وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي العقيد أكلي محند او لحاج

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

فرع: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

العنـــــوان

العقاب المدرسي وتأثيره على دافعية الانجاز لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط

مذكرة لنيل شهادة الماستر 2 في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

بن حراث نجوى

تحـــت إشـــــــراف:

– الأستاذ: مصطفاوي الحسين

السـنة الجـامعية

2011-2010

فهرس المحتويات.....	ب
فهرس الجداول.....	ث
ملخص الدراسة	ج
كلمة شكر	ح
إهـــــداء	خ
الجانب النظري	
مقدمة.....	ي
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. الإشكالية	12
2. الفرضيات	14
3. تحديد المفاهيم	15
4. أهمية البحث	16
5. أهداف البحث	16
6. الدراسات السابقة مع التعليق عليها.....	17
الفصل الثاني: العقاب المدرسي	
تمهيد	22
1. مفهوم العقاب المدرسي	23
2. أسباب العقاب المدرسي	23
3. أنواع العقاب المدرسي	24
4. نظريات العقاب	26
5. العقاب المدرسي وموقف العلماء منه	27
6. آثار العقاب المدرسي.....	33
7. أهداف العقاب المدرسي	35
خلاصـــة	37
الفصل الثالث: دافعية الانجاز	
تمهيد	39
1. تعريف الدافعية	40
2. مفهوم دافعية الانجاز	40
3. أهمية دافعية الانجاز	40
4. أنواع دافعية الانجاز.....	41
5. العوامل المؤثر في دافعية الانجاز	41
6. قياس دافعية الانجاز.....	42
7. أبعاد دافعية الانجاز.....	43
8. الإطارات النظرية المفسرة لدافعية الانجاز.....	44
9. دور المعلمين في زيادة دافعية الانجاز عند الطلبة	47
خلاصة	50

الفصل الرابع : المـــراهقة	
تمهيـــــد	52
1. تعريف المراهقة	53
2. أهمية مرحلة المراهقة	54
3. الخصائص العامة للمراهقة	54
4. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة	55
5. الاتجاهات الرئيسية المضرة للمراهقة	59
6. حاجات المراهقين	61
7. مشكلات المراهقين	62
8. المراهقة وعلاقتها بدافعية الانجاز	64
خلاصة	66
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: أدوات وإجراءات الدراسة	
1. الدراسة الاستطلاعية	69
2. منهج الدراسة.....	69
3. مجتمع الدراسة.....	69
4. عينة الدراسة.....	69
5. أدوات جمع البيانات	70
6. التقنيات الإحصائية المستخدمة.....	73
الفصل السادس: نتائج الدراسة	
1. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	75
2. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	77
3. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....	79
4. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....	81
5. الاستنتاج عام	83
6.الاقتراحات	85
7.الصعوبات	86
خاتمة	87
قائمة المراجع	89
الملاحق	96

فهرس الجداول

رقـــم الجـــدول	عنـــــوان الجـــــــدول	الصـــــفحة
1	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	75
2	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	77
3	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	79
4	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	81

ملخص الدراسة:

يتمحور موضوع دراستنا حول العقاب المدرسي وتأثيره علـــى دافعية الإنجاز لـــدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط.

وقد تم الاعتماد في دراسة الموضوع على:

- استبيان يقيس العقاب المدرسي.
- مقياس دافعية الإنجاز .

تم توزيعها على عينة حجمها 99 تم اختيارهم وفق الطريقة العشوائية الطبقية وبعد معالجة البيانات المحصل عليها تم التوصل إلى النتائج التالية .

- معظم أفراد العينة يتعرضون لعقاب منخفض .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب مرتفع ، وبين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب منخفض في دافعية الإنجاز .
- الذكور ليس أكثر تعرضا للعقاب من الإناث .
- الإناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور .

الكلمات المفتاحية :

العقاب المدرسي دافعية الإنجاز المراهقة

شكر

الحمد للّه الذي وفقني لإتمام هذا العمل

المتواضع وبهذه المناسبة يسرني أن أتقدم

بجزيل الشكر والامتنان لكل من ساهم في مد

يد العون لي وأخص بالذكر الأستاذ

المشرف مصطفاوي الحسين الذي لم يبخل

علي بتوجيهاته حتى اللحظات الأخيرة دون أن أنسى

الأساتذة جديدي عفيفة .

إهداء

إلى أغلى وأعز الناس أبي وأمي

إلى سندي في الحياة إخوتي

ربيحة ، نورى ، سامية

عبد الوهاب ، صورية

إلى أبناء أخي وأختي

بلال ، عادل ، محمد أيوب

آية الرحمان

إلى بلال.

إلى كل الصديقات وخاصة

وسام .

مقدمـــــة:

يعد قطاع التربية والتعليم من القطاعات الهامة في الكثير من المجتمعات، وذلك لأن التربية الأساسية للوصول بشخصية الإفراد إلى التكيف والاتزان مع جل ما يتعرضون له من مواقف وصعوبات في الحياة العملية والعلمية، من خلال تزويد بالخبرات والقيم الاجتماعية والفكرية.

وإذا كانت الأسرة هي أولى مؤسسة اجتماعية لتنشئة الأفراد فالمدرسة تعد الأداة المثلى لمواصلة عملية التنشئة والتكوين السلوكي والعلمي، وذلك وفق مناهج مسطرة من قبل مختصين في المجال النفسي، والتربوي، والاجتماعي، الهدف منها إيصال المعرفة للمتعلم في ظروف ملائمة وبطرق صحيحة.(عبد الله زاهي الراشدان : 2005 ، ص 15)

إن مرحلة دخول الطفل المدرسة مرحلة انتقالية عميقة حيث يخرج خلال ذلك من نطاق العلاقات والتفاعلات البسيطة مع أفراد الأسرة إلى علاقات أكبر وأوسع بين الطفل وزملاؤه وبينه وبين مدرسته إن النظام السائد بالمدرسة ينظر إليه التلميذ على أنه نظام ثاني، يختلف تماما عن نظام الأسرة ومع التدرج الدراسي ووصول التلميذ إلى المرحلة المتوسطة، يكون قد انتقل إلى مرحلة ثالثة، تختلف شيئا ما لم تعوده في المرحلة الابتدائية، أين يزيد عدد المنظمين والمؤطرين لعملية (التدريس) التمدرس وهذا يدفع بالطفل إلى التعامل مع هذا الوضع بشكل يختلف عم تعود عليه من قبل، خاصة مع التغيرات التي تصعب هذه المرحلة من إفراط في السلوك ونمو في الجسم، وماله من انعكاسات على عملية التعلم عنده مما يدفع بالمهتمين بالعملية التعليمية إلى مضاعفة الجهود، من أجل ضبط سلك التلاميذ وإخضاعهم للنظام الداخلي بما في ذلك استعمال أسلوب العقاب على اختلاف أنواعه بغية السيطرة على الوضع إضافة إلى تحقيق الهدف العام لعملية التعليم، وهي اكتساب المتعلم الكفاءات والمهارات العلمية اللازمة، والسلوك الاجتماعي الأفضل، بعبارة أخرى الحرص على التحصيل حتى يتم انتقال المتعلمين إلى المرحلة اللاحقة بصورة تمكنهم من التلاؤم مع خصوصيات هذه المرحلة وما يليها.

وباعتبارنا أمام واقع عالمي تبذل فيه الكثير من المجهودات المادية، والمعنوية، والعلمية لتحسين الأداء. ورفع المستوى على جميع الأصعدة، وبالأخص أمام الواقع الذي يشهده العالم في جميع المجالات، والتناقضات التي تحملها الآراء بين المطالبة والعمل على إلغاء أسلوب العقاب كوسيلة غير إنسانية وغير تربوية في المدرسة، والذي قد يؤثر على شخصية المتعلم عموما وعلى دافعية خصوصا بالخص دافعتيه للانجاز، والتي يرى البعض من علماء النفس على أنها سمة في الشخصية شبه ثابتة لدى الأفراد، وقد حظيت بالاهتمام العديد من الباحثين الغرب مثل

موراي "Morray" وانكنسون" Elkinson " وحتى عند الباحثين العرب حيث أكدت نتائج الأبحاث على ضرورة وأهمية التفكير والنظر في دافعية التلاميذ للإنجاز من خلال غرس فيهم الحاجة للنجاح والانجاز.(جابر عبد الحميد : 1994 ، ص 323)

ومن ثمة تم تسليط الضوء على هذا الموضوع الهام، والذي يدور حول العقاب المدرسي وأثره على دافعية الانجاز لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط، ولمعالجة هذا الموضوع تم تقسيم الدراسة إلى قسمين نظري وتطبيقي وذلك على النحو التالي:

الجانب النظري:

بحيث تضمن الجانب النظري أربعة فصول، الفصل الأول والخاص بالإطار العام للدراسة، فقد تضمن إشكالية البحث، فرضيات البحث، كجواب مؤقت لتساؤلات البحث، ثم عمدنا إلى تحديد بعض المفاهيم الأساسية الخاصة بمتغيرات الدراسة، ثم أهمية البحث، أهدافه، وبعض الدراسات السابقة مع التعليق عليها.

أما عن الفصل الثاني من الجانب النظري فقد خصص للعقاب المدرسي وذلك بغرض مفهومه أسبابه، أنواعه بعدها تم التطرق إلى مختلف النظريات التي تناولت مفهوم العقاب، وموقف العلماء منه وآثاره، أهدافه.

أما فيما يخص الفصل الثالث فقد خصصناه للحديث عن دافعية الانجاز أولا تعريف الدافعية، ثم عرض مفهوم الدافعية الانجاز، أهميتها، وأهم العوامل المؤثرة فيها، كما تم التعرض إلى أبعادها، قياسها، وأهم الإطارات النظرية المفسرة لها، وفي الأخير تطرقنا إلى دور المعلمين في زيادة دافعية الانجاز لدى الطلبة.

أما عن الفصل الرابع فتناولنا فيه المراهقة بداء بتعريفها، أهميتها، الخصائص العامة للمراهقة مظاهر النمو الخاصة بها، الاتجاهات النظرية المفسرة لها، حاجات المراهقين ومشكلاتهم، وأخيرا المراهقة وعلاقتها بدافعية الانجاز.

أما الجانب التطبيقي فيتكون من فصلين فصل خاص بأدوات وإجراءات الدراسة، ويتضمن الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، التقنيات الإحصائية المستخدمة.

أما عن الفصل الآخر فهو خاص بنتائج الدراسة ويتضمن عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الاستنتاج العام، الخاتمة، اقتراحات، صعوبات، المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطـــــــــار العام للدراسة

1 -الإشكالية.

2 -الفرضيات.

3 -تحديد المفاهيم.

4 -أهمية الدراسة .

5 -أهداف الدراسة .

6 -الدراسات السابقة مع التعليق عليها.

1 -الإشكالية:

يعتبر العقاب من ال وسائل الأكثر استعمالا منذ عقود زمنية غابر ة في الكثير من المجالات غير أنه شغل المجال التربوي باعتبار أن العملية التربوية تقوم على أساس تكوين الأفراد وإعدادهم على المستوى العلمي والسلوكي، بداية من المحيط الأسري إلى المدرسة هذه الأخيرة التي تمثل المناخ الملائم الذي يوفر للفرد شروط الرعاية والتربية من أجل تنمية قدراته وطاقاته وجعله فردا صالحا متشبعا لقيم الأمة ومبادئها الإنسانية السامية.

تسند هذه المهمة للمعلم الذي يعد عنصرا هاما في دفع وإعداد المتعلمين ثم اختياره من قبل المجتمع ليتولى عملية تربية الأبناء وقد أبرز الأدباء والشعراء مكانة المعلم وقال أحمد شوقي:

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا.

مما يتطلب منه بذل مجهودات قصوى ومضاعفة لتحقيق الهدف من العملية التعليمية التعلمية للمدرسة (عادل السيد محمد الجندي : 2008، ص 221).

تعتبر تربية المتعلم وإعداده عملية صعبة تحتاج إلى جهد ومثابرة متواصلين لأنها مسألة تتعلق بكائن جد معقد يتطلب رعاية خاصة فهو جسد وروح معرض لارتكاب الأخطاء في مختلف مراحل حياته، وتعد السلوكات السيئة مصدر خطر له ولغيره وهنا تكمن مهمة المعلم الحقيقية في ضبط وتعديل هذه السلوكات بالاعتماد على وسائل وطرق مختلفة أهمها العقاب كوسيلة تربوية.

إن العديد من المعلمين يعملون على عقاب التلاميذ لكفهم عن السلوك غير المرغوب فيه أو لحثهم على التعلم، وذلك لاعتقادهم بأنه الوسيلة الأمثل لنجاح عملية التعليم ويعتقد الكثير من المعلمين أن العقاب أمر ضروريا جدا لأن غيابه يعني السماح بالممارسات اللأخلاقية للتلاميذ اتجاه الزملاء، والمعلمين، وممتلكات المدرسة فهم يرون أن العقاب الوسيلة الوحيدة المثمرة مع التلاميذ ولا جدوى من غيرها (جليل وديع شكور: 1997، ص 97).

وحول استعمال العقاب في المدرسة فقد كان لجون لوك " john looke" موقف عبر عنه في القديم من خلال أفكاره التربوية عام 1693 لقوله "أن العقوبات المطبقة في المجال المدرسي ليست فقط غير مثمرة لأنها تنسى بسرعة، إنما هي أيضا محفوفة بالمخاطر..." وقبل جان لوك كان لمونتاني " montagnie " موقفا في هذا الشأن إذا احتقر العقوبات الجسدية والنظام القاسي الذي كان سائدا في المدارس الداخلية في زمانه. (جليل وديع شكور: مرجع سابق: ص 94).

ولقد ظهرت العديد من الاتجاهات التي فسرت العقاب: كالنظرية الوقائية التي ترى بأن حفظ النظام لا يستلزم العقاب بالضرورة والنظرية الوازعة والجزائية، اللتان تريان بأن العقاب أمر لابد منه فالمسيء، يستحق العقاب ليكفر عن خطيئته، أما نظرية الإصلاح فترى بأن المخالف إنسان

غير سوي وتدعو إلى رعايته وإصلاحه، وكل هذه النظريات تهدف إلى تقديم طرح وتفسير يساعد على فهم هذا الأسلوب. (علال عمراني الجوطي: 2008، ص 74).

على الرغم من أن العقاب من أكثر الأساليب استخداما في ضبط السلوك داخل القسم خاصة في المتوسط وما يصعب هذه المرحل العمرية من تغيرات فيزيولوجية، وجسمية، ونفسية نتيجة دخول هذه الفئة سن المراهقة والتي تعرف الكثير من التحولات والمظاهر السلوكية الاندفاعية والرغبة في مقاومة السلطة على جميع المستويات وتأكيد الذات وهو ما يتطلب من المدرسين اللجوء إلى استعمال العقاب كأسلوب لردع السلوكات غير المرغوب فيها وضبط التلاميذ داخل القسم من أجل توفير الجو المناسب لأداء عملية التدريس إلا أن بعض المختصين في مجال التربية يشكك في قدرة العقاب على ضبط السلوك ويدعو إلى الامتناع عن استخدامه لأن مسؤولية المعلم هي تشجيع المتعلم وإعداده لا معاقبته وأن العقاب أسلوب غير إنساني حيث يقول الدكتور وهيب سمغان والدكتور محمد منير مرسي في كتابهما الإدارة المدرسية الحديثة: (أن العقاب احتقار للشخصية الإنسانية وانحدارها إلى مرتبة العبيد والحيوان). ويقولان (أن كلا من الثواب والعقاب يؤديان إلى إحداث التعديل المرغوب في السلوك لكن الثواب أبقى أثرا).

(خالد إسماعيل غنيم: 2002 ص 71)

إضافة إلى ذلك نجد دراسة الباحثة هناء محمد محمود الجبالى سنة 1995 حول دور العقاب في عملية الضبط الاجتماعي في المدرسة وكانت من بين النتائج التي توصلت إليها أن العقاب أسلوب سلبي وغير فعال في عملية الضبط الاجتماعي في المدرسة (شحاتة سليمان: 2007، ص 273).

من جانب أخر نجد العديد من المؤسسات التربوية في العديد من الدول قد منعت منعا باتا استخدام هذا الأسلوب ومن بينها المؤسسات التربوية الجزائري فقد ورد في المادة(16) من القرار الوزاري رقم: 2/172 المؤرخ في 1 جوان1992 ما نصه" علاوة على كون العقاب أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ فإنه يعتبر خطأ مهنيا يعرض الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبة المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول". (محمد بن حمودة: 2008، ص 88).

لكن بالرغم من المواقف والتشريعات المدرسية التي تعارض استخدام أسلوب العقاب في المدارس إلا أن الواقع يثبت أن العقاب أسلوب لا يزال معمول به حاليا بالمدارس فمن خلال استطلاعي للميدان ونتيجة احتكاكي بالمتعلمين لاحظت أن معظم التلاميذ في الطور المتوسط يتعرضون للعقاب بكل أنواعه وهذا قد يكون سببا في افتقادهم لروح التحدي والرغبة الشديدة في القيام بالأنشطة المدرسية والنجاح فيها وهذا ما يصطلح عليه كدافعية الإنجاز والتي يعرفها نشواتي بأنها: "إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح

والتفوق". ونجد من بين أولى المحاولات لدراسة دافعية الإنجاز بين الأفراد نجد كتابات موراي عام 1938. وماكيلاند وزملاؤه عام 1953 واستمرت الجهود بعد ذلك حتى الوقت الراهن سواء على المستوى النظري أو التطبيقي. (راشد مرزوق راشد: 2005، ص 169).

وقد أرجع العديد من التلاميذ ما يعانون منه من فقدان لروح التحدي والمسؤولية والرغبة الشديدة في التفوق والامتياز إلى أسباب عدة تم ذكرها أهمها التعرض للعقاب بنوعيه اللفظي مثل السب، الشتم... وكل ما هو جارح والجسدي كالضرب...إلى جانب ذلك نجد دراسة يونس عيسى الغرابي عام 1995 بعنوان "الأساليب التربوية وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المدرسة "وكانت من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن معظم أفراد العينة لا يحبون المدرسة بصفة عامة والمدرسين بصفة خاصة لأسباب أهمها عقاب المدرس لهم. (شحاتة سليمان: المرجع السبق، ص 274).

ولهذا ارتأت الباحثة إلى دراسة موضوع العقاب المدرسي وتأثيره على دافعية الإنجاز.

وعليه خلصت الباحثة إلى طرح التساؤل التالي: هل يؤثر العقاب المدرسي على دافعية الانجاز لدى المراهق.

التساؤلات الجزئية:

ـــ هل معظم أفراد العينة يتعرضون لعقاب منخفض.

ـــ هل توجد فروق ذات دلالة الإحصائية بين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب مرتفع، وبين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب منخفض في دافعية الانجاز.

ـــ هل الذكور يتعرضون للعقاب أكثر من الإناث.

ـــ هل الإناث أكثر دافعية للانجاز من الذكور.

2 -الفرضيات الجزئية:

ـــ معظم أفراد العينة يتعرضون لعقاب منخفض.

ـــ توجد فروق ذات دلالة الإحصائية بين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب مرتفع، وبين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب منخفض في دافعية الانجاز.

ـــ الذكور يتعرضون للعقاب أكثر من الإناث.

ـــ الإناث أكثر دافعية للانجاز من الذكور.

3 تحديد المفاهيم:

1 -العقـــــاب المدرسي:

عرفه "نشواتي" "بأنه الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية لدى التلاميذ"، وذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة وغير مرغوب فيها على هذه الأنماط أو بحذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي، بحيث ينزع السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال. أما جليل وآخرون فقد عرفه بأنه "تعريض التلميذ لمؤثرات مؤلمة أو مزعجة بقصد جعله يكف عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه"(محمد حسن العمايرة:2002، ص 33)

- التعريف الإجرائي:

إجراء رذعي سواء كان جسدي أو معنوي يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث السلوك غير السوي في المستقبل في المواقف المختلفة داخل المدرسة.

2 -الدافعية للانجاز:

عرف جولدنسون " Goldenson" الدافعية للانجاز "بأنها حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة ومستمرة". (راشد مرزوق راشد، 2005 .169)

ويرى موراي "M urry" 1964 على أنها الرغبة في إنجاز شيء ما صعب ، إتقان عمل ما بسرعة والتغلب على العوائق للوصول إلى مستوى ممتاز والتفوق على الآخرين .

(فرشان لويزة : 1997-1998، ص15).

فالدافعية للانجاز تشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في التفوق واكتساب خبرة النجاح.

- التعريف الإجرائي:

تشير إلى الإقدام والسعي نحو تحقيق مستوى مرتفع في الأداء

3 -المراهقة المبكرة:

- التعريف الإجرائي :

هي فترة أو مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري تقع بين البلوغ وسن الرشد، تمتد عادة من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة تتزامن والمرحلة الإعدادية.

4 -أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تفيد كل منهم على علاقة مباشرة بالمتعلم خاصة منهم المعلمين والقائمين بشؤون الإدارة المدرسية في إثارة انتباههم وتحسيسهم بخطورة ظاهرة العقاب المدرسي حيث أنها تتناول مشكلة من أخطر المشاكل المستفحلة في الوسط التربوي مشكلة مترامية الأبعاد لأنها تجمع بين التأثير النفسي والاجتماعي والتربوي خاصة على المتعلم وتكمن أهميتها أيضا في أنها إنصبت على مرحلة جد حساسة من مراحل حياة الفرد تتطلب رعاية واهتمام كبيرين.

5 -**أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى:

-تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن ما إذا كان العقاب المدرسي يؤثر على دافعية الإنجاز .

-التعرف إن كان معظم التلاميذ يتعرضون لعقاب مرتفع .

-تهدف الدراسة إلى معرفة ما إذا كان توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب مرتفع والذين يتعرضون لعقاب مرتفع في دافعية الإنجاز.

-معرفة ما إذا كان الذكور أكثر تعرضا للعقاب، وهل بالفعل الإناث أكثر دافعية للإنجاز.

-إضافة الجديد إلى الدراسات التي تناولت الموضوع .

6 -الدراسات السابقة:

يدور موضوع بحثنا هذا حول العقاب المدرسي وتأثيره على دافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط وقد تم الاعتماد على دراسات عربية وغربية قد لا تلم بالموضوع مباشرة ولكنها قد تمس جانبا من جوانبه .

