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

رقم التسلسلي:...../
التسجيل:.....

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

دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية بن سرور ولاية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في :

شعبة
إعداد الطالبين :
- قندوز الحسين
- بن قسمية اسماعيل

تخصص:
إشراف:
أ،د ــكتفي عزوز

لجنة المناقشة:

د.	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
د. كتفي عزوز.....	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا و مقررا
د.	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية :2023/2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الحمد لله ابتداء وانتهاء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على نبينا محمد صلي الله عليه وسلم ومن اتبع هداه إلى يوم الدين،

أما بعد . . .

اعترافاً منا لأهل الفضل بعد فضل الله عز وجل، لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نشكر أستاذنا الفاضل المشرف الدكتور (. . . . . .) على إشرافه على هذا العمل، وعلى وقته وجهده الذي منحنا إياه لإتمام هذا العمل في شكله النهائي، فنسأل الله أن يحفظه الله ويسدد خطاه

الإهداء

الى الوالدين الكريمين

إلى جميع أخواني وأخواتي كل باسمه

جعلهم الله عونا لي

إلى جميع الأهل والأقارب

إلى أصدقائي وزملائي الأعزاء كل باسمه

الاهداء

الى الوالدين الكريمين

إلى جميع أخواني وأخواتي كل باسمه

جعلهم االله عونا لي

إلى جميع الأهل والأقارب

إلى أصدقائي وزملائي الأعزاء كل باسمه

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	
اهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	**ا-ب**
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	**4**
1- تحديد الإشكالية	**11**
2- فرضيات الدراسة	**12**
3- أهمية الدراسة	**12**
4- أهداف الدراسة	**12**
5-مفاهيم الدراسة	**13**
الفصل الثاني: الاطار النظري للدراسة	
المبحث الاول: أساليب معاملة المعلمين	**15**
1 -أسلوب التعزيز.	**15**
2 -أسلوب العقاب.	**21**
المبحث الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية	**27**
1-مفهوم صعوبات التعلم	**27**
2-تصنيف صعوبات التعلم	**28**
3-مفهوم صعوبات التعلم الاكاديمية	**28**
4-مراحل تشخيص حالات صعوبات التعلم الاكاديمية	**29**
5-صعوبات القراءة (dyslexia) :	**30**
6-صعوبات الكتابة (dysgraphia	**38**
7-صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب) dyscalculia	**41**
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
1- الدراسة الاستطلاعية	**48**

2- حدود الدراسة	**49**
3- المنهج المستخدم	**50**
4- مجتمع الدراسة	**51**
5-عينة الدراسة	**52**
6- أدوات جمع البيانات	**53**
7- الأدوات الإحصائية المستخدمة	**56**
8-عرض وتحليل ومناقشة النتائج	**57**
خاتمة	**67**
قائمة المصادر والمراجع	**70**
قائمة الملاحق	
ملخص الدراسة	

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	**جدول رقم (1): يبين الصدق البنائي لمحاور الاستبيان**	53
02	جدول رقم **(2):** يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha **للاستبيان**	54
03	**جدول رقم (3): يبين الصدق البنائي لمحاور الاستبيان**	55
04	جدول رقم (**4**): يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha **للاستبيان**	55
05	**الجدول رقم (5):** جدول يبين اختبار الفرضية العامة للمعامل بيرسون	58
06	**جدول رقم (6) : يبن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين معاملة المعلمين بأبعاده و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة:**	58
07	**جدول رقم(7):** يبين اختبار الفرضية الفرعية الاولى لمعامل بيرسون	**61**
08	**جدول رقم (8) : يبن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين أسلوب الثواب و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة:**	61
09	**جدول رقم (10) : يبن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين أسلوب العقاب و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة:**	63

مقدمـــــة

يتم تطوير الأساليب التعليمية والمناهج والأهداف وفقًا لتعقيدات الحياة والاهتمامات الشخصية والاجتماعية. لذاك ركزت الدراسات المختلفة في مجالات علم النفس والعلوم التربوية اهتمامها على إيجاد طرق ووسائل ناجحة لتوصيل المواد التعليمية للمتعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية

.لذلك سنسعى إلى استخدام هذا البحث لتسليط الضوء على الطريقة التي يعامل بها المعلمون الطلاب ، ومدى استخدامهم للعقاب كأسلوب لتغيير السلوك ، وكيف يرتبط ذلك بظهور صعوبات التعلم الأكاديمي. سنناقش أيضًا مدى استخدام المعلمين لأساليب المكافأة وعلاقتهم بالصعوبات الأكاديمية لدى طلاب المدارس الابتدائية .

كما سنحاول توضيح ذلك من خلال فصول الدراسة المقسمة إلى أجزاء نظرية وتطبيقية. يتكون الجزء النظري من ثلاثة 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 و والنظريات المفسرة له وتضمن مفهوم العقاب وأنواعه ونظرياته وانتقادات حول العقاب .

الى جانب ذلك تطرقنا في هذا الفصل الى مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية ومراحل تشخيصها وتصنيفاتها كل على حدا صعوبات تعلم القراءة صعوبات تعلم الكتابة وصعوبات تعلم الرياضيات والعوامل والأسباب المؤثرة فيها.

أما الفصل الثالث فقد خصصناه للجانب التطبيقي تعرضنا فيه إلى إجراءات البحث من حيث العينة ومنهج الدراسة وأدوات البحث وكيفية جمع البيانات وتحليلها إحصائيا.

وكذلك عرض نتائج البحث ومناقشتها والتحقق من الفرضيات وتقديم استنتاج عام يليه مقترحات البحث وتوصيات والتي استنتجنها من خلال الدراسة الميدانية.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

1- تحديد الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5-مفاهيم الدراسة

1- تحديد الإشكالية

عصر اليوم هو عصر العلم والأفكار والإبداع ، وثورة التقدم العلمي تتسارع في جميع مجالات الحياة ، أذ أصبح تطبيق المعرفة أكثر أهمية. يومًا بعد يوم ، اذ لم يعد التعليم في عالم اليوم جانبًا واحدًا من جوانب النمو في مجال معين ، ولكنه عملية مستمرة ومتكاملة تعالج المهمة الأعمق المتمثلة في إعداد المتعلمين بشكل كلي في جميع المجالات ، وتحرص على بناء شخصية متكاملة ومتوازية في لكي تكون قادرًا على مواجهة متطلبات الحياة.

ومن هنا تكمن أهمية التربية في أنها عملية ضرورية للفرد والمجتمع حيث أنها تعمل على تنمية الإنسان في جميع النواحي ليكون فردا صالحا لمجتمعه، تنقل المبادئ والأفكار للأجيال اللاحقة فهو وسيلة اتصال فعالة بين الأفراد تعمل على استمرارية ثقافة المجتمع .

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.

المعلم ليس مجرد محترف لديه معرفة ومهارات معينة للقيام بالعمل ، ولكن لديه أيضًا الشجاعة اللازمة لإجراء أعمال البحث والاستكشاف، والشجاعة اللازمة لتحدي الحقيقة. ابحث عنها واكشف عن المجهول. يعلّم عندما تكون لديه المعرفة وطريقة التعلم وطريقة التدريس. **(عبد الرحيم عدس، 2000، ص25 -32)**

ولابد من توافر مجموعة من المهارات في المعلم أثناء عملية التدريس وبالأخص 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.(**عبد الحميد جابر، 2000، ص181)**

في معظم الحالات ، يستخدم المعلمون العقاب عند التعامل مع الطلاب الذين يسيئون التصرف لتصحيح سلوكهم ، بينما يستخدمه الآخرون كوسيلة لنقل المعرفة إليهم أو كأداة تعليمية .بغض النظر عن نوع المخالفة ، فإن الاستجابة الأكثر شيوعًا لسوء السلوك في المدارس هي شكل من أشكال العقاب ، مثل التوبيخ اللفظي ... أو الرد اللفظي أو الجسدي الأشد.(**عبد الحميد جابر، 2000، ص178)**

بالإضافة إلى ذلك ، فإن استخدام المعلم للتعزيز عند التعامل مع الطلاب قد يؤثر عليهم ، خاصةً عندما لا يأخذ الفروق الفردية في الاعتبار ، عندما يكون لديه جانب عاطفي عند التعامل مع إجاباتهم .يمكن القول أن طريقتين للثواب والعقاب تعتبر وسيلتين لإصلاح السلوك وتصحيحه ، والمكافأة هي تعزيز إيجابي للسلوك ، مما يعزز الرضا والرضا في العقل ويساعد على توكيد الذات ، مما يدفع الطالب بذل المزيد من الجهد ، وبالتالي تكرار السلوك الصحيح والسلوك الأفضل ، بينما تمثل العقوبة شكلاً من أشكال التقييم السلبي ، وتوقف العقوبة عن السلوك الخاطئ. عندما يصححون سلوكهم ، ابدأ بأسباب مطالبتهم بالعقاب.(**غزال الطاهر ،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 سبب المعلمين في بعض الأحيان السلوكيات المضطربة أو يزيدون من حدتها

