المحددات البيئية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية

The Environmental Restrictions among Developmental Learning Disabilities students

الكلمة المفتاحية **المحددات البيئية** , **صعوبات التعلم النمائية**

الكلمة المفتاحية **The** Environmental Restrictions ,Developmental Learning Disabilities students

Nagem almansory@ gmail . Com

Prof. Dr.Hussein Rabee' Hummadi د.ا حسين ربيع حمادي

Nagam Abdul Reda Abdul Hussein ا.م نغم عبد الرضا عبد الحسين

ملخص البحث :

ان مشكلة البحث الحالي تتجلى في أن المحددات البيئية يمكن أن تعيق مشاركة الطفل في الأنشطة الاجتماعية في المنزل ,والمدرسة , والمجتمع في كثير من الأحيان, وتعد العوامل مثل المواقف والتوجهات ونقص الدعم الاجتماعي محددات قوية نسبياً أمام مشاركة الأطفال ذوي الاعاقات النمائية .

ويستهدف البحث الحالي التعرف إلى :

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

٢- 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) .

٣- مستوى المحددات البيئية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٤- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى المحددات البيئية 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 (٣٠٠) تلميذ 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 (٢٥٠) تلميذاً وتلميذة , اختيروا بذات الطريقة , والأسلوب السابق, موزعين بحسب (الجنس - الصف) للعام الدراسي (٢٠١٨ – ٢٠١٩) , و تم معالجة البيانات احصائيا , باستعمال الحقيبة الاحصائي (SPSS), وتوصل البحث الى مجموعة من النتائج منها :-

١- ان صعوبة الانتباه هي الأقل انتشارا, من بين صعوبات التعلم النمائية , بينما كانت صعوبة تعلم اللغة الشفهية , هي الأكثر انتشارا لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية تبعا لمتغير (الجنس – الصف) .

٣- ان المحددات البيئية تؤثر على مشاركة الطفل في الحياة اليومية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) في مستوى المحددات البيئية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية , تبعا لمتغير (الجنس – الصف) , ما عدى التلامذة ذوي صعوبة اللغة الشفهية . وقد تمخض البحث عن عدد من الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات .

Abstract

The problem of current research is that environmental determinants can hinder a child's participation in social activities at home , And school, And society often, Factors such as attitudes and lack of social support are relatively strong determinants of the participation of children with developmental disabilities.

The current search is intended to identify:

1- Students with developmental learning difficulties in special education classes.

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- Level of environmental determinants of students with developmental learning difficulties.

4- Statistically significant differences in the level of environmental determinants 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 reached a set of results including;

1 - Attention difficulty is less prevalent , Among the developmental learning difficulties , While it was difficult to learn oral language, It is most prevalent among students with developmental learning disabilities.

2 - There are statistically significant differences at level (0. 05) students with developmental learning disabilities according to (grade- sex) variable.

3 - Environmental determinants affect children's participation in daily life.

4- There are no statistically significant differences at level(0 .05) At the level of environmental determinants of students with developmental learning difficulties , Depending on the(grade - sex) variable, Except for students with oral language difficulties.

The research resulted in a number of conclusions, recommendations and proposals.

الفصل الاول
اهمية البحث والحاجة الية

اولا ـ مشكلة البحث :

تكمن خطورة صعوبات التعلم من كونها مشكلة خفية , فالتلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون عادة اسوياء , ولا يلاحظ المعلم , او الأهل أية مظاهر غريبة تستوجب تقديم معالجة خاصة , ولا يجد المعلمون في هذه الحالة ما يقدمونه لهم , إلا نَعتهم بالكسل , واللامبالاة , او التخلف .....,, فتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل , والرسوب , وبالتالي التسربُ من المدرسة (علي , ٢٠١٠ : ٣٢) . وكما يذكر(Anaby, et al, 2013) أن فهم العوامل البيئية المؤثرة يساعد التلامذة ذوي الإعاقة في المشاركة بالأنشطة اليومية ,وكيفية قيامهم بها ، عن طريق إزالة الحواجز او المحددات أمام المشاركة الفعالة لهم (Anaby et al, 2014:1591) . وقد تتأثر مشاركة الأطفال في الانشطة المتنوعة , ليس فقط من خلال قدراتهم الوظيفية, ومهاراتهم , واهتماماتهم , وثقافتهم الأسرية , ولكن أيضًا من خلال المحددات الموجودة ضمن بيئاتهم المادية والاجتماعية والمؤسساتية التربوية. وعلى الرغم من الاعتراف بأن طبيعة ومدى مشاركة الأطفال تتأثر بشدة ببيئتهم اليومية ، الا ان الابحاث القليلة نسبيا قد ركزت على تحديد , ووصف الاختلافات في المحددات البيئية التي تحول دون مشاركة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية , في هذه الانشطة اليومية المتنوعة. وقد أظهرت الدراسات التجريبية الخاصة بمشاركة التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية ، على الرغم من قلة عددها ، أن المحددات البيئية يمكن أن تعيق مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية في المنزل , والمدرسة , والمجتمع في كثير من الأحيان (Law,m, et al,2007:811) ومما تقدم اعلاه يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي:

هل توجد المحددات البيئية لدى تلامذة صعوبات التعلم النمائية ؟

اهمية البحث :ـ

ويَعتبر المختصون و العاملون في مجال التعليم و التربية الخاصة ان موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة , ويبدو واضحا للجميع مدى الاهتمام الحالي بصعوبات التعلم خاصة ان هذه الفئة من الاطفال والتي تعاني من صعوبات التعلم هم اطفال اسوياء في نموهم العقلي والسمعي, و البصري , و الحركي , ولكنهم يعانون من مشكلات تعليمية تظهر في شكل تأخر في الكلام , واستخدام اللغة , وضعف الادراك البصري والسمعي عندهم , فبعض هؤلاء الاطفال لا يفهمون اللغة بالرغم انهم ليسوا صماً , والبعض الاخر غير قادرين على الرؤية السليمة , والادراك البصري بالرغم انهم لا يعانون من مشاكل في البصر , والبعض منهم لا يستطيع التعلم بالطرق العادية , او بالصف الدراسي العادي , بالرغم من انهم ليسوا متخلفين عقليا . (بني هاني , ٢٠٠٨ :١٣) ولقد أظهرت الدراسات التجريبية الخاصة بمشاركة الأطفال من ذوي الإعاقة ، ، أن المحددات البيئية يمكن أن تعيق مشاركة الطفل في الأنشطة الاجتماعية في المنزل ,والمدرسة , والمجتمع في كثير من الأحيان, وتعد الخصائص (مثل درجة الحرارة ، التضاريس ، الإضاءة ، الضوضاء ، الازدحام , العزم او النية, والبيئات المنزلية , والمدرسية , والمجتمعية) جميعها يمكن أن تشكل حواجز ومحددات كبيرة أمام مشاركة الأطفال من ذوي الإعاقات النمائية (Law et al ,2007:1636). وتوصل هامل واخرون (Hammal, et al,2004 الى وجود فروق في مشاركة الأطفال من ذوي الاعاقات النمائية على أساس المناطق والاماكن التي يعيشون فيها)
(Hammal,el.at,2004:292 . وبالمثل أظهر ولش واخرون Welsh, et al أن المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي الإعاقات النمائية ,تتعزز عندما تتوفر في المجتمع اعداد كثيرة من المرافق الترفيهية والاجتماعية , التي يمكن الوصول إليها , واستخدامها. وتعتبر العوامل مثل المواقف والتوجهات ونقص الدعم الاجتماعي محددات قوية نسبياً أمام مشاركة الأطفال ذوي الاعاقات النمائية . : al,2006 (Welsh et 75) ان تعزيز مشاركة الاطفال ذوي الاعاقات النمائية المتنوعة في الأنشطة ذات الصلة بالعمر هو الهدف الرئيسي في تعليم وإعادة تأهيل التلامذة ذوي الاعاقات النمائية المتنوعة, وان تنمية التلميذ ترتبط ارتباطا وثيقا بمشاركته في الانشطة اليومية (Rosenberg,2012: 56) ومع ذلك تكشف الأدبيات , على أن مشاركة التلامذة ذوي الصعوبات النمائية , تكون أقل من اقرانهم في المنزل , والمدرسة في الانشطة الاجتماعية .(Schenker et al. 2005:539) . ويؤكد الباحثون أن مشاركة الاطفال لها التأثير الكبير في

البداية الصحيحة , والرضا عن الحياة, و تعزيز مشاركتهم بطريقة تتناسب مع اعمارهم , وتلبي توقعات والديهم, و يجب أن يكون الهدف الرئيسي من تعليم وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة هو تسهيل مشاركتهم و هناك حاجة إلى فهم أفضل لطبيعة هذا المفهوم المتعدد الأوجه (Law et al. 2002: 640)

ثالثا – اهداف البحث :يهدف البحث الحالي التعرف إلى :

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

٦- 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) .

