



كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=====

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية

إعداد

د/مصطفى عبد المحسن الحديبي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة أسيوط

أ.د/ عماد أحمد حسن علي

أستاذ علم النفس التربوي

ورئيس قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة أسيوط

وفاء يونس عبد الشافي

باحث ماجستير صحة نفسية

كلية التربية - جامعة أسيوط

﴿ المجلد الحادي والثلاثين - العدد الرابع - جزء ثاني - يوليو ٢٠١٥ م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

المخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الاضطرابات اللغوية (تعبيرية واستقبالية) والنتمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية (البسيطة - المتوسطة)، وكذلك الفروق في ذلك المتغيرين طبقاً لبعض المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في: النوع (ذكور، اناث)، ونوع الاعاقة (إعاقة ذهنية " بسيطة"، متلازمة داون" متوسطة"، العمر الزمني (٩-١٤)، (١٥-٢٠) عام وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) تلميذ من ذوي الاضطرابات الذهنية بمدرسة التربية الفكرية بمدينة أسيوط، طبق عليهم اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن تعديل وتقنين عماد احمد حسن، ومقياس التمر المدرسي إعداد مصطفى عبد المحسن الحديبي ووفاء ماهر (تحت الطبع)، تعديل وتقنين الباحثين على عينة الدراسة الحالية ، واختباري اللغة التعبيرية والإستقبالية إعداد وتقنين الباحثين، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الاضطرابات اللغوية ببعديها التعبيري والاستقبالي والنتمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية، كما توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين درجات التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية المتوسطة (متلازمة داون) على مقياس التمر المدرسي ودرجاتهم في مجموع الاضطرابات اللغوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية ومتلازمة داون في العلاقة بين الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات العمرية المختلفة في الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات التعبيرية والإستقبالية لصالح التعبيرية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن لاضطرابات اللغة التعبيرية قدرة تنبؤية للنتمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة (المعاني)، والمتوسطة (التركيب البسيطة)، وقد تم تفسير نتائج الدراسة في ضوء الأدبيات النظرية لاضطرابات اللغة التعبيرية والإستقبالية والنتمر المدرسي لذوي الاضطرابات الذهنية والدراسات ذات الصلة لتلك المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات الذهنية، اضطرابات اللغة التعبيرية والإستقبالية، التمر المدرسي.

مقدمة الدراسة :

تعد الاضطرابات النمائية الذهنية من الاضطرابات الخطيرة التي تصيب الفرد ، والتي يتمثل أثرها المباشر في تدني مستوى أدائه الوظيفي العقلي إلي الدرجة التي تجعله يمثل وجهاً أساسياً من أوجه القصور العديدة التي يعاني منها الفرد، حيث أن الجانب العقلي رغم ما يعانيه الفرد من مشكلات متعددة يعد أصل الاضطراب الذي يعاني منه، والذي يترتب عليه مشكلات جمة في العديد من جوانب النمو الأخرى مثل الجانب النفسي واللغوي والاجتماعي، وفي غيرها من النواحي التي تعد ضرورية كي يتمكن الفرد من التعايش مع الآخرين ، مثل السلوكيات الصحيحة التي تمكنه من التكيف مع المجتمع.

ويعد الجانب اللغوي من أبرز جوانب النمو متأثر في حياة الفرد ، حيث إن اللغة هي وسيلة أساسية للتواصل الإجتماعي وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين ، وتعرف الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع American Speech Language Hearing Association (ASHA) اللغة على أنها نظام معقد وديناميكي من الرموز المتفق عليها وتستخدم في شتى أنواع التفكير والتواصل (Hallahan & Kauffman, 2009, 29) ، كما يعرفها محمد محمود النحاس (٢٠٠٦ ، ٢٧) (*) بأنها نظام رمزي مكتسب يختص بعملية التواصل الانساني القائم على اقتران الصوت والرمز بالمعني / مما يمكن الفرد من التعبير عن مشاعره وأفكاره.

ويمكن التمييز بين مفهوم اللغة Language ومفهوم الكلام Speech من خلال طبيعة ومعنى كل منهما ، فتعرف اللغة بأنها نظام من الرموز تخضع لقواعد ونظم ، والهدف منها تواصل المشاعر والأفكار ، أما الكلام هو الفعل الحركي Motor Act وهو يتطلب التنسيق بين عدة عمليات هي التنفس ، وإخراج الصوت ، ورنين الصوت Resonance، ونطق الحروف وتشكيلها Articulation (فيصل الزراد ، ١٩٩٠ ، ٢٦٥).

(*) يتم التوثيق في هذا البحث كالتالي : (اسم الباحث أو الكاتب، السنة، رقم الصفحة أو الصفحات) وتفاصيل كل مرجع مثبتة في قائمة المراجع.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتيمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

وهذا التمييز بين هذين المصطلحين حدا بالباحثين إلى الاهتمام باللغة من حيث الإكتساب ، وإجراءات تعلمها ، ومظاهرها لدى الأفراد ؛ كون اكتساب اللغة وتطورها يعكس شخصية الطفل وعلاقاته الشخصية والقوى العقلية للطفل ، ومن ثم تعد اللغة مؤشر هام في تشخيص الاضطرابات الذهنية لدى الطفل حيث إن تطورها يرتبط بالتطور العقلي للطفل ، وأكدت العديد من الدراسات مثل دراسة نجلاء محمود (٢٠٠٤) ، وإيمان محمد (٢٠٠٣) ، وسهير محمد (٢٠٠٥) ، وعبير عبد الحميد (٢٠١٠) ، وعلا حسانين (٢٠١١) علي ارتباط اللغة ارتباط وثيق بالاضطرابات الذهنية وأن اشكال الضعف العقلي تؤثر في تطور الكلام واللغة وفي القدرة علي التعبير ، وتأخذ اضطرابات الكلام واللغة أشكالاً وصوراً متعددة. كما تنتشر اضطرابات اللغة بين ذوي الاضطرابات الذهنية بصورة أكبر مما لدى العاديين ، وتختلف نسبة انتشارها باختلاف العمر الزمني وشدة الاضطرابات.

وأكد على ذلك راضي الوقفي (٢٠٠٤ ، ٢٢٩) أنه على الرغم من انتشار اضطرابات التواصل بين ذوي الاضطرابات الذهنية إلا أنه من الصعب تحديد نسبة انتشارها والحصول علي أرقام متفق عليها عن هذه الاضطرابات؛ لتتوعها واختلاف المحكات والتعاريف المعطاة لهذا الاضطراب فضلاً عن أنه لا يحتسب إلا إذا كان هو الاضطراب الأولي الذي يعاني منه الطفل خلافاً لما هو معروف عن وجود اضطرابات ثانوية في كثير من الإعاقات الأخرى التي قد ترافق اضطرابات الكلام. وظهورها أحياناً كجزء من إعاقة أخرى، حيث تقدر نسبة انتشار اضطرابات الكلام (١٠% - ١٥%) بين أطفال دون سن المدرسة.

وتعرف الاضطرابات اللغوية على أنها معاناة الأطفال من سلوكيات لغوية مضطربة تعود إلى تعطل في وظيفة معالجة اللغة التي تظهر على شكل أنماط مختلفة من الأداء ، وتتشكل بواسطة الظروف المحيطة في المكان الذي تظهر فيه (عبد العزيز السرطاوي ، ووائل موسى ، ٢٠٠٠ ، ١٢٣) ، في حين يوضح يوسف القريوتي ، وعبد العزيز السرطاوي ، وجميل الصمادي (٢٠٠١ ، ٩٧) أن اضطرابات اللغة هي شذوذ أو خلل في تطور أو نمو فهم واستخدام الرموز المحكية والمكتوبة للغة، والاضطراب يمكن أن يشمل أحد الجوانب الآتية أو جميعها وهي شكل اللغة: الأصوات ، والتراكيب، والقواعد ، ومحتوى اللغة أي المعنى ، ووظيفة اللغة أي الاستخدام الاجتماعي للغة.

في حين يرى سعيد العزالي (٢٠١٠، ٢٧٧) أن الاضطرابات اللغوية تنقسم على أساس السلوك اللغوي إلى نوعين هما : (١) اضطرابات اللغة عند الأطفال Language Disorders in Children والتي يطلق عليها اضطرابات اللغة التطورية وتعني بها الاضطرابات اللغوية الخلقية ويرجع السبب الرئيسي فيها إلى صعوبة اكتساب اللغة ، والتي تظهر في الأشكال التالية : (أ) عدم نمو اللغة اللفظية ويضم الأطفال الذين بلغوا سن الثالثة ولا يظهرون أية إمارات لفهم اللغة أو إنتاجها ،(ب) اضطراب الكفاءة اللغوية وتضم الأطفال الذين يمارسون كلاماً طفيلياً في سن الثالثة والسادسة والذين لا يستطيعون ممارسة كلام الطفل العادي البالغ من العمر عامين فلديهم قواعد نحوية خاصة بهم (تختلف عن العادية) ، ومع ذلك فهم لا يعانون من تأخر بسيط في اكتساب اللغة فحسب بل اكتسبوا حصيلة لغوية حتى الثالثة ولم يطرأ عليهم تغير حتى السادسة ، فيستطيعوا تكرار ما يسمعونه دون إنتاج تلقائي للغة، أو ينتجوا الكلام بصورة غير مفهومة ،(ج) التأخر اللغوي ويضم أطفال يعانون من بطء في معدل النمو اللغوي ، حيث يمكن أن يظهر التأخر في واحد أو أكثر من مكونات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والبراجماتية أي الإستخدام الوظيفي للغة، وقد يشمل التأخر أيضا جوانب أخرى مثل، المهارات الحركية، والتوافق الاجتماعي، والقدرة العقلية ويترتب على ذلك مشكلات في الاتصال الإجتماعي مع الآخرين ، وفي المحصول اللغوي للطفل، وفي القراءة والكتابة فيما بعد،(٢) اضطرابات اللغة المكتسبة Acquired Language Disorder وتحدث هذه الاضطرابات عند البالغين لسببين رئيسيين هما استمرار اضطرابات اللغة التي بدأت في مرحلة الطفولة حتى البلوغ بسبب عدم فاعلية العلاج أوعدم توفير الخدمات العلاجية أو تعرض الأطفال الذين نمت لغتهم بصورة طبيعية للاضطراب بسبب حادث أو حدوث تلف في الدماغ وخاصة بعد مرحلة فهم الكلام.

وقد أورد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الخامس DSM (APA, 2013) 5 اضطرابات التواصل Communication Disorder كالآتي : (١) اضطرابات اللغة Expressive Language Disorder ، (٢) اضطرابات اصوات الكلام Social (Pragmatic) Speech Sound Disorder ، (٣) اضطرابات التواصل الاجتماعي (٤) الطفولة- بداية اضطرابات الطلاقة Communication Disorder ، (٥) الطفولة- بداية اضطرابات الطلاقة Childhood-Onset Fluency Disorder (Stuttering) (التلعثم) ، (٥) اضطرابات

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

التواصل غير المحددة Unspecified Communication Disorder ، كما حدد التصنيف الدولي العاشر للأمراض والصادر عن منظمة الصحة العالمية -ICD (WHO, 1992) (I) اضطرابات اللغة والتواصل في اضطرابات خاصة بنطق الكلام ، واضطرابات اللغة الإستقبالية، واضطرابات اللغة التعبيرية ، والحبسة الناتجة عن الصرع.

وتختلف درجة وشدة الاضطرابات اللغوية من فرد لآخر تبعاً لدرجة الاضطرابات الذهنية، فذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة رغم أنهم يتأخرون في النطق إلا أنهم يصلون إلي مستوى معقول من الأداء اللغوي على عكس ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة والشديدة الذين يعانون من صعوبات لغوية مختلفة وبعضهم عاجز عن النطق (طارق عبد الرؤوف، وربيع عبد الرؤوف ، ٢٠٠٨ ، ٢٢٣).

وانتقلت نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة على وجود صعوبات لغوية لذوي الاضطرابات الذهنية كدراسة نجلاء محمود (٢٠٠٤) ، وسامية عبد الفتاح (٢٠٠٨) ، ومروى محمد (٢٠٠٨) ، وطارق عبد الرؤوف، وربيع عبد الرؤوف (٢٠٠٨) ، وعبد الله صالح (٢٠١٠) ، ومحمود سعيد (٢٠١١) ، ومصطفى نوري ، وخليل المعاينة (٢٠١٢) ، وأن هذه الصعوبات تتمثل في البطء الملحوظ في النمو اللغوي والتأخر في النطق واكتساب قواعد اللغة ، ويغلب على لغتهم الطابع الطفولي ، وضالة المفردات اللغوية مما يجعل مستوى الأداء اللغوي أقل بكثير منه لدى أقرانهم العاديين في العمر نفسه ، كما تنتشر اضطرابات طلاقة النطق كالتلعثم ، واضطرابات النطق كالحذف والتشويه والإبدال ، واضطرابات الصوت ، كما يلاحظ الاضطرابات في اللغة التعبيرية والإستقبالية.

ويضيف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٨ ، ١٣٥) أن الاضطرابات الذهنية تؤثر تأثيراً كبيراً على النمو اللغوي للطفل فنجده يتأخر في الإستجابة للأصوات والتفاعل معها ، كما يتأخر في إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية ، ويبيدي إشارات عدم فهم الكلام ، وكذلك عدم القدرة على المحاكاة ، فضلاً عن ضحالة الحصيلة اللغوية ، ومن ثم ضعف الإنتاج التلقائي والإبتكاري للكلام ويأتي كلامه مفككاً وغير مفهوم وملئ بالأخطاء فتشيع اضطرابات النطق من ابدال ، وتشويه ، وحذف ، وإضافة ، كما تشيع اضطرابات الصوت حيث نجد أن صوت ذوي

الاضطرابات الذهنية يسير على وتيرة واحدة ويتسم بالمنمطية ، وهو صوت مزعج غير سار لدى الكثير منهم ، وبصورة عامة ترتبط اضطرابات الكلام كماوكيفاً بدرجة الاضطرابات الذهنية فتقل بين أفراد الفئة البسيطة وتزداد مع زيادة الاضطراب إلي المتوسط ثم الشديد وتضطرب تماماً لدى فئة الاضطراب الذهني الحاد.

وفي الوقت ذاته الذي أشارت فيه العديد من الدراسات إلى شيوع الاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية أشارت دراسات أخرى إلى شيوع السلوكيات التتمرية لديهم (Mencap, 1999 ؛ Branstone & Cummins, 1999 ؛ Norwich & Kelly, 2004) ، هذا بالإضافة إلى أنه أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى أن الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية الذين تم التتمر بهم قد يتحولوا إلي متتمرين أو يكونوا ضحايا للتتمر (O'Moore & Hillery, 1989) ، Nabuzoka, et ؛ Kaukiainen, et al., 2002 ؛ Dickson & Hatton, 2005) ، ويؤدي هذا إلى شعور آباء الأطفال ذوي الاضطرابات الذهنية والإعاقات التطورية بالخوف من تعرض أطفالهم للتتمر .

ويوضح مسعد أبو الديار (٢٠١٢ ، ٧) أن التتمر أكثر أشكال العنف انتشاراً في المدارس، وله آثاره السلبية على نفسية الطالب، وعلى عملية التعلم المدرسي ، وعلى المناخ العام للمدرسة، حيث يؤثر على المدرسة كلها ، ويتمثل ذلك في انخفاض فاعلية المدرسة وإنتاجها، وخلق بيئة مدرسية غير آمنة تساعد على خلق مناخ من الخوف بين الطلاب ، وتحد من قدراتهم على التعلم وتزيد غيابهم عن المدرسة.

وعلاوة على ذلك تشير نتائج عدد من الدراسات إلى الآثار النفسية والاجتماعية والدراسية السلبية على ضحايا التتمر، كما تشير إلى وجود ارتباط بين سلوك التتمر والمشكلات السلوكية الأخرى وبين المعاملة القاسية والمشكلات العاطفية التي يتعرض لها المتتمر (Lee, et Reiter & Lapidot-Lefler, 2007 ؛ al., 2008) مما دفع الباحثين إلى دراسة العلاقة بين الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية .

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

وترى هالة إسماعيل (٢٠١٠ ، ٤٨٨) أن التنمر المدرسي School Bullying بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية ، أو الكترونية يعد من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها ، ويعتبر سلوك التنمر بين طلاب المدارس من المشكلات الشائعة في دول العالم وبالبحث في الترجمة الموجودة في معظم قواميس اللغة العربية الحديثة لمصطلح "التنمر" نجد كلمتي "أسد" أو "استئساد" هي الترجمة المناسبة لكلمة Bullying ، ومعنى كلمة تنمر في المعجم الوسيط هي " توعد ، تشبه بالنمر في تصرفاته اتجاه الآخرين ، ساء خلقه ."

