جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

دِراسَةُ المُستوى المُورفُولوجي لِلُّغَةِ لدى الأَطفَالِ ذَوي صُعوبَاتِ التَّعَلُّم الأكَادِيميَّة والعَادِيين

رِسَالة مُقَدَّمَة لِلحُصول على دَرَجَة المَاجِستير في التَّربِيَة الخَاصَّة
(تَقوِيم الكَلام واللُّغَة)

إِعدَادُ الطَّالِبَة
مَدلين شَفيق شقير

إِشرافُ الدُكتُور
مُعَمَّر نَواف الهَوارنة
الأُستاذُ المُسَاعِدُ في قِسمِ عِلمِ النَّفس

العَامُ الدِّرَاسيَّ
٢٠١٥ – ٢٠١٦م
١٤٣٦ – ١٤٣٧هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة (الآية ٢٦٩)

شكر وتقدير

كل الشكر والامتنان للمشرف الدكتور معمر نَوّاف الهوارنة، الذي كان لنا القامة العلميَة الرافدة والقدوة الإنسانيَة الحسنة ...والذي بذل بكل سخاءٍ وتصميم... الجهد والوقت والإرشاد...فكان له الفضل الكبير في كل خطوة خطوتها في طريق البحث العلمي...له خالص الاحترام والتقدير...وله أهدي إنجازي المتواضع....

وكل الشكر والتقدير للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول تحكيم الرسالة، وتقديم الملاحظات التي ستسهم في إثرائها واغنائها...

(الباحثة)

الإهـــــــــــــداء

إلى من لفَه رداء الغياب. .وما زال تحنو على حلمي. .بكلمات قالها وأخرى لم يُمهله الوقت ليقولها . .إلى روحك الطاهرة. . .أبي.

إلى الوطن الذي نعود إليه كي تشفى الروح . . .ويطمئن القلب. .اليد التي تخبئ أحلامنا بخرص. . .العيون الساهرة التي تملؤنا كبرياءً وتصميماً وأمل. . .أمي.

إلى من قاسموني الماضي والحاضر وأحلام الغد. .الذين تتكئ عليهم الروح. . .وكان دفء حضورهم أثمن ما ملكت. . .علاء. .منار. .نهاء.

ملائكتي الصغار. .حريتي ومجدي وفجري. .بحروف أسمائكم أتقيأ . . .وفي ألوان عيونكم أعانق الفصول. . .وأصلي لأحمي أحلامكم. . .أطفالي. .أمارجي . .مجد. . فجر.

إلى من علمني أن الطموح عنوان. . .وأنَ التحليق قدر. .ما دامت هنالك قمم لم نصلها بعد. . .زوجي.

إلى زميلاتي اللَواتي شاركنني الأمنيات والخيبات والنجاحات. .زينب. .مروة. .إيمان . .ريما. .سحر.

إلى الأشخاص الَذين كانوا علامةً فارقة في درب إنجازي، د.انتصار مقلد. .الفنان سومر أبو فخر. . الأساتذة المحترمين الذين قاموا بتحكيم الأدوات . .مدراء ومدرسي وتلاميذ المدارس والروضات والمراكز. . الأخصائية المتميزة . .والصديقة الغالية. .زوجة أخي نغم القنطار. . .

وأخيراً. .إلى العصافير الحالمة التي تحاول التحليق . .ونرنو إلى مساعدتها لتنهض بعزم وتصميم. .أطفالنا ذوي الاحتياجات الخاصة.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصَّفحَة
الآيةُ الكَريمةُ	أ
شُكرٌ وتَقديرٌ	ب
إهداءٌ	ج
فَهرَسُ المُحتويَات	د
فَهرَسُ الجَدَاوِلِ	و
فَهرَسُ الأَشكالِ	ز
فَهرَسُ المَلَاحِقِ	ز
الفَصلُ الأَوَّل	١ – ١٠
مَدخَلُ الدِّرَاسَة	
أَوَّلاً – مُقدِّمَة الدِّراسَة ومَوضُوعُها.	٢
ثانياً – مُشكِلةُ الدِّرَاسَة ومُسَوِّغَاتُها.	٥
ثالِثاً– أَهَميَّةُ الدِّرَاسَة.	٨
رابِعاً– أَهدافُ الدِّرَاسَة.	٩
خامِساً– فَرَضيَّاتُ الدِّرَاسَة.	٩
سادساً– مُصطَلَحَاتُ الدِّرَاسَة والتَّعريفَات الإجرَائيَّة.	١٠
الفَصلُ الثَّاني	١٤ – ٤٨
الإطَارُ النَّظَريُّ للدِّرَاسَة	
المِحوَرُ الأَوَّل: صُعوبَاتُ التَّعلُّم	١٤ – ٣١
أَوَّلاً– مَفهوم صُعوبات التَّعلُّم.	١٤
ثانياً– تَعريف صُعوبات التَّعلُّم.	١٦
ثالِثاً– مَعايِير تَشخيص صُعوبات التَّعلُّم.	١٨
رابِعاً– أَسبَابُ صُعوبات التَّعلُّم.	١٩
خامِساً– تَصنيف صُعوبات التَّعلُّم.	٢٣
سادساً– عَلاقَة الصُّعوبات النَّمائيَّة بالصُّعوبات الأَكاديميَّة.	٢٩
المِحوَر الثَّاني: مَهَارات المُستوى المُورفُولوجي	٣٣–٤٨
أَوَّلاً– مَفهُوم عِلم اللُّغَة ومُرَكَّباته الفَرعيَّة.	٣٣
ثانياً– مَفهوم المُستوى الصَّرفي للُّغة أو (المُورفولوجيا) ومَفاهيم أُخرى قَريبة.	٣٦
ثالِثاً– أَنواع المُورفيم.	٤١
رابِعاً– وَظَائف المُورفيم.	٤٦

المحتوى	الصَّفحَة
خامِساً– أَسباب اضطرابَات وَظائف المُورفيم لدى الأَطفال ذَوي صُعوبات التَّعلُّم.	٤٨
الفَصل الثَّالث	٥٣– ٦٨
الدِرَاسَات السَابِقَة	
أَوَّلاً– الدِرَاسَات السَابِقَة (العَربيَّة).	٥٣
ثانياً– الدِرَاسَات السَابِقَة (الأَجنبيَّة).	٥٨
ثالثاً– تعليق على الدراسات السابقة.	٦٤
رابعاً– مَكَانَةُ الدِّرَاسَة الحَاليَّة بين الدِّرَاسَات السَّابِقَة.	٦٦
الفَصل الرَّابِع	٦٩– ١٠١
مِنهِج الدِّرَاسَة وإجرَاءَاتها	
أَوَّلاً– مِنهج الدِّرَاسَة.	٧٠
ثانياً– عَيِّنَة الدِّرَاسَة والإجرَاءَات المُتَّبَعَة في اختيَارها.	٧٠
ثالثاً– أَدوات الدِّرَاسَة:	٧٣–٩٤
١– سُلَّم تَقدير الكَشف الأَوَّلي عن الصُعوبات التَّعليميَّة (مايكلبست ١٩٨١).	٧٣
٢– اختِبار الذَّكاء (المَصفوفَات المُتَتَابِعَة لرافن).	٧٨
٣– اختِبار تَحديد المُستوى المُورفولوجي لِلُّغة لدى الأَطفال مِن عُمرٍ بين (٥،٦ إلى ٧،١١) سنة.	٧٩
رابِعاً– المُعادَلات الإحصَائيَّة المُستَخدَمَة في الدِّرَاسَة.	١٠١
خامِساً– صُعوبَات الدِّرَاسَة.	١٠١
الفَصل الخَامس	١٠٢– ١١٤
عَرض ومُنَاقَشَة نَتَائج الدِّرَاسَة ومُقتَرَحَاتها	
أَوَّلاً– المُعالَجَة الإحصَائيَّة للفَرَضيَّات.	١٠٣
ثانياً– مُنَاقَشَة نَتَائِج الدِّرَاسَة وتَفسيرها.	١٠٧
ثالِثاً– تَوصيات الدِّرَاسَة.	١١٣
رابِعاً– بُحوثٌ مُقتَرَحَة.	١١٤
قَائِمَة المَرَاجِع	١١٥– ١٢٣
أولاً: مَرَاجِع الدراسة باللغة العَربيَّة.	١١٦
ثانياً: مَرَاجِع الدراسة باللغة الأَجنبيَّة.	١٢٠
مُلَخَّص الدِّرَاسَة	
مُلَخَّص الدِّرَاسَة باللُّغَة العَربيَّة.	١٢٤– ١٣١
مُلَخَّص الدِّرَاسَة باللُّغَة الإنكليزيَّة .	1 - 6
المَلَاحِق	١٣٢- ١٧٤

فَهرَس الجَدَاوِل

الجَدوَل	عُنوان الجَدوَل	الصَّفحَة
٢/١	بعض المَصطلحات اللُّغويَّة القَريبة والمُتدَاخِلَة مع مُصطَلح (المورفولوجيا).	٤٠
٤/١	المَدارِس التي سُحِبَتْ منها عَيِّنَة التَّلاميذ ذَوي صُعوبَات التَّعلّم ونِسبَة السَّحب مِن المَجموع الأصلي.	٧١
٤/٢	المَدارِس التي سُحِبَتْ منها عَيِّنَة التَّلاميذ العَاديين ونِسبَة السَّحب من المَجموع الأصلي.	٧٢
٤/٣	تَجَانُس أَفراد مَجموعَتَيّ التَّلامذة (العَاديين – ذَوي صُعوبَات التَّعلُّم) في مُتَغيِّر (العُمر، دَرجة الذَّكاء).	٧٢
٤/٤	مُؤشِّرات ثَبَات (ألفا- كرنباخ) لمِقياس (مايكل بست ١٩٨١) وِفقَ الدِّرَاسَة الحَاليَّة.	٧٦
٤/٥	مُؤشِّرات ثَبَات (إِعَادة التَّطبيق) لمَقياس (مايكل بست ١٩٨١) وِفقَ الدِّرَاسَة الحَاليَّة.	٧٧
٤/٦	خَصائِص العَيِّنَة الاستطلاعيَّة لاختِبار تَحديد المُستوى المورفولوجي.	٨٤
٤/٧	تَرتيب بِنود كلٍّ من اختِبارَيّ المُستوى المورفولوجي بَعدَ الدِّرَاسَة الاستطلاعيَّة.	٨٦
٤/٨	المَدارِس التي تَمَّ منها سَحب عَيِّنَة الصِّدق والثَّبات.	٨٨
٤/٩	نَتائِج الصِّدق البِنائي لاختِبار الموفيمات الحُرَّة.	٨٩
٤/١٠	الارتِبَاطات الدَّاخلية بين كُلِّ بَندٍ والبِنود الأُخرى (المورفيمات الحُرَّة)	٨٩
٤/١١	نَتَائِج الصِّدق البِنائي لاختِبار الموفيمات المُقيَّدة.	٩٠
٤/١٢	الارتِبَاطات الدَّاخليّة بين كُلِّ بَند والبِنود الأُخرى (المورفيمات المُقيَّدة)	٩٠
٤/١٣	نَتَائِج الصِّدق المَحَكّي لاختِبار تحديد المُستوى المورفولوجي للّغة بدَلالة مُحصِّلات التَّلاميذ في مَادَّتَيّ القِراءة والإملاء عند الصَّفَّين الأَوَّل والثَّاني.	٩٢
٤/١٤	خَصائِص عَيِّنَة ذَوي الحَاجَات الخَاصَّة المُستَخدَمَة للتَّحقُّق من صِدق المَجموعات المُتَعارِضَة.	٩٤
٤/١٥	نَتَائِج صِدق المَجموعات المُتَعارِضَة في الأداء على اختِبار المُستوى المورفولوجي للّغة عند كلِّ فِئَةٍ صَفيَّة بين التَّلامذة العَاديين وَذَوي الحَاجَات الخَاصَّة.	٩٤
٤/١٦	نَتَائِج ثَبات التَّجزِئَة النِّصفيَّة لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة عند كلِّ فِئَةٍ صَفيَّة.	٩٦
٤/١٧	نَتَائِج ثبات الاتِّساق الدَّاخليّ وِفقَ مُعَادَلَة (ألفا- كرنباخ) لاختِبار المُستوى المُورفولوجي للّغَة عند كلِّ فِئَةٍ صَفيَّة.	٩٨
٤/١٨	نَتَائِج ثَبات إعَادة التَّطبيق لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة عند كلِّ فِئَةٍ صَفيَّة.	٩٩
٤/١٩	المَدارِس التي تَمَّ منها سَحب عَيِّنَة تَعيير اختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة.	١٠٠
٤/٢٠	المُتوَسِّطات والانحِرافَات المِعيَاريَّة لاختِبار المورفيمات الحُرَّة.	١٠٠
٤/٢١	المُتوَسِّطات والانحِرافَات المِعيَاريَّة لاختِبار المورفيمات المُقيَّدة.	١٠٠
٤/٢٢	الدَرَجَات المِعيارِيَّة الذَاليَّة لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغَة.	١٠١
٥/١	متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلُم في مستوى تحصيل المورفيمات الحرة.	١٠٣
٥/٢	متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلَم في مستوى تحصيل المورفيمات المقيَدة.	١٠٤
٥/٣	متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلَم في مستوى تحصيل الدرجة الكلية.	١٠٥
٥/٤	متوسطات درجات الأطفال (الذكور والإناث) ذوي صعوبات التعلَم في مستوى تحصيل المورفيمات الحرَة.	١٠٥
٥/٥	متوسطات درجات الأطفال (الذكور والإناث) ذوي صعوبات التعلَم في مستوى تحصيل المورفيمات المقيَدة	١٠٦
٥/٦	متوسطات درجات الأطفال (الذكور والإناث) ذوي صعوبات التعلَم في مستوى تحصيل الدَرجة الكلية	١٠٧

فَهرَس الأَشكَال

الشكل	عُنوان الشَّكل	الصَّفحَة
٢/١	أَقسَام اللُّغَة ومُرَكَّبَاتِها الأَسَاسيَّة.	٣٤
٢/٢	مَنظِر جَانِبي للقِشرَة المُخيَّة والمُخَيخ وجَذع الدِّمَاغ.	٤٩
٢/٣	مَنطِقَة (فيرنيك) ومَنطِقَة (بروكا) في الدِّمَاغ.	٥٠
٤/١	كَيفيَّة جُلُوس كلّ مِنَ الفَاحِصِ والمَفحوص في أَثناءَ تَطبيق اختِبار المُستوى المُورفولوجي للُّغَة.	٨١

فَهرَسُ المَلَاحَق

رقم المُلحَق	عُنوان المُلحَق	الصَّفحَة
١	أَسماءُ المُحَكِّمِين واختِصَاصَاتهم العِلميَّة.	١٣٣
٢	مِقياس تَقدير الكَشف الأَوَّلي عن الصُعوبات التَّعليميَّة (مايكلبست ١٩٨١).	١٣٤
٣	اختِبَار الذَّكاء (المَصفوفَات المُتَتَابِعَة لرافن).	١٤١
٤	اختِبَار تَحديد المُستوى المُورفولوجي للُّغة لَدَى الأَطفال مِن عُمرٍ بين (٥،٦ إلى ٧،١١) سَنة.	١٤٧

الفصل الأوّل

مـدخل الدّراســـة

أولاً- مقدّمة الدّراسة وموضوعها.

ثانياً- مشكلة الدّراسة ومسوّغاتها.

ثالثاً- أهميّة الدّراسة.

رابعاً- أهداف الدّراسة.

خامساً- فرضيّات الدّراسة.

سادساً- مصطلحات الدّراسة والتّعريفات الإجرائيّة.

الفصل الأوّل
مدخل الدّراسة

أوّلاً- مقدّمة الدّراسة وموضوعها:

يُعدُّ مجال صعوبات التعلُّم من أكثر المجالات التي تطوّرت بشكلٍ كبير خلال النّصف الثّاني من القرن العشرين، وذلك نظراً لتداخل مفهوم صعوبات التعلُّم مع عدد غير قليل من المفاهيم الأخرى، ولصعوبة تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الذين يعانون من مجموعة غير متجانسة من النماذج السلوكيّة والمعرفيّة والانفعاليّة واللغويّة، والتي تتباين بشكل ملحوظ بين طفل وآخر، مما حال دون وضع محدِّداتٍ ثابتة ومقبولة لهذا المفهوم.

وتُعتبَر صعوبات التعلُّم من المجالات الحديثة نسبيّاً في ميدان التَّربية الخاصَّة بالمعوقين، وقد نالت اهتمام العديد من الأخصائيين في الطِّبِّ وعلم النَّفس والتَّربية، ففي ستّينات القرن الماضي بدأ موضوع صعوبات التعلُّم بالظهور لوجود عدد من الأطفال الذين يعانون من الفشل الدّراسي مع أنّه لا يبدو عليهم أيّ مظهر خارجيٍّ ملحوظ يدلّ على أيٍّ من حالات التَّخلُّف العقليّ أو الإعاقة السمعيّة أو البصريّة أو الحركيّة؛ ويُعَدُّ صموئيل كيرك "kirk, 1968" أوَّل من أسَّس مفهوم صعوبات التعلُّم عندما عرض المصطلح وفق أسس علميّة صحيحة قائمة على التَّشخيص الدّقيق للأعراض الخارجيّة المرتبطة بها (العشاوي،٢٠٠٤: ٥٩ -٦٠). ومنذ ذلك التّاريخ بدأ مفهوم صعوبات التعلُّم "Learning Disabilities" ينمو وبتسارع، وأخذ يحتلُّ حيِّزاً كبيراً في ميدان التَّربية الخاصّة، وصُنِّفَ ضمن فئات الإعاقات الأخرى المعروفة العقليّة والحركيّة والحسيّة (السّمعيّة، البصريّة) (هالهان وآخرون، ٢٠٠٦: ٢٨-٢٩).

إنّ ما يجعل حالات صعوبات التعلُّم صعبة التَّشخيص هو تشابه المظاهر الخارجيّة لكلٍّ من العاديين وذوي صعوبات التعلُّم، فلا يبدو عليهم أيّاً من أعراض التَّخلُّف العقليّ أو الإعاقة السمعيّة أو البصريّة أو الحركيّة، وعند محاولة بدء التَّقصّي عن أسباب انخفاض التَّحصيل لديهم يُلاحَظ أنَّ تلامذة هذه الفئة يتمتعون بقدرات عقليّة من مستوى متوسط أو فوق المتوسط أحياناً، تؤهلهم ليكونوا من ذوي التّحصيل المرتفع، إلا أنَّ إنجازاتهم الأكاديميّة تكون دون المُتَوقَّع منهم، ويحتاجون إلى وقت أطول لتحقيق الأهداف التعليميّة مُقارنةً بالعاديين من نفس العمر الزَّمني ومستوى القدرات العقليّة، ولا يبدو أنَّ للعوامل البيئيّة (الثقافيّة، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية،..إلخ) أثرٌ في تلك الصّعوبات الأكاديميّة لديهم (الحجار، ٢٠٠٤: ٦٣).

ومن مطالعة ما كُتِبَ عن أسباب صعوبات التعلُّم لُوحِظَ أنَّ العجز الوظيفيَّ العصبيَّ من أهمّ العوامل المسبِّبة لتلك الصّعوبات التعليميّة الأكاديميّة، فالعجز الوظيفيُّ العصبيُّ لعمل الدِّماغ يقود إلى عجز في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيَّة النمائيَّة التي تؤدي بدورها إلى صعوبات

تعلُّم متعدّدة ومعقَّدة في المواد الأكاديميَّة، وعليه تمَّ تقسيم صعوبات التعلُّم إلى صعوبات نمائيّة تشير إلى صعوبات في العمليات النفسيّة الأساسيّة التي يحتاجها التّلميذ في تحصيله الأكاديميّ وهي الانتباه والإدراك والذّاكرة والتّفكير واللّغة، وهذه الصعوبات النمائيّة سابقة في ظهورها على صعوبات التعلُّم الأكاديميّة التي تظهر لدى تلامذة المدارس وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والتّعبير الكتابيّ والرّياضيات (Silver, 2004: 4).

وقد بيَّنت عدَّة دراسات أنّ أداء تلامذة صعوبات التعلُّم في المواد الأكاديميّة للقراءة أو الكتابة أو التّعبير الكتابيّ أو الرّياضيات، عندما تُقاس باختبارات معياريّة فرديّة مُقنَّنة، تُبيّن أنّ أداء المفحوص عليها دون المستوى المُتوقَّع منه مُقارنةً بعمره الزّمني ودرجة ذكائه والثّقافة المناسبة للسّن، ممّا يُشير إلى تعارض بين الاستعداد والتحصيل (Mann, 1984: 117-131).

ويتطلّب تطوُّر اللّغة الشّفهيّة (الكلام) سلامة النظام الحسيّ، وسلامة النظام العصبيّ المركزيّ، وقُدرات عقليَة كافية، واستقرار انفعاليّ، والتعرض للغة الثّقافة المحليّة (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ٢٣١). وتشخيص صعوبات اللّغة الشّفهيّة "Oral Language Disorders" يتطلّب تحديد التّباعُد بين القدرات العقلية الكامنة (اللفظية والأدائية) من جهة، والتحصيل اللغوي الفعلي من جهة أخرى، باستخدام اختبارات للذّكاء (اللّفظيّ والأدائيّ). واختبارات لغويّة بحيث يتحدّد التّباعُد بمقدار يتراوح بين (١٠ إلى ١٥) نقطة بين الذّكاء اللّفظيّ والذّكاء غير اللفظيّ (الأدائيّ) والتحصيل اللّغويّ، وقد يصل هذا التّباعُد إلى (٤٠) نقطة في بعض الحالات الأكثر شدّة (Roman, 1998: 4).

كما وترتبط صعوبات اللّغة الشّفهيّة بمجموعة من الاضطرابات النّمائيّة النوعيّة ولاسيما:

١- صعوبة اللّغة الاستقباليّة "Receptive Language Disorders": التي تحدث نتيجة لخلل وظيفيٍّ في منطقة الفصّ الصّدغيّ الأيسر للدّماغ المعروفة بمنطقة (فيرنييك)، وتؤدي إلى اضطراب عمليات الإنصات إلى المُتحدث، وسماع الأصوات النوعيّة، وتحديد كيفيّة ضم الأصوات معاً، وإدراك وفهم التّجمعات الصّوتيّة (الكلمات والجُمل)، واستيعاب الرّسالة الصّوتيّة المنقولة (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥: ١١١-٤٧٣).

٢- صعوبة اللّغة التّعبيريّة "Expressive Language Disorders": التي تحدث نتيجة لخلل وظيفيٍّ لجزء صغير في نصف الكرة المُخيَّة الأيسر من الأمام، والمسؤول عن النّطق المعروف بمنطقة "بروكا" (Hallahan & Mercer, 2001: 1). التي تؤدي إلى عجز التّلميذ عن التّعبير من خلال النّطق والكلام، أو ضعف القدرة على تقليد الكلام، نتيجة لاضطراب الذّاكرة السّمعيّة والتي تقود بدورها إلى ضعف في استرجاع الكلمات، أو إعادة ما تم سماعه، فاستعادة الكلمات من أجل نطقها جزء هامٌّ في عملية التّعبير، كما تؤدي صعوبات اللّغة التّعبيريّة إلى عجز في

بناء الجُمَلِ وتركيبها من خلال الاقتصار على كلمات مُفردة أو جُمَل صغيرة، وبالتالي مواجهة صعوبات متعلقة بتنظيم الكلمات والتّعبير عن الأفكار بجُمل كاملة، كما يتّصف النّطق بسببها بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصوغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعديّة مرتبطة بدلالات الألفاظ (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ٢٢٩).

ومن أهمّ المشكلات المرتبطة بصعوبات اللّغة الشّفهيّة (موضوع الدّراسة الحاليّة) تلك المشكلات المرتبطة بالتراكيب اللّغوية "Problems With Syntax" فتلامذة صعوبات اللّغة الشّفهيّة يواجهون مشكلات في فهم الجُمَل الغامضة لغويّاً ويفسرونها بأكثر من طريقة، وفي فهم الضّمير المُستخدَم في الجملة، كما يمكن أن ينطقوا جُمَلاً غير صحيحة من الناحية القواعديّة، كما يستخدمون جُمَلاً أطول وأكثر تعقيداً، ومع التَّقدّم في النّموّ يستمرون في ارتكاب عدد أكبر من الأخطاء النحويّة (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٧٧-٤٨٠).

إضافة إلى المشكلات المورفولوجية "Problems With Morphology" المتعلقة بالصّرف والنّحو، فتلامذة صعوبات اللّغة الشّفهيّة قد يرتكبون أخطاء تتعلق بزمن الفعل في أثناء الحديث، كالتحدث عن أمر ما حدث في الماضي بصيغة الحاضر، كما يواجهون مشكلات تتعلّق بصيغة المُلكيّة، وصيغ المقارنة، والتّعبير عن تسلسل الأحداث .. إلخ (Hurley, 2004: 10-11).

وتشير عدّة دراسات إلى أنّ صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة أحد أهمّ صعوبات التعلُّم الأكاديميّة، وأكثرها شيوعاً، وأحد أهمّ الأسباب الرئيسيّة للفشل الدراسيّ فيها يعود إلى الصعوبات في اللّغة الشّفهيّة، حيث تبين أنّ (٨٠%) من تلامذة صعوبات تعلّم القراءة والكتابة يعانون من صعوبات على مستوى النّطق واللّغة الشّفهيّة، وأنّ نسبتهم تصل إلى ما بين (١٠% إلى ١٥%) من تلامذة مدارس التّعليم الأساسي عموماً (CBC News Canada, 2007).

وعلى الرغم من أنّ صعوبات اللّغة الشّفهيّة قد تكون داخلية المّنشأ وذات طابع عصبي نيرولوجي، إلا أنّ المُتغيّرات التربويّة والبيئيّة تلعب دوراً في تعديل عملية التعلُّم، وتستطيع التأثير سلباً أو إيجاباً فيها، ويتفق العاملون في مجال التّربية الخاصّة أنه إذا ما تمَّ تشخيص صعوبات اللّغة الشّفهيّة في وقت مبكر من عمر التلميذ، فإنه يمكن عمل الكثير لمساعدته والأخذ بيده، فتلميذ صعوبات اللّغة يحتاج إلى تعليم علاجيّ ملائم وخدمات نفسيّة وتربويّة واجتماعيّة خاصة وداعمة، وفي حال عدم اتخاذ هذه الإجراءات التدخُّليَّة في الوقت المناسب، فإن مشكلات تعليميّة حادّة قد تظهر وتتطوّر وتؤدي إلى العديد من المشكلات النفسيّة والتربويّة والتي قد يمتدّ تأثيرها إلى المُقرّرات الدراسيّة، أو تكون سبباً للتَّسرُّب المدرسيّ وعدم القدرة على إتمام المراحل التعليميّة اللّاحقة بنجاح، ومما سبق يمكن تحديد موضوع الدّراسة الحالية: (دراسة المستوى المورفولوجي للّغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميّة والعاديين).

ثانياً- مشكلة الدّراسة ومسوّغاتها:

أشارت عدّة دراسات إلى أنّ تشخيص صعوبات التعلُّم الأكاديميّة للقراءة والكتابة من خلال تشخيص الصعوبات النّمائيّة للّغة الشّفهيّة التي تقف خلفها، يؤدي إلى نتائج إيجابيّة على المدى القريب والبعيد؛ فهناك اتّفاق بين عدد كبير من العاملين مع تلامذة صعوبات القراءة والكتابة أنه إذا كان التّلميذ العاديّ في الصَّفِّ الخامس فإنه يمتلك حصيلة لغوية شفهيّة سليمة من مستوى الصّفّ الخامس، أما تلميذ صعوبات القراءة أو الكتابة فإذا كان من مستوى الصّفّ الخامس فإن حصيلته اللّغويّة الشّفهيّة تكون من مستوى الصّفّ الثّاني أو الثّالث على أحسن تقدير (Kenyon, 2003: 5-6). كما أكّد باكر وآخرون "Baker, et. al 2006" في دراستهم التي أجروها على عيّنة من التلامذة صغار السّنّ من ذويّ صعوبات القراءة والكتابة على أهميّة الكشف المُبكّر عن صعوبات اللّغة الشّفهيّة (التّراكيب اللّغويّة، الصّعوبات الفونولوجية المُتعلقة بالنّطق وإصدار الأصوات، الصّعوبات المورفولوجية للصّرف والنّحو..إلخ) التي يعانون منها، والتّدخُّل في علاجها كونه المفتاح للمعالجة والوقاية من صعوبات القراءة والكتابة، وأنه إذا تأخر تشخيص صعوبات اللّغة الشّفهيّة فإن حوالي (٧٥%) منهم ستستمر لديهم صعوبات القراءة والكتابة حتى المراحل التّعليميّة اللّاحقة (Baker, et. al, 2006: 3-4).

كما أكّدت دراسات أخرى على أنّ التّلاميذ الذين لديهم قُصور في العمليات النّمائيّة اللّازمة لتحصيل القراءة والكتابة، أو يعانون من خلل وظيفيٍّ في عمل الدّماغ، أو من صعوبات في مهارات اللّغة الشّفهيّة إذا ما تمّ اكتشافهم وتدريبهم على العمليات النّفسيّة، ستكون لديهم فرصة أكبر لتجاوز صعوبات القراءة بنسبة تزيد عن (٥٠%) مقارنة مع الذين لم يخضعوا لأيِّ شكل من أشكال التَّدخُّل العلاجيّ "National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 2005, 15-17". كما بيَّن كلٌّ من فوكس وسينس "Fuchs & Saenz 2002" أنّ التّلاميذ في المراحل التّعليميّة المُتقدِّمة، الذين لم تُشخَّص حالاتهم في سنٍّ مُبكرة على أنهم يعانون من صعوبات في اللّغة الشّفهيّة، لوحظ لديهم مشكلات في فهم تركيب النّص، وكيفيّة تنظيم الأفكار في المادّة المقروءة، وصعوبات في تمييز المُحتوى المهم من المحتوى غير المهم في أثناء القراءة التلخيصية، والتّركيز على مكوّنات اللّغة وأفكارها المألوفة فقط دون السعي لاكتساب معلومات ومفردات جديدة، بالإضافة إلى صعوبات في متابعة القراءة للنّصوص الطّويلة متعدّدة المقاطع التي تتضمّن قواعد نحويّة عالية التقنيّة، والتي غالباً ما يُعاني التّلاميذ من صعوبة في تحليلها (Saenz, & Fuchs, 2002: 31-38). كما بين كلّ من كيلكر وسانجيف "Kelkar & Sanghavi 2005" من خلال مراجعتهما للبحوث النيرولوجية لتشريح الجِهاز العصبيّ المركزيّ، أنّ تلامذة صعوبات التعلُّم عموماً وصعوبات القراءة والكتابة على

وجه الخصوص لديهم صعوبات في النّطق واللّغة الشّفهيّة، ويحتاجون لوقت أطول لتَذَكُّرِ وفَهمِ واستيعاب ما يقرؤونه أو يسمعونَه، وأنّهم مُعرَّضون لفقدان بعض المعلومات من الذّاكرة السَّمعيّة (Sanghavi & Kelkar, 2005: 33-34).

ومن المؤكّد أنّ اللّغة الشّفهيّة والكلام تتأثّران بشدّة انحراف الطّفل عن التّطوُّر الطّبيعيّ والنّموّ السّويّ ويحتّم اعتباره من ذوي الحاجات الخاصّة، وبناءً عليه يُعَدُّ ذوي صعوبات التعلُّم إحدى الفئات التي تُظهر بوضوح خللاً في مستوى أو أكثر من مستويات اللّغة الشّفهيّة، إذ يعانون غالباً من صعوبات على المستوى (المورفولوجي) فهم في الغالب يعانون من صعوبة سماع الاختلافات الدّقيقة لأصوات اللّغة مما يؤدي إلى صعوبة في اكتساب مهارات التعرُّف على الكلمات، كما يواجهون مشكلات على مستوى الصّرف والنّحو (زمن الحديث، صيغ المُلكية والمقارنة، المُذكَّر والمؤنَّث، حروف الجَرّ، أحرف الإشارة، المفرد والمثنَّى والجّمع..إلخ) (Hurley, 2004: 10-11).

وترى الباحثة أنّ المستوى المورفولوجي "Morphological Level" للّغة يمثّل أحد المستويات اللّغوية التي تتأثّر بصعوبات التعلُّم الأكاديميّة لدى تلامذة المدرسة الابتدائيّة، إذ يترتَّب عليها مشكلات وعيوب تظهر في لغة التّلميذ وتؤثر على تواصله الاجتماعي وتحصيله اللّغوي، وأن السّعي لمقارنة عيوب المستوى (المورفولوجي) للغة لدى تلامذة صعوبات التعلُّم بالأطفال الطّبيعيين قد يساهم في تحسين الأداء اللّغويّ المرتبط حُكماً بالتّحصيل الدّراسيّ، وكذلك بالتّوافق النّفسيّ والاجتماعيّ، إضافة إلى أنّ تشخيص صعوبات المستوى (المورفولوجي) قد تُعَدُّ مؤشراً هامّاً للكشف عن وجود صعوبات التعلُّم، فمن المؤكّد أنّ إتقان المستوى المورفولوجي للُّغة يعتمد على الوعي الفونولوجي ويؤثّر بالمستوى النَّحويّ التَّركيبيّ للّغة.

ونظراً لتعامل الباحثة المباشر مع تلامذة صعوبات التعلُّم في مدارس الدَّمج للتّعليم الأساسيِّ دعت الحاجة لإجراء هذه الدراسة، حيث لاحظت الباحثة ظهور المشكلات اللغوية بوضوح لدى تلامذة صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في أثناء تفاعلهم اللّغويّ في المدرسة مع أقرانهم العاديين، إذ ظهرت لديهم عدّة مُشكلات في المستوى (المورفولوجي للغة) بشكل خاصّ، الأمر الذي انعكس سلباً على تعلُّمهم وتواصُلهم اليوميّ، والتي تمثَّلت في ضعف القدرة على استخدام جُمَلٍ طويلة أو مُعقدة أو مُجردة، وضعف استخدام العبارات والكلمات والقواعد اللُّغوية الصَّحيحة، وضعف إدراك السّياق الاجتماعيّ للُّغة، وضعف القُدرة على متابعة الموضوع واختيار الكلمات الصحيحة.

ونظراً لقلَّة الدّراسات العربيّة التي رصدت هذه المُشكلات اللُّغوية، وخاصّة (المورفولوجية) منها، وللمساهمة في البرامج المُساعِدة والخِطط المُلائمة لتحسين الأداء اللّغوي لتلامذة التَّعليم الأساسيّ من ذويّ صعوبات التعلُّم، وللحدِّ من تأثيرها السَّلبيِّ على التَّحصيل الدِّراسيِّ والتَّفاعل

الاجتماعيِّ لديهم، اتَّجهت الباحثة لدراسة المُشكلات (المورفولوجية) للأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميَّة من خلال مقارنتهم بالأطفال العاديين في أثناء استخدامهم للُّغة، مما سبق ذكره من مسوّغات يمكن صياغة مُشكلة الدِّراسة بالسُّؤال الرئيسيِّ التَّالي:

(ما المستوى المورفولوجي للُّغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميّة، وهل من فروق بينهم وبين أقرانهم العاديين فيها ؟).

يتفرع عن السُّؤال الرئيسيّ المُحدَّد في مُشكلة الدِّراسة ومسوِّغاتها التَّساؤلات الفرعيَّة التَّالية:

١- هل من فروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميّة في مستوى تحصيل المورفيمات الحرة (استخدام الضَّمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجَّرِّ) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف؟

٢- هل من فروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميّة في مستوى تحصيل المورفيمات المُقيّدة (استخدام التذكير والتأنيث، زمن الفعل، الضمائر المتصلة، الإفراد والتثنية والجمع) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف؟

٣- هل من فروق بين تلامذة الصَّفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسيّ في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم)؟

٤- هل من فروق بين تلامذة الصَّفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسيّ من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات الحُرَّة (استخدام الضمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجّرّ) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيّر الجّنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث) ؟

٥- هل من فروق بين تلامذة الصّفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسيّ من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات المُقيّدة (استخدام التّذكير والتّأنيث، زمن الفعل، الضّمائر المُتّصلة، الإفراد والتّثنية والجّمع) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف تبعاً لمتغيِّر الجّنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث)؟

٦- هل من فروق بين تلامذة الصّفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسيّ من ذوي صعوبات التعلُّم في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجّنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث) ؟

ثالثاً- أهمية الدراسة:

تكمن أهميّة الدّراسة الحاليّة في النّقاط الرئيسيّة التّالية:

١- أهميّة نظريّة:

أ- البحث في صعوبات التعلُّم بشكل عام، وصعوبات اللُّغة الشّفهيّة "Oral Language Disorders" والمشكلات المورفولوجية " Problems With Morphology" بشكل خاصٍّ، من حيث التّعريف والأسباب والأعراض وسُبُل التّشخيص والعلاج، وإلقاء الضّوء على أهمّ الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بالدّراسة الحاليّة.

ب- أهميّة الفئة المُستهدَفة بالدّراسة الحاليّة وهم تلامذة صعوبات التعلُّم وتلامذة صعوبات تعلُّم اللّغة الشّفهيّة، لعدم قدرتهم على تحقيق ذلك المستوى المُتوَقَّع منهم في التّحصيل الأكاديميّ واللّغة مقارنة بالعاديين من العمر الزّمني نفسه، رغم أنهم يملكون قدرات عقليّة تؤهّلهم لذلك.

ج- تتجاوب الدّراسة الحاليّة مع التّوجُّهات التّربويّة الحديثة للتَّربية الخاصّة للمُعوقين التي تهتم بالتّشخيص والتدخُّل المبكرين لمساعدة ذوي الإعاقات المختلفة على تجاوز المشكلات النمائيّة والأكاديميّة التي تواجههم، كي لا تكون عائقاً يحول دون تقدُّمهم في المجالات الأكاديميّة الأخرى.

د- انعدام الدّراسات المحليّة التي عملت على مقارنة تلاميذ صعوبات التعلُّم مع أقرانهم العاديين في المستوى (المورفولوجي) للُّغة في سورية بحسب علم الباحثة.

٢- أهميّة تطبيقيّة:

أ- تشخيص المستوى (المورفولوجي) للُّغة للأطفال من خلال تصميم اختبار يُفيد المربين وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بمجال المشكلات اللُّغوية المتعلّقة بالإعاقات النَّمائيّة وأبرزها صعوبات التعلُّم.

ب- أهميّة الكشف والتدخّل المبكرين لاكتشاف الإعاقة ومعالجتها، الأمر الذي يحدُّ من تطوُّرها، ممّا يساعد أفراد هذه الفئة لدمجهم مع أقرانهم العاديين.

ج- أهميّة النتائج التي قد تفيد أولياء الأمور والعاملين في مجال التّربية الخاصّة بالمعوقين، للحدِّ من تدهور مهارات القراءة لدى أبنائهم من ذوي صعوبات التعلُّم.

د- أهميّة التوصُّل إلى المقترحات التي قد تسهم في التّخطيط للبرامج التّدريبيّة التي تستهدف تلامذة صعوبات التّعلّم، لِما له من أثر بالغ الأهميّة في تجاوز تلك الصُّعوبات.

رابعاً– أهداف الدّراسة:

١– تعرف الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التّعلّم الأكاديميّة في مستوى تحصيل المورفيمات الحُرّة (استخدام الضمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجّر) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف.

٢– تعرف الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التّعلُم الأكاديمية في مستوى تحصيل المورفيمات المُقيّدة (استخدام التذكير والتأنيث، زمن الفعل، الضمائر المتصلة، الإفراد والتثنية والجمع) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف.

٣– التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلُم في المستوى المورفولوجي للغة.

٤– التّوصُّل إلى مجموعة من التّوصيات التي قد تغني البحث في مجال صعوبات التعلُّم عموماً، وصعوبات اللّغة على وجه الخصوص.

خامساً– فرضيّات الدّراسة:

الفرضيّة الأولى: ما من فرق دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة في مستوى تحصيل المورفيمات الحُرَّة ضمن مجالات (استخدام الضمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجّرّ) وفق الاختبار المُصمّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين من التّلاميذ (عاديين – ذوي صعوبات التعلُّم).

الفرضيّة الثّانية: ما من فرق دالٍ إحصائياً عند مستوى الدّلالة في مستوى تحصيل المورفيمات المُقيّدة ضمن مجالات (استخدام التذكير والتأنيث، زمن الفعل، الضمائر المتصلة، الإفراد والتثنية والجّمع) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين من التّلاميذ (عاديين – ذوي صعوبات التعلُّم).

الفرضيّة الثّالثة: ما من فرق دالٍ إحصائياً عند مستوى الدّلالة في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين من التلاميذ(عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم).

الفرضيّة الرّابعة: ما من فرق دالٍ إحصائياً عند مستوى الدّلالة بين تلاميذ الصَّفّ الثّاني من التعليم الأساسيّ من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات الحُرّة وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيّر الجّنس (ذكور، إناث).

الفرضيّة الخامسة: ما من فرق دالٍ إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة بين تلاميذ الصّفّ الثّاني من التعليم الأساسيّ من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات المُقيَّدة وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيّر الجّنس (ذكور، إناث).

الفرضيّة السّادسة: ما من فرق دالٍ إحصائياً عند مستوى الدّلالة بين تلاميذ الصّفّ الثّاني من التعليم الأساسيّ من ذوي صعوبات التعلُّم في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف تبعاً لمتغيّر الجّنس (ذكور، إناث).

سادساً- مصطلحات الدّراسة والتّعريفات الإجرائيّة:

١- **صعوبات التعلُّم" Learning Disabilities"**: حدّدها الدّليل التّشخيصيّ والإحصائيّ للاضطرابات العقليّة- الطبعة الرّابعة المُعدَّلَة "DSM-IV-TR 2000" بانخفاض التّحصيل الدّراسيّ في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديميّة (قراءة، كتابة، تعبير كتابي، رياضيات) بناءً على أداء التّلميذ على اختبار فردي مُقنَّن، يكون فيه التَّحصيل أقلّ من المُتوقَّع مُقارنةً بالعمر الزّمني، والقدرات العقليّة، والذّكاء العام، مما يعيق النّشاط المدرسيّ ومتطلبات الحياة اليوميّة، ولا يكون انخفاض التّحصيل هذا ناتجاً عن عوامل بيئيّة (اختلاف اللغة وعوامل ثقافية، أو التّعليم غير الكافي وغير المناسب)، ولا يكون ناتجاً عن أيّ إعاقة (حسيّة، أو تخلُّف عقليّ)، بل يرتبط انخفاض التّحصيل باضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النَّمائيّة (إدراك بصري، أو إدراك سمعي، أو نقص انتباه، أو ذاكرة، أو اللّغة) والتي تختلف شدّتها من فرد لآخر، ويمكن أن ترتبط صعوبات التعلُّم بالاضطرابات الاجتماعيّة (تدنّي مفهوم الذّات، أو اضطرابات التّوافُق الاجتماعي، أو اضطراب التَّواصل الاجتماعيّ، أو الاندفاعيّة، أو فرط النَّشاط، أو العدوان). (الشحاذة، ٢٠١٢: ٨-٩).

٢- **تلميذ صعوبات التعلُّم" Student With Learning Disabled"**: يُعرَّف إجرائيّاً في الدّراسة الحاليّة بأنّه تلميذ من مستوى الصَّفّ الثَّاني للتّعليم الأساسيّ، ويعاني من انخفاض التّحصيل الدّراسيّ في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديميّة للقراءة أو الكتابة أو الرّياضيات (وفق السّجلّات المدرسيّة)، ولا تقلّ درجة ذكائه عن المتوسّط وفق اختبار ذكاء مُقنَّن "رافن"، وحاصل على درجة منخفضة على المقياس اللّفظي أو المقياس غير اللّفظي أو درجة المقياس الكليّة بحسب سُلَّم تقدير "مايكلبست" للكشف الأوّليّ عن الصّعوبات التّعليميَّة، ولا يكون انخفاض التَّحصيل لديه ناتجاً عن تدنّي مستوى التّعليم أو عوامل بيئيّة (اقتصاديّة، اجتماعيّة، حرمان ثقافيّ، تباين اللُّغة)، أو ناتجاً عن أيّ إعاقة (سمعيّة، بصريّة، عقليّة، حركيّة)، ويحصل على درجة دون المتوسّط وفق (اختبار تحديد مستوى المهارات (المورفولوجية) للُّغة، ويُصنَّف بذلك على أنّه من ذويّ صعوبات التعلُّم وفق المعايير التَّشخيصيّة الواردة في الـ **"DSM-IV-TR"**.

٣- **المشكلات المورفولوجية "Problems Morphology"**: هي مجموعة غير متجانسة من المشكلات اللّغويّة التي تتعلّق بقواعد اللّغة (الصّرف وتوابعها الزّمانيّة والمكانيّة)، وقواعد اللّغة المنطوقة أثناء الكلام الشّفهيّ، والمُتعلِّقة بالصّرف والنّحو، فتلامذة صعوبات اللّغة

الشَّفهيّة قد يرتكبون أخطاء تتعلّق بزمن الفعل في أثناء الحديث، كالتحدُّث عن أمرٍ ما حدث في الماضي بصيغة الحاضر، كما يواجهون مشكلات تتعلّق بصيغة المُلكيّة، وصيغ المقارنة، والتّعبير عن تسلسل الأحداث (Hurley, A, 2004: 10-11).

٤- التّلميذ الذي يعاني من مُشكلات مورفولوجية "Student With Problems Morphology": يُعرَّف إجرائياً في الدّراسة الحاليّة بأنّه تلميذ من مستوى الصّفّ الثّاني من مرحلة التّعليم الأساسيّ، ويعاني من صعوبات التعلُّم وفق المعايير التَّشخيصيّة الواردة في ال"**DSM-IV-TR**"، ويعاني من انخفاض في مستوى المهارات اللُّغوية المورفولوجية في مجالين:

أ- المورفيمات الحُرّة ضمن مجالات (استخدام الضّمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجّر) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف.

ب- المورفيمات المقيّدة ضمن مجالات (استخدام التذكير والتأنيث، زمن الفعل، الضّمائر المُتَّصلة، الإفراد والتثنية والجمع) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف.

الفصل الثّاني

الإطار النّظريّ للدّراسة

المحور الأوّل: صعوبات التّعلُّم.

المحور الثّاني: مهارات المستوى المورفولوجي للّغة.

المحور الأوّل

صعوبات التعلّم

أوّلاً- مفهوم صعوبات التعلّم.

ثانياً- تعريف صعوبات التعلّم.

ثالثاً- مَحكَّات تشخيص صعوبات التعلّم.

رابعاً- أسباب صعوبات التعلّم.

خامساً- تصنيف صعوبات التعلُّم.

سادساً- علاقة الصعوبات النّمائيّة بالصّعوبات الأكاديميّة.

الفصل الثّاني
الإطار النّظريّ للدِّراسة
المحور الأول

أولاً: صعوبات التعلُّم

تناول المحور الأوّل من الإطار النّظريِ للدّراسة الحاليّة صعوبات التعلُّم من حيث المفهوم والتّعريف كمفهوم علميّ ذي دلالة وصفيّة إكلينيكيّة مستندة إلى معايير علميّة مُعتَمَدة، ومن ثم شرح مَحكَّات تشخيصها المُتمثِّلة بمَحَك التَّباعُد، ومَحَك الاستبعاد، ومَحَك التّربية الخاصّة، ومن ثم تحديد أسباب صعوبات التعلُّم المُتمثّلة بالأسباب النّمائيّة، وصعوبات الجِهاز العصبيّ المركزيّ، والأسباب الوراثيّة، والأسباب البيئيّة، ثم الانتقال إلى النّظريات المُفسِّرة للإصابة بصعوبات التعلُّم، ومن ثم تصنيف صعوبات التعلُّم إلى صعوبات تعلُّم نمائيّة (للإدراك، والانتباه، والذّاكرة، والتّفكير، واللُّغة)، وصعوبات تعلُّم أكاديميّة (للقراءة، والكتابة، والتّعبير الكتابيّ، والرِّياضيات)، وبيان العلاقة بين الصّعوبات النّمائيّة والصّعوبات الأكاديميّة، وأخيراً بيان أهمّ الخصائص المُميِّزة لتلامذة صعوبات التعلُّم عموماً.

مفهوم صعوبات التعلُّم:

يُعَدُّ صموئيل كيرك "Kirk, 1963" الرّائد الأوّل في البحث في مفهوم صعوبات التعلُّم، فعلى يده ظهر المصطلح لأوّل مرّة وبطريقة علميّة ومنهجيّة، حين حدَّد مجموعة من الخصائص اعتبرها مُميِّزَة لكلّ فرد مصاب بصعوبات التعلُّم الأكاديميّة أو النَّمائيّة، والتي تُميِّزُهم عن حالات التّخلُّف العقليِ وبطء التعلُّم والتأخُّر الدّراسيّ. فصعوبات التعلُّم ناتجة عن اضطرابات وظيفيّة (أي في وظيفة وعمل) الجِهاز العصبيّ المركزيّ، وليست نتيجة مباشرة لإعاقات حسيّة (بصريّة أو سمعيّة) أو حركيّة أو انفعاليّة، ويعاني المصابون بها من اضطرابات في مهارات الاستماع أو القراءة أو الكتابة أو التَّهجِئة أو الرّياضيات، مع أنهم يتمتَّعون بقدرات عقليّة من مستوى متوسّط أو أعلى (Bateman, & Chard, 1995: 7-8).

وتُعتبَر صعوبات التعلُّم فرعاً ثانويّاً من الاضطرابات النّمائيّة في الطّفولة المُبكّرة، وكلمة نمائيّ تشير إلى استمراريّة الاضطراب مع التقدُّم بالعمر، لذلك لا بدَّ من وجود انحراف في بروفيل النّموّ كالتّراجع في العمليات النّفسيّة للإدراك أو الانتباه أو الذّاكرة أو التّفكير أو اللُّغة لدى التّلميذ، أو وجود سوء تكيُّف لديه، أو عدم تساويه مع أقرانه العاديين الآخرين في الإنجاز ولا سيّما في القراءة، أو الحساب، أو التّعبير الكتابيّ، أو الكتابة، حيث يكون ذلك الإنجاز دون المُتوقَّع بالنسبة لعمره والخبرة المدرسيّة، مع التّنبيه إلى أنّ التّلميذ لديه قدرات عقليّة من مستوى

متوسّط أو فوق المتوسّط أحياناً (DSM-IV-TR, 2000: 51)، كما أنّ هناك تعارض بين الاستعداد "Aptitude" والتّحصيل "Achievement" الذي يؤدي إلى تناقص واضح ودالٍّ في التّحصيل الدراسيّ، وإلى صعوبة في تطبيق المهارة الأكاديميّة في المواقف الوظيفيّة اليوميّة، ولابد من وجود شدَّة في الصّعوبات التّعليميّة بدرجة تبررُّ التَّدخُّل التّربويِ في الحاجة إلى إجراءات التّربية الخاصّة، والمؤشّر العام هو وجود انحرافين معياريين أو أكثر للفرق بين درجات التّحصيل وقياس الذّكاء وذلك بحسب الاختبار المستخدم (Hallahan & Mercer, 2002: 67)، كما أنّ صعوبات التعلُّم توجد بصفة عامّة عندما يكون انخفاض التّحصيل غير مُتأثِّر بالظّروف المحيطة بالتّلميذ كنقص الفُرَص التّعليميّة، أو التّدريس السّيّئ، أو العوامل الثقافيّة أو الاجتماعيّة ، أو التّبايُن العاديّ في التّحصيل الدّراسيّ (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ١٦-١٧)، بل تكون تلك الصّعوبات ناتجة عن أسباب نمائيّة لقصور عصبيّ نيرولوجي ذي طابع نفسيّ في واحدة أو أكثر من العمليّات النّمائيّة النّاتجة عن خلل الأداء الوظيفيّ للمخ، كما أنّ مستوى الذّكاء يتراوح بين المتوسّط والمرتفع، ولا ترجع إلى أي من الإعاقات (الزراد، ٢٠٠٥: ١١-١٣).

ويُستخدَم مصطلح صعوبات التعلُّم ليضمّ مجموعة غير متجانسة من التّلاميذ والذين لا يتواءمون تماماً مع الفئات التقليديّة المعروفة للمعوقين، ويوجد عدد كبير منهم متأخرون في الكلام، أو لا تنمو لديهم القدرات الخاصّة في استخدام اللُّغة، كما يقعون خلف أقرانهم العاديين في نموّ المدركات السّمعيّة أو البصريّة، وغير قادرين على التعلُّم بالطرق المعتادة مع أنهم ليسوا مُتخلِّفين عقليّاً، ويشكّلون مجموعة غير متجانسة لأنهم يفشلون في التعلّم لأسباب مختلفة، وما يجمع بينهم مظهر واحد على الأقل وهو التّباعد بين القدرات العقليّة والتّحصيل والانحراف في نموّ القدرات (عبد الرحيم، ١٩٩٠: ٨٥).

ويختلف مفهوم صعوبات التعلُّم عن مفاهيم أخرى كثيرة قريبة منه كالتَّأخر الدّراسيّ وبطء التعلُّم، وهذه الحالات تختلف عن صعوبات التعلُّم في الأسباب الكامنة وراءها، ولكنّها تشترك معها في مظهر واحد وهو انخفاض التّحصيل؛ فالتّأخر الدّراسي يرتبط بإعاقة عقليّة أو تأخُّر عقليٍّ يؤدي لانخفاض تحصيل التّلميذ في مجال أو في كل المجالات الدّراسيّة، ويكون هذا الانخفاض شبه ثابت في كل الأوقات، ولا يصل إلى المستوى المتوسّط، بل إنّه عادة ما يستقرُّ في المستوى دون المتوسّط سواء أكان التَّأخُّر عامّاً أو نوعيّاً (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥: ٢٨-٢٩).

ويحدث التّأخُّر الدّراسيّ نتيجة لعوامل خارجيّة أو بيئيّة كالحرمان الاقتصاديّ والثّقافيّ ونقص فُرَص التعلّم والتّعليم غير الكافي، وعوامل داخليّة كالتّخلُّف العقليّ والإعاقة الحسيّة والاضطرابات الانفعاليّة الشّديدة (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ١٦-١٧)، أما بطء التعلُّم فيشير إلى أنّ الزّمن الذي يستغرقه التّلميذ في فهم وتعلُّم المهام الأكاديميّة أطول مقارنة بأقرانه من العمر نفسه والبيئة

التّعليميّة، فالتّلميذ بطيء التعلُّم يستغرق تقريباً ضعف الزّمن الذي يستغرقه التّلميذ العاديّ في التعلُّم، وبالتالي يحتاج إلى تدخُّلات علاجيّة باستخدام طرائق تعليميّة خاصة، ومن حيث نسبة الذّكاء، فالتّلميذ بطيء التعلُّم يقع في مستوى أقلّ من الوسط في اختبار ذكاء مُقَنَّن (أبو فخر وآخرون ، ٢٠٠٨: ٥٨-٥٩).

ثانياً- تعريف صعوبات التعلُّم:

انطلاقاً من العناصر الرئيسيّة السّابقة في تحديد مفهوم صعوبات التعلُّم، فقد ظهرت عدّة تعريفات لعدد من الباحثين والجِّهات المهتمَّة بميدان صعوبات التعلُّم، محاولةً وضع تعريف يوضّح مفهوم صعوبات التعلُّم، والتي استندت فيها إلى المعايير السّابقة، ومن أهمّ تلك التّعريفات التي قدّمها كل من:

١- **تعريف كيرك "Kirk 1962"**: الذي عرّف صعوبات التعلُّم بأنّها اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات الأساسيّة المُرتبطة بالنّطق أو باللُّغة أو بالقراءة أو بالكتابة أو بالحساب أو بالتَّهجّي، والتي تنشأ عن احتمال وجود اضطرابات وظيفيّة في المُخ، أو اضطرابات سلوكيّة أو انفعاليّة، ولا تكون نتيجةً لأيٍّ من التّأخُّر العقليّ أو الحرمان الحسّيّ أو العوامل البيئيّة أو الثقافيّة (Kirk & Kirk, 1982: 20).

٢- **تعريف اللّجنة الاستشاريّة القوميّة للأطفال المُعاقين (١٩٦٩)**: وقد تشكَّلت هذه اللّجنة بقيادة (كيرك) من أجل وضع تعريف دقيق وأكثر قبولاً وتحديداً، وقد قدَّمت اللّجنة تعريفها مُتضمِّناً بالقانون رقم (٢٣٠/٩١) عام (١٩٦٩)، حيث أشار إلى أنّ الأطفال ذوي الصّعوبات الخاصّة بالتعلُّم (النوعية) هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليّات النّفسيّة الأساسيّة، والتي تتطلَّب فهم أو استخدام اللُّغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو التّفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التَّهجئة، أو الحساب، ويتضمن المفهوم حالات الإعاقة الإدراكيّة، والإصابة الدماغيّة، والخلل المُخيّ الوظيفيّ البسيط، والحبسة النّمائيّة، وعسر القراءة، ولا يتضمن هذا المفهوم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم ترجع إلى إعاقات بصريّة أو سمعيّة أو حركيّة أو تخلُّف عقليٍّ أو اضطراب انفعاليّ أو بيئيّ أو ثقافيّ أو اقتصاديّ (أبو فخر، ٢٠٠١: ١٥).

٢- **تعريف اللّائحة الفدراليّة (١٩٧٧)**: أصدر مكتب التّربية للولايات المتَّحدة الأمريكيّة اللّائحة الفدراليّة عام (١٩٧٧)، والتي شملت ضوابط تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم في ظل قانون رقم (١٤٢/٩٤)، وهذه الضوابط أجازت التّعريف التّالي الذي يشبه التّعريف السّابق: صعوبات التعلُّم النوعيّة تعني اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليّات النّفسيّة الأساسيّة المُستخدَمة في فهم أو في استخدام اللُّغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تُعبِّر عن نفسها في نقص

أو عدم اكتمال القدرة على إجراء العمليّات الحسابيّة أو التّفكير أو العمليّات الحسابيّة أو الرّياضيّة، ويشمل المصطلح حالات التّعويق الإدراكيّ، والإصابات الدّماغيّة، والخلل الوظيفيّ المُخيّ البسيط، والحبسة الكلاميّة النّمائيّة، ولا يشمل المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلُّم تكون أساساً نتيجة لإعاقات بصريّة أو سمعيّة أو حركيّة أو تأخُّر عقليٍّ أو اضطراب انفعاليّ أو حرمان بيئيّ أو ثقافيّ أو اقتصاديّ (الزيات، ١٩٩٨: ١١٤).

٣- **تعريف "عثمان، ١٩٧٩"**: الطّفل الذي يعاني من صعوبات في التعلُّم هو الطّفل الذي لا يستطيع الإفادة من خبرات وأنشطة التعلُّم المُتاحة داخل وخارج الفصل الدّراسيّ، ولا يستطيع أن يصل إلى مستوى التَّمكُّن الذي تؤهِّله قدراته إليه، ولا يتضمَّن ذلك الطّفل المُتخلِّف عقليّاً أو المُعاق جسميّاً أو حسيّاً (دبيس، ١٩٩٤: ٢٨).

٤- **تعريف كليمنتس" Clements, 1996**": الأطفال ذوو صعوبات التعلُّم هم أولئك الذين تمَّ تشخيص حالتهم على أنَّهم يعانون من خلل وظيفيّ مُخيٍّ طفيف، وبأنّ مستوى ذكائهم هو من مستوى متوسّط أو أدنى من المتوسّط أو فوقه بقليل، ويواجهون صعوبات تعليميّة وسلوكيّة تتراوح بين الطفيفة والشَّديدة، تقترن بانحرافات في وظيفة الجِهاز العصبيّ المركزيّ، والتي تتجلى على شكل اضطرابات في الإدراك أو المفاهيم أو اللُّغة أو الذّاكرة أو الانتباه أو الاندفاعيّة أو الوظيفة الحركيّة ...، وهذه الانحرافات في وظيفة الجِهاز العصبيّ قد تكون نتيجة لتذبّذبات أو تغيُّرات جينيّة (وراثيّة) أو لشذوذات كيميائيّة حيويّة أو لإصابة في المُخ أو لحرمان حسيّ مُبكِّر أو لأسباب مجهولة (أبو فخر وآخرون، ٢٠٠٨: ٣٨).

وهناك تعريفات أخرى كثيرة لمصطلح صعوبات التعلُّم تمَّ ذكر أهمّها، ويُلاحَظ من تلك التّعريفات مجموعة من العناصر المشتركة:

١- صعوبات التعلُّم ناتجة عن خلل وظيفيّ في الجِهاز العصبيّ المركزيّ، والذي يكون سببه عوامل وراثيّة أو كيميائيّة حيويّة أو اضطراب العمليّات النّمائيّة للإدراك أو الذّاكرة أو التّفكير أو اللُّغة أو الانتباه.

٢- صعوبات التعلُّم لا تكون نتيجة للإعاقات الحسيّة السَّمعيّة أو البصريّة أو الحركيّة أو أيّ من حالات التخلُّف العقليّ.

٣- صعوبات التعلُّم لا تكون نتيجة لحالات الحرمان البيئيّة والثَّقافيّة أو الاقتصاديّة أو الاجتماعيّة أو نقص فرص التعلُّم.

٤- صعوبات التعلُّم النَّمائيَّة للإدراك أو الذّاكرة أو التّفكير أو اللُّغة أو الانتباه تؤثّر في صعوبات التعلُّم الأكاديميّة للقراءة والكتابة والتّعبير الكتابيّ والحساب.

٥- صعوبات التعلُّم تختلف عن بطء التعلُّم وعن حالات التأخُّر الدّراسيّ والتخلُّف الدّراسيِّ.

٦- يقع مستوى ذكاء الأطفال الذين يشملهم مصطلح صعوبات التعلُّم بين المتوسّط إلى فوق المتوسّط، ولا يمكن اعتبار الحالات التي يكون فيها ذكاء الطّفل دون المتوسّط على أنّه يعاني من صعوبات تعلُّم، ولكنّ العكس صحيح.

ثالثاً- معايير تشخيص صعوبات التعلُّم:

هناك مجموعة من المعايير التشّخيصيّة والمَحكَّات المُعتَمَدة لتمييز حالات صعوبات التعلُّم عن غيرها من فئات التّربية الخاصّة وبعض المصطلحات المُشابِهة كحالات التخلُّف العقليّ والتَّأخُّر الدِّراسيّ وبطء التعلُّم، ومن أهمِّ تلك المعايير ما يلي:

١- **معيار التّباعُد أو التّبايُن:** والذي يتضمَّن معيارين فرعيين هما:

أ- **التَّباعُد أو التَّبايُن بين الذَّكاء والتَّحصيل:** أو بين القدرات العقليّة الكامنة والإنجاز الفعليّ، فما يُميِّز تلامذة صعوبات التعلُّم هو وجود تفاوت ملحوظ بين التَّحصيل الدِّراسيّ والأداء المُتوَقَّع فيه، والذي لا ينسجم مع مستوى الذّكاء، فيُلاحَظُ أنّ قدراتهم العقليّة تكون من مستوى متوسّط أو فوق المتوسّط ولكنهم في نفس الوقت يكون تحصيلهم في المواد الأكاديميّة، كالقراءة مثلاً، دون المستوى المُتوقَّع منهم مُقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزّمنيّ والعقليّ.

ب- التّباعُد في نموّ العمليّات النّفسيّة داخل الفرد: كالانتباه، الذّاكرة، اللُّغة، الحركة، القدرة البصريّة الحركيّة، إدراك العلاقات، التّمييز..، وغيرها من هذه العمليات أو الوظائف النّفسيّة، إذ يُلاحَظُ أنّ التّلميذ ينمو بشكل طبيعيٍّ في بعض هذه الوظائف، ويتأخَّر في بعضها الآخر، كأن ينمو بشكل ملائم في اللُّغة ويتأخَّر في التَّناسُق الحركيّ أو الإدراك البصريّ والإدراك السَّمعيّ..، والتي لها تأثيرها على المجالات الأكاديميّة للقراءة والكتابة والتّعبير الكتابيّ والحساب (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ٢٢-٢٧).

٢- **معيار الاستبعاد:** فقد بيَّن كلفانت "Chalfant, 1984" إنّ مراجعة التّعريفات الخاصّة بصعوبات التعلُّم استبعَدَت أن تكون حالات انخفاض التّحصيل فيها ناتجة عن أيٍّ من حالات الإعاقة العقليّة أو الإعاقة الحسيّة (بصريّة أو سمعيّة) الحادَّة غير المُعالَجَة، أو النَّقيصة العصبيّة الجّسميّة، أو الإعاقة الحركيّة، أو أيّ شكل من أشكال الاضطرابات الصحيّة، كذلك استبعاد تلك الحالات التي يكون انخفاض التّحصيل فيها ناتجاً عن حالات بطء التعلُّم أو التَّأخُّر الدِّراسيّ، أو حالات سوء التكيُّف الاجتماعيّ والعاطفيّ، أو الاضطرابات الانفعاليّة، أو الحالات النَّاتجة عن العوامل الثَّقافيّة والبيئيّة والاقتصاديّة السيّئة، وتُعَدُّ جميع المحاور السّابقة عناصر مُهمّة في مَحَكِ الاستبعاد (Chalfant, 1984: 9).

٣- **معيار التّربية الخاصّة:** والتي تشير إلى أنّ صعوبات التعلُّم التي يعاني منها التّلميذ كبيرة ومعقَّدة، بحيث لا يمكن علاجها بالأساليب التّقليديّة في الصَّفّ العاديّ، وتحتاج إلى برامج وأساليب تربويّة خاصة، فالخدمات التّربويّة العاديّة غير ملائمة، وتكون قليلة الفاعليّة في تعليم تلامذة صعوبات التعلُّم، ممّا يتطلّب توفير خدمات خاصّة من حيث الأساليب والمنهاج والبرامج والمعلمين من ذوي التّدريب الخاصّ (الزراد، ١٩٩١: ١٣٣).

٤- **معيار الاستجابة للتَّدخُّل (Response To Intervention (R.T.I:**

انتقد غريشام "Gresham, 2002" القوانين الاتحاديّة، وأنظمة الصحّة العقليّة الأمريكيّة بوصفها تُقدِّم تعريفات ضبابيّة وغير منطقيّة، وأحياناً مُناقِضة للصّعوبات التّعليميّة، والتي تحرم شريحة كبيرة من الأفراد من الاستفادة من برامج التّربية الخاصّة، فيما هنالك نسبة غير قليلة تتلقّى هذه البرامج دون أن تكون بحاجة إليها، ولذلك دعا إلى تقديم تعريفات بديلة تحقّق العدالة المنشودة في توزيع هذه البرامج (مقلد، ٢٠١٢: ١١٦).

رابعاً- أسباب صعوبات التعلُّم:

من مراجعة ما كُتِبَ في البحوث والدّراسات الأجنبيّة والعربيّة عن الأسباب المؤديّة إلى صعوبات التعلُّم، تبيَّن أنّه لا يوجد اتّفاق عامّ بين الباحثين والمختصّين في هذا المجال عن سبب واحد مسؤول عن تطوّر صعوبات التعلُّم، بل تَبيَّن أنّ هناك أسباباً متعدّدة، تتضافر فيما بينها وتقود إلى تدهور في القدرات النّمائيَّة للإدراك والانتباه والذّاكرة والتّفكير واللّغة، وتقود بدورها إلى صعوبات في تعلُّم المواد الأكاديميّة في القراءة والكتابة والتّعبير الكتابيّ والرّياضيّات، ويمكن حصر تلك المُسبِّبات بثلاثة أنواع رئيسيّة:

١- **الاضطرابات الوظيفيّة في الجِهاز العصبيّ المركزيّ:** والمتضمّنة في الدّراسات الطبيّة والتّفسيرات النيرولوجية العصبيّة، فقد دلَّت معظم الدّراسات في هذا الإطار على أنَّ إصابة المُخ، أو خلل المُخ البسيط من الأسباب الرئيسيّة لصعوبات التعلُّم، إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المُخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التَّأخُّر في النّموّ في الطّفولة المبكّرة وصعوبات في التعلُّم المدرسيّ فيما بعد، كعُسر القراءة واختلال الوظائف اللُّغويّة، والتي يمكن أن تحدث في أثناء الحمل (قبل الميلاد)، أو في أثناء الولادة، أو بعد الولادة (Poblano, et. al, 2002: 324)، إلّا أنّ بعض الدّراسات تشير إلى أنّ عدم انتظام الموجات الدّماغية بلغت (٤٢%) لدى عينة مؤلَّفة من (٢٠٠) مفحوص من ذوي صعوبات التعلُّم، بينما كانت (٢٩%) لدى عينة مؤلّفة من (٢٠٠) مفحوص من العاديين، وهذه النتائج تشير إلى أنّه من الصّعب افتراض علاقة سببيّة مباشرة بين التَّلف الدِّماغيّ البسيط وصعوبات التعلُّم، وهذا ما جعل بعض الباحثين يستخدم

مصطلح (خلل وظيفي بسيط) بدلاً من مصطلح (التَّلف الدِّماغيِ البسيط) (الهوارنة، ٢٠١٢: ٤٢).

