

إتجاهات المعلمين في الكلية التربوية المفتوحة نحو العقاب المدرسي
Attitudes of Teachers at the Open Educational College
Towards School Punishment

الباحث

م د خالد كاطع فليح

Dr. Khalid Kati' Faleh

١٤٤٦هـ ٢٠٢٥م

الملخص

يهدف البحث إلى تعرف اتجاهات المعلمين في الكلية التربوية المفتوحة، نحو العقاب المدرسي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الكلية التربوية المفتوحة، إذ بلغ عددهم (١٠٦١) معلماً ومعلمة، وتم اختيار (١٠٠) معلم ومعلمة عينة للبحث بالطريقة العشوائية المتناسبة، وتم اعتماد مقياس الحارثي (١٩٩١) لقياس اتجاهات المعلمين بعد أن تم استخراج صدقه وثباته، وباستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة ثم تحليل بيانات الدراسة، وقد أظهرت النتائج:

- ١- اتجاهات المعلمين في الكلية التربوية المفتوحة نحو العقاب المدرسي سلبي .
 - ٢- أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو العقاب المدرسي لصالح الذكور .
 - ٣- لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين الدارسين في الأقسام العلمية والأدبية نحو العقاب المدرسي .
- الكلمات المفتاحية:** الاتجاهات، المعلمين، العقاب المدرسي

Abstract

The research aims to know the attitudes of teachers in the Open College of Education towards school punishment. The study population consisted of all the teachers of the Open College of Education, as they numbered (1061) male and female teachers, and (100) male and female teachers were selected as a sample for the research in a random and proportional manner. Al-Harthi scale (1991) was adopted to measure teachers' attitudes after its validity and reliability were extracted, using appropriate statistical methods and then analyzing the study data. The results showed: 1- Teachers' attitudes in the Open College of Education towards school punishment are negative. 2- The results showed statistically significant differences in teachers' attitudes towards school punishment in favor of males. 3- The results did not show statistically significant differences in the attitudes of teachers studying in the scientific and literary departments towards school punishment.

Keywords: attitudes, teachers, school punishmen

مشكلة الدراسة:

يدور نقاش بين المربين بشأن استخدام العقاب وتختلف وجهات نظرهم حوله، إذ إن كثيراً ما يرتبط العقاب المدرسي بأشكاله المتعددة بالضبط المدرسي الذي يعد أهم عناصر الإدارة الصفية، فإذا تمكن المعلم من إدارة صفه وحفظ النظام فيه باقتدار، يعد من مؤشرات نجاحه، فالمشكلة المتعلقة بالضبط المدرسي من أهم مصادر القلق والتوتر النفسي للمعلمين، ومن أكثر القضايا التربوية صعوبة واستعصاء على الحل (أبو صباح، ١٩٩٧: ٣).

إن أصحاب الاتجاه من المربين الذين يؤيدون استخدام عقاب التلميذ الذي يعبث بالنظام داخل الصف ويزعج الآخرين، ويسهم في نشر مظاهر العدوان، ويعطل سير العملية التعليمية، ويمنع تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها المدرسة، ومن مؤيدي هذا الاتجاه منتسوري التي رأت أنه إذا كان الضرر لا يزول إلا بإخراج التلميذ، فيمكن إخراجها وعزله. فالمعلم يلجأ إلى ما يراه مناسباً من الأساليب العقابية لمعالجة هذه المشكلة والتغلب عليها (الاهواني، ١٩٧٥: ٨)، إذ يعتقد أن العقاب يمثل الوسيلة الأسرع لتغيير السلوك، ويعلم التلاميذ لا يجوز لهم خرق النظام ومخالفة القوانين، ويعطي نتائج سريعة ولا سيما في المدارس التي تطبق العقاب، يعرف التلميذ بشكل واضح نتائج سلوكه ويساعده على التمييز بين ما هو مقبول وما هو مرفوض (السورطي، ٢٠٠٣: ١٨٨).

وفي المقابل هناك اتجاه آخر يرى ضرورة عدم استخدام العقاب مع التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، وقد أشار إليهم أبو حطب (١٩٨٠)، إذ بين أنهم يقللون من قيمة العقاب، والسبب يعود إلى ما ساد علم النفس التربوي من دراسات وأبحاث نظرية بشأن هذه المشكلة، فقد أشار العالم أوزيل إلى اعتماد التعزيز الإيجابي في التربية ورفض العقاب، في حين يرى سكر أن التعزيز الإيجابي هو الحل الأمثل لمشكلات التعليم (أبو حطب، ١٩٨٠: ١٢).

إن الذين يرفضون استخدام العقاب بأشكاله المتعددة يوضحون سلبياته، منها: يقود إلى الانسحاب والهروب من المواقف العقابية كلما أتاحت الفرصة لذلك، وتقليد التلاميذ لأسلوب المعلم الذي يعاقبهم واستخدامه ضد الآخرين، ويسبب حالات انفعالية سلبية لدى التلميذ مثل البكاء والصراخ، ويضعف العلاقات الاجتماعية بين المعلمين وتلاميذهم، ويكبت السلوك السلبي ولا يلغيه، كما يدفع بعض التلاميذ إلى الانتحار أو التهديد به والإحباط ومقاومة الذهاب إلى المدرسة، ويسبب العناد الذي يؤدي إلى تعزيز السلوك السلبي لديهم، كما يضعف التعلم ويقلل من فاعليته، ويولد اتجاهات سلبية نحوه، كما لا يسهم في تحمل المسؤولية لدى التلميذ المعاقب، ولا يقلل الرغبة لدى التلاميذ في اللجوء إلى سوء السلوك (السورطي، ٢٠٠٣: ١٨٩).

ويرى الباحث أنه مع اتجاه منع العقاب ضد التلاميذ لسلبياته المتعددة، وازدياد الشكوى من أغلب أولياء أمور التلاميذ الذين يؤكدون استمرار بعض المعلمين في استخدام العقاب بأشكاله المتعددة بدافع الحرص عليهم ودفعهم إلى إكمال واجباتهم الصفية واللاصفية، وفي الواقع يعد ذلك مخالفة صريحة للتعليمات والأنظمة المدرسية التي تنظم علاقة المعلمين بتلاميذهم، وإن العقاب يتنافى مع رسالة المعلم الإنسانية التي تؤكد بأن يكون المعلم موجهاً ومرشداً ومساعداً على النمو السليم للمتعلم في جوانب شخصيته المتعددة (العقلية والنفسية والاجتماعية)، وصيانة كرامة التلاميذ وتقدير ظروفهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وتهيئة جوانب الاطمئنان النفسي لهم.

ونظراً لكون السلوك يتحدد أساساً بالاتجاهات التي توجهه، فإن تعديله يتطلب التعرف على الاتجاهات أولاً، لذا تأتي هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على اتجاهات المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة نحو العقاب المدرسي، ومن ذلك تم تحديد مشكلة الدراسة في محاولتها للإجابة على السؤال الآتي:

ما اتجاهات المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة نحو العقاب المدرسي في

المرحلة الابتدائية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة بالآتي:

أولاً - الأهمية النظرية:

١- أهمية دور المعلم في العلم والمعرفة، وهو الأنموذج الأمثل للمتعلمين، لذا عليه أن يكون قادراً على أداء مهمته بالشكل السليم، وتجنب الآثار السلبية للعقاب أثناء تعامله مع التلاميذ، ولا سيما تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- إفادة وزارة التربية عن طريق الاطلاع على نتائج هذه الدراسة ووجهات نظر معلمهم نحوها، ومن الممكن أن تكون بداية لنهاية ظاهرة العقاب بأشكاله المتعددة في التعليمات التي تصدرها إن وجد.

٣- تسلط هذه الدراسة الضوء على اتجاهات المعلمين من جدوى استخدام العقاب أو عدم استخدامه، ولكل منهم رأيه ومبرراته.