ويحدث هذا عندما يدير المعلم غير مدرب الصف أو عندما لا يراعي الفروق الفردية، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور استجابة نحو المعلم أو البيئة الصفية و المدرسية ، وتعتبر بعض البيئات التربوية غير مناسبة لبعض التلاميذ وقد يلجأ بعض التلاميذ إلى القيام بالسلوكات المضطربة لتغطية قضية أخرى مثل :صعوبات التعلم.(**أحمد يحيى، 2007،ص31)**

في حين أن سوء الإدارة الصفية ونقص الخبرة أو ممارسة التدريس للمعلم من بين العوامل التي تجعل التلميذ مضطرب وغير سوي، كما تشير إلى أن من بين المشكلات المضطربة التي يعاني منها التلاميذ داخل الصف "**صعوبات التعلم**" الناتجة جراء معاملة المعلم للتلاميذ**(نويري الياسري ، 2006 ، ص 43)**

تظهر صعوبات التعلم في اغلب الأحيان في المراحل الابتدائية بشكل واضح ومباشر، وهي عدم قدرة التلميذ على التعلم بصورة طبيعية في الصفوف الاعتيادية ،حيث 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(**أحمد يحيى، 2007،ص31).**

توجد صعوبات التعلم هذه بشكل خاص في المدرسة الابتدائية ، وقد يمر ألمع الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم معينة بهذه المرحلة ، لكنهم سيواجهون صعوبات حقيقية في التعلم ، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي بشكل ملحوظ في السنوات اللاحقة. **(نويري الياسري ، 2006 ، ص 43)**

تنجم صعوبات التعلم هذه عن مجموعة من الإعاقات التي تنشأ من الصعوبة الواضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الاستدلال ،

أو القدرات الرياضية التي تعتبر متأصلة في الفرد ويجب أن تكون ناجمة عن اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. **(علي كامل ، 2003 ، ص** 6).

بالإضافة إلى ذلك ، يعتمد الطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو اختلالات في المدرسة على كيفية تعامل المعلمين معهم في 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.(**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.(**عبد الرحيم عدس،2000، ص143)**.

-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 و ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية ؟

2- هل توجد علاقة بين أسلوب الثواب الممارس من قبل المعلم و ظهور 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 الجزئية :

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

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

3- أهمية الدراسة:

- 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.

4- أهداف الدراسة:

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

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

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

– محاولة الكشف عن أساليب العقاب والتعزيز والعلاقة التي تربطهم بصعوبات التعلم الأكاديمية.

5– تحديد مفاهيم الدراسة:

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.

ويمكن تعريف أساليب تعامل المعلمين اجرائياً بانها: إدراك التلاميذ الصف الابتدائي للأساليب التربوية او غير التربوية التي يسلكها المعلمين تجاههم، من خلال المواقف التعليمية المختلفة سواء بإستخدام الفاظ او سلوكيات معينه داخل الفصل الدراسي وخارجه؛ وينعكس ذلك من خلال تعبيرهم(**أحمد يحيى، 2007،ص33**).

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.

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم:

يشير إلى مجموعة متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية، ولديهم قصور في القدرات المعرفية والتحصيل الأكاديمي وعسر القراءة والحبسة النمائية.

الأطفال ذوو صعوبات التعلم الموهوبين:

ويعرفوا بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزا والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمرا صعبا (**أحمد يحيى، 2007،ص39**).

ومن بين الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم وأساليب معاملة المعلمين معها نجد :

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 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 إلا حد كبير في إثابة التلاميذ وتشجيعهم إلى المزيد من التحصيل والانضباط والتحلي بالأخلاق الحسنة كما أن هذا الأسلوب من انجح الأساليب التي تدفع المتعلم إلى المثابرة والاجتهاد.

أما بالنسبة لأسلوب العقاب المادي فإننا نجد انه هناك نوع 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 2018:** تناولت هذه الدراسة موضوع الثواب والعقاب في الاسرة 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 الاسرة 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 الولدين تبعا لمتغير(المستوى التعليمي للولدين–عمر الطفل–جنس الطفل–الترتيب الوالدي للطفل)،ومعرفة الفروق في التفاعل الاجتماعي للأطفال المثابين والمعاقبين من وجهة نظر المعلمات و من وجهة نظر الوالدين.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل الباحث الى النتائج التالية: وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الثواب والعقاب في رياض الاطفال والتفاعل الاجتماعي للطفل، وجود علاقة ذات دلالة احصائية 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)

ومن بين الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم:

2- **دراسة بشقة سماح 2008:** تناولت هذه الدراسة المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجتهم الإرشادية الدراسة تمثلت الدراسة في ال-مشكلات السلوكية لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدي عينة من تلميذ التعليم الابتدائي حيث هدفت إلى التعرف الي الصعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدي عينة من تلميذ التعليم الابتدائي حيث صدفت إلي:

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

لقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، قائمة المشكلات السلوكية.

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

نتائج الدراسة: صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدي 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 العصيبة، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك الإنسحابي.
(بشقة ،2008،ص79)

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 مستخدمه 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).

بناء على ماسبق تأتي دراستنا لتبحث عن ما اذا كانت هناك علاقة بين المعلم وظهور صعوبات التعلم من خلال أسلوب تعامله مع التلاميذ.

الفصل الثاني

الاطار النظري للدراسة

المبحث الاول: أساليب معاملة المعلمين

1 -أسلوب التعزيز.

2 -أسلوب العقاب.

المبحث الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

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

المبحث الاول: أساليب معاملة المعلمين

إن وجود المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي أو خارجه من شأنه أن يؤثر على التلميذ وعلى تحصيله الدراسي، وهذا يتطلب وضع أساليب علاجية للتعامل مع هذه المشكلات وعلاجها ومساعدة التلميذ على التخلص من السلوك غير المرغوب به والتحلي بالسلوك المرغوب به، ومن الأساليب الشائعة التي يستخدمها الأستاذ في التعامل مع المشكلات السلوكية هي أسلوبي التعزيز والعقاب لذلك سوف نتطرق في هذا المبحث إلى: مفهوم أسلوب التعزيز والعقاب، إيجابياتهما، سلبياتهما، أنواعهما، والعوامل المؤثرة فيهما

1 - .أسلوب التعزيز:

1-1- مفهوم التعزيز:

عرفه (**الفرهود**، 2008):بأنه إثارة سلوك الطالب بهدف إشباع حاجات معينة. كما يمكن تعريفه على أنه تنمية الرغبة في بذل مستوى أعلى من الجهود نحو تحقيق أهداف المؤسسة، على أن تؤدي هذه الجهود إلى إشباع بعض الإحتياجات عند الأفراد عرفه(**الشبيبي**،2010،ص24): هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، ا وصي ِ نته والمحافظة عليه، وايقافه في نهاية المطاف.(**حسن و شاكر، 2015، ص45**) التعزيز يعني تلك العملية التي تقوي نتائجها احتمالية ظهور السلوك مرة أخرى، و تعكس الزيادة في قوة السلوك على خفض فترة كمونه، أو زيادة تكراره أو مقداره (**الزريقات، 2007،ص 120**) التعزيز هو ما يعقب ا لاستجابة أو السلوك من آثار، منها ما هو مرض، مربح، مقنع، مشبع، إيجابي فيقال أثر طيب أو مكافأة أو تعزيز موجب، ومنها ما هو غير مرض، مؤلم، منفر أو سالب فيقال له، أثر غير طيب أو عقاب أو تعزيز سالب(**شنان،2009، ص120**) نعني بهذا المفهوم في مجال التدريس: العملية التي يقوم بها الأستاذ عند تقديم مثير معزز لطالب معين لمكافأته على سلوك (استجابة)

مرغوب فيها ، بغرض تشجيعه على إعادة تكرار هذا السلوك أو (الاستجابة) مرة أخرى ، الأمر الذي يؤدي إلى تقوية ذلك السلوك أو (الاستجابة) وظهورها مرات أخرى، بشرط أن يكون هذا المعزز للتعلم في تحصيل الطلاب(**شحاتة وآخرون،2003، ص109**).

تعريف إجرائي:

هو قيام الأستاذ بتقديم مثير مرغوب فيه أو إزالة مثير غير مرغوب فيه بعد قيام التلميذ بالسلوك المرغوب فيه بهدف تشجيعه على إعادة تكرار السلوك المرغوب فيه سواء كان ذلك بالتشجيع العاطفي أو التشجيع اللفظي أو التشجيع المادي. .

1-2-أهمية التعزيز:

يمكن أن نوجز أهمية التعزيز كما يلي:

-تعمل المعززات على زيادة التعلم بالدرجة الأولى.

-أنها وسيلة فعالة لزيادة مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية المختلفة.

-أن التعزيز يساعد في حفظ النظام وضبطه داخل الصف.

-أنه يؤدي إلى انغماس الطلبة في الخبرات التعليمية.

