جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها

إعداد
سيرين نظمي نظيف عبده

إشراف
أ. د. عبد محمد عساف

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
2016م

درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها

إعداد

سيرين نظمي نظيف عبده

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2016/09/08م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة: التوقيع

1. أ. د. عبد محمد عساف / مشرفاً ورئيساً .....

2. د. ربيع عطير / ممتحناً خارجياً .....

3. د. فاخر الخليلي / ممتحناً داخلياً .....

الإهداء

إلى من به أكبر وعليه أعتمد، إلى شمعة متقدة تنير ظلمة حياتي، إلى من بوجوده أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها، إلى من عرفت معه معنى الحياة إلى سندي وقوتي زوجي العزيز نادر. إلى من هم أقرب إليَّ من روحي وبهم استمد عزتي وإصراري، إلى نبض قلبي وسعادة وجودي أولادي الأحباء.

إلى من كَلَلَهُ الله بالهيبة والوقار، إلى من علمني العطاء بدون انتظار، إلى من أحمل أسمه بكل افتخار والدي العزيز. إلى معنى الحب والحنان، إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي أمي الحبيبة.

الشكر والتقدير

بدايةً، لا يسعني إلا أن أشكر الله عز وجل على توفيقه لي لإتمام رسالتي هذه.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل من ساهم في مساعدتي على اتمام هذه الرسالة وأخص بالشكر الأستاذ الفاضل الدكتور عبد عساف الذي أشرف على رسالتي وقدم إليّ النصح والإرشاد، وجميع أعضاء اللجنة الفاضلة المتمثلة بالدكتور فاخر الخليلي والدكتور ربيع عطير.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيث ما أن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحث لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: اسم الطالبة: سيرين نظمي نظيف عيد

Signature: التوقيع:

Date: التاريخ: 5.9.2016

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هت
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ي
الملخص	ك
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	**1**
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة	4
أهداف الدراسة	5
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**11**
أولاً: الإطار النظري	12
ثانياً: الدراسات السابقة	32
الدراسات العربية	33
الدراسات الأجنبية	44
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة	51
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**54**
منهج الدراسة	55
مجتمع الدراسة	55
عينة الدراسة	55

الموضوع	الصفحة
أداة الدراسة	56
صدق أداة الدراسة	57
ثبات أداة الدراسة	58
إجراءات الدراسة	58
تصميم الدراسة	59
المعالجات الإحصائية	60
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**61**
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول	62
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني	64
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث	65
النتائج المتعلقة بالإجابة عن بالسؤال الرابع	66
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس	67
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس	68
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع	70
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن	71
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**73**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	74
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	75
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	76
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	77
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	78
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	79
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	80
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن	80
التوصيات	82
قائمة المصادر والمراجع	**83**
الملاحق	**92**
Abstract	**B**

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.	56
جدول (2)	معاملات الثبات للأداة ومجالاتها باستخدام معادلة كرومباخ ألفا.	58
جدول (3)	معيار درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها.	62
جدول (4)	نتائج اختبار T-test لعينة واحدة لمعرفة درجة استخدام العقاب من قِبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس.	63
جدول (5)	نتائج اختبار T-test لعينة واحدة لفحص وجهات نظر معلمي المدارس في المرحلة الأساسية نحو ممارسات العقاب المستخدمة.	64
جدول (6)	نتائج اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين درجة استخدام المعلمين للعقاب حسب متغير الجنس.	65
جدول (7)	توزيع العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة.	66
جدول (8)	نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام العقاب حسب متغير سنوات الخبرة.	66
جدول (9)	توزيع العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي.	67
جدول (10)	نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام العقاب حسب متغير المؤهل العلمي.	68
جدول (11)	أختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال درجة استخدام المعلمين للعقاب.	68
جدول (12)	توزيع العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمتغير التخصص.	69
جدول (13)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام العقاب حسب متغير التخصص.	69

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (14)	أختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال متغير التخصص.	70
جدول (15)	توزيع العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمتغير العمر.	70
جدول (16)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام العقاب حسب متغير العمر.	71
جدول (17)	نتائج اختبار Paired لعينة مستقلة لمقارنة متوسطات درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المدارس في المرحلة الأساسية ومتوسطات وجهات نظرهم نحوها.	72

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
ملحق (1)	أعضاء هيئة التحكيم	93
ملحق (2)	الإستبانة	94
ملحق (3)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة مرتبة تنازلياً.	100
ملحق (4)	كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجه من جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا إلى مديرية التربية والتعليم محافظة القدس.	103
ملحق (5)	كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجه من دائرة الأوقاف في مديريـــة التربية والتعليم القدس إلى مدراء المدارس الأساسية في محافظة القدس.	104

درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها

إعداد

سيرين نظمي نظيف عبده

إشراف

أ. د. عبد محمد عساف

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص والعمر على درجة استخدام أساليب العقاب.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في منطقة القدس، والبالغ عددهم (650) معلماً ومعلمة وفقاً لآخر إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2016/2015. وقد تم اختيار عينة الدراسة التي تمثل ما نسبته (30%) من مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية ليتم إجراء الدراسة على (200) معلم ومعلمة.

واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (50) فقرة مقسمة إلى مجالين، هدف المجال الأول قياس درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب، أما المجال الثاني فيهدف إلى للتعرف على وجهات نظر المعلمين نحو العقاب. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة، وتم استرجاع (192) استبانة صالحة من أصل (200).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن معلمي مدارس الأوقاف للمرحلة الأساسية في محافظة القدس يقومون باستخدام العقاب بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن وجهات نظرهم إيجابية نحو استخدام العقاب. ويستخدم العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في محافظة القدس بغض النظر عن المتغيرات الديموغرافية الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي،

التخصص والعمر، إلا أنه توجد فروق في درجة استخدام العقاب لدى المعلمين بحسب متغير المؤهل العلمي والتخصص، حيث أظهرت النتائج أن استخدام العقاب لدى المعلمين ذوي المؤهل العلمي بدرجة دبلوم هو أكبر من المعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريس، وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير التخصص حيث أشارت النتائج بأن درجة استخدام العقاب لدى معلمي التخصص التجاري هي أكبر من درجة استخدامه لدى معلمي التخصص الأدبي، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين متوسطات استخدام أساليب العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في محافظة القدس وبين وجهات نظرهم نحوها.

ومن أبرز توصيات الدراسة: ضرورة تأهيل المعلمين حول الطرق التعليمية السليمة والصحية والطرق الصحيحة لتعديل السلوك وتزويدهم بالخيارات والمواءمات التي من الممكن استخدامها فيما يخص موضوع تعديل السلوك.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة

أهداف الدراسة

أسئلة الدراسة

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

تعد مهنة التعليم من أهم وأسمى الوظائف، إذ يعتمد بناء الأجيال القادمة على ما يغرس فيهم من مبادئ وأخلاق ومفاهيم تعليمية تربوية تساعدهم ليغدوا أفراداً صالحين ومنتجين في المجتمع، فبناء شخصيتهم وتعزيز قدرتهم وإمكانياتهم ودافعيتهم تبدأ بالمراحل الأولى من عمر الطفل وتتبلور وتنمو خلال المراحل الأولى للدراسة في المدرسة. إذ يعتبر التعليم وخاصة في بلادنا – فلسطين– الركيزة الأساسية لتنمية المجتمع والنهوض به، حيث تعاني فلسطين من شح في الموارد الأولية التي تدفعها نحو التنمية وتساعدها على النهوض بالمجتمع، ولذلك هي بحاجة لايجاد بدائل وأسس لمواكبة عجلة التطور والنمو، وذلك بتوفير وبناء كفاءات وخبرات وعقول منتجة تدفع به إلى الأمام. ولا يتم ذلك إلا عن طريق إيجاد مؤسسة تربوية تعليمية متجددة سليمة حريصة على توليد ورعاية هذه الخبرات والمهارات والعقول لتحقيق الهدف الرئيسي والأساسي لأي مجتمع وهو التنمية المستدامة.

وحتى يكتسب الأطفال المهارات والخبرات والمعارف اللازمة لتأهيلهم ليكونوا أفراداً منتجين في المجتمع لابد من أن تتم عملية تعليمهم وتعلمهم بشكل سليم وبالطرق السليمة في جو يسوده الراحة والشعور بالأمان، بعيداً عن جو التوتر والانفعال والخوف من ارتكاب الخطأ، فالإنسان بطبيعته يكتسب العلم بشكل سليم بطرق منها المحاولة والخطأ.

وبالتالي يجب أن تكون البيئة التعليمية بيئة آمنه يسودها التعزيز والثقة بقدرات الطلبة بعيداً عن استخدام الأساليب العقابية التي من شأنها الحد من عملية التعليم والتعلم والتي تؤدي إلى شعور الطلبة بالخوف من الخطأ وتؤثر بالتالي سلباً على أدائهم والحد من الإبداع لديهم والمساهمة في بناء شخصية ضعيفة غير قادرة على خدمة المجتمع.

وتعتبر المدرسة من الركائز الأساسية للتنشئة الاجتماعية، واكساب الطلبة العادات السلوكية السليمة التي تؤمن النمو المتكامل والسليم للطلبة، وبالتالي إعداد الطلبة للمستقبل وبناء المجتمع عن طريق المعلم وهو الركيزة الأساسية في هذا المجال.

فالمعلم هو رسول أمته، وهو المسؤول الأول عن تنشئة الأجيال وتزويدهم بالعلم والمعرفة وهو القدوة والمثل الأعلى للطلبة، فطالما اختار المعلم هذه المهنة عليه أن يكون قادراً على أداء مهامها ومتطلباتها بالشكل السليم. ولما تحمله هذه الوظيفة من أهمية كان لا بد من تسليط الضوء على بعض التصرفات التي من دورها أن تشوه صورة المعلم والتعليم بالإضافة لأثرها السلبي على العامل النفسي لدى الأطفال وكسر اعتزازهم بأنفسهم ومعلميهم ومدارسهم وبالتعليم بشكل عام كنتيجة للعقاب الجسدي والنفسي الذي يقوم المعلمون باستخدامه تجاه الطلبة وخاصة طلاب المرحلة الابتدائية.

وقد أشار معظم العلماء لأهمية القدوة الحسنة في تربية الأطفال، بالإضافة لأهمية أساليب التعامل مع الأطفال في المرحلة التي توضع فيها البذور الأولى للشخصية، ومدى أهمية الطرق والأساليب التي تهتم بالمحبة، المودة، الإثابة والتشجيع (بدر، 2009).

كما أكدت بعض الدراسات كدراسة هوفمان (Hoffman, 2004) ودراسة ماري (Marie, 2004) ودراسة ليكي (Lekie, 2004) أن تعرض الطلبة للعقاب سواء الجسدي أو النفسي منها يؤدي إلى لجوء بعض الطلبة إلى استخدام العنف بالمقابل، حيث أكدت الدراسة على وجود العنف بين الطلبة بشكل متوسط. ويرى فونتان أن انتشار هذه الظاهرة يؤدي إلى تدني الانضباط وعدم الالتزام بالقيم والمبادئ (Fontana, 2005).

بالإضافة، أكدت دراسة نوكس (Knox,1996) على وجود أثر كبير بين العدوان والعنف لدى التلاميذ وبين تعرضهم للعنف من قبل المعلمين، كما أكد هيمين (Hymen,1995) في دراسته أن استخدام العقاب ضد التلاميذ يؤدي إلى تدمير نفسية الطلبة، وأكد مورا (Morra, 1983) على وجود علاقة بين تعرض الطفل للعنف وجنوحه إلى الجرائم والعنف عند بلوغه سن الرشد.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للاطلاع على درجة استخدام المعلمين لأساليب العقاب ووجهات نظر المعلمين نحوها، حيث لا يزال هناك وجود لهذه الظاهرة السلبية، بالرغم من إنكار الإدارات المدرسية والمعلمين بوجود العقاب من ناحية أو تبرير العقاب المستخدم من قِبلهم على الطلبة بأنه يأتي لمصلحة الطلبة ولزرع الأخلاق والإلتزم وحس المسوؤلية لتنشئة جيل صالح وملتزم، وهنا ترى الباحثة أن أساليب العقاب الجسدية والنفسية على حد سواء والمستخدمة في المدارس ما هي إلا أداة تدل على عدم قدرة المعلم على تعديل سلوك الطلبة بالطرق السليمة وأن لا يكون بذلك قدوة حسنة لطلابه متفهماً لإحتياجاتهم ونفسيتهم وفروقاتهم الفردية. فعملية التربية والتعليم لا تتم بالعقاب بل بالود والعطاء والاحترام والاحتواء.

مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة لعدة سنوات، وعملها حالياً كمرشدة تربوية في بعض المدارس الأساسية التابعة لمحافظة القدس بعض من الممارسات السلبية التي تؤثر بشكل سلبي ومباشر على العملية التعليمية ومنها استخدام المعلمين لأساليب العقاب البدني والنفسي لتأديب الطلبة وإجبارهم على الإلتزام بالقواعد والقوانين المتبعة بأساليب غير سليمة. وتسلط هذه الدراسة الضوء على درجة استخدام العقاب في بعض المدارس في محافظة القدس، ومدى تأثيرها على الطلبة وخاصة في المرحلة الأساسية مما ينعكس سلباً على الطلبة والمعلمين، وبالتالي تأثيرها على سير العمل اليومي مما يؤدي إلى زيادة العنف المدرسي من قبل الطلبة بحد ذاتهم، حيث أكد فريدريك (Fredrik, 2001) أن من أخطر المشكلات التي تواجهها المدارس هي مشكلة تفشي العنف في المدارس.

أضف على ذلك ما تحمله فلسطين من خصوصية بشكل عام ومحافظة القدس بشكل خاص من حيث أثر الإحتلال الإسرائيلي والممارسات التهويدية التي تقوم بها إسرائيل لعرقلة المسيرة التعليمية، مما ساهم في تنشئة جيل وبيئة تدريس عنيفة وانعكاسات ذلك على المجتمع المقدسي وحتى على المعلمين انفسهم لاحقاً. الأمر الذي ترفضه الباحثة والذي يتنافى مع عادات وتقاليد المجتمع الفلسطيني. ومن هنا كان لابد من العناية والإهتمام بموضوع العقاب وخاصة في

المراحل المدرسية الأولى من عمر الأطفال لأثرها البالغ على بناء الشخصية. ولما سبق هذا البحث لتسليط الضوء على هذه الظاهرة للجهات المختصة.

ومن هنا تم تحديد مشكلة هذه الدراسة في محاولتها للإجابة عن التساؤل الآتي:

ما هي درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف إلى درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس لأساليب العقاب.
2. التعرف إلى وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس نحو استخدام أساليب العقاب.
3. التعرف على دور متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص والعمر) نحو استخدام العقاب من قِبل المعلمين في مدارس الأوقاف في محافظة القدس.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية من خلال الاطلاع على وجهات نظر المعلمين في مدارس الأوقاف في محافظة القدس:

1. ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس؟
2. ما وجهات نظر معلمي المدارس في المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس نحو ممارسة العقاب المستخدمة؟

3. هل تؤثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص والعمر) في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس؟

4. هل توجد فروق بين متوسطات أساليب العقاب المستخدمة من قبل المعلمين في مدارس الأوقاف في محافظة القدس وبين وجهات نظر المعلمين نحوها؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس وبين معلمة المجتمع.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس نحو العقاب وبين معلمة المجتمع.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للعقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير الجنس.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للعقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير وسنوات الخبرة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للعقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للعقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير التخصص.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للعقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير العمر.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس وبين وجهات نظرهم نحوها.

أهمية الدراسة

أجريت هذه الدراسة بهدف تسليط الضوء على أحد المشاكل التعليمية وهي استخدام العنف نحو الطلبة في المرحلة الأساسية ووجهات نظر المعلمين نحوها، حيث لاتزال هذه الظاهرة السلبية منتشرة في العديد من المدارس مما يعكس آثارها السلبية على الطلبة والمتمثلة ببناء اتجاهات سلبية لديهم نحو المدرسة والمعلمين والعملية التعليمية، مما يؤدي وبشكل مباشر إلى فشل العملية التعليمية.

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية

- قد تساهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على بعض ممارسات العقاب المستخدمة في المدارس في المراحل الأساسية، ووجهات نظر المعلمين نحوها.
- قد تساعد هذه الدراسة على تحفيز الأبحاث والدراسات المستقبلية في مجال العقاب المستخدم في المدارس في المراحل الأساسية.

- تسلط هذه الدراسة الضوء على ظاهرة العقاب كممارسة خاطئة مستخدمة في بعض المدارس، بهدف الحد من هذه الظاهرة.

ثانيا: الأهمية البحثية

تتمثل أهميتها في الاستفادة من نتائجها في المؤسسات التعليمية، حيث من المتوقع أن تستفيد منها المدارس ووزارة التربية والتعليم من حيث الإقرار بوجود ظاهرة العقاب في مدارسهم ووجهات نظر معلميهم نحوها، وذلك من خلال الاطلاع على متن ونتائج هذه الدراسة، وبالتالي من الممكن أن تكون هذه النتائج بدايةً للتغيير الفعلي والجدّي نحو الأفضل.

ثالثا: الأهمية التطبيقية

قد تفيد هذه الدراسة المعلمين من حيث التطرق لأساليب تعديل السلوك البديلة التي من الممكن استخدامها كبديل عن العقاب الجسدي والنفسي وذلك من خلال الإطار النظري، إضافة لتسليط الضوء على المشاكل النفسية المترتبة على استخدام العقاب الجسدي والنفسي على الأطفال والضرر الواقع جراء استخدام هذا الأسلوب.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود هذه الدراسة على:

المحدد البشري: تم إجراء الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس.

الحد المكاني للدراسة: شملت الدراسة مدارس الأوقاف الأساسية في محافظة القدس– فلسطين والبالغ عددها 30 مدرسة.