ويعد (9, 1993) Olweus من أوائل من عرف التنمر بطريقة علمية مبنية على تجارب بحثية حيث عرفه بأنه " شكل من أشكال العنف الشائعة جداً بين الأطفال والمراهقين ، ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الازعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد ، وقد يستخدم المعتدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين ، من خلال العدوان اللفظي أو البدني ، والتنمر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاء اجتماعي مثل : نشر الشائعات ، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضار جداً على أداء الفرد مثله مثل التنمر المباشر".

وفي دراسة (Hordwood, et al., 2005) تم تعريف التنمر بأنه سلوك يحدث عندما يتعرض طالب تعرضاً مكرراً لسلوكيات أو أفعال سلبية من طلبة آخرين ؛ بقصد إيذائه ، ويتضمن عادة عدم توازن في القوة وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب ، أو لفظياً كالتنابز بالألقاب أو عاطفياً كتهيج المشاعر واستفزازها ، أو النبذ الإجتماعي ، أو الإساءة في المعاملة.

كما يعرف (Barton 2006,52) التنمر من خلال ثلاث معايير ، وهي : (١) أنه عدوان عام ومتعمد وقد يكون مادياً ، أو لفظياً أو جسدياً ، أو من خلال استخدام التكنولوجيا مثل الهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر ، (٢) التنمر يكشف عن ضحايا للعدوان المتكرر عبر فترة ممتدة من الزمن ، (٣) التنمر يحدث اختلالاً بالغاً في العلاقة الشخصية.

وأوضح مسعد أبو الديار (٢٠١٢ ، ١٦) عناصر سلوك التتمر وهي (١) سلوك متعلم من الراشدين والأقران، (٢) يقع التتمر من خلال فرد واحد أو مجموعة من الأفراد، (٣) التتمر سلوك منظم ومرتب وخفي، (٤) عدم توازن القوة بين المتتمر والضحية ، (٥) سلوك متكرر يصدر عن قصد وعمد ويستمر فترة من الوقت ، (٦) جعل الضحية تشعر بالأذى والألم نفسياً وجسدياً.

وأوضحت دراسة Smorti, et al., (2006) أن التتمر المدرسي يعد شكلاً من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً في علاقات الأقران في البيئة المدرسية ، ويعتمد على (النموذج الإجتماعي - المعرفي القائم على السيطرة ، والتحكم، والهيمنة، والاذعان بين طرفين أحدهما متتمر وهو الذي يقوم بالإعتداء والآخر ضحية (Victim) وهو المعتدي عليه تسبقها نية وقصد متعمد تعكسه ثقافة الأقران باعتبارها سلوكاً ثابتاً لتلك الثقافة التي تعاملت مع مفهوم التتمر بوصفه مصطلحاً خاصاً للعنف المدرسي كما بينت نتائج دراسات بعض الباحثين في مجال العلاقات الإجتماعية بين الأقران في البيئة المدرسية.

وتتفق دراسة Smith, et al.,(2008) مع دراسة Smorti, et al.,(2006) في أن التتمر هو أنه عدوان متكرر سواء بصورة لفظية أو نفسية أو جسدية يصدر من فرد أو مجموعة أفراد ضد الآخرين ، وعلى الجانب الآخر يرى مسعد أبو الديار (٢٠١٢ ، ٣٠) أن التتمر درجة هيئة من العدوان فالعدوان سلوك يصدر من شخص اتجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظياً أو جسمياً وقد يكون هذا العدوان مباشراً أو غير مباشر، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقاً متعمداً بالشخص الآخر ، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التتمر. ويختلف سلوك التتمر عن السلوك العدواني في أن التتمر هو سلوك متكرر ، ويحدث بانتظام وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت هذه القوة جسمية أو نفسية ، فالتتمر هو نمط من العدوان ، والعنف هو عدواناً جسمياً.

ويشير (Rigby 1995, 43) إلى اختلاف التتمر عن الصراع الطبيعي حيث إنه في سلوك التتمر يشترط فارق في القوة بين المتتمر والضحية أما في صراع الأقران فليس بالضرورة وجود فارق في القوة بين الطرفين ، ويحدث التتمر عن قصد وعمد ويهدف إلى إلحاق الأذى بالضحية على عكس صراع الأقران الذي قد يحدث فجائياً نتيجة لموقف معين أي لا تتوافر فيه

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

عامل القصد والنية للإيذاء ، ولا يوجد تعاطف من المتتمر نحو ضحاياه ، ويهدف المتتمر من وراء سلوكه إلى إبراز القوة واستعراضها وفرض السيطرة على الضحية على عكس الصراع الطبيعي الذي ربما يتعاطف كل طرف مع الآخر ويكون عرضي (من دون قصد).

أما عن علاقة التتمر بالسلوك العدوانى فيوضحها مسعد أبو الديار (٢٠١٢ ، ٣٠) بأن التتمر هو درجة هينة من العدوان ، فالعدوان سلوك يصدر من شخص تجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظياً أو جسمياً ، وقد يكون هذا العدوان مباشراً أو غير مباشر ، ويؤدي إلي إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقاً متعمداً بالشخص الآخر، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التتمر. ويختلف سلوك التتمر عن السلوك العدوانى في أن التتمر هو سلوك متكرر ، ويحدث بانتظام وفترة من الوقت ، وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت القوة جسمية أم نفسية مدركة، فالتتمر هو نمط من العدوان ، ولهذا يمكن القول أن كل عنف يعد عدواناً جسمياً.

وتوضح دراسة (Wolke, et al., 2000) ، ودراسة Jenson & Dieterich (2007) أنه على الرغم من اختلاف تعريفات التتمر إلا أنه هناك اتفاق واسع على أن هناك نوعان من أشكال التتمر ، هما : التتمر المباشر وغير المباشر ، التتمر المباشر مثل الضرب والركل ، والسب ، والتهديدات ، أما التتمر غير المباشر فيشمل الإستبعاد الاجتماعى ، وإطلاق الشائعات ، والإسحاب من الصداقات.

وقد بينت نتائج دراسات (Whitney & O'Moore & Hillery 1989) ، و (Thompson 1994) ، Fogarty & Cummins (1999) ، و (Mencap 1999) ، و (Norwich & Kelly 2004) أنه على الرغم من ندرة الدراسات ذات الصلة التي تناولت التتمر لدى ذوي الاضطرابات الذهنية أو تجاههم ، إلا أن نتائج عدد من الدراسات تشير إلى نسبة كبيرة من الأطفال والبالغين من ذوي الاضطرابات الذهنية معرضين لخطر التتمر من الآخرين ، وأن التتمر اتجاء الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية قد يستمر لفترة طويلة.

ويعد سلوك التتمر من جانب الأطفال ذوي الاضطرابات الذهنية من المشكلات الأساسية التي تحول دون اندماجهم مع الآخرين في المجتمع ، كما أن ما يصاحبه من مشكلات

السلوك يعد عاملاً أساسياً في سوء التوافق ، ويزيد من احتمالية تعرض الطفل ذي الاضطرابات الذهنية للايذاء وسوء المعاملة الجسدية من قبل القائمين على تعليمه ورعايته ، وفي هذا الصدد تناولت العديد من الدراسات البرامج الإرشادية والعلاجية المختلفة لخفض حدة العنف والسلوكيات العدوانية لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية بمختلف فئاتهم ، كما يوجد العديد من الدراسات التي بحثت تأثير الاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية على تواصلهم الإجتماعي ، لكن لا توجد دراسات عربية - في حدود علم الباحثين - بحثت العلاقة بين الاضطرابات اللغوية ومدى تأثيرها على السلوك التتمري لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية مما حدا بالباحثين إلي دراسة الاضطرابات اللغوية كمنبئ للسلوك التتمري لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية .

مشكلة الدراسة :

تعد اضطرابات التواصل اللغوية من أهم الاضطرابات التي تميز الأفراد ذوي الاضطرابات بشكل عام وذوي الاضطرابات الذهنية بشكل خاص، نظراً لأهمية التواصل في حياة الأطفال ذوي الاضطرابات الذهنية كوسيلة للتعبير عن الحاجات والرغبات وكسلوك سوي ، حيث اتفقت العديد من الدراسات كدراسة إيمان صديق (٢٠٠٣) ، ومحمود سعيد (٢٠١١) ، ومصطفي نوري ، وخليل المعاينة (٢٠١٢) على انتشار الاضطرابات اللغوية بين ذوي الاضطرابات النمائية الذهنية وأن شدة هذه الاضطرابات تختلف باختلاف درجة الاضطرابات الذهنية.

ولقد أشارت نتائج دراسة Jane (2008) إلى أن غالبية الأطفال من ذوي الاضطرابات الذهنية يواجهون صعوبات في التواصل اللغوي، ويرجع هذا بدوره إلي أن هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات في تلقي ومعالجة وتخزين المعلومات ، ويأخذون وقتاً أطول في تعلم الكلمات مقارنة بالأطفال العاديين ، بالإضافة إلى أن لديهم مستوى منخفض من التجريد ، لذا يحتاج الفرد منهم إلى واقع ملموس أو قريب من الواقع وتدريبه عليه لتنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، ويتسق ذلك مع ما أشار إليه عادل عبد الله (٢٥، ٢٠٠٤) بأن السمات العامة للغة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة (متلازمة داون) مفرداتهم اللغوية محدودة ، ولا تسعفهم في التعبير عن أنفسهم ، والقدرة الإستقبالية أفضل من التعبيرية نظراً لأن التعبير يعتمد علي الاستيعاب ، وتراكيههم اللغوية محدودة وحياتاً غير صحيحة ، والجمل التي يستخدمونها قصيرة على الرغم من دخول بعضهم في محادثات طويلة ، وتعد جوانب معينة من

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتيم المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

اللغة كالمفردات اللغوية بالنسبة لهم أسهل من مهارات أخرى كتصريف الأفعال مثلاً ويعاني الكثير منهم من مشكلات الطلاقة اللغوية.

وتتمثل مشكلات اللغة التعبيرية في ضعف القدرة على استخدام جمل طويلة أو معقدة أو مجردة ، وضعف استخدام العبارات والكلمات والقواعد اللغوية الصحيحة، وضعف إدراك السياق الإجتماعي للغة، وضعف القدرة على متابعة الموضوع واختيار الكلمات الصحيحة (Smith, 2001)، وبالتالي فهي تشمل ضعف مناقشة المفاهيم والمصطلحات والتعبير عن الخبرات والصيغة اللغوية السليمة للأفكار والمعاني (Lerner, Adams, et al., 1997) ؛ (2000).

كما أشارت دراسة نادر فهمي (١٩٩٥) ، وعبد المطلب القريطي (١٩٩٦) ، وكمال إبراهيم (١٩٩٩) ، و Hallhan & kuffman (1994) ، وسمية طه (١٩٩٨) ، وعبد الرحمن سليمان (٢٠٠١) ، وعادل عبد الله (٢٠٠٤) ، علي أنه لا يمكن النظر إلى الخصائص الإجتماعية لذوي الاضطرابات الذهنية بمعزل عن باقي الخصائص الأخرى ، فالاضطرابات اللغوية تؤثر بدورها على النواحي الإجتماعية لديهم فتعيق التواصل وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين ، والقدرة على تكوين صداقات.

وأضاف عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥ ، ٢١٦) ، وكمال إبراهيم (١٩٩٩ ، ٢٨٩) أن الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية يشتركون في مجموعة من الخصائص النفسية والإنفعالية، مثل: عدم الثبات الإنفعالي ، والجمود والنشاط الزائد ، الإنسحاب ، العدوان.

ونظراً لوجود أنماط من السلوك غير التكيفي لدي الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية من أهمها التتمر المدرسي وغيرها من الأنماط السلوكية المختلفة الناجمة عن القصور في مهارات التواصل فإنها تشكل تحدياً لمعلمي التربية الخاصة وتعمل على استنزاف الوقت والجهد الذي يبذل في تعديل هذه السلوكيات ، وتسبب الأذى للآخرين سواء لفظياً أو جسدياً أو في الممتلكات ، ويرى (Thompson, et al., 2003, 221) أن السلوك التتمري للطفل ذي الاضطرابات الذهنية يأتي على قائمة المشكلات السلوكية لما له من تأثيرات سلبية على الطفل وأسرته ، كما

أنه يجعل الطفل شخصاً غير مرغوب فيه وغير مقبول في البيئة الإجتماعية والتربوية التي يتفاعل معها.

وتشير دراسة (Black & Jackson (2007 إلى أن التتمر المدرسي له العديد من الآثار السلبية علي الصحة النفسية للتلميذ سواء أكان متمراً أو ضحية للتتمر ، وتتفق دراسة (Storey & Slaby (2008 مع دراسة (Black & Jackson (2007 في أن التتمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على الأطفال فعندما يقع الطفل ضحية للتتمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الإجتماعية ، وقصور في تقدير الذات ، والغياب من المدرسة ، وانخفاض في التحصيل الدراسي وغيرها ، أما ضحية التتمر فيعاني القلق وتدني تقدير الذات ، والحزن ، ويشعر بعدم المساندة من قبل الآخرين ، والعزلة ، والانسحاب من المواقف الإجتماعية مع قصور في المهارات الإجتماعية ، وقلة عدد الأصدقاء أو عدم وجود أصدقاء على الاطلاق.

وتفسر دراسة (Jahoda, et al., (2006 أن حدوث التتمر لدى الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية يرجع إلى جوانب القصور الإجتماعية والمعرفية التي يعاني منها هؤلاء ، حيث إن القدرة علي تفسير الدلالات الإجتماعية وتقييم النوايا وردود الفعل المحتملة والمتوقعة من الآخرين يمكن أن يساعد في توفير معلومات وبيانات دقيقة وإصدار إستجابة أكثر تكيفا ، وعلى النقيض من ذلك فإن القصور أو عدم وجود تلك المهارات يمكن أن يكون له تأثير سلبي في زيادة الإستجابات التتمرية.

وعلى الرغم من تنوع الدراسات ذات الصلة بالاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية ، والدراسات التي بحثت العلاقة بين الاضطرابات اللغوية والسلوك التتمري المدرسي ، إلا أنه توجد ندرة - في حدود علم الباحثين - في الدراسات التي تناولت الاضطرابات اللغوية وتأثيرها على السلوك التتمري مما حدا بالباحثة إلى التعرف على مدى العلاقة بينهما ، ولذا تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :

" ما قدرة الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتتمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية

الذهنية القابلين للتعلم ". وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية وهي :

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

- ١- ما العلاقة بين الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية (البسيطة - المتوسطة) ؟
- ٢- ما مدى اختلاف العلاقة بين البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي ؟
- ٣- ما مدى اختلاف العلاقة بين الفئات العمرية (٩-١٤)، (١٥-٢٠) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي ؟
- ٤- ما مدى اختلاف العلاقة بين درجة الاضطرابات الذهنية (بسيطة- متوسطة) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي ؟
- ٥- ما مدى اختلاف العلاقة بين نوع الاضطرابات اللغوية (استقبالية - تعبيرية) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي ؟
- ٦- ما إمكانية التنبؤ بالنتمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية من خلال اضطرابات اللغة وأبعادها ؟

أهداف الدراسة :

تمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في معرفة : " العلاقة بين الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية " ، وينبثق عن هذا الهدف الرئيس عدة أهداف فرعية وهي :

- ١- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية (البسيطة - المتوسطة).
- ٢- تعرف مدى اختلاف العلاقة بين البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي .
- ٣- تعرف مدى اختلاف العلاقة بين الفئات العمرية (٩-١٤) ، (١٥-٢٠) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والنتمر المدرسي .

- ٤- تعرف مدى اختلاف العلاقة بين درجة الاضطرابات الذهنية (بسيطة - متوسطة) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي .
- ٥- تعرف مدى اختلاف العلاقة بين نوع الاضطرابات اللغوية (استقبالية - تعبيرية) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي .
- ٦- تعرف مدى إمكانية التنبؤ بالتتمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية من خلال اضطرابات اللغة وأبعادها.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي :

أ- الأهمية النظرية :

١- تكمن أهمية الدراسة في جدة متغيراتها ؛ كونها تتناول موضوعاً حيويًا ومهماً من مواضيع الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ، فهي تتعرض للاضطرابات اللغوية ومدى تأثيرها في سلوك التتمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية .

٢ - تحاول الدراسة الحالية تخطى مستوى الدراسات الوصفية السابقة إلى مستوى إكلينيكي لعدد من حالات اضطرابات الكلام واللغة لذوي الاضطرابات الذهنية بفهم أعمق لجذور وديناميات العلاقة بين الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي.

