دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر

د. حصة محمد صادق

كلية التربية - جامعة قطر

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية :-

١ - ماهي أكثر مرحلة تعليمية يستخدم فيها العقاب ؟

٢ - ما الأسباب التي تدعو لاستخدام العقاب ؟ وهل هناك اختلاف في هذه الأساليب باختلاف المرحلة التعليمية .

٣ - ما أساليب العقاب المستخدمة في المدارس ؟ وهل هناك اختلاف في الأساليب المستخدمة باختلاف المرحلة ؟

٤ - من هم أكثر المستخدمين للعقاب في المدارس ؟ وهل هناك اختلاف في الشخصيات المعاقبة باختلاف المرحلة التعليمية ؟

٥ - ما أنواع العقاب التي أظهرت تأثيراً إيجابياً ؟

واعتمدت هذه الدراسة على تحليل عدد من مواقف العقاب المدرسي والتي دونتها عينة من الطالبات الجامعيات المسجلات في مقررات تربوية على مدى أربعة فصول دراسية مختلفة، بلغ عدد المواقف ١٤٩ موقفاً، ونتائج الدراسة تنطبق على مدارس البنات لأن المواقف كانت لعينة من الطالبات .

ولقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :-

١ - أكثر المراحل التي يتم استخدام العقاب فيها هي المرحلة الابتدائية ثم الثانوية ثم الاعدادية .

٢ - أكثر الأسباب التي تدعو لاستخدام العقاب في مدارس البنات : الخطأ في إجابة أو عدم معرفة سؤال ثم الاهمال في أداء الواجب ثم انخفاض مستوى التحصيل، ولقد اختلفت هذه الأسباب باختلاف المراحل.

٣ - بالنسبة لأكثر الأساليب المستخدمة في العقاب : الضرب بالعصا أو المسطرة ثم وبنسب متقاربة أسلوبي التهكم والسخرية والتوبيخ واللوم، ولقد اختلفت هذه الأساليب باختلاف المراحل.

٤ - أظهرت النتائج أن أكثر الأفراد استخداماً للعقاب مدرسات الرياضيات ثم مدرسات العلوم الشرعية ثم المديرة ثم مدرسات اللغة العربية، ولقد اختلفت النتيجة باختلاف المرحلة التعليمية.

٥ - المواقف التي أظهرت تأثيراً إيجابياً كانت قليلة جداً بلغت ١٨ موقفاً لذلك لا يمكن تعميم نتائجها.

مقدمة

يُعد المعلم أحد العناصر الهامة المسئولة عن تربية التلميذ، وهو مطالب بالمساهمة مع الوسائط التربوية الأخرى في بناء شخصية متكاملة صالحة، وفي تكوين مواطن سوى، وهذا ليس بالعمل السهل، فهو يحتاج إلى معاناة طويلة، لكنها معاناة تستحق من المدرس هذه التضحية.

عندما يبدأ التلميذ حياته الدراسية الأولى يحمل معه العديد من السلوكيات التي اكتسبها من بيئته الاجتماعية الأولى، «الاسرة»، وهو يعتقد أن جميع سلوكياته صحيحة ومقبولة، وأنه حر التصرف كما كان في الأسرة، إلى أن يدرك أن المدرسة عالم آخر له قوانين وتعليمات عليه أن يخضع لها. ويأتي دور المعلم هنا في توضيح هذه القوانين والتعليمات وفي تعديل السلوكيات غير المقبولة حتى تتلاءم مع السلوكيات التي يرتضيها المجتمع. وقد يُضطر المعلم في أحيان كثيرة إلى استخدام أساليب متنوعة لتعديل وتصحيح سلوكيات التلميذ والحد من إنتشار المشكلات السلوكية التي قد تحول الفصل إلى بيئة غير مناسبة للتعليم، ويعتبر العقاب أحد هذه الأساليب.

وعندما نذكر العقاب يتبادر للذهن مباشرة « العقاب البدني »، وبالرغم من أن البعض يعتقد أن عهد العقاب البدني قد ولى، فقد سنت أنظمة التعليم القوانين التي تمنع استخدام الضرب، وظهرت بدلا من هذا الأسلوب العديد من أساليب تعديل السلوك الفعالة، إلا أنه لايزال هناك من يؤيد استخدامه في بعض المواقف، ولاتزال المدارس تشهد بين الحين والآخر قصصاً ومواقف عن العقاب البدني.

إن المدرس لا يدخل الفصل وفي نيته تعذيب التلاميذ، ولا خرق القوانين التي تقول «ممنوع الضرب»، لا أحد يود أن يعكر مزاجه طوال اليوم ويرتفع صوته ليصل إلى غرفة المدير، لكن بطريقة أو بأخرى نجد أن كل ذلك يحدث بالرغم من عدم وجود تلك النية المبيته.

ويعتقد البعض أنه ليس من حق المدرس أن يستخدم العقاب، فهو حق من حقوق الوالدين فقط، وهذه بالطبع فكرة مرفوضة، فإذا كان الأب أو الأم يضطران لاستخدام العقاب لضبط سلوكيات أبنائهم وهم عدد محدود، فكيف يمكن أن يطالب المعلم بغير ذلك وهو يقوم بالتعامل مع أعداد كبيرة من التلاميذ في الوقت الذي يعمل فيه على إتمام وظائف تربيتهم وتعليمهم، بناء عليه يمكن أن ندرك مدى صعوبة مهمة إدارة الفصل بالنسبة للمعلم.

إن إدارة الفصل وضبط النظام فيه تستلزم جهداً كبيراً من المدرس وتُعد مشكلة مؤرقة خاصة إذا كان عدد تلاميذ الفصل كبيراً، أو إذا كان المدرس جديداً في المهنة، أو إذا كان ذا كفاءة محدودة في إدارة الفصل. يذكر كينيث واشنطن ,Kenneth R. Washington, 1989) (P. 316 أن أحد مسببات التوتر بالنسبة للمدرسين هي زيادة عدد التلاميذ لكل مدرس، على سبيل المثال قد نجد في بعض الفصول من ٣٥ - ٤٠ تلميذاً، وهذا يعني أن على المدرس أن يتعامل مع حوالي ١٥٠ تلميذ أسبوعياً، لذلك من الطبيعي أن يذكر مدرسو المدن أنهم ينهنون يومهم وهم يحسون بالأستنزاف، كما يذكر كينيث Kenneth أن مشكلات إدارة الفصول هي أحد مسببات التوتر، كما يرى فشباتش وكامبل Feshbach & Champbell (١٩٧٨) أن استخدام المدرس للعقاب البدني إنما هو رد فعل لتوتر المدرس) Teacher Stress (James & Karen, 1983, P. 92).

وفي دراسة أجراها جورج جالوب George Gallup سنة ١٩٦٩ لدراسة مشكلات

المدارس الحكومية دلت نتائجها أن على رأس قائمة المشكلات مشكلة النظام من وجهة نظر الناس وحتى الطلاب الذين هم العامل الأساسي في سوء التصرف والسلوك، إلا أنهم مهتمون بمشكلة النظام، إذ يتوقعون من المعلمين أن يُغنوا البيئة الصفية بنتاج تعليمي مستمر حتى على الأقل لحماية أمنهم واحترام ذاتهم، ولا يتوقع الطلاب غياب الاستجابة لسوء تصرفاتهم بل يتوقعون اتجاهات تتصف بالاهتمام والعدل تجاههم كأفراد من المجتمع الذي يعيشون فيه (أوجيني وبرزه، ١٩٨٧).

إذن فإدارة الفصل وضبط النظام فيه والحد من إنتشار المشكلات السلوكية تجبر المدرس على استخدام أساليب متنوعة لتعديل وتصحيح سلوكيات تلاميذه، ويُعد العقاب أحد هذه الأنواع، وهذه الدراسة محاولة للتعرف على أساليب العقاب المستخدمة في مدارسنا وأسباب استخدام هذا العقاب.

*** هدف البحث ومشكلته :**

يهدف البحث إلى التعريف بأسباب سوء سلوك التلاميذ في المدارس - بصفة عامة - وأساليب تعديله وتعريف لمفهوم العقاب من خلال الإطار النظري للدراسة، كما يهدف هذا البحث إلى التعرف على مدى إنتشار ظاهرة العقاب في النظام التعليمي، أسبابها وأنواعها ؟ وذلك من خلال تحليل عدد من مواقف العقاب التي خبرتها مجموعة من الطالبات الجامعيات أثناء دراستهن في المراحل التعليمية الثلاث.

وتتحد مشكلة البحث في محاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ماهي أكثر مرحلة تعليمية يستخدم فيها العقاب - بناءً على نتائج تحليل مواقف العقاب -؟

٢ - ما الأسباب التي تدعو لاستخدام العقاب ؟ وهل هناك اختلاف في هذه الأسباب باختلاف المرحلة التعليمية - بناءً على نتائج تحليل مواقف العقاب -؟

٣ - ما أساليب العقاب المستخدمة في المدارس؟ وهل هناك اختلاف في الأساليب المستخدمة باختلاف المرحلة التعليمية - بناءً على نتائج تحليل مواقف العقاب -؟

٤ - من هم أكثر المستخدمين للعقاب في المدارس ؟ وهل هناك اختلاف في الشخصيات

المعاقبة باختلاف المرحلة التعليمية - بناءً على نتائج تحليل مواقف العقاب-؟

٥ - ما أنواع العقاب التي أظهرت تأثيراً إيجابياً؟

*** أهمية البحث :**

تأتي أهمية هذا البحث في صدق النتائج التي يمكن التوصل إليها نتيجة لتحليل مواقف حقيقية للعقاب قد مرت بها وخبرتها بعض الطالبات أثناء دراستهن بمراحل التعليم المختلفة، على عكس النتائج التي يمكن أن تشير إليها استبيانات موجهة إلى المدرسات حول أسباب العقاب وأساليبه، فلا يمكن أن نتوقع أن يُقر المدرسون باستخدامهم لأساليب في العقاب تمنعها قوانين وزارة التربية والتعليم. بالإضافة إلى أن هذا البحث سيحاول التعرف على التأثير الحقيقي للعقاب، الأمر الذي لا يستطيع أن يدركه المدرس لكن يستطيع أن يدركه التلميذ، ذلك الشخص الذي يقع عليه العقاب.

*** حدود البحث :**

يقتصر البحث على الإجابة عن أسئلة البحث بناءً على نتائج تحليل مواقف عقاب كتبتها عينة من الطالبات الجامعيات المسجلات في مقرري (الأصول العامة للتربية، التربية ومشكلات المجتمع) كانت تقوم الباحثة بتدريسهما، وجميع هذه المواقف حدثت في مدارس البنات.

*** منهج البحث :**

سيتم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي في الجزء الأول من الدراسة يتم عرض الإطار النظري للبحث، ثم تحليل لمواقف العقاب في الجزء الثاني من الدراسة، وتستخدم الدراسة التحليل الكمي والكيفي لعدد من مواقف العقاب التي تم جمعها من مجموعة من الطالبات الجامعيات المسجلات في مقرري «الأصول العامة للتربية» و «التربية ومشكلات المجتمع» في الفصول الدراسية التالية :

١ - الفصل الدراسي (خريف ١٩٩١)، مقرر الأصول العامة للتربية، وكان عدد المواقف ١٢٧ موقفاً.

٢ - الفصل الدراسي (ربيع ١٩٩٢)، مقرر الأصول العامة للتربية، وكان عدد المواقف

٨١ موقفاً.

٣ - الفصل الدراسي (خريف ١٩٩٣)، مقرر التربية ومشكلات المجتمع، وكان عدد المواقف ٩٢ موقفاً.

٤ - الفصل الدراسي (ربيع ١٩٩٣)، مقرر الأصول العامة للتربية، وكان عدد المواقف ٧٢ موقفاً.

والطالبات المسجلات في هذه المقررات ينتمين إلى فصول دراسية مختلفة، يمثل الفصل الدراسي الثالث أدناها والفصل الدراسي الثاني عشر أقصاها.

أولاً: الإطار النظري:

السلوك هو أي نشاط يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به، وهو عبارة عن استجابة أو استجابات لمثيرات معينة (٥ : ٩). ويفترض من أي فرد في أي مجتمع ما أن تتلاءم سلوكياته مع توقعات أفراد هذا المجتمع، وإلا سيواجه بانتقادات من قبل هذه المجموعة وسيصبح إنساناً منبوذاً من الأخرين.

ماهو السلوك المقبول والسلوك المرفوض؟ بالطبع لا نستطيع الإجابة على هذا السؤال لأن السلوك المقبول وغير المقبول يختلف باختلاف المجتمعات والثقافات. وما يسري على الفرد في المجتمع يسري على التلميذ في الفصل، السلوكيات المقبولة من التلميذ وغير المقبولة تختلف باختلاف المجتمعات بل وباختلاف المدارس في نفس المجتمع وباختلاف المدرسين في المدرسة الواحدة. فقد يرى مدير مدرسة أنه من الضروري على المدرسين أن يتيحوا لتلاميذهم فرص التعلم خارج الفصل، ويهيئوا لهم فرص الإحتكاك بالبيئة الخارجية، بينما في نفس الوقت يعد بعض المديرين ذلك خرقاً للقوانين ومؤامرة لإثارة الفوضى ومؤشراً على تسيب وإهمال المدرس.

وقد يرى بعض المدرسين أنه ينبغي إعطاء مزيد من الحرية للتلاميذ في النقاش وإبداء الرأي، وإتاحة الفرصة لإقامة علاقة قريبة بينهم وبين التلاميذ، بينما نجد البعض الأخر يجد في هذا تقليلاً من شأن المدرس وفقده لاحترامه ومكانته بين التلاميذ.

وفي الوقت الذي يحبذ فيه مدرسو بعض الدول أن يناديه تلاميذه بإسمه الأول، نجد أن بعض المجتمعات تُصر على أن يخاطب التلاميذ مدرسيهم بكلمة «أستاذ»، ويعتبر

التصرف الأول جريمة لا تغتفر في حق المدرس.

إذن فتحديد السلوك المقبول والمرفوض يختلف باختلاف المجتمعات والثقافات وباختلاف الأفراد في المجتمعات والثقافة الواحدة، لذلك كان من الضروري أن يعي الأفراد في أي مجتمع، ويعي التلاميذ في فصولهم ماهي السلوكيات المقبولة والمرفوضة، حتى يكون للعقاب مبرر ومعنى. ويمكن - وبصفة عامة - تحديد بعض الظروف التي تحدد مقبولية المدرسين لسلوكيات التلاميذ (K. Daniel, et. al., 1977, P. 2).

١ - السلوك الذي يتطلب أدنى قدر من جهد المدرس، على سبيل المثال قدرة التلميذ على العمل منفرداً بشكل جيد.

٢ - السلوك الذي يُعد إيجابياً من قبل الهيئة العاملة بالمدرسة، على سبيل المثال، التلميذ المبدع في مجال الرسم يمكن تعليق إنتاجه في قاعة المدرسة.

٣ - السلوك الذي يُعده معظم أفراد المجتمع مقبولاً، مثلاً في بعض المجتمعات تُعد حركة التلاميذ وعملهم بحرية ونشاط في القاعات أمراً مقبولاً جداً، بينما في المجتمعات الأخرى يُعد عمل التلاميذ وهم منتظمين في مقاعدهم على هيئة صفوف أمراً إيجابياً.

٤ - السلوك الذي يعتبر خطوة ضرورية لتحقيق الأهداف الأكاديمية والتي سبق تحديدها على أسس معايير تربوية دولية. على سبيل المثال حفظ جدول الضرب يُعد خطوة ضرورية لتحقيق هدف القسمة المطولة.

٥ - السلوك الذي يجعل جو ومحيط الفصل إيجابياً، على سبيل المثال تفاعل التلاميذ مع بعضهم بشكل جيد وفي الأوقات المناسبة لذلك.

ولايكاد أي فصل في أي مدرسة وأي مرحلة - وبالرغم من كفاءة وخبرة المدرسين - يخلو من المشكلات السلوكية التي تختلف باختلاف الفئات العمرية والمرحلة التعليمية، ويقسم جود وبروفي Good & Brophy هذه المشكلات إلى ثلاثة أنواع (عبد الله الهاجري، ١٩٩٣، ص ٢٢١ - ٢٢٢) :

أ - مشكلات سلوكية بسيطة أو تافهة، مثل عدم الانتباه أو رمي القلم على الأرض أو التحدث مع زميل آخر، ولا يستدعي هذا النوع من المشاكل أكثر من القيام بمراقبة الفصل حتى يشعر التلاميذ بأن المدرس يعلم بكل ما يدور داخل الفصل، أو يتجاهل بعض السلوكيات أو بالتدخل بصورة غير مباشرة بدون تعطيل للدرس باستخدام

مثلاً النظرة الحادة مع التلميذ أو الإشارة بالإصبع .

ب- مشكلات سلوكية مستمرة، ويقصد بها المشكلات التي تستمر بالرغم من محاولات المدرس الأولية لوقفها . وهذا النوع يتطلب أساليب أخرى تبدأ بإيقاف السلوك عن طريق التدخل المباشر بذكر اسم التلميذ مثلاً، وبإجراء تحقيق مع التلميذ خاصة عندما يكون مصدر المشكلة غامضاً، أو باستخدام العقاب عندما لا يكون هناك ملجأ آخر غيره .

جـ- مشكلات سلوكية كبيرة أو رئيسية : من أمثلتها سلوك التحدث، الاستعراض والظهور، عدم التجاوب مع أنشطة الفصل، العدوان، التهجم وغيرها من السلوكيات التي يمكن أن تؤثر على سير العملية الدراسية أو تعرض الآخرين للأذى، وهذا النوع من المشكلات يستلزم التعامل مع الحالة بهدوء دون إنفعال مع ضرورة الإنفراد بالتلميذ وإعطائه الإهتمام الذي قد يكون محتاجاً إليه .

إن المعلم اللماح يستطيع أن يتبين علامات المتاعب في سلوك تلميذ معين، إذ لهذه المتاعب علامات محددة، منها سوء الصحة والعصبية والإجهاد والصراع مع الغير وغير ذلك مما يكشف عن حاجة التلميذ إلى خدمات الإرشاد، ويتعين عليه بطبيعة الحال أن يحيل الحالات التي تتجاوز نطاق اختصاصه على الاخصائيين في الإرشاد، ولكنه يستطيع أن يقوم هو بنفسه بدور المرشد في الحالات البسيطة الأخرى، وتصبح النقطة الحاسمة هنا هي تحديد الطبيعة الحقيقية للمشكلة (دونالد وآخرون، ١٩٥٩، ص ٣٩٨).

ويوصي بضرورة تحويل الحالات التالية إلى الجهات المتخصصة في الإرشاد (دونالد وآخرون، ١٩٥٩، ص ٣٩٨) :

١ - التلاميذ الذين يكشف سلوكهم عن ألوان خطيرة من سوء التكيف مثل النزاع المستمر مع غيرهم، التمرد المقصود في الفصل وغير ذلك .

