

٢٤
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
٦١
٦٢
٦٣
٦٤
٦٥
٦٦
٦٧
٦٨
٦٩
٧٠
٧١
٧٢
٧٣
٧٤
٧٥
٧٦
٧٧
٧٨
٧٩
٨٠
٨١
٨٢
٨٣
٨٤
٨٥
٨٦
٨٧
٨٨
٨٩
٩٠
٩١
٩٢
٩٣
٩٤
٩٥
٩٦
٩٧
٩٨
٩٩
١٠٠

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية

رسالة ماجستير

إعداد

برهان حسين عبد الرحيم السعدي

إشراف

د. عبد الناصر القدومي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في الإدارة التربوية في كلية الدراسات العليا في جامعة

النجاح الوطنية

فلسطين

١٤١٩هـ-١٩٩٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في
مدارس محافظات شمال الضفة الغربية

رسالة ماجستير

إعداد

برهان حسين عبد الرحيم السعدي

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ١٩٩٨/٥/٣١م

تألفت لجنة المناقشة من:

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| رئيساً | ١. د. عبد الناصر القدومي |
| عضواً | ٢. د. أحمد فهيم جبر |
| عضواً | ٣. د. محمود كوري |
| ممتحناً خارجياً | ٤. د. سامي عدوان |

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
الإدارة التربوية في كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية-فلسطين

١٤١٩هـ - ١٩٩٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

" قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون، إنما يتذكر أولو الألباب "

صدق الله العظيم

(سورة الزمر، آية ٩)

إنني رأيت انه لا يكتب أحد كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غير هذا لكان
احسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا
لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على
جملة البشر.

العماد الأصفهاني

إهداء

إلى والدي الشهيد
وأمي المجاهدة
إلى اخوتي عبد الرحيم ومعين ولؤي، وأخواتي
إلى زوجتي وأبنائي
إلى كل من نبذ الفساد وأخلص في عطائه لله والوطن

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذه الدراسة وعلى تذليل المصاعب التي اكتنفت طريق البحث والاستقصاء.

وأنتهز هذه المناسبة بالتوجه بفائق الشكر إلى الدكتور عبد الناصر القدومي الذي لولا جهوده القيمة لتأخر ظهور هذا الإنجاز، وذلك بإشرافه ومتابعته وتوجيهاته وحرصه على سلامة وإتقان إجراءات البحث العلمي. كما أتوجه بالشكر، إلى المربي الفاضل، ذي الفضل الكبير على كثير من طلبية الدراسات العليا، الدكتور أحمد فهم جبر، متمنياً له كل خير. وأتوجه بالشكر الجزيل للجنة المناقشة المكونة من الدكتور عبد الناصر القدومي، والدكتور محمود كوري، والدكتور أحمد فهم جبر، والدكتور سامي عدوان، لما يبذلونه من جهود مكثفة، خدمة للبحث العلمي الذي يشكل شرطاً لتطور المجتمع. وأشكر الأستاذ هاني جبر الذي يبذل جهوداً متواصلة لخدمة البحث العلمي بإحضاره ما يلزم الطالب من دراسات أجنبية بالسرعة الممكنة. كما أشكر جميع من ساعد في إخراج هذه الدراسة من زملاء وزميلات وأخص بالذكر الأخ عامر الدنا الذي ساعدني كثيراً بطباعته الدراسة على الحاسوب خلال فترة وجيزة.

ويحضرني أيضاً أن أتوجه بالشكر إلى وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية خاصة الاخوة في مكتب التربية في لواء سلفيت على ما بذلوه من مساعدة قيمة لإنجاز البحث العلمي، وأتوجه بالشكر أيضاً إلى مدراء ومديرات المدارس الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية لتعاونهم، كما أشكر المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في خروج هذه الدراسة إلى النور بتعاونهم وتعبئتهم الاستبانيان.

الباحث

فهرس المحتويات

الصفحات	الموضوع
ث	إهداء.....
ج	شكر وتقدير.....
ح	فهرس المحتويات.....
د	فهرس الجداول.....
ر	فهرس الملاحق.....
ز	الملخص باللغة العربية.....
١	الفصل الأول
٢	✓ مقدمة الدراسة.....
٩	مشكلة الدراسة وأهميتها.....
١١	✓ أهداف الدراسة.....
١١	أسئلة الدراسة.....
١٣	فرضيات الدراسة.....
١٣	مصطلحات الدراسة.....
١٤	✗ حدود الدراسة.....
١٥	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
١٦	أولاً: الإطار النظري.....
١٦	مفهوم الاتجاهات.....
٢١	مفهوم العقاب البدني.....
٢٤	الجذور التاريخية للعقاب البدني.....
٢٩	موقف الأديان من العقاب البدني.....
٣٤	ثانياً: الدراسات السابقة.....
٣٤	دراسات عربية سابقة.....
٤٠	دراسات أجنبية سابقة.....
٤٧	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
٤٨	منهج الدراسة.....
٤٨	مجتمع الدراسة.....
٤٩	عينة الدراسة.....

فهرس الجداول

رقم الجدول	البيان	الصفحات
١	توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المحافظة والجنس	٤٩
٢	توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المحافظة والجنس ومكان المدرسة	٥٠
٣	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس	٥٠
٤	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	٥١
٥	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	٥١
٦	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير مكان المدرسة	٥١
٧	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير مادة الدراسة	٥٢
٨	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة	٥٢
٩	ثبات الأقسام المختلفة لأداة الدراسة باستخدام معادلة بيرسون	٥٥
١٠	آلية توزيع الاستبيانات وجمعها من المحافظات المختلفة	٥٦
١١	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني	٦١
١٢	متوسط الترتيب والترتيب لأساليب العقاب البدني المستخدمة تبعاً لأولوية استخدامها من قبل المعلمين والمعلمات	٦٦
١٣	متوسط الترتيب لبدائل العقاب البدني تبعاً لأولوية استخدامها من قبل المعلمين والمعلمات	٦٨
١٤	متوسط الترتيب لفوائد العقاب البدني كما يراها المعلمون والمعلمات	٧١
١٥	متوسط الترتيب لأضرار العقاب البدني كما يراها المعلمون والمعلمات	٧٣
١٦	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغير الجنس	٧٥
١٧	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	٧٦
١٨	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	٧٧

١٩	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات
٧٨	نحو العقاب البدني تبعاً لمتغير مكان المدرسة
٢٠	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات
٧٩	نحو العقاب البدني تبعاً لمتغير المادة التي يدرسها
٢١	المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب
٧٩	البدني تبعاً لمتغير الخبرة
٢٢	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الاتجاهات نحو
٨٠	العقاب البدني تبعاً لمتغير الخبرة

فهرس الملاحق

الصفحات	الموضوع	رقم الملحق
١١٠	هيئة المحكمين	١
١١١	الاستبانة	٢
	كتاب موجه من عميد كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح	٣
١١٩	الوطنية إلى وزارة التربية والتعليم	
	رد وزارة التربية والتعليم على كتاب عميد كلية الدراسات العليا	٤
١٢٠	في جامعة النجاح الوطنية	
	نموذج كتاب من مديرية التربية والتعليم إلى مديري ومديرات	٥
١٢١	المدارس	

ملخص

اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، وعلاقة متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج) والمؤهل العلمي، والموقع، والمادة الدراسية، والخبرة بهذه الاتجاهات.

وهذه الدراسة دراسة وصفية، تهدف إلى التوصل إلى بعض المعلومات حول استخدام العقاب البدني من حيث أشكاله المستخدمة في المدرسة الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية، وقد تألف مجتمع الدراسة من مجموع معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية (طولكرم، نابلس، قلقيلية، جنين، سلفيت)، والبالغ عددهم ٣٦٢٤، منهم ١٩٢٣ معلماً و ١٧٠١ معلمة، موزعين بين القرى والمدن حيث بلغ عدد المعلمين في المدن ٦١٢ معلماً و ٧١٧ معلمة، وعدد المعلمين في القرى ١٣١١ معلماً و ٩٨٤ معلمة. وتم اختيار عينة عشوائية طبقية مؤلفة من ٥٠٠ معلم ومعلمة موزعين على متغيرات الدراسة السابقة، وتم إجراء التحليل الإحصائي على (٤٣٥) معلماً ومعلمة، كما تم تطبيق أداة الدراسة المكونة من عدة أقسام لقياس الاتجاه نحو العقاب البدني، وترتيب الوسائل المستخدمة في العقاب البدني، بدائل العقاب البدني، فوائد ومضار العقاب البدني، وتم إيجاد متوسطات الاتجاهات نحو العقاب البدني. كما تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) لتحديد علاقة متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمادة الدراسية، والمؤهل العلمي، ومكان المدرسة، والخبرة، على الاتجاهات نحو العقاب البدني.

وقد أظهرت النتائج أن الاتجاهات الكلية لمعلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني كانت إيجابية حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٣%). وفيما يتعلق بأشكال العقاب البدني المستخدمة، فقد برز أسلوب الضرب بالعصا على الكفين، ثم على المؤخرة ثم على ظهر اليدين، يلي ذلك أسلوب فرك الأذن ثم الصفع على الوجه. وأشارت النتائج إلى أن أكثر البدائل للعقاب البدني استخداماً هي إرسال الطالب إلى مدير المدرسة ثم تكليف الطالب بالقيام بمهام إضافية، ومراجعة الطالب على انفراد وإفهامه مسلكه الخاطئ وإرساله إلى مرشد تربوي وخصم علامات، كما أظهرت النتائج فوائد ومضار العقاب البدني، في حين أن فوائده محدودة التأثير وتتعلق فقط بمسائل إدارة وضبط الصف. كما أشارت

النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تبعا لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية لصالح الذكور والمتزوجين على التوالي من بين أفراد عينة الدراسة، على الاتجاه نحو العقاب البدني. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، ومكان المدرسة، والمادة الدراسية والخبرة.

وأوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها:

١. أن يدرك المعلم أن الضرر المتوقع من العقاب البدني أكثر من فائده المرجوة.
٢. أن يدرك المعلم أن استخدام العقاب البدني بحق الطلبة ضعيفي التحصيل الدراسي غير مجد.
٣. أن يدرك المعلم بأن العقوبة البدنية تعزز سلوكيات سلبية لدى الطالب المعاقب.
٤. ضرورة العمل على تصحيح الظروف الصفية التي تؤدي إلى العدوان، ومن هذه الظروف عدم الاهتمام بالطالب، وتجاهله، ووجود الظروف السلبية أو العقابية في غرفة الصف، والاعتقاد بأنه لا توجد طريقة أفضل من العدوان لتحصيل الحقوق الشرعية، لذا لا بد للمعلم أن يزيد من حساسيته تجاه هذه الظروف، والعمل على إزالتها.

الفصل الأول
مقدمة الدراسة
مشكلة الدراسة وأهميتها
أهداف الدراسة
أسئلة الدراسة
فرضيات الدراسة
مصطلحات الدراسة
حدود الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة:

إن فلسفة التربية في أية صورة من صورها، تكون اشتقاقاً من موقف فلسفي، ولقد نالت التربية وطرقها اهتمام كثير من المفكرين على مر العصور، فالمدرسة المثالية ذات الأصول القديمة، تنظر إلى المعرفة بأنها هي المعرفة الحقة، في حين يؤكد الواقعيون الطبيعيون أن العلم الطبيعي يوفر للإنسان معظم المعرفة (مرسي، ١٩٩٢)^(١). وقد تناول هذا الجانب علماء مسلمون كثيرون، فالزرنوجي يرى أن الأصل في التعلم أن يتعرف المتعلم على طرائق التعلم (في عاشور، ١٩٨٦). ويعتبر إخوان الصفا في رسائلهم أن غاية التعليم هي إصلاح جواهر النفوس، وأن العلم هو صورة المعلوم في نفس العالم، فكل معرفة عندهم تحصل باستخدام الحواس (مروه، ١٩٧٩).

والمعرفة عند طه حسين "سبب الاستقلال السياسي، ولو أراد القائمون عليها أن تكون معرفة قاصرة وملتوية. وأي دليل على ذلك أقوى من أن الذين أخرجتهم مدارس الاحتلال هم الذين اتسعت عقولهم لفهم الحرية الوطنية، واشتدت عزائمهم لمناهضة الاحتلال نفسه. وهي التي تيسر أمام المصريين سبيل الألوان الأخرى من الاستقلال اللازم للأمم". ويشير في ذلك إلى الاستقلال الاقتصادي ويصوره جهادا اقتصاديا، وإلى الاستقلال العلمي والفني والأدبي، والعقلي والنفسي، ويشير أيضا "له وسائله بالطبع، ووسائله أن نتعلم، وإذا حصلنا على هذه الألوان من الاستقلال، كان واجبا علينا أن نحميها، ولن نستطيع أن نحمي ذلك إلا بالمعرفة" (نصار، ١٩٨٣).

ويرى الإمام الغزالي أن صناعة التعليم اشرف الصناعات، وأن الغرض من التربية عنده الفضيلة والتقرب من الله، ويشير الغزالي في باب فضيلة التعليم في الجزء الأول من علوم إحياء الدين، أن معاذ بن جبل قال في التعليم والتعلم "تعلموا العلم فإن تعلمه لله خشية، وطلبه عبادة، ومدارسته تسبيح، وتعليمه من لا يعلمه صدقة، وبذله لأهله قربة، وهو الأنيس في الوحدة، والصاحب في الخلوة، والدليل

على الدين، والمصبر على السراء والضراء، والوزير عند الأخلاء، والقريب عند الغرباء ومنار سبيل الجنة، يرفع الله به أقواماً فيجعلهم في الخير قادة سادة هداة، يقتدى بهم،، لأن العلم حياة القلوب من العمى، ونور الإبصار من الظلم، وقوة الأبدان من الضعف، به يطاع الله عز وجل ويعبد، وبه يوحد ويمجد، وبه توصل الأرحام، وبه يعرف الحلال والحرام، وهو أمام العمل وتابعه، يلهمه السعداء، ويحرمه الأشقياء" (الغزالي، المتوفى ٥٠٥هـ). ويعرف الطهطاوي التربية بأنها "فن تنمية الأعضاء الحسية والعقلية وطريقة تهذيب النوع البشري ذكراً كان أم أنثى على طرق وأصول مطلوبة" (في عمارة، ١٩٧٣). والبعض يرى أن التربية فن وعلم، فن من حيث أنها تقوم على حدس المربي وتقديره للموقف، وعلم لأنها تقوم على أساس معطيات العلوم مثل علم النفس والاجتماع والأخلاق والفزيولوجيا (عافل، ١٩٦٨).

ويرى صلاح (١٩٩٤) "أن التربية هي إحدى أهم وسائل المجتمع في تحقيق ما يصبو إليه من التطور، وأنها منهج حياة وطريقة تفكير يجسدها السلوك في منظومة من القيم الممارسة في الواقع اليومي الذي يعيشه الفرد وتعيشه الجماعة. وأن العملية التربوية ترتبط ارتباطاً عضوياً بالمنظومات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي توجد فيها وتتحرك من خلالها، وهي لذلك جزء من البنية العامة بكل مكوناتها وأبعادها الحضارية الملتزمة بحركة المجتمع التي كونتها قرون طويلة من التقدم والتخلف من الأمل والإحباط، من النصر والهزيمة، فالتربية بهذا المفهوم كائن حي يتعامل مثل غيره من الكائنات الحية مع الوسط الذي يوجد فيه، يؤثر فيه ويتأثر به، فهو وليد مراحل سابقة له، ومساهم فعال في ولادة أزمنة وحقب جديدة، لذا فإن تقدم التربية ليس مسؤولية تلقى على عاتق المؤسسة التربوية وحدها، بل هو أمر مرتبط بحركة شعب كامل يسعى إلى تطوير ذاته" (صلاح، ١٩٩٤).

ويرى الحلاق (١٩٩٤) أن التربية عملية اجتماعية في طبيعتها وفي كثير من وظائفها، إذ يجب على الفرد أن يكتسب القدرة على أن يحيا حياة جيدة مع الآخرين، وإن للتربية تعريفات كثيرة تتباين مع تباين الثقافات أو تباين وجهة نظور

الأفراد فبالنسبة للبيولوجي عبارة عن تأقلم، والسيكولوجي مرادفة للتعلم، والفيلسوف تعبر عن وجهة نظر المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها، وإن التربية هي الفعل الذي يمارسه جيل الراشدين على جيل أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية، والغرض منها أن تثير وتنمي لدى الطفل عدداً معيناً من الحالات الجسدية والعقلية التي يتطلبها منه المجتمع.

ومن أجل الإحاطة بمواقف التربويين نحو العقاب البدني، يرى الباحث ضرورة الوقوف على مرتكزات أساسية تلقي ظلالها كنتائج أو مسببات من خلال البيئة التربوية ومفاهيمها ومؤثراتها، فالإسلام يشكل مدرسة تربوية، متكاملة الأسباب مع النتائج، وليس عبثاً نزول الآية القرآنية الكريمة الأولى: (بسم الله الرحمن الرحيم، اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم) (قرآن كريم، سورة العلق آيات ١-٥). فبالرغم من أن التوحيد هو الأصل في الإسلام، إلا أن الله عز وجل طالب الإنسان بالقراءة والكتابة، قبل مطالبته بالتوحيد والعقيدة والعبادة، وذلك لبيان أهمية التعليم، وأن التعليم هو الذي يقود الإنسان إلى الحق والحقيقة (صبري، ١٩٩٦).

وهناك باقية من الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي تحض على التعليم وترغب فيه كقوله تعالى (وقل رب زدني علماً) (قرآن كريم، سورة طه، آية ١١٤) وقوله تعالى (فأسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون) (قرآن كريم، سورة النحل آية ٤٢)، وقول الرسول الكريم "من خرج في طلب العلم، كان في سبيل الله حتى يرجع" (حديث شريف (أ)، رواه الترمذي)، وقوله صلى الله عليه وسلم "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له" (حديث شريف (ب)، رواه مسلم).

إن الإسلام لم يفصل بين العبادات والسلوك، أو بين العلم والسلوك، وهذه عملية تربوية بحد ذاتها، والدليل على ذلك آيات من الذكر الحكيم، حيث قال تعالى: (إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة ألا تخافوا ولا تحزنوا، وأبشروا بالجنة التي كنتم توعدون) (قرآن كريم، سورة فصلت، آية ٣٠)، وقوله تعالى (إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون) (قرآن

كريم، سورة الأحقاف، الآية ١١٣)، وقوله عز وجل: (وألوا استقاموا على الطريقة لأسقيناهم ماء غدقا) (قرآن كريم، سورة الجن، آية ١٦)، وقوله تعالى أيضا (إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر) (قرآن كريم، سورة العنكبوت، آية ٤٥).

وأمام اهتمام الدين الإسلامي الحنيف، بالتربية يلاحظ أن دور وأهمية التربية في البلاد العربية خاصة، وبلدان العالم عامة، تحتل مكانا هاما بين تلك الشؤون الأساسية في المجتمع، حيث أن الدولة تعين وزارة خاصة للتربية، وتخصص للمدارس قسما كبيرا من الموازنة العامة وتشرف على التعليم وتوجهه، وحيث لا تأخذ الدولة على عاتقها إقامة مؤسسات التربية والتعليم، تقوم الهيئات الاجتماعية المتعددة كالجمعيات الخيرية أو الدينية أو الثقافية أو المجالس البلدية والقروية تتوب عن الدولة في القيام بأعباء التربية، واهتمام المجتمع بالتربية يرجع للخدمات الكثيرة التي تحققها التربية للمجتمع، فتساعد على الاستمرار والبقاء على التقدم والتطور. ومن الوظائف التي تؤديها التربية هضم وتمثيل التقاليد الاجتماعية حيث تقوم التربية بنقل التراث الاجتماعي إلى الأحداث وتعويدهم العادات الدارجة وإكسابهم التقاليد وهذا يساعد الأفراد على التلاؤم مع المجتمع المتطور الذي يعيشون فيه، وتعمل التربية على خلق نماذج جديدة من السلوك وتنميتها، وإعداد المواطن الصالح للمجتمع (كبه، ١٩٦٣).

ومن أجل استمرار العملية التربوية وتؤتي نتائج، لا بد من أخذ كل دوره، مثل الأسرة والمسجد والمدرسة، والأهم هو دور المؤسسة التعليمية والقائمين على المسيرة التربوية. فالمعلم الناجح يعد مسؤولا عن أن يحقق لطلبته القدرة على التوافق الاجتماعي والانفعالي بالإضافة إلى عنايته بالتحصيل العلمي الأكاديمي. وإن دراسة الطالب والوقوف على جوانب شخصيته المختلفة ينبغي أن يكون لها الأولوية على التعليم والتثقيف بصورتها الرسمية التقليدية. فالمعلم حين يعين تلاميذه على أن يحلوا مشكلاتهم إنما يساعدهم في الوقت نفسه على أن يحرزوا قدرا أكبر من النجاح في المواد الدراسية، كما أن للأساليب التعليمية القائمة على التلقين والإلقاء والمحاضرة بدون أن يكون للطالب دور فيها قد يسبب للطالب وخاصة في مراحل التعليم الأولى مللا أو صعوبة في التوصل إلى الحقائق العلمية

أو البيئية المراد التوصل إليها، ولعل ذلك يتناقض مع سياسة المناهج وخطط تطورها، ومجموعة المفاهيم والاتجاهات التربوية (شكارنة، ١٩٩٦).

والتربية قوة اجتماعية مركزية، من يمتلكها يمتلك القدرة على تقرير مصير المجتمع، وأن التربية الحقبة بمفهومها الواسع تكون شخصية الفرد وسلوكه وطريقته في الحياة بحيث لا يحقق ذاته فقط، وإنما يكون أيضا عضوا منتجا مفيدا لمجتمعه، مسهما في تقدمه واستمراريته ومن مقومات التربية بهذا المفهوم، هنالك التربية الرسمية وتتمثل فيما يكتسبه الفرد من المؤسسات التربوية النظامية على اختلاف أنواعها ومستوياتها، والتربية الشعبية، أي التنشئة الاجتماعية المتمثلة فيما يكتسبه الفرد من الأسرة والحي والمجتمع عامة، والتربية الموازية وهي تتمثل فيما يكتسبه الفرد من خلال وسائل الإعلام المختلفة، كالصحافة واللافتات والملصقات والإذاعة المسموعة والمرئية والسينما والفيديو وغيرها (البرغوثي، ١٩٩٤).

وأمام هذه الأهمية لدور المربين وتكامل أدوارهم في البيت والمدرسة تبرز مسألة الثواب والعقاب، وهل استمرارية العقاب تحديدا تشكل وسيلة تربوية ناجعة، وأي شكل من أشكال العقاب يمكن استخدامه وهل العقاب البدني هو الوسيلة الفضلى في تربية الأطفال وتعليمهم وتهذيب سلوكهم أم هناك بدائل عقابية أخرى، أو بدائل إرشادية لأشكال العقاب ممكن أن تكون ذات جدوى على سلوكيات الأطفال أو الطلبة في المدارس، وما هي موجبات العقاب. وهل هناك سلم للأولويات في استخدام أشكال العقاب وان وجد سلم عقوبات، فهل يوجد مقياس أو كيف لتحديد ضرورة استخدام درجات هذا السلم العقوبي وإن حصلت ضرورة لاستخدام العقاب بسبب سلوك خاطئ لأحد الطلبة في حجرة الصف أو فناء المدرسة، فهل الخلل في الطالب أم في تنشئته الأسرية أم المجتمعية أم في المنهاج أم في المدرس أم في النظام أو العلاقات الاجتماعية الجديدة، هذه تساؤلات تحضر ذهن الباحث كما تحضر في ذهن كثير من التربويين. فالأسرة لها الدور الأساسي في التربية وفي تحليل ظاهرة العقاب البدني في المدرسة أو البيت، كون الأسرة هي الخلية الأولى التي ينشأ فيها الطفل ويتعلم، وهي البيئة الاجتماعية التي يتعلم فيها الطفل العادات

والتقاليد والقيم سلبية كانت أم إيجابية، وهي الصاقل لشخصية الطفل أو الطالب أو المعلم على السواء منذ نشأته (عيوش، ١٩٩٦).

من هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأساسية نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية، لان موقف المعلم من مسألة العقاب البدني يعكس موقفا تربويا له نتائج وانعكاساته على طلبة الصف الذين هم الأساس في بناء مستقبل الوطن. وان هذه القضية قضية خطيرة، يصعب التغلب عليها في مدارسنا، رغم صدور قانون بمنعها لغياب المحاسبة من ناحية، ومن ناحية أخرى، يرى المعلمون الضرب اقصر الطرق لضبط الطلبة، حيث أن العقوبات الأخرى تحتاج إلى وقت وجهد (أبو زيد، ١٩٩٦).

يرى البعض أن العقاب فعال جدا وسريع التأثير، ولكن نتائج هذه الفعالية تبقى آنية تزول بزوال السبب، وعند الاعتماد على العقاب البدني تتم السيطرة على السلوك السيئ، ولكن آنيا وفي بعض الأحيان يكون الأذى جسديا، وهو ما يلجأ إليه بعض المدرسين إلى القصاص أو الحرمان أو الشتم والتشهير والتجريح، والبعض يلجأ إلى العقاب دون اللجوء للتفكير في حل آخر للمشكلة التي تواجهه، والغريب أن يستعمل المعلم القوة اللفظية لجعل الطلبة يحترموا التعليمات المدرسية. إن القرارات تكون للمسؤولين والقادة التربويين حتى في النظام الديمقراطي، والمعلم هو تربوي وعليه اتخاذ القرارات، ولكن يجب أن تكون قراراته مرنة ومتكاملة، ولجوء المعلم إلى أسلوب استعمال القوة اللفظية، أو عنف اللسان كالسخرية والتحقير والبصق والشتم والتوبيخ أمام الزملاء وتكرار الأوامر بالاعتذار دون سبب، والتي حرمتها ومنعتها تعليمات الانضباط المدرسي رقم ٤ لسنة ١٩٨٨ لأنها تعتبر انتهاكا للتشريعات والتعليمات التربوية (حسونة، ١٩٩٦).

