وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم تربية و أرطفونيا

تحليل مظاهر الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار التوجيه

- دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المدية -

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعـــــداد الطالبتان:

- إيمان رقية
- خديجة عزيبي

إشـــراف الأستاذة:

أ. د. بن يوسف أمال

أعضاء لجنة المناقشة:

الإسم واللقب	الجامعة	الصفة
باندو صفية	المدية	مناقشة ا
بن يوسف أمال	المدية	مشرفا ومقررا
حيرش رضا	المدية	رئيسا

السنة الجامعية: 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

نتوجه بالشكر و العرفان إلى كل من كان له الفضل بعد الله عز وجل في إتمام هذا البحث

و نخص بالذكر أستاذة مشرفة " ***أمال بن يوسف*** " و التي لم تبخل علينا بالنصح و التوجيه

..... وفقك الله وأدامك لخدمة العلم و المعرفة .

شكر إلى كل من أشعل شمعة في دروب العلم؛ إلى كل من أشعل شمعة في دروب العلم

إلى أساتذتنا بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية .

وفي الختام نسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا العمل المتواضع خالص لوجهه الكريم و

الحمد للّه العالمين.



إهـــــداء

أهدي تخرجي إلى من أرجو رضاهم على الدوام.

إلى عزي وفخري ***والديا***،إلى من طال بهم الشوق ليجنوا ثمار صبرهم ويفرحوا بنتاجي محصولهم إلى من أعطوني بدون مقابل وأحبوني بلا حدود إلى من حرصو على تعليمي وتأديبي

إلى ***أختي الغالية*** يا من وقفتي بجانبي حتى النهاية أختي يا فخري وعزي يامن جعلتي لي التخرج حلما وساندتني لتحقيق هذا الحلم الجميل.

إلى كل عائلة عزيبي كلهم بإسمهم ومقامه.

خديجة



إهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى التي حملتني ومنحتني الحياة، وأحاطتني بحنانها، وحصرت على

تعليمي بصبرها وتضحياتها، إلى من كان دعائها سر نجاحي ***أمي الغالية حفضها الله***،

إلى الذي دعمني في مشواري الدراسي وكان وراء كل خطوة خطوتها في طريق العلم

والمعرفة أبي الغالي رعاه الله .

إلى من زرعو في قلبي معنى الطموح وإلى من قدمو لي الدعم والمساندة خلال هذا المشوار

.....إلى كل من أحب، أهدي هذا العمل المتواضع.

إيمان

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الى معرفة مظاهر الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية وعلاقتها بالدافعية لتعلم لدى تلاميذ المتوسط من وجهة نظر مستشار التوجيه المدرسي ب المدية، وتكونت عينة الدراسة من (73) تلميذ وتلميذة،و (8) مستشاري توجيه المدرسي،وتم الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي،وتمثلت أدوات الدراسة في **مقياس** حول الدافعية لتعلم لأحمد دوقة ومقياس الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية من إعداد الطالبتين مكون من (24)فقرة موزعة على (محورين)، **وإستمارة مقابلة** موجهة للمستشارين ،تم التأكد من صدقه وثباته بتجربته على عينة استطلاعية وصدق المحكمين.

وبعد تفريغ البيانات متحصل عليها تم تحليلها وفقا لفرضيات الدراسة ، بإستخدام معامل سبيرمان و إختبار مان ويتني البديل عن إختبار (T) لعينتين مستقلتين ، وإختبار كروسكال (H) و آليس البديل عن إختبار تحليل التباين الأحادي و متوسط حسابي .

وقد أسفرت نتائج التحليل كالتالي :

– وجود علاقة إرتباطية سالبة (عكسية) و دال إحصائيا بين الشغب المدرسي و دافعية للتعلم من وجهة نظر مستشارين التوجيه المدرسي .

– توجد فروق دال إحصائيا في مظاهر الشغب لدى تلاميذ تعليم متوسط من وجهة نظر مستشارين تعزى لمتغير الجنس (لصالح الذكور).

– توجد فروق دال إحصائيا في دافعية للتعلم لدى تلاميذ تعليم متوسط من وجهة نظر المستشارين تعزى لمتغير الجنس (لصالح الإناث).

– لا توجد فروق دال إحصائيا لمظاهر الشغب المدرسي لدى تلاميذ تعليم متوسط من وجهة نظر مستشارين تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

– لا توجد فروق دال إحصائيا لدافعية التعلم لدى تلاميذ تعليم متوسط من وجهة نظر المستشارين تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

– لا توجد فروق دال إحصائيا لمظاهر الشغب المدرسي لدى تلاميذ تعليم المتوسط من وجهة نظر مستشارين تعزى لمتغير الإعادة .

– لا توجد فروق دال إحصائيا لدافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشارين تعزى لمتغير الإعادة.

– للمستشار التوجيه المدرسي دور فعال نوعا ما في حد من الشغب المدرسي ممارس في نهاية السنة الدراسية .

كلمات مفتاحية: الشغب المدرسي .الدافعية لتعلم. مستشار التوجيه .نهاية السنة الدراسية.

Résumé de l'étude :

L'étude vise à identifier les manifestations des émeutes scolaires de fin d'année scolaire et leur lien avec la motivation à apprendre chez les collégiens, du point de vue d'un conseiller d'orientation scolaire de la ville. L'échantillon était composé de 73 élèves et de 8 conseillers d'orientation. L'approche corrélationnelle analytique descriptive a été adoptée. Les outils d'étude comprenaient un questionnaire sur la motivation à apprendre élaboré par Ahmed Douka et une échelle de 24 items pour les émeutes scolaires de fin d'année scolaire, élaborée par les deux élèves, et composée de 24 items répartis sur deux axes. Un questionnaire d'entretien destiné aux conseillers a également été utilisé. La validité et la fiabilité du questionnaire ont été confirmées par des tests sur un échantillon pilote et la validité des arbitres.

Après transcription des données, celles-ci ont été analysées selon les hypothèses de l'étude, à l'aide du coefficient de Spearman et du test de Mann-Whitney, une alternative au test (t) pour deux échantillons indépendants, et du test de Kruskal (H) et Alice, une alternative à l'analyse de la variance à un facteur. Français Les résultats de l'analyse sont les suivants : - Il existe une corrélation négative (inverse) et statistiquement significative entre les émeutes scolaires et la motivation à apprendre du point de vue des conseillers d'orientation scolaire. - Il existe des différences statistiquement significatives dans les manifestations d'émeutes parmi les collégiens du point de vue des conseillers attribuées à la variable de genre (en faveur des hommes). - Il existe des différences statistiquement significatives dans la motivation à apprendre parmi les collégiens du point de vue des conseillers attribuées à la variable de genre (en faveur des femmes). - Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les manifestations d'émeutes scolaires parmi les collégiens du point de vue des conseillers attribuées à la variable de niveau d'éducation. - Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans la motivation à apprendre parmi les collégiens du point de vue des conseillers attribuées à la variable de niveau d'éducation. - Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les manifestations d'émeutes scolaires parmi les collégiens du point de vue des conseillers attribuées à la variable de redoublement. - Il n'existe pas de différences statistiquement significatives dans la motivation à apprendre des collégiens selon les conseillers, en fonction de la variable du redoublement. Le conseiller d'orientation scolaire joue un rôle relativement efficace dans la réduction du harcèlement scolaire en fin d'année scolaire.

Mots-clés : harcèlement scolaire, motivation à apprendre, conseiller d'orientation, fin d'année scolaire.

Study Summary:

The study aims to identify the manifestations of school riots at the end of the school year and their relationship to learning motivation among middle school students from the perspective of a school guidance counselor in the city. The study sample consisted of (73) male and female students and (8) school guidance counselors. The descriptive analytical correlational approach was adopted. The study tools included a questionnaire on learning motivation by Ahmed Douka and a scale for school riots at the end of the school year prepared by the two students, consisting of (24) items distributed over (two axes). An interview questionnaire directed at counselors was also used. The validity and reliability of the questionnaire were confirmed by testing it on a pilot sample and the validity of the arbitrators.

After transcribing the data, it was analyzed according to the study hypotheses, using the Spearman coefficient and the Mann-Whitney test, an alternative to the (t) test for two independent samples, and the Kruskal (H) and Alice test, an alternative to the one-way analysis of variance test. The results of the analysis were as follows: - There is a negative (inverse) and statistically significant correlation between school riots and learning motivation from the point of view of school guidance counselors. - There are statistically significant differences in the manifestations of riots among middle school students from the point of view of counselors attributed to the gender variable (in favor of males). - There are statistically significant differences in the motivation to learn among middle school students from the point of view of counselors attributed to the gender variable (in favor of females). - There are no statistically significant differences in the manifestations of school riots among middle school students from the point of view of counselors attributed to the educational level variable. - There are no statistically significant differences in the motivation to learn among middle school students from the point of view of counselors attributed to the educational level variable. - There are no statistically significant differences in the manifestations of school riots among middle school students from the point of view of counselors attributed to the repetition variable. - There are no statistically significant differences in the motivation to learn among middle school students from the point of view of counselors attributed to the repetition variable. The school guidance counselor plays a somewhat effective role in reducing school bullying at the end of the school year.

Keywords: school bullying, learning motivation, guidance counselor, end of the school year.

الفهرس

شكر
إهداء
مقدمة .....أ
الجانب النظري
الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة
1-إشكالية الدراسة:.....6
2-فرضيات الدراسة:.....10
3-أسباب اختيار الموضوع الدراسة:.....11
4-الهدف من الدراسة:.....11
5-أهمية الدراسة:.....12
6-الدراسات السابقة.....12
7-التعقيب على الدراسات السابقة:.....15
الفصل الثاني: الشغب المدرسي
تمهيد.....17
-1مفهوم الشغب المدرسي.....18
-2مظاهرة الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسة:.....19
-3النظريات المفسرة للشغب المدرسي.....20

4-الشغب المدرسي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى:.....22
5-عوامل الشغب المدرسي: 23
6-أبعاد الشغب المدرسي: 23
7-أسباب الشغب المدرسي: 24
8-آثار الشغب المدرسي: 26
خلاصة الفصل: 27
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم
تمهيد: 29
أولا: مفهوم الدافعية:.....30
بعض المفاهيم المرتبط بالدافعية.....31
تصنيف الدوافع:.....32
النظريات المفسرة للدافعية.....33
ثانيا: مفهوم الدافعية للتعلم: 35
وظائف الدافعية للتعلم: 36
العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم: 37
شروط دافعية للتعلم: 38
ثالثا: مفهوم تدني الدافعية للتعلم:.....39
مظاهر تدني الدافعية للتعلم: 39

أسباب انخفاض (تدني) دافعية التعلم عند المتعلم: 40
أساليب استشارة الدافعية لدى التلميذ:.....42
خلاصة الفصل.....44
الفصل الرابع: مستشار التوجيه
تمهيد: 46
1-خصائص مستشار التوجيه المدرسي: 46
2-مهام مستشار التوجيه.....47
3-الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه 48
4-الصعوبات المواجهة له من قبل أولياء الأمور 49
5-دوافع الحاجة لمستشار التوجيه.....49
6-دور مستشار التوجيه المدرسي:.....50
7-الوسائل التي يستخدمها المستشار في عمله : 51
8-ظهور مستشار التوجيه في الجزائر:.....52
9-علاقة مستشار التوجيه بالتلاميذ:.....53
10-أهداف التوجيه والإرشاد النفسي.....53
11-تحقيق الصحة النفسية:.....54
خلاصة الفصل: 55
الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.
1/الدراسة الاستطلاعية: ..... Erreur ! Signet non défini.
2-منهج الدراسة: ..... Erreur ! Signet non défini.
3/العينة ومجتمع الدراسة: 59
4/ مكان وزمان الدراسة: 59
5/ أدوات الدراسة: 59
6/ الأساليب الإحصائية: 64
الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة 67
عرض وتفسير ومناقشة النتائج 67
أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات: 67
ثانيا/ التحقق فرضيات الدراسة: 68
تحليل الإستمارة : 78
استنتاج عام 90
الاقتراحات: 91
قائمة المصادر والمراجع 93
الملاحـــق 97

قائمة الجداول

جدول رقم (01): منظري الدافعية ومبادئهم في تفسيرها 35
جدول رقم (02): توزيع نسبة المستشارون في الجزائر 53
جدول رقم (03) أوزان استجابات مقياس الدافعية للتعلم 60
جدول رقم (04): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة..... 67
الجدول رقم (05): يوضح العلاقة بين مظاهر الشغب المدرسي ودافعية التعلم 68
الجدول رقم (06): إختبار مان ويتني للفرق في مظاهر الشغب المدرسي تبعا لمتغير الجنس 69
الجدول رقم (07): إختبار مان ويتني للفرق في دافعية التعلم تبعا لمتغير الجنس 71
جدول رقم (08): كروسكال واليس للفرق في مظاهر الشغب المدرسي تبعا لمتغير المستوى 72
جدول رقم (09): كروسكال واليس للفرق في دافعية التعلم تبعا لمتغير المستوى 74
الجدول رقم (10): إختبار مان ويتني للفرق في مظاهر الشغب المدرسي تبعا لمتغير إعادة السنة..... 75
الجدول رقم (11): إختبار مان ويتني للفرق في دافعية التعلم تبعا لمتغير إعادة السنة 77
جدول رقم (12): تغييرا في نسبة معدل الشغب المدرسي÷ 78
جدول رقم (13): الفترة التي يكثر فيها الشغب المدرسي : 78
جدول رقم(14): اماكن التي يكثر فيها الشغب : 79

جدول رقم(15): أكثر اشكال الشغب شيوعا : 80
جدول رقم(16): العوامل التي تساهم في زيادة انتشار الشغب : 81
جدول رقم(17): تعامل الإدارة مع الشغب : 82
جدول رقم (18): العقوبات مطبقة فعالة في حدّ من الشغب 82
جدول رقم (19): اقتراحات مستشارين للحدّ من الشغب المدرسي الذي يتزامن مع نهاية السنة الدراسية : 83
جدول رقم (20): يلجأ تلميذ الى مستشار عند مواجهة مشكلة سلوكية 84
جدول رقم (21): أبرز التدخلات عند حدوث الشغب 85
جدول رقم (22): مدى فعالية تدخلات مستشار التوجيه في للحدّ من الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظرهم. 86
جدول رقم (23): تحليل التحديات التي يواجهها المستشارين عند تعامل مع الشغب المدرسي 88

مقدمـــــة

مقدمة

المدرسة مؤسسة تربوية تهدف إلى إعداد الفرد وتنمية قدراته الفكرية والسلوكية والاجتماعية، من خلال توفير بيئة تعليمية محفّزة تُشجع على التعلّم واكتساب المهارات. إلا أنّ هذه البيئة قد تشهد في فترات معيّنة مظاهر غير مرغوب فيها مثل الشغب المدرسي، الذي يتجلى في سلوكيات غير منضبطة تصدر عن بعض التلاميذ، كالفوضى داخل الفصول، عدم احترام المعلمين، الإهمال الدراسي، بل وأحيانًا السلوك العدواني.

وتزداد هذه السلوكيات بشكل ملحوظ في نهاية السنة الدراسية، وهي فترة تتميز بانخفاض وتيرة التحصيل، وضغط الامتحانات، والإرهاق النفسي، فضلاً عن شعور بعض التلاميذ بالتحرر الوشيك من الالتزام المدرسي، ما ينعكس سلبًا على انضباطهم وسلوكهم داخل الصف. هذا الأمر يُثير تساؤلات تربوية حول علاقة هذه السلوكيات بـ الدافعية التعلّم، التي تُعتبر من أهم عناصر التعلم، وهي المحرك الداخلي الذي يدفع المتعلم إلى بذل الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف الدراسية.

في هذا السياق، تبرز المرحلة المتوسطة كمرحلة حرجة تربويًا ونفسيًا، حيث يمر التلميذ بتغيرات فسيولوجية وانفعالية نتيجة دخوله في سن المراهقة، مما يجعله أكثر حساسية تجاه الضغوط المدرسية وأقل تقبّلًا للسلطة التربوية، لا سيما إن غابت الحوافز أو تراجعت الدافعية الذاتية للتعلّم. ومن هنا تكتسب دراسة العلاقة بين الشغب المدرسي ودافعية التعلّم أهمية بالغة، كونها تُسلط الضوء على أحد أهم أسباب تراجع جودة الحياة المدرسية وتدهور التحصيل الأكاديمي في صفوف التلاميذ.

ومن خلال الملاحظة الميدانية والتفاعل اليومي مع تلاميذ المرحلة المتوسطة، يُمكن رصد علاقة واضحة بين انخفاض دافعية التعلّم وازدياد الشغب في نهاية السنة الدراسية، حيث يفقد بعض التلاميذ اهتمامهم بالتحصيل نتيجة شعورهم بالإرهاق، أو لانخفاض توقّعاتهم من نتائجهم الدراسية، أو حتى بسبب غياب أنشطة تحفيزية تشدّ انتباههم

في هذه المرحلة الحساسة. كما أن ضغط الامتحانات واقتراب العطلة الصيفية يُشكّل عاملًا نفسيًا إضافيًا يُؤثر في انضباطهم العام وسلوكهم داخل القسم.

في ضوء هذه المعطيات، بات من الضروري التطرق إلى هذه مظاهرة ليس فقط من باب السلوك المنحرف، بل من منطلق فهم أعمق يُراعي الخلفيات النفسية والتربوية للتلميذ، ويسعى للكشف عن العلاقة بين الشغب المدرسي ودافعية التعلّم، مع الأخذ بعين الإعتبار خصوصية المرحلة العمرية والمتطلبات النفسية لتلاميذ الطور المتوسط. هذا الفهم سيمكننا من صياغة حلول واقعية ترتكز على مبدأ الوقاية والتوجيه الإيجابي بدل العقاب وحده، وبالتالي تحسين المناخ التربوي وتعزيز الأداء التعليمي نحو الأفضل.

وقمنا من خلال هذه الدراسة بمعالجة نظرية وميدانية كالتالي:

حيث قسمت هذه الدراسة الى فصول،بحيث يحتوي الجانب النظري على اربع فصول والجانب التطبيقي على فصلين.

الفصل الاول:احتواء تقديم الدراسة ويشمل تحديد اشكالية البحث وفرضياتها،ودواعي اختيار الموضوع والأهداف المرجوة منها،و أهمية اجراء هذه الدراسة،وتحديد التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة مرورا بعرض مجموعة من الدراسات السابقة والتي تناولت موضوع متغيرات الدراسة مع التعقيب عليها.

الفصل الثاني: يتضمن الشغب المدرسي من خلال تعريفه ومظاهره،واشكاله،والنظريات المفسرة له،وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى،والعوامل وابعاده،واهم اسبابه،وبعض أثاره.

الفصل الثالث:تضمن هذا الفصل الدافعية لتعلم،تناولنا فيه تعريف الداافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية،وتصنيف الدوافع،والنظريات المفسرة للدافعية،ومفهوم الدافعية لتعلم، ووظائفها،وبعض العوامل المؤثرة في الدافعية لتعلم،وشروطها

الفصـــــل الرابـــــع: يتضـــمن مستشـــار التوجيـــه المدرســـي، مـــن خـــلال تعريفـــه ،وخصائصه،ومهامه،واهم الصعوبات التي يواجهها المستشار وأهم دوافع الحاجة اليه،ودوره والوسائل التي يستخدمها وظهور المستشار في الجزائر وعلاقته بتلاميذم،واهم اهدافه.

الفصل الخامس: تم فيه عرض الإجراءات المنهجية للدراسة . من حيث المنهج . مكان وزمن اجراء الدراسة .وخصائص العينة ووصف الأدوات المستخدمة، ودراسة خصائصها السيكومترية

الفصل السادس:خصص لعرض ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها ميدانيا.اضافة الى الاقتراحات والمراجع المعتمد عليها في اعداد هذه الرسالة واخيرا الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- الاشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة

3- أسباب اختيار موضوع الدراسة

4- اهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6- تعريف اجرائي لمتغيرات الدراسة.

