الدفاعية اللمسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية

أ.د. حسين ربيع حمادي ا.م نغم عبد الرضا عبد الحسين

كلية التربية للعلوم الانسانية / قسم العلوم النفسية والتربوية كلية التربية الاساس / قسم التربية الخاصة

جامعة بابل

The Tactile Defensiveness among Developmental Learning Disabilities students

Prof. Dr.Hussein Rabee' Hummad Nagam Abdul Reda Abdul Hussein

Nagem almansory@gamail.com

Abstract

The current search is intended to identify:

with developmental learning difficulties in special education classes

1- students

2- Statistically significant differences in the percentage of pupils with developmental Learning difficulties in special education classes according to variable: A- gender(Male- Female) B- grade(Third -Fourth).

3- The level of tactile defenses of students with developmental learning difficulties.

4 - Statistically significant differences in the level of tactile defense among students with developmental learning disabilities according to variable : A - gender(Male-Female) B- grade(Third-Fourth). To achieve the objectives of the research, The researcher followed the scientific steps adopted, In psychometrics to build a battery, and the scale, The researcher has verified the metric characteristics of the battery, and the scale of sincerity, stability on a sample of 300 pupils, distributed according to their presence in the original society, They were chosen by random stratified method with proportional distribution. after completing the construction of research metrics, The final sample was applied, The 250 pupils, They were chosen the same way, And the previous method, distributed by grade sex for the academic year 2018 2019, data were processed statistically, using SPSS statistical bag, The research resulted in a number of conclusions, recommendations and proposals.

Key words: The Tactile Defensiveness ,Developmental Learning Disabilities

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى :

1- التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية ضمن صفوف التربية الخاصة.

2- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية ضمن صفوف التربية الخاصة تبعا لمتغير : أ- الجنس (ذكور – اناث) ب – الصف (ثالث – رابع).

3- مستوى الدفاعية اللمسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

4- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الدفاعية اللمسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية تبعا لمتغير : أ- الجنس (ذكور- اناث) ب – الصف (ثالث – رابع).

وتحقيقاً لأهداف البحث, أتبعت الباحثة الخطوات العلمية المعتمدة, في القياس النفسي لبناء البطارية, والمقياس, وقد تحققت الباحثة من الخصائص السيكو مترية للبطارية, والمقياس من صدق, وثبات على عينة بلغت (300) تلميذاً وتلميذة، موزعين بحسب نسب تواجدهم بالمجتمع الاصلي، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب وبعد استكمال بناء مقاييس البحث, تم التطبيق على عينة البحث النهائية, والبالغة (250) تلميذاً وتلميذة, اختيروا بذات الطريقة, والأسلوب السابق, موزعين بحسب)الجنس – الصف) للعام الدراسي (2018 – 2019), و تم معالجة البيانات احصائيا, باستعمال الحقيبة الاحصائي (SPSS), وتوصل البحث الى عدد من الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات.

الكلمة المفتاحية: الدفاعية اللمسية, صعوبات التعلم النمائية

الفصل الاول

اهمية البحث و الحاجة اليه

اولا – مشكلة البحث :

تعد صعوبات التعلم من أكثر المشكلات النفسية, والتربوية تعقيدا وغموضا, نظرا لكونها مشكلات غير واضحة المعالم, ومتعددة الأنواع, وتشمل مستويات متفاوتة الحدة وتتطلب في تشخيصها وعلاجها اختبارات ومقاييس وأساليب متنوعة وبيئات تعليمية مجهزة بإمكانات مادية وبشرية متخصصة لخدمة هذا النوع من الاضطراب (حليمة,2014: 6). وتتعاظم المشكلة في حالة كون التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية, يعانون من الدفاعية اللمسية, والتي اشار اليها (Royeen,2016) اذ ذكر بان الباحثين واصلو البحث, والتحقق في هذا المفهوم (الدفاعية اللمسية), وحددوا ظهوره عند تلامذة صعوبات التعلم النمائية (45: , Royeen 2016). ومن الصعوبات التي يعاني منها تلامذة صعوبات التعلم, عدم القدرة على الادراك السليم, ولديهم ردود افعال شديدة اتجاه انواع معينة من المنبهات اللمسية التي قد يجدها معظم الناس غير ضارة, مما يؤدي الى ان يتفاعل التلامذة الدفاعيون معها برفق وحذر, وربما لا يتفاعلون مع المحفزات البيئية غير الضارة, مع ردود أفعال وقائية, والتي تؤدي الى صعوبة التحكم في حركة العضلات الصغيرة والكبيرة مع بعضها البعض, مما يفقدها التضامن الحسي, وصعوبة الإمساك بالقلم, أو اللعب بالألعاب, أو القيام بمهام العناية الذاتية, كارتداء الملابس, مع كونهم اذكياء في الكثير من الاحيان (عدس, 2002 : 60).. ومما تقدم اعلاه يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي :

هل توجد الدفاعية اللمسية لدى تلامذة صعوبات التعلم النمائية ؟

ثانيا – اهمية البحث :.

تكمن اهمية هذه الدراسة فيما يلي

1- ان الدراسة الحالية تأتي كمحاولة لسد النقص في المكتبة العراقية والعربية. اذ تبين وعلى حد علم الباحثة عند مراجعتها للدراسات والبحوث والدوريات عدم وجود دراسة عراقية وعربية تناولت متغير الدفاعية اللمسية لدى تلامذة صعوبات التعلم النمائية.

2- التعرف على الدفاعية اللمسية لدى تلامذة صعوبات التعلم النمائية, لما يميز اضطراباتهم التنموية بضعف التواصل, والتفاعل الاجتماعي, فضلا عن اظهار سلوكيات غير نمطية, بالإضافة الى هذه الاعراض الاساسية العامة, يظهر كل فرد سلوكيات شخصية مرتبطة به, مثل فرط النشاط, والسلوكيات الذاتية, او استجابات فردية لمؤثرات حسية. مما يتطلب بناء برامج علاجية لتمكينهم من الاندماج الاجتماعي.

ثالثا – اهداف البحث : يهدف البحث الحالي التعرف إلى :

5- التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية ضمن صفوف التربية الخاصة.

6- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية ضمن صفوف التربية الخاصة تبعا لمتغير :
أ- الجنس (ذكور – اناث) ب – الصف (ثالث – رابع).

7- مستوى الدفاعية اللمسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

8- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى الدفاعية اللمسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية تبعا لمتغير : أ- الجنس (ذكور– اناث) ب – الصف (ثالث – رابع).

رابعا – حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بدراسة الدفاعية اللمسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية ضمن صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية للصف (الثالث – الرابع) في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2018 – 2019م).

خامسا – تحديد المصطلحات :

اولا : الدفاعية اللمسية (Tactile Defensiveness) : عرفها كل من :

رويين و لين (Royeen & Lane, 1991). : " نمط من السلوك الملاحظ والاستجابات الانفعالية, والتي تُكون ردود أفعال سلبية, وغير متحيزة لنوع معين من المحفزات اللمسية, والتي يجدها معظم الناس غير مؤلمة,وهي نوع من اضطراب التكامل الحسي, وعجز الدماغ عن معالجة واستخدام المعلومات من خلال الحواس " .(Royeen & Lane, 1991:33)

علماً ان الباحثة تبنت التعريف رويين و لين (Royeen & Lane, 1991) كتعريفٍ نظري في دراستها للبحث الحالي كون التعريف متبنى من نظرية التكامل الحسي ((Sensory Integration theory

التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ/ التلميذة من خلال اجابة على فقرات المقياس الذي سيعد في البحث الحالي.

