2015.00

اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته في مدارس محافظة بيت لحم

إعداد

وفاء فؤاد خليل أبو سعدى

حزيران / 1998

Thes
LB
3025
.A2
1998

إشـــراف

د. ميشيل صنصور – رئيساً

د. أحمد بكـــر – عضـــواً

د. تيسير عبدالله – عضـــواً

مكتبة جامعة بيرزيت
34483
BIRZEIT UNIVERSITY LIBRARY

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين

اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته في مدارس محافظة بيت لحم

إعداد

وفاء فؤاد خليل أبو سعدى

حزيران / 1998

اللجنة المشرفة	التوقيع
الدكتور ميشيل صنصور، رئيساً	.....
الدكتور أحمد بكر، عضواً	.....
الدكتور تيسير عبدالله، عضواً	.....

الإهـــداء

إلى أمي الحبيبة مدلين التي واصلت الليل والنهار وأضاءت الشموع حتى أُنجز هـذا العمل المتواضع، إذ كانت تمدّني بالعزم والتصميـم والحافز لكي أُواصل رسالتي العلمية، فلها مني كل المحبة والإجلال والوفاء.

إلى أبي الغالي فؤاد الذي كان نبراساً لي طوال الطريق والجندي المرابط في قواعده يزودني بالنصح والإرشاد.

إلى أخوتي الأَعزّاء إميل ونبيل ونديـم وعائلاتهـم الذين أَمدوني بالأمل والقوة والإرادة فكان لي ما أردت.

إلى صديقاتي العزيزات في كافة مواقعهن اللواتي كان لتشجيعهن الأثر الكبير في إنجاز هذه الرسالة المتواضعة، وأَخص بالذكر الصديقة العزيزة منى مصلح.

فلهـم جميعاً مني كل العرفان وستظل وقفتهـم الرائعة هذه قلادة ذهبية تطوّق عنقي أبد الدهر.

شكر وتقدير

بعد أن أشرفت هذه الرسالة على الاكتمال، من جميع جوانبها العلمية والثقافية بتوفيق من الله عز وجل، لما منحه لي من جَلَد وقوة وإيمان، لا يسعني إلاّ أن أُثمّن موقف الدكتور ميشيل صنصور المشرف عليها، لما بذله من جهد ووقت ثمينين وما قدّمه من إرشادات ونصائح أثْرَتْ هذه الرسالة من جميع جوانبها.

كما وأتقدّم بكل الثناء والتقدير إلى عضويّ اللجنة المشرفة على الرّسالة الدكتور أحمد بكر والدكتور تيسير عبد الله لما أبدياهُ من ملاحظات قيمة وتوجيهات رائعة ساهمت في إخراج الرسالة بالشكل العلمي المناسب، كما أشكرهما لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة.

وأخيراً أتوجه بالشكر العميق لجميع من ساهم في أن ترى هذه الرسالة النور، وأن تخرج إلى حيّز الوجود، وأخص بالذكر كل من د. ماهر قمصية والأستاذة سحر قمصية اللذين قاما بالمعالجة الإحصائية، والدكتور خضر مصلح الذي كانت لملاحظاته وتشجيعاته الأثر الرائع في إغناء هذه الرسالة، والأستاذ رياض الياس أبو سعدى الذي أشرف على التدقيق اللغوي، والآنسة ميسون خير التي قامت بطباعة الرسالة. وأشكرُ أيضاً مديري المدارس والمعلمين الذين أبدوا تعاوناً كبيراً لإنجاز هذا العمل العلمي.

إلى هؤلاء جميعاً خالص شُكري وتقديري ومحبتي، ومعاً على الطريق.

الباحثة

وفاء فؤاد أبو سعدى

قائمـــة المحتويات

الموضوع	الصفحة
- قرار لجنة المناقشة	أ
- الإهداء	ب
- شكر وتقدير	ج
- قائمة المحتويات	د
- قائمة الجداول	هـ
- قائمة الملاحق	ز
- قائمة الأشكال	ح
- الملخص باللغة العربية	ط
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	19-1
- طبيعة العقاب ومعناه	1
- العقاب البدني	2
- نظريات العقاب	2
- لمحة تاريخية للعقاب البدني	4
- العقاب البدني عبر الثقافات المختلفة	8
- مشكلة الدراسة	13
- هدف الدراسة	15
- أهمية الدراسة	15
- مصطلحات الدراسة	16
- افتراضات الدراسة	17
- حدود الدراسة	18
- فرضيات الدراسة	18

الفصل الثاني: أدبيات الدراسة 55-20

- اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في المدارس 20
- اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في الدول العربية 23
- معتقدات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني 24
- رد على معتقدات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني 25
- الخصائص الشخصية لمستخدمي العقاب البدني 29
- المتغيرات التي تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني 30
- تأثيرات ونتائج العقاب البدني 44
- آراء معارضو استخدام العقاب البدني 49
- آراء مؤيدو استخدام العقاب البدني 50
- الدراسات التي دارت حول فاعلية العقاب 51
- خلاصة نتائج الدراسات السابقة 54

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة 64-56

- مجتمع الدراسة 56
- عينة الدراسة 57
- الإجراءات الإدارية للدراسة 58
- وصف أداة الدراسة 59
- صدق أداة الدراسة 61
- ثبات قياس الأداة 62
- تصحيح أداة الدراسة 63
- تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية 63

الفصل الرابع: عرض النتائج 75-65

الفصل الخامس: ملخص الدراسة ومناقشة النتائج والتوصيات 96-76

المراجع 118-97

الملاحق 164-119

الملخص باللغة الإنجليزية 165

قائمـــة الجـــداول

الرقم	العنـــوان	الصفحة
(1)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، والموقع الجغرافي للمدرسة، 97/96 (أعداد مطلقة ونسبة مئوية).	56
(2)	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، والموقع الجغرافي للمدرسة، 97/96 (أعداد مطلقة ونسبة مئوية).	57
(3)	توزيع أفراد عينة الدراسة على عدد من المتغيرات، 97/96.	58
(4)	عدد عبارات بعدي الاتجاه ومترتبات العقاب البدني وأرقامها.	60
(5)	معاملات ارتباط الأسئلة بالمجموع الكلي لكل من: بعد الاتجاه، المترتبات، والمقياس الكلي.	61
(6)	معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الأداة.	62
(7)	الإحصاءات الوصفية لاتجاهات أفراد العينة الكلية نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة.	65
(8)	الإحصاءات الوصفية لمترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة الكلية تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة.	67
(9)	نتائج تحليل التباين الأحادي للدرجات على بعد الاتجاهات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة.	69
(10)	نتائج تحليل التباين الأحادي للدرجات على بعد المترتبات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة.	72
(11)	نتائج اختبار معامل الانحدار (Stepwise Regression) لبعدي الدراسة الاتجاهات والمترتبات.	75

قائمـــة المـلاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
(1)	الوزارة والعقوبات البدنية.	119
(2)	رسالة وزير التربية والتعليم، ورسالة مدير التربية والتعليم.	120
(3A)	معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي لبعد الاتجاه.	121
(3B)	معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي لبعد الاتجاه بعد حذف سؤال (15).	121
(4A)	معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي لبعد المترتبات.	122
(4B)	معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي لبعد المترتبات بعد حذف سؤال (29).	122
(5A)	معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي للمقياس.	123
(5B)	معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي للمقياس بعد حذف السؤالين (15،29).	124
(6)	قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني.	125
(7)	قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين غير الجامعيين والمعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني.	128
(8)	قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية وبكالوريوس تربية نحو استخدام العقاب البدني وغير المؤهلين تربوياً نحو استخدام العقاب البدني.	131
(9)	قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة نحو استخدام العقاب البدني.	134
(10)	قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء معلمي مدارس القرى ومعلمي مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني.	137
(11)	قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لسنوات الخبرة.	140
(12)	أرقام العبارات الدالة إحصائياً وغير دالة حسب اختبار كا^2 تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة.	144
(13)	فقرات مقياس آراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني والمتوسطات الحسابية، التكرارات، والنسب المئوية للأداء على المقياس الكلي.	145
(14)	تعليقات المعلمين حول قضية استخدام العقاب البدني.	147
(15)	برنامج لضبط النظام دون استخدام العقاب البدني.	151
(16)	استبانة الدراسة.	162

قائمـــة الأشكال

الرقم	عنـــوان الشكـــل	الصفحة
(1)	العوامل التي تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني	30
(2)	برنامج لضبط النظام دون استخدام العقاب البدني	151

الخلاصـــة

اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته في مدارس محافظة بيت لحم

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم نحو استخدام العقاب البدني، والنتائج السلبية المترتبة عليه، وإلى تأثير المتغيرات التالية: كالجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الخبرة، والسلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (695) معلماً ومعلمة موزعين على تلك المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، موقع المدرسة). كما تم تطبيق أداة الدراسة عليهم، والتي تكونت من بعدين. البعد الأول الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني وتضمن (21) سؤالاً، والثاني الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني وتضمن (9) أسئلة. وقد وفّر عملية التحكيم والاتساق الداخلي الصدق للأداة، بينما وفّر معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) الثبات للأداة، حيث تراوحت هذه بين (0.87-0.94 للبعدين). كما تم التأكد من ثباتها عن طريق إعادة الاختبار (Test-Retest)، إذ بلغ معامل الثبات (ر= 0.93).

ولتحقيق غرض الدراسة وُضعت الأسئلة التالية:

(1) ما هي طبيعة الاتجاهات السائدة ما بين المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني في المدارس؟

(2) ما هي الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

(3) هل المتغيرات والعوامل التالية مثل جنس المعلم، مؤهله العلمي، مؤهله التربوي، خبرته التدريسية، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي لها تأثير في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني؟

(4) هل المتغيرات المذكورة في السؤال الثالث تؤدي إلى وجود اختلافات في وجهات نظر المعلمين نحو الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني؟

وللإجابة على السؤال الأول والثاني، والمتعلقان بطبيعة الاتجاهات السائدة لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته، تم إجراء المعاملات الإحصائية الوصفية لإيجاد المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والمدى لإجابات أفراد العينة على بعدي الاتجاهات والمترتبات نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. ثم تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل سؤال من (30-1)، عن طريق تقسيم فئات الاستجابة الخمس (موافق بشدة، موافق، متردد، معارض، معارض بشدة) إلى فئتين هما: (1) موافق (بحيث تجمع موافق، موافق بشدة). (2) معارض (بحيث تجمع معارض، معارض بشدة). ثم أعقب ذلك جمع التكرارات والنسب المئوية. وقد دلت النتائج إلى أن أفراد العينة يعارضون استخدام العقاب البدني إلى حد ما ولكنهم أقرب إلى التردد من الرفض (المعارضة)، إضافة إلى وجود معرفة وإدراك لديهم بمترتبات العقاب البدني.

وللإجابة على السؤال الثالث والرابع المتعلقان بتأثير المتغيرات الستة في بعد الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني وبعد مترتباته تم صياغة الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين ومتوسطات اتجاهات المعلمات نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين غير الجامعيين ومتوسطات اتجاهات المعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين غير المؤهلين تربوياً ومتوسطات اتجاهات المعلمين المؤهلين تربوياً (بكالوريوس ودبلوم تربية) نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي المدارس الحكومية ومتوسطات اتجاهات معلمي المدارس الخاصة نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس القرى ومتوسطات اتجاهات معلمي مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمات عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير الجامعيين ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين الجامعيين عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير المؤهلين تربوياً ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين المؤهلين تربوياً (بكالوريوس ودبلوم تربية) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس القرى ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس المدن عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

11- لا يوجد معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

12- لا يوجد معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وقد تم اختبار صحة الفرضيات الموضوعة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للفرضيات العشر، ومعادلة بيرسون (Pearson) لقياس معامل الارتباط بين

متوسطات اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم (الفرضية الحادية عشرة). وأيضاً لقياس معامل الارتباط بين متوسطات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم (الفرضية الثانية عشرة). إذ كانت النتائج كما يلي:

1- تعود الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لاتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني إلى: الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي. إذ كان لتلك المتغيرات أثر ذو دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني لدى أفراد عينة الدراسة، وعليه تم رفض الفرضيات الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، والخامسة.

2- لم تدعم نتائج الدراسة الفرضيات الصفرية السادسة، السابعة، الثامنة، التاسعة، والعاشرة، إذ كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لمترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة تعود إلى: الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي، إذ كان لتلك المتغيرات أثر ذو دلالة إحصائية في بعد مترتبات العقاب البدني، وعليه تم رفض تلك الفرضيات (6-10).

3- دعمت نتائج الدراسة الفرضيتين الحادية عشرة والثانية عشرة، إذ كشفت عن عدم وجود معامل ارتباط ذي دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين وسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر = - 0.07) وهذه قيمة ضعيفة بشكل عام وليس لها أي دلالة. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود معامل ارتباط ذي دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وبين سنوات الخبرة التدريسية، إذ بلغ معامل الارتباط (ر = 0.01). وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (689) معلماً ومعلمة. ونتيجة لذلك قُبلت هاتان الفرضيتان. أي لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للخبرة في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته.

وقد تم إجراء اختبار كا^2 (Chi-Square) لكل سؤال على حدة استناداً لبعدي الدراسة: الاتجاهات والمترتبات تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. والهدف من ذلك الإجراء هو التعرف إلى الأسئلة التي فيها فروقات ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات الدراسة الست. إذ أشارت النتائج إلى وجود فروقات دالة إحصائياً بين إجابات أفراد عينة الدراسة عن أسئلة بعد الاتجاهات، وبعد المترتبات تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة. بينما أظهرت نتائج كا^2 لمتغير عدد سنوات الخبرة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أسئلة مترتبات العقاب البدني. كما دلت على أن جميع أسئلة الاتجاهات لم تصل حد الدلالة الإحصائية باستثناء السؤالين رقم (20 و 22). وتلك النتائج تدعم نتائج تحليل التباين الأحادي لبعدي الدراسة. كذلك تم إجراء اختبار معامل الانحدار (Stepwise Regression) لبعدي الدراسة: الاتجاهات والمترتبات تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. والهدف من هذا الاختبار هو التعرف إلى أكثر المتغيرات تنبؤاً في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. وقد دلت النتائج أن جنس المعلم هو أكثر العوامل تنبؤاً في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني، يلي ذلك على التوالي متغيرات: السلطة المشرفة على المدرسة، المؤهل العلمي، وموقع المدرسة. كما أظهرت النتائج أن جنس المعلم أيضاً هو أكثر العوامل تنبؤاً في بُعْد مترتبات العقاب البدني من وجهات نظر المعلمين يلي ذلك متغير السلطة المشرفة (أنظر جدول 11). ويُستنتج أن جنس المعلم والسلطة المشرفة على المدرسة من أكثر العوامل تنبؤاً في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته مقارنة ببقية المتغيرات.

الفصل الأول

تفاوتت الآراء حول قضية استخدام العقاب البدني في المدارس كوسيلة لضبط السلوك اللامرغوب فيه، فالمتتبع للأدبيات التي تناولت موضوع العقاب البدني يجد أن هنالك من يدينه، وهناك من يؤيده ويدافع عنه. فقد أثار موضوع العقاب البدني في المدارس واستخدامه لضبط النظام الصفي جدلاً وخلافاً ما بين المعلمين والمشرّعين والرأي العام والمربين لا سيما من حيث قانونيته وفاعليته واستخدامه وأخلاقياته (Johns & MacNaughton, 1990; Smith & Misra, 1992; Skinner, 1979; Cherian, 1994; Rose, 1984; Diamantes, 1992, 1994) . فهناك من المعلمين من يؤيد العقاب البدني على اعتبار انه أحد البدائل المتوفرة لديهم لضبط النظام داخل الصف؛ فالضرب بالنسبة لمثل هؤلاء المؤيدين أسلوب مشروع لمنع الطلبة من القيام بالسلوك اللامرغوب فيه، إضافة إلى أن مثل هؤلاء المعلمين يرون أن الطلبة يجب أن يشعروا أن لكل سلوك غير ملائم عواقب تنتج عنه (Grasmick, Morgan & Kennedy, 1992; Diamantes, 1994; Reinholz, 1979; Catron & Masters, 1993; Johns & MacNaughton, 1990; Anderson & Payne, 1994). وفي الطرف المقابل هناك من المعلمين من يُدين استخدام العقاب البدني ويحرمونه في مختلف المراحل الدراسية، بناءً على أن كثيراً من الباحثين وأخصائي علم النفس قد بينوا أن العقاب البدني أداة غير فعالة بتاتاً في ضبط وإدارة غرفة الصف. (Good & Brophy, 1990; Rose, 1984; Cherian, 1994; Elrod & Terrell, 1991; Keeshan, 1989) ، بل ويعتقد هؤلاء المعلمون أن العقاب البدني لا يحقق الأهداف المرجوة من استخدامه، لا سيما فيما يتعلق بخلق بيئة تعليمية إيجابية يتعلم فيها الطلاب بفاعلية (Ryan, 1994; Johns & MacNaughton, 1990; Rose, 1984) .

طبيعة العقاب ومعناه (Punishment) :

قدم أخصائيو علم النفس والتربية تعريفات متباينة لمفهوم العقاب البدني (Walters & Grusec, 1977). ويعود الاختلاف الوارد في هذه المعاني إلى غموض مصطلح العقاب، وتعدد جوانبه. فقد عرف وبستر (Webster, 1983, p. 683) العقاب على أنه "معاناة جزائية، ألم أو فقدان، أما الفعل يُعاقب فهو إيقاع عقوبة بمرتكب الإثم أو المخالفة كجزاء له أو كعملية ثأر وانتقام بقصد إحداث الأذى". وقد جاء في المعجم الوسيط أن العقاب يعني مجازاة الفاعل على سوء اقترفه (مصطفى، الزيات، عبدالقادر، والنجار، 1988). بينما يعرف كل من آزرن وهولز (Azrin & Holz, 1966, p.381) العقاب سلوكياً بأنه " أي مثير تقديمه يؤدي إلى التقليل من احتمالية حدوث الاستجابة التي يتبعها أو أنه يقود إلى إنمحائها". أما ديامانتس (Diamantes, 1992, p.233) فإنه يعرف العقاب بأنه "مثير بغيض يُستخدم بعد حدوث سلوك معين وذلك بغية تقليل معدل واحتمالية تكرار حدوث هذا السلوك". في حين أن نشواتي (1985, p.291) عرف العقاب على أنه "الحادث أو المثير الذي يؤدي الى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك عن طريق استخدام بعض المثيرات المنفرة غير المرغوب فيها، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها (معززات إيجابية) من السياق السلوكي بحيث ينزع السلوك موضوع الاهتمام إلى الزوال".

مما سبق يُلاحظ أن جميع التعريفات السابقة تناولت العلاقة بين السلوك وبين نتائجه، إلاّ أن هذه التعريفات لم تحدد أنواع المثيرات التي إذا ما أُتبعت سلوكاً ما تؤدي الى التقليل منه. إذ لا يوجد هناك مثير ما يمكن وضعه أو تحديده بدقة، يمكنه أن يؤدي باستمرار الى التقليل من احتمالية حدوث الاستجابة لدى جميع الكائنات الحية (Van Houten, 1983). ونتيجة ذلك يرى ماتسون وديلورنزو (Matson & Dilorenzo, 1984) أنه لا يمكن الافتراض أن أعمالاً معينة تُمثل عقاباً (كالضرب، الصدمة الكهربائية، والصراخ) إلاّ إذا أدت هذه الأعمال الى احتمال تقليل السلوك. إذ أن العقاب كالتعزيز يُعرَّف وظيفياً من خلال نتائجه على السلوك. وما الفرق بين التعزيز والعقاب سوى أن الأول يؤدي الى احتمال زيادة تكرار السلوك في حين يؤدي الثاني الى احتمال تقليل حدوثه (الخطيب, 1987; Gage & Berliner, 1992).

العقاب البدني (Corporal Punishment):

قدَّم عدد من الباحثين تعريفات مختلفة لمفهوم العقاب البدني، فبعض الباحثين على سبيل المثال عرفوا العقاب البدني أنه "الألم الجسدي الذي يتعرض له الفرد نتيجةً لقيامه بسلوك غير مرغوبٍ فيه" (Walters & Grusec, 1977, p.157) . بينما يعرفه هايمن (Hyman, 1990, p.10) بأنه "إحداث ألم ومعاناة جسدية للطالب نتيجة اقترافه لذنب ما". أما موريز (Maurer, 1974, p.14) فقد عرف العقاب البدني على أنه "إحداث ألم للجسم عادة عن طريق أداة كالسوط أو العصا يمارسه شخص ضد شخص آخر". في حين يعرفه ستراوس (Straus, 1994, p.4) بأنه "استخدام القوة الجسدية بقصد جعل الطالب يحس بالألم ولكن ليس بقصد الأذى أو الضرر". كما عرّف أزرين وهولز (Azrin & Holz, 1966, p.381) العقاب البدني بأنه "أي ممارسة تُحدث ألماً جسدياً (الضرب بمختلف أشكاله، الصراخ، والصدمة الكهربائية)".

مما يلفت الانتباه أن جميع التعريفات السابقة وان كانت تختلف في تفاصيلها، إلاّ أنها تعني إيقاع متعمد للألم بقصد معاقبة الطالب على قيامه بسلوك غير مرغوب فيه (Rust & Kinnard, 1983; Hyman & Wise, 1979; Cyran, 1987; McFadden, 1987) .

نظريات العقاب (Punishment Theories)

يرى جيلين Gillin الوارد ذكره لدى دسوقي (1961) أن هنالك أربعة اتجاهات فلسفية أدت الى نشوء ما يسمى بنظريات تبرر استخدام العقاب البدني لدى الشعوب الغربية. وهذه الاتجاهات هي: (1) الفلسفة اليونانية، (2) التشريعات الرومانية، (3) الديانتان اليهودية والمسيحية، (4) والعلم الحديث. أما في الشرق فإن المبادئ التي جاءت بها الديانة الإسلامية كمبادئ القصاص والعدالة المطلقة وحماية المجتمع هي التي شجعت على استخدام العقاب في المجتمع (دسوقي، 1961) وقد برز خلال تطور مفهوم العقاب في مجرى التاريخ أربع نظريات تبرر استخدامه هي: (1) نظرية الجزاء والقصاص. (2) نظرية الردع أو المنع. (3) نظرية الإصلاح والوقاية. (4) نظرية الحماية (دسوقي, 1961 ; الأبراشي, 1966; Rich, 1989, 1991).

1- العقاب كأسلوب جزاء وقصاص (Retribution): ان أول ما ظهر في تاريخ البشرية من شرائع هي شريعة حمورابي المستندة الى مبدأ "العين بالعين والسن بالسن" . وهو رأي سائد في المجتمعات البدائية، إذ كان أصحابه يرون أن الإثم لا يغتفر حتى ينال الجاني جزاءه. وقد كان من أصحاب هذا الرأي الفيلسوف

كنت Kant الوارد في ريش (Rich, 1989) والذي يرى أن العقاب واجب مطلق وحتمي يمارسه المجتمع ضد كل من يخالف القوانين السائدة. ويؤكد كنت Kant الوارد في ريش (Rich, 1989) ان العقاب وسيلة ضرورية لتحقيق العدالة ولحماية الضحايا الأبرياء ولتقليل ما يمكن أن يحدث من جرائم في المستقبل. وحسب وجهة نظر أصحاب هذه النظرية فإن العقاب يجب أن يكون مساوياً في شدته لشدة الفساد الأخلاقي المرتكب (الأبراشي، 1966) . أما الهدف من وراء العقاب هو معاقبة المذنب على ما اقترفه من أعمال وليس الانتقام من شخصه. كما أن العقاب وسيلة للتكفير عن الإثم وذلك بجعل المذنب يحس بالألم لردعه عن ارتكاب مثل هذه الأعمال مستقبلاً (الأبراشي ,1996; Rich, 1991).

وينتقد الأبراشي (1985) تلك النظرية بأنها غير صالحة للاستخدام في المؤسسات التربوية، لكونها لا تهدف للإصلاح والتأهيل، ولا تجعل الطالب يدرك أسباب معاقبة السلوك غير مرغوب فيه. كما أن أصحاب هذا الرأي يتجاهلون ضرورة معالجة البواعث التي أدت لقيام الفرد بالسلوك غير المرغوب فيه. ويشير الأبراشي (1985) الى أن المعلم يجب أن يفكر في الطالب المذنب وبطرق تقويمه أكثر من تفكيره في الذنب. ورغم كل الانتقادات الموجهة لتلك النظرية، فإن الأبراشي (1966) يوضح أن لتلك النظرية ميزة في أنها تدعو لممارسة العقاب بشكل متساوٍ بين جميع الأفراد دون محاباة بين هذا وذاك.

2- العقاب كوسيلة ردع ومنع (Deterrence & Prevention): يرى أصحاب هذا الرأي أنه يجب استخدام العقاب بهدف منع المذنب قانونياً من ارتكاب المزيد من المخالفات، وإعطائه درساً لن ينساه. وفي نفس الوقت جعله عبرة للآخرين كي لا يقوموا بسلوكيات مشابهة (الأبراشي ,1966 ; Rich, 1991 ; دسوقي ,1961). ويصر الباحث سيزار Cizar الوارد في (دسوقي، 1996) أن العقاب الهادف للردع يجب أن يكون علنياً أي على مرأى من الجمهور وفورياً. كذلك يجب أن يتناسب العقاب في شدته مع الجريمة المرتكبة، وأن يكون منصوص عليه في القوانين المتبعة وأن يكون هنالك مبررات لاستخدامه . أما الفيلسوف الألماني أمانويل الوارد في (الأبراشي، 1966) فإنه ينتقد هذا الرأي على اعتبار أنه يعامل الإنسان كوسيلة أو أداة تستخدم لإعطاء دروس وعبر وليس ككائن له هويته واستقلاليته.

ويشكك كل من دسوقي (1961) ; والأبراشي (1966) بفاعلية وقيمة العقاب كأسلوب ردع أو منع المجرمين عن ارتكاب مزيد من الجرائم. ويبين كل منهما أنه لا توجد أية دلائل تبين أن العقاب قد أدى في الماضي إلى تقليل حدوث الجرائم. إذ أن العقاب البدني المستخدم في المدارس قد أدى إلى زيادة المشكلات السلوكية لدى الطلبة (Hyman, 1990). إلاّ أن الأبراشي (1966) يوضح أن العقاب كأسلوب ردع أمر مفيد للفرد الطاهر القلب الذي يتعظ من الأحداث التي تلم بغيره.

ونتيجة للانتقادات الكثيرة لوجهة النظر هذه، ونتيجة لظهور الحركة الإنسانية (Humanism) التي ركزت على أهمية ضرورة المحافظة على كرامة الإنسان، واستخدام العقل وتحمل المسؤولية في معالجة السلوكيات غير المرغوب فيها. فقد بدأت نظريات جديدة بالظهور ترى أن العقاب يجب أن يعمل كأسلوب للإصلاح ووقاية الناس من الشرور.

3- العقاب كأسلوب إصلاح ووقاية (Reform & Prevention): يرى أصحاب هذه النظرية أنه يجب استخدام العقاب كأسلوب لإصلاح المذنب وإبعاده عن ميوله الشريرة، وتوجيهه للطريق السليم. كذلك يجب أن يعمل العقاب على تأهيل المذنب أخلاقياً واجتماعياً (Rich, 1989). إذ أن الهدف من العقاب وفقاً

لأصحاب هذا الرأي هو خلق فرداً جديداً يحترم القواعد والقوانين السائدة (Bugelski, 1979). ويضيف بنثام Bentham الوارد في (Rich, 1989) أنه قد تعجز المدرسة عن معالجة وتقويم سلوك بعض الطلبة كمتعاطي المخدرات أو استخدام السلاح. لذلك يجب على المدرسة إحالتهم إلى محاكم الأحداث أو أي مؤسسة إصلاحية تتولى أمور تعليمهم. ويشير الأبراشي (1966) إلى أن استخدام العقاب كوسيلة للإصلاح ووقاية الفرد له ميزة هامة وهي أنه يأخذ الأمور التالية بنظر الاعتبار عند عقاب الطالب متمثلة فيما يلي: عامل السن ، الفروق الفردية بين الطلبة، والدوافع التي أدت الطالب لارتكاب الخطأ. كذلك يراعي الظروف الاجتماعية والأسرية، والظروف المحيطة بالطالب، درجة شدة السلوك، وتاريخ سلوك الطالب (الدلو Tulley & Chiu, 1995; Wolfgang & Kelsay, 1995; 1996,).

4- العقاب كأسلوب حماية (Protection): لقد اتفق رجال التربية، وأجمعت آراؤهم على قبول هذه النظرية كواحدة من نظريات العقاب، وتنادي هذه النظرية أن السجون لم تنشأ إلاّ لحماية من هم خارج السجن، وليس لمعاقبة أولئك المجرمين (الأبراشي، 1966). ووفقاً لمؤيدي هذه النظرية فإن الطفل الذي يؤثر على نظام المدرسة يجب أن يوضع في عزلة، إذ لا يمكنه أن يزعج غيره من الطلبة.

لمحة تاريخية للعقاب البدني (Historical Overview)

يعود السبب في انتشار استخدام العقاب في التربية إلى الزمن الروماني الذين اعتادوا على استخدام العصا لتأديب عبيدهم (Skinner, 1974)، والى زمن المصريين القدماء واليهود القدامى الذين كانوا يستخدمون العقاب الشديد في تربية أطفالهم (Rich, 1989; Reardon & Reynolds, 1979). إضافة إلى ذلك تبين من خلال مراجعة الأدبيات أن أحد أسباب استخدام العقاب البدني قديماً هو تأثير الدين. إذ ذكر ريش (Rich, 1991) ; وراتلف (Ratliff, 1980, p.475) أن العقاب البدني انعكاس للمعتقدات اليهودية التي تدعو لضرورة معاقبة الأطفال لطرد الأرواح الشريرة التي تسكنهم وجعلهم يطيعون والديهم وكبار السن طاعة عمياء . أما دورنت (Durant, 1950) ; ومانّنج (Manning, 1979) ; وبراينت (Bryant, 1978) فيشيرون إلى أن التأثير في استخدام العقاب البدني في مدارس الولايات الأمريكية يعود إلى زمن الاستعمار البريطاني لأمريكا. فقد بقي القانون الصادر عن الاستعمار البريطاني في مجال التعليم ساري المفعول في الولايات المتحدة حتى بعد تحويل التعليم الابتدائي والثانوي من سلطة المستوطنات لتخضع لإشراف المدارس الحكومية (Anderson & Payne, 1994). كما بقي العقاب البدني مقبولاً في المدارس حتى السبعينات من هذا القرن، حتى ظهرت نظريات تعترض على استخدام جميع أشكال العقاب، وخصوصاً العقاب البدني. كما تبين سيئاته انطلاقاً ممن طرحه السلوكيون (Skinner, 1974). إذ أشاروا إلى أن فشل التعليم يعود لكثرة استخدام العقاب في المدارس، نتيجة لذلك يرى سكينر (Skinner, 1968) انه لكي يصبح التعليم أكثر نجاحاً ولكي تتحسن العلاقة بين المعلم والطالب يجب أن يتخلى المعلمون عن استخدام الأساليب البغيضة (العقاب) ليحل محلها أساليب التعزيز الإيجابي.

نتيجة لمعارضة علماء النفس لاستخدام العقاب البدني ظهرت خلال العشرين عاماً الماضية صرخات تُدين ممارسات العقاب البدني ضد طلبة المدارس (Shidler-Lattz, 1995). ففي عام 1972 قام اتحاد

الحريات المدنية الأمريكي (American Civil Liberties Union) بالاشتراك مع الجمعية الأمريكية للصحة النفسية (American Orthopsychiatry Association) برعاية مؤتمر حول موضوع العقاب البدني (Shidler-Lattz, 1995). وكانت ولاية نيوجرسي (New Jersey) هي الولاية الوحيدة التي منعت استخدام العقاب البدني قانونياً في مدارسها وذلك منذ عام 1867. وفي عام انعقاد المؤتمر عملت ولاية ماساشوستس (Massachusetts) هي الأخرى بإتباع خطاها (Grasmick, et al., 1992; Hyman, 1990; Bauer, Dubanoski, Yamauchi, & Honbo, 1990). وقد أصدرت الجمعية الأمريكية للصحة النفسية عام 1974 قراراً رسمياً بمنع استخدام العقاب البدني في المدارس. كما قامت بتأسيس أول جمعية لحماية حقوق الأطفال ومعالجة قضية العقاب البدني. وخلال هذا العقد أصدرت الجمعية التربوية الوطنية (National Education Association) تقريراً أدانت فيه استخدام العقاب البدني في المدارس وأوصت بإلغائه (Shidler-Lattz, 1995).

وفي عام (1977) رُفعت أول قضية ضد استخدام العقاب البدني إلى المحكمة العليا في الولايات المتحدة، والتي رفعها انغراهام (Ingraham) ضد المدير رايت (Wright). إذ تلقى الطالب انغراهام عشرين ضربة قوية نتيجة عدم تجاوبه مع التعليمات. وقد عانى من جرّاء الضرب المبرح من تورم الأمر الذي جعله ينقل إلى غرفة العناية المكثفة. وقد جاء في الحكم الصادر عن المحكمة العليا أن استخدام المدرسة للعقاب البدني كوسيلة لضبط سلوك الطلبة ليس فيه أية مخالفة للدستور الأمريكي. كما أن للعاملين في المدارس الحق باستخدام العقاب البدني (Graziano & Namaste, 1990; Bauer et al., 1990). وقد بينت المحكمة العليا أن البند الثامن من الدستور الأمريكي يُعاقب الأفراد حين يستخدمون عقاب وحشي وغير عادي في نظام مغلق كالسجون، بينما لا يُدين استخدام العقاب البدني في نظام مفتوح كالمدارس (Essex, 1989; Rich, 1991; Johns & MacNaughton, 1990; Shidler-Lattz, 1995). وأكدت المحكمة العليا آنذاك أن لكل ولاية الحق الشرعي في سن قوانين خاصة بها للحفاظ على النظام في مدارسها. وأن من حق الولاية نفسها وليس من حق المحكمة أن تصدر قوانين تحدّ من استخدام العقاب البدني في المدارس (Shidler-Lattz, 1995; Bauer et al., 1990; Rich, 1991).

أما القضية المشهورة الثانية التي رفعت الى المحكمة العليا والتي رفعها بيكر Baker ضد اوين Owen الواردة في شيدلر لاتز (Shidler-Lattz, 1995). فقد أوصت المحكمة العليا بضرورة إتباع الإرشادات التالية عند استخدام العقاب البدني في المدارس:

1- عدم اللجوء للعقاب البدني كأسلوب وحيد لضبط النظام بل استخدامه بعد استنفاذ كافة الأساليب الأخرى.
2- أن تُعلن المدرسة مُسبقاً وفق لوائحها عن الأعمال التي إذا ما ارتكبها الطلبة يستوجبون عليها عقاباً بدنياً.
3- أن يكون هناك شاهد غير المُعاقب عند تطبيق العقاب البدني.
4- أن يتم الحصول على موافقة الوالدين مسبقاً قبل استخدام العقاب البدني مع الطلبة.

وهناك عدد آخر من القضايا المتعلقة باستخدام العقاب البدني في المدارس قد رفعت للمحكمة العليا. وقد لاقت بعضها نجاحاً مما أدى لإجراء تعديل على الدستور عُرف باسم التعديل الرابع عشر، والذي نص على ضرورة حق توفير الحماية للطلاب (Shidler-Lattz, 1995). كما ونص التعديل الرابع عشر من قانون

العقاب البدني أن استخدام العقاب البدني بشكل مفرط في المدارس أمر مخالف للدستور الأمريكي، وأعطى القانون المعدل الحق للوالدين في ملاحقة معلمي ومديري المدارس قانونياً في حال استخدامهم للعقاب البدني بشكل مفرط (Moelis, 1989). إلاّ أن المحاكم قد فشلت في تحديد متى يكون العقاب البدني مفرطاً في عدة قضايا (Johns & MacNaughton, 1990; Essex, 1989).

وبالرغم من ذلك فقد كان لإصدار مثل هذا القانون تأثير على قيام وتأسيس بعض المؤسسات الرسمية التي هدفت إلى إلغاء استخدام العقاب البدني في المدارس. فقد تأسس عام 1987 منظمة رسمية باسم الائتلاف الوطني (National Coalition). وقد ضمّ هذا التحالف عدداً من المؤسسات مثل: المركز القومي لحماية الطفل من الإيذاء، الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال، مؤسسة نقابة المحامين الأمريكية، المؤسسة الطبية الأمريكية، مؤسسة الوالدين والمعلمين، الجمعية التربوية الوطنية، جمعية الطب للمراهقين، المركز الوطني لدراسة العقاب البدني وبدائله في المدارس، ومؤسسة إنهاء العنف ضد الجيل القادم (Smith & Misra, 1992; Bauer et al., 1990; Gursky, 1992; Evans & Richardson, 1995).

وقد بلغ عدد المؤسسات والجمعيات التي وحدت جهودها ضمن هذا التحالف لمنع العقاب البدني في المدارس (46) مؤسسة وجمعية (Gursky, 1992). وقد بذل الاتحاد جهوداً مكثفة اشتملت على: إجراء اجتماعات محلية وقومية، إعداد مقالات ونشرات ونشرها في الصحف والدوريات ووسائل الإعلام الأخرى وذلك لإثارة الرأي العام ضد استخدام العقاب البدني في المدارس (Gursky, 1992).

ونتيجة لهذه الجهود المكثفة، ولما صدر عن المحاكم الفدرالية من قوانين، والتعديل الذي طرأ على الدستور. ازداد عدد الولايات الأمريكية التي أصدرت قوانين رسمية تمنع استخدام العقاب البدني في المدارس وتحيل مرتكبه إلى المحاكم القضائية حتى بلغ عددها (27) ولاية (Chmelynski, 1996 a; Evans & Richardson, 1995; Gregory, 1996). إلاّ أنه وحتى يومنا هذا ما زالت هنالك ثلاث وعشرون ولاية أمريكية تُجيز استخدام العقاب البدني في مدارسها (Short, Short, & Blanton, 1994; Evans & Richardson, 1995). ومن الجدير بالذكر أن عدداً قليلاً من الدول ما زالت تسمح باستخدام العقاب البدني في مدارسها منها: الولايات المتحدة، جنوب أفريقيا، استراليا، أجزاء من كندا (McFadden, 1987). ومن جانب آخر قامت العديد من الدول بمنع استخدام العقاب البدني في المدارس قانونياً منها: الدول الأوروبية، الاتحاد السوفييتي، الصين، السويد، إسرائيل، قطر، الأردن (Hyman, 1990). وقد كانت بولندا Poland الرائدة في مجال إلغاء العقاب البدني في المدارس، إذ قامت بإلغائه عام 1783 (Hyman, 1990).

وقد لعبت الأمم المتحدة دوراً هاماً في جعل هذه الدول تعمل على إصدار قوانين لمنع استخدام العقاب البدني في المدارس. فقد أصدرت الأمم المتحدة اتفاقية خاصة بحقوق الطفل. وقد نص البند رقم (1) من المادة رقم (19) من هذه الاتفاقية على ما يلي: "أن على الدول الأعضاء أن تتخذ جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال أو حتى أية معاملة تنطوي على الإهمال" (اتفاقية الأمم المتحدة، 1991، ص. 31). كما ينص البند الثاني (2) من المادة رقم (28) من نفس الاتفاقية (اتفاقية الأمم المتحدة، 1991، ص. 45) على ما يلي: "على الدول الأعضاء اتخاذ كافة التدابير اللازمة لضمان إدارة النظام في المدارس على نحو

يتماشى مع المحافظة على كرامة الطالب الإنسانية. وأن تعمل كل مدرسة على إعداد الطفل وتربيته على المثل العليا المعلن عنها في ميثاق الأمم المتحدة، لا سيما الكرامة، التسامح، الحرية، الإخاء، المحبة، الأمن النفسي". ويمكن للطفل نيل حقوقه عن طريق تجنب المعلم العقاب البدني أو أي عقاب يسئ للطالب جسمياً ونفسياً كالتوبيخ، التحقير، أو خصم العلامات. ويصرّ بعض الباحثين على اعتبار العقاب البدني أحد أشكال إيذاء الطفل، ذلك من أجل منع استخدامه سواء في البيت أو المدرسة (Daro & Mitchell, 1988; Hyman & Wise, 1979; Moelis, 1989; Hyman, Clarke, Erdlen, 1987).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن النظام التربوي والقانون الأردني هو النظام الذي يطبق في مدارس الضفة الغربية، والسبب عدم وجود قوانين رسمية ودستور فلسطيني حتى الآن. ويلاحظ أن قانون العقوبات الأردني قد أجاز للأباء الحق في تأديب أولادهم. فقد نصّت الفقرة (أ) من المادة رقم (62) من قانون العقوبات الأردني رقم (16) لعام 1960 الوارد عند (نجم، 1991) على ما يلي: "ضروب التأديب التي يُنزلها بالأولاد آباؤهم على نحو ما يبيحه العرف العام" . ويوضح نجم (1991) أن المقصود "بالأولاد" هنا هم كل من لم يبلغ الخامسة عشرة من عمره، أو كان قد بلغها ولكنه ما زال تحت وصاية القائم على تربيته حتى يبلغ سن الثامنة عشرة. ويكون "التأديب" من حق الأب أو الأم أو ولي الأمر مثل الخال، العم، أو الأخ الأكبر وذلك في حالة عدم تواجد الأب. ويضيف نجم (1991) أن التأديب قد يتخذ صورة اللوم والتعنيف، وان هذا التأديب جائز ما دام لم يتجاوز من حيث شدته ما تقتضيه اعتبارات التهذيب. وقد يتخذ "التأديب" صورة الضرب الخفيف، إلاّ أن للضرب الخفيف شروطاً محددة شرعاً لا يجوز تجاوزها يلخصها السعيد (1981); ونجم (1991) فيما يلي:

1- الاّ يكون الضرب بغير اليد مثلاً باستخدام السوط أو العصا.
2- أن لا يزيد عدد الضربات عن ثلاث.
3- أن يتجنب مُستخدم الضرب المواضع الحساسة من الجسم كالرأس والوجه.
4- أن لا يكون الضرب مبرحاً بمعنى أن لا يترتب عليه كسر العظم أو حرق الجلد، أو تغيير لون الجلد. وأن لا يؤدي إلى جراح أو عجز عن العمل.
5- أن يكون غاية التأديب التهذيب والإصلاح والتعليم وليس الإيذاء.

ويؤكد نجم (1991) أنه في حال التزام الأب أو من يقوم مقامه بهذه الشروط، لا تقع عليه أية مسؤولية جنائية. أما إذا تجاوزها فيتعرض لملاحقة قانونية.

أما فيما يتعلق بحق المعلمين في تأديب طلبتهم، فقد اعترف المشرع الأردني بذلك. فقد نصت الفقرة (هـ) من المادة رقم (2) من تعليمات النظام المدرسي رقم (3) الصادر عام 1970 الوارد عند (نجم، 1991) على "منع العقاب البدني منعاً باتاً". بينما يحق للمعلمين تأديب طلبتهم بوسائل أخرى مثل: التنبيه، الإنذار، النقل من مدرسة إلى مدرسة أخرى، الطرد المؤقت من المدرسة، أو حتى طرده بشكل نهائي. ويطبق نفس القانون في الجامعات الأردنية وكليات المجتمع وذلك استناداً لنظام تأديب الطلبة رقم (2) الصادر عام 1979. وبناءً عليه يعتبر قيام المعلم بضرب الطالب تجاوزاً لصلاحياته مما يؤدي إلى فقدانه لوظيفته (نجم،1991).

العقاب البدني عبر الثقافات المختلفة (Corporal Punishment Cross - Culturally):

بينت الدراسات السابقة أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع، فإذا كانت الثقافة تستخدم العقاب البدني كأسلوب في التنشئة الاجتماعية، فإن أفراد المجتمع يميلون لاستخدامه ويؤمنون بفاعليته في تقليل السلوك غير المرغوب فيه (Abu Saad & Hendrix, 1993 a; Deley, 1988; Reynolds et al., 1990; Flynn, 1996 a; 1996, عيوش) . وهذا ما طرحه أيضاً ستراوس (Straus, 1991) في نظريته المسماة "دائرة العنف (cycle of violence) إذ بيَّن ستراوس (Straus, 1991) أنه كلما ازداد تعرض الإنسان للضرب ازداد لديه الميل لاستخدام أسلوب الضرب عندما يشب ويكبر ليصبح أباً أو أماً. وهذه الدائرة من السلوك التأثيري المتبادل تتعزز من جيل لآخر، مما يجعل في غاية الصعوبة أن تجد من يتحداها أو يغيرها. بذلك يبقى العقاب البدني أسلوباً ذا فاعلية قوية ولا علاقة له بالإيذاء.

وتشير الأدبيات إلى أن الثقافات المختلفة تنظر إلى العقاب البدني نظرات مختلفة. إذ أن بعض الثقافات تُدين العقاب البدني في المدارس وتستنكره، بينما تعمل ثقافات أخرى على منع استخدامه قانونياً مثل الثقافة السويدية والاسرائيلية، وبعضها تؤيد استخدامه من منطلق أن الأطفال والشباب المراهقين قد يسيئون التصرف إذا لم يجدوا من يعاقبهم ويردعهم عن القيام بسلوكيات سيئة مثل الثقافة العربية. وهناك من يؤيدونه استناداً إلى أن العقاب البدني عنصر أساسي لتطوير الانضباط الذاتي لدى الأفراد (Wayson & Pinnell, 1985). وفيما يلي مقارنة بين بعض الثقافات والقوانين الدولية التي أصدرتها بعض الدول بصدد استخدام العقاب البدني.

أصدرت السويد قانوناً عام 1958 يُحرم استخدام العقاب البدني في المدارس ويقدم مرتكبه للمحاكمة. وفي عام 1979 أصدرت السويد قانوناً يمنع الوالدين من استخدام العقاب البدني مع أطفالهم بكافة أشكاله، ويعرض مستخدميه لعقوبات قانونية. وينص الدستور السويدي على أنه: لا يمكن أن يتعرض الطفل للعقاب البدني بأي صورة من صوره. والهدف من هذا القانون ليس فقط وقف الإجراءات التعسفية التي قد يرتكبها الوالدان أو المعلمون ضد الأطفال وإنما أيضاً إعداد الأطفال وتربيتهم بأسلوب يبعدهم عن المشكلات النفسية وغيرها (Haeuser, 1990). ويشير هويزر (Haeuser, 1990) أنه في عام 1979 عُمِّمَ القانون عبر وسائل الإعلام، وطبع على أغلفة الحليب كأسلوب دعاية تبثها الحكومة لتذكر الوالدين بالقانون كلما قاموا بتحضير الحليب لأطفالهم. كما قامت المؤسسات السويدية بتوزيع كتيبات للبدائل عن العقاب البدني يُمكن للوالدين استخدامها. إضافة إلى ذلك قامت بإعداد مساقات تربوية للأهالي. وفي دراسة أجراها دلي (Deley, 1988) للمقارنة بين الشعب الأمريكي والشعب السويدي من حيث استخدامهم للعقاب البدني، بينت النتائج أن الأمريكيين رجالاً ونساء أكثر استخداماً للعقاب البدني مقارنة بأبناء الشعب السويدي. ويعود ذلك حسب رأي دلي (Deley, 1988) للاتفاق العام في الرأي بين أبناء الشعب السويدي حول عدم استخدام العقاب البدني، وضرورة دعم ومساندة قوانين بلادهم.

يشير بنتهول (Benthall, 1991) إلى أن بريطانيا قامت بإلغاء العقاب البدني في مدارسها في أواسط أو أواخر الثمانينات. بينما في السابق وجدت علاقة قوية بين العقاب البدني والهوية الثقافية البريطانية. ففي

الدراسات الانثروبولوجية التي أجراها كوبر وسكوت Cooper & Scott الوارد في بنتهول (Benthall, 1991) تبيَّن أن الجلد كان نظاماً سائداً في الجيش البريطاني والسجون والبحرية البريطانية، وانه لم يتم إلغاء الجلد في السجون إلاّ عام 1967 (Benthall, 1991). وتعرض دراسة بنتهول (Benthall, 1991) كيف أن العقاب الجسدي خلال أواسط الخمسينات كان هو النظام السائد في أشهر المدارس البريطانية، مثل مدرسة Eton . والسبب يعود إلى أن المدارس آنذاك كانت تعطي قيمة كبيرة للتقاليد السائدة في المجتمع البريطاني. ويوضح بنتهول (Benthall, 1991) أن الجلد أو الضرب على قدم عارية فيه شبه من عادة ختم أسماك الكافيار في الميناء.

ويرى ستارتفاتن وتلهاوج (Svartvatn & Telhaug, 1996) أن الثقافة النرويجية السائدة بين عام (1889-1930) تؤيد استخدام العقاب البدني كأسلوب لتربية وتنشئة الأطفال. إذ أن العقاب البدني جزءاً من أنماط التنشئة لدى الأسرة النرويجية. ويرى كلا الباحثين أن أساليب الضبط المتشددة السائدة في المدارس النرويجية منذ الثلاثينات وجدت لتشجع على تربية وتخريج أفواج من عمال مطيعين لسوق العمل النرويجي، عُمَّال يتحملون الرتابة والملل والتعب الشديد. كذلك لتخرج أجيال تُطيع قوانين الحكومة لا سيما وأن الوضع السياسي لم يتح الفرصة للأفراد من عامة الناس للإبداع والاستقلال.

أما يونج (Young, 1993) فقد أشار إلى أن المدارس اليابانية ما زالت تستخدم العقاب البدني وان كان ذلك مخالفاً للقانون. وتشير صحيفة Japan Times الواردة في يونج (Young, 1993) أنه بالرغم من كون اليابان إحدى أكثر الدول المتقدمة اقتصادياً فهي الأكثر استخداماً للعقاب البدني في مدارسها. ويعود ذلك كما تشير الصحيفة إلى تأثر الشعب الياباني بمبادئ كونفوشيوس، الذي يرى أن المعلم يحتل مكانة مرموقة. وأنه يجب أن لا يتعرض لمقاضاة قانونية حين يؤدب طلابه حتى وان كان ذلك مخالفاً للدستور. ويرى يونج (Young, 1993) أن الأنظمة المتشددة في المدارس اليابانية هي شؤون مقبولة شعبياً منذ الستينات، بعد حدوث النهضة الاقتصادية والصناعية في اليابان. إذ أن النظام الشديد في تربية الأجيال يعني تخريج أفواج من عمال مطيعين للمصانع اليابانية. وأضاف بريوت (Prewitt, 1988) أن العقاب البدني يُمثل أحد الأسس التي تركز عليها ثقافة المدرسة اليابانية، ولكنه في نفس الوقت يسبب توتراً شديداً لدى الطلبة حتى أن بعضهم قد يقدم على الانتحار كردة فعل لتعرضهم للعقاب البدني في المدارس.

أما في الشرق الأوسط فقد قام أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) بإجراء دراسة مقارنة في إسرائيل بين معلمي الريف اليهودي (الكيبوتس) ومعلمي ثلاثة أنواع أخرى من التجمعات حُددت حسب موقعها وحسب العرق وهي: مدارس البدو العرب، المدارس العربية داخل المدن الإسرائيلية، ومدارس المدن اليهودية. وقد قارنت الدراسة بين هذه الأنواع الأربعة من المدارس من حيث أيدولوجية ضبط الطلبة التي يستخدمها المعلمون. وقد بينت نتائج الدراسة أن معلمي الكيبوتس أكثر إنسانية من حيث تعاملهم مع الطلبة، يليهم المعلمون العرب العاملون في مدارس المدن، ثم المعلمون اليهود العاملون في مدارس المدن، وفي الفئة الرابعة يقع معلمو البدو من العرب. ويعزو ليون Leon الوارد في أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) السبب في ذلك إلى طبيعة مجتمع الكيبوتس الذي أسس على مبادئ التعاون، الاشتراكية، الديمقراطية، المساواة، اللاتسلط، الاعتماد على النفس، احترام شخصية

الفرد وتطوير قدراته. إذ تقوم مدارس الكيبوتس بترجمة هذه المبادئ والقيم إلى أهداف تعليمية، مما يؤدي إلى خلق ثقة متبادلة بين الطالب والمعلم من جهة، وتشجيع الطالب على الانضباط الذاتي (self discipline) من جهة أخرى (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) .

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود اختلافات ثقافية بين معلمي الكيبوتس ومعلمي البدو العرب من حيث أساليب وأيدولوجية ضبط الطلبة. ويعود السبب وراء مثل هذه الاختلافات وفقاً لما يراه أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) إلى طبيعة المجتمعات العربية البدوية في إسرائيل، إذ أنها مجتمعات تقليدية يسودها نظام من القيم والعادات المبنية على التسلسل الهرمي للسلطة الذي ينظم العلاقات بين الأفراد في المجتمع، إذ على الصغير أن يحترم ويطيع الكبير. كما تتصف المجتمعات العربية الريفية بخصائص مشابهة حيث المدارس يسودها النظام التسلطي الاستبدادي. وتعمل مثل هذه المدارس العربية الريفية والبدوية وفقاً لنظام ضبط متشدد يركز على إنهاء المنهاج الدراسي، واستخدام أساليب تعليم تقليدية مثل التلقين والمحاضرات. كما أن الاتصال داخل الصف ذو اتجاه واحد، من الأعلى إلى الأسفل، أو من المعلم إلى الطالب. ومثل هذه البنية في الاتصال تركز على بقاء الطالب مستمعاً غير مشارك ومطيعاً للتعليمات وللأوامر، ومخالفتها تعني تعرض الطالب للعقاب البدني أو ما شابه ذلك من أساليب الضبط القاسية.

إضافة إلى ذلك أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمين العرب العاملين في مدارس المدن العربية داخل إسرائيل يستخدمون أساليب أكثر إنسانية في عملية ضبطهم للطلبة مقارنة بالمعلمين اليهود العاملين في المدارس اليهودية داخل المدن الإسرائيلية. وهذا يعود إلى أن المجتمعات العربية الموجودة داخل المدن الإسرائيلية هي مجتمعات ذات ثقافة متجانسة على عكس ما هو الحال في المجتمعات اليهودية داخل هذه المدن. إذ اليهود جاءوا من خلفيات ثقافية متنوعة منها الأوروبية أو الأمريكية ومنها الشرقية (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) . ووفقاً لرأي بعض الباحثين أمثال ميتشل Mitchell الوارد في أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) فإن ذلك يؤدي لخلق مستويات من البيروقراطية، مما يجعل المعلمين يميلون لاستخدام أساليب أكثر شدة وقسوة في تعاملهم مع الطلبة منها العقاب البدني. أما المجتمعات العربية المتواجدة في المدن الإسرائيلية تعتبر مجتمعات أقلية داخل المجتمع اليهودي، لذلك تميل للعيش في مجتمع متقارب، تربط بين أفراده معايير وقيم مشتركة، وهذه النتيجة تعني أن طبيعة المجتمعات العربية الموجودة داخل المدن الإسرائيلية قريبة من طبيعة مجتمع الكيبوتس.

أما في فلسطين فيرى جبر (1988) أن العقاب البدني أُستخدم منذ عصر الكتاتيب التي كانت منتشرة في قرى وأحياء المدن في فلسطين. وقد أُستخدم العقاب لتقويم سلوك الطالب الذي كان يخرج عن قواعد السلوك المتفق عليها. وقد أقرّ الفقهاء آنذاك استخدام العقاب البدني، حيث تواجدت عصا المربي في كل كتّاب، كما شاعت عبارة "عصا المعلم من الجنة" (الأبشهي د. ت). ويبين الدلو (1996، ص. 19) أنه وفقاً لآراء الفقهاء فقد كان يجوز للمعلم ضرب الولد كلما أساء الخلق، وذلك بهدف إصلاحه. إذ كان يُضرب الولد إذا ترك الصلاة، وإذا كذب، أو هرب من الكتاتيب. وقد ذكر جبر (1988) كيف كان شيخ الكتاتيب في فلسطين يلجأ لاستخدام العصا ليعاقب كل طالب مقصر في دروسه أو مخالف للقواعد. وقد كانت الفلقة "أي

الجلد على القدمين بالعصا" هي الأسلوب الأكثر استخداماً في عصر الكتاتيب. إلاّ أنه إضافة إلى العصا، فقد استخدم الشيخ أساليب عقاب أخرى مثل: شد الشعر والأنف والأذن، وإكراه الطالب على شرب الماء القذر وما إلى ذلك (عيوش، 1996). ويضيف جبر (1988) أن أحد شيوخ الكتاتيب قام بقطع شريان الشفة السفلى لأحد طلابه من أجل معاقبته. وكان أولياء أمور الطلبة يشجعون شيوخ الكتاتيب على استخدام العقاب البدني لتأديب أبنائهم، إذ كان شائعاً آنذاك المثل الوارد على لسان أولياء الأمور "لكم اللحم ولنا العظم". ويبين علوان (1982) أن أولياء الأمور آنذاك كانوا يعتبرون تحصيل العلم هدفاً يسعون لتحقيقه لأبنائهم، على اعتبار أن الشهادة في ذلك الوقت كانت تمثل السلاح الذي يؤمن الوظيفة، والمركز الاجتماعي لحاملها، وما زال هذا التفكير مسيطراً أيضاً في عصرنا الحالي، إذ يُعطى قيمة كبيرة للتعليم لرفع المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة (شرابي، 1981). لذلك كان أولياء الأمور على استعداد لتقبل مبدأ معاقبة أبنائهم في سبيل أن يتعلموا ويحصلوا على الشهادة التي تضمن لهم حياة مستقبلية مرموقة في نظرِ المجتمع. أما في الوقت الحاضر فقد بينت الإحصائية التي أجراها المركز الفلسطيني ضد العنف في قطاع غزة عام (1994) أن (70٪) من الأُسَر الفلسطينية تمارس العنف ضد أبنائها بشكل أو آخر، وأحياناً يقوم بعض الآباء بتقييد أبنائهم بسلاسل أو ضربهم وإلحاق الأذى بهم ("التأكيد على أهمية ... "، 1998).

وفي المقابل ظهر في فلسطين عدد من التربويين أمثال السكاكيني عارضوا استخدام العقاب البدني في التعليم. إذ يرى السكاكيني (1955، ص. 231) أن دور المعلم ووظيفته هي تعزيز الطالب لا إذلاله فيقول "إذ ليس أكره إليّ من أن تُساس المدارس بالعنف" . كما أنه يشير الى أنه: " من واجب المعلم أن يحرر التلميذ ويعززه ويحبب إليه الفضيلة ويرهف عقله إرهافاً بدلاً من أن يحشوه حشواً، أما الضرب والتهديد وحتى التوبيخ والوعيد فأمور لا نؤمن بها، وإنما نؤمن أن لا إكراه في العلم" (p.231). كذلك يرى السكاكيني (1955) أن إعزاز التلميذ واحترامه وإحسان معاملته والتغاضي عن عيوبه، والثقة به كفيل بأن يخلق منه شخصاً جديداً. إضافة إلى ذلك فإن السكاكيني (1955) يرى أن الضرب والتوبيخ والحبس عن الطعام أمور تولد في نفس التلميذ الإذلال، السخط، الحقد، وتُخرج الطالب إلى المجتمع مشوهاً لا سليماً. ويضيف الباحث الاجتماعي الفلسطيني شرابي (1981) أن العقاب البدني يُسبب للطالب شعوراً بالمذلة والاحتقار لمن هم أصغر منه أو أضعف منه. إذ أن العقاب البدني لا يُعلِّم الطالب شيئاً سوى الرضوخ الآلي لمن هو أكبر منه أو أقوى منه، وهنا يتعلم الفرد أن يسكت على القهر بالهوان. نتيجة لذلك يتخرج طلبة مقموعون عاجزون.

كذلك هناك كثيرٌ من العلماء والمفكرين والمربين العرب القدماء قد سبقوا علماء التربية المعاصرين في الاعتراض على مبدأ استخدام العقاب البدني في المدارس أمثال ابن خلدون، الغزالي، ابن سينا. إذ يرى ابن خلدون (1981، ص. 406) في مقدمته أنه لا يجوز أن يلجأ المربي إلى العقوبة إلاّ عند الضرورة القصوى. كما أنه يشير الى أن القسوة المتناهية مع الطفل تعوِّدُه الخوف والجبن والهروب من تكاليف الحياة. وقد أسهب ابن خلدون (1981) في توضيح الآثار السلبية للشدة والعنف فقال: " ان الولد قد يصبح عاجزاً عن الذود عن شرفه وأسرته لخلوه من الحماسة والحمية على حين يقعد عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل

وبذلك تنقلب النفس عن غايتها ومدى إنسانيتها" (ص. 406). وتتفق آراء ابن خلدون مع ما قدمه علماء آخرون للمربي حول استخدام العقوبة في البيت أو المدرسة. فقد أوصى هؤلاء العلماء من أمثال الآجري والطيالسي والبيهقي الوارد في (علوان، 1982 ، ص. 760) بضرورة معاملة الولد باللين والرحمة والملاطفة. فقد ذكروا بهذا الصدد "عرّفوا ولا تُعنفّوا، فإنّ المعلم خير من المُعنِّف". أما الغزالي (د. ت) يرى أنه يجب أن يزود الطالب بفرص كافية لإصلاح خطأه بنفسه وذلك لجعله يشعر باحترامه لنفسه ولازدياد ثقته بنفسه. كما يجب أن يعمل المربي على مدح الطالب وتشجيعه حين يقوم بأعمال حميدة تستحق المدح والتشجيع والمكافأة. إلاّ أن الغزالي يرى أنه في حالة الضرورة لا مانع من أن يلجأ المعلم إلى الضرب. وأضاف ابن سينا الوارد في (الأبراشي، 1985) أن المربي إذا اضطر للجوء للعقوبة عليه أن يحتاط كل الحيطة وأن يتخذ الحكمة في تحديده للعقوبة. كما عليه أن لا يلجأ للضرب إلاّ بعد استنفاذ جميع الوسائل التأديبية الأخرى، وبعد أن يتدرج المربي في الإجراءات العقابية من الأسهل (التلميح- العقاب- عدم الرضا عن السلوك من خلال تعابير الوجه- التوبيخ- الحرمان- التهديد- أو الإنذار- ثم إلى الأشد الضرب) (القضاة ,1996 ; الدلو ,1996).