٧- مستوى المحددات البيئية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

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

رابعا – حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بدراسة المحددات البيئية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية ضمن صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية للصف (الثالث – الرابع) في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠١٨ – ٢٠١٩م).

خامسا – تحديد المصطلحات :

- اولا : المحددات البيئية Environmental Restrictions:

عرفها كل من :

- عرفتها منظمة الصحة العالمية (٢٠٠١) " العوامل البيئية الخارجية التي تؤثر على مدى مشاركة الطفل في الانشطة اليومية المختلفة , و تصنفها الى عوامل بيئية مادية , واجتماعية , وسلوكية" .(White neck et al., 2004:1324)

علماً ان الباحثة تبنت التعريف اعلاه كتعريفٍ نظري في دراستها .

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

- ثانيا: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities:

- كريك و كالفانت ا (Kirk&Kalvant,1994) " تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية و العمليات العقلية المعرفية , وهذه الصعوبات ترجع في الاصل الى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي , و تشمل على صعوبات تعلم نمائية اولية تتعلق بعمليات الانتباه , و الادراك , و الذاكرة , و صعوبات تعلم نمائية ثانوية مثل التفكير , و الكلام , و الفهم " (العريشي , ٢٠١٣ ٣٢-٣٣) .

- ا العدل , ٢٠١٦ " وهي التي ترجع الى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي , و تشمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الاكاديمية " (العدل , ٢٠١٦ : ١٢٩)

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

اطار نظري:

اولا : المحددات البيئية : Environmental Restrictions

ان جميع مكونات البيئة في كوكبنا تُحدث في نهاية الامر تأثيرا على نمو البشر وتطورهم , لكن البيئة التي تؤثر بشكل مباشر في حياة الناس , وصحتهم هي البيئة المباشرة في بيوتهم ومكان سكناهم , والاحياء المجاورة لها , ومن الواضح ان المتغيرات البيئة التي تؤثر على الطفل بعد الولادة كثيرة جدا بحيث يكون من الصعب حصرها بشكل قاطع فمن خلال عمليات التربية التي يمر بها الطفل في الاسرة , و المدرسة ,

و الجيران , و جماعة الرفاق , ومن خلال البيئة الاجتماعية الاكبر و العوامل الطبيعية , و الاقتصادية , و المتغيرات الثقافية والسياسية ينمو الطفل عقليا , وجسميا , وحسيا , وانفعاليا , واجتماعيا (ابو جادو , ٢٠٠٤ : ١١٤). ان العوامل البيئية هي مهمة لمشاركة الأطفال, لكن لا يعرف عن تلك العوامل البيئية التي تحدد مشاركتهم إلا القليل, والمشاركة في الحياة اليومية توفر فرص لتطوير المهارات الأساسية للأطفال, ليكونوا اجتماعين مع الآخرين , وتأسس الى السلوكيات التكيفية لديهم (Hoogsteen & Woodgate, 2010; Law, et. al, 2004). ومع ذلك فالمشاركة قد تكون محددة بسبب العوامل البيئة المتعلقة بالطفل و / أو اسرة الطفل والبيئة المحيطة بهما , فالأطفال ذوي الإعاقات النمائية معرضون بشكل خاص لمحدودية المشاركة , مقارنة مع اقرانهم من الاطفال العاديين (Chien,et.al,2017:61). ويَرتكز تصنيف (ICF- CY) على تاثير الاعاقة في حياة الطفل داخل المجتمع , ويعتبره الى حد ما من اسباب العجز (Harding et al., 2009:76). وفي تصنيف (International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth) (ICF-CY), تُعرف المشاركة "بانها مشاركة الطفل في مواقف الحياة اليومية , وتتأثر بظروفه الصحية, ووظائف وبنية الجسم, وأنشطته, وشخصيته , والعوامل البيئية ". و يمكن تصنيف العوامل البيئية في (ICF-CY) إلى خمسة مجالات على وفق تصنيف منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2007) وتشتمل هذه المجالات على التالي:-

١- المنتجات المادية والتكنولوجيا.

٢- البيئة الطبيعية و التغييرات البشرية على البيئة.

٣- الدعم و العلاقات .

٤- المواقف .

٥- الخدمات , والانظمة , والسياسات.

واكد كل من (Dickinson & Colver ,2011)(Hemmingson & Borell ,2002) ان هذا التصنيف يعد منهجا موحدا على المستوى العالمي ليسهل عملية فهم السمات الخاصة بالمحددات بين ذوي التخصصات , للقضاء على الفروق الفردية في تفسير المحددات البيئية , فمثلا عدم وجود مرافق ترفيهية مناسبة في المجتمع للأطفال المصابين بالشلل الدماغي يعتبره بعض المختصين كحاجز "دعم اجتماعي" ، بينما يعتبرها البعض الآخر بوصفها "حاجز بيئية مادية." ولذلك فان تصنيف (ICF-CY) يمكن أن يوفر وسيلة لضمان تفسير متسق للقيود البيئية التي يتعرض لها الأطفال ذوي الإعاقة. وقد حددت الدراسات السابقة الملاحظات على القيود البيئية التي تؤثر في الغالب على الأطفال ذوي الإعاقة النمائية . وتؤكد (منظمة الصحة العالمية ، ٢٠٠٠) أن العوامل الشخصية , والبيئية تؤثر على المشاركة إما كمعيقة أو كميسِّرة. وان انخفاض أو زيادة المشاركة ربما ينتج من التفاعل بين هذه العوامل. ان الادبيات السابقة حول العوامل البيئية تسلط الضوء على البيئة المادية (أي المواد والتقنيات , والموارد الطبيعية والبشرية) والبيئة البشرية (أي المواقف والدعم والعلاقات الاجتماعية) بوصفها محددات بيئية لمشاركة الطفل الاجتماعية. واشارت (Mihaylov et al. 2004). إلى أن البيئة لها تأثير كبير على مشاركة الطفل ، على الرغم من أن التأثير يختلف باختلاف المجتمعات . ولقد ركزت الدراسات السابقة في الغالب على تأثير البيئة على مشاركة الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة (حيث اكد (Hammal et al. 2004) أن مشاركة الأطفال في عمر المدرسة الابتدائية الذين يعانون من الاعاقات النمائية يختلف باختلاف المكان الذي يعيشون فيه. فعلى سبيل المثال ، وجد (Fauconnier,2009) بعد التحكم في العوامل الشخصية مثل نوع وشدة الاعاقة النمائية فان مشاركة الاطفال تتحسن ،ويشير الى الأطفال في شرق الدنمارك كانت لديهم مشاركة أعلى مقارنة بالأطفال في المناطق الأخرى . اجرى (Law, et al 2007) دراسة على الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين (٦-١٤) سنة ممن يعانون من إعاقات نمائية شديدة ، وتوصلوا الى أنه كلما كبرالأطفال كلما عانوا من القيود البيئية أكثر. كما توصل (King et al. 2006) الى أن تصورات الوالدين عن البيئات باعتبارها غير داعمة نسبياً كان لها تأثير غير مباشر ولكنه هام على كثافة او شدة مشاركة الطفل في الأنشطة الرسمية وغير الرسمية ، فإن نموذج التصنيف الدولي للأداء الوظيفي (ICF) يشدد على أهمية النظر إلى التصورات الذاتية للأفراد حول ظروفهم الصحية. لذلك ، من الناحية المنهجية . و بنفس الاتجاه يؤكد كل من (Erikson,2005 ؛ McManus et al. 2006) أن العوامل البيئية ترتبط بشكل أفضل بالمشاركة الاجتماعية للطفل عندما يتم تقييم آراء الأطفال والوالدين ذاتيا (Rosenberg, et al.2011;2) .

