المجلد (٦)، العدد (٢٥)، الجزء الأول، يوليو ٢٠١٨، ص ص ٣٧ – ٧٩

واقع استخدام أساليب العقاب

مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاه المعلمين نحوها

إعداد

د/ حسام محمود زكي علي

أستاذ مساعد بكليتي التربية

جامعتي الأمير سطام بن عبد العزيز(السعودية)

والمنيا (مصر)

DOI: 10.12816/0052795

واقع استخدام أساليب العقاب مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاه المعلمين نحوها (*)

إعداد
د/ حسام محمود زكي علي(**)

ملخص

هدفت الدراسة لمعرفة واقع أساليب العقاب المستخدمة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو تلك الأساليب، والفروق فيها وفقا لبعض المتغيرات الديموجرافية (النوع والجنسية ونوع الفئة التي يتعامل معها المعلم) لدى عينة من (٤٥٠) معلم للتربية الخاصة من الجنسين (ذكر ٢٤٥، أنثى ٢٠٥) بمصر (٢٣٦) والسعودية (٢١٤)، واستخدمت الدراسة مقياسين إعداد الباحث الحالي، كما تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لفروض الدراسة، ومما توصلت إليه انتشار أساليب العقاب لدى العينة وكانت بالترتيب من الأعلى للأقل كما يلي: (أسلوب العقاب: الاجتماعي ثم الجسمي ثم النفسي)، كما كانت هناك فروق بين الجنسين في واقع أساليب العقاب لصالح الذكور، بينما لم تجد فروقا لدى العينة تبعا لفئة التلميذ والتي يتعامل معها المعلم (فكري– سمعي– بصري)، بينما كانت هناك فروق تبعا للجنسية في واقع أساليب العقاب لصالح العينة المصرية، كما كانت هناك علاقة ارتباطية بين واقع أساليب العقاب والاتجاه نحو تلك الأساليب على النحو المبين في متن الدراسة، وعلى ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة الحالية عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين الوضع القائم لدى المعلمين وفهمهم الصحيح لأساليب العقاب المُسْتَخْدَمَة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

الكلمات المفتاحية: أساليب العقاب، ذوي الاحتياجات الخاصة، الاتجاهات، المعلمين.

(*) تم دعم هذا المشروع بواسطة عمادة البحث العلمي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من خلال المقترح البحثي رقم ٧٣١٨/ ٠٢/ ٢٠١٧

(**) أستاذ مساعد بكليتي التربية جامعتي الأمير سطام بن عبد العزيز(السعودية) والمنيا (مصر).
E-Mail: dr.hossam3000@yahoo.com

The reality of using punishment methods with individuals with special needs and teachers' attitudes towards them

Dr. Hossam Mahmoud Zaki Ali

Abstract

The study aimed at finding out the reality of the punishment methods used with pupils with special needs and their relation to the trend attitudes these methods, and the differences in them according to some demographic variables in a sample of 450 teachers, There were differences between the sexes in the methods of punishment in favor of males, while there were no differences in the sample according to the class of pupil, while there were differences according to nationality in the reality of methods of punishment For the benefit of the Egyptian sample, There was also a correlation between the reality of punishment methods and the trend attitudes those methods as described in report of the study, In the light of these findings, the present study presented a number of recommendations that could contribute to improving the status of teachers and their correct understanding of the punishment methods used with pupils with special needs.

Key Words: Punishment Methods, Individuals with Special Needs, Attitudes, teachers.

أولا: المقدمة

يعتبر ذوو الاحتياجات الخاصة فئة موجودة في أغلب المجتمعات لا نستطيع إنكار دورها ووجودها إن أردنا بناء مجتمعاتنا؛ حيث إن ذوي الاحتياجات الخاصة تتعدد فئاتهم ودرجاتهم، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: ذوو صعوبات التعلم والمكفوفون والصم والمعاقون فكريا وذوو اضطراب التوحد ...، ولا يخفى علينا أن داخل تلك الفئات قد نجد منهم من لديه قدرات أخرى غير التي يعاني منها نستطيع إن تعاملنا معه بطريقة مناسبة أن نجعله عضوا نافعا في المجتمع، ولذا فيقع على المعلمين والعاملين معهم العبء الأكبر في ذلك.

ولذلك فكان لزاما على المعلمين في مجال التربية الخاصة والعاملين فيها أن يتقنوا استراتيجيات تعديل السلوك الأكثر فعالية، خاصة وأن تلك الاستيراتيجيات متنوعة، وهي تستخدم كمعين ومساعد لهؤلاء المعلمين على أداء مهامهم بصورة مُثلى، كما تستخدم كطريقة للعلاج وللتغلُّب على التحديات التي تفرضها ضغوط بعض الإعاقات بكل جوانبها، خاصة أن بعض تلك الاستراتيجيات كالتعزيز وبدائله والعقاب وبدائله أثبتت فاعليتها الكبيرة في إدارة العملية التربوية. (shang, 2008 ؛Clark, Mavis, 2003)

وتتنوع أساليب تعديل السلوك لتشمل الجانبين الترغيبي والترهيبي وكل منهما مهم وله دوره في العملية التربوية؛ ومن أبرز تلك الأساليب: العقاب والذي يعد من أبرز الأساليب التي دار حولها جدال سواء في الأوساط العلمية أو العملية؛ ومن الجدير بالذكر أن العقاب كأسلوب تربوي موجود مع وجود الإنسان على الأرض، وارتبط كذلك بتكوين المجتمعات البشرية؛ فقد كان رب الأسرة يستخدمه وكذلك شيخ القبيلة حين يخرج أحد الأفراد عن قوانين وقواعد المجتمع، واستمر ذلك حتى عام ١٩٠٠م حيث كان مبدأ التربية الروماني: إذا أقللت من العصا فسد الطفل، وكانت العصا أول عامل مهم ووسيلة لا غنى عنها إن أردنا التربية والتعليم. أما المربون العرب فقد حجَّموا وقننوا استخدام العقاب الجسمي؛ فابن خلدون مثلا يرى أن الشدة مضرَّة بالمتعلمين؛ فتأثيرها سلبي على الصحة النفسية للطفل بل قد تدفعه للكذب. (الجعنيني، ١٩٩٥، ٣١٥١). وهكذا تتنوع الاتجاهات نحو أساليب العقاب واستخدامها في العملية التربوية خاصة فيما يتصل بذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي مقابل ذلك فإن الزريقات (٢٠٠٧، ٢٢٣) ذكر أنه مما يزيد الفرصة لاستخدام العقاب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أنه أصلا فنية من فنيات تعديل السلوك تستخدم حينما نلاحظ أحد السلوكيات الدالة على إيذاء الذات أو الآخرين أو إذا مارس الطفل سلوكا ونشاطا زائدا، ومن الجدير بالذكر أن العقاب يجب توخي الحذر عند استخدامه نظرا لما يرتبط به من قضايا أخلاقية وإنسانية ولذا يجب تبرير استخدامه بتحقيق الهدف النهائي من التربية والتعليم وتعديل السلوكيات، كما يجب الإجابة على السؤال: هل فعلا نحتاج لاستخدام العقاب في برنامج تعديل السلوك؟ ومع ذلك فهناك بعض الحالات التي يكون فيها استخدام العقاب مفيدا بل ضروريا كحالات إيذاء الذات أو الآخرين ووفق شروط معينة، حيث ذكر Joyce (2018) أنه يتم استخدام العقاب الجسدي على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية.

ثانيًا: مشكلـــة الـدراســـة:

يعتبر ضبط السلوك وتعديله هدفا نسعى إليه من وراء ما نقوم به في مجالي التربية والتعليم، لذا فمن الأهمية بمكان أن يسعى كل منا خاصة من يعمل بالتعليم ليتسلح بما يمكِّنه من ذلك، لذلك فيتضح مشكلة الدراسة الحالية من خلال جوانب عديدة منها: **الجانب الأول** ويتمثل في ملاحظتها والإحساس بها من خلال عمل الباحث ونزوله مشرفا على التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة واحتكاكه المباشر مع المعلمين وتلاميذ المدارس وإطلاعه على بعض الأساليب التي يقوم بها المعلمون هناك سواء أكانت أساليب عقاب جسمية أو معنوية أو اجتماعية، ويعتبرون ذلك من أساليب ضبط وتعديل السلوك، إضافة لكثرة الشكاوى التي تعرض على الباحث من قبل هؤلاء المعلمين حول بعض التلاميذ المشاغبين وكذلك شكاوى بعض الأسر من سلوكيات بعض المعلمين.

كما يتضح **الجانب الثاني** من المشكلة في الآثار السلبية التي قد تنشأ عن عدم الوعي بأساليب واستراتيجيات تعديل السلوك من جانب بعض المعلمين خاصة أسلوب وفنية العقاب وما يتفرَّع عنها من أساليب فرعية، فقد يسرف فيه بعض المعلمين مما يجعل ضرره أكثر من نفعه، في حين قد يتركه بعضهم الآخر خوفا مما يشاع عنه من سلبيات (الزريقات، ٢٠٠٧، ٢٢٠– ٢٢٨)، إضافة للتغيرات المجتمعة والتي أعادت النظر في أساليب التعامل مع التلاميذ بصفة عامة لاسيما ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما يتضح **الجانب الثالث** من مشكلة الدراسة الحالية في انتشار ظاهرة عدم فهم المعلمين لأساليب العقاب وما تحتويه، إضافة لكثرة استخدامها بشكل غير دقيق مع الأطفال والتلاميذ في مدارس التعليم العام، وكذلك ذوي الاحتياجات الخاصة، وأمام ذلك نجد بعض المعلمين قد يتعاطف مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة أكثر مما ينبغي لدرجة قد تصل للتدليل ويهمل الجانب التربوي ولا يهتم بتصحيح الأخطاء السلوكية والتعليمية بل إنه يهتم بتقديم المعززات بصورة قد تفقدها قيمتها ولا يلجأ لأساليب العقاب التربوي؛ حيث إن العقاب في نظره يقتصر على الضرب فقط، وفي مقابل ذلك نجد صنفا آخر من المعلمين يتعامل بقسوة ودوما يقدم العقاب الجسدي على غيره من الأساليب، وكأن العقاب يقتصر فقط على العقاب الجسدي. ومما يؤيد ذلك ما ذكره العايد وأبوهواش (٢٠١١) ان هناك مستوى متدنٍ من المعرفة حول أساليب تعديل السلوك لدى معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين والمرشدين. بل قد انتشر استخدام العقاب في الروضات؛ فقد توصلت دراسة لبابنه والمومني والزغبي (٢٠١٤، ١٣٦) لاستخدام المعلمات في رياض الأطفال لأشكال العقاب: قرص الخد والأذن والضرب على اليدين.

كما يمكن أن يتضح **الجانب الرابع** من مشكلة الدراسة في تعارض نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بموضوع الدراسة، فمثلا أشارت دراسة عبده (٢٠١٦) لوجود اتجاه إيجابي لاستخدام أساليب العقاب المدرسي لدى المعلمين بينما نجد دراسة Becker (2018) أشارت لوجود اتجاه سلبي نحو العقاب؛ حيث إن الأطفال الذين تعرضوا للعقاب البدني أكثر عدوانية، بل إن العقوبة الجسدية محظورة قانوناً في بعض الدول كالسويد ونيوزيلندا وألمانيا، إضافة لتعارض الآراء حول إمكانية استخدام العقاب من عدمه في العملية التربوية بين مؤيد بشروط ومعارض على طول الخط، كما سيتضح في الإطار النظري.

وبناءً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تثير مجموعة من الأسئلة كما يلي :

أ) هل تختلف أساليب العقاب موضع الدراسة باختلاف الجنس(ذكر– أنثى) لدى عينة الدراسة؟

ب) هل تختلف أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا لنوع الإعاقة (فكري – سمعي – بصري) التي تتعامل معها عينة الدراسة.

ج) هل تختلف أساليب العقاب موضع الدراسة باختلاف الجنسية (مصري – سعودي) لدى عينة الدراسة؟

د) ما أكثر أساليب العقاب موضع الدراسة من جانب أفراد عينة الدارسة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة؟

هـ) ما طبيعة العلاقة بين أساليب العقاب موضع الدراسة وواقع تلك الأساليب لدى عينة الدراسة؟

ثالثًا: أهـــداف الـدراســـة:

هدفت الدراسة الحالية لتعرف ما يلي:

أ) الفروق في أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا الجنس (ذكر – أنثى) لدى عينة الدراسة.

ب) الفروق في أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا للجنسية (مصري – سعودي) لدى عينة الدراسة.

ج) الفروق في أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا لنوع الإعاقة (فكري– سمعي – بصري) التي تتعامل معها عينة الدراسة.

د) أكثر أساليب العقاب موضع الدراسة من جانب أفراد عينة الدارسة في التعامل مع ذوي الاحتاجات الخاصة.

هـ) طبيعة العلاقة بين واقع أساليب العقاب موضع الدراسة والاتجاهات نحو تلك الأساليب لدى عينة الدراسة.

رابعًا: أهميـــة الـدراســـة:

يمكن أن تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

أ) أهمية الموضوع وإثراء الجانب المعرفي حول أساليب العقاب التربوي وتقديم المزيد من المعلومات حول تلك الأساليب ؛ حيث من الملاحَظ أن أغلب المعلمين يفهمون كلمة العقاب على أنه عقاب جسمي ليس إلا، ومن ثم زيادة وعي التربويين والإداريين بالنقاط التي يمكن أن تنتج عن تلك المشكلة وتشجيعهم على مواجهتها من خلال الطرُق المناسبة.