بناءً على المعلومات السابقة يمكن إجمال الأمور الرئيسية التالية فيما يتعلق بقضية استخدام العقاب البدني:

بينت الدراسات أن العقاب البدني ما زال مُستخدماً في العديد من الدول بالرغم من القوانين والإجراءات المتشدّدة التي تمنع استخدامه. ويختلف العقاب البدني من دولة إلى أخرى باختلاف: نظرتها للتربية، تأثرها بالاستعمار السابق، دور المعلم والصلاحيات المعطاة له، أسلوب التنشئة الاجتماعية في الأسرة، العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية، والقيم الثقافية في المجتمع. فقد اتفقت معظم الأبحاث أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع. إذ يزداد تأييد المعلمين للعقاب البدني إذا كانت تلك الثقافة تؤيد استخدامه في التنشئة. إضافة إلى ذلك تبيَّن أن السبب الرئيس وراء تأييد العقاب البدني في المدارس هو تأثير البيت، إذ أن غالبية العائلات تقوم بضرب أطفالها، وتُطالب المعلمين بتطبيقه. ويعلل الباحثون ذلك إلى اعتقاد الأهالي والمعلمين أن أساليب الضبط المتشددة والعقاب البدني في التربية يعني تخريج أجيال من عُمال مطيعين لسوق العمل. أما في الدول العربية قد يعني ذلك زيادة تحصيل الطالب وحصوله على وظيفة تضمن له مستقبلة.

ان الجهود تضافرت في الدول الأوروبية والأمريكية لسن ومتابعة القوانين التي تمنع استخدام العقاب البدني في المدارس، وتحيل مَنْ يخالف إلى المحاكم. وقد شارك في حملة منع العقاب (46) مؤسسة وجمعية تتألف من: خبراء نفسيين، عاملين اجتماعيين، تربويين، محامين، طلبة، معلمين، أولياء الأمور، وزارة التربية والتعليم. ومن أهم نشاطات الحملة: رفع قضايا ضد استخدام العقاب البدني في المدارس، إصدار نشرات، عقد مؤتمرات تتحدث عن مترتبات استخدام العقاب البدني. كما تم تعديل الدستور والقوانين الخاصة بالعقاب البدني، وإجراء بحوث علمية ميدانية تتعلق باستخدامه.

أما في فلسطين فالجهود التي بُذلت هي جهود فردية وليس جماعية، إذ عملت وزارة التربية والتعليم منذ تسلمها مهامها إلى معالجة قضية استخدام العقاب البدني بالأساليب التالية:

(1) إصدار تعليمات لجميع المعلمين، زادت عن خمسة تعميمات وُزعت خلال أقل من سنتين تحول بين المعلم وبين اللجوء إلى استخدام العقاب البدني واللفظي (أُنظر ملحق رقم 1).

(2) تعيين مجموعة من المرشدين التربويين في المدارس ضمن خطة هدفها الوصول إلى وجود مرشد تربوي في كل مدرسة. ويشير عينا بوسي رئيس قسم الإرشاد في وزارة التربية والتعليم الوارد في (عناني، 1998 a) الى أن برنامج الإرشاد التربوي استحدث في بداية العام (1996) بتعيينات تمت على مراحل. وأن عدد المرشدين التربويين قد وصل حالياً إلى (290) مرشداً في المدارس الحكومية في الضفة والقطاع، والتي تبلغ حوالي (1200) مدرسة.

(3) عقد دورات تدريبية وتأهيلية في مجال استخدام العقاب البدني في المدارس.

(4) نظمت اللجنة الوطنية الفلسطينية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع مركز الدراسات والتطبيقات التربوية كير (Care) في 1996/7/17 المؤتمر السنوي الخامس حول ظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها. وما ميّز ذلك المؤتمر هو تناوله لحالات ميدانية في الواقع وبمشاركة عاملين اجتماعيين، رجال الدين، وزارة التربية والتعليم، عدد من التربويين، طاقم خبراء نفسيين. وقد أشارت نتائج المؤتمر الى أن هناك نقص في الأبحاث والدراسات التي تتناول العنف في المدارس (عبدالله، 1996).

ومن الجدير بالذكر أنه قد تأسست عام (1992) في فلسطين الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال (Deffence for Children International) . والتي من أهدافها الدفاع عن حقوق الطفل الفلسطيني، وبلورة برامج تتلاءم وظروفه وحاجاته. كذلك التدخل في حالات الإساءة للطفل جسدياً أو لفظياً وتقديم المشورة والإرشاد للتغلب على الانعكاسات السلبية التي قد تنشأ عن ذلك. (مقابلة مع أحد موظفي الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال، فرع فلسطين). وقد نظم برنامج حماية الطفولة في وزارة الشؤون الاجتماعية في قطاع غزة ورشتي عمل حول العنف ضد الأطفال وعلاقة ذلك بالأسرة والمدرسة، لكن هذه الورشات غير كافية لتوعية الناس ("ورشة عمل ..."، 1998).

مشكلة الدراسة:

هنالك أربعة أسباب جعلت من موضوع استخدام العقاب البدني واتجاهات المعلمين نحو استخدامه موضوعاً جديراً بالدراسة والبحث في المدارس عامة وفي المدارس الفلسطينية بشكل خاص وهي:

أولاً: إن العقاب البدني قد يؤدي للقتل، فبتاريخ 96/2/28 توفي طالب فلسطيني من قرية إذنا / محافظة الخليل بعد تعرضه للضرب من قِبَل أحد المعلمين في مدرسته ("وفاة طفل ... "، 1996). وقد أثار هذا الحادث عدداً من التساؤلات حول شرعية وفاعلية وأخلاقية العقاب البدني كأسلوب لضبط الطلاب . ومن الجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين كانت قد أصدرت نشرات بخصوص

الانضباط الصفي جاءَ فيها: إن على جميع المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة الامتناع التام عن ممارسة العقاب البدني واللفظي مهما كانت الدوافع والأسباب (تعليمات الانضباط المدرسي للعام الدراسي 97/96، مادة رقم 8، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني). وبالرغم من تلك التعليمات فقد لوحظ أن الكثير من المديرين والمعلمين ما زالوا يستخدمون العقاب البدني كأحد الأساليب لضبط النظام (عناتي، 1998 a, 1998 b).

ثانياً: التضارب في آراء واتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني في المدارس الفلسطينية. إذ يرى العديد من العاملين في جهاز التربية أن هنالك ضرورة للعودة لاستخدام العقاب البدني. ويعتقد هؤلاء أن العقاب البدني وسيلة ناجحة لضبط النظام، وأنه أسلوب يقلل من السلوك اللا مرغوب فيه لدى الطلبة. ويرى هؤلاء أن منع العقاب البدني قد أثّر سلبياً على العملية التربوية ككل: فقد ازدادت المشكلات السلوكية، وأصبح العدوان ظاهرة سائدة في المدارس، وتراجع المستوى الأكاديمي للطلاب، وأصبح المعلمون غير قادرين على ضبط النظام في الصف. ويرى أصحاب هذا الرأي أن قرار منع العقاب البدني قد أدى لإحباط المعلم وجرّده من وسائل معالجة المشكلات السلوكية في الصف والمدرسة (أبو الرب, 1997).

ثالثاً: تبيّن من خلال مراجعة الأدبيات العربية والمحلية أن القليل من الدراسات قد تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني، إذ لم تناقش هذا الموضوع إلاّ دراستا البطش (1990); والجعنيني (1995) في الأردن; ودراسة الحارثي (1991) في مدينة مكة المكرمة. كما أن هناك دراسة حديثة نُوقشت في جامعة النجاح في فلسطين حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني، إلاّ أنه لم يُستطع الحصول على نتائجها بسبب عدم جاهزيتها وتوفرها في المكتبة.

رابعاً: ان للاتجاهات تأثيراً في تشكيل السلوك أو تعديله (المخزومي, 1995)، فقد بينت مراجعة الأدبيات ان اتجاهات وقيم ومعتقدات المعلم لها تأثير واضح في استراتيجية الضبط التي يستخدمها (Elrod & Terrell, 1991; Tulley & Chiu, 1994; MacNaughton & Johns, 1991) . لذلك فإن أية محاولة لتغيير أساليب المعلم في إدارة الصف يجب أن تأخذ بعين الاعتبار ما لديه من اتجاهات وقيم ومعتقدات حول استخدام العقاب البدني (Appleton, 1995)، لا سيما وقد بينت الدراسات أن استخدام العقاب البدني يعيق التعلم (Evans & Richardson, 1995).

يُستنتج مما تقدم أنه نتيجة لعدم الاتفاق بين آراء واتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في المدرسة الفلسطينية، ونظراً لأهمية الاتجاه في تشكيل السلوك أو تعديله، ولعدم التوصل الى دراسات سابقة تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني، والآثار السلبية المترتبة على استخدامه في فلسطين، والعالم العربي، أُجريت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم، للتعرف إلى اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني. كما حاولت هذه الدراسة التعرف إلى الآثار السلبية الناتجة عن استخدامه (مترتباته) من وجهة نظر المعلمين.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم نحو استخدام العقاب البدني، والنتائج السلبية المترتبة عليه. وقد سعت الدراسة لمعرفة إذا ما كان لبعض العوامل تأثير في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. ومن هذه العوامل: جنس المعلم، مؤهله العلمي، مؤهله التربوي، خبرته التدريسية، السلطة المشرفة على المدرسة وموقعها الجغرافي. وبذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

1- ما هي طبيعة الاتجاهات السائدة ما بين المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني في المدارس؟

2- ما هي الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

3- هل المتغيرات والعوامل التالية مثل جنس المعلم، مؤهله العلمي، مؤهله التربوي، خبرته التدريسية، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي لها تأثير في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في المدارس؟

4- هل المتغيرات المذكورة في السؤال الثالث تؤدي الى وجود اختلافات في وجهات نظر المعلمين نحو الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها ذات فائدة على الصعيدين النظري والعملي، فقد حاولت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات المعلمين في محافظة بيت لحم نحو استخدام العقاب البدني، والنتائج السلبية المترتبة عليه. كذلك التوصل إلى دلالة إحصائية عن بعض المتغيرات والعوامل التي تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته؛ لأن هذا يساعد وزارة التربية على تحديد الأشخاص الذين قد يؤيدون استخدام العقاب البدني، وإلحاقهم بدورات تدريبية تأهيلية للتخلص من استخدامه.

ولعل ما يبيّن أهمية الدراسة أنه عند مراجعة الدراسات العربية السابقة التي بحثت موضوع العقاب البدني وُجد أن معظم هذه الدراسات قد تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ولم تتناول بالبحث دراسة وجهات نظر المعلمين نحو الآثار السلبية المترتبة على استخدامه. كما تتناولت الدراسة الحالية أيضاً قياس تأثير متغير التأهيل التربوي، والموقع الجغرافي للمدرسة، وتأثير متغير السلطة المشرفة في الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته، والتي لم تتناولها الدراسات السابقة في -حدود علم الباحثة-. وبهذا تأتي هذه الدراسة لسد النقص والثغرة في الأدبيات على الصعيد العربي بشكل عام وعلى الصعيد المحلي بشكل خاص لأنها تعتبر الدراسة الأولى من نوعها في مجال العقاب البدني في مدارس محافظة بيت لحم - في حدود علم الباحثة -.

كما من المتوقع أن تساعد الدراسة الحالية الباحثين من حيث كونها خطوة أولى لسلسلة من الأبحاث والدراسات التي يتوقع أن تُجرى على المدرسة الفلسطينية وتعكس واقع اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني فيها، كما أنها قد توفر أداة لقياس هذه الاتجاهات.

كما تكتسب أهميتها من كونها قد تزود القاريء بمعلومات عن عدد من الجوانب المتعلقة باستخدام العقاب البدني مثل مفهوم العقاب البدني، والآثار السلبية المترتبة على استخدامه، كما من المتوقع أن تزوّده بمعلومات عن اتجاهات المعلمين المؤيدة والمعارضة لاستخدام العقاب البدني في دول عالمية وعربية مختلفة.

إضافة الى الأهمية السابقة الذكر، فإنه من المتوقع أن تساعد الدراسة الحالية وزارة التربية والتعليم على رسم السياسات التربوية الملائمة لمعالجة موضوع العقاب البدني وطرح بدائل عملية عنه وذلك للحد من اللجوء إليه، كما من المحتمل أن تساعد الوزارة على إعادة تخطيط نظام العقوبات (تعليمات الانضباط المدرسي) في المدرسة الفلسطينية بشكل أفضل.

فضلاً عن ذلك، فقد تساعد الدراسة الحالية أولياء الأمور والمعلمين على التعرف إلى أساليب التربية الحديثة البديلة للعقاب البدني، وذلك لإنشاء جيل جديد لا يستخدام العقاب البدني مستقبلاً مع أبنائه، خاصة أن الدراسات السابقة قد بينت أن الأطفال الذين يتعرضون للعقاب البدني في طفولتهم يميلون لاستخدام العقاب البدني مع أبنائهم مستقبلاً ومع طلابهم فيما لو أصبحوا معلمين (Dubanoski, Inaba, & Gerkewicz, 1983; Anderson & Payne, 1994; Flynn, 1996 a; Straus & Donnelly, 1994). ويمكن الإفادة من البدائل الواردة في (ملحق رقم 15).

مصطلحات الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة تم اعتماد التعريفات التالية للمصطلحات الواردة فيها وهي:

1- العقاب البدني Corporal Punishment: هو قيام المعلمة / المعلم بضرب الطالب بيده أو بأداة (مسطرة، عصا، كتاب) على أحد أجزاء جسده، كنوع من معاقبة الطالب على سلوك غير مرغوب فيه، وذلك بقصد تصحيح هذا السلوك أو ضبطه وليس بقصد الأذى والضرر.

2- الاتجاه Attitude: يعرّفه أولبرت (Allport, 1954, p.45) بأنه "حالة استعداد عقلي وعصبي تنظمه الخبرة ويولّد تأثيراً توجيهياً أو ديناميكياً على استجابة الفرد للأشياء والمواقف التي تحيط به أو يتعرض لها". أما الدسوقي (1988، ص. 145) فيعرّف الاتجاه بأنه "استعداد مُسبق، ثابت ومطرد نسبياً للسلوك أو الاستجابة بطريقة معينة إزاء الأشخاص والأشياء والنظم والقضايا المختلفة"، في حين يعرّفه رزوق (1979، ص. 306) بأنه "الميل أو الاستعداد أو وجهة النظر بالنسبة لخطّ معين في التفكير أو العمل، سواء كان الميل فورياً أم مؤقتاً أو ثابتاً لا يطرأ عليه التبدل والتغيير". وقد اعتمدت الدراسة الحالية التعريف التالي والمشتق من مختلف التعريفات السابقة، إذ عرفت الاتجاه أنه الاستجابة الموجبة التي توضح تأييد المعلمين لممارسة العقاب البدني، أو الاستجابة السلبية التي توضح مدى معارضتهم له. والذي يمكن تحديده وقياسه من خلال استجابة المعلمين على استبانة الدراسة.

3- **المعلمون ذوو الاتجاه الإيجابي:** هم المعلمون الذين يؤيدون استخدام العقاب البدني، والذين حصلوا على متوسط حسابي (3) فأكثر على أسئلة الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني والتي تبلغ (21) سؤالاً.

4- **المعلمون ذوو الاتجاه السلبي:** هم المعلمون الذين يعارضون استخدام العقاب البدني، والذين حصلوا على متوسط حسابي أقل من (3) على أسئلة الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني والتي تبلغ (21) سؤالاً.

5- **مترتبات العقاب البدني Consequences** : هي تصورات المعلمين والمعلمات للسلوكيات والأفعال الجسمية أو الانفعالية التي تظهر لدى الطالب نتيجة لتعرضهم للضرب (أبو عليا، 1992، ص. 236). أو هي التأثيرات (النتائج) السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والتي يمكن قياسها من خلال استجابة المعلمين على أسئلة بعد المترتبات والتي تبلغ تسع أسئلة.

6- **المعلم المؤهل تربوياً:** هو المعلم الذي حصل على بكالوريوس في التربية، أو دبلوم في التربية.

7- **المعلم غير المؤهل تربوياً:** هو المعلم الذي حصل على أي شهادة دون حصوله على دبلوم في التربية.

8- **المعلم الجامعي:** هو المعلم الذي حصل على بكالوريوس في أي تخصص كان.

9- **المعلم غير الجامعي:** هو المعلم الذي حصل على مؤهل علمي توجيهي، أو دبلوم متوسط (معهد).

10- **السلطة المشرفة على المدرسة:** هي الجهة المسؤولة عن تاسيس المدرسة والإشراف عليها وقد تكون حكومة أو خاصة.

11- **فئات سنوات الخبرة التدريسية للمعلمين:** تم تقسيمها لست فئات، الفئة الأولى من 1-5 سنوات، الفئة الثانية من 6-10 سنوات، الفئة الثالثة من 11-15 سنة، الفئة الرابعة من 16-20 سنة، الفئة الخامسة من 21-25، والفئة السادسة من 26 سنة وأكثر.

12- **المدارس الثانوية:** هي المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في لواء بيت لحم. وتشتمل المرحلة الثانوية على الصفين الأول والثاني الثانويين.

13- **المدارس الأساسية:** هي المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في لواء بيت لحم. وتشتمل المرحلة الأساسية الصفوف من الأول الأساسي الى العاشر الأساسي.

افتراضات الدراسة:

صاغت الدراسة الافتراضات التالية:

1- تؤثر اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في المدارس على سلوكهم وعلاقتهم بالطلبة.

2- ان المقياس المستخدم في هذه الدراسة يتصف بمستوى من الصدق والثبات يجعله موثوقاً به، ومقبولاً لأغراض البحث والدراسة.

3- ان المستجيبين على الاستبانات قاموا بالإجابة بصورة صادقة.

4- ان اتجاهات المعلمين تنعكس على جو الصف وأداء الطلبة.

حدود الدراسة:

1- تقتصر هذه الدراسة على معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية والتي تبدأ في الصف الأول الأساسي حتى نهاية الصف الثاني الثانوي. وبذلك تستثني معلمي ومعلمات رياض الأطفال والصفوف التمهيدية الأولى.

2- تقتصر هذه الدراسة على معلمين يعملون في مدارس أكاديمية، وتستثني المعلمين العاملين في المدارس التجارية والزراعية والصناعية، ومدارس التربية الخاصة في محافظة بيت لحم.

3- تقتصر الدراسة على التعرف إلى وجهات نظر معلمي المدارس الحكومية والخاصة الواقعة في مدن وقرى محافظة بيت لحم نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. وهي تستثني المعلمين العاملين في المدارس التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الموجودة في محافظة بيت لحم. والسبب أن مدارس وكالة الغوث الدولية تتبع نظاماً وقوانين خاصة بها في تعليمات الانضباط المدرسي. وفي محافظة بيت لحم هناك مدرستان في مخيمي عايدة والدهيشة تابعتان لوكالة الغوث الدولية لم تشملها الدراسة.

4- تقتصر الدراسة على التعرف إلى وجهات نظر المعلمين من حملة شهادة الدبلوم وشهادة البكالوريوس، وهي تستثني المعلمين من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه وذلك لندرتهم في المدارس.

5- تقتصر الدراسة على التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته ارتباطاً بعوامل جنس المعلمين، مؤهلهم العلمي، مؤهلهم التربوي، عدد سنوات الخبرة لديهم، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي.

6- يتحدد هذا البحث بالعينة المستخدمة المؤلفة من (695) معلماً ومعلمة في مدارس محافظة بيت لحم. كما يتحدد بطبيعة الأداة المستخدمة.

فرضيات الدراسة:

ستفحص الدراسة الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين ومتوسطات اتجاهات المعلمات نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين غير الجامعيين ومتوسطات اتجاهات المعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين غير المؤهلين تربوياً ومتوسطات اتجاهات المعلمين المؤهلين تربوياً (بكالوريوس ودبلوم تربية) نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي المدارس الحكومية ومتوسطات اتجاهات معلمي المدارس الخاصة نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس القرى ومتوسطات اتجاهات معلمي مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمات عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير الجامعيين ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين الجامعيين عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير المؤهلين تربوياً ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين المؤهلين تربوياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس القرى ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس المدن عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

11- لا يوجد معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

12- لا يوجد معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة

يتم في هذا الفصل مراجعة الأدبيات المتعلقة بآراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني، والآثار السلبية المترتبة على استخدامه، موضوع هذا البحث. وسوف تُراجع هذه الأدبيات تحت البنود التالية: اتجاهات ومعتقدات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني، خصائص المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني، ثم الدراسات التي دارت حول المتغيرات التي تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني. وبعد ذلك تتم مناقشة تأثيرات ونتائج العقاب البدني، والآراء المعارضة والمؤيدة نحو استخدام العقاب البدني. وفي الجزء الأخير يتم عرض الدراسات التي دارت حول فاعلية العقاب.

اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني Teacher's Attitudes Towards Corporal Punishment

أُجريت عدة دراسات واستطلاعات للرأي في الولايات المتحدة الأمريكية حول اتجاهات ومعتقدات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في المدارس، وقد توصلت هذه الدراسات إلى نتائج مختلفة وأحياناً متضاربة. فقد بينت بعض الدراسات أن المعلمين يوافقون على استخدام العقاب البدني وفقاً لشروط معينة، ومنها ما يبين أن هناك نسبة من المعلمين يرفضون استخدام العقاب البدني رفضاً قاطعاً. إلاّ أن أغلبية الدراسات بينت أن نسبة كبيرة من المعلمين وغيرهم من العاملين في جهاز التعليم يؤيدون استخدام العقاب البدني في المدرسة. فقد ذكر هايمن، ماكدويل، ورينز (Hyman, McDowell, & Raines, 1978) أثناء المؤتمر المنعقد لمناقشة موضوع استخدام العقاب البدني، أن ما بين (70٪-80٪) من المعلمين من مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية ما زالوا يستخدمون العقاب البدني في المدارس. وهذا يتفق مع نتائج دراسة جونز وماك نوتون (Johns & MacNaughton, 1990) ، اللذين وجدا أن (63٪) من المعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني في المدرسة كأسلوب لحفظ النظام. كما ويدعم بروس (Pross, 1988) نتائج تلك الدراسة، إذ وجد في الاستفتاء الذي أجرته مجلة (Learning) عام 1988 على (550) شخصاً من قرائها أغلبيتهم من المعلمين ومديري المدارس. إن (41٪) من القراء يؤيدون استخدام العقاب البدني، بينما هناك (41٪) من القرّاء يعارضون ذلك، في حين (8٪) ما زالوا مترددين في تحديد رأيهم.

- كذلك تشير نتائج دراسة روز (Rose, 1984) إن العقاب البدني أسلوب واسع الانتشار بين مديري المدارس في مختلف المراحل الدراسية في المدارس الأمريكية التي خضعت للدراسة. فقد وجدت روز (Rose, 1984) أن (74.1٪) من مديري المدارس يمارسون عقاباً بدنياً ضد طلابهم. وهذا ما أكده أيضاً مدواي وسمرسيك (Medway & Smircic, 1992)، إذ بينت نتائج دراستهما أن هناك تأييداً قوياً بين مديري المدارس الحكومية في ولاية كارولينا الجنوبية (South Carolina) في استخدام العقاب البدني. كما بينت نتائج دراسة إيلام (Elam, 1989) التي أُجريت على مختلف المراحل الدراسية بدءاً برياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، أن العقاب البدني مستخدم في جميع المراحل الدراسية، وأن (56٪) من المعلمين

المشاركين في الدراسة يؤيدون استخدام العقاب البدني. كذلك توصلت الدراسة التي أجراها كاترون وماسترز (Catron & Masters, 1993) أن أغلبية المدارس ترى العقاب البدني أسلوباً ملائماً لضبط السلوك غير المقبول . ويتفق مع ذلك نتائج استطلاع الرأي الذي أجراه مونيو (Monyooe, 1993) إذ تبين أن العقاب البدني هو أكثر الوسائل المستخدمة في مدارس مدينة ليسوثو (Lesotho) في جنوب افريقيا لضبط النظام (Ball, 1989). كذلك قام الباحثون هايمن وآخرون (Hyman et al., 1987) بتحليل المعلومات الواردة في تقارير الصحف ووسائل الإعلام الأمريكية عن حالات تعرض طلاب المدارس الحكومية والدينية والخاصة للعقاب البدني. وقد بينت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون عقاباً بدنياً شديداً ضد الأولاد في مدارسهم.

وفي المقابل هناك ولايات توافق على استخدام العقاب البدني أو تعترض على إيقافه. فقد أشار أندرسون وباين (Anderson & Payne, 1994) أن المعلمين في جزيرة بربادوس اعترضوا على إصدار قانون في الجزيرة يمنع استخدام العقاب البدني في مدارسهم، حيث أن العقاب البدني ما زال مستخدماً في جميع مدارس الجزيرة الابتدائية منها والثانوية بل ومُجاز استخدامه من قِبَل القانون.

ويبدو أن استخدام العقاب البدني غير مقتصر على المدارس النظامية. فقد وجد شوكر (Sugar, 1990) أن العقاب البدني واسع الانتشار كأسلوب لضبط النظام في مدارس التعليم الخاص. إذ وجد أن ثلثي المعلمين في مدارس التعليم الخاص وأكثر من نصف مديري هذه المدارس يستخدمون العقاب البدني.

- كما كشفت الدراسات أن العقاب البدني يلقى تأييداً واسعاً ليس فقط بين أوساط معلمي ومديري المدارس وحدهم، بل وأيضاً بين صفوف المشرفين التربويين، والهيئات المسؤولة عن المدارس في مكاتب التربية، والوالدين، وحتى الطلاب أحياناً (Rust & Kinnard, 1983). فقد بينت نتائج استطلاع للرأي أجراه ريردون ورينولدز (Reardon & Reynolds, 1979) في ولاية بنسلفانيا الأمريكية (Pennsylvania) أن (57.6٪) من المعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني في المدارس. بينما ارتفعت نسبة المؤيدين بين صفوف المديرين والهيئات المسؤولية عن المكاتب الرئيسية في التربية والتعليم، وكذلك بين الوالدين إلى (75٪). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها رست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983) في ولاية تنسي (Tennessee)، إذ وجدا أن المعلمين ومديري المدارس، وأفراد المجتمع، بل وطلاب المدارس أنفسهم يؤيدون استخدام العقاب البدني كوسيلة لضبط سلوك الطلبة. كذلك اعتبر الأهالي والطلبة والمعلمين في مدارس البيرو أن أسلوب الضرب هو الأفضل لفرض الانضباط على الأولاد وتعليمهم. وقد طلب هؤلاء من مدير المدرسة أن يعيد توظيف المعلم رغم أنه استخدم سلكاً كهربائياً لتأديب نحو عشرين من تلاميذه الصغار ("جلد الأطفال ..."، 1998). كما أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها جونز (Johns, 1989) أن أغلبية المشرفين التربويين في ولاية (Illinois) يؤيدون استخدام العقاب البدني ويسمحون به في المدارس. وفي الدراسة التي أجراها جيفرس (Jeffries, 1990) تم المقارنة بين المشرفين التربويين ومديري المدارس ورؤساء الهيئات التعليمية والمرشدين النفسيين والمعلمين وطلاب كلية التربية من حيث مدى تأييد كل فئة لاستخدام العقاب البدني كأسلوب لضبط النظام في المدارس الحكومية في ولاية تنسي (Tennessee). وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه ليس هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين هذه الفئات من حيث تأييدها لاستخدام

العقاب البدني. إذ أن جميع هذه الفئات كانت مؤيدة لاستخدامه، إلاّ أن معظم المدارس قد وضعت إرشادات وتوجيهات حول كيفية استخدامه.

- وترى دراسات أخرى: أن هناك تأييداً لاستخدام العقاب البدني بين صفوف العاملين في جهاز التعليم ولكن ضمن شروط محددة. فقد أظهرت نتائج استطلاع الرأي الذي قامت به مؤسسة Nation School الوارد ذكرها في ريان (Ryan, 1994) أن (87٪) من المشرفين التربويين والمعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني ولكن فقط في الحالات الضرورية، في حين رفض (13٪) من أفراد العينة مبدأ استخدام العقاب البدني رفضاً قاطعاً. كذلك بينت دراسات قام بها هايمن ودالسندرو (Hyman & D'Alessandro, 1984) أن أغلبية أعضاء الهيئات المسؤولة عن المدارس، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين، والمعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني كمنفذ أخير يتم اللجوء إليه بعد فشل كافة الأساليب الأخرى. كما ويدعّم بروان وباين (Brown & Payne, 1988 a) نتائج تلك الدراسات، إذ يشيران أن (72.12٪) من معلمي ومعلمات رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الأساسي يؤيدون استخدام العقاب البدني في مدارس ولاية أوهايو (Ohio). كذلك يؤيد (75.27٪) من معلمي ومعلمات الصفوف الثالث وحتى الخامس الأساسي ذلك. إلاّ أن نفس الدراسة أظهرت أن (75٪) من فئات المعلمين والمعلمات ذكروا أنهم يستخدمون العقاب البدني عند الحاجة إليه فقط. وهذا ما كشفته أيضاً دراسة فورنس وسنكلير (Forness & Sinclair, 1984) إذ وجدا أن غالبية المعلمين يستخدمون العقاب البدني عند الحاجة إليه فقط.

وبذلك يُلاحظ أن هناك تأييداً واسعاً بين أوساط العاملين في جهاز التعليم نحو استخدام العقاب البدني في المدارس الأمريكية (Hyman et al., 1987). ويتفق ذلك الرأي مع الأدلة التي جمعها المركز القومي لدراسة العقاب البدني وبدائله، والتي بينت أن بمعدل (3-2) مليون طالب وطالبة يتعرضون للعقاب البدني في المدارس الأمريكية سنوياً (Hyman, 1990). كذلك ذكر رمزي (Ramsey, 1981) أنه في عام 1977 كان هناك (11000) حالة من العقاب البدني في المدارس الثانوية في ولاية انديانا وحدها، من بينها (45) أُحيلت إلى المحاكم القضائية . ويُقدر ماكدنييل (McDaniel, 1977) عدد القضايا المرفوعة ضد المعلمين والمديرين كل عام في ولاية كارولينا الجنوبية بـ (3000-1200) قضية، والطلبة في هذه الولايات قد يقاضون معلميهم، وقد يُعَرّض ذلك المعلم لدفع غرامة مالية أو الفصل من سلك التعليم.

- وعلى النقيض مما ورد في الدراسات السابقة، فقد توصلت بعض الدراسات أن نسبة معينة من المعلمين يعارضون استخدام العقاب البدني في المدارس. إذ بينت الدراسة التي أجراها ليفين (Levin, 1983) في مدينة أيَوا الأمريكية (Iowa) والهادفة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني، إن ما يقارب من نصف المعلمين (48.2٪) يؤيدون استخدام العقاب البدني في المدارس في بعض الحالات، في حين يعارض (52.8٪) من المعلمين ذلك، بل يرفضون استخدامه رفضاً قاطعاً. وفي الاستفتاء الذي أجرته اللجنة القومية لمنع إيذاء الطفل في مختلف أنحاء الولايات المتحدة، طُلب من المعلمين إبداء رأيهم حول عدد من القضايا التعليمية والأولوية التي تحتلها كل قضية منها كأحد الأنشطة الوقائية لتقليل إيذاء الطفل. إذ تمحور سؤالان حول استخدام العقاب البدني. وقد بينت النتائج إن (57٪) من المعلمين يؤيدون صدور قانون يمنع استخدام العقاب البدني في المدارس. وذكر (41٪) من المعلمين أن هناك ضرورة للتحدث مع زملائهم

حول سُبل التوقف عن استخدام العقاب البدني. هذا وأجاب (90٪) من المعلمين بأنهم يجب أن يكونوا قدوة لطلابهم نحو إيجاد طرق إيجابية لحل الخلافات (Abrahams, Casey, & Deborah, 1992).

وفي بريطانيا أظهرت بعض الدراسات أن هناك معارضة لدى بعض المعلمين لاستخدام العقاب البدني، فقد وجد كافين (Caffyn, 1987, 1989) أن أغلبية المعلمين والطلبة قد عارضوا أساليب العقاب التقليدية في ضبط النظام واعتبروها أساليباً غير فاعلة لتغيير السلوك. ومن الأساليب التي عارضوها: التوبيخ اللفظي العلني، إعطاء الطالب واجبات بيتية إضافية، إرسال الطالب للمدير لمعاقبته، والعقاب البدني.

كذلك بينت نتائج دراسة كوك (Cook, 1991) الهادفة الى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في الولايات المتحدة نحو استخدام العقاب البدني. أن المعلمين يؤيدون الابتعاد عن العقاب البدني المؤذي (abusive) والتوجه نحو استخدام العقاب البدني المعقول (reasonable). بل ويرى هؤلاء المعلمون أنه يجب محاسبة المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني بشكل مؤذٍ. وعلى صعيد آخر بينت نفس الدراسة أن هناك ازدياداً في عدد المؤسسات التي تعارض استخدام العقاب البدني لا سيما بين مؤسسات واتحادات المعلمين (Cook, 1991).

اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في الدول العربية:

يتبين من خلال مراجعة الأدبيات أن هناك القليل من الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في المدارس العربية (البطش, 1991; الحارثي, 1991; الجعنيني, 1995). إلاّ أن هناك العديد من الدراسات التي هدفت التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب ومدى ممارستهم له. فقد وجد كاظم (1959) أن المدرسين والمديرين في مدارس مصر يوافقون على معاقبة الطلبة في حالة الغش في الامتحانات، وعند قيامهم بسلوك سيء. كذلك بينت دراسة الشيخ وسلامة (1982) أن أغلبية المعلمين والمعلمات في دولة قطر يوافقون على استخدام العقاب وممارسته في الحالات الضرورية، ولكن بعد أن يتم بحث أسباب المخالفة التي ارتكبها الطالب ومناقشة الطالب حولها. ويتفقان بذلك مع نتائج دراسة عبيدات (1988) والتي أُجريت في الأردن، إذ بينت نتائجها أن أغلبية المعلمين والمعلمات يؤيدون استخدام العقاب في الحالات الضرورية.

وترى دراسات أخرى أُجريت في الأردن أن هناك اتفاقاً بين أوساط العاملين في المدارس على استخدام العقاب البدني. فقد وجد البطش (1991) أن المعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني بالرغم من وجود قانون يمنع استخدامه في المدارس الأردنية (نجم, 1991; Hyman, 1990). أما الدراسة التي أجراها أبو عليا (1992) فقد بينت أن (88٪) من معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن يؤيدون استخدام العقاب البدني شريطة أن يُحسن المعلمون استخدامه. فقد ذكر (68.1٪) من أفراد عينة الدراسة أن إلغاء العقاب البدني في المدرسة الأردنية هو أمر ذو حدين. كذلك بينت الدراسة نفسها أن هناك ما يقارب (73.6٪) من أفراد العينة ما زالوا يستخدمون العقاب البدني في المدرسة الأردنية (أبو عليا, 1992). هذا يتفق مع النتائج التي تم التوصل إليها في دراسة الجعنيني (1995) والتي أجريت في محافظة مادبا في الأردن، فقد بينت نتائجها أن (59٪) من المعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني، بينما يؤيد (55٪) من أفراد العينة استخدام

العقاب التربوي. ويعتقدون أن العقاب البدني هو أفضل الوسائل في ضبط وتعديل سلوك الطلبة. كذلك أظهرت نتائج الدراسة التي أجرتها صالح (1996)، حول مدى حدوث العنف في المدارس الأردنية، وأشكال هذا العنف وأسبابه، أن المعلمين يستخدمون العقاب البدني ضد الطلبة. فقد ذكر (54.4٪) من الطلاب أن معلميهم يقومون بضربهم، بينما ذكر (45.6٪) من الطلاب أن المعلمين لا يستخدمون العقاب البدني .

والنتائج السابقة مشابهة لنتائج دراسة حديثة أجراها البدور، سنتر، مارويامـا، وافي عازور (Elbedour, Center, Maruyama & AviAssor, 1997) في اسرائيل، والتي هدفت إلى التعرف على شدة وتكرار العقاب البدني والنفسي الذي يتعرض له الطلبة العرب البدو في النقب من وجهة نظر الطلبة والمعلمين. إذ بينت نتائج الدراسة ان المعلمين يستخدون ممارسات وأساليب شديدة لضبط النظام بالرغم من ان القانون العلني لمكتب التعليم الاسرائيلي يمنع هذه الممارسات. إذ ذكر (68٪) من الطلبة العرب البدو انهم شاهدوا شكلاً من أشكال العقاب الجسدي في الصف. كذلك ذكر (95٪) من الطلبة انهم شاهدوا بعض انواع العقاب البدني والنفسي.

وفي المقابل بينت نتائج الدراسات أن هناك عدداً من المعلمين والمديرين في الوطن العربي يعارضون استخدام العقاب البدني. وهذا ما أشارت إليه دراسة كاظم (1959)، إذ وجد أن هناك نسبة من المعلمين والمديرين في مصر يعارضون استخدام العقاب البدني في المدرسة. كما أن المعلمين يدعون للتمييز بين الذكور والإناث من الطلاب عند استخدامه. كذلك يطالب أفراد العينة بعدم استخدام العقاب البدني نهائياً في مدارس رياض الأطفال.

- كذلك أظهرت نتائج دراسة الشيخ وسلامة (1982) والتي هدفت معرفة المواقف الفعلية للمعلمين والمعلمات في مدارس دولة قطر حول استخدام العقاب البدني. أن غالبية أفراد العينة يعارضون استخدامه. إذ ذكر (48٪) من أفراد العينة أنهم لا يستخدمونه إطلاقاً مع الطلبة. بل وذكر (72٪) من المعلمين أنهم يشعرون بتأنيب الضمير عند استخدامهم إياه.

كما وجدت نتائج دراسة عبيدات (1988) أن (50.2٪) من معلمي ومعلمات مدارس التربية والتعليم في محافظة عمان الكبرى يعارضون استخدام العقاب البدني. هذا يتفق مع نتائج دراسة الحارثي (1991) التي هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات السائدة لدى المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة حول استخدام العقاب البدني، إذ أن (67٪) من أفراد العينة يعارضون استخدامه.

معتقدات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني Teacher's Beliefs Regarding Corporal Punishment

يتضح من الدراسات السابقة أن الاستمرارية في تأييد استخدام العقاب البدني في المدارس له علاقة بما لدى المعلمين من معتقدات حول فاعلية العقاب البدني في التقليل من السلوك غير المرغوب فيه. بالرغم من كون هذه المعتقدات مجرد أساطير لا أساس لها من الصحة، وغير مبنية على أسس تجريبية علمية (Bongiovanni, 1979). ومن هذه الأمور: أن العقاب البدني يبني الشخصية، إنه الشيء الوحيد الذي يفهمه بعض الطلبة وبعض المعلمين، بدونه تزداد المشكلات السلوكية، وأنه يعلّم الطلبة احترام معلميهم والسلطة التعليمية. وممن طرحوا هذه الآراء نتائج دراسات قام بها كل من (Bauer, et al., 1990; Dubanoski, et al., 1983).

فقد بينت نتائج دراسة ريردون ورينولدز (Reardon & Reynolds, 1979) حول معتقدات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني: أن (11.4٪) من المعلمين يعتقدون أن العقاب البدني له فائدة في بناء شخصية الطالب وتطوير إحساسه بالمسؤولية الشخصية (Ebel, 1977). ويعتقد (40.6٪) من المعلمين المشاركين في نفس الدراسة أن العقاب البدني أقل إيذاءً من غيره من أشكال العقاب. في حين يعتقد (34.2٪) من المعلمين أن إلغاءه يؤدي إلى زيادة المشكلات السلوكية وحدوث خلل في النظام. وتتفق هذه النتائج مع دراسات (Rose, 1984; Medway & Smircic, 1992; Elrod & Terrell, 1991; Chmelynski, 1996; 1988, عبيدات). كذلك أشارت نفس الدراسة أن (27٪) من المعلمين يعتقدون أن إلغاء العقاب البدني يؤدي إلى تدهور بيئة التعلم وتدني التحصيل الدراسي للطلاب (Ebel, 1977) . كما يعتقد (27.1٪) من المعلمين أن العقاب البدني يساعد في بناء الانضباط الذاتي للطفل. ويدعم هذه النتائج دراسة (Johns & MacNaughton, 1990; Smith & Misra, 1992 ; Diamantes, 1994) .

وليس المعلمون وحدهم من يحملون مثل هذه المعتقدات، فالمديرون لديهم معتقدات مشابهة، إذ بينت دراسة روز (Rose, 1984) أن (88.1٪) من مديري المدارس يعتقدون أن استخدام العقاب البدني يقلل من السلوك غير المرغوب به، بل قد يؤدي إلى القضاء عليه. وهذه النتائج دعمتها دراسة عبيدات (1988) في الأردن. كذلك يعتقد (73.3٪) من مديري المدارس المشاركين في نفس الدراسة أن للعقاب البدني تأثيراً إيجابياً على معنويات المعلمين. وأيضاً يعتقد (83.3٪) من مديري المدارس أن العقاب البدني أسلوب فعّال في ضبط النظام في المدارس، إذ من شأنه أن يردع الطلبة الآخرين عن القيام بسلوك مشابه. (Diamantes, 1994; Jefferies, 1990; Graziano & Namaste, 1990; Rohner, Kean & Cournoyer, 1991; Chemelynski, 1996 ; 1995, الجعنيني ; 1992, أبو عليا ; 1988, عبيدات) .

وترى دراسات أخرى: أن هنالك العديد من المعلمين ومديري المدارس يعتقدون أن هناك علاقة بين استخدام العقاب البدني والمستوى الاقتصادي الاجتماعي لطلاب المدرسة نفسها. فقد أجرى هامبرت (Humbert, 1990) دراسة للتعرف على معتقدات المعلمين ومديري المدارس حول استخدام العقاب البدني في المدارس الحكومية في ولاية كاليفورنيا (California). وقد بينت دراسته أن معظم المعلمين العاملين في مدارس طلابها من ذوي الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية المتدنية، يعتقدون أن العقاب البدني أسلوب ضروري للمحافظة على النظام داخل المدرسة. ويرى هامبرت (Humbert, 1990) أن السبب وراء هذا الاعتقاد هو أن المجتمع الذي فيه مثل هذه المدارس يَدْعَم استخدامه.

رد على معتقدات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني

شرع معارضو استخدام العقاب البدني بالرد على مؤيدي استخدامه عن طريق إجراء دراسات وأبحاث عديدة بينت نتائج مخالفة لاعتقاداتهم السائدة. إذ يعتقد المعلمون أن العقاب البدني يُعلِّم الطلبة الاحترام، ويعزز من هيبة المعلم أمام طلابه (إبراهيم, 1988; Rich, 1989; Smith & Misra, 1992; Rose, 1984). إلاّ أن الدراسات بينت أن العقاب البدني يعلم الطلبة الخوف من المعلم وليس تقديره واحترامه. إذ يحترم الطلبة المعلمين والمديرين الذين لا يستخدمون العنف (Bauer et al,. 1990) . وترى دراسات أخرى أنه لكسب احترام الطلبة يجب أن يلجأ المعلمون إلى استخدام وسائل ناجعة في تعاملهم مع الطلبة، كالمديح وتفهم الطلبة

والمعاملة المتسمة بالحنان والدفء والحب (Dubanoski, et al., 1983; Evertson,1985; Smith & Laslett, 1993) .

ورداً على المعلمين الذين يعتقدون أن العقاب البدني هو الأسلوب الوحيد الذي يفهمه بعض الطلبة لا سيما أولئك الذين يتعرضون له في بيوتهم وبيئتهم الاجتماعية في البيت (Reardon & Reynolds, 1979; Gursky, 1992; Straus, 1994; Chmelynski, 1996; Johns & MacNaughton, 1990). فقد أشار جورسكي (Gursky, 1992) إن هذا الاعتقاد باطل، فهو يرى أن هذه الفئة من الطلبة إنما تنقصهم المهارات الاجتماعية والأكاديمية التي تجعلهم قادرين على التصرف بطرق تجنبهم العقاب البدني. كذلك يرى باحثون آخرون أن مثل هؤلاء الطلبة لم يتعرضوا لأساليب ضبط إيجابية في البيت، وبدلاً من استخدام العقاب البدني ضدهم في المدرسة يجب أن يُستخدم معهم أساليب بديلة إيجابية. إذ أن استخدام العقاب البدني يعلمهم أن العنف هو الأسلوب السائد والمقبول لحل المشكلات وبذلك ينشأ جيل جديد يمارس العنف بطبعه (Anderson & Payne, 1994; Dubanoski, et al., 1983; Feshbach & Feshbach, 1975) .

وهنالك معلمون يعتقدون أنه يجب استخدام العقاب البدني كوسيلة أخيرة لضبط السلوك عند فشل جميع الأساليب البديلة الأخرى. إلاّ أن الدراسات قد وجدت أن مثل هؤلاء المعلمين لا يلجئون أصلاً لاستخدام أية أساليب أخرى بديلة. وانما يضربون الطلاب حينما يقومون بسلوكيات سيئة خفيفة لا عنف فيها، ولا تستوجب العقاب البدني (Hyman, et al., 1987) . كما وجد مونيو (Monyooe, 1993) أن المعلمين يشعرون أن تحويل الطلبة المشاكسين إلى الأخصائي النفسي في المدرسة أمر فيه إحراج وإزعاج للمعلم، لذلك يعمل المعلم على عدم اللجوء لمثل هذه الإجراءات واستخدام العقاب البدني كأسلوب أول ووحيد.

ورداً على المعلمين الذين يعتقدون أنه بدون العقاب البدني تزداد المشكلات السلوكية. أظهرت الدراسات أن إلغاء العقاب البدني في المدارس، ليس له أثر سلبي على إثارة المشكلات السلوكية أو المناخ التعليمي (Maurer, 1974; Anderson & Payne, 1994; Dubanoski, et al., 1983) . كما أجرى المجلس الاسكتلندي للأبحاث والدراسات الواردة في دياماننتس (Diamantes, 1994) ما يقارب (600) ساعة مراقبة في (13) مدرسة، خمس منها ألغت استخدام العقاب البدني. وقد بينت نتائجها أن النظام في هذه المدارس الخمس قد أصبح أكثر تماسكاً، كما أصبحت العلاقات بين المعلمين والطلبة جيدة. ويتفق في ذلك كيشان (Keeshan, 1989) ; وديامانتس (Diamantes, 1994) ، اللذان وجدا أن العقاب البدني لم يحقق الهدف المنشود في المحافظة على النظام، لأنه يعالج الأعراض ولا يعالج الأسباب المؤدية للسلوك غير المرغوب فيه. فقد ذكر (11.4٪) من المعلمين الذين كانوا يستخدمون العقاب البدني أنه وسيلة غير فعّالة في تخفيف السلوك غير الملائم الذي أدّى لتعرض مرتكبيه للعقاب البدني (Diamantes, 1994). ويتفق مع ذلك نتائج دراسة حديثة قامت بها جامعة Toledo الواردة في بول (Ball, 1989) إذ بينت أنه وبعد خمس سنوات من التخلي من العقاب البدني، لم تزددْ المشكلات السلوكية. وفي دراسة مشابهة قام بها جورسكي (Gursky, 1992) في مقاطعة كندية اوتوا (Ottawa) على المدارس التي تخلت عن استخدام العقاب البدني. بينت نتائجها أنه وبعد سنوات قليلة من منع استخدام العقاب البدني لم يكن هناك معلمون ومديرون

يعترضون على إلغاء العقاب البدني، علماً أن (85٪) من مديري المدارس التي تخلت عن العقاب، و(50٪) من معلميها كانوا قد احتجوا في بادئ الأمر على إلغاء استخدام العقاب البدني في مدارسهم. ويعود السبب في ذلك حسب وجهة نظر جورسكي (Gursky, 1992) أن هؤلاء المعلمين والمديرين قد وجدوا أن إلغاءه أدّى إلى ازدياد ضبط النظام وتحسن العلاقة بين المعلمين والطلبة. ويستخلص هايمن (Hyman, 1990) القول أن هناك الكثير من الأدلة التجريبية التي بينت أن استخدام التعزيز الإيجابي وليس التهديد والعقاب هو أفضل الأساليب لضبط النظام في المدرسة والصف. وهو يرى أن الدراسات لم تزود أدلة تبين أن العقاب البدني يؤدي إلى تقليل المشكلات السلوكية لدى الطلبة . ويؤيده في هذا الرأي دراسة (Slate, Perez, Waldrop, & Justen III, 1991). ويضيف هايمن (Hyman, 1990) أن الدراسات التجريبية بينت أن تأهيل المعلمين وإعدادهم لاستخدام أساليب التعزيز الإيجابي له تأثير قوي على تقليل سوء السلوك بين الطلاب وعلى تحسين طرق ضبط النظام سواء في المدرسة أو في غرفة الصف.

اتجاهات ومعتقدات طلبة الجامعات الذين يتم تأهيلهم كمعلمين

لبحث أسباب وجود مثل هذه الاتجاهات والمعتقدات لدى معلمي المدارس، قام بعض الباحثين بإجراء دراسات حول مدى وجود هذه الاتجاهات والمعتقدات لدى طلبة الجامعات الذين يتم تأهيلهم كمعلمين. فقد وجد كراتزيانو ونامستي (Graziano & Namaste, 1990) أن أغلبية الطلبة الجامعيين يؤيدون استخدام العقاب البدني قبل أن يصبحوا معلمين. فقد أفاد (86٪) من الطلبة المشاركين في الدراسة أنه يحق للوالدين ضرب أولادهم. بل وذكر (82.7٪) من الطلبة أنهم ينوون ضرب أولادهم وطلبتهم مستقبلاً بهدف تربيتهم، لأن الضرب في اعتقادهم إجراء فعّال للحد من السلوك غير المقبول. كذلك ذكر (93٪) من الطلبة في هذه الدراسة أنهم تلقوا عقاباً من والديهم ومعلميهم أثناء طفولتهم. والنتائج السابقة مماثلة للنتائج التي توصل اليها كاترون وماسترز (Catron & Masters, 1993)؛ وأندرسون وباين (Anderson & Payne, 1994) ; وباين (Payne, 1988)؛ وإبراهيم (1988) في دراستهم التي أُجريت على طلبة جامعيين. إذ وجدوا أن غالبية الطلبة الذين يتم إعدادهم كمعلمين يوافقون على استخدام العقاب البدني لا سيما مع طلاب المرحلة الابتدائية. وترى هذه الأغلبية أن للمعلم حقاً شرعياً وقانونياً في استخدام العقاب البدني داخل الصف. كذلك يرون أنه ليس هناك وسيلة أخرى لحفظ النظام غير الضرب، وأنه بدون الضرب تزداد المشكلات السلوكية بين الطلاب.

- ويوضح أندرسون وباين (Anderson & Payne, 1994) أن موافقة طلاب الجامعات على استخدام العقاب البدني ناتج عن عدم معرفتهم بالأساليب البديلة التي يمكن أن يستخدموها لإدارة الصف وضبط النظام. أو أنهم لا يثقون بفاعلية تلك الأساليب. كذلك موافقتهم ناتجة عن تعرضهم للعقاب البدني من والديهم ومعلميهم أثناء طفولتهم. كما بينت الدراسات التي أُجريت على طلبة المدارس أن هناك موافقة لدى طلبة المدارس على استخدام العقاب البدني. إلاّ أن هذه الدراسات قد بينت أن الطلبة الأكثر موافقة على مثل هذا الأسلوب هم الأقل عرضه له (Anderson & Payne, 1994).

أما الأسباب التي تدعو طلبة الجامعات وطلبة المدارس يبدون موافقتهم على استخدام العقاب البدني في المدارس، مبنية على أساس نتائج دراسة الرود وتريل (Elrod & Terrell, 1991) التي بينت أن الطلبة يقدمون الأسباب التالية التي تدعو الى استخدامه:

(1) العقاب البدني مؤشر أن المعلم يقوم بعمله لا سيما إذا كانت المدارس تعاني من مشكلات النظام فيها. إذ أن الضرب حسب رأي الطلبة هو مؤشر على أن الشخص الذي يمثل مركز سلطة ونفوذ يحاول استعادة السيطرة على الوضع وضبطه.

(2) العقاب البدني تزول أثاره سريعاً دون أن تؤثر على النشاطات المدرسية للطالب كما هو الحال في الأساليب الأخرى مثل طرد الطالب من المدرسة أو خروجه من الصف (Chmelynski, 1996).

(3) العقاب البدني برهان على شجاعة وذكورية الطلاب، حيث يحاول الطلاب إثارة الفوضى بشكل متعمد ليروا إذا ما كان بوسع معلمهم أن يضربهم، أو ليروا مدى قدرتهم كرجال على تحمل الضرب من قبل إنسان راشد.

(4) العقاب البدني دليل واضح على وجود جو آمن في المدرسة، إذ يرى الطلبة الذين يتعرضون لمضايقات من زملائهم إن استخدام العقاب البدني يحميهم من هذه المضايقات (Grasmick, et al., 1992).

وأوضح أندرسون وباين (Anderson & Payne, 1994) أن طلاب المدارس عامة وطلاب الجامعات خاصة سيغيرون من آرائهم حين يدركون أن كثيراً من الدول المتقدمة قد منعت استخدام العقاب البدني لما له من آثار سلبية كثيرة، وإن هذه الدول تعتبر العقاب البدني إيذاء للطفل.

اتجاهات ومعتقدات الأهالي نحو استخدام العقاب البدني

لمعرفة أسباب انتشار مثل هذه المعتقدات والاتجاهات بين المعلمين والطلبة، سعت بعض الدراسات لمعرفة العلاقة بين الاتجاهات والمعتقدات السائدة في البيت والمجتمع، وتلك المنتشرة في المدارس. وقد وجدت كثير من هذه الدراسات أن ظاهرة تأييد استخدام العقاب البدني في المدارس تلقى تأييداً واسعاً بين الأهالي (Straus, 1991; Greven, 1990) . فقد ذكر دوبانسكي وآخرون (Dubanoski, et al., 1983) أن أولياء أمور الطلبة الذين يوافقون على استخدام العقاب البدني في المدارس هم أنفسهم الذين يستخدمونه في البيت. كذلك يرى عيوش (1996)؛ وجورسكي (Gursky, 1992) أن السبب الرئيس وراء تأييد العقاب البدني في المدرسة هو تأثير البيت إذ أن غالبية العائلات تقوم بضرب أطفالها. نتيجة لذلك يرى جريفن (Greven, 1990) أنه من الصعب على أولياء الأمور أن ينتقدوا المعلمين.

وقد توصلت دراسات أخرى أن أغلبية الأمريكيين يؤيدون استخدام العقاب البدني في المدرسة كأسلوب لحفظ النظام وتربية الطفل (Vargas, López, Pérez, Zunniga, Toro, & Ciocca, 1995; Flynn, 1994) . كما بينت الدراسات أن (90٪) من الوالدين في أمريكا يستخدمون العقاب البدني كأسلوب لتصحيح سلوك أبنائهم (Flynn, 1994; Straus, 1991).

ويلاحظ من الدراسات السابقة أن العقاب البدني أسلوب يلقى تأييداً وتقبلاً لدى العائلات الأمريكية نتيجة للمعايير الثقافية والدينية السائدة، في بعض الولايات الأمريكية لا سيما الجنوبية منها (Greven, 1990; Straus, 1991) . وعلى صعيد آخر فإن القوانين الصادرة في الولايات المتحدة لا تمنع هي الأخرى

استخدام العقاب البدني، حتى قانون إيذاء الطفل الذي صدر في الولايات المتحدة في أواخر الستينات بيّن أنه لا يوجد في الدستور ما يمنع الوالدين من ضرب أطفالهم (Straus, 1990; p. 140).

الخصائص الشخصية لمستخدمي العقاب البدني Teachers Who Use Corporal Punishment:

عملت قليل من الدراسات على دراسة السلوك والخصائص الشخصية التي يتسم بها المعلم الذي يستخدم العقاب البدني ضد طلابه، بهدف التعرف على هؤلاء المعلمين وإلحاقهم بدورات تأهيل لتدريبهم على استخدام الأساليب الإيجابية البديلة. فقد أجرى رست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983) دراسة في ولاية تنسي (Tennessee) الأمريكية شارك فيها (367) معلماً ومعلمة، منهم من لم يستخدم العقاب البدني قط ومنهم من استخدمه بمعدل (0-156) مرة خلال العام الدراسي الذي أجريت فيه هذه الدراسة. وباستخدام أداة روكيش لقياس الشخصية المتصلبة (Rokeach Dogmatism Scale) وأداة إيزنك لقياس خصائص الشخصية (Eysenck Personality Questionnaire) . توصلت الدراسة الى أن هنالك سمات معينة يتسم بها المعلمون والمعلمات ممن يستخدمون العقاب البدني. ومن هذه السمات، العقل المقفل – (closed mindedness) وسمة العصابية (neuroticism). وقد وجدت الدراسة أن لهاتين السمتين علاقة بكثرة تكرار استخدام العقاب البدني. فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني يتصفون بالصفات التالية:-

1- **الشخصية المتصلبة (الدوغماتية)**: نمط من أنماط الشخصية يتصف بالتصلب في الرأي والمواقف وهو على صلة بالتطرف في الرأي، ويسعى الى فرض آرائه وبسط أفكاره بالسلطة والنفوذ (الدسوقي، 1988). ويرى هذا النوع من المعلمين أن المعلم الناجح هو المعلم ذو البأس والشدة والمتسلط والقادر على ضبط طلابه بالقوة. كما بينت الدراسة بأن مثل هذا المعلم لديه عقلية مغلقة إذ يرفض تقبّل أفكار الآخرين لا سيما حين تكون هذه الأفكار مخالفة لأفكاره ومعتقداته. ويرى هذا المعلم أن الطلبة الذين يسيئون السلوك هم مصدر تهديد لسلطته ونفوذه وشخصيته. وهو بذلك يستخدم العقاب البدني كأسلوب لإجبار الطلاب على الالتزام والخضوع.

2- **العُصابية**: يرى بعض الباحثين أن المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني هم أفراد يُستثارون (يُستفزون) بسرعة، ومن النوع القلق، والانفعالي مقارنة مع الأشخاص الذين هم هادئون نسبياً وذوو مزاج عادي (even-tempered) (الدسوقي، 1988). وقد افترض معارضو العقاب البدني أن استخدام المعلم للعقاب البدني إنما هو طريقة يُنفس بها المعلم عن اضطراباته وتعبر عن شخصية مضطربة قلقة ومتهورة أكثر من كونها طريقة لضبط وتعديل سلوك الطلبة (Vockel, 1991; Slate, et al., 1991).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أجراها هايمن وآخرون (Hyman, et al., 1987) والتي بينت أن المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني بشكل متكرر هم أفراد استبداديون، وأصحاب عقائد دينية متزمتة، عديمو الخبرة، متهورون ومن أصحاب المزاج الحاد. كما أظهرت دراسة أخرى أجراها ولفرد وشيبوكس Wohlford & Chibucos الواردة في ريش (Rich, 1991) ان المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني ينقصهم الانسجام مع بيئتهم. ويعود مثل هذا النقص في الانسجام الى عجز مثل هؤلاء المعلمين عن تحقيق توازن وتوافق بين رغباتهم الذاتية وأوضاع الحياة التي يعيشونها. إذ بينت نتائجها أن هناك (000-180)

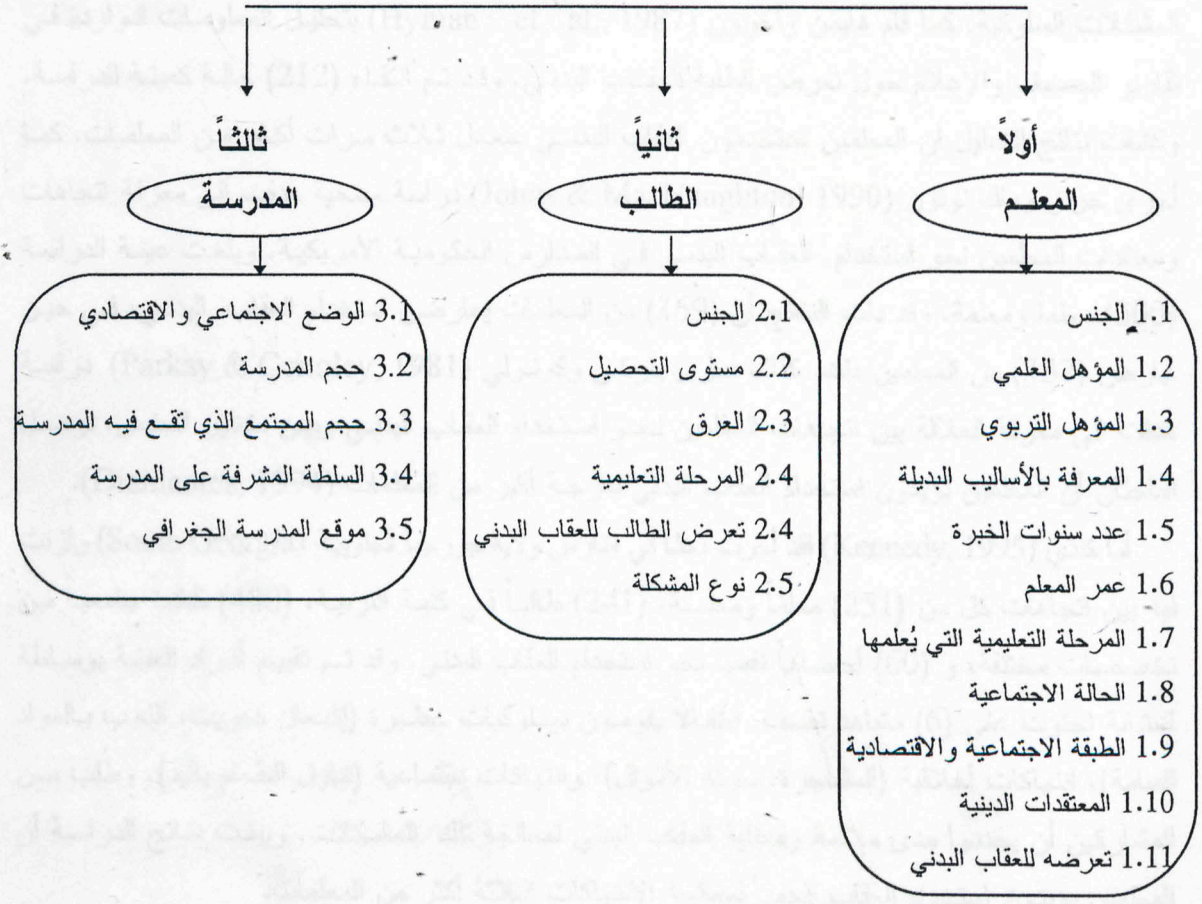
معلم ومعلمة في الولايات المتحدة ينتابهم القلق والتوتر والاضطرابات يشرفون على تعليم (450.000) طالب وطالبة. ويذكر الباحث سيمينيللو Ciminillo الوارد في دراسة سليت وآخرين (Slate, et al., 1991) ان المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني تكون قراراتهم باستخدامه قرارات شخصية لا موضوعية فيها. كما وتكون نظراتهم للطالب نظرة سلبية وليس نظرة حب ومودة. وفي مثل هذه الحالة يكون العقاب أكثر قسوة.

