



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

التميز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

رسالة تقدم بها إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي
جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / التربية الخاصة

الطالب

حسن كاظم كريدي بعيوي الجبوري

بإشراف

أ.د. عبد السلام جودت الزبيدي

٢٠٢٢ م

١٤٤٤ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

((ذَلِكُمْ اللَّهُ رَبُّكُمْ ۖ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ ۖ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ فَاعْبُدُوهُ ۚ
وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ ﴿١٠٢﴾ لَا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ
يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ ۚ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ ﴿١٠٣﴾ قَدْ جَاءَكُمْ
بَصَائِرُ مِنْ رَبِّكُمْ ۚ فَمَنْ أَبْصَرَ فَلِنَفْسِهِ ۚ وَمَنْ عَمِيَ فَعَلَيْهَا ۚ
وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِحَفِيفٍ ﴿١٠٤﴾))

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ

(سورة الانعام : ١٠٢-١٠٣-١٠٤)

اقرار المشرف

أشهد أنّ اعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (التمييز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) التي تقدم بها الطالب (حسن كاظم كريدي)، قد جرى بإشرافي في كلية التربية الأساسية بجامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس – تربية خاصة.

أ. د عبد السلام جودت الزبيدي

التاريخ : / / ٢٠٢٢

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

أ.د فراس سليم حياوي
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
التاريخ : / / ٢٠٢٢

أ. د عماد حسين المرشدي
رئيس قسم التربية الخاصة
التاريخ : / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (التمييز الإدراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) التي تقدم بها الطالب (حسن كاظم كريدي بعيوي الجبوري)، وقد اطلعت عليها ودققته 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

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (التمييز الإدراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) التي تقدم بها الطالب (حسن كاظم كريدي بعيوي الجبوري)، في جامعة بابل - كلية التربية الأساسية تخصص تربية خاصة ، وقد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي:

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ : / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (التميز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) التي تقدم بها الطالب (حسن كاظم كريدي بعيوي الجبوري)، في جامعة بابل - كلية التربية الاساسية تخصص تربية خاصة ، وقد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص :

التاريخ : / / ٢٠٢٢

قرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (التمييز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) التي تقدم بها الطالب (حسن كاظم كريدي بعيوي الجبروي)، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفصولها وملاحقها وفي ما له علاقة بها، ونرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس-التربية خاصة بتقدير () .

التوقيع:	التوقيع:
الأسم: أ. م. د كهرمان هادي عودة	الأسم: أ. د علي محمود كاظم
عضواً	رئيساً

التوقيع:	التوقيع:
الأسم: أ. د عبد السلام جودت الزبيدي	الأسم: أ.م. د نورس شاكر هادي
عضواً ومشرفاً	عضواً

صادق عليها مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة بابل بتاريخ

/ ٢٠٢٢ /

الاستاذ الدكتور
علي عبد الفتاح الحاج فرهود
العميد
التاريخ: / / ٢٠٢٢

الأهداء

الى ...

- من عم نوره أرض الوجود... وغرس علمه نبتة للخلود
- نبي الرحمة محمد (صلى الله عليه وآله)
- الذي علّمني كيف أقف بكل ثبات فوق الأرض، قدوتي، ومثلي الأعلى في الحياة؛ فهو من علّمني كيف أعيش بكرامة وشموخ... أبي العطوف .
- نبع المحبة والإيثار والكرم، لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها حقها، فهي ملحمة الحب وفرحة العمر، ومثال التفاني والعطاء... أمي الحنونة .
- سندي وعضدي ومشاطري أفراحي وأحزاني... إختي .
- الذين يلمسون نبرة التوجع من أصواتنا وصمتنا فلا يناقشوننا وإنما يفتشون عن أمور تسعدنا وتبعث البهجة في نفوسنا ...أصدقائي .
- الذين اكرمونا بأرواحهم ليبقى الدين و الوطن فوق كل المسميات... شهداء العراق .
- أهدي إليكم خلاصة جهدي العلمي.

الباحث

الشكر وامتنان

بسم الله الرحمن الرحيم ((وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشُّكْرِينَ)) صدق الله العلي العظيم ((ال عمران: ١٤٤))

الحمد لله الذي جعل الحمد مفتاحاً لذكره، وخلق الأشياء ناطقة بحمده وشكره والصلاة والسلام على نبيه محمد المشتق أسمه من الحمد وعلى آله الطيبين الطاهرين أولى المكارم والجود وبعد...

فلا يسعني بعد أن أنهيت بحثي هذا، إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل الى أستاذي المشرف الاستاذ الدكتور (عبد السلام جودت) الذي كان له الأثر الكبير والأساس في إنجاز هذا البحث، وذلك لملاحظاته العلمية القيمة ولاهتمامه الصادق وقراءاته العميقة التي كان لها الأثر الكبير في إظهار البحث بالشكل الحالي، ولما قدمه من جهد ونصح ومعرفة طوال مدة انجاز هذا البحث، فشكراً له لأنه كان بحق المشرف الذي يحمل الصفات الإنسانية الأصيلة، وقد غمر بها طالبه فوجد منه الرعاية العلمية الصادقة برعاية أبوية تضي على العلاقة التآلق والنجاح.

واتقدم بالشكر والتقدير إلى أساتذتي في الحلقة الدراسية (السمنار)، المتمثلة بـ (الأستاذ الدكتور عماد حسين المرشدي، والأستاذ الدكتور عبد السلام جودت، والأستاذ المساعد الدكتور حيدر طارق كاظم، والأستاذة المساعد الدكتورة حوراء عباس كرماش)، ويسعدني أيضاً أن أقدم شكري وتقديري إلى أساتذتي في قسم التربية الخاصة كافة، وكذلك للأستاذة المحكمين الأفاضل الذين تمت الاستعانة بأرائهم وتوجيهاتهم القيمة، واتقدم بالشكر الجزيل الى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل التي تم الاستعانة بهم للإجابة على مقاييس البحث .
ومن الله التوفيق



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة

التميز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

مستخلص

رسالة تقدم بها إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي
جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / التربية
الخاصة

الطالب

حسن كاظم كريدي بعيوي الجبوري

بإشراف

أ.د. عبد السلام جودت الزبيدي

٢٠٢٢م

١٤٤٣هـ

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١. التمييز الادراكي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
 ٢. الفرق ذات الدلالة الاحصائية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم على وفق متغير الجنس (ذكور .
اناث) على مقياس التمييز الادراكي .
 ٣. اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
 ٤. الفرق ذات الدلالة الاحصائية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم على وفق متغير الجنس (ذكور .
اناث) على مقياس اضطرابات النطق .
 ٥. العلاقة الارتباطية بين التمييز الادراكي واضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
 ٦. نسبة اسهام التمييز الادراكي في اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
- ولاجل تحقيق اهداف البحث استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كمنهجية لاجراءات بحثه، واعتمد الباحث الخطوات العلمية المعتمدة في القياس النفسي لاعداد مقياس التمييز الادراكي وتبنى مقياس اضطرابات النطق، وقد تحقق الباحث من الخصائص السايكومترية للمقياسين من صدق وثبات على عينة (١٩٢)، تلميذ وتلميذة في المدارس الابتدائية الحكومية في مركز محافظة بابل، وقام الباحث باعداد مقياس للتمييز الادراكي من خلال الاطلاع على الاطر النظرية والدراسات السابقة، وقد تكون المقياس من ثلاثة مجالات وهي (التمييز البصري، التمييز السمعي، التمييز الحسي حركي) وكل مجال تكون من (١٠) فقرات، وتكون المقياس بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة، أما مقياس اضطرابات النطق فقد قام الباحث بتبنى مقياس (صبح، ٢٠١٤) المكوّن من (٣٢) فقرة، وبعد استكمال الخصائص السايكومترية من صدق وثبات لمقياسي البحث تم التطبيق على عينة البحث النهائية البالغة (٢٠٠) تلميذة وتلميذة ذوي صعوبات تعلم في المدارس الحكومية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وقد تم معالجة البيانات احصائيا باستعمال الحزمة الاحصائية (SPSS) الاصدار (٢٥) وظهرت نتائج البحث ما يلي:

- ١- ان عينة البحث (التلامذة ذوي صعوبات التعلم) يعانون من ضعف في التمييز الادراكي.
- ٢- لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥)، في التمييز الادراكي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس (ذكور - اناث).

- ٣- ان عينة البحث (التلامذة ذوي صعوبات التعلم) لديهم اضطرابات في النطق.
- ٤- يوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥)، في اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم (ذكور - اناث)، ولصالح الذكور.
- ٥- توجد علاقة ارتباطية طردية (ايجابية)، وذات دلالة احصائية بين التمييز الادراكي واضطرابات النطق وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٨٦) .
- ٦- توجد نسبة اسهام للمتغير المستقل التمييز الإدراكي في المتغير التابع اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم اذ بلغت نسبة الاسهام (٠.٨٦)، أي ان (٨٦%) من التباين المفسر في درجات اضطرابات النطق يعود الى التمييز الإدراكي بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى .

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان.
ب	الآية القرآنية.
ت	إقرار المشرف.
ث	إقرار المقوم اللغوي.
ج	إقرار المقوم العلمي.
ح	إقرار المقوم العلمي.
خ	إقرار لجنة المناقشة.
د	الإهداء.
ذ-ر	شكر وامتنان.
ز-س-ش	مستخلص البحث.
ص-ض ط-ظ	ثبت المحتويات.
١١-١	الفصل الأول : تعريف بالبحث
٥-٢	أولاً - مشكلة البحث.
٩-٥	ثانياً - أهمية البحث.
١٠-٩	ثالثاً - اهدف البحث.
١٠	رابعاً - حدود البحث.
١١-١٠	خامساً - تحديد المصطلحات.
٧٨-١٣	الفصل الثاني : إطار نظري ودراسات سابقة
٦٩-١٣	المحور الاول: إطار نظري.
٣٤-١٣	اولاً: التمييز الادراكي.
١٣	الادراك.
١٤-١٣	لمراحل التي تمر بها العملية الادراكية.
١٤	علامات التأخر في الادراك.
١٥-١٤	التمييز الادراكي.
١٥	خواص عملية التمييز الادراكي
١٥	مقومات التمييز الادراكي
٢٥-١٦	انواع التمييز الادراكي.
٣٤-٢٥	النظريات التي فسرت التمييز الادراكي.

٣٤	مناقشة النظريات
٥٧-٣٤	ثانيا: اضطرابات النطق.
٣٥-٣٤	تمهيد.
٣٦	نسبة انتشار اضطرابات النطق.
٣٩-٣٦	مظاهر اضطرابات النطق.
٤٢-٣٩	العوامل المؤثرة في تطور عملية النطق.
٤٣	خصائص اضطرابات النطق.
٤٣	الاضطرابات المصاحبة لاضطرابات النطق.
٤٨-٤٣	الاجهزة اللازمة لعملية النطق.
٤٨	آلية حدوث النطق.
٥٠-٤٨	تصنيف الاصوات الكلامية.
٥١-٥٠	طريقة النطق.
٥٢-٥١	التطور الطبيعي لمهارات النطق.
٥٦-٥٢	النظريات التي فسرت اضطرابات النطق.
٥٧-٥٦	مناقشة النظريات
٦٩-٥٧	ثالثا: صعوبات التعلم.
٥٨-٥٧	مقدمة.
٥٨	تطور مفهوم صعوبات التعلم.
٥٨	المؤشرات الفارقة لاداء ذوي صعوبات التعلم.
٥٩	الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلم.
٦١-٦٠	نسبة انتشار صعوبات التعلم.
٦٤-٦١	اسباب صعوبات التعلم.
٦٦-٦٤	تصنيف صعوبات التعلم.
٦٦	علاقة صعوبات التعلم النمائية مع صعوبات التعلم الاكاديمية.
٦٨-٦٧	محكات تشخيص صعوبات التعلم.
٦٩-٦٨	النظريات التي فسرت صعوبات التعلم.
٧٨-٦٩	المحور الثاني : دراسات سابقة.
٧٥-٦٩	الدراسات التي تناولت اضطرابات النطق.
٧٧-٧٥	موازنة الدراسات السابقة لاضطرابات النطق مع البحث الحالي.
٧٨-٧٧	جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.
١١٥-٧٩	الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته
١١٥-٨٠	منهجية البحث واجراءاته.

٨٠	أولاً: منهج البحث.
٨٥-٨٠	ثانياً: إجراءات البحث. مجتمع البحث وعينته.
١١٣-٨٦	ثالثاً: أدوات البحث.
١١٣	المؤشرات الاحصائية لمقياسي البحث
١١٤	رابعاً: التطبيق النهائي للبحث.
١١٥	خامساً: الوسائل الاحصائية.
١٢٧-١١٦	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها
١٢٦-١١٧	أولاً: عرض النتائج وتفسيرها.
١٢٦	ثانياً: الاستنتاجات.
١٢٦	ثالثاً: التوصيات.
١٢٧	رابعاً: المقترحات.
١٤٢-١٢٨	المصادر والمراجع
١٧٢-١٤٣	الملاحق
A-B-C-D	Abstract

ثبت الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	ت
٨٢-٨١	مجتمع البحث موزع حسب المدرسة والجنس.	١
٨٤-٨٣	تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم.	٢
٨٥	توزيع عينات البحث حسب الجنس.	٣
٨٩	آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس التمييز الادراكي.	٤
٩٠	عينة التطبيق الاستطلاعي.	٥
٩١	المدارس التي تم تطبيق عينة التحليل الاحصائي عليها.	٦
٩٥-٩٣	القوة التمييزية للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس التمييز الادراكي.	٧
٩٦	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس التمييز الادراكي.	٨
٩٧-٩٦	علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس التمييز الادراكي.	٩
٩٨-٩٧	علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الاخرى لمقياس التمييز الادراكي.	١٠
٩٩	علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.	١١
١٠٣-١٠٢	آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس اضطرابات النطق.	١٢
١٠٣	عينة التطبيق الاستطلاعي.	١٣

١٠٤	المدارس التي تم تطبيق عينة التحليل الاحصائي عليها.	١٤
١٠٩-١٠٦	القوة التمييزية للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس اضطرابات النطق.	١٥
١١٣-١١	المؤشرات الاحصائية	١٦
١١٤	المدارس التي تم التطبيق النهائي عليها	١٧
١١٧	نتائج الاختبار الثاني لعينة واحدة للتمييز الادراكي.	١٨
١١٩-١١٨	نتائج الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين للتمييز الادراكي.	١٩
١٢٠	نتائج الاختبار الثاني لعينة واحدة لاضطرابات النطق.	٢٠
١٢١	نتائج الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين لاضطرابات النطق.	٢١
١٢٣	العلاقة الارتباطية بين التمييز الادراكي واضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.	٢٢
١٢٤	نتائج الاختبار الفائي لتحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة نسبة الاسهام النسبي لمتغير اضطرابات النطق في التمييز الادراكي.	٢٣
١٢٥	معامل الارتباط ومربعه ومعامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير.	٢٤
١٢٥	إسهام التمييز الادراكي في اضطرابات النطق.	٢٥

ثبت الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
٢٧	شكل يوضح مدى التقارب.	١
٢٧	شكل يوضح مبدا التشابه.	٢
٢٨	شكل يوضح مبدا الاغلاق.	٣
٢٨	شكل يوضح مبدا الاتجاه المشترك.	٤
٢٩	شكل يوضح مبدا الشكل الخلفية.	٥
١١٣	شكل يوضح رسم التمييز الادراكي.	٦
١١٣	شكل يوضح رسم اضطرابات النطق.	٧
١١٩	شكل يوضح المتوسطات الحسابية بين الذكور والاناث للتمييز الادراكي.	٨
١٢٢	شكل يوضح المتوسطات الحسابية بين الذكور والاناث لاضطرابات النطق.	٩
١٢٣	شكل يوضح العلاقة الخطية بين متغير التمييز الادراكي واضطرابات النطق.	١٠

ثبت الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
--------	--------------	--------

١٤٤	كتاب تسهيل المهمة من المديرية العامة للتربية / الى إدارات المدارس الابتدائية ذات صفوف التربية الخاصة في مركز محافظة بابل.	١
١٤٧-١٤٥	أسماء السادة الخبراء و المحكمين و اختصاصهم و مكان العمل.	٢
١٥٨-١٤٨	مقياس تشخيص ذوي صعوبات التعلم.	٣
١٦٢-١٥٩	مقياس التمييز الادراكي بصيغته الاولى.	٤
١٦٥-١٦٣	مقياس التمييز الادراكي بصيغته النهائية.	٥
١٦٩-١٦٦	مقياس اضطرابات النطق بصيغته الاولى.	٦
١٧٢-١٧٠	مقياس اضطرابات النطق بصيغته النهائية.	٧

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اولا: مشكلة البحث

ثانيا: اهمية البحث

ثالثا: اهداف البحث

رابعا: حدود البحث

خامسا: تحديد المصطلحات

أولاً: مشكلة البحث (problem of Research):

تعد صعوبات التعلم من أكثر المشكلات النفسية، والتربوية تعقيداً وغموضاً، بالنظر لكونها مشكلات غير واضحة المعالم، ومتعددة الأنواع، وتشمل مستويات متفاوتة الحدة، وتتطلب في تشخيصها، وعلاجها اختبارات، مقاييس واساليب متنوعة، وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانيات مادية وبشرية متخصصة لخدمة هذا النوع من الاضطراب، وتكمن خطورة صعوبات التعلم من كونها مشكلة خفية، فالتلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون أسوياء عادة، ولا يلاحظ المعلم والأهل أية مظاهر غريبة تستوجب معالجة خاصة. (المفرجي وآخرون ، ٢٠٢١ : ١٥)

من مشكلات صعوبات التعلم تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي في مادة دراسية أو أكثر والذي قد يتسبب في الرسوب التلميذ وفشله الدراسي، وتراكم مشكلاته التعليمية، وأرجع الباحثون مثل هذه الصعوبات إلى اضطرابات على مستوى العمليات النفسية الأساسية والمتمثلة في (الذاكرة، الإدراك، الإنتباه، التفكير)، والتي تعرف بصعوبات التعلم النمائية التي يجب أخذها بعين الاعتبار مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. (كوافحة، ٢٠١٠ : ١٠١)

تتعاظم المشكلة إذا كان التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في التمييز الإدراكي، إذ يظهر بعض التلامذة ذوي صعوبات التعلم صعوبات في التمييز الإدراكي، وتتمثل في أن التلاميذ يعانون من صعوبة في عملية الاستقبال البصري إذ لا يتمكنون من إيجاد الأشياء الناقصة في الصورة، و لديهم صعوبة في معرفة الطرق التي استخدموها بشكل متكرر، وعندما يقوم بعملية الكتابة أو رسم الأشياء الموجودة أمامه فإنه يواجه صعوبة في نقل ما يراه أمامه إلى الورقة التي يكتب أو يرسم عليها، وايضا يعانون من صعوبة في عملية الاستقبال السمعي، فهو يسمع ما يطلب منه، ولكنه لا يفهمه وفي النتيجة لا يقوم بالاستجابة له بالشكل المناسب، و لا يتمكنون من تمييز الاصوات، وقد ينتبه للأصوات غير المهمة، ولا يميزها عن الاصوات المهمة، وبذلك يسهل تشتته في غرفه الصف وفي المواقف التعليمية. (السيد، ٢٠٠٣ : ٧٥)

يضاف الى ذلك أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في استخدام الآلات الحادة و ادوات الطعام كالشوكه والملعقة وعدد من المهارات التي تحتاج الى دقة وتناسب في الأداء، كالترزير والكتابة والتقاط الأشياء الصغيرة. (ملحم، ٢٠١٠ : ٢٣١)

حين يفشل الاطفال في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والادراك العميق وغيرها من التفصيلات المناسبة تكون لديهم مشكلات في معرفة الحروف واستخدامها، والاعداد

والكلمات في القراءة والحساب وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات على كتابة الطفل ورسوماته، وإن التلامذة الذين يواجهون صعوبة في التمييز الادراكي ليسوا قادرين على تمييز المثيرات المهمة، أو التوجه مباشرة نحو ما يطلب منهم في حل مسألة رياضية، أو قطعة قرائية، أو تعرف كلمة من بين عدة كلمات أو التمييز بين الإشارات الحسابية (= ، + ، × ، >) . أو التمييز بين الحروف المتشابهة بالشكل مثل (خ ح ، د ذ ، ر ز ، س ش ..) أو الكلمات مثل (شجرة، شجار). وما يجدر ذكره أن القصور في التمييز الادراكي ليس محصوراً على الحروف والكلمات فقط، بل ينسحب أيضاً على الأحجام والأشكال الهندسية والألوان. (جرار، ٢٠٠٨: ٥٣)

إن فئة التلامذة ذوي صعوبات التعلم تحتل مكانة بارزة ضمن فئات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، لكونها تنتشر بنسب كبيرة بين عدد من التلامذة في مراحل عمرية مختلفة، ويكون لدى هؤلاء التلامذة عدد من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية، ولا يخلو اي فصل دراسي من حاله او اكثر من حالات التلامذة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وظهر لدى هؤلاء التلامذة عدد من الاضطرابات منها اضطرابات الصوت او اضطرابات الطلاقة او اضطرابات النطق. (نائل واخرون، ٢٠١٧: ٢٩٤)

تتمثل مظاهر اضطرابات النطق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل كلام يكون في شكله العام واضح عدا عيب او اكثر في طريقة نطق بعض الحروف سواء اكان مظهر هذا العيب هو حذف حرف او اكثر من الكلمة كقول الطفل (كت مك) بدلا من قوله (اكتل سمك) ، او كان مظهر العيب هو ابدال كقول الطفل (ستينة بدلا من سكينه) ، (ولاجل) بدلا من (راجل)، او تشويه كنطق حروف الكلمة بان ينطق الحرف بصوت اخر مقارب لصوت الحرف كقوله (ذابط) بدلا من (ضابط)، و (مدرته) بدلا من (مدرسة)، كما يظهر هذا العيب في شكل اضافة كصوت زائد لحرف من حروف الكلمة، فيسمع صوت الحرف الواحد وكأنه تكرر كقوله (سسلام عليكم) ، او (سصباح الخير)، وان وجود هذه المظاهر لدى التلامذة يعد مظهرا لاضطرابات النطق. (الفرماوي، ٢٠٠٦ : ١٧٩)

لذلك يعد اضطراب النطق مشكلة كبيرة لا بد لها من حل، فهي تارة مشكلة نفسية وتربوية، يهتم بها علماء النفس بالدرجة الأولى، وتارة أخرى تكون مشكلة اجتماعية يهتم بها المربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء، فتعد المشكلة مصدراً أساسياً لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة، فهي قضية بيت ومدرسة ومجتمع، ويسهل التعرف على هذه الاضطرابات سواء في المدرسة أو المنزل، حيث يبدو

كلام هؤلاء الأطفال غامضا وغير مفهوم، وتختلف اضطرابات النطق في درجة حدتها من الخفيفة التي تزول بمرور الوقت إلى المتوسطة والحادة جداً التي تحتاج إلى متابعة ومعالجة من الاختصاصيين في المراكز الخاصة بتصحيح النطق. (الطاهر وآخرون ، ١٩٩٥ : ٤٤)

لذلك أن هذه الاضطرابات اذا تركت دون معالجة وتصحيح تصبح مع مرور الوقت أكثر صعوبة ومقاومة للعلاج، وينتج عنها آثار سلبية قد تعوق بدرجة كبيرة قدرة التلامذة على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتترك آثارها على نمو شخصيتهم وتطورها طوال حياتهم، وقد يصبح هذا التلميذ الذي يعاني من تلك الاضطرابات منطوياً صامتاً يعيش في عالم خيالي أو يصبح مشاكساً وعنيداً بدرجة واضحة، ويتصف بطباع مضادة للمجتمع، فيما يتعرض هذا التلميذ للنقد والسخرية يزداد قلقاً وعصبية وربما يزيد ذلك من اضطرابات النطق التي يعاني منها أصلاً. (الوقفي، ٢٠٠٤ : ٣٣)

من النادر أن يصبح مثل هؤلاء التلامذة من الشخصيات القيادية في مدارسهم أو من الأوائل في تحصيلهم الدراسي، بل ربما إذا أُتيحت لهم الفرص التعليمية لا يحسنون الاستفادة منها، وقد ينعكس ذلك سلباً في علاقاتهم الاجتماعية مع الأهل والأصدقاء، هذا بالإضافة لما قد ينتج عن هذه المشكلات من تأثير على قدرة التلامذة على الكسب وعلى تقديره الذاتي وتوافقه الشخصي. (قاسم ، ٢٠٠٥ : ٢٢)

ان معدل انتشار اضطرابات النطق غير معروف حيث تختلف هذه المعدلات من مجتمع لآخر وطبق المحكات التشخيصية، وذكر ان هذه الاضطرابات تقدر في حدود ال (١٠%) بين الاطفال دون الثامنة و بنسبه (٥%) بين الاطفال في عمر الثامنة و انها تتناقص حتى تصل الى (٥%) وما بعدها، وقد أشار (الرشيدي وآخرون، ٢٠٠٠) الى ان اضطرابات النطق هي اكثر المشكلات شيوعاً من بين اضطرابات اللغة والكلام حيث تمثل (٨٠%) من الحالات التي خضعت للعلاج الكلامي في المدارس الأمريكية العامة، وأجرى (عبد العزيز الشخص، ١٩٩١) دراسة بمدينة الرياض على الاطفال العاديين في عمر (٦-١٢) سنة اظهرت ان نسبه انتشار اضطرابات النطق (٦.٨%) وانها بين البنين (٧.٥%) و بين البنات (٥.٤٧%) وكانت نسبه انتشار اضطراب الابدال (٦.١٥%) والحذف (٢.٤%) والتحريف فاصل (٢.٢٩%) والإضافة (٠.٣٣%) وكانت نسبه انتشار اضطرابات النطق في عمر ست سنوات فاقل (٣٨.٥%) وفي عمر ثماني سنوات (١٤.٩٧%) و في عمر العشر سنوات (١٠.١٦%) وفي عمر ١١ سنة فأكثر (٣.٤٥%). (الشخص، ١٩٩١ : ٧٧).

على ضوء ذلك انبثقت مشكلة البحث الحالي من خلال اطلاع الباحث على عدد من المصادر والمراجع في التربية الخاصة، اذ يرى الباحث ان التلامذة ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من صعوبات في التمييز الادراكي، فيؤدي ذلك الى حدوث اضطرابات في النطق لديهم، واضطرابات النطق تركز على عملية وطريقة النطق وكيف تتم و طريقه لفظ الحروف وتشكيلها واصدار الاصوات بشكل صحيح، وتتناول الحروف الساكنة والمتحركة و اسلوب نطق الكلمات.

وتتلخص مشكلة البحث في الاجابة عن التساؤل الاتي ؟

ما العلاقة بين التمييز الادراكي واضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم ؟

ثانيا : أهمية البحث (Importance of the Research)

ان تقدم المجتمعات والامم لا يكمن فيما لديها من ثروات طبيعية، ولا بعدد سكانها الذين لا يملكون القدرة على التعبير والتطوير نحو الافضل، بل يتوقف على ايجابية ابنائها وتكامل شخصياتهم، بما يجعل كل واحد منهم طاقة فاعلة مستند في عطائها في الحاضر والمستقبل الى مبادئ وقيم تستلهمها الاجيال عن طريق التوارث الاجتماعي، وعلى هذا الاساس يمكن القول أن التربية هي الوسيلة والاسلوب الانجح الذي يكسب به الافراد طرائق الحياة وقيم المجتمع واتجاهاته الذين يحيون فيه، ولكي تحقق التربية اهدافها التي تتطوي عليها تعتمد أساسا على المناهج الدراسية و طرائق اعداد الهيئات التدريسية والتعرف على المشكلات التي تواجه التلامذة والتي تؤدي الى إخفاقهم وفشلهم في الدراسة، اذ يجب على المجتمع ان ينظر الى فئة التلامذة ذوي صعوبات التعلم، انهم بشر مثل غيرهم يستحقون العيش وتوفير الظروف المناسبة للعناية بهم، تربيتهم وتأهيلهم ليصبحوا اعضاء فاعلين في المجتمع، ويقومون بما يستطيعون وفق قدراتهم وامكانياتهم، فينفعون انفسهم، ويفيدون مجتمعهم، وترتفع روحهم المعنوية، وتقوى ثقتهم بأنفسهم بما يساعدهم على بناء كيانهم الذاتي وتحقيقهم لذواتهم، أن هذه النظرة الإيجابية للمجتمع اتجاه هذه الفئة من التلاميذ تنبعث من نفس انسانيه تقدر مشاعر غيرها وتحترمها، فان هذا التلميذ او التلميذة لا ذنب لهما فيما يعانين منه، كما انه قد لا يكون لهما فضل فيما هما عليه، فهي نظرة تتسم بالتكافل الاكاديمي والعاطفي والاجتماعي، فيها كثير من المشاعر العاطفية والإنسانية والمشاركة الوجدانية، ففيها احساس بما يعانيه التلامذة ذوي صعوبات التعلم من مصاعب، وما يقاسونه من ألم، وتمد لهم يد العون والمساعدة فضلا عن انها نوع من تحقيق العدالة التربوية بين جميع التلاميذ . وبعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في ميدان التربية الخاصة، حيث اظهرت نتائج الدراسات الحديثة ان حوالي (٣%) على الاقل من تلامذة المرحلة

الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم. (العدل، ٢٠١٦ : ٩ - ١١)

شهد مجال صعوبات التعلم تطورات مهمة خلال النصف الثاني من القرن الماضي وكانت أكثر تلك التطورات أهمية، هي تعاضد الوعي واطراده لدى الاجيال المتعاقبة من أفراد المجتمع، ويحق لجميع التلامذة الحصول على فرص تعليمية متكافئة، وشكلت تلك التوجيهات دعما وانتشرت وتوسعت وتنوعت، برامج التربية الخاصة في المدارس العامة، وتنامت الجهود لأعداد الادوات والاختبارات واساليب التشخيص والتقويم، وباتت قضايا ومشكلات التربية الخاصة المرتبطة بصعوبات التعلم من الموضوعات البحثية الجاذبة للباحثين والتربويين وعلماء النفس على حد سواء، ويعد المختصون والعاملون في مجال التعليم والتربية الخاصة موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة، ويبدو واضحا للجميع مدى الاهتمام الحالي بصعوبات التعلم خاصة ان هذه الفئة من التلاميذ التي تعاني من صعوبات التعلم، هم تلامذة اسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي. (حمادي وآخرون، ٢٠٢١ : ٢١ - ٢٢)

تتواجد ظاهرة صعوبات التعلم بشكل طبيعي لدى جميع المجتمعات على اختلاف قدراتهم الاقتصادية وتوزيعها الجغرافي و تنتشر بين الذكور والاناث على جميع الفئات العمرية و القدرات العقلية، ويمتاز التلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم بعجز قدرتهم على الاصغاء والانتباه والتركيز، وصعوبات في المهارات الأساسية المتعلقة بالقدرات الحركية والادراك والذاكرة وتوظيف اللغة، وهذه المؤشرات التي تميزهم تتطلب القيام بخطوات واجراءات تربوية علاجية، تشمل عدة تعديلات تركز على طرائق واساليب واستراتيجيات التدريس والتعامل مع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية، مع الإشارة الى ان الغالبية العظمى من هؤلاء الاطفال يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة وفوق المتوسطة ومنهم متفوقون عقليا لدرجة يصل بها بعضهم الى قمة الابداع والابتكار، حيث يمكنهم القيام بالكثير من المهارات التي يعجز عنها الفرد العادي والمتفوق أكاديميا في المدرسة، لذلك فان العناية التربوية السليمة بهم تساهم في ابراز قدراتهم الحقيقية الكامنة وتضعهم في مراتبهم الطبيعية في المجتمع. (العدل ، ٢٠١٦ : ١٠)

صعوبات التعلم يتم تصنيفها الى صعوبات التعلم النمائية والتي تتمثل في العمليات المعرفية، ومنها الانتباه والادراك والذاكرة والتفكير والتخيل وحل المشكلات و تعلم المفاهيم، وصعوبات التعلم الأكاديمية التي تتمثل في صعوبات القراءة والتهجئة والكتابة والتعبير الكتابي والرياضيات، وهناك اتفاق شبه تام على ان الصعوبات النمائية سابقة على الصعوبات الأكاديمية وانها سبب مباشر

لظهورها، وتجدر الإشارة الى ان التشخيص الدقيق يكشف عن المشكلات النمائية وفي النتيجة الأكاديمية لدى التلامذة، ثم تقديم المساعدة لهم واتخاذ الاجراءات الوقائية لمنع تفاقم تلك المشكلات، فضلا عن ان التشخيص الدقيق يساعد على التفريق بين صعوبات التعلم والحالات الاخرى التي تبدو مرادفة لها بسبب انها تشترك معها في انخفاض مستوى التحصيل على الرغم من اختلاف الاسباب المؤدية الى كل منهم. (العدل، ٢٠١٦ : ١٠ - ١١)

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة التلامذة، حيث تنمو خلالها قدراتهم العقلية والنفسية والجسمية، ويصبح قابلاً للتعلم واكتساب المعرفة، وإن هذه المرحلة هي الأساس التكويني الذي يقوم عليه بناء الشخصية الإنسانية، حيث إن خصائص النمو فيها تمثل دلالات الشخصية وتطور مسار نموها في المراحل العمرية التالية، وعليه يتفق علماء النفس والتربية على ضرورة العناية بالتلامذة ودراسة مراحل نموه المختلفة، للوقوف على أهم الخصائص النمائية التي تميز كل مرحلة، ومعرفة مشاكل النمو ومعوقاته، الإعاقات الحركية، والسمعية، والبصرية، والذهنية التي تنعكس سلباً على مظاهر النمو الأخرى. (كوافحة، ٢٠١٠ : ١٠٢)

يعد التمييز الادراكي احد مفاتيح التعلم ووسائله الفعالة، كون التعلم الفعال يتطلب إدراكاً فعالاً للمثيرات التي يستقبلها المتعلم، وإعطائها قيمة ومعنى، بحيث يسهل استرجاعها في المستقبل، فكان من المواضيع التي نالت اهتمام علماء النفس بسبب صلتها المباشرة بالتلامذة الذين يتعاملون مع آلاف المثيرات، والتي تتطلب منهم الفهم والتحليل والاستجابة الفورية > (العتوم، ٢٠٠٤ : ١١)

وتبرز أهمية التمييز الادراكي بكونه يوجه السلوك الإنساني خاصة فيما يتعلق بعمليات التكيف، وحل المشكلات، والاستثارة التي تحدث في الجهاز العصبي المركزي. (العبيدي ، ٢٠٠٤ : ٢٢٨) .

اكتساب اللغة يتم على مدار السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، فالاستجابة اللغوية تبدأ مبكرة جداً، حيث أثبتت الدراسات الحديثة أن الجنين في بطن أمه يبدي استجابة لبعض الأصوات وبخاصة صوت الأم، حين يولد الطفل تولد معه القدرة على النطق والكلام، ويعتمد في الشهور الأولى على السمع، ثم تتطور القدرة على النطق واللغة، وهكذا مع تقدم الطفل بالعمر يتجه التعبير اللغوي نحو الوضوح والفهم، ويتحسن النطق ويختفي الكلام الطفولي، و يفصح عن حاجاته ورغباته بنطق واضح. (الهوارنة، ٢٠١٠ : ١٢)

يعد موضوع اضطرابات النطق من الموضوعات الحديثة في مجال اهتمام التربية الخاصة إذ ظهر هذا الاهتمام بشكل واضح في بداية الستينيات، حيث نال هذا الموضوع اهتمام عدد من أصحاب

الاختصاص، لذا اهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس باضطرابات النطق، لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، وإن للمدرسة أثراً فاعلاً في الكشف ومساعدة معلمي التربية الخاصة للتعرف على التلامذة الذين يعتقد أن لديهم اضطرابات نطقية والتنسيق مع الآباء في الانتباه لأطفالهم وعدم التردد في تقديم العلاج المبكر حتى لا تتفاقم درجة الاضطرابات النطقية من الخفيفة إلى المتوسطة إلى الحادة التي يصعب علاجها وفي النتيجة حرمانهم من الفرص التعليمية المتاحة لهم. (صبح ، ٢٠١٤ : ١٢)

وبما ان هناك افتقار وقلة في الدراسات التي اهتمت بالتمييز الادراكي واضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم في بلادنا العربية عامة وفي العراق خاصة، فتعتبر هذه الدراسة استكمالاً لاحتياجات هؤلاء التلامذة ، وهذا ما دفع الباحث الى بناء مقياس للتمييز الادراكي وتبنى مقياس اضطرابات النطق يساعد المختصين والقائمين على هذه الفئة من الكشف عن اضطرابات النطق لديهم بشكل مبكر لكي يتمكنوا من معالجة اضطرابات النطق وتعزيز التمييز الادراكي لدى هؤلاء التلامذة ذوي صعوبات التعلم .

وبناء على ما تم ذكره تتضح اهمية البحث الحالي بما يأتي :

اولاً: الاهمية النظرية:

١. يعد البحث الحالي اول بحث في العراق والوطن العربي (على حد علم الباحث) يتناول التمييز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
٢. توجيه الاهتمام بفئة صعوبات التعلم للمساعدة بوضع الحلول التي تؤدي الى تقليل المشكلات التي يواجهونها .

٣. نامل ان يفتح هذا البحث افاقاً جديدة للباحثين لاجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية لرصد هذا الجانب بما يخدم هذه الشريحة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم ويحقق الغاية المرجوة منها .

ثانياً : الاهمية التطبيقية

١. قد يساعد بأنشاء المراكز المتخصصة التي تفيد التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
٢. قد يساعد بتوفير مقاييس واختبارات لهذه المتغيرات بما يؤدي الى فهم قدراتهم ومساعدتهم في تطويرها الى اقصى حد ممكن .
٣. تطوير مقياس للتمييز الادراكي، ومقياس اضطرابات النطق، والتأكد من صدق المقياسين

وثباتهما، والاستفادة منهما واستخدامهما في بحوث مستقبلية .

٤. العمل على تطوير البرامج التربوية والتعليمية والتدريبية التي يمكن تصميمها للطبة ذوي صعوبات التعلم .

ثالثا : أهداف البحث (The aims of Research)

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

١. التمييز الادراكي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
٢. الفرق ذات الدلالة الاحصائية في التمييز الادراكي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم على وفق متغير الجنس (ذكور . اناث) .
٣. اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
٤. الفرق ذات الدلالة الاحصائية في اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم على وفق متغير الجنس (ذكور . اناث) .
٥. العلاقة الارتباطية بين التمييز الادراكي واضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .
٦. نسبة اسهام التمييز الادراكي في اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .

رابعا : حدود البحث (limits of the research)

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. الحد البشري: التلامذة ذوي صعوبات التعلم، الذين تم تشخيصهم من خلال تطبيق مقياس صعوبات التعلم على التلامذة العاديين.
٢. الحد الزمني: الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) .
٣. الحد المكاني: المدارس الحكومية الابتدائية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل (مركز محافظة بابل) .
٤. الحد المعرفي: (التمييز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) .

خامسا : تحديد المصطلحات (Definition terms)

أولا : التمييز الادراكي (Perceptual discrimination)

تعريف التمييز من وجهة نظر مدرسة الجشطالت

هو تفسير وتأويل المثيرات عن طريق الحواس وصياغتها على نحو يمكن فهمها.(عبد الهادي ، ٢٠٠٧).

عرفه (David,2020):

هو الإدراك السليم للمعلومات في موقف معقد وغير ثابت ومربك، والاهم من ذلك التمييز السليم بين انواع المعلومات التي يسهل الخلط بينها. (David,2020 ;p12)

عرفه (Fields,2020) .:

تنظيم المعلومات وتفسيرها التي يتم استقبالها من البيئة وإعطائها معنى. (Fields,2020 ;p10) .

عرفه (Taylor & Rodriguez,2021):

اكتشاف الاختلافات والقدرة على تصنيف الأشياء أو الرموز أو الأشكال حسب اللون والشكل والنمط والملمس وكذلك الحجم. (Taylor&Rodriguez,2021;p26)

التعريف النظري : قد تبنى الباحث تعريف **الجشطات** بوصفه تعريف نظري للمقياس الذي سيبنا في البحث الحالي، اذ يرى الباحث ان هذا التعريف يتسم بي.

أ- الشمولية في تعريف التمييز الادراكي.

ب-ينطبق على عينة البحث الحالي.

التعريف الاجرائي للتمييز الادراكي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب نتيجة اجابة (المعلم - المعلمة) على مقياس التمييز الادراكي الذي سوف يتم اعداه من قبل الباحث .

ثانيا : اضطرابات النطق : (Articulation Disorder)

عرفها (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣) :

"اخطاء كلامية تنتج عن اخطاء في حركة الفك والشفاه واللسان او عدم تسلسلها بشكل مناسب بحيث يحدث استبدال او تشوه او اضافة او حذف، وقد لا تكون لهذه الاضطرابات اسباب عضوية واضحة وفي هذه الحالة تعزى اضطرابات النطق للحرمان البيئي والسلوك الطفولي والمشكلات الانفعالية وبطئ النمو". (الخطيب واخرون، ٢٠٠٣ : ١١٥)

عرفها (الزريقات، ٢٠٠٥) :

"خلل في عملية النطق وطريقة لفظ الأصوات وتشكيل أو إصدار الأصوات بشكل غير صحيح ومن هنا فإن الاضطرابات النطقية هي صعوبة في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام أو عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة وتنتج عن مشكلات للأعضاء النطقية في المجرى الصوتي". (الزريقات ،

(٢٣ : ٢٠٠٥)

عرفها (البيلوي، ٢٠٠٦) :

"خلل في نطق الطفل لبعض الاصوات اللغوية يظهر في واحدة او اكثر من الاضطرابات التالية، ابدال صوت بدلا من صوت اخر ، او حذف صوت او اكثر من الكلمة ، او تحريف الصوت بصورة تقربه من الصوت الاصلي غير انه لا يماثله تماما ، او اضافة صوت زائد الى الكلمة". (البيلوي ، ٢٠٠٦ : ٩٥)

التعريف النظري: تبني الباحث تعريف (البيلوي، ٢٠٠٦). اذ يرى الباحث ان هذا التعريف يتسم بي. أ- الشمولية في تعريف اضطرابات النطق.

ب-ينطبق على عينة البحث الحالي.

التعريف الاجرائي لاضطرابات النطق: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب نتيجة اجابة (المعلم - المعلمة) على مقياس اضطرابات النطق.

ثالثا : صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

١- تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD,1981) :

صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع الكلام ، القراءة ، الكتابة ، الاستدلال وقدرات الرياضيات هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تأتي بشكل مصاحب لحالات أخرى من الإعاقة مثل (الاعاقة الحسية، التخلف العقلي، الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي) أو التأثيرات البيئية مثل (الفروق الثقافية، التعليم غير الكافي أو غير الملائم) أو عوامل أخرى نفسية المنشأ إلا إنها ليست ناتجة بشكل مباشر من هذه الظروف أو المؤثرات". (هادي ، ٢٠١١ : ١٣)

٢- عرفها كيرك و كالفنت (Kirk & Chalfant,1984):

بأنه تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام ، اللغة ، القراءة ، التهجئة ، الكتابة ، والعمليات الحسابية مشكلات سلوكية ، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي . (Kirk & Chalfant,1984 ;840)

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول :الاطار النظري

اولا: التمييز الادراكي

ثانيا : اضطرابات النطق

ثالثا: صعوبات التعلم

المحور الثاني دراسات سابقة

الدراسات التي تناولت اضطرابات النطق

يقوم الباحث في هذا الفصل بعرض اطار نظري ودراسات سابقة وعلى النحو يأتي :

المحور الاول : الاطار النظري..

❖ الإدراك:

الإدراك هو العملية التي من خلالها يتم التعرف على المعلومات الحسية وتفسيرها، أو هو عملية إعطاء المثيرات أو المنبهات أو المعلومات الحسية معانيها ومدلولاتها. فالإدراك هو عملية عقلية ومعرفية تقوم على إعطاء المعنى والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية والمدرّك الناتج من عناصر الجشتالت، يختلف عن العناصر الحسية المكونة لها، فالمثلث، يجب أن يستقبل على أنه شكل كلي لا ثلاثة خطوط منفصلة، فالإدراك: عملية إثراء أو إضفاء معاني ودلالات وتفسيرات للمثيرات، وهي مهارات متعلّمة، لذا إن عمليات الكشف المبكر وأساليب تدريس الطفل تؤثر تأثيراً كبيراً على تيسير اكتساب الطفل للمهارات الإدراكية. (العشاوي، ٢٠٠٤ : ٤٤)

وتُعتبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات عمليات الإدراك عن نفسها من خلال ثلاث مظاهر اساسية هي:

- ١ - الفشل المدرسي او انخفاض او ضعف التحصيل الأكاديمي
 - ٢ - الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التأزر أو الأداء الحركي.
 - ٣ - الفشل في تكامل النظم الادراكية الحركية.
- وبناء على ذلك يمكن تصنيفها إلى الاتي:
- ١ - صعوبات ينعكس أثرها على الأداء العقلي المعرفي.
 - ٢ - صعوبات ينعكس أثرها على الأداء الحركي المهارى.
 - ٣ - صعوبات ينعكس أثرها على الأداءات العقلية المعرفية والحركية المهارية المركبة على الإدراك
- فأثره واضح عند ذوي صعوبات التعلم. (كوافحة، ٢٠١١ : ٦٩ ، ٦٨)

❖ المراحل التي تمر بها العملية الإدراكية:

توجد ثلاث مراحل أساسية في العملية الإدراكية، وهي:

أ- حدوث الاستثارة الحسية:

هذه المرحلة هي التي تحرك الأعصاب في جسم الإنسان وتستثيرها كالإبصار والسمع والشم والذوق واللمس وتتأثر هذه الحواس نتيجة لخبراتنا السيكلوجية في الماضي والحاضر.

ب - تنظيم المثيرات الحسية:

هي مرحلة يتم فيها تنظيم وتصنيف المثيرات والحوافز القادمة من العالم الخارجي، حيث يتم تصنيفها كوحداث مستقلة

ج - تفسير الاستثارة الحسية:

وهي تعنى أن خبراتنا السابقة واحتياجاتنا وتوقعاتنا تحكم الطريقة التي تفسر بها ما تستقبله من معلومات فكل فرد منا يضيف على هذه الرسائل جانباً كبيراً من صيغته الذاتية. (إبراهيم، ٢٠١٠:

١٩٩، ١٩٨)

❖ علامات التأخر في الإدراك..

