الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد بوضياف– المسيلة–
كلية : العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم: علم النفس

رقم التسلسلي:...../2018

رقم التسجيل:.....

# معاملة المعلمين وعلاقتها بظهور صعوبات التعلم (الأكاديمية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

## دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية أولاد دراج ولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في :

شعبة: علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالب :
✓ بن حوة فارس

إشراف أ/د:
- بودربالة محمد

السنة الجامعية :2017/2018.

# شكر وعرفان

نحمد الله ونشكره الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل إليه لولاه

لا يسعنا في هذا المقام ان نشكر والدي الكريمين اللذين نزلت بحقهما الآية الكريمة :

" ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما "سورة الاسراء، الاية 23

كما اتقدم بالشكر الجزيل الى الاستاذ المشرف محمد بودربالة على تفضله بالإشراف على هذه المذكرة ، فلم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه علينا ولم يتوانى في تقديم آرائه الصائبة لنا ، حتى تم انجاز هذا العمل.

إلى الذين ساهموا في انجاز هذا المشروع من بعيد أو قريب

لكم فائق التقدير والاحترام

والى كل من نسيهم قلمي و تذكرهم قلبي كنتم جميعكم نعم السند فلكم منا المودة والاحترام

# الإهداء

اللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضى

إن أحق وأجدر الناس بالإهداء من قال فيهما الرب جل في علاه:

"ولا تقل لهما أف ولا تنرهما وقل لهما قولا كريما ، واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا" الاسراء(24)

إلى الذي جاهد من أجلي حتى وصلت إلى ما أنا عليه "أبي الغالي" رحمه الله

إلى التي حملت، وسهرت، وأرضعت، وربت: "أمي الحنون" رحمت الله عليها نسأل الله ان يرضى عنهما، ويرزقهما جنة الفردوس إن شاء الله.

أما بعد:

اهدي ثمرة عملي المتواضع إلى الذين جمعتني معهم ظلمة الرحم، إخوتي الأعزاء كل باسمه، ومقامه، وخاصة قوام جسدي، وساعدي الأيمن، أخي الأكبر بلال.

والى كل الأصدقاء عامة وخاصة منهم: بن عادل عمر، بن سباع جلال الدين، بن شريف عبد الحليم، بن نويوة علي.

والى عمتي الغالية .

إلى كل أخوتي وأخواتي وأسرة "بن حوة"، كل باسمه ومقامه .

إلى الذين جمعني معهم في طلب العلم، والتنافس فيه.

والشكر الكبير الى مكتبة باب الجامعة

وإلى أرواح الشهداء .

فارس

| فهرس الموضوعات | |
|---|---|
| شكر وعرفان | |
| الاهداء | |
| فهرس الجداول | |
| مقدمة | أ-ب |
| الجانب النظري | |
| الفصل الأول: الإطار العام للدراسة | |
| 1- تحديد الإشكالية | 8-5 |
| 2- فرضيات الدراسة | 09 |
| 3- التعريفات الإجرائية | 09 |
| 4- أهمية الدراسة | 10 |
| 5- أهداف الدراسة | 10 |
| 6- أسباب اختيار الموضوع | 11 |
| 7- الدراسات السابقة | 15-11 |
| الفصل الثاني : أساليب معاملة المعلمين | |
| تمهيد | 17 |
| 1-المعلم | 24-18 |
| 2- أسلوب الثواب | 28-24 |
| 3- أسلوب العقاب | 35-28 |
| 4- الثواب والعقاب في ضوء نظريات علم النفس | 37-35 |
| 5- الثواب والعقاب من منظور إسلامي | 38 |
| خلاصة الفصل | 39 |
| الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية | |
| تمهيد | 41 |
| 1-مفهوم صعوبات التعلم | 42 |
| 2-تصنيف صعوبات التعلم | 42 |

| | |
|---|---|
| 3 – صعوبات التعلم الأكاديمية | 43 |
| 3-1- مراحل تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية | 44 |
| 3-2- صعوبات تعلم القراءة | 53-45 |
| 3-3- صعوبات تعلم الكتابة | 58-54 |
| 3-4- صعوبات تعلم الرياضيات | 63-58 |
| خلاصة الفصل | 64 |
| **الجانب التطبيقي** | |
| **الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة** | |
| 1- الدراسة الاستطلاعية | 68 |
| 2 – حدود الدراسة | 68 |
| 3- منهج الدراسة | 68 |
| 4 – مجتمع وعينة الدراسة | 69 |
| 6- ادوات جمع البيانات | 74-70 |
| 6- الادوات الاحصائية المستخدمة | 75 |
| **الفصل الخامس: عرض وتحليل و مناقشة النتائج** | |
| 1-اختبار فرضيات الدراسة | 77 |
| 2-مناقشة وتحليل الفرضية العامة | 78 |
| 3-مناقشة وتحليل الفرضيات الفرعية | 85-80 |
| 3-1- مناقشة وتحليل الفرضية الفرعية الاولى | 80 |
| 3-2- مناقشة وتحليل الفرضية الفرعية الثانية | 83 |
| 4- نتائج الدراسة | 83 |
| الاقتراحات | 86 |
| **خاتمة** | 87 |
| **الملاحق** | |
| **قائمة المراجع والمصادر** | |

*قائمة الجداول :*


| الرقم | الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | جدول رقم (1) : قيمة معامل الارتباط بيرسون بين أسلوب العقاب و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة | 71 |
| 02 | جدول رقم (2): قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان معاملة المعلمين. | 72 |
| 03 | جدول رقم (3): الصدق البنائي لمحاور الاستبيان صعوبات التعلم الاكاديمية. | 74 |
| 04 | جدول رقم (4): قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان صعوبات التعلم الاكاديمية. | 74 |
| 05 | الجدول رقم (5): اختبار الفرضية العامة للمعامل بيرسون | 78 |
| 06 | جدول رقم (6) : قيمة معامل الارتباط بيرسون بين معاملة المعلمين بأبعاده و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة: | 78 |
| 07 | جدول رقم(7): اختبار الفرضية الفرعية الاولى لمعامل بيرسون | 79 |
| 08 | جدول رقم (8) : قيمة معامل الارتباط بيرسون بين أسلوب الثواب و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة | 81 |
| 09 | جدول رقم (9): اختبار الفرضية الفرعية الثانية للمعامل بيرسون | 81 |
| 10 | جدول رقم (10): الصدق البنائي لمحاور الاستبيان معاملة المعلمين | 83 |

## مقدمـة:

إن تطور التربية بطرائقها ومناهجها وأهدافها يتماشى مع درجة تعقد الحياة وانشغالات الأفراد والمجتمعات. فالمستوى الفكري للمجتمع وقيمة مردوده التربوي وكذا إنتاجه المعرفي يتوقف على نوعية نظامه التربوي وبالتالي ما تحققه العملية التعليمية التي تستمد فاعليتها من مدى وضوح أهدافها وقابلية تحقيقها كذا تماسك هياكلها وتناسق مهامها.

ولما كان المتعلم هو العنصر الفعال و الأساسي في أية عملية تربوية وفي استثمار الطاقة الفكرية للمجتمع، فإن مختلف البحوث والدراسات في مجال علم النفس وعلوم التربية انصبت اهتمامها حول إيجاد الطرق والأساليب الناجحة لتوصيل المادة الدراسية لهذا المتعلم وبالتالي تحقق الأهداف التربية. وعليه سنسعى من خلال بحثنا هذا للكشف عن معاملة المعلمين لتلاميذهم ومدى استعمالهم لأسلوب العقاب كطريقة في تعديل السلوك وعلاقة هذا الأسلوب في ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية كما سنتطرق إلى مدى استعمال المعلمين لأسلوب الثواب وعلاقته بصعوبات التعلم الأكاديمية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وعليه سنحاول توضيح ذلك من خلال فصول الدراسة التي قسمت بين جانب نظري وجانب تطبيقي ، فالجانب النظري احتوى على ثلاث فصول:

**الفصل الأول:** يتناول الإشكالية التي يبنى عليها البحث، بما فيها المشكلة والفرضيات وأهمية البحث والهدف منه وأسباب اختيار الموضوع والدراسات السابقة.

**الفصل الثاني:** تناول معاملة المعلمين للتلاميذ وتم التعرف على المعلم وأدواره وعلاقته مع المتعلم داخل الصف كما تم التعرف على أساليب التعامل حيث تضمن مفهوم الثواب وتصنيفه والنظريات المفسرة له وتضمن مفهوم العقاب وأنواعه ونظرياته وانتقادات حول العقاب.

**الفصل الثالث:** تناول مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية ومراحل تشخيصها وتصنيفاتها كل على حدا صعوبات تعلم القراءة صعوبات تعلم الكتابة وصعوبات تعلم الرياضيات والعوامل والأسباب المؤثرة فيها.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصلين:

**الفصل الرابع:** تعرضنا فيه إلى إجراءات البحث من حيث العينة ومنهج الدراسة وأدوات البحث وكيفية جمع البيانات وتحليلها إحصائيا.

**الفصل الخامس:** خصصناه لعرض نتائج البحث ومناقشتها والتحقق من الفرضيات وتقديم استنتاج عام يليه مقترحات البحث وتوصيات والتي استنتجنها من خلال الدراسة الميدانية.

# الجانب النظري

# الفصل الأول

# الإطار العام للبحث

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1- تحديد الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- أسباب إختيار الموضوع

7- الدراسات السابقة

## 1-تحديد الإشكالية :

تعتبر المدرسة مجتمع مصغر متكامل يدرب فيه الفرد على حياة المجتمع الذي يعيش فيه، حيث تلعب المدرسة دور الموازنة بين الجانب العقلي المعرفي والجوانب الانفعالية والاجتماعية، فعصر اليوم هو عصر علم وفكر وإبداع، عصر تتسارع فيه ثورة التقدم العلمي في كل مجالات الحياة، ويكسب الجانب التطبيقي للمعرفة أهمية تتزايد يوما بعد يوم، فلم تعد التربية في عالم اليوم تتوقف عند جانب معين من جوانب النمو، وإنما هي عملية مستمرة ومتكاملة تتصدى لمهمة أكثر عمقا، وتتمثل في إعداد المتعلم إعدادا شاملا في جميع المجالات، وتحرص على بناء الشخصية بناء متكاملا ومتوازيا ليكون قادرا على مواجهة متطلبات الحياة.

إن الهدف الرئيسي من التربية هو إعداد الصغار ليتحملوا المسؤولية في المستقبل، وإعدادهم للنجاح في الحياة عن طريق امتلاك المهارات والمعارف اللازمة التي ينطوي عليها المحتوى المدرسي، والذي يظم عادة نماذج سلوكية مستمدة من التراث، الأمر الذي يتجه بالطالب ليكون أداة استقبال ليس غير وعليه أن يمتثل وأن يطيع ما يستقبله ويتلقاه.

فمهمة التربية هي توسيع أفق المتعلم ونظرته للحياة من منظور شامل وعميق يجعل لها معنى عنده تحت تأثير المعلم.

فالمعلم ليس مجرد شخص مهني يمتلك معرفة معينة ونوعا من المهارات يؤدي بها وظيفة ، وإنما عليه فوق ذلك أن يمتلك الشجاعة اللازمة للقيام بأعمال البحث والتنقيب، وعنده الجرأة اللازمة ليتحدى الحقيقة والبحث عنها والكشف عن المجهول، وعندما يتسلح بالمعرفة وأساليب التعلم وطرق التدريس يبدأ عندها في تعليم الآخرين. **(محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص25 -32)**

وتتوفر في المعلم مجموعة من المهارات أثناء عملية التدريس منها مهارة إدارة الصف، ويقصد بها جميع الإجراءات والتدابير التي يستخدمها المعلم لكي يخلق بيئة صفية ملائمة للتدريس والتعلم لكي يحافظ على ملائمتها، ولقد ركزت إدارة حجرة الدراسة في الماضي على الإدارة الصفية القائمة على ردود الأفعال، أي على كيفية استجابة المدرس للتلاميذ الذين أساءوا السلوك وكيف يؤدبونهم.**(جابر عبد الحميد، 2000، ص181)**

ففي معظم الأحيان يستخدم المعلمون أسلوب العقاب في التعامل مع التلاميذ الذين أساءوا السلوك قصد تعديل سلوكهم، واعتمده البعض الآخر كوسيلة لنقل المعرفة لهم أو أداة التعلم ، فأسلوب العقاب قد يخلف أثرا عند التلاميذ أو يعود سلبا على تحصيلهم، خاصة إن كان بعض التلاميذ يعانون من اضطرابات في التعلم.

وهذا ما أشار إليه "**جابر عبد الحميد جابر**" **الذي** يرى أن أكثر الاستجابات شيوعا لسوء السلوك في المدارس بغض النظر عن نوع المخالفة هو شكل من أشكال العقاب مثل التوبيخ اللفظي...أو ردود أفعال لفظية أو فيزيقية أكثر شدة وقسوة. **(جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص178)**

ولقد أشارت "**خولة احمد يحيى**" إلى أن استخدام المعلم لأسلوب التعزيز في التعامل مع التلاميذ قد يؤثر عليهم، خاصة عندما لا يراعي فيه الفروق الفردية، وذلك عندما يتحلى بالجانب العاطفي في التعامل مع إجاباتهم .

يرى **غزال الطاهر عبد الله** في دراسته أن أسلوبي الثواب والعقاب وسيلتين لإصلاح وتقويم السلوك، ويمثل الثواب شكل من أشكال التعزيز الايجابي للسلوك ويثير في النفس مشاعر الرضا والارتياح، ويساعد على تأكيد الذات مما يدفع التلميذ إلى بذل المزيد من الجهد، وبالتالي تكرار السلوك السليم والسلوك الأفضل، أما العقاب يمثل شكل من أشكال التقويم السلبي وإيقاف الجزاء بسبب سلوك خاطئ ويكون الهدف منه تعلم التلميذ وتحفيزه

للابتعاد عن الأسباب التي دعت لعقابهم وهم يقومون وتصحيح سلكهم.( **غزال الطاهر عبد الله،2017، ص124)**

للمعلمين تأثير عظيم على التلميذ من خلال تفاعلهم معهم حيث تؤثر توقعات المعلمين على الأسئلة التي يوجهونا للتلاميذ، وكذلك التعزيز الذي يقدمونه لهم، وعدد مرات التفاعل معهم، قد يسبب المعلمين في بعض الأحيان السلوكيات المضطربة أو يزيدون من حدتها ويحدث هذا عندما يدير المعلم غير المدرب الصف، أو عندما لا يراعي الفروق الفردية، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور استجابة نحو المعلم أو البيئة الصفية والمدرسية، وتعتبر بعض البيئات التربوية غير مناسبة لبعض التلاميذ وقد يلجأ بعض التلاميذ إلى القيام بالسلوكات المضطربة لتغطية قضية أخرى مثل: صعوبات التعلم.**(خولة أحمد يحيى، 2007، ص31)**

في حين أكدت " **خولة احمد يحيى** "على أن سوء الإدارة الصفية ونقص الخبرة أو ممارسة التدريس للمعلم من بين العوامل التي تجعل التلميذ مضطربا وغير سوي، كما تشير إلى أن من بين المشكلات المضطربة التي يعاني منها التلاميذ داخل الصف "**صعوبات التعلم**" الناتجة جراء معاملة المعلم للتلاميذ.

تظهر صعوبات التعلم في أغلب الأحيان في المراحل الابتدائية بشكل واضح ومباشر، وهي عدم قدرة التلميذ على التعلم بصورة طبيعية في الصفوف الاعتيادية، حيت تشمل مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لا يدخلون ضمن فئات الأطفال المعاقين، لكن بلا ريب هم بحاجة إلى مساعدة لاكتساب المهارات المدرسية.

ومن بين صعوبات التعلم التي تنتشر بكثرة أثناء هذه المرحلة عند الأطفال العاديين هي صعوبات التعلم الأكاديمية، لذا تطرقت هذه الدراسة إلى هذا النوع كنموذج وهي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب.

وتظهر صعوبات التعلم هذه بشكل خاص في المدارس الابتدائية وقد تتجاوز التلاميذ الأكثر ذكاءا ممن يعانون من صعوبات التعلم الخاصة تخطى تلك المرحلة، إلا أنهم سيواجهون صعوبات حقيقية عند ما يتقدمون في الدراسة مما يؤدي الى تدني مستوى تحصيلهم بشكل ملحوظ في مراحل دراسية لاحقة. **(حسن نوري الياسري، 2006، ص43)**

وكما أشار "**محمد على كامل**" إلى أن صعوبات التعلم هذه ترجع إلى مجموعة من الاضطرابات، والتي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع و الكلام والقراءة والكتابة والاستدلالات أو القدرة الرياضية، وتعتبر هذه الاضطرابات أصيلة في الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.**(محمد على كامل، 2003، ص6)**

وأشارت أيضا "**خولة احمد يحيى**" على أن اضطراب سلوك التلميذ أو عدم اتزانه في المدرسة، إنما يتوقف على المعاملة التي يتعاملون بها من طرف المعلم داخل البيئة المدرسية.

يضطرب بعض الأطفال حين التحاقهم بالمدرسة والبعض الآخر في أثناء تواجدهم في البيئة المدرسية، ويمكن لهؤلاء الأطفال أن يصبحوا بوضع أفضل أو أسوء من جراء المعاملة التي يتعاملون بها داخل الصف.**(خولة احمد يحيى، 2007، ص31)**

لعل نجاح المعلم أو فشله في مهمته يعود إلى أسلوبه في التعامل مع تلاميذه ونوع تصرفاته إزاءهم سوءا أكان ذلك أسلوبه في التدريس أم في تعامله معهم داخل الحصة أو خارجها.**(محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص143)**

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتبحث عم إذا كانت هناك علاقة بين المعلم وظهور صعوبات التعلم من خلال أسلوب تعامله مع التلاميذ طارحا التساؤلات التالية:

**التساؤل العام :**

هل توجد علاقة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية ؟

**التساؤلات الفرعية :**

**1**- هل توجد علاقة بين أسلوب العقاب الممارسة من قبل المعلم وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية ؟

**2**- هل توجد علاقة بين أسلوب الثواب الممارس من قبل المعلم وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية ؟

## 2- فرضيات الدراسة:

**الفرضية العامة:**

توجد علاقة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

**الفرضيات الفرعية :**

1- توجد علاقة بين أسلوب العقاب الممارس من قبل المعلم وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

**2**- توجد علاقة أسلوب الثواب الممارس من قبل المعلم و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

**3- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:**

**معاملة المعلمين:** هي مجموعة من الأساليب التي يلجأ إليها المعلم في التعامل مع التلاميذ داخل وخارج البيئة الصفية المدرسية، ومن بين هذه الأساليب التي يستخدمها أسلوب العقاب وأسلوب الثواب، قصد تعليم او تعديل سلوك التلميذ.

**صعوبات التعلم الأكاديمية:** هي نوع من أنواع صعوبات التعلم وتشمل الأطفال الذين يعانون من عسر أو تأخر في القراءة والكتابة والحساب عن الأطفال الآخرين في مرحلة دراسية معينة.

**4- أهمية الدراسة:**

- موضوعيا : الكشف عن أساليب التعامل التي يستخدمها المعلم مع التلميذ وتأثيرها عليهم.

- لفت إنتباه المعلمين إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم جراء التعاملات الناتجة عنهم.

- إطلاع المعلمين على مختلف الأساليب والطرق في تعاملهم مع التلميذ أثناء التدريس.

**5- أهداف الدراسة:**

- هدف شخصي يتمثل في تطلع الباحث إلى الكشف على أهمية العلاقة الاتصالية في العملية التعليمية التعليمة بين قطبي هذه العملية (المعلم والمتعلم)

- هدف موضوعي: وهو ملاحظة الباحث حسب اطلاعه على نقص الدراسات التي ركزت على العلاقة التعليمية بين معاملة المعلم ودورها في ظهور صعوبات التعلم .

