المخاوف المدرسية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال فى المرحلة العمرية من (٩-١٢ سنة)

أ.د. فايزة يوسف عبد المجيد
أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس
د. محمد رزق البحيرى
أستاذ علم النفس المساعد بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس
هند عصام زكى العزازى

الملخص

الهدف: هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار العلاقة بين المخاوف المدرسية وبين صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

العينة: تكونت عينة الدراسة من: أطفال الصفوف الثلاثة الأخيرة فى المرحلة الإبتدائية وكان عددهم (٢٢٧) تلميذ وتلميذة، بواقع (١٢٨) ذكور، (٩٩) إناث، مقسمين إلى (١٤٤) ممن يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة، و(٨٣) ممن يعانون من صعوبات تعلم فى الكتابة، من ثلاث مدارس مختلفة.

الأدوات: تم استخدام الأدوات التالية: أختبار تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية فى اللغة العربية (إعداد أحمد عواد)، اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى (إعداد طه المستكاوى)، إستمارة المستوى الإجتماعى الثقافى (إعداد فايزة يوسف عبدالمجيد)، مقياس المخاوف المدرسية (إعداد الباحثة)،

النتائج: أسفرت النتائج عن: وجود إرتباط موجب دال احصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم القراءة وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجود ارتباط سالب دال احصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم الكتابة وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجود فروق داله احصائياً بين الذكور والإناث على مقياس المخاوف المدرسية فى اتجاه الأناث وذلك عند مستوى دلاله ٠,٠١.

School Fears and it's Relation with Dyslexia and Dysgraphia in a sample of children (9- 12 years)

Aims: The present study aimed totest the relationship between the school fears and learning disabilities reading and writing,

Sample: Study sample consisted of: children rows last three at the elementary level and their number was (227) pupils, by (128) male, (99) females, divided into (144) who suffer from Dyslexia, and (83) of those who suffer from Dysgraphia, from three different schools.

Tools: Diagnostic test learning disabilities Academy in Arabic (Setup Ahmed Awad), test Assiut University of intelligence is nonverbal (Setup Taha Mestikawi), form level socio- cultural (Setup Fayza Yousef Abdul Majeed), a measure of fear sschool (Setup researcher).

Results: It was fouind a positive correlation statistically significant between grades study sampleon a scale concerns school and difficulties learning to read and soat the level of 0.01, and a negative correlation statistically significant between gradesstudy sample on a scale concerns school and learning difficulties of writing and when 0.01 level of significance, And there were statistically significant differences between male and female school on a scale concerns in the direction of females and at a significance level 0.01.

المقدمة:

تعد المدرسة بالنسبة للطفل مؤسسة تربوية جديدة بقوانينها ونظمها والعلاقات الاجتماعية السائدة فيها، وقد يؤدى انفصال الطفل عن البيئة المعتادة له وخروجه إلى بيئة مختلفة وغير مألوفة إلى الخوف من المدرسة. وهنا يكمن دور المدرسة فى توظف خبراتها، وإمكاناتها لمساعدة هؤلاء الأطفال بمختلف أنماطهم وقدراتهم.

وتعد المدرسة من أهم العوامل التى قد تسهم فى صعوبات التعلم والتى تلعب دوراً رئيسياً فى ارتفاع أو إنخفاض المستوى التحصيلى للطلبه. لأنها المسئولة عن تحصيل الطلبه للمواد الدراسية المقررة. من خلال الوسائط التربوية المختلفة والمتضمنة فى المنهج والكتاب المدرسى والمعلم ونظام التقويم والامتحانات والإدارة المدرسية وإمكاناتها. (نبيل عبدالفتاح، ٢٠٠٤: ١١- ١٢)

وقد يرفض الأطفال الذهاب إلى المدرسة لعدة أسباب مختلفة منها الخوف من المدرسين الصارمين والظالمين، والخوف من التعرض للإيذاء و/أو السخرية من جانب رفاق المدرسة أو الخوف من الفشل الدراسى والعقاب الأبوى الذى ينتج عنه. (ب.ب وولمان، ٢٠٠٦: ١٧٦)

وخوف الطفل من المدرسة يجعله يرفض الذهاب إليها والبقاء فيها، وقد يظهر هذا الخوف فى شكل شكاوى جسمية، وأعراض مرضية وقد يوجه الطفل نقداً شديداً إلى المدرسة. كل تلك الأمور هى حجة الطفل التى يقنع بها والديه بإبقائه فى المنزل.

والخوف هو الطريقة الرئيسية لدى الأطفال للتأثير على والديهم، فالأطفال يظهرون خوفاً شديداً من الذهاب إلى المدرسة وتكون النتيجة أن يسمح لهم الوالدان بالبقاء فى البيت، وبذلك يحصل الأطفال على ما يريدون من تجنب للمدرسة، ويقوى هذا السلوك إذا عملاً الوالدان دون قصد على جعل الإقامة فى البيت متعه أو خبرة سارة بالنسبة له، وكنتيجة لهذه المواقف يصبح الخوف طريقة للتأثير على الآخرين ويفقد السبب الرئيسى للخوف فاعليته، إلا أن الخوف يبقى ويصبح عادة (شارلز شيفر وهوارد ميلمان، ١٩٨٩: ١٣١)

وتستنفذ صعوبات التعلم التى يعانى منها الطفل جزءاً كبيراً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصى والانفعالى والاجتماعى، ويكون أميل إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب، وتكوين صورة سالبة عن الذات. (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٣)

وفى ضوء ما تقدم تتضح أهمية دراسة المخاوف المدرسية التى قد تنتج عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة. إذ أن القراءة والكتابة يمثلان المبادئ الأساسية لإكتساب المهارات الأكاديمية. وخوف الطفل من المدرسة قد يزيد من تفاقم المشكلة، ويجعله رافضاً لإكتساب مهارات التعلم مما عاناه من مشاعر الخوف والحزن وإنخفاض ثقته بذاته.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أكثر المراحل التى يظهر فيها الخوف، حيث يعتقد الكثير من علماء النفس أن الخوف وما يتصل به من حالات القلق والإضطراب النفسى يشكل جزءاً من العوامل التى تؤثر فى علاقاته بالأخرين. (أحمد الزعبى، ١٩٩٤: ٥٥)