٢ - التلاميذ الذين تبدو عليه دائماً العصبية أو التعاسة أو الحياء المفرط .

٣ - التلاميذ المعاقون بدنياً، وقد لا يعاني هؤلاء من سوء التكيف ولكنهم يحتاجون عادة إلى مساعدة إضافية .

٤ - التلاميذ الذين تصدر عنهم ضروب السلوك المنحرف كالسرقة والتخريب والتراخي الشديد .

٥ - التلاميذ الذين لا يستطيعون أو لا يريدون الإفادة من العمل المدرسي حتى بعد بذل الجهود العلاجية المألوفة في المدرسة معهم.

٦ - التلاميذ الذين يجدون أنفسهم في مواقف تتطلب الاختيار أو إتخاذ قرارات.

٧ - التلاميذ الذين يحتاجون إلى المساعدة لإعادة بناء نظام قيمهم أو تكامله.

إذاً فإدارة الفصل والتعامل مع المشاكل السلوكية تحتاج إلى مهارة وخبرة ووجود هذه المشاكل لا يدل على ضعف شخصية المدرس أو عدم كفاءته، فهي أمور طبيعية تحدث بشكل يومي في أي فصل دراسي في أي مجتمع، ويختلف التعامل مع هذه المشكلات باختلاف أنواعها، لكن مع ذلك توجد هناك حالات لابد من إحالتها إلى المرشد النفسي - إن وجد - أو الاخصائي الاجتماعي لأنها تخرج عن نطاق اختصاص المدرس، وقد تكون في محاولة المدرس معالجة هذه الحالات السبب في تفاقم وتعقد الحالة.

*** أسباب سوء السلوك :**

ما الذي يخلق المشكلات السلوكية، أهو التلميذ نفسه، أم المدرس، أم البيئة التعليمية ككل؟ الواقع أن هناك العديد من المسببات لنشوء المشكلات السلوكية في الفصل، ولقد صنف التربويون قبل عدة سنوات أسباب المشكلات السلوكية في عدة فئات، وسنعرض بشيء من التفصل لبعض هذه الأسباب.

أ - أسباب تعود إلى التلميذ نفسه :

ترتبط هذه المشكلات في معظمها بمراحل النمو التي يمر بها التلميذ، لذلك نجد أن المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية تختلف عنها في الإعدادية والثانوية لاختلاف طبيعة المرحلة التي يمر بها التلميذ. فقد أشارت دراسة تقييمية (١٦) لوضع النظام في مدارس أريزونا العامة إلى وجود فروق بين إجابات المربين في المدارس الثانوية والابتدائية حول أسباب المشكلات السلوكية للتلاميذ والحلول المستخدمة لمواجهة تلك المشكلات.

وتشير نتائج السنوات الدراسية (٨٤- ١٩٨٥، ٨٥ - ١٩٨٦) ضمن دراسة طولية على مدارس المسيسبي (Robert & James, 1986) حول مشكلات النظام أن هذه المشكلات تختلف في المدارس العامة وبإختلاف المستويات، وأن معظم مشكلات خرق النظام تتضمن حالات العراك وإثارة الفوضى في الفصل والتمرد، وتقع معظم هذه

الحالات في الفصول وفي المداخل وفناء المدرسة.

ويمر التلاميذ بمشكلات نمو يجلبونها معهم إلى الصف وهي مشكلات سرعان ما تمضي بمضي المرحلة لكنها إذا استمرت فيحتاج التلميذ عندها إلى أخصائي نفسي. ففي الوقت الذي نجد فيه أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطفل في سن قبل المدرسة هي المخاوف المرضية، الكوابيس، والاحلام، مشكلات النطق وحالات القلق، نجد أن التلميذ في المرحلة الابتدائية فيما بين سن السادسة والحادية عشر - يعاني من مخاوف مدرسية، مشكلات مدرسية، اكتئاب، في حين نجد أن أهم المشكلات السلوكية لتلميذ في المرحلة الاعدادية والثانوية فيما بين سن ١٢ إلى ١٧ سنة هي تميع الهوية، الجناح، التعبير الصريح عن الاضطرابات الشيزوفرنيا (جابر عبد الحميد، ١٩٨٤، ص ٥٠٣).

كما أن سبب بعض هذه المشكلات عدم قدرة التلميذ على إشباع احتياجاته المختلفة، فعدم الإشباع ينتج مشكلات سلوكيات لا تُعد ولا تُحصى، يقول وليام جلاسر William Glasser أن الحب والشعور بقيمة الذات هما الممران لتحقيق هوية الفرد المتميزة، لذلك لابد للمربين أن يساعدوا التلاميذ على تحقيق ذواتهم، إن التلاميذ الذين يملكون رؤية إيجابية عن ذواتهم يتفاعلون مع الآخرين بشكل أفضل من أولئك الذين يملكون رؤية سلبية عن ذواتهم، حيث تظهر الفئة الأولى سلوكاً يدل على الثقة بالنفس، بينما يتميز سلوك الفئة الثانية بالقلق والخجل والانطواء على النفس، وعلى المعلم أن يدرك أن التلميذ الذي باشر يومه المدرسي الأول يكون قد أحضر معه مساهماته الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي تقود إلى مشكلات النظام (أوجيني، وبرزه، ١٩٨٧، ص ٢٠٦ - ٢٠٧)

ب- أسباب تعود إلى مجموعة الرفاق :

لا يتصرف التلميذ كفرد مستقل ولكن كعضو في جماعة. والجماعة (حامد زهران، ١٩٧٧، ص ٦٥) وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد يكون بينهم تفاعل اجتماعي متبادل وعلاقة صريحة (قد تكون جغرافية أو سلالية أو اقتصادية أو وحدة الأهداف أو وحدة العمل والشعور بالتبعية أو الشعور بالنوع أو الشعور الانتماء إلى وحدة واحدة) ويتحدد فيها للأفراد أدوارهم الاجتماعية ومكانتهم الاجتماعية، ولهذه الوحدة الاجتماعية مجموعة من المعايير والقيم الخاصة بها والتي تحدد سلوك أفرادها على الأقل في

الأمور التي تخص الجماعة سعياً لتحقيق هدف مشترك وبصورة يكون فيها وجود الأفراد مشبعاً لبعض حاجات كل منهم.

ويعد التلميذ عضواً في مجموعات مختلفة داخل المدرسة وخارجها، وتؤثر هذه المجموعات التي ينتمي إليها التلميذ في سلوكه إيجاباً أو سلباً معتمداً على أهداف تلك المجموعة الاجتماعية أو غير الاجتماعية، فضغوطات مجموعات الرفاق خصوصاً بين المراهقين تجبر التلاميذ على تشكيل نماذج سلوكية لاتتلاءم مع أحكامهم الداخلية، ويحب التلاميذ في العادة المجموعات في خارج الصف أكثر من المجموعة داخل الصف إذ تختلف الأهداف والأنشطة اختلافاً كبيراً (أوجيني وبرزه، ١٩٨٧، ص ٢٠٧ - ٢٠٨). وتتوقف جاذبية الجماعة على عدة عوامل منها (حامد زهران، ١٩٧٧، ص ٨٨ - ٨٩) : مدى إشباعها لحاجات الأفراد، مكانة الفرد في المجموعة، التعاون مع الأفراد، إزدياد التفاعل بين أفراد الجماعة، اللإنفراد، الخصائص المحببة، الوفاق، الخبرات السارة، الجو الديموقراطي، سهولة الاتصال، الرضا عن المعايير.

ومن العوامل السابقة التي تم استعراضها قد نجد تفسيراً في محبة التلاميذ للجماعات خارج الفصل أكثر من حبهم لمجموعاتهم داخل الفصل. وأعتقد أن الحد من المشكلات السلوكية التي تنتج عن هذا السبب (الرفاق) يكمن في التعرف على قائد المجموعة والتعامل معه مباشرة، فلا فعالية لمجموعة بدون قائد، أن المعلم بذلك يحد من تكرار واستمرار المشكلات السلوكية، ويُخلص بقية الأفراد المجبرين على الانضمام لهذه المجموعة من هذه التبعية.

جـ - أسباب تعود إلى المدرس :

لا نستطيع أن نستبعد المدرس كمصدر من مصادر ظهور المشكلات السلوكية في الفصل، فعدم كفاءة المدرس وحداثته في المهنة وضعف شخصيته وعدم ثقته بنفسه كلها أمور يمكن أن تساعد على ظهور مثل هذه المشكلات.

لقد أظهرت نتائج دراسة تحليلية قام بها (عبد الله الهاجري ، ١٩٩٣، ص ٢٠١) لآراء الطلاب والطالبات في أساليب ضبط السلوك الطلابي المتبعة في مدارس الكويت إلى إتفاق التلاميذ على شعورهم بأن المدرسين يتسببون في نشوء المشاكل.

وقد تعود بعض الأسباب المثيرة للمشكلات السلوكية إلى الإتجاهات التي يظهرها

المعلم نحو طلابه ونحو التعليم والمدرسة والمجتمع والاخلاق والديمراطية والحياة بشكل عام، كل هذه عوامل قد تخلق جواً يزيد أو يقلل من مشكلات السلوك، فالمعلم الذي يهتم بطلابه ويظهر لهم اهتمامه يواجه مشكلات سلوكية أقل من التي يواجهها معلم لا يحب طلابه أو مدرسته أو عمله (أوجيني، وبرزه، ١٩٨٧، ص ٢٠٩).

لقد أظهرت نتائج دراسة (محمود عطا ، ١٩٩٢، ص ٢٤٠) حول الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في إدارة الفصل وقلق الامتحان أن هناك إرتباطاً بين القلق وممارسات المدرسين السلوكية، إذ يرتفع مستوى القلق مع الممارسات السلوكية السلبية.

ويرجع البعض الصراع المستمر الذي يحدث بين المعلم والتلميذ إلى التفكير اللاعقلاني للمدرس، فالاشخاص الذين يفكرون بطريقة غير عقلانية غالباً ما يفقدون صوابهم ويغضبون بشدة عندما لا تجري الأمور كما يشتهون، فقد يعتقد المدرس مثلاً بأنه لابد أن يحبه جميع تلاميذه ويوافقون على تصرفاته، وهذا بالطبع تفكير لا عقلاني قد يقود المدرس إلى الضغط على فئة التلاميذ التي تنتقده أو التي لا تحبه، وقد تدفعه إلى تجنب التفاعل معهم. وهناك نمط آخر من التفكير اللا عقلاني حيث يعتقد البعض بأن الآخرين يجب أن يعاقبوا عندما يتصرفون على نحو سيء وأن معظم الأحداث الحياتية لابد من تحملها بوصفها نتائج لعجز الأشخاص الآخرين، هذا التفكير يقود عادة إلى الأنين والإتهام، مما يترتب عليه تدهور العلاقة بين المعلم وتلاميذه، إن الاعتقاد أنه بالاستطاعة التحكم بأحداث الحياة أو بسلوك الآخرين إنما هو وَهْم، وقبول المشاحنات مع الآخرين قد يمنع حدوث الاستجابات الانفعالية الشديدة عندما لا تكون الأمور على مايرام (جووبر وماجي، ١٩٩١، ص٨٠ - ٨٣). إذن فاتجاهات المدرسين واعتقاداتهم وخبراتهم وأنماط شخصياتهم تسهم في حدوث بعض المشكلات السلوكية في الفصول.

لقد أظهرت نتائج دراسة (محمد ثابت وأبو العزايم ، ١٩٨٨، ص٢٣٦ - ٢٣٧) عن اتجاه المدرسين والطلبة نحو استخدام العقاب المدرسي أن الخبرة في التدريس ليست كافية في حد ذاتها لاكتساب المعلم أو المعلمة درجة مناسبة من الوعي التربوي والنفسي فيما يتعلق بالعقاب المدرسي. كما نجد أن كثيراً من الباحثين يرون أن الخبرة مهمة في اكتساب المعلم مهارة إدارة الفصل، يقول وبلز (Wubbels, 1985, P.1) أنه باكتساب المدرسين للخبرة خلال السنوات الأولى في العمل يكونون أقدر على فهم سلوكيات التلاميذ ومساعدتهم

بشكل أفضل، ويستخدمون العقاب بنسبة أقل.

ويقول جود وبروفي (Good and Brophy, 1987, P. 1) أن المدرسين بحاجة لأن يتعلموا كيف يلاحظون ويصفوا السلوك الصفي وذلك لكي يطوروا طريقتهم في التدريس. وأن يدرك المدرسون ما يحدث في فصولهم ويوجهون بطريقة صحيحة سلوكهم وسلوك تلاميذهم، ويستطيعون أن يقوموا بدور متخذي القرار. والمدرسون الذين لا يستطيعون القيام بذلك سيكونون محكومين بأحداث وظروف الفصل وعندما يخفق المدرس في تنسيق أحداث وظروف الفصل، لن يحدث للتلاميذ تقدم نحو الأفضل.

ويلقي البعض اللوم على معاهد إعداد المعلمين في عدم قيامهم بدورها في إعداد المعلمين لمواجهة المشاكل السلوكية الأمر الذي يؤدي إلى اعتماد المعلمين في ذلك على خبراتهم السابقة كتلاميذ للتكيف مع الظروف التي يجدون أنفسهم فيها والخاصة بمواجهة السلوكيات السلبية لتلاميذهم عند انخراطهم في العمل التدريسي(عبد الله الهاجري، ١٩٩٣، ص ١٢٥).

د - أسباب تعود إلى المدرسة :

لاشك أن توفير بيئة تعليمية إيجابية يقلل من احتمال ظهور المشكلات السلوكية داخل الفصل. يعتقد تومسون أن قدراً كبيراً من سوء السلوك ينشأ بسبب المحتوى التعليمي الذي لايثير دوافع التلاميذ وقد يرجع إلى ما تثيره طريقة التدريس من ملل وسأم. ولما كان الإلزام في التعليم يجبر بعض التلاميذ على البقاء في المدرسة أطول مما يريدون، فلابد أن يكتشف المربون طرائق تشبع حاجات هؤلاء التلاميذ، وإلا أصبحوا مصدراً متزايد للمشكلات (جابر عبد الحميد، ١٩٨٤، ص ٥٠٤).

ويؤثر المناخ المدرسي على سلوك التلاميذ كتأثير المناخ الصفي عليهم لذا يجب أن تكون المدرسة مكاناً يستمتع فيه الطلاب بعيشهم وليس فقط بتعلمهم، وقد شعر جلاسر Glasser أن المدرسة بدلاً من أن تؤكد على النجاح تؤكد على الفشل، ونرى ذلك في دخول الأطفال إلى المدرسة بتشكيل عقلي ناجح ومتفائل وقلما يذهب الأطفال الفاشلون إلى المدرسة أو يطلق عليهم فاشلين ولكن الواقع أن المدرسة والمدرسة وحدها هي التي وصمت الطلاب بالفشل وهذه من أصعب المشكلات التي يواجهها المعلم خاصة في المرحلة الابتدائية (١ : ٢١١). وتقدم دراسة جيمس نايت (James A. Knight, 1985)

هذه الاستراتيجيات التالية لتحسين المناخ المدرسي :

١ - أجعل التلاميذ يشعرون بأهميتهم .

٢ - أجعل التلاميذ يشعرون بالترحاب .

٣ - تعامل مع الحاجة إلى تغيير الآخرين من وجهة نظر إيجابية .

٤ - تعلم بعض التلميحات غير اللفظية المناسبة .

٥ - حاول أن تعرف كل تلميذ شخصياً .

٦ - تعلم المشاركة الوجدانية .

٧ - استخدم التعلم المتمركز حول التلميذ .

٨ - تعلم أن تعرف وتفهم الفرق بين العقاب والتأديب (Discipline) .

٩ - كن متحمساً للتدريس .

ولقد أظهرت دراسة (جيهان أبو راشد، ١٩٨٨ ، ص ١٤٧) عن «أهم العوامل المؤثرة في الانضباط المدرسي لدى طلاب الثانوية العامة بالبحرين» إلى أن أهم المنبئات بالانضباط المدرسي كانت على التوالي : التحصيل الدراسي، التفاعل مع المدرسين، الجنس، مستوى العائلة الاقتصادي والرضا عن المدرسة . لذلك فإنه كلما توفر مناخ مدرسي إيجابي قل إحتمال ظهور مثل هذه المشكلات السلوكية .

وفي دراسة (Pestello, 1989) لاتجاهات ٢٧١ تلميذاً وسبعة مدرسين لتحديد مصادر سوء السلوك الصفي أتضح أن الجزاءات على سلوك التلاميذ لها تأثير قليل، بينما يعتبر الخضوع لنظام البيئة المدرسية له تأثير أكبر كمصدر من مصادر سوء السلوك الصفي .

هـ - أسباب تعود إلى البيت والبيئة المحلية :

تعتبر البيئة المنزلية أيضاً مصدراً آخر لإثارة المشاكل السلوكية في الفصول . إن موقف الآباء من التعليم يؤثر على الأطفال سلباً أو ايجاباً فالأطفال الذين يلقون اهتماماً من آبائهم يكونون أكثر نجاحاً وأقل في إثارة المشكلات السلوكية من أولئك الذين لا يلقون اهتماماً سواء نجحوا أو فشلوا، ويخطىء الأبوان إذا لم يوفرا تعزيزاً لنجاحات أبنائهم أو يظهران ضغطاً كبيراً كي ينجحوا في المدرسة، كذلك الأبوان اللذان يصران على أن تكون علامات أطفالهم ممتازة مما يثير شعور القلق والتوتر لديهم ويؤدي هذا إلى مشكلات نظامية في المدرسة شبيهة بالمشكلات التي يثيرها الأطفال الذين لا يلاقون اهتماماً بل اهمالاً من

الوالدين (أوجيني وبرزه، ١٩٨٧ ، ص ٢١٢).

لقد أظهرت نتائج دراسة قام بها (ليفون مليكيان، وحسين الدريني ، ١٩٨٣ ، ص٤١٨) حول مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المرحلتين الاعدادية والثانوية في دولة قطر إلى أن أهم العوامل التي تسهم في إزكاء السلوك العدواني كانت : ضعف تقدير التلاميذ للمسئولية، ضعف مشاركة المنزل في عملية التوجيه، الاخفاق والفشل الدراسي أو ضعف الرغبة في التعلم والتفاوت في السن داخل المدرسة.

إن عدم الانسجام أيضاً في البيت يؤدي إلى سوء سلوك الطفل في المدرسة، علاقة الطفل مع اخوته واخواته وتفضيل الوالدين لأحد الأطفال على أخوته يخلق مشكلات سلوكية بين أفراد العائلة، وقد يعتبر الآباء أحد الأبناء نموذجاً للسلوك ويهمل الباقين وقد يساهم المعلم مساهمة مماثلة حين يقول لأحد الأطفال أن أخاه الأكبر منه سناً كان أفضل منه (أوجيني وبرزه، ١٩٨٧ ، ص ٢١٢).

