جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كليـــة التربية الأساسيـــــة
قســـــم التربية الخاصـــــة
الدراسات العليا / ماجستير

تأخرالقدرات الذهنية وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

رسالة مقدمه الى مجلس كلية التربية الأساسية فـي جامعة بابـــل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس /التربية الخاصة
من قبل الطالب

مقداد علي عبد الرضا كريم

بإشراف

أ .م .د نغم عبد الرضا عبد الحسين المنصوري

١٤٤٤هـ **٢٠٢٢م**

الآية القرآنية

بسم الله الرحمن الرحيم

{وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ بِأَنَّ لَهُمْ مِنَ اللَّهِ فَضْلًا كَبِيرًا }

(سورةالاحزاب:اية ٤٧)

إقرارالمشرف

أشهد أن اعداد هذه الرسالةالموسومةبـ**(تأخرالقدرات الذهنية وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم)** ،التي قدمها الطالب(مقداد علي عبد الرضا) قد جرت بإشرافي في كلية التربية الأساسية /جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس /التربيةالخاصة.

الأستاذالمساعدالدكتور

نغم عبد الرضا عبد الحسين المنصوري

التاريخ / / ٢٠٢٢

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

الاستاذ الدكتور

عماد حسين عبيد المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

التاريخ / /٢٠٢٢

الاستاذ الدكتور

فراس سليم حياوي

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ / /٢٠٢٢

اقرار المقوم اللغوي

أشهد أني أطلعت على الرسالة الموسومةب**(تأخرالقدرات الذهنية وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم)** ،التي قدمهاالطالب(مقداد علي عبد الرضا) وقد صححتها من الناحية بحيث أصبح اللغوية سلوبها علمياً سليماً خالياً من الأخطاء والتعبيرات اللغوية والنحوية غير الصحيحة ولأجله وقعت.

المقوم اللغوي:

اللقب العلمي والاسم :

التخصص:

التاريخ / /

إقرار المقوم العلمي الاول

أشــهد أنــي أطلعـت علــى الرسالةالموسومةبـ**(تأخرالقــدرات الذهنيــة وعلاقتهــا بالاضــطرابات اللغويــة لــدى تلامــذة ذوي صــعوبات الــتعلم)** ،التــي قدمهاالطالب(مقـداد علــي عبـد الرضــا)هـي جـزء مـن متطلبـات نيـل درجـة الماجسـتير فـي التربيـة وعلـم الـنفس / التربيـة الخاصـة، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

المقوم العلمي :

اللقب العلمي والاسم :

التخصص:

التاريخ / /

إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد أني أطلعت على الرسالةالموسومةب(**تأخرالقدرات الذهنية وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم**) ،التي قدمها الطالب(مقداد علي عبد الرضا)هي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / التربية الخاصة، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

المقوم العلمي :

اللقب العلمي والاسم :

التخصص:

التاريخ / /

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أننا أطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ(**تأخرالقدرات الذهنية وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم**)،التي قدمهاالطالب(مقداد علي عبد الرضا)، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفصولها وملاحقها وفي ماله علاقة بها، ونرى أنه جدير بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس/التربية الخاصة وبتقدير( ).

التوقيع:
الاسم :أ.د. عبد السلام جودت الزبيدي
رئيساً

التوقيع :
الاسم: أ.م.د. حيدر طارق كاظم
عضواً

التوقيع:
الأسم:أ.م.د. نورس كريم عبيد
عضواً

التوقيع :
الأسم :أ.م.د. نغم عبد الرضا عبد الحسين
عضواً ومشرفاً

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

العميد

أ.د علي عبد الفتاح الحاج فرهود

التاريخ : / /٢٠٢٢

اهداء

الى

نبع الحنان..... .امي

رحمها الله تعالى

مثالي الأعلى في الحياة.....

والدي

رحمه اللّٰه تعالى

ربيع حياتي.....

اولادي

شمس – رقية– علي

و من دائما ما وجهتني في الظلام

و دعمتني في رحلتي الدراسية

أنت قوتي وسبب نجاحي .....زوجتي العزيزة

وكل من يسعده نجاحي

اهدي جهدي المتواضع هذا.

الشكر والامتنان

الحمد لله حق حمده والشكر له وحده والصلاة والسلام على اشرف خلقه نور الهدى محمد بن عبد الله عبد المطلب وعلى آهل بيته وصحبه ومن تبعه وسار على نهجه وهديه....

قال عز من قائل في كتابه الحكيم في سورة ابراهيم

"لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ"
(الاية ٧)

انطلاقا من نغمات هذه الآية الكريمة، يطيب لي وانا انهي دراستي أن اقدم وافر الشكر وعظيم الامتنان والعرفان بالجميل الى استاذتي الفاضل الدكتورة نغم عبد الرضا للجهد الذي بذلته والاراء والتوجيهات القيمة التي ابداتها و التي بدونها ما كان ليصل هذا الجهد المتواضع الى ما هو عليه الان فلها مني مرة اخرى جزيل الشكر والتقدير.

واقدم شكري وتقديري الى الاستاذ الدكتور عماد حسين المرشدي رئيس قسم التربية الخاصة واعضاء الهيئة التدريسية لما ابدوه من عون معنوي خلال كتابتي الدراسة.

كذلك اتقدم بالشكر والتقدير الى لجنة السمنار في قسم التربية الخاصة

وواجب الوفاء يدعوني الى أن اقدم شكري وتقديري الى الأستاذ الفاضل الدكتور نورس شاكر لما ابداه من مساعدة وتوجيهات علمية سديدة.

واقدم وافر الشكر والعرفان الى كل من قدم لي يد المساعدة التي اسهمت في تذليل الصعاب التي اعانتني في أن يصل البحث لمرساه الاخير...ومن الله نستمد العون والسداد.

الباحث

المستخلص

أستهدف البحث الحالي التعرف الى :-

١- نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة .

٢- تأخر القدرات الذهنية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

٣- الأضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم .

٤- العلاقة الأرتباطية بين تأخر القدرات الذهنية و الاضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

٥- الفروق في العلاقة الأرتباطية بين تأخر القدرات الذهنية والأضطرابات اللغوي لذوي صعوبات التعلم وفق لمتغير الجنس (ذكور ، أناث).

٦- مدى أسهام تاخر القدرات الذهنية في الأضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم .

و لتحقيق أهداف البحث أستعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كمنهجية لإجراءات البحث ، وأتبع الباحث الخطوات العلمية المعتمدة في القياس النفسي لبناء مقاييس البحث ، وقد تحقق الباحث من الخصائص السيكومترية للمقاييس من صدق و ثبات على عينة بلغت (٣٠٠) تلميذ و تلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة في محافظة بغداد موزعين على وفق متغير الجنس و الصف الدراسي ، أختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب .وعلى النحو الأتي :

أولا: بناء مقياس تأخر القدرات الذهنية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم أستنادا الى تعريف نيكولا(nekulla, 2011) لتأخر القدرات الذهنية والذي يتكون من ٤٠فقرة بصيغتة النهائية.

ثانيا: تبني مقياس طلاك الذي تبنى من (النوبي ،٢٠١٠) للأضطرابات اللغوية . و الذي تكون من ٤٠ فقرة بصيغتة النهائية .

وبعد أستكمال بناء و تبني مقاييس البحث تم التطبيق على عينة البحث النهائي البالغ (٤٠٠) تلميذ و تلميذة من تلامذة التربية الخاصةأختيرو بذات الطريقة و الأسلوب السابق بحسب (الجنس – الصف

الدراسي) للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)و قد تم معالجة البيانات أحصائيا باستعمال الحقيبة الأحصائية ,spss وفيما يلي نتائج البحث:-

١- نسبة تلامذة ذوي صعوبات التعلم هي الأكثرفي صفوف التربية الخاصة .

٢- جميع التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من تأخر القدرات الذهنية .

٣- أكثر التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من أضطرابات لغوية .

٤- وجود علاقة دالة أحصائيا وموجبةعند مستوى دلالة 0,05 بين متغيري البحث وهي نتيجة منطقيةأنطلاقا من الخصائص السيكومترية التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم .

٥- وجدت فروق دالة أحصائيا في العلاقة بين تأخر القدرات الذهنية و الأضطرابات اللغوية تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث)أذ كانت القيمة الزائية المحسوبة (6.330)أكبر من القيمة الزائية الجدولية(1.96)تأخر القدرات الذهنية و الأضطرابات اللغوية معا .

٦- أن قيمة الأسهام النسبي بين تأخر القدرات الذهنية والأضطرابات اللغوية قد بلغ (134.80)و هي أكبر من الجدولية(3,83)عند مستوى دلالة (0.05) وكان مقدار الأسهام المعياري(0.915) وبلغ مربع قيمة بيتا (0.84) أي أن (84%)يعود الى التباين المفسرفي درجة الأضطرابات اللغوية يعود الى تاخر القدرات الذهنية بمعزل عن المتغيرات الأخرى . وقد تمخض البحث بعدد من الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات

ثبت المحتويات

ت	المحتويات	رقم الصفحة
١	الآية القرانية	ب
٢	اقرار المشرف	ت
٣	اقرار المقوم اللغوي	ث–ح
٤	اقرار لجنة المناقشة	خ
٥	الاهداء	د
٦	الشكر والتقدير	ذ
٧	مستخلص البحث	ر–ز
٨	الفصل الاول	١
٩	مشكلة البحث	٢–٥
١٠	اهمية البحث	٥–٨
١١	اهداف البحث	٨
١٢	حدود البحث	٨
١٣	تحديد المصطلحات	٩–١١
١٤	الفصل الثاني	١٢
١٥	اطار نظري	١٣

١٦	تأخر القدرات الذهنية	١٣-١٦
١٧	العوامل المؤثرة في القدرات الذهنية	١٦-١٧
١٨	نظريات القدرات الذهنية	١٨
١٩	نظرية الملكات	١٨
٢٠	نظرية العاملين	١٨
٢١	نظرية ثرستون	١٩
٢٢	نظرية ويسمان	٢٠
٢٣	نظرية جلفورد	٢٠-٢٣
٢٤	مفهوم الاضطرابات اللغوية	٢٤-٢٦
٢٥	نسبة الأنتشار	٢٦
٢٦	خصائص الطفل المضطرب لغويا	٢٦-٢٨
٢٧	مكونات اللغة	٢٨-٣٠
٢٨	أسباب الاضطرابات اللغوية :- ١- الأسباب الفسيولوجية ٢- الأسباب النفسية و الاجتماعية	٣٠-٣١
٢٩	أنواع الاضطرابات اللغوية:- ١- أضطرابات الكلام ٢- أضطرابات النطق	٣١-٣٦

	٣- أضطرابات الصوت ٤- اضطرابات الصوت الناتجة من نقص القدرة السمعية ٥- أضطرابات النطق و الصوت الناتجة من نقص القدرات العقلية ٦- أضطرابات النطق والناتجة عن العوامل النفسية و الأنفعالية	
٣٠	النظريات المفسرة لأضطرابات اللغة	٣٦
٣١	النظرية اللغوية	٣٦
٣٢	نظرية التفاعل الاجتماعي	٣٧
٣٣	النظرية الواقعية	٣٧
٣٤	النظرية المعرفية	٣٧
٣٥	النظرية العضوية	٣٨
٣٦	مفهوم صعوبات التعلم	٣٨-٤٤
٣٧	نسبة أنتشار صعوبات التعلم	٤٤-٤٥
٣٨	أسباب صعوبات التعلم :- ١- العوامل العضوية و البيولوجية ٢- العوامل الجينية والبيئية ٣- العوامل البيئية	٤٥-٤٦
٣٩	خصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم	٤٦-٤٧

٤٠	أنواع صعوبات التعلم :- اولا:صعوبات التعلم النمائية ثانيا:صعوبات التعلم الأكاديمية	٤٧-٤٨
٤١	أساليب تشخيص صعوبات التعلم	٤٨-٥١
٤٢	النظريات التي فسرت صعوبات التعلم	٥١
٤٣	النظرية السلوكية	٥١
٤٤	النظرية اللغوية	٥٢
٤٥	نظرية المعرفية	٥٣
٤٦	نظرية التأخر النضجي	٥٣
٤٧	المحور الثاني :- دراسات سابقة	٥٤
٤٨	الدراسات التي تناولت القدرات الذهنية	٥٤-٥٦
٤٩	الدراسات التي تناولت الأضطرابات اللغوية	٥٧-٥٨
٥٠	الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم	٥٩-٦٠
٥١	مناقشة الدراسات السابقة	٦١-٦٤
٥٢	الفصل الثالث منهجية البحث و أجراءاته	٦٥
٥٣	منهجية البحث	٦٩
٥٤	مجتمع البحث	٦٩

٥٥	عينة البحث	٧٣
٥٦	أدوات البحث	٧٨-١١٣
٥٧	التطبيق النهائي	١١٣
٥٨	الوسائل الاحصائية	١١٣
٥٩	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	١٢١
٦٠	اولاً : عرض النتائج وتفسيرها و مناقشتها	١٢١
٦١	ثانيا : الأستنتاجات	١٣٠
٦٢	ثالثا : التوصيات	١٣١
٦٣	رابعا : المقترحات	١٣١
٦٤	المصادر	١٣٢
٦٥	أولاً: المصادر العربية	١٣٢-١٣٩
٦٦	ثانيا : المصادر الاجنبية	١٣٩-١٤٣
٦٧	الملاحق	١٤٥
٦٨	ملخص البحث باللغة الانكليزية	A

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	مجتمع العينة بحسب المدارس الأبتدائية، الجنس، الصف .	٧٠
٢	عينة البحث موزعة بحسب المدارس الابتدائية،الجنس، الصف.	٧٤
٣	قيم مربع (كا٢) حول صلاحية مقياس تأخر القدرات الذهنية.	٨٣
٤	العينة الاستطلاعية موزعة على وفق (الجنس، الصف)	٨٤
٥	عينة التحليل الاحصائي موزعة حسب المدارس الابتدائية، الجنس، الصف.	٨٥
٦	القوة التميزية لفقرات مقياس تاخر القدرات الذهنية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين .	٩٠
٧	معاملات الأرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس تاخر القدرات الذهنية.	٩٣
٨	عينة الثبات موزعة وفق (الجنس/ الصف).	٩٦
٩	قيم مربع(كا٢)حول صلاحية الفقرات مقياس الاضطرابات اللغوية.	٩٨
١٠	القوة التمييزية لفقرات مقياس الاضطرابات اللغوية بأستعمال (كا٢).	١٠٠
١١	معاملات الأرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للأرتباط لمقياس الاضطرابات اللغوية.	١٠٥
١٢	معاملا الارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال التي تنتمي اليه وقيم الأختبار التائي للأرتباط لمقياس الاضطرابات اللغوية.	١٠٦

١٣	معاملات الارتباط درجة المجال بالمجال الاخرو بالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للأرتباط لمقياس الأضطرابات اللغوية.	١٠٨
١٤	المؤشرات الاحصائية لمقياسي البحث .	١١١
١٥	أعداد التلامذة لذوي صعوبات التعلم ونسبهم .	١٢١
١٦	نتائج الأختبار التائي لعينة واحدة لقياس تأخر القدرات الذهنية.	١٢٣
١٧	الوسط الحسابي و الانحراف المعياري وحدود فترة الثقة للاضطرابات اللغوية.	١٢٤
١٨	قيم مربع كاي حسن المطابقة لتكرار ذوي الأضطرابات اللغوية وممن لايعانون من أضطرابات لغوية ونسبهم.	١٢٥
١٩	نتائج العلاقة الأرتباطية بين تأخر القدرات الذهنية و الاضطرابات اللغوية.لدى عينة البحث .	١٢٦
٢٠	القيمة الزائية لدلالة الفروق في معاملات الأرتباط بين تاخر القدرات الذهنية والاضطرابات اللغوية لذوي صعوبات التعلم وفق لمتغير الجنس(ذكور – أناث).	١٢٧
٢١	نتائج الأختبار الفائي لتحليل الانحدار الخطي لمعرفة مدى أسهام متغير تأخر القدرات الذهنية في الاضطراب اللغوي .	١٢٨
٢٢	أسهام تاخر القدرات الذهنية في الاضطراب اللغوي.	١٢٩

ثبت الأشكال

ت	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	توزيع درجات افراد العينة على مقياس تأخر القدرات الذهنية.	١١٣

٢	توزيع درجات افراد العينة على مقياس الاضطرابات اللغوية.	١١٣

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة	١٤٥
٢	إسماء الخبراء	١٤٦
٣	مقياس تأخر القدرات الذهنية	١٤٨-١٥٥
٤	مقياس الأضطرابات اللغوية	١٥٦-١٩٢

الفصل الاول

تعريف بالبحث

اولا - مشكلة البحث .

ثانيا - اهمية البحث .

ثالثا - اهداف البحث .

رابعا - حدود البحث .

خامسا - مصطلحات البحث.

اولا: مشكلة البحث

أن القدرات الذهنية تساهم في التفوق و الأبداع و الأبتكار فإن أنخفاضها بشكل ملحوظ يؤدي الى تخلف أداء الفرد وتدهوره في مجال معين دون غيره ، ويدل على ذلك عند رسم مخطط نفسي (بروفيل) لقدرات شخص ما نلاحظ أرتفاع بعض القدرات و وقوع البعض منها في النطاق المتوسط و أنخفاض بعضها الأخر وهذا الأنخفاض من شأنه أن يفسر تعثر الفرد في ممارسة الأنشطة الدالة على تلك القدرات.(الزبيدي ، ٢٠٠٠: ١٥٦).

وأن الضعف في القدرات الذهنية وعدم تدريبهم يؤدي الى تباطؤ الطالب أو تأخره دراسيا في حين توفر فرصة التوجيه المناسب له مساعده على التقدم و النجاح في الحياة المدرسية (وينر،١٩٩٦: ١٤).

كما أن القدرات الذهنية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تختلف في تأثيرها على التحصيل الدراسي ومن الممكن ان تكون عملية التعليم غير مملة بالنسبة لهولاء التلاميذ لحاجتهم للحفظ والأعادة و التلقين المستمرة (عبد الفتاح ،٢٠١٢: ١١٨).

وقد أجريت العديد من البحوث في الكثير من الدول على تلامذة بعض الصعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية و المعرفية ، وأكدت هذه الدراسات إن هؤلا التلامذة ليس لديهم نقص في القدرات الذهنية ، ولكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء القراءة أو النطق ، كما وجد إن البعض الاخر لديه صعوبة في تعلم العمليات الحسابية .

ومن صعوبات التعلم صعوبات اللغة و يظهر التلامذة المضطربون لغويا مشكلة واضحة في تعلم وأستعمال قواعد اللغة لتشكيل الجمل ، كما تظهر لديهم صعوبة متزايدة في فهم و تذكر وأستعمال الجمل التي تحتوي على الضمائر.(الزريقات ،٢٠٠٥ :١١٠).

وتعد صعوبات التعلم بشكل عام مشكلة كبرى تواجه التلامذة وخاصة عند أنتقالهم الى صفوف اعلى ، لانها تشكل عائقا رئيسيا وذا دلالة للتعلم ، وكمثال على ذلك تشكل نسبة صعوبات التعلم (التعبير الكتابي)١٠% من المجتمع العام (الهواري ، ٢٠٠٦ : ٣)

وقد تختلف نسبة انتشار ذوي الأضطرابات اللغوية فتشير التقديرات أن ١% من المتعلمين في المرحلة الأبتدائية و الثانوية لديهم اضطرابات في اللغة. ويظهر التلميذ المضطرب لغويا مختلفا عن التلميذ الطبيعي بحيث تصبح هذه الصفة مميزة له ومن هذه المشكلات . مشكلة اللغة الأستيعابية (الأستقبالية) والتي من أهم مؤشراتها ظهور الطفل وكأنه غير منتبه مما يؤدي الى صعوبة في فهم الكلمات المجردة. وكذلك مشكلات في اللغة التعبيرية ومن أهم مؤشراتها مقاومتة للمشاركة في الحديث ، تدني في عدد المفردات التي يستخدمها ...الخ.(السرطاوي وأخرون،٢٠٠٩: ٢٩٣) .

وقد يعاني العديد من التلامذة في مرحلة ما قبل المدرسة وبعض تلامذة المدارس من أضطرابات لغوية مختلفة ، فقد يكون لدى بعض التلامذة لغة محدودة جدا على المستوى التعبيري والأستقبالي ، بينما يعاني البعض الأخر من أضطراب لغوي في الجانب التعبيري وخاصة ما يتعلق بالجوانب الصرفية و النحوية ، ويواجه بعضهم صعوبة في الجوانب اللغوية الدقيقة ، كأن يواجهوا صعوبة في فهم بعض الجمل و التراكيب المعقدة ؛ او صعوبة في التعامل مع اللغة المجازية و غيرها .وقد يواجه بعض التلامذة صعوبة في الجوانب البراجماتية للغة كتبادل الأدوار و التواصل البصري ، و الأستمرارفي الحديث في نفس الموضوع أو الأستخدام الوظيفي للغة . ويمكن وصف التلميذ بأنه يعاني من أضطرابات لغوية اذا كان لديه عجز واضح في الفهم او التعبير عن نفسه أو أستخدام اللغة غيرمناسب كما هو متوقع في هذه المرحلة العمرية (عمايره ، ٢٠١٤ :١١٦).

كما نجد أن أغلب الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات التعلم تناولتها بشكل عام وليس تفصيلي إذ تناولت المشاكل التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس ، أما صعوبات التعلم الأخرى كصعوبات القراءة أو الكتابة مثلا فقد حظيت بالأهتمام الأكبر من قبل الباحثين لما لها من أهمية في الحياة اليومية و أن أغلب التلاميذ يشخصون كتلاميذ عاديين لكن يحكم عليهم بنعت أو صفة أخرى كالكسل أو الأهمال وهذا ما أكده الزيات ، إذا أن أغلب الأباء و المعلمين يخطئون في الحكم على أبنائهم و تلميذهم ذوي صعوبات التعلم فينعتونهم بكثير من الصفات التي تتجاوزحقيقة الأمربالنسبة لهم كنقص الدافعية ، الأفتقار الى الحماس ،اللأمبالاة ،السرعة الزائدة وأن هذه الصفات التي يطلقونها على التلاميذ تزيدهم أحباطا وألما لان هذه

الصعوبات خارجة عن أرادتهم او انهم أقل تحكم فيها و يصعب عليهم تلافيها (الزيات ، ٢٠٠٢: ٥١٢).

وأن أغلب الذين يعانون من صعوبات التعلم تكون مشاكلهم في ترتيب المعلومات فهم يستخدمون أستراتيجية غير مناسبة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية مما يؤدي الى شعورهم بالعجز في تحقيق الأمكانات المتوقعة منهم . ويوضح فان دار(van der) أن تعلم الأسوياء للمعلومات يمر في عدة مراحل إذ أنهم يقومون بأستقبال المعلومات ثم يقومون بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل روابط بينها ثم التعبير عنها بصورة مخرجات ، بينما التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلم يعانون من قصور في واحد او أكثر من عمليات معالجة المعلومات .(lazar, 1998 : 63).

والأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدوعليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرات الذهنية ، وعلى الرغم من عدم معاناتهم من أي أعاقة ألا أنهم يعانون من صعوبة في تعلم المهارات الأساسية و الموضوعات المدرسية مثل الأنتباه أو القراءة أو الكتابة أو الأستماع أو الكتابة (النيال ،٢٠٠٧ : ٢١).

كما أن التلامذة ذوي الصعوبات التعلم هم انفسهم لايستطيعون تطبيق المفاهيم الأساسية للعدد وهم يرجعون السبب في ذلك الى المعلم لكن أغلبهم نسبة ذكائهم جيدة و القيام بالمهام الدراسية الأخرى بشكل جيد لكنهم يواجهون صعوبة في القيام بابسط العمليات على الأرقام مثل الجمع بين الأرقام أو العد حسب التسلسل.(brian,2013:3).

وبناء على ما تقدم لاحظ الباحث من خلال مجال عمله كمعلم في الصفوف الخاصة فضلا عن زيارته لبعض صفوف التربية الخاصة في محافظة بغداد أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من تأخر في القدرات الذهنية كصعوبة التذكر و صعوبة الانتباه وصعوبة الأدراك (السمعي او البصري) وصعوبة التعبير المناسب لأفكاره. وكذلك لاحظ الباحث أن هناك أضطراب واضح ومشاكل في اللغة اللفظية والتي تجلت في أمتناع التلميذ من المشاركة في الحديث الذي يتطلب حوار، ومحدودية عدد المفردات التي يستعملها وكون كلامه غير ناضج، وصعوبة في فهم الكلمات المجردة . لذا أرتأى الباحث القيام بهذا البحث للتعرف على تأخر

القدرات الذهنية ومدى علاقتها بالأضطرابات اللغوية بالنسبة لهذه الفئة المهمة من فئات التربية الخاصة .

ومن خلال ما تقدم تبرز مشكلة البحث الحالي بالتساؤل التالي :-

هل توجد علاقة بين تأخر القدرات الذهنية و الأضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم ؟

ثانيا :أهمية البحث

زود الله تعالى الأنسان بقدرات ذهنية متعددة أختلف العلماء في تصنيفها و يشير ذلك الى أهمية القدرات في عملية توجيهها وأعدادها للألتحاق بها ثم النجاح فيها مما يساعده في تحقيق ذاته فمثلا القدرة اللغوية العالية تؤهل صاحبها لدراسة اللغويات بتميز والقدرة المميزة على فهم المسائل الرياضية و تؤهل صاحبها لدراسة الرياضيات و الهندسة بنجاح.

(نت) (http:hdl.handle.net).

كما أن للقدرات الذهنية فائدتها في التوجيه المهني والتي هي عملية فنية منتظمة تساعد الفرد على أختيار المهنة المناسبة له ، و أعداده للأتحاق بها و النجاح فيها . كما تساعده على تنمية وتحقيق صورة متكاملة لذاتة تتلائم مع أمكانياتة ، وعلى أن يتقبل الدور الذي يقوم به في عمله في عالم العمل.(عبيد ، ٢٠١٥: ١٤٩).

وتعد دراسة القدرات الذهنية من أهم المواضيع علم النفس التي تهم المعلمين و العاملين في الحقل التعليمي (زيادة ،٢٠٠٥: ١٧).ومن الحقائق التي يتفق عليها الجميع أن كل شخص يختلف عن قدرات الشخص الأخر، لذا لابد للمعلم ان يتعرف على قدرات تلامذته لكي يحقق لكل منهم أقصى ما يمكن ان يحققه في ضوء قدراتهم . (landa,1981:65).

وقد أثبتت الدراسات التي تناولت الفروق الفردية في القدرات الذهنية أن الأفراد لايمكن أن نجعلهم متماثلين بل انهم مختلفين فطريا ، لذا يجب على المعلمين ان يتعاملوا مع هذه الحقيقة ، فقد ظهرت العديد من الأختبارات و المقاييس التي تساعدهم على ذلك .(دويدر ،١٩٩٧ :٢٠).

ويعتبر موضوع القدرات الذهنية من الموضوعات المهمة في علم النفس في عصرنا الحديث ، لذلك نجد الكثير من البحوث التجريبية و المقالات العلمية تتناول الذكاء و القدرات الذهنية بالدراسة و البحث .(معوض ، ٢٠١٠: ٣).

وتعد اللغة قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز أعتباطية منطوقة يتواصل بها افراد مجتمع ما. وتتداخل فيها عوامل فسيولوجية تتمثل في تركيب الأذن و الجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي . وكان العالم ورف (worf ,1941)أهتم بطريقة تأثير العلاقات اللغوية على التفسير أو التعبير المعرفي للبشر وكان له رأي يقول فيه : أن اللغات التي يتحدث بها البشر تؤدي بهم الى فهم او تصور العالم الذي يحيط بهم مختلفة جدا ، وهذا يعني ان اللغة تلعب دور مهم في تكوين المفاهيم ، وفي العمليات الذهنية . فتقديم خبرات لفظية ذات معنى يسهم في تطوير البناء المعرفي .(www.aljazirah.com).

فاللغة تعد الوسيلة الأساسية للتواصل و التعبير عن الذات فهي المصدر الأساسي لثقافة الأمة على أعتبار ان اللغة هي نظام من الرموز المتفق عليها في ثقافة معينة وفق تنظيم وضبط و قواعد ، و أذا حدث خلل في عملية التواصل فسيؤول الى عدم وضوح الرسالة وقد لاتستلم كما هي بشكل كامل .(الظاهر،٢٠٠٨: ٣٤٣).

كما يعتبر أكتساب اللغة من اهم المهارات الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة خلال السنوات الخمس الأولى من حياة التلميذ ، و أن القدرة على تكوين حصيلة لغوية و أستخدام اللغة في التواصل و التخاطب بشكل واضح وسليم ، يعتبر أساسيا في عملية التعلم وتأتي أهميتة لكونه الركيزة الحقيقية لنجاح العملية التعليمية .لذا فاللغة تحتاج الى قدرة ذهنية تمكن الفرد في فهم ما يسمع ، وأختيار ما ينطق به من كلمات ، فالتلميذ في هذه المرحلة التمهيدية يحتاج الى مزيد من التحصيل و التعليم حتى يتمكن من تنمية قدرته و أستعداداته الذهنية وأكتساب الكثير من الميول و الأتجاهات و تحصيله العلمي و المعرفي .(هدى ، ٢٠١٤: ١).

وكذلك تعد اللغة وسيلة الأتصال بين الناس ، إذأن اللغة ذات وظيفة أجتماعية فالوليد يفهم قيمة مايخرج من الأصوات ما يجذب الأنتباه ، كما يبدء بتفهم التقبل أو الرفض حين يبدء بتمييز لغة الكبار الدالة على الرضا او الغضب أو النفور (البيلاوي ،٢٠٠٣: ٥) .

وبنفس الاتجاه أكدت دومنيك (dominick,1969) الى أن اللغة تعتبر الوسيط الأساسي للتفاهم فمن خلالها نعبر عن مشاعرنا ، أرائنا ، وأتجاهاتنا و ردود أفعالنا،كما تعد وسيلة الأتصال الأولى لتلامذة يعبرر عن أرائه ويبلغها لوالدية و العالم الخارجي ، وفي هذا الصدد تؤكد كرم الدين، ليلى (١٩٩٣: ٢١) على اهمية اللغة خاصة في السنوات الأولى من عمر التلميذ حيث ان التلميذ يظهر رغبته بالتحدث مع الأخرين وسرعان ما يتحول الى كائن متمركز حول الذات الى كائن أجتماعي يمكنه أن يرى ويدرك وجهة نظر الأخرين ويفرق بينها وبين وجهة نظره . (محمود،٢٠٠٥: ٢٠).

والأهمية الكبرى للغة أنها العامل الأساسي في تطور الذكاء البشري تطور جعل تفكيره و معالجة المعلومات المدخلة لدماغه مختلفة ومميزة عن باقي الكائنات الحية ، حتى التي دماغها أكبر من دماغه ، فهي التي سمحت لمراكز الأستقبال الحسية كافة سواء كانت سمعية أم شمية ...الخ .تلك التي تستطيع الترابط مع بعضها بواسطة اللغة التي أستطاعت تمثيل الكثير من تأثيرات المدخلات الحسية برموز صوتية لغوية ،وذلك عن طريق مناطق الأرتباط اللغوي في الدماغ ، وهذه المناطق التي تشكلت واتسعت أتساعا كبير هي الأساس الذي حقق لنا الذكاء المتميز عن الكائنات الحية كافة . فنحن الوحيدون القادرون على تمثيل أحاسيسنا بواسطة رموز لغوية أو فكرية و هي كلمات (أبو الديار،٢٠١٢: ١٢).

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالنقاط الأتية :

الأهمية النظرية :

١. ندرة البحوث و الدراسات التي تناولت متغير تأخر القدرات الذهنية ،(حسب علم الباحث) تناولت هذا المتغير وبهذا ستكون إضافة للمكتبة العراقية .
٢. أهمية دراسة الأضطرابات اللغوية التي تؤثر في حياة الفرد الأكاديمية كالقراءة و الكتابة و الحساب وكذلك حياة الفرد الغير أكاديمية كالتفاعل الأجتماعي وغيره .
٣. تأتي أهمية هذا الدراسة في محاولة للكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين تأخر القدرات الذهنية و الاضطرابات اللغوية.

٤. يمكن أن توفر أدبيات الدراسة الحالية و ما ينتج عنها من نتائج قاعدة بيانات معرفية تفيد العاملين في المجال التربوي.

الأهمية التطبيقية :

تعتبر هذه الدراسة ذات أهمية كونها تناولت شريحة مهمة من التلامذة الأكثر أنتشارا من فئات التربية الخاصة الأخرى الا وهي(ذوي صعوبات التعلم).تأتي أهمية هذه الدراسة.

ثالثا : اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف الى :-

١- نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة .
٢- تاخر القدرات الذهنية لدى تلامذة ذوي الصعوبات التعلم.
٣- الأضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم
٤- العلاقة الأرتباطية بين القدرات الذهنية و الأظطرابات اللغوية
٥- الفروق في العلاقة الأرتباطية بين تأخر القدرات الذهنية و الاضطرابات اللغوية لذوي صعوبات التعلم وفق لمتغير الجنس(ذكور _أناث).
٦- مدى سهام تأخر القدرات الذهنية في الأضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم .

رابعا : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بدراسة تأخر القدرات الذهنية وعلاقتها بالأضطرابات اللغوية لدى تلامذة صعوبات التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة المسجلين المستمرين على الدوام في المدارس الأبتدائية للصفوف (الأول و الثاني والثالث والرابع) التابعة لوزارة التربية العراقية في مدينة بغداد بجانب (الكرخ) للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ وتتراوح أعمارهم بين (٦-١٠) سنوات.

خامسا : تحديد المصطلحات

١-القدرات الذهنية mental capacities

عرفها كل من

- **فرنون (frinun,1950):-**

"وهي مجموعة من أساليب الأداء ترتبط فيما بينها أرتباطا موجبا عاليا و ترتبط بغيرها من أساليب الأداء أرتباط منخفضا" (طه ،٢٠٠٦: ٩٧)

- **أبو حطب ،٢٠١١**

"بأنها تكوين فرضي مشتق ليس فقط من المتغيرات التابعة ، و أنما من المتغيرات المستقلة و المتغيرات التابعة جميعا" (أبو حطب ،٢٠١١: ١٩٠)

تأخر القدرات الذهنية :

- **نيكولا (nekulla,2011)**

" تأخرفي نمو اللغة والأنتباه والذاكرة غير مصحوب بأعاقة عصبية – نمائية" (نيكولا، ٢٠١١: ٤٠٠).

علما أن الباحث تبنى تعريف نيكولا وفق نظري في دراسته في البحث الحالي كون التعريف هو الذي بني عليه المقياس .

التعريف الأجرائي لتأخر القدرات الذهنية :

الدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند أجابته على فقرات مقياس تاخر القدرات الذهنية .

٢-الأضطرابات اللغوية language disorder

- عرفها كل من **القريوتي،١٩٩٥**

"أضطراب يحدث لدى التلامذة الذين يعانون من عجز في فهم المعاني اللغوية مما يؤدي الى ضعف في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء و الأعمال و المشاعر و الخبرات"(القيروتي ،١٩٩٥: ٣٧).

- **الروسان ،٢٠٠٢**

"أنها عدم قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابة اللغة ولغة الأشارة" (الروسان ،٢٠٠٢: ١٢)

- **سلامة ،٢٠٠٧**

"هي أضطرابات تتعلق بمجرى الكلام او الحديث و محتواه ومدلوله ومعناه وشكله و سياقه وترتبط بالأفكار والأهداف ومدى فهمه من الأخرين وأسلوب الحديث و الألفاظ المستخدمة و سرعة الكلام" .(سلامة ، ٢٠٠٧: ٢٩)

- **النوبي،٢٠١١**

"عدم قدرة الفرد للتعبير عن نفسه أثناء الكلام ،حيث أنه يسمي الأشياء بأسماء خاطئة ويأخذ ذلك عدة صور مختلفة.(النوني ،٢٠١١: ١٧).

- **العفيف ،٢٠١٢**

"أضطراب يحدث لدى الأطفال نتيجة أخطاء في أخراج اصوات حروف الكلام من مخارجها وعدم تشكيلها بصورة صحيحة"(العفيف ،٢٠١٢: ٣).

التعريف الأجرائي :-

هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المضطرب لغويا في فقرات مقياس الأضطرابات اللغوية.

التلامذة ذوي صعوبات التعلم learning desabilies

- **باتمان (bateman,1964)**

"الذين يعانون من أضطراب في التعلم ويظهرون تباينا تربويا دالا بين قدرتهم الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي يعزى الى أضطرابات أساسية في عملية التعلم والتي قد تكون مصحوبة أو لاتكون مصحوبة بخلل واضح في النظام العصبي المركزي ، ولايمكن تفسره بتخلف عقلي ، حرمان تربوي أو ثقافي ، أضطراب أنفعلي شديدأوفقدان في القدرة الحسية" (معمار، ٢٠٢٠ :١٣)

- **فتحي الزيات ،١٩٩٨**

"أنها مصطلح يشير الى"مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون أضطراب في العمليات النفسية الداخلية ، و التي يظهر أثرها في أنخفاض التحصيل في المجالات الأكاديمية ، كما ان هؤلاء الأفراد لايعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية ، و أنهم ليسوا متخلفين عقليا ولا يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي أو أقتصادي أو أضطرابات أنفعالية حادة"(فتحي الزيات،١٩٩٨: ٤١٢).

- **الكوافحة وعبد العزيز،٢٠٠٣**

"أضطراب يؤثر في قدرة الشخص في تفسير ما يراه او يسمعة أو في ربط المعلومات القادمة من أجزاء مختلفة من الدماغ ، أو في طول الموجات الضوئية في اللونين الأبيض و الأسود مما يؤدي الى عدم وضوح الرؤيا الصحيحة وعدم القدرة على تمييز الأبعاد. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بصور متعددة منها صعوبة فهم اللغة المكتوبة و صعوبة التناسق الحركي وهذه الصعوبة تمتد الى حياة ما قبل المدرسة مما يؤدي الى عدم القدرة على القراءة أو الكتابة أو الحساب.(الكوافحة وعبد العزيز ،٢٠٠٣: ١١٥).

- **القمش و المعايطة ،٢٠٠٧**

"الحالة التي يظهر بها صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على أستخدام اللغة أو فهمها أو القدرة على الأصغاء أو التفكير و الكلام او العمليات الحسابية البسيطة ، و قد تظهر هذه العلامات مجتمعة و قد تظهر منفردة أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في أثنين أو ثلاث مماذكر" .(القمش والمعايطة ،٢٠٠٧: ١٧٢) .

وقد تبنى الباحث تعريف الزيات لصعوبات التعلم كون الباحث أعتمد مقياس الزيات لتشخيص ذوي صعوبات التعلم

الفصل الثاني

اطار نظري/ دراسات سابقة

المحور الاول/اطار نظري

تأخر القدرات الذهنية

الاضطرابات اللغوية

مفهوم صعوبات التعلم

المحور الثاني/دراسات سابقه

تضمن هذا الفصل محورين رئيسين ، أما الأول تضمن عرضا للخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة والمتمثلة ب(القدرات الذهنية والأضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم) لتوضيح أبعاد المتغيرات والجوانب الأساسية التي تركزعليها وعلاقة هذه المتغيرات ببعض المفاهيم الأخرى أضافة الى الدراسات السابقة التي فسرت كلا منها .

أما المحور الثاني فيتضمن بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي التي رفدت الباحث في أعطاء تصورواضح لمتغيراته :

المحور الاول : اولأ : تأخر القدرات الذهنية :(delayed mental abilities) :-

حضى النشاط الذهني بأهمية كبيرة منذ القدم ، ولايزال يشكل محور التوجهات المعاصرة في دراسة الشخصية إذ تعد دراسة القدرات الذهنية من حيث طبيعتها العامة وقياسها ، من أكثر الموضوعات أثارة في علم النفس التربوي ، ويمكن القول بأنه لا يوجد موضوع أخر تمت دراسته بهذا الزخم مثل موضوع القدرات الذهنية والذكاء .إذ يعتمد قياس القدرات الذهنية على القياس النفسي الذي يستند الى قياس الفروق الفردية ، حيث تقارن فيها درجة الفرد بدرجة المجموعة التي ينتمي اليها لتحديد موقعه بالنسبة لهم . وهذا ما يطلق عليه بالاختبارات المرجعية المعيار.أن قياس القدرات الذهنية أمر مستحيل لأنه يستدل عليه بأثرها وتأثيرها وليس ببنائها أو كيانها ، لذلك أتجه القياس الذهني الى محاولة تكميم الفروق الفردية في القدرات الذهنية وليس قياس ما يملكه كل فرد منها (ghiselli،1981) وتختلف القدرات الذهنية عن العامل فالعامل مجرد مفهوم أحصائي للتصنيف يوضح المكونات المحتملة للظاهرة المراد دراستها أوتصنيف موجز للمتغيرات التي تدخل في مصفوفة معاملات الأرتباط ، و بذلك يعبر عن تركيب يصل اليه الباحث نتيجة التحليل العاملي لعلاقات الترابط بين عدد من المتغيرات المتعلقة بأحدى الظواهر ، ويفسر العامل نفسيا بأنه قدرة ذهنية إذا كانت الأختبارات الذهنية المشبعة به تقيس النشاط الذهني المعرفي ، وقد يفسرالعامل بأنه سمة أنفعالية إذا كانت الأختبارات المشبعة تقيس نواحي أنفعالية في الشخصية ،وقد يكون العامل أي شيء أخر وفق لطبيعة المجال الذي سنستخدم فيه التحليل العاملي ، بمعنى العامل أكثرعمومية من القدرة (الشيخ ، ١٩٨٨: ٢٨٧).