6-1 الدراسات التي تناولت العقاب المدرسي:

6-1-1 : دراسات عربية :

1 -دراسة الدكتور محمد إبراهيم كاظم سنة 1959 كان موضوعها حول أكثر العقوبات التي تثير ضيق التلاميذ إلى درجة كبيرة وتوصل من خلال ذلك إلى أن أهم العقوبات التي أثارت ضيق أغلبية التلاميذ إلى درجة كبيرة نجد العقاب البدني الفصل النهائي من المدرسة التأنيب والتعنيف (جليل وديع شكور: 1997 ، ص 95)

2 -دراسة هناء محمد محمود الجبالي سنة 1995 بعنوان " دور الثواب والعقاب في عملية الضبط الاجتماعي في المدرسة " هدفت الدراسة للكشف عن أساليب الثواب والعقاب كما تمارس فعلا في المدرسة والتعرف على سلبياتها وإيجابياتها في الضبط الاجتماعي للتلاميذ أجري البحث على عينة تكونت من 350 طالب وطالبة وكانت من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الخاصة بالعقاب المدرسي :

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطاليات من حيث الأثار السلبية والإيجابية للعقاب في عملية الضبط الإجتماعي في المدرسة (شحاته سليمان : 2007، ص 273).

3 -دراسة يونس عيسى يونس الغرابي سنة 1995 بعنوان " الأساليب التربوية وعلاقتها اتجاهات تلاميذ نحو المدرسة بالمجتمع الليبي"أجري البحث على عينة من تلاميذ وتلميذات في الصف السادس تضم 20 تلميذ وتلميذة إستخدمت الباحثة الأدوات التالية :

أ - استمارات للتلاميذ وحتى المدرسين .

ب -المقابلة

وكانت من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة نجد:

1 -نسبة 50% من التلاميذ لا يحبون المدرسة بصفة عامة بسبب المعاملة القاسية خاصة من طرف المعلم .

2 -النسبة الباقية من التلاميذ لا يحبون المدرسين لأسباب أهمها عقاب المدرس لهم. (شحاته سليمان المرجع نفسه ، ص 274).

6-1-2 : دراسات غربية :

1 -دراسة جورج موكو GEORGE MAUCO سنة 1974 دراسة ميدانية حول اتجاهات الطلاب نحو الأساتذة بشكل عام وخاصة منهم الذين يستخدمون أسلوب العقاب ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب بشكل عام يقدرون الأستاذ الحازم الذي يستعمل أسلوب العقاب الهادئ بشرط أن يتمتع هذا الأستاذ بالنضج والأخلاق اللذين يوظفان في خدمة الطلاب في خدمة الطلاب (جليل وديع شكور : المرجع نفسه ، ص 95).

- **التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بالعقاب المدرسي:**

تبين من خلال الدراسات السابقة حول العقاب المدرسي أن هناك آثر نفسي يتركه العقاب لدى التلاميذ كما تبين أن هناك فروق جنسية من حيث الآثار السلبية والإيجابية للعقاب في عملية الضبط الاجتماعي في المدرسة إلى جانب ذلك نجد أن هناك ندرة في الدراسات السابقة حول العقاب المدرسي من حيث ربطه بالجانب التحصيلي السيكولوجي للتلميذ كما تبين أن معظم الدراسات لم تهتم بذكر طبيعة الأعمار الزمنية الخاصة بالعينات حتى الأدوات المعتمد عليها في جمع البيانات .

6-2-بعض الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز :

1 -دراسة محمد رمضان سنة 1987 بعنوان " علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي " لدى عينة مكونة من 120 طالباً بالمرحلة الثانوية بالإمارات العربية واستطاعة الدراسة التوصل إلى نتائج أهمها :

- وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع فالطلاب مرتفعوا التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز(عبد اللطيف خليفة : 2000 ، ص 53).

2 -أجرت "أمنة عبد الله تركي" رسالة دكتورة بعنوان : دراسة دافعية الإنجاز، تطورها ، وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر سنة 1988 أجريت الدراسة في مدينة الدوحة، على طلبة المدارس الابتدائية حيث بلغ عدد أفراد العينة 180 طالب واتبعت الباحثة أساليب إحصائية لتحليل البيانات كالمتوسطات الحسابية ومعاملات الارتباط والانحراف المعياري اختبار (T.TEST) بالإضافة إلى اختبار (كاي تربيع) وأشارت الدراسة إلى نتائج التالية :

- وجود مؤشر هام لدى الأطفال يظهر في رغبتهم في مواجهة التحدي والتغلب على الفشل لصالح الذكور.

- وجود فروق بين الذكور والإناث في عملية اختيار المهام (السهلة - المتوسطة - الصعبة - الصعبة جداً)

- لا يوجد فروق بين الأفراد عينة الدراسة للبنين والبنات في دافعية الإنجاز الاستقلالية .

- لا يوجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية الإنجاز الاجتماعية (محمد محمود بن يونس: 2007 ، ص 160).

3 -دراسة "الشناوي زيدان" سنة 1989 على عينة قوامها 426 طالبا ثانوي (204 ذكور ، 222 إناث) يتميزون بمستوى اقتصادي متوسط وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور يتميزون بدافع إنجاز أعلى من الإناث بحيث كان متوسط الذكور 103.42 ومتوسط الإناث 102.86 والفروق دالة إحصائيا ، وفسر ذلك بكون الذكور يفكرون في التعليم كوسيلة لتحقيق مستقبلهم لذلك يبذلون جهداً كبيراً في الدراسة للإنتهاء منها (نوال سيد :2007-2008 ، ص 05).

4 -دراسة جهان أبو راشد العمران بعنوان " دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي " وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في دولة البحرين سنة 1994

أجريت الدراسة على عينة اشتملت 377 طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من ثمان مدارس للذكور والإناث واستخدمت الباحثة اختبار دافع الإنجاز لقياس دافعيتهم للإنجاز فاستطاعت الدراسة التوصل إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية الإنجاز لصالح الإناث.
- وجود أثر لاختلاف المناطق الجغرافية التي ينتمي إليها الأطفال في دافعية الإنجاز.

(محمد محمود بن يونس : المرجع نفسه ، ص 163).

- **التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بدافعية الإنجاز:**

تبين من خلال الدراسات السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز أن هناك تعارض حول مسألة الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز و ربما يعود السبب لاختلاف أساليب القياس المستخدمة أو وجود تباين بين طبيعة المجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسة كما تبين أيضا أن الدافعية للإنجاز أحد العوامل المسؤولة عن التفوق الدراسي .

الفصل الثاني

العقـــــاب المـــــدرسي

تمهيد.

1 –مفهوم العقاب المدرسي.

2 –أسباب العقاب المدرسي.

3 –أنواع العقاب المدرسي.

4 –نظريات العقاب.

5 –العقاب المدرسي و موقف العلماء منه.

6 –آثار العقاب المدرسي.

7 –أهداف العقاب المدرسي.

خلاصة.

تمهيـــــد:

تواجه العملية التعليمية داخل الفصول والمؤسسات التعليمية بصفة عامة العديد من المشاكل، من أهمها مسألة استخدام العقاب التي كانت ولا تزال تثير الكثير من الجدل بين المهتمين بمجال التربية والتعليم وبين مؤيد ومعارض. لما له من دور في ضبط سلوكات التلاميذ غير المرغوب فيها.وما له من انعكاسات سلبية وإيجابية على الجانب النفسي والجسمي والعقلي للمتعلم.وبين هذا الرأي وذاك يبقى الأمر مطروحا، خاصة وأنها مجرد آراء ناتجة أو مستمدة من واقع وأحداث داخل المنظومات التعليمية ضمن مجتمعات مختلفة خاصة لدى الدول النامية.

انطلاقا من كل هذا فإننا سنتطرق في عناصر الفصل الموالي إلى أسباب العقاب المدرسي، وأنواعه، ونظريات العقاب، ومواقف العلماء منه، وآثاره على المتعلم.

1- مفهوم العقاب المدرسي:

يعرف بأنه أي سلوك يتسم بالعدوانية يترتب عليه أذى وضرر بدني ونفسي أو كليهما معا، يقع على التلميذ. والغرض منه هو تحقيق أهداف وغايات مرغوبة في نفس المعاقب أو المعلم، تنصب في مصلحة وفائدة التلميذ.

2- أسباب العقاب المدرسي:

تعود أسباب استخدام العقاب أو هذا الأسلوب التربوي إلى عدة عوامل. فمنها "ما يتعلق بسلوك التلميذ اتجاه المعلم واتجاه زملائه وعلاقته بهم أثناء تواجده في المدرسة.ومن ناحية ثانية ما يتعلق بالمعلم وعلاقته بالمتعلمين من حيث تعامله وشخصيته..."

(جوزيف عبود كبة:1970 ص40)

إنه لا يحق للمعلم أن يضرب تلاميذه على الإطلاق للأسباب التي يراها مناسبة فهناك خالات تستدعي العقاب وتبرره وقد تعرض لها علماء التربية المسلمون فنجد ابن مسكويه ذهب إلى القول بأن المعلم يؤدب على المخالفات بصفة عامة كالكذب، السرقة،...

(حسين عبد المجيد أحمد نشوان: 2005، ص46).

أما المغوري فقد ذهب إلى القول بأن: " المعلم يؤدب على الكذب والسب والهرب من المسجد والتعامل بالربا. " (عطية سليمان إسحاق وابن حجر الهثيمي: 1978، ص61).

ويرى آخرون أن العقاب المعنوي يمكن أن يكون وسيلة مناسبة في حق الطالب الكسول والمهمل في واجباته ودروسه. (إبراهيم أنيس: ب س، ص 10).

انطلاقا مما سبق وحسب الآراء يمكن إجمال أهم الأسباب التي تبرر للمعلم ضرب التلميذ وهي على النحو التالي:

- ترك الصلاة.
- الكـــــذب
- الســـــرقة
- عقوق الوالدين
- الغش في الامتحان
- التدخين
- اقتناء الصور الخليعة.
- إثارة الفوضى والشغب داخل الصف مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية.
- التهاون في أداء الواجبات المنزلية.

۞ شتم المعلم والزملاء والاعتداء عليهم والسخرية أيضا منهم.

هذا وكل ما يخرج بصفة عامة عن كل ما لا تسمح به قوانين النظام الداخلي للمدرسة والتي تؤثر على المتعلم وزملائه والمدرسة ككل.

لكن هناك أسباب أخرى قد تدفع بالمعلمين إلى تبني مثل هذه الأسباب والتي تبيح له بشكل أو بآخر إلى اللجوء لاستخدام العقاب كأسلوب في إدارة العملية التربوية وضبط سلوكات المتعلمين والتي نذكر من أهمها:(يحيى محمد نبهان: 2008، ص ص 37-38)

- بعض المعلمين ينتمون إلى أوساط اجتماعية تعتمد التسلط والإكراه في التربية وهم في المدرسة يعكسون حالتهم هذه.

- بعض المربين لم تسنح لهم فرصة الحصول على تأهيل تربوي مناسب أي أنهم لم يتابعو ا تحصيلهم في معاهد دور المعلمين أو كليات التربية فهم بذلك لا يملكون وعى تربوي بطرق التعامل مع الأطفال وفق للنظريات التربوية الحديثة.

- المعلم بشكل عام يعيش ظروفا اجتماعية تتميز بالصعوبة الحياتية. إضافة إلى الهموم والمشكلات اليومية والتي تجعله غير قادر على التحكم في العملية التربوية إذ يتعرض للاستثارة السريعة و الإنفجارات العصبية أمام التلاميذ.

- إن الأبحاث التربوية المعنية بدراسة العلاقة التربوية بالمدرسة تؤكد بأن المعلم المتسلط هو المعلم الذي يتحقق لديه مستوى الكفاءة العلمية والتربوية معا وبالرغم من أن الأبحاث الحالية أثبتت العكس إلا أن معظمهم لم يقتنع بالفكرة.

سوء تقدير الإدارة المدرسية للمعلم فالمعلم الذي لا يشعر بتقدير الإدارة له قد ينفس عن نفسه بالتعرض لتلامذته، والمعلمة التي اختلفت مع زوجها قبل القدوم إلى المدرسة تنفس عن نفسها بشتم الطلاب وضربهم.(فاخر عاقل:ب ت، ص621).

3- أنواع العقاب المدرسي:

يؤدي العقاب المدرسي على اختلاف أنواعه إلى نتائج مختلفة وذلك حسب نوع العقاب ودرجة تأثيره الجسمي أو النفسي والاجتماعي على المتعلم. يمكن تلخيص العقاب لمدرسي في النقاط التالية ومن أهم أنواعه نذكر:

3-1- العقوبات الجسمية:

يقول في هذا الصدد: "كوينتال":" أنا لا أرضى بالعقوبة البدنية ولا أنصح باستعمالها على أنها وسيلة من وسائل التعليم في المدارس. ولو خالفت في ذلك الفلاسفة الذين لا يرون في استعمالها فهي عقوبات للعبيد وفيها مذلة ومهانة للأطفال."(رجاء محمود بوعلام: 1993، ص194).

إن كوني تال هنا ومن خلال قوله هذا يرفض تماما العقاب الجسدي الذي ينفذ في حق التلاميذ، فهو يرى بأن هذا النوع من العقوبات للعبيد فقط.

3-1-1- الضـــــــرب:

يلجأ بعض المعلمين إلى هذا النوع من العقاب من أجل تعليم التلاميذ وتهذيبهم ويقول عبد الرزاق أحمد – استشاري الطب النفسي- في كلية الطب بجامعة الملك سعود- إن الضرب لا يصلح أن يكون وسيلة للعقاب في المدارس الابتدائية والمتوسطة بل يجب التوجيه والخوار والمناقشة وخصم الدرجات وأن يكون الضرب بالضوابط الشرعية.

(يحيى محمد نبهان: 2008 149).

وهذا النوع من العقاب فيه أشكال عديدة منها: الصفع، الرفس بالقدم، تكليف التلميذ بأن يكون في أوضاع غير مريحة فترة من الوقت.

3-1-2- عقوبات الكتابة المفرطة:

نجد في بعض الأحيان أن المعلم يطلب من التلميذ إعادة كتابة نفس الفقرة عدة مرات وهذا كي ترسخ الفكرة في ذهن التلميذ. (عبد الحميد قايد: ب س، ص422).

3-2-1- وضع التلميذ في آخر القسم:

ويذهب بعض المعلمين في الأقسام إلى جعل التلميذ المشوش أو الكسول يذهب إلى آخر القسم أو إلى زاوية من زوايا القسم، ويقوم برفع يديه أو رجليه إلى الأعلى عقابا على سلوكه غير السوي.

3-2- العقوبـــات المعنوية:

إن العقوبات المعنوية أو النفسية طريقة من ضمن الطرق الأكثر شيوعا في الوسط التربوي حاليا والتي لها تأثير كبير على نفسية الطفل.....في إثارة الألم النفسي للشخص المستهدف وفي المدرسة نجد التلميذ وذلك كلما أتى سلوكا غير مرغوب فيه.

(بدر أحمد جراح. 2008، ص102).

نذكر منها:

3-2-1- السب أو الشتـــــم:

يلجأ إليه معصم المعلمين في كثير من الأحيان وهذا في حالة غصب: حيث يقودهم غصبهم وتعصبهم إلى سب التلاميذ وإلحاق الإهانة بهم وذلك بنعتهم بأسوأ الصفات الخاصة بالحيوانات والنعوت غير المحببة، كل ذلك إذا بدر من التلميذ كان خطأ وبهذا يكون له تأثير عميق بجعل التلميذ يحتقر المعلم ويصبح لا يكن له الاحترام.

2-2-3- حرمان التلميذ من النشاطات المحببة لديه:

وهذا بحرمانه مثلا من رحلة أو زيارة ميدانية أو حصة التربية البدنية أو حصة الرسم التشكيلي...

2-2-3- التجريـــــح:

ويقصد به جرح التلميذ وهذا الشتم الجارح كقول المعلم للتلميذ عبارات: حمار، أحمق غبي....الخ

هذه كلها إذن عقوبات نفسية منبوذة وغير محببة، وإتباع هذه الطريقة مع التلميذ أمر يسيء إليه أولا وإلى قيمة المعلم ثانيا. باعتبار المعلم عنصرا أساسيا في المدرسة، وله دور كبير في دفع المتعلم واعتماده على العقاب مع أو ضد المتعلم يفقده هذه القيمة.

(سامي محمد ملحم 2001، ص09).

فعلى المعلم فعلا دفع المتعلم والشاب.وقالها الباحث "François Tosquelles" في كتابه محاضرات للمربين يقول أنه أمل عندنا في أن يعود المعلم ليقوم بدوره الصحيح، ألا وهو قيادة عملية التدريس بفعالية. (Tosquelles François :2003, p102).

4- نظريات العقاب:

العقاب هو عذاب وحرمان مادي أو معنوي يسلط على من يعبث بالقوانين أو يخرج عن حدود الأخلاق السائدة في المجتمع ...الفساد ويتعهده وبذلك يسيء إلى الآخرين ويلحق الضرر بهم إذا قمنا بإسقاط هذا المفهوم في إطار العقاب المسلط في المدرسة على التلميذ فنقول بأنه حرمان مادي أو معنوي يسلط على من يعبث بالنظام الداخلي للمدرسة ويخل بهو للعقاب نظريات منها: الوقائية، الوازعة، الجزائية ونظرية الإصلاح.

4-1- النظرية الوقائية:

تهدف إلى حماية المجتمع من إجرام المجرمين فيزج بهم في السجن وذلك حماية للأبرياء ومنع وقوع الإيذاء وحسب "بهاء سلامى" فالإيذاء مفهوم مرادف للعنف إلا أنه أقل ضررا وقوة.(كمال لحوامدة: 2007 ، ص 97)

ويوافق على هذه النظرية جميع المشرعين حتى أولئك الذين يتشددون في العقوبة وفي الميدان التربوي يعرض لنا مثال المربية الإيطالية السيدة متسوري ولم تستعمل الإكراه الديني وسيلة لحفظ النظام بل كانت تصنع التلميذ الذي يعبث بالنظام في معزل عن زملائه وسرعان ما يعود إليهم عندما تتأكد من إصلاحه.(علال عمراني جوطي: 2008 ، ص 74)

4-2- النظرية الوازعة:

تهدف إلى عدم اعتبار العقاب رادعا لمسبب الضرر وقد انتقد البعض هذه النظرية لما لها مت ظلم في معاقبة فئة من الناس على حساب فئة أخرى ولكن لا ينكر أبدا أن العقاب من هذا النوع رادع مفيد خاصة للذين تنقصهم الثقافة الحقيقية فما أكثر من استقام في سلوكه خوفا من طائلة العقاب، عقاب الله تعالى أو عقاب وغضب الأفراد والمجتمع.

4-3- النظرية الجزائية:

وتهدف إلى مؤاخذة المجرم وعقابه بما يستحق ليكفر عن ذنوبه وخطيئته وهذه النظرية لا يمكن تطبيقها في المجالات التربوية لاهتمامها بالإجرام وإغفالها لطبيعة المجرم وظروفه. فالمدرس المقتدر باعتباره مربيا أولا يجب ألا يلتجأ إلى الإكراه البدني لتلاميذه وفي هذا عدد لا يستهان به من المذكرات الوزارية والنيابية التي صدرت في منع العقاب وتحميل مقترفيه مسؤوليتهم فيه.

4-4- نظرية الإصـــــلاح:

يرى أصحابها بأن المسيء والمخالف إنسان غير سوي لذا فهو بحاجة إلى إصلاحه والعناية به بدلا من عقاب هو من هنا كانت مؤسسات رعاية الأحداث تهتم بالمنحرفين منهم وترعاهم وتتعهدهم بالتربية اللازمة وهم في سجونهم فتزودهم بوسائل التثقيف والتربية وتبعث بهم إلى المؤسسات التعليمية لإتمام تعليمهم وأكثر من هذا فإنها تبحث في طباعهم وخالفتهم لتقف على الأسباب والدوافع قصد العلاج ومن ثم إصلاحهم ليعودوا مرة ثانية للحياة الاجتماعية ولهذه النظرية أثرها في التربية الحديثة التي تجد في دراسة سلوك التلميذ والبحث في الدوافع المخالفة عنده قصد إتباع ما يلزم من وسائل الإصلاح كبديل للعقاب.

(علال عمراني جوطي: مرجع سابق ، ص 78)

5- العقاب المدرسي موقف العلماء منه وآثاره:

5-1- موقف العلماء العرب المسلمين من العقاب المدرسي:

يقول الكسائي في: "إن للصبي تأديبا لا عقوبة، لأنه من أهل التأديب." (إبراهيم الخطيب 2002، ص160) بمعنى أننا نؤدب الطفل على خطئه تأديبا يدفعه، أي في حدود الرحمة والشفقة.

وفي الحقيقة أن التأديب في الفكر الإسلامي إنما هو تأديب هادف، موجه ومحدد بضوابط لا يمكن الخروج عنها في أي خال من الأحوال. والتأديب في الإسلام ما هو إلا تقويم لسلوكيات الطفل المعوجة ولا يجوز أن يدخل في باب التسلط كما هو الحال عند بعض الآباء والأمهات ولا تعسفا ولا انتقاما من الطفل. أما فيما يخص العقاب الجسدي فلا ينبغي بل لا يجب

اللجوء إليه في السلوكات التربوية العادية بل إلا في الخالات الشاذة مثل: عدم قدرة الآباء على تغيير السلوك الشاذ للطفل وذلك بعد استنفاذ كل وسائل النصح والإرشاد. حينما يجوز للأب أو للمربي اللجوء إلى هذا النوع من التأديب دون إلحاق الضرر بجسد هو نفسية الطفل.

ولا يليق ضرب الأطفال ضربا مبرحا وخاصة في المراحل النمائية الأولى تجنبا لإلحاق الضرر بوظائف الطفل العقلية والحركية ولا يجوز إطلاقا الضرب على الأعضاء الحساسة. يقول الرسول (ص) في شأن تأديب الأطفال "علموا أولادكم الصلاة إذا بلغوا سبعا واضربوهم عليها إذا بلغوا عشرا."

ويقول أحد بلغاء الإسلام أنه لا ضمان على المعلم إذا أدى تأديبه للصبي إلى تلف بعض أعضائه لأن التضمين سد لباب التعليم بالناس إليه حاجة

ويمكن ذكر ضوابط العقاب في الإسلام على النحو التالي: (سعيد زيان: 2007، ص49).