كذلك ثقافة الأسرة نفسها وعاداتها وتقاليدها تؤثر على سلوكيات الأطفال فالطفل الذي تعلم طاعة واحترام الكبار في المنزل ينعكس ذلك على سلوكياته في الفصل والطفل الذي تعلم الفوضى والإهمال والتسيب في المنزل يظهر ذلك أيضاً في سلوكياته في الفصل، فالأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي يحتك بها الطفل ويكتسب منها معظم سلوكياته الاجتماعية.

وكذلك الحي الذي يعيش فيه الفرد والذي يعد وحدة اجتماعية أكبر من الأسرة، لكنها أيضاً تؤثر على سلوكيات الأطفال، لذلك نجد تمايزاً بين سلوكيات الأطفال الذين ينتمون إلى أحياء مختلفة، ويتطبعون بنفس الطباع التي يتميز هذا الحي بها، سواء كان ذلك في طريقة الكلام، طريقة التفاعل مع الآخرين، الدافعية للتعلم، مستوى التحصيل والإنجاز أو غير ذلك.

*** أساليب تعديل السلوك :**

كيف يمكن التعامل مع المشكلات السلوكية :

لقد ساهمت علوم التربية وعلم النفس بالعديد من الأبحاث والدراسات التي تهتم بهذا المجال، ويتردد كثيراً مصطلح تعديل السلوك عند ذكر المشكلات السلوكية وهي الطريقة الشائع استخدامها لكف السلوكيات المرفوضة.

مـــاذا نعـــني بتعـــديل الســـلوك ؟

حين تبذل محاولة قصـدية لتطبيق مبادىء معينة مشتقة من البحـوث التجريبية لتحسين أداء الإنسـان لوظـائفه، يطلق على هـذه المحاولـة تعـديل السلوك، وهـذه الأساليب قـد صممت لتحسين ضبط الفرد لـذاته بتحسين مهـاراته وقـدراته واستقلالـه، وثمة قـاعدة رئيسيـة توجـه العمليـة كلهـا وهي : إن النـاس يتأثرون بنتـائج سلـوكهم ومن المسلمات الأسـاسية التي يعتمـد عليها تعـديل السلـوك. إن البيئة الحاليـة تضبط السلوك على نحـو مباشر أكثر من خبرة الفرد المبكرة وصراعاته الداخلية، وبنية شخصيته (جابر عبد الحميد، ١٩٨٤، ص٥١١ - ٥١٢).

ويورد البـاحثون العديد من الأسـاليب المستخدمة في تعديل السلـوك، وفيما يلي بعضاً منها (٢ : ٥١٢-٥١٣) :

١ - **التعزيز الإيجابي** : ويقصد به الإثابة على السلوك والتي تزيد من احتمال تكرار السلوك في مواقف مـماثلة. لكن من المهم جـداً بالنسبة للمـدرس أن يكون دقيقـاً في استخدام التعزيز الإيجابي، لأن ما يكون ممتعاً لتلميذ ما قد لا يكون كذلك بالنسبة لتلميذ آخر، وهناك تكمن قيمة وأهمية معرفة ما يحبه وما يكرهه التلاميذ.

٢ - **الاقتصاد الرمزي** : حيث يتلقى التلاميذ عملات رمزية حين يظهرون سلوكاً مرغوباً فيه ويجمعون هذه العملات ويستبدلونها بشيء ممتع بالنسبة لهم.

٣ - **تشكيل السلوك** : ويتضمن تحديد الخطوات المتتابعة في السلوك المرغوب فيه ثم تعليم كل منها على حـدة، وتعزيزها حتى يتـم إتقانها. ثم الإنتقال إلى الخطوة التـالية حيث تتكرر العملية وفي النهاية يكتسب التلميذ السلوك الكلي أو النهائي.

٤ - **التعاقد المشروط** : يتفق المدرس والتلميذ على المرمى السلوكي وما الذي يتلقاه التلميذ حتى يتوصل إلى المرمى أو يكتسبه. وقـد يكون الهدف أو المرمى على سبيل المثال حل ٢٠ مسألة قسمة، وقد يكون التعزيز حصة إضـافية في الرسم إذا كان الرسم هو نشاط التلميذ المفضل.

٥ - **الضبط المنفر** : يصدر التلاميذ بعض الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها لأن لواحقها أو نتائجهـا معززة، ولكي تحذف هـذا السلوك فإننا نستخـدم مثيراً منفراً (البقـاء بعد الدوام في المدرسة، العقاب البدني)، واستبعـاد التعزيز الايجابي مثال آخر على الضبط المنفر.

٦ - **التصحيح الزائد** : هذا الأسلوب يجمع التعزيز الإيجابي مع الضبط المنفر، فعلى سبيل المثال، قد يضرب تلميذ الكتب من طاولة زميله فتقع على الأرض وتتبعثر فيطلب منه المدرس أن يصحح ما أفسده بترتيب الكتب وإعادتها إلى مكانها ويطلب منه أن يرتب جميع الكتب على كل المناضد في الصف. لقد حظى التلميذ بتعزيز إيجابي حين بعثر كتب زميله، وإعادة ترتيب الكتب بعد جمعها قد أنهى ذلك، ولابد أن يقوم التلميذ بجهد إضافي لترتيب الكتب على الإدراج الأخرى (مثير منفر).

ويؤكد كثير من الباحثين على أهمية الأساليب التي تعزز الضبط الذاتي عند التلاميذ، ومن أهم هذه الأساليب ما يلي (Armstrong, et. al., 1993, P. 312 - 313) :

١ - تعزيز السلوك الإيجابي.

٢ - استخدام الإشارات غير اللفظية للتنبيه على السلوك غير المرغوب مثل الاتصال البصري، أشارات اليد، وتعبيرات الوجه.

٣ - أسلوب الضبط عن طريق الاقتراب نحو أماكن سوء السلوك في الفصل Proximity Control.

٤ - استخدام اسم التلميذ أثناء شرح الدرس.

٥ - إعادة توجيه انتباه التلميذ.

٦ - تشجيع التلاميذ على القيام بأعمال ذاتية عندما ينوون إساءة التصرف، مثل العد للعشرة، وضع اليد على الدرج، إطباق قبضة اليد.

إن معظم سوء السلوك الصفي يمكن تجاهله خاصة عندما يزول سريعاً ولا يؤثر على سير الدرس، أما إذا كان غير ذلك، فيحتاج الأمر إلى تدخل المدرس. عندما يكون واضحاً ما يقوم به التلميذ من سوء تصرف وعندما يعرف التلاميذ ماذا ينبغي عليهم أن يفعلوه بدلاً من السلوك السيء، فلا داعي لسؤالهم عن السلوك، على المدرس أن يعيدهم مرة أخرى وبأسرع ما يمكن إلى نشاط الفصل بطريقة لا تلفت الانتباه إلى السلوك غير المرغوب. وهذا يمكن القيام به عن طريق : الاتصال البصري، اللمس أو الإيماء، الاقتراب من التلميذ أو مناداته. إذا لم يكن بالإمكان استخدام هذه الأساليب التي لا تقاطع الدرس، فينبغي على المدرس أن ينادي اسم التلميذ ويصحح سلوكه بأن يخبره ماذا يفترض عليه أن يقوم به. أو أن يذكره بالقواعد والقوانين. مثل هذا التدخل ينبغي أن

يكون قصيراً ومباشراً ومركزاً على السلوك المرفوض. أما إذا كان سوء التصرف خطيراً وفوضوياً ولا يعرف المدرس حقائق ومعلومات كافية عن هذا السلوك فمن الضروري أن يسأل المدرس التلاميذ ويجري بعض التحقيقات الخاصة، بناء عليها يتخذ المدرس المقترحات التي يمكن أن تحل المشكلة وتمنع تكرار السلوك المرفوض مرة أخرى (Thomas, et. al., 1987, P. 295 - 296).

أما الحالات المزمنة الأكثر تعقيداً فتحتاج إلى أساليب أخرى، ويضع وليام جلاسر W. Glasser أسلوب العشر خطوات للتعامل مع التلاميذ الذين يخالفون القوانين والقواعد التي وضعها المدرس داخل الفصل، وتبدأ من الخطوة الرابعة، وكل خطوة جديدة تزيد من حدة ردود الفعل تجاه المشكلة. لذلك لايتم تطبيق الخطوات الجديدة ما لم يظهر نفع الخطوات السابقة في حل المشكلة(Thomas, et. al., 1987, P. 267 - 268).

١ - أختر التلميذ الذي يشد انتباهك بسلوكياته واكتب قائمة بمشكلاته السلوكية في الفصل.

٢ - حلل القائمة لكي ترى ماهي الأساليب الفعالة وغير الفعالة، وقرر أن لاتستخدم الأسلوب غير الفعال.

٣ - حسن علاقتك بالتلميذ بإظهار مزيد من التشجيع، اطلب من التلميذ بأن ينجز بعض المهمات الخاصة وأظهر الاهتمام به.

٤ - ركز انتباه التلميذ في المشكلة السلوكية بأن تطلب منه أن يصف ما يقوم به. استمر في ذلك إلى أن يصف لك التلميذ المشكلة السلوكية بوضوح ثم اطلب منه أن يكف عن هذا السلوك.

٥ - أعقد اجتماعاً قصيراً مع التلميذ وأطلب خلاله من التلميذ أن يصف السلوك، واجعل التلميذ يقّر فيما إذا كان هذا السلوك مخالفاً للقواعد والتعليمات، ثم اطلب منه أن يقوم بالسلوك الملائم بدلاً من سلوكه السابق المرفوض.

٦ - كرر خطوة (٥) ولكن أضف عليها بأن يقوم التلميذ بوضع خطة لحل المشكلة. ينبغي أن تكون الخطة أكثر من مجرد الموافقة على التوقف عن القيام بالسلوك المرفوض. لأن التلميذ سبق له أن قدم مثل هذه الموافقة ولم يكن مخلصاً فيها، وينبغي أن تتضمن الخطة مشروعاً للأفعال الإيجابية تصمم للتخلص من المشكلة.

٧ - أعزل التلميذ عن الفصل وكلفه بوضع خطة لكي نضمن أنه سيتم إتباع الخطوات في المستقبل. استمر في العزل إلى أن يبتكر التلميذ الخطة، قم بالتصديق عليها وخذ تعهداً عليه باتباع الخطة.

٨ - إذا لم ينفع ذلك يبدأ الجزاء المدرسي، على التلميذ أن يتعامل الآن مع المدير أو أي شخص آخر بخلاف المدرس، ولكن هذا الشخص سيعيد نفس الخطوات السابقة على التوالي مع الضغط على التلميذ لكي يبتكر أو يضع خطة مقبولة. إذا لم يخضع لقوانين الفصل سيتم عزله خارج الفصل.

٩ - إذا لم تؤثر الخطوة السابقة أيضاً في تعديل سلوك التلميذ، يتم استدعاء والديه لإعادته للمنزل، وتستأنف العقوبة المدرسية في اليوم التالي.

١٠ - التلاميذ الذين لا يستجيبون للخطوات السابقة يتم نقلهم من المدرسة ويحالون للمعالجة في مؤسسة أخرى.

*** العقـــاب :**

إن العقاب أحد الوسائل المستخدمة في تعديل السلوك، وكثيراً ما يلجأ إليه المدرسون في الفصول لضبط نظام الفصل.

يُعرف أوليري وأوليري (K.O'Leary and S.O'Leary, 1977, P. 109) العقاب على أنه ما يتبع سلوكاً وينتج عنه خفض احتمال تكرار ذلك السلوك مستقبلاً، أو أن تجعله مثيراً منفراً مشروطاً بالاستجابة، والمثيرات المنفره تعرف على أنها شيء يعمل الطفل على تجنبه أو إنهائه.

كما يُعرف كارتر جود (Carter V. Good, 1973, P. 461) العقاب على أنه خبره غير سارة تتبع سلوكاً محدداً، ويحدث بواسطة عامل خارجي أو ذاتي Self Acting ويعمل على عدم تشجيع تكرار السلوك. كما يعرف العقاب البدني على أنه فعل تأديبي يتضمن إنزال عقوبة مرتبطة بألم بدني على شخص بواسطة شخص آخر بالرغم من أنه ليس من الضروري أن يكون هناك احتكاك بدني.

ويُعرف روبرت ديلي (Robert C. Dailey, 1988, P. 110) العقاب على أنه خبره غير ساره تتبع السلوك.

ويعرف (جابر عبد الحميد، ١٩٨٤، ص٥٢٣) العقاب على أنه الاستخدام المبني على تخطيط للخبرة المؤلمة لتعديل السلوك المستقبلي، وهو دائماً مؤلم، والتلاميذ يعانون نتيجة لتوقيعه نوعاً من الإيذاء أو الخسران.

إذن فالعقاب خبرة غير سارة أو مؤلمة تتبع سلوكاً معيناً، الهدف منه كف السلوك غير المرغوب، فيعمل العقاب هنا كمثير منفر. ويرى البعض (محمد ثابت وأبو العزايم مصطفى، ١٩٨٨، حتى ص٢٥٦) إنه يمكن استخدام العقاب في إحدى حالتين : الأولى أن تكون النتائج المترتبة على السلوك غير المناسب أخطر من النتائج المترتبة على عقابه. الثانية : أن يكون العقاب وسيلة للحصول على كف سريع مرغوب لسلوك غير مرغوب.

ولاشك أن لاستخدام العقاب أعراضاً جانبية، ولكي نقلل من احتمال ظهور مثل هذه الأعراض الجانبية ينبغي إتباع ما يلي (Daniel, et. al., 1977, P. 110) :

١ - الاقتصاد في استخدام العقاب.

٢ - أن يوضح للتلميذ سبب معاقبته.

٣ - أن يقدم للتلميذ خيارات للحصول على بعض التعزيزات الإيجابية.

٤ - أن يتم تعزيز سلوكيات التلميذ التي تتعارض مع السلوكيات المرغوب في إضعافها.

٥ - تجنب العقاب البدني ما أمكن ذلك.

٦ - تجنب العقاب عندما يكون المدرس - الشخص المعاقب - غاضباً جداً ومنفعلاً.

٧ - ينبغي المعاقبة عند بداية السلوك وليس عند نهايته.

وهناك أسباب أخرى تدعو إلى الإقتصاد في استخدام العقاب منها ما يلي (David, 1985, P. 86 - 87) :

١ - أن تأثير نوع العقاب المتاح للمدرسين يميل لأن يكون مؤقتاً. والسلوك الذي يعاقب عليه المدرس يختفي فقط لفترة قصيرة، ويعاود الظهور مرة أخرى في مواقف أخرى بمجرد توقف العقاب أو لتعود التلميذ على هذا العقاب.

٢ - العقاب عادة ما يقود ببساطة إلى قيام الطفل بتكتيكات التملص فهو يتعلم أن يطور استراتيجيات ليخفي مسئوليته عن السلوك غير المرغوب، مثل الكذب والتحايل.

٣ - بعاقب الطفل فإن المدرس يهاجم مباشرة علاقة الاحترام المتبادل والصداقة التي يهدف المدرس إلى تكوينها مع الطفل.

٤ - عندما يستخدم العقاب، فإن المدرس يجذب انتباه التلاميذ إلى السلوك المرفوض. وتشير الدراسات إلى إنه من الأكثر فعالية جذب الانتباه للسلوك المرغوب أكثر من السلوك المرفوض. لذلك فإن الوعد بصرف مكافأة عن السلوك الجيد أو الطلب من التلاميذ العمل بهدوء أفضل من الأمر بأن يتوقف كل الضجيج في الفصل أو شجب Condemnation السلوك المرفوض.

٥ - يثير العقاب مشاعر سلبية في الطفل حول البيئة المحيطة التي تلقي فيها العقاب. لذلك فإن التلميذ عادة ما يكره ويتجنب المدرس الذي عاقبه، وربما يكره المادة التي يُدرسها المدرس وحتى الحجرة التي يدرس فيها التلميذ.

٦ - إن العقاب عندما يبدو أنه استبدادياً وغير عادل، فإنه يُعلم التلاميذ درساً بأنه من المقبول للقوي أن تكون له ضحايا من الضعفاء.

٧ - أن الخوف من نيل العقاب يؤدي إلى كبح المبادأة والابتكار عند التلاميذ.

ومع ذلك، فإن هناك مواقف كثيرة يكون فيها العقاب إجراء ضرورياً في الفصل. ويمكن تجنب المخاطر السابقة الذكر بالاستخدام الحكيم للاشكال المعتدلة من العقاب خاصة عندما تقترن مع المعاني الايجابية لتغيير السلوك. ويحدد أوليري وأوليري (Daniel, et. al., 1977, P. 111) أربعة أنواع فعالة من العقاب :

١ - التأنيب غير القاسي.

٢ - التأنيب مقترن مع الثناء والحض على السلوك المناسب.

٣ - العزل الاجتماعي.

٤ - تكلفة الاستجابة أو فقدان النقاط Response Cost or Point Loss.

في دراسة على مدارس النرويج (Ton J., 1984) - التي ألغت استخدام العقاب البدني - حول الأساليب المستخدمة في إدارة الفصل، وجد أن أهم أساليب المكافأة والتشجيع المستخدمة كانت : الجوائز، تقديم أنشطة ممتعة للتلاميذ، إعطاء التلاميذ فسحة أو استراحة إضافية Extra Recess، أما بالنسبة للتعزيز السلبي فأهم أساليبه : التأنيب اللفظي، إبعاد التلاميذ الفوضويين عن المثيرات التي تصرف انتباههم، الاتصال البصري، الاتصال الجسدي كوضع اليد على ساعد التلميذ، بالإضافة إلى إقامة علاقات عمل جيدة مع أولياء الأمور.

وأكثر أنواع العقاب الصفي شيوعاً هو التأنيب اللفظي، حيث يستخدمه معظم

المدرسين يومياً، خاصة عندما يواجهون مواقف الشجار والسباب والشتم والفوضى. وعندما يؤنب المدرس التلاميذ فإنهم يقومون بذلك بطريقة تمكن العديد من الأطفال في الفصل من سماع التأنيب، ولقد أوضحت دراسة لكل من أوليري وكوفمان وكاس ودرابمان O'leary, Kaufman, Kass and Drabman, 1970 فعالية التأنيب غير القاسي في إضعاف سلوك الفوضى، ونعني به التأنيب الذي يجعل الطفل المقصود هو الذي يسمع التأنيب. ويكون التأنيب غير القاسي أكثر فعالية عندما يقترن بالإطراء المتكرر للسلوك المناسب (المرغوب فيه)، وعندما تكون حدة ولهجة التأنيب غير صارمة وينبغي اللجوء إلى هذا النوع أولاً قبل استخدام العزل الاجتماعي أو التأنيب العالي (Daniel et. al., 1977, P. 111 - 112).