ووفق (لثورندايك وهيجن ،١٩٨٩) فأن هناك ميلا لعدم أستخدام مصطلح الذكاء لما قد يحمله هذا المصطلح من فائض في المعنى والشعور، وبدلا من ذلك أصبح الكلام عن القدرات الذهنية أو الأستعداد المدرسي .كما أصطلح علماء التحليل العاملي على تسمية الذكاء بالقدرات الذهنية العامة حتى تستقيم هذه التسمية والتنظيم الهرمي للقدرات الذهنية العامة أن القدرات الذهنية بهذا المعنى قدرة القدرات (السيد،١٩٧٤: ٤٢٣).

أن دراسة القدرات الذهنية لم تنفصل عن مبحث الفروق الفردية منذ زمن بعيد ، لذلك فأن جميع النماذج العاملية لبنية العقل تستند في جمع البيانات وتحليلها الى مدخل الفروق الفردية دون الأهتمام بتقسيم تلك الفروق ، مما أدى ذلك الى تركيز بحوث الذكاء في الأونه الأخيرة على الوظائف و العمليات المعرفية وهذا لايعني ان قياس الفروق الفردية ليس ضروريا ، وأنما توجيه مزيد من الأهتمام على العمليات المعرفية التي تتحدد تجريبيا (حسين ،٢٠٠٣: ٦٠) .

وأعتقد كل من سبنسر و جالتون speancer &galton بأهمية وجود قدرة أشمل من القدرات الخاصة ومحددة بطبيعتها عن تلك القدرات وقد تبنى وجهة النظر هذه هافلنج وجاكسون(hughlings & gackson) وقد ساير هولاء كثير من المختصين في علم النفس مثل بيرت ، إذ تقبل هولاء النظرية القائلة بوجود قدرة معرفية عامة قوامها الأعداد والعلاقات المعقدة إلا أنهم لم ينكروا وجود القدرات الخاصة (أبراهيم ، ٢٠٠٤) .

وفي عام ١٨٧٤حدث تطور كبير في دراسة العلاقة بين فصوص معينة من المخ و صعوبة القدرة على الكلام ،حيث اكد كارل وويرنك(carl & wernicke,1848-1905)أن عدم القدرة على الكلام أو الحديث لاترجع الى عيوب في السمع ،و هذا يعد نقص في القدرات الذهنية بسب الأصابة الدماغية في الفص الأمامي للحاء المخي (cerebral cortex).

وإن مفهوم القدرات الذهنية نشأ في ميدان علم النفس التطبيقي و كان في نهاية القرن التاسع عشر متصلا بالدراسات التجريبية وفي بداية القرن العشرين ظهر في فرنسا مرتبطا بقياس الذكاء في ابحاث العالم " الفرد بينية "ثم تطور على يد العالم الأنكليزي تشارلزسبيرمان الذي رفض مصطلح الذكاء لأنه يحمل الكثير من المعاني وقام بأستبداله بالعامل العام الذي يعبر عن الطاقة

الذهنية التي تهيمن على جميع النشاطات الذهنية الأخر و ذلك حسب مقتضيات نظريته المعروفة "نظرية العاملين" ويتفق معظم علماء النفس على تعريف القدرات الذهنية بأعتبارها ما ينتج عن الأداء الذهني كالقدرة العددية والقدرة الأبتكارية . اما العالم " ثرستون "فيرى أن القدرات الذهنية هي صفة يحددها سلوك الفرد أي أنها صفة تتحدد بما يمكن أنه سلوك ظاهرا يمكن ملاحظته وبالتالي قياسه .(الزبيدي ،٢٠٠٠)

كما أكد جلفورد أن القدرات الذهنية تبلغ (١٢٠) قدرة ، ولقد قام بتحديد العوامل المكونة للذكاء العام وبعد جهد متواصل خرج بالشكل العام للقدرات الذكائية وقام جلفورد وأعوانه بجهد تجريبي كبير وبنوا العديد من الفحوص عن طريق أستخدام مبادىء التحليل العاملي للتوافق في مستوياتها مع غالبية العوامل ال١٢٠ التي تم التنبؤ بوجودها ، وفي عام ١٩٦٦ تم التأكد من وجود (٨٢)عاملا منها .وتتضمن المقدرة العامة مستوى مرتفع من التفكير المجرد ، و الأستدلال اللغوي و العددي و العلاقات المكانية ، والذاكرة وطلاقة الكلمات ، والتواؤم مع المواقف الجديدة في البيئة وتشكيلها و أوتوماتكية معالجة الموضوعات و الأستحضار السريع والدقيق و الانتقالي للمعلومات (القريطي ،٢٠٠٤: ٨١)

ولقد أجمعت نظريات تفسير الذكاء على وجود ثلاث أنواع من العوامل الرئيسية ، وهي :-

أ – العامل العام : هو العامل الذي يتسع ليشمل جمع الأختبارات التي تقيس نواحي النشاط الذهني و المعرفي وهو الذي يمكن أن نوحد بينه وبين الذكاء . بمعنى انه العامل الذي يوجد في جميع الأختبارات .

ب – العامل الطائفي : يمثل الصفة التي تشترك بها مجموعة من الأختبارات التي تقيس بعض جوانب النشاط الذهني المعرفي ولا تشترك فيها بقية الأختبارات .

ج– العامل الخاص : يمثل الصفة التي يختص بها أختبار معين فحسب ولاتوجد في الأختبارات الأخرى . (دويدار،١٩٩٧)

وتختلف انواع القدرات الذهنية وعلاقتها ببعضها حسب أختلاف النظرة الى التكوين أو البناء الذهني. وهنالك العديد من القدرات الذهنية الخاصة والمرتبطة ببعضها البعض كالأستيعاب اللفظي والطلاقة اللغوية والطلاقة العددية و سرعة الأدراك و القدرة المكانية و الميكانيكية ، أن احدى التصورات التي قدمها علماء النفس في تحديد أنواع القدرات الذهنية و الفروق الفردية بين الأفراد هي النظر اليها كما لو كانت شجرة متفرعة يمثل فيها الجذع القدرات الذهنية العامة ، الذي يتفرع منه فرعان رئيسيان يمثل أحداهما القدرة الأكاديمية المرتبطة بالمدرسة ، والأخر يمثل القدرة الذهنية ثم يتفرع من هاذين الفرعين فروع صغيرة تمثل القدرة الذهنية الأكثرتخصصا كالقدرة اللفظية والعددية والأدراكية والأستدلالية .

(الجنابي ،٢٠١٩: ٥٢).

العوامل المؤثرة بالقدرات الذهنية

١. الوراثة

لها دور مهم في تاثيرها على القدرات الذهنية ويقال ان الباحثون اهتموا بدراسة أثر الوراثة في الذكاء ، وأدى ذلك الى دراسة العلاقة بين التوائم المتماثلة و التوائم الأخوة و الأبناء وغير ذلك من الأحتملات المختلفة للقرابة ومدى التشابه بينهم . وأكدت أبحاث أيزنك (ayznik,1951) نتيجة مماثلة بالنسبة للسمات الشخصية و لقد قام هيرندون(Herndon ,1954) ببحث أثبت فيه ان للوراثة اثر في تحديد مستوى الذكاء يتراوح مابين(٥٠%الى٧٠%)(عبد الحميد ،١٩٧١: ١٧).

كما تعددت البحوث والدراسات حول الوراثة والقدرات الذهنية فقام كثير من الباحثين بدراسة التوائم بأنواعها ، وكذلك شملت بعض دراسات الأخوة العاديين وذلك لمعرفة أثر العوامل الوراثية ، وأثر درجة القرابة في الخصائص . وتعتبر هذه الدراسات من أنجح البحوث التي يمكن فيها عزل عوامل البيئة عن عوامل الوراثة وتحديد أثر كل منها ، ومن أهم البحوث في مجال التوائم اولزنير(awlznir)الذي أوجد منه عامل الأرتباط للصفات الجسمية والذهنية والخلقية بين التوائم المتماثلة والمختلفة (معوض ،١٩٧٩: ١٩).

٢.البيئة الأسرية والأجتماعية

وجد فرنون(1950veruon,) أن لعدد الأطفال في الأسرة علاقة بمستوى ذكاء الاطفال ، فأطفال الأسر الكبيرة أقل بمستويات ذكائهم من الأسر الصغيرة ، غير ان النتائج النهائية لهذه الدراسات تدل على ان أباء الأسر الكبيرة اقل في مستويات ذكائهم من أباء الأسر الصغيرة وثمة تفسيران أخران لهذ النتيجة :

الأول : أن وجود عدد كبيرمن الأطفال في الأسرة يقلل من مقدارالأثارة المعرفية التي يتعرضون لها من كتب أو العاب....الخ وأعم من ذلك نقصان التفاعل بين الوالدين والطفل.

الثاني : أرتباط كل من حجم الأسرة ونسبة الذكاء بالمكانة الأجتماعية و الأقتصادية فأبناء الطبقات المحظوظة أقتصاديا يميلون لأن يكونوا أعلى في نسبة الذكاء وأن ينشئوا أسر صغيرة الحجم .وقد تعرضت العلاقة بين الذكاء و الطبقات الأجتماعية نفسها الى دراسات كثيرة و أتضح أن معامل الأرتباط بين نسبة الذكاء والعوامل الأقتصادية و الأجتماعية لايتضح الابعد الثامن عشرمن العمر وأن حجم الارتباط يتراوح بين ٣،٠ الى٥،٠ من العوامل التعليمية و المهنية (عبد الحميد:٢٠٠٧)

٣.البيئة العائلية

تدل الدراسات على أن المستويات الذهنية للأطفال تتأثر بأعمار الوالدين وكانت النتائج الأولى لهذه الدراسات أن لأطفال الشبان أقل في مستواهم الذهني من أطفال الشيوخ وقد أنتقدت أغلب هذه النتائج لانها كانت تعتمد في دراستها لأطفال الشبان على المستويات الأجتماعية والأقتصادية الدنيا ، بينما تعتمد في دراستها لأطفال الشيوخ على المستويات الأجتماعية و الأقتصادية العليا ، هذا ويبدو أثر البيئة العائلية على نمو القدرات اللغوية عند الأطفال و تدل أبحاث جيزل ولورد التي أجرياها على تلامذة ما قبل المدرسة الأبتدائية ، على ان تلأمذة البيئات الأجتماعية والأقتصادية العليا يتكلمون أسرع من تلأمذة البيئات الأجتماعية و الأقتصادية الدنيا (السيد،١٩٩٤: ٣٠) .

خصائص القدرات الذهنية :-

١- القدرة الذهنية سمة فطرية لكنها قابلة للتدريب.

٢- تتأثر القدرة الذهنية بالبيئة و الوراثة.

٣- تتضمن القدرة الذهنية القدرة على التفكير .

٤- تساعد على التكيف مع المواقف بشكل صحيح وسريع .

٥- تتضمن عمليات عقلية على مستوى عال من التفكير الأبداعي و حل المشكلات .

٦- تتضمن القدرة على مراقبة العلاقات الداخلية بين الموقف والمحفزات المختلفة.

٧- تساعدعلى تجنب المواقف و السلوكيات غير المهمة في الحياة.

(نت)(www.lookinmena.com)

النظريات التي فسرت القدرات الذهنية :-

١-نظرية الملكات (1800: facuity theory)

تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي حاولت تفسير طبيعة النشاط الذهني التي أزدهرت في القرن التاسع عشر . أذ ترى ان العقل مكون من قدرات مختلفة مثل (التذكروالسببية والتمييز و التصور) وهذه الملكات أوالقدرات مستقل كل منهما عن الأخر، ويمكن تطويرها من خلال التدريب الشديد وحل المسائل الصعبة ، غير أن علماء النفس التجريبيين أثبتوا عدم وجود ملكات منفصلة بعضها عن بعض في الدماغ يمكن تدريبها بشكل منفصل .(الربيعي ،٢٠٠٥: ٤٣)

٢-نظرية العاملين لسبيرمان (the two factor theory)

وهي أول نظرية طورت على أساس التحليل الاحصائي لدرجات الأختبارات وبنيت في شكلها الأساسي على أن النشاطات الفكرية جميعها تشترك في عامل وحيد مشترك يسمى العامل العام يختص كل منها بنشاط فكري وحيد ، وينتسب كل أرتباط أيجابي بين أي مهمتين الى العامل العام وكلما زاد تشبع المهمتين بالعامل العام أزدادت درجة الأرتباط ، وادى وجود العامل الخاص الى تقليل الأرتباط بينهما ، وعلى الرغم من وجود نوعين من العوامل المفترضة "العامة والخاصة"في

هذه النظرية الا أن العامل العام هو الذي يعتمد عليه في الأرتباط وهذه ما أبرز خصوصية هذه النظرية .

٣-نظرية " ثرستون" نظرية العوامل الطائفية (group factor theory)

أستطاع ثرستون أن يفرز ويعزل مجموعة صغيرة من العوامل التي أطلق عليها "العوامل الأولية "كأختبار للذكاء ، ثم أطلق عليه فيما بعد أختبار شيكاغو للقدرات الذهنية الأولية نشر ثرستون ست قدرات ، قدرة السرعة الأدراكية وسماه أختبار الذكاء . وقد أستطاع "ثرستون"أن يضع عدد من القدرات الاولية التي توصل اليها القدرة الرقمية (n) ، والقدرة اللفظية (v)وقدرة طلاقة الكلمات(wf) ، والقدرة التذكرية (m)والقدرة على الأستدلال (r) و القدرة المكانية (s) والسرعة الأدراكية (p).

ويرى "ثرستون"ممثل مدرسة تحليل العوامل بأمريكا، أن ما يسمية سبيرمان بالذكاء أو العامل العام ، يمكن تحليله و رده الى عدد من القدرات أو العوامل الأولية ، فقد اتضح له ان أختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل ثمان من القدرات الذهنية الأولية وهي (القدرة على فهم المعاني و الألفاظ ، والطلاقة اللفظية ، وسهولة أسترجاع الألفاظ أو تأليف كلمات من حروف معينة ، والقدرة العددية ، والقدرة على التصور البصري المكاني ، وسرعة الأدراك ، والقدرة على التذكر الأصم و الأسترجاع أو التعرف المباشر، والقدرة على الأستدلال . وأن تلك القدرات الأولية مستقل بعضها عن البعض أستقلال نسبيا. أي أن الشخص الذي يتفوق في أختبارات القدرة منها كالقدرة العددية ينزع الى أن يتفوق في أختبارات القدرة الأخرى . غير ان هذة النزعة أضعف بكثير من نزعته الى التفوق في الاختبارات التي تقيس قدرة واحدة ، إذ الأرتباط بين القدرة العددية والقدرة اللفظية اضعف من الأرتباط بين القدرة على الجمع والقدر على الطرح و القدرة على الضرب أو على القسمة و أن هذه القدرات تتظافر بعضها مع بعض في الأنتاج الذهني المعقد ، كقدرة الشخص على فهم تمرين هندسي أوفهم مقال عن الحاسوب أو نظم قصيدة من النثر أو تعلم قيادة طائرة ، تتوقف على تظافرالقدرات الأولية،غير أن القدرة العددية أو القدرة على التصور البصري و القدرة على الأستدلال تكون ملزمة لفهم الهندسة أكثر منها لكتابة قطعة من النثر مثلا (المنشد،٢٠٠٧ : ٥٢).

٤-نظرية ويسمان : (wesman,1938)

يعتقد أن الذكاء جمع لخبرات التعلم ويؤكد أن كل أختبارات القدرات الذهنية بأسمائها المختلفة (التحصيل والقدرات الخاصة و الذكاء العام و الأستعداد) تقيس فقط ما تعلمه المفحوص و في جزء كبير منها تقيس قدرات متشابهة ، لان الاسم يعكس مجرد أختلاف المحك الذي يتم أختياره للتحقق ، لذلك يعرف ويسمان الذكاء على أنه حاصل جمع الخبرات التعليمية ، كما يبين ايضا العوامل المتحصلة من دراسات التحليل العاملي يمكن عدها دراسات وصفية وليست أنعكاس لكينونات كامنة ، ومن هنا وعلى وفق نظريته فأن الذكاء يمكن أن يقاس بشكل تام بعينة من أي نطاق بالخبرة التي حدث فيها تعلم .(السيد ، ١٩٧٦: ١٠٢).

٥-نظرية جلفورد(البناء الذهني)(بين ١٩٥٠-١٩٨٨)

يمثل أنموذج "جلفود" في البناء الذهني ،أحد أهم الأتجاهات الحديثة التي تصدرت لدراسة الذكاء بأستخدام منهج التحليل العاملي ، وقد أنطلق هذا النموذج الذي أعلن "جيلفورد" عنه لأول مرة عام(١٩٥٦) من تصنيف جديد للقدرات الذهنية ، يرتكز على ثلاث أبعاد أساسية على هيئة مكعبات هي بعد المحتوى و بعد العمليات وبعد النواتج ويسمى أنموذج "جلفورد" بنموذج المصفوفة (matrix model) أوالنموذج المورفولوجي (morphological) الذي يقوم، وعلى فكرة التصنيف المستعرض للظواهر في فئات متداخلة(crossclassification) إذ يمثل الاول بعد العمليات الذي يتناول النشاط الذهني من حيث خمس انواع من العوامل أو العمليات الذهنية و هي المعرفة ، والتذكر، والتفكير التقاربي ، والتفكير التباعدي، والتقويم . وقد أعد جلفورد مصفوفة خاصة لكل من هذة العمليات الخمسة ،كما أعد مجموعة من أختبارات لكل منها أطار أرتباطها بالمحتوى ، النواتج (قنديل،١٩٩٤: ٦٤).

أبعاد نظرية جلفورد:

البعد الأول : أنواع العمليات الذهنية(وعددها ٦) وقد كانت في البداية خمس عمليات حتى عام(١٩٨٨) وأصبحت ستة بعد أن نشرت مجلة القياس النفسي الأمريكية أخربحث كتبه جلفورد ونشر بعد وفاته ، والعمليات الذهنية هي :

١ – الأدراك : (perception) و هي عملية أكتشاف أوتعلم أو معرفة أوفهم معلومة معينة ، أو أعادة تعلمها أو أكتشافها أوالتعرف عليها ، مثل معرفة معنى كلمة حب أو السلام أوالحرب ، أو أدراك الصورة الملونة الحمراء وردة و يقع التعلم بكافة أشكاله ضمن هذه العملية الذهنية .

٢ – الذاكرة التسجيلية : (memory recording) وتعني تذكر المعلومات المدركة أو المفهومة أوالمكتشفة بعد فترة قصيرة من تعلمها . و تسمى أحيانا بالذاكرة قصيرة المدى و تستمر هذة العملية الذهنية لمدة ثواني أو دقائق .

٣ – الذاكرة الحفظية : (memory retention) ويقصد بها تذكرالمعلومات التي تم تعلمها بعد فترة طويلة نسبيا ، وتعني الذاكرة طويلة المدى ، و التي تستمر عدة أيام أو أسابيع أو سنين.

٤ – الأنتاج التباعدي الأبداعي (divergent poduction) وهو العملية التي يتم بواسطتها أنتاج أو اكتشاف عدد من البدائل أو المعلومات المتنوعة دون وجود أتفاق مسبق على محكات الصواب أو الخطأ ويتم الأكتشاف او الأنتاج أستنادا الى المعلومات المخزونة في الذاكرة التي تناسب موقفا محددا . ويمكن أن تكون تلك البدائل لغوية أو شكلية .

٥ – الأنتاج التقاربي التقليدي(convergent production) وهي عملية أنتاج أو أستدعاء معلومات محددة من مخزون الذاكرة ، مثل تذكر الكلمة المناسبة (كلمة لايصح غيرها) التي يجب وضعها في مكان معين مثل الكلمات المتقاطعة التي تذكر في المجلات أو الصحف ، أوأستنتاج رأي صحيح من المعلومات المتوفرة او حل أحد الفقرات في اختبارات الذكاء حلا صحيحا .

٦ – التقويم(evaluation)وهو عملية أصدار حكم على مدى صحة أو عدم صحة المعلومات المعطاة في ضوء معايير معينة .

البعد الثاني : أنواع المحتويات (وعددها ٥)

كان عدد المحتويات الذهنية في نظرية جلفورد قبل (١٩٧٥) أربع محتويات هي الحسية و الرمزية و البصرية و المعنوية . ولم تصبح خمس الا بعد التعديل الأول الذي نشره جلفورد في عام (١٩٧٥) وهي كالأتي :

١- المحتويات البصرية : (visual contents) تشير الى المعلومات الناتجة من أثارة أوتحفيز الشبكية بشكل مباشر أو متأخر وغالبا تكون هذة المعلومات على شكل صورذهنية لها أشكال أو اللوان أو أحجام.

٢ - المحتويات السمعية : (auditory contents) وتشير الى المعلومات التي نحصل عليها من الأثارة أو تحفيزالأذن الداخلية ، والمحتويات السمعية كالمحتويات البصرية ، تتكون من صورة ذهنية لها خصائص مادية محسوسة قد تظهرحالاعند تحفيزها أوتظهر بعد حين ولها اللحان وأيقاعات او اصوات أو كلام .

٣ - المحتويات الرمزية : (symbolic contents) تشيرالى المعلومات التي لها خصائص مجردة غير محسوسة ترمز الى اشياء او معلومات أخرى . مثل ما ترمزله الحروف الأرقام وأشارات المرور المحلية و الدولية من معاني أو مايكونه عدد منها من مفاهيم ، أن المحتويات الرمزية أساس الرياضيات واللغات .

٤ - المحتويات المعنوية : (semantic cotents) هي المعلومات التي تشير الى الأفكار أو المعاني التي تتضمنها (ولاتشير اليها صراحة)كلمات أوجمل أو أمثلة أو حكم أو ابيات شعرية معينة .

٥ - المحتويات السلوكية :(behavioral contents) وتعني المعلومات المترابطة بالحالة الذهنية وسلوك التلامذة تجاه أنفسهم أو أتجاه الأخرين ، وغالبا ما يعبر عن تلك المعلومات بحركات جسمية (حركات العين ،اليدين أو جزء من الجسم) للتعبير عن أفكار أو حالات معينة. وتسمى المحتويات السلوكية أحيانا بلغة الجسم .

البعد الثالث : نواتج النشاط الذهني (وعددها ٦)

١ - الوحدات (units): وهي بناء ذهني موحد للأشياء أو المفاهيم التي لها أو لخصائصها ترابط فريد . مثل مفهوم المثلث القائم الزاوية و الصوت الذي ينطلق من

الضرب على اله موسيقية . و مفهوم كلمة العدالة وغيرها ومن افضل الأمثلة التي توضح الوحدات هي الكلمة في الجملة الواحدة أو الفكرة الواحدة في صفحة من كتاب أو في فصل.

٢ – الفئات (classes) : يعني المعلومات التي تتكون من مجموعة من الوحدات أو الكلمات التي تربطها خصائص مشتركة. والفئات هي جوهر تصنيف المعلومات الى مجموعات أو فئات .

٣ – العلاقات (relation) : تعني العلاقات التي تربط بين الوحدات ، كعلاقات التشابه أو الأختلاف أو التضاد . مثل ملاحظة وضع كتاب فوق أخر ، أو سماع نغمة موسيقية اعلى من نغمة أخرى.

٤ – الأنظمة (systems) : تشير الى مجموعة من العلاقات المنظمة المتداخلة التي تربط بين أجزاء متفاعلة يتكون كل منها من مركب أو نمط معقد . أي أن النظام يجب أن يربط بين ثلاثة أو أكثر من العناصرأو المعلومات أو الوحدات بشكل متداخل ببعضها بحيث تنتج لنا كلا منظما. مثل عدد من الأشياء على المنضدة وفق نسق معين . او سماع لحن معين ، ويشترط في النظام أن يحتوي على أكثر من علاقة واحده .(أبو المعاطي ،٢٠٠٦ :٤٣)

٥ – التحويلات (trans formatios) : ويقصد بها التعديلات أو التغييرات التي ندخلها على أي فقرة أو معلومة من المعلومات بضمنها الأستبدالات ، مثل أدراك حركة شيء أو موضوع أو تغيير المفتاح الموسيقي أو تتصحيح خطأ أملائي أو تلاعب جناسي في الألفاظ ، أو تغيير تفسير شرح معين لمزاج شخص أخر.

٦ – المضامين (implications) : هو ما يتوقعه الفرد أويتنبأ به أو يحقق به سبقا لغيره. ومايستدل علية من المعلومات المتاحة . وتعني المضامين أحيانا الرابطة أو الترابط بين شيئين مثل حدوث عاصفة من ملاحظة البرق ، و التفكير بالرقم٨ عند مشاهدة(٣+٥)(عبد النور،٢٠٠٥ :٢٥٣).

ثانيا : الاضطرابات اللغوية :-

مفهوم الاضطرابات اللغوية :-

قسم العلماء حياة الطفل الى عدة مراحل . وبينوا ملامح كل مرحلة والتطورات التي تظهر فيها .فمرحلة الصرخة الاولى عند الولادة تتبعها مرحلة المناغاة عندما يبلغ الطفل الشهر الثاني من عمره . ثم مرحلة الكلمة الواحدة ...هكذا ، ولكن بعض الأطفال قد يتعرضون الى خلل في مرحلة معينة من هذا المراحل مما يشير الى وجود مشكلة لغوية ، قد ترافق الطفل في مراحل حياته اللاحقة ومن هذا المشكلات عدم فهم التلميذ للغة ، أو معنى من معانيها ، أو طريقة نطق حروفها . أن هذه المشكلات قد تتعدد عند الأطفال ، وتتنوع في شدتها حسب أصابة الطفل ومدى تأثره بها . أن ثمة مشكلة لغوية قد تصيب الأطفال ولكنها تتفاوت من طفل لأخر فقد يعاني بعضهم من أضطراب واحد ، أو قد يعاني من أضطرابات متعددة ، وقد يحمل هذا الاضطراب أثر سيئا أكثر مما يحمله طفل أخر ، ولعل ذلك راجع الى شدة الأصابة التي تعرض لها الطفل أوالى البيئة التي يعيش فيها . قبل البدء بدراسة الأضطرابات اللغوية لابد من الوقوف عند كيفية حدوث النطق والكلام عند الأنسان إذ تبدء هذه العملية عندما يصدر الدماغ أمر الى أعضاء النطق إذ يصدر من منطقة بروكا نسبة الى مكتشفها ، وهو الطبيب الفرنسي بروكا ، وهي موجودة في الشق الأيسر من دماغ الأنسان "أن النصف الأيسر هو المسؤول عن اللغة ، وأن حدوث تلف في منطقة بروكا يحدث عدم نطق تام " وقد أكدت أن الفرد الذي يعاني من ضمور في الجانب الايسر من اللحاء الأمامي للمخ يعاني من أضطرابات في اللغة و هو ما يسمى بالأفازيا التعبيرية (expressive aphasia) (bryan & bryan,1982,p.15) .

ويرى دي سوسير أن ملكة الكلام تقع في الثلث الأيسر من الجزء الأمامي من المخ ، إن هذا الجزء هو مركز كل شيء يختص باللسان بما في ذلك الكتابة .(الدباس ،٢٠١٣: ٢٩٧).

أختلف العلماء في تسمية المشكلات اللغوية التي يعاني منها الأطفال ، فقد سماها الجاحظ عيوب الكلام ، وسميت حديثا بتسميات متعدد منها :العجز أو القصور اللغوي ، أو التأخر اللغوي

language delay، أوالاعاقة اللغوية ، ولكننا نرى ان التسمية المناسبة هي الأضطرابات اللغوية .وذلك للأسباب الأتية :

١- اللغة الأنسانية كائن حي ؛ قد تصاب بخلل أو أضطراب شأنها بذلك شأن بقية أعضاء الجسم .

٢ – القانون الأمريكي بالتربية الخاصة ، قد أبتعد عن وصف الأضطرابات اللغوية أو الأعاقة اللغوية ؛ لأنه يرى أن هؤلاء المصابين بشر يتمتعون بقيمة انسانية ونفسية و أجتماعية ولهم حقوق البشرية .فمن الخطأ ان نسميهم بالتلامذة المعوقين لغويا بل من الأفضل أن نسميهم التلامذة ذوي الأضطرابات اللغوية للأبتعاد عن وصفهم بصفة العجز وللانصراف الى علاجهم وتخلصهم من هذه المشكلات اللغوية التي تخلف أثرسيئاً على مستقبل حياتهم.

والأضطرابات اللغوية تتعلق بمدلول الكلام ، وسياقة ،ومعناه ، وشكله ، وترابطه مع الأفكار وأعوجاجه من حيث الحذف ،أوالأضافة لبعض الأصوات والألفاظ المستعملة وسرعة الكلام وبطئه فهي تدور حول محتوى الكلام ومعناه.

ويرى حامد زهران ،أن ثمة ترابط بين أضطراب النطق والكلام أو مشكلة اللغة ، الا أنهما ليس الشيء نفسه فالمشكلات في الكلام هي مشكلات ترتبط بأنتاج الرموز الشفوية ، بينما المشكلات اللغوية هي صعوبات بالترميزات اللغوية ، أو القوانين و الأنظمة ، التي تستخدم الرموز وتحدد تتابعها.(الدباس ،٢٠١٣: ٢٩٨)

كما يشمل الأضطراب شكل اللغة (النظام الفونولولجي و الصرفي و النحوي) ، و محتواها (النظام الدلالي) و أستخدامها في عملية التواصل (النظام الوظيفي) وقد يتمثل الأضطراب في جانب أو اكثر من الجوانب الثلاثة للغة .وهناك من يرى ان اللغة مجرد مجموعة من الرموز المنطوقة تستعمل كوسيلة للتعبير او الأتصال مع الغير، كما يمكن أن تعرف اللغة على انها نظام من الرموز المتفق عليها في ثقافة معينة او بين أفراد فئة معينة أو جنس معين .

ويشير(الروسان ،٢٠٠٠) أن للغة مظهران رئيسان ، اللغة الأستقباليةlanguage (receptive) وتتمثل في قدرة الفرد على سماع اللغة و فهمها وتنفيذها دون نطقها والآخرى تسمى باللغة

التعبيرية (expressive language) وهي اللغة المنطوقة والمكتوبة ولغة الاشارة و تظهر في قدرة الفردعلى نطق اللغة وكتابتها ، ويرتبط بمفهوم اللغة مصطلحات أخرى مثل الكلام و مصطلح النطق سبارو وديفز (sparrow& davis 2000:33) .

ويشير كيرك (kirk,1963) الى إن هناك فئة من التلامذة يصعب عليهم أكتساب مهارات اللغة بأساليب التدريس العادية مع إن هؤلا التلامذة ليسوا متخلفين عقليا كما لاتوجد لديهم أي نوع من أنواع الأعاقات الأخرى تحول بينهم و بين أكتسابهم للغة و التعلم وتظهر عادة في عدم مقدرة الطفل على الأستماع ، التفكير ،التهجي او حل المسائل الحسابية .

نسبة أنتشار الأضطرابات اللغوية

تتراوح نسبة أنتشار الأضطرابات اللغة التعبيرية أو الأستقبالية ما بين ١-١٣%ويعتقد أن أضطرابات اللغة التعبيرية وحدها أكثر أنتشارا و شيوعا من أضطرابات اللغة الأستقبالية ، ويعتقد أن كلا الأضطرابين أكثر شيوعا في الأولأد عن البنات ولم تقم أي دراسة بفحص معدل أنتشار ضعف أضطراب اللغة الأستقبالية التعبيرية المختلط في الdsm iv لكن تقديرات الأنتشار بين الأطفال تكون في مدى ٣-٥% . (حسن مصطفى،٢٠٠٧، ٢٨٦).

كما أن تقدير نسبة شيوع الأضطرابات اللغوية ليس بالسهل ، وذلك بسبب أختلاف الباحثين في تعريف تلك الأضطرابات ووجودها لدى الأعاقات الأخرى كمشكلة مصاحبة ، وكذلك اختلاف في المجتمعات التي أجرت عليها دراسات نسبة الأنتشار(سالم ،٢٠١٤: ٢٢٣).

خصائص الطفل المضطرب لغويا:-

١- ضعف اللغة الأستقبالية low receptive language ومن أهم سماتها :

أ - أخفاق التلميذ في فهم الأوامر التي تلقي عليه بواسطة من يكبرونه سنا و بالتالي عجزه عن التعمل معها .

ب - ظهور الطفل كأنه غير منتبه (ضعف في الأستجابة للأخرين) .

ج - إظهار التلميذ في عدم فهم الكلمات المجردة .

د – يخلط التلميذ في مفهوم الزمن (السرطاوي ،٢٠٠٠)

٢- ضعف اللغة التعبيرية low expressive language ومن بعض صفاتها

- يرفض التلميذ الكلام عندما يطلب منه ذلك .
- صعوبة في ايصال الرسالة للأخرين .
- ضعف القدرة على أستيعاب التعليمات اللفضية وأتباعها.
- ضعف القدرة على أستغلال خبراته السابقة ، إذ يظهر كلام متقطع.
- صعوبة التعبير عن حاجاته الشخصية .
- يكون كلام التلميذ غير ناضج . إذ يظهر كلامه أقل من عمره الزمني .

٣ – ضعف الكفاءة التوصيلية : أن التلميذ لايستطيع التعبير عن نفسه أو يفهم ما يدور بين الأخرين أو التواصل معهم بسبب أضطراب في لغته وتخاطبه مع الأخرين ، وقد يؤدي به ذلك الى الوقوع في العديد من المشاكل التي من بينها تجنب المستمع له أوتجاهله ، أو الأبتعاد عنه بسبب صعوبة التواصل و التعامل معه ، وعدم قدرته على فهمه ، ومن ثم أستجابتهم له بصورة غير مناسبة ، مما يؤدي الى حالة من الأرتباك بينهم وبينه .

٤ – ضعف الأداء المعرفي والأكاديمي performance low cognitive & academic سواء أكانت اللغة لفظية أم أشارية فهي أساس المعرفة ، فالتلامذة الذين يعانون من أضطرابات لغوية وخاصة في سنوات ما قبل المدرسة يعانون من صعوبات في أتقان القراءة والكتابة في سنوات المدرسة الأبتدائية ، فالقدرة على النجاح في القراءة تتطلب قدرات مبكرة في لالتقاط الأصوات في الكلمات و أشباه الجمل و أنتاج الأيقاع ، اما الطلبة الذين لا يمتلكون وعيا في الوحدات الصوتية فهم معرضون للفشل القرائي وعلاج ذلك يتطلب تعليمات محددة في تعليم الوعي الصوتي وتقطيع الأصوات .

٥ – ضعف الكفاءة النفسية و الأجتماعية : تتمثل هذه المشكلات في التعامل مع الأصدقاء كالعدوانية أوالأنفراد والخجل والأضطراب من الأختلاط أو أختيار أصدقاء ممن هم أقل من عمره الزمني بسبب مستوه اللغوي الأدنى من رفاقه ، إذ ان تطور شخصية الفرد و نضجه

الأجتماعي في المجتمعات عامة يعتمدان بشكل كبير على مهارات التواصل .(sparrow & davis: 2000)

مكونات اللغة :-

١ - النظام الفونولوجي (phonological system) ويشتمل على القواعد التي تحكم وتضبط مزج الأصوات المختلفة (زريقات ،٢٠٠٥)

ويذكر(السرطاوي ، وابو جادو ،٢٠٠٥) أن القواعد الصوتية التي تحكم اللغة العربية من الكلمات والجمل لاتبدء بساكن ولا تقف عند متحرك ولاتتبع التي يصعب نطقها مع بعض مثل (ض،ظ) ،ويلعب النظام الفونولوجي الدور الأساس في أكتساب اللغة وأن الصلة الأيجابية بين تطور القراءة والكتابة ومهارة النظام الفونولوجي قد بحثت من العديد من الباحثين .ويعد هذا النظام من مكونات اللغة الأساسية ويطلق عليه احيانا الأدراك الصوتي الذي يشكل مهارة اساسية وضرورية لتعرف الكلمة ومعرفة عناصرها الصوتية ، أن معرفة مستوى النظام الفونولوجي لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم قبل تعليمهم القراءة ضروري مما يزيد من تحديد الصعوبة التي يعاني منها الأطفال وخصوصا في الصفوف الأساسية الأولى إذ تتصف القراءة كونها نشاط عقلي تحتاج الى مهارة معينة مثل التمييز بين الحروف وتعرف الكلمة وفهم معنى المفردات . وأن القدرة على قراءة نص معين يمكن الفرد من التفاعل مع الكلام المكتوب من المعنى الأيجابي أو السلبي .(الوقفي ،١٩٩٩) .

والتلامذة الذين يجدون صعوبة بالقراءة والكتابة في المراحل المبكرة للتعليم غالبا ما يكون أداؤهم ضعيفا ضمن المقاييس الاكاديمية وأن تطورهم البطيء ربما يكون مرتبط مع مشكلات سلوكية وأنخفاض تقدير الذات لديهم .أن تأخراللغة المبكر يحد من التقدم الأكاديمي و أن الضعف في القراءة و الكتابة لدى الفئة ليست بالقليلة في المدارس قد زاد الضغط على المعلمين لأيجاد طرق أكثر فعالية لتعزيزتنمية التعليم جيلون (gillon, 2004) وقد أعتبرأن الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة والتهجئة يعد مؤشر للنجاح لدى التلامذة . وفي السنوات الأخيرة تركزت معظم البحوث على فهم وتنمية المهارات الفونولوجية والاثار العلاجية بالنسبة لصغار الاطفال (جيفا geva 2000) إذ أن ٣٠% من الأطفال الأمريكيين يفشلون في

تعلم المهارات الفونولوجية خلال دخولهم الصف الأول الا اذ تلقوا تعليم مهارات الوعي الفونولوجي من خلال الروضة .

وبين كل دنكان وسيمور بأن صوت الفونيم يمر بثلاث مراحل :-

١ - الرسم الكتابي المطبوع .
٢ - مر حلة الأبجدية .
٣ - الشكل الأملائي مع معرفة أصوات الحروف .

وقام جايل(juel, 1988) بقياس مهارات وعي الفونيم مستخدم مقياس طوره (روبر شنايدر،١٩٨٨) ووجد أن هناك ٨٨% من الأطفال كان اداؤهم في القراءة يقل ست شهور عن القراءة لدى التلامذة بنهاية الصف الرابع .وأشار لندبيرج وأخرون الى أن هناك علاقة تبادلية بنسبة ٧٠% بين الوعي اللغوي للكلمات والفونيم في الصف الأول وتحصيل القراءة في الصف السادس ، وذكر في دراسته أن (٤٠-٤٦) قارئا ضعيفا في الصف الأول بقوا ضعفاء حتى الصف السادس .

١ - النظام الصرفي (morophology) :- وهو النظام والقواعد التي تحكم طريقة تشكيل الكلمات وما يضيفة هذا التشكيل من أثر المعنى (قاسم٢٠٠٠) الكلمة حتى بأخذ معنى لابد أن يكون لها بناء مستقل عن غيره ، واللغة العربية تنتمي بقوالب خاصة يطلق عليها الأوزان وأي تغيير في وزن الكلمة يقود الى تغيير في الجانب الصرفي والدلالي ، فعلا سبيل المثال لا الحصر كلمة (نال)هي في بنائها الصرفي فعل في الزمن الماضي ولكن عند أضافة ياء المضارع تصبح (ينال).لا يستطيع التلميذ بين عمر(٣-٦) أدراك التغيير الصرفي للجملة . (أحمد،٢٠١٣: ١٦٣)

٢ - النظام النحوي (syntax) وهو قدرة الفرد على تنظيم الكلمات داخل الجملة ، إذ يعطي تركيب يمكن الاخرين من فهمه وهو أهم جانب من جوانب اللغة ،فهوالذي يكسب اللغة الأنسانية وميزة عن باقي المخلوقات (يوسف،١٩٩٠) فالنظام النحوي يبحث في الجملة وترتيبها وأثر كل كلمة في الأخرى ، وكذلك أنواع الجمل ووظيفتها (أسمية ، فعلية)كما أنه

مجموعة من القواعد التي تؤلف الكلمات لتكوين الجمل و أنه النظام الذي في بناء الجملة وأنواع الجمل ووظائف المفردات فيها ومايمتلك التلميذ من البناء النحوي حتى يصبح قادر على انتاج كم هائل من الجمل التي قد سمع به قبل ذلك (فارع وأخرون،٢٠٠٠: ٧٨) . وتشير الدراسات الى أن الطفل عندما يبلغ سن الرابعة يمتلك التراكيب النحوية في لغة والدية بأسلوب متتابع في نسق مترابط ينساب بسهولة من دون عناء (كرين،2001, crain) .

٣ – نظام المحتوى (conte) فيشمل :

أ – نظام المعاني أو الدلالة (emantics)وهو النظام المسؤول عن المعاني بحيث يدرس معاني الكلمات وعلاقتها ببعضها البعض داخل البناء اللغوي وعلاقتها بالموضوعات والأحداث كما يتم الربط داخل الجملة بأستعمال أدوات ربط كحروف الجر والظروف المكانية (يوسف: ١٩٩٠)

ب – نظام السياق (الأستخدام):pragmatics

ويعرف بالنظام الأجتماعي ويدل نظام الأستخدام على الطريقة التي توظف فيها اللغة في الحياة الأجتماعية للتواصل اللغوي الذي يتم من خلال أيصال المعنى الى السامع . (العزالي ،٢٠١١: ٢٦٧)

أسباب الأضطرابات اللغوية :-

اولاً :- الأسباب الفسيولوجية

أن الأضطرابات اللغوية تحدث نتيجة أضطراب في التكوين البنيوي أو نتيجة أصابة الأعضاء الدماغية ، اوالقشرة الدماغية ، أو نتيجة أصابة الحلق ، أو الحنجرة ، نتيجة أصابة الأنف ، الأذن ، أو الرئتين بأصابات ، أو التهابات ، أونتيجة تشوه أنتظام الأسنان ، او التهابات السحايا ، أوتلف الخلايا العصبية ، بالأضافة الى الضعف الجسدي الشديد ، وضعف الحواس والضعف العقلي أو نتيجة اصابة الشفة أو الحلق (الحنك المشقوق) أوعدم تناسق الفكين أو عدم سلامة الغدد ، أو نتيجة الامراض التي تؤثر في الصدر والرئتين.