والموقف من العقاب البدني اخذ بعدا عالميا تناوله مفكرون وأديبات ودراسات عالمية كثيرة، فنجد أن ضرب الأطفال هو أسلوب قديم في التربية. ويعكس هذا الأسلوب القيم السائدة للمجتمع، وفي المكسيك كما في بلدان أخرى يعاقب أولياء الأمور أطفالهم لتصحيح مسلكهم غير اللائق، كما يعتبر العقاب الجسدي في المكسيك ليس فقط طريقة تأديبية إنما أسلوب إيجابي لتربية مواطنين صالحين،

وهذا المعتقد يدعمه القانون، فمثلا تنص المادة (٢٤٤) من القانون الجنائي في ولاية سونورا المكسيكية على أن الأذى البسيط الذي يشفى في فترة اقل من ١٥ يوما لا يعاقب عليه القانون (Verdugo & etal, 1995). وفي دراسة قامت بها جامعة فرجينيا في الولايات المتحدة ١٩٩٧ كانت تهدف إلى التحقق من تأثير برنامج العناية الأبوية على تربية الطفل أظهرت أن الآباء الذين شاركوا في الدراسة اظهروا تقدما في سلوكهم تجاه الأطفال خاصة في مسألة العقاب البدني، لكن مع مرور الوقت تلاشت الفروق بين المجموعتين التي شاركت والأخرى التي لم تشارك في البرنامج المذكور أعلاه (Mitchell, 1997).

ويعتبر العقاب البدني من الأساليب الشائعة الاستخدام في عملية تهذيب الأفراد التي تتم في المدارس، والتي لاقت نوعا من المقاومة أو المعارضة لعدة سنوات (Manning, 1979). كما أثار موضوع استخدام العقاب البدني بالمدرسة جدلا بين مؤيد ومعارض أو فيما يتعلق بقانونيته وأخلاقيته وفاعليته (Skinner, 1979)، ولا تزال غرفة الصف والنظام المدرسي بؤرة اهتمام كل من العاملين في التعليم والجمهور. ففي بحث لدراسة العقاب البدني وبدائله في المدارس قام به المركز الوطني في جامعة تمبل (Temple) الأمريكية، اظهر أن النظام هو الأكثر فاعلية عندما يكون الإطار الفكري الذي يسمح بتدخل المعلم منسجما مع معتقداته-أي المعلم- ولقد تم تطوير نموذج لتدريب المعلمين لزيادة فعالية المعلم في التعامل مع المشاكل السلوكية في حجرة الصف. وهذا أول إنجاز بمساعدة معلمين في تحديد اتجاهاتهم الفلسفية. وذلك بهدف تطوير قدرة تأثير المعلمين وزيادة فاعليتهم في إدارة الصف والتعامل مع مشاكل ضبط النظام بدلا من اللجوء إلى وسائل وإجراءات عقابية (Brooks-Klein, 1995).

ويستخدم العقاب البدني لوقف سلوك غير مرغوب فيه أو لتأديب وزجر إنسان قلم بمخالفة، لكن بعض الدراسات أثبتت عدم جدوى العقاب البدني ففي ضوء دراسة تجريبية قام بها سكرن عام ١٩٣٨ وسييس عام ١٩٤٤ يتضح أن العقاب يؤدي إلى كبت سلوك المعاقب وليس إلى محوه أو إطفائه، لان الشيء الوحيد الذي تعلمه الأطفال بعد إيقاع العقاب بهم هو أن يتحاشوا الوقوع في قبضة ولي الأمر (أبو

زيد، ١٩٩٦). ومن خلال تناول الباحث للأدب التربوي والدراسات السابقة في الفصل الثاني، يقف على جمهور آراء المعارضين والمؤيدين للعقاب البدني كوسيلة تربوية، والبدائل التربوية لهذا الشكل العقابي. وهناك دلائل ومؤشرات مؤسفة تؤكد استخدام العقاب البدني بصورة مبالغ فيها، حيث من مشاهدات الباحث العينية لدى زيارته للمدارس الأساسية التي شكلت عينة الدراسة، ومدارس غيرها وجد بعض المعلمين يحملون وبشكل استعراضي أدوات مثل العصي وخرطوم المياه (البرابيش). تستعمل في ضرب الطلبة، وفي المقابل، شاهد الباحث وعياً متميزاً لدى بعض مدراء ومديرات المدارس الذين يناهضون استخدام العقاب البدني. كما أطلع الباحث على تعميم من وزارة التربية والتعليم إلى المدارس يشير إلى فصل أحد المعلمين في محافظة الخليل بسبب وفاة طالب نتيجة لضربه من قبل المعلم.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

في ضوء اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة في موضوع العقاب البدني وجد أن مشكلة العقاب البدني مشكلة عالمية، ففي دراسة أجريت في الولايات المتحدة عام ١٩٩١ خرجت بنتيجة أن ٧٥% من الأمريكيين يعتقدون أن العقاب البدني يلحق الضرر بالأطفال (Daro, 1992). كما تصور دراسة أخرى أجريت في اليابان العقاب البدني كجانب معتم في التربية اليابانية (Kens, 1992). وبالاطلاع على نظام ERIC لوحظ أن هذا الموضوع يحتل مكانة بارزة في اهتمام الباحثين، وهناك غزارة في الدراسات الأجنبية التي تتناول العقاب البدني كوسيلة تربوية. أما على صعيد الدراسات العربية فإنها قليلة، فهناك دراسة ميدانية بعنوان "الاتجاهات نحو العقاب البدني وممارسته في المدرسة الأردنية" قام بها البطش (١٩٩١)، ودراسة أخرى للشيخ وسلامة (١٩٨٢). ودراسة أخرى بعنوان "معتقدات المعلمين والطلاب وأولياء الأمور حول العقوبات البدنية" قام بها أبو زيد (١٩٩٦) في فلسطين، ولم تحدد الدراسة فيما إذا كان مجتمعها مدارس محافظة رام الله، أم تعدى ذلك ليشمل فلسطين سياسياً وإدارياً لا جغرافياً. وأمام حدة الجدل

القائم اليوم بين التربويين من ذوي التجربة الطويلة في التعليم، والمجدين وأمام عدم وجود دراسات ميدانية في فلسطين نحو العقاب البدني سوى دراسة يتيمة عالجت الموضوع جزئياً، من هنا ظهرت مشكلة الدراسة، وبالتحديد، تكمن في دراسة اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية والتي يمكن إيجاز أهميتها بما يلي:

١. تعتبر الأولى -في حدود علم الباحث-، التي تهتم بالبحث والدراسة لموضوع الاتجاهات نحو العقاب البدني في المدارس الفلسطينية. ومن خلال مراجعة الباحث للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بهذا الموضوع، لم يجد الباحث كما ذكر أنفا سوى دراسة أبو زيد (١٩٩٦) والتي اشتملت على ٥٠ استبانة لكل فئة من الفئات الثلاث التي درسها من معلمين وطلاب وأولياء أمور، ويعالج أبو زيد في هذه الدراسة فئة واحدة، هي فئة المعلمين، وبالإطلاع على الكشف الذي حصل عليه بأسماء المدارس الحكومية الأساسية في مدارس محافظات الشمال وأعداد المعلمين من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في شهر آذار ١٩٩٨ تضمن أسماء المدارس وأعداد المعلمين في محافظات الشمال حيث وصل عدد المدارس الأساسية في محافظات الشمال إلى (٣١٥) مدرسة وعدد المدرسين (٣٦٢٤) معلماً ومعلمة. لذا لا بد من دراسة عينة ممثلة لمجتمع الدراسة في فلسطين.

٢. تزود المسؤولين في قطاع التربية والتعليم بتصور واضح عن اتجاهات المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي نحو استخدام العقاب البدني في المدارس الفلسطينية، وكيفية استخدامه، وبدائله وفوائده ومضاره المتوقعة من وجهة نظر المعلمين.

٣. تزود العاملين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بمعلومات جيدة عن واقع العقاب البدني في المدارس وبالتالي رسم السياسات وبناء البرامج ووضع الآليات المناسبة بدلا من أن تكون الأنظمة المتعلقة بهذا الصدد مجرد قوانين جامدة أو ذات نظرة وأبعاد مثالية غير متجانسة مع الواقع.

٤. يمكن أن تشكل ملهما للجنة التربية والتعليم المتفرعة عن المجلس التشريعي، خاصة وإن فلسطين تشهد للمرة الأولى في التاريخ مرحلة البناء والإعداد التشريعي.

٥. يمكن أن تسهم هذه الدراسة من خلال إطارها النظري ونتائجها في إغناء المكتبة العربية، خاصة وأن الدراسات العربية في هذا المجال نادرة.

٦. يتوقع أن تساعد الباحثين في ميلاد بحوث جديدة وإطلاق طاقات فكرية تربوية من شأنها تطوير العملية التربوية لما يخدم تطوير وتنمية شخصية الطلبة تنمية شاملة متزنة من جميع جوانبها.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني، في محافظات شمال الضفة الغربية.
٢. أنواع العقاب البدني، والبدائل له عند معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية.
٣. الفوائد والمضار المتوقعة من استخدام العقاب البدني.
٤. علاقة متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، ومكان المدرسة، والمادة الدراسية، والخبرة، بالاتجاهات نحو العقاب البدني، في مرحلة التعليم الأساسي، في محافظات شمال الضفة الغربية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟
٢. ما هو ترتيب أنواع العقاب البدني تبعا لأولوية استخدامها عند معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟

٣. ما هو ترتيب بدائل العقاب البدني تبعا لأولويتها عند معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟
٤. ما هي فوائد العقاب البدني تبعا لترتيب أولوية أهميتها عند معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟
٥. ما هي مضار العقاب البدني تبعا لترتيب أولوية مضارها عند معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس؟
٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟
٨. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
٩. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان المدرسة؟
١٠. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المادة الدراسية؟
١١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان المدرسة.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المادة الدراسية.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات: هي استعداد نفسي وتهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة (عبد السلام، ١٩٧٤).

العقاب: إيقاع الألم أو العذاب بحق شخص ما، بسبب خرقه لنظام أو اتباعه لمسلك لا يرضى عنه من ينزل به العذاب (النشواتي، ١٩٨٥).

العقاب البدني: هو الألم الجسدي الذي يلحق بالفرد نتيجة لسلوك ما (Walters & Grausec, 1977).

مرحلة التعليم الأساسي: هي مرحلة التعليم الممتدة من الصف الأول الأساسي، وحتى نهاية الصف العاشر.

محافظة شمال الضفة الغربية: هي محافظات نابلس، طولكرم، قلقيلية، جنين ولواء سلفيت.

- معلم: حيثما وردت هذه الكلمة تدل على معلم أو معلمة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١. معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي للمدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية (نابلس، ، طولكرم، قلقيلية، جنين وسلفيت).
٢. تم إجراء الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة بين ١٣/٤/١٩٩٨ ولغاية ٥/٤/١٩٩٨.
٣. تتصف نتائج الدراسة بالخصائص العلمية للأدوات المستخدمة في عملية القياس.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم الاتجاهات

مفهوم العقاب البدني

الجزور التاريخية للعقاب البدني

موقف الأديان من العقاب البدني

ثانياً: الدراسات السابقة:

دراسات عربية سابقة

دراسات أجنبية سابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم الاتجاهات:

إن تناول موضوع بالبحث دون تحديد لمصطلحاته ومفاهيمه يدخل بمتاهة تؤثر سلباً على النتيجة، فقد تبدأ بمسألة، فتخرج إلى أخرى مغايرة لا لشيء سوى التداخل بالمفاهيم المؤدي إلى الغموض.

وتحديد الفهم والإطار للمصطلح أو المفهوم يزيد البحث العلمي رصانة، فالحياة بغير بحث وتجديد ليست جديرة بأن يعيش الإنسان فيها. وما أجمل سقراط عندما كان سابقاً في تأكيده على تحديد المصطلحات، حيث أحب سقراط أن يتناول البحث بالسؤال عند تحديد فهم معنى كل كلمة أو مصطلح (في ديورانت، ١٩٧٢).

إن كلمة اتجاه ترمي إلى شيء معين في ذهن السامع وللخروج من ميوعة الفهم لهذا المصطلح، سيتناول الباحث ما أشارت له الدراسات والمراجع لهذا المصطلح بأبعاده ومكوناته ومدلولاته. فلغويًا، تعود الكلمة - اتجاه - إلى الأصل الثلاثي وجه، والاشتقاق اتجاه، والمصدر اتجاه، ففي الصحاح للمسعودي، اتجاه له الرأي، سنح (عطار، ١٩٧٩).

إن الاهتمام بالاتجاهات يعني اهتماماً بالعنصر البشري، واهتماماً بإنجاح أدائه، والعمل على تلاشي الأخطاء والصعوبات التي تواجه الأداء من أجل الحصول على نتائج مثمرة، في تحقيق الأهداف المحكومة بخطط مدروسة. ويحتل موضوع الاتجاهات (Attitudes) أهمية كبرى في مجال التربية، وقد ذهب كثير من علماء النفس إلى دراسة الاتجاهات بمختلف مجالاتها للتعرف على طبيعتها ووظيفتها وتطورها، لدورها الفاعل والمحرك في تكوين شخصية الفرد، ودوافع سلوكه والتأثير عليه (الرويضان، ١٩٩٤). ويعرف ذوابي (١٩٩٨) الاتجاه بأنه الحالة الوجدانية أو الشعورية للفرد، والتي تتكون بناءً على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات ومعارف تدفعه للقيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات في موقف معين،

بحيث يتحدد خلالها مدى التأييد أو الرفض لهذا الموقف، مما يعبر عن استعداد نفسي، وتهيؤ عقلي للاستجابة الموجبة أو السالبة.

إن سبنسر (Spencer) هو أول من بدأ التداول بمفهوم الاتجاه عام ١٨٦٢، وفي سنة ١٩١٨ نشر الباحثان توماي وزنانكي دراسة عن الفلاح البولندي في أوروبا وأمريكا قديماً فيها هذا المصطلح إلى ميدان علم النفس الاجتماعي، ثم كتب عن هذا الموضوع جوردون البورت (G. W. Allport) عام ١٩٣٥ كما أوضح ماكجرو (خليفة ومحمود، ١٩٩٣) "أن الاتجاهات قد مرت بعدة مراحل منذ سنة ١٩٠٠ وحتى الآن، وعرض لها كالتالي:

١. بحوث قياس الاتجاهات (Attitudes Measurement) في الفترة ما بين ١٩٢٠-١٩٣٠، وتركز على نظريات قياس الاتجاهات والاهتمام بالسلوكيات المرتبطة بالاتجاه، ومعايير الصدق الخارجية التي يجب توفرها في قياس الاتجاهات، وكذلك معايير الصدق الداخلية، مثل تجانس تقديرات الحكام، وارتباط الفقرة - البند - بالدرجة الكلية للاتجاه.

٢. بحوث ديناميات الجماعة (Groups Dynamics) في الفترة الممتدة ما بين ١٩٣٥-١٩٤٥، وتركز على موضوعات مثل تماسك الجماعة والمجاعة والصراع والتعاون والتنافس بين أعضاء الجماعة، أي أنها تركز على العلاقات الجدلية التي تحكم الجماعة بأعضائها.

٣. بحوث تغير الاتجاه (Attitudes Change) في الأعوام ١٩٥٠-١٩٦٠.

٤. بحوث الإدراك الاجتماعي (Social Perception)، في الفترة الممتدة بين ١٩٦٥-١٩٨٢، وتركز على مفهوم الإدراك الاجتماعي وتكوين الانطباعات وإدراك الذات.

٥. اتساق الاتجاهات: في الفترة الممتدة بين ١٩٨٠-١٩٩٠، وتركز على بناء ووظيفة ومحتوى الاتجاهات المركبة ودراسة العلاقة فيما بين مركباتها.

بناء على هذه المعلومات ومراجعتها يتضح أن الاهتمام بموضوع الاتجاهات لم يكن متواصلاً، والمراحل المذكورة سالفاً تمثل هضماً لنتائج وأبحاث تم القيام بها في فترات سابقة لها، وقد تم توظيف هذه النتائج في السياق الاجتماعي وهناك

مفكرون آخرون وضعوا تعريفاتهم للاتجاهات، حيث يعتبر السعيد (١٩٩٠)، أن الاتجاهات ميل للاستجابة الشديدة أو غير الشديدة مع أو ضد موضوع أو عادة أو جنس ما. ولا يمكن ملاحظة الاستجابة أو الاستدلال عليها بطريقة مباشرة، إنما يقوم التعبير اللفظي بالتعبير عن السلوك الواقعي بشكل أو بآخر. أما عبد السلام (١٩٨٦)، (في عبد الله والسويدي، ١٩٩٢) يعتبر أن الاتجاهات هي موقف الشخص من القضايا التي تهمة بناءا على خبرات مكتسبة عن طريق التعلم من مواقف الحياة المختلفة، في بيئته التي يعيش فيها، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض، ويظهر ذلك من خلال السلوك اللفظي أو العملي للفرد. وعرف آخرون الاتجاه بأنه استعداد أو تهيؤ عقلي، يتكون لدى الإنسان نتيجة خبرات سابقة، ويجعله يسلك سلوكا معيناً ذا طابع خاص إزاء الأشخاص أو الأشياء أو الآراء، وتتميز الاتجاهات عادة بدرجة معقولة من الثبات (موسى ومهدي، ١٩٩٠) (في عبد الله والسويدي، ١٩٩٢). ويشير علاوي إلى أن الاتجاهات نوع من أنواع الدوافع المكتسبة، أو أنها نوع من أنواع الدوافع الاجتماعية المهيأة للسلوك والاتجاهات الإيجابية (علاوي، ١٩٩٢). ويعرف صالح (١٩٧٢) في ذوابي، (١٩٩٨) الاتجاه بأنه مجموعة من استجابات القبول أو الرفض التي تتعلق بموضوع قابل للجدل أو النقاش. ويشير عبد السلام (١٩٧٤) إلى أن تحديد مفهوم الاتجاه يعني استعدادا نفسيا، وتهيؤا عقليا عصبيا متعلما للاستجابة الموجبة والسالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة.

وقد تطرق بعض المفكرين التربويين إلى تحديد مكونات الاتجاه، ووجد الباحث أن البعض يحصرها في ثلاثة:

١. المكون المعرفي: وهو عبارة عن المعتقدات والمعلومات الموجودة لدى الفرد عن الأشياء موضوع الاتجاه.
٢. المكون العاطفي: ويعتبر المكون الرئيسي في الاتجاه، إذ قد يكون للفرد معتقدات وأحكام عن الأشياء، ولكنها لا تصبح اتجاهات إلا إذا صاحبها مكون انفعالي يجعل الفرد يميل إلى الشيء أو ينفرد منه.

٣. المكون النزوعي: ويتمثل في أن يقوم الفرد بخطوات لكي يصون موضوع الاتجاه أو لمساعدته، وقد يكون العكس، فهو بذلك يكون إيجابيا في الحالة الأولى وسلبيا في الحالة الثانية (جابر، ١٩٧٦). ويرى خير الله (١٩٧٣) بأن مفهوم الاتجاه كنظام له ثلاث مكونات، هي معرفية وعاطفية وعملية.

أما علاوي (١٩٨٣) (في ذوابي، ١٩٩٨) فقد حدد خصائص للاتجاهات هي:

١. الاتجاه تكوين فرضي: ويقصد به تمييز الاستجابات (أي الاتجاه) بالاتفاق والاتساق والثبات رغم تعدد المشيرات، وبما أنه يصعب ملاحظة هذه الاستجابة وتسجيلها بصورة صحيحة فقد اتفق على اعتبارها تكويناً فرضياً.
٢. الاتجاه متعلم مكتسب: حيث يمكن النظر إلى الاتجاهات على أنها تمثيل نفسي في داخل الفرد لآثار المجتمع والثقافة، لأن الفرد يكتسب من مجتمعه ومن ثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الآخرين ونحو بعض الأنشطة التربوية أو الاجتماعية أو غيرها من الأنشطة الأخرى.

٣. الاتجاه يتكون من عناصر معرفية ووجدانية ونزوعية: ويقصد بالعنصر المعرفي الاعتقاد أو عدم الاعتقاد، أما العنصر الوجداني فيقصد به التفضيل أو عدم التفضيل، والعنصر النزوعي يتضمن الاستعداد للاستجابة. ويرى الرويضان (١٩٩٤) أن الاتجاه المنبعث عن معتقدات معينة هو اتجاه معرفي، أما إذا كان النشاط منبعثاً عن التفضيل أو عدمه فهو اتجاه وجداني، وإذا كان النشاط الذي يمارسه الشخص يقبل عليه مرة، ويعزف عنه مرة أخرى فذلك اتجاه نزوعي.

٤. الاتجاه يكون إيجابيا أو سلبيا أو حياديا: فقد يكون لدى شخص ما، اتجاه إيجابي نحو أمر ما بدرجة معينة، وقد يكون له اتجاه سلبي بدرجة أكبر أو أقل نحو أمر آخر، كما يمكن أن يكون لديه اتجاه حيادي نحو أمر ثالث.

ويشير السيد (١٩٧٠) إلى أن تكوين الاتجاهات يجب أن يمر في ثلاث مراحل رئيسية هي:

١. المرحلة الإدراكية: وهذه المرحلة تتطلب بالضرورة علاقة جدلية - أي تفاعلية - بين الفرد مباشرة بعناصر البيئة المحيطة بالمدرسة والمنزل

والمستوى الاقتصادي والمستوى العملي، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى أو الأشخاص بمواقفهم الاحتكاكية معه وغير ذلك.

٢. المرحلة التقييمية: وتتميز هذه المرحلة بنمو الاتجاه نحو شيء ما، وهي ما تسمى بمرحلة تقييم الفرد لعناصر البيئة والطبيعة التي تمثل موضوع الاتجاه، فمثلا يمكن أن يميل طالب إلى اللهو أكثر من ميله إلى القراءة أثناء فترة الدراسة.

٣. مرحلة اتخاذ القرار أو إصدار الحكم: وهي مرحلة ثبات الاتجاه، فلو أتيح للفرد اختيار مهنته حسب تخصصه الأكاديمي، فإن عوامل التنشئة الاجتماعية تلعب دورا مهما في تكوين الاتجاهات ونموها، والتي تعتبر وليدة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية أو عوامل أخرى لها انعكاسها على التنشئة الاجتماعية.

ويذكر نشوان (١٩٩٦) أن التربية الحديثة تتناول تعليم الفرد في ثلاثة مجالات هي المجال المعرفي، والانفعالي، والمجال النفسي الحركي، وهذه مجالات مترابطة، متفاعلة، في علاقاتها، وان نمو إحداها يؤدي إلى نمو تلقائي في المجالات الأخرى، ولا يمكن النظر لإحداها بمعزل عن الأخرى.

إن مفهوم الاتجاهات يعتبر من أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي، وإن انتشار مصطلح (اتجاه) وذويعه تعزى إلى عدم انتماء هذا المصطلح لمدرسة من المدارس السيكولوجية التي كان يحكم علاقتها النزاع كمدرسة فرويد ومدرسة سكينر وغيرهما، فتعامل معه الجميع في إطار البحث العلمي إضافة إلى مرونته التي تمكن الفرد والجماعة من استخدامه ولما شكله هذا المصطلح من نقطة التقاء بين علماء النفس والاجتماع، وعامل آخر ساعد في انتشاره هو احتياج هذا المصطلح لمقاييس خاصة به، تحديدا في مطلع القرن العشرين، التي شهدت انتشارا لمقاييس نفسية واجتماعية، مثل اختبارات الذكاء لسيمون، وبينيه، ومقاييس السمات الشخصية (سويف، ١٩٧٥).

وينظر قماوي (١٩٩٥) إلى مفهوم الاتجاه بأبعاده الثلاثة (المعرفي، والوجداني، والسلوكي) نظرة شمولية، أي التعامل مع مفهوم الاتجاه في ضوء هذه الأبعاد

الثلاثة المكونة له، أو نظرة جزئية، بالتعامل مع مفهوم الاتجاه في ضوء كل بعد من مكوناته على حدة. ونظرة قمحاي جاءت متساوقة مع بريكلر (Breckler) (١٩٨٤، في خليفة ومحمود، ١٩٩٣) الذي اعتبر أن الاتجاه عبارة عن نموذج ثلاثي الأبعاد:

- مكون معرفي (Cognitive Component) ويشمل على معتقدات وأفكار وتصورات ومعلومات الفرد عن موضوع معين.
- مكون وجداني (Affective Component) ويمثل مشاعر وانفعالات الفرد نحو موضوع معين.
- مكون سلوكي (Behavioral Component) ويعني استعداد الفرد لترجمة المكونين المعرفي والوجداني بأفعال واستجابات سلوكية.

وينقل نشوان (١٩٩٦) عن برونر (Bruner) (١٩٦٠) أن على المناهج الجديدة في العلوم توفير أنواع من الخبرة الضرورية واللازمة لتطوير الاتجاهات نحو مختلف فروع العلم التي يتم تدريسها للطلبة، كما نادى بذلك أيضا براندوين (Brandwehn) وشواب (Schwab) (١٩٦٢) (في نشوان، ١٩٩٦)، ويرى الباحث أن دراسة الاتجاه لا بد من أن تأخذ ثلاثة عناصر، تشكل قاسما مشتركا بين الدارسين للاتجاهات، هي المعرفة والوجدان والسلوك، والتي بترجمة تفاعلاتها مع بعضها البعض على صعيد الممارسة والسلوك تشكل دائرة فعل متكاملة، ويمكن الكشف عن الاتجاه بتفاصيل مدخلاته ومخرجاته وتغذيته العكسية من خلال مقياس يشتمل على العناصر الثلاثة المكونة للاتجاه.

مفهوم العقاب البدني:

هنالك غموض وضبابية حول هذا المصطلح، فبعض الباحثين في ميدان علم النفس والتربية استخدم هذا المصطلح ليعني أشياء متباينة، وباحثون آخرون عرفوا العقاب بالألم الجسدي الذي يلحق بشخص أو جماعة ما، نتيجة لسلوك معين (Walters & Grusec, 1977) وعرفه شنص (Chance, 1977) بأنه أحد الإجراءات الخاصة بتقليل احتمالية سلوك ما بواسطة إلحاقه بنتائج غير مرغوب فيها، أما

ازرين وهولز (Azrin & Holz, 1965) (في البطش، ١٩٩١) عرفا العقاب البدني بأنه مثير يؤدي إلى تقليل من ممارسة سلوك أو يقود إلى انمحائه كما تناول القاموس الحديث (Wabster, 1988) (في Osborne, 1996) مصطلح العقاب البدني (Corporal) فعرفه بأنه كل ما يؤثر في الجسم، ويمكن تعريف العقاب البدني، بأنه تأثير الأذى على جسم الشخص الذي تجاوز القانون أو التوقعات (Osborne, 1996) في حين أن هايمان وماكدويل ورينز يقدمون تعريفات عامة متنوعة، وقانونية وتعليمية للعقاب البدني رغم انه ثابت في الأدب التربوي بشكل عام، أن العقاب البدني وسيلة تربوية أو تهييبية تتضمن تأثير الألم بوسائل متنوعة. وان إيقاع الألم ليس محصورا بالضرب بالعصا أو اليد، إنما أي إزعاج زائد مثل إجبار الطفل على الوقوف لفترات طويلة، وحصر الشخص في مكان غير مريح، أو إجباره على تناول مادة نتنة ليأكلها، يندرج أيضا تحت العقاب البدني (Osborne, 1996).