ثانيا: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities:

عرفها كل من :

- لينير (Lenner,19971) " الصعوبات التي تصيب المهارات القبلية Pre Skills الضرورية, لتعلم النواحي الاكاديمية " (السيد, 2008 : 68).
- نور الدين,2015 " تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية, والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الاكاديمي, وقد صنفها الى مجموعتين هما :

1-صعوبات التعلم النمائية الاولية, وتتضمن صعوبات الانتباه, والادراك, والذاكرة

2-صعوبات التعلم النمائية الثانوية, وتشمل صعوبات التفكير واللغة الشفهية "(نور الدين, 2015 : 236)

وفقاً للمكونات اعلاه تضع الباحثة تعريفاً نظرياً لصعوبات التعلم النمائية بانها" تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية, وبالعمليات العقلية, والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الاكاديمي, والتي تتضمن صعوبات التعلم النمائية الاولية وتشمل صعوبات الانتباه, والادراك, والذاكرة, و صعوبات التعلم النمائية الثانوية, وتشمل صعوبات التفكير واللغة الشفهية "

اما التعريف الاجرائي :هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ / التلميذة من خلال اجابته عن فقرات الاختبارات التي سيتم اعدادها و التي تقل عن نقطة القطع التي ستحدد لهذا الغرض

الفصل الثاني

اولا – الدفاعية اللمسية : (Tactile Defensiveness)

ان مصطلح الدفاعية يتطلب الرجوع الى اصل هذا المصطلح لغةً, حيث جاء في لسان العرب, الاسم (دَفّاع) مصدر دَافَعَ / دافعَ عن. والجمع دَفَّاعات, والدَّفَّاعُ : الشَّدِيدُ الدَّفْعِ. يُدافع دِفاعًا ومُدافَعةً فهو مُدافِع والمفعول مُدافَع.و الدِّفَّاعُ: ردَّ ومنع ودفعَ و الدَّفْعْ: الازالة بالقوة. والدَفاع عن النَفْسِ حالة مَن يُضطر إلى الإقدامِ على فعلٍ لحماية نفسه. ومعنى لمس : اللمْس: الجَس, وقيل: اللمْسُ المس باليد, لَمَسهَ يَلمِسُهُ ويَلمُسُه لَمْساً ولامَسَه و اللمْيسُ : قد يكون مَس الشيء بالشيء ويكون مَعرفَة الشيء وان لم يكن ثَم مَسٍ لجَوْهَرٍ على جوهَرٍ. والمّلامَسة أكثر ما جاءت من اثنين (ابن منضور,2005: 232,274).

ان التكامل الحسي هو عملية عصبية بيولوجية داخلية, يقوم المخ بتنظيم وتصنيف وتفسير المثيرات الحسية المختلفة التي يستقبلها ويجمع الاجزاء لتكون كلً متكامل, كما يقوم بإضفاء المعنى عليها, وذلك من خلال مقارنتها بالخبرات السابقة, كما يعمل على تحقيق المستويات العليا للتآزر الحركي, ويعتبر التكامل الحسي اساس الادراك. اما الخبرات الحسية (اللمس, و الحركة, و الوعي الجسدي, والرؤية, والصوت, وتأثير الجاذبية), والتكامل الحسي يمدنا بالإحساس الجوهري, لما سيحدث لاحقا, من التعلم, و السلوك الاكثر تعقيدا" (الشخص, 2017 : 494-495).

اما النظام اللمسي فهو المستقبلات الحسية المختلفة,التي نتلقى من خلالها اول المعلومات حول العالم عندما نخرج من بيئة الرحم, وهذا النظام يتيح لنا القدرة على معالجة المعلومات اللمسية على نحو فعال يشعرنا بالأمان, وتشكل روابط مع من نحب, وتساهم في تطورنا العاطفي والاجتماعي, وان احد الادوار المهمة لنظامنا اللمسي, هي الوظيفة الوقائية, والتي تنبهنا عندما يكون هناك شيء غير سار, او خطر, والاطفال الذين لا تعمل لديهم هذه الوظيفة بشكل طبيعي, قد يتوقعون ان معظم هذه الاحاسيس

تكون غير مريحة, او مخيفة, ونسمي هذه الحالة بالدفاعية اللمسية, والتي تم تحديدها لأول مرة من قبل (Ayres) عام 1960 (Ayres, 1964:221). حيث قدمت Ayres 1964 الصيغ الأصلية لنظرية الدفاعية اللمسية، والتي بنتها في ضوء النتائج والملاحظات السريرية للأسس العصبية للأطفال (Baranek & Berkson, 1994:45). ويعد Hans Asperger أول من وصف فرط الحساسية, او الدفاعية اللمسية في بحوثه التي اجراها على مرضى التوحد, وخاصة الحساسية تجاه اللمس والرائحة, والطعم (Blakemore, S,et al, 2006:5). ثم طور Royeen, 1986 مقياس لغرض تقييم الدفاعية اللمسية, لدى الاطفال في سن المدرسة الابتدائية (Royeen, 1986 :811)). كما و طور كل من (Creedon & Baranek,1988) اختبارا للدفاعية اللمسية, والتمييز اللمسي (TDDT) بين المثيرات, وتم تطبيقه على الأطفال المصابين بالتوحد / والأطفال المعاقين، ومن خلال استخدام هذا الاختبار تمكن الباحثان من تحديد تفاعلات سلوكية معينة (على سبيل المثال, فرك الجلد، والخدش، وتجهم الوجه السلبي، والانسحاب, وتجنب المنبهات الحسية) والتي يمكن تصنيفها ضمن مجموعة متنوعة من المنبهات اللمسية (Baranek & Berkson,1994:458). واصل الباحثون البحث و التحقق في هذا المفهوم, او هذه المتلازمة, وحددوا ظهورها عند تلامذة صعوبات التعلم, وعند الذين لديهم تأخر في النمو. كما وصف كل من (Royeen & Lane, 1991) الدفاعية اللمسية على انها اضطراب في تعديل معالجة المدخلات الحسية من قبل الجهاز العصبي المركزي، والذي يتميز بفرط الحساسية, والتوجه الزائد, والنفور وان التعديل في معالجة المدخلات الحسية هو واحد من ثلاثة مكونات على وفق نظرية المعالجة الحسية (Royeen & Lane, 1991:33). ويذكر كل من (Barenek & Berkson, 1994) الى وجود علاقة سلبية بين الدفاعية اللمسية(TD) والعمر الزمني, حيث أن الأطفال الأصغر سنا يميلون إلى إظهار مزيد من النفور من التحفيز اللمسي, مقارنة مع الأطفال الأكبر سنا. كما وان الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في التكامل الحسي غالبا ما يتأخر النطق, و التطور الحركي لديهم (المهارات الفيزيائية)، بسبب التغذية الراجعة من عضلاتهم، مما يجعل الأمر أكثر صعوبة لتطوير الاستجابة الدقيقة بالنسبة لهم. كما ويَذكران قد تؤثر مجموعة متنوعة من المتغيرات المرتبطة باللمس, وكذلك بالإثارة, والتحفيز على طبيعة استجابة الطفل, حيث يمكن أن تشتمل الخصائص التحفيزية للمس على حَداثة المثير, وَشدته, وقدرة الطفل على التنبؤ به، فيكون المثير اللمسي جديداً عليه, و يمكن ان يؤدي الى رد فعل مبالغ به، كما ان شدة, او قوة المثير اللمسي يمكن ان يؤدي ايضا الى رد فعل قوي تجاه هذا المثير, او المحفز الحسي، وان قدرة الطفل على التنبؤ بالمثير الحسي يؤدي دورا في اصدار نوع الاستجابة تجاه هذا المثير، فكلما كان الطفل قادرا على توقع حصول المثير الحسي كلما كانت استجابته له طبيعية, وبالعكس اذا كان الطفل غير متوقع حصول المثير الحسي له اي حصوله بصورة مفاجئة، فذلك يولد عنده رد فعل قوي (Baranek & Berkson,1994:458- 459,462).

المؤشرات السلوكية للدفاع عن طريق اللمس:

1-تجنب الملابس ذات التصميم او القوام الخشن, ومثال ذلك الملابس الضيقة او الخشنة, و القمصان ذات الاكمام الطويلة, وتفضل تصاميم وملابس ناعمه.

2-تجنب الاتصال مع الاطفال الاخرين, كتفضيله الوقوف في نهاية الطابور اثناء التجمع, والبقاء على حافة المجموعة اثناء وقت قراءة القصة.

3- تجنب اللمسات المتوقعة او التفاعلات التي يصاحبها اللمس, ومثال ذلك الميل للابتعاد او تجنب اللمس على الوجه.

4- تجنب انشطة اللعب التي تتطلب لمس مواد اللعب (مثل الرمل او طلاء الاصابع) او اللعب الذي يصاحبه ملامسة الجسم, مع ميل الى تفضيل اللعب الانفرادي.

