩٦			
٤٣	عليا	٥٤	٢.٧٠	٠.٦٠	٥.٠٨	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٣	٠.٩٤			
٤٤	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٤٧	٧.١٤	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨١	٠.٨٤			
٤٥	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٥١	٧.٠٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٧٨	٠.٨٨			
٤٦	عليا	٥٤	٢.٦٧	٠.٦٧	٤.٥٩	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٤	٠.٩٤			
٤٧	عليا	٥٤	٢.٩١	٠.٤٠	٧.٩٦	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩١	٠.٨٧			
٤٨	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٥٤	٥.٨٧	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٣	٠.٨٨			
٤٩	عليا	٥٤	٢.٧٦	٠.٥١	٦.٤٢	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٨٣	٠.٩٢			
٥٠	عليا	٥٤	٢.٧٨	٠.٥٠	٥.٨٤	٢.٠٠	دالة
	دنيا	٥٤	١.٩٤	٠.٩٢			

ب. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

لغرض احتساب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس؛ أي معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون واتضح أن الفقرات جميعها ذات معامل ارتباط مقبول بحسب معيار (EBEL) الذي تم الاشارة إليه سابقاً، وقد تراوحت درجة معامل ارتباط الفقرة

بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٣٦) و(٠,٥٢)، ولم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس كما موضح في الجدول رقم (١٤-٣).

جدول (١٤-٣) علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اضطرابات اللغة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٤٢	١٩	٠.٥٢	٣٧	٠.٤٥
٢	٠.٤٠	٢٠	٠.٣٧	٣٨	٠.٥٠
٣	٠.٤٦	٢١	٠.٥٠	٣٩	٠.٤٩
٤	٠.٤٧	٢٢	٠.٤٠	٤٠	٠.٤٣
٥	٠.٤٢	٢٣	٠.٤٤	٤١	٠.٤٢
٦	٠.٤٠	٢٤	٠.٣٩	٤٢	٠.٤١
٧	٠.٤٤	٢٥	٠.٤٥	٤٣	٠.٣٧
٨	٠.٤٢	٢٦	٠.٤٦	٤٤	٠.٤٧
٩	٠.٤٥	٢٧	٠.٥١	٤٥	٠.٤٥
١٠	٠.٣٨	٢٨	٠.٤٧	٤٦	٠.٤١
١١	٠.٣٦	٢٩	٠.٣٧	٤٧	٠.٥٠
١٢	٠.٤٣	٣٠	٠.٤٣	٤٨	٠.٤٠
١٣	٠.٤٣	٣١	٠.٤٥	٤٩	٠.٤٣
١٤	٠.٤٥	٣٢	٠.٤٤	٥٠	٠.٤٣
١٥	٠.٤٤	٣٣	٠.٤٨		
١٦	٠.٤٥	٣٤	٠.٥٠		
١٧	٠.٤١	٣٥	٠.٤٤		
١٨	٠.٤٣	٣٦	٠.٤٨		

ت. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي ينتمي إليه:

يعبر ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة في الاختبار عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، وعادةً يتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عن طريق استعمال معامل ارتباط(بيرسون) والمعيار الذي اعتمده الباحث في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هو معيار ايبل (EBEL) كما تم ذكره سابقاً، ولم تحذف أي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول رقم (١٥-٣).

جدول (١٥-٣) علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس اضطراب اللغة

المجال	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه
اضطرابات اللغة الاستقبالية	١	٠.٤٢
	٢	٠.٥٠
	٣	٠.٣٦
	٤	٠.٤٥
	٥	٠.٥٠

	٦	٠.٤٦
	٧	٠.٤٥
	٨	٠.٤٨
	٩	٠.٤٢
	١٠	٠.٤٥
اضطرابات اللغة التعبيرية	١١	٠.٣٠
	١٢	٠.٤٤
	١٣	٠.٣٥
	١٤	٠.٤١
	١٥	٠.٣٣
	١٦	٠.٥١
	١٧	٠.٣١
	١٨	٠.٤٥
	١٩	٠.٤١
	٢٠	٠.٥٠
اضطرابات النطق	٢١	٠.٤٦
	٢٢	٠.٤٢
	٢٣	٠.٥٠
	٢٤	٠.٤٣
	٢٥	٠.٣٢
	٢٦	٠.٤٢
	٢٧	٠.٤٨
	٢٨	٠.٥٠
	٢٩	٠.٣٧
	٣٠	٠.٤٠
اضطرابات الصوت	٣١	٠.٤٧
	٣٢	٠.٥٠
	٣٣	٠.٤٥
	٣٤	٠.٥٢
	٣٥	٠.٣٩
	٣٦	٠.٣٧
	٣٧	٠.٥٠
	٣٨	٠.٤٩
	٣٩	٠.٤٠
	٤٠	٠,٣٣
اضطرابات الكلام	٤١	٠.٤٢
	٤٢	٠.٣٨
	٤٣	٠.٤٤
	٤٤	٠.٣٧
	٤٥	٠.٤٥

	٤٦	٠.٣٠
	٤٧	٠.٣٨
	٤٨	٠.٤٣
	٤٩	٠.٥٠
	٥٠	٠.٤٣

ث. علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى للمقياس:

من اجل الحصول على علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى للمقياس قام الباحث بجمع البيانات ووضعها بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصل الباحث إلى علاقة درجة كل مجال بالمجالات الأخرى للمقياس كما مبين في الجدول رقم (١٦-٣).

جدول (١٦-٣) علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى لمقياس اضطرابات اللغة

تسلسل المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس
المجال الأول		٠.٦٤	٠.٦٤	٠.٦١	٠.٥٩
المجال الثاني	٠.٦٤		٠.٦١	٠.٧٢	٠.٦٩
المجال الثالث	٠.٦٤	٠.٦١		٠.٧١	٠.٦٤
المجال الرابع	٠.٦١	٠.٧٢	٠.٧١		٠.٦٦
المجال الخامس	٠.٥٩	٠.٦٩	٠.٦٤	٠.٦٦	

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطرابات اللغة:

أولاً- صدق المقياس (*Validity of Scale*):

ويعرف الصدق بأنه مدى تأدية الاختبار أو المقياس للغرض الذي يجب أن يحققه، أو مدى قيامه بالوظيفة المفترض قيامه بها عندما يطبق على فئة وضع لها. والصدق هنا هو الخاصية الأكثر أهمية المميزة لأي اختبار أو مقياس؛ ولذلك فإن أي اختبار مقياس يجب أن يكون صادقاً، وحتى يؤدي المقياس ما يجب أن يؤديه؛ يجب أن نحصل على آراء الخبراء حوله وتنقيحه واقتراح التحسينات عليه وفي النهاية إقراره واعتماده في قياس ما وضع لأجله. (كوافحة، ٢٠١٠: ١٠٨-١٠٩)

وقد تحقق الباحث من صدق المقياس بطريقتين هما:

أ. الصدق الظاهري (*Face Validity*):

ونعني الصدق الظاهري هو المظهر العام للمقياس أو الاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وكذلك يتناول تعليمات المقياس أو الاختبار ومدى دقتها ودرجة وضوحها وموضعيتها ومدى مناسبة الاختبار أو المقياس للغرض الذي وضع من أجله. (الامام وآخرون، ٢٠١٦: ١٢٦)

وقام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري لمقياس اضطرابات اللغة بصيغته الأولية (ملحق رقم٥) من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (٣٠) محكماً (ملحق رقم٣) للتعرف على مدى صلاحية الفقرات التي تقيس الظاهرة النفسية المدروسة ومدى وضوح الفقرات، ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وما يلاحظونه مناسباً من التعديلات للفقرات أو حذفها. وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها باستعمال مربع كاي، تبين أن قيم مربع كاي المحسوبة لجميع الفقرات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) ودرجة حرية (١) وقد حظيت جميع فقرات الاختبار بموافقة المحكمين حيث كان الاتفاق بنسبة (٩٧%).

ب. صدق البناء *(Construct Validity)*:

ويقصد بهذا النوع من الصدق المفهوم الذي يبين مدى العلاقة بين الاساس النظري للمقياس وبين فقراته (الزوبعي وآخرون،١٩٨١ :٤٧)، وتعد اساليب تحليل الفقرات مؤشراً لهذا النوع من الصدق إذ يشير كامبل وفيسك (Fisks& Campl) إلى إن القوة التميزية للفقرات هي احدى مؤشرات صدق البناء، والارتباط بين الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً آخر على هذا النوع من الصدق؛ لأن مفهوم الصدق بهذه الطريقة يقترب من مفهوم التجانس بين الفقرات في قياس الخاصية بين الافراد لذلك يمكن أن تكون القوة التمييزية للفقرات ومعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس من مؤشرات صدق بناء المقياس الحالي. (Anastasi &Urbina, 2010,P:156)

وأن التأكد من هذا النوع من الصدق يتم عن طريق الآتي:

١. المجموعتين الطرفيتين (القوة التمييزية) كما موضح في الجدول رقم(١٣-٣).

٢. حساب معاملات الارتباط بين درجات المجال والدرجة الكلية للمقياس كما موضح في الجدول(١٤-٣).

٣. درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه كما موضح في الجدول(١٥-٣).

٤. درجة المجال بالمجالات الاخرى كما موضح في الجدول رقم(١٦-٣).

ثانيا- ثبات المقياس *(Scale Reliability)*:

إن ثبات المقياس يعني أن يعطي المقياس النتائج نفسها إذا ما أعيد على العينة في الظروف نفسها، وهذا يقاس إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات، وهذا يعني أيضاً أن أدوات القياس

على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق والاطراد. (الامام وآخرون، ٢٠١٦: ١٤٠-١٤١)، والتحقق من ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقتين هما:

١. معامل ألفا كرونباخ *(Cornbrash's Alpha Coefficient)*:

إنَ هذه الطريقة تعد مؤشراً للتكافؤ أي تعطي قيمة تقديرية جيدة لمعامل التكافؤ، إلى جانب الاتساق الداخلي أو التجانس، ويعطي معامل ألفا كرونباخ الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس؛ أي أن قيمة معامل الثبات عامة لا تقل عن قيمة معامل ألفا فإذا كانت قيمة معامل الفا مرتفعة، فإن هذا يدل على ثبات درجات المقياس (علام، ٢٠٠٠:١٩٩). ولغرض التحقق من مدى ثبات المقياس فقد قام الباحث بتطبيق معامل ألفا كرونباخ على جزء من عينة التحليل الاحصائي والبالغة (٥٠) تلميذ وتلميذة، من ذوي تلامذة صفوف التربية الخاصة، وقد بلغت قيمة الثبات بهذا المعامل (٠,٨١)، وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة.

٢. طريقة إعادة الاختبار *(Retest Test)*:

وهي من الأساليب المهمة في حساب الثبات، وتقوم فكرة إعادة الاختبار على أجراء الاختبار على مجموعة كافية وممثلة من الأفراد عبر فترة زمنية لا هي بالقصيرة بحيث يتأثر تحصيل الأفراد في المرة الثانية بالألفة والتمرين، ولا هي بالطويلة بحيث يباعد بين المفحوصين ووقت الاختبار. وبذلك يحصل كل فرد على درجة في الأجراء الأول للاختبار وعلى درجة أخرى في الأجراء الثاني للاختبار، وعندما نسجل هذه الدرجات نحسب معامل ارتباط درجات المرة الأولى بالثانية فتحصل على معامل ثبات للاختبار. فإذا كان عالياً دل على أن الأداء في المرة الثانية لم يكن مختلفاً عن الأداء في المرة الأولى عدا اخطاء الصدفة، وإن كان صغيراً دل على اختلاف الدرجات في المرتين وبذلك كان الاختبار غير ثابت ولا يمكن الاعتماد عليه. (الامام وآخرون، ٢٠١٦: ١٤٤)، ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة فقد قام الباحث بإعادة الاختبار بعد مرور (١٥) يوماً على عينة مؤلفة من (٥٠) تلميذ وتلميذة من ذوي تلامذة صفوف التربية الخاصة ومن عينَة التحليل الاحصائي، وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٩) وهو معامل ثبات جيد ومقبول، والجدول رقم (١٧-٣) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (١٧-٣) قيم معاملات الثبات لمقياس اضطرابات اللغة

ت	معامل الثبات	قيمة معامل الثبات
١	ألفا كرونباخ	٠.٨١
٢	اعادة الاختبار	٠.٧٩

ـ وصف مقياس اضطرابات اللغة (المقياس بصيغته النهائية):

يتكون مقياس اضطرابات اللغة بصيغته النهائية من (٥٠) فقرة، مصاغة جميعها بأسلوب العبارات التقريرية، ووضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس هي (نعم، أحياناً، لا)، وتأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي، وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس (١٥٠) درجة وأدنى درجة (٥٠)، والوسط الفرضي للمقياس هو (١٠٠) درجة، والملحق رقم (٧) يتضمن المقياس بصيغته النهائية.