وتظهر صعوبات التعلم فى الفروق الأساسية والجوهرية بين إنجاز الطفل وذكائه. فالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون سمات وخصائص متنوعه بشكل كبير مشتمله على مشكلات فى اللغة المنطوقة والمكتوبة، وفى القراءة، والحساب، والقدرة على التفكير الإستدلالى، ومهارات التنظيم، مع ما قد يصاحبها من عدم الإنتباه، والنشاط الزائد، والإندفاعية، والإضطرابات الحركية، والإضطرابات الإدراكية وعدم تحمل الفشل والإحباط. وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم شائعة، إلا أنها- فى الغالب- خفية ولذلك يصعب تشخيصها. (وليد خليفة ومراد عيسى، ٢٠٠٧: ٣٧- ٤٠)

وقد دلت الدراسة التى قام بها بنيامين وآخرون (Benjamin et al, 1981)، أن الطلاب الذين يعانون من قلق الإمتحان ينخفض مستوى أدائهم فى الواجبات المنزلية، ويصادفون مشكلات فى تعلم المواد الدراسية، وفى تحديد العناصر المهمة فى تمارين القراءة. (أحمد الزعبى، ١٩٩٤: ٦٠)

الخوف ينعكس على ثقة الفرد بنفسة وتنتابة مشاعر تزيد من عدم القدرة على تخطى المشكلات التى تواجهه الأطفال فى تعلم القراءة والكتابة. إن الخوف من مواجهة الأخرين وتجنب السخرية والإيذاء النفسى والجسدى يحول بين الطفل ومحاولاته للتعلم حرصا على عدم الوقوع فى الأخطاء والتعرض لمثل هذه المواقف المفزعه بالنسبة له.

وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات الأتية:

١. هل توجد علاقة بين المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة العمرية من (٩- ١٢) سنه؟
٢. هل توجد علاقة بين المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة العمرية من (٩- ١٢) سنه؟
٣. هل تختلف درجة المخاوف المدرسية لدى الأطفال بأختلاف الجنس (ذكور/ أناث) لدى تلاميذ المرحلة العمرية من (٩- ١٢) سنه؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن اتجاه العلاقة بين المخاوف المدرسية وكل من صعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الكتابة لدى التلاميذ فى المرحلة العمرية من سن (٩- ١٢) سنه.
٢. تحديد الفروق فى درجة المخاوف المدرسية بين التلاميذ الذكور والإناث فى المرحلة العمرية من (٩- ١٢) سنه.

أهمية الدراسة:

يمكن أن نوجز أهمية الدراسة على المستويين النظرى والتطبيقى على النحو التالى:

١. الأهمية النظرية:
   - اكتشاف العلاقة بين المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة العمرية من (٩- ١٢) سنه. حيث يتيح فهما أكثر لهذه الظاهرة بما قد يؤدى إلى القدرة على التنبؤ بحدوثها عندما تتوافر ظروف وأحوال مماثلة.
   - كما يمكننا التوصل إلى بعض المقترحات البحثيه، والتى يمكن إجراؤها مستقبلا.
   - إن تحديد الفروق بين الذكور والإناث فى المخاوف المدرسية يعطى فهماً أكثر للخصائص النفسية لكل منهما مما يساعد تهيئتهم عند دخول المدرسة.
٢. الأهمية التطبيقية:
   - إن معرفة الفروق بين الذكور والإناث فى درجة المخاوف المدرسية قد يفيد مخططى المناهج الدراسية فى إعداد أنشطة صفية أو لاصفية مثيرة لجذب انتباه الأطفال نحو المدرسة والبقاء فيها فترة طويل.
   - الإستفادة من نتائج البحث فى توعية الوالدين والمشرفين والمدرسين بأهم الأسباب التى يترتب عليها صعوبات التعلم، وكذلك فى إعداد برامج من أجل استخدام أساليب مختلفة لتخفيف المخاوف المدرسية وتخطى مشكلات صعوبات القراءة والكتابة.

مفاهيم الدراسة:

- تعريف صعوبات التعلم Lerning Disabilities: يعرف إبراهام (Ebraham, 1992: 235) صعوبات التعلم بأنها اختلال فى وظائف الجهاز العصبى المركزى، وتعنى مجموعة غير متجانسة من الحالات والتى ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدى هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل فى بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية.

تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994): صعوبات التعلم هى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب فى السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوباً باضطراب فى السلوك والإدراك الإجتماعى. (Polloway et al, 1997: 298)

ويعرف نبيل عبدالفتاح (٢٠٠٤: ٣) صعوبات التعلم بأنها اضطراب فى العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التى تشمل الإنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه فى عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء فى المدرسة الإبتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور فى تعلم المواد الدراسية المختلفة.

- التعريف الإجرائى لصعوبات التعلم Learning Disability: هى اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات العقلية أو النفسية التى تشمل الإنتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات، يظهر صداه فى عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب وقد يرجع ذلك الإضطراب إلى خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى، وهى قد تظهر فى الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، مع استبعاد هؤلاء الذين يعانون أى من الإعاقات الحسية أو العقلية، كما أنهم لا يعانون

من حرمان ثقافى أو بيئى، أو لديهم أى اضطرابات نفسية شديدة. فهى لا ترجع إلى وجود أى من الإضطرابات السابقة ولكنها قد تظهر مقترنه بأى منها.

- تعريف صعوبات تعلم القراءة Reading Disability: عرفها السيد سليمان (٢٠٠٣: ١٦٦) بأنها عدم القدرة على التمييز بين الأحرف المتشابهه فى الرسم الكتابى، وعدم القدرة على التمييز (الفونيمات) ذات الأصوات المتشابهه، وعدم نطق الأحرف التى فى أول الكلمة، وعدم القدرة على النطق أو تذكر الكلمات ذات المقاطع المتعددة أو التى تزيد عن أربعة أحرف، وعدم القدرة على نطق أحرف المد فى اللغة العربية، وعدم القدرة على التمييز بين التنوين والنون قراءة وكتابة، وعدم السرعة والدقة المطلوبة.

وعرف اتحاد صعوبات التعلم بأمريكا LDA (2004) صعوبة القراءة بأنها عدم القدرة على حل الشفرة المؤثرة التى تؤثر على نمو وتطور طلاقة القراءة ومهارتها.

وعرفها سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠: ٣٠٩) بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثى فى الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجاتها، ولأنها تتنوع فى درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوى بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجى، والخط والرياضيات، ولا ترجع إلى نقص الدافعية والضعف الحسى، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة، أو التربوية غير المناسبة، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأى من هذه الظروف.