7- دراسات سابقة

8- تعقيب على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تعد المدرسة مؤسسة للبناء التربوي والاجتماعي السليم للأبناء، والذي يحتل المرتبة الثانية بعد الأسرة، يقضي فيها المتعلم معظم فترات حياته بدأ بالطفولة إلى المراهقة والشباب، ولا يقتصر دورها على التعليم وتقديم المعارف بل تعمل جنبا إلى جنب مع الأسرة في التنشئة الأجيال وزرع القيم والأخلاق لديهم والتي تظهر على سلوكياتهم، وهذا ما فسرته المقولة: "الحياة تختبرك ثم تعلمك الدرس، أما المدرسة تعلمك الدرس ثم تختبرك" (تنسب هذه المقولة إلى أنشتاين) وبرغم من هذا العمل النبيل الذي تقوم به المدرسة والذي لا يختلف عليه اثنان في تكوين أفراد ينتفع بهم المجتمع إلا أن هذا لا يمنع وجود قضايا تربوية يجب تسليط الضوء عليها ونوليها ما تستحق من الاهتمام.

ومن بين المشكلات التربوية الأكثر انتشارا في الأعوام الأخيرة والتي أصبحت تؤرق النظام التربوي بشكل خاص والنظام مجتمعي بشكل عام وهي مظاهر الشغب في المدارس إذ أصبحت جل المدارس التربوية خاصة الجزائرية منها تشهد بهذه ظاهرة بمختلف مظاهرها وأشكالها، ففي الموسم الدراسي (2012-2013) أعلنت وزارة التربية الوطنية عبر مختلف وسائل الاعلام عن خطورة هذه الظاهرة، واستفحالها في الوسط المدرسي بجميع مراحله بعد نتائج التي قدمها الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف في المدارس الذي نظمته وزارة التربية الوطنية في الجزائر. (بداوي، غوثي، 2023، ص 6).

فجاءت الإحصائيات مخيفة ومربكة، تم الكشف عنها من المفتش العام لوزارة التربية الوطنية عن إحصاء حوالي (40) ألف حالة عنف مدرسي سنويا عبر مختلف المؤسسات التربوية.

كما كشفت كذلك دراسة أجريت وزارة التربية، أن مستوى العنف في المدارس قد انتشر بشكل كبير في مؤسسات التعليم المتوسط التي تمثل أكبر نسبة عنف مسجلة خلال سنة 2016 بنسبة 57% بالمئة من مجموع أعمال العنف في الوسط المدرسي.

ومن الواضح ملاحظة والتماس إنتشار هذه الظاهرة خاصة في نهاية السنة الدراسية، حيث تزداد أشكال العنف والشغب المدرسي الممارسة من طرف التلاميذ داخل وخارج المؤسسات التعليم المتوسط على الخصوص، فقدم لنا العيساوي (2007) دراسة حول "ظاهرة العنف المدرسي وما يمارس في بعض المدارس" خلصت فيها نسب تمثل بعض أشكال من العنف المدرسي مثل الضرب بنسبة 69.4% والكتابة على الجدران بنسبة 63.3% والسب والقذف بنسبة 61.12%، تمزيق الكتب والكراريس بنسبة 51.5% إلى غير ذلك من أعمال الشغب التي أخذت من المدرسة مسرحا لها.

ومن هذا المنطلق وجب دق نقوس الخطر والسعي لتكثيف الدراسات والجهود حول فهم وتفسير الظاهرة. (أي رسالة يبعث بها التلميذ؟)، وهذا ما هو إلا نتيجة للأسباب مختلفة ومتنوعة وهذا ما لاحظناه عند تفحصنا لمختلف الدراسات العلمية التربوية التي تناولت موضوع الشغب المدرسي، فكل دراسة ركزت على علاقة وجانب معين وتوصلت إلى نتائج معينة.

فنجد دراسة أجراها حسين مدان (2022) بعنوان (تمزيق الكتب والكراريس في نهاية السنة الدراسة لدى تلاميذ بمرحلة التعليم المتوسط (أسباب وحلول)". بحيث هدفت دراسة إلى تعرف على أسباب ومظاهر الشغب المدرسي خاصة تلك المتعلقة بظاهرة تمزيق الكتب والكراريس والبحث عن طرق وقاية منها من وجهة نظر العاملين والمهنيين والمؤطرين، تم استخدام في دراسة تقنية المقابلة لجمع معلومات حول ظاهرة على عينة قوامها (228 تلميذ ،تلميذة و4 من عمال ومهنيين ومؤطرين).

توصلت دراسة إلى نتائج أهمها: أسباب ظاهرة تمزيق الكتب والكراريس في نهاية السنة الدراسية ترجع إلى (التقليد) (وسائل التواصل)، (مشاكل نفسية)...وحلول المقترحة من طرف العمال والمهنيين والمؤطرين لتقليل من هذه الظاهرة كانت: قيام بحملات تزيين وتنظيف لمؤسسة في آخر يوم دراسة، حملات تحسيسية التكفل النفسي، تكثيف نشاطات ثقافية ورياضية.

ومن المعلوم أن سلوك المشاغبة بمختلف مظاهرة يؤثر سلبا على التلميذ وبالدرجة الأولى على دافعيته نحو التعلم، إذ لابد من حدوث العملية التعليمية في غياب شرط أساسي للتعلم وهو دافعية، باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك تلميذ وتعمل على توجيهه نحو هدف معين، فنقص أو غياب دافعية التلميذ نحو التعلم تدفعه أو توجهه بالضرورة إلى ممارسة سلوكيات غير سوية لتنفيس أو اشباع حاجة ما، وهذا ما أكدته دراسة دريس وحداد (2023) بعنوان "العنف المدرسي وتأثيره على الدافعية التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط"، بحيث توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن وجوود علاقة إرتباطية موجبة بين العنف المدرسي ونقص دافعية التعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط، وهذا إن دل على شيء أنما يدل على وجود خلل في جانب أو عدة جوانب نفسية، اجتماعية، وأكاديمية.

وفي ظل الحديث عن الشغب الذي يصدر عن التلميذ وتأثيرها عليه بشكل خاص وعلى المحيط التربوي بشكل عام، لجأت وزارة التربية والتعليم على جعل التوجيه والإرشاد المدرسي ركن من أركان العملية التعليمية، وكعامل أو عنصر أساسي واجب توفره لاحتواء مثل هكذا مشاكل تربوية، بحيث أصبح لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أهمية بالغة في تحقيق بيئة سوبة للتلاميذ ومساعدتهم على التكيف مع متطلبات الدراسة سليمة وهادفة وناجحة من خلال خدمات توجيهية وإرشادية، وهذا ما أكدته دراسة بداوي وغوثي (2023) معنونة "بدور مستشار التوجيه في تقليل من ظاهرة العنف المدرسي" وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات العنف المدرسي لصالح

التلاميذ ذوي إدراك إيجابي لدور مستشار التوجيه، وتبين أن لمستشار الوجيه المدرسي فضلا عن مهامه البيداغوجية ومهام المتابعة والإرشاد، له أيضا دور اجتماعي وثقافي يتمثل في مساعدة تلاميذ على التكيف والتأقلم مع البيئة المدرسية والمجتمعية المحيطة بهم، الأمر الذي ينمي فيهم جانب وعيهم الاجتماعي والأخلاقي (بداوي، غوثي، 2023).

ومما سبق فنجد دراستنا تسعى لتحليل مظاهر الشغب المدرسي وعلاقتها بالدافعية التلاميذ نحو التعلم ومساهمات مستشار التوجيه والإرشاد التربوي المدرسي في الحد من أعمال الشغب المدرسي التي تتزامن مع نهاية الموسم الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

ومن هذا المنطلق يتمحور التساؤل الرئيسي للدراسة كالتالي:

-هل توجد علاقة بين مظاهر الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشار التوجيه المدرسي؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي تساؤلات جزئية وهي:

1. هل توجد فروق دال احصائيا لمستوى **الدافعية نحو التعلم في نهاية السنة الدراسية** تعزى لمتغير **الجنس** لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشارين؟
2. هل توجد فروق دال احصائيا في مستوى **مظاهر الشغب المدرسي** في نهاية السنة الدراسية تعزى لمتغير **الجنس** لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشارين؟
3. هل توجد فروق دال احصائيا في مستوى **الدافعية نحو التعلم** في نهاية السنة الدراسية تعزى لمتغير **المستوى الدراسي** لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشارين؟
4. هل توجد فروق دال احصائيا لمستوى **مظاهر الشغب المدرسي** في نهاية السنة الدراسة تعزى لمتغير **المستوى الدراسي** لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشار؟
5. هل توجد فروق دال احصائيا لمستوى **الدافعية نحو التعلم** في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير **الإعادة** من وجهة نظر مستشارين؟

6.هل توجد فروق دال احصائيا لمستوى **مظاهر الشغب المدرسي** في نهاية السنة الدراسية تعزى لمتغير **الإعادة** من وجهة نظر مستشارين؟

7.هل للمستشار التوجيه المدرسي دور في تقليل من مظاهر الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية؟

2- فرضيات الدراسة:

فرضية رئيسية:

-توجد علاقة بين مظاهر الشغب المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار.

فرضيات جزئية

1. توجد فروق دال احصائيا **لمستوى الدافعية نحو التعلم** في نهاية السنة الدراسية تعزى لمتغير **الجنس** لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشارين

2.توجد فروق دال احصائيا في مستوى **أعمال الشغب** في نهاية السنة الدراسية تعزى لمتغير **الجنس** لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشارين.

3.توجد فروق دال احصائيا في مستوى **الدافعية نحو التعلم** في نهاية السنة الدراسية تعزى لمتغير **المستوى الدراسي** لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشارين

4. توجد فروق دال احصائيا لمستوى **أعمال الشغب** في نهاية السنة الدراسة تعزى لمتغير **المستوى الدراسي** لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر مستشارين

5.توجد فروق دال احصائيا لمستوى **الدافعية نحو التعلم** في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ تعليم المتوسط تعزى لمتغير **الإعادة** من وجهة نظر مستشارين.

6.توجد فروق دال احصائيا لمستوى مظاهر **الشغب المدرسي** في نهاية السنة الدراسية تعزى لمتغير **الإعادة** من وجهة نظر مستشارين

7. للمستشار التوجيه دور في تقليل من أعمال الشغب المدرسي ممارس في نهاية السنة الدراسية.

3-أسباب اختيار الموضوع الدراسة:

- ملاحظة إنتشار واسع لظاهرة للشغب المدرسي في نهاية كل سنة دراسية، وغالبا في جميع المؤسسات التعليمية خاصة المتوسطات.
- رغبة للبحث في هذا الموضوع لماله من أهمية في الوسط التربوي، ويدخل الموضوع ضمن إطار تخصصنا الجامعي.
- تحليل مظاهر الشغب المدرسي الممارس في نهاية السنة الدراسية بإعتبارها أصبحت عادة أو طقوس يجب القيام بها في نهاية كل سنة دراسية من طرف تلاميذ التعليم المتوسط (أسباب وحلول).
- شح المكتبات والدراسات العلمية التربوية في تناول ظاهرة الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية.

4- الهدف من الدراسة:

نسعى ضمن هذا البحث إلى التعرف على:

- طبيعة ونوع العلاقة الموجودة بين الشغب المدرسي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ التعليم المتوسط.
- التعرف على درجات ومستوبات الشغب لدى التلاميذ تعليم المتوسط.
- إستراتيجيات التدخل من طرف مستشار التوجيه المدرسي للحد من الشغب المدرسي الممارس في نهاية السنة الدراسية.
- أشكال ومظاهر الشغب المدرسي السائدة في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ تعلم المتوسط.

- تحديد الفروق لشغب المدرسي ممارس في نهاية السنة الدراسية والدافعية للتعلم بين الجنسين وحسب المستوى الدراسي والتلاميذ المعيدين وغير المعيدين.

5- أهمية الدراسة:

- المساهمة في التقليل أو الحد من ظاهرة الشغب لدى التلاميذ المشاغبين.
- إبراز دور المستشار في التوجيه المدرسي .
- الاستفادة من الدراسة الحالية في إظهار مختلف الوسائل المتبعة في مواجهة مظاهرة الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية.
- الفهم العميق للظاهرة و سلوكيات التلميذ.
- الربط بين الشغب وانخفاض الدافعية للتعلم لتلاميذ المشاغبين.
- فهم أسباب تصاعد الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية.
- التأكيد على ضرورة تعزيز دور مستشار التوجيه.

التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

- **الشغب المدرسي:**هو كل سلوك غير سوي يظهره التلميذ داخل المدرسة وله عدة أشكال وأسباب.
- **الدافعية لتعلم:**هي مثير داخلي نستدل عليه من خلال سلوك التلميذ والذي يدل على وجود رغبة في تحقيق أهداف دراسية.

مستشار التوجيه المدرسي:هو شخص مؤهل اكاديمي ومختص يعمل بتعاون مع طاقم الاداري للمؤسسة لحل مشكلات التلاميذ الاكادمية و النفسية.

الدراسات السابقة

1.دراسة فاطمة زهراء سيسبان (2012): بعنوان "**الدافعية لتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي**" هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة

بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي أين تكونت عينة الدراسة من (102) تلميذ وتلميذة، وتم استخدام مقياس الدافعية للتعلم للأستاذ الدكتور دوقة وآخرون. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الدافعية المنخفضة للتعلم والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط أي مهما انخفضت الدافعية كلما انخفض التحصيل الدراسي للتلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي.

وأن هناك فرق دال احصائيا في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

2.دراسة بلعسلة وخطار (2019): **بعنوان تأثير الظروف الاجتماعية والأسرية على ظهور السلوك الشغب عند تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقتهما ببعض المتغيرات**" وقد تمثل هدف هذه الدراسة في النظر إلى تأثير الظروف الاجتماعية والأسرية وبعض المتغيرات على ظهور سلوك الشغب. أين تكونت عينة الدراسة من (70) متمدرس في الثانوية وتم استخدام مقياس السلوك الفوضى المصمم من طرف "**حسن بن ادريس**" وتوصلت إلى نتائج تؤكد تحقق الفرضية الأولى لدراسة أي أن تلاميذ الذكور هم الذين يلجؤون أكثر للعدوان عند ممارستهم سلوك الشغب وذلك مقارنة مع الاناث.

3.دراسة خلفة نجلاء وحجوبي نعيمة (2019): **تحت عنوان الدافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى آداب**" وقد كان هدف من هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "أولى آداب" بلغت عينة الدراسة 57 تلميذ بين (ذكور واناث) بثانوية شعلال مسعود بولاية قالمة، وتم استخدام مقياس الدافعية للتعلم كأداة للدراسة، توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وبالتالي لم تتحقق فرضية الأولى.

4.دراسة محمود محبوب وعبير تواتي (2020): **تحت عنوان "الدافعية للتعلم وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الرابعة متوسط**" وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة

موجودة بين الدافعية للتعلم بمفهوم الذات للمقدرة الأكاديمية لدى تلاميذ الرابعة متوسط، بلغت عينة الدراسة 120 تلميذ وتلميذة، طبقت عليهم مقياس الدافعية للتعلم **لأحمد دوقة وآخرون**، ومقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية **لبروكوفر**، وتوصلت دراسة إلى إفتراض وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم وبمفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى تلاميذ الرابعة متوسط، حيث تعذر عليهم تحقق من الفرضية في جانب الميداني نظرا للظروف الصحية في ذاك الوقت.

5.دراسة لهشمي لالة زهراء (2020): بعنوان "**دور مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ السنة الأولى ثانوي**" وقد تمثل هدف الدراسة إلى الكشف عن دور مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، بثانوية خالد بن الوليد بأدرار أين تكونت عينة الدراسة من 127 تلميذ وتلميذة، وتم استخدام **مقياس في التقليل دور مستشار التوجيه** من ظاهرة العنف أين توصلت النتائج إلى:

- لمستشار التوجيه دور في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي.
- يساهم اشراف ومتابعة مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي.
- يساهم مستشار التوجيه في الحد من اشكال ومظاهر العنف

6 دراسة خالد (2020): بعنوان "**الشغب المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين**" وقد تمثل هدف الدراسة للكشف عن نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين الشغب الصفي والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط .أين تكونت عينة البحث من 80 تلميذ وتلميذة (عشوائيا) .وتم استخدام أداة مقياس **سلوك الشغب من اعداد الباحث** وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين الشغب الصيفي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين.

7.دراسة بداوي شهناز، خرفي وفاء (2023): **بعنوان "دور مستشار التوجيه في التقليل** من ظاهرة العنف المدرسي" وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي أين تكونت عينة الدراسة من 80 تلميذ وتم استخدام مقياسين: **مقياس دور مستشار ومقياس مظاهر العنف المدرسي** من اعداد الباحثتين، وقد توصلت الدراسة إلى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العنف المدرسي لدى تلاميذ ذوي الادراك الإيجابي والادراك السلبي لصالح المدركين إيجابي لدور مستشار التوجيه ولصالح المدركين إيجابيا.

6- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرضنا لدراسات السابقة والتي كانت بغرض الاستفادة منها في دراستنا الحالية،سواء محلية أو عربية، باعتبارها تناولت موضوع الشغب المدرسي.

فكل الدراسات سعت إلى التعرف على الشغب المدرسي وتشابهت في العينة والتي كانت التلاميذ، كما اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي، غير أن الاختلاف كان في أدوات جمع البيانات، هناك من اعتمد على المقابلة أو الملاحظة، أما عن دراستنا فتناولت بالنظرة الجديدة **مدى انتشار الظاهرة في نهاية السنة الدراسية وخارج المؤسسة**،وهذا بالإضافة الدراسات السابقة بالاعتماد على المنهج الصحيح كما أضافت دراستنا الربط بين الشغب والدافعية لتعلم وركزت على فئة عمرية حساسة وهم تلاميذ المتوسط كما تناولت الظاهرة من وجهة نظر مستشارين التوجيه المدرسي.

الفصل الثاني: الشغب المدرسي

تمهيد

1- مفهوم الشغب المدرسي.

2- مظاهر الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسة.

3- أشكال الشغب المدرسي.

4- النظريات المفسرة للشغب المدرسي.

5- الشغب المدرسي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى.

6- عوامل الشغب المدرسي.

7- أبعاد الشغب المدرسي.

8- أسباب الشغب المدرسي.

9- آثار الشغب المدرسي.

- خلاصة الفصل.

تمهيد

المشاغبة سلوك يتميز به المراهق لخصائصه النفسية والجسدية والعقلية في هذه المرحلة، فأصبحت المدرسة حلبة لعرض التلميذ لسلوكاته غير سوية، وسنتعرف في هذا الفصل على مظاهر الشغب التي يقوم بها التلاميذ وعوامل المسببة له وأسباب التي توصلت إليها بعض الدراسات وآثار مترتبة عنه.

1- مفهوم الشغب المدرسي

مفهوم الشغب

لغويا: تَهَيُيج، الإثارَة، الإثار والفُتن والأضطراباَت.

جُلبَة وخصَام، شغب القوم، وعليهم، وفيهم، وبهم شعبُ شغباً: هيجَ الشر بينهم، يقال شغبَ فلان: أي أحدث فتنة وجلبَة. (مدكور، 1980، ص 345)

يعرفها لرازي:الشغب بالتسكين وهو تهييج الشر (الرازي، د ت،ص 340)

اصطلاحا: يعرفه الفسفوس (2006): مظهر سلوكي من مظاهر التنفيس الانفعالي والاسقاط نتيجة لما يعانيه الطفل من أزمات انفعالية حادة يميل بعض التلاميذ إلى سلوك تخريب نحو الآخرين أو الممتلكات.