- إن الهدف الأساسي هو الكشف عن أساليب وطرق تعامل معلمي المدارس الابتدائية مع التلاميذ بكيفية قد تؤدي إلى ظهور اضطراب في التعلم .

- قياس ودراسة الاختلاف الذي يمكن أن يكون بين المعلمين في معاملتهم للتلاميذ داخل البيئة المدرسية.

- محاولة الكشف عن أساليب العقاب والتعزيز والعلاقة التي تربطهما بصعوبات التعلم الأكاديمية.

- إثراء الدراسات المكتبية بهدف الدراسة وفتح آفاق جديدة على ضرورة التركيز على معاملة المعلم وأساليب هذه المعاملة.

## 6- أسباب اختيار الموضوع:

- سبب اختيار الموضوع كونه يدخل في إطار التخصص

- محاولة البحث عن الأسباب الحقيقية المؤدية الى ظهور صعوبات التعلم

- دور معاملة المعلمين في بناء حياة التلميذ وتكوين شخصيته.

- الملاحظة المباشرة للوسط الدراسي، وأهمية المعاملة التي يمارسها المعلم مع التلاميذ وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي وعلى جوانبهم النفسية.

## 7- الدراسات السابقة:

**الدراسات التي تناولت معاملة المعلمين:**

1-**دراسة غزال الطاهر عبد الله 2016:** تناولت عنوان الثواب والعقاب وأثرهما على التحصيل الدراسي

هدفت الدراسة إلى معرفة أسلوب الثواب والعقاب ودوره في التحصيل الدراسي ومحاولة البحث عن أهم الطرق والوسائل التي تجعل التلميذ ناجحا ونشطا في العملية التربوية وتهدف إلى مساعدة التلاميذ في حل مشاكلهم الاجتماعية والاقتصادية.

وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين أساليب الثواب والعقاب في مستوى التحصيل ففي مستوى التعزيز المعنوي حيث أن العلاقة بين المعلم والمتعلم التي تمتاز بالجدية والتشجيع ومنح الجوائز والثناء والتقدير تساعد إلى حد كبير في إثابة التلاميذ وتشجيعهم على المزيد من التحصيل والانضباط والتحلي بالأخلاق الحسنة، كما أن هذا الأسلوب من أنجح الأساليب التي تدفع المتعلم إلى المثابرة والاجتهاد.

أما بالنسبة لأسلوب العقاب المادي فإننا نجد أن هناك نوعا من الهجر في القول والمعاملة مع فئة أخرى تبلغ أحيانا إلى العقاب الجسدي بغية ردع التلاميذ عن سلوكيات قاموا بها أو قواعد رفضوها تستدعي نوعا من العقاب قد يصل إلى العقاب البدني، ويعد هذا الأسلوب رادعا أحيانا لكنه يوتر العلاقة بين المعلم والمتعلم الذي يحمل بداخله نوعا من الحقد وقد يسبب له نفورا من المدرسة أو الرغبة في تغيير المدرسة بحثا عن الحرية حد تفكير المتعلم.

(غزال الطاهر، ص 123)

2- **دراسة نجاح قيصر واكيم:** تناولت هذه الدراسة موضوع الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الاطفال وتأثيرهما في التفاعل الاجتماعي للأطفال.

وهدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الثواب والعقاب في رياض الاطفال وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال، ومعرفة العلاقة بين الثواب والعقاب في الأسرة وبين التفاعل الاجتماعي للأطفال، ومعرفة الفروق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعا لمتغير (المستوى التعليمي – والتأهيل–الخبرة–جنس الطفل–تبعية الروضة)، ومعرفة الفروق في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعا لمتغير (المستوى التعليمي للولدين–عمر الطفل–جنس الطفل–الترتيب الوالدي للطفل)، ومعرفة الفروق في التفاعل الاجتماعي للأطفال المثابين والمعاقبين من وجهة نظر المعلمات ومن وجهة نظر الوالدين.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في رياض الاطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثواب والعقاب في الاسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل، وجود فروق في الثواب والعقاب لدى المعلمات تبعا لمتغير جنس الطفل الثواب لصالح الاناث، اما في العقاب فلا يوجد فروق، وجود فروق في الثواب والعقاب لدى الوالدين تبعا لمتغير عمر الطفل لصالح(5–6) سنوات، وجود فروق في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير(عمر الطفل– تبعية الروضة) وعدم وجود فروق في التفاعل الاجتماعي تبعا لمتغير جنس الطفل، وجود فروق في التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الولدين تبعا لمتغير الترتيب الولادي وعدم وجود فروق تبعا لمتغير(جنس الطفل– عمر الطفل). (نجاح قيصر، 2015، ص211)

**3– دراسة كافي إدريس وحشاش شريف:** والتي تناولت موضوع التعزيز ودوره في التحصيل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والتي هدفت إلى محاولة رفع المردود العام للمدرسة كأداة للمجتمع ومعرفة أسلوب الثواب والعقاب ودوره في التحصيل الدراسي ومحاولة البحث عن أهم الطرق والوسائل التي تجعل التلميذ ناجحا وناشطا في العملية التربوية ومساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم الاجتماعية والاقتصادية.

وأسفرت نتائج الدراسة أن للتعزيز أهمية قصوى في المدارس وخاصة في التحصيل وفي عملية تنشئة الأطفال وأن الثواب أفضل وأنجح من العقاب وان الجمع بينهما وممارسة كل منهما في الوقت المناسب أفضل استخدام كل واحد منها على حدا. (كافي ادريس وحشاش شريف، 2013، ص45)

**الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم:**

1- **دراسة بشقة سماح 2008:** تناولت هذه الدراسة المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجتهم الإرشادية الدراسة تمثلت الدراسة في المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلميذ التعليم الابتدائي حيث هدفت إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدي عينة من تلميذ التعليم الابتدائي حيث هدفت إلى:

- التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف على الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

لقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، قائمة المشكلات السلوكية.

أجريت هذه الدراسة وطبقت أدواتها على عينة تحتوي على 130 فردا قسمت إلى أربعة فئات تبعا للجنس والمستوي الدراسي، ذكور(ن= 90) من العينة الكلية للطورين. إناث (ن= 40) من العينة الكلية للطورين، تلميذ الطور الأول(ن= 64) ذكور وإناث. تلميذ الطور الثاني (ن=66) ذكور وإناث.

**نتائج الدراسة:** صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلميذ التعليم الابتدائي من كل لجنسين والطورين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة.

-المشكلات السلوكية السائدة لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بإبعاد السلوك الانسحابي، النشاط الزائد السلوك الاجتماعي المنحرف.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كل الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في أبعاد المشكلات السلوكية التالية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات القريبة، الأزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك الإنسحابي. (بشقة سماح، 2008، ص79)

**تعليق عن الدراسات السابقة بشكل عام:**

بعد استعراض الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية لمعاملة المعلمين وصعوبات التعلم الأكاديمية، وجد الباحث أن دراسات المعاملة يمكن تقسيمها إلى أسلوبين: الأسلوب الأول أسلوب الثواب أما الأسلوب الثاني العقاب كمتغير مستقل وعلاقتهما بمتغير تابع.

أما دراسات صعوبات التعلم الأكاديمية فأغلبها قد تناولت صعوبات التعلم كمتغير تابع مستخدمة متغيرات مستقلة آخرة، ولكن لم تستخدم أي منها متغير معاملة المعلمين كمتغير مستقل مقابل صعوبات التعلم كمتغير تابع، لذلك سيقوم الباحث في دراسته الحالية بدراسة متغيرات معاملة المعلمين (مستقلة) وعلاقتها بمتغيرات صعوبات التعلم الأكاديمية (تابعة).

**وخلاصة القول** أن الباحث لم يجد أي دراسة قد بحثت علاقة معاملة المعلمين بصعوبات التعلم الأكاديمية للتلاميذ بشكل عام وهذا ما سيقوم به الطالب الباحث على حد علمه.

# الفصل الثاني

# أساليب معاملة المعلمين

**الفصل الثاني : معاملة المعلمين**

**تمهيد**

**1. المعلم**

**2. أسلوب الثواب**

**3. أسلوب العقاب**

**4. الثواب والعقاب في ضوء نظريات علم النفس**

**5. الثواب والعقاب من منظور إسلامي**

**خلاصة الفصل**

## تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل حوصلة عن ملخص بحث حول معاملة المعلمين حيث سنلقي الضوء شخصية وأدوار المعلم، وأساليب التعامل التي يعتمدها في تسيير دروسه، وتعديل سلوك التلاميذ، وفي دراستنا تطرقنا إلى أسلوبين: أسلوب الثواب وأسلوب العقاب.

## 1-المعلم:

**1-1-تعريف المعلم:** هو وسيلة المجتمع وأدته لبلوغ هدفه فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ويمثل محوا أساسيا ومهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية. **(حسين عبد الحميد، 2006، ص181)**

## 1-2-أدوار المعلم:

يشترك المعلمون جميعا في مسؤوليات مشتركة مهما اختلف تخصص الواحد عن الأخر في لعب دوره في التعليم ومن ابرز هذه الأدوار:

- **التعليم والتدريس:** ويتطلب ذلك أن يكون المعلم متمكنا من المادة الدراسية التي تخصص فيها كما يجب عليه ان يكون على دراية بكيفية تعليم هذه المادة.
- **تثقيف الطلاب:** ينبغي أن لا يتوقف العلم عند تخصصه بل ينبغي أن يبدأ من الفصل تهيئة مناخ للثقافة العامة يربط المادة بالبيئة وتناول قضايا المجتمع.
- **تدريب الطلاب على البحث عن المعرفة:** لا ينبغي أن يتوقف دور المعلم على التلقين والتحفيظ، فعملية التلقين والتحفيظ تخلق شخصيات سلبية، وإنما عليه ان يدفع تلاميذه إلى التفكير والبحث والاستقصاء والتجديد.
- **إرشاد الطلاب وتوجيههم:** المعلم مرشد وموجه.
- **تهيئة مناخ الحرية والديمقراطية وحفظ النظام:** والحرية لا تعني حالة الفوضى بل الحرية نظام ومن الأهمية ان يخلق المعلم مناخ ديمقراطي في فصله وان يشعر تلاميذه بالحرية وان يتيح لهم فرص التعبير عما يريدون.

- **الاتصال بالآباء والبيئة:** تقع على المدرسة مسؤولية خلق قنوات الاتصال والتفاعل بين فصله ومدرسته وأولياء أمور التلاميذ والبيئة الخارجية حتى يكون هناك تعاون بين المدرسة وبين البيئة والمجتمع فليست المدرسة وحدها هي الوسط المربي.
- **التخطيط للنشاط والإشراف على تنفيذه:** ينبغي ان لا يهمل المعلم النشاط داخل حجرة الدراسة او خارجها ومن هنا وجب عليه ان يهتم بالنشاط على أساس علمي تربوي وان يخطط له بمشاركة تلاميذه.
- **التنمية المهنية الذاتية:** ينبغي على المعلم ان يبادر بتنمية ذاته تخصصيا وتربويا ومن العبث ان نظل متخلفين في عصر الانترنيت.
- **تقويم التعليم ونمو التلاميذ:** والمعلم مسئول عن تقويم نفسه سلوكيا وادائيا وتقويم عملية التعليم في فصله وتقويم تلاميذه.( **حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 2006، ص 190)**

## 1-3-علاقة المعلم بالمتعلم:

لا يخفى اثر نوع العلاقة المتبادلة بين المعلم وطلبته على تعاملهم معهم و إقبالهم عليه وتعاونهم معه فإذا اتصفت هذه العلاقة بالإيجابية انعكس ذلك على نشاط الطلبة بشكل ايجابي وإذا كانت سلبية مال نشاطهم نحو السليبة والفتور وتصبح العلاقة ايجابية بين الطرفين بما يلي:

- أن ينفتح المعلم على طلبته باعتبار كل منهم إنسانا له إنسانيته وله حقوق وعليه واجباته ويعني الانفتاح هنا مشاركة المعلم للطلبة أفكارهم وطموحاتهم ومشاعرهم بكل صدق وايجابية.

- يثق بالطلبة ويتفهمهم و يحترم أراءهم ويتحسس مشاكلهم.**(محمد عبد الرحيم، 2000، ص36)**

## 1-4-إعداد المعلم وتأهيله:

**. إعداد المعلم:** هناك نوعان من الإعداد هما:

الإعداد المسلكي: يرتبط برنامج إعداد المعلمين في البلد بالنظام التعليمي فيه ، وبعملية التعليم كما أن أسس القبول في المعاهد لها أثرها على برامج الإعداد فقد يكون هناك اختبار الأفضل من المتقدمين بموجب أسس القبول المعمول بها أو وفق نتائج اختبارات للذكاء والاتزان العاطفي عند المتقدمين وفي غيرها يخضع القبول عنده للمقابلة الشخصية او المعدل العام في الثانوية العامة.

الإعداد الأكاديمي: دراسة أكاديمية مع تخصص في موضوع واحد وتشمل هذه الدراسة موضوعات للثقافة العامة وأخرى مشتركة يكون للطالب فيها حق الاختيار ثم مساقات لمادة التخصص وهي مساقات إجبارية.

**. تأهيل المعلم:** يكون التأهيل عن طريق الالتحاق بدورات أساسية تعتقد لهذا الغرض ثم دورات انعاشية وأخرى خاصة مثل الفن والرياضة ويحتاج التأهيل إلى وجود مراكز لعقد المشاغل والحلقات الدراسية المقررة كما يقوم فيها الدارسون بأنشطة ودراسة ذاتية خارج ساعات الدوام الرسمي وتشمل دراسة التعيينات الدراسية التي توزع عليهم وأوراق العمل ومختارات من الكتب المرجعية في المكتبات والمجلات الدورية والإسهام في حلقات دراسية أسبوعية والقيام بأنشطة تربوية علمية موجهة وأداء البحوث الإجرائية وكذلك التجارب الميدانية وأداء الاختبارات في أوقاتها المحددة والالتحاق صيفا أثناء العطلة الصيفية بدورات تعقد لهذا الغرض. **(محمد عبد الرحيم، 2000، ص52،53)**

## 1-5-المعلم والبيئة الصفية:

تحليل المحتوى للبيئة الصفية حيث يظهر السلوك يتضمن جانبا مهما في عملية التشخيص التربوي لان المساحة ونوعية المقاعد الموجودة داخل غرفة الصف ونوع النشاطات المتوفرة والوقت كلها عوامل مؤثرة

وبالنسبة للجوانب التي يجب ان تؤخذ بعين الاعتبار من خلال الملاحظة المباشرة لغرفة الصف فهي:

. عدد الطلاب داخل غرفة الصف: ان عدد الطلاب الكبير داخل غرفة الصف قد يؤثر على أداء المعلم وسيبعد المعلم عن إمكانية إعطاء التوجيهات الفردية لطلابه وقد يزيد من الضغط على المعلم ومن مستوى الضجيج في غرفة الصف.

. المساحة داخل غرفة الصف: ان طبيعة ترتيب المقاعد داخل غرفة الصف سيؤثر على عملية التفاعل ما بين الطلاب والمعلم ووضع المقاعد على شكل خطوط تجعل التفاعل أوليا ما بين المعلم والطلاب بشكل فردي بينما وضع المقاعد بشكل **U** سيزيد من التفاعل بين الطلاب أيضا طبيعة الطفل يجب ان تؤخذ بعين الاعتبار عند ترتيب غرفة الصف.

. طبيعة المقاعد: ان المقاعد المريحة مهمة جدا اذ يجب ان يكون حجم المقعد ونوعه مناسبين بالنسبة للطفل الذي يعاني من الحركة الزائدة فإن لم يكن المقعد ملتصقا بالطاولة يعتبر مشكلة.

. الوقت: يعتبر الوقت مهما ومؤثرا وتضايق بعض الأطفال اذا لم يعطوا الوقت الكافي لإنهاء نشاط معين وقد يتضايق آخرون عند انتهائهم النشاط بوقت أسرع من الآخرين ويضطرون للجلوس حتى يفرغ الآخرون كما يشعر بعض الاطفال بالحيوية في اوقات معينة وفي التحديد في الصباح.**(خولة احمد يحيى، 2007، ص98)**

## 1-6-إجراءات تدريسية يجب ان يقوم بها المعلم داخل الصف:

- ان تترابط عناصر الدرس الرئيسية والفرعية في تناغم ويسر.

- ان يحفز التلاميذ على الوقوف على هذه العناصر بأنفسهم ولا يتدخل بالإعلان المباشر لها إلا في حدود ضيقة جدا إذ ان التعليم ذا معنى يتطلب نشاطا وايجابية من هؤلاء التلاميذ.

- ان توفر الإجراءات التدريسية الخبرات المباشرة . الى أقصى حد. والخبرات غير المباشرة التي تعمل على تحقيق أهداف الدرس المعرفية والمهارية والوجدانية.

- ان يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تتابع الاجراءات التدريسية المتنوعة حيث يتأكد ان العناصر الرئيسية للدرس والعناصر الفرعية لكل عنصر قد تم استيعابها من قبل كل التلاميذ.

- ان تتناسب عناصر الدرس مع الفترة الزمنية للحصة الواحدة بحيث ينتهي من كافة الإجراءات التدريسية بما فيها تقويم درسه وأهدافه قبل كل نهاية الحصة.

- الا ينتقل من عنصر من عناصر الدرس الرئيسية إلى عنصر لاحق حتى يتأكد من ان كل تلاميذه قد استوعبوا هذا العنصر جيدا وأنهم على استعداد لكي ينتقلوا إلى العنصر اللاحق.

- ان تترابط الاجزاء النظرية في الدرس مع الاجزاء العملية في تكامل وشمول وتوازن ليترسخ في اذهان التلاميذ ان العلوم بصفة عامة لا يمكن اتقائها الا اذا اكتملت دراستها النظرية مع دراستها العملية التطبيقية.

- المحافظة في أثناء تنفيذ الإجراءات التدريسية داخل الصف على اهتمام التلاميذ وتفاعلاتهم مع هذه الإجراءات وأنهم متابعون بشكل جيد لتتابع عناصر الدرس الرئيسية منها والفرعية.**(على راشد، 2005، ص133)**

## 1-7- توقعات التلاميذ من المعلم:

توصلت دراسات إلى أن التلاميذ يتوقعون من المعلم ان يكون:

- حازما وقادرا على التحكم في التلاميذ والفصل ولكن بطريقة غير تسلطية وغير عقابية .

- ان يكون عادلا في معاملته وتقويمه لهم وألا يعاقب الجميع بسبب جريرة تلميذ او تلميذين ويجب ان ينصب عقاب المعلم على التلميذ المذنب فقط

- ان يكون متسقا غير متناقض أو متحول في سلوكه في الفصل وتعامله مع التلاميذ

- أن يكون ماهرا في التدريس وما يتصل بذلك من وضوح شرحه للدرس وإفهامه للتلاميذ ومساعدته واستثارته لهم على التعليم والتعلم وان يشعر التلاميذ بأنهم يحرزون التقدم والنجاح في الدراسة.

- محترما للتلاميذ ومحترما منهم أي الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ.

- صديقا للتلاميذ ويشعرهم بالعطف والمحبة والحنو ويمزح معهم بدون الخروج عن الحدود التي تحكم العلاقة السليمة بين المعلم والتلميذ حتى لا يفقد احترامهم له.

- ان يكون مساندا ومساعدا للتلميذ لتحقيق نتائج تعليمية طيبة.

