اتجاهات المعلمين العاملين فى ميدان التربية الخاصة نحو استخدام العقاب مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة

إعداد:

أ.د عبد الرحمن سيد سليمان (*) د. تهانى محمد عثمان منيب (**)

مقدمة:

لعل من أهم المشكلات التى أثارت، ولازالت تثير، كثيراً من الجدل بين المهتمين بالتربية، استخدام العقاب فى العملية التعليمية. وعلى الرغم من أن وزارات التربية والتعليم فى دول عديدة قد أتخذت قرارات بعدم استخدام العقاب داخل المدرسة، سواء لحث التلاميذ على التعلم، أو لكفهم عن أساليب سلوكية غير مرغوب فيها، فإن كثيراً من المعلمين فى الميدان لايزالون يعتقدون فى أهمية العقاب، باعتباره عاملًا لابد منه لنجاح عملية التعليم داخل المدرسة، بل ربما لايزال بعضهم يستخدم العقاب لتوجيه التلاميذ، أو تعديل سلوكهم، وإن اتخذ هذا العقاب صوراً مختلفة عن العقاب بمعناه الضيق، ونعنى به العقاب البدنى، فإنقاص درجة التلميذ، أو طرده من الفصل، أو حرمانه من حصة من الحصص المهمة، أو تأنيبه أمام زملائه وغيرها، أشكال مختلفة من العقاب لاتزال تمارس فى كثير من المدارس.

هذا بالاضافة إلى أن بعض المعلمين يرون أن تحريم العقاب البدنى أو الجسمانى، قد أضر بالعملية التعليمية أكثر مما أفادها. فقد ازدادت المشكلات السلوكية وانتشرت مظاهر العدوانية، سواء على الزملاء، أو على ممتلكاتهم، أو على ممتلكات المدرسة.

(*) أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد بقسم التربية الخاصة ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

وأصبح كثير من المعلمين عاجزين عن ضبط النظام فى الصف، وقد ترتب على هذا كله ـ من وجهه نظرهم ـ تدهور فى مستوى التعليم، وانخفاض فى انتاجيته. ومن هنا فإنهم يرون أن العقاب أمر لابد منه، إذا أردنا للتعليم أن يثمر، وإذا أردنا للمشكلات السلوكية، ومشكلات النظام أن تختفى من حياتنا التعليمية.

(سليمان الخضرى، ومحمد سلامة، ١٩٨٢: ٢٥٥).

كذلك تختلف نظريات علم النفس فى موقفها من العقاب، واستخدامه فى التعلم وتعديل السلوك. فبعض النظريات تؤكد أن العقاب لا أثر له على الإطلاق، ولا فائدة تُرجى منه فى عملية التعلم، بينما يرى بعضها الآخر أن للعقاب دوراً أساسيًا فى كف السلوك غير المرغوب فيه وتعديله.

ولا تختلف أدبيات التربية الخاصة التى تناولت هذا الأسلوب ـ نعنى عقاب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ـ عما توصلت إليه هذه النظريات من حيث الاتفاق وعدم الاتفاق على جدوى استخدام العقاب فى عملية تعليم هؤلاء الأطفال، وفى تعديل سلوكهم.

من ناحية ثانية، يمكن القول أن استخدام المعلم ـ بوجه عام ـ ومعلم التربية الخاصة ـ بوجه خاص ـ للعقاب قد يعبر عن موقف له أو اتجاه من استخدام العقاب؛ قد ينشأ عن ظروف خاصة بالمعلم، أو يمليه عليه الواقع التعليمى ويصنعه، قبل أن يكون إمتثالًا لقوانين. ولأن الاتجاه مكتسب، ولأنه قد يكون إيجابيًا، أو قد يكون سلبيًا، فإن هناك عوامل كثيرة مختلفة تؤثر على اتجاه المعلمين نحو العقاب: منها جنس المعلم، وعمره، وخبراته فى الطفولة، وخبراته فى العمل، وإدراكه لطبيعة الموقف التعليمي، ودراساته التربوية، وهى أيضا عوامل تحدد أولويات استخدام العقاب وأفضليات وسائله. ويظل العقاب أمراً يمكن اللجوء إليه أحيانا على أن يكون استخدامه واعيًا ومشروطًا. ومن هنا تظل استراتيجيات استخدام العقاب موضع دراسة مستمرة حول ما يجب منعه وتحريمه، وفى أية ظروف نقوم بهذا المنع، وبأى الطرق، خاصة أن هذا الموضوع مازال ـ وسوف يظل ـ مثار جدل كبير بين الباحثين فى التربية وعلم النفس.

والدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات فى ميدان التربية الخاصة ـ على نحو خاص ـ نحو استخدام العقاب كأحد أساليب ضبط سلوكيات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة غير المرغوبة.

مشكلة الدراسة:

تعد السلوكيات اللاتكيفية من أكثر المشكلات التى يمكن أن تؤثر على الطفل ذى الاحتياجات الخاصة وأقرانه، بل والعملية التعليمية برمتها.

وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لديهم قصور واضح فى السلوك التكيفى، وتأتى السلوكيات الخاطئة على رأس قائمة السلوكيات غير المقبولة الأمر الذى جعل تقديم خدمات التربية الخاصة لبعض هذه الفئات عملية معقدة، وكان مردوده انشغال المعلمين والمعلمات بمعالجة هذه المشكلات السلوكية ونواتجها المدمرة على حساب العملية الاكاديمية.

(عبد الله الوابلى، ١٩٩٣)

وخلال عقدى الثمانينيات والتسعينيات، قام العديد من الباحثين باختبار فاعلية الكثير من الطرق والأساليب لخفض هذه السلوكيات غير المقبولة. إلا أن بعضها لم يكن فعالا بالشكل المطلوب مما أتاح الفرصة لاستخدام أساليب ضبط عقابية على اعتبار أنها تمثل الخيار الأمثل للتدخل للحد من تبعات هذه السلوكيات.

وهذا معناه أن الكثير من المعلمين لا يزالون يجهلون استخدام بعض الأساليب السلوكية لخفض السلوكيات غير المقبولة بخلاف العقاب المباشر. فمازالت كلمة العقاب مرتبطة بالضرب والإيذاء البدنى للطفل. ولا يزال عدد ليس بالقليل من هؤلاء المعلمين مؤمنين بفاعلية هذا النوع من العقاب. وهذا التوجه قد يكون مبنيًا على خلفية ثقافية معينة أو راجعًا لجهل بالأساليب السلوكية الخاصة بخفض السلوك غير المقبول القائمة على العقاب المباشر ككلفة الاستجابة، والتوبيخ، وتغيير المثيرات، والإشباع وغيرها من الطرق. فالعقاب تدخل سلوكى متدرج. فقد يكون يسيرًا كما فى إشارة باليد، أو الشفتين أو الوجه للتعبير عن عدم الرضا. وقد يكون صارمًا

وحازمًا كما يحدث فى العقاب البدنى، كالوقوف لمدة طويلة، أو الحرمان من معزز أو إقصاء الطفل عن بيئة محببة إليه.

كما يعتبر العقاب أحد أكثر ردود الفعل كنتيجة لسوء فهم تصرفات الأطفال. ومن شأن العقاب أن يوقف السلوك غير المرغوب فيه من خلال القوة البدنية أو الإساءة النفسية. وأحد العوامل التى تجعل الأساليب العقابية جذابة هو أنها تبدو ناجحة فيما يتعلق بتحديد أهداف قصيرة الأمد. فالوقوف أمام السبورة، والإيقاف المؤقت للطفل عن متابعة ما يجرى من شرح، ودعوة أحد الوالدين أو كليهما، أو الإحالة إلى مكتب مدير المدرسة قد تُوقف استمرار السلوكيات غير المرغوبة، ولكنها مكاسب فى الأغلب الأعم تكون مؤقتة. وفى حين يمكن للعقاب أن يوقف السلوك السيء ـ مؤقتًا ـ إلا أنه لا يغير هذا السلوك ولا يُعلم سلوكيات جديدة.

وهناك من يرى أن العقاب يكون فعّالاً جداً عندما يستخدم فى أضيق الحدود، ومع الأطفال الذين يكون بمقدورهم إجراء ارتباطات منطقية بين الإساءة وما يترتب عليها من نتائج. لكن قد يحدث ـ فى بعض الأحيان ـ أن يكون من الصعب تحديد أين ينتهى التصدى للسلوك غير المرغوب؟ وأين تبدأ الإساءة للطفل؟ وهكذا يمكن القول أن العقاب يمكن النظر إليه ـ من وجهة نظر البعض ـ على أنه أمر عادي، لكنه عند البعض الآخر لا ينظر إليه كذلك.

إذن العقاب كأسلوب ضبط داخل نطاق الفصل المدرسى أو خارجه يمثل أمراً يثير الجدل. وإذا كان الأمر يتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فإن إثارة الجدل والنقاش يصبح أمراً لا مفر منه.

وعلى الرغم من أن للمعلم دور بارز فى تربية وتكوين شخصية تلاميذه إلا أن هناك بعض المتغيرات الخاصة بالمعلم أو البيئة التعليمية تؤثر على أساليب الضبط العقابية ومن هذه المتغيرات الخاصة اتجاهاته نحو استخدام هذه الأساليب. هذا بالإضافة إلى ندرة الدراسات التى اهتمت بدراسة اتجاهات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في هذا الشأن. ومن هذا المنطلق برزت أهمية دراسة أسباب وأشكال ونتائج العقاب لدى بعض فئات ذوي الاحتياجات.

وفى ضوء ما سبق أمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات الستة التالية:

١ـ هل هناك علاقة بين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب من ناحية وتقديراتهم نحو أشكاله من ناحية أخرى فى ضوء استجاباتهم على بنود المقياس المستخدم؟

٢ـ هل هناك علاقة بين اتجاهات معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب والنتائج المترتبة عليه؟

٣ـ هل هناك علاقة بين اتجاهات معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب والنتائج المترتبة عليه؟

٤ـ هل هناك تأثير لمتغيرات معينة (من قبيل نوع الإعاقة، وجنس أفراد العينة من المعلمين، وسنوات الخبرة) فى تباين اتجاهات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة نحو أسباب استخدام العقاب؟

٥ـ هل هناك تأثير للمتغيرات السابقة في تباين اتجاهات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب؟

٦ـ هل هناك تأثير لنفس المتغيرات فى تباين اتجاهات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة نحو نتائج استخدام العقاب؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلى:

١ـ التعرف على اتجاهات معلمى ومعلمات ذوى الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بأسباب وأشكال ونتائج استخدام العقاب ـ بأساليبه المختلفة. فى ضبط السلوكيات غير المرغوبة لهذه الفئة من الأطفال.

٢ـ التعرف على العلاقة بين هذه الاتجاهات وبعض المتغيرات ذات الصلة بالمعلمين (نوع إعاقة الطفل، جنس المعلم، خبرة المعلم).

٣ـ بناء مقياس عاملي للتعرف على اتجاهات عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة نحو عقاب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث الأسباب والأشكال ونتائج العقاب.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالتحديدات التالية:

(أ) حدود زمانية، حيث تم تطبيق أداة هذه الدراسة فى الفترة ما بين فبراير ٢٠٠٩ حتى نهاية يونيو ٢٠٠٩.

(ب) حدود مكانية، حيث اشتملت الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات العاملين والعاملات فى مجالات الإعاقة الثلاثة موضع الاهتمام وهى الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية.

(ج) متغيرات الدراسة: حيث توقع الباحثان أن يكون لهذه المتغيرات ـ تحديداً ـ أثراً فى اتجاهات المعلمين والمعلمات العاملين والعاملات فى مجالات الإعاقات موضع الاهتمام وهى: نوع الإعاقة (عقلية، وسمعية، وبصرية) والجنس (ذكور إناث) وسنوات الخبرة (خمس سنوات أو أقل / أكثر من خمس سنوات).

أهمية الدراسة:

يشكل موضوع الدراسة الحالية أهمية خاصة، حيث أنها تحاول الكشف عن اتجاهات عينة من المعلمين والمعلمات العاملين والعاملات فى ميدان التربية الخاصة نحو استخدام أحد أساليب الضبط العقابية لسلوكيات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. وهو موضوع لم تتطرق إليه من قبل الدراسات العربية ـ فى حدود ما اطلع عليه الباحثان فى هذا الصدد.

وعلى هذا يمكن إجمال أهمية الدراسة الحالية فى النقاط الأربع التالية:

١ـ أنه بالرغم من الجدل القائم حول جدوى استخدام العقاب فى العملية التعليمية، وكذلك المناقشات التى دارت حوله، إلا أنها لم تنل نفس الاهتمام على مستوى

البحث العلمى، نعنى من جانب الدراسات العربية، فضلا عن الدراسات الأجنبية.

٢ـ أن قضية استخدام العقاب للتلاميذ داخل المدرسة بدأت تأخذ مكانتها البارزة ضمن القضايا الأساسية التى يدور حولها المناقشات الجدلية بين مؤيد لها ومعارض، وذلك كنتيجة منطقية لزيادة الاهتمام على المستويين الرسمى وغير الرسمى بأهمية التعليم، وتطبيق مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية، ومجانية التعليم، والإلزام فيه، والتطور السريع فى أعداد الملتحقين بمراحل وأشكال التعليم المختلفة فى الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء خلال السنوات القليلة الماضية.

٣ـ أنها تعالج مشكلة واقعية تتمثل فى إستخدام المعلمين والمعلمات لكثير من أشكال العقاب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فى مدارسهم وفصولهم وخاصة فى المرحلة الابتدائية كوسيلة للتعلم، أو كوسيلة لردع بعض السلوكيات المرفوضة والتصرفات غير المرغوبة.

٤ـ أنه برغم أن هناك اتفاقاً عامًا على الآثار السلبية للعقاب على الصحة النفسية للتلاميذ، فإن كثيرًا من أشكال العقاب ـ وبعضها بالغ العنف ـ تمارس على الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بلا ضوابط، أو دراسة لمدى ملاءمتها للمواقف المختلفة، وللتلاميذ ذوي الخصائص المختلفة كنتيجة لاختلاف وتباين إعاقاتهم.

الإطار النظرى للدراسة

أولًا: مفاهيم الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية ثلاثة مفاهيم أساسيَّة حسبما اقتضت إجراءات الدراسة وفى ضوء متغيراتها، وهي مفهوم الاتجاه، ومعلم التربية الخاصة ومفهوم العقاب.

المفهوم الأول ـ **مفهوم الاتجاه:**

تلعب اتجاهات الناس نحو بعضهم البعض دورًا كبيرًا فى نشأة العلاقات بينهم،

وفى تعاملهم اليومي فى مواقف الحياة المختلفة، فالاتجاهات تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع مواقف الحياة المتباينة، بما تتضمنه من موضوعات وأفراد. وهى تعمل أيضاً كدوافع تؤثر فى سلوكه، وفى ردود أفعاله حيال هذه المواقف، وهؤلاء الأفراد فيما بعد، ومن ثم فلكي تنشأ علاقات طيبة ومثمرة بين الأفراد، لابد أن يتقبل كل منهم الآخر؛ بحيث يسعى كل منهم إلى مساعدة الآخرين، ويحرص على أن تكون علاقته طيبة معهم، وهو ما يعبر عنه بالإتجاهات الإيجابية نحو الآخرين. (عبد العزيز الشخص، ١٩٨٦)

وإذا كان للاتجاهات مثل هذه الأهمية فى تعامل الأفراد العاديين مع بعضهم بعضًا، فإنها بلا شك تمثل أهمية أكبر فى تعاملهم مع الأفراد المعاقين، ذلك أن الطريقة التى يُعامل بها الطفل المعوق ـ سواء فى المنزل أو المدرسة ـ تؤثر تأثيراً كبيراً على سمات شخصيته، وعلى تقبله لإعاقته. ومن ثم إذا اختلفت طرق وأساليب معاملة الأطفال المعاقين عن تلك التى يتعامل بها الأطفال العاديين فى الأسرة بوجه عام وفى المدرسة على وجه الخصوص، فغالباً ما يؤثر هذا سلباً على المعاقين ويعرضهم لمشكلات نفسية وتربوية.

وظائف الاتجاه:

يمكن تحديد الوظائف الأساسية للاتجاه فى تنظيم النشاط الإنسانى على النحو التالي:

الأولى: أن الاتجاه يحدد الطبيعة الثابتة والمتسقة والهادفة للنشاط. وتعمل الآليات الثابتة على الحفاظ على توجيه الفرد فى مواقفه المتغيرة باستمرار.

الثانية: أن الاتجاه يحرر الشخص من الحاجة إلى اتخاذ قرار، وينظم نشاطًا إراديًا فى المواقف النمطية التى سبقت مواجهتها.

الثالثة: أن الاتجاه قد يكون عاملاً مسبباً لنشاط يتصف بالخمول ويجعل من الصعب بالنسبة للفرد أن يتكيف مع المواقف الجديدة.

وقد تصدى كثير من الباحثين لتعريف الاتجاه. ومن ثم تعددت التعريفات بتعدد

وقد تصدى كثير من الباحثين لتعريف الاتجاه. ومن ثم تعددت التعريفات بتعدد الباحثين وبتعدد منطلقاتهم النظرية، وبتعدد الهدف من دراسة الاتجاه.

نلاحظ ذلك من عرض بعض تعريفات الاتجاه على سبيل المثال لا الحصر: «الاتجاه ميل ثابت، أو تهيؤ للاستجابة بطريقة معينة إزاء شخص، أو جماعة، أو فكرة. والاتجاهات نتاج مركب للتعلم والخبرة، والعمليات الانفعالية، وقد تشتمل على تفضيلات، أو تعصبات، أو معتقدات خرافية، أو توجّهات علميّة، أو دينية، أو أولاع سياسية وأبغاض».

(جابر وكفافى، ١٩٨٨: ٢٩٥٨)

والاتجاه هو الاستجابة المكتسبة والانفعالية بعض الشئ لمثير معين؛ كموقف المرء من الحرب، أو من رأى معين، أو من مذهب معين، إلخ. وهى استجابة ثابتة إلى حد ما، تشتمل على توقع تجربة ما، والاستعداد لاستجابة معينة دومًا. وقد تستعمل أحياناً بمعنى أوسع كالحديث عن «موقف اجتماعى» بمعنى التأثر بالعلاقات الاجتماعية والواجبات الاجتماعية.

(أسعد رزوق، ١٩٧٩: ١٠ ـ ١١)

«الاتجاه ميل ثابت للتصرف والاستجابة بطريقة معينة مع الناس والأشياء والمشكلات.. الخ. واتجاهات المرء أو مواقفه قد تكون إيجابية أو سلبية وهى تميل إلى تصنيف الناس والأشياء. ومصادر الاتجاهات ثقافية، وأسرية، وشخصية، بمعنى أننا نتبنى الاتجاهات السائدة فى ثقافتنا التى نترعرع فى كنفها. وتنتقل نسبة كبيرة منها من جيل إلى آخر داخل هيكل الأسرة، لكن بعض هذه الاتجاهات نكونه لأنفسنا من تجاربنا كراشدين، ونستمد نسبة كبيرة من اتجاهاتنا من الرعاية، وبتأثير إيحاءات السلطة، والمؤسسات التربوية، وعالم التجارة والمال، وغير ذلك من المؤثرات الاجتماعية. وتقاس الاتجاهات بمقاييس خاصة، طالما أنها تختلف فى الدرجة، وتتمايز فى النوع، وهناك مقاييس جماعية لقياس الاتجاهات، ومقاييس فردية، ومقاييس جماهيرية لقياس الرأى العام، وتقييم الاتجاهات الوطنية».

(عبد المنعم الحنفى، ١٩٧٨، ج١: ٧٦ ـ ٧٧)

«الاتجاه النفسى هو مجموع استجابات القبول والرفض إزاء موضوع اجتماعى جدلى، ومعنى ذلك أنه نزعة إلى الشعور والتفكير والفعل بطريقة معينة. وتعتبر المعتقدات، والآراء والقيم والتعصبات أنواع معينة من الاتجاهات النفسية الاجتماعية. وللاتجاه النفسي ثلاثة مكونات: مكون معرفي، ومكون انفعالي، ومكون نزوعي (سلوكي) ـ وهى مترابطة عادة ؛ أى لا يمكن الفصل بينها. والاتجاهات النفسيّة الاجتماعيّة متعلمة أو مكتسبة، وليست موروثة أو فطرية، ويبدأ تعلمها فى مرحلة الطفولة. والاتجاهات التى تؤثر فى تفاعلاتنا مع الآخرين تسمى اتجاهات اجتماعية».

(جابر عبد الحميد وآخرون، ١٩٨٥ : ٤٥٧)

ويُعرف «أ. ف. بتروفسكى و م.ج. ياروشفسكى» (١٩٩٦ : ٢٩ ـ ٣١) الاتجاه ـ فيما يطلقان عليه «الموقف النفسى» بأنه استعداد الشخص أو تروعه المسبق فى توقع شيء محدد، أو موقف مُحدد. وهو حالة تكفل الطابع المستقر والهادف للنشاط اللاحق، فيما يتعلق بهذا الشيء، وقد أُدخل مصطلح «الاتجاه النفسى» بداية فى علم النفس التجريبى على يد علماء النفس الألمان ليعني عامل مشروط بالتجربة السابقة (مثل الاستعداد للتصرف بطريقة معينة)؛ عامل مُحدد لسرعة رد الفعل إزاء موقف مدرك، وبعض أوهام الإدراك المعينة (عند جورج موللر)، فضلاً عن وصف حالة الاستعداد غير الواعية عند وضع مهمة ما، وهي الحالة التى تحكم اتجاه العمليات العقلية العديدة. وأدخل المصطلح فيما بعد فى علم النفس الاجتماعى وعلم الاجتماع لتعيين الاتجاهات القيِّمة الفردية الذاتية المختلفة لكل عضو من أعضاء الجماعة أو المجتمع التى تملى أساليب السلوك المقبول اجتماعيًا. ويتمثل وجه القصور الأساسى للتفسيرات المختلفة «للاتجاه النفسى» ـ من وجهة نظر بتروفيسكى وياروشفسكى ـ فى أنها تقيد عمليًا مجال التنظيم الاجتماعى للسلوك الإنساني من خلال بعض الشروط المجرّدة. وقد توسع «ديمترى يوزناتسى» ومدرسته توسعًا هائلًا فى دراسة الاتجاه كمبدأ تفسيرى، فى دراسة الظواهر العقلية كما فى نظرية الميول.

ويستخدم مصطلح «الاتجاه النفسي» فى علم النفس العام لدراسة الأفعال

القصدية للحيوانات؛ والآليات النفسية الوظائفية لتكيف الجسم مع الظروف المتوقعة؛ والانتقائية؛ والتوجه فى العمليات العقلية؛ وآليات التنظيم غير الواعي للنشاط الفردي، وتكوين الطابع الفردي. ويستخدم المصطلح فى علم النفس الاجتماعي لدراسة علاقة الفرد ـ بوصفه عضواً فى جماعة ـ بالموضوعات الاجتماعية المختلفة، وآليات تنظيم الذات، وثبات واتساق السلوك الاجتماعى، وعملية التطبيع الاجتماعي، وتغير الاتجاه النفسي تحت تأثير الدعاية، وأيضًا للتنبؤ بالأشكال المحتملة للسلوك الفردي فى مواقف بعينها. ويتم الكشف عن وظيفة «الاتجاه النفسى»، وتأثيراته وجوهره من خلال دراسة دوره فى تنظيم النشاط.

ويعرِّف «حسن شحاتة وزينب النجار» (٢٠٠٣: ١٦) الاتجاه بأنه الموقف الذى يتخذه الفرد، أو الاستجابة التى يبديها إزاء شئ معين، أو حدث معين، أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض، أو المعارضة، نتيجة مروره بخبرة معينة، أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشئ، أو الحدث، أو القضية، أو هو مفهوم يعكس مجموع استجابات الفرد ـ كما تتمثل فى سلوكه ـ نحو الموضوعات أو المواقف الاجتماعية، التى تختلف نحوها استجابات الأفراد بحكم أن هذه الموضوعات والمواقف تكون جدلية بالضرورة ـ أى تختلف فيها وجهات النظر ـ وتتسم استجابات الفرد بالقبول بدرجات متباينة، أو بالرفض بدرجات متباينة أيضًا.

والاتجاه يُعرف بأنه موقف، أو ميل راسخ نسبيًا، سواء كان رأيًا، أم اهتمامًا، أم غرضاً يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة. ومقياس الاتجاه يعنى وسيلة لمعرفة موقف الفرد إزاء مبدأ، أو قضية أو موضوع، أو شخص.

ويعرف إجرائيًا بأنه استجابة الطفل أو الطالب أو المفحوص لعبارات المقياس المُعد من قبل الباحث، ويقدر هذا الاتجاه بالدرجة التى يحصل عليها المفحوص على بنود المقياس.

وإذا كان للاتجاهات مثل هذه الأهمية فى تعامل الأفراد العاديين مع بعضهم البعض، فإن هذه الأهمية ترتفع إلى مرتبة أعلى إذا كان الأمر يتعلق بالتعامل مع

أفراد معاقين؛ كما أن هذه الأهمية قد تصل الى مرتبة قصوى إذا كان الأمر يتعلق بالمعلمين الذين يعملون على الدوام مع أطفال معاقين، ذلك أن أسلوب معاملة هؤلاء المعلمين لأولئك المعاقين تنبثق بلا شك من نوعية اتجاهاتهم نحوهم.. وهكذا تبرز أهمية دراسة الاتجاهات نحو هذه الفئة من الأطفال.

ومما يعزز القول بأن دراسة هذه الاتجاهات تحتل مكانة خاصة؛ أن للاتجاهات تأثير فيما يتعلق بتوجيه سلوك المعلمين خلال التعامل معهم.

ويعرَّف «عبد المجيد نشواتى» (٢٠٠٣: ٤٧١) الاتجاهات بأنها نزعات تؤهل الفرد إلى الاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص، أو أفكار، أو حوادث، أو أوضاع، أو أشياء معينة، وتؤلف نظامًا معقدًا تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المُنوّعة. وأن أية محاولة لتحليل طبيعة الاتجاهات، أو ديناميتها، سينطوى على تبسيط مخل بهذه الطبيعة.

وهكذا يمكن القول، أنه فى ضوء تعريفات العديد من الباحثين، ومحاولاتهم لتحديد مصطلح الاتجاه، وفى ضوء طبيعة هذه التعريفات ومنطلقاتها المتباينة، يمكن تصنيفها فى ثلاثة محاور رئيسية هى:

المحور الأول: أن الاتجاه هو استعداد للاستجابة بطريقة معينة حول قضية جدلية.

المحور الثانى: أن الاتجاه يشير إلى الجمع بين عناصر وجدانية، وأخرى معرفية.