وجهات النظر التي تناولت المحددات البيئية :

١- نظرية النسق الايكولوجي :

مفهوم الايكولوجي ظهر اصطلاح الايكولوجيا لأول مرة في سنة ١٨٦٩ عندما استخدمه عالم الاحياء الالماني ارنست هيكل (Haechel,1869) حيث عرف الايكولوجيا بانها "العلم الذي يدرس التشابه المتبادل بين النباتات , و الحيوانات التي تعيش معا في المناطق الطبيعية ".

اما اصطلاح الايكولوجيا البشرية فقد استخدمه كل من بارك وبيرجس في كتابهما (الاساس مقدمة في علم الاجتماع), وكلمة ايكولوجيا مشتقة من اصل يوناني ومكونة من مقطعين هما Qikge اي ما يحيط بالشيء , او الكائن الحي او السكن وكلمة Logus وتعني علم او دراسة العوامل المحيطة بالكائن الحي وما يتم بينهما من تفاعلات متداولة . ويشير مفهوم النسق الى انه كيان يتألف من مجموعة من العناصر و المكونات المتفاعلة , وان كل جزء او عنصر من العناصر الداخلة في تكوين الكل أيا كان ذلك الكل يؤدي وظيفة معينة بالذات , ومن شانها الاسهام في تماسك هذا الكل .

٢- النظرية البنائية الوظيفية :

يذهب انصار المنظور البنائي الوظيفي الى ان المجتمع كبناء كلي , يتكون من مجموعة من الاجزاء المترابطة وان كل جزء له وظيفة او دور يؤديه للمحافظة على استمرارية المجتمع ,وجميع هذه الاجزاء تتعاون فيما بينها , للوفاء بالاحتياجات الاساسية للمجتمع , وان هناك اليات وظيفتها الاساسية تحقيق التساند الوظيفي داخل المجتمع باعتباره نسقا . وينظر التصور الوظيفي عند بارسونز Talcott Parsons للواقع الاجتماعي باعتباره نسقا يتكون من اجزاء , ويتميز بسمتين اساسيتين :
اولهما : ان هناك اعتمادا متبادلا بين الاجزاء او المتغيرات التي يتكون منها النسق .
ثانيا : ان النسق يحافظ على ذاته فاذا اصابه تغير عاد الى حالة توازنه الاولي.
وتعتبر نظرية الاتجاه البنائي الوظيفي في تحليل النسق الاسري من احدث التحليلات في هذا المجال , وهو يتناول بالبحث , التكامل بين الاسرة و النظم الاخرى , كما يحلل الوظائف التي تقوم بها هذه الوحدة البنائية (الاسرة) في المجتمع , وتعتبر دراسة تالكوت بارسونز Talcott Parsons, للبناء الوظيفي للأسرة من اكبر واشمل تطبيقات تلك النظرية وقد تبلورت تلك النظرية بشكل واضح في ميدان دراسة الانساق الاجتماعية عند تالكوت بارسونزTalcott Parsons ويدور المحور الرئيسي للمدخل الوظيفي حول تفسير وتحليل كل جزء (بناء في المجتمع , ولهذا يكون عمل التحليل الوظيفي هو تفسير هذه الاجزاء و العلاقة بينهما , فضلا عن العلاقة بين الاجزاء والكل , في الوقت الذي توجد فيه عناية خاصة بالوظائف التي تكون محصلة لهذه العلاقة (السيد , ٢٠١٤ : ١٠٥ -١٠٦) .

نظرية الضغوط الاجتماعية و البيئية :

تعد الضغوط النفسية من الظواهر الانسانية المعقدة التي حاول العلماء و الباحثين تفسيرها على عدة محاور منها على وفق المحور البيولوجي البدني ومنها على وفق المحور المعرفي ومنها على وفق المحور الاجتماعي . فمثلا هانز سيلي Hans Seley الذي اتجه الى الاستجابات الفسيولوجية للضغوط وهدفه المحافظة على حياة الفرد. و ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط. يميز الشخص ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة وأن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج . ويفسر هانز سيليHans Seley اعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط بانها عالمية, وهدفها المحافظة على الكيان والحياة (عثمان ، ٢٠٠١ :٩٨) . ويميز سيلي بين نمطين من الضغوط هما :
١- الضغوط المفرطة والتي تسبب الاسى , ومثل ذلك الخبرات , والاحداث غير السارة .
٢- الضغوط المفرحة , والتي تتمثل بالحلات الانفعالية السارة , كالشعور بالفرح , و الابتهاج و المتعة (الطريحي , ربيع , ٢٠٠١: ١٢٢)
تبنت الباحثة وجهات النظر التي تضمنت مكونات ومجالات المفهوم كما عرضها التعريف المتبنى .

ثانيا : صعوبات التعلم النمائية: (Developmental Learning Disabilities)

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 , ولحسن الحظ فان هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم التلامذة لتمكنهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية , فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة , ويعجز التلميذ من تعويضها من خلال وظائف اخرى عندئذ تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة او التهجي او اجراء العمليات الحسابية وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول التلميذ المدرسة , وقد تتم معرفتها حين يبدا التلميذ بالفشل في تعلم الموضوعات الاكاديمية المدرسية (العدل , ٢٠١٦ : ١٢٩). وبنفس الاتجاه يذكر (السيد , ٢٠٠٨) ان الطفل الطبيعي في النمو هو الذي يكتسب او تنمو لديه المهارات قبل الاكاديمية نموا طبيعيا قبل دخوله المدرسة بشكلها و تعليمها المعروف , اما ذا حدث تأخير في نمو المهارات او حدوث تشوه في اكتسابها فانه عند الالتحاق بالمدرسة يكون في حاجة لتلقي خدمات علاجية لعلاج القصور في هذه المهارات القبلية المؤهلة لتلقي المواد الدراسية العادية . نشير هنا الى الطريقة التي تظهر من خلالها الصعوبات النمائية , اذ تختلف باختلاف المرحلة النمائية التي يمر بها التلميذ و تقدمه في الدراسة , وهو ما يرجع الى اختلاف الطرائق , والاساليب التي يتبعها التلميذ في تناوله و تجهيزه للمعلومات , والتي تختلف بالطبع باختلاف المرحلة النمائية التي يمر بها التلميذ , وفي جانب اخر للتغير الحاصل فيما تتطلبه المناهج الدراسية التي يتناولها التلميذ . ونشير الى ان كل اضطراب نمائي يتميز بمجموعة من الخصائص في التأخر النمائي التي تميزه عن غيره من الاضطرابات الاخرى, فعلى سبيل المثال نجد في الدليل التشخيصي الخامس (DSM- VI) ان اعراض مثل التخلف العقلي ينظر اليه على انه تأخر في العديد من المجالات النمائية المحددة , وان الاضطرابات النمائية تتحدد بالانحراف عن الحدود العادية في النمو في مجالات معينة او مجموعة من المجالات المترابطة وبناء عليه فان تشخيص هذه الاضطرابات النمائية يتطلب منا ان نحدد على وجه الدقة بعض انماط الانحراف في النمو , وهي بالطبع انحرافات لا يمكن ان نحددها بمصداقية ودقة الا بعد الرجوع او الوقوف على النمط الطبيعي , او العادي في النمو (السيد , ٢٠٠٨ :٦٨, ٩٦). 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 . وقد صنفت الصعوبات النمائية الى صنفين :-

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

صعوبات ثانوية : وهي صعوبات التفكير , و اللغة الشفهية , فاذا اصيبت الصعوبات الاولية باضطراب , فأنها تؤثر على الصعوبات الثانوية (كريك و وكالفانت , ١٩٨٨: ٢٠)

- **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 , ٢٠١٦ :١٢٩- ١٣٠)

- **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 ,

اولا : صعوبات الادراك البصري Visual- Perceptional disabilities

وتنشا صعوبات الإدراك البصري نتيجة ضعف قدرة التلميذ على تنظيم , وتكامل المثيرات الحسية الواردة إليه عبر حاسة البصر ، ومن ثم صعوبة معالجتها في إطار الخبرات السابقة , مما يؤدي إلى اختفاء المعلومات , أو الكلمات , أو الأشكال قبل اعطائها معنى , ودلالة معرفية ، مما ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي (Susan & Witie ,2000:125).