الحد الزماني للدراسة: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015.

المحدد النوعي: تم تحديد نتائج هذه الدراسة باستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، وفحص درجة صدق وثبات الأداة.

الحد الإحصائي والإجرائي: هذه الدراسة محددة بأدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات، وفي ضوء المصطلحات الإجرائية التي تم استخدامها في الدراسة.

مصطلحات الدراسة

العقاب (Punishment): هي العقوبة، أي عاقبته بذنبه (الجوهري، 2009).

يعرف سكنر العقاب بأنه كل أنواع العقاب اللفظي، الجسدي والاجتماعي الذي يتبع السلوك، ويؤثر العقاب على إضعاف معاودة ظهور ذلك السلوك مرة أخرى (ضمرة وأبو عميرة، 2007).

ويمكن تعريف العقاب المدرسي: 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، 1991).

المعلم (Teacher): هو الشخص الذي يوفر التعليم للتلاميذ، يحتل مكانة ذات أهمية كبيرة تنبع من مشاركته في تحديد نوعية التعلم، وبالتالي تنشئة الأجيال القادمة (بشارة، 2003).

وجهة النظر: الوجهة: الجانب والناحية (العطية، 2012).

وجهة نظر: رأي، طريقة تصور الأمور والنظر إليها لإبداء الرأي فيها (العطية، 2012).

منطقة القدس: القدس هي جميع الأراضي في الجانب الشرقي من مدينة القدس التي كانت تحت الحكم الأردني منذ عام 1948 بعد انسحاب القوات البريطانية من فلسطين، وحتى الاحتلال

الإسرائيلي للمدينة عام 1967 وتقع ضمن أراضيها مدينة القدس القديمة. تغطي مساحتها اليوم، 70 كم^2 (Wikipedia,2016).

التعريفات الإجرائية

مدارس الأوقاف (Alawaqf Schools): هي الحد المكاني للدراسة وهي جميع المدارس التابعة لوزارة الأوقاف الأسلامية في منطقة القدس والتي تخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وتهدف لتوفير التعليم الأساسي المجاني.

العقاب: هو إيقاع ألم أو أذى من قبل المعلم تجاه الطالب نتيجة للسلوك الغير مرغوب به، وإما أن يكون العقاب جسدي مثل الضرب بالعصا أو معنوي مثل التهديد أو وصف الطفل بألفاظ غير لائقة أو أي شكل من أشكال العنف الذي يسبب أذى جسدي و/أو نفسي.

المرحلة الأساسية: هي المرحلة الإلزامية في التعليم، وتبدأ من عمر 5 سنوات و8 أشهر لغاية عمر16 عاما، أي من الصف الأول ولغاية الصف العاشر.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

العقاب المدرسي

العقاب من الفعل عاقب يعاقب، معاقبة: جزاء بالشر، ولكل ذنب عقوبة، عاقب: عقاباً جازاه بشدة على سوء أو ذنب، فرض عقابا (حموي، 2001).

العقاب: هو ذلك السلوك الذي تكون نتائجه في أغلب الأحيان سلبية، والذي يؤدي إلى الحرمان من النتائج الإيجابية (الخطيب، 2003).

وأشار أبو دف في دراسته أن الإسلام لا يجيز استخدام العقاب البدني في المدرسة، ومن الممكن استخدامه مجالا لتأديب وتهذيب السلوك وضبطه ولكن ليس في مجال التعليم (أبو دف، 1995).

والمعلم الذي يميل في تعامله مع الطلبة إلى العنف، العدوان أو السيطرة، يصبح طلبته جبناء أو أكثر ميلاً إلى العدوان، إضافة إلى أنه يتخذ العنف وسيلة في التعامل مع الآخرين، كذلك أيضاً المعلم الذي يقوم بتحقير طلبته والتقليل من شأنهم والسخرية من قدراتهم، يضطرهم إلى أن يسلكوا سبيل الغش والكذب والخداع حتى يمكنهم من أن يواجهوا مطالب معلمهم المتعسفة (الصديقي وعبد الخالق، 2002).

كما اضاف الزغبي أن النظام المدرسي الذي يقوم على القسوة والعقاب يؤدي إلى شعور الطلبة بالخوف من المدرسة وفقدان الثقة بالنفس، هذا وقد يسبب الاكتئاب لبعض الطلبة (الزغبي، 2002).

وترى الباحثة العقاب ما هو إلا طريقة أو أسلوب ينتهجه المعلم لإحكام سيطرته على الطلبة وهو دليل على ضعف المعلم وقلة مهاراته وخبراته خاصة فيما يخص موضوع تعديل

السلوك وبناء الثقة، وحتى تكون عملية التربية والتعليم فعالة لابد من بناء وايجاد عامل الثقة بين المعلم وطلبته.

أنواع العقاب واشكاله

يأخذ العقاب عدة أنواع أو أشكال نذكر منها:

1. العقاب الجسمي (الجسدي):

العقاب الجسدي وهو العقاب الذي يمكننا رؤية آثاره بشكل مباشر (الفتلاوي، 2005).

وهو شكل من أشكال العقاب التي كانت ومازالت تستخدم، وتكاد أي مؤسسة تربوية لاتخلو بشكل كامل من استخدام العقاب الجسدي أو البدني، كطريقة مستخدمة لتعديل سلوك الطالب بالرغم من وجود الكثير من التحذيرات التي تؤكد على ضرورة عدم استخدام هذا النوع من العقاب (صالحي، 2003).

ويتخذ العقاب الجسدي عدة أشكال نذكر منها: (الروسان، 2000).

أ. الضرب: إما يكون الضرب على اليدين، القدمين، أو على الجسم بشكل عام، وهو أداة من أدوات العقاب المستخدمة قديما ولا زالت تستخدم إلى اليوم.

ب. العقوبات الكتابية: وهنا يجبر المعلم الطلبة على كتابة الدرس عدة مرات، وهي عملية تشعر التلميذ بالتعب والارهاق.

ج. إيقاف الطفل مطولا: يقوم المعلم بإيقاف الطفل في مكان معين لمدة زمنية طويلة، ويكون إما برفع اليدين فقط، أو رفع أحد الرجلين واليدين على الرأس...الخ وهو أسلوب يشعر الطالب بالحرج أمام زملائه.

2. العقاب المعنوي:

هو كل شكل من أشكال التهديد اللفظي والتوبيخ، واستخدام عبارات جارحة، ويستخدم هذا النوع من العقاب في بعض المواقف التربوية، بهدف تقليل أو تعديل السلوك غير مرغوب به. ومن الأمثلة على العقاب المعنوي (الزجر، التوبيخ، الإهمال، الشتم، الإهانة، السخرية) (الروسان، 2000).

لا نرى أثر للعقاب المعنوي إلا أن له أثر عميق في نفسية الطلبة، وبالتالي أثره أشد وأقصى من أساليب العقاب الأخرى، يعتبر العقاب المعنوي من أشد وأقصى أنواع العقاب المستخدمة لما يترتب عليه من آثار نفسية قد تكون مدمرة للطلبة في بعض الأحيان (الفتلاوي، 2005).

3. العقاب الاجتماعي:

هو كل أشكال الحرمان أو العزل وسحب المثيرات مثل (العزل، الإبعاد، الحرمان) (نصر الله، 2004).

ترى الباحثة أن العقاب سواء أكان عقاب جسدي أو عقاب معنوي، ماهو إلا أداة لإحكام السيطرة على الطالب وان إستخدام هذه الأداة يؤدي حتما إلى أذى نفسي لدى الطالب سواء كان على المدى القصير أو البعيد.

أهداف العقاب ونظرياته

كانت أهداف العقاب مجالا لاجتهادات المربيين والفلاسفة، وقد أفرزت هذه الاجتهادات ثلاث نظريات تؤكد كل نظرية على هدف ينبغي أن يحققه العقاب وهي:

نظرية الجزاء

يرى أصحاب نظرية الجزاء أن العقاب جزاء عادل للذنب، فلا بد للمذنب أن ينال العقاب المناسب لما أقترف من ذنب. وعلى الرغم من الانتقادات الشديدة الذي لقته هذه النظرية،

لارتباطها بفكرة الانتقام إلا أن بعض علماء التحليل النفسي يرون أنه من الأهمية عندما يرتكب شخص ما ذنب عليه أن ينال العقاب العادل، وذلك لتخليص الجاني من عقدة الذنب (الدهشـــان، 1991).

وفي ضوء هذه النظرية أكد دوركايم بأن وظيفة العقاب المدرسي أن تعيد إلى التلاميـــذ ضمائرهم جراء خرقهم للقانون، فهو يؤكد على ضرورة أن يستخدم المعلم كل ما يعمق إحترام التلميذ للمعلم حتى لو أضطر إلى استخدام العقاب (الدهشان، 1991).

نظرية الردع أو المنع

يرى أصحاب هذه النظرية أن هدف العقاب هو إعطاء المخطئ درساً لا ينساه أو يظهر للآخرين ما يمكن أن يحدث لهم لو أرتكبوا خطأ مثله، فنظرية الـــردع أو المنـــع تنظـــر إلـــى المستقبل إذ ترمي إلى منع وقوع مخالفات جديدة. وفي ضوء نظريـــة الـــردع يكـــون العقـــاب المدرسي وسيلة تحول دون خروج التلاميذ عن القواعد والانظمة، ومن ثـــم يجـــب أن يعاقـــب التلميذ حتى لا يعود إلى الذنب الذي ارتكبه ويمنع غيره من تقليده (الدهشان، 1991).

نظرية الإصلاح

يرى أصحاب نظرية الإصلاح أن الهدف الذي يجب أن توجه إليه العقوبة هو إصـــلاح المخطئ نفسه وتقويم سلوكه، فأي عقوبة تنزل على المذنب لا تحقق فيه إصلاحاً لا يجب أن تقر فالعقوبة هدف إصلاحي ومن أجل هذا سنها المجتمع (الدهشان، 1991).

وفي ضوء هذه النظرية وجه جان روسو وبستالوتزي وجون ديوي اهتمامهم لدراســـة العوامل النفسية والاجتماعية التي تدفع التلاميذ لإرتكاب الخطأ والاهتمـــام بتنميـــة الانضـــباط الذاتي، كما نصح ابن سينا المعلم بإبعاد المغريات عن الطفل حتى لا يقع في الخطأ ونضطر إلى معاقبته (علام، 1991).

وبالاطلاع إلى النظريات التي تم طرحها سابقا نرى أن أهداف العقاب تتـــراوح مـــابين الجزاء والردع والإصلاح فمن الممكن أن تكون هذه الاهداف مكملة لبعضـــها الـــبعض غيـــر

منفصلة، وبالتالي أن يؤدي الجزاء إلى الردع مثلا. وتختلف دراستي هنا مع هذه النظريات فيما يتلو العقاب، إذ أن العقاب من الممكن أن يؤدي إلى توقف الخطأ. أن هذا التوقف أو الردع قد يكون مؤقتا وخوفا من العقاب لا من دافع واقتناع شخصي فالعقاب لا يؤدي إلى توقف الخطأ على المدى البعيد.

أسباب استخدام المعلمين للعقاب

هناك الكثير من الأسباب التي تدفع المعلمين لاستخدام أساليب العقاب المختلفة، ومن أحد أهم الأسباب والدوافع التي تدفع المعلمين لاستخدام العقاب الحفاظ على الانضباط الصفي. حيث تعد مشكلة عدم انضباط الطلبة داخل الصف، من المشاكل الرئيسة التي تعاني منها أغلب المدارس في هذه الأيام، حيث تعتبر في الكثير من الأحيان سببا لترك الكثير من المعلمين لمهنة التدريس والتوجه نحو مهن أخرى. ويعتمد اكتساب القيم والمعرفة عند الطلبة على اسلوب المعلم/ة بالحديث والحوار فيما بينهم إذ يؤثر أسلوب المعلم/ة على الطلبة ودرجة تقبلهم للخبرات والمعارف والقيم لديه (بنجر، 2000).

كما ويؤدي خلل النظام داخل الصف إلى الكثير من المشاكل التي قد تنتج عن سوء سلوك الطلبة، أو تصرفات الطلبة السلبية تجاه معلميهم. كما أن هناك من يعتقد أن سلوك الطلبة داخل الصف لم يعد من الممكن السيطرة عليه. ومن أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى عدم انضباط الطلبة داخل الصف هو المعلم غير الفعال: ذلك المعلم الذي يعاني من مشاكل دائمة ومتكررة في أحد أو أكثر من مجال في المجالات الآتية: ضبط الصف، إتقان تمرير المادة الدراسية، الحصول على النتائج المتوقعة، صلته بالطلبة وبالوالدين وأعضاء الهيئة التدريسية (الأعور، 2004).

والمعلم غير الفعال قد يكون سببا في بعض المشاكل السلوكية لدى الطلبة. ويكون المعلم غير الفعال السبب الرئيس في الكثير من المشاكل التي قد تنشأ داخل الصف (Bartos & Barilla, 1995).

حيث يعتمد التعليم بالأساس على المؤهلات العلمية للمعلم وصفاته الشخصية وسماته التي يجب أن يتمتع بها، والعمل على تجديد معلوماته وقدرته على تعليم الطلبة ومعرفة اهتماماتهم وخصائصهم والفروق الفردية بينهم (العجمي، 2010).

وترى الباحثة أن أحد الأسباب الرئيسية التي تدفع المعلمين لإستخدام العقاب هو ضعف المعرفة بالبدائل الواقعية لديهم والتي من الممكن استخدامها بديلا عن العقاب، هذا بالاضافة إلى أن العقاب بالرغم من نتائجه السلبية بعيدة المدى إلا أنه يعطي المعلم نتائج سريعة لضبط السلوك.

أثر العقاب على سلوك الطلبة

قد يؤدي العقاب إلى توقف السلوك غير المقبول بسرعة، ولكن بشكل مؤقت إضافة إلى آثاره السلبية بعيدة المدى والتي نوجز منها نوجز منها: (قطامي، 2010).

1. التعميم: الطالب الذي تعرض للعقاب من قبل مدرسه، يرى أن جميع المدرسين عموما يستخدمون العقاب، وهنا يطور اتجاهات سلبية اتجاه المعلمين والمدرسة بشكل عام.
2. المعلم الذي يستخدم العقاب يكون نموذجاً يقلده الطلبه في ممارسة أنماط سلوكية عدوانية مشابهة.
3. يقوم الطلبة بتطوير شعوراً بعدم المبالاة أو الاكتراث عند استخدام العقاب بشكل متكرر؛ لأن العقاب يفقد فعاليته مع الوقت.

ومن مساوئ العقاب: من الممكن أن يؤدي إلى الغضب، العدوان، الهرب، التجنب، وخمود عام في سلوكيات المعاقَب، ونتائجه من الممكن أن تكون مؤقتة، وفي بعض الأحيان يؤدي إلى النمذجة (الخطيب، 2003).

وترى الباحثة أن العقاب له آثار سلبية خاصة على بناء شخصية الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم، وانجازاتهم وإبداعهم، هذا بالاضافة الى أن الطالب الذي يتعرض للعقاب بشكل دائم يولد مشاعر وأفكار سلبية اتجاه المعلم والمدرسة والعملية التعليمية بشكل عام.

أساليب التربية الحديثة والبدائل التربوية للعقاب

التربية في اللغة تعني إصلاح الشئ وتقويمه وهي من الفعل ربّى، ويقصد بها وصول الشئ إلى كماله بالتدريج من خلال تحديد الهدف وتبعاً لإستعداده ومواهبه، فالتربية متدرجة ومستمرة ذات هدف سامٍ في حياة الإنسان، وهي لخير الناس (الحلبي وسالم، 1996).

ويرى ملكستر أن التربية السليمة: ماهي إلا تنمية للعقل وللجسم، أما جون ملتون فيرى أنها هي التي تؤهل الشخص للقيام بأي عمل بمهارة وإخلاص تام، أما فروبل فيرى انها تساعد الشخص على الاقتراب من الإنسان السوي والسليم عقلياً وجسدياً وخلقياً (دندش وأبو بكر، 2002).

والتربية ضرورية للفرد والمجتمع على حد سواء ويمكن النظر إليها: (رضوان، 1983).

1. أنها أحد عناصر الثقافة وجزء من نتاج المجتمع، وبذلك تتصف بصفات المجتمع الذي تتواجد به.
2. هي أداة نقل التراث الثقافي وتفسيره وتنظيمه، فكما نقول ونؤكد أن التربية أداة أساسية من أدوات التغير الاجتماعي.

وتؤكد التربية الحديثة على ضرورة الاهتمام بالتلميذ وذلك من خلال اعتباره عنصرا فعالاً في العملية التعليمية، وبالتالي يعطي قيمة ومكانة للعلاقة الإيجابية التي من المفروض أن تظهر بين المعلم وطلبته، إضافة إلى الأهمية المعنوية للعلاقات بين الطلبة أنفسهم، وبين المعلم وطلبته (صالحي، 2003).

كما أكدت يوكون أن على المعلم التعامل مع الطالب العنيف بتجاهل سلوكه ونبذه، بالاضافة أن على المعلم بناء علاقة انسانية مع الطالب، وإشراكه في الأنشطة المدرسية والتفاعلية (Yowkon, 2005).

كما وأكد حجازي ان من حق الطلبة التعلم في بيئة آمنة ولا يحق لأي شخص ممارسة العنف الجسدي أو النفسي ضد أي طالب (حجازي، 2005).

وترى التربية الحديثة أن التعزيز السلبي وهو سحب مثير محبب من الفرد يكون مفيداً في المواقف التعليمية بشرط استخدامه كوسيلة للتنبيه أو إثارة الشعور لدى الطلبة بالتقصير مما يحث المتعلم إلى بذل الجهد والسعي لتحقيق النجاح والرضى، في حين ان استخدام العقاب وتكرار استخدام العقاب والقسوة والتمادي في إلحاق الضرر، يؤدي إلى شعور الطالب في الخجل والذل وهو أمر غير مرغوب فيه (صالحي، 2003).