٤- تعد الاتجاهات ذات أهمية كبيرة في تحديد سلوك الأفراد والجماعات، ولاسيما أنها مكتسبة ويمكن تغييرها وتعديلها، مع الأخذ بعين الاعتبار واقع المعلمين نحو العقاب بأشكاله المتعددة إذا كانت ضرورة لذلك.

٥- تساعد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية على القيام بالدراسات المستقبلية في مجال استخدام العقاب بالمرحلة الابتدائية.

٦- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد المعلمين في كليات التربية الأساسية والكلية التربوية المفتوحة في أثناء الخدمة وقبلها عن طريق تزويدهم بالمعلومات الموضوعية عن اتجاهات معلمهم نحو العقاب المدرسي.

٧- تبصر المعلمين بالعقاب كممارسة خاطئة يستخدمها بعضهم، بهدف الحد من هذه الظاهرة.

ثانياً - الأهمية التطبيقية:

١- إفادة المعلمين بالتعرف على الأساليب التربوية المناسبة البديلة لتعديل السلوك كبديل للعقاب البدني والنفسي عن طريق الاطلاع على الجوانب النظرية للدراسة.

٢- تسليط الضوء على المشاكل النفسية والتربوية للمتعلمين جراء استخدام العقاب بأشكاله المتعددة من قبل المعلمين في أثناء استخدامهم هذا الأسلوب.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرف على مستوى درجة الاتجاه نحو العقاب المدرسي لدى المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة.

٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الاتجاه نحو العقاب المدرسي لدى المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة حسب متغير النوع (ذكور - إناث).

٣- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الاتجاه نحو العقاب المدرسي لدى المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة حسب التخصصات (علمي - إنساني).

فرضيات الدراسة:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة بالاتجاه والمتوسط الفرضي للمجتمع.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة في الاتجاه تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المعلمين في التخصصات العلمية ومتوسط درجات المعلمين في التخصصات الإنسانية في الاتجاه نحو العقاب المدرسي.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على عينة من المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة مركز الرصافة للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

تحديد المصطلحات:

يعرف الاتجاه لغة، الوجه الذي نقصده (فيلة والزكي، ٢٠٠٤: ٤٥). يعرفه زهران بأنه: نزعة فطرية ثابتة تجعل الإنسان يفكر ويشعر ويتصرف بطريقة إيجابية أو سلبية تجاه فرد أو مجموعة أو قضية اجتماعية بشكل ثابت، ولا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر (زهران، ب ت: ١٤١).

ويعرفه الشرايدة: مجموعة المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حالياً، وهذه الشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية (الشرايدة، ٢٠٠٨: ٦٣).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه هو مدى استعداد المعلمين في الكلية التربوية المفتوحة لممارسة العقاب تجاه التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ويتم ذلك عن طريق حساب الدرجة الكلية التي سيحصل عليها المعلم أو المعلمة على فقرات مقياس الاتجاه نحو العقاب المدرسي الذي أعد خصيصاً لهذه الدراسة.

جوانب نظرية ودراسات سابقة:

العقاب المدرسي:

يعرفه الدهشان: هو طريقة أو أسلوب يتبعه المعلم أو إدارة المدرسة لضبط السلوك غير الملائم أو المرفوض من قبل التلاميذ مما يؤدي إلى إحداث الألم والكدر لدى من يتعرضون له (الدهشان، ١٩٩١: ١٩٩).

ويعرفه نشواتي بأنه: الحادثة أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط، أو يحدف مثيرات مرغوب فيها (منفرات إيجابية) من السياق السلوكي، بحيث ينزع السلوك موضوع الاهتمام إلى الزوال (نشواتي، ١٩٩٦: ٢٩١).

ويعرفه الباحث إجرائياً: هو إيقاع ألم أو أذى من قبل المعلم تجاه المتعلم نتيجة حدوث السلوك غير المرغوب فيه وأن أي سلوك يصدر من المعلم فيه أذى جسدي مثل الضرب أو معنوي مثل التهديد أو وصف التلميذ بألفاظ غير لائقة يعد عقاباً.

المرحلة الابتدائية: هي المرحلة إلزامية في التعليم وتبدأ من عمر (٦) سنوات لغاية عمر (١٢) سنة، أي من الصف الأول ولغاية الصف السادس الابتدائي.

الاتجاهات:

يحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس التربوي، فالاتجاهات النفسية والاجتماعية من اهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية ومن دوافع السلوك التي تؤدي دوراً أساسياً في ضبط السلوك وتوجيهه.

ويعرف البورت Alport الاتجاه بأنه: حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، تكون ذات تأثير توجيهي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير الاستجابة (ديودار، ١٩٩٩: ٣٣٩).

وعرفه خضر بأنه: استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة، ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض أو الحياد (خضر، ٢٠٠٣: ١٤٧).

فالاتجاه لا بد أن يقع على امر محدد بذاته، وهو بذلك يختلف عن القيم Values التي تتعلق بأمور عامة وأشياء مجردة، مثل قيمة الصدق، الأمانة، الإخلاص، وتمثل الاتجاهات نظاماً متكاملًا من المعتقدات والمشاعر والميول ينمو في الفرد باستمرار نموه وتطوره، ويؤدي الإدراك دوراً مهماً في تحديد الأشياء التي يكون الإنسان اتجاهاته نحوها (السلمي، ت: ١١٩).

وظائف الاتجاهات النفسية والاجتماعية:

١. الوظيفة المعرفية:

وتعني أن الإنسان يحتاج إلى التعامل مع العالم المحيط به عن طريق بناء ثابت ومنتظم وذو معنى، وتعمل الاتجاهات على القيام بدور المعايير اللازمة لتأدية هذه الوظيفة حتى تسمح للفرد بتقييم جوانب العالم المختلفة التي يتعامل معها، ويمكن تغيير هذه الاتجاهات في حالة عجزها عن تأدية عملها.

٢. حماية الذات:

تعمل الاتجاهات في هذه الحالة على حماية الشخص حتى يظل غير واع بنزعاته غير المقبولة، وقد يعمل اتجاه معين على حماية الذات عن طريق استخدام وسائل الدفاع النفسية مثل الإسقاط، أو الاستبدال، أو الكبت وغيرها.

ويمكن تغيير مثل هذه الاتجاهات عن طريق استخدام بيئة سائدة مثلما يحدث في عمليات العلاج النفسي مما يجعل الشخص يستبصر بمساوئ الاتجاه.

٣. التعبير عن القيم:

ويلاحظ أحياناً يتبنى الشخص اتجاهاً معيناً للتعبير عن قيمة لتعزيز شعوره بالهوية مما يؤدي إلى تقوية الشعور بمفهوم الذات لدى الفرد.

٤. الاتجاهات كعامل مساعد:

بما أن الناس يميلون إلى كل ما يؤدي إلى مضاعفة المكافأة والثواب وتحاشي تلقي العقاب. فإن الاتجاهات القائمة بهذه الوظيفة تعمل على توجيه الشخص نحو وسائل التعزيز الإيجابية وتفادي وسائل التعزيز السلبية. ويمكن تغيير هذا الاتجاه عن طريق استبدال وسائل التعزيز الإيجابية بأخرى سلبية مما يفقد الاتجاه الأصلي أثره المساعد ويوقفه عن العمل (القذافي، ١٩٩١: ٣٩).

٥. وظيفة التأقلم: (وظيفة منفعية)

تساعد الفرد على التكيف والقدرة على استيعاب المتغيرات والتعامل معها، وتمكن هذه الوظيفة الفرد من تحقيق أهدافه المرغوبة وتجنب أهدافه غير المرغوبة عن طريق التواجد مع الأفراد الذين يكون لهم الاتجاهات نفسها الخاصة به، وهذا بدوره يزيد من رضاه وتجنبه الألم أو العقاب (السلمي، ب ت: ١٢٧).