1. أن يكون العقاب مساويا للعقوبة.
2. في حالة الضرب فلا يزيد المربي في ضربه على عشر ضربات لماورد في البخاري عن أبي هريرة ض قال: كان النبي ص يقول: "لا يجلد فوق عشر جلدات إلا في حد من حدود الله."
3. في خالة الضب أيضا يجب في السوط أيضا كما يقول العلماء:

أ. أن يكون معتدل الحجم.

ب. أن يكون معتدل الرطوبة فلا يكون رطب شق الجسم لثقله ولا شديد اليبوسة فلا يؤلم لخفته.

ج. ولا يتعين بذلك نوع بل يجوز بسوط وبعود وخشب ونعل وطرف ثوب بعد فتله حتى يشتد.

4. في حالة العقاب المعنوي ألا يكون جارحا زيادة عن اللزوم.

ونجد من بين التربويين الأوائل الذين تكلموا عن الموضوع، أبو الحسن القاسي وابن خلدون وابن سينا وأبو حامد الغزالي وفيما يلي سوف نتطرق لبعض آرائهم التربوية.

1.1.5). موقف العلامة عبد الرحمان ابن خلدون حول العقاب التربوي:

يعد ابن خلدون المؤسس التربوي الأول لعلم الاجتماع. والذي ظل به حاضرا بقوة عبر الأجيال وأزمان طويلة إلى يومنا هذا. فاهتم بالمجتمع وحاول أن يكشف أسراره وقضاياه ساعيا في ذلك إلى تحليل مختلف قضاياه السياسية، الاقتصادية وبخاصة التربوي ة. إذ اقتصر اهتمامه في هذا الجانب على العلم والتعليم.وقد أسهب في الحديث عنهما، ويظهر هذا واضحا في وضعه لمنهجية تعليمية تربوية ذات مبادئ علمية دقيقة ويشمل جانب من هذه المبادئ التربوية التعليمية في العقاب التربوي. لقد خص ابن خلدون في كتابه المقدمة فصلا لحديثه عن هذا الموضوع في قوله: "إن الشدة عل المتعلمين مضرة بهم، وذلك أن إرهاق الحد في التعليم مضرة بالمتعلم

لاسيما عند أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة من كان ... بالفسق وضيق على النفس في انبساطها ونشاطه... على الكسل وحمل على الكذب والخبث والتظاهر ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي عليه.وعلمه المكر والخديعة.

لذلك صارت هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو...وصار عيالا على غيره في ذلك بل وكسلت النفس على اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى انسيابيتها فارتكس وعاء في أسفل السافلين.(عبد الرحمان بن خلدون. 2006. ص43).

يرى ابن خلدون فيما ذهب إليه إلى ضرورة ترك الشدة والقهر في معاهد العلم، وأكد أن إرهاق الجسد بالمتعلم لاسيما أظافر الأولاد ولأن من كانت تربيته بالعنف والقهر ذهب نشاط نفسه ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب وربما صارت هذه عادة وخلقا يؤدي إلى فساد معاني الإنسانية عنده.

وانطلاقا مما سبق يمكن استخلاص أن ابن خلدون يقر إقرارا جازما على أن العقاب التربوي ليس بطريقة ناجحة وبوسيلة نافعة في الحقل التربوي التعليمي.

5-1-2- موقف أبو الحسن القابسي حول العقاب التربوي:

ولد أبو الحسن القابسي في القيروان وتلقى علومه فيها وارتحل إلى الحجاز وأقام في مصر فترة من الزمن حيث اعتبر من أحد علماء الإسكندرية ودرس على عيد عدد كبير من شيوخ المغرب العربي توفي في القيروان،ومن أشهر مؤلفاته التربوية كتاب أحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين. (عزة جرادات: 2008، ص ص 209 -210)

آراؤه التربوية:

-غرض التربية: يرى القابسي أن الغرض من التربية هو إعداد الطفل وتنشئته على تعاليم الدين الإسلامي ليكون إنسانا صالحا في حياته وآخرته فتبدأ عملية الإعداد بإرسال الأطفال إلى الكتاب حيث يتعلمون حفظ القرآن الكريم ثم يتعلمون الكتابة والنحو واللغة العربية ومن ثمة يتعلمون الحساب والشعر وأخبار العرب وغيرها من العلوم النافعة التي ترتبط بحياتهم.

-إلزامية التعليم: لم يحدد القابسي سنا معينا للبدء بتعليم الطفل لكنه ألزم الوالد في البحث عن مكان لتعليم ابنه واعتبر بيت المال مسؤولا عن تعليم من لا يستطيع الالتحاق بالكتاب ويعتبر هذا المبدأ الأول من نوعه في اعتبار التربية حقا للطفل ومسؤولية على كل من الوالد والمجتمع.

-أثر المعلم وشخصيته في التعليم: يرى القاسي أن الطفل بطبيعته ميال للمحاكاة يتأثر بمن يخالطهم، ينقل عنهم سلوكهم وتصرفاتهم. والمعلم هو أقرب الناس إليه بعد الوالدين.ومن هنا

جاءت أهمية دوره في التأثير في تكوين شخصية الطفل فهذا يتطلب من المعلم أن يكون قدوة للتلاميذ في مظهره وحديثه،وفي عاداته وسلوكه. هذا فضلا عن أهمية معرفته بالقرآن الكريم التي تتصل بالفضيلة والحث على الخلق الجميل.

-العقاب: يرى القابسي أن العقا ب ينبغي أن يبدأ بالنصح، ثم عزل الطفل الذي يستمر في السلوك السلبي عن بقية رفقائه، ثم تهديده بنوع من العقاب البدني.ولا يكون الضرب إلا عقوبة أخيرة عندما لا تفلح أساليب الإرشاد والعزل والتهديد.

5-1-3- موقف ابن سينا من العقاب المدرسي:

وردت الكثير من الآراء التربوية في كتبه بالعربية أو الفارسية، غير أن أكثر أرائه التربوية نجدها في رسالته المسماة "كتاب السياسة"وقد عرض فيها واجب الرجل نخو ولده فبسط أحوال تعليمه وتأديبه. (حنان عبد الحميد العناني:2001، ص182).

ونظر ابن سينا إلى مراحل تنشئة الطفل، فقال إذا فطم الصبي عند الرضاع بدأ تأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة، فإن الصبي تتبادر إليه مساوئ الأخلاق وقيمة المعلم عند " ابن سينا " في خلقه وسيرته لذلك ينبغي أن يكون عاقلا، ذا دين يصيرا برياضة الأخلاق،وقورا رزينا ...

لكي يكون خير مثال يقتدي به طلبته لأن الفرد يتأثر ويتعلم من واقعه ومما يراه أكثر بكثير مما سمعه. فالمثل الصيني يقول أذا سمع نسي وإذا رأى تذكر وإذا عمل عرف. فالفرد إذا رأى وحاول أن يعمل فقد يكتسب المعرفة.

ورأى ابن سينا فبالعقوبة لا يخرج عما هو معروف عند فقهاء المسلمين. فهو بالترغيب والترهيب والإيناس والإيحاش، والحمد مرة والتوبيخ مرة أخرى، والضرب بعد الإرهاب الشديد. (فوزية الحاج بدري: 2009، ص43).

5-1-4 موقف أبو حامد الغزالي من العقاب التربوي:

من الجدير بالذكر قبل أن نتطرق إلى موقف الغزالي قبل أن نتطرق إلى العقاب التربوي يجب أن نتحدث عن الشروط التي وضعها هذا الأخير والخاصة بأدب المعلم والتي أوصاه فيما يلـــــي:

1 -أن يكون أبا رحيما شفيقا بالطالب.

2 -أن يحب توجيه التلاميذ بأمانة.

3 -أن يوجه الطالب السيئ السلوك برفق دون توبيخ أو تصديع.

4 -أن يعود التلاميذ الأخلاق الحميدة.

5 -أن يندرج في تعليم التلاميذ وفقا لترتيب المعلم وحسب قدراتهم.

6 -أن يكون المعلم عاملا بعلمه. فلا يكذب قوله فعله. أي أن يكون قدوة حسنة للتلاميذ.

انطلاقا من هذه الشروط يتضح لنا جليا جملة من الوصاي ا التي وضعها الغزالي والتي يطالب بها المعلم بالرحمة وحسن المعاملة كما حمله مسؤولية عظيمة تكمن في تعليم الأخلاق الحميدة للأطفال، كما أنه مطالب بتغيير سلوك هذا المتعلم ودفعه دائما من أجل أن يبتعد عن سلوكياته السيئة ويغيرها. (إبراهيم الخطيب: 2002، ص152).

أما عن رأي الغزالي حول العقاب التربوي فيرى أنه يجب تشجيع الطفل عندما يقوم بعمل جيد ويجب أن نتغاضى عن هفواته الأولى وإذا اضطررت إلى توبيخه فليكن على انفراد ولا يجب اللجوء إلى التنكيل والتحقير بغية إصلاح الطفل.

فالطريقة الفضلى إبعاده عن قرناء السوء لكنه يسمح في بعض الأحيان المناسبات بالعقاب البدني يشرط ألا يؤذي التلميذ بالمقابل على التلميذ الذي يعاقب أن يتحمل المرارة والألم برجولة ولا يجدر به أن يبكي أو أن يطلب وساطة من غيره وعليه أن يتعلم تحمل المشقات على أنها من مميزات الشجعان كما أنه لا يجوز للمعلم أن يضرب المتعلم وهو في حالة انفعال لأنه غائب عن الوعي.وهنا أوصى النبي (ص) المسلم بعدم الغضب والابتعاد عنه ما أمكن (موريس شربل: 1991، ص293).

ويؤكد أبو حامد الغزالي أنه إذا ذكر الله فارفع يدك من العقاب، وبالتالي فعلى المعلم أن يتوقف عن العقاب تلميذه إذا استجار تلميذه بالله وهو يضرب. (حنان عبد الحميد العناني: 2001 ص182)

فعلى المعلم أن لا يدع من نصح المتعلم شيئا،وذلك بأن يمنعه من التصدي لمستوى قبل استحقاقه والتشاغل بعلم خفي غامض قبل الفراغ من الجلي الواضح، ثم ينبهه إلى أن الغرض من طلب العلوم القرب إلى الله سبحانه وتعالى.(سعيد إسماعيل: 2007، ص341).

5-2- موقف علماء الغرب من العقاب المدرسي:

5-2-1 موقف العالم الأمريكي بيتر كرانفورد:

قام العالم بيتر بدراسة لمجموعة كبيرة من الآباء والأمهات والمعلمين وحتى علماء النفس وتوصل بغد هذه الدراسة إل نظرية تربوية تعتمد على مبدأ التأديب كوسيلة تربوية،وقد استخلص ثلاث طرق تربوية:

الأولى: مكافئة الطفل على حسن سلوكه.

الثانية: عقابه على مسلكه السيئ.

الثالثة: الجمع بين المكافئة والعقبة.

ويقول أن من بين هذه اطرق الثلاث فإن أحسنها تلك التي تجمع بين المكافئة والعقوبة. وفي اعتقادي أن المكافئة والعقوبة ليستا من نفس الجنس وبالتالي ليس من المنطق أن تساوي بين المكافئة والعقوبة. أصف إلى ذلك أنه بمجرد ما تختفي يعود الطفل إلى السلوك غير المرغوب فيه.ومن أحسن الطرق التربوية تل كالتي تعتمد على الإقناع والترغيب والتشويق والتنبيه إلى التأديب السلمي. وأما العقاب فبكون أخر مرحلة يصل إليها المربي بعد استنفاذ الطرق الأخرى. (سعيد زيان: 2007، ص ص 47-48).

5-2-2 موقف جون جاك روسو:

لقد جاءت أفكار روسوكرد فعل للأفكار التي سادت في القرون الوسطى حيث كانت تعتبر أن الطفل كائن شرير بطبعه. فاستخدام العقاب معه بكون بمثابة التكفير عن سيئاته. أي إن ترك الطفل يعيش طبيعته وبتعلم الأفعال التي تعاقبه عليها الطبيعة، لكن من جهة أخرى لا يمنع المعلم من ممارسة العقاب على المتعلمين لأن هناك عقاب يفرضه المعل م على الطفل نظرا لسلوكه غير المرغوب فيه، فإذا صدر عنه عقاب لابأس به ليساعده على بلوغ الأهداف.

فروسو أعطى للمعلم الحق كله في معاقبة المتعلم ورده إلى عين الصواب ونقل الطباع المذمومة إلى الطباع المحمودة عنده، كلما أشار روسو إلى أنه يجب على المعلم أن يولد لدى الطفل المتعلم شعورا بأهميته لأن هذا يلعب دورا كبيرا في استغلال طاقات الأطفال والعمل على شكل فريق متعاون، كل حسب قدراته وإمكاناته،وهنا تكمن روح التنافس بين الأطفال المتكاملة في الأداء.(ناجح مخلوف: ب س، ص32).

5-2-3- موقف جون ديوي:

بالنسبة لجون ديوي يرى أن المعلم يجب أن يتصف بالعطف والقدرة على تفسير وفهم الأمور وأن وظيفته هي مساعدة الطفل عندما يكون أمام صعوبة ما وأن يوجه نمو التلميذ العام على ضوء تجربته التي لم يحصل عليها الطفل بعد.و"ديوي" لا يؤمن بالقسوة والإجبار وينكر العقاب المدرسي. (شبل بدران: 2009، ص283)

5-2-4- موقف علماء النفس من العقاب التربوي المدرسي:

لقد اختلف العديد من علماء النفس حول موضوع العقاب في المجال التربوي، إذ هناك من اعتبر أن العقاب مشروع من جهة،ومن جهة أخرى فإنه اعتبر أسلوب الثواب هو الأسلوب الأمثل والحافز الأقوى للمتعلم.

ونجد من بين علماء النفس الكبار من يعتبر العقاب مشروعا ومنهم المحلل النفسي سيغموند فرويد فهو ينكر الإغراق في التساهل مع الأطفال ويقول أنه سبيل تنمية المزيد من الرغبات والنزوات في نفوسهم وعامل قوي على إغراقهم بالتمرد والانحراف الأمر الذي يفقدهم القدرة على معالجة ما يعترض سبيلهم مستقبلا من هموم ومشكلات وعقبات، وإن الخطأ الفادح هو أن يمنح الحرية التامة في ممارسة نوازعه ورغباته دون قيد أو شرط.
(سعيد زيان: 2007. ص47) .

ولكن نتائج دراسة الدكتورة "وودياردwoodyard " أثبتت أنه في مائة وواحد وتسعون حالة ثواب وعقاب كانت ثمانية وثمانون فقط وهي التي أظهرت الدليل على أثر العقاب وقالت أن الثواب معترف بفائدته على جميع المستويات بينما العقاب مضاره تفوق فائدته بأكثر من ضعف. وها هو ستيفن "stephens" يقول في العقاب والجزاء مجموعة من النتائج نوردها فيما يلي: العقوبات والجزاءات هي علاج قاسي لا حاجة للمتعلم إليه ولعل من أبسط وسائل جعل الحقيقة أكثر تقبلا أن نلجأ إلى جزاءات بسيطة وقصيرة وأن نقتصر على الاستيلاء القاسي على الخالات المستعصية. والطريقة التي يحبها ستيفن للتعلم تقوم على مبدأ التدعيم والأخذ باليد. فالتدعيم يتصل بالآثار التي تلي الفعل السلوكي. هذه الآثار التي قد تشجع التلميذ على أن يسلك بنفس السبل في المستقبل (تدعيم إيجابي) أو تثبطه إن سلك لنفس الطريقة (تدعيم سلبي).
(عبد الرحمان العيسوي: 1995، ص121).

كما أن "باورز" ينبه إلى خطر العقاب فحسب رأيهما العقاب يؤدي إلى المزيد من الصراع في السلوك وإلى المزيد من الميل لتجنب الفعل المطلوب ولقد أعلن هاري "ستاك سوليفان" أحد الأطباء النفسانيين الممتازين أسوأ طريقة في تربية الأطفال هي الطريقة التي تخلق القلق عند الطفل كالعقاب. (خالد إسماعيل غنيم: 2002، ص84).

6- آثار العقاب المدرسي:

يقال أن درهم تشجيع خير من قنطار عقاب لأن التشجيع يعزز عمل التلميذ ويدفعه إلى مضاعفة تركيزه وإلى المزيد من الجد والنجاح أما صورة المعلم غير البشوش الذي يتجول في الصف أوفي الملعب منفعلا وخاملا عصاه فهي من الصور الأكثر قمعا وترهيبا وتترك آثارا لا يمحوها الزمن ومن هذه الآثار نذكر:

6-1- الآثار النفسية للعدوان:

ويلاحظ ذلك عندما يعاقب التلميذ فيحاول أن يدافع عن نفسه بالكلام. وخلق الحجج ولو أدى ذلك للجوء إلى الكذب أو التمويه أو التحايل وقد يعتدي المضروب أو يخرب ممتلكات من

تمادى عقابه بقصد الإضرار به.وهذا يلاحظ أحيانا عندما يكون التلميذ بريئا ولم يقتنع من أسباب عقابه. فالتلميذ في النهاية فرد يستحق أن يكون ذا قيمة في أي مكان وفي أي مـــــــــــــوقف (braham maslon :2008,p42)

ويؤثر العقاب بصورة سلبية في مفهوم الذات لدى الشخص المعاقب وشعوره بالدونية مما يجعله انفعاليا وغير مستقر وسهل الإثارة وغالبا ما يبدو قلقا وخائفا هذا الخوف الذي يؤدي بدوره إلى زرع الرعب في نفس التلميذ حيث يجعله يفكر بأنه مجبر على فعل شيء بالقوة ولكن بمجرد أن يغيب الشخص الذي يلزمه به، يعود ويمارس نفس الفعل مجددا.

(الغريب رمزية:1980 ص285)

- **الكذب:** لقد أجري بحث من قبل علماء النفس وفيه "سبعمائة نوع من السلوك الذي يتصف بالكذب فوجدوا أن حوالي 68٪ منها يرجع إلى الخوف من العقاب، إضافة إلى ذلك فالعقاب خاصة الجسدي إضافة إلى أنه يقلل من احترام التلميذ لذاته فإنه يشجع على حدوث المزيد من الشغب. (أحمد إبراهيم:2006، ص113).

6-2- الآثار الجسمية:

ينتج عن سوء معاملة العلمين للمتعلمين داخل الصف خاصة من الناحية الجسمية عند استخدام المتعلم العقاب البدني مع التلاميذ نتائج جد خطيرة سواء على الجسم المساء له أو بناؤه النفسي، فمعظم هؤلاء يعانون من اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب وانخفاض تقدير الذات وهؤلاء تكون لديهم توقعات سلبية نحو المستقبل ويكونون أكثر حزنا وخوفا إضافة إلى الأضرار والآثار النفسية التي تنجم عن سوء معاملة التلميذ فإن الضرر الجسمي الذي يلحق بالتلميذ مثل كسر العظام أو الجروح أو الخدوش وغيرها. فيصبح المعاقب يعاني من أضرار فسيولوجية تؤثر على نموهم في المستقبل.

6-3- الآثـــــار الاجتماعية:

حيث تظهر لدى التلاميذ الذين تعرضوا للعقاب نقص في الكفاءة الاجتماعية والقدرة على التعاطف التي تؤدي عنصرا أساسيا في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين وبالتالي ظهور مشكلات اجتماعية عديدة كصعوبة الثقة بالآخرين ونقص في تكوين الأصدقاء وسوء التوافق الاجتماعي خاصة داخل المدرسة بعد اهتزاز المثل الأعلى للتلاميذ وتشويه الصفات المستحبة التي يجب أن تكون مجسدة بتصرفات المدرس. (طه عبد العظيم حسين:مرجع سابق،ص ص 187-188). (نفس المرجع السابق. 2001. ص207)

إلى جانب هذه الآثار هناك آثار أخرى يمكن إبرازها في النقاط التالية:

- شل حس المبادرة الفردية:

وكبت كل استعداد عند التلاميذ للاستفهام والإبداع والتفوق أي تلميذ بدون دافعية ونحن نعلم أن الدافعية عامل مهم لحدوث التعلم والتي عرفها الكاتب الفرنسي في كتابه الدافعية والنجاح المدرسي "MOTIVATIONET REUSSIT SCOLAIRE" " ALAIN LIEURY FABIEN " بأنها عبارة عن ميكانيزمات بيولوجية ونفسية محركة وموجهة للسلوك ومهمة جدا في عملية التعلم خاصة دافعية الإنجاز. (FABIEN ALAIN LIENRY : 1997,P1)

التأخر المدرسي نتيجة خمود المتعلم بعد تعرضه للعقاب فتقل مشاركاته وتكثر غياباته فالتلميذ قد يتمارض ويتغيب عن المدرسة إذا ما اقترن ذهابه إليها بالعقاب المتكرر وقد يتسرب هذا التلميذ من المدرسة أيضا إذا كان العقاب شديدا ومتكررا.

- **الهروب من المدرسة:** يمكن أن يخلق العقاب هوة بين التلميذ والمعلم. فيصيح بذلك التلميذ يكره المادة الدراسية بل يكره المدرسة بأكملها فيجد في الهرب منها حلا لمشكلته.

إلا أنه من هذا الكم الهائل من السيئات التي كان تأثيرها على المتعلم من جميع النواحي النفسية والجسمية والعلمية...الخ. فهذا عند الاستعمال الخاطئ لمفهوم العقاب عند المعلمين، وكذا عند استعماله في بعض الحالات الانفعال،ولا يمكن إغفال الجانب الإيجابي لهذا الأخير ودوره الفعال في حالة ما إذا طبق على وجهه المشروع فإنه يساهم في تعديل الكثير من السلوكيات غير المرغوب فيها ونجد من بين حسناته:

8 -إن الاستخدام المنظم للعقاب يساعد الفرد على التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول.

9 -كما أن استخدام العقاب بشكل فعال يؤدي إلى إيقاف أو التقليل من السلوكات غير المرغوب فيها.

7- أهداف العقاب المدرسي:

يهدف العقاب المدرسي إلى جملة من النتائج على إثر استخدامه والتي تكون الأهداف التي يعمل إلى الوصول إليها.

7-1- المحافظة على النظام المدرسي:

فالمدرسة عبارة عن مجتمع صغير ينبغي حمايته والعقوبات لازمة للأعمال الخاطئة المهددة لكيان هذا المجتمع الصغير وعاداته وتقاليده ليتمكن من أداء المهام المنوطة إليه. (أحمد علي حبيب: 2006، ص109).

3-2- إصلاح المتعلم:

إن العقاب هو وسيلة للإصلاح وقد اشترط ابن جماعة أن يكون الدافع للعقاب عند المربي هو الإصلاح. (أحمد الأجواني: 1985، ص150).