الشغب هو توقيع العقاب على الغير أو الذات أو رمز لها، أما أن يعبر عنه بالجسم، أو باللفظ بالكيد أو التهديد أو العصيان لمخالفة العرف أو التقاليد أو خروج عليها.(عوض، 1984، ص 8)

مفهوم التلميذ المشاغب:التلميذ المشاغب هو تلميذ مفعم بالطاقة التي يتم توجيهها في مسارات خاطئة ويشكل غير صحيح ولهذا فإنه عنصر خارج، دائما عن نظام المدرسة، ودائما ما يكون فاقدا للانتباه، ضعيف القدرة على الانضباط داخل صف، وفي الغالب أيضا ما يخلق جوا مشحون بالفوضى داخل الفصل وخارجه. (الخانجي، د ت، ص 3)

مفهوم الشغب المدرسي:هو عبارة عن حالة نفسية مصحوبة بشحنة انفعالية تنشأ نتيجة الإحباط أو نتيجة تهديد أمن الفرد أو نتيجة نقص في الحاجات التلميذ الأساسية لأسباب الأسرية أو مدرسية، أو بيئية، أو شخصية. (الفتلي، 2007، ص 3)

ويعرفه **أيضا معتز (2001):**أن الشغب المدرسي هو محاولة عنف مؤقت ومفاجئ، يخص بعض الجماعات أو فرد واحد أحيانا، ويتمثل في الاخلال بالأمن والخروج عن نظام

وتحديا للسلطة أو مندوبيتها، على نحو ما يحدث من تحول مظاهرة سلبية إلى اضطراب منظم تصرح به السلطة إلى هياج عنيف يؤدي إلى اضرار بالأرواح والممتلكات.(معتز، 2001، ص 153)

ونستخلص من التعاريف السابقة أن الشغب المدرسي هو أي سلوك غير منضبط يقوم به التلميذ في مجال المؤسسة التعليمية، ويظهر الشغب بأشكال مختلفة منها لفظي وجسدي، تخريب، عدم احترم...الخ، وله عدة مصادر أكاديمية، نفسية، أسرية...

2- مظاهرة الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسة:

- تطاول التلميذ على زملائه وكذلك على المعلم سواء بالألفاظ غير اللائقة أو بالأذى الجسماني والتشاجر والعراك.
- العبث وتحطيم الوسائل والمرافق المدرسية التي جعلت لخدمة التلميذ.
- عدم التقيد بالأنظمة (القوانين) المدرسية واللوائح وتعمد مخالفتها.
- عدم الاهتمام واثارة الفوضى أثناء الحصص. (الخانجي، ت، ص 4)
- الأنشطة غير المنضبطة مثل استخدام الهواتف، كتابة أو السرم على جدران المؤسسة.
- تمزيق الكراريس ورمي تلاميذ بعضهم بعض بالبيض في محيط خارجي للمؤسسة.
- حالات الغياب المتكرر وغير المبرر والتأخر عن الحصص.
- التشويش داخل القسم واثارة الفوضى في أورقة المؤسسة.

يرى كذلك **طه عبد العظيم (2007)** الشغب المدرسي يتخذ عدة أشكال منها:

1- **المشاغبة الجسمية:** وهي أوضح صورة لسلوك الشغب وتحدث عندما يتأذى التلميذ جسديا من خلال الركل والدفع، أو أي شكل آخر للهجوم الجسدي

2- **المشاغبة غير الجسمية (العدوان الاجتماعي):** هذا النوع يمكن أن يكون لفظي أو غير لفظي:

أ. **المشاغبة اللفظية:** وتشمل الكلام البذيئ والتهديد بالعنف، التعليقات العنصرية والقاسية، نشر الشائعات المزيفة

ب. **المشاغبة غير اللفظية:** ويمكن أن تكون مباشرة أو غير مباشرة، وتشمل النظرات الواقحة والوجوه المزدرية، التجاهل المعتمد، الاستبعاد، الارسال ملاحظات سامة

3- **اتلاف الأشياء:** وهذا يمكن أن يشمل تمزيق الملابس، اتلاف الكتب، تدمير المقتنيات (طه عبد العيم، 2007، ص 23)

3- النظريات المفسرة للشغب المدرسي

هناك العديد من النظريات التي تفسر طبيعة الشغب المدرسي، وتندرج هذه النظريات ضمن مجالات علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، وفيما يلي بعض النظريات المفسرة:

1.النظرية السلوكية (Behaviorism):

تعتبر النظرية السلوكية من أقدم النظريات التربوية والنفسية التي تفسر التعلم والسلوك البشري حيث تقوم على مبدأ أن جميع السلوكيات مكتسبة من خلال التفاعل مع البيئة، وأن التعلم يحدث نتيجة الارتباط بين المحفزات والاستجابات ومن أبرز رواد هذه النظرية نجد (واطسن watson) وضع أسس السلوكية الحديثة وأكد أن السلوك البشري يمكن تفسيره بناءا على التعلم من خلال البيئة، وكذلك نجد (سكينر skinner) والذي طور مفهوم "الاشتراط الاجرائي" وقدم فكرة التعزيز والعقاب كوسائل لضبط السلوك، (سمارة، النمر، 2006، ص 302-303) وبالتالي تفسر سلوك مشاغبة وخاصة تلك التي تنتشر في البيئة المدرسية ما كتب الانعكاس لبيئة غير سوية، وعدم ضبط أو التعزيز لسلوك مشاغبة (التعزيز السلبي).

2.نظرية الإحباط العدوان

تعد هذه النظرية من النظريات النفسية التي تفسر السلوك العدواني، حيث ترى أن الإحباط يؤدي إلى العدوان أو إلى سلوك بديل في حال تقدم التصرف بالعدوانية، ونجد

(جدن دولارد Dollard) عالم اجتماع ونفسي، ركز على هذه العلاقة (العلاقة بين الإحباط والسلوك العدواني).

وقد أكد كثير من العلماء على أن الإحباط يعد سببا مباشرا في اثارة السلوك غير السوي ومن أهم هؤلاء نجد "ميلر Miller" والذي ساهم في توسيع النظرية وربطها بالتعلم الشرطي، ونجد كذلك "مورر mowrer" و"سيرز sears" الذي درس تأثير التنشئة الاجتماعية على السلوك العدواني، أي أن الانسان عندما يتعرض إلى موقف محبط فإن الاستجابة التي تصدر عنه في هذه الحالة تكون استجابة سلبية (حسن، 2001، ص 18-19)

وعند تطبيق هذه النظرية على الشغب المدرسي يمكن تفسير السلوكيات التخريبية أو العدوانية للطلاب على أنها استجابة لمواقف احباطية يتعرضون لها داخل المدرسة وخارجها.

3.نظرية التعلم الاجتماعي (social learning theory) لألبرت باندورا

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي من أهم النظريات التي فسرت كيفية اكتساب الأفراد للسلوكيات المختلفة، حيث ترى أن التعلم يحدث من خلال التجربة المباشرة. أي أن الأطفال والمراهقين، يكتسبون السلةك من خلال مشاهدة الآخرين وتقليدهم خاصة إذا كانوا يرونهم فورية أو مؤثرة في حياتهم ولا يقتصر التعلم على التقليد فقط، بل يتأثر أيضا بردود الفعل تجاه السلوك، وهذا ما ورد في نظرية السلوكية (التعزيز سلبي أو إيجابي)، وطفل قد يختار تقليد سلوكيات معينة بناءا على القيم الشخصية أو الخبرات السابقة. (مطروني، بوعمامة، 2024، ص 13)

نستنتج في الأخير أن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد أن السلوك التلميذ، بما في ذلك الشغب المدرسي، لا ينبع فقط من داخلهم، بل يتأثر بشكل كبير بالنماذج المحيطة بهم.

4.نظرية المعرفية (cognitive theory):

كانت جهود علماء النفس المعرفيون تتمحور حول كيفية ادراك العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الادراكي أو الغير الحيوي للإنسان، وكيف يؤثر بياجيه "وجيروم بروتر broner" الذي أكد على اهمية التفاعل الاجتماعي والبيئة في تنمية الادراك توضح النظرية المعرفية أن الشغب المدرسي ما هو إلا تنشية لسوء فهم الطلاب للقواعد، أو عدم تطور قدراتهم في التفكير المنطقي، ومن ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك عن طريق تعديل الادراكي ولا يترك فيه أي غموض أو ابهام، مما يجعله متبصرا بكل الابعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة. (نوح الشهري، 2009، ص 18).

4- الشغب المدرسي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى:

بعد مفهوم الشغب من المفاهيم الغامضة، ولهذا نجد كثير من الباحثين يتجنبون استخدامه كمفهوم ولهذا يلجؤون إلى استخدام بعض المفاهيم الأخرى التي ترتبط بالشغب المدرسي مثل: العنف المدرسي، والسلوك العدواني، تعتبر من أهم المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم الشغب المدرسي. (موسى، 2018، ص 38).

فالعنف المدرسي يعد بشكل عام من أخطر السلوكيات الانحرافية التي يقوم بها بعض التلاميذ بعضهم البعض، أو ضد ممتلكات الآخرين، حيث يعرف العنف بأنه: "كل تصرف يؤدي إلى الحاق الأذى بالآخرين جسميا أو نفسيا".

فكل التعريفات التي تناولت مفهوم العنف تدور في هذا الفلك، ويعرف أيضا بأنه: "جملة من الممارسات الايذائية البدنية أو النفسية التي تقع على بعض الطلاب من قبل زملائهم أو من قبل معلميهم والعكس" (حسان 2008، ص 74) وأيضا العنف المدرسي يندرج من التخويف والتهديد إلى الابتزاز والمشاجرات التي تفضي إلى اضرار جسدية.

فيتضح من خلال تعريف العنف المدرسي أن له علاقة مباشرة بالشغب المدرسي، فكل من المفهومين يعبر عن السلوكيات ير سوية والتي تصدر عن التلميذ في مجال

المدرسين إلا أن العنف المدرسي يعد أكثر من الشغب المدرسي لأنه يعبر في أغلب الأحيان عن السلوكيات غير سوية والتي تصل إلى ذروتها من حيث الحدة كالقتل مثلا.

في حين أن الشغب المدرسي يشتمل على الكثير من السلوكيات غير المقبولة والتي تحدث في نطاق البيئة المدرسية والتي قد لا تكون بالضرورة تمثل أضرر حادة كالهروب من الحصص الدراسية مثلا. (موسى، 2014، ص 43-44)

5- عوامل الشغب المدرسي:

1- **الحاجة إلى اثبات الذات:** يحاول بعض التلاميذ أن يثبتوا ذواتهم في البيئة التي يعيشون فيها ويجدون في الشغب مجالا لذلك.

2- **الفعالية الفائضة:** قد تكون الفعالية الفائضة عاملا من العوامل الداعية إلى الشغب فالتلميذ الذي لا يجد المجال المنظم لتفريغ الطاقة المتدفقة لدية قد يصرف هذه الطاقة في الأعمال منافية للقواعد والأنظمة المرعية في الصف والمدرسة.

3- **الحرمان من العطف:** قد يلجأ الطفل المحروم من العطف إلى أسلوب الشغب للفت النظر المعلم إليه وكسب تقديره وهذا أسلوب منحرف لا يسوغه عقل الراشد ولكن عقل الطفل قد يسوغه.

4- **السلطة الضاغطة:** قد يلجأ المعلم في معاملته لتلاميذه إلى أسلوب الضبط القائم على العنف والزجز والتفريغ واللوم والقسر والضرب وأن هذا الضغط الشديد قد يولد انفجار على شكل شغب وهنا يكون الشغب ثورة على السلطة الضائعة. (www.taalimpress-info)

6- أبعاد الشغب المدرسي:

للشغب ثلاثة أبعاد هي:

1- **المشاغب Bully:** وهو الشخص المشاغب الذي يقوم بسلوكيات غير سوية.

2- **الضحية Victime (الخسائر):** وهو الأفراد أو الأشياء التي تتعرض للضرر نتيجة اعتداء.

3- **المتفرجون Bystanders:** وهم الأفراد الذين يلاحظون عملية المشاغبة.

(خالد، 2020، ص 89)

7- أسباب الشغب المدرسي:

للشغب المدرسي عدة أسباب من أهمها أسباب تتعلق بالتلميذ باعتباره العامل الأساسي في إثارة الشغب في وسط المدرسي كذلك أسباب تتعلق بالمعلم وأسباب أخرى اجتماعية.

1) الأسباب تتعلق بالتلميذ:

- قد يلجأ التلميذ إلى إثارة الشغب داخل الفصل بقصد اكتشاف ردة فعل معلمه وخاصة المعلمين جدد.
- قد يكون المشاغب فاشلا في دراسته ويوجد تعويضه عن ذلك بطريقة تجذب انتباه.
- قد يكون الشغب عند التلاميذ راجع إلى صراع القيم بينهم وين معلميهم.
- قد يكون سبب الشغب لدى التلميذ راجع إلى عوامل صحية تتعلق بالتلميذ كضعف السمع، أو الرؤيا...
- قد يلجأ الطالب إلى الشغب نتيجة الاستثارة مباشرة من قبل المعلم كأن يشتم طالب.
- شذوذ بعض التلاميذ وعدم قدرتهم على التكيف والانسجام مع باقي تلاميذ.
- استخفاف التلميذ بالأنظمة والقوانين المدرسية.
- قد ترجع أسباب الشغب إلا انعدام الشقة لدى التلميذ.
- يلجأ التلميذ إلى اثارة الشغب كرد فعل على ما يواجهه من مشاكل مدرسية أو أسرية.

(موسى، 2016، ص 75-93)

2)أسباب تتعلق بالمعلم (الأستاذ):

- ضعف العلمي، إن عدم اتقان المعلم لمادته العلمية قد يكون سببا في ظهور بعض المشكلات التي يواجهها مع تلاميذه.
- ضعف شخصية المعلم داخل الفصل في تعامله مع طلبته بشكل دافع قويا للاستهتار به.
- سوء المعاملة المعلم للتلاميذ قد يسبب في خلق القلق والتوتر والذي يقد يتحول إلى سلوك عدواني من التلميذ اتجاه معلمه.
- عدم تحديد المعلم للقواعد والقوانين الصفية يخلق جو من فوضى.
- عدم إعطاء فرصة للتنفيس وكبت لمشاعر التلاميذ يولد انفجار على المعلم.
- تمييز بين تلاميذ داخل الفصل الدراسي. (الخاني، د ت، ص 9-10)

أسباب أخرى (مدرسة /مجتمع)

- تقليد التلميذ لسلوكيات أفراد أسرته الشائعة مثل الشتم.
- وسائل الاعلام وما تعرضه من أحداث واقعية أو خيالية.
- القسوة في المعاملة التلميذ سواء من الأسرة أو مدرسة.
- تعاطف إدارة المدرسة مع أحد الطلاب المشاغبين المرسل إليها، يجعل التلميذ يكرر السلوك الشغب.
- الاكتظاظ والذي يعتبر عامل أساسي في حدوث الشغب في المدارس.

(موقع الكتروني، www.taalimpress-info)

- رفقاء السوء لهم دور فعال في تشكيل سلوكيات غير سوية لدى التلميذ، يقول أحد الشعراء:

عن المرء إتصل وسئل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يفتدي

8- آثار الشغب المدرسي:

الشغب لا يؤثر فقط على التلميذ بالمشاغب بل يمتد تأثيره إلى أطراف أخرى:

على التلميذ:

- تراجع التحصيل الدراسي بسبب فقدان التركيز أثناء الحصص.
- احتمال التعرض لعقوبات قد تؤدي إلى الفصل.
- اكتساب إدراك سلوكية خاطئة قد تستمر مع المستقبل.

على المعلمين:

- الضغط النفسي والارهاق نتيجة التعامل المستمر مع التلاميذ المشاغبين.
- التأثير على أداء المعلم واعاقة قدرته على إيصال المعلومة بشكل فعال.

على البيئة المدرسية:

- تدهور مستوى المدرسة وسمعتها الأكاديمية.
- زيادة معدلات العنف المدرسي وتأثيره على أمن الطلبة الآخرين.
- تكاليف الإصلاح الأضرار الناتجة عن التخريب المتعمد. (الغرفاوي، 2019، ص 87-88)

خلاصة الفصل:

نستنتج مما تم عرضه في هذا الفصل أن الشغب في المدارس لا يصبح من لا شيء فدائما وراء كل نتيجة سبب وشغب التلميذ في المدرسة له عدة أسباب متعلقة عدة أطراف منها المعلم والمدرسة والأسرة ومنها متعلقة بالتلميذ نفسه وبالتالي أثار هذا الشغب لا يكون يرجع فقط على تلميذ بل يمتد تؤثر على إلى زملاء والمعلمين والعملية التعليمية برمتها.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

أولا: مفهوم الدافعية

- **بعض المفاهيم المرتبط بالدافعية**
- **تصنيف الدوافع**
- **النظريات المفسرة للدافعية**

ثانيا: مفهوم الدافعية للتعلم

- **وظائف الدافعية للتعلم**
- **العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم**
- **شروط دافعية للتعلم**

ثالثا: مفهوم تدني الدافعية للتعلم

- **مظاهر تدني الدافعية للتعلم**
- **أسباب استثارة الدافعية للتعلم لدى التلميذ**

خلاصة الفصل

تمهيد:

الكثير من سلوكنا نحن البشر في حياتنا تكمن وراءه دوافع، وبعبارة أكثر سيكولوجية فالدافع محرك الأساسي للسلوك، وباعتبارها شرط أساسي لحدوث التعلم عند التلميذ، فالعديد من الدراسات التربوية تناولت موضوع الدافعية كمتغير، لارتباطه بالكثير من القضايا التربوية كالعنف المدرسي والتحصيل الدراسي، والشغب في المدارس إلى غير ذلك خاصة في مرحلة التعليم المتوسط ونظرا لخصائص والمرحلة العمرية (المراهقة) التي يمر بها المتمدرس فتجعله يختلف عن الآخرين باختلاف بيئته وشخصيته وحياته والاجتماعية والتي لا دور في تحديد مستوى الدافعية للتعلم.

أولا: مفهوم الدافعية:

مفهوم اللغوي لـ الدافعية مأخوذ من الجذر اللغوي "دفع" وهو مستخدم في معاجم اللغة العربية (المعجم الوسيط، لسان العرب) حيث يشير الفعل "دفع" إلى التحريك أو الحث نحو شيء معين.

والدافعية حسب معجم مصطلحات العلوم التربية والنفسية حول معنى الدافعية ما يلي: الدافعية اصطلاح عام يشمل الحوافز والبواعث والدوافع وقد تكون الدافعية داخلية أو خارجية، فطرية أو مكتسبة، شعورية أو اللاشعورية. (Ageli sarkez, 1997)

نجد **كوني (connie, 1997)** في تفسيره لمفهوم دافعية بأنها حافز داخلي، توجه السلوك نحو بعض الغابات، وتعمل الدافعية على مساعدة الأفراد على التغلب على حالة الكسور، وقد تعمل القوى الخارجية على التأثير في السلوك ولكن القوى الداخلية للدافعية هي التي تعمل على دفع السلوك وتحفيزه. (غباري، 2008، ص 17)

ويرى فرانكين (franken, 1994) أنها الدافعية هي اثارة سلوك ما وتوجيهه والاستمرارية. (شريف وآخرون، 2006، ص 15)

ويعرفها (مروان أبو حويج، 2004) بأنها الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية. (أبو حويج، 2004، ص 143)

ويعرفها **قطامي، عبد الرحمان، 2000:** بأنها مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين.

نستخلص من التعاريف السابقة أن الدافعية عبارة عن مفهوم افتراضي نستدل عليه من خلال سلوك الأفراد الذي يدل على وجود رغبة داخلية في القيام لتحقيق أهداف معينة.