-إيجاد بيئة صفية يكون فيها الأساتذة سعداء، وتلاميذهم يحبونهم ويحترمونهم ويتبعون إرشاداتهم و توجيهاتهم عن طيب خاطر(**السيد،2016، ص1**)

1-3 أنواع التعزيز:

أ -**تعزيز إيجابي** :هو أن يحصل الطفل على شيء يحبه بعد قيامه بالسلوك المرغوب فيه مباشرة مثل: الابتسامة، جائزة، المديح...

ب - تعزيز سلبي :هو حرمان الطفل من شيء يحبه بعد قيامه بسلوك غير مرغوب فيه أو امتناعه عن سلوك مرغوب فيه كأن يقال للتلميذ (إذا لم تحل الواجب فسوف نخصم منك خمس درجات) فيتوقع استجابته لحل الواجب خوفا من خصم الدرجات.

ت -التعزيز التفاضلي :إذا كان التلميذ يشاغب أو يتحرك كثيرا فبدلا من أن أركز على هذا السلوك المشكل أبحث عن السلوكيات الأخرى المرغوبة وأعززها لأن في تعزيز السلوكيات

المرغوب فيها تقليل لفرصة احتمال حدوث السلوك غير المرغوب فيه، وهذا ما يسمى بالتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى.

ث – تعزيز السلوك النقيض :بدلا من أن نعزز السلوك المشكل نبحث عن النقيض له، والنقيض بالطبع سيكون سلوكا مرغوبا فيه، ونقوم بتعزيزه . هنا بدلا من أن نركز على جانب الضعف لدى هذا التلميذ نركز على الجوانب التي لا تشعره أنه غير فعال(**القوني و آخرون،2014، ص29)**

1-4-تصنيف المعززات: هناك أكثر من طريقة لتصنيف المعززات وسوف نتناول في هذا الجزء نظم التصنيف المختلفة:

- المعززات الأولية و المعززات الثانوية:

أ- **المعزز الأساسي:** هو الحافز الذي يؤدي بشكل طبيعي إلى تعزيز السلوك دون خبرة سابقة أو تعلم. هذا هو السبب في أنها تُعرف أيضًا باسم المعزز غير المشروط أو المعزز غير المكتسب. هناك معززات أولية إيجابية مثل الطعام والشراب والدفء والحنان ... والمعززات الأولية السلبية مثل البرودة الشديدة والحرارة الشديدة والألم ... **ب- المعززات الثانوية:** هي المحفزات التي تكتسب خصائص التعزيز من خلال الارتباط مع المعززات الأولية ، وبالتالي تسمى أيضًا المعززات المشروطة أو المعززات المكتسبة. المعززات الثانوية هي محفزات ذات أصل محايد تكتسب خصائص تقوية من خلال الارتباطات المتكررة مع المعززات الأخرى.

ج- المعززات المعممة: هذه هي المنبهات التي تكتسب خصائص تقوية نتيجة ارتباطها بالعديد من المعززات الأولية أو الثانوية (مثل المال) ، حيث ليس لها معنى للفرد في بداية حياته ولكنه يتعلم أن باستطاعته الحصول على أشياء كثيرة جدا من خلالها، ونتيجة لذلك تصبح النقود من أقوى المعززات الشرطية(**الخطيب،2003، ص99**)

-المعززات الطبيعية والمعززات الاصطناعية:

المعزز طبيعي إذا كان يتبع السلوك بطريقة منطقية عادية ، إن لم يكن مصطنعًا. من

الطبيعي أن يمدح المعلمون الطلاب عندما يجيبون على الأسئلة الصحيحة. أما إعطائه رموزًا (علامات نجمية ، شعارات) ، إلخ ، ليحل محلها تعزيزات أخرى في المستقبل ، أي التعزيز الاصطناعي.

نلاحظ أن التعزيز الطبيعي هو الأفضل، لكن في بعض الأحيان لا يكون هذا التعزيز كافيًا ، مما يجبر الأستاذ على استخدام التعزيز الطبيعي في فترات معينة.

-**المعززات الاجتماعية:** تشمل المعززات الاجتماعية: الابتسامة ، والانتباه ، والثناء ... هذه المعززات لها العديد من المزايا ، بما في ذلك: إنها محفزات طبيعية يمكن تقديمها مباشرة بعد السلوك ، ونادرًا ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع(**القبلي،2014، ص 28-29**)

-**التعزيز المادي:** يشمل الأشياء التي يستمتع بها الفرد (مثل الألعاب والقصص والألوان والأفلام والصور ...) ، على الرغم من أن هذه التعزيزات فعالة ، إلا أن هناك من يعترض على استخدامها ، مشيرين إلى أن توفير التعزيز الخارجي يعتبر من قبل على المعالج أن يكون رشوة للفرد مقابل رشوة له لأداء الفعل المطلوب .

- **المعززات الرمزية:** هي رموز قابلة للتبديل وأيضًا رموز معينة (مثل النقاط والنجوم ...) حصل عليها الفرد عند أداء سلوكيات مقبولة ليتم تعزيزها ، ثم استبدالها بمُعززات أخرى.

-**معززات النشاط: هذه هي الأنشطة المحددة التي يتمتع بها الفرد عندما يُسمح** بها حال تأديته . للسلوك المرغوب به وتتمثل ب: الاستماع إلى القصص، زيادة فترات الاستراحة، المشاركة في الحفلات المدرسية، الرسم...

-المعززات الغذائية: وتشمل جميع أنواع الأطعمة والمشروبات التي يستمتع بها الفرد ، ويمكن أن يتسبب استخدامها في عدد من المشاكل ، بما في ذلك مشاكل الشبع ، مما يعني أن المعززات تفقد قوتها إذا استهلك الفرد كميات كبيرة. شرب للسلوك(بوتيروس،2010، ص 220)

1- طريقة التعزيز :يعد التخطيط التعزيزي أحد العناصر المهمة في تنظيم عملية التعزيز وحمايتها من العشوائية والمزاجية. سيتم عرض مجموعة من طاولات التعزيز المستخدمة

أدناه :أ – التعزيز المستمر: يتم توفير التعزيز في كل مرة يحدث فيها السلوك المطلوب مباشرة. يساعد هذا النوع من التعزيز في تشكيل سلوكيات جديدة لدى الطلاب ، مثل : السلوك المرغوب: قل مرحبًا عند دخول فصل دراسي .المعزز: أنت بطل ، أنت طالب ممتاز.

نوع التعزيز: التعزيز المعنوي. عندما يدخل الطالب الفصل يحيي ، يتلقى المُعزز مباشرة .لتأسيس سلوكه الجديد ، ولكن هذا التعزيز يمكن أن يؤدي إلى تشبع التعزيز

ب – التعزيز المتقطع: يتم توفير التعزيز بشكل متقطع للسلوك المطلوب. يستخدم هذا :التعزيز للحفاظ على سلوك الطالب ويأخذ عدة أشكال وهي

النسبة الثابتة: توفر التعزيز بعد عدد معين من السلوكيات المرغوبة. يحصل الطلاب الذين يشاركون ثلاث مرات على هدية مباشر

–**النسبة المتغيرة** :تقديم التعزيز بعد عدد غير معروف من السلوك المرغوب فيه، فالتلميذ عندما يشارك ثلاث مرات يحصل على المعزز ثم عندما يشارك خمس مرات يحصل على المعزز أي أنه ليس هناك عدد معين للحصول على التعزيز.

فترة الزمنية الثابتة: تقديم التعزيز بعد فترة زمنية محددة لأول سلوك مرغوب فيه. فالتلميذ الذي يعتمد على الإختبارات تجده طوال الشهر خامل ولكن عند قرب فترة الإمتحانات تجده يجتهد للحصول على المعزز وهو النجاح.

–**الفترة الزمنية المتغيرة**: تقديم التعزيز بعد وقت غير معروف لدى التلميذ للسلوك المرغوب فيه فالتلميذ في المواد التي يحتاج فيها إلى تقييم مستمر تجد أنه يجتهد طوال العام لأنه لا يعلم متى يتم تقييمه **(حسين، 1425/ 1426ص 12)**

1- العوامل التي تؤثر على تأثير التعزيز:

أ- **التعزيز الفوري:** يعد تقديم التعزيز فور حدوث السلوك أحد العوامل التي تزيد من فعاليته. يؤدي التأخير في توفير المعزز إلى تعزيز تأثير المعزز السلوكي غير المستهدف الذي يحدث بين بداية وعرض السلوك المستهدف. عندما يتعذر تقديم المعزز مباشرة ، يُقترح إعطاء الفرد معززًا رمزيًا. الغرض هو اقتراح الطفل.

ب- مقدار التعزيز: كلما زادت كمية التعزيز ، زادت فعالية التعزيز. إذا كان المعزز يمدح الطفل ، على سبيل المثال قول "جيد" للطفل قد يكون أكثر فعالية من قول "جيد جدًا". يجب عدم إعطاء عدد كبير جدًا من المعززات في فترة زمنية قصيرة ، فقد يؤدي ذلك إلى التشبع وبالتالي يتسبب في فقدان المعزز لقيمته.

