القلق وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل -عدم تحمل الغموض لدي كل من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في المرحلة الابتدائية.

م.م.أحمد سمير قطب
أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي
أ.د/ نبيل عبد الزهار

القلق وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل -عدم تحمل الغموض لدي كل من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في المرحلة الابتدائية.

م.م.أحمد سمير قطب[1]

أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي[2]

أ.د/ نبيل عبد الزهار [3]

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدف الباحث من خلال البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين القلق والأسلوب المعرفي تحمل / عدم تحمل الغموض لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية حيث تكونت العينة من (٢٥ صعوبات التعلم، ٢٨ عاديين)، وتراوحت أعمارهم من ٨ أعوام و ١٠ شهور إلى ١٠ أعوام و ٩ شهور، وكانت الأدوات المستخدمة في هذا البحث اختبار رأفن للمصفوفات المتتابعة، مقياس بندر جشطلت البصري الحركي، استمارة المسح السريع، اختبار القراءة الصامتة، مقياس القلق للأطفال واختبار تحمل وعدم الغموض للأطفال؛ حيث أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في تحمل الغموض لصالح العاديين، كما توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في القلق لصالح ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت أنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين مستوى القلق وتحمل الغموض لدى ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – القلق – تحمل الغموض

[1] مدرس مساعد بقسم الصحة النفسية –كلية التربية جامعة حلوان

[2] أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان

[3] أستاذ علم النفس التربوي وعميد كلية التربية الخاصة جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

Abstract

The researcher's goal through current research aims to identify the relationship between anxiety and ambiguity tolerance / intolerance for pupils with learning difficulties and average in the primary stage that the participants were 25 learning difficulties and 28 average pupils ranged in age from 8 years and 10 months to 10 years and 9 months, and the tools used in this research were Raven Sequential Matrix Test Bender Gestalt Kinetic Scale, Rapid Scanning Form, Silent Reading Test, Anxiety Scale, ambiguity tolerance scale. The results showed that there are significant differences between the mean scores of learning difficulties and average pupils in tolerating ambiguity in favor of the average. In addition, there are significant differences between the mean scores of learning difficulties and average in anxiety in favor of those with learning difficulties. In addition, it showed that there is no significant relationship between the level of anxiety and tolerance ambiguity for learning difficulties pupils.

Keywords: Learning difficulties – anxiety - tolerance ambiguity.

مقدمة

تعد صعوبات التعلم من الإعاقات الخفية التي لا يمكن ملاحظتها بسهولة لأنها تكمن في العمليات النمائية الداخلية المرتبطة بالجهاز العصبي كما أنها ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعتبر من أكبر الدول المهتمة بالتربية الخاصة، وذلك من عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات، أشار مكتب التربية الأمريكي أن حوالي ١.١% من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوي صعوبات التعلم (في: أحمد عواد وزيدان السرطاوي، ٢٠١٥).

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلي التركيز علي المشكلات والعمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات التعلم، وقد أخذت البحوث والدراسات أشكالا متنوعة، فمنها ما اتجه إلي وجهة النظر السلوكية ومنها ما اتجه إلي وجه النظر المعرفية في تفسير صعوبات التعلم، وعليه فقد تنوعت الأساليب التربوية التي تهدف إلي علاج صعوبات التعلم عند التلاميذ ، وقامت كثير من الأساليب علي أساس علاج جوانب القصور التي تؤدي إلي المشاكل الدراسية والسلوكية مثل القصور في الفهم واللغة وذلك بهدف تحسين المستوي الأكاديمي (Cavioni, Grazzani, &Ornaghi, 2017).

وتعتبر اللغة في هذا الجانب مرتكزاً أساسياً لتنمية شتي المهارات الأخرى التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى. وتتكون اللغة بصفة عامة من مهارات (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة(Ziadat & Awan,2017).

ويؤكد(Eiss ,2014) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام، باعتبارها المميزة للكلام فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام، لذا فهي النقطة الهامة التي يجب تدريب أطفالنا عليها، ومن هنا جاء التفسير الأكثر شيوعاً للعسر القرائي، والذي يري أنه ناتج عن عجزاً في أولي مستويات اللغة وهو المستوي الفونولوجي، بسبب صعوبة في تجهيز أصوات الكلام لدي الفرد، أي التجهيز الفونولوجي ضعيف، كما أن هناك مهارة لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي Phonological (Awareness) ويتمثل الوعي أو الإدراك الفونولوجي في قدرة الطفل علي فهم أن مجري الحديث يمكن تجزئته إلي وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات، ومن المعروف أن الأطفال العاديين أي الذين لا يعانون من أي صعوبة من

صعوبات التعلم يكون بمقدورهم تطوير الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة، أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يُظهرون مشكلات في الوعي الفونولوجي فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية(Lin, Cheng & Wang, 2018)، كما أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعي الفونولوجي ترتبط بدرجه عالية بالقدرة على القراءة والتهجي لدي الأطفال وأن تفسير صعوبات القراءة يعتمد على وجود خلل فونولوجي يمثل مصدر الصعوبة التي في يواجهها هؤلاء الأطفال في تقطيع الكلمات إلى وحدات فونيمة، وتشير معظم الدراسات إلي أن السبب في صعوبة القراءة والتهجئة يقف خلفها الضعف في الوعي الفونولوجي (الصوتي) للغة، ومن أهمها دراسة كل ميهالي وأخرون(Mihai, et al.,2015)، وكذلك دراسة سحر الشوربجي وريا المنذري(٢٠١٤)، وقد أشار السيد سليمان (٢٠٠٨) إضافة إلى ما سبق إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من قصور في المهارات الإدراكية مثل عدم القدرة على فهم اللغة، وعدم التعبير عن المشاعر في المواقف المناسبة ونقص القدرة على تفسير الخبرات والأحداث بصورة صحيحة والتي من الممكن أن تسبب لهؤلاء التلاميذ ضغوطا سواء أكاديمية أم نفسية أم اجتماعية، كما أنهم يتسمون بانخفاض مفهوم الذات ، والتوتر المستمر ، وعدم الأمان وغالبا ما يعتقدون أن قواهم ضعيفة من جميع النواحي، يعانون من حالات التقلب الانفعالي، وضعف القدرة على تحمل الإحباط. الأمر الذي يؤثر على التكوين المعرفي لديهم مما يؤدى بهم إلى صعوبة التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة.

ومن هذا المنطلق نجد أن الأساليب المعرفية التي يستخدمها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في تنظيم خبراتهم ترتبط بالفروق الموجودة بينهم في طريقة الفهم، والحفظ، والتحويل، واستخدام المعلومات وفهم الذات، ومن ضمن الأساليب المعرفية أسلوب تحمل – عدم تحمل الغموض Ambiguity Tolerance-Intolerance الذي يتوقف على طبيعة الإدراك ، فقد يدرك بعض التلاميذ الغموض في المواقف والمنبهات البيئية بدرجة معينة ترتبط مع الاستعداد لتحمل المواقف الغامضة وغير المألوفة والغريبة ، كما أن لديهم آراء غير واقعية ، بينما نجد البعض الآخر لا يفضل التعامل مع المواقف غير المألوفة، ولا يتحمل التعامل مع أي موقف غريب (على شاكر ،٢٠٠٩)، ويؤكد على ما سبق بعض الدراسات مثل دراسة (محمد والشحات،٢٠٠٦) ودراسة (Zenasni,2008) ودراسة (Erten&Topkaya,2009)، ودراسة (Dewaele&Wei,2013) إلى ضعف قدرة ذوي صعوبات التعلم على التوافق مع المواقف الجديدة وعدم تناسب استجاباتهم مع المواقف الاجتماعية الجديدة وبالتالي يجدون صعوبة في مواجهة المواقف الغامضة فهم

يفضلون كل ما هو تقليدي شائع ولا يفضلون ما هو جديد، نتيجة القصور في الجوانب الإدراكية التي من المحتمل ألا تمكنهم من الاستبصار بالمواقف الغامضة التي تظهر من خلال المواقف الدراسية، وبالتالي تؤدي إلى أن يواجه هؤلاء التلاميذ ضغوطا أكاديمية نابعة من المواقف المدرسية، وفى هذا السياق تظهر بعض المشاكل النفسية التي تصاحب ذوي صعوبات التعلم في دراستهم الأكاديمية مثل القلق؛ حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بالقلق الناتج من الضغوط التي تمارسها عليهم البيئة المدرسية والمنزلية الأمر الذى يجعلهم في توتر وقلق دائمين خاصة عند مقارنتهم بأقرانهم من العاديين وهذا ما أكدته دراسة (Thaler, Kazemi & Wood,2010).

كما أن اضطرابات القلق عند التلاميذ تتأثر بشكل واضح بعوامل عدة من بينها: عمر التلميذ، الوالدين الذين لديهم اضطرابات نفسية أو عضوية كذلك الضغط النفسي في العائلة، المزاج السلبي، تاريخ مرض نفسي عند التلميذ كل هذا أظهر أهمية عالية متعلقة بحدوث اضطرابات القلق لدى التلاميذ، وتذكر دراسة كووري وبكالا (Cooray&Bakala,2005) نسبة انتشار القلق والاكتئاب بلغت ٨٠ % بين التلاميذ الذين يعانون من ذوي صعوبات التعلم القراءة ففي المراحل المتقدمة من العمر الزمنى، ومن هنا يعتبر أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون العديد من العقبات والاضطرابات التي تعوق تقدمهم سواء الأكاديمي أو النفسي أو الاجتماعي.

مشكلة الدراسة

تعتبر صعوبات التعلم وبالتحديد صعوبات القراءة عند التلاميذ من أهم المشكلات والعقبات التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية حيث تمثل انتشارا واسعا دون غيرها من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، ولما كانت الأساليب المعرفية تهتم بدراسة الفروق الفردية في الإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعلم وإدراك العلاقات بين العناصر أو المتغيرات والتي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموقف فعند دراسة الخصائص السيكولوجية لذوى صعوبات القراءة نجد أنهم يتسمون الإحباط، والقلق، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على الاستبصار بالمواقف، وانخفاض تقدير الذات (Mather&Wendling,2012،Reid,2011)، مما قد يؤدى إلى عدم قدرة التلميذ على تحمل غموض أي موقف قد يواجهه في البيئة المدرسية، ومن ثم الشعور بالقلق المستمر تجاه هذه المواقف ومن ثم الوقوع في مرحلة الضغوط بكافة أنواعها سواء النفسية أو أكاديمية أو اجتماعية فالتغلب على المعلومات الغامضة تؤثر نفسياً في العمليات النمائية، حيث أن درجة التلميذ في تحمل الغموض تتفاعل مع أى موقف تبدو

المعلومات فيه متناقضة، لذلك فإن هذة السمة ترتبط مع الكثير من الظواهر النفسية، وفى مختلف النواحي الأكاديمية والأجتماعية(Brunswik,1949).