ومن أسباب إصابة المُخ قبل الميلاد إدمان الأم الحامل على الكحوليّات والمخدِّرات والمواد الكيميائيّة الموجودة في تدخين السَّجائر والكوكايين، والتي تؤثر على الصحّة العامّة للجنين، فقد دلَّت عدّة دراسات على وجود ارتباط إيجابي عالي ودال بين استهلاك الأم للمخدرات وظهور صعوبات التعلُّم عند الأطفال وسرعة الإثارة، وتناقُص التَّفاعل الاجتماعيّ لديه، والإفراط في النّشاط ومشاكل الانتباه، والمشاكل الحركيّة، وتأخُّر النّموّ اللُّغويّ، ومن العوامل الأخرى في مرحلة الحمل والمرتبطة باضطراب الأداء الوظيفيّ للدّماغ سوء تغذية الأمّ، خاصة خلال الأشهر الثّلاثة الأخيرة قبل الولادة، وإصابتها بمرض السُّكَّر، أو تعرُّضها لأشعّة (X)، وسوء عمل كليَتيّ الأمّ، وعدوى الجنين، والزّيادة في عمر الأم.

أما عن أسباب إصابة المُخ في أثناء الولادة، فتتضمَّن الولادة المُبتسرة، وانفصال المشيمة قبل الولادة، ونقص الأكسجين في الأنسجة، وعُسر الولادة، أو إصابة الجّنين بالأدوات الطبيّة.

أما عن أسباب إصابة المُخ بعد الولادة فتتضمَّن الحوادث والأمراض التي تقع بعد الميلاد وينتج عنها تلف بعض أجزاء من المُخ المسؤولة عن اضطرابات الأداء الوظيفي للدِّماغ وبالتالي الإصابة بصعوبات التعلُّم، ومن أهمِّها إصابات بعض الفصوص المُخيَّة الناتجة عن حادثة أو إصابة في الرَّأس، فتؤثر على التعلُّم والقدرات العقليّة العليا، ولاسيَّما نقص الذّاكرة، والانتباه، والإدراك السّمعيّ والبصريّ، وسلوكيَّات سوء التّوافق الشَّخصيّ والاجتماعيّ، وسرعة الإثارة، والسلوكيّات العدوانيّة، وقد تنتج تلك الأعراض عن سوء التّغذية أثناء العام الأوّل من الولادة، والإصابة بالحمى، والارتفاع الشّديد في درجة الحرارة، والجّفاف، والالتهاب السّحائي للأغشية المُخيَّة، أو التهاب الدّماغ (Lyon, 1994: 11-16).

إن المؤشّرات الدّالّة على التفسير النيرولوجي لاضطراب الأداء الوظيفيّ للدّماغ أكَّدتها دراسات في عدّة مجالات، وبيَّنت الفروق في التّركيبة المُخيّة بين ذوي صعوبات التعلُّم والعاديين، ومن أهمِّ تلك الدِّراسات:

أ- **الدِّراسات التَّشريحيّة "Autopsy Studies"**: والتي بيَّنت أنَّ الأغشية المُخيَّة غير كاملة لدى ذوي التَّأخُّر القرائيّ النَّمائيّ، حيث يكون توازن الفصوص المُخيَّة الصّدغيّة " Temporal Lobes" غير عادي من حيث التّركيب، وهذا الافتراض لَقِيَ تأييداً من جانب الدّراسات التي أظهرت عدداً مُتزايداً من الخلايا العصبيَّة في المادّة البيضاء من قشرة الدِّماغ لدى ذوي صعوبات القراءة، إلى جانب اضطراب في توازن نصفيّ الدِّماغ الأيمن والأيسر في السَّطح الصِّدغيِّ لمركز قشرة الدِّماغ (Boscardin, et. al , 2006: 20-23).

ب- دراسات الرَّنين المغناطيسي "MRI" التي بيَّنت وجود فروق تكوينيّة بين المُصابين وغير المُصابين باضطرابات القراءة، كما أنَّ بيانات رسم المُخ الكهربائيّ "EEG Data" للمُصابين بعُسر القراءة "Dyslexia"، أشارت إلى أنهم يُظهِرون نشاطاً كهربائيّاً غير عاديّ في منطقة الفصين الصّدغيّ والجِّداريِّ الأيسر، وفي وسط المنطقة الجبهيَّة (Scheffel, 1996: 177).

ج- الدّراسات الوراثيّة: وجد أنّ كثيراً من صعوبات اللُّغة والقراءة والكتابة والتَّهجّي ترجع إلى أساس وراثيّ، حيث توجد أدلَّة (على وجود) لوجود مؤثِّرات جينيّة لصعوبات التعلُّم تساند الرأي القائل بأن عُسر الكلام والقراءة يوجد لدى نسبة تتراوح بين (٣٥-٤٠%) من أقارب الدرجة الأولى الذين يتأثَّرون به، وأنه قابل للتّوريث بنسبة (٥٠%)، وغير متجانس في حالة انتقاله عبر أشكال جينيّة متعدِّدة (تعدّد الأصول) وجينات عامّة من الاضطرابات، بالإضافة إلى ذلك فهناك دلائل على أنّ اضطرابات التعلُّم توجد مشتركة بين التّوائم بنسبة تتراوح بين (٢٠-٣٥%)، واشتراك التّوأمين يكون من (٦٥-١٠٠%) من وقت دوام الاضطرابات (Wong, 1991: 33-35)، كما أظهرت دراسة تحليليّة بأن صعوبات التعلُّم في بعض الأُسر ترتبط بالتَّبايُن في الكروموسوم رقم (١٥)، بينما قامت دراسات أخرى بتتبُّع بعض صعوبات القراءة حتى وصلت إلى جين يقع في جزء واحد من الكروموسوم رقم (٦)، وطبقاً لتعدّد أنواع اضطرابات التعلُّم فمن المُحتمَل أن يكون هناك أكثر من حالة جينيّة للتّوريث (هالهان وكوفمان، ٢٠٠٦: ٣٢٩).

٢- **التفسير البيوكيميائي:** حيث تمّ عزو صعوبات التعلُّم إلى وجود حالات من الاضطرابات البيوكيميائيّة التي تشمل الانتقالات الكيميائيّة العصبيّة غير العاديّة، واضطرابات الغُدَد، ونقص السُّكَّر في الدَّم – مما قد يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلُّم لدى الأطفال والمراهقين، والتي يُستَدَلُّ عليها من الأعداد المنخفضة من الأجسام العصبيّة النَّاقلة في البول أو الدَّم أو في السَّائل العصبيّ في العمود الفقري، أو من ملاحظة كيف أنَّ العقاقير التي تُغيِّر كيمياء الدَّم تؤثِّر على الانتباه والتعلُّم والسُّلوك وعدم توازن إنتاج الناقلات العصبيّة مثل السيرتونين والدوبامين والنوربنفرين والأكتيلوكولين، والتي تسبِّبُ مصاعب في نقل السَّيَّالات العصبيّة، وتبعاً لذلك تحدث اضطرابات ومشاكل التعلُّم والسّلوك (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤: ١٠٩-١١٠)، كما أنَّ الاضطرابات الغُديَّة ترتبط بالتَّفسيرات البيوكيميائيّة، فمتاعب الغُدَّة الدَّرقيَّة لدى الأطفال الصِّغار يمكن أن تسبِّبَ تلفاً دائماً للمُخ يؤثِّر على النَّشاط الكليّ للذَّكاء والوظائف اللُّغوية والقدرات الحركيّة، وانخفاض سُكَّر الدّم خاصّة في العامين الأوليين من الحياة يكون لهذا نتائج خطيرة أهمُّها جعل حجم المُخ صغيراً (Wong, B, 1991: 29).

٣- **العوامل البيئيّة:** والتي يمكن أن تؤثِّر سلباً أو إيجاباً على تعلُّم التّلميذ المُصاب بأحد أنواع صعوبات التعلُّم، فالمحيط العام للتلميذ له أثر غير مباشر على سلوكه، من خلال إدخال تغيُّرات على نموِّ الدِّماغ، ولاسيَّما بالمثيرات الغنيّة التي تساعد على النموّ العقليّ (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩: ٥٥)، وتتضمَّن العوامل البيئيّة مجموعة من العناصر أهمُّها:

أ- **سوء التّغذية:** فقد أشار كلٌّ من "الروسان وآخرون، ٢٠٠٤" من مراجعة عدد من الدّراسات، إلى أهميّة عامل سوء التّغذية في تفاقم مشكلة صعوبات التعلُّم، فقد بيّنت نتائج البحوث والدّراسات وجود علاقة إيجابيّة بين التَّغذية والنّموّ العقليّ والجّسميّ، وخاصّة في مرحلة الثّلاثة أشهر الأولى من العمر، فالنَّقص أو الزِّيادة في بعض العناصر الغذائيّة لها أثر سلبيّ على وظائف الدِّماغ وبالتَّالي على السّلوك والتعلُّم، فسوء التَّغذية وعدم الاستفادة من المواد الغذائيّة التي يتمُّ تناولها، ونقص الفيتامينات والأملاح المعدنيّة والبروتينات، يرتبط بالاضطرابات التَّعليميَّة (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤: ١١٩- ١٢١).

ب- **الملوِّثات البيئيّة:** فقد أشار سيلفر"Silver, 1992" من مراجعة دراسات بَحَثت تأثير بعض المواد ولاسيّما مادّة الرّصاص، في تفاقم مشكلة صعوبات التعلُّم لدى الطِّفل، حين بيَّنت تلك الدِّراسات أنّ التعرُّض لكميَّات صغيرة من مادّة الرَّصاص يؤدي إلى أنماط سلوكيّة وتعليميّة تميّز تلامذة صعوبات التعلُّم كاضطرابات الكلام ونقص الانتباه، يضاف إلى ذلك نتائج الدِّراسات التي أشارت إلى تأثير المواد الصناعيّة المُضافة على أغذية الأطفال كالمواد الحافظة، والمُلوِّنات الصناعيّة، والمُنكِّهات غير الطبيعيّة (Silver, 1992: 21).

ج- **نقص فُرَص التَّربية وأنماط التَّعليم الخاص:** أشار "الزَّيات، ١٩٩٨" إلى عوامل بيئيّة تربويّة تزيد من تفاقم صعوبات التعلُّم لدى بعض التَّلاميذ، منها:

- ممارسة التّدريس بما لا يتَّفق مع الاستعدادات النَّوعيَّة الخاصّة لهؤلاء التلاميذ.
- عدم التّفاعل مع تلامذة صعوبات التعلُّم بالقَدر الذي يتمُّ مع أقرانهم العاديين.
- استخدام مواد تعليميّة صعبة قد تصيبهم بالإحباط.
- ممارسة التعَّليم بمعدّل يفوق استيعاب تلامذة صعوبات التعلُّم.
- تجاهُل الأخطاء النَّوعيّة التي يرتكبها تلامذة صعوبات التعلُّم إلى أن تصبح عادة مُتَعلَّمَة أو مُكتَسبة.
- عدم الاهتمام بالأخطاء المُتكرِّرة التي تصدر عن تلميذ صعوبات التعلُّم، بسبب تكرارها وما تطلّبه من جهد لتصحيحها (الزيات، ١٩٩٨: ٤٢٥-٤٢٦).

خامساً- تصنيف صعوبات التعلُّم:

تعدَّدت التَّصنيفات الخاصّة بصعوبات التعلُّم بين العاملين في مجال التّربية الخاصّة، ومن أشهر تصنيفات صعوبات التعلُّم ما أورده "كيرك وكالفانت، ١٩٨٤" في تقسيمهما لصعوبات التعلُّم إلى نوعين رئيسيين هما صعوبات التعلُّم النَّمائيّة، وصعوبات التعلُّم الأكاديميّة:

١- صعوبات التعلُّم النَّمائيَّة:

وتشتمل على تلك الصُّعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديميّة، والتي تتمثَّل في العمليَّات المعرفيَّة المُتعلِّقة بالانتباه والإدراك والذّاكرة والتَّفكير واللُّغة، والتي يعتمد عليها التّلميذ للتّحصيل الأكاديميّ (القبالي، ٢٠٠٣: ٧٢)، وتتضمن المهارات التي يحتاجها التّلميذ بهدف التّحصيل في المجالات الأكاديميّة، ويظهر كثير من هذه الصّعوبات قبل دخول الطّفل المدرسة، وهي صعوبات تتعلَّق بالوظائف الدِّماغيَّة والعمليّات العقليّة والمعرفيّة، وترجع إلى اضطرابات وظيفيّة في الجِهاز العصبيّ المركزيّ (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ١٩)، ومنها:

أ- **صعوبات الانتباه:** حيث يتشتَّت انتباه التّلميذ، ويصعب عليه الاستجابة للمُثيرات السَّمعيَّة أو البصريَّة أو اللّمسيّة أو الإحساس بالحركة، ومن ثم يصعب عليه التعلُّم إذا لم يتمكن من تركيز انتباهه على المهمّة التي بين يديه، كما تتضمن صعوبات الانتباه عدم القدرة على اختيار المُثير المناسب من بين مجموعة المُثيرات السَّمعيَّة والبصريَّة واللَّمسيَّة والحركيّة (أحمد وبدر، ١٩٩٩: ٧١)، وقد تمَّت الإشارة في المُراجعة العاشرة للتَّصنيف الدَّولي للأمراض "ICD-10" إلى أنّ اضطراب الانتباه يظهر لدى معظم تلامذة صعوبات التعلُّم على شكل توقف مُبكر عن المهام الجارية وترك الأنشطة دون استكمالها، حيث ينتقل التّلميذ كثيراً من نشاط إلى آخر، ويبدو وكأنه فقد اهتمامه بمهمّة ما، لأنّ مهمّة أخرى قد جذبته (ICD-10, 1992: 277).

ب- **صعوبات الذّاكرة:** والتي تتضمّن مشكلات الذّاكرة قصيرة المدى والذّاكرة العاملة والذّاكرة طويلة الأمد، فعلى مستوى الذّاكرة قصيرة المدى يفشل تلميذ صعوبات التعلُّم في تخزين محتوى مُثيرات سمعيّة أو بصريّة لسعة الذّاكرة قصيرة المدى مقارنة بأقرانه العاديين، وعلى مستوى الذّاكرة العاملة فقد تبيّن أنّها لدى تلامذة صعوبات التعلُّم لا تعمل كما هو جار لدى العاديين على تحويل المعلومات من الذّاكرة قصيرة المدى إلى الذّاكرة طويلة المدى، فلا تتمّ عملية التّرميز في الذّاكرة طويلة الأمد مما يسبِّب صعوبات في عمليَّة الاسترجاع (Wong, 1991: 125).

ج- **صعوبات الإدراك:** فالإدراك عمليّة عقليّة ومعرفيّة، تتضمّن التعرُّف على المُثيرات الحسيّة الواردة من الحواس وتجميعها ومعالجتها في إطار الخبرات السّابقة، وإعطائها معانيها ودلالاتها، وتحويلها إلى صورة عقليّة (العشاوي، ٢٠٠٤: ٦٠-٦١)، وقد بيَّن "الزيات، ١٩٩٨" أنَّ صعوبات الإدراك تحتلُّ موقعاً مركزيّاً في صعوبات التعلُّم النمائيّة بصورة عامّة، وصعوبات

التعلُّم الأكاديميّة بصورة خاصّة، وتنقسم الصّعوبات الخاصّة بالإدراك إلى صعوبات خاصّة بالإدراك البصريّ، وصعوبات خاصّة بالإدراك السَّمعيّ، وصعوبات خاصّة بالإدراك الحركيّ (الزيات، ١٩٩٨: ٣٢٧).

د- صعوبات اللُّغة والنُّطق: وتتضمَّن:

- صعوبات اللُّغة الشَّفهيّة "Oral Language Disorders": يتطلب تطوّر اللّغة الشّفهيّة سلامة النظام الحسيّ، وسلامة النظام العصبيّ المركزيّ، وقدرات عقليّة كافية، واستقرار انفعاليّ، والتعرُّض للغة الثَّقافة المحليّة (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ٢٣١). وتشخيص صعوبات اللُّغة الشَّفهيّة يتطلَّب تحديد التَّباعُد بين القدرات العقليّة الكامنة (اللّفظيّة والأدائيّة) من جهة، والتَّحصيل اللُّغوي الفعليّ من جهة أخرى، باستخدام اختبارات للذّكاء (اللَّفظيّ والأدائيّ). واختبارات لغويّة بحيث يتحدَّد التَّباعُد بمقدار يتراوح بين (١٠ إلى ١٥ نقطة) بين الذَّكاء اللَّفظيّ والذَّكاء غير اللَّفظيّ (الأدائيّ) والتَّحصيل اللُّغوي، وقد يصل هذا التَّباعُد إلى (٤٠) نقطة في بعض الحالات الأكثر شدّة (Roman, 1998: 4). وتتمثَّل الخطوة الثانية في تحديد المجالات التي يعاني منها التّلميذ من صعوبات لغويّة، والتي تكون مرتبطة بإحدى بالمجالات الفرعيّة التّالية:

- صعوبات اللُّغة الاستقباليَّة "Receptive Language Disorders": وتحدث نتيجة لخلل وظيفيٍّ في منطقة الفصّ الصّدغي الأيسر للدّماغ المعروفة بمنطقة فيرنييك، وتؤدي إلى اضطراب عمليّات الإنصات إلى المُتحدِّث، وسماع الأصوات النَّوعيّة، وتحديد كيفيّة ضمّ الأصوات معاً، وإدراك وفهم التَّجمُّعات الصوتيّة (الكلمات والجُمَل). واستيعاب الرِّسالة الصَّوتيّة المنقولة (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥: ١١١: ٤٧٣).

- صعوبات اللُّغة التَّعبيريّة "Expressive Language Disorders": تحدث نتيجة لخلل وظيفيٍّ لجزء صغير في نصف الكرة المُخيّة الأيسر من الأمام، والمسؤول عن النُّطق المعروف بمنطقة بروكا (Hallahan, D. P, & Mercer, C, 2001: 1). والتي تؤدّي إلى عجز التّلميذ عن التّعبير من خلال النُّطق والكلام، أو ضعف القدرة على تقليد الكلام، نتيجة لاضطراب الذّاكرة السّمعيّة والتي تقود بدورها إلى ضعف في استرجاع الكلمات، أو إعادة ما تمَّ سماعه. فاستعادة الكلمات من أجل نطقها جزء هام في عمليّة التّعبير، كما تؤدّي صعوبات اللُّغة التَّعبيريّة إلى عجز في بناء الجُمَل وتركيبها من خلال الاقتصار على كلمات مُفردة أو جُمَل صغيرة، وبالتَّالي مواجهة صعوبات مُتعلِّقة بتنظيم الكلمات والتَّعبير عن الأفكار بجُمَل كاملة، كما يتَّصف النُّطق بسببها بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعديّة مرتبطة بدلالات الألفاظ (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ٢٢٩).

- المشكلات المرتبطة بالفونولوجيا "Problems With Phonology": أي المشكلات المتعلِّقة بالنُّطق وإصدار الأصوات، كعُسر الصوت "Dysarthia"، وعمه الكلمة "Apraxia".

كما يمكن للتّلميذ أن يواجه مشكلات تتعلّق باستقبال الفونيمات والتي تُعرَف بصعوبات التّمييز السَّمعيّ.

– المشكلات المرتبطة بالتراكيب اللُّغوية "Problems With Syntax": فتلامذة صعوبات اللُّغة الشَّفهيّة يواجهون مشكلات في فهم الجُمَل الغامضة لغويّاً ويفسرونها بأكثر من طريقة، وفي فهم الضّمير المُستخدَم في الجُملة، كما يمكن أن ينطقوا جُمَلاً غير صحيحة من النّاحية القواعديّة، كما يستخدمون جُمَلاً أطول وأكثر تعقيداً، ومع التّقدُّم في النُّموِّ يستمرون في ارتكابِ عددٍ أكبر من الأخطاء النَّحويّة (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٧٧–٤٨٠).

– المشكلات المورفولوجية Problems With Morphology": المتعلِّقة بالصَّرف والنَّحو، فتلامذة صعوبات اللُّغة الشَّفهيّة قد يرتكبون أخطاء تتعلّق بزمن الفعل أثناء الحديث، كالتَّحدُّث عن أمر ما حدث في الماضي بصيغة الحاضر، كما يواجهون مشكلات تتعلَّق بصيغة المُلكية، وصيغ المقارنة، والتَّعبير عن تسلسل الأحداث (Hurley, 2004: 10-11).

– مشكلات الدلالات اللفظية "Problems With Semantics": حيث يعاني تلامذة صعوبات اللغة الشفهية من مشكلات ترتبط بنقص عدد الكلمات، وفي عمق المعرفة بالكلمة، وفي التمييز بين الكلمات المتشابهة في المخرج الصوتي (شُباك – شِباك). وفي تسمية الأشياء المتناقضة، وصعوبات في تسمية الأشياء عموماً (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٨٣–٤٨٤).

– مشكلات الاستخدام الاجتماعيّ للُّغة "Problems With Pragmatics": فضعف الحصيلة اللُّغويّة الشَّفهيَّة لدى التّلميذ تؤدّي إلى مشكلات في اختيار الكلمات المناسبة للمواقف الاجتماعيّة، ومواجهة صعوبات في التَّفاعل اللَّفظيّ الاجتماعيِ ونقل الرَّسائل الشَّفهيَّة للآخرين، والتَّعبير عن الحاجات الشَّخصيَّة والذّات والمشاعر، مما يسبِّب العديد من المشكلات في تدنّي مستوى المهارات الاجتماعيّة اللّفظيّة (Price & Shaw, 2000: 18-19).

– مشكلات مهارات ما وراء اللُّغة "Problems With Metalinguistic Skills": التي ترتبط بمهارة الوعي الفونيمي، ومشكلات التّجهيز اللُّغوي، فتلامذة صعوبات اللُّغة الشَّفهيَّة يعانون من مشكلات تتعلَّق بتخزين اللُّغة اللّفظيّة في الذّاكرة، وفي استرجاع المعلومات اللَّفظية من الذّاكرة العاملة، ومن الذّاكرة طويلة المدى، ومشكلات في استخدام اللُّغة الشَّفهيّة في التعلُّم (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٨٩– ٤٩٠).

هـ– صعوبات التَّفكير: الخاصّة بعمليات الحُكم، والمقارنة، والاستدلال، والاستنتاج، والتّحليل، والتركيب، وإجراء العمليّات الحسابيّة، والتَّحقُّق، والتّقويم، والتَّفكير النَّاقد، وأسلوب حلّ المشكلة، واتّخاذ القرارات..، فتلميذ صعوبات التعلُّم يعاني من قصور في الرّقابة العقليّة النَّشِطة وفي تنظيم النَّتائج وتناسق العمليّات العقليّة والمعرفيّة، وقصور في الطَّرائق والخِطط التي تساعد على التعلُّم بشكل أفضل، كما أنّه لا يستطيع تطبيق ما تعلَّمه، ويحتاج إلى وقت أطول لتنظيم أفكاره قبل أن

يستجيب، كما أنّه يعطي اهتماماً أقلّ للتفاصيل أو معاني الكلمات، ويميل إلى التّفكير الحسّيّ في حين أنه يعاني من ضعف في التّفكير المُجرَّد، كما أنَّه لا يستطيع اتِّباع التَّعليمات أو تذكُّرها (كوافحة، ١٩٩٠: ٢٧-٢٨)، كما يعاني من فشل التّخطيط لحلِّ المشكلات، وفي تحديد المشكلة، ومن نقص القدرات العقليّة اللّازمة لاستخدام استراتيجيّات مُنظَّمة في حلِّ المشكلات (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ٢٠٠).

٢- صعوبات التعلُّم الأكاديميّة:

ويقصد بها تلك الصّعوبات المتعلِّقة بالأداء المدرسيّ الأكاديميّ، والتي تتمثَّل في الصُّعوبات المتعلِّقة بالقراءة والكتابة والتَّهجّي والحساب، والتي ترتبط باضطراب العمليّات النّمائيّة الأساسيّة للانتباه أو الإدراك أو الذّاكرة أو التّفكير أو اللُّغة، وتؤدّي إلى تدنّي التّحصيلي الفعلي للتّلميذ في المهارات الأساسيّة اللّازمة لفهم واستخدام القراءة والكتابة والتّعبير الكتابيّ والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلُّم النَّمائيّة (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ٢١-٢٢).

أ- **صعوبات القراءة:** والتي تتجلى في انخفاض مستوى التّحصيل الدراسيّ في القراءة مقارنة بالعمر العقليّ والمرحلة الصفيَّة، حيث يكون أداء تلميذ صعوبات القراءة على اختبار فرديٍّ لدقَّة القراءة أو الفهم أدنى من المُتَوقَّع بالنسبة للسِّنِّ وللذَّكاء المُقاس والتّعليم المناسب للعمر، ويكون السّبب فيها على الأغلب صعوبات في الإدراك السَّمعيّ أو صعوبات في الإدراك البصريّ، ويظهر الاضطراب لدى (٣٥% - ٤٥%) من حالات الإعاقات النَّمائيَّة التي تعود للوراثة، كما ينتشر بين (٧٠% - ٨٥%) من حالات صعوبات التعلُّم، لذلك يُعَدُّ الأكثر شيوعاً، وتتفاوت شدّة صعوبات القراءة بين البسيطة والشَّديدة جداً، وتلامذة صعوبات تعلُّم القراءة يُظهِرون مستويات متنوِّعة من ضعف مهمات القراءة، وتتأثّر صعوبات القراءة بصعوبات اللُّغة، وقد تؤدّي صعوبات القراءة إلى صعوبات في الكتابة، وتظهر صعوبات القراءة في التَّوظيف المُعاق في القراءة الصَّامتة، أو القراءة الشَّفهيّة، أو قراءة الكلمات الفرديّة أو الكلمات في سياق الجُملَة، أو الكتابة أو الفهم، وصعوبات تعلُّم القراءة أحد المصاعب الهامّة في التعلُّم المدرسيّ بالنسبة للأطفال، وأنها السَّبب الأساسيّ للفشل في المدرسة، وهي حالة عصبيّة معرفيّة تقف خلفها صعوبات نمائيّة، وقد تستمر لمرحلة الرُّشد إذا لم تُعالَج، ولها أبعاد إدراكيّة ومعرفيّة ولغويّة (Scheffel, 1996: 170-171).

إنّ عمليّة القراءة تبدو في مكونين اثنين هما (فكّ الرُّموز والفهم) وعدم الارتباط بين الفهم وفكّ الرّموز يدعم صعوبات الفهم لِما يُقرأ، ومصاعب فكّ رموز الكلمة ناتجة عن ضعف في النّطق الصَّوتي أي أنّه إدراك غير كافي للتَّركيبة الصَّوتيّة للّغة المنطوقة التي تؤدّي إلى صعوبة في تحليل الشّكل الدّاخليّ للكلمات المطبوعة أو في معنى الرّموز الهجائيّة مع ما يقابلها من

أصوات، والنَّقص الصَّوتي يظهر في بطء السُّرعة في القراءة، والأخطاء في القراءة الشَّفهيّة، والأخطاء في التَّهجّي، وفي الشّكل، والاعتماد المتزايد على السِّياق في القراءة – وهذه الاضطرابات كلّها تشكِّل منظومة أعراض الخلل في التَّفكير، كما ترتبط صعوبات القراءة بصعوبات الإدراك البصريّ والبصريّ الحركيّ لحركة العين أو الرُّؤية الجانبيّة، والرُّؤية المكانيّة المُعاقة المُرتبطة بالتَّحكُّم البصريّ الضعيف الناتجة عن تطوّر الاضطراب في النِّصف الأيمن للوجه والتي تحدَّدت على أنَّها عامل مُساهم في الإعاقة الخاصّة بالقراءة الضّعيفة كما ترتبط صعوبات تعلُّم القراءة باضطرابات عمليّة الاستماع وفهم المسموع، والتَّلاميذ الذين ينتمون إلى هذا التَّصنيف يؤدُّون بدرجة ضعيفة في اختبارات فهم المفردات اللُّغويّة والتركيبات (Lyon, 1994: 34-36).

كما بيَّن "علي، ٢٠٠٥" من مراجعة عدد من الدِّراسات، أهم المؤشِّرات التي تساعد على التعرُّف على تلامذة صعوبات القراءة وهي:

- ضعف في التَّهجئة، وفي محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة يُظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف.
- ضعف التَّمييز البصريّ بين الأحرف والكلمات مما يؤدّي إلى أخطاء عكسيّة.
- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المُكوِّنة لها.
- ضعف الذّاكرة البصريّة خصوصاً بالنسبة للكلمات وليس الحروف مفردة.
- ضعف في التّمييز السَّمعيّ.
- قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصَّوت والرَّمز.
- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.
- القراءة كلمة – كلمة بسبب عدم القدرة على الرَّبط بين الصَّوت والرَّمز مما ينتج عنه ضعف في فهم المادّة المقروءة.
- عكس أو إبدال الحروف في أثناء القراءة.
- ضعف القدرة على فكّ رموز الكلمة والتعرُّف عليها، مما يفقدهم القدرة على فهم المادّة المقروءة.
- بعضهم يظهرون صعوبات التوجُّه في المكان ويخلطون بين اليمين واليسار.
- يعانون من مشكلات التَّمييز بين الحروف والكلمات المُتشابهة في الشَّكل.
- التعرُّف الخاطئ على الكلمة بسبب عدم كفاية التّحليل البصريّ للكلمات، وقصور القدرة على المزج السَّمعيّ البصريّ.
- التطوُّر الضعيف للأساليب التَّحليليّة اللَّازمة لاستدعاء شكل الكلمة الإملائي.

– ضعف ذاكرة تكوين الكلمات، والتي تتعلَّق مباشرة بعدم القدرة على استخدام التراكيب اللّغويّة بصورة صحيحة (علي، ٢٠٠٥: ٥٢–٥٥)، وسيتم شرح صعوبات التعلُّم في القراءة بشيء من التَّفصيل في الفصل الثّاني من الإطار النَّظريّ.

ب– صعوبات الكتابة: وهي من حالات صعوبات التعلُّم الشّائعة أيضاً، والتي تتحدَّد في مشكلات الكتابة اليدويّة، ومشكلات في إمساك القلم والبدء بالكتابة، وتشوّه الخط، والخلط في رسم الحروف المتشابهة في الشّكل، والكتابة المائلة، وتخطّي السّطور أثناء الكتابة، وهي كغيرها من أنماط صعوبات التعلُّم الأكاديمية ترتبط بصعوبات التعلم النَّمائيَّة، ولا سيما القصور في مهارات الإدراك البصريّ والتي لها تأثير مباشر على تطوُّر صعوبات الكتابة، فالعديد من أخطاء الكتابة هي نتيجة للمعالجة البصريّة السَّيِّئة، كما يعاني التّلميذ من صعوبات في الذّاكرة البصريّة لتذكُّر شكل الحرف والكلمة قبل كتابتها، فهو يرى الكلمات بصورة مشوَّشة، ولا يميزون بين الكلمات المُتشابهة في الشّكل (Shovman & Ahissar, 2006: 3515).

وقد بين "علي، ٢٠٠٥" من مراجعة عدد من الدّراسات أنّ الحروف العربيّة مشوبة ببعض الصّعوبات، والتي تسبِّب مشكلات عند تعليم التّلاميذ الكتابة أو الإملاء وهي:

– تغيير رسم الحرف حسب انفصاله أو اتصاله، وتنوّع أشكاله حسب موقع الحرف.

– تشابُه بعض الحروف وتقاربها شكلاً.

– النقاط أعلى أو أسفل الحرف.

– صعوبات مرتبطة باستخدام الحركات الثّلاثة (الضمَّة – الفتحة– الكسرة). حيث لا يُضبَطُ نطق الكلمة إلا بها.

– الوقوع في الخطأ الإملائيّ: فالضمَّة تُقلَب واواً عند الكتابة، والتنوين قد يُقلَب نوناً، وصعوبات متعلِّقة بكتابة التَّاء المفتوحة والمربوطة.

– صعوبات التَّمييز بين قصار الحركات وأطوالها عند الكتابة.

– الصّعوبات المتعلّقة بكتابة الهمزات.

– صعوبات متعلّقة بكتابة أحرف المدِّ في الكلمات التي بها حروف ممدودة.

– صعوبة كتابة الأحرف والكلمات المُتشابهة في النُّطق (علي، ٢٠٠٥: ٧٣).

ج– صعوبات التَّعبير الكتابيّ: والتي تُقاسُ باختبارات فرديّة مُقَنَّنة، وتكون مهارات التَّعبير الكتابيّ (مثل كتابة جُمَل صحيحة من ناحية القواعد، والتّعبير عن موضوعات معيَّنة بالكتابة) أدنى من المتوسّط بالنسبة للعمر والذّكاء المُقاس والتّعليم المناسب للعمر، حيث يتداخل بصورة دالَّة مع التّحصيل الدِّراسيّ، أو الأنشطة الحياتيّة اليوميّة التي تتطلَّب كتابة نصوص، وقد تحدث صعوبات التَّعبير الكتابيّ بالتزامن مع صعوبات القراءة واللُّغة، أو مع أخطاء التَّهجّي، أو أخطاء

الخلل الصَّوتيّ في النُّطق، أو تركيبة الجُملة، أو الصعوبات اللّفظيَّة السَّمعيَّة (Scheffel, 1996: 171-172).

والتّلاميذ المصابين بصعوبات التّعبير الكتابيّ لا يمكنهم الرَّبط بين المعلومات السَّمعيَّة والبصريّة اللَّفظية في الفعل الحركيّ المطلوب للكتابة، وقد اعتبرت العوامل العصبيّة النَّمائيّة للانتباه، واللُّغة، والذَّاكرة عوامل تؤثّر في تطوّر صعوبات التَّعبير الكتابيّ، وتبيّن البحوث الحاليّة بأنَّ تلامذة صعوبات التَّعبير الكتابيّ يواجهون مشكلات في (التَّخطيط، والتَّرجمة، والمراجعة) عند الطَّلب من أحدهم كتابة نصّ يتضمَّن أفكاراً حول موضوع معيّن، ففي مرحلة التّخطيط يواجه صعوبة في توليد وتنظيم الأفكار في النَّصّ ووضع الهدف، وفي مرحلة التّحويل يواجه صعوبة في تحويل الأفكار إلى لغة مرئيّة مكتوبة باستخدام المعرفة النحويّة والشَّكليّة والحركيّة والتَّهجّي، وفي مرحلة المراجعة يواجه صعوبة في قراءة ما كتب لعمل التعديلات (Zwicker, 2005: 18-20).

د- صعوبات تعلُّم الرِّياضيَّات: فقد بيَّنت الدّراسات أنّ صعوبات التعلُّم في الرِّياضيَّات تتضمَّن اختلالات نوعيَّة في المهارات الحسابيّة الأوليّة للجمع، والطَّرح، والضَّرب، والقسمة، أكثر من علم الحساب المُتقدِّم، والتي لا تفسَّر على أساس من تخلُّف عقليٍّ عامٍّ أو تدني مستوى التَّدريس بدرجة كبيرة، ويكون أداء التّلميذ في الحساب -على اختبار معياريٍّ فرديٍّ مُقَنَّن- دون المستوى المُتوَقَّع بالنّسبة لعمره الزَّمني، وذكائه العام، ومكانه الدِّراسيّ، ولا تكون تلك الصُّعوبات ناجمة بشكل رئيسيٍّ عن نقائص في الإبصار، أو السَّمع، أو الوظائف العصبيّة، أو سوء شديد في التَّدريس، وعلى عكس الصُّعوبات الأخرى تكون مهارات الإدراك السَّمعي والمهارات اللَّفظيَّة ضمن النِّطاق الطَّبيعيِّ، في حين تميل المهارات الإدراكيّة البصريّة، والبصريَّة الفراغيَّة، والبصريَّة المكانيّة، وفهم الرّموز، والمُصطلحات، والأفكار الكامنة في بعض العمليات الحسابيّة، وتعلُّم العمليات الحسابيّة إلى الضَّعف (ICD-10, 1992: 261- 262).

سادساً- علاقة صعوبات التعلُّم النَّمائيَّة بصعوبات التعلُّم الأكاديميَّة:

هناك علاقة قويّة بين صعوبات التعلُّم النَّمائيّة وصعوبات التعلُّم الأكاديميّة، فالتّلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلُّم أكاديميّة في القراءة أو الكتابة أو التّعبير الكتابيّ أو الحساب، لابدَّ وأن يعاني من صعوبات في واحدة أو أكثر من العمليات النَّمائيَّة المتعلِّقة بالإدراك، أو الانتباه، أو التّفكير، أو الذَّاكرة، أو اللُّغة وأيّ خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليّات، يفرز بالضَّرورة العديد من الصُّعوبات الأكاديميَّة، ومن جهة أخرى يمكن التنبُّؤ بصعوبات التعلُّم الأكاديميّة من خلال صعوبات التعلُّم النَّمائيّة (الزيات، ١٩٩٨: ٤١٢-٤١٣).

وإنَّ التأخُّر في تشخيص عجز العمليّات النَّمائيَّة لدى التّلميذ، يُعتبر أحد أهمِّ الأسباب التي تؤدّي إلى تطوُّر صعوبات التعلُّم الأكاديميّة، لذلك يجب على المُعلِّم الذي يقوم بعمليَّة التَّشخيص والعلاج أن يأخذ بعين الاعتبار المتطلَّبات النَّمائيَّة السَّابقة لعمليَّة التعلُّم الأكاديميّة ويحاول تحسينها من خلال التدريب (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤: ٩١-٩٣)، ويجب على أخصائي التَّربية الخاصّة أن يقرّر أيّاً من العمليّات النَّمائيّة يعتبر قويّاً لدى تلميذ صعوبات التعلُّم، وأيُّها يُعتبر ضعيفاً بالنِّسبة له، ويحاول معالجة المجالات النَّمائيَّة الضَّعيفة لديه، وعليه أن يُغيّر مضمون أو محتوى المنهج الدِّراسي وطرق التَّدريس بالاستناد إلى تحليل ضعف المهارات النَّمائيّة والأكاديميّة لديه، فالتّلميذ الذي يعاني من صعوبات في الإدراك البصريّ أو ضعف الحساسيّة البصريّة للشّكل والخلفيّة أو.. لابدّ من علاج تلك الصّعوبات النَّمائيّة للإدراك البصريّ قبل الانتقال إلى علاج صعوبات التعلُّم في القراءة (Bastien & Stroumza & Cave, 2009: 3).

يتضح من العرض السّابق لهذا الجُزء من الإطار النَّظريّ مفهوم صعوبات التعلُّم، الذي تبلور أوّل مرّة على يد (صموئيل كيرك) "Kirk, 1963"، والذي حدَّد مجموعة الخصائص المُميِّزة له على خلاف حالات التخلُّف العقليّ وبطء التعلُّم والتَّأخُّر الدِّراسيّ، فهو اضطراب نمائيّ في العمليّات النَّفسيّة للإدراك أو الانتباه أو الذّاكرة أو التَّفكير أو اللُّغة، مع التنبيه إلى أنّه يتضمَّن قدرات عقليّة من مستوى متوسّط أو فوق المتوسِّط أحياناً، مع وجود صعوبة في تطبيق المهارات الأكاديميّة للقراءة والكتابة والتَّعبير الكتابيّ والرِّياضيَّات، ويكون انخفاض التَّحصيل غير متأثِّر بالظّروف المحيطة، مما يستدعي إجراءات التّربية الخاصّة، كما لوحظ أنَّ هناك فرقاً بين مفهوم صعوبات التعلُّم ومفاهيم التَّأخُّر الدّراسي وبطء التعلُّم، والتي تختلف عن صعوبات التعلُّم في الأسباب الكامنة وراءها.

كما تمَّ عرض تعريف صعوبات التعلُّم لكلٍّ من كيرك "Kirk, 1962"، واللَّجنة الاستشاريّة القوميّة للأطفال المُعاقين (١٩٦٩)، واللائحة الفدرالية (١٩٧٧)، وتعريف "عثمان، ١٩٧٩"، وتعريف كليمنتس "Clements, 1996"، ثم تمَّ تحديد العناصر المُشتركة في تلك التّعريفات.

أما عن معايير تشخيص صعوبات التعلُّم، فقد لوُحِظَ أنَّها تتضمَّن معيار التَّباعد أو التَّباين بين الذّكاء والتَّحصيل، والتَّباعد في نموّ العمليّات النّفسيّة، ومعيار الاستبعاد لحالات الإعاقة العقليّة أو البصريّة أو السَّمعيَّة أو الحركيّة، أو سوء التكيُّف الاجتماعيّ والعاطفيّ، أو الاضطرابات الانفعاليّة، أو العوامل الثَّقافيّة والبيئيّة والاقتصاديّة السَّيّئة، ومعيار التّربية الخاصّة الذي يشير إلى أنّ صعوبات التعلُّم تحتاج إلى برامج وأساليب تربويّة خاصة.

كما يلاحظ أن الأسباب المؤديّة إلى صعوبات التعلُّم تتضمَّن الاضطرابات الوظيفيّة في الجِهاز العصبيّ المركزيّ، والتي يمكن أن تحدث في أثناء الحمل (قبل الميلاد)، أو في أثناء

الولادة، أو بعد الولادة، والتي تمَّ التدليل عليها من خلال الدّراسات التشريحيّة "Autopsy Studies"، ودراسات الرّنين المغناطيسي "MRI"، وبيانات رسم المُخ الكهربائيّ "EEG Data"، والدّراسات الوراثيّة، والتّفسير البيوكيميائي، كما تمّ التّحدث عن العوامل البيئيّة والتي تتضمَّن سوء التَّغذية، والملوِّثات البيئيّة، ونقص فُرَص التّربية وأنماط التَّعليم الخاص.

أما عن تصنيف صعوبات التعلُّم من قبل "كيرك وكالفانت، **١٩٨٤**" والتي قسماها إلى صعوبات التعلُّم النَّمائيّة (للانتباه، والذّاكرة، والإدراك، واللُّغة والنُّطق، والتّفكير)، وصعوبات التعلُّم الأكاديميّة (للقراءة، والكتابة، والتّعبير الكتابيّ، والحساب)، والعلاقة بين صعوبات التعلُّم النَّمائيّة والأكاديميّة وكيف تتأثّر الواحدة بالأخرى.

المحور الثّاني

مهارات المستوى المورفولوجي

أوّلاً- مفهوم علم اللُّغة ومركباته الفرعية.

ثانياً- مفهوم المستوى الصّرفي للّغة أو (المورفولوجيا) ومفاهيم أخرى قريبة منه.

ثالثاً- أنواع المورفيم.

رابعاً- وظائف المورفيم.

خامساً- أسباب اضطرابات وظائف المورفيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم.

المحـــور الثـــــاني
مهارات المستوى المورفولوجي

تضمَّن المحور الثّاني للإطار النّظريّ البحث أولاً في مفهوم علم اللّغة ومركباته الفرعيّة، ثم الانتقال إلى مفهوم المستوى الصَّرفي للُّغة أو (المورفولوجيا) ومفاهيم أخرى قريبة منه، ثم الانتقال إلى عرض أنواع المورفيم، ثم البحث في وظائف المورفيم، وأخيراً بيان أسباب اضطرابات وظائف المورفيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم.

أولاً– مفهوم علم اللّغة ومركباته الفرعيّة:

تُعتبر اللّغة "Language" من أهمّ وسائل التّواصل بين النَّاس وأكثرها فاعليّة، وهي الأداة الأولى لتحقيق التَّفاعل والتَّفاهم والاتّصال فيما بينهم، كما تُعَدُّ من الخصائص التي فضَّل الله بها بني البشر لينفردوا بها عن سائر مخلوقاته، وقد حظيت باهتمام الكثير من الفلاسفة وعلماء الخطابة واللّغويين سواءً من ناحية بنائها أو وظيفتها (كريستيال، ٢٠٠٠: ٣).

وحيث أنّ الكلام "Speech" هو الشّكل الأشدّ تأثيراً والأكثر قرباً في توصيل الأفكار، فهو أحد أهمّ المظاهر الخارجيّة للّغة، والذي يصدر عن الفرد من خلالِ أقوال منطوقة أو مكتوبة، وهو أداة أساسيّة لبناء الشخصيّة، كما يستخدم كوسيلة للتعبير أو الاتصال مع الآخرين (الغزال، ٢٠٠٥: ٢١١).

واللّغة والكلام وسيلتان أساسيّتان وجوهريّتان لتبادل المعلومات والمشاعر والأفكار بين شخصين أو أكثر، ونجد أنّ الأطفال يعبِّرون عن حاجاتهم ورغباتهم من خلال اللُّغة والكلام، وبصفةٍ عامة يتعلَّم الأطفال الصِّغار اللُّغة والكلام من خلال التَّفاعل مع البيئة المحيطة بهم بما فيها من أفراد وأشياء متنوِّعة تعمل على إثراء حصيلتهم اللُّغويّة والكلاميّة (McCarthy & Neville, 1992: 451).

إذ يدرس علم اللّغة بناء الكلمة والقوانين التي تتحكّم في هذا البناء من لغة إلى أخرى، فيدرس أنواع الاشتقاق، وطرق الصِّياغة، ووضع السَّوابق واللَّواحق في كلّ حالة من هذه الحالات، والتَّغيرات الصَرفيّة الناشئة عن تجاور الأصوات، وقضايا الإعلال والإبدال، فإذا انتهى من هذا المستوى البنيويّ انتقل إلى دراسة المعنى الذي يتضمّنه فيما أطلق عليه (علم الدَّلالة) أو (علم السيمانتيك) وهو موضوع تخصَّصت له دراسات عميقة وجادّة في اللُّغات الأوربيّة، كما بدأ يأخذ مكانه في الدِّراسات العربيّة المعاصرة (Hakes, 2011: 22).

ودراسة علم اللُّغة اللّسانيّة أو علم اللّغة الشَّفهيّة بشكل عامٍّ يمرُّ بثلاثة مراحل رئيسيّة هي:

١ – الدِّراسة الصَّوتيّة: التي تقوم على محاولة الإلمام بهيكل اللُّغة الصَّوتيّ سواء من النَّاحية الفيزيائيّة أو من النَّاحية الدَّلاليَّة.

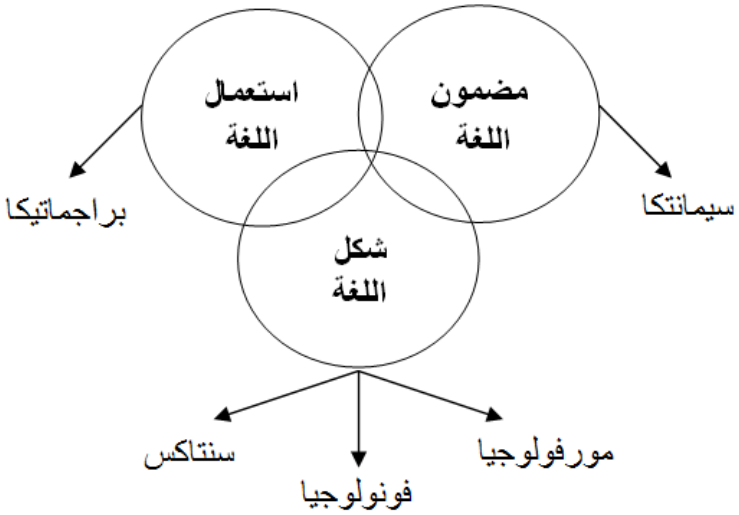
٢– دراسة الكلمة: من حيث بنائها واشتقاقها ومسالكها في الاستعمال وهو جانب من العلم تمتزج فيه الصّبغة المُعجميّة بالصّبغة الصَرفيّة.

٣– دراسة الكلمة المؤلفة مع غيرها من الكلمات في أصغر صورة من صور التّعبير وهي الجُملة (كريستيال، ٢٠٠٠: ٧).

ولابدَّ من التَّنبيه إلى إنَّ صُعوبات اللُّغة العربيّة تتضمن مجموعة من الصُّعوبات الفرعيّة في المواد الأكاديميّة للقراءة (صعوبات فكّ الشّفرة – صعوبات الفهم والاستيعاب)، وصعوبات تعلُّم الكِتابة والتي تتضمَّن صُعوبات في الكِتابة اليدويَّة (التي تسمى النَّسخ أو الكِتابة المَنظورة)، وصُعوبات في التَّهجئة (أو الإملاء أو الكِتابة غير المَنظورة)، وأخيراً صُعوبات التَّعبير الكِتابيّ، وصعوبات اللُّغة.

ولكن قبل الخوض في مفهوم مشكلات المستوى (المورفولوجي) للُّغة، لابدَّ من توضيح مفهوم اللُّغة ومركَّباتها الأساسيَّة:

حيث تُعرَف اللُّغة "Language" بأنَّها: مجموعة من الرّموز الصَّوتيَّة، ذات دلالة جمعيَة تستخدم للتَواصل الإنساني، وللتَّعبير عن المشاعر والأفكار والحاجات، وهي وسيلة من وسائل التَواصل الاجتماعي، والنُمو العقلي والمعرفي والانفعالي، يحكُمها نظامٌ معيَّنٌ يتَسم بالضَبطِ والتَنظيمِ طبقاً لقواعَد محدَدة (الهوارنة، ٢٠١٥: ٢٤). وتُقسَم اللُّغة إلى خمسةِ مركَّبات أساسيَّة كما يظهر في الشَّكل رقم (٢/١) التالي:



الشَّكل رقم (٢/١) أقسام اللغة ومركباتها الأساسية

١- مضمون اللُّغة أو "سيمانتكا": تتمثَّل بالقاموس اللُّغويّ (كالكلمات، المُصطلحات، والمفاهيم..إلخ) ومركَّبات المعاني اللُّغوية.

٢- علم الصَّرف أو "المورفولوجيا": يصف ويبحث بقوانين صرف الأسماء والأفعال مثل جمع الاسم (كُرة – كُرات)، أو تأنيث الفعل (أكلَ – تأكلُ)، بالإضافة إلى تحديد كيفيّة استخدام الضَّمائر المُنفصلة، وأسماء المكان، وأسماء الإشارة، وأحرف الجَّرّ، وزمن الفعل، والضّمائر المُتَّصلة، والإفراد والتَّثنية والجَّمع..إلخ.

٣- علم الأصوات أو "الفونولوجيا": العلم الذي يبحث في العمليّات المتعلِّقة بنطق وإصدار أصوات الكلمات والرُّموز والحروف، أي أنّها العلم الذي يصف مخزون أصوات اللُّغة الشَّفهيَّة المُتَحدَّثَة، وكيفيّة ربطها بتركيب الكلمات. مثلاً (احتواء العربيّة لأصوات الحروف /ف، ع، ض، ب/ من جهة، وعدم احتوائها لصوت الحرف /P/ كصوت منفرد من جهة أخرى.

٤- قواعد اللُّغة أو "سنتاكس": العلم الذي يصف ويبحث قوانين الرَّبط بين الكلمات ومعانيها، ومن أمثلته قوانين بناء الجُملة البسيطة مثلاً باللُّغة العربيّة من الممكن بناء جُملة على النحو التالي: (فاعل، فعل، مفعول به) ومثالها (البنتُ أكلت تفَّاحةً)، ويمكن في اللُّغة العربيّة تقديم الفعل على الفاعل أي (فعل، فاعل، مفعول به) ومثالها (أكلت البنتُ تفَّاحةً)، لكنّ ذلك غير مسموح في اللُّغة الإنكليزية، التي لا تسمح بتقديم الفعل على الفاعل.

٥- استعمال اللُّغة أو "براجماتيكا": الذي يبحث ويصف قوانين استعمال اللُّغة بالظُّروف المختلفة، فيدلُّ المُتَحدِّث على كيفيّة أداء محادثة معيّنة، واختيار المادّة التي يريد أن يمرّرها للمَسَامع، فمثلاً الأسلوب اللُّغوي المُستعمل بين صديقين يختلف عن الأسلوب المُستعمل بين الأب وأبنه، ويختلف عن الأسلوب المُستعمَل بين المدير وموظفيه أو في مقابلة صحفيّة (Bird & Bishop & Freeman, 2009: 24-27).

وفي هذا المضمار يذكر "الوعر، ٢٠٠٠" أنّ القدرات اللُّغوية الأساسيّة وهي (الفهم السَّمعيّ والتَّعبير اللُّغوي) التي تُكتَسَب بشكل طبيعيٍّ في جميع مستويات مُركَّبات اللُّغة المذكورة سابقاً، بالإضافة إلى قدرة أخرى أكثر تطوُّراً هي (اللُّغة العليا)، وهي القدرة على تنظيم اللُّغة واستعمالها كأداة تفكيريّة، والتي يصعب الوصول إليها في عمليّة اكتساب مهارات القراءة والكتابة، حيث تضمُّ اللُّغة العليا قدرات مختلفة منها القدرة على التَّقسيم المجموعاتي، وتمييز الشَّاذ وتعليله، والقدرة على إعطاء التَّعريفات، ومقارنة المميِّزات أي الاختلاف بين الكلمات المتشابهة، والذَّاكرة السَّماعية، والقدرة على فهم تسلسل الأحداث والتَّعبير عنه، والوعي اللُّغوي الذي يشتمل على عدّة أنواع من الوعي وهي الأكثر تأثيراً في اكتساب القراءة والكتابة أي (الوعي الصَّوتيّ والوعيّ الصَّرفي) (الوعر، ٢٠٠٠: ٥٥).

ومن جانب آخر توصَّل علماء اللُّغة إلى أنّ كثيراً من موضوعات علم الصَّرف لا تُدرَسُ دراسة دقيقة إلاّ بالاعتماد على القوانين الصّوتيّة (الإعلال، الإبدال، الإدغام) فالدّراسات اللُّغويّة الحديثة تنصُّ على فشل أيّة دراسة صرفيّة أو نحويّة لا تأخذ في الحسبان الجّانب الصَّوتيّ للظَّاهرة المدروسة، إذ تَميَّزَ النِّصف الثَّاني من القرن العشرين حتى يومنا هذا، بأنّه شهد قفزة هائلة في الدِّراسات اللُّغويّة وخاصّة دراسة الأصوات اللُّغويّة، ولعلَّ أهمّ حدث في هذا المجال هو بروز الفرع (المورفولوجي) الذي يُعنى بأثر الصَّوت اللُّغويِّ في تركيب الكلام، نحوه وصرفه، ولهذا يمكن أن يُطلَقَ عليه علم الأصوات الذي يخدم بنية الكلمات وتركيب الجُمَل في لغة من اللُّغات (الغزال، ٢٠٠٥: ٢٠٠).

ثانياً– مفهوم المستوى الصَّرفي للُّغة أو (المورفولوجيا) ومفاهيم أخرى قريبة منه:

ربَّما كان أكثر فروع الدِّراسة اللُّغوية حاجة للتَّحليل الصَّوتيّ هو علم الصَّرف، وهذا ما أغفله أكثر الباحثون، فقد كانت دراسة الأصوات عندهم تأتي ضمن الدِّراسة النَّحويّة والصَرفيَّة والمُعجَميَّة، ومن الأمثلة على تداخل الظَّاهرة الصَّوتيّة في مجالي النَّحو والصَّرف معاً أن نعتبر أصوات المدّ في أحوالها الثَّلاثة (الألف والواو والياء) في مثل (قال – يقول – يبيع) حركات طويلة مهما يكن موقعها، وفي هذا اعتبار صوتيٌّ خالص، ولكنه يُؤثِّر في الصَّرف، حين نعتبرها مجرَّد حركات طويلة لا تمثِّل أصلاً من أصول الكلمة، ويُؤثِّر في النَّحو حين تُعتَبر (ألف الاثنين وواو الجّماعة وياء المخاطبة) ضمائر حركيّة لا يصحّ أن يُقالَ إنَّها مبنيَّة على السُّكون فالحركة (الوعر، ٢٠٠٠: ٥٩).

يُعرِّفُ هاكس "Hakes, 2008" الوعي الصَّوتيّ على أنَّه المعرفة الخاصَّة بأصوات اللُّغة ومَبناها، حيث تشمل هذه المعرفة الوعي لتركيبات الكلمة، والقدرة على التحكُّم بأجزائها، والقدرة على إدخال التَّغييرات المختلفة على الكلمة المُرادَة، الأمر الذي يتطلَّب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي تمثِّله، واعتبارها قالباً مُركَّباً من عدة أجزاء (مقاطع وأصوات) (Bird, et. al, 2009: 33). ويرى كومبارت "Gombert, 2010" أنَّ قدرة الوعي الصَّوتيّ تشكّل جزءاً من قدرة عامَّة تُعرَفُ بالوعي اللُّغوي "Language awareness" التي تشمل مركبات مختلفة أخرى بالإضافة للوعي الصوتي ومنها الوعي الصَّرفيّ، مثلاً معرفة وجوب إضافة (التأنيث) للفعل الماضي عند قصد المؤنَّث به (نامت، أكلت)، أو معرفة كون عدد من الكلمات تنتمي لنفس المجموعة لاشتقاقها من نفس الجّذر، والوعي السيمانيكي أي معرفة أنَّ نفس الكلمة من الممكن أنّ تحملَ أكثر من معنى (سبعة، صبر، قانون)، الوعي السينتاكتيكي أي القدرة على فهم نفس الجُملَة بأشكال مختلفة (ورقة الوردة الحمراء)، والوعي البراجماتيكي أي معرفة وجوب الأخذ بعين الاعتبار مدى معرفة السَّامع بالموضوع المُنَاقَش، من بين جميع مركَّبات الوعي اللُّغوي يبرز

الوعي الصَّوتي كمركب أساسيّ وهامّ بشكل خاص في عمليَّة اكتساب مهارات اللُّغة الشَّفهيَّة والقراءة والكتابة والتَّعبير الكتابيّ، حيث يتَّفق عدد كبير من العلماء والباحثين على أنَّ النّجاح في المهام المتعلِّقة بالوعي الصَّوتيّ هو المؤشِّر الأفضل للقدرة على اكتساب تلك المهارات في المراحل الأولى (Gillon & Dodd, 2012: 111-114).

وقد ظهرت مصطلحات حديثة تدلُّ على علاقة الصَّوت بالصَّرف في العصر الحديث منها:

١ – علم الفونيمات الصّرفي "Morpho Phonemics" أو الفنولوجيا الصّرفي " Morpho Phonology": وهو منهج للبحث اللُّغوي في مجال الوسط بين الفنولوجيا أو علم الفونيمات والصَّرف، وله جذور قديمة معروفة تُعرَفُ تحت الاسم الأخير، ووظيفة هذا الفرع الجديد النَّظر في التركيب الصَّوتيّ الفونيمي أو الفنولوجي للوحدات الصَرفيَّة، فهو يحللّ ويصف ما يعرض لهذه المورفيمات من صور صوتيّة بحسب السِّياق الذي تقع فيه.

٢ – علم الأصوات الصَّرفيّ: ويعني معالجة تبدُّلات الصَّوائت والصَّوامت ضمن وظائف الأصوات في إحدى اللُّغات، ولا تدخل هذه المعالجة في نطاق علم وظائف الأصوات أي الفونولوجيا، لأنَّ وضع قواعد لمثل هذا التبدُّل قضيَّة تخصُّ علم الصَّرف دون سواه ولا تخضع بحال من الأحوال إلى عوامل صوتيَّة، لذلك فإن مصطلح (علم الأصوات الصرفي) الذي يرتبط في ذهن المرء بعلم وظائف الأصوات لا بدّ من تجنُّبه كمصطلح إذا كان المرء بصدد بحث الآليّة التي تُستَعمَلُ بها بعض الفروق أو التّبدُّلات من جانب المُتكلِّم لأغراض صرفيّة.

٣– التّغيُّرات الصَرفيّة الصَّوتيّة: يُطلَق هذا المصطلح على التَّغيُّرات التي تطرأ على البنية الصَرفيَّة لاعتبارات صوتيّة، ومنه التغيُّرات التي تحصل في البنية المقطعيّة للكلمة العربيّة (أي تفسير التَّغيُّرات الصَرفيَّة في أبنية الكلمة العربيّة بطريق صوتيٍّ هو البنية المقطعيّة.

٤– المورفوفونيم "morphophonemic": هو التَّغيُّر في الكلام الشَّفهيّ الذي بتضمّن عاملاً صرفيَّاً "morphological" مشروطاً بعامل صوتيٍّ تشكيليّ "Phonological"، أي حين تكون الألومورفات صرفيّة مشروطة بشروط صوتيّة تشكيليّة، وإنّ التغيير المورفوفونيمي يُؤثِّر أحياناً على المورفيم الحُرّ والمورفيم المُقيَّد، كما يؤثِّر على المورفيم المتَّصل.

٥ – المورفوفونولوجي "Morph phonology": هو مصطلح يتعلَّق بقضايا مشتركة بين علميّ الصَّرف والفنولوجيا، وقد أطلق هذا المصطلح على فرع جديد من العلم وظيفته النَّظر في التركيب الصَّوتيّ للوحدات الصَرفيَّة، فهو يحلِّل ويصف ما يعرض لهذه المورفيمات من صور صوتيّة بحسب السِّياق الذي تقع فيه، ولطول الكلمة تصرَّف فيها الباحثون قليلاً لتقصيرها فأصبحت مورفونولوجي"Morphonology"، ومنهم من أطلق على هذا النّوع من الدِّراسة مصطلح مورفوفونيمك "Morphophonemic" أو مورفونيمكس "Morphonemics"، وواضح أنّ هذا المستوى من الدِّراسة قد تمَّ نتيجة استبعاد بعض اللُّغويين للحقائق النَّحويّة البحتة من

دراسة اللُّغة الشَّفهيَّة ممَّا أحدث بعض المصاعب في ربط الفنولوجيا بالنَّحو، فللتغلُّب على هذه الصُّعوبة قدِم هذا المستوى الجَّديد من التَّحليل أيّ (المستوى المرفولوجي للّغة)، والوحدة في هذا النوع من الدّراسة ليست الفونيم، وليست المورفيم، وإنما المورفونيم "Morphoneme" أو الفونيم الصَّرفي، ويمكن تعريفه بأنَّه "ذاتيّة تجريديّة تشكِّل الأساس للفونيمات المتبادلة، وتقع في صيغة أو أخرى وفقاً لشروط معيَّنة، ويمكن تمثيل ذلك في اللُّغة العربيَّة بتاء الافتعال التي تتغيَّر تبعاً لسبقها بأصوات معيَّنة، ولنأخذ الفعل (ازدحم) على سبيل المثال الذي تُقابِلُ الدّال فيه التاء في كلمة (استمع)، ويوضع التَّغيير على النَّحو التالي: (ت ⟵ د / ز) وتعني أنَّ التَّاء صارت دالاً بعد الزّاي.

أما ترويز"Truyz, 2000" فقد عَرَّف المورفونيم بأنَّه رمز مركَّب "Comlex Symbol" يمثِّل مفهومات مركَّبة "Complex Concepts" يمكن كنتيجة للتركيب المورفولوجي للكلمة أن يحلَّ واحد منهما محل الآخر داخل نفس المورفيم.

٦ – المرفوفنولوجيا: هو علم يقع بين الصّوتيّات والصَّرفيّات، وهو مصطلح ابتكره "شريف" على شكل اقتراح للفصل السّادس من كتاب "تمَّام حسَّان".

٧ – علم الصَّرف/صوتيات: هو العلم الذي يهتمُّ بتحليل العوامل الصَّوتيّة المؤثِّرة على التّحقيق الفعليّ للوحدات الصرفيَّة، أو بتعبير آخر هو العلم الذي يدرس التّعديلات الطّارئة على الوحدات الصَرفيَّة عند الاستخدام في ظلِّ النظام الصَّوتيِّ لهذه اللُّغة.

فمن الموضوعات الصَرفيَّة الصَّوتيَّة ما يمكن أن يصيب بعض الأصوات العربيّة في أثناء وقوعها متجاورة في داخل بعض التَّشكلات البنيويّة الصَرفيّة، فمن المسائل الصَرفيَّة الصَّوتيَّة مسائل الإعلال والإبدال والإدغام وامتناع التقاء السَّاكنين، ويرى "بشر" أنه لشدَّة ارتباط مسائل الصَّرف العربيِّ بالقوانين الصَّوتيَّة لذا يجب دراستها في إطار مستقلٍّ من البحث يلحق بعلم الأصوات لا بالصَّرف، أو ضمن نطاق ذلك الفرع الجَّديد من الدِّراسة اللُّغويَّة الذي يُشار إليه (بالتَّحليل الصَّوتيّ – الصَّرفيّ) أو كما يسمى أحياناً (التَّغيُّر الصَّوتيّ – الصَّرفي) (الوعر، ٢٠٠٠: ٦٩-٧٣).

ويُعَدُّ مصطلح مورفيم "Morpheme" من المصطلحات غير المألوفة التي ابتكرها علماء اللُّغة في العصر الحديث، وقد ظهرت له عدة تعريفات، وهو بشكل عامٍّ يعني أصغر وحدة صرفيّة في لغة ما على مستوى التَّركيب، وتمثِّل (المورفيمات) أساس الكلمات، واللَّواصق، واللَّواحق، والسَّوابق، والدَّواخل والإحشاء، ففي كلمة (المعلِّمان) مثلاً نجد ثلاثة مورفيمات هي: (أل التَّعريف – كلمة مُعلِّم – علامة المُثنَّى)، فالمورفيمات الصَرفيَّة هي الإضافات النَّحويَّة كإضافة (ون) للدَّلالة على معنى الجَّمع في موضع الرَّفع، وإضافة (ين) في موقع النَّصب مثال (مناهضون ومناهضين)..إلخ، أي أنَّ (المورفيمات) تحمل معاني ذات مدلول (صرفيٍّ وصوتيٍّ

ونحويّ) في آن واحد، كما هي الحال في المُثنَّى والجَّمع والأمر، إذ يعزِّز المورفيم الصّلة بين المعنى النَّحويّ والصَّرفيّ، وهذا ما دفع النُّحاة إلى عدم الفصل بين الصَّرف والنَّحو، فالصُّورة اللَّفظيَّة تتضمَّن عنصرين أساسيين الأوّل هو المعنى أو المعاني، أما الثَّاني فهو العلاقة أو العلاقات التي تنشأ بين المعاني، والذي يسمى في الاصطلاح اللُّغوي المورفيم"Morphem"، والبحث والدِّراسة في المورفيمات يسمى بالمورفولوجيا وهذا الاصطلاح مأخوذ من الكلمة اليونانية "Morphe" بمعنى شكل أو صورة بالإنجليزية "Form"، ويدعو "عمر" إلى ربط مصطلح مورفيم "Morphem" الحديث بالمصطلحات التقليديّة لإيضاح المعنى، فالنَّحويُّ التَّقليديُّ عندما يصف (رجلان) على أنَّها كلمة تشتمل على أصل هو (رجل) + نهاية تصريفيّة تفيد التَّثنية هي (ان)، يصفها علم اللُّغة الحديث الأساس للكلمة وهذه تختص باسم المورفيم الحُرّ، والثَّانية فكرة التَّثنية الإضافيّة أو المورفيم المُقيَّد (الوعر، ٢٠٠٠: ٧٧).

أما علم اللُّغة الوصفي الحديث فإنه يُفَضِّل مصطلح مورفيم "Morpheme" على المصطلحات التَّقليديّة، ويُعرَف المورفيم على أنَّه أصغر وحدة ذات معنى، وإنّ فكرة المورفيم هي فكرة توزيعيّة، قائمة على تحديد العناصر اللُّغويّة طبقاً لوظائفها النَّحويّة والصَرفيَّة والدَّلاليَّة، ففي اللُّغة العربيّة مثلاً نستطيع أن ندرك من قولنا (ضرب، ضربت، يضرب، يضربون، اضرب، اضربي، ضارب، ضاربة، ضاربون، ضوارب، ضاربات..الخ) أنّ هذه الكلمات مُتَّصلة بعنصر مشترك بينها جميعاً هو الجذر (ض ر ب)، كما نستطيع أن نُميِّز عناصر أخرى تحدِّد ما إذا كانت الكلمة اسماً أم فعلاً، وكذلك الطّبقة اللُّغوية التي تنتمي إليها من حيث النَّوع (مذكر أو مؤنث)، أو من حيث العدد (مفرداً أو مثنى أو جمع) ومن حيث الشَّخص (متكلِّم أو مخاطَب أو غائب)، وهذه العناصر عبارة عن مورفيمات، فالمورفيم الذي يحدّد أنَّ الفعل (ضرب) مُسند إلى المتكلِّم هو المقطع (ن) (نضرب)، وفي (يضرب) نجد المورفيم عبارة عن مقطع أيضاً يقع في أوَّل الكلمة أي سابقة "Prifex" (ي)، وهو يحدّد أيضاً أنَّ الفعل المُسنَد إلى المُفرد الغائب كما يدلُّ على زمن وقوع الفعل في الحال أو المستقبل وذلك في مثل (نضرب أو أضرب أو تضرب)، كما نجد في كلمة يضربون المورفيم (ون) أنّ الضَّرب واقع من جماعة الذّكور، وهو لاحقة "Suffex" كما أنَّ النون مورفيم دال على علاقة هذا الفعل بغيره من العناصر الدَّاخلة في التَّركيب، والواو هي مورفيم آخر يدلُّ على الفاعلين، هذا بالنسبة للأفعال، أما بالنِّسبة للأسماء فإنها أيضاً تتكوَّن من الجَّذر نفسه، حيث تشتَقُّ أسماء تحدد إسميَتها مورفيمات معيَّنة، ففي كلمة (ضارب) نجد أنَّ الألف وكسرة الرَّاء مورفيم يتكوَّن منه اسم الفاعل من الثُّلاثي، أما التَّنوين فهو عنصر صوتي يلحق آخر الاسم ليدلَّ على التَّفكير في مقابل الضَّارب الذي يدلُّ المورفيم (أل) على أنَّه مَعرِفَة، أما (ضاربتين) فتحوي على مورفيمين هما فتحة التاء والمقطع (ين)، كما أنَّ

(ضارب وضاربة) من حيث العدد هما مفرد يقابلهما (ضاربان وضاربتان) بزيادة واو ونون في الأوَّل وألف وتاء في الثَّاني (كريستيال، ٢٠٠٠: ٤٥).

