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

إعــداد

أ.د/ عماد أحمد حسن علي

أستاذ علم النفس التربوي

ورئيس قسم علم النفس

كلية التربية – جامعة أسيوط

د/مصطفى عبد المحسن الحديبي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة أسيوط

وفاء يونس عبد الشافي

باحث ماجستير صحة نفسية

كلية التربية – جامعة أسيوط

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

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

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الاضطرابات اللغوية (تعبيرية واستقبالية) والتنمر المدرسي لدي 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 التنمر المدرسي إعداد مصطفي عبد المحسن الحديبي ووفاء ماهر (تحت الطبع)، تعديل وتقنين الباحثيين 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 والتنمر 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 التنمر المدرسي ودرجاتهم في مجموع الاضطرابات اللغوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين رتب التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية ومتلازمة داون في العلاقة بين الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات العمرية المختلفة في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي، وهناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات التعبيرية والإستقبالية لصالح التعبيرية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن لاضطرابات اللغة التعبيرية قدرة تنبؤية للتنمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة (المعاني)، والمتوسطة (التراكيب البسيطة)، وقد تم تفسير نتائج الدراسة في ضوء الأدبيات النظرية لاضطرابات اللغة التعبيرية والإستقبالية والتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات الذهنية والدراسات ذات الصلة لتلك المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات الذهنية، اضطرابات اللغة التعبيرية والإستقبالية، التنمر 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 تأثير في حياة الفرد ، حيث إن اللغة هي وسيلة أساسية للتواصل الإجتماعي وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الأّخرين ، 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 ، واخراج 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.

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؛ لتنوعها 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 ونعني بها الاضطرابات اللغوية الخلقية ويرجع السبب الرئيسي فيها إلى صعوبة اكتساب اللغة ، والتى تظهر في الأشكال التالية : (أ) عدم نمو اللغة اللفظية ويضم الأطفال الذين بلغوا سن الثالثة ولا يظهرون آية إمارات لفهم اللغة أو إنتاجها ،(ب) اضطراب الكفاءة اللغوية وتضم الأطفال الذين يمارسون كلاماً طفيلياًفي 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 حتي الثالثة ولم يطرأ عليهم تغير حتي 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 رئيسين هما استمرار اضطرابات اللغة التي بدأت في مرحلة الطفولة حتي 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 5 (APA, 2013) اضطرابات التواصل Communication Disorder كالاتي : (١) اضطرابات اللغة Expressive Language Disorder، (٢) اضطرابات اصوات الكلام Speech Sound Disorder ، (٣) اضطرابات التواصل الاجتماعي (Pragmatic) Social Communication Disorder ، (٤) الطفولة– بداية اضطرابات الطلاقة (التلعثم)(Stuttering) Childhood-Onset Fluency Disorder ، (٥) اضطرابات

التواصل غير المحددة Unspecified Communication Disorder ، كما حدد التصنيف الدولي العاشر للأمراض والصادر عن منظمة الصحة العالمية -ICD (WHO, 1992) (1اضطرابات 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 يعانوا من صعوبات لغوية مختلفة وبعضهم عاجز عن النطق (طارق عبد الرؤوف، وربيع عبد الرؤوف ، ٢٠٠٨ ، ٢٢٣).

واتفقت 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) ، ومصطفي نوري ، وخليل المعايطة (٢٠١٢) ، وأن هذه الصعوبات تتمثل في البطء الملحوظ في النمو اللغوي والتأخر في النطق واكتساب قواعد اللغة ، ويغلب على 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 والإبدال ، واضطرابات الصوت ، كما يلاحظ الاضطرابات في اللغة التعبيرية والإستقبالية.

ويضيف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٨، ١٣٥) أن الاضطرابات الذهنية تؤثر تأثيراً كبيراًعلى النمو اللغوي للطفل فنجده يتأخر في الإستجابة للأصوات والتفاعل معها ، كما يتأخر في إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية ، ويبدي إمارات عدم فهم الكلام ، وكذلك عدم القدرة على المحاكاة ، فضلاًعن ضحالة الحصيلة اللغوية ، ومن ثم ضعف الإنتاج التلقائي والإبتكاري للكلام ويأتي كلامه مفككاًوغير مفهوم ومليء 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 بالنمطية ، وهو صوت مزعج غير سار لدى الكثير منهم ، وبصورة عامة ترتبط اضطرابات الكلام كماًوكيفاً بدرجة الاضطرابات الذهنية فتقل بين أفراد الفئة البسيطة وتزداد مع زيادة الاضطراب إلي المتوسط ثم الشديد وتضطرب تماماًلدى 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 التنمرية لديهم (Norwich & Kelly,2004 ؛ Branstone & Cummins,1999 ؛ Mencap, 1999 ؛ O'Moore & Hillery, 1989) ، هذا بالإضافة إلى أنه أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى أن الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية الذين تم التنمر بهم قد يتحولوا إلي متنمرين أو يكونوا ضحايا للتنمر(Dickson & Hatton,2005 ؛Kaukiainen,et al.,2002؛ Nabuzoka,et al. 199) ، ويؤدي هذا إلى شعور آباء الأطفال ذوي الاضطرابات الذهنية والإعاقات التطورية بالخوف من تعرض أطفالهم للتنمر.