- التعريف الإجرائى لصعوبات تعلم القراءة Dyslexia: هى اضطراب عصبى المنشأ، قد يكون له أساس وراثى، وهى التأخر عن العمر القرائى، وعدم القدرة عل فهم ما يقوم الفرد بقراءته، رغم تمتع الفرد بدرجة متوسط أو أعلى من المتوسط فى الذكاء، مع وجود صعوبات أو قصور فى العمليات الخاصة بالتعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة المدى، والتتابع، والإدراك البصرى والسمعى للمعلومات واللغة، والمهارات الحركية، كما أن للصعوبات الخاصة بعسر القراءة علاقة بإستخدام وإتقان اللغة المكتوبة.
- تعريف صعوبات تعلم الكتابة Dysgraphia: يشير إليها وينتر (Winter, 2003: 10) بأنها صعوبة تحويل الأفكار إلى كلمات مكتوبة خاصة عندما يحاول الطفل أن يقرأ من السبورة أو يستمع إلى كلام شخص فى نفس الوقت الذى يحاول فيه كتابة الأفكار على الورقة.

وتشير إليها دولفس Dolfos (2005: 154) بأنها اضطراب ينتج من صعوبة التحكم فى النظام الحركى الدقيق، وفى التنسيق بين حركة العين واليد وذلك يؤثر بدورة فى القدرة الكتابية.

وتعرفها صفاء برعى (٢٠٠٩: ٤٧) بأنها اضطراب فى القدرة الكتابية قد يعانى منها الأطفال أو البالغين الذين تعرضوا لحادث، أثر على مراكز الكتابة فى المخ. والمنشأ الأساسى لهذه الصعوبة قد يكون عصبياً.

- التعريف الإجرائى لصعوبات الكتابة Dysgraphia: هى اضطراب عصبى يظهر فى خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركى، فهى طريقة جامحة فى الكتابة وغير منضبطة، ولا تسير وفقاً لأى قواعد لغوية أو تنظيمية، لا يعطى أصحابها أى إعتبار للمقروء؛ فقد يحذفون بعض حروف الكلمات أو يضيفون عليها، وغالباً ما تكون الجمل التى يستخدمونها قصيرة، ومفككة، وتفتقر للمعنى أو المضمون.
- تعريف المخاوف المدرسية: يذكر مجدى أحمد (٢٠٠٥: ٢٣٩) أن الخوف من المدرسة هو الإحجام Reluctance أو رفض Refusal الذهاب إلى المدرسة بسبب القلق الزائد من البقاء فى المدرسة، ويعبر الأطفال المتخوفين من المدرسة عن هذا الإحجام أو الرفض فى صورة استجابات طبيعية أو شكاوى Complaints جسمية يقنعون بها والديهم بإبقائهم فى المنزل.

ويشير ب. ب وولمان (٢٠٠٦: ١٧٧) إلى أن الطفل "المزوغاتى" هو طفل يتحاشى المدرسة بصورة إعتيادية متكررة، ويهرب من المدرسة، وبعض الأطفال لا يهربون من المدرسة إنما يهرعون تجاه شئ يخفف من قلقهم.

ويعرف فى معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم: بأنه رد فعل نفسى، قد يصل إلى حد رفض الذهاب إلى المدرسة نهائياً، نتيجة لخبرات سلبيه فى المدرسة (مجدى إبراهيم، ٢٠٠٩: ٥٨٠)

- التعريف الإجرائى للمخاوف المرسية School Fears: الخوف الشاذ المبالغ فيه من المدرسة مع الرغبه فى عدم الذهاب إليها ورفضها، بسبب شعور الطفل بالخوف من العقاب والفشل الدراسى وتجنب مواقف الإحراج أمام الأخرين، وقد ينتاب الطفل شعور بعدم الأمان بسبب لحظات فراق الوالدين والخروج إلى بيئة جديدة.

الدراسات السابقة:

الدراسات التى تناولت صعوبات التعلم والمخاوف المدرسية:

١. دراسة محمد حسين (١٩٩٢) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الخوف من المدرسة وصعوبات التعلم والتأخر العقلى، وتكونت عينة الدراسة من: (٢٤٠) تلميذ وتلميذة، (٨٠) يعانون من صعوبات التعلم، و(٨٠) أسوياء، (٨٠) متأخرين عقلياً، بمتوسط عمرى (١٠,٠٧) سنة، وقد استخدم: اختبار مخاوف الأطفال اعداد محمد عبدالظاهر الطيب. وقد اسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة بين ٣ مجموعات على المخاوف، بينما لم يتبين فرق دال بين البنين والبنات فى المخاوف، وتبين وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين الجنسين من الأطفال العاديين على المخاوف فى اتجاه الذكور، بينما كانت الفروق غير دالة بين الجنسين من الأطفال ذوى صعوبات التعلم على المخاوف، فى حين توجد فروق دالة بين البنين والبنات المتأخرين عقلياً على اختبار المخاوف فى اتجاه الإناث. وتبين وجود ارتباط دال بين المخاوف والعمر عند مستوى ٠,٠٥ لدى ذوى صعوبات التعلم فقط أما لدى العاديين والمتأخرين فلم يكن هناك ارتباط دال.

٢. دراسة رياض نايل العاسمى (١٩٩٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل النفسية والأسرية والإجتماعية والمدرسية الشعورية، التى تسهم فى ظهور فوبيا المدرسة لدى الأطفال، والتعرف على البنية النفسية للأطفال الذين يعانون من فوبيا المدرسة على المستوى اللاشعورى، وذلك من خلال استخدام فنيات وأدوات الدراسة الكلينيكية. تكونت العينة من (٩٠) طفلاً وطفلة، تم اختيارهم من بين (٨٨١) طفل وطفلة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٧- ٩) سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى تمثل الأطفال الذين يعانون من فوبيا المدرسة والبالغ عددها (٤٥) تلميذاً وتلميذة بواقع (٢٢ ذكور/ ٢٣ إناث)، والمجموعة الثانية تمثل الأطفال العاديين، والبالغ عددها (٤٥) تلميذاً وتلميذة بواقع (١٨ ذكور/ ٢٧ إناث)، وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس كولومبيا للنضج العقلى إعداد على سليمان، مقياس فوبيا المدرسة إعداد الباحث، مقياس الإكتئاب للصغار إعداد غريب عبدالفتاح غريب، اختبار الشخصية للأطفال إعداد عطية هنا، مقياس مفهوم الذات للأطفال إعداد طلعت منصور وحليم بشاى، اختبار تفهم الموضوع للأطفال (C.A.T.) إعداد بلاك وبلاك، استمارة تاريخ الحالة إعداد الباحث، استمارة المقابلة الكلينيكية إعداد الباحث. وقد اسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأطفال الذين يعانون من فوبيا المدرسة والأطفال العاديين على مقياس الإكتئاب لصالح الأطفال الذين يعانون من فوبيا المدرسة، توجد فروق دالة إحصائياً فى التوافق العام ببعديه الشخصى والإجتماعى بين الأطفال الذين يعانون من فوبيا المدرسة والأطفال العاديين لصالح الأطفال العاديين، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال (الذكور) الذين يعانون من فوبيا المدرسة والأطفال (الذكور) من العاديين فى مفهوم الطفل عن ذاته، توجد فروق داله إحصائيا فى التحصيل الدراسى بين الأطفال الذين يعانون من فوبيا المدرسة والأطفال العاديين لصالح العاديين، عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى درجات كل من: الإكتئاب، التوافق العام ببعديه الشخصى والإجتماعى، مفهوم الذات، التحصيل الدراسى بين الذكور والإناث الذين يعانون من فوبيا المدرسة.