5- تجنب المشي حافي القدمين, وخاصة على الرمال, والعشب, والسجاد الخشن, وان كان مضطرا لذلك يقوم بالمشي على اطراف اصابعه.

(Larson,1982:590-596).

اسباب محتملة لمشكلات التكامل الحسي :

1-عوامل جينية.

2- الفيروسات, و الامراض, تعاطي الكحول, او المخدرات اثناء, او قبل فترة الحمل, الجهد, والضغط الزائد اثناء الحمل.

3- الولادة المبكرة.

4- مضاعفات الولادة (مثلا نقص الاوكسجين, عملية قيصرية اضطرارية), او القيام بعملية مباشرة بعد الولادة.

5- ظروف خاصة بعد الولادة (مثلا التلوث البيئي, القليل جدا او الكثير جدا من التحفيز, البقاء في المستشفى لفترة طويلة, الاهمال الجسدي او العاطفي, وصعوبات التعلق (الدوة, 2016 : 29).

ثانيا : صعوبات التعلم النمائية: (Developmental Learning Disabilities)

على مدى العقدين الاخيرين من القرن العشرين و السنوات الخمس الاولى من القرن الحالي, حُظيت قضية تعريف وتحديد صعوبات التعلم باهتمام مطرد من قبل العديد من الباحثين, والمربين, وعلماء التربية الخاصة, من حيث مصداقية المفهوم و ملاءمته.

فقد اتجه الباحثون اتجاهات عديدة, عند بحثهم لتطوير مجال صعوبات التعلم عبر جهود علماء الاعصاب, والنفس, والطب, والتربية, منذ بداية القرن التاسع عشر و حتى وقتنا الحالي. وتعد فترة الستينات من القرن العشرين فترة فاصلة من التطور التاريخي الخاص بصعوبات التعلم, ويقر بها كل من كتب في هذا المجال فقد جعلها (مرسر) فترة الانطلاق, وجعلها (وايدر هولت) فترة او مرحلة التكامل و الاندماج. ولهذا يمكن التمييز بين فترتين اساسيتين في مجال صعوبات التعلم وهما فترة ما قبل بداية الستينات, والممتدة من حوالي (1800 – 1960), وفترة ما بعد الستينات, والممتدة من بداية (1961 و حتى الان) (ابو فخر, 2016 : 134). ويعرفها المعهد الدولي للأمراض العصبية و العمى وهو المعهد الذي كان يتولى ادارته صموئيل كليمينت وهو احد الرواد في مجال صعوبات التعلم وهو تعريف يخص اعراض الخلل الوظيفي البسيط وذهب الى ان مصطلح الخلل الوظيفي في المخ " يشير الى الاطفال الذين يمتلكون ذكاء متوسطا او فوق المتوسط ويوجد لديهم صعوبات تعليمية وسلوكية تمتد من الخفيفة الى الحادة او الشديدة والتي ترتبط بوجود انحراف او خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي هذا الخلل يعبر عن نفسه – او ينتج اثره – وذلك من خلال وجود مجموعة من الاعاقات في الادراك, و الفهم, واللغة, و الذاكرة, وضبط الانتباه, والاندفاع, والوظيفة الحركية " (السيد, 2008 :34). ويذكر العدل 2016 ان صعوبات التعلم النمائية ترجع الى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي, وتشمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الاكاديمية, فحتى يتعلم التلميذ كتابة اسمه لابد من ان يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الادراك و التناسق الحركي, وتناسق حركة العين و اليد و التسلسل, والذاكرة وغيرها, وحتى يتعلم التلميذ الكتابة ايضا, فلابد ان يطور تمييزا بصريا و سمعيا مناسبا, وذاكرة سمعية و بصرية, ولغة مناسبة وغيرها من العمليات (العدل, 2016 : 129). ان صعوبات التعلم النمائية تتعلق بنمو القدرات العقلية بحيث يظهر هذا النمو متخلفا او فيه من الخلل ما يجعل التلميذ يقصر بالمهمات التي تتطلب تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية, وبذلك فان التلميذ الذي يعاني من نقص في القدرة على الانتباه او التذكر لا يستطيع ان يقوم بمهام ترتبط بهاتين القدرتين, وكذلك الامر فالصعوبة في الادراك او التفكير تجعل المهام التي يقوم بها التلميذ اقل مما ينتظر منه. هذا النوع من الصعوبات يسبق النوع الثاني, وهو الصعوبات الاكاديمية, لان الصعوبات الاكاديمية مرتبطة ارتباطاً مباشرا بالصعوبات النمائية السابقة عليها. بمعنى ان الصعوبات النمائية تظهر لدى الاطفال في سن ما قبل المدرسة وتستمر في مسيرة تطور الطفل اذا لم تعالج, بينما تظهر الصعوبات الاكاديمية فيما بعد سن المدرسة عندما يتعلم التلميذ مواد اكاديمية كالقراءة و التهجئة و الكتابة و الحساب. (العدل, 2016 :129- 130) وقد صنفت الصعوبات النمائية الى صنفين :-

1- صعوبات اولية : وهي صعوبات الانتباه و الذاكرة و الادراك (البصري / السمعي) اذ تعد وظائف عقلية اساسية متداخلة مع بعضها البعض.

2- صعوبات ثانوية : وهي صعوبات التفكير و اللغة الشفهية, فاذا اصيبت الصعوبات الاولية باضطراب فأنها تؤثر على الصعوبات الثانوية (كريك و وكالفانت, 1988: 20)

1- **الانتباه Attention** : هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعات من المثيرات الهائلة (سمعية او البصرية, او شمية, او لمسية, او الاحساس بالحركة) التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت (العدل, 2016 :129- 130)

2- الادراك Perception : يعد الادراك ثاني العمليات المعرفية العقلية التي يتعامل بها التلميذ مع المثيرات البيئية لكي يصوغها مع منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل له عمليات التوافق مع البيئية المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية ويعرف الادراك الحسي بانه عبارة عن قدرة التلميذ على تنظيم المنبهات الحسية الواردة من البيئة عبر الحواس المختلفة, و معالجتها ذهنيا في اطار الخبرات السابقة و التعرف عليها و اعطائها معانيها و دلالاتها المعرفية المختلفة, وتعد صعوبات الادراك و الحركة واحدة من الخصائص العامة التي تميز الاطفال ذوي صعوبات التعلم ويمكن ان تنقسم هذه الصعوبات الى ثلاثة مجالات رئيسية هي :

3- الذاكرة **Memory** : هي القدرة على الاحتفاظ والاسترجاع للخبرات السابقة او القدرة على التذكر. فالتلامذة الذين يعانون من مشكلات في القدرة على التذكر تكون قدرتهم على التذكر ضعيفة جدا سواء كان ذلك في مجال الاسماء او المفردات او الاعداد او الحوادث او في مجال تذكر الصور او الاشكال

4- التفكير Thinking :يتألف التفكير من العمليات العقلية التي تتضمن الحكم, والمقارنة, واجراء العمليات الحسابية و التحقق و الاستدلال وحل المشكلات و القدرة على اتخاذ القرار (بني هاني, 2008 : 17).

5- اللغة الشفهية **Oral Language** : اللغة الشفهية من اهم مهارات التواصل بين الافراد حيث يعبر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي, ويستعملها كأداة لتبادل الخبرات و المعلومات و الافكار مع الاخرين, وهي ايضا اداة فعالة في التفاعل مع مثيرات البيئية المحيطة بشكل عام

محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم

اولا : محك التباعد او التباين Distraction or contrast Criterion

ثانيا : معيار الاستبعاد Exclusion Criterion

ثالثا : محك التربية الخاصة Special education Criterion

اسباب صعوبات التعلم الخاصة:

- اصابة المخ المكتسبة Acquired Brain Injury
- العوامل الوراثية او الجينية Genetic Factors
- العوامل الكيميائية الحيوية Biochemical Factors
- الحرمان البيئي وسوء التغذية Environmental Depravation and Malnutrition

الفصل الثالث

أولا : منهجية البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي ألارتباطي كونه أكثر المناهج ملاءمة لدراسة العلاقة بين المتغيرات والكشف عن الفروق فيما بينها, اذ يتركز اهتمامه على وصف الظاهرة، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظاهرة أخرى. لغرض تحليلها وتفسيرها وتقويمها والوصول إلى تعميمات ذات معنى تزيد من التبصر في الظاهرة. ويعبر عنها تعبيراً كميا ونوعيا، من أجل تحديد نوع الارتباطات بين المتغيرات وحجمها (عباس وآخرون، 2009: 74).