ويشير بعض الدارسين لهذه الظاهرة، أن أسلوب العقاب البدني الأكثر انتشارا في المدارس هو الضرب بأداة خشبية مثل العصا، إلا أن هناك وسائل أخرى موثقة مثل القرص ولي الأذن وشد الشعر، ووخز الطالب بدبوس، والخنق، والركل، والضرب بقبضة اليد والدفع، ويشير غريفن (Greven, 1990) أن أولياء الأمور وكبار السن في عقابهم أطفالهم بدنيا داخل المنزل يستخدمون أدوات عقابية مختلفة كاليد والحزام، والمفتاح والمسطرة، والعصا، واللوح والسوط، والسلاسل، أو أي شيء يمكن أن يفكر الكبار باستعماله عند ضربهم الأطفال وإيلاهم بهدف الضبط والعقاب.

ويرتبط انتشار واتساع استخدام أسلوب العقاب البدني في المدرسة أو البيت في أمريكا بموقف قضائي داعم، فرغم أن مختلف المؤسسات الوطنية كالجمعية النفسية الأمريكية، وجمعية الاتحاد الأمريكية، تعارض استخدام العقاب البدني (McEvoy, 1990) هنالك قرار اتخذته معظم محاكم العدل العليا في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٦ وهو ما يسمى (The 1976 Ingraham Vs. Wright Decision) وينص على انه لا يوجد في الأصل حماية دستورية لطلبة المدارس

من العقاب البدني بشرط أن لا يتعارض ذلك مع حق الطالب حسب التعديل القانوني الثامن، في الحماية من العقاب البدني الشديد وغير العادي مع احتفاظ الدولة بحق المحافظة على النظام المناسب في المدرسة، مبطلا حق الوالدين أو أولياء الأمور في اختيار أو تحديد طريقة تهذيب أبنائهم، وبكلمة إن طلبة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية غير محميين في أية مادة قانونية في التعديل القانوني الرابع عشر (Mcevoy, 1990) ويعتبر هايمن (Hyman) و وايز (Wise, 1969) (في Osborne, 1996) أن التاريخ والتقليد في استعمال العقاب البدني كانا أساسين في التمسك بحقوق كبار السن في استخدام العقاب البدني كوسيلة لحفظ النظام المدرسي.

إن العقاب البدني هو تقديم مثير ما (عقاب إيجابي) أو سحب مثير ما (عقاب سلبي) يقود إلى أضعاف احتمالية حدوث استجابة ما أو الإقلاع عنها (البطش، ١٩٩١).

أما في المكسيك، فإن العقاب البدني يشكل وسيلة تأديبية، تربوية، تسعى إلى إنشلاء مواطنين صالحين (Holloway, Gorman & Fuller, 1998) كما أن القانون الجنائي في إحدى الولايات المكسيكية سونورا يدعم استخدام العقاب البدني حيث تتعامل مادة القانون ٢٤٤ من القانون الجنائي هناك أن الأذى البسيط الناجم من العقاب البدني و الذي يشفى في فترة أقل من ١٥ يوما لا يعاقب عليها القانون. ويستخلص من هذه النصوص القانونية تعزيزا لنتائج العقاب البدني الإيجابية، ويرى بلسكي (Belsky, 1993) أن موقف المجتمع العام اتجاه الأطفال يدخل في علم أسباب أمراض سوء معاملة الأطفال (Etiology of Child Maltreatment) وأن معتقدات الوالدين في معاقبة أطفالهم تشكل عناصر مهمة في هذا الموقف العام، وضمنا يعني ذلك أن الأطفال ملك الوالدين، يحق لهم معاملتهم كما يحددون (Garbarino, 1977) وبالرغم من أن هذا المعتقد ينتشر في أمريكا اللاتينية، إلا أنه لم تجر دراسات حول تأثير هذه المعتقدات على سلوك الأباء العقابي - سير الذكور - في هذه المنطقة من العالم: وهناك دراسات مناطق أخرى من العالم تهتم بالفروق بين الأباء الذين يعاملون أبناءهم بسوء والأباء الذين يعاملون أبناءهم

معاملة حسنة، من حيث المعتقدات والقيم، فالآباء الذين يعاملون أبناءهم معاملة سيئة يؤمنون بقيمة الصفح أكثر من التعقل كأسلوب تآديبي (Trickett & Susman, 1988). وأن المعتقدات بمجالات مختلفة قد أظهرت تميزاً بين الآباء الذين يتبعون المعاملة السيئة وغيرهم من الآباء الذين يتبعون المعاملة الحسنة (Azar & Rohrbeck, 1986).

الجدور التاريخية للعقاب البدني:

لقد ثار جدل تاريخي حول الموقف من استخدام العقاب البدني ونتائجه، والعقاب البدني مارسه المجتمعات البشرية كأسلوب تربوي داخل الأسرة، لكنه ارتبط بشكل مباشر وبارز في المؤسسة التربوية والتعليمية المتمثلة بالمدرسة. وبمراجعة الباحث للأدب التربوي وجد أن التربية الصينية تشتمل على سلم للعقاب ينتهي باستخدام العقاب البدني بحق طالب المدرسة في حجرة الصف إذا قصر في تحصيله المدرسي، والتربية في إسبارة الإغريقية تستند إلى استخدام العقاب البدني من أجل تنشئة جيل على البطولة والشجاعة والتضحية، كما أن المدارس الابتدائية الرومانية والتي أطلق عليها تسمية اللودي، استخدمت العقاب البدني من ضرب وجلد وشدة، حتى ظهر مصلحون في الإمبراطورية الرومانية تصدوا لظاهرة العقاب البدني، إيماناً منهم بالأضرار الناجمة عن استخدام العقاب البدني سواء في المدرسة أو في الأسرة، ومن المصلحين الاجتماعيين البارزين في دعوتهم المناهضة لاستخدام العقاب البدني سيثرون (١٠٦-٤٣ ق.م.)، حيث قال إذا كان لا بد من استخدام العقاب البدني، فيكون ذلك بعد قنوط المدرس من النصيح والتوبيخ والزجر (مشنوق، بدون تاريخ). كما يجد الباحث أن استخدام العقاب البدني في المدارس والبيت كوسيلة لضبط النظام قد تناولته دراسات وأبحاث تاريخية، وإن الأسس التاريخية والحديثة لهذا النمط من العقاب حظي باهتمام علماء الاجتماع (Straus, 1994) وإن الاستخدام المعقول والمبرر للعقاب البدني أصبح حديثاً موضوع بحث عاملين في الحقل الطبي (Trumbull, 1995) وتطوير الطفل (Larzellere, 1994)، ويرى هؤلاء الباحثون أن العنف المهيمن والصفح

التأديبي هي وسائل تربوية إيجابية مقارنة مع الأساليب الأخرى الأقل إثارة للكرهية. وتشير تقارير في الولايات المتحدة إلى أن أكثر من ٩٠% من سكان الولايات المتحدة قد تعرضوا لنوع من العقاب البدني في حياتهم، (Straus, 1994). وفي المقابل منع استخدام العقاب البدني حديثا في ٢٧ ولاية أمريكية (Hyman, 1996 In Obsorne, 1996)، ورغم الانحسار والتراجع في استخدامه لا تزال أعداد كبيرة من المعلمين ومدرّاء المدارس توصي، باستعمال العقاب البدني كوسيلة تربوية تعالج سلوكيات الطلبة (Reynolds, & etal, 1991) وقد ظل اتحاد التعليم القومي في الولايات المتحدة معارضا في إنهاء أو إلغاء حقوق المعلمين الذين يمارسون العقاب البدني بحق طلابهم، حتى العام ١٩٩٣، (Straus, 1994) وقد أظهرت هذه الأبحاث أن ممارسة العقاب البدني بحق الطفل أو مشاهدة الطفل لاستخدامه، له نتائج الإيجابية والمفيدة، فالعقاب البدني هو ظاهرة طبيعية في الثقافة الأمريكية. والمتتبع للأدب الذي تناول العقاب البدني كوسيلة تربوية شائعة الاستخدام في تهذيب الأفراد في المدرسة أو المنزل يجد مواقف متعارضة حول استخدامه، فهناك من يؤيد استخدام العقاب البدني كوسيلة تربوية، وآخرون يعارضون ويقاومون هكذا وسيلة.

إن القوانين والأنظمة المعمول بها في المدارس الفلسطينية تحظر استخدام العقاب البدني بأية صورة من الصور (تعليمات الانضباط المدرسي)، ولقد ساد ميدان علم النفس التربوي منذ الثلاثينيات اتجاه يقلل من قيمة العقاب البدني، ويرى أوزوبل (Ausuble, 1968) أن الأسباب الجوهرية لهذا الاتجاه يمكن إيجازها بما يلي:

- أشاعت حركة التربية التقدمية المنطلقة من الولايات المتحدة الأمريكية، وجهات نظر، تهتم بالتربية المتمركزة حول الطفل، والتسامح مع المتعلمين، وقدمت أساسا من الفلسفة والصحة النفسية، يتصل برفض العقاب على أنه غير ضروري وتسلطي ورجعي، والتربية عندهم يجب أن تكون خبرة سعيدة، غير محدثة للقلق، وتعتمد على التعزيز الإيجابي.

✍ أن الأبحاث التي قام بها العالم الأمريكي ثورنديك ومن بعده سكرنر، قدمت الأساس السيكولوجي لعدم استخدام العقاب في تربية الطفل، ويرى سكرنر أن

التعزيز الإيجابي هو المفتاح السحري لكل مشكلات التعلم، ومن النتائج التي قام بها سكرام عام ١٩٣٨ وايسنس عام ١٩٤٤ وغيرهما يمكن استخلاص التالي:

- أ. أن العقاب يؤدي إلى كبت سلوك المعاقب أو قمعه انفعاليا، وليس إلى محوه أو إطفائه.
- ب. نتائج العقاب تستعصي على التنبؤ، فإذا كان الثواب يقول للطفل (كرر ما فعلت) فإن العقاب يقول له توقف عن ما فعلت، ويفشل في أن يحدد للطفل ما يفعله.
- ج. بانتهاء الحالة الانفعالية المرتبطة بالعقاب قد تظهر الاستجابات التي عوقبت من قبل بنفس قوتها السابقة، ما لم تحل محلها استجابات جديدة تم إثابتها.
- د. يؤدي العقاب أحيانا، إلى تثبيت السلوك، لا إلى حذفه، كما هو الحال في بعض صور السلوك العصابي.
- هـ. قد تكون النتائج الجانبية للعقاب سيئة للغاية، فمن المعتاد أن يؤدي العقاب إلى كراهية مصدر العقاب، وكراهية العمل الذي يؤدي إلى العقاب.
- و. قد يترتب عن استخدام متواصل للعقاب سلسلة من الأخطاء، فالمعلم أو الوالد الذي يعتمد على العقاب قد يكون مضطربا انفعاليا، وقد يعبر عن عدوان مكبوت لديه بعقاب طفل أو شخص لا حيلة له، وبالطبع قد يصدر عن الطفل سلوك يستثير غضب الكبار، ولكن خطر وجود الظلم الناجم عن العقاب قائم، والأطفال لديهم حساسية شديدة ضد الظلم.

وهناك مؤيدون لاستخدام العقاب البدني، ويعزون تأييدهم إلى عدة أسباب منها:

١. يساعد العقاب على تحديد المشكلة في صورة ذات معنى، وتجديد اتجاه النشاط، وإعطاء معلومات عن مدى التقدم نحو الهدف، وذلك في ضوء ما يجب تجنبه - وليس ما يجب أدائه - فيتعلم الطفل أي الاستجابات يؤدي إلى العقاب البدني وبالتالي تجنبه.

٢. يعمل العقاب على المدى الطويل على إضعاف الدافع الذي يؤدي إلى تنشيط وتوجيه السلوك الذي يعاقب عليه الطفل، كما قد يؤدي إلى إضعاف بعض الدوافع في مجالات مختلفة.

٣. يحقق العقاب على المدى القصير نقصان الاحتمال النسبي لحدوث الاستجابة التي تؤدي إليه، ورغم أن هذه الوظيفة هي الأكثر شيوعاً، فإن العقاب يأتي لإيقاف التلاميذ عن القيام بأعمال لا يرضاها النظام أو المجتمع، ويسمى العقاب في هذه الحالة المعزز المنفر.

٤. يؤدي العقاب بالطفل إلى دفعه لتجنب الفشل في التعلم اللاحق، وذلك بتركيز الانتباه، وبذل مقدار أكبر من الجهد والمثابرة ويذكر أبو حطب وصادق (١٩٨٠) أنه يجب التنبيه إلى أن الجانب المعلوماتي للعقاب أقل وضوحاً منه في حالة الثواب، فعل الرغم من أن العقاب يساعد على التمييز بين الدلالات الصحيحة وغير الصحيحة من خلال المعلومات التي يعطيها عن نواتج الفعل إلا أنه أقل توجيهاً للتعلم وإرشاداً لمساره من الثواب، فالعقاب يخبر الطفل أن استجابة أخرى يجب أن تصدر، ولكن لا يخبره عما يجب فعله، أما الثواب فإنه يشير بوضوح إلى أن نفس الاستجابة يجب (أو يحسن) أن تتكرر (Ausubel, 1968).

ويظهر العقاب البدني في القانون الروماني القديم، حيث كان لرب الأسرة توقيع العقاب البدني على أحد أفراد أسرته إلى حد حكم الموت، وله الحق في أن يبيع أولاده خارج مدينة روما كأرقاء. كما أن القوة هي الوسيلة الوحيدة التي كانت تحكم فض المنازعات بين الجماعات المختلفة في الدولة الرومانية (العبودي، ١٩٩٤) أما كونتليان (٢٥-٩٥م) (مشنوق، بدون تاريخ) فقد رفع لواء مبادئ تربوية تهذيبية منادياً بوجوب عدم ضرب الطفل لأن الضرب للعبيد، لا للأطفال الذين سيكونون مواطنين أحراراً. وقد حارب بشدة في مبادئه أسلوب الدرة والعصا رغم أن العادة والعرف تبيحان ذلك. وكان العقاب البدني يمارس في مدارس أوروبا وأمريكا، ومن الأمثلة على ذلك المعلم الألماني هوبرك الذي عاش في

القرن الثامن عشر، حيث نجده يضع إحصائية وصفية للعقوبات التي أنزلها بطلابه خلال نصف قرن من مزاولته لمهنة التعليم، حيث يقول المعلم المذكور متفاخرا أنه انزل بطلابه أكثر من مليون لكمة على الرأس وحوالي مليون عصا، وأكثر من عشرة آلاف لكمة على الفم (عبد الدايم، ١٩٥٩).

ونتيجة لانتشار أوضاع مزرية في المدارس الأوروبية، ومنافاتها لعملية التعليم والتعلم ظهر المفكرون، رواد الثورة التربوية والاجتماعية في أوروبا أمثال جان جاك روسو، حيث وصف التربية في أوروبا بأنها بربرية، تذيب الطفل أنواع التعاسة والشقاء، في سبيل سعادة وهمية، ربما لا يتأتى له أن يتذوقها، وقد جعل روسو أساس العلاقة بين المعلم والمتعلم الشفقة والحرية (في أبو زيد، ١٩٩٦) أما الوجودية فقد رفضت العقاب البدني، وحتى وصل رفضها أي أمر يؤدي بالمتعلم إلى الخضوع والمجاعة والاستسلام (مشنوق، بدون تاريخ)، ويرى سكونر أن التعزيز الإيجابي هو مفتاح سحري لحل مشكلات التعلم، محذرا من استخدام العقوبات عموما. كما نصح سبنسر بالابتعاد عن العقوبات الجارحة والمثيرة (أبو حطب وصادق، ١٩٨٠). وفي المقابل تدافع السلطات التربوية في بريطانيا عن العقاب البدني، حيث يشتمل الكتيب الذي يحتوي على طرق التدريس وأساليبها، على فصل خاص بالقوانين والنصائح الخاصة بالعقوبات البدنية، حيث وردت فيه فقرة (إذا كانت ضرورة لمعاقبة تلميذ، لا بد من استعمال السوط الذي يمكن الحصول عليه من إدارة التربية العامة، فهو سوط ذو مواصفات خاصة، مصنوع من الجلد، طوله قدمان، وينتهي طرفه بثلاث شعب، ولا يجوز استعمال غيره كمؤشر أو عصا) (في أبو زيد، ١٩٩٦)، وإضافة إلى ذلك، توجد مناطق تعليمية في بريطانيا لا تمكن المعلم من إيقاع العقاب البدني بنفسه، إنما يعين لذلك موظفا خاصا أو المدير، ولا يكون الضرب إلا بعد انتهاء الدوام المدرسي، وذلك من أجل عدم أن يؤدي استخدام العقاب البدني إلى كراهية التلميذ للمعلم (عبد الدايم، ١٩٥٩). ويشير هشام شرابي إلى أن صفع الطفل على خطأ ارتكبه، قد يرغمه على تصحيح خطئه، لكن في الوقت ذاته يسبب له شعورا بالمذلة والاحتقار إلى من هم أصغر أو أضعف منه، فالعقاب البدني لا يعلم الطفل شيئا غير الاستسلام

لإرادة الأكبر والأقوى أو الأعلى منزلة منه، والنتيجة هي أن يتعلم الفرد السكوت على القهر والهوان، وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكه اجتماعياً، فبدلاً من الصراحة والصدق والتعاون مع الآخرين يعتاد أسلوب الدس والتمويه والأسلوب غير المباشر (شهلا، ١٩٦٥) ويشير شرابي إلى أن الطاعة التي يقدمها المتعلم ناتجة عن الخوف لا الحب والانتماء، ثم يحاول التعبير عن ذاته من خلال احتقار ذاته أو تحقيقها عن طريق إذلال الآخرين (شرابي، ١٩٨٠). أما في فلسطين فقد استخدم أسلوب العقاب البدني في الكتاتيب المنتشرة في حينه في القرى والمدن الفلسطينية وكان الشيخ المعلم يستخدم أشكالاً مختلفة من هذه العقوبات بحق الطالب المقصر أو المرتكب مخالفة نظام، مثل الفلقة-الجلد على القدمين- وشد بعض أعضاء الجسم كالشعر والأنف والأذن، أو إكراه الطالب الكسول على شرب ماء ملوث وقذر حتى يكون عبرة لغيره (الدسوقي، ١٩٦١) وفي الشتاء كان المعلم يخرج الطلاب حفاة مشمرين ثيابهم، مجبرين على الوقوف في بركة ماء باردة قرب المدرسة لمدة ساعة تقريباً إضافة إلى الفلقة والكرجاج (جبر، ١٩٨٨).

موقف الأديان من العقاب البدني:

إن الاستخدام المعاصر للعقاب البدني كوسيلة تهييبية، ولضبط النظام عند الأطفال له جذوره في التقاليد الدينية عند اتباع كلن والمتطهرين في أمريكا (Petry, 1984). وقد تناول جريفن (Greven, 1990) الجذور الدينية للعقاب البدني في دراسة له فأشار إلى "أن البروتستانت ولعدة قرون مضت كانوا متحمسين للعقاب البدني، كما أن الإنجيل قدم نصوصاً تشكل مرشداً للأجيال في تربية الأطفال وضبط النظام". والكتابات القديمة في العهدين القديم والجديد بررت وشكلت ممارسات العقاب البدني في تربية الأطفال. ويقول تايلور (Tylor, 1987) "إذا كان الأب حريصاً على أن لا يكسر إرادة الطفل باستعماله العصا، فإن الطفل سينمو بدون اعتبار لأي سلطة، وسيكون مصيره التدمير، وقال أيضاً أن الناس بطبيعتهم أخيار أو أشرار" والطبيعة الشريرة لها جذورها في تعاليم كلن الدينية والثقافة العقائدية الأمريكية، حيث يعتبرون أن الأخلاق احتفظت ولو جزئياً بالذنب الأصلي

الذي اقترفته حواء وأدم في جنة عدن، وانتقل هذا إلى الأطفال في الأجيال المتعاقبة. فالطفل مولود في فساد، وهو عرضة لاقتراف الذنب لذلك وجد العقاب والنظام لإبعاد الذنوب عن الطفل (Petry, 1984). ويشير دوبسون مؤكداً (Dobson, 1992) أن جميع الأطفال ولدوا غير مطيعين، ولديهم الميل للأناية والخطأ والعناد، وبعد ذلك يأتي دور الوالدين في تشكيل إرادة الطفل بواسطة العقاب البدني، وهذا يتناقض مع طبيعة الإنسان، فالإسلام يعتبر أن الطفل يولد على الفطرة، وهذا ما يؤكد الحديث النبوي الشريف: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون فيها من جذعاء" (حديث شريف (ج)، صحيح البخاري)، وقال صلى الله عليه وسلم "فطرة الله التي فطر الناس عليها، لا تبديل لخلق الله، ذلك الدين القيم" (حديث شريف (د)، صحيح البخاري). ويشير كريان (Cryan, 1987) أنه كان من الشائع عمله قطع السنة الأطفال الوقحين، وفي رأي الحرفيين في فهم الإنجيل أن هذا يستند إلى سفر الأمثال والذي ينص على أن فم القاضي يجلب الحكمة، أما اللسان الطويل يجب قطعه، ومن النصوص المقتبسة من الإنجيل والتي تتعلق بالعقاب البدني للأطفال: (إذا ضربت الطفل بالعصا لن يموت، إنما يمكن أن تخلص روحه من جهنم).

وقد عالج المفكرون المسلمون مسألة استخدام العقاب البدني استناداً إلى القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة فالأمام الغزالي يود من المعلم عدم استخدام العقوبة البدنية والزجر المباشر، وقد ابرز في المقابل أهمية الزجر غير المباشر للمتعلم، لان التصريح بالعقاب يعمل على إصرار التلميذ على الخطأ، ويورث لديه الجرأة غير المؤدبة. وإذا كان اضطرار للزجر المباشر فليس أمام الآخرين. بل يعالج ذلك في موقف آخر معه، ويوصي الغزالي بالإشفاق على المتعلمين ومعاملتهم كالأبناء (مشنوق، بدون تاريخ).

أما ابن خلدون فقد ذكر في مقدمته في فصل "أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم" أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك سطا به القهر

وضيق على النفس وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبيث خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وهذا من شأنه أن يفسد معاني الإنسانية (ابن خلدون، المتوفى ٨٠٨هـ). في حين تطرق الهيثمي والقاسبي أيضاً إلى عدم وجود جدوى من العقاب البدني وقد اشترط هؤلاء لمن يريد استخدام العقاب البدني عدة شروط أهمها أنه لا يحق استخدام العقاب البدني ضد المتعلم من قبل المعلم إلا بعد استشارة والديه بشرط أن لا يكون العقاب مبرحاً مع الابتعاد عن ضرب الرأس والوجه، وأن تكون العصا متوسطة الحجم ومعتدلة الرطوبة وأن لا يرفع الضارب يده أكثر من الكتف، وأن لا يزيد عن ثلاث ضربات (عبد الدايم، ١٩٥٩).

وأمام التداخل في فهم أنصار العقاب البدني وفهم القصاص قرأنا يربط الباحث بين القصاص تاريخياً وإسلامياً وبين القول الشائع خلال الجدل الحاصل عن العقاب البدني في المدرسة، حيث يتردد أن الله عز وجل أكد على القصاص وقد جاءت أكثر من آية قرآنية تؤكد على القصاص، حيث قال عز وجل في محكم كتابه: (ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب) (سورة البقرة، آية ١٧٩)، كما أن القصاص عرف تاريخياً، لذا يستعرض الباحث بإيجاز مفهوم القصاص، لينتقل إلى الفهم الإسلامي لهذا الأمر، واستنباط الفهم الإسلامي من مسألة استخدام العقاب البدني كوسيلة تربوية فنظام القصاص هو انتقام من الجاني بمثل جنايته، فالنفس بالنفس، والعين بالعين، والأنف بالأنف، والسن بالسن، وبذلك أضحي الانتقام منظماً، بحيث لا يجوز تجاوز الاعتداء بمثله، ويمتاز هذا النظام بإرضاء المعتدى عليه وإرضاء جماعته، فلا يعمد إلى الثأر، وقد أخذت بهذا النظام شريعة حمورابي والشرائع العبرية والرومانية والجرمانية والإسلامية (العبودي، ١٩٩٤) فالقصاص عند الجماعات القديمة تجاوز الإنسان ليشمل الحيوان، ففي التوراة نص: (إن الثور إذا قتل إنساناً يرجم) (سفر الخروج، الإصحاح، ٢١-٢٨).

وقد ورد في كتاب القوانين لأفلاطون أنه إذا قتل حيوان إنساناً يقدم الحيوان إلى المحاكمة، وإذا ثبت الجرم يصدر حكم القتل عليه من المحكمة أما عند الرومان والجرمان والانجلو سكسون فإن على مالك الحيوان أن يعرض الضرر.

أما الشريعة الإسلامية فقد حددت القصاص في مظهره المادي، فنصت على لزوم جعل القصاص متكافئاً مع الجرم، وقررت مبدأ تحديد مظهره الشخصي فأوجبت قصده على الجاني دون سواه، فقد جاء في القرآن الكريم (يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم القصاص في القتل، الحر بالحر، والعبد بالعبد، والأنثى بالأنثى، فمن عفي له من أخيه شيء، فاتباع بالمعروف، وأداء إليه بإحسان، ذلك تخفيف من ربكم ورحمة) (سورة البقرة-آية ١٧٨).