ـ اختبار التوزيع الطبيعي والمؤشرات الإحصائية لمقياسي البحث:

لجأ الباحث إلى اختبار التوزيع الطبيعي من خلال إجراء اختبار (كولمجروف_ سمير نوف لعينة واحدة واختبار شابيرو ويلك)، وحصل الباحث على المؤشرات الإحصائية اللازمة، فقد تم حساب بعض الخصائص الإحصائية للمقياسين، بالاعتماد على عينَة التطبيق النهائية (الأساسية)، لكي نطمئن إلى استعمال نوع الإحصاء المناسب مع طبيعة تلك المؤشرات، ولاستخراج تلك المؤشرات استعملت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار (٢٥)، والجداول (١٣، ١٤، ١٥) تبين ذلك، ويوضح شكل (١-٣) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس الانهزام الذاتي، في حين يوضح شكل (٢-٣) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس اضطرابات اللغة.

جدول رقم(١٨-٣) يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (كولمجروف سمير نوف – شابيرو ويلك) لمقياس للانهزام الذاتي

اختبار شابيرويلك Shapiro_wilk			اختبار كولمجروف سميرنوف Kolmogorrov_Smirnov			مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
قيمة شابيرو ويلك	درجة الحرية D.F	قيمة الدلالة المعنوية Sig.	قيمة كولمجروف سميرنوف	درجة الحرية D.F	قيمة الدلالة المعنوية Sig.	العينة غير متجانسة والتوزيع غير اعتدالي
٠,٧٥٠	١٠٠	٠,٠١	٠,٣٠٧	١٠٠	٠,٠١	

جدول رقم(١٩-٣) يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (كولمجروف سمير نوف – شابيرو ويلك) لمقياس اضطرابات اللغة

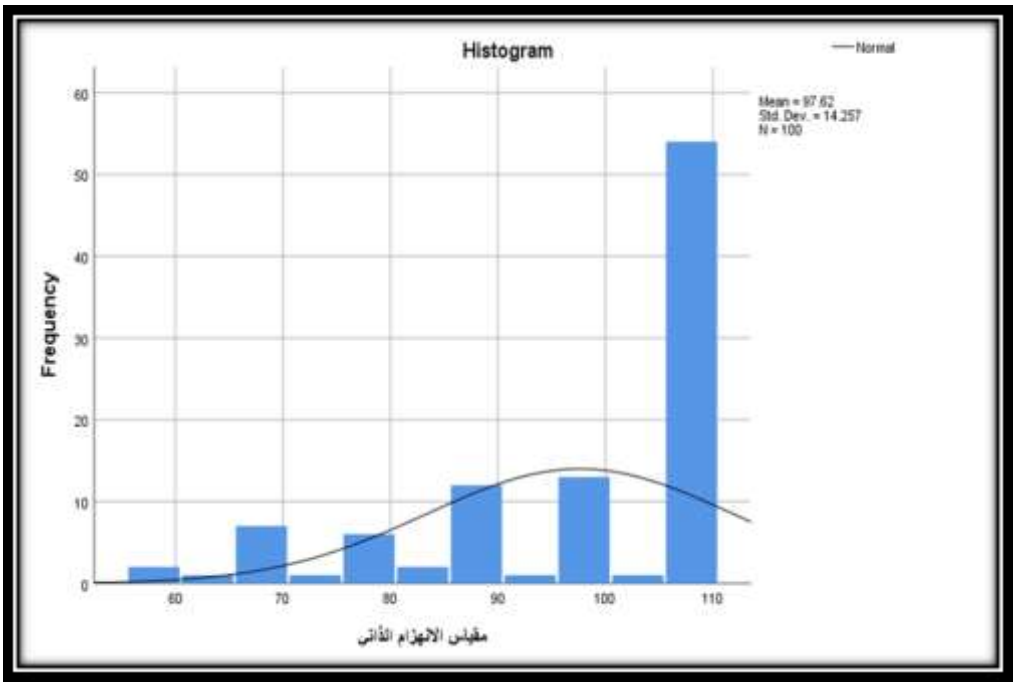
اختبار شابيرويلك Shapiro_wilk			اختبار كولمجروف سميرنوف Kolmogorrov_Smirnov			مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
قيمة شابيرو ويلك	درجة الحرية D.F	قيمة الدلالة المعنوية Sig.	قيمة كولمجروف سميرنوف	درجة الحرية D.F	قيمة الدلالة المعنوية Sig.	العينة غير متجانسة والتوزيع غير اعتدالي
٠,٩١٤	١٠٠	٠,٠٤	٠,٢٠٦	١٠٠	٠,٠٤	

يتضح من الجدولين أعلاه أن قيم اختبار شابيرو ويلك بلغت(٠,٧٥٠ – ٠,٩١٤) على التوالي، في حين بلغت قيم اختبار كولمجروف سميرنوف(٠,٣٠٧– ٠,٢٠٦)، بينما بلغت قيم الدلالة المعنوية لهما (٠,٠١ – ٠,٠٤) على التوالي، وبالنظر إلى الدلالة المعنوية نجد انها دالة احصائياً، إذ أنها اصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على وجود توزيع اعتدالي للعينة الأساسية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود توزيع اعتدالي للعينة، الأمر الذي يحقق شرط استخدام الاختبارات اللامعلمية (اللابارامترية) لاستخراج نتائج البحث الحالي، وبذلك يمكن اخضاع بيانات متغيرات البحث للاختبارات اللامعلمية التي تفترض التوزيع غير الطبيعي.

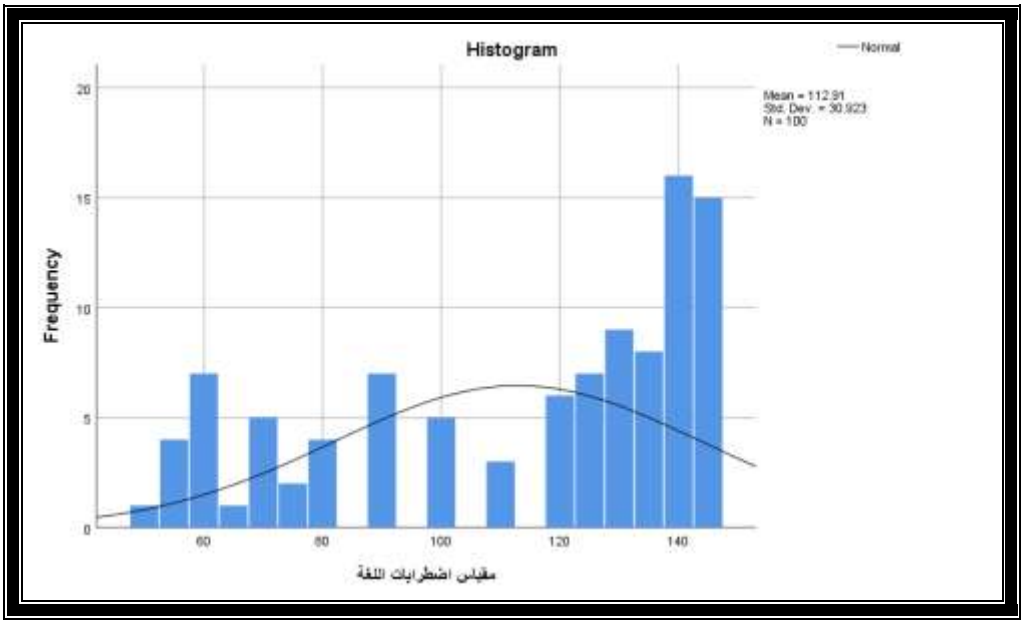
جدول رقم(٢٠-٣) يوضح المؤشرات الاحصائية لمقياسي الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة

ت	المؤشرات الاحصائية	الانهزام الذاتي	اضطرابات اللغة
١	العينة	١٠٠	١٠٠
٢	الوسط الحسابي	٩٧,٦٢	٩٩,٧١
٣	الوسيط	١٠٨,٤٥	١٠٠,٠٠
٤	المنوال	١٠٨	١٠٨
٥	الانحراف المعياري	١٤,٢٥٧	١٧,٨٠٦
٦	أقل درجة	٥٨	٦٠
٧	أعلى درجة	١٠٨	١٣٨
٨	الالتواء	-١,١٩٧	-٠,٦٠٦

٩	الخطأ المعياري للالتواء	٠,٢٤١	٠,٢٤١
١٠	التفرطح	٢٠٣	٠,١١٨
١١	الخطأ المعياري للتفرطح	٠,٤٧٨	٠,٤٧٨
١٢	الوسط الفرضي	٧٢	١٠٠



شكل (١-٣) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس الانهزام الذاتي



شكل (٢-٣) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس اضطرابات اللغة

رابعاً ـ التطبيق النهائي لأداتي البحث:

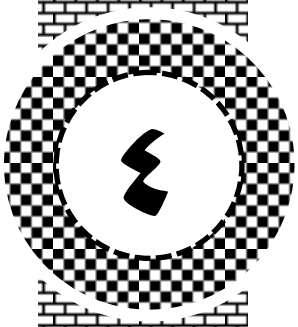
تمت إجراءات التطبيق النهائي لأداتي البحث بصيغتهما النهائية، على عينَة البحث الأساسية (التطبيق النهائي) المشار إليها في جدول رقم (٣-٣) والبالغة عددها (١٠٠) تلميذ وتلميذه من تلامذة صفوف التربية الخاصة في مدارس مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) في المدة من(٢٠٢٢/٢/٦) المصادف يوم الأحد ولغاية (٢٠٢٢/٢/١٦) المصادف يوم الخميس، وأوضح الباحث للمعلمين والمعلمات التعليمات الخاصة بالمقياسين وطريقة الاجابة، وطلب منهم تدوين ملاحظاتهم أو اسئلتهم، وأكد الباحث أن إجاباتهم ستكون سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث، وبعد الانتهاء من الإجابة جمع الباحث المعلومات لمتغيرات البحث وذلك لاستخراج النتائج.

خامساً- الوسائل الإحصائية:

لمعالجة البيانات التي توصل إليها البحث الحالي إحصائياً استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة مستعين بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار (٢٥) وكالآتي:

- **مربع كاي (*Chi-Squar*)**: لمعرفة دلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين في صلاحية فقرات مقياسي الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة.
- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين *(Independent Sample T-test)***: لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي البحث بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.
- **معامل إرتباط بيرسون (*Pearson Correlation Coefficient*):** لاستخراج الاتساق الداخلي للمقياسين الذي يتمثل بإيجاد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وبالمجال الذي تنتمي إليه ودرجة المجال بالمجال الآخر، واستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياسي البحث، وللتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المقياسين.
- **معادلة الفاكرونباخ للأتساق الداخلي (*Coefficient Alpha*)**:لاستخراج ثبات مقياسي البحث.
- **الاختبار كولمجروف سميرنوف لعينة واحدة (*Kolmogorrov_Smirnov*)**: للتعرف على الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.
- **اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين:** للتعرف على دلالة الفروق لمقياسي البحث تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور- إناث).

- **تحليل الانحدار الخطي البسيط (*Simple Linear Regression*)**: لتحليل البيانات النهائية ومعرفة نسبة إسهام اضطرابات اللغة في الانهزام الذاتي.



الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

اولاً : عرض النتائج وتفسيرها
ومناقشتها

ثانياً : الاستنتاجات

ثالثاً : التوصيات

رابعاً : الاقتراحات

أولاً- عرض النتائج:

ـ عرض النتائج تفسيرها ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث على وفق أهدافه وتفسيرها ومناقشة تلك النتائج تبعاً للإطار النظري الذي اعتمده الباحث والدراسات السابقة التي اطلع عليها.

أولاً: عرض النتائج:

لعرض النتائج قام الباحث بفحص التجانس والتوزيع الطبيعي للعينة باستخدام اختبار كولمجروف سميرنوف لعينة واحدة واختبار شابيرو ويلك، وبعدها قام بجمع البيانات وتفريغها في برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار (٢٥)، ومن ثم استعمل الاختبارات اللامعلمية (اللابارمترية) لتحقيق أهداف بحثه لعدم اعتدالية التوزيع وكما يأتي:

ـ الهدف الاول: التعرف على الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الانهزام الذاتي الذي تم بناءه من قبل الباحث على عيَنة البحث الاساسية والمشار لها في جدول رقم (٣-٣) والبالغة عددها (١٠٠) تلميذ وتلميذه من تلامذة صفوف التربية الخاصة في مدارس مركز محافظة بابل، وقد تم الاجابة على فقرات المقياس من قبل معلمين ومعلمات صفوف التربية الخاصة، واستعمل الباحث اختبار كولمجروف سميرنوف لعيَنة واحدة وقد توصل إلى النتائج المبينة في الجدول (٢١-٤)

جدول (٢١-٤) اختبار كولمجروف – سميرنوف (K.S) لعينة واحدة لمقياس الانهزام الذاتي

حجم العينة	الفروق المطلقة	الموجبة	السالبة	درجة الحرية	قيمة (K.S)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١٠٠	٠,٣٠٧	٠,٢٣٣	-٠,٣٠٧	٩٩	٠,٣٠٧	٠,٠٨	٠,٠٥

من الجدول أعلاه نجد بأن قيمة (K-S) المحسوبة والبالغة (٠,٣٠٧) كانت أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (٠,٠٨) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٩)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية تشير إلى أن عينة البحث تلامذة صفوف التربية الخاصة يعانون من ارتفاع بمستوى الانهزام الذاتي.

