المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 4، عدد 4، 2008، 339- 358

واقعُ استخدامِ العقابِ الجسميِّ في المدارسِ العربيّة في القدسِ واتجاهاتُ المعلّمين نَحوَه

محمد عابدين *

تاريخ تسلم البحث 2008/3/26 تاريخ قبوله 2008/11/27

ملخص: دَرَسَت هذه الدراسةُ شيوعَ العقابِ الجسميّ في المدارسِ العربيّة في القدس، واتجاهاتِ المعلّمين نحوه، والاختلافَ فيها بحسب الجنس، والتخصّص، والمرحلةِ، وسنوات الخبرة، والجهةِ المشرفة. وطُبّقت الدراسةُ على عيّنةٍ طبقيّةٍ عشوائيّةٍ بلغت 474 معلّماً من مدارس القدس العربيّة باستخدام استبانةٍ مكوّنةٍ من 46 بنداً، بعد التحقّق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائجُ أنّ نسبةَ استخدامِ العقابِ الجسميّ في المدارس العربيّة في القدس بلغت 62.8% إجمالاً، منها 17.7% استخداماً دائماً؛ وأنّ استخدامَ المعلّمين له أكبرُ من استخدامِ المعلّمات، وأنّ استخدامَه في المدارسِ الأساسيّة أكبرُ من استخدامِه في المدارسِ الثانويّة، وأنّ أعلى نسبة استخدامٍ له كانت في المدارس الرسميّة، فمدارس وكالة الغوث، فالمدارس الحكوميّة. كما أظهرت النتائجُ أنّ أسبابَ استخدامِ العقاب الجسميّ ذاتُ طبيعةٍ تعليميّةٍ، ثمّ أسبابٌ مرتبطةٌ بالنظام المدرسيّ، وأنّ أبرزَ أشكالِ العقاب الجسميّ استخداماً هو الضربُ بالعصا أو السوط. وبيّنت النتائجُ أنّ اتجاهاتِ المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ محايدةٌ بشكلٍ عامٍّ، وأنّه لا فروقَ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطاتها تعزى لكلٍّ من المرحلةِ والتخصّصِ والجهةِ المشرفةِ، بينما كانت فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ تعزى للجنس، وسنواتِ الخبرة..(**الكلمات المفتاحية:** العقاب الجسميّ، المدارس العربيّة في القدس).

Corporal Punishment Use at Arab Schools in Jerusalem and Teachers' Attitudes Towards it

Mohammed Abdeen, *Faculty of Educational Scinces, University of Jerusalem,Jerusalem, Palastine.*

Abstract: *This study examined the use of corporal punishment at Arab schools in Jerusalem, and teachers' attitudes towards it as well as any significant differences in those attitudes with regard to gender, specialization, stage, years of experience, and supervising body. A stratified random sample of 474 teachers was selected from Jerusalem Arab schools; a 46-item questionnaire was used to collect data. Results showed that corporal punishment was used by 62.8% of teachers, of which 17.7% used it regularly. Results also showed that higher percentages of corporal punishment use were associated with male teachers, basic schools, and formal (Israeli-directed) schools. Of the reasons for corporal punishment use, educational and discipline-related reasons came first. Moreover, results showed that Arab teachers had neutral attitudes toward corporal punishment use in genral, and that there were no significant differences in their attitudes due to stage, specialization, and supervising body, while significant differences were shown with regard to gender and years of experience. (**Keywords:** Corporal punishment, Arab schools in Jerusalem).*

خلفية الدراسة

يكثُر الحديثُ عن العقابِ الجسميّ للطلبة في المدرسة، حيث يُشكّك كثيرٌ من الحقوقيّين والتربويّين في جدواه ويَرَوْنَ أنّ استخدامَه غيرُ متوافقٍ مع حقوقِ الطفلِ أو رسالةِ المعلّم، وأنّ فيه قدراً كبيراً من الظلمِ وسوءِ المعاملةِ والأذى (Roy, 2001; Paintal, 2007). وتشيرُ أبحاثٌ معاصرةٌ أنّ لاستخدام العقابِ الجسميّ مع المتعلّمين آثاراً سلبيةً طويلة المدى (Grogan-Kaylor & Otis, 2007). وفي المقابل، هناك اتجاهاتٌ مؤيّدةٌ لاستخدامِه سائدةٌ بين التربويّين (Seifried, 2008; Robinson, Funk, Beth, & Bush, 2005)، وهي موضعُ تساؤلٍ نظراً لأنّها لا تعطي دلائل كافيةً لدعم فعاليّة استخدامه. ولعلّ مردّ هذا التناقضِ والاختلافِ في الرأي حول جدوى العقاب، أنّ الجدلَ حولَه لا يستندُ إلى بحوثٍ علميّة قطعيّة الدلالة، وإنّما يعكسُ آراءً فلسفيّةً وشخصيّةً، وأنّ الذين يُنادُون بالامتناع عنه لم يُعطُوا بدائل أكثر فعاليّةٍ وفائدةٍ (الخطيب، 2003؛ القضاة ومحفوظ، 2005).

وتحرصُ الإداراتُ التربويّة في القرنِ الحادي والعشرين على الأخذِ بالتوجّهاتِ المعاصرةِ برفضِ العقابِ الجسميّ للأطفال والمتعلّمين، فطَفِقَت تسنّ القوانينَ والأنظمةَ التي تمنع استخدامَه في المدارس. وعلى الرّغم من أنّ الأنظمةَ والقوانينَ التربويّة –محليّاً وفي عددٍ من الدول الأوروبيّة وغيرها- تحظرُ استخدامَ العقاب الجسميّ في المدارس، وتُعدّه عملاً مخالفاً لأصولِ مهنة التعليم ومستوجباً للمساءلة والمحاسبة، فإنّ واقعَ الحال يبيّن أنّ ثمّة نوعاً من الممارسة اليوميّة له، ممّا يبعثُ على الحَيرةِ والقلقِ نتيجةً لهذا التناقض بين النظريّة والتطبيق. وإضافةً إلى ذلك، فإنّ كثيراً من المعلّمين يُعبّرون باستمرارٍ عن ضرورة ممارسة العقاب الجسميّ في المدارس لأنّه ضمانٌ لاستمرار العمليّة التعليميّة، وسبيلٌ لضبط سلوك الطلبة والوقاية من عددٍ من المشكلات الصفيّة والمدرسيّة، أو إيجاد الحلول لها، وضمانٌ لهيبة المعلّم التقليديّة وسيطرته على الطلبة.

ومن جهةٍ أخرى، فإنّ الهديَ النبويّ الشريف يُحدّد أنّه ما كان الرفقُ في شيءٍ إلاّ زانَه، وما انتُزِع من شيءٍ إلاّ شَانَه، وأنّ اللهَ رفيقٌ يحبّ الرّفقَ، وأنّ رحمتَه عزّ وجلّ سبقت غضبَه. ويَصِف أبو غدّة (2003، ص21) شخصيّة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم التعليميّة بقوله: "لقد كان الرّسول صلّى الله عليه وسلّم من الرّأفةِ والرّحمةِ، وتَركِ العَنَتِ وحُبِّ الخيرِ، والرّفق بالمتعلّم، والحرصِ عليه، وبَذلِ العلم والخيرِ له في كلّ وقتٍ ومناسَبةٍ بالمكان الأسمى والخُلُقِ الأعلى". فكيف يمكنُ الربط بين الرّفق والعقاب في التعليم؟

إنّ للمعلّم مهمّةً رئيسيّةً تتمثّل في مساعدة الطالبِ على اكتسابِ السلوكيّاتِ التعليميّةِ والاجتماعيّةِ التي تُعدُّه ليكُون مواطناً

* كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2008، اربد، الأردن.

منتجاً وسويّاً وسعيداً في مجتمعه، الأمرُ الذي يحتّم على المعلّم الانشغالَ بتشكيلِ السلوكيّات الوظيفيّة وتقويتها، أكثرَ من الانشغالِ بتقليلِ السلوك غير المقبول (الخطيب، 2003). ولكنْ كثيراً ما يَجِدُ المعلّمُ نفسَه مرغماً على التعامل مع السلوكيّات غير المقبولة لدى الطلبة بتقليلها، أو إيقافها لتسهيل عمليتي التعلّم والتكيّف لديهم. وعليه، فإذا كانت الإجراءاتُ الإيجابيّةُ غيرَ مجديةٍ أو هي ليست خياراً مناسباً، أصبح لزاماً اللجوءُ إلى العقاب، والأخذ بالشدّة والحزم. وتعزّزت الدعوةُ إلى إعادة استخدام العقاب الجسميّ للطلبة (Davis, 2004) نظراً لارتفاع معدّل العنف المدرسيّ بين الطلبة والسلوكيّاتِ غير المقبولة لديهم (Henderson & Lavay, 2005)، وتدهورِ مستوى التعليم وانخفاضِ إنتاجيّته، وازديادِ اعتداءِ الطلبة على المعلّمين لفظيّاً وجسديّاً (القضاة ومحفوظ، 2005).

1993 والعقابُ مفهومٌ واسعٌ يتداخلُ أحياناً مع مفهوم العنف في بعض جوانبه (Seifried, 2008). وبشكلٍ عامّ، فالعقابُ وسيلةٌ لضبط السلوكِ الإنسانيّ، وهو إجراءٌ موجّهٌ يُمكن أن يؤدّي إلى تقليل احتمال حدوث السّلوك مستقبلاً في مواقف مماثلةٍ (Baldwin, 2001)، وقد يأخذ شكلاً إيجابيّاً بتقديم مثيرٍ مؤلمٍ وغير محبّبٍ للموقف، أو شكلاً سلبيّاً بحذف مثيرٍ محبّبٍ أو إزالته عن الموقف لدفع المُعاقَبِ للامتناع عن الاستجابة غير المرغوب فيها أو التوقّف عنها (أبو جادو، 2003). فالعقابُ إذاً إجراءٌ وظيفيّ يهدفُ إلى إيقافِ السلوكِ غيرِ المقبولِ أو إضعافِه، وقد يكونُ جسميّاً، أو معنويّاً، أو نفسيّاً. كما يُعدّ العقابُ "أداةً واقعيّةً يلجأ إلى استخدامه الكثيرُ من الآباء والمعلّمين في أوضاعٍ تعليميّةٍ وسياقاتٍ سلوكيّةٍ مختلفة" (نشواني، 1983، ص299).