ثانيا : صعوبة الادراك السمعي : Auditory-perception disabilities

وتتمثل هذه الصعوبات في عدم فهم ما يسمعه التلميذ و الاستجابة غير المناسبة لطبيعة المحادثة , او المثير السمعي , كما يعاني التلميذ من مشاكل في الترابط السمعي فالتلميذ لا يستطيع مثلا ان يربط ربطاً بسيطاً بين الكلمات التي يسمعها , ولا يستطيع ان يربط بين الاصوات ومصادرها , ولا يميز هذه الاصوات , لهذا فهو يعاني صعوبة في تعلمها . ومن مظاهر هذه الصعوبة ان التلميذ لا يستطيع استرجاع كيفية نطق اسماء الاشياء و تهجئتها , او عادة ترتيب الكلمات في جملة , او استرجاع الاصوات في تتابعها (ابو فخر , ٢٠١٦ : ١٥٦)

- **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 . كما وان قدرتهم على تذكر الاشياء , والاحداث قريبة المدى تكون ضعيفة , واقل من الاطفال العاديين . وكما هو معروف فان مستوى القدرة على التذكر القريب المدى , له علاقة بعملية التعلم بدرجة كبيرة , وما دامت هذه القدرة ضعيفة , فان ذلك يؤدي الى صعوبة في التعلم عند الطفل (القاسم ,٢٠١٥ :٧٠, ٧٢).

- التفكير : Thinking القدر على التركيز ، وعدم المرونة ، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل ، أو لمعاني الكلمات ، والقصور في تنظيم أوقات العمل ، وعدم اتباع التعليمات ، وعدم تذكرها . كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه .
http://www.ibrahimrashidacademy.net/2018/03/blog- post_36

-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 (القاسم , ٢٠١٥ : ٩٧). و يشير(Hans, ,etal,1990) الى ان الخلل في الكلام , أو عسر النطق النحوي هو نتيجة انخفاض تدفق الدم إلى الفص الصدغي الأيسر والفص الجبهي الأيسر من الدماغ (Hans, ,etal,1990:8) . وان اللغة الشفهية تمثل العناصر التالية : الاستقبالية , و التكاملية , و التعبيرية (عبيد , ٢٠٠٩ : ٨٤).

- وجهات النظر التي تناولت صعوبات التعلم النمائية :

اولا : نظريات الإدراك الحركي (perceptual – motor Theory)

اطلق عليها هذا الاسم لا نها ركزت على النمو الحسي – الحركي ,و النمو الادراكي الحركي , لان هذين الجانبين يبينان حالة الجهاز العصبي للطفل من حيث سلامته من عدمه , وكما تعكس الخبرات العقلية الحركية التي تم اكتسابها في فترة سابقة , وكذلك الوضع الحالي للنمو الادراكي الحركي عند التلامذة , وعلاقة ذلك بالتعلم , ومن هذه النظريات ما يأتي :

- نظرية كيفارت Giphart Theory في المجال الادراكي – الحركي
- نظرية جتمان Gttman Theory في المجال البصري – الحركي :

ثانيا : نظرية التنظيم العصبي لدومان و ديلاكاتو Doman & Delacato Neurological organization Theory

هذه النظرية مبينة على ثلاثة افتراضات وهي:

١- أنَّ تطور الفرد النمائي يلخص تطور النوع والسلالة.

٢- التلامذة ضمن فئات التربية الخاصة يحتاجون إلى التدريب.

٣- إجراءات التدريب تقوم على عمليات معالجة الدماغ نفسه وليس فقط معالجة الأعراض السلوكية الناتجة (Bradley, et. al, 2002:31) .كذلك ويرون ان حدوث اي خلل , او ضمور , او قصور , او اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى التلامذة ينعكس تماما على سلوكه , حيث يؤدي الى قصور , او خلل , او اضطراب في الوظائف المعرفية و الادراكية , و اللغة , و الجوانب الاكاديمية , و المهارات

السلوكية للتلامذة (السعيد , ٢٠١٠ : ٧٨). فالمفهوم المركزي في هذه النظرية هو التنظيم العصبي (neurological organization) فالتلامذة العاديون يستطيعون ان يطوروا تنظيما عصبيا كاملا لجهازهم العصبي , اما التلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم بسبب خلل في نمو احدى الوظائف السابقة , فان هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية الامر الذي يؤدي الى وجود صعوبات في الحركة و الاتصال , وطريقة العلاج لهؤلاء التلامذة تبدا بتحديد الخلل لديهم , وتقديم الانشطة الخاصة لمساعدة التلميذ على النمو العصبي السليم , ومن هذه الانشطة الدحرجة , الزحف , الحبو , المشي (القمش و الجوالدة , ٢٠١٢: ٧٠).

وتبنت الباحثة نظرية التنظيم العصبي Neurological organization Theory لدومان و ديلا كاتو (Doman& Delacato في تفسير منشأ صعوبات التعلم النمائية , والتي على وفقها تم بناء الاختبارات

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، ٢٠٠٩: ٧٤).

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 (٢٠١٨ _ ٢٠١٩)، والبالغ عددهم (٢٥٠)*□ تلميذ وتلميذة ، موزعين على (٢٦) مدرسة ابتدائية منها (١٤) مدرسة للبنات و(١٢) مدرسة للبنين تتوزع في المناطق المختلفة لمركز محافظة بابل، بواقع (١٢٥) تلميذا بنسبة (٥٠%)، و(١٢٥) تلميذة بنسبة (٥٠%)، منهم (٦٦) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث بنسبة (٢٦%)، و(١٨٤) تلميذا وتلميذة في الصف الرابع وبنسبة(٧٤%)، والجدول (١) يوضح أعداد المدارس والتلامذة من ذوي الاحتياجات الخاصة موزعين بحسب الجنس والصف الدراسي.

جدول (١)

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	
البنات	١	طه الامين			٩		٩		٩
	٢	الشاطئ	١٢				١٢		١٢
	٣	الاكرمين			١٠		١٠		١٠
	٤	دار السلام	١٣				١٣		١٣
	٥	الفاطمية			١٢		١٢		١٢
	٦	مهدي البصير	٨				٨		٨
	٧	يثرب			١٣		١٣		١٣
	٨	صفي الدين			١٣		١٣		١٣
	٩	الفرقان			٦		٦		٦
	١٠	الحشد			٦		٦		٦
	١١	المضرية	١١				١١		١١
	١٢	١٤ تموز			١٢		١٢		١٢
البنين	١٣	العقيلة				١١		١١	١١
	١٤	أم القرى				١٠		١٠	١٠
	١٥	المعرفة				٨		٨	٨
	١٦	يثرب				١٥		١٥	١٥
	١٧	النسور				١٠		١٠	١٠

* تم الحصول على هذه البيانات من شعبة التخطيط وقسم التربية الخاصة في مديرية تربية بابل للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)، بموجب كتاب تسهيل المهمة ذي العدد (٤٨٠/٤/٣/٤١) في (٢) ملحق (٢).

** تم استبعاد مدرسة واحدة مختلطة (مدرسة الوثبة)

١٨	صفي الدين		٨				٨	٨
١٩	السيدة سارة				٤		٤	٤
٢٠	الفاطمية				٧		٧	٧
٢١	دار السلام				٩		٩	٩
٢٢	المضرية		٨				٨	٨
٢٣	الدر المنثور				١١		١١	١١
٢٤	الفرقان				٩		٩	٩
٢٥	الاكرمين		٦				٦	٦
٢٦	١٤ تموز				٩		٩	٨
المجموع		٤٤	٢٢	٨١	١٠٣	١٢٥	١٢٥	٢٥٠
المجموع الكلي		٦٦		١٨٤				

وبالنظر لمحدودية مجتمع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة و بهدف بناء ادوات البحث الثلاثة فقد اقتضى ذلك الاعتماد على التلامذة في صفوف العاديين في بناء تلك الادوات وتبين ان عددهم بلغ (٣٢٧٣٠)*□ تلميذ وتلميذة ، موزعين على المناطق المختلفة لمركز محافظة بابل، بواقع (١٦٨٦١) تلميذا بنسبة (٥٢%)، و(١٥٨٦٩) تلميذة بنسبة (٤٨%)، منهم (١٦٦٣٤) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث بنسبة (٥١%)، و(١٦٠٩٦) تلميذا وتلميذة في الصف الرابع وبنسبة(٤٩%)، والجدول (٢) يوضح أعداد التلامذة في الصفوف العادية موزعين بحسب الجنس والصف الدراسي.