وعليه فإن الوحدات الصَرفيَّة أو المورفيمات "Morpheme" هي الوحدات الأساسيَّة المُستخدَمَة في تحويل الدَّلالات إلى علامات نحويَّة، والتي بدورها قد تكون كلمة، وهذه بدورها تنقسم إلى (فعل، اسم، ضمير، صفة، ظرف، أداة، حرف..إلخ) ولكلٍّ واحدة منها وظيفة نحويّة خاصة، وقد تكون جزءً من كلمة مثل (الواو، النون، الياء والنون الدّالَّة على جمع المُذكَّر السَّالم، أو الألف والتَّاء الدّالَّة على جمع المؤنَّث السَّالم..إلخ)، لذلك يُشارُ إلى (المورفيم) في مجال الألسنية أو علم دراسة اللُّغة الشَّفهيَّة، على أنّه وحدة التَّحليل، ذلك أنّه يُستعمَل كوحدة أساسيّة لدراسة اللُّغة، ويتشكّل من الوحدات الصُّغرى المُكوَّنة من تتابع الفونيمات والمحتوية على دلالَّة خاصة، إذ يحتوي المورفيم ككل إشارة لغويّة على دالّ ومدلول، واختيار معيّن يقوم به المتكلِّم، فعدد مورفيمات الكلام يوازي عدد الاختيارات التي يمكن القيام بها، ففي جُملة (المعلِّمان ذهبا إلى المدينة) يمكننا تمييز المورفيمات التّالية (أل – معلِّم – علامة المُثنَّى – ذهب – الضَّمير – إلى أل – مدينة)، فهذه الجُملة تحتوي إذاً على ثمانية مورفيمات، وقد يكون المورفيم حركة تُوضَع على جذر الكلمة فتُغيِّر المعنى مثال (شُبَّاك – شِباك) (الغزال، ٢٠٠٥: ١٦٦).

لذلك ترى الباحثة أنّ الأنماط الصَرفيَّة (للنَّوع، العدد، الشّخص، التّعريف والتنكير..إلخ) معان صرفيّة تسعى جميع اللُّغات إلى التَّعبير عنها بواسطة المورفيمات المختلفة، والنُّظُم الصَرفيَّة للغات تهتم بإبراز الفروق بين الصِّيَغ المختلفة ومعانيها المَنوطة بها، فهي تفرق بين الاسم والفعل، وبين المفرد والجَّمع، وبين المُذكَّر والمؤنَّث، وبين المعرفة والنَّكرة..إلخ وهكذا، وباختصار فإنَّ موضوع علم اللِّسانيات هو هذه الحركة الدِّينامِيَّة المستمرَّة التي تُولِّدُ الصَّوت (الفونيم) والكلمة (المورفيم) ثم التركيب، ويظهر في الجدول رقم (٢/١) بعض المصطلحات اللُّغويّة القريبة والمتداخلة مع مصطلح (المورفولوجيا) كما يلي:

الجدول رقم (٢/١)

بعض المصطلحات اللغوية القريبة والمتداخلة مع مصطلح (المورفولوجيا)

Morpheme	Allomorph	Morph	المصدر
مورفيم	ألومورف	مورف	أسس علم اللغة
صيغم	شكلم	تشكل	قاموس اللسانيات
مورفيم/ وحدة صرفية	ألومورف	مورف	معجم مصطلحات علم اللغة الحديث
مورفيم مورفيمة صرفية مجردة	ألومورف متغير دلالي	مورف	معجم علم اللغة النظري
صرفية	صرفية	مورف	المصطلح اللساني

ثالثاً– أنواع المورفيم:

يدرس علم النّحو التركيب النَّحويّ للجُملة، ويدرس علم الصَّرف الصُّور التركيبيّة للكلمة، فالتغييرات التي تحدث داخل الكلمة تشكِّل موضوع علم الصَّرف، وهو ما يسميه علم اللُّغة الحديث (مورفولوجي) "Morphology"، والمادّة الأساسيَّة التي تستخدم في التَّحليل الصَّرفيّ الحديث تسمِّي المورفيم "Morphem" أي الوحدة الصَّرفية، وهى كلمة يونانيّة الأصل تتكوَّن من مقطعين الأول "Morph" بمعني (صيغة أو صورة أو شكل)، والثّاني "eme" يوجد في بعض المصطلحات مثل فونيم "Phoneme"، وهناك تعريفات كثيرة للمورفيم عند مدارس البحث اللُّغويّ الحديث، غير أنَّها تتَّفق في أنَّه يُعد أصغر وحدة صرفيَّة في بنية الكلمة، تحمل معني أو لها وظيفة نحويّة في بنية الكلمة، وقد وصل علماء اللُّغة إلى هذا التَّحديد للمورفيم نتيجة لجهود حثيثة بذلها المهتمّون بالدَّرس اللُّغوي، إذ كانت صعوبة تعريف الكلمة تعريفاً دقيقاً حافزاً قوياً إلى محاولة البحث عن مفهوم آخر للدَّلالة على أقلِّ العناصر التي يتوسَّم فيها أن تكون وسيلة دقيقة للتَّحليل اللُّغوي، ويبدو أنَّ جهودهم قد تكلَّلت بالاتِّفاق على أنَّ الوحدة اللُّغوية التي يمكن أن تُتَّخَذَ أساساً لهذا التَّحليل هي التي يمكن تسميتها بالمورفيم، فالكلمة ليست أصغر وحدة لغويّة لها شكل ودلالة معاً، إلا أن مكونات الكلمة هي الوحدات اللُّغويّة ذات الشَّكل والدَّلالة التي تظهر في أماكن مختلفة، وتلك هي المورفيمات، وتُحَدَّد المورفيمات في اللغة بمقارنة أشكال الكلام بعضه ببعض، وملاحظة ما يتكرَّر منه والزِّيادة عليه، فعلماء اللُّغة نظروا إلى الكلمة في صور مختلفة كلها تصلح لأن تندرج تحت مصطلح الكلمة، ويتَّضح ذلك لو نظرنا إلى مجموعة من الكلمات مثل:

Read – Reads – Reading
Sing – Sings – Singing

نجد أن هناك علاقة بين الكلمات الثَّلاث، الأولى وتتمثَّل في وجود الجَّذر"Read"، وكذلك بين الكلمات الثَّلاث الثَّانية وتتمثَّل في وجود الجَّذر "Sing"، ثم نجد بعد ذلك أنَّ كلمتيّ "Reads – Sings" تنتهيان بنهاية صوتيَّة واحدة (S) لأداء وظيفة نحويَّة، وبالمثل نجد " – Reading Singing" تنتهيان بنهاية واحدة (ing) لأداء وظيفة نحويَّة، ومعني هذا أنَّ اللُّغة الانجليزيّة تعرف هذه العناصر الصَّغيرة باعتبارها حاملة لوظائف نحويَّة وهى المورفيمات أي الوحدات الصَرفيَّة (Bird, et. al, 2009: 39-43).

وقد سبق تعريفنا للمورفيم أنَّه أقل وحدة صرفيَّة ذات معنى، ومن سماتها أنَّه لا يمكن تقسيمها إلى وحدات أقلّ مع المحافظة على المعنى، وربما تكون هذه الوحدة الصَرفيَّة مكونة من صوت واحد أو صوتين أو عدة أصوات، فحجم الوحدة ليس مهمّاً، بل المهمّ هو أنَّ هذه الوحدة تكون ذات معنى، وليس في مقدور الفرد تجزئتها أو تقطيعها إلى وحدات أصغر حاملة للمعنى مثل

كلمة (Cats) فهي مكوَّنة من وحدتين (Cat + S) وتشير الوحدة الأولى إلى قِطّ، بينما تُشير الوحدة الثانية (S) إلى عدد من القطط (أكثر من واحد)، ويلاحظ أن كلمة (Cat) نفسها لا يمكن تقسيمها أو تفكيكها إلى وحدات، وتكون حاملة للمعنى، وربَّما كان من الممكن كذلك أن يوصَف المورفيم بأنَّه سلسلة من الفونيمات ذات المعنى التي لا يمكن تقسيمها بدون تضييع المعنى أو تغييره، مثل كلمة (Posts) نجد من الممكن تقسيمه إلى مورفيمين اثنين هما (Post + s) التي تؤدي معنى الجمع، ومن الواضح أنَّه من غير الممكن بعد ذلك القيام بعمل أيّ تقسيمات أخرى لأحدهما إذا حاولنا التَّقسيم بهذا الشَّكل (Po + st)، فإننا يمكن أن نُعطي الجزء الأوّل معنى لأنَّه يحمل اسم نهر في إيطاليا، ولكنَّه معنى مغاير، وإذا نحن حاولنا أنّ نُقَسِّم الكلمة إلى (p + ost) لا نجد للجزء الأوّل أو الثَّاني نظيراً في الاستعمال، أمَّا (Pos + t) فيُعطيان صيغتين غير مستعملتين، وعلى هذا فكلمة (Post) يجب أن يحتفظ بها سليمة لأنّها تحمل معنى معيناً، وينطبق عليها تعريف المورفيم، وكذلك حرف (S) الذي يحمل معنى الجمع وينطبق عليه تعريف المورفيم وعلى ذلك فالكلمة بالمفهوم التَّقليدي لم تَعُدْ أصغر وحدة تحمل معنى في التَّحليل الصَّرفيّ، فهناك العديد من الوحدات الصَرفيَّة أقلّ من الكلمة تحمل معنى كالأمثلة السَّابقة، وهذا ما دفع علماء اللُّغة إلى طرح المفهوم التّقليدي للكلمة جانباً لعدم دقَّته ، وظهور مصطلح المورفيم الذي يدلُّ على أقلّ وحدة صرفيّة ذات معنى (Gillon & Dodd, 2012: 121). وللمورفيم أنواع عديدة أهمُّها:

١- قد يكون عنصراً صوتيّاً، وهذا العنصر الصَّوتي قد يكون صوتاً واحداً كالضمّة أو الحركة عموماً، أو حرف العلّة والتنوين، أو مقطعاً (مورفيم المقطع الواحد) مثل (ما، من، عن) أو عدة مقاطع نحو (الهمزة، السين، التاء) الدّالَّة على الصّيرورة.

٢- أن يكون المورفيم من طبيعة العناصر الصوتيّة المُعبِّرة عن (المعنى أو التصوُّر أو الماهيَّة) أو من ترتيبها.

٣- القسم الثَّالث من (المورفيم) ذاته وهو الموضع الذي يحتلّه من الجُملة كل عنصر من العناصر الدّالّة على المعنى.

وأكثر المحدثين النّحويين يرون أنّ المورفيمات على نوعين (المورفيم الحر والمورفيم المقيد)، وفيما يأتي مفصل عن تلك الأقسام:

١- **المورفيم الحُرّ"Free Morpheme"**: أو المستقلّ، وهو الذي يمكن أن يوجد بمفرده كوحدة مستقلّة في اللُّغة، وهو المورفيم الذي يمكن استعماله بحريّة كوحدة مستقلَّة في اللُّغة مثل (رجل، نام، كبير، إلى، فوق..الخ)، وعرَّفه "أيوب" بأنَّه "تعريف الشّكل الذي يمكن أن يكون قولاً كاملاً يسمّى حرَّاً والذي ليس (حرّاً يسمى مقيداً)، وعلى هذا فالأشكال (كتاب، الرجل)

من الأشكال الحرّة، أمَّا (ون) من (مؤمنون) أو (ات) من (مؤمنات) ضمن الأشكال المقيَّدة. أطلق عليها (كريستيال، ٢٠٠٠) اسم الكلمة الحرّة وهي التي تحمل المعنى الأساسي، وسميت بهذا الاسم لأنّها يمكن أن تُستعمَل منفردة، ونجد بعض اللُّغويين المُحدثين يفضّلون استعمال المصطلح "formant" للمورفيم الحُرّ، مخصِّصين المصطلح مورفيم للنوع المتَّصل فقط، أو الذي يمكن أن يوصف بأنَّه يدلُّ على فكرة إضافيّة (كريستيال، ٢٠٠٠: ٥٦). ويرى ماريوباي "Mariobay, 1998" أنّ المورفيم الحر يعادل على وجه التقريب ما يعرف بالأصل أو الجذر "Root" أو "Stem"، بينما يقابل المورفيم المتَّصل ما يُعرَف بالنّهاية التّصريفيّة أو التَّغيير الدَّاخلي، ومثال المورفيم الحُرّ كلمة (ولد) وهي عبارة من مورفيم حُرّ مركّب من عدد معيّن من الفونيمات بعضها صوامت، وهذه الفونيمات مرتَّبة ترتيباً مخصوصاً، وهذا الترتيب هو جزء من معنى الكلمة لأنّ أيّ تغيُّر في التَّرتيب أو إحلال فونيم محل فونيم آخر يؤدّي إلى تغيُّر المعنى كأن نقول (دلو) أو (ولد).

٢- المورفيم المقيد "Bound Morpheme": هو الذي لا يمكن استخدامه منفرداً، بل يجب أن يتَّصل بمورفيم حُرّ أو مُقيَّد آخر، وأمثلة هذا النوع الألف والنون للدّلالة على معنى المُثنّى كما في كلمة (مدرسانِ)، والواو والنون للدَّلالة على معنى الجَمع والتَّذكير كما في كلمة (مدرسونَ)، والتَّاء المربوطة للدَّلالة على معنى التّأنيث كما قي كلمة (صغيرة)، والألف والتّاء للدّلالة على معنى التّأنيث والجَمع كما في كلمة (مُدرِّسات)..إلخ وغيرها كثير في اللّغة العربيّة، وهناك من أسبَغ على المورفيم المُقيَّد اسم الوحدات الصَرفيّة (المقيدة)، التي هي الوحدات الصَرفيّة التي لا تستطيع الوقوف لوحدها لُغويّاً، بل يجب أن تلتصق بوحدات صرفيَّة أخرى حُرَّة أو مُقيَّدة، وهي لواحق "Prefixes" أو سوابق "Sufixes"، فاللواحق هي الوحدات الصرفيّة التي توضع بعد المورفيم الحُرّ، فتفيد بمعنى إضافي كالتّثنية مثال (ولد وحدة صرفيّة حُرّة + آن تفيد في وحدة صرفية للتّثنية = ولدان)، وتتميَّز الوحدات الصرفيّة الموسومة بأنّها أكثر تعقيداً من النّاحية الصرفيّة من الوحدات غير الموسومة، وغالباً ما يكون التّعقيد على هيئة إضافة وحدة صرفيّة مقيدة إلى وحدة صرفيّة حُرّة (الغزال، ٢٠٠٥: ٢٨٨).

كما قُسِّمَت المورفيمات المُقيّدة إلى نوعين رئيسين هما:

أ- المورفيم الاشتقاقي: والذي يدخل في الاشتقاق، ومن ذلك ما يطرأ على الفعل المجرّد في اللُّغة العربيّة من إضافات وتغيُّرات لينتج منها ما نسمّيه بالأفعال المَزيدة مثل (قاتَل من قتل) (انفجر من فجر) (علّم من علم)، ومثل ذلك أيضاً ما يطرأ على الجذر من تغيّرات وزيادات لكي تكون عدداً من الاسماء المُشتقّة مثل (المصدر، اسم المرأة، اسم الهيئة، اسمي الزمان والمكان، صيغ المبالغة..إلخ).

ب- المورفيم التّصريفي: هو ما يطرأ على الأفعال والأسماء والصِّفات حسب موقعها في الجُملة (الألف والنون، الواو والنّون، التّاء المربوطة، الألف والتاء)، وهذه كلّها تدخل في باب التّصريف أي إنّها مُتّصلة اتّصالاً وثيقاً بعلم الصّرف والنّحو، ثم أخذوا يستنبطون القواعد التي تَحكم طرق اتّصال هذه المورفيمات المختلفة بعضها ببعض ومعنى كلٍ منها، وخاصة تلك التي لا يمكن استخراجها من المعجم، والتي تسمّى بالوحدات الصرفيّة الاشتقاقية).

والمورفيم له صيغ متنوّعة وهي ما تسمّى الومورفات "Allomorphs" وهي التي تُستعمَل في ظروف مختلفة لتُعطي المعني المعيّن، ويتَّضح ذلك بمقارنة نهاية الجمع في الإنكليزية:

Book ➔ Books
Class ➔ Classes
Child ➔ Children

حيث نجد أنّ كلّ كلمة تنتهي بنهاية مختلفة لأداء وظيفة واحدة وهي الدّلالة على الجَمع، فكلّ هذه النّهايات الومورفات لمورفيم واحد يدلُّ على الجَمع، وعلى ذلك فعلماء اللُّغة جعلوا مصطلح المورفيم هو الأساس في التّحليل الصرفي، وعلم الصّرف يقوم بدراسة الصِّيغ سواء أكانت اشتقاقيّة أم تصريفيّة (Bird, et. al, 2009: 46-49).

وثمة تصنيف آخر للمورفيمات قد يكون أقرب إلى طبيعة الأوزان في اللُّغة العربيّة واللُّغات السَّاميّة الأخرى، وهو تصنيف المورفيمات إلى وحدات صرفيّة تتابعيّة، ووحدات صرفيّة غير تتابعيّة:

١- الوحدة الصَرفيّة التتابعيّة "Sequential Morpheme": هي الوحدات الصَرفيّة التي تتابع مكوناتها الصوتيّة من الصّوامت والحركات دون فاصل كالضمائر المتّصلة بالفعل.

٢- الوحدة الصَرفيّة غير التَّتابعيّة "Non Sequential Morpheme": هي الوحدات الصَرفيّة التي تأتي مكوناتها الصَّوتيّة من الصَّوامت والحركات على نحو غير متّصل، أي أنّ الوحدات الصَّوتيَّة المُكوِّنة لها تتخلَّلها وحدات صوتيّة لوحدة صرفيّة أخرى مثل كلمة (كاتب)، فهي تتكوّن من وحدتين صرفيّتين غير متتابعتين، تتكون الأولى من الجذر (ك + ت + ب)، وهي وحدة صرفيّة غير تتابعيّة لأنّ هذه الصَّوامت بدون حركات لا تكون تتابعاً متصلاً في أيّة كلمة، وتتكوَّن الوحدة الصرفيّة غير التتابعيّة الثّانية في كلمة (كِتَاب) من (الفتحة الطويلة + الكسرة)، وهي كذلك وحدة صرفيّة غير تتابعيّة لأنَّ أصواتها لا تكون تتابعاً مُتَّصلاً في أيّة كلمة، وبذلك

تُعَدُ الحروف الأصول في البنية الصوتيّة للعربيّة وحدات صرفيّة غير تتابعيّة، وتعدّ الأوزان في اللّغات السّاميّة أيضاً وحدات صرفيّة غير تتابعيّة (الوعر، ٢٠٠٠: ١٠٠).

وذهب غيرهم إلى تقسيم المورفيمات إلى مورفيم معلّم ومورفيم غير معلّم، مطبّقاً عليها فكرة الملامح المُميّزة، فقد حاول "ياكبسون" أيضاً تطبيق فكرة الملامح المُميّزة في التّحليل الموفولوجي الذي يُعدُّ من روُّاده، فقد وضع نظاماً مورفولوجياً من خلال دراسته لنظام الفعل في اللُّغة الروسيّة، وقد أقام هذه الدّراسة على مبدأ الثنائيّة أيضاً، فالمورفيم المعلّم هو الذي يتحقَّق معه ظهور ملمح معيَّن من ملامح المعنى الذي يحدِّده بدوره نوعه وحدود استعماله في مقابل المورفيم غير المعلّم الذي يتحدّد بغياب نفس الملمح الدّلاليّ، ومصطلح الملامح المُميّزة مصطلح أضافه "ياكبسون" إلى الدّراسات الفونولوجية ويقصد به الخصائص الصوتيّة التي تُميّز فونيماً عن فونيم آخر، ومن ثم أصبح مفهوم الفونيم عنده عبارة عن مجموعة من الملامح المُميّزة التي تنبع من الخصائص النطقيّة والسَّمعيّة التي تحدّد كلّ صوت من أصوات اللُّغة مثل موضع النّطق وصفته (الوعر، ٢٠٠٠: ١٠٣).

وقد اعتمدت الباحثة على التّصنيف الأوّل للمورفيم في تصميم الاختبارات المُستخدَمة لتحقيق أهداف الدّراسة الحاليّة، والذي يرى أنّ المورفيم يقسم إلى:

١- المورفيمات الحُرّة: وتتضمَّن (استخدام الضّمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجر) وفق الاختبار المُصمّم لهذا الهدف.

٢- المورفيمات المقيّدة: وتتضمن (استخدام التّذكير والتّأنيث، زمن الفعل، الضّمائر المتصلة، الإفراد والتّثنية والجمع) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف. (راجع الملحق رقم ٤).

رابعاً– وظائف المورفيم:

مهما كان تصنيف المورفيمات في اللُّغة فإن وظيفتها تنحصر بثلاث مُهمَّات رئيسيّة هي:

١– التّعريف أو التّحديد "Identification".

٢– التّصنيف "Classification".

٣– التّوزيع "Distribution".

ومعنى هذا أنّ إضافة مورفيم إلى مورفيم آخر، أو نزعه منه، أو مقابلة مورفيم بآخر، كلّ ذلك يؤدّي إلى:

١– تحديد وتصنيف هذه المورفيمات في أيّة لغة، فليس المقصود بالتّحديد والتّصنيف معنى الحَصر العدديّ الدّقيق للمورفيمات، لأنّ ذلك قد يشمل جميع المفردات في هذه اللُّغة، أي يشمل معجم هذه اللُّغة، بالإضافة إلى الأدوات الأخرى مثل حروف الجرّ، وأدوات النَّصب والجّزم، كما في اللُّغة العربيَّة.

٢– تحديد الأنواع العامّة للمورفيمات من حيث الوصول إلى طبيعة المورفيمات في هذه اللُّغة أو تلك وهذا يؤدي إلى:

أ– تحديد بنية المورفيم أو صورته الصّوتيّة.

ب– تحديد معنى هذه البنية سواء أكانت وظيفيّة أم دلاليّة.

٣– التوزيع الذي يقوم على فكرة الإبدال أو الإحلال "Substitution" والذي يتمّ فيه استبدال وحدة لغويّة محل وحدة لغويّة أخرى في بيئة لغويّة أكبر، مثل فونيم في مورفيم، أو مورفيم في جُملة مثال ذلك:

– استبدال (ق) في المورفيم (قام) بـ(ن) في (نام).

– إحلال (رجل) محل (فرس) مثل جُملَة (رأيت فرساً).

ومعنى هذا أنَّ (ق – ن) ينتميان إلى طبقة واحدة هي الفونيمات، وأن (رجل – فرس) ينتميان إلى طبقة واحدة من الأسماء..إلخ وهكذا، والتَّوزيع بهذا الأسلوب ومحاولة الخلاص من التّوزيعات التّقييديَّة في تحديد أقسام الكلام على المعيار الدّلاليّ أو الفلسفيّ أو العقليّ كأن تقول مثلاً أنَّ الحدود أو التَّعريفات لأقسام الكلام ما هي إلا تعريفات عقليّة وليست لُغويّة، فهناك عناصر لغويّة لا ينطبق عليها تعريف الاسم، لكنها تُعامل معاملة الاسم مثل (كيف، أين، عند، حيث، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة والضّمائر)، وهناك أيضاً عناصر لُغويّة لا ينطبق عليها تعريف الفعل لكنّها تُعامَل مُعاملة الفعل أحياناً مثل (اسم الفاعل، اسم المفعول، المصدر..إلخ) وغير ذلك، وهناك أيضاً الحرف الذي اختلف النُحاة على تعريفه وبالتالي اختلفوا

فيما يدخل تحت هذا المصطلح وما لا يدخل، ومع ذلك فإنّنا نجد أنّ مبدأ التوزيع مُتحقّق من ناحية أخرى وبصورة مُلفتة للنّظر في تصنيف علماء اللُّغة العربيّة للعناصر اللُّغويّة المختلفة من أسماء وأفعال وحروف، ومثل ذلك في معرفة أقسام الكلام، فأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضّمائر كلّها تندرج تحت المورفيمات في النظريّة اللّغويّة الحديثة، وأُلحقت بالأسماء لأنّها تحلّ محلّها وتوزّع في المواضع التي تظهر فيها الأسماء، كما نجد أنّ المبدأ محقّقاً بصورة أخرى عن طريق (التوزيع المتلازم) أي ارتباط عنصر لُغوي بعنصر لُغوي آخر، حيث نجد أنّ بعض النُحاة قد لاحظوا بعض التلازُم في التوزيع وحلول بعض الأدوات قبل الأسماء مثل (حروف الجرّ، أدوات النّداء، دخول الألف واللام) وهي قرائن لفظيّة، والإسناد وهي قرينة معنوية، لتدلّ على أنّ كلّ ما يقبل ذلك يصبح انتمائه إلى طبقة الأسماء، ومثل ذلك أيضاً في الأفعال، وكلّ هذه القيم توزيعيّة واضحة، وكلّها أيضاً مورفيمات حُرّة أو مُقيّدة كما تصوَّرها علماء اللُّغة في التّحليل المورفولوجي، ومعنى هذا أنَّ المورفيم قد يكون فونيماً واحداً أو مجموعة من الفونيمات في بنية معيّنة، فحركات الإعراب وهي فونيمات لكنّها تُعَدُّ مورفيمات لأنّها تدلّ على وظائف نحويّة، ومعنى هذا أيضاً أنّ فكرة المورفيم هي فكرة توزيعيّة قائمة على تحديد العناصر اللُّغويّة وتصنيفها طبقاً لوظائفها النحويّة والصَرفيّة والدّلاليّة. ففي اللُّغة العربيّة نستطيع القول (فتح، يفتح فتحت، يفتحون، افتحي، فاتح، فاتحة، فاتحون، فاتحات..إلخ) فهذه الوحدات متَّصلة بعنصر مشترك بينها وهو الجذر (ف ت ح)، وهو مورفيم يدلّ على المعنى أو يرمز إليه، كما نستطيع أن نميّز عناصر أخرى تحدّد إذا ما كانت هذه الوحدات تدخل في نطاق الأسماء والأفعال وكذلك الطّبقة اللُّغويّة التي تنتمي إليها من حيث النّوع (مُذكَّر أو مؤنّث)، أو من حيث العدد (مفرد أو مثنى أو جمع)، أو من حيث الشّخص (متكلِّم أو مُخاطَب أو غائب)، وهذه العناصر ما هي إلّا مورفيمات. فالمورفيم الذي يُسنَد إلى الفعل (فتحت) مُسند إلى المتكلم وهو المقطع (ت)، وفي يفتح نجد أن المورفيم عبارة عن مقطع أيضاً يقع في أول الكلمة وهو (يـ أو ياء المضارعة)، وهو يحدد أنُ الفعل مُسند إلى المُفرد الغائب أي (يفتح + هو) (الغزال، ٢٠٠٥: ٢٩٠-٢٩٩).

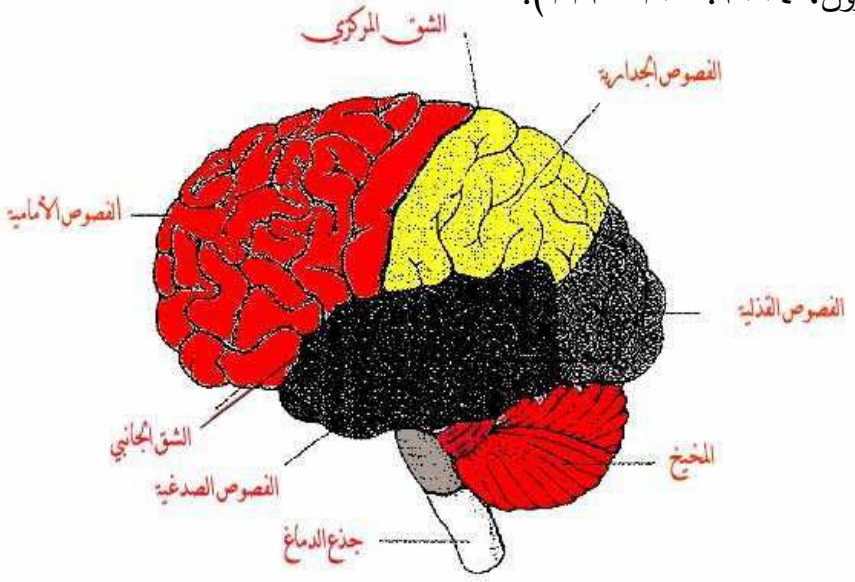
خامساً- أسباب اضطرابات وظائف المورفيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم:

ترجع أسباب اضطراب وظائف المورفيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم في معظمها إلى مجموعة اضطرابات في الجِهاز العصبيّ المركزي " Central Neurological System" Disorders، فليس هناك سبب واحد من هذه الاضطرابات يُعَدُّ مسؤولاً عن مشكلات استخدام المورفيم في اللُّغة، بل تتضافر مجموعة عوامل عصبيّة وظيفيّة فيما بينها وتقود إلى تلك المشكلات، ومن الواضح أنّ البحث في هذه الأسباب يقع في حقل الطّبِّ (الطبّ النَفسيِ، طبّ الأعصاب)، فالتطوُّر الحادث في هذين المجالين الطِّبيين من حيث أدوات الكشف والتَشخيص، انعكس على نتائج البحث والدّراسة للأسباب العصبيّة التي تقف خلف تطوّر صعوبات التعلُّم، ولاسيما النّمائيّة منها.

إذ يشير "هالهان وآخرون، ٢٠٠٥" أنّ التّلف الذي يصيب أيّ جزء من المُخيخ "Cerebellum" يمكن أن ينعكس على تلك السّلوكيات التي ترتبط بالحركات (كالتوازن والجري) واللُّغة الشّفهيّة والتحدُّث وحركة العين، كما أنَ الاضطرابات النمائيّة التي تصيب الفصوص الأمامية للقشرة المخية "Frontal Lobes of the Cerebral Cortex"، ينتج عنها اضطراب السّلوك الانفعالي كعدم الشّعور بالمسؤولية والسّلوك الطِّفلي وعدم المشاركة الانفعاليّة مع الآخرين، والتي تُعَدُّ من الخصائص المهمّة لذوي صعوبات التعلُّم، كما أنّ اضطراب الفصوص الأماميّة من القشرة المُخيّة يكون مسؤولاً عن اضطراب الوظيفة التنفيذيّة الذي يتمثّل في عدم قدرة التلميذ على تحديد حاجاته من المهارات والاستراتيجيَّات اللّازمة لأداء مهمَّة معينة، وعدم قدرته على تنظيم أدائه، ورصد الأداء وتصويره، وعمل المواءمات اللّازمة إذا ما بدأ في ارتكاب بعض الأخطاء في الأداء. كما أنّ الفصوص الجداريّة للقشرة المُخيّة "Parietal Lobes of the Cerebral Cortex" تكون مسؤولة عن حدوث التّكامل بين الإحساسات الجسميّة والإدراكات البصريّة، ولها أهميتها في إدراك الأشياء كوحدات أو كيانات مُتكاملة، وإن حدوث أيّ اضطراب نمائيٍّ في الفصوص الجداريّة، يمكن أن يكون سبباً لاضطراب عمليات الإدراك المكانيّ البصريّ، أو يكون سبباً في اضطراب عمليّات التّكامل والتّنسيق الإدراكي للإحساسات السَّمعيَّة والبصريّة معاً. كما أنَّ الفصوص القذاليّة للقشرة المُخيّة "Occipital Lobes of the Cerebral Cortex" تُعَدُّ مسؤولة عن الجوانب المختلفة للإدراك البصريّ، ويمكن أن يؤدي تلف تلك المناطق إلى حالة تُعرَفُ بالعمى البصري "Visual Agnosia"، والتي تعني عدم قدرة التلميذ أو عجزه عن إدراك الأشياء العامّة حتى وإن كان يتمتع بحِدّة إبصار عاديّة. أما الفصوص الصدغيّة للقشرة المُخيّة "Temporal Lobes of the Cerebral Cortex" تقوم بمجموعة من الوظائف المهمّة التي ترتبط بالتعلُّم، حيث تُعَدّ مسؤولة عن الانتباه والذّاكرة واللُّغة

إصداراً واستقبالاً، ونظراً لأهميّة تلك العمليّات بالنسبة للتعلُّم، كان هناك اعتقاد كبير بناءً على تلك الأدلّة بأنّ الفصوص الصدغيّة هي المسؤولة عن صعوبات التعلُّم (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥: ٣٥٦: ١٠٧-١١١).

وأشارت دراسات أخرى إلى اختلافات بين أدمغة ذوي صعوبات التعلُّم عن أقرانهم العاديين، وترتبط هذه الاختلافات بالعُقدة القاعديّة "Basal Ganglion" والفَصّ الدماغي الأمامي "Frontal Lobes"، وعلى وجه التحديد بيَّنت الدّراسات أن العُقدة القاعديّة ذات العلاقة بالأنشطة السّلوكية الروتينيّة تكون أصغر حجماً لدى تلامذة صعوبات التعلُّم، أما الفَصّ الصّدغي الأمامي ذي العلاقة بالتنظيم والانتباه يكون أقلّ نشاطاً لديهم. كما ركزت بحوث أخرى على دراسة المنطقة الصِّدغيّة المُسطَّحة "Plenum Temporal"، ذات العلاقة باللُّغة والموجودة في نصفي الكُرة الدِّماغيين، وقد توصَّل الباحثون إلى أن هاتين المنطقتين لهما حجم مُتماثل لدى التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، أما لدى التّلامذة العاديين فإن هاتين المنطقتين تختلفان جوهريّاً في الحجم، حيث أنّ المنطقة اليُسرى أكبر حجماً من المنطقة اليُمنى، وبناءً على ذلك تأسَّس اعتقاد بأنّ صعوبات القراءة والرّياضيّات واللُّغة قد تكون مرتبطة بهذه الاختلافات (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤: ١٠٥- ١١٢).

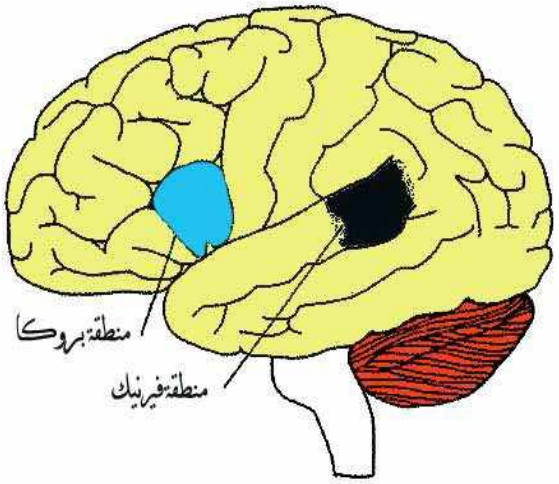


الشكل رقم (٢/٢) منظر جانبي للقشرة المخية والمخيخ وجذع الدماغ

وحيث أنّ النصف الأيمن من الدِّماغ يتعامل مع المُنبهات غير اللّفظية كالصّور البصريّة والتّمييز البصريّ والتوجُّه الزَّماني والإدراك المكاني، كما يُنسَب إلى هذا النصف فعاليّته في الموسيقى والرِّياضيّات وحتى التّعبير الإبداعي. أما النصف الأيسر من الدّماغ فتُنسب إليه الفعاليّات المنطقيّة والمعرفيّة، ومعالجة المعلومات التي تتعلّق باللُّغة والكلمات والرُّموز والتّفكير التّحليليّ وغير ذلك من العمليّات المعرفيّة. وتظلُّ الوظائف اللُّغويّة تُضبَط أو تتولَّد من النصف الأيسر بصرف النَظر عن السِّيادة النصفيّة المُخيّة. ففي هذا النصف تُؤدَّى الوظائف اللُّغوية لدى

جميع من يستخدمون يدهم اليُمنى تقريباً (٩٨%) ولدى (٧١%) من الأعسرين، بالرغم من أنّ المعلومات البصريّة والسَّمعيّة تنتقل إلى نصفي المُخ، لذلك فإن من يُصَاب نصف دِماغه الأيسر غالباً ما يُعاني من فَقدِ القدرة اللُّغوية وفَقد القدرة على تحريك النصف الأيمن من الجسم، وقد افترض "أورتون" ظاهرة سيادة نصف المُخ الأيسر في اللُّغة والقراءة، ورأى أنّ عكس الحروف والكلمات ينتج عن فشل في تأسيس سيادة النصف الأيسر على النصف الأيمن عند أداء هذه الوظائف (الوقفي، ٢٠٠٣: ٨٩-٩٠).

وقد قام اثنان من الباحثين بلفت الانتباه إلى ذلك الدور الذي يلعبه النصف الكُروي الأيسر للمُخ، فقد حَدَّد بروكا "Broca, 1860" في دراساته التشريحيّة، أنَّ جزءاً صغيراً في نصف الكُرة المُخيَّة الأيسر من الأمام مسؤول عن النُّطق، والذي سمي بمنطقة بروكا "Broca,s area"، ولذلك فإن من يعاني من مجموعة محدَّدة من المشكلات في النُّطق كالنُّطق البطيء، والصّعب، وغير الطّليق، يُشار إليه على أنّه يعاني من حبسة بروكا (Hallahan & Mercer, 2001: 1-2). وبين عامي (١٨٧٠- ١٨٧٢) استطاع عالم الأعصاب الألماني فيرنييك "Wernicke" تحديد منطقة في الفَص الصدغي الأيسر من الدّماغ على أنها مسؤولة عن فهم الأصوات والألفاظ، والتي ربطها باللغة المكتوبة والتي عُرِفَت بمنطقة فيرنييك "Wernicke,s area"، فحين تقوم منطقة بروكا بإنتاج الكلام تتعامل منطقة فيرنييك مع فهم الكلام. (علي، ٢٠٠٥: ١٥).



الشكل رقم (٢/٣) منطقة فيرنيك، ومنطقة بروكا

وهذه الاضطرابات في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، والشّذوذ النَّمائي في بنية المُخ ووظائفه، تمَّ الاستدلال عليها من التطورات الحاصلة في تكنولوجيا الفحص والتشخيص؛ فالدّراسات التشريحية للمُخ عقب الوفاة أشارت إلى أنّ التركيب المُخي للمصابين بصعوبات اللُّغة والقراءة والكتابة يختلف عن التركيب المُخي للعاديين. كما بيَّنت دراسات صور الرّنين المغناطيسي "Magnetic Resonance Imaging- MRI"، أنَّ المنطقة المُخيَّة الأماميَّة لدى ذوي صعوبات التعلُّم مُتماثلة أو أصغر من

نفس المنطقة لدى التلاميذ العاديين. كما بيَّنت دراسات خَرطَنَة النشاط الكهربائي للمُخ "Brain Electrical Activity Mapping- BEAM" أنّ النشاط الكهربائي الناتج عن مُخ المصابين بصعوبات التعلُّم، يختلف اختلافاً جوهريّاً عن النشاط الكهربائي الناتج عن مُخ أقرانهم العاديين، وهذه الفروق وجدت في النصف الأيسر من المُخ (الفَصين الأمامي والأوسط، والفَص الخلفي والتي تشمل المراكز البصريّة في المُخ). كما بيَّنت دراسات الرّسم الطَّبقيّ لإطلاق البوزرين (الجُسيمات الموجبة)" Positron Emission Tomography- PET" التي تقوم على دراسة عمليات الأيض (التغيرات الكيميائيّة التي تحدث لخلايا المخ الحية) خلال العمليّات والنشاطات الحيويّة، أي قياس الطّاقة المُستهلَكَة خلال الأنشطة العقليّة، ولاسيّما دراسة زامكين وآخرون (Zametkin et. al 1990) على ذوي نقص الانتباه مع فرط النشاط "ADHD"، والتي بيَّنت وجود اختلافات في قياس استهلاك الجلوكوز في مختلف مناطق القِشرة الدّماغيّة، وكان توزيعه وانتشاره أقلّ مقارنة مع أقرانهم العاديين (الزيات، ١٩٩٨: ٤٣٦-٤٣٩).

وضَّح هذا المحور مفهوم عِلم اللُّغة، وبيَّن الفروق بين اللُّغة والكلام، حيث اعتُبرَت اللُّغة وسيلة التواصُل الأكثر أهميّة وفعاليّة، وعُرِفَ الكلام بأنّه أحد أهم المظاهر الخارجيّة للُّغة، وتمَّ التفصيل في مُركَّبات اللُّغة الخمسة وهي: مضمون اللُّغة، المستوى الصَّوتي، المستوى الصَّرفي (المورفولوجي)، قواعد اللُّغة، استعمال اللُّغة. وتمَّ شرح مفهوم المستوى الصَّرفي للُّغة وتوضيح علاقته بمفاهيم قريبة أخرى، ظهرت كمصطلحات حديثة لتدلّ على علاقة الصّوت بالصرف، ومنها: علم الفونيمات الصّرفي، علم الأصوات الصّرفي، التغيُرات الصّرفيّة الصّوتيّة، المورفوفونيم، المورفوفونولوجي، علم الصّرف – الصّوتيّات، واقتضى هذا التعدُّد في المصطلحات توضيح الفروق بينها والتعرُّض لتعريفات المورفيم في أدبيات اللُّغة واللّسانيّات، حيث عُرِفَ المورفيم على أنّه أصغر وحدة صرفيّة في بنية الكلمة تحمل معنى، و لها وظيفة نحويّة في بنية الكلمة. ثم تمَّ استعراض أنواع المورفيمات واتَّضح تعدُّد التصنيفات التي قَسَّمت المورفيمات في أنواع كان أهمّها التفريق بين نوعين من المورفيمات " المورفيم الحُرّ، المورفيم المُقيَّد" وهو التقسيم الذي اعتمدته الباحثة في وضع بنود الاختبار المُعَدّ لقياس المستوى المورفولوجي للُّغة. وكذلك تمَّ شرح وظائف المورفيم في اللُّغة استناداً لآراء اللُّغويين وعلماء اللّسانيّات، مع عرض لأهمِّ أسباب اضطرابات وظائف المورفيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم، حيث تقع معظم هذه الأسباب في المجال الطِّبيّ، إذ أوضحت بعض الدّراسات الطبيّة وجود اختلافات بين أدمِغة ذوي صعوبات التعلُّم وأدمغة أقرانهم من العاديين.

الفَصل الثَّالث

الدِّراسَات السَّابقة

أوَّلاً- الدِّراسَات العَربيَّة.

ثانياً- الدِّراسات الأجنبيَّة.

ثالثاً- تعليق على الدِّراسَات السَّابقة.

رابعاً- مكانة الدِّراسة الحاليَّة بين الدِّراسات السَّابقة.

الفصـــــل الثّـــالث

الدِّراسَات السَّابقة

تناول الفصل الثَّالث للدِّراسة الحاليَّة عرض الدِّراسات السَّابقة (العربيَّة والأجنبيَّة) الشَّبيهة في بعض جوانبها بالدِّراسة الحاليَّة، والَّتي تناولت دراسة الاضطرابات المورفولوجية للُّغة لدى الأطفال والتَّلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميَّة، ثم بيان مكانة الدِّراسات الحاليَّة بين الدِّراسات السَّابقة وأوجه الاستفادة منها.

أولاً_ الدِّراسات العربيَّة:

١- دِراسَة "حرب، ٢٠٠٦" فلسطين.

عنوان الدِّراسَة: "صعوبات تعلُّم الصرف لدى طلبة الصَّف السَّادس الأساسي في محافظة شمال غزة".

أهداف الدِّراسة: التعرُّف على صعوبات تعلُّم الصرف لدى طلبة الصَّف السَّادس الأساسي في محافظة شمال غزة.

عيِّنَة الدِّراسة: طُبِّقَتْ الدِّراسة على عيِّنَة قوامُها (٥٠٠) تلميذاً وتلميذة من مستوى الصَّف السَّادس الأساسي، كما تمَّ الاستعانة بـ(٥٥) مُعلِّماً ومُعلِّمة في المدارس التابعة لوكالة الغَوث الدوليّة.

أدوات الدِّراسة: قام الباحث بإعداد استبانة مُوجَّهة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة، وذلك بهدف التعرُّف على صعوبات تعلُّم الصرف لدى طلبة الصَّف السَّادس الأساسي وذلك من وجهة نظر هؤلاء المُعلِّمين، كما قام الباحث بتطوير بطاقة ملاحظة طُبِّقَتْ على (١٤) مُعلِّماً ومُعلِّمة لمعرفة مستوى الطلبة في مهارات الصرف.

نتائج الدِّراسة: بيَّنتْ نتائج الدِّراسة بعد تطبيق كلٍّ من الاستبانة وبطاقة الملاحظة، وجودَ عدد من الصعوبات التي يواجهها المُعلِّمين في أثناء تدريسهم لموضوعات الصرف، وكانت الصُعوبات ترجع مُرتَّبةً إلى (طبيعة المادَّة، الكِتاب المَدرسي، المُتعَلِّم، صعوبات أخرى متفرقة، أساليب التقويم)، كما بَيَّنتْ النتائجُ تدني مستوى التلاميذ من أفراد عَيِّنة الدِّراسة في مادَّة الصرف، إذ كان متوسط درجات الذُّكور (١٠،٢) من أصل (٣٠) درجة، أما متوسط درجات الإناث فقد بلغ (١١،٦) من أصل (٣٠) درجة، كما بَيَّنتْ النتائجُ وجودَ فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين درجات الذُّكور والإناث في مادَّة الصرف وذلك لصالح الإناث، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) في مستوى صعوبات مستوى الصرف بين الذُّكور والإناث تعُزى للمُعدَّل الدِّراسي في اللُّغة العربيَّة لصالح الإناث.

٢- دراسة "عزام، ٢٠٠٦" المملكة العربيَّة السعودية.

عنوان الدِّراسة: "الاضطرابات اللُّغويَّة وعلاقتها بصعوبات التعلُّم عند الأطفال".

أهداف الدِّراسة: الكشف عن مدى وطبيعة العلاقة بين الاضطرابات اللُّغويَّة وصعوبات التعلُّم والتعرُّف على مدى تأثر كلٍّ من الذُّكور والإناث بالاضطرابات اللُّغويَّة وعلاقتها بصعوبات التعلُّم.

عَيِّنة الدِّراسة: طُبِّقَت الدِّراسة على عَيِّنة قِوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلُّم من الفئة العمرية بين (٦ إلى ١٢) سنة، ومُقسَّمَة بالتساوي بحسب مُتغيِّر الجنس إلى (١٥ ذكور، ١٥ إناث)، وقد تمَّ اختيارهم من مركز المهارات لتنمية القُدرات الذهنيَّة والعلاج النفسيِّ التربويِّ بجدَّة.

أدوات الدِّراسة: اختبار (ستانفورد – بينيه) لقياس الذَّكاء الصُّورة المُعدَّلَة/الطبعة الرابعة، واستبيان موجَّه لأولياء الأمور ومعلِّمي المدرسة للمهارات اللُّغويَّة.

نتائج الدِّراسة: بَيَّنت النتائج وجود علاقة دالَّة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين الاضطرابات اللُّغويَّة وصعوبات التعلُّم لدى أفراد عيِّنة الدِّراسة، حيث تبين أنَّ ما نسبته (٥٣%) من أفراد عينة الدِّراسة الذُّكور كانوا يعانون في مراحل نموهم الأولى من تأخر في المُنَاغاة وفي نطق الكلمة الأولى، كما كانوا متأخرين في نُطق الجُمَل البسيطة. وبالنسبة لعيِّنة الإناث بَيَّنت النَتَائج أنَّ ما نِسبَته (٤٦%) كُنَّ مُتأخِّرات في إصدار أصوات المُنَاغاة وفي نُطق الكلمة الأُولى، كما كُنَّ مُتأخِّرات في نُطق الجُمَل البَسيطة، كما بيَّنت النَتائج وجود علاقة ارتباطيَّة أكثر وضوحاً وتأثيراً لدى الذُّكور مُقارنةً بالإناث بين الاضطرابات اللُّغويَّة وصُعوبات التعلُّم.

٣- دراسة "الزق والسويري، ٢٠١٠" المملكة العربيَة السعودية.

عنوان الدِّراسة: "المُشكلات المتعلِّقة باللُّغة الاستقباليَّة واللُّغة التَعبيريَّة للطَلَبة ذوي صُعوبات التعلُّم اللُّغويَّة في مَدينة الرياض".

أهداف الدِّراسة: تَعرُّف المُشكلات المُتعلِّقة باللُّغتين التَّعبيريَّة والاستقباليَّة لدى عَيِّنَةٍ من الطَلَبة ذَوي صُعوبات التعلُّم اللُّغويَّة في مدينة الرياض.

عَيِّنَة الدِّراسة: طُبِّقَت الدِّرَاسة على عَيِّنة قِوامها (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة، منهم (١٥٠) من ذوي صعوبات تعلُّم (٧٥ ذكور، ٧٥ إناث)، بالإضافة إلى (١٥٠) من أقرانهم العاديين (٧٥ ذكور، ٧٥ إناث)، وقد وُزِّعَ جميع أفراد العيِّنة بالتَّساوي على ثلاثة فئات عُمريَّة هي (من ٧ إلى ٨ سنوات) (من ٩ إلى ١٠ سنوات) (من ١١ إلى ١٢ سنة).

أدوات الدِّراسة: تَمَّ إعداد استِبانَة لقياس المشكلات في اللُّغة الاستقبالية والتَعبيريَّة لأغراض هذه الدِّراسة مُكوَّنَة من (٤٢) بَنداً مُوزَّعَة بالتَّساوي على بُعدين، الأوَّل: هو اللُّغة الاستقباليَّة، ويضمُّ (٢١) بَنداً، والثَّاني: بُعد اللُّغة التَعبيريَّة الذي يضمُّ (٢١) بَنداً أيضاً.

نتائج الدِّراسة: بَيَّنت نتائج الدِّراسة أنَّ مهارات (الاستماع ضمن مجموعة، استيعاب معاني الكلمات، إتِّباع التعليمات، استيعاب المناقشة الصفيَّة، تَذكُّر المعلومات، تمييز حروف الجر، استيعاب النصوص) هي أكثر صعوبات اللُّغة شيوعاً وانتشاراً لدى أطفال صعوبات التعلُّم مقارنةً بالعاديين، كما بيَّنت النتائج أنَّ استِيعَابَ النُّصوص أَصعَبُها، وتَمييز الأَلوان أَسهلُها، كما أَظهَرتْ النَتائِج أنَّ مَهارات (ضبط شدَّة الصوت ونوعيَّته، المُفردات، القَواعد، تذكُّر الكلمات، تَسمية حُروف الجَر، تَسمية الأَفعال في الصُّوَر، التَّهجِئة، التَّعبير عن النَّفس، المُشَارَكة في النِّقَاشات الصَفيَّة، رواية القِصص والخِبرات الخاصَّة، التَّعبير عن الأَفكار والتَّعبير الكتابي) هي فِقْرات ذات صُعوبة كَبيرة على مُستوى اللُّغة التَّعبيريَّة، كما بيَّنت النتائج أنَّ هُناك فروقاً ذات دَلالة إحصَائيَّة تبين متوسِّطات دَرجَات الطَلَبة العَاديين والطَلَبة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم فيما يَتعلَّقُ باللُّغة الاستِقبَاليَّة لِصَالحِ العَاديين، كما وَجَدتْ فروقاً ذَات دَلالة بينَ مُتوَسِّطات دَرجَات الأَطفال العَاديين والأَطفال ذَوي صُعوبات التَّعلُّم فيما يَتَعلَّقُ باللُّغة التَّعبيريَّة لِصَالح العَاديين، إلَّا أنَّه لم تُوجدْ فُروقٌ ذاتُ دَلالة إحصَائيَّة بين مُتوسِّطات أَداء الذُّكور والإنَاث فيما يَتَعلَّقُ باللُّغة الاستِقبَاليَّة، بينما وَجَدَتْ فروقاً ذَات دَلالة إحصائيَّة بين مُتوسِّطات أَداء الذُّكور والإناث فيما يَتَعلَّقُ باللُّغة التَّعبيريَّة لِصَالِح الإنَاث، كما أَشارت النَتائِج إلى عَدمِ وُجودِ فُروق ذاتِ دَلالة إحصَائيَّة بين مُتوسِّطات دَرجات أفراد العَيِّنَة فيما يتعلَّق باللُّغة التَّعبيريَّة تُعزى لمُتغيِّر العُمر، بينَما ظَهرت فُروقٌ ذاتُ دَلالةٍ إحصَائيَّة بينَ مُتوسِّطات دَرجات أَفراد العَيِّنَة فيمَا يَتعلَّق باللُّغة الاستِقباليَّة تُعزى لمُتغيِّر العُمر.

٤- دِرَاسَة "علي، ٢٠١٠" مصر.

عِنوانُ الدِّرَاسَة: "فَعاليَّة برنامج إثْرَائي لتَنمية المُستوى المورفولوجي للُّغة لدى أَطفالِ ما قَبل المَدرسة".

أَهدافُ الدِّرَاسَة: تنمية المُستوى المورفولوجي للُّغة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

عينة الدِّرَاسَة: طُبِّقَت الدِّرَاسة على عَيِّنَة قِوامُها (٦٦) طفلاً وطفلة، تَمَّ اختيارهم من رَوضتين للأطفال، قُسِّموا إلى مجموعتين، الأُولى: تجريبيَّة قِوامها (٣٥) طفلاً وطفلة، والثَّانية: ضابطة قِوامها (٣١) طفلاً وطفلة، حيث يبلغ عدد أطفال الحلقة الأُولى (١٦) طفلاً وطفلة، كما يبلغ عدد أطفال الحلقة الثَّانية (١٥) طفلاً وطفلة.

أدوات الدِّرَاسَة: استخدمت الدِّراسة اختبار المستوى المورفولوجي للُّغة لدى أطفال ما قَبل المدرسة (من إعداد الباحثة)، واختِبار الذَّكاء (جود- انف) لرسم الرَّجل بهدف التحقُّق من تكافؤ المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في مستوى الذَّكاء والقدرات العقليَّة، بالإضافة إلى البرنامج الإثرائي (من إعداد الباحثة).

نتائج الدِّرَاسَة: بيَّنت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) في الدَّرجة الكليَّة لاختبار المستوى المورفولوجي للُّغة لدى أطفال ما قبل المدرسة وفي درجة كل مهارة فَرعية على حِدا، حيث كان الفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبيَّة مقارنةً بأطفال المجموعة الضَّابطة، كما ظهر مثل هذه الفُروق بعد مرور فَترة زمنيَّة قدرُها شهر ونِصف من انتهاء تطبيق البرنامج التَّدرِيبي.

٥- دِراسة" ناصر، ٢٠١٢" مصر.

عنوان الدِّرَاسَة: "فاعلية برنامج تَدريبي لتَنميَة المهارات المورفولوجية والتَّحقُّق من أثره على بعض مهارات القِراءة والكِتابة لدى ذوي صُعوبات التَّعلُّم بمرحلة الصَّف الثَّاني".

أهداف الدِّرَاسَة: تَصميم برنامج تَدريبي لتنمية المهارات المورفولوجية (الحَرَّة والمقَيَّدة) قائم على العمليات السَّمعيَّة والسَّمعيَّة البصريَّة، والتَّحقُّق من فاعليَّتِه في تَحسين بعض مَهارات القِراءة والكِتابة لدى ذَوي صُعوبات التَّعلُّم بمرحلة الصَّف الثَّاني.

أدوات الدِّرَاسَة: استَخدَمتْ الدِّراسة مِقياسَاً للمهارات المورفولوجية (الحُرَّة والمقَيَّدة)، ومِقياسَاً تَحصيليَّاً للاستِعداد للقِراءة والكِتابة لمرحلة التَّعليم الأساسي، والبرنامج التَدريبي، وجميع أدوات الدِّراسَة (من إعداد الباحث).

عَيِّنة الدِّرَاسَة: تَكوَّنتْ من (٢٢) طِفلاً من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم من عمر (بين ٦،١١ إلى ٧،١١) سَنوات ومن مستوى الصَّف الثَّاني وبِنِسَبِ ذكاء مُتقارِبة، حيث جُمِعَت العَيِّنَة من مُختلَف المدارس الابتدائيَّة الخاصَّة والحكوميَّة بمدينة الإسكندريَّة.

نَتائجُ الدِّرَاسَة: ظَهرت فروقٌ دالَّةٌ إحصائيَّاً بين نتائج تَطبيق القِياسين القَبلي والبَعدي لتَطبيق البرنامج المُقترَح لتَنمية المَهارات المورفولوجية، حيث أَظهَرَ البرنامج أَثرَه الواضح والدَّالّ على بعض مهارات القِراءة والكِتابة لدى ذوي صُعوبات التَّعلُّم بمرحلة الصَّف الثَّاني لصالح القياس البَعدي، كما ظهرت مثل هذه الفروق بين نتائج تطبيق القياسين البَعدي المُباشر والبَعدي المُؤجَّل على العينة التجريبيَّة لصالح التَّطبيق البَعدي المؤجَّل بعد مرور شهر من انتهاء تَطبيق البرنامج المُقترَح.

٦- دِرَاسَة "برزين، ٢٠١٣" **تونس.**

عُنوان الدِّرَاسَة: "فاعليَّة برنامج تدريبي مُستَنِدٍ إلى تحليل المَقاطع المورفولوجية الصَوتيَّة لعلاج صُعوبة القراءة الجَهرِيَّة لدى تلامذة الصَّف الثَّالث من مرحلة التَّعليم الأساسي".

هدف الدِّرَاسَة: تَصميم برنامج تدريبي مُستَنِدٍ إلى تَحليل المَقاطع المورفولوجية الصَوتيَّة لعِلاج صُعوبة القِراءة الجَهرِيَّة لدى تلامذة الصَّف الثَّالث الأساسي من خلال التَّدريب الصَوتي على المورفيمات (الحُرَّة والمُقيَّدة) صوتيَّاً.

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَتْ الدِّراسة على عَيِّنة قِوامُها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من مستوى الصَّف الثَّالث الأساسي من ذوي القُدرة العقليَّة المُتوسِّطة، وبعضهم يعاني من صَعوبات نمائيَّة في التَّحليل السَّمعي، قُسِّموا إلى ثلاث مَجموعات: الأولى تألَّفَتْ من تلامذة عاديين مُتوَسِّطي القُدرة في القِراءة الجَهرِيَّة، والثَّانية تَألَّفتْ من تلامذة يُعانون من صعوبة في القِراءة الجَهرِيَّة ، والثَّالثة تألَّفتْ من تلامذة يُعانون صعوبة قراءة جَهرِيَّة حَادَّة.

أدوات الدِّرَاسَة: اختِبارٌ للقُدرات العقليَّة، واختبار التَّحليل السَّمعي للمورفيمات الحُرَّة والمُقيَّدة، واختِبارٌ لمهارات القِراءة الأساسية من مستوى الصَّف الثَّالث.

نتائج الدِّرَاسَة: أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ تلامذة المجموعة الثَّالثة من ذوي صُعوبة القِراءة الجَهرِيَّة الحادَّة كانوا غير قادرين على تَجزئة المقاطع المورفولوجية المَقروءَة إلى أصوات فرديَّة مَقروءَة ثم إعادة كِتابتها بالصَّوت المُرتفع، في حين أشارت النَتائج إلى أنَّ القُرّاء المُتوَسِّطين وذوي صُعوبة القِراءة المُتوَسِّطة فقط كانوا بارعين في هذه المهارات، كمَا أَوصَت الدِّراسة بتَفعيل دور التَّدَخُّل المُبكِّر في تنمية المَهارات النَّمائيَّة السَّابقة في الظُهور، على مَهارة اللُّغة والقِراءة والكِتابة وخاصَّة لدى تلامذة الصُّفوف الأُولى من التَّعليم الأساسي.

٧- دِرَاسَةُ "مطر والعايد، ٢٠١٤" **المملكة العربيَّة السعودية.**

عُنوان الدِّرَاسَة: "فَعاليَّة برنامج باستخدام الحَاسوب في تَنمية الوَعي المورفولوجي وأَثره على الذَّاكرة العَامِلَة والمَهارات اللُّغويَّة لدى ذَوي صُعوبات تَعلُّم القِراءة".

أَهداف الدِّرَاسَة: الوُقوف على فاعليَّة برنامج باستخدام الحَاسوب في تَنمية مهارات الوَعي المورفولوجي لدى التَّلاميذ ذَوى صُعوبات تَعلُّم القِراءة، واستكشاف أَثَر ذلك على الذَّاكرة العَامِلة ومَهارات اللُّغة الاستقباليَّة ومَهارات اللُّغة التَّعبيريَّة لديهم، وكذلك معرفة مدى استمراريَّة فاعليَّة البرنامج من خلال فترة المُتابَعة.

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَت الدِّراسة على عَيِّنَة قِوامُها (٣٢) من تلاميذ الصَّف الثَّاني الابتدائي ممَّن لديهم صعوبات تَعلُّم في القِراءة والمُلتَحقين بالفِعل ببرامج صُعوبات التَّعلُّم بمحافظة الطَّائف، قُسِّموا إلى مجموعتين: الأُولى تجريبيَّة قِوامُها (١٦) تلميذاً وتلميذة (٨ ذكور، ٨ إناث)، والثَّانية

ضَابطة قِوامُها (١٦) تلميذاً وتلميذة (٨ ذكور، ٨ إناث)، وقد تَمَّتْ مُجَانَسَة أفراد المَجموعتين في مُتغيِّرات (العُمر الزَّمَني، الذَّكاء، الوَعي المورفولوجي، الذَّاكرة العَامِلَة، المَهارات اللُّغويَّة).

أدوات الدِّرَاسَة: استَخدَمت الدِّراسَة مِقياس (ستانفورد – بينيه) للذَّكاء/ الصُّورة الرَّابعة تعريب "مليكة، ١٩٩٨"، ومِقياس للوَعي الفونولوجي، ومِقياس للذَّاكرة العَامِلَة، ومقياس للمهارات اللُّغويَّة (الاستقباليَّة والتَعبيريَّة)، وبرنامج تَدريبي باستخدام الحَاسوب مُكوَّن من (٣٠) جِلسَة، وجميع تلك الأدوات (من إعداد الباحثين).

نَتائج الدِّرَاسَة: أَظهَرَتْ نَتائج الدِّراسة وُجود فروق دالَّة إحصائياً بين المَجموعة الضَّابطة والمَجموعة التَّجريبيَّة في الوُعي المورفولوجي والذَّاكرة العَامِلة والمَهارات اللُّغويَّة لصالح المَجموعة التَّجريبيَّة، كما أَسفَرَت النتائج عن عَدم وُجود فروق بين القِياسين البَعدي والتَتبُّعي ممَّا يدُلَّ على استمراريَّة أَثَر البرنامج في تَحسين الوَعي المورفولوجي وأثره الإيجَابي على الذَّاكرة العامِلة والمَهارات اللُّغويَّة عموماً. وأَوصَتْ الدِّارسَة بضرورة التَّدريب على مَهارات الوَعي المورفولوجي في برامج صُعوبات التَّعلُّم لأَثرِه الإيجابيّ على الذَّاكرة واللُّغة الاستقباليَّة والتَّعبيريَّة معاً.

ثانياً– الدِّرَاسَاتُ الأَجنبيَّة:

١– دراسة كارليسل "Carlisle, 2000" الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة.

عنوان الدِّرَاسَة: استِخدام المَعرفة المورفولوجية في أَشكال التَهجِئة المُشتقَّة عند الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم والطَلبة الطَّبيعيين.

"The use of morphological knowledge in spelling derived forms by Learning- Disabled and normal students".

أهداف الدِّرَاسَة: تَقييم الفُروق ومَدى اختلاف القُدرة على تَعلُّم الصَّرف الاشتقَاقي واشتقَاق الكلِمات بين تلامذة صُعوبات التَّعلُّم وأقرانِهم العَاديين.

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَتْ الدِّراسة على عَيِّنَةٍ قِوامُها (٨٢) تلميذاً وتلميذة من العاديين مُقسَّمين بِحَسب الصَّف الدِّراسي كما يلي (٢٢ صف رابع، ٢٢ صف سادس، ٢١ صف ثامن)، بالإضافة إلى (١٧) تلميذاً من مستوى الصَّف التَّاسِع من ذوي صُعوبات التَّعلُّم.

أدوات الدِّرَاسَة: استَخدَمت الدِّراسة اختبار التَهجِئة الفَرعي (إعداد جاستاك وجاستاك ١٩٧٨)، واختبار البِنية الصَرفيَّة (TMS) للتوليد الشَّفوي صُمِّمَ لتَقييم الصَرف الاشتقَاقي، واختِبار للتَّهجِئة الإملائيَّة (من إعداد الباحث).

نتائج الدِّرَاسَة: بَيَّنَتْ نَتائجُ الدِّراسة أنَّ التَّلامذة العَاديين قد أَظهَروا اتجاهاتٍ تَطوريَّة واضحة في تَوليد الكَلمات الأساسيَّة والمُشتقَّة، بينَمَا تراوحَ أَداء التَّلامذة ذَوي صُعوبات التَّعلُّم بين مستوى الصَّف السَّادس والثَّامن، أي دون المُتوقَّع من صَفٍّ إلى صَفَّين دِرَاسِيَّين، كما بَيَّنَتْ نَتائجُ تحليل

التَّبَايُن الأُحادي (ANOVA) وجود فُروق دالَّةٍ إحصائيًّاً بين أفراد مَجموعتي التَّلاميذ العَاديين وذوي صُعوبات التَّعلُّم في اختبار الاشتِقاق الصَرفي للكلمات المُشتقَّة من الكلمات الأساسيَّة وذلك لِصَالح فئات العَاديين، كما أشارتْ مُقارَنات تَحليل التَّبَايُن الأُحادي أنَّ أَداء تلامذة صُعوبات التعلُّم من مُستوى الصَّف التَّاسع لم يَختلفْ كثيراً عن أَداء التَّلامذة العَاديين من مُستوى الصَّف الرَّابع.

٢- دِرَاسَةُ روبن "Rubin, 2000" الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة.

عنوان الدِّرَاسَة: تطوُّر المَعرفة المُورفولوجية في تَأثيرِها على المَهارات الأوليَّة للتَّهجِئة.
"The development of morphological knowledge in relation to early spelling ability".

أهداف الدِّرَاسَة: تَقييم المَعرفة المُورفولوجية للأَطفال من مُستوى الرَوضَة، وللتَّلاميذ من مُستوى الصَّف الأوَّل، وعَلاقتها بالقُدرة المُبكِّرة على التَهجِئة.

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَتْ الدِّراسَة على عَيِّنَةٍ قِوامُها (١٢٨) طفلاً وتلميذاً اختِيروا من أَربعة صُفوف من مرحلة الرَوضَة، وأَربعة صُفوف من مُستوى الصَّف الأَوَّل، مُقسَّمين إلى مَجموعات كما يلي: (٥٩) طفلاً من مُستوى الروضَة، (٦٩) تلميذاً من الصَّف الأوَّل.

أَدوات الدِّرَاسَة: استَخدَمَت الدِّراسة اختبارَ التَهجِئة التَّجريبيّ لتَقدير تَمثيل الأطفال للمورفيمات اللُّغويَّة الأَساسيَّة في مَراحل مُبكِّرة من خِبرتِهم باللُّغة الكِتابيِّة الإنكليزيَّة، واختِبار تَحليل المورفيم، وقد صُمِّمَ لتَقييم القُدرة على تَحليل الكلمة المَحكِيَّة إلى مورفيمات أَساسيَّة داخل كلِّ كَلمة، وكانت جَميع تلك الأَدوات من إعداد الباحثة.