٣. دراسة محب عبدالفتاح الشيخ (١٩٩٨) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب العقاب المدرسى وبين كل من المخاوف والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وقد تكونت العينة من (١٩٦) تلميذاً وتلميذة مقسمين إلى (٩٦) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الإبتدائى، و(١٠٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الأبتدائى. وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس أساليب العقاب المدرسى إعداد الباحث، مقياس الخوف للأطفال إعداد عواطف بكر، مقياس الفوبيات للأطفال إعداد محمد عبدالظاهر الطيب، نتائج اختبار نصف العام لتلاميذ الصف (الرابع/ الخامس). وقد أسفرت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية داله بين ابعاد العقاب المدرسى (العقاب البدنى/ النفسى اللفظى/ الدرجة الكلية للعقاب المدرسى) وبين الخوف لدى التلاميذ من أفراد العينة. وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد العقاب المدرسى (العقاب النفسى/ الدرجة الكلية) وبين التحصيل الدراسى. عدم وجود ارتباط دال بين مقياس (العقاب البدنى/ اللفظى) وبين التحصيل الدراسى لدى أفراد العينة. وجود فروق داله بين أبعاد

العقاب المدرسى وبين مستوى المخاوف لصالح الذكور من الصف الخامس ولصالح الإناث من الصف الرابع. وجود فروق داله بين (منخفضى/ مرتفعى) المخاوف وبين التحصيل الدراسى لدى عينه البحث. وجود فروق داله بين (منخفضى/ مرتفعى) الفوبيا وبين التحصيل الدراسى. وجود فروق داله بين أبعاد العقاب المدرسى وبين مستوى الفوبيا لدى عينة البحث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بأستقراء الدراسات التى تناولت المخاوف المدرسية وصعوبات التعلم نجد:

١. عدم وجود فروق بين الجنسين فى المخاوف.
٢. وجود فروق داله إحصائياً فى التوافق العام ببعديه الشخصى والإجتماعى بين الأطفال الذين يعانون من فوبيا المدرسة والأطفال العاديين لصالح الأطفال العاديين.
٣. توجد فروق داله إحصائيا فى التحصيل الدراسى بين الأطفال الذين يعانون من فوبيا المدرسة والأطفال العاديين لصالح العاديين.
٤. عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى درجات كل من: الإكتئاب، التوافق العام ببعديه الشخصى والإجتماعى، مفهوم الذات، التحصيل الدراسى بين الذكور والإناث الذين يعانون من فوبيا المدرسة.
٥. وجود علاقة ارتباطية داله بين ابعاد العقاب المدرسى (العقاب البدنى/ النفسى اللفظى/ الدرجة الكلية للعقاب المدرسى) وبين الخوف لدى التلاميذ.
٦. وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد العقاب المدرسى (العقاب النفسى/ الدرجة الكلية) وبين التحصيل الدراسى.
٧. عدم وجود ارتباط دال بين مقياس (العقاب البدنى/ اللفظى) وبين التحصيل الدراسى لدى أفراد العينة.
٨. وجود فروق داله بين (منخفضى/ مرتفعى) المخاوف وبين التحصيل الدراسى.

فروض الدراسة:

فى ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها وخصائص عينتها يمكن صياغة الفروض التالية:

١. يوجد أرتباط دالإحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم القراءة.
٢. يوجد أرتباطدال إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم الكتابة.
٣. توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم على مقياس المخاوف المدرسية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفى الارتباطى المقارن، حيث أن الدراسة تبحث فى علاقة صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة بالمخاوف المدرسية، وتقارن بين الذكور والأناث فى درجة تلك المخاوف.

إجراءات الدراسة:

- عينة الدراسة: استعانت الباحثة بعينة من أطفال المرحلة الإبتدائية فى الصفوف الثلاثة الأخيرة وكان عددهم (٢٢٧) تلميذ وتلميذة، بواقع (١٢٨) ذكور، (٩٩) إناث، مقسمين إلى (١٤٤) ممن يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة، و(٨٣) ممن يعانون من صعوبات تعلم فى الكتابة، من ثلاث مدارس مختلفة.
- أدوات الدراسة: للتحقق من أهداف الدراسة ومعالجة فروضها تم الإستعانه بالأدوات التالية:

أختبار تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية فى اللغة العربية (إعداد أحمد عواد)
اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى (إعداد طه المستكاوى)
إستمارة المستوى الإجتماعى الثقافى (إعداد فايزة يوسف عبدالمجيد)
مقياس المخاوف المدرسية (إعداد الباحثة)

١. أولا مقياس تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية فى اللغة العربية (إعداد أحمد عواد)

أ. وصف المقياس:

- أولا اختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد أحمد عواد): يتكون من ثلاثة اختبارات فرعية بإجمالى عدد البنود للإختبار (١٨ بنداً)، ويتكون كل بند من البنود على عشر كلمات، يطلب من التلميذ قراءتها ويعطى درجة عن كل كلمة ينطقها نطقاً سليماً.
- ثانياً اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء) (إعداد أحمد عواد): يتكون الأختبار من ستة اختبارات فرعية بإجمالى عدد البنود للإختبار (١٧ بنداً) وهى عبارة عن قطع إملائية، وكل قطعة إملائية تحتوى على عشرين كلمة يتم إملائها للتلاميذ، وكل كلمة يستطيع التلميذ كتابتها كتابة سليمة يعطى عليها نصف درجة. كل تلميذ يحصل على درجة أقل من (٦٠%) من الدرجة الكلية لاختبار تشخيص الصعوبة، يمكن تشخيصة بأن لديه صعوبة تعلم فى جميع أبعاد الاختبار.