لذا تُشكل صعوبات التعلم أمراً خطيراً لابد من علاجه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حتى لا تمتد وتنتقل معهم إلى المراحل الدراسية التالية؛ مما يستدعي ضرورة الاهتمام بالعمل على علاج تلك الصعوبات أو التخفيف من حدتها لدى تلاميذ هذه المرحلة كما أوصت دراسة كل من (Greenhill,2000)، (Hunter-Carsch,2001)) مما تقدم يتضح أن مشكلة ذوي صعوبات التعلم لا تندرج عواقبها في مرحلة عمرية مبكرة إن لم يتم أخذها بعين الاعتبار، وإنما تؤثر على المراحل اللاحقة في حياة التلاميذ الذين يشكلون أمل ومستقبل هذا الوطن.

الأمر الذي دعي البحث الحالي بالكشف عن معرفة الفروق في مدى تحمل التلاميذ للمواقف الغامضة والجديدة التي يواجهوها، وانعكاسها على مستوى القلق، ومدى ملاءمته لخصائصهم النفسية والدراسية، وإلى أي مدى يتكون لديهم تحمل الغموض في حياتهم المدرسية، وعلاقته بمستوي القلق التي من الممكن أن تكون سببا في حل الكثير من المشاكل الدراسية.

تساؤلات البحث

١)ماطبيعة الفروق بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مستوي القلق؟

٢)ماطبيعة الفروق بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي تحمل /عدم تحمل الغموض؟

٣)ماطبيعة العلاقة بين مستوى القلق والأسلوب المعرفي تحمل /عدم تحمل الغموض لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين مستوي القلق والأسلوب المعرفي تحمل / عدم تحمل لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. يعد البحث استجابة للدراسات المحدودة–في حدود علم الباحث–التي تناولت تحمل الغموض عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

٢. قد يفيد المتخصصين بمجال التربية الخاصة بتقديم رؤية علمية للقلق والأسلوب المعرفي تحمل وعدم تحمل الغموض من خلال إعداد برامج إرشادية تساعدهم على تقبل المواقف الغامضة في الحياة المدرسية.

٣. التعرف على مستوى القلق لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ووضع البرامج الإرشادية اللازمة لتقليلها.

٤. من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بين تحمل الغموض ومستوي القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

٥. الاستفادة من نتائج الدراسة في بحوث ودراسات أخرى مستقبلية تضع في اعتبارها توعية كل من المعلمين والوالدين بخصائص فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها من المنظور النفسي والتربوي.

المصطلحات

صعوبات التعلم Learning difficulties

يتبنى الباحث تعريف السيد سليمان (٢٠١٥) حيث يجمع فيه كل خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى محكات التعرف عليهم ويعتبر تعريفا شاملا كاملا متكاملا ؛ حيث الفحص والتدقيق لمفاهيم صعوبات التعلم وهو مفهوم "يشير إلى ثلاث فئات غير متجانسة من الأفراد، يتمثلون في صعوبات عامة في التعلم ، وصعوبات خاصة في التعلم ، ومتفوقين ذوي صعوبات التعلم ، ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تظهر آثارها من خلال القصور في فهم و / أو استخدام المهارات الرئيسية للغة ، أو إجراء العمليات الحسابية الأولية ، ويعانون من تباعد الدال إحصائيّا بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أن ترجع إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم لأسباب خارجية ، ولا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أم القصور

الثقافي، أم الاقتصادي، أم نقص الفرصة للتعلم ، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة) ، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب) ، والديسفازيا (الحبسة) ، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات ذوي مشكلات التعلم، والمتأخرين دراسيّا، ولا بطيئي التعلم، ولا المعاقين عقليّا " (السيد سليمان ،٢٠١٥:١٤٥)، ويمكن تعريفهم إجرائيّا بأنهم " أولئك التلاميذ الذين يتم اختيارهم باستخدام أدوات ومحكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم ، وهى : الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، الاستبعاد، التباعد الخارجي، والموضحة بإجراءات البحث".

القلق Anxiety

ويتبنى الباحث تعريف القلق باعتباره حالة انفعالية مؤلمة أو غير سارة إزاء مثيرات الخطر أو التهديد يخبرها الأشخاص في نزعتهم إلى اللذة – وهى نزعة غريزية اذا افترضنا ذلك – ومن ثم يحاولون في الغالب التغلب على تلك الحالة بأي حيلة بل أن الأشخاص العاديين قد يستنفذون قدراً كبيراً من طاقاتهم النفسية في مختلف المناورات أو الحيل الدفاعية لمواجهة تلك الحالة ، ولكن في حالة العصابين قد تصبح هذه الجهود الدفاعية زائدة إلى الحد الذى يستهلك طاقتهم ولا يتبقى منها إلا القليل للسلوك البنائي ؛ وهم لذلك يعيشون حالة من الفقر النفسي ، بقدر ما هم مقيدين بنزعة مسيطرة إلى السعي للهرب من القلق(فيولا الببلاوي ،٢٠١٠).

تحمل الغموض Ambiguity Tolerance

توصلت الباحثة "أليس" من خلال محاولتها التجريبية عام ١٩٦٢ إلى تعريف عدم تحمل الغموض "الميل إلى إدراك (أي تفسير) المواقف الغامضة كمصادر للتهديد" تحمل الغموض "الميل إلى إدراك المواقف الغامضة على النحو المرغوب فيه".(Frenkel,1974)، ويشير جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٨٨) إلى الغموض: بأنه وجود التأثيرات المتناقضة جنبا إلى جنب دون أن يتغلب أحدها على الآخر، وهذا يتفق مع ما أشار إليه أنور الشرقاوي (١٩٩٢) من أن هذا الأسلوب يرتبط بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات، وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار أو أحداث غامضة غير واقعية وغير مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع، كما أنهم يستطيعون التعامل مع الأفكار غير الواقعية والغريبة عنهم، في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب، ويفضلون في تعاملهم ما هو مألوف وواقعي.

ويستخلص الباحث –مما سبق–تعريف لتحمل الغموض، ويتبناه بأنه: قدرة التلميذ على إدراك أو تفسير أو تقبل المواقف الغامضة التي تواجه سواء في البيئة المدرسية أو البيئة الأسرية بأن يعدَّهَا مواقف مرغوبة، أمَّا عدم تحمل الغموض فهو: عدم قدرة التلميذ على إدراك أو تفسير أو تقبل المواقف الغامضة التي تواجه سواء في البيئة المدرسية أو البيئة الأسرية بأن يعدَّهَا مصادر للتهديد أو القلق، ويتحدد أسلوب تحمل/عدم تحمل الغموض إجرائيا –في الدراسة الحالية–بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس تحمل/عدم تحمل الغموض المستخدم إعداد/ ناهد مختار (١٩٩٤)؛حيث يمثل الحاصلون على الدرجات المرتفعة متحملي الغموض، بينما يمثل الحاصلون على الدرجات المنخفضة الأقل تحملا للغموض.

التلاميذ العاديين Average Pupils

يشير مصطلح التلاميذ العاديين إلى التلاميذ متوسطي الذكاء، الذين تتراوح معاملات ذكاؤهم من (٩٠ – ١١٠) درجة، كما يقاس باختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (٢٠١٤)، ولا يعانون من تباعداً دال إحصائيا بين تحصيلهم الفعلي والمتوقع، ولا يصل إلى سنة دراسية أو درجة معيارية واحدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لا شك أن مجال صعوبات التعلم من المجالات التي زاد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة، خصوصا في المرحلة الابتدائية؛ لما لها من دور بالغ الأهمية على تلاميذ هذه المرحلة باعتبارها المرحلة الفارقة في حياة هؤلاء التلاميذ، ومن ثَمَّ تعددت وتنوعت التعريفات التي استخدمت للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتنوعت معها خصائص هؤلاء الأطفال؛ الأمر الذي جعل الباحثين والأخصائيين يواجهون صعوبة بالغة في تحديد الخصائص المميزة لهذه الفئة. كما لا يوجد اتفاق بين الباحثين في موضوع صعوبات التعلم فيما يتعلق بأعداد أو نسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولعل ذلك يعود إلى عدم الاتفاق على المفهوم من جهة، ومن جهة ثانية اختلاف أساليب التشخيص وأدواتها، ومن جهة ثالثة عدم توافر اختبارات تشخيصية متفق عليها. وحول انتشار نسبة صعوبات التعلم فقد قدرت اللجنة الوطنية للأطفال المعاقين عام ١٩٦٨ أن ما بين ١–٣% من تلاميذ المدارس يعانون من صعوبات في التعلم، ويشير Cortiella& Horowitz (2014) إلي أن تقرير مكتب برامج التربية الخاصة الأمريكي عام ٢٠١١ أفاد أن فئة صعوبات التعلم من أكثر الفئات التي تتلقى خدمات التربية الخاصة ؛ حيث إن حوالي ٥% من إجمالي تلاميذ المدرسة يعانون من صعوبات التعلم

، كما أن نسبة الذكور إلى الإناث ٣ : ١ لصالح الذكور، كما وضع مركز سياسة الطفل والأسرة بجامعة ديوك الأمريكية (The Center for Child and Family Policy at Duke University,2014) تقريرا يوضح فيه أن صعوبات تعلم القراءة من أكثر الصعوبات انتشارا مقارنة بصعوبات الحساب والكتابة إذ يقدر بحوالي ١٠% من إجمالي عدد سكان ، اعتمادا على نوع ودرجة الصعوبة في القراءة عند تلاميذ المدرسة (Harley,Butcher&Laurillard,2014).

وفى هذا السياق يتسم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالعديد من الخصائص ومنها اضطراب القلق سواء بشقيه الاثنين قلق الحالة او قلق السمة وهذا يكون واضح بشكل كبير في الحياة المدرسية والأكاديمية نظرا للضغوط التي يتعرضون لها ووفقا للمواقف الغامضة غير الواضحة التي تجعلهم في قلق مستمر نظرا لعدم فهمهم لهذه المواقف التي تحتاج إلى تفسير، وبناء عليه يوجد مراحل لنمو تحمل الغموض كأسلوب معرفي، وفيما يلي يمكن سرد مراحل نمو الأسلوب المعرفي تحمل الغموض على النحو التالي:

أ- إن هذا الأسلوب يظهر بوادره –مثله مثل الأساليب المعرفية الأخرى عند الأطفال–في مرحلة ما قبل المدرسة، ويظل معهم لسنوات طويلة، ولكن يتم تكوينه في المراحل المتقدمة من العمر.