ب- الأهمية التطبيقية :

١- ما تسفر عنه الدراسات الحالية من نتائج عن ارتباط الاضطرابات اللغوية بالتتمر المدرسي لذوي الاضطرابات الذهنية يمكن أن يساعد في تقديم الخدمات النفسية والاجتماعية والتأهيلية التي تتضمن مهارات مناسبة لكيفية التعامل مع الآخرين .

٢- فهم طبيعة الاضطرابات اللغوية التعبيرية والإستقبالية للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية ومدى اختلافها لذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة (متلازمة داون) وتحديد جوانب القوة والقصور والإستفادة من ذلك في وضع البرامج اللازمة لكل فئة.

أدبيات الدراسة والمفاهيم الأساسية لها :

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتيمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

١- الاضطرابات اللغوية Language Disorders :

تعبّر اضطرابات اللغة عن المشكلات التي يواجهها الطفل في رموز اللغة أو القواعد والتسلسلات اللازمة لربط هذه الرموز بما يعنيه ذلك من مشكلات في فهم معاني الكلمات والجمل (لغة استقبالية) واستعمالها استعمالاً مناسباً (لغة تعبيرية) وعلى هذا فإن اضطرابات اللغة يمكن أن تصيب شكل اللغة أو محتواها أو استعمالها في التواصل مع الآخرين.

وتعرف اللغة التعبيرية Expressive Language بأنها مجموعة المهارات المسؤولة عن تحويل الأفكار إلى رموز لغوية صوتية، وهنا تكون الرسالة لفظية أو أنها تحول إلى رموز بصرية وتكون الرسالة بهذا الشكل كتابية، كما تعرف بأنها القدرة على نقل الرسالة التي ينوي الفرد نقلها، وهو ما يشار إليه أيضاً باللغة الإنتاجية (راضي الوقفي، ٢٠٠٣)، كما أوضح فاروق الروسان (٢٠٠٠، ٦٤) أنها تلك اللغة التي تتمثل في قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها، وعرفها إبراهيم الزريقات (٢٠٠٤، ٥٣) بأنها القدرة على التعبير عن أفكار الفرد بكلمات منطوقة، والنطق هو القدرة على لفظ كل كلمة بوضوح، ومن مؤشرات هذا الاضطراب المحدودية في الحصيلة اللغوية، واعتماده على هذا القدر الضئيل وعدم قدرته على استخدامه بشكل صحيح فنجد لديه أخطاء في التركيب للجمل، وصعوبة الانسياق، واختلال الأصوات المعبرة عن الكلمات وأخطاء في النطق، وتظهر من خلال إغفال بدايات الكلام أو نهايته (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٨، ٣٤).

ويعرف الدليل التشخيصي والاحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية الطبعة الخامسة (DSM-5) الصادر من الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA 2013) اضطرابات اللغة التعبيرية بأنها محدودية واضحة للحصيلة اللغوية أو أخطاء في أزمنة الفعل أو صعوبة تذكر كلمات أو إنشاء جمل ذات طول وتعقيد مناسبين تطورياً، وتؤثر هذه الصعوبات على التحصيل الأكاديمي أو المهني أو على التواصل الإجتماعي.

بينما تعرف اللغة الإستقبالية Receptive language بأنها مجموعة من المهارات التي تشمل سماع اللغة وفهمها واستخدامها (مصطفى الفار، ٢٠٠٣، ٤٢) وقدرة الشخص على فهم التواصل وهو ما يعرف بالاستيعاب (راضي الوقفي، ٨٧، ٢٠٠٣)، والقدرة على فهم الكلمات والأفكار المنطوقة، ومعالجة المعلومات السمعية (إبراهيم زريقات، ٩٥، ٢٠٠٥)، وقدرة الفرد على فهم ما يقال له، والمهارات الأساسية للنجاح في هذه العملية هي

الإستماع، ويتطلب تلقي الرسالة التي تنقل إلينا وفهمها على نحو صحيح (Mather & Goldstein, 2001).

وتعرف اضطرابات اللغة الإستقبالية في المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الأمراض النفسية والسلوكية (الأوصاف السريرية " الكلينيكية " والدلائل الإرشادية والتشخيصية) بأنها اضطراب نمائي نوعي يقل فيه مستوى نمو الطفل عن المستوى المناسب لعمره العقلي (25 , 1992 , ICD / 10) ، وتعرف اضطرابات اللغة الإستقبالية إجرائياً على أنها : " عدم قدرة الفرد على سماع وفهم وادراك اللغة المنطوقة والإستجابة لها " .

وتتبلور المشكلات المتعلقة باللغة الإستقبالية في ضعف القدرة على فهم الإتجاهات وتمييزها، وفهم المفاهيم والمعاني المتعددة للكلمات وما ترمز أو تشير إليه، والربط ما بين الكلمات، وفهم الجمل المعقدة، كما يبدو الطفل الذي يعاني هذا النوع من المشكلات وكأنه غير منتبه ولم يسمع رغم سلامة حاسة السمع لديه (Smith, 2001) ، ويظهر الطفل صعوبة في فهم الكلمات المجردة ، ويستخدم الظروف استخداماً غير صحيح (Lerner, 2000) ، كما أن اضطراب الإستقبال اللغوي يظهر فيه تدني مستوى الفهم اللغوي بشكل لا يتناسب وعمره العقلي والزمني ، مما يترتب عليه قصور شديد في لغته التعبيرية والعجز عن الفهم اللغوي للكلام المسموع (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٨ ، ٣) .

٢- التتمر المدرسي School Bullying:

أوضح (Swearer, et al., (2009) أن التتمر طبقاً لما ورد في قاموس علم النفس الأمريكي هو تهديد مستمر ، وسلوك عدواني ، يوجه نحو الآخرين وخصوصاً أولئك الذين هم أضعف أو أصغر، وتشير دراسة (Jenson & Dietrich (2007) إلي أن كلمة التتمر (bullying) هي عملية إجتماعية يمارس فيها الطفل أو المراهق سلطته أو نفوذه على تلميذ آخر بطريقة سلبية لتحقيق نتيجة أو تأثير مرغوب.

ويعد (Olweus (1993, 9) من أوائل من عرف التتمر بطريقة علمية مبنية على تجارب بحثية حيث عرفه بأن شكل من أشكال العنف الشائعة جداً بين الأطفال والمراهقين، ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الازعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد ، وقد يستخدم المعتدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتتمر على الآخرين، والتتمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتتمر غير المباشر هو الذي يستخدمه

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

الفرد ليحدث إقصاء اجتماعياً مثل : نشر الشائعات ، ويمكن أن يكون التتمتر غير المباشر ضار جداً على أداء الفرد مثله مثل التتمتر المباشر .

ويقدم Burmaster (2007,132) تعريفاً للتمتر بأنه سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين المتمتر والضحية ، ويتكرر مع مرور الوقت ، وللتمتر أشكال عديدة تشمل الإعتداء الجسدي ، والإهانات اللفظية ، وتهديدات غير لفظية كما تشمل أيضاً على استخدام وسائل الإتصالات الحديثة لإرسال رسائل مركبة ومحيرة وأحياناً رسائل تهديدية.

ويعرفه Quiroz, Arnette & Stephens (2006, 26) بأنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين عندما يستخدم فرد أو مجموعة قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى ، ويكون أساس قوة المتمتر أما قوة جسدية ، أو العمر الزمني ، أو الحالة المالية ، أو المستوى الإجتماعي، والمهارات التكنولوجية وقد يكون أساسها أن رابطة تحميمهم مثل الأسرة.

وترى هالة سناري (٢٠١٠ ، ٩٣) أن التتمتر شكل من أشكال الإساءة للآخرين ويحدث عندما يستخدم فرد أو مجموعة (المتمترين) قوتهم في الإعتداء على فرد أو مجموعة أفراد (الضحية) بأشكال مختلفة منها ما هو جسدي ، لفظي ، نفسي ، إجتماعي ، جنسي ، إلكتروني ، كتابي ، ديني ، عنصري ، أو الإعتداء على المعاقين ، ويتضمن (٣) خصائص أنه مقصود، أن المتمتر يتعمد أذى شخص ما ، متكرر أي أن المتمتر غالباً ما يستهدف أذى نفسي للضحية لعدة مرات ، عادة ما يحتوي على عدم توازن القوى أي أن المتمتر يختار الضحية الأقل منه قوة.

وتوضح حنان أسعد (٢٠١٢ ، ١٩٤-١٩٥) أشكال التتمتر المختلفة بالتفصيل وهي التتمتر الجسدي Physical bullying وهو من أكثر أشكال التتمتر المعروفة ويتضمن الضرب ، والدفع، والبص على الآخرين ، وإتلاف ممتلكات الغير ، والمزاح بطريقة مبالغ فيها وغيرها ... إلخ ، والتتمتر اللفظي Verbal Bullying ويتضمن إطلاق أسماء على الآخرين ، والسخرية، والتوبيخ، والإستخفاف بالمحيطين للتقليل من مكانتهم ٠٠٠ وغيرها ، والتتمتر النفسي Psychological bullying وذلك مثل جرح مشاعر الآخرين ، ونشر الإشاعات ، وإخافة

الأخرين ، وإغاظه الآخرين ... وغيرها، والتتمر الإجتماعي Bullying Social ومثل هذه السلوكيات تكون عبارة عن عزل شخص عن مجموعة الرفاق ، ومراقبة تصرفات الآخرين ومضايقتهم ، والإستبعاد الاجتماعي ، وحرمان الزملاء من المشاركة في الأنشطة المختلفة ... وغيرها ، والتتمر الجنسي Sexual Bullying وذلك مثل التحرش الجنسي ، أو نشر إشاعات جنسية عن شخص ما، أو شتم الآخرين بألفاظ جنسية وغيرها.

٣- الاضطرابات النمائية الذهنية Mental developmental disorders :

للاضطرابات الذهنية تعريفات عديدة سعت جميعها لتحديد طبيعة الاضطرابات الذهنية وفقاً لمجموعة من المحكات تعكس رؤية من جانب معين مثل محك نسبة الذكاء ، والمحك الطبي ، والمحك التربوي ، والمحك الاجتماعي والنفسي ، ومن بين التعريفات التي ركزت على أسباب الاضطرابات في المجال الطبي تعريف أحمد وادي (٢٠٠٩ ، ٣٤) بأن الاضطرابات الذهنية هي حالة من توقف أو عدم اكتمال نمو الدماغ نتيجة لمرض أو إصابة قبل سن المراهقة أو بسبب عوامل جينية ، ويوضح حمدي شاكر (١٩٨٨) أن الاضطرابات الذهنية هي إصابة المراكز العصبية ، وعدم اكتمال نضج الدماغ سواء أكانت هذه العوامل قبل الولادة أم أثناءها أم بعدها ، بينما تشير آمال عبد السميع (٢٠٠٩) أن التعريفات التربوية النفسية تركز على محك نسبة الذكاء، وعلى قابلية الطفل للتعلم الأكاديمي أو المهاري أو المهاري الحسي الحركي أو عدم القدرة علي قضاء حاجاته ومتطلباته الأساسية بناءً على ملاحظات المعلمين ، والآباء ، ودرجته أيضاً في الاختبارات المعرفية والعقلية والتشخيصية ، ويعد الطفل مضطرب ذهنياً إذا بلغت نسبة ذكائه (٧٠) درجة أو أقل ، وإذا لم يستطع التحصيل أو الأداء تربوياً على المهام المطلوبة منه تعليمياً مثل من هم في نفس الفئة العمرية من العاديين.

ومن التعريفات المستخدمة في المجال التربوي والنفسي تعريف عبد العزيز الشخص ، وعبد الغفار الدماطي (١٩٩٢ ، ٢٨٨) وهو أن الاضطرابات النمائية الذهنية أداء ذهني عام أقل من المتوسط بدرجة دالة بحيث تظهر خلال الفترة النمائية كما يصاحبه في نفس الوقت قصور في السلوك التكيفي ويعتبر الفرد مضطرب ذهنياً إذا بلغت نسبة ذكائه (٧٠) درجة أو أقل وإذا بدا قصوره واضحاً في التكيف أو القدرة على التفاعل الاجتماعي.

ويرتبط التعريف الاجتماعي للاضطرابات الذهنية بالمقاييس الإجتماعية التي تهتم بعملية التكيف الإجتماعي ضمن البيئة التي يعيش فيها الفرد، ومدى قدرته على الإستجابة

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتير المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

للمتطلبات الإجماعية المتوقعة منه مقارنة مع أقرانه من نفس مجموعته العمرية (عدنان الحازمي، ٢٠٠٧، ٢٣)، وهذا ما أكدته آمال باظة (٢٠١٠، ١٧٢) بأن المضطرب ذهنياً مضطرب إجماعياً لأنه يفشل في تأدية الإستجابات والأدوار الإجماعية المتوقعة منه في تفاعله مع الآخرين والتي تتناسب مع نفس الفئة العمرية الخاصة به، ومن التعريفات المستخدمة في هذا المجال تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO 1992, 884) بأن الاضطرابات النمائية الذهنية هي حالة من توقف أو عدم اكتمال نمو العقل والذي يتسم بشكل خاص بقصور في المهارات التي تظهر أثناء مراحل النمو والتي تسهم في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية، واللغوية، والحركية، والإجماعية، ويكون ذوي الاضطرابات النمائية الذهنية أكثر عرضة للاستغلال البدني والجنسي ويكون لديهم قصور في السلوك التكيفي يزداد كلما قلت المساندة الإجماعية والعكس صحيح فقد لا يظهر نهائياً في وجود المساندة الإجماعية، في حين يوضح جمال الخطيب، ومنى الحديدي (٢٠٠٤، ٦٣) أن المضطرب ذهنياً يفتقر إلى الكفاية اللازمة لتحمل المسؤولية الإجماعية والتمتع بالإستقلالية الشخصية المتوقعة لمن هم في فئته الإجماعية والثقافية.

بينما جمع الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الطبعة الخامسة من الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM5 (2013 بين الجوانب التربوية والإجماعية حيث عرف الاضطرابات الذهنية بأنه إنخفاض ملحوظ دون المستوى العادي في الوظائف العقلية العامة يكون مصحوباً بانحسار ملحوظ في الوظائف التكيفية ويتضمن التعريف (٣) محكات رئيسية يجب توافرها قبل الحكم على أي شخص بأنه ذو اضطراب نمائي ذهني وهذه المحكات هي: أداء ذهني وظيفي دون المتوسط، ووجود قصور مصاحب للأداء التكيفي، ويحدث ذلك قبل سن ١٨ عام.

إن المستقرى للتعريفات السابقة لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية التركيز على انخفاض القدرات العقلية مع القصور في مجالات السلوك التكيف، وأهم هذه المجالات التواصل اللفظي، وغير اللفظي، والأدوار الإجماعية المطلوبة منه ويظهر هذا الاضطراب منذ الطفولة، ويعد تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي أكثر التعريفات ملائمة للدراسة الحالية؛ لتجنبه الانتقادات التي وجهت لباقي التعريفات فجمع بين الجوانب التربوية والإجماعية، وأكد على درجة الذكاء والقدرات العقلية كأساس للتقييم مع السلوك التوافقي كمعيار للحكم، وحدد المرحلة

العمرية حتى سن ١٨ عام وهي المرحلة النمائية في حياة الفرد ، حيث يكتمل نموه ونضجه الجسدي والانفعالي والعقلي ، كما أنه لم يقف عند مرحلة التشخيص فقط بل تعدى هذه المرحلة إلى مرحلة التقييم والتي يمكن من خلالها التعرف على جوانب القوى والضعف في القدرات العقلية للفرد ، ووضع (٣) محكات رئيسية للحكم على الاضطرابات الذهنية مما أوجب اتخاذه كتعريف اجرائي.

الدراسات ذات الصلة :

يتمحور عدد لا بأس به من البحوث التجريبية والدراسات الوصفية حول بيان مدى تأثير الاضطرابات النمائية الذهنية على الاضطرابات اللغوية، فضلاً عن ارتباط الاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية ببعض المتغيرات النفسية والشخصية ، إلا أن المستقرى لهذه الدراسات يتضح له ندرة الدراسات التي تناولت الاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية ، وندرة الدراسات التي تناولت الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية ، الأمر الذي يستوجب عرض بعض الدراسات ذات الصلة التي أجريت للاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية في علاقته بالنتمر المدرسي ؛ لتحقيق مزيد من الإيضاح حول علاقته بهذه المتغيرات أو المتغيرات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية ، وذلك من خلال محورين ، الأول : دراسات تناولت الاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية ، والثاني : دراسات تناولت التمر المدرسي للعاديين ولذوي الاضطرابات الذهنية.