وهذا ما وضحه المنظر جونسون(Johnson,2008) إن الانهزام الذاتي كعامل واحد لنموذج التقييم التخطيطي للسلوك الانهزام الذاتي وأقترح أن العمليات النفسية للانهزام الذاتي هي عوامل رئيسية تؤدي إلى تطوير الافكار السلبية أو ما تسمى(المكونات الرئيسية الثلاث)؛ وتشمل التحيزات السلبية في

معالجة المعلومات، ووجود مخطط للسلوك الانهزامي، ونظام التقييم الذاتي، حيث تلعب التحيزات في معالجة المعلومات دوراً في الحفاظ على الحالات العاطفية السلبية عند أولئك الذين يعانون من أعراض اختلالات نفسيه تشمل التقدير السلبي للذات، تشيؤ الذات، فيقترح (Freeman,& ،2007 Garety) أن هذه التحيزات تعمل في ترميز المعلومات في الذاكرة وفي الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالمشكلات التي يعانون منها، كما يعتقد أن الافكار السلبية تتكون نتيجة تفعيل مخطط السلوك الانهزامي الذي يتم تأسيسه كخطة عمل للهروب، هذا المخطط عبارة عن شبكة فضفاضة من التحفيز المترابط والاستجابة والمعلومات المخزنة العاطفية والتي عند تنشيطها في أي وقت ستؤدي إلى أفكار السلبية كاستراتيجية الهروب، ويعتقد جونسون(Johnson,2008) أنه كلما كان مخطط السوك الانهزامي أقوى وأكثر تفصيلاً، زادت إمكانية بدء السلوك الانهزامي. وهذا ما أكدته دراسة حسين(٢٠١٧) و دراسة مازاد (٢٠١٨) و دراسة فيلد (Feeld, 2001) و دراسة هانت (Hunt, 2005) بأن تلامذة صفوف التربية الخاصة لديهم مستوى مرتفع في الانهزام الذاتي.

ـ الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة تبعاً لمتغيري الجنس(ذكور. إناث).

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الانهزام الذاتي الذي تم بناءه من قبل الباحث على تلامذة صفوف التربية الخاصة الذين يمثلون عينَة البحث الأساسية (النهائية) البالغ عددها (١٠٠) تلميذ وتلميذة في صفوف التربية الخاصة من مدارس مركز محافظة بابل، وقد تم الاجابة على فقرات المقياس من قبل معلمين والمعلمات، واستعمل الباحث اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين، وقد توصل إلى النتائج المبينة في الجدول (٢٢-٤)

جدول (٢٢-٤) قيمة اختبار مان وتني (U) لدرجات مقياس الانهزام الذاتي

الجنس	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المعيارية	قيمة مان وتني (U)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٦٠	٦٠.٠٥	٣٦٠٣.٠٠	-٤.٠٤٦	٦٢٧.٠٠٠	١,٩٦	٠,٠٥
اناث	٤٠	٣٦.١٨	١٤٤٧.٠٠				

من خلال الجدول أعلاه نجد بأن قيمة اختبار مان وتني (U) المحسوبة بلغت (٦٢٧.٠٠٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية

لصالح الذكور. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى إن الذكور يوجهون اللوم لذواتهم عندما يخفقون في واجباتهم اكثر من الاناث. وهذا ما اكدته دراسة نصر(٢٠١٨)، ودراسة فيلد (Feeld, 2001).

ـ الهدف الثالث: التعرف على اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة:

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس اضطرابات اللغة الذي تم أعداده من قبل الباحث على عينة البحث الاساسية والمشار لها في جدول رقم (٣-٣) والبالغة عددها (١٠٠) تلميذ وتلميذه من تلامذة صفوف التربية الخاصة في مدارس مركز محافظة بابل، وقد تم الاجابة على فقرات المقياس من قبل معلمين ومعلمات صفوف التربية الخاصة، واستعمل الباحث اختبار كولمجروف سميرنوف لعينة واحدة وقد توصل إلى النتائج المبينة في الجدول (٢٣-٤):

جدول (٢٣-٤) اختبار كولمجروف – سميرنوف (K.S) لعينة واحدة لمقياس اضطرابات اللغة

حجم العينة	الفروق المطلقة	الموجبة	السالبة	درجة الحرية	قيمة (K.S)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١٠٠	٠,٢٠٦	٠,١٥١	-٠,٢٠٦	٩٩	٠,٢٠٦	٠,٠٨	٠,٠٥

من الجدول أعلاه نجد بأن قيمة (K-S) المحسوبة والبالغة (٠,٢٠٦) كانت أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (٠,٠٨) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٩)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية تشير إلى أن عينة البحث (تلامذة صفوف التربية الخاصة) يعانون من ارتفاع بمستوى اضطرابات اللغة. وهذا ما اكدته نظرية العوامل البيئية والاجتماعية حيث يرى أصحاب هذه النظرية مثل كونتر (Conture،1991) أن اضطرابات اللغة تعود إلى عوامل بيئية أو اجتماعية، فالبيئة التي ينشأ فيها الطفل، وبالأخص المحيط الداخلي والخارجي للأسرة، وما يتعرض له الطفل من ضغوط تؤثر على قدراته اللغوية تسهم إلى حد كبير في ظهور اضطرابات اللغة وتطورها. كما ويرى أن بيئة الطفل الاجتماعية، خصوصاً المنزل لها دور في حدوث اضطرابات اللغة والحفاظ عليها وتطورها، وهذا ما أسفرت عنه الدراسات السابقة التي ذكرها الباحث في الفصل الثاني كدراسة دراسة عزام(٢٠٠٦) ودراسة الشمري(٢٠١٥).

ـ الهدف الرابع: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور. إناث).

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس اضطرابات اللغة الذي تم اعداده من قبل الباحث على تلامذة صفوف التربية الخاصة الذين يمثلون عينة البحث الأساسية (النهائية) البالغ عددها (١٠٠) تلميذ وتلميذة في صفوف التربية الخاصة من مدارس مركز محافظة بابل، وقد تم الاجابة على فقرات المقياس من قبل معلمين والمعلمات، واستعمل الباحث اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين، وقد توصل إلى النتائج المبينة في الجدول (٢٤-٤)

جدول (٢٤-٤) قيمة اختبار مان وتني (U) لدرجات مقياس اضطرابات اللغة

الجنس	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المعيارية	قيمة مان وتني (U)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٦٠	٥٦.٣٥	٣٣٨١.٠٠	-٢.٦٩٢	٨٤٩.٠٠٠	١,٩٦	٠,٠٥
أناث	٤٠	٤١.٧٣	١٦٦٩.٠٠				

من خلال الجدول أعلاه نجد بأن قيمة اختبار مان وتني (U) المحسوبة بلغت (٨٤٩.٠٠٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور، ويعزو الباحث إلى أن سبب ذلك هو أن الذكور لديهم صعوبة في الاستجابة للتعليمات والتوجيهات التي تعطى لهم، وهذا ما اكدته دراسة الشخص (1997)، ودراسة عزام(٢٠٠٦).

ـ الهدف الخامس: التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

بهدف التعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة، عمد الباحث إلى تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة من تلامذة صفوف التربية الخاصة البالغ عددهم (١٠٠) تلميذ وتلميذة، واستعمل الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وكما مبين في الجدول (٢٥-٤).

جدول (٢٥-٤) العلاقة الارتباطية بين الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة

المتغيرات	حجم العينة	قيمة معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة اختبار (T)		مستوى الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
الانهزام الذاتي اضطرابات اللغة	١٠٠	٠,٦١	٠,٣٧	٩٨	٧,٦٢	٢.٠٠	٠,٠٥

أظهرت نتائج الجدول أعلاه، ان قيمة معامل الارتباط بلغت (٠,٦١) وقيمة مربع معامل الارتباط (٠,٣٧) بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (٧,٦٢) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨)، وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (ايجابية) مرتفعة وجيدة بين المتغيرين، فكلما زادت درجات التلامذة في مقياس الانهزام الذاتي قابلته زيادة في درجاتهم على مقياس اضطرابات اللغة. ويعزو الباحث سبب ذلك الى أن تلامذة صفوف التربية الخاصة يعانون من الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة بشكل واضح، فنجدهم يحجمون الاختلاط بالاخرين بسبب طريقة كلامهم وتصبح اضطرابات اللغة بمثابة عبء لا يمكن تحمله ولذلك نجدهم يشعرون بالأحراج والارتباك مما يجعلهم منهزمين عن أقرانهم.

ـ الهدف السادس: التعرف على نسبة اسهام اضطرابات اللغة في الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

وضح كاتنر وآخرون (KUTNR,et.al, 2005) أن أحد أهم مفاصل العلم هو التنبؤ للوصول إلى غاياته المرجوة، وأحد وسائل هذا التنبؤ المبنية على البيانات الاحصائية هي نماذج تحليل الانحدار التي تهدف الى (التحكم، الوصف، التنبؤ). (الخيكاني، ٢٠٢١ :٥٥)

ولغرض التنبؤ بمتغير اضطرابات اللغة بدلالة متغير الانهزام الذاتي استعمل الباحث تحليل الانحدار الخطي البسيط، والجدول (٢٦-٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٦-٤) نتائج الاختبار الفائي لتحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة نسبة الاسهام النسبي لمتغير اضطرابات اللغة في الانهزام الذاتي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الانحدار	٧٥٣٧,٩٤٠	١	٧٥٣٧,٩٤٠	٥٨,٧٠٥	٤,٠٠	دالة
الباقي	١٢٥٨٣,٦٢٠	٩٨	١٢٨,٤٠٤			
الكلي	٢٠٢١,٥٦٠	٩٩	---			

من خلال ملاحظة الجدول اعلاه يظهر أن هناك مؤشرات إحصائية إيجابية لإسهام المتغير المستقل اضطرابات اللغة بالمتغير التابع الانهزام الذاتي، إذ بلغت القيمة الفائية لتحليل الانحدار المحسوبة (٥٨,٧٠٥) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٤,٠٠) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)، ولمعرفة نسبة مساهمة المتغير المستقل في المتغير التابع استخراج الباحث معامل الارتباط ومربع معامل التحديد وكما مبين في الجدول(٢٧)

جدول (٢٧-٤) معامل الارتباط ومربعهِ ومربع معامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٦١	٠.٣٧	٠,٣٦	١١,٣٣٢

يتبين من الجدول (٢٨) أن المتغير المستقل يسهم مساهمة ذات دلالة إحصائية في المتغير التابع، إذ إن مربع معامل الارتباط قد بلغ (٠,٣٧) وهذا يعني أن نسبة (٣٧%) من تباين الأفراد في الانهزام الذاتي يمكن تفسيره بمعلومات المتغير المستقل ويسمى هذا التباين بالتباين المشترك بين المتغيرات وما تبقى من هذه النسبة يرجع إلى عوامل أخرى غير العوامل المحددة في البحث. أما للتعرف على نسبة الاسهام النسبي للمتغير المستقل في المتغير التابع عن طريق ما تعكسه معاملات الانحدار في معادلة التنبؤ في صيغة الدرجات الخام (B) وما يقابلها من قيم معيارية تعكسها قيم (Beta) للإسهام النسبي والخطأ المعياري للاختبار التائي لهذه القيم وكما موضح في الجدول (٢٨-٤)

جدول (٢٨-٤) إسهام اضطرابات اللغة في الانهزام الذاتي

المتغيرات	المعاملات اللامعيارية		معامل (Beta) المعياري	القيم التائية		مستوى الدلالة
	قيم (B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري		المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	٤٨,٧٥٧	٦,٤٧٧		٧,٥٢٧		
اضطرابات اللغة	٠,٤٩٠	٠,٠٦٤	٠,٦١	٧.٦٦٢	٢,٠٠	دالة

يتضح مما تقدم أن اضطرابات اللغة يعد متنبئاً قوياً وفعالاً في الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة، وبالإمكان تفسير ذلك أن اضطرابات اللغة تؤدي إلى أن يشعر التلميذ ببعض المشاعر السلبية، حيث يشعر الفرد بالخجل والإحباط من تلك الاضطرابات مما يسبب الانهزام الذاتي، كما انها تحدث نتيجة مشاعر محددة، وذلك يمكن ملاحظته عندما يكون الطفل مستثاراً أو خائفاً فقد تحدث بشدة أكثر وإن المشاعر السلبية المترافقة للاضطرابات اللغة متعددة، منها على سبيل المثال: الخوف، والشعور بالعجز والحيرة، والشعور بالفشل، والقلق، والتوتر، والإحباط، والحرج، والكآبة، والشعور بالدونية، وزعزعة الثقة بالنفس. أما التوجهات فهي تلك الاعتقادات السلبية التي يتبناها التلميذ حول الكلام والطلاقة نتيجة الخبرات المريرة التي سبق وخاضها. إن التجارب المترافقة مع الاضطرابات اللغوية، التي يمر بها الفرد، تولد اعتقاداً سلبياً هو أن الكلام تجربة عسيرة، وأيضاً تنشأ اعتقاداً سلبياً حول ذواتهم وقدراتهم.

