



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

الاتجاهات نحو العقاب البدني وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة
الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

أحمد عبد القادر محمد أبو شنب

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1428هـ-2007م

الاتجاهات نحو العقاب البدني وعلاقتها
ر الذات لدى معلمي مدارس وكالة
الغوث الدولية في م
الخليل التعليمية.

إعداد الطالب:

أحمد عبد القادر محمد أبو شنب

بكالوريوس علم اجتماع - علم نفس جامعة بيت لحم

إشراف: د. جمال زكي أبو مرق

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي
والتربوي برنامج الإرشاد النفسي والتربوي - جامعة القدس

1428ھ / 2007م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الإرشاد النفسي والتربوي

إجازة الرسالة

الاتجاهات نحو العقاب البدني وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية
في منطقة الخليل التعليمية.

اسم الطالب: أحمد عبد القادر محمد أبو شنب.

الرقم الجامعي: 20310452

المشرف: الأستاذ الدكتور جمال زكي أبو مرق.

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 10 / 6 / 2007م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم

أدناه:

1- رئيس لجنة المناقشة: د. جمال زكي أبو مرق التوقيع:

2- ممتحناً داخلياً: د. محمد عبد القادر عابدين التوقيع:

3- ممتحناً خارجياً: د. يوسف ذياب عواد التوقيع:

القدس - فلسطين

1428هـ-2007م

الإهداء

إلى روح والدي رحمه الله

إلى والدتي الغالية

إلى زوجتي وأبنائي الأعتز

إلى الإخوة والأخوات

إلى كل معلم يحمل رسالة العلم والمعرفة

إلى كل طالب يحمل الطموح والتصميم على تحقيق النجاح

إلى كل من ساعدني في هذا البحث

إلى كل الشرفاء والمخلصين

والى كل الساعين لطلب العلم وخدمة الوطن والإنسان

الباحث: أحمد أبو شنب

إقرار

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

أحمد عبد القادر محمد أبو شنب

التاريخ: 2007/6/10م

الشكر والتقدير

فإنني أحمد الله سبحانه وتعالى على توفيقني لإنجاز هذه الرسالة، وأن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان للدكتور جمال زكي أبو مرق المشرف على هذه الرسالة والذي كان لتوجيهاته وإرشاداته الصائبة أثر كبير في إتمام هذه الرسالة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من الدكتور: محمد عابدين والدكتور يوسف ذياب عضوي لجنة المناقشة لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الدراسة والعمل على إثرائها.

كما أتقدم بالشكر إلى أساتذتي في قسم التربية/الدراسات العليا في جامعة القدس جميعاً، والذين كان لهم علي فضل عظيم، ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل من جميع العاملين في وكالة الغوث الدولية وخص بالذكر برنامج الصحة النفسية المجتمعية ودائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، مما كان له من أثر إيجابي على عملي هذا، فلهم مني كل الحب والتقدير والاعتزاز.

والحمد لله أولاً وأخيراً

الباحث: أحمد أبو شنب

ملخص الدراسة:

الاتجاهات نحو العقاب البدني وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، ومعرفة مدى أثر كل من المتغيرات: (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وسنوات العمل، والمؤهل العلمي، ومكان السكن) على اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني مع طلبتهم وعلاقة ذلك بتقدير الذات، وبالتحديد فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل نحو العقاب البدني؟
- ما درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل تعزى إلى (الجنس، و العمر، و الحالة الاجتماعية، و سنوات العمل، و المؤهل العلمي، و مكان السكن)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى (الجنس، و العمر، و الحالة الاجتماعية، و سنوات العمل، و المؤهل العلمي، و مكان السكن)؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2006-2007)، وقد بلغ عددهم (565) معلماً ومعلمة، وقد

تكونت عينة الدراسة من (237) معلماً ومعلمة، منهم (116) معلماً و (121) معلمة أي بنسبة (42%) تقريباً من مجتمع الدراسة، تم اختيار العينة بالطريقة القصدية العشوائية.

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات التي انبثقت عنها، طبق الباحث أداة الدراسة المكونة من قسمين: أحدهما لقياس العقاب البدني، والآخر لقياس تقدير الذات. وقد تم التأكد من صدقهما بحساب مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، أما حساب ثباتهما فتم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل الثبات (0.90) لمقياس العقاب البدني، و (0.80) لمقياس تقدير الذات. وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، و تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، و التجزئة النصفية، واختبار معامل ارتباط بيرسون، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- جاءت اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني إيجابية بشكل عام.
 - جاءت درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية متوسطة بشكل عام .
 - كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل حول العقاب البدني تعزى إلى (الجنس، و العمر، والحالة الاجتماعية، و سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن).
 - أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى إلى: (العمر، و الحالة الاجتماعية، وسنوات العمل، والمؤهل العلمي، ومكان السكن). بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.
- وكان من أهم توصيات الدراسة:
- العقاب البدني يزود الشخص بإدراكات اجتماعية تظهر له الصورة السلبية لذاته.

- أهمية تفعيل عمل الإرشاد النفسي والتربوي على حل الكثير من المشكلات السلوكية والنفسية لدى الطلبة دون اللجوء إلى العقاب البدني.
- العمل على إتاحة الفرص المهنية والعلاوات والترقيات الادارية التي من شأنها أن تزيد من تقدير الذات لدى المعلمين.
- الاهتمام بالجوانب النفسية والعاطفية للمعلمين من اجل رفع مستوى تقدير الذات لديهم.

Abstract

The attitudes toward the Physical Punishment and its relation to Self Esteem for UNRWA schools teachers in Hebron Educational Area

Researcher: Ahmad Abu Shanab /2007

This study aims to find out the relationship between physical punishment and self esteem among UNRWA teachers in Hebron Educational Area. The study is also trying to figure out the effect of the following variables (gender, age, social status, and years of experience, academic qualification, and place of residence) on physical punishment and self esteem.

This study, definitely aimed to answer the following questions:

- 1- What are the attitudes of UNRWA teachers in Hebron Educational Area toward physical punishment?
- 2- What is the self esteem degree for the UNRWA teachers in Hebron Educational Area?
- 3- Is there any significant statistical relationship between physical punishment and self-esteem among UNRWA teachers in Hebron area?
- 4- Are there any statistical significant differences at the level of ($\alpha=0.05$) at the means of in the direction of physical punishment among UNRWA teachers in Hebron Educational Area due to gender, age, social situation, years of experience, qualifications and place of resident?
- 5- Are there any significant statistical differences at the level ($\alpha=0.05$) at the means of self-esteem degree among UNRWA teachers in Hebron Educational Area due to gender, age, social status, Educational years of experience, academic qualification and place of resident?

The population of the study consists of all UNRWA teachers in Hebron Educational Area enrolled in the second semester of the academic year 2006/2007, they are (565) female and male teachers, the sample of the study is consisted of (237) teachers, (116) male and (121) female, which represents (42%) of the population. The sample is a purposive random one.

In order to answer the questions of the study, two tools were used: a scale to test physical punishment, and another to test self-esteem. To assure their validity, matrix correlation was calculated Alpha Formula was used to assure the reliability of both measurements. It was found (0.90) for physical punishment measurement, and (0.80) for self-esteem measurement.

After collecting the data they were processed through appropriate statistical analyses program (SPSS). Means, standard deviations one way analysis of variance, t-test, Cronbach Alpha Formula, split-half, and Pearson Correlation Coefficient were used to answer the questions, and to test the hypotheses of the study.

The researcher arrived at the following findings:

1. The attitudes of teachers toward physical punishment are positive.
2. In general, the teacher's degrees toward self esteem are medium.
3. There is no significant statistical correlation; this means that the more teachers use physical punishment the more the self esteem degree increases.
4. There were no significant statistical differences in the responses of UNRWA teachers in Hebron Educational Area about physical punishment due to (gender, age, social condition, and years of experience, qualifications and place of resident).
5. There were no significant statistical differences in self-esteem due to (age, social situation, and years of experience, qualifications and place of resident). But, there is significant statistical difference due to sex in favor of females.

Based on the findings of the study, the researcher recommended the following:

1. Physical punishment provides a person with social realizations that reflect a negative image of the person.
2. Activating counseling to solve behavioral and psychological problem among students without using physical punishment.
3. To maintain for the teachers the occupational opportunities and administration promotions, this would raise the self esteem for the teachers.
4. Taking care of the psychological and emotional aspects of the teachers in order to raise their self esteem level.

فهرس الجداول:

| الصفحة | عنوان الجدول | الجدول |
|--------|--|--------|
| 83 | مجتمع الدراسة | 1.3 |
| 84 | خصائص العينة الديمغرافية | 2.3 |
| 93 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقدير، لاستجابات المعلمين حول العقاب البدني | 1.4 |
| 97 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقدير، لاستجابات المعلمين حول اتجاهات تقدير الذات | 2.4 |
| 100 | نتائج اختبار ارتباط بيرسون بين العقاب البدني وتقدير الذات | 3.4 |
| 101 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير الجنس | 4.4 |
| 102 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير العمر | 5.4 |
| 103 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير العمر | 6.4 |
| 104 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير الحالة الاجتماعية | 7.4 |
| 104 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير الحالة الاجتماعية | 8.4 |
| 105 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير سنوات العمل | 9.4 |

| | | |
|--------|---|--------|
| 106 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير سنوات العمل | 10.4 |
| 107 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير المؤهل العلمي | 11.4 |
| 108 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير المؤهل العلمي | 12.4 |
| 109 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات العقاب البدني بحسب متغير مكان السكن | 13.4 |
| 109 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير الجنس | 14.4 |
| الصفحة | عنوان الجدول | الجدول |
| 111 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير الجنس | 15.4 |
| 112 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير العمر | 16.4 |
| 113 | نتائج اختبار التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير العمر | 17.4 |
| 114 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير الحالة الاجتماعية | 18.4 |
| 114 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير الحالة الاجتماعية | 19.4 |
| 115 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير سنوات العمل | 20.4 |
| 116 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير سنوات العمل | 21.4 |
| 117 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير المؤهل العلمي | 22.4 |
| 118 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير المؤهل العلمي | 23.4 |
| 118 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير مكان السكن | 24.4 |

| | | |
|-----|--|------|
| 119 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقدير الذات بحسب متغير مكان السكن | 25.4 |
|-----|--|------|

فهرس الملاحق:

| الصفحة | الملحق | رقم الملحق |
|--------|--|------------|
| 149 | استمارة المعلومات الأولية للمقياسين | .1 |
| 150 | مقياس العقاب البدني | .2 |
| 152 | مقياس تقدير الذات | .3 |
| 153 | كتاب قسم الدراسات العليا إلى وكالة الغوث تسهيل مهمة | .4 |
| 154 | كتاب الموافقة على تطبيق الدراسة من وكالة الغوث | .5 |
| 156 | الصدق والثبات للمقياسين بحسب نتائج العينة الاستطلاعية | .6 |

فهرس المحتويات:

| الصفحة | المحتوى | الرقم |
|--------|---|-------|
| | الإهداء | 1. |
| أ | الإقرار | 2. |
| ب | والشكر والتقدير | 3. |
| ج | ملخص باللغة العربية | 4. |
| و | ملخص باللغة الإنجليزية (Abstract) | 5. |
| 1 | الفصل الأول | 6. |
| 2 | المقدمة | 7. |
| 5 | مشكلة الدراسة | 8. |
| 7 | أسئلة الدراسة | 9. |
| 7 | فرضيات الدراسة | 10. |
| 9 | أهداف الدراسة | 11. |
| 10 | أهمية الدراسة | 12. |
| 12 | محددات الدراسة | 13. |
| 12 | مصطلحات الدراسة | 14. |
| 14 | الفصل الثاني | 15. |
| 15 | الإطار النظري | 16. |
| 15 | تمهيد | 17. |
| 16 | آراء بعض علماء النفس في موقفهم من العقاب البدني | 18. |
| 17 | تعريف العقاب | 19. |

| | | |
|--------|---|-------|
| 19 | أنواع العقاب بشكل عام | 20 |
| 21 | استخدام العقاب في التربية الإسلامية | 21 |
| 24 | أسباب استخدام العقاب | 22 |
| الصفحة | المحتوى | الرقم |
| 25 | ضوابط إيقاع العقاب لدى المربين المسلمين | 23 |
| 28 | سياسات تربية خاطئة مرتبطة بالعقاب البدني | 24 |
| 29 | الأمور التي يجب مراعاتها في حالة اللجوء إلى العقاب البدني | 25 |
| 29 | بدائل التخلص من ظاهرة الضرب كوسيلة العقاب في المدارس | 26 |
| 31 | سلبات العقاب وإيجابياته | 27 |
| 34 | العقاب والتسرب من المدرسة | 28 |
| 36 | نظريات العقاب بشكل عام | 29 |
| 39 | مفهوم الذات | 30 |
| 39 | تمهيد | 31 |
| 41 | مفهوم تقدير الذات | 32 |
| 43 | المكونات الرئيسية لتقدير الذات | 33 |
| 43 | أقسام تقدير الذات | 34 |
| 44 | أهمية تقدير الذات في حياة الفرد | 35 |
| 45 | العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذات | 36 |
| 46 | نظريات تقدير الذات | 37 |
| 50 | الدراسات السابقة | 38 |

| | | |
|--------|---|-------|
| 50 | الدراسات العربية المتعلقة بالعقاب البدني | 39 |
| 59 | الدراسات الأجنبية المتعلقة بالعقاب البدني | 40 |
| 63 | الدراسات المتعلقة بتقدير الذات | 41 |
| 63 | الدراسات العربية | 42 |
| 74 | الدراسات الأجنبية | 43 |
| 77 | تعقيب على الدراسات السابقة | 44 |
| الصفحة | المحتوى | الرقم |
| 81 | الفصل الثالث | 45 |
| 82 | منهج الدراسة | 46 |
| 82 | مجتمع الدراسة | 47 |
| 83 | عينة الدراسة | 48 |
| 85 | اداءات الدراسة | 49 |
| 85 | البيانات الأولية | 50 |
| 85 | مقياس العقاب البدني | 51 |
| 86 | صدق المقياس | 52 |
| 86 | ثبات المقياس | 53 |
| 86 | مقياس تقدير الذات | 54 |
| 87 | صدق المقياس | 55 |
| 88 | ثبات المقياس | 56 |
| 88 | متغيرات الدراسة | 57 |
| 89 | إجراءات الدراسة | 58 |
| 90 | المعالجة الإحصائية | 59 |

| | | |
|--------|----------------------------------|-------|
| 91 | الفصل الرابع | 60 |
| 92 | تمهيد | 61 |
| 92 | طرق تحليل البيانات | 62 |
| 93 | نتائج الدراسة | 63 |
| 93 | النتائج المتعلقة في السؤال الأول | 64 |
| 96 | النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني | 65 |
| 99 | النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث | 66 |
| 100 | النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع | 67 |
| 111 | النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس | 68 |
| الصفحة | المحتوى | الرقم |
| 120 | الفصل الخامس | 69 |
| 121 | مناقشة النتائج | 70 |
| 121 | مناقشة السؤال الأول | 71 |
| 122 | مناقشة السؤال الثاني | 72 |
| 123 | مناقشة السؤال الثالث | 73 |
| 124 | مناقشة السؤال الرابع | 74 |
| 129 | النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس | 75 |
| 134 | توصيات | 76 |
| 135 | مقترحات الدراسة | 77 |
| 138 | المراجع العربية | 78 |
| 146 | المراجع الأجنبية | 79 |
| 148 | الملاحق | 80 |

| | | |
|-----|----------------|----|
| 159 | فهرس الجداول | 81 |
| 161 | فهرس الملاحق | 82 |
| 162 | فهرس المحتويات | 83 |

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها.

1.1 المقدمة.

1.2 مشكلة الدراسة.

1.3 أسئلة الدراسة.

1.4 فرضيات الدراسة.

1.5 أهداف الدراسة.

1.6 أهمية الدراسة.

7.1 محددات الدراسة.

8.1 مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تعد المدرسة المؤسسة التربوية الثانية بعد البيت، إلا أن أهميتها بالنسبة للطالب وتكوينه التربوي والعلمي تأتي بالدرجة الأولى، لأنها مصدر للعلم والمعرفة، ومركز إشعاع تربوي ينيّر الطريق للفرد والمجتمع. والطالب أحد عناصر المجتمع الرئيسة، وهو يتفاعل يومياً مع المجتمع خدمة لحاجاته

وتحقيقاً لقدراته وإمكاناته. ويلعب الجو المدرسي بما يضم من مدرسين وطرق تدريس دوراً هاماً في تكوين الطالب وتنمية قدراته.

وهناك العديد من المشكلات التي تؤثر على سير العملية التعليمية، ومن ضمنها استمرار عدد من المدرسين بممارسة العقاب البدني مع الطلاب في المدارس واعتباره حسب وجهة نظرهم أفضل وأسرع الطرق للتعامل مع السلوك غير السوي ومشكلات الطلبة، وبالرغم من التطور والتقدم الذي حدث على العملية التربوية والتعليمية، وتعيين المرشدين التربويين في هذه المدارس، وبالرغم أيضاً من القوانين الواضحة والتي لا تجيز استخدام العقاب البدني، إلا أنه مازال العقاب البدني يمارس ويستخدم في المدارس.

ويذكر أبو عليا (1992) وفق ما هو وارد في أبو جادو (2003) أن استخدام العقاب البدني من أكثر المشكلات التي أثارت ولا تزال تثير كثيراً من الجدل بين المربين، خاصة وأن هناك اتجاهين حيال ذلك، منهم من يؤيد العقاب البدني، ويرى أهميته باعتباره عاملاً لا بد منه لضبط العملية التعليمية وتحسينها، وهناك فريق معارض يرى أن العقاب البدني أسلوب تقليدي عقيم.

وقد امتزج مفهوم العقاب البدني بمفهوم العنف، حيث أن الدافع للعنف يرادف في الثقافة العربية، والدافع للإنجاز والقدرة على المبادرة، بل إلى شدة المنافسة باعتباره شكلاً من أشكال العنف كثيراً ما يثاب عليه الفرد، بل وتصل الإثابة الحضارية في هذه المجتمعات، إلى تشجيع السلوك العنيف والعدواني باعتباره مظهراً من مظاهر التغلب على الضعف، والاحتفاظ بالكبرياء والاحترام والتأثير في سلوك الآخرين، وتوجيههم بالإقناع أو بالأمر، والتقييد والمنع والعقاب.

ومن هنا جاءت الأهمية للعملية التربوية في ترسيخ القيم والاتجاهات والعادات وأنماط السلوك، التي تتفق مع ثقافة المجتمع، وبما يجعل الفرد قادراً على التوافق مع بيئته يأخذ منها ويعطيها، ينفعل للمجتمع ويتفاعل معه، مدركاً لذاته وغاياته، ينأى بنفسه عن الصراعات التي تعيق نموه ويعمل على تكامل شخصيته، التي تعتبر في حقيقتها عملية متطورة نامية، تنمو من خلال الخبرة الاجتماعية والنشاط الاجتماعي الذي يتضمن علاقته بالأفراد الآخرين(فهمي، 1976).

ويتزادف مفهوم العقاب البدني بمفهوم العنف الذي يعرفه مبارك (1998, 32) بأنه "ضغط جسدي أو معنوي ذو طابع فردي وجماعي ينزله الإنسان بالإنسان، بالقدر الذي يتحمله على أنه إحساس بممارسة حق أساسي أو بتطور النمو الإنساني الممكن في فترة ما". ويشير مبارك أن يمون (Yumin) يؤكد أن العنف هو أي مبادرة تتدخل بصورة خطيرة في حرية الآخر، وتحاول أن تحرمه من حرية التفكير والرأي والتقرير، وتنتهي خصوصاً بتحويل الآخر إلى وسيلة أو أداة في مشروع يمتصه ويكتنفه دون أن يعامله كعضو حر وكفؤ.

وتتطلب المدرسة من الطفل الامتثال لمتطلبات النظام في التعرف وضبط النفس والالتزام بالوقت، فمهما كانت الظروف في المنزل، فهي لا تقترب من ظروف المدرسة في فرض وقت معين لبدء الدوام وانتهائه، ووقت معين للدروس اليومية، وترتبط هذه السمة من سمات المدرسة بشكل مباشر بالعلاقة بين المعلم والتلميذ، إذ كلما ازداد امتثال الطفل للنظام والتزامه بمتطلبات العمل المدرسي ازداد الثناء والثواب والمكافأة التي يحصل عليها الطفل من معلمه، وعلى العكس من ذلك كلما قل امتثاله للنظام تلقى مزيداً من العقوبة.

وتعد الخبرات المدرسية - ومنها خبرة العقاب وطبيعة التفاعل بين المعلم والتلميذ - من العوامل الرئيسية التي قد تؤثر على مفهوم التلميذ لذاته. إذ أن مفهوم الذات لا يولد مع الطفل ولكنه يتشكل بالخبرة، ويعتبر النواة الرئيسية التي تقوم عليها الشخصية، حيث يكتسب الطفل جزءاً كبيراً من مفهومه عن ذاته من خلال العلاقات والأحكام والتقديرات التي يتلقاها من الأفراد المحيطين به في مراحل التعليم، وخاصة ذوي الأهمية العاطفية في حياته، وفي ضوء هذا المعنى نستطيع القول إن الذات هي نتاج عمليات التفاعل الاجتماعي، بمعنى أن تقدير الذات لا يظهر ويتبلور إلا في حاضن اجتماعي، فإذا ما اضطرت العلاقات الاجتماعية الموجودة في هذا الحاضن فإن الفرد لا يستطيع أن يكون مفهوماً سويّاً عن ذاته. والعقاب من أهم الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب العلاقات بين التلميذ ومعلمه بل وقرانه ايضاً، مما ينعكس سلباً على تقدير التلميذ لذاته (دويدار، 1992).

وبصورة عامة يمكن القول إن للبيئة المدرسية آثار خطيرة مباشرة أو بعيدة المدى في مجمل شخصية الفرد ونواحي حياته، فعندما تلبي البيئة متطلبات النمو لدى الطفل يغلب أن يكون الفرد في النتيجة متزن الشخصية، أما عندما تعجز عن تلبية حاجاته، وتواجهه بالقمع فإن تكيفه الاجتماعي يكون ناقصاً مما قد يؤثر في تقدير الفرد لذاته (الشيخ، 1993).

وقد أشار كل من جبر والنايلسي (1995)، بأن الفرد قد يعبر عن ذاته بتوكيدها عند شخص ما، أو بسيطرة الخجل عند آخر، والميل للتكتم عند ثالث، وهكذا، والذات هي ظاهرة اجتماعية تنمو بما يحب الشخص أن يكون، وكيف يقوم بالأداء مع الآخرين، وبما أننا نعيش في عالم اجتماعي، فالذات هي نتاج اجتماعي، وأن مقارنة الشخص لذاته مع الآخرين عملية مستمرة، وتشتد في سن المراهقة بسبب

تمركز المراهق حول ذاته، إضافة لذلك إن مفهوم الذات يمكن أن يتغير، حيث أن نتائج البحوث لا تقول بأن الذات تتشكل بالكامل أثناء الطفولة، بالرغم من أن الاتجاه العام للشخصية يتحدد مبكراً، إلا أن التعبيرات عنها تبقى خاضعة للتغير، ويمكن القول بأن الآباء والمهتمين الذين يحاولون أن يحدثوا تغييراً في شخصية المراهق يستطيعون ذلك، ويمكن أن يشكلوا قوى هامة وإيجابية لمساعدة الشخص على النمو بطرق صحيحة ومحقة للذات.

ويتناول الباحث في هذه الدراسة أحد أهم محاور العملية التربوية والتعليمية وهي شريحة المعلمين، التي تمارس العقاب البدني على الطلبة، وهذا بخلاف أن أكثر الدراسات والأبحاث ركزت على الشريحة التي يمارس ضدها العقاب أي الطلبة، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على من يقوم بالعقاب وربطه بتقدير الذات التي تؤدي إلى ممارسته أو زيادته أو نقصانه.

2.1 مشكلة الدراسة

هناك ظروف وأحوال وأسباب تدفع المعلمين لاستخدام العقاب البدني في المدارس، إما كرد فعل لانفعالاتهم أو الإرهاق الذي قد يتعرضوا له أثناء سير العملية التعليمية، ولعل السبب في زيادة استخدام العقاب عند شخص ما وانخفاضه عند آخر يعود إلى طبيعة الموقف أو السلوك الحاصل في تلك اللحظة، وهذا ما حدا بالباحث إلى دراسة الاتجاهات نحو العقاب البدني وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي ومعلمات مدراس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

من الملفت للنظر أن الدراسات التي تناولت موضوع هذه الدراسة بشكل مباشر (الاتجاهات نحو العقاب البدني وتقدير الذات) بشكل مستقل نادرة نسبياً- في حدود علم الباحث- مقارنة بالدراسات الأخرى التي تحدثت عن العقاب البدني بشكل مستقل أو تقدير الذات وارتباطها بمتغير آخر. في ضوء إطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة في موضوع العقاب البدني وتقدير الذات، وجد أن مشكلة العقاب البدني مشكلة عالمية، ففي دراسة أجريت في الولايات المتحدة عام (1991) خرجت بنتيجة أن (75%) من الأمريكيين يعتقدون أن العقاب البدني يلحق الضرر بالأطفال (Daro & Gelles, 1992: 143). وفي دراسة أخرى في شمال فلسطين جاءت لتكشف عن اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأساسية نحو العقاب البدني في محافظات شمال الضفة الغربية، لأن موقف المعلم من مسألة العقاب البدني يعكس موقفاً تربوياً له نتائج وانعكاساته على طلبة الصف الذين هم الأساس في بناء الوطن. وإن هذه القضية قضية خطيرة، يصعب التغلب عليها في مدارسنا، رغم صدور قانون بمنعها لغياب المحاسبة من ناحية، ومن ناحية أخرى، يرى المعلمون الضرب أقصر الطرق لضبط الطلبة، حيث أن العقوبات تحتاج إلى وقت وجهد (أبو زيد، 1996). وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

3.1 أسئلة الدراسة

1. ما اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية التعليمية نحو العقاب

البدني ؟

2. ما درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية ؟

3. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو العقاب البدني وتقدير الذات لدى

معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الاتجاهات

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، تعزى

إلى الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وسنوات العمل، والمؤهل العلمي، ومكان السكن؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تقدير الذات

لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، تعزى إلى الجنس، العمر،

والحالة الاجتماعية، وسنوات العمل، والمؤهل العلمي، ومكان السكن؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحويل الأسئلة (3، 4، 5) إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الاولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين الاتجاه نحو العقاب

البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الاتجاه

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى

الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الاتجاه

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى العمر.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الاتجاه

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الاتجاه

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى سنوات العمل.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الاتجاه

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات الاتجاه

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى مكان السكن

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجة

تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الجنس.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى العمر.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى سنوات العمل.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى مكان السكن.

1. 5 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاتجاه نحو العقاب البدني وتقدير الذات، لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.
2. التعرف على درجة انتشار ظاهرة العقاب البدني بين معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغيرات (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن).
3. التعرف على الفروق في كل من تقدير الذات و الاتجاه نحوالعقاب البدني في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن).
4. تسليط الضوء على ماهية هذه الظاهرة وأسبابها، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات التي تحد من استخدام العقاب البدني ضد الطلبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

1. 6 أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها محاولة للتعرف على الاتجاه نحو العقاب البدني، وعلاقته بتقدير الذات لدى المعلمين، وباعتباره سلوكاً منتشرًا بين المعلمين، قد يلحق الضرر بصاحبه وبالمحيطين به في المدرسة، وحكمه في ذلك حكم أي سلوك مشكل آخر يرتبط بتنظيم الشخصية كلها، وللمعلم دور مهم بحيث أن علاقة المعلم بطلبته في عملية التعلم والتعليم، لا تقتصر على تلاحق الأفكار وتبادلها، وإنما تمتد إلى ترسيخ العواطف الودية، والتي لا تنقل عن طريق التفكير وأعمال العقل، أو عن طريق

التلقين وإنما تنتقل عن طريق التأثر والتأثير ودون إعداد وتخطيط مسبقين، بل يتم ذلك بدافع الإحساس وانتقال الشعور ودون وعي كامل بذلك.

إضافة إلى الأهمية السابقة الذكر، فإنه من المتوقع أن تساعد الدراسة الحالية وزارة التربية والتعليم على رسم السياسات التربوية الملائمة لمعالجة موضوع العقاب البدني وطرح بدائل عملية عنه وذلك للحد من اللجوء إليه، كما من المحتمل أن تساعد الوزارة على إعادة تخطيط نظام العقوبات (تعليمات الانضباط المدرسي) في المدارس الفلسطينية بشكل أفضل، وذلك من أجل إنشاء جيل جديد لا يستخدم العقاب البدني مستقبلاً مع أبنائه، خاصة أن الدراسات السابقة قد بينت أن الأطفال الذين يتعرضون للعقاب البدني في طفولتهم يميلون لاستخدام العقاب البدني مع أبنائهم مستقبلاً ومع طلابهم فيما لو أصبحوا معلمين.

وبشكل محدد تكمن أهمية هذه الدراسة من كونها:

1. تساعد هذه الدراسة في معرفة الاتجاهات نحو العقاب البدني بين معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية التعليمية من وجهة نظر المعلمين.
2. تدعم هذه الدراسة مجال البحث فيما يتعلق بمن يمارس العقاب (المعلم) وليس فقط من يمارس عليه العقاب (الطالب) في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية.
3. محاولة توضيح العلاقة بين العقاب البدني ومستوياته لدى معلمي المدارس.
4. تزود نتائج الدراسة المرشدين التربويين بمعلومات يستفاد منها في مجال الإرشاد النفسي والتربوي.