وترى الباحثة أن التربية الحديثة هي الطريقة أو الأسلوب التربوي الذى نسعى إليه في مدارسنا بهدف إنتاج أفراد منتجين في المجتمع مبدعين في عملهم، يعترفون بأخطائهم ويصححوها من تلقاء أنفسهم.

أساليب التعليم في التربية الحديثة

هناك العديد من الأساليب التعليمية والتربوية التي نادت بها التربية الحديثة نذكر منها:

التعليم النشط

يتعلم الطلبة من خلال اشتراكهم في العملية التعليمية، والاشتراك يعني كمية ونوعية الجهد الجسدي والنفسي والذهني الذي يكرسه الطلبة أثناء اشتراكهم في الخبرات التربوية والأكاديمية (عويس، 2000).

التعلم ليس رياضة تعتمد على المشاهدة. الطبة لا يتعلمون كثيراً لمجرد جلوسهم في الصف واستماعهم للمعلم وحفظهم لواجبات وخبرات تربوية معدة مسبقاً ومن خلال لفظ

المعلومات في الامتحان. عليهم أن يتحدثوا عن ماهية ما يتم تعلمه، يكتبون عنه، يقومون بربطه بتجاربهم الخاصة ويطبقونه على حياتهم اليومية. يجب أن يجعلوا ما تعلموه جزءاً من أنفسهم ومن كينونتهم. الطلبة يتعلمون الأمور والمفاهيم والمعلومات التي تثير اهتمامهم، ويتذكرون ويسترجعون الأمور التي فهموها (عويس، 2000).

من خلال التعليم والتعلم المدرسي تظهر بعض الخصائص المميزة والمرتبطة بالتعليم الفعال. بعض الخصائص المرتبطة باستراتيجيات التعلم النشط تتضمن: (Bonwell, 1995).

- الطلبة يشتركون في العملية التعليمية/ التعلمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.
- الطلبة يشتركون بالنشاطات والفعاليات الصفية بصور مختلفة من خلال القراءة والكتابة والنقاش وطرح الأسئلة والتعليق عليها.
- هناك تركيز أقل في نقل المعلومات وإيصالها للطلبة في حين يزداد التركيز على تطوير مهارات الطلبة الأساسية والمتقدمة وتنميتها.
- هناك المزيد من التركيز على استكشاف القيم والتوجهات والمعتقدات لدى الطلبة.
- دافعية الطلبة تكون مرتفعة وخاصة لدى البالغين منهم.
- يحصل الطلبة على التغذية الراجعة الفورية من المدرس.
- تفعيل دور الطلبة في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا والمتقدمة مثل التحليل، التركيب، التقييم وحل المشكلات (Bonwell, 1995).

ويمكن القول أن المدرسة هي المكان الأنسب والأفضل لتعلم كيفية التحول إلى متعلمين فعالين نشطين (Casey, 1994).

وترى الباحثة أن الطالب يكتسب العلم من خلال العمل والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية وتفعيل تلك المعرفة، وبالتالي من الممكن الادعاء بأن شخصا قد تعلم أو أكتسب علما ما، إلا أن لا مجال للتأكد من ذلك إلا عن طريق ممارسة ما تعلمه.

التعزيز

التعزيز: التأديب دون الحد والتعزيز في قوله تعالى "وتعزروه" النصرو التعظيم (الشناوي، 2001).

التعزيز: إجراء يتبع حدوث السلوك يؤدي به إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك مستقبلاً في المواقف المماثلة (الخطيب، 2003).

أنواع المعززات (الخطيب، 2003).

1. المعززات الأولية: وهو يعمل على تقوية السلوك دون أي خبرة سابقة.
2. المعززات الثانوية: تعمل على كسب خاصية التعزيز بعد الخبرة.
3. معززات طبيعية: وهي التوابع ذات العلاقة المنطقية في السلوك، في غرفة الصف مثلا، تمثل ابتسامة المعلم إلى الطالب وثناءه على إجاباته الصحيحة. هي معززات طبيعية ذات تأثير بالغ على سلوك الطالب.
4. معززات اصطناعية: وهي عند إعطاء المعلم للطالب نقاطا، يمكن أن يستبدل بها فيما بعد أشياء معينة يحبها.
5. المعززات الغذائية: تعتبر ذات فاعلية في تعديل سلوك الأطفال المعوقين، وهي كل أنواع الطعام والشراب.
6. المعززات المادية: تشمل الأشياء التي يحبها الفرد مثل الألعاب، والصور...الخ.
7. المعززات الرمزية: وتكون قابلة للاستبدال مثل رموز معينة كالنقاط، النجوم...الخ يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى.

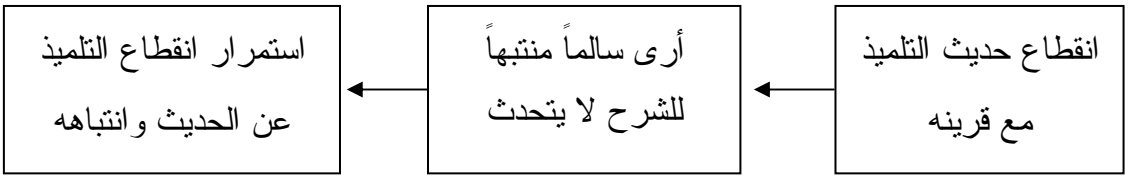
8. المعززات النشاطية: هي نشاطات معينة يحبها الفرد، ويسمح له بالقيام بها في حال تأديته للسلوك المرغوب به، مثل السماح للطفل بمشاهدة برنامجه التلفزيوني المفضل فقط بعد الانتهاء من تأدية وظائفه المدرسية.

9. المعززات الاجتماعية: تعتبر من المثيرات الطبيعية، وهي من أكثر المعززات شيوعا في الحياة اليومية ومن أكثرها قبولا مثل: الابتسام، الثناء والانتباه (الخطيب، 2003).

وترى الباحثة أن المعلم يمكنه استخدام أي نوع من أنواع التعزيز السابق ذكرها، وذلك لأهميتها ومدى تأثيرها الإيجابي على الطالب، مع التنويه الى عدم تكرار نوع واحد من المعززات طوال الوقت حتى لا يفقد تأثيره.

مثال لعملية التعزيز الإيجابي: مثلا رأى المعلم انتباه أحد التلاميذ لا يكفي لعملية التعلم، حيث يقضي بعض وقته في الحديث مع قرينه المجاور أثناء الشرح أو في وقت قيام الفصل بأنشطة المادة، فإن عملية التعزيز الإيجابي تبدو كما يلي:

إجابة أو سلوك مرغوب معزز إيجابي الإجابة أو زيادة السلوك الإيجابي



(لاحظ في المثال السابق التلميذ لديه عادة الحديث مع قرينه المجاور وعدم الانتباه الكافي للتعلم، ولكن المعلم انتظر حتى أبدى السلوك المرغوب فقام فوراً بتعزيزه بالمديح والثناء (حمدان، 2001).

تسمى الوسائل التي يستخدمها المعلم عادة في تعزيز سلوك التلاميذ إيجابياً في المعززات أو المنبهات الإيجابية Positive Reinforcer or Stimuliوتدعى أيضاً منبهات إيجابية، عندما يؤدي تقديمها إلى زيادة استجابة التلميذ أو سلوكه، وإما أن تكون هذه المنبهات أو المعززات أساسية أو ثانوية مشروطة أو عامة (Axelord, 1992).

أنواع المنبهات أو المعززات

1. المنبهات الإيجابية الأساسية

يستطيع المعلم استخدام المنبهات الأساسية مثل الطعام والشراب والراحة والدفء لتعزيز سلوك التلاميذ وزيادته. فقد يعلن مثلاً في الصف بأن التلميذ المنتظم الهادئ في سلوكه الصفي هو الذي سيسمح له فقط للخروج للشرب أثناء الحصة. يحفز هذا الإجراء بعض التلاميذ على الهدوء العام وخاصة عندما يعزز المعلم هدوءهم هذا بالاستجابة المباشرة لطلبهم في الخروج إلى الشرب. ومع تكرار العملية عدة مرات يعتاد التلميذ على الانتظام الصفي والهدوء لدرجة تصبح معها المكافأة غير ضرورية، ولا تمثل حاجة هامة لديه (حمدان، 2001).

2. المنبهات الإيجابية

يسمى هذا النوع في بعض الأحيان في المنبهات الثانوية. تنبع أهمية هذه المنبهات للتعليم في سهولتها ومرونة استعمالها وعدم كلفتها المادية العامة. وبينما تكون المنبهات الأساسية مؤثرة مع التلاميذ في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية؛ فإنها على الغالب تفقد فاعليتها على تحفيز سلوك التلاميذ في المدارس المتوسطة والثانوية؛ لأن التلميذ بهذه المراحل المتقدمة من التعليم المدرسي لم يعد يحتاج إلى الطعام أو الشرب أو الرحلات، لكونها متوفرة لديه، أو أشبعت عنده خلال خبرات حياته السابقة، ومن هنا تأتي المنبهات الايجابية ومن أمثلتها المديح، الهدايا الرمزية، والألقاب الأدبية (حمدان، 2001).

3. المنبهات العامة

وهي أحد أنواع المعززات والتي تعمل على إثارة عدد متنوع من السلوكيات لدى الكثير من الأفراد. ويجب على المعلم تذكر حقيقة هامة هي: أن قوة أي معزز (منبه) على السلوك تختلف من فرد إلى آخر حسب خلفيته الاجتماعية والاقتصادية. والقاعدة التي من الممكن اعتبارها عند تعزيز السلوك واختيار منبهاته هي حاجة التلميذ المادية والنفسية للمعزز وتقييمه له (حمدان، 2001).

مبادئ عامة لاستخدام المعززات (حمدان، 2001).

1. التركيز يكون على المعززات الاجتماعية.

2. الاعتدال في التقديم.

3. إقران منبه إيجابي بآخر.

4. استعمال المعززات الرمزية.

5. تعميم المواقف السلوكية الأخرى.

وترى الباحثة أن أهمية التعزيز تكمن في تعزيز ثقة الطالب بنفسه وبمعلمه وتؤدي إلى الإبداع وتحفز الطلبة على التعلم وتؤدي إلى بناء شخصية سليمة صحية قادرة على الإنجاز والعطاء.

تعديل السلوك

وتعد عملية تعديل السلوك الهدف الرئيسي الذي يسعى إليه المعلمون، ولكن للأسف بعض المعلمون يستخدمون طرقا سلبية لإحداث عملية تعديل السلوك، مثل إستخدام الضرب وغيرها من أدوات العقاب المختلفة التي من شأنها العمل على إيذاء الطالب جسديا ونفسيا وبالتالي سيتم استعراض عملية تعديل السلوك عن طريق استخدام الطرق الحديثة والصحية ذات التأثير الإيجابي على الطالب والمعلم على حد سواء (الفسفوس، 2011).

ويتصف السلوك البشري بالتعقيد وهو عبارة عن تراكمات من خلال مجموعة من الخبرات والامور التي تعرض اليها (Richman, 2002).

حتى ينجح المرشد التربوي أو المعلم في تغيير سلوك الطالب لا بد من صياغة خطط إرشادية ترتكز في أساسها على تحقيق الأهداف التالية: (الفسفوس، 2011).

1. مساعدة الطالب على تعلم سلوكيات مرغوبة جديدة غير متوفرة لديه.

2. زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعيا والتي على الطلبة السعي لتحقيقها.

3. مساعدة الطالب على ترك السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا مثل التدخين، الإدمان، تعاطي الكحول، ضعف التحصيل الدراسي...الخ.

4. تعليم الطالب أساليب حل المشكلات.

5. مساعدة الطالب على التكيف مع محيطه المدرسي وبيئته الاجتماعية.

6. مساعدة الطالب في التخلص من مشاعر القلق والإحباط والخوف.

علينا عند السعي إلى تعديل سلوك الطلبة اللجوء إلى فهم المشكلة وتحليلها وعدم استخدام أساليب سلبية للعمل على تعديل سلوك الطلبة كالعنف مثلا (Taylor, 2001).

على الرغم في أن الكثير من الأشخاص في حياتنا الاجتماعية يمكنهم القيام بدور فعال في تغيير سلوكنا أو تعديله، كما هي الحال مع الأب والأم والأخوة والمعلم والأقران، إلا أن المعلمون والأصدقاء هم أكثر ملائمة وتأهيلاً لإجراء تغييرات منظمة ومقننة في سلوك التلاميذ (Poteet,2000).

كما أكد أحمد ضرورة تمكين المعلمين في المرحلة الأساسية من معالجة المخالفات السلوكية في الطرق التربوية الصحيحة (أحمد، 2012).

وحتى تكون عملية تعديل السلوك عملية ناجحة لا بد من استخدام طريق إيجابية ويتم ذلك عن طريق التعزيز وذلك من خلال: (الخطيب، 2003).

أ. تعزيز السلوكيات الأخرى.

ب. تعزيز السلوكيات البديلة.

ج. تعزيز النقصان التدريجي.

وإن أردنا لأطفالنا أن ينضجوا بطريقة سليمة، علينا أن نساعدهم وأن نحملهم درجة من المسؤولية والثقة بالنفس (بكار، 2010).

دور المعلم في تعديل السلوك

يعتبر مجتمع المعلمون موجهون للسلوك. وهم وكلاء المجتمع لتغييره، حيث يعتبر المعلمون من المؤهلين لتغيير سلوك التلاميذ وتعديله وذلك للأسباب التالية: (Poteet,2000).

1. المعلم مؤهل علمياً وتطبيقياً في الغالب لإجراء عمليات التعديل السلوكي نتيجة لإعداده المهني في الكليات أو المعاهد التربوية المتخصصة.
2. في الغالب لا يملك المعلمين انطباعات شخصية غير موضوعية حول تلاميذهم، بل يتعاملون معهم من وحي إحساسهم بالمسؤولية التربوية والإنسانية والوطنية.
3. يقوم المعلمين في الغالب على معالجة سلوك التلاميذ كما يبدو لحظة حدوثه، دون الإلتفات إلى سلوك جانبي آخر ماض أو متوقع في حياتهم.
4. المعلمين وبحكم وظيفتهم مسؤولون شرعيون في تغيير سلوك تلاميذهم الاجتماعي والأكاديمي فهم وكلاء المجتمع الرسميون لتحقيق الأهداف والخصائص التي ينشدها الأهل لدى الناشئة.
5. المعلمون بحكم علاقاتهم المباشرة والرسمية مع طلبتهم والوقت المتوفر لهم خلال الجدول الرسمي، قادرون بسرعة وبسهولة نسبية على ضبط البيئة الصفية وإحداث التغير المطلوب على سلوك التلاميذ ومتابعة تركيزه واستقراره لديهم.
6. تُعَد المدرسة وغرفها الصفية المؤسسات التقنية الرسمية التي تبناها المجتمع لإنتاج الأفراد الذين يريدهم أو يحتاجهم لعضويته اجتماعيا واقتصادياً وسياسياً، إضافة إلى تصحيح ما

يطرأ على شخصياتهم من سلوكيات غير مرغوب فيها نتيجة للتربية الأسرية أو المفتوحة التي تتم بالتفاعل مع الأقران والملاحظة التلقائية لسلوك الآخرين في البيئة المحيطة (Poteet,2000).

وترى الباحثة أن عملية تعديل السلوك هي الهدف الرئيسي الذي يسعى إليه المعلم، ويستخدم المعلمون أسلوب العقاب في بعض الأحيان في مدارسنا لتعديل سلوك طلبتهم وبالتالي قد يتم تعديل سلوك الطلبة مؤقتا وعلى المدى القصير مع التأكيد على آثاره السلبية المتعددة، فعلى المعلمين التطلع على الأساليب التربوية السليمة والصحية الخاصة بعملية تعديل السلوك للوصول لنتائج إيجابية.

وجهات نظر المعلمين نحو العقاب

يعتبر المعلم الركيزة الأساسية في مجمل العملية التعليمية، كما ويعتبر الراعي والخبير في مجمل المعاملات التربوية مع الطلبة (فراماوي، 2008).

وتعتبر المعتقدات التي يتبناها المعلمون نحو طبيعة العملية التعليمية التعلمية، أحد أهم المتغيرات التي تؤثر على طريقة تعاملهم مع طلبتهم وتحدد الظروف التي تعمل بمثابة موجه لسلوك الطلبة وتعلمهم. فهذه المعتقدات تحدد ماهية القرارات التي يتخذها المعلمون في العملية التدريسية وطرق التعامل معها، ويعتبر اتجاه المعلم من أهم الوسائل التي تسهم في تشكيل ما يتعلمه الطلبة، وبالتالي ينبغي على المعلمين أن يفكروا ويحللوا معتقداتهم حتى يتسنى لهم تعديل ممارساتهم التدريسية عن طريق طرح الاسئلة حول ممارساتهم التعليمية لكي يتمكنوا من متابعة أنفسهم وتنظيم سلوكهم ذاتيا (الخطيب والحديدي، 2011).

ويلاحظ أثر المعلم على طلبته في المواقف التربوية والتعليمية فهو يعتبر القدوة في تزويد المعرفة وفي اتجاهاته وقيمه (عدس، 1997).

ويرى راشس أن برامج تدريب المعلمين تسهم إلى حد كبير على تحسين ممارسات المعلمين التعليمية لأنها بالأساس تركز على طرق التعليم، الا انها لا تولي اهتماماً كافياً في

تغيير قناعات المعلمين التعليمية التي تكون قد تم بلورتها على مدى سنوات عديدة كانوا فيها هم أنفسهم طلبة في المدارس (Raths, 2011).

وبالتالي يعارضون المفاهيم والمعتقدات الحديثة التي تتعارض مع معتقداتهم معللين ذلك بعدم قدرة هذه النظريات على التطبيق العملي وأنها غير واقعية (الخطيب والحديدي، 2011).