- عدم الإنتباه أو الإهتمام بما حوله أو الإنتباه إلى الأصوات المنبعثة في السنة الأولى من العمر.
- نقل الألعاب والأشياء إلى فمه عند بلوغه السنة.
- عدم قدرته على اللعب السليم في عمر السنتين.
- تأخر النطق والتواصل مع الآخرين. (قاسمي، ٢٠١٨: ٧٧)

❖ التمييز الادراكي (Perceptual discrimination) :

يعود التمييز الى الاجراءات التي تمكن الفرد من التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة، وان التعرف على الاختلافات بين الاشياء المنظورة كالحرف او الاشياء المتسلسلة، من خلال الاختلافات بين الكلمات او من خلال الاشكال يعطي معاني للانشطة. وفي عملية التعلم للفهم واستخدام اللغة الشفهية، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، والحساب وفي تنمية المهارات الحركية على الاطفال ان يتعرفوا على الاختلافات التي يسمعونها، او يتذوقونها او يمسونها، او يشاهدونها، او يشعرون بها، و ان الاطفال الذين يتمتعون بقدرة على فهم الاختلافات بين المثيرات يكون لديهم القدرة ايضا على القيام باستجابات مختلفة تتناسب مع تلك المثيرات ويمكن تصنيف التمييز الادراكي في ستة تصنيفات رئيسة :

- ١ - تمييز الأشياء التي نراها .
- ٢ - تمييز الأشياء التي نسمعها .
- ٣ - تمييز الأشياء التي نلمسها .
- ٤ . تمييز الأشياء التي نشعر بها من خلال الحركة.

٥. التمييز المتعلق بكل من اللمس والحركة.

٦. تمييز الشكل . الارضية. (السرطاوي، وآخرون ، ١٩٨٨ : ٦٩)

❖ خواص عملية التمييز الإدراكي:

١- إنه عملية يتوسط العمليات الحسية والسلوك لذلك هو عملية غير قابلة للملاحظة المباشرة وإنما يستدل عليه من خلال الاستجابات الصادرة من الفرد.

٢- إنه عملية تكاملية ما بين خبرة الفرد الماضية والاحساسات الصادرة عن المنبهات الجديدة ومن خلال عملية التكامل للخبرة الفردية السابقة يمكن إدراك الخبرات الجديدة وتفسيرها.

٣- إنه عملية يتم من خلالها إكمال الفراغات وتكملة الأشياء المدركة فلا يحتاج الفرد لرؤية الأشياء أو سماعها كاملة وإنما يكفي رؤية جزء منها، ويعمل الدماغ من خلال الخبرات السابقة على إكمال الفراغات الناقصة بالصورة والصوت ليحدد عندها صورة أو صوت المحسوس مثلاً مجرد رؤية جزء من الغرفة يكفي ليدرك الفرد أن الصور التي أمامه غرفة. (آغا، ٢٠٠٥ : ١٠٣)

❖ مقومات التمييز الإدراكي:.

١- القدرة على التمييز بين المدركات بناء على سلامة عمليتي التجريد (استخلاص الصفات الأساسية للمثير الحسي) والتعميم بتطبيقها على الحالات التي تنطبق عليه الصفات ويتطلب عمليتي الإحساس والانتباه.

٢- القدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية العامة والخلفية البيئية التي يستند إليها (الصورة - الظلال - الحيوان في الغابة).

٣- الخبرة السابقة: الخبرات السابقة لها أثر كبير في الإدراك وتساعد على اكتساب المزيد.

٤- العواطف والميول: نحن ندرك الأشياء التي نميل إليها ونحبها أسرع من التي لا نميل إليها ولا نحبها.

٥- الحالة الصحية تؤثر الحالة الصحية للفرد في ادراك الأشياء فالأمراض الجسمية والنفسية تؤثر على إدراك الفرد للمثيرات المحيطة به. (القاسم، ٢٠١٥ : ٥٤)

❖ أنواع التمييز الإدراكي:

• التمييز البصري:

يقصد بالتمييز البصري قدرة الطفل على التفريق بين شكل مرئي وآخر، كالتمييز ما بين الصورة وخلفيتها أو التمييز ما بين صورة رجل بستة أصابع ليديه وآخرون بأصابع كاملة أو إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الصور من حيث الطول والعرض واللون والشكل والمساحات ... وعليها يقاس في الجانب القرائي القدرة على التفريق ما بين الحروف الهجائية للكلمة مثل التفريق ما بين (ت ب ن) أو يفرق ما بين الأعداد (٢ ، ٦ ، ١٥ ، ٥١ ..)، وتعد هذه القدرة ضرورية لتعلم الفرد القراءة والكتابة والحساب والرسم، والتي ترتبط عادة بسرعة الإدراك وإدراك التفاصيل الدقيقة والتي يمكن الكشف عنها من خلال اختبارات متعددة، من بينها مثلاً عين حرف (ج) من بين الحروف التي بين يديك أو أشر إلى حرف (ج) فيما يأتي أو استخرج حرف ال (ج) من بين الحروف التي بين يديك وإن عملية القراءة تتطلب من الطفل القيام بعمليات التعرف والتحليل والتركيب البصري للكلمة . (آغا، ٢٠٠٥، ١٠٤، ١٠٣)

مفهوم التمييز البصري:

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

ويعرف شريف أبو علام (٢٠١١، ٨٥) التمييز البصري على أنه مهارة، وتتضمن قدرة ، الطفل على ملاحظة أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين الأشياء، وقد يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التمييز البصري حدة إبصار عادية، ولكن قد تكون لديهم صعوبة في إدراك، وتمييز بين مثيرين أو أكثر.

ويذكر السيد عبد الحميد (٢٠٠٣، ٧٥) أن مفهوم التمييز البصري يشير إلى القدرة على ، التعرف على الحدود الفارقة، والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المشابهة له من ناحية اللون، والشكل، والنمط، والحجم، ودرجة النصوص.

والأطفال الذين يجدون صعوبة في هذا المجال يجدون صعوبة في مهارات التمييز البصري تتمثل

فيما يلي:

- عدم القدرة على التمييز بين الشكل والأرضية في الصور.
- الخلط بين الاشكال والرموز، والخلط بين الحروف والكلمات والاشياء التي تبدو متشابهة.
- لديهم مشاكل في تعلم المفردات، ولديهم مشاكل في تمييز المقارنات اللغوية.

مهارات التمييز البصري:**١ - مهارات التحرك البصري :**

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

٢ - تمييز الحروف الهجائية :

وهي قدرة الطفل على التمييز بين المختلف، والمتشابه من الحروف الهجائية، ويكون الطفل حال معاناته من قصور في هذه القدرة، أو المهارة غير قادر على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة، أو معرفتها أو ترتيبها أو إدراكها، أو ما إلى ذلك.

٣ - تمييز الكلمات:

وهي قدرة الطفل على تمييز المتشابه من الكلمات، والتمييز بين المتشابه في بدايات الكلمات، والتعرف على الكلمات المختلفة. (رضوان، ٢٠١٤: ٥٩)

٤ - العلاقات البصرية:

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

٥ - التمييز بين المختلف والمتشابه:

وهي قدرة الطفل على إدراك أوجه الاختلاف بين صورتين، والتمييز بين المختلف، والمتشابه من الأشكال، والصور. (رضوان، ٢٠١٤: ٦٩)

صعوبات التمييز البصري لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

ونعني بها القدرة على التمييز بين الأشكال وتمييز أوجه الشبه والاختلاف بينهما، من حيث اللون، والشكل، والحجم، والنمط، والوضع، والوضوح، والعمق، والكثافة، وتشمل هذه الصعوبة أيضا ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها، أو تخيلها، وصعوبة التعرف على الحروف الهجائية، والأعداد، والكلمات، والأشكال الهندسية، حيث إن التعرف عليهم يمكن أن ينبئ بشكل جيد عن مستويات التحصيل القرائي للطفل، وترتبط هذه القدرة بسرعة إدراك التفاصيل الدقيقة، وتقاس باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة.

ويضيف إدوارد دي بونو (Edward de Bono, 2007) أن صعوبة التمييز البصري تشير إلى

عدم القدرة على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وعدم القدرة على تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم، والشكل، والمسافة، وإدراك العمق مما يؤدي ببعض الأطفال لصعوبات في معرفة واستخدام الحروف، والكلمات والأعداد في القراءة، والكتابة، والحساب، والدراسات التي أجريت على الإدراك البصري للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وجد أن هؤلاء الأطفال يعانون من واحدة، أو أكثر من هذه الصعوبات، وقد يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التمييز البصري حده ابصار عادية ولكن قد تكون لديهم صعوبة في ادراك الفرق بين مثيرين بصريين او اكثر وتمييزهما. (جرار، ٢٠٠٨: ٥٤، ٥٥)

• ثانياً: التمييز السمعي:

هو القدرة على تمييز الأصوات ومعرفة الكلمات المتشابهة والكلمات المختلفة حين يكون الفرق بينهما فرقاً صوتياً بسيطاً (مثل: سفينة / سكين، أسرة/ أجرة سهاد/ سعاد، الخ). وبدون القدرة على التمييز، فسيواجه الشخص صعوبة في تقليد الأصوات الكلامية بشكل صحيح. وتركز برامج تدريب مهارات التمييز السمعي على استخدام أدوات ونشاطات تساعد على تطوير القدرة على تمييز الأصوات الأساسية في البيئة، والتمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة والقريبة والبعيدة... الخ، وهي قدرة الفرد على التمييز والتفريق ما بين الأصوات والحروف المنطوقة وتحديد الكلمات المتماثلة والمختلفة، وهي على خلاف السمع كذلك فالسمع كما أشرنا وظيفة فيزيائية، والتمييز السمعي وظيفة معرفية، وبعد التمييز السمعي من المهارات الضرورية لتعليم الأطفال البناء الصوتي للغة الشفهية فالتمييز ما بين أصوات الحروف المتشابهة والمقاطع والكلمات يساهم في فهم اللغة الشفهية والتعبير عن النفس وصولاً إلى سهولة تعلم القراءة والتهجئة بطريقة صحيحة وسليمة.

ويعتمد إدراك الطفل لعالمه على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس (السمع، البصر، الشم، الذوق، اللمس)، وحدث أي خلل في واحدة أو أكثر من هذه الحواس ينجم عنه صعوبات خاصة في حاسة السمع التي يؤدي فقدانها لصعوبات عديدة ومتنوعة أهمها (عدم قدرة الطفل على اكتساب اللغة التي تشكل حجر الزاوية بالنسبة للسلوك الاجتماعي)، كما أن حاسة السمع تمكن الإنسان من فهم بيئته وتجنب مخاطرها، فبعد الولادة يستطيع الطفل تمييز الأصوات، ويتخذ التمييز أشكالاً متنوعة لتأثيره في عملية التعلم. (القريطي، ٢٠٠٩: ١٣٧)

مفهوم التمييز السمعي:

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

ويذكر محمد خصاونه (٢٠١٤، ١٦٤) أن التمييز السمعي هو قدرة الفرد على التمييز، بين

الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق.

أهمية التمييز السمعي في مرحلة الطفولة المبكرة:

إن الأطفال في المرحلة التي تسبق المدرسة - مرحلة ما قبل القراءة - يعتمدون عليه كلياً في تلقي المعلومات داخل الصف وخارجه. ويظلون يعتمدون عليه في التلقي، فبه يأخذون المعلومات التي يحتاجون إليها فهم بحاجة إلى التدريب على تلقي التوجيهات بانتباه ونشاط وفاعلية، وعليهم أن يقوموا بتنفيذها بدقة وحماس. وعليهم أيضاً أن يعرفوا ما يقتضي حولها من حيث (ماذا - من - أين - لماذا)؟ كما أنهم بحاجة للتدريب من خلال فعالياته على تذكر الحقائق والمبادئ وملاحظة تسلسل الأفكار ومعرفة الأفكار الرئيسية والأساسية في الحديث، وتلخيص وتحليل ما يسمعون، إليه بشكل مبسط محدود. (خضر وآخرون ، ٢٠١٦: ١١٤)

أهداف التمييز السمعي:

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

مهارة التمييز السمعي:

تعرف مهارة التمييز السمعي بأن الطفل يستطيع من خلال قدرته السمعية السليمة والجيدة بلوغ مهارة التمييز السمعي في الفهم، التعرف على المتشابهات والاختلافات بين الأصوات. (القضاة، ٢٠٠٦: ١٣٣)

وتعد دقة السمع عامل فسيولوجي مهم، وهو في نفس الوقت مهارة يمكن تعلمها إذا لم يكن هناك ضعف سمعي حاد، وإذا كان للطفل أن يتقدم في الاستماع والقراءة فينبغي أن تكون لديه القدرة على التمييز بين أصوات الكلمات التي يسمعها. (محمد، ٢٠١٢: ٢٠٣)

ويشتمل التمييز السمعي على المهارات الخاصة التالية:

- محاكاة الأصوات المختلفة في البيئة.
- تمييز الرموز الصوتية المتقاربة في النطق والشكل.
- تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها.

- تمييز التشابهات والاختلافات في بداية أو في وسط أو في نهاية الكلمات.

وتعد مهارة التمييز السمعي ضرورية لتعلم الطفل التركيب للغة المنطوقة أو المحكية، إذ تساهم هذه القدرة في تعبير الفرد عن ذاته، وتعلمه التهجئة والقراءة بصورة سليمة، وفشل الطفل في القدرة على التمييز بين الحروف أو المقاطع أو الكلمات المتشابهة في النطق، والمختلفة في المعنى، سيؤدي إلى صعوبة في فهم اللغة المنطوقة، ويمتد ليشكل صعوبة في القراءة والتعبير والفهم القرائي، والتواصل الشفهي مع الآخرين، وهذا الأمر يحدث للأطفال ذوي صعوبات التعلم بسبب فشلهم في عمليات التمييز السمعي. (الزيات، ٢٠١٢: ٧٥)

إذ أن "التمييز السمعي يتطلب توفر ثلاث عناصر رئيسية وهي المنبه السمعي المتمثل في الأصوات التي يتلقاها الطفل، والجهاز السمعي الذي يتمثل في سلامة مكونات الأذن والعصب السمعي، ومهمته استقبال التنبيهات السمعية من البيئة وينقلها عبر العصب السمعي إلى المراكز السمعية بالمخ التي تتم فيها معالجة المعلومات السمعية وإدراكها ثم تمييزها". (السيد، ٢٠١١: ٢٠٦)

وتأتي مهارات التمييز السمعي في مقدمة مهارات الاستماع؛ حيث تهدف إلى قدرة الطفل على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه، والتمييز بين الأصوات اللغوية المختلفة وغيرها من الأصوات، والتمييز بين الحرف الصوتي المختلف في أول الكلمة المسموعة مثل (كأس - رأس - نسر - جسر - قصر - نصر). (مشهور، ٢٠١٠: ١٧)

• صعوبات التمييز السمعي:

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

وقد وجد أن غالبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على سماع أصوات لغتهم بشكل صحيح، وتدل كتاباتهم على ضعف شديد في الهجاء، والخلط بين أشكال الحروف والعجز عن تقدير المسافات بينها، وبالرغم من أن حاسة السمع لديهم سليمة فإنهم يستطيعون فهم ما يسمعون، ولا يميزون إن كانت الأصوات متشابهة أو مختلفة رغم انتباههم الشديد، وقد تتساوي لديهم كلمتان منطوقتان رغم اختلافهما بشكل مبدئي أو نهائي لنطق الحروف ويبدو لهم أن ما يسمعون ليس سوى دمدمة يكفيهم منها ما يعينهم على تكوين فكرة عما يقال، وتتفاقم المشكلة إذا كانت الكلمات متسارعة أو في خلفية تكثر فيها الضوضاء، كما يجد هؤلاء الأطفال صعوبة بالغة في تذكر التسلسل الصوتي

الصحيح للكلمات رغم أنهم يسمعون كل واحد من الأصوات صحيحاً. وفي بعض الحالات قد يمتلك الطفل حدة سمع عادية ولكن قد تكون لديه صعوبة في استكشاف او معرفة اوجه الاختلاف او اوجه التشابه والاتفاق بين درجة الصوت وارتفاعه واتساقه، ومعدله ومدته و يعد التمييز السمعي ضروريا لتعلم البناء الفوني للغة الشفهية. ان الفشل في التمييز بين الحروف المتشابهة او بين المقاطع والكلمات يسبب صعوبة في فهم اللغة الشفهية وكذلك في التعبير عن النفس، فالاطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية. (النوبي، ٢٠١١ : ٦٠).

تأثير التمييز السمعي والبصري على صعوبات التعلم:

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

كما يشير (Katz & Wilde, 2009) إلى أن الطفل ذي الاضطرابات في بعض عمليات معالجة المعلومات السمعية يمكنهم استقبال المثيرات السمعية والاستماع لها في المواقف الاجتماعية والأكاديمية العادية، ولكنهم لديهم صعوبات ومشكلات في الانتباه لتلك المثيرات والتفاعل معها من حيث التخزين وتحديد اتجاه مصدر هذه المثيرات واسترجاعها وتفسير تلك المعلومات والمثيرات لجعلها مفيد في الأغراض الأكاديمية والاجتماعية، ومن ثم فإن هذه الاضطرابات تؤثر بشكل سلبي على كل من اكتساب اللغة والاداء التعليمي.

ويوضح (Keith, 2005, 101) أن الاضطرابات في بعض عمليات معالجة المعلومات السمعية يشير إلى انخفاض القدرة على الانتباه للمثيرات السمعية وتمييزها وتذكرها وإدراكها وفهم المثيرات السمعية وذلك لدى التلاميذ ذوي المستوى العادي (المتوسط) من الذكاء والقدرة العادية على السمع والإحساس بالمثيرات السمعية، وتزداد تلك الاضطرابات في المواقف التي تزداد فيها الضوضاء المحيطة بالمثيرات السمعية ومع زيادة المسافة بين المتحدث والمستقبل ومع المتحدثون بسرعة كبيرة (معدل كلمات كثيرة في زمن منخفض) أو عند الاستماع إلى متحدث بلهجة تخالف لهجة المستمع.

• ثالثاً: التمييز الحسي الحركي

ذكر بياجيه (Piaget) أن المعرفة الأولية للطفل تتمثل في الحركة، لأن القشرة المخية لم تتضج النضج الكافي الذي يسمح لها بالعمليات العقلية المعقدة، فاللعب وغيره من الأنشطة الحركية يتيح للطفل استكشاف العالم حوله، ويدرك من خلاله المفاهيم والمعاني والرموز والعلاقات، كما أنه من المعروف أن إدارة العمليات الحركية تتم في مراكز معينة في المخ، وكذلك تتم عمليات مثل القراءة

والهجاء والكتابة والتي يسيطر عليها المخ في نفس هذه المنطقة من الجهاز العصبي، وعندما يمتلك الطفل مهارات إدراكية حركية بمستوى جيد، فإن ذلك يعني نمو الجهاز العصبي الذي ينعكس على الجوانب الأخرى ويكون بمثابة مؤشرا لها، وبذلك يكون الطفل مهياً للعملية التعليمية، وبالتالي فإن الأطفال الذين تتقصصهم نواحي النمو الإدراكي الحركي سوف يظهرون فشلاً، وعدم قدرة لتحقيق الكفاءات في جوانب مثل القراءة والهجاء والكتابة. (الخولي وآخرون، ٢٠٠٧: ٣٠)

"إن الحركة تعد أساس التعلم " وهذا القول معناه أن الطفل مع كل حركة يتحركها يلتبس بالطبع مع مثير بيئي على نحو ما، وباحتكاكه في كل حركة مع المثير البيئي يتعلم شيئاً ما وبالتكرار سوف يحدث تمكن من التعلم، وبالتالي نجد أن الحركة أساس التعلم. (السيد، ٢٠١٥: ٣٨)

ثانياً: تفسير عملية التمييز الحسي الحركي

إن الحواس أجزاء أعضاء الحس المسئولة عن التعرف على ما يحدث، وتحول المعلومات إلى نبضات كهربائية ترسل بدورها إلى المخ عن طريق الخلايا العصبية، ويقوم المخ بتحليل هذه المعلومات، ويجعله يحس بما يحدث، وربما يقوم المخ بعد ذلك بإرسال تعليمات إلى أجزاء معينة من الجسم، فتجعله يتصرف طبقاً لهذه المعلومات. (عزة، ٢٠١٠، ٨٢)

وبتنوع فرص اللعب والأنشطة يستخدم الطفل حواسه السمع، والبصر، والشم، والتذوق، واللمس في التعامل مع الأشياء في بيئته، فتتربط إحساساته العضلية الصادرة عن هذه التنبيهات مكونه صورا ذهنية سمعية، وبصرية، وشمية، ولمسية، وذوقية تساعد الطفل على إدراك معاني الأشياء بمعنى أن تعامل الطفل مع الأشياء في بيئته يؤدي إلى إدراك الطفل ديمومة أبعادها الحقيقية إدراكاً يؤكد أبعادها الحسية واللمسية مع أبعادها الخارجية؛ ولذلك فإن الدراسات تؤكد على أنه يمكن تصويب إدراك حسي معين للطفل بإدراك حسي من نوع آخر، كتصويب إدراك الطفل الحسي البصري لشكل مثلاً عن طريق إدراكه الحسي اللمسي للشئ نفسه، ولهذا فإن تداول الطفل للأشياء وتعامله معها شرط أساسي وجوهري في تصوير إدراكه لأشكالها، وأبعادها وديمومتها. (خاطر وآخرون، ٢٠٠٥، ١٢٥)

ثالثاً: أهمية التمييز الحسي الحركي في عملية التعلم

احتلت القدرات الإدراكية الحركية مكانة هامة وخاصة في دراسات نمو الطفل، ومما يوضح الأهمية التربوية للقدرات الإدراكية والحركية أنه عندما يمتلك الطفل تلك القدرات بمستوى جيد فإن ذلك يعني نمو الجهاز العصبي الذي ينعكس على الجوانب الأخرى ويكون بمثابة مؤشرا لها، وبذلك يكون الطفل مهيناً للعملية التعليمية. (محروس، ٢٠١٥: ١٥)

والمدخل الحس حركي لتربية الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة، لا يعود بالفائدة على المكونات الجسمية من بنية الشخصية فحسب ولكن أيضاً على الفاعلية النفسية بصفة عامة، وتتضمن فاعلية الانتباه والإدراك والتخيل والتفكير والذاكرة والإرادة والضبط الذاتي، وغير ذلك من مظاهر تطور ونمو

للطفل. (صوالحه ،٢٠١٥، ١٢٨)

والتعلم من خلال الحركة ليس قاصرا على تعلم الحركة، أو أن تكون الحركة هدف التعلم فحسب بل أن تكون الحركة هي الوسيلة التي من خلالها يتم تحقيق النمو المتكامل والسليم للطفل، وبالتالي فهي وسيلة تعليمية ممتازة للتنمية المعرفية، فمن خلال الحركة ينمي الطفل ملاحظاته ومفاهيمه، وقدراته الإبداعية وإدراكه للأبعاد والاتجاهات كالإحساس بالتوازن، والمكان والزمان ويكتسب المعرفة بكل مستوياتها فيتعود على السلوك المنطقي وحل المشكلات وإصدار أحكام تقييمية. (٢٠٠١ Sayre & Gallagher،)

وإن القدرة على تحقيق التآزر بين الإدراك والحركة مهارة أساسية مطلوبة للتعلم، وحقيقة أن بياجيه سمى المرحلة الأولى من النمو العقلي المرحلة الحسية الحركية يدل دلالة واضحة على الأهمية التي يوليها للخبرات الإدراكية الحركية المبكرة، وقصور الاستثارة الإدراكية الحركية عند سن صغير قد يؤخر النمو العقلي، ويمكن أن يكون التأخر غير ظاهر بحيث يتم إغفال العواقب السلبية وتجاهلها حتى سنوات المدرسة، حيث يقارن الطفل بأقرانه في أعمال كالقراءة، والكتابة والتربية البدنية (مارتن هنلي، وروبرت الجوزين، وروبرت رامزي ،٢٠٠١، ١٦٨). ولذلك فإن النمو العقلي يبدأ من النمو الجسمي الذي يجب أن يشبعه الطفل بكل ما أوتي من قوة، وبكل وسيلة ممكنة بالحس والملاحظة وبالأسئلة والاستفسار، وبالتدخل المباشر؛ ولهذا السبب كان علينا أن نزود البيت والروضة بأدوات اللعب التي تثير قواه العقلية وتحفزها على العمل. (شحاته ، ٢٠٠٨، ٤٢)

وبالتالي فإن التدريب الحسي المبكر له أهمية في التنشيط العقلي الذي يحتاج إليه الطفل في باكورة عمره لإدراك الأحجام والأبعاد؛ حيث إن أي تأخير يعوق التكوينات العصبية عن عملها في تنظيم المجال الإدراكي الذي يسمح للطفل بتمييز الأشياء فضلا عن استخلاص المعنى الذي ينبثق عن الترابط العصبي الناتج عن التدريب الحسي. (الجرواني وآخرون، ٢٠١٠، ١١١)

أهمية التمييز الحسي الحركي :

- يعد من العمليات الأساسية الأولية لاكتساب مهارات هامة مثل المهارات قبل الأكاديمية، ومهارات الاستقلال والاعتماد على الذات.
- يعد أداة لفهم البيئة، ووسيلة لتنظيم الأفكار، ومدخل لحل المشكلات الحياتية اليومية.
- يعتبر ضروريا لنمو القدرات الإدراكية، وللنمو المعرفي بوجه عام.
- يعد وسيلة أساسية للتعبير عن النفس، والتواصل مع الآخرين.
- صعوبات التمييز الحسي الحركي:

تقدم حركة الجسم معلومات عن الجسم نفسه مثل نماذج الحركة الحيوية للذراع، والذراع،

والساقين، والأصابع، والفك السفلي، واللسان ووضع الأطراف. وتقدم الحركة أيضا معلومات عن موقع الأشياء في البيئة وعلاقتها مع الجسم نفسه. و يعطي الجهد البدني مثل الدفع، والسحب، والرفع وخفض الأشياء معلومات عن اوزان الأشياء وعلاقة الجسم بالجاذبية. وان القصور في التمييز في المهارات (الحس - حركية) يتدخل في التغذية الراجعة الحسية الصادرة عن الجسم، و يؤدي ذلك الى صعوبة في تعلم انماط الحركة. و من دون التمييز (الحس - حركي) يعاني الأطفال من مشكلات في اتقان المهارات النمائية الاساسية مثل الزحف، والمشي، والأكل، ومهارات العناية بالذات مثل لبس الملابس وخلعها واستخدام فرشاة الاسنان. و يعد التمييز (الحس - حركي) مهما ايضا في تعلم مهارات متقدمة واكثر تعقيدا مثل الكتابة اليدوية والحركات الايقاعية، ركوب الدراجة وغيرها من الانشطة الرياضية. (السرطاوي واخرون ، ١٩٨٨ : ١٧٧-١٧٨)

التمييز الحسي الحركي وصعوبات التعلم

أشار كل من سامي ملحم (٢٠٠٦، ٢٢٧)؛ فتحي الزيات (٢٠٠٧، ٩٩) أن الدراسات والبحوث التي أجريت على اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية لدى ذوي صعوبات التعلم بينت حدوث تداخل، أو تشويش لديهم عند استقبالهم المعلومات، أو المثيرات عن طريق أحد الوسائط مع المعلومات، أو المثيرات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر، وهؤلاء الأطفال يعكسون انخفاضا ملموسا في قدرتهم على تحمل هذا التداخل أو التشويش، ويصعب عليهم استقبال المعلومات أو المثيرات عبر وسائط أو نظم إدراكية مختلفة في نفس الوقت كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم؛ حيث يصبح النظام الإدراكي لديهم متقلا وعاجزا عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلية أو الكفاءة الملائمة.

ويؤكد كل من (Cullata & Tonpkins ٢٠٠٣) على أن الاضطرابات الإدراكية الحركية بالنسبة للتلامذة ذوي صعوبات التعلم تنشأ نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية التي يتم استقبالها عبر الحواس، ومن ثم الوصول إلى مدلولات ومعاني تلك المثيرات وخاصة إذا كان إيقاع أو تدفق هذه المثيرات سريعا أو لا يواكب معدل عمليات التجهيز والمعالجة لديهم، ويعتقد كيفارت بأن هناك تباينا بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالنمو الحركي، فالأطفال العاديون يكونون قادرين على تطوير عالم إدراكي-حركي ثابت في عمر السادسة أما بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن عالمهم الإدراكي الحركي غير ثابت وغير مستقر، وغالبا ما يواجه هؤلاء الأطفال مشكلات عديدة عندما يتعاملون مع المواد الرمزية، ومن وجهة نظر كيفارت فإن الطفل العادي يمكن أن يطور مهارات الإدراك والحركة في الوقت الذي يلتحق فيه بالمدرسة، أما الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم فإنهم يعانون قصور في الإدراك والحركة مما يؤثر على تحصيلهم المدرسي.

(الشمالي وآخرون ٢٠١٩ - ١٠٨)

ولصعوبات التمييز الحسي الحركي تأثير كبير على المهارات النمائية للطفل وخاصة تلك المتعلقة بالزحف والمشي والوقوف، ومهارات العناية الذاتية إذ قد تؤدي إلى وجود فوارق بين الأطفال، وقد يفشل الأطفال في معرفة اتجاهات اليمين واليسار الشمال والجنوب الأمام والخلف، وتظهر صعوبات الحسية الحركية في المهارات التي تتطلب دقة كالكتابة والرسم والفنون، وهذه الصعوبات هي إحدى خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لذلك فإن لهذه الصعوبات أثر كبير في اكتساب الكثير من المهارات الأكاديمية. (صبري وآخرون، ٢٠١٦، ١٤١)

• رابعاً : التمييز اللمسي:

هو القدرة على تحديد ماهية الأشياء ومطابقتها من خلال لمسها، ويتضمن هذا التمييز معالجة المعلومات التي يحصل عليها الإنسان من خلال حاسة اللمس وتفسيرها. وتركز برامج التدريب اللمسي على استخدام أصابع اليد والبشرة في تمييز ملامس الأشياء وتمييز الحرارة والأشكال وتتبع الأحرف والأرقام والتصاميم. (الصمادي، ٢٠١٧: ٦٨ - ٦٩)

• صعوبات التمييز اللمسي.:

تقدم حاسة اللمس معلومات حول البيئة، ولذلك نجد أن الأطفال الذين يعانون صعوبة في حاسة اللمس لديهم صعوبة في أداء المهمات التي تحتاج إلى حاسة اللمس، كاستخدام السكين، والشوكة، والملقعة، ومهارة التزير، ومهارة الكتابة، ومهارة التقاط أشياء صغيرة وحملها، أو أداء أي مهمة تتطلب تناسقاً في استخدام الأصابع. و يعد التمييز اللمسي مهماً في تعلم الطفل تجنب بعض الأشياء مثل النار، والأشياء الحادة، وبعض الحشرات، فالأطفال الذين يتصفون بانهم غير حساسين للآلام لا يتعلمون تجنب السلوكات الضارة و يعانون من إصابات أكثر من الأطفال الآخرين عادة ، وكذلك نجد أن الطفل الكفيف الذي يعاني من عجز في التمييز اللمسي سوف تكون لديه صعوبة في تعلم قراءة لغة برايل. (النوبي، ٢٠١١ : ٧٧)

❖ النظريات التي فسرت التمييز الإدراكي:

١- النظرية الجشطالتيّة (١٨٨٠ - ١٩٤٣):

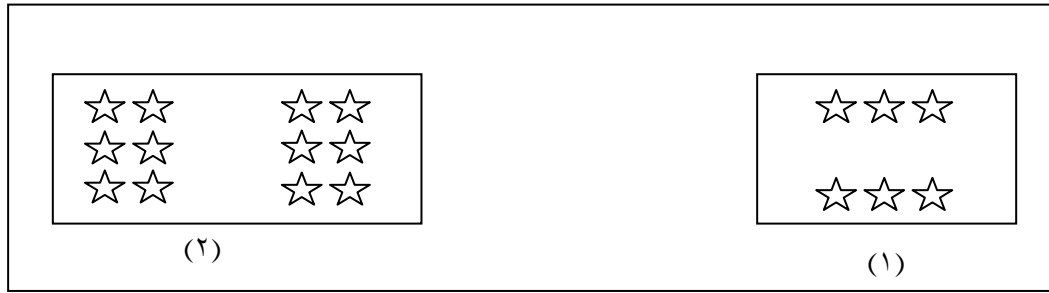
تكاد تكون نظرية الجشطالت التي ظهرت على يد "ماكس فريتماير" Wertheimer و"كوفكا" KoffKa و"كوهرل" Kohler في بداية القرن العشرين في ألمانيا من أكثر النظريات المعرفية اهتماماً بموضوع الإدراك، حيث تعد ثورة علمية على النظريات السلوكية والبنائية التي تؤكد ضرورة تحليل

الظاهرة النفسية الى مجموعة اجزاء أو عناصر من اجل فهمها وإدراكها . (الزغول والزغول، ٢٠٠٨: ١٢٥)، ويقصد بالجشتالت (الشكل) أو (الصورة) أو (الكل)، حيث تشير الفكرة الاساسية في هذه النظرية الى أن للعقل الإنساني قدرة على تنظيم المجال الإدراكي، وإدراك الأشياء بوصفها كليات منظمة، إذ أكد اصحاب هذه النظرية أن الإدراك لا يمكن تجزئته كما فعل البنيويون والسلوكيون، فعندما ندرك شيئاً ما فإننا ندركه كلاً متكاملاً وليس بوصفه مجموعة من الأجزاء التي يتألف منها، ومثال على ذلك أننا عندما ندرك شيئاً ما كالشجرة فإننا لا ندركها على أنها مجموعة من أغصان وساق وأوراق، بل تتكون هذه الشجرة من هذه المكونات فعلاً مضافاً إليها التنظيم الذي يعطي هذه المكونات معنى، أي إننا ندرك الشجرة كلاً متكاملاً، أما في حال تجزئتها إلى مكوناتها فإننا نخسر شيئاً ما وهو التنظيم، الذي يترتب عليه فقدان المعنى، وعليه إن المبدأ الذي تستند إليه النظرية الجشتالتية في تفسيرها للإدراك هو أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، أي أنه يساوي هذه الأجزاء مضافاً إليها التنظيم الذي يمنحها المعنى . (ابو غزال ، ٢٠٠٧ : ٢٧ - ٢٧)

كما أكدت النظرية على ضرورة دراسة الخبرة النفسية ضمن الاطار أو السياق الكلي الذي توجد فيه، وذلك من اجل فهم البنية التنظيمية المتأصلة بها . وكذلك أكدت الطبيعة الديناميكية للذاكرة، اذ ترى ان الذاكرة تعمل على اعادة تنظيم مكوناتها لتشكل ما يسمى بالكل الجيد "Good Gestalt" ، حيث تسعى الى اعادة تنظيم العلاقات القائمة بين عناصر الخبرة لتحافظ على المعنى او البنية الكامنة فيها . فعملية الإدراك لا تتم على نحو مباشر ، وانما تحكمها آليات ومبادئ اطلق عليها الجشتالتيون مبادئ التنظيم الإدراكي والتي عن طريقها يتمكن الافراد من فهم الاشياء وتميزها. (الخيري ، ٢٠١٢ : ٩٧) ولقد صاغت النظرية الجشتالتية عدداً من المبادئ والقوانين في فهم عملية الإدراك وتتمثل هذه المبادئ بالآتي:

أ- التقارب (Aproximity):

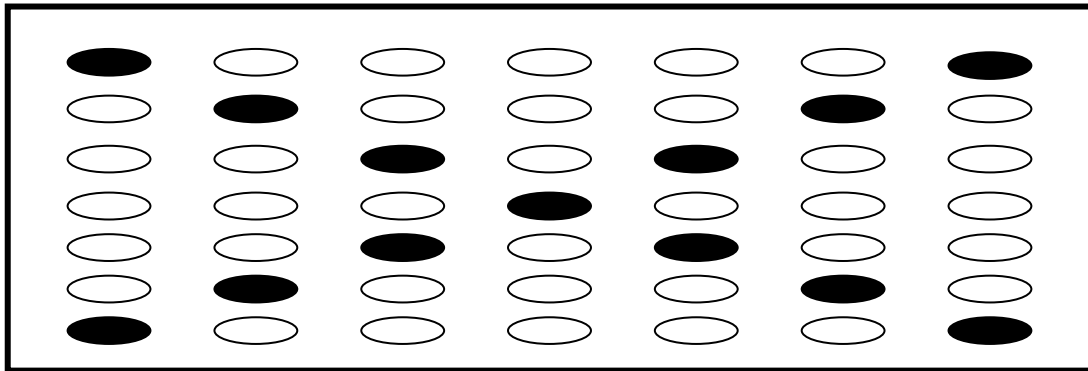
يشير مبدأ التقارب إلى أن العناصر تميل إلى التجمع في تكوينات إدراكية تبعا لدرجة تقارب حدوثها الزماني أو المكاني ففي الشكل (١) نلاحظ أن الأشكال في المربع الأول تدرك على أنها مجموعة واحدة بالنظر لتقارب وجودها المكاني وتدرك الأشكال في المربع الثاني على أنها مجموعتان.



شكل (١) يوضح مبدأ التقارب

ب- التشابه (similarity):

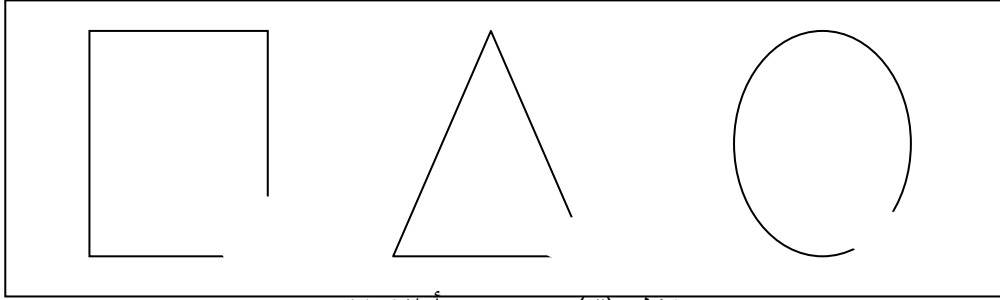
يشير مبدأ التشابه إلى أن العناصر المتشابهة في اللون أو الشكل، أو الحجم أو السرعة أو الشدة أو اتجاه الحركة أو النوع تميل إلى التجمع في وحدة أو نموذج أكثر من العناصر غير المتشابهة فنحن ندرك في الشكل (٢) صفوفاً من النقاط والدوائر المظلمة وصفوفاً أخرى من الدوائر البيضاء.



شكل (٢) يوضح مبدأ التشابه. (المشيخي، ٢٠١٣: ١٦٤)

ج- الإغلاق أو الإكمال (CLOSUR):

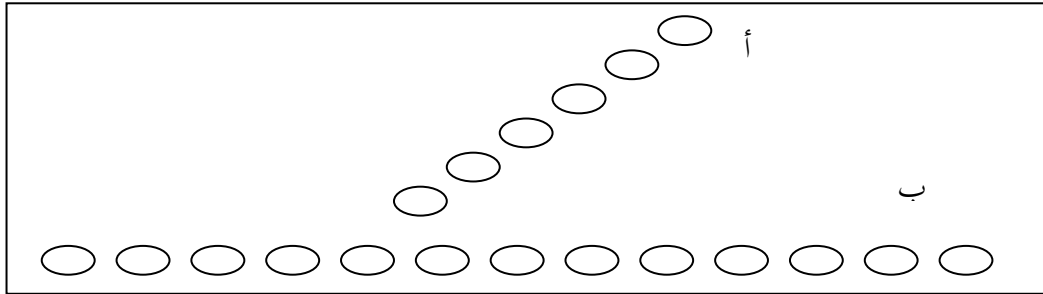
يتم إدراك الإشكال التي تمتاز بالاكتمال أو الاستقرار عادة على نحو أسهل من تلك الأشكال غير المكتملة فالمساحات المغلقة تشكل وحدات يسهل إدراكها بسهولة أكثر من المساحات المفتوحة ففي الشكل (٣) نلاحظ أشكالا ناقصة، ولكن نحاول إدراكها من إكمال النقص فيها إذ يتم إدراكها أنها دائرة ومثلث ومربع .



شكل (٣) يوضح مبدأ الاغلاق

د-الاتجاه المشترك (common direction):

يشير مبدأ الاتجاه المشترك إلى أن العناصر التي تتحرك في اتجاه معين تدرك على أنها استمرار لموقف معين، فهي تنتمي إلى مجموعة واحدة، وبطبيعة الحال إن إدراكها وتذكرها يكون أسهل من العناصر التي تسير في اتجاهات مختلفة أو متعاكسة ففي الشكل (٤) نلاحظ أن الكرات في المجموعة (ب) تدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة. لكونها تشترك في الاتجاه، في حين تدرك الكرات في المجموعة (أ) على أنها لا تنتمي إلى مجموعة الكرات (ب) بسبب أنها تختلف معها بالاتجاه.



شكل (٤) يوضح مبدأ الاتجاه المشترك

هـ- مبدأ الشكل والأرضية (FIGURE AND GROUND):

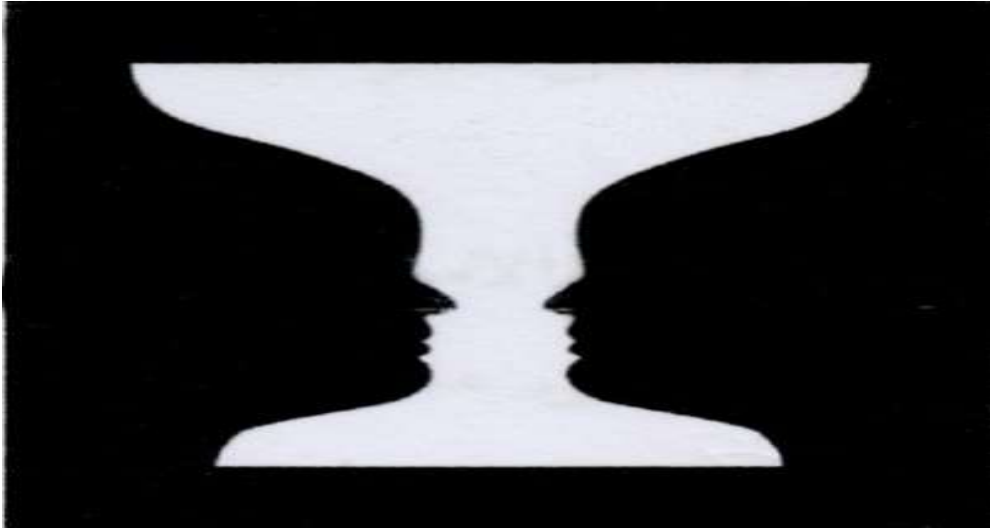
في موقف الإدراك يوجد مثير أساسي له خصائص بارزة عادة يسمى الشكل ومثيرات أخرى أقل بروزاً تسمى الأرضية، وهي الخلفية التي يظهر عليها هذا الشكل فالكلمات المطبوعة على هذه الصفحة هي أشكال سوداء على أرضية بيضاء، واللحن الذي تعزفه آلة الكمان هو شكل على أرضية من الأصوات التي تعزفها آلات أخرى، وهناك خصائص تمكننا من إدراك الشكل والأرضية:

١- الشكل له صيغة وله حدود في حين أن الأرضية لا صيغة لها ولا حدود.

٢- إن الشكل يقوم فوق الأرضية أو يرتكز عليها.

٣- إن الشكل يكون أصغر من الأرضية عادة .

وعندما يتساوى حجم كل من الشكل والأرضية يختلف إدراكنا للشيء وندركه على شكل يختلف عما يدركه الآخرون كما موضح بالشكل (٥)، وبعد ذلك من مؤشرات الغموض الإدراكي إذ يتساوى الشكل والأرضية في الظهور .



شكل (٥) يوضح مبدأ الشكل والخلفية. (قطيوط، ٢٠١١: ٩٧)

٢- نظرية بياجيه (١٨٩٦-١٩٨٠).

ركزت هذه النظرية على أن تكون الأنشطة المقدمة للطفل متناسبة مع النمو السيكلوجي بحيث ينصب الاهتمام على تنمية الحواس والحركة باستخدام المواد الحسية الحركية، وأوضحت هذه النظرية أن تعامل الطفل مع الأشياء شرط أساسي في تطور إدراكه لأشكالها، كما أوضحت أن النشاط العقلي للطفل كي يدرك الأشكال والأبعاد يحتاج إلى تدريب وتعليم حسي مبكر، وأن نموه العقلي المعرفي يتوقف على مدى ما يعرفه الطفل من خبرات سابقة، ونادت هذه النظرية بإتاحة فرص العمل اليدوي أمام الطفل من أجل تنمية حواسه، وإتاحة بيئة غنية بفرص التجريب والتعلم، وأشارت هذه النظرية إلى أن الأخطاء التي تصدر عن الطفل ذات قيمة كبيرة فهي طريقة لاكتساب المعرفة، ويتوقع أن يصحح الأطفال هذه الأخطاء بأنفسهم، كما أوضحت أن اللعب له مكان الصدارة في تعلم الطفل، وهذا يختلف عن النظريات الأخرى التي يعتبر اللعب فيها ذو وظيفة ترفيهية. (سامية وآخرون ، ٢٠٠٧ : ٦٩-

(٧٠).

٣- نظرية كيفارت ١٩٣٧

اعتمد (كيفارت) في نظريته على دراسة ثبات (النمو الادراكي - الحركي) للطفل وقد ركز على مبادئ علم النفس النمائي في نظريته، فبالنسبة إلى (كيفارت) أن لكل سلوك مبني على حركي أكثر من اعتماده على التلف العصبي " (النيرولوجي)، إذ إن الطفل يبدأ بالتعامل مع العالم من حوله من خلال الحركة، إذ إن البداية الأولى تتجلى بمواجهة الطفل مع بيئته من خلال الأنشطة الحركية التي يقوم بها الطفل، وبهذا السلوك الحركي يستطيع الطفل أن يكتشف اللبنة الأولى لكيانه المعرفي الخاص به. (القمش والخالدة، ٢٠١٢ : ٦٦)

ويرى (كيفارت) أن التطورات الادراكية جميعها تنشأ بتدرج مع المهارات الحركية التي يقوم بها الطفل وقد قام بذكر هذه المهارات بحسب مستوى تعقيدها.

أ. السيطرة على الحركة. ب. الاستطلاع المنظم. ج. الادراك. د. التكامل الحسي. هـ. تكوين المفاهيم.

وإنجاز كل مرحلة من هذه المراحل يجب أن يكون هنالك أساساً متيناً للقدرة الحركية اما بالنسبة لصعوبات التعلم فتتشأ لسبب من اثنين هما: تباطؤ بشكل عام في الانجاز الحركي، أو عدم القدرة على التطور الحركي، وقد قام (كيفارت) بتحديد أربعة تعميمات حركية من الممكن أن تساعد الطفل على التقدم أو الانجاز في التحصيل الدراسي وهي الاتي:

• التوازن : إذ يحتاج الطفل الى المحافظة على ثبات جسمه واتزانته اثناء الحركة والانتقال من مكان إلى آخر.

• الانتقال : تشمل حركة الزحف، المشي والركض بهدف استكشاف الاشياء المحيطة بالبيئة

• التعميمات الحركية : تتضمن مسك الاشياء وتركها من أجل التعرف على خصائص هذه الاشياء فضلاً عن تطوير المهارات الادراكية .