ثانياً: مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث الحالي تلامذة الصفين الثالث والرابع من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية في محافظة بابل (المركز)، الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2018 _2019)، والبالغ عددهم (250)* تلميذ

* تم الحصول على هذه البيانات من شعبة التخطيط وقسم التربية الخاصة في مديرية تربية بابل للعام الدراسي (2018-2019)، بموجب كتاب تسهيل المهمة ذي العدد (480/4/3/41) في (2) ملحق (2).

وتلميذة، موزعين على (26) مدرسة ابتدائية منها (14) مدرسة للبنات و(12) مدرسة للبنين تتوزع في المناطق المختلفة لمركز محافظة بابل، بواقع (125) تلميذا بنسبة (50%)، و(125) تلميذة بنسبة (50%)، منهم (66) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث بنسبة (26%)، و(184) تلميذا وتلميذة في الصف الرابع وبنسبة(74%)، والجدول (1) يوضح أعداد المدارس والتلامذة من ذوي الاحتياجات الخاصة موزعين بحسب الجنس والصف الدراسي.

جدول (1) أعداد المدارس الابتدائية المشمولة بالبحث وأعداد التلامذة من ذوي الاحتياجات الخاصة موزعين بحسب (الجنس_الصف الدراسي)

مدارس	ت	اسم المدرسة	الصف الثالث		الصف الرابع		المجموع		المجموع الكلي
			ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
البنين	1	طه الامين			9		9		9
	2	الشاطئ	12				12		12
	3	الاكرمين			10		10		10
	4	دار السلام	13				13		13
	5	الفاطمية			12		12		12
	6	مهدي البصير	8				8		8
	7	يثرب			13		13		13
	8	صفي الدين			13		13		13
	9	الفرقان			6		6		6
	10	الحشد			6		6		6
	11	المضرية	11				11		11
	12	14 تموز			12		12		12
البنات	13	العقيلة				11		11	11
	14	أم القرى				10		10	10
	15	المعرفة				8		8	8
	16	يثرب				15		15	15
	17	النسور				10		10	10
	18	صفي الدين		8				8	8
	19	السيدة سارة				4		4	4
	20	الفاطمية				7		7	7
	21	دار السلام				9		9	9
	22	المضرية		8				8	8
	23	الدر المنثور				11		11	11
	24	الفرقان				9		9	9

** تم استبعاد مدرسة واحدة مختلطة (مدرسة الوثبة)

	25	الاكرمين		6			6	6	
	26	14 تموز				9		9	8
	المجموع		44	22	81	103	125	125	250
	المجموع الكلي		66		184				

وبالنظر لمحدودية مجتمع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة و بهدف بناء ادوات البحث الثلاثة فقد اقتضى ذلك الاعتماد على التلامذة في صفوف العادين في بناء تلك الادوات وتبين ان عددهم بلغ (32730)* تلميذ وتلميذة، موزعين على المناطق المختلفة لمركز محافظة بابل، بواقع (16861) تلميذا بنسبة (52%)، و(15869) تلميذة بنسبة (48%)، منهم (16634) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث بنسبة (51%)، و(16096) تلميذا وتلميذة في الصف الرابع وبنسبة(49%)،

ثالثاً : عينة البحث : تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية (Random Stratified Sample) ذات التوزيع المتناسب(Propositional Allocation)، وتألفت من (300) تلميذا وتلميذة، موزعين بحسب نسب تواجدهم بالمجتمع الاصلي، بواقع (153) تلميذا بنسبة (51%) و(147) تلميذة بنسبة (49%)، وعلى وفق الصف بواقع (153) تلميذا وتلميذة للصف الثالث بنسبة (51%) و (147) تلميذا وتلميذة بنسبة (49%) للصف الرابع، ويعد هذا الحجم مناسباً في ضوء رأي نانلي (Nunnaly,1978)الذي يشير إلى إن عدد أفراد العينة لغرض إجراء التحليل الاحصائي، ينبغي أن يكون بين (5_10) أمثال عدد فقرات المقياس (Nunnaly,1978:179), وبذلك تكون نسبة عدد الأفراد في البحث الحالي متساوقة مع الآراء العلمية في هذا الصدد، إذ يمكن للباحثة أن تختار عينة التحليل الإحصائي مابين (300 _ 600) كون اعلى مقياس بلغ عدد فقراته (60)، كما مبين في جدول (2)

جدول (2) توزيع عينة التلامذة من الصفوف العادية موزعين بحسب (الجنس_الصف الدراسي)

االجنس االمرحلة	الصف الثالث	النسبة المئوية	الصف الرابع	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
البنين	78	%26	75	%25	153	%51
البنات	75	%25	72	%24	147	%49
المجموع	153	%51	147	%49	300	%100

رابعاً: أدوات البحث: تحقيقا لأهداف البحث التي تقتضي قياس المتغيرات التي شملها البحث الحالي وهي صعوبات التعلم النمائية والدفاعية اللمسية، ونتيجة لتعذر حصول الباحثة على ادوات ملائمة لمجتمع البحث، تبين للباحثة ضرورة بناء مقاييس البحث وفيما يلي إجراءات بناء هذه المقاييس:

1_ بطارية اختبارات صعوبات التعلم النمائية: نظراً لعدم توافر أداة محلية أو عربية بحسب علم الباحثة لتشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية حسب المجالات التي حُددت, وعدم تمكن الباحثة من الحصول على بطارية اختبارات أجنبية مناسبة تخدم أهداف البحث الحالي، على حد علم واطلاع الباحثة، وهو الامر الذي دفعها الى بناء أداة يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية على وفق التوجه النظري الذي تبنته

صدق الفقرات وصلاحيتها:لمعرفة مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت من أجله، تم عرض فقرات الاختبار على (26) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية، لإبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للمجال الذي تنتمي إليه وتعليمات الاختبار وطريقة تصحيحه، وتحديد مدى قدرة كل فقرة كما تبدو ظاهريا في قياس ما أعدت لقياسه وإجراء ما يرونه من تعديلات (إعادة صياغة، حذف واضافة). بما يجعل الاختبار ملائماً لعينة البحث الحالي. ولتحليل أراء المحكمين على

* تم الحصول على هذه البيانات من شعبة التخطيط / قسم التربية الخاصة في مديرية تربية بابل للعام الدراسي (2018-2019)، بموجب كتاب تسهيل المهمة ذي العدد () في (480/4/3/41) ملحق (2).

فقرات الاختبار، فقد تم اعتماد (كا^2) لبيان الفروق بين الموافقين وغير الموافقين, وعُدَت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة (كا^2) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05), ودرجة حرية (1), وطبقا لهذا الإجراء تم قبول جميع فقرات بطارية اختبارات صعوبات التعلم النمائية والبالغ عددها (60) فقرة)، التي أصبحت معدة للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي.

❖ التحليل الإحصائي لفقرات بطارية اختبارات صعوبات التعلم النمائية:

أولاً_ القوة التمييزية للفقرات: ولحساب القوة التمييزية لفقرات بطارية اختبارات صعوبات التعلم النمائية، طبقَت الباحثة هذا بطارية الاختبارات على عينة التحليل الإحصائي البالغة (300) تلميذا وتلميذة جدول (2)،اختيرت نسبة 27% العليا ونسبة 27% الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين الطرفيتين، إذ ان هذه النسبة تعطي مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز (Kelly, 1973:122)، ولكون عينة التحليل الاحصائي مؤلفة من (300) تلميذا وتلميذة جدول (2)، لهذا كان عدد التلامذة في المجموعة العليا (81) وعدد التلامذة في المجموعة الدنيا (81) ايضاً، طبقت المعادلة الخاصة بتمييز الفقرات وتبين ان قيم معامل التمييز قد تراوحت بين (0.148– 0.975) وبموجب ذلك فان هناك ثلاثة فقرات استبعدت هما الفقرة ذات التسلسل (7) في مجال صعوبات الانتباه، والفقرتان ذات التسلسل (3، 4) في مجال الادراك البصري لكون معاملات تمييزها قد بلغت(0.198، 0.148، 0.160) على الترتيب،

ثانياً: الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار من خلال الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وعلى النحو الآتي:

❖ **إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار**: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار باستعمال معامل ارتباط بوينت بايسيريال، وكذلك تم أختبارها بالأختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298) إذ تبلغ القيمة الجدولية (1,96).