ويوضح مسعد أبو الديار (٢٠١٢ ، ٧) أن التنمر 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 والإجتماعية والدراسية السلبية على ضحايا التنمر، كما تشير إلي وجود ارتباط بين سلوك التنمر والمشكلات السلوكية الأخرى وبين المعاملة القاسية والمشكلات العاطفية التي يتعرض لها المتنمر (Lee, et al., 2008 ; Reiter & Lapidot-Lefler, 2007) مما دفع الباحثين إلى دراسة العلاقة بين الإضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي لذوي الإضطرابات النمائية الذهنية .

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 Olweus (1993, 9) من أوائل من عرف التنمر بطريقة علمية مبنية على تجارب بحثية حيث عرفه بأنه " شكل من أشكال العنف الشائعة جداًبين 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 إيذاءه ، 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 الإساءه في المعاملة.

كما يعرف Barton (2006,52) التنمر من خلال ثلاث معايير ، وهي : (١) أنه عدوان عام ومتعمد وقد يكون مادياً ، أو لفظياً أو جسمياً، 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 التنمر وهي (١) سلوك متعلم من الراشدين والأقران، (٢) يقع التنمر من خلال فرد واحد أو مجموعة من الأفراد، (٣) التنمر سلوك منتظم ومرتب وخفي ،(٤) عدم توازن القوة بين المتنمر 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 التنمر 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 متنمر 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 التنمر بوصفه مصطلحاًخاصاً 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 التنمر 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 التنمر درجة هينة من العدوان فالعدوان سلوك يصدر من شخص اتجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظياًأو جسميا وقد يكون هذا العدوان مباشراً أو غير مباشر، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقا متعمداً بالشخص الآخر ، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر. ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر ، ويحدث بانتظام وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت هذه القوة جسمية أو نفسية ، فالتنمر هو نمط من العدوان ، والعنف هو عدواناً جسمياً.

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

عامل القصد والنية للإيذاء ، ولا يوجد تعاطف من المتنمر نحو ضحاياه ، ويهدف المتنمر 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 التنمر بالسلوك العدواني فيوضحها مسعد أبو الديار (٢٠١٢ ، ٣٠) بأن التنمر 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 التنمر. ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر ، ويحدث بانتظام وفترة من الوقت ، وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت القوة جسمية أم نفسية مدركة، فالتنمر 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 التنمر إلا أنه هناك اتفاق واسع على أن هناك نوعان من أشكال التنمر ، هما : التنمر المباشر وغير المباشر ، التنمر المباشر مثل الضرب والركل ، والسب ، والتهديدات ، أما التنمر غير المباشر فيشمل الإستبعاد الاجتماعي ، وإطلاق الشائعات ، والإنسحاب من الصداقات.

وقد بينت نتائج دراسات O'Moore & Hillery (1989) ، Whitney & Thompson (1994) ، Fogarty & Cummins (1999) ، و Mencap (1999) ، و Norwich & Kelly (2004) أنه على الرغم من ندرة الدراسات ذات الصلة التي تناولت التنمر 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 التنمر من الآخرين ، وأن التنمر اتجاه الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية قد يستمر لفترة طويلة.

ويعد سلوك التنمر 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 اساسياً 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 التنمري لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية مما حدا بالباحثين إلي دراسة الاضطرابات اللغوية كمنبئ للسلوك التنمري 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 المعايطة (٢٠١٢) على انتشار الاضطرابات اللغوية بين ذوي الاضطرابات النمائية الذهنية وأن شدة هذة الاضطرابات تختلف باختلاف درجة الاضطرابات الذهنية.

