وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري – تيزي وزو –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

# العقاب المدرسي المعنوي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي (خصم النقاط).

# (دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو).

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تأطير تربوي.

إعداد الطالبتان:

– بن أكلي ثينهينان.

– تركماني صونية.

الأستاذة المشرفة:

– حساين غانية.

السنة الجامعية: 2015/2014.

# الفهرس

# فهرس المحتويات


| المحتويات | الصفحة |
| --- | --- |
| شكر وتقدير | أ |
| إهداء | ب |
| مقدمة | ج |


## الجانب النظري:

### الفصل الأول: الإطار العام للبحث


1-إشكالية البحث.....06

2-فرضيات البحث.....12

3-أهداف و أهمية البحث.....13

4-تحديد المفاهيم والمصطلحات.....14

5-الدراسات السابقة.....15

## الفصل الثاني: العقاب المدرسي المعنوي


تمهيد.....21

1-لمحة تاريخية عن العقاب المدرسي.....22

2-تعريف العقاب.....26

3-تعريف العقاب المدرسي.....28

4-مفهوم العقاب المدرسي المعنوي.....29

5-أنواع العقوبات المطبقة في المدارس..... 29

6-أهمية أسلوب العقاب المدرسي.....33

7-نظريات العقاب المدرسي.....34

8-شروط وقوع العقاب المدرسي.....36

9-أسباب استخدام العقاب المدرسي.....37

10-أنماط العلاقات التربوية ومكانة العقاب فيها.....39

11-أثار العقاب المدرسي في السلوك.....43

12-إيجابيات وسلبيات العقاب المدرسي.....47

خلاصة.....50

## الفصل الثالث: دافعية التعلم


تمهيد.....52

1-تعريف الدافعية.....53

2-تعريف دافعية التعلم.....54

3-وظائف دافعية التعلم.....54

4-علاقة الدافعية بالتعلم.....55

5-شروط دافعية التعلم.....56

6-عناصر دافعية التعلم.....57

7-دور الدافعية في العملية التعليمة.....58

8-أساليب زيادة دافعية التعلم عند المتعلمين.....58

9-الأسباب المحتملة لضعف الدافعية للتعلم.....59

خلاصة.....62

## الفصل الرابع: المراهقة

تمهيد.....64
1-تعريف المراهقة.....65
2-مراحل المراهقة.....65
3-خصائص المراهقة.....66
4-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.....68
5-حاجات مطالب النمو في مرحلة المراهقة.....72
6-أنماط المراهقة.....72
7-أهمية دراسة مرحلة المراهقة.....74
8-مشكلات المراهقين في المرحلة الثانوية والضغوط النفسية التي يتعرضون لها.....74
خلاصة.....76

# الجانب التطبيقي:

## الفصل الخامس: منهجية البحث

تمهيد.....79
1-الدراسة الاستطلاعية.....80
2-منهج البحث.....80
3-عينة البحث.....81

4-أدوات البحث.....83
5-إجراءات البحث.....84
6-التقنيات الإحصائية المستخدمة في البحث.....85
خلاصة.....87

## الفصل السادس: عرض تحليل وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد.....89
1-عرض تفسير تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....90
2-عرض تفسير تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....96
3-عرض تفسير تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....98
4-عرض تفسير تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....99
5-عرض تفسير تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....102
6-عرض تفسير تحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.....103

استنتاج عام.....106
اقتراحات الدراسة.....109
خاتمة.....112
قائمة المراجع.....115

# قائمة الملاحق

# فهرس الجداول


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يمثل توزيع افراد العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي لثانوية زعموم محمد. | 81 |
| 02 | يمثل توزيع افراد العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي لثانوية دحماني محمد. | 82 |
| 03 | يبين نتائج فرضية اعتماد المعلمين على العقاب المدرسي المعنوي المتمثل في أسلوب خصم النقاط في التعامل مع التلاميذ. | 90 |
| 04 | يمثل نتائج فرضية علاقة العقاب المدرسي المعنوي بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. | 96 |
| 05 | يبين نتائج فرضية وجود فروق بين الذكور والاناث فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. | 98 |
| 06 | يمثل نتائج فرضية وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. | 99 |
| 07 | يبين نتائج فرضية وجود فروق بين الادبيين والعلميين فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. | 102 |
| 08 | يمثل نتائج فرضية وجود فروق بين الادبيين والعلميين فيما يخص الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. | 103 |

# كلمة شكر وتقدير

**نتقدم بالشكر الجزيل والخالص إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد في إعداد هذه المذكرة. ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة " حساين غانية"، أولا لقبولها على إشرافنا، وثانيا لتعبها معنا في إتمام هذه المذكرة، والتي لم تبخل علينا بالنصائح والتوجيهات، وبذلك كانت لنا نعم الناصح النصوح.**

**كما نشكر الأستاذ الكريم "طباع فاروق" الذي أتعبناه معنا، والذي لم يبخل علينا هو أيضا وذلك بالمساعدة التي قدمها لنا في الجانب الإحصائي.**

**بالإضافة إلى مديرو وإداريو ثانويات بوغني، الذين فتحوا أبواب مؤسساتهم من أجل التربص الميداني وتطبيق مقياس دراستنا.**

# الإهداء

**أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع إلى التي عجز اللسان عن وصف مآثرها نحوي**

**إلى المرأة التي غمرتني حبا وحنانا إلى أمي الغالية.**

**أهدي ثمرة جهدي إلى ذلك الشخص الذي لم يبخل على يوما بروحه وماله إلى**

**ذلك المقام الراسخ في ذهني وأفكاري إلى أبي الغالي.**

**الى زوجي العزيز عبد الغني وكل عائلته.**

**إلى أخواتي الغاليتان: آسيا وظريفة وزوجها لياس وكل العائلة عروة.**

**إلى أخي العزيز: ياسين.**

**إلى كل اعمامي وعماتي واخوالي وخالاتي وكل أولادهم.**

**إلى أعز صديقاتي: صبرينة وكاهنة.**

**إلى من شاركتني في هذا العمل صديقتي الغالية صونية.**

**ثينهينان.**

# الإهداء

**بسم الله أبدأ كلامي...الذي بفضله وصلت لمقامي هذا الحمد والشكر على ما أتاني.**

**نهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين والعزيزين أطال الله في عمرهما، إلى كل أفراد أسرتي الإخوة والأخوات تمنياتي لهم بالتوفيق والنجاح.**

**والى كل من تجمعنا به صلة الرحم والصداقة والى كل من ساندني وشجعني من قريب ومن بعيد.**

**إلى من شاركتني هذا العمل صديقتي أختي ثينهينان.**

**صونية.**

# مقدمة

## مقدمة:

إن الاهتمام بمهنة التعليم يعد من اهم أسس ومبادئ إصلاح وتطوير نوعية التعليم والذي لا يمكن التحقق منه إلا من خلال تكوين معلم ذي الكفاءات المهنية المطلوبة، والاهتمام بمهنة التعليم من أي مجتمع من المجتمعات إنما يتحدد وفق الأثر الذي يتركه المعلم في نفسية متعلميه وأخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم.

فمهمته لا تقتصر على حشو الأذهان بالمعلومات والمعارفو إنما يتعدى إلى تكوين شخصيتهم وتربيتهم، يعمل على صقل آراءهم وتعديل سلوكهمو اتجاهاتهم وإكسابهم عادات صحيحة.

لهذا يمكننا القول أن للمعلم أدوار مختلفة و متنوعة فتارة نجده مقوما تارة مدربا و موجها تارة أخرى، و لتحقيق هذه الأدوار عادة ما يلجأ المعلم إلى عدة أساليب لفرض النظام و الانضباط داخل الصف ومن بين هذه الأساليب الشائعة و المستعملة في معظم المؤسسات التربوية التعليمية أسلوب العقاب بأنواعه الجسدي والمعنوي والمادي، هذا الأخير الذي سنتناوله في دراستنا هذه أين سنحاول معرفة مدى علاقته بدافعية التعلم هذه الطاقة و القوة الداخلية الكامنة في المتعلم التي تجعله يستجيب للموقف التعليمي ويكتسب معارف ومهارات جديدة، ويستخدم استراتيجيات متطورة ويتبنى طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها المتعلم أثناء العملية التعليمية .

وفي هذا الإطار حاولنا رد اسة موضوع "العقاب المدرسي المعنوي وعلاقته بدافعية التعلم لدى التلميذ المراهق المتمدرس في السنة الأولى من التعليم الثانوي".

وعليه قمنا بتقسيم بحثنا هذا إلى جانبين نظري وتطبيقي.

**الجانب النظري:** الذي يشمل على أربعة فصول:

يحتوي **الفصل الأول:** على الإطار العام للبحث، فيه تناولنا إشكالية البحث وفرضياته، أهدافه وأهميته مع تحديد المفاهيم والمصطلحات الإجرائية التي لها علاقة بمتغيرات البحث وأخيرا الدراسات السابقة التي لها علاقة ببحثنا.

أما في **الفصل الثاني:** تناولنا فيه موضوع "**العقاب المدرسي المادي**" أين ذكرنا تعريفا شاملا عن العقاب، كما قمنا بإعطاء لمحة تاريخية عن العقاب المدرسي ثم قدمنا تعريفا للعقاب المدرسي من بعده مفهوم العقاب المدرسي المعنوي، كما أشرنا الى أنواع العقوبات المطبقة في المدارس، أهمية أسلوب العقاب المدرسي، نظريات العقاب المدرسي، شروط وقوعه أسباب استعماله، أنماط العلاقات التربوية ومكانة العقاب فيها، آثار العقاب المدرسي في السلوك، وأخيرا إيجابيات وسلبيات العقاب المدرسي.

فيما تطرقنا في **الفصل الثالث:** إلى موضوع "**الدافعية للتعلم**" تناولنا فيه مفهوم دافعية التعلم (لغة –اصطلاحا –إجرائيا)، وظائف دافعية التعلم، علاقة الدافعية بالتعلم، شروط دافعية التعلم، عناصر دافعية التعلم، دور الدافعية في عملية التعلم، أساليب زيادة دافعية التعلم عند المتعلمين والأسباب المحتملة لظاهرة ضعف دافعية التعلم.

أما **الفصل الرابع:** فخصصناه لموضوع "**المراهقة**" تناولنا فيه تعريف المراهقة، أنماطها، مراحلها المختلفة، خصائصها، أهمية دراستها، مظاهر النمو فيها ومطالبها، أهم مشكلات المراهقين في المرحلة الثانوية والضغوط النفسية التي يتعرضون لها.

**الجانب التطبيقي:** قسمناه بدوره إلى فصلين:

**الفصل الخامس:** المتمثل في منهجية البحث الذي خصصناه لعرض إجراءات الدراسة الميدانية بما فيه منهج البحث المقدم الذي يتمثل في المنهج الوصفي الذي يناسب

بحثنا، إضافة إلى التعريف بخصائص عينة البحث، وكيفية اختيارها، أدوات البحث المستخدمة، إجراءات البحث والتقنيات الإحصائية المستخدمة.

أما **الفصل السادس:** فقد خصص لعرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج أين تناولنا كل فرضية على حدي، في الأخير قدمنا استنتاجا عاما حول الموضوع والنتائج التي توصلنا إليها خلال أدوات البحث.

ختمنا بحثنا بخاتمة البحث وقائمة المراجع المعتمد عليها باللغة العربية والأجنبية، وكذا قائمة الملاحق التي استخدمناها أثناء التطبيق الميداني للبحث المتمثل في مقياس دافعية التعلم وكذا البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية spss.

# الجانب النظري

# الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1-إشكالية البحث.

2-فرضيات البحث.

3-أهدافو أهمية البحث.

4-تحديد المفاهيم والمصطلحات.

5-الدراسات السابقة.

## 1-إشكالية البحث:

إن تطور التربية بطرائقها ومناهجها وأهدافها يتماشى مع درجة تعقد الحياة وانشغالات الأفراد والمجتمعات.

فالمستوى الفكري للمجتمع وقيمة مردوده التربوي، وكذا إنتاجه المعرفي، يتوقف على نوعية ونجاعة نظامه التربوي، وبالتالي ما تحققه العملية التعليمية التي تستمد فاعليتها من مدى وضوح أهدافها وقابلية تحقيقها وكذا تماسك هياكلها وتناسق مهامها.

ولما كان "المتعلم" هو المحور الأساسي في أية عملية تربوية وفي استثمار الطاقة الفكرية للمجتمع فان مختلف البحوث والدراسات في مجال علم النفس وعلوم التربية انصبت اهتماماتها حول إيجاد الطرق والأساليب الناجحة لتوصيل المادة الدراسية لهذا المتعلم وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية آخذة بعين الاعتبار استعداداته العقلية وميوله النفسية ومهاراته الفردية في وضع أي برنامج تربوي يسعى إلى تحقيق النوعية والفعالية التربوية الجيدة.

كثيرا ما يعتمد المدرسون والمربون بشكل عام على أسلوبي العقاب والثواب لتأدية مهامهم التربوي والتعليمي، في هذا الصدد تؤكد اغلب الأبحاث والنظريات الحديثة على أهمية الثواب مقارنة بالعقاب في مجال تغيير وتعديل السلوك الإنساني، ولهذا فهي تنصح بعدم اللجوء إليه في المواقف التعليمية بقدر الإمكان استنادا إلى التجارب التي بينت أن نتائجه غير مضمونة وغير دائمة فلا شيء يضمن للمعلم أن العقاب سيمنع المتعلم من تكرار نفس السلوك الذي عوقب من اجله.

قد كان لقانون الأثر الذي وضعه **ثورندايك (Thorndike)** فضل كبير لتحديد أثر الثواب والعقاب في عملية التعلم، حيث توصل إلى نتيجة مفادها أن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يتبعه الثواب ولا يتخلى بالضرورة عن السلوك الذي يتبعه العقاب. كما اكتشف حقائق هامة

ومفيدة عن عملية الإثابة، منها أن الثواب يكون أثره أعظم حين يأتي بعد الاستجابة مباشرة، وان أثره يقل بطول الفاصل الزمني بين الاستجابة والتعزيز.

**(فاخر عاقل، 1993، ص79).**

أما بالنسبة للعقاب فيرى **ثورندايك (Thorndike)** انه لا يقلل دائما من ظهور الاستجابات الغير مرغوب فيها، بل أن بعض تجاربه بينت نتائج أكثر غرابة، فلقد لاحظ عودة الاستجابات التي عوقبت عليها إلى الظهور بنسبة أكبر، رغم ذلك للعقاب بعض الآثار الإيجابية بحيث انه يجعل المتعلم يميز بين السوي و الغير السوي، في بعض المواقف و السلوكيات، بشرط أن يتناسب مع الخطأ الصادر عنه، فكثرة العقاب قد يؤديإلى تخلف التعلم بدلا من تسهيله.

**(فاخر عاقل، 1993، ص 80-81).**

في هذا الصدد أكد العلم النفساني **سكينر (Skinner)** حيث أن العقاب وسيلة غير مضمونة النتائج في منع حدوث الاستجابات الغير مرغوب فيها لان احتمال إعادة ظهورها يبقى قائما.

**(زين العابدين درويش، 1999، ص78).**

فالعقاب طريقة سيئة لضبط وتوجيه السلوك لا يمكن الاعتماد عليه كليا لمنع الاستجابات الخاطئة من الحدوث.

**(فاخر عاقل، 1993، ص270).**

نفس الفكرة أكدها الباحث **جون لوك (John Locke)** الذي يرى بدوره أن العقوبات المطبقة في المجال الدراسي ليست دائما مثمرة إنما مليئة بالمخاطر لأنها تدفع المعاقب إلى كرهما يجب أن يحبه. **(جليل وديع شكور، 1997، ص44).**

كما توصل الباحث **دوبيو بيو (Debarbieux)** في دراسته العنف المدرسي أن نسبة 21.60% من التلاميذ أكدوا أن هناك علاقة سيئة تربطهم بالمعلمين وهذه النسبة ارتفعت سنة 1998 إلى 28%.

**(محمد بن حمودة، 2008، ص87).**

هذا و يؤكد المجاليون على أن الثواب يساعد على التعلم نظرا لقدرته على جلب المتعلم إلى الخبرة المراد تعلمها، عكس العقاب الذي تكون نتائجه غير مضمونة، فمثلا نفرض أن معلما لديه تلميذ يكره تركيز انتباهه في القسم على عدد من المسائل التي يحلها زملاءه، فيحاول أن يشجعه على ذلك باستخدام أسلوب الثواب، ففي هذا الموقف نجد التلميذ بين موقفين يكمن الأول في رغبته على الحصول على الثواب والثاني الابتعاد عن حل المسائل الرياضية.

وهنا على المعلم أن يمنعه من الحصول على الثواب، أن لم يقم بالعمل المطلوب منه، أما إذا هدد المعلم التلميذ بالعقاب اختلف الموقف التعليمي بعض الشيء، لان التلميذ يجد نفسه بين موقفين آخرين فيزداد الصراع النفسي والتوتر وقد يجعل السبيل الوحيد للتخلص من هذا المأزق هو الهروب منه إما بالتمرد أو الهروب من المدرسة.

**(رمزية الغريب، 1977، ص 331-332).**

رغم كل هذه الدراسات والآراء النظرية يبقى العقاب وسيلة من الوسائل المستخدمة منذ نشأة المدرسة، تتخذه المنظومات التربوية أداة لمواجهة كل من يعرقل قوانينها ويقف عائقا أمام تطبيقها.

حيث يعد العقاب البدني حسب الباحث **روبرت فرانك(Robert Frank)** طريقة هامة لحفظ النظام وتغيير السلوك وتعديله، مما يجعل استخدامه حسب في المدارس فعالا وعمليا.

**(سعيدة صالحي،2003، ص58).**

هذا وعن الأثر الذي يتركه العقاب المدرسي على نفسية التلميذ أكد الباحثان "**احمد عمري** و**همال علي** "أن سوء المعاملة اتجاه التلميذ خاصة في مرحلة المراهقة يولد لديه كرها للمعلم حيث يرجع عقابه له إلى ضعفه وانتقاما منه، إضافة إلى ظهور ردود أفعال عدوانية لديه بحيث يجعل منه تلميذا متمردا على السلطة المدرسية.

**(محمد بن سماعيل، 1982، ص14)**.

هذا وإذا تمعنا في القوانين الجزائرية التي تنظم المنظومة التربوية وجدنا ما يتضمن منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية.

فبمقتضى المرسوم رقم 76-71 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم المدرسة الأساسية وسيرها.

وبمقتضى المرسوم رقم 85-59 المؤرخ في 23 مارس 1985 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال المؤسسات والإدارات العمومية، تنص المادة الأولى منه على منع استعمال العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ منعا باتا في المؤسسات التعليمية بمختلف مراحله وبمختلف أشكاله المنصوص عليها في المادة الثانية المتمثل في الضرب والشتم وكل ما يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالتلاميذ.

رغم أن معظم البحوث التربوية التي تعارض استخدام العقاب لكن هناك من الباحثين من يؤيدون هذا الأسلوب في التعامل مع التلاميذ كالباحث **(عمر عبد الرحيم نصر الله)** الذي يؤكد على ضرورة استخدام العقاب المدرسي كونه يؤدي إلى سرعة التعلم من خلال إجبار المتعلم على حذف الاستجابات التي تؤدي به إلى العقاب كما يساهم في ضبط السلوك وفرض النظام في المدرسة وغرفة الصف.

**(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2010، ص 441)**.

كما يعتبره الباحث **عبد الباسط(1984)** دافع إيجابي يقوم سلوك المتمدرس.

ويعرف الدافع على انه تلك الطاقة والقوة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا، نرسم له أهدافه وغاياته في الحياة لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الطبيعية والاجتماعية.

**(مروان أبو حويج، 2002، ص143).**

في هذا الصدد يؤكد **ماكليلاند (David McClelland)** أن الدوافع تقوم بدور مهم في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف مجالات الحياة والأنشطة اليومية.

**(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص16).**

أما في المجال التربوي التعليمي فمفهوم دافعية التعلم نقصد بها القوة الداخلية لدى المتعلم التي تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

**(محي الدين توق، 2003، ص811).**

ونظرا لأهمية الدافعية في المجال الدراسي لاقت اهتماما كبيرا من طرف القائمين على العملية التربوية كونها تعد مصدرا رئيسيا للتفوق والنجاح والتحصيل الجيد.

هذا ويؤكد **وتزل (Witzel) 1997**أن إدراك التلاميذ لمدى اهتمام المعلمين بهم يرتبط إيجابا بمدى متابعة التلميذ للأهداف الاجتماعية واستعدادهم لبذل الجهد الدراسي المطلوب، ولقد أثبتت جل الدراسات النفسية أن لأسلوبي الثواب والعقاب تأثير على تعديل سلوك المتعلم وعلى دافعيته للتعلم.

**(احمد دوقة،2011، ص97).**

أما الباحث **اتكنسن رينو(Atkinson Reno)1978**، فنجده يؤكد على انه على الرغم من أن الدافعية للتعلم والانجاز استعداد داخلي ثابت نسبيا في الشخصية إلا انه لا ينكر دور الحوافز الخارجية في نجاح الفرد أو فشله في التعلم فهو يعطي أهمية للبيئة التي يعيش فيها المتعلم وما فيها من حوافز خارجية بما فيها أساليب معاملة المعلم سواء بالثواب أو العقاب.

**(احمد محمد الزغبي، 2005،ص250).**

ومن بين العوامل التي لها دور هام في خلق دافعية التعلم لدى المتعلم نذكر الدوافع والحاجات كالمثابرة والثقة بالنفس، الحاجة إلى الاعتراف والتقدير الاجتماعي، التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة، حب الاستطلاع ودافع تجنب الفشل.

**(احمد زكي صالح، بدون سنة، ص356).**

كل هذه الحاجات النفسية الاجتماعية تظهر بصورة واضحة في مرحلة المراهقة، هذه المرحلة المهمة في حياة الفرد أين ينتقل الفرد من طور يعتمد فيه على غيره إلى طور يعتمد فيه على نفسه، يدرك فيها معنى المسؤولية الاجتماعية، يعمل جاهدا على تكوين شخصيته من اجل إثبات وجوده في المجتمع وتحقيق طموحاته وغاياته، كل ذلك يتطلب منه التفوق في دراسته من خلال وجود دافعية التعلم لديه، تلك الدافعية التي تتأثر بمقدار التكيف النفسي المدرسي الذي يتحدد من خلال أسلوب التعامل معه سواء من طرف المعلم أو أعضاء الأسرة التربوية، بالثواب أو العقاب، هذا ونظرا لخصوصية مرحلة المراهقة التي تتميز بالحساسية المفرطة، وشدة الانفعالات وظهور البحث عن الحاجات كحب الاستقلالية والتفوق والنجاح والتي قد تؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهق، ونظرا للقوانين التربوية التي تمنع أشكال العقاب البدني والمعنوي في منظومتنا التربوية لما لها من تأثير بالغ على شخصية ونفسية المتعلم خاصة في هذه المرحلة العمرية نجد أن بعض المعلمين يلجؤون إلى استعمال نوع آخر من العقاب المدرسي المتمثل في العقاب المعنوي الذي نقصد به أسلوب

خصم النقاط الذي له علاقة بالغة الأهمية وتأثير مباشر على حاجة المراهق إلى التفوق والنجاح والتوجيه وفي تحديد وتحقيق آفاقه المستقبلية.