ب- إن هذا الأسلوب يظهر –بوضوح–في مرحلة التكامل، تلك المرحلة التي تنتظم فيها مدركات الفرد في أنماط كلية ذات معنى في الحياة العقلية للفرد، ويتداخل هذا الأسلوب أو النمط المعرفي في كل أشكال حياة الفرد، ومرحلة التكامل هذه تكون في الطفولة المتأخرة والمراهقة.

ت- ويمكن القول إن مرحلة المراهقة هي المرحلة الأكثر فاعلية لهذا الأسلوب؛ حيث يكون قد اكتمل نمو الفرد في النواحي العقلية والمعرفية؛ حيث يظهر بوضوح، ويعبر عن نفسه عند مواجهة الفرد لمواقف وموضوعات حياته المختلفة.

ث- كذلك تعتبر مرحلة الرشد هي أكثر مراحل الحياة استقرارا من الناحية المعرفية؛ لذلك تعتبر أرضية خصبة لتفاعل تحمل الغموض مع شخصية الإنسان وإدراكه (محمد البحيري، ٢٠٠٢).

وبناء على ذلك يشير حمدى الفرماوي(١٩٩٤) إلى أن أسلوب تحمل /عدم تحمل الغموض يتميز بعدة خصائص هي:

أ- يأتي الغموض من خلال الحلول في المواقف الاحتمالية وليس اليقينية.

ب- يتعلق تحمل الغموض بشكل النشاط المعرفي للفرد وليس محتواه، بمعنى أن الأسلوب المعرفي يعطي فكرة عن الكيفية التي يفكر بها الفرد وليس فيما يفكر.

ت- ينمو هذا الأسلوب ويصبح أكثر تمايزا مع الوقت والخبرة.

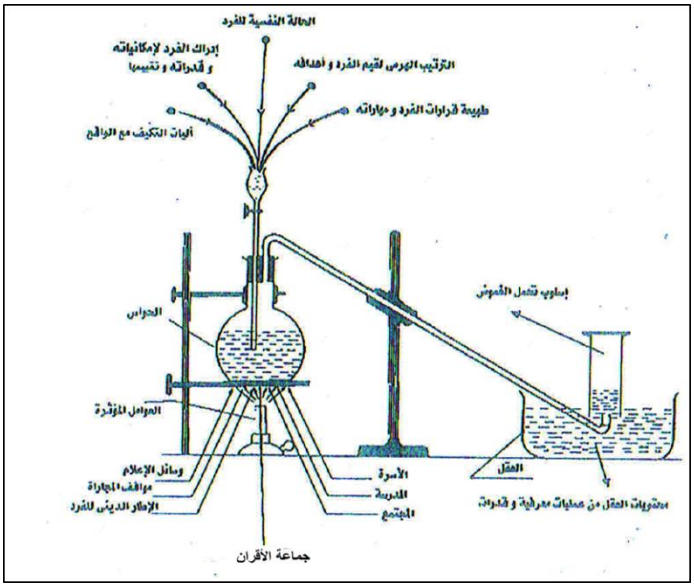
ث- يمكن تعديل تحمل الغموض من خلال تغيير المواقف باستخدام أساليب مختلفة.

ج- تعكس طريقة تكيف الفرد مع المعالجة لبيئته أو التعامل معها.

ح- يعتبر تحمل الغموض بُعدا ثنائي القطب؛ حيث يصنف الأفراد وفق متصل، يبدأ بتحمل الغموض وينتهي بعدم تحمل الغموض، وهذا يعني أن التصنيف يأخذ شكل المنحى الاعتدالي.

كما أن أسلوب تحمل/ عدم تحمل الغموض ينظر إلى الشخصية نظرة كلية شاملة، وذلك باعتباره أسلوبا إدراكيا لا ينظر إلى الجوانب المعرفية للشخصية على حدة، والجوانب الانفعالية بمفردها، وأساليب التكيف على حدة، وإنما ينظر إلى الشخصية على أنها كُلٌّ متكامل الأجزاء؛ حيث إن تحمل الغموض يعتبر عاملا وسيطا بين الشخصية والدوافع والنظام المعرفي، ومن ثم يري **الباحث** أن رد فعل التلميذ يتوقف بناء على المواقف التي يتعرض لها وإدراكه لهذه المواقف من البداية، فإذا أدرك الموقف الغامض على إنه طبيعي مرغوب فيه؛ فإنه –في هذه الحالة–سيُقبل عليه ويتفاعل معه بسهولة، وهو بذلك متحمل للغموض، أما إذا أدركه على أنه مصدر للتهديد فإن استجابته ستكون تتسم بالقلق والريبة التي تجعله في حالة تردد دائم نتيجة عدم وضوح المصدر أو المثير التي يتعرض له وبذلك قد يتفاعل القلق والأسلوب المعرفي تحمل وعدم تحمل الغموض لتكوين شخصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفي هذا الاطار يوجد هناك عوامل رئيسة تؤثر –وبشكل كبير–في نمو الأسلوب الإدراكي المعرفي تحمل الغموض، منها –وعلى رأسها–الأسرة؛ حيث تشكل النسيج المعرفي الأول للفرد، وكذلك المدرسة والمجتمع وجماعة الأقران وكذلك وسائل الإعلام والإطار الديني للفرد المشكل من خلال الثقافة المقروءة أو المسموعة أو المرئية، كل هذه العوامل من شأنها التأثير في تحمل الفرد للغموض (فى: محمد البحيري،٢٠٠٢)، والشكل رقم (١) يوضح ذلك.



شكل (١) العوامل المؤثرة في اسلوب تحمل الغموض (في: محمد البحيري، ٢٠٠٢).

يتضح من الشكل رقم (١) أن الحالة النفسية للفرد، وإدراكه لإمكانياته، وطبيعة قراراته، وأليات تكيفه مع الواقع والأسرة وجماعة الأقران والمجتمع عوامل تؤثر على اتجاه الفرد المعرفي الذى يستخدمه في التعامل مع العديد من المواقف التي تواجه؛ حيث تؤثر على مدى تحمل للمواقف الغامضة والجديدة، الأمر الذى يجعله يواجه هذه المواقف من عدمه، حيث تؤثر سواء بالسلب أو بالإيجاب على حياته، ومن ثم تعتبر هذه العوامل نواة تحديد النشاط المعرفي لتحمل الغموض عند الفرد في التعامل مع المواقف، وبالتالي فإن التلميذ ذوي صعوبات التعلم يتأثر بهذه العوامل التي من الممكن تؤدي إلي الشعور بالقلق ومن ثم الشعور بالضغوط الدراسية التي قد تواجهه في الحياة المدرسية،

وبناء على ذلك فإن تناول تحمل الغموض باعتباره أسلوبا من الأساليب المعرفية الهامة في علاقته بصعوبات التعلم شيءٌ هامٌ، خصوصا وأنه مؤشر ومنبئ بشخصية الفرد وقدرته على مواجهة المواقف الغامضة والجديدة وتقبله لها ووضعها موضع تحدي أو موضع قلق وتوتر، ومن ناحية أخرى عند دراسة تحمل الغموض عند صعوبات التعلم وجد الباحث –في حدود علمه – ندرة الدراسات السابقة التي تناولت تحمل الغموض عند ذوي صعوبات التعلم، ولكن –من خلال قراءة الباحث في مجال صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي– وجد أنه من الممكن وجود علاقة بين صعوبات التعلم وتحمل الغموض،

وهذا ما سيوضحه البحث الذي بين أيدينا، وفي هذا الإطار نجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميزون بالعديد من الخصائص الانفعالية والعاطفية التي قد تحول بينهم وبين تحمل الغموض، مثل: انخفاض مفهوم الذات والتوتر الشديد والشعور بالإهانة وعدم الأمان وضعف القدرة على تحمل الإحباط، وهذا من الممكن أن يسهم في عدم قدرة هؤلاء على تحمل الغموض والاستبصار بالمواقف كما تشير دراسة شارما (Sharma,2004)ازرنوش (Azarnoosh,2007) إلى أن من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تقلب المزاج وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي، وهذا من المحتمل ألا يجعل لذوي صعوبات التعلم القدرة على تحمل الغموض، ومن هذا المنطلق فإن التلاميذ ذوي عسر القراءة يعانون من اضطرابات انفعالية واجتماعية، مثل: القلق الذي يحدث نتيجة توقع الفشل، والدخول في مواقف جديدة يمكن أن تثير القلق، وأيضا الغضب الذي يولد نتيجة الإحباط الذي ينبع من البيئة المدرسية أو الاجتماعية أو نتيجة الأفكار السلبية عن أنفسهم (Kroese, Dagnan& Loumidis,1997)، كما تشير دراسة هيدارى ومادنى وروستمى (Heydari,Madani&Rostami,2013) إلى أن العلاقة بين الدافع للإنجاز والابتكار وتحمل الغموض وتقدير الذات علاقة طردية، بمعنى أنه كلما كان التلميذ لديه الدافع للإنجاز والابتكار وتقدير الذات، كان لديه القدرة على تحمل المواقف الغامضة في البيئة المدرسية والعكس صحيح، كما توضح ازرنوش (Azarnoosh,2007) أن التلميذ المتحمل للغموض يكون مستعدا ذهنيا لتقبل الأفكار والمقترحات التي هي ضد نظامه واعتقاده الخاص كما يتمتع بثبات انفعالي يمكنه من تقبل الغموض، في حين أن التلميذ الذي لديه انخفاض في تحمل الغموض يصاب بالقلق والإحباط عند مواجهة مهمة مع عناصر جديدة، وغير معروفة تبدو غامضة، فمن المستحسن تشجيع التلاميذ –خاصة– ذوي صعوبات التعلم على طرح الأسئلة عندما لا يفهمون شيئا، وعلاوة على ذلك، فإن العصف الذهني، رواية القصص، لعب الأدوار، وإيجاد الاختلافات، كلها أساليب للتغلب على عدم تحمل الغموض وبالتالي فإنه من المحتمل وجود علاقة بين تحمل الغموض والقلق وصعوبات التعلم، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من القصور في الإدراك العام وعدم القدرة على الاستبصار بالمواقف، سواء في البيئة المدرسية ام الاجتماعية مما قد يؤدي إلى الشعور بالقلق فمن المحتمل أن لا يستطيعوا تحمل غموض المواقف الجديدة التي يواجهونها في حياتهم.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة ناهد رزق (١٩٩٤) إلى الكشف عن العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية واكتساب طفل المرحلة الابتدائية لبعض المفاهيم، و تكونت العينة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي، وتم استخدام مقياس تحمل الغموض إعداد / الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الجنس والصف الدراسي على كل من اكتساب التلاميذ للمفاهيم والأساليب المعرفية، وجود تأثير للصف الدراسي على اكتساب التلاميذ لكل من مفاهيم التسلسل والتصنيف والطول والكتلة والوزن والمساحة، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوع الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض) واكتساب التلميذ لمفاهيم معينة .