٦. وظيفة التعبير عن الذات:

وتتعلق هذه الوظيفة بحاجة الفرد لإخبار الآخرين عن نفسه ومعرفة ذاته، أي الوعي بما يعتقد به ويشعر به (الوعي بالذات) (عكاشة، ب ت: ١٢٦).

٧. وظيفة تنظيمية اقتصادية:

يستجيب الفرد طبقاً للاتجاهات التي يتبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأشياء أو الأوضاع، وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات.

٨. وظيفة دفاعية:

تشير الدلائل إلى أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية الواقعية لموضوعات الاتجاهات. لذا قد يلجأ الفرد أحياناً تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة .

(نشواتي، ١٩٩٦: ٤٧٦)

مكونات الاتجاهات:

ينطوي الاتجاه على ثلاثة مكونات أساسية هي:

١ - المكون العاطفي:

يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام مؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق، فقد يقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها، دون وعي منه للمسوغات التي دفعته إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض.

٢- المكون المعرفي:

يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تتطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الوافية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه.

٣- المكون السلوكي:

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة، إن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، إذ تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه (عكاشة، ب ت: ١٢٤) (السلمي، ب ت: ١١٩) (نشواتي، ١٩٩٦: ٤٧٢).

نظريات تنظيم الاتجاهات وتفسيرها:

تشير جميع التعاريف الحديثة للاتجاهات إلى أنها مكتسبة. فعلى الرغم من عمومية الاتجاهات، إلا أنها متعلمة عن طريق الخبرة، وتكتسب عن طريق المواقف الاجتماعية والثقافية، والاتجاهات غالباً ما تبنى على إطارات مرجعية معينة.

ومفهوم الاتجاه يكون أكثر فائدة وأعم نفعاً عندما يدرس في علاقته، كمكون للشخصية الإنسانية، وكوسيلة للتكيف النفسي والاجتماعي، وكوسيلة مفيدة من الناحية الوظيفية، والعملية، بالإضافة إلى أن الاتجاه كمفهوم يتسم بالسيادة على الأنماط الفكرية لأعضاء جماعة ما، أو في بيئة معينة وجدير بالذكر، أن نظريات الاتجاه في جملتها، تحاول أن تربط بين محتويات ثلاثة للاتجاه في داخل الفرد.

أولاً: النظرية الوظيفية للاتجاهات: A Functional Theory of Attitudes

تتلخص هذه النظرية كما أشار كل من "كيتز 1960" و"ستوتلاند" Stotland, 1909 في أن الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة مفتاح مهم لتغيير الاتجاهات، أو مقاومتها للتغيير. كما أن العوامل الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات لها تأثيرات مختلفة متوقعة على الأساس الدافعي للاتجاهات متسقة عن مفهوم الفرد لذاته وقيمة الشخصية. وقد تعمل الاتجاهات لحماية الشخص من الاعتراف بالحقائق غير السارة عن ذاته

ثانياً: نظرية العوامل الثلاثة: Three Process Theory

وتتلخص هذه النظرية كما أشار كيلمان (Kelman, 1971) في أن تغيير الاتجاه من الممكن حدوثه عن طريق التوحد أو التقمص Identification، عندما يتبنى شخص معين السلوك

يرتبط باشباع تحديد الذات Self Defining بهذا الشخص أو بهذه الجماعة (دويدار، ١٩٩٩: ٣٤٥).

ثالثاً: نظرية الاتزان

يرى (هايدر) أن الناس يميلون إلى رؤية الآخرين والأشياء المرتبطة بهم من أجل المحافظة على نظمهم الداخلية، وتعتمد وجهة النظر هذه على أن حالة الاتزان تعني الثبات وأن عدم الاتزان تعني الاضطراب وعدم الثبات، وفي حالة حدوث عدم الاتزان فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بالتوتر مما يدفع الرأي إلى القيام بمحاولات ذهنية لإعادة الاتزان عن طريق إعادة ترتيب الموقف والعلاقات بين الأشياء مثل تغيير اتجاهات الرأي اتجاه الموضوع أو إمكانية تغيير اتجاهاته نحو شخص آخر.

رابعاً: نظرية التطابق

يحدث التطابق عندما يتم تقييم المصدر والموضوع ذي العلاقة بشكل إيجابي بحيث يكون لهما نفس الوزن، كما يتم تقييم المصدر الموضوع ذي العلاقة بشكل مخالف تماماً وتشير هذه النظرية أيضاً إلى أن الذي لا يريد أن تتغير اتجاهات الآخرين نحوه فإنه يعمل على عدم الارتباط بموضوعات أو وظائف لا تحظى بتقدير الآخرين أو تقبلهم لها.

خامساً: نظرية التوافق العاطفي الذهني

وتتجه هذه النظرية إلى الربط بين الموضوع وبين تحقيق الأهداف المرغوبة وغير المرغوبة. وتفيد النظرية بأن مشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه أو تقييمه تميل إلى التوافق مع جانب بنائه الذهني فإذا تعدى التوافق بين الاثنين حد معين للاحتمال، فإن الفرد يعمل على التقليل من عدم التوافق عن طريق تغيير أحد الجوانب، أو كليهما للمحافظة على توافقه.

سادساً: نظرية التنافر المعرفي

تشير إلى أن المعارف الذهنية إما أن تتجاذب أو تتنافر بعضها مع بعض، ففي حالة وجود علاقة بين معلومة وأخرى يحدث التجاذب وتسود حالة من الانسجام، وأما في حالة عدم وجود صلة بين معلومة وأخرى فيحدث التنافر.

ويرى فيستنجر صاحب فكرة هذه النظرية وجود منظومة من المعارف الذهنية، وأنه من أجل المحافظة على تلك البنى فإن الفرد يعمل على تحاشي المعلومات التي تتعارض معها، بينما يميل في نفس الوقت إلى تقبل المعلومات التي تتوافق معها، ويحدث التنافر عندما يكون هناك تعارض بين مجموعتين من المعارف (القذافي، ١٩٩١: ٤٢-٤٤).

العقاب

سيكولوجية الثواب والعقاب

يستخدم مبدأ الثواب والعقاب في التربية وفي الإنتاج الصناعي، وفي المعاملات اليومية، ويرتبط تطبيق مبدأ الثواب والعقاب بمفهومنا عما هو صحيح أو خطأ.. أما في مجال علم النفس، فإنه كثيراً ما يرتبط بقانون ثورنडाيك المسمى بقانون الأثر من حيث أن المثاب، أو المعاقب، يشعر بالرضا والارتياح أو الضيق والسخط والألم، فيسعى الأول للارتباط بالمثير المريح، بينما ينفر الثاني من المثير المزعج أو الذي لحقه بسببه الفشل، وهذا المبدأ هو الذي تطور حديثاً بشكل مبدأ التعزيز، ومنه التعزيز الإيجابي بالمكافآت على إتيان الاستجابة الصحيحة أو السلوك المرغوب فيه، والتعزيز السلبي بالعقاب على صدور الاستجابة الخاطئة أو السلوك غير المرغوب فيه (الحفني، ١٩٩٥: ١٧١).

- فالثواب حالة تبعث فينا السرور والرضا نتيجة إنجازنا عملاً مقبولاً بكفاية واقتدار وباعثاً مشجعاً لنا وللآخرين على تكرار سلوك مرغوب فيه.
- أما العقاب فهو حالة تبعث فينا الحزن والألم نتيجة قيامنا بعمل غير مقبول ومنافياً لما عندنا من قيم وعادات، وبهدف الحيلولة دون القيام بتكراره أو ردع غيرنا عن مزاولته، ويعد الثواب إيجابياً أما العقاب فهو معزز سلبي لأنه يهدف إلى ردعنا عن القيام بعمل سيئ أو محاولة تكراره ولكل من الثواب والعقاب أشكال عدة ويتفاوت أثرها قوة وضعفاً. (العديسي، ١٩٩٩: ٦٥)

نظريات العقاب:

إنّ الأسس النظرية النفسية والتربوية الجديدة لقضية العقاب تفسرها اربع نظريات، وهي كالآتي:

أولاً- نظرية العقاب للحماية Punishment for Prevention

ترى هذه النظرية ان السجون وجدت لحماية من هم خارج السجن لا معاقبة المسجونين، فالتلميذ الذي يسلك السلوك غير المرغوب داخل الصف ويعبث بالنظام داخل الصف أو المدرسة يجب ان يعزل عن غيره، كي لا يضر إلا نفسه، ولا يمكنه أن يزجج غيره من التلاميذ.