ثانيا:- الأسباب النفسية والاجتماعية

تؤثر العوامل النفسية التي يتعرض لها التلميذ تأثرا سلبيا على الأضطرابات اللغوية إذ يرى سبين ان القلق الناتج عن التوتر والصراع والخوف المكبوت والصدمات الأنفعالية و الانطواء والعصبية وضعف الثقة بالنفس والعدوان المكبوت والحرمان العاطفي ، والأفتقار الى الحنان والعطف من اهم الأسباب التي قد تؤدي الى الأصابة بأضطرابات النطق والكلام .

أن شعور الطفل بالنقص والحرمان العاطفي و الأهمال وعدم أشباع الحاجات النفسية والعاطفية وعدم معرفة الصواب من الخطأ وتعلم السلوك غير المقبول يؤدي الى تأثر التلميذ تأثير كبير من الناحية النفسية يضاف لذلك أنفصال الوالدين عن بعضهما مما يؤدي الى نقص الرعاية العاطفية والنفسية للتلميذ وتكون العلاقة بين الانفصال المبكر والتأثير النفسي على التلميذ علاقة طردية فكلما كان الأنفصال مبكر كان التأثير النفسي على التلميذ أقوى وأشد ومن الأسباب التي تؤثر على نفسية التلميذ تعدد الهجات او اللغات التي يسمعها الطفل وقت اكتساب اللغة و يؤثر المستوى الثقافي على نفسية التلميذ فالأسرة المثقفة تكسب طفلها لغة سليمة خالية من الأخطاء وعكس ذلك في الأسرة الفقيرة.(العزالي ، ٢٠١٣: ٢٦٤)

أنواع الأضطرابات اللغوية :-

١ - أضطرابات الكلام :

أن الكلام هو أداة الأنسان للغة ، ويحدث بواسطتة نظام أجتماعي واللغة تتمثل بواسطة الكلام (و الكلام هو الأحداث المنطوقة) فعلا من متكلم فرد ولها واقع مادي مباشر ويمكن أن يدرك أدراك مباشر، و بالتالي فالكلام حقيقة فردية وليست أجتماعية أما اللغة فكلام ينقصه التكلم او هي كلام كامن بالقوة فهي مجموعة العادات اللغوية التي يتم بها التواصل فهي ملك للفرد والمجتمع في آن واحد . أما المشكلة التي تحصل في الكلام فتشمل ضعف المحصول اللغوي و تأخر الكلام لدى الاطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (٢-٥ سنوات)، والتردد في النطق (التأتأة) و أعتقال اللسان (اللجلجة) وترديد الألفاظ و الكلمات دون مبرر أو قصد وتكرار عبارات لا معنى لها ، و السرعة الزائدة بالكلام وبعثرة الحديث و الكلام غير المترابط والبطء

الزائد في الحديث أو الكلام وخلط الكلام ، و الكلام المحشو بالتفاصيل العريضة التي لا لزوم لها ، و التشتت بالكلام ، وعدم الوصول الى هدف أو غاية معينة .

وينتج عن أضطرابات الكلام ما يلي:

أ- ضعف المحصول الكلامي :- ومن مضاهرها أحداث أصوات عديمة الدلالة ، والأعتماد ، وتعبير الطفل عن اغراضه بكلام غير واضح وغير مفهوم ،وضالة عدد المفردات التي تعزز الكلام بلغة مفهومة وواضحة ، والأكتفاء بأجابة واحدة بنعم أولا ، أو بكلمة واحدة فقط ، أو بجملة فعل وفاعل ، والصمت ، أوالتوقف عن الحديث . أن ضعف الكلام عند التلميذ وتأخره يشكل نسبة بين (٣-٥%) من مجموع التلامذة وتكثر في الحالات بين عمر (٤-٥)سنوات .

ب - التأتأة :- جاء في لسان العرب ان التأتأة هي حكاية الصوت و التأتاة تعني التردد في النطق و هي ظاهرة يصاحبها حالة توترعصبية وتشبه حالة أعتقال اللسان حيث يعجز الفرد عن اخراج الكلمة او المقطع نهائيا ، وأعتقال اللسان هو أحتباس اللغة عن الأيفاء بالتعبير عن المعاني وهو نوع من التردد والأضطراب في الكلام.

وللتأتأة ثلاث مراحل تبدء من الأقل خطورة الى الأشد وهي كما يأتي:-

المرحلة الاولى : يصعب على المصاب النطق بالكلمة ، حيث يبذل جهدا ، ويكون منفعلا عند أخراج الكلمة يبدء كلامه بشكل بطيء ثم ما يلبث أن يصبح سريعا ، مع اعادة أجزاء من الكلمة ، وتسمى (التاتأة التوترية).

المرحلة الثانية : تنعدم قدرة المصاب على النطق بوضوح منذ البداية ويبذل جهدا، وتتغير قسمات وجهه ويضغط على شفتيه لأخراج الكلمة الأولى مع توتر يصاحبه تشنجات وحركات لا أرادية مع ترديد الكلمة أو الصوت الأول منها دون القدرة على الأنتقال الى الصوت الذي يليه ، ويصل الطفل الى هذه المرحلة بعد٦-١٢ شهر من المرحلة الأولى .

المرحلة الثالثة : ومن أعراضها توقف في حركة الكلام رغم تحرك الفك والشفاه مع تشنجات شديدة وتباعد بين الكلمة والكلمة الأخرى وينتهي المقطع بأنفجار صوتي . تتطور هذه

المرحلة حتى تصل حالة تشنج توقفي ويكون هناك أحتباس تام في الكلام يتبعه انفجار ويضغط المريض بقدميه مع أرتعاش في رموش العين و أخراج اللسان خارج الفم والميل بالرأس الى الخلف وذلك بهدف التخلص من التأتأة .(الجرواني ،٢٠١٣: ٦٢).

و التأتأة نوعان :-

١ - التأتأة الأهتزازية أو الأختلاجية .

٢ - التأتأة التشنجية او الأنقباضية .

ج - السرعة الزائده في الكلام :- و المقصود بها ترديد كلمات دون مسوغ أو قصد وتكرار عبارات لا ضرورة لها ، و تظهر أعراضها في السرعة الزائدة في الكلام ، وفي عرض الأفكار المصاحبة لها ، ويكون الكلام مضغوط لدرجة التدخل ، وفي الحالات الشديدة يتعذر على الفرد فهم ما يقال ، ويظهر هذا الأضطراب بوضوح أثناء القراءة .أن السرعة الشديدة في الكلام تظهر عند الشخصيات المفكرة الذكية و النشطة ، فتظهر كحالات هوس حاد يجب التمييز بين السرعة الزائدة في الكلام وبين حالات الثرثرة التي يقصد بها كثرة الحديث وأبتعاده عن الموضوع الأصلي .

د - الحبسة الكلامية (الأفازيا) aphasia :

وهي أضطراب لغوي ينتج عن أصابة المناطق المسؤولة عن الوظائف اللغوية في الدماغ .و تحدث عندما يصاب المريض بأحد الأسباب التالية:- الأورام الحميدة او الخبيثة ، الجلطات الدماغية ، التعرض لحوادث أثرت على الأعصاب او الدماغ . وهي على انواع منها:-

١ - الأفازيا الحركية motr verbal .

٢ - الأفازيا الحسية sensory .

٣- الأفازيا النسيانية amnestic .

٤-الأفازيا الكلية total .

-فقدان القدرة على التعبير الكتابي agraphia .

ويرجع الأختلاف بينها الى ظهور نوع منها دون الانواع الاخرى ، والى موقع الأصابة و درجتها و من حيث الشدة والعمر الذي بلغه المصاب وعلى الدور الوراثي و الأثر البيئي الذي تعرض له .(الدباس،٢٠١٣: ٣٠٥)

٢-أضطرابات النطق:-

ويقصد بها تلك الأضطرابات التي تحدث في عملية النطق وطريقة لفظ الاصوات وتشكيلها ، إذ قسم (فان رايبر) أضطرابات النطق الى :-

أ - أضطرابات ابدالية :- أبدال صوت بصوت أخر لا لزوم له كأن يستبدل الطفل حرف (س بصوت ش) وتنتشر لدى الأطفال في سن الدراسة (٥-٧)سنوات

ب - الأضطرابات التحريفية :- وتكون عندما يخطىء الطفل في نطق الصوت خاصة في حالة أزدواجية اللغة لدى الصغار لتشوه في الأسنان، أو الفك ، أو الشفاه ، أو وجود ضعف عقلي لدى الطفل ، ومن هذه الحالات وجود الخمخمة في الكلام .

ج - الحذف والأضافة :- هو أن يحذف المصاب بعض الكلمات التي تتضمنها الكلمة وتكون عملية الحذف في نهاية الكلمة بالنسبة للأصوات الساكنة وقد ينطق الطفل صوت زائد عن الكلمة الصحيحة ، اما أضطراب الضغط فالمقصود به نطق الأصوات سقف الحنك الصلب وهي الراء واللام حيث تحتاج بعض الأصوات الساكنة عند نطقها بشكل صحيح الى ان يضغط الفرد بلسانه سقف الحنك الصلب .(الببلاوي،٢٠١٢: ٣٦)

ومن أضطرابات النطق ايضا نطق كلمات دون مراعاة لقواعدها النحوية أو اللغوية كما في حالة ysgrammatism إذ يردد المصاب الصوت بصورة آلية .

ومن اشكال صعوبة النطق أن يكون الكلام غير واضح ، أو غير مفهوم ويطلق على هذه الحالة universal dyslaia، وحالات عسر النطق dysarthia وهي أضطرابات نطقية حيث يكون كلام المصاب فيه ارتعاش ، وعدم تناسق وتحتاج عملية النطق الى جهد زائد لإخراج الكلام و تكون المقاطع المنطوقة مفككة و التوقيت فيها غير مناسب أو منطقي ويطلق على هذه الحالة النطق المقطعي syllabic articulation ويأخذ النطق أحيانا شكل

أنفجاريا ، ومن صورعسر الكلام أيضا المجمجة في الكلام slurring حيث يصعب على المريض اخراج المقاطع ، فيقل وضوح الأصوات ، وتختفي بعض المقاطع .

٣-أضطرابات الصوت :-

صنف فان رايبر أضطرابات الصوت الى أضطرابات متعددة منها :أضطراب في الأيقاع الصوتي وتشمل :أرتفاع الصوت ، وأنخفاضه ، والفواصل في الطبقة الصوتية ، و الصوت المرتعش ، والصوت الرتيب ، والصوت الخشن أوالغليظ ، و الصوت الأنفي .

يطلق على أضطرابات الصوت dysphonia و في الحالات العادية تكون فتحة المزمار الموجودة بين الوترين الصوتيين ضيقة لاتسمح بمرور الهواء الا تحت تأثير ضغط مناسب من عمود الهواء الخارج من الرئتين نحيث يسمح هذا الضغط بإطلاق الأصوات ، والكلمات بشكل طبيعي ، أما أذ كانت الفتحة ضيقة جدا فإن ذلك الى أهتزاز الحبال الصوتية بشكل غير أعتيادي مما يؤدي الى عيب في نطق الصوت .ومن أسباب أضطرابات الصوت :

الخلل الوظيفي ، والخلل في طبقة الصوت وشدته .ويفسر علماء اللغة أضطرابات الصوت بأنها ترجع الى النشاط الزائد للصوت مما ينتج عنه إجهاد الحنجرة ، أو نقص في النشاط الحركي الصوتي .

٤-أضطرابات الصوت الناتج عن نقص القدرة السمعية :-

تتفاوت تلك الأصابات في درجة تأثيرها على المصاب فمنها الضعيف والمتوسطة و الشديدة ويؤثر في ذلك الفتر العمرية التي يصاب بها الطفل الذي يعاني من أضطراب في السمع في مرحلة الطفولة المبكرة ، فإنه لايستطع اكتساب اللغة ، مما يؤدي الى عدم أستطاعته على الكلام ، اما الذين يصابون في وقت متأخر فإن التأثيرعلى لغتهم سيكون قليلا.

٥-أضطرابات النطق والكلام الناتجة عن نقص القدرات العقلية للطفل :-

أن الضعف العقلي يؤدي الى عدم أكتمال نمو التلميذ عضويا و معرفيا و قد يرجع الى عوامل وراثية أو بيئية أو عضوية فيعوق التلميذ عن تحقيق التوافق النفسي والبيئي المناسبين

و بالتالي يؤثر الضعف العقلي تأثر بالغا في قدرة التلميذ على أكتساب اللغة و أرتباط معظم الأفكار بالأمور الحسية و عدم القدرة على التجريد و التصور الذهني .

٦-أضطرابات النطق الكلام الناتجة عن العوامل النفسية و الانفعالية :-

تختلف الأسباب التي تؤدي الى الأضطرابات اللغوية فمنها عوامل نفسية انفعالية وهي حالات أمتناع عن الكلام وترجع الى عدم الاتزان الأنفعالي وهي حالات عصبية مع غياب أي أصابة دماغية ظاهرة و يحتفظ الفرد بسلوكه الطبيعي، وتكون هذا الحالات ردود فعل تهيجية أو عدوانية ، و الثانية حالات أمتناع عن الكلام ترجع الى أَضطراب عقلي ذهني ، مع أضطراب في الشخصية والسلوك الذهني .و تشمل تلك الأضطرابات فقدان الكلام الجزئي ، أو المتعدد أو الأختياري الذي يرجع لعوامل الضعف العقلي أو الخجل الشديد أو الهستريا .

وقد يتعرض المراهقون الى حالات تتصف بالسلبية و العدوان والأكتئاب والأنطواء في أشد مستوياته وتوقف عن الكلام ، وقد يعرض نفسه الى محاولة الأنتحار الى ردود فعل سلبية ، وقد يمارس السرقة ، أو يعاني من حالات هستيرية .

النظريات التي فسرت الأضطرابات اللغوية

نظرا لكثرة النظريات التي فسرت أكتساب اللغة سنعرض بعض منها وكما يلي:

اولا:- النظرية اللغوية :

ترى هذه النظرية أنها عبارة عن توفيق بين النظرية السلوكية و النظرية الفطرية إذ تفترض ان العوامل الفطرية البيولوجية تؤثر في اكتساب اللغة ولكنها ترى أن التفاعل بين التلامذة و الراشدين أي تأثير البيئة والخبرة شيء ضروري إذ ماأريد للمهارات اللغوية ان تنمو فالميكانزيمات الفطرية وحدها لاتفسرإتقان الطفل للغة وأن هذا الأتقان يتضمن ما هو أكثرمن الأشراط و التقليد (قاسم،١٩٩٨: ٦٥). كما ان الأطفال يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يستقبلها وتكوين الفرضيات حول كيفية بناء التراكيب

اللغوية و تسمى هذه القدرة تحليل المعلومات ويعتقد أصحاب هذه النظرية ان هناك ميلا وراثيا لاكتساب اللغة ويعتبرون قدرة الطفل على اكتساب اللغة دليلا على نضج المحددات الوراثية .

ثانيا:- نظرية التفاعل الأجتماعي

ويرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة بمثابة نشاط أجتماعي ينشأ من الرغبة في الأتصال مع الأخرين في المواقف التفاعلية الأجتماعية مع التأكيد في الوقت نفسه على الدور الذي تلعبة الخبرة التي تنشأ من الأحتكاك مع البالغين ذوي المهارة في الحديث مما يؤدي الى تطور مهارات اللغوية ،وتأثير التفاعل الأجتماعي على النمواللغوي لا يقف عند العلاقة مع الوالدين بل يتضمن تفاعلات الطفل مع الأخرين فالتبادل اللغوي مع الوالدين و الأخوة و الأقران يؤثر في مستوى المهارة اللغوية للطفل.

ثالثا :- النظرية الواقعية

تركز هذه النظرية على كيفية أستخدام الطفل للكلام وتختلف عن النظرية المعرفية من حيث أهتمامها بكيفية تفاعل التلميذ مع الأخرين عن طريق الكلام . ويرى أصحاب هذ النظرية أن الطفل يتعلم اللغة مبكرا حتى يتمكن من التعبير عن مايريده من الأخرين وانه يستطيع ممارسة الكلام عندما يتعلم خصائصه المختلفة من نغمه وشدة وطول ...الخ كما أن هناك حاجات بشرية يمكن أن تشبعها اللغة .

رابعا :- النظرية المعرفية

أطلق على هذه النظرية أسم النظرية المعرفية لاعتقاد بياجية أن اللغة تنتج مباشرة من خلال النمو المعرفي وأن قدرة الطفل على التصور العقلي تنبثق في نهاية مرحلة النمو الحسي الحركي لذلك تنبثق اللغة في هذه الفترة حوالي السنة الثانية من عمر التلميذ ويرى بياجية أن أكتساب اللغة ليست عملية تشريطية بقدر ماهي وظيفة أبداعية وأن النمو اللغوي للتلميذ هو انعكاس للنمو المعرفي الذي يسير في مراحل متتابعة و أن النمو المعرفي ضروري و مطلب

سابق للنمو اللغوي من حيث أن اللغة ليست شرطا ضروري للنمو المعرفي بل هي أنعكاس له .(قاسم ، ١٩٩٨: ٨٢).

خامسا :- النظرية العضوية

تركز هذه النظرية على وظيفة الجهاز العصبي المركزي بالنسبة لعملية الكلام حيث أستنتج الباحثون أن نصف المخ الأيسر أكثر تحكم بالكلام من النصف الأيمن حيث أن التلميذ يولد وخلايا العصبية في مكانها الطبيعي وتنمو الوصلات العصبية بين الخلايا اللازمة لأداء الوظائف المختلفة بسرعة بعد ميلاد الطفل ويحدث تكاثر في الخلايا و الوصلات في مناطق المخ المسؤول عن عملية الكلام من خلال أكتساب الطفل المبكر لمهارات التواصل و الكلام وأن هذه التغيرات العصبية في الدماغ متطلبات سابقة ومصاحبة في الوقت نفسه لاكتساب مهارات الكلام (الشخص ،١٩٩٧: ١٢٥) .

وقد تبنى الباحث النظرية اللغوية لاعتقاده بانها الاقرب لمتغير الاضطرابات اللغوية .

ثالثا : صعوبات التعلم

نبذة تاريخية :

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمه في ميدان صعوبات التعلم نظرا لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية التعلم وتوفير فرص تعليمية متساوية للجميع ويعتبرمجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة .وترجع الأصول التأريخية للعمل بهذا المجال الى الدراسات و البحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على ايدي العالم الألماني فرانسس جال (francise gall,1802) حيث اوضح أن هناك مناطق في المخ تتحكم في أنماط معينة من الانشطة الذهنية المعرفية كما أشار الى أن هناك علاقة بين الأصابات المخية و اضطرابات اللغة و الكلام وصاغ فكرا مؤداه أن الأصابة المخية تؤثر على بعض المناطق في المخ وتؤدي الى أضطراب النطق واللغة .في حين أكتشفت الطبيبة الفرنسي بروكا

(broca,1860) المنطقة المسؤولة عن أنتاج الكلام والتي تقع في الفص الأمامي الأيسر من الدماغ .

كما أكدت الطبيبة الفرنسية بروكا(broca, 1824-1884) إن الفرد الذي يعاني من ضمور في الجانب الأيسر من اللحاء الامامي للمخ يعاني من أضطرابات في اللغة و هو ما يسمى بالأفازيا التعبيرية (expressive aphasia) ، و قد تركت طروحات بروكا أثرها على المهتمين بمجال صعوبات التعلم (bryan & bryan,1982,p.15) .

وفي دراسة العلاقة بين فصوص معينة من المخ وعدم القدرة على الكلام عام ١٨٧٤ ، إذ أكد كارل و ويرنك (carl & wernicke,1848-1905) إن عدم القدرة على فهم حديث الاخرين لا ترجع الى عيوب في السمع ، وهذا يعد نقص في الذكاء بسبب التلف أو الأصابة الدماغية في الفص الأمامي للحاء المخي cerebral cortex .(bryan &bryan, 1982,p.17) .

وفي عام ١٩٢٧قام (orton,1927) بدراسة مشكلات التلمذة ذوي صعوبات التعلم النمائية في اللغة ، و توصل من خلال تلك الدراسة إن الأضطرابات اللغوية انما ناتجة عن أضطراب وضائف المخ كما تنتج ايضا من تلف القشرة المخية .

غير أن العالم ورنج wernicke توصل الى تحديد منطقة في الفص الصدغي الأيسر من المخ مسؤولة عن فهم الأصوات والألفاظ وربطها باللغة المكتوبة .الا أن كل تلك الأبحاث كانت تتم على الراشدين الذين يعانون من أصابات مخية .و في القرن العشرين بدأت الدراسات و البحوث تهتم أكثر بالتلامذة الذين يعانون من أضطرابات في التعلم ومنهم طبيب العيون hinshe wood الذي تحول اليه العديد من حالات التلامذة الذين لديهم صعوبات القراءة لأعتقاد معلميهم بأن لديهم عجز بصري الأأن الأخيرأكتشف أن ذلك لايعود الى مشكلات بصرية فسيولوجية بالاضافة الى أعمال الأمريكي صموئيل أورتن ١٩٣٧ الذي أرجعها الى خلل في تناسق عمل نصفي الدماغ .وقد شهد مطلع الستينيات من القرن الماضي كما يرى هلهان و كوفمان تقديم أقتراح من صموئيل كيرك يتمثل بمصطلح صعوبات التعلم ليكون بمثابة حل وسط

لذلك الكم الكبير من التسميات التي أستعملت آنذاك بوصف اولئك الافراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لكنهم يواجهون العديد من المشكلات التعليمية .

ويؤيد جونسن(Johnson,1980) ان مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام ١٩٦٣ وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح .ويعود الفضل الى صموئيل كيرك الى أشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد وقد طرحه في المؤتمر القومي الذي عقد في شيكاغو في عام ١٩٦٣ وحضره العديد من المشتغلين بالمجال ، وأكد kirk أن مصطح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر الية من هذة الزاوية .ومن ذلك التاريخ و مجال صعوبات التعلم يلقى أهتمام متزايد من قبل الباحثين وعلى المستوى الرسمي فتم انشاء هيئات متخصصة مثل الأتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام ١٩٦٥وأصدار مجلات علمية متخصصة مثل جمعية صعوبات التعلمjournal كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم.

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبيا التي دخلت ميدان التربية الخاصة . وفي العقد الأخير من هذا القرن بدأ الأهتمام بشكل واضح بحوالي ٣% من طلبة المدارس الأبتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم ، (صبحي١٩٨٨: ٧).حيث لاتعاني تلك الفئة من أي اعاقات من تلك التي تواجه صعوبات أكاديمية في المدرسة الأبتدائية وقد ظهرت تعريفات لهذه الحالات كثيرة منها.

ويؤكد السرطاوي (١٩٨٧،٢٢) تعريف كيرك حيث يرجع صعوبات التعلم الى أعاقة خاصة أوقصور في واحدة أو اكثر من عمليات النطق ، أو اللغة ، أو الأدراك، او السلوك ، أو القراءة ، او التهجئة

اما التعريف الذي تأخذ به السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية فهو: تعني الصعوبات الخاصة في التعلم أضطراب في واحدة او اكثر في العمليات السيكولوجية الأساسية التي تطلبها فهم اللغة المكتوبة او المنطوقة وأستخدامها ،وتظهر هذا الأضطرابات في نقص القدرة على السمع أو التفكير أو الكلام.....الخ

ويضم المصطلح حالات الأعاقة الأدراكية أو الأصابات الدماغية (brain injury)أو التلف الوظيفي الدماغي أوصعوبة القراءة أوالحبسة الكلامية التي ترجع لظروف نمائية ولا يضم هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم الناتجة بصفة أساسية عن أعاقات سمعية أو بصرية أوحركية أو الناتجة عن التخلف العقلي أو الأضطراب الأنفعالي ،أو سوء الظروف البيئية. وقد نص على هذا التعريف القانون العام (رقم١٤٢/٩٤) الخاص بالأطفال الغير العاديين (عبد الرحيم ، ج٢، ١٩٨٠،٨٨) وقد حدد القانون العام (الجزء الثاني) و الذي صدر في ٢٩ديسمبر ١٩٧٧ الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة بالتعلم بأنه ذلك الطفل :

١-الذي لا يصل في تحصيله الى مستوى متعادل مع زملائه في نفس الصف وذلك في واحدة او اكثر من الخبرات التعليمة المعدة لقدرات هذا الطفل و في هذا السن.

٢-الذي يظهر تباين شديد بين مستوى تحصيله الأكاديمي وبين قدراته العقلية الكامنه في واحدة أو اكثر من المجالات التالية :

- ❖ فهم المادة المسموعة أو المقروءة
- ❖ التعبيرات المكتوبة
- ❖ المهارات الأساسية للقراءة
- ❖ العمليات الحسابية
- ❖ التعبيرات اللفظية

٣- الذي لا يعاني من :

- اعاقة سمعية أو بصرية
- تخلف عقلي
- أضطراب انفعالي*حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (السرطاوي،١٩٨٧: ٢٣)

ويحدد هارنج وبتمان(١٩٦٩، harring&batman) في تعريفهما لصعوبات التعلم ثلاث خصائص يستدل بها على وجود صعوبات التعلم لدى الطفل هي:

١-وجود تباين واضح بين الأستعدادات الدراسية الكامنة عند الطفل وبين المستوى الدراسي العقلي له، ويرجع الى خلل وظيفي في عمليات التعلم .

٢- وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي.

٣-عدم وجود ارتباط بين صعوبات التعلم وبين كل من التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الحسي أو الحسي أو الثقافي أو البيئي .

وأكد هالهان وكوفمان (١٩٧٦) التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم لا يستطيع أن يصل الى كامل امكانياته الكامنة في الوقت الذي يكون هذا الطفل في اي مستوى من مستويات الذكاء (أقل من المتوسط ، متوسط ، على من المتوسط) وتتضح لديه مشكلات دراسية لأسباب أدراكية وغير أدراكية ، وقديكون أو لايكون لديه مشكلات أنفعالية (السرطاوي ،١٩٨٧) كما ان هناك تعريفات تعطي الجهاز العصبي المركزي اهتمام خاص من بينها ما أخذ به مايكل بست (١٩٦٣)اذ يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية العصبية في التعلم يشمل مشكلات التعلم التي تحدث في اي سن والتي تنتج من أنحرافات الجهاز العصبي المركزي، و لكنها لا ترجع الى التخلف العقلي أو الأعاقة الحسية وقد يعود السبب الى اصابات بالأمراض و الحوادث ،و قد يكون سبب نمائي أي أنه يرى أن السبب الرئيسي وراء السلوك غير عادي هو خلل في الأداء الوظيفي العصبي.(عبد الرحيم ،١٩٨٠).

ولم يظهر مصطلح صعوبات التعلم دفعة واحدة ، بل سبقته مصطلحات كثيرة تأثرت بالحقل الطبي الذي كان سائد منذ عقود طويلة ، تلك المصطلحات أستخدمت لوصف أولئك التلامذة الذين لايتوافقون في تعلمهم وسلوكهم مع فئات الأعاقة الموجوده،حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله ، لكن تلك المصطلحات كانت تحمل معان قليلة.(معمار :١٦)

وأوضح كيرك وكافلنت (٢٠١٢)،أن ميدانصعوبات التعلم يعتبر حديث نسبيا، لكن الأضطرابات السلوك الأنساني والمفاهيم الأساسية التي يقوم عليها هذا الميدان ليست كذلك ، حيث أنها وجدت تحت مسميات متعددة لقرون كثيرة ، وتكمن أنجح الطرق لفهم هذا الميدان الحديث في مفاهيمه

الاصلية و التأمل في الأسهامات المبكرة لأضطرابات اللغة والقراءة التي تمت في بداية القرن و القرنين السابقين .

وقد تمثلت بداية هذا الميدان في اسهامات أخصائي الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من اصابات مخية ، ثم تبعه علماء النفس العصبي ، ومن ثم اخصائيي العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الطفل في تطوير اللغة أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة . وهذا يقتضي التعرف على الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم على تطوير اجراءات علاجية مناسبة

ويقسم ويدر هولت تاريخ صعوبات التعلم الى ثلاث مراحل أساسية بدات بملاحظات جال عام ١٨٠٠ وانتهت بتشكيل جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تسمى الأن بالجمعية الأمريكية لذوي صعوبات التعلم في عام ١٩٦٣ و بين هاذين الحدثين حدث تطور مستمر في كل من الجانب النظري و الأجراءات العلاجية للمشكلات المترتبة على أضطرابات الدماغ . وقد ساعدت الأفكار التي ظهرت خلال هذا الفترة في بروز حركة صعوبات التعلم خلال الستينيات من القرن المنصرم ، ولاتزال تشكل الأساس النظري لميدان صعوبات التعلم في الوقت الحاضر .

ولقد أسهمت العلوم الأنسانية في صعوبات التعلم .لذا فقد تعددت التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم بهذا المفهوم منها ماهو طبي ومنها ما تربوي نفسي وقد ساعد ذلك في وضع تشريعات و قوانين تتطلب ممارسات تهدف الى معالجة الأفرادالذين يعانون من صعوبات في التعلم وتحسين أوضاعهم التربوية والأجتماعية وغيرها وقد تم ذلك في بعدين :

١- البعد الطبي :-

ويركز على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية التي تتمثل في الخلل الوظيفي العصبي او التلف الدماغي البسيط كما اشارت بذلك ليرنر حيث تركز هذه التعريفات على الجهاز العصبي المركزي وقد اشار مايكل بست الى ذلك.وأستخدم مصطلح الأضطرابات النفسية العصبية في التعلم حيث يشمل مشكلات التعلم التي تحدث في اي سن والتي تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي شريطة أن تكون ناتجة التخلف العقلي أو الحسية وقد يكون السبب

ناتجا عن الحوادث أو الأصابة بالأمراض أو سبب نمائي حيث يرى ان السبب الرئيسي يعود الى خلل في الأداء الوظيفي العصبي (عبد الرحيم،١٩٨٠)

٢- البعد التربوي:

يرى هذا الأتجاء أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم يكون ناتجا عن عدم نمو القدرات الذهنية بطريقة منتظمة ، يرافق ذللك عجز أكاديمي خاص في المهارات عند الطفل شريطة الأيكون سبب هذا العجز اكاديما أو عقليا أو حسيا، لذا نجد عند الطالب ذو صعوبات التعلم تبينا في التحصيل الاكاديمي بين المواد المختلفة و داخل المادة الواحدة ايضا(الكوافحة :٢٠٠٣)

تشمل خدمات التربية الخاصة عدة فئات من الأفراد غير العاديين كالموهوبين ،والمعوقين عقليا وسمعيا وبصريا و انفعاليا ثم ذوي صعوبات التعلم أو أعاقة التعلم وهي عبارة عن أضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يره أو يسمعه أو في ربط المعلومات القادمة من الدماغ ، ويمكن ان تظهر هذا الصعوبات بالصورة التالية :صعوبة معينة مع اللغة المكتوبة أو المسموعة، صعوبة في التنسيق والتحكم الذاتي وتمتد هذا الصعوبة الى الحياة المدرسية ويمكن أن تعوق تعلم القراءة أو الكتابة أوالحساب .

نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم :

تختلف التقديرات أعداد الاطفال ذوي الصعوبات التعليمية أختلاف كبيرا جدا وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة وعدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص ، ففي حين يعتقد أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل الى١%، يعتقد أن النسبة قد تصل الى ٢٠% الا أن النسبة المعتمدة عموما هي ٢%-٣% (الخطيب ،١٩٩٧).

أما دراسة مايكل بست(Michel beuatk, 1969) في ولاية الينوس الأمريكيةفقد بينت إن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثالث و الرابعالأبتدائي هي(٧%-١٠%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي أعلى من بين نسب الاعاقات الأخرى.

ويذكربريان وبريان(bryan &bryan ,1986) إن هناك زيادة في أعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم حيث بلغت أكثر من 48% خلال الفترة ما بين (1971-1981) .

وفي دراسة شيبرد و سميث (shapard & smith,1983) في كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية إن 7% من عينة الدراسة البالغة (1000) تلميذ و تلمذة يعانون من صعوبات تعلم .

أما في دراسة (السيد سلمان،1992) التي أجريت على عينة مكونة من (296) طالب و طالبة من طلاب المرحلة الأعدادية بمصر فقد أشارت أن نسبة أنتشار صعوبات التعلم بلغت 57,4% .

ويذكر (كمال أبو سماحة،1995) أن نسبة أنتشار صعوبات التعلم ما بين20%-15% من مجموع التلاميذ المقيدين بالمدارس الحكومية في الأردن .

أما في العراق فقد أجريت (الربيعي ،2003) دراسة على تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي في مدينة بغداد جانب الكرخ/المركز وأشارت الداراسة الى إن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم 2,4% وهي نسبة تقع ضمن حدود نسبة أنتشار صعوبات التعلم في العالم .

أسباب صعوبات التعلم:

١- العوامل العضوية والبيولوجية :- من المحتمل أن تكون صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد والتي تظهر لديه هذه الصعوبة في التركيز لما يتعلمه ؛ بسبب تشتت الأنتباه عائد الى تلف في الدماغ ، وما يصيب الدورة الدموية من مشاكل ، أو بسبب العمليات الكيميائية التي تحدث في الجسم بشكل غير طبيعي ، الأمر الذي يؤثر على الجهز العصبي عند الجنين خلال فترة الحمل . ومن العوامل المهمة ايضا التهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية ،والحصبة الألمانية ، ونقص الأوكسجين ، وصعوبة الولادة ، أوالولادة المبكرة ،أو تعاطي العقاقير .

٢- العوامل الجينية genetic factors :- معظم الدراسات ومنها دراسة أون(owen 1971) تشير الى أن أنتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة .وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم . أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود الى العامل الوراثي . وأن

نسبة٢٥%-٤٠% من التلامذة واليافعين يعانون من صعوبات أنتقلت اليهم عن طريق عامل الوراثة فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة .و قد توجد عند العم و العمة ،والخال و الخالة او عند أبنائهم و بناتهم (عدس :١٩٩٨).

٣- العوامل البيئية environmental factors:- تعتبر البيئة من العوامل المساعدة في صعوبات التعلم ويشير (كيروكشانك و هلهان١٩٧٨) بعض الاسباب البيئية المتمثلة بنقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية ، أو سوء الحالة الطبية ، أوقلة التدريب ، أو اجبار الطفل على الكتابة بيد معينة.

أما(bush & wangh1976) فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة ، إلا ان كيروكاشنك يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن أسباب صعوبات التعلم ،(الروسان : ١٩٨٩).ومن العوامل التي قد يكون لها أثر: التباعد الزمني بين الولادات ، وعدد أطفال العائلة ، وكثرة التنقل والسفر ، ومستوى دخل الأسرة ، وعمر الأم عند الولادة .

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :-

وتتمثل بالخصائص التالية:

١- الخصائص المعرفية

وتتمثل بأنخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة و الحساب، ومن مظاهر الصعوبات في القراءة هي : حذف بعض الكلمات ، أضافة لبعض الكلمات أو الجمل المقروءة ، أبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى ،قلب وتعديل بعض الكلمات ، وصعوبة التمييز بين الأحرف المتشابهة والمختلفة ايضا .

٢- الخصائص اللغوية

وتشير الى صعوبات باللغة الأستقبالية أو التعبيرية أوالأستقبالية و التعبيرية معا،كما يمكن أن يكون بعض الكلام غير واضح نتيجة حذف أو أبدال أو تشوية أو أضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف .

٣- الخصائص الأجتماعية و السلوكية

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من النشاط الحركي الزائد ،ولذلك من الصعب السيطرة عليه،و لهذا يجد التلميذ صعوبة في تركيز الانتباه ، كما توجد لديهم صعوبة في الذاكرة و إلادراك .

٤- الخصائص الحركية

تظهر في صعوبة المشي والرمي والإمساك أو القفز أو المشي المتوازن ، والمشكلات الحركية الدقيقة و اتي تظهر على شكل خفيف في الرسم .

٥- الخصائص الأكاديمية

وتشمل صعوبات في التحصيل الدراسي الإدراك و الحركة وأضطرابات اللغة والكلام وصعوبات في عملية التفكير(محمد كارمن: ٢٠٢٠)

أنواع صعوبات التعلم :-

من الممكن أن نصنف صعوبات التعلم الى:

أولا:صعوبات التعلم النمائية أو النفسية

أن النظرة العلمية و الموضوعية للأنسان بأنه كل متكامل وليس اجزاء متفرقة ، لذلك يمكن القول أبتداء بأنه اي قصور في أي جانب سوف لا يقتصر اثره في الجانب ذاته وأنما ينعكس على جوانب أخرى فالقصور في عمليات الأنتباه و الأدراك و الذاكرة و التفكير وهي عمليات عقلية في غاية الأهمية سيكون لها تأثيرها السلبي في اكتساب اللغة و المعرفة .أن الصعوبات النمائية ستفرز بصداها السلبي على أكتساب القراءة والكتابة و الحساب .فالأنتباه يرتبط أرتباط وثيق بالمثيرات الحسية الصادرة من الآخر، و القصور في عملية الأنتباه يقلل من الأفادة من هذه

المثيرات سواء كانت سمعية ام بصرية ام لمسية ،كما يؤثر في ذات الوقت في عملية الأتصال مع الاخرين والتي ترتبط ايضا بالتكيف الأجتماعي . كما أن للتذكر دوره في أسترجاع المخزون في الذاكرة سواء كانت بصرية أو سمعية او سمعية و بصرية معا ، وهي الأخرى تؤثر في التحصيل الدراسي .اما الأدراك فيؤثرفي عملية التمييز البصري و السمعي واللمسي والتناسق البصري الحركي الغلق والعلاقات المكانية. (الظاهر،٢٠٠٨: ١٣٩)

ثانيا: صعوبات التعلم الاكاديمية

وهي التي ترتبط كما أسلفنا من قبل بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية إذ يمكن القول أنها نتيجة للقصور في عمليات الانتباه والتذكر و التفكير حيث يتعرض الطفل الى صعوبات في القراءة والكتابة و التهجئة و التعبير الأملائي و العمليات الحسابية فمثلا قد لا يلاقي الطفل صعوبة في تذكر الكلمات والحروف التي سبق تعلمها لقصور تذكره البصري أو لقصور تذكره السمعي ، أو قصور في تنظيم التصور الجسدي ، لذلك يحدث الاتوافق بين مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم والمستوى القرائي والكتابي والحسابي له.(الظاهر،٢٠٠٨: ١٤٠)

اساليب تشخص صعوبات التعلم :-

الهدف الأول للتشخيص هو التعرف الى هولاء التلاميذ من أجل تقديم الخدمات التربوية والتعليمية والعلاجية المناسبة لهم حتى نخلصهم مما هم فيه ويعود هولاء التلاميذ الى مكانهم بين بين زملائهم في المدرسة العادية دون أن يشعر هولاء التلاميذ بالأحباط أو الدونية . وعملية التشخيص كما تراها ليرنر ١٩٧٦تمر في عدة خطوات هي ما يلي :

١- القيام بأجراء تشخيص شامل حتى يتم تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
٢- القيام بأجراء اختبار لتحديد مستوى الأداء التحصيلي لهم حتى يتم تحديد جوانب الضعف أو القوة عند هولاء التلاميذ.
٣- مقارنة الأداء الحالي للتلاميذ مع ما هو متوقع ممن هم في نفس سنهم.
٤- محاولة ايجاد الأسباب التي ادت الى عدم وصول هولاء التلاميذ الىالمستوى المتوقع منهم.

٥- يشترط عدم وجود أعاقات قد تؤدي الى عدم وصولهم الى المستوى المطلوب مثل اعاقات سمعية أو بصرية .

٦- يحتاج هولاء التلاميذ الى أعداد خطة تربوية فردية في ضوء نقاط القوة أو الضعف التي ظهرت بعد قيامنا بالتشخيص .

نتيجة للدراسات الكثيرة والتي تناولت التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقد أظهرت هذه الدراسات أن من لديه صعوبات في التعلم في العادة يظهر تباينا وتنوعا واسعين في الخصائص العامة لهذا فعند تقييم هذا الطفل لابد من لأخصائي التقييم والتشخيص أن لايعتمد على أختبار واحد بل عليه أن يختار مجموعة من الاختبارات التي تعتمد على المدخلات البصرية والسمعية بحيث تسمح للطفل ذو صعوبات التعلم بالأستجابة بطرئق متعددة مثل الكلام ، والأشارة والكتابة ووضع الخطوط وغيرها من الأستجابات ، أن الاخفاق في اختيار مجموعة الأختبارات التي تشتمل على المدخلات المتعددة سوف يعيق أستجابة الطفل بشكل ملائم وعادة يقوم بعملية التشخيص والتقييم فريق عمل متكامل متعدد التخصصات فيما اذا كان الطفل يعاني من صعوبات تعلم أم لا(السرطاوي:٢٠٠٠)

وقد قدم (بتمانbeteman)أربع تصورات للخطوات التي ينبغي أتباعها في تشخيص صعوبات التعلم تتميز هذا الخطوات بالبساطة والتدرج وبأنها تؤدي مباشرة الى تخطيط علاجي وهذ الخطوات ما يلي:

١- المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلم واداء الفعلي ، وعندما نلاحظ تباينا بين تقدير المستوى المتوقع معتمد على ما هو معروف لنا من أختبارات عقلية وبين مستوى الأداء الفعلي ، فأننا نرجح صعوبة في التعلم .

٢- محاولة الوصول الى وصف سلوكي كامل بقدر الأمكان الى الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط معها من أعراض وعلامات ، وهذا أجدى بكثر من محاولة التعمق وراء مجاهل الأسباب.

٣- تتضمن الخطوة الثالثة ، مايتبع الصعوبة أي ما يظهر من سلوك عند التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلم بشرط أن يكون هذا السلوك مرتبط بالصعوبة نفسها.

٤- الفرض التشخيصي او تصور طريقة العلاج ، ويسميه ايضا فرضا علاجيا لأنه خاضع للتحقق والتعديل والتوسع اثناء العلاج بمعنى أن المعلم بعد أن يقترح خطوات علاجية محددة لهذا التلميذ ، يحاول التأكد من صدق ما أقترحه من علاج(عثمان :١٩٧٩)

٥- تهدف عملية قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها الى تحديد تلك المظاهر والتعرف على اسبابها ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها كيرك(kirk1972) وعلى ذلك فعلى الأخصائي في قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها أن يتبع الخطوات التالية:

١- أعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية وذلك بواسطة أختبارات الذكاء العام المعروفة ، والأكاديمية ويم ذلك من خلال التعرف الى مدى التحصيل الأكاديمي و المتوقع والحالي عند الطفل .