بعض المفاهيم المرتبط بالدافعية

ترتبط بعض المصطلحات بالدافعية من حيث المعنى والاستخدام، وبعض الآخر يرتبط بالدافعة من ناحية النظرية والاجرائية، وهي كالتالي:

الحافز (Motivation): هو القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما .يغيت تحقيق هدف محدد، ويشير مفهوم الحافز إلى دوافع الفيزيولوجية المنشأ فقط وهو ما تعبر عنه المفاهيم الشائعة مثل: حافز العطش، الجنس، الطعام، بمعنى آخر يعبر الحافز عن حالة من النشاط الدافعي المرتبط باشباع حاجات فيزيولوجية المنشأ. (الرفوع، 2015، ص 25)

الفرق بينه وبين الدافعية: هو أن التحفيز ينمي الدافعية ويقود إليها، إلا أن التحفيز يأتي من الخارج فإن وحدث الدافعية من الداخل التقيا في المعنى. (غياري، 2008، ص 22)

الحاجة (Need): تنشأ عند الكائن الحي عند انحراف الشروط البيولوجية أو النفسية اللازمة لحفظ بقاء الفرد في الوضع المتزن والمستقر. (عمور وآخرون، 2006، ص 16)

الحاجة هي نقطة البداية لاستثارة دافعية الكائن الحي، والتي تفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق اشباعها. (خليفة، 2000، ص 78)

الهدف (Goal): وهو ما يرغب الفرد في الوصول إليه أو الحصول عليه كما أنه يشبع الدافع في نفس الوقت. (أبو رياش، 2006، ص 16)

الباعث: يعد من العناصر التي تؤثر في الدوافع، ويعرف بأنه شيء أو حدث أو ظرف يحث العقل =، والانفعالات والجوانب التي تؤثر في الدافع، وتثير الأفكار والمشاعر التي يتم تنشيطها بواسطة المعرفية لمستوى معين من الدافعية وتنوع الدافعية بدورها إلى تنشيط

السلوك. (محمد علي، 2014، ص 55-56)

خلاصة القول أن الباعث عبارة عن مثير خارجي يحرك دافع وينشطه.

الميل: يسعى بالاهتمام ويصد به استعداد لدى الفرد بدعوة إلى الانتباه لأشياء معينة تثير وجدانه. (علاوي، 2004، ص 213)

تصنيف الدوافع:

هناك تباين في تصنيفات أبرزها:

1. **الدوافع الفطرية:** وهي دوافع بيولوجية غير متعلمة ويمثل ذلك دافع الجوع، العطش النوم...
2. **الدوافع مكتسبة:** هي دوافع متعلمة تنتج من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، التي يتعرف لها الفرد، تنمو وتعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب والعقاب.(أبو حويد، 2004، ص 147)

نجد بعض الباحثين (العلماء) يصنفها إلى "دوافع داخلية ودوافع خارجية" وفي هذا الصدد يرى (ربونر Buner) أن التعليم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية، وليست مرهونة بمعززات خارجية، ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعليم، أما يعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع. (أبو جادو، 2008، ص 293)

3. **الدوافع الثانوية (النفسية):** فهي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ونتيجة للتنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع الاجتماعي، ومن هذه الدوافع نجد دوافع التعلم والانتماء وغير ذلك. (العناني، 2005، ص 129)
4. **الدوافع الشعورية:** تعتبر دوافع سكولوجية ذات صلة بالتكوين العقلي، ومن هذه الدوافع الميول والاتجاهات العادات الانفعالية وغيرها.

5. **الـدوافع اللاشـعورية:** فهـي مجموعـة مـن العوامـل التـي تـؤثر فـي سـلوك الفـرد وتفكيـره ومشـاعره دون أن يشـعر بهـا أو بتأثيرهـا عليـه، وهـي كـل دافـع لا يشـعر الفـرد بوجـوده أو بطبيعته تأثيره، ول يفطن لوجوده ويتكون من طفولة أو في مرحلة الرشد، فالطفل يقع تحت ضغط الوالدين والمجتمع الذي يضع القيود ويقول دون تحقيق رغباته. (الرفوع، 2015، ص 33-34)

النظريات المفسرة للدافعية

تنوعت وتعددت النظريات التي اهتمت بتفسير الدافعية، ولكل نظرية خلفية تختلف عن أخرى ومن بين أهمها نجد:

النظريـة السـلوكية (Behavioral): يطلـق علـى هـذه النظريـة عـادة النظريـة الارتباطيـة أو نظريـة المثيـر والاسـتجابة، ومـن بـين رواد هـذه النظريـة "تورنايـك" و"سـكينر" ولقـد اعتمـد "ثورداي‌ك" علـى مبدأ مفاده أن الاشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويمها في حين يؤدي عدم الاشباع إلى الانزعاج فالتعزيز الذي يلبي الاستجابة يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، لذلك ليس هناك مبرر لافتراض أي عوامل داخلية محددة للسلوك. (كوافحة، 2004، ص 144)

ويرى "سكينر" أن الدافعية تنشأ من توابع السلوك أي على ماذا سيحصل الفرد من سلوكه؟ وأن السلوك المدفوع ينتج عن توابع سلوك سابق ومشابه، فإذا حصل التلميذ على تعزيز على سلوكات معينة فإنهم سينمون بتكرار ذلك سلوك بنشاط وقوة، وعكس صحيح، وفي هذا يمكن تلخيص النظرية في معادلة التالية:

(صدور السلوك + تعزيز هذا السلوك لعدة مرات =تكرار السلوك) (غباري، 2008، ص 83-85)

النظريــة المعرفيــة (Cognitive): تشير هذه النظريـة إلـى أن السلوك يتحدد من خـلال تفكيرنـا واعتقاداتنـا، وقيمنـا ونفترض هذه النظريـة أن لـدى الفرد غايـات أساسية لفهم البيئـة والشعور بالكفاءة وللتنظيم ذاتي، وللتعامل النشط مع العالم من حوله، ويتفق هذا الافتراض مـع ملاحظـات "بياجيـه" حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومـات الجديدة بشكل يجعلها تنسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهو ما يشار إليه بالفهم، وعلى هذا الأساس يعمل التلميذ بجد ونشاط رغبة في الوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل لذا فإن الاتجاه المعرفـي فـي تفسيره للدافعيـة يركـز علـى الدافعيـة الداخليـة.(محمد بكـر نوفـل، 2011، ص 281-282)

النظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic): تعود هذه النظرية إلى "فرويد" والذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل الكبت واللاشعور والغريزة عند تفسيره للسلوك السوي وغير السوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان ويؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم فيه سلوك الفرد مستقبلا، كما يشير "فرويد" إلـى مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الانسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه فرويد بمفهوم الكبت.

(كوافحة، 2004، ص 145)

وبعد تطرقنا لأهم النظريات المفسرة للدافعية نستنتج أن لكل نظرية خلفية وتحليل معين وفقا للأسس الفكرية للباحثين. والجدول (أ) يلخص لنا هذه النظريات وخصائصها الجوهرية في فهم دافعية:

جدول رقم (01): منظري الدافعية ومبادئهم في تفسيرها

النظرية	روادها	العنصر رئيسي في النظرية	تفسيرها للدافعية
السلوكية Behavioral	سكينر Skinner ثورندايك	التعزيز	توابع السلوك (الأثر)
المعرفية Cognitive	أتكيسون بياجيه	رغبة	الدافعية الداخلية
تحليل النفسي Psychoanalytic	سيغموند فرويد Sigmand Freud	الغريزة	الدافعية اللاشعورية (الكبت)

ثانيا: مفهوم الدافعية للتعلم:

تعددت مفاهيم الدافعية في المجال التعليم نظرا لأهميتها، وحسب التوجهات الفكرية للباحثين فيها نذكر منها:

تعريف بروفي (Brophy 1987): يعرف دافعية تعلم على أنها ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ودافعية التعلم أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن تلميذ يردك أهمية ذلك المحتوى ويشعر بالمتعة في تعلمه. (الجراح وآخرون، 2014، ص 262)

ويعرفها "**بيلر**" و"سترمان": أنها داخلية أو خارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحيق هدف معين أو غاية محددة. (زغبي، 2001، ص 248).

كما يرى **ترارديف** (tardiff, 1992): أن الدافعية للتعلم ناتجة عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة في المدرسة وعن القيم والنشاطات التي يقوم بها والقدرة على

التحكم في تلك النشاطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة والمحيط التربوي بصفة عامة. (دوقة وآخرون، 2011، ص 12)

ومن وجهة نظر **أبو جادو (2000)**: أن دافعية للتعلم هي حالة داخلية تدفع التلميذ للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم. (سهير زكي، 2015، ص 11)

ويعرفها **محمد حسن عمران** (2006) بأنها: مجموعة مشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم ودونها لا يحدث التعلم. (غياري، 2008، ص 18)

يتضح لنا من خلال هذه التعاريف بأن الدافعية التعلم هي حالة من المشاعر التي تستثير التلميذ ليحقق غاية أو هدف في مجال تعلمه.

وظائف الدافعية للتعلم:

لدافعية التعلم ثلاث وظائف أساسية هي:

1.**تحريك وتنشيط السلوك لدى التلميذ:** حث أن الدوافع تطلق المطابقة تستثير النشاط إذ تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الدالية على استثارة وتحريك السلوك وهذا ما أشار إليه (دين سبيتر Deun Spitter) أن الدافعية تتضمن اطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما. (أبو رياش وآخرون، 2003، ص 354)

2.**تحديد النشاط واختياره:** الدوافع تجعل التلميذ يستجيد لموضوعات التعلم ويهمل غيرها، كما تحد الطريقة الأسلوب الذي يستجيب به الفرد لتلك الموضوعات، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا وغير هادف. (القذافي، الفالوقي، 1997، ص 173)

3.**توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى (Orientation)**: فالطاقة التي يطلقها دافع داخل التلميذ لا تجدي شيئا إلا إذا تحرك السلوك باتجاه الهدف ليحقق تلية الحاجة واشباعها وإزالة التوتر. (محلم، 2006، ص 168-169)

كما تساعد على تحصيل المعرفة، المهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر شغب وسخرية داخل القسم. (بدر عمر، 1987، ص 95)

يتضح من خلال تطرقنا لوظائف الدافعية للتعلم أنها لا تقتصر على استثارة السلوك لدى المتعلم وتنشيطه فحسب بل تجعله يختار السلوك المناسب وفق الموقف. (الداهري، 2005، ص 181)

العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

1.**العوامل الاجتماعية:** تتمثل في كل ما يحيط بالتلميذ من قريب أو بعيد فنجد:

- **الأسرة:** تعتبر المدرسة الاجتماعية الأولى للفرد والتي تقوم بتنشئة وتكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه. (شفيق، 2000، ص 157)
- **المدرسة:** تعمل المدرسة على تعزيز الكثير من القيم والسلوكيات التي تساهم في تحديد مكونات شخصية المتعلم من خلال المناهج والعلاقات، فقد أثبتت دراسات كل من الباحثة "ميوس" و"ميلن كلاي" أن العلاقة الإيجابية (أستاذ، تلميذ) ترفع من مستوى الدافعية للتعلم عند التلميذ (خليفة عبد اللطيف، 2000، ص 157)
- **المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة وعلاقته بالدافعية للتعلم:** فقد اهتمت به العديد من الدراسات وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط مرتفعة بين الدافعية للتعلم والمستوى الاقتصادي، أما الثقافة ليست موروثة بل تكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية، حيث أكدت هذه دراسة

الباحث "كشال" أن فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الدافعية للتعلم بين المراهقين البيض الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المثقفة والسود ذوي ثقافة المتدنية، وذلك أن بين أكثر دافعية للتعلم مقارنة بالسود. (سهير أحمد كامل، 1999، ص 29)

2.**العوامل الشخصية:** توجد مجموعة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية الاجتماعية، العقلية، الجسمية التي تؤثر في دافعية التعلم.

- **مفهوم الذات:** هو صورة التي يعرفها الشخص عن نفسه من نظرته لنفسه، ومن نظرة الناس إليه يؤدي إلى التأثير بشكل كبير على ما يبذله الفرد من مجهود للتعلم. (الداهري، 2005، ص 185)
- **الانفعالات:** هي عبارة عن استجابات فيزيولوجية ونفسية في الادراك والتعلم والأداء بنظر للانفعالات الدافعية الداخلية للتلميذ في حجرة الدراسة على انها استجابات قوية لها تأثر الدوافع على السلوك. (نبيل محمد زايد، 2003، ص 81)

من خلال ما تم تطرق إليه من العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم نجد أن لها دور أساسي وفعال إما في رفع أو تدني الدافعية للتعلم لدى التلميذ، حيث تلعب كل من الأسرة والمدرسة ورها وذلك حسب طبيعة المعاملة الوالدين، من تشجيع وتعزيز، أو اهمال وعدم رعاية، أما المدرسة تنحصر في العلاقات ما بين تلميذ وتلميذ والتلميذ والمعلم، وأخيرا العوامل الخاص بالمتعلم وطبيعة شخصيته من انبساطي وانطوائي، نسبة الذكاء وتحكم في الانفعالات يؤدي إلى وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى المتعلمين. (حمداني، بن يوسف، 2018، ص 31-32)

شروط دافعية للتعلم:

- الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العاصر.
- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.

- تحقيق هدف التعلم. (العايد، 2008، ص 5)

ثالثا: مفهوم تدني الدافعية للتعلم:

يقصد بها ما يظهر على التلميذ من شعور بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية المدرسية. (بطرس حافظ بطرس2010ص 10)

عرفها **لجوندغ** "legendre" (1993): بأنها غياب لأي شكل من أشكال الدافعية أو غياب القدرة على النجاح. (ياسين رمضان وآخرون (2015) ص 20)

وتعرف على أنها السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية المدرسية. (قطامي (2003))

وضعت الدافعية للتعليم هي عبارة عن حالة يصاب بها خلال دراسة أو قبلها أو بعدها مما يؤدي إلى فقدان الدافع أو الحافز لديه للقيام بواجبته المدرسية، وشعوره بالتكاسل وعدم رغبته في بذل المجهود وفقدان الحماس اللازم للحصول على درجات ومستويات علمية اللازمة. (موقع الكتروني، www.mawdooz.com)

نستنتج من هذه التعاريف أن انخفاض الدافعية نحو التعليم هي حالة من قلة الاهتمام أو الرغبة في اكتساب المعرفة أو الانخراط في الأنشطة التعليمية، مما يؤثر سلبا على أداء المتعلم الأكاديمي وسلوكه في البيئة الدراسية.

مظاهر تدني الدافعية للتعلم:

- تشتت الانتباه.
- الانشغال بأغراض الآخرين.
- نسيان الواجبات واهمال حلها.

- الانشغال بإزعاج الآخرين حيث يثير المشكلات الصفية.
- تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمات الموكلة إليه.
- كثرة الغياب عن المدرسة.
- التأخر الصباحي والتسرب من المدرسة.
- الفشل والتأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم.
- التذمر من المواد الدراسية وتتابع الحصص والامتحانات. (عباس (2015))

أسباب انخفاض (تدني) دافعية التعلم عند المتعلم:

تعددت وتنوعت أسباب انخفاض دافعية التعلم عند المتعلم منها ما يعود إلى تلميذ في حد ذاته ومنها ما يعود إلى البيئة المحيطة وهي كالتالي:

1- أسباب تتعلق بالمتعلم:

- **الأولى الطبيعية:** كأن يكون في سن أقل من زملائه فلا تتوفر لديه استعدادات اللازمة للتعلم أو أن نمو بطيء مقارنة مع أقرانه
- **أسباب خاصة:** كعدم توفر مفاهيم وخبرات قبلية ضرورية للتعلم جيد:

- عدم اعتمام التلميذ للتعلم أساسا بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبله حيث لا يدرك التلميذ أهمية الاستمرار في التعلم.
- غياب النماذج الحية (القدوة) ليقلدها التلميذ ويستعين بها.
- الشعور بالضغط النفسي نتيجة قيود والقوانين المفروضة عليه من الخارج كضغط الوالدين.
- عدم اشباع بعض الحاجات الأساسية. (الفواري (2014) ص 34)
- الفشل والتأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم.
- عدم الاهتمام بالمكافأة المقدمة إليهم.
- التأخر الصباحي والتسرب من المدرسة. (عواد 2001 ص 184-185)

2- أسباب تتعلق بالأسرة:

- توقعات الوالدين المرتفعة جدا أو المثالية.

- التوقعات المنخفضة: قد يقدم الآباء أطفالهم تقديرا منخفضا بحيث يستهزئون بقدراتهم على التحصيل والآباء في هذه الحالة لا يشجعون التلميذ على التحضير. (معايطة (2008) ص 80)

3- أسباب اقتصادية واجتماعية:

تدني دخل الأسرة بشكل واضح يؤدي إلى انهماك الوالدين في تحصيل لقمة العيش فهو لا يتابع أبنائه في المدرسة ولا في المنزل والوضع الاقتصادي يؤدي إلى احباط التلميذ واحساسه بالنقص وشعوره بالمسؤولية مما يجعله يفكر في العمل والتخلي عن الدراسة. (معايطة (2008) ص 80)

4- أسباب تتعلق بالمجتمع الدراسي:

للمدرسة دور هام في تقوية أو ضعف دافعية المتعلم للدراسة والتعلم في المدرسة أحيانا لا تلبي حاجات التلاميذ وميولاتهم الخاصة، وقد يجدون في المدرسة ما يجذب اهتمامهم مما يؤدي بهذا إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم. (غياري (2008) ص 76)

- نقص الأنشطة الصفية وشعور المتعلمين بالروتين اليومي بدفعهم بالشعور بالملل.

- اكتظاظ الصف بعدد من المتعلمين ما يؤدي لعدم الانضباط الصفي.

- العلاقات الودية أو محايدة أو العدوانية بين المتعلمين، فيسود الجو الصفي العدواني المنفر من عدم الرغبة فب التعلم أو البقاء في الصف والمدرسة. (خايفة قطامي (2004))

- بعض المشكلات التي تحدث بين التلميذ والمعلم والتي لها دور في جعل المتعلم لا مبالي لما يتعلمه.

أساليب استثارة الدافعية لدى التلميذ:

المعلم واثارة الدافعية: يعمل المعلم على إثارة دوافع التلاميذ وأن يوفر لهم خبرات وأنشطة تثير دوافعهم وتشبع حاجاتهم ورغباتهم ذلك أن التلاميذ يتعلمون ما يرغبون أن يتعلموه ويجدون صعوبة في تعلم موضوع ما. (حسن حسين وآخرون (2001) ص 325-326)

ويمكن له من إثارة دافعيتهم من خلال عمليات التدريس من خلال اتباع الإجراءات التالية:

أولا: اثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلم ويتحقق ذلك من خلال:

- إعطاء المتعلمين أهداف الدرس وبيان أهميتها وفوائد تحقيقها.
- تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى المتعلمين مثل طرح سؤال غريب والتعرف لمشكلة.
- طرح أسئلة مثيرة للتفكير لدى المتعلمين ذات علاقة بالموضوع.
- اجراء بعض التغييرات في البيئة داخل غرفة الصف. (الزغلول (2007) ص 29-30).
- تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتقدير لدى التلاميذ واستخدام استراتيجية وضع التلميذ أمام مشكل.

نلاحظ تعدد وتنوع الأسباب التي تساهم في تدني دافعية التلميذ نحو التعلم فمعظمها يتمحور حول الأطراف الثلاث (المتعلم، الأسرة والمدرسة)وهذا مادفعنا إلى اقتراح بعض الأساليب التي تساعد في رفع مستوى دافعية التلميذ لتحقيق هدف التعلم.

- ربط المواضيع الدروس باهتمام وميول التلميذ حتى تكون ممتعة. (أبو رياض وآخرون (2009) ص 368)

ثانيا: الحفاظ على استمرارية انتباه التلاميذ من خلال:

- تنويع الأنشطة التعليمية مثل الأنشطة العلمية والأدائية.
- استخدام الوسائل التعليمية والتنويع فيها.
- خلق عنصر التشويق والاكتشاف والفضول أثناء الحصة.