ولمعرفة مدى استخدامه في مدارسنا وتأثير هذا النوع من العقاب على دافعية التعلم لدى المراهق حاولنا دراسته ميدانيا وقمنا بطرح التساؤلات التالية:

**التساؤل العام:**

– هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العقاب المدرسي المعنوي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

**التساؤلات الجزئية:**

– هل يعتمد المعلمين على العقاب المعنوي المتمثل في أسلوب خصم النقاط في التعامل مع التلاميذ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العقاب المدرسي المعنوي ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكورو الإناث في الدافعية للتعلم؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في العقاب المدرسي المعنوي ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في الدافعية للتعلم؟

## 2–فرضيات البحث:

**الفرضية العامة:**

– توجد علاقة ارتباطيه بين العقاب المدرسي المعنوي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

**الفرضية الجزئية الأولى:**

– يعتمد المعلمون على العقاب المعنوي المتمثل في أسلوب خصم النقاط في التعامل مع التلاميذ.

**الفرضية الجزئية الثانية:**

– توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي.

**الفرضية الجزئية الثالثة:**

– توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعيتهم للتعلم.

**الفرضية الجزئية الرابعة:**

– توجد فروق بين العلميين والأدبيين في العقاب المدرسي المعنوي.

**الفرضية الجزئية الخامسة:**

– توجد فروق بين العلميين والأدبيين فيما يخص دافعيتهم للتعلم.

## 3-أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تسلط الضوء على جانب مهم من واقع المدرسة الجزائرية، والمتمثل في معرفة الأساليب التي يلجا إليها المعلم للحفاظ على النظام وتعديل السلوكات غير المرغوبة لدى التلاميذ ويمكن أن نجمل أهمية الدراسة فيما يلي:

– التعرف على نتائج العقاب ومدى تأثيره على دافعية التعلم لدى التلميذ المراهق ذكرا كان أو أنثى وكذا تأثيره على مشواره الدراسي وطموحاته المستقبلية.

– تظهر أهمية هذه الدراسة في تناولنا لمرحلة المراهقة، إذ تعتبر من أهم المراحل التي يمر بها الفرد، وهذا نتيجة للتغيرات الكثيرة، مما يجعل المراهق يعيش أزمات مختلفة قد تكون نفسية، اجتماعية، دراسية...وغيرها.

– إثراء المكتبة الجزائرية بمثل هذه البحوث التربوية التي لها أهمية مباشرة في العملية التعليمية التعلمية.

## 4-أهداف البحث:

نسعى من بحثنا هذا إلى تحقيق الأهداف التالية:

– الكشف عن العلاقة الموجودة بين العقاب المدرسي المعنوي أي أسلوب خصم النقاط وعلاقته بدافعية التعلم لدى التلميذ المتمدرس في السنة الأولى من التعليم الثانوي.

– معرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي.

– معرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص دافعيتهم للتعلم.

– معرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في العقاب المدرسي المعنوي.

– معرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين فيما يخص دافعيتهم للتعلم.

## 5-تحديد مفاهيم البحث:

- **العقاب المدرسي المعنوي:** ويتمثل في بحثنا هذه في أسلوب خصم النقاط بالنسبة للتلميذ المتمدرس في الطور الثانوي في حالة عدم قيامه بالواجبات المدرسية المسندة إليه.

- **دافعية التعلم:** بالنسبة لبحثنا فنقصد بدافعية التعلم القيمة المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياس دافعية التعلم، حيث تمثل الدرجة الكبيرة دافعية التعلم مرتفعة. أما الدرجة الصغيرة تمثل دافعية التعلم منخفضة.

- **المراهقة:** تتمثل في بحثنا المرحلة الممتدة بين الطفولة والرشد، ما بين 15 إلى 17 سنة، التي تعادل مرحلة التعليم الثانوي.

## 6-الدراسات السابقة:

### 6-1-دراسات حول العقاب المدرسي:

#### 1-دراسة دوبربيو(Debarbieux) 1995:

توصل هذا الباحث في دراسته حول العنف المدرسي ان 21،60% من التلاميذ في عام 1995 عبروا أن هناك علاقة سيئة تربطهم بالمعلمين وهذه السنة ارتفعت سنة 1998 إلى 28%مما يدفعهم إلى عدم الاهتمام أكثر بدراستهمو هذا يعد سببا من أسباب تدني دافعيتهم للتعلمو انخفاض تحصيلهم الدراسي.

**(Yverlyror ,Stephan ,les adolescents violents dunod,paris,p,54).**

**2-دراسة روبرت فرانك (FRANK.R )1988:**

أقيمت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية (كاليفورنيا)، كان الهدف منها معرفة الأسباب التي تؤدي إلى استخدام العقاب البدني في المدارس، من نتائجها:

اعتقاد المدرسين في الولايات المتحدة الأمريكية أن طرد التلميذ من المدرسة كبديل للعقاب البدني يعتبر تصرفا غير علمي وغير فعال لان بطرده قد يصبح التلميذ عرضة للفساد، باعتبارهم العقاب البدني كطريقة لحفظ النظام وتغيير السلوك مما يجعل استخدامه في المدارس فعالا وعمليا.

**(سعيدة صالحين2003، ص58).**

**3-دراسة بانكس (punks)وآخرون:**

توصل **بانكس** وآخرون في دراسة قاموا بها حول استخدام العقاب بأنواعه المعنوي والمعنوي على التلاميذ، إلى أن تكرار العقوبات لا يؤدي بالتلميذ إلى تعديل سلوكه أو تعلمه بل ينتج عنه وإحساسه بعدم الأمن كما ينتج عنه وإحساسه بعدم الأمن كما تولد العقوبات وتكو لديه عدوانية ومرتفعة.

**(سعيدة صالحي ،2003، ص55).**

**4-دراسة أحمد محمد الزغبي:**

أكدت هذه الدراسة أن النظام المدرسي الذي يقوم على العقاب والقسوة والضرب والتوبيخ يؤدي إلى شعور التلميذ بالخوف من المدرسة وفقدان الثقة بالنفس والاكتئاب.

**(احمد محمد الزغبي 2002، ص218).**

**5-دراسة الباحثان "خاسف عبد العزيز" و "فلاح صدى":**

يدور موضوع هذه الدراسة حول نظرة التلميذ للعقاب الذي يمارسه المعلم عليه أثناء معاملته، وهل يمكن اعتبار العقاب وسيلة لتعديل سلوك التلميذ وتكوين شخصيته أجريت هذه الدراسة على عينة من أقسام السنة السادسة ابتدائي كان الهدف منها هو الكشف عن نظرة التلميذ للعقاب والطريقة التي يفضلها للحفاظ على الهدوء في القسم وتوصل من خلالها إلى أن التلميذ يرى بان العقاب وسيلة لا تجدي نفعا إذ هي ليست الأداة الفعالة لتعديل سلوكه المو فوض، على العكس طريقة منفرة من التعليم ن في حين أن التعزيز الايجابي قد يعمل على منع السلوك المرفوض.

**(محمد بن إسماعيل، 1982، ص14).**

**6-2-دراسات حول دافعية التعلم:**

**1-دراسة شيو (Chiou) 1967:**

وحول عاملية الدافعية للتعلم استهدفت الدراسة تحديد عوامل الدافعية لتعلم المتمثلة في:

-الاتجاه الايجابي نحو الدراسة ويتضمن بعض الطموحات المالية كالمثابرة، والثقة بالنفس.

-الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي يتضمن بعض الملاحظات المدرسية والتفاعل مع النشاط المدرسي.

-التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران.

- حب الاستطلاع.

- دافع تجنب الفشل.

**(احمد زكي صالح، دون سنة، ص356).**

**2-دراسة زايل ( Zill)1992 ودراسة إيبانس (Evans) 1991:**

توصلت إلى بعض الحقائق المرتبطة بدافعية التعلم إذ بينت أن أسلوب التربية الأسرية الذي يجعل من الاعتماد على النفس أثر في ارتفاع دافعية التعلم ونجاح التلميذ الأكاديمي.

**(نبيل محمد زايد ،2003، ص163-164).**

**3-دراسة عبد مرزوق 1993:**

قام الباحث بدراسة في مجال الدافعية وكان موضوعا مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم لذاتي المرتبط بالأداء الأكاديمي للكلب داخل الفصل الدراسي إذ هدفت الدراسة إلى فحص وتوضيح العلاقة بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي والأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل الدراسي.

-معرفة مدى اعتماد أداء الطلاب على مكونات إستراتيجية التعلم الذاتي لدى الطلاب.

توصل الباحث من خلال دراسته إلى:

-أن هناك اختلاف في مستوى الأداء الأكاديمي داخل الفصل نتيجة اختلاف مستوى مكونات الدافعية كما أن الفروق لصالح المستوى المرتفع في كل من لفاعلية الذاتية والقيمة الجوهرية.

-وجود أثر لتفاعل مكونات الدافعية على استراتيجيات التعلم الذاتي وعلى الأداء الأكاديمي داخل الفصل الدراسي.

**(احمد دوقة، 2011، ص 96).**

**4-دراسة جيهان أبو راشد العمران 1994:**

التي تناولت موضوع الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين (1994)، كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ومعرفة أثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق جغرافية مختلفة بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين حجم الأسرة والدافعية للتعلم، توصلت من خلالها إلى:

-وجود أثر اختلاف المناطق التي ينتميا إليها الأطفال ودافعيتهم للتعلم.

**(محمد محمود بني يوسف، 2007، ص164).**

**5-دراسة وتزل(Witzel) 1997:**

قام الباحث بدراسة موضوع الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط ودور إدراك التلاميذ للعناية التربوية للمعلم بالولايات المتحدة الأمريكية انتهت الدراسة إلى أن إدراك التلاميذ لمدى اهتمام المعلمين بهم ودرجة الاعتناء التي يحضون بها من طرف المعلمين يرتبطان إيجابا بمدى متابعة التلميذ الأهداف الاجتماعية واستعداده لبذل الجهد الدراسي المطلوب وارتبط سلبا باعتقاد التلاميذ لمدى مراقبة المعلم لهم والتحكم فيهم.

**(احمد دوقة، 2011، ص 97).**

إن التحقق والتمعن الجيد للدراسات التي قمنا باستعراضها نستنتج أنها أكدت من خلال النتائج أن العقاب المدرسي معنويا كان أم ماديا يؤثر بصفة مباشرة على دافعية التلميذ لتعلم وعلى تحصيله الدراسي ونجاحه الأكاديمي التالي فالعقاب المدرسي لا يؤدي بالتلميذ إلى تعديل سلوكه المرفوض إنما يعد طرقه منفرة للتعلم.

# الفصل الثاني: العقاب المدرسي المعنوي

**تمهيد.**

**1-لمحة تاريخية عن العقاب.**

**2-تعريف العقاب.**

**3-تعريف العقاب المدرسي.**

**4-مفهوم العقاب المدرسي المعنوي.**

**5-أنواع العقوبات المطبقة في المدارس.**

**6-أهمية أسلوب العقاب المدرسي.**

**7-نظريات العقاب المدرسي.**

**8-شروط وقوع العقاب المدرسي.**

**9-أسباب استخدام العقاب المدرسي.**

**10-أنماط العلاقات التربوية ومكانة العقاب فيها.**

**11-أثار العقاب المدرسي في سلوك المتعلم.**

**12-إيجابيات وسلبيات العقاب المدرسي.**

**خلاصة.**

**تمهيد:**

لقد شاع استعمال العقاب في مدارسنا وأصبح أكثر الوسائل التي يستعين بها المعلم لتهذيب التلميذ دون الأخذ بعين الاعتبار سبب قيام هذا الأخير بذلك السلوك الخاطئ ودون منحه فرصة تبرير فعلته، فيضطر إلى معاقبته متناسيا الآثار التي قد تنجم عنه، من خلال هذا الفصل سوف نعرض عليكم العقاب المدرسي وعناصره المهمة.

## 1- لمحة تاريخية عن العقاب المدرسي:

### 1-1 العقاب في العصور القديمة:

بالرجوع إلى تاريخ الفكر الإنساني نجد أن أسلوب العقاب أوجدته خشونة الطباع البدائية السائدة في العصور الأولى، ففي العصور القديمة يقرر الفرد بذاته مقدار الرد الذي يوجهه نحو المعتدي، ومع تطور الجماعة اتخذ العقاب طابعا خاصا داخل الأسرة أين يحكم على الجاني بالقتل، الضرب والطرد منها، يترتب عليه جرمان الفرد من حمايتها وعدم الاستفادة من خدماتها.

**(محمد خلف 1978، ص17-18).**

إلا أن هناك من الشعوب التي ترفض العقاب بدلالة العالم الأنثروبولوجي **شمتز (Shmetz)** الذي توصل في دراسته إلى أن نظام التربية الذي ساد في تلك الحقبة التاريخية كان في الغالبية العظمى يتسم بطابع الرقة. فهنود كندا يحبون أولادهم حبا ممزوجا بالحنان و لا يعاقبونهم أبدا ويقول الرحالة **لوجون (Ledjenne)** الذي عاش بين الهنود أنهم لا يحتملون رؤية أطفال يوقع عليهم العقاب أو اللوم.

**(ايميل دوركا يم، دون تاريخ، ص 197).**

ويعامل الأطفال أيضا في شبه جزيرة **كوبور** "بأستراليا الشمالية " بكل رقة وحنان ولا يوقع عليهم اي عقاب وعنف وفي "ترسيا" الجديدة نجد أن الآباء لا يرفضون أي شيء لأبنائهم ولا يفعلون ا أكثر من معاتبتهم على سوء تصرفهم.

**(ايميل دوركا يم دون تاريخ ص 180-181).**

في العصور البدائية كانت المهمة التربوية لا تمارسها المدرسة بصفة خاصة كما هو معروف حاليا بل أسندت المهمة إلى الأسرة والعشيرة.

**(عبد الدايم عبد الله، 1981، ص 28).**

ومع ظهور المدارس أسندت إليها مهمة التربية والتعليم أين كان العقاب الوسيلة الوحيدة المتبعة لحفظ النظام، ومن ذلك نجد النظام المتبع في مصر القديمة نظاما قاسيا، وهذا ما تبينه أشهر الحكم آنذاك وهي "الطلاب يفهمون الأمور فهم أفضل عندما يضربون".

**(كمال دسوقي ،1961، ص 29).**

أما التربية الهندية فقد شرعت العقاب وسمحت باستخدامه في المدارس، فكانت النظم تبيح العقاب الجسدي وكان المعلمون يستخدمون العصا وبعض الوسائل كصب الماء البارد على المتعلم.

**(عبد الدايم عبد الله، 1981، ص28).**

هذا وقد دافع الفيلسوف **كريسيب (Cressip)** على فكرة استخدام العقاب في التربية، حيث قال إن "استخدام الضرب في التربية لا بد منه".

**(كمال دسوقي ،1961، ص29).**

كما نجد تاريخ التربية الرومانية مقسم إلى فترتين مختلفتين ما قبل وما بعد الإمبراطور **أوجست (August)** أن التربية قبل عصره كانت تتصف بالتسامح و الليونة، حيث يذكر أن أحد السفسطائيين أيقض تلميذا من تلاميذه كان ينام أثناء الدرس بضربة من قبضة يده، فأثر هذا الحادث في روما ضجة كبرى، إلا أن هذه الليونة حلت محلها القسوة حينما أصبح الرومان في العصور اللاحقة في حكم أوجست، فمنذ ذلك الوقت أصبح الضرب هو القاعدة في تأنيب الأطفال في مدينة روما.

**(ايميل دوركا يم، بدون سنة، ص 180-181).**

وقد ظل السوط أداة التأديب المحببة حتى أواسط القرن 18، وفي نهاية القرن أخذت التشريعات تحرم العقوبة الجسدية.

**(ايميل دوركا يم، بدون سنة، ص182).**

بعد سيطرة الكنيسة على كل الأوضاع حيث جعلت من التربية أداة للتحكم في شهوات الإنسان وتهذيب روحه وأخلاقه، وكانت أفضل طريقة تستعملها للعقاب هو: الصوم –قلة النوم–ارتداء ملابس خشنة واتخاذ أوضاع جسمية غير طبيعية او مؤلمة، فالصبر عليها تعتبر نجاحا وتفوق التلميذ.

**(السباني، بدون سنة، ص52).**

## 1-2 العقاب في الديانة المسيحية:

إن استعمال العقاب و خاصة العقاب الجسمي و البدني في الديانة المسيحية اللاهوتية مرتبط أساسا بمصطلح "الحرام" و محاربة الشيطان و الأعمال الشريرة المتواجدة في الإنسان ، ويتم ذلك عن طريق الضرب ، فعندما نضرب فيه الشيطان ليخرج من جسده ، ثم إن فكرة السلوكيات السيئة التي كانت تعزى إلى الشيطان، انتقلت من الكاثوليك إلى البروتستانت، حيث أدعو أن الأطفال المتخلفين عقليا هم و سائل الشيطان، ولا تزال فكرة تأثير الشيطان على الطفل أساس البحوث في الفلسفة اللاهوتية ، فمثلا في القرن السادس عشر أنشا المربون و رجال الدين ما يسمى بالمدارس الكاثوليكية التي من معتقداتها الأساسية أن العقاب الجسمي يولد قيم أخلاقية راقية مثل الطاعةو الابتعاد عن الشيطان.

إن العقاب البدني في المدرسة له جذور عميقة تتصل بالمستعمرات الأمريكية القديمة، فالمدارس القديمة كانت تحوي شرفة بنيت في المدخل تعتبر مركزا ضخما للجلد والضرب الموجه نحو الأطفال البؤساء ن وعادة ما يربط الأطفال بالحبل ويقوم المعلم بخلدهم.

وفي عام **1869** أقر مجلس القضاء الشرعي لولاية **(New–Jersey)**منع استعمال العقاب البدني في المدارس، وفي مطلع القرن العشرين منع منعا باتا وصريحا استعمال العقاب الجسمي في المدارس الإنجليزية ثم إلى الدول الأوربية وجملة المجتمعات الرأسمالية والاشتراكية.

**(سعيدة صالحي، 2003،ص55).**

## 1-3 العقاب في الدين الإسلامي:

بعد مجيء الإسلام أعطى الإنسان قيمة وحث على العلم والتعلم، فاستعمل المربون المسلمون أوسط الأمور بين الحرية والتسلط (بين اللين والقسوة) في عقاب التلاميذ إذ يرى العلامة "ابن خلدون" الذي أوضح في مقدمته الشهيرة: "إن اكتساب العلم له طرقه ووسائله، أما الإرهاب والتحريف والضرب والتعنيف فكل أولئك يجعل العملية متعثرة وكذلك أن يصل المتعلم إلى غرضه وهو تحصيل العلم، بل سيجني أخلاقا سيئة كانت ثمرة لتلك التربية الماسويه ".

**(سعد مرسى أحمد ،1986، ص98).**

ويضيف "ومن كان مرباه بالتعسف والقهر من المعلمين، سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث" وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكرر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقا.

**(سعد احمد، 1986، ص98).**

كما رأى البعض أنه لا بد أن تبدأ العقوبة بالإنذار والتوبيخ والضرب الخفيف، لذلك ما ذهب ليه الفيلسوف المسلم "**أبي حامد محمد الغزالي** " الذي رأى بأن أول خطوة في التأديب هي التغافل لكن إذا عاد ثانية فينبغي أن يعاقب سرا ويقال له إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا وإن صدر منك مثل هذا السلوك فستفضح بين الناس "

**(عبد الرحمان العوفي 1985، ص104).**

فقد أيد استخدام الضرب والعقوبة الجسدية إذ ما تجاوز الطفل حدوده المعقولة ولم ينفع الإنذار معه، إلا أنه حذر من معاقبة التلاميذ في حالة هيجان أو غضب لأن هذا الأخير يدفع للانتقام إذ يقول: "والانتقام قوت هذه القوة أي قوة الغضب وشهوتها، وفيه لذتها ولا تسكن إلا به " ولذلك يجب تأجيل إيقاع العقاب حتى تهدأ النفس.

**(عبد الرحيم صالح عبد الله ،2005، ص186-189).**

كما يرى البعض منهم أن الوقاية خير من العلاج فينصح ببذل كل جهد لتأديب الطفل وتقويمه منذ الصغر حتى يشب على حميد الخصال، وبذلك تنقص الحاجة الى العقاب.

**(عبد الدايم عبد الله 1981، ص193).**

### 1-4 العقاب في التربية الحديثة:

لم يظهر العقاب كوسيلة للتربية إلا حين نظر إلى الطفل عن أنه رجل صغير وأن تربيته تعني تعويده على نظام ما و بالرغم من التطور الذي أدخل على نظرية التربية في بداية القرن العشرين لا يزال ينظر إلى الخوف من المعلم على انه بداية التعقل المدرسي الذي يساعد على استيعاب عملية التعلم .أن التربية الحديثة تؤثر على ضرورة الاهتمام بالتلميذ باعتباره عنصرا فعالا في العملية التعليمية و هي تعطي وزنا كبيرا للعلاقةو التفاعل القائم بين التلميذ و المعلم و تظهر أيضا الأهمية المعنوية للعلاقات التي تتكون بين التلاميذ فيما بينهم، المعلم مع تلاميذه، الأولياء مع المدرسةو المدرسة مع المجتمع وترى التربية الحديثة أن العقاب قد يفيد أحيانا في بعض المواقف التعليمية وذلك إذا تم استخدامه كوسيلة لتنبيه و إثارة الشعور الذاتي بالتقصيرو التهاون مما يؤدي بالمتعلم إلى محاولة بذل جهد أكبر للتعلم لتحقيق النجاح والرضا الشعور الذاتي بالتقصيرو التهاون مما يؤدي بالمتعلم إلى محاولة بذل جهد أكبر للتعلمو تحقيق النجاح والرضا إلا أن تكرار استخدامه والقسوةو التمادي

في استخدامه قد يلحق الضور، ويحدث أثار سلبية على نفسية المتعلم، فقد يؤدي به إلى الشعور بالذلو الخجل والانطواء والعدوانية والتمرد.

**(سعيدة صالحي ،2003، ص35).**

## 2-تعريف العقاب:

### 2-1 لغة:

عاقب، عقابا، ومعاقبة بذنبه وعلى ذنبه.

أعقب: جزا اه بخير وعاقبه أي جزيته بشر.

فالعاقبة: الجزاء بالخير والعقاب: الجزاء بالشر، والعقوبة: المعاقبة والعقاب بالشر.

**(المنجد في اللغة والإعلام،1986، ص518).**

وترد كلمة العقاب بمعنى: العقاب البدني أي الجزاء بالضرب أو ما يؤلم أو يؤذي البدن والعقاب بهذا المعنى يرتبط بآثار سلبية.

وتأتي العقوبة أيضا بمعنى التأديب فيقال أدبته تأديبا، إذا عاقبته على إساءته لأنه سبب يقود إلى ترسيخ حقيقة الأدب من خلال تنقية النفس وتدريبها على محاسن الأخلاق. والمقصود بالأدب كل تربية محمودة يتخرج بها الإنسان في فضيلة من الفضائل العلمية أو العملية.

**(بدر محمد ملك،2004، ص3).**

### 2-2-اصطلاحا:

لقد وردت مجموعة من التعريفات للعقاب ونذكر البعض منها فيما يلي:

يعرفه **شاكر عطية قنديل:**

"بأنه إيقاع الجزاء على الشخص نتيجة كون سلوكه مرفوضا ونتيجة لأنه فاشل في أداء سلوكيات مقبولة، وتتمثل العقوبة في أي شكل من أشكال عدم الرضا مثل إيجاد مثير مؤذي ماديا أو اجتماعيا أو إنكار حق الفرد في ميزة كان يحصل عليها من قبل".

**(فرج عبد الله طه، بدون سنة، ص287).**

فيما يعرفه **كمال الدسوقي:** "انه قهر السلوك الغير المرغوب فيه، وهو نتيجة طبيعية لهذا السلوك".

**(كمال الدسوقي 1961، ص143).**

أما **عبد المجيد نشواني:**

فيرى أن العقاب "هو الحادث او المثير الذي يؤدي إلى أضعاف او كف بعض الأنماط السلوكية، ذلك أما بتطبيق مثيرات منفردة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط او بحذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي، بحيث ينزع السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال ".