المحور الثالث: أن الاتجاه عبارة عن تكوين فرضى، أو متغير متوسط يمكن ملاحظته بين المثير والاستجابة.

المفهوم الثانى: معلم التربية الخاصة:

لم ينل معلم التربية الخاصة الاهتمام اللازم من قبل القائمين بالبحث العلمى، حيث ركزت معظم البحوث النفسية والتربوية على التلميذ، والمناهج وطرق التدريس، وغير ذلك من موضوعات تشمل فى الواقع زاويتين فقط من زوايا العملية التعليمية الثلاث: المعلم، والتلميذ، والمحتوى المراد تعلميه.

(عبد الرحمن سليمان، وسميرة شند، ١٩٩٨: ١٩٠)

ولما كان معلم التربية الخاصة حجر الزاوية فى العملية التربوية والعمليات التأهيلية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، فإن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء من الأهمية بمكان، حيث تزداد مسؤوليات معلم التربية الخاصة، كما تزداد الحاجة الماسة إليه، وذلك بإزدياد أعداد المعاقين فى العالم، وبصفة خاصة فى المجتمعات النامية، حيث تضم هذه المجتمعات وحدها حوالى ٨٠٪ من إجمالى عدد المعاقين فى العالم، والتي تبلغ نسبتهم فى المجتمعات بصفة عامة ما بين ١٠٪ إلى ١٥٪ من مجموع السكان، فى حين أن نسبة من يتمتعون برعاية تربوية وتأهيلية لا يتعدى ١٪ (واحد بالمئة فقط). وتأتى أهمية اختيار معلم التربية الخاصة فى المقام الأول، من أن مهنة التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب توفر صفات وسمات شخصية ومهنية متميزة قد لا تتوفر فى معلم الأطفال العاديين.

(عبد المؤمن حسين، ١٩٩٣: ٣٤)

من ناحية أخرى تشير «كارولين داونز» Downs,K (١٩٨٣: ٣٥٧) إلى أن الناس تنظر إلى المعلم الذى يتعامل مع الأطفال المعاقين على أساس أنه مختلف أيضاً، وغالبية الناس لا تعرف أنه ذو قدرات خاصة، وأنه تخطى كل ما مر به معلم الأطفال العاديين، بالإضافة إلى مروره بدورات دراسية تتراوح ما بين ١٠ ـ ٢٠ مستوى فى مجال التعامل مع المعاقين وعليه أن يبتكر أساليب وطرق جديدة، ومعدات وأدوات جديدة بحيث يستخدم كل خبراته وأدواته معهم، كما يتعين عليه أن يُظهر حبه وعطفه، فى جميع معاملاته مع الأطفال، ذلك أنه حين يعلمهم بحب، فأنهم سيحبون التعلم.

ومن الجدير بالذكر أن إحدى المهام الأكثر صعوبة فى عملية التعلم كما يراها (هلاهان وكوفمان، ٢٠٠٨) تتمثل فى التنشئة الاجتماعية للأطفال ـ ذوي الاحتياجات الخاصة ـ من خلال فرض نظام معين عليهم فى الفصل، أى عن طريق إدارة سلوكهم داخل الفصل، حيث يمثل ذلك تحديًا خطيراً لكل المعلمين تقريباً، ولغالبية معلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص. وفى هذا الصدد هناك اعتباران مهمان ينبغى أن نلتفت إليهما، وألا نغفل عنهما مطلقًا يتمثلان فيما يلي:

ـ العلاقة بين أسلوب المعلم فى فرض نظام معين داخل الفصل، وأساليب المعاملة الوالدية للأطفال (داخل المنزل).

ـ حساسية المعلم للفروق الثقافية كاستجابة لذلك النظام الذى يتم فرضه فى الفصل الدراسى.

(هلاهان وكوفمان، ٢٠٠٨: ٢٠٥ ـ ٢٠٦)

المفهوم الثالث: مفهوم العقاب Punishment

يتضمن مصطلح العقاب Punishment صوراً وأشكالًا كثيرة من السلوك يمكن وضعها على متصل يتراوح مداه ما بين مجرد إظهار عدم الموافقة أو عدم التأييد فى أبسط صورة للعقاب إلى أقصى أنواع العقاب البدني.

تعريف العقاب:

لمفهوم العقاب تعريفات متعددة، فى الأدبيات النفسية والتربوية، وتكاد تجمع هذه التعريفات على أن العقاب يشير إلى تقديم مثير يلي استجابة، أو خبرة غير سارة، أو منع تعزيز إيجابى أو تأجيل تقديمه، وهو بهذا الشكل يمثل أسلوبًا علاجيًا يختلف تمام الاختلاف عن العقاب بغرض الانتقام.

ويشير الباحثون إلى بعض هذه التعريفات وذلك على النحو التالى:

يعرف «كارتر جود» (Carter V. Good, 1973. P.461) العقاب على أنه خبرة غير سارة تتبع سلوكًا محدداً، ويحدث بواسطة عامل خارجى أو عمل ذاتى Self-acting، ويعمل على عدم تشجيع تكرار السلوك. كما يُعرف العقاب البدنى على أنه فعل تأديبى يتضمن إنزال عقوبة مرتبطة بألم بدني على شخص بواسطة شخص آخر، بالرغم من أنه ليس من الضروري أن يكون هناك احتكاك بدني.

ويعرِّف «أوليرى وأوليرى» (K O'leary and S. O'lary, 1977, P.109) العقاب على أنه ما يتبع سلوكًا، وينتج عنه خفض احتمال تكرار ذلك السلوك

مستقبلاً، أو أن تجعله مثيراً منفراً مشروطًا بالاستجابة، والمثيرات المنفرة تعرف على أنها شئ يعمل الطفل على تجنبه أو إنهائه.

ومن أكثر المحاولات دقة وشمولًا فى تصنيف أساليب التعزيز، ما قام به فؤاد أبو حطب (١٩٧٩)؛ حيث قدَّم تصنيفًا للثواب ـ العقاب مستخدمًا فكرة المتصل الذى تتوزع عليه خمس عشرة فئة للثواب ـ العقاب، تمثل الفئات السبع الأولى منها الثواب، وهى:

(١) المكافأة المادية.

(٢) معرفة النتائج الإيجابية.

(٣) التلميح بالنجاح.

(٤) التعبير الصريح عن الموافقة.

(٥) إزالة الاستثارة المنفرة.

(٦) التغذية الراجعة المدعمة.

(٧) ملاحظة المتعلم ما يوجه للآخرين من مدح دون أن يتلقى هو أى مديح.

كما يشمل المتصل فى جانبه السلبي سبع فئات تعد من قبيل العقاب، هى.

(١) ملاحظة المتعلم ما يوجه للآخرين من لوم أو عقاب دون أن يتلقى هو ذلك.

(٢) التغذية الراجعة التصحيحية ممثلة فى إعلام الطفل أن استجابته خاطئة، وما يتولد عن ذلك من توتر، وحاجة إلى تجنب هذه الاستجابة.

(٣) إزالة المكافأة المنتظمة ممثلة فى حرمان الطفل من المكافأة أو الشعور بالتقبل حين يهمل.

(٤) التعبير الصريح عن عدم الموافقة؛ ممثلًا فى قيام المعلم أو الأب بإبلاغ الطفل برفض سلوكه، مما يؤدى إلى شعوره بالخزى.

(٥) التلميح بالفشل ممثلًا فى إخبار الطفل بأن إهماله المتعمد سوف يؤدّي به إلى الفشل، وما يترتب على ذلك من شعوره بالتوتر والخوف من عدم النجاح.

(٦) الفشل بالفعل؛ حيث يحكم المعلم أو الأب على الطفل بالفشل فى حالة استمراره فى الأداء الضعيف.

(٧) العقوبة أو الجزاء فى أشكاله اللفظية، أو العقاب البدنى.

ويفرق بين هاتين المجموعتين من فئات الثواب والعقاب فئة (الإهمال أو التجاهل) لتمثل موقفًا محايداً.

وقد ذهبت «آمال صادق وفؤاد أبو حطب» (١٩٨٤) إلى أن الفعالية النسبية لمختلف فئات الثواب والعقاب الذى صاغه «فؤاد أبو حطب» (١٩٧٩) تعتمد على متغيرات أخرى من قبيل النظام القيمى السائد فى المجتمع، وخصائص الطفل (توافقه الشخصى، والاجتماعى وقيمه).

أو هو حدث منِّفر يعتمد على إصدار أو حذف استجابة ما، يُقدم عادة عقب سلوك حادث من أجل إيقافه، على الرغم من أن المثير المنفر قد يُستخدم أيضا ـ بطرق أخرى- لتكوين حالة دافعية قوية تؤدي إلى الهروب أو التجنب أو سواهما (ستورات هيلز وآخرون، ١٩٨٣: ٢١٤).

«كما أن العقاب أمر يتبع الأداء أو الاستجابة، ويؤدي إلى الشعور بعدم الرضا أو عدم الارتياح، وتتمثل حالة عدم الرضا أو عدم الارتياح فى سعي المتعلّم للتخلص من هذا المثير أو عدم الاحتفاظ به».

(فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ١٩٨٤: ٣٦٣)

ويُعرف «جابر عبد الحميد» (١٩٨٤: ٥٢٣) العقاب على أنه الاستخدام المبنى على تخطيط للخبرة المؤلمة لتعديل السلوك المستقبلي، وهو دائمًا مؤلم، والتلاميذ يعانون نتيجة لتوقيعه نوعًا من الإيذاء والخسران.

وتذكر «آمال صادق وفؤاد أبو حطب» (١٩٨٤) أن العقاب يقوم بوظيفة معاكسة

لوظيفة الثواب، فهو يساعد على تحديد اتجاه النشاط. وإعطاء معلومات عن التقدم نحو الهدف، ويدفع الأطفال إلى تجنب الفشل فى التعلم اللاحق بالمثابرة، وبذل الجهد، ولكن العقاب يؤدى على المدى الطويل إلى إضعاف الدافع إلى تنشيط السلوك.

أو أن العقاب ـ بكلمات قليلة ـ هو أثر يؤدى إلى الشعور بالألم، وعدم الرضا، وعدم الشعور بالارتياح.

(أنور الشرقاوى، ١٩٩١: ٢٧٦)

ويُعرِّف «جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى» (١٩٩٣: ٣١١٧) العقاب على أنه مثير منفّر، وهو تطبيق لهذا المثير وتوقيع مشروط بحدوث سلوك معين.

ووراء هذا التعريف توجد مجموعة منوعة من المسائل. ويتوقف مضمون اللفظ على أسلوب استخدامه ومن أهمها:

أ ـ أن المثير المنفر قد يكون قصيرًا، بسيطًا حسن التحديد كما فى معظم البحوث المعملية التى تستخدم الصدمة الكهربائية، وقد يكون أيضا حدثًا معقدًا، كما يحدث حين يضع المجتمع مخالف القانون فى سجن أو زنزانة.

ب ـ **واقعة العقاب، وقد تكون عرضًا لمثير منفر (صدمة كهربائية، أو ضرب على الكف)، أو قد تتألف من سحب شيء مرغوب فيه، أو سار (غرامة مالية، أو سحب الوالدين لحبهما للطفل).**

ج ـ وقد يكون العقاب على أداء استجابة معينة (ضغط الفأر لعارضة خاطئة أو ارتكاب جرم) أو على عدم أداء استجابة (الإخفاق فى الضغط على عارضة، عدم المذاكرة أو الاستذكار للامتحان).

وفضلاً عن ذلك، فإن بعض المؤلفين يستخدمون اللفظ بحيث أن التهديد بالعقاب يعتبر عقابًا. وهذا التوسع فى المفهوم يستند إلى حجة قوامها أن القلق المرتبط بإمكانية تعريض الفرد للمثير المنفر، فى حد ذاته عقاب.

ويُعرِّف «عبد المجيد نشواتى» (٢٠٠٣: ٢٩١) العقاب تعريفًا إجرائياً بأنه الحادث أو المثير الذى يؤدى إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، وذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها aversive stimuli على هذه الأنماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها (معززات إيجابية) من السياق السلوكى، بحيث ينزع السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال.

ويعرف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٩: ٣٢٧) العقاب على أنه أسلوب يتضمن تقديم مثير منفر بهدف خفض معدل حدوث سلوك غير مرغوب.

ويُعرِّف كل من «باسكويل ج. اكاردو وبابرا واى. وتيمان (٢٠٠٧: ٦٤٣ ـ ٦٤٤) العقاب فى عبارات سلوكية بأنه خفض السلوك الإجرائى بإتباعه بحدث مثير منفر أو سلبي بعض الشيء أو معاقب، وإنه يمكن تقسيم العقاب إلى أربعة أنماط هى:

١ـ التأنيب الشديد.

٢ـ والتوافق المكلف.

٣ـ والممارسة السلبية.

٤ـ والعقاب البدنى.

وغالبًا ما يعتبر العقاب الخطوة الأولى فى السبيل نحو التخلص من سلوك غير مرغوب. ومع ذلك فثمة مزالق تحيق بهذا الأسلوب، إذ يمكن أن يؤدى العقاب إلى سلوك التجنب مثل الجبن أو الغش أو الكذب. فضلاً عن أن الأطفال سوف يعيرون انتباههم لما حدث بدلًا من أن يعيرونها لما قيل (فعلى سبيل المثال صفع الطفل بسبب الضرب لا يحتمل أن يُعلم الطفل أن الضرب سلوك خاطئ).

والعقاب يكون له تأثير قصير الأمد بدلًا من أن يكون طويل الأمد حينما لا يعلم أساليب السلوك المناسبة أو تعزز فى نفس الوقت. وإذا غلب حدوث العقاب، وبشكل كبير فى المواقف المدرسيِّة، فإن الطالب سوف يشرع فى النظر إلى خبرة المدرسة باعتبارها خبرة منفرة، فتصبح موقفًا لا يهيىء الفرصة للتعلم. وفضلاً عن

ذلك فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أو الذين لديهم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD قد لا يربطون بوضوح بين السبب والنتيجة. فمثلاً الطفل المندفع الذى يضرب طفلًا آخر ليلفت الانتباه بدون تعمده الأذى لا يدرك هذا كأمر عقابى، فنظراً لأنه لا يتعمد أى أذى، فإن العقاب قد يكون أمراً محيراً، ولا يؤدي إلى منعه من تكراره. وفضلًا عن ذلك فإن الطفل الذى لديه صعوبة فى التعلم، الذى يجد أن بذله أفضل جهد لا يسمح له أن يستكمل عمله أو واجبه الدراسى، ويُحرم باستمرار من الفسحة، سوف يتعلم فى النهاية ألا يحاول أو يعيد الكرّة. ومن ثم فإن العقاب قد يعد من قبيل الدروس الخاطئة.

والى جانب ما ذكره الباحثون من تعريفات عامة للعقاب، هناك تعريفات أخرى يمكن أن نطلق عليها تعريفات نوعيّة للعقاب، منها على سبيل المثال لا الحصر ما يسمى العقاب المدرسى، والعقاب البدنى.

أما العقاب المدرسى School Punishment فيقصد به طريقة التأديب التى يستخدمها المعلم أو إدارة المدرسة مع التلميذ بهدف إيقاف سلوكه غير المقبول، أو المعطِّل للعملية التعليمية، أو لحثه على التعلم، وينتج عنه الإحساس بالكدر أو الفقدان، أو ينتج عنه الألم بنوعيه المادي والمعنوي.

(عاشور دياب، ١٩٩٢: ١٧)

كما قد يقصد بالعقاب المدرسى أسلوب يتبعه المعلم، أو إدارة المدرسة لضبط سلوك بعض التلاميذ، حينما ينظر إلى هذا السلوك على أنه غير ملائم، أو غير مقبول، أو معطِّلًا لعملية التدريس والتعلم، وعادة ما يسفر هذا الأسلوب عن إحداث الألم أو الكدر لدى التلميذ الذى يتعرض له.

كما قد يُقصد به الأسلوب الذى يستخدمه المعلم، أو إدارة المدرسة مع التلاميذ بهدف وقف إصدار السلوك السيئ، أو ضبط النظام داخل وخارج الفصل الدراسى، أو الحث على زيادة الدافعيّة للتعلم، ويتضمن هذا الأسلوب الإحساس بالألم بنوعيه المادي والمعنوي (على الشخيبى وأمين سليمان، ١٩٩٧: ٢٢٧).

وأما العقاب البدني Corporal Paunishment فيعرف بأنه كل ما يقع على الجسم بطريقة مباشرة، وينتج عنه الإحساس بالألم، أو الكدر مثل الضرب بالعصا، أو الركل بالقدم أو الصفع على الوجه.

وهناك من يعرف العقاب البدني على أنه إجراء تدريبي كريه مثل الصفع بقسوة، أو العزل، أو استبعاد الامتيازات الممنوحة. (ليندا دافيدوف، ١٩٨٣: ٢٢٦).

ويُعرِّفه بعض الباحثين ـ تعريفًا اجرائيًا ـ بأنه الإيذاء البدني المباشر الذى يقع على التلميذ من جانب المعلم أو القائمين على العملية التعليمية بالمدرسة، ويشمل الضرب بصوره المختلفة وكذلك الركل بالقدم.

وبعض الباحثين يقسمون العقاب إلى قسمين أو نمطين هما: عقاب إيجابى، يحدث عند تطبيق مثيرات منفرة على بعض الاستجابات، وعقاب سلبي يحدث عند حذف، أو إزالة أو إيقاف بعض المثيرات المرغوب فيها والتى تعمل كمعززات إيجابية، وطبقًا لهذا التقسيم، يمكن القول بوجود مثيرات عقابية إيجابية، كالصدمة الكهربائية، أو الضرب، أو الضوء الشديد، أو الضوضاء الشديدة.. وما إلى ذلك من مثيرات، ومثيرات عقابية سلبية كمنع الطعام أو منع الراحة أو منع النوم؛ الذى يؤدي إلى الشعور بالحرمان والألم.

كما يمكن ـ فى ضوء التقسيم السابق ـ تقسيم المثيرات العقابية إلى مثيرات عقابية أولية، ومثيرات عقابية ثانوية وذلك على النحو التالى:

١ـ المثيرات العقابية الأولية، وهى تشير إلى المثيرات أو الأحداث التى تنتج أثرًا كفيًا فى السلوك، دون تعلم سابق، أو دون تاريخ عقابي سابق، كالضرب؛ أو الحرمان من الطعام، أو الشراب أو الراحة ـ وما إلى ذلك.

٢ـ المثيرات العقابية الثانوية؛ وهى تشير إلى المثيرات أو الأحداث التى لا تملك بحكم طبيعتها القدرة على كف السلوك أو منع حدوثه وإزالته. وإنما تكتسب هذه القدرة بسبب ارتباطها، أو اقترانها المتكرر بالمثيرات العقابية الأولية.

ومن الباحثين من يرى أن هناك صورًا أو أشكالًا متعددة للعقاب تطبق فى المجال

التربوى، تبدأ بالمعنى الضيق للعقاب المتمثل فى العقاب البدنى إلى المعنى الواسع لمفهوم العقاب المتمثل فى واحد أو أكثر من الصور والأشكال التالية: اللوم، والتأنيب، والذم، والتوبيخ أمام الزملاء، وغضب المدرس أو عدم رضائه المتمثل فى التجاهل، أو الإهمال، والحرمان من المكافآت المادية، أو الحرمان من وقت الراحة (الفسحة)؛ أو إنقاص درجات السلوك، وحرمان الطفل من حصة من الحصص أو درس من الدروس، أو إرساله إلى ناظر المدرسة، أو الحديث إلى ولى الأمر عن سلوك التلميذ وتأخره الدراسى، وتكليف التلميذ بعمل واجبات إضافية، أو الإنذار بالفصل من المدرسة، وغير ذلك من صور وأشكال العقاب.

أشكال العقاب:

يقسم «رجاء عيد» (١٩٩٨: ٨٩) أشكال العقاب إلى نوعين رئيسين هما:-

الأول - عقاب مناسب Proper Punishment

الثانى - عقاب غير مضمون النتائج Doubtful Punishment

ويندرج تحت كل شكل من هذين الشكلين أشكالًا وأنواعًا فرعية يمكن عرضها بشىء من الإيجاز على النحو التالى:

الشكل الأول - العقاب المناسب:

ويندرج تحت هذا الشكل تسعة أنواع من العقاب التى يراها باحثون عديدون أنها ملائمة للحد من السلوكيات غير المرغوبة، وأنها تساعد المعلم فى تحقيق ضبط النظام داخل الفصل الدراسي، وأنها لا تسبب أى شكوى، أو عدم رضا من أولياء أمور التلاميذ، وهذه الأنواع التسعة هى:

(١) النصح والإرشاد للتلميذ المخطيء:

يقوم المعلم بإجراء مقابلة انفرادية مع التلميذ المخطيء، حتى يفهم ردود فعله فيما حدث. وهنا يتعين على المعلم ألا يكون عدوانيًا تجاه التلميذ المخطئ؛ بل يوضح له الجوانب الإيجابية فى شخصيته، ويؤكد له أنه لا يرغب فى أن يحبط آمال والديه فيه.

ويستمر المعلم فى مناقشة الطفل حتى يشعره بالأسف على سوء سلوكه قبل أن يُعاقب. إن استخدام النصيحة الودية والودودة يمكن أن يكون لها أثر إيجابى على تصرفات التلميذ من حيث احتمالية تقبله للعقاب، وتجعل لديه الرغبة فى الإفادة من العقاب لتعديل سلوكه.

(٢) لقاء أحد والدى الطفل المخطيء أو كليهما:

ذلك أن مجرد الالتقاء بأحد الوالدين أو كليهما يمكن أن يساعد المعلم فى اكتشاف أبعاد المشكلة التى يمكن أن تكون ناجمة عن ظروف أسرية يعايشها الطفل المخطيء؛ حيث أن التعاون بين المعلم من جهة وأحد الوالدين أو كليهما من جهة أخرى هو من الأمور المهمة من أجل تعديل سلوك الطفل المخطيء. وهنا يتعين القول أن يكون المعلم صريحًا مع الوالدين ـ أحدهما أو كليهما ـ وأن يحيطهما علمًا بما قام به ابنهما أو ابنتهما من سلوك سبِّب إزعاجًا، حتى إذا حان الوقت لطرده من المدرسة لا يفاجأ الوالدان بذلك.

(٣) التوبيخ والتأنيب Reproof:

وهو ليس توبيخًا أو تأنيبًا للتلميذ المخطىء بقدر ما هو استنكار من المعلم للتغيير الذى طرأ على سلوك التلميذ. ومن هنا يتعين على المعلم أن يستخدم فى كلامه مع التلميذ اللهجة المملوءة بالحنو دون انفعال، كأن يقول للتلميذ: أنا أشعر بالأسف نحو سلوكك، لماذا فعلت ذلك؟ أننى لم أكن أتوقع منك أنت تحديدًا أن تكون وسط هذه المجموعة المشاغبة، وأتمنى أن تكون هذه أول وآخر مرة يحدث منك هذا، وإلا سوف أسحب كل تعاطفي معك.

إن هذا السلوك الصريح من المعلم قد يجعل التلميذ المخطيء يشعر بالأسف، ويندم على أنه جرح شعور معلمه الذى يتعاطف معه. ويمكن ـ عندئذ أن يذهب التلميذ المخطيء إلى المعلم للاعتذار، على أن يعد المعلم ألا يكرر ذلك السلوك مرةً أخرى. (Bello. J. 1981)

(٤) العزل المؤقت (الاستبعاد) Time-out:

وهو أحد أساليب تعديل السلوك التى تعنى سحب معزز بيئى ناتج عن سوء سلوك التلميذ، أو إبعاد التلميذ المخطيء عن البيئة المعّززة نفسها لفترات قصيرة حتى يستعيد هدوءه، وفى بعض المدارس قد تكون هناك حجرة للعزل المؤقت أو الاستبعاد بجوار حجرة الدراسة العادية، ويجلس فيها التلميذ المُشكل، ولا يسند له أية أعمال يقوم بها إلا إذا كان هادئًا، وألا يزعج أحدًا، ويسترخى قليلًا، ويقوم بالإشراف عليه معلم مسؤول عن ذلك، يراقب التلميذ فقط، وهكذا يمكن القول أن هذا المبدأ يقوم على إبعاد أو حرمان التلميذ المخطيء من البيئة المرغوبة من جانبه نتيجة لسوء سلوكه.

وهذان المثالان يوضحان كيفية تطبيق هذا الأسلوب من أساليب العقاب المناسب:

المثال الأول: حرمان التلميذ المُشكل من اللعب فى حصة التربية البدنية كعقاب له على إيذاء أحد زملائه، ويكون هذا الحرمان لفترة قصيرة حتى يتعدل سلوكه.

المثال الثانى: تلميذ ينشغل بالحديث مع زميله الجالس إلى جواره فى أثناء شرح المعلم للدرس، فيقوم المعلم بنقل زميله إلى مكان آخر، أو ينقل التلميذ نفسه من مقعده لمدة من الزمن، قد تكون يومين دراسيين أو أسبوعًا، حتى يتسنى للتلميذ التخلى عن عادته وأن يتعدّل سلوكه. والاستبعاد المؤقت أو العزل أسلوب أو فنية تعتمد على سحب المعززات النفسية.

(رجاء عيد، ١٩٩٨: ٩٠ ـ ٩١)

(٥) كلفة الاستجابة Response cost:

ويقصد بهذا الأسلوب سحب المعززات الرمزية من التلميذ المخطيء لفترة زمنية محددة يكون التلميذ قد حصل عليها من قبل. ولنضرب مثلًا لذلك بأن هذا الأسلوب من أساليب العقاب استخدم فى دراسة لعلاج ستة أولاد ذوي سلوك مشاغب مفاده أن المعلم حين يطلب منهم تحريك مقاعدهم لا ينفذون تعليماته. وللتعامل مع هذا السلوك أحضر المعلم ساعة إيقاف وأمهلهم عشر ثوان، بحيث

يطرح الوقت الزائد عن العشر ثوان من وقت فسحتهم وغدائهم. وبذلك أمكن التخلص من هذا السلوك فى فترة زمنية قصيرة جداً باستخدام كلفة الاستجابة.

(٦) تحمل نتائج السلوك الخاطئ:

ويُفضَّلْ استخدام هذا الأسلوب حين يأخذ التلميذ ممتلكات الغير، فيجبر على إعادتها، وإذا أتلف ممتلكات الآخرين يفرض عليه دفع ثمن ما أتلفه. وفى ضوء أن هذه السلوكيات تتطلب عملًا أو مالًا، فإنه يتعين على إدارة المدرسة أن تستشير والدى الطفل لأخذ رأيهما. ويعتبر هذا النوع من العقاب عقابًا عملياً فقط إذا كان التلميذ يملك القوة والمهارة لإصلاح ما أتلف، أو دفع ثمنه، كما أن هذا النوع من العقاب فيه تحمل مباشر لسوء التصرف من جانب التلميذ.