ولقد أشارت نتائج دراسة (2008) Jane 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 (٢٠٠٤، ٢٥) 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 ، وتراكيبهم اللغوية محدودة واحيانًا غير صحيحة ، والجمل التي يستخدمونها قصيرة على الرغم من دخول بعضهم في محادثات طويله ، وتعد جوانب معينة من

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)، وبالت إلي فهي تشمل ضعف مناقشة المفاهيم والمصطلحات والتعبير عن الخبرات والصياغة اللغوية السليمة للأفكار والمعاني (Adams, et al., 1997 ؛ Lerner, 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 التنمر 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 التنمري للطفل ذي الاضطرابات الذهنية يأتي على قائمة المشكلات السلوكية لما له من تأثيرات سلبية على الطفل وأسرته ، كما

أنـه يجعل الطفل شخصـاًغير مرغوب فيـه وغير مقبـول فـي البيئـة الإجتماعيـة والتربويـة التـي يتفاعل معها.

وتشير دراسة Black & Jackson (2007) إلى أن التنمر المدرسي لـه العديد من الآثار السلبية علي الصحة النفسية للتلميذ سواء أكان متنمراً أو ضحية للتنمر ، وتتفق دراسة Storey & Slaby (2008) مع دراسة Black & Jackson (2007) في أن التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على الأطفال فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الإجتماعية ، وقصور في تقدير الذات ، والغياب من المدرسة ، وانخفاض في التحصيل الدراسي وغيرها ، أما ضحية المتنمر 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 التنمر 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 لـه تأثير سلبي في زيادة الإستجابات التنمرية.

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

" **ما قدرة الاضطرابات اللغوية كمنبيء للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية القابلين للتعلم** ". وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية وهي :

١- ما العلاقة بين الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية (البسيطة – المتوسطة) ؟

٢- ما مدى اختلاف العلاقة بين البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي ؟

٣- ما مدى اختلاف العلاقة بين الفئات العمرية (٩-١٤)، (١٥-٢٠) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي ؟

٤- ما مدى اختلاف العلاقة بين درجة الاضطرابات الذهنية (بسيطة- متوسطة) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي ؟

٥- ما مدى اختلاف العلاقة بين نوع الاضطرابات اللغوية (استقبإلية – تعبيرية) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي ؟

٦- ما إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية من خلال اضطرابات اللغة وأبعادها ؟

أهداف الدراسة :

تمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في معرفة : " **العلاقة بين الاضطرابات اللغوية كمنبيء للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية** " ، وينبثق عن هذا الهدف الرئيس عدة أهداف فرعية وهى :

١- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية (البسيطة – المتوسطة).

٢- تعرف مدى اختلاف العلاقة بين البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي .

٣- تعرف مدى اختلاف العلاقة بين الفئات العمرية (٩-١٤) ، (١٥-٢٠) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي .

٤- تعرف مدى اختلاف العلاقة بين درجة الاضطرابات الذهنية (بسيطة – متوسطة) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي .

٥- تعرف مدى اختلاف العلاقة بين نوع الاضطرابات اللغوية (استقبالية – تعبيرية) للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي .

٦- تعرف مدى إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات االذهنية 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 حيوياً ومهماً من مواضيع الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ، فهي تتعرض للاضطرابات اللغوية ومدى تأثيرها في سلوك التنمر 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 والتنمر المدرسي.

ب- الأهمية التطبيقية :

١- ما تسفر عنه الدراسات الحالية من نتائج عن ارتباط الاضطرابات اللغوية بالتنمر 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 :

١- الاضطرابات اللغوية Language Disorders :

تعبر 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 المسئولة عن تحويل الأفكار إلى رموز لغوية صوتية، وهنا تكون الرسالة لفظية أو أنها تحول إلى رموز صورية بصرية وتكون الرسالة بهذا الشكل كتابية ، كما تعرف بأنها القدرة على نقل الرسالة التي ينوي الفرد نقلها، وهو ما يشار إليه أيضا 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 الامريكية للطب النفسي (2013) APA 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 (مصطفي الفار، ٢٠٠٣، ٤٢) وقدرة الشخص على فهم التواصل وهو ما يعرف بالاستيعاب (راضي الوقفي ، ٢٠٠٣،٨٧)، والقدرة على فهم الكلمات والأفكار المنطوقة ، ومعالجة المعلومات السمعية (إبراهيم زريقات ، ٢٠٠٥،٩٥) ، 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 (ICD / 10 , 1992 , 25) ، 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 – التنمر المدرسي School Bullying:

أوضح Swearer, et al., (2009) أن التنمر طبقاً لما ورد في قاموس علم النفس الامريكي هو تهديد مستمر ، وسلوك عدواني ، يوجه نحو الآخرين وخصوصاً أولئك الذين هم أضعف أو أصغر، وتشير دراسة Jenson & Dietrich (2007) إلي أن كلمة التنمر (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 التنمر 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 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 اجتماعياًمثل : نشر الشائعات ، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضار جداً على أداء الفرد مثله مثل التنمر المباشر.