فالقرآن الكريم شرع القصاص كمبدأ لتحقيق العدالة وحماية المجتمع من الأشرار والمجرمين، حيث أن النفس البشرية دون وازع ديني أو قيمي، أو رادع عقابي يجعلها تستجيب للهوى والمصالح الأنانية بلا سقف أو حدود، فتنتشر الفوضى، وتسود شرائع الغاب، ولا يكون متسع لفقير أو ضعيف في هذه الحياة. وقد اشتمل القرآن الكريم على كثير من الآيات الكريمة التي تحض على الرفق واللين والرحمة، وتبرز أهمية ذلك إذا علم أن الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم جاء داعية، والداعية معلم ومرشد، وهذه مهمة كل مسلم، أي أن كل مسلم عليه أن يكون داعية ومعلماً ومرشداً استجابة لقوله عز وجل (ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة، وجادلهم بالتي هي أحسن) (قرآن كريم-سورة النحل آية ١٢٥)، والله سبحانه وتعالى يربط هنا بين الهدف والوسيلة فبقدر أهمية الوصول إلى الهدف، تكمن أهمية الوسائل الموصلة إليه، بسلاسة وخلق، وعلى أسس الحكمة والكلمة الطيبة، حيث لا يكفي أن لا تكون منفراً، إنما عليك أن تكون مؤثراً ومركز جذب، وهنالك تأكيد على القيام بالدعوة (ادع إلى ربك ولا تكونن من المشركين) (القصص-آية ٨٧)، وقال سبحانه وتعالى أيضاً (وادع إلى ربك، إنك لعلى هدى مستقيم) (الحج-آية ٦٧) وقوله تعالى (فادع واستقم كما أمرت) (الشورى-آية ١٥). كما يأمر الله سبحانه وتعالى بالحث على نشر العلم وعدم كتمانها حيث يقول عز وجل في محكم كتابه (وإذا أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب، لتبيننه للناس، ولا تكتمونه، فنبدوه وراء ظهورهم، واشتروا به ثمناً قليلاً، فبئس ما يشترون) (آل عمران-آية ١٨٦). ومن هذه الآيات الكريمة تتضح أهمية الدعوة في الإسلام وتبرز العلاقة بين الدعوة وأساليبها، فالله عز وجل يربط الدعوة

بالاستقامة، أي السلوك الإيجابي، وبالحكم والموعظة الحسنة، وآيات كثيرة وردت تحت الشورى والخلق الحسن والرحمة والرأفة وعدم الفظاظة أو القسوة (فبما رحمة من الله لنت لهم، ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك، فاعف عنهم، واستغفر لهم، وشاورهم في الأمر) (سورة آل عمران-آية ١٥٩)، وبجانب الآيات الكريمة هنالك أحاديث شريفة تؤكد على هذه المعاني الجليلة، حيث قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله رفيق يحب الرفق في الأمر كله" (حديث شريف (هـ)، متفق عليه). وقال عليه السلام: "إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه" (حديث شريف (و)، صحيح مسلم) وحديث شريف آخر "إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف ولا ما يعطي على سواه" أي يثيب على الرفق ما لا يثيب على غيره (حديث شريف (ز)، رواه مسلم).

إن التربية الإسلامية تقوم على اللطف والتسامح والتعامل باللين تجسيدا لأحكام القرآن الكريم ونهج النبوة، وفيما يخص استخدام العقاب البدني مع الأطفال فإن الإسلام لا يرى في ذلك وسيلة من وسائل التربية حيث يقول الرسول الكريم، صلوات الله عليه "علموا ولا تعنفوا، فإن المعلم خير من المعنف" (حديث شريف (ح)، جامع بيان العلم) وإن الدين الإسلامي الحنيف يراعي السمات والأبعاد الإنسانية، وهذا مؤشر ودلالة على فلسفة الإسلام في التعامل مع الأفراد بمختلف أصنافهم وفئاتهم العمرية، حيث يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "علموا ويسروا وبشروا ولا تنفروا، وإذا غضب أحدكم فليسكت" (حديث شريف (ط)، مسند أحمد بن حنبل).

ولذلك، على المربي أن يبدأ بالسلم عندما يدخل على طلاب الصف، اقتداء بالرسول الكريم، حيث كان يسلم على الصبيان إذا مر بهم. والإسلام بهذا، يعمل على غرس قيم سامية في نفوس الأطفال، خاصة على مقاعد الدراسة من شعور بالتكريم والاحترام والمحبة لما لها من دور تهيبي على سلوكياتهم وتعلمهم مما يساعد في نموهم اجتماعيا ونفسيا ومهنيا ويعمق التزامهم وحبهم لوطنهم ومجتمعهم. وإن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يمنح الأطفال الحرية حتى

يجربوا، وحتى يستفيدوا ويتعلموا من الأخطاء التي يقعون فيها دون أن يحرّجهم بكلمة، أو بنظرة، أو يلومهم على خطأ فعلوه وعلى المعلمين اليوم وفي كل الأزمنة الاقتداء برسول الله عليه السلام.

وهناك أحاديث نبوية شريفة كثيرة تحض على الرفق واللين وورد في صحيح البخاري الحديث رقم (٦٠٣٨) (حدثنا موسى بن إسماعيل: سمع سلام بن مسكين أنه قال: سمعت ثابتاً يقول حدثنا أنس رضي الله عنه: "خدمت النبي صلى الله عليه وسلم عشر سنين، فما قال لي أف، ولا لما صنعت ولا إلا صنعت" (حديث شريف (ي)، صحيح البخاري). وفي سنن الترمذي هناك الحديث النبوي الشريف رقم (٢٠٨٤) (حدثنا قتيبة، أخبرنا جعفر بن سليمان الضبعي عن ثابت عن أنس قال: "خدمت رسول الله صلى الله عليه وسلم عشر سنين فما قال لي أف قط، وما قال لشيء صنعت لما صنعت، ولا لشيء تركته لما تركته") (حديث شريف (ك)، سنن الترمذي).

ومن علماء المسلمين نجد الطهطاوي يرفض اللجوء إلى العقوبات البدنية كوسيلة من وسائل التربية والتعليم، ويهاجم من يستخدمونها كما ينبه إلى أهمية الألعاب المنظمة والترفيه عن الصبية في تنقيح مداركهم وتجديد أنشطتهم وترغيبهم في الدرس. ويعتبر ما كان يفعله معلمو القرآن الكريم، وشدة تعنتهم وضربهم للأولاد خروجاً عن حد الشرع (عمارة، ١٩٧٣). واعتبر الأمام الغزالي أن على المعلم أن يراعي الشفقة والرحمة بالتلاميذ، لأن المعاملة الحسنة تكسب الطالب الثقة بالنفس فيتمكن من استيعاب المادة بيسر وسهولة، وأن يبتعد عن توبيخ الطالب لأن ذلك يؤدي إلى العناد والنفور والخوف (مرسي، ١٩٩٢) (٢).

ثانياً: الدراسات السابقة:

أ. الدراسات العربية:

١. دراسة أبو زيد (١٩٩٦):

هدفت الدراسة إلى التعرف على معتقدات المعلمين والطلاب وأولياء الأمور حول ممارسة العقاب البدني، حيث صممت استبانات لثلاث عينات ذات علاقة بعنوان

الدراسة، على طلاب المرحلة الإعدادية وهي ما بين الصف السابع والتاسع ومعلمي هذه المرحلة وأولياء الأمور، واشتملت على ثلاثة أنواع من المدارس الحكومية والخاصة والوكالة، ولغرض إنجاز الدراسة وزعت ١٥٠ استمارة على جميع الفئات، وخرجت الدراسة بعدة نتائج هي:

أجاب ٧٦% من عينة الدراسة انهم يستخدمون الضرب أحيانا و٦% يستخدمونه كثيرا وان غالبية العقوبات البدنية تنشأ من أجل ضبط النظام المدرسي وان ٢٤% من أفراد العينة أجابوا بأنهم يعاقبون بسبب ضعف تحصيل الطالب وان ٢٢% من أفراد العينة أجابوا بأنهم يعاقبون على السببين معا. كما أشارت نتائج الدراسة أن نصف أفراد العينة يحبذون استخدام العقوبة البدنية مع استخدام عقوبات أخرى مثل الزجر أو الاتصال مع الأهل أو المدير أو الطرد أو الحرمان من الاستراحة أو الحصة. وقد اتجه شعور المؤيدين للعقوبة البدنية بضعف شخصية المعلم أمام الطلاب وان الهيبة قد ضاعت وهذا سبب ممكن أن يؤدي إلى انحراف الطلاب ويسبب عند المعلم عدم ارتياح، أما من لا يؤيد استخدام العقوبة البدنية أو يستخدمها نادرا فكان شعورهم يتسم بالارتياح التام. وأشارت نتائج الدراسة أن ٦٠% من المعلمين يعتقدون أن العقاب البدني يغير سلوك الطلاب المعاقبين نحو الأفضل، في حين يعلق أبو زيد أنه وان كانت هذه النسبة صحيحة إلا أن رصد المعلمين لتغيير سلوك طلابهم نحو الأفضل، مضلل، فهو سلوك مؤقت جيد وسطي ومخادع.

أما بخصوص العينة الطلابية فقد ذكر ٨٦% من مجموع أفراد العينة انهم يتعرضون للعقاب البدني أحيانا و٨% يتعرضون لعقوبات بدنية شديدة، و٦% لم يتعرضوا للعقاب البدني في المدرسة. وأشارت نتائج الدراسة هنا أن استخدام العقاب البدني كما يراه الطلاب من أجل ضبط النظام في الصف والمدرسة (٧٢%) وآخرون (٢٠%) ذكروا انهم يعاقبون بسبب الضعف في التحصيل أو عدم أداء الواجب البيتي و٨% أجاب انه لم يعاقب أبدا، أو انه عوقب لسبب آخر مثل سوء فهم المعلم أو المدير. وأشارت نتائج الدراسة أن ٧٠% من أفراد العينة لا يكررون المخالفة لاقتناعهم أنها خطأ لا ينبغي تكراره وأن ٣٠% لا يكررون

المخالفة بعد العقاب البدني خوفا من عقابهم ثانية، وإن لديهم الاستعداد لتكرار المخالفة لو لم يتعرضوا للضرب ثانية. ويعلق أبو زيد على هذه النتيجة بأنها غير صحيحة، لأنها لو صحت لكانت المدارس منضبطة جدا، ولانعكس ذلك على ارتفاع كبير في تحصيل الطلبة وعن شعور الطلاب نحو المعلم الذي يستخدم العقاب البدني معهم بأنه سيئ، وأنهم يكرهون المعلم في فترة غضبه، وأنهم يشعرون بمذلة ومهانة وخزي في حصصه وأن المعلم لا يستحق التقدير لأنه خالف الشريعة الإسلامية في عقابه في مجال التعليم، وأنهم يعذرون المعلم الذي يضرب على حق، في حين يحقدون دائما على المعلم إذا عاقب بغير حق، ويعتبرونه غير جيد، أما أولياء الأمور فقد اعتقد نصفهم أنه لا فائدة ترجى من العقاب البدني أما النسبة المتبقية فتعتبر أن هنالك بعض الفوائد في العقاب البدني إذ ربما يحسن من المستوى الدراسي وفي ضبط الصف ويزيد من احترام الطلاب للمعلم وتجعل الطالب أحسن أخلاقا، وتعود الطلاب على مصاعب الحياة وتحمل المسؤولية وقد خرجت الدراسة بنتائج أن للعقاب البدني أضرارا أكثر من الفوائد المتوقعة منه، وإن العقاب البدني هو سبب مهم في تسرب الطلبة من المدرسة. وأن الفوائد التي يتكلم عنها أولياء الأمور يمكن تحقيقها بطرق غير العقاب البدني. وأشارت نتائج الدراسة أن ٥٦% من الطلاب يفضلون عقوبة المعلم على عقوبة الأهل وأن ٣٦% من الطلاب يفضلون عقوبة الأهل على عقوبة المعلم بسبب التفاهم والدفء في هذه الأسر. وقد كان هنالك تطابق بين العينات الثلاث، في قضية أضرار وفوائد العقاب البدني. وتشير نتائج دراسة أبو زيد إلى أن العقوبة البدنية لا بد منها في المدارس بشرط أن تستخدم استخداما وظيفيا هادفا وأن تكون آخر حل لدى المعلم عند حله لمشاكل الطلاب وأن يكون الضرب على اليدين بحيث لا تزيد عن ثلاث ضربات فقط، والابتعاد عن الصفع أو أية وسيلة إذلال أخرى، وإن لا يكون الضرب للتشفي أو الانتقام، ويطالب الباحث بضرورة محاسبة المعلم الذي يضرب بشدة وقسوة واتخاذ الإجراءات القانونية الكفيلة ضده.

٢. دراسة البطش (١٩٩١):

قام البطش بدراسة (الاتجاهات نحو العقاب البدني وممارسته في المدرسة الأردنية) بهدف التوصل إلى معلومات عن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب البدني في المدارس الأردنية، وتأثير متغيرات الجنس والمؤهل التربوي والمرحلة الدراسية، والخبرة، والحالة الاجتماعية، والعمر على هذه الاتجاهات، كما هدفت الدراسة الوصول إلى معلومات وصفية حول استخدام العقاب البدني في المدرسة الأردنية والظروف المحيطة باستخدامه، وتألّفت عينة الدراسة (١٠٨٠) معلماً، ومعلمة من مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع معلمي ومعلمات مدارس الأردن. وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية بالرجوع إلى سجلات دوائر التربية والتعليم في محافظات الأردن. ثم قسم المعلمون إلى طبقات تبعاً لمتغيرات الدراسة، وهي الجنس، والمؤهل التربوي، والمرحلة الدراسية والخبرة والحالة الاجتماعية، واستخدمت الدراسة أداتي قياس حيث طور البطش مقياساً لقياس الاتجاه نحو العقاب البدني مستخدماً بذلك أسلوب ليكرت باتباعه عدة خطوات، حيث وضع الفقرات مضمناً إياها عدداً من الجمل التي تدور حول العقاب البدني وفاعليته ونتائجه، مستعيناً ببعض المعلمين والمعلمات حيث طلب منهم أن يكتبوا عشرة جوانب إيجابية وأخرى سلبية للعقاب البدني، فجمع بذلك ٢٠٠ جملة، تم إخضاعها لعملية الغربلة في مرحلة لاحقة، استبعد فيها الجمل المتشابهة من حيث الفكرة أو المضمون أو التي في اعتقاده أنها لا تمثل نتيجة للعقاب البدني فاختزل العدد إلى ٧٠ فقرة، كل منها عبارة عن جملة تمثل اعتقاداً ما عن العقاب البدني، ووضع سلماً للاستجابة مكوناً من خمس نقاط تبدأ بموافق بشدة وتنتهي بغير موافق بشدة. ومن ثم تم تطبيقها على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس (ن=١٠٠) في محافظة عمان الكبرى، هادفاً من ذلك تحديد ثبات المقياس وفاعلية فقراته، حيث اشتقت دلالات الثبات لهذا المقياس باتباع طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronback Alpha) والتي بلغت (٠,٩٦٣) وطريقة الإعادة على عينة جزئية من العينة السابقة بلغت ٣٠ مفحوصاً، وذلك بعد فترة زمنية مقدارها أسبوعان. وقد بلغ معامل الثبات بالإعادة للمقياس (٠,٩١)، أما

بالنسبة لفاعلية فقرات المقياس فقد استخرج الانحراف المعياري وارتباط الدرجة على الفقرة بالدرجة على المقياس الكلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث قام الباحث على ضوء ذلك باستبعاد ٢٣ فقرة وذلك لارتباطها المنخفض أو السلبى بالمقياس الكلي، ولأنها لا تعمل على تشتيت الأفراد على جميع فئات سلم الإجابة (أي لها انحراف معياري منخفض)، بحيث تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي للفقرات المتبقية ٤٧ فقرة سلبية وإيجابية ما بين (٠,٤٥٣) و (٠,٩٢١) وبذلك أصبح المقياس جاهزا للتطبيق على عينة الدراسة الرئيسية. أما مقياس ممارسة العقاب البدني فقد اشتمل على ١٤ فقرة ذات علاقة بالجوانب المحيطة بعملية ممارسة العقاب البدني والعوامل المحددة لشخصية المعاقب، والأسباب التي تقود إلى إيقاع العقوبة، ومدى تكرارها، والوسيلة التي يتم بها إيقاع العقاب، وقد توصل البطش إلى فقراته من خلال مراجعته للدراسات والأدب التربوي السابق والمتعلق بوصف ممارسة العقاب البدني والظروف المحيطة باستخدامه. وقد استخدم في تحليل النتائج، التكرارات والنسب المئوية المتحققة لكل فقرة من فقرات المقياس، كما استخدم تحليل التباين ANOVA الرباعي تبعا لمتغيرات الدراسة وكذلك اختبار شفي (Scheffe) للمقارنات الثنائية بين متوسطات الاتجاهات نحو العقاب البدني تبعا لمتغير العمر. وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما نحو العقاب البدني لدى عينة الدراسة، وإلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية للتفاعلات الرباعية والثلاثية والثنائية بين متغيرات الدراسة على الاتجاه نحو العقاب البدني لدى أفراد العينة ($\alpha=0,05$) كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات المؤهل التربوي والمرحلة الدراسية والخبرة على الاتجاهات نحو العقاب البدني لدى أفراد عينة الدراسة. في حين أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0,05$) لمتغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية، على الاتجاهات نحو العقاب البدني كما أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بممارسة العقاب البدني بأن المدرس هو الذي يوقع العقاب، وأن غرفة الصف هي المكان الذي يتم فيه إيقاع العقاب البدني، وأن عدم الالتزام بالنظام المدرسي هو أكثر

السلوكات التي تدفع المعلمين والمعلمات إلى إيقاع العقاب البدني، وأن العصا هي الأداة الوحيدة المستخدمة في إيقاع العقاب البدني. وقد أشارت نسبة (٥٠%) من أفراد العينة إلى فاعلية العقاب البدني في التقليل من السلوك غير المرغوب فيه. واستخلصت الدراسة أن المعلمين والمعلمات يعتقدون أن ممارستهم للعقاب البدني يكسبهم المحافظة على النظام، وزيادة تحصيل الطلبة، وأن المعلمين والمعلمات التي شملتهم الدراسة يوقعون العقاب البدني فور حدوث السلوك غير المرغوب فيه، وأنهم لا يحتفظون بسجلات خاصة لإيقاع العقاب البدني، وغالبية أفراد العينة لا يقدمون للطلاب المعاقب تفسيرات لأسباب استخدامهم العقاب البدني، ولا يتبعون جدولاً معيناً في إيقاع العقوبة البدنية وأن نسبة (٥٧%) من أفراد العينة يقدمون بدائل للطلاب المعاقب عن السلوك الذي تم إيقاع العقوبة بسببه، كما أشارت أن ما نسبته (٦٣%) من أفراد عينة الدراسة أبدوا موافقتهم على استبدال العقاب البدني بشكل آخر لضبط السلوك غير المرغوب فيه، وأن هنالك بدائل للعقاب البدني جلاء ترتبها حسب النسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي: إعطاء واجبات إضافية، حرمان الطالب من النشاطات المحببة له، إنقاص علامات الطالب، الإنذار، طرد الطالب من الحصة، النقل التأديبي وإيقاف التعزيز، الحرمان من وثيقة حسن السلوك، الإهمال، حجز الطالب في الصف بعد مغادرة زملائه.

٣. دراسة الشيخ وسلامة (١٩٨٢):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس القطرية نحو استخدام العقاب البدني وممارسته باختيار عينة عشوائية من ٢٢٥ معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام العقاب البدني وممارسته في الحالات الضرورية وأن العقاب الممارس يختلف باختلاف المرحلة الدراسية، وخلصت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغيرات المؤهل الأكاديمي والمرحلة الدراسية على الاتجاه نحو العقاب البدني وممارسته، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنه كلما ارتفع مستوى المعلم أو المعلمة أكاديمياً

أصبحت اتجاهاته سلبية نحو العقاب البدني وممارسته، وأشارت أيضا أن الضرب بالعصا هو أكثر أساليب العقاب استخداما في المدارس القطرية.

٤. دراسة كاظم (١٩٥٩) في البطش (١٩٩١):

أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من القاهرة والجيزة والإسكندرية، وتتألف عينة الدراسة من ١١٢ مدير مدرسة و ٣٤٦ معلما و ٥٢١ طالب مدرسة، وخرجت الدراسة في أن الاتجاه العام للمعلمين هو الموافقة على استخدام العقاب البدني كوسيلة تهذيب في المدارس المصرية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر أشكال العقاب المنتشرة الاستخدام في المدرسة المصرية هي الإنذار، وخصم العلامات، وتكليف الطالب بالقيام بمهمات إضافية. لقد وجد الباحث من خلال استعراضه للدراسات العربية أن الاتجاه العام للمعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني هو إيجابي، أي أن لدى المعلمين والمعلمات توجهها لاستخدام العقاب البدني.

ب. الدراسات الأجنبية:

١. دراسة ميتشيل (١٩٩٧) (Mitchel, 1997):

هدفت الدراسة إلى التحقق من تأثير برنامج الرعاية الذي استغرق ستة أسابيع في المدارس الحكومية على الآباء والاتجاهات في تربية الأطفال، وتقييم التطورات في معرفة الآباء لاستراتيجيات إدارة السلوك المناسب. وقد أظهرت الدراسة مفارقات في قواعد المعرفة بين مجموعتين إحداهما تتكون من عشرة آباء مشاركين في البرنامج والمجموعة الأخرى تتكون من خمسة عشر آبا من الآباء غير المشاركين في البرنامج. وقد أظهرت الدراسة تقدما في اتجاهات الآباء المشاركين في البرنامج نحو سلوك الأطفال والعقاب البدني أكثر من الآباء الذين لم يشاركوا في البرنامج لكن مع مرور الوقت تتقلص المفارقة بين المجموعتين في اتجاهاتهم نحو تنشئة الأطفال ليصبحوا أكثر عاطفة وإدراكا لاحتياجات أطفالهم وامتلاك لقواعد أبوة مناسبة، وتم قياس ذلك بواسطة استبانة

مسح أباء أطفال في سن المراهقة ومع أن الآباء الذين شاركوا في البرنامج قد ازدادت معرفتهم في أساليب إدارة السلوك إلا أنه مع الزمن لم تبرز أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين سوى أن الآباء المشاركين في البرنامج قد أعربوا عن رضاهم من مدارس أطفالهم ومن البيئة المدرسية بعد مشاركتهم في البرنامج وفي المقابل لم تظهر فروق بين معلمي الأطفال المشاركين وغير المشاركين في البرنامج من حيث اكتساب مهارات اجتماعية تساعد في حل المشاكل السلوكية في غرفة الصف.

٢. دراسة ايسورن (Obsorne, 1996):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات الحديثة لرجال الدين وسلوكياتهم نحو العقاب البدني للأطفال، ولغرض تحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها من ٩٥٠ رجل دين من مناطق مختلفة في أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم ايسورن استبانة قام بتطويرها من ٤٠ فقرة، وأشارت نتائج هذه الدراسة، أن ٥٣% من أفراد العينة يؤيدون استخدام العقاب البدني، وأن الغالبية منهم استندوا في مواقفهم المؤيدة للعقاب البدني على تجاربهم. وأن ٥٠% تقريبا من أفراد العينة يؤيدون بشدة أو يؤيدون استخدام العقاب البدني كأسلوب تهذيبي للأطفال بينما يعارض ذلك ٢٧%. وأشارت نتائج الدراسة أن ٧٠% من أفراد العينة استخدموا العقاب البدني مع أطفالهم، رغم أن ٥٠% منهم فقط يؤيدون استخدامه.

٣. دراسة باريش (Barrish, 1996):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تذكر العقاب البدني وبين مفهوم الذات عند المراهقين، وتألّفت عينة الدراسة من ٢٠٥ طالبا من طلبة الكليات، وأشارت نتائج الدراسة أن ٧٥% من أفراد العينة قد تعرضوا لنوع من العقاب البدني على يد والديهم وأن ٦٣% من بين هؤلاء قد ضربوا باليد على

المؤخرة بينما ٤٢% قد صفعوا على الوجه، و ٢٠% قد شددت شعورهم و ١١% ضربوا بالسياط.

٤. دراسة كابلان (Kaplan, 1995):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المختصين في علم النفس نحو العقاب البدني وتألفت عينة الدراسة من ٣٤٩ نفسانيا وأشارت نتيجة الدراسة أن ١٥% منهم فقط يؤيدون استخدام العقاب البدني، في حين أن الذين يتشاورون مع والديهم والذين تصل نسبتهم إلى ٣١% من أفراد العينة، يعتقدون أن العقاب البدني هو وسيلة لضبط النظام يمكن استخدامها بحذر، أو أنها الوسيلة الأخيرة التي يمكن اللجوء إليها، كما أشارت الدراسة أن ٦٨% من أفراد العينة يمارسون العقاب البدني، وأن ٨١% تعرضوا لعقاب بدني من الوالدين، و ٣٣% تقريباً تعرضوا لعقاب بدني في المدرسة، وأن ٦٠% منهم شاهدوا طالباً آخر يعاقب بدنياً في المدرسة، وأن ٥٨% منهم أفادوا بأنهم شاهدوا ولداً يعاقبه أحد والديه بدنياً.

٥. دراسة غراسميك-١٩٩٢ (Grasmick, 1992):

قام غراسميك بدراسة عام ١٩٩٢ تكون أفراد عينتها من ٣٣٠ بالغاً درس فيها عدة متغيرات، وقد أشارت نتائج الدراسة، أن متغير العمر له علاقة ذات دلالة إحصائية في تأييد استخدام العقاب البدني، أما المتغيرات الأخرى كالوضع الاجتماعي والاقتصادي والمؤهل العلمي والدخل ليس لها علاقة بالعقاب البدني.

٦. دراسة رينولدس كريستوفر وآخرين-١٩٩٠ (Reynolds & etal, 1990):

هدفت الدراسة إلى استطلاع اتجاهات مدراء المدارس الابتدائية والنماذج الإدارية المستخدمة للعقاب البدني في ولاية أريزونا خلال العام الدراسي ٨٨/٨٩، وتحديد الفروقات تبعاً لمتغيرات الجنس عند الإداريين ومتغير العرق عند الطلاب. وتم اختيار العينة من ٦٢ مدير مدرسة بشكل عشوائي، وأرسلت

لهم استبانة صممت لغرض الدراسة، واستخدمت النسب التكرارية في تحليل البيانات، وقد أظهرت الدراسة تكرار حدوث استخدام العقاب البدني، وفروقا تعزى إلى متغير الجنس لدى الطلاب بين ذكور وإناث، وفي متغير العرق بين الإقلييات وغيرها. فقد استخدم العقاب البدني غالبية المدراء من الذكور أما المديرات فقد قمن بالضرب مرتين فقط، كما تلقى الطلاب الذكور معظم الضرب وغير الإقلييات منهم كان نصيبهم أكثر من العقاب البدني. ويعتقد مدراء المدارس أن التلاميذ الصبيان يستحقون الضرب أكثر من البنات وأن الإقلييات تستحق الضرب أكثر من غير الإقلييات. وقد طالبت الدراسة في توصياتها المشرعين إعادة النظر في العقاب البدني المستخدم في المدارس وإلغائه.

٧. دراسة غرازيانو وناماست (Graziano & Namaste, 1990):

أجرى الباحثان هذه الدراسة على عينة مكونة من ٦٧٩ طالب كلية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من ٩٣% من أفراد العينة قد عوقبوا من قبل والديهم، بينما ٢٢% منهم تعرضوا للعقاب البدني في المدرسة.

٨. دراسة كيلي باتريك وآخرين (Kelly-Patrick, 1985):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مواقف الآباء من العقاب البدني في المدارس، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ١٢٩ شخصا. وأشارت نتائج الدراسة أن ٥١% يؤيدون استخدام العقاب البدني في المدارس، و٣٧% منهم يعارضونه، وأظهر تحليل نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة بين النزعة الأبوية في توجه الآباء نحو استخدام العقاب البدني وبين الفائدة المتوقعة من العقاب البدني على سلوك الأطفال.