١- دراسات تناولت الاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية :

هدفت دراسة (Crosley & Dowling 1989) التعرف على العلاقة بين سلاسة الكلام وطول الجمل والعمر ومعدل الذكاء في الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية المتوسطة (متلازمة داون)، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢ طفلاً بين (٦.٥ - ١٢) سنة ، وتمثلت أدوات الدراسة في أسلوب الملاحظة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين طول الجملة وسلاسة الكلام، وإخراج الحروف، وأن نطق حرف الراء لأطفال داون أصعب من نطق حرف اللام.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

ووضحت دراسة (1990) Michell & Marcell أساليب التعبير اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً والمصابين بمتلازمة داون ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢ مراهقاً وشاباً (٢٦ من ذوي متلازمة داون "عاقاة متوسطة" ، ٢٦ ذوي "إعاقة ذهنية بسيطة") ، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبارات التواصل اللغوي ، والتقييم الشامل ، واختبارات للذاكرة عن طريق الكمبيوتر وظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين اتقان محاكاة الجمل والسرعة ، ووجود علاقة بين الجملة وذاكرة الاستماع قصيرة المدى وفهم الجملة ، وعدم وجود ترابط بين المفردات اللغوية وقدرة محاكاة الجملة ، كما أسفرت النتائج عن فروق بين المعاقين عقلياً وداون في تعريف الكلمات وإعادة الجمل والتعبير اللغوي لصالح المعاقين عقلياً .

وهدفت دراسة (1991) Hyla Robin تحليل المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طفلاً (١٧ ذوي إعاقة عقلية ، ١٧ عاديين) تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٣) سنة ، وتمثلت أدوات الدراسة في الملاحظة ، وتدريبات التخاطب ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن عمليتي التذكر والانتباه كانت قصيرة المدى للأطفال المعاقين عقلياً ، مع تأخر في فهم معاني الكلمات ومدلولاتها والاحتفاظ بالمعلومات فترة طويلة.

بينما أوضحت نتائج دراسة (1991) Abbeduto, et al., العلاقة بين اللغة الإستقبالية والنضج المعرفي للأطفال المعاقين عقلياً ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفل وطفلة (٢٠ معاقين عقلياً بنسب ذكاء ٥٠-٧٠ ، ٢٠ عاديين بعمر زمني ٥-٩ سنوات) ، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال ، واختبارات خاصة بالتذكر ، والتمييز السمعي ، والبصري ، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف ، وتكملة الصور والرسوم ، وأوضحت النتائج وجود ضعف في أداء الأطفال المعاقين عقلياً في المهام الإدراكية والأوامر البسيطة ، كما نقل قدرتهم في مستوى الأداء اللغوي والتعبيري عن الأطفال العاديين نتيجة القصور في النضج المعرفي.

وأجرى (1995) Abbeduto, et al., دراسة لتقييم سياق الكلام على اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين عقلياً ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلاً (١٦ معاق عقلياً قابل للتعلم أعمارهم (٩-١٢) سنة ، ١٦ عاديين أعمارهم (٥-٩) سنة) ، وتمثلت أدوات الدراسة

في الحديث العادي ، وأسلوب سرد القصة ، وأسفرت النتائج عن استخدام الأطفال العاديين تراكيب لغوية أكثر تعقيداً في سرد القصة عن لغة الأحاديث ، بينما كانت قدرات الأطفال المعاقين محدودة للغاية في التعبير بالألفاظ وتراكيب الجمل.

بينما قامت دراسة Facon,et al., (1998) بدراسة مدى ملائمة العمر الزمني لتقبل المفردات اللغوية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طفلاً تتراوح اعمارهم الزمنية بين (٦-١٣) سنة ، طبق عليهم اختبار اللغة المصور ، ومقياس كولومبيا للنضج العقلي، وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين العمر الزمني وتقبل المفردات اللغوية.

وأجرى Seifert,et al., (1998) اختبار النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً المصابين بمتلازمة داون بالمقارنة مع أمثالهم العاديين ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً ، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس القدرة الحركية الشفهية ، وقصور السمع ، وأوضحت النتائج عدم وجود تأثير دال للعوامل المحيطة المتنوعة في إكساب القدرة على القراءة أي أن العوامل الأساسية (الاعاقة) لها أكبر الأثر على النطق لدى أطفال داون.

وتناولت دراسة Belva, et al ., (2012) اضطرابات التواصل للبالغين من ذوي الاضطرابات الذهنية الشديدة في مجالات الاستقبال، والتعبير ، والكتابة ، وتم تطبيق الدراسة على (٢٠٤) شخص من ذوي الاضطرابات الذهنية (١٠٦ رجل ، ٩٨ سيدة) من ذوي الاضطرابات الذهنية الشديدة المقيمين في مراكز الرعاية ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٧ - ٨٥) وتم تطبيق مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي. وأظهرت النتائج أن مجالات الاستقبال أفضل من التعبير بالإضافة إلي أن هؤلاء الأفراد أظهروا نسبة عالية في مجال التعبير بمقاييسه الفرعية أفضل من الكتابة.

٢- دراسات تناولت التمر المدرسي للعاديين ولذوي الاضطرابات الذهنية :

قامت حنان أسعد (٢٠١٢) بدراسة التمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية بهدف التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التمر المدرسي في المهارات الإجتماعية ، بالإضافة إلى التعرف على

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

المهارات الإجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتمتع المدرسي لدى عينة الدراسة المكونة من (٢٤٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية ، وطبق عليهم مقياس التمتع المدرسي إعداد/ حنان أسعد ، ومقياس المهارات الإجتماعية ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التمتع المدرسي في المهارات الإجتماعية لصالح منخفضي التمتع المدرسي ، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الإجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتمتع المدرسي كانت على الترتيب عامل الضبط الاجتماعي ، ثم الضبط الانفعالي ، ثم الحساسية الاجتماعية.

وهدف دراسة (Rothon, et al , (2011) بحث لأي مدى يمكن أن يكون للدعم الاجتماعي تأثير ضد العواقب السلبية المحتملة من التمتع على التحصيل المدرسي والصحة النفسية للمراهقين ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٩٠) مراهق تتراوح أعمارهم بين (١١-١٤) عام من الصف السابع والتاسع من (٢٨) مدرسة في ولايات مختلفة ، طبق عليهم استبيان التعرض للتمتع ، استبيان المشاعر والمزاج للاكتئاب (SMFQ) ، ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك المتعدد الأبعاد (MSPSS) ، وقيس التحصيل الدراسي عن طريق مسح عام للأداء الأكاديمي للطلاب لمدة عامين ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المراهقين الذين تعرضوا للتمتع كانوا حققوا أداء أكاديمي غير مناسب لفاتهم العمرية ، والأولاد الذين تعرضوا للتمتع كانوا أكثر عرضة للاكتئاب من الذين لم يتعرضوا للتمتع ، وأن مستويات دعم الاجتماعي العائلي له أثر هام في تعزيز الصحة النفسية ، وأن المستويات العالية من دعم الأصدقاء والمعتدلة من الدعم العائلي لها أثر هام في حماية ضحايا التمتع من الأداء الأكاديمي السيء ، والدعم من أسرهم والاصدقاء غير كافي لحماية المراهقين من صعوبات الصحة النفسية التي قد يواجهونها نتيجة تعرضهم للمعاملة القاسية.

بينما هدفت دراسة (Sentenac, et al., (2011) استكشاف ضحايا التمتع من الطلاب الفرنسيين والإيرلنديين من ذوي الاضطرابات والأمراض المزمنة مع الأخذ في الاعتبار العوامل الفردية، والإجتماعية، والأسرية ، وفحص هذه العوامل لتوثيق الاختلافات بين البلدين على العوامل الأخرى ذات الصلة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالب من ذوي الإعاقات

والأمراض المزمنة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٣ - ١٥) عام ونصفهم بنين، وهذه العينة جزء من دراسة أجريت عام (٢٠٠٦) لتحليل السلوك الصحي للأطفال في عمر المدرسة، واشتملت أدوات الدراسة على استبيانات الكفاءة الذاتية للطلاب التي وضعتها وحدة البحوث متعددة التخصصات من الدول المشاركة وترجمت إلى كلا اللغتين في البلدين لضمان تكافؤ اللغة ، مع مقياس التعرض للتمر الذي وضعه Olweus وتم تطويره ، مع تقرير من الطلاب عن تعرضهم للتمر خلال الشهرين الماضيين ، وأسفرت نتائج الدراسة عن انتشار السلوك التمر في فرنسا أكثر من ايرلندا ، كما أوضحت أن الطلاب الأصغر سناً أكثر عرضة للتمر، والطلاب الذين لديهم أمراض مزمنة أكثر عرضة للتمر أكثر من غيرهم ، كما أنه لم يلاحظ فروق بين الجنسين في التعرض للتمر في كلا البلدين.

وقام أحمد الزق ، وعبد العزيز السويدي (٢٠١٠) بدراسة المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض بهدف التعرف على هذه المشكلات وتم تطبيق الدراسة على (٣٠٠) طالب وطالبة ، (١٥٠) طالب ذوي صعوبات تعلم (٧٥ ذكور ، ٧٥ اناث) ، (١٥٠) عاديين ، موزعين بالتساوي على الفئات العمرية (٧-٨) ، (٩-١٠) ، (١١-١٢) سنة ، وطبق الباحثان استبانة لقياس المشكلات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية ، وأشارت النتائج الي ان أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل في الفقرات (الاستماع ضمن مجموعة، واستيعاب معاني الكلمات ، واتباع التعليمات ، ، وتذكر المعلومات ، وتمييز حروف الجر، والفهم)، بينما كانت أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعاً لديهم الفقرات (ضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات، والقواعد، وتذكر الكلمات، وتسمية حروف الجر، وتسمية الأفعال من الصور، والتهجئة، والتعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية، ورواية القصص والخبرات الخاصة، والتعبير عن الأفكار، والتعبير الكتابي) كما تشير أبرز نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح الطلبة العاديين ، كما تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعد اللغة التعبيرية وذلك لصالح الإناث . وتشير كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق باللغة الاستقبالية بين الأطفال من الفئة العمرية (٧-٨) سنوات، والفئة العمرية (١١-١٢) سنة لصالح الفئة العمرية (١١-١٢) سنة.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

وتناولت دراسة (Slee & Mohyla, 2007) فاعلية برنامج معتمدا على تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة سلوكيات إيجابية متمثلة في سلوكيات الأمان والسلام والتصالح في خفض التمتع المدرسي ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥٤) تلميذاً ، (٤٥٨) تلميذاً ، (٤٩٦) تلميذة في أربع مدارس ابتدائية ويتراوح عمرهم الزمني بين (٥.٤-١٣.٥) سنة ، واستخدمت الدراسة استبانة لقياس التمتع المدرسي ، واعتمدت على القياسين القبلي والبعدي ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في خفض التمتع المدرسي لدى عينة الدراسة.

وقام (Fee, 1994) بدراسة الاضطرابات السلوكية والنشاط الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفلاً (٥٠ معاقين ذهنياً ، ٥٠ عاديين) والمعاقين ذهنياً فئة القابلين للتعلم ، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس كونورز للمعلمين ، وقائمة Iowa لأعراض السلوك النشاط الزائد ، وأسفرت نتائج الدراسة عن شيوع السلوكيات اللا توافقية (السلوك العنيف ، التدميري ، النشاط الزائد ، إيذاء الذات) بين المعاقين ذهنياً أكثر من العاديين، وارتباطها بدرجة التخلف العقلي.

التعقيب على الدراسات السابقة

أن المستقرئ لنتائج الدراسات ذات الصلة يتضح له ما يلي :

١- شيوع الاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية مثل اضطرابات اللغة الإستقبالية المتمثلة في تأخر فهم المعاني والكلمات ومدلولاتها ، مع ضعف أداء المهام البسيطة والأوامر الإدراكية، واضطرابات اللغة التعبيرية المتمثلة في محدودية الألفاظ والكلمات والتراكيب البسيطة (Abbeduto, et al., 1991; Hyla Robin, 1991; Abbeduto, et al., 1995).

- ٢- شيوع اضطرابات النطق بين ذوي متلازمة داون ولا يوجد تأثير للعمر علي شدة الاضطرابات (Crosley & Dowling ,1989 ؛ Facon, et al.,1998 ؛ Seifert,et al., 1998).
- ٣- شيوع الاضطرابات اللغوية الإستقبالية والتعبيرية بين ذوي الاحتياجات الخاصة، وتختلف شدة الاضطرابات التعبيرية باختلاف النوع لصالح الإناث ، كما تختلف شدة الاضطرابات الإستقبالية باختلاف العمر لصالح الأكبر سناً لذوي صعوبات التعلم (أحمد الزق ، وعبد العزيز السويري ، ٢٠١٠).
- ٤- انتشار التتمر المدرسي بين ذوي الاضطرابات الذهنية أكثر من العاديين، كما أن الطلاب ذوي الاضطرابات الذهنية والأمراض المزمنة والأصغر سناً أكثر عرضة للتتمر من العاديين (Fee,1994 ؛ Sentenac, et al., 2011 ؛ Slee& Mohyla, 2007).
- ٥- للتتمر المدرسي تأثيرات سلبية على نواحي عديدة أبرزها الجوانب الإجتماعية والأكاديمية (Rothon, et al ., 2001 ؛ حنان أسعد ، ٢٠١٢).

فروض الدراسة

- ١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية (البسيطة - المتوسطة) في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي .
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الأفراد (٩-١٤)، (١٥-٢٠) عام من ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي .
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الاعاقة الذهنية (البسيطة - المتوسطة) في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي .
- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع الاضطرابات اللغوية (الإستقبالية - التعبيرية) لذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

٦- توجد قدرة تنبؤية دالة احصائيا بالنتمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات النمائية الذهنية من خلال اضطرابات اللغة وأبعادها.

إجراءات الدراسة

أولاً : منهج الدراسة

استخدم الباحثين في الدراسة الحالية المنهج الوصفي ؛ لملائمته لطبيعة الدراسة ، حيث يعتمد المنهج الوصفي على وصف ما هو كائن ، وتفسيره ، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع ، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة والسائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات (جابر عبد الحميد وأحمد خيرى ، ٢٠١٠ ، ١٢١) ، بهدف الوصول إلى تصور دقيق عن المشكلة موضوع الدراسة وعلاقتها بالظواهر المرتبطة بها ، والتوصل إلى قوانين للعلاقات الارتباطية بين الظاهرة وقريناتها ، وكذلك التنبؤ بهذه الظاهرة (عبد الحميد صفوت ، ٢٠١٠ ، ٢١٤) ، فيوضح المنهج الوصفي في الدراسة الحالية واقع الاضطرابات اللغوية ، وواقع التمر المدرسي وعلاقتها ببعضهما البعض ، ومدى تغير هذه العلاقة باختلاف النوع (بنين، بنات) ودرجة الاعاقة (بسيطة ، متوسطة) ، وكذلك التنبؤ بالنتمر المدرسي من خلال الاضطرابات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية عينة الدراسة.

ثانياً : المشاركون بالدراسة

أ- المشاركون بالدراسة الاستطلاعية :

تم اختيار عدد من الافراد ذوي الاضطرابات الذهنية ليمثلوا أفراد الدراسة الاستطلاعية ؛ بهدف التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية ، وقد اشتملت هذه العينة على (١٠٠) طالب وطالبة من مدرسة التربية الفكرية بمدينة أسبوط وذلك لتمثل المتغيرات الدراسة الديموجرافية المتمثلة في : النوع ، ونوع الإعاقة ، والعمر الزمني ، ويوضح جدول رقم (١) الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (١)

الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية (ن=١٠٠)

الاجمالي	العينة	الاجمالي	العينة	الاجمالي	العينة
٨٠	العمر الزمني (١٤-٩)	٦٥	إعاقة بسيطة	٧٠	ذكور
٢٠	العمر الزمني (٢٠-١٥)	٣٥	إعاقة متوسطة	٣٠	أناث
١٠٠	الاجمالي	١٠٠	الاجمالي	١٠٠	الاجمالي

ب- المشاركون بالدراسة الأساسية :

بعد التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية : اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد عماد أحمد حسن (٢٠١٤) ، ومقياس التمر المدرسي إعداد مصطفى عبد المحسن الحديبي ووفاء ماهر عطية (تحت الطبع) حيث قام الباحثين بتحديد التلاميذ الأكثر تنمرا عن طريق تحديد درجة القطع (م+٢ع) من خلال تطبيق مقياس التمر علي العينة الاستطلاعية التي عددها (١٠٠) فرد وقد بلغت درجة القطع ٩١.٨ ووفقا لذلك تم اختيار (٢٩) فرد درجاتهم تزيد عن او تساوي درجة القطع ٩١.٨ ، واختبار اضطرابات اللغة التعبيرية لذوي الاضطرابات الذهنية إعداد الباحثين ، واختبار اضطرابات اللغة الإستقبالية إعداد الباحثين، تكونت العينة الأساسية من (٢٩) تلميذاً وتلميذة من ذوي الاضطرابات الذهنية بمدرسة التربية الفكرية بمدينة أسيوط ، (٤) من ذوي متلازمة داون (إعاقة متوسطة)، (٢٥) من ذوي الاضطرابات الذهنية (إعاقة بسيطة) ، وتتضمنت العينة (٤) بنات ، (٢٥) بنين وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-٢٠) عام ويوضح جدول رقم (٢) الخصائص الديموجرافية للأفراد المشاركين بالدراسة الأساسية.