**(محمد حسن العمايرة ،2002، ص34).**

أما أ صحاب نظرية المحاولة والخطأ على رأسهم **ثورندايك Thorndike:**

يرى أن العقاب هو كل فعل يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح مثل التأنيب والزجر والقسوة وكذلك الحرمان والضرب".

**(سعيدة صالحي، 2003، ص23).**

**2-3-إجرائيا:**

مما سبق يمكننا أن نعرف العقاب هو كل فعل يؤدي إلى جعل الفرد في حالة عدم الارتياح وهو العملية التي عن طريقها يمكن تعديل أنماط سلوكية معينة غير مرغوب فيها.

## 3-تعريف العقاب المدرسي:

هناك تعا يف عديدة للعقاب المدرسي أهمها:

### 3-1-تعريف Foulquite:

العقاب المدرسي هو ما يقابل الخطأ المرتكب من طرف التلميذ والعقاب يمارس من اجل الانتقام من التلميذ وتحسيسه بروح المسؤولية اتجاه سلوكاته المنحرفة لتجنبه أخطاء تكون أكثر خطورة عليه في المستقبل.

**(Foulquite،pp 39-395)**.

**3-2-تعريف "انوار الشرقاوي":**

العقاب المدرسي هو كل ما يؤدي إلى شعور التلميذ المعرض له بآلام عندما يصدر عنه سلوك غير مرغوب فيه، يجعله يبتعد عن تكرار هذا الخطأ.

**(انور محمد الشرقاوي ،1996، ص 27)**.

من خلال التعاريف المذكورة، نستنتج أن العقاب المدرسي يستخدم من أجل اعتراف التلميذ بخطئه، والهدف منه تحسيسه بروح المسؤولية تجاه سلوكاته، غايته تكوين فردا صالحا في المستقبل.

## 4-مفهوم العقاب المدرسي المعنوي:

عبارة عن أسلوب من أساليب العقاب المدرسي، نقصد به في دراستنا أسلوب خصم النقاط، يتخذه المدرس أثناء مواقف تعليمية معينة، كعدم قيام التلميذ بالواجبات المسندة إليه.

## 5-أنواع العقوبات المطبقة في المدارس:

استعمل المربون قديما وحديثا أنواع عدة من العقوبات المدرسية منها تبديل أماكن بعض الطلبة في داخل الفصل الدراسي او نقلهم إلى فصول أخرى او إلى المدرسة غير مدرستهم وقد يكون بالتوبيخ او الاستهزاء او الزجر، بخصم الدراجات أو النقاط او من القسم والعقوبة إما ينزلها المعلم نفسه و إما مجلس التأديب وفيما يأتي أهم أنواع العقوبات التي استعملت ومازالت تستعمل في المدارس حتى الوقت الحاضر.

**5-1-العقاب المعنوي:**

**5-1-1-التلميح بالفشل:** وهو أسلوب يستخدمه المعلم حين يجد نفسه أمام تلميذ مهمل حيث يعلمه أن مستواه ضعيف وسوف يؤدي به إلى الفشل.

**(امال صادق، فؤاد أبو حطب 1994، ص487-488).**

**5-1-2-الزجر والتوبيخ:**

يستعمل هذا النوع من العقاب في الكثير من الأوقات والحالات عند وقوع المتعلم في ابسط الأخطاء، متناسين تأثيره الذي يؤدي إلى خلق نتائج عكسية في معظم الحالات لان الكلام الجارح والسخريةو إشارات التهكم تشعر الفرد بالنقص وعدم الأهمية مما قد يؤدي به إلى الانحراف اجتماعيا وخلقيا، حيث يصل الى الكذب والسرقة إذا استعمل بصورة دائمة.

**(يوسف قطامي، 2002، ص391).**

**5-1-3-التجاهل والإهمال:**

هو نوع من التعبير عن الاستياء المعلم من أداء او سلوك قام به التلميذ وفي هذا النوع من العقاب لا يتحصل المتعلم على أي اهتمام من المعلم سواء قام بسلوك مرغوب او غير مرغوب مما يجعل المتعلم لا يعرف كيف يكون أداءه.

**5-1-4-الشتمو الإهانة:**

هذه الطريقة غير تربوية، يلجا إليها المعلم الضعيف الشخصية وبها يحطم شخصيته ويفقد احترامه.

**5-1-5-السخرية والاستهزاء:**

حيث يلجا بعض المعلمين إلى الاستهزاء والسخرية من التلميذ الكسول والضعيف وفضحه أمام زملائه وذلك بذكر مساوئه وتشبيهه بأشياء ينفر منه.

**(وهيب سمعان، محمد منير موسى ،1975 ص142).**

**5-1-5التعبير الصريح عن عدم الموافقة:**

فمثلا عندما يقوم التلميذ بأداء لم يعجب لمعلم أو لم يتوقعه منه فيقول " نك لا تستطيع أن تؤدي أفضل مما فعلت ".

**(امال صادق، فؤاد أبو حطب ،1994 ص 487).**

**5-1-6-الإبعاد عن الجماعة:**

هناك من يرى أن إبعاد الطفل عن الجماعة التي يكون من ضمنها عقوبة كافية لأنها تدعو الطالب إلى تأمل أخطائه.

**(صالح عبد العزيز ،1978، ص302).**

**5-1-7-الحرمان:**

ويقصد به "منع الطفل الذنب من الاستمرار في الحصول على كل ما كان يحصل عليه من أشياء نافعة في السابق، او الحرمان من حق كان يمارس أو يحصل عليه، فجاءت العقوبات لتسلبه هذا الحق وهو لا يقل في تأثيره عن العقاب الجسمي، ويؤدي في نهاية الأمر إلى عدم الاستقرار النفسي لدى المعاقب ويجعله يتألم إذا استمر لفترة طويلة.

**(عمر عبد الرحيم نصر الله ،2004، ص449).**

ويتمثل الحرمان في الموقف التعليمي للطالب بحرمانه من الامتيازات التي تتمتع بها الجماعة كحرمانه من المشاركة في الألعاب الرياضية أو فصله عن الفرقة التي يشارك فيها.

**(وهيب سمعان، منير موسى 1975، ص142).**

**5-2-العقاب البدني أو الجسمي:**

ويقصد به إيقاع الم حسي في المتعلم باليد أو العصا، يقصد ضبط سلوكه دون إلحاق ضرر في جسده".

وكما يقصد به بالعقوبات البدنية أيضا انه إحداث الم حسي عن طريق الضرب او تكليف التلميذ أن يكون في أوضاع غير مريحة فترة من الزمن او تكليفه بالقيام بعمل مرهق أو حرمانه من الطعام او الشراب او حبسه فترة من الزمن او ير ذلك مما يترك الما مؤقتا او دائما كبيرا او صيرا.

**(محمد ابراهيم كاظم، دون سنة، ص100).**

ومن أساليب العقاب البدني نجد:

**5-2-1-الضرب:**

من الأساليب الأكثر استخداما في القديم كان أسلوب الضرب الذي يعتقدون الأفضل في العملية التربوية والتعليمية.

إلا أن بالرغم من كل التطورات التي شهدها عصرنا الحديث ومدارسنا و أيضا التحذيرات الذي وردها القانون واتفاقيات الأمم المتحدة لحماية حقوق الإنسان إلا أن معلمون لا يزالون يستعملون الضرب في أقسامهم كوسيلة لتعديل السلوك وضبطه، غير أن الضرب له مخاطر عدة ومن أهمها انتهاك كرامة الإنسان ونفسيته. وقد يكون الضرب اما على اليدين او القدمين او على الوجه أو على الرأس، الرفس بالقدم، الجذب من الأذنينو أنواع أخرى عدة من أشكال الضرب أي إذا ء الجسم بشكل عام.

**5-2-2-الإيقاف في أخر القسم لمدة طويلة:**

كثيرا ما يلجأ المعلمون إلى إيقاف التلاميذ في أخر القسم إما على رجل واحدة أو رافعا يده إلى السماء أو على رأسه ووجهه متوجها نحو الحائط.

وهي طريقة يجعل الأستاذ التلميذ يحرج أمام زملاءه ويعاقب على خطئه.

**5-2-3-العقوبات الكتابية المفرطة:**

وهو أن يجبر المعلم تلميذه على كتابة جملة أو فقرة أو نص عدة مراتو غالبا ما تتجاوز المئات ويضن المعلم أنه بهذه الطريقة قد يحقق هدفه المنشود، وهذه العملية تجعل التلميذ يشعر بالإرهاق والتعب، كما أنها تشجع التلميذ على الغش لأنه يدرك بأن المعلم لا يستطيع قراءة كل يوم مائة عبارة أو أكثر.

**(محمد ابراهيم كاظم، بدون سنة، ص100).**

**5-3-العقاب المعنوي:**

نقصد به من خلال دراستنا، أسلوب خصم النقاط الذي يتخذه المدرس أثناء قيام التلميذ بسلوك غير مرغوب فيه في مواقف تعليمية معينة.

## 6-أهمية أسلوب العقاب المدرسي:

-لا تتحقق التربية إلا بقدر من النظام والاعتدال في السلوك، هذا ما يدفع اللجوء للعقاب لتحقيق ذلك.

-إذا استخدم العقاب كغرض تربوي وبطريقة سليمة فإنه ينمي في نفس التلميذ تقدير القيم والالتزام بها.

-يعلّم التلميذ تحمل المسؤولية والتفكير في تبعات تصرفاته.

-يعالج العقاب مظاهر التهاون والتدليل الزائدو الأنانية ي حياة الفرد.

-يمّيز التلميذ بين الخطأ والصواب عمليا ويقترب من فهم المؤسسات الاجتماعية التي تضع اللوائح لتنظيم السلوك وردع التجاوز ات فيفهم نظام الحياة على حقيقتها.

-الحياة تجارب والحكيم هو الذي يستغل الثغرات يتعلم منها "لا حليم إلا ذو عثرة لا حكيم إلا ذو تجربة "فالإنسان الحكيم "لا يحصل له الحلم ويوصف به حتى يعثر فيها، فيعتبرها ويستبين مواضع الخطأ فيتجنبها.

-العقوبات وقاية من تسول له نفسه ارتكاب الأخطاء فمن آمن العقوبة أساء الأدب. العقوبة تعزز فكرة التحرز عن الإيذاء.

-يدرك المتعلم أن العدل ميزان الحياة وأعظم مزاياها و العدل لا يتحقق إلا بتطبيق مبدأ الثواب والعقاب بحكة ليميز بين الخير والشر، والطيبو الخبيث.

-إيجاد المراقبة الخارجية الواعية التي تتابع ولا تتجسس وتصلح ولا تفسد.

**(بدر محمد ملك،2004، ص13).**

## 7-نظريات العقاب المدرسي:

لقد تعددت نظريات العقاب المدرسي وذلك لاهتمام الباحثين بأهمية الموضوع ولاختلاف آراءهم، حول أهداف العقاب، فمن بين هذه النظريات نجد:

### 7-1-نظرية الإصلاح:

ترى هذه النظرية أن الهدف من العقاب هو الإصلاح وتعديل سلوك المذنب وتطهيره من ميله للانحراف والفساد وتوجيهه للوجهة الحسنة، ولا يتم ذلك إلا إذا كان العقاب مناسبا لجرمه وان ينظر إلى أحواله وظروفهو أخلاقهو السبب الذي حمله على اقتراف ذنبه، فيعاقب كل مذنب بما يستحقه من عقاب.

**(محمد عطية الإبراشي، 1994،ص5).**

كما ترى أيضا هذه النظرية أنه ينبغي على المعلم أن يكون على دراية كاملة بان هناك فروق فردية بين التلاميذ في الطبع و المزاج و الميول و الأخلاق ، وعليه يجب ان يبني تفاعله على هذا الأساس ، وأن يأخذ بعين الاعتبار كل الخصائص النفسية لكل متعلم، فمن الطلاب من لا يؤثر فيه إلا العقاب البدني ومنهم من يتأثر كثيرا بالعقاب المعنوي و منهم من يتأثر بأدنى إشارة من المعلم ومنهم من لا يرضى لطرده من الدراسة لمدة محدودة، ومن ثمة وجب على المربي معاقبته لتلاميذه أن يراعي سماته الشخصية وان يعاقبهم على سلوكياتهم بما يتماشى مع الذنب المقترفو استعداداتهم.

**(محمد عطية الإبراشي، 1994، ص40).**

تؤكد هذه النظرية على نقطة هامة هي أن المربي إذا أراد أن ينجح في مهمته عليه أن يراعي الفروق الفردية، وإذا أراد أن يعاقبه فليختار ما يناسبه من عقاب فإذا كان الغرض من العقاب الإصلاح فلا بد من استعمال الحكمة فيه، وذلك من خلال معرفة الدوافع و الأسباب التي أدت إلى ذلك بعد أن يستجمع كل ملاحظاته ومعارفه حول هذا التلميذ من سلوكياته الأخلاقية و الانفعالية و يفهم الأسباب التي أدت إلى سلوكه المنحرف،و إبعاده حتى لا تكون نتائجه وخيمة فيعترف التلميذ بخطئه ويلمس تفهم المربي له وعدالته في إلقاء العقوبة فيظهر ندمه على سلوكه و تصميمه على الابتعاد عنه وعدم تكراره ومن ثمة يبلغ المربي له الغاية التي يصبو إليها وهي الإصلاح.

**(محمد عطية الابراهيمي ،1994،ص40).**

فنظرية الإصلاح تؤكد على ضرورة معرفة مصدر الخلل والانحرافو الفساد والعمل على تغييره للأحسن، أي معرفة السبب او الدافع الحقيقي للتصرف غير اللائق ولا يتم ذلك إلا عن طريق مراعاة الفروق بين التلاميذ من حيث طبعهم، مزاجهم، أخلاقهم.

**7-2-نظرية الحماية:**

وهي نظرة المحدثين من علماء التربية المنادين بالحرية، فان العقاب حماية للمجتمع من أصحابها **واطسون (Watson)**، **ميسوري (Mitsury)** الذي يقول في هذا الشأن:

" العقاب المدرسي لم يوضع ليكون وسيلة للقصاص أو للانتقام، بل وضع لحماية المجتمع"

**(محمد التومي التباني،1977، ص304).**

و**جون ديوي(John Dewey)**على ضرورة إعطاء الطفل الحرية، حيث يعارض العقاب الجسدي إلا أنه يبقى بعض أنواع العقاب المعنوي صالحا لجعل المعلم يتمكن من جلب انتباه تلاميذه حيث يقول " إن لم توجد قوة جاذبية أصلية في المادة، فيجب أن يحاول المعلم أن يحيط المادة بالجاذبية الخارجية" وذلك بان يفرض أمره ويجعل الأمر شيقا للمحافظة على الانتباه وإلا لجأ إلى التهديد واللومو التخويف من الرسوب.

**(محمد التومي التباني،1977،ص304).**

فمضمون هذه النظرية يتمثل في أن المربي يقوم بمعاقبة التلميذ المشاغب لكي يتحمل نتائج سلوكه، ويعاقبه بالعزل و الخو ج من القسم ، وهذا العقاب لم يخلقه المدرس لكي ينتقم من التلميذ بل نتيجة حتمية لإزعاجه من غيره، ويتمثل واجب المربي و انشغاله الرئيسي في حماية بقية التلاميذ بإقصائه من جماعة الصف، كما يعتبرون العقاب وسيلة تحول دون الخروج عن القاعدة، فيجب أن يعاقب حتى لا يعود إلى السلوك الغير مرغوب فيه الذي قام به، وهنا يربط المتعلم بين فكرة الخطأ و فكرة الألم، فعلى المعلم أن يعاقب التلميذ الذي لم يقم بواجبه المنزلي كي لا يهمل واجباته في المستقبل، فالمسالة ليست أكثر من أن يربط المتعلم بين فكرتين رئيستين هما فكرة الألمو الامتناع عن الخطأ.

**(إميلدوركا يم، بدون سنة، ص157-158).**

ترى هذه النظرية أن العقاب يكون حسب درجة الخطأ واتجاه العلماء نحو هذا الأسلوب لا يهدف إلا لتخويف التلميذ من العقوبة، فوظيفة العقاب هنا وظيفة وقائية، كما أعطت هذه النظرية أهمية قصوى للجماعة على حساب الفرد الذي يجب إقصائه بطريقة

قاسية من الجماعة لارتكابه سلوكا مخالفا. ولكنها تتجاهل الآثار التي يتركها هذا الإقصاء على نفسية الفرد كالعو انية الموجهة نحو المربي ونحو التلميذ، الانتقام والشغب المضاعف. **(محمد عطية الابراشي، 1994،ص40)**.

## 8-شروط وقوع العقاب:

لما كانت الحاجة تتطلب وقوع العقاب للمحافظة على النظام وتعديل السلوك، دعت الضرورة إلى تنظيم العقاب وفرض شروط في استخدامه منها:

-عدم التفنن في أسلوب العقاب كونه وسيلة وليس غاية.

-عدم استخدام العقوبات الجماعية، فالتعميم يفقد العقاب من أهدافه.

-توضيح أسباب العقاب للتلاميذ مع ضرورة إفهامهم بأن العقاب نتيجة حتمية لسلوكهم وليس انتقاما منهم.

-أن يكون متلائما لعمر التلميذ.

**(جليل وديع شكور ،1997، ص104)**.

-استخدام العقاب مباشرة عقب الخطأ لأن التأجيل يخفف من تأثير العقاب ويجعل فائدته تتلاشى.

-أن لا يكون مرهقا للتلميذ لأنه في هذه الحالة يفقد صفته كوسيلة ليتحول بذلك الى غاية متبعة تمارس بشكل إلي تتحد فكر التلميذ وبدنه.

-أن نأخذ بعين الاعتبار نوع المخالفة، شخصية المخالف، ظروفه وظروف المخالفة وعدد المرات التي خالف فيها.

-ألا يكون العقاب صادرا عن انفعال.

**(جليل وديع شكور ،1997، ص05).**

## 9-أسباب استخدام العقاب المدرسي:

هناك عدة أسباب قد تدفع بالمعلم إلى استعمال العقاب المدرسي حيث تنقسم هذه العوامل إلى جانبين هما: أسباب تعود إلى التلميذو أسباب أخرى تعود إلى المعلم، والعلاقة التفاعلية الموجودة بين التلميذ والمعلم داخل الصف.

### 9-1-الأسباب التي تعود إلى التلميذ:

تتمثل هذه الأسباب إلى خصائص المرحلة التي يميز بها التلميذ وهي فترة المراهقة إذ نجده دائم التوتر والقلق والانفعال مما يدفعه إلى القيام بسلوكات غير مرغوب فيها داخل القسم، لذا يلجا المعلم إلى استعمال العقاب ومن هذه السلوكات نجد:

- إزعاج الزملاء بإحداث الضجيج داخل القسم.
- اللامبالاة والعصيان العدوانية والتعدي على الزملاء.
- السخرية وعدم الانتباه أثناء الدرس.
- التغيب المستمر، والكسل ورفض القيام بالواجبات المنزلية والمدرسية.

**(نبيه الغبرة، 1398هـ،ص57).**

كما ترى الباحثة فادية كامل حمام أن هناك عوامل أخرى تتمثل في:

- **الكذب:** أي عدم ذكر الوقائع الحقيقية في موقف معين.

- **الغش:** يجب إيقاع العقوبة المناسبة على الغشاش مهما أبدى من مبرراتو أعذار صادقة كانت أم كاذبة، وعند تكراره لعملية الغش تعمد اللجنة التأديبية عندئذ إلى اتخاذ عقوبات اشد قد يصل إلى حد الفصل النهائي من الدراسة بعد التأكد من عجزه عن متابعة تعليمية بكل جد و إخلاص حتى لا يحصل على شهادات بالاحتيال والغش فيؤذي نفسه والمجتمع.

**(فادية كامل حمام ،2002، ص45).**

## 9-2-الأسباب التي تعود إلى المعلم:

يقول محمد علي عمارة أن المعلمين الذين يمارسون العقاب الجسمي هم في الغالب يتميزون بأنهم متسلطين وعصبيين مقارنة بأقرانهم. وقد حدد **برنار دوي (Bernard Douet)** (1987)، عوامل أخرى للعقاب تتمثل فيما يلي:

- شخصية المعلم التسلطية.

- ظروف العمل المدرسي الغير ملائمة، ككثرة عدد التلاميذ في القسم.

- طلب العقاب من طرف الأولياء لتأديب أبنائهم.

- القوانين الإدارية.

**(محمد علي عمارة، 2008، ص83).**

## 10-أنماط العلاقات التربوية ومكانة العقاب فيها:

تلعب العلاقة بين المعلم والمتعلم دورا مهما في بناء الشخصية بدرجة الأولى انه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي او فشله ولهذا تختلف العلاقة من معلم لأخر إذ قد يمكن أن تكون تسلطية، فوضوية او ديمقراطية. وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل:

**10-1-العلاقة التسلطية والعقاب:**

يسود في هذه العلاقة الجو التسلطي على كل ما يدو رفي الصف، فرأي المعلم هو الأول والأخير، لا يحق لأحد أن يناقشه او يعترض عليه، ولا يترك للمتعلمين فرصة التعبير عن آراءهم أو الإدلاء بما يرونه ويفكرونه فيه، فهو الأمر الناهي يأمر فيطاع.

كما نجده يستخدم العنفو أسلوب العقاب لكل من يخالف أوامره، وقد ذكر محمد علي عمارة أن " المعلم الذي يتصف بأنه شديد الميل إلى العدوان والسيطرة يضطر تلاميذه أما أن يكون جبناء ويميلون إلى الانسحاب او إلى العدوان، وهم يحاولون اتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الناس عموما، كذلك يلاحظ أن المعلم الذي يقلل من شان تلاميذه ويسخر من قدراتهم، يدفعهم إلى أن يسلكوا سبل الغش والكذب والخداع حتى يمكنهم ان يواجهوا مطالب معلمهم.

**(محمد علي عمارة، 2008، ص80).**

ففي هذا النمط يقوم المعلم أثناء إدارته لصفة بالممارسات التالية:

- الاستبداد وعدم السماح للتلاميذ التعبير عن آرائهم.
- استخدام أساليب الفرض والإرغام.
- عدم السماح بالنقاش.

- الفرض على التلاميذ ما يجب أن يفعلوه وكيف يفعلوه ومتى.
- عدم التهرب من التلاميذ وعدم محاولة التعرف على مشكلاتهم.
- توقع التقبل الفوري لكل أوامره.
- يعتقد أن التلاميذ لا يوثق بقدراتهم إذا ما تركز لأنفسهم.
- يحاول أن يجعل التلاميذ يعتمدون عليه شخصيا وباستمرار.

**(عبد اللطيف فرج، 206، ص67).**

قد تترك هذه العلاقة أثارا واضحة على المتعلمين مثل: الشرود الذهني، وعدم الاطمئنان للمعلم، مما يؤدي إلى عدم الرغبة في التعاون والإقبال الجاد على التعليم والتعلم يعمل على أضعاف ثقته بنفسه ويقلل طموحه، وفي معظم الحالات يؤدي إلى تدني تحصيل نسبة عالية من المتعلمين، لأنهم يركزون على ما يجب أن يفعلوه حتى يلفتوا انتباه المعلم إليهم.