تلك هي توقعات التلاميذ من المعلم، وهي تمثل خصائص المعلم الجيد في نظر التلاميذ، كما أنها تمثل العناصر التي تكون مناخا صحيحا في حجرة الدراسة يساعد التلاميذ والمعلم على السواء على عملية التعليم والتعلم. **(محمد منير مرسي، 1998، ص 20)**

## 1-8-أهمية التعلم التعاوني للمعلم :

يختلف دور المعلم في التعلم التعاوني عن دوره في التعليم التقليدي فالمعلم يخطط ويرشد وينظم ويتابع الجماعات وينمي التحصيل الدراسي من خلال تنظيم بياني دقيق لكيفية تعامل

التلميذ مع غيره من التلاميذ الآخرين وهو الذي يحدد الأهداف والوسائل والأدوات اللازمة للتعليم ويقوم المعلم بتوزيع التلاميذ في الجماعات ويحدد مهام العمل ويتابع إجراءات حدوث التعلم داخل كل جماعة وإذا أخفقت إحدى الجماعات قام بمساعدتها وتوجيهها وتصحيح مسارها ويقوم بالتعزيز الفوري ويكافئ الجماعات النشطة ويشاركهم معا من اجل تحقيق الأهداف.

ويفيد التعلم التعاوني في تحسين وزيادة تعلم و تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الذكور والإناث كما يقوي التلاحم الاجتماعي بين التلاميذ وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم مما يؤدي الى اضمحلال الصعوبات وزيادة الفهم والنمو المعرفي وبالتالي زيادة الميل نحو العمل التعاوني.**(محمد مصطفى، 2005، ص 89،91)**

## 2- أسلوب الثواب (التعزيز):

**2-1-تعريف الثواب:** الثواب ترادفه كلمات عديدة مثل المكافأة والجائزة والجزاء والإشباع والتقوية والتعزيز، والتعزيز هو مصطلح الشائع والمتداول في التربية وهو مصدر فعل (عزز) بمعنى قوم ودعم.

والثواب هو احد صنوف التقدير يأتي على شكل مدح او تشجيع او تقديم المكافأة المادية للتلميذ نظير تفوقه والثواب هو المنبه الذي يؤدي إلى تكرار الفعل لان التكرار يقوي الروابط العصبية بين المثير والاستجابة ويسهل حدوث السلوك.

ويعرف الثواب أيضا على انه حالة تبعث فينا السرور والرضا نتيجة انجازنا عملا مقبولا بكفاية واقتدار وباعثا مشجعا لنا وللآخرين على تكرار سلوكات مرغوب فيها. **(رافدة الحريري، زهرة بن رجب، 2008، ص168)**

## 2-2-أنواع الثوب:

قد يكون الثواب ماديا او معنويا

**الثواب المادي:** قد يكون ملموسا كإعطاء الطفل لعبة أو حلوة او نقود و يفضل أن يكون الثواب المادي ذا معنى تربوي مركب فبالإضافة إلى معنى أن الإثابة يكون هناك معان أخرى ثقافية مثلا : عن طريق إعطائه كتابا أو رياضة: عن طريق إهدائه ملابس رياضية.....إلخ.

ومن انواع الثواب المادي او التعزيز المادي : عرض اعمال التلاميذ على زملائه والتقارير التي ترسل الى اولياء الامور و الدرجات وشهادات التقدير والتفوق والاوسمة والحلوى والملصقات الملونة. **(على راشد، 1998، ص130)**

**الثواب المعنوي:** ويشمل المدح والابتسام والاعتزاز بالطفل لعمله الطيب أمام الناس إلا عدم العلو في المديح أدب الإسلام فلا يكثر المربي من عبارات حتى لا يتحلى الغرور في نفس الطفل. **(معتصم عبد الفتاح، 2011، ص9)**

وتعد التعزيزات اللفظية وغير لفظية من نوع التعزيز المعنوي مثل كلمات المديح سالفة الذكر او تعبيرات الوجه وحركة الرأس والجسم والأيدي والأصابع وكذلك التصفيق.**(على راشد، 2005، ص130)**

## 2-3- وظائف الثواب:

**وظيفة إخبارية:** فبمجرد حصول المتعلم على التعزيز يعرف ان استجابته كانت في المسار الصحيح فالثواب يخبره عن دقة عمله وصواب مسعاه فالتلميذ الذي يسمع من معلمه عبارات الإطراء يعلم أن إجابته صحيحة وان سلوكه مقبول .

**وظيفة دافعية:** وتظهر بوضوح في الحيوان الجائع الذي يجد الطعام بعد عناء وبحث طويل ليسد جوعه فان ذلك سيولد علاقة ايجابية بين درجة الجوع وكمية التعزيز المقدمة وربطنا هذا التعزيز بحاجاتهم الأساسية وعادة تظهر علاقة بين كمية التعزيز ومعدل التعلم في مختلف الحالات. **(رافدة الحريري، زهرة، 2008، ص189)**

## 2-4-أساليب تطبيق الثواب:

هناك العديد من الأساليب التي تساعد على ثبات السلوكيات المرغوب فيها من خلال استخدام الثواب وهذه الأساليب هي:

**(1)- التعزيز المستمر:** وهو تقديم التعزيز باستمرار في كل مرة يقوم فيها التلميذ بأداء السلوك المراد ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب فعالية في حالة كون الثواب لغرض مساعدة التلميذ على اكتساب سلوك جديد لم يكن اعتاد عليه او تعديل سلوكه غير المرغوب فيه يؤدي إلى اكتساب التلميذ لذلك السلوك والثبات عليه حتى يصبح سلوكا ثابتا.

**(2)- التعزيز المتقطع:** عندما يتوقف التلميذ عن السلوك غير المقبول كإيذاء زملائه بالضرب والشتم او التأخر الصباحي او التسرب من حجرة الدراسة او غيرها من السلوكات غير المقبولة يقدم له الثواب على فترات متقاربة ثم بالتدريج على فترات متباعدة حتى لا يسن التلميذ أهمية هذا السلوك الجديد .

**(3)- التعزيز المتفاوت لمعدل السلوك العالي :** يقدم الثواب الى التلميذ في هذه الحالة عندما يقوم بالسلوك المرغوب فيه بشكل سريع ومنتظم ومتقارب وذلك لتعويد التلميذ على تنظيم عمله والسرعة في انجازه بدقة.

**(4)- التعزيز المتفاوت لمعدل السلوك المنخفض :** إذا بالغ التلميذ في سلوك مرغوب كتفرده بالرد على أسئلة المعلم وعدم إتاحة الفرصة لزملائه بالرد او سيطرته التامة على نشاط معين فان على المعلم أن يخفض من معدل حدوث هذا السلوك وذلك بالاتفاق مع

التلميذ على تحديد حدود المشاركة او درجة العمل وينبغي على المعلم مكافأة التلميذ اذا التزم بما تم الاتفاق عليه.

**(5)- المباريات الصفية :** من الممكن أن يقوم المعلم بتقسيم الصف إلى مجموعات ويعهد إلى كل مجموعة بعمل الواجب او فهم درس ما، ثم يقوم بمكافأة المجموعة التي تفوقت على المجموعات الأخرى وهذه الوسيلة تشجع المنافسة الشريفة والعمل الجماعي التعاوني.

**(6)- أسلوب الضبط الذاتي:** يشجع هذا النوع من التعزيز التلميذ على أن تكون لديه الرغبة في التفوق والحصول على الجائزة المقررة فيكون هو رقيب بذاته ويدرك ان ما يصل إليه من سلوك جيد إنما قد يحقق بمجهوده الشخصي فالتلميذ وفق هذا الأسلوب يقترح السلوك المطلوب بناءا على اقتناعه الشخص ودوافعه الذاتية. ( **رافدة الحريري وزهرة رجب، 2008، ص180)**

## 2-5- إنتقادات نظرية الثواب او التعزيز:

لقد لخص **ولفولك** هذه الانتقادات على النحو التالي:

- بعض الناس يعارضون تطبيق نظرية التعزيز لانهم يعتقدون انها رشوة للتلاميذ ليعملوا ما ينبغي ان يعملوه على اية حال : اتباع القواعد الصفية.

- يرى بعض النقاد ان المدرسين يستخدمون نظرية التعزيز بتواتر اكبر ليضبطوا التلاميذ ضبطا زائدا ويؤكدون آخرون ان المدرسين ينبغي ان يركزوا على السلوك الاكاديمي اكثر من تركيزهم على الضبط الاجتماعي حين يحاولون التأثير في سلوك التلاميذ وعلى اية حال فإن الصف الهادئ ليس بالضرورة صف تعلم.

- البعض يتهم نظرية التعزيز بأنها غير علمية ولا تتناسب الاستخدام في حجرة الدراسة فالتكاليف المالية والزمنية المرتبطة بتطبيق نظام المكافآت والعملات الرمزية يجعل هذه

الطريقة غير مقبولة من كثير من المدرسين وفضلا عن ذلك فمن غير المحتمل ان يستطيع المدرسون مراقبة أكثر من جانب من الأنماط السلوكية المرغوبة الحادثة في صفوفهم وتعزيزها تعزيزا نسقيا.

- ويقترح آخرون ان من المشكوك فيه ان يكون للثناء والتعزيز الاجتماعي تأثيرات قوية في معظم التلاميذ الذين تعدوا الصف الأول والصف الثاني الابتدائي.

- ويحذر النقاد من التأكيد على المكافأة الخارجية قد يؤدي الى فقدان التلاميذ ذوى الدوافع النابعة من الذات ، الاهتمام بالتعلم لذاته. **(جابر عبد الحميد، 2000، ص 169)**

## 3-أسلوب العقاب:

**3-1-تعريف العقاب:** هو إجراء تربوي يهدف إلى معالجة الممارسة السلوكية الخاطئة بما يؤدي إلى تقويم شخصية التلميذ ويجعله أكثر ايجابية لفهم ذاته وتقدير مسؤولياته وتنمية قدراته على حل مشكلاته، وهو الإجراء الذي يؤدي إلى إضعاف السلوك غير المرغوب فيه أو تقليل احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة. **(رافدة الحريري، زهرة، ص170).**

وتعرفه انتصار كاظم على انه إيقاع اللوم او التوبيخ او الإنذار او الضرب تجاه التلميذ الذي اهمل واجباته المدرسية. **(انتصار كاظم، ص415)**

## 3-2-العقوبات الشائعة في المدارس:

وتتمثل بما يلي:

- إحالة الطفل المسيء إلى المدير.

- تثبيط الهمة بما يلقاه من تأنيب وتوبيخ من معلمه او مديره.

- استدعاء ولى أمر الطفل وإخطاره ان لابنه مشكلة في المدرسة.

- التشهير بالطفل من خلال إدراج اسمه في قائمة من لهم مشاكل مدرسية تعرض في مكان بارز على لوحة الإعلانات لقرأها الأطفال الآخرين ويطلعوا عليها.

- التقريع والتأنيب القاسي على مرأى من زملائه التلاميذ، وعلى مسمع منهم.

- التعليق عن الدراسة فترة زمنية معينة او الطرد المؤقت.

- توجيه إنذار للطفل. **(محمد عبد الرحيم، 1999، ص 157)**

## 3-3- أنواع العقاب:

**العقاب اللفظي: (التأنيب واللوم)**

وهو نوع من أنواع العقاب التي يستخدمها المعلم مع التلميذ الذي يخل بنظام الفصل (أي القسم) وهناك اعتبارات يجب أن يراعيها المعلم حتى يكون التأنيب فعلا في إحداث الأثر المطلوب ومن الاعتبارات ما يلي:

- التقليل من استخدامه: تشير الدراسات التي أجريت في مختلف النظم التعليمية أن المعلم الذي لا يكف عن توجيه النقد واللوم للتلاميذ هو اقل المعلمين نجاحا في السيطرة على النظام في والعكس صحيح فالمعلمون الحازمون الذين يركزون على السلوك الجيد بدلا من عقاب السلوك السيئ هم أكثر نجاحا وعلى المعلم أن يتذكر دائما انه إذا تحتم عليه استخدام اللوم والتأنيب فليكون فعالا في استخدامه ويكون ذلك لضرورة ذلك.

- الحزم والهدوء في توجيهه: إن الطريقة التي يوجه بها المعلم اللوم للتلميذ تعبر على درجة كبيرة من الأهمية فالصياح والصراخ العالي لضبط التلميذ طريقة غير مرغوبة وغير مجدية وتسبب التوتر.

. الرفض للسلوك وليس للتلميذ: ينبغي أن يوضح المعلم للتلميذ إن رفضه أو عدم رضائه يتعلق بسلوكه لا بشخصيته وهذا التميز مهم لأنه يفتح الباب أمام التلميذ لتعديل سلوكه غير المرغوب ويجب أن يتجنب المعلم في لومه للتلميذ ووصفه بعبارات تتعلق بشخصيته مثل: "ولد شقي" او " قليل أدب " او " سيئ الخلق " وما شابه من ذلك، لان هذه العبارات تحمل التلميذ على سوء الظن بإمكانياته وقدراته و قد تولد لديه شعورا بالنقص او الذنب. **(محمد منير مرسي، 1998 ص130)**

وقد تولد هذه العبارات تأثيرات كلامية حيث يمكن تقسيم التأثيرات الكلامية للمعلم على التلميذ إلى ثلاث أنواع : تنظيمية:(توصيات، نصيحة ،التحذير من الأخطاء في العلم والى ما هنالك) وتقويمية:(مدح ، تعليم، نقدي ، الضحك الرفاقي، الإدانة والى ما هنالك) وانضباطية :(الملاحظة ،التأثير، الملاحظة والسؤال رفع اللهجة وما إلى هنالك ). **( احمد خنسة، 2000، ص400)**

**العقاب البدني(الضرب):**

في الواقع ان القوانين التعليمية الحديثة في مختلف دول العالم تحرم استخدام العقاب البدني

يأتي الضرب في نهاية المطاف بالنسبة إلي أساليب العقوبة المختلفة وقد اقرها المربون المسلمون بعد استنفاذ كل وسائل التأديب الأخرى وأحاطوها بشروط بالغة حتى لا تخرج العقوبة عن مغزاها التربوي ولا بد أن يكون الضرب على ذنب حقيقي فلا يصح أن يضرب الطفل على شبهة او على ظن وإلا يكون الضرب شديدا مبرحا فيخرج من دائرة العقوبة الموجهة إلى الانتقام والتشفي وألا يزيد الضرب على ثلاث ضربات فإن زاد على ذلك فينبغي استئذان ولي الأمر وألا يكون الضرب على الوجه أو الأماكن ذات الحساسية الشديدة في الجسم.

**آثار العقاب البدني:** لا يقل في خطورته عن إثارة الالم النفسي في آثاره السلبية في شخصية الطفل حيث يجعل الطفل خائفا ذليلا يتوقع الشر دائما ويشعر بالإهانة وهوان النفس ، خاصة اذا وقع العقاب عليه أمام الآخرين سواء كانوا صغارا او كبارا وتزداد الأمور خطورة اذا ضرب الطفل على الوجه وخاصة أمام مجموعة من رفاقه.**(أحمد على بديوي ص25 44)**

**الوقت المستقطع:** إن الوقت المتقطع يقلل السلوك المرغوب فيه بإبعاد التلميذ المخالف من الموقف وبالتالي من الانتباه و المكافآت التي يزوده بها الموقف، وأثناء الوقت المستقطع قد يستبعد التلميذ من النشاط ويطلب منه ان يضع يده على راسه او على الدرج ويستبعد الى درج الى نهاية الغرفة، او يبعد عن حجرة الدراسة او يرسل الى غرفة خاصة بالوقت المستقطع.**(جابر عبد الحميد، 2000، ص 176)**

**العقاب الطبيعي** : هناك نوع من العقاب الطبيعي يستطيع المعلم أن يستخدمه مع التلميذ لحمله على عدم تكرار سلوكه السيئ او غير المرغوب، فمثلا التلميذ الذي ينام في القسم أثناء شرح الدرس ولا يعبأ بتنبيه المعلم له، يمكن للمعلم أن يوجه إليه سؤلا شفاهيا يتعلق بالموضوع الذي كان يتحدث فيه ويطالب التلميذ بالإجابة عنه ومن الطبيعي أن يفشل التلميذ في الإجابة على السؤال عندئذ ينتهز المعلم الفرصة ليوضح للتلميذ أن نومه في الحصة ضيع عليه فرصة تحصيل الدرس ثم يوجه نفس السؤال إلى تلاميذ القسم قائلا: من يعرف الإجابة على السؤال ويختار واحد او اثنين من بين التلاميذ الذين ابدوا استعدادهم للإجابة وفي هذا إحراج للتلميذ المقصر الذي نام في القسم أثناء الدرس وهذا الإحراج هو نوع من العقاب الطبيعي، وقد يضع المعلم درجة على الإجابة على السؤال كجزء من درجة الامتحانات الشفهية للإجابة الخاطئة والصحيحة على السواء ويوضح للتلاميذ ذلك وهو بهذا يضرب عصفورين بحجر، فهو يكف السلوك غير المرغوب بالعقاب الطبيعي ويعزز السلوك المرغوب بالجزاء الطبيعي أيضا. **(محمد منير مرسي، 1998، ص133)**

**العزل:** وهو شكل من أشكال العقاب وتزال فيه كافة المدعمات الايجابية فترة من الوقت ولا يكون لدى الطفل اية مدعمات مألوفة تكمن عنده، خلال هذه الفترة مثلا: يعزل الطفل مدة 5 دقائق، بحيث لا يستطيع الاختلاط بغيره وهناك طريقة أخرى بحيث لا يؤخذ الطفل من الموقف بل يعزل جانبا ليراقب الأطفال الآخرين، واستخدمت هذه الطريقة للتخفيف من السلوك الفوضوي بين الأطفال من سن سنة الى ثلاث سنوات، حيث ينقل الطفل الذي يصدر عنه مثل هذا السلوك خارج محيط اللعب كي يراقب الأطفال الآخرين فترة زمنية اقل من دقيقة عادة غير انه يجب الأخذ بعين الاعتبار ان أسلوب العزل غير فعال للأشخاص الانسحابيين بطبيعتهم ومن المحتمل ان يزيد من انسحابهم.**(خولة احمد يحيى،2007، ص145)**

**نظريات العقاب:** ومن اهم النظريات ما يعرف بنظرية الإصلاح ونظرية الجزاء ونظرية القصاص.

**. نظرية الإصلاح:** وهي كما يبدو من اسمها تنظر إلى العقاب على انه وسيلة للتأديب والتهذيب والإصلاح، والعقاب حسب هذه النظرية ليس هدفا في ذاته وإنما يكون مطلوبا للضرورة وله ما يبرره إذا كان سيدرأ خطرا اكبر وإذا كان سيصلح من شأن المخطئ ويمنعه من تكرار خطئه مرة أخرى ويردع الآخرين عن محاولة القيام بمثل هذا الخطأ كما ان العقاب ليس لتشفي ولذلك تمثيل هذه النظرية إلى التخفيف من حدته.

**. نظرية الانتقام:** وهي تقوم على أساس أن المخطئ يعاقب بالانتقام منه فالعقاب حسب هذه النظرية هدف في ذاته وبيررة ارتكاب الخطأ في حد ذاته ، بصرف النظر على نتائجه او اي اعتبار آخر وترفض هذه النظرية مبدأ العين بالعين والسن بالسن لأنها ترى انه لا يمكن تحديد نوع العقاب المناسب للجريمة سلفا.

**. نظرية القصاص:** وهي النظرية الإسلامية في العقاب قال تعالى :"ولكم في القصاص حياة" وهي تقوم على أساس ان الجزاء من حسن العمل وهي تتفق مع نظرية الإصلاح في ان العقاب ليس للتشفي وإنما هدفه إصلاح المخطئ وردعه واتخاذه مثلا لودع الآخرين وتخالف النظرية الثانية في ان العقاب هدف في ذاته ولكنه هو وسيلة للإصلاح والردع معا.**(محمد منير مرسي، ص126)**

## 3-4- شروط استخدام العقاب:

. مراعاة الفروق الفردية فقد اتضح خلال البحوث والدراسات ان الأطفال المنبسطين(الاجتماعيين) يضاعفون جهودهم عقب اللوم في حين ان المنطوين يضطرب إنتاجهم عقب اللوم وبعض الأطفال تجدي معهم النظرة العابسة للزجر والإصلاح وقد يحتاج طفل آخر الى استعمال التوبيخ في عقوبته.