٢- أعداد تقريرعن مهارات الطفل في القراءة والكتابة،ويتم ذلك من خلال الملاحظات المنتظمة لمهارات القراءة والكتابة من قبل المدرسة واستعمال المقاييس المسحية السريعة والمقننة وتجمل ليرنز١٩٧٦هذه الطرائق كما يلي:

أ- طريقة العمر العقلي الصفي :تعتبر هذا الطريقة منابسط الطرق في حساب مدى التباين بين قدرة الطفل المتوقعة على القراءة وبين قدرته الحالية على القراءة وتستخدم هذه الطريقة العمر العقلي الحالي للطفل مطروح منه ٥ سنوات عقلية ، وعلى ذلك تصاغ المعادلة بالطريقة التالية : صف القراءة المتوقع =العمر العقلي-٥

ب-طريقة عدد السنوات التي امضاها الطفل في المدرسة :أتت هذه الطريقة لتغطي عدد السنوات التي أمضاها الطفل في المدرسة في حساب مدى التباين في القراءة والتي أغفلتها الطريقة السابقة وتحسب بالمعادلة التالية :صف القراءة المتوقع = عدد السنوات التي أمضاها الطفل في المدرسة×نسبة الذكاء +١.

ت-طريقة نسبة التعلم :يقترح مايكل بست طريقة اخرى لحساب نسبة التباين ،وذلك بأستخدام نسبة التعلم ، وفي هذة الطريقة تؤخذ في الحساب ثلاث متغيرات العمر العقلي والعمرالصفي والعمر الزمني ، بالمعادلة التالية :عمر القراءة المتوقع=(العمر العقلي+العمر الزمني+العمرالصفي)÷٣.اما نسبة التعلم فتحسب على اساس النسبة بين مستوى التحصيل الأكاديمي الحالي (العمر الصفي)ومستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع٢و٥ سنةوذلك

باستخدام المعادلة التالية :نسبة التعلم=(مستوى التحصيل الأكاديمي الحالي ÷مستوى التحصيل الأكاديمي المتوقع×١٠٠).

٣- أعداد تقريرعن عملية التعلم عند الطفل وخاصة جوانب القوة في تعلمه وكذلك الضعف.

٤- البحث عن أسباب صعوبة التعلم عند الطفل ويقصد بذلك الحث عن الأسباب الممكنة لمظاهر صعوبة التعلم عند الطفل كدراسة العوامل الفسيولوجية و الانفعالية والنفسية والتي يمكن الحصول على المعلومات الخاصة بتلك الجوانب بواسطة طرائق الملاحظة الغير المقصودة ودراسة الحالة و المقاييس المقننة.

٥- وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة على ضوء جميع المعلومات بالحالة .

٦- تطوير خطةعلى ضوء الفرضيات التشخيصية .(الكوافحة ، ٢٠٠٣: ١٣٥)

النظريات التي فسرت صعوبات التعلم :-

١- النظرية السلوكية:

تهتم هذه النظرية في معالجتها لنمو وأكتساب اللغة بين المدخلات والمخرجات وتشير الى أن النمو اللغوي يخضع لمبادىء التعلم ومنها : النمذجة ، والتقليد والمحاكاة حيث اكد باندورا ١٩٧٧ على دور التعلم من خلال الملاحظة –bservati–nal learning فهو يفترض ان الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء و الأخرون في الحياة العادية .ولقد تم التيقن الى نظرية المحاكاة في أكتساب اللغة من خلال التاكيد على ان بعض الجمل التي يستخدمها الأطفال في سن أعمارهم البكرة كانت عبارة عن محاكاة لكلام الأم ، وايضا التدعيم إذ يشير سكينر الى ان اللغة تكتسب بالتعليم عن طريق التدعيم الأيجابي للكلام ،و هو يرى أن اللغة عبارة عن مهارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتكرار الأفعال التي تدعمها عن طريق المكافأة و قد تكون أحد الأحتمالات العديدة :التأييد الأجتماعي او التقبل من قبل الوالدين او الأخرين للطفل عندما يقوم بمنظومات لغوية معينة خصوصا في المرحلة المبكرة من النمو والتعميم الذي يشير لأكتساب اللغة بمحاكاة الآباء والمحيطين بالطفل فأن الأم التي تحفز الطفل على تكرار الالفاظ العشوائية وتدعم هذا التكرار بواسطة أستجابة الأم الحامية فأنها بذلك تجعل الطفل يستمر

في سلوكه ، وينتج عن هذه العملية بالنهاية أن المقاطع اللفظية ترتبط بالأشياء الهامة في البيئة مثل (ماما ، بابا) وبعد أكتمال الكثير من هذه الأشياء يتدرج الطفل في المزاوجة بينها .وكذلك التشكيل الذي يطلق عليه التقريب المتتابع او مفاضلة الأستجابة وهو أسلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التدعيم الأولى لسوكيات موجودة لدى الفرد الأقل مماثلة ،و يركز على السلوكيات الأكثر تشابها شيئا فشيئا للسلوك النهائي المرغوب ..و يمكن أستخدام أسلوب التشكيل في التدريب على أجراء الحرف في البداية يقوم المربي بتدعيم أستجابة تقليد الأصوات التي تصدر عن الطفل ، ثم يدرب الطقل على التمييز و يدعم المربي الأستجابة الصوتية لأخراج حرف من الحروف اذا حدث خلال خمس ثوان من النطق ، وفي الخطوة الثالثة يكافأ الطفل عند أصدار الصوت لذي أصدره المربي ، ويكافأ كلما كرر ذلك ، أما الخطوة الرابعة :فأنه المربي يكررما فعله في الخطوة الثالثة مع صوت أخرشبيه بالصوت الذي تم في الخطوة الثالثة (النوبي :٢٠٠٣).

ويتضح من ذلك أن المدرسة السلوكية و أنما تركز على اكتساب ونمو اللغة تبعا لمبادىء التعلم ، ركزت على مبادىء النمذجة والتقليد ولتدعم التشكيل بأعتبارها أساسا لأكتساب اللغة.

٢- النظرية اللغوية :-

تركز نظرية تشومسكي التي تعتمدعلى الميل النظري لاكتساب اللغة و التي تشير الى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للأرتقاء اللغوي فهم يرثون التركيب البيولوجي (خاصة الجهاز العصبي المركزي) الذي يمكنهم من أستعمال السمات اللغوية العامة ، وقد اطلق على المخطط التفصيلي لاكتساب اللغة lad ويحتوي هذا المخطط على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات ، هي تقوم باعداد المعومات ، وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة (بي،١٩٨٥) وقد أكدت lenneberg قد أيدت على دور القدرة الفطرية في اكتساب اللغة حيث أفترض بأن تطور اللغة يسير سيرا مع التغييرات العصبية التي تحدث كنتيجة للنضج و هو يشير الى حقيقة وهي أن الأطفال في جميع اللغات يتعلمون اللغة تقريبا بنفس العمر ، ويرتكبون نفس الاخطاء في التعبير بلغتهم .كما يشير الى حدوث تغييرات في منظومة العقل في سن الثالثة مما يساعد الأطفال في

قدرتهم على فهم اللغة والتعبير بها وهذه السرعة التي يتمكن منها الأطفال من لغتهم ٢-٣سنوات يصعب تفسيرها دون الرجوع الى التغيرات التي تطرأعلى القدرة العصبية الكلية لاكتساب اللغة. (النوبي :٢٠٠٣)

٣- النظرية المعرفية :

ترى هذه النظرية ان الأنتاج المباشرللغة من خلال النمو المعرفي ، أذ أهتم بياجية بالربط بين نمو اللغة بالنمو المعرفي ، فعندما يكون هناك للطفل مخطط معرفي فأنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه (g-vmly :١٩٩٧).

أن النظرية المعرفية التي من روادها (بياجية)و(برونر)و(فيكوتسكي) قد أدرجو هذه العملية ضمن العمليات النمائية و الأدراكيةالتي يمر بها الفرد في كل مرحلة من مراحل تطوره و بشكل خاص الأنتباه الذي يظهر في المرحلة الثانية من مراحل النمو المعرفي(مرحلة ما قبل العمليات)من بعد واحد فقط ثم يتطور بعد ذلك في المراحل الأخرى(chanhan,1995).

٤- نظرية التاخر النضجي :

إن التعلم و النضج مظهران مهمان للنمو، ويعتمد كل منهما على عوامل منها ما يختص بالنمو الداخلي ، ومنها ما يختص بالوسط المحيط ، و البيئة الأجتماعية .و معرفة النضج و التطور المعرفي الطبيعي عند الأطفال يمكن أعتمادها للمقارنة بين الأطفال العاديين و الاطفال ذوي صعوبات التعلم، لان وضع الطفل النضجي يؤثر في قدرته على التعلم . حسب نظرية التأخر النضجي فأن الكثير من حالات صعوبات التعلم تحدث بسبب دفع المجتمع للاطفال لاداءه مهمات أكاديمية قبل ان يكونوا جاهزين لها. مما يزيد من حده بعض حالات صعوبات التعلم هذه أجراء تجارب فوق طاقة الطفل و أستعداه في مرحلة معينة من مراحل النضج و حسب رأي كيرك (kirk,1967)الاطفال ذوي صعوبات التعلم يميلون لتأدية وظئف مريحة ويتجنبون الوظئف الغير مريحة لأن لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة .

ومما يؤكد ذلك دراسة (qotetezed) التتبعية التي أجرتها على(١٧٧) حالة من حالات صعوبات التعلم لمدة (٥) سنوات ، أثبتت وجود تأخر نضجي لديهم ، و أنهم بحاجة الى وقت أكثر للتعلم ، و النمو لتعويض الأضطراب العصبي وأنه يمكن أن يحققوا نجاح أكاديميا عند منحهم الوقت الكافي و المساعدة اللازمة (lerner,1985,p.192) .

وهناك نظريات أخرى لها أتصال أو علاقة بمهمات التعلم ومنها:-

١- النظريات المعتمدة على ظروف التعلم.

٢- نظريات الأدراكي الحركي .

المحورالثاني : دراسات سابقة

سيعرض الباحث في هذا المحورعدد من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي لها علاقة بموضوعات الدراسة الحالية ، والتي يمكن الاستفادة منها في أثراء الدراسة والتي تعد مهمة ومكملة للإطار النظري لأنها تمده بالأفكار و الإجراءات التي تفيد الدراسة الحالية :

أولا:الدراسات التي تناولت القدرات الذهنية :

(١) دراسة نيكولا بيشفورد ،وسمانثا جونسون

(nicola pitchford &samanthajohnson ,2011)

"دراسة مقارنة بين الاطفال المبتسرين و الاطفال غير المبتسرين من حيث اللغة و الانتباه و الذاكرة "

تهدف هذه الدراسة الى المقارنة بين (٥٤)من الاطفال المولودين قبل سن الولادة و(٣٧)الأطفال المولودين بعد سن الولادة من حيث اللغة و الأنتباه والذاكرة حيث توصلت الدراسة الى أن الأطفال المبتسرين لديهم لغة مكتئبا بشكل ملحوض مقارنة بمصطلح التحكم مع تفوق فتيات المجموعة الخدج بشكل ملحوظ على الأولاد ، كما ظهرت الأختبارات أنتباه و ذاكرة أقل من الضوابط ولكن ليس بشكل ملحوظ كما أظهر الأطفال المبتسرين تأخر في نمو العمليات المعرفية التي تدعم العمليات المدرسية اللاحقة ، أن الطبيعة التي تعمل بها هذه العمليات نموذج للاطفال الناضجين إذا تركت هذه التأخيرات التنموية المبكرة دون علاج فقد

تدعم الأنحرافات اللاحقة عن مسار النمو النموذجي ،كما هدفت الدراسة التحقق من جوانب مهمة من الأدراك بما في ذلك المعالجة الأدراكية و اللغوية علاوة على ذلك فإن قياس الفروق الكمية و النوعية في الاداء بين الاطفال المبتسرين و الأطفال الغير مبتسرين سيمكن من تمييز تأخر النمو المنحرف ، ومن المعروف أن الاطفال المولين قبل الآوان معرضون بشكل كبير لخطر الإصابة بالعواقب العصبية و النفسية و الصعوبات السلوكية و الضعف الادراكي في وقت لاحق من الحياة .

كما ركزت الدراسة على أن هناك حاجة لدراسات أستكشاف تطور العمليات المعرفية مثل (اللغة ،الأنتباه الذاكرة) التي تظهر و تكون قابلة للقياس خلال سنوات المدسة .

(٢) دراسة سو فين لياو(su fen liao,2013)

"**التطور المعرفي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة و العلاقة بين تطور اللغة و الذكاء في أطفال رياضة الأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو** "

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على التطور المعرفي للأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة ،وكذلك العلاقة بين تطور اللغة والذكاء في أطفال رياضة الأطفال الذين يعانون من تاخر في النمو، كما هدفت الدراسة الى أستكشاف الذكاء بين(12-6) سنة .وقد كانت العينة مكونة من (65) طفل من ذوي النمو المتأخر . كانت نسبة الذكور الى الأناث 1:2.25وكان متوسط العمر 5,8 وكان معدل الذكاء اللفظي 83وكان معدل الذكاء في الاداء 94,8 وكان معدل الذكاء الكامل 87,4 .وكان 35% من الأطفال لديهم تطور لغوي طبيعي و 20% لديهم تطور أقل من المتوسط و45%لديهم اضطراب لغوي في النمووكان معدل ذكاء الأداء 0,007 للأطفال الذين يعانون من أضطراب لغوي تنموي وضعف لغة معين اقل بكثير من الأطفال الذين لديهم تطور لغوي طبيعي كما تبين ان الأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة بانخفاض درجاتمعدل الذكاء، أستمرار التناقض بين معدل الذكاء في الأداء و معدل الذكاء اللفظي لدى الأطفال الذين يعانون من تاخر في النمو.

(٣)دراسة موسى (٢٠١٦)

"الأداء في أختبارات القدرات العقلية و أختبار الملاحظة و الأنتباه لقياس الذكاء في المراحل التعليمية المختلفة "

هدفت الدراسة الىالتعرف على أداء الطلاب في الاختبارات العقليةوأختبار الملاحظة والأنتباه لقياس الذكاء في المراحل التعليمية المختلفة حيث اجري البحث على أربع عينات في المراحل التعليمية المختلفة من البنين و البنات في الابتدائية(٦٢)و الأعدادية (٧٤) و الثانوية (٧٥) والجامعية(٦٧) وتم تطبيق أربع أختبارات قدرات عقلية تناسب المراحل التعليمية هي أختبارات القدرات العقلية مستوى (٩-١١)(١٢-١٤)(١٥-١٧)سنة و أختبارات الذكاء للراشدين وتم تطبيق أختبار الصور المخبئة لقياس الذكاء كأختبار الملاحظة والأنتباه تمت أربعة أسئلة تمثل المشكلة و اربعة فروض وبعد معالجة البيانات ببرنامجspss أسفرت النتائج الأحصائية مايلي:

١- كل قيم معاملا الارتباط بين نسب ذكاء كل من تلاميذ وطلاب المرحلة الأبتدائية و الاعدادية و الثانوية و الجامعية وكل العينة لم تصل الى القيمة ٧،٠التي حددتها الباحثة كدليل علىالارتباط من عدمه.

٢- الفروق بين متوسطي نسب الذكاء كل من تلاميذ وطلاب كل مرحلة و العينة الكلية كان دال في معظم الحالات .

٣- كل معاملات الارتباط في حالة كل من الذكورو الأناث في المراحل المختلفة لمتصل الى القيمة ٧،٠ التي حددتها الباحثة.

٤- الفرق بين متوسطي نسب ذكاء تلاميذ و طلاب كل مرحلةكان دال في معظم الحالات.

دراسات تناولت الأضطرابات اللغوية عند التلامذة ذوي صعوبات التعلم

أولاً :- الدراسات العربية

دراسة أسماعيل (١٩٨٠)

"أثر كل من العمروالمستوى الأقتصادي و الأجتماعي في النمو اللغوي"

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر كل من العمر والمستوى الأقتصادي و الأجتماعي في النمو اللغوي ، ولذلك حاولت الدراسة الأجابة على الأسئلة الأتية :

١- ما اثر العمر في النمو اللغوي للطفل؟

٢- ما أثرالمستوى الأقتصادي والأجتماعي في النمو اللغوي للطفل؟

أختارت الباحثة عينة عشوائية من الأطفال،تكونت من (٥٤)طفلا تتراوح اعمارهم بين(٦-٣) ، وبعد المعالجة الأحصائية بأستخدام الأختبار الزائي ومعامل الأرتباط توصلت الباحثة الى أن لغة الأطفال تتطور كماوكيفا مع تقدمهم بالعمر، فكلما زاد العمر زادت مفردات الأطفال اللغوية و زادت قدرته على الطلاقة في التعبير ، فالطفل يبدء من أستعمال كلمة واحدة للتعبير عن معنى تام الى أستعمال جملة تامة بسيطة الى أن يصل في لغته الى لغة الكبار ، أما ما يتعلق بالمستوى الأقتصادي و الأجتماعي فقد توصلت الباحثة الى عدم وجود أثر ذي دلالة أحصائيا على النمو اللغوي للمستوى الأقتصادي و الأجتماعي ، وأشارت الدراسة الى أن حصيلة المفردات وأتقان الطفل للغة التعبيرية تزداد مع العمر ففي عمر ال٥ سنوات يكون أكتساب الطفل للمفردات كبير ، إذ تصل المفردات الى(٢٥٠٠)كلمة من أمتلاك الطفلا القدرة على أستخدام صيغة فعلية واحدة ومعظم كلامه يكون من الأسماء فقد بلغت الأسماء عند الأطفال الى ما معدله ٥٠%من أحاديثهم ،أما الأفعال فقد بلغت ٢٤% والحروف المتمثلة ، أما ما يتعلق بأدوات الربط فقد كان الأطفال يستخدمون ادوات ربط قليلة بلغت ١١%.(أسماعيل،١٩٨٠ :٧٢).

ثانيا :- الدراسات الأجنبية

(١) دراسة ستارك وأخرون (stark,et al, 1984)

"مقارنة الأداء اللغوي بين الأطفال الذين لايعانون من مشكلات لغوية والأطفال الذين يعانون من أضطرابات نطقية و لغوية "

هدفت هذة الدراسة الى مقارنة الأداء اللغوي بين ١٤طفلا لا يعانون من أي مشكلات لغوية وبين ٢٩ طفلا ممن يعانون من صعوبات وأضطرابات نطقية ولغوية واضحة مع أن الذكاء العام عادي ،وأجريت هذة الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية و بأستخدام مان وتني و معامل الأرتباط فقد أظهرت النتائج الى أن القدرة اللغوية للاطفال العاديين ما بين ٤١-٤٢ شهرالى ٨سنوات ، كان أدائهم اللغوي أقل من المستوى اللغوي لأعمارهم بما يزيد على٦ أشهر ، والأطفال الذين يعانون من من أضطرابات لغوية كان أدائهم يقل ١٢ شهراعن العمر الزمني و العقلي لكل منهم أما قدرتهم الأستعيابية كانت تقل ٦أشهر على الأقل من الأداء المتوقع لأعمارهم كانت قدراتهم التعبيرية تقل عن ١٢ شهر على الأقل من الأداء العقلي لهذا العمر (stark,etal1984 :68)

(٢) دراسة توماس كلي وكيم بيرس (Thomas& kim ,2000)

"خصائص الأطفال ذوي الأضطرابات اللغة التعبيرية لمرحلة ما قبل المدرسة "

هدفت هذة الدراسة الى التعرف على خصائص لغة التلاميذ ذوي الأضطرابات اللغوية التعبيرية لمرحلة ما قبل المدرسة ، ومايحتاجونه من برامج علاجية لتنمية المهارات اللغوية لديهم لذلك تم أخذ عينة مكونه من (٣٠٠) تلميذ أستخدم الباحثان فيها الأستبانة لسؤال أولياء الأموربالأضافة الى أن لغة الأطفال ذوي الأضطرابات اللغوية تتصف بضعف الحصيلة اللغوية وعدم القدرة على تركيب الجمل بصورة صحيحة بالأضافة الى عدم القدرة على تسلسل الأحداث بصورة صحيحة ، ويوصي الباحث بضرورة عمل برامج لغوية للأطفال ذوي الأضطرابات اللغة التعبيرية يشترك أولياء الأمور فيها لما فيها من أثر واضح في تطور لغة الطفل.(THOMS & KIM,2000) .

الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم عند التلامذة

(١) دراسة موراي (MURRAY,1990)

" مستوى الأداء لذوي صعوبات التعلم في الأختبار الحسي"

هدفت الى محاولة التعرف على مستوى أداء ذوي صعوبات التعلم على أختبار الأداء الحسي . وذلك على عينة مكونة من ٢١طفلاً من لديهم صعوبات تعلم ، ١٨ عاديين تتراوح اعمارهم بين ٥-٨ سنوات و قد أسفرت النتائج على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم كان أداؤهم منخفضا بشكل دال على العاديين في ست أختبارات فرعية من أختبارات التكامل الحسي التي تقيس أدراك الشكل في الفراغ و البناء البصري .

(٢) دراسة (أحمد ،١٩٩٣)

" دراسة مسحية لصعوبات التعلم الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية"

هدفت هذه الدراسة الى القيام بعملية مسح لصعوبات التعلم النمائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية في سلطنة عمان ، وذلك على عينة مكونة من ٢٣٤ تلميذ و تلميذة بالصفوف الرابع والخامس و السادس في القراءة و الكتابة و الحساب ، وذلك بأستخدام أختبار الذكاء المصور ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم ، وكذلك درجات التحصيل المدرسي في القراءة والكتابة والحساب ، والبطاقة المدرسية للسجل الصحي للتلاميذ .و كان من أهم النتائج أن الصعوبات الأكاديمية ما هي الأ أنعكاس للصعوبات النمائية ، وأن من أهم صعوبات التعلم النمائية هي : اللغة والكلام ،الصعوبات المعرفية و التفكير ، وصعوبات أدراكية حسية ، وصعوبات الذاكرة ،وصعوبات الأنتباه والتركيز .

(٣) دراسة (أحمد ،١٩٩٦)"

"صعوبات تعلم القراءة و علاقتها ببعض المهارات الأدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية "

هدفت الى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم في القراءة وبعض المهارات الأدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية وتكونت العينة من ٦٠٠ تلميذا من صفوف الثاني و الثالث و الرابع وتتراوح اعمارهم بين ٧-١٠ سنوات طبق عليهم أختبار تشخيصي

لصعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الأبتدائية ، وأختبار الذكاء المصور، وأختبار مهارات التعرف في اللغة العربية .وكان من اهم النتائج :

- توجدعلاقة أرتباطية دالة موجبة بين صعوبات تعلم القراءة وبعض عوامل الأدراك لدى تلاميذ الصفوف المذكورة أعلى .
- توجد فروق دلالة أحصائية بين متوسطي درجات الصفين الثاني و الثالث ، وبين الصفين الثاني و الرابع ، والثالث و الرابع و ذلك لصالح تلاميذ الصف الأعلى في بعض عوامل الأدراك المرتبطة بصعوبات التعلم .
- مستوى القلق بمعدل أكبر لدى الإناث.

(٤) دراسة (عبد القادر،٢٠٠٥)

"**الاضطرابات الأدراكية البصرية والسمعية وعلاقتها بصعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة و الكتابة و الحساب بشكل خاص**"

هدفت الدراسة الى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين الاضطرابات الأدراكية والبصرية و السمعية و صعوبات التعلم بشكل عام و النوعية بشكل خاص في القراءة و الكتابة و الحساب ، وذلك على عينة من تلامذة الصف الثالث الأبتدائي في ليبيا ، و تكونت العينة من ١٤٠ تلميذ و تلميذة من تلامذة و تلميذات الصف الثالث الأبتدائي بمنطقة طرابلس بليبيا منهم ٧٥ تلميذ و تلميذة لديهم صعوبات تعلم في القراءة و الكتابة و الحساب و ٦٥ تلميذ و تلميذة من العاديين.و أستخدمت الدراسة الأختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم ،وأختبار رافن للذكاء،و أختبارات للإدراك البصري و السمعي .وكان من أهم النتائج :

- وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطي مجموع العاديين و ذوي صعوبات التعلم بشكل عام في أختبار الإدراك البصري لصالح العاديين .
- وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطي مجموع العاديين وذوي صعوبات التعلم بشكل عام في أختبارات الإدراك السمعي لصالح العاديين.

موازنة الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة أرتأ الباحث موازنتها بالبحث الحالي من حيث الأهداف ، العينات ، الأدوات ،الوسائل الأحصائية ، والنتائج لمعرفة موقع البحث من الدراسات التي سبقته حسب متغيرات البحث وكالأتي :

١- الأهداف :

تباينت الدراسات من حيث تحديدها للأهداف تبعا للمشكلة التي تعالجها ، و يمكن عرض هذه الأهداف في ضوء متغيرات البحث وكما يأتي :

الدراسات التي تناولت متغير تاخر القدرات الذهنية

هدفت دراسة نيكولا و سمانثا المقرنة بين الأطفال المولودين قبل سن الولادةالأطفال المولودين بعد سن الولادة من حيث الذكاء و الأنتباه و التفكير و هي قدرات ذهنية،كما هدفت الى التحقق في جوانب مختلفة من الأدراك ، أما في دراسة سو فين لياو فهدفت الى معرفة التطور المعرفي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة وكذلك هدفت الى معرفة العلاقة بين تطور اللغة و الذكاء و أستكشاف الذكاء بين ٦-١٢ سنة.أما دراسة أسماعيل هدفت الى التعرف على أثر كل من نوع المعلومات ومقدارها ومستواها في حل المشكلات ،

الدراسات التي تناولت الأضطرابات اللغوية :

منها ما هدف الى معرفة أثر كل من العمر والمستوى الأقتصادي و الأجتماعي في النمو اللغوي كما في دراسة (أسماعيل،١٩٨٠) ، فيما هدفت دراسة (stark,1984) الى مقارنة الأداء اللغوي بين الأطفال الذين لايعانون من أي مشكلات وبين الأطفال الذين يعانون من صعوبات وأضطرابات نطقية و لغوية ، أما في دراسة (thoms & kim,2000)فقد هدف الى التعرف على خصائص لغة الأطفال ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية لمرحلة ما قبل المدرسة ومايحتاجونه من برامج علاجية لتنمية المهارات اللغوية .

بينما يهدف البحث الحالي الى التعرف على نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة ، الفروق الفردية ذات الدلالة الأحصائية في نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم تبع لمتغير (الجنس)،مستوى القدرات الذهنية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم ، والفروق الفردية ذات الدلالة الأحصائية في مستوى القدرات الذهنية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم تنع لمتغير(الجنس)،مستوى الأضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم ،الفروق ذات الدلالة الأحصائية في مستوى الأضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم تبع لمتغير (الجنس- الصف)،وكذلك العلاقة الأرتباطية بين القدرات الذهنية و الأضطرابات اللغوية و نسبة أسهام القدرات الذهنية في التنبؤ في الأضطرابات اللغوية لدى تلامذة صعوبات التعلم .

العينات :

تباينت العينات في الدراسات السابقة من حيث الحجم والفئة العمرية حسب أهداف الدراسة:

أ – بالنسبة للدراسات التي تناولت تأخر القدرات الذهنية بلغت عينة دراسة نيكولا(٩١) طفل و طفلة ،و عينة دراسة سو فين لياو (٦٥)، وعينة دراسة أسماعيل (٣٦٠).

ب- بالنسبة للدراسات التي تناولت الأضطرابات اللغوية أنحصرت عينة البحث في دراسة أسماعيل ب٥٤ طفل و طفلة ، أما في دراسة(stark,1984) فبلغت العينة ٤٣ منهم٦٧% يعانون من مشكلات لغوية و٣٣% لايعانون من مشكلات لغوية ،و في دراسة(thoms & kim2000,) فقد انحصرت العينة ب٣٠٠طفل وطفلة .

ت – بالنسبة للدراسات التي تناولت صعوبات التعلم ففي دراسة (موراي ،١٩٩٠) فالعينة كانت٢١ تلميذ و تلميذة وفي دراسة (ذكريات ،١٩٩٣) ٢٣٤ من كلا الجنسين ، أما في دراسة (شيرين ،١٩٩٦)فكان مجموع العينة ١٧٥تلميذ و تلميذة ٤٢% من ذو صعوبات التعلم و٥٨% من العاديين ، وفي دراسة (سالم ،٢٠٠٥) فكان مجموع العينة مكون من ١٤٠تلميذ و تلميذة منهم٥٣% من ذوي الصعوبات التعلم و٤٧% من العاديين .

اما حجم عينة البحث الحالي فقد بلغت (٣٠٠) تلميذ و تلميذة من تلامذة التربية الخاصة الأدوات والوسائل الاحصائية :

تباينت الدراسات السابقة من حيث الأدوات والوسائل الأحصائية المستخدمة لتحقيق أهدافها ومن حيث كون هذه الأدوات تم أعدادها او تبنيها :

ففي الدراسات التي تناولت متغير تأخر القدرات الذهنية ففي دراسة أسماعيل أستخدم الباحث طريقة التعبير اللفظي ، أما في دراسة (سو فين لياو،٢٠١٣) تم أستخدام مقياس وكسلرلمرحلة ما قبل المدرسة و الذكاء الأبتدائي _ تم أستخدام النسخة الصينية المنقحة للتقيمات النفسية .

وفي متغير الأضطرابات اللغوية تنوعت الأدوات و الوسائل الأحصائية

ففي دراسة(أساعيل،١٩٨٠) أستخدم الباحث الأختبار الزائي ، و في دراسة (ستارك ، ١٩٨٤)أستخدم الباحث معامل الارتباط مان وتني ،وفي دراسة (thoms &kim,2000) أستخدم الباحث الأستبانة لسؤال أولياء الأمور.

وبالنسبة لمتغير صعوبات التعلم ففي دراسة ففي دراسة (murray,1990) أستخدم الباحث أختبار الأداء الحسي ، أما في دراسة(ذكريات ،١٩٩٣) فقد أستخدمت الباحثة أختبار الذكاء المصورودليل المعلم في تحديد صعوبات التعلم ودرجة التحصيل المدرسي و البطاقة المدرسية للسجل الصحي ، في حين أستخدمت الباحثة (شيرين ، ١٩٩٦) أختبار تشخيص لصعوبات التعلم واختبار مهارات التعرف في اللغة العربية وأشتركت مع الباحثة ذكريات في أختبار الذكاء المصور ، أما في دراسة (عبد الرحمن ، ١٩٩٧)اختبار تشخيص صعوبات التعلم ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ومقياس القلق للأطفال ، وفي دراسة (سالم ،٢٠٠٥)أختلفت جزئيا عن الدراسات السابقة ففيها أستخدم الباحث الأختبار التشخيصي لصعوبات التعلم و أختبار رافن للذكاء وأختبارات للادراك البصري و السمعي .

أما فيما يتعلق بالبحث الحالي فقد أعتمد الباحث على مجموعة من الوسائل الأحصائية المناسبة لأهداف بحثة .

النتائج :

أختلفت النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة بأختلاف الأهداف التي أعتمدتها ، وسيتم مناقشها مع نتائج البحث الحالي في الفصل الرابع .

ومهما يكن من أمر فقد عمقت الدراسات السابقة الرؤيا النظرية والأساليب الأجرائية لدى الباحث للتعامل مع بيانات الدراسة الحالية للوصول الى معادلة تنبوئية يمكن من خلالها التنبؤ بوجود علاقة بين تأخر القدرات الذهنية وعلاقتها بالأضطرابات اللغوية لدى تلامذه صعوبات التعلم التي خصها الباحث في دراسته

جوانب الأفادة من الدراسات السابقة

تمثل دور الدراسات السابقة في آثراء خبرة الباحث و مساعدته في مايلي :

١- الأطلاع على عدد من المقاييس و البرامج الأختبارات الخاصة بمتغيرات البحث .
٢- دعم بعض النتائج التي تم التوصل اليها في البحث الحالي .
٣- أختيار عينة البحث .
٤- اعتمادها في ابراز أهمية متغيرات البحث الحالي .
٥- تحديد الوسائل الأحصائية المناسبة في تحليل البيانات .
٦- تحديد الخطوات العلمية والخصائص السايكومترية المناسبة لأدوات البحث.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولاً: منهجية البحث.

ثانياً: مجتمع البحث.

ثالثاً: عينة البحث.

رابعاً: اداتا البحث.

خامساً: التطبيق النهائي لأداتي البحث:-

سادساً: الوسائل الاحصائية:-

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث وإجراءاته من حيث مجتمعه، وعينته وطريقة اختيارها، وأداتي البحث وكيفية استخراج خصائصهما السيكومترية، وإجراءات تطبيقهما، فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهجية البحث:

تعُد منهجية البحث هي الخطوة العلمية التي يتبعها الباحث لحل مشكلة معينة، وقد اتُبع الباحث في البحث الحالي المنهج الوصفي (العلاقات الارتباطية) لانه يتلائم مع مشكلة البحث واهدافها(التميمي، ٢٠١٣: ٢١) إذ يسعى هذا المنهج الى وصف الظاهرة ، وتحديد العلاقات بين عناصرها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقويمها للوصول الى تعميمات ذات معنى تزيد من التبصر في الظاهرة ، ويعبر عنها تعبيراً كمياً ونوعياً، من خلال مقدار واتجاه العلاقة الارتباطية (عباس، ٢٠٠٩: ٧٤)

ثانياً: مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة تحت الدراسة اي يشتمل على كل الافراد الذين يكونون مشكلة البحث (داؤد وأنور حسين، ١٩٩٠، ٦٦).

ويتألف مجتمع البحث الحالي من تلامذة الصف الاول والثاني والثالث والرابع الابتدائي المتواجدين ضمن صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لمحافظة بغداد/ المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢٢) والبالغ عددهم ٨٠٢*موزعين على (٦٣) مدرسة ابتدائية منها (٣٦) مدرسة للبنين و(٢٤) مدرسة للبنات و(٣) مدارس مختلطة، بواقع (٤٨٥) تلميذا بنسبة (٦٠%) و(٣١٧) تلميذة بنسبة (٤٠%)، منهم (١٣٩) تلميذا وتلميذة من الصف الاول بنسبة (١٧%)، و(٢٦٠) تلميذا وتلميذة في الصف الثاني وبنسبة(٣٢%)، و(٢٠٧) تلميذا وتلميذة في الصف الثالث وبنسبة(٢٦%)، بينما بلغ عدد تلامذة الصف الرابع(١٩٦) تلميذا وتلميذة بنسبة(٢٥%)، والجدول(١) يبين ذلك.

---

*تم الحصول على هذه البيانات من قسم التخطيط التربوي/ شعبة الاحصاء في المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢) بموجب كتاب تسهيل المهمة ذي العدد (١٢٤١١) في (٢٨ / ١٢ / ٢٠٢١)

	ت	أسم المدرسة	الصف الاول		الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الرابع		المجموع		المجموع الكلي
			ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	
مدارس البنين	1	ابن الزيات	1	1	1	1	2	1	1		5	3	8
	2	الزينبية							8	7	8	7	15
	3	الثناء	1	1	2	3	6				9	4	13
	4	السجاد			12	1			9		21	1	22
	5	الوهاب					12				12	0	12
	6	الياسمين					11	6			11	6	17
	7	يافا			6						6	0	6
	8	الهجرة			4	2			7	1	11	3	14
	9	ميثم التمار			2		3		3		8	0	8
	10	نهاوند	6	4	5	2	6	2			17	8	25
	11	جرير							13	8	13	8	21
	12	القاهرة	2		3		2		4	1	11	1	12
	13	البصرة	4	2							4	2	6
	14	الاكرمين	8	2							8	2	10
	15	ابن طفيل	4	2							4	2	6
	16	دار السلام	15		10	2					25	2	27
	17	نسيم الفرات			13	3			9	3	22	6	28

18	المباهج									6	2	8
19	العبير					11				11	0	11
20	المسيرة					1				1	0	1
21	دار الامارة			9	3					9	3	12
22	الفداء	11								11	0	11
23	الراية					7	5			7	5	12
24	الوطن	5	3					7	3	12	6	18
25	التراحم	6		2	1					8	1	9
26	البيداء							16		16	0	16
27	جعفر الصادق			12						12	0	12
28	الخنساء	7	2							7	2	9
29	الوئام	11	2							11	2	13
30	البسالة			14	1					14	1	15
31	العقيدة			4	1					4	1	5
32	موسى الكاظم	2		3	1	4	2	4		13	3	16
33	الخندق					7	1			7	1	8
34	الوحدة الوطنية		6	1					6	1	7	
35	حاتم الطائي	8								8	0	8

	36	الاخاء			11	5				11	5	16
مدارس البنات	37	المعالي					4	4	4	4	4	8
	38	الدورة			5	3	9			8	12	20
	39	سومر			1	4	1			2	9	11
	40	مراكش				3	13			3	13	16
	41	تعز						3	4	3	4	7
	42	ام قصر	4	5		4	3			8	8	16
	43	فاطمة الزهراء			2	7				2	7	9
	44	منهل العلم		5		4	2			0	11	11
	45	الامجاد				5	3			5	3	8
	46	بلاد النهرين				8				0	8	8
	47	الفردوس					14	7		1	21	22
	48	اليوسفية للبنات					8	11		0	19	19
	49	الاردن					5	13		8	18	26
	50	القناة			4	3	4			7	7	14
	51	تموز ١٤		10						0	10	10
	52	**عبد الرحمن الداخل**					12			0	12	12
	53	الاماني			7	8				7	8	15

	54	ام ايمن								5	5	10
	55	الواسطي			2	2	3	2			4	5	9
	56	الندى				1	2	1		1	2	3	5
	57	الحديبية					7	5			5	7	12
	58	طول كرم					11	1			1	11	12
	59	النباهة								10	10	7	17
	60	المهند	3	2	2		2	2			5	6	11
المختلطة	61	القطيف								1	4	4	5
	62	اللالئ			3	2	2	2		3	2	7	14
	63	محمد الفاتح						18			18	0	18
المجموع			98	41	169	105	91	113	83		485	317	802
المجموع الكلي			139		260		207		196				

ثالثاً: عينة البحث:

يقصد بالعينة عدد من المفردات التي يتم سحبها من المجتمع الاصلي، وفقاً لطرق منهجية علمية من أجل أن تمثل المجتمع تمثيلاً مناسباً (عطوي، ٢٠٠٠: ٩٠)، وهذا ما تم مراعاته في اختيار عينة البحث الحالي، إذ عمد الباحث الى اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية ذات الاسلوب المتناسب لكي تمثل المجتمع الاصلي تمثيلاً حقيقياً، وتتطلب هذه الطريقة من الباحث أن يختار بطريقة عشوائية مفردات من كل فئة، بما يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي كله (فان دالين، ١٩٨٥: ٣٩٣).

والبالغ حجمها (400) تلميذا وتلميذة من مجتمع البحث بنسبة (50%)، بواقع (240) تلميذاًبنسب(60%) و(160) تلميذة بنسبة (40%) والجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عينة البحث موزعاً بحسب المدارس الابتدائية، الجنس، والصف

	ت	أسم المدرسة	الصف الاول		الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الرابع		المجموع		المجموع الكلي
			ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	
مدارس البنين	1	ابن الزيات		1			1	1	1		2	2	4
	2	الزينبية							4	3	4	3	7
	3	الثناء	1	1	1	1	3				5	2	7
	4	السجاد			6	1			4		10	1	11
	5	الوهاب					6				6	0	6
	6	الياسمين					5	3			5	3	8
	7	يافا			3						3	0	3
	8	الهجرة			2	1			3	1	5	2	7
	9	ميثم التمار			1		1		2		4	0	4
	10	نهاوند	3	2	3	1	3	1			9	4	13

11	جرير									6	4	10
12	القاهرة	1		1			1		2	5	0	5
13	البصرة	2	1							2	1	3
14	الاكرمين	4	1							4	1	5
15	ابن طفيل	2	1							2	1	3
16	دار السلام	7		5	1					12	1	13
17	نسيم الفرات			7	1			4	2	11	3	14
18	المباهج							3	1	3	1	4
19	العبير					5				5	0	5
20	المسيرة					1				1	0	1
21	دار الامارة			5	1					5	1	6
22	الفداء	6								6	0	6
23	الراية					3	2			3	2	5
24	الوطن	3	1					3	2	6	3	9
25	التراحم	3		1	1					4	1	5
26	البيداء							8		8	0	8
27	جعفر			6						6	0	6

		الصادق										
	28	الخنساء	3	1						3	1	4
	29	الوئام	5	1						5	1	6
	30	البسالة			7	1				7	1	8
	31	العقيدة			2	1				2	1	3
	32	موسى الكاظم	1		2	1	2	1	2	7	2	9
	33	الخندق					3			3	0	3
	34	الوحدة الوطنية		3	1				3	1	6	7
	35	حاتم الطائي	4							4	0	4
	36	الاخاء			6	2				6	2	8
مدارس البنات	37	المعالي							2	2	2	4
	38	الدورة			3	1	1	4		4	5	9
	39	سومر			1	2	1	2		2	4	6
	40	مراكش				1		6		1	6	7
	41	تعز							1	2	2	3

42	ام قصر	2	2			2	1			4	3	7
43	فاطمة الزهراء			1	3					1	3	4
44	منهل العلم		3		2		1			0	6	6
45	الامجاد					2	1			2	1	3
46	بلاد النهرين				4					0	4	4
47	الفردوس					1	7		3	1	10	11
48	اليوسفية للبنات						4		6	0	10	10
49	الاردن					4	2		7	4	9	13
50	القناة			2	1	1	2			3	3	6
51	تموز ١٤		5							0	5	5
52	**عبد الرحمن الداخل**						6			0	6	6
53	الاماني			4	4					4	4	8
54	ام ايمن							2	3	2	3	5
55	الواسطي			1	2	1	1			2	3	5

	56	الندى			1	1			1	1	2	4
	57	الحديبية					3	3			3	6
	58	طول كرم					5	1			5	6
	59	النباهة								5	3	8
	60	المهند	2	1		1	1	1			3	6
المختلطة	61	القطيف								1	2	3
	62	اللالئ				1	1	1	1	1	3	6
	63	محمد الفاتح						9			9	9
المجموع			49	24	87	43	50	47	54	46	240	400

رابعاً: أدوات البحث: (Tools of Research)

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، وكذلك عمد الى بناء أداة لقياس تأخر القدرات الذهنية ، وتبني أداة اخرى لقياس الاضطرابات اللغوية ، وفيما يلي استعراض الإجراءات التفاصيلية لذلك وتعرض بالشكل الاتي:

أولاً: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية أعداد (الزيات، ٢٠٠٧)

أعتمد الباحث على مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية أعداد(الزيات، ٢٠٠٧) من اجل تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، ويبرر الباحث اسباب تبني مقياس (الزيات، ٢٠٠٧) دون غيره من المقاييس بالاتي:

١. حدود تطبيقه تتضمن المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية.