5. من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في ملء فراغ تخصصي في مجال الإرشاد النفسي، وذلك من خلال دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو العقاب البدني وتقدير الذات مما يسهم في الحد من انتشار هذه الظاهرة في المجتمع الفلسطيني.
6. تساعد هذه الدراسة في التعرف على مصادر العقاب البدني، مما يسهم في وضع برامج توجيهية وإرشادية تهدف إلى التأكيد على أساليب التعزيز أكثر من العقاب البدني لدى الأفراد مما يسهم في إيجاد مفهوم ذاتي إيجابي لديهم.

1. 7 محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المحددات التالية:

محدد مكاني: أجريت هذه الدراسة في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية التي تمثل جنوب الضفة الغربية- فلسطين (الخليل، وبيت لحم).

محدد زمني: هو الفصل الثاني من العام الدراسي (2006-2007).

محدد بشري: تقتصر هذه الدراسة على عينة عشوائية قصدية ممثلة للمعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية (الخليل، وبيت لحم).

محدد إجرائي: أدوات الدراسة:

أ. مقياس العقاب البدني، إعداد الحارثي (1991).

ب. مقياس تقدير الذات للمراهقين والراشدين، إعداد هيلمريتش وستاب وايرين (Helmreich,)

(Stapp & Erin) ترجمة ، محمد (1991).الوارد في عبد الله (1991).

8.1 مصطلحات الدراسة:

العقاب البدني: فعل تأديبي يتضمن عقوبة تسبب الأذى بدنياً، ويتمثل ذلك في تقديم مثير مؤلم بعد القيام بسلوك غير سوي، ويتوقع ان ينتج عن هذا الإجراء انخفاض في معدل السلوك (أبو جادو، 2003: 103).

و يشمل العقاب البدني أي نوع من العنف البدني بما في ذلك الصفع أو الضرب أو الضرب بالسوط، والذي يستخدم بقصد التحكم أو التعليم أو الضبط (عنان، 2001).

ويتبنى الباحث تعريفاً للعقاب البدني : مبدأ من المبادئ السلوكية المهمة ويعني إضعاف السلوك أو إيقافه من خلال إضافة مثيرات عقابية منفرة أو إزالة مثيرات تعزيزية إيجابية - بعد حدوث السلوك، وكما هو معروف فإن العقاب أنواع مختلفة يمتد من العقاب النفسي إلى العقاب البدني. ويعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في ضوء المقياس المستخدم.

تقدير الذات : يعرف روزنبرغ، (Rosenberg, 1978) الوارد في دراسة حمدان (2007) وهو: اتجاهات الفرد الشاملة - سالبة كانت أو موجبة- نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض تدني رضا الفرد عن نفسه أو رفض الذات أو احتقار الذات.

وإجرائيا يعرف الباحث تقدير الذات: الدرجة التي يحكم بها الفرد على نفسه، ومدى تقديره لذاته من الجوانب المختلفة، التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع، ويتم تحديده بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في ضوء المقياس المستخدم.

معلمو مدارس وكالة الغوث: هم المعلمون الذين يتولون عملية التعليم والإشراف التربوي من الصف الأول الأساسي حتى الصف التاسع الأساسي.

منطقة الخليل التعليمية: وهي هيئة إدارية تعليمية تشرف على مدارس وكالة الغوث في جنوب الضفة الغربية المتمثلة في محافظة الخليل ومحافظة بيت لحم.

الفصل الثاني

1. 2 الإطار النظري.

2. 2 الدراسات السابقة.

1. 2.2 الدراسات العربية.

2. 2. 2 الدراسات الأجنبية.

الفصل الثاني

2. 1 الإطار النظري

2. 1. 1 تمهيد

تعتبر المدرسة مؤسسة تربية يواصل فيها الطفل نموه ويكتسب ما يلزمه من مهارات حياتية، وهي التي تتابع مهمة نقل معايير وقيم المجتمع الثقافية، كما أنها تتعهد شخصية الطفل بالتهذيب والتعديل، وفي هذا المناخ المدرسي مجال واسع للتدرب والتعلم، والتفاعل الاجتماعي، وقد يكون الجو المدرسي مستقراً أو مضطرباً، ونظام المعاملة فيه يتسم بالشدّة أو اللين، وبالثبات في المعاملة أو التقلب فيها باحترام التلميذ أو تحقيره، بما ينعكس على الطفل سلباً أو إيجاباً و يؤثر على شخصيته.

ويعتبر العقاب البدني من الأساليب الشائعة الاستخدام في عملية تهذيب الأفراد التي تتم في المدارس، حيث أثار هذا الموضوع جدلاً فيما يتعلق بقانونية العقاب البدني وأخلاقيته وفاعليته، خاصة أن غرفة الصف والنظام المدرسي لا يزالان بؤرة اهتمام غالبية العاملين في التربية والتعليم.

تباينت الآراء حول استخدام العقاب البدني في المدارس، واختلفت نتائج تطبيقه باختلاف المراحل التعليمية واختلاف اتجاهات القائمين عليها. فبعض يعتقد بأن على المعلمين السيطرة على فصولهم ومعاينة طلابهم بأساليب تربوية حديثة ومن مؤيدي هذه الفكرة واطسن ومنتسوري وسكنر، وبعض آخر يعتقد بأن عدم استخدام العقاب ساعد على تخطي الطلبة للحدود ومنهم ثورندايك وايستس وكونتليان (السعدي، 1998).

إن الواقع العملي يشير إلى أن مجموعة كبيرة من المعلمين أو العاملين في حقل التربية والتعليم تحبذ استخدام العقوبة المادية إذا أخطأ الطفل دون البدء باستخدام المثوبة، ودون احترام لسن الطفل وطبيعته، وليس أدل من ذلك ما نجده يناقش في الصحف والمجلات، بل والدراسات، ومن هنا فإن العقوبة البدنية يجب أن تكون آخر وسيلة يلجأ إليها المربي ويجب أن يشعر المدرس تلميذه بذنبه الذي عوقب من أجله، وألا يعاقب المعلم المتعلم وهو في حالة غضب، فعقوبة الضرب لا تزيد البليد إلا تلبداً وجموداً (باقارش والآنسي، 1996).

2.1.2 آراء بعض علماء النفس في موقفهم من العقاب البدني:

1. سكر (B.F Skinner): يرى سكر (1980) أن العقاب البدني يمكن أن يكون عاملاً هاماً في تعديل السلوك، وقد استنتج ذلك من خلال سلوك الفأر عندما توقف عن ضغط الرافعة بعد تعرضه للصدمة الكهربائية المتكررة، وبالرغم من ذلك فإنه من الأفضل اعتماد طريقة تعديل السلوك بناء على الإثابة وليس على العقوبة، وينصح بتجاهل المعلم السلوك غير المرغوب فيه وعدم التعليق عليه، واعتباره كأنه لم يكن، وإثابة السلوك المرغوب باستمرار، واستبعاد العقوبة قدر الإمكان، واستخدامها في أضيق الحدود.
2. منتسوري (Montessori): تجيز منتسوري (1870) إخراج التلميذ من الفصل واستعمال القوة في إزالة الضرر إذا استدعى الحال استعمال تلك القوة (الإبراشي، 1994).
3. واطسن (Watson): يرى واطسن (1988) أن العقاب وسيلة فعالة في تعديل السلوك، حيث أن العقاب أسلوب يعطل السلوك أو يوقفه، ولكنه يقول أنه لا ينبغي أن يضر الطفل جسدياً، ومع

ذلك فهو مكروه عادة، وضرب الطفل قد يكون وسيلة فعالة للعقاب ولكن هناك غالباً نظم في المدارس تمنعه (زهرا، 1999).

4. ثورنديك (Thorndike, 1913) وايبستس (Estes, 1944): اتفق الاثنان مع رأي سكنر (Skinner) في أن العقاب ليس فعالاً بالضرورة، أي لا يؤدي إلى حذف أو كف السلوك بالطريقة التي يؤدي بها التعزيز إلى تقويته، فالتعزيز من وجهة نظرهم أكثر فعالية من العقاب في مجال تغيير السلوك أو تعديله (نشواتي، 1988).

5. كونتليان (Kantian): يعتبر كونتليان من كبار المربين الرومان الذين عابوا العقوبة البدنية وذلك بقوله " أنا لا أرضى بالعقوبة البدنية ولا انصح باستخدامها على أنها وسيلة من وسائل التعليم في المدارس، ولو خالفت في ذلك بعض الفلاسفة الذين لا يرون بأساً من استعمالها، فهي عقوبات للعبيد- وهل العبيد إلا بشراً- وفيها ذلة ومهانة للأطفال، كما أن العقوبات البدنية لا تزيد البليد إلا تبليداً، وجموداً " (الإبراشي، 1994).

ومن خلال ما تقدم سيتم تسليط الضوء على العقاب البدني ومردوداته باعتباره جزء أو نوع من العقاب العام، لأنه من المعروف عندما يذكر العقاب يتبادر للذهن عادة العقاب البدني وربما ينحصر فيه رغم أن العقاب يأخذ أشكالاً وقوالب مختلفة.

3. 1. 3 تعريف العقاب (Punishment):

يرى الخطيب (1995، 129) العقاب بأنه "إجراء يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث السلوك في

المستقبل في المواقف المماثلة"، وهو قد يأخذ شكل:

- إزالة مثيرات معززة.

- إضافة مثيرات مكروهة بعد حدوث السلوك.

كما يعرف النمر (1988، 48) العقاب بأنه "مثير مؤلم غير مرغوب فيه يهدف لوقف أو إزالة سلوك غير مرغوب فيه".

ويشير نشواتي (1988، 291) إلى أنه يمكن تعريف العقاب إجرائياً بأنه "الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها (معززات إيجابية) من السياق السلوكي، بحيث ينزع السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال".

ويرى عبد الهادي والعزة (2000) العقاب بأنه "تقديم مثير ما يسبب الأذى للفرد إثر قيامه بسلوك مضطرب (عقاب إيجابي)، أو سحب مثير ما كان يعود بالنفع على الفرد أثر قيامه بهذا السلوك (عقاب سلبي)، مما يقود إلى إضعاف احتمالية حدوث السلوك المضطرب أو الإقلاع عنه". أن الطريقة الوحيدة لمعرفة إذا ما كان المثير عقابياً أو غير عقابي هي ملاحظة نتائجه على السلوك، فإذا ضعف السلوك أو توقف يكون ذلك المثير عقابياً، وبمعنى آخر فالعقاب كالتعزيز والفرق بينهما أن التعزيز يقوي السلوك بينما العقاب يضعفه.

أما طالب (2001) فيعرف العقاب بقوله: هو "الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، سواء بواسطة مثيرات منفردة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي، بحيث يتجه السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال".

ويعرف أبو جادو (2003، 430) العقاب بأنه تقديم شيء من الموقف أو إزالته يعمل على إزالة أداء استجابة غير مرغوب فيها.

فقد عرف البطش (1990) العقاب البدني بقوله: يشير هذا النوع من أنواع العقاب إلى العقاب الذي له علاقة بالتأثير على الجسد وحواسه مثل الصدمة الكهربائية، والأصوات المزعجة، والضرب، وجلس الفرد بأوضاع غير مريحة أو القيام بأي عمل يؤدي الجسد كالجري، والوقوف لمدة طويلة من الوقت، أو رفع اليدين إلى الأعلى، وحقيقة فإن من الصعوبة حصر جميع وسائل العقاب البدني وأساليبه ولعل الضرب أحد أهم أساليب العقاب البدني الشائعة استخداماً في المدارس لدرجة أنه أصبح عادة سلوكية لعدد لا بأس به من المعلمين خصوصاً في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة من مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الابتدائية والإعدادية.

أما زكريا (1986) كما هو وارد في أبو جادو (2003) فيعرف العقاب البدني على أنه فعل تأديبي يتضمن عقوبة تسبب أذى بدنياً، ويتمثل ذلك في تقديم مثير مؤلم بعد القيام بسلوك غير سوي، وينتج عن هذا الإجراء انخفاض في معدل السلوك.

من خلال هذه التعريفات يمكن تعريف العقاب تعريفاً على أنه مبدأ من المبادئ السلوكية المهمة الذي يعمل على إضعاف السلوك أو إيقافه من خلال إضافة مثيرات عقابية / منفرة أو إزالة مثيرات تعزيزية / إيجابية بعد حدوث السلوك.

2. 1. 4 أنواع العقاب بشكل عام:

عندما يذكر العقاب يتبادر للذهن عادة العقاب البدني وربما ينحصر فيه رغم أن العقاب يأخذ أشكالاً
وقوالب متعددة منها:

1. **العقاب البدني:** و يشير هذا النمط إلى جميع أنواع العقاب التي تتضمن استخدام الألم البدني (صدمة كهربائية، أصوات، غيرها...) . والعقاب البدني من أكثر طرق تقليل السلوك استخداماً في الحياة اليومية رغم أن نتائجه السلبية كثيرة، فهذا النوع من أنواع العقاب قد يعرض حياة الفرد للخطر وأنه يضاعف مشكلات المعلم عن طريق زيادة غضب الأطفال عليه، ولا يستخدم هذا النوع من العقاب إلا كحيلة أخيرة بعد أن يتبين أن جميع الإجراءات الأخرى لم تكن فعالة في ضبط السلوك، ويستخدم في حالة قيام الفرد بسلوكيات قد تؤدي إلى إيذاء الشخص لنفسه وللآخرين من حوله. (الخطيب، 1995).
2. **التأنيب:** ويكون باستخدام عبارات اللوم والتوبيخ والزر، وهو أي تعبير عن عدم الموافقة على سلوك الآخرين وقد يكون لفظياً كقول: (اسكت، لا، خطأ، كلام سخيف...) أو قد يكون غير لفظي من خلال الإيماءات المختلفة (كتعبيرات الوجه مثلاً). وربما يكون التأنيب من أكثر الطرق التي يلجأ إليها الآباء والمعلمون لتقليل السلوكيات غير المقبولة (عبد الهادي والعزة، 2000)؛ و (الخطيب، 1995).
3. **العزل:** ويكون بعزل المعاقب لفترة معينة دون اتصال مع الآخرين.
4. **الغرامة المزدوجة:** وتكون بإنقاص كمية التعزيز أو أية سلوكيات أو مثيرات مرغوب فيها من العقوبة (البطش، 1990).

وفي واقع الأمر فإن استخدام العقاب مرتبط بعدد من المشكلات أو الآثار الجانبية، حتى عندما يستخدم بطريقة صحيحة، مع أنه من النادر أن يتم ذلك، وإذا ما تم استخدام العقاب، فإن هنالك أموراً لا بد من أخذها بعين الاعتبار حتى يكون هذا الإجراء فاعلاً:

- يجب تقديم العقوبة فوراً بعد الاستجابة غير المرغوب فيها.
- الثبات في معاقبة السلوك غير المرغوب فيه كلما ظهر.
- لا يؤثر العقاب على السلوك المعاقب فقط، بل يؤثر على جميع مستويات سلوك العضوية.
- عندما تتم معاقبة سلوك ما يجب توفير السلوكات البديلة، وإلا فسوف يؤدي ذلك إلى الخوف

والقلق وربما يتطور إلى أحد أشكال السلوك العدوانية (أبو جادو، 2003)

ويشار إلى أن هناك نوعين من العقاب هما:

أ. **العقاب الموجب:** ويعني تقديم مثير غير محبب أو مؤلم إلى الموقف، يعمل على إزالة أداء الاستجابة غير المرغوب فيها.

ب. **العقاب السالب:** ويشير إلى حذف مثير محبب من الموقف أو إزالته، للعمل على التوقف عن أداء الاستجابة غير المرغوب فيها.

2. 1. 5 استخدام العقاب في التربية الإسلامية:

تقوم التربية الإسلامية على اللطف والتسامح واللين تجسيدا لأحكام القرآن الكريم ونهج النبوة، وفيما يخص استخدام العقاب البدني مع الأطفال فإن الإسلام لا يرى في ذلك وسيلة من وسائل التربية حيث

يقول الرسول الكريم: "علموا ويسروا وبشروا ولا تنفروا، إذا غضب أحدكم فليسكت" (حديث شريف،

مسند أحمد بن حنبل).

وردت لفظ العقاب في القرآن الكريم حوالي (23) مرة في سور وآيات كريمة، ومن ذلك قوله تعالى: " وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به " (النحل: 126)، وغيرها من الآيات، ويبين (المحروقي، 2001) أهم ما ورد في السنة النبوية وخاصة ما يتعلق بموضع الدراسة من قوله - صلى الله عليه وسلم - " مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع" حديث شريف، رواه أبو داود والحاكم عن عمر بن شعيب). بحيث يتضح أن العقاب أمر من أمور حياتنا فضلاً عن شقه المتعلق بالحياة الآخرة، فقد ورد العقاب البدني بصور مختلفة في مصادر التشريع الإسلامي.

استخدم الإسلام الثواب والعقاب في التربية إلا أنه اعتبر أسلوب الترغيب أفضل من التهيب، ذلك لأن الأسلوب الأول إيجابي وأثره باق أما الثاني فهو سلبي، والإسلام في استخدامه لكلا الأسلوبين اعتمد على الإقناع والبرهان وإثارة الانفعالات، وتربية العواطف الإيمانية، مثل عاطفة الخوف من الله والخشوع له والمحبة له وفيه، ومن الملاحظ أن الحديث في الآونة كثر وتركز حول أحولاً أحد الأسلوبين وهو أسلوب العقوبة، وقد يعود السبب إلى كثرة استخدام أسلوب العقوبة في التربية وخاصة العقوبة البدنية، وهذا حسب وجهة النظر الإسلامية يأتي عندما لا ينفع أسلوب المثوبة، وعلى الرغم من ذلك فإنه عند استخدام العقوبة يجب أن لا يتجاوز الأمر التالي:

1. عقاب.. معنوي تلميح فيكون الكلام عاماً.
2. عقاب معنوي- مادي... تصريح أو تعريف بالشخص نفسه.
3. عقاب بدني.. استخدام الضرب (باقارش والأنسي، 1996)

كما يحذر ابن خلدون في مقدمته من أخذ المتعلم بالشدة خوفاً تعودده على الزلة الناشئة عن القهر وما ينجم عن ذلك من ضياع شخصيته بفساد عقله، وإرهاق بدنه، وهو يتفق بذلك مع الإمام الغزالي. ويرى أن ضرب المتعلم استثناء من القاعدة القاضية بالتعامل معه على أساس من الرفق والتجاوب مع فطرته. ويرى أنه إذا تعين الضرب أحياناً فليكن ضرورة تقدر بقدرها. أما إذا تحول العقاب إلى قسوة تعكر عن الناشئ صفو حياته، ويضيع بالتالي مستقبل المتعلم بعد أن يحط القهر في كيانه كل مضي لازم للنجاح ويساوي بين المتعلم الذليل والأم الذليلة التي تعرضت للقهر. والخلاصة أن ابن خلدون يرى ضرورة الرفق بالمتعلم حفاظاً عليه، وإذا كان لا مفر منه فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبد عليهم في التأديب". (عمارة، ب، ت).

أما ابن سينا فينصح بالحزم، وعدم التردد من قبل المربي إذا قرر الضرب سبيلاً إلى التأديب، على أن يتم ذلك بمنتهى الحذر والحكمة وذلك نظراً لدقة المرحلة التي يمر بها الصبي حينئذ، كما ينصح بضرورة أن تكون الضربة الأولى موجه لحسم الموقف والقضاء على ما قد يكون نشأ لدى الطفل من استخفاف بالضرب كعقوبة يمكن احتمالها (السعدي، 1998).

ويحذر الطنطاوي من اللجوء إلى العقاب البدني كوسيلة من وسائل التربية والتعليم، ويهاجم من يستخدمونها كما ينبه إلى أهمية الألعاب المنظمة والترفيه عن الصبية في توسيع مداركهم وتجديد أنشطتهم وترغيبهم في المدرسة، ويعتبر ما كان يفعله معلمو القرآن الكريم، وشدة تعنتهم وضربهم للأولاد خروجاً عن حد الشرع (عمارة، 1973).

أما الإمام الغزالي فقد نصح المعلم أن يراعي أسلوب الشفقة، والرحمة بالتلاميذ، لأن المعاملة الحسنة تكسب الطالب الثقة بالنفس، وبالتالي يتمكن الطالب من استيعاب المادة بيسر وسهولة، يبتعد عن توبيخ الطالب لأن ذلك يؤدي إلى العناد والنفور والخوف (مرسى، 1992).

ومن هذا المنطلق يفضل عبد الهادي والعزة (2004) عدم استخدام أسلوب العقاب وحده بل يفضل استخدامه بجانب الثواب لأنه وحسب رأيهم ثبت بالتجربة أنه أقل فعالية لأنه يكف السلوك اللاتوافقي مؤقتاً وقد يؤدي إلى جعل السلوك العام للمسترشد أكثر اضطراباً لا أكثر توافقاً ولذلك لا بد أن يلزم كف السلوك اللاتوافقي بالعقاب تعلم سلوك توافقي جديد باستخدام الثواب.

والعقاب في الإسلام يهدف إلى منع الناس من الوقوع في الخطأ، ومن إتيان المحظورات شرعاً أو من ترك الأمور به، وبالتالي تهدف إلى صيانة المجتمع وجميع مقوماته والصالح العام (طالب، 2001).

ويفهم من ذلك أن الفكر الإسلامي الذي أيده علم النفس المعاصر في إقرار العقاب البدني، ومشروعيته، حيث اتفقا على أنه إذا لم تفلح جميع الإجراءات الوقائية كالنصح، والإرشاد، والتأنيب على الانفراد، ثم التقريع على رؤوس الأشهاد، فعلى المعلم أن يلجأ إلى الإجراء الأخير وهو العقاب البدني، ويؤكد الطرفان ضرورة عدم اللجوء إليه إلا بعد نفاذ جميع الوسائل التأديبية، كما يؤكد الجانبان ضرورة مراعاة عدة أمور عند اللجوء إلى العقاب منها:

عدم الضرب في حالة الغضب، وعدم ضرب الأماكن المؤذية كالرأس والوجه والصدر، كما لا يضرب

الطفل قبل سن العاشرة، وينبغي تحديد مقدار الضرب بين ثلاث ضربات إلى عشر ضربات فقط

(الحسين، 1985).

2. 1. 6 أسباب استخدام العقاب البدني:

يتحدث الشنطي (2005) عن ما أسماه التعسف في معاملة الأطفال، وذكر أن تعبير الإهانة من وجهة نظر المربين هي عبارة عن مجموعة من التصرفات التي تشكل سلسلة يفضي أحد طرفيها إلى إيذاء الطفل جسدياً، ويبين أن الخبراء يعزون أسباب إهانة الوالدين لأطفالهم إلى عوامل عديدة في مقدمتها الإجهاد والضغط النفسي أو الإحباط، وضيق ذات اليد، والتعطل عن العمل أو عدم توفره، والحاجة إلى الدعم العائلي والاجتماعي، والمساندة الأسرية بتخفيف حالة الضيق النفسي أو المادي التي يعاني منها الوالدان وعائلتهم الصغيرة.

ويقسم (Goldman et al, 2003) أسباب مشكلة الاعتداء على الأطفال إلى أربعة مجموعات أو مجالات، منها ما يتعلق بالمعتدي أو الراعي (Caregiver) المعتدي، وعوامل تعود إلى الأسرة، وعوامل متعلقة بالطفل الضحية، وأخرى تتعلق بالبيئة التي يعيش فيها كل من المعتدي والطفل والأسرة.

2. 1. 7 ضوابط إيقاع العقاب لدى المربين المسلمين:

التوجه للضرب هو آخر ما يلجأ إليه المربي بعد استنفاد جميع الوسائل التربوية الترغيبية، فإذا لم يرتجع المتعلم يمكن استخدام أسلوب الترهيب لإصلاح الخلل الذي قاله أو أباداه، وفيما يلي (12) شرطاً يجب الالتزام بها عند تطبيق العقاب البدني:

1. أن يكون آخر ما يلجأ إليه المربي بعد استنفاد كافة وسائل الكف الأخرى مع الطفل، بحيث يأتي في ختام مرحلة طويلة تبدأ بالإثابة والتشجيع، ثم تجاهل الأخطاء، ثم النصح والتوجيه، ثم الزجر وإظهار الاستنكار والاستهجان، ثم العقوبات المعنوية المتنوعة والمتعددة الأشكال، ثم التهديد بالعقاب البدني، وقبول شفاعاة الشفعاء فيه، ثم العقاب البدني نفسه (المحروقي، 2001).
2. أن يتجنبه المربي وقت الانفعال والغضب، فلا يضرب وهو في حالة عصبية شديدة، كما ورد في دراسة السعدي (1998) انه يروى عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قوله إلى أحد عماله: " لا تعاقب عند غضبك، وإذا غضبت على رجل فاحبسه فإذا سكن غضبك فأخرجه وعاقبه على قدر ذنبه".
3. التدرج في العقاب من الأخف إلى الأشد، فيكون ثواب بلا عقاب في السنة الأولى والثانية، ثم العقاب بتغيير ملامح الوجه تغييراً طفيفاً في الثالثة، إلى العقاب بالحرمان من بعض المكافآت حتى نهاية السابعة، ثم العقاب بالتأنيب اللفظي المعتدل والحرمان من المكافآت حتى العشرة حيث يسمح بالضرب التربوي حسب ما ورد في فقه التربية الإسلامية، ومن ثم استبدال

الضرب بالتوبيخ اللفظي بالتدرج ثم الوصول إلى العقاب بالعتاب في حوالي (12- 14)

سنة.

4. عدم ضرب الوجه والرأس، فلا مكان في التربية للصفعات واللكمات والركلات على أي جزء من الجسم بوجه عام، فعن أبي هريرة- رضي الله عنه- قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " إذا ضرب أحدكم فليترك الوجه ". مسلم(233) كما ورد في دراسة المحروقي(2001).
5. أن يكون الضرب في المرات الأولى من العقوبة غير شديد وغير مؤلم، وأن يكون على اليدين أو الرجلين بعصا غير غليظة.
6. أن لا يضرب الطفل قبل العاشرة من السن.
7. إذا كانت الهفوة من الولد لأول مرة.. فتعطى له الفرصة أن يتوب عما اقترف، ويعتذر عما فعل.
8. أن يقوم المربي بضرب الولد نفسه، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الأخوة أو من الرفقاء. حتى لا تتاح بينهم نيران الأحقاد والمنازعات.
9. إذا ناهز الولد سن البلوغ والاحتلام، ورأى المربي أن العشر ضربات غير كافية في الردع فله أن يزيد.
10. عدم اتخاذه وسيلة لفضح الطفل والتشهير به.
11. العدالة في العقاب.
12. عدم الإفراط فيه وجعله وسيلة دائمة للتعامل مع الطفل (ديماس، 1999، وسلامة، 2001) .

كما يبين (الزبادي والخطيب، 1999) و (النمر، 1988) أهم الأمور التي ينبغي مراعاتها لزيادة

فعالية العقاب:

- أن يتم إيقاع العقاب بعد ظهور السلوك غير المرغوب فيه مباشرة، وأن نأخذ بعين الاعتبار مناسبة العقاب للسلوك الذي قام به الطالب.
- أن يفهم التلميذ الأخطاء التي عوقب بسببها ليعمل على تصويبها.
- أن نشعر الطالب أن العقاب هو لسلوكه وليس لذاته وذلك من خلال تعزيز المعلم مباشرة لأي سلوك إيجابي يظهره الطالب المعاقب.
- أن يؤدي العقاب لتغير الاستجابة وأن يستمر المدرس في عقابه وأن لا يتراجع عن العقاب قبل تغيير الاستجابة لذلك يفضل التفكير قبل الإقدام على العقاب.
- أن يكون العقاب على شكل نقد لأداء التلميذ أو تسجيل لفشله في التعلم.
- أن يقتصر على السلوك الظاهر في الموقف التعليمي، حتى لا يظن التلميذ أن العقاب موجه لشخصه.
- أن يستخدم باعتدال، نظراً لأن شدة العقاب وقسوته تؤدي إلى منع التلميذ من تحسين سلوكه وتزيد من الفجوة بينه وبين المعلم، مما قد يؤدي إلى زيادة الإحباط والقلق عند الطلاب ويؤدي بالتالي إلى ضعف التعلم.
- أن يشجع التلميذ الذي يعاقب على استجابة خاطئة على إصدار الاستجابة الصحيحة ثم يثاب عليها بعد ذلك.

- أن يظل المعلم هادئاً عند قيامه بالعقاب، نظراً لأن الغضب والإحباط اللذين يظهران عليه قد يعززان السلوك غير المرغوب.

- مراعاة نوع العقاب المقدم وشخصية الطالب.

2. 1. 8 سياسات تربوية خاطئة مرتبطة بالعقاب البدني:

يذكر ديماس (1999) عشرين سياسة تربوية خاطئة في التعامل مع الأطفال منها عقاب الطفل عقاباً عارضاً على سلوكه الجيد وعدم معاقبة السلوك الخاطئ الصادر عن الطفل، فعن العقاب العارض يقول ابن مسكويه في (تهذيب الأخلاق): " ويمدح الصبي بكل ما يظهر فيه من خلق جميل وفعل حسن يكرم عليه" ولكن للأسف البعض يعاقب الطفل على سلوكه الجيد بدلاً من إثباته وتدعيمه، وكذلك فإن من الأساليب الخاطئة في التربية ترك السلوك السيء وعدم توقيفه، فيجب وضع قاعدة مسبقة بتحريم العقوبة الحسية، أو تحريم العقوبة إطلاقاً خطأ كبير.