الثبات (Reliability):يقصد بثبات الاختبار الاتساق والاستقرار في النتائج، ويعد الاختبار ثابتاً إذا أعطى نتائج متسقة عند إعادة تطبيقهِ، أي أن النتائج لا تتغير جوهرياً بتكرار إجراء الاختبار (اكاظم وآخرون، 2009 :255–256) وتعتمد طريقة استخراج الثبات على طبيعة الاختبار (الزوبعي، 1980:38)

التجانس الداخلي (معادلة كيودر – ريتشاردسون 20) الاساس الذي تقوم عليه هذه المعادلة هو إمكانية حساب الثبات من عملية تطبيق واحدة للاختبار دون الحاجة الى تقسيمه كما في طرق التجزئة النصفية على عينة من التلامذة يبلغ عددهم (40) تلميذا وتلميذة من الصفوف العادية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي وظهر ان قيمة معامل الثبات بمعادلة كيودر _ ريتشاردسون (20) قد بلغت لبطارية صعوبات التعلم النمائية ككل (0.81)، ولاختبار صعوبة الانتباه (0.78), ولاختبار صعوبة الادراك البصري (0.80), ولاختبار صعوبة الادراك السمعي (0.82), ولاختبار صعوبة الذاكرة (0.81), ولاختبار صعوبة التفكير(0.77)، بينما بلغ معامل ثبات اختبار صعوبة اللغة الشفهية (0.80).

ثانياً: مقياس الدفاعية اللمسية: لحداثة متغير الدفاعية اللمسية لم تتمكن الباحثة من الحصول على مقياس مناسب لقياسه، ومن خلال قراءات الباحثة واطلاعها على البحوث والدراسات السابقة وجدت مقياس واحد اجنبي فقط يتناول هذا المتغير على حد علم الباحثة، في دراسة روين (Royeen, 1986)

- صدق الفقرات وصلاحيتها: للتأكد من صلاحية فقرات مقياس الدفاعية اللمسية عرض المقياس بصيغته الأولية المكونة من (46) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، بلغ عددهم (26) محكماً،لإبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للتعريف الذي تنتمي إليه ومدى صلاحية البدائل والتعليمات، وتحديد مدى قدرة كل فقرة كما تبدو ظاهريا في قياس ما أعدت لقياسه وإجراء ما يرونه من تعديلات (إعادة صياغة، حذف واضافة). بما يجعل المقياس ملائماً لعينة البحث الحالي. ولتحليل أراء المحكمين على فقرات المقياس، فقد تم اعتماد(كا^2) لبيان الفروق بين الموافقين وغير الموافقين, وعُدَت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة (كا^2) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05), ودرجة حرية (1),

- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الدفاعية اللمسية:

أولاً_ القوة التمييزية للفقرات: بهدف تحليل فقرات مقياس(الدفاعية اللمسية) على وفق هذا الأسلوب طبقت الباحثة المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (300) طالبٍ وطالبة،، واتبعت الخطوات نفسها, وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(160)، وقد أظهرت النتائج أن معظم الفقرات مميزة باستثناء الفقرات ذات التسلسل(13،14) فهي غير مميزة كون قيمها التائية المحسوبة (1.908، 1.033).

ثانيا : الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس (الدفاعية اللمسية) من خلال الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وعلى النحو الآتي:

- إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم أختبارها بالأختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298) إذ تبلغ القيمة الجدولية (1,96)، بأستثناء الفقرة ذات التسلسل (14) لم تكن علاقتها معنوية ولذلك تحذف.

الثبات (Reliability): إعادة الاختبار(Test – Retest))

معامل الثبات الذي يتم الحصول عليه بهذه الطريقة يسمى معامل الاستقرار، أي استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر مدة من الزمن، وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباط بين الدرجات التي نحصل عليها من جراء تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه مرة ثانية على المجموعة نفسها، وبفاصل زمني ملائم بين التطبيقين(عودة،1985: 345) وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني بلغ معامل الثبات للمقياس (0,78)

الفصل الرابع

- اولا – عرض النتائج وتفسيرها و مناقشتها

الهدف الاول : التعرف على التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

لغرض تحقيق الهدف اعلاه، تم تطبيق بطارية اختبارات صعوبات التعلم النمائية على عينة البحث من التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة, وبعد تحليل اجاباتهم, ظهر ان مدى الدرجات قد تراوح بين (9–1) لاختبار صعوبات الانتباه، و(8–1) لاختبار صعوبات الادراك البصري، بينما تراوح مدى الدرجات بين (10–1) للاختبارات المتبقية المتمثلة في صعوبة الادراك السمعي, وصعوبات الذاكرة، وصعوبات التفكير, وصعوبات اللغة الشفهية، وبلغت الاوساط الحسابية لكل صعوبة (4,316, 5,2, 4,304 4,9 2,9, 3,744,) على التوالي، بانحراف معياري (2,301, 2,014 1,733, 2,445, 2,488, 2,242) على التوالي ايضاً، ولغرض تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية بحسب كل صعوبة فقد تم تحديد نقطة القطع اعتماداً على المعادلة (الوسط المتحقق −1,96x $\frac{ع}{\sqrt{ن}}$)، وتبين ان عدد التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية قد بلغ (136, 101,111,66 103, 103 لصعوبات الانتباه, والادراك البصري, والادراك السمعي, والذاكرة, والتفكير, واللغة الشفهية على التوالي، والجدول (3) يوضح ذلك الجدول(3)

يبين اعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية لصعوبات الانتباه والادراك البصري والادراك السمعي و الذاكرة والتفكير واللغة الشفهية

يظهر من الجدول (3) اعلاه ان نسبة صعوبات التعلم النمائية قد تراوحت بين (26،4%- 54،4%) اذ ان صعوبات الانتباه, كانت هي الاقل انتشاراً من بين صعوبات التعلم النمائية اذا ما قورنت بصعوبات التعلم النمائية الاخرى, سيما صعوبات اللغة الشفهية التي حققت اعلى نسبة انتشار اذ بلغت (54،4%).

وتبدو هذه النتائج منطقية اذا ما قورنت بما تم الاشارة اليه في الادبيات, و الدارسات السابقة, ووفقا لأرقام الحكومة الامريكية, فان نسبة انتشار صعوبات التعلم كانت (5%) من التلامذة في المدارس العامة, في حين يصل الى اكثر من نصف التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.(ابو فخر, 2016: 32, 148-149) ويشير (Kirk,2013) ان التقرير السنوي رقم (28) الصادر من الكونكرس حول تطبيق قانون تعليم الافراد المعاقين 2006 قد اعلن بان ما نسبته حوالي 42% من الافراد بعمر (16 الى 21) سنة يتلقون التربية الخاصة / او الخدمات ذات العلاقة بسبب صعوبات التعلم المحددة لديهم, وان فئة صعوبات التعلم تشكل تقريبا 44% من كل التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة USA Department of Education, 2010

الهدف الثاني: الفروق ذات الدلالة الاحصائية في نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث)، المرحلة الدراسية (الثالث – الرابع).