• السحب والدفع : تتضمن حركات الاستقبال، ورفع الاشياء الموجودة في بيئة الطفل كالإمساك بالأشياء ودفعها ورميها بعيداً، ويرى (كيفارت) أن التدرج للتعميمات الحركية اعلاه ذات أهمية كبيرة فالأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية خاصة يكون عالم الخبرات الادراكية الحركية عندهم غير ثابت مقارنة مع اقرانهم العاديين اللذين يستطيعون تنمية عالم من الخبرات (الادراكية - الحركية)، لذلك الأطفال الذين ليس لديهم أساس ثابت للحقائق المتعلقة من حولهم وهم بذلك يكونون غير

منتظمين حركياً إدراكياً ومعرفياً. (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٠ : ١٩٦ - ١٩٧)

٤- نظرية جتمان البصرية الحركية: ١٩٦٥

رگز (جتمان) في نظريته على مظاهر النمو (البصري - الحركي) للطفل وعلاقته بعملية التعلم، ، إذ أوضح (جتمان) أن قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة، فقد أكد أن عملية التعلم هي عملية إدراكية كما أن الإدراك البصري يعد مهارة علما يحتاجها الطفل لكي يتمكن من اكتساب المفاهيم المعقدة، وهذه المهارة تتطور تدريجيا من خلال الاحتكاك أو الاتصال بالبيئة من خلال التعلم الحركة ولكي يتم التعلم لابد من وجود عملية التكامل البصري الحركي، وقد رتبها (جتمان) في ست خطوات أساسية هي :

أ. نمو جهاز الحركة العامة : هذا الجهاز أساسي لكل نوع من أنواع الاداء الحركي والذي يعزى اليه عمليات الزحف، الوقوف، المشي ثم القيام بالركض والقفز والتي من خلالها يستطيع الطفل استكشاف البيئة التي ينتمي اليها .

ب . نمو جهاز الحركة الخاص: يقصد به الجهاز المسؤول عن الحركات الانعكاسية التي يقوم بها الجسم مثل تأزر حركة العين-اليد أو اليد والقدم، وهذا الجهاز يعد العنصر الاساسي في عملية التعلم المستقبلي.

ج - نمو الجهاز البصري - الحركي: إن نمو هذا الجهاز يساعد في نقل البصر من مكان إلى آخر ومتابعة الاشياء المتحركة، والعين هنا هي الوسيلة التي تتحقق من الاجسام أو الاشياء بدلاً من استخدام حاسة اللمس.

د. نمو الجهاز الحركي - الصوتي: إن من العوامل الرئيسة لنجاح عملية التعلم يتم من خلال التطور في مهارات الكلام ويرى (جتمان) أن هنالك ترابطاً قوياً بين العمليات البصرية واللغوية .

هـ . الذاكرة السمعية والبصرية والحركية: يقصد بها قدرة الفرد على التركيز أو تمثيل الاشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الاصلي، الذي يطلق عليه بالخيال وقد تكون الذاكرة أنية أو مستقبلية أو من الماضي .

ويرى (جتمان) أنه لابد من إتقان كل مرحلة من هذه المراحل قبل الانتقال إلى المرحلة التي تسبقها، اما بالنسبة لذوي بطاء التعلم فهم يواجهون صعوبة أو تأخر في مرحلة أو أكثر من هذه المراحل التي تم ذكرها، فعلى سبيل المثال التلاميذ الذين لديهم صعوبة في نمو الجهاز الحركي الخاص قد يؤثر هذا في عملية التأزر البصري الحركي، وبذلك يفقدون التناغم في أداء المهمات التي

تحتاج الى هذا النوع من التأزر أو قد يكون لديهم صعوبة أو تأخر في نمو الجهاز البصري - الحركي أو الحركي - الصوتي من الممكن أن يكون له الأثر السلبي على قدرتهم على التعلم.(القمش والجوالدة، ٢٠١٢: ٦٥-٦٦)

٥- نظرية جيروم برونر ١٩٦٦

يعد (برونر) من أشهر علماء التطور العقلي المعرفي، فقد طبق نظريته المدركة على التعلم وكان له تأثير مباشر وغير مباشر على منهاج الدراسة .

انطلق (برونر) في نظريته من جملة افتراضات عامة (فلسفية ، وبايولوجية ، واجتماعية)، ففي الافتراضات الفلسفية ينطلق من ما يسمى (Conceptual Instructalism)، وهذا الافتراض مستمد في الأصل من نظرية (جون ديوي) الفلسفية المعروفة وجوهر هذا الافتراض ان الأداء والمفاهيم أدوات أو ذرائع تماما كالأدوات أو الوسائل المادية، يكتسبها الإنسان من البيئة، ويستخدمها أثناء تعامله مع البيئة الجغرافية الطبيعية للتغلب على ما يعترض سبيله من صعاب في مجرى حياته اليومية وأهمية هذه الأدوات وفعاليتها يتوقف على مدى نجاحها في أداء مهمتها، ومن خلال هذه الافتراضات العامة انطلق (برونر) في نظريته من افتراضين أساسيين هما :

١- النماذج الفكرية (Thoughts Models) :

فحواها ان الطفل في أي مجتمع يتعرف على البيئة المحيطة به عبر النماذج الفكرية الشائعة في مجتمعه، أي ان الطفل لا يتعرف بشكل مباشر على البيئة حتى ان احتك بها حسيا بشكل مباشر، بل يتعرف عليها من خلال تلك النماذج الموجودة (سابقا قبل ولادته) والتي يكتسبها بالتدرج من الكبار والمشرفين على تربيته. (مردان ، ١٩٩٠ ، ٦)

٢- التمثيل (Reprcsentation) :

تحتل عملية التمثيل مركزا أساسيا في النمو المعرفي عند برونر ويقصد بالتمثيل الطريقة التي يترجم أو يرى (Veiw) فيها الفرد ما هو موجود في البيئة ويمكن فهم التمثيل من خلال معرفة الطريقة المستخدمة فيها .

واستنادا الى نظرية (برونر) هنالك ثلاث طرق يستخدمها الفرد الإنساني في ترجمة خبراته عن العالم هي :. (الجادري ، ١٩٩٩ ، ٢٠)

أ- التمثيلات العملية الحركية (Enactive Reprcsentation) :

تبدأ من الولادة حتى سن الثانية، ويحدث النمو في هذه المرحلة من خلال الفعل والحركة وترتبط

بالنمط العملي (Enactive) ويتمثل في التعلم من خلال العمل والتفاعل المباشر مع الأشياء وهو تعلم بلا كلمات في جوهره، كما يحدث بالنسبة للكثير من الأشياء التي يجب ان يتعلمها المرء على رغم من عدم توفر صور أو كلمات لها مثل تعلم المهارات الحركية فهو يعتمد في جوهره على تعلم الاستجابات وطرق التعود .

ب- مرحلة التمثيلات التصويرية الخيالية (Iconic Representation) :

تبدأ من بداية سن الثالثة حتى السادسة من العمر، ويحدث النمو فيها من خلال التصورات البصرية وترتبط بالنمط الايقوني (Iconic)، وهو يعتمد على التنظيم البصري وغيره من أنواع التنظيم الحسي كما يعتمد على استخدام الصور التلخيصية للأشياء، حيث يتم التمثيل من خلال الوسائل الادراكية، وحيث تحتل الأيقونة أو الصورة محل الشيء الفعلي. (الضبع ، ٢٠٠١ ، ٨٧)

إن التنوع في المهارات المعرفية يعود الى الاختلافات الفطرية فضلا عن العوامل التربوية والخصائص الاجتماعية والثقافية التي تؤدي فعلا مهما في هذا النطق، ويعتقد أن التحكم في التقنيات اللغوية اجراء يرتبط أصلا بالمحيط الذي ينمو فيه، وعلى هذا الاعتقاد ظهرت محاولته الهادفة في إبراز أثر التفاعلات الوجدانية بين الأفراد في فهم دلالات الأشياء. (ارشاد ، ١٩٩٣ ، ٣٥)

٣- التعلم الرمزي (Symbolic Representation) :

هو التمثيل من خلال الكلمات أو اللغة وفيه خصائص النظم الرمزية التي لا زالت في حاجة الى المزيد من البحث والرموز ومنها (الكلمات) وهي في جوهرها نظم تتضمن قواعد تكوين الجمل وتحولها بطريقة قد تقلب الحقيقة رأسا على عقب، وعلى نحو اخطر بكثير مما يمكن ان يحدث خلال الأفعال أو الصور وتقدم لنا سيكولوجية اللغة المعاصرة نتائج مهمة في ميادين الفونولوجيا (علم الأصوات) أو الأعراب (قواعد النحو والصرف) كما يحاول بعض العلماء المحدثين تطبيق مفاهيم سيكولوجية اللغة في ميدان الموسيقى. (أبو حويج ، ٢٠٠٠ ، ٢٢١)

وهكذا يمكن للطفل ان يستخدم اللغة كأداة للفكر، ويجب ان يمثل عالم الخبرة في ضوء مبادئ التنظيم التي تشبه شكلها المبادئ التركيبية للمعنى، وان الفكرة الجوهرية في الرمزية هي ان تكون هناك كلمة تدل على شيء وترتبط في الوقت نفسه عشوائيا بهذا الشيء ، وان تعلم الإشارة الى ما تعود إليه الكلمات أي الوظيفة المعنوية للغة عملية بطيئة ذلك لأنها تحتوي نمطا من العمليات التراكمية وهي مهمة عقلية أكثر منها ادراكية. (عدس وآخرون ، ٢٠٠٣ : ١١١ - ١١٢)

ويعتقد "برونر" ان التفكير ما هو إلا لغة داخلية وان قواعد اللغة النحوية ليس قواعد المنطق

التي يمكن ان تستعمل في تفسير إتقان الأطفال للمهارات المعرفية المختلفة كظاهرة الاحتفاظ وغيرها (Gleason & Ratner , 1993 , P. 338).

مناقشة النظريات

عن طريق مراجعة النظريات يجد الباحث ان نظرية الجاشطلت ان فكرتها الاساسية في هذه النظرية الى أن للعقل الإنساني قدرة على تنظيم المجال الإدراكي، وإدراك الأشياء بوصفها كليات منظمة، إذ أكد اصحاب هذه النظرية أن الإدراك لا يمكن تجزئته كما فعل البنيويون والسلوكيون، فعندما ندرك شيئاً ما فإننا ندركه كلاً متكاملًا وليس بوصفه مجموعة من الأجزاء التي يتألف منها ، اما نظرية بياجيه فقد ركزت على أن تكون الأنشطة المقدمة للطفل متناسبة مع النمو السيكولوجي بحيث ينصب الاهتمام على تنمية الحواس والحركة باستخدام المواد الحسية الحركية، وأوضحت هذه النظرية أن تعامل الطفل مع الأشياء شرط أساسي في تطور إدراكه لأشكالها، كما أوضحت أن النشاط العقلي للطفل كي يدرك الأشكال والأبعاد يحتاج إلى تدريب وتعليم حسي مبكر، اما (كيفارت) اعتمد في نظريته على دراسة ثبات (النمو الادراكي - الحركي) للطفل وقد ركز على مبادئ علم النفس النمائي في نظريته، فبالنسبة إلى (كيفارت) أن لكل سلوك مبني على حركي أكثر من اعتماده على التلف العصبي " (النيرولوجي)، إذ إن الطفل يبدأ بالتعامل مع العالم من حوله من خلال الحركة، اما نظرية جتمان البصرية فقد ركزت على مظاهر النمو (البصري - الحركي) للطفل وعلاقته بعملية التعلم، ، إذ أوضح (جتمان) أن قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة، فقد أكد أن عملية التعلم هي عملية ادراكية كما ان الادراك البصري يعد مهارة علما يحتاجها الطفل لكي يتمكن من اكتساب المفاهيم المعقدة، اما نظرية جيروم برونر اعتقد ان الأداء والمفاهيم أدوات أو ذرائع تماما كالأدوات أو الوسائل المادية، يكتسبها الإنسان من البيئة، ويستخدمها أثناء تعامله مع البيئة الجغرافية الطبيعية للتغلب على ما يعترض سبيله من صعاب في مجرى حياته اليومية وأهمية هذه الأدوات وفعاليتها يتوقف على مدى نجاحها في أداء مهمتها.

وقد تبنى الباحث نظرية الجشطلت اذ اعتمد على تعريفها للتمييز الادراكي .

ثانيا : اضطرابات النطق (Articulation Disorder) :

❖ اضطرابات النطق:.

• تمهيد :

كانت اضطرابات النطق بؤرة اهتمام الباثولوجيين والمختصين بعلاج اضطرابات الكلام ولكن

هذا الموقف قد تغير نتيجة لعاملين، هما:

الأول: إن بعض مشكلات اضطرابات الكلام الأخرى تتطلب وقتاً ومجهوداً خاصين من الأختصاصيين أكثر من اضطرابات النطق.

الثاني: أن الكثير من الأطفال الصغار قد يتخلصون من مشكلات النطق من دون مساعدة خاصة، و هذا التحول لا يعني أن الآباء والمعلمين لا ينبغي أن يحيلوا أطفالهم للعلاج إذا كانت مشكلاتهم تقتصر على مشكلة من مشكلات النطق، ولا يعني ذلك أيضاً عدم مساعدة المعالجين للأطفال الذين لديهم مشكلة من اضطرابات النطق، بل يجب أن يكون التعاون بين الوالدين والمعلمين والمعالجين تعاوناً كاملاً حتى يؤدي إلى نتائج مثمرة في علاج هؤلاء الأطفال. (عبد المعطي، ٢٠٠٣: ٣٢)

ويحدث تحريف أو تشويه مخارج الكلمات والحروف، بحيث يبعد الصوت عن مكان النطق الصحيح، ويستخدم طريقة غير سليمة في عملية إخراج التيار الهوائي لإنتاج ذلك الصوت، وهذا ينتشر بين الصغار والكبار. (البيلاوي، ٢٠٠٦: ٣٢)

ومن أشكال تحريف أو تشويه النطق نطق الطفل بشكل يقرب من الصوت الأصلي، وإن كان لا يشبهه تماماً، أي ينطق جميع الأصوات التي ينطقها العاديون، ولكن بصورة غير سليمة المخارج بمقارنتها باللفظ السليم مثال ذلك (مدرسة، مدرته ضابط - ذابط)، وتشمل اضطرابات النطق والكلام النشاط الحركي الذي يترجم ما لدى الفرد من رموز لغوية يعبر من خلال هذا النشاط عن حاجاته وأفكاره ومشاعره، ويحتاج الفرد لإنتاج الكلام إلى استخدام عدد كبير من أجهزته الحيوية مما يؤكد حقيقة أن عملية الكلام ليست عملية سهلة، يشترك فيها الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي الطرفي وكذلك الجهاز التنفسي معاً في إنتاج الكلام.

وتنتشر اضطرابات النطق بين الصغار والكبار، وهي تحدث في الغالب لدى الصغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها، وعدم تشكيلها بصورة صحيحة، وتختلف درجات اضطرابات النطق من مجرد اللغة البسيطة (LISP) إلى الاضطراب الحاد، حيث يخرج الكلام غير مفهوم نتيجة الحذف والأبدال والتشويه، وقد تحدث بعض اضطرابات النطق لدى الأفراد نتيجة خلل في أعضاء جهاز النطق مثل شق الحلق (CLEFT PALATE)، وقد تحدث لدى بعض الكبار نتيجة إصابة في الجهاز العصبي المركزي (CNS)، فربما يؤدي ذلك إلى إنتاج الكلام بصعوبة أو بعباء، مع تداخل الأصوات وعدم وضوحها كما في حالة عسر الكلام (Dysarthria)، وربما فقد القدرة على الكلام تماماً كما في حالة البكم (Mutism). (أخرس وآخرون، ٢٠١٧: ٦٦)

❖ انتشار اضطرابات النطق:.

إن معدلات انتشار اضطرابات النطق غير معروفة حيث تختلف هذه المعدلات من مجتمع لآخر وطبقا للمحكات التشخيصية ذكر أن هذه الاضطرابات تقدر في حدود (١٠%) بين الأطفال دون الثامنة وبنسبة (٥%) بين الأطفال في عمر الثامنة وما بعدها، وإنما تتناقص حتى تصل إلى (٥%) من سن (١٧) سنة، وذكر في (DSM IV) أن اضطرابات النطق تنتشر بنسبة (٢-٣%) بين الأطفال في (٦-٧) سنوات، وهي أكثر شيوعا بين أقارب الدرجة الأولى لوالدين ليهما هذا الاضطراب. (الغزالي ٢٠١١: ٧٨)

وقد أشار الرشيد وآخرون، (٢٠٠٠) إلى أن اضطرابات النطق هي أكثر المشكلات شيوعا من بين اضطرابات اللغة والكلام حيث تمثل (٨٠%) من الحالات التي خضعت للعلاج الكلامي في المدارس الأمريكية العامة، كما أشار عبد العزيز الشخص (١٩٩٧) إلى أن انتشار اضطرابات النطق مخارج أصوات الحروف تصل إلى ٧.٥ في المجتمع الأمريكي وأنها تنتشر بين الأطفال بنسبة (٤%) بسبب الإعاقة السمعية ، وفي مصر أجرى مصطفى فهمي (١٩٧٥) دراسة أوضحت أن اضطرابات النطق تنتشر في العمر (٦-١٤) سنة بنسبة (٨.٥%) وإنها (٤.٦%) في البنين (٧%) لدى البنات وكانت أخطاء الإبدال بنسبة (٣.٩%) وأنها في البنين (٢.٥%) وفي البنات (٥.٣%) ، وفي المجتمع السعودي أجرى عبد العزيز الشخص (١٩٩١) دراسة بمدينة الرياض على الأطفال العاديين في العمر (٦-١٢) سنة أظهرت أن نسبة انتشار اضطرابات النطق (٦.٨%) وأنها بين البنين (٧.٥%) وبين البنات (٥.٤٧%) وكانت نسبة انتشار اضطراب الإبدال (٤.٦%) والحذف (٢.٤%) والتحريف (٧.٢%) والإضافة (٠.٣٣%) وكانت نسبة انتشار اضطرابات النطق في عمر (٦) سنوات فاقل (٣٨.٥%) وفي (٨) سنوات (١٤.٩٧%) وفي عمر (١٠) سنوات (١٠.١٦%) وفي (١١) سنة فأكثر (٣.٧٤%). (شاش، ٢٠٠٧: ٩٦)

❖ مظاهر اضطرابات النطق:

• الحذف (Oruption):

هو حذف صوت أو حرف من الكلمة مثل (كب، بدلا من كلب)، وقد تعد عملية الحذف مقبولة قبل سن السادسة ولكنها تشكل مشكلة بعد ذلك، وفيه يقوم الطفل بحذف صوت أو أكثر من الكلمة، يقع الحذف في الصوت الأخير من الكلمة عادة، مما يتسبب في عدم فهمها، إلا إذا استخدمته في جملة مفيدة، أو محتوى لغوي معروف لدى السامع، وقد لا يقتصر الحذف على صوت، إنما قد يمتد

لحذف مقطع من الكلمة فيقول الطفل "مام" بدلا من: "حمام" ويقول "مك" بدلا من "سمكة"، وقد يتم الحذف عند توالي صوتين ساكنين في أي موقع من الكلمة من دون أن تكون هناك قاعدة حذف ثابتة ومحددة، أي إن الطفل قد يحذف الصوت الساكن الأول، فيقول "مرسة"، أو "مدسة" بدلا من "مدرسة"، وتسبب عملية الحذف صعوبة في فهم كلام الطفل، ومعرفة الحاجة، أو الفترة التي يريد التعبير عنها، مما يؤثر على الطفل، ويؤدي إلى ارتبائه وشعوره بعدم القدرة على توصيل أفكاره للآخرين. ومن هذا النوع من عيوب النطق يحذف الطفل صوتا ما من الأصوات التي تتضمنها الكلمة، وينطق جزءا من الكلمة فقط، قد يشمل الحذف أضواتا متعددة، وبشكل ثابت يصبح كلام الطفل هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق حتى بالنسبة للأشخاص الذين يألّفون الاستماع إليه كالوالدين وغيرهم، وعيوب الحذف تحدث لدى الأطفال الصغار بشكل أكثر شيوعا مما هو ملاحظ بين الأطفال الأكبر سنا، كذلك إن هذه العيوب تظهر في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف الساكنة في بداية الكلمة أو في وسطها. (شاش ، ٢٠٠٧ : ٢٢)

• الإبدال (Substitution):

يعد اضطراب الإبدال من أكثر اضطرابات النطق شيوعا بين الأطفال، وخاصة حتى سن السادسة، وأحيانا السابعة من العمر، وهو عملية استبدال حرف بآخر، من مثل: (حشن بدلا من حسن، قلب بدلا من كلب ، ساي بدلا من شاي)، كما يحدث فيه استبدال الطفل نطق صوت بصوت آخر، كأن يستبدل الطفل نطق صوت /ر/ بصوت /ل/ ، فيقول مثلا "شجلة" بدلا من "شجرة" ، و"ملك" بدلا من "مركب" ، ويقع الإبدال مع أصوات أخرى مثل إبدال /ج/ بصوت /د/ فيقول الطفل: "دردل" بدلا من "جردل"، و"داب" بدلا من "جابر" ، ويستبدل أيضا صوت /ك/ بصوت، /ت/ ، فيقول "تراسة" بدلا من "كراسة" ، و"ستينة" بدلا من "سكينة" ، وهذا النوع من اضطراب النطق يؤدي إلى خفض قدرة الآخرين على فهم كلام الطفل حين يحدث بشكل متكرر، ولا يتسم الإبدال بالثبات، حيث يبدل الطفل صوتاً بصوت معين في كل مواضع الكلمة، بل إننا قد نجد الطفل مثلا عند نطق صوت /س/ في أول الكلمة قد يستبدله إلى صوت /ث/، فيقول "ثيارة" بدلا من "سيارة" ، وعند نطق صوت /س/ وسط الكلمة يستبدله بصوت /ش/ فيقول "شمشية" بدلا من "شمسية" بينما إذا أراد نطق صوت /س/ في آخر الكلمة فقد يستبدله بصوت /ت/ فيقول "موت" بدلا من "موس" وهكذا، ويحدث الإبدال نتيجة تحرك نقطة المخرج إلى الأمام غالبا، ويسمى أبدال أمامي، أو إلى الخلف ويسمى إبدال خلفي، فعندما ينطق الطفل صوت /د/ بدلا من صوت /ج/ فيقول من "دواقة"

بدلاً "جواقة"، فهذا يعني أن لسان الطفل قد تحرك إلى الأمام، فـ صوت /ج/ ينطق من وسط اللسان ، أما صوت /د/ فينطق من حرفه، وفي هذه الحالة يطلق على ذلك إبدال أمامي. أما إذا كان الطفل ينطق صوت/ء / بدلاً من صوت /ق /، فيقول الطفل " ثمر" بدلاً من "قمر " فهذا يعني أن مخرج الصوت تحرك من أقصى اللسان إلى أقصى الحلق، وهذا ما يعرف بالإبدال الخلفي. (اخرس وآخرون، ٢٠١٧: ١٧٩-١٨٠)

• التحريف أو التشوية (Distortion):

تنتشر عيوب تحريف النطق بين الأطفال الأكبر سناً وبين الراشدين أكثر مما تنتشر بين صغار الأطفال، وهي عملية نطق الكلمة بشكل محرف مما يؤدي إلى تغيير معناها مثلاً (طيارة بدلاً من سيارة)، وفي التحريف ينطق الطفل الصوت بشكل يقربه من الصوت الأصلي، ولكنه لا يشبهه تماماً، أي ينطق الطفل جميع الأصوات التي ينطقها الأشخاص العاديون، ولكن بصورة غير سليمة المخارج عند مقارنتها باللفظ السليم، حيث يبتعد الصوت عن مكان النطق الصحيح، ويستخدم طريقة غير سليمة في عملية إخراج التيار الهوائي لإنتاج ذلك الصوت، وتوجد أخطاء التحريف عندما يصدر الصوت بطريقة خاطئة، ولكن الصوت الجديد يظل قريباً من الصوت المرغوب فيه، ولا يمكن تمييز الأصوات المحرفة أو مطابقتها مع الأصوات المحددة المعروفة في اللغة، لذلك لا تصنف من جانب معظم الاكلينيكيين على أنها عيوب إبدالية؛ فعلى سبيل المثال قد يصدر الصوت بشكل خافت لأن الهواء يأتي من المكان غير الصحيح أو لأن اللسان لا يكون في الوضع الصحيح أثناء النطق. ويستخدم البعض مصطلح ثأثأة (اللغة) (Lisping) للإشارة إلى هذا النوع من اضطرابات النطق، وقد يحدث ذلك نتيجة تساقط الأسنان، أو عدم وضع اللسان في موضعه الصحيح أثناء النطق، أو انحراف وضع الأسنان أو تساقط الأسنان على جانبي الفك السفلي، مما يجعل الهواء يذهب إلى جانبي الفك وفي النتيجة يتعذر على الطفل نطق أصوات مثل (س، ز) ومن نماذج التحريف كلام الطفل (كثير، تيل)، (صحة ، إحة) ، (خلاص ، هلاس) ، ولتوضيح هذا الاضطراب يمكن وضع اللسان خلف الأسنان الأمامية إلى أعلى من دون أن يلمسها ، ثم محاولة نطق بعض الكلمات التي تتضمن أصوات /س/ /ز/، مثل: ساهر، زاهر، زايد ، نهران و سامي ويحدث التحريف نتيجة لعدة أسباب منها الآتي:

(١) تأخر الكلام عند الطفل في سن الرابعة .

(٢) وجود كمية من اللعب الزائد عن الكمية الطبيعية .

- (٣) ازدواجية اللغة لدى الصغار أو بسبب طغيان لهجة على أخرى.
- (٤) تشوه الأسنان سواء بتساقط الأسنان الأمامية أو على جانبي الفك السفلي.
- (٥) قد ينتج من مشكلات كلامية ، السرعة مثلا.

• الإضافة (Addition):

يتمثل ذلك بإضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة أو إضافة صوتة زائدة إلى الكلمة، وقد يسمع الصوت الواحد وكأنه يتكرر مثل سصباح الخير، سسلام عليكم مثل (سيارات بدلا من سيارة، تكتبات، بدلا من كتب، ساعات بدلا من ساعة، تسمسة ، ممروحة ، أو تكرار مقطع من كلمة أو أكثر: واوا ، دادا ويعد هذا العيب أقل عيوب النطق انتشارا .(سهير ، ٢٠٠٥: ٢٣)

ويعد الكلام من العمليات المعقدة التي تتطلب تناسق العمل بين أربع وظائف رئيسة، وهي؛

- وظيفة التنفس (وذلك من خلال الرئة والقصبه الهوائية).
- وظيفة التصويت (ويتم إخراج الصوت في الحجرة).
- وظيفة الرنين (يحدث الرنين في التجويف الحلقي، والأنفي، والفمي).
- وظيفة النطق (وتنفذها أعضاء النطق).

إن وجود خلل في إحدى هذه الوظائف أو في عملية التنسيق بينها ينتج عنه اضطراب في الكلام، وبناء على هذا اضطرابات الكلام تشمل الاضطرابات الآتية:

١. اضطرابات النطق.
 ٢. اضطرابات طلاقة الكلام (مثل التلعثم).
 ٣. اضطرابات الرنين (الخنف).
 ٤. اضطرابات الصوت.
- ❖ العوامل المؤثرة في تطور عملية النطق:
- (١) سلامة أعضاء النطق:

إن عملية النطق تعد مهارة دقيقة يشترك فيها كثير من أجهزة جسم الإنسان كالجهاز التنفسي والجهاز الصوتي (الحجرة والأوتار الصوتية) وأجهزة الرنين كالتجويف البلعومي، والتجويف الأنفي، والتجويف الفمي)، وأجهزة النطق (الحنك والأسنان، واللسان والفك السفلي والشفتان)، ليس هذا فحسب، بل يشترك في عملية النطق أيضا: الجهاز العصبي ممثلا في المخ، وما يحتويه من مراكز السمع،

وفهم الكلام المسموع، ومراكز مسؤولة عن النطق، بالإضافة إلى جهاز السمع المسؤول عن استقبال الكلام ونقله إلى المخ، وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن أي خلل في أي جهاز من الأجهزة السابقة يمكن أن يؤثر بشكل أو بآخر في قدرة الطفل على النطق، وذلك تبعا لعدة عوامل، هي:

- تشابه الإصابة
- العمر الذي حدثت فيه الإصابة.
- مكان أو موضع الإصابة
- العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بين موضع الإصابة وقدرة الطفل على النطق الصحيح للأصوات اللغوية..

(٢) الفروق بين الجنسين:.

يقصد بالفروق بين الجنسين (أو الفروق الجنسية) تلك الفروق التي توجد بين الذكور والإناث في السلوك. ويحرص كثير من الباحثين على بيان الفروق الجنسية في متغيرات البحوث التي يقومون بإجرائها، وقد أكدت بحوث ودراسات علمية متعددة أن البنات يكن أسرع وأسبق من البنين في النطق الصحيح، وأن من المؤشرات الدالة على ذلك أن عدد الأطفال الذكور الذين يحتاجون لعلاج اضطرابات النطق أكثر من عدد البنات اللاتي ينطقن بوضوح في السنوات المبكرة. وفي دراسة أجرتها "كاترين نيلسون K Nelson"، تبين أن البنات يسبقن البنين في نمو الكلمات خاصة في السنوات الأولى، حيث وجدت أن البنات في عينة دراستها يسبقن البنين بأربعة أشهر في تنمية الخمسين كلمة الأولى، كما أن البنات يتفوقن على البنين في هذه المرحلة العمرية في كل مواقف اللغة كبداية الكلام، وعدد المفردات، كما أنهن كن أكثر تساؤلا، وأكثر إبانة، وأحسن نطقا. (البلاوي، ٢٠٠٦: ٤٤)

(٣) الفروق الفردية:.

الفروق في النمو التي ترجع إلى الوراثة والبيئة، وهي التنوعات أو الانحرافات عن المعدل أو المستوى المتوسط للجماعة، وذلك بالنسبة لكل من السمات والخصائص الجسمية أو العقلية التي تتجلى لدى الأفراد من أعضاء الجماعة نفسها، إنها فروق بين أفراد ينتمون إلى جماعة واحدة، وتشير إلى التباين أو التفاوت بينهم على صعيد القدرات والاستجابات والاستعداد العقلي، وتأخذ اثرها في التعلم والتذكر والذكاء، والباحثين قد حددوا مراحل اكتساب اللغة لدى الأطفال، وإن السمة الأساسية لاكتساب اللغة هي أن كل طفل لديه طريقة خاصة يكتسب بها اللغة بطريقة مختلفة عن الآخرين، وتظهر الفروق الفردية في معدل الاكتساب، واكتساب سمات محددة للغة، ذلك أن بعض الأطفال

يكون أبطأ من أقرانه، وأن الكلمات لدى بعض الأطفال تكون أكثر وضوحاً منها لدى بعضهم الآخر. وبعض الأطفال يستخدمون الإيماءات أكثر من غيرهم، وبعضهم يصر على استخدام كلمات مفردة لمدة أطول من الآخرين الذين يبدأون بسرعة في جمع الكلمات في شكل جمل وبعض الأطفال يخطئ في ترتيب الكلمات أكثر من بعضهم الآخر. (اخرس وآخرون، ٢٠١٧ : ٧٢)

(٤) التعزيز من جانب الوالدين :

إن ما يقدمه الوالدان لطفلهما من دعم وتشجيع خلال مراحل نموه بصفة عامة، وأطوار نطقه بصفة خاصة له اثرٌ أساسياً في اكتساب النطق على نحو صحيح، بل في تعديل النطق النطق غير الصحيح وتغييره، وفي مقابل ذلك نجد أن طفلاً يحصل على الدعم والتشجيع من جانب الوالدين للتعبير عما يجول بخاطرهم، ولكنه لا يجد التعزيز والحافز الذي يدفعه إلى تعديل نطقه للأصوات اللغوية، وبالنظر إلى أن الأطفال يميلون إلى التعبير عن أنفسهم بكلمات قليلة، أو حتى بالإشارة، فإن عدم الاستجابة الفورية من أفراد الأسرة المحيطين بالطفل تكون سبباً في عدم تمرين الطفل على النطق السليم، وفي مثل هذه الحالات يصبح من الصعب تغيير نطق الطفل. أن هذه النماذج الخاطئة للنطق قد ترسخت، وأصبحت هي النمط السائد لنطقه. (اخرس وآخرون، ٢٠١٧ : ٧٣)

(٥) المثيرات الثقافية:

يتأثر نطق الطفل بعدد الخبرات ونوع المثيرات الثقافية والبيئية التي يتعرض لها في بدايات النطق لديه. فهناك البيئة الغنية بالمثيرات الثقافية، وهي تلك التي يتوفر فيها التليفزيون، والكاسيت، والألعاب اللغوية، والمجلات والجرائد، والكتب، والمناقشات العلمية والثقافية بين أفراد الأسرة. وفي مقابل ذلك هنالك البيئات الفقيرة ثقافياً، وهي تلك البيئات المحرومة من كافة المثيرات السابقة. والذي لاشك فيه أن معيشة الطفل في بيئة من النوع الأول الغنية بالمثيرات الثقافية تسهم بدرجة كبيرة في تحسين نطق الطفل، و إكساب حصيلة لغوية ثرية مليئة ب ذخيرة لغوية. (البلاوي، ٢٠٠٦ : ٦٩)

(٦) المثيرات البيئية:

إن البيئة هي المصدر الأساس لتوفير الأصوات التي يستقبلها الطفل، ويتفاعل معها، ثم يكون حصيلته اللغوية منها، فإذا حرم الطفل من مصادر أصوات الكلام، بعد مولده، يؤدي ذلك الحرمان اللغوي إلى اضطرابات كلامية واضحة، مثل (إيزابيلا وكامالا)، طفلي غابة أفيرون إذا لم يستطيعا ممارسة الكلام البشري وكانا يصدران أصوات الحيوانات المحيطة بهما. (البلاوي، ٢٠٠٦ : ٧٠)

(٧) الحالة الاجتماعية - الاقتصادية للأسرة:

يرتبط، هذا العامل بالعاملين السابقين، أي بالمشيريات الثقافية والبيئية، حيث أكدت نتائج البحوث والدراسات أن الأطفال الذين يعيشون في أسر تنتمي إلى المستويات الاجتماعية - الاقتصادية المرتفعة يتمتعون بنطق سليم وحصيلة أكبر من الألفاظ، ويستعملون جملاً أطول، وأكثر نضجاً من حيث الشكل، من تلك التي يستخدمها الأطفال في مستوى معيشي أقل، وقد يرجع ذلك إلى ما سبقت الإشارة إليه، أي إلى التنوع والتباين والاختلاف في الخبرات والفرض الثقافية والمشيريات التي تقدمها البيئات الغنية ثقافياً.

(٨) علاقة الوالدين بالطفل:

العلاقة بين الطفل والديه اثراً جوهرياً في النطق السليم، وثناء الحصيلة اللغوية لديه، فالعلاقة السوية الحميمة بين الأم والطفل، وتكرار الأم للأصوات التي يصدرها، وتشجيعه على إصدار الأصوات، والتلفظ بالكلمات والتفاعل بين الأم والطفل خلال الحياة اليومية العادية كل ذلك يشجع الطفل على تعلم النطق بشكل أسرع وأكثر دقة. وفي مقابل ذلك نجد أن الطفل الذي يحرم من مثل هذه العلاقة وتلك التفاعلات نتيجة لوفاة الأم، أو سفرها الدائم، أو انفصال الوالدين، وما يترتب عليه من مشكلات بين الزوجين، وما إلى ذلك من أحداث، أو اضطراب العلاقة بين الأم والطفل لأي سبب من الأسباب، أو نشأة الطفل في المؤسسات والملاجئ كل ذلك يؤدي إلى انعدام شعور الطفل بالأمان، وافتقاده إلى التوافق العاطفي، في داخل بيئة الأسرة، وهذا يقود الطفل إلى الميل للعزلة، والشعور بالإحباط، وفقدان الثقة بالآخرين، مما يلقي بظلاله على نطق الطفل، ويكون له أكبر الأثر في مشكلات النطق لديه. يمكن القول إن المناخ الأسري الذي يتمتع بالاستقرار، وعكس ذلك المناخ الأسري دائم التوتر، يمثلان عوامل ذات علاقة وثيقة في نمو النطق السليم من عدمه لدى الأطفال .

(٩) معامل ذكاء الطفل:

أثبتت البحوث والدراسات ذات الصلة بنطق الطفل أن معامل الذكاء يمثل أحد مقومات النطق السليم، وضربوا مثلاً للدلالة على ذلك، ما تسببه الإعاقة العقلية من تأخر الطفل في مظاهر النمو اللغوي جميعها، وما تقضي إليه من صعوبات في النطق، حيث يلاحظ بوضوح ظاهرة الحذف والإبدال، والتحريف أو التشوية ، في الكلام والإضافة إليه، فضلاً عن تداخل المقاطع، واستخدام ألفاظ لا علاقة لها بالموقف. (أخرس وآخرون ، ٢٠١٧ : ٧٤ - ٧٥ - ٧٦)

❖ خصائص اضطرابات النطق:

١- تنتشر هذه الاضطرابات بين الأطفال الصغار في الطفولة المبكرة، إذ تشيع في كلام الطفل في بداية اكتساب اللغة، ويتم التعرف عليها بصورة حادة بين الأطفال في سن الثالثة، وفي الحالات الأقل حدة لا يكون الإضطراب ظاهراً حتى سن السادسة، وتصحح مع تقدم الطفل في العمر غالباً، لكن استمرارها يحتاج إلى تدخل علاجي.

٢- أكثر اضطرابات النطق شيوعاً الحذف، ويأتي الإبدال في المرتبة الثانية، ثم التحريفات الكلامية.

٣- اضطرابات النطق عشوائية و غير ثابتة، فربما ينطق الطفل الصوت صحيحاً مرة و غير صحيح مرة أخرى، وتشيع اضطرابات النطق أكثر في نهايات الكلمات في الجمل المعقدة الطويلة وأثناء الكلام السريع.

٤- تتفاوت اضطرابات النطق في حدتها، ودرجتها من طفل لآخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن موقف إلى آخر.

٥- يفضل علاج اضطرابات النطق في المرحلة المبكرة بتعليم الطفل كيفية نطق أصوات الحروف بطريقة سليمة وتدريبه على ذلك منذ الصغر. (عبد المعطي، ٢٠٠٣ : ٤٤)

❖ الاضطرابات المصاحبة لاضطرابات النطق :

من الاضطرابات التي يشيع وجودها مع اضطرابات النطق الآتي:

١- يصاحب النطق المعيب اضطرابات لغوية متعددة كاضطراب اللغة التعبيرية واضطراب اللغة الاستقبالية التعبيرية المختلط، واضطراب القراءة، والتأخر في النطق، مثل نطق الكلمة الأولى والجمل الأولى، وبطء في نمو الحصيلة اللغوية وفي المخرجات اللفظية، وفي تكوين العبارات والجمل.

٢- توجد علاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل الأكاديمي والدرجات المدرسية والأداء المدرسي في القراءة و الهجاء وصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

٣- يصاحب اضطرابات النطق مشكلات اجتماعية وانفعالية وسلوكية: فقد أثبتت الدراسة أن حوالي ثلث هؤلاء الأطفال يعانون اضطرابات نفسية: كالقبول الإرادي، اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ولاضطراب قلق الانفعال، اضطراب التوافق، الاكتئاب. (شاش، ٢٠٠٧ : ٥٤)

❖ الأجهزة اللازمة لعملية النطق:

أولاً: جهاز النطق (System Articulation):

١- الشفتان "lips": وتعدان من التراكيب الأكثر وضوحاً بين أعضاء النطق، ويتم تحريكهما إرادياً في

إنتاج أصوات مختلفة، فإغلاق الشفتين إغلاق تاما بعد فتح ينتج الباء والميم وهما صوتان شفويان، وإغلاقهما بشكل غير تام ينتج عنه حروف مثل الفاء والواو غير المدية. (أبو اسعد وآخرون، ٢٠٠٩: ٤١)

٢- الأسنان "teeth": هي عبارة عن تكوينات صلبة مختلفة الشكل والوظيفة (قواطع، أنياب، ضروس)، تتصل بعظمتي الفكين العلوي والسفلي. (الفرماوي، ٢٠٠٩: ٩٠)

ويعد إنتاج الكلام وظيفة ثانوية بالنسبة للأسنان، أما الوظيفة الأساسية للأسنان هي قطع الطعام ومضغه، لكن لها أثراً مهماً في عملية النطق، حيث تشارك مع بعض أعضاء النطق في إخراج عدد من أصوات الحروف مثل (ف)، ولذلك إن سقوطها أو اختلال تركيبها يؤدي إلى اضطراب الخصائص النطقية لهذه الأصوات غالباً. (أبو أسعد، ٢٠٠٩: ٤٠)

٣- اللسان tongue: عد اللسان من أعضاء النطق، لأنه مرن وكثير الحركة في الفم عند النطق، فهو ينتقل من وضع إلى آخر فيكيف الصوت اللغوي بحسب أوضاعه المختلفة. (أنيس، ١٩٩٩: ١٩)

واللسان أكثر الأعضاء حركة، إذ يجب أن يتناسب حجمه مع حجم التجويف الفموي، وأية زوائد لحمية تربط مقدمة اللسان بأرضيته تحد من قدرته على نطق بعض الصوائت مثل (ر)، وقد جرت العادة على تقسيم اللسان على أربعة أقسام وهي:

- رأس اللسان "tip": وهو أقصى نقطة من مقدمة اللسان.

- مقدمة اللسان "front": وهو ذلك الجزء الذي يقع مقابل سقف الحلق الصلب مباشرة.

- وسط اللسان "center": وهو ذلك الجزء الذي يقع بين مقدمة اللسان و مؤخرته.

- مؤخرة اللسان "back": وهو ذلك الجزء الذي يقع مقابل سقف الحلق اللين. (سعدان، ٢٠١٦: ١٦)

٤- الفك السفلي: هو عبارة عن إطار عظمي يعلوه اللثة السفلية، وتتألف الحركات في الفك السفلي من حركات الفتح والإغلاق، والانزلاق، وهي مهمة، لأن اللسان محمول على طولها، وهي التي تؤثر على الخصائص الرنينية للجهاز الصوتي، وتنقل بواسطة العظم اللامي للحنجرة. (الزريقات، ٢٠٠٥: ٩٣)

٤- سقف الحلق palat: هو بنية أو تركيب مقوس يساهم بشكل كبير في الرنين الفموي، ووظيفة سقف الحلق هو ازدواج أو عدم الازدواج في التجاويف الأنفية و البلعومية وحين يرتفع يعمل كصمام ويغلق التجويف الأنفي، وهذه الحركة ضرورية لإنتاج الأصوات الصامتة، وقد يعمل سقف الحلق اللين كخافض لإنتاج الصوائت المجاورة بالأصوات الأنفية. (الزريقات، ٢٠٠٥: ٩٤)

ويقسم سقف الحلق على قسمين:

- سقف الحلق الصلب "hard palate" : أو الغار، ويقع خلف اللثة مباشرة، وهو يتخذ شكل القبة ويشترك في عملية النطق بما يسببه من احتكاكات و اعتراضات لعمود الزفير. (الفرماوي، ٢٠٠٩: ٩١)

- سقف الحلق اللين "soft palate": لسقف الحلق اللين أثراً في إنتاج الأصوات الأنفية والفموية فحين ينخفض سقف الحلق اللين يمر التيار الهوائي من خلال التجويف الأنفي، وتسد الطريق أمامه عبر التجويف الفموي، ويكون ذلك عند النطق بالصوامت الأنفية (م ، ن)، ويمكن لسقف الحلق اللين أن يرتفع مانعاً مرور تيار الهواء من التجويف الأنفي، ويمر فقط من التجويف الفموي، ويكون ذلك عند النطق بجميع الصوائت والصوامت ما عدا الأنفية منها. (أنيس، ١٩٩٩: ٥٢)

ثانياً :. جهاز التصويت "System Phonation":

- الحنجرة "larynx": مركزها أمام الرقبة وعلى مستوى الفقرة الثالثة إلى الفقرة السادسة من العمود الفقري وتقع الأوتار الصوتية بداخلها. (الزريقات، ٢٠٠٥: ٨١)

وبنية الحنجرة غضروفية تتألف من ثلاثة غضاريف، العلوي ناقص الاستدارة من الخلف وعريض بارز من الأمام، وهو الجزء البارز ويعرف بتفاحة آدم، أما الغضروف الثاني فهو كامل الاستدارة، والثالث مكون من قطعتين موضوعتين في الغضروف الثاني من الخلف. (أنيس ، ١٩٩٩ : ١٩)

- الأوتار الصوتية: وتعد من أهم أعضاء النطق، وهي عبارة عن رقائق ملتصقة مع السطح الداخلي للغضروف الدرقي من جهة وحرّة الحركة من الجهة الأخرى. ويبلغ طول الأوتار الصوتية عند الرجال (٢٣) ملم وعند النساء (١٨) ملم فقط.

وتكمن وظيفة الأوتار البيولوجية في أنها تعمل كصمام يمنع دخول الأجسام الغريبة إلى القصبة الهوائية، أما أثرها في إنتاج الأصوات اللغوية فيتمثل في قدرتهما على الاهتزاز لإحداث الأصوات المجهورة أو الانفراج لإحداث الأصوات المهموسة. (فارح؛ وآخرون، ٢٠٠٠ : ٥١)

ثالثاً :. جهاز التنفس "Respiratory System":

١- الأنف "Nose": يقوم بإمداد الجسم بالأكسجين، وتخليصه من غاز ثنائي أكسيد الكربون عن طريق عمليتي الشهيق والزفير الضرورية (الشخص، ١٩٩٧: ١٩)، ويعد الأنف أحد التجاويف المهمة في عملية النطق، وذلك من خلال إعطاء الصوت الناتج سمات جديدة من الرنين والتردد والنغمة والحدة، وهناك صوتان يخرجان من الأنف هما (م)، (ن) (Seikel,2000;266).

٢- البلعوم "Pharynx": وهو تجويف عضلي، يصل الفم بالمريء، ويقع خلف الفم والحنجرة الأنفية، ويمتد خلف العمود الفقري من قاعدة القحف حتى الفقرة الرقبية السابعة، وهو ضيق من الأسفل متسع من الأعلى. (إستيتية، ٢٠٠٣: ٥٢)

ويقوم البلعوم من خلال منفذه إلى الفم ببلع الطعام، ونقله إلى المريء، أما أثره في الجهاز التنفسي الذي يهمننا في هذا المقام فيتمثل في عملية نقل الهواء المتجه من الحنجرة إلى الفم أو الأنف أو العكس، حيث يرسل هواء الشهيق إلى الحنجرة ليمر من خلالها إلى القصبة الهوائية ليصل إلى الرئتين، كما يستقبله زفيراً منها ليرسله إلى الفم أو الأنف (أبو أسعد ، ٢٠٠٩ : ٣٩) كما أنه مخرج لبعض الأصوات الحلقية (ح)، (ع).