**(محمد علي عمارة ،2008، ص80).**

### 10-2-العلاقة الفوضوية والعقاب:

في هذا النوع من العلاقة يترك المعلم انطباعا لدى المتعلمين بأنه يترك لهم الحرية الكاملة في تقرير وتحديد أنواع الأنشطة التي يريدون القيام بها خلال العملية التعليمية، ولا يقوم بتقديم المبادرات او الاقتراحات التعليمية التربوية للمتعلم إلا بصورة قليلة، كما أنه لا يقوم بتقويم سلوكهم سواء كان ايجابيا أو سلبيا، مما يتركهم في وضع صعب يعجزون فيه عن التمييز بين الصحيح والخطأ في سلوكاتهم، ويزداد هذا الوضع صعوبة عندما لا يقوم هذا المعلم بإعطاء أدنى قدر من التشجيع والتعزيز من خلال انجاز المهام والواجبات التي تطلب منهم، او عقابهم عند عدم قيامهم بإنجازها.

**(محمد عبد الرحمان عدس، 1999، ص120).**

إن لهذه العلاقة الفوضوية آثار سلبية على عملية التعلم إذ تضعف إنتاجية المتعلم وهذا بسبب قضاء المتعلم لمعظم الوقت في الاستفسار عن المعلومات بدلا من انشغاله في عمل مثمر، ولا يختلف الوضع كثيرا في حالة غياب المعلم. ونجد المتعلمين يشعرون بالقلق نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطا غير موجه يحول دون معرفتهم ما ينتظر منهم مما يجعلهم غير واثقين من أنهم يعملون الشيء الصحيح من جهة، او خائفين من النتائج غير السارة المترتبة على عدم أدائهم لما ينتظر منهم من جهة أخرى ويظهر عندهم الافتقار إلى القدرة إلى وضع الخطط لعملهم نظرا لعدم وضوح الأهداف. وقد يؤدي هذا النوع من العلاقة إلى كره المتعلمين للنظام التربوي الذي لا يرسم لهم الطريق الذي مسيرون فيه.

**(نادر فهمي الزيوج، 2002، ص192).**

### 10-3-العلاقة الديمقراطية والعقاب:

هذا النوع من العلاقة يختلف عن غيره من العلاقات السابقة اختلافا واضحا لأنه ينطلق من مبدأ المساواة والحرية في العمل، فهو يقوم بإعطاء الفرص للمشاركة في المحادثة او النقاش التعليمي، وتبادل الرأي والقيام باتخاذ قرارات جماعية لها علاقة بالعملية التعليمية او المشاكل التي تواجه المتعلمين في المدرسة والصف.

في هذا النوع من العلاقة يحاول المعلم أن يجعل المتعلمين يشعرون أنهم يتواجدون في جو من الراحة والطمأنينة التي تمكنهم من القيام بالأنشطة وانجاز الفعاليات التعليمية المطلوبة. وفي معظم الحالات تؤدي توجيهات المعلم ومعاملته للمتعلمين الى حبهم لبعضهم البعض وحبهم للمعلم وهذا يعتبر من أفضل المؤشرات التي تؤدي الى الهدوء النفسي والاستقرار لدى المتعلمين وبالتالي يعمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي.

**(محمد علي عمارة، 2008، ص192).**

وتظهر ديمقراطية المعلم من خلال الممارسة العملية التالية:

- إتاحة فرص متكافئة للمشاركة بين التلاميذ.
- إشراك التلاميذ في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف والخطط السليمة والواقعية.
- تنسيق العمل المشترك بينه وبين التلاميذ وبينهم جميعا.
- العمل على خلق جو يشعر فيه التلميذ بالطمأنينة للقيام بعمله بفعالية.
- تشجيع استثارة مواهب التلاميذ والثقة فيهم وفي قدراتهم.
- إتاحة الحرية الفكرية لكل من التلاميذ والثقة فيهم وفي ميولهم وأفكارهم.

**(عبد اللطيف فرج ،2006، ص68).**

نستنتج مما سبق أن معاملة المعلم للتلميذ تختلف من نمط لأخر، لكل نمط تأثير مباشر على التلميذ بصفة ايجابية أم سلبية، تجعله يلعب دورا فعالا في تحصيل التلميذ، نجاحه وفشله في مشواره الدراسي، بالتالي فالمعلم الفعال الناجح هو الذي يمارس وظيفته بحكمة والعمل على إعطاء الفرص لكل التلاميذ للتعلم وعدم التميز بينهم او التسلط عليهم وهذه الصفات يتميز بها النمط الديمقراطي الذي يعتبر المناسب للموقف التعليمي.

## 11-آثار العقاب المدرسي على سلوك المتعلم:

لقد بيّن **ثورندايك (Thorndike1913)** و**سكينر (Skinner 1938)** و**إيستس (Estes 1944)** أن العقاب ليس فعالا بالضرورة أي لا يؤدي إلى حذف او كف السلوك، بالطريقة التي يؤدي بها التعزيز إلى تقويته، فالتعزيز أكثر فعالية من العقاب في مجال تغيير السلوك أو تعديله، ويرى **Skinner** أن آثار العقاب في السلوك مؤقتة لان الاستجابات المكفوفة بالعقاب ، قد تعود إلى طبيعتها ووضعها الأصلي.

ويرى باحثون آخرون أن نتائج دراسات **سكينر** ليس مطلقة، ويمكن كف بعض الاستجابات على نحو نهائي او مطلق ضمن شروط عقابية معينة **(Elliset Al 1979)** يجب توافرها ليغدو العقاب فعالا فما هذه الشروط ؟وما العوامل التي تؤثر في فعالية العقاب وأثاره؟

## 11-1-العوامل المؤثرة في نتائج العقاب:

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الاستجابات تتباين في مدى مقاومتها لعمليات الكف، فالاستجابات الختامية وهي الاستجابات ذات العلاقة بالأكل والشرب والاتصال الجنسيو التي تشبع حاجات أولية أو بيولوجية –عرضة للتأثر بالعقاب على نحو شديد الأمر الذي يناقض ما هو متوقع ، إذ من المعتقد أن هذا النوع من الاستجابات أكثر مقاومة للكف الناجم عن العقاب نظرا لأهميتها البيولوجية وعلاقتها الوثيقة ببقاء العضويةو النوع، وتعني نتائج هذه الدراسات عموما أن العقاب يؤثر على نحو فّعال في الاستجابات السلوكية ذات العلاقة بإشباع الحاجات الأولية للعضوية، بحيث يمكن كفها أو إزالتها بإجراءات عقابية دون مقاومة كبيرة.

وفيما يلي نتناول هذه العوامل على حدة:

### 11-1-1قسوة العقاب:

استخدم الباحثون حوادث ومثيرات وإجراءات عديدة في دراساتهم التجريبية لبيان فعالية الإجراءات العقابية في كف السلوك، كصفع الأنف أو مقدمة الوجهو الصدمة الكهربائية، أو الهوائية أو الصوت المرتفع...الخ، غير أن الصدمة الكهربائية كانت أكثرها استخدام السهولة التحكم في قدرها أو كميتها من الوجهة التجريبية، وسهولة التعرف إلى أثر تباين شدة المثير العقابي في كف الاستجابات موضوع البحث. وتبين أن فعالية العقاب و تبطة بقسوته التي يمكن تحديدها بعاملين هما:

شدة الألم الناجم عن تطبيق المثير العقابي وديمومته أو فترة استمراره حيث يتباين معدل الكف نتيجة لتباين قسوة العقاب، حيث توجد علاقة عكسية بين الاستجابات الصادرة أو المنبعثة عن العضوية، وشدة المثير العقابي وديمومته، فالصدمة الكهربائية الخفيفة التي تستمر عشرة ثانية مثلا، اقل فعالية في كف الاستجابات من الصدمة الكهربائية الأقوى التي تستمر نصف الثانية.

**(Koursk 1962, Azrin 1963, Storm et Al 1965, Boc1966)**

هذا وقام بعض الباحثين بتجربة أيدت هذه النتيجة، حيث دمجوا شدة العقاب وديمومته لبيان أثر هذين العاملين معا في كف السلوك غير المرغوب فيه ووجدوا أن الكف يرتبط بقسوة المثير العقابي على نحو مباشر وان هذه القسوة نتيجته تفاعل شدة المثير العقابي مع ديمومته.

تبين إذن هذه النتائج بأن العقاب المستخدم في كف أنماط استجابة معينة، يجب أن يبلغ مستوى معينا من القسوة لكي يغدوا فعالا وينتج التغيرات المطلوبة في السلوك، لذا يجب

على المعلم أن يكون حكيما في اختياره للمثيرات العقابية بحيث تكون مناسبة للاستجابات المرغوب في كفها أو أزالتها.

**11-1-2-الفترة الزمنية الفاصلة بين تطبيق العقابو الاستجابة المعاقبة:**

يرى **ايستس**1944**(Estes)** أن الفاصل الزمني لا يؤثر فعالية العقاب، ويفسر أثر العقاب في السلوك بتزايد الحالة الانفعالية للعضوية والناجمة عن تطبيق المثيرات المنفرة وليس باقتران الاستجابة بالمثير العقابي.و هذا ما دع به الباحثين إلى دراسة ما إذا كان الاقتران بين الاستجابة والمثير ضروري الإنتاج الأثر الكفي في السلوك.

لقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الإجراءات العقابية التي تعالج الزمن كمتغير مستقل، تلعب دورا هاما في فعالية العقاب وان هذه الفعالية لا تعود بالضرورة الى الحاجة الانفعالية الناجمة عن توقيع العقاب، بل إلى العلاقة الزمنية بين المثير المنفر والاستجابة،و هذه العلاقة هي علاقة عكسية، أي قصرت الفترة الزمنية بين تقديم المثير المنفر والاستجابة موضوع العقاب، كان هذا المثير أكثر فعالية في كف الاستجابة.

الأمر الذي يشير إلى أهمية الاقتران بين الاستجابة والعقاب في تحديد فعاليته والى الدور الحاسم الذي يلعبه الزمن في عملية الكف الإستجابي.

**11-1-3-التاريخ العقابي السابق:**

يتشكل تعرض العضوية السابق للمثيرات المنفرة وخبرتها السابقة في هذا الصدد، عاملا أخر من العوامل التي تحدد فعالية العقاب غير أن نتائج الدراسات التي تناولت هذا العامل لم تتفق على تحديد أثره ودوره في مجال كف السلوك، ففي الحين الذي أشارت فيه

بعض الدراسات إلى أن الخبرة السابقة للعضوية بالمثيرات المنفرة أو المؤلمة يخفض مستوى فعالية العقاب.

**(Miller1963, Crach ,1963)**

أشارت دراسات أخرى إلى أن مثل هذه الخبرة تزيد من فعالية العقاب ( **Pearl et Al 1964**).

وفي ضوء هذه النتائج المتناقضة قام ريموند(**Raymond,1968**) بعدة تجارب لبيان تأثير الخبرات العقابية السابقة في زيادة أو خفض أثر العقاب اللاحق، ودلت نتائجه على أنأثر الخبرة العقابية السابقة يختلف باختلاف قسوة العقاب، فإذا كانت هذه القسوة شديدة فان الخبرة العقابية السابقة تخفض أثر العقاب اللاحق أو تحد من فعاليته، أما إذا كانت القسوة معتدلة فالخبرة العقابية السابقة تزيد من فعالية العقاب اللاحق.

يمكن القول عموما بأن العقاب (كخبرة تعليمية سابقة) يؤثر في السلوك اللاحق وبخاصة في حال تشابه المواقف السلوكية التي تتم فيها إيقاع العقاب.

### 11-1-4-توافر الاستجابات البديلة:

قد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الكلاب التي تتلقى صدمة كهربائية ولا تستطيع ضبط ظهور الصدمة أي التنبؤ أو إنهاءها بأداء استجابة تجنبيه، استجابة الهرب من الصدمة تعوق على نحو شديد من حيث قدرتها على أداء الاستجابات التجنبية التي تعلمتها سابقا في حين تعلمت الكلاب على نحو سريع جدا القيام بأداء مثل هذه الاستجابات لدى توفر الظروف التي تمكنها من الهرب وتجنب الصدمة.

وقد أشارت دراسات أخرى إلى صدق هذه النتائج في مجال التعلم الإنساني، فالفرد الذي يكون في سياق مؤذ أو غير مرغوب فيه ويكون غير قادر على التنبؤ بالمثيرات المزعجة، أو غير قادر على إنهاءها لدى حدوثها، يعوّق تعلمه وأداءه على نحو شديد.

**(Gassand Singer,1973)**

لذا يجب إيقاع العقاب على نحو يمكن التنبؤ به، وتوفير استجابات بديلة تمكن المتعلم من إنهاء الحالة العقابية بتعلم استجابات مرغوب فيها في الآن نفسه.

**(عبد المجيد نشواني،2003، ص299،194).**

## 12-ايجابيات وسلبيات أسلوب العقاب المدرسي:

### 12-1-الإيجابيات:

-إن النواتج غير المادية للسلوك المعاقب عليه تؤدي إلى الابتعاد أو التجنب أو الانسحاب أو تغير الاستجابة بدلا من تكرارها، حيث يتعلم الطفل نوع الاستجابات التي تؤدي إلى العقاب فيبتعد عنها.

-وعلى المدى البعيد يؤدي العقاب إلى أضعاف الدافع الذي أدى إلى تنشيط وتوجيه السلوك الذي يعاقب عليه الطفل أو الفرد، على المدى القريب يؤدي العقاب إلى نقص نسبة احتمال حدوث الاستجابة التي تؤدي إليه، والأبحاث في هذا المجال تشير إلى أن هذا الدور يعتبر أكثر تحققا في تعلم مواد الحفظ إما في التعلم الذي يعتمد على المعنى فإن نقص نسبة احتمال حدوث الاستجابات المعاقبة قليل وغير مؤكد.

-كما يؤدي العقاب إلى تجنب الطفل للفشل في التعلم اللاحق عن طريق زيادة التركيز والانتباه وبذل مقدار أكبر من الجهد والمثابرة وهذه الآثار التسهيلية للاستشارة المنفرد قد تفوق الآثار السلبية للعقاب ذاته.

-إن الاستخدام المنظم للعقاب يساعد التلميذ على التمييز بين السلوك الغير المرغوب.

-يساعد العقاب على تحقيق شكل من أشكال الانضباط والتقيد بالقوانين والأنظمة مما يسهل عل المعلم تأدية دوره بنجاح وفاعلية.

**(محمد حسن العمايرة،2002، ص42).**

وفي حالة استخدام العقاب لابد من الاهتمام بالنقاط التالية:

- يجب أن يكون العقاب على مستوى مناسب للخطأو أن تكون الفترة الزمنية التي يتعرض فيها لهذا المثير معقولة وذلك حتى ينتج الألم والإزعاج الذي يؤدي إلى توقف السلوك غير المرغوب فيه.

-يجب أن يكون مباشرة بعد حدوث السلوك أو الخطأ لأنه بهذه الطريقة يكون أكثر فائدة من العقاب المؤجل لأن قصر الفترة الزمنية بين الاستجابة والعقاب يؤدي إلى فعالية العقاب ونجاحه.

-يجب ألا نستخدم العقاب بصورة متكررة، حيث يصبح عادة أسلوبا متبعا لأن العقاب المتكرر يفقد فعاليته ويسمح بظهور الاستجابة المعاقب عليها حتى أثناء وجوده.

-استخدام العقاب السلبي أي الحرمان من المعززات الايجابيات وذلك عن طريق دراسة شخصية الفرد المتعلم.

**12-2-السلبيات:**

للعقاب بصورة عامة نتائج سلبية تتمثل في:

-نتائج مؤقتة قد تنفع في حينه ولكنه غير فعال على المدى البعيد، قد يظهر في غيابه.

-قد يصبح العقاب حافزا على استمرار السلوك الغير المرغوب فيه بدلا من أن يؤدي إلى توقفه إذا كان لا يناسب موقف العقاب.

-يعلم المتعلم أنماطا من سلوك الهروب السلبي لمحاولة تفادي العقاب ومن أمثلة ذلك:

-الهروب من المدرسة.

-الانطواء والانسحاب.

-يؤثر العقاب على الصورة التي يكونها المتعلم عن ذاته بحيث يكّون مفهوما سلبيا مما يجعله منتبها إلى نقاط الضعف في شخصيته ومن ثمة يشتد شعوره بالعدوانية.

-يولّد العقاب ردود أفعال سلبية لدى المتعلم منها اتخاذ المعلم نموذجا للعدوان حيث يبدأ في ممارسته للعقاب مع زملائه وإخوته في الأسرة.

-يولّد العقاب ردود انفعالية لدى المتعلم منها الصراخ والبكاء والخوف والخضوع أو التمرد والقسوة.

-يسيء العقاب لطبيعة التفاعل والعلاقات الاجتماعية بين المعلم والمتعلم المعاقب وقد يجعل التلميذ يفقد الثقة في نفسه وفي الآخرين ويولد لديه النفور والاشمئزاز.

-يعطل العقاب مبادرات المتعلم في إبداء آراءه والمشاركة في النقاش والنقد خوفا من العقاب.

-يقود العقاب المتعلم إلى اكتساب عادات خلقية أو اجتماعية غير مرغوبة مثل التمرد على أنظمة المجتمع وقوانينه وتعلم الكذب والغش والخداع.

**(سهيلة محسن كاظم التلاوي،2005، ص213).**

## خلاصة:

قدمنا في هذا الفصل قدمنا لمحة تاريخية بسيطة حول العقاب وذلك في بعض الديانات وفي التربية الحديثة، وعلما أن العقاب المدرسي يعد من بين المفاهيم التربوية التي حظيت بدراسات معمقة من قبل الباحثين خلال نظرياتهم المختلفة. وللعقاب أسباب منها ما تعود إلى التلميذ وأسباب أخرى تعود إلى المعلم، أي تنجم عن العلاقة التفاعلية الموجودة بين التلميذو المعلم داخل الصف. وللعقاب أهمية قصوى في المجال التربوي وكذا أنماط العلاقات التربوية والاجتماعية.

ومن أهم الشروط التي يقع فيها العقاب استخدام العقاب مباشرة عقب الخطأ ذلك لأن التأجيل يخفف من تأثير العقاب ويجعل فائدته تتلاشى.

# الفصـل الثالث: دافعيـة التعلـم

## تمهيد

1-تعريف الدافعية.

2-تعريف دافعية التعلم.

3-وظائف دافعية التعلم.

4-علاقة الدافعية بالتعلم.

5-شروط دافعية التعلم.

6-عناصر دافعية التعلم.

7-دور الدافعية في العملية التعليمة.

8-أساليب زيادة دافعية التعلم عند المتعلمين.

9-الأسباب المحتملة لظاهرة ضعف الدافعية للتعلم.

خلاصة.

**تمهيد:**

تعد الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، وذلك للدور الأساسي الذي تلعبه في تحديد وجهة السلوك.

فالدافعية هي المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة والتي يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة كما يمكن النظر اليها على انها طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم.

## 1-تعريف الدافعية:

### 1-1-لغة:

يعود أصل الكلمة إلى اللاتينية (movere) ويعنى الدفع والتحريك وتشمل على محاولة تحديد الأسباب والعوامل المحددة للسلوك كما أنها استعداد نفسي يجعل الفرد يؤد يعمله بغرض تحقيق هدف أو الوصول إلى غاية ما. وهي آلية بيولوجية تسمح للفرد بتوجيه السلوك وهي طاقة ترسم له أهداف لتحقيق التوازن الداخلي وتهيأ له التكيف الحسن مع البيئة الخارجية.

الدافعية هي ذلك المحرك الذي يدفع ويحرك الفرد ويوجه سلوكه للوصول إلى هدف وهي أقة ترسم له أهداف لتحقيق التوازن الداخلي وتهيئ له التكيف الحسن مع البيئة الخارجية.

الدافعية هي ذلك المحرك الذي يدفع ويحرك الفرد ويوجه سلوكه للوصول إلى هدف معين وذلك من أجل تحقيق التكيف مع العالم الخارجي.

### 1-2-اصطلاحا:

الدافعية هي تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية والمعنوية، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه (خصائصه، حاجاته، وميوله) ومن خصائص البيئة المحيطة به.

**(صالح أبو جادو، 2000، ص324).**

الدافعية هي المحرك الكامن داخل الفرد، الذي يدفعه ويوجهه نحو تحقيق أهداف وأغراض ما، وذلك حينما يشعر الفرد بأهمية هذه الأهداف وحاجته إليها.

## 2-تعريف دافعية التعلم:

يعرفها الباحث **هرباتهرماتز** أن الدافع للتعلم هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة.

**(احمد عواد، 1998، ص90).**

يرى **هوست (Houst)** وآخرون بأن دافع التعلم عبارة عن المواجهة أو التفوق على معايير الامتياز أو هو التفوق على الآخرين.

**(ابراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1989، ص2003).**

يعرفها الباحث **سلاقن (Slaven)** هي الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته.

**(بدر عمر، 1987، ص93).**

## 3 -وظائف دافعية التعلم:

للدافعية في عملية التدريس وظائف منها:

**3-1-التنشيط:** يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين والقيام بأداء وسلوك محدد.

**3-2-التوجيه:** يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة لنوع من المثيرات وبالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف.

**3-3-التعزيز**: الدافع هو محرك للسلوك الفردي من اجل إشباع الرغبات.

**(ناصر أحمد الخوالدة، 2005، ص 204).**

**4-4-صيانة السلوك:** الدافع يعمل على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه. **(أمل البكري، 2007، ص 171).**

## 4-علاقة الدافعية بالتعلم:

وجود دافعية عند الفرد عامل أساسي في عملية التعلم، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين دوافع عند المتعلمين، أين توفر لهم الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعه الحالية. وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية وهي أهمية وجود عر واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، لذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تمس نواحي هامة في حياتهم، كما تهتم بإشراكهم في تحديد طرق العمل والدارسة والوسائل ونواحي النشاط التي توصلهم إلى تحقيق الأغراض التي يهدفون إليها. الهدف الذي يسعى إليه التلميذ قابلا لتحقيق، فكلما شعرنا بأهمية العمل وبالتالي ييسر له أن يبذل في سبيل الوصول إليه كل ما يستطيع من جهد، فعمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف عن إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحسب، وانما يجب أن يعمل على نمو وميول دوافع جديد تساعد في تكوين شخصياتهم واكتسابهم المعارف والمهارة والاتجاهات المناسبة. فالتعلم الناجح هو القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم، كلما كانت عميلة التعلم أقوى وأكثر حيوية فالمعلم الكفء هو المعلم الذي يستطيع استغلال دوافع تلاميذه في عميلة التعليم، وذلك من أجل دفعهم إلى النشاط الذي يؤدي إلى التعلم عن طريق دروس تشمل خبرات مختلفة. لذا على المعلم أن يوجه هذا النشاط ويتضمن استمراره حتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه، وتبدو أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق المدرسة وفي حياتهم المستقبلية.

كما تعتبر الدافعية وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجازات تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل، لأن

الدافعية على علاقة بميول الطالب وحاجاته فتجعل من بع المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على الموجودة في هذا المواقف.

**(ثائر أحمد غباري، 2008، ص 24).**

نستخلص مما سبق أن الدافعية شرط أساسي لنحاج العملية التربوية، فهي القوة التي تساعد وتدفع المتعلم الى التحصيل الجيد وهي عامل أساسي يمكن به تجسيد ما تما تعلمه في الواقع، وذلك عن طريق الاختراعات بصفة عامة والنجاح في مختلف الامتحانات بصفة خاصة، فيمكن أن نصف الدافعية بأنها الإقبال على العملو التحصيل وتظهر في التفكير في وضع أهداف تعليمية قابلة لتحقيق وتذوق فرحة النجاح.

**5-شروط دافعية التعلم:**

يجب أن تشتمل دافعية التعلم على ما يلي:

- الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.
- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.
- تحقيق هدف التعلم.
- وجود عوامل داخلية أو خارجية يبين السلوك.