3-3- حماية الآخرين في المجتمع:

إذا استخدم العقاب المدرسي فالمدرسة وسيلة من وسائل حماية الفرد والآخرين عندما يتم الاعتداء باللسان أو جسديا بالضرب وعليه فالعقاب المدرسي يهدف إلى تحقيق أهداف الفرد والمجتمع.وقد استثار ابن مسكويه وهو من الشخصيات البارزة في التاريخ الفكر الفلسفي عند المسلمين وهو صاحب كتاب "تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق" ،ويشير فيه إلى أنه من المهم جدا ضبط نفسية المتعلم. (حسين عبد سشوان: 2005، ص46)

نستخلص من خلال هذا العرض الخاص بأهداف العقاب المدرسي أن المعلم بإمكانه تحقيق هذه الأهداف فقط عليه مراعاة شروط تسليط العقاب واضعاً دوما نصب عينيه كما يقول الكاتب الفرنسي "jean- noel foubin" إن التربية تبحث في تعديل السلوكيات ،والعادات ،والمعارف إلى الأحسن ،ولكن بدون أخطاء .(jean noel foubin : 1998, p05).

خلاصة:

من خلال ما تم التطرق له من عناصر خاصة بموضوع العقاب المدرسي، اتضح لنا جليا أن أسباب العقاب متعددة منها ما هو متعلق بالتلميذ في حد ذاته إضافة إلى أخرى متعلقة بالمعلم كما أن أنواع العقاب كثيرة تختلف فيما بينها وذلك حسب الأثر الذي يتركه كل نوع من العقاب لدى المتعلمين. كما تم عرض أهم نظريات العقاب بداية من النظرية الوقائية والتي تدعو إلى معاقبة ذوي السلوكات غير المرغوبة بغية حماية الآخرين. تشاطرها في الرأي النظرية الجزائية والنظرية الوازعة التي تهدف لعدم اعتبار العقاب رادعا وأخيرا نظرية الإصلاح والتي تدعو لإصلاح ذوي السلوكات غير المرغوب فيها.

وعلى غرار علماء الغرب الذين وقفوا عند الموضوع محاولين إثبات أحكامهم وآرائهم فإن علماء العرب والمسلمين كانوا السباقين وبوقت طويل في التفكير في موضوع العقاب كسلوك تربوي يتجلى ذلك في محاولتهم وضع ضوابط في ممارسة هذا الأسلوب مع المتعلمين وذلك من خلال ما جاء به ابن خلدون، ابن سينا والغزالي...

الفصل الثالث

دافعية الانجـــــاز

تمهيـــد

1- تعريف الدافعية.

2- مفهوم دافعية الانجاز.

3- أهمية دافعية الانجاز.

4- أنواع دافعية الانجاز.

5- العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز.

6- قياس دافعية الانجاز.

7-أبعاد دافعية الانجاز.

8- الإطارات النظرية المفسرة لدافعية الانجاز.

9- دور المعلم في زيادة دافعية الانجاز عند الطلبة.

خلاصـــــة.

تمهيد:

تعد الدافعية إحدى الموضوعات التي يهتم علم النفس الدافعي وهو أحد فروع علم النفس بدراستها عند الكائنات الحية عامة والإنسان خاصة.

وإذا كانت دراسة الدافعية تفسر منه المحاور الأساسية في علم النفس الدافعي،فإن دافعية الانجاز تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية وقد برزت هذه الدافعية في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك.

لذا سنحاول من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على موضوع دافعية الانجاز من حيث: مفهومها، أنواعها، أهم العوامل المؤثرة فيها، أبعادها، وطرق قياسها، وأهم الإطارات النظرية المفسرة لها، وأخيرا دور المعلم في زيادة دافعية الانجاز عند الطلبة.

1 -تعريـــف الدافعيـــــة:

تعرف بأنها العوامل التي توجه، وتنشط السلوك نحو هدف، وتبدو دائما كقوة داخل الفرد تحركه للعمل بطريقة معينة، والدافعية في التعلم قوة إلزامية تعنى بالفرد داخل الموقف التعليمي وتشجيعه على التعلم، ومواصلة تحقيق الذات(صالح محمد على أبو جادو:2005، ص292).

2 -مفهـــوم دافعيـــة الانجـــاز:

تشير إلى الكفاح، والمنافسة من أجل النجاح، والتفوق على الآخرين في الأعمال والمهام التي تتضمن درجة من الصعوبة، وذلك بمعدل مرتفع من النشاط وفي أقل وقت ممكن.

3 -أهميـــة دافعيـــة الانجـــــاز:

يعد موضوع دافعية الانجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي، وبحوث الشخصية وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي، والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، هذا فضلا عن علم النفس المهني، ودراسة دوافع العمل كما حظي الدافع للانجاز بأكبر اهتمام بالمقارنة إلى بقية الدوافع الاجتماعية الأخرى ولا ترجع أهمية الدافع للانجاز إلى توجيه السلوك، وتنشيطه فحسب بل أنه يؤثر على إدراك الفرد للمواقف فضلا عن مساعدته لفهم السلوك الذاتي، وسلوك المحيطين به.

(أحمد عبد الخالق ومايسة أحمد النيال:2009،ص227).

فدافعية الانجاز لدى الفرد من مكونات الشخصية التي لها دور واضح في سلوك الفرد من خلال ارتباطها بمجموعة من المتغيرات الهامة كما تؤدى دافعية الانجاز دورا هاما في رفع مستوي الأداء فقد بينت العديد من الدراسات في المجال التربوي أن الحاجة العالية للانجاز تحافظ على المستوي العالي دون وجود مراقبة خارجية (جابر عبد الحميد جابر:1994، ص322).

ودوافع الفرد تؤدى دورا هاما في رفع مستوي تحصيله وتفوقه فقد تكون لدى الطالب قدرة عقلية مناسبة,، ظروف بيئية وأسرية جيدة ومع ذلك يفتقد الطالب إلى الدافعية للانجاز فالتفوق الدراسي لا يتوقف فقط على إمكانات الفرد العقلية، بل هو نتيجة العديد من العوامل الدافعية والانفعالية.

ويؤكد علماء النفس على أهمية دور الدافع للانجاز فيما يكون عليه كل من الفرد والمجتمع من مستوي التطلع والطموح اللذان يشكلان دعامة أساسية لمدى قدرة أي مجتمع من مجتمعات هذا العصر على النمو والتقدم وتحدى متغيرات العصر السريعة المتلاحقة التي إذا لم يكن الإنسان على درجة من اليقظة والوعي لمتطلبات هذا التحدي والتي تتمثل أولا وقبل كل شئ فيما لدى أفراد المجتمع من قوة الدافع للانجاز(راشد مرزوق راشد:،2005، ص172).

4 -أنـــواع دافعيـــة الانجـــــاز:

قد أعلن فيروف " veroff " أن دافعية الانجاز هي الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتصل بأهداف الانجاز ويعرف على أساس التنافس، ولكنه يميز بين نمطين من دافعية الانجاز:

1 -دافعية الانجاز الاستقلالية(الذاتية)(Autonomous Achievment): حيث يتنافس الفرد مع معاييره,أي أن المعايير والقيم الشخصية التي يمتلكها الشخص تكون أساسية.

2 -دافعية الانجاز الاجتماعية (Social Achievment) : حيث يكون التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون،أي أن مستويات الامتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية، وقد تختلف قوة الدافعين(النزعة الدافعية)، فإما أن يرجع إلى أحداهما أو الاثنان معا وذلك تبعا للنزعة الأقوى(محمد محمود بن يونس:2007، ص171).

ويذكر فيروف أن المحرك لدافع الانجاز الذاتي ينبع من داخل الفرد ويخضع لمقايي س شخصية يحددها الفرد لنفسه، معتمدا على خبراته في سن مبكرة حيث يجد لذة في الانجاز والوصول إلى الهدف,فيرسم لنفسه أهدافا يحاول تجاوزها في حين أن المحرك للدافع الاجتماعي يخضع لمعايير يرسمها الآخرون،ويقاس في ضوء هذه المعايير،أي أنه يخضع لمقاييس المجتمع ويبدأ هذا النوع من دافع الانجاز واحد متكامل ويحتاج الفرد لتكوين هذا الدافع المتكامل للانجاز إلى شعوره بالثقة في سن مبكرة كما يحتاج الفرد في هذا الخصوص إلى خبرات ناجحة في المقارنات الاجتماعية بينه وبين أقرانه في حوالي الثامنة من العمر.

ويلاحظ هنا أن السخرية بالطفل في سن مبكرة وإشباع صفة الفشل المتواصل عليه عند مقارنته بالآخرين في سن لاحقة يعرقل نمو دافع الانجاز من جهة وتكون بصورة متكاملة من جهة أخرى (محمد جاسم العبيدي:2009، ص311).

وبالتالي فرعاية هذا الدافع –الحاجة للانجاز ودافع الانجاز– الذي يبدو وكأنه دافع طبيعي لأمر مهم خاصة في التعليم ويبدو بأن أثر البيت والبيئة المنزلية لا يقل عن أثر المدرسة والبيئة الصفية(عدس يوسف قطامي:2008،ص127).

5 -العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز:

يعود الفضل إلى "اتكنسون وبيرتش"" Atkinson&Birch" في تحديد العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1 -طبيعة دافعية الانجاز لدى المتعلم.

2 -البيئة المباشرة للمتعلم.

3 -درجة جاذبية العمل.

كما ويري" أتكنسون" إن خبرات النجاح والفشل السابقة تلعب دورا بارزا في دافعية الأفراد نحو الميل إلى الانجاز، أو تجنب الفشل في المواقف المختلفة.

(عماد عبد الرحيم الزغلول:2010، ص171).

ويري"حسن على حسن"(1989)أن التوجه الانجازي يتأثر بثلاثة عوامل هي:

1 -مستوي الدافعية أو الحماس العام للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف.

2 -توقعات الفرد المتعلقة باحتمال حدوث النجاح والفشل.

3 -قيمة النجاح ذاته وما يترتب عليه.

وقد توصل"حسن على حسن" 1989 إلى هذه العوامل وذلك عند محاولته تفسير ضعف التوجه الإنجازى العام لدى إفراد المجتمع المصري(راشد مرزوق راشد:2005،ص175).

6 -قياس دافعية الانجاز:

تنقسم المقاييس الخاصة بدافعية الإنجاز والتي استخدمت في العديد من الدراسات المرتبطة بموضوع قياس دافعية الانجاز في لدى الأفراد في العديد من المحالات إلى فئتين نتعرض لها بإيجاز عل النحو التالي:

1 -**الفئة الأولى: المقاييس الإسقاطية:**

قام " ماكيلاند " وزملاؤه، بإعداد اختبار لقياس الدافع للانجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده موراي " H.Murray " عام 1938 أما البعض الأخر فقام ماكيلاند بتصميمه لقياس الدافع للانجاز.

وفى هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصورة على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغط أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي:

- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟
- ما محور التفكير ؟ وما المطلوب عملهم ؟ومن الذي يقوم بهذا العمل؟
- ماذا يحدث ؟ وما الذي يحب عمله ؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة ويستكمل عنصرا القصة الواحدة في هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة ويستكمل عناصر القصة الواحدة في هذه لا تزيد عن أربعة دقائق وستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للانجاز وعلى الرغم من أن ماكيلاند وزملاؤه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختيار تفهم الموضوع إلا أن الكثير من المختصين في الميدان يشكك في مصداقية الطرق الاسقاطية(عبد اللطيف خليفة:2000،ص95).

2 -المقاييس الموضوعية:

يذكر أنه يوجد عديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للانجاز، بعضها صمم لقياس الدافع للانجاز الأطفال مثل: مقياس روبنسون" Argules robinson" عام 1968، ومقياس ويتر" weiner& kukla " عام 1970، وبعضها صمم لقياس الدافع للانجاز للكبار، ومنها استخبار الدافعية للانجاز " questionner Measure of Ash.mo"، وقد قام بإعداده "هرمانز"Hermans"عام1970، ومقياس الميل للانجاز"tendeny Measues of Achieving" التي أعدها"مهربيان" Mehrabian" عام 1969 ومقياس سميث" Smith"عام 1973 واستخبار الدافعية للانجاز الذي أعده"لن" lyn" عام 1969، وطوره"راى" ray" في السبعينيات، ومقياس الدافع للانجاز الدراسي الذي أعده "باسم السمرائي وشوكت الهيازعى"عام1988، ومقياس دوافع الانجاز إعداد"محمود عبد القادر"عام 1978، وقائمة التفضيل الشخصي لـ"ادواردز "Edwards personnel préférence Schedule"، وتهدف إلى تقدير الحاجات النفسية التي وضعها"موراي"Murray.H.A" ومنها الحاجة للانجاز، وقد قا م "جابر عبد الحميد جابر" عام 1971 برجمتها إلى العربية كما وأقام"علاء الشعراوي"(2000) بإعداد مقياس لدافعية الانجاز يتكون من ثلاثة إبعاد ويناسب أيضا طلاب الجامعة، وعدد مفرداته 53 مفردة، وتتم الإجابة على مفردات المقياس باختيار إجابة من ثلاث (دائما–أحيانا–أبدًا).(راشد مرزوق راشد 2005، ص173).

7 -أبعاد دافعية الانجاز:

يري بعض الباحثين منهم "محمود عبد القادر" و"نظام النابلسي" أنه يوجد اتجاهان في دراسة دوافع الانجاز أحدهما: الاتجاه التقليدي، وهو الذي يري رواده أن الدوافع للانجاز أحادى البعد ومنهم"ماكيلاند"،"أتكنسون"و"يونج"وغيرهم، والاتجاه الثاني: وهو الذي يكشف عن تعدد أبعاد دافعية الانجاز باستخدام الدراسات العاملية ومن راوده"مشيل"،"هيرمانز"،"كوفر"،"روى".

والاتجاه الثاني أو وجهة النظر الثانية تذهب إلى اعتبار دافعية الانجاز متعددة الأبعاد، ويعتبر هذا الاتجاه جديدًا ولم تحدد معالمه بعد، وأن معظم الدراسات القائمة على هذا الاتجاه لم تعتمد

على نظريات خاصة بها، ولكنها ذهبت إلى إحصاء الدراسات السابقة أو جمع المقاييس التي استخدمت في قياس دافعية الانجاز.

ولو نظرنا إلى أصحاب الاتجاه الثاني نجد أنهم يتفقون على تعدد أبعاد الانجاز، وعلى أنه مفهوم مركبا هذا من حيث المبدأ، ولكنهم يختلفون في تحديد هذه الأبعاد بشكل ثابت ويختلفون أيضا في تسميتها، وهذا الاختلاف يظهر جليا من باحث إلى أخر.

فقد توصل"محمود عبد القادر"إلى ثلاث أبعاد للدوافع الانجاز عن طريق التحليل العاملي وحددت صفاء الأعسر وأخرون 1983الى ثمانية عشر بعدا للدافع الانجاز، هذا على سبيل المثال.

وعلى الرغم من ذلك نجد أن "ميشل" " Mitchell" قام بدراسة لتحديد ما إذا كان الدافع للانجاز أحادي التكوين أو يتكون من أبعاد متعددة مستقلة واستخدام طريقة التحليل العاملي، وقد توصل إلى خمسة أبعاد للدافع للانجاز واستنتج "ميشل"بناء على ذلك أن الدافع للانجاز ليس تكوينا أحاديا، بل يؤكد أن أي محاولة لاعتباره أحادى البعد قد لا يؤدى فقط إلى خطأ منهجي ونتائج متعارضة بل إلى تشويه لهذا المفهوم .(راشد مرزوق راشد:مرجع سابق،ص176)

8 -الإطارات النظرية المفسرة لدافعية الانجاز:

1 -نظرية ماكيلاند:

يري "ماكيلاند" أن دافع الانجاز يأخذ شكل الرغبة في تحصيل شئ صعب المنال، وإتقان المهارات، والتغلب على الموانع، والعوائق، والسعي إلى النجاح، وتحقيق نهاية مرغوب فيها، (محمد جاسم محمد:2004، ص300).

كما يؤكد أن دافعية الانجاز ترتبط بكافة الأنشطة الإنسانية وهي تتواجد لدى جميع الأفراد ولكنها تتباين من فرد لأخر تبعا لمصدر مركز الضبط، فالأفراد الذين سيود لديهم الضبط الداخلي يمتازون بالمثابرة، والاجتهاد، والدافعية العالية نحو النجاح بعيدا عن أية معززات أو مكافئات خارجية في حين يمتاز ذوى الضبط الخارجي بالنزعة إلى تحقيق النجاح سعيا وراء الحصول على مكافئات (عماد عبد الرحيم الزغلول:2007، ص100).

وقد بين ماكيلاند وجود علاقة قوية بين المستوى المرتفع للدافعية للانجاز، وبعض مظاهر السلوك بحيث يمكن تصور الفرد ذا المستوي المرتفع من حيث الحاجة للانجاز على النحو التالي: يسلك هذا الفرد على نحو شبيه بسلوك رجال الأعمال، حيث يبدو ناجحا فيما يقوم به من أعمال ويتصف عادة بالمثابرة وتحمل المسؤولية ولا يشعر بإشباع الحاجة للانجاز إلا لدى إتمام الأعمال (عبد المجيد نشواتي:2003، ص218).

ويقوم تصور ماكيلاند للدافع الانجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للانجاز فقد أشار ماكيلاند وزملاؤه إلى أن هناك ارتباط بين المواقف السابقة والأحداث الايجابية وما حققه الفرد من نتائج فإذ كان مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكات المنجزة أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فان ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل وقد أوضح "كرومان"Kermân إن تصور ماكيلاند في الدافعية للانجاز له أهمية كبيرة لسببين:

أ – **السبب الأول:** انه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة، وتفسير نمو دافعية الانجاز لدى بعض الأفراد وانطفائها لدى البعض الأخر حيث تمثل نتائج الانجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي أو السلبي على الأفراد فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية.

ب –**السبب الثاني:** ويتمثل في استخدام ماكيلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للانجاز في بعض المجتمعات

(عبد اللطيف خليفة:2000،ص109).

2 –نظرية اتكنسون : Atkinson theory

في ضوء تصور "اتكنسون" فان دافعية الانجاز هي ذك الكل المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له والافتراض الأساس في نظرية "أتكنسون" مؤداه أن الحاجة للانجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظروف وفي ظل أي مهمة روتينية، ولكن فقط حينما يمثل الموقف نوعا من التحدي الشخصي فالتحدي يكمن في المواقف متوسطة الصعوبة أو التي لا يتجاوز احتمال النجاح فيها 50% نظرا لعدم يقينية الأداة فيها، حيث يتساوى احتمالية النجاح، والفشل ومن المفترض أن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز يميلون لأداء المهام المتوسطة الصعوبة وذلك نظرا لأنهم يدركون إن النجاح في المهام السهلة جدا على أنه ليس فيه إحساس بالفخر، كما إن المهام الصعبة جدا تتيح فرصة ضئيلة للنجاح، ومن ثم لا يجدون أمامهم سوى انجاز المهتم المتوسطة الصعبة وبالتي يتسم بخاصيتين:

الأولي: إنها تزود الفرد بمعلومات عن أقصي قدراته.

والثانية: أن ناتج الأداء المتعلق بها يكون في قمة عدم التيقن أو عدم التأكد من حيث النجاح والفشل في مقابل هذا نجد الأشخاص ذوي الدافعية المنخفضة للانجاز، والذين يفضلون كل من المهام السهلة جدا حيث احتمال الفشل فيها محدود والمهام الصعبة جدا لأن فشلهم عليها يستثير

لديهم درجة محدودة من الخجل، وقدم "اتكنسون" " Atkinson" معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية الانجاز سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح، أو الميل لتحاشي الفشل، وتعتمد نظرية اتكنسون على مفهومين التوقع والقيمة في الانجاز على أساس إن النجاح يتبعه الشعور بالفخر وفي حين أن الفشل يتبعه الشعور بالخيبة، وقد تناول نظريته على شكل علاقات رياضية وعلى ذلك فان ميل الفرد نحو إحراز النجاح يتحدد نتيجة التفاعل بين ثلاث جوانب غبر عنها بالمعادلة الآتية:

الميل لتحقيق النجاح= الدافع للانجاز × احتمال النجاح× القيمة الحافزة للنجاح.

وثمة مسلمة مهمة خاصة بالنسبة للقيمة الحافزة للنجاح في نشاط معين وهي أن القيمة الحافز وللنجاح في عمل ما تساوي صعوبة هذا العمل الظاهرة، فإذا كان العمل سهلا جدا ويتوقع الشخص نجاحا تاما فيه تكون قيمة حافزة النجاح منخفضة، وإذا كان العمل صعبا جدا واحتمال النجاح ضعيفا فان قيمة حافز النجاح تكون عالية.

وتفترض النظرية أيضا إن النزعة العامة لتجنب الفشل أو الميل لتجنب الإخفاق يمكن كتابة المعادلة الخاصة به على النحو التالي:

الميل لتجنب الفشل= الدافع لتجنب الفشل× احتمالية الفشل× قيمة حافز الإخفاق السلبي.

والميل النهائي نحو موقف الانجاز يتم تقديره على النحو التالي:

ناتج الدافعية للانجاز= الميل لتحقيق النجاح + الميل لتجنب الفشل.

(راشد مرزوق راشد: 2005، ص180.181).

3 -نظرية "وينر"weiner theory:

يري يونج "yung" إن نموذج اتكنسون عن الدافعية للانجاز تضمن مفاهيم معرفية مثل التوقع والقيمة كمتغيرات وسطية، ولم يتعرض ذلك المنحى لتقييم العمليات المعرفية المتضمنة في الدافعية للانجاز تعرضا مباشرا، واقترح "وينر" وزملاؤه " weiner.et al" نظرية اعزائية لإعادة تحليل النتائج الرئيسية المترتبة على نموذج" اتكنسون" ولما كانت نظرية الاعزاء تهتم بالعملية التي يفسر بها الفرد أسباب السلوك، فقط اقترح "وينر" وزملاؤه إن التقييم أو التفسير الذي يقوم به الفرد عندما يواجه بعمل متعلق بالانجاز هو مقرر مهم يجدد رغبته في القيام به وأعادوا صياغة مفهوم دافعية الانجاز في ضوء نظريات الاعزاء محاولين تطوير، وقد قصد "وينر" استكمال نظريات دافعية للانجاز وذلك بناؤه للنظرية المعرفية عن الاعزاء، حيث اقترح بعدين لتحليل الاعزاء السببي فأشار بأنه داخل محتوى أي موقف ما يتضمن انجازا ينسب الملاحظ أسباب الحدث فيه إلى عوامل أربعة هي: القدرة، الجهد، صعوبة العمل، الحظ، والقدرة

والجهد عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، بينما تعد صعوبة العمل، والحظ عاملان خارجيان ويتذبذب عاملا الجهد والحظ بمرور الوقت فهما عاملان غير مستقرين، بينما يتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالثبات النسبي.