المتغيرات التي تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني

إضافة الى تلك الخصائص الشخصية التي يتسم بها المعلم الذي يستخدم العقاب البدني. فقد بينت العديد من الدراسات أن هنالك تأثيراً لبعض المتغيرات والعوامل الخاصة بالمعلم نفسه، الطالب، والمدرسة في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني. والشكل رقم (1) يوضح ذلك.

شكل رقم (1)

المتغيرات التي تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني



أولاً: ومن المتغيرات الخاصة بالمعلم نفسه ما يلي:

1.1 تأثير متغير الجنس:

أوضحت نتائج دراسات عديدة أن استخدام المعلمين للعقاب البدني له علاقة ببعض المتغيرات الخاصة بالمعلم نفسه مثل جنس المعلم، مستوى تعليمه، مؤهله العلمي، سنوات الخبرة (Hyman, 1990) . إلاّ أن

العامل الذي تلقى أكبر قدر من الدراسات هو عامل الجنس، إذ بينت الدراسات أن مديري المدارس أكثر استخداماً من المديرات للعقاب البدني (Hyman, 1990; Dolye, 1993; Gist, 1996). فقد قام همبرت (Humbert, 1990) بدراسة لمعرفة معتقدات واتجاهات المعلمين والمديرين نحو استخدام العقاب البدني. وقد طبقت الدراسة على عينة من (1839) من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية في ولاية كاليفورنيا (California). وأظهرت النتائج أن مديري ومعلمي المدارس أكثر ميلاً من المديرات والمعلمين نحو استخدام العقاب البدني.

كما ظهرت أدبيات عدة تُبين أن المعلمين أكثر ميلاً واستخداماً من المعلمات للعقاب البدني. فقد قام بيرسي (Peercy, 1988) بإجراء استطلاعات للرأي شملت (571) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس ولاية (Tennessee). وقد تم تقييمهم بوساطة استبانة احتوت على (17) مشكلة من مشكلات النظام في الصف، وقد طُلب من المشاركين أن يحددوا الأساليب المناسبة للتعامل مع تلك المشكلات. أظهرت النتائج أن المعلمين أكثر استخداماً للعقاب البدني من المعلمات اللواتي يفضلن اللجوء إلى أساليب بديلة أقل قسوة مثل: الإرشاد، الاتصال بالوالدين، والحوار الشفوي مع الطلبة لمعالجة نفس المشكلات السلوكية. كما قام هايمن وآخرون (Hyman et al., 1987) بتحليل المعلومات الواردة في تقارير الصحف والإعلام حول تعرض الطلبة للعقاب البدني، وقد تم انتقاء (212) حالة كعينة للدراسة. وكشفت نتائج التحليل أن المعلمين يستخدمون العقاب البدني بمعدل ثلاث مرات أكثر من المعلمات. كما أجرى جونز وماك نوتون (Johns & MacNaughton, 1990) دراسة مسحية هدفت الى معرفة اتجاهات ومعتقدات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في المدارس الحكومية الأمريكية. وبلغت عينة الدراسة (300) معلماً ومعلمة. وقد دلت النتائج أن (69٪) من المعلمات يعارضن استخدام العقاب البدني، في حين عارض (37٪) من المعلمين ذلك. كذلك أجرى باركي وكونولي (Parkay & Conoley, 1981) دراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني وبين متغير الجنس. توصل الباحثان أن المعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني بدرجة أكبر من المعلمات (Diamantes, 1994).

أما كندي (Kennedy, 1995) فقد أجرت بحثاً في مدارس ولاية جورجيا الجنوبية (South Georgia) وازنت فيه بين اتجاهات كل من (251) معلماً ومعلمة، (241) طالباً في كلية التربية، (480) طالباً جامعياً من تخصصات مختلفة، و (60) أخصائياً نفسياً نحو استخدام العقاب البدني. وقد تم تقييم أفراد العينة بوساطة استبانة احتوت على (6) مشاهد تصف أطفالاً يقومون بسلوكيات خطيرة (إشعال كبريت، اللعب بالمواد السامة)، انتهاكات أخلاقية (المشاجرة، سرقة الأموال)، وانتهاكات اجتماعية (تناول الطعام باليد). وطُلب من المشاركين أن يحددوا مدى ملائمة وفاعلية العقاب البدني لمعالجة تلك المشكلات. وبينت نتائج الدراسة أن المعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني لمعالجة الانتهاكات الثلاثة أكثر من المعلمات.

كذلك توصلت الدراسات التي أُجريت في الوطن العربي الى نفس النتائج السابقة. إحدى هذه الدراسات قام بإجرائها أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) على عينة من (206) شملت الجنسين في مدارس إسرائيل. أفادت نتائجها أن المعلمين أكثر قسوة واستخداماً للعقاب من المعلمات في الأربعة تجمعات وهي: مدارس المدن اليهودية، مدارس الريف اليهودية (الكيبوتس)، مدارس المدن العربية،

ومدارس الريف العربية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه الشيخ وسلامة (1982) في دولة قطر والتي بينت أن المعلمين أكثر ميلاً من المعلمات نحو استخدام العقاب البدني. وفي دراسة أخرى أجراها البطش (1991) على عينة من (1080) معلماً ومعلمة في المدارس الأردنية. دلت النتائج إلى وجود أثر لمتغير الجنس على الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. إذ وجد أن المعلمين أكثر ميلاً من المعلمات نحو استخدام العقاب البدني. كما أجريت دراسة مماثلة قام بها أبو عليا (1992) هدفت إلى معرفة وجهة نظر المعلمين والطلبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن حول متغيرات العقاب البدني وأسبابه، أهدافه، أشكاله، مترتباته، بدائله، والاتجاه نحو العقاب البدني. وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيرات الجنس والتأهيل الجامعي على الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. وقد تألفت العينة من (862) طالباً وطالبة، و(315) معلماً ومعلمة. وقد كشفت النتائج أن (95٪) من المعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني شريطة أن أحسن استخدامه، بينما يؤيد (81.3٪) من المعلمات ذلك. إضافة الى اتفاق نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصل إليها الجعنيني (1995) في دراسته التي هدفت الى معرفة ومقارنة اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسية نحو أشكال العقاب المختلفة (التربوي-البدني) في المدارس الرسمية الأساسية في محافظة مادبا. وفيما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف باختلاف المتغيرات التالية: الجنس، الخبرة التربوية، المؤهل العلمي، والموقع الجغرافي للسكن. وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (288) معلماً ومعلمة. وقد أفادت نتائج البحث أن (64.4٪) من المعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني، في حين يؤيد (55.3٪) من المعلمات ذلك. كما يُضيف المصري (1991) في دراسته التي طُبقت على (502) معلماً ومعلمة في مدارس مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد، أن هناك فروقاً في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني حيث كان متوسط اتجاهات المعلمين (45.8) أعلى من متوسط اتجاهات المعلمات والذي بلغ (38.88).

وهناك دراسة قامت بها جست (Gist, 1996) في مدارس ولاية تكساس (Texas)هدفت الى التعرف على تأثير عاملي جنس المعلم وجنس الطالب على الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. وقد بينت النتائج أن المديرين والمديرات يستخدمون العقاب البدني مع الطلبة الذكور أكثر. إلاّ أن هذه النتيجة تخالف ما توصلت إليه دراسة (Hyman et al., 1987) الذي وجد أن المعلمين الذكور يستخدمون العقاب البدني مع الطلبة الذكور ثلاث مرات أكثر من المعلمات.

أما روز (Rose, 1984) فقد توصلت الى نتائج مغايرة للنتائج السابقة. فقد بينت نتائج دراستها أن المديرات أكثر ميلاً نحو استخدام العقاب البدني من المديرين. في حين بيّن الحارثي (1991) في دراسته التي طبقت على (400) ولي أمر ومعلم ومعلمة في مدينة مكة المكرمة، عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعامل الجنس على الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. ويعود السبب حسب وجهة نظر الحارثي (1991) الى تقارب المستوى التعليمي والسن بين أفراد عينة الدراسة.

1.2+1.3 تأثير المؤهل العلمي والتربوي:

بحثت عدة دراسات العلاقة بين المؤهل العلمي الذي حصل عليه المعلم وبين ميله واتجاهه نحو استخدام العقاب البدني. إلاّ أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات كانت متضاربة. فقد ذكرت روز (Rose, 1984)

في دراستها أن الهيئة التدريسية الأقل تأهيلاً وتدريباً تكون أكثر استخداماً للعقاب البدني من الهيئة التدريسية المؤهلة علمياً وتربوياً. وفي نتائج متشابهة توصلت إليها دراسة الجعنيني (1995) تبين أن المعلمين من حملة دبلوم كليات المجتمع وحملة البكالوريوس أكثر اتجاهاً نحو استخدام العقاب البدني مقارنة بحملة دبلوم التأهيل التربوي العالي الذين يميلون الى استخدام العقاب التربوي. ويؤكد كابلن (Kaplan, 1992) رأي باين (Payne, 1988) الذي يبين أن المعلمين غير المؤهلين علمياً أكثر استخداماً للأساليب غير المرغوبة لضبط النظام كالاستهزاء اللفظي بالطلبة واستخدام العقاب البدني. كما بيّن الحارثي (1991) أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي للمعلمين أصبحت اتجاهاتهم نحو استخدام العقاب البدني سلبية ومعارضة. وهذا ما دعمه مورغان (Morgan, 1995) في دراسته التي هدفت الى تحديد العوامل التي تؤثر على استخدام العقاب البدني في المدارس الحكومية في ولاية جورجيا (Georgia). إذ أظهرت نتائجها أن حَمَلَة شهادة البكالوريوس أقل استخداماً للعقاب البدني من حملة شهادة الدبلوم أو المعاهد. ويؤكد جراسميك وآخرون (Grasmick et al., 1992) أن هناك علاقة عكسية بين التعليم والتأهيل التربوي من جهة والاتجاهات المؤيدة لاستخدام العقاب البدني من جهة أخرى، بحيث كلما ارتقى المعلم في سلم التعليم والتأهيل قَلَّ اتجاهه (تأييده) لاستخدام العقاب البدني.

وتوصلت مجموعة أخرى من الدراسات الى نتائج مغايرة لذلك. فقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجرتها كندي (Kennedy, 1995) أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم ازداد ميله نحو استخدام العقاب البدني. كما أظهرت نفس الدراسة أن المشاركين من حملة الشهادات العالية أكثر ميلاً لاعتبار العقاب البدني أسلوباً فعالاً لضبط النظام.

هنالك عدة دراسات أخرى لم تتوصل لوجود علاقة بين التأهيل العلمي للمعلم وبين الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. فقد بينت النتائج التي توصل إليها ستوتز (Stutz, 1981) إلى عدم وجود علاقة بين التأهيل العلمي للمعلمين، والمديرين والاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. كما وجد عبيدات (1988) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعامل المؤهل العلمي على اتجاه أفراد العينة نحو استخدام العقاب البدني. ويعزو عبيدات (1988) ذلك أن أفراد عينة الدراسة من مستويات تعليمية مختلفة، قد تلقوا مساقات تربوية توضح لهم ما يتركه العقاب البدني من آثار نفسية على الطالب. إضافة الى أنهم يتلقون دورات تأهيلية أثناء فترة الخدمة في المدارس حول وسائل الضبط البديلة للعقاب البدني. أما الدراسة التي قام بها بني عواد (1994) في الأردن توصلت إلى نتائج مشابهة. إذ أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعامل المؤهل العلمي لأولياء أمور الطلبة على الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. ويوضح بني عواد (1994) نتائجه هذه بقوله أن هنالك عوامل أقوى من عامل التأهيل العلمي تلعب دوراً في هذا المجال، منها الثقافة السائدة في المجتمع حول دور الوالدين وما يجب أن يقوموا به من واجبات.

كذلك أظهرت دراسات عربية أخرى أن هناك فجوة (gap) بين الاتجاه (attitude) والممارسة الفعلية (practice) للعقاب البدني (أبو عليا , 1992 ; الشيخ وسلامة , 1982). فقد أشار أبو عليا (1992) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الجامعيين، وغير الجامعيين في الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. في حين أظهرت نفس الدراسة أن المعلمين الجامعيين (66.7٪) أقل استخداماً للعقاب البدني

من غير الجامعيين (79.7٪). كما ويدعم الشيخ وسلامة (1982) نتائج هذه الدراسة، إذ يشيران إلى عدم وجود فروق واضحة بين المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين في موقفهم الفعلي من استخدام العقاب البدني. بينما بينت نفس الدراسة أن هناك فروقاً بين المعلمين المؤهلين تربوياً وغير مؤهلين في الاتجاه نحو قسوة العقاب البدني وشدته حيث كانت قيمة (كا^2 =16.321) وهي دالة عند مستوى (α = 0.01). إذ ذكر (82٪) من المعلمين المؤهلين تربوياً أنهم يحسون بتأنيب الضمير عندما يعاقبون بدنياً، في حين ذكر (72٪) من المعلمين غير المؤهلين ذلك. ويفسر الشيخ وسلامة (1982) ذلك لوجود عوامل أقوى كالعوامل الشخصية، وظروف الواقع العلمي بغض النظر عن المستوى التعليمي والتأهيلي للمعلمين.

1.4 تأثير التدريب العملي على الأساليب البديلة لحفظ النظام:

تُبين الأدبيات التوافق في الرأي بين الباحثين فيما يتعلق بأثر التدريب العملي على الأساليب البديلة لحفظ النظام في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني. إذ يجمعون أن المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني ليس لديهم معرفة بالأساليب البديلة لحفظ النظام مقارنة مع من لا يستخدمونه (Bauer et al., 1990; Rust & Kinnard, 1983; Grasmick et al., 1992). كما أشارت الأدبيات أن أغلبية المعلمين ذكروا أنهم بحاجة لتدريب شامل وعملي ودورات تأهيل تساعدهم على زيادة قدراتهم لحل المشكلات السلوكية والأكاديمية داخل الصف، تجنباً لاستخدام العقاب البدني (Brooks-Klein, 1995; Haussecker, 1994; Schrupp, 1994; Reglin, 1992) . فقد أظهرت الدراسة التي أجراها براون وباين (Brown & Payne, 1988 a, 1988 b) أن كل من معلمي المدن والضواحي ومعلمي الأرياف يعتبرون عملية الضبط وحفظ النظام داخل الصف عملية تشكل عقبة أمام المعلم، وذلك نتيجة لنقص ما لديه من معرفة وتأهيل في مجال أساليب الضبط وحفظ النظام. لهذا اقترح المعلمون في هذه الدراسة زيادة الدورات التدريبية العملية، التي من شأنها أن تساهم بحل تلك العقبة. كما أنها تساهم بتغيير اتجاهات المعلمين السلبية نحو الضبط الشديد واستخدام العقاب البدني في المدارس. وأكّدت على ذلك كندي (Kennedy, 1995) التي أشارت الى أن للتخصص الجامعي أثر على معتقدات واتجاهات الطلبة نحو استخدام العقاب البدني. فقد بينت نتائج هذه الدراسة أن طلاب كلية التربية العملية يعارضون استخدام العقاب البدني لمعالجة المشكلات الطلابية داخل الصف، ويرون أنه يجب استخدام أساليب بديلة لضبط الصف. في حين أيّد الطلبة الجامعيون من ذوي التخصصات الأخرى استخدام العقاب البدني لحل المشكلات الطلابية. وتعزو كندي (Kennedy, 1995) ذلك الى أن طلبة كلية التربية قد أخذوا مساقات دراسية حول تطور الطفل، والأساليب البديلة لضبط السلوك وحفظ النظام وإدارة الصف. بينما كوّن الطلبة الجامعيون من ذوي التخصصات الأخرى وجهات نظرهم عن العقاب البدني من خبرتهم في البيت. كما ويدعم رست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983) تلك النتائج، إذ يشيران إلى أن المعلمين الذين أخذوا مساقات تربوية حول ضبط السلوك وحفظ النظام أقل استخداماً للعقاب البدني، وأكثر ميلاً لاستخدام أساليب بديلة.

1.5 تأثير عدد سنوات الخبرة في التدريس:

توصلت الدراسات التي حاولت تفحص العلاقة بين عدد سنوات خبرة المعلم في التدريس وميله نحو استخدام العقاب البدني إلى نتائج متضاربة. فقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجراها الجعنيني (1995); والشيخ وسلامة (1982); وكندي (Kennedy, 1995) ; ورست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983) ; وبيرسي (Peercy, 1988) أنه كلما ازدادت سنوات الخبرة التدريسية لدى المعلمين قل ميلهم نحو استخدام العقاب البدني. فقد وجد الجعنيني (1995) في دراسته أن المعلمين والمعلمات الذين تراوحت عدد سنوات خبرتهم في التدريس بين (1–5 سنوات) كانوا أكثر ميلاً لاستخدام العقاب البدني والتربوي من المعلمين والمعلمات الذين تراوحت عدد سنوات خبرتهم في التدريس بين (6–15) و (11 سنة فما فوق). كما بينت نتائج دراسة رست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983) أن المعلمين الأكثر خبرة أقل استخداماً للعقاب البدني. ويعزي رست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983) ذلك لأهمية سنوات الخبرة في التدريس، التي تُعلم المعلمين أساليب بديلة عن العقاب البدني للمحافظة على النظام داخل الصف وضبط سلوك الطلبة.

بينما أظهرت مجموعة أخرى من الدراسات نتائج معاكسة لذلك (Risinger, 1990; Doyle, 1993). فقد وجد دولي (Dolye, 1993) أنه مع ازدياد خبرة مديري المدارس في مجال التعليم، يزداد لديهم الميل نحو استخدام العقاب البدني. إذ بينت نتائج الدراسة أن المديرين الذين تزاوحت عدد سنوات خبرتهم بين (30–45) سنة أكثر ميلاً نحو استخدام العقاب البدني من المديرين الأقل خبرة. وأكدت ذلك دراسة ريسنجر (Risinger, 1990) التي أُجريت في ولاية تكساس (Texas)، التي بينت أن المديرين الذين ازدادت عدد سنوات خبرتهم عن خمس سنوات كانوا أكثر استخداماً للعقاب البدني من المديرين الذين قلت خبرتهم عن مثل هذا العدد من السنوات.

في حين أشارت مجموعة ثالثة من الدراسات قام بها البطش (1991); وستوتز (Stutz, 1981) إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات وخبرة المعلمين في التدريس على الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني.

1.6 تأثير عمر المعلم:

توصلت الدراسات إلى نتائج متضاربة حول أثر متغير عمر المعلمين في الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. فمن الدراسات ما بينت وجود أثر ومنها ما نفى وجوده. فقد وجد البطش (1991) أن هنالك ازدياداً في التوجه نحو استخدام العقاب البدني كلما ازداد عمر المعلم. كما بينت الدراسة التي أجراها أبو سعد (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) أن المعلمين الأكبر سناً أكثر شدة وقساوة من المعلمين الأصغر سناً في تعاملهم مع الطلبة.

إلاّ أن هذه النتائج تتناقض تماماً مع ما أظهرته دراسة براون وباين (Brown & Payne, 1988 a) التي بينت أن المعلمين والمعلمات الأكبر سناً (الذين تجاوزت أعمارهم الخمسين) أقل لجوءاً لاستخدام العقاب البدني من المعلمين والمعلمات الأصغر سناً (الذين تتراوح أعمارهم بين 30–40 عاماً). هذا وعلى صعيد آخر توضل الحارثي (1990) إلى عدم وجود أثر لمتغير العمر على اتجاهات أولياء الأمور والمعلمين نحو استخدام العقاب البدني. ويدعم هذه النتائج دراسة (Jeffries, 1990; Doyle, 1993; Stutz, 1981).

1.7 تأثير المرحلة التعليمية التي يُعلمها المعلم:

حاولت بعض الدراسات بحث تأثير المرحلة التعليمية في معتقدات واتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني. وقد توصلت تلك الدراسات إلى نتائج مختلفة. فقد بينت بعض الدراسات مثل: هايمن (Hyman, 1990) ; وروز (Rose, 1984) ; وشو وبرادن (Shaw & Braden, 1990) ; وماكفادن، مارشال، برايس، وهوانج (McFadden, Marsh ll, Price, & Hwang, 1992) ; وو، بنك، كرين، وملز (Wu, Pink, Crain, & Moles, 1982) ; وبراون وباين (Brown & Payne, 1988 a); والشيخ وسلامة (1982) أن معلمي المرحلة الابتدائية أكثر ميلاً من معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام العقاب البدني. كما بينت نتائج هذه الدراسات أن طلاب المرحلة الابتدائية أكثر عرضة للعقاب البدني مقارنة مع طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية. وقد عزا هايمن (Hyman, 1990) ; وروز (Rose, 1984) ذلك الى أن المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني في المرحلة الثانوية قد يتعرضون لردود فعل عنيفة من جانب الطلبة، إذ من غير المستبعد أن يقوم الطلاب في هذه المرحلة بالرد على الضرب بمثله. كما أوضحت هذه الدراسات أن المعلمين في المرحلة الثانوية يميلون لاستخدام أساليب أخرى غير العقاب البدني مثل الطرد المؤقت من المدرسة.

إلاّ أن هنالك دراسات أخرى قام بها هايمن وآخرون (Hyman et al.,1987); وكندي (Kennedy, 1995) ; وجونز وماك نوتون (Johns & MacNaughton, 1990) ; وعبيدات (1988) ; وصالح (1996) أشارت الى أن معلمي المرحلة الإعدادية أكثر ميلاً من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية نحو استخدام العقاب البدني. فقد توصل هايمن وآخرون (Hyman et al., 1987) في دراستهما أن طلاب المرحلة الإعدادية الذين تتراوح أعمارهم بين (11-14) سنة هم الأكثر عرضة للعقاب البدني مقارنة مع غيرهم. أما الدراسة التي قامت بها صالح (1996) في الأردن، فقد بينت أن طلبة المرحلة الإعدادية هم الأكثر عرضة للعقاب البدني يليهم طلاب المرحلة الابتدائية، ثم طلاب المرحلة الثانوية. وتتفق مع تلك النتائج الدراسة التي أجراها أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a)، والتي أظهرت أن معلمي الصفوف الدنيا أكثر استخداماً للأساليب الإنسانية في التربية من معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية.

كما بينت أدبيات عدة أن معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أكثر ميلاً نحو استخدام العقاب البدني مقارنة بمعلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والإعدادية (Doyle, 1993; Risinger, 1990; Appleton, 1995). ويضيف مونيو (Monyooe) أن الطلبة الأكبر سناً يتعرضون للعقاب البدني بشكل أكثر تكراراً وقسوة من الطلبة الأصغر سناً.

في حين أشارت دراسة البطش (1991) والتي أُجريت في الأردن عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير المرحلة التعليمية إلى الاتجاه نحو العقاب البدني وممارسته. ويعزو البطش (1991) السبب في ذلك الى التقارب في التأهيل التربوي للمعلمين والمعلمات في المراحل التعليمية المختلفة.

1.8 تأثير الحالة الاجتماعية:

بينت الدراسة التي قام بها البطش (1991) أن المعلمين والمعلمات غير المتزوجين أكثر ميلاً من المعلمين والمعلمات المتزوجين للجوء إلى العقاب البدني.

1.9 تأثير الطبقة الاجتماعية والاقتصادية:

بينت نتائج الدراسات أن الاختلاف في الوضع الاقتصادي الاجتماعي (مستوى الدخل، التعليم، المهنة) لها تأثير مباشر على استخدام المعلمين للعقاب البدني. فقد أشارت تلك الدراسات أن المعلمين ذوي الدخل المتدنّي أكثر استخداماً للعقاب البدني من غيرهم (Bryan & Freed, 1982; Straus & Donnelly, 1993; Flynn, 1996 b).

1.10 تأثير عامل الديانة:

وجدت نتائج الدراسة التي قامت بها اللجنة الوطنية حول مُسببات العنف ومنعه في الولايات المتحدة (The National Commission on the Causes and Prevention of Violence) المشار اليها في جراسميك وآخرون (Grasmick et al., 1992) ان التأثير الديني في استخدام العقاب البدني تجاوز تأثيره العوامل الأخرى مثل: جنس المعلم، العرق، الموقع الجغرافي للمدرسة، الطبقة الاجتماعية للمعلمين وللوالدين. إذ وُجد ان هناك علاقة بين الانتماء الديني واستخدام العقاب البدني، إذ أنّ الطوائف الدينية المتشددة (معمدانيين، كنيسة الله، الانجيلية اللوثرية، البروتستانتينية) أكثر ميلاً واستخداماً للعقاب البدني كوسيلة لضبط النظام مقارنة بالطوائف المسيحية الأخرى (لاتين، روم أرثوذكس، روم كاثوليك). ويؤيدها بذلك دراسات عديدة (Flynn, 1994; Ellison & Sherkat, 1993; Wiehe, 1990; Deley, 1988; Greven, 1991) .

وبما أن مجتمع الدراسة ينتمي في غالبيته إلى الديانة الإسلامية، وجدت الدراسة أن هذا الجانب بحاجة لتغطية، فالعقوبات الشرعية أو الحدود الشرعية هي موانع وزواجر (ردع) عن ارتكاب أسبابها (الجزيّرَى، د. ت ; حوّى، 1981). وهي ثابتة بآيات القرآن الكريم كقوله تعالى في سورة النور "الزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة ولا تأخذنكم بهما رأفة في دين الله إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر وليشهد عذابهما طائفة من المؤمنين" (النور، 2). وأيضاً قال تعالى "ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب لعلكم تتقون" (البقرة، 179). كما أنها ثابتة بالأحاديث النبوية الواردة في الحدود وفعل الرسول عليه السلام عندما أقام حد الرجم على المرأة الغامدية التي قامت بجريمة الزنا. بالإضافة إلى إقامة حد السرقة على المخزومية. كما أن هذه العقوبات ثابتة بإجماع الأمة الإسلامية، والعقل السليم يقر تلك العقوبة لأن الطباع البشرية تميل إلى الخطأ واقتراف الحرام، لهذا لا بد من العقوبة منعاً للفساد وزجراً عن ارتكاب المعاصي حتى يبقى العالم على طريق الاستقامة والأمان، إذ أن عدم إقامة العقوبة تؤدي إلى الانحراف والفساد (الجزيّرَى، د. ت).

ومن العقوبات التي تُبيحها الشريعة الإسلامية ضرب الأولاد للتأديب والتعليم. وهذا الحق مُعطى للأب أو الجد أو الوصي وللمعلم أياً كان مدرساً أو معلم حرفة. إلاّ أن لتأديب الصغار شروطاً محددة شرعاً لا يجوز تجاوزها يلخصها حوّى (1981) ; الجزيّرَى (د. ت) فيما يلي:

1- أن يكون ضرباً غير مبرح بمعنى أن لا يحدث كسراً أو جرحاً ولا يترك أثراً.

2- أن يكون متفقاً مع حالة الصغير وسنه.

3- ألاّ يكون الضرب على المواضع الحساسة والخطرة من الجسم كالوجه والبطن كقوله (صلعم) "إذا ضرب أحدكم أخاه فليتجنب الوجه" (الجزيّرَى، د. ت). مع تحديد عدد الأسواط لقول رسول الله عليه السلام "لا يضرب فوق عشرة أسواط إلاّ في حد من حدود الله" (الجزيّرَى، د. ت).

4- منع الضرب منعاً باتاً لمن هم دون سن العاشرة لقول رسول الله عليه السلام "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر وفرقوا بينهم في المضاجع (الجزيّرَى، د. ت). فالطفل دون سن العاشرة لا يتحمل العقوبة البدنية لصغر سنه.

5- لا يحق للمعلم استخدام العقاب البدني إلاّ بعد إذن الأب أو الجد أو الوصي كالأم ونحوها.

6- يجب أن يوزع الضرب على جميع البدن باستثناء الوجه والرأس والخاصرة وسائر المواضع الحساسة حتى لا يفضى إلى الموت، وأن يكون بين الضربة والتي تليها فترة زمنية تكفي لتخفيف ألم الضربة الأولى، وأن لا يرفع الضارب يديه أكثر من الكتف، وقد تم تحديد مواصفات العصا منها: أن تكون متوسطة الحجم، ومعتدلة الرطوبة والقسوة (علوان، 1982).

7- أن تكون العقوبة متناسبة مع الذنب الذي ارتكبه الطالب وعدم المبالغة فيها، إذ يكون الضرب متوسطاً؛ ليس بالشديد، ولا بالخفيف بل يكون معتدلاً (علوان، 1982).

8- أن يتم معاقبة السلوك وليس الفرد نفسه. كذلك تم منع الشتم والسخرية واستخدام الألفاظ النابية كقوله تعالى "يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم ..." (الحجرات: 11).

يُستنتج مما سبق أن هذه الشروط تدل على أن حق التأديب مقيد بشرط سلامة الإنسان، وأن يكون القصد منه التأديب لا غير. فإذا كان الضرب في هذه الحدود فلا مسؤولية على الضارب لأن الفعل مباح له. أما إذا تجاوز هذه الحدود فهو مسؤول عن فعله مدنياً وجنائياً (حوّى، 1981). إذ يرى المالكية والحنابلة أن الأب إذا ضرب ولده تأديباً، أو المعلم ضرب الصبي للتعليم، فمات الولد أو الصبي من أثر الضرب فلا ضمان عليهما لأن الأب والمعلم يضربان للإصلاح والتأديب. وخالفهم في ذلك الأحناف والشافعية حيث ذهب كل منهما إلى الرأي القائل بأن الأب إذا ضرب ابنه فمات يجب عليه الديّة في ماله ولا يرث منه. وكذلك المعلم (لحفظ القرآن أو الكتابة أو الصنعة) إذا ضرب الصبي لأجل التعليم فمات من الضرب وجب عليه الضمان. وذلك حتى يتحفظ الأب في ضربه لولده وكذلك المعلم (الجزيّرَى، د. ت).

1.11 تعرض المعلمين للعقاب البدني في طفولتهم وعلاقته بالاتجاه نحو استخدام العقاب البدني:

تؤيد النتائج الواردة من المعالجين النفسيين، ونتائج الدراسات المختلفة النظرية القائلة إن كثيراً من الأطفال الذين تعرضوا للإيذاء وللعقاب البدني يميلون لاستخدام أسلوب العقاب البدني في التربية والتنشئة حين يصبحون راشدين (Straus & Owens, 1975; Straus, 1991). سواء كان هؤلاء الراشدون من طلبة الجامعات (Graziona & Namaste, 1990; Flynn, 1996 a; Kelder, MacNamara, Carlson, & Lynn, 1991; Bower & Knutson, 1996; Deley, 1988) أو من الأهالي (Straus & Smith, 1990; Buntain-Ricklefs, Kemper, Bell, & Babonis, 1994; Dubanoski et al., 1983; Simons, Whitebeck, Conger, & Wu, 1991).

وقد توصلت الدراسات التي أُجريت على المعلمين إلى نتائج مشابهة، إذ أشارت نتائجها إلى أن المعلمين الذين تعرضوا للعقاب البدني في طفولتهم يميلون لاستخدام نفس الأسلوب مع طلابهم في المدارس كوسيلة لضبط النظام داخل الصف والمدرسة. (Hyman et al., 1987; Dubanoski et al., 1983; Rust & Kinnard, 1983; Kennedy, 1995; Kiernan, 1994; Dolye, 1993; Humbert, 1990; Kaplan, 1992; Catron & Masters, 1993; الشيخ وسلامة, 1982)، فقد قام كابلن (Kaplan, 1992) بجمع تقارير ذاتية من قبل (156) معلمة ومعلماً في ولاية كارولينا الشمالية (North Carolina)، والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين تعرض المعلمين للعقاب البدني في طفولتهم وبين اختيارهم للعقاب البدني كوسيلة لضبط النظام في الصف. وقد بينت النتائج أن معظم المعلمين الذين تعرضوا للعقاب البدني في طفولتهم يميلون لاستخدام العقاب البدني كوسيلة لضبط النظام. كما توصلت الدراسة التي أجراها الشيخ وسلامة (1982) على عينة مكونة من (225) معلماً ومعلمة في دولة قطر إلى نتائج مشابهة. إذ بينت الدراسة أن المعلمين الذين تعرضوا للعقاب البدني يعتقدون أن العقاب البدني أسلوب فعّال في حفظ النظام، وأنه يؤدي لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتقويم ما لديهم من أخطاء سلوكية. هذا يتفق مع دراسة أجرتها كندي (Kennedy, 1995) هدفت إلى التعرف على أثر المتغيرات التالية: الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي، المرحلة التعليمية، تعرض الفرد للعقاب البدني على الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني. وقد أوضحت النتائج أن أكثر المتغيرات تنبؤاً في استخدام العقاب البدني هو تاريخ تعرض المعلم نفسه للعقاب البدني في طفولته.

ثانياً: أما المتغيرات الخاصة بالطالب:

فقد أوضحت نتائج الدراسات المختلفة أن استخدام المعلمين للعقاب البدني له علاقة بتلك المتغيرات مثل جنس الطالب، عرقه (أسود، أبيض)، مستوى درجة ذكائه، ونوع المشكلة التي يقوم بها (Monyooe, 1993). إلاّ أن العامل الذي تلقى أكبر قدر من الدراسات هو عامل الجنس، إذ بينت دراسات عديدة أن الطلاب أكثر عرضة للعقاب البدني من الطالبات حتى عند ارتكاب كل من الطلاب والطالبات لنفس المخالفات (Hyman et al., 1987; Slate et al., 1991; Wooldridge & Richman, 1985) .

فقد وجد هايمن وآخرون (Hyman et al., 1987) أن أربعة من كل خمسة طلاب وطالبات يتعرضون للعقاب البدني هم من الذكور. كما بَيَّن كل من الرود وتيرل (Elrod & Terrell, 1991) في دراسة أجريت في ولايتي اركنساس (Arkansas) وانديانا (Indiana) أن الطلاب يتعرضون للضرب أكثر من الطالبات بشكل كبير. فقد أشارت دراستهما أن (86٪) من الطلاب يتلقون عقاباً بدنياً مقارنة بـ (14٪) من الطالبات في مدارس هاتين الولايتين (Elrod & Terrell, 1991). وكانت روز (Rose, 1984) قد توصلت في دراستها لنتائج مشابهة، إذ ذكر (90٪) من المديرين والمعلمين المشاركين في الدراسة أنهم قاموا بضرب طلاب. بينما ذكر (79٪) منهم أنهم قاموا بضرب طالبات. وتعزو روز (Rose, 1984) ذلك إلى أن الدراسة أجريت في مناطق تعمل على الحد من استخدام العقاب البدني مع الإناث.

ويتفق ذلك أيضاً مع الدراسة التي قام بها بريان وفريد (Bryan & Freed, 1982) التي أشارت الى أن الطلاب يتعرضون للضرب وكافة أشكال العقاب البدني بمعدل أربع مرات أكثر من الطالبات. كما توصلت دراسات أخرى الى نتائج مشابهة قام بها (Slate et al., 1991; McFadden et al., 1992; Gregory, 1996; Shaw & Braden, 1990) .

كما ويدعم ذلك أيضاً نتائج الدراسات التي أُجريت في الوطن العربي. إذ تشير الدراسة التي أجرتها صالح (1996) في الأردن أن (63.4٪) من الطلاب ذكروا أن المعلمين كانوا يقومون بضربهم، في حين أشارت (43.3٪) من الطالبات الى تعرضهن للضرب من قبل المعلمات. وهذه النتائج تتفق مع دراسة أجراها الشيخ وسلامة (1982) اللذان وجدا أن (76٪) من المعلمين تعرضوا للعقاب البدني من الوالدين والمعلمين أثناء الطفولة، بينما تعرضت (54٪) من المعلمات للعقاب البدني.

إلاّ أن هناك دراسات مثل دراسة مونيو (Monyooe, 1993) أوضحت أن العقاب البدني يستخدم دون تمييز أو دون وجود فروق في نسب وشدة استخدامه بين الذكور والإناث.

كذلك بينت الدراسة التي قام بها سليت وآخرون (Slate et al., 1991) أن الطلبة الضعاف تحصيلياً أكثر عرضة للعقاب البدني من الطلبة الآخرين.

وأضافت دراسات أخرى أن هناك علاقة بين استخدام المعلمين العقاب البدني وعرق الطالب. فقد تفحص ماكفادن وآخرون (McFadden et al., 1992) (4391) ملف من ملفات ضبط النظام في تسع مدارس (من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر) في مدارس ولاية فلوريدا (Florida). واشتملت المعلومات على ملفات لطلاب تلقوا عقاباً بدنياً بين شهر آب من عام 1987 حتى شهر نيسان عام 1988. وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود تحيز في نوع العقاب الذي يتلقاه الطلبة السود. إذ تبين من النتائج أن الطلبة السود والطلبة المعاقين يتعرضون للعقاب البدني بمعدل مرتين أكثر من الطلبة البيض حتى ولو ارتكبوا نفس نوع المخالفة (Shaw & Braden, 1990; Slate et al., 1991; Gregory, 1996).

كما بينت الدراسات السابقة أن نوع المشكلة التي يقوم بها الطالب لها تأثير في اتجاهات وممارسات المعلمين للعقاب البدني. فقد وجدت تلك الدراسات التي قام بها كل من هايمن وآخرون (Hyman et al., 1987) ; وولدريدج وريشمان (Wooldridge & Richman, 1985) ; وروز (Rose, 1984) في الولايات المتحدة ; ودراسة البطش (1991) في الأردن أن المشكلات التالية تستوجب العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين: العراك بين الطلبة، والاعتداء جسدياً على الطلبة أو المعلمين، وإتلاف ممتلكات المدرسة، وعدم الالتزام بقوانين ضبط النظام داخل المدرسة كإحداث الفوضى، مقاطعة الحصص، أو التأخر عنها، وسرقة الطالب لممتلكات غيره، الغِش في الامتحانات، والإساءة الى القيم الدينية وشتم الذات الإلهية، واستخدام الألفاظ النابية والشتائم، والتغيب عن المدرسة، والكذب على المعلمين، والتدخين، وإهمال الواجبات المدرسية.

يُلاحظ مما سبق أن هناك اختلافاً بين دولة وأخرى من حيث المشكلات والأسباب التي تستوجب العقاب البدني. فقد وجد يونك (Young, 1993) أن المعلمين في اليابان يستخدمون عقاباً بدنياً شديداً حتى وإن كانت المخالفة التي يرتكبها الطالب بسيطة. ومن هذه المخالفات: تأخر الطالب عن الحصة لفترة دقائق معدودة، عمل الطالب تسريحة غريبة لشعره، نسيانه كتابة الوظائف البيتية. وقد أشارت دراسة يونك

(Young, 1993) أن اليابان أكثر الدول تشدداً في المحافظة على النظام داخل المدرسة. وهذا هدفه إنشاء الأجيال المطيعة لقانون المصنع الذي سيعمل به الطالب مستقبلاً.

وفيما يتعلق بالفرق بين المعلمين والمعلمات من حيث الأسباب التي تدعو كل منهم لاستخدام العقاب البدني. فقد بينت الدراسات التي قام بها الشيخ وسلامة (1982)؛ وإبراهيم (1988)؛ وأبو عليا (1992) أن المعلمات يستخدمن العقاب البدني لأسباب أكاديمية كتقصير الطالب في الدراسة وأداء الواجبات المدرسية. بينما يلجأ المعلمون لاستخدامه لأسباب سلوكية كالعدوان، التغيب عن المدرسة، وإتلاف الممتلكات.

وبناءً على ما سبق يظهر أن العدوان من قبل الطلبة (الأعمال التي يسبب فيها الطالب إيذاءً للأشخاص أو إتلاف ممتلكات المدرسة)، يستجر (elicit) العدوان لدى المعلمين ويجبرهم على استخدام العقاب البدني (Medway & Smircic, 1992). إلاّ أن روز (Rose, 1984) ; وسليت وآخرين (Slate et al., 1991) يرون انه من غير المنطق ان يعالج المعلمون السلوك العدواني (مشاجرة) بسلوك عدواني آخر مثله (الضرب).

ثالثاً: خصائص المدارس التي يستخدم معلموها العقاب البدني:

أظهرت نتائج الدراسات والأبحاث أن هنالك العديد من العوامل والمتغيرات المرتبطة بخصائص المدرسة التي لها علاقة ذات دلالة إحصائية مع استخدام المعلمين للعقاب البدني من أهمها:

3.1 الوضع الاجتماعي-الاقتصادي (التعليم، المهن، والدخل):

أشار فارلي Farley الوارد ذكره في هايمن (Hyman, 1990) أن المدارس التي تستخدم العقاب البدني في الولايات المتحدة طلابها ذوو وضع اقتصادي متدنٍ. كما وجد أندروز Andrews وجوسن Gossen الوارد في أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 b) أن المعلمين العاملين في المدارس الكندية والأمريكية الذين طلابها من خلفيات اجتماعية اقتصادية متدنية هم أكثر استخداماً لأساليب الضبط الشديدة والعقاب البدني من معلمي المدارس التي طلابها من طبقات متوسطة وعليا. وتلك النتائج تتوافق مع النتائج التي توصل اليها أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 b) في إسرائيل، إذ وجدا أنه ضمن كل مجموعة عرقية (أي المدن مقابل الريف الإسرائيلي، والمدن مقابل الريف العربي) يتبع المعلمون نفس الأساليب. إذ يستخدمون وسائل ضبط شديدة مع الطلبة من ذوي أوضاع اجتماعية – اقتصادية متدنية.

3.2 حجم المدرسة (عدد الطلاب في المدرسة):

توصلت الدراسات التي قامت بفحص العلاقة بين حجم المدرسة أو عدد طلابها وبين مدى استخدام المعلمين للعقاب البدني لنتائج متضاربة. فقد بينت دراسة أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) أن المدارس الأكبر حجماً من حيث عدد طلابها أكثر استخداماً للعقاب البدني. ويعزو بعض الباحثين أمثال متشل Mitchell وبريبوي Brayboy الوارد في (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) السبب في ذلك الىٰ أن الحجم الكبير للمدرسة يؤدي بالمدرسة لاتباع مستويات عالية من البيروقراطية، مما يؤدي ذلك الى

مكتبة جامعة بيرزيت

تنفير الطلبة، وتزيد الاحتمالات لأن يشعر بعض الطلبة بالعزلة والاغتراب، مما يدفع المعلمين لاستخدام القوة والعقاب البدني مع الطلبة. أما الدراسة التي اجرتها روز (Rose, 1984) فقد اشارت الى عدم وجود علاقة ذو دلالة إحصائية بين عدد طلاب المدرسة واستخدام المعلمين للعقاب البدني.

3.3 حجم المجتمع الذي تقع فيه المدرسة:

بينت الدراسات التي قام بها سليت وآخرون (Slate et al., 1991); وروز (Rose, 1984) ان هنالك فروقات ذات دلالة إحصائية بين حجم المجتمع الذي تقع فيه المدرسة وبين استخدام المدرسة للعقاب البدني. فقد وجدوا أن المدارس الواقعة في مجتمعات صغيرة الحجم (أرياف وغيرها) أكثر استخداماً للعقاب البدني من المدارس الواقعة في مجتمعات كبيرة الحجم كالمدن.

3.4 السلطة المشرفة على المدرسة:

أظهرت معظم الدراسات أن معلمي المدارس الحكومية أكثر ميلاً نحو استخدام العقاب البدني من معلمي المدارس الخاصة. فقد أوضح شرب (Schrupp, 1994) أن معلمي المدارس الحكومية في الولايات المتحدة أكثر تأييداً لاستخدام العقاب البدني من معلمي المدارس الخاصة. وأشارت الدراسة نفسها الى أن معلمي المدارس الحكومية يواجهون عدد أكبر من المشكلات المتعلقة بضبط النظام. وفي دراسة مشابهة أُجريت في الأردن، بيَّنت صالح (1996) أن طلاب المدارس الحكومية أكثر عرضة للعقاب البدني من طلاب المدارس الخاصة وطلاب مدارس الوكالة. إذ أشارت الدراسة الى أن: (60.5٪) من طلاب المدارس الحكومية يعرضون للضرب، و (44.8٪) من مدارس الوكالة، يليه (33.3٪) من طلاب المدارس الخاصة. وكانت تلك النتائج مطابقة لنتائج الدراسة التي قام بها لوننبرغ (Lunenburg, 1991). فقد وجد أن معلمي المدارس الخاصة أكثر إنسانية وأقل استخداماً للعقاب البدني من معلمي المدارس الحكومية.

هذا وعملت دراسات أخرى على التعرف على اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو استخدام العقاب البدني وربط ذلك بالسلطة المشرفة على المدرسة. فقد بينت دراسة فارجاس وآخرون (Vargas, et al., 1995) أن (80.4٪) من أولياء أمور طلبة المدارس الحكومية في (Santiago, Chile) يؤيدون ضرب أطفالهم في المدرسة في حال قيامهم بمخالفات، في حين وافق على ذلك (56.7٪) من أولياء أمور طلاب المدارس الخاصة. وتلك النتيجة تعني أن أولياء أمور طلبة المدارس الحكومية أكثر تأييداً لضرب الطلبة مقارنة بأولياء أمور طلبة المدارس الخاصة.

3.5 موقع المدرسة الجغرافي:

توصلت بعض الدراسات أن لموقع المدرسة الجغرافي (قرية، مدينة، ريف) علاقة بما لدى المعلمين من معتقدات واتجاهات نحو استخدام العقاب البدني. فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات الى أن العقاب البدني يستخدم كوسيلة لضبط النظام في مدارس الأرياف والقرى أكثر من مدارس المدن (Elrod & Terrell, 1991; Risinger, 1989; Hyman, 1990; Dolye, 1993). وكانت تلك النتائج مطابقة لنتائج الدراسة التي أجراها هايمن وآخرون (Hyman et al., 1987) في الولايات المتحدة، فقد وجدوا أن معلمي

ومديري المدارس العاملين في المناطق الريفية من الولايات المتحدة أكثر ميلاً نحو استخدام العقاب البدني من معلمي ومديري المدارس العاملين في المدن الرئيسة. كما أوضحت تلك الدراسة أن المعلمين العاملين في مدارس الأرياف يرون أن العقاب البدني أسلوب فعّال لإيقاف سلوك الطالب غير المرغوب فيه (Doyle, 1993).

أما الدراسات التي تمت في الدول العربية فقد توصلت الى نتائج مختلفة في هذا المضمار. فقد بينت نتائج دراسة صالح (1996) التي أجريت في عمان، ان العقاب البدني يستخدم في مدارس ضواحي عمان (قرى) أكثر مما عليه الحال في المدارس الواقعة في شرقي عمان العاصمة أو غربها. فقد ذكر (79.2٪) من طلاب مدارس ضواحي عمان أنهم يتعرضون للعقاب البدني، مقابل (56.8٪) من طلاب المدارس الواقعة في شرقي عمان العاصمة، و (45.5٪) من طلاب المدارس الواقعة في منطقة غربي عمان. كما وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها الجعنيني (1995) في الأردن أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمي الريف ومعلمي المدن في الاتجاه نحو استخدامه. إذ بينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة العاملين في الريف أكثر ميلاً نحو استخدام العقاب البدني من معلمي مدارس المدن. فقد بلغ متوسط اتجاهات معلمي مدارس الأرياف نحو استخدام العقاب البدني (78.51)، بينما بلغ متوسط الاتجاهات عند معلمي مدارس المدن (80.18).

هذا يتفق مع نتائج دراسة أجراها أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a, 1993 b) والتي أجريت في اسرائيل. إذ بينت أن المعلمين العرب الذين يعملون في مدارس الأرياف أكثر شدة وقسوة واستخداماً للعقاب البدني من المعلمين العرب العاملين في مدارس المدن. ويعزو أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) ذلك الى أن المعلمين العاملين في المدن أكثر تأهيلاً وتعليماً ، ويتمتعون بوضع اقتصادي واجتماعي أفضل من زملائهم العرب العاملين في مدارس الريف. إضافة الى ذلك فإن المعلمين العرب العاملين في المدن الاسرائيلية على اتصال يومي متواصل مع المجتمع اليهودي الغربي الحديث الذي تسوده الأنماط والثقافة الغربية التي تركز على قيم المبادرة الفردية والمسؤولية، واحترام الفرد وقدراته، بعكس الثقافة العربية التي تعزز القيم التقليدية في التنشئة.

إلاّ أن الدراسة التي قام بها بني عواد (1994) في الأردن توصلت الى نتائج مختلفة. فقد أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو العقاب وممارسته في المدارس الأردنية وفقاً للموقع الجغرافي للسكن. ويعود ذلك حسب وجهة نظر الباحث بني عواد (1994) الى تشابه الخصائص الاجتماعية والثقافة لأفراد العينة في دراسته. ولعدم وجود فوارق جوهرية بين الريف والمدن الأردنية، وذلك نتيجة للتقارب الجغرافي والسكاني وسهولة التنقل بين الأرياف والمدن.

كذلك تبين في الدراسة التي أجراها أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a, 1993 b) على المجتمع الاسرائيلي أن المعلمين اليهود العاملين في الريف الاسرائيلي (الكيبوتس) أكثر إنسانية من معلمي المدن وكان لهذه النتيجة علاقة بطبيعة مجتمع الكيبوتس الذي أسس على مباديء التعاون، الاشتراكية، الديمقراطية، المساواة، واللا تسلط في جميع مجالات الإنتاج والاستهلاك والتعليم. وهي مباديء وقيم ترفض استخدام العقاب البدني في المدارس.

تأثيرات ونتائج العقاب البدني: Effects of Corporal Punishment

1- التأثيرات النفسية السلوكية المترتبة في استخدام العقاب البدني:

بيّن علماء الاجتماع من خلال كتاباتهم ودراساتهم حول استخدام العقاب البدني أن العقاب البدني في الطفولة ينتج عنه عدد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية البعيدة المدى عند الاشخاص الذين تعرضوا له مثل الانحراف السلوكي، تدني مفهوم الذات، سوء التكيف النفسي والكآبة (Maurer, 1974; Straus, 1991; Dreikurs, 1968; McCord, 1988; Vockell, 1991). وقد أيد هذا الاستنتاج نتائج الدراسة التي قام بها بريان وفريد (Bryan & Freed, 1982) والتي هدفت الى فحص التأثيرات النفسية والاجتماعية والسلوكية للعقاب البدني الذي تعرض له طلبة جامعيون اثناء طفولتهم. فقد وجدا أن الطلبة الذين تعرضوا للعقاب البدني بشكل متواصل اثناء مرحلة الطفولة ظهر لديهم لاحقاً عدد من المشكلات السلوكية والنفسية مثل: **تدني مفهوم الذات** (self-concept)، اذ يشعر الطالب الذي يتعرض للعقاب البدني انه شخص غير مرغوب فيه، وأنه أقل أهمية من غيره، كما ان لديه صفات غير مرغوبة تجعله يتعرض للعقاب البدني. ونتيجة لهذه المشاعر تتزعزع ثقته واعتزازه بنفسه وبقدراته وتتكون لديه صورة سلبية عن نفسه، وهذا ما اكده ايضاً دوبانسكي وآخرون (Dubanoski et al., 1983). واضاف رونر وآخرون (Rohner et al., 1991) أن الطالب قد يشعر بالعجز وعدم قدرته على القيام بعمل ما.

وفي دراسة أخرى أجراها الروسان (1995) والتي هدفت التعرف إلى تأثير العقاب البدني والنفسي في مفهوم الذات لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مدارس لواء بني كنانة في الأردن. فقد بينت أن الطلبة الذين يتعرضون للعقاب البدني يتكون لديهم مفهوم ذات متدنٍ مقارنة بالطلبة الذين لا يتعرضون للعقاب البدني. وقد توصل الروسان (1995) إلى أن العقاب البدني يُشعر الطالب بأنه شخص غير مقبول من قبل معلميه مما يجعله يكوّن صورة سلبية عن ذاته. هذا وتوصل كولبرغ Kohlberg ، وبياجيه Piaget ، وأريكسون Erikson الوارد في ستروس ودونللي (Straus & Donnelly, 1993) الى أن العقاب البدني في سن المراهقة قد يعيق التطور الأخلاقي، ويضعف عملية تكوين هوية ذاتية مستقلة، ويحدُّ من استقلالية الطالب، ويجعله يشعر بتحقير الآخرين له وبظلمهم وبأنهم يعاملونه كطفل.

- كذلك أظهرت نتائج دراسة أجراها رونر وآخرون (Rohner et al., 1991) على طلبة كتيتيان (Kittitian) في جزر الهند الغربية (West Indies) أن العقاب البدني الشديد له تأثير مباشر وسلبي تجاه **التكييف النفسي** (psychological adjustment) لدى الشباب. إذ أن الطلبة الذين تعرضوا للعقاب البدني يرون أنفسهم مرفوضين من قبل الآخرين، وتختلف شدة احساسهم هذا وفقاً لمدى تكرار العقاب البدني الذين يتعرضون له. وكلما ازداد احساسهم برفض الآخرين لهم ازداد تكيفهم النفسي سوءاً (Rohner et al., 1991). إذ أن التكييف النفسي هو حالة تتسم باضطراب العواطف لدى الفرد حيث يؤدي هذا الاضطراب إلى انعدام الانسجام والاتساق في العلاقات الشخصية، وإلى خلل في اضطراب استجابات هذا الفرد لتحديات العالم الواقعي من حوله (الدسوقي، 1998).

وهناك دلائل وردت من المعالجين النفسيين تدعم النتائج السابقة. إذ أشارت هذه الدلائل أن العقاب البدني يؤدي إلى إحساس الطالب بالذنب، وانه يستحق العقاب البدني، وقد يستمر لديه مثل هذا الإحساس مدى الحياة إذ لم يتم تشخيص ما لديه من مشكلات وعلاجها (Rohner et al., 1991; Diamantes, 1994; Evans & Richardson, 1995).

2- التأثيرات النفسية والعاطفية الناتجة عن العقاب البدني:

بينت نتائج الدراسات التي قام بها هايمن، تسليكوف، وكلارك (Hyman, Zelikoff, & Clarke, 1988) ; والمركز الوطني لدراسة العقاب البدني (The National Center for the Study of Corporal Punishment and Alternatives "NCSPCA") حول التأثيرات النفسية والعاطفية الناتجة عن استخدام العقاب البدني، أن ضحايا العقاب البدني يمكن أن يتعرضوا إلى شكل من أشكال (Post Traumatic Stress Disorder "PTSD") والتي تعني اضطراب بعد الصدمة. وقد ابتكر هايمن (Hyman, 1988) رئيس مركز (NCSPCA) مصطلح "Educationally Induced Post Traumatic Stress Disorder "EIPTSD" والمقصود به اضطراب بعد الصدمة الناتجة عن أسباب تربوية. وقد أشار هايمن إلى أن أعراض (EIPTSD) شبيهة بأعراض (PTSD) والتي يمكن أن تتضمن:

(1) اختبار الصدمة مرة ثانية (reexperiencing the trauma) .

(2) الإتكالية المطردة على الراشدين (excessive dependency on adults).

(3) قلة المشاركة في النشاطات والتفاعل مع العالم الخارجي.

(4) اضطرابات في النوم (sleep disorders).

(5) شكاوي سوماتية أي الإحساس بألم جسمي داخلي كوجع في المعدة (somatic complaints).

(6) نقصان في الأداء المدرسي (decline in school performance).

(7) الإحساس المتزايد بالقلق (development of anxiety) (Agnew, 1983; Solomon, 1964; McCord, 1988; Walters & Grusec, 1977)

(8) سلوك تجنبي (avoidance behavior).

(9) الانسحاب أي التغيب عن المدرسة أو تركها (withdrawal) (McCord, 1988; Agnew, 1983).

كذلك وجد هايمن وآخرون (Hyman et al., 1988) أن الأطفال صغار السن الذين يتعرضون للعقاب البدني يعانون من بعض الأعراض التالية: (1) التبول اللاإرادي، (2) نقصان في الشهية، (3) وكوابيس في الأحلام.

3- تأثير العقاب البدني في التفاعل الاجتماعي (العدوان - نقص الأصدقاء - الانحراف السلوكي):

بينت نتائج الدراسة التي قام بها ازرين، هاشينسَن، وهيك (Azrin, Hutchinson, & Hake, 1963) ونتائج دراسة ازرين، هاشينسَن، وساليري (Azrin, Hutchinson, & Sallery, 1964) ان العقاب البدني قد يولد ردود فعل عدوانية مباشرة ضد مصدر العقاب (المعلم، الأهل). أو يولد عدواناً غير مباشر ضد ممتلكات المدرسة، أو حتى ضد أشخاص آخرين ليس لهم علاقة بالعقاب البدني. وقد أيدت دراسات حديثة هذه النتائج إذ وجدت أن هنالك علاقة بين شدة العقاب وظهور **سلوك عدواني** لدى الطفل (aggression). وقد أوضحت نتائج هذه الدراسات أن الطفل الذي يتعرض للعقاب البدني في مرحلة مبكرة من عمره يزداد احتمال ظهور سلوك عدواني لديه سواء في البيت، أو المدرسة، أو حتى في المختبرات التجريبية (Weiss, 1992; Bandura, 1973; Walters & Grusec, 1977; Welsh, 1974; Crockenberg , 1987; Cryan, 1987; Bryan & Freed, 1982).

كما ترى دراسات أخرى: أن الأطفال الذين يتعرضون للعقاب البدني يميلون للعدوانية في سلوكهم أكثر من الأطفال الذين يستخدم أهلهم ومعلموهم استراتيجيات بديلة في التعامل معهم (McCord, 1991; Straus, 1991; Straus & Donnelly, 1994) . كذلك توصل الروسان (1995) في دراسته التي أجريت في الأردن أن الطلبة الذين لا يتعرضون للعقاب البدني أقل عدوانية في سلوكياتهم ممن يتعرضون للعقاب البدني . أما هايمن ووايز (Hyman & Wise, 1979) فقد أشارا أن هنالك علاقة بين ضرب المعلمين لطلابهم وبين **تهجم الطلبة** على بعضهم. إذ أظهرت نتائج دراستهما أن كلما ازداد السماح للمعلمين باستخدام العقاب البدني ازداد معدل العنف بين طلاب المدرسة. ويدعمهم الرأي نتائج دراسة هارت (Hart, 1987) التي بينت أن استخدام المعلمين للعقاب البدني، وعدم تطوير قدرات الطالب، وتشجيعه على الاتكالية جميعها أمثلة على سوء المعاملة النفسية والتي من شأنها أن تعزز سلوكيات العنف والعدوان.

كما أوضحت دراسات أخرى قام بها سيمنز وآخرون (Simons, et al., 1991) ; ودراسة ويس (Weiss, 1992) ان استخدام الوالدين أسلوب العقاب البدني الشديد في تربية أطفالهم يخلق لديهم شخصية عدوانية. وهذا مؤشر يدل على استخدام الأطفال مستقبلاً نفس الأسلوب لضبط تصرفات أبنائهم أو طلابهم.

وقد توصل عدد من الباحثين الى أنه ليس فقط العقاب البدني الشديد يؤدي الى ظهور سلوكيات عدوانية، بل أن المستويات العادية والمتوسطة من الضرب من شأنها أيضاً أن تؤدي إلى ذلك (Larzelere, 1986). كذلك بينت دراسات أخرى أن السلوك العدواني يزداد انتشاراً ما بين أفراد المجتمع إذا كانت الثقافة السائدة تؤيد استخدام العقاب البدني في التنشئة (Rohner et al., 1991) . ويفسر باندورة (Bandura, 1965, 1973) سبب وجود علاقة بين العقاب البدني والسلوكيات العدوانية وفقاً لنظرية التعليم الاجتماعي (Social Learning) كما يلي: أن الأطفال يتعلمون عن طريق مراقبة الكبار وتقليد سلوكياتهم لا سيما المحيطين بالطفل. فالطفل الذي يتعرض للعقاب البدني يلجأ لتقليد هذا السلوك في تعامله مع الآخرين، ونتيجة لذلك تكون سلوكياته عدوانية.