نَتائج الدِّرَاسَة: بَيَّنَتْ نَتائج الدِّراسة وجود تَفاعُلٍ وارتِبَاطٍ دالٍّ إحصَائيًّاً بين المَعرفة المورفولوجية والمُستوى الدِّراسي، وأنَّ القُدرة على تَمثيل الأَحرُف الصَّامِتة الأخيرة في اللُّغة المَكتوبة مُرتَبطة بشكلٍ واضحٍ بالمَعرفة المورفولوجية في اللُّغة المَحكِيَّة وارتباطها بالمُستوى التَّعليمي، وأنَّ الأطفال لا يتأثَّرون بالبِنَيةِ الصَوتيَّة للكَلمة في حَذفِ الأحرُف الصَّامِتَة الأَخيرة في أَثناء تَهجِئَتهم لها، كما بَيَّنَت النَتائج أنَّ نِسبَة الخَطأ في الكَلمات المُنتهيَة بمَجموعة الأَحرُف الصَوتيّة الأنفيَّة واللا أنفيَّة كانتْ مُتشابِهة، وعلى نَقيض ذلك كانَ هناك تَأثير للبِنية المورفيمية حيث، حَذَفَ الأطفال الأَحرُف الصَّامِتة الأَخيرة من (٤%) فقط من كلماتِهم ذَات المورفيم الوَاحد، وحَذَفوا (١١%) من الأَحرف الصَّامِتة في الكلمات المُؤلَّفة من مورفيمين.

٣- دِرَاسَةُ جانس وآخرون "Janesse, et. al 2000" الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة.

عنوان الدِّرَاسَة: ضَعف الكَلام عند الأطفال ذَوي العُسر القِرائي، القُدرة على فَهم الكَلام (الفونولوجيا المورفولوجيا).

"Language deficits in Dyslexia children speech perception phonology and morphology".

أهداف الدِّرَاسَة: الكَشف عن ضَعف القُدرة على فَهم الكَلام وكيفيَّة ارتِبَاط هذا الضَّعف بنَوَاحي المَعرِفة اللُّغويَّة (المَعرفة الصَوتيَّة والمَعرفة المورفولوجية).

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَت الدِّراسة على عَيِّنَةٍ قِوامُها (٦١) طِفلاً من مستوى الصَّف الأَوَّل من عُمر (٧،١٠) سنوات، من ذَوي العُسر القِرائيِّ، بالإضافة إلى (٥٢) طِفلاً من أَقرانهم العَاديين من ذات الفِئة العُمريَّة.

أَدوات الدِّرَاسَة: اختبارات تُطَبَّقُ على خَمس جَلَسات لِكِلا المَجموعتين وتَتَضمَّن (مَهمَّات القِراءة من اختِبار تَمييز الكَلمة "لوود كوك جونسون المُعدَّل"، بالإضافة إلى اختَبارٍ لمهارات الإدراك الصَّوتيّ ومَهارات الصَرف المورفولوجي في مَجالات بِنيَة الكَلمة، والمُفردَات، والقُدرة على فَهمِ الكَلام (من إعداد الباحثين).

نَتَائِج الدِّرَاسَة: بَيَّنَتْ نَتَائِج تَطبيق اختِبَاريّ مَهارات الإدراك الصَّوتي ومَهارات الصَرف المورفولوجي في مجالات بِنيَة الكلمة، والمُفردَات، والقُدرة على فَهم الكَلام، أنَّ مجموعة الأَطفال من ذَوي العُسر في القِراءة أنَّهم كانوا دون أقرانِهم العَاديين بشكلٍ مَلحوظ في المَهارات التي يُغطِّيها الاختِبار، كما ظَهر لدى أفراد عَيِّنَة الدِّراسة مِنْ مُعسَري الكَلام عجزٌ واضِحٌ في الإدراك الكَلاميِّ مُقارَنة بالعَاديين، كما لوُحِظَ وجود ضَعفٍ أقلّ حِدَّة في المَجالين الصَّوتي والمورفولوجي لدى مُعسَري الكَلام مُقارَنة بالعَاديين.

٤- دِراسَةُ شانغ وآخرون "Chang, et. al 2005" الصين.

عُنوان الدِّراسة: دَورُ الإدراك المورفولوجي في اكتساب المُفردات عند الأطفال في اللُّغة الإنكليزيَّة.

"The role of morphological awareness in children's vocabulary in English".

أَهداف الدِّرَاسَة: التَعَرُّف على العَوامل المُؤثِّرة على مَعرفَة المُفردَات، والرَّبط بين الإدراك المورفولوجي وتَعلُّم القِراءة والكِتابة، وتَمييز وَجهَين للإدراك المورفولوجي هما (مُطابَقَة المورفيم، وإدراك البِنيَة المورفولوجية).

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَت الدِّرَاسَة على عَيِّنَةٍ قِوامُها (١١٥) طفلاً من عمر الرَوضَة أَعمارهم بين (٥،٢ إلى ٧) سَنوات شَكَلوا المجموعة الأولى، بالإضافة إلى (١٠) تلاميذ من مستوى الصَّف الثَّاني من عمر بين (٧،٢ إلى ٩،٣) سِنوات، شَكَّلوا المجموعة الثَّانية، كما كان جَميع المُشتركين من الصِّينيين المُتَحدِّثين الإنكليزيَّة المَحليَّة، ومِنَ المُقيمين في الولايات المُتَّحدة الأمريكيَّة.

أَدوات الدِّرَاسَة: اختبار المُفردات المَصوَّرة التَّعبيري المُعدَّل "غاردنير، ٢٠٠٠"، واختِبار تحليل الكَلمة ومُطابقتِها، وهو اختِبار فرعيٌّ من مجموعة اختِبَارات "وود كوك – جونسون للتحصيل"،

واختِبَار الإدراك الفونولوجي وهو اختِبارٌ فَرعيٌّ من مَجموعة الاختِبارات الشَّامِلة للمُعَالَجة الصَوتيَّة "تَصميم واغنز وتورغيس واراشوت"، واختِبار التَكرار اللَّاكلمي وهو اختِبارٌ مُؤلَّفٌ من كَلِمات لا مَعنى لها، مُرَكَّبَة تَصاعُدِيَّاً من حيث طُول الكَلِمة (من تَصميم البَاحثين).

نتائج الدِّرَاسَة: بَيَّنَت نَتائِج الدِّراسة أنَّ أَداء أَفراد العَيِّنَة من أَطفال الصَّف الثَّاني كانَ أَفضل وأَسرع في اختبارات التَّسمِيَة السَّريعة من أَطفال الروضَة على كلِّ المَقاييس، كما أَظهرَ الأَطفال في كلِّ الأعمار اختِلافاً قليلاً في مَهمَّة إدراك البِنَية المورفولوجية، ولكنْ كانتْ مُتوسِّطات درجات أطفال الصَّف الثَّاني قد تَراوحتْ بين (١٢ إلى ١٣) دَرجة فوق المُتوسِّط، ممَّا يُشيرُ إلى أنَّهم قد وَصَلوا إلى سَقف هذه المَهمَّات وِفقَ مَعايير الاختِبارات المُستخدَمة، كما بَيَّنَت النَتائج ظُهور ارتباط مُوجِبٍ ودالٍّ إحصَائيَّاً بين مُطابَقة الكَلمة وإنتَاج الكَلمة بين أطفال الرِوضَة، لكنْ بشكل أَضعف مِنَ التَّرابُط بين المَهمَّتين لدى أَطفال الصَّف الثَّاني، كما كانِ حَجم المَهمَّات المورفولوجية التي اكتَسَبوها من التَّعليم، أعلى في المُفردَات منها في مَهمَّات القِراءة لدى كِلتَا المَجموعتين.

٥- دِرَاسَةُ إلبرو وآخرون"Elbro, et. al 2007" الولايات المُتَّحدة الأمريكيَّة.

عُنوانُ الدِّرَاسَة: التَّأثيرُ طَويلُ المَدى للوَعي المورفولوجي والتَّدريبِ الصَوتي للحُروف، دِراسَة التَدخُّل المُبَكِّر مع الأَطفال المُعرَّضين لخَطَرِ العُسرِ القِرَائيِّ.

"Long- Term Effects of Morpheme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia".

أَهداف الدِّرَاسَة: فَحص التَّأثير طَويلِ المَدى للتَّدريب وِفقَ بَرنامج تَدخُّلٍ مُبكِّرٍ للوَعيِ المورفولوجي والمُمارَسة الصَوتيَّة للحُروف، والتَّحقُّق من فاعليَّة هذه الإجراءَات معَ الأَطفال المُعرَّضين لخَطَرِ العُسرِ القِرائيِّ.

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَت الدِّرَاسة على عَيِّنَةٍ قِوامُها (٢٤) تلميذاً وتلميذة من مُستوى الصَّف الأوَّل الأساسي، قُسِّموا بالتَّساوي إلى مَجموعتين (١٢تجريبيَّة، ١٢ ضَابطة)، وقد اختِيروا من مَدرسَتين للتَّعليم الأساسي وِفقَ ترشيحات المُعَلِّمين، ووفقَاً لمَعَايير تَشخيص صُعوبَات التَّعَلُّم الوَاردة في الـ(DSM-4 TR 2000).

أَدَواتُ الدِّرَاسَة: اختِبار (ستانفورد – بينيه) للذَّكاء الطَّبعة الثَّالثة، واستِبيان مُوَجَّه لمُعَلِّمي المَدرسة لتَرشيح التَّلاميذ ممَّن يُشتَبَهُ بهم بأنَّهم يُعَانون من عُسرِ القِراءة، واختِبار تَحصيليٍّ في القِراءة، واختِبار للمَهارات اللُّغويَّة (الصوتيَّة – الوعي المورفولوجي) صُمِّمَ وِفقَاً لمَعايير تَشخيص صُعوبات التَّعَلُّم الوَاردة في الـ(DSM-4 TR 2000)، والبَرنامج التَّدريبي المُكوَّن مِن (٣٠) ثلاثينِ جلسَة، وجميع تلك الأدوات (من إعداد الباحثين).

نَتائِجُ الدِّرَاسَة: بَيَّنَت نَتَائِج الدِّراسة وجود عَلاقة إيجابيَّة بين اضطِرَاب مَهارات الوَعي المورفولوجي وعُسر القِراءة لدى أفراد كِلا المَجموعين (التَّجريبيَّة والضَّابطَة) ممَّن شُخِّصوا على أنَّهم مُعسَرين في القِراءة، كما بَيَّنَت النَتائج تَحسُّن أَداء أفراد المَجموعة التَّجريبيَّة بالمُقارنة مع أَفراد المَجموعة الضَّابطَة نَتيجَة التَّدريب الصَوتي للحُروف، لتَحسين مَهارات الوَعي المورفولوجي، وذلك كما كَشَفَ عنه التَّقييم القَبلي والتَّقييم البَعدي المُباشَر في مَهارات القِراءة الأساسيَّة، كما أَظهرَتْ نَتائِج الدِّرَاسَة أنَّ بَرنامج التَدخُّل المُبكِّر القَائم على تَدريب المَهارات الصَوتيَّة للحُروف والكَلِمات والجُمَل، لا يَقفُ عند مَدًى عُمريٍّ مُعيَّن، بل لابُدَّ من الاستِمرار في تَنميَتِه لدى تَلامِذة صُعوبات التَّعلُّم، كونه مَهارة مَعرفيَّة نَفسيَّة يُمكن استخدامُها مع صِغار التَّلاميذ من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم الشَّامِلة أو المُحدَّدة لتَحسين إدراكهم السَّمعي والمورفولوجي والتي تِنعكِس إيجاباً على مَهارات القِراءة والكتابة والتَّعبير الكِتابيّ عُموماً.

٦- دِرَاسَةُ بيتورن وفرايل "Betourne & Friel, 2010" الولايات المُتَّحدة الأمريكيَّة.

عُنوانُ الدِّرَاسَة: عَمليَّات الوَعي المورفولوجي وقُدُرات اللُّغة الشَّفهية لدى تَلامذة الصَّف الرَّابع ذَوي صُعوبات تَعلُّم القِراءة.

"Morpheme Awareness Processing and Oral Language Abilities in Fourth Grade Poor Readers Students".

أَهدَافُ الدِّرَاسَة: تَقييم العَلاقة القَائمة بين عَمليَّات الوَعي المورفولوجي وقُدُرات اللُّغة الشَّفهيَّة (اللَّفظيَّة) لدى تَلامذة الصَّف الرَّابع من ذَوي صُعوبات تَعلُّم القِراءة.

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَت الدِّرَاسَة على عَيِّنَة قِوامها (١٧) تلميذاً وتلميذة من مُستوى الصَّف الرَّابع الأساسي، اختِيروا من مَركزٍ للتَّربية الخَاصَّة برعَاية ذَوي صُعوبات التَّعلُّم.

أَدوات الدِّرَاسَة: استَخدَمَت الدِّرَاسَة مِقياس وكسلر لذَكاء الأَطفال المُعدَّل (WISC-R)، واختبَار تَعرُّف الكَلمة وتَهجِئَتِها، واختِبار تَحصيليٍّ في القِراءة الجَهريَّة، واختِبار للمَهارَات المورفولوجية ضِمنَ مَجالين (المورفيمات الحُرَّة – المورفيمات المُقيَّدة)، وجميع تلك الأَدوات (من إعداد الباحثين).

نَتَائِج الدِّرَاسَة: جَرى تَقييم المُشاركين في الدِّرَاسَة في مَجالات الوَعي الصَوتي المورفولوجي وعَمل الذَّاكِرة وسُرعَة التَّسمية، بالإضافة إلى المَهارات اللُّغويَّة اللَّفظيَّة، وأَظهَرَت النَتائج أنَّ الذين لَديهم وَعيٌ صَوتيٌّ كانت لَديهم قُدرَة على القِراءة والعَمل بسُرعة على المَهام المُعطاة لهم أكثر ممَّن لَديهم مُشكلة في الوَعي الصَوتيّ، وكذلك كان هناك فَرقٌ في مُعالجَة الذَّاكِرة العَامِلَة فيما يَخصُّ القُدُرات اللُّغويَّة والشَّفويَّة لصَالح ذَوى الوَعي المورفولوجي المُرتَفع.

٧- دِرَاسَةُ نورثكوت وآخرون "Northcott, et. al 2013" البرازيل.

عُنوانُ الدِّرَاسَة: عمليَّات الذَّاكِرة والوَعي المورفيمي لَدى الأَطفال المُصابين بداءِ صَرَعٍ مُزمِن، دِرَاسَة حَالة لَدى مَجموعة قياسيَّة.

"Memory And Morphoneme Awareness In Children With Benign Rolandic Epilepsy Compared To a Matched Control Group".

أَهدَافُ الدِّرَاسَة: إجراء تَقييم مُقارَن بين مَجموعة من الأَطفال العَاديين والأَطفال المُصابين بحَالات صَرَعٍ مُزمِن فيما يتعلَّقُ بعَمليَّات الّذَّاكِرة والوَعي المورفيمي.

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَت الدِّرَاسَة على عَيِّنَةٍ قِوامُها (٦) أَطفال ذكور يُعانون من حَالات صَرَعٍ مُزمِن وِفقَ تَقارِير إكلينيكية، بالإضافة إلى (٢٢) تلميذاً وتلميذة من مُستوى الصَّف الأوَّل الأساسي، وقد اختِيرَ جَميعُ أَفراد العَيِّنَة مِنْ (١٣) مَدرسة للتَّعليم الأَسَاسي في البَرازيل.

أَدَواتُ الدِّرَاسَة: استَخدمَت الدِّرَاسَة التقَارير الطبيَّة الإكلينيكيَّة المَحفوظة في سِجلَّات الأَطفال المُصَابين بحَالاتِ الصَّرَعِ المُزمِن، ومِقياس وكسلر لذَكاء الأَطفال المُعَدَّل (WISC-R)، واختِبار للمَهارات المورفولوجية ضِمنَ مَجالين (المورفيمات الحُرَّة – المورفيمات المُقيَّدة)، واختِبار للذَّاكِرة العَامِلة السَّمعيَّة (أصوات الحُروف المُتشَابِهة في المَخرج الصَوتي)، وجَميع تلك الأَدوات (من إعداد الباحثين).

نَتَائِجُ الدِّرَاسَة: بَيَّنَتْ نَتائِج الدِّرَاسَة وجود فُروق لصَالح الأَطفال العَاديين مُقارَنةً بالأَطفال مِمَّن يُعانون من حَالاتِ صَرَعٍ مُزمِن فيما يتعلَّق بمَهارَات الذَّاكِرة العَامِلة ومَهارات الوَعي المورفولوجي، وكانت الفُروقُ كبيرةً ووَصَلتْ بحدود (٣) انحراف مِعياري فوق المُتوَسِّط لصَالِح الأَطفال العَاديين، كما بَيَّنَتْ النتَائج وجود ارتباطٍ سلبيٍّ ودالٍّ إحصائيَّاً بين مَهارات الذَّاكِرة العَامِلة وعمليَّات الوَعي المورفولوجي بالنِّسبة للأَطفال الذين يُعانون من حَالات الصَّرَعِ المُزمِن، كما أنَّ أَطفال الصَّرَعِ المُزمِن عندما طُلِبَ منهُم قِراءةُ حروفٍ وكَلمَات وجُمَل ضِمن المُقرَّرات الدِّراسيَّة، أظهَروا ضَعفاً في مَهاراتِ القِراءة الجَهريَّة تُقَدِّمُ مؤشِّراً أوَّليَّاً ومُهِمَّاً على أنَّهم في خَطرِ الإصابة بصُعوبات تَعلُّمِ وعُسرِ القِراءة والكِتابة.

٨- دِرَاسَة فيليبس"Phelps, 2014" الولايات المُتَّحدة الأمريكيَّة.

عُنوانُ الدِّرَاسَة: المُشكِلات المُرتبَطَة بالعَمليَّات المورفولوجية والذَّاكِرة العَامِلَة واللُّغة لَدى الأَطفال ذَوي صُعوبَات التَّعلُّم في القِراءة والكِتابة.

"Problems of Morphology Awareness and Working Memory and Language in Literacy Difficulties in Children Reading and Writing".

أَهدَافُ الدِّرَاسَة: التَعرُّف على المُشكِلات المُرتبطَة بالعمليَّات المورفولوجية والذَّاكِرة العَامِلة واللُّغة لدى الأَطفال ذَوي صُعوبَات التَّعلُّم في القِراءة والكِتابة، وذلك بمُقارَنة أدائِهم مع أَقرَانِهم العَاديين من نَفس العُمر الزَّمنيِّ والعَقليِّ.

عَيِّنَة الدِّرَاسَة: طُبِّقَت الدِّرَاسَة على عَيِّنَةٍ قِوامُها (٣٢) طفلاً وطفلةً ممَّن يُعَانون من صُعوبات تَعلُّمٍ في القِراءة والكِتابة، بالإضافة إلى (٣٢) طِفلاً وطفلةً من أَقربائِهم العَاديين مِمَّن لا يُعانون أيَّة صُعوبَات أكاديميَّة، وجميع أَفراد العَيِّنَة من مُستوى الصَّف الخَامس للتَّعليم الأَساسي من عُمر بين (٩،١١ إلى ١٠،١١) سنة.

أَدواتُ الدِّرَاسَة: استَخدَمَت الدِّرَاسَةُ مِقياسَ (ستانفورد – بينيه) للذَّكاء، واختباراً تحصيليّاً لمَهارات القِراءة والكِتابة، واختباراً للمَهارات المورفولوجية ضِمن ثَلاثة مَجَالات (مَعاني الكَلِمات، النَّحو، الخَصائص الصوتيَّة)، واختِبار للذَّاكِرة العَامِلة، وجَميع تلك الأَدوات (من إعداد الباحث).

نَتائِجُ الدِّرَاسَة: تَمَّ إجرَاءُ تَجَانُسٍ لأفرادِ كِلا المَجموعتين من العَاديين وذَوي صُعوبات التَّعلُّم في القِراءة والكِتابة في مُتغيِّرات الذَّكاء والعُمر والجِنس، وبَعدَ هذه الخُطوة تمَّ مُقارَنة أَفراد كِلا المَجموعتين في أَدائِهم على الاختِبارِ التَّحصيليِّ لمَهارات القِراءة والكِتابة، وعلى اختِبار الذَّاكِرة العَامِلة، وعلى اختِبار المَهارَات المورفولوجية ضِمنَ ثلاثة مَجالات (مَعاني الكَلمات، النَّحو، الخَصائص الصَوتيَّة)، وبَيَّنَت النتائج أنَّ ظُهورَ فروقٍ دالَّة إحصائيَّاً لصَالح الأَطفال العَاديين في تلك المَهارات، كَما ظَهَرَ ارتباطٌ دالٌّ وإيجابيٌّ في جميع تلك المَهارات بالنِّسبَة للأَطفال ذَوي صُعوبات التَّعلُّم وذلك وفقَ مُعادَلة (كاي٢).

ثَالِثاً: تَعليقٌ على الدِّرَاسَات السَّابِقة:

من حيث **الأَهداف** تَفاوَتت الأهداف في الدِّراسات المَذكورة، حيث تَناولتْ كلٌّ من الدِّرَاسَات التَّالية "حرب، ٢٠٠٦" "عزام، ٢٠٠٦" "الزق والسويري، ٢٠١٠" التَعرُّفَ على المُشكِلات الصَرفيَّة (المورفولوجية)، والكشفَ عن مَدى وطَبيعة العَلاقة بين الاضطِرابات اللُّغويَّة وصُعوبَات التعلُّم، وتَفرَّدت دِراسةُ "الزق والسويري، ٢٠١٠" بالبَحث عن تأثير مُتغيِّر الجنس (ذكور_ إناث) بحدوث اضطِرابات اللُّغة بين أَطفال صُعوبَات التعلُّم والعَاديين، بينما نَحَتْ كلٌّ من دِراسات كارليسل "Carlisle, 2000" وروبن "Ruben, 2000" وجانيس وآخرون Janesse, et. al "2000" وشانغ وآخرون "Chang, et. al 2005" وبيتورن وفرايل "Beturn & Friel, 2010" ونورثكوت وآخرون"Northcott, et. al 2013" وفيليبس"Phelps, 2014 "، إلى التَّركيزِ على أهدافٍ مُشتَرَكةٍ تُعنى بالتَّعرُّف على العَوامل المُؤثِّرة في اكتِساب المُفردَات والرَّبطِ بين مَهارات المُستوى المورفولوجي ومَهارات القِراءة والكِتابة، إضَافة إلى عَلاقةِ المُستوى المورفولوجي للُّغة بالقُدرة على التَّهجِئة، وكَما هَدَفتْ مُعظمُ الدِّراسَات إلى تَقييم المُستوى

المورفولوجي لدى أَطفال الروضَة وأَطفال مَرحلَة التَّعليم الأَساسي، ومُقارنَتِهم بالأَطفال ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، وعَمِلَتْ كلٌّ مِن الدِّرَاسَات التَّالية على تَنمية المَهارات المورفولوجية لدى الأَطفال العَاديين والأَطفال ذَوي صُعوبات التَّعلُّم من خِلال برامج مُصَمَّمَة لذلك مثل دِرَاسَة "علي، ٢٠١٠" و"ناصر، ٢٠١٢" و"برزين،٢٠١٣ " و"مطر والعايد، ٢٠١٤".

ومن حيث **العَيِّنَة**، تناوَلتْ مُعظَم الدِّراسات عَيِّنَاتٍ من الأَطفال ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، والعَاديين من مِرحلة التَّعليم الأساسي، ابتداءً من الصَّف الأَوَّل وحتى الصَّف السَّادس "عزام، ٢٠٠٦" "حرب، ٢٠٠٦" "الزق والسويري، ٢٠١٠" "ناصر، ٢٠١٢" "برزين، ٢٠١٣" مطر والعايد، ٢٠١٤" جانيس وآخرون "Janesse, et .al 2000" وشانغ وآخرون "2005 Chang, et. Al" وبيتورن وفرايل"Beturn & Friel, 2010" ونورثكوت وآخرون"2013 Northcott, et. al" وفيليبس"Phelps 2014". بينما تَبَنَّتْ كلٌّ من دراسة "علي، ٢٠١٠" وروبن "Ruben, 2000" أطفالَ مرحلة الرياض، كما تَدرَّجت المَرحلة الدِّرَاسيَّة المُستَهدَفَة في دِراسة كارليسل "Carlisle, 2000" بين الطُلَّاب من الصُّفوف الرَّابع والسَّادس والثَّامن، بالإضافة إلى طُلاب الصَّف التَّاسع من ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، وكانت العَيِّنَاتُ من حيث الحَجم كَبيرة كما في دِرَاسَة "حرب، ٢٠٠٦" حيث طُبِّقَت الدِّرَاسَة على عَيِّنَة قِوامُها (٥٠٠) تلميذاً وتلميذة، وتَمَّ الاستِعانَة بـ (٥٥) مُعلِّماً ومُعلِّمَة في المَدارس، وبعض العَيِّنَات كانت مُتوسَّطة، فيليبس "Phelps, 2014"، حيث طُبِّقَتْ الدِّرَاسَة على عَيِّنَةٍ قِوامُها (٣٢) طِفل ممَّن يُعانون من صُعوبَات تَعلُّم في القِراءة والكِتابة و(٣٢) طفلاً من العاديين. ودِرَاسَة "علي، ٢٠١٠" حيث طُبِّقَتْ الدِّرَاسَة على (٦٦) طِفلاً وطِفلة، أما دِرَاسَة بيتورن وفرايل"Beturn & Friel, 2010" فتميَّزَتْ بصِغَر حَجم العَيِّنَة (١٧)، وكذلك "ناصر، ٢٠١٢" (٢٢)، و"عزام، ٢٠٠٦" "برزين، ٢٠١٣" حيث كان حَجم العَيِّنَة في هاتين الدِّرَاسَتين كان (٣٠).

من حيث **الأَدوَات**، اعتَمدَت الدِّرَاسَاتُ في مُعظمِها على اختِبارات ومَقاييس خَاصَّة بالذَّكاء بالإضافة إلى اختِبارَات القُدُرات العقليَّة، وجميعُها مُعَدَّة مُسبَقاً، ومنها "مطر والعايد، ٢٠١٤" وإلبرو وآخرون "Elbro, et. 2007"، حيث تمَّ استخدام اختبار ستانفورد بينيه، كما استَخدَمت كلٌّ من الدِّراسات "برزين، ٢٠١٣" اختباراً للقُدُرات العقليَّة، واستخدم بيتورن وفرايل " Beturn & Friel, 2010" مقياس وكسلر لذَكاء الأَطفال، كما اتَّضحَ أنَّ تَصميمَ اختِبارٍ مورفولوجي أو مِقياسٍ للمَهارات المورفولوجية أو اختبِارَات البِنيَة الصَرفيَّة من قِبَلِ مُعظَم البَاحثين ومنهم "ناصر، ٢٠١٢"و "برزين، ٢٠١٣" و كارليسل "Carlisle, 2000"و وروبن "Ruben, 2000" أَدَوات مُشترَكة بين تلك الدِّرَاسَات، وقامَ بعض الدَّارِسين بإعداد بَرامج تَدريبيَّة من تَصمِيمهم بغَرضِ تَنميَة المُستَوى المورفولوجي مثل دِرَاسَة "علي، ٢٠١٠" "مطر والعايد، ٢٠١٤" وإلبرو وآخرون "Elbro, et. al 2007".

مِن حيث **النَتائِج**، أَظهَرتْ نَتائج مُعظَم الدِّرَاسَات وجود عَلاقة بين الاضطِرابَات اللُّغويَّة وصُعوبَات التَّعلُّم مثل دِرَاسَة "عزام، ٢٠٠٦" "الزق والسويري، ٢٠١٠" وإلبرو وآخرون"2007 Elbro, et. al" فيليبس"Phelps, 2014"، كما أَظهرَت دِرَاسَة "حرب، ٢٠٠٦" وجود عَلاقة بين تَعلُّم الصَرف وكلٍّ من العَوامل التَّالية (طَبيعة المَادَّة، الكِتاب المَدرَسي، المُتَعلِّم، صُعوبات أخرى مُتفرِقَة، أساليب التقويم)، وخَلَصَتْ دِراسَتا "عزام، ٢٠٠٦" و"الزق والسويري، ٢٠١٠" إلى أنَّه ثمَّةَ عَلاقة ارتباطيَّة أكثر وُضُوحاً وتأثيراً لدى الذُّكور، مُقارنةً بالإناث، بين الاضطِرابات اللُّغويَّة وصُعوبات التَّعلُّم. وفي السِّياق ذَاته بَيَّنتْ دِرَاسَة "برزين، ٢٠١٣" وجود عَلاقة وَطيدة بين صُعوبات القِراءة الجَهريَّة، وتَجزِئة المَقاطِع المورفولوجية المَقروءَة إلى أَصوات فَرديَّة مَقروءَة، ثم إعَادة كِتَابتِها بالصَّوت المُرتَفع. كما أكَّدتْ دِرَاسَة روبن "Ruben, 2000" على وجود تَفاعُلٍ وارتبَاطٍ دالٍّ بين المَعرفة المورفولوجية والمُستوى الدِّرَاسيِّ. وتَصدَّتْ بعض الدِّرَاسَات لمُتغيِّر العُمر وتأثيرِه في الوَعي المورفولوجي مثل دِراسَة وشانغ وآخرون "Chang, et. al 2005"، حيث خَلَصَتْ في نَتائجِها إلى أنَّ أَداء أَفراد العَيِّنَة من أَطفال الصَّف الثَّاني الابتدائي، كان أَفضل وأَسرَع في اختِبارات التَّسمية السَّريعة من أطفال الروضَة، كما أظهر الأطفال في كلِّ الأعمار اختلافاً قليلاً في مهمَّة إدراك البِنية المورفولوجية، وظَهرت نتَائِج إيجابيَّة على العَيِّنَات التي طُبِّقَتْ عليها بَرامج تَدريبيَّة مُختَلِفة لتَنمية المُستوى المورفولوجي للُّغة ومَهَاراته، ومنها دِراسة "علي، ٢٠١٠" "ناصر، ٢٠١٢" "برزين، ٢٠١٣" "مطر والعايد، ٢٠١٤".

رَابِعاً– مَكَانَةُ الدِّرَاسَةِ الحَاليَّةِ بين الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَة:

بَعدَ الاطِّلاع على الدِّرَاسَات السَّابقة الَّتي هَدَفتْ إلى بَحثِ المُستوى المورفولوجي للُّغة لدى الأَطفال ذوي صُعوبات التَّعلُّم الأَكاديميَّة والعَاديين مِن عُمر المَدرسة الابتدائيَّة (التَّعليم الأساسي) من حيث التَّعريف والتَّشخيص وبَرامج التَدَخُّل المُبكِّر والتَّقييم، لوُحِظَ قِلَّةٌ في الدِّرَاسات العربيَّة، كما لوُحِظَ قِلَّةٌ في عَدد الدِّراسات الأجنبيَّة أيضاً، وانعِدام الدِّرَاسَات المَحليَّة على مستوى الجُمهوريَّة العَربيَّة السُّوريَّة، ومِن هُنا تأتي أَهميَّة الدِّراسَة الحَاليَّة، وتَتمثَّلُ أَوُجهُ الاستِفَادة من الدِّرَاسَات السَّابقة في تَمكين الدِّرَاسَة الحَاليَّة في عِدَّة مَجالات نَظريَّة وعَمليَّة.

حيث أَسهَمتْ الدِّرَاسَات السَّابقة في تَمكين الدِّرَاسَة الحَاليَّة من التَّعمُّقِ في مَفهوم صُعوبات التَّعلُّم عُموماً، ومَفهومِ اضطِرابَات المُستوى المورفولوجي للُّغة لَدى الأَطفال والتَّلاميذ من عُمرِ الحَلقة الأُولى للتَّعليم الأساسي بشكلَيها (المورفيمات الحُرَّة والمورفيمات المُقيّدة).

كما عَمِلت الدِّرَاسَات السَّابقة على تَعميق الفَهم بالمَدَاخِل العِلاجيَّة والتَّدريبيّة والَّتي يُمكن أن تُسهِمَ في تَنميَة مَهارَات اللُّغة ولاسيَّما المَهارات الصَرفيَّة (المورفولوجية) الَّتي تَعتَمِدُ على أَسَاليب المُعالَجة النَّفسيَّة للمَهارات النَّمائيَّة الَّتي تَقفُ خَلفَ صُعوبَات تَعلُّم القِراءة والكِتابة. كما سَاهَمتْ

دِرَاساتٌ أُخرى في تَعميق الفَهمِ بالعَلاقة القَائِمة بين اضطِرَاب المَهارَات النَّمائيَّة مِثل صُعوبات الإدراك السَّمعي والذَّاكرة العَامِلة ودَورها في تَعميق أَثَر صُعوبَات تَعلُّم القِراءة والكِتابة الأساسيَّة لدى تَلامذة صُعوبَات التَّعلُّم.

كما أَسهَمتْ الدِّرَاسات السَّابقة في تَحديد أَهمِّ الاضطِرابَات النَّوعيَّة في المَهَارات المورفولوجية الَّتي يُعاني مِنها تَلامذة صُعوبَات التَّعلُّم، والَّتي تُبيِّنُ أنَّها مُتداخِلَةٌ ومُترابِطَة وليستْ مُقتَصِرةً على نَمطٍ واحِد، وتَختلف مِن تلميذٍ لآخر، وبدَرَجات مُتفَاوتَة مِن الشِّدَّة، وقد تَظهَرُ في وَظيفَةٍ لُغويَّةٍ واحِدةٍ أو أَكثر خِلال أَدَاء مَهارَات القِراءة الجَهريَّة أو الكِتابة الأساسيَّة بالتَّهجِئة (الكِتابة بالإملاء المَنظور أو النَّسخ)، والَّتي لم تُشخَّصْ في وَقتٍ مُبكِّرٍ من حَياة تلميذِ صُعوبَات التَّعلم، أو لم يَتِمْ الاهتِمَام بعِلاجِها والتَّخفِيف مِن حِدَّةِ أَثَرِها السَّلبيِّ على التَعلُّم المَدرسي، ممَّا سَاعد في تَحديد تلك الاضطِرابَات بدِقَّة.

و أَسهَمتْ الدِّرَاسَات السَّابقة في تَمكين الدِّرَاسَة الحَاليَّة من اختِيَار اختِبَار الذَّكاء المُناسِب (اختِبار المَصفُوفَات المُتتَابِعَة لرافن المُقنَّن على البيئة السُّوريَّة من قِبَل البَاحِثة "رحمة، ٢٠٠٤"، وفي تَمكين الدِّرَاسَة الحَاليَّة من تَصميم اختِبارِ تَحديد المُستوى المورفولوجي للُّغة لدى الأَطفال من عُمرٍ بين (٥،٦ إلى٧،١١) سنة، التي تُمثلُ صَفَّيّ (الأوَّل، الثَّاني) مِنَ التَّعليم الأَسَاسي والتَحقُّق مِنْ صِدقِه وثَبَاتِه، وتَعبِيره ليُناسِبَ البيئة السُّوريَّة ليقعَ ضِمنَ قِسمَين رئيسين هما:

القِسمُ الأَوَّل: اختِبار تَحديد المُستوى (المورفولوجي) للُّغة في تَحصيل المورفيمات الحُرَّة في مَجالات (استخدام الضَّمائر المُنفَصِلة، أسماء المَكان، أسماء الإشَارة، أَحرُف الجَر).

القِسمُ الثَّاني: اختِبار تَحديد المُستوى (المورفولوجي) للُّغة في تَحصيل المورفيمات المُقيَّدة في مَجالات (استخدام التَذكير والتَّأنيث، زَمن الفِعل، الضَّمائر المُتَّصِلة، الإفراد والتَّثنية والجَمع) (انظر الملحق رقم ٤)

وإذا كانت الدِّرَاسَة الحَاليَّة تَسعى إلى مَعرفة الفُروق بينَ الأَطفال العَاديين والأَطفال ذَوي صُعوبات التَّعلُّم الأكاديمية في مُستوى تَحصيل المورفيمات الحُرَّة (استخدام الضَّمائر المُنفَصِلة، أسماء المَكان، أسماء الإشَارة، أحرف الجَر)، وفي مستوى تَحصيل المورفيمات المُقيَّدة (استخدام التَذكير والتَّأنيث، زَمن الفِعل، الضَّمائر المُتَّصِلة، التَّثنية والجَمع) وِفقَ الاختِبار المُصَمَّم لهذا الهَدف، فإن الدِّرَاسَة الحَاليَّة رغم استِفَادتِها من الدِّرَاسَات السَّابقة إلَّا أنَّها تَتَميَّزُ عنها في شُمولِها لِعَددٍ من المَهارات المورفولوجية الأَسَاسيَّة للحُروف والكَلِمَات والجُمَل، وفي حَصرِ مُعظَم تلك الصُعوبَات النوَّعيَّة والعَمل على اختِبارِها بطَريقةٍ جَذَّابة لدى تلميذ صُعوبات التَّعلُّم.

كما تَتَميَّزُ في طَريقة تَشخيص أَفرادِ مَجموعَة الأَطفال ذَوي صُعوبَات التَّعلُّم وذلك بالعَودة إلى المَعَايير التَّشخيصِيَّة الوَارِدَة في الدَّليل التَّشخيصيّ والإحصَائيّ للاضطِرابَات العَقليَّة الطَّبعة الرَّابِعة المُعدَّلَة (DSM-4-TR 2000)، وتَتَميَّزُ في استِخدَامِها للمِنهَج الوَصفيّ التَّحليليّ في تَفسير نَتائِج الدِّرَاسَة الحَاليَّة ومُناقَشتِها، كما وتَتَميَّزُ الدِّرَاسَة الحَاليَّة عن الدِّرَاسَات السَّابِقَة بالحُدودِ الزَّمانيَّة والمَكانيَّة التي أُجريَتْ فيها.

الفَصلُ الرَّابِع

مِنـهَج الدِّرَاسَةِ وإجراءاتِـها

أوَّلاً- مِنـهَج الدِّراسة.

ثانياً- مُجتَمع وعَيِّنَة الدِّرَاسَة.

ثالثاً- أَدوات الدِّرَاسَة.

رابِعاً- الإحصَاءُ المُستَخدَم في الدِّرَاسَة.

خَامِساً- المُشكِلات التي وَاجَهتْ البَاحِثة في الدِّرَاسَة.

الفَصل الرَّابِع

مِنهَج الدِّرَاسَة وإجرَاءَاتِها

يَتناوَلُ الفَصلُ الرَّابِع للدِّرَاسَة الحَاليَّة (مِنهج الدِّراسة وإجراءاتِها)، بما في ذلك إجرَاءَات تَصميم اختبِار تَحديد المُستوى المورفولوجي للُّغة لدى الأَطفال من عُمرٍ بين (٥،٦ إلى٧،١١) سَنة، التي تُقابِل صَفَّيّ (الأوَّل، الثَّاني) من التَّعليم الأَساسي، والتَحقُّق من صِدقِه وثَبَاتِه، وتَحضيرِه ليُناسِب البيئة السُّوريَّة، واستخراج مَعايِير عُمريَّة له، ثُمَّ البَحث في إجرِاءات اختِيَار عَيِّنَةِ الدِّرَاسَة الحَاليَّة.

أوَّلاً- مِنهَج الدِّرَاسَة:

انطلاقاً مِنَ الهَدف العَام للدِّرَاسَة الحَاليَّة وهو تَعرُّف الفُروق بينَ الأَطفال العَاديين والأَطفال ذَوي صُعوبَات التَّعلُّم الأكاديميَّة في مُستوى تَحصيل المورفيمات الحُرَّة (استخدام الضَّمائِر المُنفَصِلَة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أَحرُف الجَر) وفي مُستوى تَحصيل المورفيمات المُقيَّدة (استخدام التَذكير والتَّأنيث، زَمن الفعل، الضَّمائر المُتَّصِلة، التَّثنية والجَمع) وِفقَ الاختِبار المُصَمَّم لهذا الهَدف، وهي حَالاتٌ واقعيَّةٌ وظَواهِر سُلوكيَّة مُمكِنَة الحُدوث، لذلك فإنَّ المِنهَجَ المُناسِبَ هو المِنهَجُ الوَصفيُّ التَّحليليُّ "Analytic- Descriptive Approach" الذي يُتيحُ إمكَانيَّة الانتِقَاء العَشوائيِّ لعَيِّنَةٍ مُمَثِّلَةٍ لمُجتمع الأَفراد (المَفحوصين)، والاستِفَادة مِنَ البَيَانات المُستَخلَصَة مِنْ تَطبيقِ المِقياس لتَأسيسِ الصِّدق والثَّبَات وبِنَاء المَعايِير وغير ذلك من الخَصَائِص السيكومترية (علام، ١٩٩٣: ١٥-١٨).

ثانياً- مجتمع وعَيِّنَةُ الدِّراسَةِ:

١- **عَيِّنَةِ الدِّرَاسَة:** هي مِنْ نوع (العَيِّنَة المُقيّدة) المَقصودَة، التي تُحدِّدُ مُسبَقاً مُواصَفات وخصائص الأَفراد الذين يَجبُ أنْ تَتضَمَّنَهم العَيِّنَة، وبذلك لا تكونُ المُشكلة في الحصول على عَددٍ كافٍ من أَفراد المُجتمعِ الأَصليِّ، وإنَّما المُشكِلَة تَكمُن في الحُصول على أَفرادٍ لهم مُواصَفات مُعيَّنة تَنسَجم مع أَغراض البَحث (الزراد ويحيى، ١٩٨٦: ٧٢).

وتكوَّنَتْ عَيِّنَةُ الدِّرَاسَةِ الحَاليَّة من (٨٦) تلميذاً وتلميذة من مُستوى الصَّف الثَّاني الأساسي، تَمَّ اختيارُهم من عِدَّةِ مَدارس للحَلقة الأُولى للتَّعليم الأساسي في مُحافظة مدينة السُّويداء، مُقَسَّمين بالتَّسَاوي (٤٣) من التَّلاميذ العَاديين (٢٩ ذكور – ١٤ إناث)، بالإضافة إلى عَيِّنَةٍ من ذوي صُعوبات التَّعلُّم قِوامُها (٤٣) تلميذاً وتلميذة (٢٩ ذكور – ١٤ إناث)، وقد تَمَّ تَشخيصُ عَيِّنَةِ ذوي صُعوبات التَّعلُّم وِفقَ مَجموعة مَعايير تَشخيصيَّة وارِدَة في الدَّليل التَّشخيصيّ والإحصَائيّ للاضطرابَات العقليَّة الطَّبعة الرَّابعة المُعدَّلَة "DSM-IV-TR 2000" كما يلي:

أ- حَصرُ أَعدادِ تلامذة الصَّفّ الثَّاني مِنَ التَّعليم الأَساسي (الذكور والإناث) في الفصل الثَّاني من العام الدِّراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)، وبَلَغَ عددُهم الإجمالي (٣٧٩) تلميذاً وتلميذةً، مُوزَّعين ضِمن (١٥) شُعبة دِراسيَّة تقع ضِمن (٤) أربع مَدارس للتَّعليم الأساسي.

ب- العَودَة إلى سِجلَّات المُحصِّلات الدِّراسيَّة (الشَّفهيَّة والكِتابيَّة) لمادَّة القِراءة والإملاء لجميع هؤلاء التَّلاميذ المُدَوَّنة من الصف الأَول الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٣ -٢٠١٤)، لدِراسة التَّاريخ التَّحصيلي في اللُّغة العَربيَّة لكلِّ تلميذ، واختيار التَّلاميذ الذين يُعانون من ضَعف التَّحصيل وِفقَ المُحصِّلات الدِّراسية، حيثُ اختِير الذين تَراوَح مُتوسِّطُ دَرجاتِهم (من ٥ إلى صفر درجة)، وبَلَغ عَددُهم الإجمالي (٩٣) تلميذاً وتلميذة (٤٩ ذكور، ٤٤ إناث).

ج- تَطبيق (مَحَكّ الاستِبعَاد) لأيِّة إعَاقةٍ حِسيَّة، أو تَخلُّفٍ عقليّ، أو إعَاقة حَركيَّة وذلك بالعَودة إلى السِّجِلَّات الصِحيَّة للتَّلاميذ، ومن خلال المُلاحَظة المُبَاشَرة، وبَعد التَّصفية تَمَّ استِبعَاد (٣) تلاميذ ذكور فقط يُعانون مِن إعاقة حَركيَّة ظَاهريَّة، وما تَبقَّى هو (٩٠) تلميذاً (٤٦ ذكور، ٤٤ إناث).

د- تَطبيق اختبار الذَّكاء (المَصفوفات المُتَتابِعَة لرافن) على ما تَبَقَّى من هؤلاء التَّلاميذ فقط وِفقَ (مَحَكّ التَّبَاعُد)، لتَحديد التَّبَاعُد بين الذَّكاء والتَّحصيل في اللُّغة العَربيَّة وِفقَ مُعادَلَة عَدد السَنوات في المَدرسة التَّالية: مُستوى الصَّف المُتوَقَّع = عدد السَّنوات في المَدرسة × نِسبَة الذَّكاء[١] + ١

حيث تَمَّ استِبعَاد (٦) تلاميذ (٢ ذكور – ٤ إناث) لم يُحَقِّقوا مَحَكّ التَّبَاعُد، حيث حَصلوا على درجات دون المُتوسِّط على مِقياس الذَّكاء (من ١ إلى ٣ انحراف مِعياري دون المتوسّط على اختبار المَصفوفات المُتَتابِعة رافن)، وما تَبقَّى من العَيِّنَة هو (٨٤) تلميذاً (٤٤ ذكور – ٤٠ إناث).

هـ- تطبيق مِقياس "مايكلبست، ١٩٨١" لتَقديرِ الصُّعوبات التَّعليميَّة على ما تَبقَّى من هؤلاء التَّلاميذ وذلك بالاستِعَانة بـ (١٢) مُعلِّماً ومُعلِّمَة مِمَّن هُم على احتكاكٍ مُباشر بهؤلاء التَّلاميذ، حيث تَمَّ استِبعَاد (٤١) تلميذاً وتلميذة (١٥ ذكور – ٢٦ إناث) لم تَنطَبقْ عليهم مَعايير صُعوبات التعلُّم وِفقَ مِفتاح التَّصحيح، وما تَبَقَّى مِنَ العَيِّنَة هُم (٤٣) تلميذاً وتلميذة (٢٩ ذكور – ١٤ إناث) هُم أفراد العَيِّنَة التي تُوصَفُ على أنَّها تُعاني من صَعوبات التعلُّم. ويُظهِر الجَدول رقم (٤/١) المَدارس التي سُحِبَتْ منها عَيِّنَة التَّلاميذ ذوي صَعوبات التعلُّم، ونِسبَة السَّحب من المَجموع الأصلي كما يلي:

الجَدول رقم (٤/١)

المَدارس التي سُحِبَتْ منها عَيِّنَة التَّلاميذ ذوي صُعوبات التعلُّم ونِسبَة السَّحب مِنَ المجموع الأصلي

اسم المدرسة	العدد الإجمالي	عدد الذين شُخِّصوا على أنَّهم من ذوي صُعوبات التعلُّم	النسبة المئوية
محمود صياح حرب	**١١٥**	**(١٣ ذكور – ٣ إناث)**	**%١٣،٣**
مدرسة حطين	**٧٩**	**(٥ ذكور – ٤ إناث)**	**%١١،٣**
مدرسة زياد العشعوش	**١٠٧**	**(٦ ذكور – ٣ إناث)**	**%٨،٤**
مدرسة سلمان اشتي	**٧٨**	**(٥ ذكور – ٤ إناث)**	**%١١،٥**
المجموع	**٣٧٩**	**٤٣**	**%١١،٣٤٥**

١- نسبة الذكاء = حاصل الذكاء على الاختبار ÷ ١٠٠.

و– كما تَمَّ اختِيار عَددٍ مُمَاثِلٍ من التَّلاميذ العَاديين من مستوى الصَّف الثَّاني من ذات المَدارس السَّابِقَة قِوامُها (٤٣) تلميذاً وتلميذة (٢٩ ذكور – ١٤ إناث)، وبنَفس نِسَب السَّحب السَّابِقَة، وذلك لضَبطِ مُتغيِّر البيئة المَكانيَّة كما يُظهِرُ في الجَدول رقم (٤/٢) التَّالي:

الجدول رقم (٤/٢)

المَدارس التي سُحِبَتْ منها عَيِّنَة التَّلاميذ العَاديين ونِسبَة السَّحبِ من المجموع الأصلي

اسم المدرسة	العدد الإجمالي	أعداد التلاميذ العاديين	النسبة المئوية
محمود صياح حرب	**١١٥**	**(١٣ ذكور – ٣ إناث)**	**%١٣،٣**
مدرسة حطين	**٧٩**	**(٥ ذكور – ٤ إناث)**	**%١١،٣**
مدرسة زياد العشعوش	**١٠٧**	**(٦ ذكور – ٣ إناث)**	**%٨،٤**
مدرسة سلمان اشتي	**٧٨**	**(٥ ذكور – ٤ إناث)**	**%١١،٥**
المجموع	**٣٧٩**	**٤٣**	**%١١،٣٤٥**

٣– تَجَانُس مَجموعَتَيّ الدِّرَاسَة (العَاديين وذَوي صُعوبَات التَّعلُّم): لضَبطِ مُتغيِّرات الدِّراسة الحَاليَّة تَمَّ التَّحقُّق مِن تَجَانُس مَجموعَتَيّ الدِّارسة مِنَ (العَاديين، ذَوي صُعوبات التَّعلُّم) في مُتَغيِّراتِ (البيئة التَّعليميَّة، العمر، درجة الذَّكاء، الجنس) لتَحديد مِقدار الفُروق بين المَجموعتين قَبلَ تَطبيق اختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغَة (المورفيمات الحُرَّة – المورفيمات المُقيَّدة – الدَّرجة الكُليَّة)، وتَعيين مَدى التَّجَانُس في تلك المُتَغيِّرات التي يُمكن أنْ تُؤثِّر على نَتائج الدِّرَاسَة الحَاليَّة:

أ– بالنِّسبَة لمُتَغيِّر البيئة التَّعليميَّة: تَمَّ اختِيار كِلا المَجموعتين من التَّلاميذ (العَاديين – ذَوي صُعوبات التعلُّم) من ذات المَدارس التي تَظهر في الجَدولين (١) (٢).

ب– بالنِّسبَة لمُتَغيِّر الجنس: تَمَّ اختِيار أَعداد مُتساوية مِنَ الذُّكور والإناث لكِلا مَجموعَتَيّ التَّلاميذ (العَاديين – ذَوي صُعوبات التعلُّم) كما يَظهرُ في الجَدوَلين (١) (٢).

ج– بالنِّسبة لمُتَغيِّرَيّ (العُمر – دَرجة الذَّكاء): تَمَّ تَطبيقُ مُعادَلَة ت. ستودنت (T. test) لبيان الفُروق بين المَجموعتين في هذين المُتَغيِّرَين كما يَظهرُ في الجدول رقم (٤/٣) التَّالي:

الجَدول رقم (٤/٣)

تَجانُس أفراد مَجموعَتَيّ التَّلامذة (العَاديين – ذَوي صُعوبات التعلُّم) في مُتَغيِّرَيّ (العُمر، دَرجة الذَّكاء)

متغير العمر					
العينة	**العدد (ن)**	**المتوسِّط**	**الانحراف المِعياري**	**(T)**	**الدَلالة**
تلامذة عاديين	**٤٣**	**٧،٣**	**٢،٣١**	**١،٢٢٣**	**٠،٨٧**
تلامذة صُعوبات التعلُّم	**٤٣**	**٧،٢٤**	**٢،٢٤**		
مُتَغيِّر درجة الذَّكاء					
العَيِّنَة	**العدد (ن)**	**المتوسِّط**	**الانحراف المِعياري**	**(T)**	**الدَلالة**
تلامذة عاديين	**٤٣**	**١٩،١٦٢٨**	**٤،٥١٤١٦**	**٢،٣٠٧**	**٠،٦٧**
تلامذة صُعوبات التعلُّم	**٤٣**	**١٨،٨٨٧٣**	**٤،٦٤٥٥٨**		

يُلاحَظُ من الجَدول رقم (٤/٢٢) عَدم وجود فُروق ذات دَلالة إحصائيَّة في مُتَغيِّرَيّ (العُمر – درجة الذَّكاء)، حيثُ بَلَغتْ قِيَمُ (T) لها (١،٢٢٣) (٢،٣٠٧) على التَّوالي عند مُستَوَيَيّ دَلالة (٠،٨٧) (٠،٧٦) على التَّوالي أيضاً، وهي مُستويات دَلالة أكبر من مُستوى الدَّلالة الافتراضيّ، مِمَّا يَجعلُنَا نَقبَلُ الافتراض القَائل: بأنَّ مَجموعَتَيّ الدِّراسة (العَاديين – ذَوي صُعوبات التعلُّم) مُتَجانِسَتَين في مُتَغيِّرَيّ العُمر ودرجة الذَّكاء قَبلَ تَطبيق الدِّرَاسَة الحَاليَّة والتَوَصُّل إلى نَتائِجها.

ثالثاً– أَدواتُ الدِّرَاسَة:

تمَ استخدام عدد من الأدوات منها ما أعدَ للكشف عن صعوبات التَعلُم، بالإضافة إلى اختبار المستوى المورفولوجي بفرعيه من إعداد الباحثة " أنظر الملحق رقم (٤) " .

١– سُلَّم تَقدير الكَشف الأوَّلي عن الصُعوبَات التَّعليميَّة "مايكلبست، ١٩٨١"[١]:

أ– **وَصفُ المِقياس:** يُعتَبرُ مِقياس مايكل بست "Mykelbust, 1981" من أَشهر المَقاييس المُستَخدَمة في البيئة الأمريكيَّة كسُلَّم تقديرٍ للكَشف الأوَّلي عن الصُعوبات التَّعليميَّة "The Pupil Rating Scale Screening for Learning Disabilities"، وقد حَظيَ بشُهرَةٍ واسِعةٍ بينَ مُعلِّمي المَرحلَة الابتدائيَّة، لسُهولَةِ تَطبيقِه وتَصحيحِه وعَدَمِ حَاجتِه لوَقتٍ طَويلٍ في التَّطبيق والتَّصحيح، ويُعَدُّ هذا المِقياسُ من الأَدواتِ المَسحيَّة الخَاصَّة بالكَشفِ والتَعرُّفِ المَبدَئيِّ على صُعوبات التعلُّم، ويَقومُ بتطبيقِه الأخصَّائي النَّفسي والمُعلِّم وأخِصَّائي التَّربية الخَاصَّة، ويَتَكوَّنُ المِقياسُ من مَجموعةِ فِقْراتِ تَقيسُ أو تكشِفُ عن حَالاتِ صُعوبَاتِ التعلُّم بين التَّلاميذ الذين يُشَكُّ بأنَّهم يُعَانون من إحدى حَالاتِ صُعوبَاتِ التعلُّم لَديهم، وتَشكَّلَتْ هذه الفِقْرات نِتيجَةً لعَمليَّةِ تَحليلِ مُحتوى خَصائِص ومَظَاهر صُعوبَات التَّعلُّم، أي الخَصائِص أو المَظاهر الأَساسيَّة القَابِلة للمُلاحَظة والقِياس مِنْ قِبَل البَاحِثين أو المُعلِّمين والمُعلِّمَات أو العَاملين في حَقلِ التَّعليم المَدرسيّ.

والمُتَطلَّبَات الأَساسيَّة لتَطبيق هذا المِقياس هي أنْ يُتَاحَ للمُعلِّم الفُرصَة الكَافية لمُلاحَظة التِّلميذِ المَطلوبِ تَقييمه، وللتأكُّد من تَحقيق التَّواصُل الفَعَّال مَعه، لذلك لا يَجبُ تَطبيقُ هذا المِقياس حتى يَقضي المُعلِّم شَهراً على الأَقل في التَّعامُل معَ التَّلاميذ، ولا يُطلَبُ إليه تَقييمُ أكثر من ثَلاثين تِلميذاً، فالتَّجارِبُ السَّابقَةُ بَيَّنَتْ أنَّه عندما يُطلَبُ إلى المُعلِّم تَقييمِ عددٍ يَفوقُ الثَّلاثين تِلميذاً من خِلال مُعلِّمٍ واحدٍ، تكونُ النَتائِجُ أقلّ صِدقاً وقُبولاً، وعند تَحديد التِّلميذ الذي يُعاني من صُعوبات التَّعلُّم، فَمِنَ الأَهميَّة بمَكانٍ أنْ يَتَضمَّنَ الإجرَاءُ التَّحليليُّ لهذا التِّلميذ، الجَوانبَ اللَّفظيَّة وغَير اللَّفظية للتَّعلُّم، لِذا صُمِّمَ هذا المِقياس ليَتمَّ من خِلالِه التَّقييمُ والحُصول على مُعدَّلات المَهارات اللَّفظيَّة وغير اللَّفظيَّة، ويُعتَبرُ أَداةً مَسحيَّة وليست تَشخيصيَّة. وقد أَثبَتَ المِقياس دِقَّتَهُ في التَّحديد الأَوَّليِّ للتَّلاميذ الذين يُواجِهون احتِمَاليَّة

١– يمكن العودة إلى الملحق (٢) للاطّلاع على سلم تقدير الكشف الأولي عن الصعوبات التعليمية "مايكلبست، ١٩٨١"، تقنين وتعريب " الشريف، ٢٠٠٥"، بما يتضمنه من بنود، ومفتاح التصحيح، وجداول تحويل الدرجات الخام.

الفَشل الدِّراسيّ، ويَتكَوَّنُ المِقياس من خَمسِ خَصائِص سُلوكيَّة تُمثِّل الجَّانبَ اللَّفظيّ وغير اللَّفظيّ، ويَنقَسِمُ كلٌّ منها إلى مَجموعَة من الخَصائص السُلوكيَّة الفَرعيَّة كما يلي:

- **الجَّانِبُ اللَّفظيُّ:**
- الاستيعابُ السَّمعيُّ والذَّاكِرة: يَتضَمَّنُ (فَهمَ مَعاني الكَلِمات، اتِّبَاع التَّعليمَات، المُحادَثة، الذَّاكِرة).
- اللُّغَة: يَتضَمَّنُ (المُفرَدَات، القَواعد، تَذَكُّر المُفردات، سَرد القِصص، بِنَاء الأَفكَار).
- **الجَّانِبُ غَير اللَّفظيّ:**
- المَعرفَة العَامَّة: تَتَضَمَّن (إدراك الوَقت، إدراك المَكان، إدراك العَلاقات، تَمييز الاتِّجَاهات).
- التَّنَاسُق الحَركيّ: يَتَضَمَّن (التَّناسُق الحَركيّ العَام، التَّوازُن الجِسمي، المَهارات اليَدويَّة).
- السُلوك الشَّخصيّ والاجتمَاعيّ: يَتَضَمَّن (التَّعاوُن، الانتباه والتَّركيز، التَّنظيم، التَّصرُّفات في المَواقف الجَديدة، التَقبُّل الاجتمَاعيّ).

ب- أَهدافُ المِقياس: يُسَاعِد المِقياسُ المُعلِّمين والمُعلِّمَات في التَّعرُّف المَبدئيِّ والكَشفِ المُبَكِّرِ عن الأَطفال الذين يُشَكُّ بوُجود صُعوبَات التَّعلُّم لديهم، كما يُساعدُ في بِناء بَرامج التَدخُّل المُبَكِّر والبَرامج العِلاجيَّة للأَطفال ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، كما يُساعِد المُعلِّمين والمُعلِّمَات وأَخِصَّائي التَّربية الخَاصَّة وغَيرهم في الوُقوفِ على جَوانب القُوَّة والضَّعف لَدى هَؤلاء الأَطفال على وَجه الدِقَّة والتَّحديد.

ج- الفِئَةُ العُمريَّة المُستَهدَفَة: يُستَعمَلُ المِقياسُ للتَّعرُّفِ على صُعوباتِ التعلُّمِ للفِئةِ العُمريَّة ما بين (٥،٥ إلى ١٤) سَنَة.

د- إجرَاءاتُ التَّطبيقِ وَوَضعِ الدَّرَجَات: يُطلَبُ مِنَ المُعَلِّمين أو المُعَلِّمَات تَعبِئَة نَموذج المِقياس على اعتِبار أَنَّهم على عِلمٍ بخَصائِصِ التَّلاميذ وقُدُراتِهم ومُشكِلاتِهم التَّعليميَّة والتَّحصيليَّة والسُلوكيَّة، وذلك بوَضعِ إشَارة (✓) أمام البَديل في الفِقْرَة التي تَصِفُ التِّلميذ في الجَّانب المَطلوب أَكثر مِن غَيرها، ويُطَبَّقُ المِقياس على شَكلِ مُلاحَظَةٍ لِكُلِّ تِلميذٍ بشكلٍ فَرديٍّ، والفَترة الزَّمنيَة اللَّازِمَة لتَطبيقِه (٤٥) دَقيقة، بالإضافة إلى (٣٠) دَقيقة لتَصحيحه، وأَنَّ البَدائِل ضِمنَ المِقياس الفَرعيِّ الوَاحد مُتدرِّجَة من أَعلى تَقدير للصِّفَة أَو الخَاصيَّة إلى أَدنَاها، بحيث يُعطي التَّقدير باختيار بديلٍ واحِد مِن البَدائِل الخَمسَة، فقد تَمَّ تَدريج البَدائل لفِقْرَاتِ مِقياس التَّقدير وعَدَدها (١٢٠) بخَمسَةِ مستويات تَأخُذ أَعلاها (/٥/ خَمس دَرجات) وأَدناها (/١/ دَرجة واحِدة)، وتُعبِّرُ (٣ دَرَجات) عن نُقطَةِ الفَصلِ بينَ حَالاتِ السَّواءِ وحَالات صُعوبات التَّعلُّم، وتُشيرُ هذه الدَّرجة إلى انخِفَاضِ مُستوى تَحصيل التِّلميذ وحَاجتِه إلى المَزيد مِنَ التَّقييم والدِّراسَة، وبذلك تُشيرُ الدَّرجَتان (١) و(٢) إلى احتِمالِ صُعوبةٍ في التَّعلُّم، والدَّرجَتان (٤) و(٥) إلى احتِمالاتِ السَّواء، وتُجْمَعُ الدَّرَجَاتُ على جَميع المَقاييس الفَرعيَّة (المَقاييس اللَّفظية) (المَقاييس غَير اللَّفظية) للحُصولِ على الدَّرَجَةِ الكُليَّة كما يلي:

$$\text{دَرجات المِقياس اللَّفظي} = \frac{\text{مجموع علامات البِنود في الفِقْرَات (من ١ إلى ١٣)}}{\text{عَدد الفِقْرَات في هذه المَجموعة (١٣)}}$$

$$\text{دَرجات المِقياس غير اللَّفظي} = \frac{\text{مجموع علامات البِنود في الفِقْرَات (من ١٤ إلى ٢٤)}}{\text{عَدد الفِقْرات في هذه المجموعة (١١)}}$$

$$\text{الدَّرجة الكُليَّة للمِقياس} = \frac{\text{مجموع علامات البِنود في الفِقْرات (من ١ إلى ٢٤)}}{\text{عَدد الفِقْرَات في هذه المجموعة (٢٤)}}$$

– إذا حَصل التِّلميذ على دَرجَة (٢) أَو أَقلّ في المِقياس اللَّفظي يُصَنَّفُ على أنَّه يُعَاني من صُعوبَات تَعلُّم في تلك المَجموعة.

– إذا حَصل التِّلميذ على دَرجَة (٢،٢) أَو أَقلّ في المِقياس غَير اللَّفظي يُصَنَّفُ على أنَّه يُعَاني من صُعوبَات تَعلَّم في تلك المجموعة.

– إذا حَصَل التِّلميذ على دَرجَة (٢) أَو أَقلّ في المِقياسِ الكُلِّيِّ يُصَنَّفُ على أنَّه يُعَاني من صُعوبَات تَعلُّم في تلك المجموعتين، وأكَّدَ ذلك على ضَعفِه في واحدةٍ من المجوعتين أو كلتاهما.

وقد قَامَ البَاحِثُ "الشريف، ٢٠٠٥" بالتَّحقُّق من صِدقِ وثَباتِ المِقياس على البيئةِ الأردنيَّة، حيث قَامَ بالتَّحقُّق من صِدقِ التَّرجَمة بتَرجمةِ بِنود المِقياس وما يَتَضمَّنُه من مَجالات فَرعيَّة مِنَ اللُّغة الأَصليَّة (اللُّغة الانكليزيَّة) إلى اللُّغة العَربيَّة، كما قَامَ بالتَّحقُّق مِنْ صِدقِ المُحَتوى بعَرضِ المِقياس بصُورتِه المُعَرَّبَة (البِنود – تَعليمات التَّطبيق – تَعليمات التَّصحيح) على مَجموعة من المُحَكِّمين، كما قَامَ بالتَّحقُّقِ من الصِّدقِ البِنَائيِّ للمِقياس بحِسَاب مُعامِلات الارتِبَاط بين البِنود مِن جِهة، وبينَها وبينَ الدَّرَجةِ الكُليَّة، وتَرَاوَحَتْ مُعامِلات الارتِبَاط بينَ (٠،٣٤ إلى ٠،٧٨)، كما حَسَبَ الصِّدق المَحَكِّي بدَلالةِ مَقاييس أُخرى تَرُوزُ جَوانِبَ مُختلِفة من اضطِرابَات العَمليَّات المَعرفيَّة والانفعَاليَّة النَّمائيَّة، وكَانت النَتَائِجُ مُرتَفعَةً ومَقبولةً ودَالَّةً، كما حَسَب الثَّباتَ بطَريقةِ (ألفا– كرنباخ) بَلغَ مُعامِل الثَّباتِ (٠،٧٦)، كما حَسَبَ ثَبَاتَ الإعَادة بعدَ مُرور فَترةٍ زَمنيَّةٍ تَراوَحتْ بين (٧ إلى ١٥) يوماً وبَلغَ مُعامَل الارتِبَاط بين التَّطبيقَين (٠،٧٧)، كَما قُنِّنَ الاختِبار واستُخرِجَتْ له مَعايير يَتمُّ من خِلالها تَحويلُ الدَرَجات الخَام إلى دَرجات تائية يَتمُّ من خِلالِها تَحديدُ مَوقِع التِّلميذ ضِمنَ المَجموعة العُمريَّة التي يَنتَمي إليها.

وقد استُخدِم اختِبار "مايكلبست، ١٩٨١" على نِطاقٍ واسِعٍ في البيئة المَحليَّة للجُمهوريّة العَربيَّة السوريَّة، وذلك للمَسحِ الأوَّليِّ لحَالاتِ صُعوبَاتِ التَعلُّم في العَديد من الدِّرَاسَاتِ والبُحوثِ (رَسائل المَاجستير والدُكتوراه)، وقد تَمَّ التَّحقُّق من عِدَّة أَشكال لصِدقِه وثَباتِه.

وفي الدِّرَاسَة الحَاليَّة قد تَمَّ التَّحقُّق مِن ثَباتِ مِقياسِ "مايكلبست، ١٩٨١" بتَطبيقِه على (٥٠) تِلميذاً وتِلميذة مِنْ مُستوى الصَّفَّين (الأوَّل والثَّاني)، حيث تَمَّ الاستِعانَة بـ(١٠) مِنْ مُعلِّمي الصَّف لتَقييم هَؤلاء التَّلاميذ (٥ مُعلِّمين – ٥ مُعلِّمات).