٢. حددت معايير المقياس على مجتمع ذوي صعوبات التعلم، وهم الفئة المستهدفة ضمن البحث.

٣. لما يتمتع به هذا المقياس من مؤشرات صدق وثبات مكنت من اعتماده وعلى نطاق واسع ضمن فئات التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية، وهذا سبب رئيسي لتبني المقياس.

٤. سهولة تطبيقه وتصحيحه، إذ تكون الاجابة من قبل المعلمة أو المعلم، وبذلك ضمان الحصول على بيانات ادق من غيرها.

٥. امكانية تطبيقه في مجتمعنا بنجاح، خصوصاً وانه قد طبقت الدراسة على عينة من مصر، والبحرين، والكويت (بيئة عربية) ولم يُلاحظ وجود تباين أو اختلافات دالة في معايير مقاييس التقدير التشخيصية للمقياس.

٦. توسع المقياس في قياسه لمختلف صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية، وهذا ما يتناسب مع توجهات البحث.

- **وصف مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية (الزيات،٢٠٠٧)**

يمثل هذا المقياس مجموعة من المقاييس الفرعية تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة ، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت، المتعلقة بصعوبات التعلم.

يتكون مقياس (الزيات، ٢٠٠٧) بصورته الاساسية من ثلاثة مقاييسرئيسية هي:

١.مقاييس صعوبات التعلم النمائية

٢. مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية

٣.مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي

اما في بحثنا الحالي فقد تم اعتماد المقياسين الرئيسيين الاول (مقاييس صعوبات التعلم النمائية) والثاني (مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية) في تشخيص صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية فقط لكي يتناسب مع توجهات واهداف البحث الحالي.

وبذلك يتكون مقياس صعوبات التعلم المعتمد في البحث الحالي من مقياسين رئيسيين يتوزعان على ثمانية مقاييس فرعية وكما يأتي:

١.**مقاييس صعوبات التعلم النمائية:** ويتكون من خمس مقاييس:

أ- **الانتباه:** يتألف من (٢٠) فقرة

ب- **الإدراك السمعي:** يتألف من (٢٠) فقرة

ت- **الإدراك البصري:** يتألف من (٢٠) فقرة

ث- **الإدراك الحركي:**يتألف من (٢٠) فقرة

ج- **الذاكرة:**يتألف من (٢٠) فقرة

٢. **مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية:** ويتكون من ثلاثة مقاييس:

أ- **القراءة:**يتألف من (٢٠) فقرة

ب- **الكتابة:** يتألف من (٢٠) فقرة

ت- **الرياضيات:** يتألف من (٢٠) فقرة

وبذلك تتكون مقاييس صعوبات التعلم النمائية من (100) فقرة، بينما تتكون مقاييس صعوبات التعلم الاكاديمية منها(60)فقرة، وبذلك يتكون المقياس ككل من (160) فقرة ملحق(٧) مصاغة بطريقة تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وعلى القائم بالتقدير (المعلم/ المعلمة) الحكم وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره التلميذ موضوع التقدير، وامام كل فقرة من فقرات المقياس خمسة بدائل هي (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، لاتنطبق)، تأخذ الدرجات (٤، ٣، ٢، ١، ٠)والمطلوب من (المعلم/ المعلمة) قراءة الفقرات بدقة ثم وضع علامة (✓) امام الفقرة في خانة التقدير الذي يراه المعلم اكثر انطباقاً على التلميذ موضع التقدير.

وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس ككل(640)،وأدنى درجة (0)، وبهذا يكون الوسط الفرضي للمقياس (320) درجة، واعتمد الباحث على تحديد نقطة القطع اعتماداً على المعادلة(**الوسط المتحقق** -

$\bar{x} - ١,٩٦ \frac{ع}{\sqrt{ن}}$)في تشخيص التلامذة من ذوي صعوبات التعلم، فكلما زادت درجة التلميذ دل ذلك على انه من ذوي صعوبات التعلم، اما الدرجة الاقل لا تؤشر على وجود صعوبات التعلم .

ثانياً: مقياس تأخر القدرات الذهنية:

لتحقيق أهداف البحث كان لابد من توافر أداة لقياس تأخر القدرات الذهنية، وهو الامر الذي دفع الباحث للاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، الا انه لم تتوافر أي أداة عربية أو محلية أو اجنبية على حد علم واطلاع الباحث لقياس تأخر القدرات الذهنية لذوي صعوبات التعلم، ولكي تسهم الدراسة الحالية بإضافة علمية جديدة في هذا المجال عمد الباحث إلى بناء أداة يمكن من خلالها قياس تأخر القدرات الذهنية لذوي صعوبات التعلم بالاستناد الى الخطوات العلمية المتبعة في بناء المقاييس:

أشار ألن ووين (Allen& yen , 1979) إلى مجموعة من الخطوات الأساسية التي يجب أن تسير وفقها عملية بناء المقاييس التربوية والنفسية، وهي:

١. تحديد المنطلقات النظرية والذي يتضمن (تحديد المفهوم ومجالاته وفق التعريف المتبنى).
٢. صياغة الفقرات والبدائل لكل مجال من مجالات المقياس (المقياس بصيغته الاولية).
٣. استطلاع اراء المحكمين من ذوي الاختصاص.
٤. تطبيق المقياس على عينة البناء على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث.
٥. إجراء التحليل الإحصائي للفقرات (Allen & yen, 1979: 118).

ولذلك تم بناء مقياس تأخر القدرات الذهنية على وفق الخطوات الاتية:

أ – تحديد مفهوم تأخر القدرات الذهنية:

تطلب بناء المقياس الاستناد الى الاطر النظرية ذات الصلة بتأخر القدرات الذهنية، وبعدما اصبح لدى الباحث إطاراً نظرياً كافياً عنها، وبناءً على المنطلقات النظرية عمد الباحث الى تبني تعريف نيكولا(Nicola,2011)حيث عرفه:

(تأخر في نمو اللغة والانتباه والذاكرة غير مصحوب بأعاقة عصبية نمائية)(Nicola,2011:400)

ب_ صياغة فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية (الصيغة الاولية):

استناداً الى التعريف المتبنى لتأخر القدرات الذهنية تبعاً لتعريف نيكولا(Nicola,2011)صيغت(40) فقرة اعتماداً على الاطار النظري والتعريف النظري المتبنى، يقوم (معلم/معلمة)التلميذ بالاجابة عنها فيما يخص كل تلميذ بشكل فردي، وذلك للوصول إلى الاجابة الاكثر انطباقاً على التلميذ، وللتقليل من اثر تزييف الاستجابات وروعي في هذه الفقرات أن تكون محددة المعنى وغير غامضة، ولا تجمع بين فكرتين، وتكون مختصرة بقدر ما تسمح به الظاهرة المدروسة، وأن لا تكون قابلة لأكثر من تفسير(ملحم، ٢٠١٠:٢٥٩).

- **بدائل الاستجابة وطريقة التصحيح:**

اعتمد الباحث تدرجاً خماسياً في تحديد بدائل الإجابة، كونه يتيح الفرصة أمام المستجيب بان يؤشر على ما ينطبق عليه، ووفقاً لذلك وضع خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس هي **(دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، لاتنطبق)** تأخذ الفقرات الاوزان (٥،٤ ،٣ ،٢ ،١)على الترتيب.

- **تعليمات المقياس:**

تعد تعليمات الاستجابة عن فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته، وروعي في أعداد تعليمات المقياس أن تكون سهلة الفهم، مع توضيح كيفية الإجابة عن الفقرات من قبل المعلم او المعلمة، إذ طلب من المعلم الإجابة عن فقرات المقياس بكل صدق وموضوعية، وبأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن القدرات الذهنية لتلامذته، ولا داعي لذكر اسم التلميذ، وان الإجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحث، وذلك ليطمئن المستجيب على سرية إجابته، لذا تَمّت مُراعاة أن تكون هذه التعليمات دقيقة ومناسبة.

ج_ استطلاع أراءالمحكمين (الصدق الظاهري):

يعد التحليل المنطقي للمظهر العام للمقياس وسيلة من وسائل القياس النفسي، إذ إن عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها يعد نوعاً من أنواع الصدق الظاهري(Face Validity) (Moss,1994:204) وللتحقق من ذلك تم عرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية ملحق (٣) على (٢٦) محكماً ملحق (٤) من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقوي ملبيان صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها في قياس تأخر القدرات الذهنية، مع تعديل أو حذف أية فقرة يرونها غير مناسبة وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة إلى تلك الفقرات، وبما يجعل المقياس مناسباً لعينة البحث الحالي، ولمعرفة دلالة الفرق بين المحكمين طبق اختبار مربع

(كا٢)، واتضح ان جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) كون القيمة المحسوبة لمربع كاي كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤)، وكما مبين في جدول (٣).

جدول(٣)

قيم مربع (كا٢)حول صلاحية فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية

الفقرات	عدد المحكمين		قيم (كا٢)		مستوى الدلالة
	الموافقون	غير الموافقون	المحسوبة	الجدولية	
٥، ١١، ١٤،١٥،٢٠، ٢٧٢٨،٣٣، ٣٧، ٣٩، ٤٠	٢٦	ـــــ	٢٦	٣,٨٤	٠,٠٥
١،٣، ٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥،٢٦،٣٥،٣٦،٣٨	٢٤	٢	١٨,٦١٥		
٧،١٠،٣٢، ١٦	٢١	٥	٩,٨٤٦		
٢،٨ ٢٩،٢١،١٩،١٨، ٣٠، ٣١،	٢٣	٣	١٥,٣٨٥		
٤، ٦، ١٢، ١٣، ١٧، ٣٤	٢٢	٤	١٢،٤٦٢		

وطبقا لهذا الإجراء تم قبول جميع فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية، والبالغ عددها (٤٠) فقرة،وبذلك يكون عدد فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي هو (٤٠) فقرة، ملحق (٤).

د_ تجربة وضوح الفقرات والتعليمات (التطبيق الاستطلاعي لمقياس تأخر القدرات الذهنية):

يهدف التطبيق الاستطلاعي إلى التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس فضلا عن مدى وضوح فقراته، ولغرض التعرف على مدى وضوح الفقرات، لغة ومحتوى، ومدى وضوح التعليمات والبدائل وكذلك حساب متوسط الوقت المستغرق في الاجابة، طُبِّق مقياس تأخر القدرات الذهنية ملحق (٥) على عينة استطلاعية، تم اختيارها من مجتمع البحث الاصلي بالطريقة العشوائية البسيطة بلغ عددها (٤٠) تلميذا وتلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة وزَعوا بالتساوي على وفق(الجنس، والصف)الذي طبقه المعلم، كما مبين في جدول (٤). وقد اتضح ان فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية وبدائله وتعليماته واضحة،

إما الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس تراوح ما بين (١٣_١٦) دقيقة، وبلغ متوسط الوقت المستغرق (١٥) دقيقة.**جدول (٤)**

العينة الاستطلاعية موزعة على وفق (الجنس- الصف)

	الصف الاول		الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الرابع		المجموع
	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	
العدد	3	2	3	2	3	2	3	2	20
العدد	2	3	2	3	2	3	2	3	20
المجموع	5	5	5	5	5	5	5	5	40
المجموع الكلي	10		10		10		10		

◆ **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية:**

يشير تحليل فقرات المقياس الى اختيار الفقرات التي تقيس سمة معينة قياساً دقيقاً بوساطة استعمال أساليب إحصائية تهدف إلى كشف العلاقة بين ما تقيسه الفقرة واستجابات الأفراد عنها، من اجل التعرف على القوة التمييزية للفقرات، وتحديد الفقرات الغامضة أو التي تشجع على التخمين (علاّم، ٢٠٠٠: ٢٦٧).

وفيما يتعلق بحجم عينة التحليل الإحصائي تشير نانلي(Nunnaly,1978) إلى إن حجم عينة التمييز يرتبط بعدد فقرات المقياس، إذ ينبغي أن يكون من(٥-١٠) أمثال عدد الفقرات، للحد من أثر الصدفة في التحليل الإحصائي(Nunnally,1978, p.362)، وبما أن عدد فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية(٤٠) فقرة، بذلك يمكن للباحث أن يختار عينة التحليل الإحصائي مابين(٢٠٠_٤٠٠) تلميذاً وتلميذة، بذلك يمكن للباحث أن يختار عينة التحليل الإحصائي مابين(٢٠٠-٤٠٠)لذا أختار الباحث عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة بالطريقة الطبقية العشوائية وبالأسلوب المتناسب

(Propositional Allocation)موزعين بحسب نسب تواجدهم بالمجتمع الأصلي، بواقع (180) تلميذاً بنسبة (60%) و(120) تلميذة بنسبة (40%)كما مبين في الجدول (٥).

جدول (٥)

عينةالتحليل الاحصائي موزعاً بحسب المدارس الابتدائية، الجنس، والصف

	ت	أسم المدرسة	الصف الاول		الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الرابع		المجموع		المجموع الكلي				
			ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	اناثى	
مدارس البنين	1	ابن الزيات							1	1	1		1		2	1	3
	2	الزينبية										2	3		3	2	5
	3	الثناء					1	1	1		2				3	1	4
	4	السجاد					4	1				3			7	1	8
	5	الوهاب							5		5				5	0	5
	6	الياسمين									4		2		4	2	6
	7	يافا					2								2	0	2
	8	الهجرة					2	1				3			5	1	6
	9	ميثم					1		1			2			4	0	4

	التمار											
10	نهاوند	2	2	2	1	2	1	6	4	10		
11	جرير							5	2	7		
12	القاهرة	1		1		1		4	0	4		
13	البصرة	1	1					1	1	2		
14	الاكرمين	3	1					3	1	4		
15	ابن طفيل	1	1					1	1	2		
16	دار السلام	4		4	1			8	1	9		
17	نسيم الفرات			5	1			8	2	10		
18	المباهج							2	1	3		
19	العبير					4		4	0	4		
20	المسيرة					2		2	0	2		
21	دار الامارة			3	1			3	1	4		
22	الفداء	4						4	0	4		
23	الراية				2	3		3	2	5		
24	الوطن	2	1					5	2	7		
25	التراحم	2		1	1			3	1	4		
26	البيداء							6	0	6		
27	جعفر			4				4	0	4		

		الصادق										
	28	الخنساء	3	1					3	1	4	
	29	الوئام	4	1					4	1	5	
	30	البسالة			5	1			5	1	6	
	31	العقيدة			1	1			1	1	2	
	32	موسى الكاظم	1		1	1	2	1	5	2	7	
	33	الخندق					3		3	0	3	
	34	الوحدة الوطنية		1				2	0	3	3	
	35	حاتم الطائي	3						3	0	3	
	36	الاخاء			4	1			4	1	5	
مدارس البنات	37	المعالي						1	1	1	2	
	38	الدورة			2	1	1	3	3	4	7	
	39	سومر				1	1	2	1	3	4	
	40	مراكش				1		5	1	5	6	
	41	تعز							1	1	2	
	42	ام قصر	1	2		2		1	3	3	6	
	43	فاطمة			1		2		1	2	3	

		الزهراء										
44	منهل العلم		2		1		1			0	4	4
45	الامجاد				1	2				2	3	1
46	بلاد النهرين						3			0	3	3
47	الفردوس				4	1			3	1	8	7
48	اليوسفية للبنات				3				4	0	7	7
49	الاردن				2	3			5	3	10	7
50	القناة			1	2	1	1			2	5	3
51	تموز ١٤		4							0	4	4
52	**عبد الرحمن الداخل**				5					0	5	5
53	الاماني			2			3			2	5	3
54	ام ايمن							2	2	2	4	2
55	الواسطي			1	1	1	1			2	4	2
56	الندى					1	1			1	2	1
57	الحديبية			2			2			2	4	2
58	طول كرم						3			0	3	3
59	النباهة							4	3	4	7	3

	60	المهند	1	1	2	1	1			3	3	6
المختلطة	61	القطيف						1			1	1
	62	اللالئ			1	1	1	1	1	3	3	6
	63	محمد الفاتح			7					7		7
المجموع	33	18	60	34	45	38	42	30	180	120	300	

جرى تحليل فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية على وفق الأساليب الآتية:

أولاً_ أسلوب المجموعتين الطرفيتين (Contrasted Groups):

يعد تمييز الفقرات جانباً مهماً في التحليل الإحصائي للفقرات، لان من الخصائص السايكومترية التي ينبغي أن تتوافر خاصية التمييز(Discrimination) إذ يستخدم هذا الأسلوب لأجل الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس للتأكد من قدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة(علام، ٢٠٠٠: ٢٨٤)إذ تعد القوة التمييزية للفقرة مؤشراً للفرق بين المستجيبين الحاصلين على درجات مرتفعة والحاصلين على درجات منخفضة في السمة. أي قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا والمستويات الدنيا من المستجيبين بالنسبة للسمة التي تقيسها(الظاهر، ١٩٩٩ :١٢٩).

ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس "تأخر القدرات الذهنية"، طبقَ الباحث هذا المقياس ملحق (٥) على عينة التحليل الإحصائي البالغة(300) تلميذاً وتلميذة، واتبعت الخطوات الآتية:

١ _ حساب الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

٢_ ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها العينة تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وأنحصرت بين (200–49) درجة.

٣_ أختيرت نسبة (27%)العليا لتمثل المجموعة العليا، ونسبة(27%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا من الدرجات، وذلك لتحديد مجموعتين طرفيتين بأكبر حجم وأقصى تباين ممكنين في العينات الكبيرة ذات

التوزيع الطبيعي، أتفاقاً مع ما أوصى به كيلي (Kelley, 1939) بأعتماد نسبة (27%) من الافراد في كل من المجموعتين الطرفيتين(علام، ٢٠٠٠: ٢٨٤)ولان عينة التحليل الإحصائي مكونة من (300) تلميذاً وتلميذة لذا بلغ عدد أستمارات الأفراد في كل مجموعة (81) أستمارة، وكانت حدود الدرجات للمجموعةالعليا(200–175)درجة، وحدود درجات المجموعة الدنيا (116–49) درجة.

٤- طبقالاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٦٠).وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات مميزة، وكما مبين في الجدول(٦).

جدول (٦)

القوة التمييزية لفقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	4.642	0.913	2.259	1.138	14.703	دالة
٢	2.297	0.887	1.810	0.780	3.738	دالة
٣	4.704	0.914	2.419	1.139	14.075	دالة
٤	4.951	0.312	2.321	1.171	19.532	دالة
٥	4.839	0.432	2.482	1.097	18.006	دالة
٦	4.642	0.639	2.383	0.916	18.209	دالة
٧	4.938	0.242	2.161	0.955	25.383	دالة

٨	4.889	0.316	2.346	0.924	23.434	دالة
٩	4.321	1.023	1.988	0.968	14.913	دالة
١٠	4.568	0.611	2.000	1.025	19.371	دالة
١١	4.235	0.763	2.049	1.234	13.557	دالة
١٢	4.457	0.775	1.778	0.975	19.359	دالة
١٣	4.556	0.612	1.803	1.018	20.863	دالة
١٤	4.778	0.418	1.889	0.935	25.373	دالة
١٥	4.901	0.339	2.235	0.912	24.664	دالة
١٦	4.926	0.307	1.975	0.866	28.909	دالة
١٧	4.765	0.554	2.000	0.806	25.445	دالة
١٨	4.877	0.367	2.161	0.955	23.901	دالة
١٩	4.926	0.380	2.321	0.864	24.849	دالة
٢٠	4.864	0.542	2.259	1.093	19.218	دالة
٢١	4.914	0.324	2.198	1.054	22.173	دالة
٢٢	4.914	0.283	2.161	0.766	30.353	دالة
٢٣	4.815	0.391	2.272	0.975	21.793	دالة
٢٤	4.864	0.345	2.296	0.828	25.760	دالة
٢٥	4.716	0.553	2.370	0.901	19.975	دالة

٢٦	4.778	0.524	2.222	0.806	23.914	دالة
٢٧	4.938	0.242	2.432	0.935	23.363	دالة
٢٨	4.901	0.300	2.222	0.806	28.026	دالة
٢٩	4.803	0.431	2.296	0.858	23.495	دالة
٣٠	4.716	0.506	2.198	0.813	23.679	دالة
٣١	4.765	0.507	2.074	0.848	24.515	دالة
٣٢	4.765	0.576	2.099	1.008	20.680	دالة
٣٣	4.753	0.623	2.161	0.858	22.002	دالة
٣٤	4.568	0.821	1.901	0.784	21.142	دالة
٣٥	4.901	0.339	2.136	0.833	27.672	دالة
٣٦	4.889	0.387	1.963	0.679	33.686	دالة
٣٧	4.889	0.354	2.296	0.955	22.923	دالة
٣٨	4.803	0.510	2.395	1.045	18.631	دالة
٣٩	4.815	0.550	2.432	1.095	17.502	دالة
٤٠	4.790	0.719	2.605	1.008	15.874	دالة

ثانياً: علاقة درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):

وتعد هذه الطريقة من أدق الوسائل المعتمدة لمعرفة الاتساق الداخلي للفقرات في قياس المفهوم، إذ تهتم بمعرفة كل فقرة من فقرات المقياس تسير في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس ككل أم لا فهي تمتاز بأنها تقدم لنا مقياساً متجانساً(عبد الرحمن، ١٩٩٧: ٢٠٧)، فالمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق ذلك يكون

صادقاً في بنائه، وقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم أختبارها بالأختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦)، والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس تأخر القدرات الذهنية

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	قيمالاختبار التائي للارتباط
١	0.651	14.829	١٥	0.84	26.769	٢٩	0.804	23.380
٢	0.229	4.068	١٦	0.871	30.656	٣٠	0.797	22.818
٣	0.689	16.438	١٧	0.849	27.783	٣١	0.807	23.629
٤	0.779	21.483	١٨	0.839	26.662	٣٢	0.78	21.553
٥	0.744	19.254	١٩	0.813	24.144	٣٣	0.777	21.343
٦	0.73	18.469	٢٠	0.817	24.499	٣٤	0.794	22.585
٧	0.823	25.053	٢١	0.836	26.344	٣٥	0.846	27.437
٨	0.805	23.463	٢٢	0.785	21.911	٣٦	0.845	27.323
٩	0.75	19.607	٢٣	0.823	25.053	٣٧	0.835	26.239
١٠	0.74	19.024	٢٤	0.831	25.831	٣٨	0.783	21.767

١١	0.625	13.844	٢٥	0.801	23.136	٣٩	0.782	21.695
١٢	0.718	17.837	٢٦	0.812	24.057	٤٠	0.745	19.312
١٣	0.796	22.739	٢٧	0.809	23.798			
١٤	0.826	25.339	٢٨	0.814	24.232			

◆ الخصائص السايكومترية للمقياس:

◆ Psychometric Properties Of the Scale

أتجهت جهود المهتمين بالقياس النفسي الى زيادة دقة المقاييس التربوية والنفسية، بتحديد الخصائص السيكومترية للمقاييس وفقراتها، والتي من الممكن ان تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لإجله بأقل مايمكن من اخطاء، إذ أتفق المتخصصون في مجال القياس والتقويم النفسي على أن الصدق والثبات هما أهم خاصيتين من الخصائص السايكومترية التي يجب توافرهما في أداة القياس لغرض التأكد من ملائمتها وفائدتها للبحث (النعيمي واخرون، ٢٠١٥: ١٦٢) وقد تحقق الباحث من صدق المقياس وثباته على النحو الآتي:

أولاً: الصدق Validity :

يعد الصدق من الخصائص الأكثر أهمية للمقياس الجيد، فتامقياس الصادق يقيس ما وضع لقياسه ويحقق الهدف من بنائه. (عمر وآخرون، ٢٠١٠، ص١٨٩).وقام الباحث بعدد من الإجراءات للتحقق من صدق مقياس (تأخر القدرات الذهنية)، وكما يأتي:

١ – الصدق الظاهري (Face Validity):

يشير إلى مدى صلة فقرات المقياسين بالمتغير المراد قياسه، بمعنى أنهّ يمثل الصورة الخارجية للمقياس في نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها. ودرجة ما تتمتع به من موضوعية (Anastasi&Urbina,1997 : 148)

وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس تأخر القدرات الذهنية، من خلال عرض فقرات المقياس بصيغته الأولية ملحق(٣) على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية

الخاصة والقياس والتقويم لتقدير صلاحيتها في قياس تأخر القدرات الذهنية لذوي صعوبات التعلم، وقد أتفقوا على صلاحية الفقرات في قياس ما أعد لقياسه،وكما مر ذكره في الجدول (٣).

٢- صدق البناء:(Construct Validity)

عرّفه إبيل (**Ebel,1961**) "تشبع المقياس بالمعنى" (فرج، ١٩٩٧، ص٢٦٢). ويعتمد صدق البناء على مدى تمثيل درجة الفرد في المقياس لسمة أو خاصية نفسية يُفترض وجودها. ويمكن اعتماد أكثر من طريقة للتحقق من هذا النوع من أنواع الصدق. (الزوبعي،١٩٨١،ص٤٣-٤٤). وتّم التحقق من هذا المؤشر لمقياس تأخر القدرات الذهنية من خلال:

- **استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية بطريقة العينتين الطرفيتين:** إذ اتضح من خلالها ان جميع الفقرات قادرة على التمييز بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٦٠)وهو ما يعني ان صدق البناء قد تحقق كما تم عرضه سابقاً، والجدول (٦) يوضح ذلك.
- **الاتساق الداخلي(علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس):** وذلك بأستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم اختبارها بالاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٢٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية(١,٩٦) بأستثناء الفقرات ذات التسلسل، وكما تم عرضه سابقاً والجداول(٧) توضح ذلك.

ثانياً: الثبات Reliability.

يَعد الثبات مؤشراً على دقة أداةالقياس وإتساقها في قياس ماوضعت لأجله، وإعطاءالنتائج نفسها اذا ما كررت عملية القياس على الأفرادأنفسهم (الأنصاري،٢٠٠٠: ١١٩)،وقد تم التحقق من ثبات مقياس تأخر القدرات الذهنية بطريقتين، هما:

أ- معادلة الفا كرونباخ للإتساق الداخلي:

تُستخدم معادلة (الفا كرونباخ) مع المقاييس المعيارية المتجانسة، التي لا تعتمد على السرعة، ويُستخرج الثبات بهذه الطريقة من خلال تجزئة المقياس الى كل التجزئات الممكنة وحساب متوسط معامل ثبات التجزئات، ويسمى معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة بمعامل التجانس(عمر واخرون، ٢٠١٠: ٢٨٧-٢٨٨) ولأستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل

الإحصائي البالغة (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات(٠,٩٢) وهذا مؤشر على أتساق فقرات المقياس وتجانسها.

ب_**الإختبار _ إعادة الإختبار(Test _ Retest):**

يعد معامل الثبات على وفق هذه الطريقة بمعامل الاستقرار، تعتمد هذه الطريقةعلى إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وتحت الظروف نفسها التي سبق إجراء الاختبار فيها. ثم حساب معامل الارتباط بين أداء الأفراد عبر التطبيقين.(الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩ :٢٥٧)

وبموجب ذلك تم تطبيق مقياس تأخر القدرات الذهنية على عينة مكونة من (٤٠) تلميذا وتلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة كما مبين في جدول (٨)، وزَعوا بالتساوي على وفق(الجنس،والصف)،تم اختيارها من مجتمع البحث الاصلي بالطريقة الطبقية العشوائية، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول، إذ يرى (Adam ,1964)أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له أن لا يتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول(Adams,1964,p58)، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والثاني بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩٥)، وهو معامل ثبات جيد.

جدول (٨)

عينة الثبات موزعة على وفق (الجنس- الصف)

	الصف الاول		الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الرابع		المجموع
	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	ذكر	انثى	
العدد	3	2	3	2	3	2	3	2	20
العدد	2	3	2	3	2	3	2	3	20
المجموع	5	5	5	5	5	5	5	5	40
المجموع الكلي	10		10		10		10		

❖ **وصف مقياس تأخر القدرات الذهنية بصيغتها النهائية:**

يتكون مقياس تأخر القدرات الذهنية بصيغته النهائية من (٤٠) فقرة ذات بعد واحد، مصاغه جميعها بأسلوب العبارات التقريرية، ووضع أمام كل فقرة خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس هي (**دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، لاتنطبق**)تأخذ الفقراتالدرجات (٥،٤ ،٣ ،٢ ،١)على الترتيب، وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس (٢٠٠) درجة وأدنى درجة(٤٠)، والوسط الفرضي للمقياس هو (١٢٠)درجة والملحق (٤) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

ثالثاً: مقياس الاضطرابات اللغوية:

لأجل تحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من توافر أداة مناسبة لقياس الاضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس المعدة لقياسها، ونظرا لعدم توافر مقياس عراقي مناسب يفي بالغرض _ حسب علم الباحث واطلاعه_ تم تبني مقياس (طلاك، ٢٠١٥) لقياس الاضطرابات اللغوية ملحق (٥)، ويبرر الباحث اسباب تبني مقياس (طلاك، ٢٠١٥) بالاتي:

١. حداثة المقياس، وسهولة تطبيقه.
٢. امكانية تطبيقه على التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
٣. تألف المقياس من بعدين الاضطرابات اللغوية (اضطرابات اللغة التعبيرية واضطرابات اللغة الاستقبالية)وبذلك توسع المقياس في قياسه لمختلف ابعاد الاضطرابات اللغوية.
٤. يعد هذا المقياس مناسبا الى حدٍ ما لمجتمع البحث الحالي لارتباطه بمتغيري البحث.

ويتألف مقياس (طلاك، ٢٠١٥) من (40) فقرة، تقيس حالات الاضطرابات اللغوية وهذه الفقرات كانت محصلة عملية تحليل المحتوى لخصائص اضطرابات اللغة التي يعاني منها الاطفال ،أي ان المظاهر الاساسية لاضطرابات اللغة ترجمت الى فقرات سلوكية، يسهل ملاحظتها ويمكن قياسها،من قبل المتخصصين او المعلمين والمعلمات او العاملين مع الاطفال في مجال التعلم المدرسي، يقيس المقياس او يكشف عن اضطرابات اللغة في مجالين اساسيين هما:

١. اللغة التعبيرية: يتكون من (٢٠) فقرة، ويمكن استخراج درجة مجال اللغة التعبيرية عن طريق قيام التلميذ في هذا المجال بنطق الاجابة لفظياً،بعد طرح الفقرة على التلميذ كسؤال يعطى المستجيب (درجتان عند اختيار الاجابة الصحيحة بنطقها ودرجة للخطأ أو عدم النطق)

٥. اللغةالاستقبالية: يتكون من (٢٠) فقرة، ويمكن استخراج درجة مجال اللغة الاستقبالية عندما يقوم المعلم بقراءة القصة على التلميذ ثم يطلب من التلميذ بعد ذلك ان يقص عليه تلك القصة بعد ان سمعها، حيث يعطى المستجيب(درجتان عند التعبير الصحيح لمحتوى القصة التي سمعها من المعلم ودرجة لغير ذلك).

وبذلك تكون اقل درجة كلية يمكن ان يحصل عليها المستجيب عند استجابته على فقرات المقياس هي(40) درجة، واعلى درجة يحصل عليها المستجيب(80)، فكلما زادت درجة التلميذ على المقياس كلما انخفضت اضطرابات اللغة، وكلما قلت درجة التلميذ كلما ازدادت اضطرابات اللغة لديه.

❖ **استطلاع أراءالمحكمين (الصدق الظاهري):**

للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية ملحق (٥) على (٢٦) محكماً ملحق (٤) من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقويم لبيان صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها في قياس الاضطرابات اللغوية، مع تعديل أو حذف أية فقرة يرونها غير مناسبة وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة إلى تلك الفقرات، وبما يجعل المقياس مناسباً لعينة البحث الحالي، ولمعرفة دلالة الفرق بين المحكمين طبق اختبار مربع (كا^{٢})، واتضح ان جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) كون القيمة المحسوبة لمربع كاي كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤)، وكما مبين في جدول (٩).

جدول(٩)

قيم مربع (كا^{٢})حول صلاحية فقرات مقياس الاضطرابات اللغوية

الفقرات	عدد المحكمين		قيم (كا^{٢})		مستوى الدلالة
	الموافقون	غير الموافقون	المحسوبة	الجدولية	
٤، ١٢،٥، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٥، ٣٦،٣٨، ٤٠	٢٦	ـــــ	٢٦	٣.٨٤	٠.٠٥
٣، ٧، ١٦، ١٩، ٢٨،٣١، ٣٧	٢١	٥	٩,٨٤٦		
٦، ٨، ١٣، ٢٦، ٢٧، ٣٣، ٣٤	٢٤	٢	١٨,٦١٥		

٩، ١٠، ١١، ٢٠، ٢١، ٢٥	٢٢	٤	١٢،٤٦٢	٣,٨٤	٠,٠٥
١، ٢، ١٤، ١٥ ٢٣، ٢٤، ٣٩	٢٣	٣	١٥,٣٨٥		

وطبقا لهذا الإجراء تم قبول جميع فقرات مقياس الاضطرابات اللغوية، والبالغ عددها (٤٠) فقرة،وبذلك يكون عدد فقرات مقياس الاضطرابات اللغوية المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي هو (٤٠) فقرة، ملحق (٦).

د_ تجربة وضوح الفقرات والتعليمات (التطبيق الاستطلاعي):

طُبِّق مقياس الاضطرابات اللغوية ملحق (٨) على عينة استطلاعية، تم اختيارها من مجتمع البحث الاصلي بالطريقة العشوائية البسيطة بلغ عددها (٤٠) تلميذا وتلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة وزَعوا بالتساوي على وفق(الجنس،والصف)، كما مبين في جدول (٤). وقد اتضح ان فقرات مقياس الاضطرابات اللغوية وبدائله وتعليماته واضحة، إما الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس تراوح ما بين (١٥_٢٠) دقيقة، وبلغ متوسط الوقت المستغرق (١٨) دقيقة.

◈ **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الاضطرابات اللغوية:**

جرى تحليل فقرات مقياس الاضطرابات اللغوية على وفق الأساليب الآتية:

أولاً_ أسلوب المجموعتين الطرفيتين (Contrasted Groups):

لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس "الاضطرابات اللغوية"، طبقَ الباحث هذا المقياس ملحق (٨) على عينة التحليل الإحصائي البالغة(٣٠٠) تلميذاً وتلميذة جدول (٥)، واتبعت الخطوات الآتية:

١ _ حساب الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

٢_ ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها العينة تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وانحصرت بين (٥٢_٨٠) درجة.

٣_ اختيرت نسبة الـ (٢٧%) العليا لتمثل المجموعة العليا، ونسبة(٢٧%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا من الدرجات، وذلك لتحديد مجموعتين طرفيتين بأكبر حجم وأقصى تباين ممكنين في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي، ولان عينة التحليل الإحصائي مكونة من (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة لذا بلغ عدد أستمارات الأفراد في كل مجموعة (٨١) أستمارة، وكانت حدود الدرجات للمجموعة العليا(٧٧-٨٠) درجة، وحدود درجات المجموعة الدنيا (٥٢-٦٥)درجة.

٤- حساب التكرارات الخاصة بكل بديل من البديلين (١_٢) لكل فقرة من فقرات المقياس، ثم تطبيق اختبار مربع كاي للتكرارات(١_ ٢)، وقد عُدت قيمة(كا٢) للفرق بين المجموعتين العليا والدنيا مؤشراً لصلاحية الفقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)، ولغرض الحكم على مدى تمييز الفقرة فقد تم استخراج معامل ارتباط فاي، وظهر أن قيم فاي المحسوبة تراوحت بين (0.014_ 0.716) وبالاتجاه الموجب، وللحكم على الدلالة الاحصائية تم استخدام أختبار(z) وظهر ان جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية كون قيمها المحسوبة اعلى من قيمة (z) الحرجة البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بأستثناء فقرتين هما (٩، ٣٣)، إذ ان قيمها الحسوبة كانتا(1.142_0.184) على الترتيب وهي اقل من القيمة الحرجة لذا تم استبعادهما، وكما مبين في جدول (١٠)، فيصبح المقياس مكوناً من(٣٨) فقرة.

جدول (١٠)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاضطرابات اللغوية باستعمال(كا٢)

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيم (كا٢)		قيم فاي	قيم (z)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	البديل (٢)	البديل (١)	البديل (٢)	البديل (١)	المحسوبة	الجدولية		المحسوبة	الجدولية	
١	61	20	36	45	16.059	٣,٨٤	0.315	4.007		دالة موجبة
٢	55	26	41	40	5.011		0.176	2.239		دالة موجبة

٣	40	41	25	56	5.781		0.189	2.404		دالة موجبة
٤	50	31	34	47	6.329		0.198	2.516		دالة موجبة
٥	60	21	31	50	21.087		0.361	4.592		دالة موجبة
٦	56	25	34	47	12.100		0.273	3.479		دالة موجبة
٧	51	30	36	45	5.586		0.186	2.364		دالة موجبة
٨	59	22	23	58	32.005		0.444	5.657		دالة موجبة
٩	33	48	26	55	1.306		0.089	1.142		غيردالة موجبة
١٠	50	31	32	49	8.001		0.222	2.829		دالة موجبة
١١	67	14	29	52	36.920		0.477	6.076	١,٩٦	دالة موجبة
١٢	55	26	19	62	32.241		0.446	5.678		دالة موجبة
١٣	52	29	32	49	9.890		0.247	3.145		دالة

									موجبة
١٤	55	26	60	21	28.652	0.421	5.353		دالة موجبة
١٥	69	12	51	30	39.506	0.494	6.285		دالة موجبة
١٦	70	11	44	37	29.978	0.430	5.475		دالة موجبة
١٧	59	22	62	19	39.560	0.494	6.289		دالة موجبة
١٨	59	22	63	18	41.608	0.507	6.450		دالة موجبة
١٩	53	28	54	27	16.694	0.321	4.086		دالة موجبة
٢٠	63	18	46	35	20.250	0.356	4.500		دالة موجبة
٢١	69	12	70	11	83.074	0.716	9.114		دالة موجبة
٢٢	55	26	64	17	36.100	0.472	6.008		دالة موجبة
٢٣	75	6	42	39	38.368	0.487	6.194		دالة موجبة

٢٤	44	37	2	79	53.555		0.575	7.318	دالة موجبة
٢٥	55	26	6	75	63.139		0.624	7.947	دالة موجبة
٢٦	48	33	4	77	54.831		0.582	7.405	دالة موجبة
٢٧	47	34	6	75	47.139		0.539	6.866	دالة موجبة
٢٨	62	19	35	46	18.731		0.340	4.328	دالة موجبة
٢٩	61	20	48	33	4.739		0.171	2.177	دالة موجبة
٣٠	43	38	29	52	4.900		0.174	2.214	دالة موجبة
٣١	62	19	30	51	25.759		0.399	5.075	دالة موجبة
٣٢	55	26	30	51	15.469		0.309	3.933	دالة موجبة
٣٣	20	61	19	62	0.034		0.014	0.184	غير دالة موجبة
٣٤	45	36	11	70	31.549		0.441	5.617	دالة

									موجبة
٣٥	63	18	32	49	24.459	0.389	4.947		دالة موجبة
٣٦	61	20	35	46	17.284	0.327	4.157		دالة موجبة
٣٧	59	22	20	61	37.578	0.482	6.130		دالة موجبة
٣٨	70	11	36	45	31.549	0.441	5.617		دالة موجبة
٣٩	59	22	30	51	20.970	0.359	4.579		دالة موجبة
٤٠	66	15	39	42	19.732	0.349	4.442		دالة موجبة

(**) تعد الفقرة الدالة عندما تكون (دالة موجبة)، وهناك ثلاث حالات تعد الفقرة غير دالة وهي (دالة سالبة) (غير دالة موجبة)، (غير دالة سالبة).

(*) قيمة مربع كاي الجدولية تساوي ٣.٨٤ عند مستوى ٠.٠٥ وبدرجة حرية (١) .

ثانياً: علاقة درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بوينت بايسيريال، وكذلك تم أختبارها بالأختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٢٩٨)، إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦)، باستثناء الفقرتين اللتان يأخذان التسلسل (٩، ٣٣) لم تكن ذات دلالة احصائية، وكما مبين في جدول (١١)، ولذلك تحذف.