ويُحَدَّد العقابُ الجسميّ بأنّه عقوبةٌ تُوقَع على الجسد ضرباً، أو صفعاً، أو ركلاً (Rich, 1994) سواء عن طريق المعلّم، أم أيّ مسؤولٍ إداريٍّ في المدرسة نتيجة عملٍ ارتكبه الطالبُ ولا يُوافِق عليه المعلّم أو المسؤولُ المعاقِبُ (McCarthy, 2005)، أي أنّه شكلٌ من ضبط السلوك بإلحاقِ الأذى الجسميّ المحسوسِ بالطالب (Webb, 2007). ويُعرّفه أبو جادو (2003، ص103) بأنه "فعلٌ تأديبيٌ يتضمّن عقوبةً تسبّب الأذى بدنياً، ويتمثّل ذلك في تقديم مثيرٍ مؤلمٍ بعد القيام بسلوكٍ غير سويّ، ويُتوقّع أن ينتجَ عنه انخفاضٌ في معدّل السلوك". ويرى البطش (1990) والعجمي (1998) أنّ العقاب الجسميّ لا يتوقف عند الضرب أو الصفع، أو الركل، بل يتسع ليشمل كلّ فعلٍ يؤدّي إلى إلحاق الأذى المباشر بالجسد، أو التأثير على حواسّه، نحو حجز الطالب في غرفةٍ، أو إجباره على الوقوف فترةً طويلةً، أو رفع يديه أو قدمه، أو شدّ الشعر، أو الهزّ الشديد، أو إحداث أصواتٍ صاخبةٍ ومزعجةٍ. وقد تُستَخدَمُ للضرب اليدُ، أو الرِّجْلُ، أو العصا، أو الآلةُ. وأشارت بعض الأبحاث (Cast, Schweingruber, & Berns, 2006) إلى أنّ الجَلْدَ، والخَنْقَ، والحرمانَ من قضاء الحاجة، والإرغامَ على القيام بتمارين مكثّفةٍ، والصعقَ بالكهرباء هي أشكالٌ من العقاب الجسميّ للطالب.

إنّ المدرسة مؤسّسةٌ للتعليم والتعلّم؛ ولكي تؤدّي المدرسةُ رسالتَها، فلا بدّ من تحقّق الضبط الصفيّ الذي يُعدّ أحدَ ملامح المدرسة الفعّالة (Rosen, 1997). وقد ارتبط العقابُ الجسميّ بالضبط الصفيّ بشكلٍ تقليديّ، لكنّ المصطَلَحَيْن غير مترادِفَين؛ فبينما يرتبطُ العقابُ الجسميّ بنوعٍ من الحرمانِ والمعاناةِ، يرتبطُ الضبطُ بالتعليمِ والضبطِ الذاتيّ. ويشيرُ المعارضونَ لاستخدامِ العقابِ الجسميّ إلى أنّ نظرياتِ التعلّم ترى أنّه غيرُ فعّالٍ في تحقيق تغييرِ سلوكٍ دائمٍ وذي معنى، وأنّ الدراساتِ لم تُقدّم دليلاً على فعاليّته، أو على أنّه يؤدّي إلى نتائج أفضل دراسيّاً وسلوكيّاً، أو أنّه يُحسّن النظامَ في المدرسة (Robinson et al, 2005; Rosen, 1997; Canter, 1989).

ويتحقّق الضبطُ الصفيّ على نحوٍ فعّالٍ من خلال توفير بيئةٍ آمنةٍ وداعمةٍ للتعلّم تقوم على علاقةٍ إيجابيّة بين الطالب والمعلّم (Rosen, 1997). وقد بيّن كازليوس (Casselluis, 2006) أنّ الحوارَ، والتفاهمَ، والاحترامَ، وإظهارَ المدير الاهتمامَ بالطلبة جميعاً، وإحساسَه بالمسؤوليّة تجاههم جميعاً قد أدّى إلى تحسّنِ سلوك الطلبة وارتفاع معدّلات الانتظام في الدوام، وبالتالي انخَفَضَ معدّلُ استخدام العقاب الجسميّ من 9335 مرّةً عام 2004/2003 إلى لا شيء عام 2006/2005 في مدارس ولاية (ممفيس) الأمريكيّة.

من ناحيةٍ أخرى، يُحذّر الباحثونَ أنّ استخدامَ العقابِ الجسميّ للطلبة يقترنُ بسلوكٍ مستقبليّ غير اجتماعيّ، حيث إنّه ينمّي إقبالَ الطلبة على إسقاط العنف على الآخرين (Webb, 2007)، وإنه يُعلّمُ استراتيجيّاتِ العنف والسيطرة في حلّ المشكلات بدلاً من مهارات المواجهة والتفاهم، ويؤدّي إلى تنامي بذور الإحباطِ والعنفِ، والرّغبةِ بالانتحارِ، وتعاطي المخدّرات، والانحرافِ الجنسيّ لدى الطلبة (Cast et al, 2006; Starus, Sugarman, & Giles-Sims, 1997)، ويتسبّبُ في التسرّب (وزارة التربية والتعليم العالي، 2005).

ويرى المؤيّدونَ للعقابِ الجسميّ في المدارسِ أنّ حظرَ استخدامِه فيها أدّى إلى ازديادِ معدّلات الخروج على النظام وارتفاع العنف بين الطلبة (القضاة ومحفوظ، 2005؛ Edumadze, 2004). ويحتجّ المؤيّدون بأنّ الطالب يتعلّم بأنّ الفعل الذي عُوقِبَ بسببه فعلٌ غيرُ محمودٍ، فيَزجُره ذلك عن الانفلاتِ والخروج على النظامِ وممارسةِ العنفِ في حلّ الخلافات (Webb, 2007). وتذهب بعضُ الدراسات إلى أنّ استخدامَ العقابِ الجسميّ يُقلّلُ حدوثَ السلوكِ غيرِ السويّ وغير المرغوب فيه أو تكرارَه، وأنّه قليلُ الكلفةِ، ويتمّ بسرعةٍ وسهولةٍ (Vockell, 1991). وعلى الرّغم من أنّ هناك إشاراتٍ واضحةً في أدبيّات علم النفس التربويّ أنّ العقابَ الجسديّ للطالب قد يؤدّي إلى بعض المشكلات الانفعاليّة، ومنها: الانسحابُ، والانطواء، والشعورُ بالدونيّة، والخجلُ (Aucoin, Frick, & Bodin, 2006)، فإنّ مِن الباحثين مَنْ يرى أنّ استخدامَه لا يؤدّي –بالضرورة- إلى أمراضٍ وجدانيّةٍ أو إدراكيّةٍ أو نفسيّةٍ، وأنّ البحثَ لم يتمكن -عبر أربعة

عقودٍ (1961-2000)- من إثبات أيّة مخاطر له (Paolucci & Violato, 2004)، وهو ما يُسوّغُ استمرارَ كندا والولايات المتّحدة وأستراليا السماحَ باستخدامِه في المدارس (McCarthy, 2005). ويضافُ إلى ما سبق أنّ استخدامَ العقابِ الجسميّ لا تلزمه آلاتٌ وتجهيزاتٌ أو إعدادٌ وتدريبٌ، وأنّه رادعٌ فعالٌ، وعادلٌ في الألم المتسبَّب للطالب، وأنّه لا ينتجُ عنه عطلٌ أو ضررٌ دائمٌ للطالب (Webb, 2007).

وقد أشارت شور (Shore, 2003) في كتابها الذي يُعدُّ دليلاً للمعلّمين لحلّ مشكلات الانضباط في المرحلة الابتدائيّة أنّه يمكنُ للمعلّم معاقبة الطالبِ في حالاتِ قسوتِه مع معلّمه والردّ عليه بوقاحةٍ، أو مضايقة الطالب زملاءَه والتسبّب بمشكلاتٍ لهم، أو تعمّد التخريب والإضرار الماديّ لمرافق المدرسة. واقترحت الباحثةُ أشكالاً من العقاب، هي: حجزُ الطالب في غرفةٍ منعزلةٍ (العزل) حتى نهاية اليوم المدرسيّ، أو حجزُه في المدرسةِ بعدَ انتهاء اليوم المدرسيّ (التأخير)، أو حرمانُه من الاستراحة بين الحصص، وكلّها أشكالٌ من العقابِ الجسميّ.

وللعقابِ الجسميّ جذورُه في الأمم والشرائع السابقة؛ وقد جاء في أمثال النبي سليمان، عليه السلام، "مَنْ يمنع عصاه يمقت ابنَه، ومن أحبّه يطلب له التأديبَ مبكّراً" (القضاة ومحفوظ، 2005، ص258). وأمّا استخدامُه في ضوء الفكر الإسلاميّ، فلا بدّ من الإشارة إلى أنّ الإسلامَ أباحَ استخدامَه بقصد التهذيب والإصلاح والتوجيه، حيث جاءَ في ذلك أنّ للمعلّم الضربَ على كلّ خُلُقٍ سيّءٍ صَدَرَ من الولد، وعلى كلّ ما فيه إصلاحُه، وذلك قياساً على الحديث الشريف: "مُرُوا أولادَكم بالصّلاة وهم أبناءُ سبعٍ، واضربوهم عليها وهم أبناءُ عَشْرٍ، وفرّقوا بينهم في المضاجع" (أبو داود، 1987، جزء1، ص418). وهذا يشير إلى أنّ العقابَ نوعٌ من التأديب، وأنّه ضرورةٌ تربويّةٌ تقويميّةٌ للطفل، وأنّ على المُرَبّين اليقظةَ في تعاملهم مع الطفلِ واختيارِ نوع العقوبة وطريقتها، وأنّه ينبغي التدرّجُ مع الطفل حين يُخطئ؛ فإنْ كان سببُ الخطأ الجهلَ أو الفهمَ الخاطئ، كان العلاجُ أن يُعلّم الصّواب بالرّفق واللين؛ وإنْ كان السببُ صعوبةَ العمل وتعقّدَه وأنّ الطفلَ لا يُحسنُ أداء ما يُطلَبُ منه، كان العلاجُ أنْ يُرَى كيف يؤدّيه ويُعطى الفرصة للتدرّب على ذلك بدلاً من معاقبتِه ونَهْرِه، فذلك أدعى للتعلّمِ الصحيح والعملِ المتقن. وأمّا إذا كان سببُ الخطأ تعمّدَ الوقوع في الخطأ أو الإهمالَ والطبعَ العنيدَ والإصرارَ على الخطأ، فإنّ التأديبَ يكون حينها حقّاً لازماً عليه، وتتأتّى معه العقوبة المتدرّجة (سويد، 1988).