٣- لسان المزمار "Epygiottis": هو الجزء الذي يحمي الحنجرة من دخول الأجسام الغريبة إليها، ويسمح بدخول الهواء فقط، وهو غضروف على شكل ورقة الشجر، ويعمل على إغلاق فتحة الحنجرة أثناء البلع. (الهورنة ، ٢٠١٠: ٣٦)

٤- الشعبتان الهوائيتان والقصبة الهوائية "Bronchial": بعد خروج الهواء من الرئتين، يمر في الشعبين الهوائيتين ثم القصبة الهوائية. وعملها الرئيس هو تمرير الهواء من الرئتين إلى الحنجرة. (الخولي، ١٩٩٨: ٣٥)

٥- الرئتان "Lungs": للرئتان أثر مهم في عملية الكلام، فهما مصدر تيار الهواء اللازم للنطق، ومن المهم أن نعرف أن كمية الهواء التي تخرج من الرئتين أثناء الكلام تصل إلى ثلاثة أو أربعة أضعاف كمية الهواء التي تخرج أثناء عملية التنفس الطبيعي في الفترة الزمنية نفسها. وتعمل عضلة الحجاب الحاجز والعضلات الخارجية الموجودة بين الأضلاع على زيادة حجم القفص الصدري من خلال انقباضها، وفي النتيجة زيادة حجم الرئتين، وفي أثناء عملية الكلام تبقى هذه العضلات وعضلة الحجاب الحاجز منقبضة لبعض الوقت حتى لا تفرغ الرئتان الهواء بسرعة التنفس الطبيعي بنفسه. (فارح ، وآخرون، ٢٠٠٠: ٥١)

رابعا-جهاز الرنين "Resonation System":

تشكل تجاويف الجهاز الصوتي الأنبوب الصوتي والمسؤول عن النغمة الحنجرية وتحويلها إلى أصوات صامتة مميزة، وعند الانقباضات على طول التجاويف تسبب توقفاً قصيراً وسريعاً وتدفق الهواء ينتج الأصوات الصامتة، وهذه التجاويف، هي:

١- التجويف الفموي "Oral cavity": يعمل التجويف الفموي على تعديل النفخة المنتجة في الحنجرة

لإنتاج الأصوات الصامتة، ويقوم بوظائف كلامية تتمثل في الرنين الصوتي وكذلك التعامل مع التدفق الهوائي القادم من الرئتين خلال عملية النطق. (الزريقات، ٢٠٠٥: ٩٠-٩١)

٢- التجويف الحلقى "Laryngeal cavity": يقع بين الحنجرة وبين نهاية اللسان عند بداية فتحة التشكيل الصوتي، وهذا التجويف ثابت الشكل والحجم، و في النتيجة يكون أثره في الوظيفة الكلامية ثابت.

٣- التجويف الأنفى "Nasal cavity": يرتبط تجويف الأنف بأقصى تجويف الفم وبداية البلعوم، ويعمل كل من سقف الحلق اللين واللهاة والبلعوم على إغلاق هذا التجويف مما يسمح بإنتاج الأصوات الفموية أو فتح هذا التجويف، مما يسمح بخروج الأصوات عن طريق الأنف كما في حرفي (م)، (ن). (فارع، وآخرون، ٢٠٠٠: ٥٤).

خامسا: الجهاز العصبي "Nervous system":

توجد في النصف الأيسر من المخ منطقتين مهمتين لهما أثرا في إنتاج اللغة وفهمها، وهما منطقة (بروكا) ومنطقة (ويرتك)، وتقع منطقة (بروكا) قرب وسط نصف الكرة المخية الأيسر في المكان الذي تلتقي فيه الفصوص الأمامي والجاذبي والعلوي، ويظهر في هذه المنطقة التنظيمية المعقدة السلاسل الحركية الضرورية لإنتاج الكلام وتقع منطقة (ويرتك) في الفص الصدغي وهي المنطقة المسؤولة عن فهم اللغة بشكل كبير، لذلك فإن الشخص المصاب يعاني من صعوبات في استعمال اللغة. (الزريقات، ٢٠٠٥: ١٠٢)

سادسا- الجهاز السمعي "AUditory System":

الكلام عبارة عن رموز صوتية، والجهاز السمعي هو المسؤول عن استقبال هذه الرموز ونقلها إلى الدماغ، حيث تحول الاذن الموجات الصوتية التي يصدرها المتكلم ويحملها الهواء إلى إشارات عصبية ترسل إلى الدماغ لفك ترميزها وتفسيرها، وتتكون الأذن من ثلاثة أقسام هي:

١- الأذن الخارجية: تتألف من غضروف الصيوان، ويوجد داخله القناة السمعية الخارجية، وتكمن أهمية الأذن الخارجية في التقاط الموجات الصوتية المنتشرة في الهواء، ونقلها عبر القناة السمعية إلى الأذن الوسطى.

٢ - الأذن الوسطى: تتألف من غشاء الطبل الذي يفصل الأذن الوسطى عن الأذن الخارجية، ويقع خلفه تجويف الاذن الوسطى الذي يحوي قناة (أوستاكيوس) وعظيمات السمع المطرقة والسندان والركاب وترتبط بالعظيمات بالطوبة من ناحية وبالأذن الداخلية عند النافذة البيضية من الناحية المقابلة،

فحين تنتقل الأمواج الصوتية عبر القناة السمعية تسبب اهتزاز غشاء الطبل، مما يؤدي إلى تحريك عظيمات السمع التي تقوم بنقل الموجات إلى الأذن الداخلية.

٣- الأذن الداخلية: تعد أهم أجزاء الأذن وأكثرها حساسية، وتتكون من الدهليز المسؤول عن التوازن، والقوقعة المسؤولة عن السمع، فحين تصل الموجة الصوتية إلى القوقعة تتحول إلى اشارات عصبية بواسطة عضو كورتني، وترسل إلى الدماغ عبر العصب السمعي (الناطور، ٢٠١٢: ٢٠).

❖ آلية حدوث النطق:

إن مصدر الطاقة لمعظم الأصوات الكلامية يكمن في تيار الهواء المندفع من الرئتين أثناء عملية الزفير، فتتأثر الهواء المندفع من الرئتين الذي يمر بالقصب الهوائية فالحنجرة ثم الفم أو الأنف ضروري لحدوث أي صوت ننطق به، حيث يخضع هذا التيار إلى تغيرات مهمة قبل أن يكتسب الصوت صفة مميزة فيصبح في عداد أصوات الكلام (الخليلة، والباييدي، ١٩٩٥: ٤٢)، بحيث يخرج الطنين الذي يعد المادة الخام لتشكيل الصوت من الحنجرة ليتأثر بتجويف البلعوم، ثم تجويف الفم أو الأنف، ويتأثر بحركة اللسان والفك السفلي والشفيتين ليعطي صوتاً معيناً له خصائص معينة ويختلف عن الأصوات الأخرى بحسب ما يتعرض له من اختلاف في طول عمود الهواء ووسع التجاويف الرنينية أو حركة اللسان والفك والشفيتين وغيرها (الخطيب، ٢٠٠١: ٣١٢).

وليتِم إنتاج الصوت اللغوي يجب أن تتوافر العوامل الآتية:

- ١- وجود تيار هوائي.
- ٢- وجود ممر مغلق.
- ٣- وجود اعتراض لتيار الهواء في نقاط محددة مختلفة في الجهاز النطقي عن طريق حركة أعضاء النطق. (شكشك، ٢٠٠٨: ١٢٢).

❖ تصنيف الأصوات الكلامية:

تصنف الأصوات الكلامية على وفق أربعة معايير، هي:

١ - حرية أو إعاقَة مسار تيار الهواء الرئوي:

تقسم الأصوات اللغوية تبعاً لمسار تيار الهواء من حيث الحرية والإعاقَة على قسمين رئيسيين:

- الصوائت "Vowels": هي الأصوات التي لا يتشكل عند النطق بها أي عائق في القناة الصوتية من شأنه أن يحد من حرية مرور تيار الهواء.

وتقسم الصوائت على مجموعتين هما: الصوائت الأحادية والصوائت الثنائية، وتختلف الصوائت الأحادية عن الصوائت الثنائية في أن وضع اللسان في الصوائت الأحادية يبدأ في مكان معين، ويبقى فيه حتى انتهاء نطقه. أما بالنسبة للصوائت الثنائية فيبدأ اللسان حركته في مكان معين لإنتاج صائت أحادي وينتقل مباشرة إلى مكان صائت أحادي آخر. وتصنف الصوائت على وفق المعايير الآتية:

- ١- جزء اللسان الذي يقترب من سقف الحلق عند النطق بالصائت : مقدمة اللسان أو وسطه أو الجزء الأخير منه، وتنقسم الصوائت على وفق هذا المعيار إلى أمامية "ي" و مركزية وخلفية "و".
- ٢- ارتفاع اللسان أو انخفاضه بالنسبة لسقف الحلق: وتنقسم الصوائت على وفق هذا المعيار إلى مرتفعة "ي" ومتوسطة ومنخفضة "ا".
- ٣- طول الصائت وقصره، فهناك صوائت طويلة "و" وصوائت قصيرة "الضمة".
- ٤- وضع الشفتين: وتنقسم الصوائت على وفق هذا المعيار إلى مستديرة "و" ومنفرجة "ا" و محايدة "الفتحة".

- الصوائت "Consonants": يصادف تيار الهواء الرئوي عند النطق بها عوائق من مختلفة دون مروره بحرية من خلال القناة الصوتية، حيث يتم توقيف التيار الهوائي عند نقطة معينة في القناة الصوتية، ثم لا يلبث أن يسمح له بالمرور. (أبو أسعد، ٢٠٠٩: ٤٤-٤٥)
- ٢- وضع الأوتار الصوتية:.

تصنف الأصوات الكلامية بالنسبة إلى وضع الأوتار الصوتية إلى :

- أصوات صامتة مجهورة: وهي الأصوات التي يحدث خلال النطق بها اهتزاز بالأوتار الصوتية.
- أصوات صامتة مهموسة: وهي الأصوات المنتجة من دون اهتزاز بالأوتار الصوتية، ويمكن أن نشعر بالفرق بين الصوت المهموس والصوت المجهور بوضع إصبعنا على حنجرتنا عند نطق الصوت. (الزريقات، ٢٠٠٥: ١٠٠)

٣-مكان النطق "Place of articulation":

- يشير مكان النطق إلى المكان الذي يلتقي فيه الناطق المتحرك بنطاق ثابت لإعاقة أو منع تدفق الهواء في الممر الصوتي، وتبعا لذلك تصنف الأصوات الكلامية إلى:
- أ- الصوائت الشفوية "Labials": وهي الأصوات التي تنطق من بين الشفتين، وتشمل الأصوات (م، ب، و)، وتكون محايدتين إذا لم يصاحب الصوت تحرك الشفتين. (إسنيئية، ٢٠٠٣: ٢٢)

- ب- الصوامت الشفوية السنية "Labiodental": تنطق هذه الأصوات باستخدام الشفة السفلية مع الأسنان الأمامية العلوية، وتشمل صوت (ف).
- ج- الصوامت السنية "Dentals": هي الأصوات التي يكون رأس اللسان أو طرفه بين الأسنان الأمامية العلوية والسفلية عند النطق بها، وتشمل الأصوات (ث، ذ، ظ).
- د- الصوامت اللثوية "Alveolar": عند النطق بهذه الأصوات يكون رأس اللسان أو طرفه يلامس اللثة ، وتشمل الأصوات (ت، د، ط، ض، س، ص، ز، ن، ل، ر).
- هـ- الصوامت اللثوية-الغارية "Alveopalatals": عند النطق بهذه الأصوات تكون مقدمة اللسان بين نهاية اللثة وبداية الغار (سقف الحلق الصلب)، وتشمل الأصوات (ش، ج) سقف الحلق.
- ر- الصوامت الغارية "Palatals": عند النطق بهذه الأصوات تكون مقدمة اللسان مع سقف الحلق، وتشمل الصوت (ي).
- ز- الصوامت الطبقيّة "Velars": عند النطق بهذه الأصوات تكون مؤخرة اللسان مع سقف الحلق اللين، وتشمل الأصوات (ك).
- و- الصوامت اللهوية "Uvulars": عند النطق بهذه الأصوات تكون مؤخرة اللسان مع اللهاة، وتضم الأصوات (ث، ح، في).
- هـ- الصوامت البلعومية "Pha/Vhqeals": هناك صوتان بلعومبيان في اللغة العربية هما الحاء وهو مهموس والعين وهو مجهور. (الببلاوي، ٢٠٠٦: ١١٠)

❖ طريقة النطق "Manner of articulation":

تقسم الصوامت على:

- أ- الأصوات الانفجارية "Plosives": تتحاز هذه المجموعة بالإغلاق التام لمسارات الهواء في نقطة معينة من القناة الصوتية، ويشكل ضغطاً ثم يحدث انفجاراً، وقد يكون الإغلاق عند الشفتين كما في الصوت (ب) أو عند اللثة كما في الأصوات (ت، د، ط، ض)، أو عند سقف الحلق اللين كما في الأصوات (ك، ق)، أو عند اللهاة كما في الصوت (ق)، وقد يحدث عند المزمار كما في الصوت (ء).
- ب- الأصوات الاحتكاكية "Fricatives": يصدر الصوت الاحتكاكي عند اندفاع التيار الهوائي في ممر ضيق ناتج عن اقتراب ناطقين من بعضهما ليشكلا إغلاقاً جزئياً، وتقسّم إلى أصوات احتكاكية صفيرية وتتميز بقدر أكبر من الوضوح وارتفاع الصوت مقارنة مع غيرها من الأصوات الاحتكاكية ويحدث تضيق كبير في مجرى تيار الهواء بحيث يتشكل أخدود في اللسان كما في (ش، ج، س، ز).

وأصوات احتكاكية غير صفيرية وتتميز بانبساط الأخدود الذي يحدث عند إنتاج الأصوات الصفيرية، وتقترب أعضاء النطق بحيث تشكل فيما بينها ممرا أوسع من الذي يتشكل مع الأصوات الصفيرية، كما هو الحال عند النطق ب (ذ، ث، ف).

ج- الأصوات المزجية "Affricates": عند نطق أحد هذه الأصوات يحدث إغلاق تام لتيار الهواء ثم تنفصل أعضاء النطق ببطء فيكون بذلك مزج للأصوات الانفجارية والاحتكاكية، وأهم أصوات هذه المجموعة (dz, ts) في اللغة الانكليزية.

د- الأصوات المائعة "Liquids": وهي قسمان هما الجانبية كما في صوت (ل) حيث يحدث الانغلاق الوسيط وتهريب الهواء من الجوانب، والرائية كما في صوت (ر).

هـ- الأصوات شبه الصائتة "Semivowels": للنطق بأحد الأصوات الانزلاقية يقترب عضوا النطق من بعضهما، حيث يتشكل ممر ضيق في القناة الصوتية، يسمح بمرور تيار الهواء من دون حدوث احتكاك مسموع، كما في الأصوات (ي، و).

و- الأصوات الأنفية "Nasals": يخرج الهواء عند النطق بهذه الأصوات من الأنف ويحدث إغلاق تام لمسار الهواء من الفم، كما في الأصوات (م، ن). (سعدان، ٢٠١٦ : ٨٤)

❖ التطور الطبيعي لمهارات النطق:

تحدث على النحو الاتي:

(١) من (الولادة - ٧ شهور):

دائما ينادي، ويكرر أصواتا تعبر عن الارتياح، نغمات البكاء للتعبير عن احتياجاته المختلفة، يحرك رأسه إذا سمع صوتا. يلتفت الطفل إلى مصدر الصوت. يستخدم الأصوات ب / م . حين يبلغ الطفل ستة أشهر تصبح المناغاة أكثر نشاطا، وتتحول إلى لعب لفظي؛ حيث يصدر الطفل أصواتا متنوعة.

(٢) من (٧ شهور - ١٢ شهر):

ينصت إلى بعض الأصوات، ويقلد بعضها. يستجيب لسماع اسمه. يستجيب للأوامر. يستخدم أصواتا كلامية؛ للفت الانتباه بدلا من البكاء. مجمل مفرداته التعبيرية تتألف من أسماء، وحصيلته ثلاث كلمات على الأكثر .

(٣) من (١٣ - ١٨ شهر):

كثيرا ما يستخدم التكرار، يحذف بعض الأصوات في بداية الكلمات، و كل الأصوات في أواخر

الكلمات غالباً، يتعرف على ثلاثة أعضاء من جسمه، يبدأ طلب الشيء. حصيلة مفرداته التعبيرية حوالي (٢٠) كلمة أو أكثر، معظمها أسماء .

(٤) من (١٨ - ٢٤ شهر)

تظهر لدى الطفل الظاهرة المعروفة باسم الصدى الصوتي، حيث يقلد الطفل ويكرر كلام الآخرين. يدمج الكلمات في جمل قصيرة . تتطور لغته الاستقبالية. يستخدم التنغيم الصوتي الصحيح مع السؤال. مفرداته التعبيرية (٥٠) كلمة فأكثر، مفرداته الاستقبالية أكثر من (٣٠٠) كلمة

(٥) من (٢ - ٣ سنوات):

حوالي (٥٠% - ٧٠%) من كلامه واضح. يتعرف على عدد من أجزاء جسمه. كلامه يحتوي على أخطاء نحوية كثيرة. يحذف بعض الحروف من الكلمة، ويكرر بعض الحروف. طلاقة الكلام تكون غير ثابتة، فكثيراً ما يكرر كلمة (أنا) والمقاطع الأولى من الكلمة. يتحدث بصوت مرتفع.

(٦) من (٣ - ٤ سنوات):

يفهم وظائف الأشياء . يستخدم اللغة للتعبير عن العواطف. يستخدم جملة مكونة من (٣-٤) كلمات (٨٠%) من كلامه واضح. وتحسن لغته على مستوى التركيب النحوي، ولكن لا يزال هناك أخطاء نحوية ونطقية.

(٧) من (٤ - ٥ سنوات):

يحسب حتى الرقم ٥. يستوعب مفهوم العدد. يستخدم جملة مكونة من (٤ - ٥) كلمات، (٩٠%) من إصداره للأصوات صحيحة. أخطاء النطقية تقل كثيراً، خاصة على مستوى الحذف والإبدال والإضافة.

(٨) من (٥ - ٦ سنوات):

يعرف ويسمي . يستخدم معظم صيغ الاستفهام. يستجيب لفظياً للتحية. يعرف أيام الأسبوع ويسميتها. حصيلة المفردات الاستقبالية (١٣٠٠٠) كلمة. معظم كلامه صحيح على مستوى التركيب النحوي.

(٩) من (٦ - ٧ سنوات):

يسمي الحروف والأرقام والنقود. يفرق بين اليسار واليمين. يستخدم جملاً أشبه بالتي يستخدمها الكبار من ناحية التركيب النحوي. مفرداته الاستقبالية حوالي (٢٠٠٠٠) كلمة. طول عبارته أكثر من

(٦) كلمات. يردد حروف الهجاء بطريقة صحيحة. (الشربيني، ٢٠٢١: ٧٣-٧٤-٧٥)

❖ النظريات التي فسرت اضطرابات النطق:

١- نظرية فيكوتسكي ١٩٣٠

وضع (فيكوتسكي) الملامح الكبرى لنظريته بين عامي (١٩٣٠ - ١٩٣١) حيث يأخذ نقطة انطلاقه النظري من اقتراحه إن النمو المعرفي عند الطفل يستند في أصل نشوئه من حيث أدواته الجسمية إلى الجهاز العصبي المركزي من ناحية وإلى البيئة الاجتماعية (الثقافية) من ناحية أخرى مشيراً إلى القدرة التطورية وتتابعها في مراحل الحياة صعوداً إلى تكوين القدرات العقلية الكاملة (العقل والتفكير).

وتحصل عملية النمو المعرفي عند الطفل من وجهة نظر (فيكوتسكي) على وفق قوانين معيشية شأنها شأن جميع ظواهر الطبيعية في المجتمع، والنمو عنده عملية واحدة ممتدة صاعدة وإن كانت في الوقت نفسه ذات مراحل أو فترات زمنية متعددة لكل منها خصائصه المميزة نوعياً وكمياً مع أوجه الشبه المشتركة، والأطفال يختلفون فيما بينهم باختلافات كبيرة وكثيرة في نموهم المعرفي في كل مرحلة من تلك المراحل، ولكنهم يشتركون في الوقت نفسه في أطار نمو عام . (جعفر ، ١٩٨٧ ، ٦٧).

ومراحل النمو المعرفي عند الطفل بنظر (فيكوتسكي) قسمان هما :

أولاً :- مرحلة العلاقات الاجتماعية: توجد خمس مراحل تسبق مرحلة المراهقة، وهي :

- أ- مرحلة الرضاعة تبدأ من الميلاد - إلى نهاية السنة الأولى .
- ب- مرحلة الحضانة تبدأ من السنة الثانية - إلى السنة الثالثة .
- ج- مرحلة الروضة تبدأ من السنة الرابعة - إلى السنة السادسة .
- د- مرحلة الدراسة اللاحقة تبدأ من السنة السابعة إلى ما بعد السنة الحادية عشرة

ثانياً :- مرحلة العلاقات المعرفية وتنقسم إلى ثلاث مراحل، هي :

- ١- نمط المعرفة الحسية (الاحساسات)، وهذا النمط من المعرفة ينشأ عند الطفل بنظر (فيكوتسكي) من لحظة الميلاد، ويستمر متطوراً إلى نهاية الحياة، ويعبر عن نفسه بمعدل انطباعات ذهنية حسية متفرقة عبر الحواس .
- ٢- النمط الثاني مرحلة الإدراك الحسي الذي يبدأ من النصف الثاني من العام الأول ويستمر باستمرار الحياة كإدراك الأشياء المادية والأشخاص، وذلك بنشوء الصور الذهنية والحسية.

٣- نمط الإدراك العقلي عبر المدركات العقلية المرتبطة باللغة منذ بداية السنة الثانية والاستمرار مدى الحياة مع التطور والانتساع الكمي والنوعي في النمطين السابقين . (الجادري ، ١٩٩٩ ، ٢٣) .

وقد قسم (فيكوتسكي) المرحلة الأخيرة من مراحل الإدراك التكويني للمفهوم على:

- أ- المحاولة والخطأ : حيث يتناول مجموعة الأكوام التلصيقية التي تعبر له عن معنى الكلمة
- ب- التنظيم التلصقي على وفق المجال البصري : فيه يقوم الطفل بتشكيل المجموعة التلصيقية ينتجه التقارب أو التجاور لعناصر منفصلة من حيث المكان أو الزمان أو لقيام علاقة حركية بينهما بواسطة الإدراك المباشر للطفل .

أولى (فيكوتسكي) اهتمامه السيكولوجي لدراسة نشوء اللغة وتطورها في النوع الإنساني ولدى الفرد منذ مرحلة الطفولة المبكرة، ودرس باستيعاب وعمق مسألة العلاقة بين اللغة والفكر بالنسبة للنوع الإنساني، وهذا يعني ان القدرة على النطق بالكلمات ليست صفة بايولوجية وان كان أساسها البايولوجي متمثلاً بالحبال الصوتية، الفم الجهاز السمعي، الذي يلتقط الكلمات التي يتحدث بها للآخرين، بل هي مكتسبة تحصل عن طريق الممارسة والتدريب . (جعفر ، ١٩٨٧ ، ٧١) .

يرى (فيكوتسكي) ان التمرکز حول الذات يتناقض تدريجياً مع الزيادة في النمو ويحل محله ما يعرف باللاتمرکز . (Feffer & Cdnrevition , 1960 , P. 383 – 384) .

وبذلك يمتد مفهوم اللاتمرکز الى الجانب الاجتماعي، ويستخدم لإيضاح جانب التنظيم المعرفي الذي يتضمن البناء المعرفي للفرد الى جانب المحتوى الاجتماعي لديه ومن هنا ان هذا المفهوم يمثل حلقة الوصل بين التنظيم المعرفي الداخلي والبناء المعرفي للمحتوى الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية .

وتعد اللغة عند (فيكوتسكي) مظهراً من مظاهر تطور التفكير لذا اهتم بدراسة اللغة على أساس نفسي، ودراسة تطورها عند الفرد في مرحلة الطفولة المبكرة على وجه الخصوص . (عبد الهادي ، ٢٠٠٠ ، ٩٦ – ٩٧)

ومن خلال دراسته للنواحي البايولوجية في الدماغ المختصة باللغة توصل الى ثلاثة مراكز مخية لغوية لدى الأطفال وهي على النحو الآتي :

- ١- المركز الأول : يختص بالكلمات المسموعة ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بجهاز السمع، وهذا المركز له علاقة بتخزين المفردات والمفاهيم التي يسمعها الطفل من البيئة الخارجية .

٢- **المركز الثاني** : يختص بنطق الكلمات أو المفردات، وهو يركز على الأول ويبدأ عمله في نهاية السنة الأولى ويكون بشكل بدائي . (المالكي ، ٢٠٠١ ، ٣٥)

٣- **المركز الثالث** : يختص بالقراءة ويرتبط هذا المركز بجهاز البصر، وهذا يكون من الناحية الكلامية، وتعمل المراكز الثلاثة بشكل متماثل، ولا تتفصل عن بعضها، ويتضح من ذلك ان المراكز المخية اللغوية لا تنمو جميعا في ان واحد، بل تنشأ بشكل تدريجي، وان الطفل لا يستطيع ممارسة نشاطه في مجال اللغة والكلام، دون المرور بالمراحل بشكل متتال.

يرى (فيكوتسكي) أن الثقافة واللغة لهما أثر مهم في تطور الطفل المعرفي، إذ تعد اللغة قضية حاسمة وأساسية في التطور المعرفي، فهي تزود الطفل بالتعبير عن الأفكار ووسائل طرح السؤال واستيعاب المفاهيم اللازمة لعمليات التفكير، وهو يرى حين يبلغ الأطفال حوالي السنتين من أعمارهم يتقابل لديهم خطأ تطور الفكر والكلام معا فيبدأ الكلام في خدمة العقل، إذ يصبح عقليا، وتصبح الأفكار لفظية، وان الطفل يكشف الوظيفة الرمزية للغة وتبرز وحدة الفكر والكلام معا عن طريق حب معرفة الكلمات وحب معرفة الأسماء إذ تتزايد المفردات بشكل سريع في هذه المرحلة . (البيلي واخرون ، ١٩٩٧ : ٧٤ - ١٨٩)

وتبين ان التطور الكلامي يتبع المسار نفسه، ويخضع للقوانين نفسها في نمو العمليات العقلية وقد وجد ان هذه العمليات تنمو في أربع مراحل :

- ١- **المرحلة الأولى** : المرحلة البدائية أو الطبيعية التي توافق الكلام قبل العقلي والتفكير قبل اللغوي.
- ٢- **المرحلة الثانية** : تتحدد هذه المرحلة في النمو الكلامي للطفل وتتكشف بواسطة الاستعمال الصحيح للتركيب النحوية قبل ان يفهم الطفل العمليات المنطقية لهذه الإشكال، فالطفل يستعمل الجمل التابعة والكلمات مثل (لان، حينما)، قبل ان يدرك بمدة طويلة العلاقات العملية أو الشرطية أو الوقتية ، وهو يجيد التركيب النحوي البسيط قبل التفكير النحوي للتفكير .
- ٣- **المرحلة الثالثة** : مع التجميع التدريجي للخبرة النفسية في المرحلة السابقة يدخل الطفل المرحلة الثالثة التي تنماز بالإشارات الخارجية والعمليات الخارجية، وهي مرحلة الرجوع الى وسائل خارجية معينة على التذكر كالعِد على الأصابع، ومن حيث نمو الكلام تنماز هذه المرحلة بالكلام المتمركز حول الذات .

٤- **المرحلة الرابعة** : نطلق عليها مرحلة النمو من الداخل (Ingrowth) فالعملية الخارجية تتحول الى عملية داخلية، وتخضع لتغير عميق، وتمثل المرحلة الأخيرة الكلام اللاصوتي الداخلي، وهنا

تبدو حقيقة مهمة، وهي وجود تفاعل مستمر بين العمليات الخارجية والداخلية، وتخضع العمليات للتغير من شكل لآخر، فقد يقترب الكلام الداخلي تماما في الشكل من الكلام الخارجي، وقد يصبح مشابها له حينما يستخدم كأعداد الكلام الخارجي - على سبيل المثال - في حالة التفكير في محاضرة سيلقيها الشخص فليس ثمة تقسيم قاطع بين السلوك الداخلي والخارجي كلاهما يؤثر في الآخر . (فيكوتسكي ، ١٩٧٦ ، ١٤٨ - ١٤٩)

حدد (فيكوتسكي) التحول من الحديث الذاتي المسموع إلى الحديث الذاتي الصامت كعملية أساسية في التطور المعرفي وخلال هذه العملية يستعمل الطفل النشاطات المعرفية المهمة لحل المشكلات والتخطيط لتكوين المفاهيم. (Hood , Fiees & Arone , 1982 , P. 79)

٢- نظرية التحليل النفسي ١٨٥٦-١٩٣٦

ان اضطرابات النطق في مدرسة التحليل النفسي عبارة عن اضطراب عصابي يرجع الى تثبيت اللبido على مراحل التكوين قبل التناسلي او الشرجي او الفمي، ويرى بعض المحللين النفسيين أن اضطرابات الكلام إظهار خارجي للربغبات اللاشعورية بهدف إشباع حاجات فمية، فحركات الفم التي تلاحظ لدى المضطرب كلاميا وسيلة لإشباع نشاطات طفلية فمية، وفي الوقت نفسه لحماية الطفل من الوقوع صريع القلق، واضطراب الكلام هو تعبير عن ميول عدوانية أو ربغبات لاشعورية مكبوتة تتسم بقدر كبير من العدوان. (أديب، ٢٠١٠ : ٤٠)

٣- النظرية السلوكية ١٩١٢

إن اضطراب الكلام قد يكون ناجما عن الصراع الذي يحدث بين الاستجابات الإيجابية والاستجابات السلبية، وقد يكون لعدم القدرة على ترك الاستجابات القديمة خلال مرحلة الطفولة، وتوضح المدرسة السلوكية أن اضطرابات الكلام عبارة عن سلوك مكتسب عن طريق محاكاة أو تقليد الآخرين، أو عن طريق تعزيز مواقف اضطرابات الكلام لدى الطفل عن طريق الأبوين بسبب إفراطهم في الرعاية والتدليل خشية على مصير الطفل، أو بواسطة الاشتراط، حيث الاقتران بين مواقف الكلام والمواجهة من الطفل، ومواقف الضرب والقسوة والحرمان "تعزيز سالب"، مما يؤدي بالطفل إلى عدم النطق والحرمان عند المواجهة كشكل من أشكال التوافق خشية العقاب. (الريحاني، ٢٠١١: ٣٨)

مناقشة النظريات

من خلال مراجعة النظريات السابقة يجد الباحث ان (فيكوتسكي) وضع الملامح الكبرى لنظريته بين عامي (١٩٣٠ - ١٩٣١) حيث يأخذ نقطة انطلاقه النظري من اقتراحه إن النمو المعرفي عند الطفل

يستند في اصل نشوئه من حيث أداته الجسمية الى الجهاز العصبي المركزي من ناحية والى البيئة الاجتماعية (الثقافية) من ناحية أخرى مشيرا الى القدرة التطورية وتتابعها في مراحل الحياة صعودا الى تكوين القدرات العقلية الكاملة (العقل والتفكير).

اما نظرية التحليل النفسي فترى ان اضطرابات النطق في مدرسة التحليل النفسي عبارة عن اضطراب عصابي يرجع الى تثبيت اللبيدو على مراحل التكوين قبل التناسلي او الشرجي او الفمي، ويرى بعض المحللين النفسيين أن اضطرابات الكلام إظهار خارجي للرغبات اللاشعورية بهدف إشباع حاجات فمية، اما النظرية السلوكية فترى إن اضطراب الكلام قد يكون ناجما عن الصراع الذي يحدث بين الاستجابات الإيجابية والاستجابات السلبية، وقد يكون لعدم القدرة على ترك الاستجابات القديمة خلال مرحلة الطفولة، وتوضح المدرسة السلوكية أن اضطرابات الكلام عبارة عن سلوك مكتسب عن طريق محاكاة أو تقليد الآخرين، أو عن طريق تعزيز مواقف اضطرابات الكلام لدى الطفل عن طريق الأبوين بسبب إفراطهم في الرعاية والتدليل خشية على مصير الطفل ، اما نظرية الصراع فان المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه هذه النظرية ينطلق من توقع ذي اضطرابات الكلام للصعوبات في نطق الألفاظ والمجهودات ذاتها هي المثيرة أو الباعثة على حدوث اضطرابات الكلام، بمعنى أن القلق الذي يصاحب الاستعداد للكلام هو الذي يؤدي إلى حدوث اضطرابات الكلام .

وقد تبنى الباحث نظرية التحليل النفسي.

ثالثا : صعوبات التعلم (Learning Disabilities) :

❖ مقدمة:

تعد صعوبات التعلم من أحدث فئات التربية الخاصة وأسرعها تطورا نتيجة للاهتمام المتزايد من المهتمين بفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية، ولا يعانون من أية إعاقات سمعية أو بصرية أو انفعالية أو جسمية أو حرمان بيئي أو ثقافي أو ظروف غير عادية. والجدير بالذكر أن ذوي صعوبات التعلم طبيعيون وفوق الطبيعيين في ذكائهم ومستوى تفكيرهم، فهم يتمتعون بدرجة متوسطة وفوق المتوسطة على مقاييس الذكاء ومقاييس السلوك التكيفي، ومع ذلك يواجهون صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب، ويخفقون في مهارات الانتباه والتركيز والإدراك...إلخ.

وبالرغم من نشوء هذا العلم في الولايات المتحدة الأمريكية سرعان ما بدا ينتشر في غيرها من البلدان، وأصبح مفهوم صعوبات التعلم مظهرا من مظاهر الممارسات التربوية المعتادة فيها، وأصبح الطفل

فيها محور خطة علاجية خاصة.

❖ تطور مفهوم صعوبات التعلم:

مر تاريخ صعوبات التعلم بثلاث مراحل أساسية، وهذه المراحل هي:

١. مرحلة التأسيس الأولى وامتدت من (١٨٠٠م-١٩٢٩م).
 ٢. مرحلة التأسيس الثانية وامتدت من (١٩٣٠م - ١٩٦٢م).
 ٣. السنوات المبكرة من مرحلة صعوبات التعلم وامتدت من (١٩٦٣م) إلى الآن.
- وبدأت هذه المراحل بملاحظات جال عام (١٨٠٠م)، وانتهت بتشكيل جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي تدعى الآن بالجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم في عام (١٩٦٣م).
- وبين هذين الحدثين حدث تطور مستمر في كل من الجانب النظري والإجراءات العلاجية للمشكلات المترتبة على اضطرابات الدماغ، وقد ساعدت الأفكار التي ظهرت خلال هذه الفترة في بروز حركة صعوبات التعلم خلال الستينيات من هذا القرن، ولا تزال تشكل الأساس النظري لميدان صعوبات التعلم في الوقت الحاضر. (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١: ٤٥)

وكان الاهتمام منصباً خلال العقود الثلاثة السابقة على الذين يعانون من إعاقات بصرية، أو سمعية، أو عقلية، أو حركية. ولم يبدأ الاهتمام بشكل واضح بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم إلا خلال العقد الأخير من القرن العشرين، ويضيف (هالاها وكوفمان) (Hallahan ، ٢٠٠٠) & Kauffman إلى ما سبق ذكره أن الفترة السابقة لظهور المصطلح (من عام ١٩٣٠ إلى ١٩٦٠م) شهدت استعمال عدد من المصطلحات لوصف مشاكل الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المنخفض مثل: اضطرابات اللغة المحددة والإعاقة العصبية. (اللالا وآخرون، ٢٠١٣: ٤٤)

❖ المؤشرات الفارقة لأداء ذوي صعوبات التعلم :

تشير نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت قضية التمييز بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الفئات الأخرى (Waldron & Saphire، ١٩٩٠) إلى وجود بعض الدلالات المميزة للذين لديهم صعوبات التعلم موازنة بأقرانهم ممن ليس لديهم صعوبات تعلم، ومن هذه الدلالات ما يأتي انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام. انخفاض سعة الأرقام . انخفاض القدرة المكانية، ظهور اضطرابات عضوية مخية . ظهور اضطرابات تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء الذاكرة السمعية . ضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف. ضعف التمييز البصري أو تمييز الأشكال والحروف والمقاطع والكلمات . ضعف القدرة على الاسترجاع الحر للمعلومات اللفظية. (أبو الديار، ٢٠١٢: ٤٥)

❖ الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلم:

- النشاط الزائد - الضعف الإدراكي - الحركي - التقلبات الشديدة في المزاج - ضعف عام في التأزر - اضطرابات الانتباه - التهور - اضطرابات الذاكرة والتفكير - مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، القراءة، الحساب، والتهجئة - مشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية) - علامات عصبية غير مطمئنة . - اضطرابات في الإصغاء. (الخطيب، ٢٠٠١ : ٣٤)

وهناك مجموعة من الخصائص التي يتسم بها هؤلاء التلامذة ذوي صعوبات التعلم، هي:

- ١- صعوبات اللغة، والكلام.
- ٢- صعوبات إدراكية - حسية.
- ٣- صعوبات الانتباه، والتركيز.
- ٤- صعوبات الذاكرة، والاحتفاظ.
- ٥- صعوبات المعرفة، والتفكير .
- ٦- صعوبة تجهيز المعلومات للذاكرة.
- ٧- إحساس الطالب بالعجز وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل.
- ٨- انخفاض معدل المهارات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي غير السوي.
- ٩- القلق وتدني مفهوم الذات.
- ١٠- الشعور باليأس، والاكتئاب.
- ١١- قلة القبول لدى مدرسيهم وزملائهم.
- ١٢- انخفاض مستوى دافعية الإنجاز.
- ١٣- صعوبة التكيف المدرسي، والأسري.
- ١٤- انخفاض الشعور بالانتماء.
- ١٥- قصور الاستماع والحديث.
- ١٦- ظهور انحرافات في رسام الدماغ الكهربي.
- ١٧- مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، والقراءة، والحساب، والتهجئة. (أبو الديار، ٢٠١٢ :

❖ انتشار صعوبات التعلم:

يعد مجال صعوبات التعلم من الميادين المهمة التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية ، وفي معظم بلدان العالم ، ولما تعكسه من آثار سلبية على التلاميذ والمعلمين في وقت واحد. (ابراهيم ، ٢٠١٣ : ١٣٦)

وبسبب عدم الاتفاق على تعريف واحد لصعوبات التعلم ، وبسبب الاختلاف في طرائق التشخيص ، وعدم الثقة في الأدوات والطرائق التشخيصية ، تكمن هناك صعوبة في تحديد نسب الأطفال الذين يعانون من هذه الظاهرة ، ففي دراسة أجراها مايكل بست وآخرون (Mykle Bust, et al., ١٩٨١) حول نسب الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الصف الثالث والرابع من صفوف المرحلة الابتدائية ، تبين أن (٨%) من أطفال المدارس الابتدائية هم من فئة صعوبات التعلم ، أما الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية ، فقد ذكرت أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ممن هم في عمر المدرسة الابتدائية ، تتراوح ما بين (١% - ٣%) (عبد الهادي و اخرون ، ٢٠٠٠ : ١٦).

وتتفاوت نسبة الصعوبات التعليمية تفاوتاً جذرياً بين الذكور والإناث إذ تميل دراسات كثيرة إلى تقديرها بنسبة (١ : ٤) بمعنى إنها أكثر انتشاراً بين الذكور ، وإذا قورنت نسبة صعوبات التعلم بغيرها من نسب فئات التربية الخاصة نجدها تحتل المكان الاول من حيث الحجم حيث تقدر بنسبة تزيد عن (٥٠%) . (القمش ، ٢٠١٢ : ٩٢)

اما في المجتمع العربي فقد أظهرت نتائج دراسة في دولة الامارات العربية المتحدة ان مانسبته (١٣,٧٩ %) من التلاميذ يعانون من صعوبات التعلم ، بوصف التباعد بين الاداء الأكاديمي ومستوى القدرة العقلية محكا للتصنيف. (القريوتي و اخرون ، ١٩٩٥ : ٢٣٣)

ويشير توفيق (١٩٩٣) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في سلطنة عمان بلغت (١٠.٨%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية، أما في المملكة العربية السعودية فقد وضع أبو نيان (٢٠٠١) أن معدل التلاميذ الذين يرتادون برامج صعوبات التعلم في السعودية يصل إلى (٧%) من بين تلاميذ المدارس التي فيها برامج لصعوبات التعلم على مستوى المرحلة الابتدائية (القمش ، ٢٠١٢ : ٩٢) .

أما في المجتمع العراقي فتشير دراسة (الربيعي ، ٢٠٠٣) التي أجرتها في محافظة بغداد إلى أن نسبة انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس التابعة لمحافظة بغداد / الكرخ الاولى في الصف الخامس الابتدائي بلغت (٢٠٤ %) ، وأشارت دراسة (هادي ، ٢٠١١) التي أجرتها في

البيئة العراقية في محافظة بابل إلى أن نسبة إنتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المحافظة قد شكلت نسبة (٢٢٠٩١٪) ، إذ بلغت نسبة الذكور (١٢٠٢٠٪) ، أما نسبة الإناث فقد بلغت (١٠٠٧١٪) من بين تلاميذ المدارس الابتدائية. (هادي ، ٢٠١١ : ١٢٥)

ويرى الباحث أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوي صعوبات التعلم إنما تمثل نسباً خطيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مضيئة عن واقع التربية و التعليم في مجتمعنا العربي بشكل عام والمجتمع العراقي بشكل خاص مما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات والبحوث و تظافر الجهود المخلصة للتعرف أو تحديد ذوي صعوبات التعلم عن طريق اجراءات محددة ليتسنى تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم أسوة بآقرانهم العاديين.

❖ اسباب صعوبات التعلم:

أولاً: العجز الوظيفي الدماغي وأسبابه:

التلف الدماغي المكتسب:

أ. ما قبل الولادة: نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل أو الأمراض التي تصيب الأم مثل الحصبة الألمانية، أو النمو غير السوي للنظام العصبي بسبب استخدام الكحول أو المخدرات أو التدخين أو العقاقير الطبية.

ب. خلال فترة الولادة: نقص الأكسجين أو نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية أو الولادة المبكرة

ج. ما بعد الولادة: الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ أو التهاب السحايا أو الحصبة بأنواعها، التي يمكن أن تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى في النظام العصبي. (العشراوي ، ٢٠٠٤ : ٤٤)

ثانياً: العوامل البيئية:

في الوقت الذي يتفق فيه الاختصاصيون على أن مشكلات معالجة المعلومات ذات الأصل العصبي هي السبب في الصعوبات التعليمية، ولكنهم في الوقت نفسه يحذرون من تجاهل عوامل البيئة والمواقف التعليمية، فهناك الكثير من العوامل البيئية التي قد تتسبب في حدوث صعوبات التعلم لدى الأطفال، أو أنها قد تفاقم من مواطن الضعف الموجودة أصلاً، محدثة بذلك فروقا في واقع هذه الصعوبات، إذ قد تحيل الصعوبة التعليمية البسيطة إلى إعاقة تعليمية حقيقية من جهة، أو أنها قد تعمل على الحد من آثار تلك الصعوبات والتخفيف منها قدر الإمكان من جهة أخرى. ولا شك أن فهمنا لمختلف هذه العوامل سوف يسهم في رفع قدرتنا على تقييم وتحديد وتنظيم العوامل التي قد تؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم المختلفة، إن تعاظم فهمنا لجوانب القوة والضعف لدى التلامذة ومناهجهم

الدراسية وبيئاتهم المدرسية والأسرية يسير تدخلنا العلاجي ويجعله أكثر نجاحاً. ومن أكثر العوامل شيوعاً التي تطرق إليها البحث العلمي وتدخل في نطاق العوامل البيئية التغذية، والسموم البيئية، والإشعاعات، والبيئة الدراسية، والبيئة الأسرية والاجتماعية، والإصابات الجسدية. (جرار، ٢٠٠٤: ١) وفيما يأتي عرض لهذه العوامل:

١- التغذية:

وجد أن نقص التغذية يؤثر سلباً في نضج الدماغ وبخاصة فيما يتعلق بإنتاج الخلايا الدماغية مما يقلل من وزن الدماغ. ونقص التغذية له نتائج خطيرة جداً في الأشهر الستة الأولى لمرحلة ما بعد الولادة من حياة الطفل، وذلك حين تنمو خلايا الدماغ العصبية وتتكون معظم الاقترانات الكروموسومية. (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١: ٣٤)

٢- السموم البيئية:

تناول البحث الطبي باهتمام الأخطار البيئية التي تنتج عن التعرض لبعض السموم، حيث يعتقد بعضهم أن التعرض لكميات صغيرة من الرصاص يمكن أن ينتج سلوكيؤدي الى صعوبات تعلم، كمشكلات الكلام ونقص الانتباه. ويتوقع الاختصاصيون في هذا المجال، بأن بعض الأشخاص قد يتعرضون لكمية من الرصاص لا تكون عالية بما يكفي لإحداث التخلف العقلي، ولكنها في الوقت نفسه تكفي لإحداث صعوبات التعلم.

٣- أثر تناول الأمهات للكحول على الأجنة:

ان الكحول كمادة كيميائية تؤثر على جسم الإنسان بصفة عامة وعلى تطور الجنين داخل الرحم ونمو الطفل بعد الولادة بصفة خاصة. فقد أثبتت الدراسات العلمية أن استخدام الأم للكحول أثناء فترة الحمل هو من أهم الأسباب التي تؤدي إلى للتشوهات الخلقية عند الجنين وإعاقة نمو الطفل والتي يمكن تلافيها بتجنب تناول الكحول طوال أشهر الحمل، ليست هناك كمية محددة من الكحول أو أشهر معينة من الحمل يمكن للحامل تناولها من دون أضرار، يعاني الأطفال الذين تعرضوا للكحول أثناء الحمل من مجموعة واسعة من المشكلات والتي قد تتراوح من التغييرات الطفيفة في معدل الذكاء (IQ) إلى التخلف العقلي الشديد. (العريشي وآخرون ، ٢٠١٣: ٢٥-٢٦)

٤- الإشعاعات:

اهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين الإشعاعات الصادرة عن ضوء الفلوريسانت وأجهزة التلفاز من جهة وصعوبات التعلم من جهة أخرى . وقد أشارت النتائج الأولية إلى أن هذه الإشعاعات تسبب

ما أطلق عليه متلازمة الطفل المتعب، حيث إن الأطفال الذين يتعرضون لها بشكل مفرط يفقدون نشاطهم ويصعب عليهم الانتباه والتركيز.