أما العزل الاجتماعي فعادة ما يستخدم مع بعض السلوكيات العدوانية مثل التلفظ بألفاظ نابية أو إذا ضرب التلميذ أحد زملائه، فيجبر التلميذ هنا إلى الدخول في غرفة العزل، وهي غرفة متصلة بالفصل ومضاءة جيداً، وينتظر في الغرفة مدة يحددها المدرس وتتلاءم مع نوع السلوك، وبالطبع فإنه يصعب تطبيق هذه الطريقة على المراهقين لأن المدرس لا يستطيع أن يرغمهم على الدخول إلى غرفة العزل إن هم رفضوا ذلك، لكن يطبق أكثر على تلاميذ المرحلة الإبتدائية. ويمكن التعامل مع مشاكل رفض الدخول إلى غرفة العزل والضرب بعنف على الباب بعدة أساليب منها تقليل فترة الحجز إن استطاع التلميذ أن يتحكم بسلوكه ويدخل الغرفة بهدوء ولا يضرب باب غرفة الحجز، وقد نجد هنا أن الموقف ليس موقف عقاب تماماً، لأن الطفل تتم مكافأته لتحكمه بسلوكه، مثل هذه الأساليب مشابهة لتلك التي يستخدمها الوالدان عندما يخفضون العقاب إذا كان الطفل صادقاً، في اعترافه بالخطأ (Daniel et. al., 1977, P. 113 - 114).

كما يورد عبد الحميد فايد (٧ : ٤٢٧-٤٢٨) مجموعة من العقوبات التي يسمح باستخدامها في المدارس : كسحب العلامات الجيدة أو الجوائز من التلاميذ، والتنبيه والتأنيب بلهجة هادئة والحرمان الجزئي من الفسحة الطويلة، والطرد المؤقت والطرد النهائي.

وتستخدم الواجبات المنزلية كأسلوب من أساليب العقاب، كما بينت ذلك دراسة جويس ايبستن (Joyce L. Epstein, 1983) بالاضافة إلى استخدامه لتدريب التلاميذ والمشاركة والنمو الشخصي وتوطيد العلاقة بين التلميذ وذويه وغير ذلك.

ولقد أشارت نتائج دراسة (ليفون ميليكيان وحسين الدريني ، ١٩٨٣ ، ص ٤١٨) إلى أن الاجراءات والعقوبات المستخدمة في مدارس دولة قطر الاعدادية والثانوية للتعامل مع السلوكيات العدوانية الطلابية كانت : تكرار تحويل التلميذ للاخصائي الاجتماعي، تحويل التلميذ لمدير المدرسة، تحويل التلميذ لضابط المدرسة، الفصل المؤقت، الغرامة (خصم من الراتب)، كتابة تعهد على ولي الأمر، الفصل النهائي. كما بينت الدراسة نقص استخدام الأسلوب العلمي لدراسة المشكلات السلوكية، ولهذا يكون العلاج ظاهرياً موقفياً.

ويرى تانر Tanner (محمد ثابت وأبو العزايم مصطفى، ١٩٨٨ ، ص ٢٣٦ - ٢٣٧). أن تجاهل السلوك يكون فعالاً إذا :

١ - كان السلوك الخاطىء عابراً.

٢ - لم يكن خطيراً أو ضاراً.

٣ - إذا أدى الاهتمام به إلى تعطيل عملية التعلم أو تدمير المناخ المناسب لها.

٤ - إذا كان الفرد الصادر عنه هذا السلوك يحسن التصرف عادة ماعدا هذه المرة.

لكن لايمكن استخدام "تجاهل التصرف" مع السلوكيات العدوانية لأنها تزكي السلوك العدواني كما أشارت إلى ذلك دراسة (ليفون ميليكيان وحسين الدريني، ١٩٨٣ ، ص ٤١٨). أما بالنسبة للعقاب البدني فإنه يكون فعالاً فقط إذا كان الطالب يخافه وينفر منه حيث أن العقاب البدني أسوأ الأساليب ولكن إذا أرغمنا على استعماله فيجب أن يقتصر استعماله على الذنوب الكبيرة، لأن القصد من العقاب البدني هو إيلام المذنب فيجب ألا يوقع من قبل المعلم أو المدير وهو غاضب حتى لا يتسبب في ألم أكبر وإيذاء أشد، وككل أنواع العقاب يجب أن يتخذ أساليب غير انفعالية (أوجيني وبرزه، ١٩٨٧ ، ص٢٢٧).

ويؤكد عبد الله الهاجري في دراسته اتفاق أغلب رجال التربية المهتمين بضبط الفصول الدراسية على عدم جدوى العقاب البدني في تعديل السلوك الطلابي وإتفاقهم على دعوة المدرسين لتحاشيه (عبد الله الهاجري، ١٩٩٣).

كما تشير دراسة باتريك سوكوسكي (Patrick M. Socoski, 1989) إلى أن استخدام العقاب البدني.

١ - يوقف السلوك غير المقبول مؤقتاً.

٢ - غير فعال في تعزيز التعلم الجديد.
٣ - يثير عدوانية التلاميذ.
٤ - يوحي للتلاميذ بأن العنف طريقة مقبولة لحل المشاكل.

كما تشير الدراسة إلى أن العقاب البدني غير مناسب لمعاقبة مرتكبي المخالفات، وبدلاً من استخدامه كملجأ أخير، نجد أن المدرسين المتسلطين وقليلي الخبرة والمندفعين Im-pulsive يستخدمونه كأول أسلوب.

كما أن لخبرة المدرس في التدريس أثر في استخدامهم للعقاب، فلقد أورد هيمان ومكدويل ورينز (Hyman, McDowell and Rains, 1977) أن ٣٨٪ من المدرسين الذين يستخدون العقاب البدني لهم خبرة في التدريس أقل من ثلاث سنوات. كما وجد دين (Dean, 1977) أن المدرسين الذين لهم خبرة في التدريس أقل من أربع سنوات يستخدمون طرقاً سلبية في التأديب بنسبة أكبر من أولئك الذين تزيد سنوات خبرتهم في التدريس عن الأربع سنوات (James & Karen, 1983, P. 92).

ولقد دلت نتائج دراسة قام بها جيمس رست وآخر (James & James Rust and Other Karen, 1983, P. 96) إلى وجود علاقة سلبية معتدلة إلا أنها دالة بين سنوات الخبرة في التدريس واستخدام العقاب البدني، وقد يرجع ذلك - كما فسره الباحثان - إلى أن اكتساب الخبرة تجعل المدرسين يعتقدون بأن العقاب البدني أقل فائدة من الطرق الأخرى في حفظ النظام.

كيف يمكن استخدام العقاب بفعالية :

يمكن أن يكون العقاب أداة فعالة للتخلص من السلوكيات المرفوضة إذا تم إتباع القواعد التالية (Robert, 1988, P. 114):

١ - عدم السماح بأن يكون السلوك المرفوض عادة سيئة لدى الأفراد، حيث يفضل تصحيح السلوك قبل أن يعتاده الفرد.
٢ - يكون العقاب أكثر فعالية إذ كان قوياً Intense وفورياً.
٣ - ينبغي أن يكون العقاب عادلاً ومنصفاً. فينبغي الموازنة بين العقاب والمخالفة.
٤ - ينبغي أن يكون للعقاب قيمة تعليمية، فبعد أن يتلقى الفرد العقاب ينبغي أن يتلقى توضيحاً كافياً عن سبب العقاب أو رفض سلوكه، وأن يعرف كيف يصحح سلوكه ويعرف نتائج أو عاقبة المخالفات الأخرى.

٥ - بعد أن يتم تصحيح السلوك، ينبغي إعادة تأكيد قيمة الفرد بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها، فلا ينبغي أن يمس العقاب تقدير واحترام ذات الفرد، فالذي يتم انتقاده هو السلوك وليس الشخص نفسه.

٦ - لا ينبغي أن يُتبع العقاب بثواب Non Contingent Rewards على سبيل المثال عندما يعاقب رئيساً موظفاً لتأخره لا ينبغي عليه أن يتحول ويدعوه على الفور للغداء لأنه يشعر بالذنب. فسلوك المدير هنا يعزز إيجابياً السلوك غير المرغوب لأن العقاب ارتبط بثواب غير مشروط (الذهاب مع الرئيس لتناول الغداء وعلى حساب الرئيس).

كما يورد عبد الحميد فايد مجموعة من الصفات المرتبطة بالعقوبات الناجحة منها (عبد الحميد فايد، ١٩٨١، ص ٤٢٨ - ٤٢٩) أن تكون العقوبة من نوع العمل، وأن نتجنب المجازاة الجماعية، الابتعاد عن استخدام عقوبة الاخراج من الفصل.

كما يذكر ديفيد آرمسترونغ وآخرون David Armstrong and Others أنه من الأسس التي تساعد على تطبيق نظام تأديبي فعال مايلي (David, et. al., 1993, P. 309) :

١ - حفظ كرامة التلميذ.
٢ - التوجيه الشخصي الخاص أفضل من التوجيه العلني العام.
٣ - التعرف على مسببات سوء السلوك وليس فقط السلوك السيء.
٤ - التفرقة بين السلوكيات السيئة الطفيفة والفادحة.
٥ - مساعدة التلميذ على أن يفهم بأنه اختار إساءة التصرف وعليه أن يتحمل نتيجة ذلك.
٦ - استجابة المدرس نحو سوء السلوك ينبغي أن تكون ثابتة وعادلة.

ولقد كان من أهم نتائج الدراسة التحليلية لعبد الله الهاجري (عبد الله الهاجري، ١٩٩٣) لآراء الطلاب والطالبات في أساليب ضبط السلوك الطلابي إحساس التلاميذ بأهمية وجود لوائح سلوك وعقوبات على نحو أوضح، كما يفضل التلاميذ أن يبتعد المدرسون عن استخدام أساليب ضبط السلوك المسببه للإحراج أمام الآخرين.

كما أظهرت نتائج دراسة (محمود عطا، ١٩٩٢، ص ٢٣٩ - ٢٤٠) أن هناك ممارسات سلوكية يقوم بها المدرسون تؤثر بشكل سلبي على أداء الطلاب وأكثرها شيوعاً: الميل إلى استخدام الدرجات كأساليب تهديد وعقاب، تهديد الطلاب بالرسوب في الامتحانات، الإستئثار بالحصة وعدم السماح للطلاب بالمشاركة والميل إلى نقد الطلاب بطريقة جارحة،

أما أكثر الممارسات الايجابية شيوعاً لدى المدرسين : تقدير الطلاب المجدين والثناء على الطلاب عند الإجابة السليمة وتشجيعهم على الجد والتحصيل والعمل على جذب انتباه الطلاب داخل الفصل .

ثانياً : الدراسة التحليلية :

- الإجراءات والأدوات :

اعتمدت الدراسة التحليلية على مجموعة المواقف التي دونتها الطالبات الجامعيات المسجلات في مقرري الأصول العامة للتربية ، والتربية ومشكلات المجتمع على مدى أربعةفصول دراسية مختلفة هي : خريف ١٩٩١ ، ربيع ١٩٩٢ ، خريف ١٩٩٣ ، ربيع ١٩٩٣ .

ويوضح جدول (١) توزيع الطالبات حسب السنة الدراسية والتخصص العلمي لهن .

جدول (١)

توزيع الطالبات (عينة الدراسة) حسب السنة الدراسية والتخصص العلمي

المقرر والفصل الدراسي	عدد الطالبات	السنة الدراسية للطالبة					تخصصات الطالبات							خدمة اجتماعية
		السنة الثانية فصل ٤٠٣	السنة الثالثة فصل ٥٠١	السنة الرابعة فصل ٨٠٧	السنة الخامسة فصل ١٠٠٩	السنة السادسة فصل ١٢٠١١	تربية نفية	اقتصاد منزلي	تخصصات* أدبية	إدارة واقتصاد	اجتماع	تخصصات** علمية	خدمة اجتماعية	
الأصول العامة للتربية خريف ١٩٩١	١٩٧	١٥	٣٩	٤٥	٢٨	--	٦	٤٣	٥٣	٣	٢	٢٠	--	-
الأصول العامة للتربية ربيع ١٩٩٢	٨١	--	٤٢	٢٤	٧	٨	٢	٢١	٥٠	--	١	٥	١	-
التربية ومشكلات المجتمع خريف ١٩٩٣	٩٢	٣	٣٠	٢٧	٢٠	١٢	٦	١٢	٤٩	--	--	٢٢	١	٢
الأصول العامة للتربية خريف ١٩٩١	٧٢	٦٠	١٠	٢	--	--	٦	٣	٤٣	--	١	١٨	١	--

* يقصد بالتخصصات الأدبية التخصصات التالية : تاريخ ، جغرافيا ، دراسات إسلامية ، لغة إنجليزية ، لغة عربية .

** تشمل التخصصات العلمية التخصصات التالية : كيمياء ، بيولوجيا ، علمي عام ، رياضيات ، فيزياء ، نبات وميكروبولوجيا .

بلغ مجموع المواقف ٣٧٢ موقفاً وهذا العدد يطابق عدد الطالبات اللواتي سجلن المواقف.

- طريقة جمع المواقف :

كانت الباحثة تطلب من الطالبات وقبل نهاية إحدى محاضرات المقرر - كتابة أحد المواقف التي مرت بها وتركت أثراً في نفسها، وكانت تعطي الإرشادات الشفوية الموجهة لكتابة الموقف كالتالي :

« أكتبي موقفاً مررت به وأثّر في نفسك كثيراً ولازلت تذكرينه إلى الآن، على أن يكون هذا الموقف مرتبطاً بأحد الوسائط التربوية التالية : المدرسة، الأسرة، وسائل الإعلام ».

ولقد كانت الباحثة تتعمد مفاجأة الطالبات بالسؤال والموقف المراد كتابته وذلك بهدف أن تستدعي الطالبات أكثر المواقف تأثيراً، لذلك فلقد كانت الباحثة ترفض طلب الطالبات في كتابة الموقف في المنزل وإحضاره مرة أخرى، كما أنها كانت تستبعد الطالبات اللواتي كن غائبات في نفس المحاضرة.

ولقد كانت هناك مهلة للطالبات مدتها حوالي خمسة دقائق للتفكير في الموقف وحوالي عشرة دقائق أخرى لكتابة الموقف، وكانت حجم هذه المواقف تتراوح بين ثمانية أسطر إلى ٢٥ سطراً.

لم تستهدف الباحثة أصلاً عند توجيه السؤال للطالبات الحصول على مواقف عن العقاب المدرسي، إنما الحصول على مواقف تربوية يمكن أن تطرح للمناقشة في المحاضرات التالية، لكن إرتفاع نسب مواقف العقاب المدرسي بالنسبة للمجموع الكلي من المواقف هو الذي دفع الباحثة لدراسة هذا الموضوع، حيث بلغت عدد مواقف العقاب المدرسي ١٤٩ موقفاً، مثلت نسبة ٤٠٪ من المجموع الكلي للمواقف.

- أعداد قائمة التحليل :

لإعداد قائمة التحليل وللإجابة عن أسئلة البحث، قامت الباحثة أولاً بمسح شامل لمواقف العقاب، بناء على هذا المسح تم تحديد عدة قوائم تشمل إحداها على أنواع المراحل التعليمية التي وردت في المواقف وأخرى لأسباب العقاب وقائمة لأساليب العقاب وقائمة أخرى لمستخدمي العقاب، لذلك فإن بنود القوائم مستمدة أصلاً من المواقف موضوع الدراسة، ولقد تم استخدام هذه القوائم* عند التحليل الفعلي للمواقف بعد ذلك.

---

* انظر القوائم المستخدمة في تحليل المواقف (ملحق رقم «١»).

وللتأكد من ثبات التحليل استعانت الباحثة بمحلل آخر * لتحليل عينة عشوائية من مواقف العقاب بلغت ٣٨ موقفاً، ولقد تم الاقتصار على هذا العدد البسيط من المواقف وذلك لطبيعة المواقف حيث كانت في معظمها بسيطة وصريحة وجميع المعلومات السابقة والتي كان البحث يستهدفها واضحة، كما أن التحليل في معظمه كمياً يعتمد على التكرار. ولقد وصلت نسب الاتفاق بين المحللين إلى ١٠٠٪ بالنسبة لأسباب العقاب ومستخدمي العقاب وأنواع المرحلة، ولقد كان هناك بعض الاختلافات البسيطة في موقفان فقط بالنسبة لأساليب العقاب المستخدمة في بعض المواقف، وذلك نظراً لأن بعض المواقف تستخدم أكثر من أسلوب في نفس الوقت، تم مناقشة نقاط الاختلاف واتفق عليها فيما بعد.

عرض النتائج ومناقشتها

أظهرت نتائج الدراسة التحليلية لمواقف العقاب ما يلي :

١ - أكثر ما يتم استخدام العقاب في المرحلة الابتدائية وبنسبة ٣٤,٥٠٪، تليها المرحلة الثانوية وبنسبة ٨٥,٢٦٪ ثم المرحلة الاعدادية بنسبة ١,١٦٪ - كما يتضح ذلك من جدول (٢) - وقد يرجع ذلك إلى التلميذ نفسه، فأخطاء التلميذ في المرحلة الابتدائية كثيرة، وكثير منها غير مقصود، وقد يرجع إلى طبيعة الفترة العمرية التي يعيشها التلميذ، وقد تعود إلى مخاوفه المدرسية، وقد تعود إلى جهله بقوانين المدرسة، وقد تعود إلى سلوكياته العفوية التي كثيراً ما تثير حنق وغضب المدرسين أو إلى بيئته المدرسية.

وتلميذ المرحلة الابتدائية مخلوق ضعيف، لا حول له ولا قوة، لذلك يستبد به بعض المدرسين البالغين.

والمرحلة الابتدائية، مرحلة التعليم الأولى التي يبدأ فيها التلميذ بتعلم مبادىء القراءة والكتابة والحساب، وهي عملية شاقة بالنسبة للمدرس خاصة إذا كانت قدرات التلاميذ محدودة أو إذا كان التلميذ يعاني من مشاكل التركيز والإنتباه أو أية مشكلة أخرى تصرفه عن الانتباه للدرس.

(*) قام بالتحليل الإحصائية العلمية في القسم إيمان الأنصاري.

جـدول رقـم (٢)
التكرارات والنسب المئوية لعدد مرات استخدام العقاب حسب المراحل التعليمية

المرحـلة التعليمـة	التكـرار	النسبة المئوية
إبتـدائي	٧٥	٥٠,٣٤
إعـدادي	٢٤	١٦,١٠
ثانـوي	٤٠	٢٦,٨٥
لم تحدد المرحلة	١٠	٦,٧١

إن الأطفال في هذه الفترة نـاشطون جداً، وبالتحاقهم بالمدرسـة الابتدائية يطلب منهم لأول مرة بأن يجلسوا على مقاعد الدراسة ويتـابعوا الدراسة إلى حد كبير بدون تحرك، ومن هنـا فإن طـاقتهم تظهـر في صورة عـادات تـدل على التـوتـر والعصبية كـالتململ وعـدم الاستقرار في الأماكن وقضم الأظافر (جابر عبد الحميد، ١٩٨٤، ص ٩٨).