(٧) تعهد التلميذ بألا يسيء للنظام المدرسي:

هذا النوع من العقاب يعتبر استكمالاً للنقطة السابقة، وفيه يتعهد التلميذ أو أحد والديه تعهداً خطيًا (مكتوبًا) بالامتناع عن القيام ـ فيما بعد ـ بعمل يسيء للنظام المدرسي.

(٨) الاستعانة باللجان:

وهى لجان تتشكل من بعض تلاميذ الفصول المختلفة، وتتم الاستعانة بها فى حل المشكلات التى تحدث؛ حتى يشعر التلاميذ بأنهم مشتركون فى تحمل المسؤولية، وعليهم أن يتحملوا أعباءها، ويطلق على هذه اللجان اسم اللجان الصفية.

(٩) مجلس الضبط:

وهو مجلس تشكله بعض المدارس للنظر فى مشكلات التلاميذ، واتخاذ الإجراءات التى يراها أعضاء المجلس مناسبة. ويشكل هذا المجلس فى بعض المدارس الإعدادية أو الثانوية على النحو الآتى: مدير المدرسة رئيسًا، وأربعة من المدرسين أعضاء، يتم تعيينهم بالانتخاب بالإضافة إلى معلم الفصل الذي ينتظم فيه التلميذ المخطيء، وممثل عن التلاميذ، وآخر عن مجلس الآباء، وجدير بالذكر أنه قبل

القيام باتخاذ أى قرار، أو إصدار أى حكم على أي تلميذ، يسجل المجلس أقوال كل من التلميذ الذى يرفع شكواه، والتلميذ الذى صدرت فى حقه الشكوى، والزملاء الذين يشهدون ما حدث. وتدون قرارات المجلس موقعة من جميع أعضائه فى سجل خاص تحتفظ به المدرسة للرجوع إليه عند الحاجة.

(رجاء عيد، ١٩٩٨: ٩١)

الشكل الثانى - العقاب غير مضمون النتائج:

ويندرج تحت هذا الشكل سبعة أنواع من العقاب، يرى بعض الباحثين أن هناك شك فى نتائجها، وأنها فى الغالب تفشل فى علاج المشكلات، وهذه الأنواع السبعة هي:

١-إرسال التلميذ المخطيء(المذنب) إلى مكتب مدير المدرسة:

يمكن القول أن إرسال التلميذ المخطيء أو المذنب إلى مكتب مدير المدرسة هو من الأساليب التى تشير إلى ضعف قدرة المعلم على ضبط الفصل. وهى ناتجة عن نقص فى ثقة المعلم بنفسه، وقدرته على السيطرة على مجريات الأمور داخل فصله الدراسى.

ويحدث فى بعض الأحيان، أن يرسل المعلم التلميذ المذنب إلى مدير المدرسة دون اصطحاب التلميذ، مما قد يعطي لهذا التلميذ الفرصة فى أن يشكو المعلم، ولذلك إذا تطلبت الضرورة عقاب التلميذ بإرساله إلى مدير المدرسة، فيتعين أن يكون ذلك فى صحبة المعلم، وأن يوضح المعلم لمدير المدرسة الحالة كاملة وواضحة، ويترك باقى التصرف للإدارة.

٢- إرجاء أو تأجيل العقاب لفترة طويلة:

عندما يقوم التلميذ بسلوك مزعج غير مرغوب فيه، فإنه يتعين على المُعلِّم أن ينتظر قليلًا لاتخاذ القرار الصحيح بعقاب التلميذ؛ ذلك أنه يحدث أحياناً أن يكون العقاب فى اليوم التالي لصدور السلوك السيءأفضل لكل من المعلم والتلميذ،

وذلك نتيجة لهدوء الحالة الانفعالية للتلميذ والمعلم. ولكن يجب ألا تطول الفترة ما بين سوء السلوك وتوقيع العقاب المناسب لسوء السلوك ؛ لأن إرجاء أو تأجيل العقاب لفترة طويلة يجعل التلميذ المذنب ينسى ما فعل، ويصبح من الصعوبة بمكان أن يطبق عليه العقاب.

٣ـ احتجاز التلميذ بعد الوقت المحدد لانتهاء اليوم الدراسي:

لا يجوز للمعلم ـ كائنًا من كان ـ أن يحتجز التلاميذ المُشكلين بعد وقت الخروج من المدرسة أو انتهاء اليوم الدراسي. وقد استخدم هذا الأسلوب من أساليب العقاب ولفترة طويلة بعض المعلمين غير المؤهلين تربويًا، كما كان بعضهم الآخر يلجأ إلى تأخير التلميذ بعد المدرسة بأن يطلب منه أن ينسخ فى كراسة التدريبات جملة مائة مرة أو أكثر، أو أن يحفظ جدول الضرب، ثم تسميعه للمعلم قبل السماح له بالعودة إلى المنزل. وإنه من غير المقبول أن ينتظر التلميذ فى المدرسة بدون طعام، وبعد يوم مرهق من الدراسة، ذلك أن هذا الأسلوب من السوء بحيث يجعل التلميذ يكره المدرسة، والمتطلبات المدرسية.

٤ـ إخراج التلميذ من الفصل الدراسي فى أثناء الحصة:

أحيانا يقوم بعض المعلمين بطرد التلميذ المُشكل، أو المتأخر عن موعد الحصة خارج الفصل الدراسي. والسؤال الذى يمكن طرحه عن هذا الأسلوب من أساليب العقاب يقول نصه: هل يضمن المعلم أن هذا التلميذ المعروف بسلوكياته المزعجة وغير المرغوبة أنه لن يمارس سلوكه خارج الفصل؟ وفى مقابل ذلك نجد أن التلميذ المزعج أو المُشكل قد يسعده قرار المعلم بإخراجه من الفصل ليأكل ويشرب ويستريح، وبذلك لا يكون قرار طرده خارج الفصل عقابًا له، بل يكون بمثابة مكافأة. اضف إلى ما سبق أن التلاميذ عندما يلاحظون أن معلمهم يستخدم هذا الأسلوب فإنه من الممكن أن يقوموا بسلوك مزعج عن قصد، فى أى وقت من الحصة، خاصة عندما يشعرهم موضوع الدرس بالملل أو الضجر أو الصعوبة، وبذلك يُطردون من الفصل للتخلص من هذا الضجر والضيق.

ومن البديهى القـول أنه يتعين على المعلم أن يفـرِّق بين سلوك تلاميـذ ملتزمين لا يرغبـون فى الخروج من الفـصل أثناء الحصص، وسلوك تلامـيذ آخـرون لا يهتـمون بوجودهم فى الفصل ويتحينون الفرص للخروج أثناء الحصة.

٥- الحرمان المؤقت من الحضور إلى المدرسة:

والحـرمان المؤقت هو أيضـاً أحد الأسـاليب العـقابيـة غيـر المرغوب فـيهـا وغيـر مضمـونة النتائج، كما أنه غيـر فعّال بالنسبة لـتلاميذ المرحلة الابتدائيـة حيث نجد أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يعتبـرون الحرمان امتداداً لأيام الاجازات. ولذلك يتعين على إدارة المدرسة أن تفكر جيـداً قبل استخدام الحرمان المؤقت من الحـضور كأسلوب من أساليب العقاب.

كمـا أن أولياء الأمور الذين يعملون لا يسـتطيعون الإشـراف على أطفالهم أثناء ساعات وجودهم فى داخل المدرسة. ومن ناحيـة أخرى فإن إدارة المدرسة حيت تقرر فصل أحد التلاميذ عليها أن تضع فى اعتبـارها مصلحة الأسرة قبل مصلحة التلميذ، ولذلك يجب ألا تلجأ إدارة المدرسة إلى هذا الأسلوب من أسـاليب العقاب، إلا بعد تجربة الأسـاليب التربوية الأخرى فى العقـاب. ومعروف أن مدة الحـرمان المؤقت من الحضور إلى المدرسة (الفصل المؤقت) تخـتلف من حالة إلى أخرى طبقًا لما تراه إدارة المدرسة، وكلما طالت مدة الفصل، باعـدت بين التلميذ والمدرسة، وما لم تقدم إدارة المدرسة المساعدة لهذا التلميذ عند رجوعه إلى المدرسة بعد الفصل فإنه من الممكن أن تنشأ مشكلات أخرى.

٦- فصل التلميذ نهائيا من المدرسة:

يرى العـديد من المعلمين ومـديري المدارس أنه قـد يكون من الضـروري لضـبط سلوكـيات المشـاغـبة والبلـطجة من جـانب بعض التـلاميـذ، ولتـجنب إهدار وقت التدريس، وأن مصلحة بقية التلاميذ فوق مصلحة الفرد، تَبنِّى فكرة طرد التلميذ نهائيًا من المدرسة، لأن التلمـيذ المُشكل يعتبر عائقًا أمام استـمرار العمليـة التعليمـية على النحو المرجو. وهم يذكرون أسبابًا لاستخدام هذا الأسلوب من أساليب العقاب منها أن التلميذ المُشكل (المشاغب):

١ـ يعطل العملية التعليمية.

٢ـ يلحق الأذى بالتلاميذ الآخرين، وقد يلحق الأذى بالمعلمين.

٣ـ يتعدى على القواعد والضوابط والتعليمات المدرسية.

٤ـ يتدخل فى الشئون الإدارية بالمدرسة.

لذلك فانه قد يكون من الأصوب استبعاد أحد التلاميذ المشكلين من المدرسة استبعاداً نهائيًا. ذلك أن إدارة المدرسة لم تكن لتلجأ إلى استخدام هذا الأسلوب إلا بعد محاولات عدة مع هذا التلميذ المشاغب المثير للمشكلات باستخدام بعض الأساليب أو كل الأساليب السابقة الإشارة إليها فعندما تفشل مثل هذه الأساليب يكون استبعاد التلميذ من المدرسة هو الحل الأمثل.

كما يذكر العديد من المعلمين ومديري المدارس أن اتباع أسلوب الطرد نهائيًا من المدرسة لا يخلو من بعض المميزات ؛ فهو على سبيل المثال:

١ـ يتيح للمعلمين وتلاميذ الفصول الشعور بالراحة والأمن النفسى الناتجين عن استبعاد هذا التلميذ المشكل.

٢ـ تهيئة بيئة تعليمية منتجة خالية من التشويش والإزعاج.

٣ـ تقديم الخدمات الخارجية الخاصة بالارشاد والتوجيه للتلميذ المُشكل خارج المدرسة.

٤ـ حماية حقوق المدرسة والتلاميذ الملتحقين بها.

غير أن استخدام هذا الأسلوب فى العقاب لا يخلو ـ بطبيعة الحال ـ من السلبيات والمساوىء، ذلك أنه فى حال تجاوز أعمار التلاميذ المرحلة التى يدرسون بها والذين سبق حرمانهم أكثر من مرة. فمن المحتمل أن يختار هؤلاء بديل عدم الاستمرار فى التعليم والالتحاق بالمدرسة مرة أخرى، مع ما قد يترتب عليه من مشكلات لا يعلم أحد مداها.

(Kurran, H.; 1991: PP. 177-179)

شكل (١)

يلخص أشكال العقاب بنوعيها الملائم

أو المناسب وغير مضمون النتائج

الأول: العقاب المناسب	الثاني: العقاب غير مضمون النتائج
١ـ النصح والإرشاد للتلميذ المخطيء.	١ـ إرسال التلميذ المذنب إلى مكتب مدير المدرسة.
٢ـ لقاء أحد والدّى الطفل المخطيء أو كليهما.	٢ـ إرجاء العقاب لفترة طويلة.
٣ـ التوبيخ والتأنيب.	٣ـ احتجاز التلميذ داخل المدرسة بعد انتهاء اليوم الدراسي.
٤ـ العزل المؤقت (الاستبعاد).	٤ـ إخراج التلميذ من الفصل الدراسى فى أثناء الحصة.
٥ـ كلفة الاستجابة.	٥ـ الحرمان المؤقت من الحضور إلى المدرسة.
٦ـ تحمل نتائج السلوك الخاطيء.	٦ـ فصل التلميذ نهائيًا من المدرسة.
٧ـ التعهد الكتابي.	
٨ـ الاستعانة باللجان الصفية.	
٩ـ مجلس الضبط.	

وفى ختام عرضنا لأشكال العقاب بأنواعها المختلفة تجدر الإشارة إلى أن بعض البحوث والدراسات ذات الصلة تشير إلى أشكال أخرى من العقاب تحت مسميات أخرى منها على سبيل المثال لا الحصر:

أ) اشكال العقاب غير المرغوب فيه:

وهى أنواع من العقاب لا تؤدي إلى الإصلاح ولذلك فهى غير مرغوب فيها مثل:

١ـ التوبيخ والتأنيب المصحوب بالسخرية من التلميذ.

٢ـ القسوة أو التعذيب.

٣ـ مناداة التلاميذ أو تلقيبهم بألفاظ نابية.

٤ـ العقاب من أجل الانتقام الشخصي.

ب) اشكال العقاب التى لا يجوز استخدامها:

وهى أنواع من العقاب لا يجوز استخدامها، لكنها مازالت تستعمل، رغم أن قوانين وزارة التربية والتعليم تمنعها، وهناك تعليمات تحظر استخدامها مثل:

١ـ العقاب الجماعي على ذنب ارتكبه أحد التلاميذ فيتم على أثره عقاب الفصل كله، لأن فى ذلك ظلم لباقي التلاميذ.

٢ـ تكليف التلميذ بواجبات مدرسية إضافية تفوق قدراته، أو تشغل كل وقته، كنسخ أحد الدروس عدة مرات، أو حل عدد كبير من المسائل؛ لأن فى ذلك ربطًا بين عملية التعلم واستخدام العقاب.

٣ـ انقاص درجات التلميذ التى حصل عليها فى اختباراته الفصلية أو النهائية.

٤ـ الحرمان من تناول وجبة الطعام فى الوقت المحدد، أو حرمان التلميذ من الخروج فى أثناء الفسحة حتى لا يتناول أي طعام أو شراب.

٥ـ الإخراج من الفصل الدراسى إلا لأسباب مُلحَّة جداً.

٦ـ العقاب البدني؛ ذلك لأنه ممنوع منعًا باتًا، مهما كانت الأسباب وتحت أى ظرف.

والخلاصة أن العقاب ـ بما فيه العقاب البدني ـ كان ولا يزال من أكثر الأساليب التى لا يتوانى العديد من المعلمين عن اللجوء إلى استخدامه فى إدارة وضبط سلوكيات التلاميذ والتحكم فيها. ولا يزال المعلمون يطالبون بزيادة صلاحياتهم فى إيقاع أقسى أنواع العقاب على التلاميذ ذوي السلوكيات المرفوضة. وذلك نظراً لتزايد ما يرونه من الفوضى السلوكية ـ إن صح هذا التعبير ـ فى المدارس وفصولها الدراسية. وبذلك يمكن القول أن هناك أنصاراً لاستخدام العقاب على أساس أنه يمنع تكرار أخطاء التلاميذ. كما أنه يجب ألا ننسى أن الغرض من وجود التلاميذ مع المعلم ليس أن يكون سببًا في إيلامهم وإحباطهم.

ومن ثم لابد من البعد قدر الإمكان عن استخدام العقاب. ذلك أن التلاميذ يأتون إلى المدرسة وهم قليلوا الإلمام بالسلوك المقبول. ولذلك فهم يكونون فى حاجة إلى تعريفهم السلوك المناسب أولاً، قبل استخدام العقاب معهم.

كما يشير أنصار استخدام العقاب إلى أنه يتعين توجيه المعلمين إلى ضرورة مساعدة التلميذ على فهم مسؤولياته مما يرتكب من أفعال وتحمل النتائج التى تترتب عليها.

وعلى الجانب الآخر، نجد أنه كما كان لاستخدام العقاب مؤيديه من بين المعلمين، كان له من الباحثين من يرى ضرورة الامتناع عنه؛ لأن العقاب لا يوجّه التلاميذ إلى السلوكيات الصحيحة، كما أنه لا يتضمن توجيهًا للتلاميذ إلى ما ينبغى أن يفعلوه وما ينبغى ألاّ يفعلوه. وأن العقاب ليس فعّالاً فى جعل التلاميذ أكثر اتباعًا للوائح والقوانين بالقدر الذى يؤدى إليه المناخ المدرسى المناسب. وجدير بالذكر أن المعارضين لاستخدام العقاب يستندون إلى عدة مبررات منها وقتية أثره، وتأثيره السلبى على علاقة الاحترام المتبادل بين المعلم وتلاميذه، وعدم نجاحه فى لفت الانتباه إلى السلوك المرغوب، فضلاً عن إثارته للمشاعر السلبية، وقمعه لروح الابتكار لدى التلاميذ، إضافة إلى أنه قد يدفع التلاميذ دفعًا للجوء إلى أساليب سلوكية غير مرغوبة كالكذب لتبرئة الذات. وهناك من يذهب إلى ما هو أبعد من ذلك فيرى أن العقاب يؤدى إلى تكوين السلوكيات العدوانية، ويقلل الثقة بالنفس عند التلاميذ، كما أنه قد يدفعهم إلى تجنب المواقف التى يحدث فيها العقاب عن طريق التغيب المتعمد عن المدرسة، أو عدم المشاركة في الأنشطة الصيفية.

قواعد استخدام أسلوب العقاب:

وأيًا كان نوع العقاب، فإنه لابد أن تكون هناك بعض القواعد التى تضبط عملية استخدامه. وفى هذا الصدد يذكر «روبرت» (Robert, 1988, P. 114) أن هناك ست قواعد لاستخدام أسلوب العقاب كأداة فعّالة فى التخلص من السلوكيات

المرفوضة واللا تكيفية لدى الأطفال بصفة عامة، ولدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص. وهذه القواعد الست هي:

الأولى: عدم السماح بأن يكون السلوك المرفوض عادة سيئة لدى الأطفال؛ حيث يفضل تصحيح السلوك الخاطئ قبل أن يعتاده الطفل.

الثانية: يكون استخدام العقاب أكثر فاعلية إذا كان قويًا وفوريًا.

الثالثة: ينبغي أن يكون العقاب عادلًا ومنصفًا. إذ يتعين أن يكون هناك توازنًا بين العقاب وحجم الخطأ الذي ارتكبه الطفل.

الرابعة: ينبغي أن يكون للعقاب قيمة تربوية، فبعد أن يتلقى الطفل العقاب، يتعين على من عاقبه أن يُوضِّح له توضيحًا كافيًا سبب العقاب، أو سبب رفض سلوكه، وأن يعرف كيف يصحح سلوكه.

الخامسة: بعد أن يتم تصحيح السلوك، ينبغي إعادة تأكيد قيمة الطفل بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها ـ سواء كانت هذه الجماعة أسرةً أو أقرانًا ـ فلا ينبغي أن يمس العقاب تقدير الطفل لذاته أو احترام الذات، فالذي يتم انتقاده هو السلوك وليس الشخص نفسه.

السادسة: لا ينبغي أن يُتبع العقاب بمكافأة أو إثابة. فعلى سبيل المثال عندما يُعاقب المعلم طفلًا لتأخره عن حضوره إلى المدرسة في ميعادها اليومي، لا ينبغي أن يتحول ويدعوه على الفور إلى أن يفعل ما يشاء طوال اليوم الدراسي، لأن المعلم يشعر بالذنب لأنه عاقب الطفل؛ ذلك أن هذا السلوك من جانب المعلم يُعزز السلوك غير المرغوب تعزيزاً إيجابيًا لأن العقاب ارتبط بثواب غير مشروط (أن يترك الطفل يفعل ما يشاء بقية اليوم الدراسي).

العوامل التي تؤثر على فاعلية العقاب:

يحدد عديد من الباحثين أربعة عوامل رئيسية يتوقف عليها ما يحدثه العقاب من

أثر، وهى: قسوة المثير العقابي، والفترة الزمنية الفاصلة بين تطبيق العقاب والاستجابة التى عوقبت، والتاريخ العقابي السابق، وتوفر الاستجابات البديلة.

وفيما يلى عرض لهذه العوامل بايجاز:

١ـ قسوة العقاب (قسوة المثير العقابي):

فقد استخدم الباحثون مثيرات وإجراءات عديدة فى بحوثهم ودراساتهم التجريبية لبيان فعالية الإجراءات العقابية فى كف السلوك غير المرغوب فيه، غير أن الصدمة الكهربائية كانت أكثر هذه المثيرات استخدامًا لسببين هما: سهولة التحكم فى مقدارها أو كميتها من الوجهة التجريبية، وسهولة التعرُّف على أثر تباين شدة المثير العقابى فى كف ومنع الاستجابات موضوع الدراسة.

من ناحية أخرى يذكر «عبد المجيد نشواتى» (٢٠٠٣: ٢٩٦) أن فاعلية العقاب المرتبطة بقسوته يمكن تحديدها بعاملين هما: شدة الألم الناجم عن تطبيق المثير العقابي، وديمومة هذا الألم أو فترة استمراره، حيث يتباين مُعدّل الكف نتيجة لتباين قسوة العقاب ؛ حيث توجد علاقة عكسية بين الاستجابات الصادرة أو المنبعثة من الشخص، وشدة المثير العقابي وديمومته. فالصدمة الكهربائية الخفيفة التى تستمر عُشر الثانية مثلًا، أقل فاعلية فى كف الاستجابات من الصدمة الكهربائية الأقوى، والتى تستمر نصف الثانية.

وقد أجرى بعض الباحثين تجاربًا أيدت هذه النتيجة، حيث قاموا بدمج شدة العقاب وديمومته لبيان أثر هذين العاملين معًا فى كف السلوك غير المرغوب فيه، ووجدوا أن الكف يرتبط بقسوة المثير العقابى على نحو مباشر وأن هذه القسوة نتيجة تفاعل شدة المثير العقابي مع ديمومته.

وتشير النتائج ـ فى هذا الصدد ـ إلى أن العقاب المستخدم فى كف أنماط استجابة معينة، يجب أن يبلغ مستوى معينًا من القسوة لكي يصبح فعّالًا، ويُنتج التغيرات المطلوبة فى السلوك، ولذلك يتعين على المعلم أن يكون حكيمًا عند اختياره للمثيرات العقابية، بحيث تكون مناسبة للاستجابات المطلوب كفها أو منعها من

الظهور؛ لأن نتائج البحوث والدراسات تشير ـ بوضوح تام ـ إلى أن التغير فى معدل أداء الاستجابات يتباين بتباين قسوة العقاب.

٢ـ الفترة الزمنية الفاصلة بين تطبيق العقاب والاستجابة المعاقبة :

لقد أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات إلى أن الإجراءات العقابية التى تعالج الزمن كمتغير مستقل، تلعب دوراً مهماً فى فاعلية العقاب، وأن هذه الفاعلية لا تعود بالضرورة إلى الحالة الانفعالية الناجمة عن توقيع العقاب، بل تعزى إلى العلاقة الزمنية بين المثير المنفر والاستجابة، وبالتالى، فإن هذه العلاقة علاقة عكسية، أى كلما قصرت الفترة الزمنية بين تقديم المثير المنفر والاستجابة موضوع العقاب، كان هذا المثير أكثر فاعلية فى كف الاستجابة؛ الأمر الذى يشير إلى أهمية الاقتران بين الاستجابة والعقاب فى تحديد فاعلية العقاب، وإلى الدور الحاسم الذى يلعبه الزمن فى عملية كف الاستجابة.

٣ـ التاريخ العقابي السابق:

وهذا هو العامل الثالث من العوامل التى يتوقف عليها ما يُحدثه العقاب من أثر، حيث يشكل تعرّض الطفل لخبرات سابقة لمثيرات منفرة، عاملًا آخر من العوامل التي تحدد فاعلية العقاب، بيد أن نتائج البحوث والدراسات التى تناولت هذا العامل، لم تتفق على تحديد أثره ودوره فى مجال كف السلوك. ففي الوقت الذي أشارت فيه بعض نتائج الدراسات إلى أن الخبرة السابقة للطفل بالمثيرات المنفرة أو المؤلمة يخفض مستوى فاعلية العقاب، أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن مثل هذه الخبرة تزيد من فاعلية العقاب.

وفى ضوء هذا التعارض يمكن القول أن العقاب يؤثر فى السلوك اللاحق، لاسيما فى حال تشابه السياقات السلوكية التى يتم فيها توقيع العقاب.

٤ـ توفر الاستجابة البديلة :

وهذا هو العامل الرابع ـ والأخير ـ من العوامل التى يتوقف عليها ما يحدثه العقاب من أثر، حيث يسود اعتقاد مؤداه أن العقاب أداة فعّالة جداً فى تعديل

السلوك، إذا استخدمت فترة كف الاستجابات غير المرغوب فيها فى تعلم استجابات جديدة، تتعارض مع الاستجابات القديمة، حيث يمكن للإجراء العقابي أن ينتج آثاراً كفية طويلة المدى، إذا توفرت استجابات إضافية يتمكن الطفل من تعلمها، وأدائها فى فترة توقيع العقاب ؛ فالأم التى تعاقب طفلها بسبب مص إبهامه، تفعل خيراً فيما لو وفّرت الظروف لهذا الطفل، بحيث يتمكن من استخدام إبهامه ذاته فى أداء استجابات أخرى يتم تعزيزها؛ كالإمساك بالقلم، والكتابة أو الرسم... وما إلى ذلك من استجابات.

(لمزيد من التفاصيل عن مفهوم العقاب، وأثره فى السلوك، والعوامل المؤثرة فى نتائجه.. الخ يمكن الرجوع إلى عبد المجيد نشواتى، ٢٠٠٣، ص ص ٢٩١ ـ ٣٠١).

استخدام العقاب بين المؤيدين والمعارضين:

تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن استخدام العقاب ـ كإجراء سلبي يتم اللجوء إليه بهدف تقليل السلوكيات غير المرغوبة ـ هو موضوع خلافى بمعنى أنه من بين إجراءات أخرى لم يتم الاتفاق عليها.

ونعرض هنا لوجهتى نظر من يؤيدون استخدامه ومن يعترضون على هذا الاستخدام، ثم يعقب الباحثان على ذلك.

أ- المؤيدون لاستخدام العقاب :

(١) يذكر المؤيدون لاستخدام العقاب البدنى أنه عقوبة فعّالة فى حال سوء السلوك، وإلى أنه وسيلة ضرورية لحفظ النظام داخل الفصل الدراسي، وهو أفضل من حرمان التلميذ الدائم من الحصص. ومع اعتراف المؤيدين للعقاب البدنى بأنه قد يُستخدم ـ فى بعض الأحيان ـ استخداماً سيئاً، إلا أنهم أشاروا إلى حقيقة أن الوسائل الأخرى التى تستخدم فى الوقت الراهن كثيراً ما يُساء استخدامها أيضاً.