ويقدم Burmaster (2007,132) تعريفاً للتنمر بأنه سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية ، ويتكرر مع مرور الوقت ، وللتنمر أشكال عديدة تشمل الإعتدء 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 المتنمر أما قوة جسدية ، أو العمر الزمني ، أو الحالة المالية ، أو المستوى الإجتماعي، والمهارات التكنولوجية وقد يكون أساسها أن رابطة تحميهم مثل الأسرة.

وترى هالة سناري (٢٠١٠ ، ٩٣) أن التنمر شكل من أشكال الإساءة للاخرين ويحدث عندما يستخدم فرد أو مجموعة (المتنمرين) 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 المتنمر يتعمد أذى شخص ما ، متكرر أي أن المتنمر غالباً ما يستهدف أذى نفسي للضحية لعدة مرات ، عادة ما يحتوي على عدم توازن القوى أي أن المتنمر يختار الضحية الأقل منه قوة.

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

الآخرين ، وإغاظة الآخرين ... وغيرها، والتنمر 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 ، والتنمر 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 اصابة قبل سن المراهقة أو بسبب عوامل جينية ، ويوضح حمدى 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 نسبه ذكاءه (٧٠) درجة أو أقل ، وإذا لم يستطع التحصيل أو الأداء تربوياً على المهام المطلوبة منه تعليميا 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 ذهنيا إذا بلغت نسبة ذكاءه (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

للمتطلبات الإجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع أقرانه من نفس مجموعته العمرية (عدنان الحازمي، ٢٠٠٧، ٢٣) ، وهذا ما أكدته آمال باظة (٢٠١٠، ١٧٢) بأن المضطرب ذهنياً مضطرب إجتماعياً لأنه يفشل في تأدية الإستجابات والأدوار الإجتماعية المتوقعة منه في تفاعله مع الآخرين والتي تتناسب مع نفس الفئة العمرية الخاصة به ، ومن التعريفات المستخدمة في هذا المجال تعريف منظمة الصحة العالميه (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 ، والإجتماعية ، ويكون ذوي الاضطرابات النمائية الذهنية أكثر عرضة للاستغلال البدني والجنسي ويكون لديهم قصور في السلوك التكيفي يزداد كلما قلت المساندة الإجتماعية والعكس صحيح فقد لا يظهر نهائياً في وجود المساندة الإجتماعية ، في حين يوضح جمال الخطيب ، ومنى الحديدي (٢٠٠٤ ، ٦٣) أن المضطرب ذهنياً يفتقر إلى الكفاية اللازمة لتحمل المسئولية الإجتماعية والتمتع بالإستقلالية الشخصية المتوقعة لمن هم في فئته الإجتماعية والثقافية.

بينما جمع الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الطبعة الخامسة من الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2013) DSM5 بين الجوانب التربوية والإجتماعية حيث عرف الاضطرابات الذهنية بأنهُ 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 المستقرئ 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 الإجتماعية 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 والإجتماعية ، 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 المستقرئ لهذه الدراسات يتضح له ندرة الدراسات التي تناولت الاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية ، وندرة الدراسات التي تناولت الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية ، الأمر الذي يستوجب عرض بعض الدراسات ذات الصلة التي أجريت للاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية في علاقته بالتنمر 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 التنمر 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.

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

وهدفت دراسة Hyla Robin (1991) تحليل المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طفلاً (١٧ ذوي اعاقة 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 Abbeduto, et al., (1991) 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 الادراكية والأوامر البسيطة ، كما تقل قدرتهم في مستوى الأداء اللغوي والتعبيري عن الأطفال العاديين نتيجة القصور في النضج المعرفي.

وأجرى Abbeduto, et al., (1995) 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 ملاءمة 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 متلازمة 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 التنمر المدرسي للعاديين ولذوي الاضطرابات الذهنية :

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

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

وهدفت دراسة Rothon, et al , (2011) بحث لأي مدى يمكن أن يكون للدعم الاجتماعي تأثير ضد العواقب السلبية المحتملة من التنمر 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 للتنمر، 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 للتنمر كانوا حققوا أداء اكاديمي غير مناسب لفاتهم العمرية ، والأولاد الذين تعرضوا للتنمر كانوا أكثر عرضة للاكتئاب من الذين لم يتعرضوا للتنمر، 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 التنمر من الأّداء الأكاديمي السيء ، والدعم من الأسره 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 التنمر 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 للتنمر الذي وضعه Olweus وتم تطويره ، مع تقرير من الطلاب عن تعرضهم للتنمر خلال الشهرين الماضيين ، وأسفرت نتائج الدراسة عن انتشار السلوك التنمري في فرنسا أكثر من ايرلندا ، كما أوضحت أن الطلاب الأصغر سناً أكثر عرضة للتنمر، والطلاب الذين لديهم أمراض مزمنة أكثر عرضة للتنمر أكثر من غيرهم ، كما أنه لم يلاحظ فروق بين الجنسين في التعرض للتنمر في كلا البلدين.