٥- البيئة الدراسية:

يرى أنصار المدرسة البيئية، أن الصعوبات التعليمية قد تنتج بسبب خلل ما في البيئة الدراسية (Cullata & Tompkin، ٢٠٠٣)، وقد ينجم هذا الخلل عن عدم التوافق بين المواقف التعليمية وخصائص المتعلم، وكذلك من خلال مستوى التوقعات التي يصرح بها المدرسون لطلابهم، ومقدرة المدرس على التعامل مع الحاجات الخاصة للطلاب داخل الصف، وحساسية المدرس للأنماط السلوكية واستراتيجيات التعلم المختلفة التي يمارسها الطلاب ضمن بيئة المدرسة. وتفيد الملاحظات أن بعض الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية لا يتخذون موقفاً طيباً نحو المدرسة ولا تتوافر لديهم رغبة كبيرة للتعلم والإنجاز في المجالات الضرورية. وقد تكون مشكلتهم دالة على الأنظمة القيمية لآبائهم، وعلى نظرتهم التي تضع المهن الأكاديمية في مكانة منخفضة، وتبرز هذه المشكلات على نحو جلي عند التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية. فالنظام القيمي في المجتمع يقرر طريقة واحدة لتقبل الأشياء، في حين يرفض كل الطرق الصحيحة المتاحة الأخرى وذلك بوصفها شاذة. ويعد ذوو صعوبات التعلم من أهم الفئات التي لا تنطبق عليها معايير المجتمع عن النجاح الأكاديمي، فمن الممكن أن يكتسب الكثير من الأفراد ذوي صعوبات التعلم المعرفة على نحو أفضل، لو لم تكن القراءة هي الوسيلة المطلوبة للحصول على تلك المعرفة، بل إنها الوسيلة التي يعدها المجتمع الأساس في اكتساب المعرفة، حتى إن أي فرد لا يستطيع التكيف مع هذا النظام يعد معاقاً أو أقل قيمة.

٦. البيئة الأسرية والاجتماعية:

على الرغم من أن صعوبات التعلم صعوبات أكاديمية بالدرجة الأولى، يرى عدد من المربين أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد. وذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواح أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من جوانبها كافة، ولهذا يعتقد المربون والاختصاصيون والمشتغلون بصعوبات التعلم أنه يتعين ألا يقتصر تناول هذه الصعوبات على النواحي الأكاديمية بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية، وما يدعم هذا التوجه ما جاء به تعريف اللجنة الاستشارية لصعوبات التعلم الذي يرى في قصور المهارات الاجتماعية نمطاً من أنماط الصعوبات النوعية. (الزيات، ١٩٩٨: ٥٤-٥٦).

٧- الإصابات الجسدية:

إن عيش الطفل في بيئة لا توفر له الأمان الجسدي له تأثير كبير في حياة الطفل الأكاديمية، فتقارير السقوط من الأماكن العالية، والأذى الذي قد يتعرض له الدماغ، وضربات الرأس، والعواقب الأخرى لعدم الاهتمام برعاية الطفل، والحوادث، والأحداث المؤسفة في الملاعب وغيرها، كثيراً ما تظهر في السجلات السريرية للأطفال الذين تم الكشف عنهم بأنهم يعانون من صعوبات تعليمية. (الوقفي، ٢٠٠٤ : ٢)

ثالثاً: العوامل الكيميائية العضوية:

ظهرت بحوث كثيرة تدعم نظرية مفادها أن عمليات الأيض لها علاقة مباشرة بحدوث صعوبات التعلم، حيث يشير العلماء إلى مجموعة الأسباب الآتية في هذا المجال:

١. نقص الغذاء (نقص البروتين والسعرات) ٢. نقص سكر الدم. ٣. اختلال توازن بعض الأحماض ونقص بعضها، ٤. قصور الغدة الدرقية. ٥. الإصابة بالسكري. ٦. فقر الدم الناتج عن نقص الحديد. ٧. نقص الفيتامينات. (القمش، ٢٠١٢: ١٦٥)

❖ تصنيف صعوبات التعلم:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية:

هي الإضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك، والذاكرة والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليدين والمهارات السابقة وغيرها من المهارات كالتمييز السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية واللغة المناسبة هي مهارات أساسية في تعلم الكتابة والقراءة، والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، وإن الإضطراب الكبير والواضح في تلك المهارات، وعجز الفرد عن تعويضها من خلال مهارات ووظائف أخرى هو دليل واضح على أن الفرد يعاني من صعوبات تعلم نمائية. إن من أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي تم حصرها تقع ضمن بعدين، هما:

أ- الصعوبات النمائية الثانوية، وهي التفكير، واللغة الشفوية.

ب- المعربات النمائية الأولية، وهي الإنتباه الذاكرة والأدراك.

والصعوبات النمائية الأولية تحدها عمليات عقلية أساسية، وهي كما هو معروف متداخلة، ويؤثر بعضها في بعضها الآخر، ولهذا سميت أولية، فإذا ما أصيبت أحدها باضطراب فإنها تؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل، وسمي التفكير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية، لأنهما يتأثران

بشكل مباشر بالصعوبات الأولية، وفيما يأتي توضيح لتلك الصعوبات:

الانتباه: هو القدرة على اختيار العوامل والمثيرات المناسبة، ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات المائلة (سمعية، أو لمسية، أو بصرية أو الإحساس بالحركة التي يصدفها الكائن الحي في كل وقت)، فحين يحاول الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جداً فإننا نعد الطفل مشتتاً. ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم.

- الذاكرة: وهي القدرة على استدعاء ما تحت مشاهدته، أو سماعه أو ممارسته، أو التدريب عليه. فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية.

- العجز في العمليات الإدراكية، (Perceptual disabilities): تتضمن إعاقات في التناسق البصري الحركي والتمييز البصري، والسمعي، واللمس والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.

- اضطرابات التفكير (Thinking disorders): تتألف من مشكلات في العمليات العقلية، كالحكم، المقارنة، إجراء العمليات الحسابية، والتحقق والتقويم والاستدلال، والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

- اضطرابات اللغة التفهيمية (Oral language Disorders): ترجع إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظياً.

ثانياً : صعوبات التعلم الأكاديمية:

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية المشكلات التي تظهر أصلاً من أطفال المدارس، وهي

-- الصعوبات الخاصة بالقراءة.

- الصعوبات الخاصة بالكتابة.

- صعوبات التعلم الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي.

- الصعوبات الخاصة بالحساب. (القاسم، ٢٠١٥: ٣-٤)

و من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية:

أ- صعوبات القراءة: هي من أكثر الموضوعات انتشاراً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يمكن أن نجد الكثير من المظاهر الموجودة بين التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية، ومن بين هذه المظاهر نجد الطالب يعاني من ضعف في فهم ما يقرؤه، وقد يكون السبب ناتجاً عن عدم قدرته على تحليل صوتيات الكلمات، كما قد نجد هذا الطفل يقوم بعكس الكلمات والمقاطع عند الكتابة أو القراءة، ومن

المميزات أيضاً أن معدل التحصيل الدراسي لديه أقل من التلامذة العاديين بعام أو أكثر مع أنه يتساوى معهم من حيث درجة الذكاء.

ب- صعوبات الكتابة: هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، فنحن نرى أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص وأفلام التلوين في البيت بما يسمى بالخريشة (Scribbling)، وهو لا يعلم في العادة أن الكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معاني محددة، حتى يتعلم ذلك في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية، لذا فالطفل لا يبدأ باستخدام هذه الرموز إلا بعد أن يكون قد نضج عقلياً بدرجة كافية ولديه الرغبة في الكتابة، وقد اثبتت التجارب التي قامت بها هيلدرث (Hilderth) أن أسباب الصعوبة في الكتابة تعود إلى ما يأتي:

١- التدريس الضعيف والبيئة غير المناسبة.

٢- العجز في الضبط الحركي.

٣- عجز في الإدراك المكاني أو البصري.

٤- العجز في الذاكرة. (السرطاوي، ١٩٨٨: ٧٧).

ج- الصعوبة في الرياضيات: تعد الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الأكاديمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلم. وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز، وقدرة الشخص على استخدام هذه الرموز، فالتلميذ لا يستطيع أن يميز بين هذه الأرقام أو الرموز، وهو ما يسمى بعسر الرياضيات (Dyscalculia) أي عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام وكذلك المعادلات الرياضية ومن مظاهرها عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأرقام (٢، ٦ أو ٧، ٨) كما أنه لا يستطيع التفريق بين إشارة الضرب (X) أو الجمع (+) ومن السهل على معلم الفصل تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الحساب.

❖ علاقة صعوبات التعلم النمائية مع صعوبات التعلم الأكاديمية:

أغلب الدراسات المسحية التي قامت حول العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بينهما. وهذا ما أكدته المعلمون حيث أشارت معظم الدراسات إلى أن المعلمين كانوا يؤكدون أن صعوبات التعلم النمائية هي الأساس فيما بعد في تكون صعوبات تعلم أكاديمية عند التلامذة، كما أكدت معظم الدراسات أيضاً وبنسبة قد تصل إلى (٩٠%) أنه يجب الاهتمام بالعمليات النفسية الأساسية عند التلامذة وكذلك بأساليب التدريس

المستخدمة عند هؤلاء التلاميذ. (كوافحة، ٢٠١٠: ٤)

❖ محكات تشخيص صعوبات التعلم :

تتضح ثلاثة محكات أساسية في تشخيص صعوبات التعلم لدى التلامذة، وهي:

١. محك التباين (Discrepancy Criterion):

يقصد به التباين بين القدرة العقلية العامة أو الكامنة والتحصيل الفعلي في جانب معين، أو التباعد أو التباين بين مجال وآخر، كأن يكون الفرد عادياً في مهارات الحساب، ولكنه مقصر في مهارات القراءة، كما يمكن أن يكون التباعد ملحوظاً في نمو الوظائف العقلية والحركية، حيث نجد الطالب مثلاً ينمو في اللغة، ويتأخر في نمو التناسق الحركي أو بالعكس، ويشير أيضاً إلى أن تحصيل ذوي صعوبات التعلم يكون أقل من قدراتهم العقلية في مجالات اللغة الشفوية، والاستيعاب السمعي، والاستيعاب القرائي، والقراءة والكتابة، والإملاء والاستدلال الرياضي أو الحساب.

٢. محك الاستبعاد (Exclusion Criterion):

يقصد به استبعاد الاحتمالات الممكنة جميعها بأنها السبب في صعوبة التعلم مثل: القصور الحاسي في السمع أو البصر، أو القصور العقلي، وحالات الحرمان البيئي، أو الاضطرابات النفسية، ويقصد به أيضاً استبعاد أن يكون الشخص من ذوي الصعوبات التعلمية إذا كانت المشكلة ناتجة عن إعاقة عقلية، أو اضطرابات انفعالية، أو قصور حسي، أو اضطراب حركي (كالشلل والتشنج العضلي).

٣. محك التربية الخاصة (Special Education Criterion) :

يعني هذا المعيار أن التلامذة على الرغم من أنهم يبدون عاديون تلزمهم إجراءات التربية الخاصة وخدماتها بما يتناسب مع صعوباتهم. (العريشي وآخرون، ٢٠١٣: ٦٢)

٤. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج (Maturation griterion):

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبداً من الإناث، مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهينين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم اللغة؛ ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء أكان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية، ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل، أو بمعنى أدق تختلف معدلات النضج من طفل لآخر؛ وقد تكون غير منتظمة في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء كاللغة والانتباه

والذاكرة وإدراك العلاقات؛ فيبدو عادياً في بعضها ومتأخراً في بعضها الآخر، مما يؤدي إلى الصعوبة التعليمية.

٥. محك العلامات النيورولوجية او النفس عصبية (Neurological Criterion):

حسب هذا المحك يمكن التعرف على صعوبات التعلم عند التلميذ من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن الاستدلال عليه من خلال رسم المخ الكهربائي (EEG)، من خلال الاستعانة بالأجهزة الحديثة، والتي تعتمد على التقنية العالية (مثل: التصوير بالرنين المغناطيسي، والتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي، وأشعة البوزيترون)، وقد تم التوصل إلى مجموعة من الحقائق فيما يتعلق بالفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات فيما يتعلق بالنشاط الدماغي). (غنايم، ٢٠١٦: ٦٥)

❖ النظريات التي فسرت صعوبات التعلم:

١- نظرية السيادة المخية:

يعد أورتون (Orton) من مؤسسي هذه النظرية، التي بنيت على حقيقة الجانبية المخية التي تفيد اختلاف وظائف نصفي الدماغ في التعلم، وقد افترض (أورتون) ظاهرة سيادة فاعلية نصف الدماغ الأيسر في اللغة والقراءة، وأن النصف الأيمن من الدماغ يتعامل مع المنبهات غير اللفظية كالصور البصرية والتوجه الزماني والمكاني، وقد دعا ذلك إلى الاعتقاد بأن تعزيز نشاط الجانب الأيمن من الجسم يمكن أن يقلل من مشكلات اللغة الناتجة عن تداخل النصف المخي الأيمن بفعاليات النصف المخي الأيسر ولكن هذه النظرية لم تجد صدى واسعاً ويعود ذلك إلى أن عملية التعلم والسلوك تعتمد على التفاعلات بين نصفي الدماغ والتداخل بين وظائفهما.

٢- نظرية تجهيز المعلومات :

تفترض هذه النظرية وجود مجموعة من ميكانزمات التجهيز داخل الكائن الحي، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وأن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين، وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حين يستعمل إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استعمال، فحين تقدم للفرد معلومات يجب عليه انتقاء عملية عقلية معرفية معينة وترك عمليات آخر في الحال، ويتكون التعلم من عدد من العمليات الداخلية المعقدة التي تحدث بين مرحلة المثيرات البيئية واستجابة الفرد لهذه المثيرات، ويطلق على هذه المثيرات البيئية التي تؤثر في الحواس ومدخلات التعلم، ويطلق على استجابة الفرد مخرجات التعلم وبذلك تضع هذه النظرية تصورات وافتراضات تفسر العملية التي

تستقبلها الحواس، ثم تقوم بتجهيرها حتى تؤدي إلى مخرجات استجابية. (جابر ، ١٩٨٥ : ٢٣٧)
ويرجع أصحاب الاتجاه المعرفي صعوبات التعلم إلى الخلل في العمليات العقلية الخمس المسؤولة
عن صعوبات التعلم النهائية وهي: (الانتباه- الإدراك- تكوين المفهوم - التذكر - حل
المشكلة). (محمد، ٢٠١٢ : ٣٠-٣١)

❖ المحور الثاني : دراسات سابقة:

أولاً : الدراسات التي تناولت التمييز الإدراكي:

لم يجد الباحث دراسات محلية ولا دراسات عربي على متغير التمييز الإدراكي بل وجد فقط دراسات
أجنبية ولكنها على عينات أخرى ومواضيع مختلفة .

ثانياً : الدراسات التي تناولت اضطرابات النطق

١- دراسة "الشخص (١٩٩١)

"انتشار اضطرابات النطق والكلام بين عينة من الأطفال الطبيعيين"

أجريت الدراسة في السعودية، و تكونت العينة من (٢٧٥٠) طفلاً من أطفال المدارس
أعمارهم بين (٤-١٢) سنة، وتوزعت العينة حسب الجنس إلى (١٨٠٠) ذكور و (٩٥٠) إناث.
وهدفت الدراسة الى معرفة نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام في مدينة الرياض وعلاقتها
بالعمر والجنس ونوع الاضطراب. وقد قام الباحث مع فريق العمل بإجراء دراسة حالة لأفراد العينة،
وتسجيلات صوتية فضلاً جمع معلومات عن الأطفال من المدرسين وأولياء الأمور. وتوصلت الى
ان النسبة العامة لاضطراب الإبدال (٦٠،١٥%) يتوزع إلى (٥٠،٥٦%) لدى الذكور و (٧،٢٦%)
لدى الإناث. تبلغ النسبة العامة لاضطراب الحذف (٢٠،٤%) يتوزع إلى (٢٠،٧٨%) لدى الذكور
و (١٠،٦٨%) لدى الإناث. وتبلغ النسبة العامة لاضطراب الإضافة (٠،٣٣% لدى الإناث فقط
وينسبة ١،٩٥%. وتبلغ النسبة العامة لاضطرابات النطق والكلام (٧،٥%) لدى الذكور
و (٥،٤٧%) لدى الإناث، وتقل النسبة العامة لاضطرابات النطق والكلام يتزايد العمر
(الشخص، ١٩٩١ : ١٦٠ - ١٦٤).

٢- دراسة " السعيد (١٩٩٩)

(انتشار اضطرابات النطق والكلام عند الأطفال الطبيعيين ما بين (٣-٧) سنوات).

أجريت هذه الدراسة في عمان، وتكونت العينة من (١٢٠) طفلاً، نصفهم ذكور ونصفهم
إناث أعمارهم بين (٣-٧) سنوات وهدفت الدراسة إلى معرفة العيوب الإبدالية لدى الأطفال

الطبيين في عمان، وعلاقتها بالعمر والجنس وترتيب الأطفال في الأسرة وموقع صوت الحرف. وقد استخدم استخدم الباحث اختبار النطق المصور لموسى عمايرة (١٩٩٤)، وتوصلت الدراسة إلى أن (٢٠) صوتاً تم استبدالها أي بنسبة (٧١،٤٢%) من مجموع الأصوات الساكنة. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لموقع صوت الحرف، وأشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس، وتوجد فروق دالة إحصائية لصالح الفئات العمرية الكبيرة، ولا توجد فروق بالنسبة لمتغير الترتيب الولادي. (السعيد ، ١٩٩٧ : ٣٢)

٣- دراسة "السعيد (٢٠٠٢):

(اضطرابات النطق عند الأطفال).

أجريت الدراسة في عمان وتكونت العينة من تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً موزعين (٣٠) ذكور و (٣٠) إناث، تتراوح أعمارهم بين (٥-٣ سنوات). وهدفت الدراسة الى معرفة اضطرابات النطق الأكثر انتشارا في لدى الاطفال وعلاقتها بالجنس والعمر. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة (٢٨) بطاقة، بحيث كل بطاقة تمثل حرف من حروف اللغة العربية، وتحتوي على صور مألوقة للطفل، وينطق بتسميتها الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها. وتوصلت الدراسة الى أن النسبة العامة للإبدال (٤٥،٧١ %) يليه الحذف (١٤،٢٧ %) فالتشويه (١٢،٢٧%) وأخيراً الإضافة (٢،٦٧%)، وأظهرت أيضاً أن هذه الاضطرابات تتناقص وتقل نسبة انتشارها بتزايد العمر. (السعيد ، ٢٠٠٢ : ٣٣)

٤- دراسة "القطار، ٢٠٠٨":

(انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالجنس والعمر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي). أجريت الدراسة في الاردن وطبقت الدراسة على (١٠٧) أطفال، تتراوح أعمارهم بين (٦-١٠ سنوات). وهدفت الى معرفة نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بعمر الطفل وجنسه والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرته. و استخدمت الباحثة قائمة رصد اضطرابات النطق والكلام (إعداد الباحثة)، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن بنسخته المعدلة، واستبيان اضطرابات النطق والكلام إعداد الباحثة، واختيار المسح النطقي لموسى عمايرة، وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة العامة لانتشار اضطرابات النطق والكلام تبلغ (٨،٣٧%) من العينة الكلية (١٢٩٣) طفلاً، ووجدت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين نسب انتشار اضطرابات النطق والكلام

بالنسبة لكل من العمر والجنس بالنسبة للعينة الكلية ويوجد فروق دالة إحصائياً بين انتشار اضطرابات النطق والكلام بالنسبة لكل من الجنس في عينة المضطربين والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر. (الطار، ٢٠٠٨ : ٥٤)

٥- دراسة عواد (٢٠٠٨)

(اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة).

أجريت الدراسة في السعودية، وتكونت الدراسة (١١٠١٥) تلميذاً من (٦٢) مدرسة من مدارس جدة. وهدفت الى التعرف على شيوع اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة في عمر (١٠) سنوات. وقد قام الباحث بمقابلة الأطفال وآراء المعلمين المرشدين والطلاب واستبانة محكمة للقياس النطقي. وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الاضطرابات النطقية بشكل عام بين تلامذة المدارس الابتدائية مدينة جدة (٩,٥٥ %)، وأن أعلى أشكال اضطرابات النطق انتشاراً بين أفراد العينة كان اضطراب الحذف بنسبة (٣,٢٨ %) يلي اضطراب التشويه بنسبة (٢,٧١ %) وحصل اضطراب الإضافة على (٠,٤٠ %). ووجدت أن اضطرابات التشويه بلغت أعلى نسبة من الكلمات المكونة من أربعة أحرف (٠,٨٤ %) يلي ذلك الكلمات المكونة من ثلاثة أحرف (٠,٧٠ %) ثم الكلمات المكونة من حرفين (٠,٦٣ %) ثم التشويه في الحروف المفردة بنسبة (٠,٥٥ %)، وأن معظم الأطفال الذين ظهرت لديهم اضطرابات نطقية فيحرف حرف واحد كالكلمات تتكون من أكثر من ثلاثة أحرف. (عواد ، ٢٠٠٨ : ٣٣)

٦- دراسة "حسين (٢٠١٠):

(اضطراب التشويه لدى أطفال الاضطرابات النطقية وعلاقته ببعض المتغيرات).

أجريت الدراسة في الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طفلاً (٢٨١) ذكوراً و(١٣٩) إناثاً، موزعين على فئتين عمريتين الأولى (٦-٧) سنوات والاخرى (٨-٩) سنوات. وهدفت الى التعرف على اضطراب التشويه في النطق لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات، مثل: العمر-الجنس-خصائص الصوت المشوه من حيث مكان النطق والجهر والهمس وطريقته، ومعرفة أكثر الأصوات التي يحدث فيها اضطراب التشويه وأقلها، وقد استخدمت الباحثة اختباراً من إعدادها استناداً إلى اختبار عمايرة (٢٠٠٦)، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار اضطراب التشويه لدى الفئة العمرية الأولى أكبر من نسبتها لدى أطفال الفئة الثانية، وأن النسبة لدى الذكور أعلى من الإناث ولكنهم متساوون من حيث درجة تشويه الأصوات، ووجدت أن التشويه يحدث في

الأصوات المهموسة أكثر من الأصوات المجهورة، ويكون أكبر في الأصوات الاحتكاكية الصفيرية، ثم الأصوات الصفيرية وأقلها في الأصوات التكرارية. (حسين ، ٢٠١٠ : ١٨)
٧- دراسة "النجار" (٢٠١١)

(العيوب الإبدالية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النطقية في ضوء بعض المتغيرات).
أجريت الدراسة الاردن، وتكونت العينة من (٦٣) تلميذاً من الصف الثاني مقسمين على فئتين (٤٠) ذكراً و (٢٣) إناثاً. وهدفت إلى معرفة نسبة انتشار العيوب الإبدالية لدى تلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، وأثر بعض المتغيرات كالجنس، ومكان النطق والجهر والهمس وموقع الصوت في الكلمة وطريقته. واستخدم في الدراسة استمارة إحصائية للتعرف على عدد تلاميذ الصف الثاني في المدرسة، واستمارة معلومات حول العيوب الإبدالية، وزعت على المعلمين لفرز التلاميذ الذين يشك بأنهم يعانون من العيوب الإبدالية، واختبار النطق المصور من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة العامة للعيوب الإبدالية لدى تلاميذ الصف الثاني (٢٠،٦٧%) والذكور أكثر إبدالاً من الإناث، وبلغت الأصوات التي يقوم التلاميذ بإبدالها (١٧) صوتاً من أصل (٢٨) صوتاً في اللغة العربية أي بنسبة (٦٠،٧١%) من الأصوات، وتبين بالدراسة وجود فروق دالة إحصائية في العيوب الإبدالية بحسب متغير مكان نطق الصوت لصالح الأصوات الأمامية، وطريقة نطقه لصالح الأصوات الاحتكاكية، ومتغير الهمس والجهر لصالح الأصوات المجهورة، ولا يوجد علاقة دالة إحصائية بين العيوب الإبدالية ومتغير الجنس ومتغير ترتيب الطفل ضمن أسرته. (النجار ، ٢٠١١ : ٢٣)

٨- دراسة صبح (٢٠١٤)

(أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل لدى تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا حسب المتغيرات التالية: الصف، الجنس، خبرة المعلم، التحصيل من وجهة نظر المعلمين)
أجريت الدراسة في عمان ، وتكونت تكونت عينة الدراسة من (٩٥) طالباً وطالبة منهم (٥٩) طالباً و (٣٦) طالبة من تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا تم اختيارهم عشوائياً بعد تقسيم المنطقة الجغرافية إلى خمس مناطق ضمن حدود البلدية والمدارس التي وقع عليها الاختيار هي: المدارس الأساسية في منطقة المعارض، والمدارس الأساسية في منطقة النسيم، والمدارس الأساسية في منطقة برما، والمدارس الأساسية في وسط جرش، وتم تقسيم الصفوف ضمن حلقتي الحلقة الأولى وتضم الصفين (الثالث والرابع) والحلقة الثانية وتضم الصفين (الخامس والسادس).

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل لدى تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا حسب المتغيرات التالية: الصف، الجنس، خبرة المعلم، التحصيل من وجهة نظر المعلمين ، وقد تم تطبيق أربع أدوات، وهي: مقياس الفرز، ومقياس الكشف عن اضطرابات النطق الأربعة وتم استخدامه بشكل معمق ومفصل، واختبار النطق المصور ونص قرائي مقنن من كلية الأميرة ثروت. و أظهرت النتائج أن أنماط اضطرابات النطق الأكثر شيوعاً لدى تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا على التوالي الإبدال، التشويه، الحذف، الإضافة. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الصف في نمطي الإبدال والحذف، وجاءت الفروق لصالح الصفين الثالث والرابع، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في نمطي الإبدال والحذف، وجاءت الفروق لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق في باقي الأنماط. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر خبرة المعلم في جميع الأنماط باستثناء نمط الإضافة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الصف وكانت العلاقة لصالح الصفين الثالث والرابع وتبعا لمتغير الجنس في جميع الأنماط باستثناء نمط الإضافة، وجاءت الفروق لصالح الدورة القصيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر معدل الطالب في جميع الأنماط باستثناء نمط الإضافة وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية في قوة العلاقة الارتباطية تبعا لمتغير الصف وكانت العلاقة لصالح الصفين الثالث والرابع وتبعا لمتغير الجنس في جميع الأنماط باستثناء نمط الإضافة، وكانت العلاقة لصالح الذكور وتبعا لمتغير خبرة المعلم وكانت العلاقة لصالح الخبرة القصيرة، وفي الأخير تبعا لمتغير معدل الطالب وكانت العلاقة لصالح التلامذة ذوي التحصيل المنخفض . وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات وربطها بمتغيرات أخرى، وكذلك على عينات أخرى غير تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا. (صباح ، ٢٠١٤ : ٦٦)

٩- دراسة (الكفراوي، ٢٠١٨):

(التدخل المبكر باستخدام الأنشطة القصصية لتنمية الحصيله اللغوية والحد من اضطرابات النطق لدى عينة من ذوي التأخر اللغوي).

أجريت الدراسة في سوريا، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال ممن لديهم اضطرابات نطق في مرحلة ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم (٤-٦) سنوات ،وهدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج للدخل مبكر معد باستخدام الأنشطة القصصية لعلاج تأخر نمو النطق لدى الأطفال في

مرحلة الطفولة المبكرة واضطراباته، واستخدمت الباحثة اختبار (إستانفورد بينية) الصورة الخامسة (صفوت فرج، ٢٠١٠)، مقياس تشخيص اضطرابات النطق (الشخص، ١٩٩٧)، المقياس اللغوي للأطفال ما قبل المدرسة (أبو حسيبه، ٢٠١٣) البرنامج التدريبي (إعداد: الباحثة) وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج لتنمية الحصيلة اللغوية والحد من اضطرابات النطق للأطفال ذوي تأخر نمو اللغة. (الكفراوي، ٢٠١٨ : ٢٨)

• الدراسات الأجنبية:

١- دراسة "هودسون" ٢٠٠٦، B، Hodson

Identifying phonological patterns and projecting remediation cycles. Australian child 7 Expediting intelligibility gains of a 7 year old.

(تحديد الأخطاء الفونولوجية والتخطيط للعلاج الدائري : تسريع زيادة الوضوح في كلام طفل أسترالي بعمر ٧ سنوات).

أجريت الدراسة في استراليا، وتكونت من طفل استرالي عمره (٧) سنوات وهدفت الدراسة إلى تحليل الأخطاء الفونولوجية لتحديد الخطوات العلاجية المناسبة باستخدام الطريقة الدائرية في علاج اضطرابات النطق. واستخدم الباحث اختبار (هودسون) لتقييم الأخطاء الفونولوجية بالإضافة إلى تحليل عينة كلامية مؤلفة من خمسين كلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الأخطاء النطقية حذف الصامت الأخير الكلمة، وكانت الأصوات الاحتكاكية الأكثر إبدالاً بين الأصوات بحسب طريقة النطق والأصوات اللثوية والمائعة الأكثر إبدالاً حسب مكان النطق. (هودسون، ٢٠٠٦ : ٣٢)

٢- دراسة "رفاتشيو" ٢٠٠٧، S، Rvachew

Characteristics of speech errors produced by children with and without delayed Phonological awareness skills.

(وصف الأخطاء النطقية لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف وعي فونولوجي والذين لا يعانون من ضعف وعي فونولوجي).

أجريت الدراسة في كندا، وتكونت العينة من (٥٨) طفلاً بعمر الروضة، بعض هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف الوعي الفونولوجي وبعضهم لا يعاني منه. وهدفت الدراسة إلى متابعة تطور الأخطاء النطقية لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف الفونولوجي والأطفال الذين لا يعانون من ضعف الوعي الفونولوجي. واستخدم في الدراسة اختبار الوعي الفونولوجي واختبار النطق وهم بعمر ما

قبل الروضة ثم طبق عليهم الاختبارات نفسها بعد أن أنهوا العام الدراسي في الروضة. وتوصلت الدراسة إلى أن الأخطاء النطقية عند الأطفال الذين يعانون من الضعف الفونولوجي أكثر منها عند الأطفال الذين لا يعانون من الضعف الفونولوجي، وأن الأخطاء النطقية لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف الوعي الفونولوجي يمكن التنبؤ بها على عكس الأخطاء النطقية للأطفال الذين لا يعانون من ضعف الوعي الفونولوجي. (رفانثيو، ٢٠٠٧: ٢٢)

٣- دراسة شي وآخرون "Shi, B, et al, ٢٠٠٨":

Error analysis of functional articulation disorders in children

العنوان: (تحليل الأخطاء النطقية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق الوظيفية).
أجريت الدراسة في أمريكا وتكونت العينة من (١٧٠) طفلاً مقسمين على فئتين عمريتين الأولى (٥-٤) سنوات والثانية (١٠-٦) سنوات، وهدفت الدراسة إلى تحليل الأخطاء النطقية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق الوظيفية، واعتمدت هذه الدراسة على تحليل عينة لغوية من كلام الطفل. وأظهرت الدراسة أن اضطراب الحذف واضطراب الإبدال هما أكثر الاضطرابات النطقية انتشاراً، كما وجدت أن الأصوات السنية هي أكثر الأصوات التي يقع فيها الخطأ، ثم الأصوات اللثوية ثم الشفوية، ووجدت أيضاً أن الأخطاء تقل مع تزايد العمر. (شي وآخرون، ٢٠٠٨: ٥٥)

❖ مناقشة الدراسات السابقة لاضطرابات النطق .:

بعد أن تم استعراض الدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الحصول عليها سيتم مناقشتها وموازنتها مع البحث الحالي :

١- الأهداف (Objectives) :

تباينت أهداف الدراسات السابقة في المحور الثاني (اضطرابات النطق) بحسب المشكلة التي تناولتها هذه الدراسات وطبيعة المتغيرات فيها، ولكنها تتفق جميعاً في تناولها لمتغير اضطرابات النطق ، في حين يستهدف البحث الحالي (التمييز الإدراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) ولم تتناول أي من الدراسات السابقة الأهداف نفسها في البحث الحالي .

٢- منهج البحث (Research Methodology):

تشابهت الدراسات السابقة في المحور الثاني (اضطرابات النطق) في المنهج فأكثرها استخدم فيها المنهج الوصفي، وبعضها المنهج التجريبي، أما في البحث الحالي فسوف يستعمل الباحث المنهج

الوصفي الارتباطي .

٣- مكان الدراسة

أجريت دراسة "الشخص"، (١٩٩١) في الاردن ، وأجريت دراسة "السعيد"، (١٩٩٩) في عمان ، وأجريت دراسة "السعيد"، (٢٠٠٢) في عمان، وأجريت عطار (٢٠٠٨) في الاردن ، وأجريت دراسة عواد (٢٠٠٨) في السعودية ، وأجريت دراسة حسين (٢٠١٠) في الكويت ، وأجريت دراسة النجار (٢٠١١) في الاردن ، وأجريت دراسة صبح (٢٠١٤) في عمان ، وأجريت دراسة الكفراوي (٢٠١٨) في سوريا ، اما دراسة "هودسون" (٢٠٠٦) Hodson, B، أجريت في استراليا .

٤- العينة (The Sample):

تباينت العينات المذكورة في الدراسات السابقة في المحور الثاني (اضطرابات النطق) تكونت عينة دراسة "الشخص"، (١٩٩١) من (٢٧٥٠) طفلاً من أطفال المدارس أعمارهم بين (٤-١٢) سنة، وتوزعت العينة بحسب الجنس إلى (١٨٠٠) ذكوراً و (٩٥٠) إناثاً ، وتكونت عينة دراسة السعيد (١٩٩٩) من (١٢٠) طفلاً، نصفهم ذكوراً ونصفهم إناثاً أعمارهم بين (٣-٧) سنوات. وتكونت عينة دراسة السعيد ٢٠٠٢ من (٦٠) طفلاً موزعين (٣٠) ذكور و (٣٠) إناث، تتراوح أعمارهم بين (٥-٣ سنوات) ، وتكونت عينة دراسة العطار (٢٠٠٨) من (١٠٧) أطفال، تتراوح أعمارهم بين (٦-١٠) سنوات، وتكونت دراسة عواد (٢٠٠٨) من (١١٠١٥) تلميذاً من (٦٢) مدرسة من مدارس جدة، وتكونت عينة دراسة حسين ٢٠١٠ من (٤٢٠) طفلاً (٢٨١) ذكوراً و (١٣٩) إناثاً، موزعين على فئتين عمريتين الأولى (٦-٧) سنوات والثانية (٨-٩) سنوات ، وتكونت عينة دراسة النجار (٢٠١١) من (٦٣) تلميذاً من الصف الثاني مقسمين على فئتين (٤٠) ذكوراً و (٢٣) إناثاً ، وتكونت عينة دراسة الصبح (٢٠١٤) من (٩٥) طالباً وطالبة منهم (٥٩) طالباً و (٣٦) طالبة من تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا، تم اختيارهم عشوائياً بعد تقسيم المنطقة الجغرافية إلى خمس مناطق ضمن حدود البلدية والمدارس التي وقع عليها الاختيار هي: المدارس الأساسية في منطقة المعارض، والمدارس الأساسية في منطقة النسيم، والمدارس الأساسية في منطقة برما، والمدارس الأساسية في وسط جرش، وتم تقسيم الصفوف ضمن حلقتي الحلقة الأولى، وتضم الصفين (الثالث والرابع)، والحلقة الثانية، وتضم الصفين (الخامس والسادس)، وتكونت عينة دراسة الكفراوي (٢٠١٨) من (١٠) أطفال ممن لديهم اضطرابات نطق في مرحلة ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم (٤-٦) سنوات، وتكونت عينة دراسة سعيد (٢٠١٨)

من (٢٠) طفلاً وطفلة، وكانت (١٠) أطفال من المجموعة الضابطة و(١٠) أطفال من المجموعة التجريبية تتراوح أعمارهم (٥-٦) سنوات، وتكونت عينة دراسة "روبيرتس وبيورشينال وفوتو (١٩٩٠) من (١٤٥) طفلاً، أعمارهم بين (٥-٨) سنوات، أما دراسة "هودسون" (٢٠٠٦) "Hodson, B, كانت العينة لطفل أسترالياً عمره (٧) سنوات لتحديد الخطوات العلاجية المناسبة، وتكونت عينة دراسة "رفاتشيرو" (٢٠٠٧) "Rvachew, S, من (٥٨) طفلاً بعمر الروضة، قسم من هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف الوعي الفونولوجي وقسم لا يعاني منه، وتكونت عينة شي وآخرون "Shi, B, at al, (٢٠٠٨) من (١٧٠) طفلاً مقسمين على فئتين عمريتين الأولى (٤-٥) سنوات والآخرى (١٠-٦) سنوات، واعتمدت دراسة دراسة شي وآخرون "Shi, B, at al, ٢٠٠٨ على تحليل عينة لغوية من كلام الطفل، أما الدراسة الحالية فتكونت من التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية في مركز محافظة بابل .

٥- الأداة :

تباينت الدراسات السابقة في المحور الثاني (اضطرابات النطق) في استخدام الأدوات المناسبة للبحث، فمنه من استخدم مقاييس بناها الباحثون بأنفسهم أو تكييف مقاييس لباحثين آخرين وهناك دراسات قام الباحثون فيها بتبني مقاييس آخرين . أما البحث الحالي فقد قام الباحث بتبني مقياس اضطرابات النطق لـ (صبح ، ٢٠١٤) .

٦- الوسائل الاحصائية (The Statistical Methods):

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة في اضطرابات النطق منها الحقيقية الاحصائية (SPSS) او معاملات الارتباط والاختبار التائي وتحليل التباين، اما في البحث الحالي وتم استخدام الحقيقية الاحصائية (SPSS) وبعض الوسائل الاحصائية.

٧- النتائج (Results):

تنوعت نتائج الدراسات السابقة بتنوع أهداف الدراسات، اما الدراسة الحالية فسوف يتم عرض النتائج وتفسيرها في الفصل الرابع .

❖ جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

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

١. الاطلاع على الدراسات السابقة ساهم في بلورة مشكلة البحث، إذ إنه من المعلوم حتى لو كانت

مشكلة البحث واضحة لدى الباحث تبقى غير مكتملة الجوانب ما لم يطلع على دراسات سابقة تغني مشكلة بحثه وتبلور أفكارها.

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

٣. ساهم الاطلاع على الدراسات السابقة في تبني مقياس اضطرابات النطق.

٤. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مصطلحات البحث عن طريق الرجوع الى التعريفات النظرية والاجرائية ومقارنتها بمصطلحات البحث واغنائها بالتعريفات غير 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 الى نتائج البحث، ثم عرضها وتفسيرها على وفق لأهداف البحث.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولا: منهج البحث

ثانيا: مجتمع البحث

ثالثا: عينة البحث

رابعا: اداوات البحث

خامسا: التطبيق النهائي

سادسا : الوسائل الاحصائية

❖ منهجية البحث واجراءاته:

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

❖ أولاً: منهج البحث

منهجية البحث هي الخطوة العلمية التي يتبعها الباحث لحل مشكلة معينة، إذ لابد ان تتلائم منهجية البحث مع مشكلة البحث واهدافه، وقد أعتُمد في البحث الحالي المنهج الوصفي (العلاقات الارتباطية) لانه يتلائم مع مشكلة البحث واهدافها. ويتركز اهتمام المنهج الوصفي على وصف الظاهرة، وتحديد العلاقات بين عناصرها، او بينها وبين ظاهرة اخرى. لغرض تحليلها وتفسيرها وتقويمها والوصول الى تعميمات ذات معنى تزيد من التبصر في الظاهرة، فالمنهج الوصفي هو تشخيص علمي لظاهرة ما بشكل كمي برموز لغوية ورياضية، إذ تساعد دراسة العلاقات الارتباطية في معرفة نوع الارتباطات (العلاقات) بين المتغيرات وحجمها. (داوود، وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٥٩-١٥٨)

❖ ثانياً: اجراءات البحث

• مجتمع البحث

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، ٢٠٠١: ١١٤)

ويعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المهمة التي تتطلب دقة بالغة، إذ تتوقف عليها اجراءات البحث وتصحيحه وكفاءة نتائجه. (شفيق، ٢٠٠١: ١٨١)

ان مجتمع البحث الحالي من النوع غير المحدد وذلك لعدم وجود احصائية مؤثقة لدى مديرية تربية بابل حول اعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم، ولغرض الحصول على عينة التلامذة ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بتطبيق مقياس (هادي ، ٢٠١١) لغرض الحصول على اعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم، اذ تألف مجتمع البحث الحالي من تلامذة المرحلة الابتدائية للصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) ، ولتحقيق ذلك زار الباحث المديرية العامة لتربية محافظة بابل ، وبلاستعانة بقسم التخطيط التربوي / شعبة الاحصاء في تلك المديرية ظهر ان عدد المدارس (١٨٥) مدرسة ابتدائية للبنين والبنات، وبلغ عدد

التلامذة (١٦.٣٧٧)* تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الابتدائي، وقد اختار منها الباحث بالطريقة العشوائية (٢٠) مدرسة ابتدائية للبنين والبنات، لكي تمثل مجتمع البحث الحالي، اذ تمثل نسبة (١٠%) من المجتمع الكلي، حيث يشير (ملحم ، ٢٠٠٥) الى انه اذا كان حجم العينة بضعة الاف من الافراد فنختار نسبة (١٠%) منها، وقد تم اختيار (١٦٣٢) تلميذ وتلميذة للصف الرابع الابتدائي من المستمرين في الدراسة للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) موزعين على (٤٧) شعبة في (٢٠) مدرسة، كما أشار الى ذلك قسم الاحصاء التربوي في المديرية المذكورة انفا. والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

مجتمع البحث موزع حسب المدارس الابتدائية للبنين والبنات والشعب والموقع الجغرافي حسب احصائية شعبة الاحصاء في مديرية التربية في محافظة بابل.

ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		عدد الشعب	عدد المعلمين	الموقع الجغرافي	المجموع
		ذكور	اناث				
١	ابن ادريس للبنات		١١٤	٢	٢	حي الجمهوري	١١٤
٢	الشريف الرضي للبنين	١٣٢		٤	٢	جامعين/ الجديدة	١٣٢
٣	صفي الدين للبنين	٣٩		٢	٢	حي الشاوي	٣٩
٤	صفي الدين للبنات		٥٢	٢	٢	حي الشاوي	٥٢
٥	المضرية للبنين	١٣٤		٣	٢	حي الزهراء	١٣٤
٦	المضرية للبنات		٨٩	٣	٢	حي الزهراء	٨٩
٧	الرحمن للبنين	١٣٤		٣	٢	الحي العسكري	١٣٤
٨	الرحمن للبنات		١٢٥	٣	٢	الحي العسكري	١٢٥
٩	الشرقية للبنين	٥٣		٣	٢	حي الجمهوري	٥٣

* تم الحصول على هذه البيانات من قسم التخطيط التربوي/ شعبة الاحصاء في مديرية تربية بابل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) بموجب كتاب تسهيل المهمة

٩٣	نادر ٢	٢	٢	٩٣	الجاحظ للبنين	١٠
٣١	حي الحسين	٢	٣	٣١	الحديبية	١١
٣٠	حي الاسكان	٢	١	٣٠	١٤ تموز	١٢
٨٩	نادر ٣	٢	٣	٨٩	الامام الباقر	١٣
٨٨	العيفار	٢	٢	٨٨	الامام الحسين	١٤
٤٢	حي الاسكان	٢	١	٤٢	بدر الكبرى	١٥
٨٠	نادر ١	٢	٢	٨٠	النظامية	١٦
٦٦	حي شبر	٢	٢	٦٦	الجمهورية	١٧
٤٣	نادر ١	٢	٢	٤٣	١٤ تموز	١٨
١٥٧	نادر ٣	٢	٣	١٥٧	الوائل	١٩
٤١	محلة مصطفى راغب	٢	١	٤١	الحوراء	٢٠
١٦٣٢		٤٠	٤٧	٨٤٠	المجموع لمجتمع البحث	

❖ تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم

نظرا لعدم تشخيص التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلم من قبل جهات متخصصة في هذا المجال، قام الباحث بتشخيص تلامذة صف الرابع الابتدائي، وذلك من خلال تطبيق مقياس (زينب علي هادي، ٢٠١١) ملحق (٩)، وقد تم تطبيق المقياس من الفترة (٢٠٢٢/١/٥) الى (٢٠٢٢/١/٢٦) وبعد تطبيق المقياس على التلامذة الذين تم اختيارهم لمجتمع البحث والبالغ عددهم (١٦٣٢) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الابتدائي، أخذ المعلمين والمعلمات على عاتقهم الاجابة عن فقرات المقياس بواقع (٤٠) معلم ومعلمة موزعين بحسب المدارس، وبعد الانتهاء من مدة التشخيص قام الباحث بفرز استجابات المعلمين والمعلمات على مقياس التشخيص وتم تشخيص

التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وبلغ عددهم (٤٣٢) تلميذاً وتلميذة لديهم صعوبات تعلم بحسب

تشخيص المقياس وليمثلوا عينة البحث الحالي . والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢)

التلامذة ذوي صعوبات التعلم موزعين حسب المدارس الابتدائية للبنين والبنات وعدد المعلمين

والموقع الجغرافي

ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		عدد الشعب	عدد المعلمين	الموقع الجغرافي	المجموع
		ذكور	اناث				
١	ابن ادريس للبنات		٢٢	٢	٢	حي الجمهوري	٢٢
٢	الشريف الرضي للبنين	٣٢		٤	٢	جامعين / الجديدة	٣٢
٣	صفي الدين للبنين	٩		٢	٢	حي الشاوي	٩
٤	صفي الدين للبنات		٢٥	٢	٢	حي الشاوي	٢٥
٥	المضرية للبنين	٢٥		٣	٢	حي الزهراء	٢٥
٦	المضرية للبنات		٢٠	٣	٢	حي الزهراء	٢٠
٧	الرحمن للبنين	٤٨		٣	٢	الحي العسكري	٤٨
٨	الرحمن للبنات		٥٠	٣	٢	الحي العسكري	٥٠
٩	الشرقية للبنين	٢٧		٣	٢	حي الجمهوري	٢٧
١٠	الجاحظ للبنين	٢٢		٣	٢	نادر ٢	٢٢
١١	الحديبية		١٠	٢	٢	حي الحسين	١٠
١٢	١٤ تموز	٨		١	٢	حي الاسكان	٨
١٣	الامام الباقر	٢٤		٣	٢	نادر ٣	٢٤
١٤	الامام الحسين	١٥		٢	٢	العيفار	١٥

١٥	بدر الكبرى	١٠	١	٢	حي الاسكان	١٠
١٦	النظامية	٢٥	٢	٢	نادر ١	٢٥
١٧	الجمهورية	١٣	٢	٢	حي شبر	١٣
١٨	١٤ تموز	٩	٢	٢	نادر ١	٩
١٩	الوائي	٢٥	٣	٢	نادر ٣	٢٥
٢٠	الحوراء	١٣	١	٢	محلة مصطفى راغب	١٣
	المجموع الكلي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم	٢١٠	٢٢٢	٤٧	٤٠	٤٣٢

ثالثاً_ عينة البحث:

العينة مجموعة من الافراد مشتقة من المجتمع الاصلي، ويفترض أنها تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً حقيقياً (صادقاً)، ويقصد بتمثيل العينة للمجتمع الاصلي تمثيلاً صادقاً أن تتمثل في العينة المتغيرات موضوع الدراسة بنفس قيمها ومستوياتها التي توجد في المجتمع الاصلي(عطيفة،٢٠١٢: ٢٧٥)، وهذا ما تم مراعاته في اختيار عينات البحث الحالي، ونظراً لإختلاف عينات البحث إذ اُختيرت كل منها وفق الاعتبارات العلمية، وعلى ضوء تلك الاعتبارات سيتطرق الباحث الى عرضهم بالشكل الاتي:

أ. عينة البحث الاساسية:

حتى نستطيع دراسة متغيرات معينة عند مجموعة من الافراد، فأنا نأخذ جزءاً (عينة) منه لدراسة هذه المتغيرات على افراد العينة، لان دراسة جميع افراد المجتمع امر صعب في كثير من الاحيان لاسباب مختلفة، ويراعى عند اختيار العينة ان تكون بحجم معين يعتمد على حجم المجتمع (عطيفة، ٢٠١٢: ٢١).