ويبين الحلو (2001) أن من بين الأساليب المستخدمة في الضبط الصفي التي قد يلجأ إليها المعلمون، تلك التي تتعلق بالأسلوب العقابي التسلطي رغم أنه بين أن هناك أساليب أخرى تمثلت في الأسلوب الوقائي الإرشادي، والأسلوب العتابي، وقد بين أنه في حالة استخدام الأسلوب العقابي التسلطي، فإن المعلم يمارس سلوكاً يدل على الشدة والعقاب بحق الطالب والمشاغب، كعدم السماح له

بارتكاب أية مخالفات مهما كانت طبيعتها، وإلا تحمل كل العواقب المترتبة عليها، ولعل ما يحدث من أساليب قمعية بحق الطلبة من بعض المعلمين لهو دليل واضح على ذلك.

إن استخدام العقاب يجب أن لا يتم بعشوائية وإنما وفق قوانين محددة وبشكل منظم (Consistency Of Punishment)، وأن عدم الثبات في التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه يحد إلى درجة كبيرة من إمكانية ضبطه (الخطيب، 1995).

2. 1. 9 الأمور التي يجب مراعاتها في حالة اللجوء إلى العقاب البدني:

في المدارس التي يفترض أنها تقوم على رعاية نمو الطفل، قد يصبح العنف جزءاً معتاداً من تجربة الطفل في المدرسة؛ ففي كثير من البلدان لا يزال العقاب البدني مسموحاً به كأسلوب لفرض "الانضباط" في المدارس حيث يتعرض الأطفال للضرب بالعصي والصفع والجلد مما يلحق بهم الكدمات والجروح، ويذيقهم الهوان والمذلة، بل يؤدي في بعض الأحيان إلى إصابات خطيرة أو إلى الوفاة (مراقبة حقوق الإنسان، 2001).

ومن هذا المنطلق كان لا بد من بعض الإرشادات التي أوصى بها الإمام الغزالي طالما أن الضرب لا بد منه أحياناً، ففي حالة اللجوء إلى العقاب البدني (الضرب) يجب مراعاة الضوابط التالية:

■ أن يكون مفرقاً لا مجموعاً.

- أن يكون زمناً بين الضريتين.
- أن يرفع الضارب ذراعه.
- ألا تكون الأداة المضروب بها سلكاً حاداً أو عصاً غليظة.
- أن تكون العصا متوسطة الطول (الشيخ وسلامة، 1982)

2. 1. 10 بدائل للتخلص من ظاهرة الضرب كوسيلة عقاب في المدارس:

يحدد بكير (2005) بعض البدائل التي قد تساعد في التخلص من ظاهرة استخدام الضرب في المدارس منها:

- تكليف الطالب المشاغب بأعمال تخص الصف لإشعاره بقيمته والرفع من شخصيته، حيث أن سلوك المشاغب أو أي انحراف قد يصدر من الطالب الهدف منه في أغلب الأحيان هو فقط إثبات الذات ومحاولة لفت الانتباه.
- محاولة المعلم تعليم الطالب السلوك المرغوب فيه ومكافأته عليه.
- حرمان الطالب مؤقتاً من أشياء يرغبها أو رغب القيام بها مثل المشاركة في الأنشطة الرياضية أو الرحلات.
- إشعار ولي الأمر كتابياً بمخالفات ابنه أولاً بأول وتوثيق ذلك، واستخدام لوحات الشرف للطلبة المثاليين.
- أسلوب تجاهل المعلم للطالب وعدم إشراكه في الأنشطة اللاصفية.
- الصبر والتدرج في العقاب حسب تعليمات الانضباط المدرسي الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي.

- التشجيع والثناء للمجتهدين والمنضبطين.
- التركيز على تفعيل دور المرشد التربوي في المدارس بالنشرات والكتيبات للتوجيه والإرشاد.
- التوعية باستخدام الإذاعة المدرسية وتصوير أنشطة فيديو مناسبة لغرس السلوك الإيجابي عند الطلبة وإبرازها في المناسبات.
- إعداد المعلم المتفاعل مع مهنته والمستمتع بها والمحتسب لما يقوم به عند الله من أجل مجتمعه ووطنه، مع إعداده لتطبيق القواعد المذكورة في بناء العلاقة التربوية مع الطلاب، وتكوين أسرة تربوية جماعية في المدرسة، ووضع لائحة للعقوبات بغير الضرب تعلن رسمياً وتمارس بشكل مستمر وعادل بين الطلاب.

2. 1. 11 سلبيات العقاب وإيجابياته:

يبين رضوان (2002) أن من أهم أسباب العدائية تلك الأسباب المتعلقة بالإساءة للأطفال، حيث تقود الصدمات النفسية والبدنية الناجمة عن الإساءة البدنية إلى اضطراب النمو الطبيعي للطفل، وعادة ما يبدي الذين تساء معاملتهم طيفاً واسعاً من أنماط السلوك، منها نقص التحكم بالاندفاع والغضب والعدوانية، وبعضهم تسيطر عليهم تخيلات عنف وعدوانية.

إن من الآثار السلبية للعقاب ما ينتج عن زيادته وبالأخص في المنزل، والمدرسة، والمؤسسات التربوية، بحيث تزداد معه معدلات القلق والعدوان والجنوح لدى الأطفال (Cryan, 1987). ومن المشكلات الأخرى الناجمة عن العقاب مشكلات نقص الاستقلالية، وتوقع نذب الآخرين والعدوان والشغب المدرسي (Disruptive Classroom Conduct)، كما يظهر أثر نشوء الأطفال في أسر متشددة العقاب في اتسام الأطفال داخل الأسرة بقدر أكبر من القلق يفوق أسرهم (أبو زيد، 2003). أما القضماني (2003) فتبين أهم الآثار والانعكاسات والتي تتمثل في اهتزاز المثال الأعلى للطلبة وإحباط الطلبة وجعلهم يعيشون أجواء الرعب مما يربك دينامية الاتصال بين المدرس وتلاميذه، وتؤدي إلى إعاقة عمليات التعبير والمناقشة، وتقوية مشاعر العدوانية، وشحن الصف بأجواء التوتر والانفعال، وشل حس المبادرة الفردية، والنفور من المعلم، وتوسيع الهوة بينه وبين الطلبة.

إن الإساءة البدنية والاعتداء على الأطفال بإمكانها أن تؤثر على الصحة النفسية والعاطفية للطفل، وتقود لتطور وظهور مشاكل سلوكية لديه، هذه الآثار قد تظهر مباشرة أي بعد تعرض الطفل للإساءة والاعتداء والإهمال، أو بعد سنوات من تعرضه لهذه التجربة، حيث أن الكثير من السلوكيات تتراوح بين السلوكيات السلبية (Passive) والانسحابية (Withdrawn) والسلوكيات العنيفة والحركة الزائدة التي يعاني منها الأطفال، وكذلك هناك مشاكل نفسية وعاطفية من أهمها تدني اعتبار الذات ونقص الثقة بالنفس، والكآبة، والقلق (يحيى وعرار وأبو قطيش، 2006).

إن التأديب عن طريق الضرب هو من أشق الأمور التي يمكن للصغير أو الصغيرة أن يتحملاها، فالضرب كرهه بالنسبة لسائر الأطفال، ولو أن الأسباب التي حدثت بالوالدين أو المعلمين إلى استخدام

هذه الطريقة تختلف باختلاف أعمار الأطفال، وفي هذا يذكر (الطبيبي، 1999) أن (يجينالد لوري)

كبير الباحثين النفسيين في المعهد الوطني للصحة العقلية في واشنطن يقول: " أن الطفل يمر بثلاث

مراحل من التطور، فهو في الثالثة من عمره يكون في غاية الخوف من فقدان شيء من جسمه، فإذا

ما بلغ الخامسة كان أكثر خوفاً من الجراح النفسية، وقد قال أحد الصغار من هذه الفئة موضحاً

مشاعره إزاء المعاقبة بالضرب (أن الضرب يؤدي مشاعري) وعندما يبلغ الطفل سن الثامنة أو

التاسعة من عمره يكون اهتمامه القوي منصباً على صورة الذات وهوية الأقران.

كما يبين الهنداوي والزغول (2002) أن الإكثار من استخدام العقاب المتمثل في الضرب والشتم يؤدي

إلى مشاكل انفعالية كالانسحاب والخجل والانطواء والشعور بالدونية وربما يؤدي إلى اضطرابات في

النطق كالتأتأة والتلعثم أو توليد سلوكيات عدوانية أخرى.

فالمعارضون للعقاب البدني يرون أن:

- العقاب البدني يشكل خطراً جسيماً على شخصية الطفل خصوصاً إذا حصل أمام الزملاء.
- العقاب البدني يسبب توتراً للمعلم وللمتعلم على السواء.
- العقاب البدني يوجد هوة واسعة بين التلميذ ومعلمة الأمر الذي يقلل من استفادته منه.
- العقاب البدني قد يتسبب في كراهية الطفل للمدرسة وللعملية التعليمية وربما يؤدي به الأمر إلى التسرب أو الجنوح.
- كثيراً من الأنظمة التربوية تمنع العقوبات البدنية.
- أن المعلم الذي يستخدم أسلوب الضرب يفقد حب تلاميذه له وتصبح علاقته قائمة على العداة وليس الاحترام.
- الضرب يفقد أثره حين يعتاد الطفل عليه (عبد الله، ب.ت).

أما عن إيجابيات العقاب البدني:

- أنه يعلم المعاقب أن الاستجابة الصادرة غير صحيحة (التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول).
- تؤدي حالة عدم الرضا، والانزعاج الناجمة عن العقاب إلى منع تكرار السلوك غير المرغوب.
- يقلل من احتمالات تقليد الآخرين للسلوك المعاقب.
- أنه سريع المفعول مقارنة ببقية أنواع العقاب الأخرى (الخطيب، 1995).
- التربية إعداد للحياة وإن الحياة التي نعد الطفل لها يمارس فيها الضرب كوسيلة من وسائل التوجيه نحو الاستقامة.

- أباح الإسلام ضرب الأطفال بشروط خاصة إذا تقاعسوا عن أداء الصلاة.
- الضرب يمارس في جميع بلدان العالم ولم تستطع القوانين أو التعليمات أن تستأصل شأنه فهو وسيلة سهلة لضبط التلاميذ تريح المعلم وتكفل له تحقيق النظام بأيسر وأقصر الطرق.
- معظم الرجال العظماء قد تعرضوا في حياتهم المدرسية للعقاب ولم يؤثر ذلك في الحد من طموحاتهم.
- طلاب المدارس التي لا يسمح فيها بالضرب يميلون إلى التسبب وإلى عدم الجدية في تعاملهم مع زملائهم ومعلميهم.
- من الأمثال العربية المشهورة -العصا لمن عصا، والعصا من الجنة-.
- أن المعلم الذي لا يستخدم العصا يتهم بضعف الشخصية.
- أن سوء استخدام بعض المعلمين لأسلوب العقاب البدني لا يعني أن نحكم عليه بالفساد (عبد الله، ب.ت).

من خلال ما تقدم يمكننا الحكم على أن السلبيات تفوق الإيجابيات بكثير وبالتالي فإن فعالية استخدام العقاب البدني قد لا تؤدي الهدف من ورائها، وإنما تؤثر على شخصية الفرد ذاته، وتؤدي إلى تدني اعتبار الذات والشعور بالقلق والخوف.

2. 1. 12 العقاب والتسرب من المدرسة:

- في المدارس التي يفترض أنها تقوم على رعاية نمو الطفل، يصبح العنف جزءاً معتاداً من تجربة الطفل فيها، خاصة عندما يتعرض الأطفال للضرب بالعصا والصفع والجلد مما يلحق بهم الكدمات والجروح، ويذيقهم الهوان والمذلة، بل يؤدي في بعض الأحيان إلى إصابات

خطيرة أو إلى الوفاة. وقد يستهدف الطلبة لأسباب ترجع إلى النوع أو العنصر أو العرق أو الدين أو الجنسية أو الطبقة الاجتماعية أو الميل الجنسي أو الفئة الاجتماعية التي ينتمون إليها أو غير ذلك من الأوضاع المميزة لهم (مراقبة حقوق الإنسان، 2001).

- إن استخدام العقاب المعنوي والبدني من قبل المعلمين للطلبة يعتبر من الأسباب المهمة في تسرب الطلبة من المدارس. حيث أن (62.3%) من الطلبة المتسربين يعتقدون أن سبب تسربهم يعود إلى استخدام العقاب بشتى أشكاله بحقهم. وأن العقاب كان له التأثير الأقوى على الذكور بالمقارنة مع الإناث. ويعتقد أيضاً (63.6%) من أولياء الأمور أن هذا السبب كان له دور في تسرب أبنائهم من المدرسة (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2005).
- ويوضح أبو جادو (2003) أن استخدام العقاب البدني بشكل خاص يعتبر من أكثر المشكلات التي أثارت - ولا تزال - كثيراً من الجدل بين المربين حتى بعد أن اتخذت وزارة التربية والتعليم في دول عديدة قرارات بعدم السماح باستخدام العقاب البدني منعاً باتاً، فالعقاب البدني يؤدي إلى العدوان والتمادي فيه وكبت السلوك المعاقب وليس محوه وانطفائه، ويولد حالات انفعالية غير مرغوب فيها كالبكاء والصراخ والتمتمة ويؤدي إلى تدهور العلاقات الاجتماعية في غرفة الصف، بين المعلمين وطلابهم، ونظراً لطول المدة التي يقضيها الطالب في غرفة الصف، فإن قدراً كبيراً من نجاح المؤسسة التربوية، بعناصرها كافة، يعتمد إلى حد كبير على مدى نجاح المعلم في خلق المناخ الصفّي المناسب من الناحيتين الفيزيائية والنفسية الاجتماعية وعدم التسرب من المدرسة.

- ويقول (الزيادي والخطيب، 1999) أن العقاب البدني قد يضعف الدافعية للتعلم، خاصة عند الحديث عن الجو المدرسي غير المناسب مثل عدم مناسبة أسلوب المدرس أو القسوة المدرسية سواء في الإدارة أو المدرسين أو غيرهم.
- ويذهب زهران (1999) إلى أبعد من ذلك عندما يقول أن أهم الأسباب البيئية التي تؤدي إلى جناح الأحداث هو القسوة والإفراط في استخدام العقاب.

2. 1. 13 نظريات العقاب بشكل عام:

تناول الباحث الأسس النظرية النفسية والتربوية الحديثة لظاهرة العقاب ويمكننا أن نضيف إلى ذلك إطارنا النظري لهذه الدراسة أربع نظريات للعقاب (الأبراشي، 1985) و هي:

أولاً: نظرية العقاب للحماية: وهذه النظرية تتادي بأن السجون لم تنشأ إلا لحماية من هم خارج السجن، لا لمعاقبة أولئك المسجونين فيه، فالطفل الذي يعيبت بالنظام في الفصل أو المدرسة يجب أن يوضع في عزلة، كي لا يستطيع أن يضر إلا بنفسه، ولا يمكنه أن يزجج غيره من التلاميذ.

ثانياً: نظرية المنع: وهذه النظرية ترى العقاب وسيلة تمنع غير المعاقب اقتراف الإثم وارتكاب الذنب فالغرض منع غير المذنب من ارتكاب الإثم، فالعقوبة هي عظة للناس يتعظون بها، فيبعدون عن الوقوع فيما وقع فيه غيرهم.

ولهذا النوع من العقاب أساس في الشريعة الإسلامية في معاقبة المجرمين والقتلة وقطاع الطرق والسارقين وغير ذلك من الجرائم التي يبدي الإسلام رأيه فيها، فمثلاً قوله تعالى: (وكتبنا عليهم فيها أن

النفس بالنفس، والعين بالعين، والأنف بالأنف، والأذن بالأذن، والسن بالسن، والجروح قصاص) (سورة المائدة، آية 45). وفي آية قال تعالى: (ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب لعلكم تتقون) (سورة البقرة، آية 179).

ثالثاً: نظرية المجازاة: وهذه النظرية تدعو إلى أخذ المجرم بجريمته فيعاقب بما يستحق، عقاباً خالياً من الانتقام والانفعالات النفسية، والأمور الشخصية، والفضاظة والغلظة، ويكفر عن خطيئته فالدموع والآلام وسيلة لتطهير المذنب من أدران إثمه.

ويرى الأبراشي أن نظرية المجازاة لا تصلح في المدرسة وذلك لأنها لا تقصد الإصلاح ولا توضح أسباب العقاب وهذه النظرية تتجاهل الظروف والبواعث الذي أدت إلى السلوك الخاطئ، و يرى التربويون أنه من الضروري أن يفكر المدرس في الطالب المخطئ أكثر من تفكيره في المذنب لكي يستطيع أن يساعده في إصلاح خطئه.

رابعاً: نظرية الإصلاح: وتستند هذه النظرية إلى مراعاة الفروق الفردية في التحمل والمسؤولية والطبع والمزاج والميول والأخلاق لدى كل فرد، وأن الغرض الأسمى للعقاب هو إصلاح المذنب وتطهيره من ميله إلى الشر، وتوجيهه إلى الطريق المستقيم، وإذا أردنا أن ننجح في تعليمنا وجب علينا أن نفكر في كل تلميذ، ونعاقبه بما يناسبه، ونعطيه من الطعام ما يستطيع هضمه ويلئم معدته، فالعقاب حسب رأي هذه النظرية هو للإصلاح.

ويعقب الأبراشي على النظريات السابقة بأن لكل منها ميزته وعيوبه، فالأولى تحمي المجتمع من الأشرار، والثانية تصلح لمنع الشخص الطاهر القلب الذي يتعظ بحوادث غيره من الإثم، والثالثة تجعل

العقاب ملائماً للجريمة من غير تفرقة بين شخص وآخر، والرابعة تجعل العقاب مناسباً للجرم، بأن تنظر إلى أحوال المذنب وأخلاقه وبيئته ودواعي اقتراف الجريمة.

وفي ضوء ما تم ذكره كان لا بد من محاولة البحث في آثار العقاب البدني، فقد تبين من خلال العرض السابق الآثار المترتبة على استخدام العقاب البدني، والناجمة عن القسوة والشدة في استخدام العقاب مما يؤثر على تقدير الفرد لذاته . (الحارثي، 1991).

2. 1. 14 مفهوم الذات:

تمهيد

لمفهوم الذات أهمية خاصة في دراسات الشخصية، بل يعد حجر الزاوية في الكثير منها، بعد أن أكدت البحوث والدراسات العلمية والتجريبية أن لمعتقداتنا عن ذاتنا كل الاثر على سلوكنا وتوافقنا الشخصي والاجتماعي، ولقد استخدم مفهوم الذات من قبل العلماء كمفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد، التي تعبر عن خصائص جسمية، وعقلية، وشخصية.

إن مفهوم الفرد عن ذاته يلعب دوراً رئيساً في شخصيته وفي أنماط سلوكه، ومن هنا اهتم العديد من علماء النفس من أمثال روجرز (Rogers) وماسلو (Maslow) وغيرهم بدراسة سلوك الفرد من خلال تعريفهم على المفهوم الذي يكونه عن ذاته ويعملون على تعديل السلوك بتعديل مفهوم الذات عند الفرد، فالذات هي كينونة الفرد، وهي تتكون نتيجة لتفاعل الفرد مع محيطه، ثم تنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله جميع الخبرات التي يمر بها الفرد، فهي جوهر الشخصية (الزبدي والخطيب، 1999).

يتشكل مفهوم الذات منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة، على ضوء محددات معينة يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، وهذا يكون نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية، وتقييمها، وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد مثل خبرات النجاح والفشل والدور الاجتماعي وأمور أخرى تتصل بالإحباط والصراع، كما أن الخبرات المدرسية تعد من المصادر الرئيسية التي تشكل مفهوم الذات لدى الفرد، حيث يمر

بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة فيبدأ تكوين صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية متأثراً بما يصفه الآخرون لذاته، كما أن مفهوم الذات لا يولد مع الفرد ولكنه يتشكل بالخبرة، فقد أكد العديد من الباحثين أن ردود فعل الآخرين نحو الطفل هي المحدد لمفهوم الذات، فمن خلال ملاحظاته لردود فعل الآخرين نحوه يستطيع أن يعرف هل هو شخص كفاء يستحق الحب والعاطفة أم أنه غير ذلك (الفيصل، 1992).

وقد ميز (Burnett,1994) بين كل من مفهوم الذات وتقديرها، فذكر أن مفهوم الذات يرتبط باعتقادات الأفراد عن خصائص محددة خاصة بهم، بينما يرتبط تقدير الذات بالمشاعر الموجودة عند الأفراد تجاه أنفسهم، وأن تقدير الذات مؤثر شعوري عام، وقد عرف مفهوم الذات بأنه وصف للذات ضمن اعتقادات وخصائص محددة للفرد، أما تقدير الذات فهو تقييم وهو أمر مشاعري عام. ويعتبر مفهوم تقدير الذات (Self-Esteem) من العناصر الأساسية في مفهوم الذات حيث يمثل الكيفية التي ينظر فيها الفرد لنفسه، وهناك تمييز في الأدب النفسي بين مفهوم الذات (Self-Concept) وبين تقدير الذات (Self-Esteem) فمفهوم الذات هو الصورة الكلية للفرد بما في ذلك قدراته ومهاراته وصفاته المكتسبة من تجاربه الشخصية، و يتضمن ثلاثة جوانب رئيسية هي:

- الجانب الاجتماعي: ويتضمن تفاعل الفرد مع الآخرين.
- الجانب العقلي: ويتضمن القدرات الأكاديمية والمعرفية.
- الجانب البدني: ويتضمن الخصائص البدنية العامة.

ولا يتضمن مفهوم الذات كما أشرنا أية أحكاماً عاطفية. أما تقدير الذات (Self- Esteem) فهو يتضمن الطريقة التي من خلالها يقيم الفرد الجوانب المختلفة التي يشملها مفهوم الذات (self Concept) (الرشدان، 1995).

ويعتبر مفهوم تقدير الذات أحد أبعاد الشخصية وهو مفهوم حديث نسبياً، وقد ظهر في أواخر الخمسينات ضمن ما يعرف بنظرية الذات، ويعد وليم جيمس أول من تحدث عن الذات وأبعادها وأهميتها في فهم السلوك الإنساني، ومنذ شيوع التحليل النفسي، يحاول العديد من علماء النفس تعريف مصطلح مفهوم الذات مستخدمين في ذلك طرقاً وأساليب متعددة ومن أبرزهم كولي (Koli, 1905)، وميسو (Messio, 1934) والبورت (Elport, 1947) وسيموندس (Seimotos, 1951) وماسلو (Massllo, 1986) وتعد نظرية كارل روجرز من أهم النظريات التي عبرت عن مفهوم الذات، فهي تنظر إلى الذات على أنها كينونة الفرد، وتنمو وتتفصل الذات تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بنيتها نتيجة التفاعل مع البيئة فتتمو ذات الفرد منذ بداية خبراته المبكرة في مرحلة الطفولة وتتشكل نتيجة علاقاته الأسرية والاجتماعية (أبو هين، 2001).

2.1.15 تقدير الذات:

يمثل تقدير الذات أهمية بالغة في فهم الشخصية، وقد تعددت التعريفات الخاصة بتقدير الذات، التي تعني في مجموعها تمثل مدى اعتزاز الفرد بنفسه ومستوى تقييمه لذاته. ويبين (Reasoner, 2004, Muijs, 2001) كما هو وارد في المعاينة (2004) أن تقدير الذات هو تقدير الفرد لقيمه ولأهميته مما يشكل دافعاً لتوليد مشاعر الفخر والانجاز واحترام النفس التي

تسبب شعوراً بالنقص، وينبغي أن يغرس هذا الشعور في الطفل من قبل البيت والمدرسة، وعندما يكون لدى الطالب قاعدة قوية من احترام وتقدير الذات ينعكس ذلك على علاقته مع الآخرين فتتولد لديه رغبة في الاستماع لهم وتقبل آرائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم واختلافهم عنه.

أما شاهين ومنيب (2003: 343) فقد عرفا تقدير الذات بأنه الموقف الذي يتخذه الفرد من ذاته، وهو موقف له جوانبه المعرفية والوجدانية والأخلاقية، ويتضمن الجانب المعرفي تعرف الفرد على خصائصه وقدراته وعلى وصفها، أما الجانب الوجداني فيتضمن اتجاهه نحو هذه الخصائص بينما يتضمن الجانب الأخلاقي الأحكام التي يصدرها الفرد عن نفسه في ضوء شعوره بالكفاءة والجدارة وقيمة الذات.

ويقصد بتقدير الذات به تقويم الفرد لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، ويشير التقدير الإيجابي للذات إلى مدى قبول الفرد لذاته وإعجابه بها على ما هي عليه، وإدراكاته لذاته على أنه شخص ذو قيمة جدير باحترام وتقدير الآخرين، أما التقدير السلبي للذات فيشير إلى عدم قبول الفرد لنفسه وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنة نفسه بالآخرين، وغالباً ما يرى الفرد نفسه في هذه الحالة على أنه لا قيمة له أو أهمية (سلامة، 1988).

ويعرف جبريل (1993: 198) تقدير الذات بأنه التقييم العام لدى الفرد لذاته في خصائصه العقلية، والاجتماعية، والانفعالية، والبدنية، وينعكس هذا التقييم في ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميته، وجدارتها، وتوقعاته منها، كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته.

ونخلص ما سبق أن مفهوم تقدير الذات عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته فضلاً عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة. أو هو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له.

2. 1. 16 المكونات الرئيسية لتقدير الذات:

يشير ميرك (Murk, 1999) أن تقدير الذات يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية:

1. المكون المعرفي : ويتضمن توصيف الذات بصفات محددة مثل القوة، والدقة، والثقة...الخ، فالمكون المعرفي يمثل الإجابة على سؤال أي نوع من الأشخاص أكون.
2. المكون الوجداني: ويعني طبيعة الموقف الذي يتخذه الفرد من الصفات التي يعتبرها مميزة له سواء كان موقفاً إيجابياً أو سلبياً، وهذا هو ما نطلق عليه تقدير الذات المرتفع أو المنخفض.
3. المكون التقييمي: وبه نحدد مستويات التقييم وفقاً لبعض المعايير المثالية.

2. 1. 17 أقسام تقدير الذات:

من الممكن أن يقسم تقدير الذات إلى قسمين:

1. تقدير الذات المكتسب: هو التقدير الذي يكتسبه الفرد من خلال انجازاته، فيحصل الرضى بقدر ما أدى من نجاحات، فيبني تقدير للذات بناء على ما يحقق من انجازات.
2. تقدير الذات الشامل: يعود للحس العام للافتخار بالذات، فليس مبني أساساً على مهارة محددة أو انجازات معينة، فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية، لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام وحتى وإن أغلق في وجوههم باب الاكتساب (المعايطة، 2004).

2. 1. 18 أهمية تقدير الذات في حياة الفرد:

أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة وأنهم محبوبون من قبل الأفراد والآخرين بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات متوسطة في تقدير الذات لديهم فكرة عن ذواتهم يعتقدون فيها أنهم فاشلون وغير جذابين (دسوقي، 1995: 21).

ومما يبين أهمية تقدير الذات في حياة الفرد، ومدى تأثيرها على سلوكه، الدراسة التي أجراها روزبيرغ (Rosenberg) على (5024) من المراهقين الأمريكيين، حيث بينت الدراسة وجود علاقة بين تقدير الذات وبين المتغيرات النفسية والاجتماعية، كالقلق ودرجة تقبل الفرد لميول والديه، ومدى تقبل التوجيه المهني، وقد اعتبر ماسلو تقدير الذات حاجة أساسية للإنسان قائلاً: " أن اعتراض مثل هذه الحاجة سيولد شعوراً بالدونية والضعف والعجز لدى الأفراد، وهذا سيقود بدوره إلى السلوك العصابي، فتقدير الذات إذ يعمل كقوة دافعة، تدفع الفرد ليسلك بطريقة تساعده لأن يحقق فيها ذاته (الرشدان، 1995).

ويبين (الأشول، 1982) أن من بين تلك الأمور التي تؤثر في الذات، العقاب، حيث يرى الطفل العقاب كتهديد لتركيبه الذاتي أو لمفهوم الذات، حيث تبدو للطفل كلمات والداه وألفاظهم ولكلماتهم أو صفعاتهم نقيض للحب- النبذ والإهمال، فتوقعاته للحب والأمان انقلبت رأساً على عقب، ويحدث ارتباك في تركيب الذات لديه كلما حاول مواجهة هذا الموقف المربك.

2. 1. 19 العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذات:

من المعروف أن تقدير الذات عرضة لعوامل دينامية ذاتية تؤثر فيه، بحيث تؤدي هذه العوامل الدينامية الداخلية إلى عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالي عليها، وهناك نوعان من العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض:

- عوامل تتعلق بالفرد نفسه: أثبتت الدراسات أن درجة خلو الفرد من القلق أو عدم الاستقرار النفسي، وتمتع الشخص بصحة نفسية جيدة، فإنه من المؤكد تمتع الفرد بدرجة تقدير ذات مرتفع، بحيث يؤدي ذلك إلى مساعدة الفرد على نموه طبيعياً، ويكون تقديره لذاته مرتفعاً، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون متوسطة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته.
- عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربي ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:
 1. هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة؟
 2. هل يقرر لنفسه ما يريد؟
 3. ما نوع العقاب الذي يفرض عليه؟
 4. نظرة الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أم عداوة)؟

كما يؤكد سلامة (1987) أن العوامل التي قد تؤثر في تقدير الفرد لذاته كثيرة منها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يستعملها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق

بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيئ للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فإن تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض.