وعلى العموم، فقد أقرّ أعلامُ التربية المسلمون عبرَ العصورِ مِن مثلِ: القابسيّ، وابن سحنون، والخطيب البغداديّ، والزرنوجيّ، وابنُ جماعة، والغزاليّ، والسبكيّ، وابنُ خلدون، والسيوطيّ مبدأَ العقابِ الجسميّ بوصفه وسيلةً تربويّةً تُسهِمُ في تعديل السلوك وتقويمه، وقرّروا لاستخدامِه أسساً ومبادئ مستنبطةً من القرآنِ الكريمِ والسُنّة المطهّرةِ، وبيّنوا أنّ الإفراطَ في استخدامه، أو الاستخدامَ الخاطئ له يضرّ بالطفل أو المتعلّم، ويؤدّي به إلى البلادة والذلّ والخنوع أو التمرّد والعقوق، ويُعلّمه التظاهرَ بصفاتٍ قبيحةٍ كالكذب، والخبث، والمكر، والخديعة. وفي الواقع فإنّ هذا الأمر مقبولٌ، وسَبَقَ أن فَنّدَ بعضُ الباحثين رأيَ (سكنر) وغيره من الغربيّين في عدم فعاليّة العقاب مبيّنين أنّه يمكن كفّ بعض الاستجابات السلوكيّة غير المرغوب فيها مطلقاً ضمن شروطٍ عقابيّةٍ معيّنةٍ (نشواتي، 1983).

وتتدرّج العقوبةُ التأديبيّةُ للأطفال والمتعلّمين في الفكر التربويّ الإسلاميّ. فأوّلها: إظهارُ آلة الضرب أو العصا أمامَ ناظرِ الطفل والتلويحُ بها دونَ استخدامِها، فذلك له أدبٌ؛ وثانيها: شدُّ الأذُن، وهي أولُ عقوبةٍ جسديّةٍ للطفل؛ وثالثُها: الضربُ بالعصا (سويد، 1988).

وذهب الفقهاءُ المسلمون إلى أنّ المعلّم يؤدّب المتعلّم على الكذبِ، والسبّ، والهربِ من المسجد، والتعاملِ بالمنكَرَات (عطية، 1978). وذكر الأهوانيّ (1955) أنّ الإمامَ القابسيّ انفردَ عن غيرِه من العلماءِ بأنّه أجازَ استخدامَ العقابِ الجسميّ للتعلّم، فيُضرَبُ الطفلُ في حال تفريطِه، أو تكاسلِه، أو تقصيرِه في الحفظِ، أو كثرةِ خطئِه في الحفظِ والكتابة، في حين خالفَه في ذلك الإمامُ السبكيّ معتبراً الضربَ للتعلّم غيرَ جائزٍ (نشابة، 1988). ويرى الضنيل (1966، ص18) أنّ عقوبةَ الضربِ باعتبارها شكلاً من أشكالِ الضبطِ الخارجيّ لسلوكِ المتعلّم "إنّما جاءت لظنّ أنّها تفيد الإصلاح، فإنْ كان الضررُ يتأتّى منها انتفت".

وفي ضوء مراجعة الفكر التربويّ الإسلاميّ المتعلّق بالعقاب الجسميّ، ذهب أبو دف (1999) إلى أنّه يجب اقتصارُ استخدامه على التأديب لا التعليم لئلا يؤدّي إلى كراهية المدرسة والمعلّمين، وأنّه يُعاقَب التلميذُ على كلّ سلوكٍ غيرِ أخلاقيٍّ وسيّءٍ، نحو: تركِ الصّلاة، وعقوقِ الوالدين، والكذبِ، والسرقةِ، والغشّ في الامتحانات، والتدخين، واقتناء الصور الفاضحة، وشتم الزملاء والمعلّمين والسخرية منهم.

وواقعُ الأمرِ أنّ في المنهجِ النّبويّ حَضّاً واضحاً على التعليم والتعلّم، ونَدباً إليهما، وتحذيراً من الفتورِ فيهما تحذيراً شديداً يبلغ حدّ التلويح بالعقوبة. فقد ذكر الحافظُ المنذريُّ في "الترغيب والترهيب" حديثاً حَسَناً، يُستدلُّ منه على أنّ التقصير في التعليم والتعلّم مخالفةٌ عظيمةٌ يستحقّ مرتكبُها العقوبة التعزيريّة. ففي حديثٍ طويلٍ يقول الرّسول صلّى الله عليه وسلّم: "..... واللهِ لَيُعلّمَنّ قومٌ جيرانَهُم، ويُفقّهونَهم، ويُفَطّنونَهم، ويَأمُرونَهم، وينْهَونَهم، وَلَيَتَعَلّمَنّ قومٌ من جيرانِهم، وَيَتَفقّهُون، وَيَتَفَطّنونَ، أو لأُعاجِلَنّهُم العقوبةَ في الدنيا....." (نقلاً من: أبو غدّة، 2003، ص16). ويُعلّق أبو غدّة (2003، ص18) على الحديث قائلاً: "ويدخل في ارتكابِ المنكر واستحقاقِ العقوبةِ التعزيريّة عليه إهمالُ الواجبات الدينيّة، ومن جُملتها: التعليمُ والتعلّم، فإذا قصّرَ المعلّمُ في واجباتِ التعليم، أو قصّرَ الجاهلُ في تعلّمِ القَدْرِ الواجبِ شرعاً استحقّا عقوبةَ التعزير على التقصير". وعليه، فإنّه يمكنُ أنْ يُعزّر الطالبُ عقاباً له على التقصير والكسل في تعلّم ما يلزمه ضرورةً.

وأمّا قواعدُ استخدامِ الضربِ لتأديبِ الطفلِ ومعاقبتِه فهي: أن لا يُبدَأ باستخدامِه قبل سنّ العاشرة، وأمّا قَبلَها فتُتَّبع مع الأطفال المراحلُ السابقةُ بصبرٍ وأناةٍ؛ وأنْ لا يتجاوز عددُ الضربات عَشْرَ ضرباتٍ لأنّ ما زاد عن ذلك يكون حداً، وليس المقامُ مقامَ حدٍّ لأنّ الطفلَ لم يبلغ التكليفَ بَعدُ؛ وأن يتمّ الالتزامُ بمواصفاتِ آلة الضرب وطريقتِه ومكانِه؛ وأن لا يُستَخدَم حين الغضب. وحول مواصفات آلة الضرب وطريقته، أشار الأهوانيّ (1955) وعلوان (1978) إلى ما أورده الفقهاءُ بأن يتمّ الضربُ بعودٍ أو خشبةٍ أو نعلٍ أو طرف ثوبٍ، وأن لا تكون الآلةُ رطبةً ثقيلةً تشقّ الجلد، وأن يكون الضربُ مفرّقاً وليس في مكانٍ واحدٍ، وأنْ يكون بين الضربتين زمنٌ يخفّ به ألمُ الأوّل، وأن لا يكون انتقاماً أو ضرباً شديداً، وأن يكون بعيداً عن الأماكن المؤذيةِ والحسّاسةِ كالوجه والرأس والصّدر والبطن والمذاكير، وأن يقوم المؤدّبُ أو المعلّمُ بالضرب بنفسه ولا يَدَعَه لأحدٍ من الرّفاق لئلا تتأجّج الأحقادُ والمنازعاتُ بينهم.

وبعد، فإنّ هناك مشكلاتٍ متنوّعةً تؤثّر على سير العمليّة التعليميّة التعلّميّة، ومنها قيامُ بعض المعلّمين بممارسةِ العقابِ الجسميّ في المدرسة ظنّاً منهم أنّه أسرعُ الطرقِ للتعاملِ مع السلوكِ الإنسانيّ غيرِ السويّ وحلٌّ مشكلاتِ الضبطِ والتعلّم. وبالرّغم من بعض جهود الإصلاح التربويّ التي بُذلَت في النظام التربويّ الفلسطينيّ حيث أُدخِلَ نظامُ الإرشاد التربويّ في المدارس وجرى تعيينُ مرشدين تربويّين متخصّصين في كثيرٍ منها، فإنّ ثمّة إحساساً مُقلقاً بأنّ العقابَ الجسميّ ما يزالُ يُستخدَمُ في المدارس بشكلٍ غيرِ مرضٍ. وقد أشارت دراسةٌ لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة (2005) أنّ حوالي ثُلُثَي الطلبة المتسرّبين وأولياء أمورهم يعتقدون أنّ استخدامَ العقاب الجسميّ بحقّ الطلبة كان سبباً رئيسيّاً في تسرّبهم من المدرسة. وحيث إنّه لا بدّ من دعمِ مظاهرِ الإصلاح المدرسيّ وتطويرِها، فإنّ الأمرَ يستوجبُ تحديدَ حجمِ مشكلةِ استخدامِ العقابِ الجسميّ في المدرسة بوصفه أحدَ التحدّيات أمامَ الإصلاح والتغيير، وفهمَ نظرةِ المعلّمين له بشكلٍ علميّ مدروسٍ لإنزالِ المشكلةِ منزلَتَها الفعليّة دون مبالغةٍ، وهذا هو مُسَوِّغُ إجراءِ هذه الدراسة.