ب. الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلى: حسب صدق المقياس باستخدام:

- صدق المحتوى: كان أحمد عواد عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعه من المحكمين من أساتذة اللغة العربية وعلم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس وموجهى ومدرسى اللغة العربية، وبناء على نتيجة التحكيم تم تعديل صياغة بعض المفردات والعبارات وحذف ما لم يوافق عليه المحكمين، وتم إعادة صياغة المقياس وترتيب فقراته بناء على التعديلات المقترحة.
- صدق المحك: تم تطبيق مقياس الشخصية للمرحلة الأولى (تأليف: كاتل وإعداد عبدالسلام عبدالغفار وسيد غنيم) وهى الصورة التى قام بتعديلها على مفتاح (١٩٨٣)، على عينة الدراسة الأستطلاعية، ١٠٠ تلميذ وتلميذة، وتم إيجاد الفروق فى سمات الشخصية بين التلاميذ الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس تشخيص صعوبات التعلم فى اللغة العربية والتلاميذ الحاصلين على درجات منخفضة، وذلك باستخدام اختبار ت T- test، وقد اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التلاميذ العاديين وبين التلاميذ المنخفضين تحصيلياً وفقاً لدرجاتهم على استبيان تشخيص صعوبات التعلم فى اللغة العربية فى اتجاه التلاميذ المنخفضين التحصيل.

ج. ثبات المقياس:

- معادلة (سبيرمان وبراون): حسبه أحمد عواد وكانت قيمة معامل الثبات= ٠,٩٩٦ وهو معامل ثبات دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠١
- معامل ألفا: وكان معامل ألفا للثبات= ٠,٩٩٧ وهو معامل ثبات دال عند مستوى ٠,٠٠١

٢. ثانياً اختبار جامعة أسيوط الذكاء غير اللفظى (إعداد طه المستكاوى): وقد تم استخدام ذلك المقياس بسبب سهولة تطبيقة وتصحيحة، وملاءمته للعينة.

أ. وصف المقياس: أُعد المقياس ليتناسب مع الفئة العمرية التى تتراوح بين (٩- ٢٠) سنة، ويتكون الأختبار من ٦٠ فقرة مصور، وكل فقرة عبارة عن خمس صور أو خمس أشكال، تقع الصورة الأصلية فى أقصى اليمين، ووضع حولها إطار بالخط الثقيل، أما الصور الأربع الأخرى فقد تم تعديل ثلاثة منها تعديلاً طفيفاً مع ترك الرابعة بدون تغيير لتكون مشابهة تماماً للصورة الأصلية الموجودة أقصى اليمين، وقد تم ترتيب الصور الأربعة ترتيباً عشوائياً، كما وضعت كل صورة منها أيضاً فى إطار مرسوم بالخط الرفيع، ووضع أعلى كل صورة من الصور الأربع حرف من الأحرف الأبجدية (أ، ب، ج، د)، ويطلب من المفحوص اختيار الصورة المشابهة للموجودة فى اليمين من بين الصور الأربع.

ب. الخصائص السيكومترية للمقياس:

- صدق المقياس: حسب طه المستكاوى الصدق المرتبط بالمحك: وذلكعن طريق حساب الأرتباط بين الأداء على هذا الإختبار وبين عدد من الأختبارات الفرعية العملية من أختبار وكسلر لقياس ذكاء الراشدين. وذلك على مجموعة عددها (١٠٤) وكان متوسط عمرهم (١٧,٢) سنة، وبلغ معامل الأرتباط بين الأختبارين (٠,٤٥٦) وهو معامل له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١). وتشير هذه النتائج إلى الصدق المرتفع للإختبار.
- صدق التمييز بين الأعمار الزمنية: بعد تطبيق اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى على عينة الدراسة الكلية (ن= ١٥٢٧) قام الباحث بمقارنة متوسط كل مجموعتين من المجموعات العمرية التالية (مجموعة

سن ٩ سنوات، ومجموعة سن ١٢ سنه، ومجموعة سن ١٨ سنة، ومجموعة سن ٢٠ سنة) على الأختبار، وكانت قيمة "ت" داله عند (٠,٠٠١) مما يعد مؤشرا هاما على صدق الأختبار.

- صدق المجموعات المتناقضة: تم تكوين مجموعتين متناقضتين فى المستوى العقلى، تكونت المجموعة الأولى من ٦٤ تلميذاً وتلميذه من مدرسة التربية الفكرية فى مدينة أسيوط، والمجموعة الثانية من تلاميذ وتلميذات المدارس الأبتدائية والأعدادية والثانوية والتى تتساوى مع المجموعة الأولى فى متغيرات الجنس، الريف، والحضر، والمحافظة، والعمر، وكانت الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطى المجموعتين المتناقضتين على اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظى تقع عند مستوى (٠,٠٠١)، وبناء على ذلك يمكن القول بأن الاختبار قد استطاع أن يميّز تمييزاً دالاً بين المجموعتين المتناقضتين، مما يعد مؤشراً لصدق هذا الأختبار.

ج. ثبات المقياس: حسب طه المستكاوى الثبات بطريقتيين:

- طريقة التجزئة النصفية للأختبار: بلغ معامل الأرتباط بين جزئى الأختبار الفردى والزوجى (٠,٧٥٩)، وبتصحيح هذا المعامل باستخدام معادلة سبيرمان- براون وصل معامل الثبات إلى (٠,٨٦٣) كما بلغ باستخدام معادلة جتمان (٠,٨٦١) وهو معامل مرتفع من الثبات ومقبول.
- طريقة إعادة الأختبار: تم تطبيق الإختبار على (١٤١) من طلبة وطالبات الصفين الثانى والثالث من المرحلة الأعدادية، وبعد مرور فترة زمنية تقدر بثلاثة أسابيع، تم إعادة تطبيق نفس الأختبار على نفس العينه، وقد بلغ معامل الأرتباط بين درجات التطبيقين الأول والثانى (٠,٨٣٩) وهو معامل مرتفع.

٣. ثالثاً إستمارة المستوى الإجتماعى الثقافى (إعداد فايزة يوسف عبدالمجيد، ١٩٨٠):

أ. وصف الإستمارة: تتضمن الأستمارة ما يلى:

- البيانات الأولية للطالب وتشمل: (الأسم- تاريخ الميلاد- الجنس (ذكر/ أنثى)- الديانة- اسم المدرسة- الفصل- السن).
- مستوى تعليم الأب ويتكون من ستة مستويات هى: (أمى- يقرأ- ويكتب- شهادة أقل من الثانوية- ثانوية عامة أو ما يعادلها- شهادة جامعية- دبلوم عالى أو ماجستير).
- مستوى تعليم الأم: ويتدرج فى نفس المستويات السابقة.
- مهنة الأب ووظيفته. و. مهنة الأم ووظيفتها. ح. عدد أفراد الأسرة.
- الترتيب الميلادى. ز. إجمالى دخل الأسرة.