. عدم ضرب المربي لطفله وهو في حالة عصبية شديدة مخافة إلحاق الضرر بالولد.

. عدم توبيخ الصغير او ضربه على امر خارج عن ادارته او لا يستطيع فقد.

. التسامح مع الطفل وعدم معاقبته اذا كان ممن لا يعهد عنهم الخطأ.

. ثم هنالك امر مهم ايضا هو ان يتواكب مع كل هذا ان يدعو المربين للصغر بالصلاح والهداية.

لذلك ننصح المربين بعدم الضرب واستبداله بالعقوبة التربوية في حالات الضرورة القصوى فقد لوحظ:

. ان الاطفال الذين يستخدم معهم العقاب البدني وحده يكونون اكثر عدوانية من غيرهم.

. وان عقاب الطفل قد يحدث اثره في اللحظة الراهنة فقط وذلك الطفل قد يمتنع عن القيام بالفعل الخاطئ خوفا من تلك اللحظة لكنه قد الخطأ مرة اخرة عند غياب الوالدين.

- وان الضرب يؤدي الى الاحساس بالخوف وغياب الدفء العاطفي وقد يولد لدى الطفل الكراهية للقائمين عن امره كذلك فان الطفل المعاقب لن يتذكر من العقاب سوى الالم ولن يثير لديه سوى الغضب وهذا الجو من الخوف والرهبة يعوق قدرة الطفل على تعلم السلوك المقبول الذي نريده. **(معتصم عبد الفتاح، 2011، ص13)**

## 3-5- مبررات خاطئة في استخدام العقاب :

- علينا أن نشعر الأطفال بما هو أسوا إذا ما أردنا لهم أن يعملوا بشكل أفضل

- على الأطفال أن يدفعوا ثمن خطئهم فذلك أفضل واهم مما يمكن لهم ان يتعلموا من خطئهم هذا او يفيدوا منه.

- يستحسن تعلم الأطفال عن طريق القسر والإكراه وعن طريق الهيمنة والنفوذ أكثر مما يتعلمونه بأي أسلوب آخر. **(محمد عبد الرحيم، 1999، ص 157)**

## 3-6- إنتقادات للعقاب:

من اكثر الانتقادات شيوعا ما يلي:

- يؤكد النقاد انه في حين ان العقاب قد يستعيد سلوك التلاميذ السليم مؤقتا ، الا ان استخدامه في المدى البعيد له أثار جانبية غير مرغوب فيها على التلاميذ المخالفين وعلى الصف كله ويرجع هذا لان العقاب كثيرا ما يستثير انفعالات سليبة عند التلاميذ ويصبح بعض التلاميذ حاقدين على المدرس ويقسمون أن يثاروا و ينتقموا منه و خاصة اذا اعتبر العقاب غير عادل وشديد القسوة وكذلك فان خبرة العقاب او رؤية الآخرين وهم يعاقبون يثير قلق التلاميذ وخوفهم بحيث يتأثر أدائهم الأكاديمي.

- ويشير نقد آخر للعقاب وهو انه كثيرا ما يقوى السلوك السيئ وخاصة اذا تم علينا ويصدق هذا على وجه الخصوص على التلاميذ الذين يتلقون اهتماما قليلا في البيت او المعاقين

سلوكيا و قد يكون العقاب هو الوسيلة الوحيدة التي يعرفونها للاستحواذ على انتباه المدرس وأي شيء بالنسبة لهؤلاء التلاميذ وحتى العقاب أفضل من تعرضهم للتجاهل.

. يشير آخرون الى ان العقاب يخفق في النمذجة سلوك السليم بينما يندمج عن غير قصد السلوك العدواني كما ان العقاب أيضا يولد سلوك التجنب وقد يكون سلوكا مضادا للإنتاجية في التعلم وفي التطبيع الاجتماعي1988 ويؤكد "بكر 1986" على ان معظم الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها التي تلاحظ في المدرسة والمجتمع ( الغش، والهروب، والتسلل، والاختباء، والكذب) هي في الحقيقة أنماط سلوكية هروبية وتجنبية يتعلمها الأطفال لكي يتجنبوا العقاب في المدرسة.

. والعقاب لا يستبعد الأسباب الكامنة وراء السلوك فما يزال التلاميذ لا يعرفون كيف يحلون الصراعات وكيف يعالجون الاحباطات او يتبعون قواعد حجرة الدراسة والروتينيات نتيجة العقاب ونتيجة لذلك فإن سوء السلوك يتغلب ان يستمر ويتكرر. **(جابر عبد الحميد، 2000 ص187)**

## 4- الثواب والعقاب في ضوء نظريات علم النفس:

. اهتمت نظريات التعليم المختلفة بعملية الثواب والعقاب باعتبارها شرطا أساسيا من شروط حدوث التعليم بجانب النضج والدافعية والخبرة و التمرين وما الي ذلك.

فالثواب عند أصحاب النظرية الشرطية مثل الدافع تماما في أحداث التعلم كما يرى أصحاب نظرية المجال ان الثواب يساعد الطفل على التعلم لأننا عندما نثبت الطفل إنما نساعده على تحسين أداءه او سلوكه فنجذبه الى الخبرة المقصود تعلمها.

وتنص نظريات التعليم على ان الاستجابات التي نكافئ الطفل عليها تجعل لديه عادات سلوكية ثابتة نسبيا اما تلك التي نعاقب عليها فقد تضعف وتختفي.

وقد أفادت نظريات التعليم كذلك ان عملية الإثابة او المكافأة يعقبها إحساس الطفل بلذة العمل المثاب عليه والحرص على الاستمرار فيه بنجاح وتقدم، كما ان حرص الطفل وتشجيعه يزيد من ثقته في نفسه ويجعله حريصا على الاستفادة مما تعلم.

وتحذر نظريات التعليم من عاقبة الإسراف في عملية الإثابة للطفل بما سيجنيه من مكافأة او هدايا ولا يستطيع ان يدرك ان نجاحه في الدراسة واجب أساسي من واجباته المفروضة والمقررة عليه وان دوره يحتم عليه ان يكون متعلما جيدا.

- وتختلف الآراء حول مفهوم العقاب الذي يهدف الى كف السلوك غير المرغوب فيه بالنسبة الى الآباء وقيم المجتمع السائدة فيذكر "**مورر**" ان العقاب من الممكن ان يكون دافعا من دوافع التعلم ويقرر "**جون ديوي**" ان بعض العقاب قد يكون الوسيلة الفعالة الوحيدة لإثارة اهتمام بعض الأطفال بالخبرات المراد تعلمها مع الأخذ في الاعتبار ألا يحدث ذلك إلا بعد ان يتم تجريب جميع الوسائل لإثارة اهتمام الطفل بمختلف الوسائل التي تتناول تعديل طريقته ومراعاة نوع الخبرات المتعلمة وتنظيمها وتهيئة الجو التعليمي بطريقة تضمن حدوث التعلم في جو من المحبة والود.

وإذا اتخذ العقاب أسلوبا مهنيا في تربية الطفل فربما أدى ذلك إلى كراهية مصدر العقاب سواء من الولدين او من المربي.

وفي الجانب المقابل نجد الرفض التام لاستخدام العقاب كأسلوب وطريقة في تربية الطفل سواء من الوالدين او من القائمين على امر تربيته ، وقد اقتصرت آراء "**ثور نديك**" و"**سكنر**" في هذا الصدد على استخدام التعزيز الايجابي في عملية التعليم ، فقد توصلت نتائج البحوث التي قام بها **سكنر** إلى ان العقاب يؤدي الى كبت السلوك المرفوض المعاقب عليه وليس محوه نهائيا ومن نتائجه الضارة تثبت السلوك المرفوض والاستمرار عليه.

وإذا كان العقاب لا يتناسب نع السلوك المعاقب عليه فقد يفشل كأسلوب في تقويم الطفل.

وكذلك يفشل العقاب اذا ما كان عائد السلوك المعاقب عليه محببا ومرغوبا فيه وأقوى من العقاب ذاته.

ويلاحظ ان كثرة العقاب و المداومة عليه تفقدانه قيمته وأهميته وتجعلان الطفل لا يلقى بالا إلى العقاب ولا يهتم به ولا يمثل له رادعا على السلوك الخاطئ وقد ثبت بالبحث ان الجانحين من الأحداث لم يتعدل سلوكهم نتيجة للعقاب بل أن أنواع العقاب البدني تولد في المعاقب ميولا عدوانية نحو الآخرين.

وقد يؤدي الاستمرار في العقاب كأسلوب دائم في تربية الطفل إلى شعوره بالإحباط والفشل

وحتى نضمن فعالية العقاب وأثره في تقديم سلوك الطفل ينبغي ألا نستخدم العقاب البدني او المعنوي عندما يرتكب الطفل خطأ في التعلم .

وينصح علماء النفس كذلك بعدم استخدام العقاب في المواقف التعليمية كلما امكن وذلك لان التجارب اثبتت ان نتائجه غير مضمونة إذ ليس ثمة ما يضمن للمعلم ان يعاقب سيمنع الطفل المعاقب من اعادة تكرار العمل المعاقب عليه. **(احمد على بديوي، ص53.47 بتصرف)**

## 5- الثواب والعقاب من منظور اسلامي :

**آراء القابسي في مسألة الثواب والعقاب** :وتكشف آراءه عن طول باعه في التربية والتعليم ففي امر الاثابة يوصي بالرفق بالمتعلمين واستعمال اللين معهم واسداد النصيحة الخالصة لهم وان يكون المعلم عوضا عن آبائهم.

وفيما يتعلق بالعقاب أقر **القابسى** عقوبة الضرب الا انه اشترط عدة شروط كي لا يخرج الضرب عن الزجر والإصلاح الى الانتقام والتشفي.

**آراء الإمام الغزالي في الثواب واثره في عملية التعليم:** ينصح المعلمين الشفقة على المتعلمين وان يكونوا لهم كآبائهم وان يكرموهم بما يفرحون به وإذا أحرز المتعلم تقدما فينبغي ان يلحظ نتيجة اجتهاده في ثناء المعلم عليه وشكره له والإشادة به خاصة في جماعة لإعلاء شانه وجعله نموذجا وقدوة يتحذى بها.

اما العقاب وأثره في التعليم : فالغزالي من العلماء الذين أدركوا ان العقوبة التربوية يجب ان تكون عقوبة مربية بمعنى ان تكون ذات طبيعة بناءة تتوخى الإصلاح وليس تدمير مشاعر المتعلم واهانة كرامته والتحقير من شانه ومن حق المعلم على المتعلم ان يزجره ويؤدبه

آراء **ابن خلدون:** في ما يتعلق بالثواب والعقاب ذكر ابن خلدون في "المقدمة" في فصل: "ان الشدة على المتعلمين مضرة بهم" حيث أنكر على معاصريه الشدة والقسوة في تعليم المتعلمين وأشار الى ضرورة ان نفهم نفسياتهم ونقف على أبعاد شخصياتهم حتى يمكن ان نوجههم وتقوم أخطاءهم كما نبه إلى سوء معاملة المتعلمين يقود حتما الى ألوان كثيرة من الانحرافات النفسية والسلوكية التي تظهر كنتيجة للقسوة والشدة والعنف في تربية المتعلمين.**(احمد على بديوي، ص27-35)**

## خلاصة الفصل:

من خلال ما تم التوصل إليه في هذا الفصل تم استخلاص أن معاملة المعلمين تختلف من معلم لأخر ومن مدرسة إلى آخرى حيث أن كل معلم يتبع أسلوبا في التعامل مع تلاميذه فهناك من يلجأ إلى استخدام أسلوب الثواب او التعزيز والبعض الآخر يستخدم أسلوب العقاب في تربية الطفل.

# الفصل الثالث

## صعوبات التعلم الاكاديمية

تمهيد

1. مفهوم صعوبات التعلم
2. تصنيف صعوبات التعلم
3. تعريف صعوبات التعلم الاكاديمية
4. مراحل تشخيص حالات صعوبات التعلم الاكاديمية
5. صعوبات القراءة (dyslexia) :
6. صعوبات الكتابة (dysgraphia
7. صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب) dyscalculia

خلاصة الفصل

**تمـهيد:**

يعاني حوالي 20% من مجموع الطلاب في العالم من أحد أشكال صعوبات التعلم و10% من مجموع الطلاب يعانون مما يعرف بعسر القراءة الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي ويؤدي إلى هدر طاقاتهم وإمكاناتهم وينعكس ذلك في بعض الأحيان على صحتهم النفسية وقد يؤثر على مستقبلهم العملي.

والمعلوم أن التعليم أساس التقدم والحضارة وفي بدا التعليم في المدارس النظامية من ثلاثة مراحل هي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، وأهم هذه المراحل هي المرحلة الابتدائية فهي اللبنة الأولى وحجر الأساس، وبالتالي فأنه يجب على جميع المدرسين والمربين أن يعتنوا بهذه المرحلة وأن يدركوا حقيقة التعلم وملاحظة ما يجري داخل الفصل الدراسي والمعرفة التامة بالتلاميذ وتقويم من يحتاج المساعدة، والواجب على المدرسين أن يحطوا بكل ما تخدم وتساعد العملية التعليمية ومن ذلك معرفة الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم من قراءة وتعبير وكتابة.

وصعوبات التعلم تكون في الأطفال الذين ليس لديهم إعاقات حسية ولا حركية إنما لديهم قصور في الفهم أو الحفظ وغيرها من مهارات التعلم المكتسبة، من هذا المنطلق وصعوبات التعلم تعتبر بحث هام وضروري من ناحية تشخيصية ومعرفة الحلول.

## 1- مفهوم صعوبات التعلم:

**تعريف كريك1962:** تشير صعوبات التعلم الى تأخر، او اضطراب ، او تعطل النمو في واحدة من عمليات التحدث والتخاطب ، او اللغة ، او القراءة ، او الكتابة او الحساب ، او أي مادة دراسية اخرى ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من او واحد على الاقل من هذين العاملين وهما اختلال الاداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية او الانفعالية ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي ، او الإعاقة الحسية ، او العوامل الثقافية ، او التعليمية او التدريسية.

**تعريف وزارة التربية الامريكية 1968:**

يعد الاطفال ذوو صعوبات التعلم الخاصة او المحددة هم اولئك الذين يبدون اضطرابا في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الاساسية المتضمنة في فهم او استخدام اللغة الشفوية او المكتوبة، وقد يظهر ذلك على هيئة اضطرابات في الانصات او التفكير، او التحدث او القراءة، او الكتابة، او التهجي او الحساب ، ويتضمن ذلك تلك الحالات التي يشار إليها على انها إعاقات إدراكية او اصابات المخ، او اختلال الاداء الوظيفي للمخ ، او عسر القراءة ، او الحبسة التطورية، إلخ..ولكنها لا تتضمن مشكلات التعلم التي تنتج في الاساس على الاعاقة البصرية، او الحركية ، او التخلف العقلي ، او الاضطراب الانفعالي، او التي تنتج عن اوجه القصور البيئية.**(عادل عبد الله محمد،2007، ص51-52)**

## 2 – تصنيف صعوبات التعلم:

- **صعوبات التعلم النمائية:** هي تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية، وهذه الصعوبات ترجع في الاصل الى الاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشمل تلك المهارات المعرفية التي يحتاجها الفرد بهدف

التحصيل في الموضوعات الاكاديمية، وهي صعوبات الانتباه والادراك والتفكير والتذكر، وحل المشكلة، وتشكل اهم الاسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم أي اضطرابات او خلل يصيب واحدة او اكثر من العمليات يترتب عليها العديد من الصعوبات الاكاديمية.

- **صعوبات التعلم الاكاديمية (الدراسية):** وهي مشكلات تظهر لدى تلاميذ المدارس، وتبدو واضحة اذا حدث اضطراب للتلميذ في العمليات النفسية السابق ذكرها (الصعوبات النمائية) بدرجة كبيرة و واضحة ويعجز عن تعويضها من خلل وظائف اخرى، عندئذ يكون لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة او التهجي او القراءة او إجراء العمليات الحسابية.(**اشرف عبد الغفار،ص31**)
- **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:** هي مجموعة من المعوقات التي تعوق التلاميذ اثناء عملية التعلم وتتمثل في التوافق الشخصي، وضعف المهارات الاجتماعية، وسوء العلاقة مع الاخرين، ومشكلات في الاجتماعي ومشكلات في تكوين العلاقات الاسرية، وضعف الدافعية للانجاز، والسلوك الاندفاعي. (فتحي الزيات،1997، ص180 )

## 3. مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية :

هي المشكلات التي تظهر أصلا من قبل أطفال المدارس ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على :

(1). الصعوبات الخاصة بالقراءة

(2). الصعوبات الخاصة بالكتابة

(3). الصعوبات الخاصة بالهجاء والتعبير الكتابي

(4). الصعوبات الخاصة بالحساب

في حين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم العليم المدرسي الملائم له، عندئذ يأخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو التعبير الكتابي. **(محمد على كامل ،2003،ص15)**

وتشير صعوبات التعلم الأكاديمية إلى المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدرسة، وتتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع فرعية مثل: صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب، والتهجي. **(جبريل بن حسن العريشي وآخرون، 2013، ص 33)**

ظهرت هذه المصطلح بصدر قانون في أمريكا عام1969م الذي نصه: " أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن عدم فهم الكلام المنطوق أو استخدامه وكذلك عدم فهم اللغة المكتوبة وهذا ربما يظهر أيضا على شكل اضطراب في الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب .**(حسين نوري الياسري، 2006، ص91)**

## 2. مراحل تشخيص حالات صعوبات التعلم الأكاديمية :

. التعرف على الأطفال ذوي الأداء المنخفض.

. الملاحظة ووصف السلوك المراد تعديله.

. العمل على حل المشكلة داخل غرفة الصف ( إجراء تقييم غير رسمي ).

. قيام فريق خاص بالتقييم لإجراء تقييم رسمي.

. كتابة نتائج التشخيص.

. العمل على تخطيط برنامج علاجي.

يمكن وصف الطرق المتبعة في التعرف على تلميذ بطئ التعلم فيما يلي:

. فحص سجيل الأعمار الخاص بالصف الدراسي.

. فحص السجل الخاص بالتحصيل والتعرف على الذين تأخروا من عام في دخول المدرسة ثم تأخروا أكثر من عام في التحصيل.

. فحص سجل تحصيل المدرسي السابق لهؤلاء التلاميذ ثم اخذ متوسط تحصيلهم

. تطبيق اختبارين من الاختبارات الجمعية للذكاء أو صورتين متبادلتين لاختبار واحد على جميع التلاميذ إن أمكن أو يطبق على الأقل على الذين وضعوا في القائمة نتيجة خطوات 1، 2، 3

. إعطاء اختبارات فردية لكل تلميذ أو لهؤلاء الذين أظهرت الحقائق السابقة أنها متناقظة أو مظللة أو غير دقيقة.