تحقيقاً لهذا الهدف تم إحصاء أعداد التلامذة من ذوي صعوبات التعلم النمائية بحسب كل صعوبة تبعاً لمتغيري (الجنس، الصف)، فظهر ان اعداد التلامذة وفق متغير الجنس قد بلغ (36, 58, 54, 49, 50, 71) ذكور وبنسب (54,5%، 52,3%، 53,5%، 47,6%، 48,5%، 51,8%) لذوي صعوبات (الانتباه، الادراك البصري، الادراك السمعي، الذاكرة، التفكير، اللغة الشفهية) على الترتيب، و(30، 53، 47، 54، 53، 66) أناث وبنسب (45,5%، 47,7%، 46,5%، 52,4%، 51,5%، 48,2%) لذوي صعوبات التعلم النمائية المذكورة على الترتيب، وفيما يخص الصف الدراسي ظهر ان عدد تلامذة الصف الثالث

البيانات الاحصائية		بطارية صعوبات التعلم النمائية					
		صعوبات الانتباه	صعوبات الادراك		صعوبات الذاكرة	صعوبات التفكير	صعوبات اللغة الشفهية
			الادراك البصري	الادراك السمعي			
عدد الفقرات		9	8	10	10	10	10
الوسط الفرضي		4,5	4	5	5	5	5
الوسط المتحقق		4,9	2,9	5,2	4,316	4,304	3,744
الانحراف المعياري		2,014	1,733	2,445	2,488	2,242	2,301
وفق المعادلة الوسط المتحقق -1,96x $\frac{ع}{\sqrt{ن}}$		4	3	5	4	4	4
ن المشخص عدد	العـدد	66	111	101	103	103	136
	النـسبة	26,4	44,4	40,4	41,2	41,2	54,4

(15، 29، 31، 27، 28، 42) بنسب (22,7%، 26,1 %، 30,7 %، 26,2 %، 27,2%، 30,7%) مقابل (51، 82، 70، 76، 75، 95) من الصف الرابع وبنسب (77,3%، 73,9%، 69,3%، 73,8%، 72,8%، 69,4%) لذوي صعوبات التعلم ذاتها على الترتيب، ولآجل التعرف الى الفروق الظاهرة فقد تم استعمال مربع كاي للاستقلالية، وكما مبين في الجدول (4).

جدول (4) قيم مربع كاي للاستقلالية لبطارية صعوبات التعلم النمائية تبعاً لمتغيري (الجنس _ المرحلة الدراسية)

صعوبة الانتباه	الجنس	التكرار والنسبة	المرحلة الدراسية		المجموع	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة 0.05
			الثالث	الرابع		المحسوبة	الجدولية	
	ذكور	العدد	11	25	36	2,764	3,84	غير دالة
		النسبة %	%16,7	%37,9	%54,5			

	اناث	العدد	4	26	30			
		النسبة%	%6,1	%39,4	%45,5			
	المجموع	العدد	15	51	66			
		النسبة%	%22,7	%77,3	%100			
صعوبة الادراك	الادراك البصري		الثالث	الرابع	المجموع	المحسوبة		دالة
		ذكور العدد	20	38	58	4395		
		ذكور النسبة%	%18,0	%34,2	%52,3			
		اناث العدد	9	44	53			
		اناث النسبة%	%8,1	%39,6	%47,7			
		المجموع العدد	29	82	111			
		المجموع النسبة%	%26,1	%73,9	%100			
	الادراك السمعي		الثالث	الرابع	المجموع	المحسوبة		دالة
		ذكور العدد	23	31	54	7,724		
		ذكور النسبة %	%22,8	%30,7	%53,5			
		اناث العدد	8	39	47			
		اناث النسبة %	%7,9	%38,6	%46,5			
		المجموع العدد	31	70	101			
		المجموع النسبة %	%30,7	%69,3	%100			
صعوبة الذاكرة			الثالث	الرابع	المجموع	المحسوبة		
	ذكور	العدد	21	28	49	13,385		دالة
		النسبة%	%20,4	%27,2	%47,6			
	اناث	العدد	6	48	54			
		النسبة%	%5,8	%46,6	%52,4			
	المجموع	العدد	27	76	103			
		%النسبة	%26,2	%73,8	%100			
صعوبة التفكير			الثالث	الرابع	المجموع	المحسوبة		دالة
	ذكور	العدد	20	30	50	8,062		
		النسبة%	%19,4	%29,1	%48,5			
	اناث	العدد	8	45	53			
		النسبة%	%7,8	%43,7	%51,5			
	المجموع	العدد	28	75	103			
		النسبة%	%27,2	%72,8	%100			
صعوبة اللغة الشفهية			الثالث	الرابع	المجموع	المحسوبة		دالة
	ذكور	العدد	32	39	71	14,403		
		النسبة %	%23,4	%28,5	%51,8			
	اناث	العدد	10	56	66			
		النسبة %	%7,3	%40,9	%48,2			
	المجموع	العدد	42	95	137			
		النسبة %	%30,7	%69,4	%100			

يظهر من الجدول (4) اعلاه ان قيم كاي المحسوبة تراوحت بين (14,403– 2,764), وعند مقارنتها بقيمة كاي الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) والبالغة (3,84) يظهر لنا ان هناك قيمة واحدة لم تكن ذات دلالة احصائية وهي الخاصة بصعوبات الانتباه في حين ان جميع قيم كاي المحسوبة للصعوبات الاخرى كانت ذات دلالة احصائية اذ بلغت (4,395, 7,724, 13,385, 8,062, 14,403) لصعوبات (الادراك البصري, الادراك السمعي, الذاكرة, التفكير, اللغة الشفهية) على الترتيب فبالنسبة لصعوبات الادراك البصري نجد ان الفرق لصالح الذكور مقارنة بالإناث اذن نسبة الذكور بلغت (52,3 %) وهو اعلى من نسبة الاناث اللواتي يشكلن ما نسبة (47,7%), ولصالح الصف الرابع مقارنة بالصف الثالث اذ كانت نسبة الصف الثالث (26,1%) مقارنة بالصف الرابع الذين شكلوا ما نسبة (73,9%). اما بالنسبة لصعوبات الادراك السمعي فقد كانت الفروق لصالح الذكور ايضا مقارنة بالإناث اذ بلغت (53,5%) مقارنة بنسبة الاناث التي بلغت (46,5%) في حين كانت الفروق لصالح الصف الرابع الذين كانت نسبتهم (69,3 %) مقارنة بالصف الثالث التي بلغت (30,7%). اما بالنسبة لصعوبات الذاكرة فكانت الفروق لصالح الاناث مقارنة بالذكور اذ كانت نسبهن (52,4%) مقارنة بالذكور الذين بلغت نسبهم (47,6%). بينما كانت الفروق تبعا للصف لصالح الصف الرابع الذين كانت نسبهم (73,8%) مقارنة بالصف الثالث الذين بلغت نسبهم (26,2%). اما فيما يتعلق بصعوبات التفكير فقد كانت الفروق تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث ايضا اذ بلغت نسبتهن (51,5%) مقارنة بالذكور الذين بلغت نسبتهم (48,5%), اما بالنسبة للصف الدراسي فقد كانت الفروق لصالح الصف الرابع ايضا اذ بلغت نسبتهم (72,8 %) مقارنة بالصف الثالث الذين بلغت نسبتهم (27,2%). اما بالنسبة لصعوبات اللغة الشفاهية فقد كانت الفرق تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور اذ بلغت نسبتهم (51,8 %) مقارنة بالإناث اللواتي بلغت نسبتهن (48,2%), اما بالنسبة لمتغيرات الصف الدراسي فقد كانت لصالح الصف الرابع, اذ بلغت نسبتهم (69,4%) مقارنة بالصف الثالث الذين بلغت نسبتهم (30,7%). اما بالنسبة لمتغير الجنس فقد كانت الفرق لصالح الذكور في صعوبات الادراك البصري والسمعي و اللغة الشفهية بينما كانت لصالح الاناث في صعوبات التفكير, و الذاكرة, وربما يعزى ارتفاع نسبة صعوبات التعلم المتعلقة بالإدراك البصري, و السمعي, و اللغة الشفهية إلى طبيعة البناء النفسي للذكور, والاناث, اذ ان كثرة الحركة, وفرط النشاط الزائد يقود الى صعوبات في الانتباه, والتركيز, و الادراك, سواء كانت السمعي, او البصري, فضلا عن تأثير سوء الادراك في القدرة على الحديث, او الكلام, او اللغة عموما لا نها تتأثر بالانتباه, و الادراك سلبا, او يجابا في حين كانت صعوبات التذكر, و التفكير عند الاناث اكثر مما هي عليه عند الذكور, وهذا يوكد ما جاء في الاطار النظري الذي ذهب اليه (Danel, et. al,2013) في ان تفسير هذه النسبة قد يعود الى ان الذكور يعانون ضعفا بيولوجيا اكبر منه لدى الاناث, كما ان نسبة وفيات الذكور حديثي الولادة اعلى منها لدى الاناث, بالإضافة الى ان الذكور معرضون لخطر الاصابة بالطفرات البيولوجية اكثر من الاناث (Danel, et. al,2013:94)

اما بالنسبة لمتغير الصف الدراسي عموما, نجد ان النسبة في جميع صعوبات التعلم النمائية, تميل للصف الرابع مقارنة بالصف الثالث, اذ شكلوا نسبا اعلى في جميع الصعوبات, وربما يعزى سبب هذه النتائج التي تم التوصل اليها الى ان الصعوبات تكون اكثر بروزا بتقدم العمر و الصف الدراسي, ولذا ظهر ان تلامذة الصف الرابع المشخصين من ذوي صعوبات التعلم اكثر عددا ويشكلون نسبة اكبر من تلامذة الصف الثالث الابتدائي.