ثانياً- الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة استنتج الباحث ما يلي:

١- إنَّ تلامذة صفوف التربية الخاصة يعانون من الانهزام الذاتي بشكل واضح.

٢- يعاني التلاميذ من الانهزام الذاتي أكثر من التلميذات ويعزى ذلك إلى الإكثار من لومهم لذواتهم وشعورهم بالذنب.

٣- إنَّ تلامذة صفوف التربية الخاصة يعانون من اضطرابات اللغة وربما يعود ذلك الاضطراب لطبيعة البيئة المحيطة بهم.

٤- يعاني التلاميذ من اضطراب اللغة أكثر من التلميذات ويعزى ذلك تجاهلهم لتعليمات الوالدين والمعلمين.

٥- يرتبط انهزام ذات التلميذ باضطراب لغتهِ فكلما أرتفع مستوى الانهزام الذاتي ارتفع مستوى اضطراب اللغة وبالعكس وذلك لأن المشاعر السلبية المترافقة للاضطرابات اللغة المتمثلة بالإحباط والخجل والشعور بالفشل هي احد مظاهر التي يعاني منها التلميذ المنهزم ذاتياً.

٦. إن اضطرابات اللغة تسهم في حدوث الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة وذلك لأن اضطرابات اللغة التي يعاني منها التلامذة تصبح بمثابة عبء لا يمكن تحمله، مما يجعله ينهزم مقارنةً مع أقرانهِ.

ثالثاً- التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يوصي الباحث الجهات المسؤولة الآتية(وزارة التربية، الرعاية الاجتماعية، كل المؤسسات الحكومية وغير الحكومية المعنية بالبحث).

١. عمل برامج توعية للإباء والمعلمين في كيفية تلافي حالات الانهزام الذاتي من خلال تشخيص المبكر والعمل على معالجتها بالطرق الفعالة والمناسبة.

٢. القيام بدورات تدريبية للمعلمين القائمين على صفوف التربية الخاصة لتدريبهم على كيفية دمج هؤلاء التلامذة الذين يعانون من الانهزام الذاتي بطريقة ناجحة لان عزلهم بمفردهم بصفوف خاصة يزيد من شدة حالتهم.

٣. الاستفادة من مقياس الانهزام الذاتي الذي تم بناءهِ من قبل الباحث في تشخيص التلامذة صفوف التربية الخاصة الذين لديهم انهزام ذاتي من قبل الجهات المعنية بذلك.

٤. الاستفادة من مقياس اضطرابات اللغة الذي تم اعداده من قبل الباحث في تشخيص التلامذة صفوف التربية الخاصة الذين لديهم اضطرابات لغة من قبل الجهات المعنية بذلك.

٥. زيادة الاهتمام وتقديم الدعم الاجتماعي للتلامذة صفوف التربية الخاصة الذين يعانون من الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة.

٦. تهيئة الاجواء والظروف البيئية التي تعمل على التقليل من مستوى اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة من خلال تكثيف البرامج التربوية التي تساعدهم على تخفيض اضطرابات اللغة لديهم.

رابعاً- المقترحات:

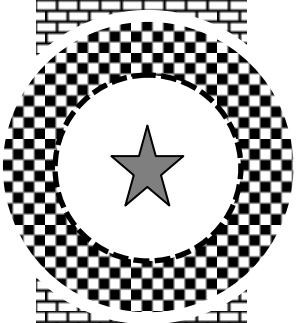
استكمالاً لفوائد البحث الحالي يقترح الباحث اجراء البحوث المستقبلية الآتية:

١. إجراء دراسات تبحث علاقة متغيري البحث الحالي(كليهما أو أحدهما) بمتغيرات نفسية واجتماعية أخرى مثل(القلق، والشعور بالذنب، والانسحاب، والتشاؤم)

٢. إعداد برنامج تدريبي لخفض الانهزام الذاتي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٣. إجراء دراسة فعالية برنامج ارشادي للتخفيف اضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة.

٤. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على عينات اخرى كرياض الاطفال وطلبة المرحلة الثانوية.



المصـــــــــادر

اولاً: المصـــادر العـــربية.

ثانـياً: المصادر الاجنـبية.

:

اولاً: المصـــــــــــادر العربية:

القرآن الكريم

١. ابراهيم، خالد احمد عبد العال، الشاذلي، وائل احمد سلمان، (٢٠٢٠): **القدرة التنبؤية لهزيمة الذات والتنظيم الانفعالي بالتفكير المستقطب لدى طلاب الجامعة**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين الشمس، مصر.

٢. أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد، (٢٠١٣): **الهزيمة النفسية ماهيتها مؤشراتها محدداتها تداعياتها الوقاية منها(دراسة في بناء المفهوم)**، كلية التربية، جامعة دمنهور، مصر.

٣. أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب، عبد الحميد، هبة جابر،(٢٠١٥): **اضطرابات السلوك الفوضوي**، ط، ١مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر.

٤. أبو شعبان، شيماء صبحي، (٢٠١٠): **فاعلية العلاج باللعب في تنمية اللغة لدى الاطفال المضطربين لغوياً**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

٥. أبو شنب، ميساء احمد، (٢٠١٣): **مشكلات التواصل اللغوي التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية**، اطروحة دكتوراه، كلية الآداب والتربية بالأكاديمية العربية، سورية.

٦. أبو منصور، حنان خضر، (٢٠١١): **الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارة الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظة غزه**، رسالة ماجستير، قسم علم نفس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

٧. احمد، السيد علي، محمد بدر، (١٩٩٩): **اضطراب الانتباه لدى الاطفال**، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

٨. احمد، هديل علوان، (٢٠٢٠): **اضطرابات اللغة اللفظية وعلاقتها بالقصور الكيفي الاجتماعي لدى أطفال التوحد وأقرانهم ذوي الإعاقة الذهنية (دراسة مقارنة)**، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العراق.

٩. أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، سيد سلمان، عبد الرحمان ، جاد المولى، احمد محمد، (٢٠١٧): **اضطرابات التواصل**، ط١، القاهرة، مصر.

١٠. أخرس، نائل محمد، (٢٠٠٩): **مدخل الى التربية الخاصة**، ط٢، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١١. الاسدي، سعيد جاسم، فارس، سندس عزيز، (٢٠١٢): **الاساليب الاحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والادارية والعلمية**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،

الاردن.

١٢. اسماعيل، عناد ثابت، (٢٠١٧): **دراسة استكشافيه وقائية للاضطراب ما وراء المعرفي لدى الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور الانتباه**، اطروحة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة ابي بكر بلقايد، الجزائر.

١٣. ألشمري، مدين نوري طلال، (٢٠١٥) : **اضطرابات اللغة اللفظية والانتماء الاجتماعي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة من ذوي الأسر الممتدة واقرانهم من ذوي الأسر النووية دراسة مقارنة**، اطروحة دكتوراه، كلية التربية العلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق.

١٤. الامام، مصطفى محمود، عبد الرحمن، انور حسين، العجيلي، صباح حسين، (٢٠١٦): **التقويم والقياس**، ط١، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٥. البدور، نور طلال محمد، (٢٠١٣): **فاعلية برنامج تدريبي مستند الى نظرية اللغوية العصبية في خفض سلوك التأتأة لدى عينة من الاطفال الأردنيين**، اطروحة دكتوراه، قسم العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية، الاردن.

١٦. بركات، إيمان، (٢٠٠٦): **نظرية بياجية البنائية في النمو المعرفي**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٧. بطرس، حافظ، (٢٠١٠): **تكيف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط١، دار المسيرة للنشر، عمان، الاردن.

١٨. بومنير، كمال، (٢٠١٢): **تشيؤ دراسة نظرية الاعتراف**، ط١، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

١٩. بونادي، اونيسة، عتو، سهيلة، (٢٠١٥): **اضطرابات اللغة لدى الطفل وتأثيراها على مهارة القراءة**، رسالة ماجستير، قسم اللغة والآداب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة البويرة، الجزائر.

٢٠. البيلاوي، ايهاب، (٢٠٠٣): **اضطرابات النطق دليل اخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين**، ط١، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢١. التميمي، ليث حمزة علي، (٢٠١٣): **الشخصية المهزومة ذاتيا وعلاقتها بالمكانة النفسية والاجتماعية**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

٢٢. جابر، سومية، (٢٠٢٠): **السنة الاضطرابات اللغوية وتأثيرها في مهارات القراءة**، رسالة ماجستير، تخصص لسانيات تطبيقية، كلية الآداب العربي والفنون، جامعة عبد الحميد بن باديس، الجزائر.

٢٣. الجبوري، محمد محمود عبد الجبار، (١٩٩٠): **الشخصية في ضوء علم النفس**، ط١،

مطبعة دار الحكمة، بغداد، العراق.

٢٤. حسن، أسامة عبد المنعم عيد، (٢٠١٠): **فعالية برنامج تدريبي لتخفيف بعض اضطرابات النطق وأثره في خفض السلوك الانسحابي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم**، رسالة ماجستير، معهد دراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، مصر.

٢٥. حسين، خلف عطية، (٢٠١٧):**اضطراب التصرف وعلاقته بمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا المتأخرين تحصيلياً في مدارس الواء قصبة الطفيلية**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الاردن.

٢٦. الحليم، زينب كمال الدين عبد، (٢٠١٧): **برنامج لعلاج اضطرابات اللغة النوعي لدى الاطفال وتحسين تفاعلهم الاجتماعي**، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر.

٢٧. حمدي، نزيهة، (١٩٩٨): **برنامج تعديل السلوك**، ط١، مديرية الصحة المدرسية، وزارة التربية والتعليم، عمان، الاردن.

٢٨. حولة، محمد، (٢٠١١): **الارطوفونيا، علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت**، ط٤، دار هومة، الجزائر.

٢٩. خطاطبة، يحيى مبارك، (٢٠١٢): **اثر برنامج ارشادي مرتكز على الانفعالات في خفض الارق وتحسين مفهوم الذات**، رسالة ماجستير، كلية الارشاد النفسي والتربوي، جامعة الاردنية، الاردن.

٣٠. الخيكاني، علاء طه ياسين، (٢٠٢١): **الكفاح الشخصي وعلاقتة بالذات المدركة لدى طلبة المرحلة الاعدادية من المتميزين وأقرانهم العادين**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، العراق.

٣١. الخطيب، جمال محمد، (٢٠١٢): **استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة**، ط١، دار وائل للنشر، عمان، الاردن

٣٢. .....، جمال محمد،(٢٠٠٧):**اضطرابات الكلام واللغة**، ط٧، دار الفكر، عمان، الاردن.

٣٣. الخطيب، جمال، الصمادي جميل، الروسان، فاروق، (٢٠١٣): **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط١،مكتبة الفلاح، الكويت.

٣٤. الخفاجي، نغم هادي حسن، (٢٠٠٢): **انماط الشخصية (A) و (B) لذوي قدرات الإدراك فوق الحسي**، رسالة ماجستير، كلية الاداب، جامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

٣٥. خليفة، سعدان(٢٠١٤): **اضطرابات النطق والكلام اللجلجة والتأتأة نموذجاً**، رسالة ماجستير،

قسم اللغة والآداب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة عبد الرحمن ميرة، الجزائر.

٣٦. خليل، ياسر فارس يوسف، (٢٠٠٥): **اثر برنامج لغوي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية**، اطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان، الاردن.

٣٧. خوري، تومان جورج، (٢٠٠٢): **الطفل الموهوب بطيء التعلم**، ط١، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.