وقام أحمد الزق ، وعبد العزيز السويري (٢٠١٠) بدراسة المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض بهدف التعرف علي هذه المشكلات وتم تطبيق الدراسة علي (٣٠٠) طالب وطالبة ، (١٥٠) طالب ذوي صعوبات تعلم (٧٥ ذكور ، ٧٥ اناث) ، (١٥٠) عاديين ، موزعين بالتساوي علي 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 حرو ف 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 دلا لة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح الطلبة العاديين ، كما تشير إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في الأداء على بعد اللغة التعبيرية وذلك لصالح الإناث . وتشير كذلك إلى وجود فروق ذات دلاله 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.

وتناولت دراسة Slee & Mohyla (2007) فاعلية برنامج معتمدا على تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة سلوكيات إيجابية متمثلة في سلوكيات الأمان والسلم والتصالح في خفض التنمر 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 التنمر المدرسي ، واعتمدت على القياسين القبلي والبعدي ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في خفض التنمر 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 الادراكية، 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 للعمرعلي شدة الاضطرابات (Seifert,et al., 1998 ؛Facon, et al.,1998 ؛Crosley & Dowling ,1989).

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 التنمر المدرسي بين ذوي الاضطرابات الذهنية أكثر من العاديين، كما أن الطلاب ذوي الاضطرابات الذهنية والأمراض المزمنة والأصغر سنا أكثر عرضة للتنمر من العاديين (Slee& Mohyla, 2007 ؛ Sentenac, et al., 2011 ؛Fee,1994).

٥- للتنمر 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 والتنمر المدرسي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الأفراد (٩-١٤)، (١٥-٢٠) عام من ذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الاعاقة الذهنية (البسيطة – المتوسطة) في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع الاضطرابات اللغوية (الإستقبالية – التعبيرية) لذوي الاضطرابات الذهنية في الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي.

٦- توجد قدرة تنبؤية دالة احصائيا بالتنمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات النمائية االذهنية 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 خيري ، 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 التنمر المدرسي وعلاقتهما ببعضهما البعض ، ومدى تغير هذه العلاقة باختلاف النوع (بنين، بنات) ودرجة الاعاقة (بسيطة ، متوسطة) ، وكذلك التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال الاضطرابات اللغوية لدي التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية عينة الدراسة.

ثانياً : المشاركون بالدراسة

أ- المشاركون بالدراسة الاستطلاعية :

تم اختيارعدد 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 أسيوط 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)

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

ب- المشاركون بالدراسة الأساسية :

بعد التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية : اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد عماد أحمد حسن (٢٠١٤) ، ومقياس التنمر المدرسي إعداد مصطفي 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 التنمر 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)

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

ثالثا : 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) سنه، كما تصلح للمتأخرين عقلياً ، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين ، وتحته 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 مصطفي عبد المحسن الحديبي، وفاء ماهرعطية (تحت الطبع)

يهدف هذا المقياس إلى قياس التنمر 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 وتقنينه 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 تنمرا عن طريق تحديد درجة القطع (م+٢ع) من خلال تطبيق مقياس التنمر 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 التنمر 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 التنمر 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 التنمر المدرسي.

٢- الصدق العاملي:

للتاكد من صدق مقياس التنمر 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 متشبعا على العامل إذا كان تشبعه على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناء على ذلك تم استخراج عامل واحد فقط، وجدول رقم (٣) يوضح تشبعات العبارات على هذا العامل:

جدول رقم (٣)

يوضح تشبعات عبارات مقياس التنمر المدرسي بالعوامل المستخرجة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

العوامل / الفقرات	العامل الاول	الاشتراكيات	تابع الفقرات	العامل الاول	الاشتراكيات
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	٠٣٧٥	٠.٠٣١	٢٧	٠.٣٣٦	٠.١١٣
٦	٠.٦٣١	٠.٣٩٨	٢٨	٠.٧٤٥	٠.٥٥٥
٧	٠٤١٢	٠.٠٤٥	٢٩	٠.٤٦٨	٠.٢١٩
٨	٠٣٦٠	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
الجذر الكامن	٩.٢١٢				
التباين المفسر	٢٠.٩٣٦				

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

(ب) الثبات Reliability :

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

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

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

يتضح من جدول رقم (٤) أن معاملات ثبات المقياس بالطريقتين مرتفعة مما يدل علي 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 (خيري 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.