**(إبراهيم الخطيب،2006، ص 154).**

## 6-عناصر دافعية التعلم:

يرى الباحث "**ثائر أحمد غباري**" (2008) أن هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد وتتمثل في:

**6-1-حب الاستطلاع:** الأفراد فضوليون بطبعهم فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويشعرون بالرضاء عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية، والمهمة الأساسية للتعليم تنمية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدامه كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة للطلبة تثير حب الاستطلاع لديهم كالاستثارة الفضول بطرح أسئلة أو مشكلات يبحث عن حلول لها.

**6-2-الكفاية الذاتية:** يعني هذا اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة. فالطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم ليس لديهم دافعية التعلم، دافعية التعلم؛ ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد ما يلي:

-الخبرات البديلة.

-الإقناع اللفظي.

-الحالة الفسيولوجية، الشعور بالنجاح أو الفشل.

**6-3-الاتجاه:** يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية لا تظهر دائما خلال السلوك الإيجابي لدى الطلبة وقد تظهر فقط اثناء الدروس وفي مواقف الامتحانات.

**6-4-الكفاية:** الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير ع الكفاية الذاتية، فالفرد يشعر بالسعادةعند نجاحه في انجاز المهمات.

**6-5-الدوافع الخارجية:** المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة إستثارية تحارب الملل،وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف

والضغوط، كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي، والتعزيز شكل أخر من أشكال الدوافع الخارجية.

نستنتج أن كل هذه العناصر سواء المتعلقة بالتلميذ أو المحيطة به عناصر هامة تلعب دورا فعالا في إثارة دافعية التلاميذ للتعلم، عليه وعلى المعلم أن يوجه هذا النشاط ويضمن استمراره حتى يتحقق الهدف التعليمي.

**(بلحاج فروجة، 2011، ص 142).**

## 7-دور الدافعية في العملية التعليمية:

تلعب الدافعية دورا هاما في تعلم الطلاب اثبتت كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدوافع الناتجة عن عوامل داخلية أكثر أثر أطول بقاءا وأشد قوة في استمرار السلوك التعليمي لدى الطالب من الدافعية الناتجة عن تأثير العوامل الخارجية.

**(جمال مثقال قاسم، 2000، ص 64).**

كالمعززات والحوافز، كون الأولى ترتبط بحاجات وقيم اتجاهات واهتمامات وتطلعات الطالب.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن كثيرا من الاحباطات التي تصيب الطلاب أثناء التعلم تنتج عن فشل المعلم أو عدم قدرته على تحفيز الطلاب واستثارة دافعتيهم وبالتالي فشلهم وحرمانهم من أُقوى معزز للاستمرار في التعلم ألا وهو النجاح، وذلك انطلاقا من القاعدة التي يقول "تكرار النجاح يعود إلى النجاح وتكرار الفشل يعود إلى الفشل ".

## 8-أساليب زيادة دافعية التعلم عند المتعلمين:

- الترحيب بأسئلة المتعلمين وتشجيعهم على توجيهها وطرحها للمناقشة كلما سمح الوقت بذلك، مع مراعاة اشتراك أكبر عدد منهم في مناقشتها والإجابة عنها.

– مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع حاجات جميع المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.

– مراعاة علاقات اجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين وتكوين المتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف، حيث من الضروري ان يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين على التقرب من المتعلمين وإتباع الأساليب المختلفة ليجعلهم يحبونه ويحترمونه، لأن التلاميذ إذا أحبوا معلم المادة فإنهم غالبا يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بدافعية أكبر.

**(عفت مصطفى الطنطاوي ،2009).**

- مساعدة الطلاب على اكتشاف أهمية المواد الدراسية وقيمتها العلمية، ويتبين لهم أن نجاحهم في المواد الدراسية يكون له تأثير بالغ في تحديد وظائفهم المستقبلية.
- أن يظهر المعلم للطلاب اهتمامه بالمادة الدراسية ورغبته في أن يتعلم الكثير عنها.

**(عدنان يوسف العتومي، 2005، ص 155).**

- ان يحدد المعلم الخبرة المراد تعلمها تحديدا دقيقا.

ربط الأهداف بالدافع وبنوع النشاط الممارس مما يزيد في تحصيل المتعلم وتعزيز الاستجابة مباشرة.

**(إبراهيم الخطيب، 2006، ص155).**

## 9-الأسباب المحتملة لضعف الدافعية للتعلم:

### 9-1-الاستجابات لسلوك الوالدين:

#### 9-1-1-توقعات الوالدين المرتفعة عن أداء ابنائهم:

عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة بأداء ابنائهم فإن الأطفال يشعرون بالخوف من الفشل، وعندما يستخدم الوالدين أساليب تسلطية، فهذا يدفع الطفل إلى الانتقام منهما بسب موقفهما غير العادل منه.

**(محمد حسن العمايرة،2002، ص204).**

وعندما يتوقع الوالدين الكمال فإن استجابة الطفل هي الاستسلام لأنه لا يستطيع أن يكون دائما ممتازا بما فيه الكفاية لإرضاء الوالدين.

#### 9-1-2-التوقعات المنخفضة:

يلجأ بعض الآباء إلى تقدير أبنائهم تقديرا منخفضا ويتوقعون منهم الشيء القليل، وبذلك يتعلم الأطفال أن الآباء لا يتوقعون منهم الشيء الكثير، لذا لا يفهم ذلك الى بذل الجهد للحصول على مستوى جيد في الامتحانات لاعتقادهم بعدم قدرته على ذلك.

#### 9-1-3-عدم الاهتمام:

قد ينشغل الآباء بشؤونه الخاصة ومشكلاتهم فلا يعيرون أي اهتمام بأداء الطفل في المدرسة، وقد لا يكونون مهتمين بالعملية التي تؤدي إلى التحصيل وهذا النوع من اللامبالاة هو أيضا ضار ويؤدي إلى ضعف الدافعية للتعلم.

#### 9-1-4-المشاكل الأسرية:

المشكلات الأسرية تشغل بال الأطفال ولا تساعدهم على النجاح في التحصيل الدراسي، لأن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة فالشجارات الحادة والتوتر المرتفع يؤدي إلى اكتئابه وعدم ميله للعمل المدرسي ولا تكون لديه دافعية لإرضاء الوالدين الذين يدركهما

كمصدر مستمر للتوتر بالنسبة له. وإدمان الآباء على الكحول يؤدي إلى النتيجة نفسها كما قد يؤدي الطلاق الى إهمال الطفل وضعف الدافعية التعلم لديه.

**9-1-5-النقد المتكرر:**

يشعر الأطفال الذين تعرضوا للنقد المتكرر ممن حولهم باليأس، لذا يكون الضعف التحصيلي والإهمال طريقة منه للانتقام من الوالدين.

**(محمد حسن العمايرة ،2000، ص205).**

**9-2-تدني تقدير الذات:**

إن معاملة الطفل معاملة غير لائقة وغير عادلة ومتسلطة قد يساهم في تدني مفهوم الذات وهذا يؤدي إلى انخفاض الدافعية والتعلم لديه، وعليه نجد أن يعرف الآباء بأن لشعور الطفل بعدم القيمة يؤدي إلى ضعف الدافعية لديه، وهذا من شأنه أن ينتج عنه ما يلي:

- اعتقاد الطفل بعدم قدرته على النجاح.
- يلوم الطفل نفسه على أية مشكلة تحدث له.
- اعتقاده بعدم القدرة على التعلم والتوجه نحو العبارة: إني لا أستطيع.
- انخفاض الطموح الأكاديمية والمهني لديه.
- عدم القدرة على وضع أهداف يمكن أن يسعى لتحقيقها.

ومما يجدر الانتباه إليه أن هذا الاتجاه ويظهر بشكل خاص لدى الأطفال المهمشين، هؤلاء الأطفال الذين لديهم ضعف في إثبات ذواتهم، فهم خائفون من الفشل عندما يكتشف الأخرون الأفضل لهم عن أنفسهم لتجنب الفشل.

**(محمود محمد غانم، 2002، ص139).**

**9-3-الجو المدرسي الغير المناسب:**

يؤثر الجو التعليمي في المدرسة وغرفة الصف في تحديد مستوى دافعية التعلم لدى المتعلمين، ويعتمد هذا الجو على الجانبين الإداري و التعليمي فإذا كانت الروح المعنوية للعاملين في المدرسة مرتفعة يكون أقرب للتفاؤل والإنارة و زيادة الدافعية فيما يتعلق بالتعلم وتجدر الإشارة إلى أن الدافعية نحو التعلم تميل إلى الثبات نسبيا في الصفوف الابتدائية الأولى و هذا يتطلب من الأطفال أن يطور اهتمامهم بالتعلم و هنا يكون دور الآباء إيجابيا ومؤثرا في جعل التعلم أكثر إثارة و ارتباطا بحاجات الأطفال، وذلك من خلال علاقاتهم واهتمامهم بالمدرسة و انشغالات أبنائهم المدرسية.

**(محمد حسن العمايرة، 2002، ص207).**

## خلاصة:

تتمثل دافعية التعلم في القوة الكامنة التي تدفع الفرد للقيام بعمل جيد والنجاح فيه يجعله، يتميز بالطموح والاستمتاع بالمواقف الدراسية، وبذل قصارى الجهد لاكتساب المعارف؛ وهذه الدافعية تكون داخلية ناتجة من عوامل داخلية، وهي رغبة التلميذ في حد ذاته في التحصيل، وأسباب خارجية كأسلوب المعلم في إلقاء الدرس.

# الفصل الرابع: المراهقة

**تمهيد.**

**1-تعريف المراهقة.**

**2-مراحل المراهقة.**

**3-خصائص المراهقة. أزمة المراهقة**

**4-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.**

**5-حاجات ومطالب النمو في مرحلة المراهقة.**

**6-أنماط المراهقة.**

**7-أهمية دراسة مرحلة المراهقة.**

**8-مشكلات المراهقين في المرحلة الثانوية.**

**خلاصة.**

**تمهيد:**

يخضع الفرد منذ ولادته الى تغير مستمر خلال مراحل نموهالمتعاقبة، وتعد المرهقة مرحلة نمائية، تتميز بالتغييرات المختلفة الفسيولوجية، الاجتماعية، العقلية والنفسيةتسودها فتراتانفعالية وتتخللها صراعات متعددة وكثرة الاندفاع، وهي مرحلة هامة في تكوين شخصيته وبناء ذاته في جميع ابعاده الشخصية والمهنية والدراسية.

## 1-تعريف المراهقة:

### 1-1-لغة:

إن المراهقة بالمعنى الحرفي (adolescence) اشتقاق من الكلمة (adolescence) التي اشتقت من الفعل اللاتيني (adolescer) الذي يترجم إلى اللغة الفرنسية بمعنى (grandir) أي كبر في اللغة العربية.

**(امتثال زين الدين الطفيلي ،2004، ص 125).**

### 1-2-اصطلاحا:

المراهقة هي المرحلة التي يعبر ها الطفل كلي ينتقل من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد ويصبح راشدا ناضجا سواء كان ذكرا أو انثى، وتمتد هذه المرحلة طوال العقد الثاني تقريبا من عمر الفرد، فهي تبدأ بالبلوغ الجنسي، وتنتهي بالرشد.

**(علاء الدين كفافي في ،2008، ص 214).**

## 2-مراحل المراهقة:

يقسم العديد من العلماء مرحلة المراهقة إلى ثلاث فترات متتالية هي:

### 2-1-المراهقة المبكرة:

تمتد هذه المرحلة من (10سنة إلى 14سنة)، تتميز بمجموعة من التحولات، والتغيرات في مظاهر الجسم ووظائفه كنضج الوظائف الجنسية مما يؤدي به إلى الانفعال والتوتر، وفقدان الشعور بالتوازن.

**(رمضان محمد القذافي ،1982، ص 295).**

إذ يتميز سلوك المراهق في هذه الفترة بالسعي نحو الاستقلال والربة في التخلص من القيود والسيطرة.

**2-2-المراهقة الوسطى:**

تمتد من (14سنة إلى 18سنة) تمتاز هذه المرحلة التي تزامن مع المرحلة الثانوية بشعور المراهق خلالها بالهدوء النسبي، وزيادة القدرة على التوافق، كما يميل إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

**(خليل ميخائيل موض 1994، ص130).**

وتتميز هذه المرحلة بالنزعة أي الاستقلالية، وبزيادة القدرة على العمل و النمو الاجتماعي الذي يظهر من خلال اقامة علاقات متبادلة مع الأخرين للوصول الى نوع من التوازن مع العالم الخارجي.

**(حامد عبد السلام زهران ،1995، ص 339).**

**2-3-المراهقة المتأخرة:**

تمتد هذه المرحلة من (18 سنة إلى 21سنة)، تتميز بالتوازن واتخاذ القرارات الهامة في الحياة، يتميز المراهق بالقوة والشعور بالاستقلالية ووضوح الهوية.

**(أحمد محمد الزغبي ،2001، ص323).**

## 3-خصائص مرحلة المراهقة:

لكل مرحلة من مراحل العمر خصائصها التي تميزها عن غيرها من المراحل،فمرحلة المراهقة لها خصائصها ومظاهرها الخاصة بها والمختلفة عن مرحلة الطفولة والرشد والكهولة والشيخوخة، ولكل مرحلة ومطالبها وحاجاتها بالنسبة لكل فرد ولهذا تختلف قدرة الفرد على السلوك والتصرف إزاء الموقف الواحد من مرحلة إلى أخرى ن ويبدو ذلك واضحا عند تعبير الفرد عن انفعالاته وكذلك قدرته على التعلم، والأساليب التي يتبعها في اشباع حاجاته.

**(الزعبلاوي، 1998، ص 21).**

**ومن أهم خصائص مرحلة المراهقة كما ذكرها زهران (1994) ما يلي:**

- النمو الواضح و المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية (الجسمي، الجنسي، العقلي والانفعالي). وذلك من خلال الخبرات والمواقف والفرص التي يتوفر فيها الكثير من المحاكات التي تظهر قدرته واستجاباته لمختلف الموافق.
- التقدم نحو النضج الاجتماعي والتطبع الاجتماعي، واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية والاستقلال الاجتماعي، وتحمل المسؤوليات وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بنوع التعليم والمهنة والزواج.
- تحمل مسؤولية توجيه الذات، بذلك يتعرف المراهق على قدرته وإمكانياته وتمكنه من التفكير واتخاذ القرارات بنفسه.
- اتخاذ فلسفة في الحياة في الحاضر، والتخطيط للمستقبل.

إن المراهقة تتميز خاصة في بدايتها بالنمو السريع في جميع الجوانب، إضافة إلى أنه ينتقل الطفل من عالم اللعب واللامسوؤلية والتمركز حول الذات إلى عالم النظم والتقاليد والمسؤولية الاجتماعية.

قد تطول هذه المرحلة أو تقصر وفقا لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد لذا قد تصبح المراهقة أزمة من أزمات النمو وهذا كما تعقد الوسط الذي يعيش فيه المراهق، فنجد الأزمة تطول في المدن إذ تنشأ من طول الفاصل الزمني بين النضج الجنسي مع الإعداد الاقتصادي والمهني فالفتي الرقي ما إن يصل إلى مرحلة البلوغ حتى يتزوج و يكون اسرة، أما فتيان المدينة أن نضجهم الاقتصادي يتأخر إلى أن ينته الفتى من مرحلة التعليم المختلفة.

**(حسين فيصل ،1976، ص95).**

إن التفاوت الموجود بين النمو يجمع ابعاده الجسمي، الانفعالي، العقلي والاجتماعي والنضج الاقتصادي والمهني قد يؤدي الى ظهور ازمة المراهقة، فالفرد في هذه الفترة يتحمل كل مسؤولياته، ليس بطفل يستحق الرعاية ولا برجل.

**(فؤاد الباهي السيد، 1975، ص272).**

## 4-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

تتميز مرحلة المراهقة بتغيرات عدة وتحولات تمس كل الجوانب، وتمثل في التغيرات الفيزيولوجية، الجسمية، الجنسية، الانفعالية، العقلية والاجتماعية، وسنتعرض إلى أهم ما يميز كل عنصر:

### 4-1-النمو الجسمي (الفيزيولوجي):

يقصد بها التغيرات في الأبعاد الخارجية للمراهق كالطول والعرض والوزن وغلاظة العضلات، وصلابة العظام، واتساع الكتفين الحوض، بروز اللحية والشعر في المناطق الجنسية وغيرها، ولهذه التغيرات تأثير غير مباشر على شخصية المراهق، فجسمه وعقله وانفعالاته تتأثر ببعضها البعض. **(Paule Crick ،1998، p213).**

يتجلى البلوغ بشكل خاص من خلال تسارع وتيرة النمو عضلاته واتساع كتفيه وتسارع في نمو الجنح والأطراف.

**(عبد الغني الديدي،1995، ص34).**

كما نجد ايضا زيادة في نشاط افرازات الغدد الصماء كالغدة النخامية (hypophyse) والكظرية (surrénale) والغدد التناسلية.

**(عبد الفتاح دويدار ،1997، ص242).**

### 4-2-النمو الجسمي:

الى جانب التغيرات الجسمية التي تختص بها المراهقة توجد تغيرات أخرى مرتبطة بتطور الخلايا التناسلية، ومن بين العلامات المميزة له: ظهور الشعر على العانة وتحت الإبطين، فعند الذكر نجد ظهور الخصيتين وطول العضو التناسلي، إفراز الحيوانات المنوية، أما عند الأنثى فنجد بروز الثديين وظهور العادة الشهرية.

**(روبرت واطسن ،204، ص589).**

### 4-3-النمو الانفعالي:

يتأثر النمو الانفعالي بتطور نمو المراهق، وتعتبر العواطف مظهر من مظاهر الحياة الانفعالية، اذ يعبر هذا الأخير عن انفعالاته في مظهرها الهيجاني والعاطفي بشيء من المغالاة. وتكون شخصيته مضطربة وغير مستقرة، بحيث يميل إلى القيام بالأعمال التي نسج حولها عاطفة خاصة.

**(حسين فيصل الغزي، 1976، ص130).**

كما تبدوا مشاعر الود والحب لدى المراهق بعد أن يتخطى مرحلة البلوغ ويدخل في مرحلة جديدة من العلاقات، وعادة ما تكون هذه العلاقات قوية وحميمية في بدايتها إلا أنها تكون مؤقتة في اغلب الأحيان، وتتجه إلى السيطرة على الطرف الأخر في العلاقة يصل إدراك المراهق للأحاسيس في هذه الفترة إلى القمة.

**(رمضان محمد القدافي ،1997، ص358).**

ومن مظاهر الحياة النفسية في فترة المراهقة رغبة المراهق في الاستقلال عن الأسرة، وميله نحو الاعتماد على النفس، فنتيجة للتغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق،

إذ يشعر بأنه لم يعد طفلا قاصرا، كما أنه لا يجب أن يحاسب على كل صغيرة وكبيرة. ومن الناحية الاجتماعية فإنه يميل إلى مسايرة جماعة الرفاق، ويظهر الشعور بالمسؤولية الاجتماعية أي محاولة مناقشة المشكلات الاجتماعية، السياسية، والعامة ويتعاون مع زملائه ويتشاور معهم، ويحترم الواجبات الاجتماعية.

**(حامد زهران، 1995 ص ص384-385).**

**4-4-النمو الاجتماعية:**

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة نضج، حيث ينعكس على نمو المراهق الاجتماعي فيبدو فردا يرغب في أخذ مكانه في المجتمع، وبالتالي يتوقع من المجتمع أن يقبله كرجل أو امرأة، ولهذا كلما كانت البيئة الاجتماعية مناسبة، كلما أدى بالمراهق إلى التكيف الجيد وتكوين علاقات اجتماعية سوية، وتزداد أهمية العلاقات الاجتماعية عند المراهق في هذه المرحلة وذلك لأنها تؤثر بشكل جيد في حياته وسلوكاته بشكل عام وقد أكدت الدراسات ان عملية التنشئة الاجتماعية، يكزن لها أثرا كبيرا في مرحلة المراهقة، حيث يتم اكتساب المعايير والقيم.

**(أحمد محمد الزغبي، 2001، ص373).**

نستنتج من خلال ما سبق أن المراهق يتأثر بعملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي، ويتجلى ذلك من خلال سلوكه وأفكاره ورغباته، كما يلاحظ أيضا انه يحاول إثبات ذاته من خلال تكوين علاقات اجتماعية جديدة.

**5-4-النمو العقلي:**

تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات العقلية ونضجها، حيث يستطيع المراهق إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة، كما ينمو الذكاء العام لديه، فتصبح هذه الأخيرة أكثر

دقة في التعبير مثل: القدرة اللفظية، القرة العددية، وتزداد سرعة التحصيل، وتنمو لقدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، بنمو الإدراك من المستوى الحسي المباشر إلى المعنوي.

**(عبد الرحمان عيسوي،1995، ص46).**

تتطور الحياة العقلية للمراهق تمهيدا للتكيف مع حياته المتغيرة، المعقدة لهذا تبدو أهمية القدرات التي تؤكد الفروق العقلية بين مراهق وأخر مثل: الذكاء، الانتباه، التفكير، التذكر، التخيل.

نجد أن المراهق في هذه المرحلة يطور فعاليته العقلية المتنوعة، فتقوى قابليتها للتفهم والتعامل مع إدراك العلاقات وحل المشكلات بالانتقال من العمليات التفكيرية التجريدية.

**(بلعسلة مدي فتيحة، 2003-2004، ص53).**

كما أن القدرات العقلية حسب **امل حسونة** فهي تصل: "القدرة على اكتساب واستخدام المعرفة إلى أقصى حدودها أثناء المراهقة ".

**(امل محمد حسونة، 2004 ص184).**

نستنتج أن النمو العقلي لدى المراهق يتطور تطورا سريعا فبعدما كان ادراكه حسي حركي أصبح الأن ادراكه تجريدي، إذ يستعمل قدراته العقلية كالذكاء، الادراك التفكير المجرد، إذ تصل هذه القدرات الى أقصى حدودها في هذه الفترة.

## 5-حاجات ومطالب النمو في مرحلة المراهقة:

- تكوين علاقات اجتماعية مع رفاق السن من الجنسين.
- اكتساب الدور الاجتماعي الجنسي السليم.
- تقبل التغيرات الجسمية والتوافق معها.
- تحقيق الاستقلال الانفعالي عن الوالدين والأصدقاء.
- تحقيق الاستقلال الاقتصادي.
- اختيار مهنة معينة ومحاولة الاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي لها.
- الإعداد والاستعداد للزواج وتكوين اسرة.
- تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية للمجتمع.
- اكتساب السلوك الاجتماعي وتحمل المسؤولية الاجتماعية وممارستها من خلال احترام معايير المجتمع.
- اكتساب القيم الدينية والمعايير الأخلاقية في المجتمع باعتبارها موجهات للسلوك السوي والمقبول اجتماعيا.

**(كامل محمد عويضة، 1992، ص23-24).**

## 6-أنماط المراهقة:

يرى الدكتور **صموئيل مغاريوس (Samuel Mgarrios)** أن هناك أربعة انماط عامة للمراهقين يمكن تلخيصها فيما يلي:

### 6-1-المراهقة المتكيفة:

وهي المراهقة الهادئة نسبيا والتي ميل الى الاستقرار العاطفي وتكاد تخلو من التوترات الانفعالية الحادة وغالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة، كما

يشعر المراهق بتقدير المجتمع له وتوافقه معه ولا يسرف المراهق في هذا الشكل في أحلام اليقظة أو الخيال أو الاتجاهات السلبية. أي أن المراهقة هنا أميل إلى الاعتدال.

**6-2-المراهقة الانسحابية المنطوية:**

وهي صورة مكتئبة تميل الى الانطواء والعزلة والسلبية والتردد والخجل والشعور النقص وعدم التوافق الاجتماعي. ومجالات المراهق الخارجية الاجتماعية ضيقة محدودة، وينصرف جانب كبير من التفكير المراهق الى نفسه وحل مشكلات حياته او التفكير الديني والتأمل في القيم الروحية والاخلاقية، كما يسرف في الاستغراق في الهواجس واحلام اليقظة.