جدول (١١)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياسالاضطرابات اللغوية

تسلسل الفقرة	قيم معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط	تسلسل الفقرة	قيم معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط
١	0.279	5.023	٢١	0.521	10.554
٢	0.215	3.806	٢٢	0.387	7.257
٣	0.197	3.474	٢٣	0.421	8.025
٤	0.195	3.437	٢٤	0.420	8.002
٥	0.315	5.739	٢٥	0.437	8.401
٦	0.252	4.502	٢٦	0.437	8.401
٧	0.158	2.766	٢٧	0.386	7.235
٨	0.371	6.908	٢٨	0.326	5.962
٩	0.031	0.536	٢٩	0.186	3.273
١٠	0.213	3.769	٣٠	0.195	3.437
١١	0.307	5.577	٣١	0.362	6.714
١٢	0.353	6.523	٣٢	0.235	4.180
١٣	0.231	4.105	٣٣	0.102	1.772

١٤	0.357	6.608	٣٤	0.341	6.272
١٥	0.396	7.457	٣٥	0.279	5.023
١٦	0.328	6.003	٣٦	0.298	5.398
١٧	0.396	7.457	٣٧	0.389	7.301
١٨	0.387	7.257	٣٨	0.366	6.800
١٩	0.298	5.398	٣٩	0.294	5.318
٢٠	0.319	5.820	٤٠	0.311	5.658

ثالثًا: علاقة درجة الفقرات بدرجة المجال الذي تنتمي اليه:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بوينت بايسيريال، وكذلك تم أختبارها بالأختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٢٩٨)، إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦)، باستثناء الفقرتين اللتان يأخذان التسلسل (٩، ٣٣) لم تكن ذات دلالة احصائية، وكما مبين في جدول (١٢)، ولذلك تحذف.

جدول (١٢)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس الاضطرابات اللغوية

المجال	ت	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط	ت	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط
اضطرابات اللغة	١	0.418	7.956	١١	0.428	8.188

	٢	0.317	5.779	١٢	0.401	7.569
	٣	0.325	5.942	١٣	0.321	5.860
	٤	0.351	6.481	١٤	0.426	8.141
	٥	0.421	8.025	١٥	0.418	7.956
	٦	0.321	5.860	١٦	0.438	8.424
	٧	0.265	4.752	١٧	0.472	9.257
	٨	0.489	9.693	١٨	0.51	10.252
	٩	0.089	1.545	١٩	0.421	8.025
	١٠	0.397	7.479	٢٠	0.437	8.401
المجال الثاني:اضطرابات اللغة الاستقبالية	٢١	0.613	13.416	٣١	0.411	7.795
	٢٢	0.512	10.306	٣٢	0.349	6.439
	٢٣	0.512	10.306	٣٣	0.013	0.224
	٢٤	0.518	10.471	٣٤	0.455	8.835
	٢٥	0.613	13.416	٣٥	0.415	7.887

٢٦	0.499	9.956	٣٦	0.414	7.864	
٢٧	0.462	9.007	٣٧	0.455	8.835	
٢٨	0.401	7.569	٣٨	0.511	10.279	
٢٩	0.278	5.004	٣٩	0.348	6.418	
٣٠	0.310	5.638	٤٠	0.472	9.257	

ثالثاً: علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس :

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المستجيبين على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس،استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم أختبارها بالأختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت جميع المجالات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٢٩٨)، إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦)، وكما مبين في جدول (١٣).

جدول (١٣)

معاملات ارتباط درجة المجال بالمجالات الاخرى وبالدرجة الكلية وقيم الاختبار التائي للارتباط لمقياس الاضطرابات اللغوية

المجال	اضطراب اللغة التعبيرية		اضطراب اللغة الاستقبالية	
	معامل الارتباط	قيمة الاختبار التائي للارتباط	معامل الارتباط	قيم الاختبار التائي للارتباط
اضطراب اللغة التعبيرية	....	....	0.326	5.963
الدرجـــة الكلية	0.760	20.220	0.862	29.404

◆ **الخصائص السايكومترية للمقياس:**

◆ **Psychometric Properties Of the Scale**

تحقق الباحث من صدق المقياس وثباته على النحو الآتي:

أولاً: الصدق Validity :

قام الباحث بعدد من الإجراءات للتحقق من صدق مقياس (الاضطرابات اللغوية)، وكما يأتي:

١ – الصدق الظاهري (Face Validity):

وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس الاضطرابات اللغوية، من خلال عرض فقرات المقياس بصيغته الأولية ملحق(٥) على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقويم لتقدير صلاحيتها في قياس الاضطرابات اللغوية لذوي صعوبات التعلم، وقد أتفقوا على صلاحية الفقرات في قياس ما أعد لقياسه، وكما مر ذكره في الجدول (٩).

٢– صدق البناء:(Construct Validity)

تّم التحقق من هذا المؤشر لمقياس الاضطرابات اللغوية من خلال:

- **استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الاضطرابات اللغوية بطريقة العينتين الطرفيتين:** إذ اتضح من خلالها ان جميع الفقرات قادرة على التمييز بأستثناء الفقرات ذات التسلسل (٩، ٣٣) وهو ما يعني ان صدق البناء قد تحقق كما تم عرضه سابقاً، والجدول (١٠) يوضح ذلك.
- **الاتساق الداخلي(علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه وارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس):** وذلك بأستخراج معامل الارتباط، وكذلك تم اختبارها بالاختبار التائي لدلالة معاملات الاربتاط، وقد حققت جميع الارتباطات الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٢٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية(١,٩٦) بأستثناء الفقرات ذات التسلسل(٩،٣٣)، لم تكن علاقتها معنوية ولذلك تحذف، وكما تم عرضه سابقاً والجداول (١١) (١٢) (١٣) توضح ذلك.

ثانياً: الثبات Reliability.

تعتمد طريقة استخراج الثبات على طبيعة المقياس(الزوبعي، ١٩٨١:٣٨) لذلك تم حساب ثبات مقياس الاضطرابات اللغوية بالاعتماد على الطريقةالاتية:

- **التجانس الداخلي (معادلةكيودر_ريتشاردسون ٢٠):**

الاساس الذي تقوم عليه هذه المعادلة هو إمكانية حساب الثبات من عملية تطبيق واحدة للاختبار دون حاجة الى تقسيمه كما في طرق التجزئة النصفية، وتستعمل هذه المعادلة مع الاختبارات التي تكون الإجابة على فقراتها صحيح أو غير صحيح (الطريري، ١٩٩٧: ٢١١)، وبموجب ذلك احتسب الثبات من خلال تطبيق مقياس الاضطرابات اللغوية على عينة مكونة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، كما موضح في جدول (٨)،وظهر ان قيمة معامل الثبات بمعادلة كيودر_ريتشاردسون (٢٠)قد بلغت(٠,٨٨)، وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون إليه بعد مقارنته مع دراسة (طلاك، ٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها أن قيمة معامل الثبات هي (٠,٨٥).

❖ **وصف مقياس الاضطرابات اللغوية بصيغته النهائية:**

يتكون مقياس الاضطرابات اللغوية بصيغتها النهائية من (٤٠) فقرة موزعة على مجالين هما :

١. **اللغة التعبيرية:** يتكون من (٢٠) فقرة، ويمكن استخراج درجة مجال اللغة التعبيرية عن طريق قيام التلميذ في هذا المجال بنطق الاجابة لفظياً، بعد طرح الفقرة على التلميذ كسؤال يعطى المستجيب (درجتان عند اختيار الاجابة الصحيحة بنطقها ودرجة للخطأ أو عدم النطق)
٢. **اللغةالاستقبالية:** يتكون من (٢٠) فقرة، ويمكن استخراج درجة مجال اللغة الاستقبالية عندما يقوم المعلم بقراءة القصة على التلميذ ثم يطلب من التلميذ بعد ذلك ان يقص عليه تلك القصة بعد ان سمعها، حيث يعطى المستجيب(درجتان عند التعبير الصحيح لمحتوى القصة التي سمعها من المعلم ودرجة لغير ذلك).

يقوم المعلم بتطبيق المقياس بشكل فردي على التلامذه، وبذلك تكون اقل درجة كلية يمكن ان يحصل عليها المستجيب عند استجابته على فقرات المقياس هي(40) درجة، واعلى درجة يحصل عليها المستجيب(80)، فكلما زادت درجة التلميذ على المقياس كلما انخفضت اضطرابات اللغة، وكلما قلت درجة التلميذ كلما ازدادت اضطرابات اللغة لديه، بوسط فرضي (٥٧) درجة، والملحق (٩) يتضمن مقياس الاضطرابات اللغوية بصيغتها النهائية .

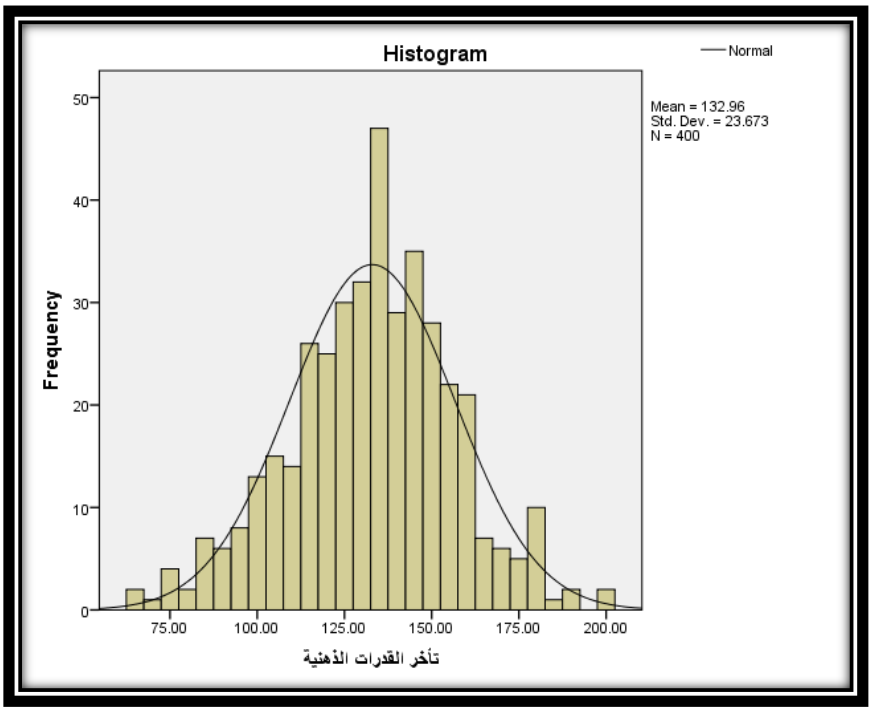
المؤشرات الإحصائية لمقياسي البحث

توافر للباحث المؤشرات الإحصائية التي يمكن إن تعطي وصفاً لمقياسي البحث، فقد تم حساب بعض الخصائص الإحصائية للمقياسين، بالاعتماد على عينة التطبيق النهائية من أجل الاطمئنان على صحة

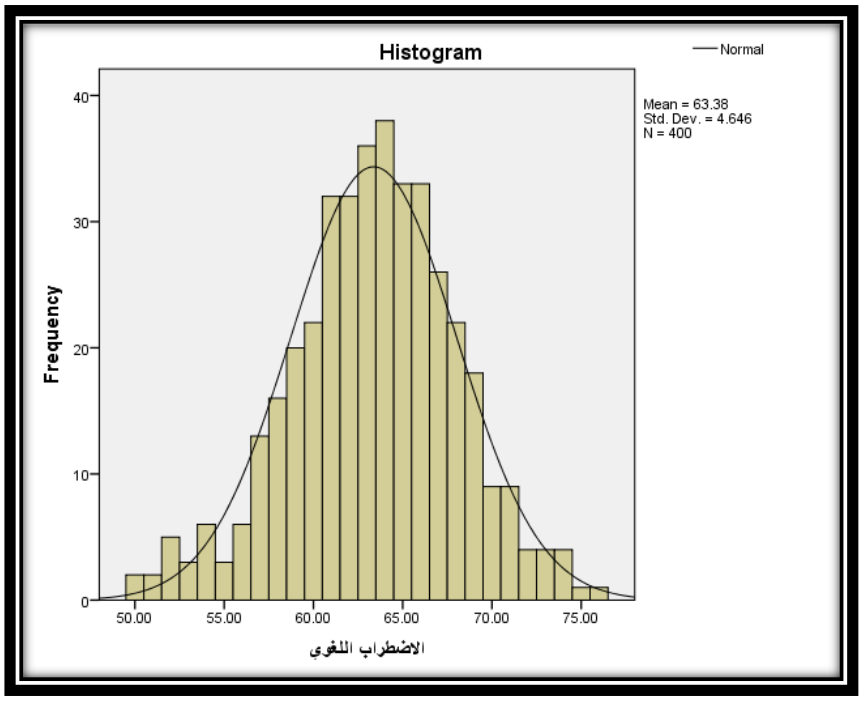
إجراءات البناء لهذه المقاييس والركون إلى نتائج تطبيقها فيما بعد، ولكي نطمئن إلى استعمال نوع الإحصاء المناسب مع طبيعة تلك المؤشرات لاحقاً، ولاستخراج تلك المؤشرات استعملت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) والجدول (١٤) يبين ذلك، وكذلك يوضح شكل (١) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس تأخر القدرات الذهنية، في حين يوضح شكل (٢) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس الاضطرابات اللغوية.

جدول(١٤)
المؤشرات الإحصائية لمقياسي البحث

المؤشـــرات	تأخر القدرات الذهنية	الاضطرابات اللغوية
الوسط الحسابي	132.958	63.375
الوسيط	134	64
المنوال	135	64
الانحراف المعياري	23.673	4.646
الالتواء	-0.161	-0.221
التفرطح	-0.163	-0..187
اقل درجة	65	50
اعلى درجة	200	76
الوسط الفرضي	120	57



شكل (١)توزيع درجات أفراد العينة على مقياس تأخر القدرات الذهنية



شكل (٢)توزيع درجات أفراد العينة على مقياس الاضطرابات اللغوية

يتضح من ملاحظة المؤشرات الإحصائية لمقياسي البحث (تأخر القدرات الذهنية – الاضطرابات اللغوية) أن تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية، إذ تقترب قيم معامل الالتواء والتفرطح من القيم المعيارية للتوزيع الاعتدالي بأقترابها من الصفر، فبشكل عام إذا زاد معامل الالتواء عن (١) كان التوزيع بعيداً عن التوزيع الطبيعي، بينما يبين التفرطح (Kurtosis) مدى تفرطح (تدبب) قمة المنحني (جلال، ٢٠٠٨: ٨٩_٩٠)، وكذلك التقارب الموجود بين مقاييس النزعة المركزية (الوسط ، الوسيط، المنوال) في مقياسي البحث يشير الى أن توزيع أفراد عينة البحث توزيعاً أعتدالياً، ومن ثم مما يسمح بأعتماد الاختبارات المعلمية التي تشترط اعتدالية التوزيع، ولذلك سيتم استعمال الاحصاء المعلمي في تحليل بيانات البحث واستخراج النتائج.

خامساً: التطبيق النهائي:

بعد الانتهاء من استخراج الخصائص السيكومترية لاداتي البحث، تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية لـ (الزيات،٢٠٠٧) ملحق (٢) لتشخيص ذوي صعوبات التعلم على عينة البحث الاساسية البالغ عددها (٤٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة التربية الخاصة في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لمحافظة بغداد/ المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢)، وبعد تحديد ذوي صعوبات التعلم تم تطبيق مقياسي البحث بصيغتهما النهائية ملحق (٦) و(٩)، في المدة من (٢٤ / ٣ /٢٠٢٢) ولغاية (٤ / ٥ /٢٠٢٢).

سادساً: الوسائل الاحصائية:

لمعالجة البيانات الواردة في البحث الحالي، استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SpSS) باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

١- **مربع كاي(Ch-Square)**:للتحقق من الصدق الظاهري لمقياسي البحث، ولإيجاد القوة التمييزية لفقرات الاضطرابات اللغوية، ومعرفة دلالة الفروق بين تكرار درجات العينة على ذات المقياس.

٢- **الأختبار التائي (T_test)لعينتين مستقلتين**:لإستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية.

٣- **معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation Coefficient)**: لإيجاد معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس، ودرجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه، ودرجة المجال بالمجالات

الاخرى وبالدرجة الكلية لمقياس تأخر القدرات الذهنية، وكذلك في إيجاد معاملات ارتباط درجة المجال بالمجالات الاخرى وبالدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات اللغوية، وفي استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار لمقياس تأخر القدرات الذهنية.

٤- **الأختبار التائي لدلالة معامل الارتباط:** لأختبار الدلالة الاحصائية لقيم معاملات الارتباط.

٥- **معادلة الفا كرونباخ (Alpha Cronbach Formula):** لاستخراج ثبات مقياس تأخر القدرات الذهنية.

٦- **معامل ارتباط فاي (Correlation Coefficient(Phi:** للحكم على مدى تمييز فقرات مقياس الاضطرابات اللغوية.

٧- **أختبارZ (Z_test):** لمعرفة دلالة قيم فاي لمقياس الاضطرابات اللغوية، ودلالة الفروق بين معاملات الارتباط لمتغيري البحث على وفق (الجنس)

٨- **معامل أرتباط بوينت بايسيريال:(Point_ Biserial)**لإيجاد معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية، ودرجة الفقرة بدرجة المجال مقياس الاضطرابات اللغوية.

٩- **الاختبار التائي(T_ test) لعينة وأحدة:** لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحساب والمتوسط الفرضي لدرجات افراد العينة على مقياس تأخر القدرات الذهنية.

١٠- **تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression):** لتحليل البيانات النهائية ومعرفة نسبة مساهمة تأخر القدرات الذهنية في الاضطرابات اللغوية.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الاستنتاجات.

التوصيات .

المقترحات.

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها وفقاً لأهداف البحث، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الاطار النظري المتبنى والدراسات السابقة، وتقديم عدداً من التوصيات والمقترحات، وعلى النحو الاتي:

- **الهدف الاول: نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة.**

لغرض تحقيق الهدف اعلاه، تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية على عينة البحث من تلامذة التربية الخاصة وبعد تحليل اجاباتهم ظهر ان مدى الدرجات قد تراوح بين (١_ ١٦٩) للمقياس ككل، وبلغ الوسط الحسابي(140.748)، بأنحراف معياري(31.191)، ولغرض تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، تم تحديد نقطة القطع اعتماداً على المعادلة **(الوسط المتحقق -١,٩٦** $\frac{ع}{\sqrt{ن}}$**x)**،وتبين ان عدد التلامذة ذوي صعوبات التعلم بلغ (٢٦٣)، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)اعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم ونسبهم

البيانات الاحصائية		صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية
الوسط الفرضي		320
الوسط المتحقق		140.748
الانحراف المعياري		31.191
وفق المعادلة الوسط المتحقق -١,٩٦ $\frac{ع}{\sqrt{ن}}$x		138
عدد المشخصين	العدد	**263**
	النسبة	**66%**

يظهر من الجدول (١٥) اعلاه ان نسبة صعوبات التعلم قد بلغت (٦٦%)، وتبدو هذه النتيجة منطقية إذا ماقورنت بما تشير اليه الادبيات والدراسات السابقة، ووفقاً لأرقام الحكومة الامريكية، فأن نسبة انتشار صعوبات التعلم يصل الى اكثر من نصف تلامذة التربية الخاصة في المدارس العامة (ابو فخر، ٢٠١٦: ١٤٨-١٤٩)، وجاءت نتيجة هذا الهدف متفقة مع ذلك، اذ كانت نسبة ذوي صعوبات التعلم هي الاكثر ضمن صفوف التربية الخاصة.

يؤيد جونسن (Johnson,1980)أن مجال صعوبات التعلم بدء ينتشر منذ عام ١٩٦٣ و أيد ذلك العديد من الأوائل في أستخدام ذلك المصطلح ومن الدراسات التي تناولت نسبة انتشار صعوبات التعلم دراسة أون(owenm,1971)التي تؤكد أن سبب صعوبات التعلم تعود الى عوامل وراثية أو بيئية، وكذلك دراسة (مايكل بست،١٩٦٩) ودراسة (بريان و بريان،١٩٨٦) ودراسة (سليمان،١٩٩٢)ودراسة(الربيعي ،٢٠٠٣).

ويعزو الباحث سبب أنتشار صعوبات التعلم الى أسباب عديدة منها اسباب طبيعية وأسباب و بيولوجية من خلال صعوبة بالتركيز على المادة بسبب تشتت الانتباه وكذلك أسباب جينية أوعوامل بيئية كنقص الخبرات التعليمية أو سوء التغذية أو سوء التغذية أو قلة التدريب وهي نتيجة منطقية وهذا يتفق مع المنطلقات النظرية للبحث .

الهدف الثاني: تأخرالقدرات الذهنية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

تحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل درجات التلامذة من ذوي صعوبات التعلم على مقياس تأخر القدرات الذهنية، وأظهرت النتائج إن الوسط الحسابي لدرجات إفراد العينة قد بلغ (136.586) درجة، وبانحراف معياري مقداره (23.056) درجة، في حين بلغ الوسط الفرضي(120) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test)، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس تأخر القدرات الذهنية

المتغيـــــر	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
تأخر القدرات الذهنية	263	136.586	23.056	120	11.620	1.96	262	دالة

يظهر الجدول (١٦) اعلاه وجود فرق دال إحصائياً بإتجاه الوسط الحسابي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(11.666) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٢٦٢) وهذا يشير إلى إن جميع التلامذة الذين لديهم صعوبات تعلم يعانون من تأخر القدرات الذهنية وهذه نتيجة منطقية تتفق مع المنطلقات النظرية المتبناة في البحث أن القصور أو الضعف في عمليات الأنتباه والتذكر والتفكير(العمليات العقلية) تنتج صعوبات تعلم حيث يتعرض التلميذ الى صعوبات في القراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الاملائي و العمليات الحسابية ،و قد اكد (هلهان و كوفمان ،١٩٧٦)أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم لايستطيع الوصول الى كامل امكانياته في الوقت الذي يكون فية التلميذ في أي مستوى من مستويات الذكاء وتتضح لديه مشكلات دراسية لاسباب أدراكية وغير ادراكية.وتؤكد نظرية التأخر النضجي على أن التعلم و النضج مظهران مهمان للنمو وأن الوضع النضجي للتلميذ يؤثر في قدرته على التعلم وحسب النظرية فإن الكثير من حالات صعوبات التعلم تحدث بسبب دفع المجتمع للتلامذة لاداء مهمات اكاديمية قبل أن يكونوا جاهزين لها .

ومن الدراسات التي تؤكد تاخر القدرات الذهنية دراسة (نيكولا و سامانثا،٢٠١١)حيث توصلت الدراسة الى أن التلامذة الذين يولدون قبل الآوان معرضون بشكل كبير الى خطر الأصابة بالعواقب العصبية و النفسية و الصعوبات السلوكية و الضعف الأدراكية.

ويعزو الباحث الى أن تأخر القدرات الذهنية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم تحدث بسبب القصور في(الذاكرة والتفكير و الانتباه والتذكر) والتي هي عمليات ذهنية وعدم التدريب وعدم توفير فرص التوجية المناسب وعدم توفير الفرص التعليمية المناسبة وما يوكد ذلك دراسة (qotetezed)التتبعية حيث أثبتت وجود تاخر نضجي لديهم.

- **الهدف الثالث: الاضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.**

تحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل درجات ذوي صعوبات التعلم البالغة (٢٦٣) تلميذاً وتلميذة، وتبين أن الوسط الحسابي للدرجات قد بلغ (64.118) درجة، بانحراف معياري مقداره (4.608) درجة، في حين بلغ الوسط الفرضي(57) درجة، ولتحديد ذوي الاضطرابات اللغوية، تم اعتماد معادلة فترة الثقة لتصنيف التلامذة من ذوي الاضطرابات اللغوية عن غيرهم، إذ تراوح حدود فترة الثقة بين(٦٤ _ ٦٥)، والتي بموجبها يعد التلميذ من ذوي الاضطرابات اللغوية عندما يحصل على درجة (٦٤) فأقل، إما التلميذ الذي يحصل على درجة (٦٥) فأكثر مال إلى الابتعاد عن الاضطرابات اللغوية، فكلما ارتفعت الدرجة عن(٦٥)كلما انخفضت اضطرابات اللغة، وكلما انخفضت الدرجة (٦٥)كلما ازدادت اضطرابات اللغة، وبعد أحصاء الطلبة وفقاً لهاتين الدرجتين تبين أن (١٤٨) تلميذاً وتلميذة من ذوي الاضطرابات اللغوية، مقابل (١١٥) تلميذاً وتلميذة ممن لا يعانون الاضطرابات اللغوية، وجدول (١٧) يبين ذلك.

جدول (١٧)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري وحدود فترة الثقة للاضطرابات اللغوية

المتغـــــير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	حدود فترة الثقة		تكرارات ذوي الاضطرابات اللغوية	
				الدنيا	العليا	ذوي الاضطرابات اللغوية	لا يعانون الاضطراب اللغوي
الاضطرابات اللغوية	64.118	4.608	57	64	65	148	115

ولأجل التعرف الى الدلالة الاحصائية للفروق الظاهرة بين ذوي الاضطرابات اللغوية وممن لايعانون الاضطراب اللغوي من التلامذة ذوي صعوبات التعلم، فقد تم اعتماد اختبار مربع كاي لحسن المطابقة، وظهرت النتائج على ما مبينة في جدول (١٨)

جدول (١٨)

قيمة مربع كاي حسن المطابقة لتكرار ذوي الاضطرابات اللغوية وممن لايعانون الاضطراب اللغوي ونسبهم

الاضطرابات اللغوية	تكرار الاسلوب		النسبة	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
	الملاحظ	المتوقع		المحسوبة	الجدولية	
ذوي الاضطرابات اللغوية	**148**	131.5	**56%**	4.1407	**3,84**	**دالة**
لايعانون الاضطراب اللغوي	**115**	131.5	**44%**			

يتضح من الجدول (١٨) أعلاه ان قيمة (χ^2) المحسوبة قد بلغت (4.1407) وهي أكبر من قيمة (χ^2) الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) وهذا يعني ان الفروق الظاهرة ذات دلالة احصائيا.

تدل هذه النتيجة الى أن نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من الاضطرابات اللغوية تختلف عن نسبة التلامذة من ذوي صعوبات التعلم ممن لايعانون الاضطراب اللغوي، وبما ان النسبة الاكثر تمثلت في من يعانون الاضطرابات اللغوية، فأن ذوي صعوبات التعلم في الغالب يعانون من الاضطرابات اللغوية، وهي نتيجة منطقية انطلاقاً من الخصائص التي يتسم بها ذوي صعوبات التعلم.

وقد أشار كيرك الى وجود أضطرابات لغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم أن التلميذ يجد صعوبة في تركيز الأنتباه كما توجد لديه صعوبة في الذاكرة و الأدراك يعاني من أضطرابات لغوية كما أن من أسباب أضطرابات اللغوية أسباب فسيولوجية وأسباب نفسية و أجتماعية منها القلق و الصرع و الخوف المكبوت و الحرمان العاطفي و الأفتقار الى الحنان وقد أوضح فرانسيس جال(francise gall,1802)أن هناك علاقة بين الاصابة المخية و أضطرابات اللغة.ومن الدراسات التي أكدت العلاقة بين اضطرابات اللغة و صعوبات التعلم دراسة (سالم،٢٠٠٥)التي كانت من أهم نتائجها

وجود فروق دلالة أحصائية بين متوسطي مجموع العاديين وذوي صعوبات التعلم بشكل عام في أختبار الأدراك السمعي و البصري لصالح العاديين .

ويعزو الباحث سبب الأضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم الصعوبة فهم و تذكر الكلمات وفهم الكلمات المجردة وتدني عدد المفردات التي يستعملها،كما يرى الباحث أن هناك علاقة طردية بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم وهذا ما أكدته النتائج في الجدول أعلاه .

- **الهدف الرابع: العلاقة الارتباطية بين تأخر القدرات الذهنية والاضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.**

لتحقيق هذا الهدف تم حساب العَلاقة الارتباطية بين درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم على مقياس تأخر القدرات الذهنية ودرجاتهم في مقياس الاضطراب اللغوي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.915)، وللتحقق من دلالة معامل الإرتباط أُستعمل الإختبار التائي لدلالة معامل الإرتباط، وكانت القيمة التائية المحسوبة (36.709) أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٢٦١)، وكما مبين في الجدول (١٩).

جدول(١٩)

نتائج العلاقة الارتباطية بين تأخر القدرات الذهنية والاضطراب اللغوي لدى عينة البحث

حجم العينة	معامل الارتباط	درجة الحرية	القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
263	0.915	261	36.709	1,96	دال

يتبين من الجدول (١٩) أن قيمة معامل الإرتباط بين درجات أفراد العينة في تأخر القدرات الذهنية ودرجاتهم في الاضطراب اللغوي دالة إحصائية وموجبة، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الإرتباط (36.709) أكبر من القيم التائية الجدولية (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يعني وجود عَلاقة ارتباطية موجبة ودالة أحصائياً بين متغيري البحث. وهذامطابق للأطار النظري للبحث أن اللغة قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق معين وتتداخل بها عوامل فسيولوجية وتلعب دور مهم في العمليات

الذهنية ،أن عدم القدرة على الكلام أو الحديث لاترجع لعيوب في السمع وهذا يعد نقص في القدرة الذهنية على رأي كارل وويرنك(carl & wernicke,1848) ، كما أكدت النظرية المعرفية على أن اللغة تنتج مباشرة من خلال النمو المعرفي .

ويعزو الباحث أن ضعف القدرات الذهنية تؤدي الى عدم نمو الطفل عضويا و معرفيا يعود الى عوامل وراثية أو بيئية أو عضوية تعوق الطفل عن تحقيق التوافق النفسي و البيئي و بالتالي تؤثر على قدرة الطفل على أكتساب اللغة و أرتباط معظم الأفكار بالامور الحسية .

الهدف الخامس: الفروق في العلاقة الارتباطية بين تأخر القدرات الذهنية والاضطرابات اللغوية لذوي صعوبات التعلم وفقاً لمغير الجنس(ذكور_ اناث).

لتحقيق هذا الهدف تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجات افراد العينة من ذوي صعوبات التعلم على مقياس تأخر القدرات الذهنية ودرجاتهم في مقياس الاضطرابات اللغوية، وفقاً لمتغير الجنس (ذكور_ اناث)، ثم استعمل الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط، والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠)

القيمة الزائية لدلالة الفروق في معاملات الارتباط بين تأخر القدرات الذهنية والاضطرابات اللغوية لذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس(ذكور_ اناث).

المقارنات	فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين تأخر القدرات الذهنية والاضطرابات اللغوية	قيمة فيشر المعيارية المقابلة	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الجنس	ذكور	151	0.895	1.447	6.330	1.96	دال
	اناث	112	0.570	0.648			

وقد أشارت نتائج المعالجة الاحصائية في الجدول (٢٠) اعلاه إلى ما يأتي:

يوجد فرق دال احصائياً في العلاقة بين تأخر القدرات الذهنية والاضطرابات اللغوية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور_ اناث) اذ كانت القيمة الزائية المحسوبة(6.330) أكبر من القيمة الزائية الجدولية (1.96) تأخر

القدرات الذهنية والاضطرابات اللغوية تبعاً لمتغير الجنس مما يدل على انه يوجد فرق دال أحصائيا في العلاقة بين تاخر القدرات الذهنية و الأضطرابات اللغوية تبع لمتغيرالجنس و لصالح الذكور و هذه نتيجةمنطقيةبالرجوع الى الموشرات النظرية المعتمدة في البحث أذ أن القصورفي عمليات الأنتباه و الادراك و الذاكرة و التفكيروهي عمليات عقلية في غاية الأهمية سيكون لها تأثيرها السلبي في اكتساب اللغة والمعرفة وأن الصعوبات ستلقي بصداها السلبي على أكتسلاب القراءة والكتابة والحساب .و يعزو الباحث من خلال نتائج البحث أن الذكور أكثر عرضه لتاخر القدرات الذهنية و أضطرابات لغوية من الأناث وذلك لان الأناث أسرع في النمو اللغوي من الذكور حيث تبين أن هناك فروق ذات دلالة أحصائية بين متغيرات البحث تبعا لمتغير الجنس (الذكور – الأناث) لصالح الأناث .

الهدف السادس: نسبة اسهام تأخر القدرات الذهنية في الاضطراب اللغوي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

لتحقيق هذا الهدف أستعمل تحليل الانحدار الخطي البسيط (Regression Analysis) لتحليل درجات العينة لمعرفة مدى اسهام المتغير المستقل تأخر القدرات الذهنية في تفسير التباين الظاهر في المتغير التابع(الاضطراب اللغوي) والجدول (٢١) يوضح نتائج تحليل الانحدار.

جدول (٢١)

نتائج الاختبار الفائي لتحليل الانحدار الخطي لمعرفة مدى اسهام متغير تأخر القدرات الذهنية في الاضطراب اللغوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمـــــة (F)		الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
الانحـدار	4661.185	1	4661.185	134.80	3.83	دالة
البـاقـــي	902.161	261	3.457			
الكـلـــي	5563.346	262				

تظهر نتائج تحليل الانحدار في الجدول (٢١) أن هناك مؤشرات إحصائية إيجابية لإسهام تأخر القدرات الذهنية في الاضطراب اللغوي، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (134.80) أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١،٢٦١)،

ولمعرفة مدى الإسهام النسبي للمتغير المستقل تأخر القدرات الذهنية في المتغير التابع (الاضطراب اللغوي) 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 التائية المحسوبة، وكما موضح في جدول (٢٢).

جدول (٢٢)

إسهام تأخر القدرات الذهنية في الاضطراب اللغوي

المتغيرات	المعاملات اللامعيارية		معامل (Beta) المعياري	القيم التائية		مستوى الدلالة
	قيم (B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري		المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	39.130	0.690	84%	56.708	1.96	0.05
تأخر القدرات الذهنية	0.183	0.005	0.915	36.722		

يتضح من الجدول (٢٢) أعلاه أن هناك إسهاما نسبياً للمتغير المستقل تأخر القدرات الذهنية في المتغير التابع الاضطراب اللغوي، إذ تشير النتيجة إلى أنّ قيمة (B) للإسهام النسبي قد بلغت (39.130)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (56.708)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦).

وتشير النتيجة في الجدول (٢٢) إلى أنّ قيمة الإسهام النسبي لمتغير تأخر القدرات الذهنية في الاضطراب اللغوي، قد بلغت (0.183) وهي دالة احصائياً، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (36.722)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وكان مقدار الإسهام المعياري لقيمة بيتا (0.915) ، وبلغ مربع قيمة بيتا (٠,٨٤)، أي أن (٨٤%) تقريباً من التباين المفسر في درجات الاضطراب اللغوي يعود الى تأخر القدرات الذهنية بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى.

ويعزو الباحث ان نسبة أسهام متغير تأخر القدرات الذهنية في الأضطرابات اللغوية ربما تعود الى عوامل منها ما يكون من منشأ جيني أو نقص القدرة السمعية أو عوامل نفسية أو أجتماعية مما يجعل نسبة

أسهام تأخر القدرات الذهنية ومنها التذكرو الانتباه والتفكير أمر طبيعي جاء متفق مع الأطار النظري للبحث .

تفسير النتائج

١- من خلال تحليل بيانات متغيرات الدراسة أتضح وجود علاقة طردية بين تأخر القدرات الذهنية و الأضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم مما يدل على أن تاخر القدرات الذهنية تؤدي الأضطرابات اللغوية نتيجة للظروف البيئية و الأجتماعية وهذا ماأكده (فرنون ،١٩٥٠) ، كما أن نظرية التأخر النضجي تقول أن التعلم و النضج مظهران مهمان للنمو يعتمد كل منهما على عوامل ومن تلك العوامل (الوسط المحيط ، والبيئة الأجتماعية) .وفي نفس الأتجاه تؤكد دراسة(qotetezed) التتبعية وجود تأخر نضجي لديهم ، كما أدرجت النظرية المعرفية عملية الأنتباه ضمن العمليات النمائية و الادراكية في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد.

٢- أوضحت نتائج تحليل البيانات للأهداف وجود نسبة كبيرة من ذوي صعوبات التعلم في صفوف التربية الخاصة وهذا ما أكدته دراسة (مايكل بست،١٩٩٦) ودراسة(بريان و بريان،١٩٨٦) ودراسة(السيد سليمان ،١٩٩٢) ودراسة (كمال أبو سماحة ،١٩٩٥) ودراسة (الربيعي ،٢٠٠٣) .

الأستنتاجات

أستنادا الى نتائج البحث يمكن أستنتاج مايأتي :-

١- ارتفاع نسبة ذوي صعوبات التعلم في صفوف التربية الخاصة وبنسبة66% .

٢- أن أغلب تلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم تاخر في القدرات الذهنية .

٣- أن اغلب تلامذة ذوي صعوبات التعلم لديهم أضطرابات لغوي.

٤- وجود علاقة أرتباطية دالة موجبة بين تأخر القدرات الذهنية و الأضطرابات اللغوية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم ، أي كلما زاد تاخر القدرات الذهنية زادت الأضطرابات اللغوية .

٥- وجود فروق ذات دلاله أحصائية بين متغيري تأخر القدرات الذهنية والاضطرابات اللغوية تبعا لمتغير الجنس (ذكور ،أناث).

٦- يساهم تأخر القدرات الذهنية في الأضطرابات اللغوية بنسب كبيرة إذ بلغت القيمة الفائية(134,80) وهي أكبر من الجدولية(3,83)عند مستوى دلالة (0,05)ودرجة حرية(261,1)ممايدل على أسهام تاخر القدرات الذهنية في الاضطرابات اللغوية .

التوصيات:

تأسيسا على نتأئج البحث الحالي يوصي الباحث ما يأتي :

١- تكثيف البرامج التربوية التي تساهم في تخفيض أضطرابات اللغة لديهم .

٢- يمكن للباحثين الاستفادة من مقاييس البحث الحالي في أجراء بحوثهم الدراسية سواء على فئات التربية الخاصة أو العاديين .

٣- الكشف عن التلامذة الذين يعانون من اضطرابات لغوية و تأخر قدرات ذهنية من ذوي صعوبات التعلم من قبل معلميهم في صفوف التربية الخاصة.

ثالثاً- المقترحات:

١- أجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على عينات أخرى كرياضة الأطفال .

٢- أجراء بحث حول تأخر القدرات الذهنية على فئات أخرى .

٣- أجراء دراسة عن تأخر القدرات الذهنيةو علاقتها بالتأخر الدراسي لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم.

٤- دراسة أثر كل قدرة من القدرات الذهنيةعلى صعوبات التعلم .

المصادر

اولاً: المصادر العربية

القران الكريم

١. ابراهيم ، عبد الستار (١٩٨٧): أسس علم النفس ،دار المريخ للنشر،الرياض ،السعودية.

٢. أبو نيان ،أبراهيم سعد (٢٠١٥):صعوبات التعلم طرائق التدريس و الأستراتيجيات المعرفية،الناشر الدولي للنشر و التوزيع، السعودية .

٣. ابوحطب (٢٠١١): القدرات العقلية ،دار الكتب الجامعية ،بيروت ،لبنان.

٤. أحمد ،ذكريات توفيق (١٩٩٣):صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأبتدائية في سلطنة عمان ،مجلة كلية التربية (العدد٢٠،ج١) .

٥. أحمد، محمد خصاونة(٢٠١٣):صعوبات التعلم النمائية،ط١،دار الفكر، عمان،الأردن .

٦. الأنصاري ،بدر محمد(٢٠٠٠) :قياس الشخصية ،دار الكتب الحديثة ،الكويت.

٧. الببلاوي ،ايهاب (٢٠٠٣): أضطرابات النطق ، مكتبة الرشد ، الرياض ، السعودية .

٨. البطاينة ،أسامة ، وأخرون (٢٠٠٥): صعوبات التعلم النظرية والممارسة ،ط١ ،دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان ،الأردن .

٩. التميمي، محمود كاظم محمود(٢٠١٣):منهجية كتابة البحوث و الرسائل في العلوم التربوية و النفسية، دار صفا للنشر و التوزيع،عمان ، الأردن .

١٠. ثورندايك ، روبرت وهيجن ،الزابيث ،ترجمة عبدالله زيد الكيلاني ، عبد الرحمن عدس (١٩٨٩) :القياس و التقويم في علم النفس ، ط١،الأردن ،مركزالكتب ، الأردن ، عمان .

١١. الجرواني ،هالة أبراهيم(٢٠١٣):أضطرابات التأتأه رؤيه تشخيصية علاجية، الأسكندرية ،مصر.

١٢. جلال ،أحمد سعد(٢٠٠٨): مبادئ الأحصاء النفسي،الدار الدولي للأستثمار الثقافي،القاهرة،مصر.

١٣. الجنابي ،صاحب عبد مرزوك (٢٠١٩):علم النفس المعرفي (رؤية تربوية معاصرة)،ط١،دار اليازودي العلمي .

١٤. الخطيب و الحديدي(٢٠٠٩): المدخل الى التربية الخاصة، ط١.

١٥. داؤد ،عزيز حنا ، أنور حسين عبد الرحمن(١٩٩٠): مناهج البحث التربوي،جامعة بغداد، بغداد ،العراق.

١٦. دودير ، عبد الفتاح محمد (١٩٩٧): علم النفس المعملي والذكاء و القدرات العقلية ، ط١ ،دار المعرفة الجامعية للنشر الأسكندرية ، مصر .

١٧. الربيعي ' ياسين حميد عيال(٢٠٠٥) :تقنين اختبار هملون–نلسون للقدرات العقلي لدى طلبة الجامعات ، أطروحة دكتوراء غير منشورة،كلية التربية أبن رشد ،جامعة بغداد .

١٨. الروسان، فاروق (١٩٩٤): سايكولوجية الأطفال غير العاديين ،ط٢، دار الفكر للنشر،عمان ،الأردن.

١٩. الروسان،فاروق (٢٠٠٢) : سيكو لوجية الأطفال غير العاديين / مقدمة في التربية الخاصة / كلية العلوم التربوية /قسم الأرشاد و التربية الخاصة / ط٥، عمان ، الأردن .

٢٠. الزاملي علي،عبد الله، وعلي مهدي كاظم (٢٠٠٩):مفاهيم و تطبيقات في التقويم و القياس النفسي و التربوي ،الأمارات العربية المتحدة ،مكتبة اللاح.

٢١. الزبيدي ، محمود عبد الكريم جاسم (٢٠٠٠) : تطور تعلم ذوي الأحتياجات الخاصة في العراق ،مجلة العلوم التربوية و النفسية .