كما أسفرت دراسة الكومي (El-Koumy,2000) عن الفروق في الفهم القرائي لتعلم اللغة الأجنبية بين الطلاب ذوي تحمل الغموض المرتفع والمنخفض والمتوسط، وتكونت العينة من (١٥٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية في أربع مدارس مختلفة، مقسمين إلى (١٨) طالبا و (١٣٢) طالبةً، وتم استخدام مقياس نورتن لتحمل الغموض(١٩٧٥)، اختبار الفهم القرائي للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة في تحمل الغموض، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين مجموعات تحمل الغموض الثلاثة لصالح مجموعة متحملي الضغوط المرتفعة.

وهدفت دراسة (Ladouceur,2000) إلي بحث العلاقة بين الأسلوب المعرفي تحمل / عدم تحمل الغموض بسمة القلق حيث تكونت العينة من (٣٩) طالبا تتراوح أعمارهم من ٢٠ : ٢٤ عاما حيث تم استخدام مقياس القلق من إعداد الباحث مضافا إليه ثلاثة مواقف تجريبية تتضمن مستويات مختلفة من تحمل الغموض حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة على مقياس القلق ومستويات تحمل الغموض حيث كان الأفراد الذين تميزوا بالقلق أقل تحملا للغموض من نظرائهم كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات تحمل الغموض، كما هدفت دراسة إيهاب أبو العطا(٢٠٠١) إلى معرفة العلاقة بين اسلوبي التروّي وتحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، حيث تكونت العينة من ٣٠٠ طالبٍ وطالبةٍ (١٥٠ ذكرا و ١٥٠ أنثى)، واستخدم الباحث اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، اختبار بودنر "تحمل –عدم تحمل الغموض"، مقياس البروفايل الشخصي لقياس الشخصية، وتوصل الباحث إلى أن هناك علاقة دالة

بين أسلوبي التروّي وتحمل – عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية (السيطرة– المسئولية الاجتماعية– الاتزان الانفعالي)، هناك فروق دالة في سمات الشخصية بين كل من المتأملين والمندفعين، وبين كل من المتحملين وغير المتحملين للغموض، هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في أسلوبي الدراسة، في حين هدفت دراسة وفاء مصطفى (٢٠٠٣) إلى التدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات في التحصيل الدراسي وتحمل الغموض لدى أطفال الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذا مقسمين إلى مجموعة ضابطة قوامها (٣٢) تلميذا ومجموعة تجريبية أولى (استراتيجية التخيل) قوامها (٢١) تلميذا، ومجموعة تجريبية ثانية (استراتيجية الأحرف الأولى) قوامها (٢٦) تلميذا، وتم استخدام اختبار القدرة العقلية(اوتيس–لينون)، مقياس تحمل الغموض، اختبار تحصيلي قبلي وبعدي إعداد / كتاب دليل تقويم التلميذ، البروتكولات المكتوبة، استمارة الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في تحمل الغموض لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحمل الغموض باستخدام كل من استراتيجية التخيل واستراتيجية الأحرف الأولى، كما هدفت دراسة محمد حسانين ومجدى الشحات (٢٠٠٦) إلى دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الإدراكية – الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح – تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئي التعلم في المرحلة الإعدادية حيث تكونت العينة من (٦٨) تلميذا من الصف الثاني الإعدادي منهم (٣٤) تلميذا بطيء التعلم و(٣٤) تلميذا عاديا، وتم استخدام اختبار الصور المتشابهة إعداد / أنور رياض وعلي حسين بدارى، اختبار الكلمات مبعثرة الحروف إعداد / أنور رياض وعلي حسين بدارى، ومقياس تحمل الغموض إعداد / ماكلان ديفيد ترجمة وتعريب / الباحثان، ومقياس مستوى الطموح إعداد / الباحثان، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين ، ومتوسط درجات الطلاب بطيئي التعلم في السرعة الإدراكية لصالح متوسط درجات الطلاب العاديين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١، بين متوسطات درجات الطلاب العاديين ، ومتوسط درجات الطلاب بطيئي التعلم في الغلق اللفظي لصالح متوسط درجات الطلاب العاديين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند بين متوسطات درجات الطلاب العاديين، ومتوسط درجات الطلاب بطيئي التعلم في مستوى الطموح لصالح متوسط درجات الطلاب العاديين ،توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند بين متوسطات درجات الطلاب العاديين، ومتوسط درجات الطلاب بطيئي التعلم في تحمل الغموض لصالح متوسط درجات الطلاب العاديين، أيضا هدفت دراسة (اسماء حسن، ٢٠١٣) إلي بحث العلاقة بين الأسلوب المعرفي تحمل / عدم تحمل الغموض والمكونات العاملية لسمة القلق (الاضطراب ، الانفعالية) وأثرها على التحصيل الدراسي لدي طلبة كلية التربية جامعة السويس حيث تألفت العينة من (٢١٣) طالبا من جميع التخصصات والشعب تراوحت أعمارهم من ١٦ : ٢٥ عاما واستخدمت الباحثة مقياس بودنز لتحمل الغموض ومقياس سبيلرجر لقيسا سمة قلق الاختبار وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتحملين للغموض وغير المتحملين للغموض في سمة القلق بأبعادها (الاضطراب، الانفعالية) ولصالح غير المتحملين للغموض، بالاضافة إلى دراسة شميدا وبراها وكجرانا Schmidt , Prah & Cagran2014) التي تهدف إلى التعرف على الصعوبات في المهارات الاجتماعية (القلق الاجتماعي – المشاكل الشخصية – مفهوم الذات) التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، حيث تكونت العينة من ٩٠ تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، و ٩٠ تلميذا وتلميذة من العاديين، وتتراوح أعمارهم من ٧:٩ سنوات، استخدم الباحثون استبيان الصعوبات الشخصية للمراهقين، مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين، مقياس مفهوم الذات، توصلت نتائج الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في صعوبات التفاعل الاجتماعي؛ حيث يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في التفاعل الاجتماعي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في العلاقات الأسرية ومع الأصدقاء وفي الحديث العام؛ حيث إن ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في العلاقات الأسرية ومع الأصدقاء وفي الحديث العام، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التوتر والقلق الاجتماعي والتواصل الاجتماعي؛ حيث إن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات مرتفعة في القلق الاجتماعي والتواصل الاجتماعي والتلاميذ العاديين لديهم مفهوم ذات اجتماعي وأكاديمي أعلى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفى سياق متصل هدفت دراسة (عبد الله بن عبد السلام ، حسين نواني ٢٠١٦) إلي معرفة علاقة القلق بصعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمنطقة تامنغست بالجزائر، حيث تكونت العينة من ٦٠ تلميذ، وتم تطبيق كل من مقياس القلق واختبار القراءة وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة وموجبة بين القلق وصعوبات القراءة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القلق الذكور والإناث لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

صعوبات القراءة للذكور والإناث لدى عينة الدراسة، وهدفت دراسة (إبراهيم الصباطي، حسام حمدي، محمد عبد السلام،٢٠١٧) إلي التعرف على أنماط السيادة المخية السائدة وعلاقتها بتحمل الغموض الاكاديمي لدي الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل حيث تكونت العينة من (٢١٦) طالب وطالبة بالتخصصات المختلفة حيث استخدم الباحثين مقياس السيادة المخية ومقياس تحمل الغموض الاكاديمي وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة لصالح الذكور النمط الأيمن ولصالح الإناث على النمط الأيسر بينما لم تظهر فروق دالة بين الجنسين على النمط المتكامل كما أظهرت وجود فروق دالة على مقياس تحمل الغموض الاكاديمي بين الجنسين في حين أظهرت أن المتفوقين تحصيليا يتفوقون في استخدام النمط المتكامل للمخ، وفى هذا الاطار هدفت أيضا دراسة (فؤادة محمد ،٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين تحمل الغموض والذكاء الوجداني لدي عينة من الأطفال المتأخرين عقليا وكذلك الفروق بين درجات المتأخرين عقليا من الجنسين في تحمل الغموض حيث عينة الدراسة من (٨٠) طفلا من المتأخرين عقليا من الذكور والإناث وتراوحت أعمارهم من ٩ : ١٢ عاما وتم استخدام اختبار تحمل الغموض ومقياس الذكاء الوجداني المصور ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي وأسفرت النتائج وجود ارتباط موجب بين درجات عينة الدراسة من المتأخرين عقليا على مقياسي تحمل الغموض والذكاء الوجداني علاوة على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس تحمل الغموض ومقياس الذكاء الوجداني، كما هدفت دراسة (ربيع غالب البيايضه، ٢٠١٩) إلي التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي تحمل وعدم تحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدي طلبة المرحلة الثانوية في لواء قصبة الكرك حيث تكونت العينة من (٢٨٥) طالب وطالبة من الفرع العلمي والأدبي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتحملين للغموض في سمات الشخصية (السيطرة، والمسئولية، والاتزان الانفعالي)، ولصالح غير المتحملين للغموض في سمة (الاجتماعية) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (تحمل وعدم تحمل الغموض) تعزي للتخصص الأكاديمي كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاسلوب المعرفي تحمل وعدم تحمل الغموض تعزي للنوع الاجتماعي، وفى سياق متصل هدفت دراسة ذياب عايض العجمي(٢٠١٩) تحديد مستوي القلق لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت حيث تكونت العينة من (٣٥) طالبا من ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مبارك الكبير التعليمية بالكويت، (٣٥) طالبا بالصف السابع من العاديين حيث استخدم الباحث اختبار القلق لطلبة المرحلة

المتوسطة حيث أسفرت النتائج عن وجود مستويات مرتفعة من القلق لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلاب العاديين كما وجد فروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياس أعرض القلق ومقياس القلق المدرسي ومقياس القلق الأسري وجاءت الفروق لصالح الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما هدفت دراسة ميمي السيد (٢٠٢١) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الخصائص الشخصية لمطالب الريادي (مستوى الطموح، و تحمل الغموض) وفاعلية الذات الإبداعية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بالرستاق، والكشف عن تأثير التفاعل بين (مستوى الطموح، وتحمل الغموض) لدى الطالب الريادي في فاعلية الذات الإبداعية، والتعرف على دور الخصائص الشخصية للطالب الريادي (مستوى الطموح، وتحمل الغموض) في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية، تكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية بالرستاق بالفرق الأولى والثانية والثالثة تم استخدام اختبار (مستوى الطموح، و تحمل الغموض)، واختبار فاعلية الذات الإبداعية أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين مستوى الطموح لدى الطالب الريادي وفاعلية الذات الإبداعية كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين تحمل الغموض لدى الطالب الريادي وفاعلية الذات الإبداعي، ويوجد تأثير دال إحصائي لكل من مستوى الطموح (مرتفع – متوسط) وتحملً الغموض (مرتفع – متوسط – منخفض) في فاعلية الذات الإبداعية، ويمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من الخصائص الشخصية للطالب الريادي (مستوى الطموح –تحمل الغموض) من وجهة نظر طلبة كلية التربية.