ب) أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه الأسلوب التربوي في تناول واستخدام العقاب بشكل صحيح في تحقيق التوافق النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم انعكاس ذلك على أدائهم في المجتمع وتعاملهم مع أسرتهم فيكون الواحد منهم فردا منتجا نافعا.

ج) أن الدراسة تمثل حاجة اجتماعية ملحة وسط ما نعيشه من تغيرات عالمية وانتشار العنف في كثير من المناطق، خاصة وقد كثرت الوسائل الالكترونية الداعمة على العنف والبعد عن الإنسانية في التعامل مع التلاميذ عامة.

د) تحويل ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم عنصر مهم في المجتمع لأعضاء منتجين قادرين على العمل والانتاج بدلا من كونهم متكلين من خلال تعديل أساليب التعامل معهم والتدريس لهم.

هـ) إعداد أداتين والاستفادة منهما لقياس أساليب العقاب وواقع تلك الأساليب لعينة الدراسة.

و) نتائج الدراسة قد تسهم في طرح بعض التوصيات وتساعد في تقديم برامج لتنمية الجانب الإيجابي من تلك الأساليب، مما قد يعمل على تحسين العملية التعليمية وزيادة الناتج القومي.

خامسًا: حدود الدراسة:

أ) الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في معاهد وبرامج التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية (المنيا والفيوم وأسيوط) المملكة العربية السعودية (الرياض وأبها والخرج ووداي الدواسر).

ب) الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٧/ ٢٠١٨ م، ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

ج) الحدود البشرية: تشمل هذه الدراسة عينة من المعلمين العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

سادسا: مصطلحات الدراسة إجرائيا :

أ) **أساليب العقاب Punishment Methods** : وهي مجموعة من الطرق التربوية المُسْتَخْدَمَة من جانب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في تعاملاتهم مع التلاميذ داخل الفصل حينما يخطئ أحد هؤلاء التلاميذ بهدف تعديل السلوك وتصحيحه دون إحداث إصابات خطرة على التلميذ، ومن تلك الأساليب العقاب الجسمي والعقاب المعنوي والعقاب الاجتماعي، وتُعَرَّفُ إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المعدِّ لذلك في الدراسة الحالية.

ب) **واقع أساليب العقاب The Reality of Punishment Methods**: وهو الواقع الكائن الفعلي للأساليب المُسْتَخْدَمَة من جانب المعلمين مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف فئاتهم, ويُعَرَّفُ إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المعدِّ لذلك في الدراسة الحالية.

ج) **الاتجاه نحو أساليب العقاب Attitude towards Punishment Methods**: مفهوم ثابت نسبيًا يعبر عن درجة استجابة المعلم واستخدامه لأساليب العقاب مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إما بالإيجاب أو بالرفض، نتيجة لتفاعله معهم وتأثره بمجموعة من العوامل المعرفية والإدراكية والوجدانية والسلوكية والتي تُشكل في مجملها خبرات ذلك المعلم وتؤثر في معتقداته وسلوكه نحو ما يوجد في البيئة حوله، ويُعَرَّفُ إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المعدِّ لذلك في الدراسة الحالية.

سابعًا: الإطـــار النظـــري والدراســـات الســـابقـــة:

أ) أسـالـيب العقـاب:

يعتبر التغيير والتعديل سمة أساسية للحياة؛ فالفرد منذ بدايته حتى نهايته يقابل مواقف وأمور تساعد في تغيير بعض ما كان يراه من قبل صحيحا، والمعلم كعضو في المجتمع قد يقع في صراعات مهنية أو أسرية وحياتية بصفة عامة تقوده للغضب، الأمر الذي قد يدفعه ليسلك بعض السلوكيات والتي يراها غيره أنها غير تربوية مستخدما بعض أساليب العقاب بدافع الرغبة في تعديل سلوكيات التلاميذ وتصحيحها، وللأسف فإن أول ما يتبادر للذهن مع نطق كلمة العقاب هو العقاب البدني والجسمي وهذا ليس صحيحا إنما يعود لكثرة شيوع ذلك النوع وهذا الأسلوب من العقاب في كثير من المجتمع العربي.

ولو نظرنا للمعنى اللُغوي لكلمة العقاب فنجده من مادة عَقَبَ ومنه عاقب بين الشيئن أي أتى بأحدهما بعد الآخر، ومنه أيضا معاقبة وعقابا أي أجزاه سواً بما فعل (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٦١٣). أما العقاب اصطلاحًا فقد تعددت وجهات النظر في تعريفه من جانب علماء النفس والباحثين ؛ فهو مصطلح قديم حديث، ونذكر من تلك التعريفات ما ذكره جابر وكفافي (١٩٩٦، ٥٢٣) أن العقاب يعبر عن الاستخدام المخطط للخبرة المؤلمة من أجل تعديل السلوك مستقبلا حيث يتم تقديم حدث مؤلم للتلميذ يجعله يعاني ويشعر بالإيذاء والخسران.

ويُعرِّف الزيقات (٢٠٠٧، ٢١٥، ٢٢٤– ٢٢٥) العقاب بأنه إجراء يتم تقديمه من أجل تقليل معدل حدوث السلوك غير المرغوب وتخفيض معدل احتمالية حدوثه مستقبلا، شرط تقديمه فور حدوث ذلك السلوك غير المرغوب، لذا فلابد أن يصاحبه قلة في احتمالية حدوث السلوك غير المرغوب أما إذا لم يصاحبه تلك القلة فإنه لا يكون عقابا، ويجب مراعاة بعض الأمور: استخدام الشكل البسيط او المتوسط منه، كما يجب استخدامه مع التعزيز الإيجابي حيث يعمل العقاب على خفض السلوكيات غير المرغوبة بينما يعمل التعزيز الإيجابي على بناء سلوكيات مرغوبة بديلة، إضافة لضرورة السيطرة على النفس من جانب المعلم أو القائم بالعقاب حتى لا يتطور الأمر ليكون انتقاما وإيذاءً للذات بدلا من أن يكون تعديلا وبناءً، كما يجب الحذر للانتباه في حالة استمرار السلوك غير المرغوب رغم استخدام العقاب فحينئذ يجب التوقف عن استخدامه.

ويُعرِّف Humphreys (2008, 528) العقاب بأنه أسلوب لضبط السلوك وهو عقوبة جسدية معاقبة أو غير معاقبة مع الإصرار وسبق الإصرار أو غير مسبوقة من جانب المعلم أو المدير لأغراض تأديبية مثل إجلاس التلميذ في الشمس أو الانحناء على الأرض. أما Kimura, Yamazaki (2016, 455) يُفرِّقان بين العقاب والاعتداء؛ وذلك يعتمد على نوعية ودرجة السلوكيات المقدمة فيهما، فهل هي سلوكيات تسبب إصابة جسدية كبيرة أم خفيفة؟ فالصفع مثلا يؤدي لدرجة أخف من اللكم أو الركل والحرق، لذا فالعقاب درجة أخف من الاعتداء.

لذا فإن العقاب أسلوب يمكن تقديمه عقب الفعل غير المناسب من جانب الفرد، وذلك من أجل كف ذلك السلوك غير المرغوب فيه وتعديله، ويجب أن يكون هدف القائم بالعقاب في ذلك الوقت هدفا تربويا إصلاحيا، وليس من أجل الانتقام أو تفريغ شحنة الغضب التي لديه، ويمكن تقديم العقاب في شتى المؤسسات التربوية وفق شروط معينة، فيمكن استخدامه من جانب المعلمين والمديرين وكذلك الآباء والأمهات، كما يستخدمه المديرون وأصحاب العمل ...، وفي المجال التربوي نجد العقاب التربوي المدرسي ويشير للطريقة التي يستخدمها معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة معهم حينما يسلكون بطريقة غير مرغوبة، مما يجعل المعلم قد يلجأ لاستخدام العقاب بشكله الجسمي المقبول أو النفسي أو الاجتماعي، وهذه الأشكال كل منها يتم استخدامه مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة ودرجتها.

ولقد ذكر بديوي (١٩٩٣، ٤٨) أن العقاب لا يقتصر دوره فقط على السلوك المعاقب عليه بل يمتد للتأثير على الشخصية كلها، بل قد يكون العقاب بأسلوب مُهين لا يراعي ظروف الطفل، مما يؤدي لكره ذلك الطفل لمصدر العقاب أصلا، لذا فقد أشار Murris (2012, 50- 51) إلى أن هناك تعارض وتناقض حول استخدام العقاب فيرى بعض الباحثين أن استخدام العقاب له مبررات مثل أنه يقوّي التحصيل ويعزز تنمية الشخصية فهو أسلوب فعَّال وسهل نسبيا ويحقق الاستجابة ويقضي على الأنماط السلوكية غير المرغوبة ويزيد الاحترام للمعلم، كما يتحفظ بعض الباحثين على استخدام العقاب بحجة أنه لا يعدِّل السلوك بصورة دائمة نهائية، وإنما يكون عبارة عن كبت وإخفاء السلوك غير المرغوب فقط، إضافة لأن ذلك أيضا يتأثر بنية الشخص المعاقب فهل فعلا عاقب الطفل من أجل مساعدته في تعديل سلوكه أم أنه عاقبه للانتقام منه وإشباع حاجة شخصية للمعلم، بل إن العقاب البدني يسبب مشكلة صحية بسبب تأثيره على التفاعلات الجسدية والنفسية والاجتماعية للأطفال .Bassam, Marianne, Rabbaa, Gerbaka (2018, 1)

ورغم ذلك فقد ذكر بديوي (١٩٩٣، ٤٩) أن العقاب مهم وضروري من وجهة نظر بعض العلماء والباحثين ومنهم موري More ؛ حيث يرى أن العقاب قد يكون من الدوافع المهمة للتعلم، بل إن جون ديوي يرى أن بعض العقاب قد يكون الوسيلة المهمة بل الوحيدة في جذب اهتمام بعض الأطفال للتعلم شرط أن يكون اللجوء للعقاب آخر المحطات التي يلجأ إليها المربي، مع تهيئة الجو التعليمي ليكون فيه الود والحب مع الطفل. ويرى المؤيدون لاستخدام العقاب الجسمي خاصة في العملية التعليمة أنه يحقق أثرا سريعا، مما يوفر الوقت والجهد، لذا فيرون أنه سيبقى مقرونا بالتربية والتعليم، ولتحقيق أكبر فائدة وأفضل نتيجة منه يجب مراعاة بعض النقاط كما ذكرت العجمي (١٩٩٨، ٢٧):

١- ألا يكرر كثيرا حتى لا يفقد قيمته.
٢- يكون على مستوى مناسب من الشدة مناسبة مع السلوك غير المرغوب.
٣- تكون العقوبة موجهة للسلوك غير المرغوب وليس التلميذ.
٤- يعرف التلميذ سبب عقوبته ويقتنع بخطئه.
٥- تكون العقوبة مباشرة للسلوك غير المرغوب ولا يفصل بينهما فاصل.
٦- بعد العقوبة لا يحاول المعلم التودد للتلميذ أو تطييب خاطره؛ فإن ذلك قد يكون مدعاة لارتكاب الخطأ فيما بعد بقصد الحصول على ذلك التودد.

ومن الخطأ أن يتصور بعض المعلمين ان أسلوب العقاب يقتصر على شكل واحد فقط وهو العقاب الجسمي أو الضرب كما هو شائع عند بعضهم، وإنما الصواب أن العقاب التربوي يشمل أساليب فرعية وأشكال أخرى غير العقاب الجسمي ومنها العقاب المعنوي (النفسي)؛ حيث يتم السخرية مثلا من التلميذ أو أن يتم تجاهله، وكذلك العقاب الاجتماعي وفيه يتم مثلا استخدام مكانة التلميذ في الفصل وأمام زملائه ليتم الضغط عليه من خلالها.

ويرى الروسان (٢٠١٤، ١٤٥– ١٤٩) أن العقاب كأسلوب تربوي مهم لابد منه في بعض الأوقات خاصة في مرحلتي الطفولة والمدرسة لتعديل السلوك وضبطه، لذا فيعرف العقاب بأنه تلك الأحداث المؤلمة والتي تقدم للفرد بعد استجابته غير المرغوبة، كما يشمل عملية سحب المعززات والامتيازات من الفرد عقب سلوكه غير المرغوب، ومن أنواعه:

١- **العقاب اللفظي:** ويشمل كل التهديدات والتوبيخات اللفظية التي تقدم للفرد مثل جملة لا تفعل هذا، وهذا النوع يكثر استخدامه في الحياة عامة والمدارس خاصة.

٢- **العقاب الاجتماعي:** ويقصد به كل أشكال الحرمان والعزل الاجتماعي وسحب المعززات الإيجابية المرغوبة لمدة معينة أو بشكل دائم وكذلك دفع ثمن الاستجابة، حسب نوع ودرجة السلوك غير المرغوب.

٣- **التصحيح الزائد:** حيث يطلب المعلمُ من التلميذ المخطئ بتكرار السلوك الصحيح عددا من المرات، فعندما يخطئ التلميذ في كتابته يطلب منه المعلم أن يكتبه عشر مرات صحيحة مثلا، وهذا الأسلوب يساعد في بناء عدد من السلوكيات الجديدة الصحيحة.

٤- **العقاب الجسدي (الجسمي):** وهو من الأساليب الفعالة في تعديل السلوك غير المرغوب وتقليله، وفيه يتم إلحاق الأذى الجسمي المناسب للتلميذ عقب سلوكه غير المرغوب، ولا تكاد تخلو مؤسسة تربوية من استخدام شكل من أشكاله رغم كل التحذيرات منه.

ويجب لكي يكون نوع العقاب المختار أكثر فعالية مراعاة ما يلي: اختيار العبارات اللفظية وأسلوب العقاب الأمثل لتناسب السلوك وقدره، ومراعاة التوقيت الذي يُقدم فيه العقاب ومكانه، ومراعاة الأثر النفسي المترتب عليه (الروسان، ٢٠١٤، ١٤٦– ١٤٩).