- بعض هذه المقاييس صممت في ضوء أبعاد لا تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية.
- أغلب المقاييس صممت للعاديين وليس لذوي الاضطرابات الذهنية وبالتالي لم تراع 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 السويري ، 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 (Semel & Secord, 2006) ، 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 المحتوي 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 ذهنيا، 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 .

- 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 :

للتاكد 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 متشبعاً على العامل إذا كان تشبعه على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناءً على ذلك تم استخراج عاملين، أجري تدوير للعوامل بطريقة الفاريماكس وجدول رقم(٥) يوضح تشبعات العبارات على العاملين بعد التدوير.

جدول رقم (٥)
يوضح تشبعات 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	٠٥٤٥.	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

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

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 الثانى، 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 ودلالتها.

جدول رقم (٦)

معاملات ثبات التجزئة النصفية ومعامل ألفا لاختبار اللغة التعبيرية

الخواص الإحصائية	معامل جتمان	معامل سبيرمان للتجزئة	معامل ألفا كرونباك

	للتجزئة النصفية	النصفية	
اختبار اللغة التعبيرية	٠.٩٢	٠.٩٢	٠.٩٤

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

٤- اختبار اضطرابات اللغة الإستقبالية إعداد/ الباحثين

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 اللغةالإستقبالية 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 تراع 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 التهتهة 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 المحتوي لاختبار اضطرابات اللغة الاستقبالية تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وقد

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 ذهنيا، وفي ضوء اراء 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 لكندال (**عماد أحمد، ١٩٩٩**) مما يشير إلى صدق محتوى اختبار اضطرابات اللغة الاستقبالية .

٢- الصدق العاملي

للتاكد من صدق اختبار اضطرابات اللغة الاستقبالية، أجرى الباحثين التحليل العاملي 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 متشبعاً على العامل إذا كان تشبعه على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناءً على ذلك تم استخراج عاملين، أجري تدوير للعوامل بطريقة الفاريماكس وجدول رقم (٧) يوضح تشبعات العبارات على العاملين بعد التدوير:

جدول رقم (٧)
يوضح تشبعات عبارات اختبار اللغة الاستقبالية بالعوامل المستخرجة بالتحليل العاملي الاستكشافي (بعد التدوير)

العوامل / الفقرات	١	٢	الاشتراكيات	تابع الفقرات	١	٢	الاشتراكيات

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

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.

(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 ودلالتها.

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

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

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 والتنمر 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 التنمر 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 والتنمر المدرسي (ن = ٢٥)

المتغيرات	التنمر	لغة تعبيرية١	لغة تعبيرية٢	مجموع التعبيرية	لغة استقبالية١	لغة استقبالية٢	مجموع الإستقبالية
التنمر	٠٠٠	٠.٨٥**	٠.٨٩**	٠.٨٧**	٠.٨٦**	٠.٨٨**	٠.٨٨**
لغة تعبيرية١		٠٠٠	٠.٩٨**	٠.٩٧**	٠.٩٦**	٠.٩٨**	٠.٩٧**
لغة تعبيرية٢			٠٠٠	٠.٩٩**	٠.٩٥**	٠.٩٨**	٠.٩٧**
مجموع التعبيرية				٠٠٠	٠.٩٧**	٠.٩٨**	٠.٩٨**
لغة استقبالية١					٠٠٠	٠.٩٧**	٠.٩٩**
لغة استقبالية٢						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 التنمر المدرسي ودرجاتهم على اختباري الاضطرابات اللغوية، ببعديه: اللغة التعبيرية واللغة الإستقبالية؛ مما يعكس القاسم المشترك بين صعوبة التواصل اللفظي بالإضافة إلى الاعاقة الذهنية بالتنمر المدرسي للأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية.