٢٢. الزريقات ،أبراهيم عبد الله فرج (٢٠١٥): أضطرابات اللغة والكلام ،أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض ،السعودية.

٢٣. الزوبعي ،عبد الجليل ،بكر ،محمدالياس،والكناني،أبراهيم،(١٩٨١):الأختبارات و القياسات النفسية،جامعة الموصل،وزارة التعليم العالي و البحث العلمي،العراق.

٢٤. الزوبعي ،عبد الجليل أبراهيم،بكر محمد الياس ،أبراهيم الكناني (١٩٨١):الأختبارات النفسية ،دار الكتب للطباعة و النشر،جامعة الموصل، العراق.

٢٥. الزوبعي ،عبد الجليل وأخرون (١٩٨١): الأختبارات و المقاييس النفسية وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،الموصل ،العراق .

٢٦. الزيات ،مصطفى فتحي (١٩٩٨): صعوبات التعلم – الأسس و النظرية و التشخيص و العلأجية ،ط١ ، مكتبة النهضة ،مصر.

٢٧. السرطاوي وعبد العزيز، ترجمة (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية ، السعودية ،مطابع الصفحات الذهبية .

٢٨. سليمان ،عبد الواحد يوسف (٢٠١٠) : المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية والأجتماعية والأنفعالية ، ط١،مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ،مصر.

٢٩. سماح ،بشقة (٢٠٠٧) : المشكلأت السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الأرشادية ،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الأداب ،جامعة الحاج خضر،باتنة.

٣٠. سميث ،شارلو تسيمور (١٩٩٨) :موسوعة علم الأنسان ، المفاهيم و المصطلحات الأنثروبولجية ، ترجمة : محمد الجواهر و أخرون ، المجلس الأعلى للثقافة ،القاهرة ،مصر.

٣١. السيد ، ماجدة بهاء الدين(١٩٧٦) : صعوبات التعلم و كيفية التعامل معها،ط١،عمان ،دار الصفا.

٣٢. السيد ،السيد عبد الحميد(٢٠١٠):صعوبات التعلم النمائية، ط٢،عالم الكتب، القاهرة،مصر.

٣٣. السيد ،فؤاد البهي (١٩٩٤):الذكاء ،ط٣،دار الفكر العربي ،القاهرة ،مصر.

٣٤. سيد سليمان ،عبد الرحمن (١٩٩٩): سيكولوجية التعلم ،ط، دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر.

.

٣٥. السيد، فؤاد البهي (١٩٧٦) : الذكاء ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

٣٦. الشخص ،عبد العزيز (١٩٩٧):أضطرابات اللغة والنطق ،الصفحات الذهبية للطباعة ،عمان ،الأردن .

٣٧. الشخص ،عبد العزيز السيد (٢٠١٥):أساليب التعرف على التفوقين عقليا و الموهوبين ورعايتهم و تنمية قدراتهم الأبتكارية،(برنامج مقترح).جامعة الأمارات العربية المتحدة.

٣٨. الصبي ،عبد الله محمد (٢٠١٦):التأخر اللغوي عند الأطفال الأسباب و العلاج (نت)(www.gulfkids.com).

٣٩. الطريحي ،عبد الرحمن سليمان(١٩٩٧)كالقياس النفسي و التربوي –نظرياته ،اسسه ،مكتبة الرشد ،الرياض،المملكة العربية السعودية.

٤٠. طلاك ، نوري مدين (٢٠١٥) : أضطرابات اللغة اللفظية و الأنتماء الأجتماعي لدى تلأمذة صفوف التربية الخاصةمن ذوي الأسر الممتدة و أقرانهم من ذوي الأسر النووية دراسة مقارنة ، أطروحة دكتوراء ،جامعة بابل .

٤١. طه ،محمد (٢٠٠٦): الذكاء الأنساني ،عالم المعرفة(٣٣٠) ،الكويت.

٤٢. الظاهر ، قحطان أحمد (٢٠١٢) : صعوبات التعلم ،ط٥، دار وائل للنشر.

٤٣. الظاهر،زكري حمد(١٩٩٩) :مبادئ القياس و التقويم في التربية،دار الثقافة ،عمان ،الأردن.

٤٤. عباس ،محمد خليل(٢٠٠٩) : مدخل في مناهج البحث في التربية وعلم النفس،ط٢،دار المسيرة للنشر و التوزيع،عمان ،الأردن .

٤٥. عبد الحميد ،جابر (١٩٧١):الذكاء و مقاييسه نط١،دار النهضة العربية ،مصر.

٤٦. عبد الرحمن،محمد السيد،(١٩٩٧): دار الفكرللنشر و التوزيع، عمان ،الأردن.

٤٧. عبد الرحيم ،فتحي السيد (١٩٨٣) :سيكولوجية الأعاقة ورعاية المعوقين ، ط١ ،دار العلم ، الكويت.

٤٨. عبد الفتاح،فاتن (٢٠١٢):الأداء في الأختبارات العقلية وأختبار الأنتباه و الملاحظة لقياس الذكاء ،مجلة التربية ،نبها ،مصر .

٤٩. عبيد ،ماجدة السيد (٢٠٠١) :مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة ، مطبعة الأرز ، للنشر و التوزيع ،عمان ،الاردن.

٥٠. عبيد ،ماجدة السيد (٢٠١٣) : صعوبات العلم وكيفية التعامل معها ، دار الصفاء للنشر، عمان ،الاردن.

٥١. عبيد ،نورس كريم (٢٠١٥) : القدرات العقلية وفق الأنموذج الرباعي المعلوماتي و علأقتها بصعوبات الكتابة اليدوية و صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، أطروحة دكتوراء ،جامعة بابل .

٥٢. عدس ، محمد عبد الكريم (١٩٩٨): صعوبات التعلم ،ط٣ ، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان ،الاردن.

٥٣. عدس ،محمد عبد الكريم (١٩٨٨): صعوبات العلم ،ط١ ،دار الفكر للنشر و الطباعة ،عمان ،الأردن.

٥٤. العزالي ،سعيد(٢٠١١):أضطرابات النطق و الكلام ،ط١،دار الميسرة ،للنشر و التوزيع والطباعة،عمان.

٥٥. عزام ،شريف (٢٠٠٨):الأضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبات التعلم عند الأطفال.

٥٦. العزة ،سعيد حسني (٢٠٠٦) :صعوبات التعلم ، المفهوم ، التشخيص ، الأسباب ، أساليب التدريس وأستراتيجية العلاج ، ط١ ، دار الثقافة ، عمان،الأردن.

٥٧. عزيز، عبد السلام (٢٠٠٣) : مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ، ط٣ ،عالم الكتب ،القاهرة ،مصر.

٥٨. عطوي ،جودت (٢٠٠٠) : أساليب البحث العلمي مفاهيمه، وأدواته،طرقه الأحصائية،دار الثقافة للنشر و التوزيع،عمان ،الأردن .

٥٩. العفيف ، فيصل (٢٠١٢): أضطرابات النطق اللغة ، مكتبة الكتاب العربي (نت) .

٦٠. العقيلي،بطاينة(٢٠١٥):القدرات العقلية وعلاقتها ببعض القدرات الحركية في مرحلة الطفولة،من (٦-٩)سنوات ،أربد، الأردن.

٦١. علام ،صلاح الدين محمود(٢٠٠٠):القياس التربوي و النفسي أساسياته وتطبيقاته و توجهاته المعاصرة ،دار الفكر العربي ،القاهرة، مصر.

٦٢. علي ، محمد النوبي محمد (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم بين المهارات و الأضطرابات ، ط١ ، دار الصفا للنشر ، عمان ،الأردن .

٦٣. عمر، محمود احمد،و فخرو،حصة عبد الرحمن،السبيعي، تركي،وتركي،و أمنه(٢٠١٠) :القياس النفسي و التربوي،دار المسيرة ،عمان ، الاردن.

٦٤. فارع ،شحدة ، وأخرون(٢٠٠٠): مقدمة في اللغويات المعاصرة ، دار وائل للنشر ، عمان ،الأردن .

٦٥. فان دالين ديو بولد (١٩٨٥):منماهج البحث في التربية و علم النفس ،ترجمة محمد نبيل نوفل ،،ط٣،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة ،مصر.

٦٦. فرج ،صفوت(١٩٩٧):القياس النفسي،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة ،مصر.

٦٧. فيليتشكو فسكي (١٩٨٢):علم النفس المعرفي المعاصر، موسكو ،جامعة موسكو .

٦٨. فينك،فرفون(١٩٩٦)كالذكاء و الوراثة والبيئة،ط١،مكتبة النهضة العربية ،مصر

٦٩. قاسم ،جمال (٢٠١٥):أساسيات صعوبات التعلم ،ط٣،دار صفا ،عمان .

٧٠. القريطي ،عبد المطلب أمين(٢٠٠٤):المتفوقين عقليا (مشكلاتهم في البيئة الأسرية و المدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم)مكتب التربية العربية لدول الخليج ، الرياض ،السعودية.

٧١. القمش ، مصطفى نوري (٢٠٠٧) : صعوبات التعلم "رؤية تطبيقية" ، ط١ ، دار الثقافة للنشر ، عمان ، الأردن .

٧٢. الكوافحة ،عبد العزيز (٢٠١١) :صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المفترضة ،دار الميسرة للنشر ،عمان ،الأردن.

٧٣. متولي ،فكري لطيف (٢٠١٣) :القدرات العقلية .

٧٤. محمود ،كاظم محمود (٢٠٠٩):الأرشاد الجامعي ،مطبعة بغداد ،ط١،العراق .

٧٥. المعايطة ،خليل عبد الرحمن (٢٠١٠):علم النفس الأجتماعي ،ط١، دار الفكرللنشر،عمان ،الأردن.

٧٦. معوض ، خليل ميخائيل (٢٠١٠) : القدرات العقلية ، ط٥ ، مركز الأسكندرية للكتاب ، مصر .

٧٧. معوض،خليل أبراهيم (١٩٧٩): القدرات العقلية ،ط٢، دارالفكر الجامعي ،الأسكندرية ،مصر .

٧٨. ملحم ،سامي (٢٠١٠):مناهج البحث في التربية و علم النفس ،دارالمسيرة ،عمان ، الأردن.

٧٩. المنشدي ، محمد عبد الكريم (٢٠٠٧) :الأختبار المفضل لقياس ذكاء طلبة الجامعة في ضوء الخصائص السيكومترية للأختبارات النفسية ، أطروحة دكتوراء ، غير منشورة ، كلية أبن رشد ، جامعة بغداد ،العراق .

٨٠. المياح،سلطان عبد الله (٢٠١٠)صعوبات التعلم ،ط١،دار الزهراء ،الرياض.

٨١. الناصر،عبد الرحمن عبد الكريم(٢٠٠٧):دور القدرات العقلية و الأستراتيجية المعرفية في صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ،المنامة ،البحرين .

٨٢. النعيمي ، محمد عبد العال، عبد الجبارتوفيق البياتي ،غازي جمال ،(٢٠١٥)طرق و مناهج البحث العلمي ،مؤسسة الوراق ،عمان ،الاردن .

٨٣. نكسون ،جين (٢٠٠٠): مساعدة الأطفال على مواجهة التلعثم ،الدار العربية للعلوم ،بيروت ، لبنان .

٨٤. النوبي ، محمد علي (٢٠١١):صعوبات التعلم بين المهارات و الأضطرابات ، دار صفاء للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن .

٨٥. النيال ،مايسة(٢٠٠٧):بعض السمات الشخصية والمهارات الأجتماعية لدى أطفال ذوي الصعوبات التعلم ، أطروحة دكتوراء غير منشورة ،لبنان .

٨٦. هدى ،عيسى(٢٠١٤):أضطرابات الكلام وأثرها على مهارة القراءة.

٨٧. الوقفي ،راضي (٢٠١١) : صعوبات التعلم النظري و التطبيقي ،ط٢ ،عمان،الاردن ،دارالميسرة للنشر.

٨٨. وينر ،ارثر (١٩٩٦) : ترجمة كمال قطماوي ،بناء القدرات العقلية ط١ ، دار الحوراء للنشر و التوزيع ، سوريا .

المصادر الاجنبية

1. adams,g.s.(1964):measurement and evaluation in educational psychology and guidance ,new York.
2. allen,m.j.yen.w.m.(1997):introduction to measurement theory,book cole,California,London .
3. anstasai ,a.&unbina ,a.s(1997):psychological testing ,(7)ed,printice,hall,new jersey.
4. Barbara,(1998):precursors of learning disabilities in the inelusive of preschool learning disabilities . bultidiscplinary journal v.g.n.p25.
5. Barbara,linda,(2010):abot dysgraphia – difficulties with handwriting (www.bendlanguagean.com)leaning.

6. bender,w.(2001):learning disabilities. Characteristics , identification and teaching strategies .boston:allyn&bacon.

7. brian,butterworth (2013)dyscalculia screener highting pupils with specific learning difficulties in maths age 6-14 year,3.

8. Christopher elphis , mcfarl , hester & solonom.(2000): Jungian thought in the modern world ,London : free association book .

9. cronbach,l.j.(1964):essential of psychology testing ,new York harper , brothers . Hutchinson educational ltd.

10. crytal ,david .(1987)the Camidge encyclopedia of lang uage , great Britain : Cambridge university press .

11. francis,hazel.(1972).toward an explanation of the syantagmatic para domatic shift"in child development"vol.(43),p.p.(949-958).

12. g- rmly .,v.(1997)life span human devel – pment sixthhed :new York :harc-urt brace c- llege publishers.

13. gleason ,j.b & ratner,n.b.(1997) : (eds)psycholinguistics ,fort worth:holt,Rinehart & Winston.

14. kay ,2007 .what is dysqraphia ?rtereved December 21.2007,from. http:llwww.margaretkay.com.

15. landa ,e&hlavsa,(1981):an attenmpt to detrr mine the relation between aspiration creativity,psychological .

16. lasar ,j.w.frank,y(1998):frontal system dysfunction in children with attention – deficit hyperactivity disorder and learning disabilities.j.neuro.

17. lerner ,j.(2000);lerning disabilities :theories diagnoses and teaching strategies ,8th edboston ;houghton .

18. lerner .j.(1997) learning disabilities .7th .u.s.a hughtton miffflin company.

19. linser (1979):attention and the problem of capacity .in cognition and reality .

20. mercer ,c.d.forgonone ,c.and working.d.(1976):definithons of learning disabilities used in the united states .j. learning disabilities, vol.9,no.6.

21. moran,liouis j.(1966)generality of word association response stes psychological monographs general and applied ,Gregory :puplished by the American psychological association,1ne.

22. nastasia ,a.(1998):psychological testing new York,macmillan co.onpublishing .new York .

23. pitchford,Nicola():earlyindications of delayedcognitive development in preschool children born very pretem:evidence from domin – general and domain – specific tasks .

24. price,Thomas.(2003).outecomes of early language delay;predicting persistint and transient language difficulties at3and4years .www.asha.com.

25. smith ,d.d(2007):introduction of communication disorders:a lifes pan perspective.

26. stark .r.ebernstein ,l.e.condion ,r.bender,m.tallal.p.&cats,h.(1984).four year follow –up study of language impaired children .annalse of dyslexia ,34,49,-68.

27. steven g .feifer and Philip a.defima .(2002):posted on ld. Dyscalculia www.dyscalculia.me.

28. tajfel &turn,c.t(2004)the social iandentity theory of intergroup behavior psychology.in:j.t jost & sidanius (eds)political new york :psychology press pp.(276-293).

29. van-galen.g.p&van gemmmerrt a.w.a (1996):kinematic and dynamic features of forgoinganother personis handwriting .journal of forensic document examination,9,1-25.

30. Vernon ,p.e.&adam ,careering &Vernon .d.f.the psychologyand education of ghilven .london(1977).

31. Waldron. K.&sapphire,d.(1995):analysis of wisc.r factors for gifted students withlearning disabilities.j.ld.vol.23.on.8.

32. ward .sally.(1999).an investigation into the effectiveness of an early investigation method for delayed language development young children.vol.34 issue 3.9 research science.www.ebsco.

33. wldron ,k.&sapphire ,d.(1995):analysis of wisc .r.factors for gifted studens withlearning disabilities .j.ld,vol.23,no.8.

الملاحق

ملحق رقم (١)

كتاب تسهيل مهمه

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الاساسية

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
college of Basic Education

العدد: ١١٤٤
التاريخ: ٢٠٢١/١٢/٨

Ref. No.:
Date: / /

إلى / المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة
/المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة...

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالب الدراسات العُليا (مقداد علي عبد الرضا كريم) ماجستير في التربية وعلم النفس / التربية الخاصة والمقبول في كليتنا للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) وذلك لغرض اكمال متطلبات رسالته الموسومة بـ:-

(تأخر القدرات الذهنية وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم).

... مع الاحترام ...

أ.د. فراس سليم حياوي رمزوقي
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا
٢٠٢١/١٢/٨

نسخة منه الى///
- ملفة الطالب

basic@uobabylon.edu.iq

ملحق رقم (٢)

أسماء السادة المحكمين

ت	أسم المحكم	اللقب	التخصص	مكان العمل
١-	أفراح جاسم عطية	أ.د	علم النفس	جامعة بغداد
٢-	أنتصار هاشم مهدي	أ.د	علم نفس النمو	جامعة بغداد/كلية التربية أبن رشد
٣-	بثينة منصور الحلو	أ.د	علم النفس التربوي	جامعة بغدادكلية الآداب
٤-	جميلة رحيم عبد	أ.د	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات
٥-	حسين ربيع حمادي	أ.د	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الأنسانية
٦-	حيدر عبد الجليل	أ.د	أرشاد تربوي	جامعة بغداد
٧-	حيدر كريم سكر	أ.د	أدارة تربوية	جامعة المستنصرية
٨-	سعدية جاسم عطية	أ.د	قياس وتقويم	جامعة مستنصرية/تربية أساسية
٩-	صالح مهدي صالح	أ.د	علم النفس	جامعة بغداد
١٠-	عامر ياس خضر	أ.د	علم النفس التربوي	جامعة مستنصرية/تربية الأساسية
١١-	عبد السلام جودت	أ.د	علم النفس التربوي	جامعة بابل/تربية اساسية
١٢-	عماد حسين المرشدي	أ.د	علم النفس النمو	جامعة بابل/تربية أساسية
١٣-	محمد أنور السامرائي	أ.د	قياس و تقويم	جامعة بغداد/تربية أبن رشد
١٤-	هناء رجب	أ.د	قياس و تقويم	جامعة بغداد

١٥-	نشعة أبراهيم عيسى	أ.د	أرشاد تربوي	جامعة بغداد
١٦-	أشواق صبر ناصر	أ.م.د	علم النفس	جامعة مستنصرية/تربية أساسية
١٧-	حيدر طارق كاظم	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة بابل/تربية أساسية
١٨-	رحيم علي رشيد	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة بغداد
١٩-	صنعاء يعقوب يوسف	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة بغداد
٢٠-	عامر عباس عزيز	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة مستنصرية/تربية أساسية
٢١-	علي عبد الوهاب علي	أ.م.د	أدارةتربوية	جامعة مستنصرية
٢٢-	محمد عبد الكريم طاهر	أ.م.د	قياس وتقويم	جامعة مستنصرية
٢٣-	محمد عبد الكريم مطشر	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة بغداد
٢٤-	نورس شاكر	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة بابل/تربية أساسية
٢٥-	هبة مناضل خليل	أ.م.د	علم النفس التربوي	جامعة مستنصرية/تربية أساسية
٢٦-	وجدان عبد الأمير	أ.م.د	قياس و تقويم	جامعة مستنصرية /تربية أساسية

ملحق (٣)

مقياس صعوبات التعلم بصيغته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية.

قسم الدراسات العليا ـ الماجستير

قسم التربية الخاصة

م/ مقياس تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعليم

زميلي المعلم المحترم ...

زميلتي المعلمة المحترمة ...

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (التشخيص الفارقي بدلالة بطارية (CAS) على وفق منظومة(VTS) لدى التلامذة ذوي صعوبات وبطء التعلم)، ويضع بين ايديكم مقياس لتشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم ، للإجابة متفضلين على فقراته خدمة لأبنائنا الاعزاء وتحقيقاً لأغراض البحث العلمي علماً ان المقصود بصعوبات التعلم بانها " مجموعة من المعوقات التي تعوق التلاميذ اثناء عملية التعلم وتمثل في سوء التوافق الشخصي ، وضعف المهارات الاجتماعية ، وسوء العلاقات مع الاخرين ، ومشكلات في الحس الاجتماعي ومشكلات في تكوين العلاقات الأسرية ، وضعف الدافعية للإنجاز، والسلوك الاندفاعي (الزيات ،١٩٩٨ : ٦٢٥) .

ولكل فقرة خمسة بدائل (دائماً، غالباً ،احياناً ،نادراً ،ابداً) وتعطى الاوزان الاتية على التوالي (١,٢,٣,٤,٥)

والباحث يعتز بمساعدتكم ويقدم شكره وتقديره لكم ...

ت	الفـقــرة	دائماً	غالباً	احيانا	نادراً	ابداً
١	ذكاؤه العام يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو مستوى صفه .					
٢	يبدو قلقا او متململاً أو متضايقاً من الدرس .					
٣	يبـدو مشـغولا بذاتـه ، متمركـزا حولهـا أكثـر مـن انشـغاله بواجباته أو وضعه الدراسي .					
٤	لا يستطيع أن يجلس هادئاً في الصف.					
٥	يتجنب مواقف التسابق أو التنافس الدراسي أو الرياضي أو المهاري.					
٦	تحصيله المدرسي الفعلي يبدو أقل من مستوى استعداده أو ذكاءه أو قدراته .					
٧	يجد صعوبة في متابعة أو فهم أو تذكر الدروس التي تعطى شفهيا .					
٨	خطه أو كتاباته سيئة أو اقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو أقرانه .					
٩	يبدو متوترا أو مشوشا أو مزعوجا يكثر من طلب الذهاب للحمام أو مقاطعة المدرس .					
١٠	يتخلى بسرعة أو لا يبالي بمحاولات تحسين وضعه الدراسي أو اداء واجباته المدرسية .					
١١	يبدو شارداً أو هائماً أو خاضعاً لأحلام اليقظة .					
١٢	يجد صعوبة في متابعة أو فهم المناقشات الدراسية التي تدور داخل الصف .					
١٣	يسقط أو يتجاوز أو يحذف بعض الكلمات أو الحروف في القراءة الجهرية .					
١٤	دامع يميل الى البكاء أو يبكي بسهولة في المواقف التي لا تستحق البكاء .					
١٥	يتردد أو يهرب من الواجبات أو المسؤوليات .					
١٦	سلوكه في المواقف المختلفة ارتجاليا أو عشوائيا أو بلا هدف أو غير مرتبط بالموقف .					
١٧	يخطئ أو يخلط في ادراكه لمفهوم الزمن الماضي ،والحاضر					

	،والمستقبل .					
١٨	يقرأ كلمة كلمة ، يكسر الكلمات أو يسقط الحروف فيضيع المعنى في القراءة الجهرية .					
١٩	يبدو غير قادر على تحمل مواقف الاحباط أو الفشل أو النقد داخل الصف.					
٢٠	تبدو عليه مظاهر اللامبالاة بالعمل المدرسي .					
٢١	يبدو عليه الاضطراب أو التلعثم أو الحديث أو الفهم أو القراءة ،أو التعبير عن نفسه .					
٢٢	يجد صعوبة في التعبير عن الافكار لفظياً .					
٢٣	يبدو غير قادر على تنسيق واجباته أو أعماله المكتوبة أو تنظيم إعدادها أو الاهتمام بها .					
٢٤	يبدو حزينا أو مهموما أو معزولا غير ميال للمشاركة في أي اعمال جماعية .					
٢٥	يبدو فاقد الهمة أو ضعيف الحيلة ، يستسلم بسهولة عندما يواجه أي مشكلة أو صعوبة .					
٢٦	التآزر أو التحكم الحركي لديه يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو لصفه أو اقرانه .					
٢٧	يبدو غير قادر على تركيز انتباهه حول أي موضوع أو مشكلة تناقش داخل الصف .					
٢٨	مهارات التهجي لديه أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو صفه أو اقرانه .					
٢٩	يبدو سهل الاستثارة ميالا للعدوانية أو تخريب الاشياء أو اتلافها .					
٣٠	يعزو فشعله الدراسي أو التحصيلي الى اسباب خارجة عن ارادته مثل مرضه أو ظروفه.					
٣١	يبدو مفرطا في الحركة ، يترك مقعده كثيرا ، يتحدث الى غيره أثناء الدرس.					
٣٢	يفشل في تذكر المتتابعات مثل: ترتيب الحروف في كلمات ، أو الاعداد المتسلسلة .					
٣٣	يبدل الحروف أو الكلمات في القراءة أو الكتابة أو الاعداد					

	مثل : لقب/ قلب / كلب ، ١٦/٦١/ ،٤٥/ ٥٤ الخ.					
٣٤	يتسم سلوكه بالتحول المفاجئ كالتحول من البكاء الى الضحك . أو من الحزن المفاجئ الى الفرح المفاجئ الخ					
٣٥	يبدو غير ميال للمثابرة أو المنافسة أو التحمل لا يستمر في اي نشاط حتى يتمه .					
٣٦	لا يتطوع لأي عمل صفي أو مدرسي ولا يتقبل المسؤوليات ويتضيق منها .					
٣٧	مدة الانتباه لديه محدودة ، فلا يستطيع القيام بأي مهمة أو يستمر فيها فترة طويلة من الزمن .					
٣٨	يفقد مواضع القراءة والكتابة أو الحروف عندما يقرأ أو يكتب .					
٣٩	تفاعله الاجتماعي يبدو أقل من المتوسط بالنسبة لعمره الزمني.					
٤٠	يبدو ضعيف الثقة بقدراته ومعلوماته.					
٤١	يشكو من مشكلات جسمية أو صحية . كالصداع أو المغص أو الدوخة خلال الانشطة التنافسية.					
٤٢	الفهم القرائي لديه أقل من المتوسط بالنسبة لسنه أو لصفه أو مستوى اقرانه .					
٤٣	يخطئ في كتابة الحروف المتشابهة نطقاً أو شكلاً ك/ ق ، س/ ث ، س / ص.....الخ.					
٤٤	يبدو منزعجاً أو متوتراً أو مثيرا للشغب مقاوم للمسؤولين ، مثيرا للفوضى أو الاضطراب .					
٤٥	يهمل واجباته المدرسية دون سبب معقول أو يتخذ أعذار وهمية .					
٤٦	يتغيب عن المدرسة يتخذ اعذار غير مقبولة أو غير حقيقية .					
٤٧	يجد صعوبة في حل وفهم المسائل الحسابية اللفظية ويتضايق من أي نشاط عقلي حسابي.					
٤٨	لا يراعي الفواصل والنقط عند القراءة أو يقف وقفات غير ملائمة للسياق فيضيع المعنى .					

٤٩	يميل الى تجنب المواقف الجديدة أو مواقف التحدي الاكاديمية أو التنافسية أو المسابقات .					
٥٠	يبدو على وجهه تعبيرات غير عادية عندما يقرأ او يكتب مثل ؛اغماض او جحوظ العينين، أو امالة الرأس.					

ملحق رقم (٤)

مقياس تاخر القدرات الذهنية بصيغته الاولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الاستاذ الفاضل /الاستاذة الفاضلة.....

تحية طيبة...

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم(تأخر القدرات الذهنية وعلاقتها بالاضطراب اللغويلدى تلامذة ذوي الصعوبات التعلم)ولتحقيق اهداف البحث الحالي تطلب توفر اداة لقياس تأخر القدرات الذهنية(Delayed mental abilities)تمتاز بالصدق والثبات والموضوعية وبعد الاطلاع على الدراسات الادبيات السابقة ذات العلاقة بالموضوع لم يجد الباحث مقياس يتناسب مع عينة بحثه ولهذا لجئ الى بناء اداة لقياس تأخر القدرات الذهنية معتمدا على تعريف نيكولا(Nicola,2011)حيث عرفه (تأخر في نمو اللغة والانتباه والذاكرة غير مصحوب بأعاقة عصبية نمائية)(Nicola,2011:400)

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية تخصصية فأن الباحث يناشد شخصكم الكريم مد يد العون في تقويم هذا المقياس والتفضل بأبداء ارائكم في مدى صلاحية فقرات المقياس بما يتلائم مع الفئة التي وضعت ضمنها الفقرة وذلك بوضع علامة(√)اذا ارتأيتم صلاحيتها في قياس الفئةالمحددة ووضع العلامة نفسها في حقل غيرصالحة اذا ارتأيتم عدم صلاحيتها و اجراء ما ترونةمناسبا من تعديل على الفقرات التي بحاجةالى ذلك ويعتز الباحث بمساعدتكم له ويقدم شكرة وتقديرة لكم٠

...مع فائق الشكرالامتنان...

الجامعة/الكلية:-

اللقب العلمي:-

التخصص الدقيق:-

اشراف	الباحث
أ.م.د. نغم عبد الرضا عبد الحسين	مقداد علي عبد الرضا

ت	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لاتنطبق
١-	لايستفيد من التعليم في الفصل الدراسي العادي٠					
٢-	يمتلك مستوى متوسط أو فوق المتوسط في الذكاء٠					
٣-	يعطي اجابات عديمة المعنى عند توجيه السوأل اليه٠					
٤-	لديه ضعف القدرة على التفكير المجرد٠					
٥-	لا يمتلك القدرة على استخدام الرموز٠					
٦-	ضعف القدرةعلى استخدام اللغة٠					
٧-	ضعف القدرة على فهم معاني الكلمات٠					
٨-	صعوبة الانتباه لفترة طويلة من الزمن٠					
٩-	لايستطيع تكوين علاقة عادية مع الاطفال الاخرين					
١٠-	ضعف القدرة على مسايرة التلاميذ العاديين٠					
١١-	يعتدي على الاخرين لسبب اوبدون سبب٠					
١٢-	اقل وزن واميل الى القصرمن الاطفال العاديين٠					
١٣-	الاعتماد على الأخرين و الاتكالية٠					
١٤-	الأضطراب الواضح فيالعمليات					

	المعرفية والعقلية٠					
١٥-	العجز الواضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات٠					
١٦-	انخفاض الدافعية على الأنجاز المعرفي٠					
١٧-	انخفاض في مستوى الطموح٠					
١٨-	ضعف القدرة على تصنيف الكلمات وربط المتشابهات٠					
١٩-	ضعف الطلاقة اللغوية٠					
٢٠-	ضعف اجراء العمليات الحسابية٠					
٢١-	صعوبة ملاحظة الاشياءالتي تشترك بخاصية واحدة٠					
٢٢-	صعوبة تصور ابعاد الاشياء بعد تغيير وضعها					
٢٣-	ضعف القدرة على التعرف السريعللتفاصيل وخاصة الاشياء المرئية٠					
٢٤-	صعوبة معرفة اوجه التشابه والاختلاف بين الاشياء٠					
٢٥-	صعوبة الربط بين أسماء أوأرقام سبق ان تعلمها٠					
٢٦-	ضعف القدرة على الاستدلال مثل استخدام اسلوب النمط٠					
٢٧-	ضعف القدرة على حل المشكلات٠					
٢٨-	ضعف القدرة على التذكر والانتباه٠					
٢٩-	ضعف قدرة التلميذ على ترتيب الصورة المقطعة ٠					

٣٠-	ضعف قدرة التلميذ على اكمال الصورة الناقصة٠					
٣١-	ضعف القدرة على التنسيق الحركي البصري٠					
٣٢-	ضعف القدرةعلى استعادة الارقام بشكل عكسي٠					
٣٣-	يجد صعوبة في حل اللغاز والمتاهات٠					
٣٤-	ضعف القدرة على التمييز بين الألوان٠					
٣٥-	صعوبة فهم الألفاظ والجمل والافكار المتصلة بها٠					
٣٦-	صعوبة ادراك ما بين الجمل أو مابين الألفاظ٠					
٣٧-	ضعف القدرة علىاكتشاف الاخطاء٠					
٣٨-	صعوبة تأليف كلمات من حروف معينة٠					
٣٩-	صعوبة تمييز الشكل المختلف أو حجمه٠					
٤٠-	ضعف الدقة والسرعة في النقل من الجداول٠					

ملحق رقم (٥)

مقياس تاخر القدرات الذهنية بصيغته النهائية

جامعةبابل /كليةالتربيةالأساسية

قسم التربيةالخاصة

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي المعلم ..... عزيزتي المعلمة

تحيةطيبة ...

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجوالباحث منك الإجابة على كل فقرة وذلك بوضع إشارة (√) أمام البديل الذي يعبربصدق وأمانة عن رأيك وكما هوموضح في المثال أدناه ، علماًأنهاموضوعة لأغراض البحث االعلمي فقط ولايطلع عليها أحدغيرالباحث مع شكري وتقديري لتعاونكم في الإجابةعلى جميع الفقرات ومن دون ترك اي منها.

المعلومات المطلوبة :

١. اسم التلميذ/ ة :

٢. الجنس: ــ ذكر ☐ ـ أنثى ☐

٣.فئة التلميذ/ ة :

هذا ولكم وافر الشكر والتقدير

ت	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لاتنطبق
١-	لايستفيد من التعليم في الفصل الدراسي العادي٠					
٢-	يمتلك مستوى متوسط أو فوق المتوسط في الذكاء٠					
٣-	يعطي اجابات عديمة المعنى عند توجيه السوأل اليه٠					
٤-	لديه ضعف القدرة على التفكير المجرد٠					
٥-	لا يمتلك القدرة على استخدام الرموز٠					
٦-	ضعف القدرةعلى استخدام اللغة٠					
٧-	ضعف القدرة على فهم معاني الكلمات٠					
٨-	صعوبة الانتباه لفترة طويلة من الزمن٠					
٩-	لايستطيع تكوين علاقة عادية مع الاطفال الاخرين					
١٠-	ضعف القدرة على مسايرة التلاميذ العاديين٠					
١١-	يعتدي على الاخرين لسبب اوبدون سبب٠					
١٢-	اقل وزن واميل الى القصرمن الاطفال العاديين٠					
١٣-	الاعتماد على الأخرين و الاتكالية٠					
١٤-	الأضطراب الواضح في العمليات المعرفية والذهنية٠					

١٥-	العجز الواضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات٠					
١٦-	انخفاض الدافعية على الأنجاز المعرفي٠					
١٧-	انخفاض في مستوى الطموح٠					
١٨-	ضعف القدرة على تصنيف الكلمات وربط المتشابهات٠					
١٩-	ضعف الطلاقة اللغوية٠					
٢٠-	ضعف اجراء العمليات الحسابية٠					
٢١-	صعوبة ملاحظة الاشياءالتي تشترك بخاصية واحدة٠					
٢٢-	صعوبة تصور ابعاد الاشياء بعد تغيير وضعها					
٢٣-	ضعف القدرة على التعرف السريع للتفاصيل وخاصة الاشياء المرئية٠					
٢٤-	صعوبة معرفة اوجه التشابه والاختلاف بين الاشياء٠					
٢٥-	صعوبة الربط بين أسماء أوأرقام سبق ان تعلمها٠					
٢٦-	ضعف القدرة على الاستدلال مثل استخدام اسلوب النمط٠					
٢٧-	ضعف القدرة على حل المشكلات٠					
٢٨-	ضعف القدرة على التذكر والانتباه٠					
٢٩-	ضعف قدرة التلميذ على ترتيب الصورة المقطعة ٠					
٣٠-	ضعف قدرة التلميذ على اكمال الصورة الناقصة٠					

٣١-	ضعف القدرة على التنسيق الحركي البصري٠					
٣٢-	ضعف القدرةعلى استعادة الارقام بشكل عكسي٠					
٣٣-	يجد صعوبة في حل اللغاز والمتاهات٠					
٣٤-	ضعف القدرة على التمييز بين الألوان٠					
٣٥-	صعوبة فهم الألفاظ والجمل والافكار المتصلة بها٠					
٣٦-	صعوبة ادراك ما بين الجمل أو مابين الألفاظ٠					
٣٧-	ضعف القدرة على اكتشاف الاخطاء٠					
٣٨-	صعوبة تأليف كلمات من حروف معينة٠					
٣٩-	صعوبة تمييز الشكل المختلف أو حجمه٠					
٤٠-	ضعف الدقة والسرعة في النقل من الجداول٠					

ملحق رقم (٦)

مقياس الاضطرابات اللغوية بصيغته الاولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة/الدراسات العليا

الاستاذ الفاضل/الاستاذةالفاضلة.....المحترم

تحية طيبة:

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم(تأخر القدرات الذهنية و علاقتها بالأضطرابات اللغوية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم) ولغرض تحقيق اهداف البحث الحالي بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات المتعلقة بالموضوع قام الباحث بتبني مقياس الأضطرابات اللغوية ل(طلاك،٢٠١٥) الذي قد تبنى من (مقياس النوبي٢٠١٠)والذي عرفه طلاك(مصطلح يشيرالى استعمال تلاميذ صفوف التربية الخاصة غير المناسب كلمات والعبارات والقصور في فهم معاني الكلمات الصادرة منهم واليهم ،اي انها اضطرابات في اللغة التعبيرية والاستقبالية(طلاك،٢٠١٥)

نظرا لما تتمتعون به من خبرة ودرايةعلمية تخصصية فأن الباحث ،يناشد شخصكم الكريم مد يد العون في تقويم هذا الأختبار، والتفضل بإبداء أرائكم في مدى صلاحية فقرات الأختبار بما يتلأم مع الفئة التي وضعت لها الفقرة وذالك بوضع علامة(√) اذا ارتأيتم صلاحيتها في قياس الفئة المحددة ووضع العلامة نفسها في حقل غير صالحة اذا ارتأيتم عدم صلاحيتها و اجراء ما ترونه مناسبا من تعديل على الفقرات التي تكون بحاجة الى ذلك ويعتز الباحث بمساعدتكم له ويقدم شكره وتقديره لكم.

... مع فائق الشكر والامتنان...

الجامعة/الكلية:-

اللقب العلمي :-

تخصص الدقيق:

اشراف

أ.م.د نغم عبد الرضا عبد الحسين

الباحث

مقداد علي عبد الرضا

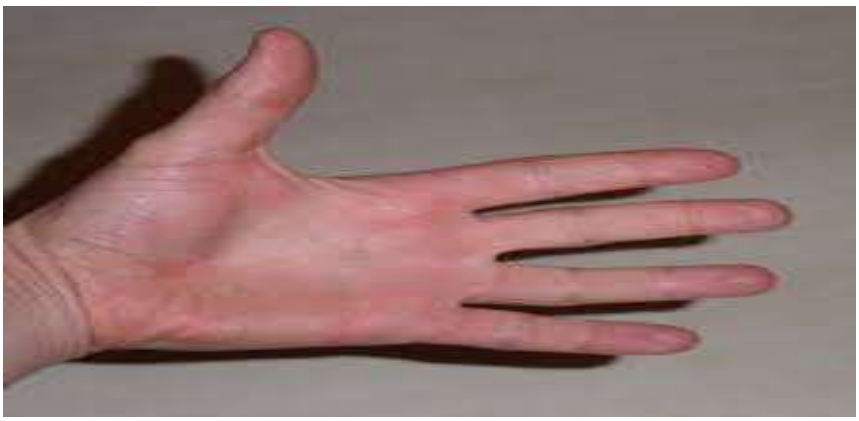
(١)

- اختر الاجابة الصحيحة من بين الاجابات الثلاث التي امام كل سؤال وانطقها.

ت	الفقرات
١-	كم صلاة في اليوم الواحد يؤديها المسلم؟ أ-خمس مرات يوميا ب -سبع مرات يوميا ج-اربعة مرات يوميا
٢-	اين تذهب في الصباح ؟ أ-الى المدرسة ب- الى مدينة الالعاب ج-الى حديقة الحيوان
٣-	ماذا تفعل عندما تكون عطشان؟ أ-تأكل ب- تلعب ج –تشرب
٤-	ماذا تركب عندما تسير فوق سكة الحديد؟ أ-السيارة ب-القطار ج-الزورق
٥-	متى يظهر القمر في ؟ أ-الصباح ب-الظهر ج-الليل

أ- **عبر بجملة من كلمتين عن كل صورة من الصور التي تراها امامك؟**

١-



٢-

٣-

٤-

٥-

(٣)

ب – عبر بجملة من ثلاث كلمات عن كل صورة من الصور التي تراها امامك؟

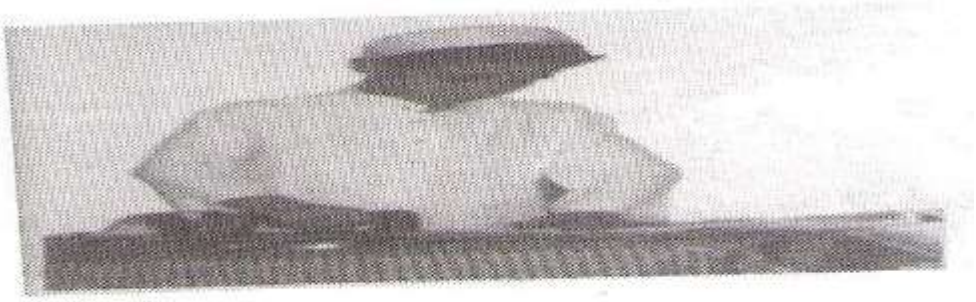
١-

٢-

٣-

٤-

٥-



(٤)

ج- عبر بجملة من اربع كلمات او اكثر عن كل صورة من الصور التي تراها امامك ؟

١-

٢-

٣-

٤-

٥-

(٥)

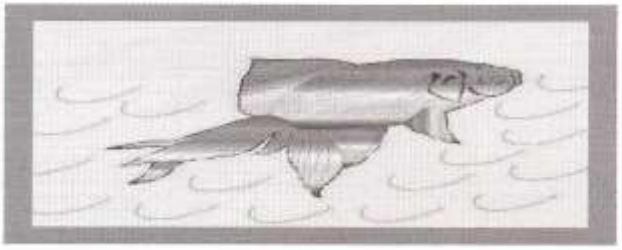
الجزء الثاني

بعد سماعك للقصة التي قراها المعلم تكلم عما فهمته من هذه القصة :

(المطلوب قراءة المعلم للقصة ثم يتكلم التلميذ ما فهمه منها)

1. سمكة الطيف:

1- سمكة الطيف: في احد البحار كانت تعيش سمكة جميلة وكان لها حراشف ملونة بدرجات اللون الأزرق والأخضر والبنفسجي والفضي اللامع .