ويقترح "وينر" "weiner أن اعزاء نتيجة مواقف الانجاز إلى الجهد يترتب عنه رد فعل انفعالي أكثر مما لو أعزيت إلى القدرة وقد يعني ذلك إن الجهد أكثر أهمية من القدرة في تحديد درجات الإثابة، والعقاب في مواقف الانجاز،فالفاعل الذي يفشل في عمل ما وهو يتميز بالقدرة يستحق عقابا أكثر من أي يتصف بقدرة ضعيفة،حيث يعزى فشل الأول إلى تقصير في بذل الجهد وهو عامل يخضع لسيطرته، وقد يعنى هذا أيضا عند الملاحظ تكاسله وإهماله، بينما يعزى فشل الثاني إلى نقص القدرة، وهو أمر خارج عن إرادته وهذا في حالة النجاح حيث يستحق الفاعل ذو القدرة المنخفضة إثباته أكثر من ذا القدرة العالية، نظرا لأن نجاح الأول يعزى إلى بذل الجهد مما ينم عنه الإرادة والتصميم وهي أمور مرغوبة اجتماعيا بينما يعزى نجاح الثاني إلى القدرة كما أكد "وينر" weiner من خلال نظريته على أهمية مستوى الطموح والمثابرة على بذل الجهد، والقدرة كمتغيرات أساسية للدافع للانجاز، وأشار إلى دور الخلق بالنسبة لدافع الانجاز حيث أوضح أن الدافع للانجاز والخلق مظهران متداخلان لعملية التنشئة الاجتماعية إذ يصبح الانجاز في غياب الخلق والمعايير الاجتماعية مدمرا لكل من الفرد والمجتمع(راشد مرزوق راشد:مرجع سابق،ص ص183–184).

9 –دور المعلم في زيادة دافعية الانجاز عند الطلبة:

وذلك من خلال:

1 –التغذية الراجعة:

إن توفير التغذية الراجعة لأسباب فشلهم ونجاحهم يزيد من توقعات التحصيل لديهم ففي حالة الطالب الذي يجد صعوبة في إتقان مسائل الضرب الطويلة يمكن للمعلم أن يستخدم النجاحات السابقة إلي حققها الطالب.

وذلك لبناء الثقة في تعلم المهمات الجديدة وهنا يقول المعلم للطالب "أعرف أن هذا النوع الجديد من المسائل يبدو صعبا لكن عليك سوى العمل بجد وسوف تكون النتيجة جيدة"

ولقد لاحظ عالم النفس "كارول دويك"و"تريز جونيز" أن المدرسين يميلون إلى انتقاء الخصائص العقلية لأداء الطالبات وعلى النقيض من ذلك يميلون إلى عقاب الطلبة على أدائهم الضعيف مما نتج عن ذلك من نقص الدافعية لديهم أو انخفاضها لذلك فهم يؤكدون على ضرورة

استخدام المدرسون لأنماط التغذية المرتدة التي تشجع الكفاءة والتمكن في مواقف الانجاز (محمد عمر سي الطواب:2000، ص68).

2-التحسن اللولبي:

بإمكان المعلمين تزويد الطلبة بدليل مباشر عن نموهم الأكاديمي وذلك خلال فترة من الوقت، وإحدى الأمثلة على ذلك ما يسمى بالخطة الدرسية اللولبية ويكون التعيين لولبيا إذا أعيد تقديمه من وقت لأخر وبذلك يستطيع الطلبة الحكم على أنفسهم وعلى طريقتهم في التفكير مقارنة مع ما سبق مع التأكيد بقوة على أن ما كان يبدو أنه طريقة ملائمة وتامة في التفكير في هذه اللحظة أصبح الآن يبدو أنه كانت طريقة سخيفة عن أول مرة.

فعند القرب من نهاية العام الدراسي يطلب المعلم من الطلبة كتابة موضوعا إنشائيا مألوفا لديهم حيث يقول: "اكتب مقالة من صفحتين حول الفقر، لماذا يوجد فقر في أمريكا علما بأنها بلد غنية؟ وهل يوجد الكثير من الفقر؟".

"إن هذا الموضوع معروف لدينا يا أستاذ " يصرح أحد الطلبة "لقد كتبنا مثله بالضبط منذ شهرين " "ليس مهما اكتبوه مرة أخري" وفي اليوم التالي يراجع المعلم مع طلابه الموضوع الأصلي الذي كان قد طلبه منهم منذ شهرين ومن ثمة يطلب من طلبته مقارنة المقالين لاكتشاف مواطن التحسن التي طرأت لديهم سيجد معظم الطلبة أن المقال الثاني أفضل من الأول، وأخيرا يناقش معهم الظروف التي أحدثت تلك التغيرات (ثائر أحمد غباري:2008،ص 576).

3-تمكين الطلبة من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

يستطيع المعلم زيادة دافعية الطلبة للانجاز من خلال تمكينهم من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات كتدريب الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية وصوغها بلغتهم الخاصة ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على انجازها، بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتجيات المناسبة التي يجب إتباعها أثناء محاولة تحقيقها.

4-استثارة حاجات الطلبة للانجاز والنجاح:

إن حاجات الفرد للانجاز متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بمستويات متباينة وقد لا يبلغ مستوي هذه الحاجات عند بعض الطلبة لسبب أو لأخر حد يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء الطلاب، وخاصة عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية لذلك فان تكليف ذي الحاجة المنخفضة للانجاز والنجاح بمهام سهلة نسبيا يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة الطالب

للانجاز وزيادة رغبته في بذل الجهد والنجاح لأن النجاح يمكن من الثقة بنفسه وقدراته ويدفعه لبذل جهود متواصلة.(ثائر أحمد الغباري: مرجع سابق،ص58).

خلاصة:

يتضح من خلال ما سبق إن دافع الانجاز الذي يبدو كأنه دافع طبيعي لأمر مهم خاصة في مجال التعليم حيث أن تكوينه لدى الفرد يحتاج لخبرات ناجحة، كما أن دافعية الانجاز نوعين الذاتية حيث يتنافس الفرد مع معاييره، والاجتماعية أين يتم التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون أما فيما يخص أبعادها فلم يتم الاتفاق عليها، وقد تعددت المقاييس من الموضوعية واسقاطية في قياس دافعية الانجاز إضافة إلى إن الاتجاهات المفسرة لها تختلف فهناك من يري إنها كل مركب من قوة الدافع ومدى احتمالية النجاح، والباعث وهناك من فسرها من جانب معرفي أمثال وينر واتكنسون، أما فيما يخص أساليب زيادة دافعية الانجاز عند الطلبة فقد تم حصرها في التغذية الراجعة، التحسن اللولبي.....

الفصل الرابع

المـــــــراهقـــــــــــة

تمهيد

1 تعرف المراهقة.

2 أهمية مرحلة المراهقة.

3 الخصائص العامة للمراهقة.

4 مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.

5 الاتجاهات الرئيسة المفسرة للمراهقة.

6 حاجات المراهقين.

7 مشكلات المراهقين.

8 المراهقة وعلاقتها بدافعية الانجاز.

خلاصة.

تمهيد:

يعد موضوع المراهقة واحدا من الموضوعات المهمة التي شغلت أذهان الباحثين في مجال على النفس باعتبارها مرحلة إعادة البناء العاطفي والفكري للشخصية الإنسانية وذلك نحو التمييز(Roland Doran : 1998 , P 13).

فالمراهقة من حيث هي الميلاد الوجودي للكائن البشري ليست عملية تتم في لحظة أو تستغرق وقتا بعينه بل هي عملية مفتوحة تختلف عن باقي المراحل العمرية للكائن الإنساني في مختلف الجوانب.

لذا ومن خلال هذا الفصل سنحاول التطرق إلى أهمية مرحلة المراهقة وخصائصها مظاهر النمو التي تميزها، أهم الاتجاهات المفسرة لها، حاجاتها، مشكلاتها وأخيرا إلى المراهقة وعلاقتها بدافعية الإنجاز.

1-تعريف المراهقة:

1-1 لغـــــة:

جاء في القاموس المحيط (مادة رهق)، أما المراهقة بمعناها اللغوي تفيد الاقتراب أو الدنو من الحلم يقال رهق إذا لحق ودنى فراهق تقارب وشارف فالمراهق إذا هو الفتى الذي يدنو من الحلم واكتمال الرشد (عبد الكريم قاسم أبو الخير: 2004 ، ص 148).

1-2 اصطلاحا:

هي فترة من العمر تقع بين البلوغ وسن الرشد، تختلف بحسب الأفراد ولكنها تمتد عادة من سن الثانية عشرة إلى العشرين وتتميز بالقلق، وبظهور الدوافع الجنسية، بالتوق إلى الاستقلال التام (نايف القيسي: 2006، ص 355).

يرى دويس. م أن المراهقة "تعتبر عادة مجموعة من التحوت الجسمية والنفسية التي تحدث من الطفولة والمراهقة " بالنسبة لدوسين فإن المراهقة مرحلة انتقالية تحث فيها تغيرات جسمية ونفسية (نادية شواري: 2006، ص239).

وبالتالي فالمراهقة مرحلة من مراحل النمو تتميز عن باقي المراحل بخصائص معينة أبرزها تلك التغيرات التي تطرأ على الجسم وكذلك بنشاط نفسي كبير.

9 -أهمية مرحلة المراهقة:

مرحلة المراهقة مع المقارنة بالمرحلة السابقة مرحل انتقال خطيرة في عمر الإنسان فمع بداية البلوغ والذي يعتبر قنطرة أو ممرا يصل الطفولة المتأخرة بالمراهقة تحدث تغيرات في حياة الطفل تشمل كيانه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، تتحول اتجاهات الطفل وميوله وأفكاره ومعتقداته إلى اتجاهات مختلفة متضاربة فهو ينتقل من مرحلة يكون فيها معتمدا على الغير إلى طور يعتمد على نفسه، بل قيل إلى التحرر من سلطة الأبوين والخروج عليها والالتصاق بالأصدقاء والولاء لهم.

ولأهمية مرحلة المراهقة اهتم بهذه المرحلة عديد من العلماء والباحثين وعلى رأسهم "أرنولد جازل" "A Gessel" ومعاونوه وقد اهتم أيضا بهذه المرحلة عالم كبير من علماء النفس وهو "ستانلي هول" "Stanily Hall" وقد نظر هول لمرحلة المراهقة على أنها "مولد جديد للفرد وهي فترة عواطف وتوتر وشدة، ولذا فقد سميت نظرت هول" "بالعاصفة" أو "الأزمة" فهي تتضمن في نظرة تغيرات ضخمة في الحياة فهي نوع جديد من الميلاد مصحوب بتوترات ومشكلات لا يمكن تجنب أزمتها وضغوط اجتماعية ونفسية تحيط نه

(خليل ميخائيل معوض: 2003، 327)

واعترافا بأهمية هذه المرحلة فقد بادرت العديد من المؤسسات الإقليمية والوطنية إلى إدماج موضوع المراهقة في صلب اهتماماتها المستجدة، ومثال ذلك مشروع المسح العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة بالتعاون مع جهات أخرى، وقد أفرد هذا المسح قسما خاصا بالمراهقين وهذا دليل على الاهتمام المتزايد بمرحلة المراهقين. (صالح محمد على أبو جادو: 2007 ص40).

10 - الخصائص العامة للمراهقة:

إنه من السهل تحديد بداية المراهقة لكن من الصعب تحديد نهايتها فالبداية تتمثل في البلوغ الجنسي، والذي هو القذف عند البنين، والطمث عند البنات حيث يدل هذين الحدثين على النضج الجنسي أو على بداية دخول المراهق للمرحلة التي تنضج فيها جنسيا ويكون فيها قادرا على التوالد أما نهاية مرحلة المراهقة فتتمثل في النضج العقلي، والانفعالي والاجتماعي وهذه ليس لها علاقات فيزيقية محددة مميزة كالقذف والطمث وإنما يستدل على هذا النضج من سلوك الفرد العام كما أن النضج في الجوانب العقلية، والانفعالية، والاجتماعية لم يتم فجأة أو دفعة واحدة.

-البلوغ الجنسي : هو بداية مرحلة المراهقة إن هناك فروق فردية كبيرة في توقيت حدوثه ويتوقف حدوث البلوغ على عوامل مثل: الاستعداد الوراثي ونمط البنية الجنسية ومستوى الصحة العامة كما قد توجد فروق جماعية بيئية في توقيت حدوث البلوغ .

-المراهقة هي المعبر أو المدخل إلى الرشد فعندما ينهي الفرد مرحلة المراهقة يدخل الحياة الراشدة وهذا يعني آن الفرد يصل في نهاية مرحلة المراهقة إلى درجة من النضج الشامل لجميع جوانب نمو شخصيته بحيث يصبح مؤهلا لتحمل مسؤوليات الحياة الراشدة.

-مرحلة المراهقة مرحلة الصراعات الداخلية في نفس المراهق والصراع ينتج عن رغبة المراهق في الاستقلال عن والديه وفي نفس الوقت حاجته إليهما كما ينتج الصراع بين دوافعه الجنسية التي تتطلب الإشباع في الوقت الذي لا يتاح له هذا الإشباع بسبب قوانين المجتمع .

-مرحلة المراهقة مرحلة الصراع الخارجي الذي يحدث بين المراهق ومصادر خارجية وهي المصادر التي تمثل السلطة مثل الوالدين والمعلمين ويرجع ذلك إلى شعور المراهق بان الكبار يريدون فرض ما يشاءون عليه.

-تعتمد طول فترة المراهقة على ظروف المجتمع لأنه إذا كان من علامات انتهاء المراهقة وصول الفرد إلى درجة النضج فمن علامات انتهائها تحقيقه للاستقلال بالمعنى الاقتصادي وبناء على ذلك نتوقع أن تقصر فترة المراهقة في المجتمعات البدائية بين تطول في المجتمعات الحديثة (علاء الدين كفافي:2008،ص ص217-118).

11 -مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

بما أن دراستنا اقتصرت على الفئة العمرية الواقعة بين 12 سنة إلى 15 سنة فإن تركيزنا في عرض مظاهر النمو في مرحلة المراهقة سيكون أكثر على مرحلة المراهقة المبكرة.

●النمو الفيزيولوجي:

في مرحلة المراهقة المبكرة تتغير وظائف جميع أجهزة الجسم بدرجات متفاوتة لكن التغير البارز في هذه المرحلة هو حدوث البلوغ الجنسي والذي يعتبر الميلاد الجنسي أو اليقظة الجنسية للشخص يسبقه فترة نمو جسمي سريع خاصة في الطول كما يلاحظ نمو حجم القلب بنسبة أكبر نمو الأوردة، والشرايين ويزداد ضغط الدم وتنمو المعدة وتتسع لسد حاجة الجسم النامي، وتنمو أعضاء الجهاز الهضمي بنفس النسبة تقريبا ويتذبذب التمثل الغذائي بما يؤدي إلى زيادة الشهية للأكل عند المراهق.

•البلوغ الجنسي:

يعتبر البلوغ الجنسي نقطة تحول وعلامة انتقال من الطفولة إلى المراهقة ويتحدد هذا البلوغ عند الذكور بحدوث أول قذف منوي وظهور الخصائص الجنسية الثانوية أما عند الإناث فيتحدد بحدوث أول حيض وظهور الخصائص الجنسية الثانوية وتنضج الغدد الجنسية في الفترة العمرية ما بين سن 13–14 سنة.

يبدأ البلوغ الجنسي بنمو الغدد والأعضاء التناسلية كما يلاحظ أهمية الغدة النخامية الموجودة في أسفل المخ والتي تستثير هرواتها المشاعر الجنسية والدرة الجنسية فستثير الخصيتين عند الذكور والمبيضين عند الإناث في النشاط، والعمل وتؤثر كذلك الغدة الكضرية أو فوق الكلوية خاصة القشرة بهرموناتها في النمو الجنسي ، ويسبب زيادة افرازاتها زيادة وإسراع النمو الجنسي عند المراهق (سامي محمد ملحم: 2004، ص350).

•النمـــو الجسمي:

يتميز النمو الجنسي في هذه المرحلة بسرعة كبيرة حيث نلاحظ طفرة النمو وازدياد سرعته لمدة حوالي 3 سنوات (10–14 عند الإناث)،(12– 16 عند الذكور).

بعد فترة نمو الهادئ في المرحلة السابقة علما أن النمو يستمر إلى حوالي 18 سنة عند الإناث والى 20 سنة عند الذكور.

في سن 14 سنة ويتغير شكل الوجه إلى حد كبير وتزول ملامحه الطفلية ويزداد الطول وزيادة سريعة، وتسع الكتفان ومحيط الأرداف ويزداد طول الجذع وطول الساقين، مما يؤدي إلى زيادة القوة والطفل ويزداد نمو العضلات والقوة العضلية، ويكون الذكور أقوى من الإناث جسميا حيث تنمو عضلاتهم نمو أسرع أما عند الإناث فيزداد نمو النشاط العضلي.

وتسبق الفتاة أكبر من الفتى في النمو العضلي، إذ يبلغ أقصى سرعة من 10.5 – 14 سنة عند الإناث (عبد السلام زهران: 2005،ص 359)

•النمو الحركـــــــي:

تنمو القدرة والقوة الحركية بصفة عامة، ويلاحظ الميل نحو الخمول والكسل والتراخي وتكون حركات المراهق غير دقيقة، ولذلك يطلق على هذه المرحلة "سن الارتباك" فقد يكثر تعثر المراهق واصطدامه بالإناث، وسقوط الأشياء من يديه وشعوره بالجرح، والسبب هـــو طفرة النمو في المراهقة التي تجعل النمو الجسمي يتصف بنقص الاتساق واختلاف وأبعاد الجسم وضرورة تعلم حسن استخدام أعضاء الجسم بأبعادها الجديدة يضاف إلى هذا بعض العوامل

الاجتماعية والنفسية حيث تؤدي التغيرات الجسمية الواضحة والخصائص الجنسية الثانوية إلى شعور المراهق بذاته، وتغيير صورة الجسم لديه وتوقع الكبار وتحمله المسؤوليات الاجتماعية العديدة مما يزيد من الارتباك (عبد السلام زهران: مرجع سابق ،ص359).

●النمو الاجتماعي:

تستمر عملية التطبيع الاجتماعي، حيث يستمر تعلم واستدخال القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص المهمين في حياة الفرد مثل الوالدين والمعلمين ويؤدي الانتقال من المرحلة الابتدائية إلـــى الإعدادية إلى زيـــادة الثقة بالنفس والشعور بالأهمية.

يميل المراهق في السنـــوات الأولى من المراهقة إلى مسايرة المجموعة التي ينتمي إليها فهو يحاول جاهدا أن يظهر بمظهرهم كما أنه يتصرف كما يتصرفون ويفعل كما يفعلون وتتميز هذه المسايرة بالصراحة التامة والإخلاص ثم أننا نلاحظ بالتدرج أن الرغبة في في الاندماج مع المجموعة ومسايرة أفرادها مسايرة عمياء تقل شيئا فشيئا مع مرور الزمن.

(أمل محمد حسونة: 2004، 189)

ولاسيما في حالة الشخصية المنبسطة حيث يسعد المراهق لمشاركة الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات أما في حالة الشخصية المنطوية فإن المراهق يظل دائما مشغولا بنفسه فترة طويلة حتى يتجه نحو الآخرين (عبد الله زاهي الراشدان: 2005، ص 183).

●النمو الجنسي:

في أوائل هذه المرحلة يشعر المراهق بالدافع الجنسي، ولكنه في أول الأمر يعبر عنه في شكل إخلاص ، ولاء، وإعجاب، وحب لشخص أكبر سنا من الجنس نفسه غالبا كالمعلم وتلاحظ الجنسية المثلية جمعنا أن يتوجه المراهق انفعاليا ويميل عاطفيا بدرجة تزيد عما هو مألوف نحو أفراد جنسه وبالتدرج يتحول الميل الجنسي إلى الجنس الأخر فيتعلق الفتى بإحدى الفتيات وتفعل الفتاة مثل ذلك.

وتتميز العلاقات الجنسية بين الجنسين في هذه المرحلة بسيادة الروح الرومانسية الخالية من أي إثارة جنسية جامحة حيث يوصف الحبيب بالأخ.

ويشاهد الفضول الجنسي وشدة الشغف بالتعرف على الحياة الجنسية وكثرة الأسئلة إلى الكبار ومن يسبق إلى مرحلة المراهقة من الرفاق، ويلاحظ الإكثار من الأحاديث والقراءات الجنسية ومشاهدة الأفلام الجنسية ويلاحظ أيضا تلهف المراهقين على معرفة أخبار السلوك الجنسي في خلوات المراهقين وجلساتهم المغلقة كما هو معروف

(عبد السلام زهران: 2005 ص 362).

●النمو العقلي:

تتميز فترة المراهقة ينمو القدرات ونضجها، ولقد سبق أن أشرنا إلى أن النمو الحركي في الطفل يسير من العام إلى الخاص، وينطبق هذا المبدأ على النمو العقلي فتسير الحياة العقلية من البسيط إلى المعقد، ففي مرحلة المراهقة ينمو الذكاء العام ويسمى القدرة العقلية العامة وكذلك تتضح الاستعدادات والقدرات الخاصة وتزداد قدرة المراهق على القيام بكثير من العمليات العقلية العليا كالتفكير، والتذكر والتخيل، والتعلم.

ومن ابرز خصائص النشاط العقلي في فترة المراهقة أيضا بأنه يأخذ في التركيز حول نوع معين من النشاط كأن يتجه المراهق نحو الدراسة العلمية أو الأدبية بدلا من تنوع نشاطه واختلاف اهتمامهن وكذلك من خصائص هذه الفترة نمو قدرة المراهق على الانتباه، التنكر والتعلم .

أما فيما يخص نمو الذكاء وهو القدرة العقلية الفطرية المعرفية العامة نموا مضطربا حتى الثانية عشرة ثم يتعثر قليلا في أوائل فترة المراهقة نظرا لحالة الاضطراب النفسي السائد في هذه المرحلة (عبد الفتاح دويذار 1993، ص 250).