ومن هنا يعتبر موضوع تقدير الذات لب الصحة النفسية والتوافق النفسي، حيث يستمد الإنسان من خلاله الرضا والاستحسان والهدوء والتي بها يستمد الطاقة اللازمة لمواجهة ظروف الحياة ومتغيراتها.

2. 1. 20 نظريات تقدير الذات:

1.20.1.2 نظرية كوبر سميت (Cooper Smith, 1967): يرى سميت أن ظاهرة تقدير الذات

عنده أكثر تعقيداً لأنها تتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات تتسم بالعاطفة كما تتضمن استجابات دفاعية كما أن تقدير الذات حسب رأيه هو عبارة عن ما يجريه الفرد من تقييم لذاته من حيث القدرة والأهمية، وقد اتسم اتجاه الإنسان نحو نفسه بالاستحسان والرفض (جبريل، 1993). ويعرف سميت تقدير الذات بأنه التقويم الذي يقوم به الفرد لذاته ويحافظ عليه، وهو يعبر عن اتجاه بالموافقة أو عدم الموافقة، ويدل على الدرجة التي يعتقد بها الفرد أن له قيمة وأهمية، وقادر على أن يؤدي دوره في الحياة بنجاح (الشناوي وبداري، 1985) كما هو وارد في (عبد الله والتويجري، 2001). كما يعتقد أيضاً أن الفرد يتوصل في وقت ما من مراحل طفولته المبكرة إلى تقييم ذاتي عام بخصوص مدى قيمته وكفايته، ثم يظل هذا المفهوم ثابتاً نسبياً في اعتقاد الفرد وإدراكه لعدة سنوات تالية (سليمان، 1992).

2.20.1.2 نظرية زيلر (Ziller, 1969) ينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الفرد لذاته يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، ولهذا عند حدوث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك (شختور، 2004).

3.20.1.2 نظرية روزنبرغ (Rosenberg, 1973) يرى روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، ورأى أن الفرد يكون اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها. والذات إحدى هذه الموضوعات، إلا أن الاتجاه نحوها يختلف عن جميع الموضوعات الأخرى، ويرى أن تقدير الذات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه، واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها. كما يعرف تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد الشاملة - سالبة كانت أم موجبة - نحو نفسه، وهذا يعني تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذو قيمة، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته (Self-dis- satisfaction) أو رفض الذات (self- rejection) أو احتقار الذات (self contempt). أن تقدير الذات عند روزنبرغ إنما يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين له وتقييمهم له (جبريل، 1993؛ و سليمان، 1992).

4.20.1.2 نظرية كارل روجرز (Carl Rogers, 1961) المعروف بنظرية الذات ومطور الإرشاد المتمركز حول المسترشد، ويعتقد روجرز أن الطبيعة الإنسانية إيجابية فالإنسان يسعى إلى تحقيق

ذاته، وإلى بناء علاقات طيبة وذات معنى مع الآخرين. ويضيف روجرز أن الإنسان إلى أن يدرك خبرته الذاتية الداخلية ليتسنى له بناء علاقات اجتماعية بناءة مع الآخرين، والمقصود بالخبرة الذاتية الداخلية الإحساس والشعور والتفكير والإدراك وما إلى ذلك من عمليات شعورية، ومن أهم المفاهيم التي قدمها روجرز مفهوم الاعتبار الإيجابي والذي يقصد به حب الآخرين للإنسان وقبولهم له. (جامعة القدس المفتوحة، 2007)

5.20.1.2 نظرية أبراهام ماسلو (Abraham Maslow, 1943) والذي ينطلق في تفسيره للسلوك البشري من وجهة نظر متفائلة ترى في الإنسان مخلوقاً طيباً وحيداً يسعى أساساً لتحقيق ذاته، ولعل أهم ما قدمه ماسلو هو هرم الحاجات الإنسانية والذي يشمل سلسلة من الحاجات التي يجب تلبيةها واحدة تلو أخرى قبل أن يستطيع الإنسان تحقيق ذاته، ويقدم ماسلو خمسة مستويات من الحاجات على الإنسان أن يلبي كل مستوى منها قبل أن ينتقل إلى المستوى التالي، ففي المستوى الأول تقع الحاجات البيولوجية والتي تتمثل بالحاجة إلى البقاء والصحة الجسمية وتشمل الهواء والطعام والماء والنوم. أما المستوى الثاني من الحاجات فهو يتمثل بالحاجة إلى الأمن من خلال توفر بيئة مستقرة يتحرر فيها الإنسان من الخوف ويشعر بالحماية، وفي المستوى الثالث توجد الحاجات إلى الانتماء والحب إذ أن الإنسان يسعى إلى بناء علاقات اجتماعية ودية مع أفراد الأسرة والأصدقاء وغيرهم، وفي المستوى الرابع من الحاجات تتكون الحاجة إلى التقدير حيث أن الإنسان يسعى إلى الحصول على احترام الناس له وذلك يشكل القاعدة التي تنبثق منها الثقة بالذات، وفي المستوى الخامس تصبح الحاجة إلى تحقيق الذات حيث بعد تلبية الحاجات الأدنى في الهرم يسعى الإنسان إلى تحقيق كل ما تسمح له به قدراته وقابلياته (عدس وتوق، 1998).

من خلال مراجعة الأدب التربوي يمكن القول أن العقاب البدني قد يكون من أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى تدني اعتبار الذات خاصة إذا ما علمنا أن تقدير الذات ينمو من خلال الصورة الإيجابية التي يحملها الفرد عن ذاته، تلك الذات التي تؤدي ما عليها بصورة جميلة ومقبولة وتلقى المكافأة والاستحسان، مما يترك الآثار الجيدة على شخصية الفرد، وليس تلك الذات التي تعاقب على تقصيرها وفشلها، فلا يكفي الفرد فشله حتى يؤثر في ذاته وإنما يأتي فوق ذلك العقاب البدني الذي يزيد سوء مما يؤثر على تقدير الفرد لذاته، وهذا يشمل المعاقب والمعاقب على حد سواء، ويترك أثره على كل منهما.

2.2 الدراسات السابقة

الدراسات التي تم الحصول عليها و بعد مراجعة الأدب التربوي عن طريق المراجع، والدوريات المتخصصة، والمجلات، ورسائل الماجستير تحت العناوين التالية:

1. الدراسات السابقة التي تتعلق بالعقاب البدني.

2. الدراسات السابقة التي تتعلق بتقدير الذات.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

2.2.1 الدراسات العربية المتعلقة بالعقاب البدني:

ومن الدراسات العربية الحديثة التي اهتمت بموضوع العقاب البدني الدراسة التي قامت بها بدر (2006) فقد أجرت دراسة بهدف التعرف على طبيعة علاقة إدراك القبول/ الرفض الوالدي بالسلوك العدواني وفحص العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (174) من تلميذات المرحلة الابتدائية طبق عليهم استمارة القبول/ الرفض الوالدي ومقياس مفهوم الذات ومقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين إدراك الأطفال (البنات) للرفض الوالدي من قبل الأب والأم والسلوك العدواني لديهن، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية. كما أظهرت وجود فروق في مستوى السلوك العدواني بين الأطفال صغار السن وكبار السن لصالح كبار السن.

أما يحيى وعرار وأبو قطيش (2006) فقد قاما بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المرشدين التربويين حول سوء معاملة الأطفال، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (565) مرشداً ومرشدة من أصل (620) من العاملين في المدارس الحكومية، وتم تطبيق استمارة من تطوير الباحثين على أفراد العينة.

وخرجت الدراسة بنتائج هامة تمثلت في أن تعريفات المرشدين التربويين تدل على أنه يعود معظم حالات وأشكال الإساءة وأنماط الإهمال التي يتعرض لها الطفل، ويميلون إلى الاعتراف بأشكال الإساءة البدنية الحادة والمتكررة، باعتبارها من أشكال الاعتداء على الأطفال أكثر من اعترافهم بأشكال الإساءة البسيطة التي قد تحدث مرة أو مرتين. كما يميلون إلى الاعتراف بأشكال الاعتداء التي تترك أثراً أكثر من التي لا تترك أثراً.

وفي دراسة عشوى (2003) التي هدفت إلى بحث أساليب العقاب البدني الممارسة على الطفل في الوسط الأسري من خلال دراسة إجابات واتجاهات بعض الطالبات الجامعيات بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية باستعمال استبيانين صمما لهذا الغرض. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك انتشاراً للعقاب البدني لتأديب الأطفال في السعودية، وأن فئة العمر الممتدة بين (6 - 12) أكثر عرضة للعقاب البدني من باقي فئات العمر الأخرى وأن البنات يقل عقابها جسدياً في الوسط الأسري كلما كبرت. وكما بينت دراسة اتجاهات الطالبات حول عقاب الطفل أن العقاب النفسي أكثر إيلاً وإيذاء للطفل من العقاب البدني. وبينت النتائج أيضاً أن هناك انقساماً في الرأي حول استعمال العقاب البدني كوسيلة لتأديب الأطفال.

أما محمود وصابر (2003) حيث أجريها بهدف التعرف على بعض الخصائص النفسية والسلوكية لعينة من الأطفال المساء معاملتهم ومعرفة الفروق في هذه الخصائص باختلاف نوع الإساءة (بدنية- نفسية) المستوى الاقتصادي- الاجتماعي، المستوى التعليمي للوالدين وظروفهم الأسرية. وأجريت الدراسة على (30 طفلاً ذكراً) عادياً و (160 طفلاً ذكراً) مساء معاملتهم تم اختيارهم من جمعيات رعاية الأطفال بمحافظة القاهرة والقناة، ممن تراوحت أعمارهم بين (9-12) سنة وشملت عينة الأطفال المساء معاملتهم كأسر تعاني من الطلاق والمشاحنات الأسرية وإدمان الوالدين. وقد استخدمت مقاييس مركزية الذات ووجهة الضبط والحالة المزاجية بهدف تحقيق أهداف الدراسة كشفت النتائج عن أن الأطفال المساء معاملتهم يعانون من اضطراب الحالة المزاجية، بينما اتسمت مجموعة الأطفال العاديين بوجهة الضبط المرتفعة وكذلك تقدير عال للذات، وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة بين الأطفال المساء معاملتهم وفق نوع الإساءة (بدنية- نفسية)، في الحالة المزاجية ووجهة الضبط (ضبط شخصي) لصالح الأطفال المساء معاملتهم بدنياً. وكذلك بينت الدراسة أنه لا توجد فروق بين الأطفال المساء معاملتهم وفق المستوى الاقتصادي للوالدين والمستوى التعليمي لهما ووفق ظروفهم الأسرية.

و قام المحروقي (2001) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام العقاب البدني في المدارس الحكومية في المنطقة الداخلية في سلطنة عمان، حيث تم اختيار عينة من (304) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو استخدام

العقاب البدني، وقد بينت النتائج وجود اتجاه محايد لدى معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام العقاب البدني بين التأييد والرفض، وبينت وجود تفاعل بين الجنس والتخصص من الاتجاه نحو العقاب، والتفاعل بين الجنس وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بين الجنس والعمر وسنوات الخبرة.

وقام مرتضى (2001) بدراسة هدفت إلى دراسة واقع الثواب والعقاب في رياض الأطفال وعلاقتها بكل من خبرة المعلمة في رياض الأطفال ومستوى إعدادها العلمي وتأهيلها التربوي، إضافة على التعرف إلى أساليب توجيه الثواب والعقاب توجيهاً تربوياً مناسباً لخصائص طفل الروضة. وطبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (100) معلمة من معلمات رياض الأطفال التابعات لجامعة دمشق ووزارة التعليم العالي والاتحاد النسائي ونقابة المعلمين، وتم استخدام استبانة مؤلفة من قسمين، شمل القسم الأول معظم أساليب الثواب المستخدمة في رياض الأطفال، أما القسم الثاني فاشتمل على أساليب العقاب، وقد أسفرت النتائج عن أن حصول المعلمات ذوات التأهيل العلمي المرتفع والتأهيل التربوي المرتفع على فروق ذات دلالة إحصائية دالة في حين لم يكن للخبرة أثر كبير في مجال استخدام أساليب الثواب والعقاب على الرغم من توفر فروق ذات دلالة إحصائية.

أما دراسة السعدي (1998) فهدف إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، وعلاقة متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والمؤهل العلمي، والموقع، والمادة الدراسية والخبرة بهذه الاتجاهات. وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (435) معلماً ومعلمة ، طبق عليهم أداة مكونة من عدة أقسام لقياس الاتجاه نحو العقاب البدني وترتيب الوسائل المستخدمة في العقاب البدني. أظهرت النتائج أن

الاتجاهات الكلية للمعلمين نحو العقاب البدني كانت إيجابية، أما فيما يتعلق بأشكال العقاب البدني المستخدمة، فقد برز أسلوب الضرب بالعصا على الكفين، ثم المؤخرة ثم على ظهر اليد، ثم فرك الأذن ثم الصفع على الوجه، أما أكثر البدائل استخداماً فهي إرسال الطالب إلى المدير، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة تبعاً لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية لصالح الذكور والمتزوجين على الاتجاه نحو العقاب، بينما لم توجد فروق دالة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، ومكان المدرسة، والمادة الدراسية والخبرة.

وفي دراسة الروسان (1995) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر العقاب البدني والنفسي الذي يتعرض له طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي على مستوى مفهوم الذات لديهم.

وبالتحديد توجهت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات بين طلبة المعاقبين وغير المعاقبين من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟.
- هل هناك تفاعل بين متغيري العقاب (معاقب و غير معاقب) والجنس فيما يتعلق بمستوى مفهوم الذات؟.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات بين الطلبة المعاقبين بدنياً والطلبة المعاقبين نفسياً من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين؟.
- هل هناك تفاعل بين متغيري نوع العقاب (عقاب بدني و عقاب نفسي) والجنس فيما يتعلق بمستوى مفهوم الذات؟

وتألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مدارس لواء بني كنانة، كان منهم (100) طالب وطالبة غير معاقبين، و (50) طالب وطالبة معاقبين بدنياً و (50) طالب وطالبة معاقبين نفسياً.

وأشارت النتائج إلى أن هناك أثراً للعقاب على مستوى مفهوم الذات لصالح الطلبة غير المعاقبين في جميع المقاييس القائمة وفي الدرجة الكلية، أما بالنسبة للتفاعل بين متغيري العقاب والجنس فأشارت النتائج إلى وجود تفاعل بينهما لصالح الذكور والإناث غير المعاقبين في مقياس العدوانية فقط، وكما أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر لنوعية العقاب على مستوى مفهوم الذات، وأشارت كذلك إلى عدم وجود تفاعل بين متغيري نوع العقاب والجنس.

قام صادق (1995) بدراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، 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 (149) موقفاً، ونتائج الدراسة تنطبق على مدارس البنات لأن المواقف كانت لعينة من الطالبات. ولقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. أكثر المراحل التي يتم استخدام العقاب فيها هي المرحلة الابتدائية ثم الثانوية ثم الإعدادية.
2. 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، ولقد اختلفت هذه الأسباب باختلاف المراحل.

3. بالنسبة لأكثر الأساليب المستخدمة في العقاب: الضرب بالعصا أو المسطرة ثم وينسب

مقارنة أسلوب التهكم السخرية والتوبيخ واللوم، ولقد اختلفت هذه الأساليب باختلاف

المراحل.

4. أظهرت النتائج أن أكثر الأفراد استخداماً للعقاب مدرسات الرياضيات ثم مدرسات العلوم

الشرعية، ثم المديرية، ثم مدرسات اللغة العربية، ولقد اختلفت النتيجة باختلاف المرحلة

التعليمية.

5. المواقف التي أظهرت تأثيراً إيجابياً كانت قليلة جداً بلغت (18) موقفاً لذلك لا يمكن تعميم

نتائجها.

وقام أبو عليا (1992) بدراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين والطلبة نحو العقاب

البدني، وتكونت عينة الدراسة من (862) طالباً وطالبة و (315) معلماً ومعلمة من مختلف مناطق

الأردن، وأشارت النتائج إلى أن من أهم تداعيات العقاب عند الطلبة : العدوان، الهروب من المدرسة،

تدني مفهوم الذات.

وأجرى الحارثي (1991) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة

المكرمة نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة وتكونت العينة من

(400) ولي أمر ومعلم ومعلمة، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- 67% من أفراد العينة يعارضون استخدام العقاب البدني في المدارس.

- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين المتغير المتمثل في السن وبين المتغير التابع المتمثل في الاتجاه نحو العقاب البدني لدى أفراد العينة عند مستوى $(\alpha=0.05)$
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو العقاب البدني عند مستوى $(\alpha=0.05)$.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات المراحل الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) في الاتجاه نحو العقاب البدني عند مستوى $(\alpha=0.05)$.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة (الثانوي فما قبل، أقل من الجامعي وأعلى من الثانوي، الجامعي، فوق الجامعي) في الاتجاه نحو العقاب البدني، وقد كانت تلك الفروق الدلالة بين مجموعة المستويات الأقل من الجامعي (أعلى من ثانوي) وبين المستوى الجامعي والأعلى من الجامعي.

وفي الوقت الذي توصي هذه الدراسة بمزيد من الأبحاث على عينات أكثر تمثيلاً وعلى متغيرات أكثر شمولاً، إلا أن ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة يجعلنا ندعو إلى عدم استخدام العقاب البدني إلا في أضيق الحدود وكذلك الدعوة إلى رفع المستوى التعليمي لأولئك الذين يقومون بتعليم الأطفال وبالذات في المرحلة الابتدائية.

وسعت دراسة البطش (1990) إلى بحث اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو العقاب البدني وممارسته في المدرسة الأردنية، وتأثير متغيرات الجنس والمؤهل التربوي والمرحلة الدراسية، والخبرة، والحالة الاجتماعية والعمر على هذه الاتجاهات. وقد طبقت الدراسة على عينة من

(1080) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية التطبيقية، واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاه نحو العقاب البدني من تطوير الباحث، ومقياس ممارسة العقاب البدني، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما نحو العقاب البدني، وعدم وجود علاقة للتفاعلات الرباعية والثلاثية والثنائية بين متغيرات الدراسة على الاتجاهات نحو العقاب البدني، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات المؤهل التربوي والمرحلة الدراسية والخبرة على الاتجاهات نحو العقاب البدني، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية على الاتجاهات نحو العقاب البدني، أما فيما يتعلق بممارسة العقاب البدني؛ فأشارت نتائج الدراسة أن المدرس هو الذي يوقع العقاب في غرفة الصف.

وقام عبيدات (1988) بدراسة اتجاهات المديرين والمعلمين نحو العقاب المدرسي وممارسته فيه بعد أن طبقت مقياساً على أفراد عينة الدراسة وهما: مقياس الاتجاهات نحو العقاب المدرسي، ومقياس وممارسة العقاب المدرسي، وقد بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات الإناث نحو استخدام العقاب كان أكبر من اتجاهات الذكور، وأن المديرين يطبقون العقدة على الطلبة أكثر من المعلمين. ولم تجد الدراسة أثراً لتفاعلات الجنس ونمط المسؤولية على الاتجاهات نحو استخدام العقاب وممارسته في المدارس الأردنية المشمولة في عينة الدراسة.

2. 2. 1. 2 الدراسات الأجنبية المتعلقة بالعقاب البدني:

أجرى (Barrish, 1996) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تذكر العقاب البدني وبين مفهوم الذات عند المراهقين، وتألقت عينة الدراسة من (205) طالباً من طلبة الكليات، وأشارت النتائج أن (75%) من أفراد العينة قد تعرضوا لنوع من العقاب البدني على يد والديهم وأن (63%) من بين هؤلاء قد ضربوا باليد على المؤخرة بينما (42%) قد صفعوا على الوجه، و (20%) قد شددت شعورهم، و (11%) ضربوا بالسياط.

وقام (Obsorne, 1996) دراسة هدفت إلى التعرف على الاتجاهات الحديثة لرجال الدين وسلوكياتهم نحو العقاب البدني للأطفال، ولغرض تحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (950) رجل دين من مناطق مختلفة في أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية، طبق عليهم استبانة من تطوير الباحث، وخرجت الدراسة بنتائج بينت أن (53%) من أفراد العينة يؤيدون استخدام العقاب البدني، وأن الغالبية منهم استندوا في مواقفهم المؤيدة للعقاب البدني على تجاربهم وأن (50%) تقريباً من أفراد العينة يؤيدون بشدة أو يؤيدون استخدام العقاب البدني كأسلوب تهيبي للأطفال بينما يعارض ذلك (27%)، وأشارت نتائج الدراسة (70%) من أفراد العينة استخدموا العقاب البدني مع أطفالهم، رغم أن (50%) منهم فقط يؤيدون استخدامه.

أجرى (Patrick, 1996) دراسة هدفت إلى استطلاع اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة حول العقاب البدني المدرسي فيما يتعلق بطريقة إدارة ذلك العقاب في المدرسة وتزويد الطلبة بالعملية الإجرائية اللازمة قبل استخدام العقاب، وهل سيسمح هو بمعاينة أبنائه في المستقبل، كما هدفت الدراسة إلى

تفحص آرائهم حول (20) معتقداً موجود في الأدبيات الدورية بشأن استخدام العقاب البدني، وطبقت الدراسة على عينة من (143) معلماً، وبينت الدراسة أن أكثر المشاركين كانوا ضد استخدام العقاب البدني في المدارس، وأن معظم المشاركين يرون أن العقاب البدني ضروري، كما أنهم لا يطبقون العقاب البدني على أبنائهم، لكن يجب اللجوء إليه كإجراء أخير وبعد استنفاد جميع السبل البديلة، كما رأى أن الطلبة يمتقنون العقاب البدني وأن له مشاكل خطيرة تتجم عنه.

وفي دراسة (Kaplan, 1995) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المختصين في علم النفس نحو العقاب البدني، وتألقت عينة الدراسة من (349) نفسانياً وأشارت نتيجة الدراسة أن (15%) منهم فقط يؤيدون استخدام العقاب البدني، في حين أن الذين يتشاورون مع والديهم والذين تصل نسبتهم إلى (31%) من أفراد العينة، يعتقدون أن العقاب البدني هو وسيلة لضبط النظام يمكن استخدامها بحذر، أو أنها الوسيلة الأخيرة التي يمكن اللجوء إليها، كما أشارت الدراسة أن (68%) من أفراد العينة يمارسون العقاب البدني، وأن (81%) تعرضوا لعقاب بدني من الوالدين، و (33%) تقريباً تعرضوا لعقاب بدني في المدرسة، وأن (60%) منهم شاهدوا طالباً آخر يعاقب بدنياً في المدرسة، وأن (58%) منهم أفادوا بأنهم شاهدوا ولداً يعاقبه والديه بدنياً.

قام (Grasmick, Morgam and Kennedy, 1992) بدراسة تكون أفراد عينتها من (330) بالغاً درس فيها عدة متغيرات، وقد أشارت نتائج الدراسة أن متغير العمر له علاقة ذات دلالة إحصائية في تأييد استخدام العقاب البدني، أما المتغيرات الأخرى كالوضع الاجتماعي والاقتصادي والمؤهل العلمي والفصل ليس لها علاقة بالعقاب البدني.

وقام (Reynolds et al, 1990) كما ورد في دراسة المحروقي (2001) بدراسةٍ هدفت إلى استطلاع اتجاهات مدراء المدارس الابتدائية والنماذج الإدارية المستخدمة للعقاب البدني في ولاية أريزونا خلال العام الدراسي (88 / 89) وتحديد الفروق تبعاً للجنس عند الإداريين ومتغير العرق عند الطلاب، وتم اختيار العينة من (62) مدير مدرسة بشكل عشوائي طبقت عليهم استبانة صممت خصيصاً لغرض الدراسة، وقد أظهرت الدراسة تكرار حدوث استخدام العقاب البدني، ووجود فروق تعزى للجنس لدى الطلاب بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وفي متغير العرق بين الأقليات وغيرها.

وفي دراسة (Jambor, 1984) حاول تحديد وسائل ضبط الصف دون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية فبعد أن طبق استبانة الدراسة على عينة مكونة من (286) معلماً موزعين على (63) مدرسة في مدن وقرى نرويجية تبين أن استخدام الوسائل التشجيعية كالمديح، وإعطاء نشاطات ترفيهية ممتعة، وإعطاء استراحات مدرسية قد تساعد في تخفيض المشاكل والشغب التي كانت تحدث في أوساط الطلبة، كما وأشارت النتائج إلى أهمية بناء علاقة جيدة مع أسر الطلبة مع إطلاعهم أولاً بأول على نشاطات الطالب الصفية والمدرسية. كما وأكدت الدراسة على أهمية تعليم المعلمين للوسائل الإيجابية في ضبط الصف، وضرورة تلافي استخدام الكلمات التأنيبية القاسية بحق الطالب المشاغب، واستخدام أساليب أكثر فاعلية مثل: إبعاد الطالب المشاغب عن الأشياء المسببة لإزعاجه ووضعه تحت المراقبة شبه دائمة حتى تنتهي أو تخفف حدة المثيرات، ووضع اليد على كتف التلميذ عند سماع أقواله، أو توجيه النصائح والإرشادات له، وهي كلها بدائل اقترحها الباحث عوضاً عن استخدام العقاب البدني.

وأجرى (Shiffler, et al., 1977) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك الصفي (التفاعل الاجتماعي الذي يتضمن العدوانية، والمساعدة، والتعزيز، والسلوكات الإبداعية)، حيث تكونت عينة الدراسة من (53) طفلاً، و تم جمع المعلومات عن طريق الملاحظة الطبيعية، والأساليب السوسيومترية ، وأعطى الأطفال مقياس مفهوم الذات الذي يحتوي على ثلاثة معايير، الذات، المعلم، والرفاق، ومقياس العلاقات الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين يتلقون الدعم والتعزيز من معلمهم لديهم مفهوم الذات عالي، كما يظهر لديهم تفاعل اجتماعي مرتفع.

2.3.2 الدراسات المتعلقة بتقدير الذات:

2.3.2.1 الدراسات العربية:

أجرت حمدان (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي، ومدى تأثرهما بالمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الكلية، معدل الطالب التراكمي، مكان السكن، مستوى الدخل للعائلة)، لدى طلبة جامعة القدس. وكان سؤال الدراسة الرئيس هو: هل هناك علاقة بين مستوى تقدير الذات ومستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة القدس؟ ولإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها استخدمت الباحثة إختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين وبلغ معامل ثباته (0.81)، ومقياس الاتزان الانفعالي الذي أعده النمورة (2006) وبلغ معامل ثباته (0.80). وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (354) طالباً وطالبة، وشكلت عينة الدراسة ما نسبته (25%) من مجتمع الدراسة الكلي الذي ضم (1414) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس بكافة كلياتها (الأدبية والعلمية)، وذلك في الفصل الدراسي 2006/2007م. أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- إن درجة مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة القدس كانت قليلة، حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الدرجة (53.0) على الدرجة الكلية للمقياس والبالغة (5) درجات.
- إن درجة الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة القدس كانت قليلة، حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الدرجة (51.8) على الدرجة الكلية للمقياس والبالغة (5) درجات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى تقدير الذات ومتغيرات: الكلية، معدل الطالب التراكمي، مكان السكن، مستوى الدخل للعائلة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى الاتزان الانفعالي ومتغيرات: الكلية، معدل الطالب التراكمي، مكان السكن، مستوى الدخل للعائلة.
- وجود علاقة طردية موجبة مقدارها (0.57) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى تقدير الذات ومستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة القدس.

وفي دراسة بعنوان تقدير الجسم وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الشباب الجامعي في مصر أعدتها شاهين ومنيب (2003) هدفت إلى تقصي طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وتقدير الجسم واستطلاع الفروق بين الجنسين، وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة لكليتي التربية في جامعة عين شمس (83 بنين و 227 بنات) وطلاب وطالبات كلية التربية الرياضية جامعة حلوان (77 بنين و 93 بنات) وقد استخدمت الباحثتان مقياس تقدير الجسم ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثتين، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات وتقدير الجسم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات وتقدير الجسم لدى الجنسين وكذلك التخصص.

كما سعى كل عياد والمشعان (2003) في دراسة لهما لمعرفة الارتباط بين تقدير الذات وكل من القلق (الحالة والسمة) والاكنتاب لذوي التعاطي المتعدد، وكذلك تعريف الفروق بين المتعاطين وغير المتعاطين في متغيرات القلق (السمة والحالة) والاكنتاب وتقدير الذات، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (46) مبحوثاً منهم (21) أعزباً و (25) مبحوثاً متزوجاً من المتعاطين الذين ينتمون لذوي التعاطي المتعدد، وكذلك (46) مبحوثاً (21) أعزب و (25) متزوجاً من غير المتعاطين، وطبق عليهم اختبار سيبيلبرجر (Spielberger) للقلق الحالة والسمة من تعريب عبد الخالق (1982)، واختبار بيك للاكنتاب وكذلك اختبار روزنبرغ لتقدير الذات، وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج من أهمها أن ذوي التعاطي المتعدد يتسمون بالقلق الحالة والسمة على حد سواء وكذلك الاكنتاب وانخفاض تقدير الذات ووجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين تقدير الذات والقلق (الحالة والسمة).

أجرى كامل (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع من ناحية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في تقدير الذات والقلق الاجتماعي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (100) طفل ذكور وإناث. وتضمنت أدوات الدراسة مقاييس تقدير الذات للأطفال والقلق الاجتماعي. وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع من الجنسين، كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى القلق الاجتماعي وذلك لصالح الإناث أما الذكور فكانوا أكثر تقديراً لذواتهم من الإناث.