(٢) كما أن العقاب ـ لا سيما العقاب البدني ـ يمكن أن يكون فعّالاً إذا كان التلميذ يخافه، وينفر منه؛ حيث أن العقاب البدني أسلوب سيء، ولكن إذا أرغم المعلم

على استخدامه؛ فيجب أن يقتصر استعماله على الأخطاء الكبرى، لأن القصد من العقاب البدني هو إيلام الطفل الذي ارتكب الخطأ، فيجب ألا يوقع من قبل المعلم أو المدير وهو غاضب... حتى لا يتسبب فى إيلام أكبر، وإيذاء أشد، وككل أنواع العقاب يجب أن يتخذ أساليب غير انفعالية.

(٣) العقاب إجراء ضروري فى بعض المواقف:

هناك مواقف كثيرة يكون فيها العقاب إجراءً ضروريًا فى الفصل الدراسى ويمكن تجنب الآثار الجانبية للعقاب أو التقليل من خطورتها بالاستخدام الحكيم للأشكال المعتدلة من العقاب خاصة إذا اقترنت مع المعاني الإيجابية لتغيير السلوك. وفى هذا الصدد يحدد «دانيل وآخرون» (Daniel, et.al., 1977, P.111) أربعة أنواع فعّالة من العقاب هى:

١ـ التأنيب غير القاسي.

٢ـ التأنيب مقترن مع الثناء والحض على السلوك المناسب.

٣ـ العزل (الإبعاد المؤقت).

٤ـ تكلفة الاستجابة (أو فقدان النقاط). Response cost or points loss

أما التأنيب، فإن أكثر أنواع العقاب الفصلي (داخل الفصل الدراسي) هو التأنيب اللفظي، حيث يستخدمه معظم المعلمين يوميًا، خاصة عندما يواجهون مواقف الشجار والسباب، والشتم والفوضى؛ وعندما يؤنب المعلمون التلاميذ فإنهم يقومون بذلك بطريقة تمكن العديد من الأطفال فى الفصل من سماع التأنيب.

وتنقل «حصة صادق» (١٩٩٥) عن «أوليرى وكوفمان وكاس ودرايمان» O'leary, Kaufman, Kass and Drabman أن دراستهم أوضحت نتائجها فعالية التأنيب غير القاسى فى إضعاف سلوك الفوضى ـ وكان التأنيب من وجهة نظر القائمين بالدراسة هو التأنيب الذى يجعل الطفل المقصود هو الذى يسمع التأنيب.

ويكون التأنيب غير القاسى أكثر فاعلية عندما يقترن بالإطراء المتكرر للسلوك المناسب (المرغوب فيه)، وعندما تكون حدة ولهجة التأنيب غير صارمة.

وأما فنية الإبعاد؛ فعادة ما تُستخدم مع بعض السلوكيات العدوانية مثل التلفظ بألفاظ نابية، أو إذا ضرب التلميذ أحد زملائه، فيجبر التلميذ هنا على الدخول فى غرفة الإبعاد المؤقت (العزل)، وهى غرفة متصلة بالفصل ومضاءة جيدًا، وينتظر التلميذ فى الغرفة مدة يحددها المدرس وتتلاءم مع نوع السلوك، وبطبيعة الحال يصعب تطبيق هذه الطريقة على المراهقين؛ لأن المعلم قد لا يكون بمقدوره أن يرغمهم على الدخول إلى غرفة الإبعاد المؤقت (العزل) إن هم رفضوا ذلك، ولكن هذه الفنية تطبق أكثر على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وعلى العموم، يمكن التعامل مع مشكلات رفض الدخول إلى غرفة الإبعاد المؤقت بعدة أساليب منها تقليل فترة الحجز إن استطاع التلميذ أن يتحكم فى سلوكه، ويدخل الغرفة بهدوء، ولا يضرب باب الغرفة. وقد نجد فى هذا الأسلوب أنه لا يمثل شكلًا من أشكال العقاب تمامًا، لأن التلميذ تتم مكافأته لضبط سلوكه، وهو أحد الأساليب المشابهة لتلك التى يستخدمها الوالدان عندما يخفضون العقاب إذا كان الطفل صادقًا فى اعترافه بالخطأ.

(٤) كما أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى أن العقاب المقبول يؤدى إلى الحيطة والحذر، ويجعل الطفل ذي الإعاقة العقلية يقلع عن ارتكاب الخطأ، ويشجعه على تعلم الصواب، حتى لا يتعرض للعقاب مرة ثانية.

ويتفق «كمال مرسى» (١٩٩٦: ٣٤٧) مع ما سبق أن ذكره «رجاء أبو علام» (١٩٨٦) من أنه لكي يكون العقاب مفيداً فى تعديل السلوك يجب أن:

١ـ يتبع الخطأ مباشرة، فلا يعاقب الطفل فى المساء ـ مثلا ـ على خطأ ارتكبه فى الصباح، ولا يعاقب اليوم على خطأ ارتكبه بالأمس.

٢ـ يناسب الخطأ الذى ارتكبه الطفل، بحيث لا يكون خفيفًا جداً فلا يجدي، ولا شديداً جداً فيشعر الطفل بالظلم.

٣ـ لا يجرح كبرياء الطفل حتى لا يشعر بالإهانة والنبذ من الآخرين.

٤ـ لا يستعمل إلا عند الضرورة، فلا يُسرف الآباء والمدرسين فى معاقبة الطفل، أو تهديده بالعقاب، لأن المدح أفضل منه، والثواب أفضل من العقاب فى تعليم ذي الإعاقة العقلية.

٥ـ يكون مناسبًا لشخصية الطفل ؛ فقد وجد أن الطفل المنبسط يضاعف جهوده عقب اللوم، فى حين يضطرب الطفل المنطوي ويضعف أداؤه.

ب- المعارضون لاستخدام العقاب :

يؤكد «عبد الله الهاجرى» (١٩٩٣) على اتفاق أغلب رجال التربية المهتمين بضبط الفصول الدراسية على عدم جدوى العقاب البدني فى تعديل سلوكيات الطلاب، واتفاقهم على دعوة المعلمين لتحاشيه.

كما يذكر «باتريك سوكوسكى» (Socoski, P. 1989) أن استخدام العقاب البدني قد يؤدى إلى إيقاف أو قمع السلوك غير المقبول بشكل مؤقت، غير أنه أسلوب غير فعال فى تعزيز التعلم الجيد، كما أنه يثير عدوانية التلاميذ، ويعطى إيحاءً للتلاميذ بأن العنف طريقة مقبولة لحل المشكلات.ويضيف «سوكوسكى» أن العقاب البدني غير ملائم لمعاقبة مرتكبي المخالفات، وبدلًا من استخدامه كبديل أخير، نجد أن المعلمين المتسلطين، وقليلي الخبرة، والمندفعين، يستخدمونه كأول بديل.

كما أن ـ لخبرة المعلمين فى مجال التدريس ـ أثر فى استخدامهم للعقاب ؛ ذلك أن نتائج العديد من الدراسات، ذكرت أن حوالى ٣٨٪ من المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني لديهم خبرة فى التدريس تقل عن ثلاث سنوات.

كما أن المعلمين الذين لديهم خبرة فى التدريس، أقل من أربع سنوات يستخدمون طرقًا سلبية فى التأديب بنسبة أكبر من أولئك الذين تزيد سنوات خبراتهم فى التدريس عن الأربع سنوات. كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى وجود علاقة سلبية، إلا أنها ذات دلالة بين سنوات الخبرة فى التدريس، واستخدام

العقاب البدني، وقد يرجع ذلك ـ كما يفسره الباحثون ـ إلى أن اكتساب الخبرة تجعل المعلمون يعتقدون أن العقاب البدني، أقل فائدة من الطرق الأخرى فى حفظ النظام.

(James & Katen, 1983: PP 92- 96)

(١) وهناك العديد من الأسباب التى تدعو إلى الاقتصاد فى استخدام العقاب، يحددها «فونتانا ديفيد» (David, F., 1985, PP 86 - 87) على النحو التالي:

ـ الأول: أن تأثير نوع العقاب المتاح للمعلمين يميل إلى أن يكون مؤقتًا. والسلوك الذى يعاقب عليه المعلم يختفى فقط لفترة قصيرة، ويعاود الظهور مرة أخرى فى مواقف أخرى، وبمجرد توقف العقاب، أو لتعّود التلميذ على العقاب.

ـ الثاني: العقاب ـ عادةً ـ ما يقود ببساطة إلى قيام الطفل بتكنيكات التملص ؛ فهو يتعلم أن يطور استراتيجيات ليخفى مسؤوليته عن السلوك غير المرغوب، مثل الكذب والتحايل.

ـ الثالث: حين يعاقب الطفل، يمكن القول أن المعلم يهاجم بشكل مباشر علاقة الاحترام المتبادل، والعلاقات الطيبة التى يهدف المعلم إلى تكوينها مع تلاميذه وطلابه.

ـ الرابع: عندما يُستخدم العقاب فإن المعلم يجذب انتباه التلاميذ إلى السلوك المرفوض. وفى هذا الصدد تشير نتائج البحوث والدراسات إلى أنه من الأكثر فعالية جذب انتباه التلاميذ إلى السلوك المرغوب أكثر من السلوك المرفوض. لذلك فإن الوعد بإثابة السلوك الجيد، ومكافأته، أو الطلب من التلاميذ العمل بهدوء، أفضل من الأمر بأن يتوقف كل الضجيج فى الفصل، أو شجب Condemnation السلوك المرفوض.

ـ الخامس: يثير العقاب مشاعر سلبية فى الطفل حول البيئة المحيطة التى تلقى فيها العقاب. لذلك فإن التلميذ عادةً ما يكره ويتجنب المعلم الذي عاقبه، وربما يكره المادة التى يدرسّها هذا المعلم، وحتى الفصل الدراسى الذى يدرس فيه التلميذ.

ـ السادس: إن العقاب عندما يبدو أنه استبدادي وغير عادل، فإنه يُعلِّم التلاميذ درسًا بأنه من المقبول للقوي أن تكون له ضحايا من الضعفاء.

ـ السابع: أن الخوف من نيل العقاب يؤدي إلى كبح المبادأة، والابتكارية عند التلاميذ.

(٢) كما أن العقاب لا يكون فعّالًا بالضرّورة، بمعنى أن يؤدى دائما إلى كف السلوك غير المرغوب، بالطريقة التى يؤدي بها التعزيز إلى تقويته. ذلك أن التعزيز أكثر فعالية من العقاب فى مجال تغيير السلوك أو تعديله. كما أن آثار العقاب فى السلوك قد تكون مؤقتة؛ لأن الاستجابات التى يتم كفها أو منعها بالعقاب، قد تعود إلى طبيعتها، ووضعها الأصلى إذا قيست بمعدل تكرارها.

(٣) يذكر العديد من الباحثين فى ميدان الصحة النفسية أن هناك أضراراً غير محدودة تلحق بشخصية الإنسان تترتب على شدة العقاب الذى يتعرض له وهو طفل صغير. فهم يرون أن كثيراً من الاضطرابات التى تنتاب الفرد تُعزى إلى الخبرات الصادمة التى يتعرض لها فى طفولته مثل الإساءة من جانب الوالدين أو العقاب من جانب المعلمين.

(٤) ومما يؤكد على عدم جدوى العقاب فى العملية التعليمية ما ذكره «فؤاد أبو حطب وآمال صادق» (١٩٨٤: ٣٦٩) نقلًا عن باحثين يرفضون استخدام العقاب ويعارضونه كأسلوب تربوى وذلك فى النقاط الأربع التالية:

ـ الأولى: أن العقاب غالبًا ما يثير انفعالات معادية ترتبط بالشخص الذى يوقع العقاب أكثر من ارتباطها بالسلوك المعاقب.

ـ الثانية: أن العقاب غالبًا لا يؤدى إلى استبعاد السلوك غير المرغوب فيه، نهائيًا، أو محوه، أو إطفائه، وإنما يؤدى إلى كبت السلوك المعاقب لفترة.

ـ الثالثة: أن العقاب قد يؤدي ـ فى بعض الأحيان ـ إلى تثبيت السلوك لا إلى حذفه كوسيلة دفاعية؛ كما هو الحال عند بعض الأطفال (ممثلًا فى بعض صور السلوك العصابي).

ـ الرابعة: أنه بانتهاء الحالة الانفعالية المرتبطة بالعقاب، قد تظهر الاستجابات التى عوقبت من قبل بنفس قوتها السابقة ما لم تحل محلها استجابات جديدة، تتم إثابتها.

وهناك جمع من الباحثين (من هؤلاء على سبيل المثال: Good, T & Brophy: 1978) لا يعترضون على استخدام العقاب بشكل قاطع؛ بل يرون أن العقاب يمكن أن يكون له نتائج إيجابية فى مساعدة التلميذ على القيام بالسلوكيات المطلوبة خاصة إذا دمجناه بوسائل أخرى من وسائل تعديل السلوك. وبذلك لا يستخدم إلا كبديل أخير حين تفشل كافة الوسائل والأساليب الأخرى.

ومن ناحية أخرى، فإن المدرسة تسعى إلى تكوين الشخصيات السوية فى التلاميذ، ومن ثم يتعين البعد عن مختلف الأساليب البدنية منها وغير البدنية ـ إن أمكن ـ تلك التى تعرقل تحقيق هذا الهدف والتى من أهمها العقاب البدني. كما أن هؤلاء الباحثين يشترطون ضرورة أن تكون اللوائح والقوانين المنظمة لسلوكيات التلاميذ واضحة ومنطقية، وتحتوى على مدى واسع من بدائل العقاب، بحيث يتفق العقاب مع نص اللائحة، ومع عدم استخدام أية عقوبات بدنية.

وبعيداً عن المؤيدين لاستخدام العقاب والمعارضين له، هناك فئة من الباحثين التى تقدم بعض المقترحات لترشيد استخدام العقاب فى المواقف المدرسية؛ وذلك على النحو التالي:

١ـ تحريم استخدام العقاب البدني تحريمًا كاملًا فى مواجهة أخطاء التعلُّم المدرسي.

٢ـ يكون للعقاب قيمة تربوية؛ حين يؤدي إلى عدم الارتياح، وحين يتلاءم مقداره ونوعه مع مبررات استخدامه، وأن يتبع الاستجابة مباشرة ؛ لأن العقاب ـ كالثواب ـ حساس للتوقيت.

٣ـ الهدف من العقاب زيادة دافعية التلاميذ إلى العمل المدرسي، وجذب انتباههم أثناء العمل المدرسي، وبالتالي لا ينبغى استخدام أى أسلوب للعقاب يؤدي إلى النيل من شخصية الطفل.

٤ـ ألا يكون العقاب سياسة مستمرة فى مواجهة كل أخطاء الطفل؛ لأن العقاب المتقطع أكثر فاعلية من العقاب المتواصل.

٥ـ قد يكون من المفيد إتاحة الفرصة أمام الطفل المخطيء لتبرير خطأه، أو الدفاع عن نفسه، قبل أن يوقع عليه العقاب.

وترتبط بعملية ترشيد استخدام العقاب ـ ارتباطًا وثيقًا ـ المحاولات المبذولة لتقليص آثاره الجانبية.

تقليل الأعراض الجانبية للعقاب.

لاشك فى أن لاستخدام العقاب أعراضًا جانبية، ولكى نقلل من احتمال ظهور مثل هذه الأعراض الجانبية، يذكر «دانييل وآخرون» (Daniel, et. al., 1977, P. 110) ضرورة اتباع ما يلي:

١ـ الاقتصاد فى استخدام العقاب.

٢ـ أن يوضح للتلميذ سبب معاقبته.

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

٤ـ أن يتم تعزيز سلوكيات التلميذ التى تتعارض مع السلوكيات المرغوب فى إضعافها.

٥ـ تجنب العقاب البدني ما أمكن ذلك.

٦ـ تجنب العقاب عندما يكون المدرس ـ الشخص المعاقب ـ غاضبًا جداً ومنفعلًا.

والخلاصة أن العقاب إجراء سلبي من الممكن أن يؤدي بسرعة إلى تقليل السلوك غير المرغوب. ولكن ينبغي استخدام العقاب إذا فشلت الكثير من الطرق الإيجابية فى تقليل هذا السلوك؛ لأن العقاب من الممكن أن يؤذى (أو يضر) مفهوم الذات لدى الطفل، ومن الممكن أن يؤدّي إلى سلوكيات الاحجام أو الهروب أو العدوانية.

والعقاب يكون أكثر فعالية إذا كان مقرونًا بتعزيز إيجابى. وهذا الاقتران من

الممكن أن يؤدى إلى حدوث تغييرات أسرع وأكثر فاعلية من استخدام أى إجراء منهما بمفرده.

فعلى سبيل المثال الطفل الذى يجري داخل الفصل الدراسي سوف يتعلم السلوك الملائم بسرعة كبيرة إذا حصل على كل من المعززات الإيجابية مثل المدح وزيادة فترات الراحة على سلوك المشي أو العقاب مثل تقليل وقت الراحة أو التأنيب اللفظي على سلوك الجري.

٧ـ تنبغى المعاقبة عند بداية السلوك، وليس عند نهايته.

ثانيًا: بحوث ودراسات سابقة:

تعددت الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت أسلوب العقاب فى ضبط سلوكيات الأطفال غير المرغوبة وفيما يلى إشارة لنماذج من هذه الدراسات:

هدفت دراسة «كانجيمى وآخرون» (١٩٧٣). Cangemi, J. et. al تحت عنوان سيكولوجية العقاب واحتمال الانسحاب من المدرسة إلى التحقق من صحة فرض يرى أن المعلمين الذين يكونون غير متسقين فى أساليب عقابهم، بل ومتطرفين عندما يستخدمونه يعجِّلون برحيل التلاميذ من المدرسة عن طريق انسحابهم منها، وأن استخدام أساليب بديلة ربما يمنع وقوع كثير من المشكلات.

وكان كانجيمي وزملاؤه يقصدون بالانسحاب المحتمل من المدرسة، إسراع الأطفال بالرحيل عنها كنتيجة لسلوكيات المعلمين الناجمة عن دوافع ونزعات وتوترات لا صلة لها بالمدرسة، وهذه كلها تتطلب الفهم والمعرفة التامة، بالإضافة إلى اتجاه التقبل.

ولقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين ـ الذين يستخدمون العقاب بقسوة وتطرف ـ يجب عليهم التخلص من هذه الأساليب، المؤلمة، والتقليدية، وغير الفعَّالة، وأن يعيدوا تقييم نقاط القوة وجوانب الضعف فى أساليبهم التصحيحية.

وأجرى «ويهمان وآخرون» Wehman, P. et. al. (١٩٧٩) دراسة موضوعها

إدراكات المعلمين للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الشديدة، أو العميقة، حيث طبق القائمون بالدراسة اختباراً مسحيًا لقياس حاجات ١٤٥ تلميذاً معاقًا من خلال ١٨ معلمًا من معلميهم. وقد دارت أسئلة الاختبار حول:

أ) ما هى أكثر المشكلات السلوكية ظهوراً وتكراراً ؟

ب) ما أكثر هذه المشكلات صعوبة فى إدارتها ؟ والتعامل معها؟

ج) ما هى أنماط الإثابة والعقاب المستخدمة؟

د) ما الذى يجعل معلمو أولئك التلاميذ أكثر إحباطًا عند العمل معهم؟

وقد اتضح أن أكثر المشكلات السلوكية تكراراً بالترتيب هى: العصيان والتمرد، نوبات الغضب، والسلوك النمطي، والسلوكيات العدوانية، وإيذاء الذات، والسلوك التخريبي والتدميري، ومشكلات المأكل والملبس ومشكلات عمليتي الإخراج. وكانت أكثر هذه المشكلات صعوبة من حيث مواجهتها المشكلات المترتبة على السلوك النمطى، ثم تلاه سلوك الغضب، ثم عدم الطاعة، فإيذاء الذات، فالسلوكيات العدوانية الموجّهة نحو الآخرين.

من ناحية أخرى، كانت أكثر الأساليب استخدامًا فى مواجهة المشكلات السلوكية لدى هذه الفئة من التلاميذ: المكافآت والإثابات، ثم التجاهل، فالإبعاد المؤقت خارج الفصل. وقد انصبت معظم الإثابات والمكافآت على سلوكيات الأكل.

وهدفت دراسة «سليمان الخضرى ومحمد سلامة» (١٩٨٢) التى تعرضت لاتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات بالمراحل التعليمية المختلفة نحو استخدام العقاب فى العملية التعليمية بدولة قطر، وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروق فى الاتجاهات نحو استخدام العقاب تُعْزَى إلى عامل الجنس، أو نوع المؤهل الدراسي للمعلم (تربوي - غير تربوي).

وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٢٥ معلمًا ومعلمة من جميع المراحل التعليمية

(المرحلة الابتدائية: ٣٠ ذكور، ٤١ اناث، المرحلة الاعدادية: ٣٦٩ ذكور، ٣٩ اناث، المرحلة الثانوية: ٤٠ ذكور، ٣٦ اناث). وقد روعى فى اختيار العينة عدد سنوات الخبرة، والسن، ونوع المؤهل الدراسي الحاصل عليه المعلم أو المعلمة. وكانت أداة البحث عبارة عن استبيان من إعداد الباحثين. وقد إستخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين، واختبار (ت) لمعالجة النتائج إحصائيًا.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١ـ أن جميع المعلمين والمعلمات لديهم إتجاه ايجابى عام نحو استخدام العقاب بصفة عامة، وفى حالة الضرورة، ولكنهم يفضلون أن يسبق ذلك مناقشة التلاميذ فى أخطائهم.

٢ـ لا توجد فروق بين معلمى ومعلمات المراحل المختلفة فى الاتجاه العام نحو استخدام العقاب.

٣ـ توجد فروق بين الجنسين حول شدة العقاب وقسوته لصالح المعلمين، كما أن نسبة الموافقين على استخدام العقاب من المعلمين المؤهلين تربويًا أقل من زملائهم غير المؤهلين تربويًا.

٤ـ أغلب أفراد العينة ترى ضرورة استخدام العقاب فى حالة الأخطاء الأخلاقية والسلوكية الواضحة، بينما لا توافق على استخدام العقاب فى حالة الأخطاء أثناء عملية التعلم.

٥ـ هناك تناسب عكسي بين عدد سنوات الخبرة فى العمل بالتدريس واستخدام العقاب، وليس هناك فروق فى ذلك بين المؤهلين تربويًا، وغير المؤهلين.

٦ـ أبرزت الدراسة الفروق بين آراء المعلمين فى استخدام العقاب البدني، وآراء التلاميذ، فالتلاميذ يعارضون استخدام العقاب بعكس المعلمين فكانوا يؤكدون على استخدامه.

وأما دراسة «فورنيس وسنكلير» Forness, S. & Sinclaire, E (1984) بعنوان تجنب العقاب البدني فى المدرسة فقد ركزت على القيم المجتمعية والالتزام بالقوانين

التى تسمح أو تشجع استخدام العقاب البدني فى المدارس العامة، كما ناقشت دور المرشد الطلابي فى المدرسة الابتدائية فى معاونه المعلمين فى التعامل مع قضية استخدام العقاب. ومعروف أن العقاب البدني مسموح باستخدامه قانونًا فى ست وأربعين ولاية أمريكية من بين خمسين ولاية.

وأن المدارس العامة تميل إلى ربط الحفاظ على النظام والانضباط لدى الأطفال باستخدام العقاب، حيث يرى النظام التربوى الأمريكي أن العقاب البدنى ما هو إلا جزء من الحفاظ على الانضباط والتأديب وصيغة من صيغه.

ويمكن أن يلعب المرشد الطلابي القريب من الأطفال دور الوكيل البديل أو الوسيط عن طريق تعليم المربين وسائل بديلة للعقاب البدني، وأن يزودهم بالعديد من الإجراءات التدريبيّة للحفاظ على النظام والانضباط.

كما أن العقاب من وجهة نظر القائمين بالدراسة يجب أن يّوظف فى سياق عوامل ذات صلة بالعلاقات الاجتماعية والتوقيت الملائم للاستخدام والعمليات المعرفيّة، وكذلك فى سياق اتخاذ إجراءات وترتيبات مُسبقة للبدائل التى يتم اللجوء إليها فى حال التراجع عن استخدامه. وأن تأثير العقاب هو تأثير قصير الأمد، وأنه إذا لم يتم تزويد الطفل بالمساندة والدعم، وبناء السلوك الصحيح فى سياق التعلم، فإن العقاب لن يجدي نفعًا.

وقد صاغ القائمان بالدراسة، إطاراً نظريًا، لضبط السلوك، والحفاظ على النظام فى مواقف عديدة بالفصل الدراسي داخل المدارس العادية، كما قدّما دراسة حالة لطفل عمره ثماني سنوات، والذى التزم بشكل فعّال بالنظام والانضباط عبر استخدام وسائل نمائية متطورة من حيث تأثيرها التنفيري.

واستخلص القائمان بالدراسة نتيجة مؤادها أن المرشدين الطلابيين وكذلك المربين يتعين عليهم جعل حجرة الدراسة مكانًا مرغوبًا فيه من جانب الأطفال، إلى الدرجة التى يصبح معها استخدام الأشكال المعتدلة أو الخفيفة من العقاب أسلوبًا له فاعلية.

وأجرت «كاثى رول» Ruhl, Kathy (١٩٨٥) دراسة وصفت فيها (١٤) أربعة عشر أسلوبا أو طريقة يستخدمها المعلمون ـ فى ميدان التربية الخاصة ـ فى التعامل مع السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ حيث هدفت الدراسة إلى بيان الأساليب الوقائية والعقابية التى يستخدمها معلمو التربية الخاصة مع تلاميذهم لتجنب سلوكياتهم العدوانية واضطراباتهم السلوكية، ومعالجتها.

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٧٨ معلما، وافترضت " كاثى رول" أن هناك أساليب عديدة تستخدم من قبل المعلمين للتعامل مع أنماط السلوكيات العدوانية، وأن هذه الأساليب يتعين وصفها بدقة.

وقد أشارت الدراسة إلى أن الأساليب الوقائية تتضمن تطبيق قواعد ضبط الفصل، وأنظمة كلفة الاستجابة respons - cost، وكتابة العقود، وتطبيق الفنيات المعرفية السلوكية، وبرامج التدريبات الرياضية، وكذلك وَصَفَ المعلمون أساليب أخرى عقابية تمثلت فى العزل (الإبعاد المؤقت) والتدخلات اللفظية، وأشكال عديدة من العقاب (ليس من بينها اللجوء إلى العقاب البدني)، والتصحيح الزائد، والتحويل إلى ضابط المدرسة، وإصلاح ذات البين، وتقييد النشاط الجسمى (البقاء فى نفس المكان فترة).