جدول رقم (٢)

الخصائص الديموجرافية للمشاركين بالدراسة الأساسية (ن = ٢٩)

الاجمالي	العينة	الاجمالي	العينة	الاجمالي	العينة
١٣	العمر الزمني (١٤-٩)	٢٥	إعاقة بسيطة	٢٥	بنين
١٦	العمر الزمني (٢٠-١٥)	٤	إعاقة متوسطة	٤	بنات
٢٩	الاجمالي	٢٩	الاجمالي	٢٩	الاجمالي

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

ثالثاً : أدوات الدراسة

١ - استمارة جمع البيانات الأساسية إعداد الباحثين

قام الباحثين بإعداد استمارة جمع البيانات الأساسية ؛ بغرض جمع البيانات الأساسية عن أفراد الدراسة ، وتكونت الاستمارة من ورقتين: احتوت الورقة الأولى على اسم الباحثة ووظيفتها، وتوضيح أن الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي ، بينما اشتملت الورقة الثانية على اسم التلميذ ، نوعه ، عمره الزمني ، الصف الدراسي ، نسبة الذكاء ، درجة الإعاقة. ويقوم معلمي التربية الفكرية بالاجابة على هذه الاستمارة من واقع بيانات التلاميذ لديهم.

٢ - اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة

إعداد (تعديل وتقنين) / عماد أحمد حسن علي (٢٠١٤)

يعد هذا المقياس من مقاييس الذكاء الأدائية أي غير اللفظية ، وقد لجأ إليه الباحثين نظراً لأن أداء الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية على المقاييس الأدائية يعتبر أفضل من أدائهم على المقاييس اللفظية لما لديهم من صعوبات لغوية عديدة ، يتكون اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي (أ) ، (أب) ، (ب) يشمل كل منها (١٢) بنداً ، والقسمان (أ) ، (ب) هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (SPM) مضافاً إليها قسماً جديداً هو (أب) يتوسطهما في الصعوبة ، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من عمر (٥) سنوات ونصف إلى (١١) سنة، كما تصلح للمتأخرين عقلياً ، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين ، وتحتة ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي ، واستخدمت الألوان كخلفية للمشكلات لكي تجعل الاختبار أكثر تشويقاً ووضوحاً وإثارةً لانتباه الأطفال.

٣ - مقياس التنمر المدرسي المصور لطفل الروضة

إعداد مصطفى عبد المحسن الحديبي، وفاء ماهر عطية (تحت الطبع)

يهدف هذا المقياس إلى قياس التتمر المدرسي لدى أطفال الروضة ويتكون من جزئين الجزء الأول ويتضمن البيانات الأولية للطفل ومجموعة من التعليمات توضح كيفية الاجابة على فقرات المقياس، والجزء الثاني يتضمن (٥٦) عبارة موضحة بالصور يجيب عنها الطفل من خلال (٣) بدائل للاستجابة وهي (غالباً - أحياناً - نادراً) ، وتم تعديل المقياس وتقنيته ليتناسب مع عينة الدراسة من ذوي الاضطرابات الذهنية وتم حذف العبارات التي لا تتناسب مع عينة الدراسة ليتكون المقياس من (٣٧) عبارة يجيب عنها التلميذ بمساعدة المعلم من خلال (٣) بدائل للاستجابة (غالباً - أحياناً - نادراً) ، وقام الباحثين بتحديد التلاميذ الأكثر تتمرا عن طريق تحديد درجة القطع (م+ع٢) من خلال تطبيق مقياس التتمر علي العينة الاستطلاعية التي عددها (١٠٠) فرد وقد بلغت درجة القطع ٩١.٨ ووفقا لذلك تم اختيار (٢٩) فرد درجاتهم تزيد عن او تساوي درجة القطع ٩١.٨.

كفاءة مقياس التتمر المدرسي لذوي الاضطرابات الذهنية

(أ) الصدق Validity :

استخدم الباحثين أكثر من طريقة للتحقق من صدق الاختبار هي:

١- صدق المحتوى :

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس التتمر المدرسي تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وتم حساب نسبة الاتفاق باستخدام معامل الاتفاق لكندال (عماد أحمد، ١٩٩٩)، حيث بلغت نسبة الاتفاق على فقرات المقياس (٩٠%) مما يشير إلى صدق محتوى اختبار التتمر المدرسي.

٢- الصدق العاملي:

للتأكد من صدق مقياس التتمر المدرسي اجري الباحثين التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية على افراد العينة الاستطلاعية وعددهم (١٠٠) فرد، وتم الابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار ان البند يكون متشعبا على العامل إذا كان تشعبه على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناء على ذلك تم استخراج عامل واحد فقط، وجدول رقم (٣) يوضح تشعبات العبارات على هذا العامل:

جدول رقم (٣)

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

يوضح تشبعات عبارات مقياس التمتع المدرسي بالعوامل المستخرجة باستخدام التحليل
العامل الاستكشافي

العوامل	العامل الاول	الاشتراكيات	تابع الفقرات	العامل الاول	الاشتراكيات	الفقرات
١	٠.٦٠٥	٠.٣٦٦	٢٣	٠.٣٠٥	٠.٠٩٣	
٢	٠.٣٤٠	٠.٠٥٧	٢٤	٠.٨٢٥	٠.٦٨٠	
٣	٠.٣٨٧	٠.٠٣٥	٢٥	٠.٣٣٠	٠.٠٥٣	
٤	٠.٣٧٣	٠.١٣٩	٢٦	٠.٤٤٢	٠.٠٥٩	
٥	٠.٣٧٥	٠.٠٣١	٢٧	٠.٣٣٦	٠.١١٣	
٦	٠.٦٣١	٠.٣٩٨	٢٨	٠.٧٤٥	٠.٥٥٥	
٧	٠.٤١٢	٠.٠٤٥	٢٩	٠.٤٦٨	٠.٢١٩	
٨	٠.٣٦٠	٠.٠٠٤	٣٠	٠.٦٥٣	٠.٤٢٦	
٩	٠.٤٨٢	٠.٢٣٣	٣١	٠.٦٣٦	٠.٤٠٥	
١٠	٠.٣٥٥	٠.٠٠٣	٣٢	٠.٢٩٧	٠.٠٨٨	
١١	٠.٤٩٣	٠.٢٤٣	٣٣	٠.٦١٧	٠.٣٨١	
١٢	٠.٢٩٨	٠.٠٨٩	٣٤	٠.٤٢٣	٠.١٧٩	
١٣	٠.٧٣٣	٠.٥٣٧	٣٥	٠.٣٢٠	٠.٠١٤	
١٤	٠.٨١٨	٠.٦٧٠	٣٦	٠.٤٣٨	٠.٠٥٧	
١٥	٠.٣٦٤	٠.٠٠٤	٣٧	٠.٣٣٩	٠.٠٥٧	
١٦	٠.٣٨٧	٠.١٥٠	٣٨	٠.٤٦٩	٠.٠٧٣	
١٧	٠.٤١٦	٠.٠٠٠	٣٩	٠.٦٠٤	٠.٣٦٤	
١٨	٠.٥٨٩	٠.٣٤٧	٤٠	٠.٣٩٧	٠.١٥٧	
١٩	٠.٥٠٧	٠.٢٥٧	٤١	٠.٢٨٥	٠.٠٨١	
٢٠	٠.٢٨٦	٠.٠٨٢	٤٢	٠.٢٨٢	٠.٠٧٩	
٢١	٠.٥٧١	٠.٣٢٦	٤٣	٠.٣٦٠	٠.١٣٠	
٢٢	٠.٦٥٨	٠.٤٣٣	٤٤	٠.٧١٨	٠.٥١٦	
الجنر الكامن			٩.٢١٢			
التباين المفسر			٢٠.٩٣٦			

ومن الجدول السابق يتضح ان جميع عبارات مقياس التمتع المدرسي كانت منشعبة على
عامل واحد فقط تم استخراجها من اجراء التحليل العامل الاستكشافي، حيث بلغت قيمة الجذر
الكامن ٩.٢١٢، وبلغت قيمة التباين المفسر ٢٠.٩٣٦

(ب) الثبات Reliability :

للتحقق من ثبات الاعتبار تم استخدام طريقتين هما : طريقة تحليل التباين بمعادلة ألفا
كرونباخ ؛ للوقوف على مدى الاتساق الداخلي لمقياس التمتع المدرسي، وطريقة التجزئة النصفية
Spearman – Bronn ، ويوضح جدول رقم (٤) معاملات الثبات.

جدول رقم (٤)
معاملات ثبات التجزئة النصفية ومعامل ألفا لاختبار التمر

معامل ألفا كرونباك	معامل سبيرمان للتجزئة النصفية	معامل جتمان للتجزئة النصفية	الخواص الإحصائية
٠.٦٤	٠.٨٧	٠.٧٧	اختبار التمر

يتضح من جدول رقم (٤) أن معاملات ثبات المقياس بالطريقتين مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بقدر عالٍ من الثبات.

٣- اختبار اضطرابات اللغة التعبيرية لذوي الاضطرابات الذهنية إعداد / الباحثين خطوات إعداد المقياس :

قام الباحثين بإعداد اختبار اضطرابات اللغة التعبيرية، بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة ، وأهداف وطبيعة الدراسة ؛ نظراً للأسباب التالية :

(١) أنه لا يوجد اختبار يقيس اضطرابات اللغة التعبيرية لذوي الاضطرابات الذهنية - علي حد علم الباحثين - ويوضح جوانب القوة والضعف في اللغة التعبيرية في البيئة العربية والأجنبية.

(٢) عدم صلاحية مقياس التواصل اللفظي للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم (عفاف عبد المحسن، ٢٠٠٧) ، ومقياس تشخيص اضطرابات اللغة والكلام (فيوليت فؤاد، وعبد الستار سلامة) ، وبطارية التواصل اللفظي للمعاقين ذهنياً (حسام عباس، ٢٠٠٩)، واختبار الفهم القرائي المصور لذوي الاضطرابات الذهنية (خيرى المغازي، ١٩٩٩)، وبطارية colorado لتقييم الكلام واللغة (الميلاد - ٢١) عام (٢٠١٠) وذلك للأسباب التالية :

• هذه المقاييس تحتوي على فقرات أو عبارات قليلة تقيس اضطرابات اللغة التعبيرية الأمر الذي يجعلها غير كافية لقياس جميع جوانب اللغة التعبيرية.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتيم المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

- بعض هذه المقاييس صممت في ضوء أبعاد لا تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية.
 - أغلب المقاييس صممت للعاديين وليس لذوي الاضطرابات الذهنية وبالتالي لم تراعى خصائص ذوي الاضطرابات الذهنية ولا سيما الخصائص اللغوية والعقلية.
- ومما سبق رأي الباحثين أنه من أهم دواعي بناء الاختبار أن يراعى في بناءه خصائص الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية، وأن يقيس الابعاد المختلفة للغة التعبيرية وقد مر إعداد الاختبار بمجموعة من الخطوات هي :

١- مراجعة الاطار النظري والدراسات العربية والأجنبية في مجال اضطرابات اللغة بصورة عامة، وبصفة خاصة في مجال اضطرابات اللغة التعبيرية، وتصنيفها ، وأسبابها، وطرق تشخيصها وأبعادها وجوانبها لذوي الاضطرابات الذهنية والعاديين (أحمد الزق ، وعبد العزيز السوري ، ٢٠١٠).

٢- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت اضطرابات اللغة التعبيرية ، وبعض الاختبارات والمقاييس التي تضمنت بنوداً أو عبارات ذات صلة بشكل أو بآخر باضطرابات الكلام واللغة للعاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة كالصورة المعدلة لقائمة فحص مهارات فهم واستخدام اللغة (كريستين مايلز، ١٩٨٨؛ تعريب: محمود سعيد محمود، ٢٠١١)، ومقياس التواصل اللفظي للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم (عفاف عبد المحسن ، ٢٠٠٧)، استبيان تقدير المعلمات لمستوى مهارات التواصل اللفظي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم (عزة عبد الرحمن، ٢٠١١)، بطارية التواصل اللفظي للمعاقين ذهنياً (حسام عباس خليل ، ٢٠٠٩) ، واستبانة تحديد مهارات التواصل اللفظي (حسام عباس ، ٢٠٠٩) ، وقائمة فحص التواصل للأطفال (٤- ١٧) سنة الطبعة الثانية (Bishop, 2003)، وتقييم الأساسيات اللغوية (٥-٢١) الطبعة الرابعة (Semel & Secord, 2003) ، وتقييم وتشخيص اللغة وأساسياتها قبل دخول المدرسة (٣- ٦) سنوات الطبعة الثانية (2006 Semel & Secord, ، بطارية colorado لتقييم الكلام واللغة (الميلاد - ٢١) عام

(٢٠١٠)، قسم Colorado التعليمي ، جامعة colorado ، بطارية اضطرابات التخاطب (١٩٩١) مكتب ولاية أوته التعليمي، وحدة الخدمات التعليمية الخاصة.

٣- الإفادة من المقاييس والاختبارات ذات الصلة في وضع تعريف إجرائي لاضطرابات اللغة التعبيرية وتم تحديد أبعادها ، ووضع عبارات لكل بعد ، فتعرف اضطرابات اللغة التعبيرية إجرائياً بأنها محدودية واضحة للحصيلة اللغوية أو أخطاء في أزمنة الفعل أو صعوبة تذكر كلمات أو إنشاء جمل ذات طول وتعقيد مناسبين تطورياً ، وتؤثر هذه الصعوبات علي التحصيل الأكاديمي أو المهني أو على التواصل الاجتماعي. ويتكون من (٣) ابعاد هما المعاني ، والقواعد النحوية ، وتذكر الكلمات وانشاء جمل ويتكون كل بعد من (١٠) عبارات.

كفاءة مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية

(أ) الصدق Validity :

استخدم الباحثين أكثر من طريقة للتحقق من صدق الاختبار هي:

١- صدق المحتوى:

- للتحقق من صدق المحتوى لاختبار اضطرابات اللغة التعبيرية تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وقد اشتملت تلك الصورة على (٣) ابعاد هما المعاني ، والقواعد النحوية ، وتذكر الكلمات وانشاء جمل يتضمن البعد الأول(١٤) عبارة ، والثاني (١٠)عبارات ، والثالث (١٠) عبارات بهدف : التأكد من مناسبة العبارات للمفهوم المراد قياسه ، وتحديد غموض بعض العبارات لتعديلها، وحذف بعض العبارات غير المرتبطة بمفهوم اضطرابات اللغة التعبيرية ، أو غير مناسبتها لطبيعة وخصائص المعاقين ذهنياً، وفي ضوء اراء المحكمين تم حذف البعد الثالث لانه لا يدخل ضمن مفهوم اضطرابات اللغة التعبيرية ، وتعديل البعد الثاني الي التراكيب البسيطة ليناسب خصائص العينة ، وتم حذف عبارة واحدة في البعد الاول .

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتيمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

- اصبح اختبار اضطرابات اللغة التعبيرية يتكون من بعدين الاول (١٤) عبارة ، والثاني (١٠) عبارات بعد حذف العبارات والابعاد التي لم تحظ بنسبة اتفاق (٩٠%) باستخدام معامل الاتفاق لكندال (عماد أحمد، ١٩٩٩) مما يشير إلى صدق محتوى اختبار اضطرابات اللغة التعبيرية .

٢- الصدق العاملي :

للتأكد من صدق اختبار اضطرابات اللغة التعبيرية، أجرى الباحثين التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية على أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم (١٠٠) فرد، وتم الابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار أن البند يكون متشعباً على العامل إذا كان تشعبه على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناءً على ذلك تم استخراج عاملين، أجري تدوير للعوامل بطريقة الفارماكس وجدول رقم (٥) يوضح تشعبات العبارات على العاملين بعد التدوير.