٩. دراسة جامبور توم-١٩٨٤ (Jambor, Tom, 1984):

هدفت الدراسة إلى تحديد وسائل ضبط الصف وإدارة النظام بدون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة

على عينة مكونة من ٢٨٦ معلما من معلمي المرحلة الابتدائية موزعين على ٦٣ مدرسة في مدن وقرى نرويجية، وتتعلق الاستبانة بوسائل إدارة الصف، وطلاب هذه المدارس يتكلمون اللغة النرويجية. وقد أشارت نتائج الدراسة أن الوسائل التشجيعية المستخدمة هي المديح، وإعطاء نشاطات ترفيهية ممتعة، واستراحات مدرسية، وتعتبر الكلمة التأنيبية القاسية هي العقاب السلبي الأكثر استخداما وهناك وسائل إدارية أخرى مستخدمة تكرارا، مثل إبعاد الطالب المزعج عن الأشياء المسببة لإزعاجه، ووضعه تحت المراقبة، ووضع اليد على كتفه أو ذراعه. وقد اقترح المعلمون وسائل أخرى تركز جميعها على الإصغاء والنقاش وتواصل التوقعات Communicating Expectations، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية العلاقة الجيدة مع الأهل وإلى أهمية تعلم ومعرفة وسائل إدارة الصف، وأن العقاب البدني في المدارس النرويجية غير مستخدم، وإن استخدم ضمن ندرة ضئيلة من المعلمين على عكس ما يجري في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية. كما تبين بعد ١٢ شهرا من المراقبة والمتابعة أن هذا الاهتمام لم يأت نتيجة لإدارة صفية غير مناسبة. كما أجمع أفراد العينة أن الاستراحة المدرسية قد تساعد في تخفيض المشاكل النظامية.

١٠. دراسة بريان وفريد (Bryan & Freed, 1982 في البطش، ١٩٩١):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين متغيرات الجنس والطبقة الاجتماعية والانتماء السياسي وفقدان أحد الوالدين على جاهزية تلقي العقاب البدني لدى الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية للجنس على استخدام العقاب البدني، حيث تبين لهما أن الذكور يتلقون عقابا بدنيا أكثر من الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى عدم وجود علاقة بين الطبقة الاجتماعية وإيقاع العقاب البدني، في حين لا يوجد علاقة للدين والحالة الاجتماعية للطالب وانتمائه السياسي وفقدان أحد الوالدين بسبب الموت أو الطلاق على جاهزية تلقي العقاب البدني والاتجاه نحوه (البطش، ١٩٩١).

١١. دراسة شارلوب وآخرين-١٩٨١ (Charlop & etal, 1981):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات نحو وسائل تأديب الأطفال، ومن أجل تحقيق ذلك، أجريت الدراسة على عينة قوامها ٣٠٠ شخص من سكان منطقة وادي بونوما بالقرب من لوس أنجلوس، حول اتجاهاتهم نحو وسائل تأديب الأطفال، وقد طلب أيضا من الأهالي أن يكتبوا تقريرا عن طرق العقاب التي يستخدمونها مع أطفالهم، وكانت النتيجة من خلال ١٠٢ استبانة تم إرجاعها أن معظم الأهالي كانوا معتدلين في اتجاهاتهم نحو أساليب عقاب الأطفال المختلفة. حيث يؤيد معظمهم أشكال العقاب الأقل قسوة كالنوبيخ وإرسال الأطفال إلى غرفهم، ولم يؤيد معظمهم أنواع العقاب الأكثر قسوة مثل الضرب على المؤخرة، أو الضرب بشكل عام. كما أشارت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين توجهات الأهالي نحو العقاب البدني وبين سلوك الطفل المعاقب، إضافة إلى وجود تباين بين ما يعتقدونه الناس عن العقاب البدني وبين ما يمارسونه.

١٢. دراسة فريدمان وهايمن (Friedman & Hyman, 1979) حيث قام الباحثان بدراسة مسحية وصفية للعقاب البدني في المدارس الأمريكية، وقد خرجت الدراسة أنه لا يوجد في المدارس التي شملها المسح ما يدل أن العقاب البدني غير مقبول فيها، وفي دراسة أخرى قام بها هايمن وزملاؤه أظهرت أن ٣٨% من الأفراد الذين يستخدمون العقاب البدني لديهم خبرة في التدريس أقل من ٣ سنوات (البطش، ١٩٩١).

١٣. دراسة روز (Rose, 1976) في البطش (١٩٩١):

وهي دراسة مسحية تكونت عينتها من ٣٢٤ من الهيئات التدريسية والإدارية للمدارس الأمريكية موزعين عشوائيا على ١٨ ولاية، وتهدف الدراسة إلى التعرف على توجهاتهم نحو العقاب البدني ودراسة بعض المتغيرات كالجنس، وحجم المدرسة والمنطقة الجغرافية، والمرحلة الدراسية، والى استطلاع

الأسباب الموجبة لاستخدام العقاب البدني في المدارس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة للجنس على استخدام العقاب البدني حيث أظهرت الدراسة أن ١٠٠% من المديرات يستخدمن العقاب البدني في حين ٧٠,٣% من المديرين أشاروا إلى استخدام العقاب البدني، أي أن الإناث أكثر قابلية لاستخدام العقاب البدني من الذكور، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين حجم المدرسة واستخدام العقاب البدني فكلما زاد حجم المدرسة قل استخدام المديرين للعقاب البدني في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة لمتغير المنطقة على استخدام العقاب البدني، لكنها أظهرت علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغير المرحلة التعليمية على استخدام العقاب البدني، فالعلاقة عكسية بين المراحل العليا في الدراسة واستخدام العقاب البدني.

وأشارت الدراسة إلى أن مدراء المدارس أكثر ميولا لاستخدام العقاب البدني من المدرسين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد المرات التي يتم بها إيقاع العقاب بالذكور وعدد المرات التي يتم بها إيقاع العقاب البدني بالإناث، حيث أن الذكور يستخدم بحقهم العقاب البدني أكثر من الإناث، وأشارت نتائج الدراسة أيضا أن سبب استخدام العقاب البدني هو مخالفات سلوكية مثل الفوضى وعدم احترام التعليمات المدرسية والتخلف عن القيام بالواجبات، والتغيب عن المدرسة بينما أساليب وأدوات العقاب البدني المستخدمة هي الضرب على اليد، بالعصا أو المسطرة أو كتاب، وشد الشعر والدفع، وصفع الوجه، وأشارت الدراسة إلى وجود تباينات في استخدام هذه الأساليب والأدوات تبعا للمرحلة التعليمية.

ومن خلال استعراض الباحث للدراسات الأجنبية تبين أن استخدام العقاب البدني فعلا هو مثار جدل ونقاش، خاصة أن نتائج معظم الدراسات التي تم استعراضها تؤكد على توجهات إيجابية نحو استخدام العقاب البدني، أو أن العقاب البدني فعلا يتم استخدامه كأسلوب تربوي في المدرسة أو البيت لكنه يبقى في ميدان التنازع بين مؤيد ومعارض.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات
منهج الدراسة
مجتمع الدراسة
عينة الدراسة
أداة الدراسة
إجراءات الدراسة
تصميم الدراسة
المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الفصل على وصف لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها وأدواتها وتطوير أداة الدراسة وصدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها ومعالجتها الإحصائية.

منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي بأحد صوره، الدراسة المسحية نظرا لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية (طولكرم، نابلس، قلقيلية، جنين، سلفيت).
ويبلغ عدد المعلمين والمعلمات في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية ٣٦٢٤، عدد المعلمين منهم ١٩٢٣ معلما، وعدد المعلمات ١٧٠١ معلمة، موزعين بين القرى والمدن حيث بلغ عدد المعلمين في المدن ٦١٢ معلما و ٦٤٤ معلمة وعدد المعلمين في القرى ١٣١١ معلما و ١٠٥٦ معلمة.
ويوضح الجدول (١) توزيع مجتمع الدراسة حسب المحافظة والجنس.

جدول (١)

توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المحافظة والجنس

الرقم	المحافظة	عدد المعلمين		عدد المعلمات		المجموع
		قرية	مدينة	قرية	مدينة	
١	نابلس	٣٤٠	٢٣٤	٢٧٠	٢٧٠	١١١٤
٢	جنين	٤٥٤	١٥٠	٤٥١	١٤٠	١١٩٥
٣	طولكرم	٣٤٦	١٢٠	١٥٥	١٥٠	٧٧١
٤	قلقيلية	٨١	٨٤	٨١	٥٧	٣٠٣
٥	سلفيت	٩٠	٢٤	٢٧	١٠٠	٢٤١
	المجموع	١٣١١	٦١٢	٩٨٤	٧١٧	٣٦٢٤

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية، موزعين على المدارس الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية (طولكرم، نابلس، قلقيلية، جنين، سلفيت)، وبلغ عددهم ٥٠٠ معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تمثل المحافظات الطبقات التي تم اختيار العينة منها، وفيما يتعلق بكيفية الاختيار، كان بالطريقة العشوائية البسيطة، وشكلت هذه العينة ما نسبته (١٤%) تقريبا من المجتمع الأصلي، فتم توزيع ٢٦٥ استبانة على المعلمين و٢٣٥ استبانة على المعلمات في محافظات شمال الضفة الغربية. وتعتبر هذه النسبة جيدة حيث يشير عودة وملكاوي (١٩٩٢) إلى أن العينة تكون ممثلة بالبحوث المسحية التي يكون فيها مجتمع الدراسة بالألوف عندما تكون نسبة التمثيل ١٠% فما فوق.

ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة حسب المحافظة والجنس ومكان المدرسة بين قرية أو مدينة.

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة حسب المحافظة والجنس ومكان المدرسة

الرقم	المحافظة	الجنس		مكان المدرسة		المجموع الكلي للاستبيانات في كل محافظة
		معلم	معلمة	قرية	مدينة	
١	نابلس	٧٨	٧٤	٨٣	٦٩	١٥٢
٢	جنين	٨٤	٨١	١٢٥	٤٠	١٦٥
٣	طولكرم	٦٥	٤٢	٦٩	٣٨	١٠٧
٤	قلقيلية	٢٣	١٩	٢٢	٢٠	٤٢
٥	سلفيت	١٥	١٩	١٧	١٧	٣٤
	المجموع	٢٦٥	٢٥٥	٣١٦	١٨٤	٥٠٠

وبلغ عدد الاستبيانات المسترجعة (٤٨٦) استبانة، استبعد منها (٥١) استبانة لعدم استكمال شروط الاستجابة، وتم إجراء التحليل الإحصائي على (٤٣٥) استبانة، والجدول (٣) (٤) (٥) (٦) (٧) (٨) تبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التصنيفية.

أ. متغير الجنس:

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
ذكور	٢٣٦	٥٤,٣%
إناث	١٩٩	٤٥,٧%
المجموع	٤٣٥	١٠٠%

ب. متغير الحالة الاجتماعية:

جدول (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية (%)
أعزب	٧٥	%١٧,٢
متزوج	٣٦٠	%٨٢,٨
المجموع	٤٣٥	%١٠٠

ج. متغير المؤهل العلمي:

جدول (٥)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية (%)
أقل من بكالوريوس	٢٤٩	%٥٧,٢
بكالوريوس فأعلى	١٨٦	%٤٤,٨
المجموع	٤٣٥	%١٠٠

د. متغير مكان المدرسة:

جدول (٦)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير مكان المدرسة

مكان المدرسة	العدد	النسبة المئوية (%)
مدينة	٢٦٨	%٦١,٦
قرية	١٦٧	%٣٨,٤
المجموع	٤٣٥	%١٠٠

٥. متغير مادة الدراسة:

جدول (٧)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير مادة الدراسة

النسبة المئوية (%)	العدد	مادة الدراسة
٦٧,٨%	٢٩٥	علمية
٣٢,٢%	١٤٠	إنسانية
١٠٠%	٤٣٥	المجموع

و. متغير الخبرة:

جدول (٨)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة

النسبة المئوية (%)	العدد	الخبرة
٣٠,٨%	١٣٤	٥ سنوات فما دون
١١,٣%	٤٩	٦-١٠ سنوات
٥٧,٩%	٢٥٢	أكثر من عشر سنوات
١٠٠%	٤٣٥	المجموع

أداة الدراسة:

استخدم الباحث لأغراض الدراسة أداة اشتملت على الأجزاء التالية:

أولاً: البيانات الشخصية:

وهي عبارة عن بيانات خاصة بالمعلم اشتملت على الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمادة التي يدرسها، ومكان المدرسة.

طلب من المستجيبين وضع إشارة (x) داخل المربع المقابل للمعلومة التي تنطبق عليه في الجزأين الأول والثاني من الاستبانة، أما الجزء الثالث والرابع فقد طلب من المستجيبين ترتيب الفقرات تبعا لأولوية استخدام المعلم لها، والجزء الخامس

والسادس طلب من المستجيبين ترتيب الفقرات تبعا للأضرار أو الفوائد المتوقعة من استخدام العقاب البدني، وذلك لأغراض الدراسة.

ثانيا: القسم الخاص بقياس الاتجاهات نحو العقاب البدني: قام الباحث بتصميم أداة لقياس الاتجاهات نحو العقاب البدني، بعد مراجعته للأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع وقد اطلع الباحث على عدة مقاييس اتجاهات نحو العقاب البدني منها مقياس البطش (١٩٩١) ومقياس ابسورن (Obsorne, 1996) ومقياس أبو زيد (١٩٩٦)، وبعد ذلك قام الباحث بتصميم الأداة لقياس الاتجاهات نحو العقاب البدني مراعيًا انسجامه مع البيئة الفلسطينية.

وتتكون الاستبانة من خمسين فقرة تتضمن فقرات إيجابية وسلبية حيث تعني الفقرات الإيجابية أن المعلم يقف موقف المؤيد للعقاب البدني، أما الفقرات السلبية فتعني عدم تأييد المعلم للعقاب البدني. وكانت الفقرات السلبية هي (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣) والفقرات الإيجابية هي (١، ٢، ٩، ١١، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠) وتكون سلم الاستجابة للاستبانة من خمس استجابات باستخدام طريقة ليكرت وكانت على النحو التالي للفقرات الإيجابية:

أوافق بشدة	٥ درجات
أوافق	٤ درجات
غير متأكد	٣ درجات
أعارض	٢ درجة
أعارض بشدة	١ درجة

أما فيما يتعلق بالفقرات السلبية فقد تم عكسها قبل إجراء التحليل الإحصائي حيث تصبح الاستجابة عليها كما يلي:

أوافق بشدة	١ درجة
أوافق	٢ درجة
غير متأكد	٣ درجات
أعارض	٤ درجات
أعارض بشدة	٥ درجات

ثالثاً: القسم الخاص بقياس ترتيب أساليب العقاب البدني:

تضمن هذا القسم (١٥) أسلوباً من أساليب العقاب البدني، طلب من المستجيبين ترتيبها من (١-١٥) تبعاً لأولوية استخدامها في المدارس.

رابعاً: القسم الخاص ببدايل العقاب البدني:

تضمن هذا القسم (٢١) بديلاً للعقاب البدني، طلب من المستجيبين ترتيبها من (١-٢١) تبعاً لأولوية استخدامها في المدارس.

خامساً: القسم الخاص بفوائد العقاب البدني:

تضمن هذا القسم (١١) فائدة لاستخدام العقاب البدني، طلب من المستجيبين ترتيبها من (١-١١) تبعاً لدرجة الفائدة المتوقعة.

سادساً: القسم الخاص بمضار العقاب البدني:

تضمن هذا القسم (١٣) ضرراً لاستخدام العقاب البدني، طلب من المستجيبين ترتيبها من (١-١٣) تبعاً لدرجة الضرر المتوقع.

ملاحظة: الملحق رقم (٢) يبين الأقسام المختلفة لأداة الدراسة.

صدق الأداة:

من أجل تحديد صدق أداة الدراسة، عرضت على لجنة مكونة من (١٠) محكمين من حملة درجة الدكتوراه في تخصصي التربية وعلم النفس من جامعة النجاح الوطنية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى صلاحية الأداة في مقياس ما

وضعت لقياسه، إضافة إلى إيداء الملاحظات والتعديلات والإضافات اللازمة للفقرات وبعد عملية جمع الآراء تم إجراء جميع التعديلات المطلوبة واعتماد التغيرات التي أجمع عليها (٧) محكمين فأكثر أي ما نسبته (٧٠%) من المحكمين والملحق (١) يبين أسماء المحكمين.

ثبات الأداة:

نظرا لاشتغال الأداة على أقسام مختلفة في طريقة الاستجابة، وعدم وجود درجة كلية لأداة الدراسة، فقد تم استخراج معامل الثبات لكل قسم من هذه الأقسام، ومن أجل تحديد معامل الثبات استخدمت طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest) وبفارق زمني (١٤) يوما بين التطبيقين، على عينة مكونة من (٣٠) معلما ومعلمة بواقع (١٥) معلما و(١٥) معلمة، لم يتم تضمينهم في عينة الدراسة الأصلية.

جدول (٩)

ثبات الأقسام المختلفة لأداة الدراسة باستخدام معادلة بيرسون

القسم	الثبات (ر)
١. الاتجاهات نحو العقاب البدني	٠,٨٨
٢. ترتيب أساليب العقاب البدني	٠,٩٢
٣. ترتيب بدائل العقاب البدني	٠,٨٣
٤. ترتيب فوائد العقاب البدني	٠,٧٨
٥. ترتيب مضار العقاب البدني	٠,٨٤

يتضح من الجدول (٩) أن الثبات لأقسام أداة الدراسة المختلفة تراوح بين (٠,٧٨) - (٠,٩٢) وجميعها معاملات ثبات جيدة تفي بأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لقد قام الباحث بإجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

١. التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.
٢. مخاطبة وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية من قبل عميد كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، بالسماح للباحث بتوزيع الاستبانة على مدارس محافظات شمال الضفة الغربية (الملحق رقم ٣).
٣. الحصول على نسخة كتاب موافقة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على توزيع استبانة الباحث والموجه إلى مدراء التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية ونموذج على ذلك (ملحق رقم ٤).
٤. التنسيق مع مديريات التربية والتعليم في المحافظات الفلسطينية شمال الضفة الغربية ومخاطبة المدارس التي وقع اختيار العينة عليها خطياً.
٥. قام الباحث بتوزيع الاستبانات وجمعها بنفسه وفق الجدول الزمني التالي:

جدول (١٠)

آلية توزيع الاستبانات وجمعها من المحافظات المختلفة

المحافظة	تاريخ التوزيع	تاريخ الجمع
نابلس	٩٨/٤/٢٥	٩٨/٤/٢٨
جنين	٩٨/٤/٢٦	٩٨/٤/٢٩
طولكرم	٩٨/٤/٢٨	٩٨/٥/٢
قلقيلية	٩٨/٥/٢	٩٨/٥/٤
سلفيت	٩٨/٥/٢	٩٨/٥/٤

٦. بلغت حصيلة الاستبانات المسترجعة (٤٨٦) استبانة.
٧. تم فرز الاستبانات المستوفية لشروط الاستجابة والبالغ عددها (٤٣٥) استبانة، وتم استبعاد (٥١) استبانة لعدم استيفاء شروط الاستجابة، أو لعدم استخدام المعلمين والمعلمات للعقاب البدني.
٨. تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها في الحاسوب.
٩. عولجت البيانات إحصائياً.

تصميم الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية (Classification Variables):

١. الجنس وله مستويان: * ذكر * أنثى.
٢. الحالة الاجتماعية ولها مستويان: * متزوج * أعزب.
٣. المؤهل العلمي وله مستويان: * أقل من بكالوريوس * بكالوريوس فأعلى*.
٤. مكان المدرسة وله مستويان: * قرية * مدينة.
٥. المادة الدراسية ولها مستويان: * مواد إنسانية * مواد علمية.
٦. الخبرة ولها ثلاث مستويات: * ٥ سنوات فما دون * ٦-١٠ سنوات * أكثر من عشر سنوات.

ثانياً: المتغيرات التابعة (Dependent Variables) وتتضمن المتغيرات التالية:

١. الاتجاهات نحو العقاب البدني.
٢. ترتيب أساليب العقاب البدني تبعاً لأولوية استخدامها.
٣. ترتيب البدائل للعقاب البدني تبعاً لاستخدامها.
٤. ترتيب فوائد العقاب البدني تبعاً للفائدة المتوقعة.
٥. ترتيب المضار للعقاب البدني تبعاً لدرجة الضرر الناجم.

المعالجات الإحصائية:

بعد عملية جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب عولجت إحصائياً باستخدام البرنامج

الإحصائي (SPSS) وقدم تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

* أقل من بكالوريوس يتضمن: الثانوية العامة ودبلوم كليات المجتمع.

بكالوريوس فأكثر يتضمن: البكالوريوس والدبلوم العالي والمجستير.

٢. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، ومكان المدرسة، والمادة الدراسية.
٣. تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) لفحص الفرضية المتعلقة بدراسة متغير الخبرة.
٤. معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) من أجل تحديد معامل الثبات لأداة الدراسة.

الفصل الرابع

تحليل النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة تبعا لتسلسل أسئلتها، ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم البرنامج الإحصائي (SAS) وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما هي اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية نحو العقاب البدني؟

للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات استبانة الاتجاهات نحو العقاب البدني، إضافة إلى الاتجاهات الكلية، ونتائج الجدول (١١) تبين ذلك.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمد الباحث النسبة المئوية (٦٠%) كنقطة حياد حيث (٦٠%) فأكثر تمثل اتجاهات إيجابية نحو استخدام العقاب البدني بينما تمثل النسبة المئوية أقل من (٦٠%) اتجاهات سلبية نحو العقاب البدني (حمدي، ١٩٩١).

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب

البدني (ن=٤٣٥)

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية %	الاتجاهات
١	يمارس المعلم العقاب البدني لقناعات فكرية.	٢,٨٧	%٥٧,٤	سلبية
٢	العقاب البدني مباح دينيا كوسيلة تربوية.	٣,٧١	%٧٤,٢	إيجابية
٣	المعلم الذي يمارس العقاب البدني داخل المدرسة يمارسه لأنه متوتر نفسيا.	٣,٧٤	%٧٤,٨	إيجابية
٤	العقاب البدني يظهر الطالب بمظهر ضعيف أمام زملائه.	٢,٦٩	%٥٣,٨	سلبية
٥	العقاب البدني يظهر الطالب بمظهر المنبوذ اجتماعيا أمام زملائه.	٣,٣٣	%٦٦,٦	إيجابية
٦	العقاب البدني يضعف شخصية الطالب.	٣,٠٤	%٦٠,٨	إيجابية
٧	أشعر بالارتياح إذا لم أمارس العقاب البدني.	٢,١٧	%٤٣,٤	سلبية
٨	العقاب البدني يجعل سلوكيات الطالب متناقضة داخل المدرسة.	٣,٠١	%٦٠,٢	إيجابية
٩	يجب استخدام العقاب البدني بحق الطلبة الذين يمارسون سلوكيات خاطئة.	٣,٤١	%٦٨,٢	إيجابية
١٠	المعلم يمارس العقاب البدني داخل الصف نتيجة عجزه عن ضبط الطالب أو الصف بغير هذه الوسيلة.	٣,٦٤	%٧٢,٨	إيجابية
١١	يحترم الطلبة المعلمين الذين يمارسون العقاب البدني.	٢,٦٩	%٥٣,٨	سلبية
١٢	تعزز العقوبة البدنية سلوكيات سلبية لدى الطالب.	٣,٠٦	٦١,٢	إيجابية

١٣	العقاب البدني أحد أسباب تسرب الطلبة من المدارس.	٢,٩٨	%٥٩,٦	سلبية
١٤	فشل المعلم في حياته الاجتماعية يدفعه لممارسة العقاب البدني.	٣,٧٨	%٧٥,٦	إيجابية
١٥	المعلم الذي يعيش حياة صعبة داخل أسرته يمارس العقاب البدني.	٣,٦٢	%٧٢,٤	إيجابية
١٦	الوضع الاقتصادي الصعب للمعلم يجعل المعلم يميل لأسلوب العقاب البدني، ويجعله انفعالياً داخل المدرسة.	٣,٢٧	%٦٥,٤	إيجابية
١٧	العقاب البدني يردع الطلبة الآخرين عن ممارسة سلوكيات خاطئة.	٣,٥٩	%٧١,٨	إيجابية
١٨	العقاب البدني يشجع الطلبة على القيام بممارسات إيجابية.	٣,٣٤	%٦٦,٨	إيجابية
١٩	زيادة أعداد الطلبة في حجرة الصف تعتبر عاملاً ضاغظاً يدفع المعلم إلى ممارسة العقاب البدني.	٣,٦٠	%٧٢	إيجابية
٢٠	يؤدي العقاب البدني في المدرسة إلى خلق اتجاهات عدوانية لدى الطلبة.	٢,٧٧	%٥٥,٤	سلبية
٢١	استخدام العقاب البدني في المدارس يقلل من مشاكل النظام.	٣,٥٠	%٧٠	إيجابية
٢٢	العقاب البدني يردع الطالب عن تكرار السلوك الذي عوقب عليه.	٣,٤٧	%٦٩,٤	إيجابية
٢٣	العقاب البدني يعيق نمو الضبط الداخلي عند الطلبة.	٣,٠٢	%٦٠,٤	إيجابية
٢٤	على وزارة التربية والتعليم السماح باستخدام العقاب البدني في المدارس.	٣,٢٩	%٦٥,٨	إيجابية
٢٥	الطالب الذي يعاقب بدنياً يعتبر بطلاً في عيون زملائه.	٢,٢٤	%٤٤,٨	سلبية

٢٦	العقاب البدني المستخدم في المدارس يغضب أولياء الأمور.	٢,٦٠	%٥٢	سلبية
٢٧	الضرر المتوقع من العقاب البدني أكثر من الفائدة المرجوة.	٣,٠٧	%٦١,٤	إيجابية
٢٨	الطالبة الذين يعاقبون بدنيا يحملون كراهية للمعلم الذي يعاقبهم، والمادة التي يدرسها.	٢,٦٧	%٥٣,٤	سلبية
٢٩	يسيء المعلمون استخدام العقاب البدني.	٢,٦٥	٨٠,٤	إيجابية
٣٠	يجب أن يحاسب المعلم الذي يسبب الأذى للطالبة نتيجة استخدام العقاب البدني.	٢,٦٩	%٥٣,٨	سلبية
٣١	من غير المرغوب فيه استخدام العقاب البدني أمام بقية الطلبة مهما كان السبب.	٣,٠٢	%٦٠,٤	إيجابية
٣٢	يجب أن لا يُسمح لأي معلم بأن يوقع العقاب البدني بحق أي طالب مهما كان السبب	٣,٥١	%٧٠,٢	إيجابية
٣٣	العقاب البدني يعرف الطلبة بيد من تكون السلطة في المدرسة	٣,٠٥	%٦١	إيجابية
٣٤	يكون العقاب البدني مقبولاً كآخر وسيلة يمكن استخدامها عند فشل بقية الوسائل التربوية.	٣,٧٣	%٧٤,٦	إيجابية
٣٥	لا يمكن أن أعاقب أي تلميذ عقاباً بدنياً.	٣	%٦٠	إيجابية
٣٦	العقاب البدني يساعد في تقوية شخصية المعلم أمام الطلبة داخل حجرة الصف.	٢,٧٦	%٥٥,٢	سلبية
٣٧	يجب استخدام العقاب البدني بحق الطلبة ضعيفي التحصيل الدراسي.	٢,٥٧	%٥١,٤	سلبية
٣٨	لا أشعر بحرج عند معاقبة أي طالب يستحق العقاب.	٣,٥١	%٧٠,٢	إيجابية
٣٩	أشعر بحرج عند معاقبة الطالب إذا بلغ مرحلة الشباب.	٢,٢٨	%٤٥,٦	سلبية
٤٠	أشعر بحرج عند معاقبة الطالب الذي يبذل جهداً ولكن لا يحرز علامة النجاح.	١,٩٣	%٣٨,٦	سلبية

٤١	أشعر بحرج عند ممارسة العقاب البدني بحق الطالب المريض.	٤,١٦	%٨٣,٢	إيجابية
٤٢	أشعر بحرج عند معاقبة طالب بدنيا إذا كانت هناك مشاكل بين أسرتي وأسرته.	٣,٦٣	%٧٢,٦	إيجابية
٤٣	أشعر بحرج في ممارسة العقاب البدني بحق طالب سلوكه سيئ حتى في بيته.	٣,٤١	%٦٨,٢	إيجابية
٤٤	أرى أن هيبتي كمعلم تضيق إذا لم استخدم العقاب البدني.	٢,٠٨	%٤١,٦	سلبية
٤٥	أشعر بنشوة خلال ممارستي للعقاب البدني.	١,٩٦	%٣٩,٢	سلبية
٤٦	العقاب البدني يزيد من التحصيل الدراسي لدى الطالب.	٢,٨٨	%٥٧,٦	سلبية
٤٧	عدم كفاية الفترة الزمنية للحصة يشكل دافعا لاستخدام المعلم العقاب البدني.	٢,٤٣	%٤٨,٦	سلبية
٤٨	المدرس الذي لا يستخدم الوسائل التعليمية في الصف يستخدم أسلوب العقاب البدني أكثر من المعلم الذي يستخدمها.	٣,٠٥	%٦١	إيجابية
٤٩	إشراك المعلم للطلاب في مناقشة الدرس والاهتمام بهم يقلل من استخدامه للعقاب البدني.	٣,٦٨	%٧٣,٦	إيجابية
٥٠	عندما أعاقب طالبا أتذكر كيف عوقبت عندما كنت في المدرسة.	٣,١١	%٦٢,٢	إيجابية
	الاتجاهات الكلية نحو العقاب البدني	٣	%٦٠	إيجابية

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (١١) أن اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية كانت إيجابية على الفترات (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١،

٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٣٩،
٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٨، ٤٩، ٥٠).

حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أعلى من نقطة الحياد (٦٠%) بينما
كانت الاتجاهات سلبية على الفقرات (١، ١١، ٢٥، ٣٦، ٣٧، ٤٤، ٤٥، ٤٦،
٤٧).

حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أقل من نقطة الحياد (٦٠%). وفيما
يتعلق بالاتجاهات الكلية للمعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني كانت إيجابية حيث
وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧٣%) وهي أعلى من نقطة الحياد (٦٠%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما هي أكثر أساليب العقاب البدني المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات مرحلة
التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية؟
من أجل الإجابة عن السؤال استخدم متوسط الترتيب لكل أسلوب من أساليب
العقاب البدني ونتائج الجدول (١٢) تبين ذلك.

جدول (١٢)

متوسط الترتيب والترتيب لأساليب العقاب البدني المستخدمة تبعا لأولوية استخدامها من قبل المعلمين والمعلمات (ن = ٤٣٥)

الترتيب	متوسط الترتيب	أسلوب أو شكل العقاب البدني
١	٥,١٤	الضرب بالعصا على الكفين.
٢	٥,١٦	الضرب بالعصا على المؤخرة.
٣	٦,٣٦	الضرب بالعصا على ظهر اليدين.
٤	٧,٢٠	فرك الأذن.
٥	٧,٥٣	الضرب باليد على الوجه (صفع).
٦	٧,٥٧٢	الركل بالقدم.
٧	٧,٥٧٧	الضرب بالعصا على القدمين (فلقة).
٨	٨,٠٥	الضرب على رؤوس الأصابع.
٩	٨,٤٧	الوقوف في الصف ورفع اليدين.
١٠	٨,٥٦	الضرب بقبضة اليد على أجزاء أخرى من الجسم.
١١	٨,٨٥	شد الشعر.
١٢	٩,٢٠	لي اليدين.
١٣	٩,٧٢	الضرب بحافة الكف على البطن والخاصرة.
١٤	١٠,١٤	الضرب بقبضة اليد على الرأس.
١٥	١٢,٠٩	الضرب بأداة حادة.

* المتوسط الأقل يعني أن هناك أفضلية في استخدامه، وكلما كان المتوسط في الترتيب اقرب إلى (١) يعني أنه أكثر تفضيلا في الاستخدام.
يتضح من الجدول (١٢) أن أشكال العقاب المستخدمة وترتيبها جاءت على النحو التالي:

المرتبة الأولى	الضرب بالعصا على الكفين.
المرتبة الثانية	الضرب بالعصا على المؤخرة.
المرتبة الثالثة	الضرب بالعصا على ظهر اليدين.

المرتبة الرابعة	فرك الأذن.
المرتبة الخامسة	الضرب باليد على الوجه (صفع).
المرتبة السادسة	الركل بالقدم.
المرتبة السابعة	الضرب بالعصا على القدمين (فلقة).
المرتبة الثامنة	الضرب على رؤوس الأصابع.
المرتبة التاسعة	الوقوف في الصف ورفع اليدين.
المرتبة العاشرة	الضرب بقبضة اليد على أجزاء أخرى من الجسم.
المرتبة الحادية عشرة	شد الشعر.
المرتبة الثانية عشرة	لي اليدين.
المرتبة الثالثة عشرة	الضرب بحافة الكف على البطن والخاصرة.
المرتبة الرابعة عشرة	الضرب بقبضة اليد على الرأس.
المرتبة الخامسة عشرة	الضرب بأداة حادة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما هو ترتيب بدائل العقاب البدني تبعا لأولية استخدامها من قبل معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية؟
من أجل الإجابة عن السؤال استخدم متوسط الترتيب لبدائل العقاب البدني ونتائج الجدول (١٣) تبين ذلك.

جدول (١٣)

متوسط الترتيب والترتيب لبدائل العقاب البدني تبعاً لأولوية استخدامها من قبل المعلمين والمعلمات (ن=٤٣٥)

الترتيب	متوسط الترتيب	البدائل
١	٧,٥٣	إرسال الطالب إلى مدير المدرسة.
٢	٧,٨٣	تكليف الطالب بالقيام بمهام إضافية.
٣	٨,٤٧	مراجعة الطالب على انفراد وإفهامه مسلكه الخاطئ.
٤	٨,٥٣	إرسال الطالب للمرشد النفسي.
٥	٩,٠٦	خصم علامات.
٦	٩,٥٨	دورات توعية عن السلوك الحسن والسيئ للتلاميذ.
٧	١٠,٢٠	إشراك الطلبة في حل مشكلات سلوكية عند الزملاء.
٨	١٠,٢٤	التوبيخ أمام الصف.
٩	١٠,٣٢	عدم التعزيز.
١٠	١٠,٣٥	الاتصال بأهل الطالب وإبلاغهم عن مخالفته.
١١	١٠,٥١	دورات تدريبية للمعلمين عن المشكلات الصفية.
١٢	١٠,٦٢	حرمان الطالب من الأنشطة المحببة له (فن، رياضة..).
١٣	١٠,٧١	إعطاء واجبات بيتية.
١٤	١٠,٩١	الحرمان من الاستراحة.
١٥	١١,٠٣	تنمية الأسلوب الديمقراطي داخل الصف.
١٦	١١,٥٢	إعداد مسرحيات تقوم بتشخيص حالات سلوكية وإظهار مخاطرها وكيفية حلها.
١٧	١٢,٢٠	تنمية الشخصية القيادية للطلبة.
١٨	١٣,٨٤	الإهمال.
١٩	١٣,٩٨	حجز الطالب في الصف بعد مغادرة زملائه.
٢٠	١٤,٣٦	نقل تأديبي.
٢١	١٥,٣٤	طرده الطالب من الصف.

٤٩٥٥٢٢

* الترتيب الأقل يكون أفضل.

ويتضح من الجدول (١٣) أن بدائل العقاب البدني حسب أولوية ترتيبها هي على

الشكل التالي:

المرتبة الأولى	إرسال الطالب إلى مدير المدرسة.
المرتبة الثانية	تكليف الطالب بالقيام بمهام إضافية.
المرتبة الثالثة	مراجعة الطالب على انفراد وإفهامه مسلكه الخاطئ.
المرتبة الرابعة	إرسال الطالب للمرشد النفسي.
المرتبة الخامسة	خصم علامات.
المرتبة السادسة	دورات توعية عن السلوك الحسن والسيئ للتلاميذ.
المرتبة السابعة	إشراك الطلبة في حل مشكلات سلوكية عند زملاء.
المرتبة الثامنة	التوبيخ أمام الصف.
المرتبة التاسعة	عدم التعزيز.
المرتبة العاشرة	الاتصال بأهل الطالب وإبلاغهم عن مخالفته.
المرتبة الحادية عشرة	دورات تدريبية للمعلمين عن المشكلات الصفية.
المرتبة الثانية عشرة	حرمان الطالب من الأنشطة المحببة له (فن، رياضة، ... الخ).
المرتبة الثالثة عشرة	إعطاء واجبات بيتية.
المرتبة الرابعة عشرة	الحرمان من الاستراحة.
المرتبة الخامسة عشرة	تنمية الأسلوب الديمقراطي داخل الصف.
المرتبة السادسة عشرة	إعداد مسرحيات تقوم بتشخيص حالات

سلوكية وإظهار مخاطرها وكيفية حلها.

تنمية الشخصية القيادية للطلبة.

الإهمال.

حجز الطالب في الصف بعد مغادرة

زملائه.

نقل تأديبي.

طرد الطالب من الصف.

المرتبة السابعة عشرة

المرتبة الثامنة عشرة

المرتبة التاسعة عشرة

المرتبة العشرون

المرتبة الحادية والعشرون

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما هو ترتيب فوائد العقاب البدني كما يراها المعلمون والمعلمات في مدارس
مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية؟
من أجل الإجابة عن السؤال استخدم متوسط الترتيب لكل فائدة من الفوائد ونتائج
الجدول (١٤) تبين ذلك.

جدول (١٤)

متوسط الترتيب والترتيب لفوائد العقاب البدني كما يراها المعلمون والمعلمات

(ن=٤٣٥)

الترتيب	متوسط الترتيب	الفوائد المتوقعة من العقاب البدني
١	٤,٠٤	قيام الطلبة بواجبهم المدرسي.
٢	٤,٢٧	الالتزام بالنظام المدرسي.
٣	٥,٢٠	احترام الطالب للمعلم.
٤	٥,٤٨	تسهيل سير العملية التربوية.
٥	٥,٦٨	شعور الطلبة بالمسئولية.
٦	٦,٢٠	ردع الطلبة اللامبالين.
٧	٦,٢٨	يمنع انحراف الطلبة.
٨	٦,٤١	يصحح المسلكيات الخاطئة للطلبة.
٩	٧,٢٣	منع التماذي بالخطأ.
١٠	٧,٤٦	خلق المواطن الصالح.
١١	٨,٠٠	الابتعاد عن الأخطاء السلوكية الكبيرة أو الخطيرة.

* الترتيب الأقل يكون أفضل.

ويتضح من الجدول (١٤) أن فوائد العقاب البدني كما يراها المعلمون والمعلمات جاء ترتيبها على النحو التالي:

قيام الطلبة بواجبهم المدرسي.	المرتبة الأولى
الالتزام بالنظام المدرسي.	المرتبة الثانية
احترام الطالب للمعلم.	المرتبة الثالثة
تسهيل سير العملية التربوية.	المرتبة الرابعة
شعور الطلبة بالمسئولية.	المرتبة الخامسة
ردع الطلبة اللامبالين.	المرتبة السادسة
يمنع انحراف الطلبة.	المرتبة السابعة

المرتبة الثامنة	يصح المسلكيات الخاطئة للطلبة.
المرتبة التاسعة	منع التماذي بالخطأ.
المرتبة العاشرة	خلق المواطن الصالح.
المرتبة الحادية عشرة	الابتعاد عن الأخطاء السلوكية الكبيرة أو الخطيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ما هو ترتيب أضرار العقاب البدني كما يراها المعلمون والمعلمات في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية؟
 من أجل الإجابة عن السؤال استخدم متوسط الترتيب لكل ضرر من الأضرار ونتائج الجدول (١٥) تبين ذلك.

جدول (١٥)

متوسط الترتيب والترتيب لأضرار العقاب البدني كما يراها المعلمون والمعلمات
(ن=٤٣٥)

الترتيب	متوسط الترتيب	الأضرار الناجمة عن العقاب البدني
١	٣,٦٩	كراهية الطلبة للمدرسة والدراسة.
٢	٥,٤٠	الشعور بان المدرسة هي سجن مما يؤدي إلى الملل وعدم الانتباه إلى المعلم.
٣	٦,٠٥	تولد عقد نفسية عند الطلبة.
٤	٦,٠٨	ترك المدرسة والحرمان من التعليم.
٥	٦,٤٥	يتعود الطالب الحالة العدوانية في التنفيس عن نفسه.
٦	٦,٥٠	تعلم الكذب والخديعة والمكر.
٧	٦,٨٢	الإنطوائية.
٨	٦,٩٥	حدوث مشاكل بين الأهل والمعلم.
٩	٧,٤٢	خلق حالة إحباط عند الطلبة تسيء إلى العلاقة بين الطالب والمعلم وتزيد الأحقاد والكراهية بينهما.
١٠	٨,٢٠	التسبب في جروح أو عاهات دائمة وربما في الموت.
١١	٨,٣٣	إتلاف أملك المدرسة كردة فعل.
١٢	٨,٧٠	يؤدي إلى تعطيل الحواس أو موتها أحيانا.
١٣	٩,٨٩	تخلق حالة استهتار لدى الطالب وتزيد من عناده وبلادته.

ويتضح من الجدول (١٥) أن مضار العقاب البدني كما يراها المعلمون والمعلمات جاء ترتيبها كالتالي:

المرتبة الأولى	كراهية الطلبة للمدرسة والدراسة.
المرتبة الثانية	الشعور بان المدرسة هي سجن مما يؤدي إلى الملل وعدم الانتباه إلى المعلم.

المرتبة الثالثة	تولد عقد نفسية عند الطلبة.
المرتبة الرابعة	ترك المدرسة والحرمان من التعليم.
المرتبة الخامسة	يتعود الطالب الحالة العدوانية في التنفيس عن نفسه.
المرتبة السادسة	تعلم الكذب والخديعة والمكر.
المرتبة السابعة	الإنطوائية.
المرتبة الثامنة	حدوث مشاكل بين الأهل والمعلم.
المرتبة التاسعة	خلق حالة إحباط عند الطلبة تسيء إلى العلاقة بين الطالب والمعلم وتزيد الأحقاد والكره بينهما.
المرتبة العاشرة	التسبب في جروح أو عاهات دائمة وربما في الموت.
المرتبة الحادية عشرة	إتلاف أملاك المدرسة كردة فعل.
المرتبة الثانية عشرة	يؤدي إلى تعطيل الحواس أو موتها أحيانا.
المرتبة الثالثة عشرة	تخلق حالة استهتار لدى الطالب وتزيد من عناده وبلادته.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في اتجاهات المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) ونتائج الجدول (١٦) تبين ذلك.

جدول (١٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعا لمتغير الجنس

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	أنثى (ن=١٩٩)		ذكر (ن=٢٣٦)	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
*٠,٠٠٠١	٩,١٧	٠,٤٥	٢,٨٠	٠,٣٦	٣,١٦

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0,05$) ت الجدولية (١,٩٦) بدرجات حرية (٤٣٣).

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٩,١٧) وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين بمعنى أن المعلمين لديهم اتجاه أكثر إيجابية نحو العقاب البدني من المعلمات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) ونتائج الجدول (١٧) تبين ذلك.

جدول (١٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	متزوج (ن=٣٦٠)		أعزب (ن=٧٥)	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
*٠,٠٠٤	٢,٩١	٠,٤٤	٣,٠٢	٠,٤١	٢,٨٦

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0,05$) ت الجدولية (١,٩٦) بدرجات حرية (٤٣٣).

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢,٩١) وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية بين المتزوجين وغير المتزوجين لصالح المتزوجين، بمعنى أن المتزوجين لديهم اتجاه أكثر إيجابية للعقاب البدني من غير المتزوجين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) ونتائج الجدول (١٨) تبين ذلك.

جدول (١٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	بكالوريوس فأعلى (ن=١٨٦)		أقل من بكالوريوس (ن=٢٤٩)	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
٠,٢٤	١,١٥	٠,٤٢	٣,٠٢	٠,٤٥	٢,٩٧

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0,05)$ ت الجدولية (١,٩٦) بدرجات حرية (٤٣٣).

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,١٥) وهذه القيمة أقل من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية بين حملة أقل من البكالوريوس، وبكالوريوس فأعلى، بمعنى أنه لا توجد علاقة لمتغير المؤهل العلمي على الاتجاهات نحو العقاب البدني.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان المدرسة.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) ونتائج الجدول (١٩) تبين ذلك.

جدول (١٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعا لمتغير مكان المدرسة

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	قرية (ن=١٦٧)		مدينة (ن=٢٦٨)	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
٠,٦٦	٠,٤٤	٠,٤٢	٢,٩٨	٠,٤٥	٣,٠٠٦

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0,05$) ت الجدولية (١,٩٦) بدرجات حرية (٤٣٣).

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠,٤٤) وهذه القيمة أقل من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية بين المدارس الواقعة في المدينة والمدارس الواقعة في القرية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المادة التي يدرسها المعلم.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test) ونتائج الجدول (٢٠) تبين ذلك.

جدول (٢٠)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعا لمتغير المادة التي يدرسها

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	إنسانية (ن=١٤٠)		علمية (ن=٢٩٥)	
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
٠,٧٥	٠,٣٢	٠,٤٥	٣,٠٠٩	٠,٤٣	٢,٩٩

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0,05$) ت الجدولية (١,٩٦) بدرجات حرية (٤٣٣).

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠,٣٢) وهذه القيمة أقل من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المادة التي يدرسها المعلم أو المعلمة.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة. الجدول (٢١) يبين المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعا لمتغير الخبرة.

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني تبعا لمتغير الخبرة

أكثر من ١٠ سنوات (ن=٢٥٢)	٦-١٠ سنوات (ن=٤٩)	٥ سنوات فما دون (ن=١٣٤)
٣,٠٠٦	٣,٠٤	٢,٩٧

من أجل فحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) ونتائج الجدول (٢٢) تبين ذلك.

جدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الاتجاهات نحو العقاب البدني تبعاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية *
الخبرة	٢	٠,١٩	٠,٠٩٨	٠,٥٠	٠,٦٠
الخطأ	٤٣٢	١٤,٧٦	٠,١٩		
المجموع	٤٣٤	١٤,٩٥			

* دال إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ (ف) الجدولية $(3,02)$ بدرجات حرية $(432,2)$.

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة (ف) المحسوبة تساوي $(0,50)$ وهذه القيمة أقل من قيمة (ف) الجدولية $(3,02)$ ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، كما حاولت دراسة علاقة متغيرات كل من الجنس والحالة الاجتماعية والمؤهل العلمي ومكان الدراسة والمادة الدراسية التي يدرسها المعلم على ذلك. كما حاولت الدراسة التعرف على أشكال العقاب البدني المستخدمة حسب أولوياتها مع ترتيب فوائده ومضار العقاب البدني كما يراها أفراد عينة الدراسة، وفيما يلي مناقشة نتائج ما توصلت إليه الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما هي اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية نحو العقاب البدني؟
ومن أجل الإجابة على السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات استبانة الاتجاهات نحو العقاب البدني، إضافة إلى الاتجاهات الكلية، وقد تبين من نتائج الجدول (١١) أن الاتجاهات الكلية نحو العقاب البدني عند معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية إيجابية، حيث وصلت النسبة المئوية إلى ٦٠%، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات عربية وعالمية منها دراسة البطش (١٩٩١) في المدارس الأردنية ودراسة كاظم (١٩٥٩) في مصر ودراسة الشيخ وسلامة في دولة قطر (١٩٨٢) كما اتفقت مع نتائج دراسة ديلي (Deley, 1988)، ومع نتائج دراسة هاريز بول (Harris Poll) في هايمن (١٩٩٠) (Hyman, 1990) في الولايات المتحدة.

ويعتقد الباحث أن هذا التوجه نحو العقاب البدني عند معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الفلسطينية التي شملتها الدراسة يعود إلى ظروف

استثنائية عاشها الشعب الفلسطيني في ظروف تاريخية معقدة ومتشابكة ضمن تعاقب استعماري على فلسطين، لكن الحقبة الزمنية الممتدة ما بين ١٩٨٧-١٩٩٢ بشكل خاص رسخت واقعا من التمرد وكسر القانون والنظام بفعل امتلاك القوة والهيمنة على الشارع، وشعور المعلم بأنه عرضة لاعتداء بعض الطلاب في حالة التسبب والانفلات الحاصلة، بجانب الدور الهام والبارز الذي لعبته أجهزة الأمن الإسرائيلية في محاربة الشعب الفلسطيني حضاريا وثقافيا.

وقد أدركت إسرائيل أن أسباب القوة عند الشعب الفلسطيني تكمن في تماسكه ووحدته الاجتماعية، فأخذت تعمل على هدم هذا التماسك، ومن الأساليب التي اتبعتها، العمل على تفكيك الأسرة، وكسر القيم وهدمها، والعمل على قتل روح احترام الصغير للكبير، والطلاب للمعلم أو المدرسة، أمام اغراءات مادية مثل إيجاد فرص العمل للأطفال والكبار، إضافة إلى سياسة إغلاق المدن والقرى الفلسطينية بشكل محكم أو جزئي ومنع المدرسين أو الطلاب من الوصول إلى مدارسهم.

وكل هذه العوامل مجتمعة شكلت واقعا جديدا يخلق حالة من الفوضى والعبث واللامبالاة لدى الأطفال واليافعين الذين هم في معظمهم على مقاعد الدرس. وهذه الحالة انعكست على سلوكيات الطلاب، في حين اصطدم المعلم بقوانين وأنظمة تمنع استخدام العقاب البدني، دون أن يمتلك المعلم البدائل الفعلية لضبط الطلبة داخل الصف أو المدرسة، مما انعكس هذا على توجهاتهم نحو استخدام العقاب البدني كضرورة لضبط الصف، ويخرج الباحث بهذه النتيجة من تحليله ومقارنته لفقرات الاستبانة، إذ أن توجه المعلمين والمعلمات بوجوب استخدام العقاب البدني بحق الطلبة الذين يمارسون سلوكيات خاطئة، في حين لا يرون ضرورة موجبة لاستخدام العقاب البدني بحق الطلبة ضعيفي التحصيل. ويجد الباحث أيضا أنه رغم التوجه الإيجابي نحو استخدام العقاب البدني هنالك توجه بنفس الحدة لعدم السماح لأي معلم بممارسة العقاب البدني، ويلاحظ الباحث أن رغبة المعلم هي عدم استخدام العقاب البدني، لكن الواقع هو شيء آخر، فالمعلم يصطدم مع واقع يجعله يمارس هذا الشكل العقابي. ويجد الباحث أن وجود الوسائل التعليمية في

الصف من شأنه أن يساعد في عدم استخدام العقاب البدني، وربما يكون السبب في ذلك أن الوسائل التعليمية من شأنها أن تثير اهتمام الطلاب بدلا من حالة الملل والشروء الذهني والفراغ عند الطلاب التي تنعكس بفوضى وسلوكيات غير منضبطة، كما أن الازدحام وتكدس أعداد طلابية في غرفة الصف يشكل ضاغطا لاستخدام العقاب البدني.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما هي أكثر أساليب العقاب البدني المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟ للإجابة عن السؤال استخدم متوسط الترتيب لكل أسلوب من أساليب العقاب البدني. وأظهرت نتائج الجدول (١٢) أن أكثر الأساليب استخداما في العقاب البدني هو الضرب بالعصا على الكفين ثم المؤخرة ثم على ظهر اليدين يلي ذلك أسلوب فرك الأذن ثم الصفع على الوجه، أما الأساليب النادرة الاستخدام، وتصل إلى حد عدم استعمالها تقريبا، هي الضرب بأداة حادة، والضرب بقبضة اليد على الرأس والضرب بحافة الكف على البطن والخاصرة ولي اليدين وشد الشعر. وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسات أخرى حيث أشارت نتائج دراسة البطش (١٩٩١) أن الضرب بالعصا يستخدمه ٤٨%، من أفراد العينة والضرب باليد ٢٠%، أما الضرب بأداة حادة حصل على ٧%، من الإجابات وشد الشعر على ٨%، وأساليب أخرى ٥%.

في حين أشارت نتائج دراسة الشيخ وسلامة (١٩٨٢) إلى أن الضرب بالعصا هو أكثر أساليب العقاب استخداما في المدارس القطرية. أما دراسة روز (Rose, 1976 في البطش، ١٩٩١) فقد أشارت إلى وسائل إيقاع العقاب البدني وهي استخدام أداة للضرب على اليد مثل العصا والكتب والمسطرة وشد الشعر والدفع والضرب باليد على الوجه من الأساليب الشائع استخدامها في المدارس. وأشارت نتائج دراسة ابسون (Obsorne, 1996) أن أشكال العقاب المستخدمة هي الضرب باليد على المؤخرة ٧٩,٢٢%، والضرب بحزام ٤٥,٩%، والضرب بعصا ٢٣%،

والصفع على الوجه ١٦,٦%، في حين لي الذراع ٣,٥%، وشد الشعر والأذن ٣,٩%، وأسلوب الوحز ٤,٢%، وأسلوب الهز ٦,٤%، وأساليب أخرى من أساليب العقاب المستخدمة حصلت على ١٣,٤% من إجابات أفراد عينة الدراسة. كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة أبو زيد (١٩٩٦) التي أشارت إلى أن ترتيب استخدام المعلمين لأشكال العقاب البدني كان كما يلي: الضرب بالعصا على اليدين وبالعصا على المؤخرة والفلقة (الضرب على القدمين) وصفع الوجه، والقرص ونقف الشعر إضافة إلى وجود أشكال أخرى غير محددة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما هو ترتيب بدائل العقاب البدني تبعا لألوية استخدامها من قبل معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟ للإجابة عن السؤال استخدم متوسط الترتيب لبدايل العقاب البدني تبعا لألوية استخدامها من قبل معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية. وأظهرت نتائج الجدول (١٣) أن أكثر وأهم البدائل للعقاب البدني استخدامها هي إرسال الطالب إلى مدير المدرسة، وتكليف الطالب بالقيام بمهام إضافية ومراجعة الطالب على أفراد وإفهامه مسلكه الخاطيء، وإرسال الطالب للمرشد النفسي وخصم علامات. في حين أن البدائل الضعيفة عند المعلم هي طرد الطالب من الصف ونقله التأديبي وحجز الطالب في الصف بعد مغادرة زملائه وأسلوب الإهمال وتنمية الشخصية القيادية للطلبة.