وجهة نظر ناقدة للدراسات السابقة

أسهم الاطلاع على الدراسات السابقة في التعرف على دراسات سابقة تناولت متغيرات البحث حيث اظهرت الدراسات ارتباط الاسلوب المعرفي تحمل وعدم تحمل الغموض وكذلك القلق بالعديد من المتغيرات النفسية والمعرفية ففي دراسة ناهد رزق (١٩٩٤) تناولت تحمل الغموض وعلاقة باكتساب مفاهيم رياضية مثل التسلسل والتصنيف والطول والكتلة والوزن والمساحة عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية، أيضا دراسة الكومي (El-Koumy,2000) التي أكدت أن متحمل الغموض لديهم فهم قرائى مرتفع بالاضافة إلى العلاقة فيما بينهم، ودراسة (Ladouceur,2000) التي كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق ومستويات تحمل الغموض و كان الافراد الذين تميزوا بالقلق أقل تحملا للغموض من نظرائهم كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مستويات تحمل الغموض، أما دراسة ايهاب

أبو العطا (٢٠٠١) كشفت عن وجود علاقة دالة بين أسلوبي التروّي وتحمل – عدم تحمل الغموض وسمات الشخصية (السيطرة– المسئولية الاجتماعية– الاتزان الانفعالي)، هناك فروق دالة في سمات الشخصية بين كل من المتأملين والمندفعين، وبين كل من المتحملين وغير المتحملين للغموض، هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في أسلوبي الدراسة، وفى هذا الإطار توصلت دراسة محمد حسانين ومجدي الشحات (٢٠٠٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين وبطيئي التعلم في مستوى الطموح لصالح العاديين، توجد فروق بين العاديين وبطيئي التعلم في تحمل الغموض. كما هدفت دراسة (اسماء حسن، ٢٠١٣) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتحملين للغموض وغير المتحملين للغموض في سمة القلق بأبعادها (الاضطراب، الانفعالية) ولصالح غير المتحملين للغموض، ومن ناحية أخري توصلت دراسة شميدا وبراها وكجرانا (Schmidt , Prah & Cagran2014) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات مرتفعة في القلق الاجتماعي والتواصل الاجتماعي،إن التلاميذ العاديين لديهم مفهوم ذات اجتماعي وأكاديمي أعلى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.أيضا توصلت دراسة (عبد الله بن عبد السلام ، حسين نواني ٢٠١٦) إلي وجود علاقة دالة وموجبة بين القلق وصعوبات القراءة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القلق الذكور والاناث لدى عينة الدراسة، كما أن دراسة (إبراهيم الصباطي، حسام حمدي، محمد عبد السلام،٢٠١٧) أكدت علي وجود فروق دالة على مقياس تحمل الغموض الاكاديمي بين الجنسين في حين أظهرت أن المتفوقين تحصيليا يتفوقون في استخدام النمط المتكامل للمخ، وأكدت دراسة (فؤادة محمد ،٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين تحمل الغموض والذكاء الوجداني لدي المتاخرين عقليا علاوة على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس تحمل الغموض ومقياس الذكاء الوجداني، كما توصلت دراسة (ربيع غالب البيايضه، ٢٠١٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتحملين للغموض في سمات الشخصية (السيطرة، والمسئولية، والاتزان الانفعالي)، أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاسلوب المعرفي تحمل وعدم تحمل الغموض تعزي للنوع الاجتماعي وأسفرت دراسة (ذياب عايض العجمي،٢٠١٩) عن وجود مستويات مرتفعة من القلق لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلاب العاديين.

فروض البحث

١. توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في تحمل الغموض لصالح العاديين.
٢. توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في القلق لصالح ذوي صعوبات التعلم.
٣. توجد علاقة ذات دلالة بين مستوى القلق وتحمل الغموض لدى ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات البحث

المنهج الوصفي (الارتباطي)

يعتمد المنهج الوصفي –كأحد مناهج البحث العلمي الهامة–على وصف الظواهر الإنسانية والتربوية، كما هي دون تدخل من جانب الباحث بالتحكم في الظواهر التي يدرسها، كما يستخدم هذا النوع لتجميع المعلومات والبيانات لتكوين فكرة واضحة وصورة متكاملة عن مشكلة تعليميَّة أو تربويَّة، والهدف منه اكتشاف اتجاه العلاقة بين المتغيرات موضع الدراسة، وكذا تحديد مقدار هذه العلاقة. وذلك من خلال استخدام معامل الارتباط كمقياس لدرجة هذه العلاقة، والدراسة الحالية تدرس العلاقة بين تحمل الغموض والقلق كما تسعى إلى التنبؤ بأداء الأفراد على متغير ما، وذلك استناداً إلى العلاقة بين هذا المتغير والمتغيرات الأخرى المرتبطة به (ماهر خطاب،٢٠٠٨).

ثالثا: مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في جميع التلاميذ في الصف الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية، ويتكون من (١١٠٩) تلميذا وتلميذة، وتتراوح أعمارهم من ٩ : ١٢ عاما؛ حيث إن هذه المدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم بالقاهرة التابعة لإدارة المرج التعليمية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) مجتمع العينة

اسم المدرسة	الصف الرابع	عدد الفصول	تلميذ	تلميذة	الصف الخامس	عدد الفصول	تلميذ	تلميذة
براعم المستقبل	٤٢٩	٥	٢١٧	٢١٢	٣٣٨	٤	١٧٩	١٥٩
الفتوح الإسلامية	١٧٤	٣	٨٣	٩١	١٦٨	٣	٨٠	٨٨
الإجمالي	٦٠٣	٨	٣٠٠	٣٠٣	٥٠٦	٧	٢٥٩	٢٤٧

رابعا: عينة الدراسة انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

العينة الأساسية هي العينة التي تم تطبيق أدوات تشخيص صعوبات التعلم من أصل مجتمع العينة، وتتكون من (٣٣٥) تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي؛ حيث تراوحت أعمارهم من ٨ سنوات و ١١ شهرا إلى ١١ سنة وشهرا.

العينة النهائية هي العينة التي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها، والخروج من خلالها بمجموعة من النتائج والتوصيات، وتتكون من فئتين كالآتي:

فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: تكونت العينة النهائية لذوي صعوبات التعلم من (٢٥) تلميذا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بواقع (١٥) تلميذ و(١٠) تلميذة، وتراوحت أعمارهم من ٨ أعوام و ١١ شهرا إلى ١١ عاما وشهر واحد وكان متوسط درجاتهم على اختبار الذكاء ٢٩.٧٢ درجة، بانحراف معياري قدره ٢.٥٢ درجة، وقد تم اختيارهم وفقا لمحكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم العالمية.

فئة التلاميذ العاديين: تكونت العينة النهائية للعاديين من (٢٨) تلميذا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بواقع (١٤) تلميذ و(١٤) تلميذة، وتراوحت أعمارهم من ٨ أعوام و١٠ شهور إلى ١٠ أعوام و٩ شهور، وكان متوسط درجاتهم على اختبار الذكاء ٢٨.٦ درجة بانحراف معياري قدره ٢.٣١ درجة، ولا يعانون من تباعد بين ذكائهم وتحصيلهم القرائي.

مجانسة عينتى الدراسة

تم مجانسة العينة من حيث الذكاء والعمر الزمنى باستخدام معادلة "ت" لدلالة الفروق بين عينتين غير مرتبطتين كالاتي:

جدول (٢) مجانسة العينة

المتغير	العينة	عدد التلاميذ	متوسط أعمارهم بالشهور	الإنحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	صعوبات التعلم	٢٥	١٦٦.٨٠	٨.٤٤١	٥١	٠.٤١٧-	٠.٦٧٨
	العاديين	٢٨	١١٧.٦٨	٦.٨٨٦			
الذكاء	صعوبات التعلم	٢٥	٩٢.٧٢	٢.٥٢٥	٥١	١.٦٧٤	٠.١٠٠
	العاديين	٢٨	٢٨.٦١	٢.٣١٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات المجموعتين في العمر الزمنى والذكاء مما يدل على تجانس العينة حيث أن قيمة ت (-٠.٤١٧) في العمر الزمنى عند درجات حرية (٥١) ومستوى دلالة (٠.٦٧٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً وقيمة ت (١.٦٧٤) في الذكاء، عند درجات حرية (٥١) ومستوى دلالة(٠.٠١) وهي قيمة غير دالة إحصائيا وهذا يدل على تجانس المجموعتين في العمر الزمنى والذكاء.

الأدوات

الأدوات الخاصة بانتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتضمن

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون إعداد / جون رافن (١٩٥٦) تقنين/ عماد حسن (٢٠١٤)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذكاء اللفظي للأطفال من عمر ٥.٥ سنوات إلى ١١ سنة، وتتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي (أ)، (أب) ، (ب) يشمل كل منها ١٢ بندا، ويتكون كل بند من المصفوفات على هيئة شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وتحته ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي .

وقام عماد حسن(٢٠١٤) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار كالآتي:

أولا: صدق الاختبار

١. الصدق التلازمي

أ–معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة والاختبارات الأخرى:

أجري معد الاختبار العديد من الدراسات لتقدير معامل الارتباط بين مصفوفات Ravenوعدد من الاختبارات الأخرى ومن أهمها:

– اختبار وكسلر للأطفال، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٣١) إلى (٠.٨٤) مع الجانب اللفظي لاختبار وكسلر، ومع الجانب العملي تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٥) إلى (٠.٧٤).

– اختبار وكسلر للأطفال (المفردات، سلاسل الأعداد، رسوم المكعبات، الشفرة) وكذلك مع متاهات بورتيوس ولوحة سيجان واختبار الذكاء غير اللغوي، تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٢٧) إلى (٠.٩)، وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) .

معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة والتحصيل الدراسي

تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٢٦) إلى (٠.٥٢) على عينة قوامها (٤٠٠) تلميذٍ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بجمهورية مصر العربية، تراوحت أعمارهم من ٨ أعوام وخمسة أشهر إلى ٩ أعوام وخمسة أشهر.

ثانيا: ثبات الاختبار

أ. معامل الاستقرار

توصلت الدراسة التي أجراها (حسن، ٢٠١٤) على الأطفال المصريين بإعادة الاختبار بعد أسبوعين إلى معامل ثبات مقداره (٠.٨٥) ، وهو دال عند مستوى (٠.٠١).

ب. طريقة التجزئة النصفية:

توصلت دراسة معد الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية إلى معامل ثبات مقداره (٠.٩١) وهو دال عند مستوى (٠.٠١).

اختبار القراءة الصامتة للمرحلة الابتدائية، إعداد/ السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القراءة الصامتة للمرحلة الابتدائية، ويتكون من أربعة مستويات: (تعرف الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة، فهم النص)، وعدد مفردات كل اختبار من الاختبارات الفرعية بترتيب ذكرها (١٤،١٨،٧،٧) مفردة.

التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار كالتالي:

أولا: صدق الاختبار

قامت دينا سمير(٢٠١٦) حساب صدق الاختبار بعدة طرق من بينها:

أ–صدق التمايز العمري

تم حساب صدق التمايز العمري بين عينة قوامها (٣٠) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث، و(٥٠) تلميذا وتلميذة بالصف السادس، حيث تتمتع الاختبارات الفرعية والاختبار ككل بمعاملات صدق تمييزي دالة عند مستوى(٠.٠١)؛ نظرا لوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ الصفين الثالث والسادس لصالح الصف السادس.

ثانيا: ثبات الاختبار

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار على عينة قوامها (٦٠) تلميذا وتلميذة، بالصف الرابع والخامس الابتدائي، وكانت معاملات الثبات مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية و الفا كرونباخ (٠.٨٤)، كما بلغت قيمة معامل الثبات جوتمان(٠.٧٣) .

ثالثاً. تجانس المفردات (الاتساق الداخلي)

أ–حساب معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاختبار:

تتمتع الاختبارات الفرعية بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها عند مستويي دلالة ٠.٠٥ ، و٠.٠١، وبينها وبين الدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠.٠١ .

ب. حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة المحور والدرجة الكلية للاختبار:

تراوحت معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٣١) إلى (٠.٩٢) ، دالة عند مستوى ٠.٠١(دينا سمير ٢٠١٦).

اختبار بندر جشطلت البصري الحركي، إعداد / لوريتابندر (١٩٣٨)، تعريب / مصطفى فهمي، سيد غنيم (١٩٦٨)، تقنين / مستشفى جمال ماضي أبو العزائم(١٩٩٠).

هذا الاختبار من وضع لوريتا بندر عام ١٩٣٨، ونشرته تحت اسم "اختبار الجشطلت البصري الحركي"، ويعتمد على نقل أشكال بسيطة، حيث يستخدم لاستبعاد التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة وغير مرتبط بزمن محدد، حيث يقوم التلميذ بنقل أشكال بسيطة على ورقة A4 من خلال البطاقات الستة للأشكال المستخدمة، وتم الاقتصار في هذه الدراسة علىَ استخدام (٦) بطاقات فقط، وهي (١، ٣، ٤، ٥، ٧، ٩) من بين (٩) بطاقات ، وذلك للتشخيص الكمي، واستبعاد من تقل درجاتهم عن (١٤±٠.٥) درجة الخصائص السيكومترية للاختبار كالآتي:

أولا: صدق الاختبار

في إطار الصدق التلازمي قام كلا من برانيجان وبرونر (١٩٩٣) ، بحساب معامل الارتباط بين التقدير الكمي والكيفي ، وأيهما أكثر ارتباطاً باختبار القدرات العقلية العامة لأوتيس – لينون، وتوصلا إلي معامل ارتباط دال إحصائيا بين التقدير الكمي والكيفي، وأن معامل ارتباط التقدير الكيفي باختبار القدرة العقلية العامة المشار إليه كان أكبر منه مقارنة بالتقدير الكمي(السيد سليمان ، ٢٠١٠)، وقامت دينا سمير(٢٠١٦)، بحساب صدق الاختبار علي عينة قوامها(٥٠)تلميذاً وتلميذة، وتروح معامل صدق الاختبار ما بين (٠.٧٥١ – ٠.٨٩٨)، وجميعها معاملات عالية، ودالة عند مستوي دلالة ٠.٠١.

ثانيا: ثبات الاختبار

قام كلا من فولر وفانس (١٩٩٥) بحساب معامل ثبات بطاقات الاختبار الست بعد تقييم الأداء كمياً ، وذلك بعد تطبيقه علي عينة من رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، من خلال ثلاثة مقدرين لتقييم الأداء، وتوصلا إلي أن معامل ثبات البطاقات يتراوح من (٠.٧٤) إلي (٠.٨٤) ، وقد كان معامل ثبات الاختبار ككل (٠.٩٨) ، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المقدرين الثلاثة ، وهو ما يشير إلي موضوعية التقدير الكمي للأداء علي الاختبار ، وقد قام سليمان وإدريس (٢٠٠٢) بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ علي عينة قوامها (٣٠٥) تلميذ وتلميذة ، يقعون في مرحلتين عمريتين ، المرحلة العمرية الأولي قوامها (١٥٥) ، تتراوح أعمارهم من (٧) سنوات و(٧) أشهر إلي (١١) سنة وشهر ، وقد بلغ معامل الثبات في حالة النسخ (٠.٧) ، وفي حالة التذكر (٠.٧) ، أما المرحلة العمرية الثانية فقد كان قوامها (١٥٠) تلميذ وتلميذة ، تتراوح أعمارهم من (١١) سنة وستة أشهر إلي (١٤) سنة و ثمانية أشهر ، وقد بلغ معامل الثبات في حالة النسخ (٠.٧٢

) ،وفي حالة التذكر(٠.٧٩) ، وكان معامل الثبات للعينتين ككل في حالة النسخ (٠.٧١) ، وفي حالة التذكر (٠.٧٤) ، وقد تم حساب النسبة الحرجة لكل عينة علي حدة ، وقد وجد أنها ٤.٧٥ و ٣.٨٩ للعينتين علي الترتيب ، وهو ما يُشير إلي أن الاختبار قادر علي التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في السمات التي يقيسها الاختبار. (السيد سليمان ،٢٠١٠)، وقامت دينا سمير (٢٠١٦) بالتحقق من ثبات الاختبار علي عينة قوامها (٥٠) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي ، باستخدام إعادة التطبيق (الاستقرار) ؛فكانت قيمة معامل ثبات الاختبار بالإعادة ٠.٩٠١، وهي قيمة عالية ومطمئنة .

وقام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي، باستخدام إعادة التطبيق (الاستقرار)، فكانت قيمة معامل ثبات الاختبار بالإعادة ٠.٨٨ وهي قيمة دالة.

٤–استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية، الأسرية، الصحية، التعليمية والثقافية، إعداد / السيد عبد الحميد سليمان، ومحمد بن حسن أبو راسين (٢٠٠٨)

الهدف منها استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات الحسية (السمعية والبصرية والبدنية والصحية) أو الحرمان الثقافي أو الفقر الشديد أو الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية، وتتضمن هذه الاستمارة (١٤) مفردة، وتشمل بديلين للاستجابة (نعم أو لا)، وقام بملئها الإخصائيات النفسيات والاجتماعيات بالمدارس، وأكثر المعلمات التصاقا بالتلاميذ، وتم تقدير ثبات الاختبار بالإعادة من خلال حساب معامل الارتباط بين تقديرات الأخصائيات النفسيات في المرتين الأولى والثانية ، فبلغت قيمته ٠.٧٩، وهي قيمة مرتفعة، ودالة عند ٠.٠١ .

ثانيا: الأدوات الخاصة بمتغيرات الدراسة

١. مقياس تحمل / عدم تحمل الغموض إعداد / ناهد مختار (١٩٩٤)

يتضمن المقياس (١١) مفردة لقياس الأسلوب المعرفي تحمل / عدم تحمل الغموض يتناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كالآتي:

أولا: الاتساق الداخلي

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة بلغت (٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي؛ حيث تراوحت درجاتهم الخام بين (٢٠–٣٥)، وكان متوسط أدائهم على الاختبار ٢٥.٥، بانحراف معياري مقداره ٣.٦ درجة، وذلك بعد استبعاد عشر حالات متطرفة الدرجات، وتم حساب الاتساق من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث في الجدول التالي:

جدول (٣) الاتساق الداخلي لمقياس تحمل الغموض

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.312*
٢	.491**
٣	.718**
٤	.146
٥	.338*
٦	.424**
٧	.622**
٨	.565**
٩	.551**
١٠	.642**
١١	.374*
١٢	.507**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المفردة رقم (٤) تم حذفها نظرا لانخفاض معامل الارتباط وبذلك تتراوح معاملات الارتباط من (٠.٣١) إلى (٠.٧٢)، وهي درجات مرتفعة تعبر مدى الاتساق الداخلي للاختبار.

ثانيا: ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بعدة طرق، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها في الجدول التالي:

جدول ثبات المقياس (٤)

المقياس	عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية"سبيرمان–براون	معامل ألفا–كرونباخ
تحمل الغموض	١١	٠.٦٣	٠.٦٩

يتضح من الجدول السابق أن معامل التجزئة النصفية للاختبار(٠.٦٣) درجة وهي درجة مقبولة، تعبر عن مدى ثبات الاختبار، كما أن معامل الفا–كرونباخ(٠.٦٩) درجة.

مقياس القلق للأطفال إعداد / فيولا الببلاوي (٢٠١٠)

يتضمن هذا المقياس ٤٢ بندا لقياس القلق عند الأطفال باعتباره زملة من الأعراض التي تتضح في مظاهر أو مكونات سيكولوجية وسلوكية وفسيولوجية وقد أضيف إلى هذا المقياس ١١ بندا كمقياس للكذب على شاكلة مقياس الكذب في "اختبار الشخصية المتعدد الأوجه" وذلك للتحقق من نزعة الطفل إلى الصدق أو الكذب في استجابته على بنود القلق وبذلك يبلغ عدد بنود المقياس ككل ٥٣ بندا.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس

١–الصدق الداخلي

يتضح أن معاملات الصدق الداخلي دالة إحصائيا منها ٣٤ معاملا دالا عند مستوى ٠.٠١ و ٨ معاملات دالة عند مستوى ٠.٠٥ وتلك معاملات مرتفعة بدرجة تكفى للثقة في المقياس.