مشكلةُ الدراسة:

تستندُ الممارساتُ العمليّةُ التي يقوم بها المعلّمونَ في أثناء أدائهم عملَهم تدريساً، وتوجيهاً للتعلّم، وضبطاً للطلبة، ونصحاً وإرشاداً لهم إلى منظومةٍ من المعرفة والإدراكات والقِيَم والاتجاهات، وتتأثّر بخصائص شخصيّاتهم المختلفة. فالمعلّمُ –أو المدرسةُ بشكلٍ أوسع- الذي يُقدّم للطلبة المجتهدين والملتزمين الجوائزَ ويُعاقبُ المقصّرين والمخالفين لَدَيْه تصوّرُه عن علاقةِ الثواب والعقاب بتعديل السلوك الإنسانيّ، ولديه نظامُه القِيَميّ للخير والشرّ، والفضيلة والرذيلة، كما أنّه يحملُ اتجاهاتٍ محدّدةً نحو المبادئ والممارسات المتنوّعة. ولمّا كان من الممارسات التي يقوم بها المعلّمون ما هو مقبولٌ، ومنها ما قد يكون غير مقبولٍ من ناحيةٍ، ولمّا كان تعزيزُ دورِ المعلّمين والمدرسة في بناء حاضرٍ ومستقبلٍ واعِدَيْن للطلبة مطلباً تربويّاً إصلاحيّاً من ناحيةٍ أخرى، كان لا بدّ من فهمٍ عميقٍ للظروف التي تُغري المعلّمين بالقيام بممارسةٍ معيّنة –مثل استخدام العقاب الجسميّ للطلبة- وفهمِ اتجاهاتِهم نحو تلك الممارسة والأسسِ التي تقوم عليها، وذلك لإحكام التخطيط للتغيير والإصلاح المنشودَيْن.

وتأسيساً على ما سبق من أنّ ثمّة جدلاً قائماً حول مشروعيّة استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة، ومن ارتباطِ ممارساتِ الأفراد باتجاهاتهم، ونظراً لأنّ هناك من المعلّمين مَنْ يُصرّ على استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة، وأنّ هناك بعضَ أولياء الأمور الذين يَشكُوْن من استخدام العقاب الجسميّ بحقّ أبنائهم، فقد جاءت هذه الدراسةُ لتشخيصِ واقع استخدامِ العقابِ الجسميّ في المدارس العربيّة المختلفة في مدينة القدس وتحديد اتجاهات المعلّمين نحوه.

أهدافُ الدراسة:

تسعى هذه الدراسةُ إلى التعرّف على واقع استخدام العقاب الجسميّ في المدارس العربيّة في مدينة القدس من خلال تبيانِ النسبة المئويّة لشيوعِه في تلك المدارس، وتحديدِ الأسبابِ التي تدفعُ المعلّمين إلى استخدامِه من وجهاتِ نظرهم، وتحديدِ أبرزِ أشكالِ العقابِ الجسميّ المستخدَمة. كما تهدف الدراسةُ أيضاً التعرّفَ إلى اتجاهاتِ المعلّمين نحو استخدامِ العقابِ الجسميّ في المدرسة، واكتشافِ أيّة فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فيها تعزى لمتغيّرات الجنسِ، والتخصّصِ، والمرحلةِ، وسنواتِ الخبرة، والجهةِ المشرفة، لتحليلِ هذه الظاهرةِ (استخدام العقاب الجسميّ)، وتقديمِ رؤيةٍ واضحةٍ نحو واقعها والإصلاحاتِ الملائمةِ بهذا الخصوص.

أسئلةُ الدراسة:

انطلاقاً من مشكلةِ الدراسة وأهدافِها، فقد تحدّدت للدراسة الأسئلةُ الآتيةُ:

1. ما هي النسبةُ المئويّة لاستخدام العقاب الجسميّ للطلبة لدى معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس؟
2. هل توجد فروقٌ بين معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس في استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة تعزى لمتغيّرات الجنس، والمرحلة، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة؟
3. ما هي أبرزُ الأسبابِ المؤديّة إلى استخدام العقاب الجسميّ للطلبة لدى معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس؟
4. ما هي أبرزُ أشكالِ العقاب الجسميّ للطلبة استخداماً لدى معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس؟
5. ما هي اتجاهاتُ معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة؟
6. هل تختلفُ اتجاهاتُ معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة بحسب متغيّرات الجنس، والمرحلة، والتخصّص، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة؟

أهمّيةُ الدراسة:

تكتسب هذه الدراسةُ أهمّيتَها من عددٍ من النقاط، منها:

1. أنّها تدرسُ ظاهرةَ استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة في عصرٍ يُنادَى فيه بتجريم استخدامه واعتباره انتهاكاً لحقوق الطالب ممّا يستدعي الوقوف على حجم انتشار الظاهرة، وبعضِ العوامل المؤثرة في ممارسة المعلمين لها.
2. أنّها ترتبطُ بمدينةِ القدسِ التي تتعرّضُ للإهمالِ، وحملاتِ التشويهِ والإفسادِ المنهجيّ للناشئة، حيث أفضى الأمرُ إلى قدرٍ كبيرٍ من مظاهرِ السلوكِ غيرِ السويّ لدى الطلبة، وإلى إثارةِ حنقِ المعلّمين وشعورِهم بالضغطِ النفسيّ، ممّا يُضفي أهميةً لدراسة استخدامِ المعلّمين للعقابِ الجسميّ واتجاهاتهم نحوها.
3. أنّها تلفتُ نظرَ التربويّين من المعلّمين وصانعي السياساتِ ومتّخذي القراراتِ إلى ضرورةِ حسم الجدلِ القائمِ حول المسألة، من خلال مراجعةِ تعليماتِ الانضباط المدرسيّ وقواعدِ السلوك المدرسيّ، وتعديلها بما يتلاءم مع ضوابط الشرع ومقاصده، وضرورة ربط الممارسات التعليميّة بالبُعْدِ الإيمانيّ المشارِ إليه في الفكر التربويّ الإسلاميّ، ومع مصلحة الناشئة ومستقبلهم نفسيّاً واجتماعيّاً وأخلاقيّاً ودراسيّاً.
4. أنّها تفتحُ البابَ أمامَ المهتمّين والباحثينَ لمراجعةِ وجهاتِ نظرِ علمِ النفسِ الحديثِ في المسألةِ والمقارنةِ بينَ مشروعيّة العقابِ الجسميّ وفلسفتِهِ في الأدبِ النفسيّ والتربويّ المعاصرِ من ناحيةٍ وفي الفقه التربويّ الإسلاميّ من ناحيةٍ أخرى.

التعاريفُ المفاهيميّة والإجرائيّة لمصطلحات الدراسة:

- العقابُ الجسميّ: "فعلٌ تأديبيٌ يتضمّن عقوبةً تسبّب الأذى بدنياً، ويتمثّل ذلك في تقديم مثيرٍ مؤلمٍ بعد القيام بسلوكٍ غير سويّ، ويُتَوقّع أن ينتجَ عنه انخفاضٌ في معدّل السلوك" (أبو جادو، 2003، ص103). ويتحدّد في هذه الدراسة بأنّه أيّ فعلٍ يقوم به المعلّم كما يُعبَّر عنه في البند الثالث من القسم الثاني من أداة الدراسة وذلك في حالةٍ أو أكثر من الحالات المحدّدة في البند الثاني من القسم الثاني من الأداة.
- المدارسُ العربيّة: المدارسُ المخصّصةُ لتعليم العرب الفلسطينيّين؛ وتتبع تلك المدارس لأربع جهاتٍ مختلفةٍ للإشراف عليها وتمويلها، وهي: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة، ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأنروا UNRWA)، وهيئاتٌ أو مؤسّساتٌ خاصّةٌ أو دينيّةٌ أو جمعيّاتٌ خيريّةٌ، ووزارة المعارف وبلديّة القدس الإسرائيلية.
- المدارسُ الحكوميّة: المدارسُ التي تشرفُ عليها وتموّلها وزارةُ التربية والتعلم العالي الفلسطينيّة من خلال مديريّة التربية والتعليم داخل المدينة والمعروفة باسم "مديريّة القدس الشريف".
- المدارسُ الخاصّة: المدارسُ التي تديرُها وتشرفُ عليها وتموّلها هيئاتٌ أو مؤسّساتٌ خاصّةٌ أو دينيّةٌ أو جمعياتٌ خيريةٌ عربيّة وأجنبيّة (غير إسرائيليّة).
- مدارسُ الوكالة: المدارسُ التي تديرُها وتشرفُ عليها وتموّلها وكالةُ غوثٍ وتشغيل اللاجئين الفلسطينيّين، وهي مخصّصةٌ لأبناء اللاجئين الفلسطينيّين، وكانت قائمةً في المدينة قبل احتلالها عام 1967م.
- المدارسُ الرسميّة: اسمٌ أطلقته السلطاتُ الإسرائيليّة على المدارس الحكوميّة في العهد الأردنيّ واستولت عليها منذ احتلال مدينة القدس عام 1967م، أو أنشأتها لاحقاً، والتي تشرف عليها حالياً وتموّلها سلطاتُ الاحتلال من خلال وزارة المعارف وبلديّة القدس (الإسرائيليتين) في المدينة.
- القدس: مدينةٌ فلسطينيّةٌ عربيّةٌ إسلاميةٌ تتوسّط فلسطين موقعاً. وتتحدّد إجرائيّاً في هذه الدراسة بأنّها ذلك الجزءُ من المدينة الذي كان خاضعاً للسيادة الأردنيّة قبل الاحتلال الإسرائيليّ عام 1967م، وما يزال أسيراً للاحتلال حتى حينه.
- الاتجاهات: حالةٌ وجدانيةٌ قائمةٌ لدى الفرد وتتّصل بموضوعٍ محدّدٍ (يتحدّد في هذه الدراسة باستخدام العقاب الجسميّ للطلبة) من حيث رفضه، أو قَبوله، أو الحياد نحوه، ودرجة ذلك الرّفض أو القبول (بلقيس ومرعي، 1983). ويتحدّد إجرائيّاً في هذه الدراسة بمتوسّط استجابات المعلّمين على بنود القسم الثالث من أداة الدراسة.

محدّداتُ الدراسة:

- محدّداتٌ مفاهيميّة: تتحدّد دلالاتُ الدراسة بالمفاهيم الواردة والمُعَرّفة في مصطلحات الدراسة.
- محدّداتٌ بشريّة: اقتصرت الدراسةُ على المعلّمين فقط، ولم تشمل المديرين أو الطلبة أو أولياء الأمور.
- محدّداتٌ مكانيّة وزمانيّة: اقتصرت الدراسةُ على المدارس العربيّة في مدينة القدس والتي تقع ضمن النفوذ الفنيّ لمديريّة التربية والتعليم- القدس الشريف، وأجريت خلال الفصل الأول من العام الدراسيّ 2008/2007.
- محدّداتٌ إجرائيّة: تتحدّد نتائجُ الدراسة بطبيعة الأداة المستخدَمة ومدى شموليّتها، وطبيعة الاستجابات والمعالجات الإحصائيّة المستخْدَمة.