وقد أكدت دراسة "بدوين كيتس" على تزايد المرونة والضبط في العمليات العقلية في سن 12، 14 سنة كما تشير الدراسات إلى أن خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة تتحرر من أسر الخبرات المحسوسة وتتميز بقدرة المراهق على التفكير التجريدي واستخدام التعميمات والرموز المجردة بما يوفر لتفكيرهم الاستيعاب للموضوعات المختلفة وإمكانية التحكم فيها (مريم سليم : 2002، ص 406).

●النمـــو الخلقي:

إن المراهق يختلف عن الطفل في كونه لا يتقبل أي مبدأ أخلاقي دون مناقشة أن الفتاة المراهقة وكذلك الفتى المراهق يناقش في صراحة كل ما يصدر عن والده من أعمال ويحاول أن يصدر أحكامه على هذه الأعمال فيقبل منها ما يروقه وما يتماشى مع منطقه ويرفض ما يتعارض مع مثله العليا.

يستمر المراهق متحليا بالمثالية الأخلاقية فترة من الزمن إلا أنه كلما زاد فهمه للمجتمع الذي يعيش فيه ويتعامل معه ككشف له أن هذه المثالية بعيدة كل البعد عن حياة المجتمع الواقعية أن المراهق لا يصل إلى هذه النتيجة المؤلمة إلا في نهاية مرحلة المراهقة في ذلك الوقت يساور المراهق الشك في القيم الأخلاقية التي يدين بها في مجتمعه هو في حد ذاته (مروة شاكر الشربيني: 2006، ص89).

●النمو الانفعالي:

تتصف الانفعالات في هذه المرحلة بأنها انفعالات عنيفة منطلقة متهورة لا تتناسب مع مثيراتها ولا يستطيع المراهق التحكم فيها ولا في المظاهر الخارجية لها.

وتلاحظ السيولة الانفعالية وعدم الثبات الانفعالي.

ويظهر التذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال وفي تقلب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار.

ويلاحظ السعي نحو تحقيق الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وغيرهم من الكبار وتكوين شخصيته المستقلة.

وقد يلاحظ الخجل والميول والانطوائية والتمركز حول الذات نتيجة للتغيرات الجسمية المفاجئة.

وقد يلاحظ الإحساس بالذنب والخطيئة نتيجة المشاعر الجديدة خاصة ما يتعلق منها بالجنس ويكون الخيال خصبا وتكشف دراسة خيال المراهق عن الكثير من جوانب حياته الانفعالية في عالم الخيال يتخطى المراهق حدود الزمان والمكان وحدود قدراته.

ويستغرق المراهق في حلم اليقظة day dreaming وينتابه القلق النفسي أحيانا في أحلام اليقظة وينتقل المراهق من عالم الواقع إلى عالم غير واقعي فهي بذلك خليط بين الواقع والخيال يكون خلالها المراهق بطل الحلم دائما ومؤلف الحلم ومخرجه وممثله.

ويعتبر الجد من أهم مظاهر الحياة الانفعالية للمراهق فهو يحب الآخرين له ولا جدال في أن إشباع الحاجة إلى الحب والمحبة من ألزم ما يكون لتحقيق الصحة النفسية للمراهق والحب كالانفعال مهم بالنسبة للحياة الانفعالية والاجتماعية للمراهق فالحب المتبادل يزيد الألفة ويزيل الكلفة (صلاح الدين العمرية:2005،ص ص 215– 218).

12 -الاتجاهات الرئيسة في تفسير المراهقة:

المراهقة كما يشير إليها المنظرون الميلاد الحقيقي للفرد كذات متفردة ويرى الدكتور الأستاذ المصري "مخيمر" أنها في واقع الأمر ميلاد الكائن البشري، ميلاده النفسي، ميلاده الحق كذات فريدة تعي لأول مرة وجودها المليء في عالم اكتملت له أبعاده.

(صالح حسن الداهري: 2008، ص 97).

ولقد ظهرت تفسيرات واتجاهات متعددة في تفسير المراهقة من أبرزها:

الاتجاه البيولوجي: يتزعم هذا الاتجاه ستانلي هل Stanleyhall ويركز على المحددات الداخلية للسلوك ويشر إلى آن المراهقة تمثل مرحلة تغير شديد مصحوب بالضرورة بالتوترات

وصعوبات في التكيف وأن التغيرات الفيزيولوجية تمثل عاملا أساسا في خلق هذه التوترات ويشير هول إلى المراهقة باعتبارها فترة ميلاد جديد لأن الخصائص الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة وأن الحياة الانفعالية للمراهق تكمل في حالات متناقضة فمن الحيوية والنشاط إلى الخمول والكسل ومن المرح إلى الحزن ومن الرقة إلى الفظاظة.

الاتجاه الأنتربولوجي: يتزعم هذا الاتجاه "ميد" و"بندكت" " Mead Bendict " ويركز على المحددات الخارجية للسلوك والمحددات الاجتماعية والثقافية والقيم المكتسبة ومن خلال الدراسات المستفيضة التي قامت بها "ميد" والتي حاولت به ا توضيح ما إذا كان سلوك المراهقة سلوكا عاما وشائعا لدى المراهقين أم انعكاس لظروف بيئية خبرات معينة فقد أكد على آن المراهقة تتكون وتتشكل من بيئة اجتماعية وعلى أهمية التنشئة الاجتماعية في اشتداد مشكلات المراهقة الموضحة على آن المراهقين في المجتمعات البدائية يجتازون هذه المرحلة دون صراعات تذكر على عكس مراهقين مجتمعات المتقدمة كالمجتمع الأمريكي مثلا.

هذا وقد أوضحت الدراسات الانتربولوجية عدد من الحقائق تمثلت في الأتي:

-أن المراهقة تمثل مرحلة نمو اعتيادي وليس بالضرورة أزمة في كل المجتمعات وأن تصرفات المراهق واتجاهاته تعكس بالضرورة البيئة الاجتماعية التي نشأ فيها .

-أن المرهقة لا تتخذ نمطا عاما بل قد تتخذ أشكال متعددة وأنماط متعددة باختلاف البيئة المحيطة بالمراهق .

-أن فترة المراهقة فترة نسبية دينامكية يصعب معها وضع نظرية عامة للتفسير جميع جوانب المراهقة فأي مجتمع من المجتمعات

الاتجاه المجالي: يتزعم هذا الاتجاه "كيرت ليفين" " k. leivin" ويركز على تفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية للسلوك كما يركز بصفة عامة على عامل الصراع أثناء الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد ومن مجال معروف إلى مجال مجهول ويصور المراهقة على أنها:

-فترة تغير في الانتماء إلى الجماعة حيث يرتبط بقيم وعادات جديدة تمثلها الجماعة التي ينتمي إليها مجددا بعد أن كان ينتمي إلى جماعة الأطفال.

-إن الانتقال في الانتماء من جماعة الأطفال إلى جماعة الراشدين هو انتقال من وضع معروف إلى وضع جديد غير معروف بالنسبة للمراهق.

(سامي محمد ملحم : 2004 ، ص ص 345-346)

-إن فترة التغيرات الفيزيولوجية والجسمية التي تحدث للفرد هي فترة التغيرات الشديدة بحيث تبدوا صورة الجسم بالنسبة له صورة مضطربة وبينما هو مشغول بجسمه الذي تغيره معالمه

فإن خبراته الحسية التي لم يعرف طبيعتها ولا كيفية التعامل معها والاستجابة لها مما يضطر إلى أن يسحب انتباهه من العالم الخارجي ويركز نحو ذاته بسبب ما يعتريها من تغيرات.

-إن فترة المراهقة فترة ظهور حاجات واهتمامات ورغبات جديدة وهي فترة حدوث التغيرات العقلية والاجتماعية والانفعالية مما يستدعي إشباع الحاجات النفسية الاجتماعية للمراهق وقد لا يستطيع إشباع حاجاته مما ينتج عنه التوتر والقلق وبروز المشكلات

اتجاهات التعلم:

يركز اتجاه التعلم على أن المراهقة تتصف بالانسحاب من معايير ثقافة الراشدين هذا الانسحاب الذي غالبا ما يحدث عن طريق سلوك لا اجتماعي غير مرغوب فيه قد يظهر من خلال تقبل ثقافة جماعة الرفاق التي تعتمد على خبرات تعلم الفرد وعلى سبيل المثال فإن سلوك الاغترابي والجناح أثناء فترة المراهقة عادة ما يرتبط باتجاهات والديه القاسية وعدم اتساقية من قبل الوالدين إضافة إلى ما تحدثه وسائل الإعلام من تعلم سلوك غير مرغوب فيه للمراهق.

(سامي محمد ملحم: مرجع سابق نفسه: 2004، ص 347)

13 حاجات المراهقين:

يصاحب التغيرات التي تحدث مع البلوغ تغيرات في حاجات المراهقين ولأول وهلة تبدو حاجات المراهقين قريبة من حاجات الراشدين إلا أن المتفق يجد فروقا واضحة خاصة بمرحلة المراهقة، ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن الحاجة والميول والرغبات تصل في مرحلة المراهقة إلى أقصى درجة من التعقيد ويمكن تلخيص حاجات المراهقين الأساسية فيما يلي:

-الحاجة إلى الأمن: وتتضمن الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية، الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي، الحاجة إلى البقاء حيا، الحاجة إلى تجنب الألم، الحاجة إلى الاسترخاء الحاجة إلى الاستقرار،الأسري والتكيف المدرسي وبالتالي فأهمية التواصل بين الأولياء والمعلمين من مهمة هنا مهمة لتحقيق تلك الحاجة واثر تحقيق قامت به إحدى الهيئات التربوية حول الطاقات التربوية وجدت أن 65% من الأولياء صرحوا بأهمية الاتصال بالمعلمين ومقابلتهم حتى ولو أن ابنهم لا يعاني من صعوبات (Agues Vanzanten :2007,p169)

-الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية: إن حاجة المراهق إلى الاعتبار الاجتماعي والتقدير لهما "أهمية في تقوية نشاطه وتنافسه مما يجعله يرتاح في إعجاب وتقدير المحيطين به سواء كانوا من أفراد أسرته أو زملائه وإذا افتقر المراهق هذه الحاجة فإنه قد يتخذ من العدوان على المجتمع وسيلة لإرضاء حاجته إلى التقدير والأهمية فإحساس المراهق بتقدير الآخرين له يؤدي

به إلى ارتفاع تقديره لنفسه وبالتالي الإحساس بالأمن والطمأنينة النفسية (حياة عموشي: 2004 ص 49).

-الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار: تتضمن الحاجة إلى توسيع قاعدة الفكر، الحاجة إلى تحصيل الحقائق، الحاجة إلى التنظيم، الخبرات الجديدة، النجاح والتقدم الدراسي، الحاجة إلى السعي وراء الإثارة، الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه.

-الحاجة إلى الإشباع الجنسي: يتضمن الحاجة إلى التربية الجنسية، الحاجة إلى اهتمام الجنس الأخر وحبه، والحاجة إلى التخلص من التوتر، والحاجة إلى التوافق النفسي .

(عبد السلام زهران: 2005، ص443 -444)

-الحاجة إلى الإتقان: إذا هو لا يغفر لنفسه بل يلومها ويشعر بالدونية أن هو لم يتقن ما يتعلم أو ما يريد أن يتعلم (ثائر أحمد غباري: 2009، ص 337).

-الحاجة إلى المال: فالمال بالنسبة للمراهق يمثل الحرية وإمكانية اقتناء ما يريد فهو لا يحبذ طلب المال لأنه يجد في تقديم المبررات أمر لأوليائه أمر خارج عن طاقاته.

(Coslin Armand Colin :2007,p145)

14 -مشكلات المراهقين:

جدير بالملاحظة أن المراهقة ليس من الضروري أن تكون دائمة مرحلة محفوفة بالاضطرابات ومشاعر القلق والصراع، وإنما دلت بعض الدراسات على أن هناك أنواعا من المراهقة منها السوية الطبيعية الخالية من المشكلات، ومنها الانسحابية التي تؤثر فيها على المراهق الانزواء بعيدا عن معترك الحياة الاجتماعية، ومنها المراهقة العدوانية ويتوقف نمط المراهقة الذي يحضى به الفرد على ظروف بيئته، وحالته الصحية وموقف المحيطين به، ومدى تمسكه بآداب الدين وأخلاقياته ، ولكن الغالبية العظمى من المراهقين تمر بصراعات متعددة تنحصر فيما يلي:

-من المشكلات الهامة التي تظهر في المراهقة ممارسة العادة السرية ويمكن التغلب عليها عن طريق توجيه اهتمام المراهق نحو النشاط الرياضي والكشفي والاجتماعي ، وتعريفه بأضرارها وينتج عن النمو السريع في أعضاء جسم المراهق إحساسه بالخمول ، والكسل، والتراخي وكذلك يؤدي بسرعة النمو إلى أن تصبح المهارات الحركية عند المراهق غير دقيقة فقد يسقط من يد المراهق الكوب التي يحملها دون أن يكون ذلك نتيجة إهمال أو تقصير ومع ذلك يلقي الكثير من اللوم. (عبد الرحمان العيساوي: 2004، ص 151)

-ومن المشكلات التي تتعرض لها الفتاة في هذه المرحلة بشعورها بالقلق والرهبة عند حدوث أول دورة من دورات الطمث فهي لا تستطيع أن تناقش ما تحس به من مشكلات مع المحيطين بها من أفراد الأسرة كما أنها لا تفهم طبيعة هذه العملية ولذلك تصاب بالدهشة والقلق والخوف الكبير (عبد الرحمن العيسوي: 2005، ص45)

-مشكلة تعاطي المخدرات وما ينجر عنها من نتائج سلبية تؤثر بشكل كبير على الجانب الصحي للمراهق وتعود مشكلة تعاطي المراهق للمخدرات لأسباب عدة أهمها:

-الرغبة في التخلص من القلق الناتج عن قوانين المجتمع باعتبارها صارمة وتمنعه من ممارسة رغباته.

-الوقوف ضد عالم الراشدين والذي يحكم على أعمال المراهقين بأنها فاسدة إضافة إلى التملص من قوانين الأسرة والصراع القائم فيها (Pierre G.Coslin :2006,p179).

-الانحرافات الجنسية: مثل الجنسية المثلية أي الميل الجنسي لأفراد نفس الجنس والخنوع وانحرافات الأحداث من اعتداء وسرقة وتحدث هذه الانحرافات نتيجة لحرمان المراهق في المنزل والمدرسة من الحنان والعطف والحب والرعاية وعدم إشباع رغباته من ضعف التوجيه الديني وكذلك نتيجة لعدم تنظيم أوقات الفراغ ولذلك يجب تشجيع النشاط الترويحي الموجه والقيام بالرحلات والاشتراك في الأندية من الناحية التربوية ينبغي أن يسلم المراهق بالحقائق الجنسية عن طريق دراستها دراسة علمية وموضوعية ومن المشكلات الوجدانية في مرحلة المراهقة الغرق في الخيالات وفي الحالات، أحلام اليقظة التي تستغرق وقته وتبعده عن عالم الواقع وكذلك المغامرات وارتكاب الأخطاء ويمكن توجيه هذه النزعة نحو العمل بمعسكرات الكشافة والرحلات والاشتراك في مشروعات الخدمة العامة (عبد الرحمن العيسوي: 2005 ص126.)

-مشكلة فقدان الشهية العصبي في الحقيقة هو اضطراب يعاني منه المراهقين تتولد عنه مشاكل كثيرة تظهر في خسارة متواصلة للوزن سقوط الشعر الأرق، تشوه صورة الجسم وتشير الدراسات إلى أن نسبة 10% إلى 15% من المراهقين يموتون من جراء هذه المشكلة الخطيرة (Helen Bee Denise :2003,p249).

-مشكلة حب الشباب:يمثل حب الشباب أحد العلامات البارزة في مرحلة البلوغ أو النضج حيث تمثل أحد المشكلات التي تؤرق الجنسين البنات والبنين في مرحلة المراهقة وحب الشباب ظاهرة طبيعية في هذا السن تعود لأسباب جسدية ونفسية (عصام نور: 2004، 35).

-أما فيما يخص المشكلات النفسية التي تظهر في المراهقة أنه كثيرا ما يعتري المراهق حالات من اليأس والحزن والألم التي لا يعرف لها سببا فالمراهق طريد مجتمع الكبار والصغار

فإذا تصرف كالطفل سخر منه الكبار وإذا تصرف كرجل انتقدوه أيضا وبالتالي فمن المهم إبلاء الرعاية للمراهق باعتباره يمر بأزمة خطيرة وحسب رأي الباحث الأخصائي النفسي الإكلينيكي "Octave Manomom" فإنه توجد أزمات يمر بها المراهقين والتي هي بداية لمرض عضلي . (Claude wjman :2007,p143)

-مشكلة أخرى تظهر عند معظم المراهقين ألا وهي الخجل الزائد كنتيجة للتغيرات الناتجة عن حدوث البلوغ والذي يعتبر ظاهرة بيولوجية تنجم عنها تغييرات على مستوى الجانب الجنسي وجانب الهرمونات والجانب النفسي مما يؤدي بذلك إلى تغيير على مستوى التوظيف النفسي عند المراهق. حيث تظهر وتبرز الخصائص الجنسية الثانوية عند الجنسين مما يسبب ذلك التوتر خاصة عند الإناث. (Katherine Blatier :2007,p148).

-مشكلات صحية: في مرحلة المراهقة يتعرض المراهق للالتهابات إلى جانب الاختلال في الغدد التي قد تؤدي إلى عرقلة النمو إلى جانب أن حاجات المراهق الغذائية كبيرة فهو ينبغي أن يأكل أطعمة غنية بالبروتين مرتين في اليوم كما أن الفواكه والخضار ينبغي أن تدخل في طعامه اليومي لذلك أنه في حالة نمو (أمزيان زبيدة: 2005-2006، ص 55).

-أما فيما يخص الصراعات التي يمر بها المراهق فهي متعددة تنحصر فيما يلي على حد تعبير الدكتور أحمد عزت راجع ،(عبد الرحمن محمد العيسوي: 2005، ص 213)

-صراع داخلي بين ما تعلمه من شعائر وبين ما يصوره له تفكيره الجديد.

-صراع بين جيله وبين الأجيال السابقة.

-صراعات بين أهداف متعارضة في داخل المراهق نفسه، يرغب في تحقيقها في وقت واحد ويصعب عليه تحقيق ذلك كالرغبة في الاستذكار ونيل التفوق.

-صراع عائلي بين ميله إلى التحرر من سلطان الأسرة وقيودها وبين رغبته في الاعتماد على الأسرة في قضاء حاجياته.

15 - المراهقة وعلاقتها بدافعية الانجاز

المراهقة فترة يمر بها كل فرد تبدأ بنهاية الطفولة المتأخرة وتنتهي بابتداء مرحلة النضج أو الرشد وتمتد مابين الثانية عشرة أو الثالثة عشرة إلى حوالي العشرين.

(عصام نور: 2004 ص13)

تميزها ملامح أساسية لمراحل النمو تختلف عن المراحل الأخرى في كل النواحي الجسمية العقلية الانفعالية الاجتماعية.

ويميز المراهق خلال هده الفترة سلوكا ت ه حيث يكون شديد القلق نظرا للتغيرات الجسمية التي يمر بها ولإحساسه بالفرق بينه وبين الآخرين وكما يميل إلى فقد الثقة بالمعايير التقليدية للأسرة وحتى المدرسة في معظم الأحيان المتأخرة و تنتهي بابتداء مرحلة النضج أو الرشد وتمتد ما بين الثانية ويحاول تحدى السلطة على جميع المستويات ما يميزه أيضا الرغبة الشديدة في الاستقلالية وإثبات الذات ويظهر دلك في رغبته في انجاز المهام الصعبة و التغلب على العوائق للوصول إلى مستوى من الامتياز والتفوق ودلك ليس من اجل الحصول على مكافئة وإنما لغرض التفوق والامتياز في حد ذاته هده النزعة التي أكد الباحثون على ضرورة تنميتها واستغلالها لدى المراهق خاصة في المدرسة حيث يلعب المدرسون دورا هاما في تنمية السلوك المرتبط بالانجاز ودلك من خلال استخدام أنماط التغذية المرتدة التي تشجع التمكن والكفاءة في مواقف الانجاز.

وتدل الدراسات المتاحة على أهمية التفكير والنظر في دافعية التلاميذ للانجاز خاصة في المدرسة وثمة شواهد على وجود علاقة بين مستوى دافعية الانجاز وإنتاجية المجتمع وحتى التفوق الدراسي وبالتالي فالمجتمع في حد ذاته يعتمد على المدارس لغرس الحاجة للنجاح والانجاز لدى التلاميذ خاصة في فترة المراهقة. (جابر عبد الحميد: 1994، ص323)

خـــــــلاصة:

لقد تم التركيز في هذا الفصل على ثمانية نقاط أساسية بداية من تحديد تعريف المراهقة أهميتها ، الخصائص العامة للمراهقة، مظاهر النمو، الإطارات النظرية المفسرة لها...إلى النقطة الأخيرة والمتمثلة في المراهقة وعلاقتها بدافعية الإنجاز.

ولقد اتضح من خلال هذه النقاط أن موضوع المراهقة موضوع جد حساس وهو ما يفسر ثراء الكتابات حوله والتي حاولنا إلى حد ما استغلالها في التأطير لهذا الفصل .

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

أدوات وإجراءات الدراسة

1 الدراســـــة الاستطلاعيـــــة.

2 منهــج الدراســـــــــــة.

3 مجتمـــــــع الدراســـــة.

4 عينـــــــــة الدراســـــة.

5 أدوات جمــع البيــانـــــات.

6 التقنيات الإحصائية المستخدمــة.

1 -الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية على حد التعبير – محمد خليفة بركات 1984 – مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع إمكانيات التنفيذ وبقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومبلغ صلاحيتها، ويمكن اعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث وهي تستهدف اكتشاف الطريق واستطلاع معالمه أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية. (حياة لموشي: 2004–2005، ص146)

وما تم القيام به في هذا الصدد هو التنقل للمؤسسة لأخذ موافقة المدير فيما يخص إمكانية إجراء التطبيق كما تم توزيع ثلاثين نسجة من الاستبيان الخاص بالعقاب المدرسي والمقياس الخاص.بدافعية الانجاز وذلك بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين من خلال طريقة التجزئة النصفية .