**6-3-المراهقة العدوانية المتمردة:**

ويكون فيها المراهق ثائرا متمردا على السلطة سواء سلطة الوالدين او سلطة المدرسة أو المجتمع الخارجي، كما يميل المراهق الى توكيد ذاته والتشبه بالرجال ومجاراتهم في سلوكهم كالتدخين وإطلاق الشارب واللحية. والسلوك العدواني عند هذه المجموعة قد يكون صريح مباشرا يتمثل في الإيذاء، او قد يكون بصورة غير مباشرة يتخذ صور العناد. وبعض المراهقين من هذا النوع الثالث قد يتعلق بالأوهام والخيال واحلام اليقظة ولكن بصورة اقل مما سبقها.

**6-4-المراهقة المنحرفة:**

وحالات هذا النوع تمثل الصور المتطرفة للشكلين المنسحب والعدواني، فاذا كانت الصورتين السابقتين غير متوافقة او غير متكيفة الا ان مدى الانحراف لا يصل في خطورته الى الصورة البادية في الشكل الرابع حيث نجد الانحلال الخلقي والانهيار النفسي، وحيث يقوم المراهق بتصرفات تروع المجتمع ويدخلها البعض احيانا في عداد الجريمة او المرض النفسي والمرض العقلي.

## 7-أهمية دراسة مرحلة المراهقة:

تعود أهمية دراسة مرحلة المراهقة إلى كونها مرحلة انتقاليةيتعلم فيها المراهقين تحمل المسؤوليات الاجتماعية ووجباتهم كمواطنين في المجتمع كما أنهم يكونون أفكارهم عن الزواج والحياة الأسرية، وبالزواج يكتمل جزء كبير من دورة النمو النفسي العام حيث ينشأ منزل جديدة ويكون أسرة جديدة... وهكذا دورة الوجود وتستمر الحياة.

ولا شك أن دراسة سيكولوجية المراهقة مفيدة للمراهقين وأيضا للوالدين وللمربين ولكل من يتعامل مع هذه الفئة.

**(حامد عبد السلام زهران ،2001، ص ص329،328).**

## 8-مشكلات المراهقين في المرحلة الثانوية والضغوط النفسية التي يتعرض لها:

ان مرحلة المراهقة كما سماها **أرنولد جازل (Arnold Gesell)** مرحلة مليئة بالصعاب والمشكلات التي تستلزم تشخيصاو اتخاذ الإجراءات المناسبة ويمكن تصنيف أهم مشكلات المراهقين المجالات التالية:

**8-1-المجال الأسري:** ويتمثل في:

- النقد الكثير للمراهق من طرف الوالدين.
- معاملة المراهق كطفل في بعض الأمور والمواقف.
- تفضيل بعض الإخوة على المراهق لأسباب عدة.
- معاملة المراهق بقسوة واللامبالاة.
- تدخل الأسرة في امور المراهق الشخصية.
- معارضة الاسرة للتخصص الدراسي الذي يميل إليه المراهق.

**8-2-المجال المدرسي:** وتتمثل في:

- الخوف من مواقف الامتحانات.

- ضعف التركيز والانتباه اثناء الدرس
- صعوبة فهم بعض المناهج الدراسية.

**(صالخ خسن أخمد الداهري وآخرون، 2000، ص ص 67-68).**

**8-3-المجال النفسي:**وتتمثل في:

-الشعور بالقلق الدائم والعصبية وتقلب المزاج.

-الشعور بالخجل الزائد والحساسية المفرطة.

- التعرض لصدمات عاطفية.

- العيش في أحلام اليقظة.

- الخوف الشديد من المستقبل.

- الميل للجنس الاخر.

**8-4-المجال الاقتصادي والاجتماعي:**

- ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة المراهق.
- تحكم الأسرة في اختيار شريك الحياة.
- صعوبة شغل أوقات الفراغ.
- قلة المرافق الرياضية والاجتماعية والترفيهية.

**8-5المجال الصحي:**

- الإصابة بأمراض مزمنة.
- ظهور حب الشباب.
- الإصابة بالصداع الدائم.
- الشعور بالتعب الدائم

- الشعور بعدم تناسق أعضاء الجسم.

**(صالح خسن أحمد الدهراوي وآخرون، 2000، ص ص 68-69).**

أما الضغوط النفسية فهي تعرف بأنها تهديدات أو توقع المراهقين لأخطار مستقبلية ستؤثر على خبراتهم وسلوكهم وعلى استجاباتهم الفيزيولوجية ما هي إلا مشكلات أو صعوبات تعرض لها المراهق في حياته وتسبب له توترات وتهدد علاقاته وطموحاته المستقبلية.

## خلاصة:

من خلال ما سبق يمكن القول بأن المراهقة مرحلة عمرية تتميز بحدوث الكثير من التغيرات التي تطرأ على المراهق و خاصة إذا تعلق الأمر بالمراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية إذ هو يتعرض إلى ضغوطات من مختلف الجوانب النفسية والعقلية والجسمية الانفعالية، إذارتأينا في هذا الفصل إلى تبيان تعريف المراهقة و مراحلها المختلفة، خصائصها، أزمة المراهقة و مظاهر النمو فيها، حاجات ومطالب النمو في مرحلة المراهقة، أنماط المراهقة، أهمية دراسة مرحلة المراهقة،و أخيرا مشكلات المراهقين في المرحلة الثانوية.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الخامس: منهجية البحث

**تمهيد.**

**1-الدراسة الاستطلاعية.**

**2-منهج البحث.**

**3-عينة البحث.**

**4-أدوات البحث.**

**5-إجراءات البحث.**

**6-التقنيات الإحصائية المستخدمة في البحث.**

**خلاصة.**

**تمهيد :**

بعد التطرق إلى الخلفية النظرية للموضوع، والآن سنحاول التطرق الى الجانب التطبيقي وفيه سنتناول الأساليب المنهجية المتبعة لإنجاز هذه الدراسة الميدانية وكذلك عرض وتحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وذلك لإثبات صحة او نفي الفرضيات التي طرحت حول موضوعنا.

## 1-الدراسة الاستطلاعية:

وهي تعرف لدى الباحثين تحت عناوين كثيرة مثل الدراسة الأولية، الدراسة التمهيدية، والمقصود بها هو تلك المحاولة البحثية التجريبية التي يقوم بها الباحث على مستوى محدود من عمله في شكل إنجاز مصغر للبحث، من أجل استطلاع ميادينه، وهذا قبل الشروع في التنفيذ الفعلي للعمل كله.

**(احمد بن مرسلي،1993، ص105).**

أما نحن فقمنا بهذه الدراسة في ثانويات بوغني، وقمنا باختيار العينة عشوائيا من بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وتكونت عينة البحث من 100 تلميذ، تم تطبيق المقياس عليهم. بحيث أن كل بنود المقياس كانت مفهومة، كما أن تطبيق المقياس يستغرق ساعة تقريبا منقسمة ما بين إظهار الهدف من هذه الدراسة وشرح الطريقة التي يتم بها الإجابة على البنود. وكان هدفنا من هذه الدراسة هو فهم التلاميذ للعبارات الواردة في المقياس، تحديد الوقت الذي تستغرقه عملية تطبيق المقياس، بالإضافة إلى التمرن على طريقة تطبيق المقياس وكيفية تحليل النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيقه.

## 2-منهج البحث:

لكل دراسة منهج علمي معين يتحدد وفقا لطبيعة موضوع الدراسة وأهدافه ويعتبر المنهج الوصفي الارتباطي الأنسب لدراسة ووصف الحقائق الراهنة وهو طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتحليل النتائج التي يتم التوصل اليها على اشكال رقمية يمكن تفسيرها.

**(عبيدات محمد،1999، ص46).**

ولما كان موضوع دراستنا هو التعرف على علاقة العقاب المدرسي المعنوي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي فان الحاجة تدعو الى استخدام منهج يتماشى واهداف الدراسة.

لقد استخدمنا في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم أولا بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي عنها.

## 3-عينة البحث:

تكونت عينة البحث من مئة(100) تلميذ وتلميذة من السنة الأولى موزعة على ثانويتي زعموم محمد ودحماني محمد لبلدية بوغني ولاية تيزي وزو، تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين التلاميذ الموجهين الى الشعبتين علوم تجريبية وآداب ولغة عربية.

### 3-1 خصائص العينة:

**جدول رقم (1):** يمثل توزيع افراد العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي **بثانوية زعموم محمد.**

| التخصص الدراسي | التكرارات | | | النسب المئوية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | اناث | مجموع | ذكور | اناث | مجموع |
| جذع مشترك علوم | 17 | 13 | 30 | %34 | %26 | %60 |
| جذع مشترك آداب | 7 | 13 | 20 | %14 | %26 | %40 |
| مجموع | 24 | 26 | 50 | %48 | %52 | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ان نسبة عدد الذكور تبلغ 34% أما نسبة عدد الاناث تقدر بـ 26 % أي ان وجود الذكور أكثر من الاناث في تخصص جذع مشترك علوم، وعكس ذلك في تخصص جذع مشترك آداب فالإناث يتواجدن بنسبة 26% اما الذكور بنسبة 14% فقط، وكما نلاحظ ان معظم التلاميذ متوجهون لشعبة جذع مشترك علوم (60%)، مقارنة لتلاميذ شعبة جذع مشترك آداب الذين تقدر نسبتهم بـ (40%).

**جدول رقم(2):** يمثل توزيع افراد العينة حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي بثانوية **دحماني محمد:**

| التخصص الدراسي | التكرارات | | | النسب المئوية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | اناث | مجموع | ذكور | اناث | مجموع |
| جذع مشترك علوم | 13 | 12 | 25 | % 26 | %24 | %50 |
| جذع مشترك آداب | 12 | 13 | 25 | %24 | %26 | %50 |
| مجموع | 25 | 25 | 50 | %50 | %50 | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن في تخصص جذع مشترك علوم أن وجود الذكور أكثر من الاناث فنسبة عدد الذكور تبلغ 26% أما نسبة عدد الإناث تقدر بـ 24 %،و عكس ذلك في تخصص جذع مشترك آداب أي أن تواجد الإناث أكثر من الذكور فنسبة الإناث تبلغ 26% اما نسبة الذكور 24%، وكما نلاحظ أن نسبة التلاميذ المتوجهون لشعبة جذع مشترك علوم نفسها مقارنة لتلاميذ شعبة جذع مشترك آداب أي 50% لكلتيهما.

## 4-أدوات البحث:

للتحقق من فرضيات البحث والوصول بالأهداف المحددة استعملنا في دراستنا الميدانية اداتين لجمع البيانات حول موضوع العقاب المدرسي المعنوي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

تتمثل الأداة الأولى في الاستبيان الذي هو عبارة عن استمارة من أسئلة تسلم إلى تلاميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية ليقوموا بتسجيل اجابتهم على الأسئلة الواردة فيه.

ويعرف الاستبيان على انه مجموعة من أسئلة مطروحة ومرتبطة بأهداف الدراسة توجه لأفراد العينة بغية الحصول على إجابات مختلفة تعكس اراءهم ومواقفهم.

اما الاستبيان الذي استخدمناه يدور حول موضوع "العقاب المدرسي المعنوي" ويتكون من خمسة بنود من نوع الأسئلة المغلقة، هدفنا من خلالها معرفة إذا كان أسلوب خصم النقاط من أنواع العقاب الأكثر استعمالا من طرف الأساتذة.

أما الأداة الثانية تتمثل في مقياس "دافعية التعلم" للباحث احمد دوقة(2011)، يتكون من خمسون فقرة موجبة وسالبة تقابلها أربعة اقتراحات، على التلاميذ اختيار العبارة المناسبة وتتمثل في: صحيح تماما، صحيح نوعا ما، غير صحيح، محايد.

**تصحيح المقياس:**

يتبع هذا المقياس طريقة تدرج المدرجات تبعا لدرجة الفقرةو إجابة العبارة، أي انه في كل فقرة تعطي العبارات: صحيح تماما، صحيح نوعا ما، غير صحيح، محايد على ترتيب الدرجات 3،2،1،0 وهذا من الموجب نحو السالب. اما إذا كانت العبارات سالبة فتعطي على الترتيب الدرجات: 0،1،2،3.

**صدق وثبات المقياس:**

تم بناء المقياس من الأستاذ "احمد دوقة" حسب المجتمع الجزائري، فقد تم بناء 87 بند شكلت المقياس الأول للدافعية للتعلم تم تطبيقه على عينة تكونت من مئة تلميذ لغرض تعديل بعض فقراته، ليصبح العدد النهائي للبنود خمسون بندا، طبق مرة أخرى على عينة أخرى من تلاميذ عددها 922 قصد التأكد من صدق محتوى بنوده وكذا ثباته، حيث اتضح بان للمقياس ثبات قدر ب 0،87 باستعمال طريقة التجزئة النصفية وصدق محتوى مقبول فيما يخص الفقرات المشكلة له.

**(احمد دوقة واخرون، بدون سنة، ص62).**

## 5-إجراءات البحث:

بعد ان تم اخذ الموافقة من طرف مديرية التربية لولاية تيزي وزو قمنا بإجراء بحثنا في ثانويتي زعموم محمد ودحماني محمد المتواجدتين في بلدية بوغني لولاية تيزي وزو.

حيث تم اختيار عينة البحث بصفة عشوائية و المقدرة ب 100 تلميذ من الصف الأول ثانوي، من بينهم 52 اناث و48 ذكور.

تم توزيع المقاييس في ثانوية زعموم محمد على خمسين تلميذا يوم 04 ماي 2015 على الساعة الثانية عشر زوالا وكان ذلك في الساحة بصورة جماعية، وانتظرنا لمدة 30 دقيقة ثم استرجعنا الأكثرية من المقاييس من طرف التلاميذ والباقي استرجعناه في اليوم التالي من الادارة.

وفي نفس اليوم قمنا بنفس العملية في ثانوية دحماني محمد حيث اخذنا خمسين تلميذ.

زعنا عليهم المقاييس على الساعة التاسعة صباحا وكان ذلك في القسم، وتم استرجاعها في اليوم التالي.

## 6-التقنيات الإحصائية المستخدمة في البحث:

للتحقق من صحة فرضيتنا الأولى استخدمنا **النسبة المئوية** للتعرف على مدى اعتماد المعلمين على العقاب المدرسي المعنوي المتمثل في أسلوب خصم النقاط في التعامل مع التلاميذ.

ونظرا لطبيعة الفرضيات الأخرى التي طرحناها في بحثنا اعتمدنا البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الإنسانية و الاجتماعية Spss الذي يعرف على انه "برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية البسيطةو المعقدة للبيانات وخاصة في حالة العينة الكبيرة".

**(محمد بلال الزغبي، 2006، ص 12).**

ويقوم هذا البرنامج بفرز وترميز المعطيات لدراسة مستوى الارتباط والفروق، وبحث مستوى دلالة كل نتيجة، قد تمثلت هذه التقنيات فيما يلي:

**1-النسبة المئوية:** وذلك لتمثيل العينة وخصائصها، ومعرفة أي من الذكور والاناث من جهة، والعلميين والادبيين من جهة أخرى، وذلك ليسهل علينا المقارنة بين المتغيرات. استعننا بها للتحقق من صحة الفرضية الأولى.

**2-المتوسط الحسابي:** الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض، واقترابها من المتوسط او من المركز. استخدمناه للتحقق من صحة الفرضية الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة.

**3-الانحراف المعياري:** القيمة الأكثر استخداما من بين مقاييس التشتت الاحصائي لقياس مدى التبعثر الاحصائي، أي انه يدل على مدى امتداد مجالات القيم ضمن مجموعة البيانات الإحصائية. كما استخدمناه أيضا للتحقق من صحة الفرضيات الجزئية الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة.

**4-معامل ارتباط بيرسون:** وذلك لمعرفة مدى وجود علاقة خطية بين المتغيرين المدروسين المتمثلين في العقاب المدرسي المعنوي و الدافعية للتعلم، وقد استخدمناه للتحقق من صحة الفرضية الثانية.

**5-الاختبار التائي للفروق (T):** وذلك للتحقق من صحة الفرضية الثالثة وهي معرفة ما اذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي. والفرضية الرابعة وهي معرفة ما اذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص دافعيتهم للتعلم. والفرضية الخامسة لمعرفة ما اذ توجد فروق بين الادبيين والعلميين فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي. والفرضية الأخيرة معرفة ما اذ تجود فروق بين الادبيين والعلميين فيما يخص دافعيتهم للتعلم.

## خلاصة:

تعرضنا في هذا الفصل لأهم الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية، بدءا من تبيان منهج البحث، ثم وصف العينة مع تحديد خصائصها والأدوات المستخدمة لإجراء الدراسة وبعدها الأساليب الإحصائية المطبقة، وبهذا سنقوم في الفصل التالي بعرض وتفسير ومناقشة النتائج المتحصل عليها خلال التطبيق الميداني للدراسة.

# الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

**تمهيد.**

**1-عرض تحليل تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.**

**2-عرض تحليل تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.**

**3-عرض تحليل تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.**

**4-عرض تحليل تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.**

**5-عرض تحليل تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.**

**6-عرض تحليل تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.**

**استنتاج عام.**

**تمهيد:**

بعد تعرضنا في الفصل السابق لإجراءات الدراسة الميدانية، سنتناول في هذا الفصل تحديد نتائج الدراسة من خلال عرض استجابات أفراد العينة ومعالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية **SPSS** و التحقق من صحة الفرضيات المطروحة و تحليلها وتفسيرها و مناقشتها على ضوء الأطر النظرية للدراسات السابقة.

## 1-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

**«يعتمد المعلمون على العقاب المدرسي المعنوي ممثلا أسلوب خصم النقاط في التعامل مع التلاميذ».**

**جدول رقم (3):** يبين اعتماد المعلمين على العقاب المدرسي المعنوي المتمثل في أسلوب خصم النقاط في التعامل مع التلاميذ.

| نوع العقاب | التكرار | | | النسبة المئوية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | انثى | المجموع | ذكر | انثى | المجموع |
| الشتم والتوبيخ | 13 | 9 | 22 | 9% | 6% | 15% |
| الطرد من القسم | 30 | 22 | 52 | 21% | 15% | 36% |
| العقاب البدني | 4 | 5 | 9 | 3% | 3% | 6% |
| منعك من القيام بنشاط تحبه | 3 | 4 | 7 | 2% | 3% | 5% |
| خصم النقاط | 24 | 31 | 55 | 17% | 21% | 38% |
| **المجموع** | 74 | 71 | 145 | 52% | 48% | 100% |

يتضح من خلال الجدول أعلاهأن استجابات التلاميذ حول البند **رقم 3** حول أساليب العقاب الممارسة عليهم من طرف أساتذتهمأن أسلوب خصم النقاط أي العقاب المعنويهو الأكثر اعتمادا، إذاحتل المرتبة الأولى من ترتيب نتائج الجدول، حيثأن**55** من مجموع التكرارات مورس عليهم العقاب المعنوي وهو ما يعادل نسبة **38%** لكلتا الثانويتين.يليه

أسلوب الطرد من القسم الذي احتل المرتبة الثانية بعد أسلوب خصم النقاط بنسبة معتبرة والتي تقدر بـ **36%**، وبعده أسلوب الشتم والتوبيخ الذي يقارب **15%** من اعتماده، ويأتي العقاب البدني الذي لايزال ينتهج ولو بنسبة قليلةو التي تقدر بـ **6%**، وأخيرا أسلوب المنع منالقيام بنشاطات يحبها التلاميذ والتي تعد أصغر نسبة اذ تحتوي على **5%** من استجابات التلاميذ.

يمكن تفسير نتائجهذه الفرضية المتعلقة بمدى اعتماد المعلمين لأساليب العقاب في الواقع التربوي، أن نظرا للمناخ المدرسي والضغوطات التي يتعرض لها المعلمون من مسؤوليات تربوية واجتماعية وإدارية، فنجدهم يلجئون إلى اعتماد أساليب تعديل السلوك السهلة للتخلص من مضايقات التلاميذ دون الالتزام بشروط وقوع العقابو التي من أبرزها(أن يكون متلائما لعمر التلميذ)، شخصية التلميذ، ظروفه وظروف السلوك وعدد المرات التي خالف فيها–ألا يكون العقاب صادرا عن انفعال.

**(جليل وديع شكور ،1997، ص104).**

هذا دون النظر إلىتأثيرهعلى نفسيتهم ولا الأخذ بعين الاعتبار فترة المراهقة–المرحلة الحساسة– التي يمرون فيها والتي تتميز بالنمو السريع من مختلف الجوانب وكذا الحساسية وشدة الانفعال وغيرها من المشكلات خاصة النفسية التي تعد من المشكلات الرئيسية في هذه الفترة و الدليل على ذلك دراسة **جابر عبد الحميد جابر** عام **1967** حول الطلاب في المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد التي أكدتأن المراهق يواجه مشكلات عدة قد تكون أسرية، صحية، اجتماعية، مدرسية، اقتصادية، نفسية والتي تتصدر بالمقدمة هذا بأعلى نسبة قدرت بـ21،11% ثم تليها المشكلات الاقتصادية بنسبة20،24%.

**(عبد العلي الجسماني،1994، ص303–304).**

فمثلا أسلوب الطرد من القسم احتل نسبة كبيرة جدا قدرت ب **36%** والذي قد يؤثر بشكل مباشر على شخصية التلميذ وكرامته و كذا على دافعتيه للتعلم،أو أسلوب التوبيخأمام تلاميذ الصف، هذا الأسلوب الذي احتل المرتبة الثالثة بنسبة **15%**،إضافة إلى هذه الأساليب، نجد أسلوب منع التلميذ من القيام بنشاط يحبه والذي يحتل النسبة الصغرى من النتائج والتي تقدر ب **5%** وهذا راجع ربما إلىأن هذا الأسلوب قد لا يساهم بشكل فعال في تعديل سلوكهم والسبب أن هذا الأمر ربما لم يعد مهما بالنسبة إليهم والشيء المهم لديهم الآن مستقبلهم أكثر من حاضرهم.

حيثأدلت به دراسة **وتزل1997 (Witzel)**:حول الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط ودور إدراك التلاميذ للعناية التربوية للمعلم،إذ انتهت الدراسة إلىأن إدراك التلاميذ لمدى اهتمام المعلمين بهم ودرجة الاعتناء التي يحضون بها من طرف المعلمين يرتبطان إيجابا بمدى متابعة التلميذ الأهداف الاجتماعية واستعداده لبذل الجهد الدراسي المطلوب وارتبط سلبا باعتقاد التلاميذ لمدى مراقبة المعلم لهم والتحكم فيهم.

**(احمد دوقة، 2011، ص 97).**

وعليه يمكن تفسير نتيجة هذه السلوكيات السيئة التي تصدر من التلاميذ بما يسمى "بالانعكاس الأكاديمي"، لذا فالمشكلات السلوكية ما هي إلا انعكاس للصعوبات الأكاديمية التي تؤثر على التلاميذ باعتبارها نتيجة حتمية للإحباط المستمر الناجم عن عدم قدرتهم على القيام بالمتطلبات الأكاديمية، وفشلهم المستمر، وهذا ما توصل إليه.

**(بشقة سماح،2008، ص144).**

إضافة إلى هذا نقص دافعتيهم للتعلم وما ينتج عنه تدني مستوى التحصيل لديهم وهو ما أدلت به **دراسة الشهابي (1992) وغنيم (1996)**اللذان بينا أن سبب تدني معدلات

التلاميذ هي المشاكل التي يعيشونها داخل المؤسسات التربوية منها أساليب التدريس التي يستخدمها الأستاذ والمناهج الدراسية ونظام الامتحانات.