٢–الصدق العاملي

يستخدم هذا النوع من الصدق لبيان إلى أي مدى يقيس الاختبار السمة أو الظاهرة المراد قياسها وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٠١٨١.

ثانيا: ثبات المقياس

١–طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني بين الاجرائين يتراوح بين ١٥–٢٠ يوما وقد حسب معامل الارتباط "بيرسون" بين نتائج التطبيقين وكان معامل الثبات بهذه الطريقة =٠.٨٤ وتلك قيمة تدل على معامل مرض يوثق به.

٢–طريقة التجزئة النصفية (سيبرمان وبراون)، حيث حساب معامل الارتباط بين جزئى المقياس (الفردي والزوجي) وكان معامل الثبات بذلك= ٠.٧٦ وهى قيمة مرتفعة.

نتائج البحث

أولا: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في تحمل الغموض لصالح العاديين".

ولاختبار صحة الفرض تم رصد درجات التلاميذ، وتم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Spss v.25)؛ حيث تم استخدام اختبارات"ت" للتعرف على متوسطي درجات العينة على مقياس تحمل الغموض، والجدول التالي يوضح القيمة التي حصل عليها الباحث.

جدول(٥) قيمة "ت" لعينة الدراسة على مقياس تحمل الغموض

العينة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم	٢٥	٢٥.٨٤	٢.٧٩	.٧٤٠	٥١	.٤٦٣ غير دالة
العاديين	٢٨	٢٦.٣٩	٢.٦٤			

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم تحقق الفرض البحثي الأول؛ حيث وجد أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في تحمل الغموض لصالح العاديين، ويمكن تفسير هذه النتيجة بناء على أن مفهوم تحمل الغموض يعتبر من المفاهيم التي يتم تكوينها في مراحل العمر المتقدمة، ولكن عينة الدراسة تتضمن التلاميذ في المرحلة الابتدائية أي في مرحلة الطفولة المتأخرة كما أنهم متجانسين في العمر الزمنى والذكاء مما يدل على أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يختلف كثيراً عن أداء التلاميذ العاديين على مقياس تحمل الغموض، وفى هذا النسق نجد أن مفهوم تحمل الغموض يرتبط بالخصائص المعرفية والشخصية للتلميذ ، فعند التعرف على الخصائص المعرفية والشخصية للطفولة المتأخرة باعتبارها المرحلة العمرية التي تتضمن عينة الدراسة نجد أن التلاميذ في هذا العمر يتميزون بالقدرة على اكتساب المفاهيم المجردة، واتساع مجال الانتباه والإدراك للعالم الخارجى؛

حيث ينتمى التلميذ إلى مرحلة العمليات المحسوسة في نموذج بياجيه للنمو المعرفي، وفيها يكتسب القدرة على إدراك العلاقات وتقديرها، لذا نجد أن أسلوب تحمل الغموض بإعتباره من الأساليب المعرفية التي تفسر البناء المعرفي للتلميذ وعلاقته بالبناء العقلي له، وتشير كوستلين وجلوجر (kostlin & Ghoger,1978) إلى أن تحمل الغموض يتعلق بالكفاءة تلك التي تبدو سائدة في مراحله الطفولة عند الإنسان، وتستمر معه في المراحل العمرية المختلفة (في: حمدي الفرماوى،١٩٩٤).

وبالتالي فإن التلاميذ بشكل عام في هذا العمر الزمنى يتسمون بالخصائص المعرفية التي تمكنهم من إدراك التعامل مع البيئة المحيطة والقدرة على التعامل مع المجردات، ولكن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص يتضح من خلال دراسة التراث السيكولوجي لخصائصهم أنهم يعانون من الإحباط، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، وضعف الدافعية، وعدم القدرة على الاستبصار، الأمر الذى يستخلصه الباحث أنهم قد يكونوا غير قادرين على تحمل الغموض على عكس أقرانهم العاديين، ولكن نتيجة الفرض أظهرت أنه لا يوجد فروق بين المجموعتين، وبذلك تتعارض مع نتائج دراسة (chu et al 2015,)، ودراسة (heydaria et al ,2013)، ودراسة (محمد حسانين ومجدى الشحات،٢٠٠٦)، ودراسة (el-koumy,2000)، ودراسة (إيهاب أبو العطا ، ٢٠٠١)، ودراسة (wiig et al ,1981) التي تشير إلى أن التلاميذ متحملي الغموض لديهم قدرة على تعلم استراتيجيات اللغة، والدافع للإنجاز، والابتكار، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، وأن التلاميذ العاديين لديهم قدرة على تحمل الغموض والاتزان الانفعالي كما أنهم متروون في اتخاذ قراراتهم بالإضافة إلى أن لديهم قدرة عالية على الفهم القرائي، ولكن صعوبات التعلم يفتقدون القدرة على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة، وضعف الدافعية، وانخفاض في تقدير الذات كما أنهم لديهم قصور في الفهم القرائي بالإضافة إلى تميزهم بالاندفاعية، ومن ثم وجدت معظم الدراسات أن التلاميذ العاديين لديهم تحمل غموض أعلى من ذوي صعوبات التعلم وبذلك لا تتفق مع نتيجة الفرض الحالي، ولكن من ناحية أخرى لم يجد الباحث – في حدود علمه – دراسات تتفق مع نتيجة الفرض الحالي مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية أو بالتحديد مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانيا: **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها**:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في القلق لصالح ذوي صعوبات التعلم".

ولاختبار صحة الفرض تم رصد درجات التلاميذ، وتم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Spss v.25)؛ حيث تم استخدام اختبارات "ت" للتعرف على متوسطي درجات العينة على مقياس القلق، والجدول التالي يوضح القيمة التي حصل عليها الباحث:

جدول(٦) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين عينتي الدراسة على مقياس القلق

العينة	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي(م)	الانحراف المعياري(ع)	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم	٢٥	٣٠.٧٢	١.٦٧١	٥.٤٢	٣٥	٠.٠٠٠ دالة
العاديين	٢٨	٢٥.٧٩	٤.٤٧٥			

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة (ت) ٥.٤٢ ودرجة الحرية ٣٥ عند مستوي ٠.٠٠٠ أصغر من ٠.٠٥ لذا يوجد فروق بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين علي مقياس القلق لصالح ذوي صعوبات التعلم ومن ثم تحقق الفرض الذى يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في القلق لصالح ذوي صعوبات التعلم وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة عبد الله بن عبد السلام ، حسين نواني(٢٠١٦)، ودراسة ذياب عايض العجمي(٢٠١٩) حيث توصلوا إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بالعديد من السمات مثل القلق وهذا نتيجة قدراتهم وإمكانياتهم الأكاديمية المحدودة التي تعوقهم عن مواصلة حياتهم الدراسية مثل العاديين كما يتسمون بضعف تقدير الذات ويخفون ضعفهم، وبناء عليه يواجهون العديد من المشاكل النفسية أهمها القلق وبالأخص القلق المستقبلي والقلق المدرسي.

ثالثا: **نتائج الفرض الثالث وتفسيرها**:

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى القلق وتحمل الغموض لدى ذوي صعوبات التعلم".

ولاختبار صحة الفرض تم رصد درجات التلاميذ، وتم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Spss v.25)؛ حيث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين القلق وتحمل الغموض والجدول التالي يوضح القيمة التي حصل عليها الباحث:

جدول (٧) معامل الارتباط بين القلق وتحمل الغموض

المتغيرات	تحمل الغموض
القلق	٠.٢٣٠

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين القلق وتحمل الغموض عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو ٠.٢٣٠ وهو معامل ارتباط ضعيف مما يدل على عدم وجود علاقة بين المتغيرين عند عينة الدراسة وهي صعوبات التعلم حيث يري الباحث أن نتيجة هذا الفرض قد يرجع إلي أن تكوين الأسلوب المعرفي تحمل الغموض عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية لم يتكون بالشكل المطلوب قياسه كما هو عند المراهقين والكبار، وبالتالي فعلاقة بين القلق وتحمل الغموض علاقة مؤكدة عند الكبار كما في دراسة الكومي El-Koumy(2000) التي أثبتت أن الطلاب المتحملين للغموض لديهم مستوى عال في الفهم القرائي ومن ثم مستوي القلق أقل مقارنة بالطلاب الأقل تحملا للغموض، أيضا دراسة Ladouceur (2000) التي توصلت إلي أن الطلاب المتحملين للغموض لديهم مستوى قلق منخفض عن أقرانهم العاديين، كما توصلت دراسة أسماء حسن(٢٠١٣) إلي أن طلاب الجامعة المتحملين للغموض لديهم مستوي قلق منخفض ومستواهم التحصيلي مرتفع، في حين أثبتت دراسة إبراهيم الصباطي، حسام حمدي، محمد عبد السلام(٢٠١٧) إلي أن الطلاب المتفوقين دراسيا لديهم تحمل للغموض الاكاديمي أكبر من أقرانهم العاديين، ومن هنا يتوصل الباحث إلي أن المتفوقين دراسيا لديهم تحمل للغموض أفضل من الطلاب العاديين، والطلاب العاديين لديهم تحمل للغموض أفضل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتسمون بالقلق وقدرتهم أقل على الإنجاز من ثم يواجهون الضغوط التي تعوقهم من مواصلة الدراسة بالشكل الأمثل لذا يجب فهم إمكانياتهم وقدراتهم من قبّل المحيطيين بهم من الأسرة والمجتمع ككل.

خلاصة النتائج

تحمل الغموض هو متغير معرفي ضمن الأساليب المعرفية يهتم بالنشاط المعرفي العقلي للتلميذ ويعتبر تكوينا فرضيا يتوسط وجود المثير وإحداث الاستجابة ويتطلب لوجوده مهارات قد تكون غير موجودة أو بها قصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يحتاج إلى مهارات مثل تجهيز المعلومات، والإدراك، والتذكر، وتكوين المفهوم وحل المشكلات، والقدرة على الاستبصار، وبالتالي القصور في هذه المهارات بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تجعلهم يواجهون العديد من المشاكل سواء النفسية مثل

القلق أو الأكاديمية مثل الفشل الدراسي أو اجتماعية مثل الهروب من المدرسة وغيره من المشاكل المتعددة التي قد تواجههم التي تحول دون تقدمهم في التحصيل الدراسي، الأمر الذى يجعلهم غير قادرين على مواجهة أي موقف غامضا مثل الموقف الاختباري الذى يمثل موقفا غامضا وبالتالي موقف ضاغطاً وفى هذا الاطار توصل البحث الحالي إلي عدة نتائج وهي أن التلاميذ العاديين أكثر تحملا للغموض من ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى شعور ذوي صعوبات التعلم بالقلق بشكل أكبر من العاديين في الحياة الدراسية، ومن ناحية آخري توصل البحث إلى عدم وجود علاقة مستوى القلق وتحمل الغموض لدى ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات

–إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الأسلوب المعرفي تحمل / عدم تحمل الغموض عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية وكيفية تكوينه وأساليب تنمية تحمل غموض المواقف الجديدة.