في حين أشارت نتائج دراسة البطش (١٩٩١) إلى أن بدائل العقاب المقترحة هي إعطاء واجبات إضافية وحرمان الطالب من النشاطات المحببة وإنقاص علامات الطالب وطرد الطالب من الحصة أما البدائل الضعيفة هي حجز الطالب بالصف بعد مغادرة زملائه والإهمال وإيقاف التعزيز والنقل التأديبي والحرمان من وثيقة حسن السلوك. ويرى الباحث أن هنالك اتفاق في أهمية بعض البدائل مع دراسة البطش (١٩٩١)، وإن وجد تباين في النظرة إلى أهمية أو عدم أهمية بعض البدائل فمردده إلى أن دراسة البطش تقترح وجود بدائل للعقاب البدني، أما هذه الدراسة

تستطلع البدائل المستخدمة للعقاب البدني في المدارس الفلسطينية. ويرى الباحث أنه لا بد من نشر الوعي التربوي لدى المعلمين والمعلمات وإفادتهم بأهمية وجود بدائل إيجابية للعقاب البدني، وضرورة ربط تنمية شخصية الطالب قيادياً وديمقراطياً وأكاديمياً بمفاهيم المدرسة والمجتمع التربوية. وفي المقابل جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة روز (Rose, 1976) وكاظم (1959) (في البطش، 1991)، والشيخ وسلامة (1982)، وفريدمان وهايمن (Friedman & Hyman, 1979) وبريان وفريد (Bryan & Freed, 1982) في البطش، 1991)، وأبو زيد (1996).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما هو ترتيب فوائد العقاب البدني كما يراها معلمو ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟

للإجابة عن السؤال استخدم متوسط الترتيب لكل فائدة من فوائد العقاب البدني. وأظهرت نتائج الجدول (١٤) أن أهم وأبرز الفوائد المتوقعة من استخدام العقاب البدني في المدرسة من وجهة نظر المعلم، قيام الطالب بواجبه المدرسي، والالتزام بالنظام المدرسي، واحترام التلميذ للمعلم، وتسهيل سير العملية التربوية وشعور الطالب بالمسؤولية، وأما الفوائد التي نالت درجة غير مهمة عند المعلم هي الابتعاد عن الأخطاء السلوكية الكبيرة وخلق المواطن الصالح ومنع التماذي بالخطأ وتصحيح المسلكيات الخاطئة للطلبة. ويرى الباحث أهمية بالغة لهذه النتائج، فالعقاب البدني لا يخلق مواطناً صالحاً، ولا يمنع انحرافات أو تماذي بالخطأ، وإنما يعطي نتائج آنية تتعلق غالباً بمسألة الضبط المدرسي والنظام.

وجاءت هذه النتائج متفقة مع أبو زيد (1996) ومنسجمة مع نتائج البطش (1991).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ما هو ترتيب مضار العقاب البدني كما يراها معلمو ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية؟

للإجابة عن السؤال استخدم متوسط الترتيب لكل ضرر من أضرار العقاب البدني. وأظهرت نتائج الجدول (١٥) أن أكثر الأضرار الناجمة عن استخدام العقاب البدني من وجهة نظر المعلم هي كراهية الطلبة للمدرس والدراسة، والشعور بأن المدرسة سجن، ونشوء عقد نفسية عند الطالب، والتسرب، وتعود الطالب على حالة عدوانية في التنفيس عن نفسه. وجاءت نتائج الدراسة منسجمة مع نتائج دراسة أبو زيد (١٩٩٦) التي أشارت إلى عدة أضرار ناجمة عن العقاب البدني مثل إحباط الطالب ومن ثم ترك المدرسة، وزيادة استهتار الطالب بالمدرسة، وزيادة عناده وبلادته، وكراهيته نحو المدرسة والمادة التي يدرسها المعلم المعاقب. ويرى الباحث أنه يجب الاهتمام بهذه النتائج المدمرة تربوياً وحضارياً، فما دام الشروع بالعقاب البدني كان لأسباب تربوية، فعلى المربي أن يدرك مدى تحقيق هذا الأسلوب لهدفه، ويرى الباحث أن الاهتمام بالمعلم وإرساله دورات إدارية وتربوية يمكن أن تجعله بين آونة وأخرى يقوم بتغذية عكسية لتفاعل مدخلاته مع مخرجاته التربوية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent T-Test، وأظهرت نتائج الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين، أي أن المعلمين لديهم اتجاه أكثر إيجابية نحو العقاب البدني مقارنة بالمعلمات. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة بريان وفريد (Bryan & Freed, 1982 في البطش، ١٩٩١)، ودراسة ديلي (Deley, 1981) في

(Hyman, 1990) ودراسة البطش (١٩٩١)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن اتجاهات الذكور أكثر إيجابية من الإناث نحو استخدام العقاب البدني ولكن تختلف مع دراسة روز (Rose, 1976) في أن الإناث كن أكثر ميلا لممارسة العقاب البدني. ويرى الباحث أن السبب في ذلك على الصعيد الفلسطيني ربما يعود إلى حجم الضغط النفسي الذي يعيشه المعلم الفلسطيني تحت وطأة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية الصعبة نتيجة الوضع السياسي غير المستقر، وعدم قدرته على الإيفاء بالتزاماته المالية الأسرية في ظل تصاعد غلاء المعيشة دون أن يواكبه تصاعد مواز في الراتب، إضافة إلى استمرار الأثر النفسي للظروف الصعبة التي عاشها الرجل الفلسطيني خاصة في ظل الاحتلال الإسرائيلي، وما لقيه من إهانة وملاحقة وتعذيب واعتقال، ومحيط اجتماعي عايش هذه الحالة كعادة يومية، وهذا بدوره يقود إلى توتر نفسي عند الذكور، وتؤكد على ذلك دراسة ديراني (١٩٩٢) على المجتمع الأردني كمجتمع شرقي حيث أشارت إلى أن الضغوط النفسية الواقعة على الرجل أكثر من تلك الضغوط الواقعة على النساء.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test)، وأظهرت نتائج الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين لصالح المتزوجين، أي أن المتزوجين لديهم اتجاه أكثر إيجابية نحو العقاب البدني مقارنة بغير المتزوجين. ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك ربما يكمن في الضغط النفسي والاجتماعي المرتبط بحجم المسؤوليات الملقاة على كاهل المتزوجين مقارنة مع غيرهم في ظل الأوضاع غير المستقرة سياسياً واقتصادياً، مما ينعكس على اتجاهاتهم نحو العقاب البدني، ويعزز ذلك عساف (١٩٩٦) في إشارته إلى أن مسؤوليات الذكور وخاصة المالية تجاه أسرهم

أكثر من الإناث، وأن معظم الإناث المتزوجات يعمل أزواجهن، وأن ظاهرة الإجهاد أو الضغط النفسي لا تؤثر سلباً على عضو هيئة التدريس من الناحية الشخصية أو العائلية إنما تؤثر على إنتاجه العلمي والأكاديمي وعلاقاته مع زملائه وطلابه. بينما تتعارض نتائج الدراسة مع دراسة غراسميك (Grasmick, 1992) التي أشارت بعدم وجود دلالة إحصائية لمتغير الحالة الاجتماعية على الاتجاه نحو العقاب البدني.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test)، وأظهرت نتائج الجدول (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة البطش (١٩٩١) ودراسة غراسميك (Grasmick, 1992) ودراسة ايسورن (Obsorne, 1996). بينما لا تتفق مع دراسة الشيخ وسلامة (١٩٨٢)، ويرى الباحث أن عدم الاتفاق مع دراسة الشيخ وسلامة يعود إلى تباين العوامل التي تقود إلى استخدام العقاب البدني من معلم آخر أو من مجتمع آخر، إضافة إلى الاختلاف في عينة الدراسة حيث أجريت دراسة الشيخ وسلامة على المدارس الثانوية في دولة قطر، بينما تم إجراء الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان المدرسة.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test)، وأظهرت نتائج الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان المدرسة. أي بمعنى أنه لا يوجد تأثير لموقع المدرسة في مدينة أو قرية على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة روز (Rose, 1976) في البطش، (١٩٩١) ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك ربما يعود إلى عدم وجود فواصل بين القرية والمدينة، وامتداد القرى إلى المدن لتصبح ضواحي تابعة لها إضافة إلى عدم تمايز المدينة الفلسطينية كثيراً عن القرية الفلسطينية سوى عن تقديم بعض الخدمات أو وسائل اللهو، ويعتقد الباحث أن العلاقات الاجتماعية المنفتحة للمجتمع الفلسطيني تدلل أيضاً من وجود حواجز أو فواصل بين سكان القرية والمدينة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المادة الدراسية.

من أجل فحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent T-Test)، وأظهرت نتائج الجدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير المادة التي يدرسها المعلم. ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى تقارب الظروف التعليمية للمدارس

الفلسطينية من حيث المعلمين، والمدراء، والإمكانات وأعداد التلاميذ، بصرف النظر عن المادة الدراسية التي يتولى المعلمون والمعلمات مهمة تدريسها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة.

من أجل فحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of variance)، وأظهرت نتائج الجدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة البطش (١٩٩١) ومتناقضة مع دراسة ريسن وكنارد (Rust & Kinnard, 1983) في (البطش، ١٩٩١). ويعتقد الباحث أن عدم تأثير سنوات الخبرة على اتجاهات المعلم قد يعود إلى أن بناء وتكوين الاتجاه نحو العقاب البدني في المدرسة الفلسطينية جاء نتيجة عوامل متشابكة، وأبرزها حالة الانفلات والفوضى التي شهدتها الشارع الفلسطينية نتيجة لوجود الاحتلال وخاصة في الحقبة الممتدة بين ١٩٨٨-١٩٩٣، وانعكاسات هذه الحالة حتى الآن على الحالة التفكيرية والسلوكية للطلبة، مما يجعل المعلم يعتقد أن العقاب البدني يشكل وسيلة تربوية لوقف الفوضى وحالة الانهيار السلوكي التي تهدد المجتمع الفلسطيني وتترتب به.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

أ. فيما يتعلق بالمعلمين:

١. أن يدرك المعلم أن الضرر المتوقع من العقاب البدني أكثر من فائدته المرجوة.
٢. أن يدرك المعلم أن استخدام العقاب البدني بحق الطلبة ضعيفي التحصيل الدراسي غير مجد.
٣. أن يدرك المعلم بأن العقوبة البدنية تعزز سلوكيات سلبية لدى الطالب المعاقب.
٤. أن يدرك المعلم أهمية الوسائل التعليمية في خلق أجواء إيجابية داخل الصف مما يقلل من أسباب استخدام العقاب البدني.
٥. أن يدرك المعلم أن عليه تنمية بدائل إيجابية للعقاب البدني وأن أكثر البدائل استخداما هي إرسال الطالب إلى المدير، وتكليف الطالب بالقيام بمهام إضافية، ومراجعة الطالب على انفراد وإفهامه مسلكه الخاطيء، وإرسال الطالب إلى المرشد التربوي.
٦. ابتعاد المعلم عن ممارسة العقاب البدني في حالة توتر، لأن نتائجه تكون غير محمودة.
٧. أن يحرص المعلم على أن لا يسبب للطلاب الظهور بمظهر ضعيف أو نبذ اجتماعي.
٨. أن يحرص المعلم في أن لا يكون سببا في جعل الطالب يمارس سلوكيات متناقضة داخل المدرسة نتيجة لاستخدام العقاب البدني.
٩. أن لا يمارس المعلم العقاب البدني نتيجة عجزه في ضبط الصف.
١٠. أن يدرك المعلم أن استخدامه العقاب البدني يشكل سببا في تسرب الطلبة من المدارس، وهذا يشكل عامل هدم للمجتمع.

١١. أن يسعى المدرس إلى خلق أجواء أسرية واجتماعية مريحة لأن هذه الأجواء سلبا أو إيجابا تنعكس على تعامله مع طلابه.

١٢. أن يدرك المعلم أن العقاب البدني المستخدم في المدارس يؤدي إلى إغضاب أولياء أمور الطلبة.

١٣. أن يدرك المعلم أن العقاب البدني يؤدي إلى كراهية الطالب للمعلم الذي يعاقبه والمادة التي يدرسها.

١٤. ضرورة العمل على تصحيح الظروف الصفية التي تؤدي إلى العدوان، ومن هذه الظروف عدم الاهتمام بالطالب، وتجاهله، ووجود الظروف السلبية أو العقابية في غرفة الصف، والاعتقاد بأنه لا توجد طريقة أفضل من العدوان لتحصيل الحقوق الشرعية، لذا لا بد للمعلم أن يزيد من حساسيته تجاه هذه الظروف، والعمل على إزالتها.

ب. فيما يتعلق بالتوصيات الخاصة بمدراء المدارس والمرشدين:

١. ضرورة إيجاد بدائل للعقاب البدني من شأنها تقليل مشاكل النظام.

٢. إدراك خطورة العقاب البدني ودوره في إعاقه نمو الضبط الداخلي عند الطلبة.

٣. ضرورة التنسيق بين المدراء والمدرسين والمرشدين في كيفية التغلب على مشاكل النظام والمشاكل السلوكية مع إيجاد بدائل مناسبة للعقاب البدني.

٤. ضرورة إدراك أن العقاب البدني كوسيلة تربوية يمكن أن يكون آخر وسيلة تستخدم عند فشل بقية الوسائل التربوية، مما يضع أهمية لتنمية احتمالات وجود بدائل للعقاب البدني.

٥. عدم استخدام العقاب البدني بهدف خلق مواطن صالح أو منع انحرافات الطلبة، كون نتائج العقاب البدني تتعلق بمسائل ضبط النظام الصفي والمدرسي فقط.

٦. استخدام التدريس الفعال والخيارات الجذابة في التعليم، حيث يحصل الطلبة على النجاح الأكاديمي وينخرطون في الدراسة التي يعتقدون أنها مفيدة ومهمة في حياتهم، فإن احتمالات السلوك العدواني من جانبهم سوف تنقلص، وإذا

تثبتت المدارس طرقا في التدريس تؤدي إلى نتائج متفوقة، فإنها ستحقق نتائج إيجابية ملموسة.

ج. فيما يتعلق بالتوصيات الخاصة بوزارة التربية والتعليم:

١. أن تسعى وزارة التربية والتعليم على تقليص أعداد الطلبة في الصفوف، ببناء غرف إضافية لما لهذا من نتائج إيجابية على تخفيف الضغط عن المعلم الذي يدفعه إلى ممارسة العقاب البدني، إضافة إلى النتائج الإيجابية المترتبة عن ذلك.

٢. قيام التربية والتعليم بإلغاء مظاهر الرعب والسترويع داخل المدرسة الفلسطينية ومنع وجودها مثل وجود أدوات مختلفة تحت تصرف المعلمين كخراطيم المياه (البرابيش) وأشكال مختلفة من العصي.

٣. عدم التركيز على الشكليات الإجرائية والقانونية لمنع العقاب البدني، إنما دفع التركيز على خلق مهارات إدارية لدى المعلم، والقدرة على مواجهة مشاكل النظام الصفية، مع عقد الدورات والندوات في هذا المجال.

٤. القيام بخلق توجه وسياسات من شأنها تنمية الشخصية القيادية للطالب، وترسيخ روحية الحوار على أسس تستند إلى قيم اجتماعية وتراثية مقدسة تكاد تكون في طريقها إلى الزوال.

٥. تحريم الصفع على الوجه بآتا لما في ذلك إهدار لكرامة الإنسان.

٦. تكثيف الدورات الإدارية للهيئات الإدارية والتدريسية في المدارس الفلسطينية في مواضيع إدارة الصف والتعامل مع الطلبة.

٧. تفعيل دور المرشدين في المدارس وإتاحة المجال أمامهم للقيام بواجباتهم، مع متابعة تفهم الهيئات الإدارية والتدريسية لأهمية دور الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي في المدارس.

د. توصيات عامة:

١. على أولياء الأمور متابعة أبنائهم في الذهاب والإياب من المدرسة والاستفسار الدائم من المدير والمعلمين عنهم.

٢. إجراء دراسة وصفية للتعرف على اتجاهات الوالدين وأولياء أمور الطلاب نحو العقاب البدني في فلسطين.
٣. إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو العقاب البدني في مراحل التعليم الأساسي والثانوية في المدارس الفلسطينية.
٤. إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الثانوي نحو العقاب البدني في المدارس الفلسطينية.
٥. إجراء دراسة حول اتجاهات رجال الدين في فلسطين نحو العقاب البدني.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- قرآن كريم. جزء ١٤، سورة النحل، الآية ٤٢.
- قرآن كريم. جزء ١٦، سورة طه، الآية ١١٤.
- قرآن كريم. جزء ١٧، سورة الحج، الآية ٦٧.
- قرآن كريم. جزء ٢، سورة البقرة، الآية ١٧٨.
- قرآن كريم. جزء ٢، سورة البقرة، الآية ١٧٩.
- قرآن كريم. جزء ٢٠، سورة العنكبوت، الآية ٤٥.
- قرآن كريم. جزء ٢٠، سورة القصص، الآية ٨٧.
- قرآن كريم. جزء ٢٣، سورة الزمر، الآية ٩.
- قرآن كريم. جزء ٢٤، سورة فصلت، الآية ٣٠.
- قرآن كريم. جزء ٢٥، سورة الشورى، الآية ١٥.
- قرآن كريم. جزء ٢٦، سورة الأحقاف، الآية ١١٣.
- قرآن كريم. جزء ٢٩، سورة الجن، الآية ١٦.

قرآن كريم. جزء ٣٠، سورة العلق، الآيات ١-٥.

قرآن كريم. جزء ٤، سورة آل عمران، الآية ١٥٩.

قرآن كريم. جزء ٤، سورة آل عمران، الآية ١٨٦.

قرآن كريم، جزء ١٣، سورة الرعد الآية الكريمة ١٩.

حديث شريف (أ)، الترمذي، رياض الصالحين، الإمام يحيى النووي، الطبعة الخامسة-١٩٨٣، مؤسسة الرسالة-بيروت.

حديث شريف (ب)، صحيح مسلم، رقم ٢٥٩٣، رياض الصالحين، الإمام يحيى النووي، الطبعة الخامسة-١٩٨٣، مؤسسة الرسالة-بيروت.

حديث شريف (ج)، صحيح البخاري، كتاب الجنائز، المجلد الأول، الجزء الثاني ص١٢٠.

حديث شريف (د)، صحيح البخاري، كتاب الجنائز، المجلد الأول، الجزء الثاني ص١٢٠.

حديث شريف (هـ)، متفق عليه، رياض الصالحين، الإمام يحيى النووي، الطبعة الخامسة-١٩٨٣، مؤسسة الرسالة-بيروت.

حديث شريف (و)، صحيح مسلم.

حديث شريف (ز)، صحيح مسلم، رياض الصالحين، الإمام يحيى النووي، الطبعة الخامسة-١٩٨٣، مؤسسة الرسالة-بيروت.

حديث شريف (ح)، جامع بيان العلم وفضله، للإمام حافظ المغرب أبي عمر يوسف بن عبد البر النمري القرطبي الأندلسي، ج١، ص١٢٨، دار الكتب العلمية-بيروت، لبنان، طباعة وتصحيح إدارة الطباعة المنيرية، ١٩٧٨.

حديث شريف (ط)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، الجزء الأول، الحديث رقم ٣٨٣.

حديث شريف (ي)، صحيح البخاري، المجلد الرابع، دار الفكر، بيروت-لبنان، حقق أصولها وأجازها الشيخ عبد العزيز بن عبد الله بن باز، ١٩٩٤، صفحة (١٠٦).

حديث شريف (ك)، سنن الترمذي، الجامع الصحيح للأمام محمد بن عيسى الترمذي، الجزء الثالث، دار الفكر، لبنان-بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٣، حققه وصححه عبد الرحمن محمد عثمان.

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، وصادق، أمال أحمد مختار (١٩٨٠): علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، الناشر: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو زيد، علي يوسف محمود (١٩٩٦): دراسة حول العقوبات البدنية، في ظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها، وقائع المؤتمر الخامس، ص٧٣-١٠١.

ابن خلدون المتوفى (٨٠٨هـ) - مقدمة ابن خلدون، الباب السادس، فصل ٤١ ص١٢٥٣ + ص١٢٥٤.

ابن سينا المتوفى (٤٢٨هـ) - القانون، تحت عنوان التعليم الأول في التربية.

البرغوثي، عبد اللطيف (١٩٩٤): ما هي التربية المطلوبة وما هو التعليم المطلوب؟، شؤون تربوية، رقم ٧، دور التربية في تعزيز الديمقراطية، وقائع المؤتمر السنوي الثالث، ص ١٤-٢٢.

البطش، محمد وليد (١٩٩١): الاتجاهات نحو العقاب البدني، وممارسته في المدرسة الأردنية، دراسات، سلسلة العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، المجلد الثامن عشر - عدد ٢.

تراو، وليم كلارك (١٩٦٨): عملية التعلم، ترجمة سعاد محمد وآخرين ص ٤١-٤٣.

تعليمات الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية والخاصة، للعمل بموجبها في العام الدراسي ٩٦/٩٧، صادرة عن الإدارة العامة للتعليم في وزارة التربية والتعليم، المادة الثامنة.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٧٦): مدخل لدراسة السلوك الإنساني مبادئ وتجارب، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الثانية، ص ٨٥-٩٠.

جبر، أحمد فهم (١٩٨٨): التعليم الشعبي في فلسطين، مجلة هدى الإسلام، العدد الخامس، السنة الرابعة، ص ٤٥.

حسونة، زهران (١٩٩٤): مشاكل المعلم في المدارس الحكومية، وقائع المؤتمر السنوي الثالث، دور التربية في تعزيز الديمقراطية. شؤون تربوية رقم ٧، ص ٥١-٥٥.

الحلاق، عادل (١٩٩٤): مجلة شؤون تربوية، رقم ٨، وقائع اليوم الدراسي، دور المدرسة في تعزيز التكافل الاجتماعي.

حمدي، نرجس (١٩٩١): اتجاهات مدرسي كليات المجتمع والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم، دراسات، الجامعة الأردنية، ص ١٣٠-١٦٢.

خليفة، عبد المطلب، ومحمود، عبد المنعم شحادة (١٩٩٣): سيكولوجية الاتجاهات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

خير الله، سيد (١٩٧٣): علم النفس التعليمي، أسس النظرية والتجريبية، عالم الكتب، القاهرة، ص ٢٣.

الدسوقي، كمال (١٩٦١): علم النفس العقابي، دار المعارف بمصر.

ديراني، محمد عيد (١٩٩٢): مصادر التوتر النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرتي التربية والتعليم الأولى والثانية في محافظة عمان، دراسات، المجلد التاسع عشر، عدد ٢ نيسان أبريل ١٩٩٢، تصدر عن عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية-عمان.

ديورانت، ويل (١٩٧٢): قصة الفلسفة، بيروت، مكتبة المعارف، الطبعة الثانية.

ذوابي، مروان أحمد مصطفى (١٩٩٨): الاتجاهات نحو الحاسوب وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، أبو ديس.

الرويضان، عاطف عبد الله (١٩٩٤): اتجاهات طلاب وخريجي كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية نحو مجالات العمل المختلفة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

السعيد، سعيد محمد (١٩٩٠): أثر تدريس مقرر مبادئ التدريس بكلية التربية بعين شمس وبالعريش على أداء طلاب السنة الثالثة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الأول، آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها، المجلد الثاني، ص ٤٣١.

سويف، مصطفى (١٩٧٥): مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، الطبعة الرابعة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، محمد توفيق، وآخرون (١٩٧٠): بحوث في علم النفس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ص ٩٦-٩٧.

شرابي، هشام (١٩٨٠): مقدمات لدراسة المجتمع العربي. الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة. ص ٨٥.

شكارنة، عبد الله (١٩٩٦): ظاهرة الإيذاء، في ظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها، وقائع المؤتمر الخامس، ص ٥٢-٥٧.

شهلا، جورج (١٩٦٥): الموجز في تاريخ التربية، مكتبة راس بيروت، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى ص ٣٣٥.

الشيخ سليمان، وسلامة (١٩٨٢): اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب، حويله كلية الشريعة، العدد ١.

صبري، عكرمة سعيد (١٩٩٦): موقف الإسلام من العنف والعقاب البدني، في وقائع المؤتمر الخامس، ظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها، ص ٤٠-٤٤.

صلاح، منذر (١٩٩٤): مجلة شؤون تربوية، رقم ٧، وقائع المؤتمر السنوي الثالث، دور التربية في تعزيز الديمقراطية، القدس، ص ٣-٦.

الطهطاوي، رفاعه رافع (١٨٠١-١٨٧٣): المرشد الأمين، المقدمة، الفصل الأول.

عاشور، مصطفى (١٩٨٦): دراسة وتحقيق في: تعليم المتعلم وطرق التعلم، لبرهان الدين الزرنوجي، القاهرة، مكتبة القرآن.

عاقل، فاخر (١٩٦٨): معالم التربية، الطبعة الثانية، بيروت ١٩٦٨.

عاقل، فاخر (١٩٧٨)، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الرابعة، شباط.

عباد، عبد الرحمن (١٩٩٦): مفهوم العنف في الإسلام، في ظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها، وقائع المؤتمر الخامس، فلسطين، ص ٤٥-٥١.

عبد الدايم، عبد الله (١٩٥٩): تاريخ التربية، جامعة دمشق.

عبد السلام، زهران حامد (١٩٧٤): علم النفس الاجتماعي، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة - مصر، ص ١٤٤.

عبد الله، سامي محمود والسويدي، وضحي علي (١٩٩٢): اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام نحو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس. مجلة التربية، العدد ١٠٢، ص ٢١، قطر.