جدول (٢)

أعداد التلامذة في الصفوف العادية موزعين بحسب (الجنس الصف الدراسي)

الجنس المرحلة	الصف الثالث	النسبة المئوية	الصف الرابع	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
البنين	٨٥٨٤	%٢٦	٨٢٧٧	%٢٥	١٦٨٦١	%٥٢
البنات	٨٠٥٠	%٢٥	٧٨١٩	%٢٤	١٥٨٦٩	%٤٨
المجموع	١٦٦٣٤	%٥١	١٦٠٩٦	%٤٩	٣٢٧٣٠	%١٠٠

ثالثاً : عينة البحث :

ونظراً لاختلاف عينة البحث الاساسية التي تتمثل في التلامذة من ذوي الاحتياجات الخاصة (العينة التي يجب ان تكون قابلة للتعميم على المجتمع)، عن عينة التحليل الاحصائي التي اشتملت على التلامذة العاديين بهدف التحقق من دقة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وعلى ضوء تلك الاعتبارات ستتطرق الباحثة الى عرضهما بشكل منفصل، وكما يأتي:

أ_ عينة البحث الاساسية : ونظراً لصغر حجم المجتمع الاصلي ستجري الباحثة تحليلاتها على المجتمع الاصلي بأكمله جدول (٣)، للحصول على تمثيل أدق، وذلك لا نه كلما زادت العينة بالنسبة للمجتمع زادت احتمالية تمثيلها له، لذا فأن اختيار المجتمع الاصلي بكامله جاء من كون المجتمع أساساً محدود، وللحصول على تمثيل صادق ودقيق

ب_ عينة التحليل الاحصائي: تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية (Random Stratified Sample) ذات التوزيع المتناسب(Propositional Allocation)، وتألفت من (٣٠٠) تلميذا وتلميذة، موزعين بحسب نسب تواجدهم بالمجتمع الاصلي، بواقع (١٥٣) تلميذا بنسبة (٥١%) و(١٤٧) تلميذة بنسبة (٤٩%)، وعلى وفق الصف بواقع (١٥٣) تلميذا وتلميذة للصف الثالث بنسبة (٥١%) و (١٤٧) تلميذا وتلميذة بنسبة (٤٩%) 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 (٥_١٠) 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 ما بين (٣٠٠ _ ٦٠٠) كون اعلى مقياس بلغ عدد فقراته (٦٠)، كما مبين في جدول (٣)

جدول (٣)

توزيع عينة التلامذة من الصفوف العادية موزعين بحسب (الجنس _الصف الدراسي)

الجنس المرحلة	الصف الثالث	النسبة المئوية	الصف الرابع	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
البنين	٧٨	%٢٦	٧٥	%٢٥	١٥٣	%٥١
البنات	٧٥	%٢٥	٧٢	%٢٤	١٤٧	%٤٩
المجموع	١٥٣	%٥١	١٤٧	%٤٩	٣٠٠	%١٠٠

* تم الحصول على هذه البيانات من شعبة التخطيط / قسم التربية الخاصة في مديرية تربية بابل للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)، بموجب كتاب تسهيل المهمة ذي العدد () في (٤٨٠/٤/٣/٤١) ملحق (٢).

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:

١_ 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، تتوافر فيها الخصائص السيكومترية اللازمة. ولذلك تم بناء الاداة على وفق الخطوات الاتية :

أ- تحديد مفهوم صعوبات التعلم النمائية ومجالاتها: بعدما اطلعت الباحثة على ما توفر لها من أطر نظرية ودراسات سابقة ومقاييس عربية واجنبية مشابهة، اصبح لدى الباحثة إطاراً نظرياً كافياً وصورة واضحة وشاملة عن المجالات التي تتضمنها صعوبات التعلم النمائية، ووفقاً لذلك وضعت الباحثة تعريفاً نظرياً لصعوبات التعلم النمائية بأنها:

بانها تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الاكاديمي و التي تتضمن صعوبات التعلم النمائية الاولية وتشمل صعوبات الانتباه والادراك والذاكرة و صعوبات التعلم النمائية الثانوية وتشمل صعوبات التفكير واللغة الشفهية " والتي تتضمن:

١- صعوبات التعلم النمائية الاولية: والتي تشمل (صعوبة الانتباه , صعوبة الادراك(البصري – السمعي), صعوبة الذاكر)

٢- صعوبات التعلم النمائية الثانوية: وتشمل: (صعوبة التفكير, صعوبة اللغة الشفهية)

ب_ صياغة فقرات بطارية اختبارات صعوبات التعلم النمائية وبدائلها (الصيغة الاولية): بعد تحديد التعريف النظري لصعوبات التعلم النمائية ومجالاتها وتعريف كل مجال، تم صياغة الفقرات بما يتناسب مع تعريف كل مجال، ومع طبيعة المجتمع الذي سيطبق عليه الاختبار، بالاستعانة بعدد من المصادر

صدق الفقرات وصلاحيتها: لمعرفة مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت من أجله، عرضت فقرات الاختبار على (٢٦) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية ، لإبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها 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 فقرات الاختبار، فقد تم اعتماد (كا^{٢}) لبيان الفروق بين الموافقين وغير الموافقين, وعُدَت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة (كا^{٢}) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥), ودرجة حرية (١), وطبقا لهذا الإجراء تم قبول جميع فقرات بطارية اختبارات صعوبات التعلم النمائية والبالغ عددها (٦٠) 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 (٣٠٠) تلميذا وتلميذة جدول (٥)، واتبعت الخطوات الآتية:

١- حساب الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

٢ ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها العينة تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة.

٣اختيرت نسبة ٢٧% العليا ونسبة ٢٧% 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 (٣٠٠) تلميذا وتلميذة جدول (٣)، لهذا كان عدد التلامذة في المجموعة العليا (٨١) وعدد التلامذة في المجموعة الدنيا (٨١) 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 (٧) في مجال صعوبات الانتباه، والفقرتان ذات التسلسل (٣ ، ٤) في مجال الادراك البصري لكون معاملات تمييزها قد بلغت(0.198 ، 0.148 ، 0.160) على الترتيب، اذ يشير (علام ، ٢٠٠٠) الى ان الفقرة التي يقل معامل تمييزها عن (٠,٢٠) تعد فقرة ضعيفة وينبغي استبعادها في حين ان الفقرة التي يتراوح معامل تمييزها (٠,٢٠_٠,٤٠) فان تمييزها يكون لا بأس به، واما اذا كانت قيمة معامل تمييز الفقرة (٠,٤٠) او اكثر فان هذا يكون دليلاً على ان المفردة تميز بدرجة جيدة بين المجموعتين الطرفيتين (علام، ٢٠٠٠: ٢٨٩)

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:

❖ ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار باستعمال معامل ارتباط بوينت بايسيريال، وكذلك تم أختبارها بالاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية (١،٩٦).

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 (كاظم وآخرون، ٢٠٠٩ :٢٥٥-٢٥٦) وتعتمد طريقة استخراج الثبات على طبيعة الاختبار (الزوبعي، ١٩٨١:٣٨)

التجانس الداخلي (معادلة كيودر – ريتشاردسون ٢٠) 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 (٤٠) تلميذا وتلميذة من الصفوف العادية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي وظهر ان قيمة معامل الثبات بمعادلة كيودر _ ريتشاردسون (٢٠) قد بلغت لبطارية صعوبات التعلم النمائية ككل (٠,٨١) ، ولاختبار صعوبة الانتباه (٠,٧٨) , ولاختبار صعوبة الادراك البصري (٠,٨٠) , ولاختبار صعوبة الادراك السمعي (٠,٨٢) , ولاختبار صعوبة الذاكرة (٠,٨١) , ولاختبار صعوبة التفكير(٠,٧٧)، بينما بلغ معامل ثبات اختبار صعوبة اللغة الشفهية (٠,٨٠).