## 3. صعوبات القراءة (dyslexia) :

### 1.3. تعريف صعوبات القراءة:

**Dyslexia:** أصل هذه الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما (dys) ومعناها سوء أو مرض ، و (lexia) ومعناها المفردات أو الكلمات وعليه فالمعنى الذي يشير اليه المفهوم هو : صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة **(أسامة محمد البطاينة وآخرون، ص133)**

وهذا النوع من صعوبات التعلم ينتشر بين الأطفال حيث أن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي 2 . 7% ويكثر بين اقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس وهو أكثر انتشارا بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 1:3 **(رياض بدوي مصطفى، 2005، ص47)**

ويمكن القول أن صعوبة القراءة تتمثل في تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني تختلف في درجاتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سوء تعلق بالجانب البنيوي أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية ، ضعفا في الإستعاب القرائي وربما يقترن بالصعوبة القرائية **(قحطان احمد الظاهر،2008، ص191)**

## 2.3. درجات صعوبات القراءة:

أشار عبد الرحيم درجات صعوبات القراءة:

. **النوع الأول:** وتكون الصعوبة متمثلة بالعيوب الصوتية الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون في قراءة الكلمات وتهجئتها.

. **النوع الثاني:** ويتمثل في معاناة الأطفال من عيوب اولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات وهؤلاء الأطفال يعانون صعوبات في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يوجهونها لأول مرة ويجدون أيضا صعوبة في هجائها عند الكتابة.

. **النوع الثالث:** هو مزيج من النوعين السابقين المتمثلين بصعوبة صوتية وصعوبة الإدراك الكلي للكلمات ويجد هؤلاء الأطفال صعوبة في القراءة ولا يستطيعون أن يصلوا إلى أقرانهم الآخرين في القدرة على القراءة إضافة إلى أنهم يعانون من الفهم للمادة المقروءة **(قحطان احمد الطاهر، 2008، ص192)**

## 3.3. مظاهر صعوبات القراءة:

لقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الأطفال ذوي صعوبات القراءة أن أخطاء القراءة عند ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها بما يلي:

**العادات القرائية والتي تتضمن:**

. الحركات الإضطرابية عند القراءة

**.** الشعور بعدم الأمان

**.** فقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين اسطر الكتاب مما يسبب له الإدراك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

**.** القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

**.** جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة.

- **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة وتضم:**

**أ.** الحذف: حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمات أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

**ب .** الإضافة: حيث يضيف الطفل بعض الحروف او الكلمات الى النص مما هو ليس موجودا فيه.

**ت .** الإبدال: حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف أخر في الجملة الواحدة .

**ث .** التكرار: ويعمل الطفل هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

**ج .** الأخطاء العكسية: حيث يقرا الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها .

**ح .** تغير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة

**خ .** التهجئة غير سليمة للكلمات

**د .** التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه

**ذ .** القراءة السريعة غير الصحيحة

**ر .** القراءة البطيئة

**ز.** القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها

**س .** القراءة بصوت مرتفع

**ش .** استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف.

- **أخطاء في الإستعاب القرائي وتضم :**

**أ .** عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة) من نص ثم قرائته

**ب .** عدم القدرة على اتباع التسلسل في إعادة سرد قصة ما

**ت .** عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة. **(اسامة محمد البطاينة وآخرون،2007 ص145- 146)**

## 4.3. عوامل وأسباب صعوبات القراءة :

يمكن تصنيفها إلى ثلاث عوامل رئيسية:

**العوامل الجسمية :** تشير العوامل الجسمية إلى تلك العوامل التي تعزى إلى التركيبة الوظيفية والعضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص.

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون من نوع الاختلال العصبي الوظيفي التي تمثل اضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجاذبية.

وتوضح الدراسات والبحوث التي أجريت حول هذا الجانب إلى غزو صعوبات القراءة إلى العوامل الوراثية أو الجينية وان هناك ارتباطية أسرية قوية في صعوبات القراءة بين أبناء وأفراد هذه الأسر خاصة لدى الأطفال الذين تتخفض مستويات ذكائهم عن زملائهم العاديين.

**العوامل البيئية:**

وتشكل العوامل البيئية سببا رئيسيا أخر في ضعف القراءة لدى الأطفال ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال وملائم كما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة لدى الأطفال ومن هذه الممارسات

- ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.

- إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

- استخدام مواد تعليمية صعبة إلى الحد الذي يصيب على الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط.

- ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استعاب الأطفال لها خاصة أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة.

- تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم.

ـ الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن الطفل أو إهمالها وعدم الاهتمام بها بسبب تكرارها وما تتطلبه من جهد لتصحيحها.

ولاشك بان لكل من الفروق الثقافية أو الحرمان الثقافي والاختلافات والاضطرابات الأسرية والمشكلات الانفعالية التي يمر بها بعض الأطفال تشكل هي أيضا عوامل في تكوين صعوبات القراءة.

وقد أوضحت الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين الخصائص الأسرية وصعوبات القراءة في ما يلي :

ـ إن أطفال الصف الأول الذين يعيشون مع أمهاتهم فقط يظهرون سوء توافق وصعوبات في القراءة عن أقرانهم الذين يعيشون مع الأبوين.

ـ إن الأطفال الذين ينتمون إلى اسر ذات مستوى ثقافي أعلى يكون مستواهم في القراءة أفضل من الأطفال الذين ينتمون إلي اسر بمستوى ثقافي منخفض.

ـ ترتبط المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي وارتفاع الدخل على نحو أكثر تحديدا.

وترتبط المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بالطموحات الأكاديمية والمهنة الأبوية.

**العوامل النفسية:**

يمكن القول بان العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي .
اضطراب الإدراك السمعي: إن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع او البصر أو بهما معا وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات

أو الإستثارات وتشير الدراسات إلى أن القراءة تمثل دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستثارة والاستجابة و بها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها المتمثل في الأتي:

- التمييز بين الشكل والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.

- التعميم والتعلم والتمييز والتكامل الإدراكيين.

- تمييز الأصوات خلال الكلمات.

- تمييز الكلمات.

- الإغلاق السمعي.

- القدرة على المزج أو الدمج.

- اضطراب الإدراك البصري: أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية وضعف الإغلاق البصري وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ وإدراك العلاقات المكانية.

- الاضطرابات اللغوية: فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعليمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها فقد يفهم الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار.

- اضطراب الانتباه الإرادي أو الانفعالي: وتؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحب للقراءة، فهي تؤثر على كل الإدراك السمعي والإدراك البصري والفهم اللغوي والفهم القرائي وبالتالي فان اضطراب عمليات الانتباه تأثر سلبا على النشاط المعرفي لهذه العمليات.

**.** اضطراب الذاكرة كما أوضحت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة المركزية البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عملية الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطراب الذاكرة البصرية واضطراب الذاكرة السمعية.

**.** انخفاض مستوى الذكاء: بينت الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوى الذكاء العادي، مما يشير إلى انه ليس بالضرورة أن يكون مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفض بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال ايجابيا بين التحصيل القرائي والذكاء بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي وان صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج والمعلمون هم أكثر العناصر إسهاما في ذلك. **(سامي محمد ملحم،2002، ص299.298)**

## 5.3. الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة:

ـ عادات القراءة: حركات متوترة، غير آمن أو مطمئن، يفقد مكان القراءة، حركات جانبية للرأس، عصبي، متململ، عبوس، صوت مرتفع وحاد، يضغط على شفتيه برفض القراءة، يبكي ويصرخ، يحاول تشتيت المعلم، يفقد مكان القراءة بصورة متكررة عادة وتكون مصحوبة بالإعادة، ينطق بطريقة متقطعة متشنجة مع هز الرأس، ويبدو فاقدا للاتزان، يقرب مواد القراءة منه، يبدو عليه السخط والتورم.

ـ أخطاء التعرف على الكلمة: يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى أخر، يدخل بعض الكلمات، يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى ،يعكس، يستبدل حروف الكلمات، يقلب أو يعكس الكلمات أو الحروف، أخطاء نطق الكلمات، سوء النطق، عدم الالتزام بالنطق

الصحيح يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ، يتردد حوالي 5ثواني عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها ن لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة (30 إلى 20 كلمة في الدقيقة).

ـ أخطاء الفهم: غير قادر على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص، غير قادر على أن يعيد القصة القصيرة التي يقرئها بالترتيب أو التتابع وغير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية والهدف الرئيسي للقصة

ـ أعراض التشتت: يقرأ بطريقة متقطعة كلمة كلمة غير قادر على التجمع المترابط للكلمات أو المعاني يقرأ صوت مرتفع وحاد بصورة مختلفة عن نظم المحادثة العادية تجميع غير ملائم أو غير مرتبط للكلمات وتوقفات غير ملائمة، يظم الجمل والعبارات والفقرات معا دون الالتزام بالنقط والفواصل والمعاني. **(سامي محمد ملحم، 2002، ص 300)**

## 6.3. تشخيص صعوبات القراءة:

يتضمن تشخيص صعوبات القراءة ثلاثة أنواع من التشخيص تتصل بالعوامل التي سبق ذكرها فثمة تشخيص يتصل بالحالة الجسمية والنفسية والاجتماعية أو البيئية وثمة تشخيص يتم داخل الفصل حيث يكلف التلميذ بالقراءة ليتم التعرف عن أخطائه في النطق والفهم وسرعة القراءة، وثمة تشخيص إكلينيكي سيخدم المادة الم عن الطالب ليحدد مستويات القدرة اللغوية والتعرف على الكلمة والقراءة الشفوية والصامتة والفهم.

ويقترح علماء النفس والتربية نوعين من التشخيص: تشخيص رسمي بمعرفة الخبراء وتشخيص غير رسمي بمعرفة المعلمين.

**أ.** التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة: يقوم به الخبراء و الأخصائيون ويشمل ك الفحص الطبي بمعرفة الأطباء والفحص النفسي للقدرات العقلية والميول القرائية وسيمات الشخصية بمعرفة الأخصائيين النفسيين والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتلميذ في الأسرة.

**ب .** التشخيص غير الرسمي: يرى التربويين أن التشخيص الرسمي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق مالا و وقتا وجهدا لذا يقترحون بدلا من التشخيص الرسمي تشخيصا غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل (القسم ) ويرون انه يتميز بالخصائص التالية:

ـ يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس والنشاط والتقويم داخل الفصل وخارجه.

ـ يعطى فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.

ـ يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي ومناشطة. **(هند عصام العزازي، 2014،ص44)**

## 4. صعوبات الكتابة (dysgraphia)

### 1.4. تعريف صعوبات الكتابة:

**ديسجرافيا:** هي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما dys وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة graphia وتعني التصور الكتابي وبذلك يصبح المعنى الاصطلاحي للكلمة : صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة.

وتعرفها هند عصام على أنها اضطراب عصبي يظهر في خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي، فهي طريقة جامحة في الكتابة وغير منضبطة ولا تسير وفقا لأي قواعد لغوية أو تنظيمية لا يعطي أصحابها أي اعتبار للقارئ فقد يحذفون بعض الكلمات أو يضيفون عليها وغلبا ما تكون الجمل التي يستخدمها قصيرة و مفككة وتفتقر للمعنى أو المضمون. **( هند عصام،2014 ص 51.50)**

## 2.4. انواع صعوبات الكتابة :

يشير فليتشر flécher إلى أن هناك تصنيفا تقليديا لصعوبات تعلم الكتابة يتمثل في:

(1). صعوبات تعلم الكتابة نقية: وهي صعوبات الكتابة التي تظهر بمفردها بدون اي صعوبات أو مشاكل لغوية أخرى مصاحبة لها.

(2). صعوبات تعلم كتابة أفزيا : وفيها تظهر صعوبات الكتابة مصحوبة بمشاكل لغوية

(3). صعوبات تعلم كتابة ديسلكسيا : وهنا تظهر صعوبات الكتابة مع صعوبات في القراءة ولكن في غياب الحبسة الكلامية.

(4) . صعوبات تعلم كتابة مكانية أو(صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة): وهنا ترتبط صعوبات الكتابة بإهمال بصري وإدراك مكاني خاطئ.

صعوبات تعلم كتابة إيراكسيا : وهنا ترتبط صعوبات الكتابة بعمى حركي اي فقدان القدرة على الحركة المقصودة وتكون الصعوبة في تشكيل الحروف والكلمات وكتابتها ويذكر ليرن lermer أن أنماط الديسجرافيا تتمثل في :

**. ديسجرافيا عميقة** : وتظهر في صعوبة كتابة الكلمات التي لا معنى لها

**. ديسجرافيا سطحية** : وقد تشتمل :. ديسجرافيا تتعلق بالمفردات وتظهر في التهجئة للكلمات وأخطاء ظاهرة في إنتاج أصوات الحروف والكلمات

ديسجرافيا المعاني: وتنتج عن اضطراب في نظام المعاني الموجود داخل الدماغ

ديسجرافيا حركية: وتظهر في ضعف القدرة الحركية اللازمة لعملية الكتابة (**هند عصام، 2014، ص52**)

## 3.4. العوامل المرتبطة بصعوبات الكتابة:

وتشمل مجموعة من العوامل:

**العوامل المتعلقة بالمتعلم:** تشتمل مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب كلا من الأتي:

**. العوامل العقلية المعرفية:** فقد اتفقت العديد من الدراسات على الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم عامة ويعانون من صعوبات الكتابة على وجه الخصوص يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة، كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات الكتابية، وهم يعانون أيضا من قصور وضيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات، وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

**. العوامل النفسية العصبية :** أوضحت الدراسات المتعلقة وفي المجال إلى أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة.

**. العوامل الانفعالية:** أوضحت الدراسات كذالك إلى اضطراب الجهاز العصبي المركزي بعض الوظائف النفسية العصبية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تترك ولا شك بصماتها على النواحي الانفعالية الدافعية فيبدو والطفل مكتئبا ومحبطا ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي

**. العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه :**

على الرغم من ان العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم بصفة عامة خارج نطاق مجال سيطرة المعلمين إلا أن العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال قد ركزت على دور المعلم ونوعية التعليم وأنهما عاملان رئيسيان وهامان لتعلم الطالب فنوعية التعليم وفاعليته يتيحان الفرصة للطلبة للاستطراق في الأنشطة التعليمية لأكبر وقت ممكن وان

بعضا من سلوكات المعلمين غير المرغوب بها تثير في كثير الحالات الفوضى والاضطراب داخل الصف.

**.العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية :**

يرى المربون والمختصون والمشتغلون بصعوبات التعلم إلى انه يقتصر تناول صعوبات التعلم من الجانب الأكاديمي فقط بمعزل عن المؤشرات الأسرية والبيئية ذلك أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد وأنها ذات أثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة الجوانب مما زاد اهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطور عملية التعلم عند الطفل. **(سامي محمد ملحم،2002، ص310)**

## 4.4 مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي:

- يتغلب على كتاباتهم أن جامحة أو غير عادية ولا تسير وفقا لأي قاعدة.
- كراساتهم أو دفاترهم و أوراقهم ملتحمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد.
- يميلون إلى تقدير كتابتهم وإدراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والأقران والأبناء لها.
- عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة والتمييز فيما بينها من اختلافات شكلية.
- تغيير رسم الحروف تبعا لانفصاله او اتصاله في الكلمة الواحدة على عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.

- ارتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة أعلى أو أسفل الحرف مثل (ب ن ت ي ...الخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف. **(سليمان عبد الواحد و يوسف إبراهيم ص 323)**

## 5.4. تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة:

يبدأ المعلمون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بان الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني، وتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأفراد عدد من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي وإنما تشمل أيضا على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية وهي كما يلي:

- الفحص النفسي
- الفحص الطبي
- البحث الاجتماعي
- الدراسة التربوية لحالة أداء المتعلم **(سليمان عبد الواحد ويوسف إبراهيم، 2010، ص324)**

## 5. صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب)dyscalculia

### 1.5. تعريف صعوبات تعلم الرياضيات :

إن القصور في تعلم المفاهيم الرياضية وما يتعلق بها من عمليات حسابية أطلق علي هذه الصعوبة مصطلح dyscalculia الذي يعني صعوبة تعلم واستخدام المفاهيم الرياضية والتي ترادف في القراءة مصطلح dyslexia.

وقد نجد أطفال يعانون بشكل شديد من صعوبات في القراءة بينما تكون صعوباتهم اقل بكثير في الرياضيات وقد يحدث العكس أو قد تكون الصعوبة متقاربة في القراءة والرياضيات ولكن إذا وزنا بين القراءة والرياضيات في مدى الاهتمام الذي أعطى لهما من قبل المختصين نجد أن الاهتمام بالقراءة أكثر من الرياضيات بما للقراءة من تأثير كبير في الجوانب الأكاديمية الأخرى والحياة بشكل عام. **(قحطان احمد، ص284)**

ويعنى مصطلح عجز أو قصور أو صعوبة إجراء العمليات الحسابية التي صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات وثم اشتقاق هذا المصطلح من توجيهات طبية بالقياس على مصطلح صعوبات القراءة **(سامي محمد ملحم،2002، ص 314)**

## 2.5. أنواع صعوبات تعلم الرياضيات :

**.** صعوبة التمكن من الحقائق العددية الرياضية الأساسية : وهي عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية و خاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع والطرح والقسمة والضرب في تعلم الرياضيات.

**.** صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة : تعود هذه الصعوبة التي يواجهها الطالب عند القيام بالعمليات الحسابية البسيطة التي تتطلب مهارة بسيطة.

**.** مفهوم الأعداد : تتطلب عملية تعلم الرياضيات إدراك مفهوم الأعداد حتى يتمكن الطفل من عمليات العد وهذا يتطلب منه إدراك مفهوم العد ( 1،2،3...) واستخدام الأرقام المتسلسلة وإدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم.

**.** صعوبات الترميز الرياضي: يعد هذا النوع من الصعوبات من أكثر أشكال صعوبات التعلم الرياضي انتشارا بين الأطفال والذي يعود إلى ضعف التطبيقات الرياضية التي تقدم للطلاب والاكتفاء بإجراء التدريبات فقط باستخدام الرمز للإشارة إلى المحتوى والمسائل اللفظية الرياضية.

**.** صعوبات تعلم لغة الرياضيات : إن الحفظ والتدخل والتشويش المخطوء في فهم المفاهيم والمصطلحات الرياضية وما يرافقها من شرح الخطوات و العمليات الحسابية المعقدة يسبب لهؤلاء الأطفال صعوبة في الفهم.

**.** صعوبة العد: يقوم العد في الرياضيات وفق قواعد محدد مثل عد الشيئ مرة واحدة فقط واستخدام الأرقام بدلا من الحروف مع ادراك لمفهوم العد الاخير يدل على المجموعة كلها.

**.** صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية: وتتمثل في التنظيم البصري المكاني للأشكال الهندسية والتي قد تعود إلى الضعف في التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية الرياضية مثل معين متوازي الأضلاع.

**.** الارتباك في تحديد الاتجاه: حيث يكتب الأطفال الأعداد بصورة معكوسة مثل كتابة العدد (9،6) أو قد يرتكب نتيجة وجود عملية حسابية مثل الجمع فلا يستطيع تحديد مكان البدء بإجراء العملية.

**.** صعوبة الذاكرة قصيرة المدى: فطلاب ذوي الذاكرة قصيرة المدى الضعيفة لا يستطيع حل العملية الحسابية (87+74) عقليا دون استخدام الورقة والقلم.

**.** القلق والنظر نحو الذات: إن شعور الطالب بالفشل وعدم القدرة على تعلم العمليات الرياضية تقلل من تقديره لذاته مما يشعره بالإحباط والفشل مما يسبب له القلق.

**.** النمط المعرفي: يتأثر النمط المعرفي بطريقة وكيفية معالجة الطفل للمشكلات بشكل كبير في المسائل الرياضية فقد يكون أسلوب الطفل المعرفي لا يتطابق مع أسلوب المعلم.