إضافة إلى السلوكيات العدوانية الناتجة عن استخدام أسلوب العقاب البدني. فإن العقاب البدني له تأثيرات سلبية أخرى. إذ توصلت بعض الدراسات الى وجود علاقة بين استخدام العقاب البدني وبين **الانحراف السلوكي** (delinquency) لدى المراهقين وسوء التكيف مع المواقف المماثلة، وزيادة سلوكيات التمرد والعصيان على المعلم (Bryan & Freed, 1982; Carey, 1994; Feshbach & Feshbach, 1975; Welsh, 1974; Agnew, 1983). كما أوضحت دراسات أخرى أن العنف ضد الأطفال يُفسد قدراتهم الاجتماعية والإدراكية والعاطفية. وأن إتلاف مثل هذه القدرات قد يؤدي الى إحداث خلل في التطور الطبيعي للطفل لا سيما في مجالات مثل: علاقات الزملاء، التكيف داخل المدرسة (Kaufman & Cicchetti, 1989; Bryan & Freed, 1982).

أما ستراوس (Straus, 1991) فيرى ان للعقاب تأثيراً يمتد لأوسع من نطاق الأسرة ليؤثر على المجتمع ككل، وهو ما اسماه ستراوس (Straus, 1991) **بنظرية الإسقاط الثقافي** (Cultural Spillover Theory) والتي تبين أن الفرد يتعلم سلوكاً ما من خلال تقليده للنماذج وتبينه للمعايير السائدة في مجتمعه. وتفترض هذه النظرية أن نماذج العنف المقبولة اجتماعياً كاستخدام العقاب البدني لتصحيح السلوك، والسجن المؤبد لردع المجرمين قد تؤدي لاستخدام القوة والعنف كنمط حياة حتى لأغراض غير مشروعة كالسلوك

الإجرامي. فالعقاب البدني وفقاً لمؤيدي هذه النظرية يعطي درساً لأفراد المجتمع بأن العدوان الجسدي أسلوب مشروع لحل الخلافات (Hyman & Wise, 1979). ونتيجة لذلك يصبح من الصعب رسم حدود فاصلة بين العنف المشروع واللامشروع من قبل القوانين. وقد ذهب ستراوس (Straus, 1989) لأبعد من ذلك حين أجرى دراسة لفحص العلاقة المحتملة بين العقاب البدني وانتشار **السلوكيات الإجرامية** في المجتمع. وقد توصل ستراوس (Straus, 1989) من خلال المعلومات التي جمعها أن الولايات الأمريكية التي تجيز استخدام العقاب البدني في المدارس هي ولايات تنتشر فيها معدلات عالية من عمليات القتل التي يرتكبها أطفالها. كذلك وجد ستراوس (Straus, 1989) أن عدداً كبيراً من الأطفال الذين يتعرضون للعقاب الجسدي قد ارتكبوا جرائم عنف وتدمير ممتلكات الحكومة (McCord, 1991). في حين يرى هايمن (Hyman, 1990) ان الاستنتاج الذي توصل اليه ستراوس (Straus, 1989) هو استنتاج أولي غير مؤكد وبحاجة لمزيد من الدراسات، وذلك لأن عدداً قليلاً من الأطفال يرتكبون مثل هذه الجرائم. ويقترح ستراوس (Straus, 1994) أنه يجب تقليل استخدام العقاب البدني ضد الأطفال إذا أراد المجتمع أن يقلل جرائم القتل وغيرها.

4- تأثير العقاب البدني في التحصيل الدراسي:

تبين من خلال مراجعة الأدبيات التي دارت حول استخدام أسلوب العقاب البدني في المدارس والتي قام بها كل من ريش (Rich, 1989, 1991) ; وجيبسون Gibson ; وبير وآخرون Behr et al. الوارد في مونيو (Monyooe, 1993) أن تكرار استخدام العقاب البدني يولد لدى الطلاب القلق، الخوف، وعدم الرغبة في الاستمرار بالتعلم داخل الصف. كما توصلت نتائج الدراسات التي قام بها لامبرث (Lamberth, 1979) الى وجود علاقة سلبية بين العقاب البدني والتحصيل الدراسي. وتلك النتائج تتوافق مع ما توصل اليه بريان وفريد (Bryan & Freed, 1982) اللذان وجدا أن الطلاب الذين تعرضوا للعقاب البدني بشكل مستمر كانت علاماتهم المدرسية متدنية. وهذا ما أكّده مونيو (Monyooe, 1993) في دراسته التي أجريت حول ممارسات العقاب البدني في المدارس الثانوية في مدينة ليسوثو (Lesotho) الواقعة في جنوب افريقيا. إذ بيَّن مونيو أن العقاب البدني يؤذي التكييف العاطفي للطلبة (emotional adjustment) ، وممكن أن يؤدي الى تحصيل دراسي متدنٍ، وفقدان التركيز داخل الصف، وزيادة العنف نحو المعاقب (punisher). فقد ذكرت طالبة مشاركة في الدراسة وتعرضت للضرب أن ذلك أثّر عليها نفسياً وجسدياً، إذ تشعر بعصبية وعدوانية. كما اعترف طالب آخر أنه يرفض المعلم الذي يستخدم العقاب الجسدي مما يؤثر عكسياً على تركيزه في الصف (Monyooe, 1993). وهذا ما توصل اليه أيضاً كونلي (Conlee, 1986) في دراسته، التي بينت أن الاستخدام المتكرر للعقاب البدني يؤثر على التطور الإدراكي للطالب مما يؤدي إلى إعاقة التعلم.

وفي دراسة أخرى أجراها شيريان (Cherian, 1994) على أطفال عشيرة "قوسا" (Xhosa) الإفريقية. بينت نتائجها وجود علاقة سلبية بين تكرار وشدة العقاب البدني والإنجاز الأكاديمي للطلاب. وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى أن استخدام العقاب البدني يؤدي الى خلق ردود فعل عدوانية لدى الطلبة مما يشعرهم بالقلق، عدم الأمان، عدم الرغبة في التعلم. كما وتوصل لونبرغ (Lunenburg, 1991) إلى نتائج مشابهة،

إذ أظهرت دراسته أن الأساليب التي يستخدمها المعلم في ضبط الطلبة هي مؤشر قوي للتنبؤ بقوة البيئة التعليمية في الصف، وبنوعية الحياة في المدرسة. فالصفوف التي يسودها الأسلوب المتسلط المتصف: بالهيمنة، الإخضاع، عدم الثقة، التهديد، عدم الاهتمام بمشاعر الطلبة، والعقاب الشديد، يتأثر طلابها سلبياً من حيث ميولهم نحو المدرسة، والتزامهم بالأعمال والنشاطات الصفية ، وكذلك من حيث علاقاتهم بالمعلم . وعلى النقيض من ذلك فإن الصفوف التي كان معلموها يتبعون أساليب إنسانية في التعامل مع الطلبة، ويعملون على تقبل طلابهم، وتفهمهم، وتشجيعهم على الانضباط الذاتي وتحمل المسؤولية. كان طلابها ذوي ميول إيجابية نحو المدرسة والدراسة، والتزام عالٍ بالأعمال والأنشطة المدرسية، ولديهم علاقات إيجابية مع معلميهم.

5- تأثير العقاب البدني في التسرب من المدرسة:

أوضحت نتائج الدراسة التي قام بها ازرين، هيك، هولز، وهاشينسَن (Azrin, Hake, Holz, & Hutchinson, 1965) ان العقاب البدني يؤدي الى القيام بسلوكيات غير مرغوب فيها، كالتهرب والانسحاب من المواقف التي من شأنها أن تؤدي الى العقاب. وفي المواقف التعليمية يعني ذلك أن يقوم الطالب بالكذب والتمارض للتغيب عن المدرسة، أو التغيب عن حصة المعلم الذي يستخدم العقاب البدني، إذ يصبح مثل هذا المعلم مكروهاً لدى الطلبة (Skinner, 1987). ويكوّن لديهم اتجاهات سلبية نحو المادة الدراسية التي يدرسها ذلك المعلم، ونحو التعليم والمدرسة بشكل عام. ونتيجةً لذلك يتدنى مستوى تحصيل الطلبة، مما يجعل الكثير من هؤلاء الطلبة يعملون على مغادرة المدرسة لا سيما إذا كانوا يتعرضون للعقاب البدني أمام زملائهم (Short, et al., 1994; Diamantes, 1994; Anderson & Payne, 1994) . كذلك تبين من الإحصاءات التي أجرتها وزارة التربية في اليابان أن (5٪) من الطلبة يتركون المدرسة نتيجة استخدام المعلمين للعقاب البدني إضافة للعبارات الجارحة (Young, 1990). كما توصلت دراسة أخرى قام بها أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 b) ، أن (50٪) من الطلاب العرب البدو في إسرائيل يتركون مقاعد الدراسة قبل إنهاء تعليمهم نتيجة لاستخدام العقاب البدني. إلاّ أن البدور وآخرين (Elbedour et al., 1997) يرون أنه من غير المعقول أن استخدامه وحده يؤدي إلى مثل هذا المعدل العالي من ترك الطلاب لمقاعد الدراسة، وإنما هناك أسباب ربما ترافقه.

6- العقاب البدني والإيذاء الجسدي:

تبين الدراسة أن المعلمين في بعض حالات استخدام العقاب البدني قد يستخدمون قوة مفرطة نتيجة لتصاعد الموقف، مما يؤدي الى تعرض الطالب للإيذاء الجسدي (Simons et al., 1991). وهذا ما حدث فعلاً في الأردن إذ توفي أحد الطلبة الأردنيين نتيجة لضرب المعلم له (الحارثي, 1991). وفي مصر، فقدت طالبة من الصف الثالث عشر عينها نتيجة لدفعها بعصا في وجهها من قبل أحد معلماتها ("عصا المدرسة"، 1996). أما في فلسطين فقد توفي طالب من قرية إذنا في محافظة الخليل نتيجة لضرب المعلم له ("وفاة طفل"...، 1996). كما اضطر طالب فلسطيني آخر من مدرسة يافة الناصرة من طلاب الصف السابع لتلقي

العلاج في المستشفى إثر إصابته، نتيجة لاعتداء أحد معلميه عليه بالضرب المبرح (حسن, 1996). وفي اليابان توفي خمسة طلاب بين العامين 1985–1990 نتيجة لتعرضهم للضرب من قبل معلميهم (Young, 1993). أما في زمبابوي (Zimbabwe) توفي طفل نتيجة لتعرضه للضرب من قبل معلمه لأنه أجاب إجابة خاطئة على سؤال طرحه معلم الرياضيات (Williams, 1993).

هذا وبينت الدراسات أن العقاب البدني الشديد (غير الضرب) قد يؤدي الى الموت أيضاً. إذ توفي شاب في الثامنة عشرة من عمره بعد إكماله لمجموعة من التمارين الرياضية التي فرضت عليه كعقاب. كما توفيت فتاة في السابعة عشرة من عمرها وذلك بعد أن أُجبرت على الجري لمسافة (170) ياردة كعقاب لها (Gursky, 1992).

آراء معارضو استخدام العقاب البدني (Opposition to Corporal Punishment):

يرى معارضو استخدام العقاب البدني أن العقاب أسلوب غير فاعل في القضاء على السلوك غير المرغوب فيه. وذلك لأنه يؤدي الى كبح مؤقت للسلوك في حالة وجود المعاقب (punisher)، إلاّ أنه ينتهي تأثيره عند غياب المعاقب. ويؤكد أصحاب هذا الرأي أن السلوك غير المرغوب فيه سيظهر ثانية ويتكرر حالما يُرفع العقاب (Monyooe, 1993; Skinner, 1968; Chmelynski, 1996). كما يشير معارضو استخدام العقاب البدني الى ان هذا الأسلوب من شأنه ان يؤدي الى نتائج عكسية. إذ ان استخدام العقاب البدني يؤدي الى لفت انتباه الطلبة الى السوكيات غير المرغوب فيها (Gage & Berliner, 1992)، الأمر الذي يقودهم الى تقليده والقيام به في حالة غياب المعلم او الشخص الذي قام بإيقاع العقاب (Bandura, 1965). كما أن العقاب البدني لا يقدم للطلبة توجيهات حول السلوكيات الإيجابية البديلة، إضافة الى أنه لا يعمل على معالجة السبب الذي يؤدي الى سوء السلوك (McCord, 1991; Diamantes, 1994; Carey, 1994; Smith & Laslett, 1993). كذلك بينت بعض الدراسات أن العقاب قد يقود الطالب الى تكرار السلوك غير المرغوب فيه، وذلك للحصول على اهتمام مصدر العقاب الذي في الغالب يشكل مصدر سلطة مهمة للمعاقب. لا سيما إذا كان المعلم لا يعطي الطالب الانتباه الكافي إلاّ في حالة قيامه بسلوك غير مرغوب فيه (Vockell, 1991; McCord, 1991).

وربما المشكلة الأكبر النابعة من استخدام العقاب البدني في المدارس، هي الرسالة التي تنقلها المدرسة وينقلها المعلمون الى المجتمع والوالدين والتي مفادها أن العقاب البدني أسلوب مشروع وملائم لحل المشكلات وفرض المطالب (Hyman & Wise, 1979; Skinner, 1979; Moelis, 1989; Cryan, 1987; Curwin, 1995; Clarizio & McCoy, 1983; Diamantes, 1994; Buntain-Ricklefs, et al., 1994). ويرى معارضو استخدام العقاب البدني ان المدارس تعمل كمثال للوالدين والأطفال، مما قد تؤثر على اتجاهاتهم وممارساتهم. والأكثر من ذلك يرى موليس (Moelis, 1989) أن الاستخدام المشروع للعقاب البدني باعتباره أسلوباً سهلاً للضبط المؤقت للسلوك يجعل المعلمين لا يفكرون باستخدام أساليب بديلة عن العقاب البدني.

كما ويشير باحثون إلى أن هناك علاقة سلبية بين العقاب البدني وبين تطوير الوعي والضمير عند الطلبة، إذ قد يلجأ الطلبة الى الكذب والخداع والتحايل للتهرب من العقاب (Hoffman, 1970; Rose, 1984; Anderson & Payne, 1994). في حين بينت الأبحاث أن الحنان، المديح، دفء المعاملة، هي التي تؤدي الى تطوير ضمير أخلاقي لدى الطالب. إضافة الى تعليمه طرق وأساليب الانضباط الذاتي (Smith & Laslett, 1993; Hoffman, 1970). نتيجة لذلك اقترح أبراهامس وآخرون (Abrahams et al., 1992) أنه لوقاية الطفل من الأذى، على المعلمين عدم اللجوء للأساليب الدكتاتورية والاستبدادية في ضبط النظام (Dill & Haberman, 1995). أما مؤيدو العقاب البدني فلديهم ما يردون به على تلك الآراء.

آراء مؤيدو استخدام العقاب البدني (Support for Corporal Punishment):

يرفض مؤيدو استخدام العقاب البدني في المدارس الآراء السابقة المعارضة لاستخدامه، ويؤكدون أن هناك أسباباً عديدة تبرر وتدعو لاستخدامه. إذ يرى هؤلاء أن العقاب البدني ضروري لضبط النظام داخل الصف، إذ انه يُبين للطالب ما ارتكبه من مخالفات ويوضح له العواقبُ الناتجة عن تلك المخالفات، مما يمنع الطالب من تكرار نفس السلوك في وقت لاحق. كما أنه يُعلم الطلب أن يتصرف بحكمة إذ أنه سيدرك مسبقاً ما سيحدث له إذا أساءَ التصرف (Diamantes, 1994). ويعتقد بعض مؤيدو العقاب البدني أن مجرد التهديد باستخدام العقاب البدني يكفي لردع الطلبة عن القيام بسلوكيات غير مرغوب فيها، حتى وان لم يُنفذ مثل هذا التهديد (Ryan, 1994; Diamantes, 1994; Davis, 1996; Gursky, 1992). في حين يعتقد آخرون أنه يجب استخدامه فقط كمنفذ أخير في حال استنفاذ جميع الأساليب البديلة الأخرى المتوفرة للمعلم (الجعنيني, 1995; Dubanoski et al., 1983).

هذا ويرى مؤيدو استخدام العقاب البدني أنه أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه (Vockell, 1991; Johns & MacNaughton, 1990; Short et al., 1994). كما أن استخدامه يؤدي الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة من عملية التعلم، ويسهل من عملية التعلم (البطش، 1991; أبو عليا، 1992; الجعنيني, 1995; Vockell, 1991; Johns & MacNaughton, 1990; Rose, 1984). كذلك أنه وسيلة سهلة الاستخدام للمعلم، إذ لا يحتاج الى مؤهلات عالية، مهارات وتدريب مقارنة بأساليب الضبط المدرسية الأخرى (Diamantes, 1994; Short et al., 1994; Rich, 1989). وفي نفس الوقت يدعو مؤيدو العقاب البدني الى استخدامه بطريقة منطقية ومعقولة، كي لا يتعرض الطالب للإيذاء، ولمساعدته كي يصبح مواطناً صالحاً (Gursky, 1992; Reinholz, 1979; Killory, 1947).

كما يوضح كثيرون من أصحاب هؤلاء الرأي أن العقاب البدني ليس له تأثيرات سلبية مستقبلاً، إذ أنهم أنفسهم قد تعرضوا للعقاب البدني في طفولتهم، ولم يسبب ذلك لهم أي أذى بل منعهم من الانحراف (Diamantes, 1994; Vockell, 1991; Johns & MacNaughton, 1990) . ويضيف

هؤلاء قائلين أن الكتب السماوية نفسها تدعو وتؤيد استخدام العقاب البدني كوسيلة للتربية والتنشئة الاجتماعية والأخلاقية. ففي سفر الأمثال في العهد القديم مثلاً ورد على لسان سليمان الحكيم في الإصحاح 13 – الآية 24: " من يمنع عصاه يمقت ابنه ومن أحبه يطلب له التأديب". والإصحاح 23 – الآية 14 : "تضربه فتُنْقِذ نفسه من الهاوية". وفي الإصحاح 13 – الآية 24: " وفر العصا تتلف الصبي" (Vockell, 1991).

وينفي مؤيدو استخدام العقاب البدني رأي المعارضين أن العقاب البدني يُشجع على العنف، ويؤكدون أن عدم معاقبة الطالب الذي يستحق العقاب سيعرضه لضرر وأذى أكبر مما لو عُوقب (Ebel, 1977). ونتيجةً لذلك اقترحت المجموعة المتطرفة من مؤيدي العقاب البدني استخدامه مع الطفل المتمرد بدءً من ستة أشهر . كما أنها تدعو مستخدميه إلى زيادة شدته فيما لو تبين أنه غير فعّال (Fulgate, 1980).

الدراسات التي دارت حول فاعلية العقاب (Efficacy of Punishment):

في بحث الدراسات التي جرت حول فاعلية العقاب البدني، بينت نتائج المراجعة المكثفة للدراسات والتي قام بها هابكيويز Hapkieweiz الوارد في ريش (Rich, 1991) ; وبونجيوفاني (Bongiavanni, 1979) ; وروز (Rose, 1984) عدم وجود دراسات علمية تجريبية تؤيد استخدام العقاب البدني، وتبين مدى فاعلية العقاب في كبح وتقليل السلوك اللامرغوب فيه سواء على المدى القريب أو البعيد (Ebel, 1977). كما لم تستطع تلك الدراسات أن تقدم أية أدلة علمية على تميز أسلوب العقاب البدني عن غيره من الأساليب البديلة الأخرى في ضبط الصف وخصوصاً أساليب اللاعنف. وقد أوضحت روز (Rose, 1984) أن الآراء المؤيدة لاستخدام العقاب البدني انما مبنية على خرافات وأساطير شائعة حول فاعلية العقاب كما أنها مبنية على الحدس، الإحساس الباطني، الفلكلور، والثقافة السائدة في المجتمع. إضافة الى أنها قائمة على افتراضات وخبرات ومعتقدات شخصية للمعلم (Clarizio, 1975).

وقد قام باحثون آخرون بإجراء دراسات على حيوانات كالقردة والجرذان لمعرفة مدى تأثير العقاب في تقليل السلوك غير المرغوب فيه، وطبقوا ذلك على العقاب البدني. فقد أشار أزرين وهولز (Azrin & Holz, 1966) إلى أن العقاب البدني يمكن أن يكون له تأثير إيجابي في تقليل السلوك غير المرغوب فيه، إذا توفرت العوامل والمباديء الأساسية التي تم تحديدها في الدراسات التي دارت حول فاعلية العقاب.

ويمكن تلخيص مثل هذه العوامل المؤثرة على فاعلية العقاب وفقاً لما توصلت اليه نتائج العديد من الدراسات وأهمها: (Azrin & Holz, 1966; Azrin & Holz, 1961; Hake & Azrin. 1965; Kazdin, 1989; Forness & Sinclair, 1984; Macmillan, Forness, & Trumbull, 1973; Gaddis, 1978; Van Houten, 1983) :

1- **التوعية الإدراكية** (Perceptional awareness): بمعنى أنه يجب أن يسبق العقاب أو يرافقه نوع من الرسائل الإدراكية التي توعي الطالب وتبين له السلوك الذي سيعاقب عليه. كما تبين له الأسباب التي أدت لمعاقبة السلوك غير المرغوب فيه (Forness & Sinclair, 1984).

2- **إمكانية الهروب من العقاب** (Escape from punishment): كي يكون العقاب فعالاً يجب أن يكون مستخدمه قادراً على منع المعاقَب من الانسحاب والتهرب من المواقف التي تسبب له العقاب، بأن يمنعه من التغيب عن الحصة أو المدرسة (Azrin et al., 1965).

3- **الثبات في استخدام العقاب** (Consistency of punishment): أي أن يُطبَّق العقاب بشكل ثابت ومنظم ووفقاً لقوانين محددة وواضحة بالنسبة للطلبة، بحيث يُطبق بعدل ومساواة على جميع الطلبة دون استثناء. كذلك بينت نتائج الدراسة التي أجراها أزرين، هولز، وهيك (Azrin, Holz, & Hake, 1963) أن العقاب يكون أكثر فاعلية عند تطبيقه بعد كل مرة يحدث فيها السلوك اللامرغوب فيه، وذلك لأن عدم الثبات في استخدام العقاب يجعل الطالب غير قادر أن يميز إذا ما كان ارتكابه لمخالفة ما سيعرضه للعقاب أم لا، مما قد يجعله يواصل القيام بارتكاب تلك المخالفة (Azrin et al., 1963; Kazdin, 1989) .

4- **فورية العقاب** (Immediacy of punishment): أي أن يُطبَّق العقاب فوراً ومباشرة بعد حدوث السلوك غير المرغوب فيه. وذلك لأن الفاعلية تقل كلما تأخر وقت العقاب عن وقت حدوث المخالفة (Azrin & Holz, 1966; Azrin et al., 1965). إذ أن تأخر العقاب يجعل الطالب غير قادر على الربط بين العقاب والسلوك الذي عُوقب عليه، قبل أن تتوسط بينهما سلوكيات أخرى (Kazdin, 1989; Forness & Sinclair, 1984) . أما كازدين (Kazdin, 1989); واليوت، كراتوكويل، ليتلفيلد، وترافيرس (Elliot, Kratochwill, Littlefield, & Travers, 1996) فقد أشاروا إلى أنه إذا امتدت الفترة بين قيام الطالب بالسلوك اللامرغوب فيه وبين معاقبته على ذلك السلوك، فإنه قد يتلقى تشجيعاً واستحساناً من زملائه كونه استطاع تحدي السُلطة دون التعرض للعقاب. ومن شأن هذا التشجيع أن يعمل كمعزز إيجابي للطالب للقيام بمزيد من هذا السلوك وغيره.

5- **شدة العقاب** (Intensity of punishment): انتهت بعض الدراسات إلى أنه كلما ازدادت شدة العقاب زادت فاعليته (Van Houten, 1983; Azrin & Holz, 1966). فقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن العقاب الذي يكون على درجة منخفضة من حيث الشدة يؤدي إلى الكبت المؤقت للسلوك غير المرغوب فيه. وحتى يكون العقاب فعالاً ، يُقدَّم ومنذ البداية بأقسى درجاته. إذ أن العقاب التدريجي تكون فاعليته قليلة في تقليل السلوك اللامرغوب فيه (Solomon, 1965).

6- **وجود سلوك بديل للسلوك المعاقب** (Response alternative): يكون العقاب أكثر فاعلية في تقليل السلوك غير المرغوب فيه إذا ما أتيح للطالب أن يتعلم سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي قام به واستوجب العقاب (Azrin et al., 1965). فعلى سبيل المثال إذ تحرك الطالب من مكانه للتحدث مع زميله دون استئذان، وعاقبه المعلم على ذلك. فإن فاعلية هذا العقاب تكون أكثر جدوى إذا أوضح المعلم ضرورة رفع يديه وطلب الإذن قبل التحرك من مكانه.

7- **قوة العلاقة بين المعاقِب والمُعاقَب** (Relation with punishing agent): تزداد فاعلية العقاب كلما كان مصدر العقاب تربطه بالمعاقَب علاقة إيجابية حميمة، وعلاقة احترام ومودة كالوالدين والمعلم والزميل (Azrin & Holz, 1966). وذلك لأن الطالب حين يُعاقبه معلم تربطه به علاقة احترام ومودة يشعر أن هذا العقاب لمصلحته وليس بغضاً فيه. وقد بينت الدراسات أن العقاب يكون أكثر فاعلية إذا استخدم في جو من الحب والإرشاد وليس في حالة من الغضب والتوتر (Forness & Sinclair, 1984; Macmillan et al., 1973).

8- **جدول العقاب** (Schedule of punishment): فاعلية العقاب تعتمد بشكل جزئي على الجدول المتبع بإيقاع العقاب. وبشكل عام أشار أزرين وهولز (Azrin & Holz, 1966) إلى أن اتباع جدول مستمر (continuous) لإيقاع العقاب يزيد من فاعلية العقاب أكثر مما لو قدم بشكل متقطع (intermittent). بمعنى أنه حتى تزداد فاعلية العقاب يجب أن يُعاقب الفرد بشكل مستمر كلما صدر عنه سلوك غير مرغوب فيه، لا أن يتم معاقبته بناءً على تجمع عدد من السلوكيات غير المرغوبة. إلاّ أنه حالما يتم كبح السلوك يجب أن يستخدم العقاب بشكل متقطع كي لا يظهر ثانية (Azrin et al., 1963). وذلك لأن استخدام جدول متغير (variable schedule) له فائدة وهي أن الكائن الحي الذي سيتم معاقبة سلوكه لن يكون قادراً على التمييز متى ستعاقب استجابته، مما يؤدي الى كبح منظم للاستجابة المعاقبة (Van Houten, 1983).

9- **كيفية إدراك الطالب للعقاب** (Perception of punishment): ويعتمد ذلك على عدة عوامل منها: عمر الطالب، جنسه، مرحلة تطوره، مدى اعتياده على العقاب، كذلك على علاقة الطالب بمن يقوم بمعاقبته. إذ ما يبدو عقاباً لدى بعض الطلبة قد لا يبدو كذلك لغيرهم. نتيجة لذلك على المعلم أن يراعي هذه العوامل عند معاقبته للطلبة (Kazdin, 1989).

10- **تغيير العقاب** (Variation of punishment): يرى كازدين (Kazdin, 1989) أن هنالك ضرورة لتنويع أساليب العقاب وعدم استخدام نفس الأسلوب مرة تلو الأخرى بشكل متكرر. إذ يؤدي ذلك إلى الإشباع، بمعنى أنه سيحدث لدى الطالب نوع من التكييف من جراء استخدام نفس العقاب معه بشكل متكرر، مما يقلل من درجة فاعلية العقاب.

11- **معاقبة السلوك غير المرغوب فيه وليس الفرد:** أي يجب معاقبة السلوك دون التعرض لكرامة الطالب وإهانته لأن ذلك قد يخلق منه إنساناً حاقداً ناقماً (Clarizio & McCoy, 1983; Vockell, 1991).

12- **استخدام العقاب بحالة انفعالية متزنة:** يرى كل من فلاين (Flynn, 1996 b)؛ وفوكيل (Vockell, 1991) أن المعلم يجب أن يعاقب الطالب وهو في حالة هدوء واستقرار، ويبين له أن لديه سلوكيات تستوجب التقدير والثناء.

13- **تحديد السلوك المراد تقليله:** يجب أن يدرك الطالب مُسبقاً السلوك المراد تقليله، وما يستوجب عليه القيام به في المرات القادمة قبل توجيه العقاب له.

وأضاف كيلوري (Killory, 1974) أربعة عوامل تؤثر في فاعلية العقاب في تقليل السلوك غير المرغوب فيها، ومن هذه العوامل: (1) أن يولّد العقاب تغييراً عظيماً في السلوك، (2) أن يتطلب العقاب أقل جهداً من جانب من يستخدمه، (3) أن يؤدي العقاب الى سلوك دائم نسبياً، (4) أن يولّد العقاب أقل قدر من الآثار الجانبية.

وقد بينت نتائج الأبحاث التي قامت بها الجمعية التربوية الوطنية (National Education Association, 1975) ان الاستخدام الفعّال للعقاب في التخلص من السلوك غير المرغوب فيه يتطلب: دقة في التوقيت، الاستمرارية، مراعاة حجم العقاب وشدته، تحديد السلوك مسبقاً، كذلك ضبط العوامل المتصلة بالبيئة والعمليات العقلية. كما أشارت إلى أن تطبيق العقاب البدني داخل الصف دون مراعاة العوامل السابقة يمكن أن يؤدي إلى زيادة العدوان لدى الطفل، وإلى غضبه وإحساسه بالعجز، كما أنه لا يقلل من السلوك غير المرغوب فيه (Bauer et al., 1990).

خلاصة نتائج الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات تهم الدراسة الحالية، يُمكن أن يستخلص النتائج التالية:

1- بينت نتائج الدراسات السابقة أنه لا يتوفر اجماع في وجهات النظر حول قضية تأييد استخدام العقاب البدني وممارسته في المدارس. فهناك من المعلمين مَنْ يؤيد ويدافع عن استخدام العقاب البدني باعتباره الحل الوحيد لضبط النظام وتوفير جو مدرسي ملائم. وفي المقابل هناك مَنْ يدين استخدامه ويحرّمونه في مختلف المراحل الدراسية، ويرون ان هناك العديد من وسائل العلاج السلوكية لمعالجة السلوك غير المرغوب فيه غير العقاب البدني. كما وجدت الدراسات ان هناك فجوة بين الميول نحو استخدام العقاب البدني واستخدامه بشكل صحيح.

2- يتضح من الدراسات السابقة أن الاستمرارية في تأييد استخدام العقاب البدني في المدارس، له علاقة بما لدى المعلمين من معتقدات حول فاعلية العقاب البدني في تقليل السلوك غير المرغوب فيه. بالرغم من كون هذه المعتقدات مجرد أساطير لا أساس لها من الصحة، وغير مبنية على أُسس تجريبية علمية. ومن هذه المعتقدات: (1) العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف، إذ من شأنه أن يردع الآخرين عن القيام بسلوك مشابه. (2) العقاب البدني يعلم الطلبة الاحترام، ويعزز من هيبة المعلم أمام طلابه. (3) العقاب البدني هو الأسلوب الوحيد الذي يفهمه بعض الطلبة، لا سيما أولئك الذين يتعرضون له في البيت. (4) بدون العقاب البدني تزداد المشكلات السلوكية في المدارس. (5) العقاب البدني أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه. (6) يجب استخدام العقاب البدني كوسيلة أخيرة لضبط السلوك عند فشل الوسائل البديلة الأخرى.

3- أظهرت الدراسات أن السياسات والممارسات التي تتبعها المدرسة تؤثر في اتجاهات ومعتقدات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني والتي بدورها تؤثر في الطلبة والوالدين.

4- تزود نتائج الدراسات أن هنالك عوامل ومتغيرات قد تؤثر في معتقدات واتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني، منها عوامل لها علاقة بالمعلم نفسه، الطالب، المدرسة، ثقافة المجتمع. ومن المتغيرات الخاصة بالمعلم نفسه مثل جنس المعلم، مؤهله التربوي، مؤهله العلمي، عدد سنوات خبرته التدريسية، تعرضه للعقاب البدني، حالته الاجتماعية، عمره. أما المتغيرات الخاصة بالمدرسة هي السلطة المشرفة على المدرسة، موقع المدرسة، حجم المدرسة.

5- وجدت دراسات عديدة أن التأثير الديني في استخدام العقاب البدني تجاوز تأثيره العوامل الأخرى مثل مكان السكن، العمر، الطبقة الاجتماعية للوالدين وللمعلمين. كما وُجد أن المعلمين الذين تعرضوا للعقاب البدني يميلون لاستخدام نفس الأسلوب مع طلابهم في المدارس كوسيلة لضبط النظام. إضافة إلى ذلك تبين أن الطلبة الذين يتم إعدادهم كمعلمين يوافقون على استخدام العقاب البدني قبل أن يصبحوا معلمين.

6- اتفقت أبحاث كثيرة أن الاستمرار باستخدام العقاب البدني وعدم التخلي عنه هو أن الأساليب البديلة لضبط الصف وتعديل السلوك لا تزال غير مألوفة لدى عدد كبير من المعلمين. كما أن هناك نقص في التدريب على تلك الأساليب.

7- أظهرت معظم الدراسات أن استخدام العقاب البدني قد يؤدي إلى تدني مفهوم الذات، فقدان تقدير الذات، الانحراف السلوكي، الانطواء على النفس، قلق، سوء التكيف النفسي، نقص الأصدقاء، تمرد وعصيان، ظهور سلوك عدواني لدى الطلبة (تدمير ممتلكات المدرسة، ضرب الآخرين)، كراهية الطالب للمعلم، عدم رغبة في التعلم، تدني مستوى تحصيل الطلبة والهروب والتسرب من المدرسة.

8- تشير نتائج الدراسات إلى أن هنالك عدة عوامل تؤثر في فاعلية العقاب في تقليل السلوك غير المرغوب فيه وهي شدة العقاب، فورية العقاب، علاقة المعاقِب بالمعاقَب، جدول العقاب، الثبات في استخدامه، وجود سلوك بديل للسلوك المعاقب، تنويع العقاب، كما أظهرت الدراسات أن استخدام العقاب البدني يتطلب الالتزام بالعوامل التي تؤثر على فاعلية العقاب. إلاّ أنه بالمقابل وجدت الدراسات أن هناك صعوبة بتوفير هذه العوامل داخل الصف.

9- أشارت دراسات عديدة إلى أن العقاب البدني غير فعّال في إزالة السلوك غير المرغوب فيه، إذ أن العقاب البدني يكبت السلوك غير المرغوب فيه بشكل مؤقت ولكنه لا يزيله. لذلك دعت الدراسات إلى ضرورة تجنب استخدام العقاب البدني في ضبط الطلبة، وقدمت أساليب بديلة لضبط النظام وإدارة الصف. لذلك أصبح ضرورياً على كل مدرسة في فلسطين الاهتمام بتنفيذ تلك البدائل، وتدريب المعلمين على استخدامها.

بما أن الدراسات السابقة قد كشفت أن اتجاهات المعلمين متفاوتة نحو استخدام العقاب البدني في المدارس كوسيلة لضبط السلوك غير المرغوب فيه، أصبح من الضروري إجراء مثل هذه الدراسة على مدارس محافظة بيت لحم، وذلك للتعرف إلى آراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته، واثر بعض المتغيرات في الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

يتم في هذا الفصل توضيح إجراءات الدراسة، التي تشتمل على ما يلي: مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والإجراءات الإدارية للدراسة، وصف أداة الدراسة، وصدق وثبات أداة الدراسة، وتصحيح أداة الدراسة، وتحليل البيانات والمعالجة الإحصائية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المراحل الأساسية والثانوية في مدارس محافظة بيت لحم للعام الدراسي 1997/1996. وقد بلغ عدد المعلمين في المحافظة (1389) معلماً ومعلمة، بواقع (726) معلماً، و(663) معلمة، يعملون في (95) مدرسة حكومية وخاصة، سواء في قرى أو مدّن المحافظة.

وقد قُسِّم المشاركون إلى فئات، تبعاً لمتغيرات الدراسة وهي الجنس (معلم، معلمة)، والمؤهل العلمي(جامعي، غير جامعي)، والموقع الجغرافي للمدرسة(قرية، مدينة)، وقد تم الحصول على هذه البيانات من قسم الإدارة العامة للتخطيط والدراسات، والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. ويعرض الجدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة تبعاً للمتغيرات الثلاثة.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للمتغيرات:

الجنس، المؤهل العلمي، والموقع الجغرافي للمدرسة 97/96 (أعداد مطلقة ونسبة مئوية)

الجنس ←	معلم		معلمة		المجموع الكلي
المؤهل العلمي ↓	مدينة	قرية	مدينة	قرية	
غير جامعيين	102 (٪7.3)	282 (٪20.3)	176 (٪12.7)	200 (٪14.4)	760 (٪54.7)
جامعيون	148 (٪10.6)	194 (٪14)	146 (٪10.5)	141 (٪10.2)	629 (٪45.3)
المجموع	250 (٪18)	476 (٪34.2)	322 (٪23.2)	341 (٪24.6)	
المجموع الكلي	726 (٪ 52.26)		663 (٪ 47.8)		1389 (٪ 100)

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (695) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم من بين أفراد مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية (Stratified random sample). بإتباع الخطوات التالية:

(1) تقسيم المعلمين إلى طبقات (فئات) تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، والموقع الجغرافي، والمؤهل العلمي.

(2) ترتيب أسماء معلمي المدارس في ثماني قوائم هي: معلمو مدارس المدن غير الجامعيين، معلمو مدارس المدن الجامعيين، معلمو مدارس القرى غير الجامعيين، معلمو مدارس القرى الجامعيين، معلمات مدارس المدن غير الجامعيات، معلمات مدارس المدن الجامعيات، معلمات مدارس القرى غير الجامعيات، ومعلمات مدارس القرى الجامعيات.

(3) تم الاختيار بالطريقة العشوائية البسيطة (Simple random sample) لأفراد الدراسة من بين هذه الطبقات. وذلك بعد أن تم تشكيل الإطار العيني لكل قائمة (Sampling)، إذ أعطي كل معلم ومعلمة رقماً يعرفه (عودة وملكاوي، 1992). ووضعت أرقام معلمي كل قائمة في كيس، وسحب العينة عشوائياً بالقرعة. لذا تم اختيار (695) رقماً ممن سيشاركون في الدراسة.

وبذلك تُشكل عينة الدراسة (50٪) من مجموع معلمي المدارس الأساسية والثانوية في محافظة بيت لحم، البالغ عددهم (1389) معلماً ومعلمة. والجدولان الثاني والثالث، يظهران توزيع أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات:

الجنس، المؤهل العلمي، والموقع الجغرافي للمدرسة 97/96 (أعداد مطلقة ونسب مئوية)

الجنس ← / المؤهل العلمي ↓	معلم		معلمة		المجموع الكلي
	مدينة	قرية	مدينة	قرية	
غير جامعيين	51 (٪7.3)	141 (٪20.3)	88 (٪12.7)	100 (٪14.4)	**380 (٪54.7)**
جامعيون	74 (٪10.6)	97 (٪14)	73 (٪10.5)	71 (٪10.2)	**315 (٪45.3)**
المجموع	125 (٪18)	238 (٪34.2)	161 (٪23.2)	171 (٪24.6)	
المجموع الكلي	**363 (٪ 52.2)**		**332 (٪ 47.8)**		**695 (٪ 100)**

جدول رقم (3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة على عدد من المتغيرات، 97/96

المتغيـر	التصنيـف	العـدد	النسبة المئوية
السلطة المشرفة	حكومية	534	٪76.8
	خاصة	161	٪23.2
موقع المدرسة	مدينة	286	٪41.2
	قرية	409	٪58.8
سنوات الخبرة	5 - 1	239	٪34.4
	10 - 6	132	٪19.0
	15-11	93	٪13.4
	20-16	87	٪12.5
	25-21	48	٪ 6.9
	26-فأكثر	90	٪12.9
	لا جـواب	6	٪ 0.9
المؤهل التربوي	دبلـوم تربيـــة	311	٪44.8
	بكالوريوس تربية	26	٪ 3.7
	غير مؤهلين تربوياً	358	٪51.5

وبلغت سنوات الخبرة لديهم بين (1-40) سنة، وبما ان المتوسط الحسابي = (12.13) للعينة كلها هو قريب من الانحراف المعياري = (9.49) . تم احتساب الوسيط Median لأفراد العينة، بسبب ان سنوات الخبرة عالية جداً لديهم . وقد بلغ قيمة الوسيط للعينة (10) .

الإجراءات الإدارية للدراسة:

من أجل جمع المعلومات لهذه الدراسة، تمت الإجراءات الإدارية التالية:

1- تم توجيه كتاب رسمي من رئيس دائرة التربية وعلم النفس إلى عميد الدراسات العليا في جامعة بير زيت، والذي خاطب بدوره وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مدينة رام الله، من أجل تسهيل مهمة البحث، وتقديم المساعدة في توزيع الاستبانة على عينة الدراسة.

2- تم توجيه كتاب رسمي من وزير التربية والتعليم إلى مدير التربية والتعليم في محافظة بيت لحم؛ للمساعدة بتسهيل مهمة البحث، والملحق رقم (2) يبين الكتاب الرسمي الخاص بالدراسة والموجه من وزير التربية والتعليم.

3- قام مدير التربية والتعليم بتوزيع هذا الكتاب الرسمي وتوجيهه الى جميع مديري ومديرات المدارس، التي شملتها الدراسة، وذلك لتسهيل المهمة. والملحق رقم (2) يبين ذلك.

4- تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، وذلك أثناء زيارة لهم في أماكن عملهم، وقد تم إعطاء المبحوثين التعليمات اللازمة لتعبئة الاستبانة، وتوضيح هدف الاستبانة وأغراض استخدامها. وأن جميع

المعلومات التي سترد منهم ستعامل بسرية، ولن تستخدم الاّ لأغراض البحث العلمي والدراسة فقط. وقد تم وضع الإجابات في مغلفات مغلقة للشعور بالراحة والخصوصية. وكانت ترد الاستبانات من قبل المبحوثين في اليوم نفسه، أو خلال مدة لا تزيد عن أسبوع، تم الاتفاق عليها مسبقاً مع المعلمين.

5- تم جمع بقية الاستبانات عن طريق زيارة أخرى للمعلمين في مواقع عملهم، في الفترة 5/13-1997/6/10، وبمساعدة بعض مديري ومديرات، ومعلمي ومعلمات المدارس. وقد بلغ مجموع الاستبانات التي تم جمعها (695) بنسبة (100٪).

6- فُرِّغت البيانات على أوراق الحاسوب المعدة خصيصاً لها الغرض، وتم تحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) وبرنامج SAS (Statistical Analysis System).

وصف أداة الدراسة (الاستبانة):

للتعرف الى اتجاهات معلمي ومعلمات المراحل الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم نحو استخدام العقاب البدني، والنتائج السلبية المترتبة عليه، تم جمع البيانات باستخدام استبانة لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني. والذي تم إعدادها وتطويرها بالرجوع الى أدوات القياس التالية: أداة القياس التي طوّرها الحارثي (1991)، وأداة القياس التي طورها البطش (1991)، وأداة الدراسة من تطوير ريردون ورينولدز (Reardon & Reynolds, 1979) وتلك التي طورها جونز وماك نوتون (Johns & MacNaughton, 1990). وقد شملت الاستبانة أسئلة تتعلق: بالخلفية الاجتماعية / التربوية للمعلم، اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني، والآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني من وجهة نظر المعلم.

وتم قياس المتغيرات الديمغرافية (Demographic Variables) للمعلم بوساطة أسئلة تتعلق بالمتغيرات المستقلة التالية: جنس المعلم (ذكر، أنثى)، مؤهله العلمي (جامعي، غير جامعي)، مؤهله التربوي (دبلوم تربية، بكالوريوس تربية، غير مؤهل تربوياً)، عدد سنوات خبرته في التدريس، موقع المدرسة التي يعلم فيها (مدينة، قرية)، والسلطة المشرفة عليها (حكومية، خاصة).

ولقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته، أُستخدمت (15) خمس عشرة عبارة من استبانة البطش (1991) بعد إجراء التعديلات الضرورية التي تناسب البحث من حيث تغيير بعض الكلمات وإجراء صياغة جديدة لبعض الأسئلة تتناسب ووضع الدراسة ومفهوم المبحوثين. إذ عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين وتم تطبيقها كاختبار أولي على عينة من المعلمين لم تشملهم الدراسة. كما أضيفت (6) عبارات لفحص الجوانب التي لم تفحصها استبانة البطش (1991) والمتعلقة بالآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين . وقد احتلت العبارات الأرقام التالية (1-2-12-29-30-32). كذلك أُضيفت (11) عبارة لقياس الاتجاهات والمعتقدات السائدة لدى المعلمين حول فاعلية استخدام العقاب البدني. وقد احتلت العبارات التالية (11-13-14-15-21-22-23-24-25-26-27) . وقد طورت العبارات السبعة عشرة بالرجوع الى أدوات القياس العالمية المذكورة سابقاً. والسبب في اعتماد الدراسة عند تصميم الاستبانة على الأداة التي طورها البطش (1991)، لقياس الاتجاهات نحو استخدام

العقاب البدني، إن هذه الأداة قد استخدمت سابقاً سواء من قبل البطش أو غيره من الباحثين، لفحص اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني، والأهم من ذلك أنها قد طبقت في المجتمع الأردني الذي يعتبر مجتمعاً مشابهاً في بيئته الاجتماعية وعاداته وتقاليده وثقافته ومعتقدات أبنائه للمجتمع الفلسطيني. وكان البطش قد توصل لبنود استبانته؛ إذ طلب من المعلمين ذكر عشرة جوانب إيجابية، وأخرى سلبية، لاستخدام العقاب البدني. وقد جمع بذلك مائتي عبارة أخضعها لعملية غربلة حيث استبعد الجمل المتشابهة في محتواها، أو من حيث الفكرة ليستخلص منها بعد عملية الغربلة هذه (47) عبارة.

كما تحقق البطش (1991) من صدق عبارات أداته ومدى صلاحيتها لقياس الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني وذلك بأن حسب معامل الارتباط لكل عبارة ومدى ارتباط كل عبارة بأداة القياس الكلية. كما قام بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة. وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون للعبارات تتراوح ما بين (0.453) و (0.921). هذا وتحقق البطش من ثبات أداته عن طريق إعادة تطبيقها على عينة من المعلمين، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.91) للعبارات. كذلك استخدم البطش أسلوب الاتساق الداخلي ومعادلة الفا كرونباخ (Cronbach-Alpha) لحساب قيمة الثبات للمقياس الكلي، وقد بلغت (0.963) (البطش، 1991). وتشير مثل هذه القيم الى وجود نسبة عالية من الثبات يمكن الوثوق بها مما يؤكد صلاحية استخدام مثل هذه الأداة في دراسات لاحقة.

وبذلك اعتمدت الدراسة الحالية على تطبيق استبانة مكونة من (32) سؤالاً محدد الإجابة (مقفلة الإجابة)، حيث صيغ السؤال على شكل عبارة تتبع سلم إجابة تم بناؤه على طريقة ليكرت (Likert-Method) مكون من خمس فئات مُدرجة هي: (موافق بشدة، موافق، متردد، معارض، معارض بشدة) (عودة وملكاوي، 1992). وقد تم توزيع تلك الأسئلة على بعدين هما (الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني، والآثار السلبية المترتبة على استخدامه من وجهة نظر المعلمين). إذ تم تقسيم تلك الأسئلة الى بعدين بالرجوع الى الدراسات السابقة وبناءً على رأي المحكمين. والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

عدد عبارات بعدي الاتجاه ومترتباته وأرقامها:

الرقم	البعد	عدد عباراته	العبارات التي تقيسه
1-	الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني.	22	3-4-5-6-7-8-9-11-13-14-15-16-18-20-21-22-24-25-26-27-28-32
2-	الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني (مترتبات العقاب البدني).	10	1-2-10-12-17-19-23-29-30-31

وإلى جانب الأسئلة محددة الإجابة (مقفلة الإجابة) فقد تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوح النهاية Open ended question ، لكي يعبر المعلم عن رأيه بحرية وطلاقه وبأسلوبه الخاص حول قضية استخدام العقاب البدني.

صدق وثبات أداة الدراسة (Reliability & Validity of The Questionnaire)

تم التحقق من صدق الأداة بالطرق العلمية وذلك من خلال:

1- صدق المحكمين Rater-Validity، وصدق المحتوى Content Validity:

قام أستاذ متخصص في اللغة العربية؛ بتنقيح أسئلة الاستبانة المطورة من ناحية لغوية. وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (39) سؤالاً. بعد ذلك تم عرضها على هيئة تحكيم مكونة من اثنى عشر (12) استاذاً من جامعتي بيرزيت وبيت لحم، من ذوي التخصصات المتنوعة في: التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتوجيه والإرشاد، والإحصاء التربوي. كما تم عرضها على (8) طلاب من الدراسات العليا في التربية تحقيقاً لأمرين:

(1) مدى دقة السؤال المستخدم في قياس الهدف المراد قياسه.

(2) مدى وضوح الأسئلة وشموليتها في تغطية موضوع استخدام العقاب البدني، والمترتبات السلبية الناتجةعن استخدامه. وقد اعتمدت الدراسة الأسئلة التي أجمع (80٪) من الأساتذة أو أكثر على أنها ملائمة وصالحة لقياس الهدف المراد قياسه. كما وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات غير الواضحة، وتم حذف سبع (7) أسئلة اعتبرت متشابهة من حيث محتواها أو لعدم ارتباطها بما تقيسه الدراسة، وذلك بناءً على آراء وملاحظات لجنة التحكيم. وبهذا أصبح عدد أسئلة الاستبانة بصورتها المعدّلة (32) سؤالاً.

2- الاختبار الأولي

للتأكد من وضوح التعليمات والمصطلحات والأسئلة وسهولة الإجابة عليها، ومدى ملاءمتها للبيئة الفلسطينية، ولقياس الوقت لتعبئة الاستبانة، أُجري اختبار أولي للاستبانة (Pilot-test) على (25) خمسة وعشرين معلماً ومعلمة، من مدارس مدينة بيت لحم الأساسية منها، والثانوية بتاريخ 1997/4/1، ولم تشملهم عينة الدراسة، وبناءً على نتائج هذا الاختبار تم تعديل بعض الكلمات غير الواضحة كما وعدلت صياغة بعض الأسئلة.

3- الاتساق الداخلي (Internal Consistency) لأسئلة الاستبانة وارتباطها:

للتحقق من مدى فاعلية أسئلة المقياس، ومدى ارتباط كل سؤال بالمجموع الكلي لكل من: (1) بعد الاتجاه، (2) بعد المترتبات، (3) والمقياس الكلي. تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط كرونباخ الفا (Cronbach Coefficient Alpha) للمقياس الكلي، ولكل بعد من أبعاد الاستبانة. ويعرض جدول رقم (5) معاملات ارتباط الأسئلة بالمجموع الكلي لكل من : بعد الاتجاه، المترتبات، والمقياس الكلي.

جدول رقم (5)

معاملات ارتباط الأسئلة بالمجموع الكلي لكل من : بعد الاتجاه، المترتبات، والمقياس الكلي.

البعد	عدد الأسئلة	معاملات الارتباط	معاملات الارتباط بعد حذف السؤالين 29-15
1- الاتجاه	22	0.85 - 0.30	0.85 - 0.30
2- المترتبات	10	0.67 - 0.32	0.72 - 0.31
3- المقياس الكلي	32	0.83 - 0.24	0.84 - 0.25
المصدر :ملحق رقم	3A- 4A-5A		المصدر: ملحق رقم 3B - 4B- 5B

ويستدل من ملحق رقم (5A) أن كل الأسئلة مرتبطة ارتباطاً موجباً ودالاً مع المقياس، باستثناء الأسئلة رقم (29،15)، التي ارتبطت ارتباطاً سالباً وغير دال مع المقياس الكلي. وقد يكون السبب ان تلك الأسئلة غير مصاغة بوضوح كافٍ، مما نتج عنه ارتباط سالب بأسئلة المقياس، لذلك تم استبعاد تلك الأسئلة. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة على السؤال والدرجة على المقياس الكلي للأسئلة المتبقية (30) بين 0.25 - 0.84 (انظر ملحق رقم 5B). وقد يكون معامل الاتساق الداخلي للأسئلة وارتباطها فيما بينها مؤشراً على صدق محتوى استبانة الدراسة ويعني أنها تقيس الهدف المراد قياسه، وتوضح مدى انتساب مضمون الأسئلة للسمة المقاسة (عودة، وملكاوي، 1992).

ثبات قياس الأداة Reliability:

لحساب مدى ثبات الأداة تم حساب نوعين من معامل الثبات هما:

1- حساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest:

تم إجراء اختبار مبدئي للاستبانة بتاريخ 1997/4/7، على عينة شملت عشرين معلماً ومعلمة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، في محافظة بيت لحم من غير المشمولين في عينة الدراسة. وبعد مرور خمسة عشر يوماً على الاختبار، تم إعادة توزيع الاستبانة مرة أخرى على مجموعة المعلمين والمعلمات نفسها، دون أن يكون لديهم علم مسبق بذلك. وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات وذلك باستخدام معادلة بيرسون (Pearson Correlation)، لمعرفة معامل الارتباط بين إجابة كل معلم في المرتين، وذلك لتحديد صبغة الثبات لأداة القياس. وقد بلغ معامل الثبات ر= 0.93 وتعتبر هذه القيمة ذات دلالة عند (α = 0.0001) ، مما يشير الى مستوى دلالة مرتفع للاستبانة.

2- حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي Internal consistency: ما يسمى بمعامل الفا Coefficient Alpha

تم حساب معامل الثبات (كرونباخ الفا Cronbach Alpha) لكل بعد من أبعاد الأداة. ويقيس معامل الثبات هذا الاتساق الداخلي بين الأسئلة الخاصة بكل بعد من الأبعاد المراد قياسها، ومدى قوة الارتباط بين الأسئلة في الاستبانة (عودة، وملكاوي، 1992). وقد بلغ معامل ثبات الأداة الكلي بطريقة ألفا (Alpha) = 0.95 . والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول رقم (6)

معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الأداة

البعد	عدد الأسئلة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الثبات كرونباخ ألفا
الاتجاه	21	2.91	0.87	0.94
المترتبات	9	2.51	0.79	0.87
الأداة (الاستبانة)	30	2.79	0.80	0.95

وبذلك كان معامل الثبات وفقاً لكل الطريقتين معاملاً عالياً، يمكن الاعتماد على صحته ومصداقيته إذ بلغ معامل الثبات فوق (0.90)، ويعتبر معاملاً كافياً لإعطاء صفة الثبات والصلاحية لجمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة الحالية.

تصحيح أداة الدراسة

احتوت استبانة اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس نحو استخدام العقاب البدني بعد التحقق من ثباتها وصدقها، على اسئلة ذات اتجاهات ايجابية، وأخرى ذات اتجاهات سلبية، وكانت عدد الأسئلة الموجبة (14) سؤالاً تقيس مدى تأييد أفراد عينة الدراسة، لاستخدام العقاب البدني وما لديهم من معتقدات حول فاعلية استخدامه. وقد احتلت العبارات الموجبة الأرقام التالية في أسئلة الاستبانة وهي: 3-4-5-7-8-9-11-16-20-22-26-27-28-32. أما الأسئلة السلبية والتي عددها (16) سؤالاً، فقد عملت على قياس مدى معارضة أفراد العينة لاستخدام العقاب البدني، والآثار السلبية المترتبة على استخدامه من وجهة نظرهم، وقد احتلت العبارات السلبية الأرقام التالية وهي: 1-2-6-10-12-13-14-17-18-19-21-23-24-25-30-31.

هذا وقد تم استخراج الدرجة على المقياس بتحويل سلم الإجابة اللفظي لكل سؤال الى سلم إجابة رقمي. إذ أعطيت الإجابة موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، متردد (3) درجات، معارض(2) درجتين، معارض بشدة (1) درجة، وذلك فيما يتعلق بالعبارات الإيجابية الاتجاه. أما في العبارات السلبية الاتجاه فقد تم عكس هذا السلم الرقمي، إذ أعطيت الإجابة موافق بشدة (1) درجة واحدة، موافق (2) درجتين، متردد (3) درجات، معارض (4) درجات، معارض بشدة (5) خمس درجات. وبذلك أصبحت الأداة تقيس الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته بالدرجة الموجبة بمعنى أنه كلما ازدادت الدرجة على المقياس كلما كان المعلم أكثر تأييداً لاستخدام العقاب البدني، وكلما قلت الدرجات كلما كان المعلم أكثر معارضة لاستخدام العقاب البدني. وتجدر الإشارة الى أنه كلما ازداد معدل مترتبات العقاب البدني ازداد التأييد لاستخدامه، وكلما قلّ معدل المترتبات قلّ التأييد لاستخدامه.

تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية: تمت معالجة البيانات في الحاسوب حسب ما تطلبت منهجية البحث بايستخدام الاحصاء الوصفي على النحو التالي:

1- **الجزء الأول: تحليل نتائج مقياس الاتجاهات نحو العقاب البدني.**

للإجابة على السؤال الأول والثاني، والمتعلق بطبيعة الاتجاهات السائدة لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني في المدارس ومترتباته، تم إجراء المعاملات الإحصائية الوصفية لإيجاد المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والمدى، لإجابات أفراد العينة على بعدي الاتجاهات والمترتبات تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. ثم تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل سؤال من (1-30)، عن طريق تقسيم فئات الاستجابة الخمس (موافق بشدة، موافق، متردد، معارض، معارض بشدة) الى ثلاث فئات هم : (1) مؤيد (بحيث تجمع موافق، وموافق بشدة)، (2) متردد، (3) معارض (بحيث تجمع معارض، معارض بشدة)، ثم أعقب ذلك جمع التكرارات والنسب المئوية. وفي نقاش النتائج تم استثناء فئة المتردد.

2- **الجزء الثاني: تحليل نتائج فرضيات الدراسة:**

للإجابة على الفرضيات (10-1) المتعلقة بعلاقة المتغيرات والعوامل التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الخبرة التعليمية، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقع المدرسة الجغرافي)، وأثرها في الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) لمعرفة قيم **ف** عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لكل من المتغيرات الستة . وقد بينت النتائج فروقات ذات دلالة إحصائية. لهذا أجري كا^2 (Chi-Square) لكل سؤال استناداً لبعدي الدراسة: الاتجاهات والمترتبات تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. والهدف من هذا الاختبار هو التعرف الى الأسئلة التي فيها فروقات ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات الدراسة الستة. (عودة، وملكاوي، 1992). اما للإجابة عن الفرضية (12-11) المتعلقة بعلاقة سنوات الخبرة التدريسية والاتجاه نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته، تم احتساب معامل الارتباط باستخدام (معادلة بيرسون Pearson) لمتوسطات أفراد العينة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمدى لإجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. والجدول رقم (7) يعرض نتائج تلك المعالجة الإحصائية الوصفية.

جدول رقم (7)

الإحصائيات الوصفية لاتجاهات أفراد العينة الكلية (n = 695) نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة:

الرقم	المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي (م)	الفئة	الانحراف المعياري (ع)	المدى
1-	الجنس:					
	ذكور	363	3.23	موافق	0.85	4.81-1
	إناث	332	2.57	معارض	0.75	4.43-1
2-	المؤهل العلمي:					
	غير جامعيين	380	3.03	موافق	0.83	4.81-1
	جامعيين	315	2.78	معارض	0.90	4.57-1
3-	المؤهل التربوي:					
	دبلوم تربية	311	2.83	معارض	0.84	4.81-1
	بكالوريوس تربية	26	2.26	معارض	0.79	3.9-1
	غير مؤهلين تربوياً	358	3.03	موافق	0.87	4.81-1
4-	السلطة المشرفة:					
	حكومة	534	3.05	موافق	0.86	4.81-1
	خاصة	161	2.45	معارض	0.71	4.29-1
5-	موقع المدرسة:					
	قرية	409	3.09	موافق	0.86	4.81-1
	مدينة	286	2.66	معارض	0.81	4.52-1
6-	سنوات الخبرة					
	1 - 5	238	2.96	معارض	0.88	4.81-1.24
	6 - 10	133	2.93	معارض	0.85	4.76-1
	11-15	94	2.85	معارض	0.83	4.81-1.19
	16-20	87	3.05	موافق	0.85	4.48-1
	21-25	47	2.70	معارض	0.84	4.33-1
	26 +	90	2.81	معارض	0.91	4.48-1
	المعدل العام		**2.91**	**معارض**	**0.87**	

* **موافق:** وسط حسابي 3 وأكثر (موافق، موافق بشدة على استخدام العقاب البدني).
* **معارض:** وسط حسابي أقل من 3 (معارض، معارض بشدة على استخدام العقاب البدني).

أظهرت النتائج الأولية بشكل عام الواردة في جدول رقم (7) أن مستوى المتوسط الحسابي لاتجاهات أفراد العينة الكلية نحو استخدام العقاب البدني متدنٍ أو أقل من 3، إذ بلغ المتوسط الحسابي (م = 2.91) . وهذه النتيجة قد تدل أن أفراد العينة يعارضون استخدام العقاب البدني في المدارس إلاّ أنه يجب الحذر والتحفظ في مثل هذا الطرح لأنهم أقرب الى التردد من الرفض (المعارضة). ورغم ذلك فالنتائج تبين أن أفراد العينة الذكور قد يكونون الأكثر تأييداً نحو استخدام العقاب البدني (م = 3.23)، يليه أفراد العاملين في مدارس القرى (م = 3.09)، ثم أفراد العينة العاملين في مدارس حكومية (م = 3.05)، وأفراد العينة الذي تتراوح سنوات خبرتهم في التدريس من 16–20 سنة (م = 3.05). ويليه أفراد العينة غير الجامعيين (م = 3.03)، ثم أفراد العينة غير المؤهلين تربوياً (م = 3.03). أما اتجاهات المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية فهي الأقل تأييداً لاستخدام العقاب البدني (م = 2.26).

وبشكل عام يُلاحظ من الجدول رقم (7) أن هناك فروقاً بين متوسطات الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة وهي : الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقع المدرسة. بينما وجد تقارب بين متوسطات الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني لدى أفراد العينة الذين لهم سنوات مختلفة في التدريس، حيث تراوحت بين (2.70–3.05). وقد تشير هذه النتيجة الى أن هناك تقارباً في الميل لعدم اللجوء الى استخدام العقاب البدني بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة في التدريس. إلاّ أنه من الممكن أن تظهر الفروقات داخل الفئة، لذلك يجب استخدام الحذر في مثل هذا الطرح.