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

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

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

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

المتغيرات	التنمر	لغة تعبيرية١	لغة تعبيرية٢	مجموع التعبيرية	لغة استقبالية١	لغة استقبالية٢	مجموع الإستقبالية
التنمر	٠٠٠	٠.٩٢*	٠.٧٣	٠.٩٢*	٠.٩٢*	٠.٧٣	٠.٩١*
لغة تعبيرية١		٠٠٠	٠.٧٣	٠.٩٢*	٠.٩٢*	٠.٧٣	٠.٩١*
لغة تعبيرية٢			٠٠٠	٠.٧٣	٠.٧٩	٠.٩٩**	٠.٧٩
مجموع التعبيرية				٠٠٠	٠.٩٢*	٠.٧٣	٠.٩٢*
لغة استقبالية١					٠٠٠	٠.٧٩	٠.٩٩**
لغة استقبالية٢						٠٠٠	٠.٧٩
مجموع لإستقبالية							٠٠٠

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

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

وتتسق ما أسفرت عنه نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاضطرابات اللغوية والتنمر 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 التنمر المدرسي بين ذوي الاضطرابات الذهنية والذي يرجع بدوره إلى ضعف الجوانب اللغوية المتمثلة في صعوبة فهم معاني الكلمات ومعرفة مدلولاتها والاحتفاظ بها فترة طويلة ، والناتجة عن القصور في الأداء العقلي.

كما يتسق عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الاضطرابات اللغوية والتنمر 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 عل 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 والتنمر المدرسي** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض يتم استخدام اختبار مان ويتني 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 والتنمر المدرسي

المتغيرات	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التنمر	البنين	٢٥	١٤.٦٤	٣٦٦.٠٠	-٠.٥٧	غير دال
	البنات	٤	١٧.٢٥	٦٩.٠٠		
تعبيرية١	البنين	٢٥	١٤.٤٦	٣٦١.٥٠	-٠.٨٦	غير دال

	البنات	٤	١٨.٣٨	٧٣.٥٠		
تعبيرية٢	البنين	٢٥	١٤.٧٤	٣٦٨.٥٠	-٠.٤١	غير دال
	البنات	٤	١٦.٦٢	٦٦.٥٠		
مجموع التعبيرية	البنين	٢٥	١٤.٥٦	٣٦٤.٠٠	-٠.٦٩	غير دال
	البنات	٤	١٧.٧٥	٧١.٠٠		
استقبالية١	البنين	٢٥	١٤.٧٢	٣٦٨.٠٠	-٠.٤٤	غير دال
	البنات	٤	١٦.٧٥	٦٧.٠٠		
استقبالية٢	البنين	٢٥	١٤.٥٤	٣٦٣.٥٠	-٠.٧٣	غير دال
	البنات	٤	١٧.٨٨	٧١.٥٠		
مجموع الإستقبالية	البنين	٢٥	١٤.٦٢	٣٦٥.٥٠	-٠.٦٠	غير دال
	البنات	٤	١٧.٣٨	٦٩.٥٠		

يتضح من جدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات البنين والبنات ذوي الاضطرابات الذهنية في مقياس التنمر المدرسي وكذلك اللغة التعبيرية واللغة الإستقبالية ؛ مما يعني أن ذوي الاضطرابات الذهنية القابلين للتعلم البنين والبنات على قدم المساواة في الاضطرابات اللغوية والتنمر 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 للتنمر، في حين تختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة أحمد الزق، وعبد العزيز السويري (٢٠١٠) عن شيوع الاضطرابات اللغوية الإستقبالية 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 (٩-١٤) ،(١٥-٢٠) عام من ذوي الاضطرابات الذهنية 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 للعمر الزمني ، طبق عليهم أدوات الدراسة السيكومترية المتمثلة في: مقياس التنمر 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 التنمر المدرسي والاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية

المتغيرات	العمر الزمني لأفراد العينة	العدد ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التنمر	من ٩إلى 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 التنمر المدرسي والاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية ؛ مما يعني عدم تأثير للعمر الزمني في وجود اختلافات ملحوظة في التنمر المدرسي والاضطرابات اللغوية لذوي الاضطرابات الذهنية ، مما يعكس عدم ارتباط العمر الزمني بالأداء العقلي لذوي الاضطرابات الذهنية نظراً للتفاوت الملحوظ 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 للتنمر ، ويفسر الباحثين هذا الاختلاف إلي طبيعة العينة التي طبقت عليها الدراسة من الطلاب العاديين في فرنسا وايرلندا .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الاعاقة 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 السيكومترية 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 – ويتنيMann- 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		
تعبيرية١	إعاقة ذهنية بسيطة	٢٥	١٣.٨٣	٣٣٢.٠٠	١.٨٦-	غير دال
	متوسطة	٤	٢٠.٦٠	١٠٣.٠٠		
تعبيرية٢	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		
استقبالية١	إعاقة ذهنية بسيطة	٢٥	١٣.٧٩	٣٣١.٠٠	١.٤٤-	غير دال
	متوسطة	٤	٢٠.٨٠	١٠٤.٠٠		
استقبالية٢	إعاقة ذهنية بسيطة	٢٥	١٣.٧٥	٣٣٠.٠٠	١.٧٣-	غير دال
	متوسطة	٤	٢١.٠٠	١٠٥.٠٠		