وقد جاء معلمنا الأكبر سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم ليتمم مكارم الأخلاق، وحين مدحه ربه عز وجل اختار أفضل الصفات ليثني عليه بها فقال الله تعالى: "وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ" (سورة القلم، القرآن الكريم).

والأخلاق تعني الصدق، الأمانة، القوة، العطاء وحسن المعاملة (دندش وأبو بكر، 2002).

وترى الباحثة أن أهم خطوة بهدف تغيير اتجاهات المعلمين نحو فعالية استخدام الوسائل والطرق التربوية الحديثة والسليمة هو تقبل التغير بحد ذاته، فالمعلم يسقط آراءه وأفكاره واتجاهاته على الطلبة ويستخدم الأسلوب الذي يراه مناسبا وفعالا لذلك، وبالتالي لا يمكننا تطبيق التربية الحديثة والأساليب التربوية دون اقتناع المعلمين بأهمية التغيير وفعالية الأساليب الحديثة للحصول على الأهداف السليمة للعملية التربوية.

أخلاق مهنة التدريس

تتكون مهنة التدريس من مقطعين، المهنة وتشير إلى السلوكيات التي يتضمنها عمل ما للشخص مثل مهنة الطب أو مهنة التجارة...إلخ. أما حينما يرتبط مصطلح مهنة بمصطلح التدريس، يصبح المصطلح أعم وأشمل من السلوكيات التي تتضمنها أي مهنة أخرى، وبالتالي أكبر من مصطلح وظيفة أو أي عمل آخر، والخطأ في أي مهنة أخرى غير التدريس يكون محدود، أما الخطأ في مهنة التدريس يكون جماعياً وتصعب السيطرة عليه، وقد أطلق البعض على مهنة التدريس اسم أم المهن (دندش وأبو بكر،2002).

أخلاق مهنة التدريس: (دندش وأبو بكر،2002).

أولاً: التعليم هي رسالة ومهنة ذات قداسة خاصة وعلى المعلمين أداءها بالانتماء لها والإخلاص في العمل والإيمان في أهميتها وأن تكون علاقة المعلم بطلبته علاقة الأب بأبنائه.

ثانياً: يجب أن يكون المعلم قدوة طيبة لطلابه وللمجتمع عامة متمسكاً بالأخلاق الحميدة والمثل العليا، وأن يكون عادلاً في معاملاته مع طلبته ويرسخ مواطن التعاون والتكامل معهم.

ثالثاً: يجب أن يكون المعلم قدوة طيبة للمجتمع المحيط به، ويقوم من خلاله بدور الراشد والموجه وصاحب فكر ورأي وموقف في قضايا المجتمع ومشاكله، ويتطلب ذلك منه الثقافة العامة والخبرة الواسعة.

رابعاً: التزود بالمعرفة وتطورها في مجال تخصصه والمساهمة في الأنشطة الحسنة.

خامساً: الثقة المتبادلة بينه وبين زملائه.

سادساً: عليه تأدية عمله بروح العابد الخاشع (دندش وأبو بكر،2002).

التربية الأخلاقية سواء اعتمدت على أساس ديني أم لا، فان الجميع يتفق على أن عملية التربية والتعليم الحديثة لا بد من تؤكد على أهمية الأخلاق في التعامل مع الآخرين (Tyree, 1997).

وأفضل أساليب التربية، هي ما وصل إلى الغاية والهدف المنشود في جو من حرية الفكر والجسد، والشعور بالثقة والاطمئنان، والفهم والامتناع، مع التشويق والتقدير والتكريم. ويجب النظر لدور الحكومة في التربية والتعليم بتربية وتعليم الطلبة على الأخلاق فهذا موضوع ضروري ومهم والذي من شأنه تأكيد صلة التربية الحكومية بالمبادئ الأخلاقية (Robin, 1990).

وهذا الأداء هو المتوقع من التعليم والتربية الحكومية، ففي العقود الأخيرة نرى عدم جدوى المدارس في ترسيخ الأخلاق لدى طلبتها، كما يرى الباحثون أهمية إجراء دراسات وأبحاث حول الأزمات الأخلاقية والمعنوية لدى المعلمين والطلبة (Patrick, 1995).

وأصبح التلميذ في التربية مثل الكرة، ويقوم الأهل بإلقاء العبء على المدرسين، والمدرسون بدورهم يلقون العبء على المنزل، فلا جرم إن كان الضياع إلا لمن له حظ أعظم (دندش وأبو بكر، 2002).

كما أكدت العديد من الدراسات حاجة المعلمين والمعلمات الى دورات تدريبية لطرق التعامل مع الطلبة، ومن هذه الدراسات دراسة (ياسين، 2002) ودراسة (أبو طبيخ، 2007). واللتان أكدتا ضرورة التحاق المعلمين والمعلمات لدورات تدريبية في طرق التعامل مع الطلبة، كما بينت أن البرامج المعدة لتدريب المعلمين والمعلمات بحاجة الى تحسين.

ويخرج الطالب خالي الوفاض من تربية المنزل وتربية المدرسة إلى المجتمع، ويجد معاملات واتجاهات وتيارات القليل منها يتمتع بالأخلاق والكثير لا أخلاق فيه والمناعة ضعيفة، والمغريات قوية مؤثرة، فلا جرم أن يكون الإنحراف (دندش وأبو بكر، 2002).

وترى الباحثة أن الأخلاق هي ما نسعى ونأمل في الوصول إليه، فعلى المعلم أن يكون قدوة لطلبته وذلك من خلال إمتثاله لأخلاق هذه الوظيفة. فطالما إختار المعلم هذه الوظيفة عليه إحترامها والإمتثال لأخلاقها، فهو يبني المجتمع ويؤثر به وبالتالي عليه أن يكون على قدر كبير من الحكمة والعطاء.

حقوق الطلبة في المدارس

هناك الكثير من الحقوق التي تضمنتها الاتفاقيات الدولية ومبادئ القانون الدولي، وكلها تستهدف صون حقوق الإنسان وكرامته والتمتع بجميع الحقوق والحريات المتفق عليها، منعا لأي نوع من أنواع التمييز الحاصل بسبب الجنس أو الدين أو اللون أو القناعة الفكرية والسياسية،

ولغايات تشجيع المبادئ الإنسانية مثل العدالة، التسامح، احترام الغير، الديمقراطية، الحرية، السلام...الخ (قطامش، 2005).

ورغم أن الحقوق التي نقصدها تستهدف الإنسان بغض النظر عن عمره، لكن هناك حقوق (خاصة) للإنسان دون سن الثامنة عشر (أي الأطفال- الطلبة)، وفي مقدمتها الحق في التعليم في جو يعتريه الاحترام والاعتراف في الطلبة كأفراد مسؤولين ذوي قدرات ومعارف، وليسوا ألواحاً بيضاء خاضعة لتشكيل الكبار، بل لا بد أن يعلم الطلبة حقوقهم، وينبغي أيضاً أن يأخذ الكبار بعين الاعتبار الحاجات الحقيقية والقدرات الكامنة لدى الطلبة والصغار على العموم (قطامش، 2005).

لهذا يتوجب أن تتوفر للطفل البيئة المناسبة ليس في الأسرة وحسب بل أيضاً في المدرسة، والمجتمع، حتى تترعرع شخصيته وتنموا نمواً متناسقاً، وبالتالي إعداده إلى المستقبل (قطامش، 2005).

حقوق الأطفال

الطفل: هو إنسان لم يتجاوز عمره الثامنة عشر (قطامش، 2005).

- لكل طفل الحق في الحياة، مما يعني توفر البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المناسبة لنمو الطفل بشكل طبيعي.
- لكل طفل الحق في التعليم المدرسي مما يعني توفير عدد كاف من المدارس والصفوف، والكتب والمعلمين والمرشدين، وضمان فرص التعليم لجميع الطلبة دون أي تمييز.
- للطفل الحق في حرية الفكر والوجدان والدين.
- للطفل الحق بالانتفاع من المرافق العامة الخاصة بالأطفال مثل المكتبات والملاعب والمستشفيات، ومراكز الترفيه والثقافة...الخ.

حقوق الطلبة في المدارس: (قطامش، 2005).

- على المدرسة أن تكن قريبة من المجتمع الذي يعيش فيه الطالب.
- على المدرسة أن يكون موقعها صحياً بعيداً عن التلوث والضوضاء.
- يجب أن يكون الصف المدرسي صحياً ويحتوي 30 طالباً على الأكثر.
- ضرورة وجود ملاعب وساحات لممارسة الرياضة والاستراحة للطلبة.
- أن تكون إضاءة الصف جيدة ومريحة.
- على الصف أن يكون ذو تهوية جيدة.
- على الطالب احترام الأنظمة والتعليمات وخصوصاً الهيئة التدريسية.
- يمنع الطالب من استخدام العنف الجسدي أواللفظي بحق زملائه أو المعلمين والمعلمات.
- يمنع المعلم من استخدام العنف كوسيلة تربوية في المدارس (قطامش، 2005).

وترى الباحثة أن حقوق الطالب هي واجب على الأسرة والمدرسة والمجتمع والحكومة، وعلى الطالب أن ينال حقوقه كما نص عليها القانون والقيم الأخلاقية، وأن يتعلم في بيئة آمنة ومريحة بعيداً عن أي شكل من أشكال الخوف والترهيب وهذا حق الطالب وواجبنا إتجاه أبنائنا وطلبتنا.

ثانياً: الدراسات السابقة

تَناولت الدراسات السابقة موضوع العقاب المستخدم في المدارس من قبل المعلمين وعلاقتها بأخلاقيات المهنة من أبعاد مختلفة، حيث عملت هذه الدراسات على معرفة أهم المخرجات المترتبة على العقاب سواء السلبية أو الإيجابية منها على الطلبة والمعلمين، غضافة الى تناولها أثر التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات من حيث درجة استخدام العقاب في المدارس ووجهات نظر المعلمين نحوه.

وقد استخدمت الباحثة في دراستها عدة دراسات سابقة، وهي:

الدراسات العربية

دراسة **(فرحات وعون، 2016)**. هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين حول التواصل مع الطلبة في ولاية الوادي في الجزائر وأثر استخدام العقاب على الطلبة وانجازاتهم.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها والاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (60) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية في ولاية الوادي، الجزائر.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- توجد علاقة ارتباطية بين الصعوبات اللغوية والنفسية وبين الصعوبات الاجتماعية والنفسية المؤثرة في التواصل بين المعلمين والطلبة.
- توجد علاقة عكسية بين استخدام العقاب وبين انجازات الطلبة.

ومن أهم التوصيات:

- تدريب وتأهيل المعلمين على أساليب التواصل الفعال بين المعلمين والطلبة.

دراسة **(بابكر،2014)**. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الإدارة المدرسية والمعلمين في ولاية القضارف في السودان لأساليب الثواب والعقاب واتجاهاتهم نحوها.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها والاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (15) مدير و(30) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس الحكومية في ولاية القضارف، السودان.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

1. الثواب يحفز الطلبة على التزام السلوك السليم قولاً وعملاً بالإضافة أنه يكسبهم الثقة بالنفس والقدرة على الانجاز.
2. تتباين اتجاهات المعلمين حول استخدام أساليب الثواب والعقاب.

ومن أهم التوصيات:

1. ينبغي على المعلم قبل استخدام أساليب العقاب معرفة أي الأساليب أفضل في تعديل السلوك غير المرغوب فيه.
2. قبل استخدام العقاب على المعلم مراعاة نوع السلوك الصادر من التلميذ.

دراسة (**الحجيلي، 2013**). هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في السعودية والتعرف على دور البيئة المدرسية في العنف المدرسي.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها والاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (300) طالب بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة المدارس الثانوية للبنين في السعودية.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- يستخدم معلمو المرحلة الثانوية العنف مع الطلبة بدرجة متوسطة.
- أن السبب الرئيس المؤدي إلى إنتشار العنف بين الطلبة هو تعرض الطلبة أنفسهم للعنف وخاصة في البيئة المدرسية والبيت.

ومن أهم التوصيات:

- اعتماد برامج توعية خاصة بالبيئة المدرسية والأهل للحد من استخدام العقاب مع الطلبة.

دراسة **(عبد الهادي، 2012)**. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام المعلمين للعنف في مدينة إدلب في سوريا داخل المدارس الابتدائية وانعكاساته على سلوكيات الطلبة.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (150) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة المدارس الابتدائية في مدينة إدلب، سوريا.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- يوجد استخدام للعنف من قبل المعلمين في المدارس الإبتدائية بدرجة متوسطة.

ومن أهم التوصيات:

- ضرورة عمل المزيد من الدراسات التي من شأنها التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى استخدام العنف من قبل المعلمين على الطلبة.

دراسة **(حرز الله، 2011)**. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام العنف ضد طلبة الصف الخامس في منطقة بوضياف في الجزائر من قبل المعلمين، وتحديد طبيعة العلاقة بين العنف الممارس على الطلبة من قبل المعلمين وبين العنف الصادر عن الطلبة أنفسهم.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (55) طالب بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الصف الخامس في منطقة بوضياف، الجزائر.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- يستخدم معلموا الصف الخامس في منطقة بوضياف في الجزائر العنف بشكل كبير.

- توجد علاقة بين استخدام المعلمين للعنف ضد الطلبة وبين اتجاهاتهم نحو العنف.

ومن أهم التوصيات:

- إعادة النظر في نمط توظيف معلمي التعليم الابتدائي.

دراسة **(لبابنة والمومني،2011)**. هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع العقاب البدني في مؤسسات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة أربد في الأردن من وجهة نظر المعلمات.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (122) معلمة بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس رياض الأطفال في محافظة أربد، الأردن.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام العقاب البدني لدى معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام العقاب البدني لدى معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير قطاع العمل لصالح القطاع الخاص.

ومن أهم التوصيات:

- عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال، لمساعدتهن على كيفية التعامل مع المشاكل السلوكية عند أطفال الروضة.

دراسة **(عبدي، 2011)**. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له الطلبة وبين سلوكيات العنف والتحصيل الدراسي بولاية بجاية في الجزائر.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (364) طالب وطالبة بالطريقة الطبقية العشوائية من طلبة المدارس الحكومية بولاية بجاية، الجزائر.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الضغط المدرسي وظهور سلوكيات العنف لدى الطلبة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الضغط المدرسي والتحصيل الدراسي.

ومن أهم التوصيات:

- ضرورة الإهتمام بالجانب النفسي للتلميذ عن طريق المتابعة داخل المدرسة وخارجها والقيام بجلسات إرشادية للتلاميذ.

دراسة (**العربي، 2011**). هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر العقاب الجسدي والمعنوي على ظهور السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم المتوسطة ومرحلة التعليم الثانوي في ولاية تيزي وزو في الجزائر.

وتم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين متغير العقاب المدرسي ومتغير السلوك العدواني واستخدام الدراسة الميدانية كجزء من الدراسة بالاضافة إلى استخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (380) طالب وطالبة بالطريقة الطبقية العشوائية من طلبة المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في ولاية تيزي وزو، الجزائر.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- لا توجد علاقة بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
- لا توجد علاقة بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
- لا توجد علاقة بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- لا توجد علاقة بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

ومن أهم التوصيات:

- ضرورة إدراج موضوع السلوك العدواني في المقررات الدراسية، حتى يفهم المعلم والتلميذ هذه الظاهرة فهما دقيقا، ويتعرفوا على أسبابها وكيفية العلاج والوقاية منها.

دراسة (**الأفندي، 2011**). هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الضبط المدرسي السائدة في المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمي المدارس وطلبتها.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأهداف الدراسة واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (175) معلم ومعلمة و(500) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمين وطلبة المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم، فلسطين.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- أنماط الضبط المدرسي السائدة من وجهة نظر المعلمين: النمط الإرشادي والوقائي بالمرتبة الأولى، يليه النمط العلاجي.
- أنماط الضبط المدرسي السائدة من وجهة نظر الطلبة: النمط الإرشادي بالمرتبة الأولى، النمط الوقائي بالمرتبة الثانية، النمط العلاجي بالمرتبة الثالثة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من قبل المعلمين اتجاه أنماط الضبط المدرسي تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية اتجاه أنماط الضبط المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ومن أهم التوصيات:

- إعداد برامج تدريبية للمعلمين لتطوير بدائل تربوية حديثة تقوم على التعزيز لضبط النظام المدرسي.

دراسة (**الرواشدة، 2010**). هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء طلبة المدارس حول ظاهرة العنف المدرسي في منطقة اربد في الاردن.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (150) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس الحكومية، لفحص اتجاهات الطلبة نحو العنف الذي يتعرضون اليه في الإطار المدرسي في منطقة اربد، الاردن.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- لدى الطلبة اتجاهات سلبية نحو تعرضهم للعقاب بغض النظر عن متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية نحو اتجاهات الطلبة نحو العنف تعزى لمتغير الدخل.

ومن أهم التوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات بما يخص موضوع تعرض الطلبة للعنف المدرسي في جميع محافظات الأردن.

دراسة (**العنزي، 2005**). هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني في المدارس الحكومية في محافظة القريات في السعودية.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (130) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمي المدارس الحكومية لفحص اتجاهاتهم نحو العقاب البدني في محافظة القريات، السعودية.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- اتجاهات المعلمين سلبية نحو العقاب البدني.
- تختلف اتجاهات المعلمين نحو العقاب باختلاف متغيري سنوات الخبرة، العمر، والتخصص.

ومن أهم التوصيات:

- أن يتدرب المعلمين على بدائل للعقاب البدني لاستخدامها مع الطلبة المخالفين.

دراسة (**محمد، 2005**). هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر البيئة في محافظة الكرك في الأردن على سلوكيات المعلمين في استخدام العنف اتجاه الطلبة.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (200) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمين المدارس الأساسية في محافظة الكرك، الأردن.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استخدام المعلمين للعقاب تعزى لمتغير العامل الاقتصادي، الخبرة العملية، الحالة الانفعالية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استخدام المعلمين للعقاب وبين وانخفاض المستوى التحصيلي.