جدول رقم (٥)

يوضح تشعبات عبارات مقياس اللغة التعبيرية بالعوامل المستخرجة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (بعد التدوير)

العوامل الفقرات	١	٢	الاشتراكيات	تابع الفقرات	١	٢	الاشتراكيات
١	٠.٦١٢	٠.٥٣٩	٠.٦٦٤	١٣	٠.٦٦٠	٠.٣٥٤	٠.٥٦١
٢	٠.٦٤١	٠.٥٦١	٠.٧٢٦	١٤	٠.٥٤٥	٠.٢٤٩	٠.٣٥٩
٣	٠.٨٠٠	٠.٢٧٨	٠.٧١٨	١٥	٠.٢٦٤	٠.٨٤٢	٠.٧٧٨
٤	٠.٦٤٢	٠.٥١٦	٠.٦٧٨	١٦	٠.٣٠٢	٠.٨٠٥	٠.٧٤٠
٥	٠.٧٠١	٠.١٥٥	٠.٥١٥	١٧	٠.٢٥١	٠.٨٤٣	٠.٧٧٤
٦	٠.٧٦٦	٠.١٢٧	٠.٦٠٢	١٨	٠.٣٨٥	٠.٧١٧	٠.٦٦٣
٧	٠.٦٠٧	٠.٣٦٣	٠.٥٠٠	١٩	٠.٤٦١	٠.٦٣٢	٠.٦١٢

٠.٦٧٣	٠.٧٥٨	٠.٣١٢	٢٠	٠.٦١٤	٠.٢٠٤	٠.٧٥٧	٨
٠.٦٣٦	٠.٧١٥	٠.٣٥٥	٢١	٠.٦٣٤	٠.٣٧١	٠.٧٠٤	٩
٠.١٥٠	٠.٣٠٤	٠.٢٤١	٢٢	٠.٥٣٠	٠.٣٨٦	٠.٦١٧	١٠
٠.٤٨٣	٠.٦٧٦	٠.١٦٢	٢٣	٠.٧٠٩	٠.٢٧٨	٠.٧٩٥	١١
٠.٥٩٢	٠.٧١٤	٠.٢٨٧	٢٤	٠.٦٠١	٠.٢٥٥	٠.٧٣٢	١٢
					٥.٢٢٥	٩.٢٨٩	الجذر الكامن
					٢١.٧٧	٣٨.٧٠٣	نسبة التباين المفسر

ومن الجدول السابق يتضح ان:

- ١- العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤) كانت أكثر تشبعاً على العامل الأول، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن ٩.٢٨٩، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل ٣٨.٧٠٣ وذلك بعد إجراء التدوير باستخدام طريقة فاريماكس Varimax، ومن خلال دراسة محتوى العبارات التي تشبعت على العامل الأول، نجد أنها تتناول المفردات والمفاهيم الأساسية والكلمات المناسبة لذلك فإنه سيتم تسمية هذا العامل بالمعاني.
- ٢- العبارات (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤) كانت أكثر تشبعاً على العامل الثاني، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن ٥.٢٢٥، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل ٢١.٧٧ وذلك بعد إجراء التدوير باستخدام طريقة فاريماكس Varimax، ومن خلال دراسة محتوى العبارات التي تشبعت على العامل الثاني، نجد أنها تتناول التراكيب اللغوية البسيطة من ترتيب الكلمة في الجملة وشكل الكلمة لذلك فإنه سيتم تسمية هذا العامل بالتراكيب البسيطة.

(ب) ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام طريقتين هما: طريقة تحليل التباين بمعادلة ألفا كرونباك، وطريقة التجزئة النصفية، ويوضح جدول رقم (٦) معاملات الثبات ودلالاتها.

جدول رقم (٦)

معاملات ثبات التجزئة النصفية ومعامل ألفا لاختبار اللغة التعبيرية

معامل الإحصائية	معامل جتمان	معامل سبيرمان للتجزئة	معامل ألفا كرونباك
-----------------	-------------	-----------------------	--------------------

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

	النصفية	للجزء النصفية	
٠.٩٤	٠.٩٢	٠.٩٢	اختبار اللغة التعبيرية

يتضح من جدول رقم (٦) أن معاملات الثبات جميعها مرتفعة ؛ مما يؤكد على ارتفاع معاملات ثبات اختبار اللغة التعبيرية.

٤- اختبار اضطرابات اللغة الإستقبالية خطوات إعداد المقياس :

قام الباحثين بإعداد اختبار اضطرابات اللغة الاستقبالية ، بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة ، وأهداف وطبيعة الدراسة ؛ نظراً للأسباب التالية :

(١) أنه لا يوجد اختبار يقيس اضطرابات اللغة الإستقبالية لذوي الاضطرابات الذهنية - على حد علم الباحثين- ويوضح جوانب القوة والضعف في اللغة الإستقبالية في البيئة العربية والأجنبية.

(٢) عدم صلاحية قائمة فحص مهارات فهم واستخدام اللغة (كريستين مايلز ، ١٩٨٨ ، تعريب إيمان محمد، ٢٠٠٣)، ومقياس المهارات اللغوية (سمر أحمد، ٢٠١١) وذلك للأسباب التالية :

• هذه المقاييس تحتوي على فقرات أو عبارات قليلة تقيس اضطرابات اللغة الإستقبالية الأمر الذي يجعلها غير كافية لقياس جميع جوانب اللغة الإستقبالية.

• بعض هذه المقاييس صممت في ضوء أبعاد لا تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية.

• أغلب المقاييس صممت للعاديين وليس لذوي الاضطرابات الذهنية وبالتالي لم تراعى خصائص ذوي الاضطرابات الذهنية ولا سيما الخصائص اللغوية والعقلية.

(٣) مما سبق رأي الباحثين أنه من أهم دواعي بناء الاختبار أن يراعي في بناءه خصائص الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية، وأن يقيس الأبعاد المختلفة للغة الإستقبالية، وقد مر إعداد الاختبار بمجموعة من الخطوات هي :

• مراجعة مفاهيم اضطرابات اللغة الإستقبالية لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية، وتصنيفها، وأسبابها، وطرق تشخيصها ، واستعراض الدراسات السابقة التي تناولت هذا الاضطراب ، وبعض الاختبارات والمقاييس التي تضمنت بنوداً أو عبارات ذات صلة بشكل أو بآخر باضطرابات الكلام واللغة للعاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة مثل قائمة فحص مهارات فهم واستخدام اللغة (كريستين مايلز، ١٩٨٨، تعريب إيمان محمد، ٢٠٠٣)، ومقياس المهارات اللغوية المصورة (سمر أحمد، ٢٠١١)، استبيان تقدير المعلمات لمستوى المهارات اللغوية والاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم (سامية عبد الفتاح ، ٢٠٠٨)، مقياس درجة التهمة للأطفال (منى توكل ، ٢٠٠٨)، اختبار الفهم القرائي المصور لذوي الاضطرابات الذهنية (خيري المغازي ، ١٩٩٩).

• الإفادة من المقاييس والاختبارات ذات الصلة في وضع تعريف إجرائي لاضطرابات اللغة الاستقبالية وتحديد أبعادها ، ووضع عبارات لكل بعد ، فتعرف اضطرابات اللغة الاستقبالية إجرائياً بأنها عدم قدرة الفرد علي سماع وفهم وادراك اللغة المنطوقة والاستجابة لها ، ويتكون من (٣) ابعاد هما التعرف علي الأشياء ، والفهم والادراك للغة المنطوقة ، والاستجابة للغة ويتكون كل بعد من (١٠) عبارات .

كفاءة اختبار اضطرابات اللغة الإستقبالية :

(أ)الصدق Validity :

استخدم الباحثين أكثر من طريقة للتحقق من صدق الاختبار هي:

١- صدق المحتوى :

- للتحقق من صدق المحتوى لاختبار اضطرابات اللغة الاستقبالية تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وقد

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتتمرد المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

اشتملت تلك الصورة على (٣) ابعاد هما التعرف علي الأشياء ، والفهم والادراك للغة المنطوقة ، والاستجابة للغة ويتكون كل بعد من (١٠) عبارات بهدف : التأكد من مناسبة العبارات للمفهوم المراد قياسه ، وتحديد غموض بعض العبارات لتعديلها، وحذف بعض العبارات غير المرتبطة بمفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية ، أو غير مناسبتها لطبيعة وخصائص المعاقين ذهنياً، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف البعد الأول لانه صرفي وليس لغوي فلا يدخل ضمن مفهوم اضطرابات اللغة الاستقبالية ، وتعديل البعد الثاني الي فهم وادراك لغة الاخرين، وتم تعديل عبارة واحدة في البعد الثاني ليناسب خصائص العينة .

- اصبح اختبار اضطرابات اللغة الاستقبالية يتكون من بعدين الفهم ولادراك اللغة المنطوقة ، والاستجابة للغة الاول كل منهما يتكون من (١٠) عبارات ، بعد حذف العبارات والابعاد التي لم تحظ بنسبة اتفاق (٩٠%) باستخدام معامل الاتفاق لكاندال (عماد أحمد، ١٩٩٩) مما يشير إلى صدق محتوى اختبار اضطرابات اللغة الاستقبالية .

٢- الصدق العملي

للتأكد من صدق اختبار اضطرابات اللغة الاستقبالية، أجرى الباحثين التحليل العملي بطريقة المكونات الأساسية على أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم (١٠٠) فرد، وتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار أن البند يكون متشعباً على العامل إذا كان تشعبه على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناءً على ذلك تم استخراج عاملين، أجري تدوير للعوامل بطريقة الفاريماكس وجدول رقم (٧) يوضح تشعبات العبارات على العاملين بعد التدوير:

جدول رقم (٧)

يوضح تشعبات عبارات اختبار اللغة الاستقبالية بالعوامل المستخرجة بالتحليل العملي الاستكشافي (بعد التدوير)

العوامل	١	٢	الاشتراكيات	تابع	١	٢	الاشتراكيات
الفقرات				الفقرات			

٠.٥٤٥	٠.٧٢١	٠.١٥٩	١١	٠.٧٥٣	٠.٣٢٥	٠.٨٠٥	١
٠.٦٧٤	٠.٨١٨	٠.٠٧٥	١٢	٠.٦٧٥	٠.٣٢٥	٠.٧٥٥	٢
٠.٣٢٨	٠.٤٦١	٠.٣٤٠	١٣	٠.٦٤٠	٠.٤٠٢	٠.٦٩١	٣
٠.٣٩٥	٠.٦٢٨	٠.٠١٦	١٤	٠.٥٤٥	٠.٤٩٨	٠.٥٤٥	٤
٠.٦٥٣	٠.٧٨٨	٠.١٧٩	١٥	٠.٢٢٤	٠.٢٨٩	٠.٣٧٥	٥
٠.٥٠٣	٠.٥٧٣	٠.٤١٨	١٦	٠.٥٦٩	٠.١٥٨	٠.٧٣٨	٦
٠.٥٠٩	٠.٥٦٦	٠.٤٣٥	١٧	٠.٥٧٩	٠.٢٠٦	٠.٧٣٣	٧
٠.٦٣٨	٠.٥٧٧	٠.٥٥٢	١٨	٠.٥٤٧	٠.٣٤٦	٠.٦٥٤	٨
٠.٦١٨	٠.٦٦٥	٠.٤١٩	١٩	٠.٦٢٨	٠.٣٤٦	٠.٧١٣	٩
٠.٦٠٩	٠.٧٧٦	٠.٠٨٦	٢٠	٠.٤٤٣	٠.٣٤٩	٠.٥٦٧	١٠
				٤.٣٧٦	٦.٧	الجذر الكامن	
				٢١.٨٧٩	٣٣.٥	نسبة التباين المفسر	

ومن الجدول السابق يتضح ان:

٣- العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) كانت أكثر تشبعاً على العامل الأول، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن ٦.٧، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل ٣٣.٥ وذلك بعد إجراء التدوير باستخدام طريقة فاريماكس Varimax، ومن خلال دراسة محتوى العبارات التي تشبعت على العامل الأول، نجد أنها تتناول الفهم والإدراك للغة المنطوقة للآخرين لذلك فإنه سيتم تسمية هذا العامل بالفهم والإدراك للغة المنطوقة.

٤- العبارات (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) كانت أكثر تشبعاً على العامل الثاني، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن ٤.٣٧٦، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل ٢١.٨٧٩ وذلك بعد إجراء التدوير باستخدام طريقة فاريماكس Varimax، ومن خلال دراسة محتوى العبارات التي تشبعت على العامل الثاني، نجد أنها تتناول الأفعال والتصرفات الناتجة عن إدراك اللغة لذلك فإنه سيتم تسمية هذا العامل بالاستجابة للغة.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

(ب) الثبات Reliability :

للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام طريقتين هما: طريقة تحليل التباين بمعادلة ألفا كرونباك، وطريقة التجزئة النصفية، ويوضح جدول رقم (٨) معاملات الثبات ودالاتها.

جدول رقم (٨)
معاملات ثبات التجزئة النصفية ومعامل ألفا لاختبار اللغة الإستقبالية

معامل ألفا كرونباك	معامل سبيرمان للتجزئة النصفية	معامل جتمان للتجزئة النصفية	الخواص الإحصائية
٠.٩٠	٠.٩٥	٠.٩٤	اختبار اللغة الإستقبالية

يتضح من جدول رقم (٨) أن معاملات الثبات جميعها مرتفعة ؛ مما يؤكد على ارتفاع معاملات ثبات اختبار اللغة الإستقبالية .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية (البسيطة - المتوسطة) في الاضطرابات اللغوية والتمتع المدرسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثين بحساب معامل ارتباط Berson بطريقة الانحرافات المعيارية لدرجات العينة الأساسية البالغ عددها (٢٥) طالب من ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة على اختبار الدراسة السيكومترية المتمثلة في : مقياس التمتع المدرسي، واختبار اضطرابات اللغة التعبيرية ببعديه، واختبار اضطرابات اللغة الإستقبالية ببعديه، ويوضح جدول رقم (٩) قيمة معامل الارتباط بينهم.

جدول رقم (٩)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة
في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي (ن = ٢٥)

المتغيرات	التتمر	لغة تعبيرية ١	لغة تعبيرية ٢	مجموع التعبيرية	لغة استقبالية ١	لغة استقبالية ٢	مجموع الإستقبالية
التتمر	٠٠٠	**٠.٨٥	**٠.٨٩	**٠.٨٧	**٠.٨٦	**٠.٨٨	**٠.٨٨
لغة تعبيرية ١		٠٠٠	**٠.٩٨	**٠.٩٧	**٠.٩٦	**٠.٩٨	**٠.٩٧
لغة تعبيرية ٢			٠٠٠	**٠.٩٩	**٠.٩٥	**٠.٩٨	**٠.٩٧
مجموع التعبيرية				٠٠٠	**٠.٩٧	**٠.٩٨	**٠.٩٨
لغة استقبالية ١					٠٠٠	**٠.٩٧	**٠.٩٩
لغة استقبالية ٢						٠٠٠	**٠.٩٩
مجموع الإستقبالية							٠٠٠

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول رقم (٩) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين درجات التلاميذ على مقياس التتمر المدرسي ودرجاتهم على اختباري الاضطرابات اللغوية، ببعديه: اللغة التعبيرية واللغة الإستقبالية؛ مما يعكس القاسم المشترك بين صعوبة التواصل اللفظي بالإضافة إلى الاعاقة الذهنية بالتتمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية.

ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Sentenac, et al., 2011) بأن التتمر المدرسي والسلوك العدائي أكثر أنتشاراً بين ذوي الاضطرابات النمائية الذهنية مقارنة بالعاديين، وأن الطلاب ذوي الاضطرابات الذهنية والأمراض المزمنة أكثر عرضة للتتمر من العاديين.

ولمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي تم استخدام معامل ارتباط الرتب لدرجات العينة الأساسية البالغ عددها (٤) من ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات من خلال البرنامج الإحصائي Spss وجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)
معامل ارتباط الرتب بين درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة
(ذوي متلازمة داون) في الاضطرابات اللغوية والتمتع المدرسي

المتغيرات	التمتع	لغة تعبيرية ١	لغة تعبيرية ٢	مجموع التعبيرية	لغة استقبالية ١	لغة استقبالية ٢	مجموع الاستقبالية
التمتع	٠.٠٠	*٠.٩٢	٠.٧٣	*٠.٩٢	*٠.٩٢	٠.٧٣	*٠.٩١
لغة تعبيرية ١		٠.٠٠	٠.٧٣	*٠.٩٢	*٠.٩٢	٠.٧٣	*٠.٩١
لغة تعبيرية ٢			٠.٠٠	٠.٧٣	٠.٧٩	**٠.٩٩	٠.٧٩
مجموع التعبيرية				٠.٠٠	*٠.٩٢	٠.٧٣	*٠.٩٢
لغة استقبالية ١					٠.٠٠	٠.٧٩	**٠.٩٩
لغة استقبالية ٢						٠.٠٠	٠.٧٩
مجموع الاستقبالية							٠.٠٠

** تشير إلى مستوى دلالة ٠.٠١ * تشير إلى مستوى دلالة ٠.٠٥

يتضح من جدول رقم (١٠) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين درجات التلاميذ على مقياس التمتع المدرسي ودرجاتهم في بعد التراكيب البسيطة في اختباراللغة التعبيرية ، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين درجات التلاميذ على مقياس التمتع المدرسي ودرجاتهم في بعد الاستجابة للغة في اختباراللغة الإستقبالية ، كما انه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين درجات التلاميذ على مقياس التمتع المدرسي ودرجاتهم في اختباراللغة التعبيرية ببعديه ، بالإضافة الي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين درجات التلاميذ على مقياس التمتع المدرسي ودرجاتهم في اختبار اللغة الإستقبالية ببعديه.

وتتسق ما أسفرت عنه نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاضطرابات اللغوية والتمتع لذوي متلازمة داون وذلك في بُعد المعاني في اللغة التعبيرية ،

والبعد الاول فهم اللغة المنطوقة في اللغة الإستقبالية مع ما أظهرته نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة (Crosley & Dowling, 1989؛ Hyla Robin, 1991؛ et al., 2011؛ Sentenac,) بانتشار التمر المدرسي بين ذوي الاضطرابات الذهنية والذي يرجع بدوره إلى ضعف الجوانب اللغوية المتمثلة في صعوبة فهم معاني الكلمات ومعرفة مدلولاتها والاحتفاظ بها فترة طويلة ، والناجئة عن القصور في الأداء العقلي.

كما يتسق عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الاضطرابات اللغوية والتتمر لذوي متلازمة داون وذلك في بعد التراكيب البسيطة في اللغة التعبيرية، الإستجابة للغة في اللغة الإستقبالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Seifert, et al., (1998) ، وما ذكره عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤) بأن القدرة الإستقبالية أفضل من التعبيرية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون ؛ نظراً لأن التعبير يعتمد على الاستيعاب ، كما تعد جوانب معينة من اللغة كالمفردات اللغوية بالنسبة لهم أسهل من مهارات أخرى كتصريف الأفعال مثلاً ويعاني الكثير منهم من مشكلات الطلاقة اللغوية.

٢- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي " .
وللتحقق من صحة هذا الفرض يتم استخدام اختبار مان ويتي للأزواج المستقلة من خلال البرنامج الإحصائي Spss وجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١١)

دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتتمر المدرسي

المتغيرات	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التتمر	البنين	٢٥	١٤.٦٤	٣٦٦.٠٠	-٠.٥٧	غير دال
	البنات	٤	١٧.٢٥	٦٩.٠٠		
تعبيرية ١	البنين	٢٥	١٤.٤٦	٣٦١.٥٠	-٠.٨٦	غير دال

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

		٧٣.٥٠	١٨.٣٨	٤	البنات	
غير دال	٠.٤١-	٣٦٨.٥٠	١٤.٧٤	٢٥	البنين	تعبيرية ٢
		٦٦.٥٠	١٦.٦٢	٤	البنات	
غير دال	٠.٦٩-	٣٦٤.٠٠	١٤.٥٦	٢٥	البنين	مجموع التعبيرية
		٧١.٠٠	١٧.٧٥	٤	البنات	
غير دال	٠.٤٤-	٣٦٨.٠٠	١٤.٧٢	٢٥	البنين	استقبلية ١
		٦٧.٠٠	١٦.٧٥	٤	البنات	
غير دال	٠.٧٣-	٣٦٣.٥٠	١٤.٥٤	٢٥	البنين	استقبلية ٢
		٧١.٥٠	١٧.٨٨	٤	البنات	
غير دال	٠.٦٠-	٣٦٥.٥٠	١٤.٦٢	٢٥	البنين	مجموع الاستقبلية
		٦٩.٥٠	١٧.٣٨	٤	البنات	

يتضح من جدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في مقياس التمتع المدرسي وكذلك اللغة التعبيرية واللغة الإستقبلية ؛ مما يعني أن ذوي الاضطرابات الذهنية القابلين للتعلم البنين والبنات على قدم المساواة في الاضطرابات اللغوية والتمتع المدرسي.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Facon, et al (1998) ، و(Seifert, et al (1998) ، و (Sentenac, et al. (2011) بعدم وجود فروق تعزي للنوع لذوي الاضطرابات الذهنية في التعرض للتمتع، في حين تختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة أحمد الزق، وعبد العزيز السويري (٢٠١٠) عن شيوع الاضطرابات اللغوية الإستقبلية والتعبيرية بين ذوي الاحتياجات الخاصة، وتختلف شدة الاضطرابات التعبيرية باختلاف النوع لصالح الإناث ، وقد يرجع هذا الاختلاف لاختلاف العينة التي أجريت عليها الدراسة فذوي الاضطرابات الذهنية لهم خصائص تميزهم عن ذوي صعوبات التعلم اهمها القصور في الأداء العقلي.

٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات التلاميذ (١٤-٩) ، (٢٠-١٥) عام من ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتمتع المدرسي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثون بتقسيم أفراد العينة الأساسية البالغ عددها (٢٩) من ذوي الاضطرابات الذهنية إلى مجموعتين طبقاً للعمر الزمني ، طبق عليهم أدوات الدراسة السيكومترية المتمثلة في: مقياس التمر المدرسي، واختبار اضطرابات اللغة التعبيرية ، واختبار اضطرابات اللغة الإستقبالية ؛ لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين باستخدام اختبار " مان - ويتني Mann- Whitney " للأزواج المستقلة، كما في جدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين طبقاً للعمر الزمني على مقياس التمر المدرسي والاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية

المتغيرات	العمر الزمني لأفراد العينة	العدد ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التمر	من ٩ إلى ١٤ عام	١٣	١٣.٨٥	١٨٠.٠٠	-٠.٦٦	غير دال
	من ١٥ إلى ٢٠ عام	١٦	١٥.٩٤	٢٥٥.٠٠		
التعبيرية	من ٩ إلى ١٤ عام	١٣	١١.٨٨	١٥٤.٥٠	-١.٧٨	غير دال
	من ١٥ إلى ٢٠ عام	١٦	١٧.٥٣	٢٨٠.٥٠		
الإستقبالية	من ٩ إلى ١٤ عام	١٣	١٤.٦٥	١٩٠.٥٠	-٠.١٩	غير دال
	من ١٥ إلى ٢٠ عام	١٦	١٥.٢٨	٢٤٤.٥٠		

يتضح من جدول رقم (١٢) أنه لم يكن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين طبقاً للعمر الزمني على مقياس التمر المدرسي والاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية ؛ مما يعني عدم تأثير للعمر الزمني في وجود اختلافات ملحوظة في التمر المدرسي والاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية ، مما يعكس عدم ارتباط العمر الزمني بالأداء العقلي لذوي الاضطرابات الذهنية نظراً للتفاوت بينهما.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Facon, et al., (1998) بعدم وجود تأثير للعمر الزمني في الاضطرابات اللغوية وفهم المفردات المختلفة لذوي متلازمة داون ، وتختلف نتائج الفرض مع نتائج دراسة Sentenac, et al., (2011) ، التي أشارت إلي أن الطلاب الأصغر سناً أكثر عرضة للتمر ، ويفسر الباحثين هذا الاختلاف إلي طبيعة العينة التي طبقت عليها الدراسة من الطلاب العاديين في فرنسا وإيرلندا .

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الإعاقة الذهنية (البسيطة - المتوسطة) في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي ".
للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثون بتقسيم أفراد العينة الأساسية البالغ عددها

(٢٩) من ذوي الاضطرابات الذهنية إلى مجموعتين طبقاً لنوع الإعاقة (بسيطة، ومتوسطة)، طبق عليهم أدوات الدراسة السيكمترية المتمثلة في: مقياس التنمر المدرسي، واختبار اضطرابات اللغة التعبيرية ببعديه ، واختبار اضطرابات اللغة الإستقبالية ببعديه ؛ لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين باستخدام اختبار "مان - ويتني Mann- Whitney" للأزواج المستقلة ، كما في جدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣)

دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين طبقاً لنوع الإعاقة على مقياس التنمر المدرسي والاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية

المتغيرات	نوع الإعاقة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التنمر	إعاقة ذهنية بسيطة	٢٥	١٣.٨١	٣٣١.٥٠	١.٥٧-	غير دال
	متوسطة	٤	٢٠.٧٠	١٠٣.٥٠		
تعبيرية ١	إعاقة ذهنية بسيطة	٢٥	١٣.٨٣	٣٣٢.٠٠	١.٨٦-	غير دال
	متوسطة	٤	٢٠.٦٠	١٠٣.٠٠		
تعبيرية ٢	إعاقة ذهنية بسيطة	٢٥	١٣.٦٩	٣٢٨.٥٠	١.٤١-	غير دال
	متوسطة	٤	٢١.٣٠	١٠٦.٥٠		
مجموع التعبيرية	إعاقة ذهنية بسيطة	٢٥	١٣.٨٣	٣٣٢.٠٠	١.٦٩-	غير دال
	متوسطة	٤	٢٠.٦٠	١٠٣.٠٠		
استقبالية ١	إعاقة ذهنية بسيطة	٢٥	١٣.٧٩	٣٣١.٠٠	١.٤٤-	غير دال
	متوسطة	٤	٢٠.٨٠	١٠٤.٠٠		
استقبالية ٢	إعاقة ذهنية بسيطة	٢٥	١٣.٧٥	٣٣٠.٠٠	١.٧٣-	غير دال
	متوسطة	٤	٢١.٠٠	١٠٥.٠٠		

غير دال	١.٦٠-	٣٣٠.٥٠	١٣.٧٧	٢٥	إعاقه ذهنية بسيطة	مجموع الإستقبالية
		١٠٤.٥٠	٢٠.٩٠	٤	متوسطة	

يتضح من جدول رقم (١٣) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة وذوي الاضطرابات المتوسطة في مقياس التمر المدرسي وكذلك اختبار اللغة التعبيرية واختبار اللغة الإستقبالية ؛ مما يشير إلى أن الاضطرابات اللغوية والتمر المدرسي لا يتفاوت بين ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة والمتوسطة ؛ نظراً للقاسم المشترك لهاتين الفئتين بين ذوي الاضطرابات الذهنية في الخصائص العامة.

ويتسق ذلك مع ما أوضحه عادل عبد الله (٢٠٠٤) بأن من أبرز السمات اللغوية العامة لأطفال متلازمة داون أن مفرداتهم اللغوية محدودة ولا تسعفهم في التعبير عن أنفسهم، والقدرة الإستقبالية أفضل من التعبيرية ؛ نظراً لأن التعبير يعتمد على الاستيعاب ، وتراكيبهم اللغوية محدودة وأحياناً غير صحيحة ، والجمل التي يستخدمونها قصيرة على الرغم من دخول بعضهم في محادثات طويلة ، وتعد جوانب معينة من اللغة كالمفردات اللغوية بالنسبة لهم أسهل من مهارات أخرى كتصريف الأفعال مثلاً ويعاني الكثير منهم من مشكلات الطلاقة اللغوية.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أسفرت عنه نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة كدراسة نجلاء محمود (٢٠٠٤) ، وسامية عبد الفتاح (٢٠٠٨) ، ومروى محمد (٢٠٠٨) ، وطارق عبد الرؤوف ، وريبع عبد الرؤوف (٢٠٠٨) ، وعبد الله صالح (٢٠١٠) ، ومحمود سعيد (٢٠١١) ، ومصطفى نوري ، وخليل المعاينة (٢٠١٢) بوجود صعوبات لغوية لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية ، تتمثل في البطء الملحوظ في النمو اللغوي ، والتأخر في النطق ، واكتساب قواعد اللغة ، ويغلب علي لغتهم الطابع الطفولي ، وضآلة المفردات اللغوية ، مما يجعل مستوى الأداء اللغوي أقل بكثير منه لدى أقرانهم العاديين في العمر نفسه. كما تنتشر اضطرابات طلاقة النطق كالتلعثم ، واضطرابات النطق كالحذف والتشويه والابدال ، واضطرابات الصوت ، إضافة إلى وجود اضطرابات في اللغة التعبيرية والإستقبالية.

٥- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص الفرض الخامس علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع الاضطرابات اللغوية (الإستقبالية - التعبيرية) لذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتمر المدرسي " .

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

لمعالجة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للأزواج المستقلة بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية ذوي الاضطرابات التعبيرية واللغوية على مقياس التمتع المدرسي ، ويوضح جدول رقم (١٤) قيمة ت.

جدول رقم (١٤)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة الأساسية (ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية ، وذوي اضطرابات اللغة الإستقبالية) على مقياس مقياس التمتع المدرسي

الاضطرابات اللغوية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
اضطرابات اللغة التعبيرية	٢٩	٩٨.٩٣	١٥.٩٤	١٨.٤٨	دال عند ٠.٠١
اضطرابات اللغة الإستقبالية	٢٩	٨٠.٤١	١١.٢٩		

يتضح من جدول رقم (١٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية ، وذوي اضطرابات اللغة الإستقبالية على مقياس التمتع المدرسي لصالح درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية ، مما يعني أن ذوي الاضطرابات الذهنية ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية أكثر معاناة من التمتع المدرسي عن ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Belva, et al (2012 التي أظهرت أن مجالات الاستقبال أفضل من التعبير بالإضافة إلى أن الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية الشديدة أظهروا نسبة عالية في مجال التعبير بمقاييسه الفرعية أفضل من الكتابة ، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى أن ضعف الجانب التعبيري تمنع الفرد من التعبير عن نفسه كما قد تثير سخرية أقرانه وتجعله عرضة للتمتع ، وما أشارت إليه نتائج (Blood, et al., (2010 بتعرض المتعلمين للتمتع المدرسي أكثر من غيرهم ، وأن أكثر أنواع التمتع البدني يليه اللفظي.

٦- نتائج الفرض السادس وتفسيرها :

ينص الفرض السادس على أنه " توجد قدرة تنبؤية دالة احصائيا بالتمتع المدرسي للتلاميذ ذوي الاضطرابات النمائية الذهنية من خلال اضطرابات اللغة وأبعادها " .

للتحقق من صحة هذا الفرض ، قام الباحثين بحساب تحليل الإنحدار الخطي البسيط ؛ لمعرفة مدى تأثير المتغيرات المستقلة على التمتع المدرسي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية ، بهدف تحديد المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتمتع المدرسي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية ، ويوضح جدول رقم (١٥) نموذج الإنحدار الخطي البسيط بين التمتع المدرسي ومتغيرات الدراسة.

جدول رقم (١٥)
نموذج الإنحدار الخطي البسيط بين التمتع المدرسي لدى التلاميذ ذوي
الاضطرابات الذهنية (البسيطة ، المتوسطة) ومتغيرات الدراسة

م	العينة	المتغيرات التنبؤية	الثابت (أ)	معامل الإنحدار(ب)	معامل التحديد	قيمة ت لمعامل الإنحدار	قيمة ف للنموذج	مستوى الدلالة
١	الاضطرابات الذهنية البسيطة	اضطرابات اللغة الإستقبالية	٤٣.٩٢	٠.٣٤	٠.٠٣	١.٣٨	١.٩١	غير دالة
		اضطرابات اللغة التعبيرية	٧٩.٦٥	٠.٢١	٠.٠٣	١.٢١	٣.٤٦	٠.٠٥
٢	الاضطرابات الذهنية المتوسطة	اضطرابات اللغة الإستقبالية	٨١.٢٤	٠.٠٠٣	٠.٠٠١	٠.٢٨	٠.٠٨	غير دالة
		اضطرابات اللغة التعبيرية	٨٢.٥٦	٠.١٧	٠.٠٢	١.٧٩	٣.٢١	٠.٠٥

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

يتضح من جدول رقم (١٥) أن تغيراً قدره وحدة واحدة في اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة يؤدي إلى تغير قدره ٠.٢١ في التمتع المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة، ويفسر هذا العامل بـ ٠.٠٣ من المتغيرات المكونة للتمتع المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة، في حين أن تغيراً قدره وحدة واحدة في التمتع المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة يؤدي إلى تغير قدره ٠.١٧ في التمتع المدرسي لدى ذوي الاضطرابات البسيطة، ويفسر هذا العامل بـ ٠.٠٢ من المتغيرات المكونة للتمتع المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة.