ثانياً: مقياس المحددات البيئية:

لعدم تمكن الباحثة من الحصول على مقياس ملائم يقيس المحددات البيئية للتلامذة من ذوي صعوبات التعلم النمائية وفقاً لتعريف منظمة الصحة العالمية (٢٠٠١) المعتمد في البحث الحالي، بحسب ما أتيح للباحثة من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير البحث، إذ وُجد مقياس واحد اجنبي فقط يتناول هذا المتغير على حد علم الباحثة، في دراسة روزنبرغ واخرون (Rosenberg,et.al, 2010) والذي لم يتناول النطاق السلوكي الذي تبنته الباحثة، وكذلك اعُد لفئة عمرية وعينة مختلفة عن الفئة العمرية والعينة المستهدفة في البحث الحالي، بالإضافة الى كونه غير ملائم للبيئـة العراقية من حيث الثقافة والعادات والمعايير الاجتماعية، لذا عمدت الباحثة إلى بناء أداة يمكن من خلالها قياس المحددات البيئية للتلامذة من ذوي صعوبات التعلم النمائية تتوافر فيها الخصائص السيكومترية اللازمة، وقد تم بناء المقياس على وفق الخطوات الآتية :

أ- تحديد مفهوم المحددات البيئية ومجالاتها**:** اعتمدت الباحثة على تعريف منظمة الصحة العالمية (٢٠٠١) في بناء المقياس، إذ حددت منظمة الصحة العالمية (٢٠٠١) مفهوم المحددات البيئية بأنها:

(العوامل البيئية الخارجية التي تؤثر على مدى مشاركة الطفل في الانشطة اليومية المختلفة وتصنف الى عوامل بيئية مادية واجتماعية سلوكية) (Whiteneck,et.al,2004)

ب_ صياغة فقرات مقياس المحددات البيئية وبدائله (الصيغة الاولية): بعد تحديد التعريف النظري لمتغير المحددات البيئية، تم صياغة الفقرات بما يتناسب مع التعريف المتبنى، ومع طبيعة المجتمع الذي سيطبق عليه المقياس، إذ تم صياغة (٥٢) فقرة تغطي النطاق السلوكي للتعريف المتبنى، مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية، توجه لأمهات التلامذة.

صدق الفقرات وصلاحيتها**:** للتأكد من صلاحية فقرات مقياس المحددات البيئية عرض المقياس بصيغته الأولية المكونة من (٥٢) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، بلغ عددهم (٢٦) 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(كا٢) لبيان الفروق بين الموافقين وغير الموافقين, وعُدَت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة (كا٢) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥), ودرجة حرية (١), وطبقا لهذا الإجراء تم قبول جميع فقرات مقياس المحددات البيئية والبالغ عددها (٥٢) فقرة ، التي أصبحت معدة للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي.

❖ التحليل الإحصائي لفقرات مقياس المحددات البيئية:

وجرى تحليل فقرات مقياس المحددات البيئية على وفق الأساليب الآتية:

أولاً_ القوة التمييزية للفقرات: بهدف تحليل فقرات مقياس(المحددات البيئية) على وفق هذا الأسلوب طبقت الباحثة المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٠٠) تلميذا وتلميذا، والمبينة في جدول (٥)،إذ تم تطبيق المقياس على امهات التلامذة، واتبعت نفسها , وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(١٦٠)، وقد أظهرت النتائج أن معظم الفقرات مميزة بأستثناء الفقرات ذات التسلسل(٥) فهي غير مميزة كون قيمتها التائية المحسوبة قد بلغت (1.473)، ، لذا تم استبعادها , ، فيصبح المقياس مكوناً من(٥١) فقرة.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس (المحددات البيئية) 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 (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية(١,٩٦)، بأستثناء الفقرة ذات التسلسل (٥) لم تكن علاقتها معنوية ولذلك تحذف والجدول (١٩) يبين ذلك .

الثبات (Reliability)**:** لغرض التحقق من ثبات مقياس (المحددات البيئية) اعتمدت الباحثة طريقتين هما:

أختبار_ إعادة الاختبار (Test – Retest) لحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) تلميذا وتلميذة من الصفوف العادية تم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية البسيطة، إذ تم تطبيق المقياس على امهاتهم، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني بلغ معامل الثبات للمقياس (٧٩ ,٠٠)

ب- معادلة الفا كرونباخ للإتساق الداخلي :

Alpha Coefficient for Internal Consistenc) لحساب الثبات بهذه الطريقة، تم تطبيق مقياس (المحددات البيئية) على عينة مكونة من (٤٠) تلميذا وتلميذة من الصفوف العادية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية البسيطة، إذ تم تطبيق المقياس على امهاتهم، وظهر ان قيمة معامل الثبات بمعادلة (الفا كرونباخ) قد بلغت (٠،٧٢)

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 (4,9 2,9 , 5,2 , 4,316 , 4,304 , 3,744) على التوالي، بانحراف معياري (2,014 , 1,733 , 2,445 , 2,488 , 2,242 ,2,301) على التوالي ايضاً، ولغرض تشخيص التلامذة

ذوي صعوبات النمائية بحسب كل صعوبة فقد تم تحديد نقطة القطع اعتماداً على المعادلة (الوسط المتحقق -١،٩٦x $\frac{ع}{\sqrt{ن}}$)، وتبين ان عدد التلامذة ذوي

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

صعوبات التعلم النمائية قد بلغ (103 , 103 , 136 , 66, 101,111 لصعوبات الانتباه , والادراك البصري , والادراك السمعي ,والذاكرة , والتفكير , واللغة الشفهية على التوالي، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

يبين اعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية لصعوبات الانتباه والادراك البصري والادراك السمعي والذاكرة والتفكير واللغة الشفاهية

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 -١،٩٦x ع/√ن		4	3	5	4	4	4
عدد المشخصين	العـدد	66	111	101	103	103	136
	النـسبة	26,4	44,4	40,4	41,2	41,2	54,4

يظهر من الجدول (٤) اعلاه ان نسبة صعوبات التعلم النمائية قد تراوحت بين (٢٦،٤%- ٥٤،٤%) 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 (٥٤،٤%).

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 (٥%) من التلامذة في المدارس العامة , في حين يصل الى اكثر من نصف التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة .(ابو فخر , ٢٠١٦: ٣٢ , ١٤٨-١٤٩) ويشير (Kirk,2013) ان التقرير السنوي رقم (٢٨) الصادر من الكونكرس حول تطبيق قانون تعليم الافراد المعاقين ٢٠٠٦ قد اعلن بان ما نسبته حوالي ٤٢% من الافراد بعمر (١٦ الى ٢١) سنة يتلقون التربية الخاصة / او الخدمات ذات العلاقة بسبب صعوبات التعلم المحددة لديهم , وان فئة صعوبات التعلم تشكل تقريبا ٤٤% 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 (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 ، ولأجل التعرف الى الفروق الظاهرة فقد تم استعمال مربع كاي للاستقلالية، وكما مبين في الجدول (٥).

جدول (٥)

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		
		النسبة%	%18,0	%34,2	%52,3			
		اناث العدد	9	44	53			

		النسبة%	%8,1	%39,6	%47,7			
	المجموع	العدد	29	82	111			
		النسبة%	%26,1	%73,9	%100			
الادراك السمعي			الثالث	الرابع	المجموع	المحسوبة		دالة
	ذكور	العدد	23	31	54	7,724		
		النسبة %	%22,8	%30,7	%53,5			
	اناث	العدد	8	39	47			
		النسبة %	%7,9	%38,6	%46,5			
	المجموع	العدد	31	70	101			
		النسبة %	%30,7	%69,3	%١٠٠			
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 (٥) 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 7,724 , 13,385 , 8,062 , 14,403 (4,395 ,) 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)

كما تشير دراسة الربيعي الى وجود فرق ذات دلالة احصائية بين الذكور , والاناث في صعوبات الانتباه , والذاكرة السمعية لصالح الاناث , كما وتشير دراسات اخرى الى ان نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم الى الاناث نحو ١:٢ .. 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 المحددات البيئية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

تحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل درجات التلامذة من ذوي صعوبات التعلم النمائية على مقياس المحددات البيئية لكل اختبار من الاختبارات التي تضمنتها بطارية صعوبات التعلم النمائية، اذ ان الاوساط الحسابية لدرجات مقياس المحددات البيئية للتلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية لكل صعوبة كانت (125.991 , 126.75 , 127.139 ,127.601, 127.961, 128.985) بانحراف المعياري (37.991, 38.75 , 39.139 , 39.602 , 39. 961, 40.985) لصعوبات الادراك البصري , اللغة الشفهية , الادراك السمعي , الذاكرة , التفكير , والانتباه على الترتيب ، في حين بلغ المتوسط الفرضي لمقياس المحددات البيئية (102) ولمعرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) والجدول (٦) يوضح النتائج

جدول(٦)

نتائج الاختبار التائي لمقياس المحددات البيئية

صعوبات التعلم النمائية		العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
صعوبة الانتباه		66	102	128.985	40.985	40.504	1.296	دال
صعوبة الادراك البصري	الادراك البصري	111		125.991	37.991	35.506	1.289	دال
	الادراك السمعي	101		127.139	39.139	29.004	1.289	دال
صعوبة الذاكرة		103		127.601	39.602	35.029	1.289	دال
صعوبة التفكير		103		127.961	39.961	41.453	1.289	دال
صعوبة اللغة الشفهية		136		126.75	38.75	57.457	1.282	دال

يظهر الجدول (٦) اعلاه ان قيمة (ت) المحسوبة تراوحت بين (57.457 - 29.004) وهو جميعا اعلا من قيمة (ت) الجدولية البالغة (1.282,1.289, 1.289, 1.289, 1.296) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات الحرية (110 65,102,102,101,135)

لصعوبات الادراك البصري , اللغة الشفهية , الادراك السمعي , الذاكرة , التفكير , والانتباه على الترتيب. وهذا يعني ان جميع التلامذة الذين لديهم صعوبات التعلم النمائية بمختلف صورها لديهم محددات بيئية , وهذ يتفق مع ما جاء في الاطار النظري للبحث.