ت - الجدة: في بعض الأحيان تضفي الأشياء الجديدة عليها خصائص محسنة ، لذلك يوصى باستخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان.

د- مستوى الحرمان

-الرضا: كلما زادت درجة الحرمان لدى الفرد ، زادت فعالية المعزز ، وكلما زادت فعالية المعزز عندما يكون مستوى الحرمان للفرد كبيرًا نسبيًا.**(أبو حماد،2008، ص 201)**

ج - **ثبات التعزيز** :يجب استخدام التعزيز على نحو منظم، وفقا لقوانين معينة يتم تحديدها، فلا يكفي أن نعطي المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك وانما يجب ألا يتصف التعزيز بالعشوائية فإنه من المهم تعزيز السلوك ليتواصل في مرحلة اكتساب السلوك **(القبلي، 2014، ص 37)**

ح- **درجة صعوبة السلوك** :كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك، أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعالا عندما يكون السلوك المستهدف سلوكا معقدا أو يتطلب جهدا كبيرا.

خ - **التنويع** :إن استخدام أنواع مختلفة من المعزز نفسه أكثر فعالية من استخدام نوع واحد، فإذا كان المعزز هو الانتباه إلى التلميذ فلا تقل له مرة بعد الأخرى جيد، جيد ولكن

قل له أحسنت وابتسم له وقف بجانبه، وضع يدك على كتفه..

د- **التحليل الوظيفي** :يجب أن يعتمد استخدامنا للمعززات إلى تحليلنا للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد. ودراسة احتمالات التعزيزات المتوفرة في تلك البيئة لأن ذلك:

-يساعدنا على تحديد المعززات الطبيعية.

-يزيد من إحتمال تعميم السلوك المكتسب والمحافظة على إستمراريته **(أبوأسعد،2014، ص 138)**

2-أسلوب العقاب:

2-1-مفهوم العقاب:

عرفه **لندال** بأنه: إجراء تأديبي كريه مثل الصفع بقسوة أو العزل، أو استبعاد الامتيازات الممنوحة.

وعرفه **قنديل** على أنه: إيقاع الجزاء على شخص ما نتيجة لسلوكه المرفوض أو لأنه فشل في أداء سلوك مرض **(جواد، د. س، ص415)**

العقاب هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف بعض الأنماط السلوكية أو كفها، و ذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها(معززات إيجابية) من السياق السلوكي بحيث ينزع السلوك موضوع الاهتمام إلى الزوال **(الصيرفي،2007، ص 115)**.

ويعرف على أنه أي إجراء أو حدث مؤلم و غير سار يتبع سلوكا ما بحيث يعمل على إضعاف احتمالية حدوثه أو تكراره في المستقبل(**الزغول وآخرون،2014،ص 216)**

حسب **الحريري** :أن العقاب هو اللجوء إلى استخدام وسيلة نسوم من خلالها الألم والقهر لشخص ما نتيجة قيامه بسلوك غير مرغوب فيه و ذلك لإرغامه على الكف عن ذلك السلوك **(الحريري، 2008، ص171)**.

تعريف إجرائي:

العقاب هو معزز سلبي يهدف إلى منع التلميذ المعاقب من القيام بعمل غير مقبول.

2-2-أنواع العقوبات المدرسية:

إستعمل المربون قديما وحديثا أنواع عدة من العقوبات المدرسية، وفيما يأتي أهم أنواع العقوبات التي استعملت وما زالت تستعمل في المدارس حتى الوقت الحاضر.

-**التأنيب** :وهو أيسر أنواع العقوبات المدرسية أخفها وهو أما أن يكون خاص، أما أن يكون عام ، أي أمام الصف أو في طابور المدرسة، وينبغي ألا يؤنب التلميذ على ذنب اقترفه إلا بعد أن يتأكد منه الأستاذ.

-**التحذير**: قد لا يجدي التأنيب نفعا في ضبط التلاميذ وان جاء بنتيجة فلأمد قصير جدا يتوانى بعده التلميذ ويرتكب المخالفة نفسها، فما على المدرس إلا أن يحذره ويفهمه أن تماديه سيضطره إلى إنزال عقوبة أخرى أشد، وقد يكون التحذير شفهيا أو تحريريا.

-**الحرمان من الامتيازات** :هناك نوعان من الامتيازات المدرسية نوع عام لكل التلاميذ ونوع خاص اكتسبه التلميذ نتيجة تفوقه في الدراسة أو الرياضة أو قيادة زملائه، ومن الامتيازات الخاصة ما كانت تفعله بعض المدارس من إعفاء التلميذ المتفوق في الامتحانات الفعلية من دخول الامتحانات النهائية، وتخصيص جوائز سنوية للأول في صفه، وقد برهنت التجارب على نجاح طريقة حرمان التلاميذ من امتيازاتهم الخاصة بوصفها وسيلة ناجحة لإصلاح سلوكهم في حال ارتكاب أعمال خاطئة

-**الإخراج من الصف** :يلجأ الأساتذة إلى هذه الوسيلة للتخلص من التلميذ المشاغب كثير الكلام الذي يكون استمرار وجوده خطرا على نظام الفصل وعلى الدرس، ولكن لا يلجأ الأستاذ إلى هذه الوسيلة إلا عند الضرورة القصوى.

-**عزل الطالب المذنب** :في هذه الحالة إما أن يمنع الأستاذ التلميذ من الحضور، واما أن يمنع اتصاله مع أقرانه، و يبقى بمعزل عنهم داخل الفصل، وأشد ما في هذه العقوبة الإقصاء والطرد اللذان لا يستخدمان إلا في حالات نادرة أي حينما يصبح سلوك التلميذ سيئا جدا.

-**التوبيخ** :هي عقوبة نفسية تصل بشعور التلميذ ا لإجتماعي، ولكي يترك التوبيخ أثره يجب أن يكون الموبخ شخصا محترما لدى التلميذ، شخصا يستجير به ويطلب شفاعته، والتلميذ الذي لا يحترم مدرسه احتراما حقيقيا لا تؤثر فيه عقوبة التوبيخ بل قد تخلق منه بطلا بين رفاقه الآخرين.

-**حرمان التلميذ** :يضطر الأستاذ أحيانا إلى تطبيق هذه العقوبة على بعض التلاميذ فيطلب المذنب أن يراجعه بعد إنتهاء الحصص ويعاقبه بالحجر في المدرسة لمدة معينة ولهذه العقوبة حسنات ومحاذير.

-**العقوبات المعنوية** :تقوم على أساس إثارة عواطف المسيء نحو نفسه، مثل عاطفة إعتبار الذات،أو نحو مجتمعه مثل الشعور بالخيبة أمام الآخرين إذا ظهر أمامهم بمظهر المسيء أو المخطئ(**جواد،د.س،ص421-423** .

-**العقاب البدني** :يعتبر أسوأ أنواع العقاب، ليس لأثره الجسمي فقط، ولكن لآثاره النفسية، وما ينجم عنه من شعور بالمذلة والهوان، وربما يؤدي إلى العناد والاستمرار على الخطأ(**الدريني وبديوي،1993، ص71**). .

و يقصد به إحداث ألم حسي للتلميذ عن طريق الضرب، أو حرمانه فترة من الزمن...وغير ذلك مما يترك ألما مؤقتا، أو دائما، صغيرا أو كبيرا(**واكيم، 2015،ص 69**)

2-3 -شروط إيقاع العقاب:

- إن الهدف من العقاب هو منع تكرار السلوك غير المرغوب فيه.
- أن يتناسب العقاب من حيث الشدة والوسيلة مع نوع العقاب.
- أن يعرف الطالب المعاقب لماذا يعاقب.
- أن يقتنع الطالب بأنه قد إرتكب فعلا يستوجب العقاب.
- تجنب أساليب التهكم والإذلال الشخصي لأنها تورث الأحقاد.
- عدم اللجوء إلى العنف بأي حال من الأحوال لأن ذلك قد يعقد الأمور ولا يسويها .

(نبهان،2008،ص130)

2-4 -حسنات العقاب:

مع أن المنطق ينادي بالاعتماد على التعزيز، التخلي عن العقاب لضبط سلوكيات الطفل، ولكثرة سيئاته إلا أن هذا لا يجرد العقاب من حسناته التي تظهر على النحو الآتي:

•مساعدة الطفل على التمييز بين الاستجابة الصحيحة (السلوك المقبول) والاستجابة الخاطئة (السلوك غير المقبول)

• تدريب الطفل على الاستجابة المقبولة في الوقت المناسب والمكان المناسب.

•إيقاف أو تقليل السلوكيات غير المرغوب فيها بسرعة، وهذا سر استعمال العقاب بشكل واسع.

•ردع الآخرين عن تقليد السلوك المزعج.

•تعلم الفرد كيف يتحاشى الاستجابات المؤدية إلى العقاب والعمل على تجنبها وعدم تكرارها(**أبو أسعد، 2014، ص 223**) .

2-5-سيئات العقاب :

•قد يولد العقاب خاصة عندما يكون شديدا العدوان والعنف والهجوم المضاد.