وقد تم تقدير المستوى الإجتماعى- الثقافى فى الدراسة الحالية بناء على ما يلى: مستوى تعليم الأب والأم. وقد تم تقسيم العينة بناءاً على ما سبق إلى ثلاث مستويات إجتماعية ثقافية (مستوى مرتفع- متوسط- منخفض)، حيث أن المستوى المرتفع يشمل (شهادة جامعية- ماجستير- دكتوراه)، والمستوى المتوسط يشمل (شهادة أقل من ثانوى- ثانوية عامة أو دبلوم)، أما المستوى المنخفض فيشمل (أمى- يقرأ أو يكتب) للوالدين.

٤. رابعاً مقياس المخاوف المدرسية (إعداد الباحثة):

أ. إعداد المقياس: قامت الباحثة بالإطلاع على مقياسيين استخدما لقياس المخاوف الإجتماعية العامة والشائعة، وهما مقياس المخاوف الإجتماعية الشائعة (إعداد فايزة يوسف عبدالمجيد)، وقائمة مسح المخاوف المصرية الشائعة (إعداد محمد حسن غانم)، وذلك بهدف الاستفادة منها فى بناء وإعداد مقياس المخاوف المدرسية.

ب. وصف المقياس: قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لأنه لم يتم التوصل إلى مقياس منفرداً بقياس المخاوف المدرسية (فى حدود علم الباحثة). لذلك قامت الباحثة بوضع تعريف إجرائى للمخاوف المدرسية ومكوناتها، وهى ثلاث مكونات رئيسية (مخاوف مدرسية عامة- مخاوف مدرسية متعلقة بمواقف القراءة والكتابة- مخاوف إجتماعية مرتبطة بالمدرسة)، ويتكون المقياس من ٤٨ بنداً، وبدائل الاستجابة هى (أوافق بشدة- أحيانا- لا أوافق) وتأخذ الدرجات (٣- ٢- ١).

ج. الخصائص السيكومترية: تم أختيار عينه قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة، (١٣) من الإناث، (١٧) من الذكور، من تلاميذ مدرستى جيهان السادات الإبتدائية الخاصة والسادات التجريبية ممن يعانون صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة فى المرحلة العمرية من (٩- ١٢) سنة، وقد تم حساب الصدق والثبات للمقياس بعدة طرق على النحو التالى:

- أولا حساب الصدق: تم حساب الصدق بالطرق التاليه:

١. صدق المحكمين: تم عرض المقياس للتحكيم فى صورته الأولية على عدد (٩) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال علم النفس فى بعضالجامعات المصرية. وقد أشار المحكمين بنسبة ١٠٠% على أن المقياس صادق فى قياس ما وضع من أجله. وذلك بعد أن أضافوا مجموعة من التعديلات على بعض البنود وأتفق على إعادة صياغة البنود بصيغة المتكلم.

٢. الصدق التلازمى المرتبط بالمحك: تم تطبيق مقياس المخاوف الشائعه (إعداد فايزة يوسف عبدالمجيد) على العينه الأستطلاعية، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقياسين، المقياس الحالى والمقياس السابق ذكره، ووجد أنه ٠,٥٨٢، وهى داله عند (٠,٠٠١)

- ثانياً حساب الثبات: تم حساب الثبات بالطرق التاليه:

١. طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى بين التطبيقين الأول والثانى ١٥ يوماً، وكانت قيمة معامل الثبات هى (٠,٨٤٤) وهى درجة دالة عند مستوى ٠,٠١، ويشير ذلك إلى درجة عالية من الثبات.

٢. معامل التجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس بطريقة القسمة النصفية للمقياس الفردى والزوجى، وكانت قيمة معامل الثبات هى (٠,٧٨٧) باستخدام معادلة سبيرمان وبراون (٠,٨٨١) وهى داله عند مستوى ٠,٠١، ويشير ذلك إلى درجة عالية من الثبات.

٣. ثبات الإتساق الداخلى: الصدق الإحصائى: تم حساب معامل أرتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس، وبناءاً عليه تم حذف العبارات (٤- ٨- ١٠- ١٤- ١٥- ١٦- ٢٠- ٢٢- ٢٣- ٢٥- ٢٧- ٤١- ٤٧) وذلك لإرتباطها الضعيف بالدرجة الكلية، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس (٣٥) بنداً.

نتائج الدراسة:

- الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه "يوجد ارتباط دال احصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم القراءة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل إرتباط بيرسون ويوضح ذلك الجدول التالى.

جدول (١) يوضح قيمة معامل الإرتباط بين المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم القراءة

المتغير	ن	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
المخاوف المدرسية صعوبات تعلم القراءة	٢٢٧	**٠,٢٤٥	٠,٠١

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود إرتباط موجب دالاحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم القراءة وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١.

عرض نتائج الفرض الأول (تفسيره ومناقشته): تشير النتيجة السابقة إلى أن المخاوف المدرسية ترتبط ارتباطاً موجباً بصعوبات تعلم القراءة؛ بمعنى أنه كلما ارتفعت درجة صعوبات تعلم القراءة كلما كانت درجة المخاوف المدرسية مرتفعة.

ويتفق ذلك مع ما يذكره (شارلز شيفر، هوارد ميلمان، ١٩٨٩: ١٢٨- ١٢٩) إن من الإحصائيات الهامة المتعلقة بالمدرسة تشير إلى أن ٢٠% من الأطفال يخافون الإمتحانات بحيث ينخفض أدائهم بسبب هذه المخاوف.