كـذلك يفـرّق مليكـة (١٩٩٠، ٢٦٣- ٢٦٦) بـين مصـطلحي العقـاب والتعزيـز (التـدعيم) السلبي؛ فالعقاب إجراء يهدف لإنقاص معدل السلوك غير المرغوب، أما التدعيم السلبي فهو إجراء يهدف لزيـادة معدل السلوك المرغوب، ولكـي يكون العقاب فعالا ولكـي نعده أسلوبا وفنيـة لتعديل السـلوك فلابـد أن يـؤدي للنتيجـة المطلوبـة وهـي إنقـاص وتقليـل احتماليـة حـدوث السـلوك غيـر المرغوب، كما أن العقاب يمكن أن يؤدي لنتائج دائمة وليست وقتية كما يقول البعض، ويضيف بعض النقاط والتي تزيد فعالية العقاب، ومنها: أن يتم استخدام أبسط وأخف صوره، يتعين تحديد محكات العقاب وإعلانها مقدما للتلميذ، كما يجب على المعلم تدعيم السلوك المرغوب والمناقض للسلوك غير المرغوب في الوقت نفسه الذي يقدم فيه العقاب، كما يجب عليه استخدام البدائل الأخرى جوار العقاب كالتعزيز الإيجابي.

ومن الجدير بالذكر أن لكل نوع وشكل من أشكال العقاب السابقة بعض الآثار الإيجابية وكذلك السلبية وهذا شيء طبيعي، وكل منهما يتوقف على مجموعة من العوامل سبق ذكرها، فلو نظرنا للعقاب الاجتماعي نجد له بعض الآثار السلبية كما ذكر بديوي (١٩٩٣، ٥١) ومنها أنه حينما تعاقب الأسرة مثلا الابن أمام الحضور أو الضيوف فإن ذلك يؤثر في شخصيته سلبا وكذلك تقلل إحساسه بكرامته وذاته، وقد يكون ذلك مفيدا في حال إذا تمَّ بيننا وبين الطفل وعلم الطفل أن ذلك لمصلحته وليس ضده، وألا يتم بكثرة حتى لا يفقد قيمته ولا يألفه الطفل.

وفي الرؤية التربوية الإسلامية فإن العقاب أسلوب يمكن اللجوء إليه وقت الحاجة وبشروط معينة فلو أخذنا عقاب الزوج لزوجته لرأينا التدرج فيه وقت نشوزها فقال تعالى: **[... وَاللَّاتِـي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا ...]** (سورة النساء: ٣٤). وكذلك فقد تنوعت الرؤية حول العقاب حتى وصلت لصدور بعض الفتاوى التي تمنع استخدام المعلم للضرب مع التلاميذ وبعضها الآخر يجيز ذلك؛ ولقد سُئِل الشيخ عبد العزيز بن باز – رحمه الله: ما حكم ضرب الطالبات لغرض التعليم والحث على أداء الواجبات المطلوبة منهن لتعويدهن على عدم التهاون فيها؟ فأجاب الشيخ بأنه لا بأس في ذلك؛ فالمعلم والمعلمة والوالد كل منهم عليه أن يلاحظ الأولاد، وأن يؤدب من يستحق التأديب إذا قصَّر في واجبه حتى يعتاد الأخلاق الفاضلة ويستقيم العمل الصالح، ولذا فقد قال النبي ρ : " مروا أولادكم بالصلاة لسبع واضربوهم عليها لعشر وفرّقوا بينهم في المضاجع "، فالولد يُضرب وكذلك البنت إذا

بلغ كل منهم العشر وقصَّر في الصلاة، ويؤدَّب حتى يستقيم على الصلاة، وهكذا الواجبات الأخرى في التعليم وشئون البيت وغير ذلك، فالواجب على أولياء الأمور أن يعتنوا بتوجيههم وتأديبهم شرط كون الضرب خفيفاً لا خطر فيه فيحصل به المقصود . " (ابن باز، ٢٠١٠، ٦ / ٤٠٣). وينبغي التنبه إلى أنه لا يجوز للمعلم أن يقسوى في ضربه ولا يزيد عن عشرة أسواط إلا أن يتعدى الطالب على شرع الله، أما فيما يتعلق بدراسته وتحضيره لها: فلا ينبغي له أن يزيد على ذلك، وفي رواية للبخاري (٦٤٥٧) أن رسول الله ρ قال: "لا عقوبة فوق عشر ضربات إلا في حدٍّ من حدود الله".

ومن الدراسات ذات الصلة دراسة الصمادي (١٩٩٦) ومما هدفت إليه تعرف أثر الإقصاء كأسلوب عقابي في تعديل السلوك غير التكيفي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية قوامها خمسة أطفال أعمارهم من ١٠ – ١٤ سنة، ومما استخدمت أداة ملاحظة من إعداد الباحث، ومما توصلت إليه إثبات فعالية الإقصاء كأسلوب لتعديل السلوك غير التكيفي لدى العينة. ودراسة العجمي (١٩٩٨) ومما هدفت إليه تعرف الفرق لدى العينة حول رأيهم في العقاب وفقا للجنس، على عينة من المعلمين (٤٧١) معلم بالإحساء بمراحل التعليم: الابتدائي (١٥٩)، والمتوسط (١٥٤)، والثانوي (١٥٨)، (٢٤٣ ذكر، ٢٣٧ أنثى)، واستخدمت استبانة للباحثة حول رأي العينة في العقاب، ومما توصلت إليه وجود فرق دال بين الجنسين في الاتجاه نحو العقاب لصالح الذكور.

أما دارسة Turner & Muller (2004) فقد مما هدفت إليه تعرف الآثار المترتبة على استخدام العقاب الجسمي في التعليم، وكانت العينة (٦٤٩) طالب جامعي، واستخدم مقياس من إعداده، ومما توصلت إليه النتائج أن ما يقرب ٤٠ % من العينة تعرضوا للعقاب الجسمي، وأنهم أصبحوا يعانون الإحباط وانخفاض تقدير الذات. وكذلك دراسة التميمي (٢٠٠٨) ومما هدفت إليه تعرف الأساليب العقابية التي يستخدمها معلمو التربية الفكرية لضبط السلوك العدواني لذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك بحث الفروق في ذلك وفقا لبعض المتغيرات الديمودجرافية، وكانت العينة (٢٠٧) معلماً ومعلمة موزعين على (١٨) معهدا للتربية الفكرية وبرنامجا ملحق بالمدارس العادية. ومما استخدم مقياسا من إعداده، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التصحيح الزائد هو أكثر أساليب الضبط العقابية شيوعا، ثم أساليب تغيير المثير، ومن جهة أخرى فلم يكن هناك فروق تعزي للجنس أو الخبرة التدريسية أو البيئة التعليمية، بينما وجدت فروقا دالة

إحصائية بين درجة استخدام الحاصلين على دورة في تعديل السلوك وغير الحاصلين على تلك الدورة في الأساليب (تكلفة الاستجابة، التوبيخ)، وذلك لصالح الحاصلين على دورة تعديل السلوك.

أما دراسة العايد وأبوهواش (٢٠١١) ومما هدفت إليه تعرف درجة معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين والمرشدين التربويين باستراتيجيات تعديل السلوك، كانت العينة (١٣٩) من المعلمين من الجنسين في المدارس بمدينة عمان، وتكونت أداة الدراسة من مقياس حول معرفة عينة الدراسة بأساليب تعديل السلوك، إعداد الباحثين، وتوصلت لنتائج منها أن هناك مستو متدنٍ من المعرفة في تعديل السلوك لدى معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين والمرشدين التربويين، ولم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة باستراتيجيات تعديل السلوك بين معلمي التربية الخاصة والمرشدين التربويين. وكذلك دراسة القدسي (٢٠١٤) ومما هدفت إليه تعرف أكثر أساليب العقاب استخداماً من جانب المعلمين لضبط سلوك تلاميذهم المعاقين فكريا، ومن تلك الأساليب، أسلوب: العقاب البدني، والإقصاء، والتوبيخ، وتكلفة الاستجابة، وكذلك تعرف الفروق بين المعلمين وفقا للجنس في تلك الأساليب، وكانت العينة (٧٠) معلما من العاملين في مراكز التنمية الفكرية في دمشق، ومما استخدمت مقياس لأساليب العقاب المستخدمة إعداد الباحثة، ومما توصلت إليه الدراسة أن ترتيب أساليب العقاب لدى العينة كانت من الأكثر استخداماً كما يلي: أسلوب تكلفة الاستجابة ثم الإقصاء ثم التوبيخ ثم العقاب البدني، إضافة لعدم وجود فروق بين الجنسين في تلك الأساليب.

أما دراسة Timoll (2015) وكانت بهدف وصف العقاب البدني في المدارس العامة في ولاية لويزيانا Louisiana وذلك على عينة من ٧٠ مدرسة على مدار ثلاث سنوات، وتوصلت الدراسة لنتائج منها: أن ٥٤ مدرسة تسمح بالعقاب البدني وتحث عليه كأسلوب تربوي، بينما كانت ١٦ مدرسة فقط هي التي لا تطبق العقاب البدني ولا تسمح به. وكذلك دراسة Al Dosari, Ferwana, Abdulmajeed, Aldossari, Al-Zahrani (2017) ومما هدفت إليه تعرف انتشار أساليب العقاب وتأثره بخبرات الطفولة لدى عينة (١٧٩) من الآباء (١٢٧) والأمهات (٧٢) الذين يحضرون ثلاثة مراكز للرعاية الصحية الأولية التي تخدم موظفي الحرس الوطني وعائلاتهم في الرياض، ومما توصلت إليه أن ٥٠ % من العينة يستخدمون الصراخ كعقاب نفسي في وجه الطفل، و ٣٠ % حرموا الطفل من شيء يحبه كعقاب له، و ٣ % عزلوا طفل، و ١٨ % يلجئون

للعقاب البدني، كما كان هناك ارتباط دال بين عدم وجود منزل واستخدام العقاب البدني، كما كان الآباء الذين لديهم تاريخ طفولي من سوء المعاملة أكثر عرضة لضرب طفل وأن الأمهات العاملات أقل استخداما للعقاب البدني لأطفالهن.

ب) الاتجاهات:

الاتجاهات موضوع مهم وحيوي فلا يوجد مجتمع يمكنه إهمال دراستها نظرا لأهميتها وتطورها من وقت لآخر، خاصة أنها تنمو منذ الصغر، فأفراد المجتمع يكونون اتجاها عاما عما يحيط بهم، وهذا الاتجاه قد يكون بالإيجاب أو الرفض، لذا فإن مفهوم الاتجاهات يشير لتحقيق وتشكيل استجابة عامة لدى الفرد ناحية موضوع ما، فهو حالة استعداد وتأهب لدى الفرد حيث يستجيب بطريقة معينة دون تردد في الغالب، وهذه الاستجابة تنعكس عليه في صورة حركات انفعالية يعبر عنها بالقول أو الفعل أو بالإشارة أي بطريقة لفظية أو غير لفظية، لذا فإن دراسة الاتجاهات لدى الفرد تدلنا على سلوكه المتوقع مستقبلا تجاه موضوع الاتجاه سواء بالإيجاب أو بالسلب.

والاتجاه لغة من اتجه أي قصد جهة معينة، ومنه اتجه للقبلة أي توجه وقصد الكعبة المشرفة (عبدالله وخليفة، ٢٠٠١، ٢٧٩- ٢٨٠)، وفي الاصطلاح نجد هناك تنوعا قد يصل للتناقض أحيانا فنجد توجهين في تعريف الاتجاه الأول يشمل النظرة للاتجاه في ضوء مكوناته الثلاثة (المعرفي والوجداني والسلوكي)، والثاني يشمل النظرة للاتجاه ومكوناته الثلاثة بصورة منفصلة لكل مكون على حدة.

وذكر أبو حطب وفهمي (١٩٨٤، ١٧) أن الاتجاه موقف أو ميل ثابت نسبيا سواء أكان رأيا أم اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة. بينما يعرفه السيد وعبدالرحمن (١٩٩٩، ٢٥١) بأنه تركيب عقلي نفسي يتميز بالثبات والاستقرار يحدث نتيجة الخبرة المتكررة حيث يكون فيه الفردإما مع أو ضد. أما زهران (٢٠٠٣، ١٣٦) فيذكر أن الاتجاه تكوين فرضي ومتغير كامن يتوسط بين المثير والاستجابة، لذا فهو استعداد نفسي وتهيؤ عقلي عصبي يتعلمه الفرد للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو شيء ما قد يكون أشخاصا أو أشياءً أو موضوعات ... في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة لدى الفرد.

ويـذكر منصـور والشـافعي(٢٠٠٣، ٢٠٠، ٢٠٦) أن الاتجـاه يقابـل فـي الانجليزيـة Attitude وتأتي من كلمتين لاتنيتين Apto تعني الاستعداد واللياقة و Acto تعني وضع الجسم، أي أنـه تم الربط بين الاتجاه والفعل حيث يشار للاتجاه على أنه التوجه والوضع الجسمي في علاقته بالإطار المرجعي، وأن الاتجاهات تكسب من خلال الثقافة الغالبة في المجتمع إضافة للقوانين الموجودة والأدوار الاجتماعية ووسائل الإعلام وباقي المؤسسات التربوية في المجتمع.

وتعتبر الاتجاهات من المفاهيم المركبة وتتكون من عدة عناصر تتداخل فيما بينهما فذكر السيد وعبدالرحمن (١٩٩٩، ٢٥٣- ٢٥٤) أن الاتجاهات تتكون من أربعة مكونات وهي:

١- الجانب المعرفي ويتمثل في الافكار والمعلومات والمعتقدات والخبرات المتصلة بموضوع الاتجاه.