ويُظهِر الجَدول رَقم (٤/٤) مُؤشِّرات ثَبات (ألفا– كرنباخ) لمِقياس "مايكل بست، ١٩٨١" لِمَا يَتضَمَّنه مِن مَجالاتٍ فَرعيَّة، وللدَّرَجة الكُليَّة كما يلي:

الجَدوَل رقم (٤/٤)

مؤشِّرات ثَبات (ألفا– كرنباخ) لمِقياس "مايكل بست، ١٩٨١" وفق الدِّراسة الحاليَّة

المجال الفرعي		عدد البنود	قيمة (ألفا– كرنباخ)
الجانب اللَّفظي	الاستيعاب السمعي والذاكرة	٢٠	٠،٦٣
	فهم معاني الكلمات	٥	٠،٦١
	إتباع التعليمات	٥	٠،٥٨
	المحادثة (فهم المناقشة الصفية)	٥	٠،٦٦
	الذاكرة	٥	٠،٧١
	اللغة	٢٥	٠،٦٢
	المفردات	٥	٠،٥٨
	القواعد	٥	٠،٦٨
	تذكر المفردات	٥	٠،٦
	سرد القصص	٥	٠،٦٤
	بناء الأفكار	٥	٠،٤٨
الجانب غير اللَّفظي	المعرفة العامة	٢٠	٠،٦٦
	إدراك الوقت	٥	٠،٧٢
	إدراك المكان	٥	٠،٥٩
	إدراك العلاقات	٥	٠،٥٨
	تمييز الاتجاهات	٥	٠،٧٣
	التناسق الحركي	١٥	٠،٥٩
	التناسق الحركي العام	٥	٠،٦٥
	التوازن الجسمي	٥	٠،٧١
	المهارات اليدوية	٥	٠،٦٢
	السلوك الشخصي والاجتماعي	٢٥	٠،٦٧
	التعاون	٥	٠،٦٥
	الانتباه والتركيز	٥	٠،٦٦
	التنظيم	٥	٠،٦٤
	التصرفات في المواقف الجديدة	٥	٠،٦٨
	التقبل الاجتماعي	٥	٠،٦٦
الدرجة الكلية		١٠٥	٠،٦٩

يُلاحَظُ من الجَدَولِ (٤/٤) أنَّ جَميع مُؤشِّرات ثَبات (ألفا– كرنباخ) لمِقياسِ "مايكلبست، ١٩٨١" لِمَا يَتَضمَّنه مِن مَجالات فَرعية والدَّرَجَة الكُليَّة كانت دَالَّة إحصَائيَّاً عند مُستوى الدَّلالة، حيث تَراوحَتْ مُعامِلات الثَّبات بين (٠،٤٨ إلى ٠،٧٣)، وهي قِيَمُ ثَباتٍ جَيِّدة ومَقبولة، وفَوقَ (٠،٣) بِحَسب تَوجُّه (ميتشل)، مِمَّا يُشيرُ إلى اتِّساق بِنودِ المِقياسِ داخليَّاً فيما بينَها في رَوزِ الظَّاهِرةِ مَوضُوعُ القِياس، كَما أنَّ مُعامِلات الاتِّسَاق الدَّاخليَّة، المُستَخلَصَة في الدِّرَاسَة الحَاليَّة، قَريبةٌ مِن تلك الوَاردة في دَليل المِقياس الأَساسيَّة والتي تَراوَحَتْ بينَ (٠،٥٥ إلى ٠،٧٩).

كما حُسِبَ ثَبات (إعَادة التَّطبيق) لمِقياس "مايكلبست، ١٩٨١" وما يَتَضمَّنه مِن مَجالات فَرعيَّة وللدَّرجة الكُليَّة بعدَ مُرورِ (١٤) يوماً مِن انتِهَاءِ التَّطبيق الأَوَّل، حيث طُلِبَ مِن المُعَلِّمين إعَادَةُ تَقييم التَّلاميذ بَعد تلك الفَترة الزَّمنيَّة، ويُظهِرُ الجَدول رقم (٤/٥) مؤشِّراتِ ثَبَات إعَادَة التَّطبيق كما يلي:

الجَدوَل رَقم (٤/٥)

مؤشِّرات ثَبات (إعادة التَّطبيق) لمِقياس "مايكل بست، ١٩٨١" وِفق الدِّرَاسَة الحَاليَّة

المجال الفرعي		عدد البنود	قيمة الارتباط بين التطبيقين
الجانب اللَّفظي	الاستيعاب السمعي والذاكرة	٢٠	٠،٧٧
	فهم معاني الكلمات	٥	٠،٧٣
	إتباع التعليمات	٥	٠،٧
	المحادثة (فهم المناقشة الصفية)	٥	٠،٦٨
	الذاكرة	٥	٠،٨
	اللغة	٢٥	٠،٧٦
	المفردات	٥	٠،٧١
	القواعد	٥	٠،٧١
	تذكر المفردات	٥	٠،٧٩
	سرد القصص	٥	٠،٨٢
	بناء الأفكار	٥	٠،٨٨
الجانب غير اللَّفظي	المعرفة العامة	٢٠	٠،٧٦
	إدراك الوقت	٥	٠،٥٦
	إدراك المكان	٥	٠،٨٩
	إدراك العلاقات	٥	٠،٧٧
	تمييز الاتجاهات	٥	٠،٧٣
	التناسق الحركي	١٥	٠،٦٦
	التناسق الحركي العام	٥	٠،٧٣
	التوازن الجسمي	٥	٠،٧٨
	المهارات اليدوية	٥	٠،٨
	السلوك الشخصي والاجتماعي	٢٥	٠،٦٩
	التعاون	٥	٠،٨
	الانتباه والتركيز	٥	٠،٧٣
	التنظيم	٥	٠،٧٧
	التصرفات في المواقف الجديدة	٥	٠،٧٣
	التقبل الاجتماعي	٥	٠،٦٦
الدرجة الكلية		١٠٥	٠،٧٨

يُلاحَظُ من الجَدوَلِ (٤/٥) أنَّ جَميعَ مؤشِّراتِ ثَبَات (إعَادَة التَّطبيق) لمِقياس "مايكلبست، ١٩٨١" وما يَتَضمَّنه مِن مَجَالات فَرعيَّة وللدَّرَجَة الكُليَّة، كانتْ إيجابيَّة ومُرتَفِعة ودَالَّة إحصَائيَّاً عند مُستوى الدَّلالة ، حيث تلك القِيَم بين (٠،٥٦ إلى ٠،٨٩)، وكانت جميعُها فوق (٠،٣) بِحَسب تَوجُّه (ميتشل) في تَفسير الارتِبَاطَات، مِمَّا يُشيرُ إلى ثَباتِ المِقياس عَبرَ الزَّمان في رَوُزِ الظَّاهِرة مَوضوع القِياس، كما أنَّ مُعامِلات ثَبَات إعَادة التَّطبيق المُستَخلَصَة في الدِّراسة الحاليَّة قريبة من تلك الواردة في دليل المِقياس الأساسيَّة والتي تراوحتْ بين (٠،٦٨ إلى ٠،٩١).

٢- اختِبَارُ الذَّكَاء (المَصفُوفَات المُتَتابِعَة لرافن)[١]:

السَّبَب في اختِيار هذا الاختِبار كونه مُعيَّرٌ ومُقنَّنٌ على البيئة السُّوريَّة ويَتَضمَّن الفئات العُمريَّة من (٥،٦ إلى ٧،١١) سنة، التي تُقابِل صَفَّيِّ الأوَّل والثَّاني من التَّعليم الأساسي (هدف الدِّراسة الحاليَّة)؛ ويَقيسُ الاختبارُ الذَّكاءَ العَام أو العَامل (g)، وهو من إعداد جون رافن "Raven, J, 1998"، ويَتألَّف من (٦٠) بَنداً، تَتَوزَّع بالتَّساوي ضِمن (٥) مجموعات (أ- ب- ج- د- هـ) في كل منها (١٢) بَنداً مُتدَرِّج الصُّعوبة، ويَتكوَّن كلُّ بَندٍ من شكلٍ يُنزَعُ منه جزءٌ مُعيَّن يَجبُ على المَفحوص اختيار الجُّزء النَّاقِص من مجموعة بَدائِل مَوجودَة في الأَسفل، ويَقيس الاختِبار مَدَى مُمتدَّاً من نَشاط الوَظيفة العَقليَّة، بِدءاً من عُمرٍ مُبَكِّر يكونُ فيه الطِّفل قادراً على تَحسُّس فِكرَة إيجاد الجُّزء المَفقود لإكمَال نَموذجٍ ما، حتَّى مَراحل مُتقدِّمة من العُمر، يُمكن قياس الحَدّ الأَقصى لقُدرة الفَرد على عَقد المُقارَنات والوُصول إلى قِمَّة الاستدلال. والاختِبارُ من أَشهَر اختِبارات الذَّكَاء المُتحَرِّرة من أَثرِ الثَّقافَة، وقد تَمَّ تَعديلُه عِدَّة مرَّات، كان آخرُها عام (١٩٩٨) المعروف بـ "SPM Plus"، الذي عُيِّرَ على البيئة السُّوريَّة من قِبَل البَاحِثة "رحمة، ٢٠٠٤" على عَيِّنَة قِوامها (٢٨٩) فرداً من عُمرٍ بين (٧ – ١٨) سَنة، وحُسِبَتْ له عِدَّة أشكال من الصِّدق، كالصِّدق التَّمييزي لمُعامل السُّهولة والصُّعوبة، وصِدق (الفِرَق المُتَقابِلة) بين عَيِّنَةٍ من المُتفوِّقين وغير المُتفوِّقين في الصَّفَّين السَّابع والثَّامن، كما حُسِبَ الصِّدق (المَحَكّي) بدَلالة التَّحصيل الدِّراسيّ والدَّرجة الكُليَّة للاختِبار للأعمَار بين (٧ – ١١) سَنة، ولوُحِظَ وُجودُ عَلاقةٍ إيجابيَّة. وبدَلالة اختِبار (مل هل) وبَلَغَ (٠،٣٧٥)، واختِبار (كاتل) وبَلَغَ (٠,٤٤٨)، كما حُسِبَ (ارتِبَاطُ البِنود بالدَّرجة الكُليَّة للاختبار) وبَيَّنتْ النَتائج أنَّ (٤٩) بَنداً من أَصل (٦٠) بَنداً كان ارتِباطُها دالَّاً إحصَائيَّاً بالدَّرجة الكُليَّة، كما حُسِبَ (التَّحليل العَاملي) ضِمن المَدى العُمري بين (٧ – ١٧) سنة، فظَهرَ وَجودُ عامِلين الأوَّل عامِل الذَّكَاء العام (g)، والثَّاني عامِل القُدرة المَكانيَّة، كما أَظهَرتْ النَتائج للأَعمار مُجتَمِعة وُجود تَشبُّعَات بالعَامِل الأوَّل في المَجموعات (أ – ب – ج) وتَشبُّعات بالعَامِل الثَّاني في المَجموعتين (د – هـ)، كما بَيَّن تَحليل التَّبَايُن الأُحَادي للمَجموعَات العُمريَّة وُجودُ فروقٍ في الأَداء بين كلِّ زَوجٍ من الفِئات العُمريَّة حتَّى عُمر (١٨) سَنة، لصَالح الفِئات العُمرية الأَكبر، كما حُسِبَ ثَبات (ألفا- كرونباخ) للأَعمَارِ المُختلفة وتراوَحَ بين (٠,٦١١) لعُمر (١٧) سَنة، (٠,٨٧٣) لعُمر (١٤) سَنة، كما حُسِبَ ثَبات (التَّجزِئة النّصفيَّة) وتراوَحَ بين (٠,٥١٤) لعُمر (١١) سَنة، (٠,٨٨٠) لعُمر (١٨) سَنة، كما حُسِبَ ثَباتُ (الإعادة) بَعد فَترة زمنيَّة تَراوحَتْ بين ثَلاثة أَسَابيع والشَّهر، وبَلَغَ للأَعمار مُجتَمِعَة (٠,٦٩٩) (رحمة، ٢٠٠٤: ٧٩-٩٦).

١- يمكن العودة إلى الملحق (٣) للاطّلاع على عينة من بنود اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن).

وما يُمكنُ استِنتَاجُه من دِرَاسة "رحمة، ٢٠٠٤" أنَّ اختِبار المَصفُوفَات المُتَتابِعة (لرافن) يتَّصفُ بمُعامِلات صِدق وثَبات كَافيين، وأنَّه صَالحٌ للاستِخدَام في قياسِ ذَكاء الأَطفال العَاديين وذَوي صُعوبَات التَعلُّم مِن مُستوى الصَف الثَّاني من مرحلة التعليم الأَساسي ضِمنَ البيئة السُّوريَّة.

٣- اختِبَار تَحديد المُستوى المُورفولوجي للُّغة لدى الأَطفال مِنْ عُمرٍ بين (٥،٦ إلى ٧،١١) سَنة[١] من إعداد الباحثة:

أ- وَصفُ الاختِبار: تمَّ تَصميمُ اختِبار تَحديد المُستوى المورفولوجي للُّغة ليُناسِبَ الأَطفال والتَّلاميذ من عَمرٍ بين (٥،٦ إلى ٧،١١) سَنة، وذلك كأَحَد المُتَطلَّبَات الفَرعية لتَحقيق أَهدافِ الدِّراسة الحَاليَّة المَوسُومَة تَحت عنوان: "دِرَاسةُ المُستوى المورفولوجي للُّغَة لدى الأَطفال ذَوي صُعوبَات التَعلُّم الأكاديميّة والعَاديين/ رِسَالة مُقدَّمة للحُصول على دَرجَة المَاجستير في تقَويمِ الكَلام واللُّغة".

ويَتكوَّنُ الاختِبار عُموماً من (٣٤) بَنداً مُوزَّعة بالتَّساوي على اختِبَارين فَرعيين كَما يلي:

الأوَّل: اختِبارُ تَحديد المُستوى (المورفولوجي) للُّغة في تَحصيل المورفيمات الحُرَّة، ويتكوَّنُ من (١٧) بَنداً مُوزَّعَة على (٤) مَجالاتٍ فَرعيَّة كما يلي:

- استخدامُ الضَمائِر المُنفَصِلة: يَضُمُّ البِنود (١ – ٢ – ٣) والتي تَقيسُ الحَصيلةَ اللُّغَويَّةَ للمَفحوصِ لمَدى مَعرفَتِه بأَسماءِ الإشَارة.

- أَسماءُ المَكان: يَضُمُّ البِنود (٤ – ٥ – ٦ – ٧) والتي تَقيس الحَصيلة اللُّغويَّة للمَفحوص لمَدى مَعرفَتِه بأَسماء المَكان.

- أحرُف الجَرِّ: يَضمُّ البِنود (٨ – ٩ – ١٠ – ١١) والتي تَقيس الحَصيلةَ اللُّغويَّةَ للمَفحوصِ لمَدى مَعرفَتِه بأحرُف الجَرِّ.

- الضَمائِر المُنفَصِلة: يَضُمُّ البِنود (١٢– ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧) والتي تَقيس الحَصيلةَ اللُّغَويَّةَ للمَفحوصِ لمَدى مَعرفَتِه بالضَّمائِر المُنفَصِلة.

الثَّاني: اختبار تَحديد المُستوى (المورفولوجي) للُّغة في تحصيل المورفيمات المُقيَّدة، ويَتكَوَّن من (١٧) بَنداً مُوزَّعة على (٤) مجالات فَرعية كما يلي:

- التَذكير والتَّأنيث: يَضُمُّ البِنودَ (١ – ٢) والتي تَقيسُ الحَصيلةَ اللُّغَويَّةَ للمَفحوصِ لمَدى مَعرفَتِه باستخدام التَذكير والتَّأنيث.

- التَّثنية والجَمع: يَضُمُّ البِنودَ (٣– ٤ – ٥ – ٦) والتي تَقيسُ الحَصيلة اللُّغويَّةَ للمَفحوصِ لمَدى مَعرفَتِه بالتَّثنية والجَمع.

---

١ – يمكن العودة إلى الملحق رقم (٤) للاطلاع على اختبار المستوى المورفولوجي للغة (البنود، كراسة التطبيق، مفتاح التصحيح، كراسة الصور).

– زَمن الفِعل: يَضُمُّ البِنود (٧– ٨ – ٩ – ١٠ – ١١) والتي تَقيسُ الحَصيلةَ اللُّغويَّةَ للمَفحوصِ لمَدى مَعرفَتِه بزَمن الفِعل.

– الضَمائر المُتَّصِلة: يَضُمُّ البِنود (١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧) والتي تَقيس الحصيلة اللُّغويَّة للمفحوص لمدى معرفته بالضَمائر المُتَّصِلة.

وعلى اعتِبَارِ أنَّ الاختِبارَ عُموماً يَضمُّ (٣٤) بَنداً، فإنَّ الدَّرجة الكُليَّة على كَامل بِنودِ الاختِبار هي (٣٤ درجة)، حيثُ تأخذُ (١ دَرجَة للإجَابة الصَّحيحة) أو (∴ دَرجَة للإجَابة الخَاطئة) وِفقَ مِفتاح التَّصحيح المُرفَق في كرَّاسةِ التطبيق.

ومُدَّةُ تَطبيقِ كلِّ اختِبار لا تَتَجاوَز (٢٥ دقيقة)، وبذلك يصبحُ الزَّمنُ المُخصَّصُ لتَطبيق كَامل بِنودِ الاختِبار (٥٠ دَقيقة) كحَدٍّ أَقصى، كما يَتضَمَّنُ الاختِبارَ كرَّاسَة تَطبيق تَتَضمَّنُ تَعليمات التَّطبيق المُوجَّهة للفَاحِص، وتَعليمَات التَّطبيق المُوجَّهة للمَفحوص، بالإضَافة إلى كرَّاسَة الصُّور، ومِفتاح التَصحيح الذي يَتضمَّن حُقولاً للإجَابات الصَّحيحة المُحتَمَلَة، وحُقولاً للإجابَات الخَاطِئة المُحتَمَلَة، بالإضافة إلى جَداول خَاصَّة لتَفريغِ الدَّرَجاتِ الخَام، وجَداولِ الدَّرجَاتِ المِعياريَّةِ التي تُقارِن أَداءِ المَفحوص مع المُتوسِّطاتِ والانحرافَات المِعياريَّة التي تُبيِّنُ التَّقديرَ الوَصفيَّ للأَداء، كما تَتضَمَّنُ كرَّاسَة التَّطبيق البَيانِات الديموغرافيَّة الخَاصَّة بالمفحُوص وهي: (اسم الطِّفل، المَدرسة، الجنس، عُمر الطِّفل، الصَّف الدِّراسي، تاريخ تَطبيق الاختِبار).

ب– تَعليماتُ تَطبيقِ الاختِبار: يُصَنَّفُ الاختبار ضِمنَ مَجموعةِ الاختباراتِ التَشخيصيَّة مَرجعيَّة المِعيار، فَرديِّ التَّطبيق، كما يَتميَّز الاختبار بِقسميه الفَرعيين وما يَتَضمَّنه من بِنودٍ بسُهولة التَّطبيق من قِبَلِ الفَاحص، وبسُهولة استخراج الدَّرجات الخَام وتحويلِها إلى تَقديرٍ وَصفيٍّ للأداءِ يُبَيِّنُ مَوقِعَ المَفحوص (الطِّفل أو التِّلميذ) بالنِّسبة للمَجموعةِ العُمريَّة التي ينتمي إليها، والتي تَتَضمَّنُ خَمسةَ مُستوياتٍ تَتراوَحُ بين (مُتفوِّقٍ جدَّاً في المَهارات المورفولوجية، إلى مُتَخلِّفٍ جدَّاً في المَهارات المورفولوجية)، ولكِن عُموماً يَتَوجَّب على الفَاحص الذي يقومُ بإدارةِ الاختِبار قِراءة التَّعليمَات التَّالية بدِقَّة قَبلَ الشُّروع في اتِّخاذِ إجراءَاتِ التَّطبيق، والتي تَتَمثَّل بالآتي:

– يتَوجَّب على الفَاحصِ أن تكونَ لديه خِبراتٌ واسعةٌ في مجالِ القِياسِ والتَقويم، أو علمِ النَّفس، أو التَّربية، أو التَّربيةِ الخاصَّة بالمُعوَّقين، أو علم نفس المُعوَّقين، أو يَحملُ مُؤهِّلاً علميَّاً من مستوى مَعهد متوسِّط في الخدماتِ النفسيَّةِ والتربويَّة والاجتماعيَّة..إلخ، ويكونُ على درجةٍ من الوَعي والثَّقافة لكي يَستوعِبَ الهَدفَ العَام من الاختِبار، ولا يأخذُ بتَعَصُّبِ الدَّرجات المُتَطرِّفةِ التي يمكنُ أن يَحصلَ عليها طفلٌ مُعيَّن أو مجموعةُ أطفال ينتَمون إلى عِرق أو دين أو ثقافة.. مُعيَّنة.

– يَتوَجَّبُ على الفَاحصِ قِراءَةَ تَعليماتِ الاختِبار بدِقَّة، واستطلاعَ البِنودِ وطريقةِ تَطبيقِها، وفهم التَّعليمات المُوجَّهة للمَفحوص، والتَدرُّب على طَريقة جَمعِ الدَّرجات الخَام وتحويلِها إلى تقديرٍ وَصفيٍّ للأَداء وذلك بالنِّسبة لكلٍّ مِنَ الاختِبارَين الفَرعيين وللدَّرجة الكُليَّة.

– يَتوَجَّبُ على الفَاحصِ تَطبيق بِنود كلٍّ من الاختِبارَين الفَرعيين بالتَّرتيب الذي جَاءَت فيه ضِمنَ دليل الاختبار.

– يَتوَجَّبُ على الفَاحص تَهيئَة البيئة الفيزيائية المُحيطَة بالمَفحوص قَبلَ تَطبيق البِنود، بعَزلِ جَميع مُشتِّتَاتِ الانتباه (ضَوضاء، إنارة ضَعيفة، حَرارة زَائدة، بُرودة زائدة..إلخ) والتي يُمكن أنْ تُؤثِّر على حَواسِ المَفحوص ولاسيَّما (السَّمع والبصر)، كي لا تَنعَكسَ تلك المُشتِّتَاتُ سلباً على نتائجِ التَّطبيق أو على تقديرِ أَداءِ المَفحوص.

– يَتوَجَّبُ على الفَاحص التَحقُّق من أنَّ المَفحوصَ لا يُعاني من أيَّة أمراضٍ أو التِهابات يمكنُ أنْ تُؤثِّر على حاسَّتيِّ السَّمع والبَصر، والتي قد تُؤثِّر على نتائج التَّطبيق أو على تَقدير أَداء المَفحوص.

– يجلسُ المَفحوصُ ويُقابِله الفَاحصُ (وجهاً لوجه) أَثناءَ تطبيقِ كلِّ بَند ضِمن الاختِبارَين الفَرعيين على طاولةٍ بجانبِها كُرسيَّان مُتقابلان كما يَظهر في الشَّكل رقم (٤/١) التَالي:

الشكل رقم (٤/١) كيفية جلوس كل من الفَاحص والمَفحوص في أَثناء تطبيق اختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة

– يَتوَجَّبُ على الفَاحِص تَحضير أَدوات ومَواد تَطبيق كلّ اختِبار فَرعي قَبلَ الشُّروع في تَطبيقه على المَفحوص، وذلك حتى لا يتمّ إضَاعَة الكثير من الوقت.

– يَتوَجَّبُ على الفَاحص بِناء علاقةِ ثِقَة ومودَّة بينَه وبين المَفحوص قَبلَ الشُّروع في تَطبيق أيِّ اختبار فَرعيٍّ، فلذلك أَثره الإيجابي على نتائجِ التَّطبيقِ وعلى تقديرِ أَداء المَفحوص.

– إذا شَعَرَ الفَاحصُ بأنَّ المَفحوصِ بَدا عَاجِزاً عن الاستِمرارِ في الإجَابة على ما تَبقَّى من بِنود أيٍّ من الاختبارَين الفَرعيين لأسبابٍ انفعاليَّة أو مزاجية، فيُمكنُ توزيع فَترات التَّطبيق على مَدارِ يوم أو يَومين اثنين، كذلك يُمكن أنْ يَتَخلَّل التَّطبيق بَعضاً من فَتراتِ الاسترخَاء أو التَّرويح، كَما يُمكنُ إعلامُ المَفحوصِ أنَّ بإمكانِه طَلب استِراحَة في أيِّ وقتٍ يرغبُ به.

– يَتَوَجَّبُ على الفَاحصِ (قَبلَ وخِلال وبَعد) تطبيقِ أيّ اختبِار فَرعيٍّ تَجَنُّب استِخدام كَلمة (راسِب أَو ناجِح)، فذلك قد يدفعُ المَفحوصَ إلى أنْ يَخشى الاستمرارَ في الإجَابةِ على بَاقي البِنود، وخاصَّة لدى من يُعاني من مُستوى مُتدَنِّي من تقديرِ الذاتِ، لذلك على الفَاحصِ أن يُؤكد للمفَحوصِ بأنَّ الهدفَ العَام للاختِبار المُطبَّقِ هو التَعرُّفُ فقط على المَهارات اللُّغويَّة التي يَمتلكُها بشكلٍ جيِّد والتي تَبدو له صَعبة.

– بالنِّسبة لبِنود كِلا الاختِبارين الفَرعيين (المورفيمات الحُرَّة والمورفيمات المُقيَّدة) يقولُ الفَاحِصُ للمَفحوص: سأَعرِضُ عليك صُورة، والمَطلوب منكَ التَّمَعُّن في تَفاصيلِها بدِقَّة، ثُمَّ الإجابَة على السُّؤال الذي سأَطرحُه عليكَ بقولك الجَّواب الصَّحيح، فالمَطلوب من المَفحوص التَقَيُّد بالتَّعليمات الخاصَّة بكلِّ بَند.

– يَتوَجَّبُ على الفَاحص في كلٍّ مِنَ الاختبارين الفَرعيين تَطبيق البَند التَّجريبي أوّلاً، وذلك للتَّحَقُّقِ مِن أنَّ المَفحوصَ (الطِّفل أو التِّلميذ) قد امتلكَ فَهماً كَافياً لتَعليمات تَطبيق البِنود اللَّاحقة، وبأنَّه قد استوعَب فِعلاً ما هو مَطلوب منه في المَهمَّة الاختباريَّة، وهذا إجراءٌ فَعَّالٌ يُحقِّق المَوضوعيَّة في تَقييم أَداءِ المَفحوص، ويُزيلُ أثرَ أيِّ عاملٍ خارجيٍّ يمكنُ أنْ يَتَدخَّلَ في تَحديدِ مَوقِعه ضِمنَ جدول التَّقدير الوَصفيِّ للأَداء.

– يمكن للفَاحصِ اللُّجوءُ إلى استخدامِ اللَّهجة المَحليَّة إذا تَبَيَّنَ له أنَّ المَفحوصَ لم يَفهم تَعليمات التَّطبيق باستخدامِ اللُّغة العَربيَّة الفصيحة، ولا ضَيرَ من ذلك، فالمُهمُّ هو أنْ يَفهمَ المَفحوصُ ما هو مَطلوبٌ منه في المَهمَّة الاختباريَّة بدقَّة، مما يعزز التقدير الموضوعي لأدائه.

– إذا وَصلَ المَفحوصُ إلى مستوًى مُعيَّنٍ من البِنود الصَّعبة، وفَشِلَ في الإجَابة عنها في أيٍّ مِنَ الاختِبارَين الفَرعيين، يَتوَجَّبُ على الفَاحصِ أنْ يُعزِّزَ ثِقَةَ المَفحوصِ بنَفسِه بقولِه: لا بَأس، السُّؤالُ هذه المرَّة صَعبٌ أكثر من سابقِه، هُناك غَيرك كَثيرون لا يَستطيعون الإجَابة عنه، أَنا لو كنتُ في مثلِ سِنِّكَ سِأَجد صُعوبةً في الإجَابة عن هذه الأسئلة، لا تَقلق، أو أيَّة عِبارات أُخرى يمكنُ أنْ تؤدِّي لإزالةِ مَشَاعرِ الفَشل لدى المَفحوص (خاصَّة لدى صِغار الأطفال).

– يجبُ على الفَاحصِ ألَّا يُحاوِلَ إعادَة أيِّ بَند فَشِلَ المَفحوص في الإجَابة عنه ضِمنَ أيٍّ من الاختبارين الفَرعيين، بل عليه الانتقَال إلى البَند الذي يَليه مع الالتزام بالتَّعليمات السَّابقة، حيث تُوضَعُ دائِرةٌ حولَ الدَّرَجة (١) إذا كانتْ الإجَابة صَحيحة، أو تُوضَعُ دائِرة حَولَ دَرجة (الصفر ∴) إذا كانتْ الإجابة خَاطِئة.

ج- مُؤشِّراتُ صِدقِ الاختِبار:

- **صِدق المُحَتوى:** أَحدُ أشكال الصِّدق الظَّاهري، ويتَضمَّنُ الفَحصَ المِنهجيَّ لمحتوى المِقياس لتَحديد فيما إذا كانتْ بِنودُه عَيِّنَةً مُمثِّلَةً لمَيدانِ السُلوك المَطلوبِ قِياسه، كما يُشيرُ إلى التَّحليل النِظاميِّ للمُحتوى الحَقيقيّ للمِقياس لتَحديد مَدى كِفايتِه بالوَفاءِ بالسُّلوكِ المُقَاسِ وتَمثيله، ويتَطلَّبُ تَحقيق هذا النَوع مِن الصِّدق الاتِّفاق حولَ المَعارفِ والمَهمات الواجبِ قِياسها، وتَحقيق المُطابَقة بين مُحتوى المِقياس ومُحتوى المَجال، وهو عمليَّة منطقيَّة تَتَطلَّبُ اللُّجوءَ إلى المَنطق (غير الإحصَائي) في إجراء عَمليَّة المُطابَقة تلك، لذلك يُسمَّى هذا النوعُ من الصِّدقِ بالصِّدق المَنطقيِّ، ومِنَ الطُّرق المُتَّبَعة في تَحديدِ صِدق المُحتوى، اللُّجوء إلى المُحَكِّمين من أَجلِ تَقويم البِنود لتَحديد فيما إذا كانتْ عَيِّنَةً مُمَثِّلَة للمَجال المُراد قِياسه (رحمة، ١٩٩٩: ١٤-١٥).

وفي الدِّراسة الحَاليَّة تَمَّ تَنظيم الاختِبار ضِمنَ قِسمَيهِ الفَرعيين وجَدوَلَة بِنودِه ضِمنَ كلّ مَجال فَرعيٍّ مع مِفتاح التَصحيح، وجَداول تَفريغ الدَّرجات الخَام، وتَعليمَات التَّطبيق المُوجَّهة للمَفحوص، وتَعليمات التَّطبيق والتَصحيح المُوجَّهة للفَاحصِ، وذلك بعد العَودةِ للمَقاييس والاختِبارات الخاصَّة بالمَهارات المورفولوجية المُتَضَمَّنَة في الدِّراسات السَّابقة الشَّبيهة في بعض جوانبِها بالدِّرَاسَة الحاليَّة، ثم عَرض كِلا الاختبارين على (٦)[١] سِتَّةِ مُحَكِّمين هُم مُدرِّسين في كليَّة التربية في جَامعة دمشق، حيث اقترحَ المُحَكِّمون ما يلي:

- إعادةُ النَّظرِ في تَعليمات التَّطبيق المُوَجَّهة للفَاحص، وتَعليمات التَّطبيق المُوجَّهة للمَفحوص، وتَفصيل الشَرح فيها.

- تَعديلُ بعض الصَّياغات اللُّغويَّة للبِنود المُوجَّهَة للمفحوصِ لتكون أكثرَ وُضوحاً ومُناسَبة للفِئة العُمريَّة المُستَهدَفة.

- تعديلُ بعض الصُّورِ المُدرَجَة في كرَّاسةِ التَّطبيق، واستبدالُها بصُورٍ أُخرى تُبَيِّنُ بوضوحٍ أكثر المُحتوى العَام للبَند.

- إضافةُ بَندٍ تجريبيٍّ في بدايةٍ كل اختِبارٍ فَرعيٍّ، لا يُصحَّح، ولا تُحتَسَب له أيَّة دَرجات، والغَرضُ منه تَوضيح ما هو مَطلوب من المَفحوص أَدائه في المُهمَّة الاختِباريَّة، وتَعزيز الفَهم العَام لِما هو مَطلوب منه عند تَطبيق البِنود اللَّاحِقة.

- تَحديدُ عَدد البِنود التي إذا فَشِلَ المَفحوص في الإجابة عنها، يَتوَجَّب على الفَاحصِ عندها أن يُوقِفَ تطبيق الاختِبار.

- تَحديدُ احتمالات الإجَابات الصَّحيحة التي تأخذُ (١ درجة)، وتحديد احتمالات الإجَابات الخَاطِئة التي تأخذ (∴ درجة) في مِفتاح التَّصحيح.

---

١ - يمكن العودة إلى الملحق رقم (١) للاطلاع على أسماء المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

– تَطبيق الاختِبارين الفَرعيين على عَيِّنَةٍ استطلَاعيَّة من الأطفال والتَّلاميذ تُبيِّنُ مَدى وُضوح البِنود ومُحتواها ومُطابقتها للهَدفِ العَام للاختبار كَكُل، واستخراجِ مُتوسِّط زَمن تَطبيق كلّ اختِبار فَرعيّ.

وقد تَمَّ الأَخذُ بتعديلات ومُقترَحات السَّادة المُحَكِّمين، وذلك بعد العَودة إلى توجيهات الأُستاذ المُشرِف، والتي تَمَّ من خلالَها استخراج الصَّورة الأوليَّة للاختِبار كَكُل.

– **الدِّرَاسَةُ الاستِطلاعيَّةُ:** التي يُمكن اعتبارُها جُزءً من دِرَاسَة الصِّدق الظَّاهريّ، أو حَالة خاصَّة من صِدق المُحتوى، والتي تَتضَمَّن العِناية بالمَظهر العامِّ للمِقياس، أو الصُّورة الخارجيَّة له، من حيث الصِّياغة اللُّغويَّة للمُفردات، ونوعِها وتَوزُّعِها، ومدى وُضوحِها. كذلك تَتَناوَلُ تعليمَات المِقياس، ومَدى دِقَّة ودَرجةِ ما تَتَمتَّع به من موضوعيَّة، كما يُشير هذا النَّوع من الصِّدق إلى: كيف يَبدو المِقياسُ مُنَاسباً للغَرض الذي وُضِعَ من أَجلِه، فإذا وَجَد البَاحث غُموضاً في بعضِ البِنود، أو أنَّ بِنوداً أُخرى لا تَمُتُّ للموضوعِ بصِلَة، لابُدَّ له من استِبعَادها، كذلك استِبعَاد التَداخُل الذي قد يحصلُ بين مَجالٍ وآخر، كذلك لابُدَّ له من إعادةِ الصِّياغةِ اللُّغويَّة لتَعليمات التَّطبيق المُوجَّهة لكلٍّ من الفَاحِصِ والمَفحوص، وتَرتيب البِنود بِحَسب مُعامِلات الصُّعوبة المُستَخرَجة من نتائج التَّطبيق التَّجريبيّ (الاستطلاعي) (Gabel, D, 2006: 17-19).

وفي الدِّرَاسَة الحَاليَّة تَمَّ تطبيق الاختِبار بصورَته الأوليَّة وما يَتَضمَّنه من اختِبارين فَرعيين – بعد التَحقُّق من صِدق المُحتوى– على عَيِّنَةٍ استطلاعيَّة قِوامُها (٤٨) تلميذاً وتلميذة (٢٤ ذكور، ٢٤ إناث) مُقَسَّمين بالتَّساوي للفِئات العُمريَّة (٥،٦ إلى ٦ سنوات) (٦ إلى ٦،١١ سنوات) (٧ إلى ٧،١١ سنوات)، والتي تُقابِل صُفوفَ (الروضَة، الأوَّل، الثَّاني) تَمَّ اختيارُهم من روضَةٍ واحدة ومَدرَستين للحَلقة الأولى للتَّعليم الأساسي في محافظةِ مدينة السُّويداء، وتَمَّ التَّطبيقُ بمُساعَدةِ (٦) ستّةٍ من المُرشِدينَ النَفسيين يَعملون في تلك المَدارس، بهدف التحقُّق من وُضوح البِنود وتعليمات التَّطبيق بالنِّسبة للمَفحوص، والتحقُّق من وضوحِ البِنودِ وتعليماتِ التَّطبيقِ والتَّصحيحِ ووضع الدَرجات بالنِّسبة للفَاحص، وتَرتيب البِنود وِفقَ مُعامِلات السُّهولة والصُّعوبة، ويُبيِّنُ الجَدول رقم (٤/٦) خَصائص العَيِّنَة الاستطلاعيَّة كما يلي:

الجَدول رقم (٤/٦)

خصائص العَيِّنَة الاستطلاعية لاختِبار تَحديد المُستوى المورفولوجي

المدرسة	العنوان	الفئة العُمرية	المرحلة التَّعليمية	الجنس		المجموع	المُرشدين النفسيين
				ذكور	إناث		
روضة ألوان	السّويداء	٥،٦ إلى ٦	روضة	٨	٨	١٦	٢
محمد حرب/ تعليم أساسي	السّويداء	٦ إلى ٦،١١	صف أوَّل	٨	٨	١٦	٢
حطين/ تعليم أساسي	السّويداء	٧،١ إلى ٧،١١	صف ثاني	٨	٨	١٦	٢
المجموع				٢٤	٢٤	٤٨	٦

وكانَ الهدَفُ مِنَ الدِّرَاسَة الاستطلاعيَّة ما يلي:

– التَّحقُّق من وُضوح البِنود وتعليمَات التَّطبيق من حيث المَعنى واللُّغة بالنسبة للمَفحوص.

– التَّحقُّق من وضُوحِ البِنود وتَعليمات التَّطبيق بالنِّسبةِ للفَاحص.

– استبعَادُ البِنود التي لا تَتَلاءَمُ مع البيئة المَحليَّة أو التي تكونُ غير مَفهومة بالنسبةِ للمَفحوص.

– تعديلُ احتِمالاتِ الإجَابات الصَّحيحة التي تَأخذُ(١ درجة)، وتَحديد احتمَالات الإجَابات الخَاطِئة التي تَأخذ (∴ درجة) في مِفتاحِ التَّصحيح وفق إجَابات العَيِّنَة الاستطلاعيَّة.

– ترتيبُ بِنود كلٍّ من الاختِبارَين الفَرعيين وفق مُعادَلة مُعامِلات السُّهولة والصُّعوبة.

– استخراج مُتوسِّط زَمن تَطبيق كلِّ اختبارٍ فَرعيٍّ.

ومن نَتائج الدِّرَاسَة الاستطلاعيَّة:

– إعادة الصِّيَاغة اللُّغويَّة لتُحَقِّقَ وُضوحاً أفضل للبِنود وتَعليمات التَّطبيق من حيث المَعنى واللُّغة بالنِّسبة للمَفحوص.

– إعادة الصِّيَاغَة اللُّغويَّة لتُحَقِّقَ وُضوحاً أفضل للبِنود وتَعليمات التَّطبيق بالنِّسبة للفَاحص.

– تَمَّ استِبعادُ (٣) ثلاثُ صُوَرٍ من كرَّاسة التَّطبيق ثَبَتَ أنَّها غيرَ واضحة ولا تَتَلاءمُ مع البيئة المَحليَّة، والتي كانت غير مَفهومَة بالنِّسبة للمَفحوص، وتَمَّ استبدالُها بـ(٣) ثلاثِ صُوَر بَديلة.

– إضافةُ بعضٍ من احتِمالات الإجَابات الصَّحيحة التي تأخذُ (١ درجة)، وبعضٍ من احتِمالات الإجَابات الخَاطِئة التي تأخذُ (∴ درجة) في مِفتاح التَّصحيح وِفقَ التَّطبيق المَيداني لإجَابات العَيِّنَة الاستطلاعيَّة.

– استخراج مُتوَسِّط زَمن تَطبيق كلّ اختِبار فَرعي والذي وَصل لحدود (٢٥ دقيقة)، وبالمُجمَل لحدود (٥٠ دقيقة) للاختِبار كَكُل.

– كان من بين الأهداف التي سَعَتْ إليها الدِّرَاسَةُ الاستطلاعيَّةُ تَرتيب بِنود كِلاَ الاختِبارَين وِفقَ مُعامِلات السُّهولة والصُّعوبة وِفقَ المُعادَلة التَّالية:

$$\text{مُعامِلات السُّهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصَّحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصَّحيحة + عدد الإجابات الخَاطِئة}}$$

(مخائيل، ٢٠٠٦: ٧٦)

والبَند الذي يكون مُتوسِّطُه الوَزني أكبر يكونُ أكثرَ سُهولة (رحمة، ١٩٩٩: ١٦٥). ويُوضِّح الجَدول رقم (٤/٧) تَرتيبَ بِنودِ كِلاَ الاختبارين الفَرعيين وِفقَ مُعامِلات السُّهولة بعد الدِّرَاسَة الاستِطلاعيَّة كما يلي:

الجدول رقم (٤/٧)

ترتيب بِنود كلّ من اختِبارَي المستوى المورفولوجي بعد الدِّرَاسَة الاستِطلاعيَّة

اسم الاختبار	المجال الفرعي	عدد البنود	أرقام البنود	مُعاملات السهولة
الاختبار الأوَّل المورفيمات الحُرَّة	أسماء الإشارة	٣	١	٠،٦٨
			٢	٠،٦٥
			٣	٠،٦٤
	أسماء المكان	٤	٤	٠،٦١
			٥	٠،٦
			٦	٠،٥٨
			٧	٠،٥٥
	أحرف الجر	٤	٨	٠،٥١
			٩	٠،٤٨
			١٠	٠،٤٧
			١١	٠،٤٦
	الضمائر المنفصلة	٦	١٢	٠،٤٥
			١٣	٠،٤١
			١٤	٠،٣٨
			١٥	٠،٣٥
			١٦	٠،٣٤
			١٧	٠،٣١

اسم الاختبار	المجال الفرعي	عدد البنود	أرقام البنود	مُعاملات السهولة
الاختبار الثَّاني المورفيمات المُقيَّدة	التذكير والتأنيث	٢	١	٠،٦٦
			٢	٠،٦٢
	التثنية والجمع	٤	٣	٠،٦١
			٤	٠،٦
			٥	٠،٥٩
			٦	٠،٥٧
	زمن الفعل	٥	٧	٠،٥٤
			٨	٠،٥
			٩	٠،٥
			١٠	٠،٤٨
			١١	٠،٤٧
	الضمائر المتصلة	٦	١٢	٠،٤٣
			١٣	٠،٤
			١٤	٠،٣٥
			١٥	٠،٣٣
			١٦	٠،٣٢
			١٧	٠،٣

يُلاحَظُ من الجدولِ (٤/٧) ما يلي:

بالنِّسبة لاختِبار المورفيمات الحُرَّة: تَراوحَتْ مُعاملات السُّهولة بين (٠،٦٨ إلى ٠،٣١)، كما أنَّ مُعاملات السُّهولة التي تقلُّ عن (٠،٥) كانت عند البِنود (٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥

– ١٦ – ١٧) فقط، والتي تَتَجمَّع في وَسَط ونِهايَة الاختِبار، مِمَّا يُشير إلى وجودِ صُعوبةٍ مُفتَرَضةٍ ذاتِ طَابع تَشخيصيّ تَتَناسَب مع الهَدف العَام للاختِبار، مِمَّا يُؤسِّسُ للصِّدق التَّمييزيّ "Discrimination Validity" في قُدرَة البِنود على التَّمييزِ بين ذَوي المُستويَات (الضَّعيف، المُتوسِّط، الجيِّد، الجيِّد جدًّا) في مُستوى المورفيمات الحُرَّة، وبالمُقابل يُلاحَظُ أنَّ البِنود السَّهلة التي تَزيد مُعاملات السُّهولة فيها عن (٠،٥) تَتَجمَّع في بِدايةِ الاختبار – ولهذا أهميَّته – حيث تُتِيحُ البِنودُ السَّهلةُ استِثَارة دَافعيَّة المَفحوص، وتُنَمّي ثِقَتَه بنفسِه من خِلال الإجَابة على البِنودِ السَّهلة أوَّلاً، وتَستَبعِدُ تَعرُّضه للصَّدمة مِن بِدايةِ تَطبيقِ الاختِبار.

وبالنِّسبة لاختِبار المورفيمات المُقيَّدة: تَراوحَت مُعامِلات السُّهولة بين (٠،٦٦ إلى ٠،٣)، كما أنَّ مُعامِلات السُّهولة التي تَقَلُّ عن (٠،٥) كانتْ عند البِنود (١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧) فقط، والتي تَتَجمَّع في وَسطِ ونِهايةِ الاختبار، مِمَّا يُشير إلى وجودِ صُعوبة مُفتَرَضة ذاتِ طَابعٍ تَشخيصيٍّ تَتَنَاسب مع الهَدف العام للاختِبار، مِمَّا يُؤسِّس للصِّدق التَّمييزيّ "Discrimination Validity" في قُدرة البِنودِ على التَّمييز بين ذَويّ المُستَويات (الضَّعيف، المُتوَسِّط، الجَيِّد، الجَيِّد جدّاً) في مُستوى المورفيمات المُقيَّدة، وبالمُقابل يُلاحَظُ أنَّ البِنودَ السَّهلة التي تَزيد مُعامِلات السُّهولة فيها عن (٠،٥) تَتَجمَّع في بِداية الاختِبار ولهذا أهميَّته (مخائيل، ٢٠٠٦: ٨١).

– عَيِّنَةُ دِرَاسَةِ الصِّدقِ والثَّبات:

تُعرَّفُ عَيِّنَةُ الصِّدق والثَّبات في الدِّراسة الحَاليّة بأنَّها عَيِّنَةٌ عَرَضيَّة مُتَيسِّرة طَبَقيَّة مُتساوية، وتُشيرُ كلمة عَرَضيَّة إلى اختِيار عَيِّنَةٍ تتوافرُ فيها الشُّروط ممَّا هو مُتَيَسِّرٌ من أفراد المُجتمع الأصليِّ، معَ العلم أنَّ اختيار أيِّ فردٍ ضِمن العَيِّنَة لا يُؤثِّرُ على اختِيار أيِّ فردٍ آخر، وتُشيرُ كلمة طَبَقيَّة مُتسَاوية إلى تَصنيفِ أفراد المُجتمع الأصليِّ إلى طَبَقات وِفقاً للخَصائص المُستهدَفة بالدِّراسة، ثُمَّ اختيار أعدادٍ مُتساوية مِن كلِّ طَبقة وِفقاً للهَدفِ العامِّ للدِّراسة (علام، ٢٠٠٤: ١٩٥–١٦٥).

وقد حُسِبَتْ عِدَّةُ أشكالٍ لصِدقِ وثَباتِ اختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة) عند كُلِّ فِئة صَفيَّة (روضة – صفّ أوّل – صفّ ثاني)، من التَّطبيق على عَيِّنَةٍ اختِيرَتْ بطريقةٍ تُراعي قَدرِ الإمكَان تَوَزُّع المَناطق التَّعليميَّة لمدينة السُّويداء من أطفالِ الرَوضَة وتلامِذة الصَّفين (الأوَّل، الثَّاني) من التَّعليم الأسَاسي، عَددُهم الإجمالي (٩٠) فرداً، ويُظِهرُ الجَدول رقم (٤/٨) خصائص عَيِّنَة الصِّدق والثَّبات وتوزُّعِها في المدارس وعلى صَعيد الجنس كما يلي:

الجَدول رقم (٤/٨)

المَدارس التي تَمَّ منها سَحب عَيِّنَة الصِّدق والثَّبات

المدرسة	العنوان	المرحلة التعليمية	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
محمود حرب تعليم أساسي	السويداء – مساكن الخضر	صف أول	٥	٥	١٠
		صف ثاني	٥	٥	١٠
سلمان أشتي تعليم أساسي	السويداء – مساكن الكهرباء	صف أول	٥	٥	١٠
		صف ثاني	٥	٥	١٠
حطين تعليم أساسي	السويداء – مساكن الشرطة	صف أول	٥	٥	١٠
		صف ثاني	٥	٥	١٠
روضة ألوان	السويداء – مساكن الخضر	روضة	٨	٧	١٥
روضة الحنان	السويداء – الكوم	روضة	٧	٨	١٥
المجموع			٥٤	٤٥	٩٠

– **الصِّدقُ البِنَائيُّ:** هو أَحدُ أشكالِ الصِّدق الدَّاخليّ للمِقياس، والتي تَعتمدُ طُرُقاً إحصائيَّة مَحضَة تعتمدُ على مُعامِلات الارتِبَاط بين المَجالات الفَرعيَّة التي يَتَضمَّنُها المِقياس (ذكاء، تحصيل، شخصية..)، وذلك للوُصول إلى تَحديد مَدى ارتباط تَجمُّعات البِنود التي تُشكِّل مِقياساً فَرعيَّاً لِسِمَةٍ مُعيَّنةٍ، مع تَجمُّعات بِنودٍ أُخرى تُشكِّلُ مِقياساً فَرعياً آخر لِسِمَةٍ مُعيَّنة أُخرى ضِمنَ المِقياس، واستخلاص مَصفوفَةِ الارتباطَات التي يكونُ قُطرُها القَاطِعُ في المُنتَصفِ المَائل، ويتَطلَّبُ هذا النَّوع من الصِّدق دِراسةً مُعَمَّقة للتَرابُطات المُتَبادَلَة بين تلك المَجالات التي يتَضمَّنها المِقياس (Bodin, D, et. al, 2009: 13-17).

ويُظهِرُ الجَدولين (٤/٩) (٤/١١) نتائجَ الصِّدق البِنَائيِّ لاختِبارِ المورفيمات الحُرَّة ولاختِبارِ المورفيمات المُقيَّدة عند كلِّ فِئَةٍ صَفيَّة (روضة – صفّ أوَّل – صفّ ثاني) كما يلي:

الجَدول رقم (٤/٩)

نتائج الصِّدق البِنَائي لاختِبار الموفيمات الحُرَّة

رقم البند	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	الدرجة الكلية
١	–																	
٢	٠،٦٧	–																
٣	٠,٦٥	٠،٨٧	–															
٤	٠،٦٦	٠،٥٧		–														
٥	٠،٧٧	٠،٨١		٠،٦٧	–													
٦	٠،٦١	٠،٦٤		٠،٨٨	٠،٦٦	–												
٧	٠،٧	٠،٨٣	٠،٥٧	٠،٦٩	٠،٩٢	٠،٨١	–											
٨	٠،٧٣	٠،٨٧	٠،٨٥	٠،٧	٠،٥٧	٠،٦٤	٠،٤٤	–										
٩	٠،٦٧	٠،٦١	٠،٦٧	٠،٨١	٠،٦٧	٠،٧٤	٠،٦٩	٠،٦٧	–									
١٠	٠،٩٢	٠،٩٣	٠،٥٧	٠،٦٧	٠،٨٥	٠،٤٤	٠،٦٧	٠،٦٤	٠،٧٧	–								
١١	٠،٧٣	٠،٦٧	٠،٦٧	٠،٦٤	٠،٦٩	٠،٦١	٠،٦٧	٠،٥٧	٠،٧٣	٠،٧	–							
١٢	٠،٦٧	٠،٦٧	٠،٨١	٠،٦٦	٠،٦٦	٠،٧	٠،٩٢	٠،٦٧	٠،٥٧	٠،٦٧	٠،٦١	–						
١٣	٠،٦٧	٠،٦١	٠،٦٧	٠،٦٧	٠،٥٧	٠،٦١	٠،٦٣	٠،٧٧	٠،٧٣	٠،٨١	٠،٨٥	٠،٨٧	–					
١٤	٠،٦٦	٠،٨٧	٠،٦٧	٠،٧٤	٠،٩	٠،٨٥	٠،٥٥	٠،٦٩	٠،٦٥	٠،٦٣	٠،٦٧	٠،٦٥	٠،٤٤	–				
١٥	٠،٦٧	٠،٦٥	٠،٧٧	٠،٨٥	٠،٦٣	٠،٦٥	٠،٨٧	٠،٦٥	٠،٩٢	٠،٤٤	٠،٦٥	٠،٦٤	٠،٦٦	٠،٧٤	–			
١٦	٠،٦٦	٠،٦٥	٠،٦٧	٠،٥٧	٠،٦٥	٠،٦١	٠،٦٥	٠،٧٣	٠،٨٧	٠،٨١	٠،٦٧	٠،٦٣	٠،٦٩	٠،٦٥	٠،٦٦	–		
١٧	٠،٦٧	٠،٦٤	٠،٧٣	٠،٨١	٠،٦٥	٠،٧	٠،٧٧	٠،٦٤	٠،٦٤	٠،٧	٠،٧٣	٠،٥٧	٠،٧٣	٠،٨٧	٠،٦١	٠،٧٣	–	
الدرجة الكلية	٠،٦٥	٠،٨١	٠،٦٣	٠،٦١	٠،٦٣	٠،٧٤	٠،٥٧	٠،٨٥	٠،٦٦	٠،٥٧	٠،٦٧	٠،٦٧	٠،٨١	٠،٦٦	٠،٦٦	٠،٧	٠،٩٢	–

الجَدول رقم (٤/١٠)

الارتباطات الدَّاخليَّة بين كل بَند والبِنود الفَرعية

المقياس الفرعي	أسماء الإشارة	أسماء المكان	أحرف الجر	الضمائر المنفصلة
أسماء الإشارة	–	٠،٧٩	٠،٧٣٣	٠،٦٧
أسماء المكان	–	–	٠،٧٣	٠،٦٧
أحرف الجر	–	–	–	٠،٦٨
الضمائر المنفصلة				–

الجَدول رقم (٤/١١)

نَتائج الصِّدق البِنَائي لاختِبار الموفيمات المُقيَّدة

رقم البند	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	الدرجة الكلية
١	–																	
٢	٠،٨١	–																
٣	٠،٦٤	٠،٨٧	–															
٤	٠،٧٤	٠،٦٤	٠،٧٧	–														
٥	٠،٤٤	٠،٦٦	٠،٦١	٠،٦٧	–													
٦	٠،٦١	٠،٦٧	٠،٧	٠،٨٨	٠،٦٦	–												
٧	٠،٧	٠،٦٦	٠،٥٧	٠،٦٩	٠،٩٢	٠،٦٧	–											
٨	٠،٧٣	٠،٦٧	٠،٨٥	٠،٧	٠،٥٧	٠,٦٥	٠،٤٤	–										
٩	٠،٧٣	٠،٦٧	٠،٦٧	٠،٨١	٠،٦١	٠،٦٦	٠،٦٩	٠،٦٧	–									
١٠	٠،٦٥	٠،٨٥	٠،٥٧	٠،٦٧	٠،٨٧	٠،٤٧	٠،٦٧	٠،٦٤	٠،٧٧	–								
١١	٠،٩	٠،٦٥	٠،٨١	٠،٦٣	٠،٦١	٠،٦٣	٠،٦٧	٠،٥٧	٠،٧٣	٠،٧	–							
١٢	٠،٨٧	٠،٦٦	٠،٨١	٠،٦٦	٠،٦٧	٠،٨٨	٠،٩٢	٠،٦٧	٠،٥٧	٠،٦٧	٠،٦١	–						
١٣	٠،٥٧	٠،٦٧	٠،٦٧	٠،٦٧	٠،٦١	٠،٦١	٠،٦٣	٠،٧٧	٠،٦٧	٠،٨١	٠،٨٥	٠،٨٧	–					
١٤	٠،٨١	٠،٦٩	٠،٨٨	٠،٦٣	٠،٦٧	٠،٦٥	٠،٤٤	٠،٨٩	٠،٦٧	٠،٧٤	٠،٨٧	٠،٨٥	٠،٥٥	–				
١٥	٠،٦٤	٠،٦٥	٠،٧٧	٠،٨٥	٠،٦٣	٠،٦٥	٠،٨٧	٠،٦٥	٠،٧٣	٠،٥٧	٠،٧٣	٠،٨٧	٠،٦١	٠،٧٣	–			
١٦	٠،٨٣	٠،٦٥	٠،٦٧	٠،٥٧	٠،٦٥	٠،٦١	٠،٦٥	٠،٧٣	٠،٦٧	٠،٨١	٠،٦٧	٠،٦٣	٠،٦٩	٠،٦٥	٠،٦٦	–		
١٧	٠،٨٧	٠،٦٤	٠،٧٣	٠،٨١	٠،٦٥	٠،٧	٠،٧٧	٠،٦٤	٠،٦٧	٠،٧٣	٠،٤٤	٠،٦٥	٠،٦٤	٠،٦٦	٠،٧٤		–	
الدرجة الكلية	٠،٦٩	٠،٦٧	٠،٦٤	٠،٦٧	٠،٧٣	٠،٧٤	٠،٥٧	٠،٨٥	٠،٦٦	٠،٥٧	٠،٦٧	٠،٦٧	٠،٨١	٠،٦٦	٠،٦٦	٠،٧	٠،٨٧	–

الجَدول رقم (٤/١٢)

الارتباطات الدَّاخليَّة بين كلّ بَند والبِنود الفَرعية

المقياس الفرعي	التذكير والتأنيث	التثنية والجمع	زمن الفعل	الضمائر المتصلة
التذكير والتأنيث	–	٠،٨	٠،٧٦	٠،٧٢
التثنية والجمع	–	–	٠،٧٥	٠،٧
أحرف الجر	–	–	–	٠،٧
الضمائر المتصلة	–	–	–	–

يُلاحَظُ من الجَدول (٤/٩) لنَتائج الصِّدق البِنائيِّ لاختِبار المورفيمات الحُرَّة وما يَتَضمَّنه من بِنودٍ ومَجالاتٍ فرعيَّة ما يلي:

– جميعُ الارتِبَاطَات الدَّاخليَّة بين جميعِ البِنود كانتْ إيجابيَّة ودَالَّة (فوق +٠،٣ بحَسَب تَوجُّه متشل في تفسير الارتباطات)، حيث تَراوحَتْ مُعامِلات الارتِبَاط بين (٠،٩٣ إلى ٠،٤٣)، ولم يَظهرْ أيُّ ارتِبَاطٍ سَلبيٍّ.

– جميعُ الارتِباطَاتِ الدَّاخلية بين كلِّ بَندٍ من بِنودِ الاختِبار من جِهة ومع الدَّرجة الكُليَّة من جِهة أخرى، كانتْ إيجابيَّة ودَالَّة (فوق +٠،٣ بِحَسب تَوجُّه متشل في تفسير الارتِباطَات)، حيثُ تَراوحَت مُعامِلات الارتباط بين (٠،٥٧ إلى ٠،٩٢)، ولم يظهرْ أيُّ ارتِباطٍ سَلبيٍّ.

– جميعُ الارتِباطَات الدَّاخلية بين كلِّ مَجالٍ فَرعيٍّ من جهة ومع الدَّرجة الكُليَّة من جهة أخرى كانتْ إيجابيَّة ودَالَّة (فوق +٠،٣ بِحَسب تَوجُّه متشل في تفسير الارتباطات)، حيث تَراوحَت مُعامِلات الارتِبَاط بين (٠،٦٧ إلى ٠،٧٩)، ولم يظهرْ أيّ ارتِبَاطٍ سَلبيٍّ.

كما يُلاحَظُ من الجَدول (٤/١١) لنَتائج الصِّدق البِنَائيِّ لاختِبار المورفيمات المُقيَّدة وما تَتَضمَّنه من بِنودٍ ومَجالاتٍ فَرعيَّة ما يلي:

– جميعُ الارتِباطَات الدَّاخليَّة بين جميع البِنود كانتْ إيجابيَّة ودالَّة (فوق +٠،٣ بِحَسب توجُّه متشل في تفسير الارتِباطَات)، حيث تراوَحتْ مُعامِلات الارتِبَاط بين (٠،٩ إلى ٠،٤٤)، ولم يَظهرْ أيّ ارتِباطٍ سَلبيّ.

– جميعُ الارتِباطَات الداخليَّة بين كلّ بَند من بِنود الاختِبار من جِهة ومع الدَّرجة الكُليَّة من جِهة أخرى كانتْ إيجابيَّة ودالَّة (فوق +٠،٣ بِحَسب تَوجُّه متشل في تفسير الارتباطات)، حيثُ تراوحتْ مُعامِلات الارتِباط بين (٠،٥٧ إلى ٠،٨٧)، ولم يَظهرْ أيّ ارتِباطٍ سَلبيّ.

– جميعُ الارتِباطَات الداخليَّة بين كلّ مجال فَرعي من جِهة ومع الدَّرجة الكُليَّة من جِهة أخرى كانتْ إيجابيَّة ودالَّة (فوق +٠،٣ بِحَسب توجُّه متشل في تفسير الارتباطات)، حيثُ تراوحتْ مُعامِلات الارتِبَاط بين (٠،٧ إلى ٠،٨)، ولم يَظهرْ أيّ ارتِباطٍ سَلبيّ.

وما يمكن استنتاجُه من نَتائج دِراسة الصِّدق البِنَائيِّ للاختِبار أنَّ جميعَ بِنود كِلاَ الاختِبارَين تُشيرُ إلى أنَّها مُتَّسِقَة داخليَّاً في بِنائِها من حيث المُحتوى والصِّياغة اللُّغويَّة في قياس الظَّاهرة موضوع القِياس (تقييم المستوى المورفولوجي للُّغَة في مجالي المورفيمات الحُرَّة والمورفيمات المُقيَّدة)، مِمَّا يَدعمُ صِدقَ الاختِبار ويؤسِّسه عُموماً.

– **الصِّدقُ المَحَكِّيُّ:** الذي يُشير إلى ارتِباط بِنودِ المِقياس أو الاختبار (تحصيل، ذكاء، شخصيَّة، ميول مهنية..) التي تَتجمَّع معاً لقياس سِمَةٍ مُعيَّنة، مع بِنودِ مقياسٍ آخر يَقيسُ نفس السِّمَة (تحصيل،

ذكاء، شخصيَّة، ميول مهنية..) تَمَّ التَّحقُّق من صِدقه وثَباتِه سَابقاً، ويُعَدُّ مَحَكَّاً خارجيَّاً للمقياس أو الاختبار قَيدِ الدِّراسة، ومُعَامِل الارتِباط الذي يكون مُرتفعاً ومُوجِباً في هذه الحَالة يُشيرُ إلى مِصداقيَّة المِقياس قَيد الدِّرَاسَة، وهذا النَّوعُ من الصِّدق يُسمَّى أَحياناً بالصِّدق التَّلازُمي (علام، ٢٠٠٤: ٢٠٨-٢١٠).

في الدِّراسة الحَاليَّة تَمَّ التَّحقُّق من الصِّدق المَحَكِّيّ لاختبار المُستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة) بدلالةِ المُحصِّلات النِّهائيَّة للفصل الأوَّل للعام الدِّراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤) في مادَّتيّ القِراءة والإملاء في كلٍّ مِنَ الصَّفَّين الأوَّل والثَّاني فقط[1] من التَّعليم الأساسي، ويُظهرُ الجَدول رقم (٤/١٣) نتائجَ الصِّدق المَحَكِّيِّ لكِلاَ الاختِبارَين الفَرعيين وللدَّرجة الكُليَّة كما يلي:

الجدول رقم (٤/١٣)

نتائج الصِّدق المَحَكّي لاختِبار تحديد المُستوى المورفولوجي للُّغة

بدلالة مُحصِّلات التَّلاميذ في مادَّتيّ القِراءة والإملاء عند الصَّفين الأوَّل والثَّاني

	المَرحلة الصَّفيَّة	أول		ثاني	
اختبار المورفيمات الحُرَّة	المَحَكّ	قراءة	إملاء	قراءة	إملاء
	ارتباط بيرسون	*٠،٨	*٠،٨١٣	*٠،٧٨	*٠،٧٤
	المَرحلة الصَّفيَّة	أول		ثاني	
اختِبار المورفيمات المُقيَّدة	المَحَكّ	قراءة	إملاء	قراءة	إملاء
	ارتباط بيرسون	*٠،٨٢	*٠،٨٤	*٠،٧٩	*٠،٨٦
	المَرحلة الصَّفيَّة	أول		ثاني	
الدَّرجة الكُليَّة	المَحَكّ	قراءة	إملاء	قراءة	إملاء
	ارتباط بيرسون	*٠،٧٩	*٠،٧٨١	*٠،٧٧	*٠،٧٦

يُلاحَظُ من الجَدول رقم (٤/١٣) ما يلي:

– إنَّ الصِّدق المَحَكّيَّ لاختِبار المورفيمات الحُرَّة بدلالة مُحصِّلات التَّلاميذ في مادَّتيِّ القِراءة والإملاء عند الصَّفين الأوَّل والثَّاني كان دَالَّاً عند مستوى الدَّلالة الافتراضيّ (٠،٠٥)، حيث بَلَغتْ مُعامِلات الارتِباط (٠،٨ – ٠،٨١٣ – ٠،٧٨ – ٠،٧٤) على التَّوالي، وهي مُعامِلات مُرتفعة وإيجابيَّة ودَالَّة (فوق +٠،٣ بِحَسب توجُّه متشل في تفسير الارتباطات)، وهذا ما يُؤكِّدُ صِدقَ الاختِبار لوُجود ارتِباطٍ بين مُحتوى الاختِبار ومُحتوى كُتُب القِراءة والإملاء عند الصَّفين الأوَّل والثَّاني من التَّعليم الأساسي.

---

١ – على اعتبار أن مرحلة الروضة لا تتضمن محصلات في القراءة والإملاء.

– إنَّ الصِّدقَ المَحَكّيَّ لاختبار المورفيمات المُقيَّدة بدَلالة مُحصِّلات التَّلاميذ في مادَّتيِّ القِراءة والإملاء عند الصَّفين الأوَّل والثَّاني كان دَالاً عند مُستوى الدَّلالة الافتراضي ، حيث بَلغتْ مُعامِلات الارتِباط (٠،٨٢ – ٠،٨٤ – ٠،٧٩ – ٠،٨٦) على التَّوالي، وهي مُعامِلات مُرتَفعة وإيجابيَّة ودالَّة (فوق +٠،٣ بِحَسب توجُّه متشل في تفسير الارتِباطَات)، وهذا ما يُؤكِّد صِدق الاختِبار لوُجود ارتباطٍ بين محتوى الاختِبار ومُحتوى كُتُب القِراءة والإملاء عند الصَّفين الأوَّل والثَّاني من التَّعليم الأساسي.

– إنَّ الصِّدقَ المَحَكّيَّ لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة (الدَّرجة الكُليَّة) بدلالة مُحصِّلات التَّلاميذ في مادَّتيِّ القِراءة والإملاء عند الصَّفين الأوَّل والثَّاني كان دالاً عند مستوى الدَّلالة الافتراضي، حيث بَلَغتْ مُعامِلات الارتباط (٠،٧٩ – ٠،٧٨١ – ٠،٧٧ – ٠،٧٦) على التَّوالي، وهي مُعامِلات مُرتفعة وإيجابيَّة ودَالَّة (فوق +٠،٣ بِحَسب توجُّه متشل في تفسير الارتباطات)، وهذا ما يُؤكِّد صِدق الاختِبار لوُجود ارتباطٍ بين مُحتوى الاختِبار ومُحتوى كُتُب القِراءة والإملاء عند الصَّفين الأوَّل والثَّاني من مرحلة التَّعليم الأساسي.

– **صِدقُ المَجموعات المُتَعارِضَة:** التي تَتطلَّب تطبيق بِنود المِقياس (قَيدِ الدِّراسة) على مجموعتين مُتَقابلتين أو مُتَعارِضَتين من الأفراد، إحدَاهما تَتألَّف من أفراد عَاديين أو أَسوياء تُمثِّل المَجموعة الضَّابطة، والثَّانية تَتألَّف من الأفراد غير العَاديين (مُتَفوِّقين أو مُتَخلِّفين..) والتي تُمثِّل المَجموعة التَّجريبيَّة، وهذه المَجموعات يُتَوَقَّعُ أنْ يَتمايزَ أَداءُ أفرادِها عن أَداءِ أَفراد مجموعة العَاديين تَمايُزاً دالاً إحصائيَّاً، ممَّا يُشكِّل أَساساً للحُكم على صِدق البِنود المَوضُوعة ومَحَكَّاً تَجريبيَّاً وعَمليَّاً لها، وبالتَّالي صِدق البِنود بالاستناد إلى المَحَكَّات التَّجريبيَّة لها. وتُعَدُّ هذه الخُطوة مُتَمِّمَة لعَمليَّة التَّحقُّق من الصِّدق التَّمييزيِّ للبِنود وِفقَ مُعامِلات السُّهولة والصُّعوبة (مخائيل، ٢٠٠٦: ٥٥).