وهدفت دراسة «مصطفى كامل» (١٩٨٨) إلى بحث أثر التفاعل بين بعض أساليب العقاب على متصل الثواب ـ العقاب (اللوم الصريح ـ التغذية المرتدة التصحيحية ـ اللوم البديل) والمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي على أداء التلاميذ فى تحصيل الحساب.

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ من التلاميذ الذكور فى الصف الثالث فى مدرستين من مدارس المرحلة الابتدائية، بمتوسط عمر ثماني سنوات وعشرة شهور. تم تقسيمهم إلى ست مجموعات متساوية وفقا لتصميم الدراسة.

وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

١ـ اختبار القدرة العقلية العامة (المستوى الابتدائي) إعداد آرثر أوتيس Otis وروجر

لينون lennon (١٩٦٨) وهو جزء من بطارية مكونة من ستة اختبارات تغطى الشرائح العمرية من سن رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية، وتستهدف تقدير العامل العام (ع). وقد أعد الاختبار باللغة العربية حنفى إمام ومصطفى كامل (١٩٨٦).

٢ـ مقياس المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي للأسرة المصرية إعداد كمال دسوقى ومحمد بيومى (بدون تاريخ).

٣ـ اختبارات تحصيلية فى الحساب (إعداد الباحث).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثيراً دالًا لكل من المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي للتلاميذ، وأساليب العقاب وتفاعلهما على أداء التلاميذ على الاختبارات التحصيلية المستخدمة.

كما أشارت النتائج إلى أن أداء التلاميذ فى المهام المدرسية يتأثر بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي الذى ينتمون إليه، وأساليب العقاب التى يتعرضون لها وتفاعل هذين المتغيرين معًا. وهذا يدل على أن فاعلية صور العقاب المختلفة فى التعلم لا يمكن فهمها بمعزل عن المتغيرات الأخرى: الموقفية أو الخاصة بالتلميذ، والتى تتفاعل مع أساليب العقاب.

وإذا كان المستوي الاجتماعي الاقتصادي للتلاميذ يشكل جزءًا من أساليب الدافعية التى يمكن استخدامها بنجاح، فإنه من الأهمية أن نحدد أكثر المعززات فاعلية بالنسبة لكل مستوى اجتماعى حتى يمكن بناء المناهج وأساليب التعلم لتتواءم مع الأنماط المفضلة من التعزيز لدى التلاميذ.

كما خلصت الدراسة إلى أنه على كل من يتعامل مع الطفل أن يدرك أن هدف العقاب ـ فى المجال التربوي ـ هو تحقيق الحد الأقصى من الفوائد العلاجية للعقاب، وفى نفس الوقت الوصول بمخاطره إلى حدها الأدنى.

وأما دراسة «عبد الراضى إبراهيم» (١٩٨٨) عن موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة البدنية فى حفظ نظام الفصل، فقد هدفت إلى:

١ـ الكشف عن الاتجاهات الغالبة بين طلاب التربية نحو قضية استخدام العقاب البدني لحفظ نظام الفصل.

٢ـ تعرف وجهة نظر الطلاب فى بدائل العقوبة البدنية التى يمكن استخدامها لحفظ نظام الفصل.

وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب الليسانس والبكالوريوس قوامها ٣٠٠ طالب وطالبة، من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس فى العام الدراسى ١٩٨٧/٨٦.

وقد تكونت أداة الدراسة من استمارة استطلاع رأى طلاب التربية فى جدوى استخدام العقوبة البدنية لحفظ نظام الفصل، وهى تتكون من عشرة عناصر: خمس منها تدل على الموافقة على استخدام العقوبة البدنية كأداة لحفظ نظام الفصل والخمس الأخرى تدل على عدم الموافقة. وتضمنت الاستمارة سؤالًا مفتوحًا هو رقم (١١) وكان الهدف من تركه مفتوحًا هو أن يعكس استجابات الطلاب من بدائل العقوبة البدنية لضبط نظام الفصل.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها انحياز الذكور إلى استخدام العقوبة البدنية فى ضبط نظام الفصل، وأن نسبة الموافقين على استخدام العقوبة البدنية من طلاب وطالبات التخصصات الأدبية تزيد عن تلك النسبة لدى طلاب وطالبات التخصصات العلمية، وأن متوسط النسبة المئوية للموافقين على استخدام العقوبة البدنية من الطلاب الراضين عن مهنة التعليم بلغت ٣٩٪، بينما بلغت هذه النسبة لدى الطلاب غير الراضين عن المهنة ٦١٪، وأن الفروق بين النسبتين ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح غير الراضين عن المهنة، بمعنى أنهم أكثر ميلًا إلى استخدام العقوبة البدنية. وكانت استجابات الطلاب على السؤال المفتوح والخاص ببدائل العقوبة البدنية معبرة عن سبعة بدائل هى: الالتجاء إلى الأساليب التعاقدية، والعقوبات المعنوية، والاتجاه إلى سلاح الدرجات والحرمان من المميزات، والالتجاء إلى أسلوب النصح والتوجيه من جانب المعلم، والالتجاء إلى أسلوب

التقويم الذاتى، وابتداع نظم مدرسية واضحة بالنسبة للجزاءات ثوابًا وعقابًا، وتكليف التلاميذ المُشكلين بمسؤوليات وأعمال إضافية.

وأجرى «لى روزين وزملاؤه» Rosen, L. et al., 1990 دراسة هدفت إلى التعرف على أهم الأساليب المستخدمة فى التعامل مع مشكلات التلاميذ داخل الفصل الدراسي. وقد شملت الدراسة عينة بلغت ١٣٧ معلمًا من معلمى المرحلة الابتدائية ومن خلال استبانة تم إعدادها من جانب القائمين بالدراسة طلب من المعلمين الإشارة إلى أهم أساليب الضبط التى يستخدمونها لمواجهة السلوكيات غير المقبولة.

وقد توصلت النتائج إلى أن أكثر الأساليب استخدامًا كانت على التوالى: سحب التعزيز، إجلاس التلميذ فى أحد أركان الفصل، التهديد بالعقاب، إرسال التلميذ إلى مدير المدرسة، تجاهل التلميذ وإهماله، كتابة عبارات اللوم على كراسة المتابعة، وكراسات الواجب المنزلي، خصم الدرجات، وأضاف القائمون بالدراسة أن المعلمين يفضلون الأساليب ذات الطابع اللفظي الإيجابي غير المباشر فى مقابل الأساليب الحسية.

وسعت دراسة «زايد الحارثى» (١٩٩١) إلى تحقيق الأهداف الأربعة التالية:

١ـ الكشف عن الاتجاهات السائدة لدى أولياء الأمور والمعلمين فى مدينة مكة المكرمة نحو استخدام العقاب البدني.

٢ـ الوقوف على مصداقية مقياس الاتجاهات نحو العقاب البدني فى المدارس (إعداد الباحث، ١٩٩٠).

٣ـ التعرف على علاقة بعض المتغيرات المستقلة ودلالتها الإحصائية (كالسن، والجنس، والمهنة، والمستوى التعليمي) بالاتجاه نحو استخدام العقاب البدني.

٤ـ تقديم المقترحات والتوصيات العلمية التربوية المناسبة نحو قضية استخدام العقاب البدني فى المدارس من عدمه.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) أربعمائة ولى أمر، ومعلم ومعلمة من بين معلمي ابتدائي ومتوسط وثانوي، وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاهات نحو العقاب البدني فى المدارس من إعداده (١٩٩٠)، بالإضافة إلى تصميم استمارة لقياس بعض المتغيرات، كالسن، والجنس، والمهنة، والمستوى التعليمي.

وقد توصل «الحارثى» إلى النتائج التالية:

١ـ ٦٧٪من أفراد العينة يعارضون استخدام العقاب البدني فى المدارس.

٢ـ لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين متغير السن والاتجاه نحو العقاب البدني.

٣ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الاتجاه نحو العقاب البدني.

٤ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات المراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية فى الاتجاه نحو العقاب البدني.

٥ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة الثانوي فما قبل، أقل من الجامعى وأعلى من الثانوي، الجامعى، فوق الجامعى فى الاتجاه نحو استخدام العقاب البدني، وقد كانت تلك الفروق الدالة بين مجموعات المستوى الأقل من الجامعي، والمستوى الجامعي، والأعلى من الجامعي.

وأجرت كل من «سوزان هيات ودانيل تنجستورم» (Hyatt, Susan, Tingstorm, Daniel 1993) دراسة بعنوان استخدام المستشارين لفحص اللغة الغريبة أثناء تقديم برنامج التدخل. وذلك بهدف فحص تأثير سلوك اللغة المغلوطة أو الغريبة على تقبل معلمي الأطفال العاديين ومعلمى التربية الخاصة لطريقتين من طرق التدخل السلوكى ـ إحداهما طريقة تدخل تعتمد على التعزيز الفارق للسلوك غير المقبول، وثانيهما طريقة تدخل تستند إلى العقاب المعتمد على الاستبعاد (العزل المؤقت). وفحص القائمان بالدراسة تأثير هاتين الطريقتين فى سياق موقف استشارى. وقد تولت عينة الدراسة المكونة من ٩٤ معلمًا ـ ذوى خبرة عملية تقدير التدخلات المستخدمة وفقًا لاستجاباتهم على استبيان تقييم التدخلات العلاجية.

وقد أشارت النتائج إلى أن طريقة التعزيز الفارق للسلوك غير المقبول قد لاقت تقبلاً فى ترتيبها بدرجة أعلى من أسلوب الاستبعاد (العزل الموقت). ومع ذلك تبين أن أسلوب الاستبعاد (العزل المؤقت) كان ترتيبه أفضل من أسلوب التعزيز عندما وصف التدخل بلغة غريبة فى حال مقارنته باستخدام مصطلحات غير فنية. كما كانت تفصيلات التدخل المكتوبة مرتبطة بدرجة تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية؛ فى حال مقارنتها بتفصيلات التدخل المسجلة على شريط فيديو، وقد تعاظم التقبل لكلتا الطريقتين من طرق التدخل عندما كان يستخدم أسلوب الاستبعاد (العزل المؤقت) أولاً، ثم أسلوب التعزيز الفارق للسلوك غير المتقبل ثانيًا، فى حال المقارنة بين استخدام أسلوب التعزيز الفارق للسلوك غير المتقبل أولاً، ثم أسلوب الاستبعاد (العزل المؤقت) ثانيًا.

وهدفت دراسة «حصة صادق» (١٩٩٥) إلى التعريف بأسباب سوء سلوك بعض التلاميذ فى المدارس ـ بصفة عامة ـ وأساليب تعديله، وتعريف مفهوم العقاب من خلال الإطار النظرى للدراسة. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة العقاب فى النظام التعليمي: أسبابها، وأنواعها، وذلك من خلال تحليل عدد من مواقف العقاب التى خبرتها مجموعة من الطالبات الجامعيات أثناء دراستهن فى المراحل التعليمية الثلاث.

واعتمدت الدراسة على تحليل عدد من مواقف العقاب المدرسي، والتى دونتها عينة من طالبات جامعة قطر المسجلات فى مقررات تربوية على مدى أربعة فصول دراسية مختلفة، بلغ عدد المواقف ١٤٩ موقفًا، ونتائج الدراسة تنطبقُ على مدارس البنات لأن المواقف كانت لعينة من الطالبات.

ولقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلى:

١ـ كانت أكثر المراحل التى يتم استخدام العقاب فيها هى المرحلة الابتدائية، ثم الثانوية، ثم الإعدادية.

٢ـ كانت أكثر الأسباب التى تدعو لاستخدام العقاب فى مدارس البنات هى: الخطأ

فى إجابة، أو عدم معرفة سؤال، ثم الإهمال فى أداء الواجب، ثم انخفاض مستوى التحصيل، وقد اختلفت هذه الأسباب باختلاف المراحل.

٣ـ بالنسبة لأكثر الأساليب المستخدمة فى العقاب: الضرب بالعصا، أو المسطرة، ثم بنسب متفاوتة أسلوبي التهكم والسخرية، والتوبيخ واللوم. وقد اختلفت هذه الأساليب باختلاف المراحل.

٤ـ أظهرت النتائج أن أكثر الأفراد استخدامًا للعقاب: مدرسات الرياضيات ثم مدرسات العلوم الشرعية، ثم المديرة، ثم مدرسات اللغة العربية، وقد اختلفت الأساليب العقابية باختلاف المرحلة التعليمية.

٥ـ المواقف التى أظهرت تأثيراً إيجابيًا لاستخدام العقاب كانت قليلة جداً بلغت ١٨ موقفًا لذلك لا يمكن تعميم نتائجها.

وقام جون تيفانى (١٩٩٦) Tiffany, J بدراسة بعنوان استخدام العقاب البدني مع التلاميذ الصم وضعاف السمع فى الولايات المتحدة الأمريكية وإدراكات المديرين فيما يتعلق بهذه الطريقة لتنظيم السلوك، مستخدمًا عينة مكونة من (١٢٠) مديراً إداريًا للمدارس الداخلية والنهارية العامة والخاصة بالصم وضعاف السمع بأمريكا، و (٥٠) مديراً فى إدارات التربية الخاصة مطبقًا أداة المسح عن رأيهم باستخدام العقاب البدني مع التلاميذ الصم وضعاف السمع وإدراكاتهم عن استخدام هذه الطريقة لتنظيم السلوك، واعتمدت هذه الدراسة فى استخراج نتائجها على الإحصاء الوصفى كالتكرارات والنسب المئوية لتفسير البيانات.

وقد أسفرت هذه النتائج عن أن استخدام العقاب البدني لتنظيم السلوك قضية جدلية بين مؤيد ومعارض، خاصة عندما تصبح هذه القضية تخص الأطفال المعاقين، وذلك فى ضوء ما قررته المحكمة العليا بالولايات المتحدة من أن استخدام العقاب البدني لا يتعارض مع الدستور، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن ثلاثين ولاية أمريكية قامت بحظر استخدام العقاب البدني على جميع الأطفال المعوقين. ومن بينهم الصم وضعاف السمع وكذلك مع غير المعوقين، وقد أشارت نتائج المسح عن

استخدام العقاب البدني فى مدارس الصم وضعاف السمع الداخلية والنهارية العامة والخاصة، بالإضافة إلى ذلك فإن أغلبية أفراد المشاركين بغض النظر عن مراكزهم وجنسيتهم وخلفيتهم العرقية كانت اتجاهاتهم سلبية نحو استخدام العقاب البدني كطريقة لتنظيم السلوك سواء مع العاديين أو المعاقين ومن بينهم الصم وضعاف السمع.

ويحتاج المديرون التربويون ومن بينهم المديريون الإداريون للمدارس الداخلية والنهارية العامة والخاصة للصم وضعاف السمع إلى الاطلاع على قوانين الولاية وتشريعاتها المتعلقة باستخدام العقاب البدنى كطريقة لتنظم السلوك. كما يجب أن تكون المدارس التى تسمح باستخدام العقاب البدني على يقين من أن هناك نطاق واسع من السياسات والإرشادات المقننه التى تتبع المعايير الإجرائية التى تؤسسها المحاكم. وبرغم حقيقة أن العقاب البدني من المنظور القضائي مسموح به كأحد أشكال تنظيم السلوك، إلا أن مديري المدارس فى الولايات التى تسمح بالعقاب البدني تحتاج إلى الحرص الشديد عند استخدام هذا الشكل من التنظيم. ويجب على صانعي القرار فى الولايات والمدارس التى تسمح باستخدام العقاب البدني التأمل فى تضمينات هذه الدراسة والبحوث والدراسات ذات الصلة لتوجيههم عند اتخاذ القرارات السياسة عن كيفية تنظيم سلوك التلاميذ العاديين والمعاقين ومن بينهم الصم وضعاف السمع.

وهدفت دراسة جريجورى روبير (١٩٩٧)، Roper, G. بعنوان العقاب والأطفال الصم: دراسة للانتشار والاتجاهات والأساليب الوالدية إلى فحص مدى انتشار العقاب البدنى كممارسة لتنظيم سلوك الأطفال الصم والاتجاهات نحو استخدام هذا النوع من العقاب. بالإضافة إلى ذلك سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على جميع العلاقات بين أنماط التواصل ومستوى حدة العقاب البدنى المستخدم. وقد طوّر الباحث أداة مسحية مكونة من ٤٩ بنداً وطبّقها على عينة قوامها ٥٢ من الشباب الصم المسجلين فى برامج التدريب ما بعد المرحلة الثانوية. وقد أظهرت نتائج هذا المسح أن ٨٦٪ من المشاركين كانوا يعاقبون عقابًا بدنيًا من آبائهم

ومعلميهم (أو القائمين على رعايتهم عامة) ويبدأ هذا العقاب قبل سن الثانية من العمر ويستمر حتى سنوات المراهقة، وكانت أكثر صور أو أشكال العقاب شيوعًا الضرب والصفع والجلد بالحزام، وسجّل ٨١٪ منهم شعورهم بالألم جراء هذا العقاب. فضلا عن استخدام أدوات أخرى فى ضربهم كالملاعق الخشبية والأحذية والعصى والأسلاك الكهربائية. وبالرغم من ذلك سجّل ٥٢٪ منهم أن العقاب البدنى يفيد الطفل كطريقة فعّالة لنموه الأخلاقى والوجدانى وتربيته. كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال والشباب الصم يتلقون العقاب مثلهم مثل الطفل العادى من حيث التكرار والحدة. فضلاً عن أن الاتجاهات نحو العقاب تتأثر بمستويات العقاب البدنى المستخدمة وأنماط التواصل والعمر الذى يتلقى فيه الشباب العقاب وكذلك العمر الذى تم فيه تشخيص الصمم.

وهدفت دراسة كل من «على الشخيبى وأمين سليمان» (١٩٩٧) حول موقف المعلمين من استخدام العقاب البدنى فى المدرسة إلى التعرف على موقف المعلمين والمعلمات من العقاب البدنى للتلاميذ أثناء أدائهم للعملية التعليمية فى ضوء بعض المتغيرات منها: جنس المعلم، والمؤهل الدراسى للمعلم (تربوى ـ غير تربوى)، والمراحل التعليمية التى يعمل بها (ابتدائى ـ إعدادى ـ ثانوى بجميع الشعب)، وعدد سنوات الخبرة بغرض استخدام تلك النتائج فى زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، والتخلص من بعض السلوكيات غير المرغوبة، وكذلك مساعدة صانع القرار التربوى فى إعادة النظر نحو قضية استخدام العقاب فى العملية التعليمية.

وقد استعرض الباحثان مدخل دراسة العقاب البدنى للتلاميذ على النحو التالى: المدخل التاريخى لقوانين العقاب البدنى فى التعليم المصرى، والمدخل السيكولوجى (النفسى) حول آراء بعض علماء النفس حول قضية العقاب البدنى، وموقف الفلسفات التربوية المختلفة من العقاب البدنى، وكذلك بعض الدراسات السابقة.

وفى ضوء هدف البحث ومشكلته، وفى ضوء العديد من البحوث والدراسات السابقة فى هذا المجال، تمت صياغة الفروض؛ وبلغ حجم عينة البحث ٦٩٤ معلمًا

ومعلمة، يمثلون جميع المراحل التعليمية بمحافظة البحيرة. (ن للذكور ٤١٢ بنسبة ٧٣,٥٩٪، ن للإناث ٢٨٢ بنسبة ٦,٤٠٪) وكانت أداة البحث استبيانًا من إعداد الباحثين. وقام الباحثان بمعالجة البيانات إحصائيًا باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادى، ثم طريقة دانكان للمقارنات المتعددة، وكذلك باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب المتغيرات التالية: الجنس، المؤهل الدراسى للمعلم (تربوى ـ غير تربوى)، وكذلك حساب الأوزان النسبية المرجحة بغرض ترتيب الأولويات فى استخدام العقاب البدنى.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الخمس التالية:

١ـ وجود فروق دالة بين معلمى ومعلمات المراحل التعليمية نحو العقاب البدنى كقضية عامة، كواقع يمارس من قبل المعلمين لصالح المرحلتين الإعدادية، والثانوية.

٢ـ عامل الخبرة بالتدريس عامل إيجابى فى استخدام العقاب البدنى، فالمعلمون ذوو الخبرة القليلة بالتدريس أكثر استخدامًا للعقاب البدنى والعكس صحيح.

٣ـ لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسطات درجات الإناث نحو استخدام العقاب البدنى لكل بُعد من أبعاد الاستبيان، وكذلك الدرجة الكلية للاستبيان.

٤ـ لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات المؤهلين تربويًا، وغير المؤهلين تربويًا نحو استخدام العقاب لكل بعد من أبعاد الاستبيان، وكذلك الدرجة الكلية.

٥ـ أكثر المواقف استخدامًا للعقاب البدنى للتلاميذ ـ من وجهة نظر ـ المعلمين والمعلمات كقضية عامة كانت المواقف التنظيمية، ثم المواقف الأخلاقية، ثم المواقف التعليمية.

وحول الاستخدام الفعلى للعقاب البدنى أشارت النتائج إلى أن أكثر المواقف

استخدامًا للعقاب البدنى هى: المواقف الأخلاقية، ثم المواقف التنظيمية، ثم المواقف التعليمية.

وأجرت كارينا رش وآخرون (٢٠٠١) Rush K et. al دراسة بعنوان تحليل الآثار الانتقالية للتعزيز غيرالشرطى باستخدام العقاب الذى يستهدف السلوك المُشكل المرتبط بالحالة الوجدانية الإيجابية مستخدمة عينة مكونة من اثنين من الذكور من ذوى الإعاقة العقلية تراوح عمريهما بين ٦-٨ سنوات وممن يظهرون سلوكيات مُشكلة (الصراخ وإيذاء الذات). والتى ترتبط كثيراً بالحالة الوجدانية الإيجابية. وقد توصلت إلى أن التعزيز غير الشرطى المصحوب بالانطفاء ومراقبة الوجه مع العقاب هى طريقة فعالة فى خفض سلوكيات الصراخ وإيذاء الذات مع حدوث ادنى تأثير على الوجدان الايجابى.

ومن البحوث التى تناولت دراسة الأساليب المستخدمة من جانب معلمى ومعلمات التربية الخاصة لضبط السلوكيات غير المقبولة تلك الدراسة التى أجراها «كانج وآخرون» Kahng et al., 2002، حيث راجعوا عدداً كبيراً من المقالات المنشورة على مدى ست وثلاثين عامًا من ١٩٦٤ ـ ٢٠٠٠، شملت أكثر من ٣٩٦ بحثا تناولت الأفراد الذين يعانون من بعض السلوكيات العدوانية المتمثلة فى إيذاء الذات. وقد توصل القائمون بالدراسة إلى أن العقاب هو أحد أفضل الاستراتيجيات المستخدمة فى مواجهة السلوكيات العدوانية.

وهدفت دراسة «أحمد التميمى» (٢٠٠٨) إلى التعرف على الأساليب العقابية التى يستخدمها معلمو التربية الفكرية لضبط السلوك العدوانى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية فى مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات العلاقة بالمعلمين والبيئة المدرسية.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٧ معلمين ومعلمات من ١٨ معهدا للتربية الفكرية وبرنامجًا ملحقًا بالمدارس العادية. واستخدم الباحث استبانة مكونة من ٤٥ عبارة ومقسمة إلى خمسة محاور لجمع البيانات عن أساليب الضبط العقابية

المستخدمة من قبل معلمى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية لخفض أو إيقاف السلوكيات العدوانية.

وقد أظهرت النتائج أن أساليب التصحيح الزائد هى أكثر أساليب الضبط العقابية شيوعًا، وفى المرتبة الثانية جاءت أساليب تغيير المثير، ومن جهة أخرى لاحظ الباحث أن بعض الأساليب التنفيرية مازالت تمارس فى برنامج التربية الفكرية على الرغم من تحريمها قانونًا.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتضح من استعراض نتائج مجمل البحوث والدراسات السابقة أن هذه الدراسات تنظر إلى العقاب كوسيلة من بين وسائل عدة لضبط السلوكيات غير المرغوبة من جانب بعض الأطفال العاديين والأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة. وأنه من خلال التركيز على نتائجها يمكن الخروج ببعض التعميمات التى يمكن الإشارة إليها على النحو التالى:

١ـ أن دراسات سابقة أظهرت بوضوح أن هناك نسبة لا يستهان بها من المعلمين يفضلون استخدام العقاب، بل يؤكدون على استخدامه (سليمان الخضري ومحمد سلامة، ١٩٨٢؛ كاثى رول، ١٩٨٥؛ عبد الراضى إبراهيم، ١٩٨٨). وذلك على الرغم من أن استخدام أساليب عقابية متطرفة قد تفضى بالتلاميذ إلى ترك المدرسة (كانجيمى وآخرون، ١٩٧٣).

٢ـ يرتبط بالنقطة السابقة ويتكامل معها أن هناك معلمين يعارضون استخدام العقاب، (زيد الحارثى، ١٩٩١). وأن استخدام أساليب تقويمية سلوكية من قبيل الإثابة، أو تجاهل السلوك غير المقبول، أو الاستبعاد المؤقت تعد أساليب ثبتت فاعليتها فى تقويم السلوكيات غير المرغوبة لدى التلاميذ عامة، وذوى الاحتياجات على وجه خاص، (ويهمان وآخرون، ١٩٧٩). وأن عامل الخبرة يلعب دوراً فى هذا الصدد. (على الشخيبى وأمين سليمان، ١٩٩٧).

٣ـ أن الدراسات السابقة ـ سواء كانت عربية أو أجنبية ـ تندر فيها الإشارة إلى

أشكال العقاب، والأسباب الكامنة وراء استخدامه، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على الآثار الناجمة عنه أو النتائج المترتبة عليه، وتحديداً فى مجال ذوى الاحتياجات الخاصة، وهذا ما حدا بالباحثين إلى تقصّى اتجاهات المعلمين فى هذا الصدد، حيث أنهم هم المنوط بهم عملية ضبط سلوك التلاميذ داخل الفصل، فضلاً عن بيئة المدرسة.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظرى، واستخلاصات النتائج فى الدراسات السابقة، صاغ الباحثان فروض دراستهما على النحو التالى:

١ـ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب من ناحية ودرجاتهم نحو أشكاله من ناحية أخرى فى المقياس المستخدم.

٢ـ توجد علاقة ارتباطية سالبة عكسية دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب من ناحية ودرجات نتائجه من ناحية أخرى.

٣ـ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب من ناحية و نتائجه من ناحية آخرى.

٤ـ يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغيرات نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)، النوع (ذكور/ إناث)، والخبرة (خمس سنوات أو أقل/ أكثر من خمس سنوات) فى تباين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب استخدام العقاب.

٥ـ يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغيرات نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)، النوع (ذكور/ إناث)، الخبرة (خمس سنوات أو أقل/ أكثر من خمس سنوات) فى

تباين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب.