متغيّراتُ الدراسة:

أولا: المتغيّراتُ المستقلّة: تضمّنت الدراسةُ خمسةَ متغيّراتٍ مستقلّة، هي:

(1) جنسُ المعلّم، وله مستويان: أنثى، وذكر.

(2) المرحلةُ الدراسيّة، وله ثلاثةُ مستوياتٍ: أساسيّة، وثانويّة، ومشتركة.

(3) تخصّصُ المعلّم، وله مستويان: علومٌ طبيعيّة، وعلومٌ إنسانيّة.

(4) سنواتُ الخبرة، وله ثلاثةُ مستوياتٍ: أقل من 4 سنوات، 4-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات.
(5) الجهةُ المشرفةُ على المدرسة، وله أربعةُ مستوياتٍ: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة (المدارس الحكوميّة)، وهيئات ومؤسّسات خاصة وجمعيّات خيريّة (المدارس الخاصّة)، ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيّين (مدارس الوكالة)، والسلطة الإسرائيليّة/ وزارة المعارف وبلدية القدس (المدارس الرسميّة).

ثانياً: المتغيّرات التابعة: تضمّنت الدراسةُ متغيّرين تابعين، هما:

(1) اتجاهاتُ المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة.
(2) واقعُ استخدامِ العقابِ الجسميّ في المدارس العربيّة في القدس كما يراه المعلّمون ممثلاً بالنسبةِ المئويّة لاستخدامِه، وأسبابِ استخدامِه، وأبرزِ أشكالِه استخداماً.

الدراساتُ السابقة:

ثمّة عددٌ من الدراسات التي تناولت جانباً أو أكثر من جوانبِ مشكلةِ الدراسة الحاليّة. فقد أجرى أبو شنب (2007) دراسةً حول العلاقةِ بين الاتجاهاتِ نحو العقاب البدنيّ وتقدير الذات لدى معلّمي وكالةِ الغوثِ الدوليّة في منطقة الخليل التعليميّة في الضفة الغربيّة. أجريت الدراسةُ على 565 معلّماً من الجنسين باستخدامِ أداتين لقياس الاتجاه نحو العقاب البدنيّ وتقدير الذات. أشارت نتائجُ الدراسة أنّ اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب البدنيّ إيجابيّة، وأنّ درجةَ تقدير الذات لديهم متوسّطة، وأنّه لا علاقة ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينهما. كما أظهرت النتائجُ أنّه لا فروقَ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب البدنيّ تعزى للجنس، والعمر، والحالة الاجتماعيّة، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ، ومكان الإقامة، وأنه لا فروق ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في تقدير الذات تعزى لتلك المتغيّرات، ما عدا متغيّر الجنس، حيث كانت الإناث أكثر تقديراً للذّات من الذكور.

وأجرى الشهاب (2006) دراسةً على 480 معلّماً للكشف عن مدى ممارسة العقاب البدنيّ في المرحلة المتوسّطة في الكويت، وعلى مواقف المعلّمين نحو فعاليّته، وتأثيره على علاقة المعلّم بالطالب وآثاره النفسيّة على الطالب باستخدام استبانةٍ خاصّةٍ بذلك. أشارت النتائجُ أنّ ممارسةَ العقاب البدنيّ في المدارس المتوسّطة "عاليةٌ" وخصوصاً في مدارس الذكور (86% لدى الذكور و53% لدى الإناث)، وأنّ المعلّمات أكثرُ رفضاً لاستخدامه من المعلّمين. كما بيّنت النتائجُ أنّ ذوي الخبرة المتوسّطة أكثر تشدّداً في ممارسة العقاب البدنيّ من ذوي الخبرة القليلة والكثيرة، وأنّ المعلّمين الكويتيّين أكثر استخداماً له من غير الكويتيّين.

وفي دراسةٍ لاستخدامِ العقاب الجسميّ في مدارس غانا (Agbenyega, 2006)، قام الباحث بتوزيع استبانةٍ على مائة معلّمٍ من مدارس شاملةٍ وأساسيةٍ، وبمقابلة عشرين مديراً لمقارنة استخدام العقاب الجسميّ والدوافع لذلك. أشارت النتائج أنّ سياسة الحكومة وسياسة المدارس معاً لا تحظر العقاب الجسميّ للطلبة. وأشار 96% من المعلّمين أنّ المدرسةَ تستخدمُ العقابَ الجسميّ، وكان استخدامُه لمعاقبةِ الكسلِ وضعفِ التحصيلِ بنسبة 62% في المدارس الشاملة، مقابل 92% في المدارس الأساسية. وأظهرت النتائجُ أنّ حوالي 91% من المعلّمين يعارضونَ وقفَ استخدامِ العقابِ الجسميّ للطلبة، وعزا الباحثُ ذلك للثقافة السائدة.

وأجرى باحثون (Aucoin, Frick, & Bodin, 2006) دراسةً للتعرّف على علاقة العقاب الجسميّ بالأداء السلوكيّ والعاطفيّ، حيث أجريت الدراسة على 98 طالباً موزّعين في ثلاثِ مجموعاتٍ: الأولى لم يتعرّض أفرادُها للعقاب الجسميّ خلال أسبوعين، والثانية تعرّض أفرادُها لمقدارٍ طفيفٍ (1-2 مرة) من العقاب الجسميّ، والأخيرة تعرّض أفرادُها لمقدارٍ كبيرٍ (3 مراتٍ فأكثر) من العقاب الجسميّ خلال أسبوعين. أظهرت النتائج أنّه رافق استخدام العقاب الجسميّ بروزُ مشكلاتٍ متنوّعةٍ في التكيّف السلوكيّ والعاطفيّ، وخصوصاً لدى الطلبة الذين تعرّضوا لمقدارٍ كبيرٍ منه.

وقام روبنسون وآخرون (Robinson, Funk, Beth, & Bush, 2005) بقياس أثر قراءة الأبحاث الخاصّة بالعقاب الجسميّ على معتقدات طلبة كليّات التربية حوله. وأشارت النتائج أنّ الطلبة عبّروا عن عدم موافقتهم على استخدام العقاب الجسميّ بعد إتمام القراءة عنه والوقوفِ على عدم جدواه. وأفاد الأفرادُ الذين انتقلوا بعد الإطلاع على نتائج الأبحاث حول العقاب الجسميّ من مؤيّدين لاستخدامه إلى معارضين لذلك أنّه رغم معارضتهم لاستخدامه فإنّه يكون أحياناً ضرورةً كالدّواء مرّ الطعم للمريض.

وهدفت دراسة أوين (Owen, 2005) إلى تقصّي العلاقة بين العقاب الجسميّ في المدارس ورأس المال الاجتماعيّ (social capital) المتمثّل بانخراط الطلبة في شؤون المجتمع، من خلال تحليل بياناتٍ رسميّة متوفّرةٍ لدى الدوائر الرسميّة. وأظهرت النتائجُ وجودَ علاقةٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين كمّية الانخراط في أمور المجتمع وفعاليّاته (amount of social capital) واستخدامِ العنف في المدارس.

وأجرى تيرنر ومولر (Turner & Muller, 2004) دراسةً على 649 طالباً جامعيّاً بهدف التعرّف على الآثار البعيدة المدى للعقابِ الجسميّ في الطفولة. أظهرت النتائجُ أنّ حوالي 40% من الطلبة تعرّضوا للعقاب الجسميّ في سنّ الثالثة عشرة، وأنّ الطلبةَ الذين تعرّضوا للعقاب الجسميّ في طفولتهم يعانونَ من الإحباط. وأشارت النتائجُ أيضاً أنّ العقابَ الجسميّ ارتبط بمستوى متدنٍ من تقدير الذّات، ودرجةٍ واضحةٍ من الإحباط لدى المبحوثين.

وقام عشوي (2003) بدراسةٍ على عيّنةٍ من الطالبات الجامعيّات في المنطقة الشرقيّة بالمملكة العربيّة السعوديّة بلغت 237 فرداً باستخدام استبانةٍ خاصّةٍ بالدراسة. وأشارت النتائجُ إلى الانتشار الواسع لاستخدام العقاب البدنيّ ضدّ الأطفال، وبخاصّةٍ الأطفال ما بين 6 – 12 عاماً، وأنّ الذكورَ أكثرُ تعرّضاً للعقاب

الجسميّ من الإناث. وبيّنت النتائجُ أنّ أفرادَ العيّنة يَرَون أنّ العقاب النفسيّ أكثر إيلاماً للطفل من العقاب الجسميّ.

وقام الحلو (2001) بدراسةٍ للتعرّف على أنماط الضبط الصفيّ لدى معلّمي المدارس الأساسيّة والثانويّة الحكوميّة في فلسطين. واستُخدِمت في الدراسة استبانتان منفصلتان ومتكافئتان من حيث المضمون، وُزّعت الأولى على 566 طالباً، ووزّعت الأخرى على 206 معلّماً من الجنسين. أشارت النتائج أنّ نمط الأسلوب العقابيّ التسلطيّ يظهر بوضوح بنسبة 61% في مدارس الذكور، وخصوصاً في المرحلة الأساسيّة، ولدى المعلّمين من حملة شهادة الماجستير. وأظهرت الدراسةُ تضاربَ آراءِ الطلبة والمعلّمين في استخدام الأسلوب العقابيّ، حيث أشار المعلّمون إلى أنّه الأقلّ استخداماً بين أساليب الضبط الصفيّ، بينما لم يتّفق معهم الطلبة في ذلك.

وأجرى المحروقي (2001) دراسةً بهدف التعرّف على اتجاهات معلّمي المرحلة الثانويّة الحكوميّة في سلطنة عُمان نحو استخدام العقاب البدنيّ. وأُجريت الدراسة على 304 معلماً باستخدام استبانةٍ لقياس الاتجاهات. وأشارت النتائجُ أنّ المعلّمين يحملون اتجاهاتٍ محايدةً نحو استخدام العقاب البدنيّ، لكنّ اتجاهات المعلّمات أقرب إلى الرفض.