كما يبدو في الجدول رقم (7) أن أفراد العينة المعلمين قد يميلون لاستخدام العقاب البدني أكثر من المعلمات ، إذا كان متوسط اتجاهات المعلمين (م = 3.23) أعلى من متوسط اتجاهات المعلمات (م = 2.57). كما يبدو أن أفراد العينة غير الجامعيين يميلون لاستخدام العقاب البدني أكثر من المعلمين الجامعيين، إذ بلغ متوسط اتجاهات المعلمين غير الجامعيين (م = 3.03) أعلى من متوسط اتجاهات المعلمين الجامعيين (م = 2.78) نحو استخدام العقاب البدني. كذلك يُلاحظ أن أفراد العينة غير المؤهلين تربوياً قد يميلون لاستخدام العقاب البدني أكثر من أفراد العينة المؤهلين تربوياً (بكالوريوس تربية أو دبلوم تربية)، إذ كان متوسط اتجاهات أفراد العينة غير المؤهلين تربوياً (م=3.03) أعلى من متوسط كل من اتجاهات أفراد العينة المؤهلين تربوياً {بكالوريوس تربية (م=2.26)، ودبلوم تربية (م=2.83)}. مما يدل على أن أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس تربية، ودبلوم تربية يعارضون استخدام العقاب البدني، إذ بلغ المتوسط الحسابي لكلا المجموعتين أقل من (3)، بينما يميل أفراد العينة غير المؤهلين لاستخدام العقاب البدني (م=3.03). كما بلغ متوسط اتجاهات أفراد العينة العاملين في المدارس الحكومية (م = 3.05) أعلى من متوسط اتجاهات معلمي المدارس الخاصة (م = 2.45) نحو استخدام العقاب البدني. وقد توحي هذه النتيجة الى أن معلمي المدارس الحكومية يميلون لاستخدام العقاب البدني أكثر من معلمي المدارس الخاصة. كذلك تشير الى أن معلمي المدارس الخاصة يعارضون استخدام العقاب البدني إذ كان متوسط الاتجاهات (م = 2.45) وهو أقل من متوسط الاتجاهات المؤيدة (3). وينطبق هذا أيضاً على متوسطات اتجاهات أفراد العينة العاملين في مدارس القرى (م = 3.09) إذ كان أعلى من متوسط (م = 2.66) اتجاهات أفراد العينة العاملين في مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني. مما قد يدل أن معلمي مدارس القرى يميلون لاستخدام العقاب البدني أكثر من معلمي مدارس المدن. كذلك قد يدل أن معلمي مدارس المدن يعارضون استخدام العقاب البدني إذ كان المتوسط الحسابي للاتجاهات أقل من (3).

يُستدل من النتائج السابقة والواردة في جدول رقم (7) أن أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس تربية هم الأكثر معارضة لاستخدام العقاب البدني (م = 2.26)، بالمقارنة مع أفراد العينة العاملين في مدارس خاصة (م = 2.45)، والإناث (م = 2.57)، والعاملين في مدارس المدن (م = 2.66)، والجامعيين (م = 2.78) على التوالي. أما اتجاهات المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية فهي الأقل معارضة لاستخدام العقاب البدني (م = 2.83). وقد توصل لتلك النتائج لأن متوسط اتجاهات أفراد العينة تبعاً لتلك المتغيرات هو أقل من (3). وهذه النتيجة قد تعني أن الاتجاهات معارضة لاستخدام العقاب البدني.

جدول رقم (8)

الإحصائيات الوصفية لمترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة الكلية (n=695) تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة:

الرقم	المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي (م)	الفئة	الانحراف المعياري (ع)	المدى
1-	الجنس:					
	ذكور	363	2.77	متدن	0.81	5-1
	إناث	332	2.24	متدن	0.67	4.11-1
2-	المؤهل العلمي:					
	غير جامعيين	380	2.57	متدن	0.77	5-1
	جامعيين	315	2.45	متدن	0.81	5-1
3-	المؤهل التربوي:					
	دبلوم تربية	311	2.49	متدن	0.78	4.67-1
	بكالوريوس تربية	26	2.06	متدن	0.62	3.78-1.11
	غير مؤهلين تربوياً	358	2.56	متدن	0.80	5-1
4-	السلطة المشرفة:					
	حكومة	534	2.61	متدن	0.80	5-1
	خاصة	161	2.19	متدن	0.67	4.44-1
5-	موقع المدرسة:					
	قرية	409	2.61	متدن	0.79	5-1
	مدينة	286	2.37	متدن	0.78	4.67-1
6-	سنوات الخبرة					
	1 - 5	238	2.49	متدن	0.80	5-1
	6 -10	133	2.55	متدن	0.75	4.33-1
	11-15	94	2.50	متدن	0.80	4.67-1
	16-20	87	2.56	متدن	0.84	4.67-1
	21-25	47	2.37	متدن	0.73	3.89-1.11
	26 +	90	2.58	متدن	0.81	4.33-1.11
	المعدل العام		**2.51**	**متدن**	**0.79**	

* مستوى متدن: وسط حسابي أقل من 3 (معرفة بالآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني، ومعارضة لاستخدامه).
* مستوى عال: وسط حسابي 3 وأكثر (عدم معرفة بالآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني، وتأييد لاستخدامه).

يُلاحظ من الجدول رقم (8) أن المعدل العام لمتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة الكلية تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة متدن أي أقل من (3)، إذا بلغ المتوسط الحسابي (م=2.51). وتلك النتيجة تُشير إلى إمكانية وجود المعرفة والإدراك لدى أفراد العينة بالآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني. ونتيجة لذلك يُفترض أن تكون اتجاهاتهم معارضة لاستخدام العقاب البدني. وهذا ما أيّدته نتائج المعالجة الإحصائية الوصفية للاتجاهات نحو العقاب البدني الواردة في جدول رقم (7). ورغم ذلك فالنتائج تُبيّن أن أفراد العينة الذكور هم حالياً الأقل معرفة ووعياً بالآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني، إذ حصلوا على أعلى متوسط حسابي للمترتبات مقارنة ببقية الفئات (م=2.77)، يليه أفراد العينة العاملين في مدارس القرى (م=2.61)، ثم أفراد العينة العاملين في مدارس حكومية (م=2.61). يليه أفراد العينة غير الجامعيين (م=2.57) ثم أفراد العينة غير المؤهلين تربوياً (م=2.56). أما متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية، فقد كان أدنى متوسط مقارنة ببقية الفئات، إذ بلغ (2.06). وقد تعني هذه النتيجة أن المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية هم أكثر الفئات وعياً ومعرفة بالآثار السلبية الناجمة عن استخدام العقاب البدني. وهذا يتفق مع نتائج متوسط الاتجاهات الواردة في جدول رقم (7)، والتي بينت أن أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس تربية هم أكثر الفئات معارضة لاستخدام العقاب البدني.

يشير جدول رقم (8) إلى أن متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات أقل من (3). وهذه النتيجة تشير إلى احتمالية وجود المعرفة والوعي بمترتبات العقاب البدني لدى المعلمين والمعلمات. لكن بما أن متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمات (م=2.24) أقل من متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين (م=2.77). فقد يدل ذلك إلى إمكانية أن تكون المعلمات أكثر وعياً وإدراكاً بالآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني من المعلمين. كذلك بلغ متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة الجامعيين (م=2.45) أقل من متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير الجامعيين (م=2.57). إلاّ أن تلك الفروقات بين المتوسطات متدنية جداً. وهذا يعني أن أفراد العينة الجامعيين قد يكونون أكثر وعياً ومعرفة بمترتبات العقاب البدني من أفراد العينة غير الجامعيين. كما وجد أن متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية (م=2.06) أقل من متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر كل من المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية (م=2.49) والمعلمين غير المؤهلين تربوياً (م=2.56). وتلك النتيجة تشير إلى احتمالية أن يكون أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس تربية هم أكثر معرفة وثقافة بالآثار السلبية الناتجة عن استخدام العقاب البدني مقارنة بالمعلمين الحاصلين على دبلوم تربية والمعلمين غير المؤهلين تربوياً بالرغم من أن الفارق بسيط جداً بين المتوسطات. كما يُلاحظ في الجدول رقم (8) أن متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر كل من أفراد العينة العاملين في مدارس حكومية، والعاملين في مدارس خاصة أقل من (3). وتلك النتيجة تعني أنه من المحتمل أن يكون لدى كل من معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة وعي ومعرفة بمترتبات استخدام العقاب البدني. لكن بما أن متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة (م=2.19) منخفضة أكثر من متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية (م=2.61). فقد يدل ذلك إلى احتمالية أن يكون معلمي المدارس الخاصة أكثر وعياً ومعرفة بمترتبات استخدام العقاب البدني من معلمي

المدارس الحكومية. وهذا ما أيدته النتائج الواردة في جدول (7)، والتي بينت أن أفراد العينة العاملين في المدارس الحكومية أكثر ميلاً لاستخدام العقاب البدني من معلمي المدارس الخاصة. كما وجد أن متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة العاملين في مدارس المدن (م=2.37) أقل من متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس القرى (م=2.61). وهذه النتيجة قد تعني أن معلمي مدارس المدن قد يكونون أكثر وعياً ومعرفة بالآثار السلبية الناتجة عن استخدام العقاب البدني من معلمي مدارس القرى.

بناءً على النتائج السابقة الواردة في جدول رقم (8) وجد أن هناك فروقات بسيطة بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة الكلية تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة وهي: الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقع المدرسة. بينما وجد تقارب بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة الذين لهم سنوات مختلفة في التدريس، حيث تراوحت بين (2.37-2.58). ومن المحتمل أن تشير هذه النتيجة إلى أن هناك تقارباً في الوعي والمعرفة بمترتبات العقاب البدني بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة في التدريس. وهذا ما أيدته أيضاً نتائج الإحصاءات الوصفية لاتجاهات أفراد العينة نحو العقاب البدني الواردة في جدول (7).

النتائج المتعلقة بالاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني:

وللتأكد فيما إذا كانت الفروق السابقة الملحوظة بين متوسطات الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة ذات دلالة إحصائية أو أنها راجعة لعامل المُقيّم (المستجيب على الاستبانة) وليس لعامل الصدفة. تم إيجاد نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way Analysis of Variance لاتجاهات أفراد العينة الكلية نحو العقاب البدني وفقاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقع المدرسة). والجدول رقم (9) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للدرجات على بعد الاتجاهات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة.

جدول رقم (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي للدرجات على بعد الاتجاهات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة:

المتغير Variable	درجات الحرية d.f	مجموع المربعات Sum of Squares	متوسط مجموع المربعات Mean Squares	قيمة ف F Ratio	مستوى الدلالة Prob.
1- الجنس	1	33934.85	33934.85	119.22	0.0001
2- المؤهل العلمي	1	4810.91	4810.91	14.73	0.0001
3- المؤهل التربوي	2	17.94	8.97	12.26	0.0001
4- السلطة المشرفة	1	20011.19	20011.19	65.67	0.0001
5- موقع المدرسة	1	14279.18	14279.18	45.62	0.0001

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي الظاهر في جدول (9) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة السابقة في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني لدى أفراد عينة الدراسة.

مدى تأثير متغيرات الدراسة التالية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني:

1- تأثير متغير الجنس:

تُشير النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ($F(1,693) = 119.22, p = 0.0001$). وبالرجوع إلى جدول متوسط الاتجاهات رقم (7) يُلاحظ أن المعلمين أكثر ميلاً من المعلمات نحو استخدام العقاب البدني . ومن أجل التعرف إلى الأسئلة التي فيها فروقات ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات الدراسة الستة تم إجراء اختبار كا^2 لكل سؤال على حدة تبعاً لمتغير الجنس (أنظر ملحق رقم 6). ويتبين من نتائج ملحق رقم(6) أن الفروق بين إجابات المعلمين والمعلمات على أسئلة الاتجاهات نحو العقاب البدني كانت دالة إحصائياً على جميع الأسئلة ، باستثناء السؤال رقم (18)، والذي ينص على "يسيء المعلمون استخدام العقاب البدني ". وتوحي هذه الفروق بأن المعلمات ربما كنَّ يعارضن استخدام العقاب البدني، بينما يؤيد المعلمون استخدامه. لهذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على "لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين ومتوسطات اتجاهات المعلمات نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة (α=0.05)".

2- تأثير متغير المؤهل العلمي:

تُظهر النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ($F(1,693) = 14.73, p = 0.0001$). وبالرجوع إلى جدول متوسطات الاتجاهات رقم (7) يُلاحظ أن المعلمين غير الجامعيين يميلون لاستخدام العقاب البدني أكثر من المعلمين الجامعيين. وهذه النتائج تتطابق مع تحليل كا^2 لمتغير المؤهل العلمي (ملحق رقم 7). والذي يُبين أن الفروق بين إجابات المعلمين غير الجامعيين والمعلمين الجامعيين على أسئلة الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني كانت دالة إحصائياً على الأسئلة التالية: (4-5-7-8-9-18-20-21-22-25-26-28-32). بينما لم تظهر الأسئلة التالية أي فروقات ذات دلالة إحصائية: (3-6-11-13-14-16-24-27). وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين غير الجامعيين ومتوسطات اتجاهات المعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

3- تأثير متغير المؤهل التربوي:

يُلاحظ من الجدول رقم (9) أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغير المؤهل التربوي في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ($F(2,692) = 12.26, p = 0.0001$) . وبالرجوع إلى جدول متوسطات الاتجاهات (7) يتبين أن المعلمين غير المؤهلين تربوياً (م=3.03) قد يكونون أكثر ميلاً من المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية (م=2.26) والمعلمين الحاصلين على دبلوم تربية (م=3.83) نحو استخدام العقاب البدني. وهذا يتفق مع تحليل كا^2 لمتغير المؤهل التربوي (ملحق 8). والذي يشير إلى أن هناك فروقاً واضحة ودالة إحصائياً بين إجابات المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية، ودبلوم تربية،

والمعلمين غير المؤهلين تربوياً على أسئلة الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى ($\alpha = 0.05$). وفيما يلي أرقام الأسئلة الدالة إحصائياً والتي يمكن الرجوع إليها في ملحق رقم (8) وهي: (5-6-9-16-18-20-21-22-24-25-26-27-28-32). بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً على الأسئلة التالية: (3-4-7-8-11-13-14). وتوحي هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل لعدم اللجوء إلى العقاب البدني بين كل من إجابات المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية، ودبلوم تربية، بينما يميل المعلمون غير المؤهلين تربوياً لاستخدام العقاب البدني، لهذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين غير المؤهلين تربوياً ومتوسطات اتجاهات المعلمين المؤهلين تربوياً (بكالوريوس ودبلوم تربية) نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)".

4- تأثير متغير السلطة المشرفة على المدرسة:

يُشير الجدول رقم (9) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير السلطة المشرفة على المدرسة في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ($F\ (1,693) = 65.67,\ p = 0.0001$). وبالرجوع إلى جدول متوسطات الاتجاهات (7) يُلاحظ أن معلمي المدارس الحكومية أكثر ميلاً من معلمي المدارس الخاصة نحو استخدام العقاب البدني. وهذه النتائج تتفق مع تحليل كا^2 لمتغير السلطة المشرفة على المدرسة (ملحق رقم 9) . والذي يظهر أن هناك فروقاً واضحة ودالة إحصائياً بين إجابات معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة على جميع أسئلة الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني، باستثناء السؤال رقم (13) والذي ينص على "معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم إلى عدم الارتياح". وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي المدارس الحكومية ومتوسطات اتجاهات معلمي المدارس الخاصة نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)".

5-تأثير متغير موقع المدرسة:

يشير جدول رقم (9) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير موقع المدرسة في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ($F\ (1,693) = 45.62,\ p = 0.0001$) . وبالعودة إلى جدول متوسطات الاتجاهات رقم (7) يُلاحظ أن معلمي مدارس القرى يميلون لاستخدام العقاب البدني اكثر من معلمي مدارس المدن . وتتفق هذه النتيجة مع تحليل كا^2 لمتغير موقع المدرسة (ملحق رقم 10) . والذي يتبين من خلاله أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي مدارس القرى ، ومعلمي مدارس المدن على جميع أسئلة الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني باستثناء الأسئلة التالية (11-13-14-16-18). وهذه النتيجة تؤدي إلى رفض الفرضية الخامسة وهي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس القرى، ومتوسطات اتجاهات معلمي مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) " .

لفحص الفرضية الحادية عشرة والتي تنص على "لا يوجد معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومتوسطات سنوات الخبرة لديهم عند مستوى الدلالة (α =0.05)" . تم إيجاد معامل ارتباط (بيرسون Pearson) . وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين متوسطات اتجاهات المعلمين وسنوات الخبرة (ر= -0.07) حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (n=689) معلماً ومعلمة، وتعتبر هذه القيمة ضعيفة بشكل عام وليس لها دلالة. وهذه النتيجة تعني عدم وجود معامل ارتباط ذي دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين ومتوسطات سنوات الخبرة لديهم. وقد أيد هذه النتيجة جدول متوسطات الاتجاهات (7)، الذي تبين من خلاله تقارب بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة نحو العقاب البدني تبعاً لعدد سنوات الخبرة المختلفة. كما ويدعم ذلك أيضاً نتائج تحليل كا^2 لمتغير عدد سنوات الخبرة (ملحق رقم 11)، حيث يشير إلى أن جميع الأسئلة لم تصل حد الدلالة الإحصائية باستثناء السؤال رقم (20) والذي ينص على "العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية". وسؤال رقم (22) والذي ينص على "يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذ أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح)". وهذه النتائج تؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية الحادية عشرة.

النتائج المتعلقة بمترتبات العقاب البدني:

كذلك تم احتساب نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) لمترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الكلية وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقع المدرسة). والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي للدرجات على بعد المترتبات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة:

المتغير Variable	درجات الحرية d.f	مجموع المربعات Sum of Squares	متوسط مجموع المربعات Mean Squares	قيمة ف F Ratio	مستوى الدلالة Prob.
1- الجنس	1	3943.90	3943.90	87.35	0.0001
2- المؤهل العلمي	1	208.57	208.57	4.13	0.043
3- المؤهل التربوي	2	6.27	3.13	5.06	0.0066
4- السلطة المشرفة	1	1807.95	1807.95	37.48	0.0001
5- موقع المدرسة	1	777.37	777.37	15.63	0.0001

تُظهر نتائج تحليل التباين الأحادي الظاهر في جدول (10) أن هناك أثر ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة السابقة في بعد مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

مدى تأثير المتغيرات التالية في بعد مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة:

1- تأثير متغير الجنس:

يُستدل من جدول رقم (10) أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغير الجنس في بعد مترتبات العقاب البدني (F (1,693) = 87.35, p = 0.0001). وبالرجوع إلى جدول متوسطات المترتبات رقم (8) يُلاحظ أن متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمات أدنى من متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين. وهذه النتيجة تعني أن المعلمات ربما يرين أن هناك مترتبات ناتجة عن استخدام العقاب البدني أكثر من المعلمين، ونتيجة لذلك يعارضن استخدامه. وهذا ما أيدته نتائج تحليل التباين (ف) لمتغير الجنس المُبين في جدول رقم (9) إذ بيَّن أن المعلمين أكثر ميلاً من المعلمات نحو استخدام العقاب البدني. كذلك يشير اختبار كا^2 لمتغير الجنس أن هناك فروقاً واضحة ودالة إحصائياً بين إجابات المعلمين والمعلمات على أسئلة مترتبات العقاب البدني، إذ تبين أن جميع تلك الأسئلة كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05). وفيما يلي أرقام الأسئلة والتي يمكن الرجوع إليها في ملحق رقم (6) وهي: (1-2-10-12-17-19-23-30-31). وتعني هذه النتيجة أن لمتغير الجنس تأثيراً دالاً إحصائياً في العقاب البدني مقارنة ببقية المتغيرات. نتيجة لذلك ترفض الفرضية الصفرية السادسة والتي تنّص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمات عند مستوى الدلالة (α=0.05)".

2- تأثير متغير المؤهل العلمي:

يتبين من النتائج الظاهرة في جدول رقم (10) أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي في بعد مترتبات العقاب البدني (F (1,693) = 4.13, p = 0.043). وبالعودة إلى جدول متوسطات المترتبات رقم (8) يلاحظ أن متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين الجامعيين أدنى من متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير الجامعيين. وهذه النتائج تتفق مع تحليل كا^2 لمتغير المؤهل العلمي (ملحق رقم 7). والذي يشير إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين غير الجامعيين والمعلمين الجامعيين على أسئلة مترتبات العقاب البدني التالية : (1،31) والتي تنص على (1) "يؤدي ضرب الطالب إلى تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة (عدوان، كره، خوف)"، (31) "يُقلل العقاب البدني من ثقة الطالب بنفسه". بينما لم تُبين الأسئلة التالية أي فروقات ذات دالة إحصائية: (2-10-12-17-19-23-30). وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية السابعة وهي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير الجامعيين ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين الجامعيين عند مستوى الدلالة (α = 0.05) " .

3- تأثير متغير المؤهل التربوي:

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في جدول رقم (10) أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغير المؤهل التربوي في بعد مترتبات العقاب البدني (F (2,692) = 5.06, p = 0.0066). وبالرجوع إلى جدول متوسطات المترتبات (رقم 8) يتبين أن متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية أقل من متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية، والمعلمين غير المؤهلين تربوياً. وهذه النتائج تتفق مع تحليل كا^2 لمتغير المؤهل التربوي.

والذي يشير إلى أن الفروقات بين إجابات المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية والمعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية والمعلمين غير المؤهلين تربوياً كانت دالة إحصائياً على الأسئلة التالية: (19-30). بينما لم تظهر الأسئلة التالية أي فروقات ذات دلالة إحصائية: (1-2-10-12-17-23-31) أُنظر ملحق رقم (8). وقد توحي هذه الفروق أن لدى المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية وعي ومعرفة بمترتبات العقاب البدني أكثر من المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية، والمعلمين غير المؤهلين تربوياً. نتيجة لتلك الفروقات ترفض الفرضية الصفرية الثامنة وهي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير المؤهلين تربوياً ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين المؤهلين تربوياً (بكالوريوس ودبلوم تربية) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)".

4- تأثير متغير السلطة المشرفة على المدرسة:

يشير الجدول رقم (10) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير السلطة المشرفة في بعد مترتبات العقاب البدني ($F(1,693) = 37.48, p = 0.0001$). وبالرجوع الى جدول متوسطات المترتبات (رقم 8) يُلاحظ أن متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة أقل من متوسط مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية. وهذه النتائج تنسجم مع تحليل كا^2 لمتغير السلطة المشرفة على المدرسة (ملحق رقم 9)، والذي يظهر أن هناك فروقاً واضحة ودالة إحصائياً بين إجابات معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة على جميع أسئلة المترتبات، ما عدا السؤال رقم (10) والذي ينص على "يؤدي استخدام العقاب البدني هروب الطلبة من المدرسة أو تركها". وسؤال رقم (12) والذي ينص على "يتعلم الطلبة الذين يعاقبون بدنياً أن العنف وسيلة فعالة لحل المشكلات". ويبدو أن معلمي المدارس الخاصة يرون أن هناك آثاراً سلبية ناتجة عن استخدام العقاب البدني أكثر من معلمي المدارس الحكومية، نتيجة لذلك يعارضون استخدامه، بينما بالمقابل يؤيد معلمي المدارس الحكومية استخدامه. وهذا ما أيدته نتائج جدول متوسطات الاتجاهات رقم (7)، ونتائج اختبار تحليل التباين (ف) الواردة في جدول رقم (9) لأثر متغير السلطة المشرفة على المدرسة في الاتجاهات. بناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية التاسعة وهي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)" .

5-تأثير متغير موقع المدرسة:

يتبين من النتائج الظاهرة في جدول رقم (10) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير موقع المدرسة في بعد مترتبات العقاب البدني ($F(1,693) = 15.63, p = 0.0001$) . وبالرجوع إلى جدول متوسطات المترتبات رقم (8) يتبين أن متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس المدن أقل من متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس القرى . وهذه النتائج تتفق مع نتائج اختبار كا^2 لمتغير موقع المدرسة (ملحق رقم 10). والذي أظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي مدارس القرى ، ومعلمي مدارس المدن على أسئلة الاتجاهات التالية: (1-2-19-23-30). بينما لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية على الأسئلة التالية: (10-12-17-31). وقد كانت الفروقات بين الإجابات لصالح معلمي مدارس المدن، إذ أنهم يعارضون استخدام العقاب البدني، ولديهم وعي بمترتباته،

بينما يؤيد معلمي مدارس القرى العقاب البدني، ولديهم معرفة ووعي أقل بمترتبات العقاب البدني من معلمي مدارس المدن. وهذا ما دعمه نتائج جدول متوسطات الاتجاهات رقم (7)، ونتائج اختبار تحليل التباين (ف) الوارد في جدول رقم (9) لأثر موقع المدرسة في الاتجاهات. ونتيجة لذلك ترفض الفرضية العاشرة وهي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس القرى ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس المدن عند مستوى الدلالة (α=0.05)".

أما بالنسبة للفرضية الثانية عشرة والتي تنص على " لايوجد معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة ومتوسطات سنوات الخبرة لديهم عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ". تم احتساب معامل الارتباط باستخدام معادلة (بيرسون Pearson). والتي بينت أن قيمة معامل الارتباط بين متوسطات مترتبات العقاب البدني وسنوات الخبرة (ر= 0.01) ضعيفة بشكل عام وليس لها أي دلالة إحصائية. وتشير هذه القيمة الى ضعف الارتباط بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (n=689) وبين سنوات الخبرة التدريسية. وقد أيد هذه النتيجة جدول متوسطات المترتبات (8)، والذي يتبين من خلاله تقارب بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة المختلفة. كما ويدعم ذلك أيضاً نتائج تحليل كا^2 لمتغير عدد سنوات الخبرة (ملحق رقم 11)، إذ يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أسئلة مترتبات العقاب البدني. وهذه النتائج تؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية الثانية عشرة.

كذلك تم إجراء اختبار معامل الانحدار (Stepwise Regression) لبعدي الدراسة: الاتجاهات والمترتبات تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. والهدف من هذا الاختبار هو التعرف إلى أكثر المتغيرات تنبؤاً في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول رقم (11)

نتائج اختبار معامل الانحدار (Stepwise Regression) لبعدي الدراسة الاتجاهات والمترتبات

المتغير variable	معامل الانحدار R^2	قيمة ف F	مستوى الدلالة P value
بُعد الاتجاهات			
1- الجنس	0.1468	119.2155	0.0001
2- السلطة المشرفة	0.2017	47.618	0.0001
3- المؤهل العلمي	0.2157	12.355	0.0005
4- موقع المدرسة	0.2243	7.586	0.006
بُعد المترتبات			
1- الجنس	0.119	87.346	0.0001
2- السلطة المشرفة	0.1422	24.383	0.0001

* المتغيرات دالة على مستوى (α = 0.05).

تُشير نتائج اختبار معامل الانحدار الظاهرة في جدول (11) إلى أن جنس المعلم هو أكثر العوامل تنبؤاً في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني، يلي ذلك على التوالي متغيرات: السلطة المشرفة على المدرسة، المؤهل العلمي، وموقع المدرسة. كذلك أظهرت النتائج أن جنس المعلم هو أيضاً أكثر العوامل تنبؤاً في بعد مترتبات العقاب البدني من وجهات نظر المعلمين يلي ذلك متغير السلطة المشرفة على المدرسة.

الفصل الخامس

ملخص الدراسة ومناقشة النتائج والتوصيات

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم نحو استخدام العقاب البدني، والنتائج السلبية المترتبة عليه، وإلى تأثير المتغيرات التالية: كالجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الخبرة، والسلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (695) معلماً ومعلمة موزعين على تلك المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، موقع المدرسة). كما تم تطبيق أداة الدراسة عليهم، والتي تكونت من بعدين. البعد الأول الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني وتضمن (21) سؤالاً، والثاني الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني وتضمن (9) أسئلة. وقد وفّر عملية التحكيم والاتساق الداخلي الصدق للأداة، بينما وفّر معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) الثبات للأداة، حيث تراوحت هذه بين (0.94-0.87 للبعدين). كما تم التأكد من ثباتها عن طريق إعادة الاختبار (Test-Retest)، إذ بلغ معامل الثبات (ر= 0.93).

ولتحقيق غرض الدراسة وُضعت الأسئلة التالية:

(1) ما هي طبيعة الاتجاهات السائدة ما بين المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني في المدارس؟

(2) ما هي الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

(3) هل المتغيرات والعوامل التالية مثل جنس المعلم، مؤهله العلمي، مؤهله التربوي، خبرته التدريسية، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي لها تأثير في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني؟

(4) هل المتغيرات المذكورة في السؤال الثالث تؤدي إلى وجود اختلافات في وجهات نظر المعلمين نحو الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني؟

وللإجابة على السؤال الأول والثاني، والمتعلقان بطبيعة الاتجاهات السائدة لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته، تم إجراء المعاملات الإحصائية الوصفية لإيجاد المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والمدى لإجابات أفراد العينة على بعدي الاتجاهات والمترتبات نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. ثم تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل سؤال من (30-1)، عن طريق تقسيم فئات الاستجابة الخمس (موافق بشدة، موافق، متردد، معارض، معارض بشدة) إلى فئتين هما: (1) موافق (بحيث تجمع موافق، موافق بشدة). (2) معارض (بحيث تجمع معارض، معارض بشدة). ثم أعقب ذلك جمع التكرارات والنسب المئوية. وقد دلت النتائج إلى أن أفراد العينة يعارضون استخدام العقاب البدني إلى حد ما ولكنهم أقرب إلى التردد من الرفض (المعارضة)، إضافة إلى وجود معرفة وإدراك لديهم بمترتبات العقاب البدني.

وللإجابة على السؤال الثالث والرابع المتعلقان بتأثير المتغيرات الستة في بعد الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني وبعد مترتباته تم صياغة الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين ومتوسطات اتجاهات المعلمات نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين غير الجامعيين ومتوسطات اتجاهات المعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين غير المؤهلين تربوياً ومتوسطات اتجاهات المعلمين المؤهلين تربوياً (بكالوريوس ودبلوم تربية) نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي المدارس الحكومية ومتوسطات اتجاهات معلمي المدارس الخاصة نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس القرى ومتوسطات اتجاهات معلمي مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمات عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير الجامعيين ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين الجامعيين عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين غير المؤهلين تربوياً ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين المؤهلين تربوياً (بكالوريوس ودبلوم تربية) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس القرى ومتوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس المدن عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

11- لا يوجد معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

12- لا يوجد معامل ارتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وقد تم اختبار صحة الفرضيات الموضوعة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للفرضيات العشر، ومعادلة بيرسون (Pearson) لقياس معامل الارتباط بين

متوسطات اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم (الفرضية الحادية عشرة). وأيضاً لقياس معامل الارتباط بين متوسطات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة ومتوسطات سنوات الخبرة التدريسية لديهم (الفرضية الثانية عشرة). إذ كانت النتائج كما يلي:

1- تعود الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لاتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني إلى: الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي. إذ كان لتلك المتغيرات أثر ذو دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني لدى أفراد عينة الدراسة، وعليه تم رفض الفرضيات الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، والخامسة.

2- لم تدعم نتائج الدراسة الفرضيات الصفرية السادسة، السابعة، الثامنة، التاسعة، والعاشرة، إذ كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لمترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة تعود إلى: الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها الجغرافي، إذ كان لتلك المتغيرات أثر ذو دلالة إحصائية في بعد مترتبات العقاب البدني، وعليه تم رفض تلك الفرضيات (6-10).

3- دعمت نتائج الدراسة الفرضيتين الحادية عشرة والثانية عشرة، إذ كشفت عن عدم وجود معامل ارتباط ذي دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين وسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر= - 0.07) وهذه قيمة ضعيفة بشكل عام وليس لها أي دلالة. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود معامل ارتباط ذي دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وبين سنوات الخبرة التدريسية، إذ بلغ معامل الارتباط (ر= 0.01). وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (689) معلماً ومعلمة. ونتيجة لذلك قُبلت هاتان الفرضيتان. أي لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للخبرة في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته.

وقد تم إجراء اختبار كا^2 (Chi-Square) لكل سؤال على حدة استناداً لبعدي الدراسة: الاتجاهات والمترتبات تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. والهدف من ذلك الإجراء هو التعرف إلى الأسئلة التي فيها فروقات ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات الدراسة الست. إذ أشارت النتائج إلى وجود فروقات دالة إحصائياً بين إجابات أفراد عينة الدراسة عن أسئلة بعد الاتجاهات، وبعد المترتبات تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة. بينما أظهرت نتائج كا^2 لمتغير عدد سنوات الخبرة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أسئلة مترتبات العقاب البدني. كما دلت على أن جميع أسئلة الاتجاهات لم تصل حد الدلالة الإحصائية باستثناء السؤالين رقم (20 و 22). وتلك النتائج تدعم نتائج تحليل التباين الأحادي لبعدي الدراسة. كذلك تم إجراء اختبار معامل الانحدار (Stepwise Regression) لبعدي الدراسة: الاتجاهات والمترتبات تبعاً لمتغيرات الدراسة الستة. والهدف من هذا الاختبار هو التعرف إلى أكثر المتغيرات تنبؤاً في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. وقد دلت النتائج أن جنس المعلم هو أكثر العوامل تنبؤاً في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني، يلي ذلك على التوالي متغيرات: السلطة المشرفة على المدرسة، المؤهل العلمي، وموقع المدرسة. كما أظهرت النتائج أن جنس المعلم أيضاً هو أكثر العوامل تنبؤاً في بُعْد مترتبات العقاب البدني من وجهات نظر المعلمين يلي ذلك متغير السلطة المشرفة (أنظر جدول 11). ويُستنتج أن جنس المعلم والسلطة المشرفة على المدرسة من أكثر العوامل تنبؤاً في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته مقارنة ببقية المتغيرات.

مناقشة النتائج:

ترجع أهمية موضوع اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في المدارس إلى علاقته بالسلوك المتبادل ما بين المعلمين وطلبتهم (المخزومي, 1995; Appleton, 1995). فقد أجمعت معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع أن تحسين المدارس وتطويرها لن يتم إلاّ إذا اهتم المسؤولون والمديرون بتطوير الأساليب التي يتبعها المعلمون في ضبط النظام في الصف، وهي مسألة فردية تتأثر باتجاهاتهم، شخصيتهم، قيمهم، معتقداتهم الشخصية نحو استخدام العقاب البدني في المدارس (Appleton, 1995; Elrod & Terrell, 1991). إذ اتفقت جميع هذه الدراسات أنه لتحقيق تعليم وتعلم فعال يجب أن يكون المعلم قادراً على ضبط الطلبة، وخلق ظروف يتم ضمنها توفير فرصة للطلبة لضبط أنفسهم ذاتياً دون استخدام العقاب البدني (Wolfgang & Kelsay, 1995; Evertson, 1985). فقد بينت الدراسات أن استخدام المعلم للعقاب البدني يعبر عن موقفه نحو هذا الموضوع. وقد ينشأ عن ظروف خاصة بالمعلم، أو يمليه الواقع التعليمي ويصنعه، قبل أن يكون امتثالاً للقوانين (الشيخ وسلامة, 1982). وهناك عوامل كثيرة قد تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو استخدامه منها: جنس المعلم، مؤهله العلمي، مؤهله التربوي، خبرته، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقعها. فمن هنا جاءت أهمية قضية دراسات اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني في مدارس محافظة بيت لحم، خاصة وأن هذه القضية ما زالت -وسوف تظل- مثار جدل كبير بين الباحثين والتربويين والمعلمين. ولأجل تحقيق ذلك وضعت أسئلة وفرضيات تتعلق بهذه الاتجاهات، وفيما يلي تفسيرها:

طبيعة الاتجاهات السائدة ما بين المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني في المدارس:

بينت النتائج العامة لهذه الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يعارضون استخدام العقاب البدني إلى حد ما، لأن المعدل العام لمتوسطات اتجاهاتهم كان (م= 2.91). إلاّ أنه يجب استخدام الحذر والتحفظ في مثل هذا الطرح لأنهم أقرب إلى التردد من الرفض (المعارضة). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة في هذا المجال، والتي توصلت لها كل من دراسة ليفين (Levin, 1983)؛ وكوك (Cook, 1991) ؛ وعبيدات (1988)؛ والشيخ وسلامة (1982)؛ وكاظم (1959) ؛ والحارثي (1991) إذ أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يعارضون استخدام العقاب البدني في المدارس. بينما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصل اليها كل من البطش (1991)؛ وأبو عليا (1992)؛ والجعنيني (1995)؛ وصالح (1996)؛ ومدادحة، الرشدان، وشعبان (1993) في دراستهم التي أجريت في الأردن، ودراسة البدور وآخرين (Elbedour et al., 1997) في إسرائيل؛ وهايمن وآخرين (Hyman et al., 1978)؛ وريردون ورينولدز (Reardon & Reynolds, 1979) ؛ وبروس (Pross, 1988)؛ وبراون وبأين (Brown & Payne, 1988 a) ؛ وايلام (Elam, 1989) ؛ وهايمن وآخرين (Hyman et al., 1987) في دراستهم التي أجريت في الولايات المتحدة، إذ أظهرت نتائج جميع هذه الدراسات أن المعلمين يؤيدون استخدام العقاب البدني في المدارس.

وقد يرجع سبب معارضة المعلمين لاستخدام العقاب البدني في الدراسة الحالية الى عدة حالات هي: إدراك المعلمين بفاعلية الممارسات البديلة للعقاب البدني، فقد وافق (78.4٪) من أفراد عينة الدراسة "أنه

يمكن للطالب أن يُعدّل من تصرفاته عند محاورته بدلاً من عقابه بدنياً" (سؤال رقم 14، ملحق 13). كما ذكر (76.4٪) من أفراد العينة "أنه يجب استبدال العقاب البدني بأسلوب آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه" سؤال رقم 24، ملحق 13). ويتفق في ذلك البطش (1991) الذي بينت نتائج دراسته أن غالبية المعلمين يوافقون على استبدال العقاب البدني بشكل آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه. وهذه النتائج تنسجم أيضاً مع دراسة كاظم (1959)؛ ودراسة روز (Rose, 1984)؛ والشيخ وسلامة (1982) التي انتهت إلى نفس النتائج.

ومن الممكن أن يكون التحاق المعلمين تباعاً بدورات تدريبية تتعلق بأساليب إدارة الصف قد ساهم في توعية أفراد عينة الدراسة بمترتبات العقاب البدني. ويدعم براون وباين (Brown & Payne, 1988 a) هذا التفسير، إذ وجدا في دراستهما أن الدورات التدريبية في مجال استخدام العقاب البدني ساهمت في تغيير اتجاهات المعلمين نحو استخدامه. كما أن وجود المعرفة والإدراك لدى أفراد عينة الدراسة بالآثار السلبية المترتبة على استخدامه، قد يكون سبباً في تجنبه. وهذا التفسير يدعمه نتائج جدول متوسطات المترتبات رقم (8) إذ بلغ المعدل العام لمتوسطات الأداء على مترتبات العقاب البدني (م= 2.51).

وأخيراً قد يتردد المعلمون في استخدامه نتيجة خوفهم من تعرّض الطلبة لمزيد من الإيذاء خاصة الجسدي منه. إذ ذكر (61.2٪) من أفراد العينة "أن المعلمين يسيئون استخدام العقاب البدني" (سؤال 18، ملحق 13). وأيضاً أجاب (86.3٪) من المستجيبين أن معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم إلى عدم الارتياح" (سؤال 13، ملحق 13). مما يبدو أن أفراد العينة يعارضون أن يكون العقاب البدني شديداً أو قاسياً على الرغم من اعترافهم بضرورته في بعض أسئلة الاستبانة.

أما محتوى الأسئلة التي تؤيد الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني التي حصلت على أعلى المتوسطات (م= 3.00 وأكثر) هي التي تشير إلى معتقدات أفراد العينة حول فاعلية استخدام العقاب البدني. إذ يلاحظ من ملحق رقم (13) أن أفراد العينة يعتقدون "أن العقاب البدني يكون آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الأخرى"، وهذا ما نص عليه السؤال (رقم 9)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (م= 3.84). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hyman & D'Alessandro, 1984; Brown & Payne, 1988 a; Forness & Sinclair, 1984; Dubanoski et al., 1983; 1995, الجعنيني). كما يرون أنه "يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذ أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح)" (سؤال رقم 22)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (م= 3.71). وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Reinholz, 1979; Gursky, 1992). كذلك ذكر أفراد عينة الدراسة أن "العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة" (سؤال 5)، إذ بلغ متوسطه الحسابي (م= 3.42). ويعتقدون أن لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام أقل من المدارس التي لا تستخدمه، (سؤال رقم 28) إذ بلغ متوسطه الحسابي (م= 3.20). وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج الدراسات التي قام بها (Reardon & Reynolds, 1979; Bauer et al., 1990; Medway & Smircic, 1992; Rose, 1984; Elrod & Terrell, 1991; Dubanoski et al., 1983; 1988, عبيدات).

الآثار السلبية المترتبة على استخدام العقاب البدني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات:

أما بالنسبة لمترتبات العقاب البدني على الطلبة من وجهة نظر أفراد العينة، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة الواردة في ملحق رقم (13) أن المعلمين يرون أن الآثار النفسية السيئة على الطلبة تأتي كمترتب أول للعقاب البدني، وهذا ما نص عليه سؤال (17)، إذ بلغ متوسطه (م= 2.05). يليه تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة (سؤال 1)، إذ بلغ متوسطه (م= 2.09). ثم نفور الطالب من حصة المعلم الذي ضربه (سؤال 2) إذ بلغ متوسطه الحسابي (م= 2.19). وهذا يتفق مع ما انتهى إليه آزرن وآخرون (Azrin et al., 1965) من أن العقاب البدني يؤدي إلى القيام بسلوكيات غير مرغوب فيها كالتهرب من المواقف التي من شأنها أن تؤدي إلى العقاب. وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع نتيجة دراسة سكينر (Skinner, 1987) الذي بينت أن العقاب البدني يؤدي إلى نفور الطالب من حصة المعلم الذي ضربه، ويصبح ذلك المعلم مكروهاً. كما تنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة منها (Rose, 1984; Diamantes, 1994; Short et al., 1994). كما يعتقد المعلمون أن العقاب البدني يؤدي إلى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم، وهذا ما نص عليه سؤال (19). إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.48). وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي قام بها آزرن وآخرون (Azrin et al., 1963) ; وآزرن وآخرون (Azrin et al., 1964) الذين وجدوا أن هناك ارتباطاً بين مظاهر العدوان والمواقف الإحباطية كالعقاب، فقد يكون العدوان مباشراً نحو مصدر العقاب، أو قد يكون غير مباشر كالعدوان على ممتلكات المدرسة، أو أشخاص ليس لهم علاقة بالعقاب البدني. وتتفق مع تلك النتيجة دراسات حديثة (Weiss, 1992; Bandura, 1965, 1973; Walters & Grusec, 1977; Welsh, 1974; Crokenberg, 1987; Cryan, 1987; Bryan & Freed, 1982; Hart, 1987; Hyman & Wise, 1979).

أما بالنسبة للسؤال (31) والذي نص على "أن العقاب البدني يقلل من ثقة الطالب بنفسه"، فقد بلغ متوسطه الحسابي (م= 2.54). وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها الروسان (1995) في الأردن; ودراسة بريان وفريد (Bryan & Freed, 1982) ; ودراسة رونر وآخرون (Rohner et al., 1991) في أمريكا ، إذ وجدوا أن الطلبة الذين تعرضوا للعقاب البدني لديهم إحساس بالاضطراب وتدني مفهوم الذات، وعدم ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم. كما تدعم تلك النتيجة دراسة أبوعليا (1992) في الأردن، إذ أشارت إلى أن المعلمين يعتقدون أن العقاب البدني يؤدي إلى تدني مفهوم الذات لدى الطلبة.

أما فيما يتعلق "بهروب الطلبة من المدرسة أو تركها" ، فقد بلغ المتوسط الحسابي لسؤال رقم 10 (م= 2.71) مما يدل على أن أفراد العينة يعارضون استخدام العقاب البدني. وتتوافق تلك النتيجة مع نتائج دراسة أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 b) ; ويونج (Young, 1990) ; وأندرسون وباين (Anderson & Payne, 1994) الذين وجدوا أن هناك علاقة بين العقاب البدني وزيادة نسبة التسرب من المدارس. كما تتفق مع دراسة أبو عليا (1992) ; وديامانتس (Diamantes, 1994) إذ وجدا أن المعلمين يعتقدون أن العقاب البدني يؤدي إلى تسرب الطلبة من المدارس.

أما بالنسبة للسؤال (30) الذي نص على: "يؤدي العقاب البدني إلى عصيان الطالب وتمرده على المعلم"، فقد حصل على متوسط حسابي (م= 2.83). وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه كل من

(Bryan & Freed, 1982; Carrey, 1994; Feshbach & Feshbach, 1973; Welsh, 1974; Kaufman & Cicchett, 1989). كما تنسجم مع رأي الاختصاصيين النفسيين الذين وجدوا أن الأطفال الذين يتعرضون للضرب هم أكثر قابلية واستعداداً للانحراف (McCord, 1991) ، وتحدي قوانين المجتمع والأسرة، بحيث يتحولون إلى أشخاص كارهين تنتابهم مشاعر الكآبة وعدم الثقة بالنفس والآخرين (McCord, 1988; Dreikurs, 1968; Maurer, 1974; Larzelere, 1986; Rohner et al., 1991).

مدى تأثير متغيرات الدراسة التالية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته:

تأثير الجنس:

يُعرض جدول رقم (9) الوارد في الفصل الرابع الدلالة الإحصائية لكل عامل من عوامل التنبؤ الخمسة. بينما وجد أن معظم الدراسات العربية والأجنبية لم تعطِ الاهتمام الكافي لدراسة تأثير التأهيل التربوي، السلطة المشرفة على المدرسة، وموقع المدرسة في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. إلاّ أن النتيجة المشتقة من ذلك الجدول تشير إلى أن تلك العوامل تستحق اهتماماً أكبر. وعندما تم فحص تأثير جنس المعلمين في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. بينت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني (F (1,693) = 119.22, p = 0.0001) ومترتباته (F (1,693) = 87.35, p = 0.0001). وهذه النتائج تتطابق مع نتائج تحليل كا^2 لأثر متغير الجنس في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. إذ تبين من خلال ملحق رقم (6) أن الفروق بين إجابات المعلمين والمعلمات على أسئلة الاتجاهات نحو العقاب البدني ومترتباته كانت دالة إحصائياً على جميع الأسئلة باستثناء سؤال رقم (18) والذي ينص على "يُسيء المعلمون استخدام العقاب البدني". وتلك الفروق كانت دالة لصالح المعلمين. وقد توحي هذه الفروق بأن المعلمين ربما كانوا أكثر ميلاً من المعلمات نحو استخدام العقاب البدني. كما يبدو أن المعلمات أكثر وعياً ومعرفة من المعلمين بمترتبات العقاب البدني.

إن هذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة المتعلقة بتأثير الجنس نحو استخدام العقاب البدني، والتي توصلت إليها كل من دراسة هامبرت (Humbert, 1990); وبيرسي (Peercy, 1988) ; وهايمن وآخرين (Hyman et al., 1987); وجونز وماك نوتون (Johns & MacNaughton, 1990) ; وباركي وكونولي (Parky & Conoley, 1981); وكندي (Kennedy, 1995); وأبو عليا (1992); والجعنيني (1995); والبطش (1991); والمصري (1991) ; وأبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a, 1993 b) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين أكثر ميلاً من المعلمات نحو استخدام العقاب البدني. في حين تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصل اليها الحارثي (1991) والتي بينت عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. وقد عزا ذلك إلى تقارب المستوى التعليمي والسن بين أفراد عينة الدراسة.

وقد يرجع السبب في كون المعلمين أكثر ميلاً نحو استخدام العقاب البدني إلى معتقداتهم حول فاعلية العقاب البدني في تقليل السلوك غير المرغوب فيه. فقد أشارت نتائج كا^2 لأثر متغير الجنس على أسئلة الاتجاهات الوارد في ملحق (6) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين والمعلمات

على جميع الأسئلة ما عدا سؤال رقم (18). إلاّ أن الدراسة ستعتمد في نقاش النتائج على أعلى خمس قيم، وأدنى خمس قيم لـ (كا^2).

بالنسبة لسؤال رقم (20) فإن (61.4٪) من المعلمين يعتقدون أن "العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية"، بينما تعتقد (26٪) من المعلمات ذلك. وكانت قيمة (كا^2 = 98.81) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Ebel, 1977; Reardon & Reynolds, 1974). أما سؤال رقم (22) الذي نص على أنه "يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذا أحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح)، فقد وافق (79٪) من المعلمين عليه مقابل (56.3٪) من المعلمات. وبلغت قيمة (كا^2= 96.95) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). وتلك النتيجة تنسجم مع دراسة أبو عليا (1992) الذي وجد أن المعلمين يؤيدون استخدامه إذا أُحسن التعامل معه. كما يلاحظ أن نسبة الموافقين من المعلمين على أنه "يجب سَنّ قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدرسة" (سؤال 25)، بلغت (26.1٪) في حين كانت لدى المعلمات (55.1٪). وقد بلغت قيمة (كا^2 = 89.30) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات عديدة منها (Elrod & Terrell, 1991; Medway & Smircic, 1992; Graham, 1993; White, 1990; Cook, 1991). كذلك وافق (29.4٪) من المعلمين أنه "يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس" سؤال (6)، بينما وافق على ذلك (57٪) من المعلمات. وقد كانت قيمة (كا^2= 78.21) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). كما يعتقد (58٪) من المعلمين أن العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف، بينما تعتقد ذلك (27.1٪) من المعلمات. وقد بلغت (كا^2= 77.88) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). وتلك النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه (Graziano & Namasta, 1990; Rohner et al., 1991; Diamantes, 1994; Jefferies, 1990; Chmelynski, 1996; Rose, 1984; أبو عليا, 1992; الجعنيني, 1995; عبيدات, 1988) . إضافة إلى ذلك يلاحظ أن (53.4٪) من المعلمين مقابل (24٪) من المعلمات يعتقدون أن العقاب البدني يؤدي إلى زيادة مستوى تحصيل الطلبة (سؤال رقم 26). إذ بلغت قيمة (كا^2= 77.18) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000)، كما بلغت درجات الحرية (d.f = 4) . وتتوافق هذه النتيجة مع دراسات كل من (البطش, 1991; الجعنيني, 1995; أبو عليا, 1992; Johns & MacNaughton, 1990). ورغم صعوبة المقارنة بين النسب المئوية العامة للمعلمين والمعلمات عن إجابات أسئلة الاستبانة نتيجة عدم تساوي عدد الطرفين. إلاّ أنه بصورة عامة قد توحي هذه الفروق بأن المعلمين ربما كانوا أكثر ميلاً من المعلمات نحو استخدام العقاب البدني بسبب ما لديهم من معتقدات حول فاعليته في تقليل السلوك غير المرغوب فيه.

ومن الأسباب التي قد تجعل المعلمين أكثر ميلاً من المعلمات نحو استخدام العقاب البدني هو أن المعلمات قد يفضلن اللجوء إلى أساليب إنسانية بديلة عن العقاب البدني في التعامل مع طلابهنّ بسبب كونهن أكثر حساسية وانفعالية من المعلمين. بينما قد يميل المعلمون إلى استخدام الحزم والشدة. وهذه النتائج تتفق مع ما توصل اليه لونبرغ (Lunenburg, 1991) ; وبيرسي (Peercy, 1988); وجست (Gist, 1996) ; وأبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) الذين وجدوا أن المعلمات أكثر استخداماً

للأساليب الإنسانية من المعلمين (الإرشاد والتوجيه، تقبّل وتفهّم مشكلات الطلبة، احترام وعطف). كما تتوافق تلك النتائج مع ما جاء به شرابي (1981) الذي وجد أن المعلمين من الرجال وإن كانوا من ذوي التدريب المتطور يميلون إلى التشدد والتسلط مقلدين بذلك دور الأب. فهم لا يتوقعون من الطفل أن يطيعهم فحسب بل أيضاً أن يهابهم. ولهذا قد تكون المعلمات أكثر عاطفية في التعامل مع طلابهنّ من المعلمين. وهذا التفسير للمعلومات يدعمه نتائج كا^2 لمتغير الجنس الوارد في ملحق (6) الذي يدل على أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين إجابات المعلمين والمعلمات على جميع أسئلة المترتبات. فالسؤال (17) والذي نص على أن "العقاب البدني له آثار نفسية سيئة على الطلبة". فقد وافق عليه (65٪) من المعلمين، مقابل (87.3٪) من المعلمات. وكانت قيمة (كا^2 = 58.80) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). أما بالنسبة لسؤال (19) والذي نص على أن "العقاب البدني يؤدي إلى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم"، فقد وجد أن (50.1٪) من المعلمين يوافقون على ذلك، مقابل (76.2٪) من المعلمات. وبلغت قيمة (كا^2 = 55.55) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). وتتفق هذه النتيجة مع دراستي باندورة (Bandura, 1965, 1973) ; ودِل وَهبرمان (Dill & Haberman, 1995) إذ وجدا أن هناك علاقة بين العقاب البدني والسلوكيات العدوانية للطالب، لأن الطلبة يتعلمون عن طريقة مراقبة الكبار وتقليد سلوكياتهم. وتنسجم تلك النتائج أيضاً مع ما توصل إليه كل من (Weiss, 1992; Cryan, 1987; Welsh, 1974; Crokenberg, 1987; Walters & Grusec, 1977; الروسان, 1995 ; أبوعليا, 1992; Moelis, 1989; Clarizio, 1977; Curwin, 1995 . ومن ناحية أخرى قد يعود ذلك إلى أن المعلمات يهتممنّ باتباع القوانين والأنظمة التي تحددها اللوائح والنشرات الوزارية أكثر من المعلمين.

ومن المحتمل أن التنشئة الاجتماعية والتمييزية (بين الذكور والإناث) في المجتمع الفلسطيني ترسخ منذ الصغر الدور القيادي للأطفال الذكور. إذ أن الطفل يتعلم وهو صغير أن باستطاعته ضرب أُخته، إذ يُنظر إليه إذا ضربها نظرة إعجاب، وبأنه رجل، وأن الضرب وسيلة للتربية. بالتالي فإن القيم والمعايير والأدوار الاجتماعية تمنح الشرعية للأشخاص الذين يمثلون السلطة (أب، أخ، معلم) استخدام العقاب الكلامي والبدني. اعتقاداً منهم أن هذه الطريقة المثلى لتأديب الطلبة. إذ يعتقدون أن عدداً كبيراً من الطلبة يربون في بيوتهم عن طريق الضرب (حزان, 1996). وتلك المعتقدات حول نمط التنشئة الأسرية في المجتمع الفلسطيني تجعلهم يميلون لاستخدام العقاب البدني ويتصرفون وفق هذه المعتقدات (شرابي، 1981). ويدعم هذا التفسير نتائج تحليل كا^2 لتأثير الجنس في الاتجاهات (انظر ملحق 6)، الذي بيَّن أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المعلمين والمعلمات على السؤال رقم (11). فالمعلمون يؤيدون العقاب البدني "لأنه الأسلوب الذي يتناسب مع تربية الطالب البيتية". وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع (Reardon & Reynolds, 1979; Johns & MacNaughton, 1990; 1992, أبوعليا ; Gursky, 1992; Straus, 1994) .

قد يكون السبب في كون المعلمين أكثر ميلاً من المعلمات نحو استخدام العقاب البدني راجعاً لطبيعة المجتمع التقليدي الذي نعيش فيه، إذ تسود السلطوية، وقيم التربية الأبوية البطريركية على كثير من جوانب حياتنا اليومية والتربوية في إطار المجتمع والأسرة وذلك حسب وجهة نظر وطفة الوارد في (أبو عياش، 1997). فالمعلم لم يوجد في فراغ فهو ينحدر من هذا الوسط الاجتماعي، لذلك يكون أكثر تقبلاً من المعلمات

لاستخدام العقاب البدني. من ناحية أخرى تُقيِّم رجولة الفرد في المجتمع الفلسطيني السلطوي بمدى قدرته على فرض سيطرته عن طريق استخدام القوة والشدة. فقد أشار أفراد عينة الدراسة الحالية إلى أن المعلم "ذا الشخصية القوية" هو المعلم الذي يخافه الطلبة ويخافون من عقابه وضربه (أنظر ملحق 14). كما ذكروا "أن هيبة المعلم الذي يستخدم العقاب البدني تتعزز على حساب شخصية المعلم الذي لا يستخدمه". إضافة إلى ذلك فإنهم يعتبرون العصا جزءاً من شخصية المعلم حتى ولو لمجرد التهديد والتخويف (انظر ملحق 14). وهذا التوضيح للمعلومات يدعمه نتائج تحليل كا^2 لأثر الجنس في الاتجاهات. إذ تبين أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المعلمين والمعلمات على السؤال رقم (27). فالمعلمون يؤيدون العقاب البدني لأنه "يُعزز من هيبة المعلم أمام الطلبة" (انظر ملحق 6). ويتفق في ذلك نتائج الدراسات التي توصل إليها كل من (إبراهيم, 1988; Rose, 1984; Rich, 1989; Bauer et al., 1990; Dubanoski et al., 1983).

بناءً على المعلومات السابقة يُستنتج أن العقاب البدني لدى الكثير من المعلمين هو أمر مباح ويعتبر مقبولاً في إطار المعايير الاجتماعية السليمة (حزان, 1996). وحسب النظرية السلوكية يعتبر العنف سلوكاً مكتسباً من البيئة (Gage & Berliner, 1992). وقد بينت نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning) أن الفرد يتعلم سلوكاً ما من خلال تقليده للنماذج، وتبنيه للمعايير السائدة في مجتمعه. فالمعلمون الذين تعرضوا للضرب يقلدونه مع الطلبة (Bandura, 1965, 1973). إذ أشار أفراد عينة الدراسة الحالية أنهم تعرضوا للعقاب البدني في طفولتهم، مما جعلهم يميزون السلوك غير المرغوب فيه (أنظر ملحق 14). كما ذكر عدد من المعلمين العاملين في مدارس القدس أنهم يستخدمون العقاب البدني لأن المعلمين كانوا يضربونهم في صغرهم، وهم الآن يستخدمون الأسلوب نفسه مع طلابهم، لأنها الطريقة الأنجح (عناني، 1998 b). وقد عزّز ذلك التفسير ما توصلت إليه الدراسات السابقة في المجتمعات العربية والغربية، والتي بينت أن المعلمين الذين تعرضوا للعقاب البدني يميلون لاستخدامه مع الطلبة (Kennedy, 1995; Kaplan, 1992; Hyman et al., 1987; Dubanoski et al., 1983; 1982, الشيخ وسلامة).

تأثير المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج الدراسة أن المؤهل العلمي للمعلمين له علاقة ذات دلالة إحصائية بالاتجاه نحو استخدام العقاب البدني (F (1,693) = 14.73, p = 0.0001) ومترتباته (F (1,693) = 4.13, p = 0.043). إذ يبدو أن المعلمين غير الجامعيين أكثر ميلاً من المعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني. وقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية مماثلة للنتيجة التي توصل إليها مورغان (Morgan, 1995) ; وروز (Rose, 1984) ; وكابلن (Kaplan, 1992); وباين (Payne, 1988); والحارثي (1991); والجعنيني (1995) والتي بينت أن المعلمين والمعلمات من حملة شهادة الدبلوم أو المعاهد أكثر ميلاً من حملة شهادة البكالوريوس نحو التعامل معه. وتعارض كندي (Kennedy, 1995) نتائج الدراسة الحالية، إذ أشارت في دراستها إلى أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي للمعلمين ازداد ميلهم نحو استخدام العقاب البدني. كما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها كل من عبيدات (1988); وأبو عليا (1992); والشيخ وسلامة (1982); وبني

عواد (1994); وستوتز (Stutz, 1981) والتي أظهرت عدم وجود تأثير لعامل المؤهل العلمي في الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني. وقد عزا عبيدات (1988) ذلك الى أن أفراد عينة الدراسة من مستويات تعليمية قد تلقوا مساقات تربوية توضح لهم ما يتركه العقاب البدني من آثار نفسية سيئة على الطلبة، إضافة الى أنهم يتلقون دورات تأهيلية أثناء فترة الخدمة في المدارس حول وسائل الضبط البديلة للعقاب البدني.