ثانياً- نظرية المنع Punishment for Deterrent

ترى هذه النظرية ان العقاب وسيلة تمنع غير المعاقب من ارتكاب الذنب، فالعقوبة عبرة للناس يتعظون منها

ثالثاً- نظرية المجازاة Retributive Theory

وهذه النظرية تدعو إلى أخذ المجرم بجريزته فيعاقب بما يستحق، عقاباً خالياً من الانفعالات النفسية والأمور الشخصية خالياً من الألفاظ غير اللائقة والآلام والدموع وسيلة لتطهير المذنب من أدران ذنبه.

ويرى المربون أن نظرية المجازاة لا تصلح في العمل التربوي لأنها لا تؤدي إلى الإصلاح، ولا توضح أسباب العقاب، وتتجاهل الظروف والبواعث التي أدت إلى السلوك الخاطئ.

والتربويون يرون ضرورة أن يفكر المعلم في التلميذ المخطئ أكثر من تفكيره بالذنب لكي يساعده على إصلاح خطئه.

رابعاً- نظرية الإصلاح Reformative Theory

ترى هذه النظرية أن المعلم عليه أن يتحمل المسؤولية ويراعي الفروق الفردية والمزاج والميول والأخلاق لدى كل تلميذ، وإن الهدف الأسمى للعقاب هو إصلاح التلميذ وتطهيره من ميله للشر وتوجيهه إلى الطريق المستقيم، فالعقاب حسب رأي هذه النظرية هو للإصلاح (الحارثي، ١٩٩١: ٤٠٤-٤٠٥).

أنواع العقاب:

هناك نوعان للعقاب، هما:

- ١- عقاب إيجابي: يحدث لدى تطبيق ميزات على بعض الاستجابات.
 - ٢- عقاب سلبي: يحدث لدى حذف أو إزالة أو إيقاف بعض الميزات المرغوب فيها من السياق التعليمي تعمل كمعززات إيجابية.
- ويجب الانتباه هنا إلى تحديد المثير كمعزز إيجابي أو عقاب سلبي يتوقف على الإجراءات المتبعة في استخدامه، وعلى ما ينجم عنه من آثار سلوكية، فإذا طبق هذا المثير على وضع تعليمي وادى إلى كف السلوك غير المرغوب فيه عدّ عقاباً إيجابياً وإذا حذف من الوضع التعليمي وادى إلى تقوية السلوك المرغوب فيه عدّ تعزيزاً سلبياً (نشواتي، ١٩٩٦: ٢٩٢).

ضوابط وإرشادات لاستخدام العقاب:

- ١- إن اللجوء لأي عقاب مهما كان نوعه يجب أن يكون هدفه إصلاح الطالب ليعود إلى جادة الصواب وليس المقصود إذلاله أو إلحاق الأذى به فمهمة المعلم الأولى هي الإصلاح.
- ٢- علينا قبل أن نوقع العقاب أن نطلع الطالب على ما بدر منه من سوء تصرف وأن يكون قانعاً هو بذلك، ومقتنعاً بعدالة ما نوقع عليه من قصاص.

- ٣- ألا تطول الفترة الزمنية بين ارتكاب الذنب وإيقاع العقوبة حتى لا تفقد هذه العقوبة أثرها وأن يكون ارتباطها بارتكاب الذنب ارتباطاً حياً حتى تكون هناك صلة ما بين الذنب والعقوبة.
- ٤- من الأفضل أن توقع العقوبة بعيداً عن أنظار الطلبة حتى لا تصبح العقوبة تشهيراً بالطالب. أما إذا تكرر ذلك منه فلا بد من إعلان العقوبة لهم حتى يصبح في العقاب ما يردع الآخرين القيام بما قام به.
- ٥- من الأفضل ألا يستخدم المعلم عقوبة إخراج الطالب من الصف أو إنقاص ما حصل عليه من درجات في الامتحان أو إجباره على الاعتذار العلني أمام طلبة صفه.
- ٦- علينا أن لا نبالغ في درجة العقاب أو تكراره حتى لا يفقد قيمته أو يتخذ الطالب مبرراً للاعتذار والفوز بالبطولة وتحدي القوانين والأنظمة.
- ٧- على المعلم ألا يلجأ للعقاب إلا عند الضرورة وعندما يكون هناك انتهاك صارخ للقوانين والأنظمة المدرسية أو التصدي على حقوق غيره من الطلبة أو ممتلكات المدرسة وموظفيها. وهذا يتطلب منه أن يتغاضى عن الأمور والمخالفات البسيطة التي يمكن تداركها بإشارة من المعلم أو تلميح منه وليس في تجاوزها ما يشجع على المخالفة أو يهدد النظام المدرسي.
- ٨- يجب ألا ننسى واجبنا الأول كمعلمين هو أننا مربون ولسنا أفراد شرطة هدفنا الأول والأخير هو إصلاح الطالب بما يحفظ عليه كرامته وإنسانيته وليس إنزال العقاب من أجل العقاب نفسه (العدي، ١٩٩٩: ٦٧).
- ٩- يجب أن يراقب المعلم بأساليب الملاحظة، وبعناية، تأثير الأسلوب الذي استخدمه في العقاب على التلميذ، ففي بعض الأحيان لا يؤدي استخدام عقاب معين إلى حذف السلوك غير المرغوب. بل قد يتسبب في ظهور سلوك آخر غير مرغوب (حميدة، ١٩٩٨: ٩٥).
- ١٠- يجب أن يتمشى العقاب مع الفعل المنحرف ويتناسب معه فلا يكون صارماً أو متهاوناً.
- ١١- يفضل أن يسبق العقاب إنذار به مرة أو أكثر لإتاحة الفرصة للتلميذ أن يراجع نفسه أو يستفيد من أخطائه.
- ١٢- لا يجرع العقاب بالكبرياء ولا يחדش الحياء حتى لا تتولد الكراهية والشعور بالنقص وفقد الثقة بالذات كالأب الذي يوبخ ابنه بوسائل حيوانية لا تصلح للإنسان الكريم.
- ١٣- عدم التهديد المستمر دون عقاب يُشعر التلميذ باللامبالاة وعدم الاكتراث.

١٤- العقاب لا يكون على وجه التلميذ أو في مناطق حساسة قد تقضي بحياته أو تصيبه بعاهات (نشواتي، ١٩٩٦: ٢٩٣).

دراسات سابقة:

١-دراسة باركاري وكونولي 1981, Parkay & Conly

سعت الدراسة تعرف العلاقة بين اتجاهات المربين نحو العقاب البدني وبعض المتغيرات: التزمت Dogmatism، والجنس Sex والخبرة Experience ومستوى التعلم Level of Education، وطبيعة العمل Job description ونوع الدراسة Type of School وموقع المدرسة School Location، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

- ١- اتجاهات الذكور للعقاب البدني أكثر تكراراً من الإناث.
 - ٢- مدرسو المدارس الخاصة أقل اتجاهاً باستخدام العقاب من مدرسي المدارس الحكومية.
 - ٣- وجود ارتباط عالٍ بين التزمت العالي للمدرس وضرورة استخدامه للعقاب البدني.
 - ٤- حصول المعلمين على درجات أعلى في الجمود الشخصي من المدراء والمرشدين.
 - ٥- وجود علاقة عكسية في مستوى الجمود الشخصي ومستوى التعليم عند المربين.
- (Parkay & Conly, 1981: 37)

٢- دراسة كيلي وزملائه Kelly & et al., 1985

سعت هذه الدراسة تعرف اتجاهات الوالدين نحو العقاب البدني في المدارس، وبلغ حجم العينة (١٢٩) والداً ووالدة. أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي:

- أن (٥١%) من حجم العينة أيدوا استخدام العقاب البدني في المدارس وأن (٣٧%) عارضوا استخدامه.
- وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات الوالدين نحو استخدام العقاب البدني والآراء نحو التأثير الإيجابي للعقاب على سلوك الأطفال (Kelly & Others, 1985: 43-45).