وقام أبو دف (1999) بدراسةٍ للإلقاء الضوء على قضيّة العقاب البدنيّ في التعليم المدرسيّ في ضوء المنهج التربويّ الإسلاميّ. أشارت الدراسةُ إلى أنّ الإسلامَ يجيزُ استخدامَ العقابِ البدنيّ في المدرسة للتأديب وتهذيب السّلوك وضبطه، وليس للتعليم، وأنّ العقاب البدنيّ في المدرسة وسيلةٌ لإصلاح المتعلّم وليس هدفاً بحدّ ذاته، وأنّ جوازَ استخدامِه يرتكزُ على جملة مبادئ إيجابيّةٍ ضابطةٍ وموجّهةٍ له، الأمر الذي يجعل التصوّر الإسلاميّ للعقاب البدنيّ متّصفاً بالاعتدال، والعمق، والشمول، والتوازن، ويعكس البُعْدَ الإنسانيّ في التربيّة الإسلاميّة للناشئة.

وأجرى تورانلي ويلدريم (Turanli & Yildirim, 1999) دراسةً للتعرّف على آراء الطلبةِ في ممارسات معلّميهم في إدارة الصفّ. وأجريت الدراسة على 91 طالباً موزّعين في مجموعتين من المعلّمين: الأولى تركّز على الطالب، والأخرى تركّز على المهمّة. أظهرت النتائج أنّ المعلّمين الذين يُركّزون على المهمّة لا يستخدمون العقاب الجسميّ، وأنّهم يقومون بالممارسات الآتية لإدارة الصّف: مراقبة سلوك الطلبة، وتشجيع الطلبة للتخلّص من الخوف، وإعطاء تعليماتٍ واضحةٍ، واحترام الطالب وتقديره.

وفي دراسةٍ لعسقول وأبو دف (1998) أجريت على 477 معلّماً من معلّمي وكالةِ الغوث في قطاع غزّة للمرحلتين الابتدائيّة والإعداديّة، سعى الباحثان إلى التعرّف على اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب البدنيّ. أظهرت النتائج أنّ المعلّمين يُؤمِنون بأهمّيّة العقاب البدنيّ لضبط الطلبة، والسيطرةِ على الحياة المدرسيّة والصفيّة، وأنّهم لا يُبدُون اهتماماً بالآثار المترتبة على استخدامه. كما أظهرت النتائج أنّ المعلّمات أقلّ ميلاً نحو استخدام العقاب البدنيّ من المعلّمين الذكور، حيث كانت اتجاهاتهنّ نحوه ضعيفة.

وأجرت العجمي (1998) دراسةً على 480 معلّماً من الجنسين من جميع مراحل التعليم في منطقة الإحساء في المملكة العربيّة السعوديّة. أشارت النتائج إلى وجود علاقةٍ بين اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب البدنيّ وخصائصهم الشخصيّة، وأنّ المعلّمين يستخدمون ضربَ الطالب، وحبسَه، وتوبيخَه أمام الآخرين، وأنّ المعلّمين أكثر ميلاً لاستخدام العقاب البدنيّ من المعلّمات، وأنّ المعلّمين الأقلّ خبرةً أكثرُ ميلاً لاستخدامه من زملائهم الأكثر خبرةً.

وأجرى الكرش (1996) دراسةً على عيّنةٍ بلغت 180 معلّماً و120 طالباً للكشف عن آراء المعلّمين والطلبة في العقاب البدنيّ. أشارت النتائج إلى أنّ المعلّمين يؤيّدون استخدام عقوباتٍ معنويّةٍ بعيداً عن عقوبة الضرب في المدرسة، وأنّ المعلّمين والطلبة يُفضّلون استخدامَ التشجيع والمديح في العمليّة التعليميّة، في حين أبدى الطلبة تخوّفَهم من استخدام الإهانات اللفظيّة أكثر من استخدام العقاب البدنيّ نظراً للألم النفسيّ الذي تتركه الإهاناتُ اللفظيّة لدى الطالب.

وأجرى باتريك (Patrick, 1996) دراسةً هدفت التعرّف على اتجاهات المعلّمين نحو العقاب الجسميّ في المدرسة. وطُبّقت الدراسة على 143 معلّماً باستخدام استبانةٍ ضمّت عشرين بنداً حول العقاب الجسميّ في المدرسة، وأسئلةً أخرى حول استخدام المعلّمين العقابَ الجسميّ مع أبنائهم، وكيفيّة إدارة العقاب في المدرسة. أظهرت النتائجُ أنّ غالبيّة المعلّمين لا يستخدمون العقاب الجسميّ في المدرسة، لكنّ قسماً كبيراً منهم يرى أنّه ضروريٌّ وأنّه يمكنُ اللجوءُ إليه باعتباره إجراءً أخيراً بعد استنفاذ السبل البديلة. وبيّنت النتائجُ أيضاً أنّ المعلّمين لا يستخدمون العقابَ البدنيّ مع أبنائهم.

وأجرى كابلان (Kaplan, 1996) دراسةً للتعرّف على اتجاهات النفسانيّين نحو العقاب الجسميّ، حيث طُبّقت الدراسة على 349 فرداً باستخدام استبانةٍ خاصّةٍ بالدراسة. وأشارت النتائج أنّ 15% من المبحوثين يؤيّدون استخدامَ العقاب الجسميّ، وأنّ 81% منهم يعتقدون أنّه وسيلةٌ لضبط النظام ويمكن استخدامه بحذر. كما بيّنت النتائج أنّ 68% من المبحوثين يمارسون العقاب الجسميّ، وأنّ 33% منهم تعرّض شخصيّاً للعقاب الجسميّ في المدرسة، وأنّ 60% منهم شاهد طالباً آخر يُعاقَب جسميّاً في المدرسة.

وقام السهل (1994) بدراسةٍ على عيّنةٍ من 296 معلّماً لتقصّي الأساليبَ المستخدَمَةَ للحدّ من السلوكِ غيرِ المرغوب فيه. أظهرت النتائجُ أنّ المعلّمين يستخدمون الأساليب التقليديّة، ومنها: العقاب البدنيّ، والتوبيخ، والطرد من المدرسة أكثرَ من الأساليب الحديثة المتمثّلة في تجاهلِ السلوك، والحرمان من أنشطةٍ محبّبةٍ، والنصح والإرشاد؛ وأنّ المعلّمينَ يعتمدون على العقاب البدنيّ أكثر

من المعلّمات؛ وأنّ المعلّمين كثيري الخبرةِ يمارسُونَ العقابَ البدنيّ أكثر من زملائهم قليلي الخبرة.

وأجرى الهاجريّ (1993) دراسةً على 257 طالباً من الكويت للتعرّف على أساليب العقاب المستخدَمة في المدارس. أشارت النتائجُ إلى أنّ الطلبةَ يعتقدونَ أنّ المعلّمين يتعجّلون في استخدام العقاب البدنيّ وإيقاع العقوبة دون دراسةٍ وتفكيرٍ، وأنّ الطلبةَ يرفضونَ العقابَ البدنيّ وَيَرَوْنَ نتائجَه سلبيّةً، ومحبطةً للطالب، ومُضرّةً بشخصيّته، وأنّ الطالباتِ أكثرُ حساسيةً للضرب من الطلبة الذكور.

وأجرى أبو عليا (1992) دراسةً للتعرّف على وجهات نظر المعلّمين والطلبةِ في مدارسِ وكالةِ الغوثِ في الأردن في العقابِ بشكلٍ عامّ. توصّلت الدراسةُ إلى أنّ اتجاهاتِ المعلّمين نحو العقابِ أكثرَ إيجابيّةً من اتجاهاتِ الطلبة نحوه، وأنهم أكثرُ ميلاً لاستخدامِه من الطلبة، وإلى وجودِ فروقٍ في اتجاهاتِ المعلّمين لصالح الذكور. كما أشارت النتائجُ إلى بعضِ الآثار السلبيّة لاستخدامِ العقابِ البدنيّ من وجهاتِ نظرِ المعلّمينَ والطلبةِ، ومنها: التسرّبُ والهروبُ، وتدني مفهومِ الذّات لدى الطلبة.

وفي دراسةٍ للحارثي (1991) أجريت على 400 من المعلّمين وأولياء الأمور في مكّة المكرّمة للتعرّف على اتجاهاتهم نحو العقاب البدنيّ، أظهرت النتائج أنّ 67% من أفراد العيّنة يعارضون استخدام العقاب البدنيّ في المدارس، وأنّه يؤدّي إلى آثارٍ سلبيةٍ مثل العدوانيّة والعنفِ المدرسيّ والهروب من المدرسة، وأنّه لا توجد فروقٌ في الاتجاهات بحسب الجنس والعمر، وأنّ المستوى التعليميّ يؤثّر بشكلٍ إيجابيّ في الاتجاهات نحو العقاب البدنيّ بحيث ينخفض التأييد له بازدياد المستوى التعليميّ.

وأجرى الطنطاوي (1991) دراسةً على 360 معلّماً للتعرّف على أسباب استخدام العقاب البدنيّ. أشارت النتائج أنّ 50% من المعلّمين يؤكّدون ضرورةَ استخدامِ العقابِ البدنيّ لتربية الأطفال تربيةً صحيحةً، وأنّ استخدام المعلّمين للعقاب البدنيّ يزداد بازدياد خبرتهم، وأنّ أكثرَ أنواع العقابِ المستخدمة هي الضربُ، والصفعُ، ويلي ذلك العقابُ المعنويّ المتمثّل بإنقاص العلامات.

وأظهرت نتائج دراسة باركي وكولوني (Parkey & Coloney, 1989) التي أجريت للتعرّف على العلاقة بين استخدام العقاب البدنيّ ومتغيّرات الخبرة، والجنس، والمستوى التعليميّ، والتخصّص أنّ المعلّمين يستخدمون العقابَ البدنيّ أكثر من المعلّمات، وأنّ استخدامَه في المدارس العامّة أكبرُ من استخدامِه في المدارس الخاصّة.