وفي الدِّراسة الحَاليَّة تَمَّ التَّحقُّقُ من صِدق الفِرَقِ المُتَقَابِلة بمُقارنة الأَداء على اختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة) بالنِّسبة لعَيِّنَة العَاديين السَّابقة التي تَظهرُ في الجَدول رقم (٤/١٤)على نَتائج أَداء عَيِّنَة (مُتَيسِّرة مَقصودَة) من المُعوَّقين (٢٠ تَخلُّف عَقلي) مُتوسِّط وشَديد (١٠ ذكور، ١٠ إناث)، وعَيِّنَة (مُتَيسِّرة مَقصودَة) من المُتَفوِّقين وِفقَ سِجلَّات المُحصِّلات الدِّراسيَّة قِوامُها (٤٠) تلميذاً وتلميذة (٢٠ ذكور، ٢٠ إناث) من الصَّفين الأوَّل والثَّاني من التَّعليم الأَساسي كما يُظهِر الجَدول رقم (٤/١٤) كما يلي:

الجَدول رقم (٤/١٤)

خصائص عَيِّنَة ذَوي الحَاجات الخاصَّة المُستخدمة للتَّحقُّق من صِدق المَجموعات المُتعارِضة

المدرسة	العنوان	المرحلة التعليمية	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
عينة التلاميذ المتفوقين					
محمود حرب تعليم أساسي	السويداء – مساكن الخضر	صف أول	٥	٥	١٠
		صف ثاني	٥	٥	١٠
حطين تعليم أساسي	السويداء – مساكن الشرطة	صف أول	٥	٥	١٠
		صف ثاني	٥	٥	١٠
المجموع			٢٠	٢٠	٤٠
عينة المتخلفين عقلياً					
معهد الإعاقة الذهنية	السويداء	٦،١ إلى ٦،٦	٥	٥	١٠
جمعية المحبة	السويداء – الكوم	٦،٧ إلى ٦،١١	٥	٥	١٠
المجموع			١٠	١٠	٢٠

ويُظهِرُ الجَدول رقم (٤/١٥) مُعامِلات صِدق المَجموعات المُتعارِضة لأَفراد عَيِّنَة العَاديين وذَوي الحَاجات الخاصَّة (مُتفوِّقين، مُعَوَّقين عقلياً) عند كلّ فِئة صَفيَّة وبالنِّسبة للعَيِّنَة الكُليَّة كما يلي:

الجَدول رقم (٤/١٥)

نَتائجُ صِدق المَجموعات المُتعارِضة في الأَداء على

اختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغَة عند كلِّ فِئةٍ صَفيَّةٍ بين التلَّامذة العَاديين وذَوي الحَاجات الخاصَّة

الصَّف الأوَّل									
الاختبار	عاديين		متفوقين		قيمة T	الدلالة	معاقين عقلياً		قيمة T	الدلالة
	م	ع	م	ع			م	ع		
المورفيمات الحرة	٧،٦٨	١،٤٢٢	٩،١١	١،٠٢	٢،١٣٧	٠،٠٠٠	٣،٤١	٢،١٦	٤،٧	٠،٠٠٠
المورفيمات المقيدة	٧،٨٤	١،٨٧	١٠،١٤	١،٠٤	٣،٢٤٧	٠،٠٠٠	٣،٢٥	٢،٠٩	٤،٧	٠،٠٠٠
الدرجة الكلية	١٥،٥٢	٢،٠١	١٩،٢٥	١،٥	٦،٣٨٣	٠،٠٠٠	١،٥٨	٠،٨٨	٨،٦	٠،٠٠٠
الصَّف الثَّاني										
المورفيمات الحرة	١١،٣٨	١،٥٧	١٤،٠٦	١،٧١	٢،٤٦٩	٠،٠٠٠	٢،٥	٢،٠٢	٨،١٢	٠،٠٠٠
المورفيمات المقيدة	١٢	٠،٩٩	١٣،٥٥	١،٣٢٧	٢،١١	٠،٠٠٠	٢،٥٤	٢،٧١	٩،٧٣	٠،٠٠٠
الدرجة الكلية	٢٣،٣٨	١،٦	٢٧،٦١	١،٦٤	٣،٦٨	٠،٠٠٠	٤،٧٩	٣،١٢	١٩،٤٩	٠،٠٠٠
العدد	عاديين ٦٠ (٣٠ ذكور – ٣٠ إناث)		متفوقين ٤٠ (٢٠ ذكور – ٢٠ إناث)				معاقين عقلياً ٢٠ (١٠ ذكر – ١٠ إناث)			

يُلاحَظُ من الجَدول رقم (٤/١٥) ما يلي:

– بالنِّسبة للصَّف الأوَّل:

يُلاحَظُ أنَّ جميعَ دَلالات الفُروق بين العَاديين والمُتفوِّقين كانت دالَّة إحصائيَّاً بالنِّسبة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة)، حيث بَلغَت مُستويات الدَّلالة لها جميعها (٠،٠٠٠)، وهو مُستوى دَلالة أَصغر من مُستوى الدَّلالة الافتراضيّ ، حيث كانَ الفَرق لصَالح المُتَفوِّقين.

– يُلاحَظُ أنَّ جميعَ دَلالاتِ الفُروق بين العَاديين والمُتَخلِّفين عَقلياً كانت دالَّةً إحصائيَّاً بالنِّسبة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة)، حيث بَلغتْ مستويات الدَّلالة لها جميعها (٠،٠٠٠)، وهو مستوى دَلالة أَصغر من مستوى الدَلالة الافتراضيّ، حيث كان الفرقُ لصَالح العَاديين.

– بالنِّسبة للصَّف الثَّاني:

يُلاحَظُ أنَّ جميع دَلالات الفُروق بين العَاديين والمُتفوِّقين كانت دالَّة إحصائيَّاً بالنِّسبة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة)، حيث بَلغتْ مُستويات الدَّلالة لها جميعها (٠،٠٠٠)، وهو مَستوى دَلالة أَصغر من مُستوى الدَّلالة الافتراضيّ، حيث كان الفَرق لصَالح المُتفوِّقين.

– يُلاحَظُ أنَّ جميع دَلالات الفُروق بين العَاديين والمُتخلِّفين عقليَّاً كانت دالَّة إحصائيَّاً بالنِّسبة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة)، حيث بَلغتْ مُستويات الدَّلالة لها جميعها (٠،٠٠٠)، وهو مُستوى دَلالة أَصغر من مُستوى الدَّلالة الافتراضيّ، حيث كان الفَرق لصَالح العَاديين.

وما يمكنُ استِنتاجُه من دِرَاسة صِدق المَجموعات المُتعارِضة قُدرةُ الاختبار على التَّمييز بين التَّلامذة العَاديين وذَوي الحَاجات الخاصَّة من مُتفوِّقين وعَاديين، ممَّا يؤسِّس للصِّدق التَّمييزيِّ للاختِبار ويَدعَمُه عموماً.

د– مُؤشِّراتُ ثَبات الاختِبار: من الأَسئلة المُهمَّة التي يمكن أنْ تُلقي الضَّوء على مَفهوم الثَّبات السُّؤال التَّالي: هل يَكشفُ المِقياسُ أو الاختِبارُ بصورة ثَابتةٍ ومُطَّرِدَةٍ الفُروق بين الأفراد ؟، وبِعبَارة أُخرى: ما مَدى الدِقَّة والاتِّسَاق في نتائج المِقياس، وكم تَتذَبذَب نَتائِجُه. ومن الواضح أنَّه كلَّما تَذَبذَبَت النتائجُ انخفضَ ثَبات المِقياس، ولم يَعُدْ مِيزاناً حَسَّاساً وقَادِراً على كَشف الفُروق الحقيقيَّة بين الأَفراد في السِّمة أو الخَاصيَّة التي تُوضَع مَوضِع القياس، إلَّا أَنَّ مَطلبَ الثَّبات يَتَعذَّر تَحقيقُه بصورةٍ تَامَّة في المَقاييس النَّفسيَّة والتَّربويَّة بخِلاف المَقاييس الفيزيائيَّة (كمَقاييس الأَبعاد والأَوزان وغيرها..)، لأَسبابٍ عِدَّةٍ، منها: إنَّ السِّمةَ التي تَتصدَّى لها تلك المَقاييس تَنطوي على قدرٍ من عدمِ الاستقرار بمرورِ الوَقت، ويَصعُب إخضاعُها للقياس المُبَاشر، بالإضافة إلى أَخطاء تتعلَّق بالعَيِّنَة أو المُعاينة وأَخطاء التَّطبيق والتَّصحيح.. وغيرها، ولابدَّ من الإشَارة إلى أنَّ الثَّبات شرطٌ ضَروريٌّ وغير كافٍ للصِّدق، فالمِقياسُ الذي يَتَّصِفُ بدرجةٍ عَاليةٍ من الصِّدق لابُدَّ أنْ يُعطي نتائجَ دَقيقة ومُتَّسِقَة من وقتٍ لآخر، أي لابدَّ أنْ يكونَ على دَرجة عَالية من الثَّبات، في حين أنَّ المِقياس الذي يَتَّصفُ بدرجةٍ عاليةٍ مِن الثَّبات

قد لا يَصدق في قياس ما وُضِعَ لقياسه، على الرَّغم من كونِ نتَائِجه مُتَّسِقة ودَقيقة بحَدِّ ذَاتِها (مخائيل، ١٩٩٧: ٢٦٨-٢٦٩).

وفي الدِّرَاسَة الحَاليَّة تَمَّ التَّحقُّق مِن عِدَّة أشكال لثَبات اختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغَة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة) وهي:

- **ثَباتُ التَّجزئةِ النِّصفيَّة:** تقومُ الفِكرة الأساسيَّة للتَّحقُّق مِنْ هذا النوَّع مِنَ الثَّبات على تَطبيق المِقياس على عَيِّنَة من مَجموعةِ أَفراد، ثمَّ تَقسيم بِنود المِقياس إلى قِسمين مُتساويين (البِنود ذوات الأرقام الفَرديَّة مُقابِل البِنود ذوات الأَرقام الزوجيَّة)، ثمَّ يَتمُّ جَمعُ الدَّرجات في كلِّ نِصف وكأنَّنا طَبَّقنَا مِقياسين على أَفراد العَيِّنَةِ، فيحصَلون على دَرجتين (درجةٌ للنِّصف الأوَّل ودرجةٌ للنِّصف الثَّاني)، وبعد ذلك يُحسَبُ مُعامِلُ الارتِباط لِكِلا النِّصفَين بالطَّريقة المَألوفة، ولكنْ يجبُ أنْ نُلاحظَ أنَّ مثلَ هذا الارتِباط يمكنُ أنْ يُعطي ثَباتاً لنِصف المِقياس فقط، على خِلاف طريقة ثَبات الإعادة أو ثَبات الصُّور المُتكَافِئة، لذلك يُعوَّضُ طُولُ المِقياس بمعادَلة (سبيرمان – براون) أو بمُعادَلة (جتمان – فلانجان)، حيثُ يزدادُ مُعامِل ثَبات المِقياس عادةً، ومن مِيزات هذه الطَّريقة في حِساب الثَّبات هو تَوفيرُ الكُلفةِ والوَقت في حالِ تَعَذَّرَ على البَاحث إعادة تَطبيق المِقياس، كما أنَّ هذه الطَّريقة في حِساب الثَّبات تأخذُ بالحِسبان مُعامِلات السُّهولة والصُّعوبة التي تَمَّ فيها توزيعُ بِنودِ المِقياس بحِساب نِسبَة الأفراد الذين أجابوا إجاباتٍ صَحيحة أَم خَاطئة، كما أَنَّها تُوِّحد ظُروفَ تَطبيق نِصفَيِّ المِقياس توحيداً تامَّاً، ومِنَ الجَدير بالذِّكِر أنَّ مُعادَلةَ (سبيرمان– براون) تُستَخدَمُ إذا كان عَدد النِّصف الأوَّل لِبِنود المِقياس مُساوٍ تَماماً لعَدد بِنود النِّصف الثَّاني، أَمَّا مُعادَلَة (جتمان – فلانجان) تُستَخدَم إذا كانَ عَدَدُ بِنود النِّصف الأوَّل للمِقياس غير مساوٍ تماماً لعَددِ بِنود النِّصف الثَّاني له (الأنصاري، ٢٠٠٠: ١٢٢-١٢٥).

ويُظهِر الجَدول رقم (٤/١٦) مُؤشِّرات ثَبات التَّجزِئة النِّصفيَّة لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغَة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة) عند كلِّ فئةٍ صَفيَّة (روضَة – صَف أوَّل – صَف ثاني)، وباستخدام مُعادَلَة تَصحيح طُول المِقياس المُناسبة باستخدام المُعادَلَة المُناسِبة كما يلي:

الجَدول رقم (٤/١٦)

نتائج ثَبات التَّجزئة النِّصفيَّة لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغَة عند كلِّ فئةٍ صَفيَّة

الاختبار	عدد البنود	مُعامل ارتباط نصفي المقياس	قيمة (سبيرمان – براون)	قيمة (جتمان – فلانجان)
روضة				
المورفيمات الحُرّة	١٧	٠،٧٨	–	٠،٨
المورفيمات المُقيّدة	١٧	٠،٨١	–	٠،٨٢٢
الدَّرجة الكُليَّة	٣٤	٠،٧٧٩	٠،٨١٢	–
العدد	٣٠ (١٥ ذكور – ١٥ إناث)			

الاختبار	عدد البنود	مُعامل ارتباط نصفي المقياس	قيمة (سبيرمان – براون)	قيمة (جتمان – فلانجان)
صف أول				
المورفيمات الحُرَّة	١٧	٠،٧٥	–	٠،٧٧٣
المورفيمات المُقيّدة	١٧	٠،٧٨١	–	٠،٨
الدَّرجة الكُليَّة	٣٤	٠،٧٣٣	٠،٧٨٤	–
العدد	٣٠ (١٥ ذكور – ١٥ إناث)			
صف ثاني				
المورفيمات الحُرَّة	١٧	٠،٧١	–	٠،٧٦٥
المورفيمات المُقيّدة	١٧	٠،٧٩١	–	٠،٨٣
الدَّرجة الكُليَّة	٣٤	٠،٧٥٢	٠،٧٨٣	–
العَدد	٣٠ (١٥ ذكور – ١٥ إناث)			

يُلاحَظُ من الجَدول رقم (٤/١٦) أنَّ مُؤشِّرات ثَبات التَّجزِئة النِّصفيَّة لاختبار المَستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة) عند كلِّ فئة صَفيَّة (روضَة – صَف أوَّل – صَف ثاني)، كانت جميعُها دالَّة إحصائيَّاً وتَراوَحَتْ بعد تَطبيق مُعادَلَة التَعديل (بين ٠،٧٧٣ إلى ٠،٨٣)، وهي مُعامِلات ثَبات عَالية ومُرتفعة ودالَّة إحصائيَّاً عند مُستوى الدَّلالة الافتراضي، وعُموماً فإنَّ مُؤشِّرات ثَبات التَّجزِئة النَّصفيَّة التي تَمَّ التَوصُّل إليها تَدعَمُ ثَباتَ الاختبار وتُؤسِّسُه عُموماً.

– **ثَباتُ الاتِّساقِ الدَّاخليّ (ألفا – كرنباخ):** التي تقومُ على أساسِ حِساب مُعامِلات الارتِباط بين الدَّرجات على بِنود المِقياس وبين الدَّرجة الكُليَّة على المِقياس ككُل، وفي هذه الحَالة يُجَزَّأُ المِقياسُ إلى أَقسامٍ تُساوي عَددَ بِنودِه، إذ يُعَدُّ كلُّ بَندٍ بمثابَةِ مِقياسٍ جُزئيّ، وتُناسِبُ هذه الصِّيغَةُ لتَقدير ثَبات المَقاييس سواء أكانت مُؤلَّفَة من جُزئين أم مُؤلَّفة من عِدَّة أجزاء بعَددِ البِنود المُكِّونَة للمِقياس (رحمة، ١٩٩٩: ٤٦–٤٧). وتَعتمدُ مُعادَلَةُ (ألفا – كرنباخ) في تَقديرِ قيمةِ الثَّبات على تَطبيقِ المِقياس لمرَّة واحدة، ويمكنُ استخدامُها للتَّحقُّق من تَجانُسِ جميع مُفردات المِقياس والتي تَتأثَّرُ بكلٍّ من مُعايَنة المُحتوى، ومُعامِلات سُهولةِ وصُعوبة بِنود المِقياس، وعَدم اتِّساق النِطاق السُّلوكيّ للمَجال الذي استُمِدَّتْ منه عَيِّنَة مُفردات وبِنود المِقياس كما هو الحَال في طَريقة التَّجزِئة النِّصفيَّة. وتَتغلَّبُ هذه الطَّريقة على مُشكلة تَجزِئة المِقياس إلى نِصفين مُتكافِئَين، حيث أنَّها تَعتمدُ على إيجادِ قيمةٍ تَقديريَّةٍ لمُتوَسِّطاتِ قِيَمِ مُعامِلات الارتباط بين كُلٍّ من نِصفَيِّ المِقياس، ومِنَ الجَدير بالذِّكرِ أنَّ صِيغَةَ مُعادَلَة (ألفا – كرنباخ) تَستَنِدُ إلى فَرَضيَّة اتِّساق استجابَات الأفراد عَبر مُفرداتِ المِقياس، ويُمكنُ الاعتمادُ عليها في تَقديرِ مُعامِلِ الثَّبات للدَّرجة الكُليَّة للمِقياس، فإذا كانت مُفرداتُ المِقياس مُتَجانِسَةً أي تَقيسُ سِمَةً أو بُعداً واحداً، فإنَّ مُعادَلَة (ألفا– كرنباخ) تُؤدِّي إلى نَتيجَةٍ قَريبةٍ من النتيجةِ التي نَحصلُ عليها مِنَ التَّجزِئة النِّصفيَّة، أما إذا كانت المُفرداتُ غير مُتجانِسَة فإنَّ قيمةَ مُعامِل الثَّبات عن تَطبيق هذه

المُعادَلَة ستَكون قيمةً أقلّ مِن التَجزِئة النِّصفيَّة، والحقيقةُ أنَّ قِيَمَ مُعامِل (ألفا – كرنباخ) تُعَدُّ بمثابَةِ الحَدِّ الأَدنى للقِيَمِ التَّقديريَّة (علام، ٢٠٠٦: ٩٨–١٠٠).

ويُظهِرُ الجَدول رقم (٤/١٧) مُؤشِّرات ثَبات الاتِّساق الدَّاخلي وِفقَ مُعادَلَة (ألفا – كرنباخ) لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحرة، المورفيمات المقيدة، الدرجة الكلية) عند كلِّ فِئَةٍ صَفيَّة (روضَة – صَف أوَّل – صَف ثاني) كما يلي:

الجدول رقم (٤/١٧)

نتائج ثَبات الاتِّساق الدَّاخلي وِفقَ مُعادَلَة

(ألفا– كرنباخ) لاختبار المُستوى المورفولوجي للُّغة عند كلِّ فِئةٍ صَفيَّة

روضَة		
الاختبار	**عدد البنود**	**قيمة (ألفا– كرنباخ)**
المورفيمات الحُرَّة	١٧	٠،٧٧٢
المورفيمات المُقيّدة	١٧	٠،٨
الدّرجة الكُليّة	٣٤	٠،٨
العَدد	٣٠ (١٥ ذكور – ١٥ إناث)	
صَف أوّل		
المورفيمات الحُرَّة	١٧	٠،٧٥٢
المورفيمات المُقيّدة	١٧	٠،٧٨
الدّرجة الكُليّة	٣٤	٠،٧٨
العَدد	٣٠ (١٥ ذكور – ١٥ إناث)	
صَف ثاني		
المورفيمات الحُرَّة	١٧	٠،٧١٣
المورفيمات المُقيّدة	١٧	٠،٧٨٧
الدّرجة الكُليّة	٣٤	٠،٧٨١
العَدد	٣٠ (١٥ ذكور – ١٥ إناث)	

يُلاحَظُ من الجَدول رقم (٤/١٧) أنَّ مُؤشِّرات ثَبات الاتِّساق الدَّاخلي وِفقَ مُعادَلَة (ألفا– كرنباخ) لاختبار المُستوى المورفولجي للُّغَة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة) عند كلِّ فِئةٍ صَفيَّة (روضَة – صَف أوَّل – صَف ثاني)، كانتْ جميعُها دَالَّة إحصائيَّاً وتَراوَحتْ بين (٠،٧١٣ إلى ٠،٨)، وهي مُعامِلات ثَبات عَالية ومُرتَفعة ودَالَّة إحصائيَّاً عند مُستوى الدَّلالة الافتراضي، وعُموماً فإنَّ مُؤشِّرات الثَّبات هذه تُشير إلى اتِّسَاق بِنودِ الاختِبار داخليَّاً فيما بينها، مِمَّا يَدعَمُ ثَبات الاختِبار ويُؤسِّسُه عُموماً.

– **ثَباتُ إعَادةِ التَّطبيق:** تُرَكِّزُ هذه الطَّريقَةُ في حِساب الثَّبات على تَطبيق المِقياس أو الاختِبار على عَيِّنَة مِنَ المَفحوصين ثمَّ إعَادة تَطبيقه على ذاتِ العَيِّنَة بعد فَترة تَتَراوح عَادة بين يومٍ واحدٍ إلى بِضعَة أيام، وقد تَمتَدُّ إلى عددٍ قليلٍ من الأَشهُر في بعض الحَالات، ثم تَتطلَّب في خُطوةٍ لاحِقَةٍ حِسابَ

مُعامِل الارتباط بين نَتائج المَفحوصين في التَّطبيق الأوَّل ونتائجهم في التَّطبيق الثَّاني للمِقياس نفسِه (مخائيل، ١٩٩٧: ٢٦٩). ويُلاحَظُ أنَّ ما نَقومُ به هنا هو الحُصول على عَيِّنَةٍ من أَداء مَجموعة من الأَفراد، وبعد مِضيِّ فَترة زَمنيَّة مُعيَّنة نَعودُ للحُصول على عَيِّنَة جَديدة من أَداء الأَفراد أَنفسِهم على المِقياس نفسه، وإذا افترضنا أنَّ الأَداء ثَابتٌ ولم يَتغيَّر رغم مِضي هذه الفترة الزَّمنية، ورَغم ما قد يَحصلُ مِن تَدخُّلِ عواملَ غير قَابلة للضَّبط، فإنَّنا نَتوقَّع أنَّ الدَّرجة التي يَحصلُ عليها الفَرد على المِقياس في كِلا التَّطبيقَين واحدة أو مُتقارِبة على أقلِّ تقدير، وبالتَّالي يجبُ أنْ يكونَ مُعامِلُ الارتبَاط بين التَّطبيق الأوَّل والتَّطبيق الثَّاني مُرتَفع (Lander, J, 2010: 23-24).

ويُظهِرُ الجَدول رقم (٤/١٨) مُعامِلات ثَبات إعَادة التَّطبيق بعد مُرور (٧) سبعةِ أيام من انتِهاء التَّطبيق على العَيِّنَة التي تَظهرُ في الجَدول (٤/١٧) السَّابق كما يلي:

الجَدول رقم (٤/١٨)

نتائج ثَبات إعادة التَّطبيق لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة عند كلّ فئةٍ صَفيَّة

الصَّف	الاختِبار	التَّطبيق الأوَّل		التَّطبيق الثَّاني		ارتباط بيرسون
		م	ع	م	ع	
رَوضَة	المورفيمات الحُرَّة	٤،١	١،٣	٤،٢١	١،٢٢	٠،٩٢
	المورفيمات المُقيّدة	٤،٧	١،٢	٤،٨٢	١،٣٥	٠،٩٤١
	الدّرجة الكُليَّة	٨،٨	١،١١	٩،٠٣	١،٢٨	٠،٩١
صَف أوَّل	المورفيمات الحُرَّة	٧،٦٨	١،٤٢٢	٨،١١	١،٢	٠،٩٧
	المورفيمات المُقيّدة	٧،٨٤	١،٨٧	٨،٢١	١،٢٥	٠،٩٥
	الدّرجة الكُليَّة	١٥،٥٢	٢،٠١	١٦،٣٢	١،٢٢٥	٠،٩٥٢
صَف ثاني	المورفيمات الحُرَّة	١١،٣٨	١،٥٧	١٢	١،٤	٠،٩٦
	المورفيمات المُقيَّدة	١٢	٠،٩٩	١٢،٤	١،٠١	٠،٩٤٥
	الدِّرجة الكُليَّة	٢٣،٣٨	١،٦	٢٤،٤	١،١٣	٠،٩٥٨

يُلاحَظُ من الجَدول رقم (٤/١٨) أنَّ مُؤشِّرات ثَبات إعادة التَّطبيق لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة) عند كلِّ فئة صَفيَّة (رَوضَة – صَف أوَّل – صَف ثاني)، كانت جميعها دَالَّة إحصائيَّاً ومُرتفعة وتَراوَحتْ بين (٠،٩١ إلى ٠،٩٧)، وهي مُعامِلات ثَبات عَالية ومُرتفعة ودَالَّة إحصائيَّاً عند مُستوى الدَّلالة الافتراضي، وعُموماً فإنَّ مُؤشِّرات الثَّبات هذه تُشير إلى ثَبات الاختِبار عَبرَ الزَّمن في قياس السِّمة موضوع الدِّرَاسَة الحَاليَّة، مِمَّا يَدعمُ ثَبات الاختبار ويُؤسِّسه عُموماً.

هـ- تَعيِيرُ الاختِبَار: بعدَ أنْ تَمَّ التَّحقُّق من صِدق وثَبات اختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغَة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدَّرجة الكُليَّة) عند الفئات العُمريَّة/الصَفيَّة (الرَوضَة ٥،٦ إلى ٦ سنوات)، (صَف أوَّل ٦ إلى ٦،١١ سنوات)، (صَف ثاني ٧ إلى٧،١١ سنوات)، تَمَّ التَوصُّل إلى

الصُّورة النِّهائيَّة له. وبعد إجراءِ التَعديلات التي طَرأت عليه، إذ تَمَّ تَعيِيرُ الاختِبار من التَطبيق على عَيِّنَةٍ عَرَضِيَّة مُتَيسِّرة طَبقيَّة مُتساوية، اختِيرَتْ بطريقةٍ تُراعي قَدر الإمكان تَوَزُّع المَناطق التَّعليميَّة لمدينة السُّويداء من أَطفال الروضَة وتلامذة الصَّفين (الأوّل، الثَّاني) من مرحلة التَّعليم الأَساسي، عَددُهم الإجمالي (١٨٠) فرداً، إذ تَمَّ إضافة (٩٠) تلميذاً على ذات عَيِّنَة الصِّدق والثَّبات التي تَظهَرُ في الجَدول رقم (٤/٨) السَّابق، كما تَمَّ اختيارُهم من ذاتِ المَدَارس السَّابقة، ويُظهِرُ الجَدول رقم (٤/١٩) خصائص عَيِّنَة التَّعيِير كما يلي:

الجَدول رقم (٤/١٩)

المَدارس التي تَمَّ منها سَحبُ عَيِّنَةِ تَعيِير اختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغة

المَدرسة	العنوان	المرحلة التَّعليميَّة	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
محمود حرب تعليم أساسي	السويداء – مساكن الخضر	صف أوّل	١٠	١٠	٢٠
		صف ثاني	١٠	١٠	٢٠
حطين تعليم أساسي	السويداء – مساكن الشرطة	صف أوّل	١٠	١٠	٢٠
		صف ثاني	١٠	١٠	٢٠
سلمان أشتي تعليم أساسي	السويداء – مساكن الكهرباء	صف أوّل	١٠	١٠	٢٠
		صف ثاني	١٠	١٠	٢٠
روضة ألوان	السويداء – مساكن الخضر	روضَة	١٥	١٥	٣٠
روضة الحنان	السويداء – مساكن الكوم	روضَة	١٥	١٥	٣٠
المجموع			٩٠	٩٠	١٨٠

ومِن بيانَات عَيِّنَة التَّعيِير تَمَّ استِخراجُ المُتوسِّطَات الحِسابيَّة والانحراف المَعياريَّة لكلّ مَرحلة عُمري/صفية، ولكُلٍ من (اختبار المورفيمات الحُرَّة – المورفيمات المُقيّدة) وذلك كما يُظهِرُ الجَدوَلين (٤/٢٠) (٤/٢١) كما يلي:

جدول رقم (٤/٢٠)

المُتوسِّطات والانحرافات المِعياريَّة لاختِبار المورفيمات الحُرَّة

(٥،٦ إلى ٦) سنوات		(٦ إلى ٦،١١) سنوات		(٧،١ إلى ٧،١١) سنوات	
م	ع	م	ع	م	ع
٧،٢	١،٤	٨،٣	١،٢	١٢،٨	٤،٣

جدول رقم (٤/٢١)

المُتوسِّطات والانحرافات المِعياريَّة لاختِبار المورفيمات المُقيّدة

(٥،٦ إلى ٦) سنوات		(٦ إلى ٦،١١) سنوات		(٧،١ إلى ٧،١١) سنوات	
م	ع	م	ع	م	ع
٧،٣	١،٣	١٤،٨	١،٤	١٩،٩	٣،٦

ومن خلال المُتوسِّطَات والانحرافات المِعياريَّة حُسِبَتْ الدَّرجة المِعياريَّة الذَاليَّة، التي تُبيِّنُ التَّقديرَ الوَصفيَّ للأَداء على الاختِبَارَين الفَرعيين، والتي تَتراوح بين (+٢ إلى –٢) باستخدام المُعادَلَة التَّالية وكما يَظهرُ في الجَدول رقم (٤/٢٢) كما يلي:

$$\text{الدرجة المعيارية الذالية (ذ)} = \frac{\text{الدرجة الخام (خ)} - \text{المتوسط (م)}}{\text{الانحراف المعياري (ع)}}$$

(مخائيل، ٢٠٠٦: ١١٥).

جَدول رقم (٤/٢٢)

الدَّرجات المِعياريَّة الذَّاليَّة لاختِبار المُستوى المورفولوجي للُّغَة

الدَّرجة المِعياريِّة الذَّاليَّة	التَّقدير الوَصفي للأداء
+٢ وما فوق	**مُتفوّق**
+١	**عادي**
∴	**مُتوسِّط**
-١	**ضعيف**
-٢ وما دون	**مُتخلِّف وشديد**

رابعاً- المُعادَلات الإحصَائيَّة المُستَخدَمَة في الدِّرَاسَة:

تَمَّتْ المُعالَجة الإحصائيّة لأَسئلة الدِّراسة الحَاليَّة وفَرَضيَّاتِها باستخدام طَرائق وأَسَاليب المُعالَجة الإحصائيَّة المُتَضَمَّنَة في برنامج (SPSS)، التي تَطَلَّبَتْ حِساب بعض مِنْ مَقاييس النَزعَة المَركزيَّة (المُتوسِّط، الانحراف المِعياري)، بالإضافة إلى حِساب الفُروق وِفقَ مُتَغيِّرَين مُستقلَّين باستخدام مُعادَلَة (ت. ستودنت T-Test). كما تَمَّتْ المُعالَجَة الإحصائيَّة لجميع الفَرضيَّات عندَ مُستوى الدَّلالة الافتراضي.

خامِساً- صُعوباتُ الدِّرَاسَة:

واجَهَتْ البَاحِثة مَجموعة من المُشكِلات والصُّعوبات النَظريَّة والمَيدانيَّة قَبلَ إنجازِ الدِّراسة الحَاليَّة بصورتِها النِّهائيَّة الحَاليَّة، أهمُّها:

١- قِلَّةُ المَراجع العَربيَّة والأجنبية التي بَحَثتْ في المُستوى المورفولوجي للُّغَة لدى تلامذة صُعوبات التعلُّم.

٢- قِلَّةُ الدِّرَاسَات العربيَّة والأجنبيَّة التي عَملت على بَحثِ المُستوى المورفولوجي للُّغَة لدى ذَوي صُعوبات التعلُّم، من خِلال مُقارَنَة أدائِهم مع أَداء أقرانِهم العَاديين.

٣- انعِدامُ أيِّ اختبارٍ مَحَليٍّ مُقَنَّنٍ على البيئة السُّوريَّة لرَوزِ مَهارَات المُستوى المورفولوجي للُّغَة لدى التلاميذ في مرحلة التَّعليم الأساسي.

٤- بعض المُشكِلاتُ الإداريَّة في المَدارس العامَّة للتَّعليم الأسَاسيِّ التي تَطَلَّبَتْ من البَاحِثة الحُصول على عِدَّةِ مُوافَقَات لتَطبيق الدِّراسَة الحَاليَّة.

٥- عَدم رُغبة إدارةِ المَدرَسة بتَعطيل البَرنامج الدِّراسيِّ للحِصَص الدِّراسيَّة اليَوميَّة، مِمَّا اضطرَّها إلى اللُّجوء لحِصصِ المُوسيقى والتَّربية الرِّياضيَّة لتَطبيق الدِّراسة الحَاليَّة.

الفَصل الخَامس

عرضُ ومنَاقشة نتائج الدّراسة

أولاً- المُعالجة الإحصائيّة لفرضيّات الدّراسة.

ثانياً- مناقشة نتائج الدّراسة وتفسيرها.

ثالثاً- توصيات الدّراسة.

رابعاً- بحوث مُقترَحة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدّراسة

يتناول الفصل الخامس للدّراسة الحاليّة المعالجة الإحصائيّة للفرضيآت ومناقشة النتائج من خلال إجراء المقارنات بين أفراد مجموعتيّ التلاميذ (العاديين، ذوي صعوبات التعلُّم)، ثم الانتقال إلى مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني للدّراسة الحاليّة وفي ضوء نتائج الدّراسات السابقة، كما يتضمّن هذا الفصل تقديم مجموعة من التوصيات، وتضمين مجموعة من البحوث المُقترَحة التي يمكن أن تغني البحث في صعوبات التعلُّم عموماً، وذوي صعوبات اللُّغة على وجه الخصوص.

أولاً- المعالجة الإحصائيّة لفرضيات الدّراسة:

١- الفرضيّة الأوّلى: لا يوجد فروق دالَّة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين تلامذة الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات الحُرَّة) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم).

ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام معادلة ت. ستودنت (T. Test) للعيِّنات المستقلَّة المتساوية، والتي تحسب الفروق في أداء تلاميذ الصفّ الثّاني من التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات الحُرَّة) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم) كما يُظهر الجدول رقم (٥/١):

الجدول رقم (٥/١)

متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات الحرَة

المجموعة	العدد (ن)	م	ع	(T)	الدلالة
تلاميذ عاديين	٤٣	١٥،٤٨٨٤	١،١٨٢٥٦	٢٤،٣٣	٠،٠٠٠
تلاميذ صعوبات التعلم	٤٣	٧،٨٣٧٢	١،٦٨٩٣٣		

يُلاحظ من الجدول (٥/١) ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلاميذ الصفّ الثّاني الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات الحرة) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم)، حيث بلغت قيمة (T) (٢٤،٣٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٠٠) التي هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي، حيث كان الفرق لصالح التلاميذ العاديين، إذ بلغ متوسط العاديين (١٥،٤٨٨٤) عند انحراف معياري (١،١٨٢٥٦)، والذي هو أكبر من متوسط التّلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم الذي بلغ (٧،٨٣٧٢) عند انحراف معياري (١،٦٨٩٣٣)، ومما سبق فإننا نرفض الفرضية الأولى ونقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: يوجد فرق دالٌّ إحصائياً عند مستوى الدلّالة بين تلامذة الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات الحرة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلم)، حيث كان الفرق لصالح التّلاميذ العاديين.

٢- الفرضيّة الثّانية: لا يوجد فروق دالَّة إحصائياً عند مستوى الدَّلالة بين تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم).

ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام معادلة ت. ستودنت (T. Test) للعينات المستقلة المتساوية، والتي تحسب الفروق في أداء تلامذة الصفّ الثّاني الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم) كما يُظهر الجدول رقم (٥/٢):

الجدول رقم (٥/٢)

متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات المقيَدة

المجموعة	العدد (ن)	م	ع	(T)	الدلالة
تلاميذ عاديين	٤٣	١٤،٩٠٧	١،٨٤٩٢٥	١٩،٩٠٧	٠،٠٠٠
تلاميذ صعوبات التعلم	٤٣	٥،٧٩٠٧	٢،٣٦٦٠١		

يُلاحَظُ من الجدول (٥/٢) ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم)، حيث بلغت قيمة (T) (١٩،٩٠٧) عند مستوى دلالة (٠،٠٠٠) التي هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي، حيث كان الفرق لصالح التّلاميذ العاديين، إذ بلغ متوسط العاديين (١٤،٩٠٧) عند انحراف معياري (١،٨٤٩٢٥)، والذي هو أكبر من متوسط التلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم الذي بلغ (٥،٧٩٠٧) عند انحراف معياري (٢،٣٦٦٠١)، ومما سبق فإننا نَرفُضُ الفرضيّة الثّانية ونقبل الفرضيّة البديلة لها التي تقول: يوجد فرق دالٌّ إحصائياً عند مستوى الدلالة بين تلامذة الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم)، حيث كان الفرق لصالح التلاميذ العاديين.

٣- الفرضيَّة الثَّالثة: لا يوجد فروق دالَّة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين تلاميذ الصفّ الثَّاني من مرحلة التعليم الأساسي في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم).

ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام معادلة ت. ستودنت (T. Test) للعينات المستقلة المتساوية، والتي تحسب الفروق في أداء تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلم) كما يُظهر الجدول رقم (٥/٣):

الجدول رقم (٥/٣)

متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلُم في الدرجة الكلية

المجموعة	العدد (ن)	م	ع	(T)	الدلالة
تلاميذ عاديين	٤٣	٣٠،٣٩٥٣	٢،٠٧١٨	٣١،٨٥٧	٠،٠٠٠
تلاميذ صعوبات التعلم	٤٣	١٣،٦٢٧٩	٢،٧٦٠٤٦		

يُلاحَظُ من الجدول (٥/٣) ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلاميذ الصفّ الثّاني الأساسي في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم)، حيث بلغت قيمة (T) (٣١،٨٥٧) عند مستوى دلالة (٠،٠٠٠) التي هي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي ، إذ كان الفرق لصالح التلامذة العاديين، حيث بلغ متوسط العاديين (٣٠،٣٩٥٣) عند انحراف معياري (٢،٠٧١٨)، والذي هو أكبر من متوسط التلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم الذي بلغ (١٣،٦٢٧٩) عند انحراف معياري (٢،٧٦٠٤٦)، ومما سبق فإننا نَرفضُ الفرضيّة الثّالثة ونقبلُ الفرضيّة البديلة لها التي تقول: يوجد فرق دالٌّ إحصائياً عند مستوى الدَّلالة بين تلاميذ الصفَ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم).

٤- الفرضيّة الرَّابعة: لا يوجد فروق دالَّة إحصائياً عند مستوى الدلالة بين تلاميذ الصفّ الثّاني الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات (الحرة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمتغير الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث).

ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام معادلة ت. ستودنت (T. Test) للعيِّنات المستقلَّة غير المتساوية، والتي تحسب الفرق بين تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات (الحُرَّة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث) كما يُظهر الجدول رقم (٥/٤):

الجدول رقم (٥/٤)

متوسطات درجات الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلُم في مستوى تحصيل المورفيمات الحرَة

المجموعة	العدد (ن)	م	ع	(T)	الدلالة
تلاميذ صعوبات التعلم (ذكور)	٢٩	٨،٢٤١٤	١،٧٢٤٩٣	٢،٣٨	٠،٢٢
تلاميذ صعوبات التعلم (إناث)	١٤	٧،٠٠١	١،٣٠٠٨٩		

يُلاحَظُ من الجدول (٥/٤) عدم ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلاميذ الصفّ الثّاني الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات (الحرة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث)، إذ بلغت قيمة (T) (٢،٣٨) عند مستوى دلالة (٠،٢٢) التي هي أكبر من مستوى الدَّلالة الافتراضي، حيث بلغ متوسط التلاميذ الذكور (٨،٢٤١٤) عند انحراف معياري

(١،٧٢٤٩٣)، الذي هو قريب من متوسط التّلميذات الإناث الذي بلغ (٧،٠٠١) عند انحراف معياري (١،٣٠٠٨٩)، ومما سبق فإننا نقبل الفرضيَّة الرابعة.

٥- الفرضيّة الخامسة: لا يوجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة بين تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات (المُقيَّدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث).

ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام معادلة ت. ستودنت (T. Test) للعيِّنات المستقلَّة غير المتساوية، والتي تحسب الفرق بين تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات (المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث) كما يُظهِر الجدول رقم (٥/٥):

الجدول رقم (٥/٥)

متوسطات درجات الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلُم في مستوى تحصيل المورفيمات المقيَدة

المجموعة	العدد (ن)	م	ع	(T)	الدلالة
تلاميذ صعوبات التعلم (ذكور)	٢٩	٥،٦٥٥٢	٢،٠٥٧٦٧	٠،٥٣٦	٠،٥٩٥
تلاميذ صعوبات التعلم (إناث)	١٤	٦،٠٧١٤	٢،٩٧٣٣٢		

يُلاحَظُ من الجدول (٥/٥) عدم ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلاميذ الصفّ الثّاني الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات (المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث)، إذ بلغت قيمة (T) (٠،٥٣٦) عند مستوى دلالة (٠،٥٩٥) التي هي أكبر من مستوى الدّلالة الافتراضي، حيث بلغ متوسط التّلاميذ الذكور (٥،٦٥٥٢) عند انحراف معياري (٢،٠٥٧٦٧)، والذي هو قريب من متوسط التّلميذات الإناث الذي بلغ (٦،٠٧١٤) عند انحراف معياري (٢،٩٧٣٣٢)، ومما سبق فإننا نقبل الفرضيّة الخامسة.

٦- الفرضيَّة السَّادسة: لا يوجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة بين تلاميذ الصفّ الثّاني الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث).

ولاختبار هذه الفرضيّة تمَّ استخدام معادلة ت. ستودنت (T. Test) للعيِّنات المستقلّة غير المتساوية، والتي تحسب الفرق بين تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث) كما يُظهر الجدول رقم (٥/٦):

الجدول رقم (٥/٦)

متوسطات درجات الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلُم في المستوى المورفولوجي (الدرجة الكلية)

المجموعة	العدد (ن)	م	ع	(T)	الدلالة
تلاميذ صعوبات التعلم (ذكور)	٢٩	١٣،٨٩٦٦	٢،٤٨٣٤٤	٠،٩١٧	٠،٥٦٧
تلاميذ صعوبات التعلم (إناث)	١٤	١٣،٠٧١٤	٢،٣٢٩٢٥		

يُلاحَظُ من الجدول (٥/٦) عدم ظهور فرق دالٍّ إحصائيّاً بين تلاميذ الصفّ الثّاني الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث)، إذ بلغت قيمة (T) (٠،٩١٧) عند مستوى دلالة (٠،٥٦٧) التي هي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي، حيث بلغ متوسط التلاميذ الذكور (١٣،٨٩٦٦) عند انحراف معياري (٢،٤٨٣٤٤)، والذي هو قريب من متوسط التّلميذات الإناث الذي بلغ (١٣،٠٧١٤) عند انحراف معياري (٢،٣٢٩٢٥)، ومما سبق فإننا نقبل الفرضيّة السَّادسة.

ثانياً- مُناقشة نتائج الدِّراسة وتفسيرها:

١- بالنسبة للفروق في مستوى المهارات المورفولوجية بين التَلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلُّم:

بعد إجراءات المعالجات الإحصائيّة لنتائج الفرضيات (الأولى والثّانية والثّالثة) السَّابقة للمُقارنات بين تلامذة الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي (العاديين وذوي صعوبات التعلم) في المستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المقيدة، الدرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف، لوُحِظَ وجود فروق دالَّة إحصائياً في تلك المجالات لصالح التلامذة العاديين، وتعزو الباحثة الفروق في تلك المهارات إلى مجموعة عوامل رئيسيَّة هي:

أ- طبيعة صعوبات التعلُّم كإعاقة نمائيّة لها تأثيرها المباشر على المهارات الأكاديميّة: فصعوبات التعلُّم تُعتبَر إحدى المجالات الرئيسيّة من الاضطرابات النمائيّة في الطُّفولة المُبكِّرة، والتي تشير إلى وجود اضطرابات وظيفيّة لعمل الجهاز العصبيّ المركزيّ، واستمراريّة الاضطراب مع التقدُّم بالعمر، وتؤدي بالتّالي إلى تراجع نموِّ العمليات المعرفيّة في واحدة أو أكثر من عمليات (الإدراك أو الانتباه أو الذّاكرة أو التّفكير أو اللُّغة) لدى التّلميذ، مما ينعكس سلباً على الإنجاز الأكاديمي ولاسيما في مهارات القراءة، أو الحساب، أو التّعبير الكتابي، أو الكتابة، حيث يكون ذلك الإنجاز الفعلي دون المُتوقَع بالنسبة للعمر الزّمني والذّكاء العام والخدمات التربويّة المُقدَّمَة، رغم أنّ تلاميذ صعوبات التعلُّم لديهم قدرات عقليّة من مستوى متوسّط أو فوق المتوسّط أحياناً، حيث يُلاحَظ التّباعُد بين الاستعدادات العقليّة والتّحصيل الفعلي وفق الاختبارات المُقنَّنة، إذ يقف تلميذ صعوبات التعلُّم دون أقرانه بمسافة تتراوح (بين ١ إلى ٢ انحراف معياري وفق اختبار تحصيلي مقنن)، مما يؤدّي إلى تناقُصٍ واضح ودالٍّ في التّحصيل الدّراسي بدرجة تبرِّر التدخُّل التربوي بإجراءات التربية الخاصّة.

وهذا الأمر لوحظ لدى تلاميذ صعوبات التعلُّم من أفراد عيّنة الدِّراسة الحاليّة، فبالعودة إلى سِجلّاتهم في التّحصيل الدِّراسي لمادّة اللُّغة العربيّة (القراءة والإملاء) لوُحِظَ أنَّ تحصيلهم (الشّفهي والكتابي) يتراوح بين (٠ إلى ٤ درجات) مقارنةً بالتّلامذة العاديين الذين تراوحت محصلاتهم الدّراسية (الشّفهية والكتابية) بين (٨ إلى ١٠ درجات)، على الرغم من أنَّ انخفاض التّحصيل لدى تلاميذ صعوبات التعلُّم (وفق الدِّراسة الحاليّة) لم يكُنْ مُتأثِّراً بالظروف البيئيّة المحيطة بالتِّلميذ كنقصِ الفُرَص التعليميّة، أو بدائيةِ طرق التدريس وتدني جودة التعليم، أو العوامل الثَّقافيّة أو الاجتماعيّة، فكِلا مجموعتيّ التّلاميذ (العاديين وذوي صعوبات التعلُّم) قد تمَّ اختيارُهم من ذات الصُّفوف ومن ذات المدارس ومن ذات المناطق التّعليميّة، حتى أنَّهم كانوا مُتجانسين في مُتغيِّرات العمر والجنس ودرجة الذّكاء، ممَّا مكَّنَ الباحثة من تَحييد أثر تلك المُتغيّرات (المستقلّة)، وإبراز الفروق بشكل موضوعيٍّ في المستوى المورفولوجي للُّغة وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف، مما مَكَّن الدِّراسة الحاليَّة من الوصول إلى استنتاج مفاده أنّ تلك الصّعوبات ناتجة عن أسباب نمائيّة ترجع لقصور عصبيٍّ نيرولوجي ذي طابعٍ نفسيٍّ في واحدة أو أكثر من العمليات النمائيَّة الناتجة عن خلل الأداء الوظيفيِّ للمُخ، كما أنَّ مستوى الذَّكاء يتراوح بين المتوسّط والمرتفع، ولا ترجع تلك الصعوبات إلى أيٍّ من الإعاقات الحسيَّة (السَمعيّة أو البصريّة) أو العقليّة أو الحركيّة. وهذا الاستنتاج يتوافق مع ما أكَّده كلٌّ من "كيرك وكلفانت، ١٩٨٤"، كليمنتس "Clements, 1996"، هالهان وميرسر "Hallahan & Mercer, 2002"، والمراجعة العاشرة للتصنيف الدّولي للأمراض النفسيّة والسلوكيّة "ICD-10, 1992"، والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليّة الطبعة الرابعة المنقحة -DSM IV-TR 2000"، "الزراد، ٢٠٠٥". كما يتوافق هذا الاستنتاج مع نتائج دراسة كارليسل" Carlisle, 2000" التي بيَّنت أنّ أداء تلاميذ صعوبات التعلُّم في مهارات اللُّغة دون المُتوقَّع بصفٍّ إلى صفين دراسيين، مع وجود فروق بين أفراد مجموعتي العاديين وذوي صعوبات التعلُّم في اختبار الاشتقاق الصرفي للكلمات لصالح العاديين. ومع دراسة جانيس وآخرون "Janesse, et .al 2000" التي بيَّنت نتائجها أنَّ مجموعة أطفال عُسر القراءة دون أقرانهم العاديين بشكل ملحوظ في مهارات (الإدراك الصوتي، الصّرف المورفولوجي لبنية الكلمة، المفردات، قدرة فهم الكلام، الإدراك الكلامي). ومع دراسة "عزام، ٢٠٠٦" التي بيَّنت نتائجها وجود ارتباط دالٍّ بين الاضطرابات اللُّغوية وصعوبات التعلُّم لدى أفراد عيّنة الدِّراسة. ومع دراسة "حرب، ٢٠٠٦" التي بيَّنت نتائجها تدنّي مستوى تلاميذ صعوبات التعلُّم (الذكور والإناث) في مادة الصّرف مقارنة بالعاديين. ومع دراسة إلبرو وآخرون" Elbro, et .al 2007" التي بيَّنت نتائجها وجود علاقة إيجابيَّة بين اضطراب مهارات الوعي المورفولوجي وعُسر القراءة لدى أفراد كِلا المجموعين (التجريبيّة والضابطة) ممن شُخِّصوا على أنّهم مُعسِري القراءة. ومع دراسة "الزق والسويري، ٢٠١٠" التي بيَّنت نتائجها أنَّ مهارات (الاستماع ضمن مجموعة، استيعاب معاني الكلمات، إتباع التعليمات، استيعاب المناقشة الصفيّة، تذكر المعلومات، تَمييز حروف الجرّ، استيعاب النصوص) من أكثر صعوبات اللُّغة شيوعاً لدى أطفال صعوبات التعلُّم مقارنةً بالعاديين، وأن هناك فروقاً فيما يتعلق باللُّغة الاستقباليّة واللُّغة

التَّعبيريَّة لصالح العاديين. ومع دراسة بيتورن وفرايل "Betourne & Friel, 2010" التي بيَّنت نتائجها أنَّ الذين لديهم وعي صوتي كانت لديهم قدرة على القراءة والعمل بسرعة على المهام المُعطاة لهم أكثر ممن لديهم مشكلة في الوعي الصوتي من ذوي صعوبات التعلُّم. ومع دراسة "برزين، ٢٠١٣" التي بيَّنت نتائجها أنَّ تلامذة صعوبة القراءة الجَهريَّة الحادّة كانوا غير قادرين على تجزئة المقاطع المورفولوجية المقروءة إلى أصوات فرديّة مقروءة ثم إعادة كتابتها بالصوت المرتفع. ومع دراسة فيليبس "Phelps, 2014" التي بيَّنت نتائجها ظهور فروق دالَّة لصالح الأطفال العاديين مُقارنةً بذوي صعوبات التعلُّم في الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة والكتابة، وعلى اختبار الذَّاكرة العاملة، وعلى اختبار المهارات المورفولوجية ضمن ثلاثة مجالات (معاني الكلمات، النحو، الخصائص الصوتية).

ب- التَّعيين الدّقيق للصعوبات النوعيَّة في مهارات المستوى المورفولوجي للُّغة: ساهم الأدب النظري المُستمَد من المراجع (العربية والأجنبية) إلى جانب الدِّراسات السّابقة (العربيّة والأجنبيّة) في تمكين الدِّراسة الحاليَّة من الإحاطة المبدئية بالصعوبات النوعيّة في المهارات المورفولوجية للُّغة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة)، والتي تُعَدُّ الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ صعوبات التعلُّم من مرحلة ما قبل التعليم المدرسي حتى مستوى الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي. وهذا ما مهَّد الطريق لتصميم اختبار تحديد المستوى المورفولوجي للُّغة ببُعديه الرئيسيين وما يضمانه من مجالات فرعيّة:

- المورفيمات الحُرَّة: يضم مجالات (استخدام الضمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجر).

- المورفيمات المُقيَّدة: يضم مجالات (استخدام التذكير والتأنيث، زمن الفعل، الضمائر المتصلة، التّثنية والجمع).

حيث تمَّ تعيين المجالات الدقيقة التي يسعى الاختبار إلى رَوزِها وقياسها، والتحقُّق من صدقه وثباته، وتَعييره، واستخدامه كأداة لفرز تلاميذ صعوبات التعلُّم، وتحديد مدى إتقانهم أو عدم إتقانهم لتلك المهارات، واستخدامه كأداة رئيسية للتحقُّق من فرضيات الدِّراسة (الحاليّة) والإجابة عن أسئلتها، وذلك وفق الهدف العام لها.

وهذا الإجراء يتوافق جُزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة كارليسل "Carlisle, 2000" التي قام الباحث فيها بإعداد اختبار البنية الصرفيّة (TMS) للتوليد الشّفوي صُمِّم لتقييم الصرف الاشتقاقي، واختبار للتَّهجئة الإملائيّة. كما يتوافق جزئياً مع الإجراء المُتَّبع في دراسة روبن"Rubin, 2000" التي قام الباحث فيها بإعداد اختبار التّهجئة التجريبي لتقدير تمثيل الأطفال للمورفيمات اللُّغوية الأساسيّة، واختبار تحليل المورفيم لتقييم القُدرة على تحليل الكلمة المَحكيَّة إلى مورفيمات أساسيّة داخل كل كلمة. كما يتوافق جزئياً مع الإجراء المُتَّبع في دراسة جانس وآخرون"Janesse, et. al 2000" التي قام الباحثون فيها بإعداد اختبار مهارات الصرف المورفولوجي في مجالات بنية الكلمة، والمفردات، والقدرة على فهم الكلام. كما يتوافق جُزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة شانغ وآخرون" Chang, et .al 2005" التي قام الباحثون في استخدام

اختبار الإدراك الفونولوجي وهو اختبار فرعي من مجموعة الاختبارات الشّاملة للمعالجة الصوتية تصميم "واغنز وتورغيس واراشوت" بعد التحقُّق من صدقه وثباته، واختبار التكرار اللاكلمي وهو اختبار مؤلف من كلمات لا معنى لها مُركَّبة تصاعُديّاً من حيث طول الكلمة (من تصميم الباحثين). كما يتوافق جُزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة إلبرو وآخرون"Elbro, et .al 2007" التي قام الباحثون فيها بتصميم اختبار للمهارات اللُّغوية (الصوتية – الوعي المورفولوجي) وفقاً لمعايير تشخيص صعوبات التعلُّم الواردة في الـ(DSM-4 TR 2000). كما يتوافق جزئياً مع الإجراء المُتَّبع في دراسة "علي، ٢٠١٠" التي قامت الباحثة فيه بتصميم اختبار المستوى المورفولوجي للُّغة لدى أطفال ما قبل المدرسة. ويتوافق مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة "ناصر، ٢٠١٢" التي قام الباحث فيها بتصميم مقياس للمهارات المورفولوجية (الحُرَّة والمُقيَّدة) لمرحلة التعليم الأساسي. كما يتوافق جُزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة بيتورن وفرايل "Betourne & Friel, 2010" التي قام الباحثين فيها بتصميم اختبار للمهارات المورفولوجية ضمن مجالين (المورفيمات الحرة – المورفيمات المقيدة). كما يتوافق جزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة "برزين ٢٠١٣" التي قام الباحث فيها بتصميم اختبار التَّحليل السّمعي للمورفيمات الحُرَّة والمُقيَّدة من مستوى الصفّ الثّالث. كما يتوافق جزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة نورثكوت وآخرون" Northcott, et .al 2013" التي قام الباحثون فيها بتصميم اختبار للمهارات المورفولوجية ضمن مجالين (المورفيمات الحُرَّة – المورفيمات المُقيّدة). ويتوافق جُزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة "مطر والعايد، ٢٠١٤" التي قام الباحثين فيها بتصميم مقياس للوعي الفونولوجي. وكذلك يتوافق جُزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة فيليبس "Phelps, 2014" التي قام الباحث فيها بتصميم اختبار للمهارات المورفولوجية ضمن ثلاثة مجالات (معاني الكلمات، النحو، الخصائص الصوتية).

ج– ضبط المُتغيّرات المُستقلّة لتحييد تأثيرها قدر الإمكان على المُتغيّر التابع:

يُعَدُّ ضبط المُتغيّرات المستقلة المتمثّل في تحقيق التّجانس في مُتغيّرات (العمر، الجنس، درجة الذّكاء، البيئة التعليميّة) من العوامل الأخرى المُهمَّة التي ساهمت في التحليل الموضوعي للمُقارنات بين تلاميذ الصفّ الثّاني من التعليم الأساسي (العاديين وذوي صعوبات التعلُّم) في المستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيّدة، الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف، والتي بيَّنت وجود فروق دالّة إحصائياً في تلك المجالات لصالح التلاميذ العاديين.

– بالنسبة لمُتغيّر البيئة التعليميّة: تم اختيار كِلا المجموعتين من التلاميذ (العاديين – ذوي صعوبات التعلُّم) من ذات المدارس التي تَظهَر في الجدولين (١٧) (١٨) السابقين.

– بالنسبة لمُتغيِّر الجنس: تم اختيار أعداد متساوية من الذكور والإناث لكِلا مجموعتيّ التّلاميذ (العاديين – ذوي صعوبات التعلُّم) كما يظهر في الجدولين (١٧) (١٨) السّابقين.

– بالنسبة لمُتغيِّرَيّ (العمر – درجة الذّكاء): لم تَظهر فروق دالَّة في مُتَغيِّرَيّ (العمر – درجة الذّكاء) لدى كلٍّ من مجموعتيّ الدِّراسة (العاديين – ذوي صعوبات التعلُّم) قبل تطبيق الدِّراسة الحاليَّة والتوصُّل إلى نتائجها.

وهذا الإجراء يتوافق جزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة "الزق والسويري، ٢٠١٠" والتي أجري خلالها تجانس لأفراد العيِّنة التي كان قِوامُها (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة، منهم (١٥٠) من ذوي صعوبات تعلُّم (٧٥ ذكور، ٧٥ إناث)، بالإضافة إلى (١٥٠) من أقرانهم العاديين (٧٥ ذكور، ٧٥ إناث)، كما وُزِّعَ جميع أفراد العينة بالتساوي على (ثلاث) فئات عمرية (من ٧ إلى ٨ سنوات) (من ٩ إلى ١٠ سنوات) (من ١١ إلى ١٢ سنة). كما يتوافق جزئيّاً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة "ناصر، ٢٠١٢" التي طُبِّقَتْ على عيِّنة قِوامها (٢٢) طفلاً من ذوي صُعوبات التَّعلُّم من عمر (بين ٦،١١ إلى ٧،١١) سَنوات ومن مستوى الصفّ الثّاني وبنسب ذكاء مُتقاربة. كما يتوافق جُزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة "مطر والعايد، ٢٠١٤" التي طُبِّقَتْ على عينة قِوامها (٣٢) من تلاميذ الصفّ الثّاني الابتدائي ممن لديهم صعوبات تعلُّم في القراءة والمُلتَحقين بالفعل ببرامج صعوبات التعلُّم بمحافظة الطَّائف، قُسِّموا إلى مجموعتين، الأولى تجريبيّة قِوامها (١٦) تلميذاً وتلميذة (٨ ذكور، ٨ إناث)، والثّانية ضابطة قِوامها (١٦) تلميذاً وتلميذة (٨ ذكور، ٨ إناث)، وقد تَمَّتْ مُجانَسة أفراد المجموعتين في مُتغيِّرات (العمر الزّمني، الذّكاء، الوعي المورفولوجي، الذّاكرة العاملة، المهارات اللُّغوية). كما يتوافق جُزئياً مع الإجراء المُتَّبَع في دراسة فيليبس "Phelps, 2014" التي طُبِّقَتْ على عينة قِوامها (٣٢) طفلاً وطفلة ممَّن يعانون من صعوبات تعلُّم في القراءة والكتابة، بالإضافة إلى (٣٢) طفلاً وطفلة من أقرانهم العاديين ممَّن لا يعانون أيَّة صعوبات أكاديمية، وجميع أفراد العيّنة من مستوى الصفّ الخامس للتعليم الأساسي من عمر بين (٩،١١ إلى ١٠،١١) سنة، حيث تمَّ إجراء تجانس لأفراد كلا المجموعتين في القراءة والكتابة في مُتغيِّرات الذّكاء والعمر والجنس.

٢– بالنسبة للفروق في مستوى المهارات المورفولوجية للُّغة بين تلامذة صعوبات التعلُّم تبعاً لمُتغيِّر الجنس:

بعد إجراء المُعالجات الإحصائية لنتائج الفرضيّات (الرَّابعة والخامسة والسّادسة) السّابقة للمُقارنات بين تلاميذ الصفّ الثّاني من التعليم الأساسي (ذوي صعوبات التعلُّم) في المستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرَّة، المورفيمات المُقيَّدة، الدرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين، لوُحِظ عدم وجود فروق دالَّة إحصائياً في تلك المجالات بين الذكور والإناث، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى مجموعة عوامل رئيسيَّة هي:

أ– **طبيعة المهارات المورفولوجية للُّغة:** فقد لوُحِظ من مراجعة الأدب النظري والدّراسات السّابقة (العربيّة أو الأجنبيّة)، عدم وجود ما يُشير إلى أنّ المهارات المورفولوجية للُّغة وما تتضمنه من مهارات (لفظيّة شفهيّة، لفظيّة كتابيّة) أنَّها مُتأثِّرة بكلٍّ من عامل الذُّكورة والأنوثة لدى كلٍّ من العاديين وذوي صعوبات التعلُّم، فالاضطراب في هذه المهارات بشكل خاص والمهارات الأكاديميّة (قراءة، كتابة، تعبير

كتابي، رياضيات) يعود بمُجمله إلى اضطرابات وظيفيّة لعمل الجهاز العصبيّ المركزي التي تُؤثِّر بدورها على اضطراب العمليّات المعرفيّة (إدراك، انتباه، ذاكرة، تفكير، لُغة)، وأنّ عوامل الذكورة والأنوثة محايدة بشكل تامٍّ في تَشَكُّل أو بُروز تلك الاضطرابات.

إنّ النتائج المُتعلقة بعدم ظهور فروق بين تلاميذ الصفّ الثّاني من التعليم الأساسي (ذوي صعوبات التعلُّم) في المستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرة، المورفيمات المُقيّدة، الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث) التي تمَّ التوصُّل إليها وفق الدراسة الحاليّة تتوافق في جانب منها مع ما توصَّلتْ إليه دراسة "الزق والسويري، ٢٠١٠" التي بيَّنت نتائجها عدم ظهور فروق دالَّة بين أداء الذكور والإناث فيما يتعلَّق باللُّغة الاستقبالية.

ومن جهة أخرى فإنَّ النتائج المُتعلِّقة بعدم ظهور فروق بين تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي (ذوي صعوبات التعلُّم) في مستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرة، المورفيمات المُقيَّدة، الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث) التي تمَّ التوصُّل إليها وفق الدراسة الحاليّة، تتعارض في جانب منها مع ما توصَّلتْ إليه دراسة "عزام، ٢٠٠٦" التي بيَّنت نتائجها وجود علاقة ارتباطيّة أكثر وضوحاً وتأثيراً لدى الذكور مقارنة بالإناث بين الاضطرابات اللُّغويّة وصعوبات التعلُّم. كما تتعارض في جانب منها مع ما توصَّلتْ إليه دراسة "حرب، ٢٠٠٦" التي بيَّنت نتائجها وجود فروق دالّة بين درجات الذكور والإناث في مادّة الصّرف وذلك لصالح الإناث، كما ظهرت فروق دالّة في مستوى صعوبات مستوى الصّرف بين الذكور والإناث تُعزى للمعدل الدّراسي في اللُّغة العربيّة لصالح الإناث.

وعلى الرغم من أنّ الدّراسة الحاليّة توصَّلتْ إلى نتائج مفادها عدم ظهور فروق بين تلاميذ الصفّ الثّاني من التعليم الأساسي (ذوي صعوبات التعلُّم) في مستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرة، المورفيمات المُقيّدة، الدرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث)، وأنّه لا أثر لمُتغيّر الجنس (كمُتغيِّر مُستقلّ) في تأثيره على مستوى المهارات المورفولوجية للُّغة (كمُتغيِّر تابع) وفي توزعه بين الذكور والإناث من أفراد العيّنة الكليّة للدّراسة الحاليّة من تلاميذ الصفّ الثّاني من التعليم الأساسي (العاديين وذوي صعوبات التعلم)، إلّا أنّ الباحثة تتحفَّظ على هذه النتائج وعلى إمكانية تعميمها لعدَّة أسباب هي:

– صِغَر حجم العيّنة الكليّة للدّراسة الحاليّة من تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي (العاديين وذوي صعوبات التعلُّم)، وعدم تمثيلها لجميع أفراد المجتمع الأصلي من تلاميذ الصفّ الثّاني من التعليم الأساسي (الذكور والإناث)، فهي عيِّنة مقصودة محدَّدة مُسبقاً بخصائص معيّنة تتوافق مع الهدف العام للدّراسة الحاليّة.

– كون عيّنة الدّراسة الحاليّة من تلاميذ الصفّ الثّاني من مرحلة التعليم الأساسي (العاديين وذوي صعوبات التعلُّم)، وتمَّ تعريفها على أنَّها عيّنة مقصودة، فهي لم تُتِحْ فرصاً متساوية لكلٍّ من الذكور والإناث للظهور في العيّنة الأساسية للدّراسة الحاليّة.

– عدم تساوي أعداد كلٍّ من الذكور والإناث في العيّنة الأساسيّة للدّراسة الحاليّة من تلاميذ الصفّ الثّاني من التعليم الأساسي (العاديين وذوي صعوبات التعلُّم).

لذلك فإنّ الباحثة ترى أنّ مزيداً من البحث والتَقصّي على عيّنات أوسع وأكثر تمثيلاً من تلاميذ الصفّ الثّاني الأساسي (العاديين وذوي صعوبات التعلُّم) قد تكشف عن نتائج تُغني نتائج الدّراسة الحاليّة، وتجعلها أكثر قابليّة للتعميم على عيّنات مُماثلة من نفس العمر الزّمني والقدرات العقليّة بعد تحييد عامل الجنس والمؤثرات البيئيّة (الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة والتعليميّة والجغرافيّة).

ثالثاً– توصيات الدِّراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدّراسة الحاليّة من نتائج ميدانيّة يمكن تحديد مجموعة من التوصيات التطبيقيّة الآتية:

١– الاستفادة من نتائج الدّراسة الحاليّة والعمل على تنظيم برامج تدريبيّة لتنمية المهارات المَعرفيّة الأساسية في اللُّغة لدى تلاميذ صعوبات التعلُّم في مستويات ومراحل تعليميّة متقدّمة من التعليم الأساسي، قائمة على التشخيص المُقنَّن لنقاط القوّة والضعف في تلك المهارات الأساسيّة، وبما يتلاءم مع حاجاتهم التعليميّة الخاصّة.

٢– العمل على بناء اختبارات لتحديد المستوى المورفولوجي للُّغة (المورفيمات الحُرة والمورفيمات المُقيّدة) لدى تلاميذ صعوبات التعلُّم في مستويات ومراحل تعليميّة متقدِّمة في مرحلة التعليم الأساسي، والتحقُّق من صدقها وثباتها، وبناء معايير صفيَّة لها تُناسب البيئة المحليّة السورية.

٣– تنظيم دورات تدريبيّة لمُعلِّميّ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتعريفهم بمفهوم صعوبات التعلُّم، ونسبة انتشار أفراد هذه الفئة في المدارس، وأساليب الفَرز ومَحكَّات التشخيص، واستراتيجيات التدريس الخاصة، وأساليب التقييم.

٤– تَضمين مناهج اللُّغة العربيّة لمرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مُثيرات حسيّة (سمعيّة، بصريّة) تعمل على تنمية المهارات النمائيّة للإدراك السّمعي والإدراك البصري، وتفعيل دور الانتباه والتّفكير، مع ضرورة توفير شروحات إضافيّة في أدلّة المُعلِّمين لكيفيّة تطبيق وتقييم فعاليّة هذه المُثيرات لتنمية المستوى المورفولوجي للُّغة لدى ذوي صعوبات التعلُّم.

٥– تفعيل غُرَفِ المصادر في جميع مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية، وتدريب المُعلِّمين على استخدامها لتحقيق غايات الكَشف المُبكِّر لحالات صعوبات التعلُّم الأكاديميّة والنمائيّة، وعلاجها بالتدخُّل المُبكِّر.

٦- المساهمة في توضيح بعض مُتطلَّبات الدّمج الأكاديمي لتلامذة صعوبات التعلُّم تدريجياً ليتمكّنوا من التعلُّم إلى جانب أقرانهم العاديين في صفوف التعليم الأساسي العاديّة، بما يحقّق التوجُّهات الحديثة للتربية الخاصّة.

٧- اعتبار أولياء أمور تلاميذ صعوبات التعلُّم عنصراً فاعلاً في نجاح أي إجراءات تَدخُليّة خاصّة تهدف إلى خفض مستوى وأثر صعوبات التعلُّم النمائيّة أو الأكاديمية، فأولياء الأمور لهم دور في مرحلة التشخيص، كما يساهمون في متابعة طفلهم في المنزل، وتقديم معلومات دوريّة عن حالة الابن للمُعلِّم أو أخصائي التربية الخاصة.

رابعاً- بحوث مُقترَحَة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدِّراسة الحاليّة من نتائج ميدانيّة يمكن اقتراح مجموعة من البحوث والدِّراسات التطبيقية التي يمكن أن تكون ذات فائدة في مجال التربيّة الخاصّة وخاصةً التلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم:

١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحواس المتعدّدة لتنمية المهارات المورفولوجية للُّغة لدى عينة من تلاميذ صعوبات التعلُّم من مستوى الصفّ الرَّابع للتعلم الأساسي.