–الكشف عن استراتيجيات لتقليل مستوي القلق عند ذوي صعوبات التعلم.

–ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بإعداد أدلة إرشادية للمعلمين لكيفية التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصا ذوي صعوبات القراءة.

البحوث المقترحة

*فاعلية برنامج قائم على تنمية الأسلوب المعرفي تحمل الغموض عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

*استراتيجيات مواجهة المشاكل النفسية ومن أهمها القلق عند ذوي صعوبات التعلم.

*برنامج إرشادي للوالدين وللمعلمين للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم من الجوانب النفسية والأكاديمية.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم سالم الصباطي، محمد عبد السلام غنيم، حسام حمدي عبد الحميد(٢٠١٧). السيادة المخية السائدة وعلاقتها بتحمل الغموض الأكاديمي لدي كل من الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. ٨٢. ١١٧ – ١٤٠ .

أحمد عواد، زيدان السرطاوي(٢٠١٥). صعوبات القراءة و الكتابة: النظرية و التشخيص و العلاج مجلة التربية الخاصة و التأهيل مؤسسة التربية الخاصة و التأهيل. ٢(٨). ٤٥٤–٤٥٦.

أسماء حسن عبد الرسول (٢٠١٢). أثر تفاعل كل من أسلوب تحمل / عدم تحمل الغموض والقلق على التحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة قناة السويس.

أنور محمد الشرقاوي(١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر. مكتبة الأنجلو المصرية.

إيهاب ابراهيم ابو العطا (٢٠٠١). العلاقة بين أسلوبي التروي وتحمل الغموض وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية الأداب. جامعة المنصورة.

فيولا الببلاوى (٢٠١٠) مقياس القلق للأطفال. الطبعة الثانية. الانجلو المصرية. القاهرة.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها ، علاجها ، ط٢ .القاهرة : دار الفكر العربي.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦). الديسلكسيا رؤية نفس/عصبية.القاهرة.دار الفكر العربى.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨). اختبار القراءة الصامتة للمرحلة الابتدائية . مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة. الرياض.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠). تشخيص صعوبات التعلم. القاهرة. دار الفكر العربي.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١١). التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم، ط١. القاهرة. عالم الكتب.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٣). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. ط١.القاهرة.عالم الكتب.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٥). فقه صعوبات التعلم، الطبعة الأولى. القاهرة. دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافي(١٩٨٨). معجم علم النفس والطب النفسي. دار النهضة العربية.

جون رافن (١٩٣٨) اختبار المصفوفات المتتابعة، تقنين /على، عماد أحمد حسن. (٢٠١٤) ،الطبعة الأولى ، الأنجلو المصرية.

حمدي علي الفرماوي (١٩٩٤). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. الطبعة الاولى.

دينا سمير مكى (٢٠١٦). الفروق في المعالجة اللفظية وأنماط السيادة المخية بين التلاميذ المتأخرين دراسياً وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. كلية التربية.جامعة حلوان.

ذياب عايض فالح(٢٠١٩). القلق وصعوبات التعلم: دراسة مقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. العلوم التربوية. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية.٢٧(٤). ٣٥٠ – ٣٨٩ .

سحر أحمد الشوربجي (٢٠١٧).فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية.١١(٣).

عبد الله بن عبد السلام، حسين نواني (٢٠١٦) علاقة القلق بصعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمنطقة تامنغست. جامعة قاصدي مرباح. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد ٢٤.ص ٩١ – ١٠٠.

على شاكر (٢٠٠٩). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل وعدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة القادسية العراقية.(١٢١) ٥٩–١٦٥.

على ماهر خطاب. (٢٠٠٨). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. ط٣. القاهرة. دار النصر للنشر والتوزيع.

عماد أحمد حسن. (٢٠١٤). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

فؤادة محمد علي هدية (٢٠١٧). تحمل الغموض وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقليا مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية المؤلف الرئيسي: ١٨(١٢). ١٦٧ – ١٤٩.

لوريتا بندر (١٩٣٨). اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى " كراسة التعليمات ". ،تعريب /مصطفى فهمي ، سيد غنيم (١٩٦٨)، تقنين / مستشفى جمال ماضى ابو العزايم(١٩٩٠)، النهضة المصرية ،القاهرة.

محمد حسانين محمد ، مجدى محمد احمد الشحات (٢٠٠٦) ." دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الادراكية – الغلق اللفظى) والانفعالية (مستوى الطموح – تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئ التعلم في المرحلة الاعدادية " مجلة كلية التربية جامعة بنها المجلد (١٦) ، (٦٨) ، ١٢٣ – ١٦٤.

محمد رزق أحمد البحيرى (٢٠٠٢).بعض المتغيرات المرتبطة بتحمل الغموض لدى عينة من الصم .كلية البنات .قسم علم النفس . رسالة ماجيستير.جامعة عين شمس.

محمد رزق أحمد البحيرى (٢٠٠٢).بعض المتغيرات المرتبطة بتحمل الغموض لدى عينة من الصم .كلية البنات .قسم علم النفس . رسالة ماجيستير.جامعة عين شمس.

ميمي السيد أحمد (٢٠٢١) .تأثير التفاعل بين مستوى الطموح وتحمل الغموض لدى الطالب الريادي في فاعلية الذات الابداعية من وجهة نظر طلبة كلية التربية

بالرستاق بالمملكة العربية السعودية.المجلة التربوية.جامعة سوهاج. العدد ٨١. ١١٩٣ – ١١٥١ .

ناهد مختار حسن رزق (١٩٩٤).بعض الأساليب المعرفية في علاقتها باكتساب المفاهيم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. رسالة ماجستير . كلية التربية .جامعة المنوفية.

ناهد مختار حسن رزق (١٩٩٤).بعض الأساليب المعرفية في علاقتها باكتساب المفاهيم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. رسالة ماجستير . كلية التربية .جامعة المنوفية.

وفاء رأفت مصطفى (٢٠٠٣) . أثر التدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات في تحصيل المعلومات في التحصيل الدراسي وتحمل الغموض لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجيستير. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

المراجع الاجنبية

Azarnoosh, M. (2007).Learning disabilities: insights and perceptions from an EFL learner. Ph.D. Science and Research Branch. Azad University.

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. International Journal of Emotional Education, 9(2), 100-109.

Chu, W.H., Lin ,D.Y., Chen , T.Y., Tsai , P.S.,& Wang ,C.H. (2015) The relationships between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 49,1-16.

Cooray, S. E., & Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities. Advances in psychiatric treatment, 11(5), 355-361.

Cooray, S. E., & Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities. Advances in psychiatric treatment, 11(5), 355-361.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: National center for learning disabilities, 25, 2-45.

Dewaele, J. M., & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? Bilingualism: Language and Cognition, 16(01), 231-240

Eissa, M. A. (2013). The Effectiveness of a Phonological Awareness Training Intervention on Pre-Reading Skills of Children with Mental Retardation. Online Submission, 2(2), 12-22.

El-Koumy, A. S. A. (2000). Differences in FL reading comprehension among high-, middle-, and low-ambiguity tolerance students. Education Resources Information Center (ERIC), USA.

Erten,I.H.&Topkaya,E.Z.(2009).Understanding tolerance of ambiguity of EFL learners in reading classes at tertiary level.Novitas-Royal,3(1).

Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. Journal of personality.18, 108–143.

Frenkel-Brunswik, E. (1974). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. Psychological issues, 8(3), 58-91.

Greenhill, L. (2000). Learning Disabilities: Implications for Psychiatric Treatment. Review of Psychiatry Series, 19(5), Washington, DC, American Psychiatric Press

Harley,K., Butcher,N.& Laueillard,D.(2014). Dyslexia international: better training, better teaching. the Center for Child and Family Policy . Duke University.version 14 Apri 2014.

Heydari, H., Madani, D., & Rostami, M. (2013). The study of the relationships between achievement motive, innovation, ambiguity tolerance, self-efficacy, self-esteem, and self-actualization, with the orientation of entrepreneurship in the Islamic Azad University of Khomein students. Procedia-Social and BehavioralSciences, 84, 820-826.

Hunter-Carsch,M. (2001). Dyslexia: A Psychosocial Perspective. London. Whurr Publishers Ltd.

Kroese, B. S., Dagnan, D., &Loumidis,K.(1997).Cognitive-behaviour therapy for people with learning disabilities.London Taylor & Francis e-Library.

Ladouceur, R.(2000).Experimental Manipulation of Intolerance of Uncertainty: A study of Theoretical Model of Worry,Behavior Therapy and Search, 9(38), PP.933-941.

Lin, C. Y., Cheng, C., & Wang, M. (2018). The contribution of phonological and morphological awareness in Chinese–English bilingual reading acquisition. Reading and Writing, 31(1), 99-132.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). Essentials of dyslexia assessment and intervention.Canada.John Wiley & Sons.

Mihai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J., & Palmer, S. (2015). Teaching phonological awareness to all children through storybook reading. Young Exceptional Children, 18(4), 3-18.

Reid,G.(2011). Dyslexia.(3rd ed.). London, Continuum International Publishing Group.

Schmidt, M., Prah ,A.& Cagran , B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities, Journal of educational studies .40(4),407-422.

Sharma , G . (2004). A Comparative Study of the Personality Characteristics of Primary-School Students with Learning Disabilities and Their Non learning Disabled Peers. Learning Disability Quarterly ,27(3),127-140.

Thaler, N. S., Kazemi, E., & Wood, J. J. (2010). Measuring anxiety in youth with learning disabilities. reliability and validity of the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). Child Psychiatry & Human Development, 41(5), 501-514.

Wiig, E. H., Semel, E. M., & Abele, E. (1981). Perception and interpretation of ambiguous sentences by learning disabled twelve-year-olds. Learning Disability Quarterly. 4(1). 3-12.

Zenasni,F .(2008). Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Study. Journal of Creative Behavior. 42(1),61-73.

Ziadat, A. H., & AL-Awan, M. S. A. (2018). The Effectiveness of Neurological Impress Method on Reading Fluency of Students with Learning Disabilities in Amman, Jordan. International Education Studies, 11(1), 165-171.