اذ اشار تقرير (منظمة الصحة العالمية ، ٢٠٠٠) الى أن العوامل الشخصية , والبيئية تؤثر على مشاركة الطفل في الحياة اليومية , إما كمعيقة , أو كميسِّرة. وان انخفاض أو زيادة المشاركة ربما ينتج من التفاعل بين هذه العوامل. ان الادبيات التي تناولت العوامل البيئية تسلط الضوء على البيئة المادية (أي المواد والتقنيات , والموارد الطبيعية والبشرية) والبيئة البشرية (أي المواقف والدعم والعلاقات الاجتماعية) بوصفها محددات بيئية لمشاركة الطفل في الحياة اليومية. كما اشارت دراسة (King et al. 2006) الى أن تصورات الوالدين عن البيئات باعتبارها داعمة او غير داعمة , كان لها تأثير غير مباشر ولكنه هام على كثافة او شدة مشاركة الطفل في الأنشطة الرسمية وغير الرسمية ، فضلا عن ذلك فإن نموذج التصنيف الدولي للأداء الوظيفي (ICF) يشدد على أهمية النظر إلى التصورات الذاتية للأفراد حول ظروفهم الصحية. و بنفس الاتجاه يؤكد كل من (Erikson,2005 ؛ McManus et al. 2006) أن العوامل البيئية ترتبط بشكل أفضل بالمشاركة الاجتماعية للطفل عندما يتم تقييم آراء الأطفال والوالدين ذاتيا (Rosenberg, et. al,2011:2) كما اشارت دراسة (Law, et. , 2007) al ان الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من (٦- ١٤) سنة ، الذين يعانون من إعاقات نمائية شديدة ، تزداد معاناتهم من القيود البيئية كلما تقدموا في العمر.

الهدف الرابع الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المحددات البيئية 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 المحددات البيئية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور- اناث)، والصف (ثالث - رابع) استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لكل اختبار من اختبارات بطارية صعوبات التعلم النمائية على وفق مستوى الدلالة (0.05) , وكما يأتي:١

- صعوبة الانتباه : أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة الانتباه النتائج المبينة في الجدول (٧) ادناه

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في المحددات البيئية لذوي صعوبة الانتباه 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	9.644282	١	9.644282	1.367096	4	غير دالة
الصف	0.714912	١	0.714912	0.10134		غير دالة
الجنس * الصف	6.637289	١	6.637289	0.940849		غير دالة
داخل الخلايا	4171.812	62	7.054578			
المجموع الكلي	4188.808	65				
الثـــابت	0.104843					

يظهر من الجدول(٧) اعلاه لا توجود فروق ذات دلالة احصائية في المحددات البيئية لذوي صعوبات الانتباه بحسب متغيري الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف)، إذ ان القيمة الفائية المحسوبة تراوحت بين (1.367096- 0.10134) وهي جميعا اقل من قيمة الفائية الجدولية البالغة (4) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (62.1) إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(130.4709)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (127.3654)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (129.3409)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (128.4954)

٢- صعوبة الادراك البصري: أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة الادراك البصري النتائج المبينة في الجدول (٨) ادناه .

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في المحددات البيئية لذوي صعوبة 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	**3.4084**	**١**	**3.40845**	**0.471647**	**3,92**	**غير دالة**
الصف	**0.895292**	**١**	**0.895292**	**0.123887**		**غير دالة**
الجنس * الصف	**13.25428**	**١**	**13.25428**	**1.834072**		**غير دالة**
داخل الخلايا	**14717.89**	**107**	**7.226697**			

المجموع الكلي	14735.45	110				
الثـــابت	0.052539					

يظهر من الجدول (٨) اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المحددات البيئية لذوي صعوبات الادراك البصري بحسب متغيري الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف)، إذ ان القيمة الفائية المحسوبة تراوحت بين - 0.123887) (1.834072 وهي جميعا اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,92) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (107.1) إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(125.0566)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (126.9028)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (126.4528)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (125.5066)..

- صعوبة الادراك السمعي **:** أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة الادراك السمعي النتائج المبينة في الجدول (٩) ادناه .

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في المحددات البيئية 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	السمعي الجدولية	
الجنس	1.17751	1	1.17751	0.113837	3,92	غير دالة
الصف	14.45494	1	14.45494	1.39744		غير دالة
الجنس * الصف	9.119881	1	9.119881	0.88167		غير دالة
داخل الخلايا	17728.9	97	10.34387			
المجموع الكلي	17753.66	100				
الثـــابت	0.056594					

يظهر من الجدول(٩) اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المحددات البيئية لذوي صعوبات الادراك السمعي بحسب متغيري الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف)، إذ ان القيمة الفائية تراوحت بين (1.39744- 0.113837) وهي جميعا اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,92) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (97.1) إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(127.0239)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (128.109)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (129.4674)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (125.6654).

٤- صعوبة الذاكرة **:** أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة الذاكرة النتائج المبينة في الجدول (١٠) ادناه .

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في المحددات البيئية لذوي صعوبة 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	7.710539	1	7.710539	0.873276	3,92	غير دالة
الصف	1.312934	1	1.312934	0.1487		غير دالة
الجنس * الصف	0.191406	1	0.191406	0.021678		
داخل الخلايا	12910	99	8.82944			
المجموع الكلي	12919.21	102				
الثـــابت	0.067708					

يظهر من الجدول(١٠) اعلاه لا توجود فروق ذات دلالة احصائية في المحددات البيئية لذوي صعوبات الذاكرة بحسب متغيري الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف)، إذ ان القيمة الفائية المحسوبة تراوحت بين (0.873276- 0.021678) 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(129.256)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (126.4792)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (128.4405)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (127.2947).

- صعوبة التفكير: أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة التفكير النتائج المبينة في الجدول (١١) ادناه

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في المحددات البيئية لذوي صعوبة التفكير تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - اناث) والصف (ثالث - رابع)

يظهر من الجدول(١١) اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المحددات البيئية لذوي صعوبات التفكير بحسب متغيري الجنس، الصف، والتفاعل (الجنس × الصف)، إذ ان القيمة الفائية المحسوبة تراوحت بين (2.501635- 0.013737) وهي جميعا اقل من القيمة

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	4.492045	1	4.492045	0.849951	3,92	غير دالة
الصف	13.2213	1	13.2213	2.501635		غير دالة
الجنس * الصف	0.0726	1	0.0726	0.013737		غير دالة
داخل الخلايا	9077.578	99	5.285066			
المجموع الكلي	9095.364	102				
الثـــابت	0.057639					

الفائية الجدولية البالغة (3,92) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (99.1) إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(129.9167)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (127.7972)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الثالث (130.675)، بينما كان المتوسط الحسابي لتلامذة الصف الرابع (127.0389).