وخلاصةُ الأمر أنّ الدراساتِ قد أُجريت في خلفيّاتٍ زمنيّةٍ وثقافيّةٍ واجتماعيّةٍ مختلفةٍ، وطُبّقت على عيّناتٍ متنوّعةٍ من المعلّمين والمديرين والطلبة وأولياء الأمور، وهذا يساعد في فهم الاختلاف في نتائجها حيثما يظهر. كما كانت الاستبانةُ الأداةَ المستخدَمة في غالبيّة الدراسات. وبيّنت الدراساتُ أنّ العقابَ الجسميّ ما يزال شائعاً عربيّاً وأجنبيّاً، لكنّ التأييدَ لاستخدامِه قد انخفضَ بشكلٍ واضح في مكّة المكرّمة حيث يُضفي المسجدُ الحرامُ على المدينة ومدارسِها جواً إيمانيّاً وروحانيّاً، ممّا يدلّ على أثر التديّن والإيمان في تحسينِ السلوكِ والممارسات وضبطها. وقد أشارت الدراساتُ أنّ المعلّمين الذكورَ بشكلٍ عامّ أكثرُ استخداماً للعقابِ الجسميّ من المعلّمات، كما كشفت عن الآثارِ السلبيّةِ الناجمة عن استخدامِ العقاب الجسميّ في المدارس، مثل العنف والعدوانيّة والهروب. لكنّ المُلاحَظ أنّ تلك الدراسات لم تتطرّق للمبادئ الموجّهة لاستخدامِ العقابِ الجسميّ والضابطةِ له ما عدا دراسة أبو دف (1999)، كما أنّها اعتمدت بشكلٍ عامّ تقريباً على النظرة الغربيّة غير الإيمانيّة في تحليلها لاستخدام العقاب الجسميّ، دون التطرّق لآراء علماء التربية المسلمين في هذا الصدد. وأخيراً، فقد أظهرت الدراساتُ نتائجَ متباينةً في الاتجاهات نحو العقابِ الجسميّ للطلبة واستخدامِه في المدرسة، وفي الدلالة الإحصائيّة للفروق فيها.

الطريقةُ والإجراءات:

- **المنهجيّة:** تمّ استخدامُ المنهج الوصفيّ، حيث قام الباحثُ بوصف واقع استخدامِ العقابِ الجسميّ في المدارس كما يراه المعلّمون الذين يُشكّلون عيّنةَ الدراسة، والتعرّفِ إلى اتجاهاتهم نحوه.
- **مجتمعُ الدراسة:** تكوّن مجتمعُ الدراسة من المعلّمين والمعلّمات في المدارس العربيّة الخاضعة للإشراف الفنيّ لمديريّة التربية والتعليم للقدس الشريف الفلسطينيّة، والمعروفةِ بالمدارس الحكوميّة والمدارس الخاصّة ومدارس الوكالة، ولإشراف السلطة الإسرائيليّة المتمثّلة بوزارة المعارف الإسرائيليّة ودائرة معارف بلدية القدس في مدينة القدس، وعددهم 3157 معلّماً يعملون في 139 مدرسةً أساسيّةً وثانويّةً ومشتركةً كما دلّت عليه البيانات في بداية العام الدراسيّ 2008/2007 وكما يبيّنه الجدول (1) (مديريّة التربية والتعليم للقدس الشريف، 2007؛ ووزارة المعارف، 2007).

الجدول (1): توزيعُ أفرادِ مجتمع الدراسة وعيّنتها حسب متغيّري الجهة المشرفة والجنس

الجهة المشرفة	المجتمع [ن = 3157]			العيّنة [ن = 474]		
	ذكـر	أنثـى	المجموع	ذكـر	أنثـى	المجموع
وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة	378	625	1003	057	094	151
مؤسّسات خاصّة وجمعيّات خيريّة	323	715	1038	049	105	154

الجهة المشرفة	المجتمع [ن = 3157]			العيّنة [ن = 474]		
	ذكـر	أنثـى	المجموع	ذكـر	أنثـى	المجموع
وكالة غوث وتشغيل اللاجئين	060	130	0190	009	020	029
السلطة الإسرائيليّة	372	554	0926	057	083	140
المجمـــوع	1133	2024	3157	172	302	474

- **عيّنةُ الدراسة:** تمّ اختيارُ عيّنةٍ طبقيّةٍ عشوائيّةٍ بنسبة 15% من المجتمع بعد تصنيفِ أفرادِه بحسب مستويات متغيّري الجنس والجهة المشرفة، بلغ مقدارُها 474 فرداً، منهم 172 من الذكور يُشكّلون 36.3% من العّينة، و302 من الإناث تُشكّلنَ 63.7% من العيّنة. ولعلّ السببَ وراء هذا التفاوت الواضح في أعدادِ الذكور والإناث هو الأخذُ بسياسةِ تأنيث مهنة التعليم من جهةٍ، وتدنّي رواتب المعلّمين من جهةٍ أخرى ممّا يدفع الذكور للبحث عن مهنٍ أخرى أجزل راتباً. ويبيّن الجدولُ (1) أيضاً توزيعَ أفرادِ العيّنة وكيفيّة اختيارها من مجتمع الدراسة.
- **أداةُ الدراسة:** بعد مراجعةِ الدراساتِ السابقة التي تمّت الإشارةُ إليها والإطلاع على الأدبِ التربويّ ذي العلاقة، تمّ إعدادُ استبانةٍ لتطبيق الدراسة، وجاءت الاستبانةُ في ثلاثة أقسامٍ. خُصّص القسمُ الأولُ للمعلومات العامّة عن المستجيبين، حيث طُلب منهم أن يُحدّد كلّ فردٍ جنسَه، والمرحلةَ التي يُعَلّم فيها، وتخصّصَه، وعددَ سنوات الخبرة لديه، والجهةَ المشرفةَ على المدرسة التي يعمل فيها. وخُصّص القسمُ الثاني للتعرّفِ على واقع استخدامِ العقابِ الجسميّ من المستجيبين، حيث طُلب من كلّ فردٍ أن يختارَ البديلَ المناسبَ الذي يُعبّر عن تكرارِ استخدامِه العقابَ الجسميّ في المدرسة، وأن يختارَ واحداً أو أكثرَ من 18 سبباً محتملاً لاستخدامِ العقابِ الجسميّ حدّدها البحثُ في حال استخدامِ المعلّمِ له، وأن يُحدّد واحداً أو أكثرَ من تسعةِ بدائل لأشكالِ العقابِ الجسميّ المستَخدَمةِ حدّدها البحثُ أيضاً في حالِ استخدامِ المعلّمِ العقابَ الجسميّ. وأمّا القسمُ الثالثُ فيتعلّق بالاتجاه نحو استخدامِ العقابِ الجسميّ ويضمّ 46 بنداً موزّعاً على خمسةِ محاور، هي: طبيعةُ العقابِ الجسميّ وشرعيّته، والعلاقةُ مع المعلّم، وعلاقةُ العقابِ الجسميّ بالتعلّم، والآثارُ النفسيّة للعقاب الجسميّ، والعقابُ الجسميّ والانضباطُ المدرسيّ تمّ تحديدُها بالإفادة من الدراساتِ السابقةِ والأدواتِ المستخدمة فيها، وخصوصاً دراسات: (أبو شنب، 2007؛ الشهاب، 2006؛ المحروقي، 2001؛ والكرش، 1996). وتتمّ الاستجابةُ على بنودِ القسمِ الثالثِ وفق تدريجٍ خماسيّ، هو: موافقٌ جداً، وموافقٌ، ومحايدٌ، ومعارضٌ، ومعارضٌ جداً، وأعطي الدرجات (5، و4، و3، و2، و1) على الترتيب والتوالي للبنود الإيجابيّة، والدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للبنود السلبيّة.

** **صدقُ الأداة:** تمّ استخراجُ دلالةِ الصدقِ المنطقيّ للأداة باستخدام التحكيم، حيث عُرضت الأداةُ في صورتها الأوليّة على سبعة أعضاء هيئة تدريسٍ في جامعتي القدس والخليل من حملة الدكتوراة وذوي الاختصاص في التربية والخبرة في البحث التربويّ لإبداء الرأي في صلاحيّتها وملاءمتها لأغراض الدراسة. وبناءً على المعيار الذي حدّده الباحث باعتماد البند الذي يُقرّه خمسةُ محكّمين على الأقلّ، فقد اعتُمِدَت جميعُ البنودِ المحدّدة في القسمين الثاني والثالث في الصورة الأوليّة في الأداة، حيث أشارت ملاحظاتُ المحكّمينَ بصلاحيّتِها وملاءمتِها لقياس أهداف الدراسة وذلك بعد إجراء تعديلٍ لغويّ بسيطٍ في بعض كلماتِ ثلاثةِ بنودٍ في القسم الثالث المخصّص لقياس الاتجاه نحو استخدامِ العقابِ الجسميّ، حيث بقي عددُ بنوده 46 بنداً.

** **ثباتُ الأداة:** وتمّ التحقّق من ثباتِ الأداة من خلال استخدامِ طريقة الاتساق الداخليّ باستخراج معاملات (كرونباخ ألفا) لاستجابات أفراد عيّنةٍ استطلاعيّةٍ مقدارُها 45 معلّماً من خارج عيّنة الدراسة تمّ اختيارُهم من ثلاثِ مدارس حكوميّةٍ وخاصّةٍ ورسميّةٍ. ويبيّن الجدولُ (2) ذلك، حيث بلغ معاملُ الثبات الكليّ 0.89 وهو معامل ثباتٍ ملائمٍ يفي بأغراض الدراسة.

الجدول (2): معاملات الثبات (كرونباخ ألفا)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة (ألفا)
1	طبيعة العقاب الجسميّ وشرعيته	13	0.87
2	العلاقة مع المعلّم	10	0.84
3	علاقة العقاب الجسميّ بالتعلّم	05	0.88
4	الآثار النفسية للعقاب الجسميّ	10	0.90
5	العقاب الجسميّ والانضباط المدرسيّ	08	0.89
	الدرجـة الكليّـة	46	0.89

- **إجراءاتُ تطبيق الدراسة:** تمّ تطبيقُ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

1. حصرُ مجتمع الدراسة وفقاً للبيانات المتوفّرة لدى مديريّة التربية والتعليم الفلسطينيّة /القدس الشريف وقسم القوى البشريّة لشرقي القدس في وزارة المعارف (الإسرائيليّة) التي تمّ الحصولُ عليها من خلال الاتصال المباشر مع الجهتين، ثمّ تصنيفُ أفرادِه طبقيّاً بحسب الجنس والجهة المشرفة.