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

يتضح من جدول رقم (١٣) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة وذوي الاضطرابات المتوسطة في مقياس التنمر المدرسي وكذلك اختبار اللغة التعبيرية واختبار اللغة الإستقبالية ؛ مما يشير إلى أن الاضطرابات اللغوية والتنمر 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 طويله ، 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 ، وربيع عبد الرؤوف (٢٠٠٨) ، وعبد الله صالح (٢٠١٠) ، ومحمود سعيد (٢٠١١) ، ومصطفي نوري ، وخليل المعايطة (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 والتنمر المدرسي** " .

لمعالجة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للأزواج المستقلة بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية ذوي الاضطرابات التعبيرية واللغوية على مقياس التنمر 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 التنمر 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 التنمر المدرسي لصالح درجات التلاميذ ذوي الاضطرابات الذهنية ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية ، مما يعني أن ذوي الاضطرابات الذهنية ذوي اضطرابات اللغة التعبيرية أكثر معاناة من التنمر 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 إلي أن ضعف الجانب التعبيري تمنع الفرد من التعبير عن نفسه كما قد تثير سخرية أقرانه وتجعله عرضة للتنمر، وما أشارت إليه نتائج Blood, et al., (2010) بتعرض المتلعثمين للتنمر المدرسي أكثر من غيرهم ، وأن أكثر أنواع التنمر البدني يليه اللفظي.

٦- نتائج الفرض السادس وتفسيرها :

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

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

جدول رقم (١٥)
نموذج الإنحدار الخطي البسيط بين االتنمر 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 اللغةالإستقبالية	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 اللغةالإستقبالية	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

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 التنمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة، ويفسر هذا العامل بـ ٠.٠٣ من المتغيرات المكونة للتنمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة ، في حين أن تغيراً قدره وحدة واحدة في التنمر المدرسي لدى ذوي الاضطراابت الذهنية المتوسطة يؤدي إلى تغير قدره ٠.١٧ في التنمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة ، ويفسر هذا العامل بـ ٠.٠٢ من المتغيرات المكونة التنمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة.

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

جدول رقم (١٦)
نموذج الإنحدار الخطي المتدرج بين التنمر 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
		التراكيب 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 اضطربات اللغة التعبيرية المكونة للتنمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة ، بمعنى أن ٠.٠٧ من التباين في التنمر المدرسي يمكن تفسيره في ضوء هذا البُعد ، وأن معامل التحديد لذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة = ٠.٠٥ ، وقيمة ف للنموذج = ٦.١٠ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وبذلك فإن التراكيب البسيطة تفسر ٠.٠٥ من

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

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

ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة **ص = أ + أس١**

ص = ١١١.٥١ + (٢.٣١) س١

ذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة **ص = أ + أس٢**

ص = ٧٩.٢٣ + (١.٢٩) س٢

يتضح من جدول رقم (١٦) الدور الفاعل للمعاني في تشكيل التنمر المدرسي لدى ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة مقارنة بذوي الاضطرابات الذهنية المتوسطة ، والتي تعني افتقار ذوي الاضطرابات الذهنية البسيطة لإدراك المعاني في ظهور التنمر 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.

المراجـــع

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

أحمد الزق ، وعبد العزيز السويري . (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 واللجلجة (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.

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

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

حنان أسعد خوج (٢٠١٢). التنمر 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 دبيس (١٩٩٨). فعالية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. ***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 النهضه المصريه.

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). ***اللجلجة التشخيص والعلاج***، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

طارق عبد الرؤوف عامر ، وربيع 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 الغامدى (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 الوايلي (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.

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 حسانين محمد حسانين (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 المصفوفات 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). ***التنمر لدي ذوي صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه*** ، ط٢ ، الكويت : مكتبة الكويت الوطنية.

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

مصطفي نوري القمش، وخليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠١٢). ***سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة***، ط٥، مقدمة في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

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

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

هالة خير سناري اسماعيل (٢٠١٠). فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر 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.),

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***, secend 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.

Burmaster, 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 Educa***tion, Englwood cliffs: New Jersey: Prentic – hall.

Hallahan, D; Kauffman, J & Pullen, P. (2009). ***Exceptional Learners : Introduction to Special Education***, (11^{Th} ed), Boston, Pearson Education, INK.

Hordwood, J; Waylen, A; Herrick, D; Williams, C & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in

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: Houchton 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.

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.

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 need***s. 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; Bloomfied, L & Karstsdt, 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.