الهدف الثالث: التعرف إلى مستوى الدفاعية اللمسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

تحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل درجات التلامذة من ذوي صعوبات التعلم النمائية على مقياس الدفاعية اللمسية لكل اختبار من الاختبارات التي تضمنتها بطارية صعوبات التعلم النمائية، اذ ان الاوساط الحسابية لدرجات مقياس الدفاعية اللمسية للتلامذة الذين يعانون صعوبات التعلم النمائية لكل صعوبة كانت (109.132, 109.279, 110.214, 110.417, 110.939,(110,792، بانحراف المعياري (21.132, 8.189, 22.214, 5.689, 5.614, 5.944) لصعوبات اللغة الشفهية, الادراك البصري, صعوبات التفكير, صعوبات الذاكرة, صعوبات الانتباه, صعوبات الادراك السمعي، في حين بلغ المتوسط الفرضي لمقياس الدفاعية اللمسية (88)، ولمعرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t–test) والجدول (5) يوضح النتائج.

جدول(5) نتائج الاختبار التائي لمقياس الدفاعية اللمسية

صعوبات التعلم النمائية		العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
صعوبات الانتباه		66	88	110.939	5.614	33.198	1.296	دال
صعوبات الإدراك	الادراك البصري	111		109.279	8.189	27.376	1.289	دال
	الادراك السمعي	101		110.792	5.944	38.535	1.289	دال
صعوبات الذاكرة		103		110.417	5.689	39.995	1.289	دال
صعوبات التفكير		103		110.214	22.214	33.172	1.289	دال
صعوبات اللغة الشفهية		136		109.132	21.132	36.372	1.282	دال

يظهر الجدول (5) اعلاه ان قيم (ت) المحسوبة تراوحت بين (39.995–27.376) وهي جميعا اعلى من قيمة (ت) الجدولية البالغة (1.282, 1.289, 1.289, 1.289, 1,296, 1.289) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (135, 102,102,,110 65, 100) لصعوبات اللغة الشفهية, الادراك البصري, صعوبات التفكير, صعوبات الذاكرة, صعوبات الانتباه, صعوبات الادراك السمعي على الترتيب. وهذا يعني ان جميع التلامذة الذين لديهم صعوبات التعلم النمائية بمختلف صورها لديهم دفاعية لمسية وهذا يتفق مع ما جاء في الاطار النظري للبحث. اذ اشارت (Ayres,1964) بان الدفاعية اللمسية تنتج عن اختلال التوازن, في نظامين للحواس الجسدي, هما نظام الحماية, ونظام التمييز, وتحدث الدفاعية اللمسية عندما يكون نظام الحماية هو المسيطر على نظام التمييز لافتقاره إلى البدء الكافي (Ayres, 1964: 221)

الهدف الرابع : الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الدفاعية اللمسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور– اناث)، والصف (ثالث – رابع).

لغرض تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلامذة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في الدفاعية اللمسية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور– اناث)، والصف (ثالث – رابع) استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لكل اختبار من اختبارات بطارية صعوبات التعلم النمائية وكما يأتي :

1–صعوبات الانتباه : أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة الانتباه النتائج المبينة في الجدول (6) ادناه

جدول (6) نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات الانتباه تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والصف (ثالث – رابع)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة
S.V	S.S	D.F	M.S	المحسوبة	الجدولية	0,05
الجنس	3.811642	1	3.811642	1.130449		غير دالة
الصف	0.743635	1	0.743635	0.220546		غير دالة
الجنس * الصف	0.024614	1	0.024614	0.0073		غير دالة
داخل الخلايا	1993.953	62	3.371795		4	
المجموع الكلي	1998.533	65				
الثـــابت	0.104843					

يظهر من الجدول (6) اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات الانتباه بحسب متغير الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف) إذ ان القيمة الفائية المحسوبة تراوحت بين (1.130449– 0.0073)وهي جميعا اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (4) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1, 62)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(109.8073)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (111.7596)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (110.3523)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (111.2146).

2-صعوبة الادراك:

- صعوبة الادراك البصري : أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة الادراك البصري النتائج المبينة في الجدول (7) ادناه

جدول (7) نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات الادراك البصري تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والصف (ثالث – رابع)

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	27.16122	1	27.16122	8.599065	3,92	دالة
الصف	21.60396	1	21.60396	6.839674		دالة
الجنس * الصف	0.031794	1	0.031794	0.010066		غير دالة
داخل الخلايا	6432.856	107	3.158625			
المجموع الكلي	6481.652	110				
الثـــابت	0.052539					

يظهر من الجدول(7) اعلاه توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات الادراك البصري بحسب متغير الجنس، الصف، بينما لا يوجد فرق دال احصائياً في تفاعل (الجنس × الصف) إذ ان القيمة الفائية المحسوبة بالنسبة لمتغير الجنس لصعوبة الادراك البصري بلغت (8.599065), وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,92) عند مستوى (0,05) ودرجتي حرية(107,1), وكانت الفروق لصالح الإناث كون المتوسط الحسابي لدرجات الإناث(113.0985) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (107.8869) اما بالنسبة لمتغير الصف لصعوبة الادراك البصري, كانت القيمة الفائية المحسوبة (6.839674) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,92) عند مستوى (0,05) ودرجتي حرية(107,1). وكانت الفروق لصالح الصف الثالث كون المتوسط الحسابي لدرجاتهم (112.8167) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلامذة الصف الرابع (108.1687)

- صعوبة الادراك السمعي : أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة الادراك البصري النتائج المبينة في الجدول (8) ادناه.

جدول (8) نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبة الادراك السمعي تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والصف (ثالث – رابع)

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	2.24234	1	2.24234	1.128443	3,92	غير دالة
الصف	1.035521	1	1.035521	0.521119		غير دالة
الجنس * الصف	1.542588	1	1.542588	0.776297		غير دالة
داخل الخلايا	3405.811	97	1.98711			
المجموع الكلي	3410.632	100				
الثـــابت	0.056594					

ويظهر من الجدول (8)اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات الادراك السمعي بحسب متغير الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف) إذ ان القيمة الفائية المحسوبة تراوحت – 0.521119) (1.128443 وهي جميعها اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,92) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (97,1)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(109.7574)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (111.2548)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (109.9973)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (111.0149).

– صعوبة الذاكرة: أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة الذاكرة النتائج المبينة في الجدول (9) ادناه.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات الذاكرة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والصف (ثالث – رابع)

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	3.690744	1	3.690744	1.652336	3,92	غير دالة
الصف	0.0346	1`	0.0346	0.015491		غير دالة
الجنس * الصف	0.629094	1	0.629094	0.281644		غير دالة
داخل الخلايا	3265.943	99	2.233652			
المجموع الكلي	3270.298	102				
الثـــابت	0.067708					

يظهر من الجدول (9)اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات الذاكرة بحسب متغير الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف) إذ ان قيمة لفائية المحسوبة تراوحت بين (1.652336–0.015491) وهي جميعا اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,92) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (99,1)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(109.5893)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (111.5104)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (110.6429)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (110.4569).

صعوبة التفكير : أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة التفكير النتائج المبينة في الجدول (10) ادناه.