أجرى أبو هين (2001) دراسة هدفت التعرف إلى تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة مكونة من (500) شاب من الذكور المشاركين وغير المشاركين في فعاليات انتفاضة الأقصى، وطبق عليهم اختبار تقدير الذات واختبار التوافق النفسي، وخرجت الدراسة بوجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات تعزى لمكان الإقامة، وكما وجد دلالة ارتباطية بين تقدير الذات والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة، وتبين ما للمشاركة في فعاليات الانتفاضة من آثار على تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة.

دراسة خويص (2001) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية وتقديرهم لذاتهم في مدارس القدس والتعرف إلى درجة مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية وبيان علاقة كل من العمر والجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي ونوع المدرسة وجنسها ومستوى الدراسة فيها في عملية المشاركة في اتخاذ القرارات وفي تقدير الذات لدى المعلمين. حيث بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (2424) معلماً ومعلمة، وتكونت العينة من (442) معلماً ومعلمة أي ما نسبته (18.23%) من مجتمع الدراسة الأصلي وهذه العينة طبقية عشوائية عنقودية. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة مشاركة المعلمين للمديرين في أبعاد المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية وجنس المعلمين وذلك لصالح المعلمات، وفي بعد المنهاج فقط، أما أبعاد الدراسة الأخرى والدرجة الكلية فلم تظهر أية فروق دالة إحصائياً.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة مشاركة المعلمين للمديرين في أبعاد المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية والمؤهل العلمي للمعلمين، وجاءت الفروق لصالح المعلمين والمعلمات من حملة

الدبلوم (كليات المجتمع المتوسطة أو معهد)، وفي البعد المتعلق بالطلبة، أما بالنسبة لبقية الأبعاد والدرجة الكلية فلم تظهر أية فروق دالة إحصائياً.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة مشاركة المعلمين للمديرين في أبعاد المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية ومتغير جنس المدرسة، وجاءت الفروق لصالح مدارس الإناث وفي البعد المتعلق بالطلبة، ولم تظهر أية فروق دالة إحصائياً لبقية أبعاد الدراسة والدرجة الكلية كذلك.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند المستوى ($\alpha=0.05$) بين عمر المعلمين ودرجة مشاركتهم للمديرين في أبعاد المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية والدرجة الكلية تعزى لمتغير العمر.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين سنوات خبرة المعلمين والمعلمات ودرجة مشاركتهم للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية.
- كانت درجة مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة المشاركة في مدارس السلطة الوطنية (88.42) وكانت درجة هذه المشاركة قليلة نوعاً ما في المدارس الأهلية والمدارس الحكومية.
- كانت درجة مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية أعلى في المدارس الأساسية مقارنة بالمدارس الثانوية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة المشاركة في المدارس الأساسية (83.03) مقابل (77.49) في المدارس الثانوية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تقدير المعلمين لذواتهم وجنس المعلمين وذلك لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تقدير الذات لدى المعلمين ومؤهلم العلمي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تقدير المعلمين لذواتهم وجنس المدرسة.

- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين سنوات خبرة المعلمين ودرجة تقديرهم لذواتهم.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجة مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية ودرجة تقديرهم لذواتهم.
- كانت درجة تقدير الذات لدى المعلمين متوسطة وذلك على اختلاف مؤهلاتهم العلمية ونوع المدرسة ومستواها وقد انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات ذات العلاقة بنتائجها.

وفي دراسة أجراها كل من **عبد الله والتويجري (2001)** هدفت إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين اتجاه السعوديين نحو سعودة الوظائف وإحلال العمالة الوطنية محل العمالة الأجنبية، وعلاقته بكل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز، وذلك لدى ثلاث عينات: الأولى تكونت من (211) طالباً من طلاب الجامعة السعودية و (160) مبحوثاً من الموظفين الإداريين العاملين في القطاع العام وعينة ثالثة مكونة من (169) من الموظفين المسؤولين في عدد من مؤسسات القطاع الخاص، واشتملت أدوات الدراسة على ثلاثة مقياس الأول هو مقياس الاتجاه نحو سعودة الوظائف ومقياس فيلمنج وكورتيني لتقدير الذات، أما المقياس الثالث فهو مقياس هيرمانز لدافعية الإنجاز، وقد كشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الاتجاه نحو السعودة من ناحية وكل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز من ناحية ثانية.

وفي دراسة **عبد الحق والقُدومي (2000)** بعنوان تقدير الذات عند لاعبي ولاعبات فرق الألعاب الرياضية في الجامعات الفلسطينية. والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على تقدير الذات لدى لاعبي ولاعبات الألعاب الجماعية في الجامعات الفلسطينية (النجاح، بيرزيت، بيت لحم)، إضافة إلى التعرف

على أثر متغيرات الجامعة، والمستوى الدراسي، والعمر، والجنس، ومكان الإقامة ونوع اللعبة التخصصية عليها. لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من (126) لاعباً ولاعبة من الجامعات الفلسطينية (النجاح، بيرزيت، بيت لحم) طبق عليهم استبانة تقدير الذات من إعداد صالح (1995). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير الذات كان إيجابياً عند لاعبي ولاعبات فرق الألعاب الجماعية في الجامعات الفلسطينية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغيرات (الجامعة، المستوى الدراسي، مكان الإقامة) بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات (اللعبة، العمر، الجنس) أوصى الباحثان بضرورة زيادة الاهتمام من قبل المدربين في تنمية مفهوم الذات لدى لاعبي الألعاب الجماعية في الجامعات الفلسطينية.

أما **الفحل (2000)** فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على متغيرات تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلاب في مصر والسعودية ومعرفة العلاقة تبعاً للمرحلة الدراسية والتعرف على الفروق بين الطلاب المصريين والسعوديين في متغيرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (120 طالباً) (60 طالباً مصرياً و 60 سعودياً) من المرحلة الثانوية، وتم تطبيق مقياس تقدير الذات للكبار واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، وخرجت الدراسة بوجود ارتباط موجب بين الطلاب المصريين وكذلك السعوديين في تقدير الذات ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز.

وفي دراسة **ساسي (1996)** التي هدفت إلى البحث حول تقدير الذات المدرسي في المرحلة الإعدادية في تونس، والتي استغرقت ثلاث سنوات، حيث أشارت نتائجها إلى ترجيح الفرضية القائلة بأن التطور الحاصل في تقدير الذات محكوم بالسعي إلى تحقيق التكيف الضروري مع الموقف

التعليمي في المدرسة عند الطالب أكثر من اتجاهه إلى بناء صورة مستقبلية عن ذاته، حيث لوحظ هنالك تقارب بين صورة الذات الخاصة التي يقدمها التلميذ نفسه، وصورة الذات المنعكسة لدى المدرسين، والأصدقاء في المدرسة، والتي يعتقد الطالب أن الآخرين يتصورونه بها خلال سنوات الدراسة في المرحلة التي يدرس بها، كما توصل الباحث من خلال دراسته إلى أن الإناث أقل تقديراً لذواتهم من الذكور من حيث المؤهلات وتوقعات النجاح في المهمات الموكولة لهن وخاصة إذا تعلق الأمر بمجالات مدركة على أنها لا تتلاءم مع جنسهن وذلك بصرف النظر عن نتائجهن المدرسية.

كما أجرى الرشدان (1995) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي تبنتها نظرية العلاج العقلاني العاطفي وتقدير الذات لدى الطلبة المهددين بالفصل من الدراسة في الجامعة الأردنية، والكشف عن الأفكار التي يمكن اعتبارها متنبئات ناجحة لانخفاض تقدير الذات. وقد تكون مجتمع الدراسة من (301) طالباً وطالبة هم المهددون بالفصل من الدراسة للعام (1994 - 1995)، وطبق عليهم اختبار الأفكار اللاعقلانية الذي طوره الريحاني، واختبار جبريل لتقدير الذات. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات، كما أظهرت نتائج الانحدار المتعدد المتدرج للدرجة الكلية لاختبار تقدير الذات مجموعة من الأفكار اللاعقلانية تم اعتمادها كمتنبئات ناجحة لانخفاض تقدير الذات وتمثلت هذه الأفكار في الاعتمادية، وردود الفعل الإحباطية، والقلق الزائد.

وفي دراسة أخرى أجرتها العمران (1995) هدفت إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات مثل الجنس والمنطقة الجغرافية، وترتيب الطفل في الأسرة والمرحلة الدراسية (ابتدائي، أو إعدادي) وعمل الأم، في

تقدير الذات وكذلك التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات، وتكونت العينة من (380) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وطبق المقياس الذي أعده كوبر سميث، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس تقدير الذات بين الذكور والإناث لصالح الإناث وبين طلبة المدن والقرى لصالح طلاب المدن وبين الطلبة ذوي الترتيب المختلف في الأسرة لصالح الطالب ذو الترتيب الأخير، ووجود فروق بين طلاب المرحلة الابتدائية والإعدادية لصالح طلاب المرحلة الابتدائية، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

وفي دراسة أجراها المصري (1995) هدفت إلى بحث علاقة المعتقدات اللاعقلانية بكل من تقدير الذات ومركز الضبط، وتكونت العينة من (472) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة المدارس الثانوية في عمان، وطبق عليهم اختبار الريحاني للأفكار اللاعقلانية، واختبار روتر لمركز الضبط الداخلي- الخارجي المقنن للبيئة الأردنية من إعداد برهوم (1979)، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة بين الأفكار اللاعقلانية ومركز الضبط الخارجي، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي مرتفع بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات، كما أظهر تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أن الأفكار اللاعقلانية قد فسرت ما نسبته (45%) من التباين في مركز الضبط، و (35%) من التباين في تقدير الذات. وبالتالي فإن هذه الدراسة أظهرت وجود ارتباط إيجابي بين مركز الضبط الخارجي والأفكار اللاعقلانية.

أما بكر (1993) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة مدى تقدير الذات عند الطفل الفلسطيني داخل الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين، وفيما إذا كان هناك فروق تبعاً للجنس ومكان السكن، وقد أجريت

الدراسة على عينة مكونة من (200) أسرة من الضفة الغربية و (100) من القطاع بطريقة عشوائية، وتم اختيار (620 طفلاً) من هذه الأسر لتطبيق الدراسة عليهم، حيث طبق عليهم اختبار تقدير الذات المصمم في كلية التربية بجامعة الزقازيق، وقد خرجت الدراسة بنتائج أشارت إلى أن مستوى تقدير الذات عند الطفل الفلسطيني أعلى مما كان متوقعاً بالمقارنة مع أقرانه في العالم العربي أو العالم الثالث أو حتى في الدول الصناعية المتقدمة، كما بينت أن جنس الطفل ومكان سكنه لا يعلمان دوراً حاسماً في مستوى تقديره لذاته، وأن متوسطات تقدير الذات عند أطفال الضفة أعلى عموماً من متوسطات تقدير الذات عند أطفال القطاع.

كما أجرى **جبريل (1993)** دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً من كلا الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب من المدارس الثانوية في محافظة البلقاء، نصفهم من ذوي التحصيل المتدني من كلا الجنسين، حيث طبق عليهم مقياس جبريل لتقدير الذات، واستخدم المعدل التراكمي لتحديد مستوى التفوق، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في تقدير الذات بين المتفوقين وغير المتفوقين، وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات تعزى إلى الجنس، رغم وجود فروق في بعض أبعاد تقدير الذات بين الجنسين. وهدفت دراسة **الحباشنة (1991)** إلى تفصي العلاقة بين العمل وكل من مستوى الحكم الأخلاقي وتقدير الذات لدى المرأة العاملة وغير العاملة في الأردن. تكونت عينة الدراسة (عينة قصدية) من (203) امرأة من النساء الأمهات الجامعيات و(101) امرأة من النساء العاملات و (102) من ربات البيوت.

ومن نتائج الدراسة فيما يتعلق بتقدير الذات:

- عدم وجود علاقة واضحة بين العمل وتقدير الذات لدى المرأة.

- عدم وجود ارتباط بين سنوات العمل وتقدير الذات لدى فئة العاملات.

- عدم وجود ارتباط بين الحكم الأخلاقي وتقدير الذات.

وفي دراسة قام بها **صالح (1989)** حول تقدير الذات وعلاقته بالاكنتاب لدى عينة من المراهقين تتكون من (272) طالباً في الصف الأول الثانوي، من الجنسين (50) من الذكور، و (50) من الإناث، وقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذات من إعداده ومقياس الاكنتاب من إعداد بيك وعريه للغة العربية عبد الفتاح وكانت نتائج الدراسة كما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات ومستويات الاكنتاب المختلفة لصالح المراهقين الذين لا يوجد لديهم اكنتاب. ولم توجد فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات ومستويات الاكنتاب. وهناك علاقة سلبية بين تقدير الذات والاكنتاب.

وقد قام **كفافي (1989)** بدراسة بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، وهدفت الدراسة الى فحص العلاقة بين تقدير الذات وبعض التغيرات وثيقة الصلة به، وقد تكونت عينة الدراسة من (153) من طالبات المرحلة الثانوية، من القطريات وغيرهن من الجنسيات العربية الأخرى. وقد طبق على عينة الدراسة عدد من المقاييس: منها مقياس التنشئة الوالدية من اعداد كفافي، مقياس

الأمن - عدم الأمن الذي أعده ماسلو، ومقياس تقدير الذات لدى الكبار وأعده كوبر سميت، وقد كشفت الدراسة عن أن التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء تؤثر في درجة تقدير الطالبات لذواتهن. وأجرى الهواري والشناوي (1989) دراسة كان من بين أهدافها دراسة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل لدى طلاب الجامعة. وتألقت عينة الدراسة من (200) طالب نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلبة جامعة الرياض وطالبات مركز الدراسات الجامعية للبنات. واستخدم الباحث مقياس كوبر سمث لتقدير الذات. وأشار الباحثان في تفسيرهما للنتائج إلى أن تقدير الذات والتحصيل الدراسي يتأثران ببعضهما، وأن مستوى التحصيل الجيد يمكن أن يسهم في رفع مستوى تقدير الذات، وأن تقدير الذات المرتفع يمكن أن يسهم في تحسين المستوى الدراسي.

2. 2. 3 الدراسات الأجنبية المتعلقة بتقدير الذات:

في دراسة قام بها (Cook & Brown, 2003) هدفت إلى البحث عن التقييم الذات والتغذية الراجعة والدور الفعال لتفهم الذات العالي وبعض الآراء الشخصية المحددة. وتكونت عينة الدراسة من (98) طالبة من طالبات جامعة واشنطن، حيث تم تزويدهن بنماذج من السيرة الذاتية ليعبرن عن الميزات التي يتصفن بها، أما الأهداف التي تم التركيز عليها فهي اجتماعية (مرتاح في المواقف الاجتماعية، خجول في المواقف الاجتماعية، متشوق للمواقف الاجتماعية)، وتوصلت النتائج إلى أن المشاركين الذين عندهم تقدير ذات عالي يستجيبون للتغذية الراجعة على نحو أفضل من غيرهم، كما

أن (50%) من أفراد العينة صنفن بأن عندهن تقدير ذات مرتفع و (48%) صنفن بأن عندهن تقدير ذات منخفض.

كما أن دراسة (Johnson, 1998) هدفت إلى معرفة أهمية تقدير الذات الأساسية والقدرة على النضال لتثبيت التقدير الذات العالي. حيث تم تأكيد ثبات التقدير الذاتي بشكل متزايد كعامل حاسم لفهم الدور فيما يتعلق بمسألة التقدير الذاتي، وهذه الدراسة تقارن بين مفهومين للتقدير الذاتي عالمياً والتقدير الذاتي الأساسي، وتم الأخذ بعين الاعتبار أهمية وجدارة المحاولة لثبات التقدير الذاتي وتكونت عينة الدراسة من (80 طالباً) من طلاب علم النفس بجامعة ستوكهولم بالسويد واستخدم مقياساً اعتمد فيه ميزان بعض الأحداث الجديدة ست مرات خلال تسعة أشهر. وقد أظهرت الدراسة أن التقدير الذاتي العلمي أقل ثباتاً، وأن هذا يحتاج إلى جدارة وتعزيز من قبل الآخرين كما أن الأحداث المختلفة كان لها تقدير أكبر على التأثير الذاتي.

أما دراسة (Burnett, 1994) والتي هدفت للتحقق من العلاقة والاختلافات بين مفهوم الذات وتقدير الذات عند الطلبة بالمرحلة الأساسية في بعض الخصائص، وهدفت إلى دراسة اعتقادات، ومشاعر الفرد نفسه، وكذلك هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الجانب الوصفي والجانب التقويمي للمعتقدات ذات العلاقة المدروسة على أساس المقارنة لمفهوم الطالب عن ذاته وتقييمه لها. وتكونت عينة الدراسة من (957) طالباً وطالبة، (43%) من الذكور، و (57%) من الإناث. ومتوسط أعمارهم (9.5) سنة، من طلبة الصفوف من الثالث وحتى السابع الابتدائي. وقد استخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات من إعداد الباحث نفسه. وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكور أعلى درجة من الإناث في تقدير الذات، وكلما

زاد عمر الطالب كلما ارتفعت درجة تقدير الذات، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن تقدير الذات المعرفي، وتقدير الذات الفاعلة ينميان تقدير الذات العام في الجانب المدرسي للطلبة ويزداد إيجابية. كما أجرى (Chiu, 1993) دراسة هدفت لمعرفة تقدر الذات لدى الأمريكيون والصينيون. وبلغ عدد أفراد العينة (446) طفلاً أمريكياً، و (437) طفلاً صينياً من الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي. واستخدم الباحث مقياس كوبر سميت لتقدير الذات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات الطلبة في العينة الأمريكية كان أعلى من نظيره لدى الطلاب في العينة الصينية بفارق دال إحصائياً. كما بينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في المراحل الدراسية الثلاث (من الصف الرابع إلى السادس الابتدائي) ضمن الثقافة الواحدة. وكذلك بينت وجود تفاعل ثنائي دال إحصائياً بين متغير الثقافة والجنس، إذ تفوقت الإناث على الذكور في العينة الأمريكية، بينما تفوق الذكور على الإناث في العينة الصينية.

وفي دراسة أخرى قام بها (Chiu, 1990) هدفت للتعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين والمتخلفين في تقدير الذات. وبلغ عدد أفراد العينة (450) طالباً وطالبة في الصف الرابع والخامس الابتدائيين. واستخدم الباحث مقياس كوبر سميت لتقدير الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والعاديين من جهة، وبين المتخلفين من جهة أخرى، ولكنها لم تجد فروقاً دالة بين المتفوقين والعاديين، أما عندما استخدم مقياس تقدير الذات باستطلاع آراء المعلمين تبين وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث لصالح المتفوقين، فالعاديين، فالمتخلفين.

كذلك أجرى (Zuckerman, 1985) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات، ومفهوم الذات ومدى تأثير ذلك في أهدافهم في الحياة، وذلك في المرحلة الجامعة. وبلغ عدد أفراد العينة (804) طالبات، و (127) طالباً. واستخدم الباحث استطلاعاً لتقدير الذات لدى الطلبة من إعداده. وبينت نتائج هذه الدراسة أنه بالرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات العام، إلا أن الذكور قد حصلوا على درجات أعلى على مقياس تقدير الذات في مجال العلوم، والرياضيات، والقيادة، والخطابة، والتوافق الشخصي، والاكتفاء الذاتي.

3.3.2.2 تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات العربية والأجنبية تبين أن استخدام العقاب البدني أمرٌ مثار جدل ونقاش وخاصة أن نتائج معظم الدراسات التي تم استعراضها تؤكد على توجهات إيجابية نحو استخدام العقاب البدني أو أن العقاب البدني فعلاً يتم استخدامه كأسلوب تربوي في المدرسة أو البيت وأنه يبقى في ميدان التنازع بين مؤيد ومعارض.

وهذا ما اتفق فيه يحيى وعرار وأبو قطيش (2006) من أن المرشدين التربويين يميلون إلى الاعتراف بأشكال الاعتداء التي تترك آثاراً أكثر من التي لا تترك آثاراً، بمعنى تقبل استخدام العقاب البدني كأسلوب تربوي. أما دراسة السعدي (1998) و (Obsorne، 1996)، وعبيدات (1988) والبطش (1991) و دراسة الحارثي (1991) فقد بينت أن الاتجاهات الكلية للمعلمين نحو العقاب البدني كانت إيجابية.

بينما بينت دراسة عشوى (2003) والمحروقي (2001) انقساماً في الرأي حول استعمال العقاب البدني كوسيلة لتأديب الأطفال. بعكس دراسة (Patrick, 1996) و (Kaplan, 1995) التي بينت أن أكثر المشاركين كانوا ضد استخدام العقاب البدني في المدارس. أما بخصوص الخبرة فقد بينت دراسة مرتضى (2001) أنه لم يكن للخبرة في التدريس أثر كبير في مجال استخدام أساليب الثواب والعقاب. وفيما يتعلق بتكرار حدوث استخدام العقاب البدني فقد اتفق (Reynolds & et al , 1990) و (Kaplan, 1995) في أن (81%) تعرضوا لعقاب بدني من الوالدين، و (33%) تقريباً تعرضوا لعقاب بدني في المدرسة، وكذلك دراسة (Barrish, 1996) التي بينت أن (75%) من أفراد العينة قد

تعرضوا لنوع من العقاب البدني، أما دراسة (Obsorne, 1996) فقد أشارت إلى أن (70%) من أفراد العينة استخدموا العقاب البدني مع أطفالهم، رغم أن (50%) منهم فقط يؤيدون استخدامه.

الدراسات التي اظهرت وجود فروق في الاتجاهات نحو العقاب البدني, دراسة (Reynolds & et al, 1990) والسعدي (1998) و عشوى (2003) في وجود فروق تعزى للجنس بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

أما دراسة عبيدات (1988) بينت نتائج هذه الدراسة أن اتجاهات الإناث نحو استخدام العقاب البدني كان أعلى من الذكور, أما دراسة (Grasmick, 1992) بأنه توجد علاقة دالة إحصائياً تعزى لمتغير العمر, وأما دراسة السعدي (1998) بأنه توجد فروق لصالح الذكور المتزوجين, وفي دراسة الحارثي (1991) بأن هناك فروق دالة إحصائية بالنسبة للمؤهل العلمي.

أما الدراسات التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى إلى مكان السكن فقد كانت دراسة العمران (1995) ودراسة عبد الحق والقدومي (2000) بأنه توجد فروق دالة في تقدير الذات تعزى إلى مكان السكن, أما دراسة أبو هين (2001) ودراسة (Burnett, 1994) بأنه توجد فروق لصالح متغير العمر, اتفق كل من كامل (2003) و (Burnett, 1994) وساسي (1996) في أن الذكور كانوا أكثر تقديراً لذواتهم من الإناث, أما دراسة حمدان (2007) ودراسة (Cook & Brown, 2003) في أن الإناث كانوا أكثر تقديراً لذواتهن من الذكور, بكر (1993) أن تقدير الذات عند أطفال الضفة أعلى عموماً من متوسطات تقدير الذات عند أطفال القطاع.

أما الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو العقاب البدني فقد

كانت

دراسة البطش (1991) والحارثي (1991) حيث بينتا عدم وجود فروق تبعاً للجنس، أما بالنسبة لمتغير العمر فقد اتفقت دراسة البطش (1991)، ودراسة الحارثي (1991) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير العمر، وفيما يتعلق بالحالة الاجتماعية فقد اتفقت دراسة البطش (1991)، ودراسة (Grasmick, 1992) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وفي دراسة البطش (1991)، ودراسة السعدي (1998) ودراسة (Grasmick, 1992)، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية للمؤهل العلمي نحو اتجاه العقاب البدني، كما أظهرت دراسة السعدي (1998) بأنه لا توجد فروق لصالح متغير مكان الإقامة، كذلك اتفقت دراسة البطش (1991) ودراسة الحارثي (1991) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

أما الدراسات التي أظهرت عدم وجود دالة إحصائية تتعلق بتقدير الذات فقد كانت دراسة بكر (1993) و (Zuckerman، 1985) وصالح (1989) وجبريل (1993) ودراسة شاهين ومنيب (2003) في عدم وجود فروق على درجة تقدير الذات تبعاً للجنس، اتفق أبو هين (2001) و بكر (1993) في عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات تعزى لمكان الإقامة، أما بالنسبة لدراسة خويص (2001) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي نحو تقدير الذات، دراسة عبد الحق والقدومي (2000) عدم وجود فروق لصالح متغير العمر.

كشفت الدراسات عن ارتباط إيجابي بين تقدير الذات والاتجاه نحو السعودية من ناحية والدافعية للإنجاز التوحيدي (2001)، وتقدير الجسم شاهين ومنيب (2003) والتحصيل الدراسي الهواري والشناوي، (1989)، وال عمران (1995) والتنشئة الوالدية (كفافي، 1989)، و التفوق (Chiu, 1990). و التغذية الراجعة (Cook & Brown, 2003) والتوافق النفسي الاجتماعي (أبو هين، 2001)، عبد الحق والقدمي (2000) أن تقدير الذات إيجابياً عند لاعبي الألعاب الجماعية.

كشفت الدراسات عن ارتباط سلبي بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي (كامل، 2003)، والاكئاب (صالح، 1989) والأفكار اللاعقلانية (الرشدان، 1995) و (المصري، 1995) والأحداث المختلفة (Johnson, 1998).

أما دراسة بدر (2006) أظهرت وجود علاقة إرتباطية سالبة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.

أظهرت دراسة الحباشنة (1991) عدم وجود ارتباط بين سنوات العمل وتقدير الذات لدى فئة العاملات.

وفي دراسة محمود وصابر (2003) كشفت الدراسة أن الأطفال المساء معاملتهم يعانون من اضطراب الحالة المزاجية، بينما اتسمت مجموعة الأطفال العاديين بتقدير ذات عالي، وهذه الدراسة تتفق مع الروسان (1995) بأن أثر العقاب على مستوى تقدير الذات لصالح الطلبة غير المعاقبين، وأيضاً في دراسة أبو عليا (1992) من أهم مترتبات العقاب تدني مفهوم الذات.

أما دراسة (Shiffler, 1997) أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يتلقون الدعم والتعزيز من معلمهم لديهم مفهوم ذات عالي، وكما يظهر لديهم تفاعل اجتماعي مرتفع.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

3. 1 منهج الدراسة.

3. 2 مجتمع الدراسة.

3. 3 عينة الدراسة.

3. 4 أدوات الدراسة.

3. 5 متغيرات الدراسة.

3. 6 إجراءات الدراسة.

3. 7 المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والأدوات المستخدمة وطرق إعدادها، والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها، كذلك الإجراءات الخاصة بتطبيق الدراسة وطرق المعالجة الإحصائية المستخدمة.

3. 1 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، لأنه يناسب هذا النوع من الدراسات، حيث تم معرفة العلاقة بين العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

3. 2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية التعليمية، للفصل الدراسي الثاني (2006 - 2007) والبالغ عددهم (565) معلماً ومعلمة، موزعين على (26) مدرسة، منهم (247) معلماً و (318) معلمة، وذلك حسب إحصائيات دائرة التربية والتعليم/ الخليل للعام (2007)، كما يوضح الجدول التالي.

جدول رقم (1.3): مجتمع الدراسة

| المجموع | المحافظة | | العدد |
|------------|------------|------------|----------------|
| | بيت لحم | الخليل | |
| 247 | 112 | 135 | عدد المعلمين |
| 318 | 112 | 206 | عدد المعلمات |
| 565 | 224 | 341 | المجموع |

يتبين من الجدول رقم (1.3) إن مجتمع الدراسة ن = (565) كما يوضح الجدول عدد المعلمين وفقاً للمحافظة الخليل وبيت لحم، بلغ عدد المعلمين في الخليل (135) معلماً، وفي بيت لحم (112) معلماً، أما عدد المعلمات فقد بلغ في الخليل (206) معلمة، وفي بيت لحم (112) معلمة.

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (237) معلماً ومعلمة، منهم (116) معلماً و (121) معلمة أي بنسبة

(42%) تقريباً من مجتمع الدراسة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية القصدية ، كما يوضح

الجدول رقم (2.3) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، سنوات

العمل، المؤهل العلمي، مكان السكن).

جدول رقم (3 . 2): خصائص العينة الديمغرافية

| النسبة المئوية | العدد | المتغيرات | |
|----------------|-------|-------------|-------------------|
| 48.8 | 116 | ذكر | الجنس |
| 51.2 | 121 | أنثى | |
| 10.9 | 26 | 25 - 20 | العمر |
| 25.3 | 60 | فوق 25 - 30 | |
| 20.7 | 49 | فوق 30 - 35 | |
| 9.2 | 22 | فوق 35 - 40 | |
| 34.0 | 80 | 40 فما فوق | |
| 16.8 | 40 | أعزب | الحالة الاجتماعية |
| 81.9 | 194 | متزوج | |
| 1.3 | 3 | مطلق | |
| 29.4 | 70 | 5 - 1 | سنوات العمل |
| 25.3 | 60 | فوق 5 - 10 | |
| 12.6 | 30 | فوق 10 - 15 | |
| 8.0 | 19 | فوق 15 - 20 | |
| 24.7 | 58 | 20 فما فوق | |
| 25.3 | 60 | دبلوم | المؤهل العلمي |
| 69.2 | 164 | بكالوريوس | |
| 5.5 | 13 | دراسات عليا | |
| 23.2 | 55 | قرية | مكان السكن |
| 38.0 | 90 | مدينة | |

| | | | |
|------|----|------|--|
| 38.8 | 92 | مخيم | |
|------|----|------|--|

3.4 أدوات الدراسة:

استخدم الباحث لتحقيق هدف الاداتين الاتيتين الدراسة في جمع البيانات اللازمة:

3.4.1 البيانات الأولية:

للحصول على المعلومات الديمغرافية الخاصة بكل معلم، وذلك فيما يتعلق بـ (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وسنوات العمل، والمؤهل العلمي، و مكان السكن) كما هو واضح في الملحق رقم (1)

3.4.2 أولاً: مقياس العقاب البدني:

بعد الإطلاع على عديد من مقاييس العقاب البدني التي تم استخدامها في البحوث السابقة اختار الباحث مقياس العقاب البدني الذي أعده الحارثي (1991)، كما اعتمد في بنائه على العديد من المقاييس العالمية المشهورة في مجال العقاب البدني، وحيث بلغ معامل الثبات (0.91) بطريقة التجزئة النصفية، وأما الصدق فقد استطاع الباحث أن يتحقق من الصدق في بنائه عن طريق الصدق الخارجي، وصدق المحتوى.