وإن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة عوامل متعددة منها إنحراف المناخ الذى يسود المدرسة، والتنافس غير العادل الذى يسبب الخوف والقلق والتوتر الزائد، بالإضافة إلى عدم إشباع المدرسة لحاجات الطفل وعدم إتصالها بواقع حياته وميوله واتجاهاته، فضلاً عما يسببه أسلوب الإمتحانات من شعور بالفشل مما يؤدى لصعوبة لدى الطفل

تؤثر على تعلمه وإنجازه وخاصة إذا تعرض للقسوة والعقاب والسخرية (بطرس حافظ، ٢٠٠٧: ٥٣)

وقد يتجنب الطفل مواقف القراءة الجهرية لأنه غير قادر على القراءة أو أن قراءته ركيكة وتثير سخرية زملائه وضيق معلميه، وأكثرهم يتغيب- عن قصد- أيام الإمتحانات الشهرية، أو الدورية التى يجريها المعلم، وبعضهم رسب لتغيبه حتى عن إمتحانات نهاية الفصل الدراسى، وهم بذلك يكشفون عن رغبة فى الهروب خوفاً من مواجهة فشلهم وضعف أدائهم الدراسى (منى اللبودى، ٢٠٠٥: ١٨٣)

وتؤكد نظرية التعلم الإجتماعى أن محددات السلوك تنطوي على التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل: (المتغيرات الفسيولوجية، والعاطفية، والأحداث المعرفية، والتأثيرات البيئية) والتأثيرات التى تلى السلوك وتتمثل فى أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية (فتحى الزيات، ١٩٩٦: ٣٦٢)

ويرى جيتس أن أعراض سوء توافق الشخصية تظهر لدى ٧٥% من التلاميذ الذين يعانون من العجز القرائى الشديد. وأن ٢٥% من هؤلاء كان العامل الإنفعالى من أسباب فشلهم فى تعلم القراءة. وقد توصل (Demers, 1981) إلى أن التلاميذ الذين يعانون من بعض أنماط صعوبات التعلم تبدو عليهم مظاهر الإضطرابات السلوكية عند اشتراكهم مع غيرهم فى ممارسة أية أنشطة مدرسية، كما تظهر عليهم أشكال مختلفة ومتكررة من أنماط السلوك غير التكيفى، واللاتوافقى، والقلق، والإفتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الذات والأخرين... وغيرها (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٤١٩،١٣٣)

ويذكر مجدى أحمد (٢٠٠٥: ٢٤٢- ٢٤٤) إنه قد يظهر الخوف المدرسى فى محيط عديد من المشاكل التى تغشى الفصول الدراسية خاصة إذا كان المستوى الدراسى فيها إما لا يرقى إلى مستوى ذكاء الطفل وقدراته أو أنه يفوق ذكاء الطفل وقدراته. كما يكون لنتائج الإختبارات المدرسية غير المرضية والخبرات المدرسية غير السارة دوراً مهماً فى ظهور المخاوف المدرسية.

كما يوجد لدى أطفال مرحلة (٧- ١٢) سنة كثير من المخاوف، التى تتعلق بالذات والمكانة، فهم يخافون الفشل أو أن يسخر منهم أحد، أو من أن يكونوا مختلفين عن الجماعة (سناء محمد، ٢٠٠٥: ٤٥).

- الفرض الثانى: ينص الفرض الثانى على أنه "يوجد ارتباط دال احصائيًابين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم الكتابة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون، كما يوضحه الجدول التالى.

جدول (٢) يوضح معاملات الأرتباط بين المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم الكتابة

المتغير	ن	معامل الإرتباط	مستوى الدلاله
المخاوف المدرسية صعوبات تعلم الكتابة	٢٢٧	-٠,١٩٢**	٠,٠١ **

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود ارتباط سالب دال احصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم الكتابةوذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١.

عرض نتائج الفرض الثانى (تفسيره ومناقشته) تشير النتيجة السابقة إلى أن المخاوف المدرسية ترتبط ارتباطاً سالباً ودال إحصائياً بصعوبات تعلم الكتابة بمعنى أنه كلما زادت المخاوف المدرسية كلما قلت صعوبات تعلم الكتابة.

ومن تلك النتيجة يتضح عدم تحقق صدق هذا الفرض.

تشير نتائج دراسة كل من (تيسير مفلح كحوفة، ٢٠٠٣) (Crouch& Jakubecy, 2007)، (Sturm& Rankin, 2002) إلى أنالبطء فى الكتابة واضطراب أشكال وأحجام الحروف والكلمات ومسك القلم بطريقة غير طبيعية، تلك أكثر السمات التى يتسم بها ذوى الديسجرافيا وكتابتهم.

وتلك السمات جميعها تتصف بأنها نشاطات فردية لاتحتاج إلى المواجهة ولا يكون صاحبها عرضة للمواقف المحرجة وللإنتقاد الظاهر أمام زملائه، وقد يكون ذلك سبباً لإنخفاض ظهور المخاوف المدرسية لدى أصحاب صعوبات تعلم الكتابة.

كما يشير (نبيل عبدالفتاح، ٢٠٠٤: ١١٢) إلى أن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمران الدائم ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لايكفى لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذا تكون تلك هى مهمة ولى الأمر فى العمل على تنمية قدرة أبنه على إتقان وتحسين الخط الكتابى، والإهمال أو الفشل فى هذا غالباً ما يؤدى إلى صعوبات فى إتقان الكتابة.

كما يفتقر معظم الأطفال ذوى صعوبات الكتابة إلى وجود دافع قوى لتعلم الكتابة. فالسمه الغالبة لديهم أنهم نشيطون ومليئون بالحيوية ولديهم طاقة، ولكنها طاقة مشتته وغير موجهه بهدف محدد (صفاء برعى، ٢٠٠٩: ٧١- ٧٢)

كما يشير (عادل عبدالله، ٢٠٠٦: ٢٣) أن التطبيقات العملية لمجموعة الخصائص التى يتسم بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم أنهم قد يجدون صعوبة كبيرة فى الأداء المستقل، كما أنه من غير المحتمل بالنسبة لهم على أثر ذلك أن يلجأوا إلى ما يعرف بالمبادرة الذاتية، وأن يبدأوا فى الأداء من تلقاء أنفسهم. كذلك فإن الواجبات المنزلية أو الأنشطة المختلفة التى تتطلب منهم أن يعتمدوا على أنفسهم فى أدائها قد تسبب لهم العديد من المشكلات ما لم يقدم لهم كماً مناسباً من المساندة.

ويشير (ب. ب وولمان، ٢٠٠٦: ١٧٧) إلى أن غالبية الأطفال المصابين بالخوف من المدرسة يتفوقون فى الدراسة. ويبدوا أنهم لا يخافون من الفشل الدراسى وإنما من الإنفصال عن الأم ومن أن يجدوا أنفسهم بمفردهم. كما أن حدوث وفاة فى الأسرة أو مرض نادر قد يولد رهاب المدرسة لدى الطفل الذى يعتقد أن وجوده بالبيت يمكن أن يمنع حدوث الأمور السيئة.

- الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم على مقياس المخاوف المدرسية للأطفال"، وللتحقق من الفرض الثامن تم حساب اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، ويوضح ذلك الجدول التالى:

جدول (٣) يوضح الفروق بين الذكور والإناث على مقياس المخاوف المدرسية للأطفال

مجموعة المقارنة	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٢٨	٦٢,٦٩	١٢,٦٥٠	-٣,٢٧٧	دالة ٠,٠١
إناث	٩٩	٦٨,٣٨	١٣,٤١٠		

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فروق داله احصائياً بين الذكور والإناث على مقياس المخاوف المدرسية فى اتجاه الأناث وذلك عند مستوى دلاله ٠,٠١.