٣- دراسة مورت لاند Mort Land, 2000

سعت هذه الدراسة للكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الأمريكية للمبادئ التربوية والأخلاقية في عملية تعديل سلوك طلبتهم.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. أما عينة الدراسة فتكونت من (٣٩٠١) معلماً، وكان الاستبيان أداة الدراسة. أما النتائج التي توصلت إليها فهي:

- أن معلمي المدارس الأمريكية على درجة كبيرة من الالتزام بالمتطلبات الوظيفية وأخلاقيات المهنة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعامل تعزى لمتغير الجنس، إذ إن الإناث أكثر التزاماً بأخلاقيات المهنة من الذكور (Mort Land, 2000: 49).

٤-دراسة السورطي (٢٠٠٣)

سعت هذه الدراسة تعرف اتجاهات معلمات رياض الأطفال في الأردن نحو العقاب البدني. بلغ حجم العينة (١٣٤) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي:

- أن اتجاه المعلمات سلبي نحو العقاب ولكنه يقترب من الحياد.
- لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو العقاب البدني تعزى إلى الخبرة التدريسية أو العمر (السورطي، ٢٠٠٣: ١٨٣-١٨٤).

٥-دراسة الرواشدة (٢٠١٠)

سعت هذه الدراسة تعرف آراء الطلبة حول ظاهرة استخدام العنف المدرسي في منطقة إربد في الأردن.

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغ حجم العينة (١٥٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وباستخدام الاستبانة أداة الدراسة. أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي:

- وجود اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحو تعرضهم للعقاب بغض النظر عن متغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العنف تعزى لمتغير الدخل (الرواشدة ٢٠١٠).

٦-دراسة عبده (٢٠١٦)

سعت هذه الدراسة تعرف درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهة نظرهم حوله.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الأساسية في مدارس الأوقاف في منطقة القدس.

بلغ حجم العينة (٢٠٠) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وبما يمثل (٣٠%) من مجتمع الدراسة. استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة. أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي:

- أن معلمي مدارس الأوقاف في المرحلة الأساسية في محافظة القدس يقومون باستخدام العقاب بدرجة متوسطة.

- درجة استخدام العقاب لدى معلمي التخصص التجاري أكبر من استخدامه لدى معلمي التخصص الأدبي.

- أن وجهات نظر معلمي الأوقاف في المرحلة الأساسية إيجابية نحو العقاب المدرسي (عبده، ٢٠١٦: ك-ل).

الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: .

١- الدراسات التي سعت إلى تعرف اتجاهات المعلمين نحو العقاب هي دراسة Parkay & Conly, 1981 ودراسة Kelly & Others, 1985 ودراسة السورطي (٢٠٠٣)، ودراسة عبده (٢٠١٦). أما الدراسة الحالية فقد سعت إلى تعرف اتجاهات المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة نحو العقاب المدرسي.

٢- سعت بعض الدراسات إلى تعرف مدى التزام المعلمين بالأنظمة والقوانين في تطبيق العقاب المدرسي كدراسة Mort land, 2000.

٣- استخدمت الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كدراسة Parkay & Conly, 1981 ودراسة Kelly & Others, 1985 ودراسة السورطي (٢٠٠٣)، والرواشدة (٢٠١٠) ودراسة عبده (٢٠١٦). أما الدراسة الحالية فاستخدمت أيضاً المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها.

٤- استخدمت جميع الدراسات السابقة التي استعان الباحث بها الاستبانة كأداة للدراسة، وهي تتفق مع الدراسة الحالية.

٥- أما النتائج التي توصلت إليها الدراسات فهي مختلفة، فدراسة Parkay & Conly, 1985 وجدت أن اتجاهات الذكور للعقاب البدني أكثر تكراراً من الإناث والمعلمين في المدارس الخاصة أقل اتجاهاً لاستخدام العقاب من معلمي الدارس الحكومية.

أما دراسة Kelly & Others, 1985 فأغلب عينة البحث أيدوا استخدام العقاب البدني في المدارس، أما دراسة Mort land, 2000 فإن المعلمين كانوا على درجة عالية بالالتزام بالمتطلبات الوظيفية وأخلاق المهنة التي تحرم استخدام العقاب. أما دراسة السورطي (٢٠٠٣) فتوصلت إلى أن المعلمين كانوا على الحياد باستخدام العقاب البدني. أما دراسة عبده (٢٠١٦) توصلت أن وجهات نظر المعلمين في المرحلة الأساسية إيجابية نحو العقاب المدرسي. أما الدراسة الحالية فستقرر نتائج الدراسة موقف المعلمين من العقاب المدرسي بأشكاله المتعددة.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً- منهج البحث:

أتبع الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف بحثه، وهو المنهج الذي يهدف إلى تحليل المحتوى الظاهري أو المضمون الصريح للظاهرة المدروسة ووصفها موضوعياً ومنهجياً وكمياً بالأرقام (المحمودي، ٢٠١٩: ٦٠).

ثانياً - مجتمع البحث:

يعرف بأنه جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يمثلون مشكلة البحث، فهو يمثل العناصر ذات العلاقة جميعها لمشكلة البحث، التي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج الدراسة عليها (البياتي، ٢٠١٨: ٢٧٧).

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة (مركز الرصافة الدراسي) للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، إذ بلغ عددهم (١٠٦١) معلماً ومعلمة، وبواقع (٣٤٨) معلماً و (٧١٣) معلمة والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

أعداد المعلمين والمعلمات الدارسين في مركز الرصافة الدراسي موزعين بحسب الأقسام

والمراحل

ت	القسم	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		المجموع	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
١	العلوم	٣٥	٥٥	٨	٢٧	٢٠	٢٣	١١	٩	٧٤	١١٤
٢	العربي	٧	١٣	٣	١٤	٦	١١	٤	٩	٢٠	٤٧
٣	الرياضيات	٢٠	٣٥	٦	٢٩	١	٢٤	٢	١٧	٢٩	١٠٥
٤	الرياضة	٣	١	٣	٤	٣	٥	١٠	٥	١٩	١٥
٥	الإرشاد	١	٤	-	-	٤	٣	-	٤	٥	١١
٦	الإسلامية	٦	٢٩	١٠	١٦	٨	١٤	٧	٨	٣١	٦٧
٧	E	١٥	٥٥	٥	٣٤	١٠	٢٢	٣	١٧	٦٠	١٢٨
٨	معلم الصف الأول	٤	٢١	١	١٠	٦	٢١	٣	١٤	١٩	٦٦
٩	التاريخ	٨	١٤	٤	٨	٢	٧	٨	٨	٢٢	٣٧
١٠	الفنية	٤	١٨	٨	٨	٧	٥	٢	٥	٢١	٣٦
١١	الإدارة	١٠	٣٥	١٢	١٢	١٤	١٨	١٢	٢٢	٤٨	٨٧
	المجموع	١١٣	٢٨٠	٦٠	١٦٢	٨١	١٥٣	٦٢	١١٨	٣٤٨	٧١٣

ثالثاً - عينة البحث:

تعرف بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث الأصلي الذي اختارها الباحث لإجراء دراسته وتكون ممثلة لعناصر المجتمع تمثيلاً صحيحاً وواقعياً، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع وعمل استدلالات حول معالمه (عباس، ٢٠٠٧: ٢١٨).
وقد اختار الباحث (١٠٠) معلم ومعلمة وبنسبة (١٠%) من المجتمع الكلي للبحث، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطباقية العشوائية المتناسبة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عينة البحث موزعين بحسب الأقسام والمراحل الدراسية

ت	القسم	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		المجموع		المجموع الكلي
		ذكو	إنا	ذكو	إنا	ذكو	إنا	ذكو	إنا	ذكو	إنا	
١	العلوم	٣	٥	١	٢	٢	٢	١	٢	٧	١١	١٨
٢	العربي	١	١	-	١	١	١	-	١	٢	٤	٦
٣	الرياضيات	٢	٤	١	٣	-	٢	-	١	٣	١٠	١٣
٤	الرياضة	-	-	-	-	-	١	٢	-	٢	١	٣
٥	الإرشاد	-	-	-	-	١	-	-	١	١	١	٢
٦	الإسلامية	-	٣	١	٢	١	٢	١	١	٣	٨	١١
٧	E	-	٦	-	٤	١	٢	٢	١	٣	١٣	١٦
٨	معلم الصف الأول	١	٣	-	-	١	٢	-	١	٢	٦	٨
٩	التاريخ	١	٢	-	١	-	-	١	١	٢	٤	٦
١٠	الفنية	-	٢	١	١	١	-	-	-	٢	٣	٥
١١	الإدارة	١	٢	-	١	٢	٢	٢	٢	٥	٧	١٢
	المجموع	٩	٢٨	٤	١٥	١٠	١٤	٩	١١	٣٢	٦٨	١٠٠

رابعاً - أداة البحث

لغرض تحقيق هدف البحث الحالي، وهو التعرف على اتجاهات المعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة (مركز الرصافة)، فلا بد من وجود أداة يتمكن الباحث بواسطتها تحقيق هذا الهدف.

وبالاطلاع على الدراسات السابقة في هذا المجال، اعتمد مقياس (الحارثي، ١٩٩١: ٤١٧-٤٢٠) وهو عبارة عن (٤٧) فقرة في صورته النهائية مبنية على طريقة لكيرت Likert Method الخماسية.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، اعتمد الباحث الصدق الظاهري (صدق المحكمين) وذلك عبر عرض الأداة على مجموعة من الخبراء أو المحكمين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحيتها ومدى ملاءمتها للفئة المستهدفة، وقد تم اعتماد الفقرات التي حظيت بنسبة (٨٠%) فأكثر من الآراء، إذ أشار بلوم Bloom إلى أن نسبة الاتفاق بين الخبراء والمحكمين (٧٥%) فأكثر دليل على تحقق الصدق الظاهري للأداة (Bloom et. al., 1977: 512).

وقد تم حذف خمسة عشرة فقرة إضافة إلى تعديل بعضها، لذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٣٢) فقرة (ملحق ١).

ثبات الأداة:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة وباستخدام معادلة الفا كرونباخ في تحليل النتائج بلغ معامل الثبات (٨٦%) وهو معامل ثبات عالٍ.

خامساً - التطبيق النهائي:

قام الباحث بتطبيق المقياس بشكله النهائي عن طريق توزيعه على عينة البحث البالغ عددها (١٠٠) معلم ومعلمة، واستمرت مدة التطبيق أسبوعين.

سادساً - تصحيح المقياس:

تم تصحيح إجابات المعلمين والمعلمات (عينة البحث) على فقرات المقياس مع الأخذ بنظر الاعتبار اتجاه الفقرة موجبة، فإذا كانت موجبة فتعطى موافق بشدة (٥) درجة ومعارض بشدة (١) درجة، والعكس بالنسبة للفقرات السالبة. أما فيما يتعلق بالإجابة على الفقرات السالبة فأعطيت الدرجات الآتية موافق بشدة (١) درجة، موافق (٢) درجة، ومحايد (٣) درجات، ومعارض (٤) درجات، معارض بشدة (٥) درجات.

وبعد ذلك تم استخراج مجموع الدرجات التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة من إجاباتهم على فقرات المقياس.

سابعاً - الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١- اختبار T-test لعينة واحدة لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو العقاب المدرسي.

٢- اختبار T-Test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين اتجاهات المعلمين.

٣- معادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات في متغير الجنس ذكور - إناث.

نتائج البحث وتفسيرها

سيقوم الباحث باستعراض نتائج البحث وتفسيرها وفق أهدافه، وهي:

الهدف الأول:

ما درجة اتجاه لمعلمين الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة نحو العقاب المدرسي؟

ومن الهدف أعلاه، تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) (بين متوسط درجات اتجاهات المعلمين والمتوسط النظري لمقياس الاتجاه نحو العقاب المدرسي).

بعد تفريغ نتائج إجابات العينة البالغ عددها (١٠٠) معلم ومعلمة على مقياس الاتجاهات، تم استخراج المتوسط الحسابي لإجابات العينة، فبلغ (٩٨,٩٧) درجة وبتأخراف معياري قدره (١٧,٦٨) درجة، وعند مقارنته بالمتوسط النظري للمقياس والبالغ (٩٦) درجة، وباستخدام الاختبار التائي T-test لعينة واحدة لمعرفة الفرق بين المتوسطين، كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٦٨)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي T-test لعينة واحدة لدرجات اتجاهات المعلمين نحو العقاب المدرسي.

العدد	المتوسط الحسابي	التأخراف المعياري	المتوسط النظري للمقياس	قيمة ت		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
١٠٠	٩٨,٩٧	١٧,٦٨	٩٦	١,٦٨	٢,٠٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول (٣) أن اتجاه المعلمين بصورة عامة ضد استخدام العقاب المدرسي، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن المعلمين يؤمنون بأن لديهم رسالة إنسانية في تنشئة الجيل، ويجب أن تترك معاملتهم لتلاميذهم أثراً طيباً في نفوسهم، كما أنهم على دراية بالأساليب التربوية الحديثة في التعامل الإيجابي معهم وفضلاً عن ذلك أنهم يطبقون التعليمات والأنظمة المدرسية التي تؤكد على استخدام العقاب بأشكاله المتعددة، وحرصاً منهم على تلافي المشكلات وتبعاتها مع الإدارة والإشراف التربوي وأولياء أمور التلاميذ سواء كانت تبعات مالية أو قانونية أو عشائرية.

إن هذه النتيجة جاءت متوافقة مع أغلب آراء علماء التربية وعلم النفس التي تؤكد عدم جدوى استخدام العقاب في تعديل سلوك التلاميذ، فالسلوك الحسن والحرص على التعليم من

جانب التلميذ في ظل الخوف من العقاب إنما يكتسبه من حسن إعداد المعلمين لدروسهم ومهاراتهم، والأخذ والعطاء وتفهم ما يلاقونه من صعوبات وتشجيعهم على الإبداع والشعور بالمسؤولية والعمل المثمر.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحارثي (١٩٩١) ودراسة Martanc, 2000 ودراسة السورطي (٢٠٠٣).

الهدف الثاني: (ما درجة اتجاهات المعلمين نحو العقاب المدرسي حسب متغير الجنس، (ذكور - إناث)؟).

وللإجابة عن هذا الهدف وضعت الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المعلمات في مقياس الاتجاه نحو العقاب المدرسي.