- تجنب وابعاد المثيرات المشتتة للانتباه التلاميذ مثل: الصراخ والحركات السريعة. (الزغلول الحامد،2007، ص 102)

ثالثا: تعزيز إنجازات التلاميذ وتشجيعهم ويتحقق ذلك ب:

- التنويع في إجراءات التعزيز الإيجابي حسب جداول التعزيز ل: "سكينر" ليشمل المعززات المادية والمعنوية وربطها بالجهد والتحسن والأداء.

- منح التلاميذ نوع من المسؤولية في اتخاذ القرار، وهذا ما يساعدهم على تطوير مهارات الانضباط الذاتي فتستثار دافعيتهم الداخلية أكثر مما يجعلهم يشعرون بالنجاح في حياتهم، (تيلوين وبرفريرس (2007) ص 22)

- ربط أهداف تدريس المواد الدراسية بحجات المتعلم النفسية والاجتماعية.

خلاصة الفصل

بعد عرضنا لهذا الفصل يتضح لنا أن هناك اهتمام كبير بين طرف الباحثين بالدافعية، فكل باحث له تفسير خاص للدافعية ولكل نظرية لها خلفية مختلفة في تفسيرها، والعديد من العوامل و الاسباب التي تتداخل في تحديد مستوى الدافعية لدى التلميذ، وهناك مختلف الأساليب التي توصلت إليها دراسات والبحوث تربوية في استثارة الدافعية التلميذ نحو التعلم.

الفصل الرابع: مستشار التوجيه

تمهيد

تعريف مستشار التوجيه المدرسي.

خصائص المستشار دور المستشار التوجيه المدرسي.

أهداف التوجيه المدرسي.

دور المستشار التوجيه المدرسي.

الوسائل التي يستخدمها مستشار التوجيه المدرسي.

مهام المستشار التوجيه المدرسي .

دوافع الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي.

علاقة المستشار بالتلاميذ.

ظهور المستشار في الجزائر.

الصعوبات التي يواجهها المستشار التوجيه المدرسي

الخاتمة

تمهيد:

يلعب مستشار التوجيه المدرسي دور مهما داخل المؤسسات التعليمية حيث يساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات صحيحة في مسارهم المدرسي المهني وسعى إلى تحقيق التوافق بين إمكانيات الفرد وقدراته وطموحاته وبين متطلبات الفروع الدراسية عن طريق مساعدة على اضاح شخصيته.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى تعريف المستشار وأهم الخصائص التي يتميز بها ومهامهم ثم نتعرف على أهم الصعوبات التي يواجهها وما هي دوافع الحاجة إلى مستشار ودوره وأهم وسائل التي يعمل بها وأهدافه.

تعريف مستشار التوجيه المدرسي:

يعرفه حامد رضوان: على أنه المرشد هو المسؤول الأول المختص عن العمليات الرئيسية في الارشاد والتوجيه ويطلق عليه مرشدا لتوجيه. (زهران 1976 ص 13)

تعريف نقابة النفسانيين الأمريكيين: هو مربي مختص تشمل دراسته العليا النواحي النظرية وعلى أداء الخدماتي الارشادية والذي يكون محور الاهتمام فيها وهو تحقيق حاجات النمو ومطالبة العامة وحل مشكلات التلاميذ العادين الذين يكونون تحت اشرافه. (مرسي، 1976، ص 13)

ومن خلال التعاريف السابقة نستخلص أن مستشار التوجيه هو شخص مؤهل أكاديمي يهتم بدراسة المشكلات التربوية والاجتماعية التي تكون عن التلاميذ.

1- خصائص مستشار التوجيه المدرسي:

يتميز مستشار التوجيه المدرسي بمجموعة من الخصائص والسمات التي يتميز بها في ميدانه من أهمها:

1حب الاختلاط بالناس ولتماس العذر للمسترشد (خضرة، 2014، ص 93)

2احترام المرشد لميول واتجاهات واتقان مهمة الانصات والاستماع (حازم، 2019، ص 20)

3يجب أن يتميز بصدق والإخلاص.

4احترامه لثقافات الغير.

5تقبل الغير.

6التحلي بالصبر واللباقة والمظهر الحسن.

7فهم التلميذ وما يمر به من صعوبات (بن محمد، 1988، ص 140)

8أن يتصف بقوة الشخصية والأدب والسمعة الطيبة. (المعايطة، 2009، ص 178)

2- مهام مستشار التوجيه

حدد القرار الزاري رقم 827 المؤرخ في 1991/11/13 مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية ما يلي:

المادة 06: يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالأعمال المرتبطة بتوجيه التلميذ واعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.

المادة 07: يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وعالم الشغل.

المادة 08: يساهم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في تحليل المضامين والوسائل التعليمية كما يمكن أن يكلف باجراءات الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية وتحسينه.

المادة 16: يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية يقوم أثناء انعقادها كل المعلومات المتحكمة من متابعة المسار الدراسي للتلاميذ قصد تحسين عملهم والعد من التسرب المدرسي.

(المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال دليل منهجي للاعلام المدرسي، وزارة التوجيه الوطنية الجزائر، 2001، ص 6)

3- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه

هناك جملة من الصعوبات تقف عائق أمام المستشار في تأدية مهامه من بين أهم هذه الصعوبات:

صعوبات معرفية: في السابق كان يشغل منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يكون قد نضج من المعهد التطبيقي لعلم النفس الذي تأسس سنة 1965، ويكون قد تحصل على تكوين قاعدي في توجيه المدرسي والمهني بينما الآن أكثر من 90 بالمئة من العاملين في هذا القطاع هم من خرجي أو حاملي شهادات ليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس وهؤلاء الخريجين ينقصهم التكوين القاعدي في مجال التوجيه وبالتالي عندما يشغلون مناصب مستشاري التوجيه يكونون بحاجة إلى وقت حتى يتمكنوا من إدراك كل المهام والتقنيات والوسائل المستعملة في هذا المجال (بلقاسمي، 2009، ص 87)

صعوبة مادية

- عدم توفر الوسائل التكنولوجية الحديثة اللازمة لتأدية مهامه بشكل مطلوب.
- ضبابية القوانين المتعلقة بمهامه مما يجعل غير مدرك لها بشكل واضح.
- غياب قانون أساسي يحدد وضعيته الوظيفية اللائقة.
- اعتماد التوجيه على الكم بدل الكيف على الشكل بدل التوجيه. (سعودي، 2017، ص44)

- اتساع مقاطعة التدخل، نظر لأن مستشار التوجيه يعمل في الثانوية ومجموعة من الاكماليات وبالتالي يتعامل مع مجتمع عريض من التلاميذ، ضف إلى ذلك فهويتهم يربط إلى تحسين قدراته ونشاطاته والتقليص من فعاليته. (قوراج، 2016، ص 324)

4-الصعوبات المواجهة له من قبل أولياء الأمور

هناك الكثير من الأولياء لا يتواصلون من المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها أبنائهم ولا يهتمون بالسؤال أو المتابعة، لا يعبرون اهتمام لوجود مستشار التوجيه في المدرسة وعدم وعيهم بمهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني وخدماته. (الحديدي، 2011، ص 32)

5- دوافع الحاجة لمستشار التوجيه

هناك عوامل أدت إلى ظهور الحاجة الحساسة إلى المستشار المدرسي من أهمها:

تطور الفكر التربوي:

" أدى هذا التطور إلى ظهور فكرة جديدة في مجال التوجيه جعل من التلميذ مصدرا أساسيا في العملية التربوية بدل تركيزها على مادة الدراسية ومنه تطورت نظريات علم النفس علم الاجتماع، وعلوم التربية في تساهم في رفع مستوى تحصيل الدراسي للتلميذ وتنمية شخصيته بشكل متكامل كل هذا أدى إلى عدن الاستغناء عن خدمات مستشار التوجيه وجعله عضو فعالا في المؤسسة التربوية. (صونية، 2016، ص 35)

الانفجار الهائل في عدد السكان: إن ارتفاع الهائل في عدد السكان نتج عنه أعداد كبيرة من التلاميذ مما أدى إلى كثرة المدارس وانتشارها فنتج عن ذلك ظهور مجموعة من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية بين التلاميذ، فظهر التوجيه والإرشاد المدرسي الذي كان هدفه وضع استراتيجيات فعالة لمواجهة هذه المشكلات وإيجاد الحلول لها وفق أساليب تربوية ونفسية وعلمية سليمة. (مربوط، 2016، ص 120)

قصور الأسرة في مواجهة تحديات العصر: تميز المجتمع الحديث بتعقيب العلاقات والتغير المستمر في الإطار الاقتصادي والاجتماعي وهذا ما جعل الأسرة لا تفي بمتطلباتهم التربية وتوجيه الأداء في هذا الإطار لا سيما إذ تصورنا بالنسبة للمجتمع العربي تفشي الامية وجهل الآباء في كثير من الأحيان وبالتالي قصورهم في توجيه أبنائهم إلى مختلف المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية. (حامد، 2014، ص 35)

زيادة في عدد التلاميذ بتجارة عدد التلاميذ نتجت عدة مشكلات مدرسية كالرسوب وتسري المدرسي، العنف المدرسي ومشكلة الشغب المدرسي كل هذه المشاكل وغيرها تتطلب توفير منصب مستشار التوجيه الذي يستطيع بدوره يساعد التلميذ على التكيف أو التغلب على المشكلة التي يتعرض إليها. (حامد، 2014، ص 34)

6- دور مستشار التوجيه المدرسي:

-تشجيع عملية الارشاد في المدرسة وتعريف الطلاب بخدمات الارشاد وقيمته.

-اعلام التلاميذ وأوليائهم حول متابعة مشاكلهم.

-تدعيم وتقوية الصلة بين المدرسة والأسرة عن طريق مجالس الأباء والمعلمين.

-تهيئة مناخ نفسي صحي في الصف وفي المدرسة بصفة عامة مما يساعد على الطالب على تحقيق أحسن نمو ممكن.

وهذا ما تأكده المناشير الوزارية المختلفة ولا يمكن فعلها عن بعضها البعض لأنها مداخلة في وقت واحد وإمكانية القيام بأكثر من نشاط في فترة واحدة ويقتضي فصل هذا المهام وفق المحاور التالية (الاعلام، التقويم، التوجيه الدراسات). (زعبوب، 2012، ص 188)

تدعيم وتقوية الصلة بين المدرسة والأسرة عن طريق مجالس الأباء والمعلمين.

اعلام التلاميذ حول قدراتهم واستعداداهم.

7- الوسائل التي يستخدمها المستشار في عمله :

هي بمثابة أدوات ضرورية بالنسبة له من أجل السير الحسن له ولتلميذ وهنا سنبرز أهم الوسائل:

الملاحظة: تعتبر من أقدم وسائل جمع المعلومات الخاصة بظاهرة ما ويمكن تعريفها على أنها عبارة عن عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك أو الظواهر المشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف بقصد تحديد تفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الانسان وتلبية احتياجاته، ومن أهداف الملاحظة هو جمع المعلومات بطريقة مباشرة وتسجيل موضوعي للحدث، فهنا مستشار التوجيه يعتمد عليها من أجل مختلف السلوكات المدر سية الملاحظة من طرفة ومحاولة دراستها. (عبيدات، 1999، ص 73)

المقابلة: تعد المقابلة الأداة الرئيسية في عملية الارشاد والتوجيه فالمقابلة هي الموقف الذي تحقق فيه العلاقة المباشرة الحقيقية وتتم المقابلة عن طريق الحوار الذي يتم بين العميل والاخصائي وجها لوجه فهي في أبسط دورها تكون عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو البنود التي يقوم الأخصائي النفسي باعدادها وطرحها على الشخص. ثم يقوم الاخصائي بعد ذلك بتسجيل البيانات حيث تبرز أهميتها في كونها تستخدم في الجانب التشخيصي والارشادي والعلاجي والاستطلاعي فهي عملية تتيح الفرصة للمستجيب للتعبير الحد عن الأراء والأفكار والمعلومات. (أبو أسعد، 2008، ص 90)

دراسة حالة: وهي أكثر الوسائل والطرق شمولية في جميع البيانات والمعلومات وفيها يتم تحليل أعمق للشخصية والمشاكل التي يعاني منها جميع الأصعدة وخاصة المهني، فهي تستخدم في عدة أغراض بقصد التشخيص والمساعدة في التوجيه المدرسي وهي تشمل بيانات عديدة منها السمات الشخصية وماهي مشكلته البيئية. (الداهري، 2011، ص 38)

بطاقات الرغبات: يعبر التلميذ بواسطة هذه البطاقة عن الشعبة التي يرغب مواصلة الدراسة فيها في السنة، فهي خاصة بتلاميذ الرابعة متوسط وأولى ثانوي يتم ملؤها بالتشاور ومع أولياء أمورهم بعد اطلاعه على مسارات التعليم المتوفرة بالمؤسسة وشروط الالتحاق بها. (زعبوب، 2011، ص 153)

سجل تحليل النتائج: ويستغل هذا السجل في متابعة نتائج التلاميذ لمسارهم الدراسي للوقوف على النقائص ومعالجتها شعوريا عن طريق مناقشتها في مجالس الأقسام بالاكماليات والثانويات. (صونية، 2006، ص 63)

8- ظهور مستشار التوجيه في الجزائر:

مر التوجيه في الجزائر بثلاث مراحل حيث أعطى اهتماما متزايدا توج في الأخير بادماج عضو مكلف بتحسين الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية عن طريق القيام بمجموعة من المهام تضمن التكفل الأحسن بالتلميذ ويتمثل عذا العضو في شخص مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

ففي أوائل 1962 وبعد مغادرة الفرنسيين القائمين على هذه العملية تولت الجزائر بإطاراتها المحددة الإشراف على عملية التوجيه والتي عرفت تراجعا يعود إلى عدم تكافئ برامجها مع التلاميذ والطالب الجزائري ومتطلبات البلاد أنذاك، ونقص القائمين عليه في الميدان حتى لم يكن في الجزائر سوى 09 مراكز للتوجيه وفي مستشار ونظرا للوضعية المتدهورة قامت وزارة التربية بفتح معهد علم النفس التطبيقي عام 1964 حيث تخرجت أول دفعة م المستشارين ومدة التكوين كانت تقدن سنتان.

وبذلك اتسع مجال التوجيه وازدادت مرافقته ومؤسساته إذ يلغ 34 مركزا حسب التقسيم الإداري 1974 وازداد عدد المستشارين من خريجي علم النفس التطبيقي وخريجي معهد علم الاجتماع.

وبفضل العناية التي أولتها الدولة بقطاع التوجيه أصبح عدد المراكز يتزايد بصفة طردية وازداد معه عدد المستشارين وعلى سبيل الذكر في الموسم الدراسي 1997/1996 أصبح عدد المراكز 60 مركز على المستوى الوطني حيث لا تظهر أي ولاية من مركز توجيه واحد على الأقل خاص بها والجدول رقم 02 يمثل ذلك:

جدول رقم (02): توزيع نسبة المستشارون في الجزائر

الرتبة	العدد	المجتمعون بالثانويات
مفتشون	41	0
مستشارون رئيسيون	679	623
مستشارون	190	126
مجموع	910	749

(صونية، 2006، ص 41)

9- علاقة مستشار التوجيه بالتلاميذ:

علاقة تربوية: يمثل المستشار على:

-مساعدة التلاميذ على فهم مزاياهم وامكاناتهم.

-اكتشاف قدراته واستعداداته واتخاذ القرار المناسب.

علاقاه اجتماعية:

-مساعدة التلاميذ على إيجاد مناسبة لمشاكله.

-مساعدة التلميذ على تقبله لفسه كما هي.

10- أهداف التوجيه والإرشاد النفسي

-**تحقيق الذات:** يقصد بها العمل مع الفرد لتحقيق لذاته والعمل مع الفرد يقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عاديا أو متفوقا أو ضعيف العقل.

تحقيق التوافق:من أهم أهدافه تحقيق التوافق، أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئه.

11- تحقيق الصحة النفسية:

تحسين العملية التربوية: إن أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد هي المدرسة ومن أكبر مجالات مجال التربية وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع.

خلاصة الفصل:

وفي الأخير نستنتج أن مستشار التوجيه يعد عنصر مهم وأساسي هي في بناء الفرد ومستقبله فو تحقيق أهدافه ووجوده ضروري في مجال التعليم رغم ما يقدمه إلا أنه يواجه صعوبات التي تحد من عدم قدراته لتكفل بجميع التلاميذ.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

1-الدراسة الإستطلاعية.

2-المنهج المتبع في الدراسة.

3-العينة ومجتمع الدراسة

4-حدود المكانية والزمانية للدراسة

5-ادوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية

*مقياس الدافعية لتعلم*مقياس الشغب المدرسي*استمارة جمع المعلومات

6-الاساليب الإحصائية التي اعتمدت في هذه الدراسة

1-منهج الدراسة:

على غرار أن المنهج الوصفي أكثر المناهج إستخداما في الدراسات التربوية وفي ميدان العلوم الإجتماعية بصفة عامة.

إقتضت طبيعة الدراسة إستخدام المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي القائم على وسائل وأدوات القياس التي تساعد على جمع المعلومات وتحليلها.حيث مكننا من تحليل مظاهر الشغب،ودراسة علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط،وإبراز مساهمات مستشار التوجيه المدرسي في تقليل من الشغب والصعوبات التي يواجهها عند التعامل مع هذه الظاهرة.

يعرف العاسف:(2000)البحث الارتباطي:بأنه نوع من الأساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغييرين او أكثر،ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة.

2/الدراسة الاستطلاعية:

وتم فيها نزول الى الميدان من اجل طرح الموضوع على المستشارين وجمع معلومات واراء حول مظاهر الشغب المدرسي التي يرونها في نهاية السنة الدراسية والتأكد من وحود عينة الدراسة وأن المتوسطات المعنية التي تعاني من هذه الظاهرة بالفعل،وتطبيق ادوات الدراسة كمرحلة أولية لتحقيق من خصائصها السيكومترية.

3/العينة ومجتمع الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في 73تلميذ وتلميذة من متوسطتين خديجة بن يخلف وعبة عبد الرحمان بولاية المدية،وقد تم إختيار العينة بطريقة قصدية وذلك بترشيح الأساتذة والمستشارين لتلاميذ المشاغبين.

جدول رقم (0) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	المجموع
ذكر	45	73
انثئ	28	

وكذلك تم إجراء مقابلة مع مستشاري التوجيه المدرسي موزعين على مختلف متوسطات بولاية المدية لتعرف على مظاهر الشغب ودرراسة الأسباب والحلول والطرق المتبعة لمواجهة الشغب في نهاية السنة الدراسية

4/ مكان وزمان الدراسة:

الإطار المكاني:متوسطة عبة عبد الرحمان وخديجة بن يخلف بولاية المدية.

الإطار الزماني:بيت تطبيق الدراسة من 12افريل 10ماي.

5/ أدوات الدراسة:

اقتظت طبيعة الدراسة إستخدام مقياسيين ومقابلة

مقياس الدافعية لتعلم لأحمد دوقة وأخرون بالجزائر

مقياس الشغب المدرسي

استمارة مقابلة موجهة للمستشار

أولا /مقياس الدافعية للتعلم:

هو مقياس مصمم من طرف أحمد دوقة وآخرون بالجزائر يقيس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حيث يتكون المقياس من 50 بندا موزع على 06 أبعاد

–ادراك المتعلم لقدراته –ادراك قيمة التعليم –ادراك معاملة الاساتذة – ادراك معاملة الاولياء –ادراك العلاقة مع الزملاء –ادراك المنهاج الدراسي

مفتاح التصحيح:

المقياس موجه للتلاميذ الذين يدرسون في مرحلة التعليم المتوسذ بهدف الإجابة عليه فكل تلميذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين أربعة بدائل كما هو موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (03) أوزان استجابات مقياس الدافعية للتعلم

الاجابة	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
الدرجة	03	02	01	0

ويحدد المقياس 3 مستويات للدافعية للتعلم على النحو التالي:

–من0 الى 49درجة الدافعية للتعلم متدنية.