عرض نتائج الفرض الثالث (تفسيره ومناقشته):

وذلك يتفق مع دراسة (حمدى ياسين، وفاطمة محمود، ١٩٩٩) حيث اشارت الدراسة أن هناك فروق دالة بين الذكور والإناث فى كل من الخوف من الأمراض والخوف المدرسى.

واتفقت دراسة (سهير ابراهيم محمد ابراهيم، ٢٠٠٤) حيث اشارت انه توجد فروق ذات دلاله احصائية بين الذكور والإناث فى المخاوف الشائعة لصالح الإناث.

وايضاً اتفقت دراسة (أيمن محمد السيد محمد شحاته، ٢٠١٠) فى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث فى درجة المخاوف الإجتماعية فى اتجاه الإناث.

وجائتبعكس تلك النتائج دراسة (مها ابوحطب، ١٩٩٤) التى كانت تهدف إلى تحديد أهم المخاوف الشائعة وفيها اظهرت النتائج أن للإناث درجة أكبر من الخوف فى جميع عبارات مقياس الخوف فيما عدا الخوف من المدرسة ومن الموت التى لم تظهر أى اختلاف بين الجنسين.

كما لم تتفق دراسة (محمد حسين، ١٩٩٢) مع تلك النتائج حيث اشارت إلى عدم وجود فروق داله بين البنين والبنات فى المخاوف من الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

المراجع:

١. أحمد محمد الزعبى (١٩٩٤): **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال**، صنعاء: دار الحكمة اليمانية.

٢. أيمن محمد السيد محمد شحاتة (٢٠١٠): المخاوف الإجتماعية وعلاقتها بالمهارات الإجتماعية لدى عينه من أطفال المرحلة العمرية من (١٠- ١٤) عاماً، **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية للأطفال، جامعة عين شمس.

٣. ب. ب وولمان (٢٠٠٦): **مخاوف الأطفال**، ترجمة: عبدالعزيز القوصى، محمد عبدالظاهر الطيب، ط٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤. بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧): **صعوبات التعلم**، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٥. تيسير مفلح كحوافه (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٦. حمدى محمد ياسين؛ وفاطمة حنفى محمود (١٩٩١): المخاوف الشائعة لدى الأطفال بين التشخيص والتعديل، **حولية كلية البنات**، جامعة عين شمس، مج ١٦، ع ١، ص‌ص ٢٨٩- ٣٣١.

٧. رياض نايل العاسمى (١٩٩٥): "دراسة كلينيكية للبنيه النفسية للأطفال الذين يعانون من الفوبيا المدرسية فى المرحلة الأبتدائية"، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٨. سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠): **المرجع فى صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية**، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩. سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): **مشكلات الخوف عند الأطفال**، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

١٠. سهير ابراهيم محمد ابراهيم (٢٠٠٤): المخاوف وعلاقتها بالتوافق النفسى والإجتماعى لدى أطفال المرحلة العمرية من (١٢- ١٦) سنة، **رسالة دكتوراه** (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية، جامعة عين شمس.

١١. السيد عبدالحميد سليمان السيد (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربى.

١٢. شارلز شيفر، هوارد ميلمان (١٩٨٩): **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**، ترجمة: نسيمة داوود، نزية حمدى، ط١، عمان: الجامعة الأردنية.

١٣. صفاء سيد أحمد برعى سيد أحمد (٢٠٠٩): "فاعلية برنامج علاجى لصعوبات التعلم فى الكتابة (الديسجرافيا) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، **رسالة ماجستير**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٤. عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦): **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة**، القاهرة: دار الرشاد.

١٥. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦): **سيكولوجية التعلم**، ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨): **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٧. مجدى أحمد محمد عبدالله (٢٠٠٥): **الاضطرابات النفسية للأطفال: الأعراض والأسباب والعلاج**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٨. مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٩): **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

١٩. محب عبدالفتاح عبدالغفار الشيخ (١٩٩٨): أساليب العقاب المدرسى كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بالمخاوف والتحصيل الدراسى، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢٠. محمد حسين (١٩٩٢): الخوف المرضى وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلى، **مجلة علم النفس**، مج ٦، ع ٢٢، صص ٤٧- ٩٤.

٢١. منى إبراهيم اللبودى (٢٠٠٥): **صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها واستراتيجيات علاجها**، ط١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٢. مها ابوحطب (١٩٩٤): "دراسة المخاوف الشائعة بين أطفال المدارس فى المرحلة العمرية من (٨- ١٢) سنة"، **رسالة ماجستير** (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢٣. نبيل عبدالفتاح حافظ (٢٠٠٤): **صعوبات التعلم والتعلم العلاجى**، ط٢، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٢٤. وليد السيد خليفة؛ ومراد على عيسى (٢٠٠٧): **كيف يتعلم المخ ذو الاضطرابات السلوكية والوجدانية**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

25. Crouch, L. & Jakubecy, J. (2007): **Dysgraphia: How it affects student performance and what can be done about it teaching**. Exceptional children plus, 3(3) an Articles. retrieved [date] from http://escholarship.bc. edu/education/tecplus/vol13/iss3/art5

26. Delfos, Martine F. (2005): **Astrange world- Autism**, Asperger's syndrome and PDD- NOS: A Guid for partner, professional carers, and people with AsDs. London, GBR: Jessica kingsley publishers.

27. Ebraham, A. (1992): **Education of children and adolescent with learning disabilities**. New York, Macmillan publishing co.

28. Learning Disabilities Association of America (2004): "**Reading Methods and Learning Disabilities**". http:www.idantl.org/about id/teachers/teaching not asp. 17/11/2008.

29. Polloway, E. (1997): Mental retardation and Learning Disabilities. Applied issue's **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 30, No. 3, pp. 297-308.

30. Sturm, M. & Rankin- Erickson, L. (2002): Effects of Hand- Drawn and Computer- Generated concept mapping on the Expository writing of middle school students with Learning Disabilities. **Learning Disabilities research& practice**, Vol. 17, No. 2, pp. 124- 139 (16).

31. Winter. (2003): Asperger syndrome: **What teachers need to know**? philadelphia, PA, USA: Jessica kingsley publishers.

مجلة دراسات الطفولة

فصلية – محكمة

Visit us at:
Chi.shams.edu.eg
Contact us via:
ChildhoodStudies_journal@hotmail.com