العبودي، عباس (١٩٩٤): تاريخ القانون، جامعة الموصل-العراق.

عساف، عبد محمد (١٩٩٦): مصادر الإجهاد أو الضغط النفسي لدى مدرسي الجامعات في الوطن المحتل الضفة الغربية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث عدد ١٠، ص ٣٠-٥٧.

عطار، أحمد عبد الغفور (١٩٧٩): تحقيق في: الصباح، تاج اللغة وصحاح العربية لإسماعيل بن حماد الجوهري، ج ٦، ص ٢٢٢٥.

علاوي، محمد حسن (١٩٩٢): علم النفس الرياضي، دار المعارف-القاهرة، الطبعة الخامسة، ص ٢٢٠-٢٢١.

عمارة، محمد (١٩٧٣): الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوي.

عودة، أحمد سليمان، وملكاوي ، فتحي حسن (١٩٩٢): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة الكتاني، الأردن-اربد، ص ١٦٨.

عيسوي، عبد الرحمن محمد (بدون تاريخ): علم النفس ومشكلات الفرد.

عيوش، د. ذياب (١٩٩٦)، دور العائلة في منع العنف داخل المدرسة، في ظاهرة العنف في المدارس، وسبل الوقاية منها، ص ٦٤-٦٨.

الغبره، نبيه (١٩٧٨): المشكلات السلوكية عند الأطفال، دمشق-المكتب الإسلامي، ص ٦٥.

الغزالي، أبو حامد المتوفى (٥٠٥هـ) - إحياء علوم الدين، الجزء الأول، ص ١١، دار الرشاد الحديثة.

قمحاوي، ماهر محمد زكي عبد السلام (١٩٩٥): علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

كبة، جوزيف وآخرون (١٩٦٣): أسس التربية وعلم النفس في المدرسة الابتدائية، مكتبة الشرق، حلب.

مرسي، محمد منير (١٩٩٢) (١): المعلم في التربية الإسلامية، التربية، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة عدد ١٠٠، ص ١٢٨-١٣٢.

مرسي، محمد منير (١٩٩٢) (٢): مقالة بعنوان: فلسفة التربية والمدارس الفلسفية العامة، مجلة التربية، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، عدد ١٠٠، ص ١٢٠-١٢٧.

مروه، حسين (١٩٧٩): النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية، المجلد الثاني، ١٩٧٩.

مشنوق، عبد الله، (بدون تاريخ): تاريخ التربية الحديث، مكتبة الاستقلال، عمان،
الطبعة الثالثة.

مونتاغيو، آشلي (١٩٥٩): كيف نساعد الأطفال على تنمية قيمهم الخلقية، ترجمة
سامي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

النشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥): علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، مؤسسة
الرسالة-بيروت، ص ٩-١٣.

نشوان، يعقوب حسين (١٩٩٦): اتجاهات طلبة جامعة صنعاء، بكلية العلوم
والتربية نحو أهمية العلم، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، غزة، العدد
السابع، ٩-١٣.

نصار، حسين (١٩٨٣): دراسات حول طه حسين، دار اقرأ، بيروت-لبنان،
الطبعة الثانية، ص ١٥-١٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ausuble, D.P. (1968): Educational Psychology: A Cognitive View, N.Y. Holt, Rinehart, Winston.

Azar, S.J. & Rohrbeck, C.A. (1986). Child abuse and unrealistic: Further Validation of The Parent opinion Questionnaire. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54, 817-868.

Barrish, B. (1996): The Relationship of Remembered Parental Physical Punishment to Adolescent Self-Concept. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.

Belsky, J. (1993): Etiology of child maltreatment: a development-ecological analysis, Psychological Bulletin, 114, PP 413-434.

Brooks-Klein, Valerie (1995): Validation of the beacher variance inventory (Revised) and its relationship to the survey of attitudes toward children. Corporal, Punishment, Discipline. Dissertation Abstracts International, A. 65, PP 2169.

Chance, P. (1977): Learning and Behavior, California: wordsworth publishing Co., 3-52.

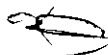
Charlop, Marjorie-H.; Sheey-Nancy (1981): Styles of Child Discipline: A Survey of Attitudes and Behavior. ERIC, ED11226.

Cryan, J. (1987): The banning of corporal punishment. Position paper of The Association For Childhood Education International. Toledo, Ohio.

Daro, Deborah & Gelles, - R. 1992, Public a Attitudes and Behaviors with Respect to Child Abuse Prevention 1987-1991, ERIC, ED 337938.

Dobson, J. (1992): the new dare discipline. Illinois, Tyndale House.

Friedman, R. H. and Hyman, I. A. (1979). Corporal Punishment in the School: A descriptive survey of State regulations. In: I.A Hyman & J. H. Wise, eds. Corporal Punishment in American Education, Philadelphia Temple University Press.



Garbarino, J. (1977). The price of privacy: An analysis of the social dynamics of child abuse. Child Welfare, 56, 565-575.

Grasmick, H., Morgan, C., & Kennedy, M. (1992): Support for Corporal Punishment in Schools. A Comparison of the Effects of Socioeconomic Status and Religion. Social Science Quarterly, 77, 177-187.

Graziano, A., & Namaste, K. (1990). Parental use of physical force in child discipline: a survey of 679 college students. Journal of Interpersonal Violence, 9, 449-463.

Greven, P. (1990): Spare the rod: the religious roots of punishment and the psychological impact of child abuse. New York: Alfred A. Knopf.

Holloway, S.D. Gorman, K.S. & Fuller, B. (1998). Child rearing beliefs within diverse social structures: Mothers and day-care providers in Mexico. International Journal of Psychology, 23, 303-317.

Hyman, I. (1990). Reading, writing & the hickory stick. Lexington MA: Lexington Books.

Jambor,-Tom, (1984): Classroom management and Discipline, without corporal punishment, in Norwegian Elementary Schools. ERIC. ED252295.

Kaplan, J. (1995): Psychologists' attitudes toward corporal punishment. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.

Kelly,- Patrick-C.; and others (1985). A survey of parental opinions on corporal punishment in schools. Journal of developmental and behavioral Pediatrics, V6, No. 3, PP 143-145 Jan 1985.

Kens, S. (1992) Shogun's Ghost: The Dark side of Japanese Education, ERIC, ED 335742.

Larezeler, R. E. (1994): Empirically Justified Used of Spanking: Toward Discriminating View of corporal punishment. Journal of Psychology & Theology.

Manning, J., Discipline in the good old days, in: I.A. Hyman & J.H Wise, Eds., Corporal punishment in American Education, Philadelphia: Temple University Press, 1979, 50-61.

McEvoy, A. (1990): Child abuse law and school policy. Education & Urban Society, 22, 247-257.

Mitchell, Harold Robers (1997): Effect of the Nurturing Program in the Schools (Parenting, Children, Behavior mangement. Unpublished Dissertation. University of Virginia.

Obsorne, Andrew Robert (1996): Religious Leaders' reports of their attitudes and behavior regarding physical punishment, Unpublished Dissertation, Temple University.

Petry, J. (1984): Student discipline in Colonial America. Paper presented the American educational studies association, San Francisco, CA.

Reynolds,-Christopher-J.; and others (1990): Attitudes and practices of public school elementary principals toward corporal punishment in Arizona. ERIC, ED325983.

School & ken (1990): Shogun's Ghost The Dark Side Of Japanese Education, ERIC, ED335742.

Skinner, B.F., Corporal punishment in the schools, In: I.A. Hyman & J.H Wise, Eds., Corporal punishment in: American Education, Philadelphia: Temple University Press, 1979, 342-348.

Straus, M. A. (1994): Beating the devil out of them: corporal punishment in American families. New York, NY: Lexington Books.

Trickett, P.K., & susman (1988). Parental perceptions of child-rearing practices in physically abusive and non abusive families. Developmental Psychology, 24, 270-276.

Trumbull, D. A. (1995): Disciplinary spanking by parents. Proceedings Academy of pediatrics.

Tylor, K. (1987): Blessing the house: moral motherhood and the suppression of physical punishment. Journal of psychohistory, 15, 431-454.

Verdugo, Victor Coral, Armenta, M.F., Romero, M., & Munoz, A. (1995): Validity of a Scale Measuring Beliefs Regarding the "Positive" Effects of Punishing Children: A study of Mexican mothers. *Child Abuse and Neglect*, Vol. 19, No. 6. pp. 669-679.

Walters, G.C. & Grausec, J.E. (1977): Punishment, San Francisco: freeman Company.

الملاحق

ملحق (١)

هيئة المحكمين:

١. د. أحمد فهم جبر.
٢. د. حسني المصري.
٣. د. وائل القاضي.
٤. د. فواز عقل.
٥. د. غسان الحلو.
٦. د. شحادة عبده.
٧. د. عبد عساف.
٨. د. محمد العملة.
٩. د. محمود الشخشير.
١٠. د. عماد عبد الحق.

ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

المعلم/ة الفاضل/ة

نضع أمامكم استبانة لقياس اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية. ونظراً لأهمية الموضوع أرجو تعبئة الاستبانة مساهمة منكم في تشجيع البحث العلمي. ونطمئنكم بأنه لن يتم أي استخدام لهذه الاستبانة لغير الأغراض العلمية. شاكرًا لكم تعاونكم.

الباحث

برهان السعدي

أولاً: البيانات الشخصية:

المحافظة:

ضع علامة (X) في المربع المناسب:

١. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

٢. المؤهل العلمي:

☐ أقل من بكالوريوس ☐ بكالوريوس فأكثر

٣. الخبرة:

☐ ٥ سنوات فما دون ☐ ٦-١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات

٤. مكان المدرسة: ☐ مدينة ☐ قرية

٥. الحالة الاجتماعية: ☐ أعزب ☐ متزوج

٦. المادة التي تدرسها:

ثانيا: مقياس الاتجاه نحو العقاب البدني: يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب

وفق ما تراه مناسبا:

* كلمة طالب حيثما وردت تعني طالبا أو طالبة.

رقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	أعارض	أعارض بشدة
١	يمارس المعلم العقاب البدني لقناعات فكرية.					
٢	العقاب البدني مباح دينيا كوسيلة تربوية.					
٣	المعلم الذي يمارس العقاب البدني داخل المدرسة يمارسه لأنه متوتر نفسيا.					
٤	العقاب البدني يظهر الطالب بمظهر ضعيف أمام زملائه.					
٥	العقاب البدني يظهر الطالب بمظهر المنبوذ اجتماعيا أمام زملائه.					
٦	العقاب البدني يضعف شخصية الطالب.					
٧	أشعر بالارتياح إذا لم أمارس العقاب البدني.					
٨	العقاب البدني يجعل سلوكيات الطالب متناقضة داخل المدرسة.					
٩	يجب استخدام العقاب البدني بحق الطلبة الذين يمارسون سلوكيات خاطئة.					
١٠	المعلم يمارس العقاب البدني داخل الصف نتيجة عجزه عن ضبط الطالب أو الصف بغير هذه الوسيلة.					
١١	يحترم الطلبة المعلمين الذين يمارسون العقاب البدني.					
١٢	تعزز العقوبة البدنية سلوكيات سلبية لدى الطالب.					
١٣	العقاب البدني أحد أسباب تسرب الطلبة من المدارس.					
١٤	فشل المعلم في حياته الاجتماعية يدفعه لممارسة العقاب البدني.					
١٥	المعلم الذي يعيش حياة صعبة داخل أسرته يمارس العقاب البدني.					
١٦	الوضع الاقتصادي الصعب للمعلم يجعل المعلم يميل لأسلوب العقاب البدني، ويجعله انفعاليا داخل المدرسة.					
١٧	العقاب البدني يردع الطلبة الآخرين عن ممارسة سلوكيات خاطئة.					
١٨	العقاب البدني يشجع الطلبة على القيام بممارسات إيجابية.					

رقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	أعارض	أعارض بشدة
١٩	زيادة أعداد الطلبة في حجرة الصف تعتبر عاملا ضاغطا يدفع المعلم إلى ممارسة العقاب البدني.					
٢٠	يؤدي العقاب البدني في المدرسة إلى خلق اتجاهات عدوانية لدى الطلبة.					
٢١	استخدام العقاب البدني في المدارس يقلل من مشاكل النظام.					
٢٢	العقاب البدني يردع الطالب عن تكرار السلوك الذي عوقب عليه.					
٢٣	العقاب البدني يعيق نمو الضبط الداخلي عند الطلبة.					
٢٤	على وزارة التربية والتعليم السماح باستخدام العقاب البدني في المدارس.					
٢٥	الطالب الذي يعاقب بدنيا يعتبر بطلا في عيون زملائه.					
٢٦	العقاب البدني المستخدم في المدارس يغضب أولياء الأمور.					
٢٧	الضرر المتوقع من العقاب البدني أكثر من الفائدة المرجوة.					
٢٨	الطلبة الذين يعاقبون بدنيا يحملون كراهية للمعلم الذي يعاقبهم، والمادة التي يدرسها.					
٢٩	يسيء المعلمون استخدام العقاب البدني.					
٣٠	يجب أن يحاسب المعلم الذي يسبب الأذى للطلبة نتيجة استخدام العقاب البدني.					
٣١	من غير المرغوب فيه استخدام العقاب البدني أمام بقية الطلبة مهما كان السبب.					
٣٢	يجب أن لا يسمح لأي معلم بأن يوقع العقاب البدني بحق أي طالب مهما كان السبب					
٣٣	العقاب البدني يعرف الطلبة بيد من تكون السلطة في المدرسة					
٣٤	يكون العقاب البدني مقبولا كآخر وسيلة يمكن استخدامها عند فشل بقية الوسائل التربوية.					
٣٥	لا يمكن أن أعاقب أي تلميذ عقابا بدنيا.					
٣٦	العقاب البدني يساعد في تقوية شخصية المعلم أمام الطلبة داخل حجرة الصف.					

رقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	أعارض	أعارض بشدة
٣	يجب استخدام العقاب البدني بحق الطلبة ضعيفي التحصيل الدراسي.					
٣	لا أشعر بخرج عند معاقبة أي طالب يستحق العقاب.					
٣	أشعر بخرج عند معاقبة الطالب إذا بلغ مرحلة الشباب.					
٤	أشعر بخرج عند معاقبة الطالب الذي يبذل جهدا ولكن لا يحرز علامة النجاح.					
٤	أشعر بخرج عند ممارسة العقاب البدني بحق الطالب المريض.					
٤	أشعر بخرج عند معاقبة طالب بدنيا إذا كانت هناك مشاكل بين أسرته وأسرته.					
٤	أشعر بخرج في ممارسة العقاب البدني بحق طالب سلوكه سيئ حتى في بيته.					
٤	أرى أن هبتي كمعلم تضيع إذا لم استخدم العقاب البدني.					
٤	أشعر بنشوة خلال ممارستي للعقاب البدني.					
٤	العقاب البدني يزيد من التحصيل الدراسي لدى الطالب.					
٤	عدم كفاية الفترة الزمنية للحصة يشكل دافعا لاستخدام المعلم العقاب البدني.					
٤	المدرس الذي لا يستخدم الوسائل التعليمية في الصف يستخدم أسلوب العقاب البدني أكثر من المعلم الذي يستخدمها.					
٤	إشراك المعلم للطلاب في مناقشة الدرس والاهتمام بهم يقلل من استخدامه للعقاب البدني.					
٥	عندما أعاقب طالبا أتذكر كيف عوقبت عندما كنت في المدرسة.					

ثالثاً: بين يديك ١٥ أسلوباً من أساليب العقاب البدني، رتب هذه الأساليب (١-١٥) تبعا لأولوية استخدامها لها.

مثال: إذا اعتبرت أن الضرب على رؤوس الأصابع، هو أكثر أسلوب استخدامه وله الأولوية عندي أضع له رقم ١ في الخانة المقابلة وهكذا إلى أن اصل إلى الأسلوب الأخير.

الرقم	أسلوب أو شكل العقاب البدني	ترتيبه حسب أولوية استخدامه له
١	الضرب بالعصا على الكفين.	
٢	الضرب بالعصا على ظهر اليدين.	
٣	الضرب بالعصا على المؤخرة.	
٤	الضرب بالعصا على القدمين (فلقة).	
٥	الضرب باليد على الوجه (صفع).	
٦	الضرب بقبضة اليد على الرأس.	
٧	الضرب بقبضة اليد على أجزاء أخرى من الجسم.	
٨	شد الشعر.	
٩	فرك الأذن.	
١٠	الركل بالقدم.	
١١	الضرب بأداة حادة.	
١٢	الضرب على رؤوس الأصابع.	
١٣	الوقوف في الصف ورفع اليدين.	
١٤	الضرب بحافة الكف على البطن والخاصرة.	
١٥	لي اليدين.	

رابعا: بين يديك ٢١ بديلا للعقاب البدني، رتب هذه البدائل من (١-٢١) تبعا لأولوية استخدامك لها.

مثال: إذا كنت ترى أن البديل (إعطاء واجبات يومية) هو البديل الأول فعليك أن تضع رقم ١ في الخانة المقابلة وهكذا.

الرقم	البدائل	ترتيبها حسب أولويات استخدامك لها
١	خصم علامات.	
٢	تكليف الطالب بالقيام بمهمات إضافية.	
٣	طرده الطالب من الصف.	
٤	حرمان الطالب من الأنشطة المحببة له (فن، رياضة، ... الخ).	
٥	نقل تأديبي.	
٦	حجز الطالب في الصف بعد مغادرة زملائه.	
٧	الإهمال.	
٨	عدم التعزيز.	
٩	التوبيخ أمام الصف.	
١٠	مراجعة الطالب على انفراد وإفهامه مسلكه الخاطيء.	
١١	إرسال الطالب إلى مدير المدرسة.	
١٢	الحرمان من الاستراحة.	
١٣	إرسال الطالب للمرشد النفسي.	
١٤	إعطاء واجبات بيته.	
١٥	دورات توعية عن السلوك الحسن والسيئ للتلاميذ.	
١٦	دورات تدريبية للمعلمين عن المشكلات الصفية.	
١٧	الاتصال بأهل الطالب وإبلاغهم عن مخالفته.	
١٨	تنمية الأسلوب الديمقراطي داخل الصف.	
١٩	تنمية الشخصية القيادية للطلبة.	
٢٠	إشراك الطلبة في حل مشكلات سلوكية عند الزملاء.	
٢١	إعداد مسرحيات تقوم بتشخيص حالات سلوكية وإظهار مخاطرها وكيفية حلها.	

خامساً: بين يديك ١١ فائدة متوقعة للعقاب البدني، رتب هذه الفوائد من (١) - (١١) تبعا لأولويتها:

الرقم	الفوائد المتوقعة من العقاب البدني	الترتيب حسب الأولوية من وجهة نظرك
١	احترام التلميذ للمعلم.	
٢	الالتزام بالنظام المدرسي.	
٣	ردع الطلبة اللامبالين.	
٤	شعور الطلبة بالمسؤولية.	
٥	قيام الطلبة بواجبهم المدرسي.	
٦	يسهل سير العملية التربوية.	
٧	يمنع انحراف الطلبة.	
٨	يصحح المسلكيات الخاطئة للطلبة.	
٩	عدم التماذي بالخطأ.	
١٠	الابتعاد عن الأخطاء السلوكية الكبيرة أو الخطيرة.	
١١	خلق المواطن الصالح.	

سادسا: بين يدك ١٣ ضررا متوقعا حدوثه نتيجة العقاب البدني، رتب هذه الأضرار من (١-١٣) تبعا لدرجة الضرر الناجم:

الرقم	الأضرار الناجمة عن العقاب البدني	ترتيب الأضرار الناجمة تبعا لدرجة الضرر من وجهة نظرك
١	تولد عقد نفسية عند الطلبة.	
٢	كراهية الطلبة للمدرسة والدراسة.	
٣	ترك المدرسة والحرمان من التعليم.	
٤	التسبب في جروح أو عاهات دائمة وربما في الموت.	
٥	حدوث مشاكل بين الأهل والمعلم.	
٦	الشعور بان المدرسة هي سجن مما يؤدي إلى الملل وعدم الانتباه إلى المعلم.	
٧	خلق حالة إحباط عند الطلبة تسيء إلى العلاقة بين الطالب والمعلم وتزيد الأحقاد والكراهية بينهما.	
٨	يتعود الطالب الحالة العدوانية في التنفيس عن نفسه.	
٩	يؤدي إلى تعطيل الحواس أو موتها أحيانا.	
١٠	الإنطوائية.	
١١	تعلم الكذب والخديعة والمكر.	
١٢	تخلق حالة استهتار لدى الطالب وتزيد من عناده وبلادته.	
١٣	إتلاف أملاك المدرسة كردة فعل.	



الرقم : ٩٨/دع ص/٨٦

التاريخ : ١٩٩٨/٣/٢٦ م

معالي وزير التربية والتعليم المحترم
وزارة التربية والتعليم / رام الله

تسهيل مهمة للطالب برهان حسين عبد الرحيم السعدي رقم التسجيل (٩٥٤٩٤٧١)

الطالب المذكور اعلاه هو احد طلبة الماجستير في كلية التربية / تخصص ادارة تربوية بجامعة النجاح الوطنية وهو الآن بصدد اجراء دراسة تهدف الى معرفة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الاساسية نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية (طولكرم، نابلس، قلقيلية، جنين، سلفيت). لذا نرجو التكرم بمساعدته على انجاز هذا العمل التربوي في توزيع الاستبانة المرفقة الى المعلمين والمعلمات في محافظات شمال الضفة الغربية .

وتفضلوا بقبول الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د. علي زيدان



نسخة : الملف



رقم: ٤١/٤١ / 1813

تاريخ: 1998/3/28م

توافق: 1418/11/30هـ

مضرة أ. د. علي زيدان المحترم

معيد كلية الدراسات العليا - جامعة النجاح الوطنية - نابلس

جبة طبية وبعد ...

الموضوع: الطالب برهان حسين عبد الرحيم السعدي

الإشارة: كتابكم رقم 186 / دع ص/ 98

المؤرخ 26 / 1 / 1998م

أوافق على قيام الطالب المذكور أعلاه، بإجراء دراسته التي تهدف إلى معرفة اتجاهات معلمي ومعلمات
مرحلة الأساسية نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة، وتوزيع استبانته على معلمي ومعلمات هذه المرحلة،
ذلك بعد التشييق المسبق مع مديري التربية.

مع الاحترام ...

/ وزير التربية والتعليم

مدير عام التعليم العام

أ. وليد الزاغة



السادة مديري التربية والتعليم / (نابلس، قلقيلية، جنين، سافيت) المحترمين

رجاء تسهيل مهمته

المرفق.

ق. أ.



٢٨٨٧/١٢٠٠/٣٢
١٤١٨/١٣/٢٨
١٩٩٨/٤/٢٥

ي ومديرات المدارس المحترمين
التحية ،

الموضوع : الطالب برهان حسين عبد الرحيم السعدي / جامعة النجاح الوطنية

وفق معالي وزير التربية والتعليم في كتابه رقم وت/٤٧/٤/١٨١٣ بتاريخ ٢٨/٣/١٩٩٨ م ، على قيام
المذكور أعلاه باجراءدراسته التي تهدف الى معرفة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الاساسية نحو
البدني في مدارسكم ، وتوزيع استبانة على معلمي ومعلمات هذه المرحلة .

فأرجو تسهيل مهمته

مع الاحترام

مديرة التربية والتعليم

ريما زيد الكيلاني

المدارس المعنية :

الى كم عرضي السيد

ابن الهميم

مست دكتور المنين

ذ / عز الدين

د / عز الدين

ذ / عز الدين

ن / عز الدين

ن / الحاج عز الدين

ن / بيت دهن

ن / عز الدين

ن / عز الدين

Abstract

Attitudes of Primary School Teachers Toward Physical Punishment in West Bank Northern District Schools

By Burhan Hussain Abdel Rahim Al- Sa'adi

Supervisor: Dr. Abdel Naser Qadumi

This study aimed at identifying primary school teachers' attitudes towards physical punishment in West Bank northern district schools and the effect of gender, marital status, academic qualification, position, experience, and academic subject variables on these attitudes.

This descriptive study includes some analytical aspects and also aims at obtaining some data on the use of physical punishment in terms of its types, in Palestinian schools in the northern districts of the West Bank. The study subjects included all teachers in primary schools in Tulkarm, Nablus, Qalqilya, Jenin and Salfit. The total number was 3,624.

Of these, 1923 were males and 1701 were females. The subjects were distributed among villages and cities. In cities, the number of teachers, males and females, was 612 and 717 respectively. In villages the number of teachers, males and females, was 1311 and 984 respectively. A stratified randomly chosen sample consisted of 500 teachers of both sexes distributed among the aforementioned study variables. The instrument of the study which is composed of many parts have been used to measure the Attitudes Towards Physical Punishment, Means used in Physical punishment, Alternatives for Physical Punishment and Benefits and Harms of Physical Punishment.

The score means were obtained on Scale of Attitudes toward Physical Punishment depending on the study variables. The Independent T-Test and The One-Way Analysis of Variance, were used to show the extent of the presence of statistically significant differences that may be attributed to experience in teaching. Pertaining to the identification of forms of physical punishment, alternatives used, and order of advantages

and disadvantages, the researcher used the scale of order and the order of each one of these.

The study findings showed that overall attitudes toward physical punishment amounted to 73%. That is to say, primary school teachers' overall attitude toward physical punishment was positive. Moreover, the results showed that there were statistically significant differences at $\alpha = 0.05$, depending on sex and marital status variables in favor of males and married teachers, who participated in the study sample, on attitude toward physical punishment. However, findings showed no statistically significant differences on other variables of the study.

Pertaining to types of punishment used, the findings showed that paddling was the most common followed by spanking, ear pulling and slapping. The findings showed that the most common alternatives for physical punishment were sending the student to school principal, assigning additional tasks for the student to carry out, checking with the student individually and making him understand his wrong behavior, and sending him to a psychological counselor and giving him minus grades.

The study findings also revealed some of the salient advantages and disadvantages of physical punishment and extent of the danger of detrimental effects of physical punishment. The advantages of physical punishment have a limited influence and only pertinent to matters related to classroom management and discipline.

Recommendations

- 1- Teachers should refrain from using physical punishment in cases of tension, because its consequences are detrimental. Teachers should also be careful not to cause physical weakness or social withdrawal to the student.
- 2- Teachers should realize that physical punishment represents a reason for students' drop-out from schools. It also reinforces negative behaviors among punished students.
- 3- School teachers must search for alternatives to physical punishment to minimize problems of discipline, taking in consideration the danger of physical punishment and its role in impeding growth of internal discipline among students.
- 4- Holding training courses and seminars to allow teachers to acquire management skills and develop their potentials to face problems of discipline in classrooms. These functions will also develop their knowledge and ability to come up with alternatives for physical punishment.