**(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2007، ص176)**

## 3.5. مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات :

إن أفضل الإشارات للعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعا بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى:

- أخطاء في التنظيم المكاني: وتتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وبخاصة في عملية الطرح وتعني عدم معرفة العدد المطروح.

- أخطاء إجرائية وتظهر في أجزاء تنفيذ العمليات الراضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة... إلخ من العمليات الأخرى.

- أخطاء الوصف البصري: وتظهر في القراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.

- الإخفاق في تعديل الوضع النفس_ تربوي: وتظهر عندما نحتوي المسألة على عملتين رياضيتين أو أكثر.

- الحركة الكتابية: وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.

- الذاكرة: حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.

- الحكم والاستدلال: وتظهر في عدم القدرة في التحكم على الاستدلال من صحة أو خطأ. بعض العمليات وعدم القدرة على الاستدلال من الاستنتاج **(سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، 2010، ص 330)**

**5**

## .4 الصعوبات التي تؤثر في تعلم الرياضيات والحساب :

- الصعوبات في العلاقات الفراغية مثل: أعلى، أسفل، عالي، واطئ، بعيد، قريب.
- الصعوبات في إدراك العلاقات الحجمية مثل: كبير، صغير، أكثر، اقل.
- الكف الحركي الذي يظهر في السلوك والحركة.
- الاستمرارية: الاستمرار في العملية التي يفترض أن يتوقف منها وينتقل إلى مهمة أخرة.
- صعوبة التفريق بين الإتجاهات: اليمين واليسار ويظهر ذلك في تتابع الحروف.
- الصعوبة العامة في الرموز اللغوية وخاصة المتعلق بالنظام اللغوي الخاص بالحساب.
- الصعوبة العامة في التفكير المجرد: كصعوبة تكوين مفاهيم أو فهم العلامة بين السبب والمسبب. **(قحطان احمد، 2004، ص 259)**

## 5.5. أسباب صعوبات الرياضيات :

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية الى صعوبات التعلم في الرياضيات إلى عدم وجود خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات.

ويعرضها فتحي الربات فيما يلي:

- ضعف أو سوء الأعداد السابق في الرياضيات.
- القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية.
- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم.
- صعوبات فهم وقراءة المشكلات الرياضية.

- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتجيات في حل المشكلات.

- قلق الرياضيات الذي يمثل عائق أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سالبة نحو الرياضيات. **(سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم ،2010، ص329)**

## 6.5. تشخيص صعوبات التعلم الخاصة بالرياضيات :

ينتشر اضطراب مهارة الحساب بنسبة 6% في الأطفال في سن المدرسة الابتدائية ويتم تشخيص الحالة بالاتي:

- مهارة الحساب اقل من المستوى المرتفع بدرجة ملحوظة تقاس بواسطة اختبار فردي متقن مقنن على أن يكون الطفل في مدرسة مناسبة ولديه قدرة ذكائية مناسبة.

- يتداخل الاضطراب بدرجة ملحوظة مع الانجاز الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تحتاج مهارة حسابية.

- ليس في هذا الاضطراب قصورا في السمع أو البصر أو مرض عصبي. **(رياض بدوي،2005، ص53)**

## خلاصة :

مما سبق نستخلص ان صعوبات التعلم الاكاديمية والتي تتمثل في صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة وصعوبة الحساب، حيث تظهر هذه الصعوبات نتيجة عوامل نفسية وعوامل بيئية وعوامل جسمية، وتتعلق صعوبات التعلم الاكاديمية بأداء المهام الاكاديمية وتم التركيز على القراءة والكتابة والرياضيات بالتعرض الى مظاهر الصعوبات في كل منها واسبابها والدراسات السابقة التي كل مجال.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الرابع

# الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- حدود الدراسة

3- المنهج المستخدم

4- مجتمع الدراسة

5-عينة الدراسة

6- أدوات جمع البيانات

7- الأدوات الإحصائية المستخدمة

**تمهيد:**

بعد عرضنا للجانب النظري لدراستنا سوف نتطرق إلى الجانب الميداني والذي استخدمنا فيه المنهج الوصفي التحليلي في دراستنا هذه لأنه يسعى للوصف الدقيق لهذا الموضوع، كما هو موجود في الواقع وجمع ما أمكن من المعلومات عنها وتحليلها وتفسيرها بشكل علمي منظم حيث كانت خطواته في البداية جمع المادة العلمية والمتمثلة في الجانب النظري للدراسة ولتطبيق الجانب الميداني قمنا بتوزيع استمارة استبيان على مجموعة من المعلمين وتليها تفريغ جداول واستخلاص نتائج الدراسة.

**1- الدراسة الاستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة لإجراء البحوث العلمية وهي مرحلة يقوم بها الباحث في دراسته الميدانية وتشمل العينة وإجراءات بناء الأداة وكذلك التعرف على مدى صدق وثبات الاختبار للتأكد من صلاحيته وبالتالي إمكانية تطبيقه في الدراسة الاساسية.

وعليه قمنا بتوزيع الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ **عددها 15 أفرادا** وتم إخضاع نتائج إجاباتهم لإختباري الصدق والثبات.

**2- حدود الدراسة :**

- **المجال المكاني:** تحددت الدراسة مكانيا بأربع ابتدائيات في بلدية أولاد دراج بولاية المسيلة.

- **المجال البشري:** اخترت العينة بطريقة عشوائية بسيطة وتمثلت في 40 معلم ومعلمة من مجتمع مجموع المعلمين المقدر بـ 72 معلم ومعلمة.

- **المجال الزماني:**

زمان تجريب الدراسة: وبدأ تطبيق الدراسة الميدانية في 18 أفريل 2018

زمان تطبيق الفعلي للدراسة : وكان الوقت الفعلي في توزيع استمارة الاستبيان من 29 افريل وتم استلامها الى غاية 03 ماي 2018.

**3- المنهج المستخدم:**

لدراسة وتحليل أي موضوع سيكولوجي يجب على الباحث تطبيق منهج يستجيب لطبيعة الموضوع إذ يعتبر المنهج هو الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل الى معلومة. **(احمد بدر، ص33)**

وفي دراستنا اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف على انه :"مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة او الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول الى النتائج عن الظاهرة او الموضوع محل البحث". **(الرشيدي، 2000، ص59)**

باعتبار دراستنا تهدف الى تحديد طبيعة العلاقة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، فقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي وذلك لقدرته على الوصف الدقيق للظواهر، وثم التعبير عنها أي له القدرة على التحليل الكيفي والكمي للظواهر.

## 4- مجتمع الدراسة:

اختار الباحث مجتمع الدراسة المتمثل في مجموعة من المعلمين من مرحلة التعليم الابتدائي بلدية اولاد دراج خلال السنة الدراسية 2018/2017 واسترشد الباحث قبل معاينته للميدان بالإحصائيات المقدمة من طرف مكتب التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية المسيلة.

## 5-عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في معلمي التعليم الابتدائي وتم اتباع الطريقة العشوائية في اختيار عينة البحث إذ تم اختيار أربع ابتدائيات، وقد قام الطالب الباحث بتوزيع أدوات الدراسة عليهم خلال الفصل الاخير من السنة الدراسية.

وتم تحديد افراد العينة المتمثلة في المعلمين المتواجدين بمقاطعة أولاد دراج، حيث تم الاعتماد على 40 معلم ومعلمة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع مجموع المعلمين المقدر ب72 معلم ومعلمة.

## 6- أدوات جمع البيانات :

**إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة**

**6-(1) استبيان معاملة المعلمين:**

يتكون الاستبيان من 31 بند موزعة كالتالي:

- من 1 الى 15 بند يشمل عبارات الثواب.
- من 16 الى 31 بند يشمل عبارات العقاب.

### 6-1-1- صدق المحكمين:

ويقوم هذا النوع من الصدق الظاهري على فكرة مدى مناسبة الاستبيان لما يقيس ولمن يطبق عليهم، وللتأكد من ذلك تم عرضهم على مجموعة من المحكمين وعددهم خمسة محكمين، على اعتبار أن المحكم شخص مختص في هذا المجال ويملك من الخلفية العلمية والعملية ما يؤهله لأن يقيم الفقرات الموضوعة في أداة الدراسة والتأكد من أنها تقيس فعلا ما وضعت لقياسه ومدى سلامة ودقة الصياغة اللفظية والعلمية، ومدى شمولها لمشكل الدراسة وتحقيق أهدافها، وأنه خلصنا إلى بناء الاستبيان.

بعد جمع الاستمارات الموزعة على الأساتذة تم الأخذ برأيهم وتعديل ما اتفق على تعديله بحيث تم سحب مجموعة من البنود وتعديل بعضها.

وللتأكد أكثر من أن المستجيب قد أجاب على فقرات أدوات الدراسة المستعملة إجابة صادقة يعتد بها في التحليل بيانات العينة وإخضاعها على عينة استطلاعية لمعرفة صدق وثبات الاستبيان.

وعليه قمنا بتوزيع الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ **عددها 15 أفرادا** وتم إخضاع نتائج إجاباتهم لاختباري الصدق والثبات.

**فالصدق/** فيقصد بصدق أداة الدراسة؛ أن تقيس فقراتها ما وضع لقياسه، أي تقيس فعلا الوظيفة التي يفترض أنه يقيسها وقمنا بالتأكد من الصدق من خلال؛ والصدق البنائي لأدوات الدراسة.

**الثبات:** يقصد بالثبات؛ أنها تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع أداة الدراسة أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى، أن ثبات؛ يعني الاستقرار في نتائج الاستبيان، وعدم تغييرها بشكل كبير، فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة، عدة مرات،

خلال فترات زمنية معينة. وقمنا بالتأكد من الثبات من خلال طريقة حساب معامل ألفا كرومباخ.

**6-1-2- صدق الاتساق البنائي:** يعتبر صدق الاتساق البنائي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة، حيث يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، ويبين صدق الاتساق البنائي مدى ارتباط كل محور من محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية لعبارات الاستبيان مجتمعة حساب صدق الاتساق البنائي لمحاور كل الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها 15 فردا.

- ✓ قاعدة : إذا كانت r المحسوبة أكبر من r الجدولية، فانه يوجد ارتباط معنوي
- ✓ أو قاعدة أخرى : إذا كانت قيمة الاحتمال الخطأ (Sig. or P-value) أقل من أو تساوي مستوى الدلالة0.01، 0.05 فانه يوجد ارتباط معنوي.

وعليه نقوم باختبار الصدق البنائي لمحاور وأبعاد استبيان:( حيث تم استخدام برنامج spss(25) في حساب معامل الارتباط انظر ملاحق مخرجات البرنامج) **ونلخص النتائج في الجدول التالي** كما يلي :

**جدول رقم (1): يبين الصدق البنائي لمحاور الاستبيان**

| | الدرجة الكلية للاستبيان | | |
|---|---|---|---|
| | Pearson Correlation | Sig | N |
| أسلوب الثواب | 0,840** | 0,000 | 15 |
| أسلوب العقاب | 0,890** | 0,000 | 15 |
| معاملة المعلمين | **8770, | 0,001 | 15 |

**قيمة r الجدولية : 0.623 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 14 // قيمة r الجدولية : 0.498عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية14**

** تعني مقارنة قيمة( (مستوى المعنوية)sig أو قيمة الاحتمال الخطأ (P-value)) بمستوى دلالة 0.01

* تعني مقارنة قيمة( (مستوى المعنوية)sig أو قيمة الاحتمال الخطأ (P-value)) بمستوى دلالة 0.05

| درجة الحرية = عدد العينة الاستطلاعية -1= 15-1=14 |
|---|

**المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على بيانات الاستبيان ومخرجات برنامج SPSS V 25.**

من خلال الجدول أعلاه نجد معاملات الارتباط بين كل محور ومن الاستبيان دالة إحصائيا حيث قيمة r المحسوبة للمحاور (أسلوب الثواب 0.840 =r / أسلوب العقاب 0.890 =r / معاملة المعلمين 0.877 =r ) مع الدرجة الكلية للاستبيان وهي معاملات مرتفعة واكبر من قيمتها r الجدولية ، كما أن قيمة SIG (مستوى المعنوية) اقل من بمستوى دلالة 0.05، ومنه تعتبر أبعاد الاستبيان صادقة ومتسقة لما وضعت لقياسه ضمن متغيرات الممثلة لـ إشكالية الدراسة.

### 1-1- ثبات فقرات الاستبيان

تم التحقق من ثبات استبيان الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ، ويعتمد أغلب الباحثين على برامج جاهزة لحساب هذا المعامل مثل (SPSS)، كما هو مبين في الجدول الموالي:

جدول رقم (2): يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha **للاستبيان**

| RELIABILITY | | | |
|---|---|---|---|
| **محاور الاستبيان** | **معامل ألفا كرونباخ** | **عدد الفقرات** | **النتيجة** |
| أسلوب الثواب | **0,725** | **15** | **ثابت** |
| أسلوب العقاب | **0,741** | **16** | **ثابت** |
| جميع فقرات الاستبيان | **0,853** | **31** | **ثابت** |

**المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على بيانات الاستبيان مخرجات برنامج SPSS V25.**

لثبات محاور الاستبيان فان قيمة معامل ألفا كرومباخ ذات قيم مرتفعة ففقرات: أسلوب الثواب بلغ 0.725 وثبات فقرات أسلوب العقاب بلغ 0.741 وثبات وأن القيمة إجمالية لجميع فقرات الاستبيان للمعامل ثبات بلغت 0.853 وهي اكبر من الحد الأدنى 0.6 مما

يدل على ثبات أداة الدراسة وتجدر الإشارة انه معامل ألفا كرومباخ كلما اقتربت قيمته من 01 دل على أن قيمة الثبات مرتفعة.

- ومنه نستنتج أن أداة الدراسة (الاستبيان) التي أعددناه لمعالجة المشكلة المطروحة هي صادقة وثابتة في جميع فقراتها وهي جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

**2- استبيان صعوبات التعلم الاكاديمية :**

تم الاعتماد على مقياس صعوبات التعلم الاكاديمية للباحثة بشقة سماح وتم تعديله وعرضه على مجموعة من المحكمين.

يتكون من 41 صعوبة تعلم أكاديمية موزعة كما يلي:

- من 1 الى 13: صعوبات تعلم اكاديمية في القراءة اي 13 بندا.
- من 14 الى 26: صعوبات تعلم اكاديمية في الكتابة اي 13بندا.
- من 27 الى 41: صعوبات تعلم اكاديمية في الرياضيات اي 15 بندا. (بشقة سماح، 2008، 87)

**6-2-1- صدق المحكمين:** ويقوم هذا النوع من الصدق الظاهري على فكرة مدى مناسبة الاستبيان لما يقيس ولمن يطبق عليهم، وللتأكد من ذلك تم عرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم خمسة محكمين، على اعتبار أن المحكم شخص مختص في هذا المجال ويملك من الخلفية العلمية والعملية ما تؤهله لأن يقيم الفقرات الموضوعة في أداة الدراسة والتأكد من أنها تقيس فعلا ما وضعت لقياسه ومدى سلامة ودقة الصياغة اللفظية والعلمية، ومدى شمولها لمشكل الدراسة وتحقيق أهدافها، وأنه خلصنا إلى بناء الاستبيان.

بعد جمع الاستمارات الموزعة على الأساتذة تم الأخذ برأيهم وتعديل ما اتفق على تعديله بحيث تم تعديل بعضها.

### 6-2-2- صدق الاتساق البنائي للمقياس:

**جدول رقم (3): يبين الصدق البنائي لمحاور الاستبيان**

| | الدرجة الكلية للاستبيان | | |
|---|---|---|---|
| | Pearson Correlation | Sig | N |
| صعوبات التعلم الأكاديمية | 0,904** | 0,000 | 15 |

### 6-2-3- ثبات المقياس:

**- ثبات فقرات الاستبيان**

تم التحقق من ثبات استبيان الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ، ويعتمد أغلب الباحثين على برامج جاهزة لحساب هذا المعامل مثل (SPSS)، كما هو مبين في الجدول الموالي:

جدول رقم (4): يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان

| RELIABILITY | | | |
|---|---|---|---|
| **استبيان** | **معامل ألفا كرونباخ** | **عدد الفقرات** | **النتيجة** |
| صعوبات التعلم الأكاديمية | **0,807** | **41** | **ثابت** |

**المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على بيانات الاستبيان مخرجات برنامج SPSS V25.**

من خلال الجدول الخاص بحساب لثبات معامل ألفا كرومباخ لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية تبين أن قيمة ألفا كومباخ 0.807 وهي قيمة مرتفعة وهذا يبين الارتباط بين بنود المقياس.

ومنه نستنتج أن أداة الدراسة(الاستبيان) التي أعددناه لمعالجة المشكلة المطروحة هي صادقة وثابتة في جميع فقراتها وهي جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

**7- الأدوات الإحصائية المستخدمة**

تم إخضاع البيانات إلى عملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS:V .25) وتم الاعتماد على بعض الاختبارات، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية الوصفية والتحليلية كذالك الأشكال البيانية كما يلي:

- **اختبار الصدق و الثبات:** بالاستعانة بمعامل **ألفا كرونباخ** لقياس الثبات ومعامل الارتباط لقياس الصدق لأداة الدراسة.
- **الأساليب الإحصائية الوصفية التالية:** المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- المتوسط الحسابي: وهو متوسط مجموعة من القيم، أو مجموع القيم المدروسة مقسم على عددها، وذلك بغية التعرف على متوسط إجابات المبحوثين حول المتغيرات الدراسة.
- الانحراف المعياري: وذلك من أجل التعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة ويوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة فكلما اقتربت قيمته من الصفر فهذا يعني تركز الإجابات وعدم تشتتها، وبالتالي تكون النتائج أكثر مصداقية.
- معامل ارتباط بيرسون دراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرين.

# الفصل الخامس

# عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-اختبار فرضيات الدراسة

2- مناقشة وتحليل الفرضية الرئيسية

3- تحليل ومناقشة الفرضيات الفرعية

3- 1- الفرضية الفرعية الأولى

3-2-الفرضية الفرعية الثانية

استنتاج عام

## 1-اختبار الفرضيات الدراسة

فرضيات الدراسة هي تتمحور في نوع ( ارتباطي)، وهي تعكس الجهد التنظيري للبحث حيث نتوقع وجود علاقة بين المتغيرين **معاملة المعلمين** **وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.**

**ولاختبار الفرضية العامة والفرضيات الفرعية** نتبع خطوات التالية :

- **اختيار الأدوات الإحصائية لاختبار الفرضية:** للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار ' معامل الارتباط بيرسون' (Pearson Corrélation ) للدلالة على وجود ارتباط بين المتغيرين ومن شروط استخدام معامل ارتباط بيرسون أن يكون المتغيرين قيس قياس كمي وان يتبعا بياناته للتوزيع الطبيعي وهذا ما تم إثباته باستخدام اختبار كشف توزيع البيانات إجابات العينة على متغيرات الدراسة .
- **اختيار مستوى الدلالة المعتمد من طرف الطالب لاختبار الفرضية:** تم اختيار مستوى الدلالة 0.05 وهو الأكثر شيوعا واستخداما في البحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- **حساب درجة الحرية (DF) : فان درجة الحرية تساوي : عدد العينة -01 إذن DF=40-1=39 .**
- **تحديد القيم الحرجة لـ r ( معامل الارتباط بيرسون) أي قيمة r الجدولية :** عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية **39** فإن قيمة r الجدولية تساوي **$r_{tab}$= 0.308**.
- **اتخاذ القرار في اختبار الفرضية:**

الطريقة الأولى : نقارن بين قيمة ت المحسوبة ( $R_{cal}$ ) و قيمة ت الجدولية ($R_{tab}$) إذا كانت المحسوبة اكبر من الجدولية فإننا نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (H1 ).