٢- انتشار صعوبات اللُّغة عند مستوى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، دراسة مَسحيَّة لعيّنة مُمثِّلة لمختلف المناطق التعليمية في سورية.

٣- أثر برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية (العمليات النمائيّة السّمعية والبصرية) لتنمية المهارات المورفولوجية للُّغة لدى تلاميذ صعوبات التعلُّم من مستوى الصفّ الثّالث من مرحلة التعليم الأساسي.

٤- دراسة الفروق بين العاديين وذوي صعوبات النُطق في المهارات الاجتماعيّة، دراسة مُقارَنة في عدد من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية.

٥- دراسة الفروق بين العاديين وذوي صعوبات اللُّغة على مُتغيِّر (مهارات الإدراك السمعي ومهارات الإدراك البصري)، دراسة مُقارَنة في عدد من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية.

٦- قياس الفرق لأثر برنامجين تدريبيين: الأول قائم على تحليل المُهمَّة، والثاني قائم على بعض العمليات النمائيّة (انتباه، ذاكرة، إدراك سمعي وبصري) لتنمية المهارات المورفولوجية للُّغة لدى عينة من تلاميذ صعوبات التعلُّم من مستوى الصفّ الثّالث للتعليم الأساسي.

مَرَاجِعُ الدِّراسَة

أوَّلاً: مَراجِعُ الدِّراسَةِ باللُّغةِ العَربيَّةِ

ثانياً: مَراجِعُ الدِّراسَةِ باللُّغةِ الإنكليزيَّةِ

مَراجـــــع الدِّرَاسَـــــة

أوَّلاً: مَراجع الدِّرَاسَة باللُّغَة العَربيَّة:

- أبو فَخر، غسَّان. (٢٠٠١). **مفهوم صُعوبات التعلُّم**. مجلة الرسالة التربوية المعاصرة. عدد. (٢). عَمَّان: الأردن.
- أبو فَخر، غسان؛ زَحلوق، مها؛ سليمان، نبيل. (٢٠٠٨). **صُعوبات التعلُّم في الرَّوضَة تاريخها، تعريفها، تشخيصها، علاجها**. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. مركز التعليم المفتوح. دمشق: سورية.
- أحمد، السيد علي؛ بدر، فائقة. (١٩٩٩). **اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه تشخيصه وعلاجه**.(ط١). منشورات مكتبة النهضة المصرية. القاهرة: مصر.
- الأنصاري، بدر الدين محمد. (٢٠٠٠). **قياس الشَّخصيَّة**.(ط١). منشورات دار الكتاب الحديث. الكويت.
- برزين، ناصر وهب الدين. (٢٠١٣). **فاعليَّة برنامج تَدريبي مُستنِد إلى تَحليل المَقَاطِع المورفولوجية الصَّوتيَّة لعلاج صُعوبة القِراءة الجَهريَّة لدى تلامِذة الصَّف الثَّالث من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية وعلم النفس والعلوم الإنسانية. تونس: تونس.
- البطاينة، أُسامة؛ الرشدان، مالك؛ السبايلة، عبيد؛ الخطاطبة، عبد المجيد. (٢٠٠٩). **صُعوبات التعلُّم النَظريَّة والمُمَارَسة**.(ط٣). دار المسيرة. عمان: الأردن.
- الحجار، محمد. (٢٠٠٤). **تشخيص الأمراض النفسية**. دار النفائس. دمشق: سورية.
- حرب، هاني. (٢٠٠٦). **صُعوبات تعلُّم الصَّرف لدى طَلَبة الصَّف السَّادس من مرحلة التَّعليم الأساسي في غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة. غزة: فلسطين.
- دبيس، سعيد عبد الله. (١٩٩٤). **دراسةٌ للمَظاهر السُلوكيَّة المُمَيِّزَة لصُعوبات التعلُّم النَّمائيَّة وعلاقتها ببعض المُتَغيِّرات**. مجلة علم النفس. العدد(٢٩). الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة: مصر.
- رحمة، عزيزة. (١٩٩٩). **التَّحليل الإحصائيِّ لصِدق وثَبات رائز وكسلر لقياس ذَكاء الرَّاشدين دِراسة احصائيَّة مَيدانية في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق: سورية.

- رحمة، عزيزة. (٢٠٠٤). **فاعليَّة استخدام تَحليل السَّلاسل الزَّمنيَّة وتَحليل الانحدار في دِراسة الذَّكاء لدى الأفراد من عُمر سَبع سنوات حتى ثَماني عَشرة سَنة، دِراسة إحصائيَّة مَيدانية في محافظة دمشق**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.
- الروسان، فاروق؛ الخطيب، جمال؛ الناطور، ميادة. (٢٠٠٤). **صُعوبات التعلُّم**.(ط١). منشورات الجامعة العربية المفتوحة. الصفاة. الكويت.
- الزراد، فيصل محمد خير؛ يحيى، علي محمد. (١٩٨٦). **الإحصاء النَّفسيَ والتربويّ مَبادئ الإحصاء والإحصاء المُتَقدِّم**. دار القلم. دبي: الإمارات العربية المتحدة.
- الزراد، فيصل محمد خير. (١٩٩١). **صُعوبات التعلُّم لدى عَيِّنَةٍ من تلامذة المَرحلة الابتدائيَّة في دولة الإمارات العربيَّة المُتَّحدة دِراسة مَسحيَّة تربويَّة نَفسيَّة**، مجلة رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الزراد، فيصل محمد خير. (٢٠٠٥). **دَليل المُعلِّم (أو الأخصائي) لتَشخيص صُعوبات التعلُّم النَّمائيَّة أو الأكاديمية**. دار النفائس. أبو ظبي: الإمارات العربية المتحدة.
- الزق، أحمد؛ السويري، عبد العزيز. (٢٠١٠). **مُشكلات اللُّغة الاستقباليَّة واللُّغة التَّعبيريَّة للطلَبة ذَوي صُعوبات التعلُّم اللُّغويَّة في الرياض**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد .(٦). عدد .(١). عمان: الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). **صعوبات التَّعلُّم الأسس النظريَّة والتشخيصيَّة والعِلاجيَّة اضطراب العمليَّات المَعرفيَّة والقُدرات الأكاديميَّة**. دار النشر للجامعات. القاهرة: مصر.
- الشحاذه، حسام سليمان. (٢٠١٢). **فاعلية برنامج تَدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التدريسيّة في تنمية المَهارات المَعرفية الأساسية في الرِّياضيَّات لدى ذوي صُعوبات التعلُّم دِراسة شِبه تِجريبيَّة على عَيِّنَةٍ من تلامذة الصَّف الثَّالث الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق: سورية.
- الشريف، جويعد عيد. (٢٠٠٥). **سلَّم تقدير الكَشف الأوَّليّ عن الصُّعوبات التعليميَّة (مايكلبست ١٩٨١) تَقنين الاختبار والتَّحقُّق من صدقه وثَباته على البيئة الأردنيّة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الأميرة ثروت. عمان: الأردن.
- عبد الرحيم، فتحي السد. (١٩٩٠). **سيكولوجيا الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصَّة**.(ط٤). (ج٢). منشورات دار القلم. الكويت.
- العشاوي، هدى عبد الله. (٢٠٠٤). **أطفالُنا وصعوبات الإدراك. الكتاب الرابع**.(**ط١). منشورات مكتبة الملك فهد الوطنية**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

- عزام، شريف أمين. (٢٠٠٦). **الاضطرابات اللُّغويَّة وعلاقتها بصُعوبات التعلُّم عند الأطفال.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات والبحوث التربوية والنفسية. جدة: المملكة العربية السعودية.
- علام، صلاح الدين محمود. (١٩٩٣). **الأساليب الإحصائيَّة الاستدلاليَّة البارامترية واللابارامترية في تَحليل بَيانات البُحوث النَّفسيَّة والتربويَّة.** (ط١). منشورات دار الفكر العربي. القاهرة: مصر.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٤). **القِياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي أَسَاسيَّاته وتَطبيقَاته وتَوَجُّهَاته المُعاصِرة.** (ط١). دار الفكر العربي. القاهرة: مصر.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦). **الاختبارات والمَقاييس النَّفسيَّة والتربويَّة.** (ط١). دار الفكر ناشرون وموزعون. القاهرة: مصر.
- علي، صلاح عميرة. (٢٠٠٥). **صُعوبات تَعلُّم القِراءة والكِتابة التَّشخيص والعِلاج.** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. (ط١). الكويت.
- علي، نشوة سمير. (٢٠١٠). **فعاليَّة برنامج إثرائي في تنمية المُستوى المورفولوجي لدى أَطفال ما قَبل المَدرَسَة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس. مصر.
- الغزال، سالم. (٢٠٠٥). **في نِظَام الحَركات العَربيَّة.** حوليات الجامعة التونسية. تونس.
- القبالي، يحيى. (٢٠٠٣). **مدخل إلى صُعوبات التعلُّم.** دار الخليج. عمان: الأردن.
- كوافحة، تيسير مفلح. (١٩٩٠). **صُعوبات التعلُّم والعوامل المُرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنيّة مع اقتراح خطَّة شاملة في علاجها.** رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. مصر.
- كريستل، دافيد. (٢٠٠٠). **التعريف بعلم اللُّغة.** ترجمة (حلمي خليل. (٢٠١٠). منشورات الهيئة المصرية العامة للكتاب فرع الاسكندرية. مطبعة الجيزة بالاسكندرية . الطبعة الأولى. الاسكندرية: مصر.
- كيرك، س؛ كلفانت، ج. (١٩٨٤). **صعوبات التعلُّم الأكاديمية والنَّمائيَّة.** ترجمة السرطاوي، عبد العزيز.(١٩٨٨). مكتبة الصفحات الذهبية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- مخائيل، امطانيوس. (١٩٩٧). **القياس والتقويم في التربية الحديثة.** منشورات كلية التربية. جامعة دمشق: سورية.
- مخائيل، امطانيوس. (٢٠٠٦). **القياس النَّفسي.** (ج١). (ط١). منشورات كلية التربية. جامعة دمشق: سورية.

- مطر، عبد الفتاح رجب علي؛ العايد، واصف محمد سلامة. (٢٠١٤). **فعاليَّة برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي المورفولوجي وأثره على الذَّاكِرة العامِلة والمهارات اللُّغويَّة لدى ذَوي صعوبات تعلُّم القِراءة.** بحث منشور في مجلة العلوم الإنسانية والتربوية. العدد. (٢). المجلد. (١). جامعة الطائف. الطائف: المملكة العربية السعودية.
- مقلد، انتصار. (٢٠١٢). **العُنف الموجَّه للأطفال ذَوي صُعوبات التعلُّم والأطفال العاديين ضِمنَ الأُسرة والمدرسة،** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق: سورية.
- المكتب الإقليمي لشرق المتوسط. (١٩٩٢). **المُراجعة العاشرة للتَّصنيف الدَّولي للأمراض تصنيف الاضطرابات النَّفسيَّة والسُلوكية، الأوصاف السريرية (الإكلينيكية) والدَّلائل الإرشاديَّة التشخيصيَّة (ICD-10).** ترجمة أحمد عكاشة.(١٩٩٩). جامعة عين شمس. القاهرة: مصر.
- ناصر، فريد. (٢٠١٢). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المَهارات المورفولوجية والتَّحقُّق من أثره على بعض مهارات القِراءة والكِتابة لدى ذوي صُعوبات التَّعلُّم بمرحلة الصَّف الثَّاني.** رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة: مصر.
- هالهان، دانيال؛ جيمس،كوفمان؛ لويد، جون؛ ويس، مارغريت. (٢٠٠٥). **صعوبات التعلُّم /مفهومها طبيعتها التَّعليم العلاجي/.** (ط٣). ترجمة عادل عبد الله محمد. (٢٠٠٧). دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- هالهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس. (٢٠٠٦). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين.** ترجمة عادل عبد الله محمد. (٢٠٠٨). (ط١). دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان: الأردن.
- الهوارنة، معمر نوَاف. (٢٠١٥). **علم النفس اللغوي.** دمشق: منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- الهوارنة، معمر نوَاف. (٢٠١٢). **صعوبات التعلُّم لدى الاطفال.** مجلة المعلم العربي. العدد(٤٤٢). منشورات وزارة التربية. دمشق: سورية.
- الوعر، مازن. (٢٠٠٠). **كلمة في مِنهج اللُّغة العربيَّة.** مجلة المعلم الجديد. وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العراقية. (ج٤). بغداد: العراق.
- الوقفي، راضي. (٢٠٠٣). **صُعوبات التعلُّم النظري والتَّطبيقي.**(ط١). منشورات كلية الأميرة ثروت. عمان: الأردن.

ثانياً: مراجع الدِّراسة باللُّغة الأجنبيَّة:

- American Psychiatric Association. (2000). **Diagnostic_and Statistical Manual of Mental Disorders** – Fourth Edition – Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC., USA.

- Baker, E. L, Boscardin, C. K., Muthen, B. O., Francis, D. J. (2006**). Early Identification of Reading Disabilities Using Heterogeneous Developmental Trajectories.** University of California, Los Angeles, University of Houston.

- Bastien, M., Stroumza, A., & Cave, C. (2009). **Identifying Students Who Have Learning Disabilities**. The Oregon Conference Monograph, vol 7. U.S. Department of Education, USA.

- Bateman, B. D., & Chard, D. J. (1995**). Identifying Students Who Have Learning Disabilities**. The Oregon Conference Monograph, vol 7. The Oregon Conference Monograph. U.S. Department of Education, USA.

- Betourne, S & Friel, S .(2010). **Morpheme Awareness Processing And Oral Language Abilities in Fourth grade Poor Readers**, Journal of Communication Disorders, Vol (36), No (6), Oregon Conference Monograph. U.S. Department of Education, USA. pp507-527.

- Bird, J., Bishop, D. V. & Freeman, N.H. (2009**). Phonological Awareness and Literacy Development in Children with Expressive Phonological Impairments**, Journal or Speech and Hearing Research, 38, 446-462.

- Bodin, D., Pardini, D, Burns, T, & Stevens, A. (2009). **Higher Order Factor Structure of the WISC-IV in a Clinical Neuropsychological Sample**. Child Neuropsychology, Vol. 15, No. 5.

- Boscardin, C. K., Muthen, B. O., Francis, D. J., Baker, E. L. (2006). **Early Identification of Reading Disabilities Using Heterogeneous Developmental Trajectories**. University of California, Los Angeles, University of Houston.

- Gabel, D. (2006). **Use of the WISC-IV with the Gifted and Talented.** Gifted Education International, Vol (21), USA.

- Carisle, J. (2000). **The use of morphological knowledge in spelling derived forms by Learning- Disabled and normal students**, American International College, Washington, USA.

- CBC News Canada (2007**). Invisible Face of Learning Disabilities Costly to Canada**: Report, Canada.
http//www. CBC.ca. /health/story/2007/03/26/ Learning- Disabilities.htm.

- Chalfant, J. C. (1984). **Identifying Learning Disabled Students: Guidelines for Decision Making. Network, Inc**. Special Education Programs, Washington, DC., USA.

- Chang, M & Wagner, R & Muse, A. (2005). **The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisitions in English**, Applied Psycholinguistics, Vol (26), No (4), Journal of Special Education, Chinese University of Hong Kong, Chain.

- Elbro, E & Carsten, M & Petersen, R & Dorthe, K. (2007). **Long- Term Effects of Morpheme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia**, Journal of Educational Psychology, Vol (96), No (4), Washington DC, USA. pp660-670.

- Gillon, G. & Dodd, B. (2012). **Enhancing the Phonological Processing Skills of Children with Specific Reading Disa**bility, European Journal of Disorders of Communication, USA.

- Hakes D. (2011). **The Development of Metalinguistic Abilities, What Develops?** Kuczaj Stan, Language, Thought and Culture, 2, London, UK.

- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001**). Learning Disabilities: Historical Perspectives. Paper presented at the Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future**. Special Education Programs, Washington, DC.

- Hallahan, D.P. & Mercer, C.D. (2002). **Learning Disabilities Historical Perspectives**, (EDS), research to practice, NJ: Erlbaum.

- Hurley, A. (2004). **Behavioral And Electrophysiological Assessment of Children With A Specific Temporal Processing Disorder**, Dissertation, The Department of Communication Sciences and Disorders, Louisiana State University, USA.

- Joanisse, M & Manis, F & Keating, P & Seidenberg, M. (2000). **Language deficits in Dyslexic children Speech perception phonology and morphology,** Southern California, USA.

- Kenyon, R., (2003**). Florida's Focus on Adults With Learning Disabilities and Literacy**, a project of Florida a Human Resources Development, ins, Office of Workforce Education, Florida, USA.
http//www. Floridatechnet.org /bridges/factsaandstats.pdf

- Kirk, S., A., & Kirk, W. D. (1982). **On Defining Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities**, Hammill Institute on Disabilities, USA.

- Lander, J. (2010**). Long-Term Stability of Scores on the Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition in Children with Learning Disabilities**. A Doctoral Dissertation, Fairleigh Dickinson University, USA.

- Lyon, G. R. (1994**). Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities**. Baltimore: Brookes.

- Mccarthy, G & Neville (1992**). Physical Disability in Childhood, an inter disciplinary approach to management**, New York, USA.

- National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. (2005). **Reading Difficulties**. NCSALL Seminar Guide. September, 2005.

- Northcott , E & Connolly, A & Berroya, A & Jenny, M & Taylor, A & Andrew, F. (2013**). Memory And Morphoneme Awareness In Children With Benign Rolandic Epilepsy Compared To a Matched Control Group**. Journal Epilepsy Research, Vol.(75), No (1), Brazil, pp57-62.

- Phelps, T. (2014). **Problems of Morphology Awareness and Working Memory and Language in Literacy Difficulties in Children Reading and Writing**, An Interdisciplinary Journal, Vol (22), No (2), USA, pp201-218 .

- Poblano, A., Borja, S., Elias, Y., Pedroza, F. G., Arias, M. L. (2002). **Characteristics of Specific Reading Disability in Children from a Neuropsychological Clinic in Mexico City. Salud Publica de Mexico**, 44(4), pp. 323, Instituto Nacional de Salud Publica, Cuernavaca, Mexico.

- Price. L. A. & Shaw. F. SH. (2000). **An Instructional Model for Adults with Learning Disabilities, The Journal for Vocational Special Needs Education**, Vol 22, N 3 USA,, pp14-24.

- Rubin, H. (2000). **The development of morphological knowledge in relation to early spelling ability**, University of Toronto, USA.

- Roman, M. A. (1998**). The Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Clinical Description and Applied Aspects**. Current Issues in Education, Vol. 1, No. 7. Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University, USA.

- Saenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). **Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities: Expository versus Narrative Text**, Remedial and Special Education, 23(1), pp. 31-41.

- Sanghavi, R., & Kelkar, R. (2005). **Visual-Motor Integration and Learning Disabled Children.** The Indian Journal of Occupational Therapy, XXXVII(2), pp. 33-38.

- Scheffel, D. L. (1996). **Learning Disorders Child and Adolescent Psychiatry**. New York: Mosby, USA.

- Shovman, M. M., & Ahissar, M. (2006**). Isolating the Impact of Visual Perception on Dyslexics' Reading Ability**. Vision Research,. Elsevier, Ltd, 46, pp. 3514-3525.

- Silver, L. (1992). **A guide for parents of children with Learning Disabilities**, the miunder stool child, 2d Ed. Blue Ridge Summit, to be Books, Pennsylvania, USA.

- Wong, B. (1991**). Learning about Learning Disabilities**. San Digo: Harcourt Brace, Jovanovich.

- Zwicker, J. G. (2005). **Effectiveness of Occupational Therapy in Remediating Handwriting Difficulties in Primary Students: Cognitive versus Multisensory Interventions**. University of Victoria.

مُلَخّص الدِّراسة باللُّغة العَربيَّة

- مقدِّمة الدِّراسة ومشكلتها:

تُعَدُّ صعوبات التعلُّم من المجالات الحديثة نسبيّاً في ميدان التربية الخاصّة بالمعوَّقين، ظهرت على يد صموئيل كيرك "kirk, 1968"، ومنذ ذلك التاريخ نالت صعوبات التعلُّم اهتمام العديد من الأخصائيين في الطبّ وعلم النفس والتربيّة، لوجود عدد من الأطفال يعانون من الفشل الدِّراسي مع أنهم لا يبدو عليهم أيّ مظهر خارجي ملحوظ يدلُّ على أيٍّ من حالات التخلُّف العقليّ أو الإعاقة السَّمعيّة أو البصريّة أو الحركيّة. وممَّا يجعل حالات صعوبات التعلُّم صعبة التشخيص هو تشابُه المظاهر الخارجيّة لكلٍّ من العاديين وذوي صعوبات التعلُّم، وعند محاولة التقصّي عن أسباب انخفاض التحصيل لديهم يُلاحَظ أنهم يتمتَّعون بقُدرات عقليّة من مستوى متوسّط أو فوق المتوسِّط أحياناً، تؤهِّلُهم ليكونوا من ذوي التحصيل المرتفع، إلّا أنَّ إنجازاتهم الأكاديميّة تكون دون المتوقَّع منهم، ويحتاجون لوقت أطول لتحقيق الأهداف التعليميّة مقارنةً بالعاديين من نفس العمر الزّمني ومستوى القُدرات العقليّة، ولا يبدو أنّ للعوامل البيئيّة (الثَّقافيّة، أو الاقتصاديّة، أو الاجتماعيّة،..إلخ) أثراً في تلك الصعوبات الأكاديميّة لديهم. فالعجز الوظيفيّ العصبيّ من أهمِّ العوامل المُسبِّبة لتلك الصعوبات التعليميّة. فأداء تلامذة صعوبات التعلُّم في المواد الأكاديميّة للقراءة أو الكتابة أو التّعبير الكتابي أو الرِّياضيِّات عندما تُقَاس باختبارات معياريّة فرديّة مُقنَّنة تُبيِّن أنَّ أداء المفحوص عليها دون المستوى المُتوقَّع منه، ممَّا يشير إلى تعارض بين الاستعداد والتحصيل.

ومن جانب آخر فإنّ هناك صعوبات في تشخيص صعوبات اللُّغة الشَّفهيّة "Oral Language Disorders" وصعوبة اللُّغة التعبيريّة"Expressive Language Disorders"، فمن أهمّ المشكلات المرتبطة بصعوبات اللُّغة الشَّفهيَّة (موضوع الدراسة الحالية) تلك المشكلات المرتبطة بالتراكيب اللُّغويّة Problems With Syntax""، إضافة إلى المشكلات المورفولوجية "Problems With Morphology" المتعلِّقة بالصّرف والنَّحو، فتلامذة صعوبات اللُّغة الشَّفهيّة قد يرتكبون أخطاء تتعلّق بزمن الفعل في أثناء الحديث، كالتحدُّث عن أمر ما حدث في الماضي بصيغة الحاضر، كما يواجهون مشكلات تتعلَّق بصيغة المُلكية، وصِيَغ المُقارنة، والتَّعبير عن تسلسل الأحداث..إلخ.

وتشير عدّة دراسات إلى أنّ صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة أحد أهمّ صعوبات التعلُّم الأكاديميّة، وأكثرها شيوعاً، وأحد أهمّ الأسباب الرئيسيّة للفشل الدراسي فيها يعود إلى الصعوبات في اللُّغة الشّفهيَّة، حيث تبيَّن أنّ (٨٠%) من تلامذة صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة يعانون من صعوبات على مستوى النُطق واللُّغة الشَّفهيّة، وأنّ نسبتهم تصل إلى ما بين (١٠% إلى ١٥%) من تلامذة مدارس التعليم الأساسي عموماً (CBC News Canada, 2007).

وقد أشارت عدَّة دراسات إلى أنّ تشخيص صعوبات التعلُّم الأكاديميّة للقراءة والكتابة من خلال تشخيص الصعوبات النَّمائيَّة للُّغة الشَّفهيَّة التي تقف خلفها، يؤدّي إلى نتائج إيجابيّة على المدى القريب والبعيد؛ فهناك اتفاق بين عدد كبير من العاملين مع تلامذة صعوبات القراءة والكتابة أنّه إذا كان التلميذ العادي في الصَّفِّ الخامس فإنّه يمتلك حصيلة لُغويّة شفهيّة سليمة من مستوى الصَّفّ الخامس، أما تلميذ صعوبات القراءة أو الكتابة فإذا كان من مستوى الصَّفّ الخامس فإن حصيلته اللُّغوية الشَّفهيّة تكون من مستوى الصَّفّ الثّاني أو الثّالث على أحسن تقدير. ومن المؤكَّد أنّ اللُّغة الشَّفهيّة والكلام تتأثران بشدَّةِ انحراف الطّفل عن التطوُّر الطبيعي والنّموّ السّوي وتُحتِّم اعتباره من ذوي الحاجات الخاصة، وبناء عليه يُعدُّ ذوي صعوبات التعلُّم إحدى الفئات التي تُظهِر بوضوح خللاً في مستوى أو أكثر من مستويات اللُّغة الشَّفهيَّة، إذ يعانون غالباً من صعوبات على المستوى (المورفولوجي)، فهم في الغالب يعانون من صعوبة سماع الاختلافات الدَّقيقة لأصوات اللُّغة مما يؤدّي إلى صعوبة في اكتساب مهارات التعرُّف على الكلمات، كما يواجهون مشكلات على مستوى الصَّرف والنَّحو (زمن الحديث، صيغ الملكية والمقارنة، المذكر والمؤنث، حروف الجرّ، أحرف الإشارة، المفرد والتّثنية والجمع..إلخ).

وترى الباحثة أنّ المستوى المورفولوجي"Morphological Level" للُّغة يمثّل أحد المستويات اللُّغوية التي تتأثَّر بصعوبات التعلُّم الأكاديمية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، وأنّ السَّعي لمقارنة عيوب المستوى (المورفولوجي) للُّغة لدى تلاميذ صعوبات التعلُّم بالأطفال الطبيعيين قد يساهم في تحديد مستوى وعمق تلك الصعوبات، وبناء البرامج التدريبيّة المناسِبة لحاجاتهم الخاصّة. ونظراً لتعامل الباحثة المباشر مع تلاميذ صعوبات التعلُّم في مدارس الدَّمج للتعليم الأساسي، دعت الحاجة لإجراء هذه الدراسة، حيث لاحظت الباحثة ظهور المشكلات اللُّغويّة بوضوح لدى تلامذة صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة في أثناء تفاعلهم اللُّغوي في المدرسة مع أقرانهم العاديين، إذ ظهرت لديهم عدّة مشكلات في المستوى (المورفولوجي للُّغة) بشكل خاص، الأمر الذي انعكس سلباً على تعلمهم وتواصلهم اليومي، والتي تمثَّلت في ضعف القدرة على استخدام جُمَل طويلة أو مُعقَّدَة أو مجرَّدة، وضعف استخدام العبارات والكلمات والقواعد اللُّغويّة الصحيحة، وضعف إدراك السِّياق الاجتماعي للُّغة، وضعف القدرة على متابعة الموضوع واختيار الكلمات الصحيحة. ولقلَّة الدّراسات العربيَّة التي رصدت هذه المشكلات اللُّغوية وخاصّة (المورفولوجية) منها، وللمساهمة في البرامج المساعدة والخِطط الملائمة لتحسين الأداء اللُّغوي لتلامذة التعليم الأساسيّ من ذوي صعوبات التعلُّم، وللحدِّ من تأثيرها السَّلبي على التَّحصيل الدِّراسي والتَّفاعل الاجتماعي لديهم، اتَّجهت الباحثة لدراسة المشكلات (المورفولوجية) للأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميّة من خلال مقارنتهم بالأطفال العاديين في أثناء استخدامهم للُّغة، مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدِّراسة الحاليَّة بالسُّؤال الرئيسي التَّالي: ما المستوى المورفولوجي

للُّغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميّة، وهل من فروق بينهم وبين أقرانهم العاديين فيها ؟.

ثانياً- أسئلة الدِّراسة:

يتفرع عن السُّؤال الرئيسي المُحدَّد في مشكلة الدِّراسة ومسوِّغاتها التَّساؤلات الفرعيّة التَّالية:

١- هل من فروق بين تلامذة الصَّف الثَّاني من التعليم الأساسي في مستوى تحصيل المورفيمات الحُرَّة (استخدام الضّمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجر) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم) ؟.

٢- هل من فروق بين تلامذة الصَّفّ الثَّاني الأساسي في مستوى تحصيل المورفيمات المُقيَّدة (استخدام التذكير والتأنيث، زمن الفعل، الضمائر المتصلة، الإفراد والتثنية والجمع) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم) ؟.

٣- هل من فروق بين تلامذة الصَّفّ الثَّاني من التعليم الأساسي في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدّرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم)؟.

٤- هل من فروق بين تلامذة الصَّفّ الثَّاني من التعلم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات الحُرّة (استخدام الضمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجر) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث) ؟.

٥- هل من فروق بين تلامذة الصَّفّ الثَّاني من التعلم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات المُقيّدة (استخدام التذكير والتأنيث، زمن الفعل، الضمائر المتصلة، الإفراد والتثنية والجمع) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس (ذكور، إناث) ؟.

٦- هل من فروق بين تلامذة الصَّفّ الثَّاني من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدَّرجة الكليّة) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث) ؟.

ثالثاً- أهميّة الدِّراسة:

١- أهميّة نظريّة:

أ- البحث في صعوبات التعلُّم بشكل عام، وصعوبات اللُّغة الشَّفهيّة "Oral Language Disorders" والمشكلات المورفولوجية "Problems With Morphology" بشكل خاصّ، من حيث التعريف والأسباب والأعراض وسُبُل التشخيص والعلاج، وإلقاء الضّوء على أهمّ الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بالدّراسة الحاليّة.

ب- أهميّة الفئة المُستهدَفة بالدّراسة الحالية وهم تلامذة صعوبات التعلُّم وتلامذة صعوبات تعلُّم اللُّغة الشَّفهيّة، لعدم قدرتهم على تحقيق ذلك المستوى المُتوَقَّع منهم في التحصيل الأكاديمي واللُّغة مقارنة بالعاديين من العمر الزّمني نفسه، رغم أنّهم يملكون قدرات عقليّة تؤهِّلهم لذلك.

ج- تتجاوب الدّراسة الحاليّة مع التوجُّهات التربويّة الحديثة للتربية الخاصّة بالمعوقين التي تهتم بالتشخيص والتدخُّل المُبكرين لمساعدة ذوي الإعاقات المختلفة على تجاوز المشكلات النَّمائيّة والأكاديميّة التي تواجههم، كي لا تكون عائقاً يحول دون تقدُّمهم في المجالات الأكاديميّة الأخرى.

د- انعدام الدِّراسات المحليَّة التي عملت على مُقارنة تلاميذ صعوبات التعلُّم مع أقرانهم العاديين في المستوى (المورفولوجي) للُّغة في سورية بحسب علم الباحثة.

٢- أهميّة تطبيقيّة:

أ- أهميّة تشخيص المستوى (المورفولوجي) للُّغة للأطفال ذوي صعوبات التعلُّم من خلال اختبار مُصَمَّم يتكون من قسمين، يُفيد المُربين وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بمجال صعوبات التعلُّم كإعاقة نمائيّة لتنمية مهارات القراءة الأساسيّة لدى تلامذة الصَّفّ الثاني من التعليم الأساسي.

ب- أهميّة الكشف والتدخُّل المبكرين لاكتشاف الإعاقة ومعالجتها، الأمر الذي يحدُّ من تطوُّرها، ممَّا يساعد أفراد هذه الفئة لدمجهم مع أقرانهم العاديين.

ج- أهميَّة النتائج التي قد تفيد أولياء الأمور والعاملين في مجال التربية الخاصّة بالمعوقين، للحدِّ من تدهور مهارات القراءة لدى أبنائهم من ذوي صعوبات التعلُّم.

د- أهميّة التوصُّل إلى المُقترحات التي قد تسهم في التّخطيط للبرامج التدريبيّة التي تستهدف تلامذة صعوبات التعلُّم، لِما له من أثر بالغ الأهميّة في تجاوز تلك الصعوبات.

رابعاً- أهداف الدِّراسة:

١- تعرف الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميّة في مستوى تحصيل المورفيمات الحُرّة (استخدام الضمائر المنفصلة، أسماء المكان، أسماء الإشارة، أحرف الجر) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف.

٢- تعرف الفروق بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الأكاديميّة في مستوى تحصيل المورفيمات المُقيّدة (استخدام التذكير والتأنيث، زمن الفعل، الضمائر المتصلة، التثنية والجمع) وفق الاختبار المُصَمَّم لهذا الهدف.

٣- تعرُف الفروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلُم في المستوى المورفولوجي للغة.

٤- التوصُّل إلى مجموعة من التوصيات التي قد تُغني البحث في مجال صعوبات التعلُّم عموماً، وصعوبات اللُّغة على وجه الخصوص.

خامساً- منهج الدِّراسة:

المنهج الوصفي التَّحليلي"Analytic- Descriptive Approach".

سادساً- عيِّنة الدِّراسة:

تكوَّنت عيّنة الدّراسة الحاليّة من (٨٦) تلميذاً وتلميذة من مستوى الصَّفّ الثَّاني من التعليم الأساسي، تمَّ اختيارهم من عدة مدارس للحلقة الأولى للتعليم الأساسي في محافظة مدينة السويداء، مُقسَّمين بالتساوي (٤٣) من التلاميذ العاديين (٢٩ ذكور – ١٤ إناث)، بالإضافة إلى عيّنة من ذوي صعوبات التعلُّم قوامها (٤٣) تلميذاً وتلميذة (٢٩ ذكور – ١٤ إناث)، وقد تمَّ تشخيص عيِّنة ذوي صعوبات التعلُّم وفق مجموعة معايير تشخيصيّة واردة في الدّليل التَّشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليّة الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000)، و تمَّ تحديد تجانس كِلا العيِّنتين في مُتغيّرات (العمر، الجنس، درجة الذّكاء، البيئة التعليميّة).

سابعاً- أدوات الدِّراسة:

وقد تم استخدام مجموعة من الأدوات منها

١- سلَّم تقدير الكشف الأوَّلي عن الصعوبات التعليميّة "مايكلبست، ١٩٨١" تقنين وتعريب "الشريف، ٢٠٠٥".

٢- اختبار الذّكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) تقنين وتعريب "رحمة، ٢٠٠٤".

٣- اختبار تحديد المستوى المورفولوجي للُّغة لدى الأطفال من عمر بين (٥،٦ إلى ٧،١١) سنة (إعداد الباحثة).

ثامناً- نتائج المُعالجة الإحصائيّة لفرضيات الدّراسة:

١- الفرضيّة الأولى: ما من فرق دالٍّ إحصائيّاً عند مستوى الدَّلالة بين تلاميذ الصَّفّ الثَّاني من التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات الحرة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلم).

بيَّنت النتائج ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلامذة الصَّفّ الثَّاني من التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات الحرة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم)، حيث كان الفرق لصالح التّلامذة العاديين.

٢- الفرضيَّة الثَّانية: ما من فرق دالٍّ إحصائياً عند مستوى الدَّلالة بين تلاميذ الصَّفّ الثَّاني من التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلم).

بيَّنت النتائج ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلامذة الصَّفّ الثَّانيمن التعليم الأساسي في مستوى تحصيل (المورفيمات المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلُّم)، حيث كان الفرق لصالح التلامذة العاديين.

٣- الفرضيَّة الثالثة: ما من فرق دالٍّ إحصائياً عند مستوى الدَّلالة بين تلاميذ الصَّفّ الثّاني الأساسي في المستوى المورفولوجي للغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلم).

بيَّنت النتائج ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلامذة الصَّفّ الثَّاني الأساسي في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف ضمن مجموعتين (عاديين، ذوي صعوبات التعلم)، حيث كان الفرق لصالح التلامذة العاديين.

٤- الفرضيّة الرَّابعة: ما من فرق دالٍّ إحصائياً عند مستوى الدَّلالة بين تلاميذ الصَّفّ الثَّاني من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات (الحرة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث).

بيَّنت النتائج عدم ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلامذة الصّفّ الثَّاني من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات (الحرة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث).

٥- الفرضيَّة الخامسة: ما من فرق دالٍّ إحصائياً عند مستوى الدّلالة بين تلاميذ الصّفّ الثّاني من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في مستوى تحصيل المورفيمات (المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث).

بيَّنت النتائج عدم ظهور فرق دال إحصائياً بين تلامذة الصف الثاني من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في مستوى تحصيل المورفيمات (المقيدة) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث).

٦- الفرضيَّة السَّادسة: ما من فرق دالٍّ إحصائياً عند مستوى الدّلالة بين تلاميذ الصّفّ الثّاني من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث).

بيَّنت النتائج عدم ظهور فرق دالٍّ إحصائياً بين تلامذة الصّفّ الثّاني من التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلُّم في المستوى المورفولوجي للُّغة (الدرجة الكلية) وفق الاختبار المُصمَّم لهذا الهدف تبعاً لمُتغيِّر الجنس ضمن مجموعتين (ذكور، إناث).

وتمَّت مناقشة النتائج في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بالدِّراسة الحاليّة، كما تمَّت مناقشة النتائج بالعودة إلى الأدب النّظري وبالعودة إلى الدِّراسات السّابقة الشبيهة في بعض جوانبها بالدِّراسة الحاليّة، كما تمَّ تقديم مجموعة من التوصيات من صميم ما توصَّلت إليه الدِّراسة الحاليّة من نتائج، وتمَّ تقديم مجموعة من البحوث المُقتَرَحة التي قد تُغني نتائج الدِّراسة الحاليّة.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Special Education

Studying the Linguistic Morphological Level of Normal Students and Those with Academic Learning Disabilities

A thesis submitted to obtain a Master's Degree in special education
(Assessment of Speech and Language)

Prepared by:
Madlen Shafik Shokair

Supervision by:
Dr. Moammar Nwaf Alhawarneh
Assistant professor in the Department of Psychology

School Year:
2015-2016

Abstract

First- Study introduction and problem:

Learning disabilities are of the relatively new domains in the field of the handicapped special education, which appeared at the hands of (Samuel Kirk, 1968). Since then, learning disabilities have gained the attention of many specialists in medicine, psychology, and education. That is because there were children who suffered from academic failure although there was not any remarkable external aspect which indicated to any case of mental retardation or hearing, visual, or kinetic handicap. What makes the cases of learning disabilities hard to diagnose is the similarity between the external aspects of both normal individuals and those with learning disabilities. When we try to investigate the reasons behind underachievement of learning-disabled individuals, we notice that they have mild or above-mild mental abilities that qualify them to be of high achievement. However, their academic achievements are below what is expected from them, and they need a longer time to achieve the instructional objectives compared to normal individuals of the same age and level of mental abilities. In addition, it does not seem that the (cultural, economic, social,…) environment affects these academic difficulties. That is, neurological malfunction is one of the most important factors that cause those learning disabilities. In other words, learning-disabled students' performance in the academic subjects of reading, writing, written expression, or mathematics, when measured using standardized normative individual tests, shows that the examinee's performance is below the expected level, which indicates that there is discrepancy between aptitude and achievement.

On the other hand, diagnosing (oral language disorders) and (expressive language disorders) shows that the most important problems related to oral language disorders (the subject of the present study) are hose problems related to syntax, as well as problems related to morphology that is associated with grammar and syntax. That is, oral language disorders students may commit mistakes related to the time if the verb during the speech, such as talking about something that happened in that past using the present time. They also face problems related to possessive form, comparative forms, expressing events sequence….

Many studies show that reading and writing learning disabilities are of the most important and most common academic learning disabilities. The most important primary reasons behind academic failure in them are oral language disorders. That is, (80%) of students of reading and writing learning disabilities suffer from oral language disorders and speech disabilities. And they are about (10% to 15%) of basic education students in general (CBC News Canada, 2007).

Various studies indicated that diagnosing academic learning disabilities of reading and writing through diagnosing developmental disabilities of oral

language behind them leads to positive results on both the short term and long term. In other words, there is a consensus among a considerable number of workers with reading and writings learning-disabled students that if the normal student is in the fifth grade, he will have a sound oral linguistic storage of the fifth grade level. However, if the reading or writing disabled-student is of the fifth grade level, his oral linguistic storage will be of the second or third grade level at best. Undoubtedly, oral language and speech are greatly influenced by the child's deviation from the normal development and sound growth, which inevitably makes him of special needs. Based on that, we consider learning-disabled individuals one of the categories that clearly show a defect in one or more of oral language levels. That is, they often suffer from difficulties on the (morphological) level; mostly, they suffer from difficulty in hearing the subtle differences of language voices, which leads them to difficulty in acquiring skills of identifying words. In addition, they face problems on the syntax level (time of speech, possessiveness and comparative forms, masculine and feminine, prepositions, demonstrative pronouns, singular and dual and plural…).

The researcher believes that the (morphological level) of language re[resents one of the linguistic levels that are affected by academic learning disabilities of elementary school students. Moreover, the attempt to compare language (morphological) level defects of learning-disabled students to those of normal students may contribute to the identification and depth of these disabilities, as well as building the training programs that suit their special needs. Due to the researcher's direct dealing with learning-disabled students in merging schools of basic education, there was a need to conduct this study. That is, the researcher noticed that the linguistic problems appeared clearly among reading and writing learning-disabled students during their linguistic interaction with their normal peers at school. In other words, there were many problems in the language (morphological) level, in particular, which reflects negatively on their learning and daily communication. These problems are defect in using long, complicated, or abstract sentences, defect in using correct linguistic grammar, expressions, and words, defect in perceiving the social context of the language, and defect in following the subject and choosing the correct words. Due to the lack of Arab studies dealt with these linguistic, especially (morphological) problems, to contribute to the helping programs and the proper plans to improve the linguistic performance of basic education students with learning disabilities, and to limit their negative effect on their academic achievement and social interaction, the researcher tended to study the (morphological) problems of students with academic learning disabilities by comparing them to normal children during their usage of language. According to what has been mentioned, we can identify the problem of the present study in the following primary question: What is the language

morphological level of children with academic learning disabilities? And are there differences between them and their normal peers in these problems ?.

Second- Study questions:

The following sub-questions are derived from the primary question indentified in the study problem and its justifications:

The first question: Are there differences between basic second grade students in the level of achieving free morphemes (using separate pronouns, nouns of place, demonstrative pronouns, prepositions) according to the test designed for this objective within two groups (normal students, students with learning disabilities) ?.

The second question: Are there differences between basic second grade students in the level of achieving bound morphemes (using the masculine and the feminine, the time of the verb, connected pronouns, singular and dual and plural) according to the test designed for this objective within two groups (normal students, students with learning disabilities) ?.

The third question: Are there differences between basic second grade students in the morphological level of language (the whole grade) according to the test designed for this objective within two groups (normal students, students with learning disabilities) ?.

The fourth question: Are there differences between basic second grade students with learning disabilities in the level of achieving free morphemes (using separate pronouns, nouns of place, demonstrative pronouns, prepositions) according to the test designed for this objective according to sex variable within two groups (males, females) ?.

The fifth question: Are there differences between basic second grade students with learning disabilities in the level of achieving bound morphemes (using the masculine and the feminine, the time of the verb, connected pronouns, singular and dual and plural) according to the test designed for this objective according to sex variable within two groups (males, females) ?.

The sixth question: Are there differences between basic second grade students with learning disabilities in the morphological level of language (the whole grade) according to the test designed for this objective according to sex variable within two groups (males, females) ?.

Third- The importance of the study:

1- Theoretical importance:

a- Investigating learning disabilities, in general, and (oral language disorders) and (problems with morphology), in particular, in terms of the definition, reasons, symptoms, methods of diagnosis and treatment, as well as shedding light on the most important previous studies relevant to the present study.

b- The importance of the targeted category in the present study, and they are students with learning disabilities and students with learning disabilities in

oral language due to their inability to achieve that level expected from them in academic achievement and language compared to normal students of the same age although they have mental abilities that qualify them for that.

c- The present study responds to the recent directions of special education related to the handicapped that cares about early diagnosis and intervention in order to help those with different handicaps to overcome the developmental and academic problems they face in order not to be an obstacle that hinders their progress in the other academic domains.

2- Practical importance:

a- The importance of designing a test to identify language (morphological) level of children with learning disabilities that is composed of two parts, which benefits the educators, parents, and others who are interested in the field of learning disabilities as a developmental handicap in order to develop basic reading skills of basic education fourth grade students.

b- The importance of early detection and intervention to discover and treat the handicap, which limits its development. This, in turn, helps the individuals of this category to merge them with their normal peers.

c- The importance of the findings that may benefit parents and workers in the field of the handicapped special education to limit the deterioration of the reading skills of their learning-disabled children.

d- The importance of reaching some suggestions that might contribute to the planning of training programs that target students with learning disabilities due to their great importance in overcoming those difficulties.

e- The lack of local studies that dealt with comparing students with learning disabilities with their normal peers in the language (morphological) level in Syria according to the researcher's knowledge.

Fourth- The objectives of the study:

1- Designing a teat to identify the language (morphological) level that is composed of two parts that suits students in the second grade of basic education, which is used as a primary tool to achieve the study objectives and answer its primary and sub-questions.

2- Identifying the differences between normal children and those with academic learning disabilities in the level of achieving free morphemes (using separate pronouns, nouns of place, demonstrative pronouns, prepositions) according to the test designed for this objective.

3- Identifying the differences between normal children and those with academic learning disabilities in the level of achieving bound morphemes (using the masculine and the feminine, time of the verb, connected pronouns, dual and plural) according to the test designed for this objective.

4- Reaching a set of recommendations that enrich the research in the field of learning disabilities, in general, and language disorders, in particular.

Fifth- The study approach: The analytic-descriptive approach.

Sixth- The study tools:

1- Learning disabilities initial detection assessment scale (Michelbest, 1981), standardization and Arabization by (Alsharif, 2005).

2- Intelligence test (Raven successive matrix), standardization and Arabization by (Rahmah, 2004).

3- The linguistic morphological level identification test of children between (5.6 to 7.11) yeas old (prepared by the researcher).

Seventh- The sample of the study:

The sample of the present study consisted of (86) students from the second grade of basic education who were chosen from different first cycle schools of basic education in the Governorate of Al-Sueidaa, who were equally divided into (43) normal students (29 males – 14 females) and (43) learning-disabled students (29 males – 14 females). The samples of the learning disabled were diagnosed according to diagnostic criteria mentioned in the (DSM-IV-TR, 2000). The homogeneity of both samples was identified in the variables of (age, sex, intelligence degree, educational environment).

Eighth- The findings of statistical processing of the study hypotheses:

1- The first hypothesis: There is no statistically significant level at a significance level of (0.05) between second grade students of basic education in the level of achieving (free morphemes) according to the test designed for this objective within two groups (normal students, students with learning disabilities).

The findings showed that there was a statistically significant difference between second grade students of basic education in the level of achieving (free morphemes) according to the test designed for this objective within two groups (normal students, students with learning disabilities), where the difference was in favor of the normal students.

2- The second hypothesis: There is no statistically significant level at a significance level of (0.05) between second grade students of basic education in the level of achieving (bound morphemes) according to the test designed for this objective within two groups (normal students, students with learning disabilities).

The findings showed that there was a statistically significant difference between second grade students of basic education in the level of achieving (bound morphemes) according to the test designed for this objective within two groups (normal students, students with learning disabilities), where the difference was in favor of the normal students.

3- The third hypothesis: There is no statistically significant level at a significance level of (0.05) between second grade students of basic education in the morphological level of language (the whole grade) according to the test

designed for this objective within two groups (normal students, students with learning disabilities).

The findings showed that there was a statistically significant difference between second grade students of basic education in the morphological level of language according to the test designed for this objective within two groups (normal students, students with learning disabilities), where the difference was in favor of the normal students.

4- The fourth hypothesis: There is no statistically significant level at a significance level of (0.05) between basic education second grade students with learning disabilities in the level of achieving (free morphemes) according to the test designed for this objective according to sex variable within two groups (males, females).

The findings showed that there was no statistically significant difference between basic education second grade students with learning disabilities in the level of achieving (free morphemes) according to the test designed for this objective according to sex variable within two groups (males, females).

5- The fifth hypothesis: The fourth hypothesis: There is no statistically significant level at a significance level of (0.05) between basic education second grade students with learning disabilities of in the level of achieving (bound morphemes) according to the test designed for this objective according to sex variable within two groups (males, females).

The findings showed that there was no statistically significant difference between basic education second grade students with learning disabilities in the level of achieving (bound morphemes) according to the test designed for this objective according to sex variable within two groups (males, females).

6- The sixth hypothesis: There is no statistically significant level at a significance level of (0.05) between basic education second grade students with learning disabilities in the morphological level of language (the whole grade) according to the test designed for this objective according to sex variable within two groups (males, females).

The findings showed that there was no statistically significant difference between basic education second grade students with learning disabilities in the morphological level of language (the whole grade) according to the test designed for this objective according to sex variable within two groups (males, females).

The findings were discussed in light of field reality which encompassed the present study. In addition, the findings were discussed by referring to the theoretical literature and the previous studies that are similar in some of their aspects to the present study. A set of recommendations were presented based on the findings current study reached. And a set of suggested researches were presented that might enrich the findings of the present study.

مَلاحِق الدِّرَاسَة

المُلحَق رَقَم (١)

أَسماء المُحَكِّمِين واختِصَاصَاتِهم العِلميَّة

اسم المُحَكِّم	الدَّرجة العِلميَّة	القسم
د. غسان أبو فخر	أستاذ دكتور	تربية خاصة
د. حسن عماد	مدرِس	علم النفس
د. آذار عبد اللطيف	مدرِس	تربية خاصة
د. انتصار مقلد	مدرِس	تربية خاصة
د. عالية الرفاعي	مدرِس	تربية خاصة
د. راتب سكر	مدرس	لغة عربية

المُلحق رقم (٢)

مقياس التَّقدير لمايكل بست للكَشفِ والتَّعرُّف على صُعوبَات التَّعلُّم

The Pupil Rating Scale: Screening for Learning Disabilities.

(Mykelbust, 1981)

تَقنين وتَعريب (جويعد عيد الشريف ٢٠٠٥)

كلية الأميرة ثروت

عزيزي المُعلِّم/ عزيزتي المُعلِّمة:

يهدف المِقياس إلى الكَشف والتَّعرُّف المَبدئي على حالات التَّلاميذ التي يُشَكُّ بوُجود صُعوبات تَعلُّم مُحتَملَة لديهم، وِفقاً لقائمةٍ من الخَصائص السُلوكيَّة المُنتشِرة عادةً بين الأفراد ذَوي صُعوبات التَّعلُّم، لذا يُرجى قِراءة جميع الفقرات بتَأنِّي وِدقَّة، وتَحديد مدى انطبَاقِها على المُتعلِّم، ومن ثمَّ تَعبئَة المِقياس بوضع إشارة (✓) أَمامَ أحدِ البَدائلِ الخَمسة المُتَدرِّجة من أَعلى الخَاصيَّة إلى أَدنَاها (من ١ حتى ٥)، بحيث يُعطَى التَّقدير الأَعلى الدَّرجة (٥) والأَدنى الدَّرجة (١)، وبِمَ يُعبِّر (برأيِكَ) عن درجة تَوفُّر الخَاصيَّة لدى التِّلميذ في ذلك الجَانب المَطلوب أكثر عن غيره، وتُحسَبُ الدَّرجَات بالنِّهاية على كلِّ مِقياس فَرعي، وتُجمَعُ وتُقَسَّم على عَدد البِنودِ في كلِّ مِقياسٍ فَرعيٍّ، وعلى المِقياس الكُليّ.

أَوَّلاً: الاستِيعَاب السَّمعي والذَّاكرة:

من خلال مُلاحظتِكَ وتَقديركَ لسُلوكيَّات الطَّالِب / الطَّالِبة أمامك، هل ترى أنَّه من نَاحية:

فَهم مَعاني الكَلِمَات:

١- قُدرَةُ الطَّالب على الفَهم لمَعاني الكَلمات بشكلٍ عامٍّ ضَعيفة جِدَّاً.

٢- يَواجهُ صُعوبةً في فَهمِ بعض الكَلمات.

٣- يفهَمُ مَعاني الكَلمات المُناسِبَة لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- يَفهَمُ مَعاني الكَلمات التي تَفوقُ مُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٥- قُدراتُه عَالية على فَهمِ مَعاني الكَلمات حتَّى المُجرَّدَة مِنها.

اتِّبَاع التَّعليمَات:

١- لا يستطيعُ اتِّبَاعَ التَّعليمَات المُعطاة له.

٢- يَتَّبِعُ التَّعليماتِ البَسيطة معَ حَاجتِه للمُساعَدة.

٣- يَتَّبِعُ التَّعليماتِ المَعروفة لديه فقط.

٤- يَتذَكَّرُ التَّعليمات المُطَوَّلَة ويَتَمكَّن من اتِّباعِها بشكلٍ جيِّد.

٥- يُظهِرُ قُدرَةً عَاليةً في اتِّباع التَّعليمات وتَذَكُّرِها.

المُحادَثة (فَهمُ المُناقَشات الصَفيَّة):

١- يُظهِرُ قُصُوراً واضِحاً في الانتباه للنِّقاشِ الصَّفيِّ.

٢- يَفتَقِرُ إلى فَهمِ النِّقَاشِ الصَّفيِّ بالرَّغم من حِرصِهِ على الانتباه.

٣- يُصغي للنِّقَاش الصَّفيِّ المُناسبِ لمُستوى عُمرِه وصَفِّه ويُتابِعُه.

٤- يُظهِرُ الانتباهَ للنِّقَاشِ الصَّفيِّ واستِفَادته منه.

٥- يمتَازُ بالانتباه والمُشاركة الفَعَّالة في النِّقاش الصَّفيِّ.

الذاكرة:

١- يُعاني مِنَ الضَّعف الشَّديد في الذَّاكِرة.

٢- يَستطيعُ تَذَكُّر المَعلومات معَ التِّكرار.

٣- قُدرتُه على تَذكُّرِ المَعلومات مَقبولَة وتُناسِبُ مُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- يُظهِرُ قُدرَةً جَيِّدَةً على تَذَكُّر المَعلومات المُتَنَوِّعَة.

٥- قُدرتُه عَالية جِدَّاً على تَذَكُّرِ التَّفاصيل والمُحتوى.

ثَانياً– اللُّغَة:

مِنْ خِلال مُلاحَظَتِكَ وتَقديرِك لسُلوك الطَّالب/ الطَّالبة الذي أَمَامَك، هل تَرى أَنَّه مِن نَاحية:

المُرادِفَات:

١– مُفرَدَاتُه اللُّغَويَّة ضَعيفة جِدَّاً.
٢– مُفرَدَاتُه اللُّغَويَّة مَقبولَة.
٣– مُفرَدَاتُه اللُّغَويَّة مُناسِبة لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.
٤– مُفرَدَاتُه اللُّغَويَّة تَفوقُ مُستوى عُمرِه وصَفِّه.
٥– مُفرَدَاتُه اللُّغَويَّة مُمتازة وغَنيَّة جِدَّاً.

القَواعِد:

١– دائماً يَستخدمُ جُمَلاً نَاقِصةً ذَات أخطَاء نَحويَّة.
٢– أحياناً يَستخدمُ جُمَلاً نَاقصةً ذَات أخطَاء نَحويَّة.
٣– يَستخدمُ جُمَلاً سَليمَةً مُناسِبةً لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.
٤– يُظهِرُ قُدرَةً لُغَويَّة جَيِّدةً جِدَّاً.
٥– يَتحدَّثُ اللُّغَةَ السَّليمَةَ بصَورةٍ مُمتازة.

تَذَكُّر المُفرَدَات:

١– غيرُ قَادرٍ على تَذكُّر المُفرَدَات المَطلوبة.
٢– يَجتهدُ في استعمالِ المُفرَدَات المُناسبة له.
٣– قُدرتُه على تذكر المُفرَدَات مناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤– قدرته على تَذكُّر المُفرَدَات جَيِّدة جِدَّاً.
٥– يَمتازُ بالطَّلاقة والمُرونة في الحَديث.

سَردُ القِصَص:

١– غيرُ قَادرٍ على سَردِ القِصَص المَفهومَة.
٢– يُواجِه صُعوبةً في تَنظيمِ أفكارِه وتَرتيبِها.
٣– قُدرتُه على تَنظيم أَفكارِه مُناسِبَة لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.
٤– قُدرتُه على تَنظيم أَفكَارِه مُتوسِّطة.
٥– يَفوقُ أَقرانَه في تَنظيم أَفكارِه وتَرتيبِها.

بِنَاءُ الأفكَار:

١- غيرُ قَادر على رَبطِ أَفكارِه المُشَتَّتة وبِنائِها بصُورة صحيحة.

٢- يُواجِه صُعوبةً في ربطِ أَفكارِه وبِنائِها بصُورة صَحيحة.

٣- قُدرتُه على رَبطِ أَفكارِه وبِنائِها مُناسِبة لمستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- قُدرتُه على رَبطِ أَفكارِه وبِنائِها جَيِّدة جِدَّاً.

٥- يَفوق أقرانَه في رَبطِ وبِناءِ أَفكارِه بدرجةٍ مُمتازة.

ثالثاً: المَعرِفَة العَامَّة:

مِن خلال مُلاحَظَاتِكَ وتَقديرِكَ لسُلوكيَّات الطَّالب/ الطَّالبة الذي أَمَامَكَ، هل تَرى أَنَّه مِن ناحية:

إدرَاك أَهميَّة الوَقت:

١- لا يَشعر بأَهميَّة الوقت فهو دائماً مُتأخِّر.

٢- يُراعي أَهميَّة الوقت والحُضور المُبَكِّر.

٣- قُدرتُه على إدراك أَهميَّة الوقت تَتناسَب مع مُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- يَهتَمُّ بالحُضور المُبَكِّر ولا يَتأَخَّر إلا بسببٍ مُقنِع.

٥- يمتازُ بالقُدرة العَالية على إدراكِ أهميَّة الوَقت وتَنظيمه.

إدرَاك المَكان:

١- لا يَستَطيعُ إدراكَ الأَماكن المَألوفة لديه.

٢- غالِباً يَضِيعُ في الأَماكن المَألوفة لديه.

٣- يُدركُ الأَماكنَ المَألوفة لديه بصورةٍ مُناسبةٍ لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- قُدرتُه على إدراكِ الأَمَاكن جَيِّدة جِدَّاً.

٥- يَمتاز بالقُدرة العَالية على إدراكِ الأَمَاكن.

إدرِاك العَلاقات (صَغير- كَبير، قَريب – بَعيد، خَفيف – ثَقيل ..):

١- غيرُ قادرٍ على إدراكِ العَلاقات.

٢- قُدرتُه على إدراكِ العَلاقات ضَعيفة.

٣- قُدرتُه على إدراكِ العَلاقات مَقبولةٌ تَتَناسَبُ مع مُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- قُدرتُه على إدراكِ العَلاقات جَيِّدة جِدَّاً.

٥- قُدرتُه على إدراكِ العَلاقات مُمتازة.

تَمييز الاتِّجاهات (يَمين – يَسار، شَرق – غَرب، جَنوب..):

١- يُعاني من ضَعفٍ شديدٍ في تَمييزِ الاتِّجَاهَات.

٢- يُخطِئُ أحياناً في تَمييزِ الاتِّجَاهَات.

٣- قُدرتُه على تَمييزِ الاتِّجَاهَات مَقبولَةٌ ومُناسِبةٌ لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- قُدرتُه على تَمييزِ الاتِّجَاهَات جَيِّدة جِدَّاً.

٥- قُدرتُه على تَمييزِ الاتِّجَاهَات مُمتازة.

رابِعاً- التَّنَاسُق الحَركيّ:

من خلالِ ملاحَظتِكَ وتقديرِكَ لسُلوكيَّات الطَّالب/ الطَّالبة الذي أَمَامَكَ، هل تَرى أنَّه مِن ناحية:

التَّنَاسُق الحَركيّ العَام (المَشي- الرَّكض – القَفز - التَّسَلُّق..)

١- تَناسُقُه الحَركيُّ العَامُ ضَعيفٌ جِدَّاً.

٢- تَناسُقُه الحَركيُّ العَامُ مَقبول.

٣- تَناسُقُه الحَركيُّ العَامُ جيِّدٌ ومُناسِب لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- تَناسُقُه الحَركيُّ العَامُ جَيِّدٌ جِدَّاً.

٥- تَناسُقُه الحَركيُّ العَامُ مُمتَازٌ.

التَّوازُن الجِسمي:

١- قُدرتُه على التَّوازُنِ الجِسميِّ ضَعيفةٌ جِدَّاً.

٢- قُدرتُه على التَّوازُنِ الجِسميِّ مَقبولَة.

٣- قُدرتُه على التَّوازُنِ الجِسميِّ جَيِّدةٌ ومُناسِبةٌ لمستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- قُدرتُه على التَّوازُنِ الجِسميِّ جَيِّدةٌ جِدَّاً.

٥- قُدرتُه على التَّوازُنِ الجِسميِّ مُمتَازة.

المَهارات اليَدويَّة (الدِقَّة في استخدام اليَدين في التقاطِ الأشياء الدَّقيقة أو الصَّغيرة الحَجم ..):

١- قُدرتُه في استخدامِ يَديه ضَعيفة جِدَّاً.

٢- قُدرتُه في استخدامِ يَديه مَقبولة.

٣- قُدرتُه في استخدامِ يَديه جَيِّدة ومُناسِبة لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- قُدرتُه في استخدامِ يَديه جَيِّدة جِدَّاً.

٥- قُدرتُه في استخدامِ يَديه مُمتَازة.

خامِساً– السُّلوكُ الشَّخصيُّ والاجتمَاعيّ:

من خلال مُلاحَظتِكَ وتَقديرِكَ لسُلوكيَّات الطَّالب/ الطَّالِبة الذي أَمَامَكَ، هل تَرى أنَّه مِن ناحية:

التعَّاوُن:

١– دائماً يُسبِّبُ الإزعاجَ داخلِ الصَّفِّ.

٢– غَالِباً ما يُقاطِع الآخرين في الحَديث.

٣– قُدرتُه على التَّعاون مع الآخرين مُناسِبة لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤– قُدرتُه على التَّعاون مع الآخرين جَيِّدة جِدَّاً.

٥– قُدرتُه على التَّعاون مع الآخرين مُمتَازة.

الانتِبَاه والتَّركيز:

١– قُدرتُه على الانتِباهِ والتَّركيزِ ضَعيفَةٌ جِدَّاً.

٢– قُدرتُه على الانتِباهِ والتَّركيزِ مَقبولَةٌ.

٣– قُدرتُه على الانتِباهِ والتَّركيزِ جَيِّدةٌ وتَتَناسَبُ مع مُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤– قُدرتُه على الانتِباهِ والتَّركيزِ جَيِّدةٌ جِدَّاً.

٥– قُدرتُه على الانتِباهِ والتَّركيزِ مُمتَازة.

التَّنظِيم:

١– قُدرتُه على التَّنظيمِ ضَعيفة جِدَّاً.

٢– لا يَهتَمُّ في تَنظيمِ أَعمَالِه.

٣– قُدرتُه على التَّنظيمِ مَقبولَةٌ.

٤– قُدرتُه على التَّنظيمِ جَيِّدةٌ وتَتَناسَبُ مع مُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٥– قُدرتُه على التَّنظيمِ مُمتَازة.

التَّصَرُّفات في المَواقِف الجَديدَة (رِحلة، حَفلة، تَغييرات في نظام الحَياة اليَوميَّة..)

١– لا يَستطيعُ التَّصَرُّفَ معَ المَواقِف الجَديدَة حيثُ تُسَبِّبُ له الانفِعالَ الشَّديد.

٢– يَستجيبُ للمَواقِفِ الجَديدَة بِدَرجَةٍ ضَعيفَة.

٣– يَستجيبُ للمَواقِفِ الجَديدَة بِدَرجَةٍ مُناسِبةٍ لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤– يَستجيبُ للمَواقِفِ الجَديدَة بِدَرجَةٍ جَيِّدة.

٥– يَستجيبُ للمَواقِفِ الجَديدَة بِدَرجَةٍ مُمتَازة.

التَقبُّل الاجتِمَاعيّ:

١- لا يَتَقبَّلُه الآخرون.

٢- أحياناً يَتحمَّلُه الآخرون.

٣- يَتَقبَّلُه الآخرونَ بِدَرجَةٍ مَقبولة.

٤- يُحبُّه الآخرونَ بِدَرجَةٍ جَيِّدة.

٥- يُحِبُّه الآخرونَ بِدَرجَةٍ مُمتازة.

المَسؤوليَّة:

١- غيرُ قَادرٍ على تَحمُّل المَسؤوليَّة.

٢- يَتَجنَّبُ تَحمُّل المَسؤوليَّة.

٣- يَتَحمَّلُ المَسؤوليَّة المُناسِبة لمُستوى عُمرِه وصَفِّه.

٤- يَتحمَّلُ المَسؤوليَّة بِدَرجَة جَيِّدة.

٥- يُظهِرُ روحَ المُبادرَة والحَماس في تَحمُّل المَسؤوليَّة.

إنجَازُ الوَاجب:

١- لا يقومُ بإنجَازِ وَاجِبَاتِه مع تَوفُّر المُساعدة والتَّوجيه له.

٢- نادراً ما يقومُ بإنجَاز وَاجِبَاتِه مع تَوفُّر المُساعدة والتَّوجيه له.

٣- يقومُ بإنجَاز وَاجِبَاتِه المَطلوبَة منه بصُورة مَقبولة.

٤- يقومُ بإنجَاز وَاجِبَاتِه المَطلوبَة منه بنفسه وبصُورة جَيِّدة جِدَّاً.

٥- يقومُ بإنجَاز الوَاجِبَات المَطلوبة منه بنفسه وبصُورة مُمتَازة.

اللَّبَاقَةُ مع الآخَرين:

١- غير مُهذَّب مع الآخَرين.

٢- غالباً لا يُراعي مَشاعر الآخَرين.

٣- يُظهِرُ أحياناً سُلوكيَّات غير مَقبولة اجتماعيَّاً مع الآخَرين.

٤- يَحترمُ مُشاعرَ الآخَرين بِدَرجَة جَيِّدة.

٥- يَلتَزِمُ بالسُّلوك الاجتماعيّ المُمتاز مع الآخَرين.

المُلحَق رَقَم (٣)

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS
تعريب وتقنين عزيزة رحمة (2004).