–من 50الى 99درجة الدافعية للتعلم متوسطة.

–من100الى 150درجة الدافعية للتعلم مرتفعة

وعليه فإن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (0)درجة وأعلى درجة هي(150)درجة.

وصف خصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم:

وقد قامت "سيسبان فاطمة الزهراء"(2017)في رسالة الدكتورا الخاصة بها بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب الدراسي لعينة من تلاميذ الرابعة متوسط بحساب كل من الصدق والثبات لمقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة وآخرون كما يلي:

أ- **الصدق** :تم حساب صدق الإتساق الداخلي لكل بند مع كل أبعاد المقياس التي تمثلت في (إدراك المتعلم لقدراته إدراك قيمة التعلم إدراك معاملة الأستاذ إدراك معاملة الأولياء إدراك العلاقة مع الزملاء إدراك المنهاج الدراسي) ومن ثم بين كل بعد والمقياس ككل فإتضح أن جميع أبعاد المقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)مما يدل على صدق المقياس وأيضا تم التحقق من الصدق بطريق المقارنة الطرفية ومن خلال النتائج إتضح أن القيمة الإحتمالية (sig)والتي تساوي(0.00)أصغر من مستوى الدلالة (0.01)مما يدل على أن مقياس الدافعية للتعلم صادق ويفرق بين ذوي الأداء العالي والأداء المنخفض.

ب- الثبات :تم التحقق من ثبات مقياس الدافعية للتعلم بطريقة التجزئة النصفية فكان معامل الثبات (0.748) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي(0.85)

مما يدل على ثبات المقياس واستعملت الباحثة أيضا طريقة إعادة الإختبار فتحصلت على ثبات يساوي(0.645)فإتضح أن مقياس الدافعية للتعلم يتسم بقدرة من الإستقرار في نتائجه وبالتالي فهو ثابت (سيسبان فاطيمة الزهراء (2019))

ثانيا: مقياس الشغب المدرسي: هو مقياس مصمم من طرف الباحثتان يقيس مستوى الشغب لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حيث يتكون المقياس من 24 بندا موزع على02 محاور.

-محور السلوكيات – محور الاسباب

مفتاح التصحيح:

المقياس موجه للتلاميذ الذين يدرسون في مرحلة التعليم المتوسذ بهدف الإجابة عليه فكل تلميذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين خمسة بدائل كما هو موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (03) أوزان استجابات مقياس الشغب المدرسي

الاجابة	نادرا جدا	نادرا	احيانا	غالبا	دائما
الدرجة	01	02	03	04	05

ويحدد المقياس 2مستويات للشغب على النحو التالي:

-من 24الى 59 مستوى الشغب منخفظ.

-من 60الى120 مستوى الشغب مرتفع

وعليه فإن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (24)درجة وأعلى درجة هي(120)درجة.

صدق وثبات مقياس الشغب المدرسي

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة جامعيين ومختصين في الميدان لإبداء الرأي حول ملاءمة بنود المقياس وناقشتها للهدف التي أعدت من اجله والتأكد من صحة وصياغة عباراتها، وبعد الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم تم استبعاد العبارات التي قرر المحكمون عدم صلاحيتها والإبتعاد على العبارات التي قررر 90%منهم صلاحيتهم.

- **صدق المقياس:**

استخدام معامل ألفا للصدق: وهـــو إجراء يسمح للتأكـــد من العلاقة الموجودة بين كل بند والعلاقة بين كل محور ومحور والعلاقة بين المحور والمقياس الكلي، وفي حالة وجود العلاقة الإحصائية فإن"معامل ألفا كرومباغ" يكون أكبر أو يساوي (0.59) ومنه المعالجة الإحصائية بإستخدام هـــذا المعامل ألفا كرومباخ"على العينة الإستطلاعية المتكونة من 10 أفراد وجدنا قيمة الترابط كانـت (0.87) وهـي قيم دالة إحصائيا عند المستوى (0.05) ومنها يمكن إعتماد المقياس وهو ذو صدق.

- **الثبات:**

يعني أن الاختبار ثابت فيما يعطي من نتائج، فإن طبق المقياس على نفس المجموعة أكثر من مرة نتحصل على نفس النتائج، والتأكد من ثبات أي أداة يقوم الباحث باختيـــار إجراء أو طـريقة من عدة طـرق إحصائية واعتمد الباحثتـان في الدراسة الحالية على تطبيق الإختبار وإعادة التطبيق بعد15يوم على عينة إستطلاعية تتكون من10أفراد(ذكور وإناث)وبعد إعادة الإجابات، قامت الباحثتان بحساب معامل الإرتباط بين الإجرائين وذلك باستخدام معامل بيرسون للإرتباط، فكلما كانت النتائج دالة كان الثبات صحيحا ويمكن اعتماد المقياس، مما يعني وجود ثبات للمقياس ويمكن إعتماده.

ثالثا: استمارة مقابلة

صدق محكمين:

تم اكتفاء بتحكيم محكمين لاستمارة مقابلـة موجهـة للمستشارسن و ذلك لتؤكد من ان اسئلة تقيس ماوضعة لاجله

6/ الأساليب الإحصائية:

تعد التقنيات الإحصائية من أهم الوسائل الحديثة للبحث العلمي في ميادين مختلفة بوجه عام وفي ميادين العلوم الاجتماعية بوجه خاص لان استخدام هذه التقنيات يكسب البحث العلمي الدق العلمية ويضفي على نتائج البحث الصدق والدقةوالوضوح.

وتطبيق التقنيات الاحصائية على اي بحث لابد ان تتماشى مع طبيعة الموضوع المدروس،ومتامدنا قد إعتمدنا مقياس الدافعية لتعلم ومقياس الشغب المدرسي نستحدم التقنيات الاحصائية التالية لمعالجة فرضيات الدراسة وتتمثل فيما يلي:

– تم استخدام معامل سبيرمان بعد التحقق من خطية العلاقة بين الدافعية لتعلم والشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية.

تم استخدام اختبار مان ويتني البديل عن اختبار tالعينتين مستقلتين للكشف عن دلالةالفروق بين متووسط درجات الجنسين (ذكور،اناث) والاعادة (معيد غير معيد) والمستوى الدراسي (اولى ،ناثية،ثالثة،رابعة متوسط)

- تم استخدام متوسط الحسابي لتحليل الاستمارة

الخلاصة:

تناولت هذه الدراسة موضوع علاقة الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية وعلاقته بالدافعية لتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار.

وكان الهدف من هذه الدراسة تحديد طبيعة العلاقة بين الشغب المدرسي والدافعية لتعلم وكذا معرفة الفروق في مفهوم الدافعية لتعلم والشغب المدرسي وفقا لمغير الجنس والاعادة والمستوى الدراسي.

وايضا التعرف على مهام ودور واستراتيجيات التدخل للمستشار في التعامل مع هذه الظاهرة.

الفصل السادس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الاساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
مظاهر الشغب	0.141	73	0.001	0.914	73	0.000	دال
دافعية التعلم	0.142	73	0.001	0.940	73	0.002	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار **كولموغروف سميرنوف** وإختبار **شبيرو ويلك** بالنسبة للمتغيرين معا وهما (مظاهر الشغب المدرسي، دافعية التعلم) جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وعليه يمكن اعتبار بأن البيانات تتوزع توزيعا غير طبيعيا وبالتالي فإن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب لابارامترية كما هو موضح في الملحق رقم (...).

ثانيا/ التحقق فرضيات الدراسة:

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرئيسية:

نصت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على: **توجد علاقة ارتباطية بين مظاهر الشغب المدرسي ودافعية "التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار"**، وللتحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام معامل **سبيرمان** وذلك بعد التحقق من خطية العلاقة أنظر إلى الملحق رقم (1)، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية :

الجدول رقم (05): يوضح العلاقة بين مظاهر الشغب المدرسي ودافعية التعلم

Rho de Spearman		دافعية التعلم	القرار
مظاهر الشغب المدرسي	معامل الارتباط	-0.639**	**الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	73	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط سبيرمان بين رتب درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس **(مظاهر الشغب المدرسي)** ورتب درجاتهم في مقياس **(دافعية التعلم)** بلغ (0.63-) وهي قيمة متوسطة وسالبة، ويعني هذا أن الارتباط بين رتب درجات مقياس **(مظاهر الشغب المدرسي)** ورتب درجات **(دافعية التعلم)** لدى أفراد عينة الدراسة هو ارتباط عكسي، أي أن كل ارتفاع في مستوى الافراد في مقياس **(مظاهر الشغب المدرسي)** يقابله انخفاض في مستواهم في مقياس **(دافعية التعلم)** والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وعليه يمكن القول بأن هاته النتيجة جاءت **مؤيدة** لفرضية الدراسة الرئيسية والقائلة "**توجد علاقة ارتباطية بين مظاهر الشغب**

المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار " وأن **هاته العلاقة كانت سالبة (عكسية) ودالة إحصائيا**، ونسبة التحقق من هاته النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.وهذا ما تطابقة مع**دراسة الباحثة:فاطمة زهراء بوشامة والتي كانت تحت عنوان ،مظاهر الشغب المدرسي وعلاقته بالدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسط.والتي توصلت الى نتيجة أنه توجد علاقة عكسية دالة احصائيا بين مظاهر الشغب المدرسي و الدافعية لتعلم اي كلما زادت مظاهر الشغب انخفضت الدافعية**

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الاولى:

نصت الفرضية الاولى للدراسة على : " **توجد فروق دالة إحصائيا في مظاهر الشغب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير الجنس** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على إختبار **مان ويتني** البديل عن اختبار (ت) لعينتن مستقلتين نظرا لعدم توفر شرط اعتدالية التوزيع، وبعد المعالجة تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (06): إختبار مان ويتني للفرق في مظاهر الشغب المدرسي تبعا لمتغير الجنس

الجنس		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
مظاهر الشغب المدرسي	إناث	28	29.50	826.00	420.000	826.000	-2.383	0.017	دال
	ذكور	45	41.67	1875.00					
	الاجمالي	73							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (73) فردا قد توزعوا بناء على مقياس مظاهر الشغب المدرسي حسب متغير الجنس إلى (28) أنثى بواقع (29.50) كمتوسط رتب، و(45) ذكر بواقع (41.67) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار **(U) مان ويتني بدلالة القيمة المعيارية Z** والتي بلغت (2.38−) نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وعليه فقد تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وعليه يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية الدراسة الاولى والقائلة بـ **توجد فروق دالة إحصائيا في مظاهر الشغب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير الجنس** وهاته الفروق كانت **دالة إحصائيا لصالح الذكور (أي أن مظاهر الشغب المدرسي تبرز أكثر عند الذكور حسب ما يراه المستشار)**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية للدراسة على : " **توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير الجنس** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على إختبار **مان ويتني**، وبعد المعالجة تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (07): إختبار مان ويتني للفرق في دافعية التعلم تبعا لمتغير الجنس

الجنس		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
دافعية التعلم	إناث	28	43.77	1225.50	440.500	1475.500	-2.150	0.032	دال
	ذكور	45	32.79	1475.50					
	الاجمالي	73							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (73) فردا قد توزعوا بناء على مقياس دافعية التعلم حسب متغير الجنس إلى (28) أنثى بواقع (43.77) كمتوسط رتب، و(45) ذكر بواقع (32.79) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار **(U) مان ويتني بدلالة القيمة المعيارية Z** والتي بلغت (2.15-) نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وعليه فقد تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وعليه يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية الدراسة الثانية والقائلة بـ **توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير الجنس** وهاته الفروق كانت **دالة إحصائيا لصالح الذكور (أي أن دافعية التعلم تبرز أكثر عند الاناث حسب ما يراه المستشار)**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. وهذا ماتوافق مع **دراسة الباحث محمد سامي عبد الله والتي كانت تحت عنوان السلوك العدواني والشغب المدرسي لدى تلاميذ المتوسط في ضوء متغير الجنس.والتي توصلت الى نتيجة توجد**

فروق دالة احصائيا في مستوى الشغب المدرسي لصالح الذكور حيث اظهر الذكور سلوكيات اكثر فوضوية وعدوانية .خاصة في نهاية السنة الدراسية

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهاته الدراسة على: " **توجد فروق دالة احصائيا في مظاهر الشغب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير المستوى** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية **(H)** كروسكال واليس البديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي نظرا علدم تحقق شرط اعتدالية التوزيع، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (08): كروسكال واليس للفرق في مظاهر الشغب المدرسي تبعا لمتغير المستوى

المستوى		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal–Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مظاهر الشغب المدرسي	أولى متوسط	26	35.77	1.402	3	0.705	غير دال
	ثانية متوسط	13	33.00				
	ثالثة متوسط	20	41.38				
	رابعة متوسط	14	36.75				
	الاجمالي	73					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (73) فردا قد انقسمت حسب استجابتهم على مقياس مظاهر الشغب المدرسي إلى أربع مجموعات، تمثل المجموعة الأولى تلاميذ السنة الأولى متوسط وقد بلغ عددهم (26) فردا بمتوسط رتب بلغ 35.77، أما المجموعة الثانية فتمثل تلاميذ السنة الثانية متوسط وقد بلغ عددهم (13) فردا بمتوسط رتب بلغ 33.00، أما المجموعة الثالثة فتمثل السنة الثالثة متوسط وقد بلغ عددهم (20) فردا بمتوسط رتب بلغ 41.38، أما المجموعة الرابعة فتمثل السنة الرابعة متوسط وقد بلغ عددهم (14) فردا بمتوسط رتب بلغ 36.75، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليس (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (3) بـ 1.40 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وعليه فقد تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وبالتالي فإن هاته النتيجة المتوصل إليها **تعارض** فرضية البحث الثالثة القائلة بـ **توجد فروق دالة إحصائيا في مظاهر الشغب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير المستوى** أي **لا توجد فروق**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهاته الدراسة على: " **توجد فروق دالة احصائيا في دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير المستوى** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية **(H)** كروسكال واليس البديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي نظرا علدم تحقق شرط اعتدالية التوزيع، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (09): كروسكال واليس للفرق في دافعية التعلم تبعا لمتغير المستوى

المستوى		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
دافعية التعلم	أولى متوسط	26	37.58	2.744	3	0.433	غير دال
	ثانية متوسط	13	44.92				
	ثالثة متوسط	20	33.45				
	رابعة متوسط	14	33.64				
	الاجمالي	73					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (73) فردا قد انقسمت حسب استجابتهم على مقياس دافعية التعلم إلى أربع مجموعات، تمثل المجموعة الأولى تلاميذ السنة الأولى متوسط وقد بلغ عددهم (26) فردا بمتوسط رتب بلغ 37.58، أما المجموعة الثانية فتمثل تلاميذ السنة الثانية متوسط وقد بلغ عددهم (13) فردا بمتوسط رتب بلغ 44.92، أما المجموعة الثالثة فتمثل السنة الثالثة متوسط وقد بلغ عددهم (20) فردا بمتوسط رتب بلغ 33.45، أما المجموعة الرابعة فتمثل السنة الرابعة متوسط وقد بلغ عددهم (14) فردا بمتوسط رتب بلغ 33.64، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليس (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (3) بـ 2.74 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وعليه فقد تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وبالتالي فإن هاته النتيجة المتوصل إليها **تعارض** فرضية البحث الرابعة القائلة بـ **توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير المستوى** أي **لا توجد فروق**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نفسر هذه النتيجة بالإستناد الى نظرية " التوقعات – قيمة " ل Eccles ، ترى ان دافعية التلميذ تعتمد على توقعاته للنجاح والقيمة التي يعطيها للتعلم ، بغض النظر عن السنة او المستوى الدراسي ، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2015) و دراسة حمزة (2019)، و التين اشارتا الى ان الدافعية لدى تلاميذ التعليم المتوسط ثابتة نسبيا بين مستويات الدراسة ، وتبنى على اساس عوامل اعمق من مجرد التدرج الاكاديمي.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة للدراسة على : " **توجد فروق دالة إحصائيا في مظاهر الشغب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير إعادة السنة** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على إختبار **مان ويتني** البديل عن اختبار (ت) لعينتن مستقلتين، وبعد المعالجة تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (10): إختبار مان ويتني للفرق في مظاهر الشغب المدرسي تبعا لمتغير إعادة السنة

	إعادة السنة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
مظاهر الشغب المدرسي	معيد	31	34.08	1056.50	560.500	1056.500	-1.010	0.312	غير دال
	غير معيد	42	39.15	1644.50					
	الاجمالي	73							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (73) فردا قد توزعوا بناء على مقياس مظاهر الشغب المدرسي حسب متغير إعادة السنة إلى

(31) معيـدين بواقـع (34.08) كمتوسـط رتـب، و(42) غيـر معيـدين بواقـع (39.15) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار **(U) مـان ويتنـي بدلالـة القيمـة المعياريـة Z** والتي بلغت (1.01−) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا، وعليه فقد تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وعليه يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **معارضة** لفرضية الدراسة الخامسة والقائلة بـ **توجد فروق دالة إحصائيا في مظاهر الشغب المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير إعادة السنة** أي أنه **لا توجد فروق،** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بإستناد الى نظرية الضبط الذاتي السلوكي لباندورا "Bandıra" ، والتي تفترض ان سلوك الشغب لايتأثر فقط بالعوامل الاكاديمية مثل الإعادة ، بل بالعوامل الاجتماعية و الأنفعالية . وهذا ما أكدته دراسة خوالدة (2017) حول الشغب المدرسي لدى المراهقين ؛ ان شعور بالاقصاء الاجتماعي داخل الصف قد يدفع التلاميذ للشغب حتى لو كانو متفوقين او غير معيدين .

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة للدراسة على : " **توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير إعادة السنة** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على إختبار **مان ويتني،** وبعد المعالجة تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (11): إختبار مان ويتني للفرق في دافعية التعلم تبعا لمتغير إعادة السنة

إعادة السنة		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
دافعية التعلم	معيد	31	39.52	1225.00	573.000	1476.000	-0.871	0.384	غير دال
	غير معيد	42	35.14	1476.00					
	الاجمالي	73							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (73) فردا قد توزعوا بناء على مقياس دافعية التعلم حسب متغير إعادة السنة إلى (31) معيدين بواقع (39.52) كمتوسط رتب، و(42) غير معيدين بواقع (35.14) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار **(U) مان ويتني بدلالة القيمة المعيارية Z** والتي بلغت (0.87-) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا، وعليه فقد تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وعليه يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **معارضة** لفرضية الدراسة السادسة والقائلة بـ **توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر المستشار تعزى لمتغير إعادة السنة** أي أنه **لا توجد فروق**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وهذا ما تطابق مع دراسة الحارثي (2018) وهي ان لدى بعض التلاميذ المعيدين دافعية قوية نحو النجاح بسبب رغبتهم في اثبات الذات بعد الفشل .

تحليل الإستمارة :

المحور الاول : مدى إنتشار الشغب المدرسي:

جدول رقم (12): تغييرا في نسبة معدل الشغب المدرسي÷

	تكرار	نسبة مئوية
نعم	8	%100
لا	0	%0
بزيادة	8	%100
بنقصان	0	%0

من خلال معطيات الجدول رقم (1) تبين لنا ان كل المستشارين لهم نفس الملاحظة وهو ان الشغب المدرسي يزداد في معدل انتشاره عام وراء عام وهذا إن دلّ على شيئ إنما يدل على إستفحال الظاهرة في الوسط المدرسي .