٣٨. الدباس، صادق يوسف، (٢٠١٣): **الاضطرابات اللغوية وعلاجها**، ط٢٩، مجلة جامعة القدس المفتوحة للنشر، القدس، فلسطين.

٣٩. الدجيلي، شيماء محمد طاهر، (٢٠١٨): **الانهزام الذاتي وعلاقته بالدعم الاجتماعي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير، قسم الاقتصاد المنزلي، كلية التربية بنات، جامعة بغداد، العراق.

٤٠. الدسوقي، مجدي محمد، (٢٠٠٧) : **دراسات في الصحة النفسية المجلد الاول**، ط١، مكتبة انجلو، القاهرة، مصر.

٤١. الدهشمي، محمد عامر، (٢٠٠٧): **دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٤٢. الدويخي، منصور، الصقر، عبدالله، (٢٠٠٤): **مدخل الى علم اللغو واضطراباتها**، ط١، مكتبة فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.

٤٣. دويدري، رجاء وحيد، (٢٠٠٠): **البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العلمية**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

٤٤. دياب، مروان عبد الله، (٢٠٠٦): **دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه، فلسطين

٤٥. راشد، هيثم يوسف، (٢٠١١): **اثر العنف الاسري على اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة مرحلة التعلم الاساسي في محافظة عجلون الاردن**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة البلقاء، الاردن.

٤٦. الروسان، فاروق فارع، (٢٠٠٠) : **مقدمة في الاضطرابات اللغوية**، ط١، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٤٧. الزبيدي، عبد السلام جودت، (٢٠٢١): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس – مفاهيم نظرية واسس تطبيقية**، ط١، دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، بابل، العراق.

٤٨. الزراد، فيصل محمد، (١٩٩٠): **اللغة واضطرابات النطق والكلام**، ط١، دار المريخ للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٤٩. الزريقات، أبراهيم عبدالله، (٢٠٠٥):**اضطرابات الكلام واللغة**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٥٠. الزعبي، أحمد محمد، (٢٠٠٧): **التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم**، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

٥١. زهران، حامد عبد السلام، (١٩٩١): **علم النفس الطفولة والمراهقة**، ط٥، عالم الكتب، القاهرة.

٥٢. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، بكر، محمد إلياس، الكناني، ابراهيم عبد الحسن، (١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، ط١، مطبعة جامعة الموصل، الموصل، العراق.

٥٣. السرطاوي، زيدان احمد، مصطفى، عبد العزيز، خشان، ايمن ابراهيم، ابو جودة، وائل موسى،(٢٠٠٩): **مدخل الى صعوبات التعلم**، ط٢، دار الزهراء للنشر وتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥٤. السرطاوي، عبد العزيز،ابو جودة، وائل موسى، (٢٠٠٠): **اضطرابات اللغة والكلام**،ط١، مكتبة فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥٥. سعدان، زينبي حسين، (٢٠١٦): **اضطرابات النطق لدى اطفال الأُسر المُهجرة وعلاقتها ببعض المُتغيرات**، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

٥٦. السعيد. هلا، (٢٠١٤): **اضطرابات التواصل اللغوي التشخيص والعلاج**، ط١، مكتبة انجلو المصرية ، القاهرة، مصر

٥٧. السلطاني، مياسة إسماعيل، (٢٠٢١): **بناء برنامج أرشادي مقترح بأسلوب التنظيم لتخفيض الانهزام الذاتي لدى طالبات المرحلة ألمتوسطة**، رسالة ماجستير، كلية التربية العلوم الإنسانية، جامعة ديالى، العراق.

٥٨. سلمان، عبد الرحمن، (٢٠٠٩): **معجم اضطرابات النطق وعيوب الكلام**، ط١، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر.

٥٩. السيد بدوي، هالة جمال حافظ، (٢٠١٩): **برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية للأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام**، رسالة ماجستير، قسم العلوم النفسية، جامعة القاهرة، مصر.

٦٠. السيد، مروة عادل، (٢٠١٦): **استراتيجيات اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج**، ط١، المكتبة العصرية للنشر، المنصورة، مصر.

٦١. شاش، سهير محمد سلامة، (٢٠٠٧): **اضطرابات التواصل (التشخيص ــ الاسباب ــ**

العلاج)،ط١، دار الزهراء للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

٦٢. الشخصي، عبد العزيز السيد، (٢٠١٩): **اضطرابات النطق والكلام** .ط١، دار ميرنا للنشر والتوزيع، مصر.

٦٣. شفيق، علي أحمد، (٢٠٠١): **أسس البحث العلمي**، ط١، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، للبنان.

٦٤. شقير، زينب محمود، (٢٠٠١): **اضطرابات اللغة والتواصل**، ط١، مكتبة النهضة للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

٦٥. .....، زينب محمود، (٢٠٠٥): **طرق التواصل والتخاطب للصامتين والمتعثرين في الكلام والنطق**، ط١، مكتبة النهضة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٦٦. شليغوم، لبنى، (٢٠٢٠): **التربية الخاصة ودورها في الدمج الاجتماعي للطفل المعاق حركياً**، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة محمد الصديق بن يحيى(جيجل)، الجزائر.

٦٧. شيفر، ستالز مليمان، (١٩٨٩): **مشكلات الاطفال والمراهقين واساليب المساعدة فيها**، ترجمة نيمه داود ونزية حمدي، عمان، الاردن.

٦٨. صالح، رنا عبد الحميد، (٢٠١٣): **السمات الشخصية لدى المراهقين المعوقين سمعياً في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية

٦٩. صبح، إبراهيم محمود محمد، (٢٠١٤): **أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمين في محافظة جرش**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان، الاردن.

٧٠. الصقر، عبد الله ناصر، (٢٠٠٦): **اضطرابات الصوت واللغة والكلام الوقاية والعلاج**، ط١، مكتبة فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٧١. الظاهر، قحطان احمد، (٢٠٠٨): **مدخل إلى التربية الخاصة**، ط٢، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

٧٢. .....، قحطان احمد، (٢٠١٠): **اضطرابات اللغة والكلام**، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٧٣. .....، قحطان احمد، (٢٠١٠): **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، ط٢، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

٧٤. العباس، نور علي عبد، (٢٠١٩): **الشخصية المهزومة لدى طالبات كلية التربية بنات**،

بحث تخرج، كلية التربية بنات، قسم الارشاد التربوي والتوجيه النفسي، جامعة القادسية، العراق.

٧٥. عبد الرحمن، محمد السيد، (1998): **نظريات الشخصية** ، ط١، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٧٦. عبد الفتاح، رضا توفيق، (٢٠١٦): **المستجدات العلمية في مجالات تقييم وتأهيل اضطرابات اللغة**، بحث مقدم الى كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة مصر.

٧٧. عبد المجيد، عبد الفتاح صابر، (١٩٩٦): **اضطرابات التواصل**، ط١، جامعة عين الشمس، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، مصر.

٧٨. عبدالله، نوبية لطفي محمد، (٢٠٠٠): **مفهوم الذات لدى الاطفال المحرومين من الام دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين الشمس، مصر.

٧٩. عبسي، هدى، (٢٠١٥): **اضطرابات الكلام وأثرها على مهارة القراءة**، رسالة ماجستير، قسم اللغو والآداب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الشهيد حمه خضر الوادي، الجزائر.

٨٠. العجيلي، صباح حسين ، الطريحي، فاهم حسين ، حمادي، حسين ربيع، (٢٠٠١): **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، دار الدباغ للطباعة والنشر، بغداد ، العراق.

٨١. العريشي، جبريل بن حسن، بنت رشاد، وفاء، علي، عيد عبد الواحد، (٢٠١٣): **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٨٢. العزة، سعيد حسني، (٢٠٠٢): **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٨٣. عسيري، عبير محمد حسن، (٢٠٠٣): **علاقة تشكيل هوية الانا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير كلة التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

٨٤. العشماوي، وفاء جمال علي محمد،(٢٠١٢): **فعالية استخدام مكتبة افتراضية في الحد من بعض اضطرابات النطق واللغة لدى الاطفال المضطربين لغويا**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر.

٨٥. علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي والنفسي واساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٨٦. علو، فاطمة، (٢٠١٥): **الاضطرابات اللغوية وقضية التواصل لدى الطفل (الطور الابتدائي)**، رسالة ماجستير، قسم اللغة والآداب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة بكر بلقايد، الجزائر.

٨٧. علي، زينب ناجي، (٢٠١٥): **مفهوم الذات لدى تلامذة بطيئي التعلم**، رسالة ماجستير، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

٨٨. علي، محمد النوبي محمد، (٢٠١١): **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطراب**، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن.

٨٩. عمايره، موسى محمد، ناظور، ياسر سعيد، (٢٠١٤): **مقدمة في اضطرابات التواصل**، ط٢، دار الفكر، عمان، الاردن.

٩٠. العيسوي، عبد الرحمن محمد، (٢٠٠٠): **سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية**، ط٤، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، مصر.

٩١. الغامدي، صالح بن يحي الجار الله، (٢٠٠٩): **اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

٩٢. الغزالي، سعيد كمال عبد الحميد، (٢٠١١): **اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج**، ط١، دار الميسرة، عمان، الاردن.

٩٣. .....، سعيد كمال عبد الحميد، (٢٠١١): **تربية ذوي وتعليم ذوي صعوبات التعلم**،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٩٤. الغني، خالد محمد، (٢٠١٦): **اضطرابات التواصل مرشد الاسرة والمعلمين والأخصائيين للتدخل التدريبي والعلاجي**، ط١، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، كفر الشيح، مصر.

٩٥. فتحي، وليد محمد،(٢٠٠٤): **التخاطب علاج مشكلات النطق والكلام**،ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٩٦. الفوزان، محمد احمد، الرقاص، خالد ناهس، (٢٠٠٩): **اسس التربية الخاصة**، ط١، العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٩٧. فوزي، جنيد احمد، (٢٠١٥): **اضطرابات النطق والكلام لدى بعض تلامذة المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

٩٨. القذافي، رمضان محمد، (٢٠٠٠): **رعاية الموهوبين والمبدعين**، ط٢، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر.

٩٩. القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبد الرحمن، (٢٠٠٩): **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .

١٠٠. القمش، مصطفى، المعايطه، خليل، (٢٠٠٧): **سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة**، ط١، دار المسيرة، عمان، الاردن.

١٠١. القيسي، عامر ياس خضير، الجبوري، احمد رزاق حمزة، (٢٠١٨): **الاستعداد الكتابي لدى التلامذة بطيئي التعلم**، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، العدد٤٠،

العراق.

١٠٢. كاشف، ايمان فؤاد، (٢٠١٠): **مشكلات الكلام ولجلجة: دليل الوالدين والمعلمين**، ط١، دار الكتب الحديث، القاهرة، مصر.

١٠٣. كامل، محمد علي، (٢٠٠٣): **اخصائي النطق والتخاطب ومواجهة اضطرابات اللغة عند الاطفال**، ط١، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

١٠٤. كرماش، حوراء عباس، (٢٠١٥): **الانموذج النمائي المتكامل للعقل على وفق الانماط الانفعالية لدى طلبة الجامعة**، اطروحة دكتوراه، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، العراق.

١٠٥. الكريطي، رياض كاظم عزوز، الصجري، رحيم كامل خضير، (٢٠٢٠). **منهج البحث التربوي الاسس والتكوين**، ط١، دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، بابل، العراق.

١٠٦. كوافحة، تيسير مفلح، (٢٠١٠): **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٠٧. كَوافحة، تيسير مفلح، عبد العزيز، عمر فواز، (٢٠١٠): **مقدمة في التربية الخاصة**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٠٨. لياس، بغيجة، (٢٠٠٦): **استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى القلق والاكتئاب لدى المعاقين حركياً**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

١٠٩. مازاد، مها صبري علوان، (٢٠١٨): **الحساسية الانفعالية وعلاقتها بانهزام الذات لدى اطفال الرياض**، رسالة ماجستير، قسم رياض الاطفال، كلية التربية بنات، جامعة بغداد، العراق.

١١٠. ماضي، جمال،(٢٠١٦): **دليل الاباء والامهات في تربية الابناء**، ط١ دار الصحوة، القاهرة، مصر.

١١١. متولي، فكري لطيف، (٢٠١٥): **اضطرابات النطق وعيوب الكلام**، ط١، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١١٢. المحاسنة، إبراهيم محمد، عبد الحكيم، علي مهيدات، (٢٠١٣): **القياس والتقويم الوصفي**، ط١، جرير للطباعة ولنشر والتوزيع، عمان، لأردن.

١١٣. محفوظ، عبد الرؤوف اسماعيل محمود، (٢٠٠٥): **أثر استخدام برنامج لغوي وتدريبي في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى عينة من ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية**، اطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان، الاردن.