وفي ظل عدم وجود برامج خاصة لبطيئي التعلـم أو الذين يعانون من مشكلات أخرى في التعلم، وفي ظل تزايد أعـداد التلاميذ في الفصل الواحـد، وعدم كفاءة بعض المدرسين بـالإضـافة إلى بعض الخصـائص الشخصيـة للمـدرسين - كسرعة الغضب وعـدم الأنـاه والصبر مع التلاميذ - ومحدودية إعداد بعضهم الآخر، نجد أن العقاب يزيد استخدامه في المرحلة الابتدائية عنه في المراحل اللاحقة بها.

وتظهر نتـائج تحليل المواقف انخفاضاً في نسبـة مواقف العقاب في المرحلة الاعـدادية، وقـد يـرجع ذلك أيضاً إلى طبيعـة الفترة العمـريـة التي يمـر بها التلميذ في هـذه المرحلـة، ومحاولة المراهق في هـذه الفترة التصرف بطريقة يسترضيهـا الكبار تجنباً للعقاب ومـا يسببه من إحراج أمـام الزملاء. بـالإضافة إلى النمـو الذي يصل إليـه التلميذ في قدراتـه العقلية وسلوكياته الاجتماعية.

وتزيد نسبة مواقف العقاب في المرحلة الثانوية عن المرحلة الاعدادية، وربما يرجع ذلك

لحداثة خبرة العقاب بالنسبة للطالبة الجامعية حيث يكون قد مر على هذه الخبرة سنة أو ثلاثة سنوات، وأيضاً قد ترجع إلى طبيعة هذه الفترة التي تتميز بالتمرد والنزوع إلى الاستقلالية والاهتمام الزائد بالمظهر، وقد ترجع إلى شعور المراهقات بعدم إشباع النظام التعليمي لحاجاتهن المختلفة أو لعدم قدرة المدرسات على التعامل معهن بطريقة تتناسب مع المستوى العمري. وعموماً فإن نسبة استخدام العقاب في المرحلتين الاعدادية والثانوية أقل بكثير من المرحلة الابتدائية.

٢ - أما بالنسبة للسؤال الثاني حول الأسباب التي تدعو لاستخدام العقاب، فلقد أظهرت النتائج - كما يتضح في جدول (٣) - أن أهم الأسباب الثلاثة الأولى هي : الخطأ في إجابة أو عدم معرفة سؤال بنسبة ١٢,١٨٪، يليه الإهمال في أداء الواجب بنسبة ١,١٤٪ يليه انخفاض مستوى التحصيل بنسبة ٤,١١٪ أي أن جميعها أسباب تتصل بالتحصيل الأكاديمي للتلميذات، ويمكن إرجاع هذه الأسباب إلى :

أ - التلميذ نفسه ومحدودية قدراته، أو عدم دافعيته للتعلم أو خوفه من المدرس أو عدم تكيفه مع البيئة المدرسية.

ب- أو المدرس نفسه وعدم كفاءته في عملية التدريس وعدم قدرته على التعامل بشكل جيد مع التلاميذ.

جـ- أو للمنزل وعدم وجود رعاية ومتابعة مناسبة للتلاميذ.

د - أو للمدرسة وعدم توافر مناخ مدرسي مناسب يثير دافعية التلاميذ للتحصيل.

وقد تشترك كل هذه العوامل لتكون الأسباب الحقيقية وراء استخدام العقاب.

وعند محاولة التعرف على أسباب استخدام العقاب حسب المراحل التعليمية، فلقد أظهرت نتائج التحليل - كما يتضح في جدول (٣) - أن نسبة ٥,١٢٪ من مواقف العقاب في المرحلة الثانوية كان بسبب انخفاض التحصيل، بينما ١٠٪ بسبب خطأ في إجابة أو التأخر في الدخول للفصل أو للشغب.

تميزت هذه المرحلة بظهور أسباب لم ترد في المراحل الأخرى، وهي التأخر في الدخول للفصل والشغب، وقد تعكس هذه الأسباب طبيعة هذه الفترة العمرية التي تميل إلى التمرد على الكبار والمحاولة المستمرة لخرق القوانين، واعتقد أن هذه المواقف قد تشيع بنسب أكبر بين البنين عنها بين البنات.

جـــدول رقـــم (٣)

التكرارات والنسب المئوية لأسباب العقاب *

تكرار ونسب أسباب العقاب حسب المراحل / سبب العقاب	كل المراحل التعليمية**		المرحلة الثانوية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الابتدائية	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الخطأ في إجابة أو عدم معرفة إجابة سؤال	٢٧	١٨,١٢	٤	١٠,٠	٣	١٢,٥	١٨	٢٤,٠
إهمال أداء الواجب (حفظ وكتابة)	٢١	١٤,١	٣	٧,٥	٢	٨,٣	١٦	٢١,٣٣
نسيان الكتاب أو الدفتر أو علبة هندسة	٩	٦	١	٢,٥	٢	٨,٣	٥	٦,٧
مخـــالفـــة الـــزي	٧	٤,٨	٢	٥,٠	٣	١٢,٥	٢	٢,٧
التأخر في الدخول للفصل	٦	٤,٠٢	٤	١٠,٠	صفر	صفر	٢	٢,٧
مضـــغ اللبـــان	٣	٢,٠	١	٢,٥	١	٤,٢	صفر	صفر
الشـــغب	٨	٥,٣٧	٤	١٠,٠	١	٤,٢	٣	٤,٠
الســـرحان	٢	١,٣٤	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٢,٧
المطالبة بشرح نقاط غير مفهومة	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
عـدم التحضـير للـدرس	٤	٢,٦٨	٢	٥,٠	١	٤,٢	صفر	صفر
الانشغال بشيء آخر أثناء الدرس	٣	٢,٠	٢	٥,٠	١	٤,٢	صفر	صفر
التحـــدث مـــع زميـــل	٥	٣,٣٦	٢	٥,٠	٢	٨,٣	١	١,٣
الغش (في امتحان، نقل واجب من الآخرين، تزوير توقيع)	٦	٤,٠٢	صفر	صفر	١	٤,٢	٣	٤,٠
عدم تقديم الامتحان	١	٠,٦٧	١	٢,٥	صفر	صفر	صفر	صفر
الكتابة باليد اليسرى	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
الســـرقة	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
الغيـــاب	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
التلفظ بعبارات غير مقصودة	١	٠,٦٧	١	٢,٥	صفر	صفر	صفر	صفر
عـــدم النظـــافة	٢	١,٣٤	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٢,٧
غير معروفة لدى الطالبة	١	٠,٦٧	صفر	صفر	١	٤,٢	صفر	صفر
خرق تعليمات المدرسة أو أوامرها	٧	٤,٧	١	٢,٥	١	٤,٢	٤	٥,٣
انخفـاض مسـتوى التحصيـل	١٧	١١,٤	٥	١٢,٥	٣	١٢,٥	٨	١٠,٧
الضحـك في الممـر بصـوت عـال	٢	١,٣٤	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٢,٧

(*) تم حساب النسبة المئوية لكل سبب في كل مرحلة بالنسبة للعدد الكلي للمواقف في كل مرحلة : ابتدائي ٧٥، اعدادي ٢٤، ثانوي ٤٠ موقف، أما النسبة المئوية لجميع المراحل فلقد حسبت من (١٤٩).

(**) يلاحظ أن المجموع الأفقي لتكرارات كل المراحل بالنسبة لكل بند لا يتطابق مع مجموع التكرارات للمراحل الثلاث، وذلك نظراً لوجود بعض المواقف التي لم تحدد فيها نوع المرحلة.

تابـــع جـــدول رقـــم (٣)

التكرارات والنسب المئوية لأسباب العقاب

تكرار ونسب أسباب العقاب حسب المراحل / سبب العقاب	كل المراحل التعليمية**		المرحلة الثانوية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الابتدائية	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الاحتفاظ بصورة لاعب كرة قدم	١	٠,٦٧	١	٢,٥	صفر	صفر	صفر	صفر
الشجار مع زميل وتحكيم المدرسة	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
السير في الممرات خلال فترة الاستراحة بين الحصص	٢	١,٣٤	٢	٥,٠	صفر	صفر	صفر	صفر
الشك في أن الطالبة تغش	٥	٣,٣٦	٣	٧,٥	١	٤,٢	صفر	صفر
التبول في الفصل	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
مناقشة المدرسة في درجة الامتحان	١	٠,٦٧	١	٢,٥	صفر	صفر	صفر	صفر
الرفض للانصياع لأوامر المدرسة غير المنطقية	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
التأخر في الانتهاء من الأعمال الصفية	١	٠,٦٧	صفر	صفر	١	٤,٢	صفر	صفر

أما بالنسبة للمرحلة الاعدادية، فلقد كانت أهم الأسباب وبنسب متساوية بلغت ١٢,٥٪ الخطأ في الإجابة، مخالفة الزي المدرسي، وانخفاض مستوى التحصيل.

نلحظ هنا أيضاً سبباً متميزاً كان من المتوقع أن يظهر أيضاً في المرحلة الثانوية ألا وهو مخالفة الزي، فهذه المرحلة التي تمثل بداية فترة المراهقة تتميز بمحاولة من الطالبات المراهقات لبذل جهد كبير للعناية بمظهرهن وبأجسامهم، وتتعارض هذه الحاجة في كثير من الاحيان مع قوانين وتعليمات المدرسة، خاصة إذا لم تكن هذه القوانين أو التعليمات واضحة.

في المرحلة الابتدائية كانت أهم أسباب العقاب على التوالي: الخطأ في إجابة سؤال بنسبة ٢٤٪، الإهمال في أداء الواجب بنسبة ٢١,٣٣٪، ثم انخفاض التحصيل وبنسبة ١٠,٧٪، أي أن جميع هذه الأسباب تتصل بتحصيل التلميذة الأكاديمي.

وقد ترجع الأسباب السابقة في معظمها أيضاً إلى طبيعة المرحلة التي يمر بها التلميذ. فلايزال أطفال هذه المرحلة في حاجة للراحة، ويطرأ عليهم التعب بسهولة كنتيجة للجهود

الجسمية والعقلية كما لا يستطيع كثير منهم أن يمسك القلم ويتناوله للكتابه به، من هنا كان من الضروري عدم تكليف التلاميذ بالكثير من الكتابة في وقت واحد. ولا تتكيف العينان تكيفاً تاماً حتى يصل معظمهم إلى سن الثامنة، لذلك نجد أن أطفال الصف الأول والثاني يجدون صعوبة في التركيز على الحروف الصغيرة أو الأشياء الصغيرة. كما تشيع بعض الأمراض في هذه الفترة مما يؤدي إلى تغيب كثير منهم. وبالرغم من أن تلاميذ هذه المرحلة شغوفون جداً بالتعلم إلا أن قدرتهم على التذكر ليست عالية، قدرتهم على الانتباه محدودة، فهم لا يستطيعون أن يلموا بجميع الموضوعات أو أن يركزوا فيها انتباههم إلا إذا كان عددها بسيطاً وكانت العلاقات بينها غير معقدة، وكذلك تكون فترة الانتباه نفسها قصير (٢ : ١٠٣-١٢٨).

إذن فالخطأ في الإجابة على السؤال أو انخفاض التحصيل قد يكون سببه :

أ - كثرة التغيب نتيجة لسهولة إصابة التلاميذ بالأمراض في هذه الفترة.

ب- عدم قدرته على التركيز أو الانتباه لفترة طويلة ووجود مثيرات أخرى تصرفه عن الانتباه.

جـ- إصابته بالملل والضجر والتعب بسرعة، وعدم وجود فترات راحة مناسبة تتلاءم مع هذه الخاصية.

د - بالإضافة إلى طريقة المدرس في التدريس والتعامل مع التلاميذ.

أما الإهمال في أداء الواجب فقد يكون سببه النسيان أو عدم وجود توجيه ومتابعة مناسبة من الوالدين.

٣ - بالنسبة للسؤال الثالث حول أساليب العقاب المستخدمة، فلقد أظهرت النتائج كما يتضح في جدول (٤) أن الضرب بالعصا أو المسطرة هو أول أسلوب يستخدم وبنسبة ٢٠,٧٪ ثم وبنسب متقاربة بلغت ١٠,٩٪، ١٠,٤٪ أسلوبي التهكم والسخرية والتوبيخ واللوم.

وبالرغم من أن أسلوب الضرب قد منعت استخدامه وزارة التربية والتعليم منذ فترة طويلة وتضمنته لائحة النظام الداخلي للمدارس عام ١٩٧٤ (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٤، ص١٧) أي منذ أكثر من عشرين عاماً، إلا أن المواقف تشير إلى استمرار المدرسين في استخدامهم للضرب وأحياناً المبرح منه لتعديل سلوك التلاميذ. ويشيع

كذلك استخدام أسلوب التوبيخ واللوم في كثير من المدارس. أما التهكم والسخرية فهو أسلوب يثير الألم النفسي والإحراج لدى التلاميذ، ولايمكن لهذا الأسلوب أن يصحح السلوك بل قد يؤدي إلى أن يكون التلميذ فكرة سلبية عن ذاته فتحبط قدراته وتنخفض دافعيته للتعلم وقد يتسرب من النظام التعليمي نتيجة لذلك.

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية لأساليب العقاب *

تكرار ونسب أسباب العقاب حسب المراحل / سبب العقاب	كل المراحل التعليمية**		المرحلة الثانوية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الابتدائية	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
نسخ الدرس	٤	٢,١	٣	٦,٠	صفر	صفر	١	١,٢
الوقوف أثناء الدرس	١٤	٧,٣	٥	١٠,٠	٣	١٠,٣	٤	٤,٧
إلقاء الكتاب أو الدفتر في القمامة	٢	١,٠٤	١	٢	صفر	صفر	صفر	صفر
تخليص الطالبة من الزي المدرسي المخالف	٥	٢,٦	١	٢,٠	١	٣,٥	١	١,٢
البصق على التلميذة	١	٠,٥	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٢
شد الأذن	٢	١,٠٤	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٢
الإهمال والمقاطعة	٣	١,٦	١	٢,٠	١	٣,٥	صفر	صفر
الحرمان من صرف جائزة	١	٠,٥	١	٢,٠	صفر	صفر	صفر	صفر
التحويل للوكيلة أو المديرة	٤	٢,١	٢	٤,٠	صفر	صفر	٢	٢,٣
التنزيل إلى صف أقل	٣	١,٦	صفر	صفر	صفر	صفر	٣	٣,٥
القرص في الساعد	١	٠,٥	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٢
حرمان الطالبة من الكتاب	١	٠,٥	صفر	صفر	١	٣,٥	صفر	صفر
الحجز المؤقت (حرمان من الفرصة)	١	٠,٥	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٢
منع التلميذة من الدخول للمدرسة	١	٠,٥	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
تخصيص جهة في الفصل لمنخفضي التحصيل وتحويل التلميذة لها	١	٠,٥	١	٢,٠	صفر	صفر	صفر	صفر
الصفع على الوجه	٨	٤,٢	١	٢,٠	١	٣,٥	٤	٤,٧
الفلقة	٢	١,٠٤	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٢,٣
تعليق ورق مكتوب عليها «كسلانه»	٢	١,٠٤	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٢,٣

(*) يلاحظ إن مجموع التكرارات أكبر من عدد المواقف وذلك لأنه في الموقف الواحد قد يتم استخدام أكثر من أسلوب واحد للعقاب.

(**) يلاحظ أن المجموع الأفقي لتكرارات كل المراحل بالنسبة لكل بند لا يتطابق على مجموع التكرارات للمراحل الثلاث وذلك لوجود بعض المواقف التي لم تحدد فيها نوع المرحلة.

تابـــع جـــدول رقـــم (٤)

التكرارات والنسب المئوية لأساليب العقاب

تكرار ونسب أسباب العقاب حسب المراحل / سبب العقاب	كل المراحل التعليمية**		المرحلة الثانوية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الابتدائية	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الضرب بالمسطرة أو العصا	٤٠	٢٠,٧	صفر	صفر	صفر	صفر	٣٤	٣٩,٥
السب والشتم	١٥	٧,٨	٧	١٤	١	٣,٥	٤	٤,٧
التوبيخ واللوم	٢٠	١٠,٤	٤	٨,٠	٥	١٧,٢	٦	٧,٠
الصراخ في وجه الطالبة	١٣	٦,٧	٥	١٠,٠	٣	١٠,٣	٤	٤,٧
التهكم والسخرية	٢١	١٠,٩	٧	١٠,٠	٣	١٠,٣	٤	٨,١
الضرب بمساحة السبورة على الرأس	٢	١٠,٤	١	٢,٠	صفر	صفر	١	١,٢
الطرد من الفصل	٨	٤,٢	٦	١٢,٠	٢	٦,٩	صفر	صفر
الضرب على الكتف	٤	٢,١	٢	٤,٠	١	٣,٥	١	١,٢
الفصل لمدة ٣ أيام	٣	١,٦	٢٠	٤,٠	١	٣,٥	صفر	صفر
حرمان من امتحان	١	٠,٥	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
الفصل لمدة سنة	١	٠,٥	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
ضرب الرأس في السبورة أو الطاولة أو الحائط أو بكتاب	٨	٤,٢	صفر	صفر	٢	٦,٩	٦	٧,٠
غير محدد	١	٠,٥	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
المجمـــوع	١٩٣		١٥٠		٢٩		٨٦	

أما بالنسبة للجزء الثاني من السؤال الذي يحاول الإجابة عن اختلاف أنواع العقاب باختلاف المراحل التعليمية وكما يتضح من جدول (٤)، فلقد ظهر أنه في المرحلة الثانوية يتم استخدام التهكم والسخرية وكذلك أسلوب السب والشتم بنسبة ١٤٪ يليهما الطرد من الفصل بنسبة ١٢٪ ثم الوقوف أيناء الدرس وبنسبة ١٠٪.

كان من المتوقع أن يتم استخدام العقاب الذي يثير الألم النفسي ويسبب الاحراج في هذه المرحلة أكثر من أي عقاب آخر، ويعتبر الطرد من الفصل أسلوب آخر يشيع أيضاً في هذه المرحلة خاصة بالنسبة لمسببي الشغب، وهو أسلوب سهل يتبعه عدد من المدرسين للتخلص السريع من مصدر الشغب والفوضى في الفصل.

أما المرحلة الاعدادية، فلقد كان أسلوب التهكم والسخرية هو أول أسلوب يتم استخدامه وبنسبة ١ , ٢٤٪ ثم التوبيخ واللوم وبنسبة ٢ , ١٧٪ ثم الوقوف أثناء الدرس والصراخ في وجه الطالبة وبنسبة ٣ , ١٠٪ وما ينطبق على المرحلة الثانوية ينطبق أيضاً على المرحلة الإعدادية التي لانجد فيها نسباً عالية لاستخدام الضرب، إنما يتم استخدام الأساليب اللفظية لإثارة الألم النفسي.