٢- المكون الإدراكي ويتمثل في المثيرات المساعدة للفرد على إدراك الموقف موضوع الاتجاه ويتداخل هنا مجموعة من المفاهيم مثل صورة الذات وصورة الآخرين لدى الفرد لذا فهو يشمل ويتضمن:

أ) الإدراك بوجود الشيء أو الفرد أو الموقف.

ب)الاعتقاد نحو الخصائص التي يتميز بها هذا الشيء أو الموقف

ج)مدى الأهمية النسبية لهذه الخصائص المميزة للشيء أو الموقف موضع الاتجاهات.

٣- الجانب الوجداني ويتمثل في مشاعر الفرد وأحاسيسه نحو شيء ما وهذه المشاعر لا تأتي من فراغ بل من تراكمات وخبرات وتجارب سابقة متصلة بالموضوع ولو بطريقة غير مباشرة، وهذا المكون يميز الاتجاه عن الرأي كما أن درجة ذلك الانفعال والوجدان هي ما تجعل الاتجاه قويا أو ضعيفا.

٤- المكون السلوكي ويظهر في تعبيرات واستجابات الفرد وتصرفه تجاه شيء ما بطريقة معينة وذلك بعد ما عرفه وأدركه وانفعل به، أي كيف يستجيب الفرد ويستعد ليتصرف بطريقة معينة تجاه ذلك الشيء، وتجدر الاشارة إلى أن هذا المكون – السلوكي – هو المكون الوحيد الذي يمكن ملاحظته ومشاهدته .

وبناءَ على تلك المكونات فيمكن أن يتغير الاتجاه ويُعَدَّل في مراحله الأولى من خلال التجارب والخبرات الجديدة، ولكن الأمر أكثر صعوبة في مراحله التالية لأنه يكون أكثر ثباتا وأقل مرونة، كما أنها تصبح جزءا من الشخصية. لامبرت ولامبرت (١٩٩٣، ١١٦، ١٣٧). أما أنواع الاتجاهات فتصنف لأنواع متعددة ومنها:

١- الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف : حيث يرتبط ذلك بدرجة وموقف الفرد من الشيء فقد يكون موقفاً حاداً غير متهاون كالذي يرى المنكر فيغضب ويثور فهذا يمثل اتجاها قويا، وفي مقابل ذلك فقد يقف فرد آخر من ذلك الشيء موقفاً ضعيفاً مستسلماً، فهو يفعل ذلك الشيء مسايرة لمن حوله ولا يقتنع به بدرجة كبيرة كما هو في الاتجاه القوي.

٢- الاتجاه الموجب والاتجاه السلبي: حيث ينحو الفرد ويتجه نحو الشيء فيقبله أي أنه اتجاه إيجابي، وفي مقابل ذلك فقد يتجه الفرد لرفض الشيء فيكون اتجاهه له سلبيا.

٣- الاتجاه العلني والاتجاه السري: فلا يجد الفرد حرجاً في إظهار اتجاهه والتحدث عنه أمام الآخرين (اتجاه علني صريح)، أما إذا كان الفرد يحاول إخفائه عن الآخرين محتفظا به في قراره نفسه، بل قد يصل الأمر ليظهر الفرد إنكاره للشيء رغم أنه يقتنع به سرا (اتجاه سري ضمني).

٤- الاتجاه الجماعي والاتجاه الفردي: حيث يشترك عدد من الأفراد في اتجاههم نحو شيء ما ويتفقون عليه اتفاقا عاما (جماعيا)، كما قد يكون اتجاه الفرد بصورة فردية فلا يقتنع به إلا هو.

٥- الاتجاه العام والاتجاه النوعي: حيث يركز الاتجاه العام على الكليات كاتجاه الفرد نحو بلد ما وعموميات ما فيها من مواصلات ومسكن ....، ويلاحظ إنه أكثر شيوعاً وثباتا من الاتجاه النوعي (الخاص) الذي يهتم بجزء معين من الشيء (البلد) وبالنواحي الذاتية، ومن الملاحظ أن الاتجاهات النوعية أقل ثباتا كما أنها تخضع في جوهرها لإطار الاتجاهات العامة، وبذلك فهي تعتمد على الاتجاهات العامة وتشتق دوافعها منها. السيد وعبدالرحمن (٢٥٨- ٢٥٩)

كما أن هناك العديد من المفاهيم المتصلة بمفهوم الاتجاه النفسي ومنها:

١- **العقيـدة:** ذكر السيد وعبدالرحمن (١٩٩٩، ٢٥٥ – ٢٥٦) أنها تمثل اتجاها نفسيا يغلب عليه الجوانب المعرفية والفكرية (الأيدولوجيات) أما الاتجاه فيتميز بالجانب الوجداني الاتفعالي، مما يجعل ذلك الأمر يعطي تصرفا سلوكيا أقرب للدوجماتية، والعقيدة مصطلح أقرب لمصطلح الإيمان حيث إنها تتصل بالجانب الغيب الروحي أكثر مما يوجد في الاتجاه. ويرى عكاشة وزكي (٢٠٠٢، ١٢١) أن الاعتقاد تنظيم مستقر وثابت للإدراكات والمعارف حول بعض جوانب العالم السيكولوجي للفرد أو هو نمط المعاني التي يضيفها لأحد الأشياء، أما الاتجاه فهو استعداد لتقييم الموضوعات بالتفضيل أو عدم التفضيل. لذا فإن الاعتقاد مفهوم أضيق من مفهوم الاتجاه، ويقتصر على معارف الفرد وتصوراته عن موضوع ما، ومن ثم فالمعتقد ذو طبيعة معرفية (أو معلوماتية) ولا يتصف بالجانب الانفعالي، وبالتالي يشير إلى مكون واحد من مكونات الاتجاه.

٢- **القيمـة:** ذكر عكاشة وزكي (٢٠٠٢، ١٢١– ١٢٢) أن القيم عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأفراد والأشياء سواء كان التفضيل المصاحب لهذه التقديرات صريحا أو ضمنيا، لذا فإن القيم إطار مرجعي يحكم تصرفات الفرد في حياته، ولذلك فإن القيم تكون أقل بكثير في عددها من الاتجاهات، كما يتميز الاتجاه بالبساطة مقابل تعقد القيم، إضافة لأن القيم أكثر ثباتا من الاتجاهات، بل إن الاتجاه يتكون نتيجة للقيم التي لدى الفرد، لذا فالفرق بين القيمة والاتجاه فرق بين العام (القيمة) والخاص (الاتجاه)؛ حيث إن القيم تجريدات وتعميمات تظهر في تعبير الفرد عن اتجاهاته نحو موضوعات محددة، وبمعنى آخر أن مفهوم القيمة أعم من مفهوم الاتجاه، وأن القيم تقدم المضمون للاتجاهات.

٣- **الميـل:** يرتبط الاتجاه بالميل ورغم ذلك فقد ذكر دويدار (١٩٩٩، ٥٧) وعكاشة وزكي (٢٠٠٢، ١٢٣) أنه يمكن التمييز بينهما في كون الميل يتعلق بالنواحي الشخصية التي لا مجال للخلاف فيها مثل ميل الفرد لنوع من الأطعمة، في حين أن الاتجاه يتعلق بموضوعات اجتماعية، كما أن الاتجاه أعم فيمكن أن يكون اتجاها سلبيا أو إيجابيا أما الميل فيتعلق بالجانب الإيجابي فقط. لذا فإن كان الموضوع له صبغة اجتماعية سمِّي اتجاها وإن كان الموضوع تغلب عليه الصفة الذاتية (الشخصية) كان ميلا.

٤- **الرأي:** ذكر السيد وعبدالرحمن (١٩٩٩، ٢٥٧) أن الرأي يمثل تنظيما خاصا للخبرة المعرفية الإدراكية أي أنه يخلو من الجانب الانفعالي والذي يميز الاتجاه النفسي، كما أن الرأي العام يعتبر المحصلة النهائية للاتجاهات النفسية الاجتماعية ذات الدرجات العالية لمجتمع ما، لذا فإن الفرصة لتكوين الرأي العام تزيد بزيادة شدة الاتجاهات النفسية. كما أن الرأي يعتبر وسيلة مهمة للتعبير اللفظي عن الاتجاه ويتضمن نوعا من التوقع والتنبؤ بشيء ما، كذلك فالرأي هو الوحدة البسيطة والتي يمكن أن تتغير حسب الموقف، والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا حيث يشمل أكثر من رأي، إضافة لاختلاف قياس الآراء عن الاتجاهات حيث تقاس الآراء وفقا للجماعات أما الاتجاهات فتختص بالأفراد، كما يعبر عن النتائج في الرأي العام بالنسب المئوية أما الاتجاهات فتعطي درجات معينة للأفراد. (عبدالله وخليفة، ٢٠٠١، ٢٩٢).

ومما سبق يتضح أن الاتجاهات ظاهرة نفسية اجتماعية مهمة لاسيما في المجال التربوي، وتشمل إدراك المعلم ومشاعره وميوله نحو التلاميذ وأساليب تعامله معهم، كما أن هناك بعض الخصائص العامة للاتجاهات ومنها ما أشار إليه دويدار (٢٠٠٦، ١٧٤- ١٧٥):

١- أنها مكتسبة متعلمة وليست فطرية، حيث يتعلمها الفرد خلال احتكاكه ببيئته وتفاعله معها.
٢- تُكتسب خلال فترة زمانية طويلة نسبيا ومن خلال تجارب وخبرات الفرد الطويلة.
٣- لا تتكون من فراغ وإنما تتضمن علاقة ما بين الفرد والموضوع محور الاتجاه، فالاتجاه يمثل موقف الفرد نحو شيء أو حدث معين نتيجة مروره بخبرة تتعلق بهذا الشيء أو الحدث.
٤- تقع الاتجاهات بين طرفين متناقضين الأول موجب والآخر سالب، حيث تكون الاستجابة نحوها إما إيجابيًا بالقبول والموافقة أو سلبيًا بالرفض والمعارضة.
٥- تتميز بالثبات النسبي مما يساعد في التنبؤ باتجاهات الفرد إزاء الموقف محور الاتجاه.
٦- يمكن قياس الاتجاهات وتقويمها بطريقة مباشرة من خلال ملاحظة المقاييس المتخصصة.
٧- يمكن تعديل الاتجاهات وتغييرها من خلال البرامج المناسبة.
٨- يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها ومضمونها المعرفي.
٩- الاتجاهات تكوينات فرضية يستدل عليها من سلوك الفرد فمثلا المعلم لديه اتجاه ما نحو تلاميذه يظهر في سلوكه وتصرفه معهم.

ومن الدراسات ذات الصلة دراسة سليمان ومنيب (٢٠٠٩) ومما هدفت إليه معرفة العلاقة بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة للعقاب وأسباب استخدام العقاب، وكذلك تعرف الفروق في اتجاهات عينة الدراسة للعقاب وفقا لمتغيرات: نوع الإعاقة والجنس وسنوات الخبرة، على عينة من الطلاب الذين يعملون كمعلمين للتربية الخاصة عددهم ٣١٠ معلما (لفئات الإعاقة: الفكرية والسمعية والبصرية) باستخدام مقياس اتجاه معلمي التربية الخاصة للعقاب إعداد الباحثين، ومما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين اتجاهات معلمي الفئات الثلاثة للعقاب وأسباب استخدام العقاب أي كلما زادت المشكلات الصفية في ضبط التلميذ كلما اتجهوا لاستخدام أساليب العقاب (البدني والمعنوي)، وكذلك وجدت علاقة سالبة دالة بين اتجاهات المعلمين لأسباب العقاب ونتائج استخدام العقاب أي أنهم يدركون أن زيادة استخدام أساليب العقاب يؤدي لزيادة النتائج السلبية المترتبة عليها في سلوك التلميذ، كذلك لا توجد فروق في الاتجاه نحو العقاب تبعا لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة أما متغير الخبرة التدريسية فكانت فيه فروق لصالح مرتفعي الخبرة أكثر من خمس سنوات.

أما دراسة Kimura, Yamazaki (2016) بهدف تعرف الفروق بين الآباء والأمهات حول استخدام العقاب البدني وكذلك تعرف الفروق بين الأطفال العاديين والمعاقين فكريا في تعرضهم للعقاب البدني على عينة من والديَّ المعاقين فكريا في طوكيو بلغ عددهم ٦٤٨ منهم ٦١٣ أم و ٣٥ أبا واستخدم مقياس الصحة النفسية النسخة اليابانية General Health Questionnaire (GHQ-12; Goldberg 1972) وكذلك مقياس الشعور بالصلابة والتماسك (SOC-13; Antonovsky 1987b) وقدم بعض الأسئلة الوصفية حول ما تعرض له الطفل من عقاب، وتوصلت النتائج لعدم وجود فروق دالة بين ما تعرض له الطفل المعاق فكريا من عقاب من جانب الآباء والأمهات، وكذلك فإن نسبة ٦٨.٩ % من العينة على اختلاف جنسهم عاقبوا الطفل مع وجود الإعاقة الفكرية ونسبة ٤٤.٥ % عاقبوا الطفل دون الإعاقة الفكرية أي أن الطفل المعاق فكريا أكثر عقابا من غير المعاق. أما دراسة داغستاني (٢٠١٧) فهدفت لتعرف درجة توظيف معلمات رياض الأطفال لأساليب التعزيز والعقاب في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهن نحوها، وكانت العينة ١٧٥ معلمة، ومما استخدمته استبانة للباحثة ومن

أساليب العقاب المستخدمة: البدني والتهديد وتكلفة الاستجابة والطرد والعزل، ومما توصلت إليه أن استخدام العينة لأساليب العقاب كان بدرجة متوسطة، كما كانت الاتجاهات إيجابية مرتفعة نحو أساليب العقاب.