١١٤. محمد، عادل عبد الله، (٢٠٠٠): **دراسات في الصحة النفسية، الهوية، الاغتراب،**

الاضطرابات النفسية، ط١، دار الرشد للنشر، القاهرة، مصر.

١١٥. محمد، عادل عبد الله، (٢٠١٠): **مقدمه في التربية الخاصة**، ط١، دار الرشاد للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

١١٦. محمد، منى حسين جميل، (٢٠٠٨): **الخطاب اللغوي لدى مرضى الحبسات الكلامية**، اطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، الاردن.

١١٧. المعايطة، باسم مفضي، (٢٠٠٦): **عيوب النطق وامراض الكلام**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤته، الاردن.

١١٨. النجار، فايز جمعة، الزعبي، ماجد راضي، (٢٠٠٩): **اساليب البحث العلمي منظور تطبيقي الاشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد**، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين.

١١٩. النحاس، محمد محمود، (٢٠٠٦): **سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط١، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر.

١٢٠. نصر، همس جمال، (٢٠١٨): **هزيمة الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من المراهقين النازحين في مدينة السويداء**، رسالة ماجستير، قسم الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

١٢١. النوبي، محمد، (٢٠١٠): **مقياس اضطرابات النطق لدى الاطفال العدين وضعاف السمع**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٢٢. هالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس،(٢٠٠٨): **سيكولوجية الأطفال الغير العادين وتعليمهم** ، ط٢، ترجمة عادل عبد الله، جامعة الزقاق، مصر.

١٢٣. .....، دانيال، كوفمان، جيمس، (٢٠٠٧): **صعوبات التعلم (مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي)**، ترجمة: عادل عبدالله محمد، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

١٢٤. الهويدي، زيد، (٢٠٠٤):**اساسيات القياس والتقويم التربوي**، ط١، دار الكتاب الجامعي للنشر، العين، الامارات.

١٢٥. الوائلي، اسراء فاضل سهيم، (٢٠١٥): **اثر الإرشاد السلوكي المعرفي في تعديل السلوك الانهزامي لدى طلاب الجامعة**، قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوية، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

١٢٦. اليحمدي، محفوظة بنت سالم بن ناصر، (٢٠١٤): **فاعلية برنامج أرشادي في خفض في خفض النشاط الزائد لدى طلبة الحلقة الاولى من التعليم الاساسي في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير، قسم التربية والدراسات الانسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

١٢٧. يحيى، خولة احمد، (٢٠٠٠): **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، ط١، دار الفكر للطباعة

والنشر عمان، الأردن .

١٢٨. يورو، ديدييه، (١٩٩٦): **اضطرابات اللغة**، ترجمة أنطوان أ. الهاشم، ط١، دار عويدات للنشر والتوزيع، جامعة باريس، فرنسا.

ثانياً- المصـــادر الاجنبية :

129. Anstasi.A. &Urbina S.(2010). **Psychological Testing PHI Learning Private Limited**, New Delhi.

130. Bandore, A(1997): **Self – Efficacy ،The exercise of control**, W H freeman and company، New York.

131. Baumeister ,R.F., &Scher, S. J. (1988). Se**lf-defeating behavior patterns a mony normal individuals** :Reviw and analysis of common Self-destrucive tendencie S.psycholog _ ical Bulletin.

132. Breanna, Breanna E.veron(2017):**The self_DISS: A comprehensive Measure of Self _ Defeating interpersonal style** ،University of western Ontario ،USA.

133. Brown, G. W., Harris, T. O., & Hepworth, C. (1995). **Loss humiliation and entrapment among women developing depression A patient and non- patient comparison**. Psychological Medicine Clinical Psychology,UK.

134. Brownson chris &Bryan Hartzler (2000). **Defeat your Self Defeating Behavior Understanding and over coming Harmful patterns** .University of Texas,US

135. Callan, M., Kay, A. & Dawtry, R. (2014). **Making sense of misfortune: Deservingness, self esteem, and patterns of self-defeat**. Journal of Personality and Social Psychology, New york

136. Campellone, T. Sanchez, A. & Kring. A. (2016). **Defeatist performance beliefs, negative symptoms, and functional outcome in schizophrenia**: a meta-analytic review. Schizophrenia bulletin.

137. DSM-5.(2013).**DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS**. APA. British Library, London – England

138. Ebel Robert L and Frisbile,david.A .(2009). **Essenials of educational Measurement**, 5 ^ (th) PHI learning private ed, Gamma Delhi.

139. Freeman, D., Garety, P.A., Kuipers, E., Fowler, D., Bebbington, P.

140. E., & Dunn, G.(2007). **Acting on persecutory delusions: The importance of safety seeking**. Behaviour Research and Tberapy,UK

141. Galzzard،J .(2015).**Speech،Language and Communication Diffeculties**. Sage، London.

142. Hunt, Sara M., (2005). **A ssociations between Parent daughter Relationships, Indivdal A dolescent Psychological Self-defeating Behavioes**, Utah State Universty,UK.

143. Irani Williams, F., Campbell, C., McCartney, W. & Gooding, (2013). **Leader derailment :The impact of self-defeating behaviors. Leaderships & Organization Development Journal**, London.

144. Jan &Martinson, Deb, (2003). **Because I Hurt: understanding Self-Injury and Healing The Hurt**, How to books،42_ Sutton U.K.

145. Johnson, J., Gooding, P. &Tarrier, N. (2008). **An investigation of aspects of the Cry of Pain model of suicide risk The role of defeat in impairing memory**. Behavioural Research and Therapy.UK

146. Johnson, J., Gooding., P. Wood., A., Taylor, P.J., Pratt, D., & Tarrier,.(2010). **Resilience to suicidal ideation in psychosis: Positive self- appraisals buffer the impact of hopelessness Behaviour Research and Therapy**. UK

147. Panagioti, M., Gooding, P., Taylor, P. J., &Tarrier, N. (2012). **Negative self- appraisals and suicidal behavior among trauma victims experiencing PTSD symptoms**: The mediating role of defeat and entrapment. Depression and Anxiety.USA

148. Roe, D., Yanos, P. T., &Lysaker, P.H. (2006). **Coping with psychosis: An integrative developmental framework Journal of Nervous and Mental Disease**.USA

149. Sutton, Jan & Martinson, Deb, (2003). **Because I Hurt : understanding Self- Injury and Healing the Hurt**, How to books, U.K

150. Williams, J.M. G.(1997). **Cry of pain**. Harmondsworth, UK: Penguin.

151. Zampelli,S,O(2000): **Reach your true potential: How to overeome self-defeating behavior**, New york, New Harbinge.

الملاحق

ملحق (١) كتاب تسهيل المهمة من المديرية العامة للتربية / إلى إدارات المدارس الابتدائية ذات صفوف التربية الخاصة في مركز محافظة بابل.

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد: ٤/٣/٤١ - ٥٠٠
التاريخ: ١٢ / ١٢ / ٢٠٢١

الى / ادارات المدارس الابتدائية ذات صفوف التربية الخاصة
في مركز محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة لكتاب جامعة بابل / كلية الدراسات العليا /العلوم الانسانية المرقم ٤٣٩٣ في ٢٠٢١/١١/٢٨ يرجى تسهيل مهمة الطالب (باسم نعمه صبر برير) قسم التربية الخاصة / دراسات عليا /ماجستير لإنجاز متطلبات بحثه الموسوم (الانهزام الذاتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة) على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي وابداء تعاونكم معه عند زيارته مدارسكم.... مع التقدير .

سمير هاشم خليل
مدير قسم الاعداد والتدريب
١٢/ ١٢/ ٢٠٢١

نسخة منة الى //
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع ..مع التقدير .
مكتب السيد المدير العام.. مع التقدير .
قسم الاشراف التربوي / لنفس الغرض اعلاه.. مع التقدير .
قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه.. مع التقدير .
قسم التعليم العام والملاك / شعبة التربية الخاصة / لنفس الغرض اعلاه.. مع التقدير .
الطالب (باسم نعمه صبر) ..مع التقدير .
الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الاوليات / الملف الدوار .

E.mail:babylon41training@gmail.com

ملحق رقم (٢) يوضح أسماء السادة المحكمين واختصاصهم ومكان العمل

ت	اسم الخبير	اللقب والشهادة	التخصص	مكان العمل
١	الطاف ياسين خضر	أ. د	علم النفس العام	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات/قسم رياض الأطفال
٢	امل داود سليم	أ. د	ارشاد نفسي	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات/قسم رياض الأطفال
٣	اميرة جابر هاشم	أ. د	ارشاد نفسي	جامعة الكوفة/كلية التربية للبنات/قسم العلوم التربوية والنفسية
٤	انتصار هاشم مهدي	أ. د	علم النفس النمو	جامعة بغداد/كلية التربية– ابن رشد
٥	جميلة رحيم عبد	أ. د	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات/قسم رياض الأطفال
٦	حسين ربيع حمادي	أ. د	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية/قسم العلوم التربوية والنفسية
٧	خولة عبد الوهاب القيسي	أ. د	علم النفس النمو	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات/قسم رياض الأطفال
٨	ضحى عادل محمود	أ. د	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات/قسم رياض الأطفال
٩	علي صكر جابر	أ. د	علم النفس	جامعة القادسية/كلية التربية/قسم العلوم التربوية و النفسية
١٠	عبد السلام جودت	أ. د	علم النفس / قياس وتقويم	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية/قسم التربية الخاصة
١١	عماد حسين المرشدي	أ. د	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية/قسم التربية الخاصة
١٢	عباس نوح سليمان	أ. د	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة/ كلية التربية

١٣	شعلان عبد علي	أ. د	اللغة عربية / النحو	جامعة بابل/كلية التربية/قسم اللغة العربية
١٤	ازهار محمد السباب	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/كلية الآداب
١٥	حيدر طارق كاظم	أ.م.د	علم النفس/قياس وتقويم	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية/قسم التربية الخاصة
١٦	خالد أبو جاسم عبد	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/كلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية
١٧	رحيم هملي معارج	أ.م.د	ارشاد نفسي	جامعة بغداد/كلية التربية– ابن رشد
١٨	زينة علي صالح	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/كلية الآداب/قسم علم النفس
١٩	سلام هاشم حافظ	أ.م.د	علم النفس الشخصية	جامعة القادسية/كلية الآداب/قسم علم النفس
٢٠	طارق محمد بدر	أ.م.د	علم النفس الشخصية	جامعة القادسية/كلية الآداب/قسم علم النفس
٢١	علي عباس اليوسفي	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة/كلية التربية للبنات/قسم العلوم التربوية والنفسية
٢٢	محمد عبد الحسن حسين	أ.م.د	اللغة عربية / الأدب	جامعة بابل/كلية التربية/قسم اللغة العربية
٢٣	مدين نوري طلاك	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية/قسم العلوم التربوية والنفسية
٢٤	نادية جودت حسن	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة/كلية التربية للبنات/قسم العلوم التربوية والنفسية
٢٥	نغم عبد الرضا عبد الحسين	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية/قسم التربية الخاصة
٢٦	وسام احمد المطيري	أ.م.د	طرائق تدريس	جامعة الكوفة/كلية التربية الأساسية/قسم

			التفكير	رياض الاطفال
٢٧	فارس هارون رشيد	م. د	علم النفس العام	جامعة القادسية/كلية الآداب/قسم علم النفس
٢٨	نورس شاكر هادي	م. د	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية/قسم التربية الخاصة
٢٩	جلال عزيز فرمان	ا. م	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية/قسم التربية الخاصة
٣٠	عقيل خليل ناصر	ا. م	علم النفس العام	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية/قسم التربية الخاصة

ملحق رقم(٣) مقياس الانهزام الذاتي بصيغته الأولية

جامعه بابل

كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا / الماجستير

استطلاع آراء الخبراء في صلاحية مقياس الانهزام الذاتي

حضرة الاستاذ/ة الفاضل_____ المحترم

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء بحثهِ الموسوم بـ (الانهزام الذاتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة) ومن متطلبات هذا البحث بناء مقياس الانهزام الذاتي، وذلك لعدم توفر مقياس يتناسب مع عينة البحث الحالي أذ يتكون المقياس من مجالين هما: التقدير السلبي للذات، تشيؤ الذات. وقد تبنى الباحث تعريف جونسون(Johnson,2008) للانهزام الذاتي(self_defeating) والذي عرفه بأنهُ مجموعة من التصورات الانهزامية التي تنشأ من تقييم الفرد لحالته السلبية لذاته وللآخرين في المواقف الحالية والمستقبلية. (السلطاني،٢٠٢١: ٦١)، ونظراً لما يعهده الباحث عنكم من سمعة علمية وخبرة ودراية تربوية وموضوعية ونظرة شمولية يرجى التفضل بقراءة مجالات المقياس وفقراته، وإبداء آرائكم فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة أو بحاجة إلى تعديل، علماً أن لكل فقرة ثلاث بدائل هي (نعم، احياناً، لا) وتُأخذ الدرجات على التوالي (٣، ٢، ١).