ويتكون المقياس من (47) فقرة، وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم حذف الفقرات التالية (26، 24، 21، 13، 7، 5، 3) لأن قيم معاملات الارتباط اقل من (0.20)، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (40) فقرة، كما هو موضح في الملحق رقم (2) وتتم الاجابة عهلى فقراته وفقاً لتدرج قياس ليكرت الخماسي، (موافق جداً، موافق، غير مقرر، غير موافق، غير موافق جداً)، وقد طلب من أفراد العينة وضع إشارة (X) في العمود الذي يمثل وجهة نظرهم نحو العقاب البدني، وقد أعطيت الإجابة (موافق جداً (5) درجات، و موافق (4) درجات، وغير مقرر (3) درجات،

وغير موافق (درجتين)، و غير موافق جداً درجة (واحدة)، وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع بنود أداة الدراسة أما العبارات التالية: (1، 2، 4، 5، 6، 7، 10، 11، 13، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 33، 34، 36، 37، 39، 40) باعتبارها عبارات سالبة، تم عكس الدرجات بحيث أخذت غير موافق جداً (5) درجات، غير موافق (4) درجات، وغير مقرر (3) درجات، وموافق (درجتين) وموافق جدا درجة (واحدة).

1.2.4.3 صدق المقياس:

تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة، والتي بينت أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس الاتجاهات نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل التعليمية التعليمية.

2.2.4.3 ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة اعادة التطبيق حيث جرى التطبيق على عينة استطلاعية وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات (0.91) وهذا يشير إلى أن مقياس الدراسة يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، لأغراض البحث العلمي. كما هو واضح في الملحق رقم(6).

3.4.3 ثانياً: مقياس تقدير الذات:

بعد الإطلاع على العديد من مقاييس تقدير الذات التي تم استخدامها في البحوث السابقة وقع الاختيار على مقياس تقدير الذات الذي وضعه هيلمريتش وستاب وإيرفين (Helm Reish, Stapp and Ervin) من جامعة تكساس بالولايات المتحدة وذلك للتعرف على مستوى تقدير الذات لدى المراهقين والراشدين، ويحمل هذا الاختبار اسم (Texas Social Behavior Inventory (TSBI) وقام بترجمته وتعريبه د. عادل عبد الله محمد عام (1991)، حيث بلغ معامل ثبات هذا الاختبار (0.94)، بينما بلغ صدق المحكمين له (71-100%) من آراء المتخصصين، ويتكون المقياس من (32) عبارة ببعد واحد هو تقدير الذات بشكل عام ، وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم حذف الفقرات التالية (32، 31، 29، 22، 20، 13، 10، 9، 4، 3، 2، 1) لان قيم معاملات الارتباط اقل من (0.20)، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (20) فقرة كما هو موضح في الملحق رقم (3)، واستخدم الباحث تدرج ليكرت الخماسي: "لا تنطبق إطلاقاً"، لا "تنطبق كثيراً"، "تنطبق إلى حد ما"، "تنطبق إلى درجة كبيرة"، "تنطبق تماماً"، وقد طلب من أفراد العينة وضع إشارة (×) في العمود الذي يمثل وجهة نظرهم نحو تقدير الذات، وقد أعطيت الإجابة "لا تنطبق إطلاقاً" (درجة واحدة)، "ولا تنطبق كثيراً" (درجتين)، "وتنطبق إلى حد ما" (3 درجات، "وتنطبق إلى درجة كبيرة" (4 درجات، "تنطبق تماماً" (5 درجات، وتم عكس العبارات التالية: (6، 13، 14، 19) لكونها عبارات سالبة، حيث تم عكس الدرجات بحيث أخذت "تنطبق تماماً درجة (واحدة)، "وتنطبق إلى درجة كبيرة" (درجتين)، "وتنطبق إلى حد ما" (3 درجات، "ولا تنطبق كثيراً" (4 درجات، "ولا تنطبق إطلاقاً" (5 درجات.

1.3.4.3 صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس باستخدام الاتساق الداخلي عن طريق معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس بشكل عام، وذلك كما هو مبين في الملحق رقم (6)، والتي بينت أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة دالة إحصائياً، مما يشير إلى اتساق داخلي عالي.

2.3.4.3 ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق حيث جرى التطبيق على عينة استطلاعية وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات (0.80)، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات لأغراض البحث العلمي. كما هو واضح في الملحق رقم (6).

3. 5 متغيرات الدراسة

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

1.5.3 المتغيرات المستقلة:

1. الجنس وله مستويان : (ذكر، أنثى).
2. العمر وله خمسة مستويات: (20 - 25)، (فوق 25 - 30)، (فوق 30 - 35)، (فوق 35 - 40)، (40 فما فوق).

3. الحالة الاجتماعية ولها ثلاثة مستويات:(أعزب، متزوج، مطلق).

4. سنوات العمل: ولها خمسة مستويات (1- 5) سنوات، (فوق 5- 10) سنوات، (فوق 10- 15) سنة، (15 فوق - 20) سنة، (20 فما فوق).

5. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).

6. مكان السكن: وله ثلاثة مستويات (قرية، مخيم، مدينة).

2.5.3 المتغيرات التابعة:

- اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني.

- درجة تقدير الذات

3. 6 إجراءات الدراسة:

بعد الحصول على الموافقة الرسمية من جامعة القدس ملحق رقم (4)، والحصول على الموافقة المطلوبة من دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية منطقة الخليل التعليمية ، ملحق رقم (5) للتطبيق في مدارسها، تم اختيار أدوات الدراسة المناسبة والتأكد من صدقها وثباتها، وتم تحديد عينة الدراسة ثم قام الباحث بتطبيق (مقياس العقاب البدني، ومقياس تقدير الذات)، على أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2006- 2007)، وبعد أن اكتملت عملية جمع

واستعادة الاستبيانات التي أجاب عنها أفراد العينة، قام الباحث بمراجعة هذه الاستجابات لفحصها والتأكد من إتباع المجيبين عنها بطريقة صحيحة.

وبعد ذلك تم ادخال البيانات الى الحاسوب لتحليلها وعمل المعالجات الإحصائية المناسبة.

3.7 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة فرضياتها قام الباحث بجمع البيانات من خلال أداة الدراسة، وبعد مراجعتها وتدقيقها، تم ترميز الإجابات، أي تحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، ومن ثم إدخالها إلى الحاسوب واستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وقد تم استخدام معالجات إحصائية وصفية وتحليلية: تمثلت المعالجات الإحصائية الوصفية بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وتمثلت المعالجات الإحصائية التحليلية باستخدام اختبار (ت) (t-Test) للعينات المستقلة و تحليل التباين الأحادي (One - -) ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation collesient) (Way- ANOVA).

الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

2.4 طرق تحليل البيانات

3.4 نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد:

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة، عبر الإجابة عن تساؤلاتها، وتحقيق أهدافها وفحص صحة فرضياتها باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة، وقد سعت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، ومعرفة أثر كل من الجنس والعمر والحالة الاجتماعية وسنوات العمل ومكان السكن والمؤهل العلمي.

2.4 طرق تحليل البيانات:

أما فيما يخص المعالجة الإحصائية اللازمة فقد تم استخراج الوصفية بالمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والتجزئة النصفية، وتحليل ت (t.Test) للعينات المستقلة، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation coefficient)، و تحليل تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ومن أجل تفسير النتائج فوق تم احتساب درجات التفضيل كمايلي:

1- (3.5) فأكثر درجة التقدير كبيرة.

2- (2-3.49) درجة التقدير متوسطة.

3- أقل من (2) درجة التقدير صغيرة.

3.4 نتائج الدراسة:

وفيما يلي عرض لنتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها:

1.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول وهو: ما اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية نحو العقاب البدني؟.

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، لاستجابات المعلمين حول العقاب البدني، وذلك كما واضح من الجدول (1.4).

الجدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، لاستجابات المعلمين حول العقاب البدني في منطقة الخليل التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي:

| الرقم | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|-------|---|-----------------|-------------------|---------|
| 28 | التحدث مع الطفل حول عمله الخاطئ له تأثير أكثر فاعلية من معاقبته بدنياً. | 3.81 | 1.058 | كبيرة |
| 1 | من المسلم ألا يضرب الأطفال. | 3.71 | 1.233 | كبيرة |
| 35 | من الممكن أن يكون العقاب البدني في المدارس عاملاً إيجابياً حينما يعزز بشرح لدوافع استخدامه. | 3.65 | 1.102 | كبيرة |
| 22 | العقاب البدني يسبب الهرب من المدرسة. | 3.64 | 1.055 | كبيرة |
| 2 | الأطفال الذين يضربون في المدرسة ينمون اتجاهات سالباً نحو المدرسة. | 3.63 | 1.167 | كبيرة |
| 33 | يمكن أن يكون للعقاب البدني آثار نفسية وخيمة على الأطفال. | 3.58 | 1.114 | كبيرة |
| 37 | الأطفال يكرهون المدرسين الذين يضربونهم. | 3.55 | 1.116 | كبيرة |

| | | | | |
|--------|-------|------|--|----|
| كبيرة | 1.086 | 3.52 | يسيء المدرسون استخدام العقاب البدني. | 34 |
| متوسطة | 1.176 | 3.43 | إن استخدام المدرسين للعقاب البدني أمام الأطفال أمر غير مرغوب فيه. | 40 |
| متوسطة | 1.136 | 3.35 | يمكن أن يستخدم المدرسون العقاب البدني كطريقة من طرق الحماية من الطلاب المزعجين. | 32 |
| متوسطة | 1.269 | 3.34 | العقاب البدني يؤثر سلباً على سلوك الطفل. | 5 |
| متوسطة | 1.222 | 3.29 | لن أسمح لمدرس أن يستخدم العقاب البدني مع طفلي | 29 |
| متوسطة | 1.126 | 3.29 | إن العقاب البدني في المدارس يؤدي إلى اكتساب بعض الأنماط السلوكية غير المرغوبة. | 36 |
| متوسطة | 1.147 | 3.29 | يغضبني أن أسمع بعقاب مدرس لطفل عقاباً بديناً. | 25 |
| متوسطة | 1.202 | 3.27 | العقاب البدني يعلم الأطفال العدوانية . | 15 |
| متوسطة | 1.203 | 3.26 | العقاب البدني يعني العنف لعقاب العنف . | 30 |
| متوسطة | 1.243 | 3.20 | إن العقاب البدني ينتج عنه عواقب سلبية أكثر من العواقب الإيجابية. | 23 |
| متوسطة | 1.113 | 3.20 | يعيق العقاب البدني نمو التهذيب الذاتي لدى الأطفال. | 10 |
| متوسطة | 1.203 | 3.19 | إن تشجيع العقاب البدني في المدارس سيجعل الطلاب يفهمون أكثر أهمية الضبط المدرسي. | 31 |
| متوسطة | 1.155 | 3.18 | يتعلم بعض الأطفال المعاقبين بديناً أن العنف هو الطريقة المفيدة معهم. | 24 |
| متوسطة | 1.164 | 3.17 | العقاب البدني يقود الطالب إلى العنف. | 26 |
| متوسطة | 1.131 | 3.16 | تقل مشكلات التهذيب في المدارس التي تستخدم العقاب البدني أكثر من المدارس التي لا تستخدمه. | 8 |
| متوسطة | 1.065 | 3.15 | قيمة العقاب البدني تتمثل في طاعة الأطفال وليس في مبادراتهم. | 14 |
| متوسطة | 1.171 | 3.14 | يخلق العقاب البدني جواً قمعياً في المدارس. | 11 |
| متوسطة | 1.230 | 3.14 | العقاب البدني يسبب الهرب من المدرسة . | 21 |
| متوسطة | 1.240 | 3.14 | يستحسن أن يشجب المدرسون الذين يؤذون الأطفال بالعقاب البدني. | 38 |
| متوسطة | 1.159 | 3.12 | لا يمكن أن أقوم بعقاب بدني لطالب. | 20 |
| متوسطة | 1.180 | 3.12 | يقود العقاب البدني في المدرسة إلى تهيئة مناخ العنف في مجتمع الكبار. | 7 |
| متوسطة | 1.193 | 3.12 | يستحسن أن يشجب المدرسون الذين يؤذون الأطفال بالعقاب البدني. | 39 |
| متوسطة | 1.042 | 3.10 | العقاب البدني يعلم الأطفال أن الفعل أكثر دلالة من القول . | 9 |
| متوسطة | 1.175 | 3.03 | يتعلم الأطفال أن يسلوكوا السلوك غير المرغوب فيه من خلال العقاب البدني. | 27 |
| متوسطة | 1.325 | 3.02 | الطفل الذي لا يعاقب ينمو لديه الكثير من العادات السيئة. | 16 |

| | | | | |
|--------|-------|------|---|---------------|
| متوسطة | 1.274 | 2.98 | يجب أن تسمح كل المدارس للمدرسين باستخدام العقاب البدني في الفصول. | 12 |
| متوسطة | 1.284 | 2.88 | العقاب البدني هو عدم تقدير الطفل كإنسان. | 13 |
| متوسطة | 1.243 | 2.88 | العقاب البدني ضرورة لضبط الفصل. | 3 |
| متوسطة | 1.157 | 2.72 | العقاب البدني عامة غير مؤثر في تحسين سلوك الأطفال. | 17 |
| متوسطة | 1.352 | 2.65 | يجب أن يلغى العقاب البدني في كل المدارس. | 6 |
| متوسطة | 1.181 | 2.55 | استخدام العقاب البدني يجعل الشخص الذي يطبقه متوحشاً. | 18 |
| متوسطة | 1.208 | 2.44 | لا يستخدم العقاب البدني إلا ذوي النفوس المريضة. | 4 |
| متوسطة | 1.046 | 2.21 | العقاب البدني يجعل من الطالب المعاقب بطلاً. | 19 |
| كبيرة | 0.55 | 3.17 | العقاب البدني بشكل عام | الدرجة الكلية |

يتضح من الجدول الجدول رقم (1.4) أن الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني درجة كبيرة ، حيث جاء في المتوسط الحسابي (3.17) وانحراف معياري (0.55)، حيث كانت اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني ايجابية على الدرجة الكلية.

عند ملاحظة استجابات معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، حول العقاب البدني كانت أعلى مظاهره هي العبارة رقم (28) والتي تنصُّ على أن التحدث مع الطفل حول عمله الخاطئ له تأثير أكثر فاعلية من معاقبته بدنياً، بمتوسط حسابي (3.81)، وانحراف معياري (1.058)، تلاها في المرتبة الثانية العبارة رقم (1) والتي تنصُّ إلى أنه من المسلم ألا يُضرب الأطفال، بمتوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (1.233)، تلاها في المرتبة الثالثة العبارة رقم (35) والتي تنصُّ على إلى أنه من الممكن أن يكون العقاب البدني في المدارس عاملاً إيجابياً حينما يعزز بشرح لدوافع استخدام هـ، بمتوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (1.102)، تلاها في المرتبة الرابعة العبارة رقم (22) والتي تنصُّ على أن العقاب البدني يسبب الهرب من المدرسة، بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (1.055)، تلاها في المرتبة الخامسة العبارة رقم (2)

والتي تنصُّ على أن الأطفال الذين يضربون في المدرسة يَنمُون اتجاهًا سالبًا نحو المدرسة ، بمتوسط حسابي (3.63)، وانحراف معياري(1.167).

وفي حين كانت الاستجابات المتوسطة لدى المعلمين هي العبارة رقم (19) والتي تنصُّ على أن العقاب البدني يجعل من الطالب المعاقب بطلا، بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (1.046)، وتلاها في المرتبة الثاني العبارة رقم (4) والتي تنصُّ على أنه لا يَسْتُخْدِمُ العقاب البدني إلا ذوي النفوس المريضة، بمتوسط حسابي (2.44)، وانحراف معياري (1.208)، وتأتي في المرتبة الثالثة العبارة رقم (18) والتي تنصُّ على أن استخدام العقاب البدني يجعل الشخص الذي يطبقه متوحشاً، بمتوسط حسابي (2.55)، و انحراف معياري (1.181)، وجاءت في المرتبة الرابعة العبارة رقم (6) والتي تنصُّ على أنه يجب أن يلغى العقاب البدني في كل المدارس، بمتوسط حسابي (2.65)، و انحراف معياري(1.352)، بينما جاءت في المرتبة الخامسة العبارة رقم (17) والتي تنصُّ على أن العقاب البدني عامة غير مؤثر في تحسين سلوك الأطفال، بمتوسط حسابي (2.72)، وانحراف معياري(1.157) .

حيث كان المتوسط الحسابي لدرجة الكلية للعقاب البدني (3.17)، مقابل انحراف معياري (0.55)، وكان عالياً مما يشير إلى أن استجابات عينة الدراسة تتوافق مع الأساليب التربوية الحديثة.

2.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما درجة تقدير الذات لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية ؟.

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير لاستجابات المعلمين حول درجة

تقدير الذات ، وذلك كما واضح من الجدول (2.4) .

الجدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والتقدير، لاستجابات

المعلمين حول درجة تقدير الذات في محافظة الخليل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي:

| الرقم | العبارات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|-------|---|-----------------|-------------------|---------|
| 13 | حينما أقابل شخصاً غريباً فغالباً ما أعتقد أنه أفضل مني. | 4.06 | 0.998 | كبيرة |
| 19 | يبدو أنني غير قادر على أن أدع الآخرين يهتمون بي أو يعاملونني بكمياسة أو لطف . | 3.93 | 1.00 | كبيرة |
| 6 | حينما أكون في وسط مجموعة وأريد أن أقول شيئاً ما يصبح تفكيري مشوشاً. | 3.87 | 0.951 | كبيرة |
| 14 | من الصعب عليّ أن أبدأ محادثة مع الغرباء. | 3.86 | 0.996 | كبيرة |
| 20 | أشعر بالراحة حينما يتقرب مني شخص ذو نفوذ أو سلطة. | 3.64 | 1.081 | كبيرة |
| 7 | حينما أختلف مع الآخرين فإن رأيي عادة هو الذي يأخذ به. | 3.31 | 0.810 | متوسطة |
| 15 | من الطبيعي أن يلتفت الآخرون لي عند اتخاذ القرارات. | 2.84 | 0.845 | متوسطة |
| 11 | أتصف بأنني سعيد . | 2.74 | 0.947 | متوسطة |
| 18 | أحب أن أمارس تأثيري في المواقف الاجتماعية | 2.58 | 0.944 | متوسطة |
| 16 | أصر على مواجهة الآخرون بجرأة. | 2.50 | 0.982 | متوسطة |
| 10 | أحاول باستمرار أن أسيطر على المواقف المختلفة. | 2.49 | 0.884 | متوسطة |
| 1 | عندما أعمل مع مجموعة فإنني أرتب في أن أتحمّل مسؤولية أو تبعة بعض الأشياء. | 2.40 | .982 | متوسطة |
| 5 | أتمتع بوجودي مع الآخرين وأعمل باستمرار على تجنب المواجهات الاجتماعية معهم. | 2.31 | 1.001 | متوسطة |
| 9 | أشعر بالثقة في قدرتي على أن أقترّب من أي شخص أقابله وأن أتعامل معه. | 2.30 | 0.926 | متوسطة |
| 17 | أشعر بالأمان والاطمئنان في المواقف الاجتماعية | 2.29 | 0.849 | متوسطة |
| 3 | عادة ما أتوقع نجاحي في الأعمال التي أقوم بها. | 2.19 | 0.830 | متوسطة |
| 12 | ينظر الآخرون إليّ باحترام . | 2.03 | 0.880 | متوسطة |
| 8 | أشعر بأنني واثق من سلوكي الاجتماعي | 1.97 | 0.804 | صغيرة |
| 4 | أشعر بأنني واثق من مظهري | 1.93 | 0.834 | صغيرة |
| 2 | أنا واثق من نفسي . | 1.79 | 0.804 | صغيرة |

| الدرجة الكلية | تقدير الذات | 2.75 | 0.41 | متوسطة |
|---------------|-------------|------|------|--------|
|---------------|-------------|------|------|--------|

يتبين من الجدول رقم (2.4) أن الدرجة الكلية لتقدير الذات كانت قليلة حيث كانت بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.41)، حيث تعني هذه النتيجة بان اتجاهات المعلمين نحو تقدير الذات كانت متوسطة على الدرجة الكلية.

عند ملاحظة استجابات معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، حول تقدير الذات كانت أهم مظاهره هي العبارة رقم (13) والتي تنصُّ على أنه حينما أقابل شخصاً غريباً فغالباً ما أعتقد أنه أفضل مني، بمتوسط حسابي (4.06) ، وانحراف معياري (0.998) ، تلاها في المرتبة الثانية العبارة رقم (19) والتي تنصُّ على أنه يبدو أنني غير قادر على أن أدع الآخرين يهتمون بي أو يعاملونني بكياسة أو لطف، بمتوسط حسابي (3.93)، و انحراف معياري (1.00)، تلاها في المرتبة الثالثة العبارة رقم (6) والتي تنصُّ على أنه حينما أكون في وسط مجموعة وأريد أن أقول شيئاً ما يصبح تفكيري مشوشاً، بمتوسط حسابي (3.87)، وانحراف معياري (0.951)، تلاها في المرتبة الرابعة العبارة رقم (14) والتي تنصُّ على أنه من الصعب عليّ أن أبدأ محادثة مع الغرباء، بمتوسط حسابي (3.86)، وانحراف معياري (0.996) ، تلاها في المرتبة الخامسة العبارة رقم (20) والتي تنصُّ على أنني أشعر بالراحة حينما يتقرب مني شخص ذو نفوذ أو سلطة، بمتوسط حسابي (3.64) ، وانحراف معياري (1.081).

في حين كانت هذه السمات المتوسطة لدى المعلمين حيث جاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (2) والتي تنصُّ على: أنا واثق من نفسي، بمتوسط حسابي (1.79)، و انحراف معياري (0.804)، وأنت في المرتبة الثانية العبارة رقم (4) والتي تنصُّ على أنني أشعر بأنني واثق من مظهري، بمتوسط

حسابي (1.93)، وانحراف معياري (0.834)، وجاءت في المرتبة الثالثة العبارة رقم (8) والتي تنصُّ على أنني أشعر بأنني واثق من سلوكي الاجتماعي، بمتوسط حسابي (1.97)، وانحراف معياري (0.804)، وجاءت في المرتبة الرابعة العبارة رقم (12) والتي تنصُّ على: ينظر الآخرون إلي باحترام، بمتوسط حسابي (2.03)، و انحراف معياري (0.880)، وجاءت في المرتبة الخامسة العبارة رقم (3) والتي تنصُّ على أنه عادة ما أتوقع نجاحي في الأعمال التي أقوم بها، بمتوسط حسابي (2.19)، وانحراف معياري (0.830).

وكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتقدير الذات (2.75)، مقابل انحراف معياري (0.41)، مما يدل أن درجة التقدير متوسطة، وهذا يعني أن استجابات عينة الدراسة تتماشى مع الظروف الاقتصادية والمعيشية الصعبة للمعلمين في ظل الظروف الحالية.

3.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث وهو: هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية؟. تم الإجابة عن السؤال السابق من خلال تحويله إلى الفرضية التالية:

الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين الاتجاه نحو العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية .

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين الاتجاه نحو العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (3.4).

الجدول رقم (3.4): نتائج تحليل ارتباط بيرسون بين العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

| المتغيرات | العدد | معامل الارتباط (r) | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---------------|-------|--------------------|-------------------------|
| العقاب البدني | 237 | 0.042 | 0.724 |
| تقدير الذات | | | |

يتضح من الجدول السابق (3.4) بأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، وحيث أن مستوى الدلالة (0.724) وهي أكبر من $(0.05 \geq \alpha)$ مما يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

4.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، تعزى إلى (الجنس ، العمر، الحالة الاجتماعية، سنوات العمل، المؤهل العلمي، ومكان السكن).

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الجنس.

ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل (ت)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4.4).

الجدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل (ت) بين متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير الجنس.

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائية |
|-------|-------|-----------------|-------------------|--------------|-----------------|------------------|
| ذكر | 116 | 3.13 | 0.59 | 236 | -1.125 | 0.262 |
| أنثى | 121 | 3.21 | 0.52 | | | |

يتضح لنا من الجدول رقم (4.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في

متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

التعليمية تعزى إلى الجنس. حيث كانت الدلالة الإحصائية $(0.05 <)$ وهي غير دالة إحصائياً، إذ بلغ

متوسط الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

التعليمية للذكور (3.13) مقابل (3.21) لدى الإناث. وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض

الفرضية البديلة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات الاتجاه نحو

العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى العمر.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين، وذلك كما هو موضح في الجدولين رقم (5.4) و(6.4).

الجدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين نحو العقاب، بحسب متغير العمر:

| العمر | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|----------------|------------|-----------------|-------------------|---------------|
| 25 - 20 | 26 | 3.26 | 0.58 | متوسطة |
| فوق 25 - 30 | 60 | 3.17 | 0.63 | متوسطة |
| فوق 30 - 35 | 49 | 3.21 | 0.54 | متوسطة |
| فوق 35 - 40 | 22 | 3.02 | 0.46 | متوسطة |
| 40 فما فوق | 80 | 3.17 | 0.52 | متوسطة |
| المجموع | 237 | 3.17 | 0.55 | متوسطة |

يتضح من الجدول رقم (5.4) أن متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير العمر كانت أعلى شيء لدى المعلمين الذين أعمارهم (20 - 25)، بمتوسط حسابي (3.26)، تلاها في المرتبة الثانية الأعمار (31 - 35)، بمتوسط حسابي (3.21)، تلاها في المرتبة الثالثة الأعمار (26 - 30) والأعمار (40 فما فوق) بمتوسط حسابي (3.17)، وأخيرا الأعمار (36 - 40) بمتوسط حسابي (3.02)، ولمعرفة ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى العمر تم التباين الأحادي، كما هو واضح في الجدول رقم (6.4).

الجدول رقم (6.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير العمر.

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.617 | 0.665 | 0.208 | 0.832 | 4 | بين المجموعات |
| | | 0.313 | 72.616 | 232 | داخل المجموعات |
| | | - | 73.448 | 236 | المجموع |

يتضح لنا من الجدول رقم (6.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى العمر. حيث الدلالة الإحصائية (< 0.05) وهي غير دالة إحصائياً. وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية.

ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم(7.4).

الجدول رقم (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الاتجاه نحو العقاب البدني ، بحسب الحالة الاجتماعية.

| التقدير | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الحالة الاجتماعية |
|---------|-------------------|-----------------|------------|-------------------|
| متوسطة | 0.60 | 3.11 | 40 | أعزب |
| متوسطة | 0.55 | 3.19 | 194 | متزوج |
| متوسطة | 0.35 | 3.32 | 3 | مطلق |
| متوسطة | 0.55 | 3.17 | 237 | المجموع |

يتضح من الجدول رقم (7.4) أن متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير الحالة الاجتماعية كانت أعلى شيء لدى المعلمين المطلقين (3.32)، ثم تلاها في المقام الثاني المتزوجين (3.19)، ثم المعلمين العزاب (3.11)، ولمعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في المتوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية تم استخدام التباين الأحادي، كما هو واضح في الجدول رقم (8.4).

الجدول رقم (8.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير الحالة الاجتماعية.

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.689 | 0.491 | 0.154 | 0.308 | 2 | بين المجموعات |
| | | 0.314 | 73.476 | 234 | داخل المجموعات |
| | | - | 73.784 | 236 | المجموع |

يتضح لنا من الجدول رقم (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في

متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية، حيث الدلالة الإحصائية (< 0.05) وهي غير دالة إحصائياً.

وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات الاتجاه

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى

سنوات العمل.

ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما

هو موضح في الجدول رقم (9.4).

الجدول رقم (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات الاتجاه نحو العقاب

البدني ، بحسب سنوات العمل.

| التقدير | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | سنوات العمل |
|---------------|-------------------|-----------------|------------|----------------|
| متوسطة | 0.57 | 3.14 | 70 | 1 - 5 |
| متوسطة | 0.58 | 3.25 | 60 | فوق 5 - 10 |
| متوسطة | 0.54 | 3.12 | 30 | فوق 10 - 15 |
| متوسطة | 0.56 | 3.28 | 19 | فوق 15 - 20 |
| متوسطة | 0.54 | 3.13 | 58 | 20 فما فوق |
| متوسطة | 0.56 | 3.18 | 237 | المجموع |

يتضح من الجدول رقم (9.4) أن متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير سنوات العمل كانت أعلى شيء في سنوات العمل (16-20) بمتوسط حسابي (3.28)، ثم تلاها في المرتبة الثانية (6-10) بمتوسط حسابي (3.25)، ثم تلاها في المرتبة الثالثة (1-5) بمتوسط حسابي (3.14)، ثم تلاها في المرتبة الرابعة (20 فما فوق) بمتوسط حسابي (3.13)، ثم تلاها في المرتبة الخامسة (11-15) بمتوسط حسابي (3.12)، ولمعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى سنوات العمل تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي، كما هو واضح في الجدول رقم (10.4).