يُلاحظ من خلال نتائج ملحق (7) أن الفروق بين إجابات المعلمين غير الجامعيين والجامعيين كانت دالة على أسئلة الاتجاهات والمترتبات التالية: (1-4-5-7-8-9-18-20-21-22-25-26-28-31-32). إذ وجد أن (71٪) من المعلمين غير الجامعيين يعتقدون أنه "يجوز ممارسة العقاب البدني إذا أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح)، بينما يعتقد (59٪) من الجامعيين ذلك. وقد كانت قيمة (كا^2= 42.67) وهي دالة عند مستوى (α=0.000). كما أجاب (77٪) من غير الجامعيين أن "العقاب البدني يكون آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الأخرى، في حين أجاب (70٪) من الجامعيين على ذلك. وقد بلغت قيمة (كا^2= 18.85) وهي دالة عند مستوى (α=0.001). كذلك وافق (29.2٪) من المعلمين غير الجامعيين على أنه "يجب أن يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً"، في المقابل وافق على ذلك (40.6٪) من الجامعيين. وقد كانت قيمة (كا^2=18.62) وهي دالة عند مستوى (α=0.001). إضافة إلى ذلك فقد ذكر (55.2٪) من المعلمين غير الجامعيين أنه "يكون لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات أقل من المدارس التي لا تستخدمه، في حين ذكر (45٪) من المعلمين الجامعيين ذلك. وقد كانت قيمة (كا^2= 16.34) وهي دالة عند مستوى (α = 0.003). وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسات السابقة قد أشارت إلى أن تلك المعتقدات حول فاعلية العقاب البدني هي مجرد أساطير لا أساس لها من الصحة، وغير مبنية على أسس تجريبية علمية (Rose, 1984; Bongiavanni, 1979; Bauer et al., 1990; Dubanoski et al., 1983).

وقد تعزى نتائج الدراسة الحالية الى أن المعلمين الجامعيين على الأغلب يعلمون مرحلة أساسية عليا أي من الصفوف (9-7)، وبالتالي فهم أكثر وعياً من المعلمين غير الجامعيين بمترتبات استخدامه. ربما يتوقع هؤلاء المعلمون أن يتعرضوا للهجوم المضاد إذا ضربوا طلابهم (Gursky, 1992; Rose, 1984; Clarizio & McCoy, 1983; Hyman, 1990; Vockell, 1991). وهذا ما حدث في إحدى مدارس الناصرة، إذ قام طالب بالرد على معلمه بالضرب (عواودة، 1996).

وقد يعود ذلك أيضاً الى أن المعلمين غير الجامعيين ليس لديهم معرفة كافية بالأساليب البديلة لضبط الصف وحفظ النظام مقارنة مع المعلمين الجامعيين (Bauer et al., 1990; Rust & Kinnard, 1983). فقد ذكر أفراد عينة الدراسة الحالية "أن هناك نقصاً في التدريب والتأهيل العملي تتعلق باستخدام أساليب بديلة للعقاب البدني" (أنظر ملحق 14). وفي المقابل فقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن ذلك التدريب العملي يساعد المعلمين على حل المشكلات السلوكية والأكاديمية متجاوزين العقاب البدني (Schrupp, 1994; Brooks-Klein, 1995; Haussecker, 1994).

تأثير المؤهل التربوي:

أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير المؤهل التربوي في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ($F(2,692) = 12.26, p = 0.0001$) ومترتباته ($F(2,692) = 5.06, p = 0.0066$). إذ يبدو أن التربويين بحكم دراساتهم النفسية والتربوية يميلون إلى رفض العقاب البدني نتيجة وعيهم وإدراكهم لمترتباته. ويوجد تشابه بين نتائج هذه الدراسة، والنتائج التي توصل إليها الجعنيني (1995) إذ أشار إلى أن المعلمين من حملة دبلوم كليات المجتمع وحملة البكالوريوس والليسانس هم أكثر تأييداً نحو استخدام العقاب البدني من حملة دبلوم التأهيل التربوي الذين يميلون إلى استخدام العقاب ذي المغزى التربوي. ويدعم جراسميك وآخرون (Grasmick et al., 1992) تلك النتائج، فقد وجدوا أن هناك علاقة عكسية بين التعليم والتأهيل التربوي من جهة والاتجاهات المؤيدة لاستخدام العقاب البدني من جهة أخرى، بحيث كلما ارتقى المعلم في سلم التعليم والتأهيل قلّ ميله (تأييده) لاستخدام العقاب البدني. كما أيّدت هذه النتيجة دراسة كندي (Kennedy, 1995)، إذ بينت أن طلاب كلية التربية العملية يعارضون استخدام العقاب البدني لحل المشكلات الطلابية داخل الصف، ويرون أنه يجب استخدام أساليب بديلة لضبط النظام.

ربما تُعزى هذه النتيجة إلى أثر التأهيل التربوي في تغيير اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام العقاب البدني، إذ قد تشير تلك النتيجة إلى احتمالية أن يكون أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس تربية هم أكثر إدراكاً وتدريباً بالوسائل البديلة لضبط السلوك وحفظ النظام مقارنة بالمعلمين غير المؤهلين تربوياً (Brown & Payne, 1988 a; Brooks-Klein, 1995; Haussecker, 1994; Schrupp, 1994; Reglin, 1992) . ومن المحتمل أنهم قد درسوا مساقات تربوية أكثر عمقاً وشمولية مقارنة بالمعلمين الحاصلين على دبلوم تربية تتعلق بتعديل السلوك، وعلم النفس والسلوك الإنساني، ومدى ارتباط ذلك بضبط النظام (Gursky, 1992). لهذا قد يتعاملون مع السلوك غير المرغوب فيه دون الحاجة إلى استخدام العقاب البدني (Reglin, 1992; Kennedy, 1995). في حين قد يميل المعلمون غير المؤهلين تربوياً لاستخدام العقاب البدني وذلك نتيجة قلة معرفتهم وتأهيلهم بالأساليب البديلة لضبط السلوك وحفظ النظام. وهذا ما أيدته نتائج دراسة رست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983) اللذين وجدا أن المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني ليس لديهم معرفة وتدريب بالأساليب البديلة لحفظ النظام مقارنة مع الذين لا يستخدمونه (Grasmick et al., 1992; Bauer et al., 1990)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلمين المؤهلين تربوياً (الحاصلين على بكالوريوس تربية أو دبلوم تربية) يعارضون استخدام العقاب البدني، إذ بلغ المتوسط الحسابي لكليهما أقل من (م=3.00). بينما قد يميل المعلمون غير المؤهلين تربوياً لاستخدامه (م=3.03). إذ يبدو أن لدى المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية والحاصلين على دبلوم تربية وعياً ومعرفةً بمترتبات العقاب البدني مقارنة بغير المؤهلين تربوياً. ويتفق ذلك التفسير مع نتائج ($كا^2$) لأثر متغير المؤهل التربوي في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته (أُنظر ملحق 8). إذ بينت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين إجابات المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية وبكالوريوس تربية وغير المؤهلين تربوياً على أسئلة المترتبات التالية فقط (19-30). فالمعلمون الحاصلون على بكالوريوس تربية يؤكدون أكثر من المعلمين غير المؤهلين تربوياً "أن العقاب

البدني يؤدي إلى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم". وقد كانت قيمة (كا^2= 18.69) وهي دالة عند مستوى (α = 0.017). كما يؤدي "العقاب البدني إلى عصيان الطالب وتمرده على المعلم". وقد بلغت قيمة (كا^2 = 16.14) وهي دالة عند مستوى (α = 0.040). وقد تُعزى تلك النتيجة لأثر المساقات التربوية والنفسية التي درسها المعلمون على اتجاهاتهم حول كيفية المعاملة والتفاعل الاجتماعي في الموقف التعليمي-التعلُّمي، إذ تزودهم بأبعاد تربوية نفسية فيما يتعلق بأساليب تعديل سلوك المتعلمين، والمعلومات الضرورية لفهم طبيعة خصائصهم النمائية (النمو الجسمي، العقلي، المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي) وكيفية مساعدتهم على إشباع تلك الحاجات (الجعنيني, 1995 ; شرابي, 1981; Kennedy, 1995).

كما كانت الفروق دالة إحصائياً بين إجاباتهم على أسئلة الاتجاهات التالية: (5-6-9-16-18-20-21-22-24-25-26-27-28-32) فالمعلمون الحاصلون على بكالوريوس تربية يعتقدون أكثر من معلمي دبلوم التربية والمعلمين غير المؤهلين تربوياً أنه (1) "يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس. فقد بلغت قيمة (كا^2 = 25.90) وهي دالة عند مستوى (α = 0.001). (2) "يجب أن يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني". فقد بلغت قيمة (كا^2 = 18.17) وهي دالة عند مستوى (α = 0.02). (3) "يجب سن قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدارس". فقد بلغت قيمة (كا^2 = 18.96) وهي دالة عند مستوى (α = 0.015). في حين يعتقد المعلمون غير المؤهلين تربوياً أنه "يكون لدى المدارس التي لا تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام أقل من المدارس التي لا تستخدمه". فقد بلغت قيمة (كا^2 = 30.14) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). كما يعتقدون "أن العقاب البدني يؤدي إلى زيادة مستوى تحصيل الطلبة". فقد بلغت قيمة (كا^2 = 29.61) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). كذلك يرون "أن العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة". فقد بلغت قيمة (كا^2 = 28.2) وهي دالة عند مستوى (α = 0.000). إضافة إلى ذلك فانهم يعتقدون أن " العقاب البدني يُعزز من هيبة المعلم أمام الطلبة". فقد بلغت قيمة (كا^2 = 26.68) وهي دالة عند مستوى (α = 0.001) (أُنظر ملحق 8). ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى أن المعلمين المؤهلين تربوياً قد أخذوا مساقات دراسية حول تطور الطفل، والأساليب البديلة لضبط النظام. بينما كوّن المعلمون المؤهلين غير تربوياً وجهات نظرهم عن العقاب البدني من خبرتهم في البيت والحياة (Kennedy, 1995).

تأثير السلطة المشرفة:

تبين أن السلطة المشرفة على المدرسة لها علاقة ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني (F (1,693) = 65.67, p = 0.0001) ومترتباته (F (1,693) = 37.48, p = 0.0001). إذ يبدو أن معلمي المدارس الحكومية أكثر ميلاً من معلمي المدارس الخاصة نحو استخدام العقاب البدني. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الدراسات الأخرى. إذ وجد شرب (Schrupp, 1994) في دراسته التي تهدف الى فحص مدارك الصفين السابع والثامن في المدارس الحكومية والخاصة في جميع أنحاء الولايات المتحدة، أن معلمي المدارس الحكومية أكثر تأييداً من معلمي المدارس الخاصة نحو استخدامه والتعامل معه.

كما ويدعم باركاي وكونولي (Parkay & Conoly, 1981); وصالح (1996) نتائج الدراسة الحالية. إذ تشير دراسة صالح (1996) إلى أن طلبة المدارس الحكومية أكثر عُرضة من طلبة المدارس الخاصة والوكالة للعقاب البدني.

وقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن (48.2٪) من معلمي المدارس الحكومية يعتقدون أن العقاب البدني يؤدي الى "زيادة مستوى تحصيل الطلبة، في حين يعتقد ذلك (10.4٪) من معلمي المدارس الخاصة. وقد كانت قيمة (كا^2=79.12) وهي دالة عند مستوى (α=0.000). كما وافق (30٪) من معلمي المدارس الحكومية على أنه "يجب أن يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً"، بينما وافق (49٪) من معلمي المدارس الخاصة على ذلك. وقد بلغت قيمة (كا^2=47.86) وهي دالة عند مستوى (α=0.000). وهذا ما تعكسه النتائج على بقية الأسئلة، فمعلمو المدارس الحكومية يعتقدون أكثر من معلمي المدارس الخاصة أن العقاب البدني: "ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة"، كما أنه "ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية". إضافة إلى "أنه يجوز ممارسة العقاب البدني إذا أُحسن استخدامه"، (انظر ملحق 9).

أما بالنسبة لمترتبات العقاب البدني، فقد أظهرت النتائج أن نسبة الموافقين من معلمي المدارس الخاصة على أن "العقاب البدني يؤدي إلى عصيان الطالب وتمرده على المعلم" بلغت (65٪)، بينما كانت لدى معلمي المدارس الحكومية (39.2٪). وقد بلغت قيمة (كا^2= 35.92) وهي دالة عند مستوى (α=0.000). كذلك وجد أن نسبة الموافقين من معلمي المدارس الخاصة على أن "العقاب البدني يؤدي إلى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم" بلغت (80٪)، في حين كان لدى معلمي المدارس الحكومية (57.4٪). وقد بلغت قيمة (كا^2=31.37) وهي دالة عند مستوى (α=0.000). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس الخاصة قد يكونون أكثر قدرة من معلمي المدارس الحكومية على فهم وتوقع مترتبات العقاب البدني بسبب تلقيهم برامج ودورات تأهيلية مستمرة في إدارة ضبط السلوك. وهذا ما تُبينه النتائج على بقية الأسئلة، فمعلمو المدارس الخاصة يؤكدون أكثر من معلمي المدارس الحكومية أن العقاب البدني يؤدي إلى: تكوين اتجاهات سلبية لدى الطالب نحو المدرسة، وله آثار نفسية سيئة على الطلبة. كما أنه يقلل من ثقة الطالب بنفسه (أنظر ملحق 9).

ربما تعود هذه النتائج إلى الرواتب المتدنية التي يحصل عليها المعلمون في المدارس الحكومية، والتي تكون أقل من (300) دولار أمريكي شهرياً (مقابلة مع معلمي المدارس، 1997). إذ أن "معظم المعلمين يعانون من ضغوطات اقتصادية، اجتماعية، نفسية، ومهنية، تسبب لهم النفور والقلق والتوتر الذي يعكس نفسه على الطلبة"، كما أشار أفراد عينة الدراسة الحالية (انظر ملحق-14). فالمستوى المتدني من الدخل يؤدي إلى عدم قدرة المعلم على التجاوب بشكل ملائم مع متطلبات الحياة، والتي تتجاوز قدراته المالية. بالتالي يضطر إلى العمل في وظائف إضافية لإعالة أسرته. وهذا يؤدي إلى ضغوطات نفسية وشعور المعلم بالعصبية، والتوتر، مما ينعكس ذلك سلبياً على تفاعله مع الطلبة. وهذا التفسير يتفق مع النتائج التي توصل إليها بريان وفريد (Bryan & Freed, 1982); وفلاين (Flynn, 1996 b) بأن المعلمين ذوي الدخل

المتدني أكثر ميلاً من المعلمين ذوي الدخل المتوسط أو العادي نحو استخدام العقاب البدني. كما يدعم أيضاً عدد من الباحثين الاجتماعيين ذلك التفسير، إذ وجدوا أن ضغوطات الحياة المعاصرة المتمثلة في تأمين متطلبات العيش تجعل العناية بالطلبة عبئاً نفسياً لا يتحمله المعلمون . مما قد يدفعهم الى إهمال الطلبة واستخدام العقاب البدني للتنفيس عن تلك الضغوطات (حزان, 1996; عرفات, 1996; شرابي, 1981; Grasmick et al., 1992; Vockell, 1991). وهذا التفسير يدعمه أيضاً عدد من الدراسات، إذ بينت دراستا رست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983); وهايمن وآخرون (Hyman et al., 1987) أن المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني بشكل متكرر هم أفراد يعانون من توتر، وإحباط، لذلك يستخدمونه للتنفيس عن الضغوطات النفسية أكثر من كونه طريقة ملائمة لضبط الصف.

كما يمكن تفسير تلك المعلومات وفقاً لنظرية الدوافع لصاحبيها دولارد وميلر Dollard & Miller الواردة في (حزان، 1996) إذ أشارت إلى أن الإحباط والتوتر دافع أساسي للعنف، إذ أنه بوساطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته وقوته، والمبدأ الأساسي هنا أن المعلم الراضي لا يكون عنيفاً أما المعلم المحبط فغالباً ما يلجأ الى العنف والعقاب البدني (حزان، 1996). ومن العوامل التي تولّد لدى معلمي المدارس الحكومية الشعور بالتوتر والإحباط وتزيد من ميلهم نحو استخدام العقاب البدني هي: نقص الحوافز المادية والمعنوية، وازدحام الطلبة في الصفوف، ثم الترفيع التلقائي كما أشار أفراد عينة الدراسة الحالية الى ذلك في استبانتهم (أُنظر ملحق 14). إذ يبدو أن المعلم لا يحصل على حوافز مادية ومعنوية تتناسب وجهوده. حيث برَّرَ عدد من مديري المدارس الحكومية ذلك إلى أن المدير لا يملك إلاّ مبلغ ما يعادل (3.000) دولار ميزانية سنوية للمدرسة، كما تقرر له الوزارة فقط وعليه بيان تلك المصاريف. وهذه الميزانية غير كافية لإعطاء المعلمين حوافز مادية. أمّا في المدارس الخاصة فهناك حوافز مادية لكل دورة تدريبية يشترك فيها المعلم، إذ أن مدير المدرسة الخاصة له مطلق الحرية في تقرير ميزانية المدرسة (مقابلات مع مديري المدارس، 1997).

من ناحية أخرى من المحتمل أن ازدحام الطلبة في المدارس الحكومية تُصعّب على المعلم مراقبة الطلبة، وتفهم مشكلاتهم السلوكية والأكاديمية، والتعامل معهم بشكل فردي، بالتالي يزداد ميلهم نحو استخدام العقاب البدني. لا سيما وأن التربويين يهتمون بحجم الصفوف المدرسية، حيث أنهم لا يحبذون وجود صفوف يتجاوز عدد طلابها (25) طالباً وطالبة (Gage & Berliner, 1992) . إلاّ أنه لوحظ أن أعداد الصفوف في المدارس الحكومية لا تتناسب مع المعايير المتبعة في الأنظمة التربوية العالمية. إذ بلغ معدل عدد الطلبة فيها لكل شعبة في المرحلة الأساسية (34) طالباً وطالبة، وفي المرحلة الثانوية (29) طالباً وطالبة. على عكس المدارس الخاصة التي يبلغ معدل عدد الطلبة لكل شعبة في المرحلة الأساسية (28) طالباً وطالبة، وفي المرحلة الثانوية (19) طالباً وطالبة (الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي، 1995/ 1996).

وقد يكون تدني نسبة الرسوب وقانون الترفيع التلقائي في المدارس الحكومية عاملاً لإحباط المعلم وتوتره. ومما لا شك فيه أن الطالب الضعيف يحاول إثارة المشكلات السلوكية لأنه غير مكترث بالتحصيل

ويعرف أنه سيترفع تلقائياً نهاية العام. كما أن الطالب الذي لا يستوعب الدرس يحاول أيضاً إثارة المشكلات لإشغال وقته ولفت الأنظار إليه (Forness & Sinclair, 1984). ومن المعروف أن المدارس الحكومية عليها قبول أي طالب وملتزمة بقانون الترفيع التلقائي. غير أن المدارس الخاصة تفرض شروطاً معينة لقبول الطلبة تعتمد في المقام الأول على المعدلات العالية وبالتالي فهي غير مقيدة بالترفيع التلقائي المنصوص عليه في قوانين التربية، إذ تستطيع تجاوز هذا القانون والتكيف معه حسب الوضع العام لكل صف.

تأثير موقع المدرسة:

بينت النتائج أن هناك أثراً ذي دلالة إحصائية لمتغير موقع المدرسة في الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني (F (1,693) = 45.62, p = 0.0001) ومترتباته (F (1,693) =15.63, p = 0.0001). وهذه النتائج تتوافق مع نتائج تحليل (كا^2) لأثر متغير موقع المدرسة على الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. إذ تبين من خلال ملحق رقم (10) أن الفروق بين إجابات معلمي مدارس القرى ومعلمي مدارس المدن على أسئلة الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني كانت دالة إحصائياً على الأسئلة التالية: (3-4-5-6-7-8-9-20-21-22-24-25-26-27-28-32). أما بالنسبة للفروق بين إجابات معلمي مدارس القرى ومعلمي مدارس المدن على أسئلة المترتبات كانت الأسئلة التالية: (1-2-19-23-30) دالة إحصائية. وقد تدل هذه الفروق أن معلمي مدارس القرى يميلون لاستخدام العقاب البدني أكثر من معلمي مدارس المدن. كما يبدو أن معلمي مدارس المدن قد يكونون أكثر وعياً ومعرفة من معلمي مدارس القرى بمترتبات العقاب البدني.

ونتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بأثر متغير موقع المدرسة على الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني، تتوافق مع نتائج بعض الدراسات السابقة. فعلى سبيل المثال تبين أن هايمن وآخرين (Hyman et al., 1987); والرود وتيريل (Elrod & Terrell, 1991) قد وجدوا أن معلمي ومديري المدارس العاملين في المناطق الريفية والقروية أكثر ميلاً من معلمي المدارس العاملين في المدن نحو استخدام العقاب البدني. وتتفق مع تلك النتائج الدراسة التي أجراها الجعنيني (1995) في الأردن، إذ وجد أن أفراد العينة العاملين في الريف أكثر ميلاً من معلمي مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني. وأيدت هذه النتيجة أيضاً نتائج دراسة أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a, 1993 b) التي أُجريت في إسرائيل، إذ بينت أن المعلمين العرب العاملين في مدارس الأرياف أكثر شدة وقسوة واستخداماً للعقاب البدني من المعلمين العرب العاملين في مدارس المدن.

إلاّ أن نتائج الدراسة الحالية تعارضت مع نتائج دراسة أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993) التي أظهرت أن المعلمين اليهود العاملين في الريف الإسرائيلي (الكيبوتس) أكثر إنسانية من معلمي اليهود العاملين في المدن، ربما هذا عائد حسب وجهة نظر ليون Leon الوارد في أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993 a) إلى طبيعة مجتمع الكيبوتس الذي أُسس على مبادئ وقيم التعاون، الاشتراكية، الديمقراطية، المساواة، اللاتسلط، التطوعية، الاعتماد على النفس، احترام شخصية الفرد وتطوير قدراته في جميع مجالات الإنتاج والاستهلاك والتعليم. وهي مبادئ وقيم ترفض استخدام العقاب البدني.

وقد تُعزى نتيجة الدراسة الحالية والتي بينت أن معلمي مدارس القرى (الريف) أكثر ميلاً من معلمي مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني إلى: الثقافة العامة للتربية، التنشئة الاجتماعية، وطبيعة المجتمع القروي. إذ أن المجتمعات القروية في فلسطين هي مجتمعات تقليدية تتصف بالنظام الهرمي في السلطة، وتنظيم العلاقات بين الأفراد، إذ أن الصغير عليه احترام وطاعة الكبير، وتتم السيطرة على سلوك الفرد باستخدام وسائل ضبط خارجية مثل الضرب، والعقاب من قبل الأهالي، والمعلمين (Abu Saad & Hendrix, 1993). ويضيف شرابي (1981) أن العقاب البدني أكثر طرائق التأديب استخداماً في المجتمع العربي فهو وسيلة لتأكيد السلطة، وفرض الخضوع والطاعة على الطفل. وبالتالي فإن الشخصية التي يهدف إليها المجتمع وينتجها بوساطة العائلة هي شخصية تتميز برضوخها للسيطرة، وبتهربها من المسؤولية، واتكاليتها وهذه الشخصية ترتبط في ولائها بالعائلة وبالعشيرة. كما أن الثقافة وأساليب التنشئة الاجتماعية في القرى تؤيد استخدام العقاب البدني وتعتبره أسلوباً طبيعياً ومسلماً به لتربية الأطفال (Deley, 1988). وهذا قد يؤثر في اتجاهات معلمي مدارس القرى ويجعلهم أكثر ميلاً نحو استخدام العقاب البدني من معلمي مدارس المدن. وهذا التفسير للمعلومات يدعمه عدد من النظريات والدراسات. فقد أشارت النظرية الاجتماعية النفسية الواردة في (حزان، 1996)، ونظرية الإسقاط الثقافي (Cultural Spillover) لـ ستراوس (Straus, 1991) إلى أن الإنسان يتقبل العنف (الضرب) عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكاً ممكناً، ومسموحاً به. وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات. إذ وجدت أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع. فإذا كانت الثقافة تعزز استخدامه فإن أفراد المجتمع يميلون لاستخدامه والعكس صحيح (Rohner et al., 1991; Bryan & Freed, 1982; Ball, 1989; Deley, 1988; Flynn, 1996; عيوش, 1996) كما أنه من المحتمل أن معلمي مدارس القرى لا يتقون بفاعلية الأساليب البديلة عن الضرب، ويقاومون عملية التغيير واستخدام أساليب تربوية حديثة. وهذا يتفق مع ما جاء به شرابي (1981) الذي أشار إلى أن التغيير الاجتماعي في العالم العربي بطيء ومحدود، فالقواعد والقيم الاجتماعية والمواقف ووجهات النظر التقليدية لا تتغير.

وربما يُعزى هذا التفسير للوضع الاقتصادي الاجتماعي للطلبة. فقد أشارت نتائج الأبحاث أن هناك علاقة بين استخدام العقاب البدني والوضع الاقتصادي الاجتماعي للطلبة. فمثلاً الدراسة التي قام بها همبرت (Humbert, 1990) في ولاية كاليفورنيا (California) بينت أن معظم العاملين في مدارس طلابها من ذوي الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية المتدنية يؤيدون استخدام العقاب البدني. ويؤيد في ذلك أبو سعد وهندريكس (Abu Saad & Hendrix, 1993) إذ أشارت نتائج دراستهما إلى أن معلمي المدارس التي طلابها من خلفية اجتماعية متدنية يتبعون أساليب ضبط شديدة. وربما يعود ذلك إلى أن الطالب الذي يأتي من طبقة اجتماعية متدنية، ينمو في جو معتاد على الضرب، وبالتالي يجده طبيعياً فيسكت عليه، ويتقبله بشكل اعتيادي، وهؤلاء ينحدرون من القرى. في حين أن الطالب الذي يأتي من طبقة اجتماعية اقتصادية وسطى غالباً لم يُضرب وبالتالي يرفضه، مما يدفع المعلم إلى التمادي في استخدام الضرب مع طلبة مدارس القرى اعتقاداً بأن العقاب البدني أسهل وسيلة ويعطي نتائج سريعة "أنظر ملحق 14" (Bryan & Freed, 1983; Grasmick et al., 1992; 1988, كامل).

وقد تعود هذه النتيجة إلى قلة تعليم الأهالي في القرية، وعدم إطلاعهم على أساليب التربية السليمة في التعامل مع أبنائهم. مما قد يجعلهم يفضلون استخدام العقاب البدني في معتقداتهم أو ممارساتهم (Flynn, 1996 b; 1981, شرابي). وبالتالي يجدونه طبيعياً فلا يعارضون استخدامه من قبل المعلمين، مما يؤثر في اتجاهات معلمي مدارس القرى ويجعلهم أكثر ميلاً نحو استخدامه. لا سيما أن الدراسات قد بينت أن السبب الرئيس وراء تأييد العقاب البدني في المدرسة هو تأثير البيت، إذ أن غالبية الأُسَر تقوم بضرب أبنائها (Gursky, 1992; 1996, عيوش) . ومن ناحية أخرى فقد ذكر أفراد عينة الدراسة الحالية أن الكثير من أهالي القرى يشجعون المعلمين ويطالبونهم بضرب أبنائهم في المدارس (أُنظر ملحق 14). ويدعم ذلك نتائج دراسة (Straus, 1991; Greven, 1990).

ومن المحتمل أن يكون معلمو المدن أكثر تأهيلاً وتعليماً، ويتمتعون بوضع اقتصادي اجتماعي أفضل من معلمي القرى، مما يؤدي الى معارضتهم لاستخدام العقاب البدني. وهذا ما دعمته نتائج اختبار (كا^2) لتأثير موقع المدرسة في الاتجاهات نحو العقاب البدني ومترتباته. إذ كانت نسبة الموافقين من معلمي مدارس القرى على "ممارسة العقاب البدني إذ أُحسن استخدامه" (76٪)، في حين كانت النسبة لدى معلمي مدارس المدن (57٪). وقد كانت قيمة (كا^2= 46.18) وهي دالة عند مستوى (0.000= α). وهذا ينطبق على بقية أسئلة الاتجاهات، فمعلمو مدارس القرى يعتقدون أن العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية، وأنه يؤدي الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة. كما أنه ضروري لضبط السلوك داخل الصف (أنظر ملحق 10).

أما بالنسبة لمترتبات العقاب البدني من وجهة نظر معلمي مدارس المدن فإنهم يرتبونها كالآتي: تكوين اتجاهات سلبية لدى الطالب نحو المدرسة (81٪)، ثم نفوره من حصة المعلم الذي ضربه (79٪)، وعجزه في تعليم الطالب سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي عوقب من أجله (56.2٪). وأخيراً عصيان الطالب وتمرده على المدرسة (53٪) (أنظر ملحق 10).

تأثير سنوات الخبرة التدريسية:

لم تتوصل نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومتوسطات سنوات الخبرة لديهم عن مستوى الدلالة (0.05 =α). إذ بلغ قيمة معامل الارتباط بين اتجاهات المعلمين وسنوات الخبرة (ر= – 0.07)، وهذه القيمة ضعيفة بشكل عام وليس لها أي دلالة إحصائية. وقد تبين من خلال جدول متوسطات الاتجاهات (7) تقارب بين متوسطات الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني لدى أفراد العينة الذين لهم سنوات مختلفة في التدريس، حيث تراوحت بين (م=3.05) كأعلى قيمة في فئة سنوات الخبرة (16–20)، وبين (م=2.70) كأدنى قيمة في فئة سنوات الخبرة (21–25). وقد تدل هذه النتائج أن هناك تقارباً في الميل يتعلق بعدم اللجوء الى استخدام العقاب البدني بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة في التدريس. وتوحي هذه النتيجة بأن أثر متغير الجنس، أو المؤهل العلمي، أو السلطة المشرفة على المدرسة، أو موقع المدرسة ربما يكون أقوى من تأثير سنوات الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني. وهذا ما دعمته نتائج اختبار معامل الانحدار (أُنظر جدول 11).

كما بينت الدراسة الحالية أيضاً عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة ومتوسطات سنوات الخبرة لديهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). إذ سجل معامل الارتباط بين متوسطات مترتبات العقاب البدني وسنوات الخبرة قيمة (ر= 0.012)، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (n = 689)، وهذه القيمة ضعيفة وليس لها أي دلالة إحصائية. وقد تبين من خلال جدول متوسطات المترتبات (8) تقارب بين متوسطات مترتبات العقاب البدني من وجهة نظر أفراد العينة الذين لهم سنوات مختلفة في التدريس، حيث تراوحت بين (م=2.58) كأعلى قيمة في فئة سنوات الخبرة (26 سنة فأكثر)، وبين (م=2.37) كأدنى قيمة في فئة سنوات الخبرة (21-25). وقد تدل هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين للنتائج المترتبة على استخدام العقاب البدني بغض النظر عن عدد السنوات في التدريس. وتوحي هذه النتيجة بأن أثر العوامل الشخصية أو ظروف الواقع العملي أو التدريب العملي على الوسائل البديلة ربما يكون أقوى من تأثير سنوات الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته. إذ أشار رست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983) الى أنه إذا تدرب المعلم تدريباً جيداً على الوسائل البديلة لضبط السلوك، فإنه يعارض استخدام العقاب البدني بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة.

وهناك بعض الدراسات كانت نتائجها مشابهة لنتائج هذه الدراسة، ومنها من يختلف. فقد أظهرت نتائج دراستي البطش (1991) ; وستوتز (Stutz, 1981) عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لعامل الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني. بينما وجدت دراسات أخرى قام بها الجعنيني (1995); والشيخ وسلامة (1982); وكندي (Kennedy, 1995); ورست وكينارد (Rust & Kinnard, 1983); وبيرسي (Peercy, 1988) أنه كلما زادت عدد سنوات الخبرة عند المعلمين قل ميلهم نحو استخدام العقاب البدني. فقد أشارت دراسة كندي (Kennedy, 1995) الى أن المعلمين الجدد يؤيدون بقوة الوسائل البديلة للعقاب البدني، ولكنهم يعانون من فشل وخيبة عندما يطبقون الأساليب والمهارات التي تعلموها حديثاً في الجامعات. فيلجأون الى ردود فعل أوتوماتيكية مثل الأساليب الشديدة لضبط النظام، ولكن مع الوقت تزداد مهارتهم وخبرتهم فيكتشفون عدم فاعلية العقاب البدني فيقللوا من استخدامه. في حين أظهرت دراسات أخرى نتائج معاكسة لذلك مفادها أن المعلمين يزداد لديهم الميل نحو استخدام العقاب البدني كلما ازدادت سنوات خبرتهم في التعليم (Risinger, 1990; Dolye, 1993).

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة تُوصي الدراسة بما يلي:

إجراء الباحثين لمجموعة من الدراسات حيث تشمل مدارس من المحافظات الفلسطينية الأخرى بهدف التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته في هذه المدارس. ولا يكفي قياس اتجاهات المعلمين فقط، وانما من الضروري إجراء دراسة هدفها معرفة الخصائص النفسية والاجتماعية لمستخدمي العقاب البدني من معلمين ومعلمات (كالانبساطية- التزمت- التسلط- مفهوم الذات). وليس هذا

فحسب فمن المهم البحث عن الأسباب الكامنة وراء استمرارية تأييد المعلمين لاستخدام العقاب البدني في فلسطين، وإجراء دراسات هدفها الإطلاع على تأثير متغيرات أخرى تتعلق بالمعلم ولها تأثير في اتجاهاتهم نحو استخدام العقاب البدني مثل تاريخ تعرضه للعقاب البدني، المرحلة التعليمية التي يُعلّم فيها، تخصصه الجامعي، مستوى رضاه واقتناعه بالعمل، وطبيعة المساقات التربوية التي تعلمها في الجامعة. كما توصي الدراسة بفحص العلاقة بين الاتجاهات والممارسة الفعلية للعقاب البدني لدى معلمي المدارس الفلسطينية. إضافة إلى ذلك توصي الدراسة ببحث مدى ممارسة العقاب البدني في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة، وبضرورة بحث أثر العقاب البدني على تحصيل الطلبة في هذه المدارس. كما توصي بإجراء دراسة تعتمد التجريب العلمي للوصول إلى الآثار النفسية المترتبة على استخدام العقاب البدني. ولأن المعلم والطالب لا ينفصلان عن المدرسة يُوصى بإجراء دراسات ذات متغيرات أخرى تتعلق بالمدرسة ولها تأثير في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني مثل تخصص المدرسة (أكاديمي، تجاري، صناعي، تربية خاصة)، ثقافة المدرسة، عدد طلابها، عدد طلاب الصف، وطبيعة المدرسة من حيث جنس الطلبة (ذكور، إناث، مختلطة).

وترى الدراسة أن هناك دوراً للمعلمين وللمدرسة في تغيير الوضع القائم بما يخص العقاب البدني، إذ يمكن أن يستخدم المعلمون الأساليب البديلة للعقاب البدني من أجل ضبط النظام وتعديل سلوك الطلبة ويمكن الاستعانة بالبدائل الواردة في (ملحق رقم 15). كذلك توصي الدراسة بضرورة أن توفر المدرسة برنامجاً لتأهيل أولياء أمور الطلبة يمكّنهم من استخدام أساليب بديلة عن العقاب البدني مع أبنائهم في البيت. كما تستطيع المدرسة أن توزع مواد ومنشورات على أولياء الأمور للإطلاع على نتائج الدراسات التي أجريت حول مترتبات العقاب البدني. وهذا يتطلب تفعيل التعاون ما بين المدرسة والبيت لحل المشكلات السلوكية والأكاديمية للحد من استخدام العقاب البدني دون الاكتفاء بمناقشة التحصيل العلمي فقط.

كما ترى الدراسة أن هناك دوراً مهماً لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية من أجل تحسين الوضع القائم في المدارس فيما يتعلق بالعقاب البدني، وبما أن نتائج الدراسة الحالية قد بيّنت أن المعلمين العاملين في مدارس القرى، والمدارس الحكومية، والمعلمين غير الجامعيين، والمعلمين غير المؤهلين تربوياً، والمعلمين الذكور قد يميلون إلى استخدام العقاب البدني في مدارسهم، توصي الدراسة الوزارة بإعادة تأهيل المعلمين غير الجامعيين وغير المؤهلين تربوياً، وتوعية المعلمين تربوياً؛ وذلك من خلال توفير نشرات تربوية، وعقد حلقات دراسية، وإعداد ورش تدريبية في مجال التعامل مع الطلبة، وأساليب حل المشكلات، ومهارات تعديل السلوك، وأساليب التدريس التي تحد من احتمال استخدام العقاب البدني. كما يمكن إطلاع المعلمين على نتائج الأبحاث المتعلقة بالعقاب البدني بما فيها نتائج الدراسة الحالية عن طريق نشرها في مجلات تربوية عربية، أو إذاعتها عبر وسائل الإعلام المحلية. وترى الدراسة أن كل هذا لا يكفي، لذلك توصي وزارة التربية والتعليم بضرورة توفير الدعم المادي والنفسي والاجتماعي للمعلمين للحد نوعاً ما من الإحباط والتوتر مما يقلل فرص استخدام العقاب البدني، وضرورة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلم الناجح في معالجة

القضايا السلوكية، وللذي يلتحق بدورات تأهيلية مستمرة من أجل تحفيز الآخرين. وهذا يحتاج أيضاً إلى تخفيض نصاب الجدول الدراسي الأسبوعي لمربي الصف، وزيادة حصة له للقاء طلبته وتفهم مشكلاتهم وحاجاتهم، ومتابعة الفروق الفردية. كما توصي الدراسة بتحسين مستوى النشاطات اللامنهجية، وزيادة المرافق الحيوية وتطويرها، وللتحقق من فاعلية كل ذلك في المدارس ولدراسة حاجات المعلمين والطلبة، توصي الدراسة بتعيين مُرشداً تربوياً متفرغاً في كل مدرسة لمتابعة هذه الأمور. إضافة إلى ذلك توصي الدراسة بضرورة أن تنسق الوزارة مع كليات التربية في الجامعات المحلية لإيجاد مساقات تربوية (نظرية، عملية) تتعلق بإدارة السلوك وبالوسائل البديلة للعقاب البدني، وأن يزوَّد المعلم بتلك المساقات والمهارات. وأن تهتم الوزارة عند إعداد المناهج الفلسطينية الحديثة بربطها بالواقع الثقافي، الاجتماعي، الجغرافي، التاريخي لفلسطين لشد انتباه واهتمام الطلبة وزيادة عنصر التشويق لديهم. ونظراً لأنه لا يوجد في قوانين التربية والتعليم ما يمنع استخدام العقاب البدني بشكل قطعي، وإنما هناك إشارة إلى ضرورة تجنبه. لذا يوصى بسنّ قوانين واضحة وصارمة وصريحة.

وأخيراً فإن الدراسة ترى أن لوسائل الإعلام المحلية المرئية والمقروءة والمسموعة دوراً هاماً وفعّالاً في توعية الناس بمترتبات العقاب البدني من خلال تزويدهم بالوسائل البديلة للعقاب البدني في المدرسة والمجتمع. كما توصي الدراسة بضرورة عقد مؤتمرات تربوية ومنتديات وورش عمل لمناقشة قضية استخدام العقاب البدني.

المراجـــع العربيـــة

الأبشيهي (د. ت). المستطرف في كل فن مستظرف. القاهرة: دار إحياء التراث العربي.

الأبراشي، محمد (1966). الاتجاهات الحديثة في التربية. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابى الحلبي وشركاه.

الأبراشي، محمد عطية (1985). التربية الإسلامية وفلاسفتها. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابى الحلبي وشركاه.

ابن خلدون، عبد الرحمن (1981). مقدمة بن خلدون. بيروت: دار القلم.

أبو الرب، حسن (1997، تشرين أول، 18) إلى وزارة التربية والتعليم. الأيام: صحيفة يومية، 3(655)، ص.19 .

أبو عليا، محمد (1992). العقاب كما يراه المعلمون والطلبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 2(1)، 227-272 .

أبو عياش، علي(1997، آذار، 20). التربية المتسلطة تنتج شخصية انطوائية. القدس: صحيفة يومية، العدد (9902)، ص. 11.

الأمم المتحدة (1991). اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل. نيويورك: الأمم المتحدة.

الأهواني، أحمد (1955). التربية في الإسلام. القاهرة: دار إحياء الكتب.

البطش، محمد (1991). الاتّجاهات نحو العقاب البدنيّ وممارسته في المدرسة الأُردنية. دراسات، 18(أ)، العدد(2)، 24-60.

بن حجاج، مسلم (1978). صحيح مسلم. بيروت: دار الفكر.

بني عواد، عبد المنعم (1994). اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو العقاب وممارسته في المدارس الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

التأكيد على أهمية التوعية لمواجهة ظاهرة العنف ضد الأطفال. (1998، آذار، 21) القدس: صحيفة يومية، العدد (10263) ، ص. 10.

جبر، أحمد فهيم (1988). التعليم الشعبي في فلسطين. مجلة هدى الإسلام. العدد(5)، 45.

الجزيّرَى، عبدالرحمن (د. ت). كتاب الفقه على المذاهب الأربعة: قسم العقوبات الشرعية، مجلد 5 . بيروت: دار الإرشاد للطباعة والنشر.

جعارة، يحيى (1992). مضار العقاب على شخصية الطفل. رسالة المعلم، 33(4)، 92-94.

الجعنيني، نعيم (1995). اتجاهات المعلمين نحو العقاب في المدارس الرسمية في محافظة مادبا. دراسات (العلوم الإنسانية)، 22(أ)، العدد(6، الملحق)، 3149-3187.

جلد الأطفال أسلوب تعليمي .. في البيرو. (1998، أيار، 7). القدس: صحيفة يومية، 3(851)، ص. 24.

الحارثي، زايد (1990). قياس الاتجاهات نحو العقاب البدني في المدارس: دراسة في بناء مقياس وتقنية على البيئة السعودية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد (13 الجزء 2)، 97-132.

الحارثي، زايد (1991). إتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة. حولية كلية التربية، جامعة قطر، 2(8)، 299-435.

حسن، زكريا (1996، تشرين ثاني، 8). بعد اعتداء المعلم عليه وعلى زميله في غرفة الصف: الطالب أحمد نعرات(12 عاماً من يافة الناصرة) لا يزال طريح الفراش. الصنارة، 833، ص.15.

حزان، هالة (1996). تحليل لأسباب ظاهرة العنف في المدارس. حوار، العدد(2)، 4-9.

حمدان، محمد (1990). تعديل السلوك الصفي: كتاب يدوي للمعلمين والمرشدين الطلابيين. عمان: دار التربية الحديثة.

حوّى، سعيد (1981). دراسات منهجية هادفة حول الأصول الثلاثة: الله، الرسول، الإسلام، مجلد (3). بيروت: دار عمّار.

مكتبة جامعة بيرزيت

الخطيب، جمال (1987). تعديل السلوك: القوانين والإجراءات. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي (1996). الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 1996/1995، رقم(2)، رام الله ، الضفة الغربية.

الداهودي، ريم (1998، آيار، 6). المسيرة التعليمية والتربوية .. أين كنّا وأين وصلنا؟ القدس: صحيفة يومية، العدد (10306)، ص. 14.

دسوقي، كمال (1961). علم النفس العقابي: أصوله وتطبيقاته. القاهرة: دار المعارف بمصر.

الدسوقي، كمال (1988). ذخيرة تعريفات، مصطلحات، أعلام علوم النفس (جـ2) القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الدلو، فلاح (1996، آيلول، 27). منهج الإسلام في عقوبة التلاميذ. القدس: صحيفة يومية، 9730، ص.19.

رزوق، أ (1979). موسوعة علم النفس. بيروت: الموسوعة العربية للدراسات والنشر.

الروسان، أيوب (1995). أثر العقاب البدني والنفسي على مفهوم الذات لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مدارس لواء بني كنانة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السعيد، كامل (1981). الأحكام العامة للجريمة في قانون العقوبات الأردني: دراسة تحليلية مقارنة. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السكاكيني، خليل (1955). كذا أنا يا دنيا. القدس: المطبعة التجارية.

سكينر، ب ف (1974). تكنولوجيا السلوك الإنساني. (ع، يوسف، مترجم). العدد (32) من سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة.

شرابي، هشام (1981). مقدمات لدراسة المجتمع العربي. بيروت: الأهلية للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، أنور (1983). دراسة تجريبية لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية بالكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، العدد الثامن، 120-100.

الشيخ، سليمان، وسلامة، محمد (1982). اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد(1)، 255-299.

صالح، فريال (1997). ورقة عمل حول العنف في المدارس. عمان: جمعية مراكز الإنماء الاجتماعي.

عبدالله، غسان (محرر) (1996). وقائع المؤتمر الخامس لظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها. رام الله: مركز الدراسات والتطبيقات التربوية.

عبيدات، زهاء الدين (1988). اتجاهات المديرين والمعلمين نحو العقاب المدرسي وممارستهم فيه. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عصا المدرسة أضاعت عين مها! (1996، نيسان، 12). سيدتي، 787، ص. 94-95.

عرفات، كايرو (1996). دور الأسرة في معالجة العنف. في عبدالله، غسان(محرر). وقائع المؤتمر الخامس لظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها(69-72). رام الله: مركز الدراسات والتطبيقات التربوية.

علوان، عبد الله (1982). تربية الأولاد في الإسلام (جـ2). بيروت: دار السلام للطباعة والنشر.

عناني، رنا (a 1998، شباط، 10). 60 ألف متردد على العيادات النفسية ... سنوياً . الحالة النفسية للمواطن الفلسطيني: انتشار لأمراض الاكتئاب والتوتر والإحباط. ملحق الأيام، الديوان: صحيفة يومية، 3 (768)، ص. 1.

عناني، رنا (b 1998، شباط، 24). ظاهرة "العنف" تعود إلى المدارس: هل ضربك المعلم اليوم؟ ملحق الأيام، الديوان: صحيفة يومية، 3 (782)، ص. 1.

عواودة، وديع (1996، تشرين ثاني، 22). كونغ فو وكراتيه في مدارسنا العربية: الشرطة تحقق مع مدير مدرسة ضرب طالباً وسبب له ارتجاجاً في الدماغ. كل العرب، (467)، ص. 4، 5.

عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. إربد: مكتبة الكتاني.

عيوش، ذياب (1996). دور العائلة في منع العنف داخل المدرسة. في عبدالله، غسان(محرر). وقائع المؤتمر الخامس لظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها(64-68). رام الله: مركز الدراسات والتطبيقات التربوية.

الغزالي، الإمام (د. ت). إحياء علوم الدين (جـ1 + جـ2). بيروت: دار المعرفة.

القضاة، قاسم (1996). كيف نُعاقب الطلبة تربوياً. رسالة المعلم، 37(1)، 16-20.

كاظم، محمد (1959). العقوبات المدرسية: بحث ميداني. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل، مصطفى (1988). دراسة تجريبية لأثر التفاعل بين أساليب العقاب والمستوى الاجتماعي/الاقتصادي للتلاميذ على التحصيل في الحساب. علم النفس، العدد(8)، 87-98.

المخزومي، أمل (1995). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات. رسالة الخليج العربي، 53، 15-46.

مدادحة، سلوى، الرشدان، ليلى، وشعبان، عبدالله (1993). العقوبات المدرسية: ما لها وما عليها. رسالة المعلم، 34(4)، 81-95.

المصري، قاسم (1991). اتجاهات معلمي ومعلمات وزارة التربية والتعليم نحو العقاب البدني. رسالة المعلم، 32(1+2)، 42-49.

مصطفى، ابراهيم، الزيات، أحمد، عبدالقادر، حامد، والنجار، علي (1988). المعجم الوسيط. استانبول-تركية: دار الدعوة.

المعلمات أكثر جدية من المعلمين في العملية الإرشادية داخل المدارس. (1998، حزيران، 1). القدس: صحيفة يومية، العدد (10332)، ص. 9 .

منسى، محمود (1991). علم النفس التربوي للمعلمين. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

نجم، محمد (1991). شرح قانون العقوبات الأردني: القسم العام. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبدالمجيد (1985). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

ورشة عمل في غزة حول العنف ضد الأطفال. (1998، آيار، 11). القدس: صحيفة يومية، العدد (10311)، ص. 8.

وفاة طفل ضربه أستاذه في إذنا. (1996، آيار، 28). القدس: صحيفة يومية، العدد (9603)، ص.13.

REFERENCES

Abrahams, N., Casey, K., & Daro, D. (1992). Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention. Child Abuse & Neglect, 16(2), 229-238.

Abu Saad, I., & Hendrix, V. L. (1993a). Pupil control ideology: A comparison of kibbutzim teachers to urban Jewish, urban Arab and bedouin Arab teachers in Israel. Israel Social Science Research, 8(1), 147-157.

Abu Saad, I. & Hendrix, V. L. (1993b). Pupil control ideology in a multicultural society: Arab and Jewish teachers in Israeli elementary schools. Comparative Education Review, 37(1), 21-30.

Agnew, R. (1983). Physical punishment and delinquency: A research note. Youth & Society, 15(2), 225-236.

Alberto, P. A. & Troutman, A. C. (1990). Applied behavior analysis for teachers. Columbus, OH: Merrill.

Allport, C. W. (1954). The nature of prejudice. Cambridge: Addison Wesley.

Anderson, S., & Payne, M. A. (1994). Corporal punishment in elementary education: Views of Barbadian school children. Child Abuse & Neglect, 18(4), 377-386.

Appleton, B. A. (1995). Teacher personality, pupil control ideology, and leadership style. Dissertation Abstracts International, 56(3), 893.

Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1961). Punishment during fixed-interval reinforcement. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 4(4), 343-347.

Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1966). Punishment. In W. K. Honig (Ed.). Operant behaviours: Areas of research and application (pp. 380-447). New York: Appleton-Century-Crofts.

Azrin, N. H., Hake, D. F., & Hutchinson, R. R. (1965). Elicitation of aggression by a physical blow. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 8(1), 55-57.

Azrin, N. H., Hake, D. F., Holz, W. C. & Hutchinson, R. R. (1965). Motivational aspects of escape from punishment. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 8(1), 31-44.

Azrin, N. H., Holz, W. C., & Hake, D. (1963). Fixed-ratio punishment. Journal of the Experimental Analysis of Behaviour, 6(2), 141-148.

Azrin, N. H., Hutchinson, R. R., & Hake, D. F. (1963). Pain-induced fighting in the squirrel monkey. Journal of the Experimental Analysis of Behaviour, 6(4), 620-621.

Azrin, N. H., Hutchinson, R. R., & Sallery, R. D. (1964). Pain-aggression toward inanimate objects. Journal of the Experimental Analysis of Behaviour, 7(3), 323-228.

Ball, J. (1989). The national pta's stand on corporal punishment. The Education Digest, 54(8), 23-25.

Bandura, A. (1965). Behavior modification through modeling procedures. In L. Krasner & L. P. Ullman (Eds.). Research in behavior modification: New developments and implications(pp. 310-340). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

Bauer, G. B., Dubanoski, R., Yamauchi, L. A., & Honbo, K. A. (1990). Corporal punishment and the schools. Education and Urban Society, 22(2), 285-299.

Benthall, J. (1991). Invisible wounds: Corporal punishment in British schools as a form of ritual. Child Abuse & Neglect, 15(4), 377-388.

Bongiavanni, A. F. (1979). An analysis of research on punishment and its relation to the use of corporal punishment in the schools. In I. A. Hyman & J. H. Wise (Eds.). Corporal punishment in American education: Readings in history, practice, and alternatives(pp. 351-372). Philadelphia: Temple University Press.

Bower, M. E., & Knuston, J. F. (1996). Attitudes toward physical discipline as a function of disciplinary history and self-labeling as physically abused. Child Abuse & Neglect, 20(8), 689-699.

Brophy, J. E. (1981). Teacher praise: A functional analysis. Review of Educational Research, 51 (1), 5-39.

Brooks-Klein, V. (1995). Validation of the teacher variance inventory (revised) and its relationship to the survey of attitudes toward children. Dissertation Abstracts International, 56 (6), 2169..

Brown, W. E., & Payne, T. (1988a). Policies/practices in public school discipline. Academic Therapy, 23(3), 297-301.

Brown, W. E., & Payne, T. (1988b). Discipline: Better or worse? Academic Therapy, 23(4), 437-443.

Bryan, J. W., & Freed, F. W. (1982). Corporal punishment: Normative data and sociological and psychological correlates in a community college population. Journal of Youth and Adolescence, 11(2), 77-87.

Bryant, J. (1977). An analysis of the perceived attitudes and behavioral response of disciplinarians and their use of a selected punishing stimulus. Dissertation Abstracts International, 38, 6424A.

Bugelski, B. R. (1979). Principles of Learning and memory. United State of America: Prager Publisher.

Buntain-Ricklefs, J. J., Kemper, K. J., Bell, M. & Babonis, T. (1994). Punishment: What predicts adult approval. Child Abuse & Neglect, 18(11), 945-955.

Caffyn, R. E. (1987). Rewards and punishments in schools: A study of their effectiveness as perceived by secondary school pupils and their teachers. School Psychology International, 8(2 and 3), 85-94.

Caffyn, R. E. (1989). Attitudes of British secondary school teachers and pupils to rewards and punishments. Educational Research, 31(3), 210-220.

Carey, T. A. (1994). Spare the rod and spoil the child. Is this a sensible justification for the use of punishment in child rearing? Child Abuse & Neglect, 18(12), 1005-1010.

Catron, T. F., & Masters, J. C. (1993). Mothers' and children's conceptualization of corporal punishment. Child Development, 64(6), 1815-1828.

Charlton, T., & David, K. (Eds.) (1993). Managing misbehaviour in schools. United State of America: Routledge.

Chmelynski, C. (1996a). Is paddling on its way. The Education Digest, 61(7), 49-52.

Chemlynski, C. (1996b). Discipline as teaching. The Education Digest, 62(3), 42-44.

Cherian, V. I. (1994). Self-reports of corporal punishment by Xhosa children from broken and intact families and their academic achievement. Psychological Reports, 74(1part3), 867-874.

Christenson, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist? School Psychology Quarterly, 10, 118-132.

Clarizio, H. (1975). Some myths regarding the use of corporal punishment in the schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, D. C. , March 30 - Apr 3) (ED 109829).

Clarizio, H. F., & McCoy, G. F. (1983). Behaviour disorders in children. New York: Harper Row.

Clarke, J., Liberman-Lascoe, R. & Hyman, I. A. (1982). Corporal punishment in school as reported in nationwide newspapers. Child & Youth Services, 4(1/2), 47-55.

Conlee, K. (1986). Emotional abuse: The hidden crime in the classroom. Contemporary Education, 57(2), 66-71.

Cook, A. F. (1991). Trends in the use of corporal punishment in public school systems in the United States. Dissertation Abstracts International, 52(2), 356.

Crokenberg, S. (1987). Predictors and correlates of anger toward and punitive control of toddlers by adolescent mothers. Child Development, 58(4), 964-975.

Cryan, J. (1987). The banning of corporal punishment. Childhood Education, 63(3), 146-153.

Curwin, R. L. (1995). A humane approach to reducing violence in schools. Educational Leadership, 52(5), 72-75.

Cvetkovich, Boumgerdner, & Trimble. (1983). Social psychology. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Daro, D. & Mitchell, L. (1988). Child abuse fatalities remain high: The results of the 1987 annual fifty States survey. Chicago: National Committe for Prevention of Child Abuse.

Davis, P. W. (1996). Threats of corporal punishment as verbal aggression: A naturalistic study. Child Abuse & Neglect, 20(4), 289-304.

Deley, W. W. (1988). Physical punishment of children: Sweden and the U.S.A. Journal of Comparative Family Studies, 19(3), 419-431.

Diamantes, T. (1992). Alternatives to corporal punishment. The Clearing House, 65(4), 233-235.

Diamantes, T. (1994). Student teachers and the corporal punishment debate. Paper presented at the Annual Mid-South Educational Research Association Conference (Little Rock, AR, November 8-10, 1989).

Dill, V. S., & Haberman, M. (1995). Building a gentler school. Educational Leadership, 52(5), 69-71.

Doyle, J. P. (1993). Corporal punishment: A descriptive survey of patterns and practices in Kansas public schools. Dissertation Abstracts International, 54(4), 1164.

Dreikurs, R. (1968). Psychology in the classroom. New York: Harper & Row.

Dubanoski, R. A., Inaba, M. S., & Gerkewicz, K. (1983). Corporal punishment in schools: Myths, problems and alternatives. Child Abuse & Neglect, 7(3), 271-278.

Durant, W. (1950). The age of faith. New York: Simon and Schuster.

Ebel, R. (1977). A case for the use of corporal punishment by teachers. In Hamechek, D. (Ed.). Human dynamics in psychology and education. (261-264). Boston Mass: Allyn and Bacan.

Elam, S. M. (1989). The second Gallup/Phi Delta Kappa Poll of teachers' attitudes toward the public schools. Phi Delta Kappen, 70(10), 785-798.

Elam, S. M., Rose, L. C., & Gallup, A. M. (1991). The 23rd annual gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. Phi Delta Kappen, 73(1), 41-42.

Elbedour, S., Center, B. A., Maruyama, G. M., & AviAssor. (1997). Physical and Psychological maltreatment in schools: The abusive behaviors of teachers in bedouin school in Israel. School Psychology International, 18(3), 201-217.

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield, J. & Travers, J. F. (1996). Educational Psychology effective teaching effive learning. London: Brown & Benchmark Publishers.

Ellison, C. G., & Sherkat, D. E. (1993). Conservative Protestantism and support for corporal punishment. American Sociological Review, 58(1), 131-144.

Elrod, W. T., & Terrell, S. M. (1991). Schools without corporal punishment: There are alternatives. Contemporary Education, 62(3), 188-193.

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. Elementary School Journal, 80 (50), 219-231.

Essex, N. L. (1989). Corporal punishment: Ten costly mistakes and how to avoid them. Principal, 68(5), 42-44.

Evans, E. D., & Richardson, R. C. (1995). Corporal punishment: What teachers should know. Teaching Exceptional Children, 27(2), 33-36.

Evertson, C. M. (1985). Training teachers in classroom management: An experimental study in secondary school classrooms. Journal of Educational Research, 79(1), 51-58.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. Journal of Educational Psychology, 74 (4), 485-498.

Feshbach, S., & Feshbach, N. D. (1975). Alternatives to corporal Punishment: Implications for training and controls. Journal of Clinical Child Psychology, 2(1), 46-49.

Flynn, C. P. (1994). Regional differences in attitudes toward corporal punishment. Journal of Marriage and the Family, 56(2), 314-324.

Flynn, C. P. (1996a). Normative support for corporal punishment: Attitudes, correlates, and implications. Aggression and Violent Behavior, 1(1), 47-55.

Flynn, C. P. (1996b). Regional differences in spanking experiences and attitudes: A comparison of northeastern and southern college students. Journal of Family Violence, 11(1), 59-80.

Forness, S. R. & MacMillan, D. L. (1970). The orgings of behavior modification with exceptional children. Exceptional Children, 37(1), 93-100.

Forness, S. R., & Sinclair, E. (1984). Avoiding corporal punishment in school: Issues for school counselors. Elementary School Guidance & Counseling, 18(4), 268-276.

Fulgate, J. (1980). What the bible says about child training. Tempe, AZ: Altheia.

Gaddis, R. G. (1978). Punishment: A reaffirmation. The Clearing House, 52 (1), 5-6.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). Educational psychology. Boston: Houghton Mifflin Company.

Garbarino, J. (1987). What can the schools do on behalf of the psychologically maltreated child and the community. School Psychology Review, 16(2), 181-187.

Gil, D. (1970). Violence against children. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Gist, L. K. (1996). A study of selected discipline practices used in public primary schools of Texas as affected by the gender of the principal and the gender of the primary school student. Dissertation Abstracts International, 56(9), 3388.

Good, T. & Brophy, J. (1990). Educational psychology: A realistic approach. New York: Longman.

Graham, B. J. (1993). An assessment of alternatives to corporal punishment in Oklahoma public elementary schools. Dissertation Abstracts International, 53(8), 2619.

Grasmick, H. G., Morgan, C. S., & Kennedy, M. B. (1992). Support for corporal punishment in the schools: A comparison of the effects of socioeconomic status and religion. Social Science Quarterly, 73(1), 177-187.

Graziano,A. M., & Namaste, K. A. (1990). Parental use of physical force in child discipline: A survey of 679 college students. Journal of Interpersonal Violence, 5(4), 449-463.

Gregory, J. F. (1995). The crime of punishment: Racial and gender disparities in the use of corporal punishment in U.S. public schools. Journal of Negro Education, 64(4), 454-462.

Greven, P. (1991). Spare the child: The religious roots of punishment and the psychological impact of physical abuse. New York: Alfred A. Knopf.

Gursky, D. (1992). Spare the child? Teacher Magazine, 3(5), 16-19.

Haeuser, A. A. (1990). Can we stop physical punishment of children? The Education Digest, 56(1) 67-69.

Hake, D. F., & Azrin, N. H. (1965). Conditioned punishment. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 8(5), 279-293.

Harrop, A. & Williams, T. (1992). Rewards and punishments in the primary school: Pupils' perceptions and teachers' usage. Educational Psychology in Practice, 7 (4), 211-215.

Hart, S. T. (1987). Psychological maltreatment in schooling. School Psychology Review, 16(2), 169-180.

Haussecker, W. L. (1995). Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs of child abuse and its prevention. Dissertation Abstracts International, 33(3), 780.

Heitzman, A. J. (1983). Discipline and the use of punishment. Education, 14 (1), 17-22.

Hoffman, M. (1970). Moral development. In P. Mussen (Ed.). Carmichael's manual of child psychology (261-360). New York: John Wiley & Sons.

Humbert, C. A. (1990). Teachers' and administrators' beliefs about the use of corporal punishment in California public schools. Dissertation Abstracts International, 51(4), 1111

Hyman, I. A. (1988). Should children ever be hit? Journal of Interpersonal Violence, 3(2), 42-45.

Hyman, I. A. (1990). Reading, writing, and the hickory stick: The appalling story of physical and psychological abuse in American schools. Lexington, Mass: Lexington Books.

Hyman, I. A., Clarke, J., & Erdlen, R. J. (1987). Analysis of physical abuse in American schools. Aggressive Behavior, 13(1), 1-7.

Hyman, I. A. & D'Alessandro, J. (1984). Good old-fashioned discipline: The politics of punitiveness. Phi Delta Kappan, 66(1), 39-46.

Hyman, I. A., McDowell, E., & Raines, B. (1978). Corporal punishment and alternatives in the schools: An overview of theoretical and practical issues. Inequity in Education, 23(1), 1-10.