أُستخرجت المتوسطات الحسابية لأفراد العينة فبلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٠٨,٣) درجة وبانحراف معياري قدره (١٣,٥٦) درجة. أما المتوسط الحسابي للإناث فبلغ (٩٢,٨) درجة وبانحراف معياري قدره (١٢,٠١) درجة. وباستخدام الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين المتوسطين، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥,٦٨) درجة وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي T-test لدرجات اتجاهات المعلمين نحو العقاب المدرسي حسب متغير الجنس (ذكور - إناث)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٣٢	١٠٨,٣	١٣,٥٦	٥,٦٨	٢,٠٠٠	دالة
إناث	٦٨	٩٢,٨	١٢,٠١			

يتضح من الجدول (٤) أن اتجاهات المعلمين (الذكور) نحو العقاب المدرسي أكثر من الإناث، ويعزو الباحث سبب ذلك أن الواقع الأسري والاجتماعي ملائم لتكوين اتجاه إيجابي لدى المعلمين الذكور نحو العقاب المدرسي، فالتربية الأسرية في العراق والدول العربية تعتمد على العقاب بأشكاله المختلفة (العقاب البدني، الضغط الخارجي، التخويف، التهديد، تضيق مجال الإثابة والإقناع والتعزيز والاستقلال الذاتي للفرد)، وبما أن الإنسان ابن البيئة التي يعيش فيها فإنه في العادة يعمل على تمثل اتجاهاتها وإعادة إنتاجها لاحقاً. فالمعلمون الذكور نشأوا في بيئة تسمح بممارسة العقاب، فطوروا اتجاهات إيجابية نحوه، فضلاً عن ذلك فإنهم يعتقدون بأن العقاب أكثر الوسائل فاعلية في ضبط سلوك التلاميذ داخل المدرسة التي هي عبارة عن مجتمع صغير، ويجب أن تفرض هيبتها وسطوتها وأداء وظيفتها وتأكيد سلطتها، وفضلاً عن ذلك فإن اتجاه المعلمين (الذكور) الإيجابي نحو العقاب قد يعود إلى أن تلاميذ هذه المرحلة أكثر ممارسة للسلوك الخاطئ بحكم طبيعة هذه المرحلة الميل إلى الحركة واللعب الزائد.

وهذا يتفق مع أغلب آراء علماء التربية المسلمين المعاصرين، الذين يرون بأن العقاب يجب أن يكون الهدف منه الإصلاح، وقد أشار (الاهواني) إلى أن العقوبة تترك ألباً مباشراً في نفس المذنب، فيرتدع عن ارتكاب الذنب (أبو دف، ١٩٩٩: ١٤٤) أو تكون قناعة المعلم بأن العقاب ليس الوسيلة الوحيدة في معالجة السلوكيات غير المرغوبة، إلا أن عدم توفر البديل المناسب قد يكون وراء هذه النتيجة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Parky & Conly, 1985 ودراسة Kelly & Others, 1985.

الهدف الثالث: هل تختلف درجات اتجاهات المعلمين نحو العقاب المدرسي باختلاف تخصصاتهم العلمية أو الإنسانية؟

وللإجابة عن هذا الهدف تم وضع الفرضية لصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات المعلمين والتخصصات العلمية ومتوسط درجات اتجاهات المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية نحو العقاب المدرسي. ولحساب ذلك تم استخراج متوسط اتجاهات المعلمين في التخصصات العلمية فبلغ المتوسط الحسابي (٩٣,٤) درجة وبانحراف معياري قدره (١١,٨١) درجة. أما المتوسط الحسابي لذوي التخصصات الأدبية فبلغ (٩٣,٨) درجة وبانحراف معياري قدره (١١,١) درجة. وباستخدام الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين المتوسطين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٨) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي T-test لدرجات اتجاهات المعلمين نحو العقاب المدرسي باختلاف التخصصات الأقسام (العلمية - الإنسانية)

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة ت		الانحراف المعياري	المتوسط الحاسبي	العدد	تخصصات الأقسام
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٢,٠٠٠	٠,٠٨	١١,٨١	٩٣,٤	٣٩	علمية
			١١,١١	٩٣,٨	٦١	إنسانية

يتضح من الجدول (٥) أن اتجاهات المعلمين ذوي التخصصات العلمية لا يختلف عن اتجاهات المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية نحو العقاب المدرسي، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى وجودهم في بيئة واحدة ويواجهون المشكلات نفسها التي تصدر من التلاميذ، فضلاً عن ذلك فإنهم يخضعون للتعليمات والأنظمة المدرسية نفسها، وتتفق هذه النسبة مع دراسة إبراهيم (١٩٨٨) التي لم تظهر نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية تجاه استخدام العقاب البدني.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

يوصي الباحث في ضوء نتائج بحثه بالآتي:

- ١- إعداد برامج من قبل شعب الإعداد والتدريب في المديرية العامة للتربية تمكن المعلمين من معالجة الأنماط السلوكية غير الصحيحة للتلاميذ بالطرائق التربوية الحديثة.
- ٢- عمل محاضرات إرشادية للمعلمين لتوعيتهم بالآثار السلبية جراء استخدام العقاب ضد التلاميذ، وتأثيرها على العملية التعليمية لغرض بناء وجهات نظر سلبية لديهم نحو العقاب المدرسي.
- ٣- ضرورة قيام المشرفين التربويين بتطبيق اللوائح والأنظمة والتعليمات المدرسية ضد المعلمين الذين يستخدمون العقاب، وتبيان العواقب القانونية التي من الممكن الوقوع بها جراء استخدام أساليب العقاب المدرسي.
- ٤- ضرورة تدريس التلاميذ في المرحلة الابتدائية من قبل المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية على أقل تقدير.
- ٥- تقليل عدد التلاميذ في الصف والتركيز على تعليمهم على النشاطات التعليمية المحسوسة من أجل خلق المتعة داخل الصف وإبعادهم عن مواقف الإحباط التي قد تسبب العدوان لديهم.

- ٦- ضرورة الابتعاد عن استخدام العقاب في أشكاله المتعددة، واستخدام التعزيز والتوجيه والإرشاد لتعديل السلوك غير المرغوب لدى التلاميذ.
- ٧- ضرورة رصد المعلمين لسلوكيات تلاميذهم غير المتوافقة مع السلوك العام بشكل مستمر للوقوف على أسبابها ومعالجتها قبل تفاقمها.
- ٨- تفعيل دور المرشد التربوي لحل المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ومعالجة السلوك غير المرغوب بالطرائق التربوية الصحيحة ودون اللجوء إلى العقاب.
- ٩- قيام وسائل الإعلام المرئية والمسموعة بالتأكيد على السلوكيات المرغوبة لدى التلاميذ عبر البرامج الموجهة.
- ١٠- ضرورة تعاون أولياء أمور التلاميذ مع المدرسة في حث أبنائهم على الالتزام بالنظام والانضباط وتجنب السلوكيات غير المرغوبة التي تعرضهم للعقاب.

المقترحات:

- استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:
- ١- إجراء دراسات حول الأسباب التي تدفع المعلمين باستخدام العقاب في المدارس الابتدائية.
 - ٢- إجراء دراسات حول العقاب المدرسي وسلبياته وطرق معالجته.
 - ٣- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة اتجاهات المعلمين والمدرء وأولياء أمور التلاميذ نحو العقاب المدرسي.
 - ٤- إجراء دراسة للكشف عن دور المرشد التربوي في الحد من استخدام العقاب بشتى أنواعه.
 - ٥- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة اتجاهات المعلمين خريجي الكلية التربوية المقترحة وكليات التربية الأساسية نحو العقاب المدرسي.
 - ٦- إجراء دراسة لمعرفة اتجاهات المعلمين في رياض الأطفال نحو العقاب البدني.
 - ٧- إجراء دراسة لمعرفة الخصائص النفسية للمعلمين الانبساط، الانطواء، مفهوم الذات، الذين يؤيدون استخدام العقاب المدرسي ضد التلاميذ.

المصادر:

- ١- إبراهيم، عبد الراضي، (١٩٨٨)، موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة البدنية في حفظ نظام الفصل، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٣، الجزء ١٤.
- ٢- أبو حطب، فؤاد وآمال صادق، (١٩٨٠)، علم النفس التربوي، ط ٢، مكتبة المصرية، القاهرة.