جدول رقم (13): الفترة التي يكثر فيها الشغب المدرسي :

	تكرار	نسبة مئوية
في بداية السنة الدراسية	0	%0
في وسط السنة الدراسية	2	%25
في نهاية السنة الدراسية	8	%100

نلاحظ ان بالرغم من تنوع أساليب تعامل الإدارة مع الشغب المدرسي إلا ان نسبة من يعتبر هذه إجراءات فعالة من مستشارين لم تتجاوز (62%) ، وفي حين يرى(37,5%) انها غير فعالة .

هذا تفاوت يعكس أن بعض الاستراتجيات المعتمدة لا تحقق دائما النتائج المرجوة ، لذلك فإن هذه النسبة تدعو الى مراجعة و تطوير آليات التدخل .

جدول رقم(14): اماكن التي يكثر فيها الشغب :

	تكرار	نسبة مئوية
داخل القسم	4	%50
في ساحة	2	%25
خارج مؤسسة	8	%100

نستنتج من جدول التالي أن أكثر الاماكن التي يكثر فيها الشغب هي خارج المؤسسة بنسبة(100%)، ثم يليها نسبة(50%) داخل القسم و بنسبة (25%) في ساحة .

ونفسر هذا بأن محيط خارجي للمؤسسة يعتبر مكان تنفيس و تفريغ بنسبة للتلميذ المشاغب و كذلك لا يمكن معاقبته على سلوكياته من طرف ادارة المؤسسة.

المحور الثاني : أنواع السلوكيات غير المنظبطة :

جدول رقم(15): أكثر اشكال الشغب شيوعا :

	تكرار	نسبة مئوية
مشاجرات جسدية بين تلاميذ	4	%50
عدم احترام الأستاذة و الإدارة	6	%75
تخريب ممتلكات	5	%62.5
تغيب والهروب من القسم	7	%87.5
ضوضاء داخل قسم و خارجه	6	%75
الكلام البذيئ	2	%25
تخريب الكراريس و الكتب	8	%100
كتابة على الجدران والمآزر	8	100%

بناءاً على استجابات مستشارين على محور الثاني (اكثر اشكال الشغب شيوعا) نلاحظ ان تخريب الكراريس و الكتابة على الجدران و المآزر مثلا أعلى نسبة(100%) ، ثم تليها التغيب و الهروب من القسم بنسبة(87,5%)، وعدم احترام المعلم بن بنسبة(75%)...الخ

ونفسر هذه النتيجة بأن أعلى إستجابات كانت على تخريب الكراريس ، كتابة على جدران وتغيب ، وعدم احترام المعلمين و تخريب ممتلكات ...

وهذه ماهي إلا ردود أفعال. للتلاميذ على البيئة المدرسية سواء كان هذا راجع الى نفسية تلاميذ (ضغوط دراسية) او قوانين المؤسسة (تمرد) او تقليد.

محور الثالث : أسباب تفشي الشغب المدرسي

جدول رقم(16): العوامل التي تساهم في زيادة انتشار الشغب :

	تكرار	نسبة مئوية
ضغوط دراسية	6	%75
غياب عقوبات	5	%62.5
غياب دعم نفسي	5	%62.5
تأثير الاصدقاء (التقليد)	7	%87.5
تأثير وسائل التواصل الاجتماعي	7	%87.5
نقص نشطات الترفيهية و النوادي داخل المؤسسة	7	%87.5
الاكتظاظ داخل القسم	4	%50

من خلال معطيات جدول رقم(5) نلاحظ ان اكثر العوامل التي تساهم في انتشار الشغب في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظر مستشارين هي تأثير الاصدقاء (التقليد) ، نقص نشاطات النوادي المدرسية وتأثير وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة (87,5%) ثم تليها و كآخر نسبة (50%) بنسبة للإكتظاظ داخل القسم .

ونفس نتيجة توصلت إليها دراسة حسين مدان (2022) حول ظاهرة تمزيق الكتب و الكراريس، فكانت اولى اسباب راجعة الى التقليد ووسائل التواصل الاجتماعي

نفسر سلوك المشاغبة في نهاية السنة الدراسية عند التلميذ هو انعكاس لتأثير البيئة المحيطة لا سبها جماعة الرفاق ووسائل التواصل الاجتماعي بما يتماشى مع ما تفسره نظرية

الـتعلم الاجتمـاعي لباندورا "Bandura" و نظريـة المقارنـة ، فـالمراهق فـي هـذه المرحلـة لا يتصرف بناءاً على وعي كامل ، بل يسعى الى الانتماء و اثبات الذات عبر التقليد مايراه شائعاً و مقبولاً ، هذا من جهة ومن جهة اخرى غياب البرامج الترفيهية و النوادي يؤدي الى تراكم طاقات و الانفعالات لدى التلاميذ مما يدفعهم الى البحث عن بدائل قد تكون سلبية وهذا استنادا لما جاءت بيه نظرية الحاجات الانسانية لماسلو .

محور الرابع :إستجابات المدرسة لتعامل مع الشغب

جدول رقم(17): تعامل الإدارة مع الشغب :

	تكرار	نسبة مئوية
تحذيرات شفهية	6	%75
برامج ارشادية	6	%75
عقوبات(خصم درجات،إنذارات...)	7	87.5%

نلاحظ ان الإدارة تعتمد مزيجاً من الأساليب العقابية و الارشادية ، مما قد يشير الـى إسـتراتجية متعـددة الأبعـاد للتعامـل مـع الشـغب ، و التـوازن بـين الـردع (العقوبـات) 87,5% و الدعم (الارشاد) 76% مهم جدا لضمان بيئة مدرسية و تربوية آمنة.

جدول رقم (18): العقوبات مطبقة فعالة في حدّ من الشغب

	تكرار	نسبة مئوية
نعم	5	%62.5
لا	3	%37.5

نلاحظ ان بالرغم من تنوع أساليب تعامل الإدارة مع الشغب المدرسي إلا ان نسبة من يعتبر هذه اجراءات فعالة من مستشارين لم تتجاوز (62%) ، وفي حين يرى(37,5%) انها غير فعالة .

هذا تفاوت يعكس ان بعض الاستراتجيات المعتمدة لا تحقق دائما النتائج المرجوة ، لذلك فإن هذه النسبة تدعو الى مراجعة و تطوير آليات التدخل .

محور الخامس: اقتراحات و حلول

جدول رقم (19): اقتراحات مستشارين للحدّ من الشغب المدرسي الذي يتزامن مع نهاية السنة الدراسية :

	تكرار	نسبة مئوية
زيادة تأطير التربوي والإرشاد المدرسي	7	%87.5
تكثيف نشاطات الترفيهية / التربوية	8	%100
قيام بحملات تزيين وتنظيف للمؤسسة من طرف التلاميذ	7	%87.5
حرص على تطبيق نظام داخلي للمؤسسة	8	%100
تنظيم عمليات جمع الكراريس و الكتب غير مستعملة	6	%75

تظهر هذه النتائج ان مستشارين التوجيه المدرسي يقومون بإتباع إستراتجية شاملة وتكاملية للحدّ من الشغب في نهاية السنة الدراسية ، تدمج بين الانضباط (تطبيق نظام داخلي للمؤسسة) ، و الدعم النفسي (الارشاد) ، و الانشطة ترفيهية ، إضافة الى تنظيم فضاء مدرسي

(تنظيف و تزيين 87,5 % ، جمع الكراريس و الكتب 75%)

تشير هذه النسبة الى إجماع المستشارين التوجيه المدرسي على ان التسيير الجيد لتلك المرحلة يتطلب جهودا وقائية و نفسية ، وليس فقط اجراءات عقابية ، كما تؤكد على أهمية إشراك التلميذ في انشطة ايجابية تعزز انتمائه و تقلل من سلوكيات السلبية .

المحور السادس: دور مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي في تعامل مع الشغب المدرسي

جدول رقم (20): يلجأ تلميذ الى مستشار عند مواجهة مشكلة سلوكية

	تكرار	نسبة مئوية
نعم ، بشكل متكرر	5	%62.5
احيانا	2	%25
لا يلجأ	1	%12,5

أفاد(62،5%) من مستشارين التوجيه بأن التلاميذ يلجؤون إليهم عند مواجهة مشكلات سلوكية ، مما يشير إلى وجود علاقة جيدة وثقة بين تلميذ و مستشار، هذه نسبة تعكس إلى حد كبير نجاح المستشارين في ترسيخ حضورهم داخل المؤسسة التربوية ، وتقديم أنفسهم كمصدر للدعم و توجيه .

في مقابل يرى (25%) من مستشارين ان تلاميذ يلجؤون إليهم احيانا مما يشير إلى أن العلاقة بين التلميذ و المستشار قد تكون غير مستقرة أو مرتبطة بمدى جدية المشكلة او شخصية التلميذ.

اما بنسبة (12،5%) التي ترى أن التلاميذ لا يلجؤون إليهم مطلقا، فتعكس وجود عوائق في تفعيل دور المرشد داخل بعض المؤسسات ، قد تتعلق بعدة عوامل خاصة بالمستشار ذاته و عوامل خاصة بالمؤسسة .

جدول رقم (21): أبرز التدخلات عند حدوث الشغب

	تكرار	نسبة مئوية
جلسات إرشادية لتلاميذ لفهم مشكلاتهم	8	%100
عقد اجتماعات مع أولياء أمور لمناقشة سلوك التلميذ	6	%75
العمل مع الأساتذة لوضع إستراتيجيات لضبط التلاميذ	7	%87.5
متابعة الحالات المتكررة وإعداد تقارير حولها	4	%50
إحالة الى مختص نفسي	3	%37.5

تشير نتائج جدول التالي إلى ان مستشار التوجيه يقوم بمجموعة من تدخلات العملية و الميدانية بهدف احتواء الشغب داخل المؤسسة التربوية.

اهم تدخل يتم اعتماده بنسبة (100%) من طرف مستشارين هو تنظيم جلسات ارشادية مع تلاميذ مشاغبين لفهم مشكلاتهم وسعي لحلها، ما يعكس مدى إدراك المستشارين بأهمية المقاربة النفسية و التربوية في معالجة سلوك مشاغب.

كما أظهرت نتائج ان (87،5%) من مستشارين يعملون بتنسيق مباشر مع أساتذة لضبط التلاميذ المشاغبين داخل القسم، وهو ما يشير إلى وعي بأهمية العمل التكاملي مع طاقم التربوي لضمان نتائج فعالة و مستدامة.

اما عقد اجتماعات مع أولياء التلاميذ فقد بلغت نسبته (75%) ما يظهر أن الأسرة تعتبر طرفا أساسيا في المعالجة خصوصا عندما تكون السلوكات غير منضبطة متكررة.

و(50%) فقط من المستشارين يتعاملون مع حالات المتكررة و المتشابهة بإعداد تقارير تحليلية عنها، ما قد يبرز حاجة إلى مزيد من توثيق و المتابعة المنتظمة للسلوكات مشاغبين.

في حين أن (37،5%) فقط يحيلون الحالات الخاصة إلى مختص نفسي في حال تعذر على مستشار معالجة مشكلة سلوكية التي يعاني منها المشاغب وتتطلب تدخل معمقاً.

جدول رقم (22): مدى فعالية تدخلات مستشار التوجيه في للحدّ من الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظرهم.

	تكرار	نسبة مئوية
فعالة جدا	2	%25
فعالة إلى حد ما	5	%62.5
غير فعالة	1	%12.5

تظهر هذه نتائج ان (25%) من المستشارين يعتبرون تدخلاتهم "فعالة جداً " في حدّ من الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية ، وهي نسبة ايجابية لكنها لا تمثل الأغلبية ، مما يشير الى ان التأثير الكامل لتدخلاتهم لا يزال محدودًا .

اما الأغلبية بنسبة (62,5%) فترة ان تدخلات" فعالة إلى حدّ ما" ما يدل على وجود بعض النتائج ايجابية، لكنها تبقى جزئية و غير شامل و قد يعود ذلك الى :

محدودية الزمن في نهاية السنة (الفصل الثالث) او ضعف تعاون بعض أطراف التربوية اخرى (الأسرة ، المدرسة...)

وكآخر نسبة صرح بها (12,5%) من مستشارين ان تدخلاتهم غير فعالة ، ما يستدعي الانتباه الى وجود عوائق حقيقية تحدّ من تأثير تدخلات مستشارين ، مثل قلة الموارد و غياب الدعم الإداري ، او ضعف وعي تلاميذ يدور الارشاد المدرسي .

و عليه نقبل الفرضية التي تنص على ان إشراف مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي دور فعال في تقليل من اعمال الشغب المدرسي ممارس في نهاية السنة الدراسية .

وتفقت هذه نتيجة مع دراسة الدوسري (2019) حول فعالية برنامج الارشادي في خفض من السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة المتوسط . بحيث اظهرت نتائج هذه الدراسة ان البرنامج ارشادي "فعال إلى حد ما " حيث تراجعت بعض مظاهر سلوك عدواني لكن ببطئ نسبي .

وتبقى فعالية الارشاد المدرسي كاملة مرتبطة بعوامل مثل: الدعم الإداري والتعاون مع الاساتذة ، وتكامل الجهود التربوية داخل المدرسة الدوسري (2019)

جدول رقم (23): تحليل التحديات التي يواجهها المستشارين عند تعامل مع الشغب المدرسي

	تكرار	نسبة مئوية
عدم حضور تلاميذ الجلسات الإرشادية	3	%37.5
عدم تعاون بعض أولياء في حل مشكلات أبنائهم	2	%25
عدم تعاون أساتذة مع حلول مقدمة	3	%37.5
قلة الموارد و الدعم من الإدارة لتنفيذ برامج إرشادية	6	%75
صعوبة في تنسيق أوقات جلسات إرشادية مع أوقات دراسة	8	%100

بينت استجابات المستشارين ان تدخلاتهم للحد من الشغب المدرسي تواجه عدة صعوبات ميدانية و ادارية تؤثر بشكل مباشرة على فعاليتها

ابرز هذه التحديات و اكثرها شيوعا هي صعوبة تنسيق أوقات جلسات إرشادية مع أوقات الدراسة الرسمية (100%) ما يعكس غياب تنظيم زمني مرن يتيه المستشار توجيه أداء مهامه دون تأثير على دروس.

كما أشار (75%) من مستشارين إلى ضعف الموارد والدعم إداري لتنفيذ برامج إرشادية سواء من حيث الأدوات أو حتى اعتراف المؤسساتي بدور الإرشاد المدرسي، مما يؤدي تلى عرقلة تطبيق البرامج رغم جاهزيتها من حيث تخطيط.

وأفاد (37.5%) بأن تلاميذ لا يحضرون الجلسات الإرشادية، ما يعقد عملية التدخل ويؤثر على بناء العلاقات الإرشادية مع حالات المشاغبة.

كذلك فإن عدم تعاون بعض الأولياء (25%) و بعض الأساتذة (37.5%) مع حلول مستشار يحد من فعالية معالجة الجماعية المتكاملة للسلوك تلميذ مشاغب، ويجعل مستشار يشتغل في عزلة نسبية.

استنتاج عام

بناءا على تحليل البيانات السابقة توصلنا الى مجموعة من استنتاجات تتمثل في :

1 ان الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية يتخذ عدة أشكال أبرزها كتابة على جدران ، تمزيق الكتب و الكراريس.

2 أهم أسباب التي تعزز من ظهور الشغب لدى تلاميذ في نهاية السنة الدراسية هي: نقص النـوادي و الأنشـطة الترفيهيـة لتفريـغ الانفعـالات و تـأثير وسـائل التواصـل الاجتمـاعي و الاصدقاء سلبي.

3 إقتراحـات التـي اجمـع جميـع المستشـارين عليهـا هـي حـرص علـى تطبيـق نظـام داخلـي للمؤسسـة و تكثيـف نشـاطات الترفيهيـة و النـوادي المدرسـية وهـي مـزيج بـين صـرامة و دعـم وهذا ما يحقق نوع من التوازن في سلوك تلميذ .

4 مساهمات و تدخلات مستشار لها دور فعال إلى حد ما، وهذا في ضل صعوبات التي يواجهها من الجانب الميداني و الجانب الإداري.

الاقتراحات:

-ادماج مستشارين نفسانيين وتربويين لمرافقة التلاميذ في مسارهم الدراسي.

-فتح باب الحوار مع التلاميذ المشاغبين لفهم سبب سلوكهم.

-تعزيز العلاقة بين التلميذ والمعلم.

-تقوية التنسيق بين الادارة والاساتذة لضبط الاقسام خاصة في نهاية السنة.

-دمج انشطة تقييم بديلة وتحفيزية خلال الاسابيع الاخيرة من الدراسة لتشجيع التلاميذ مع الاستمرار.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المعجم الوسيط، 2004

عوض محمود، 1984، الموجز في الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

الخانجي ريمة، عبد الله، د س، الشغب المدرسي أسباب وحلول، بحث تحليل تطبيقي، الجزائر.

تحسين، هاشم هندول الفنلي، 2008، أسباب الشغب الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان (3 و 4)، جامعة القادسية، كلية التربية.

الجراح عبد الناصر والمفلح وآخرون، 20144، أثر التدريب باستخدام برمجة تعليمية في تحسين ال..... تعلم الرياضيات، ..... طلبة الصف لثاني، أساسي في الأردن، مجلة الأردنية في علوم التربوية، الأردن.

حسين عبد العظيم، 2007، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، د ط، دار الجامعة الجديدة، مصر.

محلم سامي، 2006، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، ط 2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

معتز سيد عبد الله، 2001، بحوث في علم النفس الاجتماعي، د ط، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

بن يوسف وريدة، حمداني مسعودة، 2018، انعكاسات إصلاحات التربوية على تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ ال..... المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، علوم وتقنيات للنشاطات البدنية .....، بويرة.

نبيل عيسى جبريل موسى، 2011، الشغب المدرسي والتحليل الدراسي، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر ، الإسكندرية.

غياري ثائر أحمد، 2008، الدافعية النظرية والتطبيق، ط 1، دار المسيرة، عمان.

الرفوع محمد أحمد، 2015، الدافعية نماذج وتطبيقات، ط 1، الأردن، دار المسيرة.

كوافحة مفلح، 2004، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ط 1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نوفل محمد، بكرم فريال محمد، 2011، علم النفس التربوي، ط 1، دار المسيرة، عمان.

دوقة أحمد وآخرون، 2011، سيكولوجيا الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ط 1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية.

قواري ناصر، 2014، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لطلبة السنة الثانية ثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير علوم التربية، الجزائر.

Ageli, sarker, 1997, ditonary of edcationsand terms, the seventh of abil, university 1 er edeition J.A.L

الزغيب محمد أحمد، 2001، علم النفس النمو، د ط، المكتبة الوطنية، عمان، الأردن.

محمد رمضان القذافي، محمد الفالوفي، 1997، العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج، ط 3، الإسكندرية، مصر.

صالح حسين الداهري، 2005، مبادئ الصحة النفسية، ط 1، دار وائل للنشر.

صالح محمد علي، أبو جادوا، 2008، علم النفس التربوي، ط 6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

بدر عمر، 1987، دراسات صحية للدافعية لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 4، الكويت.

نبيل محمد زايد، 2003، الدافعية للتعلم، ط 1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

محمد خليفة عبد اللطيف، 2000، الدافعية للانجاز، ط 1، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

سهير أحمد كامل، 1999، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

قطامي يوسف وعدس عبد الرحمان، 2002، علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، الإسكندرية.

حسين أبو رياش وآخرون، 2006، الدافعية والذكاء العاطفي، ط 1، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

مروان أبو حويج، 2004، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

قيس محمد علي، 2014، الداعية العقلية، ط 1، مركز ديبوتو لتعليم التفكير للنشر، عمان.

حنان عبد الحميد العناني، 2005، علم النفس التربوي، ط 3

العابد هاني محمد، 2008، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط، المملكة العربية السعودية.

-عبد الحميد مرسي،(1976)،الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني،ط1،القاهرة.