•لا يشكل سلوكيات جديدة بل يكبح السلوك غير المرغوب به فقط بمعنى آخر يعلم العقاب الشخص ماذا لا يفعل ولا يعلمه ماذا يفعل.

•يولد حالات انفعالية غير مرغوب بها كالبكاء والصراخ مما يعيق تطور السلوكيات المرغوب بها.

• يؤثر سلبيا على العلاقات الاجتماعية بين المعاقب والمعاقب أي يصبح الأستاذ الذي يستخدم العقاب بكثرة في نهاية المطاف شيئا منفرا للطالب.

•يؤدي إلى الهروب والتجنب، فالطالب قد يتمارض ويغيب عن المدرسة إذا ما اقترن ذهابه إليها بالعقاب المتكرر وقد يتسرب الطالب من المدرسة إذا كان العقاب شديدا أو متكررا، كما يتعلم الطالب سلوك الغش في الامتحان وغيرها من السلوكيات غير المقبولة.

•يؤدي إلى النمذجة السلبية فالأستاذ الذي يستخدم العقاب الجسدي مع الطالب يقدم نموذجا

سلبيا سيقلده الطالب، فعلى الأغلب أن يلجأ الطالب إلى الأسلوب نفسه في التعامل مع زملائه الآخرين(**الفسفوس،2006،ص 30-29**)

2-6-العوامل المؤثرة في فعالية العقاب:

أ- **تحديد السلوك المستهدف** :تحديد السلوك المراد تقليله وتعريفه إجرائيا بدقة ووضوح.

ب- **جدول العقاب** :معاقبة السلوك غير المقبول كل مرة يحدث فيها وتجنب معاقبته في بعض الأحيان فقط. أي عقابا متوصلا غير منقطع بتكرر السلوك غير المقبول.

ت- **طبيعة المثيرات المستخدمة** :التأكد من أن المثير المستخدم لخفض سلوك شخص ما هو مثير منفر أو مزعج بالنسبة له بالفعل.

ث- **شدة العقاب** :كلما زادت شدة العقاب كان أثره في السلوك أكبر، ولا يعني هذا إستخدام العقاب العنيف إنما تجنب زيادة شدة العقاب تدريجيا فذلك سيؤدي إلى تعود الشخص عليه.

ج - **فورية العقاب** :العقاب المباشر يجعل الشخص يقرن السلوك غير المقبول بالعقاب ويؤكد له أن ذلك السلوك لن يحتمل. ومن ناحية أخرى فقد يترتب على العقاب المؤجل معاقبة سلوكيات مقبولة ربما حدثت بعد السلوك المراد تقليله.

ح- **استخدام العقاب بهدوء** :إن استخدام العقاب في حالة انفعالية شديدة قد يترتب عليه عواقب وخيمة ومن ناحية أخرى لا حاجة للدخول في مناقشات مطولة بل اكتف فقط بذكر أسباب استخدامك للعقاب ونفذه مباشرة .

خ- **استخدام العقاب بطريقة منظمة** :إن عدم الثبات في التعامل مع السلوك غير المرغوب به يحد إلى درجة كبيرة من إمكانية ضبطه.

د- **تعزيز السلوك المرغوب** :إضافة إلى معاقبة السلوك غير المرغوب به يجب تعزيز السلوك المرغوب به فذلك يحد من النتائج السيئة للعقاب ويساعد الفرد على التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول. .

ذ- **معاقبة السلوك و ليس الفرد** :هذا يعني معاقبة السلوك غير المرغوب به دون الاعتداء على كرامة لا فقد يحاول الشخص والانتقام بشكل مباشر أو غير مباشر.

ر- **تنويع العقاب** :استخدام المثير العقابي نفسه بشكل متكرر في النهاية يؤدي إلى الإشباع ولهذا يجب استخدام أنواع مختلفة من المثيرات العقابية وعدم استخدام المثير العقابي نفسه مرة تلو الأخرى **(العثمان، 2011، ص153-154)**. .

تم التعرض في هذا المبحث إلى الأساليب التي يستخدمها الأستاذ في التعامل مع المشكلات السلوكية وبالتحديد أسلوب التعزيز والعقاب والتي تهدف إلى حفظ النظام وضبطه من خلال تعديل سلوك التلاميذ الصفي ومساعدتهم على تعلم السلوكيات المقبولة والتقليل من السلوكيات غير المقبولة وأن يتكيفوا مع من يحيطون بهم بإيجابية و فعالية.

المبحث الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

في حين أن أهم صعوبات التعلم لم تُعرف إلا مؤخرًا ، فإن الصعوبات نفسها ليست أحدث من التعلم نفسه معاصرًا. منذ العصور القديمة ، كان البشر مهتمين بمراقبة السلوك البشري ومحاولة تفسيره والتنبؤ به. لذلك فإن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية تتعلق بمجتمع أو ثقافة معينة ، بل مشكلة عالمية ، وقد زاد الوعي بأهمية اكتشافها ومعالجتها لما لها من تأثير اجتماعي وتعليمي كبير على الطلاب.

بالإضافة إلى البعد النفسي فإنه يترك الأبناء والكشف المبكر والتدخل في مرحلة التعليم المبكر ابتداءً من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مرحلة ما قبل المدرسة المرحلةالابتدائية.

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.(**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.(**عبد الغفار،ص31**)

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.(**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 **(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 .(**نويري الياسري،2006، ص91)**

4. مراحل تشخيص حالات صعوبات التعلم الأكاديمية :

. التعرف على الأطفال ذوي الأداء المنخفض.

. الملاحظة و وصف 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.

5- صعوبات القراءة (dyslexia) :

1.5. 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 **(محمد البطاينة و آخرون 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 **(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 **(احمد الظاهر،2008، ص191)**

2.5. 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 **(احمد الطاهر،2008، ص192)**

3.5. 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 الإضرابية 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.(**محمد البطاينة وآخرون،2007 ص145- 146)**

5-4. عوامل وأسباب صعوبات القراءة :

يمكن تصنيفها إلى ثلاث عوامل رئيسية:

العوامل الجسمية : تشير العوامل الجسمية إلى تلك العوامل التي تعزى إلى التركيبة الوظيفية و العضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبات 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 تنخفض 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

. 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 :

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

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

. ترتبط المستويات الأعلى في القراءة على نحو موجب بارتفاع المستوى الاجتماعي و الاقتصادي 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 ذالك **(محمد ملحم،2002، ص299.298)**

5.5. الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة :

. 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 ، يفقدة 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.

. 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)

. 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

. **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 **(محمد ملحم،2002، ص 300)**

6.5. 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 :

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

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

. يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي ومناشطة **(عصام العزازي 2014 ص44.**

6. صعوبات الكتابة (dysgraphia)

1.6. 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)**

2.6. 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)**

3.6. 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 و البيئية 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 **(محمد ملحم،2002، ص310)**

4.6. 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 و لا 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 و التمييز 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)**

5.6. 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 **(عبد الواحد، إبراهيم،2010، ص324)**

7. صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب)dyscalculia

1.7. 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 **(احمد ، د.ت، 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)**

2-7. 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 (74+87) 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 **(محمد البطاينة وآخرون،2007، ص176)**

3.7. 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 **(عبد الواحد، إبراهيم،2010، ص 330)**

4.7. 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 **(احمد،2004، ص 259)**

5.7. 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 **(عبد الواحد، إبراهيم،2010، ص329)**

6.7. 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 **(بدوي،2005، ص53)**

وخلاصة القول نستنتج أن صعوبات التعلم الأكاديمي المتمثلة في صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة والصعوبات الحسابية هي نتيجة التأثيرات المجتمعة للعوامل النفسية والعوامل البيئية والعوامل الفسيولوجية. والدراسات السابقة في كل مجال.

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية
2- حدود الدراسة
3- المنهج المستخدم
4- مجتمع الدراسة
5-عينة الدراسة
6- أدوات جمع البيانات
7- الأدوات الإحصائية المستخدمة
8-عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

بعد تقديم الجوانب النظرية لدراستنا ، سنتطرق إلى الجوانب الميدانية ، وقد استخدمنا طريقة الوصف التحليلي في بحثنا حيث أنها تسعى إلى وصف الموضوع بدقة كما هو موجود في الواقع وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتحليلها وتفسيرها بطريقة علمية منظمة ، حيث أن خطواتها هي بداية جمع المواد العلمية. ينعكس ذلك في كل من الجانب النظري للبحث وفي المجال التطبيقي ، قمنا بتوزيع الاستبيان على مجموعة من المعلمين ، ثم أفرغنا النموذج واستخلصنا نتائج البحث..

1- الدراسة الاستطلاعية:

يعد البحث الاستكشافي خطوة مهمة في إجراء البحث العلمي وهي مرحلة يقوم فيها الباحث بعمل ميداني ، بما في ذلك إجراءات أخذ العينات وبناء الأدوات ، وكذلك تحديد صلاحية وموثوقية الاختبار للتأكد من صحته وأساسياته. في مجال البحوث .لذلك ، قمنا بتوزيع الاستبيان على عينة بحثية استكشافية مكونة من 15 شخصًا واختبرنا إجاباتهم للتأكد من صحتها وموثوقيتها.