كما تتفق النتائج مع دراسة **أبو حمادة (2006)** و**قطب ومعوض(2007)**اللذان ارجعا سبب تدني تحصيل التلاميذ إلى صعوبة المناهج وعدم توافقها مع قدرات وميول التلميذ.

**(سلطانة،2009، ص111).**

رغم أن معظم البحوث التربوية التي تعارض استخدام العقاب لكن هناك من الباحثين من يؤيدون هذا الأسلوب في التعامل مع التلاميذ كالباحث **(عمر عبد الرحيم نصر الله)** الذي يؤكد على ضرورة استخدام العقاب المدرسي كونه يؤدي إلى سرعة التعلم من خلال إجبار المتعلم على حذف الاستجابات التي تؤدي به إلى العقاب كما يساهم في ضبط السلوك وفرض النظام في المدرسة وغرفة الصف.

**(عمر عبد الرحيم نصر الله،2010، ص 441).**

وكما نجد أسلوب خصم النقاط الذي احتل أكبر نسبة التي تعادل **38%** من استخدامه،وهذه النتيجة تتماشى مع نتائج دراسة **العربي قوري ذهبية (2011)**:العقاب الجسدي والمعنوي المدرسيينوتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني **لدى** تلاميذ التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، بحيث أسفرت نتائج أساليب انتهاج العقاب المدرسي في المتوسط والثانويأن نسبة أسلوب خصم النقاط بلغت أكبر نسبة مقارنة بالأساليب الأخرى اذ قدرت بـ**63،33%** تليها نسبة أسلوب الطرد من القسم بـ **24.58%.**

إذ لاحظنا من خلال هذه الدراسةأن من الأسباب التي تدفع بالمعلم انتهاج أسلوب خصم النقاط حسب الترتيب الإحصائيلهذه الدراسة نجد ما يلي:

1-إذا لم ينجز التلاميذ واجباتهم المنزلية.

2-إذا غشوا في الامتحان.

3-التشويش أثناء الدرس.

4-عدم المشاركة في الدرس.

5-أثناء الإجابة الخاطئة عن سؤال دراسي طرحه المعلم.

6-انتقاد التلاميذ طريقة عمل المدرس.

وعليه نستنتجأن المعلم يلجأ إلى استخدام العقاب المعنويأكثر في هذه المرحلةوهذا راجع لربماإلى مدى وعي الأساتذة وتيقن التلاميذ لمدى أهمية النقطة في تحديد توجيه وتحصيل التلميذ وأيضا تأثيرها على مستقبله المدرسي والمهني، اذ يعد هذا الامر نقطة ضعفه، بالتالي فالمدرسون يرون انه الأسلوب الأنسب في تعديل السلوك الغير المرغوب فيه لهذه الفئة من التلاميذ.

كما بلغت نسبة العقاب البدني الذي احتل المرتبة الرابعة حسب إحصائيات الجدول نسبة تقدر ب **6%**، هذا على الرغم من تحريمه من طرف القوانين والقرارات و النشرات الرسمية لاستخدام العقاب البدني، و رغم ما يمكن أن يتعرض له المعلم من مشكلات بسبب استخدامه لهذه العقوبة المزولة،واستنادا إلى الواقع التعليمي بالمدارس الثانوية،و إلى ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون، فهذه النتائج تشير إلى أن المعلمون على وعي بشروط استخدام العقاب، إلا أن واقع ما يحدث في المدرسة و ما يتعرضون له من ظروف و أزمات تضطرهم إلي عدم مراعاتها في الواقع، حيث تتسبب في اكتسابه لاتجاهات سلبية نحو تلاميذه و نحو مهنته وتظهر لديه انفعالات واستجابات مثل الغضب، والقلق،و القسوة في عقاب تلاميذه.

و هذا ما يتماشى معدراسة **مصطفى يوسفعبدالمعطي (1995):** الضبطالمدرسيفي الحلقةالأولىمن التعليم الأساسي.

فقدهدفتإلى التعرفعلىوسائل الضبطالمستخدمةفي المدرسةومدىفاعليةهذهالأساليبوكذلكالوسائل المقترحةللمعلمين.

في عمليات الضبطالمدرسي.أشارتنتائج الدراسةإلى أن استخدام العقاب البدني، كوسيلةمن وسائل الضبطالمدرسي احتلت المرتبةالأولىبنسبة **27.55%** قدتليهافي الأهميةممارسةالأنشطةالتربوية بنسبة**26.53%**، وأوصت الدراسةبضرورةالاهتمامبالتشجيعوالمكافأة، بدلا من التوبيخوالقسوة.

وجاءت **دراسة الحارثي(1991)** التي تعارض هذا الأسلوب، حيث هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات السائدةلدى أولياءالأمور والمعلمين في مدينةمكةالمكرمةنحو استخدام العقاب البدني، فتوصلت الدراسةإلى أن، **67%** من أفرادالعينةيعارضون استخدام العقاب البدني في المدارس ويرون أنهيؤدي إلى أثار سلبيةكالعدوانيةوالعنفوالهروبمن المدرسةوقدأوصى الباحثبعدم استخدام العقاب البدني إلاّفي أضيق الحدود، كماناديبضرورةرفع المستوى التعليمي لأولئك الذين يقومون بتعليم الأطفال وبالذات في المرحلةالابتدائية.

## 2-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

**«توجد علاقة إرتباطية بين العقاب المدرسي المعنوي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي»**

**جدول رقم(4):** يبين العلاقة الإرتباطية بين العقاب المدرسي المعنوي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي:

| متغيرات الدراسة | جحم العينة N | معامل ارتباط بيرسونR | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| العقابالمدرسي المعنوي | 100 | -0.16 | 0.05 |
| دافعية التعلم | | | |

نلاحظ من خلال **الجدول رقم (4)**أن قيمة معامل ارتباط بيرسون تقدر ب**16،0-** وقيمةمستوى الدلالة تقدر ب 0،05 هذا يعني أن 0،16-< 0،05 أي هناك علاقة ارتباطيهعكسية سالبة دالة إحصائيا بين العقاب المدرسي المعنويودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

نرى من خلال نتائج هذه الفرضية انه توجد علاقة ارتباطيه عكسية سالبة بين العقاب المدرسي المعنوي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون R يتبين ويتضح لنا من خلال الجدول رقم (4)، أن القيمة المحسوبة في البرنامج الإحصائي**0،16spss**-أصغر من مستوى الدلالة 0،05 وبالتاليهناك علاقة ارتباطيه عكسية سالبة دالة إحصائيا بين العقاب المدرسي المعنوي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

وبهذا نستنتجأن كلما زاد العقاب المدرسي المعنوي نقصت الدافعية للتعلم.

ولقد أتت نتائج هذه الفرضية توافق دراسة الباحثين **الان ليوري** و**فابيان فينوي(1997)** التي تؤكد على ان الدافعية تتدنى في مواقف المراقبة والعقاب.

ذلك لان التلميذ قد يحس نفسه انه مظلوم من طرف الأستاذ اعتقادا انه سيؤثر على تحصيله الدراسي وتوجيهه ونجاحه في المستقبل.

كما جاءت دراسة **برناردووي(Bernard Douet)**حول موضوع العقاب المدرسي اذ توصلتإلىأن نسبة 92.6% منأفراد عينتهأدلوا على أن هذا الأسلوب يؤثر تأثير واضح على دافعية التعلم و52% إذأقروا انه ينقص من قيمة العمل المدرسي للتلميذ.

وكذا نتائج الدراسة التي أجرتها الباحثة **سعيدة صالحي2003**، بالجزائر العاصمة على عينة قدرت ب 328 تلميذ وتلميذةوذلك للتعرف على أثر العقاب المدرسي على دافعية التعلم فأسفرتالنتائج علىأن هناك تأثير سلبي للعقاب على دافعية التعلم.

كما تماشت أيضا مع دراسة**صغير لمياءوزوقاع سهام2011** حول تأثير العقاب المدرسي على دافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي على عينة مكونة من 45 تلميذ حيث توصلت إلىأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية التلاميذ المعاقبينو غير المعاقبين. اذ فالعقاب المدرسي يلعب دور كبير في تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

ونتيجة هذه الدراسة تعكس مع ما توصلت إليه دراسة **بن يوسف أمال2008**أن خلال عملية التحصيل تزيد من الدافعية للتلاميذ، وكذا التحفيز، فإعطاء النقاط بعد إجراء الامتحانات، حيث أن التعليق الإيجابي و السلبي مرتبط بسيكولوجية التعزيز، فالمعلم الذي يعطي العلامات بصورة جماعية، حينئذ فالتلميذ إذا ما يشعر أن أداءه أقل مستوىو أدنى من زملائه الذين تفوقوا عليه قد يدعمه المعلم ويشجعه على أدائه وكان محل إعجاب عنده، في

حين إذا كان أداءه منخفض فذلك يزيده من عزيمة من أجل تحسين مستواه مثل زملائه، إذ يقوم بمنافسة القسم محاولة إثبات نفسه و مقدرته على إدراك ما فاته.

**(بن يوسف أمال،2008، ص 109).**

## 3-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

**«توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي».**

**جدول رقم (5):** يبين وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي:

| المتغير | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | القيمة الدالة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العقاب المدرسي المعنوي | ذكور | 48 | 0.52 | 0.50 | 1.57 | 0.45 | 98 | 0.05 |
| | اناث | 52 | 0.59 | 0.49 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أعلاه أنقيمة المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور تقدر بـ **0،52**أما بالنسبة للإناث فتقدر ب **0،59**، أما قيمة الانحراف المعياري بالنسبة للذكور تصدر ب **0،50**وهي أكثر منقيمة الانحراف المعياري بالنسبة للإناث إذ هي تقدر بـ **0،49** أما قيمة التباين لمتغير العقابالمدرسي المعنوي فظهرت ب **1،57**،أماالقيمة الدالة التي تقدر ب **0.45** أكبر من مستوى الدلالة **0.05**وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين الجنسين في العقاب المدرسي المعنوي.

وهذا راجع لربما إلى مدى تقارب الجنسين في الإطار المرجعي الثقافي الدراسي خاصة في الوسط المدرسيإذأنكل من الجنسين لا تختلف سلوكاتهم في أغلبية المواقف بالتالي فهم يتعرضون للعقاب المعنويلتعديل سلوكهم الغير المرغوب فيه.

## 4-عرض تفسير وتحليل ومناقشةنتائج الفرضية الرابعة:

**«توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعيتهم للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي».**

**جدول رقم (6):** يبين وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعيتهم للتعلم:

| المتغير | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | القيمة الدالة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية للتعلم | ذكور | 48 | 105.72 | 21.21 | 1.55 | 0.64 | 98 | 0.05 |
| | اناث | 52 | 103.67 | 23.65 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور تقدر ب**105.72**أما بالنسبة للإناث فتقدر بـ **103.67**،أما قيمة الانحراف المعياري بالنسبة للذكور تصدر ب**21.21** وهي اقل منقيمة الانحراف المعياري بالنسبة للإناث إذ هي تقدر بـ**23.65** أما قيمة التباين لمتغير الدافعية للتعلم فظهرت ب **1،55**،أماالقيمة الدالة التي تقدر ب **0.64** أكبر من مستوى الدلالة **0.05**.بذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين الجنسين في دافعيتهم للتعلم.

ترى هذه الفرضية انه توجد فروق بين الذكورو الإناث فيما يخص الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وباستخدام اختبار(T) للفروق يتبين ويتضح لنا منخلال الجدول

رقم (6)، أن القيمة الدالة التي تقدر ب **0.64** أكبر من مستوى الدلالة **0.05** وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لديهم.

وذلك راجع لربما التساوي مستوى الطموح بين الذكور والإناث في المسار الدراسي وكذا نظرة المجتمع لإلزامية تشارك الجنسين في تحمل المسؤولية مستقبلا.

- مدى تقارب الجنسين في الإطار المرجعي الثقافي الدراسي خاصة في الوسط المدرسي مما يساهم في توازن مستوى دافعية التعلم لديهم.
- كما قد يرجع ذلك إلىمراعاة الفروق الفردية بين الجنسين من خلال التنويع في النشاطات التعليمية وحتى الترفيهية والرياضية مما يولد لديهم أيضا الدافعية للإنجاز وتشجيع الأداء العملي.
- وكما قد يعود إلى توفير المؤسسة التربوية لهم جو تعليمي ملائم يسودهالأمنو الحرية والمساواة بين الجنسين.

–وقد يعزى ذلكلمرحلة المراهقة التي تتميز بجوانب إيجابية كعوامل خلق دافعية التعلم لديهم كحاجاتهم للمثابرة والثقة بالنفس، والحاجة للاعتراف والتقدير الاجتماعي، التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة، وكذا حب الاستطلاع ودافع تجنب الفشل، وهو ما توصلت إليه دراسة **شيو (Chieu)**من جامعة كولومبياالأمريكية تحت عنوان دراسة عاملية الدافعية للتعلم، وقد أسفرت النتائج لوجود خمس دوافع للتعلم منها:

–الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، ويتضمن الطموحات العالية والمثابرةو الثقة بالنفس.

–الحاجة للاعتراف والتقدير الاجتماعي، وتتضمن وملاحظات الأساتذة و التفاعل مع النشاط المدرسي.

–دافع تجنب الفشل.

– حب الاستطلاع.

–التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة او مع ضغوطات الأقران.

**(جواهرة حياة،2012، ص13).**

حيث تشير بعض النظريات المعرفية في الدافعية، إلىأن سلوك الفرد محدد جزئيا بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية، وتتباين ديمومة الفترة الزمنية اللازمة لإنجاز هذه الأهداف بتباين الأهداف ذاتها فقد تكون هذه الفترة طويلة لارتباطها بأهداف بعيدة المدى تتعلق بالمستقبل التعليمي والمهني للطالب وقد تكون قصيرة جدا لارتباطها بأهداف قريبة المدى تتعلق بنشاط تحصيلي راهن، كالتمكن من مادة او وحدة دراسية معينة.

**(عبد المجيد نشواتي،2004، ص221).**

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة **المرشي(1982)** التي أثبتت اتفاق الذكور والإناث في ترتيب بعض القيم نظرا لتشابه الإطار المرجعي المستمدة منه القيم خاصة الإطار الثقافي الدراسي.

وتذهب في نفس الاتجاه دراسة نعماني وزملاءه التي انتهت إلىأن الاحتكاك بين الطالبات والطلاب يقرب بين قيمهم فتضعف الفروق.

وهذا عكس ما جاءت به دراسة**(عبد الباسط الغني،2007)** في الكشف عن العلاقة بين القيم التي يحملها المتعلمون، ودافعيتهم نحو التعلم فتوصل إلى انه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قيم الطلبة و دافعيتهم، ووجود فروق دالة احصائيا في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناثو السبب يعود حسبه إلى الافرازات التي أحدثها التغير الاجتماعي، حيث أصبحت الإناثأكثر شغفا للحصول على تعلم أحسن لتحقيق الأهداف المسطرة.

## 5-عرض تفسير وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

**«توجد فروق بين الأدبيين والعلميين فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي».**

**جدول رقم (7):** يبين وجود فروق بين الأدبيين والعلميين فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي:

| المتغير | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | القيمة الدالة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العقاب المدرسي المعنوي | أدبي | 46 | 0.52 | 0.50 | 1.36 | 0.48 | 98 | 0.05 |
| | علمي | 54 | 0.59 | 0.49 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة للأدبيين تقدر بـ**0،52**اما بالنسبة للعلميين فتقدر بـ **0،59**،أما قيمة الانحراف المعياري بالنسبة للأدبيين تصو بـ **0،50** وهي اقل منقيمة الانحراف المعياري بالنسبة للعلميين إذ هي تقدر بـ**0،49**أما قيمة التباين لمتغير العقاب المدرسي المعنوي فظهرت ب **36،1**،أماالقيمة الدالة التي تقدر ب **0.48** أكبر من مستوى الدلالة **0.05**.بذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين الأدبيين و العلميين في دافعيتهم للتعلم.

ترى هذه الفرضية انه توجد فروق بين التخصصين الأدبي والعلمي فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وباستخدام اختبار T للفروق

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (7)، أن القيمة الدالة التي تقدر ب **0.48** أكبر من مستوى الدلالة **0.05** وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين التخصصين فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي.

وهذا راجع لربماإلى نفس المنظومة التربوية والقوانينالتي تسير الأدبيين والعلميين، أي لا يوجد نظام خاص للتخصصين في أسلوب تعديل سلوكهم.

## 6-عرض تفسير وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

**«توجد فروق بين الأدبيين والعلميين فيما يخص الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي».**

**جدول رقم (8):** يبين وجود فروق بين الأدبيين والعلميين فيما يخص دافعيتهم للتعلم:

| المتغير | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التباين | القيمة الدالة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية للتعلم | ادبي | 46 | 105.08 | 20.52 | 2.44 | 0.12 | 98 | 0.05 |
| | علمي | 54 | 104.29 | 24.11 | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة للأدبيين تقدر **105.08** أما بالنسبة للعلميين فتقدر بـ **104.29**،أما قيمة الانحراف المعياري بالنسبة للأدبيين تصدر بـ **20.52** وهي اقل منقيمة الانحراف المعياري بالنسبة للعلميين اذ هي تقدر بـ **24،11** أما قيمة التباين لمتغير الدافعية للتعلم بالنسبة لهذه الفرضية فظهرت ب

**2،44**،أماالقيمة الدالة التي تقدر ب **0.12** أكبر من مستوى الدلالة **0.05**.بذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين الأدبيين والعلميين فيما يخص دافعيتهم للتعلم.

ترى هذه الفرضية انه توجد فروق بين التخصصين الأدبي والعلمي فيما يخص الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وباستخدام اختبار T للفروق يتضح لنا من خلال الجدول رقم (8)، أن القيمة الدالة التي تقدر ب **0.12** أكبر من مستوى الدلالة **0.05** وبذلك نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين التخصصين فيما يخص الدافعية للتعلم.

وهذا راجعإلى الدور الفعال الذي يلعبه التوجيه المدرسي في إنجاح العملية التربوية، كونه يساهم في الكثير من الأمور منها:

. إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتحسين وتطوير خبرات الطلبة اتجاه دروسهم.

. مراعاة مبدأ الفرو قات الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية والأسرية والتربوية، ومراعاة المتوسطين والمتفوقين والمتخلفين تحصيليا، وتوجيه كل منهم وفق قدراته و استعداداته.

. إثراء الجانب المعرفي لدى الطلبة بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي، وصحتهم النفسية .

. توجيهو إرشاد الطلبة إلى طرق الدراسة الصحيحة.

. مساعدة الطالب على التكيف مع نفسه وأسرته ورفاقه ومجتمعه.

. مساعدة الطالب على التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعاليةو الاجتماعية.

. تقديم خدمات الإرشاد التربوي و المهني لمساعدة الطلبة على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم.

**(سعيد عبد العزيز جودت، عزت عطوي، 2009، ص 12،13).**

وجاءت هذه الدراسة عكس ما توصلت إليه دراسة**(حسينة بن ستي وزميلاتها،2013)**حول التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، بالتالي أسفرت النتائجأن هناك فروق بين التخصصين الأدبي و العلمي فيما يخص دافعيتهم للتعلم. ومن أبز الأسباب التي يعودإليها وجود هذا الاختلاف من خلال هذه الدراسة هو عدم الاتفاق في المحددات الوجدانية المتمثلة في رغبة وطموح ودافعية الطلبة في الشعبتين في اجتياز مرحلة الثانويو التطلع إلى الدراسة الجامعية.

وكما تماشت هذه الدراسة مع نتائج دراسة **(محمد علي مصطفى1998)**حول موضوع الدافعية المدرسية لدى كلية التربية بالعرش، وذلك حسب متغيرات الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي، حيث توصل إلى نتائج مختلفة ومنها التي تتشابه مع نتائج فرضيتنا وتتمثل في:

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الرابعة أدبي لصالح طلبة الفرقة الرابعة.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجاتمجموعتي طالبات الفرقة الرابعة وطالبات أدبي في الدافعية للتعلم.

**(احمد دوقة،2010، ص87،88).**

## استنتاج عام:

تناولنا خلال هذه الدراسة موضوع العقاب المدرسي المعنوي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين العقاب المدرسي المعنوي أي أسلوب خصم النقاط وعلاقته بدافعية التعلم لدى التلميذ المتمدرس في السنة الأولى من التعليم الثانوي.

كما قمنا بصياغة فرضيات البحث انطلاقا من إشكالية الدراسة ومن خلالها أدرجنا النتائج التي توصلنا إليها وهي كالآتي:

**الفرضية العامة:**

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العقاب المدرسي المعنوي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ومن خلالها توصلنا إلى أن قيمة معامل ارتباط بيرسون قدر ب**0،16**-وقيمة مستوى الدلالة قدر ب 0،05 هذا يعني أن 0،16-< 0،05 أي هناك علاقة ارتباطية عكسية سالبة دالة إحصائيا بين العقاب المدرسي المعنوي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

وبهذا فان الفرضية العامة من بحثنا قد تحققت.

**الفرضية الجزئية الأولى:**

- يعتمد المعلمين على العقاب المعنوي المتمثل في أسلوب خصم النقاط في التعامل مع التلاميذ.

حيث أن**38%** من مجموع النسب المئوية مورس عليهم العقاب المعنويو الذي احتل المرتبة الأولى من ممارسته لكلتا الثانويتين، وهو ما يدل على أن هذه الفرضية قد تحققت.

**الفرضية الجزئية الثانية:**

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص العقاب المدرسي المعنوي.

والنتيجة أوضحت لنا أن القيمة الدالة قوت ب **0.45** أكبر من مستوى الدلالة **0.05**بالتاليقبلت الفرضية الصفرية رفضت الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين الجنسين في العقاب المدرسي المعنوي. مما يدل على ان هذه الفرضية لم تتحقق.

**الفرضية الجزئية الثالثة:**

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص دافعيتهم للتعلم.

أوضحت النتائج أن القيمة الدالة التي تقدر ب **0.64** أكبر من مستوى الدلالة **0.05** وبذلك قبلت الفرضية الصفرية ورفضت الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لديهم. بالتالي فان الفرضية لم تتحقق.

**الفرضية الجزئية الرابعة:**

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في العقاب المدرسي المعنوي.

أظهرت النتائج أن القيمة الدالة التي تقدر ب **0.48** أكبر من مستوى الدلالة **0.05**.بذلك قبلت الفرضية الصفرية ورفضت الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين الأدبيين والعلميين في دافعيتهم للتعلم. مما يدل على عدم تحقق الفرضية.

**الفرضية الجزئية الخامسة:**

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين فيما يخص دافعيتهم للتعلم.

أما القيمة الدالة بالنسبة لهذه الفرضية تقدر ب **0.12أي** أكبر من مستوى الدلالة **0.05**.بذلك قبلت الفرضية الصفريةو رفضت الفرضية البديلة أي انه لا توجد فروق بين الأدبيين والعلميين فيما يخص دافعيتهم للتعلم. لذا فالفرضية لم تتحقق.

## اقتراحات البحث:

من الملاحظ أن مع التطور و التقدم التكنولوجي السريع وباعتبار المراهقة مرحلة حساسة التي يجب الأخذ بها كمبدأ رئيسي في المواقف التربوية كون أن التلاميذ بحاجة ماسة إلى الرعاية النفسية والاجتماعيةو التربوية، لذا على الأسرةو المدرسة توفير جو نفسي اجتماعي ملائم ومشجع من اجل التوافق الجيدو خاصة استثارة دافعية التعلم لديهم.