٦ـ يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغيرات نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)، النوع (ذكور/ إناث)، الخبرة (خمس سنوات أو أقل/ أكثر من خمس سنوات) فى تباين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو نتائج استخدام العقاب.

الإجراءات المنهجية:

أولاً: عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختيرت العينة الاستطلاعية من مجموعة من طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة فى التربية (دراسات عليا) بكلية التربية جامعة عين شمس من معلمى التربية الخاصة قوامها ٢٠٠ معلمًا ومعلمة بهدف تطبيق استبيان مفتوح لمعرفة آرائهم ووجهات نظرهم ومعتقداتهم حول عقاب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من حيث الأسباب والأشكال والنتائج.

ثانيا: عينة تقنين المقياس:

تم اختيار عينة تقنين المقياس المستخدم من طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة قوامها ٣٠٠ معلم ومعلمة بمدارس التربية الخاصة بمدينة القاهرة والجيزة.

ثالثا: عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٣١٠ من طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة فى التربية ممن يعملون كمعلمين بمدارس التربية الخاصة (تربية فكرية ـ تربية سمعية ـ تربية بصرية) بمدنية القاهرة والجيزة. ويوضح الجدول التالى توزيع أفراد العينة الأساسية وفقا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات		عدد أفراد العينة
مدارس التربية الخاصة (نوع الإعاقة)	التربية الفكرية (إعاقة فكرية)	١٩١
	التربية السمعية (إعاقة سمعية)	٨٤
	التربية البصرية (إعاقة بصرية)	٣٥
الجنس	ذكور	١٣٢
	إناث	١٧٨
الخبرة	خمس سنوات فأقل	٢٦٣
	خمس سنوات فأكثر	٤٧

رابعا: أداة الدراسة:

تمثلت الأداة الرئيسية للدراسة الحالية فى «مقياس اتجاهات معلمى التربية الخاصة نحو عقاب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة» (ملحق ١). حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات المعلمين العاملين فى ميدان التربية الخاصة نحو استخدام العقاب مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. ولما كان المجال يفتقر إلى أدوات يقاس بها هذا المتغير فقد قام الباحثان بإعداد أداة لقياس اتجاهات معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة واتخاذ الإجراءات اللازمة لصدقها وثباتها.

وفيما يلى ما تم إجرائه فى هذا الصدد:

أ) قام الباحثان بتحليل إجابات المعلمين والمعلمات من عينة الدراسة الاستطلاعية على الاستبيان المفتوح حول أسباب وأشكال ونتائج العقاب.

ب) فضلاً عن ذلك فقد قاما الباحثان بتحليل مفهوم اتجاهات المعلمين نحو عقاب تلاميذهم سواء فى مدارس التعليم العام أو فى مدارس التربية الخاصة من واقع الإطار النظرى والدراسات السابقة والمقاييس التى تناولت هذا المجال.

ج) وفى ضوء ذلك صاغ الباحثان ٨٢ عبارة لقياس اتجاهات معلمى التربية الخاصة نحو عقاب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من وجهة نظرهم وفقًا لأسباب العقاب وأشكاله ونتائجه. وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات للإجابة وهى (أوافق - محايد - غير موافق) والمطلوب اختيار الإجابة التى تعبر عن وجهه نظر المعلم حيث تعطى الدرجات (٣- ٢- ١)على الترتيب وقد تمت الإجراءات السيكومترية التالية للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق من حيث الصدق والثبات.

الصدق:

قاما الباحثان بحساب صدق الأداة بطريقتى:

أ- الاتساق الداخلى للمقياس:

وللتأكد من تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلى تم إجراء ما يلى:

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذى تنتمى اليه:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لبُعد أسباب العقاب

(ن = ٣٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٨٠	١٣	٠,٦٦٦	٢٥	٠,٥٧٤
٢	٠,٤٢١	١٤	٠,٥٩٤	٢٦	٠,٦٧٦
٣	٠,٥٩٤	١٥	٠,٦٠٢	٢٧	٠,٥١٠
٤	٠,٦٧٤	١٦	٠,٥٤٤	٢٨	٠,٦٩٣
٥	٠,٥٩١	١٧	٠,٥٤٨	٢٩	٠,٦٤٣
٦	٠,٥٨١	١٨	٠,٥٨٣	٣٠	٠,٥٥٨
٧	٠,٦٣٧	١٩	٠,٦١٧	٣١	٠,٤٨٣
٨	٠,٦١١	٢٠	٠,٥٣٨	٣٢	٠,٦٠٤
٩	٠,٤٠٧	٢١	٠,٦٥٧	٣٣	٠,٥٨٦
١٠	٠,٣٩٨	٢٢	٠,٥٩٧	٣٤	٠,٤٣٠
١١	٠,٦٠٣	٢٣	٠,٦٣١	٣٥	٠,٥٥٠
١٢	٠,٦٩٥	٢٤	٠,٦١٨		

مستوى الدلالة عند (٠١ ,٠) = ٠,١٤٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١ ,٠).

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لبعد أشكال العقاب

(ن = ٣٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣٦	٠,٥٤٩	٤١	٠,٥٣٣	٤٦	٠,٦٩٥	٥١	٠,٥٦٣
٣٧	٠,٥٠٩	٤٢	٠,٥٠٥	٤٧	٠,٥٧٣	٥٢	٠,٤٠٨
٣٨	٠,٧٢٣	٤٣	٠,٤٣٣	٤٨	٠,٤٩٥	٥٣	٠,٦٧٢
٣٩	٠,٥١٥	٤٤	٠,٧٣٢	٤٩	٠,٥١٦	٥٤	٠,٦٣٤
٤٠	٠,٦٦٧	٤٥	٠,٦٩٢	٥٠	٠,٦٢٠	٥٥	٠,٧١٦

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,١٤٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لبُعد نتائج العقاب

(ن = ٣٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥٦	٠,٤٣٠	٦٥	٠,٦٠٠	٧٤	٠,٦٧٥
٥٧	٠,٦١٧	٦٦	٠,٦٧٩	٧٥	٠,٥٦٢
٥٨	٠,٦٧٤	٦٧	٠,٦٨٣	٧٦	٠,٤٣٩
٥٩	٠,٦٣٦	٦٨	٠,٦١٢	٧٧	٠,٥٨٣
٦٠	٠,٦٩١	٦٩	٠,٦٠٦	٧٨	٠,٥٠٧
٦١	٠,٦١١	٧٠	٠,٧٠٩	٧٩	٠,٦١٢
٦٢	٠,٦٢٥	٧١	٠,٦٩٨	٨٠	٠,٦٢٨
٦٣	٠,٦٧٨	٧٢	٠,٦٨٩	٨١	٠,٦٨٨
٦٤	٠,٦٤٧	٧٣	٠,٦٥٦	٨٢	٠,٥٤٨

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,١٤٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) كما قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥)

معاملات الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس

(ن = ٣٠٠)

الأبعاد	معاملات الارتباط
أسباب العقاب	٠,٨٦٨
أشكال العقاب	٠,٦٥٩
نتائج العقاب	٠,٨٠٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٢ـ الصدق العاملى:

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوتيلينج Hoteilling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). وتعد طريقة المكونات الأساسية من أكثر طرق التحليل العاملى دقة وميزات من أهمها إمكانية استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (٨٢) عبارة من عبارات المقياس وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) معلماً ومعلمة من معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

واستخدم فى عملية التحليل التدوير المتعامد للمحاور بطريقة ألفاريماكس Varimax والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جتمان Guttman حيث يتم قبول العامل الذى يساوى أو يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العامل الذى ويتشبع عليه ثلاثة عبارات على الأقل بحيث لا يقل تشبع العبارة بالعامل عن (٠,٣).

وأسفرت نتائج التحليل العاملى عن وجود اثنى عشر عاملاً منها ثمانية عوامل جوهرية وأربعة عوامل غير جوهرية، حيث أنه يوجد ثلاثة عوامل منها لم يتشبع عليها سوى عبارتين فقط والعامل الرابع تشبع عليه ثلاثة عبارات بتشبعات ضعيفة وقد تشبعت نفس العبارات الثلاثة على أحد العوامل الثمانية الجوهرية بدرجة أكبر، ولذا سيتم استبعاد العوامل الأربعة الأخيرة ليصبح عدد العوامل الدالة فى التحليل ثمانية عوامل تشبع عليها جميع عبارات المقياس وفسرت ٨٣,٧٣٪ من حجم التباين الكلى.

والجدول التالى يوضح العوامل المستخرجة وتشبعاتها والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين، وذلك بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً.

جدول (٦)

مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العبارات / العوامل	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	قيم الشيوع
١	٠,٨٩٦								٠,٨٧٢
٢					٠,٤٥٩			٠,٦٥٥	٠,٧٩٩
٣			٠,٨٩٥						٠,٨٦٠
٤	٠,٨٨٧								٠,٨٥٦
٥		٠,٨٠٠							٠,٨٨١
٦		٠,٧٧٣							٠,٧٦٦
٧		٠,٨٥٦							٠,٨٣٥
٨		٠,٩٠٣							٠,٨٤٩
٩								٠,٥٩٦	٠,٧٣٩
١٠					٠,٣٢٨			٠,٧٥١	٠,٨٠٧
١١		٠,٨٧٥							٠,٨٢٦
١٢	٠,٨٧١								٠,٨٥٠
١٣	٠,٨٨٩								٠,٨٦٨
١٤		٠,٨١٦							٠,٩٢١
١٥		٠,٩٠٠							٠,٨٦٥
١٦	٠,٦٨٨			٠,٣٣٩					٠,٧٣٤
١٧	٠,٦٩								٠,٨٣٦
١٨	٠,٧٤٥								٠,٨٩٦
١٩	٠,٧٨١								٠,٧٩٥
٢٠		٠,٨١٥							٠,٧٣٧
٢١	٠,٨٨٥								٠,٨٦٧
٢٢	٠,٧٣٤								٠,٨٩٤

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	قيم الشيوع
٢٣	٠,٨٤٥								٠,٨٥٨
٢٤	٠,٨٠٤								٠,٨٨٣
٢٥	٠,٧٢٥								٠,٨٦٠
٢٦	٠,٨٨٩								٠,٨٦٣
٢٧		٠,٧٩٨							٠,٦٨٠
٢٨	٠,٩١٢								٠,٨٩٨
٢٩	٠,٨٧٠								٠,٨٤٢
٣٠		٠,٨٧٣							٠,٧٩٨
٣١	٠,٦١٥								٠,٧٤٩
٣٢		٠,٨٥٦							٠,٧٩٥
٣٣		٠,٨٤٢							٠,٧٧٩
٣٤					٠,٤١٨			٠,٧٣٦	٠,٨٥٢
٣٥		٠,٨٢٠							٠,٨٠٠
٣٦					٠,٣٥٥		٠,٧٦٧		٠,٨٤٦
٣٧						٠,٨٧٥			٠,٨٠٩
٣٨					٠,٩٠٥				٠,٨٩٦
٣٩						٠,٨٦٦			٠,٧٩٤
٤٠					٠,٨٤١				٠,٧٥٩
٤١						٠,٨٦٣			٠,٧٩٢
٤٢						٠,٨٤٣			٠,٧٦٦
٤٣						٠,٧٢٤			٠,٦٤٣
٤٤					٠,٨١٧				٠,٨٥١
٤٥					٠,٧٥١				٠,٧٥٤
٤٦					٠,٧٥٨				٠,٧٣٩
٤٧					٠,٤٥٨		٠,٧٤٤		٠,٨٦٥

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	قيم الشيوع
٤٨						٠,٨٦٠			٠,٧٩٦
٤٩						٠,٨٥٧			٠,٧٩٥
٥٠					٠,٤٦٦		٠,٦٤٠		٠,٧٢٥
٥١					٠,٣٧١		٠,٨١		٠,٨٧٨
٥٢						٠,٧٠٤			٠,٦٥٠
٥٣					٠,٨١٨				٠,٧٣٢
٥٤					٠,٥٤٢		٠,٥٨٥		٠,٧٤٤
٥٥					٠,٨١١				٠,٧٧٢
٥٦			٠,٨٩١						٠,٨٩٧
٥٧			٠,٨٨٩						٠,٨٤٢
٥٨				٠,٨٠٢					٠,٧٩٨
٥٩			٠,٨٩٩						٠,٩٢٢
٦٠				٠,٨٢٣					٠,٨٣٧
٦١				٠,٧٦٠					٠,٦٩٦
٦٢	٠,٤٣٤			٠,٦٠٦					٠,٧٥٢
٦٣	٠,٣٥٤			٠,٧٢٣					٠,٨٠٤
٦٤				٠,٦٥٧					٠,٨٢٧
٦٥				٠,٧٢٢					٠,٧٢٤
٦٦				٠,٧٥٧					٠,٧٥٥
٦٧				٠,٧٩٩					٠,٨٣٠
٦٨			٠,٨٧٨						٠,٩٠٧
٦٩			٠,٨٩٨						٠,٨٤٥
٧٠				٠,٨٤٤					٠,٨٣٦
٧١			٠,٧٩٤						٠,٨٧٩
٧٢	٠,٣٨٩			٠,٧٢٧					٠,٨٢٩

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	قيم الشيوع
٧٣				٠,٦٩٣					٠,٨٠١
٧٤				٠,٧٨٣					٠,٨٤٣
٧٥			٠,٨٤٦						٠,٨٢٥
٧٦			٠,٧٨١						٠,٨٢٤
٧٧			٠,٧٦٨						٠,٩٦٤
٧٨			٠,٧٨٢						٠,٨٧٤
٧٩	٠,٣٠٨			٠,٧٤٩					٠,٦٧١
٨٠			٠,٦٦٨						٠,٨٥٩
٨١			٠,٧٧٩						٠,٩٢٢
٨٢			٠,٦٠٥						٠,٥٧٣
الجذر الكامن	١٢,٧٢	١٠,٩٧١	٩,٤٧٩	٨,٩١٦	٧,٠١٧	٥,٨١١	٣,٠١١	٢,٦١٦	—
نسبة التباين	١٥,٥١٢٪	١٣,٣٨٪	١١,٥٥٩٪	١٠,٨٧٣٪	٨,٥٥٧٪	٧,٠٨٧٪	٣,٦٧٢٪	٣,١٩٪	—
نسبة التباين التراكمي	١٥,٥١٢٪	٢٨,٨٩٢٪	٤٠,٤٥١٪	٥١,٣٢٤٪	٥٩,٨٨١٪	٦٦,٩٦٨٪	٧٠,٦٤٪	٧٣,٨٣٪	—

وفيما يلى تفسير العوامل سيكولوجيًا:

العامل الأول:

تشبع عليه (١٧) عبارة من عبارات المقياس وهى: (١، ٤، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣١). وبلغ جذره الكامن (١٢,٧٢) ويفسر ١٥,٥١٢٪ من حجم التباين الكلى. وتتضمن عبارات هذا العامل الأسباب التى تتعلق بمشكلات ضبط سلوك الطفل المعاق.

العامل الثانى:

تشبع عليه (١٤) عبارة من عبارات المقياس وهى: (٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ١١، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢٧، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٥) وبلغ جذره الكامن (١٠,٩٧١) ويفسر

١٣,٣٨٪ من حجم التباين الكلى. وتدور عبارات هذا العامل حول الأسباب التى تتعلق بقمع السلوكيات العدوانية التى تصدر عن الطفل المعاق.

العامل الثالث:

تشبع عليه (١٣) عبارة من عبارات المقياس وهى: (٥٦، ٥٧، ٥٩، ٦٨، ٦٩، ٧١، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٨٠، ٨١، ٨٢) وبلغ جذره الكامن ٤٧٩, ٩ ويفسر ٥٥٩, ١١٪ من حجم التباين الكلى وتتناول عباراته النتائج الإيجابية أو التأثير الإيجابى للعقاب.

العامل الرابع:

تشبع عليه (١٤) عبارة من عبارات المقياس وهى (٥٨، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٧٠، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٩) وبلغ جذره الكامن ٩١٦, ٨ ويفسر ٨٧٣, ١٠٪ من حجم التباين الكلى، وتدور عباراته حول النتائج السلبية أو التأثير السلبى للعقاب.

العامل الخامس:

تشبع عليه (٧) عبارات هى (٣٨، ٤٠، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٥٣، ٥٥) وبلغ جذره الكامن ٠١٧, ٧ ويفسر ٥٥٧, ٨٪ من حجم التباين الكلى، وتتضمن عباراته أشكال العقاب البدنى.

العامل السادس:

تشبع عليه (٨) عبارات هى: (٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٨، ٤٩، ٥٢) وبلغ جذره الكامن ٨١١, ٥ ويفسر ٠٨٧, ٧٪ من حجم التباين الكلى وتتناول عباراته أشكال العقاب المعنوى.

العامل السابع:

تشبع عليه (٥) عبارات هى (٣٦، ٤٧، ٥٠، ٥١، ٥٤) وبلغ جذره الكامن ٠١١, ٣ ويفسر ٦٧٢, ٣٪ من حجم التباين الكلى وتتناول عباراته أشكال العقاب اللفظى.

العامل الثامن:

تشبع عليه (٤) عبارات هى: (٢، ٩، ١٠، ٣٤) وبلغ جذره الكامن ٢,٦١٦ ويفسر ١٩,٣٪ من حجم التباين الكلى وتتضمن عبارات هذا العامل الأسباب التى تتعلق بإهمال الطفل وعدم انتباهه.

وقد قام الباحثان بإجراء تحليل عاملى من الدرجة الثانية على العوامل الثمانية الجوهرية التى استخرجت من التحليل الأول. وقد أسفرت نتائج التحليل من الدرجة الثانية عن وجود ثلاثة عوامل جوهرية تشبع عليها العوامل الثمانية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٧)

نتائج التحليل العاملى من الدرجة الثانية للعوامل الثمانية الجوهرية

العوامل / عوامل الدرجة الأولى	الأول	الثانى	الثالث
الأول		٠,٦١٦	
الثاني		٠,٦٥٥	
الثالث			٠,٦٤١
الرابع			٠,٣٢٧
الخامس	٠,٦٤٥		
السادس	٠,٣٧٦		
السابع	٠,٦٤٧		
الثامن			

يتضح من نتائج التحليل العاملى من الدرجة الثانية وجود ثلاثة عوامل يمكن ذكر تفاصيلها على النحو التالى:

العامل الأول:

تشبع عليه العوامل (الخامس، السادس، السابع) المستخرجة من التلحيل العاملى الأول وهى تتضمن العبارات التى تدور حول أشكال العقاب البدنى والمعنوى واللفظى ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم «أشكال العقاب».

العامل الثانى:

تشبع عليه العوامل (الأول، الثانى، الثامن) التى تدور حول الأسباب التى تدفع المعلم/ المعلمة إلى استخدام العقاب مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم «أسباب العقاب» أو مبررات استخدامه.

العامل الثالث:

تشبع عليه العاملان الثالث والرابع ويتضمنان النتائج الإيجابية والسلبية لاستخدام العقاب لذا يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم «نتائج العقاب».

وبذلك تتطابق هذه العوامل الثلاثة مع العوامل المفترضة نظريًا عند بناء المقياس.

ثانيًا: ثبات المقياس:

كما قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية عن طريق تقسيم عبارات المقياس إلى قسمين (العبارات الفردية/ العبارات الزوجية) ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين وتصحيح المعامل باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون وكذلك باستخدام معادلة جتمان.

جدول (٨)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس اتجاهات العاملين فى ميدان التربية الخاصة نحو استخدام العقاب مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة

(ن = ٣٠٠)

الأبعاد	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان ـ براون	جتمان
أسباب العقاب	٠,٩٤١	٠,٩٧٦	٠,٩٧٥
أشكال العقاب	٠,٩٠١	٠,٨٩٦	٠,٨٩٥
نتائج العقاب	٠,٩٤٧	٠,٩٦١	٠,٩٥٩
المقياس ككل	٠,٩٥٩	٠,٩٧٤	٠,٩٧٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب من ناحية ودرجاتهم نحو أشكاله من ناحية أخرى فى المقياس المستخدم».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون حيث قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط لدرجات اتجاهات معلمى كل فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة الثلاث ثم للعينة ككل. والجدول التالى (٩) يوضح ما تم التوصل إليه فى هذا الصدد.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات اتجاهات معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب، وبين أشكاله المختلفة.

العينة	العدد	معامل الارتباط
معلمو التربية الفكرية	١٩١	٠,٣٦٨**
معلمو التربية السمعية	٨٤	٠,٥١١**
معلمو التربية البصرية	٣٥	٠,٤٨٧**
العينة الكلية	٣١٠	٠,٤٢٢**

** دال عن مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات اتجاهات معلمى التربية الفكرية ومعلمى التربية السمعية ومعلمى التربية البصرية والعينة الكلية نحو أسباب العقاب من ناحية وأشكاله من ناحية أخرى فى المقياس المستخدم، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٣٦٨) و (٠,٥١١) و (٠,٤٨٧) و (٠,٤٢٢) على الترتيب وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

وتعنى هذه النتائج بصفة عامة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين اتجاهات معلمى التربية الخاصة (فكرية وسمعية وبصرية) نحو ما يستخدمونه من أشكال العقاب: كالعقاب البدنى والعقاب المعنوى والعقاب اللفظى والأسباب والدوافع التى تدفع المعلمين نحو استخدام العقاب مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

فكلما تعرض المعلمون والمعلمات لمشكلات ضبط سلوك الطفل المعاق اتجهوا نحو استخدام أساليب مختلفة من عقابه كالعقاب اللفظى أو المعنوى أو البدنى لقمع سلوكياته غير المرغوبة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ويهمان وآخرون Wehman, P. et al (١٩٧٩) التى أوضحت أن أكثر المشكلات صعوبة بالنسبة للأطفال ذوى الإعاقات

هى مشكلات السلوك النمطى والغضب وعدم الطاعة وإيذاء الذات فالسلوكيات العدوانية الموجهة للآخرين كانت تتطلب استخدام بعض الأساليب لمواجهتها مثل التجاهل ثم الإبعاد المؤقت خارج الفصل.

كما اتفقت هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة «سليمان الخضرى» و «محمد سلامة» (١٩٨٢) أن من أسباب العقاب التى تستدعى العقاب الأخطاء الأخلاقية والسلوكية.

وأيضا اتفقت مع نتائج دراسة فورنيس وسنكلير Forness & Sinclair (١٩٨٤) من أن الحفاظ على النظام والانضباط فى الفصل يستلزم استخدام العقاب بكافة أشكاله وأحيانا يضطر المعلم أو المعلمة إلى استخدام العقاب البدنى.

كذلك اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة «حصة صادق» (١٩٩٥) من أن أكثر الأسباب التى تدفع المعلمين والمعلمات إلى استخدام العقاب فى مدارس البنات (على الأخص) الخطأ فى الإجابة والإهمال فى أداء الواجبات لا سيما الواجبات المنزلية وانخفاض مستوى التحصيل وأن أكثر أساليب العقاب المستخدمة هى الضرب ثم السخرية فالتوبيخ واللوم وما إلى ذلك.

الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه «توجد علاقة ارتباطية سالبة عكسية دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب من ناحية ودرجات نتائجه من ناحية أخرى.

ولاختبار صحة هذه الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون، وفيما يلى جدول يوضح ما تم التوصل إليه فى هذا الصدد:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجات مقياس اتجاهات معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب من ناحية ونتائجه من ناحية أخرى

العينة	العدد	معامل الارتباط
معلمو الإعاقة الفكرية	١٩١	- ٠,٣٦٢ **
معلمو الإعاقة السمعية	٨٤	- ٠,٤١١ **
معلمو الإعاقة البصرية	٣٥	- ٠,٤٥٣ **
العينة الكلية	٣١٠	٠,٣٨٠ **

** دال عن مستوى دلالة (٠١ , ٠)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠١ , ٠ بين درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة نحو أسباب العقاب من جانب ودرجات نتائجه من جانب آخر، اتجاهات معلمى كل فئة من الفئات الخاصة (التربية الفكرية، التربية السمعية، التربية البصرية) بصفة خاصة.

وقد جاءت العلاقة الارتباطية سالبة لأن الدرجة المرتفعة على مقياس أسباب العقاب تعبر عن الاتجاه نحو استخدام العقاب، فى حين أن الدرجة المرتفعة على مقياس نتائج العقاب تعبر عن اتجاه المعلم نحو تأييد التأثير السلبى للعقاب، أى أن الفرد يكون اتجاهه إيجابيًا ضد استخدام العقاب ولا يمانع فى اللجوء إليه إذا تطلب الموقف.

يتضح من الجدول السابق (١٠) وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات اتجاهات معلمى التربية الفكرية ومعلمى التربية السمعية ومعلمى التربية البصرية والعينة الكلية نحو أسباب العقاب من ناحية ونتائج العقاب من ناحية أخرى فى المقياس المستخدم، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (- ٠,٣٦٢)،

(-٠,٤١١)، (٠,-٤٥٣)، (٠,-٣٨٠) على التوالى وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

وبصفة عامة تعنى هذه النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين اتجاهات معلمى التربية الخاصة العاملين فى مجالات الإعاقات الفكرية والسمعية والبصرية نحو أسباب استخدام العقاب ونتائج استخدام العقاب التى تتمثل فى شعور الطفل الذى عوقب بالإحباط والحزن وتكوين مفهوم سالب عن ذاته. فالمعلمون يدركون أنه كلما ازداد استخدامهم لعقاب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نتج عن ذلك سلوكيات سلبية لدى الأطفال تتمثل فى شعور الطفل الذى عوقب بالإحباط والحزن، وتكون مفهوم ذات سالب لديه.

وفى هذا الصدد يؤكد باسكويل ج أكاردو وباربرا واى وتيمان (٢٠٠٧) أن العقاب يكون له تأثير قصير الأمد عندما لا نقوم بتعليم الطفل السلوك المناسب فى نفس الوقت، لأن الطفل سوف يشرع فى النظر إلى خبرة المدرسة بإعتبارها خبرة منفرة.

وتتفق هذه النتائج مع ما انتهت إليه دراسة كانجيمى وآخرون Cangem, et al (١٩٧٣) من أن تطرف المعلمين وقسوتهم فى عقاب تلاميذهم ينتج عنه رحيل التلاميذ من المدرسة، ونتائج دراسة فورنيس وسنكلير Farness & Sinclair (١٩٨٤) من أن تأثير العقاب سيكون قصير الأمد إن لم يتم تزويد الطفل بالمساندة وتوجيهه إلى السلوك الصحيح فى سياق التعلم.