أهداف الدراسة الاستطلاعية : تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى التحقق من الأهداف التالية:

أ – تشخيص عينة الدراسة ذوي صعوبات تعلم(القراءة والكتابة والحساب)

ب– ممارسة تطبيق الاختبارات والمقاييس وتحديد صعوبات التطبيق مع محاولة إيجاد الحلول المناسبة .

ج– تعديل بنود أدوات جمع البيانات أو الزمن المحدد لها أو تغيير الطرق الاحصائية بما يتناسب مع طبيعة الد ا رسة.

د تحديد ما تستغرقه الدراسة .

هـ– التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.

-خطوات الدراسة الإستطلاعية :

تمثلت خطوات الدراسة الإستطلاعية في تشخيص عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ إبتدائي ممن لديهم صعوبات التعلم الاكاديمية(القراءة،الكتابة ، الحساب) ، وكانت الخطوات التشخيصية وفق المراحل التالية:

2- 1 المقابلة : تمثلت المقابلة التي قمنا بها في هذه الدراسة بالمقابلة النصف الموجهة كانت في البداية مع بعض أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون في السنة الثالثة

ابتدائي،وذلك من أجل التعرف على أهم الخصائص التي تميز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ،من خلال طرح مجموعة من الاسئلة

2- 2 جمع المعلومات حول التلميذ :بعد التعرف على عينة الدراسة قمنا بإجراء قراءة شاملة من خلال : **الدفتر المدرسي- الكتاب المدرسي- كراريس القسم**

2-3-الملفات الصحية: بالإعتماد على المعلومات المقدمة من طرف الأساتذة الذين أغلبهم درس التلاميذ وبالتالي لديهم معلومات مفصلة وكاملة حول التلاميذ ،وذلك من أجل تطبيق محك الاستبعاد، بعدها تم الإطلاع على الملفات الصحية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم (القراءة ، الكتابة،الحساب) الذين لم نتحصل على أي معلومات حولهم من طرف الأساتذة،

وذلك بهدف التأكد من خلوهم من الامراض المزمنة أو الإعاقات الحركية أو حسية أو سمعية او بصرية.

2- 4 إستمارة المستوى الإقتصادي والإجتماعي : بهدف تطبيق محك إستبعاد التلاميذ الذين يعانون من حرمان إقتصادي و إجتماعي .

3-عينة الدراسة الاستطلاعية .

بهدف التشخيص الدقيق للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة ،الكتابة ،الحساب)، تم الإعتماد على عينة أولية ممثلة في المجتمع الاصلي للدراسة مقدر ب 781 :موزعة على 23 قسما ،وعلى عينة المدرسين المقدرة ب (40) مدرسا.

2- حدود الدراسة :

- **المجال المكاني:** تحددت الدراسة مكانيا بأربع ابتدائيات في بلدية بن سرور 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 2023

زمان تطبيق الفعلي للدراسة : وكان الوقت الفعلي في توزيع استمارة الاستبيان من 29افريل وتم استلامها الى غاية 03 ماي 2023

3- المنهج المستخدم:

لدراسة وتحليل أي موضوع سيكولوجي يجب على الباحث تطبيق منهج يستجيب لطبيعة الموضوع اذ 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 وذالك لقدرته على الوصف الدقيق للظواهر وثم التعبير عنها اي له القدرة على التحليل الكيفي والكمي للظواهر.

4- مجتمع الدراسة:

اختار الباحث مجتمع الدراسة المتمثل في مجموعة من المعلمين من مرحلة التعليم الابتدائي خلال السنة الدراسية 2023/2022 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 اذ تم اختيار اربع ابتدائيات وكان عدد افراد العينة 40 معلم من كلى الجنسين ، وقد قام الباحث بتوزيع ادوات الدراسة عليهم خلال الفصل الاخير من السنة الدراسية.

6- أدوات جمع البيانات :

إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة

1- استبيان معاملة المعلمين:

1-1-صدق المحكمين:

تستند هذه الصدق الظاهر إلى فكرة ملاءمة الاستبيان لما يقيسه ومن ينطبق عليه ، ولضمان ذلك تم تقديمه إلى لجنة من خمسة محكمين ، لأن المحكمين كانوا محترفين في هذا المجال ، ولديهم خبرة علمية. والخلفية العملية التي تؤهله لتقييم مقطع معين في أداة بحث والتأكد من أنها تقيس فعليًا ما تهدف المجموعة إلى قياسه ومدى صحته ودقته ، سواء من العروض التقديمية الشفوية أو العلمية ، وأنه يغطي سؤال البحث ومدى تحقيق أهدافه والاستنتاجات التي توصلنا إليها عند بناء الاستبيان.

بعد جمع الاستمارات الموزعة على الأساتذة ، مع مراعاة ملاحظاتهم وتعديل ما تم الاتفاق عليه ، تم سحب مجموعة من المفردات ومراجعة بعضها.

وللتأكد أكثر من أن المستجيب قد أجاب على فقرات أدوات الدراسة المستعملة إجابة صادقة يعتد بها في التحليل بيانات العينة إخضاعها على عينة استطلاعية لمعرفة للصدق الثبات الاستبيان

وعليه قمنا بتوزيع الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ **عددها 15 أفراد**

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 بثبات ؛ 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

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 فرد

- ✓ 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 صدق 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 الطالبين 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 r= 0.840 / أسلوب العقاب r= 0.890 / معاملة المعلمين r= 0.877) 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.

1-3- ثبات فقرات الاستبيان

تم التحقق من ثبات استبيان الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ، ويعتمد أغلب الباحثين على برنامج 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 الطالبين بالاعتماد على بيانات الاستبيان مخرجات برنامج SPSS V25.

لثبات محاور الاستبيان فان قيمة معامل ألفا كروماخ ذات قيم مرتفعة ف فقرات: أسلوب الثواب بلغ 0.725 و ثبات فقرات أسلوب العقاب بلغ 0.741 وثبات و أن 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 كروماخ 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

2-1- 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 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.

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

2-3- ثبات المقياس:

- ثبات فقرات الاستبيان

تم التحقق من ثبات استبيان الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ، ويعتمد أغلب الباحثين على برنامج 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 الطالبين بالاعتماد على بيانات الاستبيان مخرجات برنامج SPSS V25.

من خلال الجدول الخاص بحساب لثبات معامل ألفا كرومباخ لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية تبين ان 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 مقسوم 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.

8-عرض وتحليل ومناقشة النتائج

8-1-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).

8-2- مناقشة وتحليل الفرضية الرئيسية:

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 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 (6) : يبن 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	صعوبات التعلم الأكاديمية

N عدد العينة	Sig. مستوى المعنوية	Pearson Correlation	المتغيرين		2,1750	2,1396	Mean المستوسط الحسابي
40	0,686	−0,066	معاملة المعلمين		0,06691	0,09740	Std. Deviation الانحراف المعياري
					40	40	N
عند 39=1− 40= 1 − عدد أفراد العينة = درجة الحرية r_{tab}= **0.308** مستوى دلالة 0.05							

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

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 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 (−0,066) غير دالة إحصائيا عند 0.05

اتخاذ القرار:

مما سبق توصلنا إلى انه لا **توجد** علاقة معنوية بين صعوبات التعلم الأكاديمية و معاملة 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 .

8-3- 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.

- 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$(0.05\geq\alpha)$

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

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 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 (8) : يبن 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 الطالبين بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS .V 25

من خلال الجدول نجد أن:

قمية المتوسط الحسابي للمتغير صعوبات التعلم الأكاديمية بلغ (2,1396) بانحراف معياري بلغ (0,09740) و قمية 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 وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$).

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.

-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 و**ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية** لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$)

الفرضية البديلة(H_1) : توجد علاقة بين **أسلوب العقاب** الممارس من قبل المعلم و**ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية** لدى أطفال المرحلة الابتدائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$)

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	0,09740	0,12256		أسلوب	-0,019	0,908	40

الانحراف المعياري			العقاب				
N	40	40					
r_{tab}= **0.308** درجة الحرية = عدد أفراد العينة – 1 =40 –1=39 عند مستوى دلالة 0.05							

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

من خلال الجدول نجد أن:

قمية المتوسط الحسابي للمتغير صعوبات التعلم الأكاديمية بلغ (2,1396) بانحراف معياري بلغ (0,09740) و قمية 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 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 (– 0,019) 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($0.05\geq\alpha$).

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.

خاتمة

معاملة المعلم هي طريقة أو وسيلة لإصلاح السلوك وتصحيحه، وهو ذو أهمية كبيرة لتنشئة الأطفال وتعليمهم لأن المكافآت تمثل شكلاً من أشكال التعزيز الإيجابي للسلوك ، وتحفيز الرضا والرضا عن النفس ، والمساعدة بسبب تأكيد الذات مما يدفع الطفل المتعلم لبذل المزيد من الجهد وبالتالي تكرار السلوك الصحيح والسلوك الأفضل.