الطريقة الثانية : نقارن بين قيمة المستوى المعنوية (sig) المحسوب باستخدام برنامج spss مع المستوى الدلالة المعتمد من طرف الطالب 0.05 فإذا كانت قيمة الاحتمال الخطأ ( P-value أو Sig) أقل من أو تساوي مستوى الدلالة 0.05 فإننا نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (H1 ).

**2- مناقشة وتحليل الفرضية العامة:**

توجد علاقة بين **معاملة المعلمين** و**ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية** لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

**أي:**

الفرضية الصفرية $(H_0)$: لا توجد علاقة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، عند مستوى الدلالة$(0.05\geq\alpha)$

الفرضية البديلة$(H_1)$ : توجد علاقة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة$(0.05\geq\alpha)$

**الجدول رقم (5):** جدول يبين اختبار الفرضية العامة للمعامل بيرسون

| **الأدوات الإحصائية لاختبار الفرضية** | درجة الحرية (DF) | مستوى الدلالة | قيمة R الجدولية |
|---|---|---|---|
| معامل الارتباط بيرسون' ( Pearson Correlation) | عدد العينة -01 إذن DF=39 | 0.05 | $r_{tab}$=0.308 |
| **نقارن بين قيمة ت المحسوبة ( $R_{cal}$ ) و قيمة ت الجدولية ($R_{tab}$) إذا كانت المحسوبة اكبر من الجدولية فإننا نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة ( H1).** | | | |

**جدول رقم (6): يبين قيمة معامل الارتباط بيرسون بين معاملة المعلمين بأبعاده و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة:**

| | صعوبات التعلم الأكاديمية | معاملة المعلمين | | العلاقة الارتباطية بين المتغيرين | صعوبات التعلم الأكاديمية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mean المستوسط الحسابي | 2,1396 | 2,1750 | | | Pearson Correlation | Sig. مستوى المعنوية | N عدد العينة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 40 | 0,686 | −0,066 | معاملة المعلمين | | 0,06691 | 0,09740 | Std. Deviation الانحراف المعياري |
| | | | | | 40 | 40 | N |
| $r_{tab}$= **0.308** درجة الحرية = عدد أفراد العينة – 1 =40 –1=39 عند مستوى دلالة 0.05 | | | | | | | |

**المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج 25 V. SPSS**

**من خلال الجدول نجد أن:**

قيمة المتوسط الحسابي للمتغير صعوبات التعلم الأكاديمية بلغ (2,1396) بانحراف معياري بلغ (0,09740) و قيمة المتوسط الحسابي للمتغير معاملة المعلمين بلغ (2,1750) بانحراف معياري بلغ (0,06691) في حين بلغ قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة بين متغير (صعوبات التعلم الأكاديمية و معاملة المعلمين) : −0,066 وأقل من قيمة معامل الارتباط المجدولة $R_{tab}$=**0.308**. عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 39 وأنه أيضا قيمة مستوى المعنوية sig يساوي 0.686 اكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه القيمة المحسوبة للمعامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين (−0,066) غير دالة إحصائيا عند 0.05

**اتخاذ القرار:**

مما سبق توصلنا إلى انه لا **توجد** علاقة معنوية بين صعوبات التعلم الأكاديمية ومعاملة المعلمين وبالتالي فإننا نرفض **الفرضية البديلة** $(H_1)$ ونقبل **الفرضية الصفرية** $(H_0)$:

لا توجد علاقة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة$(0.05\geq\alpha)$

## مناقشة الفرضية :

انطلاقا من مناقشة الفرضية وجدنا انه لا توجد علاقة بين أساليب تعامل المعلمين أي أسلوب الثواب والعقاب في ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية وقد تظهر هذه الأخيرة ناتجة من عوامل وأسباب آخرة، او يمكن تقرير ان الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات

الاكاديمية وقد تكون السبب الرئيسي لها، حيث وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية بينهما وبين مستوى التحصيل في العمليات الاكاديمية على اختلاف مستوياته ومكوناته.

فمن الممكن ان تكون معاملة المعلم للتلميذ لها دور او علاقة في التحصيل الدراسي وهذا ما توصلت إليه دراسة **كافي إدريس وحشاش شريف** انه توجد علاقة بين أساليب التعزيز الايجابي والسلبي في مستوى التحصيل حيث ان العلاقة بين المعلم وتلاميذه تقوم بالجدية والتشجيع ومنح الجوائز والثناء والتقدير تساعد الى حد كبير في اثابة التلاميذ وتشجيعهم الى المزيد من التحصيل والانضباط.

كما اختلفت الدراسة مع دراسة **نجاح قيصر** انه توجد علاقة احصائية بين الثواب والعقاب في رياض والتفاعل الاجتماعي للطفل، كما توصلت هذه الدراسة الى وجود علاقة احصائية بين الثواب والعقاب في الاسرة والتفاعل الاجتماعي للطفل.

**3- تحليل ومناقشة الفرضيات الفرعية:**

نحاول في الفرضيات اختبار معنوية العلاقة الارتباطية بين كل المحور (أسلوب الثواب ، أسلوب العقاب ) مع متغير معاملة المعلمين لدى أفراد العينة وهذا بإتباع نفس الخطوات المذكورة أعلاه.

**3- 1- الفرضية الفرعية الأولى :**

توجد علاقة بين أسلوب الثواب الممارس من قبل المعلم وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

أي:

الفرضية الصفرية $(H_0)$: لا توجد علاقة بين أسلوب الثواب الممارس من قبل المعلم وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة(0.05≥α)

الفرضية البديلة $(H_1)$ : توجد علاقة بين أسلوب الثواب الممارس من قبل المعلم وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة(0.05≥α)

**جدول رقم(7):** يبين اختبار الفرضية الفرعية الاولى لمعامل بيرسون:

| الأدوات الإحصائية لاختبار الفرضية | درجة الحرية (DF) | مستوى الدلالة | قيمة R الجدولية |
|---|---|---|---|
| معامل الارتباط بيرسون' ( Pearson Correlation) | عدد العينة –01 إذن DF=39 | 0.05 | $r_{tab}$=0.308 |
| **نقارن بين قيمة ت المحسوبة ( $R_{cal}$ ) و قيمة ت الجدولية ($R_{tab}$) إذا كانت المحسوبة اكبر من الجدولية فإننا نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة ( H1).** | | | |

**جدول رقم (8) : يبين قيمة معامل الارتباط بيرسون بين أسلوب الثواب و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة:**

| | صعوبات التعلم الأكاديمية | أسلوب الثواب | | العلاقة الارتباطية بين المتغيرين | صعوبات التعلم الأكاديمية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mean المستوسط الحسابي | 2,1396 | 2,8633 | | | Pearson Correlation | Sig. مستوى المعنوية | N عدد العينة |
| Std. Deviation الانحراف المعياري | 0,09740 | 0,09542 | | أسلوب الثواب | -0,070 | 0,669 | 40 |
| N | 40 | 40 | | | | | |
| $r_{tab}$= 0.308 درجة الحرية = عدد أفراد العينة – 1 =40 –1=39 عند مستوى دلالة 0.05 | | | | | | | |

**المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج 25 V. SPSS**

**من خلال الجدول نجد أن:**

قيمة المتوسط الحسابي للمتغير صعوبات التعلم الأكاديمية بلغ (2,1396) بانحراف معياري بلغ (0,09740 ) و قيمة المتوسط الحسابي للمتغير أسلوب الثواب بلغ

(2,8633) بانحراف معياري بلغ (0,09542 ) في حين بلغ قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة بين متغير (صعوبات التعلم الأكاديمية و أسلوب الثواب ) : - 0,070 و أقل من قيمة معامل الارتباط المجدولة $R_{tab}$=**0.308**. عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 39 وأنه أيضا قيمة مستوى المعنوية sig يساوي 0.686 اكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه القيمة المحسوبة للمعامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين (-0,070) غير دالة إحصائيا عند 0.05.

اتخاذ القرار:

مما سبق توصلنا إلى انه لا **توجد** علاقة معنوية بين **أسلوب الثواب** و **ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية** وبالتالي فإننا نرفض **الفرضية البديلة** $(H_1)$ ونقبل **الفرضية الصفرية** $(H_0:)$: لا توجد علاقة بين **أسلوب الثواب** الممارس من قبل المعلم و**ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية** لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05).

**مناقشة الفرضية:**

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول والمعلقة بأسلوب الثواب الممارس من قبل المعلم انه لا توجد علاقة بين أسلوب الثواب وصعوبات التعلم الأكاديمية و ان أفراد عينة الدراسة المتمثلة في المعلمين لدى المرحلة الابتدائية يستخدمون أسلوب الإثابة والمتمثل في المديح والثناء والمكافأة والتعزيز الايجابي وكذلك عبارات الشكر والتقدير أكثر من استعمالهم لأسلوب العقاب ليس لهم علاقة في ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لكن في بعض الأحيان يكون لأسلوب الثواب له دور في التحصيل الدراسي وهذا ما توصلت دراسة **كافي إدريس وحشاش شريف** ان أسلوب التعزيز الايجابي يزيد من مستوى التحصيل الدراسي لدى المعلمين.

وتم التوصل في هذه الدراسة إلى ان نسبة 90% من المعلمين الذين يؤيدون ضرورة استخدام أسلوب التعزيز الايجابي لسلوكات المتعلمين في عملية التدريس مقارنة بالذين لا يؤيدون أسلوب التعزيز الايجابي والتي تقدر بنسبة 10% وهي تمثل الفئة الغير مؤيدة للثواب.

**3-2-الفرضية الفرعية 02:**

توجد علاقة بين **أسلوب العقاب** الممارس من قبل المعلم و**ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية** لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

**أي**

الفرضية الصفرية $(H_0)$: لا توجد علاقة بين أسلوب العقاب الممارس من قبل المعلم وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة(0.05≥α)

الفرضية البديلة $(H_1)$ : توجد علاقة بين أسلوب العقاب الممارس من قبل المعلم وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة(0.05≥α)

**جدول رقم (9): يبين اختبار الفرضية الفرعية الثانية للمعامل بيرسون :**

| **الأدوات الإحصائية لاختبار الفرضية** | درجة الحرية (DF) | مستوى الدلالة | قيمة R الجدولية |
|---|---|---|---|
| معامل الارتباط بيرسون' ( Pearson Correlation) | عدد العينة 01− إذن 39=DF | 0.05 | **$r_{tab}$=0.308** |
| **نقارن بين قيمة ت المحسوبة ( $R_{cal}$ ) و قيمة ت الجدولية ($R_{tab}$) إذا كانت المحسوبة اكبر من الجدولية فإننا نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة ( H1).** | | | |

**جدول رقم (10): يبن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين أسلوب العقاب و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة:**

| | صعوبات التعلم الأكاديمية | أسلوب العقاب | | العلاقة الارتباطية بين المتغيرين | صعوبات التعلم الأكاديمية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mean المستوسط الحسابي | 2,1396 | 1,5297 | | | Pearson Correlation | Sig. مستوى المعنوية | N عدد العينة |
| Std. Deviation الانحراف المعياري | 0,09740 | 0,12256 | | أسلوب العقاب | −0,019 | 0,908 | 40 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| N | 40 | 40 | | | | | |
| $r_{tab}$= 0.308 درجة الحرية = عدد أفراد العينة – 1 =40 –1=39 عند مستوى دلالة 0.05 | | | | | | | |

**المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج 25 V. SPSS**

**من خلال الجدول نجد** أن:

قمية المتوسط الحسابي للمتغير صعوبات التعلم الأكاديمية بلغ (2,1396) بانحراف معياري بلغ (0,09740 ) وقمية المتوسط الحسابي للمتغير أسلوب العقاب بلغ (1,5297) بانحراف معياري بلغ (0,12256 ) في حين بلغ قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة بين متغير (صعوبات التعلم الأكاديمية و أسلوب العقاب ) : −0,019 وأقل من قيمة معامل الارتباط المجدولة $R_{tab}$=**0.308**. عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 39 وأنه أيضا قيمة مستوى المعنوية sig يساوي 0.686 اكبر من مستوى الدلالة 0.05 ومنه القيمة المحسوبة للمعامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين (−0,019) غير دالة إحصائيا عند 0.05

**اتخاذ القرار:**

مما سبق توصلنا إلى انه لا **توجد** علاقة معنوية بين **أسلوب العقاب** و**ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية** وبالتالي فإننا نرفض **الفرضية البديلة** $(H_1)$ ونقبل **الفرضية الصفرية** $(H_0)$: لا توجد علاقة بين **أسلوب العقاب** الممارس من قبل المعلم و**ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية** لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$).

## مناقشة الفرضية:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها من الجدول انه لا توجد علاقة بين أسلوب العقاب الممارس من المعلم وظهور صعوبات التعلم الاكاديمية وتم التوصل الى ان المعلمين لا يمارسون اسلوب العقاب على التلاميذ والنتيجة ترجع الى القوانين التربوية الجديدة التى تمنع استخدام اسلوب العقاب لأن هذا الأخير يخلف سلوكيات سلبية للتلاميذ وهذا ما أسفرت عليه دراسة **غزال الطاهر عبد الله** ان اسلوب العقاب المبالغ فيه يولد نقص ثقة المعلم والمتعلم وقد يؤثر العقاب بالسلب.

كما وجد الباحث في دراسته ان المفكر الإسلامي **عبد الرحمان إبن خلدون** يحذر من التشدد في العقاب اذ بين ان المبالغة في عقاب المتعلم تضر بنفسية المتعلم إذ ان العقاب الشديد يضيق على النفس مما يخلق سلوكات سلبية.

بما اننا توصلنا الى انه لا توجد علاقة بين اسوب العقاب الممارس من قبل المعلم وظهور صعوبات التعلم الاكاديمية وهذا ما اتفقت دراستنا مع دراسة **كافي إدريس و حشاش شريف** ان إقبال المعلمين على استخدام اسلوب العقاب وذلك لما له من أثر في تحسين عملية التعليم والتعلم ذلك يبرز اهمية في رفع منتوج المردود التربوي لدى المتعلمين لكن كانت اهدافه خاصة لأطفال المرحلة الابتدائية تبقى اضراره أكبر من منافعه حيث توصل الباحثين في دراستهما ان نسبة الغالبية56% من المعلمين التي لا تؤيد استخدام اسلوب التعزيز السلبي تؤثر سلبا على طبيعة التفاعل الصفي مقارنة بالنسبة التي تؤيد وهي 44% وهذا يدل على ان التعزيز السلبي وسيلة بيداغوجية لها فاعلية كبيرة في تحسين العملية التعليمية ورفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

**4- نتائج الدراسة:**

انطلاقا من مناقشة وتحليل الفرضيات، توصلت الدراسة الى انه لا توجد علاقة بين اساليب معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الاكاديمية لدى اطفال المرحلة الابتدائية، حيث انه لا توجد علاقة بين اسلوبي الثواب والعقاب الممارسين من قبل المعلم و ظهور صعوبات التعلم الاكاديمية، حيث تظهر هذه الاخيرة نتيجة عدة عوامل او اسباب تساهم في ظهرها، او قد تكون نتيجة صعوبات التعلم النمائية، او الصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

**الاقتراحات :**

في ضوء ما تم جمعه من معلومات موسعة في موضوع : معاملة المعلمين وعلاقتها بظهور صعوبات التعلم الاكاديمية وفي ضوء الاطلاع على مجموعة من الدراسات والتي تم تضمينها في محتوى البحث الحالي حيث تم تقديم اقتراحات كالتالي:

- ضرورة اطلاع المعلمين كافة على الاثار الجانبية السيئة للعقاب، واتباع افضل السبل لاستخدام اساليب الثواب والعقاب في زمانها ومكانها المثالي.
- ضرورة اقامة الدورات التدريبية للمعلمين كافة من خريجي المعاهد والكليات خارج نطاق المعاهد التكنولوجية للتربية، واطلاعهم على كافة الوسائل والطرق التي تتعلق بالعملية التعليمية لاسيما فيما يتعلق باستخدام أساليب الثواب والعقاب في التعليم.
- عدم الافراط في استخدام أي عقوبة من العقوبات التي ذكرت في هذا البحث لان الافراط تكون له مردودات عكسية سلبية قد تضر بالتلميذ السيئ اكثر من افادتها.
- من المفيد ان يكون الثواب في محله، وان عدم تكرار المعلم عبارات الثناء والشكر والمديح للتلاميذ بمناسبة او غير مناسبة، لان التكرار سوف يفقد الثواب ومضمونه التربوي ويجعل التلاميذ لا يعير له أي أهمية.
- ضرورة استخدام أسلوب الثواب بكثرة واستمرار وأن نحاول جاهدين للتقليل من استخدام العقاب لأنه اقوى وابقى اثرا من الثواب في عملية التعليم.
- اجراء دراسات مسحية تبحث في كافة معاملات المعلمين التي يستخدمونها أثناء التدريس.
- إجراء دراسات مسحية تبحث عن دور أساليب الثواب والعقاب في عملية التعليم وفي المراحل الدراسية كافة من وجهة نظر المعلمين والموجهين.
- إجراء دراسات مسحية تبحث عن أهمية أساليب الثواب والعقاب في العملية التعليمية والمراحل الدراسية كافة من وجهة نظر التلاميذ.

## خاتمة :

تعتبر معاملة المعلمين أسلوب أو وسيلة لإصلاح وتقويم السلوك، ولها أهمية كبيرة في تنشئة الاطفال وتربيتهم، حيث يمثل الثواب شكلا من أشكال التعزيز الإيجابي للسلوك ويثير في النفس مشاعر الرضى والارتياح، ويساعد على تأكيد الذات مما يدفع بالطفل المتعلم لبذل المزيد من الجهد وبالتالي تكرار السلوك السليم والسلوك الافضل.

أما العقاب يمثل شكلا من أشكال التقويم السلبي وإيقاف الجزاء بسبب سلوك خاطئ، ويكون الهدف منه تعليم الأطفال وتحفيزهم للابتعاد عن الأسباب التي دعت لعقابهم وهم يقومون بتصحيح سلوكهم بمساعدة الكبار ومجتمعهم.

وفي الأخير يمكن القول أن موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر، كما أن اساليب معاملة المعلمين من أهم العوامل التي تشكل شخصية الطفل وتطبع سلوكه نحو سلوك سوي وايجابي يتمثل في زيادة مردوده الدراسي، وآخر سلبي وغير سوي يتمثل في الاضطرابات النفسية أو يشكل لديه مثل صعوبات في التعلم.