ودراسة Fang, Meifang, Xiaopei (2018) ومما هدفت إليه تعرف انتقال العقاب البدني بين الأجيال ودور اتجاهات الوالدين نحو العقاب البدني في ذلك، على عينة في الصين من الآباء (٧٨٥) والأمهات (٨١١) لأطفال في سن المدرسة الابتدائية، واستخدمت النسخة الصينية من مقياس الاتجاه نحو العقاب البدني ATPP وأظهرت النتائج احتمالية انتقال العقاب الجسدي بين الأجيال كانت قوية، وأن اتجاهات العينة نحو العقاب البدني لعبت دور الوساطة في استمرارية العقاب البدني لكل من الآباء والأمهات.

يتضح مما سبق من دراسات أنه لا توجد دراسات تناولت واقع أسايب العقاب لمعلمي التربية الخاصة واتجاههم نحوها في البيئات التي تمت فيها الدراسة، وإنما كان الأمر مقصورا في حدود علم الباحث على واقع أسايب العقاب لمعلمي التلاميذ العاديين، كما أن الدراسات التي تناولت اتجاه المعلمين للعقاب كانت كذلك لمعلمي العاديين، إضافة لأن الدراسة الوحيدة التي تناولت اتجاه معلمي التربية الخاصة أجريت في مصر فقط، كما تم قياس الاتجاه بطريقة مختلفة عن الدراسة الحالية، كما أن أغلب تلك الدراسات ركزت على العقاب البدني وكأن العقاب ليس له أنواع أخرى، أما الدراسة الحالية تناولت أساليب العقاب الجسمي والنفسي والاجتماعي.

ج) واقع أساليب عقاب ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهات المعلمين نحوها:

من الجدير بالذكر أن واقع أساليب العقاب المستخدمة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يختلف عن اتجاهات الملعمين نحوها؛ فالواقع يتأثر بما يوجد في المجتمع والمدرسة من قوانين تمنع العقاب وتحجمه مع التلاميذ بصفة عامة لا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا هو الواقع الفعلي الكائن في المدارس، أما اتجاهات المعلمين نحو تلك الأساليب فتمثل ما يقتنع به المعلم في قراره ذاته ويريد تطبيقه فإذا كانت اتجاهاته نحو العقاب إيجابية فإن ما يوجد من قوانين تمنعها، أما إذا كانت سلبية فهي اتجاهات تتفق مع ما يوجد في الواقع من قوانين.

لذا فإن هناك منطقية في ربط واقع أساليب العقاب مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهات المعلمين نحوها؛ فمن الطبيعي اختلاف هؤلاء المعلمين فيما بينهم فيما يتعلق بسلوكياتهم واتجهاتهم نحو أساليب العقاب، ويرجع التباين في هذا السلوك لاختلاف الاتجاهات التي تسيطر على الأفراد وتنعكس على تقييمهم لذواتهم وللمواقف وللتلاميذ بل والأشياء المهنية المحيطة بهم وعلى ذلك فان لكل فرد اتجاها معينا يسيطر عليه ويوجه سلوكه الخارجي، فمثلا نجد أن بعض المعلمين يحملون اتجاها إيجابيا نحو العقاب مع طلاب المرحلة الأساسية وميول ووجهات نظر إيجابية نحو العقاب (عبده، ٢٠١٦، ٧٥).

وميدانيا في الواقع المدرسي، فهناك نوعان من أساليب العقاب المستخدمة من جانب المعلمين تجاه التلاميذ ومنها: (عيد، ١٩٩٨، ٨٩- ٩٠):

١- أساليب العقاب المناسبة (النصح والإرشاد للتلميذ، لقاء أحد والدي التلميذ أو كليهما، والتوبيخ والتأنيب أو الرفض، والعزل المؤقت والاستبعاد، وكلفة الاستجابة، وتحمل نتائج السلوك غير المرغوب، وتعهد التلميذ بألا يسيء للنظام المدرسي، مجلس التأديب).

٢- أساليب العقاب غير المناسبة وغير المجدية أو غير مضمونة النتائج (تأجيل العقوبة لفترة زمانية طويلة، واحتجاز التلميذ بعد اليوم الدراسي، والحرمان المؤقت من الحضور للمدرسة، وفصل التلميذ من المدرسة نهائيا).

لذلك فإن هؤلاء المعلمين يختلفون فيما بينهم في استخدامهم لأسلوب أو أكثر من تلك الأساليب السابقة وغيرها، وذلك وفقا لاتجاهاتهم نحو أساليب العقاب وما يوجد في المجتمع من أنظمة تمنع أو تحد منها.

ثامنًا: فـــروض الـدراســـة :

أ) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استخدام أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا للجنس (ذكر – أنثى).

ب) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استخدام أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا للجنسية (مصري – سعودي).

ج) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استخدام أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا لنوع الفئة (فكري– سمعي– بصري).

د) يعتبر أسلوب العقاب الجسمي أكثر الأساليب المُسْتَخْدَمَة بصورة دالة إحصائيا مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من جانب عينة الدراسة.

هـ) توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة في مقياس واقع أساليب العقاب ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو أساليب العقاب.

تاسعًا: منهجية الدراسة وإجراءاتها :

أ) منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ حيث وصف الظاهرة كما هي في الواقع، والتعبير عنها كمياً وكيفياً للوصول إلى فهم أفضل لهذه الظاهرة (عسكر وجامع، الفرا وهوانة، ٢٠٠٣)؛ حيث يعُد هذا المنهج ملائماً لأهداف الدراسة الحالية.

ب) مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٩٨) من المعلمين من الجنسين بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية في العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م) في بعض مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، أما **العينة الأساسية** فتكونت من (٤٥٠)، وجدول (١) يبين توصيف العينتين.

جدول (١)
توصيف العينة

العينة	البلد		الفئة			الجنس		العدد الكلي
	مصر	السعودية	فكري	سمعي	بصري	ذكر	أنثى	
الاستطلاعية	٥٥	٤٣	٣٦	٣٠	٣٢	٥٨	٤٠	٩٨
الأساسية	٢٣٦	٢١٤	١٧٥	١٤٩	١٢٦	٢٤٥	٢٠٥	٤٥٠

ج) الأساليب الإحصائية:

تم استخدام العديد من الاختبارات الإحصائية بما يتناسب مع فروض الدراسة، من خلال استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for, SPSS Social Science حيث تم استخراج (التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية،

والانحرافـات المعياريـة ؛ اختبـار ت (T-test)؛ واختبـار تحليـل التبـاين الأحـادي (One-way-Anova)، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون.

د) أداتـا الـدراســة:

١ - مقياس واقع أساليب العقاب (إعداد الباحث)،

ويمكـن التعليـق عليـه كمـا يلـي: أُعِدَّ المقياس لتحقيق أهداف الدراسة، نظرا لعدم وجود مقاييس تتماشى مع أهداف وعينة الدراسة الحالية ووفقا لما ذكره أفراد العينة قبل الاستطلاعية في الدراسة الحالية.

أ) خطــوات إعــداد المقيــاس:

مرَّ المقياس في إعداده بعدَّة خطوات تتمثل في:

١- الاطلاع على بعض الأُطر النظرية الخاصة بالعقاب وأساليبه عامة، ومعرفة أكثر الأساليب انتشارا بين المعلمين خاصة معلمي التربية الخاصة مثل ما كتبه: Youssef, Attia, Kamel (1998)، والزريقات (٢٠٠٧)، وسليمان ومنيب (٢٠٠٩)، والخطيب (٢٠١٤)، Hussin, Zawawi, Muhammad (2017).

٢- القيام ببعض الزيارات الميدانية لبعض مدارس التربية الخاصة وعمل مقابلات عامة مفتوحة مع بعض المعلمين ومناقشاتهم حول ما يستخدمونه من أساليب مع التلاميذ داخل وخارج الصف.

٣- القيام بدراسة قبل استطلاعية من خلال توجيه بعض الأسئلة العامة المفتوحة لعينة من معلمي التربية الخاصة بمصر والسعودية، مثل: ماذا تفعل عندما يخطئ أحد التلاميذ داخل الصف؟ هل تعلم أحدا من المعلمين يصعب عليه التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وكيف يقابل سوء تصرفات بعض التلاميذ؟ بماذا تنصحه؟ هل تؤيد استخدام ذلك المعلم للضرب داخل الصف؟ أم لك وجهة نظر أخرى في كيفية عقاب المشاغبين من التلاميذ؟ اشرح ما تذكر، ثم تمَّ عمل تحليل محتوى ومضمون للاستجابات.

٤- الخروج ببعض الأبعاد للمقياس وبيان بعض أساليب العقاب المستخدمة مع هؤلاء التلاميذ، وبناءً عليه تمَّ وضع الصورة المبدئية للمقياس؛ حيث تكوَّن من (٢٤) موقفا تحت كل موقف ثلاثة بنود موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: العقاب الجسمي والعقاب المعنوي (النفسي)

والعقاب الاجتماعي، ومن الجدير بالذكر أن المقياس تم وضعه في صورة مواقف يمكن أن تواجه المعلم المفحوص في حياته المهنية, لذا فهي مواقف فعلية غالبا يتعرض لها المعلم , ويتم الطلب من المفحوص ويضع علامة أمام كل اختيار والذي يمثل أصلا أسلوبا من الأساليب الثلاثة للعقاب بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب (دائما – أحيانا– أبدا).

٥- وضِعَتْ ثلاثة بدائل للإجابة عن كل موقف يمثل الاختيار الأول أسلوب العقاب الجسمي في كل بنود ومواقف المقياس، ويمثل الاختيار الثاني أسلوب العقاب المعنوي (النفسي) في كل بنود ومواقف المقياس، أما الاختيار الثالث فيمثل أسلوب العقاب الاجتماعي في كل بنود ومواقف المقياس وعلى المفحوص الإجابة على كل بند وكل موقف، مع ملاحظة أن كل المواقف والبنود موجبة.

٦- تمَّ عرض المقياس في صورته الأولية على بعض المحكمين من المختصين•، وتمَّ تعديل بعض المواقف والاختيارات بناءً على رأيهم، وأصبح المقياس صالحا للتطبيق الاستطلاعي.

٧- طبِّقَ المقياس على عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (٩٨) كعينة استطلاعية.

٨- **إجراء الاتساق الداخلي:** بحساب ارتباط درجة كل بند (اختيار) والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتيجة دلالة جميع الاختيارات باستثناء ٤ بنود (اختيارات)، مما أدى لحذف المواقف التي تحتها تلك الاختيارات بصورة كاملة، وأصبح المقياس (٢٠) موقفا وكل موقف فيه الأبعاد الثلاثة للمقياس (٢٠ بندا) أي مجموع بنود المقياس (٦٠) بندا.

٩- **صدق المقياس:** تمَّ حسابه بطريقتين:

- صدق المحكمين: عُرِضَ المقياس على بعض مختصي علم النفس والتربية الخاصة بجامعات: الزقازيق والمنيا والأمير سطام بن عبد العزيز، وعلى رأيهم حُذِفَتْ وعُدِّلَتْ بعض المواقف والبنود، حتى الوصول للصورة الأولية للمقياس.

(•) أ.د/ محمد السسيد عبد الرحمن أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، أ.م.د/ ميرفت عزمي زكي، أستاذ الصحة النفسية المساعد (المشارك) بكلية التربية جامعة المنيا، أ.م.د/ فايزه إبراهيم عبد اللاه أستاذ التربية الخاصة (المشارك) بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

- صدق المحك: وقد استخدم الباحث الحالي مقياس واقع أساليب العقاب المستخدمة من جانب المعلمين مع التلاميذ المعاقين فكريا لدانية القدسي (٢٠١٤)، كمحك لمقياس الدراسة الحالية، وهذا المقياس المحك ثبت صدقه بطرق منها صدق المحكمين والاتساق الداخلي، وكذلك تمَّ حساب ثباته بطرق منها إعادة التطبيق والتجزئة النصفية، وأبعاده (العقاب البدني، والإقصاء، وتكلفة الاستجابة، والتوبيخ اللفظي وغير اللفظي)، وتم التطبيق على (٣٣) معلما بمصر (١٨) والسعودية (١٥)، وكان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياسين ٠.٦٧ وهي دالة إحصائيا.

١٠- **ثبات المقياس:** تم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة من ٣٣ معلما بمصر (١٨) والسعودية (١٥) بفاصل زمني ٢١ يوما وكانت النتيجة ٠.٨٧ وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١. وبذلك يمكن الاطمئنان لصلاحية استخدام المقياس في التطبيق الأساسي.

٢- مقياس اتجاه المعلمين نحو أساليب العقاب (إعداد الباحث):

ويمكن التعليق عليه كما يلي: أُعِدَّ المقياس لتحقيق أهداف الدراسة، نظرا لعدم وجود مقاييس تتماشى مع أهداف وعينة الدراسة الحالية ووفقا لما ذكره أفراد العينة قبل الاستطلاعية في الدراسة الحالية.

أ) خطـوات إعـداد المقيـاس:

مرَّ المقياس في إعداده بعدَّة خطوات تتمثل في:

١- الاطلاع على بعض الأُطر النظرية الخاصة بالاتجاهات عامة، والاتجاهات نحو العقاب خاصة وأكثر أساليبه انتشارا بين المعلمين مثل ما كتبه: عبدالله وخليفة (٢٠٠١)، زهران (٢٠٠٣)، Humphreys (2008)، Murris (2012).