Hyman, I. A. & Wise, J. H. (Eds.) (1979). Corporal punishment in American education: Readings in history, practice, and alternatives. Philadelphia: Temple University Press.

Hyman, I. A., Zelikoff, W. & Clarke, J. (1988). Psychological and physical abuse in the schools: A paradigm for understanding post-traumatic stress disorder in children and youth. Journal of Traumatic Stress, 1(2), 243-267.

Jeffries, D. C. (1990). An analysis of perceptions among school board chairpersons, selected school personnel, and selected students regarding the use of corporal punishment in Tennessee's public schools. Dissertation Abstracts International, 51(5), 1509.

Johns, F. A., & MacNaughton, R. H. (1990). Spare the rod: A continuing controversy. The Clearing House, 63(9), 388-392.

Jones, C. E. (1989). School board policies on the use of corporal punishment in public schools in Illinois, 1987-1988. Dissertation Abstracts International, 49(11), 3220.

Jones, D. (1993). Behavioural approaches to the management of difficult behaviour. In V. P. Varma (Ed.). Management of behaviour in schools(21-36). New York: Longman Group UK Limited.

Kaplan, C. (1992). Teachers' punishment histories and their selection of disciplinary strategies. Contemporary Educational Psychology, 17(3), 258-265.

Kaufman, J. & Cicchetti, D. (1989). The effects of maltreatment on school age children's socioemotional development: Assessments in a day camp setting. Developmental Psychology, 25, 516-524.

Kazdin, A. E. (1989). Behavior modification in applied settings. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Keeshan, B. (1989). Banning corporal punishment in the classroom. The Education Digest, 54(8), 18-22.

Kelder, L. R., McNamara, J. R., Carlson, B., & Lynn, S. J. (1991). Perceptions of physical punishment: The relation to childhood and adolescent experience. Journal of Interpersonal Violence, 6(4), 432-445.

Kennedy, J. H. (1995). Teachers, student teachers, paraprofessionals, and young adults' judgments about the acceptable use of corporal punishment in the rural south. Education and Treatment of Children, 18(1), 53-64.

Kiernan, S. M. (1994). Principals' beliefs regarding the use of corporal punishment in Tennessee's first district public schools. Dissertation Abstracts International, 55(6), 1437.

Killory, J. F. (1974). In defense of corporal punishment. Psychological Reports, 35 (part 1), 575-581.

Koslofsky, N. (1979). Paddling doesn't work. The Clearing House, 52(2), 232-233.

Kounin, J. (1977). Discipline and group management. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Lamberth, J. (1979). The effects of punishment on academic achievement: A review of recent research. In I. A. Hyman & J. H. Wise (Eds.). Corporal punishment in American education: Readings in history, practice, and alternatives (384-393). Philadelphia: Temple University Press.

Larzelere, R. E. (1986). Moderate spanking: Model or deterrent of children's aggression in the family? Journal of Family Violence, 1 (1), 27-36.

Levin, P. G. (1983). Teachers' perceptions, attitudes, and reporting of child abuse/neglect. Child Welfare, 62(1), 14-20.

Lunenburg, F. C. (1991). Pupil control ideology and behavior as predictors of environmental robustness: Public and private schools compared. Journal of Research and Development in Education, 24(3), 14-19.

Macmillan, D. L., Forness, S. R., & Trumbull, B. M. (1973). The role of punishment in the classroom. Exceptional Children, 40(2), 85-96.

MacNaughton, R. H., & Johns, F. A. (1991). Developing a successful schoolwide discipline program. NASSP Bulletin, 75(536), 47-57.

Manning, J. (1979). Discipline in the good old days. In I. A. Hyman & J. H. Wise (Eds.). Corporal punishment in American Education: Readings in history, practice, and alternatives(50-61). Philadelphia: Temple University Press.

Matson, J. L., & Dilorenzo, T. M. (1984). Punishment and its alternatives: A new perspective for behavior modification. New York: Springer Publishing Company.

Maurer, A. (1974). Corporal punishment. American Psychologist, 29(8), 614-626.

McCord, J. (1988). Parental behavior in the cycle of aggression. Psychiatry, 51(1), 14-23.

McCord, J. (1991). Questioning the value of punishment. Social Problems, 38 (2), 167-179.

McDaniel, T. R. (1977). The teacher's ten commandments. Phi Delta Kappen, 60, 703-708.

McFadden, A. C., Marsh II, G. E., Price, B. J., & Hwang, Y. (1992). A study of race and gender bias in the punishment of handicapped school children. The Urban Review, 24(4), 239-251.

McFadden, M. (1987). Corporal punishment: Legalized child abuse. Education Canada, 27(3), 4-7.

Medway, F. J., & Smircic, J. M. (1992). Willingness to use corporal punishment among school administrators in south Carolina. Psychological Reports, 71(2), 65-66.

Merrett, F., & Tang, W. M. (1994). The attitudes of British primary school pupils to praise, reward, punishments and reprimands. British Journal of Educational Psychology, 64(part 1), 91-103.

Merriam-Webster's collegiate dictionary. (1983). Springfield, MA: G. &C. Merriam-Webster Company.

Moelis, C. (1989). Abolishing corporal punishment in schools: A crucial step toward preventing child abuse. Children's Legal Rights Journal, 9(3), 2-5.

Monyooe, L. A. (1993). Perspective reports of corporal punishment by pupils in Lesotho schools. Psychological Reports, 73(2), 515-518.

Morgan, R. A. (1995). Factor that impact the use of corporal punishment in Georgia public school systems. Dissertation Abstracts International, 56(3), 784.

Morris, R. C., & Elliott, J. C. (1985). Understanding alternatives for classroom discipline. The Clearing House, 58(9), 408-412.

Muller, R. T., Hunter, J. E., & Stollak, G. (1995). The intergenerational transmission of corporal punishment: A comparison of social learning and temperament models. Child Abuse & Neglect, 19 (11), 1323-1335.

National Education Association (1975). Is it time to stop beating school children? In National Education Association (Ed.). Discipline and learning: An Inquiry into student-teacher relationships. Washinghton, D. C. : National Education Association.

Parkay, F. W. & Conoley, C. (1981). Discipline in the schools: The relationship of educators' attitudes about corporal punishment to selected variables. Paper presented at the Annual Meeting of the South West Educational Research Association.

Payne, M. A. (1989). Use and abuse of corporal punishment: A Caribbean view. Child Abuse & Neglect, 13(3), 389-401.

Peercy, R. D. (1988). Middle school discipline: An identification of disciplinary techniques used for specific discipline problems by middle school classroom teachers. Dissertation Abstracts International, 49(2), 181.

Prewitt, P. W. (1988). Dealing with Ijime (Bullying) among Japanese students': Current approaches to the problem. School Psychology International, 9(3), 189-195.

Pross, M. N. (1988). To paddle or not to paddle. Learning, 17(3), 42-49.

Ramsey, R. D. (1981). Educator's discipline handbook. United States of America : Parker Publishing Company, INC.

Reardon, F. J., & Reynolds, R. N. (1979). A survey of attitudes toward corporal punishment in Pennsylvania schools. In I. A. Hyman & J. H. Wise (Eds.), Corporal punishment in American education: Reading in history, practice, and alternatives (301-328). Philadelphia: Temple University Press.

Reglin, G. L. (1992). Public school educators' knowledge of selected supreme court decisions affecting daily public school operations. Journal of Educational Administration, 30(2), 26-31.

Reinholz, L. K. (1979). A practical defense of corporal punishment in the schools. In I. A. Hyman & J. H. Wise (Eds.). Corporal punishment in American education: Reading in history, practice, and alternatives(242-347). Philadelphia: Temple University Press.

Reynolds, C. J., & others(1990). Attitudes and practices of public school elementary principals toward corporal punishment in Arizona. Eric documents n. 0325983.

Reynolds, J. C. (1990). The status of corporal punishment in Missouri public schools. Dissertation Abstracts International, 50(7), 1886.

Rich, J. M. (1988). Punishment and classroom control. The Clearing House, 61 (6), 261-264.

Rich, J. M. (1989). The use of corporal punishment. The Clearing House, 63(4), 149-153.

Rich, J. M. (1991). Should students be punished? Contemporary Education, 62(3), 180-184.

Risinger, C. L. H. (1990). Texas public school principals and corporal punishment: The relationship between their legal awareness of it and the attitude toward its use. Dissertation Abstracts International, 51(1), 46.

Rohner, R. P., Kean, K. J., & Cournoyer, D. E. (1991). Effects of corporal punishment, perceived caretaker warmth, and cultural beliefs on the psychological adjustment of children in St. Kittes, West Indies. Journal of Marriage and the Family, 53(3), 681-693.

Rose, T. L. (1984). Current uses of corporal punishment in American public schools. Journal of Educational Psychology, 76(3), 427-441.

Rust, J. O., & Kinnard, K. Q. (1983). Personality characteristics of the users of corporal punishment in the schools. Journal of School Psychology, 21(2), 91-105.

Ryan, F. J. (1994). From rod to reason: Historical perspectives on corporal punishment in the public school, 1642-1994. Educational Horizons, 72(2), 70-77.

Schrupp, M. S. (1994). A comparative study of public and private school seventh and eighth-grade teachers' perceptions of school discipline. Dissertation Abstracts International, 54(8), 2836.

Shaw, S., R. & Braden, J. P. (1990). Race and gender bias in the administration of corporal punishment. School Psychology Review, 19(3), 378-383.

Shidler-Lattz, L. D. (1995). A study of teacher beliefs regarding corporal punishment. Unpublished Ph. D. dissertation, University of South Florida.

Short, P. M., Short, R. J., & Blanton, C. (1994). Rethinking student discipline: Alternatives that work (83-97). California: Corwin Press, INC.

Simons, R. L., White beck, L. B., Conger, R. D., & Wu, C. (1991). Intergenerational transmission of harsh parenting. Developmental Psychology, 27, 159-171.

Skiba, R. J., & Deno, S. L. (1991). Terminology and behavior reduction: The case against "punishment". Exceptional Children, 57(4), 298-313.

Skinner, B. F. (1938). The behavior of organisms: An experimental analysis. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: Macmillan.

Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review, 24, 86-97.

Skinner, B. F. (1968). The technology of teaching. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1974). About behaviorism. New York: Appleton- Century- Crofts.

Skinner, B. F. (1979). Corporal punishment. In I. A. Hyman & J. H. Wise (Eds.). Corporal punishment in American education: Readings in history, practice, and alternatives(335-336). Philadelphia: Temple University Press.

Skinner, B. F. (1987). A statement on punishment. Cambridge, MA: The author Harvard University.

Slate, J. R., Perez, E., Waldrop, P. B. & Justen III, J. E. (1991). Corporal punishment: Used in a discriminatory manner? The Clearing House, 64(6), 362-364.

Smith, C. J., & Laslett, R. (1993). Effective classroom management a teacher's guide. London: Routledge.

Smith, M. A., & Misra, A. (1992). A comprehensive management system for students in regular classrooms. The Elementary Schools Journal, 92(3), 353-372.

Solomon, R. L. (1964). Punishment. American Psychologist, 19(4), 239-253.

Straus, M. (1989). Corporal punishment and crime: A theoretical model and some empirical data. Paper presented at the department of criminal justice, Indiana university.

Straus, M. A. (1991). Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. Social Problems, 38(2) 133-154.

Straus, M. A. (1994). Ten myths about spanking children. Eric documents n. 0377989.

Straus, M. A., & Donnelly, D. A. (1993). Corporal punishment of adolescents by American parents. Youth & Society, 24(4), 419-442.

Straus, M. A., & Donnelly, D. A. (1994). Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families. New York: Lexington Books.

Stutz, R. A. (1981). A comparison between the attitudes of junior high principals and superintendents toward the value of corporal punishment in the school environment. Dissertation Abstracts International, 42 (4), 1426.

Sugar, M. (1990). Abuse and neglect in schools. American Journal of Psychotherapy, 44(4), 485-498.

Svartvatn, R. O., & Telhaug, A. O. (1996). The punishment of children in primary schools: A study of corporal punishment as a disciplinary method in Trondheim's primary schools 1890-1930. Scandinavian Journal of Educational Research, 40(1), 5-24.

Tulley, M. & Chiu, L. H. (1995). Student Teachers and classroom discipline. The Journal of Educational Research, 88(31), 164-171.

Van Houten, R. (1983). Punishment: From the animal laboratory to the applied setting. In S. Axelrod & J. Apsche (Eds.). The effects of punishment on human behavior (pp.13-44). New York: Academic Press, INC.

Vargas, N. A., López, D., Pérez, P., Zúñiga, P., Toro, G., & Ciocca, P. (1995). Parental attitude and practice regarding physical punishment of school children in Santiago De Chile. Child Abuse & Neglect, 19(9), 1077-1082.

Vockell, E. L. (1991). Corporal punishment: The pros and cons. The Clearing House, 64(4), 278-283.

Walters, G. C., & Grusec, J. E. (1977). Punishment. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Wayson, W. W., & Pinnell, G. S. (1985). Discipline and conduct in schools. In T. Husen & T. N. Posteltwaite (Eds.). The international encyclopedia of education. Oxford: Pergamon Press.

Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). Some Consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. Child Development, 63(6), 1321-1335.

Welsh, R. (1974). Severe physical punishment and delinquency. Journal of Clinical Child Psychology, 3(1), 54-57.

White, B. T. (1990). A study of elementary school educators' preferred discipline practices and attitudes toward corporal punishment. Dissertation Abstracts, 50(8), 2345-2346.

Wiehe, V. R. (1990). Religious influence on parental attitudes toward the use of corporal punishment. Journal of Family Violence, 5 (2), 173-186.

Williams, C. (1993). Who are "street children"? a hierarchy of street use and appropriate responses. Child Abuse & Neglect, 17(6), 831-841.

Wolfgang, C. H., & Kelsay, K. L. (1995). Discipline and the social studies classroom, grades K-12. The Social Studies, 86(4), 175-182.

Wooldridge, P., & Richman, C. L. (1985). Teachers' choice of punishment as a function of a student's gender, age, race, and IQ level. Journal of School Psychology, 23(1), 19-29.

Wu, S. C., Pink, W. T., Crain, R. L., & Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. The Urban Review, 14(4), 245-303.

Young, M. (1993). The dark underside of Japanese education. Phi Delta Kappen, 75(2), 130-132.

Zirkel, P. A. (1991). Corporal punishment as a crime. Principal, 71(2), 62-63.

ملحق رقم (1)
الوزارة والعقوبات البدنية

عملت وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين منذ تسلمها مهامها إلى الاهتمام بقضية العقاب البدني بالأساليب التالية:

(1) إصدار نشرات لجميع المدارس تتعلق بالإرشاد التربوي. وقد طالبت مديري المدارس ضرورة وضع الخطط اللازمة، لرعاية شؤون الطلبة وحل مشكلاتهم من خلال تحقيق الأهداف التالية: تطبيق تعليمات الانضباط المدرسي، تقييم الإجراءات المستخدمة للمحافظة على الانضباط في المدرسة، وبناء خطة للمحافظة على الانضباط في المدرسة في ضوء نتائج التقويم السابق (وزارة التربية والتعليم، 1994، الإرشاد التربوي، كتاب رقم ب ع /1406/5/6).

(2) توزيع دليل تعليمات الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية والخاصة رقم (4) لسنة (1988)، الصادر استناداً إلى المادة رقم (116) من قانون التربية والتعليم الأردني رقم (16) لسنة (1964). وذلك للعمل بموجبه في العام الدراسي 1995/1994، والتي يحظر بموجبها اللجوء إلى العقاب البدني كعقوبة للطلاب. (وزارة التربية والتعليم، 1994، تعليمات الانضباط المدرسي، ب ع 1473/5/23).

(3) إصدار نشرات تحث على الامتناع عن ممارسة العقاب البدني واللفظي ضد الطلبة، وهذا نصها: "يجب أن يلتزم جميع المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة بالامتناع التام عن ممارسة العقاب البدني واللفظي ضد طلبتها مهما كانت الدوافع والأسباب. واللجوء بدلاً منها إلى تطبيق التعليمات الرسمية الواردة في مجال الانضباط المدرسي، وكل مخالفة في هذا الشأن ستعالج بإجراءات إدارية وقانونية رادعة بحق المخالف". (وزارة التربية والتعليم، 1995، العقاب البدني واللفظي الطلبة، كتاب رقم و ت /5272/2/18/5).

(4) تم إرسال تعليمات الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية والخاصة للعمل بموجبها في العام الدراسي 1997/1996. (وزارة التربية والتعليم، 1997، تعليمات الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية والخاصة، كتاب رقم ب ع /228/4/14).

(5) تم إرسال كتاب تذكيري يمنع استخدام العقاب البدني واللفظي ضد الطلبة. (وزارة التربية والتعليم، 1997، العقاب البدني واللفظي للطلبة، كتاب رقم ب ع 2551/4/14).

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم

Palestinian National Authority
Ministry of Education

رسالة وزير التربية والتعليم، ورسالة مدير التربية والتعليم

الرقم :وت/ ٢٦٦/٤/٢٨٤٨

التاريخ : 1997/5/12م

الموافق : ٤/محرم/1418هـ

حضرة الدكتور ماهر حشوه المحترم
رئيس دائرة التربية وعلم النفس-جامعة بيرزيت
تحية طيبة وبعد ،،،،

الموضوع : إستبانة الطالبة وفاء أبو سعدي
الإشارة : كتابك المؤرخ 1997/5/6م

أوافق على قيام الطالبة وفاء أبو سعدي بتوزيع إستبانة الماجستير بعنوان " إتجاهات آراء معلمي المدارس نحو إستخدام العقاب البدني في مدن ومحافظة بيت لحم" . على مدارس محافظة بيت لحم علي أن يتم التنسيق المسبق لهذه الغاية مع السيد مدير التربية والتعليم في محافظة بيت لحم آملاً أن تصلني نسخة من نتائج هذه الدراسة .

مع الاحترام ،،،،

وزير التربية والتعليم
أ . ياسر عمرو

نسخة / السيد مدير التربية والتعليم / بيت لحم المحترم
رجاء تسهيل المهمة
نسخة / الملف

م.ح/ن.ع

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم بيت لحم
13-05-1997

Ramallah, P.O.Box (576) رام الله ص.ب. Fax (+972-2-998-5559) فاكس Tel. (+972-2-998-5555/6/7) هاتف

ملحق رقم (A3)

يبين معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي لبعد الاتجاه Attitude

ألفا Alpha	ارتباط السؤال بالمجموع الكلي Raw variables correlation with total	السؤال Variable
0.93	0.78	Q3
0.93	0.75	Q4
0.93	0.76	Q5
0.93	0.70	Q6
0.93	0.74	Q7
0.93	0.78	Q8
0.94	0.45	Q9
0.94	0.42	Q11
0.94	**0.30**	Q13
0.94	0.55	Q14
0.94	0.03	Q15
0.94	0.61	Q16
0.94	0.32	Q18
0.93	**0.85**	Q20
0.93	0.68	Q21
0.93	0.71	Q22
0.94	0.56	Q24
0.93	0.75	Q25
0.93	0.78	Q26
0.93	0.70	Q27
0.94	0.52	Q28
0.93	0.77	Q32

ملحق رقم (3B)

يبين معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي لبعد الاتجاه بعد حذف سؤال (15)

ألفا Alpha	ارتباط السؤال بالمجموع الكلي Raw variables correlation with total	السؤال Variable
0.94	0.79	Q3
0.94	0.75	Q4
0.94	0.76	Q5
0.94	0.70	Q6
0.94	0.75	Q7
0.94	0.78	Q8
0.94	0.45	Q9
0.94	0.41	Q11
0.94	**0.30**	Q13
0.94	0.55	Q14
0.94	0.60	Q16
0.95	0.32	Q18
0.94	**0.85**	Q20
0.94	0.68	Q21
0.94	0.71	Q22
0.94	0.57	Q24
0.94	0.75	Q25
0.94	0.78	Q26
0.94	0.69	Q27
0.94	0.52	Q28
0.94	0.77	Q32

ملحق رقم (4A)

يبين معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي لبعد المترتبات Result

ألفـــا Alpha	ارتباط السؤال بالمجموع الكلي Raw variables correlation with total	الســـؤال Variable
0.81	0.66	Q1
0.80	**0.67**	Q2
0.80	0.68	Q10
0.84	**0.32**	Q12
0.80	0.71	Q17
0.80	0.66	Q19
0.81	0.55	Q23
0.87	-0.20	Q29
0.81	0.59	Q30
0.81	0.64	Q31

ملحق رقم (4B)

معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي لبعد المترتبات بعد حذف سؤال (29)

ألفـــا Alpha	ارتباط السؤال بالمجموع الكلي Raw variables correlation with total	الســـؤال Variable
0.86	0.66	Q1
0.85	0.68	Q2
0.85	0.69	Q10
0.89	**0.31**	Q12
0.85	**0.72**	Q17
0.86	0.67	Q19
0.86	0.56	Q23
0.86	0.61	Q30
0.86	0.65	Q31

ملحق رقم (5A)

معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي للمقياس (n=695)

ألفـــا Alpha	ارتباط السؤال بالمجموع الكلي Correlation with total	الانحراف المعياري Std Dev	المتوسط الحسابي Mean	السـؤال Variable
0.94	0.58	1.06	2.09	1Q
0.94	0.62	1.14	2.19	2Q
0.94	0.76	1.39	2.93	3Q
0.94	0.74	1.35	3.15	4Q
0.94	0.74	1.30	3.42	5Q
0.94	0.71	1.39	2.95	6Q
0.94	0.74	1.26	2.86	7Q
0.94	0.77	1.33	2.99	8Q
0.94	0.42	1.19	3.84	9Q
0.94	0.65	1.17	2.71	10Q
0.94	0.38	1.24	3.15	11Q
0.94	0.24	1.24	3.00	12Q
0.94	0.35	0.91	1.82	13Q
0.94	0.58	0.95	1.96	14Q
0.95	**-0.01**	1.32	2.88	15Q
0.94	0.60	1.30	2.91	16Q
0.94	0.69	1.04	2.05	17Q
0.94	0.36	1.17	2.48	18Q
0.94	0.65	1.07	2.48	19Q
0.94	0.83	1.37	2.96	20Q
0.94	0.68	1.30	3.26	21Q
0.94	0.69	1.26	3.71	22Q
0.94	0.58	1.72	2.72	23Q
0.94	0.59	1.01	2.08	24Q
0.94	0.75	1.36	3.06	25Q
0.94	0.78	1.32	2.83	26Q
0.94	0.68	1.32	2.92	27Q
0.94	0.50	1.29	3.20	28Q
0.95	**-0.34**	0.96	2.11	29Q
0.94	0.65	1.14	2.83	30Q
0.94	0.65	1.15	2.54	31Q
0.94	0.76	1.37	2.71	32Q

ملحق رقم (5B)

معاملات ارتباط السؤال بالمجموع الكلي للمقياس بعد حذف السؤالين (15، 29)

Cronbach Alpha Total After Del q15 , q29

ألفـــا Alpha	ارتباط السؤال بالمجموع الكلي Raw variables correlation with total	الســـؤال Variable
0.95	0.58	Q1
0.95	0.62	Q2
0.95	0.76	Q3
0.95	0.75	Q4
0.95	0.74	Q5
0.95	0.71	Q6
0.95	0.74	Q7
0.95	0.78	Q8
0.95	0.42	Q9
0.95	0.65	Q10
0.95	0.37	Q11
0.95	**0.25**	Q12
0.95	0.35	Q13
0.95	0.58	Q14
0.95	0.59	Q16
0.95	0.69	Q17
0.95	0.36	Q18
0.95	0.66	Q19
0.95	**0.84**	Q20
0.95	0.69	Q21
0.95	0.69	Q22
0.95	0.58	Q23
0.95	0.59	Q24
0.95	0.76	Q25
0.95	0.78	Q26
0.95	0.68	Q27
0.95	0.50	Q28
0.95	0.65	Q30
0.95	0.64	Q31
0.95	0.76	Q32

* **ملاحظة:** تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة على السؤال والدرجة على المقياس الكلي للاستبانة بين (0.25 – 0.84).

ملحق رقم (6)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني

رقم السؤال	السؤال	معلمون		معلمات		كا^2 (Chi-Square)	
	اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-3	العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف.	209	121	90	206	77.88	0.000
-4	معاقبة الطالب بدنياً تُصبح دافعاً للسلوك الحسن لدى بقية الطلبة.	234	103	114	166	70.83	0.000
-5	العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة.	263	74	150	146	74.30	0.000
-6	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس .	211	107	92	189	78.21	0.000
-7	يُعتبر المثل الشعبي السائد" العصا لمن عصا" مقبولاً في المواقف التربوية .	180	135	91	197	51.62	0.000
-8	يحق للمعلم ان يُعاقب إبني عقاباً بدنياً إذا أساء التصرف .	233	106	105	196	83.52	0.000
-9	يكون العقاب البدني آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الاخرى .	290	47	214	86	30.15	0.000
-11	يتناسب عقاب الطالب بدنياً في المدرسة مع اسلوب تربيته البيتية.	202	110	130	146	21.06	0.000
-13	معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم الى عدم الارتياح .	48	288	11	312	39.09	0.000
-14	يُمكن أن يُعدّل الطالب من تصرفاته عند محاورته بدلاً من عقابه بدنياً .	45	255	12	290	37.13	0.000

ملحق رقم (6)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	معلمون		معلمات		كا^2 (Chi-Square)	
	اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-16	العقاب البدني أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه .	195	130	85	199	62.16	0.000
-18	يُسيء المعلمون استخدام العقاب البدني .	94	212	67	213	7.88	**0.096**
-20	العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية .	223	116	85	203	98.81	0.000
-21	يجب أن يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً .	216	91	133	148	46.31	0.000
-22	يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذا أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح) .	285	49	187	103	96.95	0.000
-24	يجب استبدال العقاب البدني بأسلوب آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه.	63	243	16	288	47.05	0.000
-25	يجب سَنّ قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدارس .	218	95	90	183	89.30	0.000
-26	يؤدي العقاب البدني الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة .	194	126	80	220	77.18	0.000
-27	يُعزز العقاب البدني من هيبة المعلم امام الطلبة .	199	117	90	202	66.40	0.000
-28	يكون لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام اقل من المدارس التي لا تستخدمه .	218	105	134	150	29.08	0.000
-32	على جميع المدارس ان تسمح للمعلمين استخدام العقاب البدني في الصفوف .	179	133	74	217	68.35	0.000

ملحق رقم (6)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	معلمون		معلمات		كا^2 (Chi-Square)	
	تصورات المعلمين والمعلمات لمترتبات العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-1	يؤدي ضرب الطالب الى تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة (عدوان ، كره ، خوف).	75	252	24	284	46.79	0.000
-2	يؤدي ضرب الطالب الى نفوره من حصة المعلم الذي ضربه.	100	228	32	274	44.38	0.000
-10	يؤدي استخدام العقاب البدني الى هروب الطلبة من المدرسة أو تركها.	145	147	76	207	42.96	0.000
-12	يتعلم الطلبة الذين يُعاقبون بدنياً أن العنف وسيلة فعالة لحل المشكلات.	180	132	118	170	18.37	0.001
-17	العقاب البدني له آثار نفسية سيئة على الطلبة .	79	235	17	290	58.80	0.000
-19	يؤدي العقاب البدني الى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم.	120	182	42	253	55.55	0.000
-23	يعجز العقاب البدني في تعليم الطالب سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي عُوقب من أجله.	133	137	63	205	44.75	0.000
-30	يؤدي العقاب البدني الى عصيان الطالب وتمرده على المعلم.	160	134	76	180	41.08	0.000
-31	يُقلل العقاب البدني من ثقة الطالب بنفسه.	127	175	63	231	37.90	0.000

* عدد أفراد عينة الدراسة = (695) ، ودرجات الحرية d.f = (4) .
* عدد المعلمين = (363)، عدد المعلمات = (332).
* **ملاحظة:** الأرقام المكتوبة باللون الداكن هي أرقام غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، وذلك ينطبق على جميع الملاحق.

ملحق رقم (7)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين غير الجامعيين والمعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني

رقم السؤال	السؤال	غير جامعي		جامعي		كا^2 (Chi-Square)	
	اتجاهات المعلمين غير الجامعيين والمعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-3	العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف.	174	167	125	160	5.42	**0.247**
-4	معاقبة الطالب بدنياً تُصبح دافعاً للسلوك الحسن لدى بقية الطلبة.	202	129	146	140	11.76	0.019
-5	العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة.	245	100	168	120	13.66	0.008
-6	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس .	180	147	123	149	8.06	**0.089**
-7	يُعتبر المثل الشعبي السائد" العصا لمن عصا" مقبولاً في المواقف التربوية .	166	160	102	172	12.44	0.014
-8	يحق للمعلم أن يُعاقب إبني عقاباً بدنياً إذا أساء التصرف .	205	146	133	156	11.05	0.026
-9	يكون العقاب البدني آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الاخرى .	293	51	211	82	18.85	0.001
-11	يتناسب عقاب الطالب بدنياً في المدرسة مع اسلوب تربيته البيتية.	188	133	144	124	2.18	**0.704**
-13	معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم الى عدم الارتياح .	37	325	22	275	3.09	**0.545**
-14	يُمكن أن يُعدّل الطالب من تصرفاته عند محاورته بدلاً من عقابه بدنياً .	34	298	23	247	2.10	**0.717**

ملحق رقم (7)

قيم (كا^2 Chi-Square) لآراء المعلمين غير الجامعيين والمعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	غير جامعي		جامعي		كا^2 (Chi-Square)	
	اتجاهات المعلمين غير الجامعيين والمعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-16	العقاب البدني أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه .	159	179	121	150	3.79	**0.435**
-18	يُسيء المعلمون استخدام العقاب البدني .	113	214	48	211	23.14	0.000
-20	العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية .	185	157	123	162	9.74	0.045
-21	يجب أن يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً .	212	111	137	128	18.62	0.001
-22	يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذا أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح) .	268	63	186	89	42.67	0.000
-24	يجب استبدال العقاب البدني بأسلوب آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه.	38	292	41	239	8.71	**0.069**
-25	يجب سَنْ قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدارس .	184	131	124	147	14.96	0.005
-26	يؤدي العقاب البدني الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة .	171	172	103	174	15.89	0.003
-27	يُعزز العقاب البدني من هيبة المعلم امام الطلبة .	164	167	125	152	2.41	**0.661**
-28	يكون لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام اقل من المدارس التي لا تستخدمه .	210	132	142	123	16.34	0.003
-32	على جميع المدارس ان تسمح للمعلمين استخدام العقاب البدني في الصفوف .	155	173	98	177	9.92	0.042

ملحق رقم (7)

قيم (كا^2 Chi-Square)لآراء المعلمين غير الجامعيين والمعلمين الجامعيين نحو استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	غير جامعي		جامعي		كا^2 (Chi-Square)	
		مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
	تصورات المعلمين غير الجامعيين والمعلمين الجامعيين لمترتبات العقاب البدني.						
-1	يؤدي ضرب الطالب الى تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة (عدوان ، كره ، خوف).	58	296	41	240	13.38	0.010
-2	يؤدي ضرب الطالب الى نفوره من حصة المعلم الذي ضربه.	71	273	61	229	9.27	**0.055**
-10	يؤدي استخدام العقاب البدني الى هروب الطلبة من المدرسة أو تركها.	130	189	91	165	6.45	**0.168**
-12	يتعلم الطلبة الذين يُعاقبون بدنياً أن العنف وسيلة فعّالة لحل المشكلات.	176	153	122	149	5.25	**0.263**
-17	العقاب البدني له آثار نفسية سيئة على الطلبة .	57	284	39	241	5.55	**0.235**
-19	يؤدي العقاب البدني الى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم.	92	232	70	203	1.71	**0.790**
-23	يعجز العقاب البدني في تعليم الطالب سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي عُوقب من أجله.	109	187	87	155	1.33	**0.857**
-30	يؤدي العقاب البدني الى عصيان الطالب وتمرده على المعلم.	140	162	96	152	3.75	**0.440**
-31	يُقلل العقاب البدني من ثقة الطالب بنفسه.	120	215	70	191	10.75	0.029

* عدد أفراد عينة الدراسة = (695) ، ودرجات الحرية d.f = (4) .

* عدد المعلمين غير الجامعيين = (380)، عدد المعلمين الجامعيين = (315).

ملحق رقم (8)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية وبكالوريوس تربية، وغير المؤهلين تربوياً نحو استخدام العقاب البدني

رقم السؤال	السؤال	دبلوم تربية		بكالوريوس تربية		بدون مؤهل تربوي		كا^2 (Chi-Square)	
	اتجاهات المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية وبكالوريوس تربية وغير المؤهلين تربوياً نحو استخدام العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
3-	العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف.	121	157	7	17	171	153	15.39	**0.052**
4-	معاقبة الطالب بدنياً تصبح دافعاً للسلوك الحسن لدى بقية الطلبة.	147	129	8	17	193	123	13.92	**0.084**
5-	العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة.	169	114	9	14	235	92	28.2	0.000
6-	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس .	132	136	2	18	169	142	25.90	0.001
7-	يُعتبر المثل الشعبي السائد" العصا لمن عصا" مقبولاً في المواقف التربوية .	115	158	4	19	149	155	13.28	**0.103**
8-	يحق للمعلم أن يُعاقب إبني عقاباً بدنياً إذا أساء التصرف.	140	144	7	15	191	143	12.59	**0.127**
9-	يكون العقاب البدني آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الاخرى .	218	63	15	11	271	59	20.65	0.008
11-	يتناسب عقاب الطالب بدنياً في المدرسة مع اسلوب تربيته البيتية.	144	119	8	13	180	124	8.03	**0.430**
13-	معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم الى عدم الارتياح .	33	265	0	24	26	311	8.26	**0.409**
14-	يُمكن أن يُعدِّل الطالب من تصرفاته عند محاورته بدلاً من عقابه بدنياً .	22	252	0	23	35	270	12.56	**0.113**

ملحق رقم (8)

قيم كا^2 (Chi-Square)،لآراء المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية وبكالوريوس تربية، وغير المؤهلين تربوياً نحو استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	دبلوم تربية		بكالوريوس تربية		بدون مؤهل تربوي		كا^2 (Chi-Square)	
	اتجاهات المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية وبكالوريوس تربية وغير المؤهلين تربوياً نحو استخدام العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-16	العقاب البدني أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه .	113	151	8	15	159	163	15.96	0.043
-18	يُسئ المعلمون استخدام العقاب البدني .	57	197	0	23	104	205	24.16	0.002
-20	العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية.	124	154	4	20	180	145	21.65	0.006
-21	يجب أن يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً .	144	115	9	12	196	112	18.17	0.02
-22	يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذا أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح) .	201	77	12	10	259	65	17.66	0.024
-24	يجب استبدال العقاب البدني بأسلوب آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه.	28	240	2	23	49	268	16.53	0.035
-25	يجب سَنّ قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدارس .	128	136	4	15	176	127	18.96	0.015
-26	يؤدي العقاب البدني الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة .	103	173	3	21	168	152	29.61	0.000
-27	يُعزز العقاب البدني من هيبة المعلم امام الطلبة .	117	155	3	14	169	150	26.68	0.001
-28	يكون لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام اقل من المدارس التي لا تستخدمه .	133	129	8	14	211	112	30.14	0.000
-32	على جميع المدارس ان تسمح للمعلمين استخدام العقاب البدني في الصفوف .	101	169	5	20	147	161	19.75	0.011

ملحق رقم (8)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية وبكالوريوس تربية، وغير المؤهلين تربوياً نحو استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	دبلوم تربية		بكالوريوس تربية		بدون مؤهل تربوي		كا^2 (Chi-Square)	
	تصورات المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية وبكالوريوس تربية وغير المؤهلين تربوياً لمترتبات العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-1	يؤدي ضرب الطالب الى تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة (عدوان ، كره ، خوف).	42	241	0	23	57	272	13.55	**0.094**
-2	يؤدي ضرب الطالب الى نفوره من حصة المعلم الذي ضربه.	55	227	2	24	75	251	11.65	**0.167**
-10	يؤدي استخدام العقاب البدني الى هروب الطلبة من المدرسة أو تركها.	96	161	5	17	120	176	6.96	**0.541**
-12	يتعلم الطلبة الذين يُعاقبون بدنياً أن العنف وسيلة فعالة لحل المشكلات.	141	136	13	7	144	159	9.19	**0.326**
-17	العقاب البدني له آثار نفسية سيئة على الطلبة .	43	239	1	24	52	262	13.65	**0.091**
-19	يؤدي العقاب البدني الى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم.	60	201	2	22	100	212	18.69	0.017
-23	يعجز العقاب البدني في تعليم الطالب سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي عُوقب من أجله.	86	159	5	18	105	165	6.81	**0.557**
-30	يؤدي العقاب البدني الى عصيان الطالب وتمرده على المعلم.	104	146	3	20	129	148	16.14	0.040
-31	يُقلل العقاب البدني من ثقة الطالب بنفسه.	79	183	2	20	109	203	10.79	**0.214**

* عدد أفراد عينة الدراسة = (695) ، ودرجات الحرية d.f = (6) .

* عدد المعلمين الحاصلين على دبلوم تربية = (311)، عدد المعلمين الحاصلين على بكالوريوس تربية = (26)، عدد المعلمين غير المؤهلين تربوياً = (358).

ملحق رقم (9)

قيم (كا^2 Chi-Square) لآراء معلمي المدارس الخاصة ومعلمي المدارس الحكومية نحو استخدام العقاب البدني

رقم السؤال	السؤال	مدارس حكومية		مدارس خاصة		كا^2 (Chi-Square)	
	اتجاهات معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة نحو استخدام العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
3-	العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف.	263	220	36	107	41.80	0.000
4-	معاقبة الطالب بدنياً تُصبح دافعاً للسلوك الحسن لدى بقية الطلبة.	296	182	52	87	34.25	0.000
5-	العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة.	355	140	58	80	54.46	0.000
6-	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس .	296	194	34	102	46.73	0.000
7-	يُعتبر المثل الشعبي السائد" العصا لمن عصا" مقبولاً في المواقف التربوية .	231	229	37	103	25.35	0.000
8-	يحق للمعلم أن يُعاقب إبني عقاباً بدنياً إذا أساء التصرف .	290	198	48	104	39.29	0.000
9-	يكون العقاب البدني آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الاخرى .	401	93	103	40	12.51	0.014
11-	يتناسب عقاب الطالب بدنياً في المدرسة مع اسلوب تربيته البيتية.	276	183	56	73	14.35	0.043
13-	معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم الى عدم الارتياح .	52	450	7	150	8.94	**0.063**
14-	يُمكن أن يُعدّل الطالب من تصرفاته عند محاورته بدلاً من عقابه بدنياً .	52	406	5	139	13.42	0.009

ملحق رقم (9)

قيم (كا^2 Chi-Square) لآراء معلمي المدارس الخاصة ومعلمي المدارس الحكومية نحو استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	مدارس حكومية		مدارس خاصة		كا^2 (Chi-Square)	
		مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
	اتجاهات معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة نحو استخدام العقاب البدني.						
-16	العقاب البدني أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه .	239	235	41	94	20.04	0.000
-18	يُسئ المعلمون استخدام العقاب البدني .	144	306	17	119	20.83	0.000
-20	العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية .	275	211	33	108	50.46	0.000
-21	يجب أن يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً .	305	160	44	79	47.86	0.000
-22	يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذا أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح) .	400	89	72	63	57.78	0.000
-24	يجب استبدال العقاب البدني بأسلوب آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه.	74	389	5	142	21.42	0.000
-25	يجب سَنْ قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدارس .	273	180	35	98	48.51	0.000
-26	يؤدي العقاب البدني الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة .	257	221	17	125	79.15	0.000
-27	يُعزز العقاب البدني من هيبة المعلم امام الطلبة .	246	223	43	96	20.70	0.000
-28	يكون لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام اقل من المدارس التي لا تستخدمه .	295	185	57	70	24.76	0.000
-32	على جميع المدارس ان تسمح للمعلمين استخدام العقاب البدني في الصفوف .	227	233	26	117	45.82	0.000

ملحق رقم (9)

قيم (كا^2 Chi-Square) لآراء معلمي المدارس الخاصة ومعلمي المدارس الحكومية نحو استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	مدارس حكومية		مدارس خاصة		كا^2 (Chi-Square)	
	تصورات معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة لمترتبات العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-1	يؤدي ضرب الطالب الى تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة (عدوان ، كره ، خوف).	89	394	10	142	28.96	0.000
-2	يؤدي ضرب الطالب الى نفوره من حصة المعلم الذي ضربه.	116	365	16	137	24.18	0.000
-10	يؤدي استخدام العقاب البدني الى هروب الطلبة من المدرسة أو تركها.	180	259	41	95	6.40	**0.171**
-12	يتعلم الطلبة الذين يُعاقبون بدنياً أن العنف وسيلة فعالة لحل المشكلات.	243	217	55	85	9.20	**0.056**
-17	العقاب البدني له آثار نفسية سيئة على الطلبة .	89	380	7	145	27.88	0.000
-19	يؤدي العقاب البدني الى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم.	146	306	16	129	31.37	0.000
-23	يعجز العقاب البدني في تعليم الطالب سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي عُوقب من أجله.	167	243	29	99	15.24	0.004
-30	يؤدي العقاب البدني الى عصيان الطالب وتمرده على المعلم.	204	209	32	105	35.92	0.000
-31	يُقلل العقاب البدني من ثقة الطالب بنفسه.	168	288	22	118	24.66	0.000

* عدد أفراد عينة الدراسة = (695) ، ودرجات الحرية d.f = (4) .
* عدد معلمي المدارس الحكومية = (534)، عدد معلمي المدارس الخاصة = (161).

ملحق رقم (10)

قيم (كا^2 Chi-Square) لآراء معلمي مدارس القرى ومعلمي مدارس المدن استخدام العقاب البدني

رقم السؤال	السؤال	قرية		مدينة		كا^2 (Chi-Square)	
		مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
	اتجاهات معلمي مدارس القرى ومعلمي مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني.						
-3	العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف.	209	155	90	172	41.59	0.000
-4	معاقبة الطالب بدنياً تُصبح دافعاً للسلوك الحسن لدى بقية الطلبة.	232	133	116	136	22.21	0.000
-5	العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة.	280	99	133	121	39.52	0.000
-6	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس .	214	140	89	156	37.01	0.000
-7	يُعتبر المثل الشعبي السائد" العصا لمن عصا" مقبولاً في المواقف التربوية .	183	171	85	161	20.20	0.000
-8	يحق للمعلم أن يُعاقب إبني عقاباً بدنياً إذا أساء التصرف .	237	140	101	162	39.23	0.000
-9	يكون العقاب البدني آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الاخرى .	327	51	177	82	33.69	0.000
-11	يتناسب عقاب الطالب بدنياً في المدرسة مع اسلوب تربيته البيتية.	208	140	124	116	5.37	**0.252**
-13	معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم الى عدم الارتياح .	40	351	19	249	4.36	**0.359**
-14	يُمكن أن يُعدّل الطالب من تصرفاته عند محاورته بدلاً من عقابه بدنياً .	38	310	19	235	6.24	**0.182**

ملحق رقم (10)

قيم (كا^2 Chi-Square) لآراء معلمي مدارس القرى ومعلمي مدارس المدن استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	قرية		مدينة		كا^2 (Chi-Square)	
	اتجاهات معلمي مدارس القرى ومعلمي مدارس المدن نحو استخدام العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-16	العقاب البدني أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه .	181	179	99	150	8.26	**0.083**
-18	يُسئ المعلمون استخدام العقاب البدني .	109	238	52	187	7.88	**0.096**
-20	العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية .	222	148	86	171	45.48	0.000
-21	يجب أن يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً .	234	123	115	116	30.00	0.000
-22	يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذا أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح) .	310	57	162	95	46.18	0.000
-24	يجب استبدال العقاب البدني بأسلوب آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه.	56	296	23	235	12.83	0.012
-25	يجب سَنْ قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدارس .	211	137	97	141	29.22	0.000
-26	يؤدي العقاب البدني الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة .	203	167	71	179	44.99	0.000
-27	يُعزز العقاب البدني من هيبة المعلم امام الطلبة .	194	167	75	152	15.58	0.004
-28	يكون لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام اقل من المدارس التي لا تستخدمه .	224	146	128	109	13.06	0.011
-32	على جميع المدارس ان تسمح للمعلمين استخدام العقاب البدني في الصفوف .	183	175	70	175	31.34	0.000

ملحق رقم (10)

قيم (كا^2 Chi-Square) لآراء معلمي مدارس القرى ومعلمي مدارس المدن استخدام العقاب البدني (تابع)

رقم السؤال	السؤال	قرية		مدينة		كا^2 (Chi-Square)	
	تصورات معلمي مدارس القرى ومعلمي مدارس المدن لمترتبات العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-1	يؤدي ضرب الطالب الى تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة (عدوان ، كره ، خوف).	68	305	31	231	21.83	0.000
-2	يؤدي ضرب الطالب الى نفوره من حصة المعلم الذي ضربه.	92	276	40	226	20.70	0.000
-10	يؤدي استخدام العقاب البدني الى هروب الطلبة من المدرسة أو تركها.	137	200	84	154	2.48	**0.648**
-12	يتعلم الطلبة الذين يُعاقبون بدنياً أن العنف وسيلة فعالة لحل المشكلات.	184	166	114	136	4.40	**0.355**
-17	العقاب البدني له آثار نفسية سيئة على الطلبة .	67	295	29	230	7.87	**0.096**
-19	يؤدي العقاب البدني الى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم.	107	232	55	203	18.68	0.001
-23	يعجز العقاب البدني في تعليم الطالب سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي عُوقب من أجله.	132	181	64	161	15.73	0.003
-30	يؤدي العقاب البدني الى عصيان الطالب وتمرده على المعلم.	158	163	78	151	13.18	0.010
-31	يُقلل العقاب البدني من ثقة الطالب بنفسه.	119	230	71	176	2.33	**0.676**

* عدد أفراد عينة الدراسة = (695) ، ودرجات الحرية d.f = (4) .
* عدد معلمي مدارس القرى = (409)، عدد معلمي مدارس المدن = (286).

ملحق رقم (11)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لسنوات الخبرة

رقم السؤال	السؤال	5-1		10-6		15-11		20-16		25-21		26 +			
	الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-3	العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف.	115	96	57	64	36	48	38	41	11	30	39	47	21.84	0.349
-4	معاقبة الطالب بدنياً تصبح دافعاً للسلوك الحسن لدى بقية الطلبة.	126	93	70	44	40	40	50	29	17	23	42	38	24.93	0.204
-5	العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة.	145	75	79	43	47	36	58	18	28	17	51	31	25.13	0.197
-6	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس .	104	98	59	54	38	43	39	35	15	26	46	38	15.25	0.762
-7	يُعتبر المثل الشعبي السائد" العصا لمن عصا" مقبولاً في المواقف التربوية .	92	119	51	62	26	49	42	32	20	24	35	45	28.74	0.095
-8	يحق للمعلم أن يُعاقب إبني عقاباً بدنياً إذا أساء التصرف .	116	102	67	58	40	43	52	30	17	24	41	44	18.73	0.54
-9	يكون العقاب البدني آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الاخرى .	178	39	105	17	61	21	66	16	33	12	56	27	28.46	0.099

ملحق رقم (11)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لسنوات الخبرة (تابع)

رقم السؤال	السؤال	5-1		10-6		15-11		20-16		25-21		26 +			
	الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-11	يتناسب عقاب الطالب بدنياً في المدرسة مع اسلوب تربيته البيتية.	119	80	64	48	39	34	48	32	23	20	37	40	28.99	**0.088**
-13	معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم الى عدم الارتياح .	11	214	15	112	7	81	12	72	4	40	10	75	26.42	**0.152**
-14	يُمكن أن يُعدّل الطالب من تصرفاته عند محاورته بدلاً من عقابه بدنياً .	23	183	12	105	6	72	5	67	2	39	9	73	9.62	**0.975**
-16	العقاب البدني أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه .	97	108	62	56	37	43	41	40	21	28	29	51	23.14	**0.282**
-18	يُسئ المعلمون استخدام العقاب البدني .	61	142	29	83	21	56	21	54	10	32	18	54	24.46	**0.223**
-20	العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية .	121	96	58	62	31	53	44	31	16	26	36	47	39.97	0.005
-21	يجب ان يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً .	119	90	71	38	43	31	51	25	19	21	44	34	20.88	**0.404**
-22	يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذا أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح) .	161	45	94	31	56	27	66	13	32	13	59	22	38.18	0.008

ملحق رقم (11)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لسنوات الخبرة (تابع)

رقم السؤال	السؤال	5-1		10-6		15-11		20-16		25-21		26 +			
	اتجاهات نحو استخدام العقاب البدني.	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-24	يجب استبدال العقاب البدني بأسلوب آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه.	31	180	14	106	10	69	12	59	4	37	7	76	23.87	**0.248**
-25	يجب سَنّ قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدارس .	107	98	55	55	37	38	47	28	17	20	43	37	24.43	**0.224**
-26	يؤدي العقاب البدني الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة .	104	107	52	64	33	51	35	41	17	27	31	53	20.28	**0.441**
-27	يُعزز العقاب البدني من هيبة المعلم امام الطلبة .	105	104	57	63	36	43	41	37	15	20	33	50	24.77	**0.210**
-28	يكون لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام اقل من المدارس التي لا تستخدمه .	125	85	66	45	44	34	48	32	16	24	51	31	23.61	**0.260**
-32	على جميع المدارس ان تسمح للمعلمين استخدام العقاب البدني في الصفوف .	95	118	47	66	28	51	36	37	14	25	31	50	14.17	**0.822**

ملحق رقم (11)

قيم كا^2 (Chi-Square) لآراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني تبعاً لسنوات الخبرة (تابع)

رقم السؤال	السؤال	5-1		10-6		15-11		20-16		25-21		26 +			
	تصورات المعلمين لمترتبات العقاب البدني	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	مؤيد	معارض	قيم كا^2	مستوى الدلالة
-1	يؤدي ضرب الطالب الى تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة (عدوان،كره،خوف).	37	184	16	104	14	74	14	62	2	39	16	67	25.30	**0.190**
-2	يؤدي ضرب الطالب الى نفوره من حصة المعلم الذي ضربه.	56	161	22	95	16	73	18	61	7	37	13	69	20.48	**0.428**
-10	يؤدي استخدام العقاب البدني الى هروب الطلبة من المدرسة أو تركها.	79	122	41	69	28	47	32	43	10	29	30	41	15.68	**0.736**
-12	يتعلم الطلبة الذين يُعاقبون بدنياً أن العنف وسيلة فعالة لحل المشكلات.	98	109	69	45	30	49	30	44	22	20	47	32	23.79	**0.252**
-17	العقاب البدني له آثار نفسية سيئة على الطلبة .	30	187	19	96	15	74	12	63	5	36	15	63	20.09	**0.453**
-19	يؤدي العقاب البدني الى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم	53	151	26	84	24	57	27	51	13	28	19	59	14.58	**0.800**
-23	يعجز العقاب البدني في تعليم الطالب سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي عُوقب من أجله.	63	115	39	74	28	40	28	41	8	27	30	44	22.29	**0.325**
-30	يؤدي العقاب البدني الى عصيان الطالب وتمرده على المعلم.	86	108	45	64	25	42	31	33	15	12	34	40	18.66	**0.544**
-31	يُقلل العقاب البدني من ثقة الطالب بنفسه.	53	99	41	74	29	52	27	50	12	30	48	46	18.78	**0.536**

* عدد أفراد عينة الدراسة = 689 ، درجات الحرية d.f = 20 ، Frequency Missing = 6 .

ملحق رقم (12)

أرقام العبارات الدالة إحصائياً وغير دالة حسب اختبار كا^2 تبعاً لمتغيرات الدراسة:

البعد ←	الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني		مترتبات العقاب البدني	
المتغير ↓	أرقام العبارات الدالة	أرقام العبارات غير الدالة	أرقام العبارات الدالة	أرقام العبارات غير الدالة
1) الجنس	3-4-5-6-7-8-9-11-13-14-16-20-21-22-24-25-26-27-28-32	18	1-2-10-12-17-19-23-30-31	-
المجموع	20	1	9	-
2) المؤهل العلمي	4-5-7-8-9-18-20-21-22-25-26-28-32	3-6-11-13-14-16-24-27	1-31	2-10-12-17-19-23-30
المجموع	13	8	2	7
3) المؤهل التربوي	5-6-9-16-18-20-21-22-24-25-26-27-28-32	3-4-7-8-11-13-14	19-30	1-2-10-12-17-23-31
المجموع	14	7	2	7
4) موقع المدرسة	3-4-5-6-7-8-9-20-21-22-24-25-26-27-28-32	11-13-14-16-18	1-2-19-23-30	10-12-17-31
المجموع	16	5	5	4
5) السلطة المشرفة على المدرسة	3-4-5-6-7-8-9-11-14-16-18-20-21-22-24-25-26-27-28-32	13	1-2-17-19-23-30-31	10-12
المجموع	20	1	7	2
6) سنوات الخبرة في التدريس	20-22	3-4-5-6-7-8-9-11-13-14-16-18-21-24-25-26-27-28-32	-	1-2-10-12-17-19-23-30-31
المجموع	2	20	-	9

مكتبة جامعة بيرزيت

ملحق رقم (13)

فقرات مقياس آراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني والمتوسطات الحسابية، التكرارات، والنسب المئوية للأداء على المقياس الكلي.

الرقم	محتوى السؤال	1 – 2 معارض		4 – 5 مؤيد		الوسط الحسابي
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
-9	**الاتجاهات نحو استخدام العقاب البدني** يكون العقاب البدني آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الاخرى.	133	٪19.1	504	٪72.5	3.84
-22	يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذا أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح) .	152	٪21.9	472	٪67.9	3.71
-5	العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة.	220	٪31.7	413	٪59.4	3.42
-21	يجب ان يُحاسب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً .	239	٪34.4 موافق	349	٪50.2 معارض	3.26
-28	يكون لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام اقل من المدارس التي لا تستخدمه .	255	٪36.7	352	٪50.6	3.20
-4	معاقبة الطالب بدنياً تصبح دافعاً للسلوك الحسن لدى بقية الطلبة.	269	٪38.7	348	٪50.1	3.15
-11	يتناسب عقاب الطالب بدنياً في المدرسة مع اسلوب تربيته البيتية.	256	٪36.8	332	٪47.8	3.15
-25	يجب سَنْ قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدارس .	278	٪40.0 موافق	308	٪44.3 معارض	3.06
-8	يحق للمعلم أن يُعاقب إبني عقاباً بدنياً إذا أساء التصرف .	302	٪43.5	338	٪48.6	2.99
-20	العقاب البدني ضروري من اجل ضبط العملية التعليمية .	319	٪45.9	308	٪44.3	2.96
-6	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس .	296	٪42.6	303	٪43.6	2.95
-3	العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف.	327	٪47.1	299	٪43.0	2.93
-27	يُعزز العقاب البدني من هيبة المعلم امام الطلبة .	319	٪45.9	289	٪41.6	2.92
-16	العقاب البدني أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه .	329	٪47.3	280	٪40.3	2.91

ملحق رقم (13)

فقرات مقياس آراء المعلمين نحو استخدام العقاب البدني والمتوسطات الحسابية، التكرارات، والنسب المئوية للأداء على المقياس الكلي (تابع).

الرقم	محتـــوى الســـؤال	1 – 2 معارض		4 – 5 مؤيد		الوسط الحسابي
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
-7	يُعتبر المثل الشعبي السائد" العصا لمن عصا" مقبولاً في المواقف التربوية .	332	٪47.8	268	٪38.6	2.86
-26	يؤدي العقاب البدني الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة .	346	٪49.8	274	٪39.4	2.83
-32	على جميع المدارس ان تسمح للمعلمين استخدام العقاب البدني في الصفوف .	350	٪50.4	253	٪36.4	2.71
-18	يُسئ المعلمون استخدام العقاب البدني .	425	٪61.2	161	٪23.2	2.48
-24	يجب استبدال العقاب البدني بأسلوب آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه.	531	٪76.4	79	٪11.4	2.08
-14	يُمكن أن يُعدّل الطالب من تصرفاته عند محاورته بدلاً من عقابه بدنياً .	545	٪78.4	57	٪8.2	1.96
-13	معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم الى عدم الارتياح .	600	٪86.3	59	٪8.5	1.82
	مترتبات العقاب البدني					
-17	العقاب البدني له آثار نفسية سيئة على الطلبة .	525	٪75.5	96	٪13.8	2.05
-1	يؤدي ضرب الطالب الى تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة.	536	٪77.1	99	٪14.2	2.09
-2	يؤدي ضرب الطالب الى نفوره من حصة المعلم الذي ضربه.	502	٪72.2	132	٪19.0	2.19
-19	يؤدي العقاب البدني الى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم.	435	٪62.6	162	٪23.3	2.48
-31	يُقلل العقاب البدني من ثقة الطالب بنفسه.	406	٪58.4	190	٪27.3	2.54
-10	يؤدي استخدام العقاب البدني الى هروب الطلبة من المدرسة أو تركها.	354	٪50.9	221	٪31.8	2.71
-23	يعجز العقاب البدني في تعليم الطالب سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي عُوقب من أجله.	342	٪49.2	196	٪28.2	2.72
-30	يؤدي العقاب البدني الى عصيان الطالب وتمرده على المعلم.	314	٪45.2	236	٪34.0	2.83
-12	يتعلم الطلبة الذين يُعاقبون بدنياً أن العنف وسيلة فعالة لحل المشكلات.	302	٪43.5	298	٪42.9	3.00

* **ملاحظة:** تم ترتيب الجمل تنازلياً من أعلى المتوسطات الى أدناها.

(1-2) للأسئلة السالبة ← موافق على السؤال ← مُعارض على العقاب البدني.

(1-2) للأسئلة الموجبة ← معارض على السؤال ← مُعارض على العقاب البدني.

(4-5) للأسئلة السالبة ← معارض على السؤال ← موافق على العقاب البدني.

(4-5) للأسئلة الموجبة ← موافق على السؤال ← موافق على العقاب البدني.