- لا توجد علاقة بين استخدام المعلمين للعقاب وبين تقليد الطلبة لهذا السلوك.

ومن أهم التوصيات:

- ضرورة العمل على زيادة الوعي العام التربوي حتى يتم الحد من هذه الظاهرة.

دراسة (**الشهاب، 2004**). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة العقاب البدني من قبل معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة الكويت ووجهات نظرهم نحوها.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (480) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمي المرحلة المتوسطة في الكويت.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- يستخدم معلمو المرحلة المتوسطة العقاب البدني في المدارس المتوسطة الكويتية بدرجة كبيرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام العقاب تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استخدام العقاب تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة المتوسطة مقابل ذوي الخبرة العليا.

- كما أظهرت الدراسة أن المعلمين الكويتيين أكثر توجها لممارسة العقاب البدني من المعلمين ذوي الجنسيات الأخرى.

ومن أهم التوصيات:

- تدريب المعلمين على استخدام الأساليب البديلة للعقاب البدني في إدارة الصف وتوجيه العملية التربوية بعيدا عن مختلف أشكال العنف والعقاب الذي يمارس في المدرسة.

دراسة (**أبو زنط، 2002**). هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر العنف المدرسي في محافظة نابلس عند طلبة المرحلة الأساسية العليا.

وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته لأغراض الدراسة واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (418) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة الصف العاشر الأساسي بمافظة نابلس والقرى المحيطة بها، فلسطين.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مظاهر العنف اللفظي، ورفض المحيط الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعا لمستوى التحصيل في العدائية، والعنف اللفظي.

ومن أهم التوصيات:

- ضرورة تفعيل الأنشطة اللامنهجية في المدارس لتوعية الطلبة وتعزيز العادات الايجابية وتجنب استعمال العنف.

دراسة (**السورطي، 1998**). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال في الأردن نحو العقاب المدرسي.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (134) معلمة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمات رياض الأطفال، الأردن.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- الاتجاه العام لمعلمات رياض الأطفال في الأردن نحو العقاب البدني سلبي قليلاً، ولكنه قريب من الحياد.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استخدام العقاب تعزى إلى متغيري سنوات الخبرة، والعمر.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استخدام العقاب تعزى إلى الحالة الإجتماعية لصالح العزباوات.

ومن أهم التوصيات:

- إقامة دورات تدريب وتأهيل في أثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال تتضمن كيفية تعديل السلوك غير المرغوب فيه.

دراسة (**السعدي، 1998**). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة (435) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، فلسطين.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متغيري الجنس والحالة الاجتماعية لصالح الذكور والمتزوجين على التوالي بين أفراد عينة الدراسة وبين الاتجاه نحو العقاب البدني.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متغيرات المؤهل العلمي، ومكان المدرسة، والمادة الدراسية والخبرة وبين الاتجاه نحو العقاب البدني.

ومن أهم التوصيات:

- عمل المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بموضوع العقاب المدرسي، أسبابه وآثاره وطرق الحد منه.

دراسة **(الدهشان،1991)**. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء معلمي التعليم الثانوي العام حول العقاب المدرسي واتجاهاتهم نحوه في محافظة المنوفية.

وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة وأسئلتها واستخدام الاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (240) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمي التعليم الثانوي العام بمحافظة المنوفية، مصر.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- عدم اختلاف آراء معلمي التعليم الثانوي العام حول ما ينبغي أن تكون عليه أهداف العقاب المدرسي، وواقع ما يحدث في مدارسهم.
- إختلاف وجهات نظر المعلمين حول ما ينبغي أن تكون عليه شروط العقاب وأساليبه.
- ظهور إختلاف حول ما يحدث في مدارسهم من ممارسات للعقاب واتجاهاتم نحوها.

ومن أهم التوصيات:

- ضرورة توعية معلمي التعليم الثانوي بالكثير من القضايا المرتبطة بالعقاب المدرسي وآثاره عن طريق تأهليهم وتدريبهم.

الدراسات الأجنبية

دراسة ماريس **(Marées ،2012)**. هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مشكلة التسلط التي تشكل تحدياً كبيراً للمدارس إضافة الى لمشاكل التي قد تنجم جراء استخدام العنف الجسدي والنفسي في فرنسا.

وتم استخدام المنهج الوصفي، وقام الباحث بطرح حالة "ديبورا، Deborah" وهي تلميذة في الصف الخامس اجتماعية وودودة لكنها خجولة، تراجع الاختصاصية الاجتماعية بالمدرسة بتوصية من معلمتها بسبب كثرة غيابها بسبب المرض، ومن خلال الجلسات التي تمت معها وبحضور أمها كان واضحاً أنها خائفة وأنها منبوذة من قبل زملائها ولا تلعب مع أحد أثناء الاستراحة بالمدرسة، وتزداد مخاوفها عند الحديث معها عن بيانات شخصية لها في موقع للتواصل الاجتماعي، هذه التجربة التي مرت بها جعلتها لا تذهب إلى المدرسة، ولم تثق بزميلاتها بالمدرسة خوفا من تكرار هذه التجربة.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- أن التسلط المدرسي وخاصة في المراحل الأولى ذو تأثير سلبي بدرجة كبيرة على الطلبة.
- وجود علاقة بين استخدام العنف وزيادة ظاهرة التسلط.
- وجود علاقة بين العنف الجسدي أو النفسي وبين ظاهرة التسرب المدرسي.

ومن أهم التوصيات:

- ضرورة تفعيل دور المرشد التربوي في المدرسة من خلال لقاءات أسبوعية ممنهجة مع الطلبة.

دراسة **فشر (Fisher, 2003)**. هدفت إلى التعرف على درجة وعي القادة التربويين للمعايير الأخلاقية التي تتعلق في الإدارة المدرسية وضبط المدرسة في مدينة نيو اورليونس. وتم التركيز هنا على المسؤولية الإدارية، وسلوك الإدارة الأخلاقية وخصائصها، بناء على عدد من المعايير القومية للسلوك الأخلاقي.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (85) مدير مدرسة ممن يحملون شهادة الدكتوراة في الإدارة التربوية، وتم تطبيق مجموعة من المقاييس عليهم التي تتضمن إدراك مديري المدارس للمدير

الأخلاقي، وتقييم سلوك الإدارة الأخلاقية وخصائصها لدى مدير المدرسة في مدينة نيو اورليونس، الولايات المتحدة الأمريكية.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- أن من أكثر الأنماط السلوكية للإدارة الأخلاقية عند المدراء، كانت تحقيق العدل والمساواة، والاحترام والانفتاح.
- التمركز حول الطلاب، والإصغاء للمعلمين والطلبة، وتقديم التسهيلات هي من أولويات المدراء.
- توفير النماذج المناسبة لعملية التعلم، والصدق، والإيجابية، والمعرفة العلمية، وامتلاك توقعات عالية عن العملية التربوية، اضافة إلى المعرفة العملية بالإدارة هي من الانماط السلوكية المعتمدة.

ومن أهم التوصيات:

- عمل المزيد من الدراسات في مناطق أخرى للتأكد من درجة إلتزام المدراء بأخلاقيات القيادة التربوية.

دراسة **مورتلاند (Mortland, 2000)**. تهدف الدراسة للكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الامريكية للمبادئ التربوية والأخلاقية في عملية تعديل سلوك طلبتهم، وأثر الأخلاقيات التربوية في المجتمع الأمريكي.

واستخدم الدراس المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (3901) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- ان معلمي المدارس الأمريكية على درجة كبيرة من الالتزام بالمتطلبات الوظيفية وبأخلاقيات المهنة.

- كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة التزام مدير المدرسة والمعلمين بهذه الأخلاقيات تعزى لمتغير الجنس حيث أظهرت أن الإناث أكثر التزامًا بأخلاقيات التعليم من الذكور.

ومن أهم التوصيات:

- عمل دراسات تهدف للكشف عن سبب إلتزام الإناث أكثر بأخلاقيات مهنة التعليم.

دراسة **روجرز (Rogers, 1996)**. تهدف الدراسة لفحص استجابة المعلمون نحو القضايا الأخلاقية في بيئة العمل، وترشيح مواد من الممكن استخدامها في تطوير المعلمين وبرامج تطوير الهيئة التدريسية في الولايات المتحدة الأمريكية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد طورت الباحثة مجموعة من السيناريوهات والتي تتميز بنهايتها المفتوحة والتي تصف مواقف أو حالات أخلاقية معينة. بلغ عدد المدارس التي جرت عليها الدراسة (20) مدرسة، وتم اختيار(20) معلم علوم اجتماعية، اضافة إلى (2500) طالب، وتم إجراء مقابلات في المدارس مع كل معلم استجاب خلالها لأربعة سيناريوهات منتقاة، وبعد تفريغ الاستجابات تم تحليل النتائج وتلخيصها.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- أجمعت عليها جميع السيناريوهات بإستثناء أثنين هناك فرق بين العمل الذي يقوم به المعلمون والعمل الذي يعتقدون بأنه يتسم بأكبر قدر من الأخلاق.

ومن أهم التوصيات:

- يجب تضمين برامج تأهيل وإعداد المعلمين المهني على مادة حول موضوع الأخلاق المهنية.

دراسة نوكس **(Knox,1996)**. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر المناخ المدرسي على السلوك العدواني لدى التلاميذ في فرنسا.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- السلوك العدواني للطلبة في المدارس في الغالب هو نتيجة المناخ المدرسي السئ والذي ينعكس بدوره بصورة سلبية على الطلبة داخل وخارج المدرسة.

ومن أهم التوصيات:

- العمل على البيئة المدرسية من خلال برامج مستهدفة وذلك لتحقيق السلوك المرغوب فيه من قبل الطلبة.

دراسة **هيمين (Hymen, 1995)**. هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الأثر النفسي جراء استخدام العقاب داخل المدارس الحكومية في محافظة لوس أنجلوس.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة لفحص العينة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (250) طالب وطالبة من طلبة المدارس الحكومية في محافظة لوس أنجلوس، الولايات المتحدة الأمريكية.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- توجد علاقة بين استخدام العقاب وبين الحالة والأثر النفسي لدى الطلبة والتي من الصعب معالجته لاحقاً.

- هناك علاقة بين الأثر النفسي الناتج جراء استخدام العقاب وبين زيادة العداء والعزلة من قبل الطلبة.

- هناك علاقة بين الأثر النفسي للعقاب وبين زيادة العدائية اتجاه ممتلكات المدرسة، والأقران والمعلمين أنفسهم.

ومن أهم التوصيات:

- عمل المزيد من الدراسات التي من شأنها الاطلاع على أسباب العنف المدرسي وكيفية علاجه.

دراسة كابلان **(Kaplan, 1995)**. هدفت الدراسة للتعرف على اتجاهات علماء النفس بما يتعلق بالعقاب البدني في المجتمع الأمريكي.

استخدم الباحث المنهج التحليلي، واجرى الدارس الدراسة بالطريقة القصدية وبلغ عدد أفراد العينة (1000) طبيب نفسي تابعين للرابطة الأمريكية لعلم النفس، الولايات المتحدة الأمريكية.

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- 31% من أفراد العينة أوصوا الآباء والأمهات باستخدام العقاب البدني.
- 69% من أفراد العينة عارضوا أو عارضوا بشدة استخدام العقاب البدني.
- 48% من أفراد العينة اشاروا إلى استخدامهم الفعلي للعقاب البدني ضد أطفالهم.

ومن أهم التوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على أسباب وجود الهوة بين الفكر والممارسة.

دراسة دويل **(Doyle, 1992)**. هدفت الدراسة إلى تحديد وضع العقاب في المدارس العامة بولاية كانساس.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة لفحص العينة، وبلغ عدد أفراد العينة (1310) من معلمي المدارس، الولايات المتحدة الأمريكية.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استخدام العقاب البدني تعزى إلى العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين في درجة استخدام العقاب تعزى إلى الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجة استخدام العقاب تعزى لسنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة.

ومن أهم التوصيات:

- عمل المزيد من الدراسات للوصول إلى أسباب فيما يخص العقاب المدرسي، أسبابه وطرق علاجه.

دراسة **مورا (Morra، 1983)**. هدفت الدراسة للتعرف على أثر العقاب الجسدي المستخدم في المدارس على ظهور الجريمة في المجتمع الامريكي.

حيث قام الدارسان بإجراء دراسة ميدانية للتعرف على أثر العقاب الجسدى على ظهور الجريمة، وأجرى الدارسان الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ عدد العينة (135) شخص تم مقابلتهم في الولايات المتحدة الأمريكية.

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- توجد علاقة مباشرة بين تعرض الطفل إلى العقاب والضرب في مراحل الطفولة المبكرة وبين جنوحه إلى العنف وانتهاك القانون في مرحلة الشباب والمراهقة.
- المدارس التي تسمح باستخدام العقاب البدني بشكل كبير تكون أكثر عرضة للتخريب المتعمد من قبل الطلبة على الممتلكات المدرسية.

ومن أهم التوصيات:

- عمل المزيد من الدراسات التي تهدف للإطلاع على أسباب إستخدام العنف سواء من المعلمين أو من قبل الطلبة.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

ومن خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يظهر ما يأتي:

1. درجة استخدام العقاب.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الحجيلي، 2013) و(عبد الهادي، 2012) في أن المعلمين يقومون باستخدام العقاب على الطلبة بدرجة متوسطة، في حين أشارت دراسة (حرز الله، 2011) ودراسة (الشهاب، 2004) أن المعلمين يقومون باستخدام العقاب بدرجة كبيرة.

2. وجود إختلاف في اتجاهات المعلمين نحو العقاب وماهية الأتجاه.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (بابكر،2014)، (حرز الله، 2011)، (السعدي، 1998) و(الدهشان،1991) حيث أشارت نتائج دراستهم إلى وجود إختلاف في اتجاهات المعلمين نحو العقاب، في حين أشارت هذه الدراسة الى عدم وجود إختلاف في اتجاهات المعلمين نحو العقاب.

كما تختلف مع دراسة (العنزي، 2005) ودراسة (السورطي، 1998) والتي أظهرتا أن اتجاهات المعلمين سلبية نحو العقاب البدني، في حين تتفق هذه نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشهاب، 2004) ودراسة (السعدي، 1998) في أن اتجاهات المعلمين نحو العقاب ايجابية.

3. وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والعمر.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (لبابنة والمومني، 2011) ودراسة (السورطي، 1998) في عدم وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والعمر.

4. وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (لبابنة والمومني، 2011) ودراسة (السعدي، 1998) حيث أشارت دراستهم إلى عدم وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير المؤهل العلمي. في حين أشارت هذه الدراسة إلى وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5. وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (محمد، 2005) ودراسة (الشهاب، 2004) حيث أظهرت نتائج دراستهما إلى وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير سنوات الخبرة. في حين أشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

6. وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير الجنس.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشهاب، 2004) ودراسة (السعدي، 1998) حيث أظهرت دراستهما وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. في حين أشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير الجنس.

7. تباين في نتائج الدراسات السابقة.

كما يظهر تباين في نتائج الدراسات السابقة حيث يظهر من نتائج دراسة (الحجيلي، 2013) سلبيات ومضار استخدام العقاب البدني في حين نرى في دراسة (الساكن، 2011) جوازه لتطبيق العقاب البدني ضمن الشروط الاسلامية، كما أظهرت دراسة (السعدي، 1998) بعض الفوائد المقتضبة لاستخدام العقاب في ضبط الصف وادارته.

تتميز هذه الدراسة في حدها المكاني أنها طبقت على معلمي المرحلة الأساسية في منطقة القدس لما له من خصوصية ثقافية، تاريخية وسياسية وحدها الزماني عن بعض الدراسات السابقة. بالاضافة وأنه في ظل وجود بعض النتائج المتناقضة مع الدراسات السابقة جاءت هذه الدراسة بهدف الاطلاع والتعرف على درجة إستخدام أساليب العقاب في المدارس واتجاهات المعلمون نحوها، وهل تختلف درجة استخدام العقاب تبعا لمتغير الجنس أو اختلاف سنوات الخبرة بالإضافة للمتغيرات الديموغرافية الاخرى (التخصص، العمر والمؤهل العلمي).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة

ثبات أداة الدراسة

إجراءات الدراسة

تصميم الدراسة

المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يحتوي الفصل الثالث وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعت في الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبيان لأدواتها وإجراءاتها والتي تمت الدراسة وفقاً لها، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها إضافة إلى المعالجات الإحصائية التي استخدمت لتحليل النتائج للتعرف على درجة استخدام معلمي المراحل الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، بسبب ملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها وأسئلتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الأوقاف الأساسية التابعة لمديريات التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة القدس، والبالغ عددهم (650) معلماً ومعلمة مقسمين الى (177) معلماً و(473) معلمة وذلك بحسب احصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام 2016/2015.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (200) معلم ومعلمة وهي ما نسبته 30% من المجتمع الكلي للدراسة والمكونة من معلمي مدارس الأوقاف الأساسية في محافظة القدس: صوروباهر، جبل المكبر، بيت صفافا، وادي الجوز، البلدة القديمة، شعفاط، بيت حنينا، وتم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقامت الباحثة بتوزيع (200) استبانة على أفراد العينة، وبلغت حصيلة جمع الاستبانات (200) أي بنسبة 100%، وتم استبعاد (8) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي وبالتالي تكون الحصيلة النهائية لعدد الاستبانات المجمعة من العينة والصالحة

للتحليل الإحصائي (192). والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص والعمر).