ولكم وافر الشكر والتقدير

معلومات المحكم العلمي المحترم :

١_ الاسم الثلاثي :

٢_ اللقب العلمي :

٣_ التخصص :

٤_ مكان العمل :

٥_التوقيع : الباحث: باسم نعمه صبر

أولاً- مجال التقدير السلبي للذات:- هو عدم تقبل الفرد لنفسه وخيبة أمله فيها والتقليل من شأنه وشعوره بالنقص والعجز. (الدسوقي، ٢٠٠٧ :١٩)

ت	الفقرات:	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	يوجه اللوم لذاته عندما يخفق في واجبه .			
٢	يتضايق عند تواجده في الصف مع زملائه .			
٣	يعتقد بأنه من التلاميذ الغير الجيدين .			
٤	يشعر بالإحباط عندما يُسيء له احد التلاميذ.			
٥	يردد عبارات السلبية عندما يكون غير راضي عن نفسه كأن يقول إنا فاشل أو كسول .			
٦	يشعر بأنه اقل قيمة من المحيطين به .			
٧	يعتقد بأن زملائه أكثر فهماً وعلماً منه .			
٨	ينتابه الفشل عندما يتنافس مع التلاميذ .			
٩	يتضايق عندما ينتقده الآخرين .			
١٠	يتضايق عندما أطلب منه الإجابة على سؤال معين .			
١١	ينتابه الخوف عندما أطلب منه قراءة موضوع الدرس أمام زملائه .			
١٢	يسلك سلوكاً عدوانياً اتجاه الآخرين .			
١٣	يرى بأنه غير محبوب من قبل المعلمين .			
١٤	يتظاهر بالضعف والمرض عندما أطلب منه إنجاز الواجب المدرسي .			
١٥	يرى أن مظهره غير مقبول مقارنةً بزملائه .			
١٦	يبدو علية الملل وعدم الرغبة نحو المواضيع الدراسية.			
١٧	يشعر بأنه لا يستطيع استيعاب معظم المقررات الدراسية.			
١٨	يتظاهر بنسيان ما تعلمه.			

ثانياً: مجال تشيؤ الذات: ويعرف على أنه حالة نفسية يفقد فها الطفل شعوره بهويتهِ الشخصية واقعهِ الذاتي، ويتعامل مع ذاتهِ كشيء مادي لا حياة فيه . (أبو حلاوة، ٢٠١٢: ٢٠٢)

ت	الفقرات:	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	يبدو عليه وكأنه لا ينتمي إلى زملاءه في الصف			
٢	يعتقد بأن الأشياء المادية أهم منه .			
٣	يلمس نفسه باستمرار للتأكد من أن جسمه موجود .			
٤	لديه جمود في المشاعر والانفعالات اتجاه المواقف المختلفة (حزن ، فرح) .			
٥	يتظاهر بالضعف عند مواجهة إي مشكلة يتعرض لها في المدرسة.			
٦	يخاف من أن يسخر زملائه منه.			
٧	يرى انه وحيد على الرغم من تواجده مع زملائه .			
٨	يبدو علية القلق وكأنه مراقب من قبل الآخرين .			
٩	يعتقد انه يستحق التوبيخ من قبل الآخرين .			
١٠	يشعر بأن مظهره مختلف عن زملاءه في الصف .			
١١	يعتقد بأن أفكاره تكون موضع سخرية من قبل الآخرين.			
١٢	يغضب عند اهتمام المعلم بالأشياء الموجودة داخل الصف .			
١٣	يعتمد على الاخرين في واجباته المدرسية .			
١٤	يرى بعض الأمكنة التي يجلس فيها كأنها غريبة ولم يراها من قبل .			
١٥	يشعر بأنه غير راضي عن أقرانهِ من حوله .			
١٦	يعتقد بأنه يفشل في أي عمل يقوم به .			
١٧	يتردد في التنافس مع أقرانهِ .			
١٨	يشعر بأن لا رائحة ولا مذاق لكل ما يتناوله من طعام.			

ملحق رقم(٤) مقياس اضطرابات اللغة بصيغته الاولية

جامعه بابل
كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة
الدراسات العليا / الماجستير
استطلاع آراء الخبراء في صلاحية مقياس اضطرابات اللغة
حضرة الاستاذ/ة الفاضل_____ المحترم
تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء بحثهِ الموسوم بـ (الانهزام الذاتي وعلاقته باضطرابات اللغة لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة) ومن متطلبات هذا البحث إعداد مقياس اضطرابات اللغة، وذلك لعدم توفر مقياس يتناسب مع عينة البحث الحالي حيث يتكون هذا المقياس من خمسة مجالات هي : اضطرابات اللغة الاستقبالية، اضطرابات اللغة التعبيرية، اضطرابات النطق، اضطرابات الصوت، اضطرابات الكلام. وقد تبنى الباحث تعريف(**DSM_5,2013**): "اضطراب مستمر في نمو واكتساب واستخدام اللغة الاستقبالية أو التعبيرية أو النطق أو الصوت أو الكلام بسبب وجود اضطرابات في النمو العصبي للفرد مما يؤدي إلى قصور في الفهم والانتاج للمحصول اللغوي لديه"(APA,2013,38)، ونظراً لما يعهده الباحث عنكم من سمعة علمية وخبرة ودراية تربوية وموضوعية ونظرة شمولية يرجى التفضل بقراءة مجالات المقياس وفقراته، وإبداء آرائكم فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة أو بحاجة إلى تعديل، علماً إن لكل فقرة ثلاث بدائل هي(نعم، احياناً، لا) وتُأخذ الدرجات على التوالي(٣، ٢، ١).

ولكم وافر الشكر والتقدير

معلومات المحكم العلمي المحترم :
١_ الاسم الثلاثي :
٢_ اللقب العلمي :
٣_ التخصص :
٤_ مكان العمل :
٥_التوقيع :

الباحث: باسم نعمة صبر

أولاً- مجال اضطرابات اللغة الاستقبالية:- عرفها جراهم (graham et al.2015)هي صعوبة فهم واستيعاب ما يقال أو يقرأ. (عبد الفتاح،٢٠١٦ :٧)

ت	الفقرات:	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	لديه صعوبة في الاستجابة للتعليمات والتوجيهات التي تعطى له .			
٢	يواجه صعوبة في فهم المفاهيم والأفكار .			
٣	لديه صعوبة في التركيز والانتباه .			
٤	يواجه صعوبة في التعرف على الأشياء .			
٥	لديه ضعف في الاستجابة للأصوات عند سماعها .			
٦	يواجه صعوبة في فهم ما يقرأ .			
٧	لديه صعوبة في فهم معنى الكلمات الجديدة.			
٨	يواجه صعوبة في تمييز الأصوات عند سماعها .			
٩	لديه صعوبة في فهم الأسئلة الموجهة إليه.			
١٠	يواجه صعوبة في متابعة الكلام السريع .			

ثانيا- مجال اضطرابات اللغة التعبيرية:- عرفها جراهم (graham et al.2015) وتعني وجود صعوبة في نقل المعلومات أو التعبير عنها أثناء عملية الكلام والكتابة أو لغة الإشارة أو الإيماء.(عبد الفتاح،٢٠١٦ :٧)

ت	الفقرات:	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	يواجه صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة في مكانها المناسب .			
٢	لديه صعوبة في التعبير عن أفكاره و آراءه .			
٣	يواجه صعوبة في الحصول على كلمات جديدة .			
٤	لديه صعوبة في تجميع الكلمات لتكوين الجمل .			
٥	يواجه صعوبة في طرح الأسئلة .			
٦	لديه صعوبة في تسمية الأشياء .			
٧	يصعب عليه التعبير عن نفسه بسهوله .			

٨	يستخدم الجمل القصيرة .			
٩	لديه صعوبة في إعادة سرد الإحداث أو القصة في تسلسل ذو معنى .			
١٠	يواجه صعوبة في المناقشات الصفية وإعطاء تفسيرات أو وصف ما يقوم به .			

ثالثا- مجال اضطرابات النطق:- وهي مشكلات تتعلق بإنتاج أصوات الكلام أو طريقة نطق الحرف.(النوبي ، ٢٠١٠ : ١٠٢)

ت	الفقرات:	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	يعاني من مشكلات في القراءة .			
٢	يظهر استمتاعاً بالموضوعات غير اللفظية كالرسم والرياضة والموسيقى .			
٣	يظهر ضعفا في التواصل البصري مع الآخرين .			
٤	يقدم حرف على أخر كأن يلفظ ،(نبوي ،بنوي) ، (مسطره، مطسرة) ،(بامية ، بايمة) .			
٥	يواجه صعوبة عندما يُطلب منه المشاركة في المناقشات والاستمرار بها .			
٦	يبدل الصوت بصوت أخر كأن يقول، (ترسي بدل كرسي)،(ثكر بدل سكر)،(اتلت بدلاً من أكلت)،(مدرث بدلاً من مدرس) .			
٧	يحذف حرف أو مقطع من الكلمة كأن يلفظ ،(فاحة ، تفاحة)، (مدسة ،مدرسة) ،(مكه، سمكة)، (فون ، تلفون) .			
٨	إضافة صوت أو أكثر للكلمة كأن يلفظ ،(كليب ' كلب) ،(ممروحه، مروحة)،(لعبات، لعبة) .			
٩	يُشوه الأصوات كأن ينطقها في الكلمة بطريقة غريبة وغير مألوفة تثير انتباه السامع كأن يلفظ ، (حروف ، خروف) ، (مستبدل ، مستقبل) ،أو ينطق (سمير) مع وجود صفير في صوت السين (حرف س) .			
١٠	يواجه صعوبة في نطق الحروف الساكنة مثل حرف (ر) و حرف اللام (ل) حيث يظهر ذلك كما في كلمة (بحر) ، (بحرَ) .			

رابعا - مجال اضطرابات الصوت:- وتعني اضطراب في درجة الصوت من حيث شدته، أو ارتفاعه، أو انخفاضه، أو نوعيتهِ .(السعيد ،٢٠١٤ : ٤٣)

ت	الفقرات:	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	يمر بحالة من الارتعاش في الصوت وتوتره أو عدم التناسق الصوتي .			
٢	لديه جفاف أو التهاب مستمر في الحلق .			
٣	لديه ارتفاع و انخفاض في طبقة الصوت .			
٤	صوته يكون مرتفع وغير متناسق .			
٥	تظهر عليه علامات من الإجهاد وعدم الراحة أثناء التحدث .			
٦	لديه جريان في التنفس قبل إنهاء الجملة أو العبارة .			
٧	يحذف صوت الحرف الأول أو الأخير من الكلمة .			
٨	يستبدل الصوت بصوت يناظره كأن يستبدل الطفل (الطاء) بـ (التاء) فيقول (تيارة) بدلا (طيارة) .			
٩	يعاني من اختفاء الصوت أو الصوت المكتوم .			
١٠	لديه أخطاء صوتية حيث يقلب صوتي (س، ص) الى (ث) كأن يقول (ثمير بدلا من سمير).			

خامسا- مجال اضطرابات الكلام:- ويعرف على انه انحراف الكلام عن المدى المقبول في بيئة الفرد. (الزريقات ،٢٠٠٥ : ٢٢)

ت	الفقرات:	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١	يكرر كلمة واحدة إثناء الحديث كأن يقول (أريد ، أريد ، تفاح)			
٢	يطيل في حرف معين في بداية الكلمة .			
٣	يتجنب الكلام عند تواجده مع أقرانه .			

٤	يكون كلامه سريع فيه حروف وكلمات مضافة .			
٥	يكرر حرفاً معيناً من الكلمة إثناء الحديث كأن يقول (سوف ،أ ، أ،أراك)			
٦	يتوقف كلامه عند حرف معين ثم يكمل بعد فترة قصيرة .			
٧	يعاني من صعوبة في ربط جملة مع أخرى .			
٨	يطيل حرف معين في نهاية الجملة .			
٩	يوجد لديه توتر في عضلات الوجه والفك إثناء الحديث .			
١٠	يحذف بعض الكلمات و الألفاظ إثناء الحديث .			

ملحق رقم(٥) مقياس الانهزام الذاتي بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي المعلم ..... عزيزتي المعلمة

تحية طيبة ...

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجو الباحث منك الإجابة على كل فقرة وذلك بوضع إشارة (√) أمام البديل الذي يعبر بصدق وأمانة عن رأيك وكما هو موضح في المثال أدناه، علماً أنها موضوعة لأغراض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليها أحد غير الباحث مع شكري وتقديري لتعاونكم في الإجابة على جميع الفقرات ومن دون ترك أي منها.