أما العقوبة فهي نوع من التقييم السلبي ووقف العقوبة على المخالفة.

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 غير تربوية، واطلاعهم على كافة الوسائل والطرق التي تتعلق بالعملية التعليمية لاسيما فيما يتعلق باستخدام أساليب الثواب والعقاب في التعليم.
- عدم الافراط في استخدام اي 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 اي اهمية.
- ضرورة استخدام اسلوب الثواب بكثرة واستمرار وان نحاول جاهدين للتقليل من استخدام العقاب لأنه اقوى وابقى اثرا من الثواب في عملية التعليم.
- اجراء دراسات مسحية تبحث في كافة معاملات المعلمين التي يستخدمها اثناء التدريس.

- إجراء دراسات مسحية تبحث عن دور أساليب الثواب والعقاب في عملية التعليم وفي المراحل الدراسية كافة من وجهة نظر المعلمين والموجهين.
- اجراء دراسات مسحية تبحث عن اهمية اساليب الثواب والعقاب في العملية التعليمية والمراحل الدراسية كافة من وجهة نظر التلاميذ.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:.

-القواميس و المعاجم

-**الكتب:** السميري، لطيفة.(1418 .(**النماذج في بناء المناهج** .الرياض: دار عالم الكتب.

1).الفسفوس، عدنان أحمد(2006)، أساليب تعديل السلوك الإنساني ط .1، عمان، السلسلة الإرشادية، فلسطين، رقم2، للنشر و التوزيع،.

2)عبد الله العثمان، إبراهيم، (2011)،دليل المختصين و أولياء "بناء و تعديل سلوك الأطفال، بيروت، دار الايام للنشر والتوزيع.

3)أبو أسعد، أحمد عبد الطيف(2014)،"النظرية والتطبيق" تعديل السلوك الإنساني، ط2 عمان، دار المسير للنشر و التوزيع و الطباعة.

4)أبو حماد، ناصر الدين،(2008)، تعديل السلوك الإنساني أساليب حل المشكلات السلوكية، ط.1،عمان ، عالم الكتب الحديث .

5)محمد البطاينة و آخرون، أسامة ،(2007)،صعوبات التعلم النظرية الممارسة، ط2، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

6)عبد الغفار، اشرف ،(2014)، العلاج السلوكي المعرفي لصعوبات التعلم، د.ط، القاهرة، مكتبة مدبولي للنشر والتوزيع.

7)انشنان، فريدة وآخرون(2009)،المعجم التربوي"، ملحقة سعيدة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المركز الوطني للوثائق."

8)بطرس، حافظ بطرس،(2010)، تعديل وبناء سلوك الأطفال، ط.1، عمان، دار المسيرة للنشر.

9)بن حسن العريشي، جبريل، وآخرون، (2013)،صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، دار صفاء للنشر والتوزيع،الطبعة1، عمان.

10) حسن رياض، بدري مصطفى،(2005) ، صعوبات التعلم ، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

11) الخطيب، جمال(2003)، تعديل السلوك الإنساني ط.1 ،الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

12) الدريني، حسين عبد العزيز وبديوي، أحمد علي(1993)،الثواب والعقاب وأثره في تربية الأولاد، القاهرة، سلسلة سفير التربوية :

13) الحريري، رافدة (2008)،المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. عمان، دار المناهج.

14) الزريقات، إبراهيم عبد الله (2007)،تعديل سلوك الأطفال والمراهقين، "المفاهيم والتطبيقات"، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

15) محمد ملحم، سامي ،(2002)،صعوبات التعلم، ط1، عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

16) سليمان، عبد الواحد. يوسف ، ابراهيم ،(2010)، المرجع في صعوبات التعلم، ط1، القاهرة، مكتبة انجلو المصرية.

17) شحاتة، حسن آخرون(2003)،معجم المصطلحات التربوية والنفسية ط.1، القاهرة، الدار المصرية.

18) عادل عبد الله محمد ،(2007)، صعوبات التعلم ، الطبعة 1،مصر، دار الفكر.

19) غول، عماد عبد الرحيم وآخرون 2014، مدخل إلى علم النفس ط8، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

20) القبلي، عناية حسن، (2014)، التعزيز في الفكر التربوي الحديث ط .1، القاهرة، أمان للنشر والتوزيع .

21) قحطان، احمد الظاهر ،(2004)،صعوبات التعلم، ط1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع .

22) قحطان احمد الظاهر،(2008)،مدخل الى التربية الخاصة، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع،عمان.

23) القوني، كريم عبد الرحمن وآخرون(2014)،إلى أين؟ بين المشكلة...دليل طفلي وسلوكه.

24) على كامل محمد،(2003)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، د.ط، مركز الإسكندرية للكتب.

25) نبهان، يحي محمد(2008)، الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل، عمان دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

26) عصام العزازي، هند ،(2014)، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، ط1، القاهرة المكتب العربي للمعارف.

27) نوري الياسري ،(2006)، صعوبات التعلم الخاصة، بيروت، الدار العربية للعلوم، الطبعة الاولى.

الرسائل الجامعية

1) واكيم، نجاح قيصر(2015/2014)،التفاعل الاجتماعي للأطفال في رياض الأطفال، جامعة دمشق ، رسالة ماجستير غير منشورة .

المجلات

1) حسن، حسن حميد و شاكر، أنور فاروق(2015)، فاعلية أسلوب التعزيز في التحصيل والاتجاه لدى طلاب الصف الأول متوسط نحو مادة التاريخ. العدد الثامن والستون، مجلة ديالي .

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

ملحق رقم 01

يتضمن مخرجات برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss. 25

Correlations						
		أسلوب الثواب	أسلوب العقاب	معاملة المعلمين	صعوبات التعلم الأكاديمية	TOTAL
TOTAL	Pearson Correlation	,840**	,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			
		الأكاديمية التعلم صعوبات	المعلمين معاملة
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
صعوبات التعلم الأكاديمية	2,1396	,09740	40
أسلوب الثواب	2,8633	,09542	40

Correlations

		صعوبات التعلم الأكاديمية	أسلوب الثواب
صعوبات التعلم الأكاديمية	Pearson Correlation	1	-,070
	Sig. (2-tailed)		,669
	N	40	40
أسلوب الثواب	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
صعوبات التعلم الأكاديمية	2,1396	,09740	40
أسلوب العقاب	1,5297	,12256	40

Correlations

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

ملحق رقم 02:

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

التخصص : علوم التربية / توجيه وإرشاد تربوي

استمارة التحكيم

الطالب: قندوز الحسين

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 الدراسة:

- 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.

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

- توجد علاقة بين معاملة المعلمين للتلاميذ وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى للمتغير 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 الطالب عندما لا يستطيع القراءة بصوت عال.			
2-تمدح الطلاب عندما يقرؤون بشكل صحيح.			
3 -تدعم الطلاب عندما يجدون صعوبة في القراءة.			
5 -تمدح الطالب الذي يقرأ بصوت عالٍ.			
6 -تستخدم كلمات الشكر مثل "شكرًا" عندما ينتهي الطلاب من القراءة بصوت عالٍ.			
7 -تقوم بتحفيز الطلاب الذين يعانون من ضعف خط اليد لتحسينه.			
8 -تشجع الطالب عندما يتعب من الكتابة.			
9 -تمدح الطلاب الذين يكتبون بشكل جيد.			
10-تدعم الطلاب بطيئون الكتابة في فصل التعبير الكتابي.			
11 -تقوية كتابة الطلاب في الجداول			
12 -شجع الطالب عند عدم قدرته على تعلم العمليات الحسابية.			
13 -تحفيز الطلاب على تعلم رسم الأشكال الهندسية.			
14 -يطور الطلاب جوًا من التعاون عند حل المشكلات الرياضية.			
15 -امدح الطلاب الذين يجيدون حل مسائل الرياضيات.			
16 -دعم الطلاب الضعفاء في العمليات الحسابية (الطرح ، الجمع ، الضرب).			
17 -عندما طلبت من الطالب القراءة ورفض طلبك ، قمت بتوبيخه.			
18 -إذا فاتت طالبة كلمة أثناء قراءتها بصوت عالٍ ، فإنها توّبهه.			

19 -أنت تنتقد الطالب عندما يكرر الأخطاء أثناء القراءة بصوت عالٍ.			
20 -تضحك مع الطلاب حول الأخطاء التي ارتكبها زملائهم أثناء القراءة.			
21 -تلوم الطلاب بخط اليد السيئ.			
22 -انتقاد الطلاب لأخطاءهم الكتابية أمام زملائهم.			
23 -توبيخ الطالب عندما يكتب دون أن يترك فراغات.			
24 -لجأت إلى طرد الطلاب عندما رفضوا الكتابة.			
25 -عندما تنسى طالبة الكتابة في صف الإملاء تعاقبه.			
26 -تلوم الطالب عندما لا يستطيع التمييز بين الأرقام المتشابهة مثل: 6 ، 9.			
27- تعزل التلاميذ زملائهم الذين لا يجدون إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب .			
28- تطرد التلميذ عندما يرفض حل المسائل الرياضية في المنزل.			
29-توبخ التلميذ الذي يجد صعوبة في العد التسلسلي.			
30- تؤنب التلميذ عندما لا يستطيع الكشف عن العلاقة الموجودة بين الإعداد : الإعداد المضاعفة ، الإعداد الفردية.			
31- تلجأ للعقاب البدني للتلاميذ الذين لم يقوموا بالواجب المنزلي.			
32- تهدد التلاميذ بالعقاب عند عدم قيامهم بالواجب المنزلي.			