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

المتغيرات المستقلة	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	98	%51
	أنثى	94	%49
	المجموع	**192**	**%100**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	59	%30.7
	من 5 إلى 10 سنوات	64	%33.3
	أكثر من 10 سنوات	69	%35.9
	المجموع	**192**	**%100**
المؤهل العلمي	دبلوم	30	%15.6
	بكالوريس	130	%67.7
	ماجستير فأعلى	32	%16.6
	المجموع	**192**	**%100**
التخصص	علمي	36	%18.75
	أدبي	131	%68.2
	تجاري	25	%13
	المجموع	**192**	**%100**
العمر	أقل من 30 عاما	59	%30.7
	بين 30–45 عاما	87	%45.3
	أكثر من 45 عاما	46	%23.9
	المجموع	**192**	**%100**

أداة الدراسة

قامت الباحثة ببناء استبانة بهدف التعرف على إجابات أسئلة الدراسة ولتحقيق أهدافها في التعرف على درجة استخدام معلمي مدارس الأوقاف الأساسية لأساليب العقاب، ووجهات

نظر المعلمين نحوها، من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، حيث استعانت الباحثة باستبانة (العربي، 2011) والعمل على تحكيمها من قِبل لجنة تحكيم تكونت من مختصين في المجال التربوي، حتى توصلت الباحثة لإعداد استبانة خاصة وملائمة لدراستها.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين وعلى (50) فقرة كما هو مبين في الملحق (2).

القسم الأول تكون من بيانات أولية حول العينة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، العمر) أما القسم الثاني فتكون من عدد من الفقرات التي تقوم بقياس درجة استخدام المعلمين لأساليب العقاب ووجهات نظرهم نحوه، وتم تقسيمه إلى مجالين الأول: درجة استخدام المعلمين لأساليب العقاب وتكونت من (30) فقرة وهي من (1–30)، أما الثاني: المتمثل في وجهات نظر المعلمين نحو العقاب تكونت من 19 فقرة وهي من (31–50)، وتقوم الاستبانة بقياس درجة استخدام معلمي المراحل الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها، وتم تصميم المقياس على أساس مقياس ليكرت الخماسي.

صدق أداة الدراسة

بعد الانتهاء من تصميم الاستبانة بصورتها الأوليّة تكونت فقراتها من (48) فقرة، وبعد قيام الباحثة بعرضها على المشرف وعدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في المجال التربوي والإدارة التربوية في الجامعات الفلسطينية كما هو مبين في الملحق (1) لإجراء التعديلات اللازمة إن وجدت وللتحقق من ملائمتها لموضوع الدراسة، تم تعديل وتصحيح فقرات الاستبانة بناءً على رأي المحكمين من حيث الصياغة اللغوية، حذف و/أو إضيفت فقرات و/أو عدلت، وتم اعتماد الاستبانة بصورتها النهائية بعد اجماع المحكمين عليها كمؤشر على الصدق الظاهري لمحتوياتها.

ثبات أداة الدراسة

لفحص ثبات الأداة قامت الباحثة بفحص معامل الثبات باستخدام معادلة كرومباخ ألفا (Cronbach`s Alpah).

جدول (2): معاملات الثبات للأداة ومجالاتها باستخدام معادلة كرومباخ ألفا.

المجالات	معاملات الثبات
درجة استخدام العقاب	0.81
وجهات نظر المعلمين نحو العقاب	0.82
الدرجة الكلية	0.86

ويتضح من خلال جدول (2) أن معامل الثبات ككل (0.86) أما معامل الثبات لمجال درجة استخدام معلمي المدارس الابتدائية لاساليب العقاب (0.81)، أما وجهات نظر معلمي المدارس الابتدائية نحو العقاب فبلغ معامل الثبات (0.82)، وهو معامل ثبات عال بقدر يفي لأغراض الدراسة والجدول (2) يوضح نتائج معامل الثبات للأداة.

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، بهدف التوصل إلى معرفة جيدة والحصول على معلومات حول موضوع الدراسة ومشكلتها.
- تحديد الأداة الملائمة لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، والتي تمثلت في الاستبانة.
- التحقق من صدق الأداة من خلال عرض الاستبانة على لجنة محكمين، والتأكد من ثباتها من خلال استخدام معاملات الثبات.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحثة من قبل عمادة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية موجه الى مديرية التربية والتعليم في منطقة القدس. وتوجيه كتاب على أثره من

مديرية التربية والتعليم في منطقة القدس إلى مدراء المدارس الأساسية في منطقة القدس (ملحق رقم 4، 5).

- توزيع الاستبانات على معلمي ومعلمات مدارس الأوقاف الأساسية في منطقة القدس والذين يمثلون عينة الدراسة، حيث تم توزيع (200) استبانة وذلك من خلال مدراء تلك المدارس.

- بعد تجميع الاستبانات، تم استرجاع (200) استبانة من أصل (200) استبانة تم توزيعها، وبذلك تكون نسبة الاستجابة (100%) وهي نسبة عالية، في حين تم استبعاد 8 استبانات لعدم ملاءمتها وصلاحيتها للفحص.

- تفريغ الاستبانات، تم تفريغ بيانات الاستبانات ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Packages for Social Science) (SPSS).

- التوصل إلى النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات بناءً على تلك النتائج.

تصميم الدراسة

ويشمل المتغيرات المستقلة والتابعة التالية:

المتغيرات المستقلة:

1. **الجنس وله مستويان:**

1. ذكر 2. انثى.

2. **سنوات الخبرة وله ثلاث مستويات:**

1. اقل من 5 سنوات 2. من 5 إلى 10 سنوات 3. أكثر من 10 سنوات.

3. **المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات:**

1. دبلوم 2. بكالويس 3. ماجستير فأعلى.

4. **التخصص وله ثلاثة مستويات:**

1. علمي 2. أدبي 3. تجاري.

5. **العمر وله ثلاثة مستويات:**

1. أقل من 30 عاماً 2. بين 30–45 عاماً 3. 46 عاماً فما فوق.

المتغير التابع:

اشتمل على استجابات المعلمين على مجالات أداة الدراسة والتي تقيس درجة استخدام معلمي المدارس الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس لأساليب العقاب ووجهات نظرهم نحوها.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha) وذلك لحساب ثبات مجالات الاستبانة.
2. تم حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للبيانات.
3. للإجابة على السؤال الأول والثاني تم استخدام One Sample T-test.
4. للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-test).
5. للإجابة على السؤال الرابع وحتى السؤال السابع تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way Anova.
6. للإجابة على السؤال الثامن تم استخدام.Paried Two Sample T-test

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس

لنتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها وفرضياتها.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المدارس الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها، كما هدفت ايضاً إلى التعرف على أثر متغيرات الدراسة على درجة استخدام معلمي المدارس الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد إستبانة والتأكد من صدقها ومعامل ثباتها، وبعد عملية جمع البيانات، تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، وقد تم إستخدام المفتاح التالي لتفسير النتائج:

جدول (3): معيار درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها. (أبو دلال، 2010).

المتوسط الحسابي (1-5)	مستوى الدرجات
أقل من 1.81	بدرجة قليلة جدا
من 1.81- 2.60	بدرجة قليلة
من 2.61-3.40	بدرجة متوسطة
من 3.41-4.20	بدرجة عالية
4.21 فما فوق	بدرجة عالية جدا

وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لأسئلتها وفرضياتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس؟

من خلال السؤال السابق، تم صياغة الفرضية والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس وبين معلمة المجتمع.

تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس درجة استخدام العقاب، كما هو مبين في ملحق (3).

استخدمت الباحثة اختبار T-test لعينة واحدة (One Sample T-test) للإجابة عن السؤال، وظهرت النتائج كما هي مبينة في الجدول (4).

جدول (4): نتائج اختبار T-test لعينة واحدة لمعرفة درجة استخدام العقاب من قِبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس.

معيار أداة الدراسة = 3.4							
	العدد	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة T**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	**درجة الاستخدام**
درجة استخدام العقاب	192	2.99	0.767	−7.38	191	.00	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس عند المعيار (3.4) وهي قيمة الحد الأعلى للمتوسط الحسابي لمستوى الدرجة بدرجة متوسط، كما أظهر اختبار One Sample T-test أن مستوى الدلالة لدرجة استخدام العقاب كانت (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق لصالح عينة الدراسة في المقارنة مع مجتمع الدراسة.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس.

النتائج المتعلقة بالأجابة عن السؤال الثاني

ما وجهات نظر معلمي المدارس في المرحلة الأساسية نحو ممارسات العقاب المستخدمة؟

من خلال السؤال السابق، تم صياغة الفرضية والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس وبين معلمة المجتمع.

جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفحص وجهات نظر المعلمين نحو العقاب، كما هو مبين في ملحق (3).

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار T-test لعينة واحدة (One Sample T-test)، وظهرت النتائج كما هي مبينة في الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار T-test لعينة واحدة لفحص وجهات نظر معلمي المدارس في المرحلة الأساسية نحو ممارسات العقاب المستخدمة.

معيار أداة الدراسة = 3.4							
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	درجة الاتجاهات
وجهات نظر المعلمين نحو استخدام العقاب	192	2.91	.93	7.32	191	.00	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات وجهات نظر معلمي المدارس في المرحلة الأساسية نحو ممارسات العقاب المستخدمة مدارس الأوقاف في محافظة القدس عند المعيار (3.4) وهي قيمة الحد الأعلى للمتوسط الحسابي لمستوى الدرجة بدرجة متوسط، حيث أظهرت نتائج اختبار One Sample T-test مستوى الدلالة لوجهات نظر المعلمين كانت (0.00) أقل من (0.05)، مما يؤكد وجود فروق لصالح عينة الدراسة بالمقارنة مع مجتمع الدراسة.

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

النتائج المتعلقة بالأجابة عن السؤال الثالث

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير الجنس؟

من خلال السؤال السابق، تم صياغة الفرضية والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير الجنس.

ولإختبار الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (Independent samples T-test) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) وقيمة الدلالة والجدول (6) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (6): نتائج اختبار T-test لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين درجة استخدام المعلمين للعقاب حسب متغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
درجة استخدام العقاب من قِبل المعلمين	ذكر	94	2.93	.77	1.01	188	.33
	أنثى	98	3.04	.75			

يتضح من خلال الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير الجنس. حيث أن مستوى الدلالة (0.33) وهي أكبر من (0.05).

النتائج المتعلقة بالأجابة عن بالسؤال الرابع

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

جدول (7): توزيع العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة.

المحور	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة استخدام العقاب من قِبل المعلمين (سنوات الخبرة)	أقل من 5 سنوات	59	2.537	0.32
	من 5 إلى 10 سنوات	64	2.532	0.33
	من 10 سنوات فأعلى	69	3.51	0.408

من خلال السؤال السابق، تم صياغة الفرضية والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لإختبار الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والجدول (8) يظهر نتائج الاختبار. وللتأكد من التجانس تم فحص التجانس وكانت قيمته 0.11 وهي قيمة أعلى من 0.05 وبالتالي ننتقل للاختبار.

جدول 8: نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام العقاب حسب متغير سنوات الخبرة.

المحور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة استخدام العقاب (سنوات الخبرة)	بين المجموعات	2.55	2	1.27	2.20	.11
	داخل المجموعات	109.91	189	.58		
	المجموع	112.47	191			

يتضح لنا من الجدول (8) أن مستوى الدلالة الاحصائية (0.114) وهي أكبر من نسبة مستوى الدلالة (α=0.05). أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالأجابة عن السؤال الخامس

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

من خلال السؤال السابق، تم صياغة الفرضية والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (9): توزيع العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي.

المحور	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة استخدام العقاب من قبل المعلمين (المؤهل العلمي)	دبلوم	30	2.93	0.34
	بكالوريس	130	2.95	0.40
	ماجستير فأعلى	32	2.99	0.39

وتم إستخدام اختبار التباين الأحادي (One Way Anova) والجداول (9) و(10) يظهران نتائج الاختبار.

جدول (10): نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام العقاب حسب متغير المؤهل العلمي.

المحور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة استخدام العقاب (المؤهل العلمي)	بين المجموعات	4.74	2	2.37	4.16	.01
	داخل المجموعات	107.73	189	.57		
	المجموع	112.47	191			

يتضح من خلال الجدول السابق بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي. حيث بلغ مستوى الدلالة الاحصائية (0.017) وهي أقل من نسبة مستوى الدلالة (α=0.05)، ولتحديد طبيعة الفروق أجرت الباحثة أختبار Scheffe للمقارنة البعدية بهدف تحديد لصالح أي سنة خبرة كانت هذه الفروق والجدول (11) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (11): أختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال درجة استخدام المعلمين للعقاب.

المؤهل العلمي	بكالوريس	دبلوم
بكالوريس		0.44*
دبلوم	−0.44*	
ماجستير		0.37

يتضح من خلال الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دبلوم والمعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريس وكانت لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي دبلوم.

النتائج المتعلقة بالأجابة عن السؤال السادس

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير التخصص؟

من خلال السؤال السابق، تم صياغة الفرضية والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير التخصص. حيث تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One Way Anova) والجداول (12) و(13) التالية يظهران نتائج الاختبار.

جدول (12): توزيع العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمتغير التخصص.

المحور	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة استخدام العقاب من قبل المعلمين (التخصص)	علمي	36	822.	60.3
	أدبي	131	882.	0.40
	تجاري	25	12.9	0.39

جدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام العقاب حسب متغير التخصص.

المحور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة استخدام العقاب (التخصص)	بين المجموعات	7.57	2	3.78	6.82	.001
	داخل المجموعات	104.90	189	0.55		
	المجموع	112.47	191			

يتضح من خلال الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى إلى متغير التخصص. حيث بلغ مستوى الدلالة الاحصائية (0.001) وهي أقل من (α=0.05)، وللتعرف على طبيعة الفروق أجرت الباحثة أختبار Scheffe للمقارنة البعدية لتحديد لصالح أي تخصص كانت تلك الفروق والجدول (14) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (14): أختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال متغير التخصص.

التخصص	أدبي	تجاري
أدبي		0.51*
تجاري	-0.51*	
علمي		0.45

يتضح من خلال الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين ذوي التخصص الأدبي والمعلمين ذوي التخصص التجاري لصالح المعلمين ذوي التخصص التجاري.

النتائج المتعلقة بالأجابة عن السؤال السابع

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير العمر؟

من خلال السؤال السابق، تم صياغة الفرضية والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير التخصص). تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والجداول (15) و(16) يظهرا نتائج الاختبار.

جدول (15): توزيع العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمتغير العمر.

المحور	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة استخدام العقاب من قبل المعلمين (العمر)	أقل من 30 عاماً	59	72.1	250.
	بين 30-40 عاماً	87	78.1	030.
	46 عاماً فما فوق	46	81.1	280.

جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استخدام العقاب حسب متغير العمر.

المحور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
درجة استخدام العقاب (العمر)	بين المجموعات	2.23	2	1.11	1.91	0.15
	داخل المجموعات	110.24	189	0.58		
	المجموع	112.47	191			

يتضح من الجدول (16) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.15) وهي درجة أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05).

النتائج المتعلقة بالأجابة عن السؤال الثامن

هل توجد فروق بين متوسطات ممارسة أساليب العقاب المستخدمة من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في منطقة القدس وبين متوسطات وجهات نظر المعلمين نحوها؟

من خلال السؤال السابق، تم صياغة الفرضية والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس وبين وجهات نظرهم نحوها. حيث تم استخدام Paried.Two Sample T-test.

ويمثل الجدول (17) نتائج الاختبار التي تم التوصل إليها.

جدول (17): نتائج اختبار Paired لعينة مستقلة لمقارنة متوسطات درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المدارس في المرحلة الأساسية ومتوسطات وجهات نظرهم نحوها.

معيار أداة الدراسة = 3.4						
	العدد	**الوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة T**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**
درجة استخدام العقاب ووجهات نظرهم نحوه	192	0.06	0.46	1.79	191	0.07

يتضح من الجدول (17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس عند المعيار (3.4) وهي قيمة الحد الأعلى للمتوسط الحسابي لمستوى الدرجة بدرجة متوسط، وبين وجهات نظرهم نحو العقاب. وبلغ مستوى الدلالة الاحصائية (0.07) وهي نسبة أكبر من)0.05=α).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

مناقشة لنتائج المتعلقة بالسؤال السابع

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الاجابة علـــى أســـئلة الدراسة وفرضياتها، وسنتناول مجموعة التوصيات المناسبة في ظل النتائج التي تم التوصل لها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظـــة القدس؟

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بـــين متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقـــاف فـــي محافظة القدس وبين معلمة المجتمع.

يتضح من جدول (4) أن مستوى الدلالة (0.00) وهي نسبة أقل من (0.05)، أي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب فـــي مدارس الأوقاف في محافظة القدس.

أي أن المعلمين يستخدمون العقاب على طلبة المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى:

- عدم كفاية وفاعلية تأهيل المعلمين تربويا لطرق التعامل الصحية والسليمة في مجال تعديل السلوك مع الطلبة.
- تدني الامكانيات والموارد التي تقدمها الوزارة من مواد مساعدة ودورات تدريبية في مجال تعديل السلوك.

- عدم وجود رقابة رادعة فعالة لتنفيذ اللوائح والقوانين التي تمنع استخدام العقاب على الطلبة وما يترتب عليها من مساءلة قانونية.

واتفقت النتائج مع نتائج دراسة السعدي (1998) حيث أظهرت نتائج السعدي أن معلمي المرحلة الأساسية يقومون باستخدام العقاب البدني اتجاه طلبتهم.

كما تختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة مورتلاند (Mortland, 2000) التي أجريت على المجتمع الأمريكي حيث أظهرت نتائج دراسته أن المعلمين ملتزمين بالأخلاق التربوية السليمة والصحيحة مع طلبتهم بشكل كبير وأنهم يتعاملون مع طلبتهم بأسلوب تربوي وأخلاقي خاصة في مجال تعديل سلوكهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما وجهات نظر معلمي المدارس في المرحلة الأساسية نحو ممارسات العقاب المستخدمة؟

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس نحو العقاب وبين معلمة المجتمع.