وتم اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة العشوائية، إذ بلغت عينة البحث (٤٣٢) تلميذ وتلميذة.

ب . عينة التطبيق الاستطلاعي :

بلغت العينة الاستطلاعية (٤٠) تلميذاً وتلميذة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

ج. عينة التحليل الاحصائي:

بلغت عينة التحليل الاحصائي (١٩٢) تلميذاً وتلميذة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

د. عينة الثبات :

تم اختيارها من ضمن عينة التحليل الاحصائي، وبلغت (٤٠) تلميذ وتلميذة لطريقة الثبات باعادة الاختبار ، وبلغت بطريقة الفا كرونباخ (١٩٢) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم.

هـ . عينة التطبيق النهائي:

لغرض تحديد عدد أفراد عينة التطبيق النهائي استعمل الباحث معادلة (ستيفن ثاميسون) في تحديد حجم العينة المناسب احصائياً، وقد بلغ عدد افراد العينة وفقاً لهذه المعادلة (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم . والجدول الاتي يوضح عينات البحث .

جدول (٣)**عينات البحث**

ت	نوع العينة	الغرض من استخدامها	عدد التلاميذ		المجموع
			ذكور	أناث	
١	العينة الاستطلاعية الاولى	لوضوح الفقرات والتعليمات للمقياسين.	١٨	٢٢	٤٠
٢	العينة الاستطلاعية الثانية (عينة التحليل الاحصائي)	لاستخراج الخصائص السيكمترية للمقياسين.	٩٢	١٠٠	١٩٢
٣	عينة الثبات من ضمن عينة التحليل الاحصائي	لقياس ثبات المقياسين بطريقة (اعادة الاختبار والفا كرونباخ).	٩٢	١٠٠	١٩٢
٤	عينة التطبيق النهائي	لتطبيق المقياسين بصورتها النهائية.	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

❖ ثالثاً: أدوات البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث لابد من توفر ثلاث أدوات للبحث، هي: مقياس تشخيص صعوبات التعلم، ومقياس التمييز الادراكي، ومقياس اضطرابات النطق .

• مقياس تشخيص صعوبات التعلم:

لغرض تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم تبني الباحث مقياس (هادي ، ٢٠١١) لتشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكون المقياس من ثلاث صور (صورة المعلم صورة الاسرة وصورة الباحثة)، وقد تبني الباحث صورة المعلم فقط، (لانها تتسجم مع طبيعة البحث الحالي ومتغيراته)، والذي يتألف من (٤٨) فقرة موزعة على (١٠) مجالات، وتم استخراج الخصائص السايكومترية من قبل (هادي ، ٢٠١١) من صدق ظاهري وصدق بناء وكذلك الثبات بطريقة اعادة الاختبار وطريقة (الفا كرونباخ)، وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق المقياس على (١٦٣٢) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الابتدائي في مركز محافظة بابل المستمرين في الدوام للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢)، وقد اخذ المعلمين والمعلمات على عاتقهم الاجابة على فقرات المقياس بواقع (٤٠) معلماً ومعلمة موزعين بحسب المدارس. وبعد فرز اجابات المعلمين والمعلمات على فقرات مقياس تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم بلغ عدد التلامذة ذوي صعوبات التعلم (٤٣٢) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) .

• تعليمات المقياس:.

قام الباحث باعداد تعليمات المقياس وذلك بالاعتماد على التعليمات التي وضعتها دراسة (هادي ، ٢٠١١)، والتي تضمنت توضيحا لكيفية الاجابة عن فقراته والهدف من تطبيق المقياس مع حث كل معلم على الاجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بدقة وموضوعية، لان التعليمات الواضحة والدقيقة للمقياس سوف تعطي اجابات دقيقة ايضا .

• تصحيح المقياس:

تشتمل كل فقرة من فقرات المقياس على ثلاث اجابات (أ، ب، ج)، وتكون من (٩٦) فقرة وقد حددت الاوزان على التوالي من (١-٢-٣)، اذ تعطي الاجابة (أ) درجة واحدة والاجابة (ب) درجتان والاجابة (ج) ثلاث درجات، وبذلك تكون اقل درجة يحصل عليها التلامذة على المقياس (٤٨) درجة وأعلى درجة (١٤٤) بمتوسط فرضي قدره (٩٦) درجة، وبذلك تكون الدرجة التي تحدد وجود صعوبات

تعلم هي (٩٥) درجة فأدنى، فإذا حصل التلامذة على درجة أقل أو ادنى من المتوسط الفرضي على سبيل المثال (٩٥) تكون لديه صعوبات تعلم (هادي، ٢٠١١) .

ب . مقياس التمييز الادراكي:

إنّ بناء أي مقياس يتطلب إتباع الخطوات الآتية:

١ . تحديد فكرة المقياس ومبررات بناءه أو إعدادة:

تعد خطوة تحديد فكرة المقياس ومبررات بناءه 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 التمييز الادراكي هي جمع المجالات الموجودة في هذا المتغير، أما مبررات بناءه فهي عدم توافر مقياس لقياس التمييز الادراكي لعينة الدراسة، وهم التلامذة ذوي صعوبات التعلم .

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:

١- تحقيق أهداف عامة مثل:

- سد العجز (النقص) في أدوات قياس التمييز الادراكي، إذ كما ذكرنا سابقاً لا يوجد مقياس لقياس هذا المتغير باللغة العربية لا يوفي بالغرض.

- التعرف على مستوى امتلاك افراد عينة الدراسة تمييز ادراكي.

٢- 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 مشروعيتها تناولها. إذ قد يكون المقياس مُعد في الأصل للتأكد من مدى جدوى النظرية التي تفسر السمة أو الخاصية المقاسة. (كرماش، ٢٠١٥: ٨٧)، وقد استعرض الباحث الأطر النظرية تناولت التمييز الادراكي 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 وعيّنته 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 للتمييز الإدراكي يتكون من ثلاث مجالات هي: التمييز البصري والتمييز السمعي والتمييز الحسي الحركي.

٦. صياغة فقرات المقياس:

تحتاج عملية صياغة فقرات المقياس إلى عدة 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 فأى مقياس يتم بناؤه يتكون في نهاية الأمر من مجموعة فقرات، وتكون مقياس مقياس التمييز الإدراكي الذي بناء الباحث من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاث مجالات فرعية، هي:

- المجال الأول: مجال التمييز البصري ويتكون من (١-١٠) فقرات.
- المجال الثاني: مجال التمييز السمعي ويتكون من (١١-٢٠) فقرات.
- المجال الثالث: مجال التمييز الحسي الحركي ويتكون من (٢٠-٣٠) فقرات.

❖ عرض المقياس على المحكمين لمعرفة الصدق الظاهري:.

يشير الى المظهر العام للمقياس، او الصورة الخارجية له من حيث مدى نوع المفردات وكيفية صياغتها، ووضوح الفقرات ومناسبتها لقياس السمة المراد قياسها، ويتحقق من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس السمة المراد قياسها (Eble, 1972:243).

وبعد أن قام الباحث باعداد مقياس التمييز الإدراكي بصيغته الأولية، عرض الباحث فقرات المقياس بصيغته الأولية (ملحق رقم ٤) على (٣٠) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة والقياس والتقويم؛ لتقدير مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، وابداء 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 ان يقيسها، وقد استخرج الباحث قيمة مربع كاي، اذ أشار أيبيل (Eble) إلى أنَّ أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية فقرات المقياس قيام عدد من المحكمين بتقدير مدى صلاحيتها في قياس الصفة التي وضعت من أجلها (1972,P555 Eble,)، وحصلت الموافقة على فقرات المقياس جميعها من المحكمين مع اقتراح اجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة على بعض فقرات المقياس كما هو موضح في جدول (٤):

جدول (٤)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس

المجال	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الأول	١,٢,٣,٤,٥,٦,٧,٨,٩,١٠	٣٠	٣٠	صفر	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥
الثاني	١١,١٢,١٣,١٤,١٥,١٦,١٧,١٨,١٩,٢٠	٣٠	٣٠	صفر	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥
الثالث	٢١,٢٢,٢٣,٢٤,٢٥,٢٦,٢٧,٢٨,٢٩,٣٠	٣٠	٣٠	صفر	١	٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥

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

❖ وضوح الفقرات والتعليمات (العينة الاستطلاعية الاولى) :

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة في مركز محافظة بابل؛ للتعرف على وضوح فقرات المقياس، وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن ان تواجه

المعلمين والمعلمات لغرض تلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية، فضلاً عن معرفة الزمن الذي يستغرقه المستجيب في استجابته على المقياس. وقام المعلمون والمعلمات بالاجابة على فقرات المقياس، وقد تم أخذ افراد العينة الاستطلاعية الاولى من مدرستين هما (مدرسة ابن ادريس للبنات، ومدرسة الشريف الرضي للبنين)، وقام المعلمون والمعلمات بالاجابة عن فقرات المقياس. وتبين أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة وأن الوقت الذي استغرقه أفراد العينة في إجابته على مقياس التمييز الادراكي بمتوسط زمني قدره (٢٥) دقيقة.[†] والجدول (٥) يبين ذلك

جدول (٥)

المدارس التي اخذت منها العينة الاستطلاعية الاولى لتطبيق فقرات مقياس التمييز الادراكي بصيغته الاولى

ت	اسم المركز / المعهد	عدد الاطفال		المجموع
		ذكور	أناث	
١	مدرسة ابن ادريس للبنات		٢٢	٢٢
٢	مدرسة الشريف الرضي للبنين	١٨		١٨
	المجموع	١٨	٢٢	٤٠

❖ تصحيح المقياس:

يقصد به وضع درجة لاستجابة التلميذ ، التلميذة (المفحوص) على كل فقره من فقرات المقياس، ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل فرد من افراد العينة . وقد تكون مقياس التمييز الادراكي من (٣٠) فقرة وكل فقرة وضع أمامها ثلاث بدائل، هي: (تتطبق) ولها ثلاث درجات، و(تتطبق عليه أحياناً) لها درجتان، و(لا تتطبق) لها درجة واحدة للفقرات الايجابية والعكس للفقرات السلبية، وبهذا تكون أعلى درجة للمقياس هي (٩٠) درجة ، وأقل درجة للمقياس هي (٣٠) درجة، وبمتوسط فرضي مقداره (٦٠) درجة .

❖ عينة 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

[†](تم إيجاد متوسط وقت الاجابة عن طريق احتساب مجموع الوقت المستغرق لكل المعلمات على فقرات المقياس مقسوماً على عددهم).

خلال التحليل والتركيب؛ لينتهي منها إلى بيانات رقمية تُساعده في توضيح العلاقة وحل المشكلات ذات الصلة بطبيعة البحث. (دوبدي، 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).

ومن اجل اجراء التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التمييز الادراكي (القوة التمييزية للفقرة، علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه، علاقة المجال بالمجال الآخر)، وقد تكونت عينة التحليل الاحصائي من (١٩٢) تلميذاً وتلميذة موزعين على (١٢) مدرسة وكما موضح في الجدول (٦) .

جدول (٦)

المدارس التي تم تطبيق عينة التحليل الاحصائي عليها لمقياس التمييز الادراكي

ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		عدد الشعب	عدد المعلمين	الموقع الجغرافي	المجموع
		ذكور	اناث				
١	صفي الدين للبنات		٢٥	٢	٢	حي الشاوي	٢٥
٢	المضرية للبنات		٢٠	٣	٢	حي الزهراء	٢٠
٣	الرحمن للبنات		٥٠	٣	٢	الحي العسكري	٥٠
٤	الشرقية للبنين	٢٣		٣	٢	حي الجمهوري	٢٣
٥	الجاحظ للبنين	٢٢		٣	٢	نادر ٢	٢٢
٦	١٤ تموز	٨		١	٢	حي الاسكان	٨
٧	الامام الباقر	٢٤		٣	٢	نادر ٣	٢٤
٨	الامام الحسين	١٥		٢	٢	العيفار	١٥
٩	الحديبية		٥				٥
	المجموع الكلي للتلامذة	٩٢	١٠٠	٢٠	١٦		١٩٢

❖ التحليل الاحصائي للمقياس:

• القوة التمييزية للفقرات (المجموعتين الطرفيتين):

تعني القوة التمييزية 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 التمييز الادراكي على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (١٩٢) تلميذاً وتلميذة في المدارس المذكورة والذين تولى معلومهم ومعلماتهم الاجابة على فقرات المقياس وتقدير مظاهر التمييز الادراكي لديهم .
٢. تصحيح اجابات المعلمين والمعلمات لإيجاد الدرجة الكلية لاستجابة كل معلم ومعلمة المتعلقة بتلاميذهم على فقرات المقياس.
٣. ترتيب درجات التلامذة ترتيباً تنازلياً من اعلى درجة الى أقل درجة .
٤. اختيار (٢٧%) من الاستبانات التي حصلت على أعلى الدرجات لتكون المجموعة العليا، وعددها (٥٢) استبانة، وقد انحصرت درجات المجموعة العليا بين (٩٠) درجة و (٦٣) درجة.
٥. اختيار (٢٧%) من الاستبانات التي حصلت على درجات منخفضة لتكون المجموعة الدنيا، وعددها (٥٢) استبانة، وقد انحصرت درجات المجموعة الدنيا بين (٣٣) درجة و (٣٠) درجة.
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) ودرجة حرية مقراها (١٠٢) وبذلك لم يتم حذف اي فقرة من فقرات المقياس، وجدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧)

القوة التمييزية للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس التمييز الادراكي

الفقرات	المجموعة	حجم العينة	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T-TEST)		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
١	عليا	٥٢	١٠٢	٢.٩٠	٠.٤٠	٣.٠١	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١٠٢	٢.٥٨	٠.٦٦			
٢	عليا	٥٢	١٠٢	٢.٩٨	٠.١٣	٤.٩٣	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١٠٢	٢.٦٣	٠.٤٨			
٣	عليا	٥٢	١٠٢	٢.٩٨	٠.١٣	٥.٧١	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١٠٢	٢.٤٦	٠.٦٤			
٤	عليا	٥٢	١٠٢	٢.٧٥	٠.٥١	٧.٢٣	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١٠٢	١.٨٣	٠.٧٦			
٥	عليا	٥٢	١٠٢	٢.٨١	٠.٤٤	٨.٤٣	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١٠٢	١.٧٩	٠.٧٥			
٦	عليا	٥٢	١٠٢	٢.٨١	٠.٤٨	٥.٠٧	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١٠٢	٢.١٧	٠.٧٦			
٧	عليا	٥٢	١٠٢	٢.٦٢	٠.٤٩	٥.٢٥	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١٠٢	١.٩٢	٠.٨١			
٨	عليا	٥٢	١٠٢	٢.٩٠	٠.٣٥	٩.٤٣	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١٠٢	١.٩٦	٠.٦٢			
٩	عليا	٥٢	١٠٢	٢.٨٥	٠.٤١	٩.٧١	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١٠٢	١.٧٩	٠.٦٦			

١٠	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٧٧	٠.٦١	٤.١٥	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	٢.٢١	٠.٧٥			
١١	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٧٧	٠.٥٤	١٠.١٠	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	١.٦٠	٠.٦٣			
١٢	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٨٥	٠.٤١	٨.٧٢	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	١.٨٣	٠.٧٣			
١٣	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٩٦	٠.٢٧	١٣.١٧	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	١.٦٧	٠.٦٤			
١٤	عليا	٥٢	١.٠٢	٣.٠٠	٠.٣٣	١١.٤٠	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	١.٩٠	٠.٦٩			
١٥	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٨٥	٠.٤٦	٨.٧٢	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	١.٨٣	٠.٧٠			
١٦	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٨٧	٠.٣٩	٩.٦٠	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	١.٨١	٠.٦٨			
١٧	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٨٧	٠.٤٤	٩.٠١	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	١.٨٨	٠.٦٤			
١٨	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٩٦	٠.٢٧	٨.٦٦	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	٢.١٠	٠.٦٦			
١٩	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٩٤	٠.٣٠	٦.٩٤	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	٢.١٩	٠.٧١			
٢٠	عليا	٥٢	١.٠٢	٢.٩٤	٠.٣٠	٩.٣٦	١.٩٨	دالة
	دنيا	٥٢	١.٠٢	٢.٠٦	٠.٦٠			

دالة	١.٩٨	١١.٢٦	٠.٢٣	٢.٩٤	١.٠٢	٥٢	عليا	٢١
			٠.٦٨	١.٨١	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١١.٦٦	٠.٢٣	٢.٩٤	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٢
			٠.٦٤	١.٨٣	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٠.٦٨	٠.٢٦	٢.٩٢	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٣
			٠.٧٣	١.٧٧	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٨.٦٤	٠.٤٤	٢.٧٣	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٤
			٠.٧٢	١.٧١	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٩.٤٤	٠.٣٥	٢.٩٠	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٥
			٠.٧٢	١.٨٥	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٧.٨٩	٠.٥٣	٢.٧١	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٦
			٠.٧١	١.٧٣	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٧.٥٠	٠.٥١	٢.٨٣	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٧
			٠.٧٦	١.٨٧	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٧.١٧	٠.٤٣	٢.٨٣	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٨
			٠.٧٧	١.٩٤	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٨.٨١	٠.٤٤	٢.٨١	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٩
			٠.٦٨	١.٨١	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٩.٣٤	٠.٣٩	٢.٨٧	١.٠٢	٥٢	عليا	٣٠
			٠.٧٦	١.٧٥	١.٠٢	٥٢	دنيا	

• علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (١٩٢) تلميذاً وتلميذة في المدارس التي تم تطبيق عينة التحليل الاحصائي عليها، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وباستعمال معامل الارتباط (بيرسون) تبين ان 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 (٠,٢٥) و (٠,٦١)، ولم تحذف أي فقرة كما موضح في الجدول (٨).

جدول (٨) يبين علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
٠.٥٠	٢٥	٠.٥٥	١٣	٠.٢٩	١
٠.٤٠	٢٦	٠.٥٠	١٤	٠.٢٩	٢
٠.٤٠	٢٧	٠.٥١	١٥	٠.٣٨	٣
٠.٤٥	٢٨	٠.٥١	١٦	٠.٣٤	٤
٠.٥٥	٢٩	٠.٥٦	١٧	٠.٤٢	٥
٠.٦٠	٣٠	٠.٤٠	١٨	٠.٢٥	٦
		٠.٣١	١٩	٠.٣٧	٧
		٠.٣٥	٢٠	٠.٣٩	٨
		٠.٤٦	٢١	٠.٤٤	٩
		٠.٤٨	٢٢	٠.٣٧	١٠
		٠.٤١	٢٣	٠.٦١	١١
		٠.٤٧	٢٤	٠.٤٠	١٢

• علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه

يعبر ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه الفقرة في الاختبار عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، ويتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عادة عن طريق

استعمال معامل ارتباط (بيرسون) والمعيار الذي اعتمده الباحث في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هو معيار ايبل (EBEL) كما تم ذكره من قبل، ولم تحذف اي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول (٩) .

جدول (٩)

يبين علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس التمييز الادراكي

المجال	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه
التمييز البصري	١	٠.٣٩
	٢	٠.٥١
	٣	٠.٤٦
	٤	٠.٤٧
	٥	٠.٥٩
	٦	٠.٤٩
	٧	٠.٥٥
	٨	٠.٥١
	٩	٠.٥٨
	١٠	٠.٤٥
التمييز السمعي	١١	٠.٥٩
	١٢	٠.٤٧
	١٣	٠.٦١
	١٤	٠.٦٩
	١٥	٠.٧٢
	١٦	٠.٧٠
	١٧	٠.٧٤

٠.٥٧	١٨	
٠.٤٢	١٩	
٠.٤٥	٢٠	
٠.٤٦	٢١	التمييز الحسي الحركي
٠.٥٤	٢٢	
٠.٥٣	٢٣	
٠.٦١	٢٤	
٠.٦٠	٢٥	
٠.٦٢	٢٦	
٠.٥٦	٢٧	
٠.٦٨	٢٨	
٠.٧٤	٢٩	
٠.٧١	٣٠	

• علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الأخرى للمقياس:

من اجل الحصول على علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الاخرى للمقياس يتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عن طريق استعمال معامل ارتباط (بيرسون)، وتوصل الباحث إلى علاقة درجة كل مجال بالمجالات الأخرى للمقياس كما مبين في الجدول (١٠).

جدول (١٠)

يبين علاقة درجة المجال بدرجة المجالات الاخرى لمقياس التمييز الادراكي

تسلسل المجال	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث
المجال الأول	-	٠.٨١	٠.٧٣
المجال الثاني	٠.٨١	-	٠.٧٢

المجال الثالث	٠.٧٣	٠.٧٢	-
---------------	------	------	---

• علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

من اجل الحصول على علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس تم استعمال معامل ارتباط (بيرسون)، وتوصل الباحث إلى علاقة درجة بالدرجة الكلية للمقياس كما مبين في الجدول (١١).

جدول (١١)

يبين علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس التمييز الادراكي

تسلسل المجال	الدرجة الكلية للمقياس	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث
الدرجة الكلية للمقياس	-	٠.٩٢	٠.٩٢	٠.٨٩
المجال الأول	٠.٩٢	-	٠.٨١	٠.٧٣
المجال الثاني	٠.٩٢	٠.٨١	-	٠.٧٢
المجال الثالث	٠.٨٩	٠.٧٣	٠.٧٢	-

❖ الخصائص السيكمترية لمقياس التمييز الادراكي :

أولاً: صدق المقياس

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

قد تحقق الباحث من صدق المقياس مؤشرين هما:

أ. الصدق الظاهري

ويقصد به مدى صدق المقياس لقياس السمة المراد قياسها بشكل ظاهري، ويعتمد هذا النوع من الصدق على الفحص المبدئي لمحتويات المقياس من 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). (العجلي وآخرون، ٢٠٠١ : ١٢٩).

وقام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري لمقياس التمييز الادراكي بصيغته الأولية (ملحق رقم ٥) من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وبلغ عددهم (٣٠) محكماً (ملحق رقم ٤) للتعرف على مدى صلاحية الفقرات التي تقيس الظاهرة النفسية المدروسة ومدى وضوح الفقرات، ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي اليه، وما يلاحظونه مناسباً من التعديلات للفقرات أو حذفها. وبعد جمع اراء 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).

ب. صدق البناء

إن 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، ٢٠١٦ : ١٩٩)

وان التأكد من هذا النوع من الصدق يتم عن طريق المجموعتين الطرفيتين (القوة التمييزية)، وحساب معاملات الارتباط بين علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس و درجات المجال والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، ودرجة المجال بالمجالات الاخرى، والذي تم توضيحه في اجراءات عينة التحليل الاحصائي.

ثانياً: ثبات المقياس

يقصد بثبات المقياس هو ضمان الحصول على النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيق المقياس نفسه على المجموعة نفسها من الافراد، وفي ظل الظروف نفسها، 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

هذا المعامل مشتق من الصيغة (٢٠) (لكيودر - ريتشاردسون) 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 كرونباخ) الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس أو الاختبار. (الزبيدي، ٢٠٢١: ٢٦٢).

وقد تم تطبيق معامل (ألفا كرونباخ) على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (١٩٢) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم، وقد بلغت قيمة الثبات بهذا المعامل (٠.٩٢)، وهو مؤشر جيد ومقبول للثبات. (Anastasi, 2010)

٢- طريقة إعادة الاختبار

تتطلب هذه الطريقة إعادة تطبيق الاختبار أو المقياس مرة أخرى على أفراد المجموعة نفسها بعد فترة زمنية ملائمة، ثم تحسب بعد ذلك معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في التطبيق الأول والثاني، 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 قام الباحث بإعادة الاختبار بعد مرور (١٤) يوماً على عينة مؤلفة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم من عينة التحليل الاحصائي نفسها، وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٤) وهو معامل ثبات جيد ومقبول (Anastasi, 2010).

❖ ج. مقياس اضطرابات النطق:

لغرض تحقيق اهداف البحث تبنى الباحث مقياس اضطرابات النطق لصبح (٢٠١٤)، والذي يتكون من (٣٢) فقرة .

• وصف المقياس:

يقصد به وضع درجة لاستجابة التلميذ، التلميذة (المفحوص) على كل فقره من فقرات المقياس، ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية. وقد تكون المقياس من (٣٢) فقرة وكل فقرة وضع 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 (٩٦)، وأقل درجة للمقياس هي (٣٢).

❖ عرض المقياس على المحكمين لمعرفة الصدق الظاهري:

يشير الى المظهر العام للمقياس، او الصورة الخارجية له من حيث مدى نوع المفردات وكيفية صياغتها، ووضوح الفقرات ومناسبتها لقياس السمة المراد قياسها، ويتحقق من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس السمة المراد قياسها (Eble, 1972:243).

اذ قام الباحث بعرض فقرات مقياس اضطرابات النطق بصيغته الاولية (ملحق رقم ٦) على (٣٠) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة والقياس والتقويم؛ لتقدير مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، وابداء 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 ان يقيسها. وقد استعمل الباحث مربع كاي، إذا أشار أيبل (Eble) إلى أنَّ أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية فقرات المقياس قيام عدد من المحكمين بتقدير مدى صلاحيتها في قياس الصفة التي وضعت من أجلها (Eble, 1972,P555)، وحصلت الموافقة على فقرات المقياس جميعها من المحكمين مع اقتراح اجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة على بعض فقرات المقياس كما هو موضح في جدول (١٢):

جدول (١٢)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس اضطرابات النطق

مستوى الدلالة	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	غير الموافقون	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات	مقياس
	الجدولية	المحسوبة						
٠,٠٥	٣,٨٤	٣٠	١	صفر	٣٠	٣٠	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩	اضطرابات النطق

							٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ،
							٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ،
							٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ،
							٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ،

من الجدول السابق يتضح بأن قيمة 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 فقرات المقياس جميعها صالحة.

❖ العينة الاستطلاعية الاولى : وضوح الفقرات والتعليمات:

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة في المدارس الحكومية في مركز محافظة بابل؛ للتعرف على وضوح فقرات المقياس، وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن ان تواجه المعلمين والمعلمات لغرض تلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية، فضلاً عن معرفة الزمن الذي يستغرقه المستجيب في استجابته على المقياس. وتم أخذ افراد العينة الاستطلاعية الاولى من مدرستين هما (مدرسة ابن ادريس للبنات، ومدرسة الشريف الرضي للبنين)، وقام المعلمون والمعلمات بالاجابة عن فقرات المقياس، وقد تبين أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة، وأن الوقت الذي استغرقه أفراد العينة في إجاباتهم على مقياس اضطرابات النطق بمتوسط زمني قدره (٢٠) دقيقة.[‡] والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣)

المدارس التي تم تطبيق العينة الاستطلاعية عليهم لمقياس اضطرابات النطق

ت	اسم المركز / المعهد	عدد الاطفال		المجموع
		ذكور	أناث	
١	مدرسة ابن ادريس للبنات		٢٢	٢٢
٢	مدرسة الشريف الرضي للبنين	١٨		١٨
	المجموع	١٨	٢٢	٤٠

[‡](تم إيجاد متوسط وقت الاجابة عن طريق احتساب مجموع الوقت المستغرق لكل المعلمين والمعلمات على فقرات المقياس مقسوماً على عددهم).

❖ عينة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يتمثل التحليل الإحصائي بمجموعة من الاجراءات الإحصائية التي يستخدمها الباحث لمعالجة المعلومات الكمية بطريقة تُقيم معنى تلك المعلومات وتمكنه من تنظيم ملاحظاته وتلخيصها ووصفها، وتساعد في تحديد مدى الثقة التي يمكنه من خلالها استنتاج تلك الظواهر التي لوحظت لعينة بحثه. (الحسيني، ٢٠١٣: ١٣٤)

ويعد التحليل من المتطلبات الأساسية لإعداد الاختبار لان التحليل المنطقي لها لا يكشف بشكل دقيق عن مدى صلاحيتها أو صدقها، لهذا تطلب التحقق من هذه الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس وذلك لأنتقاء المناسب منها أو تعديلها واستبعاد غير المناسبة منها (Ebel,1972,p:408).

ومن اجل اجراء التحليل الإحصائي لفقرات مقياس اضطرابات النطق (القوة التمييزية للفقرة) تكونت عينة التحليل الإحصائي من (١٩٢) تلميذاً وتلميذة موزعين على (١٢) مدرسة وكما موضح في الجدول (١٤) .

جدول (١٤)

المدارس التي تم تطبيق عينة التحليل الإحصائي عليها لمقياس اضطرابات النطق

ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		عدد الشعب	عدد المعلمين	الموقع الجغرافي	المجموع
		ذكور	إناث				
١	صفي الدين للبنات		٢٥	٢	٢	حي الشاوي	
٢	المضرية للبنات		٢٠	٣	٢	حي الزهراء	
٣	الرحمن للبنات		٥٠	٣	٢	الحي العسكري	
٤	الشرقية للبنين	٢٣		٣	٢	حي الجمهوري	
٥	الجاحظ للبنين	٢٢		٣	٢	نادر ٢	
٦	١٤ تموز	٨		١	٢	حي الاسكان	
٧	الامام الباقر	٢٤		٣	٢	نادر ٣	
٨	الامام الحسين	١٥		٢	٢	العيفار	
٩	الحديبية		٥				
	المجموع الكلي للتلامذة	٩٢	١٠٠	٢٠	١٦		١٩٢

❖ التحليل الاحصائي للمقياس:

• القوة التمييزية للفقرات (المجموعتين الطرفيتين):

تعني القوة التمييزية 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 النطق على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (١٩٢) تلميذاً وتلميذة في المدارس المذكورة والذين تولى معلومهم ومعلماتهم الاجابة على فقرات المقياس وتقدير مظاهر اضطرابات النطق لديهم .
- 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 (٥٢) استبانة، وقد انحصرت درجات المجموعة العليا بين (٩٦) و (٦٦).
- ٥- اختيار (٢٧%) من الاستبانات التي حصلت على درجات منخفضة لتكون المجموعة الدنيا، وعددها (٥٢) استبانة، وقد انحصرت درجات المجموعة الدنيا بين (٣٥) و (٣٢).
- 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 الفقرات جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٠٢)، وبذلك لم يتم حذف اي فقرة من فقرات المقياس، وجدول (١٥) يبين ذلك:

جدول (١٥)

يبين القوة التمييزية للمجموعتين العليا والدنيا لمقياس اضطرابات النطق

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	قيمة (T-TEST)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	درجة الحرية	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة						
دالة	١.٩٨	٩.١٤	٠.٧٩	٢.٢٧	١٠٢	٥٢	عليا	١
			٠.٢٩	١.١٠	١٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٤.٢٢	٠.٦٦	٢.٥٨	١٠٢	٥٢	عليا	٢
			٠.٣٢	١.١٢	١٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٦.٤٦	٠.٦٢	٢.٦٣	١٠٢	٥٢	عليا	٣
			٠.٢٦	١.٠١	١٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١١.٧١	٠.٨١	٢.٣٧	١٠٢	٥٢	عليا	٤
			٠.١٣	١.٠٢	١٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٧.٥٨	٠.٨٨	٢.١٣	١٠٢	٥٢	عليا	٥
			٠.٣٤	١.١٣	١٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٠.٧٩	٠.٨١	٢.٣٧	١٠٢	٥٢	عليا	٦
			٠.٢٦	١.٠٨	١٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٩.٨٦	٠.٨٤	٢.٣٥	١٠٢	٥٢	عليا	٧
			٠.٣٢	١.١٢	١٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٤.٠٦	٠.٩٠	١.٨١	١٠٢	٥٢	عليا	٨
			٠.٤٦	١.٢٣	١٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١١.٢٧	٠.٨٣	٢.٣٥	١٠٢	٥٢	عليا	٩

			٠.١٣	١.٠٢	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٠.٧٨	٠.٧٩	٢.٤٠	١.٠٢	٥٢	عليا	١٠
			٠.٣٢	١.١٢	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٨.٩٢	٠.٨٨	٢.١٩	١.٠٢	٥٢	عليا	١١
			٠.٢٣	١.٠٦	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٩.٦٦	٠.٨٢	٢.٣١	١.٠٢	٥٢	عليا	١٢
			٠.٣٢	١.١٢	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٩.٠٨	٠.٨٧	٢.١٧	١.٠٢	٥٢	عليا	١٣
			٠.١٩	١.٠٤	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١١.٧١	٠.٨١	٢.٣٧	١.٠٢	٥٢	عليا	١٤
			٠.١٣	١.٠٢	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٢.٧٠	٠.٧٧	٢.٤٠	١.٠٢	٥٢	عليا	١٥
			٠.١٣	١.٠٢	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٨.٢٥	٠.٦٥	٢.٦٥	١.٠٢	٥٢	عليا	١٦
			٠.٢٣	١.٠٦	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٨.٠٤	٠.٩٢	٢.٢٣	١.٠٢	٥٢	عليا	١٧
			٠.٣٤	١.١٣	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٩.١٨	٠.٨٢	٢.٣١	١.٠٢	٥٢	عليا	١٨
			٠.٣٦	١.١٥	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٦.٣٩	٠.٦٤	٢.٦٧	١.٠٢	٥٢	عليا	١٩
			٠.٢٦	١.٠٨	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٢.٥٣	٠.٧١	٢.٣٧	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٠

			٠.٢٣	١.٠٦	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١١.٠٥	٠.٧٨	٢.٣١	١.٠٢	٥٢	عليا	٢١
			٠.٢٣	١.٠٦	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٣.٦٣	٠.٦٦	٢.٣٨	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٢
			٠.٢٣	١.٠٦	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٦.٧٥	٠.٩٣	٢.٠٢	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٣
			٠.٢٩	١.١٠	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٢٧.٠٤	٠.٤١	٢.٨٥	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٤
			٠.٢٣	١.٠٦	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٩.٩١	٠.٨٠	٢.٣١	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٥
			٠.٣٢	١.١٢	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٧.٨٤	٠.٩١	٢.٠٦	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٦
			٠.١٩	١.٠٤	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٩.٧٧	٠.٨٣	٢.٣٣	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٧
			٠.٣٢	١.١٢	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٢.٥٧	٠.٨٠	٢.٤٨	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٨
			٠.١٩	١.٠٤	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	٧.٥١	٠.٩٥	٢.٠٦	١.٠٢	٥٢	عليا	٢٩
			٠.١٩	١.٠٤	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١١.١٥	٠.٨٠	٢.٥٢	١.٠٢	٥٢	عليا	٣٠
			٠.٣٦	١.١٥	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١١.٤٧	٠.٨٤	٢.٤٢	١.٠٢	٥٢	عليا	٣١

			٠.١٩	١.٠٤	١.٠٢	٥٢	دنيا	
دالة	١.٩٨	١٣.١٨	٠.٧٢	٢.٤٠	١.٠٢	٥٢	عليا	٣٢
			٠.١٩	١.٠٤	١.٠٢	٥٢	دنيا	

❖ الخصائص السيكمترية لمقياس اضطرابات النطق:

أولاً: صدق المقياس

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

وقد تحقق الباحث من صدق المقياس بطريقتين، هما:

أ. الصدق الظاهري

ويقصد به مدى صدق المقياس لقياس السمة المراد قياسها بشكل ظاهري، ويعتمد هذا النوع من الصدق على الفحص المبدئي لمحتويات المقياس من 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 اضطرابات النطق بصيغته الأولية (ملحق رقم ٧) من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والترتبة الخاصة والقياس والتقويم وبلغ عددهم (٣٠) محكماً (ملحق رقم ٨) للتعرف على مدى صلاحية الفقرات التي تقيس الظاهرة النفسية المدروسة ومدى وضوح الفقرات، ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي اليه، وما يلاحظونه مناسباً من التعديلات للفقرات أو حذفها. وبعد جمع اراء 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).

ب. صدق البناء

إن 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، ٢٠١٦: ١٩٩)

وان التأكد من هذا النوع من الصدق يتم عن طريق المجموعتين الطرفيتين (القوة التمييزية)، والذي تم توضيحه في عينة التحليل الاحصائي.

ثانياً: ثبات المقياس

يقصد بثبات المقياس هو ضمان الحصول على النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيق المقياس نفسه على المجموعة نفسها 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

هذا المعامل مشتق من الصيغة (٢٠) (لكيودر - ريتشاردسون) 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 كرونباخ الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس أو الاختبار. (الزبيدي، ٢٠٢١: ٢٦٢).

وقد تم تطبيق معامل (ألفا كرونباخ) على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (١٩٢) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وقد بلغت قيمة الثبات بهذا المعامل (٠.٨٨)، وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة. (Anastasi, 2010)

٢- طريقة إعادة الاختبار

تتطلب هذه الطريقة إعادة تطبيق الاختبار أو المقياس مرة أخرى على أفراد المجموعة نفسها بعد فترة زمنية ملائمة ثم تحسب 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 قام الباحث بإعادة الاختبار بعد مرور (١٤) يوماً على عينة مؤلفة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم من عينة التحليل الاحصائي نفسها، وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٤) وهو معامل ثبات جيد ومقبول (Anastasi,2010)

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 عينة 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)، والجدول (١٨) ، ١٩ ، ٢٠ (تبين ذلك، ويوضح شكل (٦) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس التمييز الادراكي، في حين يوضح شكل (٧) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس اضطرابات النطق.

جدول (١٨)

نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (كولمجروف سمير نوف - شابيرو ويلك) لمقياس التمييز الادراكي

مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)	اختبار كولمجروف سميرنوف Kolmogorov-Smirnov			اختبار شابيرو ويلك Shapiro-wilk		
	قيمة الدلالة المعنوية Sig.	حجم العينة	قيمة كولمجروف سميرنوف	قيمة الدلالة المعنوية Sig.	حجم العينة	قيمة شابيرو ويلك
العينة متجانسة والتوزيع اعتدالي	٠.٠٧	٢٠٠	٠.٠٩٣	٠.٠٦	٢٠٠	٠.٩٥٨

جدول (١٩)

نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (كولمجروف سمير نوف - شابيرو ويلك) لمقياس اضطرابات النطق

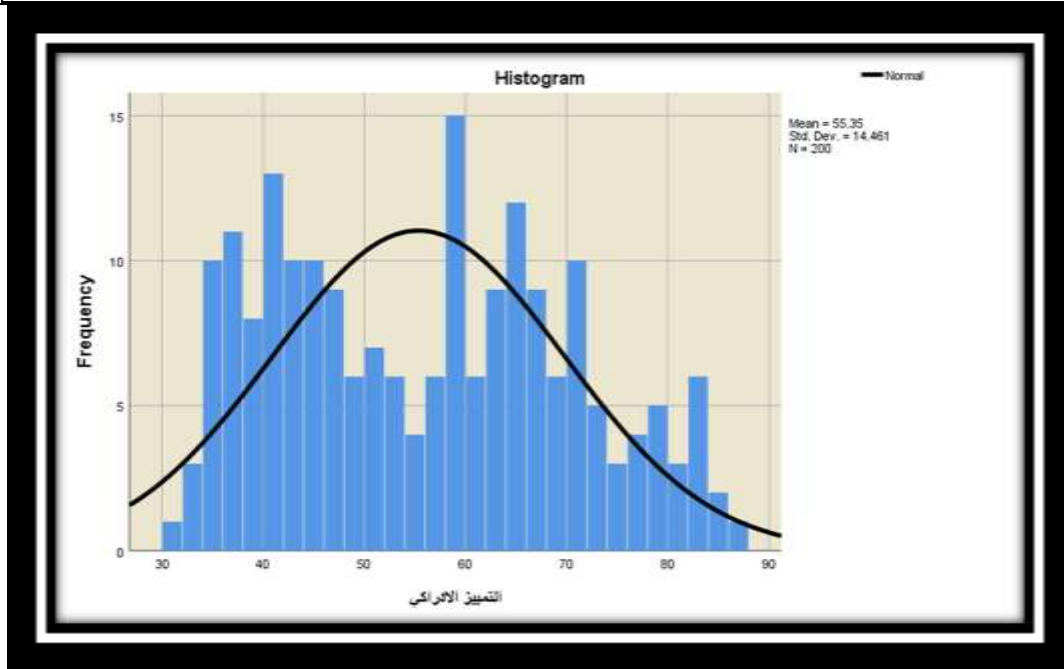
اختبار شابيرو ويلك Shapiro_wilk	اختبار كولمجروف سميرنوف Kolmogorov-Smirnov			مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
قيمة شابيرو ويلك	قيمة البحث	قيمة الدلالة المعنوية Sig.	قيمة البحث	قيمة الدلالة المعنوية Sig.
٠.٩٧٣	٢٠٠	٠.٠٧	٠.٠٧٥	٠.٠٨

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم اختبار شابيرو ويلك بلغت (٠.٩٧٣ - ٠.٩٥٨) على التوالي، في حين بلغت قيم اختبار كولمجروف سميرنوف (٠.٠٩٣ - ٠.٠٧٥)، بينما بلغت قيم الدلالة المعنوية لاختبار شابيرو ويلك (٠.٠٦ - ٠.٠٧) على التوالي، بينما بلغت قيم الدلالة المعنوية لاختبار كولمجروف سميرنوف (٠.٠٧ - ٠.٠٨)، وبالنظر إلى الدلالة المعنوية نجد أنها غير دالة احصائياً، إذ أنها أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على وجود توزيع اعتدالي للعينة الأساسية ونرفض الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود توزيع اعتدالي للعينة، الأمر الذي يحقق شرط استخدام الاختبارات المعلمية (البارامترية) لاستخراج نتائج البحث الحالي، وبذلك يمكن اخضاع بيانات متغيرات البحث للاختبارات المعلمية التي تفترض التوزيع الطبيعي.

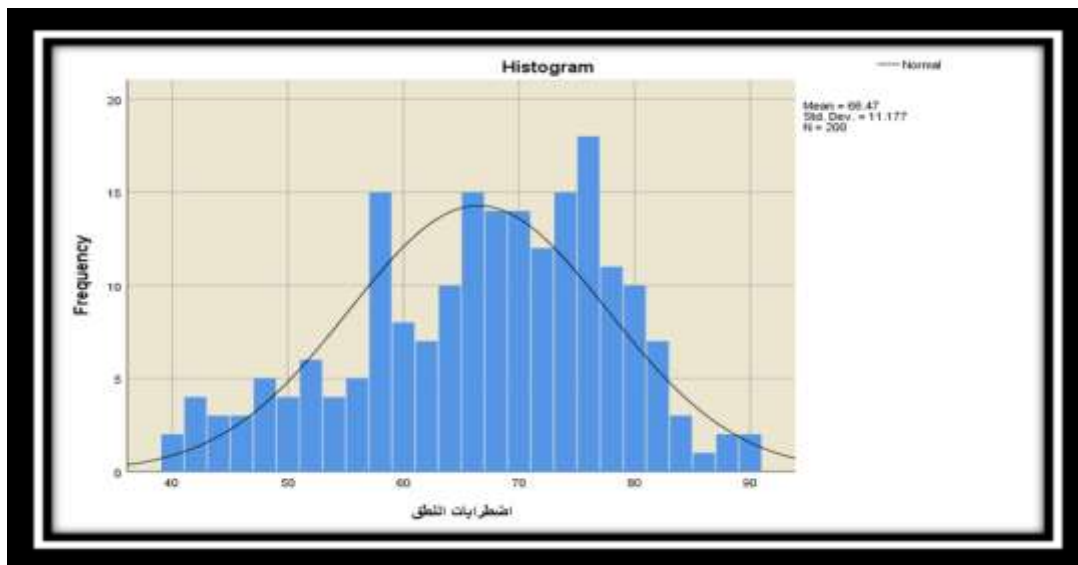
جدول (٢٠) يوضح المؤشرات الاحصائية لمقياسي التمييز الادراكي واضطرابات النطق

ت	المؤشرات الاحصائية	التمييز الادراكي	اضطرابات النطق
١	العينة	٢٠٠	٢٠٠
٢	الوسط الحسابي	٥٥.٣٥	٦٦.٤٧
٣	الوسيط	٥٦	٦٨
٤	المنوال	٥٨	٧٤
٥	الانحراف المعياري	١٤.٤٦	١١.١٧٧
٦	أقل درجة	٣٠	٣٢
٧	أعلى درجة	٩٠	٩٦

٨	الالتواء	٠.٢٠-	٠.٤٣٢-
٩	الخطأ المعياري للالتواء	٠.١٧	٠.١٧٢
١٠	التفرطح	١.٠٤-	٠.٤٠٧-
١١	الخطأ المعياري للتفرطح	٠.٣٤	٠.٣٤٢
١٢	الوسط الفرضي	٦٠	٦٤
١٣	التباين	٢٠٩.٠٩	١٢٤.٩٢



شكل رقم (٦) الرسم البياني للتمييز الادراكي.



شكل رقم (٧) الرسم البياني لاضطرابات النطق

❖ التطبيق النهائي لمقياسي البحث:

تمت إجراءات التطبيق النهائي لأداتي البحث بصيغتهما النهائية، على عينة البحث الأساسية (التطبيق النهائي) والبالغة عددها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مدارس مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) في المدة من (٢٠٢٢/٢/٦) المصادف يوم الأحد ولغاية (٢٠٢٢/٢/١٤) المصادف يوم الاثنين، 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. والجدول رقم (٢١) يوضح المدارس التي تم تطبيق مقياسي البحث عليهم بالصيغة النهائية.