براهمية صونية،(2006)،تأثير الوضعية المهنية على أداءمستشار التوجيه المدرسي والمهني،مذكرة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية،جامعة الاحوة منتوري،قسنطينة،الجزائر.

حامد زهران(1976)

محمد عبيدات،(1999)،منهجية البحث العلمي،(القواعد والمراحل والتطبيقات)دار وائل للنشر والتوزيع،عمان.

أحمد عبد اللطيف ابو أسعد(2008)،الارشاد المدرسي.دار المسيرة لنشر والتوزيع عمان ط.1

صالح حسين أحمد الداري(2011)سيكولوجية التوحيه المهني ونظرياته ط2 دار وائل للنشر والتوزيع.عمان

المجلات

حامد محمد(2014)تأثير الوضعية المهنية على اداء مستشار التوجيه والارشاد.مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية.جامعة الوادي الجزلئر العدد80

فطيمة مربوط(2016)مدى مساهمة مستشار التوجيه في تعديل السلوك ذات السلبية لدى تلاميذ تعليم ثانوي.ماجستير

الملاحـــق

مقياس الدافعية للتعلم: إعداد أحمد دوقة وآخرون.

جامعة يحي فارس المدية

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

عزيزي التلميذ ...عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجابتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ،و نشكرك على تعاونك معنا.

الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐ المستوى الدراسي .....

معيد ☐ غير معيد ☐

العبارات	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
1- لدي القدرة على النجاح في الدراسة.				
2- التعلم يحقق لي أمنياتي.				
3- لدي القدرة على العمل أكثر.				
4- التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا.				
5- لدي القدرة على التفوق على زملائي.				
6- التعلم يوصلني إلى مراتب الكبار.				
7- لدي القدرة على مواصلة الدراسة.				
8- فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة.				
9- التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد.				

10- لدي القدرة على مراجعة كل الدروس.				
11- أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة.				
12- التعلم يضمن لي النجاح في الحياة.				
13- لدي القدرة على حفظ و تذكر كل الدروس.				
14- المراجعة مع الزملاء تحقق لي النتائج المنتظرة.				
15- التعلم يضمن لي مهنة محترمة.				
16- لدي القدرة على فهم كل الدروس.				
17- البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة .				
18- التعلم يكسبني إحترام الآخرين.				
19- لدي القدرة على حل الواجبات المدرسية بمفردي.				
20- لدي القدرة على متابعة كل الدروس بسهولة.				
21- التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع.				
22- لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد.				
23- التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين.				
24- لدي القدرة على الإجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ.				
25- التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة.				

26- لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ.				
27- التعلم يجعلني أتفوق على زملائي.				
28- لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم.				
29- زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك.				
30- المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة.				
31- لدي القدرة على الصعود الى السبورة عندما يطلب مني ذلك.				
32- التعلم يحقق لي رغباتي.				
33- معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس و مشكلات التلاميذ.				
34- لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي.				
35- المراجعة مع زملائي مفيدة.				
36- لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له.				
37- لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه.				
38- لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية.				
39- المواد الجديدة مفيدة جدا.				
40- كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني.				
41- أوليائي يهمهم الإلتقاء مع أساتذتي.				

42- الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة.				
43- معظم الأساتذة يحترمونآراء التلاميذ.				
44- وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني.				
45- هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي.				
46- أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة.				
47- معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة.				
48- معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.				
49- معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ.				
50- هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني.				

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

إلى أساتذة الأفاضل

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تحت عنوان (تحليل مظاهر الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط لولاية المدية من وجهة نظر مستشار التوجيه) نضع بين أيديكم مقياس الشغب المدرسي و استمارة مقابلة ؛ قمنا ببنائهم من أجل تحكيمهم من حيث قياس السمة و تحليل ظاهرة ، ولهذا أتشرف بالاستعانة بخبراتكم العلمية و العملية و أرائكم و لكم منا جزيل الشكر .

اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	جامعة الانتماء	الامضاء
بسوسي زهوري	أستاذ محاضر أ	المدية	
حميدة زهرة	استاذة التعليم العالي	المدية	
توفيق سهري	أستاذ محاضر ب	المدية	
أميرة يوحي	استاذة محاضرة ب	المدية	
باتوضية	أستاذ محاضر أ	المدية	

من إعداد الطالبتين:

عزيبي خديجة

رقية إيمان

تحت إشراف:

أ- د. بن يوسف

الملحق رقم 02 : السلوكيات

العبارات	نادرا جدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1/ أتحدث مع زملائي أثناء الحصة دون أن احترم وجود الأستاذ					
2/ استعمل الهاتف المحمول داخل الحصة					
3/ اغيب عن الحصص الدراسية دون مبرر					
4/ أرفض تنفيذ على التعليمات الاستاذ داخل القسم					
5/ اشارك في اثارة الفوضى داخل القسم					
6/ أقوم بالفوضى داخل القسم					
7/ أقوم بتعطيل سير الحصص مع الآخرين					
8/ اشترك بتخريب ممتلكات المدرسة					
9/ أقوم بالمزاح داخل القسم أثناء الحصص					
10/ اتحدث مع الأستاذ بطريقة غير محترمة					
11/ اعادة النظر الأساتذة على قراراتهم					
12/ لا استجيب لاستدعاء الادارة					
13/ استهزأ بالاساتذة أمام زملائي					
14/ أظهر عدم الاهتمام بالمحتوى المدرسي					

المحور الثاني: الأسباب

العبارات	نادرا جدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
15/ أشعر بالتوتر بسبب الامتحانات مما يجعلني أتصرف بشكل غير منضبط					
16/ شعوري بالملل يدفعني لعدم الانضباط					
17/ أرى القوانين المدرسية غير عادلة					
18/ زملائي هم من يحفزوني على اثارة الشغب					
19/ أجد أن قوانين المدرسة صارمة جدا					
20/ أجد أن محتوى الدراسي لا يثير اهتمامي					
21/ أشعر أن الانشطة الترفيهية والرياضية قليلة تدفعني إلى الشغب في نهاية السنة					
22/ أشعر بعدم وجود حوافز للالتزام بالنظام في نهاية السنة الدراسية					
23/ اشعر بأن قرب العطلة الصيفية يجعلني أقل اهتمام					
24/ أشعر بأن عدم وجود بعض الامتحانات في بعض المواد يدفعنا للشغب					

جامعة يحي فارس- بالمدية-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

تخصص: علوم التربية "الارشاد وتوجيه"

مقياس الشغب المدرسي موجه لللمستشارين التربويين

تحية طيبة وبعد:

سيد (ة) مستشار (ة) في إطار انجاز مذكرة تخرج معنونة ب: "تحليل مظاهر الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط من منظور المستشار التربوي"

نرجو منكم التكرم بالإجابة على هذا الاستبيان التقييمي الذي يهدف إلى تحليل مظاهر الشغب في نهاية السنة الدراسية وأسبابه ودور المستشار التربوي في الحد منه.

يرجى وضع علامة (×) في الخانة المناسبة وتعبئة الفراغات عند الحاجة نشكركم على تعاونكم وجهودكم.

الملحق رقم 03 : بيانات شخصية:

الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات أكثر من 5 سنوات

أولا: مدى انتشار الشغب المدرسي

1/ هل لاحظت تغيرا في نسبة معدل الشعب مقارنة بالسنوات السابقة؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت إجابتك نعم فهل كانت النسبة بزيادة ☐ أو نقصان ☐

2/ ما هي الفترة التي يكثر فيها الشغب في المدرسة؟

في بداية النسة الدراسي ☐

في وسط السنة الدراسي ☐

في نهاية السنة الدراسي ☐

3/ حدد أماكن يكثر فيها الشغب المدرسي (يمكن اختيار أكثر من مكان):

داخل القسم ☐

عند باب الخارجي للمدرسة ☐

في الساحة المدرسية ☐

أماكن أخرى: .....

ثانيا: أنواع السلوكيات غير المنضبطة:

1/ ما هي أكثر أشكال الشغب شيوعا؟ (يمكن اختيار أكثر من خيار)

المشاجرات الجسدية بين التلاميذ ☐

عدم احترام المعلمين والادارة ☐

تخريب الممتلكات ☐

التغيب المتكرر والهروب من القسم ☐

الضوضاء والفوضى داخل القسم وخارجه ☐

الكلام البذيء ☐

تخريب الكراريس والكتب ☐

الكتابة على الجدران وعلى المآزر ☐

سلوكيات أخرى: .....

ثالثا: أسباب تفشي الشغب المدرسي

1/ حسب رأيك، ما العوامل التي تساهم في زيادة انتشار الشغب؟ يمكن اختيار أكثر من خيار)

الضغوط الدراسية/ وصعوبة المواد ☐

الضغوط الأسرية ☐

غياب العقوبات ☐

غياب الدعم النفسي ☐

تأثير الأصدقاء بشكل سلبي (التقليد) ☐

تأثير وسائل التواصل الاجتماعي ☐

نقص نشاطات النوادي المدرسية ☐

الاكتظاظ داخل الأقسام ☐

أسباب أخرى: .....

رابعا: استجابات المدرسة للتعامل مع الشغب

1/ كيف تتعامل الادارة مع الشغب؟ يمكن اختيار أكثر من تعامل)

التحذيرات ال..... ☐

العقوبات التأديبية (خصم درجات، استدعاء الأهل، تكليف بواجبات منزلية- لتكليف بمشاريع إضافية ...إلخ). ☐

برامج ارشادية للتلميذ ☐

تعاملات أخرى: .....

2/ هل ترى أن العقوبات المطبقة فعالة في الحد من الشغب؟

نعم ☐

لا ☐

خامسا: مقترحات وحلول

1/ ما الحلول التي تقترحها للحد من أعمال الشغب المدرسي التي تكثر مع نهاية السنة الدراسية؟

- .....

- .....

- .....

- .....

- .....

سادسا: دور مستشار التوجيه والارشاد المدرسي في التعامل مع الشغب المدرسي

1/ هل يلجأ التلميذ إليك عند مواجهة مشكلات سلوكية.

نعم بشكل متكرر ☐

أحيانا ☐

لا يلجأ ☐

2/ ما أبرز التدخلات التي تقوم بها عند حدوث الشغب؟ (يمكن اختيار أكثر من خيار):

جلسات ارشادية فردية للتلاميذ المشاغبين لفهم مشكلاتهم ..... ☐

عقد اجتماعات مع أولياء الأمور لمناقشة سلوك التلميذ ☐

العمل مع المعلمين لوضع استراتيجيات لضبط التلاميذ ☐

متابعة الحالات المتكررة واعداد تقارير حولها ☐

تدخلات أخرى: .....

3/ ما مدى فعالية التدخلات في الحد من الشغب المدرسي؟

فعالة جدا ☐

فعالة إلى حد ما ☐

غير فعالة ☐

4/ ما التحديات التي تواجهها عند التعامل مع الشغب؟

عدم حضور التلاميذ للجلسات الارشادية ☐

عدم تعاون بعض أولياء الأمور في حل مشكلات أبناءهم ☐

عدم تعاون الأساتذة مع الحلول المقدمة ☐

قلة المواد والدعم من الادارة لتنفيذ البرامج الارشادية ☐

تحديات أخرى: .....

ملحق نتائج الدراسة

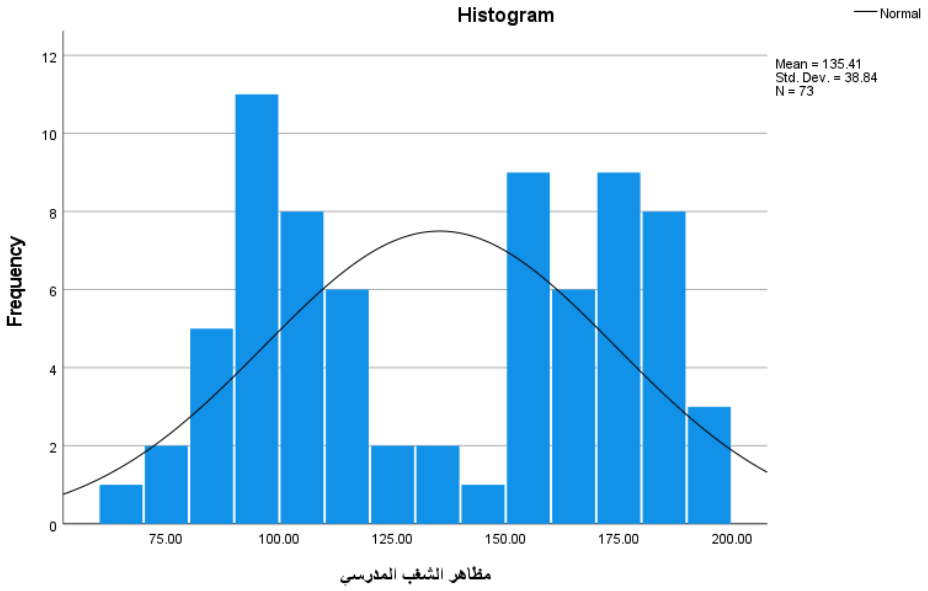
أولا/ التحقق من شرط اعتدالية التوزيع

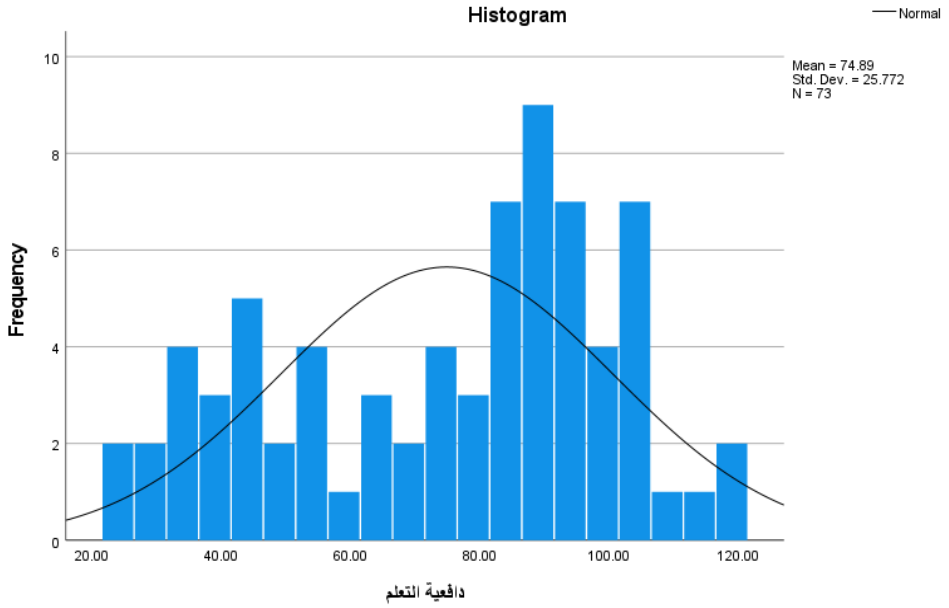
Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
مظاهر الشغب المدرسي	0.141	73	0.001	0.914	73	0.000
دافعية التعلم	0.142	73	0.001	0.940	73	0.002

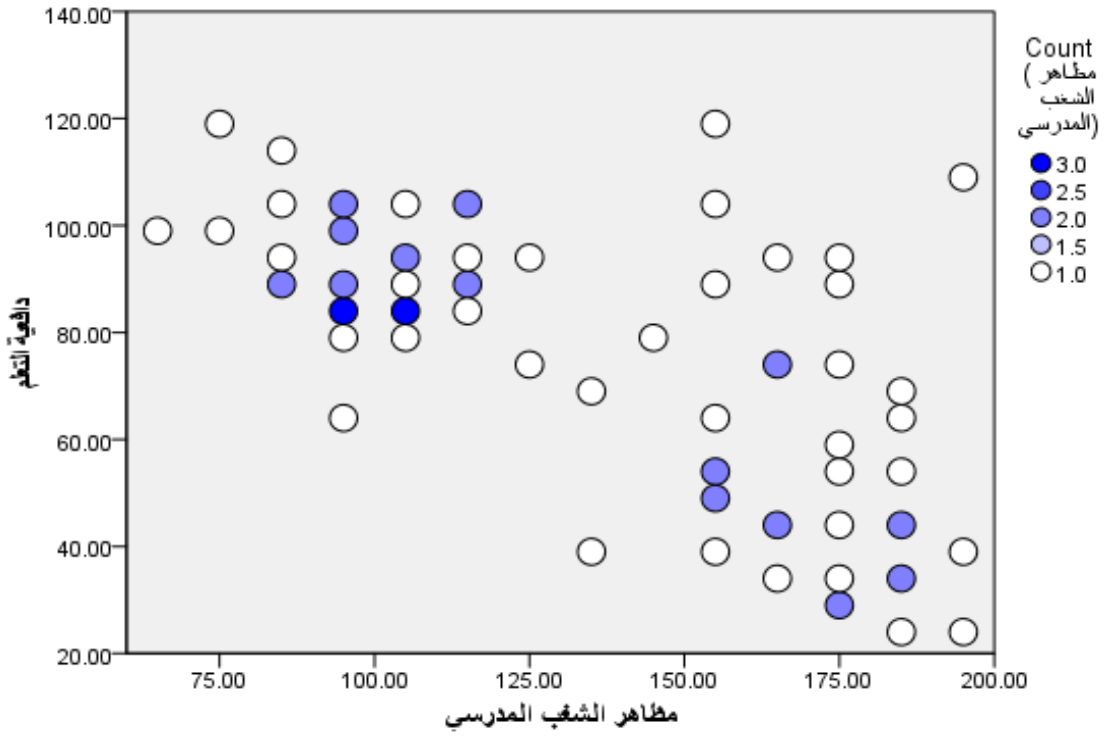
a. Lilliefors Significance Correction





ثانيا/ التحقق من شرط خطية العلاقة

GGraph



ثالثا/ التحقق من فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية:

Nonparametric Correlations

Correlations		
Spearman's rho		دافعية التعلم
مظاهر الشغب المدرسي	Correlation Coefficient	-0.639-**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	73
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

الفرضية الأولى:

Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
مظاهر الشغب المدرسي	أنثى	28	29.50	826.00	420.000	826.000	-2.383	0.017
	ذكر	45	41.67	1875.00				
	Total	73						

الفرضية الثانية:

Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
دافعية التعلم	أنثى	28	43.77	1225.50	440.500	1475.500	-2.150	0.032
	ذكر	45	32.79	1475.50				
	Total	73						

الفرضية الثالثة:

Kruskal-Wallis Test

Ranks				Test Statistics[a,b]		
المستوى الدراسي		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
مظاهر الشغب المدرسي	أولى متوسط	26	35.77	1.402	3	0.705
	ثانية متوسط	13	33.00			
	ثالثة متوسط	20	41.38			
	رابعة متوسط	14	36.75			
	Total	73				

الفرضية الرابعة:

Kruskal-Wallis Test

Ranks				Test Statistics[a,b]		
المستوى الدراسي		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
دافعية التعلم	أولى متوسط	26	37.58	2.744	3	0.433
	ثانية متوسط	13	44.92			
	ثالثة متوسط	20	33.45			
	رابعة متوسط	14	33.64			
	Total	73				

الفرضية الخامسة:

Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الاعادة		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
مظاهر الشغب المدرسي	معيد	31	34.08	1056.50	560.500	1056.500	-1.010	0.312
	غير معيد	42	39.15	1644.50				
	Total	73						

الفرضية السادسة:

Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الاعادة		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
دافعية التعلم	معيد	31	39.52	1225.00	573.000	1476.000	-0.871	0.384
	غير معيد	42	35.14	1476.00				
	Total	73						

كيفية الإستشهاد بهذه الدراسة حسب أسلوب APA

رقية، عزيبي (2025)،تحليل مظاهر الشغب المدرسي في نهاية السنة الدراسية وعلاقته بالدافعية لتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط، من وجهة نظر مستشار التوجيه المدرسي

مذكرة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه الجزائر، جامعة المدية