نموذج الاجابة

ت	الفقرات	نعم	احياناً	لا
١	يوجه اللوم لذاته عندما يخفق في واجبه .	√		

المعلومات المطلوبة :

١. اسم التلميذ/ ة :

٢. الجنس: ــ ذكر ☐ ـ أنثى ☐

٣.فئة التلميذ/ ة :

هذا ولكم وافر الشكر والتقدير

ت	الفقرات:	نعم	أحياناً	لا
١	يوجه اللوم لذاته عندما يخفق في واجبه .			
٢	يبدو عليه وكأنه لا ينتمي إلى زملاءه في الصف.			
٣	يتضايق عند تواجده في الصف مع زملائه .			
٤	يعتقد بأن الأشياء المادية أهم منه .			
٥	يعتقد بأنه من التلاميذ الغير الجيدين .			
٦	يلمس نفسه باستمرار للتأكد من أن جسمه موجود .			
٧	يشعر بالإحباط عندما يُسيء له احد التلاميذ.			
٨	لديه جمود في المشاعر والانفعالات اتجاه المواقف المختلفة (حزن ، فرح).			
٩	يردد عبارات السلبية عندما يكون غير راضي عن نفسه كأن يقول إنا فاشل أو كسول .			
١٠	يتظاهر بالضعف عند مواجهة إي مشكلة يتعرض لها في المدرسة.			
١١	يشعر بأنه اقل قيمة من المحيطين به .			
١٢	يخاف من أن يسخر زملائه منه.			
١٣	يعتقد بأن زملائه أكثر فهماً وعلماً منه .			
١٤	يرى انه وحيد على الرغم من تواجده مع زملائه .			
١٥	ينتابه الفشل عندما يتنافس مع التلاميذ .			
١٦	يبدو عليه القلق وكأنه مراقب من قبل الآخرين.			
١٧	يتضايق عندما ينتقده الآخرين .			
١٨	يعتقد انه يستحق التوبيخ من قبل الأخرين.			
١٩	يتضايق عندما أطلب منه الإجابة على سؤال معين .			
٢٠	يشعر بأن مظهره مختلف عن زملاءه في الصف.			
٢١	ينتابه الخوف عندما أطلب منه قراءة موضوع الدرس أمام زملائه .			
٢٢	يعتقد بأن أفكاره تكون موضع سخرية من قبل الاخرين.			
٢٣	يسلك سلوكاً عدوانياً اتجاه الآخرين .			

٢٤	يغضب عند اهتمام المعلم بالأشياء الموجودة داخل الصف .			
٢٥	يرى بأنه غير محبوب من قبل المعلمين .			
٢٦	يعتمد على الاخرين في واجباته المدرسية .			
٢٧	يتظاهر بالضعف والمرض عندما أطلب منه إنجاز الواجب المدرسي .			
٢٨	يرى بعض الأمكنة التي يجلس فيها كأنها غريبة ولم يراها من قبل .			
٢٩	يرى أن مظهره غير مقبول مقارنةً بزملائه .			
٣٠	يشعر بأنه غير راضي عن أقرانهِ من حوله .			
٣١	يبدو علية الملل وعدم الرغبة نحو المواضيع الدراسية.			
٣٢	يعتقد بأنه يفشل في أي عمل يقوم به .			
٣٣	يشعر بأنه لا يستطيع استيعاب معظم المقررات الدراسية.			
٣٤	يتردد في التنافس مع أقرانهِ .			
٣٥	يتظاهر بنسيان ما تعلمه.			
٣٦	يشعر بأن لا رائحة ولا مذاق لكل ما يتناوله من طعام .			

ملحق رقم(٦) مقياس اضطرابات اللغة بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي المعلم ..... عزيزتي المعلمة

تحية طيبة ...

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجو الباحث منك الإجابة على كل فقرة وذلك بوضع إشارة (√) أمام البديل الذي يعبر بصدق وأمانة عن رأيك وكما هو موضح في المثال أدناه، علماً أنها موضوعة لأغراض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليها أحد غير الباحث مع شكري وتقديري لتعاونكم في الإجابة على جميع الفقرات ومن دون ترك اي منها .

نموذج الاجابة

ت	الفقرات	نعم	احياناً	لا
١	لديه صعوبة في الاستجابة للتعليمات والتوجيهات التي تعطى له .	√		

المعلومات المطلوبة :

١. اسم التلميذ/ة :
٢. الجنس: ــ ذكر ☐ ــ أنثى ☐
٣. فئة التلميذ / ة :

هذا ولكم وافر الشكر والتقدير

الباحث

باسم نعمة صبر

ت	الفقرات:	نعم	أحيانا	لا
١	لديه صعوبة في الاستجابة للتعليمات والتوجيهات التي تعطى له .			
٢	يواجه صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة في مكانها المناسب			
٣	يعاني من مشكلات في القراءة .			
٤	يمر بحالة من الارتعاش في الصوت وتوتره أو عدم التناسق الصوتي .			
٥	يكرر كلمة واحدة إثناء الحديث كأن يقول (أريد ، أريد ، تفاح).			
٦	يواجه صعوبة في فهم المفاهيم والأفكار .			
٧	لديه صعوبة في التعبير عن أفكاره و آراءه .			
٨	يظهر استمتاعاً بالموضوعات غير اللفظية كالرسم والرياضة والموسيقى.			
٩	لديه جفاف أو التهاب مستمر في الحلق .			
١٠	يطيل في حرف معين في بداية الكلمة .			
١١	لديه صعوبة في التركيز والانتباه .			
١٢	يواجه صعوبة في الحصول على كلمات جديدة .			
١٣	يظهر ضعفا في التواصل البصري مع الآخرين.			
١٤	لديه ارتفاع و انخفاض في طبقة الصوت .			
١٥	يتجنب الكلام عند تواجده مع أقرانه .			
١٦	يواجه صعوبة في التعرف على الأشياء .			
١٧	لديه صعوبة في تجميع الكلمات لتكوين الجمل .			
١٨	يقدم حرف على أخر كأن يلفظ ،(نبوي ،بنوي) ، (مسطره، مطسرة) ،(بامية ، بايمة) .			
١٩	صوته يكون مرتفع وغير متناسق .			
٢٠	يكون كلامه سريع فيه حروف وكلمات مضافة .			
٢١	لديه ضعف في الاستجابة للأصوات عند سماعها .			
٢٢	يواجه صعوبة في طرح الأسئلة .			
٢٣	يواجه صعوبة عندما يُطلب منه المشاركة في المناقشات والاستمرار بها .			
٢٤	تظهر عليه علامات من الإجهاد وعدم الراحة أثناء التحدث .			
٢٥	يكرر حرفاً معيناً من الكلمة إثناء الحديث كأن يقول (سوف ،أ ، أ،أراك)			
٢٦	يواجه صعوبة في فهم ما يقرأ .			
٢٧	لديه صعوبة في تسمية الأشياء .			
٢٨	يبدل الصوت بصوت أخر كأن يقول، (ترسي بدل كرسي)،(ثكر بدل سكر)،(اتلت بدلاً من أكلت)،(مدرث بدلاً من مدرس) .			
٢٩	لديه جريان في التنفس قبل إنهاء الجملة أو العبارة .			

٣٠	يتوقف كلامه عند حرف معين ثم يكمل بعد فترة قصيرة .			
٣١	لديه صعوبة في فهم معنى الكلمات الجديدة.			
٣٢	يصعب عليه التعبير عن نفسه بسهوله .			
٣٣	يحذف حرف أو مقطع من الكلمة كأن يلفظ ،(فاحة ، تفاحة)، (مدسة ،مدرسة) ،(مكه، سمكة)، (فون ، تلفون) .			
٣٤	يحذف صوت الحرف الأول أو الأخير من الكلمة .			
٣٥	يعاني من صعوبة في ربط جملة مع أخرى .			
٣٦	يواجه صعوبة في تمييز الأصوات عند سماعها .			
٣٧	يستخدم الجمل القصيرة .			
٣٨	إضافة صوت أو أكثر للكلمة كأن يلفظ ،(كليب ' كلب) ،(ممروحه، مروحة)،(لعبات، لعبة) .			
٣٩	يستبدل الصوت بصوت يناظره كأن يستبدل الطفل (الطاء) بـ (التاء) فيقول (تيارة) بدلا (طيارة) .			
٤٠	يطيل حرف معين في نهاية الجملة .			
٤١	لديه صعوبة في فهم الأسئلة الموجهة إليه.			
٤٢	لديه صعوبة في إعادة سرد الإحداث أو القصة في تسلسل ذو معنى .			
٤٣	يُشوه الأصوات كأن ينطقها في الكلمة بطريقة غريبة وغير مألوفة تثير انتباه السامع كأن يلفظ ، (حروف ، خروف) ، (مستبدل ، مستقبل) ،أو ينطق (سمير) مع وجود صفير في صوت السين (حرف س) .			
٤٤	يعاني من اختفاء الصوت أو الصوت المكتوم .			
٤٥	يوجد لديه توتر في عضلات الوجه والفك إثناء الحديث .			
٤٦	يواجه صعوبة في متابعة الكلام السريع .			
٤٧	يواجه صعوبة في المناقشات الصفية وإعطاء تفسيرات أو وصف ما يقوم به .			
٤٨	يواجه صعوبة في نطق الحروف الساكنة مثل حرف (ر) و حرف اللام (ل) حيث يظهر ذلك كما في كلمة (بحر) ، (بحرَ) .			
٤٩	لديه أخطاء صوتية حيث يقلب صوتي (س، ص) الى (ث) كأن يقول (ثمير بدلا من سمير).			
٥٠	يحذف بعض الكلمات والألفاظ إثناء الحديث			

Abstract

The current research aims to identify the following:

1. Self-defeat among students of special education classes.

2. The statistically significant differences in the self-defeat of students of special education classes according to the gender variable (male – female).

3. Language disorders among students of special education classes.

4. Statistically significant differences in language disorders among students of special education classes according to the gender variable (male – female).

5.The correlative relationship between self-defeat and language disorders among students of special education classes.

6. Percentage of the contribution of language disorders to self-defeat among students of special education classes.

To achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive correlative approach as a methodology of procedures, and the researcher followed the scientific steps adopted in psychometrics to build a scale of self-defeat and prepare a scale for language disorders for research. Special education from the schools of the Babylon Governor Center, as shown in Table No. (6), distributed according to the gender variable (males - females), they were chosen by the intentional method with a twisted (extreme) distribution, as follows:

First: Building a measure of self-defeat for the current research sample, based on Johnson's 2008 theory of self-defeat, which consists of (36) items, and two domains (negative self-esteem and self-objectification), and each domain has (18) items.

Second: Preparing a scale of language disorders for the current research

sample, as the scale consisted of (50) paragraphs, and for five areas (receptive language disorders, expressive language disorders, pronunciation disorders, voice disorders, speech disorders), and for each field (10) paragraphs.

After completing the construction and preparation of the two research scales, it was applied to the final research sample of (100) male and female students who were chosen by the same method and the previous method, distributed according to gender (males - females) for the academic year (2021-2022) using the statistical package (SPSS). Version (25), the search results showed the following:

1. There are statistically significant differences at the level (0.05) indicating that the research sample (students of special education classes) suffer from a high level of self-defeat.

2. There are statistically significant differences at the level (0.05) in the level of self-defeat among students of special education classes, according to the gender variable (male - female) and in favor of males.

3.There are statistically significant differences at the level (0.05) indicating that the research sample (students of special education classes) suffer from a high level of language disorders.

4. There are statistically significant differences at the level (0.05) in the level of language disorders among students of special education classes, according to the gender variable (male - female) and in favor of males.

5.There is a high and good direct (positive) correlation between self-defeat and language disorders, meaning that the increase in the percentage of self-defeat is offset by an increase in the percentage of language disorders, and the results showed that the value of the correlation coefficient amounted to (0.60), while the value of the square of the correlation coefficient reached (0,36).

6. It is possible to predict self-defeat through knowledge of language disorders among students of special education classes, as the (B) value of the relative contribution to the language disorders variable has reached (0.490), which is a statistical function, as the calculated T-value reached (7.662), which is greater than the tabular value (2.00) at the level of significance (0.05) and the standard contribution of the (Beta) value was (0.61), meaning that (60%) of the explained variance in the degrees of self-defeat is due to language disorders in isolation from the influence of other variables.

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
and Scientific Research
Babylon University/college of Basics Education

Self-Defeat And Its Relationship to Language Disorders Among Pupils of Special Education Classes

A Thesis

Submitted to the

College of Basics Education University

Babylon in Partial Fulfillment of the Requirements for the

Degree of Master in Special Education

By
Basim NemaH Sabr

Supervised by
Asst. Prof. Dr. Hawraa Abbas Kurmash

2022 A **1444 H**