كما تتفق مع نتائج دراسة جون تيفانى (١٩٩٦) Tiffany من أن اتجاهات العاملين بمدارس التربية الفكرية للصم وضعاف السمع كانت سلبية نحو استخدام العقاب معهم.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه «توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة مسافة إحصائيًا بين

متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب من ناحية ونتائجه من ناحية أخرى».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالى يبين ما تم التوصل إليه فى هذا الصدد:

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجات مقياس اتجاهات معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب من ناحية ونتائجه من ناحية أخرى

العينة	العدد	معامل الارتباط
معلمو التربية الفكرية	١٩١	- ٠,٢٥٠ **
معلمو التربية السمعية	٨٤	- ٠,٢٢٣ *
معلمو التربية البصرية	٣٥	- ٠,٤٣٣ **
العينة الكلية	٣١٠	- ٠,٣١٣ **

* دال عن مستوى دلالة (٠,٠٥)　　** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١١) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة نحو أشكال العقاب من ناحية ونتائجه من ناحية أخرى، وبصفة خاصة لدى معلمى الأطفال المعاقين فكريًا والمعاقين بصريًا، بينما كانت العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لدى معلمى المعاقين سمعيًا. وقد جاءت العلاقة سالبة لأن الدرجة المرتفعة على بعد أشكال العقاب تعبر عن اتجاه المعلم نحو استخدام العقاب، بينما تعبر الدرجة المرتفعة على بعد نتائج العقاب عن اتجاه المعلم نحو التأثير السلبى للعقاب وبالتالى تجنب استخدامه.

كما يتضح من الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين

درجات مقياس اتجاهات معلمى التربية الفكرية ومعلمى التربية البصرية والعينة الكلية نحو أشكال العقاب المستخدم من جانبهم ونتائج العقاب من ناحية أخرى. حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (-٢٥٠ , ٠)، (-٤٣٣ , ٠)، (-٣١٣ , ٠) على التوالى وهى قيم دالة عند مستوى ٠١ , ٠ .

كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات مقياس اتجاهات معلمى التربية السمعية نحو استخدام أشكال العقاب ونتائج العقاب حيث بلغ قيمة معامل الارتباط (-٢٢٣ , ٠) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠٥ , ٠ .

ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء أن معلمى التربية الخاصة يدركون أن استخدامهم لأشكال العقاب التى هى من قبيل العقاب البدنى واللفظى والتوبيخ والعزل وغيرها ربما يؤدى إلى نتائج سلبية تؤثر تأثيراً سلبيًا على سلوكيات تلاميذهم ذوى الاحتياجات الخاصة وتترك آثاراً سيئة على مشاعرهم وتصيبهم باليأس والإحباط والقلق وربما الفشل.

وقد أكدت الأطر النظرية ذلك فضلاً عن نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث يدعو ديفيد David, F، (١٩٨٥) إلى الاقتصاد فى استخدام العقاب، ذلك لأن العقاب قد يقود التلميذ إلى القيام بتكنيكات التملص والكذب والتحايل، وأن المعلم الذى يستخدم العقاب يجذب انتباه التلاميذ إلى السلوك المرفوض، وأن العقاب يثير مشاعر سلبية فى الطفل نحو البيئة المحيطة التى تلقّى فيها العقاب وأن العقاب عندما يكون غير عادل يعلم التلاميذ أن القوى (المعلم) قد يكون له ضحايا من الضعفاء والمظلومين (التلاميذ) فضلاً عن أن الخوف من العقاب ينتج عنه احجام التلميذ عن المبادأة وطرح الأفكار الابتكارية.

وتتفق هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة كاثى رول Ruhl, K (١٩٨٥) من أن الأشكال العقابية التى يستخدمها معلمو التربية الخاصة مع تلاميذهم لضبط الفصل كأنظمة مثل كلفة الاستجابة وكتابة العقود وتطبيق الفنيات المعرفية السلوكية والتدريبات الرياضية تكون أفضل من الأساليب العقابية مثل الإبعاد المؤقت والعقاب اللفظى.

كما تتفق مع نتائج دراسة تيفانى (١٩٩٦) Tiffany من أن اتجاهات العاملين فى المدارس الداخلية والنهارية العامة والخاصة للصم ولضعاف السمع فى الولايات المتحدة جاءت سلبية وضد استخدام العقاب البدنى مع أولئك الأطفال، وذلك على الرغم من أن استخدام العقاب البدنى لا يتعارض مع الدستور ومسموح به كأحد أشكال تنظيم سلوك التلاميذ العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة. إلا أن مديرى المدارس فى الولايات المتحدة التى تسمح باستخدام العقاب البدنى كأحد أشكال العقاب، تضع فى اعتبارها الحرص الشديد عند استخدامه.

الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه «يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغيرات نوع الاعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)، الجنس (ذكور/ إناث)، والخبرة (خمس سنوات أو أقل/ أكثر من خمس سنوات) فى تباين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب استخدام العقاب». وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل التباين ثلاثى الاتجاه ذو التصميم (٣ × ٢ × ٢).

وفيما يلى جدول (١٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاتجاهات، ثم جدول (١٣) يوضح نتائج تحليل التباين الثلاثى.

(جدول ١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب طبقًا لمتغيرات نوع الإعاقة والجنس والخبرة.

نوع الإعاقة						الجنس				الخبرة			
فكرية (ن = ١٩١)		سمعية (ن = ٨٤)		بصرية (ن = ٣٥)		ذكور (ن= ١٣٢)		إناث (ن = ١٧٨)		خمس سنوات او أقل (ن = ٢٦٣)		اكثر من خمس سنوات (ن= ٤٧)	
م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
٨٠,٥٩	١٨,٢٥	٨٢,٢٩	١٩,١	٨٢,٤٩	١٤,٩	٨٢,٦٤	١٨,٩٩	٨٠,٢٤	١٧,٤١	٨٠,٤	١٧,٨٩	٨٦,٠٩	١٨,٧٣

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثى لمتوسطات درجات مقياس اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب العقاب طبقًا لمتغيرات نوع الإعاقة والجنس والخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)	٤٧١,٥١٤	٢	٢٣٥,٧٥٧	٠,٧٢	غير دالة
الجنس (ذكور/ إناث)	١٢٤,٩٣٦	١	١٢٤,٩٣٦	٠,٣٨١	غير دالة
الخبرة (< ٥/ > ٥ سنوات)	٢٢٠٣,٥٨٨	١	٢٢٠٣,٥٨٨	٦,٧٢٨	دال عند ٠,٠١
نوع الإعاقة × الجنس	٣٣٥,٨٦٦	٢	١٦٧,٩٣٣	٠,٥١٣	غير دالة
نوع الإعاقة × الخبرة	١٥٤٥,٦٦٦	٢	٧٧٢,٨٣٣	٢,٣٦	غير دالة
الجنس × الخبرة	١٠٤,٨٩٥	١	١٠٤,٨٩٥	٠,٣٢	غير دالة
نوع الإعاقة × الجنس × الخبرة	١٣٢,٤٣٤	٢	٦٦,٢١٧	٠,٢٠٢	غير دالة
الخطأ	٩٧٥٩٨,٠٢٦	٢٩٨	٣٢٧,٥١		
الكلى	٢١٤٨٥٣٢	٣١٠			
الكلى المصحح	١٠١٣١٦,٣١	٣٠٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١ , ٠) بين متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب استخدام العقاب تُعزى لمتغير الخبرة حيث بلغت قيمة (ف) ٦,٧٢٨ وهى قيمة دالة عند مستوى ٠١ , ٠ كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أسباب استخدام العقاب تُعزى لمتغير نوع الإعاقة أو الجنس أو للتفاعلات بين كل من متغيرى نوع الإعاقة والجنس، والخبرة، وكذلك التفاعل بين المتغيرات الثلاثة.

وللتعرف على اتجاه الفروق التى تعزى لمتغير الخبرة تم الرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية السابقة، حيث وجد أن متوسط درجات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن لديهم خبرة خمس سنوات أو أقل بلغ

(٤ , ٨٠) بينما بلغ متوسط درجات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن تزيد خبرتهم عن خمس سنوات (٠٩ , ٨٦) لذا تكون الفروق لصالح ذوى الخبرة الأكبر، أى أن معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن تزيد مدة خبرتهم عن خمس سنوات لديهم اتجاهات سلبية نحو استخدام العقاب بصورة أكبرمن معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن لديهم خبرة أقل.

ونظراً لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة تعزى لنوع الإعاقة، سوف يتم ترتيب العبارات التى تعبر عن الأسباب التى تدفع المعلم/ المعلمة إلى استخدام العقاب طبقًا لآراء واستجابات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وذلك عن طريق حساب مجموع التكرارات وبالتالى القوة النسبية لكل سبب من أسباب استخدام العقاب وبالتالى يمكن تحديد أهم الأسباب التى تدفع المعلم/ المعلمة نحو استخدام العقاب مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. والجدول التالى يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٤)

التكرارات والقوة النسبية لأهم الأسباب التى تدفع المعلم/ المعلمة نحو استخدام العقاب مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ن = (٣١٠)

م	الأسباب	التكرارات				مجموع التكرارات	القوة النسبية
		غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماما		
١	تفوه بكلمات بذيئة (بشكل عام)	١٦	٤٤	١٠٩	١٤١	٩٩٥	٨٠,٢٤
٢	أحدث ضوضاء مستمرة	٣٠	٣٥	١٢١	١٢٤	٩٥٩	٧٧,٣٤
٣	حاول التطاول على شخصى	٢٦	٤٧	١١٦	١٢١	٩٥٢	٧٦,٧٧
٤	اعتدى على أقرانه	١٨	٤٦	١٤٧	٩٩	٩٤٧	٧٦,٣٧
٥	تفوه بعبارات بذيئة لأقرانه	٤٠	٣٣	١٣٢	١٠٥	٩٢٢	٧٤,٣٥
٦	كان مصممًا على التلفظ بألفاظ بذيئة	٤٧	٢٩	١٢٥	١٠٩	٩١٦	٧٣,٨٧
٧	كان يخل بالنظام داخل الفصل	٥٦	٣٥	١١٨	١٠١	٨٨٤	٧١,٢٩
٨	كان عنيداً يصمم على الخروج من الفصل	٦٠	٥١	١٠٥	٩٤	٨٥٣	٦٨,٧٩
٩	لم يطع أوامري	٦٤	٤٩	١١٢	٨٥	٨٣٨	٦٧,٥٨
١٠	ترك مكانه دون أذن منى	٦١	٧٨	٨٩	٨٢	٨١٢	٦٥,٤٨
١١	فشلت معه وسائل التحذير والتنبيه	٧٤	٥٣	١٠٨	٧٥	٨٠٤	٦٤,٨٤
١٢	خرج من الفصل بغير أذن	٧٩	٩٤	٥٣	٨٤	٧٦٢	٦١,٤٥
١٣	لا يبالى بما أوجهه له من تعليمات	٩٠	٧٨	٧٢	٧٠	٧٤٢	٥٩,٨٤
١٤	رأيت أن عقابه فى هذا الوقت ضرورى	٩٤	١٠٨	٧٤	٤٤	٦٧٨	٥٤,٦٨
١٥	أعاق استمرار عملى بشكل دائم	١١٥	١٠٥	٥١	٣٩	٦٣٤	٥١,١٣

* تم عرض الأسباب التى تزيد القوة النسبية لها عن ٥٠٪

* مجموعة التكرارات = (غير موافق × ١) + (موافق إلى حد ما × ٢) + (موافق × ٣) + (موافق تمامًا × ٤)

* القوة النسبية = (مجموع التكرارات ÷ أعلى تكرار) × ١٠٠

حيث أن أعلى تكرار = أكبر تكرار للسبب (٤) × عدد العينة (٣١٠) = ١٢٤٠

وهكذا يتضح من الجدول السابق أن أهم الأسباب التى تدفع معلم / معلمة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو استخدام العقاب هى:

التفوه بكلمات بذيئة بلغت قوتها النسبية ٢٤ , ٨٠٪، يليها إحداث ضوضاء مستمرة بنسبة ٣٤ , ٧٧٪، ثم حاول التطاول على شخصى ٧٧ , ٧٦٪، واعتدى على أقرانه ٣٧ , ٧٦٪، تفوه بعبارات بذيئة لأقرانه ٣٥ , ٧٤٪ ومن الواضح أن الأسباب التى احتلت أكبر قوة نسبية هى الأسباب التى تدور حول سلوكيات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة غير المقبولة، والمعطِّلة لسير العملية التعليمية داخل الفصل الدراسى.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه «يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغيرات نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)، الجنس (ذكور/ إناث)، الخبرة ، خمس سنوات أو أقل/ أكثر من خمس سنوات) فى تباين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ثلاثى الاتجاه (٣ × ٢ × ٢).

والجدولان التاليان يوضحان ما تم التوصل إليه فى هذا الصدد.

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب طبقًا لمتغيرات نوع الإعاقة ونوع الجنس والخبرة

نوع الإعاقة						الجنس				الخبرة			
فكرية (ن = ١٩١)		سمعية (ن = ٨٤)		بصرية (ن = ٣٥)		ذكور (ن= ١٣٢)		إناث (ن = ١٧٨)		أقل (ن = ٢٦٣) خمس سنوات أو		أكثر من خمس سنوات (ن= ٤٧)	
م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
٤٢,٧١	٨ ١٩	٤٦,٨١	١٠ ٥٣	٤٩,٥٧	١٠,٨٣	٤٥,٥	١٠,٨٥	٤٣,٩٣	٩,٥٤	٤٣,٤٢	٨,٥٤	٥١,١٩	١٤,٨٧

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين ثلاثى الاتجاه لاتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب طبقًا لمتغيرات نوع الإعاقة و نوع الجنس والخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	إيتا ٢	حجم التأثير
نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)	٩١٧,١٣٥	٢	٤٥٨,٥٦٨	٥,٠٧٧	٠,٠١	٠,٠٤	ضعيف
الجنس (ذكور/ إناث)	٢٧٧,٠٥٣	١	٢٧٧,٠٥٣	٣,٠٦٧	غير دالة	-	-
الخبرة (< ٥/ > ٥ سنوات)	١٦٣٢,٥٢٢	١	١٦٣٢,٥٢٢	١٨,٠٧٣	٠,٠٠١	٠,٠٦	متوسط
نوع الإعاقة × الجنس	٥٢١,٧٤٦	٢	٢٦٠,٨٧٣	٢,٨٨٨	غير دالة	-	-
نوع الإعاقة × الخبرة	٨٧,٥٨٢	٢	٤٣,٧٩١	٠,٤٨٥	غير دالة	-	-
الجنس × الخبرة	,٨٨,١٩٤	١	٣٨٨,١٩٤	٤,٢٩٨	٠,٠٥	٠,٠٢	ضعيف
نوع الإعاقة × الجنس × الخبرة	٤٤٢,٢٨٦	٢	٢٢١,١٤٣	٢,٤٤٨	غير دالة	-	-
الخطأ	٢٦٩١٨,٤٠٦	٢٩٨	٩٠,٣٣				
الكلى	٦٤٨٢٦٣	٣١٠					
الكلى المصحح	٣١٧١٢,٥٩٧	٣٠٩					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب تعزى إلى:

* متغير نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)

* متغير الخبرة (خمس سنوات أو أقل/ أكثر من خمس سنوات)

* التفاعل بين متغيرى الجنس والخبرة.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو أشكال العقاب

تعزى إلى متغير الجنس، والتفاعل بين كل من نوع الإعاقة والجنس، نوع الإعاقة والخبرة، نوع الإعاقة والجنس والخبرة.

ولمعرفة اتجاه الفروق التى تعزى لمتغير نوع الإعاقة تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية. والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة طبقا لمتغير نوع الإعاقة باستخدام اختبار شيفيه

المعلمون / البيان	العدد	المتوسط	فروق المتوسطات ودلالتها		
			١	٢	٣
١ـ معلمو الإعاقة الفكرية	١٩١	٤٢,٧١	-	-	-
٢ـ معلمو الإعاقة السمعية	٨٤	٤٦,٨١	٤,١**	-	-
٣ـ معلمو الإعاقة البصرية	٣٥	٤٩,٥٧	٦,٨٦**	٢,٧٦	-

** دال عند مستوى دلالة (٠١ , ٠)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١ , ٠) بين متوسطات درجات معلمى الإعاقة الفكرية ومتوسطات درجات معلمى الإعاقة السمعية نحو أشكال استخدام العقاب فى اتجاه معلمى الأطفال ذى الإعاقة السمعية. كما وجدت فروق دالة عند مستوى (٠١ , ٠) بين متوسطات درجات معلمى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية لصالح معلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية، ويتضح أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا نحو أشكال استخدام العقاب بين معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية.

أما فيما يختص باتجاه الفروق التى تعزى إلى متغير الخبرة تم الرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية السابق، حيث وُجِدَ أن متوسط درجات

معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن لديهم خبرة خمس سنوات أو أقل بلغ (٤٢,٤٣) بينما بلغ متوسط درجات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن تزيد خبرتهم عن خمس سنوات (١٩,٥١) لذا تكون الفروق لصالح المعلمين ذوى الخبرة الأكبر.

وبالنسبة لاتجاه الفروق التى تعزى للتفاعل بين متغيرى الجنس والخبرة تم تقسيم عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات إلى أربع مجموعات فرعية طبقًا لمتغيرى الجنس والخبرة ومن ثم تمت المقارنة بين متوسطات درجات هذه المجموعات الأربع باستخدام اختبار شيفيه، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربع

المجموعات	العدد	المتوسط	فروق المتوسطات ودلالتها			
			١	٢	٣	٤
١- معلمون ذوو خبرة أقل من خمس سنوات	١٠٨	٤٣,٦	-	-	-	-
٢- معلمون ذوو خبرة أكثر من خمس سنوات	٢٤	٥٤,٠٤	١٠,٤٤**	-	-	-
٣- معلمات ذوات خبرة أقل من خمس سنوات	١٥٥	٤٣,٢٩	٠,٣١	١٠,٧٥**	-	-
٤- معلمات ذوات خبرة أكثر من خمس سنوات	٢٣	٤٨,٢٢	٤,٦٢	٥,٨٢	٤,٩٣	-

** دال عند مستوى دلالة (٠١,٠)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من:

المعلمين ذوى الخبرة أقل من خمس سنوات والمعلمين ذوى الخبرة أكثر من خمس سنوات لصالح ذوى الخبرة الأكثر.

ـ المعلمين ذوى الخبرة أكثر من خمس سنوات والمعلمين ذوى الخبرة أقل من خمس سنوات لصالح المعلمين ذوى الخبرة أكثر من خمس سنوات.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من:

ـ المعلمين ذوى الخبرة أقل من خمس سنوات وكل من المعلمات ذوات الخبرة أقل من خمس سنوات وذوات الخبرة أكثر من خمس سنوات.

ـ المعلمين ذوى الخبرة أكثر من خمس سنوات والمعلمات ذوات الخبرة أكثر من خمس سنوات.

ـ المعلمات ذوات الخبرة أقل من خمس سنوات والمعلمات ذوات الخبرة أكثر من خمس سنوات.

ولمعرفة أهم أشكال العقاب التى يستخدمها معلمو الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وترتيبها حسب قوتها النسبية، تم عرض أشكال العقاب التى جاءت قوتها النسبية أكبر من ٥٠٪ لعينة معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية، ثم لعينة معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية وذوى الاعاقة البصرية معًا، وذلك بسبب وجود فروق بين معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية وكل من معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية، فى حين لا توجد فروق بين معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية.

جدول (١٩)

التكرارات والقوة النسبية لأهم أشكال العقاب لدى معلمى أطفال التربية الفكرية

ن = (١٩١)

م	أشكال العقاب	التكرارات				مجموع التكرارات	القوة النسبية
		غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماما		
١	أميل إلى حرمان الطفل من بعض الأنشطة	٣	٩٦	٦٥	٢٧	٤٩٨	٦٥,١٨
٢	أفضل استخدام الصوت العالى	٢٠	٧٤	٦٥	٣٢	٤٩١	٦٤,٢٧
٣	أحبذ استخدام النظرة التى تعبر عن استيائى	٢٣	٦٣	٧١	٢٢	٤٦٢	٦٠,٤٧
٤	أميل إلى استخدام أسلوب العزل المؤقت	٤٢	٥١	٨٣	١٥	٤٥٣	٥٩,٢٩
٥	أفضل تغيير مكان الطفل كعقاب	٥٣	٤٧	٦٤	٢٧	٤٤٧	٥٨,٥١
٦	أفضل استخدام أسلوب العتاب كعقاب	٥٩	٥٥	٤٠	٣٧	٤٣٧	٥٧,٢
٧	أفضل تجاهل الطفل كعقاب	٦٨	٥٥	٤٧	٢١	٤٠٣	٥٢,٧٥

ملحوظة: أعلى تكرار = أكبر تكرار × ١ × عدد العينة (١٩١) = ٧٦٤

يتضح من الجدول السابق أن أهم أشكال العقاب لدى معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية تتمثل فى الميل نحو حرمان الطفل من بعض الأنشطة وبلغت قوتها النسبية ١٨ ,٦٥٪ يليها استخدام الصوت العالى ٢٧ ,٦٤٪ ثم استخدام النظرة التى تعبر عن الاستياء بنسبة ٤٧ ,٦٠٪ ثم استخدام أسلوب العزل المؤقت وتغيير مكان الطفل والعتاب والتجاهل. ومن الواضح أن أشكال العقاب البدنى لم تصل قوتها النسبية إلى ٥٠٪ مما يشير إلى أن اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية تتجه نحو رفض العقاب البدنى وتفضيل العقاب المعنوى.

جدول (٢٠)

التكرارات والقوة النسبية لأهم أشكال العقاب لدى معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية وذوى الاعاقة البصرية (ن = ١١٩)

م	الأشكال	التكرارات				مجموع التكرارات	القوة النسبية
		غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماما		
١	أحبذ خصم درجة أو درجتين من الطفل	٢	٣٠	٣٦	٥١	٣٧٤	٧٨,٥٧
٢	أميل إلى حرمان الطفل من بعض الأنشطة	٥	٢٢	٤٧	٤٥	٣٧٠	٧٧,٧٣
٣	احبذ استخدام النظرة التى تعبر عن استيائى	١٤	١١	٦١	٣٣	٣٥١	٧٣,٧٤
٤	أفضل استخدام الصوت العالى	٢٢	١٨	٤٢	٣٧	٣٣٢	٦٩,٧٥
٥	أميل إلى استخدام أسلوب العزل المؤقت	٣٥	١٩	١٢	٥٣	٣٢١	٦٧,٤٤
٦	أفضل تجاهل الطفل كعقاب	٣١	٢٣	٢٥	٤٠	٣١٢	٦٥,٥٥
٧	أفضل استخدام أسلوب العتاب كعقاب	٢٣	٣٦	٣١	٢٩	٣٠٤	٦٣,٨٧
٨	أفضل أسلوب اللوم والتأنيب بين الأقران	٣٢	٤٢	٢٦	١٩	٢٧٠	٥٦,٧٢
٩	أفضل تغيير مكان الطفل كعقاب	٤٨	١٦	٣٤	٢١	٢٦٦	٥٥,٨٨
١٠	أميل إلى شد أذن الطفل كعقاب له	٦٢	٥	٣٧	١٥	٢٤٣	٥١,٠٥

* أعلى تكرار = أكبر تكرار (٤) × العينة (١١٩) = ٤٧٦

يتضح من الجدول السابق أن أهم أشكال العقاب لدى معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية كانت خصم درجة أو درجتين من الطفل بنسبة ٧٨,٥٧٪ يليها حرمان الطفل من بعض الأنشطة بنسبة ٧٧,٧٣٪ ثم استخدام النظرة التى تعبر عن الاستياء خاصة للأطفال الصم ٧٣,٧٤٪، واستخدام الصوت العالى بنسبة ٦٩,٧٥، ثم استخدام العزل المؤقت والتجاهل والعتاب واللوم والتأنيب بين الأقران وتغيير مكان الطفل وشد أذن الطفل.

ومن الواضح أن اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية تتجه نحو استخدام العقاب المعنوى بدرجة كبيرة وإذا لجأ المعلم للعقاب البدنى فهو يميل إلى شد أذن الطفل ولا يلجأ إلى أساليب العقاب البدنى المؤلمة مثل استخدام اليد أو العصا أو شد الشعر أو الضرب على اليد.

وجدير بالذكر أن عدد أشكال العقاب التى يستخدمها معلمو الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية (التى تزيد قوتها النسبية عن ٥٠٪) أكبر من عدد الأشكال التى يستخدمها معلمو الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية.

الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغيرات نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)، الجنس (ذكور/ إناث)، الخبرة (خمس سنوات أو أقل/ أكثر من خمس سنوات) فى تباين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو نتائج استخدام العقاب.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ثلاثى الاتجاه (٣ × ٢ × ٢)، والجدولان التاليان يوضحان ما تم التوصل إليه فى هذا الصدد:

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو نتائج العقاب طبقًا لمتغيرات نوع الإعاقة والجنس والخبرة

نوع الإعاقة						الجنس				الخبرة			
فكرية (ن = ١٩١)		سمعية (ن = ٨٤)		بصرية (ن = ٣٥)		ذكور (ن= ١٣٢)		إناث (ن = ١٧٨)		خمس سنوات أو أقل (ن = ٢٦٣)		أكثر من خمس سنوات (ن= ٤٧)	
م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
٧٠,٤٥	١٤,٤	٦٢,٦٩	١٤,٢	٥٩,٨٦	١٧,١٧	٦٦,٩٨	١٥,١٨	٦٧,٢٨	١٥,٣٣	٦٨,٢٩	١٥,١٣	٦٠,٧٧	١٤,٣٩

جدول (٢٢)

نتائج تحليل التباين ثلاثى الاتجاه لاتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو نتائج العقاب طبقًا لمتغيرات نوع الإعاقة والنوع والخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	إيتا ٢	حجم التأثير
نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)	١٧٠٨,٦٩٥	٢	٨٥٤,٣٤٨	٤,٠٥٢	٠,٠٥	٠,٠٣	ضعيف
الجنس (ذكور/ إناث)	٣٢٥,٩٥	١	٣٢٥,٩٥	١,٥٤٦	غير دالة	-	-
الخبرة (< ٥/ > ٥ سنوات)	١٢٩٦,١٤٧	١	١٢٩٦,١٧٤	٦,١٤٧	٠,٠٥	٠,٠٢	ضعيف
نوع الإعاقة × الجنس	١,٤٦٩	٢	٠,٧٣٥	٠,٠٠٣	غير دالة	-	-
نوع الإعاقة × الخبرة	٥٩٢,٣٩٣	٢	٢٩٦,١٩٦	١,٤٠٥	غير دالة	-	-
الجنس × الخبرة	٢١,٩٦٩	١	٢١,٩٦٩	٠,١٠٤	غير دالة	-	-
نوع الإعاقة × الجنس × الخبرة	٩٣١,٧٠٤	٢	٤٦٥,٨٥٢	٢,٢٠٩	غير دالة	-	-
الخطأ	٦٢٨٣٩,١٣٦	٠٠٨	٢١٠,٨٧				
الكلى	١٤٦٩٥٥٢	٣١٠					
الكلى المصحح	٧١٧٩١,١٧٤	٣٠٩					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو نتائج استخدام العقاب تعزى إلى:

- متغير نوع الإعاقة (فكرية/ سمعية/ بصرية)
- متغير الخبرة (خمس سنوات أو أقل/ أكبر من خمس سنوات)

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة نحو نتائج العقاب ترجع

إلى متغير الجنس (ذكور/ إناث) أو للتفاعل بين كل من نوع الإعاقة والجنس، نوع الإعاقة والخبرة، الجنس والخبرة، نوع الاإاقة والجنس والخبرة.