2- منهج الدراسة :

إن اختيار المنهج المستخدم للدراسة أمر تحدده مشكلة البحث المراد دراستها وعليه فقد اعتمدنا في البحث الحالي على المنهج الوصفي لأنه يلائم متغيرات الموضوع والذي يعرف على أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ويتميز الأسلوب الوصفي بعد من الخصائص وتتمثل فيما يلي:

- أنه يقدم معلومات عن واقع الظاهرة الحالي.
- يوضح العلاقة بين الظواهر المختلفة والعلاقة بين عناصر الظاهرة نفسها.
- يساعد على التنبؤ بمستقبل الظاهرة نفسها. (سامي محمد ملحم: 2002، ص 37)

3- مجتمع الدراسة:

أجرينا دراستنا هذه بمتوسطة محمد خيضر والتي تعتبر من أقدم المتوسطات بولاية " البويرة " تتربع على مساحة قدرها 8075 م2 ، لها طاقة استيعاب 1131 تلميذ (520 ذكور) (611 إناث) حيث يتوزعون على المستويات كالتالي مستوى الأولى متوسط 193 تلميذ الثانية 277 الثالثة 375، الرابعة286، يشرف على تأطيرهم فريق تربوي يتكون من 54 أستاذ.

4 -عينة الدراسة:

يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث، ولا شك أن الباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث وأهدافه.(ذوقات عبيدات: 2005، ص 99).

وفي هذا البحث كانت العينة التي تم اختيارها هي تلاميذ السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، وهي طريقة العينة العشوائية الطبقية.

تستخدم طريقة العينة العشوائية الطبقية إذا كان المجتمع غير متجانس في خصائصه ويتم الاختيار من كل مستوى من المستويات كل حسب وجوده في المجتمع الأصلي، بحيث نختار من كل مستوى مجموعة تمثله بالطريقة العشوائية تمثيلا صحيحا.

(عيسى الشماس: 2009، ص 255).

وإذا أردنا تطبيق هذه الطريقة على مجتمعنا تتبع الطريقة التالي:

$$\frac{\text{مجموع التلاميذ في كل مستوى}}{\text{المجموع الكلي}} \times 100$$

بالتطبيق نحصل على النتائج التالية:

$$17 = 100 \times \frac{193}{1131}$$

$$24 = 100 \times \frac{277}{1131}$$

$$33 = 100 \times \frac{375}{1131}$$

$$25 = 100 \times \frac{286}{1131}$$

وعند جمع النتائج نتحصل على 99 وبالتالي فعدد أفراد عينة بحثنا هو 99 منهم 34 تلميذ و65 تلميذة.

ولجأنا إلى هذه الطريقة لأننا رأينا أنها العينة المناسبة التي تحقق أهداف دراستنا بشكل أفضل.

5 -أدوات جمع البيانات:

اعتمدنا في جمع البيانات في هذه الدراسة على أداتين وقد تم توزيعهما في أواخر شهر أفريل باعتبار هذه الفترة حالية من الفروض والامتحانات وتمكنا من إنهاء عملية التوزيع والجمع خلال أسبوع وهما:

5-1 – الاستبيان الخاص بالعقاب المدرسي :

وهو الأكثر استعمالا في هذه الأبحاث، يتكون من 10 أسئلة تحتاج إلى أجوبة محددة وقد تم تحديد بدائله بالاقتراحات التالية: دائما، أحيانا، أبدا، وتم إعطاء أوزان لها (3،2،1)

حيث تحسب 1 للإجابة بـــ أبدا و 2 درجتين للإجابة بـــ أحيانا و 3 درجة للإجابة بـــ دائما وعند جمع درجات كل فقرة يتم الحصول على نتيجة نهائية لكل مستجيب.

كما تم قياس الخصائص السيكومترية للاستبيان بالاعتماد على:

- صدق المحكمين :

تم عرض الاستبيان الخاص بالعقاب المدرسي على 06 أساتذة علم النفس وعلوم التربية، وفيما يلي أسماؤهم مع التخصص:

- الأستاذ المشرف: مصطفاوي الحسين، تخصص علوم التربية.
- الأستاذة: ميلودي حسينة، تخصص علم النفس العيادي.
- الأستاذ طه محمود صالح، تخصص علوم التربية.
- الأستاذ: شيبان بلقاسم، تخصص علم النفس الاجتماعي.
- الاستاذ: بلحاج الصديق، تخصص علم النفس العيادي.
- الاستاذة: جديدي عفيفة، تخصص علوم تربية.

ليقروا مدى تمثيل فقرات الاستبيان لما هو مراد قياسي، وقد لقي القبول من قبل كل المحكمين فقط فيما يخص الاستبيان فقد اشترك المحكمين في ضرورة بناء بنوده للمبنى للمعلوم.

- الصدق الذاتي :

والذي يمثل العلاقة بين الصدق والثبات، وذلك باستعمال طريقة استخراج الصدق من الثبات لأنه يمكن أن يستخرج الصدق ممن الثبات، وذلك لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختيار وثباته، ويمكن أن نلخص العلاقة بين الصدق الذاتي والثبات بالمعادلة الصدق الذاتي للمقياس= ثبات المقياس (باهي سلامي: 2009، ص 185)

حيث تم حساب معامل الثبات من خلال طريقة التجزئة النصفية، بواسطة معامل " بيرسون " ومن خلال حساب معامل الثبات الكلي بواسطة معادلة " سبيرمان براون " والذي قدر بـــ:0,90 وهو معامل ثبات قوى يمكن الاعتماد عليه، كما تم استخراج معامل الصدق من الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقدر بـــ 0,94، وهو معامل صدق قوى يمكن الاعتماد عليه أيضا.

7 مستوى التصحيح:

10- 20 عقاب منخفض.

21- 30 عقاب مرتفـــع.

5-2 مقياس دافعية الانجاز:

هو عبارة عن مقياس دافعية الانجاز تم إعداده وبناؤه على أساس التراث النظري لدافعية الانجاز يتضمن هذا المقياس 22 عبارة، ولكل عبارة أربعة خيارات، وتم إعطاء أوزان لها (1،2،3،4) وهي متدرجة من الإيجاب إلى السلب وعند جمع درجات كل فقرة يتم الحصول على نتيجة نهائية لكل مستجيب.

تم التأكد من صدق المقياس بالاعتماد على:

- صدق المحكمين :

تم عرض المقياس الخاص بدافعية الإنجاز على نفس الأساتذة المشار إليهم سابقاً ووقتاً لملاحظاتهم تم تغيير بعض خيارات العبارات مثل : بعض الأحيان بـــ :أحياناً

- الصدق الذاتي :

طريقة الصدق الذاتي والتي قمت بالإشارة إليها سابقا، حيث تم حساب معامل الثبات من خلال طريقة التجزئة النصفية وباستعمال معادلة "رولون"، وقد قدر معامل ثباته بـــ 0,88 وهو معامل قوى، كما تم استخراج معامل الصدق من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد قدر بـــ 0,93 هو معامل صدق قوى أيضا.

8 مستوى التصحيح:

22-55 دافعية انجاز منخفضة.

56-88 دافعية انجاز مرتفعة.

6 -التقنيات الإحصائية المستخدمة:

لا يمكن الحكم على فرضية معينة بأنها مقبولة أو مرفوضة، إلا بعد اللجوء إلى إحصائيات واقعية تمكن من صياغة الحكم الصحيح والسليم وهذا لا يتحقق إلا بالاعتماد على عدد من التقنيات الإحصائية، وفي هذا البحث تم تحديد التقنيات الإحصائية التالية:

معامل ارتباط بيرسون: لحساب معامل ثبات $RP = \frac{N*\sum XY - \sum X*\sum Y}{\sqrt{[N*(\sum x^2)-(\sum X)^2][N*(\sum Y^2)-(\sum Y)^2]}}$

معادلة سبيرمان بروان: $RSH = \frac{2*R}{1+R}$

اختبار "ت" لعينتين غير مرتبطتين ومتجانستين:

$$TC = \frac{\overline{X_1} - \overline{X_2}}{\sqrt{\frac{S_1^2*N_1+S_2^2*N^2}{N_1+N_2}*(\frac{1}{N_1}+\frac{1}{N_2})}}$$

اختبار كا^2 : $k^2 = \frac{(FO-Fe)2}{\sum Fe}$

الفصل السادس

نتـــائج الـــدراسة

1 -عرض ومناقشة النتائج.

2 -الاستنتاج العام.

3 -الاقتراحات .

4 -الصعوبات.

5 -خاتمة.

1 -عرض النتائج ومناقشتها :

الجدول رقم (1) عرض ومناقشة نتائج " الفرضية الأولى "

– معظم أفراد العينة يتعرضون لعقاب منخفض .

نتائج العقاب للتلاميذ	التكرارات	النسبة	كا2 محسوبة	كا2 المجدولة	درجة الحرية	مستوى المعنوية
التلاميـــذ ذوي العقاب المرتفع	23	%23.23	28.36	3.84	1	0.05
التلاميـــــذ ذوي العقاب المنخفض	76	%76.76				
المجموع	99	%100				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن نسبة التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب مرتفع والتي قدرت بـــ : 23.23% من عينة قدرها 99 تلميذ، أقل من نسبة التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب منخفض والتي قدرت بـــ : 76.76% من عينة قدرها 99 تلميذ، علماً أن درجة العقاب المنخفض تكون دون الدرجة 20 على استبيان العقاب المدرسي، و الفروق بين التكرارات دال إحصائياً لأن قيمة كا ^{2} المحسوبة والمقدرة بـــ : 28.37 أكبر من كا ^{2} المجدولة والمقدرة بـــ : 3.84 عند مستوى المعنوية 0.05 ودرجة الحرية 1 وبالتالي فالفرضية قد تحققت.

يعرف العقاب المدرسي على أنه " أي سلوك يتسم بالعدوانية يترتب عليه أذى وضرر بدني ونفسي، أو كليهما معاً يقع على التلميذ والغرض منه هو تحقيق أهداف وغايات مرغوبة في نفس المعاقب أو المعلم، تنصب في مصلحة وفائدة التلميذ".(علال عمراني الجوطي: 2008،ص3)

ويظهر من خلال العرض السابق أن معظم أفراد العينة يتعرضون لعقاب منخفض ويشير هنا العقاب المنخفض إلى أن التلاميذ نادراً ما يتعرضون للعقاب.

وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن القرارات الوزارية التي عملت وزارة التربية الجزائرية على إصدارها قد أتت بثمارها بعد أن كان أسلوب العقاب منذ عقود ماضية معمول به في كل المدارس عملاً بما جاءت به الأبحاث التربوية المعنية بدراسة العلاقة التربوية بالمدرسة

والتي تؤكد بأن المعلم المتسلط هو المعلم الذي يتحقق لديه مستوى الكفاءة العلمية، والتربوية لكن هذه النظرة في الوقت الحاضر أصبحت خاطئة.

ونشير في ذلك إلى القرار الوزاري رقم: 2/172 المؤرخ في جوان 1992 والذي يمنع بصفة مطلقة استعمال العقاب وكل من شأنه أن يلحق ضرراً مادياً أو معنوياً بالتلاميذ وبالتحديد المادة (6) من القرار الوزاري والتي جاء فيها " علاوة على كون العقاب أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ فإنه يعتبر خطأً مهنياً يعرض الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول ".

(محمد بن حمودة : 2008، ص 88)

وبالتالي فتفسيرنا لتعرض معظم أفراد العينة لعقاب منخفض هو تيقن كل من المؤطرين والمنظمين لعملية التمدرس من الأضرار الناجمة عن استعمال أسلوب العقاب مع التلاميذ والتي تعتبر خطأً شخصياً حسب المادة (7) من القرار الوزاري والتي يتحمل الطرف المعاقب كامل المسؤولية من الناحية المادية، وخاصة الجزائية.

وعليه فإن القوانين التي عملت وزارة التربية الجزائرية على إصدارها ضد كل من يستعمل أسلوب العقاب مع التلاميذ قد أسهمت إلى حد ما في جعل ظاهرة العقاب تتناقص في المدارس.

الجدول رقم (02): عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب مرتفع، وبين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب منخفض لدافعية الإنجاز.

نتائج العقاب للتلاميذ	العدد	المتوسط لحسابي لدافعية الانجاز	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درج الحرية	مستوى المعنوية	قيمة " ف" المحسوبة	قيمة "ف" المجدولة
الموضوع لعقاب مرتفع	23	24.04	42.34	0.81	1.98	97	0.05	1.62	2.62
المعرضون لعقاب منخفض	76	14.59	53.91						

تبين من خلال الجدول رقم (2) أن القيمة الفائية المحسوبة والتي قدرت بـــ : 1.62 أقل من القيمة الفائية المجدولة والتي قدرت بـــ : 2.62 وهذا يدل على تحقق التجانس في تباين المجموعتين عند مستوى المعنوية 0.05 .

تبين كذلك أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز للطلبة المعرضين لعقاب مرتفع والذي قدر بـــ : 24.04 أكبر من المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز للطلبة المعرضين لعقاب منخفض والذي قدر بـــ : 14.59علماً أن درجة دافعية الإنجاز المنخفضة تكون دون الدرجة 55 ودرجة دافعية الإنجاز المرتفعة تكون أعلى من الدرجة 56 وهذان المتوسطين يدلان على أن كلتا العينتين لهما دافعية انجاز منخفضة ، والفرق بين المتوسطين واضح لكنه غير دال لأن قيمة "ت" المحسوبة والتي قدرت بـــ : 0.81 أقل من قيمة "ت" المجدولة والتي قدرت بـــ : 1.98 عند مستوى المعنوية 0.05 ودرجة الحرية 97 وبالتالي فالفرضية لم تتحقق .

قبل المرور إلى تفسير نتائج الفرضية الثانية والتي تشير إلى أن التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب منخفض والتلاميذ الذين يتعرضون لعقاب مرتفع ليس لهم دافعية الإنجاز مرتفعة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما.

يجدر بنا الإشارة إلى تقديم تعريف لدافعية الإنجاز، حيث عرفها "ماكيلاند" "بأنها عملية تنافسية من أجل بلوغ معايير الامتياز"، كما جاء في تعريف لها " بأنها الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء من أداء الأعمال على خير وجه ". (هادي مشعان ربيع :2005، ص 204)

أما فيما يخص دافعية الإنجاز المرتفعة فإنها تشير إلى روح التحدي، والمسؤولية العالية والرغبة الجامحة، والكبيرة في النجاح والتي نجدها عند التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة أو العالية أما دافعية الإنجاز المنخفضة فإنها تشير إلى عدم الرغبة أو الافتقاد لروح التحدي والتفوق والنجاح في أداء المهام على اختلاف مستوياتها .

وفي هذا الصدد نشير إلى دراسة العالم الأمريكي "بيتر كرانفورد" والتي توصل بعدها إلى نظرية تربوية ويقول خلال ذلك أن من بين الطرق الأحسن كوسيلة تربوية التي تجمع بين المكافأة والعقاب ولكن في حدود ولكن في حدوده المعقولة حتى لا يكون لذلك تأثير على شخصية التلميذ ككل (سعيد زيان : 2002، ص 47).

وفي حين نجد العالمان النفسيان " كارول دويك " و" تريز جوينز " انطلاقاً من ملاحظتها الميدانية أن المدرسين يميلون إلى انتقاد أداء الطلبة والطالبات وعقابهم على أدائهم الضعيف مما يؤدي ذلك إلى انخفاض الدافعية لديهم ويبدو أن تلك الأساليب يؤدي إلى توقعات مهمة حيث يصادف الأولاد والبنين والبنات عقابات في مواقف الإنجاز.(محمد عمرسي الطواب:2000،ص68).

ولعل التباين في الآراء يعود إلى الاختلاف في طبيعة المجتمعات

الجدول رقم (3): عرض ومناقشة نتائج " الفرضية الثالثة "

– الذكور أكثر تعرضاً للعقاب من الإناث .

نوع الجنس	العدد	المتوسط الحسابي للعقاب	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى المعنوية	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "ف" المجدولة
الذكور	34	18.26	5.14	1.95	1.98	97	0.05	1.47	2.14
الإناث	65	16.70	4.32						

يظهر من خلال الجدول رقم (3) أن القيمة الفائية المحسوبة والمقدرة بـــ : 1,47 أقل من القيمة الفائية المجدولة والمقدرة بـــ: 2,14 وهذا يدل على تحقق التجانس في تباين المجموعتين عند مستوى المعنوية 0,05.

يظهر كذلك أن المتوسط الحسابي للعقاب والخاص بالذكور والذي قدر بـــ: 18.26 أكبر من المتوسط الحسابي للعقاب والخاص بالإناث والذي قدر بـــ: 16.70 وهذان المتوسطين يعبران على أن كل من الذكور والإناث لهم عقاب منخفض علماً أن درجات العقاب المنخفض تتراوح بين 10و20 ودرجات العقاب المرتفع تتراوح بين 21و30، والفرق بين المتوسطين واضح لكنه غير دال لأن قيمة " ت" المحسوبة والمقدرة بـــ: 1,95 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـــ: 1,98 عند مستوى المعنوية 0,05 ودرجة الحرية 97 وبالتالي فالفرضية لم تتحقق.

لعل المتعارف عليه أن مرحلة المراهقة خاصة المبكرة مرحلة جد حساسة تختلف من مجتمع لآخر تكاد تكون مرحلة ميلاد جديد، وذلك حسب رأي ستانلي هل " STANLY HALL " وذلك أن الحياة الانفعالية للمراهق تكمن في حالات متناقضة عند كلا الجنسين فمن الحيوية إلى الخمول ومن المرح إلى الحزن، ومن الرقة إلى الفظاظة، ضف إلى ذلك أن هذه المرحلة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وانفعالية يكون لها مطالب وحاجات يتطلع المراهق إلى تحقيقها. (سامي محمد ملحم: 2004، ص 345)، ويشير "ماسلو" في هذا الصدد أن إشباع الحاجات الأساسية أمر ضروري لحفظ التوازن.

وما يظهر لنا من خلال نتائج الفرضية أن الذكور ليس أكثر تعرضا للعقاب من الإناث يعني هذا أن القائمين أو الساهرين على تسيير مدارسنا قد وفروا شروط الرعاية، والعناية والإمكانات المتوفرة لتلبية حاجات ومطالب المراهق، وما أقره "اريكسون" في هذا الصدر أن تقبل المراهق ومحاولة فهمه ومنحه التقدير والحرية في التعبير عن شخصيته يجعل منه شخص متزن معتدل في سلوكاته حيث نجده في المدرسة ملتزم بنظامها الداخلي.

ومن جانب آخر نجد نظرية الإصلاح والتي نجد أثارها في التربية الحديثة والتي ترى الأولوية في دراسة سلوك التلميذ والبحث في الدوافع المخالفة عنده ومحاولة تلبية حاجاته بديلا للعقاب (علال عمراني جوطي: 2008، ص 73) في حين نجد دراسة كندية شملت 26000 مراهق خلصت إلى نتائج أهمها، أن الذكور أكثر تمرد في المدرسة ومن ثمة فإنهم أكثر تعرضا للتأنيب في حين الإناث أكثر انصياع لقواعد التربية ولعل ما فسر تفوقهن الدراسي.
(أمزيان زبيدة: 2007–2008، ص 8).

وربما يعود السبب هذا التناقض في النتائج إلى تباين في طبيعة المجتمعات.

الجدول رقم (4): عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

– الإناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور

نوع الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى المعنوية	قيمة"ف" المحسوبة	قيمة "ف" المجدولة
الإناث	65	65.93	8.35	-2.10	-1.98	97	0.05	1.06	2.14
الذكور	34	69.02	8.61						

نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) أن القيمة الفائية المحسوبة والتي قدرت بـــ:1,06 أقل من القيمة الفائية المجدولة والتي قدرت بـــ: 2,14 وهذا يدل على تحقق التجانس في تباين المجموعتين عند مستوى المعنوية 0,05 .

كذلك نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز عند الإناث والذي قدر بـــ: 65,93 أقل من المتوسط الحسابي عند الذكور والذي قدر بـــ: 69,02 و هذان المتوسطين يدلان على أن كل من الذكور، والإناث لهما دافعية إنجاز مرتفعة، والفرق بينهما دال لأن قيمة "ت" المحسوبة والتي قدرت بـــ: 2,10– أقل من قيمة "ت" المجدولة والتي قدرت بـــ: 1,98– عند مستوى المعنوية 0,05 ودرجة الحرية 97 وبالتالي فالفرضية قد تحققت.

يظهر من خلال ما تمت الإشارة إليه سابقا أن الإناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور وهذا يتفق مع نتائج دراسة الباحثة جهان أبو راشد العمران سنة 1994 على عينة اشتملت 377 طالبا وطالبة واستطاعت الباحة التوصل إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية الانجاز لصالح الإناث. (محمد محمود بني يونس:2007، ص 16)

في حين نجد دراسة أمنة عبد الله التركي سنة 1988 بقطر، ودراسة الشناوي زيدان سنة 1989 والتان توصلتا إلى أن الذكور يتميزون بدافع إنجاز أعلى من الإناث .(نوال السيد: 2007 –2008، ص5) وربما سبب هذا التباين في النتائج اختلاف أساليب القياس المستخدمة أو وجود تباين في طبيعة المجتمعات.

2 -الاستنتـــــاج العام:

لقد توصلت نتائج هذه الدراسة الموسومة بـــ: العقاب المدرسي وتأثيره على دافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط إلى ما يلي:

انطلاقاً من عرض نتائج الفرضية الأولى في الجدول رقم(1) والتي مفادها:

– معظم أفراد العينة يتعرضون لعقاب منخفض.

لاحظنا أن معظم أفراد العينة يتعرضون لعقاب منخفض حيث قدرت نسبتهم بـــ: 76.76 من عينة قدرها 99 تلميذ و تلميذة، علما أن درجة العقاب المنخفض تكون دون الدرجة 20 في حين قدرت نسبة التلاميذ المعرضين لعقاب مرتفع بـــ: 23.23 من عينة قدرها 99 تلميذ وتلميذة، والفروق بين التكرارات دالة إحصائيا لأن قيمة كا 2 المحسوبة والتي قدرت بـــ : 28.37 أكبر من قيمة كا2 المجدولة والمقدرة بـــ : 03.84 عند مستوى المعنوية 0.05 ودرجة الحرية 1 ومنه الفرضية قد تحققت، وهذا يشير أن القوانين التي عملت وزارة التربية الجزائرية على إصدارها ضد كل من يستعمل أسلوب العقاب مع التلاميذ قد أسهمت إلى حد ما في جعل ظاهرة العقاب تتناقص في المدارس.