جدول (10) نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبة التفكير تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والصف (ثالث – رابع)

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	6.050233	1	6.050233	2.288551	3,92	غير دالة
الصف	0.002641	1	0.002641	0.000999		غير دالة
الجنس * الصف	0.615789	1	0.615789	0.232927		غير دالة
داخل الخلايا	4540.786	99	2.643696			
المجموع الكلي	4547.455	102				
الثـــابت	0.057639					

يظهر من الجدول (10)اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات التفكير بحسب متغير الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف) إذ ان القيمة الفائية المحسوبة تراوحت بين (2.288551 – 0.000999) وهي جميعا اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,92) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (99.1)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(109.5893)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (111.5104)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (110.6429)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (110.4569).

صعوبة اللغة الشفهية : أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة اللغة الشفهية النتائج المبينة في الجدول (11) ادناه.

جدول (11) نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات اللغة الشفهية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والصف (ثالث – رابع)

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	1.169225	1	1.169225	0.600994	3,89	غير دالة
الصف	4.34252	1	4.34252	2.232101		غير دالة
الجنس * الصف	3.106608	1	3.106608	1.59683		غير دالة
داخل الخلايا	5922.798	133	1.945485			
المجموع الكلي	5931.416	136				
الثـــابت	0.043687					

يظهر من الجدول(11) اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبات اللغة الشفاهية بحسب متغير الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف) إذ ان القيمة الفائية المحسوبة تراوحت بين 0.600994– (2.232101) وهي جميعا اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (133.1) إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(107.942)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (109.0232)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (107.4407)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (109.5245).

وفقا للنتائج التي تم عرضها, والتي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدفاعية اللمسية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية, تبعا لمتغيري الجنس, والصف, باستثناء صعوبة الادراك البصري, حيث ظهر ان هناك فرق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغيري الجنس, والصف باعتبار ان التأثر باللمس يتأثر بدرجة اكبر بحاسة البصر اذ ان التلميذ او التلميذة يتأثران ويتحسسان لما قد يواجههما من مثيرات لمسٍ, من خلال ادراكها بصريا حتى قبل التعرض لتلك المثيرات. اما الفروق في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبة الادراك البصري, تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث), لصالح الاناث مقارنة بالذكور, يعزى سبب ذلك الى ان الإناث يتسمن عادة بكونهن اقل حركة, واحتكاكا, و عدائية مما يتسم به الذكور, كونهم اكثر حركة, وفرط نشاط, واحتكاك, وعدائية فيما بينهم, مما يقود ذلك الى تقليل معدلات الدفاعية اللمسية للذكور بسب التعود على التلامس الذي يقلل من فرط الحساسية. اما الفروق في الدفاعية اللمسية لذوي صعوبة الادراك البصري تبعا لمتغير الصف (ثالث – رابع) لصالح الصف الثالث مقارنة بالصف الرابع.

❖ **ثالثا – التوصيات :**

1- الزام دور الحضانة عند ترخيصها بان يشرف عليها اساتذة متخصصون في التربية الخاصة او على اقل تقدير من المتخصصين في علم النفس. وكحد ادنى زج معلمي الصفوف الخاصة الحاليين في دورات تخصصية لإكسابهم مهارات التعامل مع تلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية. كونهم بحاجة الى معاملة تميزية وسعة صدر في التعامل معهم.

2- اهمية الكشف المبكر عن التلامذة الذين يعانون من اضطراب التكامل الحسي من قبل المؤسسة التربوية, والاسرة ليتسنى التدخل بالعلاج المناسب.

رابعا- المقترحات :

1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة.

4- اجراء دراسة مقارنة في الدفاعية اللمسية بين التلامذة المتميزين واقرانهم العاديين.

5- اجراء دراسة تتبعيه تتناول متغير البحث لكافة المراحل العمرية.

9- إجراء دراسة تتناول أثر برنامج تدريبي علاجي للتلامذة الذين يعانون من الدفاعية

المصادر :

- ابن منضور (2005): لسان العرب, الجزء الثاني, دار الصادر, بيروت, لبنان.

- بني هاني, وليد عبد (2008) : صعوبات التعلم – انشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم, الطبعة الاولى, دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع عمان, الاردن.
- بو فخر, غسان عبد الخير(2016), تربية الاطفال ذوي الحاجات الخاصة, الطبعة الاولى, دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
- حليمة, بهلول (2014) : اثر استخدام الالعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية الاولية (دراسة ميدانية على تلاميذ التعلم التحضيري) رسالة ماجستير منشورة, جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2, الجمهورية الجزائرية.
- خصاونة, محمد احمد واخرون (2015) : المدخل الى صعوبات التعلم, الطبعة الاولى, دار الفكر, عمان, الاردن.
- الدوة, امل محمود السيد, ثناء ابراهيم نور الدين (2016) : مساعدة الاطفال ذوي النشاط المفرط – باستخدام طريقة التكامل الحسي, الطبعة الاولى, مكتبة انجلو المصرية, القاهرة, مصر. ا
- الربيعي, أمل كاظم ميرة (2003): صعوبات التعلم الخاصة وعلاقتها بقصور بعض الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية, رسالة ماجستير (غير منشورة), كلية التربية للبنات, جامعة بغداد
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، بكر محمد الياس، إبراهيم الكناني(1981) : الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
- الزيات, فتحي مصطفى(2008) : قضايا معاصرة في صعوبات التعلم, الطبعة الاولى, دار النشر للجامعات, القاهرة, مصر.
- الشخص, عبد العزيز السيد واخرون, (2017) : مقياس التكامل الحسي للأطفال وخصائصه السيكو مترية,مجلة الارشاد النفسي, العدد 49 يناير, مركز الارشاد النفسي, جامعة عين شمس, مصر.
- عدس، محمد عبد الرحيم (2002)، صعوبات التعلم، الطبعة الاولى، دار الفكر للطباعة والنشر, عمان, الاردن.
- **العدل,** عادل محمد (2016) صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية, الطبعة الاولى, دار عالم الكتب, القاهرة, مصر.
- العدل, عادل محمد (2016) : تشخيص و تقيم صعوبات التعلم, الطبعة الاولى, دار عالم الكتب, القاهرة, مصر.
- العريش, جبريل بن حسن (2013) : صعوبات التعلم النمائية و مقترحات علاجية. الطبعة الاولى, دار صفاء للنشر و التوزيع. عمان. الاردن.
- علي, ايمان عباس, هناء رجب حسن (2008): صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق – برنامج متكامل –, الطبعة الاولى, دار المناهج للنشر و التوزيع عمان, الاردن.
- كريك كلفانت (1988) : صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية, ترجمة زيدان السرطاوي و عبد العزيز السرطاوي, مكتبة الصفحات الذهبية, الرياض.
- ا لسيد, السيد عبد الحميد سليمان(2008) : صعوبات التعلم النمائية, الطبعة الاولى, عالم الكتب, عمان, الاردن.
- نور الدين, محمد ثابت محمد (2015) : الكشف عن ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعلم الاساسي بمدينة القبة, دراسة منشورة, مجلة العلوم التربوية, العدد (4). الجزء (1).
- كاظم، علي مهدي، علي عبد جاسم الزاملي، عبد الله بن محمد الصارمي، (2009) : مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتب الفلاح، عمان، الاردن.
- Ayres AJ (1964). Tactile functions: Their relation to hyperactive and perceptual motor behavior. American Journal of Occupational Therapy,vol 18, 6–11
- Baranek, G.T. & Berkson, G. (1994): Tactile Defensiveness in Children with Developmental Disabilities: responsiveness and habituation. Journal of Autism and Developmental Disorders 24 (4), pp 457-471
- Blakemore, S,et al,(2006) : Tactile sensitivity in Asperger syndrome, Journal of Cognitive Neuroscience,61,London,uk

- Nunnaly J.C,(1978), psychological Measurement,Mc Graw Hill, New York,USA. of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: A structural equation model analysis. Children's Health Care,vol. 35, 209–234
- Royeen CB, Lane SJ (1991). Tactile processing and sensory defensiveness. In Fisher AG, Murray EA, Bundy AC (eds) Sensory Integration Theory and Practice. Philadelphia: FA Davis, p.33-108
- Royeen, Charlotte Brasic,(2016): Test-Retest Reliability of a Touch Scale for Tactile Defensiveness, Physical & Occupational Therapy In Pediatrics,Washington,USA
- Susan, D & Witie, R. (2000): Self-management and peer monitoring within a group contingency to decrease uncontrolled verbalizations of children with ADHD, Journal of learning disabilities