ولمعرفة أكثر أبعاد اللغة التعبيرية قدرة على التنبؤ بالتمتع المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة والمتوسطة، تم استخدام نموذج الإنحدار الخطي المتدرج باستخدام Stepwise بين التمتع المدرسي وأبعاد اللغة التعبيرية، ويوضح جدول رقم (١٦) ذلك.

جدول رقم (١٦)
نموذج الإنحدار الخطي المتدرج بين التمتع المدرسي لذوي الاضطرابات الذهنية
(البسيطة ، المتوسطة) وأبعاد الاضطرابات اللغة التعبيرية

م	العينة	المتغيرات التنبؤية	معدل الإنحدار	الخطأ القياسي	قيمة ت	معامل الدلالة	معامل التحديد	قيمة (ف) الإنحدارية
١	الاضطرابات الذهنية البسيطة	الثابت	١١١.٥١	١٤.٧٦	٧.٢١	٠.٠١	٠.٠٧	*٦.٣٨
		المعاني (البعد الأول)	٢.٣١	٠.٩٤	٢.٦٢	٠.٠١		
٢	الاضطرابات الذهنية المتوسطة	الثابت	٧٩.٢٣	٢.٤٦	٣٤.٦٦	٠.٠١	٠.٠٥	**٦.١٠
		التركيب البسيطة (البعد الثاني)	١.٢٩	٠.٥٢	٢.٢٥	٠.٠١		

يتضح من جدول رقم (١٦) أن معامل التحديد للمراهقين المعوقين بصرياً = ٠.٠٧، وقيمة (ف) للنموذج ٦.٣٨ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١، وبذلك فإن اختبار المعاني يفسر ٠.٠٧ من اضطرابات اللغة التعبيرية المكونة للتمتع المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة، بمعنى أن ٠.٠٧ من التباين في التمتع المدرسي يمكن تفسيره في ضوء هذا البعد، وأن معامل التحديد لذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة = ٠.٠٥، وقيمة ف للنموذج = ٦.١٠ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وبذلك فإن التركيب البسيطة تفسر ٠.٠٥ من

اضطرابات اللغة التعبيرية المكونة للتمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة ،
بمعنى أن ٠.٠٥ من التباين في التمر المدرسي يمكن تفسيره في ضوء هذا البُعد.

ولذلك يمكن كتابة معادلة التنبؤ باضطرابات اللغة التعبيرية الأكثر قدرة على التنبؤ
بالتمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة والمتوسطة كما يلي :

$$\text{ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة} \quad \text{ص} = \text{أ} + \text{أس} ١$$

$$\text{ص} = ١١١.٥١ + (٢.٣١) \text{س} ١$$

$$\text{ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة} \quad \text{ص} = \text{أ} + \text{أس} ٢$$

$$\text{ص} = ٧٩.٢٣ + (١.٢٩) \text{س} ٢$$

يتضح من جدول رقم (١٦) الدور الفاعل للمعاني في تشكيل التمر المدرسي لدى ذوي
الاضطرابات الذهنية البسيطة مقارنة بذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة ، والتي تعني افتقار
ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة لإدراك المعاني في ظهور التمر المدرسي لديهم ، في حين
يظهر الدور الفاعل للتراكيب اللغوية البسيطة لدى ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة مقارنة
بذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة ، والتي تعني افتقار ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة للتراكيب
اللغوية البسيطة.

المراجع

إبراهيم عبد الله فرج الزريقات (٢٠٠٥). *اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج* ، الأردن:
دار الفكر.

أحمد الزق ، وعبد العزيز السويدي . (٢٠١٠) . المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية

واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض ، *المجلة*

الأردنية في العلوم التربوية ، ٦ (١) ، ٤١ - ٥٢ .

إيمان فؤاد كاشف (٢٠١٠). *مشكلات الكلام واللججة (دليل الوالدين والمعلمين)* ، القاهرة : دار
الكتاب الحديث.

إيمان محمد صديق فراج (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً فئة
القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر ، *رسالة ماجستير* ، معهد
الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

ايهاب عبد العزيز البيلاوي (٢٠٠٣). *اضطرابات النطق : دليل اخصائي التخاطب والمعلمين وأولياء الأمور* ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

جابر عبد الحميد جابر ، وأحمد خيرى كاظم (٢٠١٠). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الرياض : دار الزهراء.

حنان أسعد خوج (٢٠١٢). التمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، المجلد ١٣ ، العدد ٤ ، ديسمبر ، ١٨٧-٢١٨.

راضي الوقفي (٢٠٠٤). *أساسيات التربية الخاصة* ، عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

راضي الوقفي (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم : النظرية والتطبيق* ، عمان : منشورات كلية الأميرة ثروت.

سامية عبد الفتاح عبد الرحيم (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية والإجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم في سوريا ، *رسالة ماجستير* ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

سعد عبد الرحمن (١٩٩٧). *القياس النفسي* ، ط٢ ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سعيد بن عبد الله ديبس (١٩٩٨). فعالية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم. *ندوة علم النفس وآفاق التنمية في مجلس دول التعاون الخليجي*، الدوحة كلية التربية، جامعة قطر .

سعيد كمال عبد الحميد العزالي (٢٠١٠). *اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج* ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سميه طه جميل (١٩٩٨). *التخلف العقلى* ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

سهير محمد توفيق عبد الهادي (٢٠٠٥). مدى فاعلية برنامج بورتاج في تنمية اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

سهير محمود أمين (٢٠٠٥). اللججة التشخيص والعلاج، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

طارق عبد الرؤوف عامر ، وريبع عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨). التخلف العقلي ، مفهومه ، أسبابه ، خصائصه ، القاهرة : دار طيبة للنشر والتوزيع.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية. سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، الجزء الأول ، القاهرة : دار الرشاد.

عبد الحميد صفوت ابراهيم (٢٠١٠). البحث العلمي : مفهومه وأدواته وتصميمه. الرياض : دار الزهراء.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات) ، الجزء الأول ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

عبد العزيز السرطاوي ، ووائل موسي أبو جودة (٢٠٠٠). اضطرابات اللغة والكلام ، الرياض ، السعودية ، أكاديمية التربية الخاصة.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٨). اضطرابات النطق والكلام خلفيتها - تشخيصها - أنواعها - علاجها ، القاهرة: مطبعة العمرانية للأوفست.

عبد الله بن عثمان بن صالح الغامدي (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام الحاسوب في تنمية بعض المفاهيم ما قبل الأكاديمية في الرياضيات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتعديل سلوكهم التكيفي، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

عبد الله محمد الوائلي (٢٠٠٣). طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية ، مجلة الارشاد النفسي ، العدد السادس عشر ، مركز الارشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

عبير عبد الحميد فتحي محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج متعدد الوسائط في علاج بعض اضطرابات الكلام لدى الأطفال المعاقين ذهنياً (فئة القابلين للتعليم) بمدارس التربية الفكرية ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

علا حسنين محمد حسنين (٢٠١١). علاقة المسلسلات التلفزيونية المصرية بمشكلات الكلام لدى الأطفال ذوي التخلف العقلي ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

عماد أحمد حسن علي (١٩٩٩). قياس وتقويم الفروض في البحوث النفسية والتربوية ، ط١ ، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

عماد أحمد حسن علي (٢٠١٠). القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : دار السحاب.

عماد أحمد حسن علي (٢٠١٤). اختبار المصنفات المتتابعة الملونة (تعديل وتقنين) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

فيصل محمد خير الزراد (١٩٩٠). اللغة واضطرابات النطق والكلام ، السعودية : دار المريخ.

محمد محمود النحاس (٢٠٠٦). سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود سعيد محمود علي (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على اللعب في تنمية مهارات التعبير اللغوي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعليم ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢). التمر لدي ذوي صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه ، ط٢ ، الكويت : مكتبة الكويت الوطنية.

مصطفى الفار (٢٠٠٣). الدليل إلي صعوبات التعلم ، عمان : دار يافا للطباعة والنشر.

مصطفى نوري القمش، و خليل عبد الرحمن المعاينة (٢٠١٢). سيكولوجية الأطفال نوي الاحتياجات الخاصة، ط٥، مقدمة في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منظمة الصحة العالمية (ICD/10) (1992) : المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض: تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية ، الأوصاف السريرية (الاكلينيكية) والدلائل الإرشادية التشخيصية، أشرف على ترجمته أحمد عكاشة، المكتب الاقليمي للشرق الأوسط.

نجلاء محمود سليم (٢٠٠٤). مدى فاعلية برنامج لدمج الاطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم لتتمية بعض المهارات الإجتماعية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

هالة خير سناري اسماعيل (٢٠١٠). فعالية العلاج بالقراءة في خفض التتمر المدرسي لدى الأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجد العشرون، العدد ٦٦، فبراير، ٤٨٧ - ٥٣٢.

يوسف القريوتي، وعبد العزيز السرطاوي، وجميل الصمادي (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة ، الطبعة الثانية ، دبي : دار القلم للنشر والتوزيع.

Abbeduto, L & Nuccio, J.B. (1991). Relation between receptive language and cognitive maturity in persons with MR, *American Association on MR*, 96(2), 143 – 145.

Abbeduto, L; Benson, G; Short, K & Dolish, J. (1995). Effects of sampling context on the expressive language of children and adolescents with MR, *Journal of mental Retardation*, 33(5), 279-288.

Admas, U; Threiman, R & Pressly, U. (1997). *Reading, writing and literacy*. In E. Siegel, & K. A. Renninger (Eds.),

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

Handbook of child psychology. Child Psychology in practice, New York: Wiley, 275-355.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.), Washington, DC: American Psychiatric Association.

Barton, E. (2006). *Bully Prevention Tips and Strategies for school Leaders and Classroom Teachers*, second Edition, Corwin press A age Publications Company Thousand Oaks, California.

Black, S & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying. *School Psychology International*, 28(5), 623–638.

Branstone, P; Fogarty, G & Cummins, R. (1999). The Nature of stressors reported by people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12 , 1–10 .

Brian, C; Johnny, L; Megan, J; Bamburg, W. (2012). An examination of specific communication deficits in adults with profound intellectual disabilities *Journal of Intellectual & Development Disability*, 33 (2012), 525–529.

Burmester, E. (2007). Bullying prevention policy guidelines, a quality Education for every child, *The Wisconsin Department of Public Instruction*, Medison, Wisconsin.

- Crosley, PA & Dowling, s. (1989). The Relationship between Cluster and Liquid Simplification and Sentence Length, age, and IQ in Down's syndrome Children, *Journal of Common Disorder*, Jun: 22 (3), 51-68.
- Dickson, K; Emerson, E & Hatton, C. (2005). Self-reported anti-social behavior: Prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 820-826.
- Facon, B; Grubar, J & Gardez, L. (1998). Chronological age and receive Vocabulary of person with Down syndrome , *Psychos-Rep*, Jun , 82 (3), 729-736.
- Farber, B; Berano, K & Capobianc, J. (2004). Clients' perceptions of the process and consequences of self - disclosure in psychotherapy. *Journal Of Counseling Psychology*, 51(3), 340 - 346.
- Hallahan, D & Kauffman, J. (1994). *Exceptional Children: Introductory to special Education*, Englwood cliffs: New Jersey: Prentic - hall.
- Hallahan, D; Kauffman, J & Pullen, P. (2009). *Exceptional Learners : Introduction to Special Education*, (11Th ed), Boston, Pearson Education, INK.
- Hordwood, J; Waylen, A; Herrick, D; Williams, C & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمتع المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

Children. *Investigative Ophthalmology and Visual Science*, 46 (4), 1171-1181.

Jahoda, A; Pert, C & Trower, P. (2006). Socioemotional Understanding and Frequent Aggression in People with Mild to Moderate Intellectual Disabilities, *American Journal on Mental Retardation*, 111 (2), 77-89.

Jane, B. (2008). *Intervention of communication in children with intellectual disabilities*. Article - available at: <http://www.irisproject.eu/dokumente/2009817101436.doc>

Jenson, J & Dieterich, W. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school, *children Prevention Science*, 8, 285-296.

Jourard, S. (1986). *Disclosing Man to Himself* . Princeton, D.Van Nostrand. Kaukiainen, A; Salmivalli, C; Lagerspetz, K; Tamminen, M; Vauras, M; Hanna, M. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems, *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*, (8th ed.) NY: Houghton Mifflin.

- Lee, L.; Harrington, R; Louie, B. & Newschaffer, C. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1147-1160.
- Marcel, M & Michell, M. (1990). Expressive Language in Down Syndrome and other Trainable Mentally Handicapped Individuals. *Biennial Conference on Human Development South Caroline*, March, 29-31.
- Marcel, M; Busby, E & Whelan, M. (1998). Confrontation naming of familiar sounds and pictures by individuals with Down syndrome, *American Journal of Mental Retardation*, Mar: 102(5), 485-99.
- Mather, N & Goldstein. S. (2001). *Learning disabilities and challenging Behaviors*, www.learning-disabilities.online.com .
- McGrath, A; Jones, B & Hastings, B. (2010). Outcomes of anti-bullying intervention for adults with intellectual disabilities, *Journal of Developmental Disabilities* , 31(2010), 376-380.
- Mencap (1999). *Living in fear*. London: Mencap. Nabuzoka, D; Whitney, I; Smith, P & Thompson, D. (1993). Bullying and children with special educational needs. In D. P. Tattum (Ed.), *Understanding and managing bullying*. Oxford: Heinemann School.
- Nabuzoka, D; Whitney, I; Smith, P & Thompson, D. (1993). *Bullying and children with special educational needs*. In D. P.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتمرد المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د/ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

-
- Tattum (Ed.), Understanding and managing bullying.
Oxford: Heinemann School.
- Norwich, B & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43–65.
- O'Moore, A & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. Irish, *Journal of Psychology*, 10, 426 – 441.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*, Oxford, UK: Blackwell Publishing Company.
- Quiroz, H ; Arnette, J & Stephens, R. (2006). Bullying in school safety center.
- Reiter, S & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special Education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 174–181.
- Rigby, K. (1995). *Bullying in schools: And what to do about it*, Briston, PA: Jessica Kingsley publishers.
- Robin, H. & Gottardo, A. (1991). Language analysis skills of children with mental retardation. *American Association on Mental Retardation*, 29 (5), 265 – 274.
- Rothon, C; Head, J; Klineberg, E & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse

- outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London, *Journal of Adolescence*, 34 (2011) 579–588.
- Seifert, E; Ehmer, U; Lamprecht-Dinnesen, A & Mohoff, A. (1998). Articulation in children with Down' s Syndrome . A pilot study, *Orcfac Orthop*, 59 (4), 220-228.
- Sentenac, M; Gavin, A; Arnaud, C; Molcho, M; Godeau, E. & Gabhainn, S. (2011). Victims of Bullying Among Students With a Disability or Chronic Illness and Their Peers: A Cross-National Study Between Ireland and France, *Journal of Adolescent Health*, 48, 461–466.
- Slee, P & Mohyla, J. (2007). The peace pack: An Evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools, *Education Research*, 49(2), 103-114.
- Smith, D. (2001). *Introduction to special education : Teaching in an age of opportunity*, (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, P; Smith, C; Osborn, R. & Samara, M. (2008). A content analysis of school anti-bullying policies: Progress and limitations, *Educational psychology in Practice*, 24(1), 1 – 12.
- Smorti, A; Ortega, J & Ortega, R. (2006). Discrepant Story Task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 397-426.

الاضطرابات اللغوية كمنبئ للنتيمر المدرسي لذوي الاضطرابات أ.د./ عماد أحمد حسن علي
د/مصطفى عبد المحسن الحديبي
وفاء يونس عبد الشافي

Swearer, S.M & Espelage, D. L & Napolitano, S. A .(2009). *bullying prevention and intervention Realistic Strategies for schools*. The Guilford Practical intervention in the schools series, Kenneth W, Merr, Series Editor.

Storey, K & Slaby, R. (2008). *Eyes on bullying what can you do?* Newton: Education Development Center.

Thompson, R; Iwata, B; Hanley, C; Dozier, C & Samaha, A. (2003). The Effects of Extinction, Non-Contingent of other Behavior as Control Procedures, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 221-238.

Whitney, I; Smith, P & Thompson, D. (1994). *Bullying and children with special educational needs*. In P. K. Smith & S. Shar (Eds.), School bullying: Insights and perspectives. London: Routledge.

W.H.O. (1992). The ICD 10, *Classification of mental and Behavior Disorders*, Geneva: World Health Organization.

Wolke, D; Woods, S; Bloomfield, L & Karstsd, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989 – 1002.