ملحق رقم (14)

تعليقات المعلمين حول قضية استخدام العقاب البدني

الرقم		التكرار
	أولاً: تعليقات المعلمين حول مسألة العقاب البدني ضروري لضبط النظام	
1-	نؤيد استخدام العقاب البدني أحياناً لضبط النظام، إلاّ أن الضرب يجب أن لا يترك أثراً على الجسم.	480
2-	نعارض منع استخدام العقاب البدني نهائياً في المدارس. والسماح به ضمن الضوابط والشروط التالية:	264
	- أن يلجأ اليه المعلم بعد فشل الوسائل البديلة الأخرى، "آخر العلاج الكي".	400
	- عدم المبالغة في استخدامه وتكراره. "فالعقاب البدني كالدواء إذا زاد عن حده انقلب ضده وفقد فائدته"، "سياسة العصا والجزرة".	100
	- أن يسمح فقط للإدارة استخدامه.	10
	- أن يُستخدم ضمن الشروط التي حددها الدين الإسلامي.	100
	- الابتعاد عن العقاب الجماعي.	30
	- أن يُطبق العقاب البدني على الأيدي مع مسكها.	30
	- أن يستخدم فقط لمعالجة المشكلات الأخلاقية والسلوكية.	10
	- استخدام عصا خشبية وليس أدوات حادة.	10
	- عدم الضرب بالرِّجل.	20
3-	أويد استخدام العقاب البدني في مدارس الذكور.	190
4-	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في الصفوف الأساسية الأولى (من الأول- الرابع).	200
5-	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في صفوف المرحلة الثانوية وخاصة مع الطالبات.	100
6-	ان قرار منع استخدام العقاب البدني في المدارس يتنافى مع طبيعة المجتمع الفلسطيني الذي يمارس الضرب.	100
7-	ان عدم استخدام العقاب البدني له نتائج عديدة منها:	
	- زيادة المشكلات السلوكية.	200
	- زيادة تمرد الطلبة.	190
	- تمادي الطلبة في الإهمال وممارسة السلوك غير المرغوب فيه.	200
	- ارتفاع مفاجيء في العنف داخل المدرسة.	10
	- عدم خوف الطلبة من السلطة، وبالتالي عدم احترام المعلمين والإدارة.	200
	- تراجعت هيبة المعلمين وضعفت شخصيتهم.	280
	- جرد المعلمين من النفوذ والسيطرة في تعاملهم مع الطلبة.	270

ملحق رقم (14)

تعليقات المعلمين حول قضية استخدام العقاب البدني (تابع)

الرقم		التكرار
8-	ان هيبة المعلم الذي يستخدم العقاب البدني تتعزز على حساب شخصية المعلم الذي لا يستخدمه.	100
9-	"عدم الضرب سياسة استعمارية هدفها تجهيل العالم العربي والإسلامي". والدليل على ذلك أن بريطانيا أعادت الضرب الى مدارسها.	5
10-	معظم الوالدين في مدارس القرى يطالبون المدرسة استخدام العقاب البدني.	320
11-	لقد تعرضنا للعقاب البدني في طفولتنا، فما الضرر من استخدامه مع الطلبة.	250
12-	وجود العصا والتهديد بها أسلوب فاعل لضبط الصف، وردع الطلبة عن القيام بسلوكيات غير مرغوب فيها.	240
13-	العصا هي جزء من شخصية المعلم حتى ولو لمجرد التهديد والتخويف.	100
14-	استخدام العقاب البدني مرفوض جملة وتفصيلاً لأنه امتهان لكرامة الإنسان. إذ قال الله تعالى "لقد كرّمنا بني آدم".	2
15-	العقاب البدني مظهر غير حضاري، ويدل على مدى عجز المعلم في التعامل مع المشكلات السلوكية والتعليمية.	4
16-	أعارض العقاب البدني نهائياً مهما كان نوعه بسيطاً.	2
17-	ان العقاب الجماعي، واستخدام الشتائم والتهديدات والصراخ اللفظي له تأثيرات سلبية على الطالب أكثر من العقاب البدني.	10
	ثانياً: الأسباب التي تدفع المعلمين لاستخدام العقاب البدني: هناك عوامل تزيد من ميل المعلمين لاستخدام العقاب البدني منها:	
1-	الضغوطات الاقتصادية، الاجتماعية، النفسية التي يتعرض لها المعلم.	400
2-	الضغوطات المهنية التي يتعرض لها المعلم (تحضير يومي مطول- النصاب الأسبوعي للحصص).	300
3-	نقص في الحوافز المعنوية والمادية التي يتلقاها المعلم من الإدارة المدرسية والوزارة.	290
4-	تدني رواتب المعلمين، وعدم القدرة على تلبية متطلبات الحياة اليومية.	400
5-	عدم تلقي المعلمون الجدد نصائح ودعم حول معالجة المشكلات السلوكية في الصف.	40
6-	نقص بالتدريب والتأهيل العملي على استخدام أساليب بديلة للعقاب البدني.	300
7-	الترفيع التقائي وتدني نسبة الرسوب الى (6٪) تؤدي الى زيادة المشكلات السلوكية والأكاديمية.	200
8-	ازدحام الطلبة في الصفوف.	219
9-	نقص في المرافق الحيوية في المدارس (ملاعب، مختبرات، إذاعة مدرسية، مكتبات) تؤدي الى زيادة المشكلات السلوكية.	100

ملحق رقم (14)

تعليقات المعلمين حول قضية استخدام العقاب البدني (تابع)

الرقم		التكرار
10-	عدم اكتراث الطلبة واهتمامهم بالمدرسة.	40
11-	عدم تفهم الطلبة لأساليب التربية الحديثة، ولا يتراجعون عن سلوكهم السلبي إلاّ بالضرب.	190
12-	ضعف التعاون والاتصال بين المدرسة والأسرة.	311
13-	- حث الإسلام على العقاب البدني. إذ يقول الله تعالى "ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب".	300
	- يقول الرسول صلعم "رحم الله إمرأ إقتنى في بيته سوطاً ليؤدب ولده".	10
14-	إن المعلم ذا "الشخصية القوية" هو المعلم الذي يخافه الطلبة ويخافون من عقابه وضربه.	100
15-	العقاب البدني أسهل وسيلة ويعطي نتائج سريعة وفورية.	100
	ثالثاً: تعليقات حول تعليمات الانضباط المدرسي:	
1-	إن قانون العقوبات في المدارس غير كافٍ لردع الطلبة.	10
2-	تعليمات الانضباط المدرسي لم تميِّز بين فئات أعمار الطلبة، أو صفوفهم في اللجوء الى شتى أساليب العقاب.	11
3-	إن القرار باستخدام أو منع العقاب البدني يجب أن يحدده ويشارك في صياغته واتخاذه المعلمون وليس وزارة التربية والتعليم فقط.	40
	رابعاً: بدائل اقترحها أفراد العينة:	
1-	حرمان الطالب من النشاطات المدرسية التي يرغب فيها كحصة الرياضة والموسيقى.	10
2-	أن يتناقش (حوار) المعلم مع الطالب حول أسباب المشكلات السلوكية والأكاديمية.	40
3-	إشراك الطلبة في الأنشطة المتنوعة.	100
4-	تقليل عدد الطلبة في الصفوف حتى يتمكن المعلم من مراقبتهم وتفهم مشكلاتهم.	100
5-	توجيه الطلبة للدراسة حسب الرغبة، المستوى الأكاديمي، احتياجات المجتمع.	30
6-	تشجيع الطلبة للالتحاق في المدارس المهنية.	29
7-	إعطاء المعلم صلاحيات مثل: إخراج الطالب من الحصة، توفير التعزيز المادي.	39
8-	تحسين ظروف المعلم المعيشية والاقتصادية.	300
9-	توفير حوافز مادية ومعنوية للطالب وللمعلم معاً.	200
10-	أن تعيد الوزارة النظر في قرار الترفيع التلقائي ونسبة الرسوب.	100
11-	تعيين مُرشدين تربويين، وباحثين اجتماعيين في المدارس الحكومية والخاصة.	300
12-	أن تقوم الوزارة بفصل المعلم الذي يستخدم العقاب البدني في سلك التعليم.	10

ملحق رقم (14)

تعليقات المعلمين حول قضية استخدام العقاب البدني (تابع)

الرقم		التكرار
13-	أن يكون هناك توافق بين قوانين وزارة التربية والسلطة التشريعية فيما يتعلق بالضرب داخل الأسرة.	20
14-	تحضير المجتمع الفلسطيني ثقافياً وحضارياً وإنسانياً من أجل منع الضرب.	10
15-	إذ أردنا أن نكون حضاريين يجب سن قانون يمنع الأهالي من استخدام الضرب.	21
	خامساً: تعليقات حول الاستبانة:	
1-	من الصعب الإجابة على مثل هذه الأسئلة بموافق أو معارض، إذ أن استخدام الضرب يعتمد على عوامل عديدة منها: - الظروف المحيطة بالمشكلة والمواقف والحالات التي تتطلب العقاب البدني. - نوعية الطلبة، سلوكياتهم (خطورة المشكلة)، أعمارهم، جنسهم، تاريخ سلوكهم السابق، مدى تكرار وشدة الضرب، الهدف منه.	12 11 4
2-	إجراء دراسة حول نفسية المعلم ومشكلاته والظروف التي تدفعه لاستخدام العقاب البدني.	10
3-	إجراء بحث حول الآثار السلبية المترتبة عن استخدام العقاب البدني والنفسي من وجهة نظر الطلبة والمعلمين.	10
4-	نشر نتائج هذه الدراسة في مجلات تربوية حتى يمكن الاطلاع عليها.	100
5-	أن تُرفع نتائج هذه الدراسة الى الوزارة لتأخذ بنظر الاعتبار آراء المعلمين قبل اتخاذ أي قرار.	100
6-	هناك جدية في إجراءات البحث، إذ قامت الباحثة بزيارة المدرسة والاجتماع مسبقاً مع الهيئات التدريسية وتوضيح الهدف من الدراسة، وأهمية الحصول على نتائج موضوعية. إضافة الى السرية في الإجابة إذا وضعت كل استبانة بمغلف، مما أعطى المعلم أهمية وثقة بدوره في إجراء البحث العلمي.	400
	سادساً: تساؤلات طرحها أفراد العينة	
1-	لقد جربنا مع بعض الطلبة جميع الوسائل التربوية الحديثة فلم تؤثر. ماذا نفعل؟	50
2-	إذا كانت الأساليب التربوية فاعلة وناجحة، لماذا تفتقر مدارسنا الى عناصر الانضباط المدرسي؟	50
3-	زودونا ببدائل عن العقاب البدني قبل إصدار قرار بمنعه؟	50
4	علماء التربية قديماً وحديثاً اقروا استخدم أسلوب الثواب والعقاب، فلماذا تم منع استخدام العقاب البدني؟	50

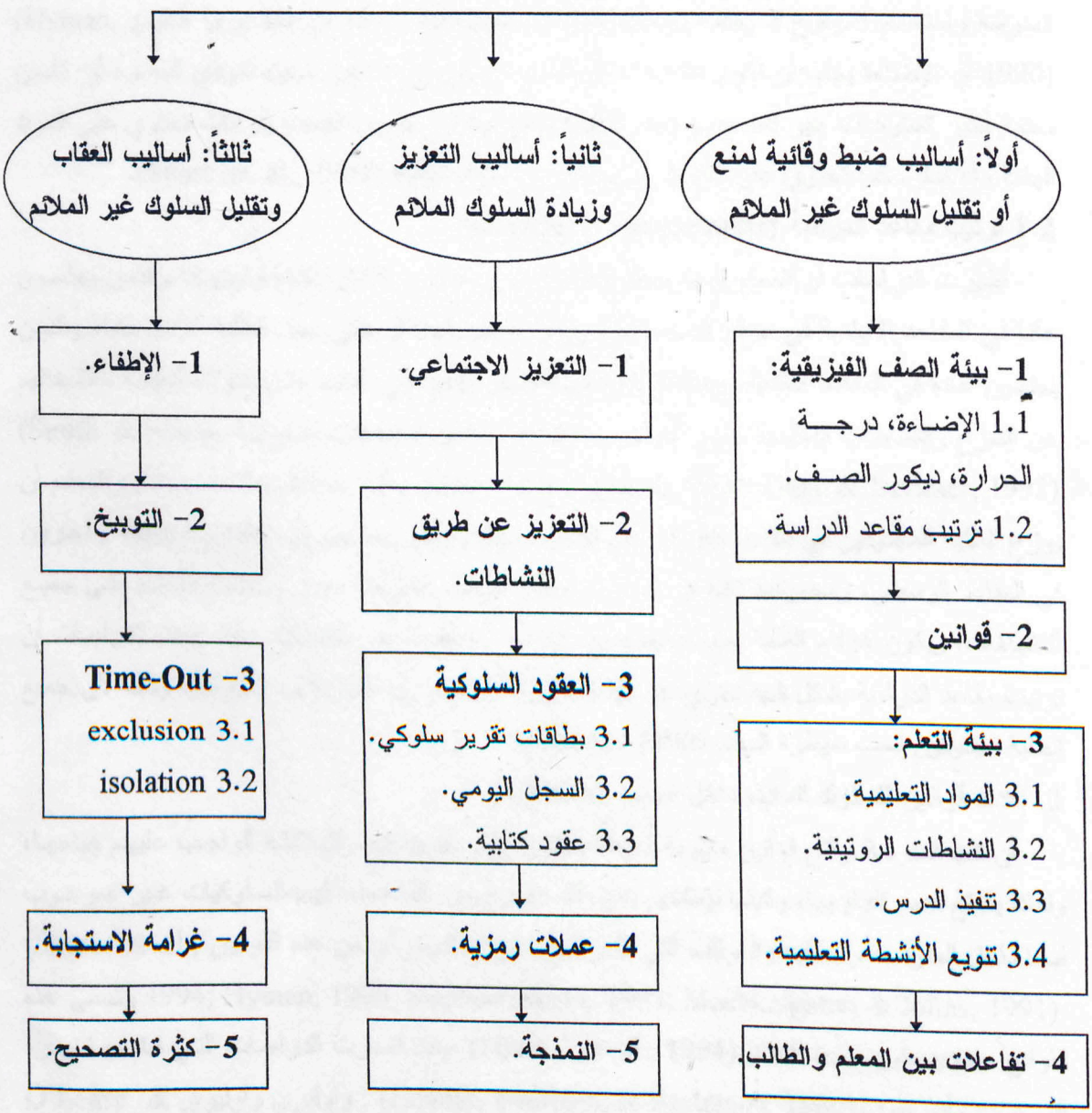
ملحق رقم (15)

برنامج لضبط النظام دون استخدام العقاب البدني:

بما أن أفراد عينة الدراسة قد أشاروا إلى أنهم بحاجة إلى أساليب بديلة يمكن استخدامها دون اللجوء إلى استخدام العقاب البدني (أنظر ملحق 14). وهذا يؤكد على أهمية تطوير المعلم لبرنامج شامل فاعل لضبط النظام يشمل تلك الأساليب، كما هو مبين في شكل رقم (2).

شكل رقم (2)

برنامج لضبط النظام دون استخدام العقاب البدني



* تم تصنيف البدائل بناءً على ما ورد عند الباحثين سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992)

أولاً: أساليب ضبط وقائية لمنع أو تقليل احتمالية حدوث سلوك غير ملائم (Antecedent Control Techniques) :

يُلاحظ من شكل رقم (2) أن العنصر الأول في برنامج ضبط النظام وإدارة الصف بطريقة فاعلة هو تطبيق أساليب الضبط الوقائية. إذ يشير مصطلح "الوقاية antecedent" إلى حالة تسبق السلوك وتؤثر في احتمالية حدوثه في المستقبل (Smith & Misra, 1992, p. 335). وتشتمل أساليب الضبط الوقائية على العوامل التالية:

1. بيئة الصف الفيزيقية وتشتمل على العناصر التالية:

1.1 الإضاءة (Lighting)، درجة الحرارة (Temperature)، ديكور الصف (Decoration):

قد بينت الدراسات أن وجود **درجة حرارة** عالية داخل الصف، لا سيما في فصلي الربيع والصيف قد تخلق لدى الطلبة إحساساً بالضجر والملل وصعوبة في التركيز. بينما أظهرت أن توفير مياه باردة داخل المدرسة واستخدام المراوح قد يخفف من ذلك (Hyman, 1990). إضافة إلى ذلك يرى هايمن (Hyman, 1990) أن الإضاءة يجب أن تكون ملائمة داخل الصف، بمعنى أن لا تكون شديدة فتؤذي البصر، أو تكون معتمة فتثير السلوكيات غير المرغوب فيها. كذلك ينصح الباحثون بتزيين الصف بلوحات تحتوي على المواد الهامة والأخبار. كما تحتوي على كتابات ورسومات من إعداد الطلبة (Short et al., 1994).

1.2 ترتيب مقاعد الدراسة (Seating Arrangements):

أظهرت الدراسات أن المعلم يوجه معظم اهتمامه إلى الطلاب الأكثر ذكاءً واجتهاداً والذين يجلسون عادة في المقاعد الأمامية في غرفة الصف. بينما يولي اهتماماً قليلاً أو حتى يهمل الطلبة الأقل ذكاءً والذين يجلسون عادة في المقاعد الخلفية. وهذا الترتيب في الجلوس يؤدي إلى تشتت مثل هؤلاء الطلبة وانشغالهم عن الشرح والنشاطات التعليمية بأمور أخرى، مما قد يثير بعض المشكلات السلوكية (Smith & Misra, 1992; Hyman, 1990; Gage & Berliner, 1992). ولتجنب مثل هذه المشكلات يستطيع المعلم أن يوزع الطلبة المجتهدين في مقاعد متفرقة داخل الصف، بحيث يجلس بعضهم في المقاعد الأمامية، وآخرون في المقاعد الوسطى، ومجموعة ثالثة في المقاعد الخلفية. وبهذه الطريقة يتوزع اهتمام المعلم على جميع الاتجاهات، ويكون هؤلاء الطلبة نموذجاً لغيرهم (Smith & Misra, 1992). وقد بينت الدراسات أن ترتيب مقاعد الدراسة بشكل شبه دائري هو أفضل طريقة لتقليل حدوث المشكلات السلوكية، وذلك لأن جميع الطلبة سيكونون تحت سيطرة المعلم (Hyman, 1990).

2. إعداد قوانين للسلوك الملائم داخل الصف (Rules):

أن تعد المدرسة لوائح قوانين مكتوبة تُعرّف الطلبة على السلوكيات الملائمة الواجب عليهم إتباعها، ولماذا يتوقع منهم القيام بها، وكيف بإمكانهم تنفيذ تلك السلوكيات. كما تحدد لهم السلوكيات غير المرغوب فيها داخل المدرسة والصف والعواقب التي تلحق بهم حين يخالفون أي من هذه القوانين (Short et al., 1994; Hyman, 1990; Smith & Misra, 1992; MacNaughton & Johns, 1991) وتسمى هذه اللوائح عادة بدستور ضبط النظام (Short et al., 1994). وقد أشارت الدراسات التي قام بها إيمر، إفرستون، وأندرسون (Emmer, Evertson, & Anderson, 1980) ; واوليري واوليري O'Leary & O'Leary الوارد في جونز (Johns, 1993) إلى أن إعداد هذه القوانين وتعليمها للطلبة منذ بداية العام

الدراسي له تأثير كبير في المحافظة على جو تعليمي إيجابي داخل الصف، وعلى تقليل المشكلات التي قد تحدث. وقد طوّر كل من سوفران وسوفران Safran & Safran الوارد في سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) قائمة من الأسئلة التي يجب الإجابة عليها من قبل المعلمين والطلبة قبل البدء بإعداد القوانين الصفية. ومن هذه الأسئلة: (1) ما هي السلوكيات التي تسبب الفوضى داخل الصف؟ (2) ما هي السلوكيات المزعجة للآخرين؟ (3) ما هي السلوكيات التي تؤثر في مَجرى عملية التعلم داخل الصف؟ (4) ما هي السلوكيات التي تؤدي إلى إتلاف ممتلكات المدرسة؟ (5) هل يمكن إحداث تغيير في مثل هذه السلوكيات وكيف؟ وما هي نتائج ذلك التغيير؟

وقد بينت النتائج التي توصلت إليها الدراسات أن خطة أو دستور ضبط النظام يجب أن يتحلى بالخصائص التالية (Wolfgang & Kelsay, 1995; Rich, 1991; Smith & Misra, 1992; Short et al., 1994):

1- إشراك كل من المعلمين، الوالدين، والطلبة في إعداد القوانين في بداية العام الدراسة. ويجب أن يدرك الطالب الأسباب والحاجة التي دعت لمثل هذه القوانين (MacNaghton & Johns, 1991; Emmer et al., 1980).

2- أن يكون عدد القوانين قليلاً نسبياً. ويرى سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) أن لا يتجاوز عددها سبعة. إذ من الصعب أن يتذكر الطلبة ويلتزموا بعدد كبير من القوانين في وقت واحد (Short et al., 1994). إضافة إلى ذلك سيجد المعلمون صعوبة في مراقبة وفرض أكثر من سبعة قوانين.

3- أن تصاغ القوانين بشكل واضح وإيجابي ودقيق (Short et al., 1994; Emmer et al., 1980). فمثلاً عبارة: "لا تقضي وقتاً طويلاً في الحمام" هي عبارة عامة وغير دقيقة ويجب صياغتها بالشكل التالي" لديك خمس دقائق للذهاب إلى الحمام قبل الغذاء". إذ أن الدقة في التعليمات تمنع سوء التفسير أو سوء استخدام الطلبة للقوانين (Smith & Misra, 1992).

4- أن تُعلّق القوانين في مكان بارز في غرفة الصف، كي يستطيع جميع الطلبة والمعلم مشاهدتها وقراءتها بسهولة.

5- أن يُعلّم المعلم طلابه هذه القوانين عن طريق عرض أمثلة توضيحية لكل قانون. مثلاً عند تعليم قانون ينص على العبارة التالية: "اجلس بشكل ملائم في كرسيك". يمكن أن يقوم المعلم بالجلوس أمام الطلبة بشكل ملائم وذلك كي يستطيع الطلبة أن يميزوا ما هو مسموح وما هو ممنوع في قانون الجلوس (MacNaughton & Johns, 1991).

6- أن يتعلم الطلبة القوانين في بداية العام الدراسي، وأن يتم مراجعتها وتعديلها كلما لزم الأمر (Emmer et al., 1980; Evertson, 1985; MacNaughton & Johns, 1991).

7- أن يراقب المعلم ويتابع الطلبة الذين يلتزمون بالقوانين ويعزز سلوكهم. إذ أن المراقبة المستمرة والمسائلة تحث الطلبة على الالتزام والتركيز على المهمات التعليمية (Evertson, 1985).

8- أن تركز خطة ضبط النظام على الأعمال الإيجابية للطلبة وتعزيزها عن طريق: إرسال رسائل وشهادات تقدير للطلبة وللوالدين، مكافآت، مدح الطلبة علناً، تعليق أسماء الطلبة المتفوقين في مكان بارز.

9- أن يكون العقاب البدني المنصوص عليه على قدر المخالفة المرتكبة (Hyman, 1990).

10- أن يتعاون جميع الأطراف المعنيين بما في ذلك المدير والمعلمون والطلبة على تنفيذ القوانين.

3. بيئة التعلم (Learning Environment):

أظهرت الدراسات أن المشكلات السلوكية قد تحدث نتيجة وجود اختلافات ما بين قدرة الطالب على التجاوب، وما يتوجب عليه أن يتلقاه في الصف (Forness & MacMillan, 1970). لذلك فإن اختيار المعلم لمواد تعليمية ملائمة لمستوى الطالب العقلي، عمره، قدراته، واهتمامه، تزيد من دافعيته للتعلم، بالتالي تُقلل بدورها من احتمالية حدوث مشكلات سلوكية داخل الصف (Forness & Sinclair, 1984). كما أن تخطيط المعلم مسبقاً لحصة شيقة مليئة بالأنشطة الهادفة لها دور في جعل الطالب مشاركاً في الحصة، مما يقلل أيضاً من مشكلات النظام (Morris & Elliot, 1985; Evertson & Emmer, 1982) وتشتمل بيئة التعلم على العناصر التالية:

3.1 المواد التعليمية (Materials):

ان تحديد المعلم للإجراءات المتبعة داخل الصف في توزيع واستخدام وإعادة وخزن المواد التعليمية تزيد من الوقت المكرس للتعليم وتمنع الفوضى (Hyman, 1990; Forness & Sinclair, 1984) فعلى سبيل المثال تطوير إجراءات لبري الأقلام، توزيع الأوراق، استعارة الكتب، واستخدام الوسائل الإيضاحية.

3.2 طرق معالجة المعلم للنشاطات الروتينية (Classroom Routines):

النشاطات الروتينية الأكاديمية هي: الأساليب المتبعة لبدء الحصة والانتهاء منها، الأسلوب الذي يتبعه الطالب لطلب مساعدة من المعلم. أما النشاطات الروتينية غير الأكاديمية فهي: الأسلوب الذي يستخدمه الطالب لطلب إذن للسماح له بالخروج إلى الحمام، طرق استغلال وقت الفراغ. إذ بينت الدراسات أن قيام المعلم بتحديد هذه النشاطات وتعليمها للطلبة في بداية العام الدراسي، يوفر عليه وعلى الطلبة الكثير من الوقت والجهد، كما يسمح لهم المشاركة في تلك النشاطات دون فوضى أو مقاطعة للنشاطات التعليمية (Emmer, et al., 1980).

3.3 تنفيذ الدرس (Lesson Implementation):

يعتمد النجاح في تنفيذ الحصة على تحقيق العوامل التالية: **(1) التخطيط المسبق للحصة (advance planning)** إذ يجب أن تحتوي كل حصة على أهداف تعليمية يتوقع من الطلبة تحقيقها، والنشاطات والوسائل المناسبة لتحقيق تلك الأهداف (Smith & Misra, 1992; Hyman, 1990). **(2) الاتصال عن طريق العين (eye contact)** واستخدام التلميحات غير اللفظية (non verbal cues) دون مقاطعة الدرس بأن يقوم المعلم بالاقتراب من الطالب والطبطبة على كتفه والابتسامة، أو هزة الرأس مما قد يشجعه على العمل. أو تقطيب حاجبيه دلالة على عدم رضاه عن سلوك الطالب، وهذا يؤدي إلى تراجع الطلبة عن تصرفاتهم. إضافة إلى ذلك قد يستخدم المعلم بطاقة توضح للطلبة متى يمكنهم أن يتحدثوا (Smith & Misra, 1992). **(3) طرح أسئلة** بطريقة فاعلة لإبقاء كل طالب عُرضة لأن يُسأل. إذ بينت الدراسات أن الأساليب السابقة تقلل من مقاطعة الطلبة والمعلمين لسير الحصة. كما إنها تساهم في زيادة انتباه الطلبة

ومشاركتهم في الحصة، مما يؤدي إلى تقليل المشكلات السلوكية (Evertson & Emmer, 1982; Emmer et al., 1980). **(4) كثرة الكتابة (extensive writing)** على السبورة تؤدي لمزيد من "وقت الانتظار" لدى الطلبة، وتقلل من قدرة المعلم على مراقبة سلوك الطلبة. إضافة إلى أن عدد من الطلبة قد يستغلون هذا الوقت للقيام بسلوكيات غير مرغوب فيها. ولتجنب هذه المشكلات يمكن للمعلم استخدام جهاز (overhead projector)، (Smith & Misra, 1992).

3.4 تنويع الأنشطة التعليمية

بينت الدراسات أن السيطرة على الصف تعتمد على مهارة المعلم في التخطيط لحصة مشوقة وأنشطة تساعد على انشغال الطلبة بمهمات هادفة ومحبوبة لديهم. مما لا يدع مجالاً للطلبة للتشتت والفوضى (Morris & Elliot, 1985; Bauer et al., 1990). وقد بيَّن سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) أن تلك الأنشطة يجب أن تتناسب مع قدرات الطالب واهتماماته. فالأنشطة السهلة قد تؤدي إلى الملل، بينما تؤدي الأنشطة الصعبة إلى الإحباط، فكلا النوعين يزيد من احتمال قيام الطلبة بأعمال مخلة بالنظام. أما شورت وآخرون (Short et al., 1994) فقد أشاروا إلى أنه يجب أن لا يكون هناك فترة انتقال (transition) طويلة بين النشاط التعليمي والآخر، لأن الطلبة قد يستغلون فترة التوقف هذه ليقوموا بأعمال فوضوية.

4. تفاعلات بين المعلم والطالب (Teacher-Student Interactions):

يُصبح بعض الطلبة فوضويين لأن محاولاتهم السابقة في إكمال المهمات الأكاديمية لم تلاقِ نجاحاً. كما أن المتطلبات الجديدة والمتزايدة في الإنجاز الأكاديمي تؤدي إلى مشاعر من الخوف. ويستطيع المعلمون معالجة هذه المشكلة بابتكار علاقات جيدة مع الطلبة تساعدهم على الإحساس بالارتياح والطمأنينة. إذ يشعرون أن هناك من يفهمهم، ويتقبلهم، ويهتم بمشكلاتهم وبحاجاتهم التعليمية (Smith & Misra, 1992; Dubanoski et al., 1983). بالتالي تزداد ثقتهم واحترامهم لنفسهم (Evans & Richardson, 1995). وينصح الباحثون المعلمين التحدث مع الطلبة بلغة واضحة تلائم مستوى إدراكهم وعمرهم والموازنة بين التعزيز والتغذية الراجعة التصحيحية. إذ يجب أن يركز حديثهم على السلوكيات الإيجابية للطالب، وليس فقط توجيه ملاحظات ناقدة (Smith & Misra, 1992; Morris & Elliot, 1985). وقد بينت التجربة التي قامت بها مدرسة ابتدائية في مدينة (Franklinton) أن التفاعلات بين المعلم والطلبة وتقبل المعلمين لهم تساهم في خلق اتجاهات إيجابية لديهم نحو التعلم والمدرسة. كما أنها تقلل من المواجهات (Face) بين الطرفين (Bauer et al., 1990; Chemlynski, 1996 b). إضافة الى ذلك تساعد الطلبة على تغيير سلوكهم غير المرغوب فيه (Morris & Elliot, 1985).

ثانياً: أساليب التعزيز وزيادة السلوك الملائم (Increasing Appropriate Behaviors):

هي عبارة عن تقديم مثير معين بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة وذلك لزيارة احتمالية حدوث هذا السلوك (تقويته) في المواقف المماثلة في المستقبل (Gage & Berliner, 1992). ويشير كل من موريس واليوت (Morris & Elliot, 1985) ان استخدام تلك الأساليب يُمثل أحد خصائص الإدارة

الناجحة للصف. كما أنها لا تستخدم إجراءات مؤلمة أو بغيضة كالعقاب (Short et al., 1994) . وقد يتخذ التعزيز الإيجابي (Positive Reinforecment) الأنماط التالية:

1- التعزيز الاجتماعي (social Reinforcement):

يشتمل على: تعبيرات الوجه، الابتسامة، الاقتراب من الطالب، عبارات أو كلمات ثناء لمدح السلوك المرغوب فيه، أو إبداء المعلم الاهتمام بذلك السلوك. إذ بينت الدراسات حول تعديل السلوك أن انتباه المعلم للطالب (attention) من أقوى العوامل التي تؤثر في تغيير سلوكه (حمدان ,1990 ; الخطيب ,1987). ويرى بروفي (Brophy, 1981) أن هناك أربعة مبادئ توجه طريقة استخدام التعزيز الاجتماعي هي:

(1) أن يكون التعزيز مشروطاً بحدوث سلوك معين وذلك لخلق علاقة بين السلوك والتعزيز.

(2) أن يُبين المعلم من خلال كلمات وعبارات التعزيز أن للجهد الذي يبذله الطالب دوراً كبيراً في الأداء الحسن وأن ذلك ليس مجرد حظ أو مصادفة.

(3) أن يقوم المعلم أثناء التعزيز بتحديد اسم الطالب، وما قام به، ونتائج سلوكه. فمثلاً عند الثناء على طالب قام برفع يده للإجابة على السؤال، يمكن للمعلم أن يقول "حسناً يا بطرس لقد تذكرت أن ترفع يدك، يمكنك أن تقرأ القصة الآن".

(4) أن يتخذ التعزيز أنماطاً متنوعة وأن يكون تلقائياً (غير مصطنع) وذلك كي يحمل في طياته مصداقية، وكي يدرك الطالب أن المعلم يُعبر عن مشاعر صادقة.

ويرافق استخدام التعزيز الاجتماعي خمس حسنات وسيئة واحدة. ومعرفتها سيساعد المعلمين على تطوير واستخدام التعزيز بشكل ملائم. ومن حسنات هذا الأسلوب وفقاً لما يراه سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) ما يلي: (1) سهل الاستخدام في غرفة الصف ويمكن استخدامه فوراً بعد السلوك المراد تعزيزه، (2) غير مكلف، (3) متوفر باستمرار، (4) يُمكن القيام به دون توقف النشاط التعليمي، (5) مثيرات طبيعية. إلاّ أن مثل هذا الأسلوب يُصعب استخدامه بشكل فاعل في صف فيه ثلاثون طالباً أو أكثر، وذلك لأنه لن يتوفر الوقت الكافي للمعلمين للمراقبة والاهتمام بكل طالب يقوم بسلوك حسن. لذلك ينصح سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) ان يهتم المعلم في الصفوف الكبيرة بتعزيز السلوكيات المرغوب فيها التي تظهر لدى الطلبة الذين يقومون بمشكلات سلوكية تقع بين خفيفة ومتوسطة.

2- التعزيز عن طريق النشاطات (Activity Reinforcers):

تشتمل معززات النشاط على السماح للطالب بالمشاركة في نشاط يحبه بشرط أن يقوم بسلوكيات محددة ومن الأمثلة على ذلك: منح الطالب ساعة إضافية للعمل على جهاز الحاسوب، وقت حر، منحه الدور القيادي في النشاطات الرياضية أو في نشاطات الصف، وإعفائه يوماً من الوظيفة البيتية (Alberto & Troutman, 1990) . ويستند أسلوب التعزيز عن طريق النشاطات الى مبدأ بريماك (Premack Principle)، إذ أوضح بريماك الوارد في قيج وبرلنر (Gage & Berliner, 1992) ان النشاط المحبب لدى الطالب سيعمل بمنزلة أسلوب لتعزيز قيامه بسلوكيات غير محببة لديه، أو نادراً ما يقوم بها. وينصح سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) المعلمين الذين يستخدمون ذلك الأسلوب أن يأخذوا الأمور التالية بعين الاعتبار: (1) استخدام الأنشطة التي يستطيعون السيطرة عليها، (2) أن تكون تلك الأنشطة

ملائمة لعمر الطالب، (3) سهلة التطبيق، (4) وأن تكون من النوع الذي يوليه الطالب أهمية بالغة. ولمعرفة ما يحب كل طالب من نشاطات يُنصح المعلم بإجراء استطلاع للرأي ما بين الطلبة.

3. التعزيز عن طريق العقود السلوكية (Behavior contract):

هو عبارة عن اتفاق ثنائي مشروط مكتوب بين الطالب والمعلم، يشترط فيه أن يقوم الطالب بسلوكيات محددة في العقد ليحصل مقابلها على التعزيز "if ... then" (Smith & Misra, 1992) . لذا فإن هذا النوع من العقود يجب أن يعمل على تحديد: (1) السلوكيات المراد من الطالب القيام بها، (2) نوعية، كمية، طبيعة، وطرق توصيل التعزيزات المنصوص عليها، (3) طرق تقييم ومراقبة الإنجازات، ويمكن أن يشترك الطالب في تقييم ومراقبة إنجازاتهم وسلوكياتهم (Smith & Misra, 1992; Short et al., 1994).

وهناك شروط يجب تحقيقها عند كتابة هذه العقود وهي:

(1) أن يكون الاتفاق مكتوباً بصيغة إيجابية، دقيقة المعنى، وذلك لتقليل سوء تفسير معاني المفردات.

(2) أن يشتمل الاتفاق على أدق التفاصيل بحيث يدرك الطالب تماماً ما متوقع فيه وما سيحصل عليه.

(3) أن تستخدم مفردات يسهل على الطالب قراءتها وفهمها بسهولة.

(4) أن تكون العقود سرية بحيث لا يتم لفت نظر الطلبة الآخرين الى الطالب الذي يعاني من مشكلات سلوكية.

(5) أن تنحصر كل اتفاقية بعدد من السلوكيات التي يستطيع الطالب إنجازها خلال فترة قصيرة نسبياً.

(6) ألاّ تكون هذه السلوكيات من النوع الذي لا يستطيع الطالب القيام بها خوفاً من إحباطه أو انسحابه من الاتفاق.

(7) أن يكون التعزيز فورياً أي مباشرة بعد إنجاز الطالب للأعمال والسلوكيات المنصوص عليها في الاتفاق.

(8) أن يكون التعزيز مباشر ومتكرر للطلاب الذين يشاركون بشكل متكرر في سلوكيات غير مرغوب فيها.

(9) أن يكون العقد موقع من قبل المعلم والطالب معاً (Smith & Misra, 1992; Alberto & Troutman, 1990) .

3.1 بطاقات تقرير سلوكي (behavioral reports cards):

يشتمل هذا الأسلوب على تعبئة المعلم لنموذج يومي أو أسبوعي تُظهر فيه السلوكيات الإيجابية والسلبية للطالب، ويتم إرساله للوالدين للاطلاع عليه، إذ يستطيع الوالدان من خلاله تحديد الامتيازات لأبنائهم (Short et al., 1994; Smith & Misra, 1992). وقد بينت الدراسات أن لهذا الأسلوب فائدة عالية إذا ما استخدم مع الطلبة ذوي الدوافع المتدنية للتعلم. كما أنه حَسَّن السلوك غير المرغوب فيه لدى المراهقين (Short et al., 1994). إضافة الى ذلك فإنه يساعد الوالدين على مراقبة ومتابعة شؤون أبنائهم الأكاديمية والسلوكية داخل الصف وتوجيههم لتحسينها مما يؤدي ذلك التعاون الى تقليل المشكلات السلوكية وتحسين مستواهم الأكاديمي (MacNaughton & Johns, 1991; Caffyn, 1987; Harrop & Williams, 1992; Merrett & Tang, 1994).

3.2 أسلوب السجل اليومي للطالب (Daily Program sheet):

يقوم المعلم وفقاً لهذا الأسلوب بتزويد الطالب ببطاقة أو سجل خاص ليدون عليها سلوكه اليومي. إذ يضع الطالب إشارة مميزة (✓ أو X) أمام السلوك الذي قام به في ذلك اليوم، سواء أكان ذلك السلوك مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه. ثم يجمع الإشارات التي تم تدوينها في نهاية اليوم الدراسي. ثم يحاسب نفسه بنفسه ويعمل على تحسين سلوكه (Diamantes, 1992). كما يُمكن أن يكافيء الطالب ذاته بذاته (self reward) عندما يقوم بسلوك مرغوب فيه، مما يساهم ذلك في تطوير الضبط الذاتي لديهم (Bauer et al., 1990; Vockell, 1991; Gage & Berliner, 1992) .

3.3 عقود كتابية (written statement):

تُستخدم تلك العقود عند حدوث مشكلة سلوكية بين طالبين قد تؤثر في نشاط التعلم. إذ يطلب المعلم من الطالبين توضيح ما يلي: (1) ما الذي فعلوه من خطأ، (2) مَنْ بدأ المشكلة، (3) ما الذي نتج عنها، (4) ما هي خطورة المشكلة، (5) ماذا يمكن أن يحدث لهم نتيجة تلك المشكلة والإخلال بالنظام، (6) كيف سيتغيرون، (Chemlynski, 1996). إذ ان هناك ميزتين لتلك العملية: (1) تشغل الطالبين بالكتابة، ويدرك الطلبة الآخرون أنه يمكن معالجة السلوك غير المرغوب فيه، دون اللجوء الى الطرد المؤقت الذي يعتبرونه إجازة من التعليم. (2) يستطيع المعلم معالجة المشكلة دون الرجوع الى الإدارة (Diamantes, 1992)، (3) يمكن إرسال التقرير الى الوالدين.

4- القطع الرمزية أو معززات قابلة للاستبدال (Tokens):

- هي رموز معينة مثل: أقراص بلاستيكية أو معدنية (coins)، أو بطاقات ورقية، أو نجم ورقية، أو نقاط (points)، وما الى ذلك من رموز، بحيث ترمز كل قطعة منها الى قيمة معينة أو نشاط محدد. إذ يحصل عليها الطالب مباشرة بعد قيامه بالسلوك المرغوب فيه (المراد تقويته)، ثم يستبدلها بالتعزيز الذي يختاره والمتفق عليه (حمدان, 1990; Diamantes, 1992; Smith & Misra, 1992). على سبيل المثال يمكن استبدالها بجوائز وألعاب -خواتم- أساور- قطع حلوى- وقصص للأطفال (Diamantes, 1992). كما يمكن تعديل هذا الأسلوب بحيث يعمل الطلاب معاً على تجميع هذه الرموز لإحياء حفلة على نفقة المدرسة، أو لحضور فيلم، أو مكافآت أخرى يتم اختيارها بحيث تتلاءم وأعمار الطلبة (Diamantes, 1992). وقد أشارت عدة دراسات قام بها Goldstein وآخرون ; و Van Hasslt وآخرون الوارد في (Smith & Misra, 1992) الى فاعلية برامج القطع الرمزية في صفوف التعليم الخاص التي تضم عدداً قليلاً من الطلبة. إلاّ أن سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) يريان أنه يمكن استخدامه بنجاح في الصفوف النظامية الأكثر عدداً، إذ ما راعى المعلم الشروط التالية في استخدامه:

(1) البدء بسلوك واحد ومحدداً لجميع الطلبة، بأن يمنح المعلم قطعاً رمزية لكل طالب يقوم برفع يديه قبل التحدث. وبعد أن يعتادوا على ذلك يتم تحديد السلوكيات التي سيجرى عليها التعديل، وتحديد المعززات الرمزية المناسبة لها.

(2) تحديد نوعية المكافآت التي سيحصل عليها الطالب بعد تجميعه لعدد معين من هذه القطع الرمزية.

(3) ان يضع المعلم قائمة بأسماء جميع الطلبة، ووضع إشارة مميزة بجانب أسماء الطلبة الذين قاموا بالسلوك المرغوب فيه خلال الفترة المحددة.

(4) أن يجمع المعلم القطع الرمزية بعد انتهاء الفترة المحددة، ويسمح للطلبة باستبدالها بالمكافآت أو النشاطات المتفق عليها.

(5) الاعتدال في مقدار التعزيز المقدم للطالب عند قيامه بالسلوك المرغوب فيه، إذ أن الزيادة (الإشباع) في التعزيز تفقده جدّيته وتأثيره. بينما منحه بقلة (الحرمان) قد تؤدي الى إحباط الطالب وعدم مشاركته في عملية التعديل.

(6) ان تستخدم قطع رمزية أو علامات يصعب على الطالب تقليدها وذلك لمنع احتمال الغش.

5- النمذجة (Modeling):

يعتمد هذا الأسلوب على ضرورة توفير نموذج سلوك جيد يقوم الطلبة بمراقبته والاقتداء به. وقد أشتق هذا الأسلوب عن نظرية التعلم الاجتماعي التي طورها باندورة (Bandura, 1965) والتي تنص على أن جزءاً كبيراً من العادات والسلوك اليومي للأطفال قد اُكتسب عن طريق مراقبتهم لغيرهم ممن هم حولهم مثل أفراد اسرتهم، وأقرانهم، ومعلميهم. ويمكن أن يستخدم المعلم ذلك الأسلوب بشكل مباشر من خلال عرضه بنفسه للسلوك النموذجي أمام الطلبة، أو قيام أحد الطلبة بذلك، أو بوساطة أحد الخبراء من المجتمع المحلي. كما يجوز أن يستخدم فيلماً سينمائياً تعليمياً أو شريطاً للفيديو بحيث يتولى تدريب الطلبة خطوة بخطوة على تقليد السلوك والاقتداء به (Bauer et al., 1990; Kazdin, 1989; Smith & Misra, 1992; Hyman, 1990). بالإضافة الى ذلك يمكن للمعلم أن يستخدم ذلك الأسلوب بشكل تلميحي أو غير مباشر. فإذا كان هناك ثلاثة طلاب يجلسون معاً وقام أحدهم بسلوك سيء، يمكن للمعلم أن يقول للطالبين الجالسين معه واللذين لم يسئا التصرف "أحسنتما أنا أقدّر ما تفعلانه"، دون أن يقول شيء للطالب الذي يسيء السلوك. وبذلك يكون المعلم قد قدَّم مثالاً إيجابياً عن السلوك المرغوب فيه ليحتذى به دون لفت انتباه باقي الطلبة الى السلوك السيء لذاك الطالب (Bauer et al., 1990; Hyman, 1990).

ثالثاً: أساليب العقاب وتقليل السلوك غير الملائم:

1- الإطفاء (Extinction)

يركز على التوقف عن تقديم المعززات التي كانت تتبع السلوك غير المقبول في الماضي، والتي كانت تؤدي لاستمرارية (Skinner, 1987). وقد طور هذا الأسلوب بناءً على الافتراض القائل أن السلوك الذي يُعزز يقوي ويستمر، والسلوك الذي لا يعزز يضعف تدريجياً الى أن يتوقف. فالمعلم الذي يتجاهل أي طالب يحاول الإجابة على سؤال دون رفع يده، يوحي للطالب بأن الطريقة الوحيدة لاكتساب اهتمام المعلم به والانتباه اليه انما برفع يده (Smith & Misra, 1992). وينصح سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) المعلمين عدم استخدام هذا الأسلوب إلاّ إذا توفرت الشروط التالية: (1) قدرة تحمل كافية لديهم بحيث يحتملون أي زيادة مؤقتة قد تحدث في السلوك غير المرغوب فيه. إذ أن السلوك الذي يتم إهماله قد يزداد حدوثه وشدته في باديء الأمر بدلاً من أن يضعف، وذلك لأن القائم بهذا السلوك يبدي مقارنة عنيفة

كردة فعل على توقف التعزيز. (2) القدرة على تحديد وضبط المعززات التي تعزز ذلك السلوك. (3) استخدام أسلوب الإطفاء مع أساليب أخرى مثل التعزيز الاجتماعي، وذلك كي يسهل تعلم الطلبة لسلوكيات بديلة عن السلوك غير الملائم (مدح الطلبة الذين يرفعون أيديهم).

2- التوبيخ (Reprimand):

هو أسلوب يستخدمه المعلم ليعبر عن عدم موافقته على سلوك الطلبة، وقد يكون التوبيخ لفظياً (عبارات تأنيب)، أو غير لفظي (كالاتصال بالعين، الإشارة باليد، والتعبير عن طريق الوجه) (Elliott et al., 1996; Walters & Grusec, 1977). فقد أشارت نتائج الدراسات الى أن تلك التوبيخات اللفظية الناعمة (soft varbal) بين المعلم والطالب دون سماع الآخرين فاعلة في تقليل السلوك غير المرغوب فيه (Gage & Berliner, 1992; Dubanoski et al., 1983). نتيجة لذلك ينصح سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) المعلمين مراعاة الأمور التالية عند استخدامهم لذلك الأسلوب: (1) أن يكون التوبيخ موجهاً للطالب المعني، ومحدداً للسلوك الذي قام به، وما يتوجب عليه أن يفعله بدلاً من ذلك. (2) أن يكون التوبيخ شديد اللهجة ولكن بصوت منخفض كي لا يسمعه بقية الطلبة. (3) أن يرافق التوبيخ تعزيز السلوك المرغوب فيه. (4) أن لا يتخذ التوبيخ شكل الشتائم أو السخرية والنقد اللاذع (القضاة, 1996; Skinner, 1979) .

3- الإبعاد المؤقت (Time-out):

هو إجراء يُحرم الطالب من خلاله التعزيز لفترة زمنية وجيزة محددة، وذلك فور قيامه بسلوك غير مرغوب فيه (Elliot et al., 1996). ووفقاً لسميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) يتخذ هذا الإجراء ثلاثة أشكال هي:

3.1 exclusion إقصاء الطالب عن المشاركة في النشاطات التي يُحب المشاركة فيها مع إبقائه داخل الصف، ويتم وضعه في إحدى زوايا الصف المخصصة لهذا الغرض، ويبقى في هذا الوضع الى أن يظهر رغبته في المشاركة والامتناع عن تكرار السلوك الذي قام به. وأسلوب معاكس لهذا الإجراء تماماً (non exclusion) ويشير الى احتجاز الطالب داخل الصف أثناء خروج بقية زملائه الى الفسحة، وجعله يقوم بأعمال كتابية أو مهمات تعليمية كعقاب على قيامه بسلوك غير مرغوب فيه خلال الحصة.

3.2 isolation إخراج الطالب لوقت وجيز (بضعة دقائق) خارج الصف وذلك مباشرة بعد إساءة التصرف. وقد يوضح الطالب في غرفة مخصصة لذلك (Hyman, 1990). ولضمان فاعلية ها الإجراء قام سميث وميسرا (Smith & Misra, 1992) ; وجونز (Jones, 1993) ; وسميث ولازلت (Smith & Laslett, 1993) بتحديد الإجراءات الوقائية التالية: (1) المراقبة المستمرة والمتواصلة للطلبة المعزولين، لحمايتهم من إيذاء أنفسهم. (2) توفير الإضاءة والتهوية الملائمتين. (3) تحديد الوقت الذي سيقضيه الطالب داخل الغرفة مسبقاً. (4) أن لا يخرج الطالب الى الساحة العامة أو الممرات، إذ أن بقاء الطالب في مثل هذه الأماكن أثناء طردهم، قد يؤدي الى تقليل فاعلية هذا الأسلوب. وذلك لأن الطالب قد يتلقى اهتماماً من زملائه الذين يعبرون الممرات (Elliot et al., 1996). (5) أن يعرف الطالب مُسبقاً بمثل هذا الإجراء وليس

فقط حال قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه. (6) أن يشترك الطلبة بالنشاط الذي تم إبعادهم عنه، وذلك ضماناً لعدم قيامهم بسلوك فوضوي بهدف تجنب النشاطات التي لا يرغبون فيها. (7) أن يكون وقت الإبعاد مرهون بإظهار الطالب للسلوك المقبول.

ويبين هايمن (Hyman, 1990) ; وأليوت وآخرون (Elliot et al., 1996) ان فاعلية هذه الإجراءات التي تنطوي جميعها تحت اسم "الإبعاد المؤقت Time-out" مرتبطة بمدى محبة الطالب للنشاط الصفي الذي يحرم منه ومدى رغبته في المشاركة فيه. ويحذر راين (Ryan, 1994) انه إذا كانت النشاطات التي يحرم منها الطالب غير محبوبة لديه بهذا يكون المعلم قد منح الطالب مكافآة بإخراجه من الصف أو إبعاده عن النشاط بدلاً من معاقبته. بالتالي قد يؤدي ذلك الى حرمانه من نشاطات التعلُّم (Elliot et al., 1996) وقد أشارت أدبيات إلى أنه إذا تم إخراج الطالب إلى غرفة خاصة ثلاث مرات ولم يغير سلوكه غير المرغوب فيه. يتم إرساله إلى مدرسة السبت (Saturday school) حيث يقوم بأعمال إيجابية لخدمة المجتمع والزملاء (Chemlynski, 1996 b) .

4- غرامة الاستجابة (Response cost):

تركز على حرمان الطالب جزء من المعززات وفقدانه جزء من الامتيازات (privileges) التي حصل عليها سابقاً، وذلك نتيجة لقيامه بسلوك غير مرغوب فيه. والأمثلة على غرامة الاستجابة عديدة منها: حرمان الطالب من الوقت الحر (الفسحة، نشاط رياضي)، أو سحب المعززات الرمزية منه (tokens) ، أو خصم علامات له، أو حرمانه من لعبة كان يحب المشاركة فيها. ولضمان فاعلية ذلك الإجراء يجب أن يشعر الطالب أنه قد خسر شيئاً كان من حقه، وكان عزيزاً على نفسه (Smith & Laslett, 1993) . ويمتاز هذا الإجراء عن أسلوب الإبعاد المؤقت (Time-out) في أنه يتعلق بخسائر محسوسة مادياً غالباً بما في ذلك العلامات أو المعززات الرمزية النقدية. كذلك في هذا الأسلوب يتم تخفيض كمية التعزيز بشكل جزئي (خصم جزء من العلامات) . وذلك بعكس أسلوب الإبعاد عن التعزيز (Time - out) الذي يعتبر أسلوباً ذا تأثير نفسي حيث يتم حرمان الطالب بشكل كلي لفترة زمنية محددة (Elliot et al., 1996).

5- كثرة التصحيح (Over correction):

أسلوب مبني على خلق نفور (aversivenes) لدى الطالب تجاه السلوك الذي قام به. ويشتمل هذا الأسلول على إجرائين هما: أولاً التصحيح التعويضي (restitutional over correction) وذلك يجعل الطالب يعوض عن الأضرار الناتجة عن سلوكه الذي قام به، وأن يعمل على إعادة الوضع الى عهده السابق وربما الى وضع أفضل. فالطالب الذي يرمي النفايات في ساحة المدرسة يطلب منه مثلاً تنظيف أرضية الساحة بأكملها وليس فقط المنطقة التي قام برمي النفايات فيها. ثانياً: التصحيح الإيجابي (positive practice) ويعني ذلك قيام الطالب بالسلوك الملائم بشكل متكرر، فالطالب الذي يقوم بالسير بشكل فوضوي في الممر أثناء التوجه صباحاً الى الصفوف يطلب منه أن يقطع الممر ذهاباً وإياباً بمعدل خمس عشرة مرة وبهدوء (Kazdin, 1989).

ملحق رقم (16)
استبانـــــة الدراســـــة

رقم الاستبانـة : .....

استبانة حول اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم نحو استخدام العقاب البدني في المدرسة ومترتباته.

الأخ المعلم المحترم .
الأخت المعلمة المحترمة .

تحية تقدير واحترام ،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لجمع معلومات عن رأيك حول بعض الجوانب المتعلقة في قضية تربوية هامة وهي :

" استخدام العقاب البدني مع الطلبة في المدارس "

والعقاب البدني هو : قيام المعلم / المعلمة بضرب الطالب بيده أو بأداة (مسطرة ، عصا ، كتاب) على أحد أجزاء جسده كنوع من معاقبة الطالب على سلوك غير مرغوب فيه ، وذلك بقصد تصحيح هذا السلوك أو ضبطه وليس بقصد الأذى والضرر .

الرجاء الإجابة بصراحة وأمانة عن جميع العبارات الواردة في هذه الاستبانة ، إذ ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، علماً بأن هذه الدراسة ستقدَّم لنيل درجة الماجستير في التربية من جامعة بيرزيت.

شاكرين لكم حسن تعاونكم .
الباحثة : وفاء فؤاد خليل أبو سعدى

الجزء الأول

معلومات عامة : أرجو وضع إشارة (X) في المكان المناسب فيما يلي :

1- **الجنس :** ☐ ذكر ☐ أنثى .

2- **المؤهل العلمي :** ☐ غير جامعي (توجيهي ، ودبلوم متوسط) .
☐ جامعي (بكالوريوس ، دبلوم عالٍ فأكثر) .

3- **المؤهلات التربوية :** أعلى مؤهل تحمله ☐ دبلوم تربية ☐ بكالوريوس تربية
غير ذلك : الرجاء ذكرها _____ .

4- **عدد سنوات الخبرة التدريسية :** _____ .

5- **السلطة المشرفة على المدرسة :** ☐ حكومية ☐ خاصة .

6- **موقع المدرسة :** ☐ مدينة ☐ قرية .

الجزء الثاني :

أرجو وضع إشارة (X) أمام كل عبارة في العمود المناسب والتي تتفق مع وجهة نظرك .

رقم العبارة	محتوى العبارة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	متردد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)
-1	يؤدي ضرب الطالب الى تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة(عدوان،كره،خوف).					
-2	يؤدي ضرب الطالب الى نفوره من حصة المعلم الذي ضربه .					
-3	العقاب البدني ضروري لضبط السلوك داخل الصف .					
-4	معاقبة الطالب بدنياً تُصبح دافعاً للسلوك الحسن لدى بقية الطلبة .					
-5	العقاب البدني ضروري عندما لا يستجيب الطالب لتعليمات المعلم المتكررة .					
-6	يجب تجنب استخدام العقاب البدني في كافة المدارس .					
-7	يُعتبر المثل الشعبي السائد "العصا لمن عصا" مقبولاً في المواقف التربوية .					
-8	يحق للمعلم أن يعاقب إبني عقاباً بدنياً إذا أساء التصرف .					
-9	يكون العقاب البدني آخر وسيلة في ضبط السلوك عند فشل الوسائل الأخرى .					
-10	يؤدي استخدام العقاب البدني الى هروب الطلبة من المدرسة أو تركها .					
-11	يتناسب عقاب الطالب بدنياً في المدرسة مع أسلوب تربيته البيتية .					
-12	يتعلم الطلبة الذين يُعاقبون بدنياً أن العنف وسيلة فعّالة لحل المشكلات .					
-13	معاقبة الطالب بدنياً تؤدي بالمعلم الى عدم الارتياح .					
-14	يمكن أن يُعدّل الطالب من تصرفاته عند محاورته بدلاً من عقابه بدنياً .					
-15	العقاب البدني وسيلة سهلة الاستخدام للمعلم مقارنة بأساليب الضبط المدرسية الأخرى .					
-16	العقاب البدني أكثر وسائل العقاب تأثيراً في تقليل السلوك غير المرغوب فيه .					

رقم العبارة	محتوى العبارة	موافق بشدة (5)	موافق (4)	متردد (3)	معارض (2)	معارض بشدة (1)
-17	العقاب البدني له آثار نفسية سيئة على الطلبة.					
-18	يُسيء المعلمون استخدام العقاب البدني .					
-19	يؤدي العقاب البدني الى تقليد الطلبة لسلوك المعلم مع غيرهم .					
-20	العقاب البدني ضروري من أجل ضبط العملية التعليمية .					
-21	يجب أن يُحاسَب المعلمون الذين يستخدمون العقاب البدني إدارياً .					
-22	يجوز ممارسة العقاب البدني في المدرسة إذا أُحسن استخدامه (تجنب الضرب المبرح).					
-23	يعجز العقاب البدني في تعليم الطالب سلوكاً بديلاً عن السلوك الذي عُوقب من أجله .					
-24	يجب استبدال العقاب البدني بأسلوب آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه .					
-25	يجب سَنْ قانون يحظر استخدام العقاب البدني في المدارس .					
-26	يؤدي العقاب البدني الى زيادة مستوى تحصيل الطلبة .					
-27	يُعزز العقاب البدني من هيبة المعلم أمام الطلبة .					
-28	يكون لدى المدارس التي تستخدم العقاب البدني مشكلات نظام أقل من المدارس التي لا تستخدمه .					
-29	يخاف الطلبة المعلم الذي يضربهم عندما يسيئون التصرف .					
-30	يؤدي العقاب البدني الى عصيان الطالب وتمرده على المعلم .					
-31	يُقلل العقاب البدني من ثقة الطالب بنفسه .					
-32	على جميع المدارس أن تسمح للمعلمين استخدام العقاب البدني في الصفوف .					

* هل لديك أفكار / اقتراحات ترغب في إضافتها نحو استخدام العقاب البدني ؟

.....

.....

ABSTRACT

"The Attitudes of Teachers Towards the Use of Corporal Punishment and it's Consequences in the Bethlehem Governate Schools"

By
Wafa Fuad Khalil Abu-Sada

Supervising Committee
Dr. Michael Sansour - Major Advisor
Dr. Ahmad Baker
Dr. Tysir Abdullah

This study aims at knowing the attitudes of public and private school teachers in the Bethlehem governate towards corporal punishment and its negative consequence. In addition, the study is also interested in knowing the effect of the following variables on the attitudes towards the use of corporal punishment and it's consequence: Gender, educational degree, educational qualification, teaching experience, the supervising authority of the school, and geographical location. To accomplish this a stratified random sample was selected totalling (695) male and female teachers distributed according to the following variables: (Gender, educational degree, and school location). The instrument of the study was of two dimensions: The first dimension was the attitudes towards corporal punishment and had twenty one (21) questions, and the second dimension had nine (9) questions and dealt with the negative consequences on the use of corporal punishment. The process of raters validity and the internal consistency provided the validity of the instrument, while Cronbach Alpha provided the reliability of the instrument. The range for this was between (0.87- 0.94) for the two dimensions. Also, in order to make sure of the instrument reliability, a Test-Retest was done and the reliability (r) was (0.93).

To achieve the aims of the study, the following questions were formulated:

1. What is the nature of the attitudes common among teachers (males and females) towards the use of corporal punishment in the schools.
2. What are the negative consequences for the use of corporal punishment from the teacher's view point.

3. Do the following variables: Teacher's gender, educational degree, educational qualifications, teaching experience, the supervising school authority, and geographical location of the school, have an effect on the teachers attitudes towards the use of corporal punishment.
4. Do the previously mentioned variables "question 3", lead to the presence of differences in teachers viewpoint towards the negative consequences of corporal punishment use.

To answer questions one and two, which have to do with the nature of attitudes common among teachers towards the use of corporal punishment, and it's consequences, descriptive statistical analysis were carried out to find the means, standard deviations, and the range for the answers on the two dimensions: attitudes and consequences towards the use of corporal punishment according to the six variables. Then percentages and frequencies for each question were obtained by dividing the five answering categories (strongly agree, agree, hesitant, disagree, strongly disagree) into two categories: (1) agree (which included strongly agree and agree), (2) disagree (which included disagree, strongly disagree). This was followed by adding all the percentages and frequencies. The results showed that the sample disagreed to the use of corporal punishment to a certain exent, but they are closer to being hesitant than disagreeable. In addition knowledge and perception towards the consequences of corporal punishment was present.

To answer questions 3 and 4, which have to do with the effect of six variables on the attitudes and consequences dimensions, the following hypothesis were formulated "built":

1. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between the attitudes means of females and males teachers towards the use of corporal punishment.
2. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between the attitudes means of non university teachers and university teachers towards the use of corporal punishment.
3. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between the attitudes means of educationally qualified teachers (diploma and B. A. in education) and educationally non qualified teachers towards the use of corporal punishment.
4. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between the attitudes means of public and private school teachers towards the use of corporal punishment.

5. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between the attitudes means of teachers in the villages and teachers in the cities towards the use of corporal punishment.
6. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between corporal punishment consequences means of males and females teachers.
7. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between corporal punishment consequences means of non university teachers and university teachers.
8. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between corporal punishment consequences means of educationally qualified teachers, and educationally non qualified teachers.
9. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between corporal punishment consequences means of public and private school teachers.
10. There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level between corporal punishment consequences means of teachers in the villages and teachers in the cities.
11. There are no significant correlation at the ($\alpha = 0.05$) level between teachers attitudes means towards corporal punishment and their teaching experience means.
12. There are no significant correlation at the ($\alpha = 0.05$) level between corporal punishment consequences means of the teachers point of view and their teaching experience means.

The accuracy of these hypothesis was tested by using a One-Way Analysis of Variance, for the first ten hypothesis, and Pearson correlation for hypothesis 11, and 12. The results were as follows:

1. The difference at the ($\alpha = 0.05$) level in the teachers attitudes towards the use of corporal punishment is due to: gender, educational degree, educational qualification, the supervising authority of the school, and it's geographical location. Those variables have an effect at the ($\alpha = 0.05$) level towards the use of corporal punishment among the sample studied, and therefor hypothesis one, two, three, four and five were rejected.
2. The results of this study did not support the null hypothesis, six, seven, eight, nine, and ten. The study found differences at the ($\alpha = 0.05$) level for the corporal punishment consequences and those differences were due to: gender, educational degree, educational qualification, the supervising authority of the

school, and it's geographical location. Those variables have an effect at the (α = 0.05) level on the dimension of corporal punishment, and therefor hypothesis 6-10, were rejected.

3. The results of the study supported hypothesis eleven and twelve. The study found no significant correlation between the teachers attitudes means and years of experience, (r was - 0.07). This value is weak and has no significant effect. The results also showed that there is no significant correlation between the means of corporal punishment consequences and the years of experience, (r was 0.01) (n=689). Therefor those two hypothesis were accepted. which means there is no significant effect of experience on the teachers attitude towards the use of corporal punishment and it's consequences.

Chi square test was conducted for each question according to the two dimensions of the study: the attitudes and the consequences according to the six variables of the study. The purpose of this was to identify the questions that have significant differences according to the six variables studied. The results showed the presence of significant difference towards the questions on the attitudes dimension and the consequences dimension according to the five variables. While the results of Chi Square for the years of experience variable showed no significant differences on all the consequences of corporal punishment questions. Also, the study showed that all the attitudes questions did not reach the level of significance except questions 20 and 22. These results support the result of the One-Way Analysis of Variance for the two dimensions at the study.

Also, a step wise regression test was carried out on the two dimensions of the study: the attitudes and consequences according to the six variables. The purpose for this test is to identify the most predictable variable in teachers attitudes towards corporal punishment and it's consequences. The results showed that teacher's gender is the most predictable variable of teachers attitudes towards corporal punishment, followed by the supervising authority of the school, educational degree, and school location. The results also showed that teacher's gender is the variable most predictable of the consequences of corporal punishment dimension from the teachers view point, followed by the supervising authority of the school (see figure 11). We can therefor conclude that gender and the supervising authority of the school are the variables that can most predict attitudes towards corporal punishment and consequences, compared to the rest of the variables.

مكتبة جامعة بيرزيت

اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني ومترتباته في مدارس محافظة بيت لحم

إعداد

وفاء فؤاد خليل أبو سعدى

١٩٩٨