ـ صعوبة اللغة الشفهية : أظهر تحليل التباين الثنائي للأوساط غير الموزونة لاختبار صعوبة اللغة الشفهية النتائج المبينة في الجدول (١٢) ادناه

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في المحددات البيئية لذوي صعوبة 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	0.141864	1	0.141864	0.141864	3,89	غير دالة
الصف	4.975106	1	4.975106	4.975106		دالة
الجنس * الصف	5.28242	1	5.28242	5.28242		دالة
داخل الخلايا	24494.66	133	8.045859			
المجموع الكلي	24505.06	136				
الثـــابت	0.043687					

يظهر من الجدول (١٢) اعلاه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المحددات البيئية لذوي صعوبات اللغة الشفهية بحسب متغير الجنس، بينما توجد فروق دالة احصائياً بحسب متغير الصف، والتفاعل (الجنس × الصف). إذ ان القيمة الفائية المحسوبة بالنسبة لمتغير الجنس لصعوبة اللغة الشفهية بلغت (0.141864) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (133.1) إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور(126.1106)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات الاناث (125.734) اما بالنسبة لمتغير الصف لصعوبة اللغة الشفهية كانت القيمة الفائية المحسوبة (4.975106) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (133.1) وكانت الفروق لصالح الصف الثالث كون المتوسط الحسابي لدرجاتهم (127.0375) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلامذة الصف الرابع (124.8071).

يظهر من خلال النتائج المعروضة في الجداول () ان جميع القيم الفائية المحسوبة كانت اقل من القيم الفائية الجدولية ولجميع اختبارات صعوبات التعلم النمائية باستثناء صعوبة اللغة الشفاهية , اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة اعلى من القيمة الفائية الجدولية وبدلالة احصائية عند مستوى (0,05) لمتغير الصف و التفاعل بين (الجنس و الصف) .

ويعزى ذلك الى , ان كلا الجنسين من الاطفال يواجهون نفس المحددات البيئية في مواقف الحياة اليومية ,. حيث جاءت النتائج مطابقة لدراسة (Law , et. al,2007), لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين .

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية , عن نتائج دراسة (King et. al, 2003) , اذ يذكر ان اختلاف القيود البيئية باختلاف إعمار الأطفال , أو نوع الجنس , أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية لآبائهم (مثلاً، دخل الأسرة المعيشي) (Chien,et.al,2017:62).

التوصيات :

في ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يأتي :
١- اهمية الكشف المبكر عن اطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية , قبل التحاقهم بالمدارس الابتدائية لغرض التدخل بالعلاج المناسب , فالتعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم له اهمية بالغة الى حد يمكن معه تقرير ان فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل الى حد كبير مع تأخر الكشف عنهم حيث تتداخل انماط الصعوبات وتصبح اقل قابلية للتشخيص و العلاج.
٢- ان تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء التلامذة , برامج فردية تختلف نوعا ما عما يقدم لتلامذة الصف المدرسي العادي . فانهم ليسوا كغيرهم من التلامذة عند التعلم , فهم في حاجة الى التعلم بأساليب و استراتيجيات خاصة , كما انهم غير قادرين على النجاح في الصفوف العادية التي يتعلم فيها التلامذة العاديون .
٣- الاهتمام بالعوامل البيئية كون البيئة تؤثر على المشاركة, وان انخفاض أو زيادة المشاركة ربما ينتج من التفاعل بين هذه العوامل.

❖ **رابعا- المقترحات :**

تقدم الباحثة في ضوء النتائج التي توصلت اليها المقترحات الاتية :
١- المحددات البيئية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الاخرى (انماط التفكير, الاضطرابات النفسية , التحصيل الدراسي.
٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة .
٣- اجراء دراسة تتبعيه تتناول متغير البحث لكافة المراحل العمرية

المصادر :

- ا بو فخر , غسان عبد الخير(٢٠١٦) , تربية الاطفال ذوي الحاجات الخاصة , الطبعة الاولى, دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- ابو جادو, صالح محمد (٢٠٠٤) : علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة , ,الطبعة الاولى , دار المسير للنشر والتوزيع و الطباعة , عمان , الاردن.
- بني هاني , وليد عبد (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم - انشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم , الطبعة الاولى , دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع عمان , الاردن.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ، بكر محمد الياس ، إبراهيم الكناني(١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، العراق .
- السعيد , هلا (٢٠١٠): صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق و العلاج , الطبعة الاولى , مكتبة الانجلو المصرية ,القاهرة , مصر .
- السيد ,السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم النمائية , الطبعة الاولى , عالم الكتب , عمان , الاردن .
- السيد . محمد علي سعيد (٢٠١٤): جودة البيئية وعلاقتها بالتوافق النفسي و الاجتماعي للطفل , الطبعة الاولى , المكتب العربي للمعارف , القاهرة , مصر.
- الطريحي , فاهم حسين , حسين ربيع (٢٠٠١) : الارشاد والصحة النفسية , الطبعة الاولى , مكتب احمد الدباغ , بغداد , العراق.
- عبيد , ماجدة السيد(٢٠٠٩) : صعوبات التعلم و كيفية التعامل معها , الطبعة الاولى , دار صفاء للنشر و التوزيع , عمان ,الاردن.
- عثمان, فاروق السيد , (٢٠٠١) , القلق وادارة الضغوط النفسية , الطبعة الاولى , دار الفكر العربي القاهرة , مصر .
- العدل , عادل محمد (٢٠١٦) : صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية , الطبعة الاولى , دار عالم الكتب , القاهرة , مصر
- العدل , عادل محمد(٢٠١٦) : تشخيص و تقيم صعوبات التعلم , الطبعة الاولى , دار عالم الكتب , القاهرة , مصر .
- العريش , جبريل بن حسن (٢٠١٣) : صعوبات التعلم النمائية و مقترحات علاجية . الطبعة الاولى , دار صفاء للنشر و التوزيع . عمان . الاردن.
- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠) : القياس التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علي, محمد النوبي محمد (٢٠١٠) : مقياس المهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم , الطبعة الاولى , دار صفاء للنشر و التوزيع , عمان , الاردن .
- القاسم , جمال مثقال مصطفى (٢٠١٥) اساسيات صعوبات التعلم , الطبعة الثالثة , دار صفاء للنشر والتوزيع , , عمان , الاردن.
- القمش , مصطفى نوري (٢٠١٢) : صعوبات التعلم "رؤية تطبيقية ", الطبعة الاولى , دار الثقافة للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- كريك كلفانت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية , ترجمة زيدان السرطاوي و عبد العزيز السرطاوي , مكتبة الصفحات الذهبية , الرياض.
- كاظم ، علي مهدي، علي عبد جاسم الزاملي، عبد الله بن محمد الصارمي، (٢٠٠٩) : مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي ، مكتب الفلاح ، عمان ، الاردن .

- Anaby, D., Law, M., Coster, W., Bedell, G., Khetani, M., Avery, L., & Teplicky, R. (2014). The mediating role of the environment in explaining participation of children and youth with and without disabilities across home, school, and community. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 95, 908-917
- Bradley, R., Danilson, L. Hallahan, D. (2002): Identification of learning disabilities research to practice, Lawrence Erlbaum Associares , Inc.

- Chien, Chi-Wen,el at ,(2017): Exploring environmental restrictions on everyday life participation of children with developmental disability, JOURNAL OF INTELLECTUAL & DEVELOPMENTAL DISABILITY, VOL. 42, NO1, P61
- Hammal D, Jarvis SN, Colver AF(2004): Participation of children with cerebral palsy is influenced by where they live. Dev Med Child Neurol;46:292-8.
- Law , M, Petrenchik el at,(2007): Perceived Environmental Barriers to Recreational , Community, and School Participation for Children and Youth With Physical Disabilities, Arch Phys Med Rehabil vol88
- Law, M. & Barker Dunbar, S. (2007): Person-Environment- Occupation model. In: Occupational Therapy Models fo Intervention with Children and Families (ed. S. Barker Dunbar), pp. 27–49. Slack Incorporated, Thorofare, NJ, USA.
- Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. American Journal of Occupational Therapy, 56, 640–649.
- Rosenber, Limor, Navah Z Ratzon Tal jarn ,(2012) : Personal and Environmental Factors Predict Participation of Children With and Without Mild Developmental Disabilities , J Child Fam Stud, VOL31
- Schenker, R., Coster, W., & Parush, S. (2005). Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. Disabilities and Rehabilitation, 27, 539–552.
- 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
- Welsh B, Jarvis S, Hammal D, Colver A;(2006) North of Collaborative Cerebral Palsy Survey. How might districts identify local barriers to participation for children with cerebral palsy? Public Health 120:167-75
- Whiteneck, Gale,et al ,(2004): Quantifying Environmental Factors: A Measure of Physical, Attitudinal, Service, Productivity, and Policy Barriers, , Iranian Rehabilitation Journal, Vol.88