**ومن أهم الاقتراحات نذكر:**

- تعديل سلوكيات المتعلمين المراهقينو العمل على إدماجهم لتحقيق التوافق مع البيئة المدرسية، وذلك بتوفير الظروف المسامحة لذلك وتقديم الفرصة للمراهق لإظهار قدراته وكفاءاته دون إحراج وبالتالي عقد صلات مع زملائهو الاحتكاك بهم الذي يؤدي إلى التبادل الفكريو المعرفي.
- المعلم الناجح هو الذي يبذل جهده في فهم دوافع المتعلمين، وذلك من خلال ملاحظة سلوكياتهم المختلفة وردود أفعالهم، و هذا يؤدي إلى شعور المتعلمين المراهقين بالاهتمام و القيمة مما يدفعهم التحصيل الجيد، فعلى المعلم أن يسعى إلى تنمية شخصية المراهق المتمدرس من حيث إثبات ذاته وتقدير نفسهو الإرضاء به من خلال أنشطة ترفيهية ورياضية.
- إتاحة فرص متكافئة للمشاركة بين التلاميذ.
- إشراك التلاميذ في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف والخطط السليمة والواقعية.
- تنسيق العمل المشترك بينه وبين التلاميذ وبينهم جميعا.
- العمل على خلق جو يشعر فيه التلميذ بالطمأنينة للقيام بعمله بفعالية.
- تشجيع استثارة مواهب التلاميذ والثقة فيهم وفي قدراتهم.
- تفهم المراهق وتقبله من طرف الاسرةو العمل على تعزيز السلوكيات الايجابية فيه.

- تقدير الحوافز من طرف المعلم أي يجب تشجيع التلاميذ المراهقين على التنافس ضمن إطار تعليمي، كما يجب أن يكون التشجيع مستمر على التعلم والتدريب والممارسة وكذا الاستقلالية و الاعتماد على الذات مثلا اعتماد طريقة النمذجة أو طريقة التدريس بالمشروع أو الأفواج أي التنوع في طرق التدريس.
- يجب تقديم مكافأة مادية أو معنوية عقابا كان أو تشجيعا وراء كل تصرف قام به سواء من طرف الوالدين أو المعلمين والتي ستترك أثرا واضحا في حياة المراهق المدرسية أو المستقبلية.
- مساعدة المراهق المتمدرس على اختيار الشعبة التي يرغب في دراستها ويملك دافعية للتعلم فيها وتتلاءم مع قدراته و ميوله وهذا راجع على المرشد والموجه المدرسي.
- مساعدة المراهق المتمدرس على التغلب على الصعوبات التي يمكن أن تقابله في التعامل مع هيئة التدريس أو المواد الدراسية.
- إعطاء اقتراحات و اختيار ما يصلح للمراهقين المتمدرسين من برامج و دروس تعليمية لاستثارة دافعيتهم للتعلم، حيث يجب أن تحتوي البرامج على دروس يسعى من خلالها المراهق إلى تحقيق التوافق بين ما يتعلمه في المدرسة و ما يواجهه من ظروف خارج نطاق المدرسة(الشارع الأسرة) فالبرنامج التعليمي المتنوع الذي يشبع رغبات و استفسارات المراهقين يجلبهم الاهتمام بالدراسة والتحصيل،و امتلاك سلوكيات توافقية كالاعتراف بالمستويات الاجتماعية، الثقة بالنفس، اكتساب مهارات اجتماعية مثل التحدث و الاتصال.
- القيام بدراسات مسحية للكشف عن المشكلات العامة و الفردية ضمن نطاق المدرسة للبحث عن حلول ايجابية.
- تنظيم ندوات مع أولياء الأوامر للتعرف على الظروف الاجتماعية و العائلية التي يعيش فيها المراهقين المتمدرسين من اجل التعاون معهم على حل مشاكلهم والعمل على ضمان التوافق الاجتماعي و النفسي لديهم وتشجيعهم على الاهتمام بمشوا هم الدراسي و مسارهم المستقبلي.

# خاتمة

## خاتمة:

يعتبر المعلم ركيزة أساسية يمكن الاستناد إليها لتحسين مخرجات النظم التعليمية، باعتباره العنصر الأكثر تأثيراً في أي نظام تعليمي وفي أي إصلاح وتطوير تربوي و لا يُنكر المبدأ الأساسي الحديث، بأن الطالب هو محور العملية التعليمية وغاية التربية الذي يسعى كل نظام تعليمي في أي مجتمع إلى تنشئته تنشئة متكاملة، ولكن لا يمكن الوصول إلى هذه الغاية دون التأكيد على الدور القيادي للمعلم، سواء في تشكيل الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب المهاري والسلوكي.

وأصبح من المسلم به أن الدور الأساسي في تطوير وتنفيذ المنهج ولتحقيق الأهداف المرجوّة من المدرسة في ظل متطلبات العصر الحديث يقع على عاتق المعلم.

لقد أولت كثير من الدول جل عنايتها للتعليم باعتباره العصا السحرية للقضاء على التخلف وللسير في ركب الحضارة، ومع ذلك معظم هذه الدول وبعد أن أنفقت جزءً كبيراً من ميزانياتها على التعليم، اكتشفت أن عملية التعليم لم تفِ بم أوكل إليها من مهام، لذا شرعت في مراجعة أنظمتها التعليمية بأركانها المتعددة وقوانينها، وكان على رأس هذه الأركان المعلم باعتباره أساس نجاح العملية التعليمية التعلمية وركيزتها الأساسية في مراحلها المختلفة

ويؤكد توفيق مرعي وزملاءه على أن من أهم الأسئلة التي يجب أن يوجهها المعلم لنفسه أو لغيره من المختصين أو التربويين هو: كيف ينبغي أن أُعلّم وان أخلق دافعية للتعلم لدى المتعلم؟ وأن هذا السؤال يتطلب اطلاعا بل فهماً عميقاً لجميع أساليب التعليم وعلاقتها بدافعية التعلم، حيث لا يتوافر أسلوب واحد يمكن أن يكون فعالاً في جميع المواقف التربوية، فالموقف التربوي هو الذي يفرض أسلوب التعليم الملائم له، وفي كثير من الأحيان يتطلب الموقف توافر عدد من الأساليب مع بعضها البعض في التعامل مع التلاميذ نظرا لمرحلة المراهقة التي يمرون بها، ومن بين هذه الأساليب العقاب خصوصا العقاب المادي،الذي يرجع لربما إلى مدى وعي الأساتذة وتيقن التلاميذ لمدى أهمية النقطة في تحديد توجيه وتحصيل التلميذ وأيضا تأثيرها على مستقبله المدرسي والمهني، وهذا ما يعتمد على قدرة

المعلم عند مواجهة المواقف الطارئة،لذا فالمدرسون يرون انه الأسلوب الأنسب في تعديل السلوك الغير المرغوب لهذه الفئة من التلاميذ.

كما لوجود الدافعية عند الفرد عامل أساسي في عملية التعلم، وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين الدوافع عند المتعلمين. وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية وهي أهمية وجود عامل واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، لذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تمس نواحي هامة في حياتهم، كما تهتم بإشراكهم في تحديد طرق العمل والدارسة والوسائل ونواحي النشاط التي توصلهم إلى تحقيق الأغراض التي يهدفون إليها.

# قائمة المراجع

## 1-قائمة المراجع باللغة العربية:


1. إبراهيم الخطيب (2006): **علم النفس المدرسي**، دار قنديل، ط1، عمان، الاردن.
2. إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1989): **دافعية التعلم وقياسها**، مكتبة الانجلو مصرية.
3. احمد أنور الشرقاوي(1996): **التعلم نظريات وتطبيقات**، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
4. احمد دوقة وآخرون (2011): **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعلم ما قبل التدرج**، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، الجزائر.
5. أحمد زكريا صالح (بدون سنة): **علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة العاشرة.
6. احمد عواد (1998): **قراءات في علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة، ط10، القاهرة.
7. أحمد محمد الزغبي (2002): **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية**، دار زهران، عمان.
8. احمد محمد الزغبي(2001): **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة الأسس النظرية والمشكلات سبل معالجتها**، دار زهران للنشر والتوزيع، بدون طبعة، الأردن.
9. احمد مرسي سعد (1986): **تطور الفكر التربوي**، عالم الكتب للطباعة، القاهرة.
10. امتثال زين الدين الطفيلي (2004): دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، ط1، لبنان.

11. امل البكري(2007): **علم النفس المدرسي**، المعتز للنشر والتوزيع، ط1 الأردن.
12. أمل صادق، فؤاد أبو حطب (1994): **علم النفس التربوي**، مكتبة الانجلو مصرية، الطبعة الرابعة.
13. اميل دوركايم، ترجمة عطية محمد (بدون سنة): **التربية الأخلاقية**، مكتبة مصر للطباعة، القاهرة.
14. بدر عمر (1987): **دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة**، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، العدد الرابع.
15. بدر محمد ملك(2004): **خير الأمور الوسط التوجيه، الثواب ام العقاب**، الصندوق الوطني للتنمية العلمية والاجتماعية، الأمانة العامة للأوقاف.
16. بن مرسلي احمد (1993): **مناهج البحث العلمي في علم الإعلام والاتصال**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
17. ثائر أحمد غباري (2008): **الدافعية بين النظرية والتطبيق**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان.
18. جليل وديع شكور(1997): **العنف والجريمة**، الدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى.
19. جمال منقال قاسم(2000): **الاضطرابات السلوكية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1 عمان.
20. حامد عبد السلام زهران(2001): **علم نفس نمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتاب، ط5، القاهرة.
21. حسين فيصل الغزى (1976): **علم النفس الطفولة والمراهقة**، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق، سوريا.

22. حسينة بن ستي(2013): **التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي (دراسة ميدانية على عينة تلاميذ المرحلة الثانوية بدائرة تقرت)**، رسالة لنيل شهادة ماستر في تخصص توجيه وارشاد من جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

23. رمزية الغريب (دون سنة): **العلاقات الإنسانية (في حياة الصغير ومشكلاته)**، مكتبة الانجلو مصرية.

24. رمضان محمد القذافي(1997): **علم النفس النمو**، الملكية الجامعية، ط1، الإسكندرية،

25. الزغبلاوي محمد السيد محمد (1998): **تربية المراهق بين السلام وعلم النفس**، مكتبة التوبة، ط4.

26. سعيدة صالحي (2003): **العقاب وأثره على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر.

27. سهيلة محسن كاضم الفتلاوي (2005): **تعديل السلوك في التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

28. صالح عبد العزيز (1978): **في طرق التدريس (التربية الحديثة)**، دار المعارف، الجزء الثاني، الطبعة العاشرة، مصر.

29. صالح عبد الله عبد الرحيم (2005): **نظرة الغزالي الى طبيعة الانسان وأثرها في آراءه التربوية**، دار المناهج للمناهج للنشر، الطبعة الأولى، عمان.

30. عبد الرحمن العوفي (1985): **الدوافع النفسية وعلاقتها بالاستهلاك عند الفرد الجزائري**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي في علم النفس الاجتماعي، جامعة قسنطينة.
31. عبد اللطيف فرج (2006): **المعلم والمشكلات الصفية**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
32. عبد اللطيف محمد خليفة (2000): **دافعية الإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
33. عبد الله عبد الدايم (1981): **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أواخر القرن العشرون**، دار القلم للملايين، الطبعة الرابعة، بيروت.
34. عبد المجيد نشواتي (2004): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، عمان.
35. عفت مصطفى الطنطاوي (2009): **التدريس الفعال**، دار المسيرة للنشر، ط1.
36. علاء الدين كفافي (2007): **الارتقاء النفسي للمراهق**، دار المعرفة الجامعية، بدون طبعة.
37. عمر عبد الرحيم نصر الله (2010): **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي**، أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.
38. فاخر عاقل (1993): **التعلم ونظرياته**، دار العلم للملايين، الطبعة السابعة، بيروت.
39. فاروق الروسان (2000): **تعديل وبناء السلوك الإنساني**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
40. فرج عبد الله طه (دون سنة): **معجم علم النفس**، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت.

41. كامل محمد محمد عويضة (1992): **علم نفس النمو**، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان.
42. كمال الدسوقي (1961): **علم النفس العقابي**، اصوله وتطبيقاته، دار المعارف، دون طبعة، القاهرة.
43. محمد إبراهيم كاضم (بدون سنة): **العقوبات المدرسية (دراسة ميدانية)**، مكتبة الانجلومصرية.
44. محمد التومي السباني (1977): **تطور وأفكار تربوية**، دار العروبة للكتاب.
45. محمد بن حمودة (2008): **الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.
46. محمد بن سماعيل (1972): **سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين**، تشخيصه وعلاجه، مطبعة الكاهنة.
47. محمد حسن العمايرة (2002): **المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية**، مظاهرها، أسبابها وعلاجها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى.
48. محمد حسن العمايرة (2002): **المشكلات الضمنية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.
49. محمد حسن العمايرة(2002): **المشكلات السلوكية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
50. محمد خلف (1978): **مبادئ علم العقاب**، مطابع الثورة للنشر والتوزيع، بنغازي، ليبيا.
51. محمد عبد الرحيم عدس (1999): **الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان.
52. محمد عطية الإبراشي (1994): **اتجاهات حديثة في التربية**، دار المعارف العربية، الطبعة الخامسة، مصر.

53. محمد عطية الإبراشي (1997): **اتجاهات حديثة في التربية**، دار احياء الكتب العربية، الطبعة السابعة.
54. محمد علي عمارة (2008): **برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين**، دار الفتح للتحديد الفني، القاهرة.
55. محمد محمود بن يوسف (2007): **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان.
56. محمد مصطفى زيدان (1972): **النمو النفسي للطفل والمراهق واسس الصحة النفسية**، منشورات الجامعة الليبية، ط1، ليبيا.
57. محمود محمد غانم (2002): **علم النفس التربوي**، دار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط4.
58. محي الدين توق (2003): **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، عمان.
59. مروان أبو حويج، إبراهيم الخطيب (2002): **المدخل الى علم النفس التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
60. **المنجد في اللغة والاعلام** (1986): دار المشرق، الطبعة الثانية، بيروت.
61. نادر فهمي الزيوج، صالح دياب الهندي (2002): **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
62. نبيل محمد زايد (2003): **الدافعية والتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة.
63. نبيه الغبرة (1998): **المشكلات السلوكية عند الأطفال**، المكتب الإسلامي، بيروت.
64. وهيب سمعان، محمد منير موسى (1975): **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار العالم العربي، عالم الكتب، القاهرة.

65. يوسف قطامي، نايفة قطامي (2002): **إدارة الصفوف، الأسس السيكولوجية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

## 2-قائمة المراجع بالغة الاجنبية:

66. Bernard Douet: **Discipline et punition à l'école**، puf, Paris, 1987.

67. Yves Lyror, Stephan : **Les adolescents violents**, Dunod, Paris.

# قائمة الملاحق

# جامعة مولود معمري تيزي وزو
# كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
# قسم علم الاجتماع

## استبيان

**أخي التلميذ أختي التلميذة :**

نحن بصدد تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماسترتخصص (التأطير التربوي)

و موضوعنا يتناول "العقاب المدرسي المعنوي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهق".

**التعليمات:**

1- ضع علامة (X) في الخانة المناسبة.
2- هناك أسئلة تحتاج إلى تفسير، فعليك الإجابة عليها بكل حرية وموضوعية.

**تقبلوا منا جزيل الشكر و الاحترام**

**البيانات العامة:**

الاسم:.....

اللقب:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:.....سنة

المستوى الدراسي:.....

التخصص الدراسي: .....

**1- ما هو نوع معاملة الأستاذ لك ؟**

معاملة ديمقراطية ☐ معاملة تسلطية ☐

إهمال ولا مبالاة ☐ معاملة أخرى ☐

**2- ما هي أهم السلوكات التي يعاقب عليها الأستاذ ؟**

عدم احترام الأستاذ ☐ عدم القيام بالواجبات المسندة إليه ☐

الفوضى والتشويش ☐ سلوك أخر ☐

**3- ما هو نوع العقاب الذي يستعمله الأستاذ معك ؟**

الشتم و التوبيخ ☐ الطرد من القسم ☐ العقاب البدني ☐

منعك من القيام بنشاط تحبه ☐ خصم النقاط ☐

**4- هل ترى أن العقاب حافز يدفعك للعمل أكثر؟** نعم ☐ لا ☐

**5- هل سبق لك ان تلقيت العقاب؟**

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

| الرقم | العبارات | صحيح تمام | صحيح نوعا ما | غير صحيح | لا أدري |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | لدي القدرة على النجاح في الدراسة | | | | |
| 02 | التعليم يحقق لي أمنياتي | | | | |
| 03 | لدي القدرة على العمل أكثر | | | | |
| 04 | التعليم يحقق لي مستقبلا زاهرا | | | | |
| 05 | لدي القدرة على التفوق على زملائي | | | | |
| 06 | التعليم يوصلني إلى مراتب أكبر | | | | |
| 07 | لدي القدرة على مواصلة الدراسة | | | | |
| 08 | فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة | | | | |
| 09 | التعليم يسمح لي المساهمة في تطوير البلاد | | | | |
| 10 | لدي القدرة على مراجعة كل الدروس | | | | |
| 11 | أوليائي يحرصون على نجاحي في الدراسة | | | | |
| 12 | التعليم يضمن لي النجاح في الحياة | | | | |
| 13 | لدي القدرة على الحفظ و تذكر كل الدروس | | | | |
| 14 | المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة | | | | |
| 15 | التعليم يضمن لي مهنة محترمة | | | | |
| 16 | لدي القدرة على فهم كل الدروس | | | | |
| 17 | البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة | | | | |
| 18 | التعليم يكسبني احترام الآخرين | | | | |
| 19 | لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي | | | | |

| الرقم | العبارات | صحيح تمام | صحيح نوعا ما | غير صحيح | لا أدري |
|---|---|---|---|---|---|
| 20 | لدي القدرة على متابعة الدروس بسهولة | | | | |
| 21 | التعليم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع | | | | |
| 22 | لدي القدرة على التعليم والتحصيل الجيد | | | | |
| 23 | التعليم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين | | | | |
| 24 | لدي القدرة على الإجابة عندما أسأل من طرف الأستاذة. | | | | |
| 25 | التعليم يمكنني من الحصول على علامات جيدة | | | | |
| 26 | لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما تظهرها لي الأستاذة | | | | |
| 27 | التعليم يجعلني أتفوق على زملائي | | | | |
| 28 | لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم. | | | | |
| 29 | زملائي يساعدونني عندما أحتاج لذلك. | | | | |
| 30 | المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة | | | | |
| 31 | لدي القدرة على الصعود إلى الصبورة عندما يطلب مني ذلك. | | | | |
| 32 | التعليم يحقق لي رغباتي | | | | |
| 33 | معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ | | | | |
| 34 | لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي | | | | |
| 35 | المراجعة مع زملائي مفيدة | | | | |
| 36 | لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له | | | | |
| 37 | لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه | | | | |
| 38 | لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية | | | | |
| 39 | المواد الجديدة مفيدة جدا | | | | |

| رقم | العبارات | صحيح تمام | صحيح نوعا ما | غير صحيح | لا أدري |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني | | | | |
| 4 | أوليائي يهمهم الإلتقاء مع أساتذتي | | | | |
| 4 | الكتب المدرسية سهلة الفهم و المراجعة | | | | |
| 4 | معظم الأساتذة يحترمون أراء التلاميذ | | | | |
| 4 | وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني | | | | |
| 4 | هناك متابعة متستمرة لأعمالي من طرف أوليائي | | | | |
| 4 | أوليائي يوفرون لي جو ملائم للدراسة | | | | |
| 4 | معظم التلاميذ يعاملون التلاميذ معاملة حسنة | | | | |
| 4 | معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط | | | | |
| 4 | معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ | | | | |
| 5 | هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني | | | | |

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=IQAB MOTIVATION
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

## Corrélations

```
[Ensemble_de_données0]
```

**Corrélations**

| | | IQAB | MOTIVATION |
|---|---|---|---|
| IQAB | Corrélation de Pearson | 1 | -,158 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,116 |
| | N | 100 | 100 |
| MOTIVATION | Corrélation de Pearson | -,158 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,116 | |
| | N | 100 | 100 |

```
T-TEST GROUPS=SEX(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=IQAB
  /CRITERIA=CI(.95).
```

## Test-t

```
[Ensemble_de_données0]
```

**Statistiques de groupe**

| | SEX | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| IQAB | GARçon | 48 | ,5208 | ,50485 | ,07287 |
| | fille | 52 | ,5962 | ,49545 | ,06871 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| IQAB | Hypothèse de variances égales | 1,570 | ,213 | -,753 | 98 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,752 | 97,037 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test-t pour égalité des moyennes | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% Inférieure |
| IQAB | Hypothèse de variances égales | ,453 | -,07532 | ,10008 | -,27392 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,454 | -,07532 | ,10015 | -,27410 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test-t pour égalité des ... Intervalle de confiance 95% ... Supérieure |
|---|---|---|
| IQAB | Hypothèse de variances égales | ,12328 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,12345 |

```
T-TEST GROUPS=SEX(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=MOTIVATION
  /CRITERIA=CI(.95).
```

## Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

| | SEX | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| MOTIVATION | GARçon | 48 | 105,7292 | 21,21695 | 3,06240 |
| | fille | 52 | 103,6731 | 23,64917 | 3,27955 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| MOTIVATION | Hypothèse de variances égales | 1,558 | ,215 | ,456 | 98 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,458 | 97,925 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test-t pour égalité des moyennes | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type |
| MOTIVATION | Hypothèse de variances égales | ,649 | 2,05609 | 4,50671 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,648 | 2,05609 | 4,48707 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test-t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|
| | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | Inférieure | Supérieure |
| MOTIVATION | Hypothèse de variances égales | -6,88733 | 10,99951 |
| | Hypothèse de variances inégales | -6,84843 | 10,96061 |

```
T-TEST GROUPS=BRANCHE(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=IQAB
  /CRITERIA=CI(.95).
```

## Test-t

```
[Ensemble_de_données0]
```

Statistiques de groupe

| | BRANCHE | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| IQAB | LETTRE | 46 | ,5217 | ,50505 | ,07447 |
| | SCIENCE | 54 | ,5926 | ,49597 | ,06749 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| IQAB | Hypothèse de variances égales | 1,363 | ,246 | -,706 | 98 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,705 | 94,917 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test-t pour égalité des moyennes | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% |
| | | | | | Inférieure |
| IQAB | Hypothèse de variances égales | ,482 | -,07085 | ,10035 | -,27000 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,483 | -,07085 | ,10050 | -,27037 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test-t pour égalité des ... |
|---|---|---|
| | | Intervalle de confiance 95% ... |
| | | Supérieure |
| IQAB | Hypothèse de variances égales | ,12829 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,12867 |

```
T-TEST GROUPS=BRANCHE(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=MOTIVATION
  /CRITERIA=CI(.95).
```

# Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

| | BRANCHE | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| MOTIVATION | LETTRE | 46 | 105,0870 | 20,52730 | 3,02659 |
| | SCIENCE | 54 | 104,2963 | 24,11030 | 3,28100 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| MOTIVATION | Hypothèse de variances égales | 2,440 | ,122 | ,175 | 98 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,177 | 98,000 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test-t pour égalité des moyennes | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type |
| MOTIVATION | Hypothèse de variances égales | ,862 | ,79066 | 4,52167 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,860 | ,79066 | 4,46376 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test-t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|
| | | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | Inférieure | Supérieure |
| MOTIVATION | Hypothèse de variances égales | -8,18245 | 9,76377 |
| | Hypothèse de variances inégales | -8,06753 | 9,64885 |