يتضح من جدول (5) أن مستوى الدلالة (0.00)، وهي نسبة أقل من مستوى الدلالة (α=0.05) أي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس نحو العقاب سواء أكانت إيجابية أو سلبية.

ويظهر أن وجهات نظر المعلمين نحو العقاب ايجابية أي أن المعلمين لديهم ميول ووجهات نظر ايجابية نحو استخدام العقاب وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى عدد من الأسباب منها أن اساليب تعديل السلوك السائد في مجتمعنا يرى أن العقاب ضروري في تقويم سلوك الطلبة، بالإضافة الى عدم كفاية تدريب وتمكين المعلمين بالأساليب التربوية الايجابية التي من الممكن

استخدامها في تعديل سلوك الطلبة والتي من الممكن أن تكون أكثر نجاعةً من الأساليب العقابية السلبية.

وقد إختلفت هذه الدراسة عن نتائج دراسة (بابكر، 2014) والتي أظهرت نتائج دراسته تباين اتجاهات المعلمين نحو العقاب، بينما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن اتجاهات المعلمين ككل ايجابية نحو العقاب.

وتتفق مع دراسة (الشهاب، 2004) حيث أشارت نتائج الدراسة أن معلمي الكويت أكثر توجهاً إلى ممارسة العقاب. وكذلك تتفق مع دراسة (السعدي، 1998) حيث أشارت نتائج دراسة السعدي أن الاتجاهات الكلية لمعلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني المستخدمة ايجابية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير الجنس؟

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير الجنس.

يتضح من جدول (6) أن مستوى الدلالة (0.33) وهي نسبة أكبر من (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير الجنس.

لم تظهر النتائج وجود فروق بين الأناث والذكور في درجة استخدام العقاب، وبالتالي لم يتأثر استخدام العقاب تبعا للجنس، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن التربية في المدارس والثقافة

السائدة في المجتمع تشجع على استخدام العقاب بغض النظر عن الجنس، هذا بالاضافة لعدم ممارسة بدائل تربوية سليمة تمكن كلا الجنسين من المعلمين على حد سواء من تعديل السلوك دون الحاجة لاستخدام العقاب.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشهاب، 2004) و(السعدي، 1998) حيث أظهرت نتائج دراسة الشهاب والسعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة مورتلاند (Mortland, 2000) حيث أظهرت أن الجنس يلعب دورًا كبيرًا في درجة التزام مدير المدرسة والمعلمين في هذه الأخلاقيات. وأن الإناث أكثر التزامًا بأخلاقيات التعليم من الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

يتضح من جدول (8) أن مستوى الدلالة (0.11) وهي نسبة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتظهر النتائج عدم وجود فروق في استخدام العقاب تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن أتجاهاتهم نحو العقاب إيجابية لا تتغير مع مرور الوقت بشكل ملحوظ لعدم كفاية الدورات الأرشادية ومتابعة الوسائل الحديثة في تعديل السلوك، هذا بالاضافة

إلى أن الثقافة المجتمعية في بعض المدارس ترى بشكل عام أن العقاب ضروري لتحقيق أهداف التعلم وسيرورة العمل.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (السعدي،1998) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف نتيجة الأختبار عن دراسة (الشهاب، 2004)، حيث أظهرت نتائج دراسة الشهاب وجود اختلاف في درجة استخدام العقاب تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فالمعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة أكثر استخداما في ممارسة العقاب البدني من ذوي الخبرة العليا والأولية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يتضح من جدول (10) أن مستوى الدلالة (0.01) وهي نسبة أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ولذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين ذوي المؤهل العلمي دبلوم والمعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريس، وكانت لصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي دبلوم. أي أن المعلمين ذوي المؤهل العلمي دبلوم، يقومون باستخدام العقاب أكثر من المعلمين ذوي المؤهل بكالوريوس أو ماجستير.

وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن المعلمين ذوى المؤهل العلمي دبلوم لم يحصلوا علـــى التعليم والخبرات التعليمية الكافية التي تمكنهم من التعامل مع الطلبة بالشكل الصحيح وخاصـــة بما يخص موضوع تعديل السلوك.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (السعدي، 1998) حيث أشارت نتـــائج دراســـته لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساســية فــي مــدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهل التخصص؟

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فـــي متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقـــاف فـــي محافظة القدس تعزى لمتغير التخصص.

يتضح من جدول (13) أن مستوى الدلالة (0.001)، وهي نسبة أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فـــي متوســـطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير التخصص.

اضافة لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين ذوي التخصص الأدبي والمعلمين ذوي التخصص التجاري، لصالح المعلمين ذوي التخصص التجاري. أي أن لمعلمي التخصص التجاري درجة استخدام أكبر للعقاب من معلمي التخصص الأدبي.

وتعزو الباحثة سبب ذلك أن المعلمين ذوي التخصص التجاري لم يحصلوا على المـــواد التربوية والتعليمية الكافية بنفس مستوى المعلمين ذوي المؤهل العلمي والأدبي التى تجعلهم أكثر تأهيلاً للعمل في مجال التربية والتعليم، وخاصة في المراحل الأساسية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (السعدي، 1998) حيث أشارت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام العقاب تبعاً لمتغير التخصص.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

هل توجد فروق في درجة استخدام العقاب من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير العمر؟

نص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير العمر.

يتضح من جدول (16) أن مستوى الدلالة يساوي (0.15) وهي نسبة أكبر من (0.05)، أي نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة وهي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس تعزى لمتغير العمر.

لم تظهر نتيجة تحليل الأختبار وجود فروق في استخدام العقاب تعزى لمتغير العمر، وتعزو الباحثة سبب ذلك أن أتجاهاتهم نحو العقاب ايجابية بغض النظر عن العمر كما ظهر سابقا في الأجابة عن السؤال الثاني، بالاضافة الى أن الثقافة المجتمعية السائدة والتي ترى أن العقاب ضروري لتحقيق أهداف العملية التعليمية وضبط سلوك الطلبة، تعمل كعامل مسيطر على بيئة المدرسة الداخلية والذي ينعكس حتى على المعلمين الجدد.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

هل توجد فروق بين متوسطات ممارسة أساليب العقاب المستخدمة من قبل معلمي المرحلة الأساسية في مدارس الأوقاف في منطقة القدس وبين متوسطات وجهات نظر المعلمين نحوها؟

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس وبين وجهات نظرهم نحوها.

يتضح من جدول (17) أن مستوى الدلالة (0.07) وهي نسبة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس وبين وجهات نظرهم نحوها.

ويظهر التحليل عدم وجود فروق في درجة استخدام العقاب وبين وجهات نظر المعلمين نحو العقاب أي أن استخدام العقاب من قبل المعلمين يتوافق مع وجهات نظرهم نحوه.

وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى:

- عدم الوعي الكافي من قبل المعلمين أو الإدارة المدرسية لمبادئ تعديل السلوك السليمة والصحيحة والصحية.
- هناك تصور عند بعض المعلمين بأن التربية الصحيحة وتعديل السلوك لا يتم إلا باستخدام أساليب الردع والعقاب السلبية حتى ان فبعضهم يعتبر العقاب من أسس التربية.
- بشكل عام، من الممكن أن تكون التربية السائدة في المجتمع هي استخدام العقاب كوسيلة لتعديل السلوك.
- عدم وجود آليات تنفيذية كافية وفعالة من قِبل وزارة التربية والتعليم، لردع المعلمين من استخدام العقاب.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (بابكر، 2014)، حيث أظهرت نتائج دراسته وجود فروق بين المعلمين نحو استخدام العقاب واتجاهاتهم نحوه.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات الآتية:

1. ضرورة تأهيل المعلمين حول الطرق الصحيحة لتعديل السلوك وتزويدهم بالخيارات والمواءمات التي من الممكن استخدامها فيما يخص ذلك.

2. وضع آليات وتطبيقات تنفيذية للقانون من قبل وزارة التربية والتعليم يحث بالفعل على ردع المعلمين من استخدام العقاب على الطلبة ويبين العواقب القانونية التي من الممكن الوقوع بها جراء استخدام هذه الأساليب العقابية اتجاه الطلبة.

3. عمل محاضرات ارشادية وورشات عمل للمعلمين لتعريفهم على آثار استخدام العقاب على الطلبة ودرجة تأثيرها على العملية التعليمة بهدف بناء وجهات نظر سلبية نحو العقاب.

4. إجراء المزيد من الدراسات فيما يخص موضوع العقاب المدرسي وسلبياته وطرق التغلب عليه في محافظة القدس.

5. إجراء المزيد من الدراسات حول الأسباب التي تدفع المعلمين لاستخدام العقاب في المدارس في محافظة القدس.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم

أبو دف، خليل (1995). **مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي وعلاجها في ضوء التوجه التربوي الإسلامي**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو دلال، حسام (2010).**النقابات العمالية ودورها في التنمية السياسية في فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، قسم العلوم التربوية، غزة.

أبو زنط، مهديكار (2002). **مظاهر العنف في المدارس الحكومية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، قسم العلوم الإنسانية، نابلس، فلسطين.

أبو طبيخ، هشام (2007). **مدى التزام مديري مدارس المرحلة الاساسية الدنيا بأخلاقيات مهنة التعليم في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

أحمد، حاج (2012). **العقاب المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى تلاميذ مرحلة الأساس**، رسالة ماجستير، جامعة الزعيم الأزهري، قسم العلوم التربوية والانسانية، السودان.

الأعور، صالح (2004). **الكرمة مجموعة مقالات في التربية والتعليم**، كلية دفيد يلين للتربية، القدس.

الأفندي، إسماعيل (2011). **أنماط الضبط المدرسي السائد في المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمي المدارس وطلبتها**، رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة، قسم التربية، بيت لحم، فلسطين.

بابكر، محمد (2014). **فاعلية استخدام الإدارة المدرسية لأساليب الثواب والعقاب واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير، جامعة القضارف، قسم التربية، السودان.

بدر، سهام (2009). **مدخل الى رياض الاطفال**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بشارة، جبرائيل (2003). **المعلم في مدرسة المستقبل**، ط1، سوريا: دار الرضا للنشر.

بكار عبد الكريم (2010). **دليل التربية الأسرية**، ط4، عمان: دار السلام.

بنجر، آمنة (2002). **القيم الأسلامية الواجب إكسابها للطفل وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بمعلمة رياض الأطفال**، رسالة دكتوراة، قسم التربية، كلية التربية، الرياض.

الجوهري، أبي نصر (2009). **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، القاهرة: دار الحديث.

حجازي، يحيى (2005). **اعرف حقوقك دليل المعلمين والطلبة**، فلسطين: مركز ابداع المعلم.

الحجيلي، نايف (2013). **العنف الطلابي في المدارس من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

حرز الله، مراد (2011). **دور منع كل أشكال العنف في النظام التربوي الجزائري ضد التلاميذ في الحد من ظاهرة العنف المدرسي**، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، قسم التربية، الجزائر.

الحلبي، عبد اللطيف وسالم، مهدي (1996). **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.

حمدان، محمد (2001). **تعديل سلوك التلاميذ**، فلسطين: دار التربية الحديثة.

حموي، صبحي (2001). **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، ط2، بيروت: دار المشرق.

الخطيب، جمال (2003). **تعديل السلوك الإنساني**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (2011). **إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دار الفكر.

دندش، فايز وأبو بكر، الأمين (2002). **دليل التربية العملية وإعداد المعلمين**، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الدهشان، جمال (1991). **العقاب المدرسي واتجاهات المعلمين نحوه**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، قسم التربية، القاهرة.

رضوان، أبو الفتوح (1983). **المدرس والمجتمع**، مصر: مكتبة الأنجلو.

الرواشدة، علاء (2010). **اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي**، جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، عجلون، الأردن.

الروسان، فاروق (2000). **تعديل وبناء السلوك الإنساني**، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزغبي، أحمد (2002). **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية**، عمان: دار زهران.

الساكن، حمودة (2011). **العقاب البدني في مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير، جامعة النيلين، قسم العلوم التربوية، السودان.

السعدي، برهان (1998). **اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية**، رسالة ماجستير، جامعة بيت لحم، قسم التربية، فلسطين.

السورطي، يزيد (1998). **اتجاهات معلمات رياض الأطفال في الأردن نحو العقاب البدني**، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، قسم التربية والادارة، الاردن.

الشناوي، عبد العظيم (2001). **المصباح المنير**، ط3، القاهرة: دار المعارف.

الشهاب، علي (2004). **ممارسة العقاب البدني في المدارس المتوسطة بدولة الكويت واتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني**، رسالة ماجستير، جامعة الكويت، قسم التربية، الكويت.

صالحي، سعيدة (2003). **العقاب وأثره على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، قسم علوم النفس والتربية، الجزائر.

الصديقي، سلوى وعبد الخالق، جلال (2002). **مناهج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعية الشباب**، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

ضمرة، جلال وأبو عميرة، عريب (2007). **تعديل السلوك**، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، محمد (2012). **العنف في المدارس وانعكاساته على سلوكيات الطلبة بمدارس فلسطين**، فلسطين: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

عبدي، سميرة (2011). **الضغط المدرسي وعلاقتة بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير**، جامعة مولود معمري، قسم علوم النفس والتربية، ولاية بجاية، الجزائر.

العجمي، محمد (2010). **إدارة وتخطيط المدرسة الإبتدائية**، ط1، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم (1997). **نهج جديد في التعليم والتعلم**، ط1، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العربي، ذهبية (2011). **العقاب الجسدي والمعنوي المدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الآداب، الجزائر.

العطية، مروان (2012). **المعجم الجامع**، مصر: مركز إيوان للنشر والتوزيع.

علام، محمد (1991). **فلسفة العقوبة**، ط2، القاهرة: المطبعة السلفية.

العنزي، أحمد (2005). **اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني، رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى، قسم التربية، السعودية.

عويس، سالم (2000). **ترجمات تربوية في التعلم النشط**، فلسطين: مركز الاعلام والتنسيق التربوي.

الفتلاوي، سهيلة (2005). **تعديل السلوك في التدريس**، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فراماوي، محمد (2008). **تحديات الواقع وتوجهات المستقبل لمعلم رياض الأطفال في العالم العربي**، ط2، مصر: مطبعة آفاق.

فرحات، أحمد و عون، عمار (2016). **الصعوبات التي تواجه المعلمين في التواصل مع الطلبة وأثر استخدام العقاب على الطلبة وانجازاتهم**، رسالة ماجستير، جامعة الوادي، قسم التربية، الجزائر.

الفسفوس، عدنان (2011). **المرجع البسيط في أساليب تعديل السلوك**، ط1، فلسطين: دار التربية.

قطامش، ربحي (2005). **اعرف حقوقك دليل للمعلمين والطلبة**، فلسطين: مركز ابداع المعلم.

قطامي، نايفة (2010). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، عمان: دار وائل للطباعة وللنشر والتوزيع.

لبابنة، أحمد والمومني، حازم (2011). **واقع العقاب البدني في مؤسسات رياض الأطفال في الأردن من وجهة نظر المعلمات**، رسالة ماجستير، الكلية الأردنية للعلوم والتكنولوجيا، قسم العلوم التربوية، الأردن.

محمد، زينب (2005). **دور البيئة المدرسية في سلوك العنف**، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، قسم العلوم التربوية، بعبوقة، العراق.

نصر الله، عمر (2004). **تدني مستوى التحصيل والانجاز التربوي**، ط1، عمـــان: دار وائـــل للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم العالي (2008). **الخطة الاستراتيجية للتطوير التربـــوي 2008-2012**، السلطة الوطنية الفلسطينية، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (2014). **الخطة الاستراتيجية للتعليم العـــام**، الســـلطة الوطنيـــة الفلسطينية، فلسطين.

ياسين، نوال(2002). **تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدســـة**، السعودية: أم القرى للنشر.

المراجع الأجنبية

Bartos, F. & Barilla, J. (1985): **Discipline- still number one on the administrator list of problems:** NASSP BULLETIN, USA.

Bonwell, C (1995). **Active Learning**: **Creating excitement in the classroom**. St. Louis College: Center for Teaching and Learning, USA.

Casey, Tucker (1994). Problem Based Classrooms: Creating lifelong learners. **Phi Delta Kappen**.

Doyle, J (1992). **Corporal Punishment: A Descriptive Survey of Patterns and Practices in Kansa Puplic School**, Ed.D Disseration, University of Kabsas, USA.

Fisher, John (2003). **Signal Expression in Tissues,** Rice University, London, UK.

Fontana, D. (2005). **Psychology for teachers. London:** Macmillan Press.

Fredrik, S. (2001). **Applied behavior analysis for teachers**. New York: Machmilla, USA.

Hoffman, R. (2004). A Slient rage: Passive – aggressive behavior inorganizations. **Dissertation Abstrats International,** New York.

Hymen, t (1995).**Ill-treatment and its impact on students' performance**, Hollywood University, USA.

Kaplan, J. (1995). **Psychologists Attitudes Towards Corporal Punishment**, ph. D. Disseration, Temple University, USA.

Knox, Johan (1996). **The impact on the school climate of aggressive behavior**, Master Thesis, Band University, Britain.

Lekie, H**. (2004). Girl's behaviors and peer relationship,** Paris.

Marees, Nadoli (2012). **Cyberbullying: An increasing challenge for schools** .State Education Authority Donaueschingen, Master Thesis, Germany.

Marie, A**. (2004). Measuring attitudes toward assertive reponding passive behavior,** New York.

Morra, webzine (1983). **Punishment and its impact**, Master Thesis, St. George University, USA.

Mortland, Elizabeth (2000). **The impact of educational ethics in teaching**, Georgetown University, USA.

Patrick Slottery (1995**). Curriculum Development in the post Modern Era**, Garland PublishingnInc, New York & London. P 68.

Poteet, j. Behavior modification (2000). **A paractical Guide for teachers**. Min-neapolis, min**.** Burgess publishing co.

Raths, J (2011). ***Teacher's beliefs and teaching beliefs***. **Early Childhood Research and Practice** Issue 3.