جدول رقم (٢١) يوضح المدارس التي تم التطبيق النهائي عليها

ت	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		عدد الشعب	عدد المعلمين	الموقع الجغرافي	المجموع
		ذكور	اناث				
١	الشريف الرضي للبنين	١٤		٤	٢	جامعين / الجديدة	١٤
٢	صفي الدين للبنين	٩		٢	٢	حي الشاوي	٩
٣	المضرية للبنين	٢٥		٣	٢	حي الزهراء	٢٥
٤	الرحمن للبنين	٤٨		٣	٢	الحي العسكري	٤٨
٥	الحديبية		٥	٢	٢	حي الحسين	٥
٦	بدر الكبرى		١٠	١	٢	حي الاسكان	١٠
٧	النظامية		٢٥	٢	٢	نادر ١	٢٥
٨	الجمهورية		١٣	٢	٢	حي شبر	١٣
٩	١٤ تموز		٩	٢	٢	نادر ١	٩
١٠	الوائي		٢٥	٣	٢	نادر ٣	٢٥
١١	الحوراء		١٣	١	٢	محلة مصطفى راغب	١٣
١٢	الشرقية للبنين	٤		٣	٢	حي الجمهوري	٤
	المجموع الكلي للتلامذة ذوي نهائية	١٠٠	١٠٠				٢٠٠

❖ الوسائل الإحصائية :

- استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات، وهي على النحو الآتي:
- ١- الاختبار التائي لعينة واحدة (One sample t-test): للتعرف على دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمتغيرات البحث.
 - ٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) لاستخراج القوى التمييزية لفقرات مقياس التمييز الإدراكي واضطرابات النطق بأسلوب المجموعتين الطرفيتين ومعرفة الفروق حسب متغير الجنس لمتغيري البحث.
 - ٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson-Correlation Coefficient) لتحقيق الآتي:
 - إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس.
 - إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه.
 - إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مجال والمجالات الأخرى.
 - استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقاييس التمييز الإدراكي واضطرابات النطق .
 - إيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث .
 - ٤- معادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي (Chronbach's Alpha) لاستخراج الثبات لمقياس التمييز الإدراكي واضطرابات النطق .
 - ٥- مربع كاي (Chi-Squar): لمعرفة دلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين في صلاحية فقرات مقياسي الانهزام الذاتي واضطرابات اللغة.
 - ٦- تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression): لتحليل البيانات النهائية ومعرفة نسبة إسهام التمييز الإدراكي في اضطرابات النطق.
 - ٧- اختبار (كولمجروف سمير نوف - شابيرو ويلك) لاختبار التوزيع الطبيعي.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

اولا: عرض النتائج ومناقشتها

ثانيا : الاستنتاجات

ثالثا: التوصيات

رابعا: المقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث على وفق أهدافه، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، فضلاً عن تقديم توصيات ومقترحات استناداً إلى ما تم التوصل إليه من نتائج.

أولاً- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

الهدف الاول: التعرف على التمييز الادراكي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس التمييز الادراكي بصورته النهائية على عينة البحث الحالي البالغ عددهما (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم، وبعد تصحيح المقياس واجراء التحليل الاحصائي للبيانات تبين ان المتوسط الحسابي للدرجات قد بلغ (٥٥.٣٦) درجة، وبانحراف معياري قدره (١٤.٤٦) وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٦٠) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي المتحقق والمتوسط الحسابي الفرضي استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة، وبينت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٦.٣٢) درجة، والقيمة التائية الجدولية قد بلغت (١.٩٦)، وذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (١٩٩)، والجدول (٢١) يوضح ذلك.

الجدول (٢١)

الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على التمييز الادراكي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التمييز الادراكي	٢٠٠	٥٥.٣٦	١٤.٤٦	٦٠	٤.٥٤	١,٩٦	(٠,٠٥)

من خلال ملاحظة الجدول (٢١) نلاحظ ان المتوسط الحسابي لافراد عينة البحث قد بلغ (٥٥.٣٦) درجة، وهو أصغر من المتوسط الفرضي للمقياس والذي بلغ (٦٠) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٦.٣٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ولان المتوسط الحسابي لافراد عينة البحث اصغر من المتوسط الفرضي دل على ان التلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في التمييز الادراكي، ويعزو الباحث سبب ذلك الى ان التلامذة ذوي صعوبات التعلم لا يمكنهم التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ويجدون صعوبة في

التعرف على الاختلافات بين الأحرف أو الأشياء المتسلسلة، فلا يستطيع أن يعطي معاني للأنشطة واستخدام اللغة الشفهية والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب، وفي المهارات الحركية لا يمكنهم التعرف على الاصوات التي يسمعونها، أو الأشياء التي يتذوقوها، أو يحسونها، أو يشاهدونها، أو يشعرون بها، وأن التلامذة الذين لا يتمتعون بقدره على فهم الاختلافات بين المثيرات ولا يكون لديهم القدرة على القيام باستجابات مختلفة تتناسب مع تلك المثيرات (النجار، ٢٠١١: ٨٥، ٨٦)، ويعود سبب ذلك الى ان التلامذة لديهم صعوبات في التمييز الادراكي الذي يتضمن التمييز البصري والتمييز السمعي والتمييز الحسي الحركي، اذ يعانون من صعوبة في التمييز بين المثيرات المختلفة ويعانون من عدم القدرة على التمييز بين الاصوات المسموعة، وان وجود هذه المظاهر لدى التلامذة يعد مظهراً لضعف التمييز الادراكي .

وان نظرية الجاشطلت ان فكرتها الاساسية الى أن للعقل الإنساني قدرة على تنظيم المجال الإدراكي، وإدراك الأشياء بوصفها كليات منظمة، إذ أكد اصحاب هذه النظرية أن الإدراك لا يمكن تجزئته كما فعل البنيويون والسلوكيون، فعندما ندرك شيئاً ما فإننا ندركه كلاً متكاملاً وليس بوصفه مجموعة من الأجزاء التي يتألف منها

ويرجع أصحاب الاتجاه المعرفي صعوبات التعلم إلى الخلل في العمليات العقلية الخمس المسؤولة عن صعوبات التعلم النهائية وهي: (الانتباه- الادراك- تكوين المفهوم - التذكر - حل المشكلة). (محمد، ٢٠١٢: ٣٠-٣١)

الهدف الثاني:

التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التمييز الادراكي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكور_ اناث)

لأجل التعرف الى الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التمييز الادراكي تبعاً لمتغيري (الجنس) تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول (٢٢) يوضح ذلك .

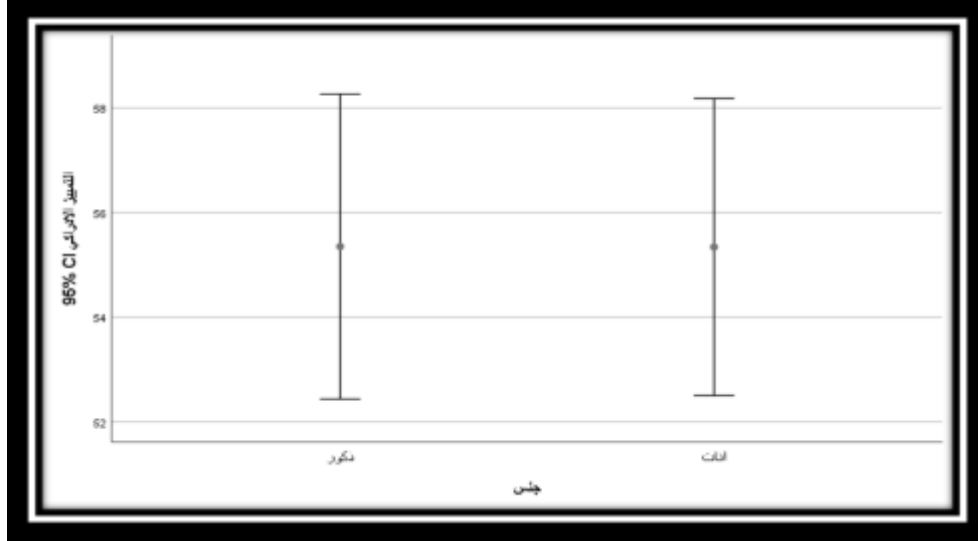
جدول (٢٢)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التمييز الادراكي تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٠٠	٥٥,٣٤	١٤,٦٩	١٩٨	٠.٠٥	١,٩٦	(٠,٠٥)

				١٤,٣١	٥٥,٣٥	١٠٠	اناث
--	--	--	--	-------	-------	-----	------

من خلال متابعة الجدول (٢٢) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للتمييز الادراكي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، لان القيمة التائية المحسوبة وبالبالغة (٠.٠٠٥) أصغر من القيمة التائية الجدولية وبالبالغة (١.٩٦) والشكل الاتي يوضح انه لا توجد فروق بين متوسطات الذكور والاناث



شكل رقم (٨)

يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والاناث على متغير التمييز الادراكي ويعزو الباحث سبب ذلك الى أن الذكور والاناث لديهم صعوبات في التمييز الادراكي، وتتمثل هذه الصعوبات بالآتي:

- صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه، فقد تطلب منه أن يكتب الرقم (٣) فيكتب (٤).
- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (٦ . ٢)، (٧ . ٨).
- قد يقرأ أو يكتب الرقم (٦) عل أنه (٢) وبالعكس وهكذا بالنسبة للرقمين (٧ و ٨) وما شابههما
- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، إذ قد يكتب الرقم (٢٥) أو قد يكتبه (٥٢) وهكذا .
- صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة.
- صعوبة في الإدراك الحسي والحركة. (الشريف، ٢٠١١ : ٧٦-٧٧) .

الهدف الثالث : التعرف على اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس اضطرابات النطق بصورته النهائية على عينة البحث الحالي

البالغ عددهم (٢٠٠) تلميذ وتلميذة، وبعد تصحيح المقياس وإجراء التحليل الإحصائي للبيانات تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة قد بلغ (٦٦.٤٤) درجة ، وبانحراف معياري قدره (١١.١٧٧)، وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (٦٤) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي المتحقق والمتوسط الفرضي للمقياس، استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة . وبينت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣.١٢٥) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦)، وذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) ، والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس

اضطرابات النطق

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار (t-test)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠.٠٥	١.٩٦	٣.٠٨٨	١٩٩	١١.١٧٧	٦٤	٦٦.٤٤	٢٠٠

يتبين من الجدول (٢٣) أن المتوسط الحسابي قد بلغ (٦٦.٤٤)، وأن المتوسط الفرضي قد بلغ (٦٤)، وأن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٣.١٢٥)، وهي أكبر من الجدولية البالغة (١.٩٦)، عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية مقدارها (١٩٩) والمتوسط الحسابي لأفراد العينة أكبر من المتوسط الفرضي دل على أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات في النطق، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن التلامذة لديهم عيب أو أكثر في طريقه نطق بعض الحروف سواء أكان مظهر هذا العيب هو حذف (حرف أو أكثر من الكلمة) ، أو كان مظهر العيب هو ابدال، أو تشويه ، كما يظهر هذا العيب في شكل اضافته كصوت زائد لحرف من حروف الكلمة، وأن وجود هذه المظاهر لدى التلامذة يعد مظهرا لاضطرابات النطق.

وترى المدرسة السلوكية أن اضطراب الكلام قد يكون ناجما عن الصراع الذي يحدث بين الاستجابات الإيجابية والاستجابات السلبية، وقد يكون لعدم القدرة على ترك الاستجابات القديمة خلال مرحلة الطفولة، وتوضح المدرسة السلوكية أن اضطرابات الكلام عبارة عن سلوك مكتسب عن طريق محاكاة الآخرين أو تقليدهم، أو عن طريق تعزيز مواقف اضطرابات الكلام لدى الطفل عن طريق

الأبوين بسبب إفراطهم في الرعاية والتدليل خشية على مصير الطفل، أو بواسطة الاشتراط، حيث الاقتران بين مواقف الكلام والمواجهة من الطفل، ومواقف الضرب والقسوة والحرمان "تعزيز سالب"، مما يؤدي بالطفل إلى عدم النطق والحرمان عند المواجهة كشكل من أشكال التوافق خشية العقاب. (الريحاني، ٢٠١١: ٣٨)

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الشخص (١٩٩١) ودراسة السعيد (١٩٩٩) ودراسة السعيد (٢٠٠٢) ودراسة عواد (٢٠٠٨) ودراسة حسين (٢٠١٠) ودراسة النجار (٢٠١١) ودراسة صبح (٢٠١٤) .

الهدف الرابع : التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث) على مقياس اضطرابات النطق .

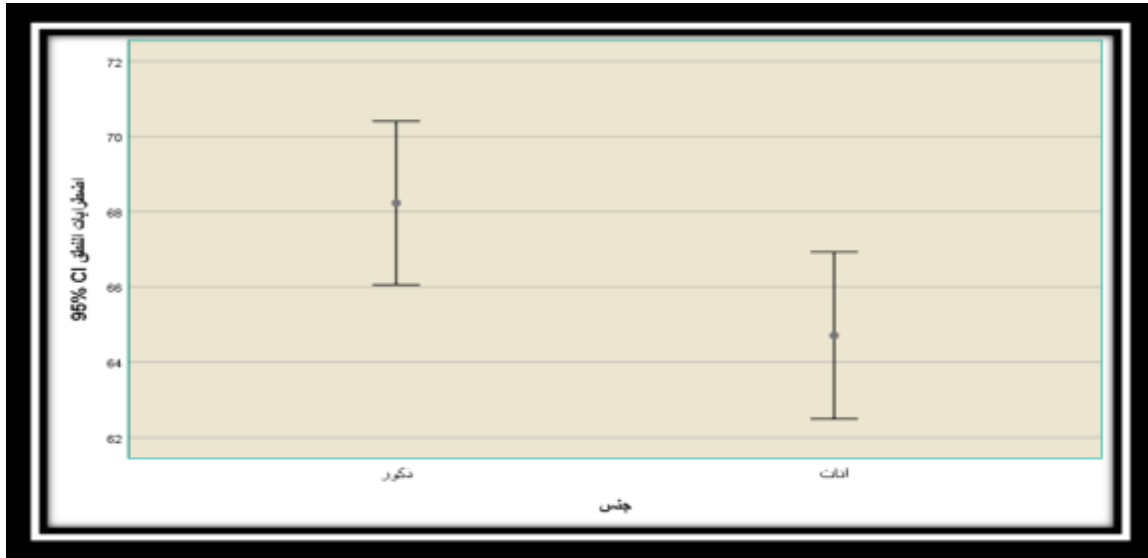
جدول رقم (٢٤)

الفروق ذات الدلالة الاحصائية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث) على مقياس اضطرابات النطق

اناث (على مقياس اضطرابات النطق

العينة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (t-test)		مستوى الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٠٠	٦٨.٢٣	١٠.٩٤	١٩٨	٢.٢٤	١.٩٦	٠.٠٥
اناث	١٠٠	٦٤.٧١	١١.١٨				

يتضح من الجدول (٢٤) ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وذلك لان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٢.٢٤) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والتي بلغت (١.٩٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٦٨.٢٣) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (٦٤.٧١) وهذا يدل على ان الفروق ذات الدلالة الاحصائية لصالح الذكور، والشكل الاتي يوضح ذلك.



شكل رقم (٩)

يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث على متغير اضطرابات النطق ويعزو الباحث سبب ذلك الى ان الذكور يكونون أكثر تأخرًا من الإناث في اكتساب الاصوات، وأن الفروق بين الذكور والإناث في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر وضوحاً وبروزاً عنها في مرحلة المهد، وتتحدد هذه الاختلافات بعوامل وراثية واجتماعية وبيولوجية، وتتمتع الإناث بمميزات طبيعية تجعلها أكثر تفوقاً من الذكور في بعض مظاهر النمو اللغوي فهن أبكر في النطق.

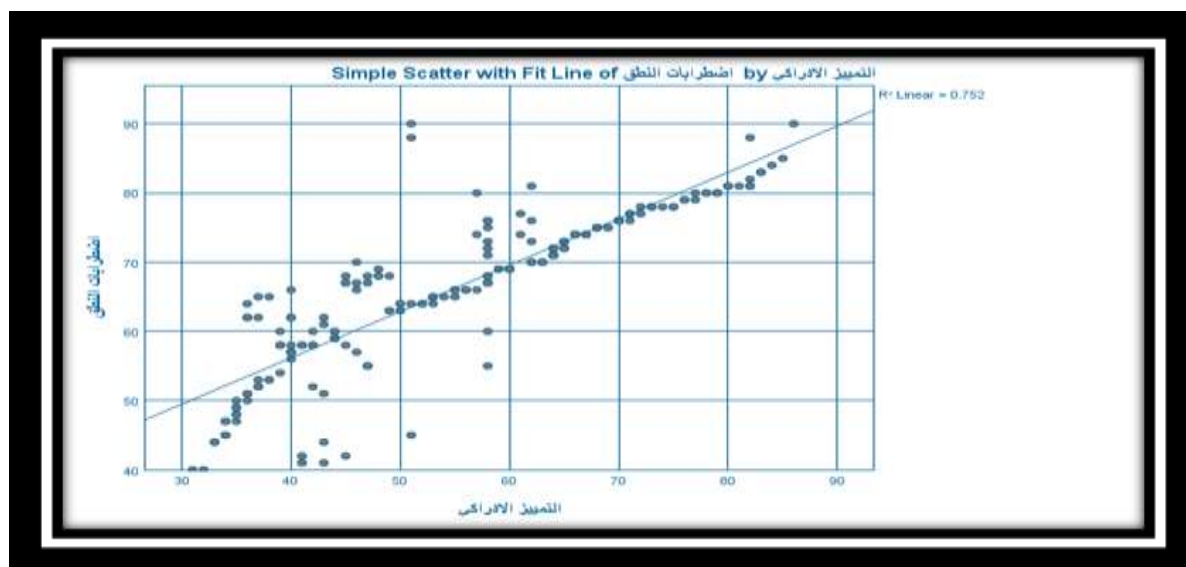
وقد توصلت بحوث ودراسات علمية متعددة أن البنات يكنّ أسرع وأسبق من البنين في النطق الصحيح، وأن من المؤشرات الدالة على ذلك أن عدد الأطفال الذكور الذين يحتاجون لعلاج اضطرابات النطق أكثر من عدد البنات اللاتي ينطقن بوضوح في السنوات المبكرة. وفي دراسة أجرتها "كاترين نيلسون (Nelson K)، تبين أن البنات يسبقن البنين في نمو الكلمات خاصة في السنوات الأولى، حيث وجدت أن البنات في عينة دراستها يسبقن البنين بأربعة أشهر في تنمية خمسين كلمة الأولى، كما أن البنات يتفوقن على البنين في هذه المرحلة العمرية في كل مواقف اللغة كبداية الكلام، وعدد المفردات، أنهن كن أكثر تساؤلاً، وأكثر إبانة ، وأحسن نطقاً (البلاوي، ٢٠٠٦: ٩٩).

الهدف الخامس:

العلاقة الارتباطية بين التمييز الادراكي واضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

ان من شروط استخدام معامل ارتباط (بيرسون) ان يكون المتغيران يتبعان التوزيع الطبيعي وان تكون العلاقة خطية بين المتغيرين (محمود، ٢٠١١: ٢٧٣) . ولالجل هذا قام الباحث باستخراج الرسم البياني للمتغيرين وكان التوزيع طبيعي ، وايضا قام باستخراج شكل الانتشار وتبين ان العلاقة خطية

بين المتغيرين كما مبين في الشكل رقم (١٠)



شكل رقم (١٠) يوضح العلاقة الخطية ضعف التمييز الادراكي واضطرابات النطق وبهدف التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين التمييز الادراكي واضطرابات النطق، عمد الباحث إلى تطبيق معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد العينة من التلامذة ذوي صعوبات التعلم والبالغ عددهم (٢٠٠) تلميذ وتلميذة، واستعمل الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٨٦) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (٢٨.٦٦) وتبين ذلك في الجدول (٢٥).

جدول (٢٥)

نتائج العلاقة الارتباطية بين التمييز الادراكي واضطرابات النطق

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية معامل الارتباط		درجة الحرية	مربع معامل الارتباط	معامل الارتباط	حجم العينة
	المحسوبة	الجدولية				
دال	٢٨.٦٦	١,٩٦	١٩٨	٠.٧٣	٠.٨٦	٢٠٠

أظهرت نتائج الجدول السابق، ان قيمة معامل الارتباط بلغت (٠.٨٦) وقيمة مربع معامل الارتباط (٠.٧٣) وبلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (٢٨.٦٦) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨)، وهذا ما يشير إلى

وجود علاقة ارتباطية طردية (إيجابية) بين المتغيرين.

وان التمييز الإدراكي يعني إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي، وبشير إلى القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل ما عن بقية الأشكال المشابهة والمنافسة له من ناحية اللون، والشكل، والنمط، والحجم، ودرجة النضج، ومن أمثلة ذلك أن يستطيع طفل ما قبل المدرسة أن يميز مثلاً بين القط ذي الأذن الواحدة والقط ذي الأذنين، أو أن يميز طفل المدرسة بين الحروف المتشابهة؛ كأن يميز بين الحرفين (N,M) وهكذا بالنسبة إلى الأرقام والحروف، والكلمات، والصور، والأشكال والرسومات. ويعد التمييز بين الحروف والكلمات من العمليات الأساسية، فالأطفال الذين لا يستطيعون أن يميزوا الاختلافات بين الحروف قبل دخول المدرسة يكونون غير مستعدين للقراءة أكثر من غيرهم، وبذا يكون الطفل الذي يعاني صعوبة التمييز الإدراكي يعاني أيضاً من صعوبة في النطق، وهو الطفل الذي لا يستطيع إدراك الفرق بين مثيرين أو أكثر أو يعاني قصوراً في هذا الجانب فيما يخص الحجم، والشكل، والمسافة، واللون.

الهدف السادس:

نسبة مساهمة التمييز الإدراكي في اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .

لغرض التنبؤ بمتغير اضطرابات النطق بدلالة التمييز الإدراكي استعمل تحليل الانحدار (Regression Analysis) في تحليل درجات العينة لمعرفة مدى اسهام المتغير المستقل (التمييز الإدراكي) في تفسير التباين الظاهر في المتغير التابع (اضطرابات النطق) والجدول (٢٦) يوضح نتائج تحليل الانحدار.

جدول (٢٦)

نتائج الاختبار الفائي لتحليل الانحدار الخطي لمعرفة مدى اسهام متغير التمييز الإدراكي في اضطرابات النطق.

الدالة ٠,٠٥	قيمة (F)		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
دالة	الجدولية	المحسوبة	١٨٦٩٩.٢٦٠	١	١٨٦٩٩.٢٦٠	الانحدار
			٣١.١٢٤	١٩٨	٦١٦٢.٥٦٠	الباقى
	٣,٨٤	٦٠٠.٧٩٨		١٩٩	٢٤٨٦١.٨٢٠	الكلي

تظهر نتائج تحليل الانحدار في الجدول (٢٦) أن هناك مؤشرات إحصائية إيجابية لإسهام التمييز الإدراكي في اضطرابات النطق، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦٠٠.٧٩٨)، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١٩٩) و (١٩٨)، وفي النتيجة يوجد تأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع، ونستطيع التنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل، ولمعرفة نسبة المساهمة للمتغير المستقل في المتغير التابع استخرج الباحث معامل الارتباط ومربع معامل التحديد والجدول رقم (٢٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٧) يوضح معامل الارتباط ومعامل التحديد

معامل الارتباط	قيمة مربع معامل التحديد	قيمة معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٨٦	٠.٧٥	٠.٧٥١	٥.٥٧٩

يتبين من خلال ملاحظة الجدول (٢٧) أن المتغير المستقل يسهم مساهمة ذات دلالة احصائية في المتغير التابع، إذ ان قيمة معامل التحديد قد بلغ (٠.٧٥) وهذا يعنى ان نسبة (٧٥%) من تباين الافراد في اضطرابات النطق يمكن تفسيره بمعلومات المتغير المستقل، ويسمى هذا التباين بالتباين المشترك بين المتغيرات وما تبقى من هذه النسبة يرجع الى عوامل اخرى غير العوامل المحددة في البحث. ومعرفة مدى الإسهام النسبي للمتغير المستقل (التمييز الإدراكي) في المتغير التابع (اضطرابات النطق) من خلال ما تعكسه معاملات الانحدار في التنبؤ بصيغة الدرجات الخام (B) وما يقابلها من قيم معيارية تعكسه قيمة (Beta) للإسهام النسبي والخطأ المعياري، والقيم التائي المحسوبة، وكما موضح في جدول (٢٨).

جدول (٢٨)

جدول يوضح إسهام التمييز الإدراكي في اضطرابات النطق .

المتغيرات	المعاملات اللامعيارية		معامل (Beta) المعياري	القيم التائية		مستوى الدلالة
	قيم (B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري		المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	٢٩.٣٦٥	١.٥٦٤	٠.٨٦	١٨.٧٧٢	١,٩٦	٠,٠٥
التمييز الإدراكي	٠.٦٧٠	٠.٠٢٧		٢٤.٥١١		

--	--	--	--	--	--	--

يتضح من الجدول رقم (٢٨) الآتي:

- الحد الثابت :.تشير النتيجة الى أن قيمة معامل الانحدار (B)للأسهم النسبي قد بلغت (٢٩.٣٦٥) درجة، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٨.٧٧٢)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦)، وهذا يشير الى وجود متغيرات أخرى لها علاقة بالمتغير التابع (اضطرابات النطق) لم يشملها البحث غير المتغير المستقل .

-ان قيمة (B) للأسهم النسبي لمتغير التمييز الادراكي قد بلغ (٠.٦٧)، وهي دالة احصائية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٤.٥١١)، وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكان مقدار الاسهام المعياري لقيمة(Beta) قد بلغ (٠.٨٦)، أي ان (٨٦%) من التباين المفسر في درجات اضطرابات النطق يعود الى التمييز الإدراكي بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى .

الاستنتاجات:

- ١- ان التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف واضح في التمييز الادراكي.
- ٢- هناك تأثير واضح للتمييز الادراكي على اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم أسهم في ظهور اضطرابات نطق لديهم .
- ٣- يمكن التنبؤ باضطرابات النطق من خلال معرفة التمييز الادراكي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات:

- ١- حصر التلامذة ذوي اضطرابات النطق وتقديم الخدمات الارشادية والعلاجية لهم .
- ٢- حصر التلامذة ذوي التمييز الادراكي وتقديم الخدمات الارشادية والعلاجية لهم .
- ٣- الافادة من مقياس التمييز الادراكي الذي اعده الباحث للتعرف على التلامذة الذين يعانون صعوبات في التمييز الادراكي.

المقترحات:

- ١- اجراء دراسة عن اضطرابات النطق لدى فئة اخرى من فئات التربية الخاصة.
- ٢- اجراء دراسة عن اضطرابات النطق لدى فئة تشتت الانتباه.
- ٣- اجراء دراسة عن التمييز الادراكي لدى فئة اخرى من فئات التربية الخاصة.
- ٤- اجراء دراسة عن التمييز الادراكي لدى فئة تشتت الانتباه.
- ٥- دراسة فاعلية برنامج ارشادي للتخفيف من اضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.

المصادر

المصادر العربية

المصادر الاجنبية

أولاً: المصادر العربية:

القرآن الكريم

١. ال عزيز، (٢٠١٣). *دمج برنامج (Trlz) في تدريس ذوي صعوبات التعلم*،. مركز دي بونو لتعليم التفكير، عمان: الاردن.
٢. ابراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠١٣). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*، ط١، مؤسسة الوارق للنشر والتوزيع، عمان: الاردن .
٣. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية*، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة: مصر.
٤. أبو اسعد، احمد عبد اللطيف، العزيز، احمد (٢٠٠٩). *النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام*، عالم الكتب الحديث ، اريد: الاردن.
٥. ابو الديار مسعد (٢٠١٢). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*، مركز تقويم وتعليم الطفل ط١.
٦. ابو جويح ، مروان واخرون (٢٠٠٠). *المدخل الى علم النفس التربوي*، دار البازوري العالمية للنشر والتوزيع: الاردن .
٧. ابو حويج ، مروان سمير واخرون (٢٠٠٠). *مدخل الى علم النفس العام* ، دار العلمية والدولية الثقافية ، عمان : الاردن .
٨. ابو غزال ، معاوية محمود (٢٠٠٧). *نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية*، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان : الاردن .
٩. احرشاد ، الغالي (١٩٩٣). *الطفل واللغة تاطير نظري وفهمي للتمثيلات الدلالية عند الطفل*، الكتاب الاول ، المركز الثقافي العربي ، بيروت: لبنان .
١٠. احلام ، حسن محمود (٢٠١٠). *صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج*، الاسكندرية ، مكتبة الاسكندرية للكتاب، مصر : القاهرة.
١١. اخرس ، نائل محمد عبد الرحمن، وعبد الرحمن سيد سليمان، وأحمد محمد جاد (٢٠١٧). *اضطرابات التواصل* ، مكتبة المنتبي للنشر والتوزيع ، الرياض:السعودية .
١٢. أديب ، عبد الله محمد (٢٠١٠). *النمو اللغوي والمعرفي للطفل* ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان : الاردن .

١٣. استيتية ، سمير شريف (٢٠٠٣). *الاصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية*، دار وائل - عمان: الاردن .
١٤. الاسدي، سعيد جاسم، فارس، سندس عزيز (٢٠١٢). *الاساليب الاحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والادارية والعلمية*، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.
١٥. آغا، ماهر محمود(٢٠٠٥). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*، دار الميسره للنشر والتوزيع عمان: الاردن
١٦. أنسي، محمد قاسم (٢٠٠٥). *اللغة والتواصل لدى الاطفال*، الاسكندرية مركز الاسكندرية للكتاب .
١٧. الكريطي، رياض كاظم عزوز، الصجري، رحيم كامل خضير (٢٠٢٠). *منهج البحث التربوي الاسس والتكوين*، دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، بابل: العراق.
١٨. انيس، ابراهيم (١٩٩٩). *علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند اطفال المدارس العادية*، دار القلم ، دبي: الامارات .
١٩. باتمان ، مالاها ن وكوفمان (٢٠٠٠). *سيكولوجية الاطفال غير العاديين* ، ترجمة عادل عبد الله محمد عمان دار الفكر للنشر والتوزيع .
٢٠. بطرس ، بطرس حافظ (٢٠١٤). *تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم*، الطبعة الثالثة ، دار الميسره للنشر والتوزيع عمان: الاردن.
٢١. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، زكريا اثناسيوس (١٩٧٧). *الاحصاء الوصفي والاستدلالي*، الجامعة المستنصرية ، بغداد - العراق.
٢٢. بياجيه ، جان (١٩٦٧). *سيكولوجية النكاح* ترجمة سيد محمد غنيم ، دار المعرفة ، القاهرة .
٢٣. البيلالوي ايهاب (٢٠٠٦). *مقياس كفاءة النطق المصور*، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض: السعودية .
٢٤. الجادري ، لبنى رحيم (١٩٩٩). *تأثير الرسوم التوضيحية في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة* ، كلية التربية للبنات ،جامعة بغداد ،رسالة ماجستير، بغداد: العراق .

٢٥. جرار ، عبد الرحمن (٢٠٠٤). *الاستراتيجيات التعليمية في علاج صعوبات الإدراك البصري*، مجلة صعوبات التعلم ، الجمعية العربية لصعوبات التعلم ، مصر: القاهرة.
٢٦. جرار، عبد الرحمن محمود (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم قضايا حديثة*، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع القاهرة: مصر.
٢٧. جهاد، جميل محمد (٢٠١٤). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم*، دار الكتاب الجامعي، القاهرة: القاهرة .
٢٨. الجوراني ، هالة ابراهيم، والمشرقي، انشراح ابراهيم (٢٠١٠). *اعداد الطفل لمرحلة الروضة* ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية، لبنان. .
٢٩. حسين، وفاء (٢٠١٠). *اضطراب التشويه لدى اطفال الاضطرابات النطقية وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة دمشق: سوريا.
٣٠. خاطر ،فايقة اسماعيل ، النجاشي ، فوزية محمود ، (٢٠٠٥). *آفاق جديدة في عالم الطفولة* ، دراسات وبحوث ميدانية ، دار الكتاب الحديث، القاهرة:مصر .
٣١. خصاونة ، محمد أحمد (٢٠١٤). *اثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على مهارة التمييز السمعي لدى تلامذة صعوبات التعلم في منطقة حائل*، المجلة التربوية ، الكويت.
٣٢. خضر ، ريما ، وسعاد ، خالد (٢٠١٦). *نمو المفاهيم العلمية للأطفال* ، الانجلو مصرية، القاهرة : مصر .
٣٣. الخطيب ، جمال (٢٠٠١). *الدليل الموحد لمصطلحات الاعاقة والتربية الخاصة والتأهيل* ، مجلس وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، عمان: الاردن .
٣٤. الخطيب ، جمال والحديدي ، منى (٢٠٠٣). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة* ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، العين: الإمارات .
٣٥. الخلائية ، عبد الكريم ، (١٩٩٥). *تطور اللغة عند الطفل*، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان: الاردن.
٣٦. الخوالدة ، فؤاد عيد ، القمش ،مصطفى نوري (٢٠١٢). *البرامج التربوية والاساليب العلاجية لنوي الاحتياجات الخاصة* ، دار الثقافة: عمان .

٣٧. الخولي ، محمد علي (١٩٩٨). *دراسات لغوية* ، دار الفلاح - عمان .
٣٨. الخولي، أمين انور، راتب ، أسامة كامل (٢٠٠٧). *نظريات وبرامج التربية الحركية للأطفال* ، القاهرة ، دار الفكر العربي، مصر .
٣٩. الخيري ، اروة محمد ربيع (٢٠١٢). *علم النفس المعرفي*، دار افكار للدراسات والنشر ، دمشق: سورية .
٤٠. دافيدوف ، ل ، (٢٠٠٠). *موسوعة علم النفس*، ط٤، *الذاكرة الادراك* ، ترجمة نجيب الفونس خزام ، دار الدولة للاستثمارات الثقافية ، مصر .
٤١. داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن(١٩٩٠). *مناهج البحث التربوي*، دار الحكمة للطباعة والنشر، القاهرة: مصر.
٤٢. داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن(١٩٩٠). *مناهج البحث التربوي*، دار الحكمة للطباعة والنشر، القاهرة: مصر.
٤٣. الدلفي ، محسن علي (٢٠٠٦). *علم النفس العام*، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر، عمان: الاردن .
٤٤. الدوخي منصور بن محمد، وعبد الرحمن بن إبراهيم العقيل، (٢٠٠٦). *اضطرابات التخاطب عند الأطفال*، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض: السعودية.
٤٥. دويدري، رجاء وحيد (٢٠٠٠). *البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العلمية*، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، دمشق: سوريا.
٤٦. رضوان ، سامية صابر(٢٠١٤). *اثر برنامج تدريبي للادراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة* ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
٤٧. الروسان ، فاروق (١٩٩٨). *مقدمة في الاضطرابات اللغوية* ، ط١ ، دار الزهراء ، الرياض .
٤٨. الريحاني ، سليمان عطية ، (٢٠١١). *ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم* ، دار الفكر ، عمان: الاردن.
٤٩. الريماوي ، محمد عودة (١٩٩٨) *برنامج علاجي جمعي للجلجلة الموقفية* ، مجلة دراسات مجلد ٢١ العدد ٤، الجامعة الاردنية ، عمان .

٥٠. الزبيدي ، عبد السلام جودت (٢٠٢١). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس مفاهيم نظرية واسس تطبيقية*، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، العراق : بابل .
٥١. الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٥). *اضطرابات الكلام واللغة، التشخيص والعلاج* دار الفكر، عمان: الأردن.
٥٢. الزغلول ، رافع نصير ، الزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٨). *علم النفس المعرفي* ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
٥٣. الزغلول ، رافع النصير ، الزغلول ، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٨). *علم النفس المعرفي* ، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر .
٥٤. الزياد ، فتحي (٢٠١٢). *صعوبات التعلم* ، دار النشر للجامعات، القاهرة.
٥٥. الزياد ، فتحي مصطفى (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*، دار النشر للجامعات، القاهرة : مصر .
٥٦. زياد كامل اللالا واخرون، شريفة عبد الله الزبيدي، صائب كامل اللالا، فوزية عبدالله الجلامدة (٢٠١٣). *اساسيات التربية الخاصة*، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان .
٥٧. سامية ، موسى ابراهيم ، الزباني ، سعاد احمد (٢٠٠٧). *سيكولوجية طفل الروضة بين نظريات التعلم والمناهج والانشطة الموسيقية* ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
٥٨. السرطاوي ، عبد العزيز ، ابو جودة ، وائل (٢٠٠١). *اضطرابات اللغة والكلام* ، اكااديمية التربية الخاصة مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض .
٥٩. سعدان، زينب حسين، (٢٠١٦). *اضطرابات النطق لدى أطفال الأسر المهجرة وعلاقتها ببعض المتغيرات* ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق كلية التربية، سوريا .
٦٠. السعيد، حمزة (١٩٩٩). *العيوب الإبدالية عند الأطفال الطبيعيين ما بين (٣-٧) سنوات*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
٦١. السعيد، حمزة (٢٠٠٢). *اضطرابات النطق عند الأطفال*، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد ٥، ص٧٥.
٦٢. سهير ، محمود امين (٢٠٠٥). *اضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج)* ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٦٣. السيد ، عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها** ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
٦٤. السيد ، عبد الحميد سليمان ، (٢٠١٥). **فقه صعوبات التعلم** ، الطبعة الاولى دار الفكر العربي الطبع والنشر والتوزيع.
٦٥. السيد ، عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم والادراك البصري تشخيص وعلاج** ، طبعة الاولى دار الفكر العربي.
٦٦. السيد ، عبد الحميد سليمان (٢٠١٩). **صعوبات التعلم غير اللفظية** ، القاهرة ، عالم الكتب .
٦٧. السيد، عبد الحميد سليمان السيد، (٢٠١١). **صعوبات التعلم النمائية**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
٦٨. شاش ، سهير محمد سلامة ، (٢٠٠٧). **اضطرابات التواصل : التشخيص ، الاسباب ، العلاج** ، ط ١ دار الكتب المصرية ، القاهرة :مصر .
٦٩. شحاته ، سليمان محمد (٢٠٠٨). **علم نفس اللعب بين النظرية والتطبيق** ، الرياض ،دار الزهراء.
٧٠. الشخص ، عبد العزيز (١٩٩٧). **اضطرابات النطق والكلام** ، ط ١ مكتبة الملك فهد الوطنية .
٧١. الشربيني، دعاء أمجد عرفة، (٢٠٢١). **استراتيجية مقترحة قائمة على التدريب السمعي والنمذجة لتقويم اضطرابات النطق لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية** ،رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة المنصورة .
٧٢. الشريف عبد الفتاح عبد المجيد (٢٠١١). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية** ، مكتبة الانجلو المصرية .
٧٣. شكشك ، انس (٢٠٠٨). **الارشاد التربوي للطفل** ، ط ١ دار شعاع للنشر والعلوم سوريا .
٧٤. صبح ، ابراهيم محمود محمد (٢٠١٤). **أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل لدى تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش** ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية .
٧٥. الصمادي ، علي محمد ، الشمالي ، صياح ابراهيم (٢٠١٩). **المفاهيم الحديثة في صعوبات**

- التعلم ، عمان ، دار الميسرة .
٧٦. صوالحة ، محمد احمد (٢٠١٥). علم نفس اللعب ، عمان ، دار الميسرة.
٧٧. الضبع ، ريم (٢٠٠٠). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الاطفال ، الطبعة الاولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٧٨. الطاهر ،حسين محمد ، الموسوي ، محمد صادق (١٩٩٥). الصحة النفسية من الاغريق الى العصر الحديث ، مطبعة الألفين ، الكويت.
٧٩. عادل ، محمد العدل (٢٠١٦). صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية ، القاهرة ، عالم الكتب.
٨٠. عاشور، احمد حسن، محمد، محمد مصطفى، النجار، حسني زكريا (٢٠١٥). صعوبات التعلم النمائية، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان الاردن.
٨١. عبد الرحمن، انور حسين، الامام، مصطفى محمود، العجيلي، صباح حسين (٢٠١٦). التقويم والقياس، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٨٢. عبد العزيز ، السيد الشخص (٢٠١٦). اضطرابات النطق والكلام ، خلفيتها ، تشخيصها ، انواعها ، علاجها، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية المحدودة.
٨٣. عبد العظيم ، صبري ، اسامة ، عبد الرحمن(٢٠١٦). اضطرابات ضعف الانتباه والادراك: التشخيص والعلاج ، القاهرة ، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
٨٤. عبد المعطي ، حسن مصطفى (٢٠٠٣). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة ، الاسباب ، التشخيص ، العلاج ، القاهرة دار الكتب.
٨٥. عبد الهادي ، نبيل ، وعمر ، نصر الله ، سمير ، شقير (٢٠٠٠). بطء التعلم وصعوباته ، ط ١ ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع والنشر ، عمان .
٨٦. عبد الهادي ، نبيل ، ويوسف شاهين (٢٠٠٠). تطورات التفكير عند الطفل ، ط ١، عمان – الاردن.
٨٧. العبيدي ، حازم بدري احمد (٢٠٠٤). اثر الاسلوبيين الادراكيين " تفضيل النمذجة الحسية " و"تفضيل السيطرة المخية " في الذاكرة الحسية للعاملين في مجال التقييس والسيطرة النوعية للمؤسسات الانتاجية ، رسالة ماجستير ، كلية الاداب جامعة بغداد .

٨٨. العتوم ، عدنان يوسف (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، ط ١ ، دار الميسرة للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٤ .
٨٩. العجيلي، صباح حسين ، الطريحي، فاهم حسين ، حمادي، حسين ربيع، (٢٠٠١). مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار الدباغ للطباعة والنشر، بغداد:العراق.
٩٠. عدس ، عبد الرحمن، توق ، محي الدين وقطامي يوسف (٢٠٠٣). اسس علم النفس التربوي ط ٣ ، دار الفكر للطباعة والنشر عمان - الاردن .
٩١. العدل ، عادل محمد (٢٠١٦). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية الطبعه الاولى القاهرة عالم الكتب .
٩٢. العريشي جبريل حسن ، وفاء رشاد ، عيد عبد الرحمن علي (٢٠١٣). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية ، عمان دار صفاء للنشر والتوزيع ط ١ .
٩٣. عزة، عبد الجواد (٢٠١٠). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية بعض المهارات الحس حركية لدى عينة من الاطفال التوحيدين ذوي المستوى الوظيفي المرتفع، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .
٩٤. العشاوي، هدى عبد الله الحاج(٢٠٠٤).اطفالنا وصعوبات الادراك، الرياض: المملكة العربية السعودية.
٩٥. العطار، زينب(٢٠٠٨). انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالعمر والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
٩٦. عطيفية، حمدي ابو الفتوح (٢٠١٢). منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، مصر .
٩٧. علام ، صلاح الدين (٢٠٠٠). التقويم النفسي في مجال التربية وعلم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
٩٨. عواد، عصام نمر (٢٠٠٨). اضطرابات النطق لدى تلامذة المرحلة الابتدائية بدينة جدة، دراسة مسحية للتلاميذ ذوي الاعمار (٨-١٠)، سنوات .جامعة الملك عبد العزيز، بحث منشور.

٩٩. الغزالي ، سعيد كمال عبد الحميد ، (٢٠١١) . اضطرابات النطق والكلام ، عمان الاردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع
١٠٠. غنايم، عادل صلاح، (٢٠١٦) . البرامج العلاجية لصعوبات التعلم ،دار الميسره للنشر والتوزيع والطباعة عمان الاردن.
١٠١. الفرماوي ، حمدي علي (٢٠٠٩). اضطرابات التخاطب الكلام النطق اللغة الصوت ط١، دار صفاء، عمان .
١٠٢. الفرماوي ، حمدي علي ،(٢٠٠٦) . نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضرابات التخاطب، الطبعة الاولى مكتبة الانجلو مصريه القاهره: مصر
١٠٣. القاسم ، جمال والشناوي محمد البكري وامل الرفاعي جاسم ، (٢٠١١). مبادئ علم النفس المعرفي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان : الاردن .
١٠٤. القاسم، جمال مثقال مصطفى(٢٠١٥) . أساسيات صعوبات التعلم ، ط٣، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الاردن.
١٠٥. قاسمي، الزهرة،(٢٠١٨) . تقييم الإدراك البصري وآلية التعرف على الحرف لدى الأطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة ٢٠١٨، جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي.
١٠٦. القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٩) . الصحة النفسية ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
١٠٧. القريوتي ، يوسف، السرطاوي عبد العزيز ، الصمادي جميل ، (١٩٩٥). المدخل الى التربية الخاصة ، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع ، الامارات العربية المتحدة .
١٠٨. القضاة ، محمد فرحان (٢٠٠٦). الوسائل السمعية وطرق التواصل مع المعاقين سمعيا، الرياض ، دار الزهراء.
١٠٩. قطيط ، غسان يوسف (٢٠١١). حل المشكلات ابداعيا ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .
١١٠. القمش، مصطفى نوري(٢٠١٢) ، الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، ط ١، دار الثقافه للنشر والتوزيع عمان الاردن.
١١١. الكفراوي ، امانى عبد الحليم محمد (٢٠١٨)، التدخل المبكر باستخدام الانشطة القصصية

- لتنمية الحصيلة اللغوية والحد من اضطرابات النطق لدى عينة من ذوي التأخر اللغوي . رسالة ماجستير كلية التربية للطفولة المبكرة و جامعة القاهرة .
- ١١٢ . كوافحة تيسير مفلح، عبد العزيز عمر فواز (٢٠١٠) . مقدمة في التربية الخاصة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الاردن.
- ١١٣ . كوافحة، تيسير مفلح(٢٠١١). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان: الاردن.
- ١١٤ . كيرك وكالفانت(١٩٨٨). صعوبات التعلم النمائية تأليف، ترجمة زيدان احمد السروطاوي، عبد العزيز السروطاوي مكتبة الصفحات الذهبية الرياض: السعودية.
- ١١٥ . اللبابيدي ، عفاف ، الخاليلة ، عبد الكريم (١٩٩٥). تطور اللغة عند الطفل ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .
- ١١٦ . ليندا ، دافيدوف (١٩٩٩). الذاكرة ، الادراك والوعي ، ترجمة نجيب خزام ، مراجعه فؤاد ابو حطب ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، مصر .
- ١١٧ . المحاسنة، إبراهيم محمد، عبد الحكيم، علي مهيدات، (٢٠١٣). القياس والتقويم الوصفي، ط١، جرير للطباعة ولتنشر والتوزيع، عمان: لأردن.
- ١١٨ . محروس ، محمود محروس (٢٠١٥). القدرات الادراكية والحركية لطفل ما قبل المدرسة (الواقع والمأمول)، الاسكندرية دار الوفاء.
- ١١٩ . محمد، سالم كمال (٢٠١٢). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي ، العين ، دار الكتاب الجامعي.
- ١٢٠ . محمود، احلام حسن(٢٠١٠) . صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج ، مركز إسكندرية للكتاب والنشر، مصر الإسكندرية
- ١٢١ . مردان ، نجم الدين علي (١٩٩٠) . سايكولوجية اللعب في الطفولة المبكرة ، مطبعة وزارة التعليم العالي ، بغداد .
- ١٢٢ . مشهور ،عبد الخالق(٢٠١٠). الادراك السمعي والبصري لدى الاطفال المعوقين عقليا ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
- ١٢٣ . المشيخي ، غالب محمد(٢٠١٣). اساسيات علم النفس ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،

عمان :الاردن .

١٢٤. المفرجي ، حسين ربيع حمادي ، ونغم عبد الرضا عبد الحسين المنصوري ، (٢٠٢١)

صعوبات التعلم النمائية ، مؤسسة دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، العراق : بابل .