ويستخدم الضرب كأول أسلوب يلجأ إليه المدرسون في المرحلة الابتدائية، حيث بلغت نسبة استخدامه ٥ , ٣٩٪. ويتم استخدام الضرب بكثرة في هذه المراحل لأن الضرب خبرة مؤلمة ومخيفة (مثير منفر) بالنسبة للتلميذ فيتحاشى أن يكرر السلوك مرة أخرى، بالإضافة إلى أنه من غير المتوقع أن يصدر تلميذ المرحلة الابتدائية رد فعل عكسي عندما يتلقى عقاب الضرب، ونقصد برد الفعل هنا : رد التلميذ على العقاب بضرب المدرس أو العراك مع المدرس، في حين يمكن أن نتوقع مثل هذه الردود في المرحلة الثانوية. ويعتقد البعض أن أسلوب اللوم والتوبيخ غير مجدي بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية فهم سرعان ما ينسون ما قيل لهم من نصح وإرشاد، لكنهم بالطبع سيتذكرون خبرة الضرب.

وتجدر الإشارة إلى أن لائحة النظام الداخلي للمدارس القطرية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣، ص ٣٧ - ٣٨) القديمة والحديثة قد نصت على مجموعة الجزاءات التالية والتي يُسمح باستخدامها :

أ - التنبيه أو اللوم على انفراد من قبل المعلم أو المدير.

ب- الاتصال بولي أمر التلميذ في حال تكرار موجبات اللوم للتعاون على علاج التلميذ.

جـ- الإنذار الخطي الموجه إلى التلميذ والمبلغ إلى التلميذ والمبلغ إلى ولي أمره من قبل المدير.

د - تغيير بيئة التلميذ المدرسية وذلك عند الضرورة وبعد موافقة رئاسة التعليم المختصة.

هـ- الفصل المؤقت، لمدير المدرسة حق فصل الطالب مؤقتاً مدة لاتزيد عن ثلاثة أيام ويمكن الفصل في حدود أسبوع بعد موافقة مجلس الضبط وتخطر إدارة التربية الاجتماعية بعد إجراء التحقيق الخطي اللازم، أما إذا استوجب الأمر فصل الطالب مدة تزيد على الأسبوع فلابد من موافقة رئاسة التعليم المختصة بعد موافقة مجلس الضبط.

و - الفصل النهائي، ويكون في حالة التثبت بالتحقيق من أن بقاء التلميذ في المدرسة مضر بسلامة الأخلاق أو مخل إخلالاً بيناً بنظام المدرسة ولا يعمد إليه إلا بعد استنفاد جميع وسائل الإصلاح وبعد موافقة مجلس الضبط ويبقي الطالب خارج المدرسة حتى تبت الرئاسة في أمره.

ز - يخطر ولي الأمر في حالتي الفصل المؤقت والنهائي.

حـ- لا يجوز استعمال العقوبات البدنية ووسائل التحقير وإذلال النفس عند لوم التلميذ.

٤ - بالنسبة للسؤال الرابع ، الذي يتساءل عن أكثر المدرسات استخداماً للعقاب بناء على نتائج تحليل المواقف، فأظهرت الدراسة كما يتضح في جدول (٥) أن مدرسات الرياضيات أكثر المستخدمات للعقاب بنسبة ١٢ ,١٨٪ ثم مدراسات العلوم الشرعية وبسنبة ٤٤ ,١٥٪ ثم المديرة وبنسبة ٤٢ ,١٣٪، وحصلت على نفس الترتيب مدرسات لم تحدد تخصصاتهن ويعتقد أنهن مربيات الفصول لأن معظم هذه الفئة وجدت في مواقف العقاب الخاصة بالمرحلة الابتدائية، ثم مدرسات اللغة العربية وبنسبة ٥ ,١٢٪.

وقد يكون لطبيعة المادة نفسها أثر في استخدام المدرسات للعقاب، فمادة الرياضيات بالإضافة إلى اللغة العربية تحتاج إلى قدرات ذهنية متقدمة بالإضافة إلى قدرة الحفظ. وهذا قد لا يتوافر في جميع التلاميذ خاصة إذا لم يكن هناك متابعة وتوجيه من المنزل، فتشعر المدرسات بأن جهودهن تضيع هباء ولاتجدي مع هذه الفئة، أما مدرسات العلوم الشرعية فمشكلتهن مع التلميذات في حفظ السور وإعادة تسميعها مرة أخرى، وحفظ الأحاديث وغيرها، فيؤدي أحياناً إهمال أو تسيب بعض التلميذات أو عدم قدرتهن على الحفظ إلى لجوء المدرسات للعقاب. أما المديرة فعادة ما تستخدم العقاب عند تحويل التلميذات إليها من قبل المدرسات.

أما بالنسبة للجزء الثاني من السؤال والذي يحاول معرفة أكثر الشخصيات استخداماً للعقاب حسب المرحلة التعليمية، فلقد ظهر - وكما يتضح في جدول (٥) - أنه : بالنسبة للمرحلة الثانوية كانت مديرة المدرسة أكثر الشخصيات استخداماً للعقاب حسب تحليل مواقف العقاب، وهذا يعني أن عمليات التحويل إلى المديرة قد تكثر في هذه المرحلة، وقد تدل هذه النتيجة على عدم قدرة بعض المدرسات على إدارة الفصل في هذه الفترة أو إلى

عدم جدوى أساليب العقاب التي تستخدمها المدرسة ضد التلميذات في تعديل السلوك، لذلك هن بحاجة إلى سلطة أقوى وأكبر لتعيدل السلوك، وقد يشير إلى كثرة أعمال الشغب الجماعية خارج الفصل، وفي هذه الحالة يكون توقيع العقاب من اختصاص المديرة.

جـــدول رقـــم (٥)

التكرارات والنسب المئوية لمستخدمي العقاب

تكرار ونسب مستخدمي العقاب حسب المراحل / مستخدمي العقاب	كل المراحل التعليمية**		المرحلة الثانوية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الابتدائية	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
مراقبة في امتحان	٣	٢,٠١	٢	٥,٠	صفر	صفر	صفر	صفر
فيزياء	١	٠,٦٧	١	٢,٥	صفر	صفر	صفر	صفر
لغة عربية	١٩	١٢,٧٥	١	٢,٥	٧	٢٩,١٧	١٠	١٣,٣
علوم شرعية	٢٣	١٥,٤٤	٧	١٧,٥	٢	٨,٣	١٣	١٧,٣
مواد اجتماعية	١٠	٦,٧١	٦	١٥,٠	٣	١٢,٥	١	١,٣
رياضيات	٢٧	١٨,١٢	٣	٧,٥	١	٤,٢	٢٢	٢٩,٣
مدرسة احتياط	٢	١,٣٤	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٢,٧
تربية رياضية	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
تربية فنية	١	٠,٦٧	صفر	صفر	١	٤,٢	صفر	صفر
لم تحدد	٢٠	١٣,٤٢	١	٢,٥	٢	٨,٣	١٣	١٧,٣
كيمياء	٢	١,٣٤	٢	٥,٠	صفر	صفر	صفر	صفر
علوم	٢	١,٣٤	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٢,٧
علم اجتماع	٢	١,٣٤	٢	٥,٠	صفر	صفر	صفر	صفر
الضابطة	١	٠,٦٧	صفر	صفر	١	٤,٢	صفر	صفر
المديرة	٢٠	١٣,٤٢	١١	٢٧,٥	٤	١٦,٧	٤	٥,٣
الاخصائية الاجتماعية	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
المديرة والاخصائية	١	٠,٦٧	صفر	صفر	١	٤,٢	صفر	صفر
اقتصاذ منزلي	١	٠,٦٧	صفر	صفر	صفر	صفر	١	١,٣
علم نفس وفلسفة	١	٠,٦٧	١	٢,٥	صفر	صفر	صفر	صفر
لغة انجليزية	١٠	٦,٧١	٢	٥,٠	٢	٨,٣	٥	٦,٧
لغة فرنسية	١	٠,٦٧	١	٢,٥	صفر	صفر	صفر	صفر

(**) يلاحظ أن المجموع الأفقي لتكرارات كل المراحل بالنسبة لكل بند لا يتطابق على مجموع التكرارات للمراحل الثلاث وذلك لوجود بعض المواقف التي لم تحدد فيها نوع المرحلة.

في المرحلة الاعدادية حصلت مدرسات اللغة العربية على المرتبة الأولى بنسبة ١٧ ,٢٩٪، وهذا قد يشير إلى صعوبة هذا المنهج بالنسبة لمنهج المرحلة الابتدائية خاصة مادة القواعد التي يجد فيها كثير من التلاميذ صعوبة والتي يبدأ التلاميذ في دراستها من الصف الخامس الابتدائي.

أما المرحلة الابتدائية فلقد حصلت مدرسات الرياضيات على المرتبة الأولى وبنسبة ٣ ,٢٩٪، ثم مدرسات العلوم الشرعية وبنسبة ٣ ,١٧٪، وكذلك مدرسات لم تحدد تخصصاتهن ويغلب الاعتقاد في إنهن مربيات الفصول ثم مدرسات اللغة العربية وبنسبة ٣ ,١٣٪.

وتتقارب نسب مستخدمي العقاب في المرحلة الابتدائية من بعضها البعض لتشير إلى أن مدرسات المواد الأساسية الثلاث الرياضيات والعلوم الشرعية واللغة العربية هم أكثر المستخدمات للعقاب - وإن حظيت مدرسات الرياضيات بأكبر نسبة - وكما ذكرنا سابقاً فإن لطبيعة المادة نفسها دور في ذلك حيث تستدعي جهداً متميزاً من المدرسات وسعة صدر لتقبل مشاكل التلاميذ، لكن مع زيادة أعداد التلاميذ في كل فصل، وعدم إعداد بعض المدرسات الإعداد المناسب، وإهمال التلميذات وتسيبهن وعدم وجود تعاون مع المنزل وعدم وجود برامج تقوية خاصة لذوات المشكلات في التعلم نجد أن أغلب المدرسات يتجهن لاستخدام العقاب كأسلوب لحل مشكلات تحصيل التلميذات.

٥ - بالنسبة للسؤال الخامس الخاص بأنواع العقاب التي أظهرت تأثيراً إيجابياً فلقد تم رصد المواقف التي حددت فيها الطالبة صفة التأثير بالإيجابية وبلغ عددها ١٨ موقفاً أي بنسبة ١ ,١٢٪ من مجموع مواقف العقاب - يوضح ملحق (١) تفصيل لهذه الحالات، وينبغي التنبيه هنا إلى أن عدد هذه المواقف قليل لذلك لايمكن تعميم نتائج تحليل المواقف الإيجابية هنا، وسنناقش الآن بالتفصيل نتائج تحليل هذه المواقف.

أ - مواقف المرحلة الثانوية :

كانت المواقف الثلاث : الأول، الثالث، الرابع مواقف مرتبطة بالشغب. تم استخدام التأنيب غير القاسي المنفرد مع التلميذة في **الموقف الأول**، وكان له تأثير إيجابي، وهذا ما يؤيد النقطة التي أشار إليها أوليري وأوليري K. O'Leary & O'Leary ، وينبغي أن نشير هنا إلى أن الطالبة قد أوضحت أن المدرسة هي السبب في شغب الطالبات وذلك

لضعف شخصيتها ولعدم قدرتها على إدارة الفصل.

أما الموقف الثالث، فلا أعتقد أن العقاب وهو الوقوف أثناء الدرس ولمدة ثلاث حصص هو الذي أثر في التلميذة لكن إحساسها بالذنب وتأنيب الضمير خاصة إذا لم تكن التلميذة أصلاً مشاغبة، وكما يتضح التأثير الكبير لجماعة الرفاق في هذه المرحلة على ظهور المشكلات السلوكية.

أما الموقف الرابع فاستخدم فيه تأنيب قاسي أدى إلى تعديل سلوك الشغب، ويظهر في هذا الموقف أيضاً تأثير جماعة الرفاق كمصدر من مصادر المشكلات السلوكية.

أما بالنسبة للموقف الثاني والذي انشغلت فيه التلميذة باللعب مع زميلتها، هنا لانستطيع أن نلقي باللوم على التلميذات بل على المدرسة التي لم تشغل التلميذات بأي نشاط آخر بعد أن انتهين من تسميع القصيدة، فليس من المعقول أن تجلس الطالبات مصغيات إلى زميلاتهن وهن يكررن تسميع القصيدة لمدة ٤٥ دقيقة، ومع ذلك نجد أن هذه الطريقة في العقاب والتي تم استخدامها - الطرد من الفصل ومنعهن من حضور الدرس لمدة أسبوع كامل - كانت مجدية مع الطالبات، ويمكن أن نعتبر هذه الطريقة نوعاً من أنواع العزل الذي أشار إليه أوليري واليري والذي يطبق عادة في المراحل الابتدائية لتعديل السلوك العدواني للتلاميذ. إلا أن هذه الطريقة تعد "عزلاً تحصيلياً" قد يترتب عليه انخفاض في تحصيل التلميذ لحرمانه من حضور دروس مادة معينة وليس عزلاً اجتماعياً فقط. وأعتقد أن سلوك التلميذات في الموقف السابق كان من ضمن السلوكيات البسيطة التي كان يكفي فيها التنبيه.

ب - مواقف المرحلة الاعدادية :

تم في الموقف الأول استخدام التأنيب المقترن بالحض على السلوكيات الصحيحة والمقبولة والذي أشار إليه أوليري وأوليري، لكن التأنيب هنا كان قاسياً وعلنياً، واعتقد أنه يتلاءم مع حجم السلوك وهو الغش والتزوير، هذا التأنيب أدى إلى عمل العقاب كمثير منفر ترتب عليه تعديل السلوك.

أما الموقف الثاني، فالعقاب فيه لم يكن مقصوداً أو مباشراً، فلقد تعرضت الطالبة للإهمال من قبل المدرسات لأن تحصيلها كان متوسطاً - وعادة ما يهمل المدرسون الطلاب متوسطي التحصيل - لقد كان هذا العقاب مجدياً لتعود التلميذة على أن تحظى بالاهتمام من

قبل مدرساتها في المرحلة الابتدائية. كما أوضحت التلميذة وهي تعرض للموقف كيكف أن الأهتمام الزائد بها في المرحلة الابتدائية كان سبباً في انخفاض تحصيلها في السنوات الأخيرة في المرحلة الابتدائية، وهذا قد يشير إلى ضرورة الاهتمام بجميع التلاميذ وإعطائهم الرعاية المناسبة، وأهمية معرفة نوع العقاب الذي يتناسب مع طبيعة كل تلميذ وحاجاته "فالحاجة للاهتمام" قد لا تكون مهمة بالنسبة لجميع التلاميذ.

جـ- أما بالنسبة للمرحلة الابتدائية :

مواقف هذه المرحلة عشرة مواقف، تم استخدام الضرب كأسلوب للعقاب مع اختلاف سبب العقاب، وبالرغم من وجود قوانين تمنع استخدام الضرب، ومناداة التربويين بمحاربة استخدامه إلا أن هذه المواقف تظهر جدوى استخدامه في هذه المواقف، ويلاحظ ما يلي - من خلال تحليل المواقف :-

١ - جدوى استخدام الضرب في الحالات التي تعتقد فيها التلميذة أنها تستحق هذا العقاب كما ظهر ذلك في المواقف : ١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٩، ١٠ (ملحق الدراسة).

٢ - جدوى استخدام الضرب إذا كان مرتبطاً باحساس التلميذ بأن الشخص المعاقب يستهدف من ورائه مصلحة التلميذ كما ظهر ذلك في المواقف : ١، ٩ (ملحق الدراسة).

٣ - جدوى استخدام الضرب على أن لا يكون مبرحاً كما ظهر ذلك في معظم الحالات - إلا حالتين -.

ولا تعد هذه دعوة لاستخدام الضرب في المدارس الابتدائية، ولقد سبق أن ذكرت أنه لايمكن تعميم هذه النتائج لقلة عدد المواقف التي تم تحليلها. كما تشير المواقف السابقة إلى أن التلميذ المتفوق قد يستجيب بسرعة أكبر للعقاب، ويؤثر على سلوكياته بالايجاب خاصة إذا لم يتوقعه وإن كان يستخدم ضده للمرة الأولى.

د - وقد كان هناك موقفان لم يتم فيهما تحديد نوع المرحلة .

في الموقف الأول تم طرد الطالبة من الفصل لأنها خرقت قوانين الفصل وخرجت على تعليماته بمضغها للبان أثناء الدرس، وقد يكون حصول الطالبة على العقاب لأول مرة أثر كبير، أكبر من تأثير نوع العقاب نفسه، وبالرغم من عدم تحديد التلميذة لنوع المرحلة التي

حدث فيها الموقف إلا أنه يمكن أن نتوقع أن يكون في المرحلة الثانوية حيث تتأثر التلميذات كثيراً بهذه الأساليب من العقاب في هذه المرحلة.

أما الموقف الثاني فقد كان استخدام التهزيء والتأنيب القاسي العلني أمام الطالبات أثر إيجابي في زيادة دافعية التلميذة للتحصيل، بعد أن فشلت معها محاولات النصح والإرشاد من قبل مدرستها، وبالرغم من أنه لم يتم تحديد نوع المرحلة إلا أننا نتوقع أن يكون أيضاً في المرحلة الثانوية حيث يكون للتأنيب أثر كبير في تعديل سلوكيات التلاميذ.

ونود أن نؤكد مرة أخرى إلى أن أثر العقاب يختلف باختلاف الأفراد، فقد يكون من غير المجدي استخدام نفس العقاب مع تلاميذ آخرين.

من كل ما سبق يتضح أن المراحل الابتدائية هي أكثر المراحل استخداماً للعقاب، وأن هناك أنواعاً كثيرة من العقاب يتم استخدامها، لكن القليل منها يؤثر تأثيراً إيجابياً، وهذا يعني عدم تناسب العقاب المستخدم مع طبيعة الموقف نفسه. لذلك تقترح الباحثة زيادة الاهتمام بموضوعات إدارة الفصل وكيفية استخدام الجزاءات المناسبة عند تدريب المعلمين سواء كان ذلك خلال الدورات التدريبية أثناء الخدمة أو من خلال برامج إعداد الطالب/ المعلم في كليات التربية، فلقد أوضحت دراسة (مباركة صالح، ١٩٨٦، ص٢٣٦-٢٣٧)، والتي استهدفت تقويم أداء خريجات الشهادة المرحلية في التدريس بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر انخفاضاً واضحاً في مستوى أداء معلمات الفصل في خمسة أداءات من ضمنها "معاملة الأطفال معاملة مرنه وإظهار الصبر والأناه في سلوكها معهم"، وكذلك في أداء "حسن الاستماع إلى التلاميذ وحثهم على حسن الاستماع لزملائهم واحترام آرائهم".