Richman, N. (2002). **Overiew of behavior and emotional problems,** NewYork: John Wiley.

Robin, Barrow Geafrey Milburn (1990**). A Critical Distionary of Educational Concepts**, Second education, teachers college, Columbia University, New York & London.

Rogers, Everett (1996). **Aegenda- setting**, Master Thesis, Beverly Hills, USA.

Taylor, R. (2001). ***A functional approach to the assessment of learning disabilities***. **Education and Treatment of Children**.

Tyree, Carolyn, Vance, Milderd (1997). ***Teaching Valuse to Promote a More Caring World,*** **Joumal for just and caring lidncntion**, Vol. 3, Issue 2.

Wikipedia [Internet]. Geonames ID: Geonames ID" EAST JERUSALEM; 2016 July 9; Available From: https://ar.wikipedia.org/wiki/East Jerusalem

Yowkon, A. (2005) **Acrisis in the class anticipating and responding to students needs**, London.

الملاحق

ملحق (1)

أعضاء هيئة التحكيم

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	د. ديانا دعبول	جامعة دفيد يلين/ جامعة بيت لحم
2	د. فايز محاميد	جامعة النجاح الوطنية
3	د. كفاح برهم	جامعة النجاح الوطنية
4	د. حسين الصياد	جامعة القدس/ هند الحسيني
5	د. محمود رمضان	جامعة النجاح الوطنية
6	د. شادي أبو كباش	جامعة النجاح الوطنية
7	د. فاخر الخليلي	جامعة النجاح الوطنية

ملحق (2)

الاستبانة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان ""**درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها**".

وذلك لاستكمال متطلبات الأطروحة في جامعة النجاح الوطنية– نابلس، ماجستير إدارة تربوية. علماً أن البيانات ستكون سرية ولأهداف بحثية فقط.

يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات، من خلال الإجابة عن جميع فقـــرات الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (✓) أمام كل فقرة، وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة.

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحثة: سيرين عبده

القسم الأول: البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب:

1. **الجنس:**

( ) ذكر. ( ) أنثى.

2. **سنوات الخبرة:**

( ) اقل من 5 سنوات. ( ) من 5 الى 10 سنوات.

( ) من 10 سنوات فما فوق.

3. **المؤهل العلمي:**

( ) دبلوم. ( ) بكالوريس. ( ) ماجستير فأعلى.

4. **التخصص:**

( ) علمي. ( ) أدبي. ( ) تجاري.

5. **العمر:**

( ) أقل من 30 عاما. ( ) بين 30-45 عاما. ( ) 46 عاما فما فوق.

القسم الثاني: استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب ووجهات نظرهم نحوها.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: استخدامك كمعلم مرحلة أساسية لأساليب العقاب						
.1	أتعامل مع تلاميذي في غرفة الصف بشكل مهني وحازم.					
.2	أستخدم أسلوب حرمان التلميذ صاحب السلوك السلبي من ممارسة رياضة أو نشاط ما يحبه.					
.3	أستخدم أسلوب حرمان التلميذ صاحب السلوك السلبي من الخروج للفرصة بين الدروس.					
.4	أستخدم أسلوب فصل التلميذ وقرينه عن بعضهما البعض للتخلص من السلوك السلبي المشترك بينهما.					
.5	أستخدم أساليب عقابية للتلميذ الذي يظهر سلوك غير مناسب.					
.6	أستخدم العقاب لأنه يزيد من نجاعة التعليم.					
.7	أستخدم العقاب لأنه يساعد على النظام والانتظام.					
.8	أستخدم العقاب لأنه يساعد على تأسيس الخلق الفاضل.					
.9	أستخدم العقاب لأنه يساعد على تنمية المهارات ودعم الملكات.					
.10	أستخدم العقاب لأنه يساعد على الحد من الكسل في أداء الواجبات.					
.11	أستخدم العقاب لأنه يساعد على التمييز بين الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.12	أستخدم العقاب عند حدوث مخالفات في الزي المدرسي.					
.13	أستخدم العقاب لأنه يساعد في السيطرة على الفصل كما يجب.					
.14	أستخدم العقاب لأنه يساعد على جعل الطفل مواطن صالح.					
.15	أستخدم العقاب لأنه يعتبر من سبل الضبط لظاهرة العنف داخل المؤسسات التعليمية.					
.16	أستخدم العقاب لأن نظامنا التعليمي يعتمد على استخدام العقاب.					
.17	أستخدم العقاب لأنه ضروري للحفاظ على الانضباط.					
.18	أستخدم العقاب لأن هناك ارتباط وثيق بين التعليم والانضباط وبين العقاب.					
.19	أستخدم العقاب لأنه الوسيلة الوحيدة لضبط الصف.					
.20	أستخدم العقاب لأنه يترك انطباع جيد على عقول الأطفال.					
المجال الثاني: وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية نحو العقاب. (ما مدى موافقتك على التالي؟).						
.21	أستخدم العقاب لأنه مفيد في تحسين معدل حضور الأطفال في المدرسة.					
.22	أستخدم العقاب لأنه يترك انطباع جيد على شخصية الأطفال.					
.23	أستخدم العقاب لأنه يؤدي إلى تحسن العملية التعليمية.					
.24	أستخدم العقاب لأنه يحفز الطلبة على التعلم.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.25	أستخدم العقاب لأن التعليم يستمر بمرافقتة.					
.26	أستخدم العقاب لأنه يحافظ على استمرارية احترام المعلم.					
.27	أستخدم العقاب لأنه يخلق علاقة ممتعة بين المعلم والطالب.					
.28	أستخدم العقاب لأنه يساعد في تحسين القدرات الإبداعية لدى الأطفال.					
.29	أستخدم العقاب لأنه يحسن من القدرات العقلية لدى الأطفال.					
.30	أستخدم العقاب لأنه يزيد من كفاءة القراءة.					
.31	أستخدم العقاب لأنه يزيد من كفاءة الكتابة.					
.32	العقاب هو حل لكل المشاكل التعليمية.					
.33	تتحقق الأهداف التعليمية المرغوبة بمساعدة العقاب.					
.34	يكون العقاب في صالح التلميذ.					
.35	من الضروري استخدام العقوبة المدرسية أثناء العملية التعليمية على المتعلمين.					
.36	من الضروري اللجوء الى بعض العقوبات عند التصرف السئ من طرف المتعلم.					
.37	أساليب العقاب مناسبة لإرغام المتعلمين على الانضباط.					
.38	أستخدام المعلمين لأساليب الترهيب يهدف لتسهيل عملية التحكم في التفاعل مع المتعلمين.					
.39	أساليب التشدد والصرامة تفرض على المتعلم الإجتهاد.					
.40	تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها لدى المتعلمين لا يتم الا باستخدام أساليب العقاب.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.41	أستخدام أسلوب الضرب يؤثر إيجابا على المستوى العلمي للمتعلم.					
.42	العقاب يساعد على زيادة احترام المعلم.					
.43	لا بد من العقاب اتجاه الطفل المذنب.					
.44	العقاب هو الوسيلة الوحيدة لضبط الصف.					
.45	لا بد من معاقبة الطالب المخطئ ليكون عبرة لباقي زملائه.					
.46	يجب أن يكون المعلم صارم وجدي أثناء شرح الدرس.					
.47	لابد من معاقبة الطفل المذنب حتى يتعلم من خطئه.					
.48	لابد من معاقبة الطفل المقصر في واجباته ليتعلم الإلتزام بحل واجباته المنزلية.					
.49	العقاب ضروري للحفاظ على الانضباط داخل غرفة الصف.					
.50	العقاب يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال.					

ملحق (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة مرتبة تنازلياً

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أستخدام أسلوب الضرب يؤثر إيجابا علـــى المســـتوى العلمي للمتعلم.	4.18	0.924	1
أستخدام المعلمين لأساليب الترهيب يهدف لتسهيل عملية التحكم في التفاعل مع المتعلمين.	4.16	0.939	2
أستخدم العقاب لأنه يزيد من كفاءة الكتابة.	4.15	0.914	3
أستخدم العقاب لأنه يزيد من كفاءة القراءة.	4.11	1.037	4
أستخدم العقاب لأنه يخلق علاقة ممتعـــة بـــين المعلـــم والطالب.	4.06	0.808	5
أستخدم العقاب لأنه يؤدي إلى تحسن العملية التعليمية.	4.02	0.838	6
أستخدم العقاب لأنه يعتبر من ســـبل الضـــبط لظـــاهرة العنف داخل المؤسسات التعليمية.	4	0.864	7
أستخدم العقاب لأنه يساعد على تأسيس الخلق الفاضل.	4	1.112	8
أستخدم أساليب عقابية للتلميذ الذي يظهر ســـلوك غيـــر مناسب.	3.97	1.032	9
أستخدم العقاب لأنه يساعد في السيطرة على الفصل كما يجب.	3.92	0.998	10
أستخدم العقاب لأنه يساعد على الحد من الكسل في أداء الواجبات.	3.90	0.891	11
أستخدم العقاب لأن نظامنا التعليمي يعتمد على استخدام العقاب.	3.87	0.903	12
أستخدم العقاب لأنه الوسيلة الوحيدة لضبط الصف.	3.84	1.007	13
أستخدم العقاب لأنه يترك انطباع جيـــد علـــى عقـــول الأطفال.	3.81	1.182	14
أستخدم العقاب لأنه ضروري للحفاظ على الانضباط.	3.81	1.087	15

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
من الضروري استخدام العقوبة المدرسية أثناء العملية التعليمية على المتعلمين.	3.78	0.981	16
العقاب هو حل لكل المشاكل التعليمية.	3.74	0.968	17
أستخدم العقاب لأنه يحسن من القدرات العقلية لدى الأطفال.	3.74	0.992	18
العقاب يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال.	3.70	0.972	19
لابد من معاقبة الطفل المذنب حتى يتعلم من خطئه.	3.69	0.961	20
العقاب ضروري للحفاظ على الانضباط داخل غرفة الصف.	3.64	1.15	21
العقاب يساعد على زيادة احترام المعلم.	3.61	1.048	22
أساليب التشدد والصرامة تفرض على المتعلم الإجتهاد.	3.59	1.12	23
لابد من معاقبة الطفل المقصر في واجباته ليتعلم الإلتزام بحل واجباته المنزلية.	3.57	1.103	24
تتحقق الأهداف التعليمية المرغوبة بمساعدة العقاب.	3.55	1.028	25
يكون العقاب في صالح التلميذ.	3.52	1.115	26
أستخدم العقاب لأنه مفيد في تحسين معدل حضور الأطفال في المدرسة.	3.50	1.013	27
أستخدم العقاب لأنه يحافظ على استمرارية احترام المعلم.	3.50	1.124	28
أستخدم العقاب لأن التعليم يستمر بمرافقتة.	3.49	1.037	29
أستخدم العقاب لأنه يساعد في تحسين القدرات الإبداعية لدى الأطفال.	3.47	1.057	30
أستخدم العقاب لأن هناك ارتباط وثيق بين التعليم والانضباط وبين العقاب.	3.45	1.172	31
أساليب العقاب مناسبة لإرغام المتعلمين على الانضباط.	3.44	1.05	32
لا بد من العقاب اتجاه الطفل المذنب.	3.44	1.053	33

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
يجب أن يكون المعلم صارم وجدي أثناء شرح الدرس.	3.41	1.123	34
أستخدم أسلوب حرمان التلميذ صاحب السلوك السلبي من ممارسة رياضة أونشاط ما يحبه.	3.40	1.048	35
أستخدم العقاب لأنه يزيد من نجاعة التعليم.	3.40	1.153	36
أستخدم أسلوب فصل التلميذ وقرينه عن بعضهما البعض للتخلص من السلوك السلبي المشترك بينهما.	3.38	1.048	37
أستخدم العقاب لأنه يساعد على النظام والانتظام.	3.38	1.089	38
أتعامل مع تلاميذي في غرفة الصف بشكل مهني وحازم.	3.37	1.138	39
أستخدم العقاب لأنه يساعد على تنمية المهارات ودعم الملكات.	3.37	0.979	40
أستخدم العقاب لأنه يساعد على جعل الطفل مواطن صالح.	3.37	1.272	41
لا بد من معاقبة الطالب المخطئ ليكون عبرة لباقي زملائه.	3.33	1.232	42
تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها لدى المتعلمين لا يتم الا باستخدام أساليب العقاب.	3.28	1.177	43
من الضروري اللجوء الى بعض العقوبات عند التصرف السئ من طرف المتعلم.	3.26	1.057	44
العقاب هو الوسيلة الوحيدة لضبط الصف.	3.24	1.153	45
أستخدم العقاب لأنه يترك انطباع جيد على شخصية الأطفال.	3.22	1.158	46
أستخدم العقاب لأنه يحفز الطلبة على التعلم.	3.22	1.182	47
أستخدم العقاب لأنه يساعد على التمييز بين الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة.	3.22	1.057	48
أستخدم أسلوب حرمان التلميذ صاحب السلوك السلبي من الخروج للفرصة بين الدروس.	3.21	1.159	49
أستخدم العقاب عند حدوث مخالفات في الزي المدرسي.	3.21	1.183	50

ملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجه من جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا إلى مديرية التربية والتعليم محافظة القدس.

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

جامعة
النجـــاح الوطنية
كلية الدراســات العليا

التاريخ: 2016/03/13

حضرة سادة مديرية التربية والتعليم المحترمين
محافظة القدس

الموضوع: الطالبة/ سيرين نظمي نظيف عبدو ، رقم تسجيل 11357176، تخصص الادارة التربوية

الطالبة/ سيرين نظمي نظيف عبدو ، رقم تسجيل 11357176، تخصص الادارة التربوية ، وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي عنوانها:

درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس)))
(واتجاهاتهم نحوها
(The Extent of Elementary Stage Teacher's Use of Punishment Styles in "Alawqf" Schools in the Province of Jerusalem and their Attitudes Towards them)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه في توزيع الاستبانة ، لاستكمال اجراءات الاطروحة الخاصة بها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

د. مفلح العطعوط
رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية

فلسطين، نابلس، ص.ب 7707 ماتف /2345115 ،2345114 ،2345113 ،09/972+ فاكس/09/2342907/972+
Nablus, P. O. Box (7) Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
Facsimile 972 92342907 www.najah.edu - email fgs@najah.edu

ملحق (5)

كتاب تسهيل مهمة الباحثة موجه من دائرة الأوقاف في مديرية التربية والتعليم القدس إلى مدراء المدارس الأساسية في محافظة القدس.

Awqaf Department
Directorate of Education
Jerusalem

دائرة الأوقاف العامة
مديرية التربية والتعليم
القدس

fax:-6270727 | Email: info@jdoe.edu.ps | P.O.Box 19092 ص.ب | 6270700 هاتف

الرقم : 727/40/9

التاريخ :23/ 3/ 2016

الموافق : 14/ جمادى الاخرة/ 1437

مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية طيبة وبعد ،،

الموضوع : دراسة علمية / تسهيل مهمة

يرجى تسهيل مهمة الباحثة سيرين العلمي لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في موضوع الادارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية والمساعدة في تعبئة الاستمارة الخاصة بالدراسة من قبل المعلمين خدمة لأغراض البحث العلمي .

مع الاحترام ،،

مدير التربية والتعليم لمحافظة القدس

نسخة الملف الفني بالمديرية المحترم

نسخة رئيس قسم التخطيط بالمديرية المحترمة

من ط/

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

The Extent of Elementary Stage Teacher's Use of Punishment Styles in "Alawqaf" Schools in the Province of Jerusalem and their Opinios towards them.

By
Sireen Nazmi Abdo

Supervisor
Prof. Abed Mohamad Asaaf

This Thesis is submitted in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Master of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
2016

The Extent of Elementary Stage Teacher's Use of Punishment Styles in "Alawqaf" Schools in the Province of Jerusalem and their Opinios towards them.

By
Sireen Nazmi Abdo
Supervisor
Prof. Abed Mohamad Asaaf

Abstract

The purpose of this study was to determine The extent of Elementary Stage Teacher's Use of Punishment Styles in "Alawqaf" Schools in the Province of Jerusalem and their Opinions towards them, as well as to identify the impact of the variables: of Gender, Years of experience, Qualification degree, Specialty, and Age on the degree of use of these styles.

The study population consisted of all teachers in the elementary stage of Alawqaf schools Province of Jerusalem, totaling (650) teachers according to the latest Ministry of Education statistics for the academic year 2015/2016. The study sample, representing 30% of the study population had been selected by stratified random method and applied to study (200) teachers.

The Researcher used a questionnaire consisting of (50) clause divided into two domains: The first domain examines the Extent of Elementary stage Teacher's Use of Punishment Styles, and the second examines teachers' Opinion towards punishment. After confirming the tool stability and validate it, it has been distributed to the study sample where (198) valid questionnaire of (200) had been retrieved.

The study reached the following results:

There is an average degree use of Punishment Styles by the Elementary stage Teacher's in "Alawqaf" Schools in the Province of Jerusalem accompaneid with positive opinion from there side towards it. Punishment is used from Elementary stage Teacher's in "Alawqaf" Schools in the Province of Jerusalem in regardless the demographic variables of Gender, Years of experience, Qualification degree, Specialty and age. Although there were differences mean in the degree of Use of Punishment Styles according to the factor of Qualification degree and Specialty, The results showed that the teachers, who had the a diploma degree Qualification, had higher degree of punishment styles use than those who had the bachelor qualification. In addition, the same applies to the variable of Specialty where the results showed that the degree of use of punishment by the teachers of the commerce specialty is more than those teachers with literary specialty. The results also showed that there is no difference between the averages of punishment use by teachers in the elementary basic stage in the Jerusalem governorate and between their Opinions toward it.

The main recommendations of the study: the need for continues teacher training at the field of safe and healthy learning methods to behavior modification. And provide them with tools and suitable adaptations that can be used with respect to the subject of behavior modification