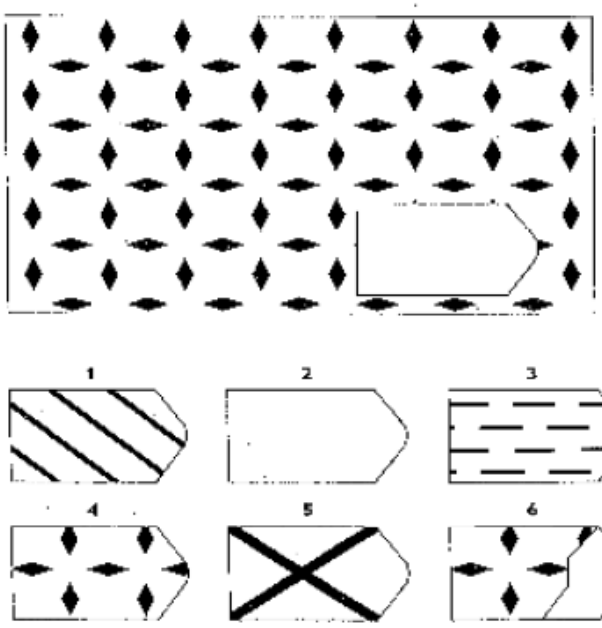
مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية

RAVEN, S
PROGRESSIVE MATRICES

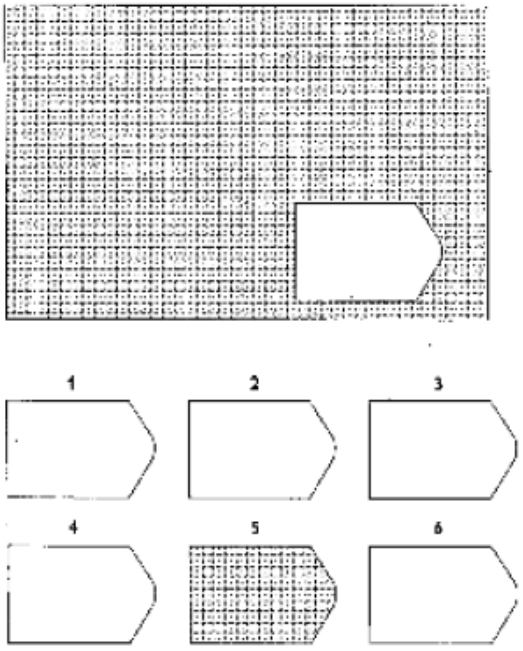
SPM Plus SETS A - E

Parallel and New Items developed by
Irene Styles and Michael Raven
From the originals prepared by
J C Raven

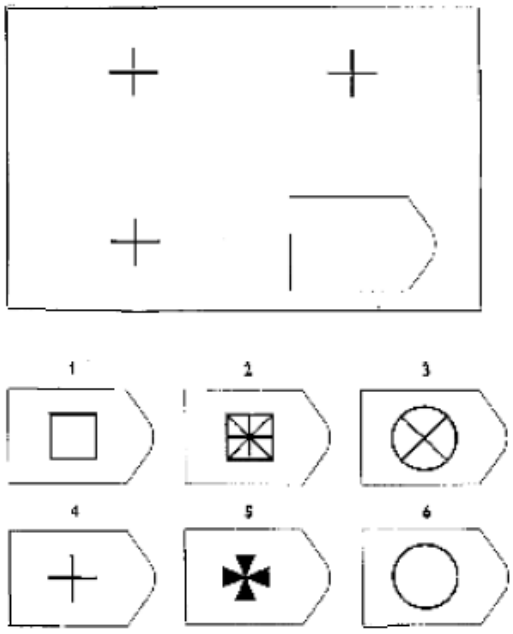
A1



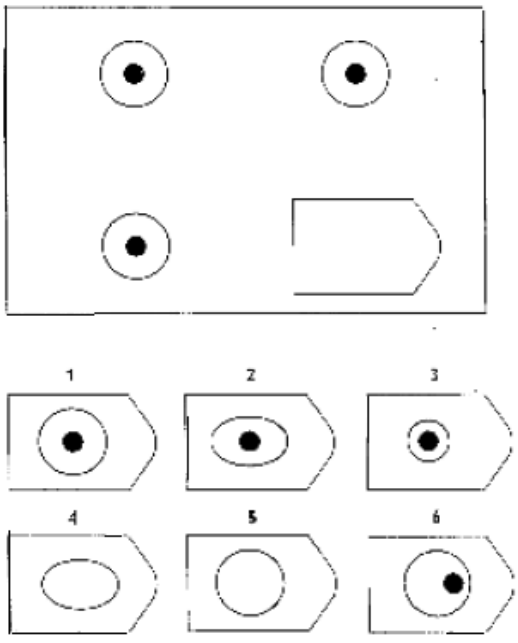
A2



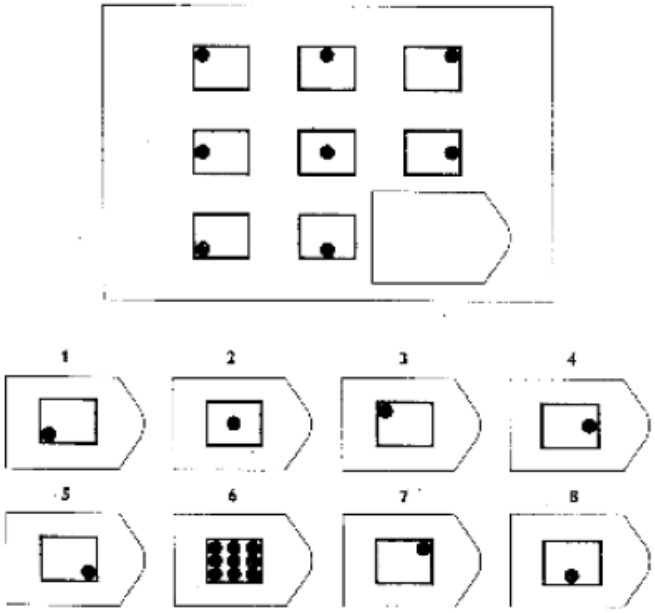
B1



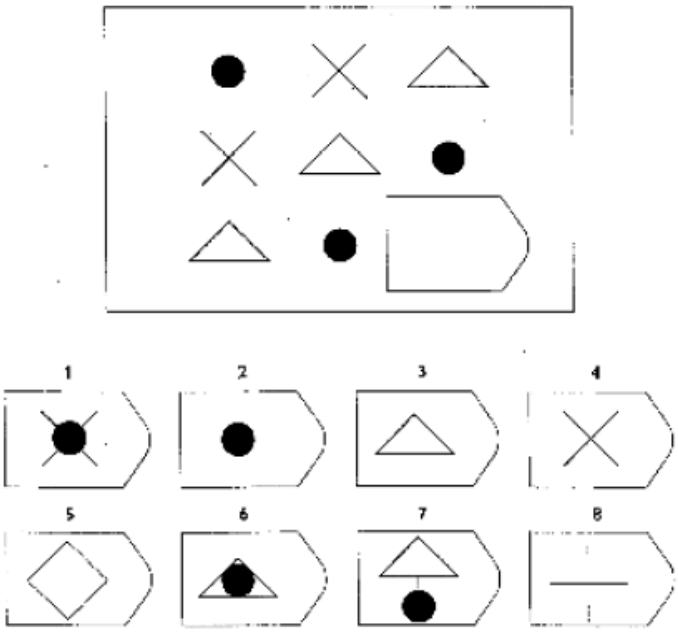
B2



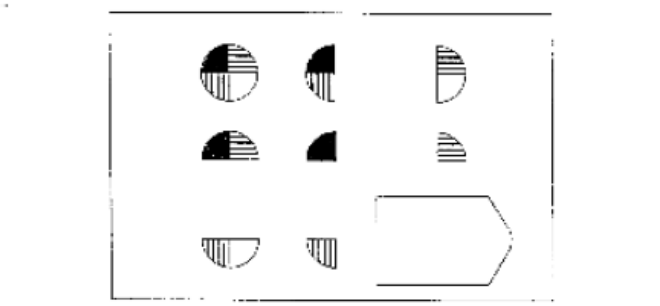
C1

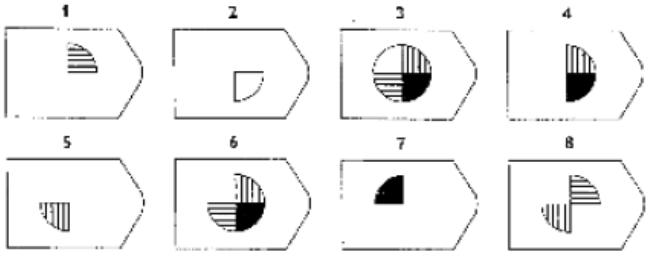


C2

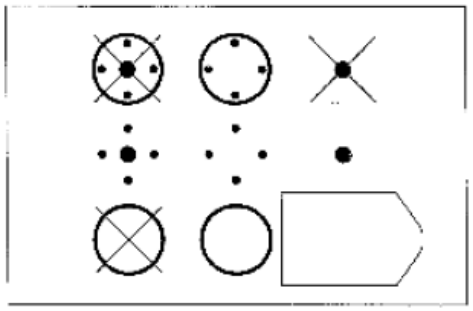


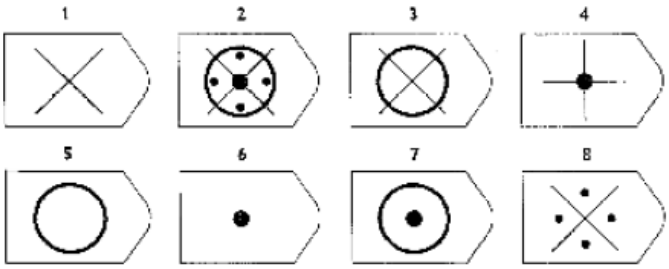
D1



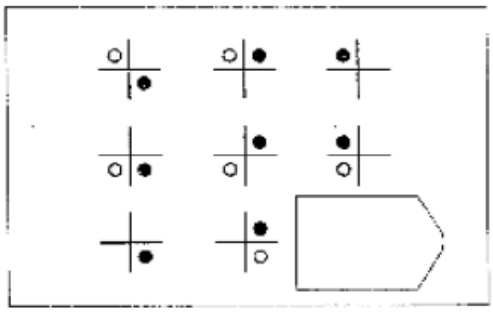


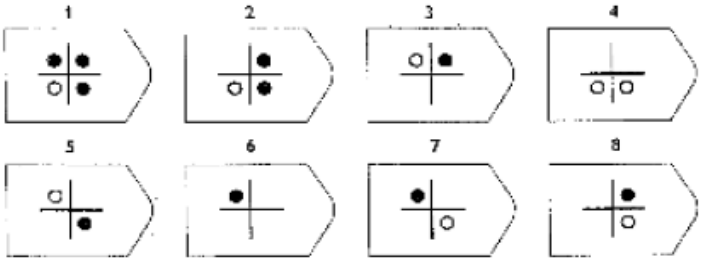
D2



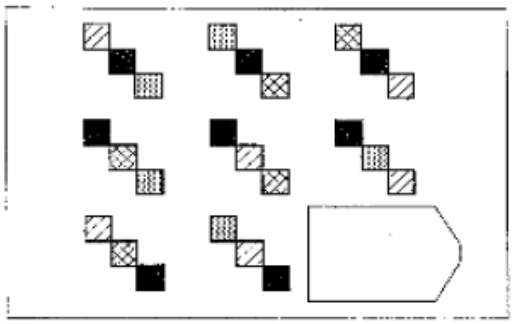


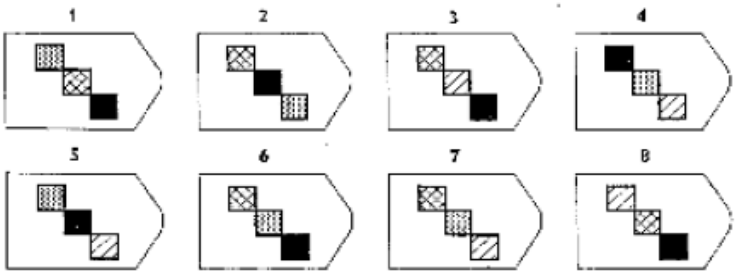
E1





E2





المُلحَقُ رَقَم (٤)

اختِبَارُ تَحديدِ المُستوى المورفولوجي للُّغة لَدى الأَطفَال مِنْ العُمر (٥،٦ إلى ٧،١١) سَنَة

إعدادُ البَاحِثة: مَدلين شفيق شقير

إشرافُ الدكتور: معمر نـوّاف الـهوارنــة
الأُستاذٌ المُساعدٌ في قِسم علمِ النَّفس

● **- إرشَاداتٌ عَامَّة:**

عزيزي الفَاحِصُ... عزيزتي الفَاحِصَةُ...

تَمَّ تَصميمُ اختِبار تَحديد المُستوى المورفولوجي للُّغَة ليُناسِبَ الأطفَال والتَّلاميذ من عُمرٍ بين (٥،٦ إلى ٧،١١) سنة، وذلك كأَحدِ المُتَطلَّبات الفَرعيَّة لتَحقيق أهدافِ الدِّرَاسَةِ المَوسُومَة تحت عنوان: (**دِراسَةُ المُستوى المورفولوجي للُّغة لدى الأطفالِ ذَويّ صُعوبات التَّعلُّم الأكاديميَّة والعَاديين/ رِسَالَةٌ مُقَدَّمَةٌ للحُصولِ على دَرجةِ المَاجستير في تَقويم الكلام واللُغة**).

لذلك فإنَّ الاختِبارَ يَتكَوَّنُ من اختِبارَين فَرعيين هُما:

القِسمُ الأَوَّلُ: اختِبَارُ تَحديدِ المُستوى (المورفولوجي) للُّغَة في تَحصيل المورفيمات الحُرَّة في مَجالات (استخدامُ الضَّمائرِ المُنفَصِلَة، أسمَاءُ المَكان، أسمَاءُ الإشَارةِ، أَحرُفُ الجَرِّ).

القِسمُ الثَّاني: اختِبارُ تَحديدِ المُستوى (المورفولوجي) للُّغة في تَحصيل المورفيمات المُقيَّدة في مَجالات (استخدامُ التَذكير والتَّأنيث، زَمن الفِعل، الضَّمائر المُتَّصِلَة، الإفرَاد والتَّثنية والجَمع).

ويَتميَّزُ الاختِبارُ بقسميه الفَرعيين وما يَتضَمَّنه من بِنودٍ بسُهولةِ التَّطبيقِ من قِبَلِ الفَاحِصِ، وبسُهولةِ استخراج الدَرَجات الخَام وتَحويلِها إلى تَقديرٍ وَصفيٍّ للأَداء يُبيِّنُ مَوقِعَ المفَحوصِ (الطِّفل أو التِّلميذ) بالنِّسبَة للمَجموعة العُمريَّة التي يَنتمي إليها، والتي تَتَضمَّنُ خَمسة مُستويات تَتَرَاوح بين (مُتفوِّقٍ جِدَّاً في المَهارات المورفولوجية، إلى مُتَخلِّفٍ جِدَّاً في المَهارات المورفولوجية)، ولكنْ عُموماً يَتوَجَّبُ على الفَاحِصِ الذي يقومُ بإدارَة الاختبارِ قِراءَة التَّعليمَات التَّالية بدِقَّة قَبلَ الشُّرُوعِ في اتِّخاذِ إجراءَاتِ التَّطبيق، والتي تَتَمثَّلُ بالآتي:

١- يَتوَجَّبُ على الفَاحص أنْ تكونَ لديه خِبراتٌ واسِعةٌ في مَجال القِياس والتَّقييم، أو علم النَّفس، أو التَّربيَة، أو التَّربيَة الخَاصَّة بالمُعَوَّقين، أو علم نَفس المُعَوَّقين، أو يَحمِلُ مُؤهلاً علميّاً من مُستوى مَعهدٍ مُتوَسِّطٍ في الخَدمات النَفسيَّةِ والتَّربويَّةِ والاجتماعيَّة..إلخ، ويكونُ على دَرجةٍ من الوَعي والثَّقافَةِ لكي يَستوعِبَ الهَدفَ العَامَّ من الاختِبار، ولا يأخُذُ بتَعصُّبِ الدَرجَات المُتطرِّفَة التي يُمكن أن يَحصلَ عليها طِفلٌ مُعَيَّنٌ أو مَجموعةُ أَطفال يَنتمون إلى عِرقٍ أو دِين أو ثَقافة مُعَيَّنة.

٢- يَتوَجَّبُ على الفَاحصِ قِراءَة تَعليمات الاختبار بِدِقَّة، واستطلاع البِنود وطَريقة تَطبيقِها، وفَهم التَّعليمات المُوجَّهة للمفَحوص، والتَدرُّب على طَريقة جَمعِ الدَرجات الخَام وتَحويلِها إلى تَقديرٍ وَصفيٍّ للأَداءِ، وذلك بالنِّسبة لكُلٍّ من الاختِبارَين الفَرعيين وللدَّرَجة الكُليَّة.

٣- يَتوَجَّبُ على الفَاحص تَطبيقَ بِنود كُلٍّ من الاختِبارَين الفَرعيين بالتَّرتيب الذي جَاءَتْ فيه ضِمنَ دَليل الاختبار.

٤- يَتوَجَّبُ على الفَاحص تَهيئَة البيئة الفيزيَائيّة المُحيطة بالمَفحوص قَبلَ تَطبيق البِنود، بِعَزلِ جَميع مُشتِّتَات الانتباه (ضَوضاء، إنارة ضَعيفة، حَرارة زَائدة، بُرودة زائدة..إلخ) التي يمكنُ أَنْ تُؤثِّر على حَواس المَفحوص ولاسيَّما (السَّمع والبَصر)، كي لا تَنْعَكِسَ تلك المُشتِّتَاتُ سَلباً على نَتائج التَّطبيق أَو على تَقدير أَداء المَفحوص.

٥- يَتوَجَّبُ على الفَاحص التَّحقُّق مِنْ أَنَّ المَفحوصَ لا يُعاني مِنْ أَيَّ أَمراض أَو التِهابَات يمكنُ أَنْ تُؤثِّرَ على حَاسَتَيّ السَّمع والبَصر، والتي قد تُؤثِّر على نتَائج التَّطبيق أَو على تَقدير أَداء المَفحوص.

٦- يَجلسُ المَفحوصُ ويُقابِلُه الفَاحصُ (وَجهاً لوَجه) في أَثنَاء تَطبيقِ كُلِّ بَندٍ ضِمنَ الاختِبارَين الفَرعيين على طَاولَةٍ بجَانبِها كُرسِيَّان مُتقَابِلان.

٧- يَتوَجَّبُ على الفَاحصِ تَحضيرِ أَدواتٍ ومَواد تَطبيق كُلِّ اختبارٍ فَرعيٍّ قَبلَ الشُّروعِ في تَطبيقِه على المَفحوص، وذلك حتى لا يَتمَّ إضَاعة الكثير من الوَقت.

٨- يَتوَجَّب على الفَاحص بِناءَ عَلاقةِ ثِقَة ومَودَّة بينَه وبين المَفحوص قَبل الشُّروع في تَطبيق أيِّ اختبارٍ فَرعيٍّ، فلذلك أَثرُه الإيجَابيّ على نتائج التَّطبيقِ وعلى تَقديرِ أَداء المَفحوص.

٩- إذا شَعر الفَاحصُ بأَنَّ المَفحوصَ بَدَا عَاجِزاً عن الاستمرار في الإجَابة على ما تَبَقَّى من بِنودِ أيٍّ من الاختِبارَين الفَرعيين لأسبابٍ انفعَاليَّة أو مَزاجيَّة، فيمكنُ توزيعُ فَتَرات التَّطبيق على مَدارِ يومٍ أَو اثنين، كذلك يُمكن أَنْ يَتخَلَّلَ التَّطبيقُ بَعضاً من فَتَراتِ الاسترخَاءِ أو التَّرويحِ، كما يمكنُ إعلامُ المَفحوصِ أَنَّ بإمكَانِه طَلَب استراحةٍ في أيِّ وَقتٍ يَرغَب به.

١٠- يَتوَجَّبُ على الفَاحص (قَبلَ وخِلالَ وبَعدَ) تَطبيقِ أَيِّ اختبارٍ فَرعيٍّ تَجَنُّب استخدام كَلمة (رَاسِب أو نَاجِح)، فذلك قد يَدفعُ المَفحوصَ إلى أَنْ يَخشى الاستمرارَ في الإجَابة على باقي البِنود، وخاصَّة لدى من يُعاني من مُستوًى مُتدَنِّي من تَقدير الذَّات، لذلك على الفَاحص أَنْ يُؤكِّدَ للمَفحوص بأَنَّ الهَدفَ العامَّ للاختبارِ المُطَبَّقِ هو التَّعرُّفُ فقط على المَهارات اللُّغويَّة التي يَمتلكُها بشكلٍ جَيِّدٍ والتي تَبدو له صَعبة.

١١- بالنِّسبَة لبِنودِ كِلا الاختِبارَين الفَرعيين (المورفيمات الحُرَّة والمورفيمات المُقيَّدة)، يقولُ الفَاحصُ للمَفحوصِ: **سأَعرِضُ عليكَ صُورةً، والمَطلوبُ مِنكَ التَمَعُّن في تَفاصيل تلك الصُّورة بدِقَّة، ثُمَّ الإجَابة على السُّؤال الذي سأَطرحُه عليك بقولِكَ الجَواب الصَّحيح،** فالمَطلوبُ مِنَ المَفحوصِ التَّقَيُّد بالتعليمات الخَاصَّة بكلِّ بَند.

١٢- يَتوَجَّبُ على الفَاحص في كُلٍّ مِنَ الاختِبارَين الفَرعيين تَطبيقُ البَندِ التَّجريبيّ أولاً، وذلك للتَّحقُّق منْ أنَّ المَفحوصَ (الطِّفل أَو التِّلميذ) قد امتَلكَ فَهماً كافياً لتَعليمات تَطبيقِ البِنود اللَّاحقَة، وبأنَّه قد استوعبَ فِعلاً ما هو مَطلوبٌ منهُ في المَهَمَّة الاختباريّة، وهذا إجراءٌ فَعَّالٌ يُحقِّقُ المَوضُوعيَّةَ في تَقييم أَداءِ المَفحوص، ويُزيحُ أَثرَ أَيِّ عَامِلٍ خَارجيٍّ يُمكنُ أَنْ يَتدَخَّلَ في تَحديد مَوقِعه ضِمن جدول التَّقدير الوَصفيِّ للأَداء.

١٣- يُمكنُ للفَاحص اللُّجوءُ إلى استخدام اللَّهجَة المَحليَّة إذا تَبيَّن له أَنَّ المَفحوصَ لم يَفهمْ تعَليماتِ التَّطبيق باستخدامِ فَصيحِ اللُّغةِ العَربيَّة، ولا ضَيرَ من ذلك، فالمُهمُّ هو أَنْ يَفهَمَ المَفحوصُ ما هو مَطلوبٌ منه في المَهمَّةِ الاختبَاريَّة بدِقَّة، ممَا يعزز التَّقدير المَوضُوعي لأَدائه.

١٤- إذا وصلَ المفَحوصُ إلى مُستوًى مُعيَّنٍ من البِنود الصَّعبَةِ، وفَشِلَ في الإجَابة عنها في أَيٍّ من الاختِبارَين الفَرعيين، يتَوجَّبُ على الفَاحص أَن يُعزِّزَ ثِقَةَ المَفحوص بنَفسه بقوله: **لا بأَسَ، السُّؤالُ هذه المَرَّة صَعبٌ أَكثرَ مِن سَابقِه، هناك غيرك كثيرون لا يَستطيعون الإجَابة عنه، أَنَا لو كنتُ في مثل سنِّك سأَجدُ صُعوبةً في الإجَابة عن هذه الأسئلة، لا تَقلق، أَو أَيَّة عبارات أُخرى يمكن أَن تُؤدِّي لإزالةِ مَشاعِر الفَشل لدى** المفَحوص (خاصَّة لدى صِغار الأَطفال).

١٥- يَجبُ على الفَاحص أَلَّا يُحاوِلَ إعَادةِ أيِّ بَندٍ فَشِلَ المَفحوص في الإجَابة عنه ضِمن أَيٍّ مِنَ الاختِبارَين الفَرعيين، بل عليه الانتقال إلى البَند الذي يَليه مع الالتزام بالتَّعليمات السَّابقة، حيث تُوضَعُ دَائرةٌ حول الدَّرجة (١) إذا كانتْ الإجَابةُ صَحيحةً، أَو تُوضَعُ دائرةٌ حول دَرجة (الصِّفر ∴) إذا كانتْ الإجَابةُ خَاطِئةً.

التَّقريرُ النِّهائيُّ والشَّامِلُ

مَعلومَاتٌ عن المَفحوصِ (الطِّفل)

اسم الطّفل:..... المَدرَسة:..... الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

عُمر الطِّفل: اليوم..... الشَّهر:..... السَّنة:.....

الصَّفّ الدِّراسيّ: (روضَة) (أوَّل) (ثاني) تاريخ تَطبيق الاختبار: / /

جَدول تَفريغ نتَائج تَطبيق الاختِبار الأوَّل

المورفيمات الحُرَّة

اسم الاختبار	المَجال الفَرعي	عدد البِنود	أَرقام البِنود	الدَّرجة الخَام	التَّقدير الوَصفي للأَداء
الاختبار الأوَّل المورفيمات الحُرَّة	أَسماء الإشارة	٣	١	-----	-----
			٢		
			٣		
	أَسماء المكان	٤	٤	-----	-----
			٥		
			٦		
			٧		
	أَحرُف الجر	٤	٨	-----	-----
			٩		
			١٠		
			١١		
	الضَّمائر المُنفَصِلة	٦	١٢	-----	-----
			١٣		
			١٤		
			١٥		
			١٦		
			١٧		

جَدول تَفريغ نَتائج تَطبيق الاختِبار الثَّاني

المورفيمات المُقيَّدة

اسم الاختبار	المَجال الفَرعي	عَدد البِنود	أرقام البِنود	الدَّرجة الخَام	التَّقدير الوَصفي للأَداء
الاختبار الثَّاني المورفيمات المُقيَّدة	التذكير والتأنيث	٢	١	-----	-----
			٢		
	التَّثنية والجَمع	٤	٣	-----	-----
			٤		
			٥		
			٦		
	زمن الفِعل	٥	٧	-----	-----
			٨		
			٩		
			١٠		
			١١		
	الضمائر المُتَّصِلة	٦	١٢	-----	-----
			١٣		
			١٤		
			١٥		
			١٦		
			١٧		

تعليمات تَطبيق الاختبار الأَوَّل

(المورفيمات الحُرَّة)

● **مواد التَّطبيق:** كُتَيِّب الصُّور الذي يتَضمَّنُ (١٧) بنداً مُصَوراً تَتَطلَّب إِجَابةً شَفهيَّةً من قِبَلِ المَفحوص (الطِّفل أَو التِّلميذ) بعد أن يُلقي الفَاحصُ السُّؤالَ على مَسامِعه.

● **جَدول تَفريغ الدَّرَجات الخَام:** يَتَضمَّنُ (١٧) حقلاً يُطلَبُ من الفَاحص مَلؤها بِحَسبِ إِجابةِ المَفحوص (١ دَرجة للإِجَابة الصَّحيحة) أو (∴ دَرجة للإِجَابة الخَاطِئة) وفق مفتاح التصحيح.

(تَعليمات التَّطبيق والتَّصحيح المُوَجَّهة للفَاحص)

١- عزيزي الفَاحصُ يتكَّونُ الاختِبَارُ الأَوَّلُ من (١٧) بَنداً مُصوَّراً تُنَاسِب الأطفال والتَّلاميذ من الفِئَة العُمريَّة (٥،٦ إلى ٧،١١-) سَنة، والتي تَقيس الحَصيلة اللُّغويَّة للمَفحوص في عِدَّة مَجالات كما يلي:

أ- البِنود (١ – ٢ – ٣) تَقيسُ الحَصيلةَ اللُّغويَّةَ للمَفحوصِ لمَدى مَعرفتِه بأَسماء الإشارة.

ب- البِنود (٤ – ٥ – ٦ – ٧) تَقيس الحَصيلة اللُّغويَّة للمَفحوص لمَدى مَعرفتِه بأسماء المَكان.

ج- البِنود (٨ – ٩ – ١٠ – ١١) تَقيسُ الحَصيلةَ اللُّغويَّة للمَفحوص لمَدى مَعرفتِه بأحرُف الجَرِّ.

د- البِنود (١٢- ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧) تَقيسُ الحَصيلةَ اللُّغويَّة للمَفحوص لمَدى مَعرفتِه بالضَّمائِر المُنفَصِلَة.

٢- المَطلوبُ من المَفحوص في المَهمَّة الاختِباريَّة تَحديدُ وتسَمِيَةُ ما شَاهد في الصُّورة مثال ذلك:

الخُطوَةُ الأُولى: اعرِض الصُّورَة على المَفحوص (طِفل أو تِلميذ).

الخُطوَةُ الثَّانية: أَعطِ الَمفحوصَ الوَقت الكَافي ليَتَمعَّن في الصُّورة.

الخُطوَةُ الثَّالثة: اقرأ على المَفحوص السُّؤال الذي بِجانب الصُّورة، أين تَقع الشَّجرة بالنِّسبة للبيت ؟.

الخُطوَةُ الرَّابعة: انتَظِر إِجابةَ المَفحوص (أَمَام المنزِل)، أَو (أمَام البيت).

٣- لابدَّ لك من الانتباه إلى المَخرَجِ الصَّوتيّ في أثناء نُطقِ السُّؤالِ على مَسامِعِ المَفحوص، والنُّطقِ بفَصيحِ اللُّغة العَربيَّة، أَو باللَّهجة المَحليَّة.

٤- في جَميعِ البِنود تُعتَبرُ إِجابَةُ المَفحوص صَحيحة وتُعطى لها (١ درجة) إِذا كانت صَحيحةً ومَقبولَةً وُمتَطابِقةً نوعاً ما مع مِفتاح التَّصحيحِ، أَو شَعرتَ أنَّها كذلك، أَما إِذا كانتْ إِجابةُ الَمفحوص مُبهَمةً وغَامِضَةً، ولم تَجِدْ لها مُقابِلاً في مِفتاح التَّصحيحِ، أو أنَّه استخدمَ حَركاتِ اليَدين والإِشَارات للدَّلالة على مَعنى الصُّورة، فإنَّ إِجابَةً منْ هذا النوعِ تَأخُذُ (∴ درجة)، وفي الحَالات الحّديَّة فقط التي لا يمكنُك تَقديرُ الإِجابَة، اطرَحْ أسئِلةً إِضَافيَّة على المَفحوص ماذا تَعني بالضَّبط ؟ أو أَخبرني أكثر عن ذلك. وعندما يُعطي المفَحوص عِدَّةَ إِجابات صَحيحة لكنَّها مُتَقارِبَة في جُودتِها، يمكنُك اختيارُ الجَوابِ الأَفضل ومُقَارِبَتِه مع احتمَالاتِ الإِجاباتِ الصحيحة المَوجود في مِفتاح التَّصحيح.

٥- لا تُحاوِلْ إِعادةَ أَيِّ بَندٍ فَشِلَ المَفحوصُ في الإِجَابةِ عنه، بل عليكَ الانتِقالُ إِلى البَندِ الذي يَليه مع الالتزام بالتَّعليماتِ السَّابقَةِ.

٦- أَوْقِفْ تَطبيقَ أَيّ اختبار بَعد فَشَلِ المَفحوصِ في الإِجَابة الصَّحيحة والدَّقيقَة عن (٤) بِنودِ مُتَتاليَة (بِحَسب مِفتاح التَّصحيح).

٧- إِذا فَشِلَ المَفحوصُ في الإِجَابَة الصَّحيحة والدَّقيقَة عن بَندَين مُتَتالِيَين، ثُمَّ نَجَحَ في الإِجَابةِ عن بَندٍ واحدٍ، ثُمَّ أَعَادَ الكَرَّةَ وفَشِلَ في الإِجَابة عن بَندَين مُتَتالِيَين، يَتوَجَّبُ عَليكَ أَنْ تُوقِفَ تَطبيقَ بَاقي البِنود، ثُمَّ احسُبْ الدَرجَات الخَام التي حَصل عَليها المَفحوصُ تَمهيداً لتَعيِين التَّقديرِ الوَصفيِّ للأَداءِ الخَاصِّ به.

٨- يُمكنُ لك تَصحيحُ الخَطأِ الذي يَرتَكِبُه المَفحوصُ **على بَندٍ واحدٍ فقط**، حيثُ يمكنُ إِعَادَةُ السُّؤالِ أَو تَقديمُ تَلميحَاتٍ للمَفحوص، إِذ يَعودُ لكَ تَقديرُ المَوقف، أَمَّا البِنود التَّالية فيُترَكُ للمفَحوص الإِجَابةُ عنها بشكلٍ مُستقلٍّ.

٩- يَتِمُّ جُمعُ الدَرجَاتِ الخَام وتُحَوَّلُ إِلى تَقديرٍ وَصفيٍّ للأَدَاءِ بمُقابَلةِ دَرجاتِ المَفحوصِ مع المُتوَسِّطاتِ والانحرَافاتِ المِعياريَّة المُقابِلَة للمجموعَةِ العُمريَّة التي يَنتَمي إِليهَا كَما يلي:

جَدوَلُ المُتوَسِّطات والانحرافَات المِعيارية لاختِبار المورفيمات الحُرَّة

(٥،٦ إلى ٦) سنوات		(٦ إلى ٦،١١) سنوات		(٧ إلى٧،١١) سنوات	
م	ع	م	ع	م	ع
٧،٢	١،٤	٨،٣	١،٢	١٢،٨	٤،٣

ويَتِمُّ تَحويلُ الدَرجَاتِ الخَام إلى تَقديرٍ وَصفيٍّ للأَدَاءِ وِفقَ المُعادلَةِ التَّاليَة، وبعدَ ذلك تُقَابَلُ النَّتيجَةُ مع جَدوَلِ الدَّرَجاتِ المِعياريَّة الذَاليَّة:

$$\text{الدرجة المعيارية الذالية (ذ)} = \frac{\text{الدرجة الخام (خ)} - \text{المتوسط (م)}}{\text{الانحراف المعياري (ع)}}$$

جَدوَل الدَّرجات المِعياريَّة الذَاليَّة لاختِبار المورفيمات الحُرَّة

الدَّرجة المِعياريَّة الذَاليَّة	التَّقدير الوَصفي للأَداء
+٢ وما فوق	مُتفوّق
+١	عادي
∴	مُتَوَسِّط
−١	ضَعيف
−٢ وما دون	مُتَخَلِّف وشَديد

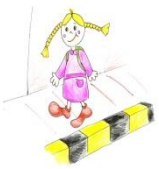
(تَعليمَات التَّطبيق المُوَجَّهَة للمَفحوص)

يقولُ الفَاحِصُ للمَفحوصِ: **سَأَعرِضُ عليكَ مَجموعةً مِنَ الصُّور، والمَطلوبُ منكَ أنْ (تُسَمِّي) أو تُعطِني كلمةً أو جُمْلَةً تُشيرُ إلى مَعنى تلكَ الصُّورة.**

إذا لم يَفهَمْ المَفحوصُ ما هو مَطلُوبٌ منه في المَهمَّة الاختباريّة قَدِّمْ له أَيَّة تَعليمات إضَافيَّة تَرَاهَا مُنَاسِبَة، **وفي جَميع الأَحوالِ يُمكنُ لكَ استخدامُ اللَّهجَة المَحَليَّة إذا لم يَفهَمْ المَفحوص التَّعليمَات المُقَدَّمَة له باستخدامِ اللُّغة العَربيَّة الفصحى.**

مِفتَاحُ تَصحيح الاختِبَار الأَوَّل (المورفيمات الحُرَّة)

رقم البَنْد	الصُورة	السُؤال مُوَجَّه للمَفحوص	احتِمَالات الإجَابة الصَّحيحة (١ درجة)	الإجَابة الخَاطِئة (٠ درجة)
بَنْد تَجريبي		ماذا ترى في الصُورة ؟. كيف تُشير إلى الجَرح ؟.	هذا جَرح هذه دِماء هذه يدٌ مَجروحة	واوا مُؤلم دم..إلخ
المَجال الأَوَّل (أسماء الإشارة)				
١		ماذا تَرى في الصُورة، كيف تُشيرُ إلى الفَتَاة في الصُورة ؟. أَجِبْ باستخدامِ اسم الإشارة المُنَاسِب	هذه الفَتَاةُ تَقطفُ الأزهَارَ هذه بِنتٌ تَقطفُ الأزهَارَ هذه بِنتٌ هذه فَتَاة	فتاة بنت رشا، بسمة..
٢		ماذا تَرى في الصُورة ؟، كيف تُشير إلى الرَّجل في الصُورة ؟. أَجِبْ باستخدام اسم الإشارة المُنَاسِب	هذا الرَّجل يحمل حَقيبة هذا المُعلِّم يحمل حَقيبة هذا مُعلِّم هذا رَجُل	رَجُل مُعلِّم يُشبه جَارنا بابا..
٣		ماذا ترى في الصُورة ؟. مَن عَبث بالحديقة ؟. أَجِبْ باستخدام اسم الإشارة المُنَاسِب	هؤلاء الأطفال عَبثوا بالحديقة هؤلاء عَبثوا بالحديقة هؤلاء الأطفال. هؤلاء من عَبث بالحديقة	ثلاثة أطفال عبَثوا بالحديقة عَبثوا بالحديقة يعبثون باسم، ونادر، وجهاد عبثوا بالحديقة
المَجال الثَّاني (أسماء المكان)				
٤		ماذا ترى في الصُورة ؟. أين تقف القِطَّة بالنسبة للسيارة ؟. أَجِبْ باستخدام اسم المكان المُنَاسِب	أمام السيارة هنا أمام السيارة في الأمام في المُقدِّمَة	هنا القطة هنا والسيارة هنا خلف، فوق، تحت..
٥		ماذا ترى في الصُورة ؟. أين يَقِفُ الطِّفل بالنِّسبة للسِّياج ؟. أَجِبْ باستخدام اسم المكان المُنَاسِب	خلف السِّيَاج هنا خلف السِّيَاج في الخلف وراء السِّيَاج	هنا الطفل هنا والسِّيَاج هنا فوق، تحت، أمام..
٦		ماذا ترى في الصُورة ؟. أين وُضِعَت الكُرة ؟. أَجِبْ باستخدام اسم المكان المُنَاسِب	فوق الخزانة هنا فوق الخزانة في أعلى الخزانة على الخزانة	هنا الكُرة هنا والخزانة هنا أمام، تحت، بجانب..
٧		ماذا ترى في الصُورة ؟. أين تَقِفُ الطِّفلة بالنِّسبة للزهور ؟. أَجِبْ باستخدام اسم المكان المُنَاسِب	بين الزهور وسط الزهور فيما بين الزهور في المنتصف	هنا البنت هنا والزهور هنا أمام، تحت، بجانب..

المَجال الثَّالث (أَحرف الجر)				
٨		ماذا ترى في الصُورة ؟. أَجِبْ باستخدام الحرف المُنَاسِب	أخذ الطِّفل التفاحة من الثلاجة أخذها من الثلاجة من الثلاجة من هنا	يشير بأصبعه (هنا) على، في، إلى داخل ثلاجة أي جواب آخر غير منطقي..
٩		ماذا ترى في الصُورة ؟. أَجِبْ باستخدام الحرف المُنَاسِب	يعيد الطِّفل الكتاب إلى المكتبة يعيده إلى المكتبة إلى المكتبة إلى هنا	يشير بأصبعه (هنا) على، في، من المكتبة أي جواب آخر غير منطقي..
١٠		ماذا ترى في الصُورة ؟. أَينَ تَمشي التلميذة ؟. أَجِبْ باستخدام الحرف المُنَاسِب	تمشي التلميذة على الرَّصيف تمشي على الرَّصيف على الرَّصيف على هذا الرَّصيف	يشير بأصبعه (هنا) إلى، في، من الرَّصيف أي جواب آخر غير منطقي..
١١		ماذا ترى في الصُورة ؟. أينَ تضع الطِّفلة الزهور ؟. أَجِبْ باستخدام الحرف المُنَاسِب	تضع الطِّفلة الزهور في السلة تضع الزهور في السلة تضعها في السلة في هذه السلة	يشير بأصبعه (هنا) إلى، على، من السلة أي جواب آخر غير منطقي..
المَجال الرَّابع (الضَّمائر المُنفَصِلَة)				
١٢		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا تقول البنت للولد ؟. أَجِبْ باستخدام الضَّمير المُنَاسِب	قالت له: أنتَ كسرتَ الكأس أنتَ كسرتَ الكأس أنتَ كسرتَه أنتَ	أي جواب آخر غير منطقي..
١٣		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا يقولُ الولد لأُمِّه ؟. أَجِبْ باستخدام الضَّمير المُنَاسِب	قال لها: هو من كَسر الكأس هو من كَسر الكأس هو كَسره هو	أي جواب آخر غير منطقي..
١٤		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا قال الولد ؟. أَجِبْ باستخدام الضَّمير المُنَاسِب	قال: أنا رَسمتُ فراشة أنا رَسمتُ فراشة أنا رَسمتُها أنا	أي جواب آخر غير منطقي..
١٥		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا قال الأولاد ؟. أَجِبْ باستخدام الضَّمير المُنَاسِب	قالوا: نحنُ من قطف الزهور نحنُ قطفنا الزهور نحنُ من قطفها نحن	أي جواب آخر غير منطقي..
١٦		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا يقول الولد لأُمِّه ؟. أَجِبْ باستخدام الضَّمير المُنَاسِب	قال لها: هي من كَسَرت الكأس هي من كَسَرت الكأس هي كَسَرته هي	أي جواب آخر غير منطقي..

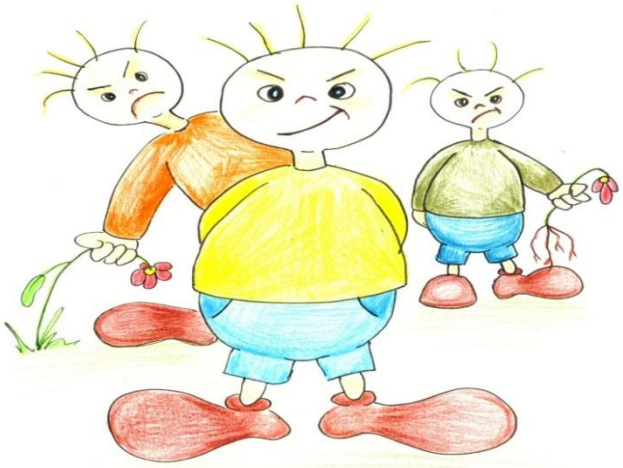
١٧		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا يقول الولد للبنت ؟. أَجِبْ باستخدام الضَّمير المُنَاسِب	قال لها: أنتِ كسرتِ الكأس أنتِ كسرتِ الكأس أنتِ كسرته أنتِ	أي جواب آخر غير منطقي..

البَند التَّجريبي

البَند (١)

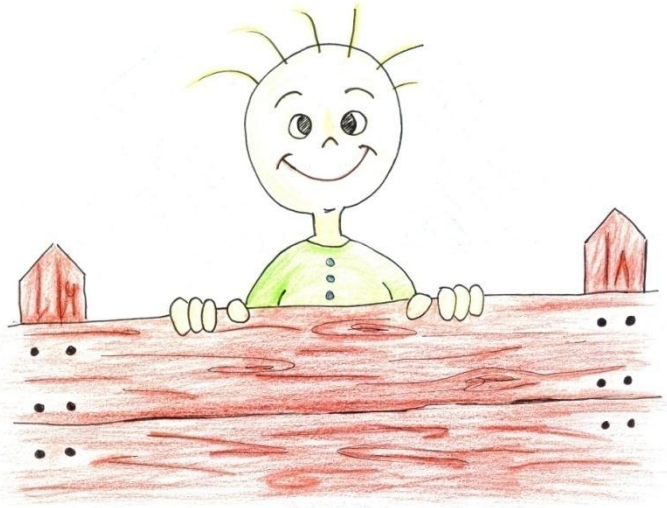
البَند (٢)

البَند (٣)



البَند (٤)

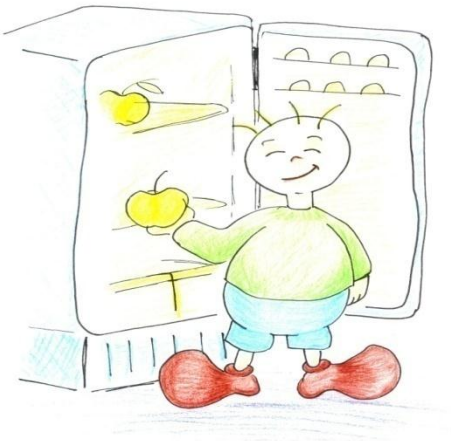
البَند (٥)



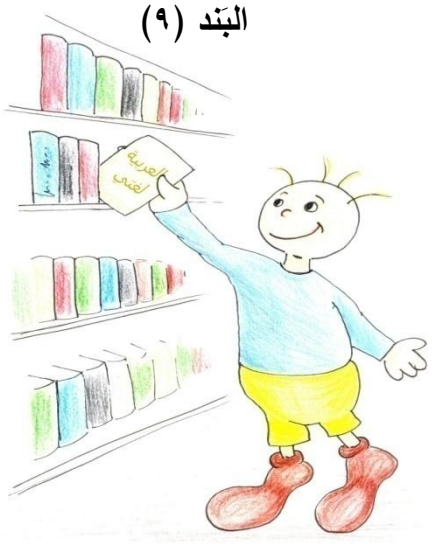
البَند (٦)

البَند (٧)

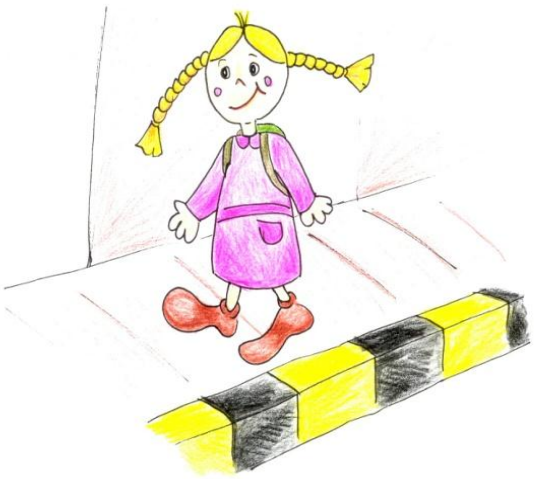
البَند (٨)



البَند (٩)

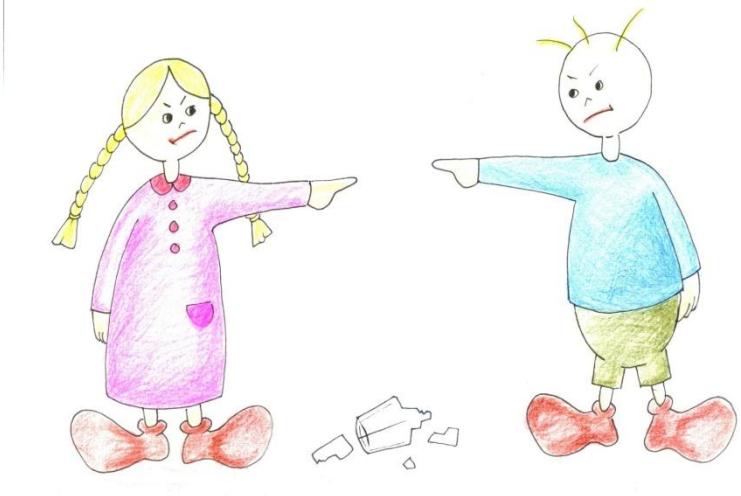


البَند (١٠)



البَند (١١)

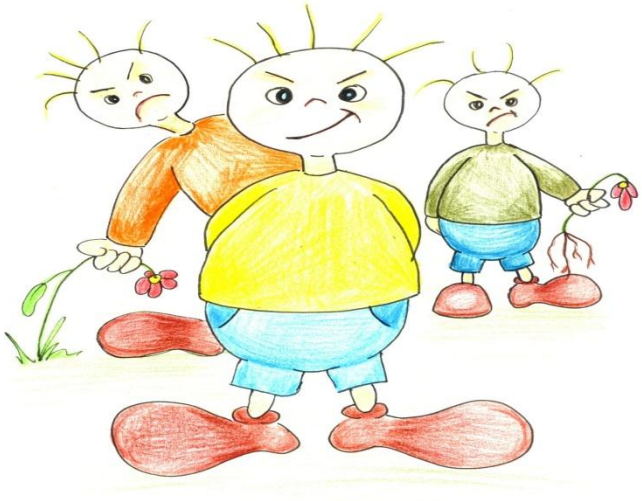
البَند (١٢)



البَند (١٣)

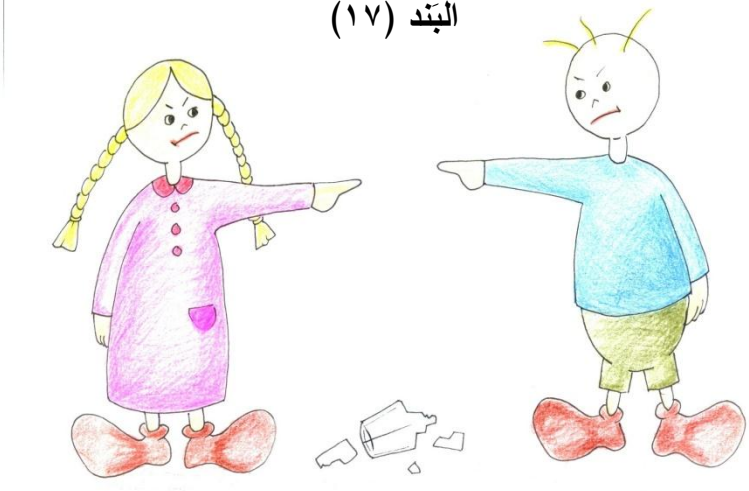
البَند (١٤)

البَند (١٥)



البَند (١٦)

البَند (١٧)



تَعليماتُ تَطبيق الاختِبار الثَّاني

(المورفيمات المُقيَّدة)

● **مواد التَّطبيق:** كُتَيِّبُ الصُّورِ الذي يَتَضمَّن (١٧) بَنداً مُصوَّراً تَتَطلَّب إجَابةً شَفهيَّةً من قِبَلِ المَفحوص (الطِّفل أَو التِّلميذ) بعد أنْ يُلقي الفَاحِصُ السُّؤالَ على مَسامِعِه.

● **جَدوَلُ تَفريغ الدَّرجَات الخَام:** يَتَضَمَّن (١٧) حَقلاً يُطلَبُ مِنَ الفَاحِص مَلؤُها بِحَسب إجَابَة المَفحوص (١ درجة للإجَابَةِ الصَّحيحَة) أو (∴ دَرجة للإجَابَةِ الخَاطِئة) وِفقَ مِفتَاح التَّصحيح.

(تَعليمَاتُ التَّطبيقِ والتَّصحيحِ المُوَجَّهَةُ للفَاحِصِ)

١- عَزيزي الفَاحِص: يَتَكَوَّنُ اختِبارُ الثَّاني من (١٧) بَنداً مُصَوَّراً يُنَاسِب الأَطفال والتَّلاميذ مِنَ الفِئَة العُمريَّة (٥،٦ إلى -٧،١١) سَنة، والتي تَقيسُ الحَصيلَةَ اللُّغويَّة لِلمَفحوص في عِدَّةِ مَجَالات كَما يَلي:

أ- البِنود (١ – ٢) تَقيس الحَصيلَة اللُّغويَّة للمَفحوص لِمدَى مَعرفتِه باستخدام التَّذكير والتَّأنيث.

ب- البِنود (٣- ٤ – ٥ – ٦) تَقيس الحَصيلَة اللُّغويَّة للمَفحوص لِمدَى مَعرفتِه بالتَّثنيَة والجَمع.

ج- البِنود (٧- ٨ – ٩ – ١٠ – ١١) تَقيس الحَصيلَة اللُّغويَّة للمَفحوص لِمدَى مَعرفتِه بزَمَنِ الفِعل.

د- البِنود (١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧) تَقيس الحَصيلَة اللُّغويَّة للمَفحوص لِمدَى مَعرفتِه بالضَّمائر المُتَّصِلَة.

٢- المَطلوبُ من المَفحوصِ في المَهمَّة الاختِباريَّة تَحديدُ وتَسميةُ ما شَاهَد في الصُّورة مِثَالُ ذلك:

الخُطوَةُ الأُولى: اعرِضْ الصُّورة على المَفحوص (طِفل أَو تِلميذ).

الخُطوَةُ الثَّانيةُ: أَعطِ المَفحوصَ الوَقتَ الكَافي ليَتَمَعَّنَ في الصُّورة.

الخُطوَةُ الثَّالِثَةُ: اقْرَأ على المَفحوصِ السُّؤالَ الذي بِجَانبِ الصُّورة، كَمْ مُمَرِّضَةً تَرى في الصُّورة ؟.

الخُطوَةُ الرَّابِعَةُ: انتَظِر إِجَابةَ المَفحوصِ (مُمَرِّضَتَان).

٣- لابُدَّ لكَ من الانتباه إلى المَخرج الصَّوتيّ في أَثناءَ نُطقِ السُّؤال على مَسَامِعِ المَفحوص، والنُّطقِ بفَصيحِ اللُّغة العَربيَّة، أَو باللَّهجَة المَحليَّة.

٤- في جَميعِ البِنودِ تُعتَبَرُ إِجَابَةُ المَفحوص صَحيحةٌ وتُعطى لها (١ درجة) إذا كانت صَحيحةً ومَقبولَةً ومُتطَابِقَةً نوعاً ما معَ مِفتاحِ التَّصحيح، أو شَعَرتَ أَنَّها كذلك، أَمَّا إذا كانت إِجَابَة المَفحوص مُبهَمَةً وغَامِضَةً ولم تَجِدْ لها مُقابِلاً في مِفتاح التَّصحيح، أو أَنَّه استَخدَمَ حَركات اليَدين والإِشارات للدَّلالةِ على مَعنى الصُّورة فإِنَّ إِجَابةً مِنْ هذا النَّوعِ تأْخُذُ (∴ درجة)، وفي الحَالات الحَديَّةِ فقط التي لا يُمكنُكَ تَقديرُ الإِجَابة، اطْرَحْ أَسئِلَةً إضافيَّةً على المَفحوص **ماذا** تَعني بالضَّبط ؟، أَو أَخبِرني أَكثر عن ذلك. وعندما يُعطي المفَحوص عِدَّةَ إِجَاباتٍ صَحيحة لَكنَّها مُتَقارِبَةٌ في جُودَتِها، يُمكِنُكَ اختِيارُ الجَوابِ الأَفضل ومُقارَبَتُه مع احتمالاتِ الإِجَابات الصَّحيحة المَوجودة في مِفتاح التَّصحيح.

٥- لا تُحاوِلْ إِعَادَة أي بَند فَشِلَ المَفحوصُ في الإِجَابة عنه، بل عَليكَ الانتِقَالُ إلى البَندِ الذي يَلِيهِ معَ الالتزامِ بالتَّعليمات السَّابقَة.

٦- أَوقِفْ تَطبيق أَيِّ اختبار بعدَ فَشَلِ المَفحوصِ في الإِجَابة الصَّحيحة والدَّقيقَة عن (٤) أَربعةِ بِنود مُتَتَالِيَة (بِحَسب مِفتاح التَّصحيح).

٧- إذا فَشِلَ المَفحوصُ في الإِجَابة الصَّحيحة والدَّقيقَة عن بَندَينِ مُتَتَالِيَين، ثُمَّ نَجَحَ في الإِجَابة عن بَندٍ وَاحدٍ، ثُمَّ أَعادَ الكَرَّة وفَشِلَ في الإِجَابة عن بَندَينِ مُتَتَالِيَين، يَتوَجَّبُ عَليكَ أَنْ تُوقِفَ تَطبيق بَاقي البِنود، ثُمَّ احسُبْ الدَّرجَات الخَام التي حَصلَ عَليها المَفحوصُ تَمهِيداً لتَعيِين التَّقديرِ الوَصفيِّ للأَداء الخَاصّ به.

٨- يُمكِنُ لكَ تَصحيحُ الخَطَأِ الذي يَرتَكبُه المَفحوص **على بَندٍ وَاحِدٍ فقط**، حيثُ يُمكِنُ إِعَادَةُ السُّؤالِ أو تَقديم تَلميحَاتٍ للمَفحوص، إِذْ يَعودُ لكَ تَقديرُ المَوقِفِ، أَمَّا البِنود التَّاليَة فيُترَكُ للمَفحوصِ الإِجَابَةُ عنها بشَكلٍ مُستَقلٍّ.

٩- يَتِمُّ جَمعُ الدَّرَجاتِ الخَام وتُحَوَّلُ إلى تَقديرٍ وَصفِيٍّ للأَداءِ بمُقابَلة دَرجات المَفحوصِ معَ المُتوَسِّطاتِ والانحرَافات المِعياريَّة المُقابِلَة للمَجموعَةِ العُمريَّةِ التي يَنتَمي إِليهَا كَما يَلي:

جَدوَل المُتوَسِّطات والانحرافَات المِعياريَّة لاختِبار المورفِيمات المُقيَّدة

(٥،٦ إلى ٦) سنوات		(٦ إلى١١،٦) سنوات		(٧إلى٧،١١) سنوات	
م	ع	م	ع	م	ع
٧،٣	١،٣	١٤،٨	١،٤	١٩،٩	٣،٦

ويَتِمُّ تَحويلُ الدَرَجات الخَام إلى تَقديرٍ وَصفِيٍّ للأَداء وِفقَ المُعَادَلة التَّالية، وبعدَ ذلك تُقَابَلُ النَّتيجَةُ مع جَدوَلِ الدَّرجَات المِعيَاريَّة الذَاليَّة:

$$\text{الدرجة المعيارية الذالية (ذ)} = \frac{\text{الدرجة الخام (خ)} - \text{المتوسط (م)}}{\text{الانحراف المعياري (ع)}}$$

جَدوَل الدَّرَجات المِعياريَّة الذَاليَّة لاختبار المورفيمات الحُرَّة

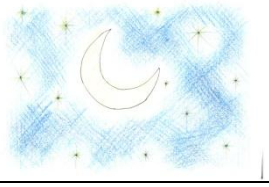
الدَّرَجة المِعياريَّة الذَاليَّة	التَّقدير الوَصفِيّ للأَداء
+٢ وما فوق	متفوق
+١	عادي
∴	متوسط
−١	ضعيف
−٢ وما دون	متخلف وشديد

(تَعليمَاتُ التَّطبيقِ المُوَجَّهَةُ للمَفحوصِ)

يقولُ الفَاحِصُ للمَفحوصِ: **سَأَعرِضُ عليكَ مَجموعةً من الصُّور، والمَطلوبُ مِنكَ أَنْ (تُسَمِّي) أو تُعطِنِي كَلِمةً أَو جُملَة تُشيرُ إلى معنى تلك الصُّورة.**

إذا لمْ يَفهَمْ المَفحوص ما هو مَطلوبٌ منه في المَهَمَّة الاختِباريَّة قَدِّمْ له أَيَّةِ تَعليمَات إضَافيَّة تَرَاها مُنَاسِبة، وفي جميعِ الأَحوالِ يُمكن لك استخدامُ اللَّهجَة المَحَليَّة إذا لمْ يَفهَمْ المَفحوص التَّعليمَات المُقَدَّمَة له باستِخدامِ فَصيحِ اللُّغَة العَربيَّة.

مِفتَاح تَصحيح الاختِبار الثَّاني (المورفيمات المُقيَّدة)

رقم البَنْد	الصُّورة	السُّؤال مُوَجَّهٌ للمَفحوص	احتِمَالات الإجَابة الصَّحيحَة (١ درجة)	الإجَابَة الخَاطِئة (٠ درجة)
بَنْد تَجريبي		ماذا ترى في الصُّورة ؟.	هذا طفل طفل واحد إنه طفل	أي جواب آخر غير منطقي..
المَجال الأَوَّل (التَذكير والتَّأنيث)				
١		ماذا ترى في الصُّورة ؟. أَجِبْ باستخدام الاسم المُنَاسِب	إنه القمر في اللَّيل إنه القمر هذا قمر هلال..إلخ	بدر ليل أي جواب آخر غير منطقي..
٢		ماذا ترى في الصُّورة ؟. أين تضع الطِّفلة الزهور ؟. أَجِبْ باستخدام الاسم المُنَاسِب	تضع الطفلة الزهور في السلَّة تضع الزهور في السلَّة تضعها في السلَّة في هذه السلَّة	يشير بأصبعه (هنا) في الكيس، في الغلبة.. أي جواب آخر غير منطقي..
المَجال الثَّاني (التَّثنية والجَمع)				
٣		كم طفلاً ترى في الصُّورة ؟. ماذا يفعلون ؟. أَجِبْ باستخدام العَددِ المُنَاسِب	أرى طِفلان يلعبان طِفلان يلعبان طِفلين طِفلين اثنين	يستخدم إشارة اليد للدَّلالة على عدد الأطفال أي جواب آخر غير منطقي..
٤		كَمْ مُمَرِّضَة ترى في الصُّورة ؟. ماذا تفعلان؟. أَجِبْ باستخدام العَدد المُنَاسِب	أرى ممرضتان تعالجان المريض ممرضتين ممرضتين اثنتين	يستخدم إشارة اليد للدَّلالة على عدد الممرضات أي جواب آخر غير منطقي..
٥		ماذا ترى في الصُّورة ؟. مَن اجتمع في باحة المدرسة ؟. أَجِبْ باستخدام اسم العَددِ المُنَاسِب	اجتمع ثلاثة مُعلِّمين اجتمع ثلاثة مُعلِّمين في الباحة ثلاثة مُعلِّمين اجتمع المُعَلِّمون	يستخدم إشارة اليد للدَّلالة على عدد المُعَلِّمين أي جواب آخر غير منطقي..
٦		ماذا ترى في الصُّورة ؟. كَمْ سَيَّارةٍ في الشَّارع ؟. أَجِبْ باستخدام اسم العَددِ المُنَاسِب	أرى أربع سيَّارات في الشارع أربع سيَّارات في الشارع أربع سيَّارات مجموعة سيَّارات	يستخدم إشارة اليد للدَّلالة على عدد السيَّارات أي جواب آخر غير منطقي..
المَجَال الثَّالث (زَمَنُ الفِعل)				
٧		ماذا ترى في الصُّورة ؟. ماذا فعلت الطِّفلة ؟. أَجِبْ باستِخدَامِ زَمنِ الفِعلِ المُنَاسِب	شربت الطِّفلة الحليب شربت الحليب شربت	يستخدم إشارة اليد للدَّلالة على ما فعلته الطِّفلة أي جواب آخر غير منطقي..

٨		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا يفعل الطِّفل الآن ؟. أَجِبْ باستِخدَامِ زَمنِ الفِعلِ المُنَاسِب	يستمع الطِّفل إلى الموسيقى الآن يستمع الطِّفل إلى الموسيقى يستمع للموسيقى الآن يستمع للموسيقى	يستخدم إشارة اليد للدَّلالة على ما يفعله الطِّفل أي جواب آخر غير منطقي..
٩		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا طلب المُعلِّم من التَّلاميذ ؟. أَجِبْ باستِخدَامِ زَمنِ الفِعلِ المُنَاسِب	طلب المُعلِّم من التَّلاميذ كتابة الدَّرس الآن طلب منهم كتابة الدَّرس الآن أمرهم بكتابة الدَّرس قال لهم اكتبوا الدَّرس	يستخدم إشارة اليد للدَّلالة على ما طلبه المُعلِّم أي جواب آخر غير منطقي..
١٠		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا تفعل المُمَرِّضَات الآن ؟. أَجِبْ باستِخدَامِ زَمنِ الفِعلِ المُنَاسِب	تقوم المُمَرِّضَات بمساعدة المريض الآن يُساعدن المريض الآن يُساعدن المريض يساعدنه	يستخدم إشارة اليد للدَّلالة على ما تقوم به المُمَرِّضَات أي جواب آخر غير منطقي..
١١		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا يفعل الأولاد الآن ؟. أَجِبْ باستِخدَامِ زَمنِ الفِعلِ المُنَاسِب	الأولاد يَصيدون السَّمَك الآن يَصيدون السَّمَك الآن يَصيدون السَّمَك يَصطادون	يستخدم إشارة اليد للدَّلالة على ما يقوم به الأولاد أي جواب آخر غير منطقي..
المَجَال الرَّابع (الضَّمائر المُتَّصِلَة)				
١٢		ماذا ترى في الصُورة ؟. أَتَرى ليلى في الصُورة ؟، أين يَطير العُصفور ؟. استَخدِم الضَّمير المُتَّصِل المُنَاسِب	يَطير العُصفور فورق رأسها فوق رأسها فوقها	هنا يستخدم إشارة اليد أي جواب آخر غير منطقي..
١٣		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا فعل الصَيَّاد لينقذ ليلى ؟. استَخدِم الضَّمير المُتَّصِل المُنَاسِب	هاجم الذئب هاجمه ضرب الذئب ضربه	هكذا يستخدم إشارة اليد أي جواب آخر غير منطقي..
١٤		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا تفعل ليلى وأفراد أسرتها في الصُورة ؟. استَخدِم الضَّمير المُتَّصِل المُنَاسِب	يتناولون الطَّعَام يأكلون الطَّعَام ليلى وأفراد أسرتها يأكلون الطَّعَام	هكذا يستخدم إشارة اليد أي جواب آخر غير منطقي..
١٥		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا قالت الأم ليلى قبل أنت تذهب لزيارة الجَدَّة ؟. استَخدِم الضَّمير المُتَّصِل المُنَاسِب	قالت لها: اذهبي لزيارة الجَدَّة زوري جَدَّتك خذي الطَّعَام للجَدَّة خذي لها الطَّعَام	هكذا يستخدم إشارة اليد أي جواب آخر غير منطقي..
١٦		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا سألت ليلى للذئب ؟. استَخدِم الضَّمير المُتَّصِل المُنَاسِب	سألته: ماذا تريد ؟. ماذا تريد مني ؟ ماذا تفعل هنا ؟. لماذا تضحك ؟.	ماذا يستخدم إشارة اليد أي جواب آخر غير منطقي..
١٧		ماذا ترى في الصُورة ؟. ماذا قال الولد للبنت ؟. استَخدِم الضَّمير المُتَّصِل المُنَاسِب	قال لها: لقد كتبت الوظيفة لقد كتبت الوظيفة كتبت الوظيفة كتب الوظيفة	هكذا يستخدم إشارة اليد أي جواب آخر غير منطقي..

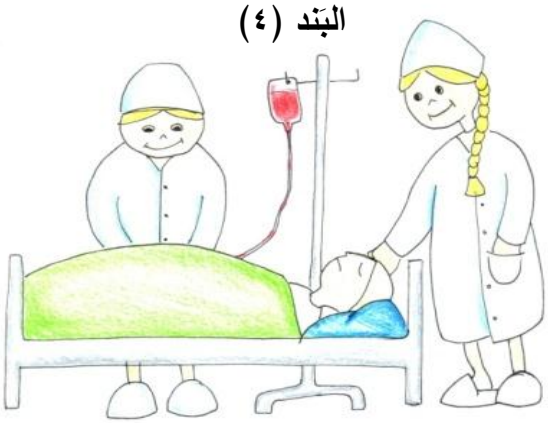
البَندُ التَّجريبيُّ

البَند (١)

البَند (٢)

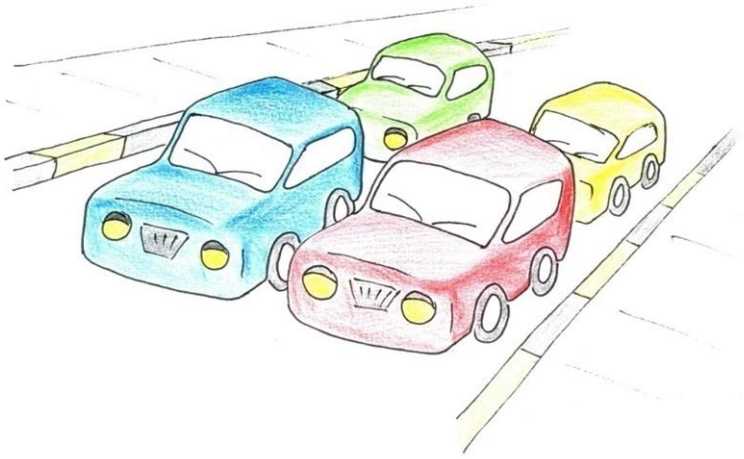
البَند (٣)

البَند (٤)



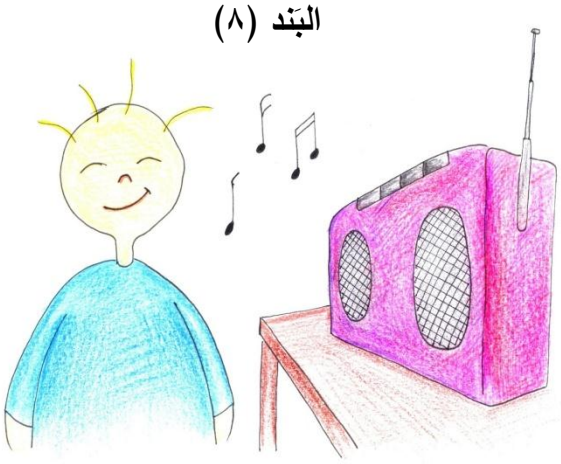
البَند (٥)

البَند (٦)



البَند (٧)

البَند (٨)



البَند (٩)

البَند (١٠)

البَند (١١)

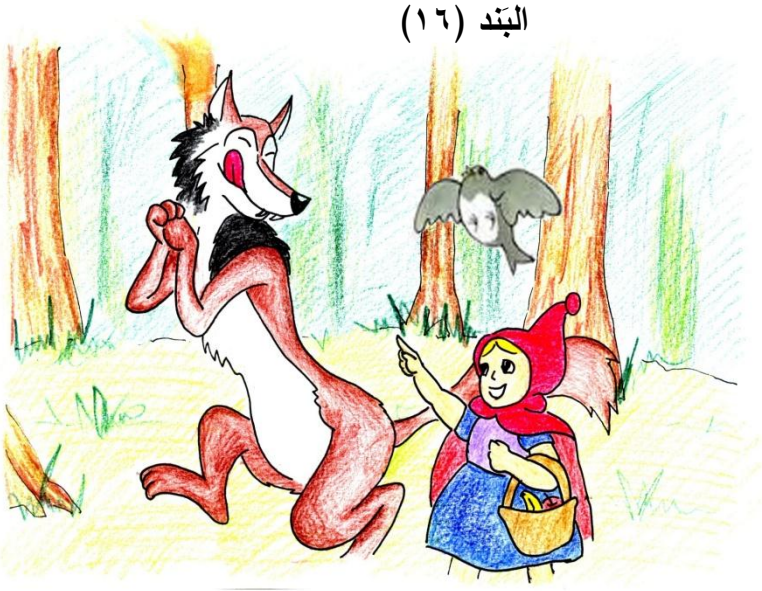
البَند (١٢)

البَند (١٣)

البَند (١٤)

البَند (١٥)

البَند (١٦)



البَند (١٧)