.....

ذ

2. احمد الشجاع

3. الكأس المكسورة

حسام ابن الخامسة والنّصف ذهب لأمّه وقال: أمّي، إيمان أختي الصغيرة كسرت الكأس عندما كانت تشرب، إنّها سيّئة ويجب تأديبها على ذلك.

ذهبت إيمان ابنة السّابعة ووضّحت لأمّها أنّ الكأس سقطت منها عن دون قصد.

ثم وضّحت الأمّ لحسام أنّ إيمان لم تقصد أن تكسر الكأس ، لذا فإنّ تصرّفها لا يُعدّ تصرّفًا سلبيًا.

4. حمار الرجل الصالح

في يوم من الأيام ... منذ قديم الزمان وقبل الإسلام كان رجل صالح راكباً حماره فمر بقرية، قد دمرت وفنى أهلها فأخذ يفكر في حال هذه القرية ثم سأل نفسه متعجباً و مندهشاً. هؤلاء أموات كيف يخلقون من جديد؟..ثم راح في نوم عميق دام مائة عام كاملة قرن من الزمان والرجل الصالح في رقدته هذا ميت بين الأموات وكذلك حماره.

بعد مضي مائة عام من موت الرجل الصالح أذن الله له أن يبعث من جديد فجمع عظامه وسوى خلقه ونفخ فيه من روحه، فقال الملك له : مُت مائة عام، فقال الرجل: عجبا هذا صحيح!

فقال الملك: انظر إنه حمارك، لقد صار كومة من العظام ، ثم نظر الرجل الصالح إلى عظام حماره فرآها وهي تتحرك فتعود كل عظمة في مكانها فإذا بحماره قائم بين يديه على قوائمه الأربع، فزاد إيمانه بالبعث فقال الرجل الصالح: أعلم أن الله على كل شيء قدير.

5 . الخشبة العجيبة

أراد أن يقترض من رجل آخر ألف دينار، لمدة شهر ليتاجر فيها . فقال الرجل : ائتني بكفيل قال : كفى بالله كفيلاً. فرضي وقال صدقت . كفى بالله كفيلاً. ودفع إليه الألف دينار.

خرج الرجل بتجارته، فركب في البحر، وباع فربح أصنافاً كثيرة. لما حل الأجل صرَّ ألف دينار،وجاء ليركب في البحر ليوفي القرض، فلم يجد سفينة ....

انتظر أياماً فلم تأت سفينة! حزن لذلك كثيراً ... وجاء بخشبة فنقرها، وفرَّغ داخلها، ووضع فيه الألف دينار ومعها ورقة كتب عليها:

(اللهم إنك تعلم أني اقترضت من فلان ألف دينار لشهر وقد حل الأجل، وسدَّ عليها بالزفت ثم رماها في البحر.

قاذفتها الأمواج حتى أوصلتها إلى بلد المقرض، وكان قد خرج إلى الساحل ينتظر مجيء الرجل فرأى هذه الخشبة ، فلما كسرها وجد فيها الألف دينار!، فلما وصل قدّم إلى صاحبه القرض، و اعتذر عن تأخيره بعدم تيسر سفينة تحمله حتى هذا اليوم ، فقال له المقرض : قد قضى الله عنك.

.....

6. المهر الصغير

كان في قديم الزمان مهر صغير وأمه يعيشان في مزرعة جميلة، وعندما يحل الظلام يذهب كل منهما إلى الحظيرة لينامان في أمان وسلام. وفجأة وفي يوم ما ضاقت الحياة بالمهر الصغير، وأراد أن يبحث عن مكان آخر. قالت لها لأم حزينة: إلى أين تذهب؟ ولمن نترك المزرعة؟

ولكنه صمم على رأيه وقرر الرحيل، فودع أمه ولكنها لم تتركه يرحل وحده، ذهبت معه وعينيها تفيض بالدموع.

وأخذا يسيران في أراضي الله الواسعة ، وأقبل الليل عليهما ولم يجدا مكاناً يأويا فيه ، فباتا في العراء حتى الصباح، جائعين قلقين ، وبعد هذه التجربة المريرة قرر المهر الصغير أن يعود إلى مزرعته لأنها أرض آبائه وأجداده ، ففيها الأكل الكثير والأمن الوفير ، فمن ترك أرضه عاش غريباً.

7. أمانة الراعي

خرج عبد الله بن عمر رضي الله عنه مسافراً ومعه أصحابه فوضعوا سفرة الطعام، فمر بهم راعٍ. فدعاه ابن عمر للأكل معهم قال الراعي : إني صائم قال ابن عمر: تصوم في مثل هذا الحر وأنت ترعى الغنم ؟

قال الراعي: أغتنم أيامي الباقية قال ابن عمر : هل لك أن تبيعنا من غنمك واحدة ؟

قال الراعي : إنها لسيدي، ولا أملكها قال ابن عمر : فما يمنعك أن تقول له: أكلها الذئب ؟

فولى الراعي وهو يقول : فأين الله . فأين الله !!

فلما قدم ابن عمر رضي الله عنه المدينة، فسأل عن الغلام، فاشتراه و أعتقه، واشترى الغنم من سيده، ووهبها له.

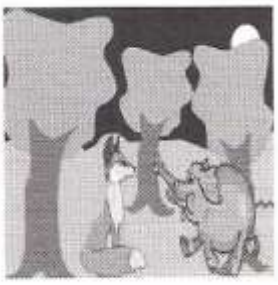
8. الفيل والبومة

ابتعد الفيل الصغيـــر عن المرعى فلما أراد الرجوع إلى أمه- وكان ضعيف الابصار جداً- ضل الطريق، وفي أثناء بحثه فى الظلام عن الطريق وصل فى الفيل الصغير إلى غابة كثيفة الأشجار فقابله ثعلب مكار يعيش في تلك الغابة

قال الثعلب للفيل الصغير: تعال استرح قليلاً في بيتي ثم نذهب معاً نبحث عن بيتكم.

شكر الفيل الصغير للثعلب كرم أخلاقه، ثم راح الثعلب يحفر في الطريق إلى النهر حفرةً عميقة،حتى يسقط فيها الفيل فيسهل عليه افتراسه، وأكل لحمه اللذيذ.

لما فرغ الثعلب من حفر الحفرة،غطاها بفروع الشجر، وكانت البومة الطيبة تقف على شجرة هناك، فرأت ما فعله الثعلب ،وحكت للفيل عن كل ما رآته وحذرته ، ونعقت البومة فجأةً تحذر الفيل الصغير، وفجأة صاح:لقد آن طلع النهار،فأنا أشعر بحرارة الشمس،واستطيع أن أرى معالم الطريق ها نحن أولاء وصلنا إلى المرعى القريب من بيتنا.



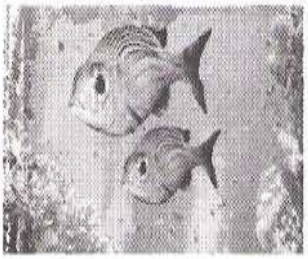
9. السمكات الثلاث

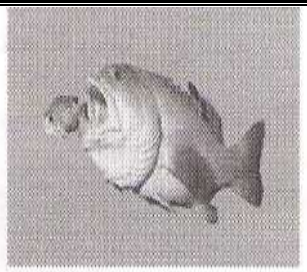
كانت هناك سمكة كبيرة ومعها ثلاث سمكات صغيرات أطلت إحداهن من تحت الماء برأسها، وصعدت عالياً رآتها الطيور المحلقة فوق الماء.. فاختطفها واحد منها والتقمها وأتغذى بها !!

لم يبق مع الأم إلا سمكتان ! قالت إحداهما : أين نذهب يا أختي؟ قالت الأخرى : ليس علينا أن نغوص في الماء إلى أن نصل إلى القاع وفى الطريق إلى القاع.. وجدتا أسراباً من السمك الكبير.. المفترس ! أسرعت سمكة كبيرة إلى إحدى السمكتين الصغيرتين فالتهمتها وابتلعتها وفرت السمكة الباقية أمامنا وفي أسفلها يأكل السمك الكبير السمك الصغير !

فأين تذهب؟ ماذا أفعل يا أمي ؟ إذا صعدت اختطفني الطير ! وإذا غصت ابتلعني السمك الكبير !

قالت الأم: يا ابنتي إذا أردت نصيحتي " فخير الأمور الوسط"





10. حكاية رجل وولده

11. قطة بثلاثة أقدام

12. الفيل البهلوان

نزل الفيل الصغير إلى النهر للسباحة ولم يهتم بتحذير البطة خوفًا عليه من الغرق ... في أثناء سباحته فقد توازنه، فعلا صوته مستغيثًا. وبالطبع لم تتمكن البطة من إنقاذه .. ولكنها طلبت منه أن يتمالك نفسه ويترك نفسه للموج ليقذفه إلى الشاطئ.

عمل بالنصيحة .. ولكن الفراشات والعصافير والطيور والأسماك ظنت أنه يجيد السباحة وأنه يقوم ببعض الحركات البهلوانية ... ولذلك بدأت الطيور تحلق حوله لتشاركه في الاستعراض، فوقف بعضهم على رأسه وبعضهم على بطنه، وراح الناس على الشاطئ يصفقون له فأخذوا وعندما خرج، إستقبله الجميع كأنه أحد الأبطال ولكنه كان في قرارة نفسه يشعر بالأسف وهذا ما جعله يرسم ابتسامة بلهاء على وجهه وهو يستقبل التهاني والإعجاب!

13. نصيحة السلحفاة

كانت العصفورة حبيسة داخل القفص، وكانت لا تعرف لماذا! ولكنها ذات يوم تذكرت ما قالته لها جدتها:

(القفص الذي يحبس فيه الإنسان الطيور، ليس سوى شكل من أشكال السجون!)

إقتربت سلحفاة من العصفورة في القفص وشاهدت حزنها، فقالت لها: (من الصعب أن أخرجك وأحررك من القفص)... واقترحت عليها أن (تحلم) بيوم قريب ترى فيه الحرية (الحلم) من من الأشياء الجميلة التي لا يمكن حبسها أو منعها عن أي كائن وبالطبع لم يكن أمام العصفورة سوى أن تصدق كلام السلحفاة.

بعد أيام نسي صاحب المنزل باب القفص مفتوحا وهو يضع لها الطعام، فطارت العصفورة .. وتحقق كلام السلحفاة!

14. الأرنب والضفدعة

الأرنب والضفدعة

[أرادت الضفدعة أن تصادق الأرنب .
الأرنب اندهش .. وامتلأ قلبه بالشك وتساءل :
(هل من الممكن أن تنشأ صداقة بين ضفدعة وأرنب!)

[تهرول الأرنب بسرعة للبحث عن حيوان ماكر يستشيره . فلم يجد غير الثعلب .
[الثعلب وجدها فرصة ذهبية جاءت إليه دون أي مجهود .
فافترس الأرنب .

[كان بالقرب من هذا المشهد عصفورة صغيرة ، تساءلت في حيرة :
(كيف وصل الغباء بالأرنب لكي يأخذ النصيحة من ثعلب!)
[سمعت الضفدعة ما قالته العصفورة . فهمست لنفسها :
(انه الشك .. يؤدي بصاحبه دائما إلى مصيبة أو كارثة)

16. الفيل يريد أن يلعب

الفيل يريد أن يلعب!

[أراد الفيل الصغير أن يلعب مع البطة التي قابلته في الطريق .
البطة أخبرته أنها لا تتابع ، وعليه أن ينزل معها إلى النهر لأنه المكان المفضل الذي يمكنها اللعب فيه .
[خاف الفيل لأنه لا يعرف السباحة .
[فجأة وقف أحد الغربان على ظهر الفيل فسأله نفس السؤال الذي سأله للبطة ..
فأخبره الغراب أنه لا يحب اللعب مع أحد لأنه لما يتمتع به في حياته .. و قبل أن يطير من فوق ظهره . [اقترب من الفيل هامسا في أذنه :

[لم ييأس الفيل و سأل الفرد الذي قابله نفس السؤال الذي سأله للبطة و الغراب ، وعلى الفور ، رحب الفرد بالفكرة وطلب من الفيل الصعود إلى الشجرة ليلعبا معا .
[ضحك الفيل وعاد الى بيته واقتنع أنه لا يصلح أن يمارس اللعب إلا مع زملائه فقط .

17. الرقية والاخوة الثلاثة

الرقية والاخوة الثلاثة

[ثلاثة أولاد أخوة .
أتوفى والدهم وترك لهم متميزة كانت رقية
تنتجها مزرعتهم ..
وكان الأب يعتز بها
وأخيرهم أن يحتفظوا
بها مهما حدث !
[بعد عدة أشهر .. فكر الأبناء التخلص من الرقية
[اعترض الأخ الأول .
[أما الثاني و الثالث وافقا
بحجة أنها أصبحت غير صالحة للأكل ولا جدوى من الإحتفاظ بها .
[الأخ الأول الذي عارض الفكرة ، وافق في النهاية
على شرط استخراج ما بداخلها من "لب" لزراعته .

[بعد مدة .. بدأت تظهر بشائر مزرعة الإخوة
الثلاثة من ثمار الرقي .. وعرفوا حكمة والدهم الذي أراد أن
يعلمهم أن كل جديد يولد من القديم .. وبذلك حافظوا على
إنتاج الرقي المتميز الذي لا تنتجه سوى مزرعتهم .

.....

.....

.....

.....

18. القطة والكتب

القطة ترقص مع الكتب

جلست تبكي بعض الكتب. منها كتب التاريخ والروايات .. وكتب الشعر. شاهدت القطة ذلك .. فقفزت بجوارها قائلة:

لماذا تبكي كل هذه الكتب الثمينة!

أخبرت الكتب القطة أنها تبكي لأن صاحبها يفضل ما يريده من معلومات من خلال الإنترنت!

ضحكت القطة وقالت:

لا داعي للبكاء، فأنتم أصل كل المعلومات، وكلها منقولة منكم

عندئذ وقف أحد الكتب الكبيرة قائلاً:

رغم التطور السريع الذي وصل إليه الإنسان في الوصول السهل إلى معلوماته من الإنترنت إلا أنه من الصعب جداً الاستغناء عن الكتب فلماذا نحزن .. هيا نحتفل

أخذت الكتب ترقص مع القطة والجميع يغني:

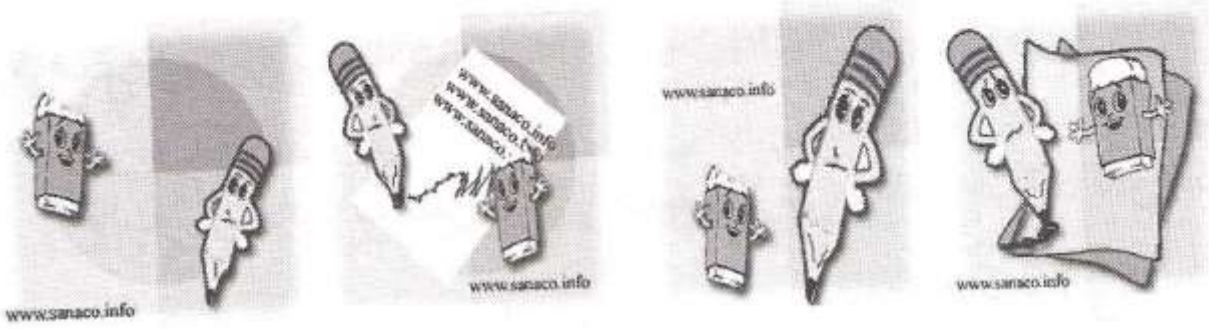
[يكبر الناس / وتكبر البلاد /
[ونسمع الحكايات / ونعشق القراءة /
[للحصول على معلومات / ونسعد دائماً /
[بأجمل الحكايات]

19. القلم والممحاة

كان داخل المقلمة، ممحاة صغيرة، وقلمُ رصاصٍ جميل..

قالت الممحاة: كيف حالك يا صديقي؟.

أجاب القلم بعصبية: لست صديقك! التفتت الممحاة وقالت له: عملي نافع، مثل عملك. ولكن القلم ازداد انزعاجاً وقال لها: أنت مخطئة ومغرورة. فاندهشت الممحاة وقالت: لماذا؟! أجابها القلم: لأن من يكتب أفضل ممن يمحو، قالت الممحاة: إزالةُ الخطأ تعادل كتابةَ الصواب.



فأجابت الممحاة: لأنني أضحي بشيءٍ من جسمي كلما محوت خطأ قال القلم محزوناً: قال القلم مسروراً: ما أعظمك يا صديقتي، وما أجمل كلامك! فرحت الممحاة، وفرح القلم، وعاشا صديقين حميمين، لا يفترقان ولا يختلفان.. بالندم: لن أكره من يمحو أخطائي.

20. قصة ليلى والعصفور السجين

كان القفص معلقا على الجدار .. داخل القفص يقف العصفور حزينا كئيبا .. لكن هذه البنت ليلى إنها تعاملني أحسن معاملة ، ولكن تبقى الحرية هي الأغلى في العالم كله..

قالت ليلى حائرة: للعصفور: نعم يا صديقي لا شيء يعادل الحرية .. لكن ماذا أفعل.. قالت ليلى أرجوك يا أبى، لماذا تسجن العصفور في هذا القفص الضيق؟؟..

قال الأب ضاحكا: لا بأس يا ابنتي سأترك الأمر لك .. تصرفي كما تشائين.. فأخرجته ليلى، وأخذ العصفور يقفز فرحا مسرورا .. قال : أنا أحبك يا ليلى، صدقيني سأبقى صديقك الوفي ، سأزورك كل يوم .

.....

ملحق رقم (٧)

مقياس الاضطرابات اللغوية بصيغته النهائية

جامعةبابل /كليةالتربية الأساسية

قسم التربيةالخاصة

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي التلميذ ..... عزيزتي التلميذة

تحيةطيبة ...

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجوالباحث منك الإجابةعلى كل فقرةوذلك بوضع إشارة (√) أمام البديل الذي يعبربصدق وأمانة عن رأيك وكماهوموضح في المثال أدناه ، علماأنها موضوعةلأغراض البحث العلمي فقط ولايطلع عليهاأحدغيرالباحث مع شكري وتقديري لتعاونكم في الإجابةعلى جميعالفقرات ومن دون ترك اي منها.

المعلومات المطلوبة :

٣. اسم التلميذ/ ة :

٤. الجنس: ــ ذكر ☐ ــ أنثى ☐

٣.فئة التلميذ/ ة :

هذا ولكم وافر الشكر والتقدير

- اختر الاجابة الصحيحة من بين الاجابات الثلاث التي امام كل سؤال وانطقها.

ت	الفقرات
١-	كم صلاة في اليوم الواحد يؤديها المسلم؟ أ-خمس مرات يوميا ب -سبع مرات يوميا ج-اربعة مرات يوميا
٢-	اين تذهب في الصباح ؟ أ-الى المدرسة ب- الى مدينة الالعاب ج-الى حديقة الحيوان
٣-	ماذا تفعل عندما تكون عطشان؟ أ-تأكل ب- تلعب ج –تشرب
٤-	ماذا تركب عندما تسير فوق سكة الحديد؟ أ-السيارة ب-القطار ج-الزورق
٥-	متى يظهر القمر في ؟ أ-الصباح ب-الظهر ج-الليل

(٢)

أ- **عبر بجملة من كلمتين عن كل صورة من الصور التي تراها امامك؟**

١-

٢-

٣-

٤-

٥-

(٣)

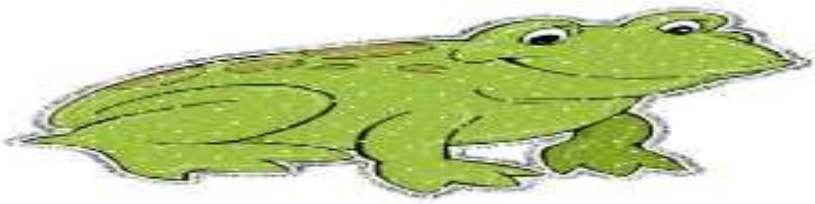
ب – عبر بجملة من ثلاث كلمات عن كل صورة من الصور التي تراها امامك؟

١-

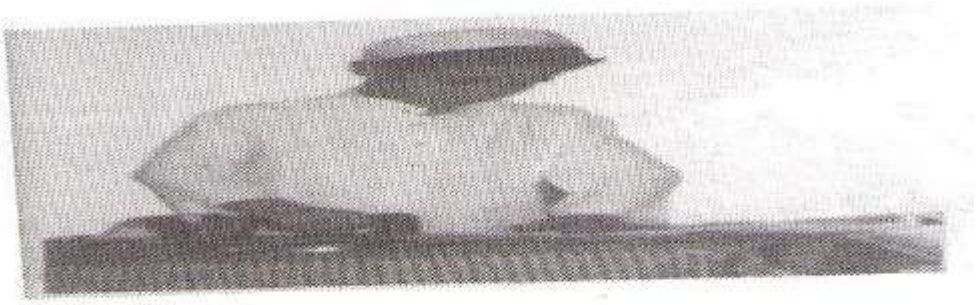
٢-

٣-

٤-



-٥



(٤)

ج- عبر بجملة من اربع كلمات او اكثر عن كل صورة من الصور التي تراها امامك ؟

-١

-٢

-٣

٤-

٥-

(٥)

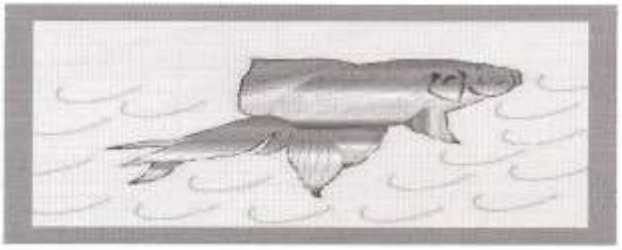
الجزء الثاني

بعد سماعك للقصة التي قراها المعلم تكلم عما فهمته من هذه القصة :

(المطلوب قراءة المعلم للقصة ثم يتكلم التلميذ ما فهمه منها)

1. سمكة الطيف:

1- سمكة الطيف: في احد البحار كانت تعيش سمكة جميلة وكان لها حراشف ملونة بدرجات اللون الأزرق والأخضر والبنفسجي والفضي اللامع .



ذ

2. احمد الشجاع

3. الكأس المكسورة

حسام ابن الخامسة والنّصف ذهب لأمّه وقال: أمّي، إيمان أختي الصغيرة كسرت الكأس عندما كانت تشرب، إنّها سيّئة ويجب تأديبها على ذلك.

ذهبت إيمان ابنة السّابعة ووضّحت لأمّها أنّ الكأس سقطت منها عن دون قصد.

ثم وضّحت الأمّ لحسام أنّ إيمان لم تقصد أن تكسر الكأس ، لذا فإنّ تصرّفها لا يُعدّ تصرّفًا سلبيًا.

4. حمار الرجل الصالح

في يوم من الأيام ... منذ قديم الزمان وقبل الإسلام كان رجل صالح راكباً حماره فمر بقرية، قد دمرت وفنى أهلها فأخذ يفكر في حال هذه القرية ثم سأل نفسه متعجباً و مندهشاً. هؤلاء أموات كيف يخلقون من جديد؟..ثم راح في نوم عميق دام مائة عام كاملة قرن من الزمان والرجل الصالح في رقدته هذا ميت بين الأموات وكذلك حماره.

بعد مضي مائة عام من موت الرجل الصالح أذن الله له أن يبعث من جديد فجمع عظامه وسوى خلقه ونفخ فيه من روحه، فقال الملك له : مُت مائة عام، فقال الرجل: عجبا هذا صحيح!

فقال الملك: انظر إنه حمارك، لقد صار كومة من العظام ، ثم نظر الرجل الصالح إلى عظام حماره فرآها وهي تتحرك فتعود كل عظمة في مكانها فإذا بحماره قائم بين يديه على قوائمه الأربع، فزاد إيمانه بالبعث فقال الرجل الصالح: أعلم أن الله على كل شيء قدير.

5 . الخشبة العجيبة

أراد أن يقترض من رجل آخر ألف دينار، لمدة شهر ليتاجر فيها . فقال الرجل : ائتني بكفيل قال : كفى بالله كفيلاً. فرضي وقال صدقت . كفى بالله كفيلاً. ودفع إليه الألف دينار.

خرج الرجل بتجارته، فركب في البحر، وباع فربح أصنافاً كثيرة. لما حل الأجل صرَّ ألف دينار،وجاء ليركب في البحر ليوفي القرض، فلم يجد سفينة ....

انتظر أياماً فلم تأت سفينة! حزن لذلك كثيراً ... وجاء بخشبة فنقرها، وفرَّغ داخلها، ووضع فيه الألف دينار ومعها ورقة كتب عليها:

(اللهم إنك تعلم أني اقترضت من فلان ألف دينار لشهر وقد حل الأجل، وسدَّ عليها بالزفت ثم رماها في البحر.

قاذفتها الأمواج حتى أوصلتها إلى بلد المقرض، وكان قد خرج إلى الساحل ينتظر مجيء الرجل فرأى هذه الخشبة ، فلما كسرها وجد فيها الألف دينار!، فلما وصل قدّم إلى صاحبه القرض، و اعتذر عن تأخيره بعدم تيسر سفينة تحمله حتى هذا اليوم ، فقال له المقرض : قد قضى الله عنك.

.....

6. المهر الصغير

كان في قديم الزمان مهر صغير وأمه يعيشان في مزرعة جميلة، وعندما يحل الظلام يذهب كل منهما إلى الحظيرة لينامان في أمان وسلام. وفجأة وفي يوم ما ضاقت الحياة بالمهر الصغير، وأراد أن يبحث عن مكان آخر. قالت لها لأم حزينة: إلى أين تذهب؟ ولمن نترك المزرعة؟

ولكنه صمم على رأيه وقرر الرحيل، فودع أمه ولكنها لم تتركه يرحل وحده، ذهبت معه وعينيها تفيض بالدموع.

وأخذا يسيران في أراضي الله الواسعة ، وأقبل الليل عليهما ولم يجدا مكاناً يأويا فيه ، فباتا في العراء حتى الصباح، جائعين قلقين ، وبعد هذه التجربة المريرة قرر المهر الصغير أن يعود إلى مزرعته لأنها أرض آبائه وأجداده ، ففيها الأكل الكثير والأمن الوفير ، فمن ترك أرضه عاش غريباً.

7. أمانة الراعي

خرج عبد الله بن عمر رضي الله عنه مسافراً ومعه أصحابه فوضعوا سفرة الطعام، فمر بهم راعٍ. فدعاه ابن عمر للأكل معهم قال الراعي : إني صائم قال ابن عمر: تصوم في مثل هذا الحر وأنت ترعى الغنم ؟

قال الراعي: أغتنم أيامي الباقية قال ابن عمر : هل لك أن تبيعنا من غنمك واحدة ؟

قال الراعي : إنها لسيدي، ولا أملكها قال ابن عمر : فما يمنعك أن تقول له: أكلها الذئب ؟

فولى الراعي وهو يقول : فأين الله . فأين الله !!

فلما قدم ابن عمر رضي الله عنه المدينة، فسأل عن الغلام، فاشتراه و أعتقه، واشترى الغنم من سيده، ووهبها له.

8. الفيل والبومة

ابتعد الفيل الصغير عن المرعى فلما أراد الرجوع إلى أمه- وكان ضعيف الابصار جداً- ضل الطريق، وفي أثناء بحثه فى الظلام عن الطريق وصل فى الفيل الصغير إلى غابة كثيفة الأشجار فقابله ثعلب مكار يعيش في تلك الغابة

قال الثعلب للفيل الصغير: تعال استرح قليلاً في بيتي ثم نذهب معاً نبحث عن بيتكم.

شكر الفيل الصغير للثعلب كرم أخلاقه، ثم راح الثعلب يحفر في الطريق إلى النهر حفرة عميقة،حتى يسقط فيها الفيل فيسهل عليه افتراسه، وأكل لحمه اللذيذ.

لما فرغ الثعلب من حفر الحفرة،غطاها بفروع الشجر، وكانت البومة الطيبة تقف على شجرة هناك، فرأت ما فعله الثعلب ،وحكت للفيل عن كل ما رأته وحذرته ، ونعقت البومة فجأة تحذر الفيل الصغير، وفجأة صاح:لقد آن طلع النهار،فأنا أشعر بحرارة الشمس،واستطيع أن أرى معالم الطريق ها نحن أولاء وصلنا إلى المرعى القريب من بيتنا.

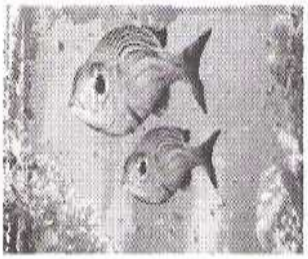
9. السمكات الثلاث

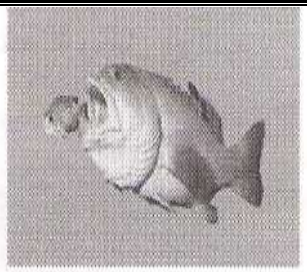
كانت هناك سمكة كبيرة ومعها ثلاث سمكات صغيرات أطلت إحداهن من تحت الماء برأسها، وصعدت عالياً رأتها الطيور المحلقة فوق الماء.. فاختطفها واحد منها والتقمها وأتغذى بها !!

لم يبق مع الأم إلا سمكتان ! قالت إحداهما : أين نذهب يا أختي؟ قالت الأخرى : ليس علينا أن نغوص في الماء إلى أن نصل إلى القاع وفى الطريق إلى القاع.. وجدتا أسراباً من السمك الكبير.. المفترس ! أسرعت سمكة كبيرة إلى إحدى السمكتين الصغيرتين فالتهمتها وابتلعتها وفرت السمكة الباقية أمامنا وفي أسفلها يأكل السمك الكبير السمك الصغير !

فأين تذهب؟ ماذا أفعل يا أمي ؟ إذا صعدت اختطفني الطير ! وإذا غصت ابتلعني السمك الكبير !

قالت الأم: يا ابنتي إذا أردت نصيحتي " فخير الأمور الوسط"





10. حكاية رجل وولده

11. قطة بثلاثة أقدام

12. الفيل البهلوان

نزل الفيل الصغير إلى النهر للسباحة ولم يهتم بتحذير البطة خوفًا عليه من الغرق ... في أثناء سباحته فقد توازنه، فعلا صوته مستغيثًا. وبالطبع لم تتمكن البطة من إنقاذه .. ولكنها طلبت منه أن يتمالك ظهره ويترك نفسه للموج ليقذفه إلى الشاطئ.

عمل بالنصيحة .. ولكن الفراشات والعصافير والطيور والأسماك ظنت أنه يجيد السباحة وأنه يقوم ببعض الحركات البهلوانية ... ولذلك بدأت الطيور تحلق حوله لتشاركه في الاستعراض، فوقف بعضهم على رأسه وبعضهم على بطنه، وراح الناس على الشاطئ يصفقون له فأخذوا يصفقون له وعندما خرج، إستقبله الجميع كأنه أحد الأبطال ولكنه كان في قرارة نفسه يشعر بالأسف وهذا ما جعله يرسم ابتسامة بلهاء على وجهه وهو يستقبل التهاني والإعجاب!

13. نصيحة السلحفاة

كانت العصفورة حبيسة داخل القفص، وكانت لا تعرف لماذا! ولكنها ذات يوم تذكرت ما قالته لها جدتها:

(القفص الذي يحبس فيه الإنسان الطيور، ليس سوى شكل من أشكال السجون!)

إقتربت سلحفاة من العصفورة في القفص وشاهدت حزنها، فقالت لها: (من الصعب أن أخرجك وأحررك من القفص).. واقترحت عليها أن (تحلم) بيوم قريب ترى فيه الحرية (الحلم) من من الأشياء الجميلة التي لا يمكن حبسها أو منعها عن أي كائن.

وبالطبع لم يكن أمام العصفورة سوى أن تصدق كلام السلحفاة.

بعد أيام نسي صاحب المنزل باب القفص مفتوحًا وهو يضع لها الطعام، فطارت العصفورة .. وتحقق كلام السلحفاة!

14. الأرنب والضفدعة

الأرنب والضفدعة

[أرادت الضفدعة أن تصادق الأرنب .
الأرنب اندهش .. وامتلأ قلبه بالشك وتساءل :
(هل من الممكن أن تنشأ صداقة بين ضفدعة وأرنب!)

[تهرول الأرنب بسرعة للبحث عن حيوان ماكر يستشيره . فلم يجد غير الثعلب .
[الثعلب وجدها فرصة ذهبية جاءت إليه دون أي مجهود .
فافترس الأرنب .

[كان بالقرب من هذا المشهد عصفورة صغيرة ، تساءلت في حيرة :
(كيف وصل الغباء بالأرنب لكي يأخذ النصيحة من ثعلب!)
[سمعت الضفدعة ما قالته العصفورة . فهمست لنفسها :
(إنه الشك .. يؤدي بصاحبه دائما إلى مصيبة أو كارثة)

16. الفيل يريد أن يلعب

الفيل يريد أن يلعب!

[أراد الفيل الصغير أن يلعب مع البطة التي قابلته في الطريق .
البطة أخبرته أنها لا تتابع ، وعليه أن ينزل معها إلى النهر لأنه المكان المفضل الذي يمكنها اللعب فيه .
[خاف الفيل لأنه لا يعرف السباحة .
[فجأة وقف أحد الغربان على ظهر الفيل فسأله نفس السؤال الذي سأله للبطة ..
فأخبره الغراب أنه لا يحب اللعب مع أحد لأنه لم يجد صديقا في حياته .. وقبل أن يطير من فوق ظهره ، اقترب من الفيل هامسا في أذنه :

[لم ييأس الفيل وسأل الفرد الذي قابله نفس السؤال الذي سأله للبطة والغراب ، وعلى الفور ، رحب الفرد بالفكرة وطلب من الفيل الصعود إلى الشجرة ليلعبا معا .
[ضحك الفيل وعاد إلى بيته واقتنع أنه لا يصلح أن يمارس اللعب إلا مع زملائه فقط .

17. الرقية والاخوة الثلاثة

الرقية والاخوة الثلاثة

[ثلاثة أولاد أخوة .
أتوفى والدهم وترك لهم
متميزة كانت رقية
تنتجها مزرعتهم ..
وكان الأب يعتز بها
وأخيرهم أن يحتفظوا
بها مهما حدث !
[بعد عدة أشهر .. فكر الأبناء التخلص من الرقية
[اعترض الأخ الأول .
[أما الثاني و الثالث وافقا
بحجة أنها أصبحت غير صالحة للأكل ولا جدوى من الإحتفاظ بها .
[الأخ الأول الذي عارض الفكرة ، وافق في النهاية
على شرط استخراج ما بداخلها من " لب " لزراعته .

[بعد مدة .. بدأت تظهر بشائر مزرعة الإخوة
الثلاثة من ثمار الرقي .. وعرفوا حكمة والدهم الذي أراد أن
يعلمهم أن كل جديد يولد من القديم .. وبذلك حافظوا على
إنتاج الرقي المتميز الذي لا تنتجه سوى مزرعتهم .

.....

.....

.....

.....

18. القطة والكتب

القطة ترقص مع الكتب

جلست تبكي بعض الكتب. منها كتب التاريخ والروايات .. وكتب الشعر. شاهدت القطة ذلك .. فقفزت بجوارها قائلة:

لماذا تبكي كل هذه الكتب الثمينة!

أخبرت الكتب القطة أنها تبكي لأن صاحبها يفضل ما يريده من معلومات من خلال الإنترنت!

ضحكت القطة وقالت:

لا داعي للبكاء، فأنتم أصل كل المعلومات، وكلها منقولة منكم

عندئذ وقف أحد الكتب الكبيرة قائلاً:

رغم التطور السريع الذي وصل إليه الإنسان في الوصول السهل إلى معلوماته من الإنترنت إلا أنه من الصعب جداً الاستغناء عن الكتب فلماذا نحزن .. هيا نحتفل

أخذت الكتب ترقص مع القطة والجميع يغني:

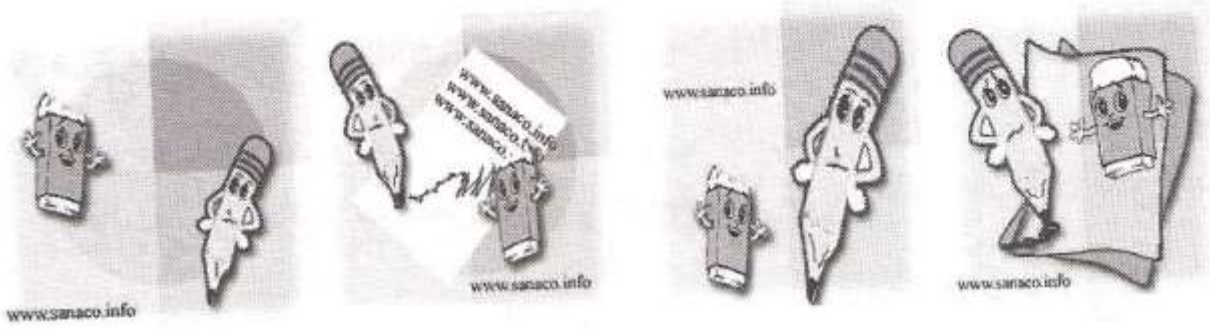
[يكبر الناس / وتكبر البلاد /
[ونسمع الحكايات / ونعشق القراءة /
[للحصول على معلومات / ونسعد دائما /
[بأجمل الحكايات]

19. القلم والممحاة

كان داخل المقلمة، ممحاة صغيرة، وقلمُ رصاصٍ جميل..

قالت الممحاة: كيف حالك يا صديقي؟.

أجاب القلم بعصبية: لست صديقك! التفتت الممحاة وقالت له: عملي نافع، مثل عملك. ولكن القلم ازداد انزعاجاً وقال لها: أنت مخطئة ومغرورة. فاندهشت الممحاة وقالت: لماذا؟! أجابها القلم: لأن من يكتب أفضل ممن يمحو، قالت الممحاة: إزالةُ الخطأ تعادل كتابةَ الصواب.



فأجابت الممحاة: لأنني أضحي بشيءٍ من جسمي كلما محوت خطأ قال القلم محزوناً: قال القلم مسروراً: ما أعظمك يا صديقتي، وما أجمل كلامك! فرحت الممحاة، وفرح القلم، وعاشا صديقين حميمين، لا يفترقان ولا يختلفان.. بالندم: لن أكره من يمحو أخطائي.

20. قصة ليلى والعصفور السجين

كان القفص معلقا على الجدار .. داخل القفص يقف العصفور حزينا كئيبا .. لكن هذه البنت ليلى إنها تعاملني أحسن معاملة ، ولكن تبقى الحرية هي الأغلى في العالم كله..

قالت ليلى حائرة: للعصفور: نعم يا صديقي لا شيء يعادل الحرية .. لكن ماذا أفعل.. قالت ليلى أرجوك يا أبى، لماذا تسجن العصفور في هذا القفص الضيق؟؟..

قال الأب ضاحكا: لا بأس يا ابنتي سأترك الأمر لك .. تصرفي كما تشائين.. فأخرجته ليلى، وأخذ العصفور يقفز فرحا مسرورا .. قال : أنا أحبك يا ليلى، صدقيني سأبقى صديقك الوفي ، سأزورك كل يوم .

.....

Summary of the research

the current research aimed to identify:

1-the percentage students with leaning difficulties within the special education classes

2-delayed mental abilities of students with lesrning difficulties

3-languages disorders among students with learning difficulties.

Correlation betweendelayed mental abilities and language disorders among students with learning difficultiws .e-the differences in the correalation between delayed mental abilities and languages disorders for people with learning disabilities according to the gender variable(males,ego).6-theextent of the contribution of delayed mental abilities to language disorders among students with learning difficulties in order to achieve the researcher will use the descriptive correlative approach as a methodology for the researcher followed the scientific steps adopted in psychometrics to bulid the research scales .bagdad distributed accoding to the variabal of six and school,they were chosen by the random stratified method with a propoprtional distribution.as follows:first :building a measure of delayed mental abilities for students with learning difficulties based on the definition of nikola (nikola,2011)for the delayof mental abilities ,which consists of 40paragraphs in its final form,and after completing the construction and adoptionof the research criteria,the application was applied to the final research sample of(300)male and female studens chosen disorders .which consisted of 40 pargraphs in its final form,and aftar complating the constration and adoption of the research criteria ,the application was apppied to the final research sample of (300) male andfemale students of special education

students chosen in the sam way and the previous method (gender – grade)year (2021-2022) the data has been statiscally processed using the statistical package , spss,and the following are the results of the research :he percentage of students with learing difficulties is the most in the speciaucation classes .2- all students with learning difficulties suffer from delay mental abilities .3- most studenswith learning disabilities suffer form languages disorders.4- there is a statistically significant and positive relationship between the research variables e- there are statistically significant differences in the relationship between delay mental abilities and languages disorders according to the gender variable(males-femals) if the cqlculated z-value was (6,330) is greater than the tabular value of (1,96) the delay of mental abilities and languages disorders together 96-the value of the relative contribution between the delay of mental abilities and languages disorders has reached (134.80),which is greater than the tabular (3,83)at the level ofsignificance (0.05) the standard contribution amount was (0.915) .and the beta –square value was(%84) meaning that (%84) is due to the discrepancy ,the degree of languages disorder is due to the delay mental abilities in isolation from other variables .the search yielded 541 a number of conclusions recommendations and suggestions.

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Babylon

College of basic education /department of special education

delayed mental abilities and their relationship to language disorders among students with learning disabilities.

Athesis submitted

To the board of the college of basic education /university of Babylon , which is part of the requirements for obtaining a masteris degree in special education and psychology

Miqdad ali abdel reda

Supervised by

Dr.nagham abdel reda

2022/g 1443/h