ولمعرفة اتجاه الفروق التى تعزى لمتغير نوع الإعاقة تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٢٣)

دلالة الفروق بين اتجاهات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة طبقًا لمتغير نوع الإعاقة باستخدام اختبار شيفيه

البيان / المعلمون	العدد	المتوسط	فروق المتوسطات ودلالتها		
			١	٢	٣
١ـ معلمو التربية الفكرية	١٩١	٧٠,٤٥	-	--	
٢ـ معلمو التربية السمعية	٨٤	٦٢,٦٩	٧,٧٥**	-	
٣ـ معلمو التربية البصرية	٣٥	٥٩,٨٦	١٠,٥٩**	٢,٨٣	-

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية ومتوسطات درجات كل من معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية كل على حدة لصالح معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية.

كما يتضح عدم وجود فروق بين متوسطات درجات معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية.

بالنسبة للفروق التى تعزى لمتغير الخبرة تم الرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية السابق، حيث وجد أن متوسطات درجات معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن لديهم خبرة خمس سنوات أو أقل بلغ (٦٨,٢٩) فى حين بلغ لدى معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن تزيد

خبرتهم عن خمس سنوات (٧٧, ٦٠) لذا تكون الفروق لصالح المعلمين ذوى الخبرة الأقل.

وتشير النتائج السابقة إلى أن معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية أكثر توجهًا نحو التأثير السلبى للعقاب وبالتالى فهم يرفضون العقاب كوسيلة لتعديل السلوك الخاطئ لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، فى حين نجد أن معلمى الأطفال ذوى الاعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية يتجهون إلى استخدام العقاب إلى حد ما أو بصورة أكبر من استخدام معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية.

كما أن معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ممن تزيد خبرتهم عن خمس سنوات أكثر توجهًا نحو التأثير السلبى للعقاب من معلمى الأطفال ممن لديهم خبرة خمس سنوات أو أقل. وتتفق هذه النتائج مع ما جاء فى نتائج الفروض السابقة.

ولترتيب نتائج استخدام العقاب طبقًا لآراء معلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يعرض الباحثان نتائج استخدام العقاب طبقًا لاتجاهات معلمى الإعاقة الفكرية أولاً، يليها نتائج استخدام العقاب طبقًا لاتجاهات معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية، وذلك لوجود فروق بينهما فى نتائج استخدام العقاب.

جدول (٢٤)

التكرارات والقوة النسبية لأهم نتائج استخدام العقاب لدى معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية

(ن = ١٩١)

م	نتائج استخدام العقاب	التكرارات				مجموع التكرارات	القوة النسبية
		غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً		
١	تكوين مفهوم ذات سلبى	٣	٥	٨٧	٩٦	٦٥٨	٨٦,١٣
٢	انطواء الطفل وزيادة انغلاقه	٥	٢٠	٦٩	٩٧	٦٤٠	٨٣,٧٧
٣	توليد القلق لدى الطفل	-	١٧	٩٦	٧٨	٦٣٤	٨٢,٩٨
٤	خوف الطفل من المعلم	١٠	٣١	٥٧	٩٣	٦١٥	٨٠,٥
٥	الخوف من المعلم إلى درجة كراهيته	١١	٢٤	٧١	٨٥	٦١٢	٨٠,١
٦	توليد اضطرابات نفسية لدى الطفل	١٣	١٩	٨٤	٧٥	٦٠٣	٧٨,٩٣
٧	ظهور المزيد من السلوكيات العدوانية لدى الطفل	٣	٢٩	١٠٣	٥٦	٥٩٤	٧٧,٧٥
٨	السلبية واللامبالاة من جانب الطفل	٢٩	٣٣	٧٦	٥٣	٥٣٥	٧٠,٠٣
٩	زيادة العناد لدى الطفل والتمادى فى ارتكاب الخطأ	٣٥	٤٢	٥٨	٥٦	٥١٧	٦٧,٦٧
١٠	تكوين اتجاهات سلبية نحو التعليم	١٥	٨٧	٥١	٣٨	٤٩٤	٩٤,٦٦
١١	تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة	٢٢	٩١	٤٤	٣٤	٤٧٢	٦٧,٧٨
١٢	اظهار السلوك المرغوب ولكن لفترة قصيرة بعد العقاب	٦١	٥٠	٣٩	٤١	٤٤٢	٥٧,٨٥
١٣	حدوث تغيير فى سلوك الطفل بشكل مؤقت	٧٢	٥٩	٣٦	٢٤	٣٩٤	٥١,٥٧
١٤	اكتساب سلوكيات جديدة	١٤٢	٤٣	٤	٢	٧٠٧	٩٢,٥٤
١٥	تعديل سلوك الطفل غير المرغوب فيه	١١٣	٦١	١٠	٧	٦٦٢	٨٦,٦٥

م	نتائج استخدام العقاب	التكرارات				مجموع التكرارات	القوة النسبية
		غير موافق	موافق الى حد ما	موافق	موافق تماما		
١٦	تحسن أداء الطفل مستقبلاً	٩٢	٧٨	١٧	٤	٦٤٠	٨٣,٧٧
١٧	تحقيق الانضباط والهدوء داخل الفصل	١٠٣	٦٤	١١	١٣	٦٣٩	٨٣,٦٤
١٨	عدم تكرار السلوك المسبب للعقاب	٩٤	٧٠	١٢	١٥	٦٢٥	٨١,٨١
١٩	الإقلاع عن السلوك غير المرغوب فيه	٨٥	٨١	٥	٢٠	٦١٣	٨٠,٢٤
٢٠	رفع مستوى تحصيل الطفل	٧٩	٨٧	٩	١٦	٦١١	٧٩,٩٧
٢١	احترام الطفل للمعلم	٦٦	٧٨	٣٠	١٧	٥٧٥	٧٥,٢٦
٢٢	امتناع باقى الأطفال عن تقليد السلوك الخاطئ	٢٩	٦١	٥٣	٤٨	٤٥٣	٥٩,٢٩
٢٣	المحافظة على هيبة المعلم كرمز للسلطة	٣١	٤٥	٤١	٧٤	٤١٥	٥٤,٣٢

يتضح من الجدول السابق أن معلمى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية يؤيدون التأثير السلبى للعقاب على الطفل ويرفضون استخدام العقاب للحصول على نتائج إيجابية لدى الطفل. ومن مظاهر تأييد المعلمين للتأثير السلبى للعقاب هو وصول القوة النسبية لثلاثة عشر نتيجة من إجمالى أربعة عشر نتيجة سلبية للعقاب إلى أكثر من ٥٠٪ وهى تكوين مفهوم ذات سلبى بقوة نسبية ١٣ ,٨٦٪ وانطواء الطفل وزيادة انغلاقه بنسبة ٧٧ ,٨٣٪ وتوليد القلق لدى الطفل بنسبة ٩٨ ,٨٢٪ وخوف الطفل من المعلم بنسبة ٥ ,٨٠٪ والخوف من المعلم إلى درجة كراهيته بنسبة ١ ,٨٠٪ وتوليد إضطرابات نفسية لدى الطفل، وظهور المزيد من السلوكيات العدوانية والسلبية واللامبالاة وزيادة العناد، وتكوين اتجاهات سلبية نحو التعليم ونحو المدرسة، واختفاء السلوك غير المرغوب بعد فترة قصيرة من العقاب، وحدوث التغيير فى سلوك الطفل بشكل مؤقت. ومن مظاهر عدم تأييد المعلمين لاستخدام العقاب للحصول على نتائج إيجابية وصول القوة النسبية لعشر نتائج من إجمالى ثلاثة عشر

نتيجة إيجابية إلى أكثر من ٥٠٪ وهى اكتساب سلوكيات جديدة بنسبة ٥٤ , ٩٢٪، وتعديل سلوك الطفل غير المرغوب فيه بنسبة ٦٥ , ٨٦٪، وتحسن أداء الطفل مستقبلا بنسبة ٧٧ , ٨٣٪، وتحقيق الانضباط والهدوء داخل الفصل بنسبة ٦٤ , ٨٣٪، وعدم تكرار السلوك المسبب للعقاب، والإقلاع عن السلوك غير المرغوب فيه، ورفع مستوى تحصيل الطفل، واحترام الطفل للمعلم، وامتناع باقى الأطفال عن السلوك الخاطئ، والمحافظة على هيبة المعلم كرمز للسلطة.

جدول (٢٥)

التكرارات والقوة النسبية لأهم نتائج

استخدام العقاب لدى معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية والبصرية (ن = ١١٩)

م	نتائج استخدام العقاب	التكرارات				مجموع التكرارات	القوة النسبية
		غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماما		
١	تكوين مفهوم ذات سلبى	٣	٥	٣١	٨١	٤٢٩	٩٠,١٣
٢	توليد اضطرابات نفسية لدى الطفل	٤	٣	٤٠	٧٢	٤١٨	٨٧,٨٢
٣	توليد القلق لدى الطفل	٦	١٠	٢٨	٧٥	٤١٠	٨٦,١٣
٤	تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة	١٢	١٤	١١	٨٢	٤٠١	٨٤,٢٤
٥	ظهور المزيد من السلوكيات العدوانية لدى الطفل	٥	١٢	٣٩	٦٣	٣٩٨	٨٣,٦١
٦	تكوين اتجاهات سلبية نحو التعليم	١١	٨	٣٦	٦٤	٣٩١	٨٢,١٤
٧	زيادة العناد لدى الطفل والتمادى فى ارتكاب الخطأ	١٩	٢	٤١	٥٧	٣٧٤	٧٨,٥٧
٨	انطواء الطفل وزيادة انغلاقه	٢٢	١٨	٤٤	٣٥	٣٣٠	٦٩,٣٣
٩	الخوف من المعلم إلى درجة كراهيته	٤٦	٢٣	٢٦	٢٤	٢٦٦	٥٥,٨٨
١٠	خوف الطفل من المعلم	٣٧	٥٣	١٠	١٩	٢٤٩	٥٢,٣١
١١	حدوث تغيير فى سلوك الطفل بشكل مؤقت	٥٦	٣١	٤	٢٨	٢٤٢	٥٠,٨٤

م	نتائج استخدام العقاب	التكرارات				مجموع التكرارات	القوة النسبية
		غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماما		
١٢	تحقيق الانضباط والهدوء داخل الفصل	٦١	٣٣	١٤	١١	٣٨٢	٨٠,٢٥
١٣	رفع مستوى تحصيل الطفل	٤٩	٤٤	١٨	٨	٣٧٢	٧٨,١٥
١٤	تحسن أداء الطفل مستقبلا	٥٧	٣٥	٨	١٩	٣٦٨	٧٧,٣١
١٥	عدم تكرار السلوك المسبب للعقاب	٦٣	١٢	٢٧	١٧	٣٥٩	٧٥,٤٢
١٦	احترام الطفل للمعلم	٥٠	٢٩	٣٠	٢٠	٣٤٧	٧٢,٩
١٧	امتناع باقى الأطفال عن تقليد السلوك الخاطئ	٦٢	١٠	١٦	٣١	٣٤١	٧١,٦٤
١٨	الإقلاع عن السلوك غير المرغوب فيه	٤٨	١١	٣٨	٢٢	٣٢٣	٦٧,٨٦
١٩	اكتساب سلوكيات جديدة	٢٣	٤١	١٩	٣٦	٢٨٩	٦٠,٧١
٢٠	تعديل سلوك الطفل غير المرغوب فيه	٢١	٢٣	٥٧	١٨	٢٨٥	٥٩,٨٧

يتضح من الجدول السابق أن معلمى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ومعلمى الأطفال ذوى الإعاقة البصرية يؤيدون مقولة أن العقاب له تأثير سلبى على الطفل وقد جاء ترتيب نتائج العقاب السلبية على النحو التالى:

تكوين مفهوم ذات سلبى بقوة نسبية ١٣ ,٩٠٪، توليد اضطرابات نفسية بنسبة ٨٢ ,٨٧٪، وتوليد القلق بنسبة ١٣ ,٨٦٪، تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة بنسبة ٢٤ ,٨٤، ثم ظهور المزيد من السلوكيات العدوانية، وتكوين اتجاهات سلبية نحو التعليم، وزيادة العناد والتمادى فى ارتكاب الأخطاء، وانطواء الطفل وزيادة انغلاقه، والخوف من المعلم لدرجة كراهيته، وحدوث تغيير فى سلوك الطفل بشكل مؤقت.

كما أوضحت النتائج رفض المعلمين للعقاب كأسلوب للحصول على النتائج الإيجابية التى يرتضيها المعلمون وذلك على النحو التالى:

أن العقاب يحقق الانضباط والهدوء فى الفصل بقوة نسبية ٢٥ , ٨٠٪، ويرفع مستوى تحصيل الطفل بنسبة ١٥ , ٧٨٪، ويحسِّن أداءه مستقبلاً بنسبة ٣١ , ٧٧٪، ويؤدى إلى عدم تكرار السلوك المسبب للعقاب بنسبة ٤٢ , ٧٥٪، ويؤدى إلى احترام الطفل للمعلم بنسبة ٩ , ٧٢٪، ثم امتناع باقى الأطفال عن تقليد السلوك الخاطئ، والإقلاع عن السلوك غير المرغوب فيه، واكتساب سلوكيات جديدة، وتعديل السلوك غير المرغوب لدى الطفل.

توصيات الدراسة:

يمكن فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية وما سبقها من دراسات فى هذا المجال تقديم التوصيات التالية فى حال ضرورة اللجوء إلى استخدام العقاب:

١ـ أن تكون شدة المثير العقابى ذات مستوى مرتفع نسبيًا، وأن تبلغ فترة التعرض لهذا المثير مستوى معقولاً، بحيث تتوفر الفرصة المناسبة لإنتاج الألم أو الإزعاج القادر على كف الاستجابات غير المرغوب فيها.

٢ـ أن يُقدَّم المثير العقابى فى حده الأقصى دفعة واحدة، ومنذ المرة الأولى لتطبيقه، أى يجب عدم تقديم المثير العقابى على نحو تدريجى، بحيث تزداد قسوته مرة تلو الأخرى، لأن نتائج البحوث والدراسات السابقة أثبتت عدم جدوى العقاب إذا ازدادت قسوته تدريجيًا.

٣ـ أن يوقَّع العقاب بعد حدوث الاستجابة غير المرغوب فيها مباشرةً، فقد تبين أن العقاب الفورى يحقق نتائج أفضل من العقاب الذى يتم إرجائه، فكلما قصرت الفترة الزمنية الفاصلة بين الاستجابة غير المرغوبة والعقاب، كان العقاب أكثر فاعلية.

٤ـ ألا يُستخدم العقاب على نحو متكرر، بحيث يصبح أسلوبًا شائعًا فى التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

٥ـ ألا تُقدَّم المعززات الإيجابية بعد توقيع العقاب؛ لأن العقاب قد يكتسب

خصائص التعزيز الإيجابى إذا كان متبوعًا بهذا التعزيز. فبعد القيام بمعاقبة الطفل، يتعين عدم إظهار المحبة له، فقد يعود إلى ممارسة الاستجابة التى عوقب من أجلها أو بسببها؛ سعيًا للحصول على المعزز أعنى إظهار المحبة له.

٦ـ أن تتوفر الاستجابات البديلة عند توقيع العقاب، ذلك أن توفر الاستجابات السلوكية البديلة المقبولة بمعنى التى يمكن أداؤها تجنبًا للعقاب، يجعل هذا العقاب أكثر فاعلية فى كف الاستجابات السلوكية غير المقبولة.

المراجع

١ـ أ. ف. بتروفسكى؛ ياروشفسكى (١٩٩٦). معجم علم النفس المعاصر. ترجمة حمدى عبدالجواد وعبدالسلام رضوان. القاهرة: دار العالم الجديد.

٢ـ أحمد عبدالعزيز إبراهيم التميمى (٢٠٠٨). أساليب الضبط العقابية للسلوك العدوانى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية. مركز بحوث كلية التربية، عدد ٢٧٥، عمادة البحث العلمى: جامعة الملك سعود.

٣ـ أسعد رزوق (١٩٧٩). موسوعة علم النفس. الطبعة الثانية، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٤ـ آمال صادق وفؤاد أبوحطب (١٩٨٤). علم النفس التربوى. الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥ـ أنور محمد الشرقاوى (١٩٩١). التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦ـ باسكويل ج. أكاردو وباربرا واى. ويتمان (٢٠٠٧). معجم مصطلحات إعاقات النمو. ترجمة كريمان بدير ونبيل حافظ. القاهرة: عالم الكتب.

٧ـ جابر عبدالحميد وصفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش (١٩٨٥). مقدمة فى علم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

٨ـ جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٨٨). معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء الأول. القاهرة: دار النهضة العربية.

٩ـ جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافى (١٩٩٣). معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء السادس. القاهرة: دار النهضة العربية.

١٠ـ حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١١ـ حصة محمد صادق (١٩٩٥). دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسى لدى عينة من طالبات جامعة قطر، مجلة البحوث التربوية. العدد السابع. السنة الرابعة. قطر: جامعة قطر.

١٢ـ دانيال ب. هلاهان وجيمس م. كوفمان (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. ترجمة عادل عبدالله محمد. عمان: دار الفكر (ناشرون وموزعون).

١٣ـ رجاء أحمد عيد (١٩٩٨): مشكلة الانضباط الصفى: المفهوم، الأسباب، العلاج.. دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية، العدد الثانى عشر أكتوبر، القاهرة: معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.

١٤ـ رجاء محمود أبوعلام (١٩٨٦). علم النفس التربوى. الكويت: دار القلم.

١٥ـ زايد عجير الحارثى (١٩٩١). اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور فى مدينة مكة المكرمة نحو العقاب البدنى فى المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة. حولية كلية التربية. السنة الثامنة. العدد الثامن. جامعة قطر. دولة قطر، ص ص ٣٩٧-٤٣٣.

١٦ـ سليمان الخضرى الشيخ ومحمد أحمد سلامة (١٩٨٢). اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب. حولية كلية التربية. السنة الأولى. العدد الأول. جامعة قطر: دولة قطر، ص ص ٢٥٥-٢٩٩.

١٧ـ سيتوارت هـ. هيلز؛ هيوارد جث، جيمس ديز (١٩٨٣). سيكولوجية التعلم. ترجمة فؤاد أبو حطب وآمال صادق. القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.

١٨ـ عاشور محمد دياب (١٩٩٢). أساليب العقاب المدرسى كما يدركها الطلاب والمعلمون، وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة المنيا.

١٩ـ عبدالراضى إبراهيم (١٩٨٨). موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة البدنية فى حفظ نظام الفصل: دراسة ميدانية. مجلة دراسات تربوية، المجلد الثالث، الجزء الرابع عشر. القاهرة: عالم الكتب.

٢٠ـ عبدالعزيز السيد الشخص (٢٠٠٩). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١ـ عبدالعزيز السيد الشخص (١٩٨٦). دراسة لاتجاهات بعض العاملين فى مجال التعليم نحو المعوقين. مجلة دراسات تربوية، المجلد الأول، الجزء الرابع، القاهرة: عالم الكتب، ص ص ٦٣-١٠٧.

٢٢ـ عبدالله الهاجرى (١٩٩٣ء). دراسة تحليلية لآراء الطلاب والطالبات فى أساليب ضبط السلوك الطلابى المتبعة فى الكويت، المجلة التربوية، العدد السابع والعشرون.

٢٣ـ عبدالله الهاجرى (١٩٩٣ب). ضبط السلوك الطلابى فى الفصول الدراسية دراسات تربوية، العدد الخامس والخمسون.

٢٤ـ عبدالمجيد نشواتى (٢٠٠٣). علم النفس التربوى. الطبعة الرابعة، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

٢٥ـ عبدالمنعم الحفنى (١٩٧٨): موسوعة علم النفس والتحليل النفسى. الجزء الأول، القاهرة، مكتبة مدبولى.

٢٦ـ عبدالرحمن سيد سليمان وسميرة محمد شند (١٩٨٨). اتجاهات معلمى التربية الخاصة نحو دمج المتخلفين عقلياً فى فصول خاصة "ملحقة": مجلة كلية التربية. العدد الثانى والعشرون، الجزء الرابع، كلية التربية: جامعة عين شمس، ص ص ١٨٧-٢٣٤.

٢٧ـ عبدالله محمد الوايلى (١٩٩٣). السلوك العدوانى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية. طبيعته، وأساليب معالجته. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

٢٨ـ على السيد الشخيبى وأمين على محمد سليمان (١٩٩٧). موقف المعلمين من استخدام العقاب البدنى فى المدرسة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس عشر. المجلد السابع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية؛ ص ص ٢١٩-٢٩١.

٢٩ـ فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٨٤). علم النفس التربوى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠ـ فؤاد عبداللطيف أبو حطب (١٩٨٠). الثواب والعقاب وتربية الطفل. مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس، العدد الثالث، ص ص ٢٦٩-٢٨٦.

٣١ـ كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٦). مرجع فى علم التخلف العقلى. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

٣٢ـ ليفون ميليكيان وحسين الدرينى (١٩٨٣). بعض مظاهر السلوك العدوانى لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية: دراسات استطلاعية. جامعة قطر، مركز البحوث

التربوية، بحوث ودراسات فى الاتجاهات والميول النفسية، المجلد السابع، الجزء الثانى.

٣٣ـ ليندا ل. دافيدوف (١٩٨٣). مدخل علم النفس. ترجمة سيد الطواب، ومحمود عمر ونجيب خزام. القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.

٣٤ـ مارتين هينلى وروبرتا دامسى وروبرت ألجوزين (٢٠٠٦). تدريس الطلبة ذوى الإعاقات البسيطة. ترجمة زيدان أحمد السرطاوى. العين: دار الكتب الجامعى.

٣٥ـ محمد عبدالمؤمن حسين (١٩٩٣). أسباب إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين. دراسة تحليلية مقارنة بين المجتمعين المصرى والبحرينى. مجلة علم النفس، العدد السادس والعشرون، السنة السابعة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص ص ٣٤ ـ ٣٩.

٣٦ـ مصطفى محمد كامل (١٩٨٨): دراسة تجريبية لأثر التفاعل بين أساليب العقاب والمستوى الاجتماعى ـ الاقتصادى للتلاميذ على مستوى التحصيل فى الحساب، مجلة علم النفس. العدد الثامن القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ص ص ٨٧ ـ ٩٨.

37- Afifi, Tracie; Browridge, Douglas, Cox, Brian; & Sareen, Jitender (2006): physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. Child abuse and Neglect. Vol 30 (10) Oct, 1093-1103.

38- Bello, Josph, Y (1981): Basic principles of teaching. New York: john wiley & sons.

39- Cangemi, Joseph., indina, U., & Lham Kanwar. (1973) The psychology of punishment and the potential school dropout education, Vol. 94 (2), Nov. pp 117-119.

40- Dowans, Carolyn (1983). In Koch & Dobson. Pp 335-366.

41- Forness, Steven & Sinclair, Esther (1984): Avoiding corporal punishment in school: Issues for school counselors elementary schnool guidance and counseling. Vol 18 (4) Apr 1984, PP 268-276.

42- Good, T. & Borphy, J. (1978). Looking in classroom. New York: Harper and Rowe.

43- Hyatt, Susan & Tingstrom, Daniel (1993). Consultants' use of jargon during intervention presentation: An evaluation of presentation modality and type of intervention. School psychology Quartely. Vol 8 (2) Sum pp 99-109.

44- Kahng, Sung Woo; Twata, Brian A.; & Lewin, Adam B. (2002). Behavioral teratment of self-injury. 1964-2000. American Journal on Mental Retardation, 107, 3, 212-221.

45- Kurran, Heston. (1991). Shall we remove undisciplind students from classroom. Contemporary education. Vol. 62. No. 3, Spring. 1991, pp. 177-179.

46- Robert, Slavin (1989). Educational psychology theory into practice. Hnglewood cliffis, New Jersey, prentice-Hall smith.

47- Roper. Gregory (1997): Corpoaral punishment and children who are deaf: A study of prevalence and attitudes. (paremnting). Vol 58-10B Diss. Abs. Inter p5702.

48- Rosen, Lee, A.; taylor, S.; O'leary, S. & Sanderson, w. (1990). A survey of classroom management practices. Journal of Social psychology, 28, 257-269.

49- Ruhl, Kathy (1985) Handing Aggression, Fourteen methods teachers use. pointer, Vol (29) 2, win. pp. 36-33.

50- Rush, Karena; Crochett, Jennifer; & Hagopain. louis (2001): An analysis of the selective effects of NCR with punishment targeting problem behavior associated with poatine affect. Behavioral Interventions. Vol 16 (2) Apr - Jun. 127-135.

51- Rust, James, O. & Kinnard, Karen, Q. (1983): personality

characteristics of the user of corporal punishment in the school, Journal of school psychology, Vol 21.

52- Socoski, patrick, M. (1989): A call of the end of croporal punishment in school; Paper Presented at the Annual Meeting of the Institute for Democracy in Education OH, Athens.

53- Thompson, Rochel, Iwota, Brain, Conners, Juliet; & Roscoe, Elieen (1999). Effects of reinforcement for alternative behavior during punishment of self- injury. Journal of Applied Behavior Analysis. Vol 32(3),317-328.

54- Tiffany, John. (1996). A study of the use of corporal punishment with deaf and hard of hearing students in the united states and the perceptions of administrators regarding the use of this method of discipline. Vol 57-80 Diss. Abs. Inter. P. 3459.

55- Wehman, P. Virginia, (1979). Teacher`s perceptions of behavior problems with severely and profoundly handicapped students' Mental Retardation, Vol. 17. (1) Feb pp 20-12.