وأوضحت الدراسة الحالية إلى أن العدد الأكبر من المواقف التي استخدم فيها العقاب لم تكن ضد مشكلات سلوكية إنما لأسباب تحصيلية: كالخطأ في الإجابة عن سؤال أو انخفاض التحصيل، وهي أسباب قد لا تعود في الأصل للتلميذ نفسه، لذا فمن الظلم أن نعاقب التلميذ على سلوك يتسبب فيه الآخرون.

كما أوضحت الدراسة أن أكثر المستخدمين للعقاب مدرسات المواد الأساسية والتي يحتاج فهمها إلى قدرات ذهنية عالية كمادة الرياضيات واللغة العربية. وكذلك مادة العلوم الشرعية والمديرة.

وتقدم الباحثة أخيراً مجموعة من المقترحات لمساعدة المدرسين في الحد من هذه

المشكلات سواء كانت سلوكية أو تحصيلية، والتي تم التوصل إليها بناء على نتائج تحليل مواقف العقاب السابقة :

١ - **استخدام النظام الوقائي**، على المدرس أن يحاول منع حدوث المشاكل التي تستدعي استخدام العقاب بدلاً من محاولة التفكير والبحث عن أفضل أساليب العقاب لحل المشاكل. وبالطبع لا يأت ذلك إلا عن طريق التدريس الفعال، فالمدرس الذي يحسن التخطيط والإعداد للدرس يستطيع أن يجذب انتباه التلاميذ إليه طوال فترة الدرس، ويحول بيئة الفصل إلى بيئة ممتعة للتعلم، فتقل بالتالي الفرص التي تشجع التلاميذ على إثارة المشكلات السلوكية، بالإضافة إلى الحد من مشكلات انخفاض التحصيل أو الخطأ في الإجابة على الأسئلة والتي أشارت إليها نتائج الدراسة الحالية.

٢ - **جعل التلاميذ يحبون المعلم ويحترمونه**، إن أول ما يفكر به بعض المدرسين عند دخولهم فصل معين هو كيفية ضبط نظام الفصل، وكثيراً ما يرددون بينهم وبين أنفسهم : "ينبغي أن أكون شخصية قوية لكي يخاف مني التلاميذ، وبالتالي أستطيع ضبط الفصل" فيدخل المعلم وهو عابس الوجه، وقد يحمل بيده العصا أو المسطرة، وهو مقتنع تماماً أن هذه أفضل وسيلة للحد من المشكلات، وقد تصلح هذه الطريقة لفترة بسيطة ولكنها بالتأكيد لن تصلح لضبط نظام الفصل طوال السنة الدراسية، لذلك من المهم جداً أن يسعى المدرس لكسب حب وتأييد واحترام التلاميذ أولاً، وبالتالي سيصبح استرضاء المدرس وكسب وده هدف وغاية كل تلميذ، ويصبح "عدم رضا المدرس" عن التلاميذ هو أشد عقاب يمكن أن يردع أو يزجر التلميذ عن أداء عمل أو فعل معين. كما أن حب المعلم يدفع كثيراً من التلاميذ إلى حب مادته الدراسية ويدفعه إلى بذل جهد مضاعف لرفع تحصيله في هذه المادة، كما أنه قد يعتبر كره المدرس أحد الأسباب التي تؤدي إلى كره مادته الدراسية مما يترتب عليه انخفاض تحصيل التلاميذ.

عندما يستطيع المعلم أن يلعب دور الأب البديل والمعلمه دور الأم البديلة، ويستطيع أن يفهم شخصية التلميذ ومشاعره وأحاسيسه ومشاكله وحاجاته ودوافعه، يستطيع أن يستخدم أبسط وسائل العقاب، قد يكفي الوجه العبوس أو النظرة القاسية أو عدم مشاركة التلميذ في بعض الأنشطة، وبالأصح حرمانه من

إهتمام المدرس والذي قد يعد في بعض الأحيان - خاصة في المرحلة الابتدائية - أكبر عقاب يمكن أن يتلقاه التلميذ. ومن الضروري التأكيد على أن هذا الحب والاهتمام ينبغي أن يشمل جميع التلاميذ، فلا يحاول المعلم أن يكسب ود التلاميذ المتميزين فقط، فقد يتحول حب التلاميذ المتميزين إلى حقد وكراهية إذا أحسوا أنه لا يعامل زملاءهم بالمثل، فهم يخشون أن يتحول تصرفه تجاههم إلى نفس تصرفه الحالي مع التلاميذ الكسالى، ويقتنعون تماماً أنه إنسان منافق وظالم كبير.

ولقد كان من ضمن مواقف العقاب السابقة موقف تذكر فيه الطالبة انها عندما كانت في المرحلة الابتدائية كانت تحب مدرستها كثيراً، وبالرغم من أن معظم التلميذات كن على عكس ذلك، فلقد كانت المدرسة قاسية جداً، لكنها كانت تهتم بالطالبة صاحبة الموقف لأنها كانت متفوقة دراسياً، وحدث أن تحول حب الطالبة لهذه المدرسة إلى كره عندما حاولت المدرسة أن تعلمهم "النظافة"، عن طريق ضرب المثل بفتاة - كانت فقيرة وغير نظيفة وكسلانة في نفس الوقت - فأوقفتها أمام تلميذات الفصل، وأخذت منديل من الورق وبللته بقليل من العطر ومسحت به يد الطالبة فاتسخ المنديل، فقالت: انظروا هذا يدل على عدم النظافة. تقول الطالبة أنه بالرغم من من الإحراج الكبير الذي أحست به تلك التلميذة وبكائها، إلا أن المدرسة لم تعرها أي انتباه.

٣ - **ليكن المعلم قدوه حسنه لتلاميذه**، لا ينبغي للمدرس أن يقوم بعمل يعاقب عليه في نفس الوقت تلاميذه، فالطفل يتعلم عن طريق التقليد، فإذا كانت سلوكيات المدرس تعكس قيماً صالحة وتترجم المبادىء التي ينادي بها، سنتوقع بالتالي امتثالاً من التلميذ بالسلوكيات المقبولة. فإذا كان المدرس يعاقب التلميذ لمخالفته قانوناً من قوانين المدرسة ينبغي أن يكون المدرس أول الملتزمين بها، وإذا كان المدرس يعاقب التلميذ لأنه تعدى على حقوق التلاميذ الآخرين وظلمهم، ينبغي أن يلتزم المدرس بمعاملة التلاميذ بالمساواة والعدل وعدم التحيز لبعض التلاميذ على حساب الآخرين. وإذا كان المدرس يعاقب التلميذ لتلفظه بألفاظ بذيئة فينبغي أن يكون أول من يلتزم بعدم التلفظ بمثل هذه الألفاظ.

وتشير مواقف العقاب السابقة إلى الموقف التالي: بعد توزيع شهادات منتصف

العام الدراسي وفي المدرسة الثانوية، وقفت مديرة المدرسة في الطابور الصباحي وبدلاً من أن تشكر الطالبات المتفوقات أخذت تسب وتشتم الطالبات الراسبات في الامتحان ومن ضمن ما قالته " : " ... أنتم مثل الخرفان والحمير، لا تفهمون شيئاً، وفي اليوم التالي وُجدت هذه العبارات مكتوبة على جدران الممرات في المدرسة : " المديرة هي الخروفة والمدرسات هم الخرفان " .

٤ - **جعل العقاب على قدر السلوك المرفوض**، ليس من السهل تحديد نوع العقاب المناسب لكل فعل أو سلوك، فالإنسان في ثورة غضبه يفقد أعصابه ويتسرع بمعاقبة التلميذ بطريقة قد يندم عليها بعد ذلك. فمعادلة الموقف بالعقاب المناسب عملية صعبة، قد يستطيع المدرس أن يتقنها بالتدريج بعد أن تتكون لديه خبرة طويلة في عمليات التدريس. لذلك نقترح وفي المرحلة الابتدائية أن تحدد قائمة السلوكيات المرفوضة والعقاب المناظر لها، ويمكن تعليق هذه القائمة في الفصل فيتعرف كل تلميذ على السلوك غير المقبول والعقاب المناظر له، لأنه من المهم جداً أن يعرف التلميذ أيضاً سبب عقابه، كما أن وجود هذه القائمة يمكن أن تساعد على الإلتزام بالعدالة والمساواة في تطبيق العقاب. أما إذا كان السلوك المرفوض غير محدد في القائمة فلا ينبغي التسرع في استخدام عقوبة معينة، خاصة إذا كان المدرس منفعلاً، يمكن للمدرس أن يقيس هذا السلوك على سلوكيات القائمة ويختار الأسلوب المناسب. ومهما كان الموقف ينبغي أن نتذكر الابتعاد عن العقاب الذي يهدر كرامة الإنسان ويفقده احترامه لذاته وثقته في نفسه، فالمدرس لا يستهدف من العقاب الإهانة أو الانتقام بل تعديل السلوك.

ذكرت إحدى الطالبات في موقفها الذي حدث في الصف الرابع الابتدائي أن المدرسة كانت تستخدم العقاب التالي لتلميذة كسولة جداً، كانت تجبرها على الوقوف بجانب اللوح وتطلب منا أن نغني لها : " الطول طول النخلة، والعقل عقل السخلة " ! ! .

٥ - **المساعدة في تكوين ضمير حي لدى التلاميذ**، هذا الضمير هو الذي يجعل التلميذ يشعر بالرضا والسعادة عندما يقوم بعمل طيب، ويستاء عندما يقدم على عمل سيء، ولا يتكون الضمير بين يوم وليله، ولايتكون بالعقاب وحدة، بل ولا يستطيع

المعلم أن يكونه بمفرده، بل لابد من اشتراك جميع أفراد المجتمع في ذلك بما فيهم التلميذ نفسه، فالضمير عبارة عن تراكمات لقيم وأخلاقيات اكتسبها التلميذ وآمن بها تعمل عمل الرقيب على سلوكياته وتوجه أفعاله. لذلك فإنه إذا كان هدف العقاب تصحيح قيمة سلبية أو سلوك سلبي قد اكتسبه التلميذ، فعلى المدرس أن يوضح للتلميذ معنى القيمة الايجابية التي يحاول أن يكسبها للتلميذ، ثم يحاول أن يحرك مشاعره وإحساسه تجاه هذه القيمة ويجعله يتعاطف معها ويتجه إليها ثم بعد ذلك يؤمن بها ويكتسبها، فتظهر على سلوكياته، وينبغي أن يكون المدرس المترجم الأول لهذه القيم والسلوكيات حتى يكون القدوة الصالحة التي يحتذي بها التلميذ. من الصعب على المدرس أن يرقب كل سلوكيات التلاميذ ويعاقب عليها، فهناك مواقف يتعلم فيها التلميذ بنفسه لأن جزاءه يكون من نفس جنس العمل. تقول إحدى الطالبات في موقفها : عندما كنت تلميذة في المدرسة كنت لا أقبل أن أعير أحداً من صديقاتي كتبي أو دفاتري، وحدث أن غبت في أحد الأيام، وعندما طلبت في اليوم التالي من صديقة لي أن أنقل من كراستها ما فاتني فوجئت برفضها، وكذلك فعلت بقية الزميلات، أدركت وقتها أنه يجب أن يعاملني الناس كما كنت أعاملهم وتذكرت مثلاً آمنت به وهو : إفعل خيراً لا تجد سوى خيراً.

إن التلاميذ رعية المدرسين، ولقد أمرنا الرسول الكريم في حديثه الشريف بالمحافظة على هذه الرعية : " كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته ... "، وهم أمانة في أعناق المدرسين ويجب أن يصون المدرسين هذه الأمانة.

*** ملخص البحث وتوصياته :**

أعتمدت هذه الدراسة على تحليل عدد من مواقف العقاب المدرسي والتي دونتها عينة من الطالبات الجامعيات المسجلات في مقررات تربوية على مدى أربعة فصول دراسية مختلفة : خريف ١٩٩١، ربيع ١٩٩٢، ربيع ١٩٩٣، وخريف ١٩٩٣. بلغ عدد المواقف ١٤٩ موقفاً. نتائج الدراسة تنطبق على مدارس البنات لأن المواقف كانت لعينة من الطالبات.

استهدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ماهي أكثر مرحلة تعليمية يستخدم فيها العقاب ؟

٢ - ما الأسباب التي تدعو لاستخدام العقاب؟ وهل هناك اختلاف في هذه الأسباب باختلاف المرحلة التعليمية ؟

٣ - ما أسباب العقاب المستخدمة في المدارس ؟ وهل هناك اختلاف في الأساليب المستخدمة باختلاف المرحلة ؟

٤ - من هم أكثر المستخدمين للعقاب في المدارس ؟ وهل هناك اختلاف في الشخصيات المعاقبة باختلاف المرحلة التعليمية ؟

٥ - ما أنواع العقاب التي أظهرت تأثيراً إيجابياً ؟

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

١ - أكثر المراحل التي يتم استخدام العقاب فيها هي المرحلة الابتدائية ثم الثانوية ثم الاعدادية .

٢ - أكثر الأسباب التي تدعو لاستخدام العقاب في مدارس البنات : الخطأ في إجابة أو عدم معرفة سؤال ثم الإهمال في أداء الواجب ثم انخفاض مستوى التحصيل . وبالنسبة للمرحلة الثانوية كانت أهم الأسباب : انخفاض التحصيل ثم وبنسبة متساوية : الخطأ في الإجابة عن سؤال والتأخر في الدخول للفصل والشغب . في المرحلة الاعدادية وبنسبة متساوية كانت أهم الأسباب : الخطأ في الإجابة ، مخالفة الزي المدرسي وانخفاض مستوى التحصيل . أما المرحلة الابتدائية ، فلقد كانت أهم الأسباب : الخطأ في إجابة عن سؤال ثم الإهمال في أداء الواجب ، ثم انخفاض التحصيل .

٣ - بالنسبة لأكثر الأساليب المستخدمة في العقاب : الضرب بالعصا أو المسطرة ثم وبنسب متقاربة أسلوبي التهكم والسخرية والتوبيخ واللوم . ويتم في المرحلة الثانوية استخدام وبنسب متساوية أسلوبي التهكم والسخرية والسب والشتم ثم الطرد من الفصل ثم الوقوف أثناء الدرس . أما المرحلة الاعدادية فلقد كان أسلوب التهكم والسخرية هو أول أسلوب ثم التوبيخ واللوم ثم الوقوف أثناء الدرس . أما في المرحلة الابتدائية فقد كان الضرب هو أول وأكثر أسلوب يستخدم .

٤ - أظهرت النتائج أن أكثر الأفراد استخداماً للعقاب مدرسات الرياضيات ثم مدرسات العلوم الشرعية ثم المديرة ثم مدرسات اللغة العربية . في المرحلة الثانوية كانت مديرة

المدرسة أكثر الشخصيات استخداماً للعقاب حسب تحليل مواقف العقاب، أما المرحلة الاعدادية فقد حصلت مدرسات اللغة العربية على المرتبة الأولى، أما المرحلة الابتدائية فلقد كانت مدرسات الرياضيات هن أكثر المستخدمات للعقاب.

٥ - المواقف التي أظهر العقاب فيها تأثيراً إيجابياً كانت قليلة جداً بلغت ١٨ موقفاً لذلك لايمكن تعميم نتائجها والتي كان أهمها :

أ - فعالية استخدام التأنيب (القاسي أو غير القاسي) والعلني أحياناً لمعالجة حالات الشغب في المرحلة الثانوية.

ب- فعالية استخدام العقاب الذي يثير الإحساس بالذنب وتأنيب الضمير في المرحلتين الاعدادية والثانوية.

جـ- جدوى استخدام الضرب في المرحلة الابتدائية بشرط :

- أن لايكون مبرحاً.
- أن تشعر التلميذة بأنها تستحق هذا العقاب.
- أن يرتبط العقاب باحساس التلميذة بأن الشخص المعاقب يستهدف من وراءه مصلحتها.

٦ - قد يستجيب التلميذ المتفوق للعقاب بسرعة أكبر ويؤثر على سلوكياته بالإيجاب خاصة إذا لم يتوقعه، وإن كان يستخدم ضده للمرة الأولى.

وتتقدم الدراسة أخيراً بالتوصيات التالية :

١ - إعداد دراسة مماثلة تستخدم أسلوب تحليل المحتوى لمواقف مماثلة بالنسبة لمدارس البنين، لمقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسة الحالية.

٢ - تنظيم دورات تدريبية للمدرسين تتضمن التعريف والتدريب على أحدث أساليب تعديل السلوك.

٣ - تحليل دورات التدريب الحالية وبرامج إعداد المعلمين لمعرفة مدى توفر مهارات إدارة الفصل واستخدام أساليب تعديل السلوك فيها.

المراجـــع

أولاً - المراجـع العربيـة :

١ - أوجيني مدانات، برزه كمال، (١٩٨٧) **الإشراف التربوي التعليمي** (عمان : دار مجدلاوري للنشر).

٢ - جابر عبد الحميد جابر، (١٩٨٤) **علم النفس التربوي**، (القاهرة : دار النهضة العربية).

٣ - جو وبر، وماجي كولمان، (١٩٩١) الوقاية من المشكلات الصفية باستخدام العلاج العقلاني العاطفي، ترجمة جمال محمد يوسف الخطيب، **رسالة المعلم**، المجلد ٣٢، العدد الرابع.

٤ - جيهان أبو راشد آل عمران، (١٩٨٨) أهم العوامل المؤثرة في الانضباط المدرسي لدى طلاب الثانوية العامة بالبحرين، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، المجلد الثامن، العدد الأول.

٥ - حامد عبد السلام زهران، (١٩٧٧) **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الرابعة (القاهرة: عالم الكتب).

٦ - دونالد ج. مورتنسن، ألن م. شمولر، (١٩٥٩) **التوجيه في المدرسة**، ترجمة إبراهيم حافظ، إبراهيم خليل (القاهرة، وزارة التربية والتعليم : دار النهضة العربية).

٧ - عبد الحميد فايد، (١٩٨١) **رائد التربية العامة وأصول التدريس**، ط٤، بيروت: دار الكتاب اللبناني .

٨ - عبد الله الهاجري، (١٩٩٣) " ضبط السلوك الطلابي في الفصول الدراسية "، **دراسات تربوية**، العدد ٥٥ .

٩ - عبد الله الهاجري، (١٩٩٣) دراسة تحليلية لآراء الطلاب والطالبات في أساليب ضبط السلوك الطلابي المتبعة في مدارس الكويت، **المجلة التربوية**، عدد٢٧ .

١٠- ليفون ميليكيان، حسين الدريني، (١٩٨٣) "بعض مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية: دراسة استطلاعية". جامعة قطر: مركز البحوث التربوية، بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، المجلد السابع، الجزء الثاني.

١١- مباركة صالح علي، (١٩٨٦) تقويم آداء خريجات الشهادة المرحلية في التدريس بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

١٢- محمد ثابت علي الدين: أبو العزايم مصطفى الجمال، (١٩٨٨) "الاتجاه نحو استخدام العقاب المدرسي في علاقته بجنس المعلم وخبرته التربوية وجنس الطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الرابع.