٢- القيام ببعض الزيارات لبعض مدارس التربية الخاصة وعمل مقابلات عامة مفتوحة مع المعلمين ومناقشاتهم حول ما يرونه مناسبا لتعديل سلوك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- القيام بدراسة قبل استطلاعية من خلال توجيه بعض الأسئلة العامة المفتوحة لعينة من معلمي التربية الخاصة بمصر والسعودية، مثل: ما رأيك في مسك المعلم للعصا داخل المدرسة

لتنظيم التلاميذ؟ هل يمكن أن يستمر مسك المعلم للعصا داخل الصف؟ ولماذا؟ كيف ترى المعلم الذي يوبّخ التلميذ ويعنفه معنويا عندما يخطئ في حق زملائه؟ هل تؤيد إخراج التليمذ كطريقة لعقابه؟ ثم تمَّ عمل تحليل محتوى ومضمون للاستجابات.

٤- الوصول لبعض الأبعاد ووضع الصورة المبدئية للمقياس؛ حيث تكوَّن من (٣٧) بندا موزعا على ثلاثة أبعاد، وهي الاتجاهات نحو: العقاب الجسمي، والعقاب المعنوي (النفسي)، والعقاب الاجتماعي، ومن الجدير بالذكر أن المقياس تم وضعه في صورة بنود عادية تمثل اتجاه هؤلاء المعلمين نحو أساليب العقاب حتى يمكن التفريق بين واقع ما يستخدمه المعلمون من أساليب العقاب واتجاهاتهم نحوه.

٥- وضِعَتْ أربعة بدائل للإجابة عن كل بند وهذه البنود منها الموجب ومنها السالب, ويختار المفحوص من بين تلك البدائل وهي (موافق بشدة، وموافق، وغير موافق، وغير موفق بشدة) بوضع علامة (√) أسفل اختياره.

٦- تمَّ عرض المقياس في صورته الأولية على بعض المحكمين من المختصين(•)، وتمَّ تعديل بعض البنود كما تم حذف بعضها الآخر بناءً على رأيهم، وأصبح المقياس صالحا للتطبيق الاستطلاعي.

٧- طبِّقَ المقياس على عينة استطلاعية سبق توصيفها، والخروج ببعض خصائص المقياس.

٨- **إجراء الاتساق الداخلي:** بحساب ارتباط درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتيجة دلالة كل العبارات إحصائيا عدا ٧ عبارات كانت غير دالة إحصائيا، لذا تمَّ حذفها قبل إجراء التحليل العاملي.

٩- **أُجرى التحليل العاملي لبنود المقياس** وعددها (٣٠) بندا، من خلال برنامج SPSS بطريقة المكونات الأساسية، والتدوير المتعامد Varimax، وقد أسفرت النتائج النهائية عن ثلاثة أبعاد و(٣٠) بندا، وذلك بناءً على محك التشبع الجوهري للبند بالعامل > ٠.٣ وفقا لمحك جيلفورد ومحك جوهرية العامل > ٣ تشبعات جوهرية.

(•) أ.د/ محمد السسيد عبد الرحمن، أ.م.د.ميرفت عزمي زكي، د.فايزه إبراهيم عبد اللاه "سبق تعريف السادة المحكمين".

١٠- **صدق المقياس:** تمَّ حسابه بطريقتين:

- صدق المحكمين: عُرِضَ المقياس على بعض مختصي علم النفس والتربية الخاصة بجامعات: الزقازيق والمنيا والأمير سطام بن عبد العزيز، وعلى رأيهم حُذِفَتْ وعُدِّلَتْ بعض البنود، حتى الوصول للصورة الأولية للمقياس.
- الصدق العاملي: وذلك من خلال ما أسفر عنه التحليل العاملي من تشبعات كما بجدول (٢)

جدول (٢)

تشبعات بنود مقياس الاتجاه نحو أساليب العقاب

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع
١	٠.٤٢٠	١١	٠.٧٨٩	٢١	٠.٣٩٥
٢	٠.٥٣٠	١٢	٠.٣٢٤	٢٢	٠.٤٧٧
٣	٠.٥٨١	١٣	٠.٥٣٦	٢٣	٠.٣٣٤
٤	٠.٤٥٢	١٤	٠.٤٢٨	٢٤	٠.٥٤٨
٥	٠.٣٦٤	١٥	٠.٣٨٤	٢٥	٠.٤٦٢
٦	٠.٤٧٠	١٦	٠.٤٦٤	٢٦	٠.٤٢١
٧	٠.٦٨١	١٧	٠.٥٦٨	٢٧	٠.٦٧٦
٨	٠.٣٧٥	١٨	٠.٤٥٠	٢٨	٠.٣١٨
٩	٠.٤١١	١٩	٠.٥٣٨	٢٩	٠.٤٩٣
١٠	٠.٣٨٢	٢٠	٠.٣٥٣	٣٠	٠.٧٨٦
الجذر الكامن	٢.٢٧	الجذر الكامن	٢.٥	الجذر الكامن	٢.٦
نسبة التباين	٧.٥٦	نسبة التباين	٨.٣٣	نسبة التباين	٨.٦٦

يتضح من جدول (٢) أن **البعد الأول** بلغت قيمة الجذر الكامن له (٢.٢٧) ونسبة التباين (٧.٥٦)، وقد استوعب (١٠) بنود، ويمكن تسمية هذا البعد "الاتجاه نحو العقاب الجسمي"؛ حيث كانت عباراته تدور حول العقاب المادي والجانب الجسمي واتجاه المعلم نحوه، كما يتضح أن **البعد الثاني** بلغت قيمة الجذر الكامن له (٢.٥) ونسبة التباين (٨.٣٣)، وقد استوعب (١٠) بنود، ويمكن تسميته "الاتجاه نحو العقاب المعنوي". أما **البعد الثالث** فقد بلغت قيمة الجذر الكامن له (٢.٦) ونسبة التباين (٨.٦٦)، وقد استوعب (١٠) بنود، ويمكن تسميته "الاتجاه نحو العقاب الاجتماعي"، وبهذا يصبح العدد الكلي للبنود (٣٠) بندا بجذر كامن (٧.٣٧)، ونسبة تباين (٢٤.٥٦).

١١- **ثبات المقياس:** تم حسابه بطرق منها:

- إعادة التطبيق: حيث تم إعادة تطبيق الاختبار على عينة من ٣٣ معلما بمصر (١٨) والسعودية (١٥) بفاصل زمني ٢١ يوما وكانت النتيجة ٠.٨٣ وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- **ألفا كرونباخ:** وكانت النتيجة كما بجدول (٣).

جدول (٣)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو أساليب العقاب

رقم البعد	الأول	الثاني	الثالث	الدرجة الكلية
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠.٧٤	٠.٧٨	٠.٨٤	٠.٨١

وبذلك فيمكن الاطمئنان لصلاحية استخدام المقياس في التطبيق الأساسي

عاشرًا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ) نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:

ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استخدام أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا للجنس (ذكر – أنثى)". وللتحقق من صحته تم استخدام اختبار "ت " T–Test، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) للفروق بين العينة وفقا للجنس على مقياس واقع أساليب العقاب

المقارنات	الذكور(ن = ٢٤٥)		الإناث (ن = ٢٠٥)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
واقع العقاب الجسمي	١٩.١٢	٢.٢٢	١٧.٤١	٣.١٨	٧.٦٣	٠.٠١
واقع العقاب النفسي	١٣.٥٥	١.٩٢	١٤.٣٢	١.٨١	– ٣.٨٣	٠.٠١
واقع العقاب الاجتماعي	١٧.٩	٢.١١	١٦.١٩	٢.٦٠	٥.٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٧٤.٢٠	٦.١٤	٦٩.٨٢	٨.٢١	١٠.٤٦	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمين الذكور ودرجات المعلمات الإناث من عينة الدراسة، وذلك في جميع الأبعاد والدرجة الكلية كما بجدول

(٤)، ولقد اختلفت أساليب العقاب المُسْتخْدَمَة بين الجنسين، ويمكن تفسير ذلك كما يلي: نجد فرقا في البعد الأول (واقع العقاب الجسمي) بين متوسطي درجات الجنسين كأسلوب لعقاب التلاميذ لصالح المعلمين الذكور وكانت قيمة (ت ٧.٦٣) وهي دالة إحصائيا؛ نظرا لطبيعة المعلمين الذكور والتي تبين أنهم أكثر رغبة لاستخدام القوة والسيطرة وإثبات الذات خاصة في مجال العمل، إضافة لأسلوب التربية في مجتمعنا العربي، والذي قد يدعم التنافس والحرية والقوة لدى الذكور أكثر من الإناث، ومما يؤيد ذلك ما أشار إليه حسن (٢٠٠٤، ١٠٤) أن سلوكيات الرجل تتصف بالتوجه نحو المهمة والتحدي والسيطرة أكثر من الإناث، إضافة لطبيعة التلميذ الذي يتعامل معه المعلم الذكر من عينة الدراسة، والذي يختلف عن التلميذ الذي تتعامل معه المعلمة الأنثى؛ فأغلب المعلمين الذكور يتعاملون مع تلاميذ ذكور، وأغلب المعلمات الإناث يتعاملن مع تلميذات إناث، ولاشك أن هناك فروق بين الجنسين من التلاميذ، الأمر الذي يتبعه اختلاف أسلوب العقاب معهم، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة عابدين (٢٠٠٨)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة سليمان ومنيب (٢٠٠٩) Al Dosari, et al. (2017).

أما البعد الثاني (واقع العقاب النفسي) وكانت نتيجته وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الجنسين لصالح المعلمات الإناث وكانت قيمة (ت -٣.٨٣) وهي دالة إحصائيا، وذلك يدل على أن المعلمات الإناث من العينة أكثر استخداما للعقاب النفسي مع التلاميذ؛ نظرا لطبيعتهن والتي يغلب عليها الجانب الوجداني أكثر من باقي الأسلوبين الآخرين، حيث إن العقاب النفسي يقوم على الجانب اللفظي المعنوي مما يجعل المعلمات الإناث أكثر استخداما له مقارنة بالمعلمين الذكور؛ فقد ذكر شوي (١٩٩٥، ٣٥) أن المرأة أكثر من الرجل في الانفعالية وكذلك أكثر في القدرة على الصبر، ومنها الصبر في التعامل مع التلاميذ مما يجعلها أقل من الرجل في استخدام العقاب الجسمي وأكثر في العقاب النفسي، كما أن طبيعة المرأة أنها أكثر حساسية من الرجل إضافة لكونها كأم جعلها تستخدم العقاب النفسي.

أما البعد الثالث (واقع العقاب الاجتماعي) فكانت نتيجته وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الجنسين فيه كأسلوب للعقاب لصالح المعلمين الذكور وكانت قيمة (ت ٥.٧) وهي دالة إحصائيا؛ وذلك يشير لأن المعلمين الذكور أكثر استخدما للعقاب الاجتماعي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نظرا لطبيعة الذكر وكونه أكثر اجتماعية من الإناث، مما قد يجعله لا

يجد حرجا من إنزال التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة للمدير مثلا لعقابه أو قد يحرمه من المشاركة أثناء الحصة، وهكذا فإن المعلم أكثر استخداما لأسلوب العقاب الاجتماعي من المعلمة الأنثى نظرا لطبيعتها الأكثر خجلا، كما أن أغلب معلمات العينة يدرسن للإناث المتعلمات ذوات الاحتياجات الخاصة؛ وذلك يرجع لطبيعة المجتمع العربي والتي تحجم من الاختلاط، ما يجعل المعلمات أكثر استخداما لأسلوب العقاب النفسي، مما يتماشى مع المتعلمات الإناث في العينة، خاصة أن ذوي الاحتياجات الخاصة منهم ذكور ذوو إعاقة فكرية، وهم قد لا يسيطرون على أنفسهم في التعامل مع الجنس الآخر، مما ساعد في استخدام المعلمين الذكور من العينة لأساليب العقاب الجسمي والاجتماعي بصورة أكبر من المعلمات الإناث؛ نظرا لما تتطلبه طبيعة التلاميذ الذكور منحزم وقوة أكبر، كذلك كان الفرق في الدرجة الكلية لصالح المعلمين الذكور أيضا، تماشيا مع طبيعة الذكر واستخدامه للعقاب أكثر من الإناث وكانت قيمة (ت ١٠.٤٦) وهي دالة إحصائيا، وذلك فقد تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الموجه.

ب) نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:

ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استخدام أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا للجنسية (مصري – سعودي)". وللتحقق من صحته تم استخدام اختبار "ت " T – Test، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) للفروق بين العينة وفقا للجنسية في مقياس واقع أساليب العقاب

المقارنات	مصريو الجنسية(ن = ٢٣٦)		سعوديو الجنسية(ن= ٢١٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
واقع العقاب الجسمي	١٨.٨٧	١.٤٢	١٥.٤١	١.٨٣	٤.٤٧	٠.٠١
واقع العقاب النفسي	١٢.٦٢	٢.٢٨	١٣.٨٣	٢.٠٥	٢.٠٣-	٠.٠٥
واقع العقاب الاجتماعي	١٦.٤٥	٢.٢	١٦.٢٥	٢.١٥	٠.٢	غير دالة
الدرجة الكلية	٤٧.٩٥	٥.٩	٤٥.٤٩	٦.٠٣	٢.٤٥	٠.٠٥

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقا للجنسية في مقياس واقع أساليب العقاب لصالح العينة المصرية وذلك في البعد الأول (واقع العقاب

الجسمي) بقدر (٤.٤٧) وهي قيمة دالة إحصائيا؛ وذلك يعود للبيئة المصرية وما فيها من ضغوط مثل: زيادة عدد التلاميذ في الصف الدراسي والضغوط المجتمعية والاقتصادية ووسائل الإعلام ...، فقد ذكر Al Dosari (2018, 82) أن الذين يشعرون أنهم يعانون اقتصاديا يكونون أكثر استخداما لأساليب العقاب البدني، إضافة لاختلاف طريقة الإعداد بين البلدين ففي مصر أغلب المعلمين المعينين من عينة الدراسة درسوا بالنظام التتابعي (مؤهل جامعي ثم دبلومة مهنية) أما السعودية فالنظام التكاملي الأكثر شيوعا، وهذا قد يتداخل في طريقة استخدام العقاب الجسمي من العينة المصرية بصورة أكبر مما لدى العينة السعودية، وتتفق تلك النتيجة جزئيا مع دراسة الحارثي (١٩٩١)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة داغستاني (٢٠١٧).