## I. قائمة الكتب:


1. أحمد خنسة، (2000): دليل المعلم الى التربية وعلم النفس، الطبعة 1، دمشق دار علاء الدين.
2. أحمد علي بديوي، (دون سنة) الثواب والعقاب وأثره في تربية الأولاد، دون طبعة، القاهرة، دار سفير.
3. أسامة محمد البطاينة و آخرون(2007): صعوبات التعلم النظرية الممارسة، الطبعة الثانية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
4. انور محمد الشرقاوي،(2012): التعلم نظريات و تطبيقات، دون طبعة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
5. تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز(2010): مقدمة في التربية الخاصة ،الطبعة4 ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
6. جابر عبد الحميد جابر(2000): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، الطبعة 1، القاهرة.
7. اشرف عبد الغفار(2014): العلاج السلوكي المعرفي لصعوبات التعلم، د.ط، القاهرة.
8. جبريل بن حسن العريشي، وآخرون(2013):صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، الطبعة1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
9. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 2006: العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، د ط، الإسكندرية، مؤسسة شباب الإسكندرية.
10. حسين نوري الياسري، (2006):صعوبات التعلم الخاصة، الطبعة الاولى، بيروت، الدار العربية للعلوم.
11. خولة احمد يحيى، (2007): الاضطرابات السلوكية و الانفعالية، الطبعة3، عمان الأردن دار الفكر ناشرون و موزعون.
12. رافدة الحريري و زهرة بن رجب، (2008): المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ،دون طبعة، عمان، دار المنهاج للنشر والتوزيع.
13. رياض بدري مصطفى، (2005): صعوبات التعلم، الطبعة1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
14. سامي محمد ملحم، (2002): صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
15. قحطان احمد الظاهر، (2004): صعوبات التعلم، الطبعة1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
16. قحطان احمد الظاهر(2008): مدخل الى التربية الخاصة، الطبعة2، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

17. محمد عبد الرحيم عدس (1999): مع المعلم في صفه، الطبعة 1، عمان، دار الفكر.
18. محمد على كامل (2003): صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، دون طبعة، مركز الإسكندرية للكتب.
19. محمد مصطفى التعلم التعاوني(2005): الطبعة1، القاهرة عالم الكتب نشر توزيع طباعة.
20. محمد منير مرسي، (1998): المعلم والنظام دليل المعلم الى تعليم المتعلم، د ط، القاهرة، عالم الكتب.
21. معتصم عبد الفتاح الشيخ، (2011): أساليب حديثة في تربية الاطفال الثواب بدلا من العقاب، الطبعة1، عمان، دار البداية.
22. ـ هند عصام العزازي، (2014)، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، الطبعة1، القاهرة المكتب العربي للمعارف.
23. سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010): المرجع في صعوبات التعلم، الطبعة1، القاهرة، مكتبة انجلو المصرية.
24. عادل عبد الله محمد (2007): صعوبات التعلم، الطبعة 1، مصر،دار الفكر.
25. على راشد، (1998): شخصية المعلم وأدائه في ضوء التوجيهات الاسلامية في التربية، د ط ، القاهرة، دار الفكر العربي.
26. فتحي مصطفى الزيات، (1997): صعوبات التعلم الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية والشخصية ، علم النفس المعرفي، القاهرة دار النشر للجامعات.
27. محمد عبد الرحيم عدس، (2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال ، الطبعة1، عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

## II. المذكرات والرسائل:

1. بشقة سماح، (2008): المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الارشادية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر بباتنة، الجزائر.
2. نجاح قيصر واكيم، (2015) الثواب والعقاب في الاسرة ورياض الاطفال وتأثيرهما في التفاعل الاجتماعي للأطفال، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
3. غزال الطاهر عبد الله،(2017): الثواب والعقاب واثرهما على التحصيل، رسالة ماستر، جامعة زيان عاشور بالجلفة،الجزائر.
4. كافي إدريس وحشاش شريف،(2013): التعزيز ودوره في التحصيل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، رسالة ماستر، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الجزائر.

## III. قائمة المجلات:

1. إنتصار كاظم جواد (د سنة):أساليب الثواب والعقاب واهميتها في عملية التعليم ، مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد(3)،العدد(26)، دون بلد.

# الملاحق

**ملحق رقم 01: استبيان معاملة المعلمين**

**جامعة المسيلة**

**كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية**

**قسم علم النفس**

**التخصص : علوم التربية / توجيه وإرشاد تربوي**

**استمارة التحكيم**

**السنة:2018/2017**

**الطالب:** بن حوة فارس

أستاذي أستاذتي الفاضل(ة)

في إطار إنجاز دراسة مكملة لنيل شهادة ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي في علوم التربية بعنوان **"معاملة المعلمين وعلاقتها بظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية ".**

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان من إعدادي الخاص قصد إبداء آرائكم وملاحظاتكم حول مجالات وفقراته ومدى مناسبة هذه الأداة لتحقيق هذه الدراسة وان جميع ملاحظاتكم بعين الاعتبار .

| | |
|---|---|
| **اسم الجامعة** | |
| **إسم الأستاذ** | |
| **التخصص** | |
| **الدرجة العلمية** | |

**فرضيات العامة:**

- لأسلوب العقاب الممارس من قبل المعلم علاقة في ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.
- لأسلوب التعزيز الممارس من قبل المعلم علاقة في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

ـ توجد علاقة بين معاملة المعلمين للتلاميذ وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس .

ـ توجد علاقة بين معاملة المعلمين للتلاميذ وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الخبرة

**الجنس** : ذكر ☐ أنثى ☐

**المستوى التعليمي :** ثانوي ☐ جامعي ☐

**الخبرة المهنية :** أقل من 5 سنوات ☐ 5 سنوات فما فوق ☐

| كيف تتعامل مع تلميذك | يقيس | لايقيس | ملاحظة |
|---|---|---|---|
| 1- تشجع التلميذ عندما لا يستطيع القراءة الجهرية. | | | |
| 2- تثني على التلميذ عند القراءة السليمة. | | | |
| 3- تدعم التلميذ عندما يجد صعوبة في القراءة. | | | |
| 4- تمدح التلميذ الذي لديه قراءة جهرية سليمة. | | | |
| 5- تستخدم عبارات التقدير مثل :"شكرا" عندما ينهي التلميذ القراءة الجهرية. | | | |
| 6- تحفز التلميذ الذين لديهم خط رديء على تحسينه. | | | |
| 7- تشجع التلميذ عندما يتعب في الكتابة. | | | |
| 8- تثني على التلاميذ الذين لديهم خط سليم. | | | |
| 9ـ تدعم التلميذ بطيئ الكتابة في حصة التعبير الكتابي. | | | |
| 10- تعزز التلاميذ الذين لديهم كتابة سليمة دون أخطاء. | | | |
| 11- تشجع التلميذ عندما لا يستطيع تعلم العمليات الحسابية. | | | |
| 12- تحفز التلميذ على تعلم رسم الأشكال الهندسية. | | | |
| 13- تحقق جو تعاوني بين التلاميذ في حل المسائل الرياضية. | | | |
| 14- تقدم الثناء للتلاميذ الماهرين في حل المسائل الرياضية. | | | |
| 15- تدعم التلاميذ الضعفاء في إجراء العمليات الحسابية (الطرح، الجمع، الضرب). | | | |
| 16- توبخ التلميذ عندما تطلب منه القراءة ويرفض طلبك. | | | |
| 17- تؤنب التلميذ عندما يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية. | | | |
| 18- تنتقد التلميذ حين يكرر الأخطاء في القراءة الجهرية. | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 19- تضحك مع التلاميذ على الأخطاء التي يرتكبها زملاؤهم في القراءة. | | | |
| 20- تلوم التلاميذ الذين لديهم خط رديء. | | | |
| 21- تنتقد التلاميذ أمام زملائهم على أخطائهم في الكتابة. | | | |
| 22- تؤنب التلميذ عندما لا يترك فراغات أثناء الكتابة . | | | |
| 23- تلجأ إلى طرد التلميذ حين يرفض الكتابة. | | | |
| 24- توبخ التلميذ عندما ينسى كتابة كلمات في حصة الإملاء. | | | |
| 25- تلوم التلميذ عندما لا يستطيع التمييز بين الأعداد المتشابهة مثل: 6،9. | | | |
| 26- تعزل التلاميذ عن زملاؤهم الذين لا يجيدون إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب . | | | |
| 27- تطرد التلميذ عندما يرفض حل المسائل الرياضية في المنزل. | | | |
| 28-توبخ التلميذ الذي يجد صعوبة في العد التسلسلي. | | | |
| 29- تؤنب التلميذ عندما لا يستطيع الكشف عن العلاقة الموجودة بين الأعداد : الأعداد المضاعفة ، الأعداد الفردية. | | | |
| 30- تلجأ للعقاب البدني للتلاميذ الذين لم يقوموا بالواجب المنزلي. | | | |
| 31- تهدد التلاميذ بالعقاب عند عدم قيامهم بالواجب المنزلي. | | | |

**ملحق رقم 02: مقياس صعوبات التعلم قبل التعديل**

| صعوبات التعلم الاكاديمية | هل توجد صعوبة |
|---|---|
| 1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة | |
| 2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص | |
| 3- يبطئ في قراءته الصامتة | |
| 4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك | |
| 5-لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة اثناء القراءة مثل : حصد حسد | |
| 6- يحذف كلمات اثناء القراءة الجهرية | |
| 7- يضيف كلمات اثناء القراءة الجهرية | |
| 8- يفقد مكان القراءة باستمرار | |
| 9- يعيد قراءة الكلمات اكثر من مرة دون مبرر اثناء القراءة الجهرية | |
| 10-يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل : درب بدلا من برد | |
| 11-يغيير مواقع الاحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب | |
| 12- يبدل كلمة بأخرى مثل:(كان بدلا من عاش) اثناء القراءة الجهرية | |
| 13-لا يتعرف بسهولة على الكلمة اثناء القراءة الجهرية | |
| 14-لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل:(ر،ز)(د،ذ)(ت،ث) | |
| 15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل:دعا، رمى | |
| 16- يحتاج الى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي | |
| 17- لا يمسك ادوات الكتابة بشكل صحيح | |
| 18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة | |
| 19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة | |
| 20- يكتب بخط رديء | |
| 21- لا يتتبع السطر اثناء الكتابة | |
| 22- يرتكب اخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة اثناء النسخ | |
| 23- لا ينقط الحروف اثناء الكتابة | |
| 24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم | |
| 25- لا يكتب كلمات غير كاملة | |
| 26- ينسى كتابة كلمات عندما تملى عليه | |
| 27- يصعب عليه ترتيب الاعداد المركبة 11684،2431،2672 | |
| 28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسة ضمن الطريقة | |
| 29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية الى معانيها +،-، أحاد، | |

| | |
|---|---|
| عشرات..... | |
| 30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين العددين مثل: المضاعفات والقواسم | |
| 31- لا يميز بين الاعداد المتشابهة مثل:(3،5)(6،9)(0،8) | |
| 32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: | |
| 33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي | |
| 34- يجد صعوبة في استبديل الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمزالى س | |
| 35- لا يستطيع التفريق بين الاحجام والسعات و الاوزان | |
| 36- يجد صعوبة في العد التسلسلي | |
| 37- يصعب عليه اجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة | |
| 38- يجد صعوبة في رسم الاشكال الهندسية | |
| 39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الاشكال الهندسية | |
| 40-يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص | |
| 41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل | |

**ملحق رقم 03: مقياس استبيان بعد التعديل**

| توجد صعوبات التعلم الأكاديمية | دائما | أحيانا | أبدا |
|---|---|---|---|
| 1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة | | | |
| 2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص | | | |
| 3- يبطئ في قراءته الصامتة | | | |
| 4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك | | | |
| 5-لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة اثناء القراءة مثل : حصد حسد | | | |
| 6- يحذف كلمات اثناء القراءة الجهرية | | | |
| 7- يضيف كلمات اثناء القراءة الجهرية | | | |
| 8- يفقد مكان القراءة باستمرار | | | |
| 9- يعيد قراءة الكلمات اكثر من مرة دون مبرر اثناء القراءة الجهرية | | | |
| 10-يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل : درب بدلا من برد | | | |
| 11-يغيير مواقع الاحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب | | | |
| 12- يبدل كلمة بأخرى مثل:(كان بدلا من عاش) اثناء القراءة الجهرية | | | |
| 13-لا يتعرف بسهولة على الكلمة اثناء القراءة الجهرية | | | |
| 14-لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل:(ر،ز)(د،ذ)(ت،ث) | | | |
| 15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل:دعا، رمى | | | |
| 16- يحتاج الى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي | | | |
| 17- لا يمسك ادوات الكتابة بشكل صحيح | | | |
| 18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة | | | |
| 19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة | | | |
| 20- يكتب بخط رديء | | | |
| 21- لا يتتبع السطر اثناء الكتابة | | | |
| 22- يرتكب اخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة اثناء النسخ | | | |
| 23- لا ينقط الحروف اثناء الكتابة | | | |
| 24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم | | | |
| 25- لا يكتب كلمات غير كاملة | | | |
| 26- ينسى كتابة كلمات عندما تملى عليه | | | |
| 27- يصعب عليه ترتيب الاعداد المركبة 11684،2431،2672 | | | |
| 28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة | | | |
| 29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها +،-، أحاد، عشرات..... | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين العددين مثل: المضاعفات والقواسم | | | |
| 31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل:(3،5)(6،9)(0،8) | | | |
| 32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: | | | |
| 33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي | | | |
| 34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز الى س | | | |
| 35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات و الأوزان | | | |
| 36- يجد صعوبة في العد التسلسلي | | | |
| 37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة | | | |
| 38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية | | | |
| 39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية | | | |
| 40-يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص | | | |
| 41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل | | | |

## ملحق رقم 04:قائمة المحكمين لأداة الدراسة :

| الرقم | اسم المحكم | التخصص | الدرجة العلمية | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | بوجمعة نقبيل | إدارة مدرسية | استاذ محاضر | محمد بوضياف المسيلة |
| 02 | سعيد بوجلال | علم النفس الاجتماعي | استاذ محاضر(ب) | محمد بوضياف المسيلة |
| 03 | مصباح جلاب | علم النفس المدرسي | دكتورة | محمد بوضياف المسيلة |
| 04 | عبد الحميد شحام | علم النفس الاجتماعي | استاذ محاضر | محمد بوضياف المسيلة |
| 05 | مام عواطف | علوم التربية | دكتورة | محمد بوضياف المسيلة |

## ملحق رقم 05 : مجتمع الدراسة (الابتدائيات)

| الرقم | اسم المؤسسة | المقر |
|---|---|---|
| 01 | ابتدائية قنفود الحملاوي | قرية خلافيل اولاد دراج |
| 02 | ابتدائية اولاد بن صوشة | قرية اولاد بن صوشة |
| 03 | ابتدائية ابو حامد الغزالي | سلمان |
| 04 | ابتدائية صغيري ساعد | سلمان |

## ملحق رقم 06

## spss. 25 يتضمن مخرجات برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية

**Correlations**

| | | أسلوب الثواب | أسلوب العقاب | معاملة المعلمين | صعوبات التعلم الأكاديمية | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| TOTAL | Pearson Correlation | 0**84, | **890, | ,780** | ,904** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | |
| | N | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 15 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 15 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,725 | 15 |

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B16 B17 B18 B19 B20 B21 B22 B23 B24 B25 B26 B27 B28 B29 B30 B31
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

/MODEL=ALPHA.

| **Reliability Statistics** | |
|---|---|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,741 | 16 |

RELIABILITY

/VARIABLES=A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10 A11 A12 A13 A14 A15 B16 B17 B18 B19 B20 B21 B22 B23 B24

B25 B26 B27 B28 B29 B30 B31

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

| **Reliability Statistics** | |
|---|---|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,769 | 31 |

RELIABILITY

/VARIABLES=y1 y2 y3 y4 y5 y6 y7 y8 y9 y10 y11 y12 y13 y14 y15 y16 y17 y18 y19 y20 y21 y22 y23 y24

y25 y26 y27 y28 y29 y30 y31 y32 y33 y34 y35 y36 y37 y38 y39 y40 y41

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

| **Reliability Statistics** | |
|---|---|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,807 | 41 |

RELIABILITY

/VARIABLES=y1 y2 y3 y4 y5 y6 y7 y8 y9 y10 y11 y12 y13 y14 y15 y16 y17 y18 y19 y20 y21 y22 y23 y24

y25 y26 y27 y28 y29 y30 y31 y32 y33 y34 y35 y36 y37 y38 y39 y40 y41 A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10

A11 A12 A13 A14 A15 B16 B17 B18 B19 B20 B21 B22 B23 B24 B25 B26 B27 B28 B29 B30 B31

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

| **Reliability Statistics** | |
|---|---|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,853 | 72 |

DATASET ACTIVATE DataSet1.

DATASET CLOSE DataSet2.

CORRELATIONS

/VARIABLES=YYYY AAABBB111

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlations**

| **Descriptive Statistics** | | | |
|---|---|---|---|
| | Mean | Std. Deviation | N |
| صعوبات التعلم الأكاديمية | 2,1396 | ,09740 | 40 |
| معاملة المعلمين | 2,1750 | ,06691 | 40 |

| **Correlations** | | | |
|---|---|---|---|
| | | صعوبات التعلم الأكاديمية | معاملة المعلمين |
| صعوبات التعلم الأكاديمية | Pearson Correlation | 1 | -,066 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,686 |
| | N | 40 | 40 |
| معاملة المعلمين | Pearson Correlation | -,066 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,686 | |
| | N | 40 | 40 |

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=YYYY AAAA111
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**

| **Descriptive Statistics** | | | |
|---|---|---|---|
| | Mean | Std. Deviation | N |
| الأكاديمية التعلم صعوبات | 2,1396 | ,09740 | 40 |
| الثواب أسلوب | 2,8633 | ,09542 | 40 |

| **Correlations** | | | |
|---|---|---|---|
| | | التعلم صعوبات الأكاديمية | الثواب أسلوب |
| الأكاديمية التعلم صعوبات | Pearson Correlation | 1 | -,070 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,669 |
| | N | 40 | 40 |
| الثواب أسلوب | Pearson Correlation | -,070 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,669 | |
| | N | 40 | 40 |

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=YYYY BBBB222
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**

| Descriptive Statistics | | | |
|---|---|---|---|
| | Mean | Std. Deviation | N |
| الأكاديمية التعلم صعوبات | 2,1396 | ,09740 | 40 |
| العقاب أسلوب | 1,5297 | ,12256 | 40 |

| Correlations | | | |
|---|---|---|---|
| | | التعلم صعوبات الأكاديمية | العقاب أسلوب |
| الأكاديمية التعلم صعوبات | Pearson Correlation | 1 | -,019 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,908 |
| | N | 40 | 40 |
| العقاب أسلوب | Pearson Correlation | -,019 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,908 | |
| | N | 40 | 40 |

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وحاولت الدراسة إظهار العلاقة بين أسلوبي الثواب والعقاب الممارسين من قبل المعلمين و صعوبات التعلم الأكاديمية، وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى الطريقة العشوائية في إختيار العينة حيث اعتمدنا على 40 معلم، وكانت الفرضيات كالتالي:

. توجد علاقة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

. توجد علاقة بين أسلوب الثواب الممارس من قبل المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

. توجد علاقة بين أسلوب العقاب الممارس من قبل المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

وتوصلنا إلى النتائج التالية:

. **لا** توجد علاقة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

. **لا** توجد علاقة بين أسلوب الثواب الممارس من قبل المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

. **لا** توجد علاقة بين أسلوب العقاب الممارس من قبل المعلمين وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

**Résumé de l'étude :**

cette étude visant à connaître la relation entre le traitement des enseignants des difficultés d'apprentissage chez les enfants de l'école primaire , l'étude a tenté de montrer la relation entre la récompense et la punition des praticiens par des enseignants et les difficultés d'apprentissage scolaire, ont adopté Une étude analytique descriptive, sélection de l'échantillon aléatoire comme nous nous sommes appuyés sur de 40 et les hypothèses comme suit : il existe une relation entre le traitement des enseignants et des difficultés d'apprentissage scolaire chez les enfants de l'école primaire. Il existe une relation entre le style de récompenser les pratiques par les enseignants et les difficultés d'apprentissage scolaire chez les enfants de l'école primaire. Il existe une relation entre le praticien par les enseignants ainsi que des difficultés d'apprentissage scolaire chez les enfants de l'école primaire. Nous avons tiré les conclusions suivantes : il n'y a pas de relation entre le traitement des enseignants et des difficultés d'apprentissage scolaire chez les enfants de l'école primaire. Il n'y a pas de relation entre le style de récompense les pratiques par les enseignants et les difficultés d'apprentissage scolaire chez les enfants de l'école primaire. Il n'y a pas de relation entre la pratique de la peine.