ملحق رقم 03: مقياس صعوبات التعلم قبل التعديل

صعوبات التعلم الاكاديمية	هل توجد صعوبة
1 -لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	
2 -يتعب إذا قرأ النص كله	
3 -يقرأ بصمت ببطء شديد	
4 -يرفض القراءة إذا طلب منه المعلم القراءة	
5 -لا يميز بين الحروف التي تبدو متشابهة والحروف التي تكتب بشكل مختلف عند القراءة مثل: حصاد الحسد	

6 -احذف الكلمات أثناء القراءة بصوت عالٍ	
7 -يضيف الكلمات كما يقرأ جهرًا	
8 -استمر في فقدان أماكن القراءة	
9 -في القراءة بصوت مرتفع يكرر الكلمات عدة مرات دون مبرر	
10 -يقرأ الكلمات عكسيًا من النهاية بدلًا من البداية ، مثال: درب بدلًا من البرد	
11 -تغيير موضع الأحرف في نفس الكلمة ، على سبيل المثال: الإنسان بدلاً من الشراب	
12 -يستبدل كلمة بكلمة أخرى مثل: (كان بدلاً من عاش) عند القراءة بصوت عالٍ	
13 -يجد صعوبة في التعرف على الكلمة عندما يقرأها جهرًا	
14 -لا يميز بين الحروف المتشابهة في النسخة مثل(r :، d) (z ،t) (dh ،th).	
15 -لا يميز بين الكلمات التي تبدو متشابهة ولكنها مكتوبة بشكل مختلف ، مثل: دعاء ، رمي	
16 -يستغرق استكمال المهام الكتابية وقتاً طويلاً	
17 -لا يمسك أداة الكتابة بشكل صحيح	
18 -لم يترك فراغاً في الجريدة	
19 -يتعب عند كتابة فقرات طويلة	
20 -خط يده فظيع	
21 -لا تمشي مباشرة عند الكتابة	
22 -الترتيب الخاطئ للكلمات في الجمل عند النسخ	
23 -لا تكسر الحروف عند الكتابة	
24 -أخطأ في تهجئة الكلمات بأحرف كثيرة	
25 -لا يكتب كلمات ناقصة	
26 -نسي أن يكتب وهو يملي عليه	
27 -يجد صعوبة في ترتيب الأعداد المركبة 11684 ، 2431 ، 2672	
28 -يجد صعوبة في اتباع عدة خطوات متتالية بطريقة ما	

29 -تجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها + ، – ، الآحاد ، العشرات.....	
30 -لا يستطيع الكشف عن العلاقة بين عددين مثل المضاعفات والمقام	
31 -لا يميز الأرقام المتشابهة مثل: (3،5) (6،9) (0،8)	
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل:	
33 -لا تقم بعمليات تصاعدي وتنازلي	
34 -يجد صعوبة في استبدال الرموز الجبرية برموز الأرقام مثل: 2 لـx	
35 -لا يميز بين الحجم والسعة والوزن	
36 -يجد صعوبة في العد على التوالي	
37 -يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	
38 -وجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	
39 -لا يستطيع التعرف على العلاقة بين الأشكال الهندسية	
40 -يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل قواعد حساب محيط القرص	
41 -يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب ، مثل تطبيق قواعد حساب مساحة المستطيل	

ملحق رقم 04: مقياس استبيان بعد التعديل

صعوبات التعلم الاكاديمية	دائما	أحيانا	أبدا
1 -لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة			
2 -يتعب إذا قرأ النص كله			
3 -يقرأ بصمت ببطء شديد			
4 -يرفض القراءة إذا طلب منه المعلم القراءة			
5 -لا يميز بين الحروف التي تبدو متشابهة والحروف التي تكتب بشكل مختلف عند القراءة مثل: حصاد الحسد			
6 -احذف الكلمات أثناء القراءة بصوت عالٍ			
7 -يضيف الكلمات كما يقرأ جهرًا			
8 -استمر في فقدان أماكن القراءة			

9 -في القراءة بصوت مرتفع يكرر الكلمات عدة مرات دون مبرر			
10 -يقرأ الكلمات عكسيًا من النهاية بدلًا من البداية ، مثال: درب بدلًا من البرد			
11 -تغيير موضع الأحرف في نفس الكلمة ، على سبيل المثال: الإنسان بدلاً من الشراب			
12 -يستبدل كلمة بكلمة أخرى مثل: (كان بدلاً من عاش) عند القراءة بصوت عالٍ			
13 -يجد صعوبة في التعرف على الكلمة عندما يقرأها جهرًا			
14 -لا يميز بين الحروف المتشابهة في النسخة مثلr) :، d) (z، (dh t)، .(th).			
15 -لا يميز بين الكلمات التي تبدو متشابهة ولكنها مكتوبة بشكل مختلف ، مثل: دعاء ، رمي			
16 -يستغرق استكمال المهام الكتابية وقتاً طويلاً			
17 -لا يمسك أداة الكتابة بشكل صحيح			
18 -لم يترك فراغاً في الجريدة			
19 -يتعب عند كتابة فقرات طويلة			
20 -خط يده فظيع			
21 -لا تمشي مباشرة عند الكتابة			
22 -الترتيب الخاطئ للكلمات في الجمل عند النسخ			
23 -لا تكسر الحروف عند الكتابة			
24 -أخطأ في تهجئة الكلمات بأحرف كثيرة			
25 -لا يكتب كلمات ناقصة			
26 -نسي أن يكتب وهو يملي عليه			
27 -يجد صعوبة في ترتيب الأعداد المركبة 11684 ، 2431 ، 2672			
28 -يجد صعوبة في اتباع عدة خطوات متتالية بطريقة ما			
29 -تجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها + ، − ، الآحاد ، العشرات.....			
30 -لا يستطيع الكشف عن العلاقة بين عددين مثل المضاعفات والمقام			
31 -لا يميز الأرقام المتشابهة مثل: (3،5) (6،9) (0،8)			
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل:			
33 -لا تقم بعمليات تصاعدي وتنازلي			

34 -يجد صعوبة في استبدال الرموز الجبرية برموز الأرقام مثل: 2 لـx			
35 -لا يميز بين الحجم والسعة والوزن			
36 -يجد صعوبة في العد على التوالي			
37 -يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة			
38 -وجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية			
39 -لا يستطيع التعرف على العلاقة بين الأشكال الهندسية			
40 -يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل قواعد حساب محيط القرص			
41 -يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب ، مثل تطبيق قواعد حساب مساحة المستطيل			

ملحق رقم 05: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 06 : مجتمع الدراسة (الابتدائيات)

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

ملخص الدراسة

ملخص باللغة العربية:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين معاملة المعلمين وصعوبات التعلم الأكاديمية لطلاب المدارس الابتدائية ، ومحاولة الكشف عن العلاقة بين أسلوب مكافأة المعلمين وطرق العقوبة وصعوبات التعلم الأكاديمية. نعتمد على 40 معلمًا ونفترض ما يلي:

هناك علاقة معينة بين معاملة المعلمين وظهور صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

– ترتبط طريقة مكافأة المعلمين بظهور الصعوبات الأكاديمية لدى أطفال المدارس الابتدائية.

ترتبط طريقة معاقبة المعلمين بظهور الصعوبات الأكاديمية لدى طلاب المدارس الابتدائية.

توصلنا إلى النتائج التالية:

لا توجد علاقة بين معاملة المعلم وظهور صعوبات التعلم الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

لم يكن نوع المكافآت التي يستخدمها المعلمون مرتبطًا بظهور الصعوبات الأكاديمية لدى طلاب المدارس الابتدائية.

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

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – معاملة– المعلمين – المكافأة– العقوبة

summary

This study aims to find out the relationship between teachers' treatment and academic learning difficulties of primary school students, and try to reveal the relationship between teachers' reward style, punishment methods, and academic learning difficulties. We rely on 40 parameters and assume the following:

There is a certain relationship between teachers' treatment and the emergence of learning difficulties among primary school students.

The method of rewarding teachers is associated with the emergence of academic difficulties among primary school children.

The method of punishing teachers is associated with the emergence of academic difficulties in primary school students.

We reached the following results:

There is no relationship between teacher treatment and the emergence of academic learning difficulties among primary school students.

The type of rewards used by teachers was not associated with the emergence of academic difficulties in primary school students.

There is no relationship between the method of punishment practiced by teachers and the emergence of academic learning difficulties among primary school children.