١٢٥. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٢ ، دار المسيرة

للنشر والتوزيع ، عمان :الاردن.

١٢٦. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٦). صعوبات التعلم ، عمان دار الميسرة .

١٢٧. ملحم ، سامي محمد ، (٢٠١٠) . صعوبات التعلم الطبعة الثالثة دار الميسرة للنشر

والتوزيع والطباعة، عمان .

١٢٨. كرماش، حوراء عباس، (٢٠١٥): الانموذج النمائي المتكامل للعقل على وفق الانماط

الانفعالية لدى تلامذة الجامعة، اطروحة دكتوراه، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل،

العراق.

١٢٩. المليجي ، حلمي (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي ، ط١ ، دار النهضة العربية بيروت ، لبنان

.

١٣٠. الناشف ، هدى محمود(٢٠١٤). تصميم البرامج التعليمية لاطفال ما قبل المدرسة ، القاهرة،

دار الكتاب الحديث.

١٣١. الناطور ، عمايرة موسى (٢٠١٢). مقدمة في اضطرابات التواصل ، دار الفكر ، عمان.

١٣٢. النجار، كرم ،(٢٠١١). العيوب الابدالية لدى الاطفال ذوي الاضطرابات النطقية في ضوء

بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

١٣٣. النجار، عبير عبد الحليم، صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال، جامعة الحدود

الشمالية.

١٣٤. النوبي، محمد علي (٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات . دار صفاء

للنشر والتوزيع عمان الاردن.

١٣٥. هادي ، زينب علي (٢٠١١). القدرات المعرفية على وفق مقياس مكارثي للتلامذة ذوي

صعوبات التعلم واقرانهم العاديين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل ، كلية التربية

للعلوم الانسانية ، العراق ، بابل .

١٣٦. الهورانة ، معمر نواف (٢٠١٠). اضطرابات اللغة والتواصل لدى الأطفال، وزارة الثقافة ، دمشق.
١٣٧. الهويدي، زيد، (٢٠٠٤). أساسيات القياس والتقويم التربوي، ط١، دار الكتاب الجامعي للنشر، العين، الامارات.
١٣٨. الوقفي ، راضي (٢٠٠٤). أساسيات التربية الخاصة ، دار جهينة ، عمان .
١٣٩. ياسر ، خليل (٢٠٠٥). اثر برنامج اغوي في تنمية مهارة اللغة الاستقبالية لدى الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية، طاروكة دكتوراه غير منشورة و جامعة عمان العربية، عمان : الاردن.

ثانياً- المصادر الاجنبية :

- 138- Andrej Démuth Comenius University in Bratislava 69 PUBLICATIONS 58CITATIONS Perception Theories Book· January 2013.
- Anastasi, A., Urbina, S., (2010): Psychological testing 7ed, NewDelhi, Asoke. Ghosh, PHI, Learning private Limited.
- PerceptualdiscriminationdifficultyandfamiliarityintheUncannyValley:morelikea“HappyValley” MarcusCheetham1,2*, PascalSuter1 and LutzJancke,2014
- 139- David Amerland,2020, Perceptual Discrimination And The Science Behind What We Think We See, The Sniper Mind discrimination of speech sounds in dyslexics. J. Speech Lang. Hrng. Res.
- 140- Duncan Pritchardm,2010; RELEVANT ALTERNATIVES, PERCEPTUAL KNOWLEDGE AND DISCRIMINATION Noûs Scotland Edinburgh.
- 141- E. GERRITS and M. E. H. SCHOUTEN,2004 Utrecht University, Utrecht, The Netherlands Categorical perception depends on the discrimination task

142– Katherine Taylor & Jeanette Rodriguez,2021; Visual Discrimination; StatPearls Publishing,Treasure Island (FL), New York, USA.

143– Keota Fields,2020; Berkeley on Perceptual Discrimination of Physical Objects London UK Olympia Publishers.

144– Klaus Corcilius,2014 Activity, Passivity, and Perceptual Discrimination in Aristotle New York USA Springer. Perceptual Development M E Arterberry, Colby College, Waterville, ME, USAã 2008 Elsevier Inc. All rights reserved.

145– Published in Noûs 44 (2010), RELEVANT ALTERNATIVES, PERCEPTUAL KNOWLEDGE AND DISCRIMINATION Duncan Pritchard University of Edinburgh.

146– Serniclaes , W., Sprenger–Charolles , L., Carré, R., & Démonet, J.– F.,2001 Perceptual

147– Simon Grondin,2019 ;Psychology of Perception springer Canada Québec.Stat Pearls Publishing,Treasure Island (FL) Visual Discrimination New York USA.

148– Krejcie,R.V.,&Morgan,D.W.(1970)Determining sample size for research activities.educational and psychological measurement,607 –610.

149– bSteven k.Thompson,2012.sampling,third edition,p;59–60.

150– Kirk, Samuel.Chalfant, James. (1984) *academic and developmental learning disabilitie* .

151– Ebel–, R. L (1972): Essentials of Educational Measurment Now– Jersey, Englewood eliffs, Prenticeall

152– Mercer,Hager K. (2011). "DCDC2 is associated with reading disability and modulates neuronal development in the brain". Proceedings of the

National Academy of Sciences of the United States of America 102 (47): 17-53.dhslkjdl.

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

154- Shi, B. , Zhou, J. and Yin, H. (2008). Error analysis of functional articulation disorders in children, Hua Xi Kou Qiang Yi Xue Za Zhi. 26(4):391-5. .

155- Hodson, Barbara, W.(2006).Indentifyiny phonological patters and project ing remediation cycles.Expediting intelligibility gains of a7 year old.Australin child. Advances in speech-language pathology. vol.(3).p257-264.

156- Ravachew Susan., Chiang, Pi-Yu, Natalia Evans.(2007). of speech errors produced by cgildren with and without delayed Phonological awareness skills. Language, speech, and hearingservices in school. Vol(38). P(60-71) .

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة من المديرية العامة للتربية

جمهورية العراق
وزارة التربية
المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد: ٤/٣/٤١ / ١٥٦٩
التاريخ: ٢٠٢١ / ١٠ / ١٩




الى / ادارات المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة الى كتاب جامعة بابل / كلية التربية الاساسية المرقم ١٨٢٤ في ٢٠٢١/١٢/١٥ ترحو تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / الماجستير/ في التربية وعلم النفس /التربية الخاصة (حسن كاظم كريدي يعوي) وابداء تعاونكم معه عند زيارته مدارسكم على ان لايتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي ... مع التقدير .



سمير هاشم خليل

٥ - مدير قسم الاعداد والتدريب

نسخة ملة الى //

- مكتب السيد المدير العام مع التقدير .
- جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / كتابكم اجلاء للتفضل بالاملاح مع التقدير .
- قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اجلاء مع التقدير .
- طالب الدراسات (حسن كاظم كريدي يعوي) مع التقدير .
- الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الاوليات / الملف الدوار .

ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين واختصاصهم ومكان العمل:

ت	الاسم الثلاثي	اللقب العلمي	الجامعة والكلية	التخصص
١.	أميرة جابر هاشم	أ.د.	جامعة الكوفة / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس والارشاد النفسي
٢.	بتول بناي زبيري	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس والارشاد النفسي
٣.	حسين ربيع حمادي	أ.د.	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٤.	خلود رحيم عصفور	أ. د	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات	علم النفس التربوي
٥.	عباس نوح سليمان	أ.د.	جامعة الكوفة / كلية التربية	علم النفس التربوي
٦.	عبدالله مجيد العتابي	أ.د.	جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الانسانية	قياس وتقويم
٧.	عباس علي شلال	أ.د.	جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٨.	عماد حسين المرشدي	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي
٩.	علي حسين مظلوم المعموري	أ.د.	جامعة بابل / كلية التربية الانسانية	علم النفس التربوي
١٠.	علي صكر الخزاعي	أ. د	جامعة القادسية/ كلية التربية	علم النفس التربوي
١١.	علي محمود كاظم	أ.د.	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس السريري

			الجبوري	
طرائق تدريس لغة عربية	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	أ.د.	هاشم راضي جثير العوادي	١٢.
علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	أ.م.د.	حيدر طارق كاظم البزون	١٣.
علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	أ.م.د.	حوراء عباس كرمناش	١٤.
علم النفس التربوي	جامعة القادسية / كلية التربية للعلوم الانسانية	أ.م.د.	خالد أبو جاسم	١٥.
طرائق تدريس لغة عربية	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	أ.م.د.	رياض هاتف عبيد الخفاجي	١٦.
علم النفس التربوي	جامعة القادسية / كلية الآداب	أ.م.د.	زينة علي صالح	١٧.
علم النفس التربوي	جامعة القادسية / كلية التربية للعلوم الانسانية	أ.م.د.	سلوى فائق عبد	١٨.
علم النفس	جامعة القادسية / كلية الاداب	أ.م.د.	سلام هاشم حافظ	١٩.
علم النفس التربوي	جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات	أ.م.د.	علي عباس علي اليوسفي	٢٠.
علم النفس التربوي	جامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية	أ.م.د.	محمد عبد الكريم طاهر	٢١.
علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	أ.م.د.	مدين نوري الشمري	٢٢.
علم النفس التربوي	جامعة الكوفة /كلية الفقه	أ.م.د.	نادية جودت حسن	٢٣.
رياض اطفال	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية	أ.م.د.	نغم عبد الرضا عبد الحسين	٢٤.
علم النفس التربوي	جامعة القادسية / كلية التربية للعلوم الانسانية	أ.م.د.	هشام علي مهدي	٢٥.

طرائق تدريس التفكير	جامعة الكوفة / كلية التربية الاساسية	أ.م.د.	وسام احمد المطيري	.٢٦
علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	م.د.	رقية هادي عبد	.٢٧
علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	م. د	نورس شاكر هادي	.٢٨
علم النفس	جامعة القادسية / كلية الاداب	م.د.	فارس هارون رشيد	.٢٩
علم النفس العام	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	أ.م	عقيل خليل ناصر	.٣٠

ملحق رقم (٣)

مقياس تشخيص صعوبات التعلم



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة /

الدراسات العليا الماجستير تربية خاصة

المعلم المحترم.....

المعلمة المحترمة.....

تحية طيبة...

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (التمييز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) ، لتلامذة المرحلة الابتدائية (الرابع الابتدائي) ، ويضع بين ايديكم مقياس لتشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم ، للاجابة متفضلين على فقراته خدمة لأبنائنا الأعزاء وتحقيقاً لأغراض البحث العلم ، علماً أن المقصود بصعوبات التعلم بأنها : مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، الاستدلال وقدرات الرياضيات هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد و يُفترض انها ناتجة عن خلل وظيفي بالجهاز العصب المركزي ، وعلى الرغم من ان صعوبات التعلم تحدث بشكل مصاحب لحالات اخرى من الاعاقة (مثل الاعاقة الحسية ، التخلف العقلي ، الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي) أو التأثيرات البيئية (مثل الفروق الثقافية ، التعليم غير الكاف أو غير الملائم) أو عوامل أخرى نفسية المنشأ إلا إنها ليست ناتجة بشكل مباشر من هذه الظروف أو المؤثرات (هادي ، ٢٠١٣ : ١٣) .

ولكل فقرة ثلاث بدائل (أ ، ب ، ج) وتعطى الاوزان الاتية على التوالي (٣ ، ٢ ، ١)

والباحث يعتز بمساعدتكم ويقدم شكره وتقديره لكم

الباحث: حسن كاظم كريدي

المدرسة

اسم الطالب / الطالبة

ت	فقرات / القراءة	البدائل	ت	فقرات / القراءة	البدائل
١	عندما يقرأ التلميذ في كتاب القراءة فان قرأته تكون :		٤	عند قرات التلميذ لنص معين فانه	
أ	غير منتظمة مثلا يقرأ السطر نفسه مرتين		أ	يضيف بعض الحروف والكلمات الغير موجودة	
ب	منتظمة مع وجود اخطاء في التهجى		ب	يخطئ في لفظ بعض الكلمات	
ج	منتظمة وبدون اخطاء		ج	يقرا بدون اضافات او اخطاء	
٢	عندما يطلب من التلميذ التمييز بين الحروف المتشابهة الشكل فانه		٥	عندما يطلب من التلميذ ان يشير الى موضع الكلمة التي يقرأها في الكتاب	
أ	يجد صعوبة في التمييز بينها		أ	يفشل في تحديد المكان الذي وصل اليه في القراءة	
ب	يخطئ احيانا في التمييز		ب	يحتاج الى لحظات ليدل على مكان الكلمة	
ج	يميز بينها بسهولة		ج	يدل على مكان الكلمة بسرعة	
٣	عندما يقرأ التلميذ الكلمات تكون قرأته				
أ	بشكل معكوس				
ب	يتلكا في بعض الكلمات				
ج	بشكل صحيح				

ت	فقرات / الكتابة	البدائل	ت	فقرات / الكتابة	البدائل
٦	عندما يقوم التلميذ بنسج الكلمات من السبورة فانه		٩	اخطاء التلاميذ الاملائية في الكتابة	

أ	يجد صعوبة في نسخها كاملة	أ	يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من اليمين
ب	يخطئ في بعض الكلمات	ب	يكتب الكلمات أحياناً بدون تنقيط
ج	ينسخها بشكل دقيق	ج	ليس لديه أخطاء إملائية
٧	عندما يقوم التلميذ بكتابة دروسه فإن كتابته للكلمات تكون	١٠	عند كتابة التلميذ للكلمات فإنه
أ	لديه أخطاء إملائية كثيرة	أ	يحذف أو يضيف بعض الحروف
ب	لديه أخطاء إملائية قليلة	ب	يخطئ أحياناً في رسم بعض الحروف
ج	بدون أخطاء	ج	يكتب بدون أخطاء
٨	عندما يطلب من التلميذ كتابة واجاباته المدرسية فإنه		
أ	يحتاج الى وقت طويل لاتمام واجباته		
ب	يستغرق وقت مساوي للوقت المستغرق من قبل زملائه		
ج	سريع في اتمام واجباته		

ت	فقرات / الحساب	البدائل	ت	فقرات / الحساب	البدائل
١١	عندما يطلب من التلميذ رسم الاشكال الهندسية (مثلث ، مربع ، دائرة ، مستطيل) فإنه		١٤	عندما يطلب من التلميذ قراء الارقام فإن قرائته تكون	

أ	يُجد صعوبة في رسمها	أ	بالمقلوب مثلاً ١٢ يقرأها ٢١
ب	يخطئ أحياناً في رسمها	ب	يخطئ أحياناً في قراتها
ج	يرسمها بشكل جيد	ج	تكون قراته سليمة
١٢	عندما يطلب من التلميذ التمييز بين العمليات الحسابية (+ ، -) فإنه	١٥	عندما يطلب من التلميذ أن يوضح كيف سيحل مسألة في الحساب فإنه يكون
أ	يُجد صعوبة في التمييز بينها	أ	غير قادر على فهم ما يقوم به من خطوات
ب	يخطئ أحياناً في التمييز بينها	ب	لديه بعض الأخطاء في فهمه لخطوات الحل
ج	يستطيع التمييز بينها بسهولة	ج	يوضح بدقة ما يلزم للحل
١٣	عندما يطلب من التلميذ التمييز بين المفاهيم الكمية مثل (اصغر ، اكبر ، اقل ، اكثر) فإنه		
أ	يفشل في التمييز بينها		
ب	قد يخطئ في التمييز بينها		
ج	يميز بينها بصورة جيدة		

ت	فقرات / الإدراك السمعي	البدائل	ت	فقرات / الإدراك السمعي	البدائل
١٦	عندما يقوم المعلم بتعليم القراءه بالطريقه الشفهيه فان التلميذ		١٩	قوم المعلم بنطق الحروف الاولى من الكلمه طالباً منه اكمال الكلمه فان التلميذ	
أ	يُجد صعوبة في التعلم بهذه الطريقه		أ	يفشل في اكمالها	

ب	يتعلم بالجمع بين هذه الطريقة و طرائق اخرى	ب	يكمل عدد لا باس به من الكلمات
ج	يتعلم بصورة افضل بهذه الطريقة	ج	يكمل الكلمات بسهولة
١٧	عندما يطلب من التلميذ التمييز بين الكلمات المتماثلة في النطق مثل الصورة كلب قلب سورة صوره فانه	٢٠	عندما يطلب منه تحديد الحروف المتشابهة في الكلمات التي يسمعها مثل (قمر قفص قصر نسر) فانه
أ	يجد صعوبة في التمييز بينهما	أ	يفشل في تحديدها
ب	قد يخطئ في التمييز بينها	ب	قد يخطئ في تحديدها
ج	يميز بينها بدقة	ج	قد يستطيع تحديدها بسهولة ودقة
١٨	عندما يوجه المعلم للتلميذ عدد من التعليمات الشفهية في الوقت نفسه فان التلميذ		
أ	يخطئ في فهمها وتنفيذها		
ب	قد يخطئ في تنفيذها		
ج	ينفذها بدقة		

ت	فقرات / الانتباه	البدائل	ت	فقرات / الانتباه	البدائل
٢١	اثناء شرح المعلم للدرس فان التلميذ		٢٤	عندما يتعامل التلميذ مع زملائه في الصف	
أ	يتشتت انتباهه بسهولة		أ	قليل الانتباه لحديث زملاءه او	

	اعمالهم				
ب	يكون انتباهه متقطع	ب	ينتبه فقط لاعمال اصدقائه		
ج	يستمر في الانتباه	ج	شديد الانتباه لكل ما يقوم به زملائه		
٢٢	عندما يطلب من التلميذ تركيز انتباهه على اشياء مثيرات محددته ضمن الموقف التعليمي فانه	٢٥	عندما يوجه المعلم سؤال الى التلميذ فانه		
أ	يفشل في تركيز انتباهه على مثير محدد ضمن عدد من المثيرات	أ	يجيب قبل اكمال السؤال و لا ينتبه لمدى صحه اجابته		
ب	ينتبه على المثيرات البارزه فقط	ب	ينتبه للسؤال لكن لا يشترط ان يجيب بشكل صحيح		
ج	يركز انتباهه على المثيرات المطلوبه	ج	ينتبه بدقه للسؤال وللصحه الاجابه		
٢٣	عندما يفقد التلميذ كتيبه واقلامه وادواتها المهمه فانه				
أ	لا ينتبه لفقدانها				
ب	قد ينتبه لفقدانها				
ج	شديد الانتباه لفقدانها				

ت	فقرات / الذاكرة	البدائل	ت	فقرات / الذاكرة	البدائل
٢٦	عندما يطلب من التلميذ استرجاع معلومات سبق وان تعلمها فانه		٢٩	عندما يطلب من التلميذ وصف مشهد منظر سبق ان راه فانه	
أ	يجد صعوبة في الاسترجاع		أ	يجد صعوبة في استعادته تفاصيل المشهد	
ب	يتذكر اغلب المعلومات مع نسيان قليل منها		ب	يصفه مع نسيان تفاصيل قليلة	
ج	يسترجع ما تعلمه دون صعوبة		ج	يصفه بدقة بكل تفاصيله	
٢٧	عندما يطلب من التلميذ سرد قصه سبق وان سمعها		٣٠	عندما يطلب من التلميذ ترديد الاناشيد التي تعلمها شفها فانه يرددها	
أ	يجد صعوبة في سردها بطريقة منتظمة		أ	بصعوبه	
ب	يسردها مع قليل من الخلط بين احداثها		ب	مع قليل من الاخطاء	
ج	يسردها بطريقة منتظمة ومتسلسله		ج	بصوره جيده	
٢٨	عندما يطلب من التلميذ تذكر سلسله من الارقام سبق وان تعلمها فانه				
أ	يفشل في الاسترجاع				
ب	يخطئ قليلا في الاسترجاع				
ج	يستطيع الاسترجاع بدقه				

ت	فقرات / الادراك البصري	البدائل	ت	فقرات / الادراك البصري	البدائل
٣١	عندما يطلب من التلميذ المقارنه بين مجموعه من الاشياء مثلا المقارنه بين مجموعه من الفواكه ومجموعه من الحيوانات فانه		٣٤	عندما يطلب من التلميذ رسم الاشكال الهندسيه المثبتة على الصبوره فانه	
أ	يجد صعوبه في ادراك اوجه الشبه والاختلاف بينها		أ	يرئ شيء ويرسم شيء اخر	
ب	يدرك بعض اوجه الشبه والاختلاف بينها		ب	لديه بعض الاخطاء في التمييز بين رسمها	
ج	يدرك بدقه اوجه الشبه والاختلاف		ج	يميز بينها و يرسمها بسهولة	
٣٢	عندما يطلب من التلميذ تميز حرف معين من بين مجموعه من الحروف فانه		٣٥	عندما تعرض على التلميذ مجموعه من الصور الداله على بعض الكلمات ويطلب منه الربط بينها فانه	
أ	يفشل في التمييز		أ	يجد صعوبه في الربط	
ب	يخطئ احيانا في التمييز		ب	يخطئ قليلا	
ج	يميز الاحرف بسهولة		ج	يربط بسهولة بينها	
٣٣	ما يطلب من التلميذ التمييز بين الاشكال ومعكوساتها مثل (٨، ٧ ، < ، > ، ٦ ، ٢) فانه				
أ	يفشل في التمييز بينها				

ب	يخطئ احيانا في التمييز بينها
ج	يميز بينها بسهولة

ت	فقرات / المعرفة العامة	البدائل	ت	فقرات / المعرفة العامة	البدائل
٣٦	معلومات التلميذ العامه عن الاشياء في بيته تكون		٣٩	عندما يطلب من التلميذ وصف صوره او حدث معين فانه مفرداته اللغويه تكون	
أ	بسيطه و سطحيه		أ	ضعيفه ولا تناسب عمره	
ب	مناسبه لمستوى عمره		ب	مناسب لمستوى عمره	
ج	جيده و تفوق مستوى عمره		ج	تفوق مستوى عمره	
٣٧	عندما يطلب من التلميذ تكوين جمل ذات معنى فانه		٤٠	عندما يطلب من التلميذ التمييز بين مفاهيم مثل فوق تحت امام وراء فانه	
أ	يجد صعوبه في تكوينها		أ	يفشل في التمييز بينها	
ب	قد يخطئ في تكوينها		ب	قد يخطئ في التمييز بينها	
ج	بارع في تكوين الجمل		ج	يميز بينها بسهولة	
٣٨	عندما يطلب من التلميذ اداء واجباته المدرسيه فانه				
أ	يجد صعوبه في بدئها او انهاءها				
ب	غير دقيق في انجازها				
ج	يستكمل ادائها بدقة خلال الزمن المحدد				

ت	فقرات / السلوك الاجتماعي والانفعالي	البدائل	ت	فقرات / السلوك الاجتماعي والانفعالي	البدائل
٤١	عند القيام بمهمه معينه داخل الصف فان التلميذ		٤٣	دوام التلميذ في المدرسه	
أ	يقوم بالتشويش على زملائه		أ	يتغيب بصوره متكرره بدون اذار	
ب	يجلس بهدوء دون ان يتدخل		ب	يتغيب مرات قليله	
ج	متعاون مع زملائه		ج	منتظم في الدوام ولا يتغيب	
٤٢	علاقه التلميذ مع زملائه في الصف		٤٤	عندما يفشل التلميذ في اداء عمل يكلف به فانه يكون	
أ	يسودها التوتر		أ	سريع الاحباط	
ب	علاقه جيده مع البعض منهم		ب	قد يميل الى البكاء	
ج	علاقته متينه مع الجميع		ج	واثق بنفسه	

ت	فقرات / السلوك الحركي	البدائل	ت	فقرات / السلوك الحركي	البدائل
٤٥	حركه التلميذ داخل الصف تكون		٤٧	عندما يطلب من التلميذ التقاط الاشياء الصغيره فانه	
أ	مفرط الحركه ولا يستقر في مكانه		أ	يجد صعوبه في التقاطها	
ب	حركته محدده		ب	يخطئ في التقاط بعضها	
ج	حركته عتياديه بالنسبه لاقارنه		ج	يلتقطها بسهولة	
٤٦	اثناء دروس الرياضه فان التلميذ		٤٨	عندما يقوم التلميذ باعمال تتطلب التوازن الحركي فان قدرته تكون	
أ	يجد صعوبه في اداء الحركات		أ	ضعيفه ولا تتناسب مع عمره	

				الرياضيه	
	طبيعيه مع بعض الاخطاء	ب		يخطي قليلا في اداء بعض الحركات	ب
	جيده و تفوق مستوى عمره	ج		قدرته ممتازة على الاداء	ج

ملحق رقم (٤)

مقياس التمييز الادراكي بصيغته الاولى



جمهورية العراق / وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة / الدراسات العليا ماجستير تربية خاصة

م/ استطلاع آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس التمييز الادراكي

حضرة الاستاذة/-----المحترم

تحية طيبة...

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (التمييز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) ، وبعد الاطلاع على الدراسات والبحوث والمقاييس ذات العلاقة بهذا الموضوع لم يجد الباحث اداة مناسبة لهذا المفهوم لذا اقتضت متطلبات هذا البحث أعداد اداة للتمييز الادراكي من قبل الباحث ،حيث تكونت الاداة من ثلاث مجالات هي (مجال التمييز البصري ، التمييز السمعي ، التمييز الحسي الحركي) ولكل مجال عشر فقرات ، ولكل فقرة ثلاث بدائل (تنطبق عليه دائما ، تنطبق عليه احيانا ، لاتتنطبق عليه) وكانت اوزانها للفقرات الايجابية على التوالي (٣ ، ٢ ، ١) وللقرات السلبية فهي على التوالي (١ ، ٢ ، ٣) وقد تبنى الباحث تعريف تعريف التمييز من وجهة نظر مدرسة الجشطالت هو تفسير وتأويل المثيرات عن طريق الحواس وصياغتها على نحو يمكن فهمها.(عبد الهادي ، ٢٠٠٧). ونظراً لما يعهده الباحث عنكم من سمعة علمية وخبرة ودراية تربوية وموضوعية ونظرة شمولية، يتوجه اليكم للتفضل في ابداء آرائكم فيما اذا كانت فقرات هذا المقياس صالحة، او غير صالحة، او بحاجة الى تعديل. علما ان المعلمين هم الذين سيقومون بالإجابة على فقرات المقياس وتقدير السلوكيات عند التلاميذ.

ولكم وافر الشكر والتقدير

المشرف: أ.د. عبد السلام جودت

الباحث: حسن كاظم كريدي

معلومات الخبير

اللقب العلمي:

التخصص الدقيق:

مكان العمل:

التوقيع:

التاريخ:

مجال التمييز البصري

تعريف المجال : هو التمييز بين الاشكال المتشابهة والمختلفة وتمييز الالوان والتمييز بين الاطوال والاحجام والتمييز بين الحروف والارقام .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	يستطيع ان يميز بين الالوان المختلفة مثلا (اللون الاحمر من بين مجموعة الالوان الاجرى) .			
٢	يميز الاشياء المصنوعة من الخشب من بين مجموعة الاشياء الاجرى .			
٣	يميز بين الاحجام الكبيرة والمتوسطة والصغيرة .			
٤	يواجه صعوبة في التمييز بين الحروف والارقام المتشابهة (المتطابقة) مثل: (ح ، خ ، ج) (٦ ، ٩) .			
٥	يواجه صعوبة تمييز الشكل المختلف من بين مجموعة من الاشكال المتشابهة (المتطابقة) .  مثال			
٦	يستطيع تمييز الكلمة المختلفة من بين مجموعة من الكلمات المتشابهة (المتطابقة) مثل (دفع ، رفع ، دفع ، دفع) .			
٧	يستطيع تحديد ماهية الاشكال حتى لو كانت ناقصة .			
٨	يعكس الاحرف او الارقام عند الكتابة			
٩	صعوبة في النسخ من الكتاب او السبورة .			
١٠	يستطيع التمييز بين الاشياء الطويلة والقصيرة .			

مجال التمييز السمعي

تعريف المجال : هو تمييز الاصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام و التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	يعاني من صعوبة في ادراك ما يسمعه من اصوات وعدم تمييزها .			
٢	يختلط عليه الامر حين يسمع الحروف المتشابهة لفظا مثل س ، ص ومثل ق ، ك وما يشابهها.			
٣	يواجه صعوبة في تمييز معنى الكلمات المتشابهة حين يسمعه مثل سار ، صار وما يشابهها حين يسمعه .			
٤	يصعب عليه التمييز بين اصوات من مصادر مختلفة .			
٥	يواجه صعوبة في تمييز المثيرات السمعية التي تحدث في وقت واحد .			
٦	يتأخر الاستجابة للمثيرات السمعية .			
٧	يحتاج الى وقت طويل في تحليل المعلومات السمعية .			
٨	يستطيع تحديد مصدر الصوت المنبعث من احد اركان الصف .			
٩	يستطيع التمييز بين الأصوات العالية و المنخفضة أو الغليظة والناعمة.			
١٠	يستجيب بصورة غير مناسبة لطبيعة المحادثة .			

مجال التمييز الحسي الحركي

تعريف المجال : هو عملية إستقبال المعلومات من المثيرات بواسطة الحواس المختلفة ثم تنسيقها ، والإستجابة لها بواسطة الحركة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	يستطيع الاستمرار على السطر عند الكتابة .			
٢	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص .			
٣	يستطيع تتبع الحروف أو تصاميم بسيطة يكونها المعلم .			
٤	يستطيع تكوين صور أو أشكال اعتماداً على نماذج تكون أمامهم.			
٥	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية .			
٦	يواجه صعوبة في انتقاء المثرات الحركية و الللمسية التي تحدث في وقت واحد مثل استقبال الكرة .			
٧	يميل الى الاستمرار في اداء نشاط معين على الرغم من عدم الحاجة الى ذلك .			
٨	يواجه صعوبة في اكمال الاشكال او الصور المطلوب منه اكمالها.			
٩	يعاني من صعوبة في الانتقال من مهمة الى اخرى .			
١٠	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التآزر بين اعضاء الجسم (كالرسم مثلا .			

مقياس التمييز الادراكي بصيغته النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية.
قسم الدراسات العليا - الماجستير
قسم التربية الخاصة

أختي المعلمة.... أخي المعلم
تحية طيبة....

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات يرجو الباحث منك الإجابة على كل فقرة 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 احد غير الباحث مع شكري وتقديري لتعاونكم في الإجابة
على جميع الفقرات ومن دون ترك أي منها
أنموذج الإجابة

الفقرة	تنطبق	تنطبق احيانا	لا تنطبق
يميز بين الاحجام الكبيرة والمتوسطة والصغيرة .	✓		

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث : حسن كاظم كريدي

ت	الفقرات	تنطبق	تنطبق أحيانا	لا تنطبق
١	يستطيع ان يميز بين الالوان المختلفة مثلا (اللون الاحمر من بين مجموعة الالوان الاخرى) .			
٢	يميز الاشياء المصنوعة من الخشب من بين مجموعة الاشياء الاخرى			
٣	يميز بين الاحجام الكبيرة والمتوسطة والصغيرة .			
٤	يواجه صعوبة في التمييز بين الحروف والارقام المتشابهة (المتطابقة) مثل: (ح ، خ ، ج) (٦ ، ٩) .			
٥	يواجه صعوبة تمييز الشكل المختلف من بين مجموعة من الاشكال المتشابهة (المتطابقة) . مثال 			
٦	يستطيع تمييز الكلمة المختلفة من بين مجموعة من الكلمات المتشابهة (المتطابقة) مثل (دفع ، رفع ، دفع ، دفع) .			
٧	يستطيع تحديد ماهية الاشكال حتى لو كانت ناقصة .			
٨	يعكس الاحرف او الارقام عند الكتابة			
٩	صعوبة في النسخ من الكتاب او السبورة .			
١٠	يستطيع التمييز بين الاشياء الطويلة والقصيرة .			
١١	يعاني من صعوبة في ادراك ما يسمعه من اصوات وعدم تمييزها .			
١٢	يختلط عليه الامر حين يسمع الحروف المتشابهة لفظا مثل س ، ص ومثل ق ، ك وما يشابهها .			
١٣	يواجه صعوبة في تمييز معنى الكلمات المتشابهة حين يسمعها مثل سار ، صار وما يشابهها حين يسمعها .			
١٤	يصعب عليه التمييز بين اصوات من مصادر مختلفة .			

١٥	يواجه صعوبة في تمييز المثيرات السمعية التي تحدث في وقت واحد .		
١٦	يتأخر الاستجابة للمثيرات السمعية .		
١٧	يحتاج الى وقت طويل في تحليل المعلومات السمعية .		
١٨	يستطيع تحديد مصدر الصوت المنبعث من احد اركان الصف .		
١٩	يستطيع التمييز بين الأصوات العالية و المنخفضة أو الغليظة والناعمة.		
٢٠	يستجيب بصورة غير مناسبة لطبيعة المحادثة .		
٢١	يستطيع الاستمرار على السطر عند الكتابة .		
٢٢	يجد صعوبة في ممارسة الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص .		
٢٣	يستطيع تتبع الحروف أو تصاميم بسيطة يكونها المعلم .		
٢٤	يستطيع تكوين صور أو أشكال اعتماداً على نماذج تكون أمامهم.		
٢٥	يجد صعوبة في مهارات الرسم والتلوين والأنشطة الرياضية .		
٢٦	يواجه صعوبة في انتقاء المثرات الحركية و اللمسية التي تحدث في وقت واحد مثل استقبال الكرة .		
٢٧	يميل الى الاستمرار في اداء نشاط معين على الرغم من عدم الحاجة الى ذلك .		
٢٨	يواجه صعوبة في اكمال الاشكال او الصور المطلوب منه اكمالها.		
٢٩	يعاني من صعوبة في الانتقال من مهمة الى اخرى .		
٣٠	يجد صعوبة في القيام بالأنشطة التي تتطلب التأزر بين اعضاء الجسم (كالرسم مثلا .		

ملحق رقم (٦)

مقياس اضطرابات النطق بصيغته الاولى



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة / الدراسات العليا الماجستير تربية خاصة

م/ اراء الخبراء والمحكمين في صلاحية فقرات مقياس اضطرابات النطق

حضرة الاستاذة/-----المحترم

تحية طيبة...

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (التمييز الادراكي وعلاقته باضطرابات النطق لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم) ، وبعد اطلاع الباحث على الدراسات والبحوث والمقاييس ذات العلاقة بهذا الموضوع فقد تبني الباحث مقياس (صبح، ٢٠١٤) وتكون المقياس من (٣٢) فقرة وتضمنت الفقرات بعض الأخطاء النطقية الشائعة عند الأطفال من (تبديل , حذف , اضافة , تشويه) للأصوات (الانفجارية , الاحتكاكية الانفجارية , المزجية , الأنفية , شبه الصامتة) ولكل فقرة ثلاث بدائل (نعم ، احياناً ، لا) وكانت اوزان الفقرات على التوالي (٣ ، ٢ ، ١) ويعرف البلاوي ٢٠٠٦: اضطرابات النطق بانها: "خلل في نطق الطفل لبعض الاصوات اللغوية يظهر في واحدة او اكثر من الاضطرابات التالية ، ابدال صوت بدلا من صوت اخر ، او حذف صوت او اكثر من الكلمة ، او تحريف الصوت بصورة تقربه من الصوت الاصلي غير انه لا يماثله تماما ، او اضافة صوت زائد الى الكلمة". (البلاوي ، ٢٠٠٦ : ٩٥) ونظراً لما يعهده الباحث عنكم من سمعة علمية وخبرة ودراية تربوية وموضوعية ونظرة شمولية، يتوجه اليكم للتفضل في ابداء آرائكم فيما اذا كانت فقرات هذا المقياس صالحة، او غير صالحة، او بحاجة الى تعديل. علما ان المعلمين هم الذين سيقومون بالإجابة على فقرات المقياس وتقدير السلوكيات عند التلاميذ.

ولكم وافر الشكر والتقدير

المشرف: أ.د. عبد السلام جودت

الباحث: حسن كاظم كريدي

معلومات الخبير

اللقب العلمي:

التخصص الدقيق:

مكان العمل:

التوقيع:

التاريخ:

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	التعديل المقترح
١	يُبدل الأصوات الانفجارية مثل (ق ، ك ، ب ، ت) بالشكل التالي:			
أ	يُبدل صوت (ق) بدلا من (د) في الكلمة مثل (قلم - دلم) .			
ب	يُبدل صوت (ك) بدلا من (ت) في الكلمة مثل (كلب - تلب) .			
ج	يُبدل صوت (أ ، إ) بدلا من (ب) في الكلمة مثل (إيدي - بدي) .			
د	يُبدل صوت (ك) بدلا من (ت) في الكلمة مثل (مكتة - مككة) .			
٢	يقوم بعملية حذف الأصوات الانفجارية مثل (ك ، ت ، د) بالشكل التالي:-			
أ	يحذف صوت (ك) من الكلمة مثل (كتكوت - توت) .			
ب	يحذف صوت (ت) من الكلمة مثل (تفاحة - فاحة) .			
ج	يحذف صوت (د) من الكلمة مثل (دلال - لال) .			
٣	إضافة اصوات انفجارية للكلمة مثل حرف (أ) مثال (حصان - احصان) .			
٤	يُبدل الاصوات الاحتكاكية مثل (ث ، س ، ش ، غ ، خ ، ص ، ز) بالشكل التالي:-			
أ	يُبدل صوت (ف) بدلا من (ث) مثل (ثلاثة - فلاثة) .			
ب	يُبدل صوت (ت او ث) بدلا من (س) في الكلمة مثل (سمكة - ثمكة) (موس - موت) .			
ج	يُبدل صوت (س) بدلا من (ش) في الكلمة مثل (شمسية - سمسية) .			
د	يُبدل صوت (خ) بدلا من (غ) في الكلمة مثل (غسيل - خسيل)			

			(.	
هـ			يُبدل صوت (ذ) بدلا من (ز) في الكلمة مثل (زياد - زياد) .	
و			يُبدل صوت (ح) بدلا من (خ) في الكلمة مثل (خوخ - حوخ) .	
ي			يُبدل صوت (ث) بدلا من (ص) في الكلمة مثل (صيف ثيف) .	
٥			يحذف الاصوات الاحتكاكية مثل (ص ، ح ، س ، ث) من الكلمة بالشكل التالي:-	
أ			يحذف صوت (ص) من الكلمة مثل (عصفور - عفور) .	
ب			يحذف صوت (ح) من الكلمة مثل (حمام - مام) .	
جـ			يحذف صوت (س) من الكلمة مثل (سمكة - مكة) .	
د			يحذف صوت (ث) من الكلمة مثل (ثمانية - مانية) .	
٦			يُبدل الاصوات الإحتكاكية الانفجارية مثل (ج) الى (د) أو (ز) في الكلمة مثال (زمل - جمل) (زوافه - جوافه) (ديبه - جيبه) .	
٧			يحذف الاصوات الانفية مثل (ن ، م) في الكلمة بالشكل التالي:-	
أ			يحذف صوت (ن) من الكلمة مثل (بدوره - بندوره) .	
ب			يحذف صوت (م) من الكلمة مثل (قماش - قاش) .	
٨			يُبدل الاصوات السائلة مثل (ل ، ر) في الكلمة بالشكل التالي:-	
أ			يُبدل صوت (ل) أو (ي) بدلا من (ر) في الكلمة مثل (لمل - رمل) (ياح - راح) .	
ب			يُبدل صوت (ن) أو (ي) بدلا من (ل) في الكلمة مثل (بيعب - بلعب) (ليمون - نيمون) .	
٩			يُبدل الأصوات الهمسية للصوات (د ، ز ، ن) في الكلمة مثل (دار - تار) (زهرة - تهرة) (ناعم ، داعم) .	

١٠	يُبدل الأصوات الجهرية (قلم - دلم) .		
١١	يحذف الاصوات السائلة مثل (ل، ر) من الكلمة بالشكل التالي :-		
أ	يحذف صوت (ل) من الكلمة مثل (: ملعب - معب) (كلب - كب) .		
ب	يحذف صوت (ر) من الكلمة مثل (مدرسة - مدسه) .		
١٢	أمثلة من واقع كلام الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نطقية (ينطق الكلمة بطريقة يصعب فهمها لدى المستمع)		
أ	ينطق كلمة (سيارة) بشكل (للاله) .		
ب	ينطق كلمة (أزرق) بشكل (الزك) .		
ج	ينطق كلمة (بندوره) بشكل (بنقورة) .		
د	ينطق كلمة (غرفة) بشكل (خفله) .		

ملحق (٧)

مقياس اضطرابات النطق بصيغته النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية.
قسم الدراسات العليا – الماجستير
قسم التربية الخاصة

أختي المعلمة.... أخي المعلم

تحية طيبة....

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات يرجو الباحث منك الإجابة على كل فقرة 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 احد غير الباحث مع شكري وتقديري لتعاونكم في الإجابة على جميع الفقرات ومن دون ترك أي منها
أنموذج الإجابة

أحياناً	غالباً	دائماً	الفقرة
		✓	يُبدل صوت (ق) بدلا من (د) في الكلمة مثل (قلم – دلم) .

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث : حسن كاظم كريدي

ت	الفقرات	نعم	احياناً	لا
١	يُبدل صوت (ق) بدلا من (د) في الكلمة مثل (قلم - دلم) .			
٢	يُبدل صوت (ك) بدلا من (ت) في الكلمة مثل (كلب - تلب) .			
٣	يُبدل صوت (أ ، إ) بدلا من (ب) في الكلمة مثل (إبدي - بدي) .			
٤	يُبدل صوت (ك) بدلا من (ت) في الكلمة مثل (مكتة - مككة) .			
٥	يُحذف صوت (ك) من الكلمة مثل (كتكوت - توت) .			
٦	يُحذف صوت (ت) من الكلمة مثل (تفاحة - فاحة) .			
٧	يُحذف صوت (د) من الكلمة مثل (دلال - لال) .			
٨	إضافة اصوات انفجارية للكلمة مثل حرف (أ) مثال (أحصان - حصان)			
٩	يُبدل صوت (ف) بدلا من (ث) مثل (ثلاثة - فلافة) .			
١٠	يُبدل صوت (ت او ث) بدلا من (س) في الكلمة مثل (سمكة - ثمكة) (موس - موت) .			
١١	يُبدل صوت (س) بدلا من (ش) في الكلمة مثل (شمسية - سمسية) .			
١٢	يُبدل صوت (خ) بدلا من (غ) في الكلمة مثل (غسيل - خسيل) .			
١٣	يُبدل صوت (ذ) بدلا من (ز) في الكلمة مثل (زياد - ذباد) .			
١٤	يُبدل صوت (ح) بدلا من (خ) في الكلمة مثل (خوخ - حوح) .			
١٥	يُبدل صوت (ث) بدلا من (ص) في الكلمة مثل (صيف ثيف) .			
١٦	يُحذف صوت (ص) من الكلمة مثل (عصفور - عفور) .			
١٧	يُحذف صوت (ح) من الكلمة مثل (حمام - مام) .			
١٨	يُحذف صوت (س) من الكلمة مثل (سمكة - مكة) .			

١٩	يُحذف صوت (ث) من الكلمة مثل (ثمانية - مانية) .		
٢٠	يُبدل الاصوات الإحتكاكية الانفجارية مثل (ج) الى (د) أو (ز) في الكلمة مثال (زمل - جمل) (زوافه - جوافه) (ديبه - جيبه) .		
٢١	يُحذف صوت (ن) من الكلمة مثل (بدوره - بندوره) .		
٢٢	يُحذف صوت (م) من الكلمة مثل (قماش - قاش) .		
٢٣	يُبدل صوت (ل) أو (ي) بدلا من (ر) في الكلمة مثل (لمل - رمل) (ياح - راح) .		
٢٤	يُبدل صوت (ن) أو (ي) بدلا من (ل) في الكلمة مثل (بيعب - بلعب) (ليمون - نيمون) .		
٢٥	يُبدل الأصوات الهمسية للصوات (د ، ز ، ن) في الكلمة مثل (دار - تار) (زهرة - تهرة) (ناعم ، داعم) .		
٢٦	يُحذف صوت (ل) من الكلمة مثل (: ملعب - معب) (كلب - كب) .		
٢٧	يُحذف صوت (ر) من الكلمة مثل (مدرسة - مدسه) .		
٢٨	ينطق كلمة (سيارة) بشكل (للاله) .		
٢٩	ينطق كلمة (أزرق) بشكل (الزك) .		
٣٠	ينطق كلمة (بندوره) بشكل (بنقورة) .		
٣١	ينطق كلمة (غرفة) بشكل (خفله) .		
٣٢	يُبدل الأصوات الجهرية (قلم - دلم) .		

Abstract

The current research aims to identify:.

- 1- Cognitive discrimination among students with learning difficulties.
- 2- There are statistically significant differences among students with learning difficulties according to the gender variable (male–female) on the cognitive discrimination scale.
- 3 Speech disorders among students with learning difficulties.
- 4- There are statistically significant differences among students with learning difficulties according to the gender variable (males – females) on the speech disorders scale.
- 5- Correlational relationship between perceptual discrimination and speech disorders among students with learning difficulties.
6. Percentage of the contribution of perceptual discrimination to speech disorders among students with learning difficulties.

In order to achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive correlative approach as a methodology for his research procedures, and the researcher adopted the scientific steps adopted in psychometrics to prepare a scale of cognitive discrimination and the adoption of a scale of speech disorders. Governmental Elementary in the center of Babylon Governorate. The researcher prepared a measure of perceptual discrimination by looking at the theoretical frameworks and previous studies, and the scale may consist of three areas (visual discrimination, auditory discrimination, sensory–motor discrimination) and each field consists of (10) paragraphs, and the scale is in its final form of (30) Paragraph, and as for the speech disorders scale, the researcher

adopted a scale (Sobh, 2014) consisting of (32) items, and after completing the psychometric properties of the validity and stability of the two research scales, the application was applied to the final research sample.

The amount of (200) male and female students with learning difficulties in government schools in the center of Babil Governorate for the academic year (2021–2022), and the data were statistically processed using the statistical package (SPSS) version (25), and the results of the research showed the following:

- 1– There are statistically significant differences at the level (0.05), indicating that the research sample (students with learning difficulties) suffer from weakness in perceptual discrimination.
- 2– There are no statistically significant differences at the level (0.05) in the cognitive discrimination of students with learning difficulties according to the gender variable (male – female).
- 3– There are statistically significant differences at the level (0.05), indicating that the research sample (students with learning difficulties) have speech disorders.
- 4– There are statistically significant differences at the level (0.05) in speech disorders among students with learning difficulties (males – females), and in favor of males.
- 5– There is a direct (positive) correlation between cognitive discrimination and speech disorders, and the correlation coefficient between them is (0.86).
- 6– There is a contribution rate for the independent variable perceptual discrimination in the dependent variable of speech disorders among students

with learning difficulties, as the contribution rate was (0.86), meaning that (86%) of the explained variation in the degrees of speech disorders is due to perceptual discrimination in isolation from the influence of other variables.

**Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
and Scientific Research
Babylon University/college of Basics Education**



Perceptual discrimination and its relationship to speech disorders among students with learning difficulties

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

Hassan Kazem Kredi

Supervised by

Prof. Dr. Abdel Salam Jawdat Al-Zubaidi

2022 A

1443 H