الجدول رقم (10.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب سنوات العمل

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدالة الإحصائية |
|----------------|--------------|----------------|----------------|-----------------|------------------|
| بين المجموعات | 4 | 0.868 | 0.217 | 0.68 | 0.63 |
| داخل المجموعات | 232 | 73.312 | 0.316 | | |
| المجموع | 236 | 74.180 | - | | |

يتضح لنا من الجدول رقم (10.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في

متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

التعليمية تعزى إلى سنوات العمل. حيث الدلالة الإحصائية (< 0.05) وهي غير دالة إحصائياً. وهذا

يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات الاتجاه

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي.

ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم(11.4).

الجدول رقم(11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني ،بحسب المؤهل العلمي.

| المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|----------------|------------|-----------------|-------------------|---------------|
| دبلوم | 60 | 3.21 | 0.60 | متوسطة |
| بكالوريوس | 164 | 3.15 | 0.55 | متوسطة |
| دراسات عليا | 13 | 3.21 | 0.48 | متوسطة |
| المجموع | 237 | 3.19 | 0.55 | متوسطة |

يتبين الجدول رقم(11.4) أن متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير المؤهل العلمي كانت أعلى شيء لدى معلمي الدبلوم ومعلمي الدراسات العليا ،بمتوسط حسابي، (3.21)، ثم تلاها معلمو حملة البكالوريوس ، بمتوسط حسابي (3.15)، ولمعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 = \alpha)$ في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي تم استخراج تحليل تحليل التباين الأحادي ، كما هو واضح في

الجدول رقم (12.4)

الجدول رقم (12.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق بين متوسطات

الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية،

بحسب المؤهل العلمي.

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.789 | 0.350 | 0.110 | 0.220 | 2 | بين المجموعات |
| | | 0.314 | 73.476 | 234 | داخل المجموعات |
| | | - | 73.696 | 236 | المجموع |

يتضح لنا من الجدول رقم (12.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في

متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث الدلالة الإحصائية $(0.05 <)$ وهي غير دالة إحصائياً. وهذا

يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات الاتجاه

نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى

مكان السكن.

ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك كما

هو موضح في الجدول رقم (13.4).

الجدول رقم(13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات الاتجاه نحو العقاب

البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب مكان السكن.

| مكان السكن | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|----------------|------------|-----------------|-------------------|---------------|
| قرية | 55 | 3.15 | 0.55 | متوسطة |
| مدينة | 90 | 3.15 | 0.56 | متوسطة |
| مخيم | 92 | 3.21 | 0.55 | متوسطة |
| المجموع | 237 | 3.17 | 0.55 | متوسطة |

يتضح من الجدول رقم (13.4) أن متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير مكان السكن كانت أعلى شيء لدى المخيم بمتوسط حسابي (3.21)، ثم تلاها القرية والمدينة بمتوسط حسابي (3.15)، ولمعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى مكان السكن تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي، كما هو واضح في الجدول رقم (14.4).

الجدول رقم (14.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني

لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب مكان السكن.

| مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدالة الإحصائية |
|----------------|--------------|----------------|----------------|-----------------|------------------|
| بين المجموعات | 2 | 0.224 | 0.11 | 0.35 | 0.70 |
| داخل المجموعات | 234 | 73.476 | 0.31 | 7 | 0 |

| | | | | | |
|--|--|---|--------|-----|---------|
| | | - | 73.700 | 236 | المجموع |
|--|--|---|--------|-----|---------|

يتضح لنا من الجدول رقم (14.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في

متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

التعليمية تعزى إلى مكان السكن، حيث الدلالة الإحصائية $(0.05 <)$ وهي غير دالة إحصائياً. وهذا

يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

5.4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس وهو هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في

متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

التعليمية، تعزى إلى الجنس والعمر والحالة الاجتماعية وسنوات العمل والمؤهل العلمي ومكان السكن؟

تم صياغة ست فرضيات فيمايلي نتائج فحصها:

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجة

تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الجنس.

ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام

تحليل (ت)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (15.4).

الجدول رقم (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل (ت) بين متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير الجنس.

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|-------|-------|-----------------|-------------------|--------------|-----------------|-------------------|
| ذكر | 116 | 2.67 | 0.42 | 236 | -2.915 | 0.004* |
| أنثى | 121 | 2.82 | 0.39 | | | |

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يتضح لنا من الجدول رقم (15.4) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في

متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الجنس. حيث كانت الدلالة الإحصائية (0.004) وهي دالة إحصائية، إذ بلغ متوسط تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية للذكور (2.67) مقابل (2.82) لدى الإناث، وبالتالي كانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجة

تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى العمر.

ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما

هو موضح في الجدول رقم (16.4)

الجدول رقم (16.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات درجة تقدير الذات بحسب متغير العمر .

| التقدير | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | العمر |
|---------|-------------------|-----------------|------------|-------------|
| متوسطة | 0.423 | 2.72 | 26 | 25 - 20 |
| متوسطة | 0.49 | 2.82 | 60 | فوق 25 - 30 |
| متوسطة | 0.43 | 2.81 | 49 | فوق 30 - 35 |
| متوسطة | 0.40 | 2.75 | 22 | فوق 35 - 40 |
| متوسطة | 0.33 | 2.67 | 80 | 40 فما فوق |
| متوسطة | 0.41 | 2.75 | 237 | المجموع |

يتضح من الجدول رقم (16.4) أن متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير العمر كانت أعلى شيء لدى المعلمين الذين أعمارهم (26-30)، بمتوسط حسابي (2.82)، تلاها في المرتبة الثانية الأعمار (31-35) بمتوسط حسابي (2.81)، تلاها في المرتبة الثالثة الأعمار (36-40)، بمتوسط حسابي (2.75)، تلاها في المرتبة الرابعة الأعمار (20-25)، متوسط حسابي (2.72)، وأخيرا الأعمار (40 فما فوق)، بمتوسط حسابي (2.67)، ولمعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى العمر تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي، كما هو واضح في الجدول رقم (17.4).

الجدول رقم (17.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير العمر.

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.209 | 1.480 | 0.254 | 1.016 | 4 | بين المجموعات |
| | | 0.172 | 39.904 | 232 | داخل المجموعات |
| | | - | 40.920 | 236 | المجموع |

يتضح لنا من الجدول رقم (17.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في

متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية

تعزى إلى العمر. حيث الدلالة الإحصائية $(0.05 <)$ وهي غير دالة إحصائياً. وهذا يعني قبول

الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجة

تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة

الاجتماعية.

ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما

هو موضح في الجدول رقم (18.4).

الجدول رقم(18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات درجة تقدير الذات ، بحسب الحالة الاجتماعية.

| التقدير | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الحالة الاجتماعية |
|---------|-------------------|-----------------|------------|-------------------|
| متوسطة | 0.42 | 2.68 | 40 | أعزب |
| متوسطة | 0.415 | 2.76 | 194 | متزوج |
| متوسطة | 0.49 | 2.55 | 3 | مطلق |
| متوسطة | 0.41 | 2.66 | 237 | المجموع |

يتضح من الجدول رقم (18.4) أن متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير الحالة الاجتماعية كانت أعلى شيء لدى المعلمين المتزوجين (2.76)، ثم تلاها في المرتبة الثانية العُزَّاب (2.68)، ثم تلاها في المرتبة الثالثة المعلمون المطلِّقون (3.11)، ولمعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية تم تحليل التباين الأحادي، كما هو واضح في الجدول رقم (19.4).

الجدول رقم (19.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير الحالة الاجتماعية.

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.485 | 0.821 | 0.143 | 0.286 | 2 | بين المجموعات |
| | | 0.174 | 41.716 | 234 | داخل المجموعات |
| | | - | 41.002 | 236 | المجموع |

يتضح لنا من الجدول رقم (19.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في

متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية، حيث الدلالة الإحصائية ($0.05 <$) وهي غير دالة إحصائياً. وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات

درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى سنوات العمل.

ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (20.4).

الجدول رقم (20.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب سنوات العمل.

| سنوات العمل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير |
|-------------|-------|-----------------|-------------------|---------|
| 1 - 5 | 70 | 2.72 | 0.33 | متوسطة |
| فوق 5 - 10 | 60 | 2.92 | 0.52 | متوسطة |
| فوق 10 - 15 | 30 | 2.70 | 0.41 | متوسطة |
| فوق 15 - 20 | 19 | 2.68 | 0.37 | متوسطة |
| 20 فما فوق | 58 | 2.63 | 0.33 | متوسطة |
| المجموع | 237 | 2.73 | 0.41 | متوسطة |

يتضح من الجدول رقم (20.4) أن متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث

الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير سنوات العمل كانت أعلى شيء في سنوات العمل

(10-6) بمتوسط حسابي (2.92)، ثم تلاها في المرتبة الثانية (5-1) بمتوسط حسابي (2.72)، ثم تلاها في المرتبة الثالثة (15-11) بمتوسط حسابي (2.70)، ثم تلاها في المرتبة الرابعة (20-16) بمتوسط حسابي (2.68)، ثم تلاها في المرتبة الخامسة (20 فما فوق) بمتوسط حسابي (2.63)، ولمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى سنوات العمل تم إجراء تحليل التباين الأحادي، كما هو واضح في الجدول رقم (21.4).

الجدول رقم (21.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب سنوات العمل.

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.060 | 3.374 | 0.550 | 2.20 | 4 | بين المجموعات |
| | | 0.163 | 37.816 | 23 | داخل المجموعات |
| | | - | 40.016 | 23 | المجموع |
| | | | | 6 | |

يتضح لنا من الجدول رقم (21.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في

متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى سنوات العمل. حيث الدلالة الإحصائية $(0.05 <)$ وهي غير دالة إحصائياً. وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الفرضية الثانية عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات

درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى

المؤهل العلمي.

ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما

هو موضح في الجدول رقم (22.4).

الجدول رقم (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات درجة تقدير الذات

، بحسب المؤهل العلمي.

| التقدير | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | المؤهل العلمي |
|---------|-------------------|-----------------|------------|---------------|
| متوسطة | 0.54 | 2.76 | 60 | دبلوم |
| متوسطة | 0.37 | 2.76 | 164 | بكالوريوس |
| متوسطة | 0.26 | 2.57 | 13 | دراسات عليا |
| متوسطة | 0.41 | 2.70 | 237 | المجموع |

يتضح من الجدول رقم (22.4) أن متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث

الدولية في منطقة الخليل التعليمية، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كانت أعلى شيء لدى معلمي الدبلوم

ومعلمي البكالوريوس ، بمتوسط حسابي، (2.76)، ثم تلاها ذوو المؤهل العلمي من معلمي حملة

الدراسات العليا ، بمتوسط حسابي (2.57)، ولمعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى $(0.05 = \alpha)$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في

منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي تم اجراء تحليل التباين الأحادي ،كما هو واضح في

الجدول رقم (23.4).

الجدول رقم (23.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب المؤهل العلمي.

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.370 | 1.052 | 0.182 | 0.36 4 | 2 | بين المجموعات |
| | | 0.173 | 40.4 82 | 234 | داخل المجموعات |
| | | - | 40.8 46 | 236 | المجموع |

يتضح لنا من الجدول رقم (23.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في

متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث الدلالة الإحصائية (< 0.05) وهي غير دالة إحصائياً. وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الفرضية الثالثة عشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ في متوسطات درجة

تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى مكان

السكن.. 41. 482

ولفحص صحة هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما

هو موضح في الجدول رقم (24.4)

الجدول رقم (24.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات درجة تقدير الذات بحسب مكان السكن.

| التقدير | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | مكان السكن |
|---------|-------------------|-----------------|-------|------------|
| متوسطة | 0.48 | 2.76 | 55 | قرية |
| متوسطة | 0.40 | 2.71 | 90 | مدينة |

| | | | | |
|--------|------|------|-----|---------|
| متوسطة | 0.39 | 2.78 | 92 | مخيم |
| متوسطة | 0.41 | 2.75 | 237 | المجموع |

يتضح من الجدول رقم (24.4) أن متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب متغير مكان السكن كانت أعلى شيء لدى المخيم بمتوسط حسابي (2.78)، ثم تلاها القرية بمتوسط حسابي (2.76) ثم المدينة بمتوسط حسابي (2.71)، ولمعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى مكان السكن تم إجراء تحليل التباين الأحادي، كما هو واضح في الجدول رقم (25.4).

الجدول رقم (25.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، بحسب مكان السكن.

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.466 | 0.764 | 0.133 | 0.266 | 2 | بين المجموعات |
| | | 0.174 | 40.716 | 234 | داخل المجموعات |
| | | - | 40.982 | 236 | المجموع |

يتضح لنا من الجدول رقم (25.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في

متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى مكان السكن، حيث الدلالة الإحصائية $(0.05 <)$ وهي غير دالة إحصائياً. وهذا يعني

قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

2.5 توصيات الدراسة

3.5 مقترحات بحثية

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات:

1.5 مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، ومعرفة أثر المتغيرات (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، سنوات العمل، المؤهل العلمي، مكان السكن) على العقاب البدني وتقدير الذات، وسيتم في هذا الفصل عرض النتائج بشكل مفصل ومناقشة الأسئلة والفرضيات التي تتعلق بمتغيرات العقاب البدني وتقدير الذات، ومعرفة مجالات الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة، ومن ثم عرض التوصيات والمقترحات.

وفيما يلي مناقشة لنتائج الدراسة الحالية التي تم عرضها في الفصل الرابع:

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما اتجاهات معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية، في منطقة الخليل التعليمية نحو العقاب البدني؟
تبين من نتائج السؤال الأول في الجدول (1.4) بأن اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني كانت إيجابية، حيث كان المتوسط الحسابي لدرجة الكلية للعقاب البدني (3.17)، مقابل انحراف معياري (0.55).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استجابات عينة الدراسة تتوافق مع الأساليب التربوية الحديثة، وتتماشى مع المحافظة على كرامة الطالب الإنسانية، وأن تعمل كل مدرسة على إعداد الطفل وتربيته على المثل العليا لا سيما الكرامة والتسامح والحرية والإخاء والمحبة والأمن النفسي. ويمكن نيل الطفل حقوقه عن طريق تجنب المعلم العقاب البدني أو أي عقاب يسيء للطالب جسدياً ونفسياً كالتوبيخ والتحقير أو خصم العلامات، ويصّر بعض الباحثين على اعتبار العقاب البدني أحد أشكال إيذاء الطفل، ولذلك لا بد من منعه سواءً في البيت أو المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البطش (1990) والتي أشارت نتائجها إلى وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما نحو العقاب البدني لدى عينة الدراسة.

وكما اتفقت مع دراسة عبيدات (1989) والتي أظهرت وجود اتجاه سلبي لدى أفراد العينة نحو استخدام العقاب البدني.

وكما أنها اتفقت مع دراسة الحارثي (1991) التي أجراها في مدارس مكة المكرمة على اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور والتي كانت نتائجها أن (65%) من أفراد العينة يرفضون استخدام العقاب البدني، ودراسة (opsorne,1996) فقد بينت أن الاتجاهات الكلية للمعلمين نحو العقاب البدني كانت إيجابية.

بينما بينت دراسة عشوى (2003) والمحروقي (2001) وجد انقساماً في الرأي حول استخدام العقاب البدني كوسيلة لتأديب الأطفال.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

ما درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتقدير الذات (2.75)، مقابل انحراف معياري (0.41)، مما يدل أن درجة التقدير متوسطة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين عندهم طموح ورغبة في تحقيق أهدافهم وصولاً للتفوق والإبداع، ولكن ليس عندهم أهداف واضحة للمستقبل في ظل وجودهم في مجتمع يعاني من الاحتلال وعمليات الحصار، والمداهمة، والاعتقال، والبطالة في سوق العمل، وغلاء المعيشة، والتي تلعب دوراً بارزاً في الحد من قدرة الفرد على تحقيق ذاته، وتقف أمام تقدمه وتواصله مع بيئته، مما أدى إلى وصول المعلم مرحلة يشعر فيها بأن تقديره لذاته غير مرتفع، وأنه في حالة رضا عن ذاته بدرجة متوسطة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة حمدان (2007) حيث كانت درجة تقدير الذات منخفضة. وكذلك اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عبد الحق والقدمي (2000)، ودراسة أبو هين (2001) التي اظهرت نتائجهم أن تقدير الذات كان إيجابياً.

3.1.5 مناقشة السؤال الثالث:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية؟

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الاتجاهات نحو العقاب البدني و درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية. وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (3.4) بأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العقاب البدني وتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، وحيث أن مستوى الدلالة (0.724) وهي أكبر من ($\alpha = 0.05$) مما يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة. حيث وجد أن معامل ارتباط سالب مقداره (0.042)، مما يدل أنه كلما زاد استخدام العقاب لدى المعلمين زاد تقدير الذات والعكس صحيح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه كلما زاد استخدام العقاب البدني زاد تقدير الذات والعكس صحيح، ويربط الباحث هذه النتيجة مع السياسات التربوية الحديثة، وحسب وجهة نظر روجرز بأن التوافق النفسي السليم يتحقق إذا تلقى الشخص الاعتبار الإيجابي غير المشروط من الآخرين (دويدار، 1992)، وهذا يتفق مع واقعنا الفلسطيني حيث ان المعلم يفرض شخصيته وتقديره لذاته من خلال استخدامه للعقاب البدني.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الرّوسان (1995)، ودراسة محمود وصابر (2003)، ودراسة أبو عليا، ودراسة (Shiffer, 1977) بأنه توجد علاقة ارتباطية بين العقاب البدني وتقدير الذات.

4.1.5 مناقشة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب

البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، تعزى إلى (الجنس،

العمر، الحالة الاجتماعية، سنوات العمل، المؤهل العلمي، مكان السكن).

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضيات التالية:

1.3.1.5 الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني

لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الجنس.

لقد أشارت النتائج في الجدول (4.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في

منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

وقد فسّر الباحث هذه النتيجة أن كلاً من المعلمين والمعلمات يعيشون في مجتمع واحد له عادات

وتقاليد متشابهة والتي تؤثر سلباً على نمط التفكير نحو العقاب البدني، وكذلك كل من المعلمين

والمعلمات يخضعون لنظام تعليمي واحد، نظراً لاختلاف المرحلة العمرية والثقافة الاجتماعية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البطش (1991)، ودراسة الحارثي (1991)، بأنه لا توجد فروق دالة

إحصائية في الاتجاه نحو العقاب البدني تعزى إلى الجنس، أما الدراسات التي تتعارض نتائجها مع

هذه النتيجة فكانت دراسة السعدي (1998)، ودراسة عشوى (2003)، بأنه توجد فروق ذات إحصائية تعزى إلى الجنس.

2.3.1.5 الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، تعزى إلى العمر.

لقد أظهرت النتائج كما أشار الجدول (6.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العقاب البدني تعزى لمتغير العمر لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، حيث كانت الدلالة الإحصائية (0.617) وهي أكبر من (0.05) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة لعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى العمر نتيجة التعليمات والقوانين والأنظمة التي لا تقصر على فئة معينة من المعلمين وإنما يخضع لها الجميع، وأيضاً نتيجة الاجتماعات المتكررة والدورات التدريبية التي يعقدها ذوي الاختصاص والمناقشة للأساليب التربوية الجديدة التي تنهى عن استخدام العقاب.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البطش (1991)، ودراسة الحارثي (1991)، لا توجد فروق تبعاً لمتغير العمر.

3.3.1.5 الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية.

أشارت النتائج الواردة في الجدول (8.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو العقاب البدني تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، حيث كانت الدلالة الإحصائية (0.689) وهي أكبر من (0.05) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الظروف الاجتماعية المتشابهة في البيئة الفلسطينية التي يعيشها المعلمون، وأيضاً المناهج والتعليمات والقوانين والأنظمة التربوية الحديثة لا تقتصر على فئة معينة من الحالة الاجتماعية، أي أن البيئة المحيطة بالفرد لا تتأثر بحالته الاجتماعية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البطش (1991)، ودراسة (Grasmik,1992)، بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

4.3.1.5 الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى سنوات العمل.

تشير النتائج في الجدول (10.4) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسط العقاب البدني تعزى لمتغير سنوات العمل لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، حيث كانت

الدلالة الإحصائية (0.634) وهي أكبر من (0.05) وهذه النتيجة تعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

ويفسر الباحث في هذه النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير سنوات العمل، وهذا يعود إلى أن المناهج التربوية والأنظمة والقوانين والتعليمات لا تقصر على فئة معينة حسب سنوات العمل، وقد يعود بناء وتكوين الاتجاه نحو العقاب البدني في المدارس جاء نتيجة عوامل متشابهة وأبرزها كونهم يخضعون لسياسة تربوية واحدة.

انفقت هذه النتيجة مع دراسة السعدي (1998)، ودراسة البطش (1991)، ودراسة مرتضى (2003)، بأنه لا توجد فروق تبعاً لمتغير سنوات العمل.

5.3.1.5 الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي. تشير النتائج الواردة في الجدول (12.4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية (0.789) وهي أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة البطش (1991) ودراسة (Grasmik, 1992)، ودراسة (Obsornes, 1996)، ودراسة السعدي (1998)، بينما لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة المارني

(1991)، ويرى الباحث أن عدم الاتفاق مع دراسة الحارثي يعود إلى تباين العوامل التي تقود إلى استخدام العقاب البدني من معلم إلى الآخر، أو من مجتمع إلى آخر، إضافة إلى اختلاف في عينة الدراسة حيث أجريت دراسة الحارثي على المدارس الأساسية والثانوية في دولة قطر، بينما الدراسة الحالية لمعلمي المرحلة الأساسية، فقط في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية.

6.3.1.5 الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى مكان السكن. وتشير النتائج الواردة في الجدول (14.4) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات الاتجاه نحو العقاب البدني تعزى إلى مكان السكن لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، حيث كانت الدلالة الإحصائية تساوي (0.700) وهي أكبر من (0.05) وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

يفسر الباحث هذه النتيجة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب البدني تعزى لمتغير مكان السكن، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة البطش (1991)، ودراسة السعدي (1998)، ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك ربما يعود إلى عدم وجود فواصل بين القرية والمدينة والمخيم، وامتداد القرى إلى المدن لتصبح ضواحي تابعة لها إضافة إلى عدم تمايز المدينة الفلسطينية كثيراً عن القرية أو المخيم سوى عن تقديم بعض الخدمات أو وسائل اللهو، ويعتقد

الباحث أن العلاقات الاجتماعية المنفتحة للمجتمع الفلسطيني تقلل من وجود حواجز أو فواصل بين سكان القرية والمدينة والمخيم.

4.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضيات التالية:

1.4.1.5 الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، تعزى إلى الجنس.

يتضح لنا من الجدول رقم (15.4) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الجنس. حيث كانت الدلالة الإحصائية (0.004) وهي دالة إحصائياً إذ بلغ متوسط تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية للذكور (2.67) مقابل (2.82) لدى الإناث، وبالتالي كانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التغير النسبي الذي شهده المجتمع الفلسطيني بالنسبة لتعليم الفتاة، وإعطائها حرية أكبر في التعبير عن الرأي، فقد أصبح مجتمعنا يهتم بتعليم الفتاة في تكملة مسيرة التعليم وسعيها لكي تتميز وتتساوى مع الذكر، ربما جعلها أكثر تقديراً لذاتها وسعيًا لتحقيق أهدافها، بالإضافة إلى أن المسؤوليات الملقاة على عاتقها من ناحية تكوين أسرة والتزامات أقل من مسؤولية الذكور، وهذا بدوره يساعدها على تحقيق ذاتها بشكل أكبر.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حمدان (2007)، ودراسة (Cook8,Brown,2003) والتي أظهرت وجود فروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كامل (2005) ودراسة (Burnett,1994) ودراسة ساسي (1996) في أن الذكور كانوا أكثر تقديراً لذواتهم من الإناث، وأيضاً اختلفت مع دراسة بكر (1993) ودراسة (Zackerman,1985) وصالح (1989) وجبريل (1993) وشاهين رضيب (2003) في عدم وجود فروق على درجة تقدير الذات تبعاً لجنس.

2.4.1.5 الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى العمر.

وتشير النتائج الواردة في الجدول (17.4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير العمر، حيث كانت الدلالة الإحصائية (0.209) وهذه النتيجة غير دالة إحصائية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجود فروق تعزى لمتغير العمر حيث يعود ذلك إلى أن عينة الدراسة لفئة من المعلمين، وحيث أعمارهم متقاربة وتتراوح ما بين (21-60) سنة، وأيضاً كونهم يخضعون لمؤسسة تربوية لا تعطي أهمية للفروق العمرية في أنظمتها وقوانينها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الحق والقدومي (2000) بأنه لا توجد فروق لصالح متغير العمر. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو هين (2001) ودراسة (Burnett, 1994) بأنه توجد فروق لصالح متغير العمر.

3.4.1.5 الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية. يتضح لنا من الجدول رقم (19.4) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى الحالة الاجتماعية، حيث كانت الدلالة الإحصائية (0.485). وهي غير دالة إحصائية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

لم يجد الباحث -على حد علمه- وبعد إطلاعہ على عدد لا بأس به من الدراسات السابقة تناولت هذا المتغير، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا توجد فروق تعزى إلى الحالة الاجتماعية كون المعلمين يعيشون في نفس الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، التي تكون متقاربة لدى المتزوجين والعزاب والمطلقين.

4.4.1.5 الفرضية الحادية عشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى سنوات العمل. وتشير النتائج الواردة في الجدول (21.4) أنه لا توجد فروق في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، تعزى إلى متغير سنوات العمل، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.060) وهي غير دالة إحصائياً، وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة على أنه لا توجد فروق بين المعلمين تعزى إلى سنوات العمل، كون المعلمين يخضعون لمؤسسة تربوية تعليمية واحدة لا تعطي أهمية كبيرة في تعليماتها وأنظمتها لسنوات العمل، وتتعامل مع المعلمين كوحدة تتلقى نفس الإجراءات والأنظمة والتعليمات والدورات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحباشنة (1991) التي أظهرت عدم وجود فروق بين سنوات العمل وتقدير الذات. ولم يجد الباحث -على حد علمه- أيًا من الدراسات الأجنبية التي اهتمت بهذا المتغير.

4.5.1.5 الفرضية الثانية عشرة:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى المؤهل العلمي.

وتشير النتائج الواردة في الجدول (23.4) أنه لا توجد فروق بين المعلمين في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (0.370) وهي غير دالة إحصائياً، وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

كثير من الدراسات التي اطلع عليها الباحث اقتصرت على متغيرات معينة ولم تنطرق إلى متغير المؤهل العلمي كونها تناقش في معظمها عينة من عينات مجتمعات الدراسة التي درستها وتقتصر على طلاب المدارس الثانوية أو الأساسية العليا أو طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعات وغير ذلك، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الإدارة المدرسية السليمة تساعد المعلم وتتيح له فرصة المشاركة في اتخاذ القرار بقدر الصلاحيات التي أعطيت لمدير المدرسة من قبل السلطات العليا في التربية والتعليم، بغض النظر عن المؤهلات العلمية للمعلمين فالجميع في هذه الحالة يمكن الاستفادة من مؤهلاتهم العلمية لتقدم وتطور المسيرة التعليمية والمشاركة في القرارات التربوية والتعليمية حسب ما يروونه متفقاً مع قدراتهم وفعاليتهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة خويص (2001) عدم وجود فروق بين المؤهل العلمي وتقدير الذات.

6.4.1.5 الفرضية الثالثة عشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية تعزى إلى متغير مكان السكن. ويتضح لنا من الجدول الوارد رقم (25.4) أنه لا توجد فروق في متوسطات درجة تقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير مكان السكن، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.466) وهي غير دالة إحصائياً، وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين من أبناء المخيمات والقرى والمدن تقريباً يتمتعون بنفس المستوى من تقديرهم لذاتهم بالنسبة لمكان السكن، حيث أنهم يمرون تقريباً بنفس عوامل التنشئة الاجتماعية والأسرية، وأيضاً يمرون بنفس العوامل النفسية والأكاديمية والسياسية والاقتصادية والثقافية، لذلك نرى بأن مكان السكن لا يلعب دوراً حاسماً في مستوى تقدير الفرد لذاته وإنما العوامل الاجتماعية والسياسية والأسرية والنفسية هي التي تلعب دوراً حاسماً في تقدير الفرد لذاته. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو هين (2001)، ودراسة بكر (1993) في عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات تعزى لمكان السكن.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العمران (1995)، ودراسة عبد الحق والقدومي (2000)، بأنه توجد فروق دالة في تقدير الذات تعزى إلى مكان السكن.