أما البعد الثاني (واقع العقاب النفسي) نجد فيه فرقا كذلك بين متوسطات درجات العينة لصالح العينة السعودية بقدر (-٢.٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيا؛ وذلك قد يرجع لإحكام الرقابة على المعلمين والتشديد على ضرورة تطبيق أساليب العقاب المسموح بها من جانب إدارة التعليم السعودية، والتي ترفض العقاب الجسمي وتسمح بالعقاب النفسي المقنن، إضافة للرفاهية الاقتصادية نسبيا أمام التلميذ السعودي والتي قد تجعله أكثر إحساسا بالعقاب، إضافة للاختلاف النسبي في القيم الثقافية بين البلدين، فقد ذكر Joyce (2018) أن مثل ذلك التنوع الثقافي واختلاف خبرات التلاميذ حول العقاب يسهم في ذلك الاختلاف.

أما البعد الثالث (واقع العقاب الاجتماعي) فلم يكن هناك فرق فيه وفقا للجنسية؛ حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا (٠.٢)، نظرا لأن العقاب الاجتماعي يعتبر بديلا لا بأس به يلجأ إليه المعلم سواء في مصر أو السعودية لتعديل سلوك التلميذ، إضافة لأن طبيعة تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة أقرب ما تكون للتعلم القائم على الأنشطة والألعاب التعليمية وذلك في البلدين على حد سواء، لذا فإن المعلم يلجأ لأسلوب العقاب الاجتماعي فيحرم التلميذ من المشاركة في الأنشطة الصفية أو اللاصفية، وذلك ساعد في إذابة الفرق فيه بين العينة وفقا للجنسية، أما الدرجة الكلية فكان الفرق فيها لصالح العينة المصرية وكانت قيمة (ت ٢.٤٥) وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يدل على انتشار العقاب بصفة عامة لدى العينة المصرية أكثر من العينة السعودية نظرا لما تم ذكره من تفسير، إضافة للوضع النفسي المصاحب للوضع الاقتصادي في البلدين؛ فكما ذكرت

العينة المصرية أنهم يلجئون لعمل مجتمعي آخر إضافة لعملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يساعد في استخدامهم لأساليب العقاب عامة، كحل وتنفيس للانفعالات والضغوط، وبذلك فقد تمَّ رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ج) نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

ونصه : " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في استخدام أساليب العقاب موضع الدراسة تبعا لنوع الفئة (فكري– سمعي– بصري)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova لمعرفة الفرق بين المعلمين تبعا لمتغير نوع الفئة التي يتعامل معها المعلم في مقياس واقع أساليب العقاب وكانت النتائج كما في الجدول التالي (٦).

جدول (٦)

تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في مقياس واقع أساليب العقاب وفقا للفئة ن = ٤٥٠

المقارنات	مصدر التباين	مج المربعات	د.ح	م. مج المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
واقع العقاب الجسمي	بين المجموعات	١٨.١٨	٢	٨.٥٩	٢.٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٧٣.٦٦	٤٤٧	٣.٦٩		
	المجموع	٨٩١.٨٥	٤٤٩			
واقع العقاب النفسي	بين المجموعات	٤.٨١	٢	١.٩٠	٠.٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٦٩.١٧	٤٤٧	٤.٩٣		
	المجموع	١١٧٣.٩٨	٤٤٩			
واقع العقاب الاجتماعي	بين المجموعات	١١.٩٩	٢	٥.٤٩	٠.٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٧٠.٨٠	٤٤٧	٦.٢١		
	المجموع	١٤٨٢.٧٩	٤٤٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٥.٥٤	٢	١٠.٢٦	١.٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٧٤.٧١	٤٤٧	٩.٦١		
	المجموع	٢٣٠٠.٢٥	٤٤٩			

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الثلاث مجموعات (فكري، سمعي، بصري) وذلك في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس واقع أساليب العقاب؛ حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف)

الجدولية، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا، ويمكن تفسير ذلك في البعد الأول (واقع العقاب الجسمي) بأن ظروف العمل للفئات الثلاث تتشابه، حيث إن أسلوب العقاب يتحدد بناء على نوعية التلاميذ الذين يتعامل معهم المعلم إضافة لأشياء أخرى منها الموقف الإداري من العقاب والحالة النفسية للمعلم ...، حيث توصل فرحات (٢٠٠٣، ٣٢٧) إلى أن معلمي ذوي الإعاقة: الفكرية والسمعية والبصرية يعانون بعض الضغوط، مما يجعلهم يشعرون بالخوف من عملهم، وعدم الاطمئنان لتلك الوظيفة كمعلمين، مما يسهم في عدم وجود فرق دال إحصائيا بينهم في ضغوط العبء المهني والمظاهر السلوكية والانفعالية والفسيولوجية للضغوط.

كما أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة قد يقابلون بعض المشكلات التعليمية الخاصة بتلاميذهم ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها نقص الدافعية للتعلم؛ حيث يذكر الصمادي (٢٠٠٣، ١٢٤) أن المشكلات التعليمية والاجتماعية للتلاميذ المكفوفين تتشابه مع ما يقابله الصم من مشكلات في المجال نفسه؛ فكل منهم فقد وسيلة وحاسة مهمة من وسائل التعلم، والتعامل مع الآخرين، وتكوين الأصدقاء، الأمر الذي يؤثر على معلميهم بصورة متقاربة.

وكذلك نجد البعدين الثاني والثالث (واقع العقاب النفسي وواقع العقاب الاجتماعي) فلم يكن فيهما فرق بين أفراد العينة وفقا لنوع الفئة فكانت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا، حيث إن معلمي الفئات الثلاثة رغم اختلاف بيئاتهم إلا أنهم يؤدون في المقام الأول خدمة جليلة وهي تعليم هؤلاء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنهم يتبعون إدارة تعليمية واحدة وهي إدارة التربية الخاصة وهي قوانينها وتعليماتها تقريبا واحدة بالنسبة للفئات الثلاثة، إضافة لأن المجتمع والبيئة واحدة تقريبا وهي البيئة العربية. فقد ذكر زكي (٢٠٠٨، ١١٨) أن معلمي الفئات الخاصة يقابلون مجموعة من الضغوط التي تتشابه وتكون سببا في وصولهم لمرحلة الإنهاك النفسي ومنها ضغوط الحياة عامة؛ حيث يعيشون في مجتمع تجمعه مجموعة من العموميات ومنها الثقافة التي تشمل كل من يعيش داخل ذلك المجتمع ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (الفئات الثلاث) يتساوون في ذلك، وكذلك نجدهم يشتركون في مجموعة من الخصوصيات التي تميزهم كفئة من فئات المجتمع وهي فئة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، بل إنهم يشتركون في التدريس لتلاميذ ذوي إعاقات حسية مهمة تؤثر في اكتساب الفرد المعرفة، وكذلك تقع عليهم ضغوط من قبل الإدارة المدرسية، وكذا الزملاء المهنيين، والبيت بمن فيه، وهذه كلها ضغوط تتشابه لدى معلمي ذوي الإعاقة: الفكرية والسمعية

والبصرية. مما أذاب الفرق بين معلمي الفئات الثلاث من عينة الدراسة الحالية في الأساليب العقابية المستخدمة. وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراسة سليمان ومنيب (٢٠٠٩) حيث توصلت لأن معلمي المعاقين سمعيا أكثر استخداما لأساليب العقاب من الفئتين الباقيتين. كذلك لم تكن هناك فروق في الدرجة الكلية في مقياس واقع أساليب العقاب لدى عينة الدراسة (الفئات الثلاثة) وبذلك فقد تمَّ قبول الفرض الصفري.

د) نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها:

ونصه: " يعتبر أسلوب العقاب الجسمي أكثر الأساليب المُسْتَخْدَمَة بصورة دالة إحصائيا مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من جانب عينة الدراسة ". وللتحقق من صحته تمَّ حساب المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على الأساليب والأبعاد الثلاثة لمقياس واقع العقاب، ومن ثم حساب المستوى العام لكل أسلوب بناءً على عدد بنود كل بعد وعدد الاستجابات المحتملة على كل بند، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (٧) التالي.

جدول (٧)

المستوى العام لواقع أساليب العقاب

أبعاد المقياس	م. الدرجات	عدد البنود	عدد الاستجابات	المستوى	الترتيب
واقع العقاب الجسمي	٤٨.٧	٢٠	٣	٨١.١٦ %	الثاني
واقع العقاب النفسي	٤٦.٥	٢٠	٣	% ٧٧.٥	الثالث
واقع العقاب الاجتماعي	٤٩.٤	٢٠	٣	% ٨٢.٣	الأول

يتضح من الجدول السابق (٧) أن أعلى مستوى في الأبعاد والأساليب العقابية لدى أفراد العينة كان واقع أسلوب العقاب الاجتماعي؛ حيث بلغ المستوى العام (٨٢.٣٪)، حيث إن عينة الدراسة تستخدم أشكال العقاب الاجتماعي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي موجهة للجانب الاجتماعي للتلميذ، مثل: الحرمان والعزل وتكلفة الاستجابة ...، وهذا يتفق مع ما ذكره المعلمون في العينة قبل الاستطلاعية من أنهم يقومون بطرد التلميذ المخطئ خارج الفصل لبعض الوقت، إضافة لحرمانه من الخروج في الفسحة لجزء من الوقت، وتتفق الدراسة الحالية مع نتيجة

دراسة القدسي (٢٠١٤)، وهي نتيجة تدعم ما توصلت إليه الدراسة الحالية في الفرض الثالث وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين العينة في واقع العقاب الاجتماعي وفقا للجنسية؛ حيث إن عينة الدراسة تستخدمه بصرف النظر عن الجنسية والبلد، وهذا دليل على أنهم يستخدمونه مع التلاميذ سواء في مصر أو السعودية.

أما واقع العقاب الجسمي فكان ترتيبه الثاني (٨١.١٦٪) حيث إن ذلك يتفق أيضا مع ما جاء على لسان العينة قبل الاستطلاعية؛ حيث ذكروا أهمية استخدام العقاب الجسمي مع التلاميذ عامة، فوفقا لرأيهم فإنه يساعد في إصلاح التعليم وتقوية هيبة المعلم، " فقد شرد التلاميذ منذ أن مُنِعَ استخدام العصا في المدارس خاصة أن هؤلاء المعلمين "– على حد قولهم– تعلموا بطرق أفضل مما هو الآن نظرا لأن معلميهم كانوا يمسكون العصا، حتى ولو لم يستخدموها معهم، ولكنها كانت تعطي هيبة للمعلم، كما يمكن أن يكون ذلك راجعا لشيوع المادية في المجتمع العربي عامة، وانتشار بعض أشكال العنف في وسائل الإعلام سواء أمام المعلمين أو الأطفال على حد سواء.

أما واقع العقاب النفسي فكان ترتيبه الثالث (٧٧.٥٪) وتلك نتيجة منطقية في ظل تجريم العقاب الجسمي، وتماشيا مع الاتجاهات العالمية خاصة مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة قد لا يكون لديهم الإحساس بالجانب النفسي قويا كما هو عند العاديين، وهذه النتيجة بصفة عامة منطقية وتتماشى مع طبيعة اللاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وإنهم أكثر تأثرا بالجانب المادي أي العقاب الجسمي ثم الاجتماعي ثم النفسي، وبذلك فقد تم رفض الفرض وقبول الفرض البديل.

هـ) نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها:

ونصه : " توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة في مقياس واقع أساليب العقاب ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو أساليب العقاب ". وللتحقق من صحته تمَّ حساب معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات أفراد العينة على المقياسين، وتمَّ التوصل لمصفوفة معاملات الارتباط كما في جدول (٨).

جدول (٨)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياسي واقع أساليب العقاب والاتجاه نحو أساليب العقاب

الاتجاه نحو أساليب العقاب / واقع أساليب العقاب	الاتجاه نحو العقاب الجسمي	الاتجاه نحو العقاب النفسي	الاتجاه نحو العقاب الاجتماعي	الدرجة الكلية
واقع أسلوب العقاب الجسمي	– ٠.٣١٧**	– ٠.٢٢٧**	– ٠.٠٦٣	–٠.٢٨٧**
واقع أسلوب العقاب النفسي	٠.٠٩٧	٠.٣٨٨*	٠.٢٨١**	٠.٢٠٥**
واقع أسلوب العقاب الاجتماعي	٠.٢٧٩**	٠.٣٠٧**	٠.٣٢١**	٠.٣٧٣*
الدرجة الكلية	٠.٣٥١**	٠.٣٦٩*	٠.٣٠٨*	٠.٣٩٤*

*** قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ (٠.٣٦٤) ** قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ (٠.٢٧٨)**

يتضح من جدول (٨) وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياسي واقع أساليب العقاب والاتجاه نحوها؛ حيث نجد علاقة سالبة بين واقع العقاب الجسمي والاتجاه نحو أساليب العقاب (الجسمي –٠.٣١٧، والنفسي –٠.٢٢٧، والاجتماعي –٠.٠٦٣، وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو أساليب العقاب –٠.٢٨٧) ومن الملاحظ أن بعض تلك العلاقات كانت غير دالة إحصائيا على النحو المبين بجدول (٨)، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء معرفة الأوضاع التربوية القائمة في مصر والسعودية، والتي تمنع استخدام العقاب الجسمي، بل قد تُجازي كل من يثبت عليه استخدامه في العملية التربوية، الأمر الذي جعل العلاقة سالبة بين واقع العقاب الجسمي والاتجاه نحو أساليب العقاب (الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية)؛ حيث إن المعلمين كلما زاد اتجاههم الإيجابي نحو أساليب العقاب قلَّ استخدامهم لأسلوب العقاب الجسمي، خوفا مما يوجد من قوانين وأنظمة تجرِّم ذلك، إضافة لأن هؤلاء المعلمين قد يخفون اتجاهاتهم الإيجابية نحو العقاب الجسمي فتكون اتجاهاتهم سرية غير علنية، لذا فمهما كانت اتجاهاتهم نحوه فواقع العقاب الجسمي يتأثر سلبا.