أما عند عرض نتائج الفرضية الثانية في الجدول رقم (2) والتي مفادها:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب مرتفع ، وبين التلاميذ الذين يتعرضون لعقاب منخفض في دافعية الإنجاز .

اتضح أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز للطلبة المعرضين للعقاب مرتفع والذي قدر بـــ : 24.04 أكبر من المتوسط الحسابي للطلبة المعرضين لعقاب منخفض والمقدر بـــ : 14.59 علما أن درجة دافعية الإنجاز المرتفعة أعلى من الدرجة 56 و درجة دافعية الإنجاز المنخفضة أقل من درجة أقل من 55، والفرق بين المتوسطين واضح لكنه غير دال لأن قيمة "ت" المحسوبة والتي قدرت بـــ: 0.81 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـــ : 1.98 عند مستوى المعنوية 0.05 ودرجة الحرية 97 وبالتالي فالفرضية لم تتحقق وهنا نجد العالم الأمريكي " بيتر كرانفورد " والذي قام بدراسة واسعة توصل من خلالها إلى نظرية تربوية ويقول أن من بين الطرق الأحسن لتقويم سلوك التلميذ هي تلك التي تجمع بين المكافئة والعقوبة حتى لا يكون هناك تأثيراً سلبياً على التلميذ طبعاً في حدود معقولة .

كما أسفرت نتائج الفرضية الثالثة في الجدول رقم (3) والتي مفادها :

- الذكور أكثر تعرضا للعقاب من الإناث

إن المتوسط الحسابي للعقاب الخاص بالذكور والذي قدر بـــ : 18.26 أكبر من المتوسط الحسابي للعقاب الخاص بالإناث والذي قدر بـــ : 16.70 وهما متوسطين منخفضين علما أن درجة العقاب المنخفض أقل من الدرجة 20 ودرجة العقاب المرتفع أعلى من الدرجة 21 والفرق بين المتوسطين غير دال لان قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـــ: 0.33 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـــ: 1.98 عند مستوى المعنوية 0.05 ودرجة الحرية 97 وبالتالي فالفرضية لم تتحقق هذا يعني أن مدارسنا قد وصلت إلى مستوى القدرة على تلبية حاجات المراهق في المدرسة عملا بما جاءت به نظرية الإصلاح والتي تجد في دراسة سلوك التلميذ وتلبية حاجاته أمر أولي بديلا للعقاب .

وتبين من خلال عرض نتائج الفرضية الرابعة في الجدول رقم (4) والتي مفادها:
الإناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور .

تبين أن المتوسط الحسابي في دافعية الإنجاز عند الإناث والذي قد بـــ : 65.93 أقل من المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز عند الذكور والذي قدر بـــ : 69.02 والفرق بين المتوسطين دال لأن قيمة "ت" المحسوبة والتي قدرت بـــ : 2.10 – أكبر من قيمة "ت" المجدولة والتي قدرت بـــ: 1.98 – عند مستوى المعنوية 0.05 ودرجة الحرية 97 وبالتالي فالفرضية قد تحققت ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الباحثة جيهان أبو راشد العمران سنة 1994 حيث توصلت إلى أنه :

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية الإنجاز لصالح الإناث .

نستنتج من خلال العرض السابق للنتائج المتحصل عليها أن معظم أفراد العينة يتعرضون لعقاب منخفض ، كما أن العقاب المدرسي لا يؤثر على دافعية الإنجاز إضافة إلى أن الأخير– دافعية الإنجاز – تتأثر بمتغير الجنس .

3 -الإقتراحات:

بناءً على النتائج المتحصل عليها من خلال البحث الذي قمنا به ارتأينا تقديم الاقتراحات التالية :

توسيع الاهتمام بدراسة ظاهرة مشكلة العقاب المدرسي ومدى تأثيرها على شخصية التلميذ خاصة في مرحلة المراهقة والتي تعتبر مرحلة جد حساسة في حياة الفرد.

إنجاز بحوث حول دافعية الإنجاز لدى التلاميذ .

محاولة عقد وتنظيم دورات تحسيسية خاصة بالمنظمين و المؤطرين لعملية التمدرس لفائدة التلاميذ حول طرق استثمار الحاجة لتحقيق الإنجاز أو التحصيل وكيف يمكن للمدرس النابه أن يدفع بالمراهق إلى التقدم والنجاح .

ضرورة تزويد كل مؤسسة تعليمية بمرشد نفسي.

4 صعوبات الدراسة:

صادفت الباحثة ومنذ انطلاقها في دراسة الموضوع العديد من الصعوبات نذكرها:

-رفض مديروا المتوسطات إجراء عملية توزيع الاستبيانات الخاصة بالعقاب المدرسي على التلاميذ متذرعين بحجة ضرورة الترخيص لذلك من وزارة التعليم العالي .

-قلة المراجع حول موضوع دافعية الإنجاز .

-قلة المراجع حول موضوع العقاب المدرسي .

خاتمـــــة:

إن العملية التربوية عملية صعبة ، وجد معقدة كما أنها عملية تتطلب الكثير من الأساليب والتقنيات من أجل إنجاحها الأمر الذي دفع بالمختصين في المجال قديما وحتى يومنا هذا إلى البحث وبشكل مستمر في مختلف الطرق من أجل الوصول إلى بيداغوجيات تعليمية مناسبة للتطور الملحوظ خاصة مع التطور العلمي وما نجم عنه من تداعيات تستدعي إعادة النظر في النظم التعليمية ، فظهرت العديد من الآراء والمواقف التربوية الداعية إلى تغير أساليب التربية والتعليم خاصة فيما يتعلق بالأخطاء التربوية التي تصدر عن المعلمين ، والمتعلمين من سلوكات غير مرغوب فيها داخل المؤسسة المدرسية و التي تخل بالنظام الداخلي للمدرسة ، فكان أسلوب العقاب المدرسي محور الاختلاف في وجهات النظر لدى المفكرين بينما من يجعله أسلوب تربوي فعال ، وله آثاره الإيجابية ، ومن يجعله أسلوب سلبي يؤثر على نفسية المتعلم ، وعلى دافعيته نحو الدراسة ، وعلى الرغم من النفي والتأكيد القائم بين مفكري التربية فإنه يمكننا القول انطلاقاً من نتائج الدراسة أن أسلوب العقاب والمعتمد في المدارس من قبل المعلمين ، والمنظمين لعملية التمدرس لا يؤثر على دافعية الإنجاز لدى التلاميذ .

ولكن هذا لا يعني العمل به و بشكل مستمر وإنما فقط في بعض الحالات الاستثنائية كأسلوب رادع للرغبات والميول البعيدة عن العلم ، وما يتعلق به وعن الأخلاق فقط ينبغي على الهيئة المشرفة على التدريس من معلمين، وإداريين أن يكونوا على وعي وعقلانية كافية في ممارسة العقاب على التلاميذ وفق شروط بعيدة عن الانتقام والاحترام .

المـــراجع

قائمة المراجـــــع:

1 -قائمة المراجع باللغة العربية:

1 -1 -الكتب:

1 -إبراهيم الخطيب: التربية عند الطفل، الدار العالمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1 2002.

2 -إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، دار المعارف، ج2، القاهرة، ط2، 1960.

3 -ابن خلدون: المقدمة، دار صادر للنشر، بيروت، ط2، 2006.

4 -أحمد إبراهيم: إدارة الفصل الفعال قراءات من الانترنت، دار الوفاء، ط1، 2006.

5 -الغريب رمزية: العلاقات الإنسانية في حياة الصغيرة ومشكلاته اليومية، الدار العالمية للنشر والتوزيع، لبنان، 1980.

6 -أحمد علي حبيب: المراهقة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006.

7 -أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، دار المعارف، القاهرة، 1985.

8 -أمل محمد حسونة: علم النفس النمو، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 2004.

9 -بدر أحمد جراح : اتجاهات حديثة في تربية الطفل ، المعتز للنشر، ط1، 2008.

10 -ثائر أحمد الغباري: سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة ، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1،2009.

11 -ثائر أحمد الغباري: الدافعية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008.

12 -جابر عبد الحميد جابر: علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط3، 1994.

13 -جليل وديع شكور: العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1997.

14 -جوزيف عبود كبة: مناهج التربية، دار منشورات عويبدات، لبنان، 1970.

15 -جودت عزت عبد الهادي: دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية، الدار اللمبة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002.

16 - حسين عبد الحميد أحمد: التربية والمجتمع دراسة في علم الاجتماع ، مؤسسة شباب الجامعة، الجزائر، 2005.

17 -حنان عبد الحميد العناني: تربية الطفل في الإسلام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2002.

18 –خليل إسماعيل غنيم: مشكلات تربوية معاصرة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2002.

19 –خليل ميخائيل معوض: سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة ، مركز الإسكندرية للكتاب 2003.

20 –ذوقان عبيدات: البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان، ط9، 2005.

21 –رجاء محمود أبو علام: علم النفس التطوري، دار الفكر للنشر والتوزيع، الكويت 1993.

22 –راشد مرزوق راشد: علم النفس التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

23 –رغدة شريم: سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009.

24 –زيان سعيد: تربية الطفل بين النظرية والتطبيق ، ديوان المطبوعات الجامعية المكتبة المركزية، بن عكنون الجزائر، 2007.

25 –سامي محمد ملحم: علم النفس النمو دورة حياة الإنسان، دار الفكر، ط1، 2004.

26 –سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية)، دار المسيرة الأردن، ط1، 2001.

27 –سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة، عمان، ط 3 2005.

28 –سعيد إسماعيل: أصول التربية العامة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2007.

29 –شبل بدران: أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ط6، 2009.

30 –شحاتة سليمان محمد، سهير كامل أحمد: أصول التنشئة الاجتماعية بين النظرية والتطبيق مركز الإسكندرية للكتاب، 2007.

31 –صالح أحمد أبو جادو: علم النفس التطوري، دار المسيرة، عمان، ط2، 2007.

32 –صالح حسن الداهري: مبادئ في علم النفس الارتقائي ونظرياته، دار العلوم صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

33 –صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان ط1، 2005.

34 –صلاح الدين العمرية: علم النفس النمو، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2005.

35 –طه عبد العظيم حسين: سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي ، دار الجامعة الحديثة الإسكندرية، 2007.

36 –عادل السيد محمد الجندي: مهنة التعليم وأدوار المعلم، إسكندرية، 2005.

37 –عبد الحميد قايد : رائد التربية العامة، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط2.

38 –عبد الرحمان العيسوى: علم النفس النمو، دار المعرفة العلمية، مصر، 1995.

39 –عبد الرحمان العيسوى: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر العربي، لبنان، ط 1 2005.

40 –عبد الرحمان العيسوى: المراهق والمراهقة، دار النهضة العربية ن ط1، 2004.

41 –عبد الرحمان العيسوى: سيكولوجية النمو دراسة في نمو الطفل والمراهق ، دار النهضة العربية، بيروت، ب س.

42 –عبد الرحمان العيسوى: سيكولوجية النساء ، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، ط 1 2004.

43 –عبد السلام زهران: علم النفس الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 2005.

44 –عبد الفتاح دويدار: سيكولوجية النمو والارتقاء، دار النهضة العربية، 1993.

45 –عبد الكريم قاسم أبو خير: النمو من الحمل إلى المراهقة ، دار وائل للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2004.

46 –عبد اللطيف خليفة: الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 2000.

47 –عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن ن ط 4 2003.

48 –عبد الله زاهي الراشدان: التربية و التنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر، ط1، 2005.

49 –عدس يوسف قطامي وعبد الرحمان عدسي: علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر، الأردن، ب س.

50 –عصام نور: سيكولوجية المراهقة، مؤسسة شباب الجامعة مصر، 2004.

51 –عطية سليمان وإسحاق وابن حجر الهيثمي: تحديد المقال في آداب وأحكام و قوائد يحتاج إليها الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1978.

52 –علال عمراني جوطي: التلميذ المنحرف و دور المؤسسات التعليمية في ضبطه وتقويمه مغرب، 2008.

53 –عيسى الشماس وآخرون: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، منشورات جامعية دمشق 2008.

54 –علاء الدين كفافي: الارتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2008.

55 –عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ في علم النفس التربوي ، دار الكتاب الجامعي، عمان ط2، 2010.

56 –فاخر عاقل: علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، لبنان.

57 –محمد حسن العمايرة : المشكلات الصفية السلوكية التعليمية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن ، ط1 ، 2002 .

58 – محمد بن حمودة: الإدارة المدرسية الحديثة في مواجهة مشكلات تربوية ، دار العلوم الجزائر، 2008.

59 –محمود عمر سي الطواب: الشخصية الدافعية والانفعالية ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، ط1ن، 2009.

60 –محمد جاسم العبيدي: علم النفس التربوي وتطبيقاته ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2009.

61 –محمد جاسم محمد: علم النفس التربوي وتطبيقاته ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2004.

62 –محمد خليل عباس وآخرون: مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة، عمان، ط1،2007.

63 –محمد محمود بن يونس: سيكولوجية الدافعية والانفعالات ، دار المسيرة عمان، ط 1 2007.

64 –مريم سليم: علم النفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2002 .

65 –مروة شاكرالشربيني: المراهقة وأسباب الانحراف، دار الكتاب الحديث، القاهرة 2006.

66 –ماسية أحمد النيال: دراسة حديثة في المراهقة، دار المعرفة الجامعية، الجزء الثاني، ط 2 الأسكندرية، 2009.

67 –نادية شراري: التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.

68 –نايف القيسي: المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة، الأردن، ط1، 2005.

69 –هادي مشعان ربيع: الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث ، مكتبة المجتمع العربي للنشر، الأردن، ط1، 2005.

2 1 –المجـــــــلات:

70 – باهي سلامي :اضطرابات سيكوسوماتية لدى معلمي المدرسة الابتدائية دراسة ميدانية على عينة من أربع ولايات جزائرية في دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، 2009 العدد 13، الجزائر 2 .

71 – كمال لحوا مدة : العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة، مجلة العلوم الإنسانية ، بسكرة ، الجزائر ، العدد 12 ، 2007 .

3 1 – الرسائل الجامعية:

72 – حياة لموشي : دور مراكز إعادة التربية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للمراهقة الجانحة، لنيل شهادة ماجستير، تحت إشراف الأستاذ بوطاف علي، معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر 2004–2005 .

73 – زبيدة أمزيان: علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، رسالة ماجستير، تحت إشراف الأستاذة بن علي راجية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة 2005–2006 .

74 – لويزة فرشان: المعاملة الوالدية وحاجة الأبناء للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية، رسالة ماجستير تحت إشراف الأستاذ بوطاف علي، مركز الطباعة الجامعية، الجزائر 1997–1998.

75 – نوال سيـــد: الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2007–2008.

3– قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

76- Agnès ,v: sociologie de l’école 3eme édition, marie duru bêlât, paris ,2007.

77- Alain,L : motivation et réussite scolaire, dumond, paris , 2007.

78- Wajman , C: adolescence et troubles du comportement, 2éme édition, paris, 2007.

79- tos quelle , F: cours aux éducateurs, Edition champ social, paris 2003 .

80- foulin,J : psychologie de l'éducation, édition Nathan paris 1998.

81- Denise ,H: psychologie de développement ,2eme édition de beock, 2003.

82- Blatier ,K: troubles du comportement a l'adolecent , 2eme édition, paris ,2006.

83- Coslin, G: psychologie de l'adolesent, 2eme édition ,2006.

84- doran,R et Parrot , F: dictionnaire de psychologie, parot ,1998.

الـــمـلاحـــق

مقياس دافعية الانجاز

أخي التلميذ سنقدم إليك 22 عبارة ولكل عبارة 4 اختيارات للإجابة اقرأ كل عبارة جيدا ثم انظر إلى أي مدى تنطبق عليك ثم ضع العلامة (X) في الخانة المناسبة.

أرجو أن تكون صريحا في إجابتك. وفي الأخير نشكر لك جزيل تعاونك معنا.

ملاحظة:

أجب على كل العبارات و لا تضع إجابتين لعبارة واحدة.

المستوى الدراسي:.....

السـنـــــــــــن:.....

ذكر: ☐ أنثى: ☐

1). إن الواجب المنزلي أمر:

- أحب أداءه. ☐
- أتمنى أن أفعله. ☐
- لا أخب أداؤه كثيرا جدا. ☐
- أتمنى أن لا أفعله. ☐

2). في الإكمالية يعتقدون أنني :

- أجتهد كثيرا جدا. ☐
- أجتهد كثيرا ☐
- أجتهد قليلا ☐
- أجتهد قليلا جدا ☐

3). عندما أدرس تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

- مرتفعة جدا ☐
- مرتفعة ☐
- ليست مرتفعة و لا منخفضة ☐
- منخفضة ☐

4). عندما يشرح الأستاذ الدرس:

- أعقد العزم على أن أبذل مجهودا كثيرا ☐
- أعقد العزم على أن أبذل مجهودا متوسط ☐
- أعقد العزم على أن أبذل مجهودا قليل ☐
- لا أبذل أي مجهود. ☐

5). أدرس عادة:

أكثر بكثير مما أردت أن أدرس ☐

أكثر بقليل مما أردت أن أدرس ☐

أقل بقليل مما أردت أن أدرس ☐

أقل بكثير مما فررت أن ادرس ☐

6). إذا لم أصل إلى هدفي:

- أستمر في بذل جهد كبير للوصول إلى هدفي. ☐
- أحاول أن أبذل مجهودا معتبرا للوصول إلى هدفي ☐
- أجد من الصعوبة أحيانا بذل جهد لذلك. ☐
- أتخلى عن هدفي عادة. ☐

7). أعتقد أن إنجاز البحوث أمر:

- هام جدا ☐
- هام ☐
- غير هام ☐
- غير هام جدا ☐

8). عندما أبدأ أداء الواجب المنزلي أبذل:

- مجهودا كبيرا جدا. ☐
- مجهودا كبيرا. ☐
- مجهودا متوسطا. ☐
- مجهودا قليلا. ☐

9). إذا دعيت أثناء إعداد البحوث إلى مشاهدة التلفاز فإنني بعد ذلك:

- دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة. ☐
- أستريح قليلا ثم أعود إلى المذاكرة ☐
- أتوقف قليلا قبل أن أعود للمذاكرة ☐
- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى. ☐

10). إن النشاطات التي تتطلب مسؤولية كبيرة:

- أحب أن أؤديها كثيرا. ☐
- أحب أن أؤديها أحيانا. ☐
- أؤديها فقط إن كنت قادرا ☐
- لا أعتقد أنني قادر على تأديتها. ☐

11). يعتقد زملائي أنني:

- أذاكر كثيرا جدا. ☐
- أذاكر كثيرا. ☐
- أذاكر بدرجة متوسطة. ☐
- أذاكر بدرجة متوسطة. ☐

12). الواجب المنزلي الصعب:

- أتخلى عنه سريعا جدا. ☐
- أتخلى عنه سريعا. ☐
- أتخلى عنه بسرعة متوسطة. ☐
- أتخلى عنه. ☐

13). أنا بصفة عامة:

- أخطط للمستقبل كثيرا جدا. ☐
- أخطط للمستقبل كثيرا. ☐
- أخطط للمستقبل في معظم الأحيان. ☐
- لا أخطط للمستقبل. ☐

14). أكون عادة:

- مشغول كثيرا جدا. ☐
- مشغول كثيرا. ☐
- مشغول في معظم الأحيان. ☐
- غير مشغول على الإطلاق. ☐

15). يمكن أن أدرس بدون تعب لمدة

- طويلة جدا. ☐
- طويلة. ☐
- متوسطة. ☐
- قصيرة. ☐

16). إن علاقاتي طيبة مع الأساتذة:

- ذات قدر عال جدا. ☐
- ذات قدر عال. ☐
- ذات قدر متوسط. ☐
- غير ذات قدر. ☐

17). عند تواجدي بالإكمالية أكون:

- في غاية الحماس. ☐
- متحمس جدا. ☐
- قليل الحماس. ☐
- غير متحمس بشدة. ☐

18). التنظيم شيء:

- أحب أن أمارسه كثيرا. ☐
- أحب أن أمارسه. ☐
- لا أحب أن أمارسه أحيانا. ☐
- لا أحب أن أمارسه على الإطلاق. ☐

19). خلال النشاطات الجماعية أختار دائما المهام الدراسة:

- الصعبة جدا. ☐
- الصعبة. ☐
- المتوسطة الصعوبة. ☐
- السهلة جدا. ☐

20). في الإكمالية أعجب بالمتفوقين:

- كثيرا. ☐
- كثيرا جدا. ☐
- أبدا. ☐
- قليلا. ☐

21). في الإكمالية أرى زملائي الذين يذاكرون بشدة:

- مهذبين جدا. ☐
- مهذبين. ☐
- مهذبين قليلا. ☐
- غير مهذبين. ☐

22). عندما أبدأ بحل التمارين فإنني

- أنهيها بنجاح عادة. ☐
- أنهيها بنجاح نادرا. ☐
- أنهيها بنجاح جدا. ☐
- لا أنهيها بنجاح على الإطلاق. ☐

استبيان العقاب المدرسي

في إطار إنجاز بحث بعنوان: العقاب المدرسي وتأثيره على دافعية الإنجاز نتوجه إليك عزيزي الطالب بهذا الاستبيان الذي يحتوي على 10 أسئلة خاصة بالعقاب المدرسي وما نحتاجه منك هو الإجابة عن هذه الأسئلة بإحدى الخيارات: دائما أحيانا أو أبدا. وشكرا لك على تعاونك متمنيين لك النجاح و التوفيق:

المستوى الدراسي:.....

السن:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

1 –التأخر عن القسم يعرضك لعقاب المعلم؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

2 –تعاقب من قبل المعلم عند عدم إنجازك واجباتك المنزلية؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

3 –تعاقب من قبل المعلم لضحكك غير المبرر؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

4 –غيابك عن القسم يعرضك العقاب المعلم ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

5 –تعاقب من قبل المعلم في حالة عدم تحضير دروسك؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

6 –تتعرض للعقاب من طرف المعلم عند نسيانك أدواتك المدرسية؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

7 –تتعرض لعقاب المعلم عند إجابتك الخاطئة؟

دائما ☐ أحيانا: ☐ أبدا ☐

8 –نسيانك المأزر يعرضك لعقاب المراقب ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

9 –تتلقى العقاب من طرف المعلم عند تشويشك في القسم؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

10 –تعاقب من قبل المعلم لكلامك السيء في القسم؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