١٣- محمود عطا محمود، (١٩٩٢) الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين في إدارة الفصل وقلق الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة التربوية (الكويت)، المجلد السادس، العدد ٢٣، ربيع.

١٤- وزارة التربية والتعليم ورعاية الشباب، (١٩٧٤) لائحة النظام الداخلي للمرحلة الابتدائية، الدوحة: دار العلوم.

١٥- وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٣) لائحة النظام الداخلي للمدارس، الدوحة: مطابع وزارة التربية والتعليم.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

16 - **Arizona State Dept** of Education, (1990) Phoenix, "Classroom Discipline : Report of the Superintendent's Task Force on Classroom Discipline".

17 - Carter V. Good (ed), (1973) **Dictionary of Education**, 3th ed (NY:McGraw-Hill Book Company).

18 - David Fontana, (1985) **Classroom Control**, (London : British Psychological Society and Methuen).

19 - David G. Armstrong, Kenneth T. Henson, Tom V. Savage, (1993) **Education: An Interoduction,** 4th. ed. (NY : Macmillan Publishing Company).

20 - Frances G. Pestello, (1989) "Misbehavior in High School Classroom", Youth - and - Society, V. 20, N.3

21 - James A. Kinight, (1995) Building a Positive School Climate:, **Paper Presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association,** Chicago, IL, October.

22 - James O.Rust and Karen Q.Kinnard, (1983) "Personality Charactristes of the User of Corporal Punishment in the Schools", Journal of School Psychology, Vol.21.

23 - Joyce L. Epstein, (1983) "Home Work Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students", **Johns Hopkings Univ.** Baltimore, Md. Center for Social Organization of Schools.

24 - K. Daniel O'Leary and Susan G. O'Leary, (1977) Classroom Management : **The Successful use of Behavior Modification**, Second ed. (NY : Pergamon Press INC).

25 - Kenneth R. Washington, (1989) "Controlling Job Stress : Some Tips for Urban Teacher", **School Organization**, Vol.9, No. 3.

26 - Patrick M. Socoski, (1989) "A Call for the end of Corporal Punishment in School", **Paper Presented at the Annual Meeting of the Institute for Democracy in Education**, OH, Athens, June.

27 - Robert C. (1988) Dailey, **Understanding People in Organization**, (St Paul : West Publishing Company).

28 - Robert N. Fortenberry, James A. Tadlock, (1986) "Pupil Discipline in an Urban School District : The Second Year of a Longitudinal Study", **Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association,** Memphis, TN, November 1986.

29 - Theo Wubbels and Others. (1985) Discipline Problems of Begining Teacher, International Teacher Behaviour Mapped Out, Chicago, Annual Meeting of the American Educational Research Association (69th).

30 - Thomas L. Good and Jere E. (1987) Brophy. Looking in Classrooms, 4th ed. (NY : Harper & Row).

31 - Tom Jamber, (1984) "Classroom Management and Discipline, With out Coporal Punishment, in Norwegian Elementary Schools" **Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association,** LA : New Orleans, November.

ورد البحث للمجلة بتاريخ ٢٠ / ١٠ / ١٩٩٤ ، وأعيد بعد تعديله في ٢٦/١٢/١٩٩٤ ، وأجيز للنشر في ٢٨ / ١٢ / ١٩٩٤

ملحـــق رقـــم (١)

الأدوات المستخدمة في تحليل المواقف

نموذج للقائمة المستخدمة في تحديد المرحلة التعليمية التي استخدم فيها العقاب بناء على تحليل المواقف

المرحلة التعليمية	المواقف											
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	٠٠٠	٠٠٠	١٤٩
١ - المرحلة الابتدائية												
٢ - المرحلة الاعدادية												
٤ - المرحلة الثانوية												
٥ - لم تحدد												

نموذج للقائمة المستخدمة في تحديد أسباب العقاب بناءً على تحليل المواقف

أسباب العقاب	المواقف									
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٠٠٠	١٤٩
١ - الخطأ في إجابة أو عدم معرفة إجابة سؤال										
٢ - إهمال أداء الواجب (حفظ وكتابة)										
٣ - نسيان الكتاب أو الدفتر أو علبة هندسة										
٤ - مخالفة الزي										
٥ - التأخر في الدخول للفصل										
٦ - مضغ اللبان										
٧ - الشغب										
٨ - السرحان										
٩ - المطالبة بشرح نقاط غير مفهومة										
١٠ - عدم التحضير للدرس										
١١ - الانشغال بشيء آخر أثناء الدرس										
١٢ - التحدث مع زميل										
١٣ - الغش (في امتحان، نقل واجب من الآخرين، تزوير توقيع).										
١٤ - عدم تقديم الامتحان										
١٥ - الكتابة باليد اليسرى										
١٦ - السرقة										
١٧ - الغياب										
١٨ - التلفظ بعبارات غير مقصودة										
١٩ - عدم النظافة										
٢٠ - غير معروفة لدى الطالبة										
٢١ - خرق تعليمات المدرسة أو أوامرها										
٢٢ - انخفاض مستوى التحصيل										
٢٣ - الضحك في الممر بصوت عال										
٢٤ - الاحتفاظ بصورة لاعب كرة قدم										
٢٥ - الشجار مع زميل وتحكيم المدرسة										
٢٦ - السير في الممرات خلال فترة الاستراحة بين الحصص										
٢٧ - الشك في أن الطالبة تغش										
٢٨ - التبول في الفصل										
٢٩ - مناقشة المدرسة في درجة الامتحان										
٣٠ - الرفض للانصياع لأوامر المدرسة غير المنطقية										
٣١ - التأخر في الانتهاء من الاعمال الصفية										

نموذج للقائمة المستخدمة في تحديد
أساليب العقاب بناءً على تحليل المواقف

أسلوب العقاب	المواقف									
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٠٠٠	١٤٩
١ - نسخ الدرس										
٢ - الوقوف أثناء الدرس										
٣ - إلقاء الكتاب أو الدفتر في القمامة										
٤ - تخليص الطالبة من الزي المدرسي المخالف										
٥ - البصق على التلميذة										
٦ - شد الأذن										
٧ - الإهمال والمقاطعة										
٨ - الحرمان من صرف جائزة										
٩ - التحويل للوكيلة أو المديرة										
١٠ - التنزيل إلى صف أقل										
١١ - القرص في الساعد										
١٢ - حرمان الطالبة من الكتاب										
١٣ - الحجز المؤقت (حرمان من الفرصة)										
١٤ - منع التلميذة من الدخول للمدرسة										
١٥ - تخصيص جهة في الفصل لمنخفضي التحصيل وتحويل التلميذة لها										
١٦ - الصفع على الوجه										
١٧ - الفلقة										
١٨ - تعليق ورقة مكتوب عليها "كسلانة"										
١٩ - الضرب بالمسطرة أو العصا										
٢٠ - السب والشتم										
٢١ - التوبيخ واللوم										
٢٢ - الصراخ في وجه الطالبة										
٢٣ - التهكم والسخرية										
٢٤ - الضرب بمساحة السبورة على الرأس										
٢٥ - الطرد من الفصل										
٢٦ - الضرب على الكتف										
٢٧ - الفصل لمدة ٣ أيام										
٢٨ - حرمان من امتحان										
٢٩ - الفصل لمدة سنة										
٣٠ - ضرب الرأس في السبورة أو الطاولة أو الحائط أو بكتاب										
٣١ - لم يحدد										

نموذج للقائمة المستخدمة في تحديد
مستخدمي العقاب بناءً على تحليل المواقف

الشخص المعاقب	المواقف									
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٠٠٠	١٤٩
١ -مراقبة في امتحان										
٢ - فيـــزياء										
٣ - لغـــة عربيـــة										
٤ - عـــلوم شـــرعية										
٥ - مـــواد اجتماعيـــة										
٦ - رياضيـــات										
٧ - مدرســـة احتيـــاط										
٨ - تربيـــة رياضيـــة										
٩ - تربيـــة فنيـــة										
١٠ - كيميـــاء										
١١ - عـــلوم										
١٢ - عـــلم اجـــتماع										
١٣ - الضابطـــة										
١٤ - المديـــرة										
١٥ - الاخصائيـــة الاجتماعيـــة										
١٦ - المديـــرة والاخصائيـــة										
١٧ - اقتصـــاد منـــزلي										
١٨ - عـــلم نفس وفلسفة										
١٩ - لغـــة انجليـــزيـــة										
٢٠ - لغـــة فرنســـية										
٢١ - لـــم تحـــدد										

ملحـــق رقـــم (٢)

قائمة مجموعة المواقف التي توضح الأثر الإيجابي للعقاب

أ - مواقف المرحلة الثانوية :

أ - ١ حدث مع مـدرسة اللغة الفرنسية، سببه كما فسرته الطالبة ضعـف شخصية المدرسة وعـدم قـدرتها على إدارة الفصل مما أدى إلى زيـادة حـوادث الشغب والفـوضى في الفصل وكانت الطالبة إحدى المشاغبات، اتبعت معها المدرسة أسلوب التأنيب غير القاسي والمنفرد، كان لهذا التأنيب تأثير ايجابي.

أ - ٢ الموقف الثـاني حدث للطـالبـة عندمـا انشغلت أثنـاء درس اللغـة العربيـة - تسميع للقصـائد - باللعب مع زميلتهـا فانتبهت لهما المدرسـة وقامت بطـردهما من الفصل واستمر الطرد مدة أسبوع حتى تدخلت المديرة وأصلحت الموقف.

أ - ٣ قامت الطـالبة ضمن مجموعـة أخرى من الفصل - والـذي كان يعرف عنـه بأن أكثر الفصـول شغبـاً - بإغـلاق البـاب المؤدي للطـابق العلـوي لكـي يمنعن وصـول المدرسات إلى الطابق العلـوي وبالتالي تضيع الحصص، استطاعـت المديرة اكتشاف من قام بالعمل فعاقبت الفصل كله بالـوقوف لمدة ثلاثة حصص متتالية مع استمرار المدرسات في شرح الدرس.

أ - ٤ حـدث هـذا الموقف بسبب الشغب الـذي كـانت تقـوم بـه الطـالبـة ومجمـوعـة من زميـلاتها، ولم يجدي نصح المدرســات ولا عمليـات التحـويل للمــديـرة، إلا أن أسمعتها إحدى المدرسات "كلام جارح" أدى إلى إثارة ألم نفسي للطالبة ترتب عليه تعديـل سلوكياتها بطـريقة إيجابيـة وإثارة دافعيتهـا للتحصيل لكي تثبت للمـدرسة عكس ما وجهته إليها من ألفاظ.

ب- مواقف المرحلة الاعدادية :

ب- ١ حدث هذا الموقف عندما حاولت الطالبة استعارة الدفتر الخاص بصديقتها في صف آخـر وألصقت أسمهـا عليـه وذلك لنسيـانها دفترها الخاص بـالعلـوم الشرعيـة في المنزل، وبعد انتهاء الدرس أعادت الدفتر مرة أخرى إلى زميلتها، اكتشفت المدرسة

هذا التزوير، في اليوم التالي وبختها مدرستها أمام زميلاتها في الفصل وأوضحت لها صفات الإنسان المسلم، أدى ذلك إلى إحراجها وتعديل سلوكها.

ب -٢ عندما كانت الطالبة في المرحلة الابتدائية كانت تحصل على قدر كبير من الاهتمام لأنها طالبة متفوقة، أدى هذا الاحساس بالاهتمام الزائد من قبل المدرسات إلى انخفاض مستواها لكن التلميذة لم تكن مهتمة لذلك لأن كل المدرسات يعرفنها، ولما انتقلت إلى المرحلة الاعدادية وكانت طالبة جديدة بالنسبة لجميع المدرسات ومستواها متوسط فلم تعرها أي من المدرسات أي اهتمام، فحز ذلك كثيراً في نفسها مما دعاها لبذل جهد كبير للتفوق وكان لها ما أرادت فعلاً.

جـ- مواقف المرحلة الابتدائية :

جـ - ١ حدث هذا الموقف عندما قامت مدرسة اللغة العربية بتحويل الطالبة مع مجموعة أخرى من التلميذات للمديرة لعدم حفظهن قصيدة مقررة عليهن، وكان نصيب الطالبة مضاعف من العقاب لأن المديرة كانت تعدها من التلميذات المتفوقات فكان للضرب تأثير إيجابي أدى إلى ارتفاع تحصيل التلميذة.

جـ - ٢ حدث هذا الموقف مع مدرسة الرياضيات التي اكتشفت نقل التلميذة لواجب الرياضيات من زميلتها فقامت بضربها ضرباً مبرحاً أدى إلى أن تحرم التلميذة بعدها نقل أي واجب من الآخرين.

جـ - ٣ تلقت الطالبة صفعة على وجهها من قبل مدرسة الاحتياط والتي كانت قد أخرجت الطالبات لساحة المدرسة، لكن التلميذة - وبعد انصراف المدرسة لبرهه - ذهبت بدون استئذان لكي تملأ زجاجة الماء - ولم تكن تعلم أن عليها أن تستأذن أولاً - تعلمت الطالبة من هذا الموقف الاستئذان قبل الذهاب لأي مكان.

جـ - ٤ حدث أن نسيت الطالبة كتابها، وعندما أخبرت المدرسة بذلك ضربتها المدرسة ضربة واحدة بالمسطرة وتعتقد الطالبة أن المدرسة قد صدقت نسيانها للكتاب عندما رأت مشاركتها المستمرة مع الطالبات في الإجابة عن أسئلة الدرس، بالرغم من أن العقاب ضربه واحدة، إلا أنها مؤثرة، أدت بالطالبة إلى التأكد باستمرار من أن جميع الكتب والدفاتر في شنطة المدرسة.

جـ - ٥ أهملت الطالبة في أداء واجب الرياضيات ومع ذلك رفضت نقل الواجب من زميلتها، فكان عقابها الضرب المبرح من المدرسة، على أثر هذا القصاص تعلمت التلميذة أن لا تترك أي واجب أبداً.

جـ - ٦ أهملت الطالبة حفظ جدول الضرب فكان عقابها الوقوف بجانب الحائط، فلم تهن عليها نفسها، وقررت الإسراع بحفظ الجدول وأصبحت من المتفوقات في هذه المادة بعد ذلك.

جـ - ٧ قامت المدرسة بتحويل الطالبة للمديرة بعد أن ضبطت وهي تغش في درس الإملاء، ولم تكن الطالبة خائفة من العقاب بقدر خوفها من أن تخبر المديرة أسرتها بذلك، لأن المديرة تمت بصلة قرابه لأسرتها، فأصيبت بنوبة من البكاء، ولم تذكر التلميذة نوع العقاب، لكن حرمت بعدها تكرار هذا السلوك.

جـ - ٨ كانت التلميذة متفوقة في الصف السادس، وكان لديهم واجب لغة عربية ونسيت الطالبة أنها قد حلت الواجب، ولما سألتها المدرسة عن الواجب أخبرتها وتجنباً للعقاب بأنها قد نسيت الدفتر، لكن المدرسة عاقبتها على ذلك واكتشفت التلميذة بعد ذلك أن الدفتر موجود والواجب محلول، ولقد حز في نفسها تعرضها للعقاب وهي تلميذة متفوقة، فقررت عدم الكذب وعدم الاهمال مرة أخرى.

جـ - ٩ حدث هذا الموقف مع مدرسة اللغة العربية التي كانت تحب التلميذة، حدث أن التلميذة لم تبذل جهداً كبيراً للإعداد لدرس الإملاء فحصلت على ثمان درجات من عشر درجات، فعاقبتها المدرسة بالضرب بالمسطرة لانخفاض مستواها ومع التلميذات الكسولات، وأحست التلميذة بحب مدرستها وخوفها على تحصيلها العلمي وهي تعاقبها، أدى ذلك لأن تبذل التلميذة مزيداً من الجهد لكي تكون عند حسن ظن المدرسة بها.

جـ - ١٠ أدى نسيان التلميذة حل واجبها إلى تحويل مدرستها لها إلى المديرة والتي كانت في الأصل أبنة أخ التلميذة، والتي صفعتها على وجهها عقاباً لها، ثم تم تحويلها أيضاً إلى شقيقتها والتي كانت مدرسة في نفس المدرسة وحصولها على صفعة أخرى، كان في اعتقاد التلميذة أنه بوجود بعض أعضاء أسرتها في المدرسة أكبر ضمان لها بعد حصولها على العقاب، لكن ظنها خاب وأدت الصفعات السابقات إلى أن تتعلم درساً مفيداً.

د - مواقف لم تحدد فيها نوع المرحلة :

د - ١ حدث أن كانت التلميذة تمضغ اللبان في الفصل فعاقبتها المدرسة بالصراخ في وجهها والطرد من الفصل، حز ذلك في نفس التلميذة، فلأول مرة تتلقى مثل هذا العقاب وأدى ذلك إلى تعديل سلوكها.

د - ٢ حدث أن كانت مدرسة التلميذة تحاول تشجيعها باستمرار لبذل مزيد من الجهد والمثابرة، ولكنها لم تكن تصغي إلى أن قامت في إحدى المرات بتهزيئها أمام زميلاتها، حز ذلك في نفسها وأدى بها إلى إرتفاع دافعيتها للتحصيل، وهي تشكر هذه المدرسة إلى الآن.

ANALYSIS STUDY FOR THE EXPERIENCE OF SAMPLE OF QATAR UNIVERSITY FEMALE STUDENTS IN SCHOOL PUNISHMENT

Dr. Hissa Mohamad Sadik
University of Qatar

ABSTRACT

This study aimed to answer the following questions :

1. What was whe most educational level that used punishment.
2. What were the reasons that lead to use punishment ? and did the reasons differ with different educational level ?
3. What type of punishment was used in schools ? and did the punishment type differ with different educational level ?
4. Who was the most member staff that used punishment in schools ? and did the person differ with differ educational level ?
5. What was the most effective method of punishment. that resulted positive effects?

The study was based on the analysis of school punishment cases, which was documented on sample of university students enrolled in educational courses for four non-consecutive semesters. The study recorded 149 cases of school punishement, and was conducted on female students from various female school.

The most study conclusions resulted that :

1. The most educational level in which punishment was used. were elementary, secondary, and preparatory, respectively,
2. Most popular reason that leads to use punishment in female school was both, giving wrong answers and giving no answer to questions asked by the teacher. Second, not doing homework, and last, low academic achievement.
3. For the most popular type of punishment used was hitting with a stick or roller and second was sarcasm. blame and reprimand.
4. The study also revealed that the most persons that used punishment were mathematics teachers, religion studies teachers, principal, and arabic language teachers, respectively.
   Reasons for using punishment were different for different educational level.
5. Number of cases wher punishment had affected students positively, were 18 cases, which was considered very low percentage to the overall 149 cases. Because of that. results were not published.