وكذلك البعد الثاني من مقياس واقع أساليب العقاب (واقع العقاب النفسي) فكانت علاقته موجبة مع أبعاد الاتجاه نحو أساليب العقاب (الجسمي ٠.٠٩٧، والنفسي ٠.٣٨٨، والاجتماعي ٠.٢٨١، والدرجة الكلية ٠.٢٠٥) وجميعها قيم دالة إحصائية باستثناء الاتجاه نحو العقاب الجسمي، ويمكن تفسير تلك النتيجة من خلال معرفة أن أغلب ما يتمّ استخدامه في أسلوب العقاب النفسي أمور قد تصدر من كثير من المعلمين؛ خاصة أن اتجاهاتهم نحو أساليب العقاب عندما

تكون إيجابية فإنهم –كما جاء في واقع العقاب الجسمي– يصعب عليهم استخدام العقاب الجسمي، وإنما يستخدمون العقاب النفسي وقد يكون دون وعي من بعضهم، لأنه عقاب قائم على الألفاظ والكلام غالبا، فيلجأون لاستخدامه كوسيلة للتنفيس وللتعبير عن اتجاهاتهم نحو العقاب.

أما البعد الثالث فكان واقع أسلوب العقاب الاجتماعي وكانت علاقته موجبة دالة إحصائيا بأبعاد مقياس الاتجاه نحو أساليب العقاب وكذلك الدرجة الكلية (الجسمي ٠.٢٧٩، والنفسي ٠.٣٠٧، والاجتماعي ٠.٣٢١، وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو أساليب العقاب ٠.٣٧٣)، ويمكن تفسير ذلك من خلال معرفة طبيعة العقاب الاجتماعي؛ حيث إنه يقوم على الحرمان أو تكلفة الاستجابة غير المناسبة، إضافة لاعتبار العقاب الاجتماعي أنسب الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم بشروط معينة دون لوم من المجتمع، فلو نظرنا للاتجاه نحو العقاب الجسمي؛ فكانت علاقته سالبة غير دالة إحصائيا بواقع العقاب الاجتماعي؛ حيث إنه مرتبط بالاتجاهات العالمية وتجريم العقاب الجسمي خاصة مع ذوي الاحتياجات الخاصة، أما علاقة واقع أسلوب العقاب الاجتماعي بالاتجاه نحو العقاب النفسي فكانت العلاقة موجبة دالة إحصائيا، فكلما كان الاتجاه نحو العقاب النفسي موجبا كلما انتشر العقاب الاجتماعي وزاد واقعه فكل منهما مقبول اجتماعيا وفق شروط، كما أنهما أسلوبان مرتبطان برباط معنوي، وبذلك فقد تحقق الفرض جزئيا.

حادي عشر: توصيات الدراسة:

بناءً على ما سبق يمكن تقديم بعض التوصيات ومنها:

أ) عقد دورات وإقامة ندوات تختص بتعليم وتنمية أساليب تعديل السلوك لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب)ضرورة توعية المجتمع بأسلوب العقاب كطريقة لتعديل السلوك وعدم قصره على الجانب الجسمي فقط.

ج) إعادة النظر في النظام التعليمي المتبع في إعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

د) إجراء المزيد من الدراسات التجريبية حول فعالية أساليب العقاب على عينات متنوعة.

المراجع

المراجع العربية:

١- ابن باز، عبدالعزيز عبدالله. (٢٠١٠). مجموع فتاوى العلامة عبد العزيز بن باز رحمه الله. جمع محمد سعد الشويعر. الرياض: دار القاسم للنشر.

٢- أبو حطب، فؤاد؛ وفهمي، محمد سيف الدين. (١٩٨٤). معجم *علم النفس والتربية*. ج(١)، إشراف : عبد العزيز السيد . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .

٣- البخاري، محمد إسماعيل.(٢٠٠١). صحيح البخاري.ج(٢)، القاهرة: دار المنار للنشر والتوزيع.

٤- بديوي، أحمد علي. (١٩٩٣). الثواب والعقاب وأثره في تربية الأولاد. القاهرة: شركة سفير.

٥- التميمي، أحمد عبد العزيز. (٢٠٠٨).أساليب الضبط العقابية للسلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٦- جابر، جابر عبد الحميد ؛ وكفافي، علاء الدين. (١٩٩٦). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة : دار النهضة العربية.

٧- الجعنيني، نعيم حبيب. (١٩٩٥). اتجاهات المعلمين نحو العقاب في المدارس الرسمية في محافظة مادبا. مجلة دراسات- العلوم الإنسانية- الأردن، ٢٢ (٦)، ٣١٤٩- ٣١٨٧.

٨- جميل، سميه طه. (٢٠٠٣). دراسة لمشكلات الأطفال المعاقين سمعيا وبصريا وبعض المتغيرات المرتبطة بها . مجلة الإرشاد النفسي – مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٦، ٩٣- ١٢٩ .

٩- الحارثي؛ زايد عجير. (١٩٩١). اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة. مجلة كلية التربية – جامعة قطر، ٨ (٨)، ٣٩٨- ٤٣٣.

١٠- حسن، محمد عبد الغني. (٢٠٠٤). مهارات إدارة الصراع. القاهرة : مركز تطوير الأداء والتنمية.

١١- الخطيب، جمال محمد. (٢٠١٤). تعديل السلوك الإنساني. الأردن: دار الفكر، ط (٧).

١٢- داغستاني، بلقيس إسماعيل. (٢٠١٧). درجة توظيف معلمات رياض الأطفال لأساليب التعزيز والعقاب في مدينة الرياض بالمملكلة العربة السعودية واتجاهاتهن نحوها. مجلة دراسات العلوم التربوية- الأردن، ٤٤ (١)، ٢٢٣- ٢٤٠.

١٣- دويدار، عبد الفتاح محمد.(١٩٩٩). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٤- دويدار، عبد الفتاح محمد. (٢٠٠٦). عالم النفس الإجتماعي أصوله ومبادئه. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٥- الروسان، فاروق. (٢٠١٤). تعديل وبناء السلوك الإنساني. الأردن: دار الفكر، ط (٤).

١٦- الزريقات، إبراهيم عبدالله فرج. (٢٠٠٧). تعديل سلوك الأطفال والمراهقين، المفاهيم والتطبيقات. الأردن: دار الفكر.

١٧- زكي، حسام محمود. (٢٠٠٨). الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا. رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة المنيا.

١٨- زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

١٩- سليمان، عبدالرحمن سيد؛ ومنيب، تهاني عثمان. (٢٠٠٩). اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب مع الأطفال في ميدان التربية الخاصة. مجلة الإرشاد النفسي – الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢٣، ١٥٥- ٢٤٤.

٢٠- السيد، فؤاد البهي؛ وعبدالرحمن، سعد. (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢١- شوي، أورزولا. (١٩٩٥). أصل الفروق بين الجنسين. ترجمة بوعلي ياسين، سوريا: دار الحوار، ط (٢).

٢٢- الصمادي، جميل. (١٩٩٦). أثر استخدام الإقصاء كأسلوب في تعديل السلوك في خفض بعض أنماط السلوك غير التكيفي لدى المعوقين عقليا. مجلة كلية التربية- جامعة الإمارات، ١٠ (١٢)، ١٤٣- ١٨٠.

٢٣- عابدين، محمد. (٢٠٠٨). واقعُ استخدامِ العقابِ الجسميّ في المدارسِ العربية في القدس واتجاهاتُ المعلّمين نَحوَه. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤ (٤)، ٣٣٩- ٣٥٨.

٢٤- العايد؛ واصف، وأبوهواش؛ راضي. (٢٠١١). مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين والمرشدين التربويين في تعديل السلوك. مجلة كلية التربية – جامعة الازهر، ج (١).

٢٥- عبدالله، معتز سيد؛ وخليفة، عبداللطيف محمد.(٢٠٠١).علم النفس الاجتماعي.القاهرة:دار غريب.

٢٦- عبده، سيرين نظمي نظيف. (٢٠١٦). درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأساليب العقاب في مدارس الأوقاف في محافظة القدس ووجهات نظرهم نحوها. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا- جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٢٧- العجمي، مها محمد. (١٩٩٨). دراسة العلاقة بين رأي المعلمين و المعلمات في العقاب البدني و بعض صفاتهم الشخصية في مراحل التعليم العام بمحافظة الإحساء. مجلة رسالة الخليج العربي، ١٩ (٦٨)، ١٧ – ٧٨.

٢٨- عسكر، علي؛ جامع، حسن؛ الفرا، فاروق؛ هوانة، وليد. (٢٠٠٣). مقدمة في البحث العلمي. الكويت :مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٩- عكاشة، محمود فتحي؛ زكي، محمد شفيق. (٢٠٠٢). المدخل إلى علم النفس الإجتماعي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٣٠- عيد، رجاء أحمد. (١٩٩٨). مشكلة الانضباط الصفي، المفهوم والأسباب والعلاج ... دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٢.

٣١- فرحات، السيد محمد. (٢٠٠٣). الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا عن العمل. مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق، ٤٤، ٢٧٣- ٣٥٠.

٣٢- القدسي، دانّية. (٢٠١٤). استخدام معلمي التربية الخاصة لأساليب العقاب في ضبط سلوك التلاميذ المعوقين فكريا في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية في مراكز التنمية الفكرية في محافظة دمشق. مجلة العلوم التربوية، جامعة دمشق، ٣٠ (١)، ٣٢٩- ٣٦٥.

٣٣- لامبرت، وليم؛ ولامبرت، ولاس. (١٩٩٣). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار الشروق، ترجمة سلوى الملا، مراجعة محمد عثمان نجاتي، ط (٢).

٣٤- لبابنه، أحمد حسن؛ والمومني، حازم عيسى؛ والزغبي، محمد علي. (٢٠١٤). واقع العقاب البدني في مؤسسات رياض الأطفال في الأردن من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين، ١٥ (٢)، ١٣٥- ١٦٣.

٣٥- مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. ط(٤)، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

٣٦- مليكة، لويس كامل. (١٩٩٠). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. الكويت: دار القلم.

٣٧- منصور، رشدي فام؛ والشافعي، أحمد حسين.(٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي، موضوعات مختارة. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

المراجع الأجنبية:

1- Al Dosari, M., Ferwana, M., Abdulmajeed, L., Aldossari, K., Al Zahrani, J. (2017). Parents' perceptions about child abuse and their impact on physical and emotional child abuse: A study from primary health care centers in Riyadh, Saudi Arabia. Journal of Family and Community Medicine, 24 (2), 79- 85.

2- Bassam, E., Marianne, T., Rabbaa, L., Gerbaka, B. (2018). Corporal punishment of children: discipline or abuse. Libyan Journal Of Medicine, 13, 1-8.

3- Clark , MavisAnita (2003). Learning and schooling experiences of black deaf and hard- of –hearing adult male learners: narrative analysis university of Georgia-Dissertation Abstracts Intrnational.

4- Fang, W., Meifang,W., Xiaopei, X. (2018). Attitudes mediate the intergenerational transmission of corporal punishment in China. Child Abuse & Neglect, 76, 34- 43.

5- Humphreys, S. (2008). Gendering corporal punishment: beyond the discourse of human rights. *Gender and Education*, 20 (5), 527– 540.

6- Hussin, N., Zawawi, M., Muhammad, R. (2017). Should fines also benefit victims? An evaluation of fines as a form of punishment in Malaysia with special reference to Islamic law. Intellectual Discourse, 25 (1), 187–202.

7- Kimura, M., Yamazaki, Y. (2016). Physical Punishment, Mental Health and Sense of Coherence Among Parents of Children with Intellectual Disability in Japan.

8- Murris, K. (2012). Student teachers investigating the morality of corporal punishment in South Africa . Ethics and Education,7 (1),45–58.

9- Shang, D.(2008). Know the extent to which school administrators and teachers in ordinary Indonesia on how to deal with people with special need. Journal of Applied Behavior Analysis, 42,51-62.

10- Timoll, Q. (2015). An Analysis of Corporal Punishment Practices in the Louisiana Public Schools. Doctor of Education- University of Louisiana at Lafayette.

11- Turner, S. & Muller, P. (2004). Long-term effects of child corporal punishment on depressive symptoms in young adults: Potential moderators and mediators. Journal of Family Issues, 25 (6), 761-782.

12- Youssef, R., Attia, M., Kamel, M. (1998). Children experiencing violence ii: prevalence and determinants of corporal punishment in schools. Child Abuse & Neglect, 22 (10), 975–985.