- ٣- أبو دف، محمود خليل، (١٩٩٩)، مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي وعلاجها في ضوء التوجيه التربوي الإسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد السابع، العدد الأول، يناير.
- ٤- أبو صباح، قاسم محمد محمود، (١٩٩٧)، اتجاهات الطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين نحو استخدام العقاب في المدارس الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- ٥- إسكندر عدنان، (١٩٧٩)، مستقبل الديمقراطية في الوطن العربي، مجلة الفكر العربي، العدد الأول.
- ٦- الاهواني، أحمد، (١٩٧٥)، التربية في الإسلام، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٧- البياتي، فارس رشيد (٢٠١٨). الحاوي في مناهج البحث العلمي، ط١، دار السواقي العلمية، عمان، الأردن.
- ٨- الحارثي، زايد عجير، (١٩٩١)، اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة، حولية كلية التربية، العدد الثامن السنة الثامنة، جامعة قطر.
- ٩- الحفني، عبد المنعم، (١٩٩٥)، الموسوعة النفسية (علم النفس في حياتنا اليومية)، مكتبة مدبولي للنشر، القاهرة.
- ١٠- حميدة، فاطمة إبراهيم، (١٩٩٨)، مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- ١١- خضر، فخري رشيد، (٢٠٠٣). الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- ١٢- الدهشان، جمال (١٩٩١)، العقاب المدرسي واتجاهات المعلمين نحوه، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، قسم التربية، القاهرة.
- ١٣- ديودار، عبد الفتاح محمد، (١٩٩٩)، مناهج البحث في علم النفس، دار المعرفة، الإسكندرية.
- ١٤- زهران، حامد عبد السلام، (ب ت)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ١٥- السلمي، علي، (ب. ت)، إدارة السلوك الإنساني، دار الغريب للنشر، القاهرة.
- ١٦- سمعان، وهيب، (١٩٧٥). إدارة المدرسة الدينية، دار العالم العربي، القاهرة، مصر.

- ١٧- السورطي، يزيد عيسى، (٢٠٠٣)، اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العقاب البدني، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٩، العدد الأول.
- ١٨- سويف، مصطفى، (١٩٩٦)، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو - المصرية القاهرة، مصر.
- ١٩- الشرايدة، سالم تيسير، (٢٠٠٨)، الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٢٠- عباس، محمد خليل وآخرون، (٢٠٠٧)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٢١- عبدة، سيرين نظمي نظيف، (٢٠١٦)، درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم حولها، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس - فلسطين.
- ٢٢- العدسي، عبد الرحمن، (١٩٩٩)، علم النفس التربوي، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.
- ٢٣- عكاشة، محمود فتحي (ب. ت). مدخل علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية للنشر، بنغازي.
- ٢٤- الفقي، عبد المؤمن فرج، (١٩٩٥)، الإدارة المدرسية المعاصرة، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
- ٢٥- فيلة، فاروق عبده، والزكي، احمد عبد الفتاح، (٢٠٠٤)، معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- ٢٦- القذافي، رمضان محمد، (١٩٩١)، علم النفس الاجتماعي، دار الجماهيرية للنشر، طرابلس.
- ٢٧- المحمودي، محمد سرحان علي، (٢٠١٩)، مناهج البحث العلمي، ط ٣، دار الكتب، اليمن، صنعاء.
- ٢٨- نشواتي، عبد المجيد، (١٩٩٦)، علم النفس التربوي، ط ٣، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن.

References

1. Ibrahim, Abdel Radi. (1988). The Attitude of Education Students Towards the Use of Corporal Punishment in Maintaining Classroom Discipline. Educational Studies Journal, Vol. 3, Issue 14.
2. Abu Hatab, Fouad & Amal Sadiq. (1980). Educational Psychology (2nd ed.). The Egyptian Library, Cairo.

3. Abu Daf, Mahmoud Khalil. (1999). The Issue of Corporal Punishment in School Education and Its Treatment in Light of Islamic Educational Guidance. Islamic University Journal, Vol. 7, No. 1, January.
4. Abu Sabah, Qasem Mohammed Mahmoud. (1997). Students', Parents', and Teachers' Attitudes Towards the Use of Punishment in Public Schools. Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University.
5. Iskandar, Adnan. (1979). The Future of Democracy in the Arab World. Arab Thought Journal, Issue 1.
6. Al-Ahwani, Ahmed. (1975). Education in Islam (2nd ed.). Anglo-Egyptian Library, Cairo.
7. Al-Bayati, Fares Rashid. (2018). Al-Hawi in Scientific Research Methods (1st ed.). Al-Sawaqi Scientific Publishing, Amman, Jordan.
8. Al-Harithi, Zayed Ajeer. (1991). Teachers' and Parents' Attitudes in Mecca Towards Corporal Punishment in Schools and Their Relation to Certain Independent Variables. Annals of the Faculty of Education, Issue 8, Year 8, Qatar University.
9. Al-Hefni, Abdel Moneim. (1995). Psychological Encyclopedia (Psychology in Our Daily Lives). Madbouli Publishing, Cairo.
10. Hamida, Fatima Ibrahim. (1998). Approaches and Strategies in Classroom Management. Al-Nahda Library, Cairo, Egypt.
11. Khidr, Fakhri Rashid. (2003). Tests and Measurements in Education and Psychology. Al-Qalam Publishing and Distribution, Dubai, UAE.
12. Al-Dahshan, Gamal. (1991). School Punishment and Teachers' Attitudes Towards It. Master's Thesis, Ain Shams University, Department of Education, Cairo.
13. Dewidar, Abdel Fattah Mohamed. (1999). Research Methods in Psychology. Dar Al-Ma'rifa, Alexandria.
14. Zahran, Hamed Abdel Salam. (n.d.). Social Psychology. Anglo-Egyptian Library, Cairo.
15. Al-Salmi, Ali. (n.d.). Human Behavior Management. Dar Al-Gharib Publishing, Cairo.
16. Samaan, Wahib. (1975). Religious School Administration. Arab World Publishing, Cairo, Egypt.
17. Al-Surti, Yazid Issa. (2003). Kindergarten Teachers' Attitudes Towards Corporal Punishment. University of Damascus Journal, Vol. 19, No. 1.
18. Sweif, Mostafa. (1996). Introduction to Social Psychology. Anglo-Egyptian Library, Cairo, Egypt.
19. Al-Sharaida, Salem Tayseer. (2008). Job Satisfaction: Theoretical Frameworks and Practical Applications. Dar Safa Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

20. Abbas, Mohammed Khalil & Others. (2007). Introduction to Research Methods in Education and Psychology (1st ed.). Dar Al-Maseera Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
21. Abdeh, Sirin Nazmi Nadhif. (2016). The Degree of Use of Punishment Methods by Primary School Teachers in Endowment Schools in Jerusalem Governorate and Their Perspectives on It. Master's Thesis, An-Najah National University, Faculty of Graduate Studies, Nablus, Palestine.
22. Al-Adasi, Abdul Rahman. (1999). Educational Psychology. Dar Al-Fikr Publishing, Amman, Jordan.
23. Okasha, Mahmoud Fathy. (n.d.). Introduction to Social Psychology. University Knowledge House, Benghazi.
24. Al-Faqi, Abdel Momen Faraj. (1995). Contemporary School Administration. Garyounis University Publications, Benghazi.
25. Fayla, Farouk Abdu & Al-Zaki, Ahmed Abdel Fattah. (2004). Dictionary of Educational Terminology: Verbal and Conceptual. Al-Wafaa Publishing, Alexandria, Egypt.
26. Al-Qadhafi, Ramadan Mohammed. (1991). Social Psychology. Al-Jamahiriyah Publishing, Tripoli.
27. Al-Mahmoudi, Mohammed Sarhan Ali. (2019). Research Methods in Science (3rd ed.). Dar Al-Kutub, Sana'a, Yemen.
28. Nashwati, Abdel Majeed. (1996). Educational Psychology (3rd ed.). Dar Al-Furqan Publishing, Amman, Jordan.