5.1.53.5 التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- العقاب البدني يعيق التفاعل الاجتماعي الذي يشكل الداعمة الرئيسية لتقدير الذات ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات نحو بناء الاستراتيجيات الإيجابية للضبط الصفّي بما يخدم العملية التعليمية في الصفوف الدراسية.
- الاهتمام بزيادة إشراك المعلمين والمعلمات في الندوات والمؤتمرات التي تهتم بقضايا الضبط الصفّي.
- ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط أساليب الضبط الصفّي الإيجابية لدى الطلبة المتخصصين بالتربية في الجامعات والذي يتوقع منهم العمل في مجال التعليم في المدارس.
- تفعيل دور المرشدين في المدارس وإتاحة المجال أمامهم للقيام بواجباتهم، مع متابعة تفهم الهيئات الإدارية والتدريسية لأهمية دور الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي في المدارس.
- أن يدرك المعلم أن العقاب البدني المستخدم في المدارس يؤدي إلى كراهية الطالب للمعلم الذي يعاقبه والمادة التي يدرسها.
- أن يدرك المعلم أن استخدام العقاب البدني يشكل سببا في التسرب من المدرسة، ويكون اتجاهًا سلبيًا نحو العملية التعليمية.
- العمل على إتاحة الفرص المهنية والعلاوات والترقيات الادارية التي من شأنها أن تزيد من تقدير الذات لدى المعلمين.

- الاهتمام بالجوانب النفسية والعاطفية للمعلمين من اجل رفع مستوى تقدير الذات لديهم.

4.5 مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الثانوية نحو العقاب البدني وعلاقته بتقدير الذات.

- إجراء دراسة وصفية للتعرف على اتجاهات الوالدين نحو العقاب البدني في فلسطين.

- إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو العقاب البدني وتقدير الذات في مراحل التعليم الأساسية والثانوية في المدارس الفلسطينية.

- إجراء دراسة حول اتجاهات رجال الدين في فلسطين نحو العقاب البدني.

- إجراء دراسة حول اتجاهات المعلمين تجاه العقاب البدني وعلاقته بمركز الضبط وتوكيد الذات.

- العمل على اتاحة الفرص المهنية والعلاوات والترقيات الادارية التي من شأنها أن تزيد من تقدير الذات لدى المعلمين.

- الاهتمام بالجوانب النفسية والعاطفية للمعلمين من اجل رفع مستوى تقدير الذات لديهم.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- ابن حنبل، الإمام احمد. (241هـ): مسند الإمام احمد بن حنبل. ج 1. دار الفكر، بيروت: 1978م.
- أبو داود، احمد. (275هـ): سنن أبو داود، دار الفكر: بيروت.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج.(216هـ): صحيح مسلم، دار الخير، مطبوع مع شرح النووي.
- الأبراشي، م. (1994): الاتجاهات الحديثة في التربية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- أبو جادو، ص.(2003): علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، دار المسيرة، عمان.
- أبو زيد، ع. (1996): دراسة حول العقوبات البدنية. في ظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها. وقائع المؤتمر الخامس، مصر.
- أبو زيد، م، ع.(2003): علم نفس الطفل - قلق الأطفال. دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر.
- أبو عليا، م. (1992): العقاب كما يراه المعلمين والطلبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. اللقاء للبحوث والدراسات، المجلد 2، (1)، ص 227-272.
- أبو هين، ف. (2001): تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الشاب الفلسطيني المشارك في انتفاضة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى، المجلد الخامس، الجزء الأول.
- الأشول، ع. (1982): علم نفس النمو. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- باقارش، ص، الأنسي، ع.(1996): مشكلات وقضايا تربوية معاصرة. الطبعة الثالثة. دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية.

- بدر، ف. (2006): أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني . لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة. <http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanitives/vo113/a02.htm>(26/10/1427
- البطش، م. (1990): "الاتجاهات نحو العقاب البدني وممارسته في المدارس الأردنية". دراسات، سلسلة العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، 2، 18، ص 24-61.
- بكر، أ. (1993): "تقدير الذات عند الطفل الفلسطيني داخل الضفة الغربية وقطاع غزة المحتلين"، آفاق فلسطينية، جامعة بيرزيت، فلسطين، العدد7، ص 48-58.
- بكير، م. (2005): بدائل للتخلص من ظاهرة الضرب كوسيلة عقاب في المدارس. وزارة التربية والتعليم العالي.
- جامعة القدس المفتوحة. (2007): تعديل السلوك . حقوق النشر والطبع محفوظة لجامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- جبر، أ، والنايلسي، ن. (1995): سيكولوجية المراهقة وتربيته . الطبعة الأولى، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- جبريل، م. (1993): تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، مجلد أ، عدد2، ص 195-219.
- الحارثي، ز. (1991): اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة نحو العقاب البدني في المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة. حولية كلية التربية ، جامعة قطر، العدد9، ص 399-427.
- الحباشنة، خ. (1991): مستوى الحكم الأخلاقي ومفهوم الذات لدى المرأة العاملة مقارنة بغير العاملة. الجامعة الأردنية، عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الحسين، ق. (1985): دراسة مقارنة لإجراءات العقوبات المدرسية في الإدارة بين الفكر التربوي الإسلامي وعلم النفس الحديث من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة . جامعة اليرموك، الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة).

- الحلو، غ. (2001): تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين. مجلة النجاح للأبحاث. العدد 15 ص 229-276.
- حليحل، أ. (1995): التصور الذاتي كعامل مؤثر على اختبار التخصص للطلاب المسلم والدرزي في فلسطين المحتلة عام 1948. معهد إعداد المعلمين العربي. مجلة الرسالة، العدد (11)5 ص 183-89.
- حمدان، ن. (2007): مستوى تقدير الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة القدس. جامعة القدس، فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الخطيب، ج. (1995): تعديل السلوك الإنساني. الطبعة الثالثة، مكتبة الفلاح، الكويت.
- خويص، ع. (2001): العلاقة بين مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية وتقديرهم لذواتهم في مدارس القدس . جامعة القدس، فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- دسوقي، ر، م. (1995): "تقدير الذات وعلاقته بكل من القلق والاكتئاب لدى متعاطي الحشيش". مجلة علم النفس، العدد 35، ص 21-37.
- دويدار، ع. (1992): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات . دار النهضة العربية، بيروت.
- ديماس، م. (1999): سياسات تربية خاطئة. الطبعة الأولى، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الرشدان، ع، خ. (1995): العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية المهددين بالفصل. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- رضوان، س، ج. (2002): الصحة النفسية . الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.

- الروسان، أ. (1995): أثر العقاب البدني والنفسي على مفهوم الذات لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مدرء لواء بني كنانة . الجامعة الأردنية، الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الزبادي، أ، الخطيب، هـ.(1999): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي . الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
- زهران، ح.(1999): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة . الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.
- ساسي، ن. (1996): "التصورات الاجتماعية ودورها في الموقف التعليمي". المجلة العربية للتربية، العدد 6(1)، ص 170-185.
- السعدي، ب.(1998): اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدني في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية . جامعة النجاح، فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- سكر، ب. (1980): تكنولوجيا السلوك الإنساني . (ترجمة: د. عبد القادر يوسف)، الكويت، سلسلة عالم المعرفة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- سلامة، س. (2001): أساليب النبي صلى الله عليه وسلم في تصحيح الخطأ عند الصحابة رضوان الله عليهم. مجلة البحوث الدراسات التربوية الفلسطينية، العدد السادس.
- سلامة، ف. (1987): مقارنة نحو نكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة - دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد الثاني، العدد الثالث.
- سلامة، م.(1988): استبيان تقدير الشخصية للكبار . وضع رونالد رونر، القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
- سليمان، ع. (1992): بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر - دراسة سيكومترية. مجلة علم النفس، العدد 24، ص 88-103.

- شاهين، أ، منيب، ت. (2003): تقدير الجسم وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 27، الجزء 4، ص 341-391.
- شختور، س. (2004): دراسة مقارنة للأطفال المحرومين وغير المحرومين في القلق وتقدير الذات للفلسطينيين في بيت لحم . جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الشنطي، إ. (2005): أحاديث تربوية في تنشئة الأطفال ورعاية الأسرة . الطبعة الأولى، المكتبة الوطنية، الأردن.
- الشيخ، د. (1993): مفهوم الذات بين الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة -دراسة ميدانية مقارنة في مدارس محافظتي دمشق وريف دمشق. جامعة دمشق، سورية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الشيخ، س، وسلامة، م. (1982): اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد الأول، ص 255-299.
- صادق، ح. (1995): دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر. مركز البحوث التربوية، العدد 7، ص 11-47.
- صالح، أ. (1989): "تقدير الذات وعلاقته بالاكتمال لدى عينة من المراهقين". الكتاب السنوي في علم النفس، العدد 6(8)، ص 43-66.
- طالب، ح. (2001): الوقاية من الجريمة . الطبعة الأولى، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- الطيبي، ع. (1999): التربية النفسية للطفل -موسوعة الطفل الصحية والنفسية . دار الجيل، بيروت.

- عبد الله، م، التوجيهي، م. (2001): اتجاه السعوديين نحو سعودة الوظائف وعلاقته بكل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية الثانية والعشرون. جامعة الكويت.

- عبد الله، ن. (ب،ت): العقاب والثواب في المجال المدرسي - اختلاف وجهات النظر حول العقاب البدني. المنشاوي للبحوث والدراسات.

- عبد الحق، ع، والقدومي، ع. (2000): تقدير الذات عند لاعبي ولاعبات فرق الالعاب الرياضية الجامعية في الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة بيت لحم، (19) 39-65.

- عبد الهادي، ج، العزة، س. (2004): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

- عبد الهادي، ج، والعزة، س. (2000): تعديل السلوك الإنساني. الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

- عبيدات، ز. (1988): اتجاهات المديرين والمعلمين نحو العقاب المدرسي وممارساتهم فيه. الجامعة الأردنية، عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة).

- عدس، ع، وتوق، م. (1998): مدخل إلى علم النفس. الطبعة الرابعة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- عشوى، م. (2003): تأديب الأطفال في الوسط العائلي والواقع والاتجاهات. مجلة الطفولة العربية، مجلة فصلية تصدرها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد السادس عشر.

- العمران، ج. (1995): تقدير الذات في ضوء التحصيل الدراسي والمرحلة الدراسية وعمل الام وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة البحرينيين. المجلة التربوية، 9(35)، 27-57.

- عمارة، م. (1973): الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوي. المنصورة، مكتبة الإيمان.

- عمارة، م. (ب.ت): تربية الأولاد في الإسلام من الكتاب والسنة. المنصورة، مكتبة الإيمان.

- عنان، ك. (2001): دراسة الامين العام للامم المتحدة بشأن العنف ضد الاطفال،
<http://www.unicef.org.magic/briefing/uncor.html>
- عياد، ف، المشعان، ع. (2003): تقدير الذات والقلق والاكتئاب لدى ذوي التعاطي المتعدد.
مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 3، ص 637-659.
- الفحل، ن. (2000): دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل
من مصر والسعودية (دراسة ثقافية). مجلة علم النفس، العدد 54، ص 6-24.
- فهمي، م. (1976): الصحة النفسية - دراسات في سيكولوجية التكيف . مكتبة الخانجي،
القاهرة.
- الفيصل، م، ع. (1992): العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الوالدية ومفهوم الذات
لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن . جامعة اليرموك، الاردن. (رسالة ماجستير غير
منشورة).
- القضماني، ر. (2003): آراء معلمي مدارس مدينة القدس في ظاهرة العنف المدرسي
جامعة القدس، فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- كامل، و. (2003): علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع
جامعة الزقازيق، مصر، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- كفاي، ع. (1989): "تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في
عملية تقدير الذات"، الكويت، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 9(35)، ص 100-128.
- مبارك، م. (1998): ظاهرة العنف في المدارس - دراسة ميدانية للمدارس الثانوية بمديرية
الشعب، مركز عبادي للنشر، عدن، اليمن.
- المحروقي، ع. (2001): اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام العقاب البدني في
المدارس الحكومية في المنطقة الداخلية بسلطنة عُمان . جامعة اليرموك، الأردن (رسالة
ماجستير غير منشورة).

- محمد، ع. (1991): اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين . مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- محمود، أ، صابر، س. (2003): مركزية الذات ووجهة الضبط والحالة المزاجية لدى الأطفال المساء معاملتهم. مجلة الطفولة العربية، العدد الخامس عشر haa49@qualitynet.net.
- مراقبة حقوق الإنسان. (2001): فريسة سهلة ممارسة العنف ضد الأطفال في جميع أنحاء العالم. تقرير منظمة، مراقبة حقوق الإنسان.
- مرتضى، س. (2001): واقع الثواب والعقاب في رياض الأطفال -دراسة ميدانية في رياض أطفال دمشق ما بين (5-6)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 17- العدد الأول.
- مرسي، م. (1992): المعلم في التربية الإسلامية. التربية. مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة عدد 100.
- المصري، ط. (1995): علاقة المعتقدات اللاعقلانية بكل من تقدير الذات ومركز الضبط . الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- المعاينة، ف. (2004): تقدير الذات. مجلة المعلم تربوية ثقافية جامعة .
(<http://www.Almualem.net/maga/thatoqo.html>.29.7.2005)
- نشواتي، ع.(1988): علم النفس التربوي . الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان.
- النمر، ع.(1988): المختصر في علم النفس التربوي. مكتبة الأقصى، عمان، الأردن.
- الهنداوي، ع، الزغلول، ع.(2002): مبادئ أساسية في علم النفس . دار حنين ومكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.
- الهوراي، م، والشناوي، م. (1989): "تقدير الذات لدى الطلاب السعوديين". دراسات تربوية، العدد 5(3)، ص 253-282.

- وزارة التربية والتعليم العالي. (2005): ظاهرة التسرب من المدارس - الأسباب والإجراءات الوقائية والعلاجية. مجلة المسيرة التعليمية، العدد 50.

- يحيى، م، عرار، ر، أبو قطيش، ع. (2006): اتجاهات المرشدين التربويين حول سوء معاملة الأطفال - دراسة ميدانية في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية . الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال فرع فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Barrish, B. (1996): **The Relationship of Remembered Parental Physical Punishment to Adolescent self-concept.** Unpublished Doctoral Dissertation, temple university, Philadelphia.
- Burnett, p, G. (1994): **Self concept and self-esteem in elementary school children.** Psychology in the schools. 31,146-171.
- Chiu, L, H.(1990): **self-esteem of gifted normal, and mild men tally handicapped children.** Psychology in the school, (2), pp201-214.
- Chiu, L,H. (1993): **self-esteem in American and Chinese children.** Current psychology research and review, 11(4), pp309-323.
- Cook, K, & Brown, J. (2003): Seeking self-Evaluative feed back: the interactive role of global self-esteem and specific self-view. Jornal of personality and social psychology, 84(1) 194-204.
- Daro, D & Gelles, R. (1992): **Public Attitudes and Behaviors with Respect to child Abuse prevention, 1987-1991,** ERIC, ED337938.
- Goldman, J, Salus, M.K, Wolcott, D.& Kennedy, K.Y.(2003). **A coordinated respons to child abuse and neglect: the foundation for practice.** Washington, DC: U.S.A Department of Health and Human Services, Office on Child Abuse and Neglect.
- Grasmick, I, Morgan, C, & Kennedy, M.(1992): **Support for corpral punishment in schools.** A comparison of the Effects of socioeconomic status and religion. Social science Quarterly, 77, 177-187.
- Jambor, T. (1984): **Classroom management and discipline.** without corporal punishment, in Norwegian Elementary schools. ERIC. ED252295.
- Johnson, M.(1998): self-stem stability: The importance of basic self-esteem and competence strivity of global self-esteem. Europen Journal of Personality, 12, (2) pp103-116.

- Kaplan, J.(1995): **Psychologists' attitudes toward corporal punishment**. Unpublished Doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Mruk, C . (1999): **Self Esteem: Research**. theory and practice, New York. Springer publishing company.
- Osborne, A. (1996): **Religious leaders reports of their attitudes and behavior regarding physical punishment**. unpublished dissertation, temple university.
- Patrick, G. (1996): **A study of preservice teachers beliefs about various issues and myths regarding the use of scholastic corporal punishment**. psychological reports aug96, vo,197, issue 1,p121, 2p.
- Shiffler, N.J. Saner, J and Vadelman. (1977): Relationship Between self-concept and class-room behavior in two informal elementary class rooms, Journal of Educational psychology, 69 (4), pp (349-359).
- Zuckerman, D, M.(1985): Confidence and aspirations: self-esteem and self concepts as predictors of students, life goals. Journal of personality, Dec, 53, (4) , pp543-560.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم/ أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بدراسة العقاب البدني وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي مدراس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، لذا نرجو تعاونكم معنا ووضع إشارة (X) في المكان المخصص وفق ما تراه مناسباً، والمعلومات التي ستقدمها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الاحترام والتقدير

المشرف: د. جمال أبو مرق الباحث: أحمد أبو شنب

البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب:

1. الجنس: ذكر أنثى
2. العمر: (20-25) (فوق 25-30) (فوق 30-35) (فوق 35-40) (فوق 40 فما فوق)
3. الحالة الاجتماعية: أعزب متزوج مطلق
4. سنوات العمل: (1-5) (فوق 5-10) (فوق 10-15) (فوق 15-20) (فوق 20-25) (20 فما فوق)
5. المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس دراسات عليا
6. مكان السكن: قرية مدينة مخيم

ملحق رقم (2)
مقياس العقاب البدني
إعداد: د. زايد عجير الحارثي/ جامعة أم القرى

| الرقم | الفقرة | موافق جداً | موافق | غير مقرر | غير موافق | غير موافق جداً |
|-------|--|------------|-------|----------|-----------|----------------|
| 1. | من المسلم ألا يضرب الأطفال. | | | | | |
| 2. | الأطفال الذين يضربون في المدرسة ينمون اتجاهماً سلباً نحو المدرسة. | | | | | |
| 3. | العقاب البدني ضرورة لضبط الفصل. | | | | | |
| 4. | لا يستخدم العقاب البدني إلا ذوي النفوس المريضة. | | | | | |
| 5. | العقاب البدني يؤثر سلباً على سلوك الطفل. | | | | | |
| 6. | يجب أن يلغى العقاب البدني في كل المدارس. | | | | | |
| 7. | يقود العقاب البدني في المدرسة إلى تهيئة مناخ العنف في مجتمع الكبار. | | | | | |
| 8. | تقل مشكلات التهذيب في المدارس التي تستخدم العقاب البدني أكثر من المدارس التي لا تستخدمه. | | | | | |
| 9. | العقاب البدني يعلم الأطفال أن الفعل أكثر دلالة من القول. | | | | | |
| 10. | يعيق العقاب البدني نمو التهذيب الذاتي لدى الأطفال. | | | | | |
| 11. | يخلق العقاب البدني جوّاً قمعياً في المدارس. | | | | | |
| 12. | يجب أن تسمح كل المدارس للمدرسين باستخدام العقاب البدني في الفصول. | | | | | |
| 13. | العقاب البدني هو عدم تقدير الطفل كإنسان. | | | | | |
| 14. | قيمة العقاب البدني تتمثل في طاعة الأطفال وليس في مبادرتهم. | | | | | |
| 15. | العقاب البدني يعلم الأطفال العدوانية. | | | | | |
| 16. | الطفل الذي لا يعاقب ينمو لديه الكثير من العادات السيئة. | | | | | |
| 17. | العقاب البدني عامة غير مؤثر في تحسين سلوك الأطفال. | | | | | |
| 18. | استخدام العقاب البدني يجعل الشخص الذي يطبقه متوحشاً. | | | | | |
| 19. | العقاب البدني يجعل من الطالب المعاقب بطلاً. | | | | | |
| 20. | لا يمكن أن أقوم بعقاب بدني لطالب. | | | | | |
| 21. | العقاب البدني يسبب الهرب من المدرسة. | | | | | |
| 22. | العقاب البدني المستخدم في المدارس يغضب الآباء. | | | | | |
| 23. | إن العقاب البدني ينتج عنه عواقب سلبية أكثر من العواقب | | | | | |

| الرقم | الفقرة | موافق جداً | موافق | غير مقرر | غير موافق | غير موافق جداً |
|-------|---|------------|-------|----------|-----------|----------------|
| | الإيجابية. | | | | | |
| 24. | يتعلم بعض الأطفال المعاقين بدياً أن العنف هو الطريقة المفيدة معهم. | | | | | |
| 25. | يغضبني أن أسمع بعقاب مدرس لطفل عقاباً بدياً. | | | | | |
| 26. | العقاب البدني يقود الطالب إلى العنف. | | | | | |
| 27. | يتعلم الأطفال أن يسلكوا السلوك غير المرغوب فيه من خلال العقاب البدني. | | | | | |
| 28. | التحدث مع الطفل حول عمله الخاطيء له تأثير أكثر فاعلية من معاقبته بدياً. | | | | | |
| 29. | لن أسمح لمدرس أن يستخدم العقاب البدني مع طفلي. | | | | | |
| 30. | العقاب البدني يعني العنف لعقاب العنف. | | | | | |
| 31. | إن تشجيع العقاب البدني في المدارس سيجعل الطلاب يفهمون أكثر أهمية الضبط المدرسي. | | | | | |
| 32. | يمكن أن يستخدم المدرسون العقاب البدني كطريقة من طرق الحماية من الطلاب المزعجين. | | | | | |
| 33. | يمكن أن يكون للعقاب البدني آثار نفسية وخيمة على الأطفال. | | | | | |
| 34. | يسيء المدرسون استخدام العقاب البدني. | | | | | |
| 35. | من الممكن أن يكون العقاب البدني في المدارس عاملاً إيجابياً حينما يعزز بشرح لدوافع استخدامه. | | | | | |
| 36. | إن العقاب البدني في المدارس يؤدي إلى اكتساب بعض الأنماط السلوكية غير المرغوبة. | | | | | |
| 37. | الأطفال يكرهون المدرسين الذين يضربونهم. | | | | | |
| 38. | العقاب البدني ضرورة في عملية التعليم. | | | | | |
| 39. | يستحسن أن يشجب المدرسون الذين يؤذون الأطفال بالعقاب البدني. | | | | | |
| 40. | إن استخدام المدرسين للعقاب البدني أمام الأطفال أمر غير مرغوب فيه. | | | | | |

ملحق رقم (3)
مقياس تقدير الذات للراشدين
Helmreich, Stapp & Ervin إعداد: هيلمريتش وستاب وايرفين
ترجمة وتعريب: د. عادل عبد الله محمد

| الرقم | الفقرة | لا تنطبق إطلاقاً | لا تنطبق كثيراً | تنطبق إلى حد ما | تنطبق إلى درجة كبيرة | تنطبق تماماً |
|-------|--|------------------|-----------------|-----------------|----------------------|--------------|
| 1. | عندما أعمل مع مجموعة فإنني أرتب في أن أتحمّل مسؤولية أو تبعة بعض الأشياء. | | | | | |
| 2. | أنا واثق من نفسي. | | | | | |
| 3. | عادة ما أتوقع نجاحي في الأعمال التي أقوم بها. | | | | | |
| 4. | أشعر بأنني واثق من مظهري. | | | | | |
| 5. | أتمتع بوجودي مع الآخرين وأعمل باستمرار على تجنب المواجهات الاجتماعية معهم. | | | | | |
| 6. | حينما أكون في وسط مجموعة وأريد أن أقول شيئاً ما يصبح تفكيري مشوشاً. | | | | | |
| 7. | حينما أختلف مع الآخرين فإن رأيي عادة هو الذي يأخذ به. | | | | | |
| 8. | أشعر بأنني واثق من سلوكي الاجتماعي. | | | | | |
| 9. | أشعر بالثقة في قدرتي على أن أقرب من أي شخص أقابله وأن أتعامل معه. | | | | | |
| 10. | أحاول باستمرار أن أسيطر على المواقف المختلفة. | | | | | |
| 11. | أتصف بأنني سعيد. | | | | | |
| 12. | ينظر الآخرون إلي باحترام. | | | | | |
| 13. | حينما أقابل شخصاً غريباً فغالباً ما أعتقد أنه أفضل مني. | | | | | |
| 14. | من الصعب عليّ أن أبدأ محادثة مع الغرباء. | | | | | |
| 15. | من الطبيعي أن يلتفت الآخرون لي عند اتخاذ القرارات. | | | | | |
| 16. | أصر على مواجهة الآخرين بجرأة. | | | | | |
| 17. | أشعر بالأمان والاطمئنان في المواقف الاجتماعية. | | | | | |
| 18. | أحب أن أمارس تأثيري في المواقف الاجتماعية. | | | | | |
| 19. | يبدو أنني غير قادر على أن أدع الآخرين يهتمون | | | | | |

| الرقم | الفقرة | لا تنطبق إطلاقاً | لا تنطبق كثيراً | تنطبق إلى حد ما | تنطبق إلى درجة كبيرة | تنطبق تماماً |
|-------|---|------------------|-----------------|-----------------|----------------------|--------------|
| | بي أو يعاملونني بكمياسة أو لطف. | | | | | |
| 20. | أشعر بالراحة حينما يتقرب مني شخص ذو نفوذ أو سلطة. | | | | | |

أولاً: الثبات

للتحقق من درجة ثبات المقياسين على عينة البحث تم استخراج معامل الثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية:

جدول رقم (1):

معامل الثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية للمقياسين

| المقياس | عدد الفقرات | قيمة ألفا | التجزئة النصفية |
|---------------|-------------|-----------|-----------------|
| تقدير الذات | 20 | .779 | .672 |
| العقاب البدني | 40 | .852 | .883 |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (1) أن درجة الثبات لمقياس تقدير الذات حسب ألفا .779 و .672 حسب التجزئة النصفية.

أما مقياس العقاب البدني بلغت قيمة ألفا .852 و حسب التجزئة النصفية بلغت .882.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

للتحقق من درجة الاتساق الداخلي تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات لكل مقياس مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (2):

الجدول رقم (2):

معامل ارتباط فقرات الدراسة مع الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات:

| رقم الفقرة | قيمة (ر) | مستوى الدلالة الإحصائية |
|------------|----------|-------------------------|
| 1 | .359(**) | .002 |
| 2 | .459(**) | .000 |
| 3 | .360(**) | .002 |
| 4 | .375(**) | .001 |
| 5 | .109 | .363 |
| 6 | .133 | .267 |
| 7 | .241(*) | .042 |
| 8 | .143 | .230 |

| | | |
|------|----------|----|
| .036 | .248(*) | 9 |
| .011 | .298(*) | 10 |
| .020 | .273(*) | 11 |
| .009 | .305(**) | 12 |
| .050 | .232 | 13 |
| .012 | .294(*) | 14 |
| .020 | .274(*) | 15 |
| .140 | .176 | 16 |
| .169 | .169 | 17 |
| .168 | .164 | 18 |

تشير النتائج الواردة في جدول 2 أن أغلبية فقرات الدراسة ذات علاقة ارتباطيه مع الدرجة الكلية مما يشير إلى دقة أداة القياس.

حيث تم حذف الفقرات (1،2،3،4،9،10،13،20،22،29،31،32) نسب التشبع أقل من 0.20

الجدول رقم (3):

معامل ارتباط فقرات الدراسة مع الدرجة الكلية لمقياس العقاب البدني:

| رقم الفقرة | قيمة (ر) | مستوى الدلالة الاحصائية |
|------------|-----------|-------------------------|
| 1 | .396(**) | .001 |
| 2 | .455(**) | .000 |
| 3 | -.349(**) | .003 |
| 4 | .274(*) | .020 |
| 5 | .463(**) | .000 |
| 6 | .414(**) | .000 |
| 7 | .355(**) | .002 |
| 8 | .152 | .201 |
| 9 | .034 | .774 |
| 10 | .461(**) | .000 |
| 11 | .561(**) | .000 |
| 12 | -.187 | .115 |
| 13 | .519(**) | .000 |
| 14 | .246(*) | .038 |
| 15 | .580(**) | .000 |
| 16 | .061 | .613 |
| 17 | .365(**) | .002 |
| 18 | .385(**) | .001 |

| | | |
|------|----------|----|
| .741 | .040 | 19 |
| .000 | .403(**) | 20 |
| .000 | .502(**) | 21 |
| .000 | .404(**) | 22 |
| .000 | .552(**) | 23 |
| .002 | .367(**) | 24 |
| .001 | .397(**) | 25 |
| .000 | .594(**) | 26 |
| .000 | .516(**) | 27 |
| .000 | .490(**) | 28 |
| .000 | .619(**) | 29 |
| .000 | .472(**) | 30 |
| .206 | .151 | 31 |
| .114 | -.188 | 32 |
| .000 | .584(**) | 33 |
| .000 | .522(**) | 34 |
| .721 | .043 | 35 |
| .000 | .523(**) | 36 |
| .000 | .421(**) | 37 |
| .049 | -.233(*) | 38 |
| .000 | .324(**) | 39 |
| .005 | .488(**) | 40 |

تشير النتائج الواردة في جدول 3 أن أغلبية فقرات الدراسة ذات علاقة ارتباطيه مع الدرجة الكلية مما يشير إلى دقة أداة القياس.
حيث تم حذف الفقرات (3،5،7،13،21،24،26) لان نسب التشبع أقل من 0.20



ملحق رقم (4)

الرقم: ت ع ن/98/12

التاريخ: 2007/3/12

حضرة السيد محمد الزغارنه المحترم
مدير التربية والتعليم في مدارس وكالة الغوث الدولية/ منطقة الخليل


الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب: أحمد عبد القادر محمد أبو شنب ورقمه الجامعي (20310452)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان "العقاب البدني وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل"، لذا يرجى من حضرتكم الإيعاز للمعنيين بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق


د. غسان سرحان
رئيس دائرة التربية وعلم النفس