2. اختيارُ عيّنة الدراسة الطبقيّة العشوائيّة حيث تمّ اختيار 15% على النحو الموضّح في وصف العيّنة.
3. إعدادُ أداة الدراسة والتحقّق من صدقها وثباتها وفقاً لما ورد آنفاً.
4. توزيعُ أداة الدراسة على أفراد العيّنة حيث قام الباحثُ شخصيّاً بزيارة المدارس وتزويدِ أفرادِ العيّنة بنسخةٍ من الاستبانة مع مغلّفٍ بريديّ لوضع الاستبانة فيه بعد تعبئتها خلال أسبوع من توزيعها ثمّ إعادتِها إلى الباحث عبر مديرِ المدرسةِ في مغلّفٍ مغلقٍ لضمانِ سريّةِ الاستجابة. وبعد انتهاءِ فترةِ التوزيع التي استغرقت أسبوعاً قامَ الباحثُ بجمع الاستبانات من خلال زيارةٍ أخرى للمدارس واستعادة مغلّفات الاستجابات، وتمّت الاستعانةُ ببعض الزملاء في عمليّة جمع الاستبانات.
5. فرزُ الاستبانات المستعادةِ واختيارُ الصالح منها. وبلغ عددُ الاستبانات الموزّعَة 474 استبانةً، بينما تمّ استعادة 380 استبانةً فقط، وقد وُجِدَ أنّ 12 استبانةً ممّا تمّ استعادته غيرُ صالحةٍ للتحليل لعدمِ تعبئتها بشكلٍ سليمٍ أو إعادتِها فارغةً، وبالتالي أصبح عددُ الاستبانات التي تمّ تحليلُها واعتمادُها للإجابة عن أسئلة الدراسة 368 استبانةً فقط تُشكّل 78% ممّا تمّ توزيعه.
6. تحليلُ الاستبانات واستخراجُ النتائج وتنظيمُها وعرضُها ومناقشتُها.

- **المعالجةُ الإحصائيّة:** تمّ احتسابُ التكرارات والنسب المئويّة لاستجابات المبحوثين للإجابة عن الأسئلة الأوّل والثاني والثالث والرابع المتعلّقة أولاً: بتكرارِ استخدامِ العقابِ الجسميّ، وثانياً: بالاختلافِ في الاستخدامِ بحسب الجنسِ والمرحلةِ وسنواتِ الخبرة والجهةِ المشرفة، وثالثاً: بأسبابِ استخدامِ العقابِ الجسميّ، ورابعاً: بأبرزِ أشكالِ العقابِ الجسميّ المستَخدَمَة من المعلّمين. كما تمّ احتسابُ المتوسّطاتِ الحسابيّة والانحرافاتِ المعياريّة لاستجابات المعلّمين للإجابة عن السؤال الخامس، واستخدامُ اختبارِ (ت) وتحليلِ التباينِ الأحاديّ للإجابة عن السؤال السادس، واستخدامُ اختبارِ (شيفيه) لفحص الفروق البَعدِية حيثما وُجدت.
- **تصحيح الاستجابات:** تمّ اعتمادُ المعادلة المبيّنة في تصحيح الاستجابات على القسم الثالث من الأداة والخاصّ بالاتجاهات نحو العقاب الجسميّ.

المدى بين مستويات الاتجاه = أعلى حدّ للاستجابة - أدنى حدّ للاستجابة / عدد مستويات الاتجاه

أي: 5 -1 / 3 = 1.333

وعليه، يكون الاتجاه سالباً (أو ضعيفاً) إذا كان المتوسّط الحسابيّ للاستجابة 2.33 فأدنى،

ويكون الاتجاه محايداً إذا كان المتوسطُ الحسابيّ للاستجابة أعلى من 2.33 وأدنى من 3.67،

ويكون الاتجاه موجباً (أو قويّاً) إذا كان المتوسّط الحسابيّ للاستجابة أعلى من 3.67.

عرضُ النتائج ومناقشتُها:

بعد جمع الاستبانات المرسَلَة إلى عيّنة الدراسة، تمّ فرزُ الصّالحةِ منها فبلغت 368 استبانةً تشكّل 78% ممّا تمّ توزيعه، حيث تمّ تحليلها باستخدام برنامج الرّزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وفيما يأتي عرضُ للنتائج المستخلَصَةِ من الاستبانات التي تمّ تحليلها (أي 368 استبانةً فقط) مرتّبةً حسب أسئلة الدراسة:

السؤالُ الأوّل: "ما هي النّسبةُ المئويّةُ لاستخدامِ العقابِ الجسميّ للطلبة لدى معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس؟". وللإجابة عن السؤال، تمّ استخراجُ التكرارات والنسب المئويّة كما يبيّنه الجدولُ (3).

الجدول (3): النسبة المئويّة لاستخدام العقاب الجسميّ للطلبة لدى معلّمي المدارس العربيّة

الاستخدام	التكرار	%	النسبة المئويّة التراكميّة
دائماً (باستمرار)	065	17.7	17.7
غالباً	061	16.6	34.3
أحياناً	105	28.5	62.8
أبداً (معدومة)	137	37.2	100
المجمـوع	368	100	

يلاحَظُ من الجدول (3) أنّ غالبيّة أفراد العيّنة من المعلّمين 62.8% يستخدمون العقابَ الجسميّ، بنسبٍ متفاوتةٍ مرتبطةٍ باستخدامٍ يتراوح ما بين "أحياناً" و"دائماً"؛ ويستخدمه 28.5% منهم "أحياناً"، بينما يستخدمه 16.6% منهم "غالباً"، مقابل 17.7% منهم يستخدمونه باستمرارٍ "دائماً". ويُستدَلّ من هذه النتيجة أنّ استخدامَ العقابِ الجسميّ ما يزال عُرفاً سائداً لدى نسبةٍ ملحوظةٍ من معلّمي المدارس العربيّة في القدس كادت تصل إلى الثُلُثَين، وبخاصّةٍ لدى الذكورِ منهم؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الشهاب، 2006؛ الحلو، 2001؛ Agbenyega, 2006; Kaplan, 1996). إنّ ارتفاع هذه النسبة أمرٌ مثيرٌ للدهشة والاستغراب، وفيه إشارةٌ إلى افتقار المعلّمين إلى بدائل تعديلِ السلوك، أو بدائل حفزِ الطلبة وإثارتهم وضبطهم؛ كما أنّ هذا الواقعَ لا يتلاءم والهدي النبويّ في التعامل مع الرعيّة والمتعلّمين، وهو هديٌ قائمٌ على الحِلْمِ، والرّحمةِ، والرّفقِ، والإحسانِ، إضافةً إلى أنّه يتعارضُ مع ما تنادي به الدراساتُ (Paintal, 2007; Cast et al, 2006) من لزومِ تجنّبِ استخدام العقاب الجسميّ. وعلاوةً على ذلك، فإنّ ارتفاعَ نسبة استخدام العقاب الجسميّ في المدارس تعني أنّ هناك انتهاكاً بيّناً للأنظمة والقوانين التربويّة السائدة، والذي ربّما نتج عن قلّة اقتناع المعلّمين بجدواها وملاءمتها.

وأمّا خطورةُ ما تشيرُ إليه النتيجةُ فهو أنّ استخدامَ العقابِ الجسميّ للطلبة ربّما يؤدّي إلى سلوكٍ مستقبليّ غير اجتماعيّ للطالب، سواءً على مستوى فرديٍّ، أم أُسَريٍّ، وهو ما أشار إليه (Webb, 2007; Cast et al, 2007; Straus, et al 1997)، أو إلى مشكلاتٍ في التكيّف السلوكيّ والعاطفيّ للطلبة (Aucoin et al, 2006)، أو تدنّي تقدير الذّات لديهم (Turner & Muller, 2004). وتتّفق هذه النتيجةُ الخاصّةُ بارتفاع نسبة شيوع استخدام العقاب الجسميّ للطلبة مع ما أشارت إليه نتائجُ دراسات (الشهاب، 2007؛ الحلو، 2001؛ Agbenyega, 2006)، بينما تختلف عمّا أظهرته نتيجةُ دراسة (Patrick, 1996).

السؤالُ الثاني: "هل توجد فروقٌ بين معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس في استخدام العقاب الجسميّ تعزى لمتغيّرات الجنس، والمرحلة، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة؟". وللإجابة عن السؤال، تمّ احتسابُ التكرارات والنسب المئويّة لكلّ فئةٍ من فئات استخدامِ العقاب الجسميّ لدى أفراد العيّنة حسب المتغيّرات المحدّدة في السؤال، كما يبيّنه الجدولُ (4).

الجدول (4): التكرارات والنسب المئويّة لاستخدام المعلّمين للعقاب الجسميّ حسب متغيّرات الدراسة (ن = 368)

استخدام العقاب الجسميّ ←		دائماً		غالباً		أحياناً		أبداً		النسبة المئويّة
المتغيّر	المستوى	#	%	#	%	#	%	#	%	للاستخدام
الجنس	ذكر	42	25.8	40	24.5	50	30.7	31	19.0	(81.0)
	أنثى	23	11.2	21	10.3	54	26.3	107	52.2	(47.8)
المرحلة	أساسيّة	49	20.1	44	18.0	78	32.0	73	29.9	(70.1)
	ثانويّة	05	06.9	10	13.9	15	20.8	42	58.3	(41.6)
	مشتركة	11	21.1	07	13.5	12	23.1	22	42.3	(57.7)
سنوات الخبرة	أقلّ من (4) سنوات	23	17.3	16	12.0	50	37.6	44	33.1	(66.9)
	(4 – 10) سنوات	23	15.6	30	20.4	42	28.6	52	35.4	(64.6)
	أكثر من 10 سنوات	19	21.6	15	17.0	13	14.8	41	46.6	(53.4)
الجهة المشرفة	وزارة التربية الفلسطينية	33	21.9	25	16.5	40	26.5	53	35.1	(64.9)
	هيئات/ جمعيات خاصّة	12	13.3	06	06.7	22	24.4	50	55.6	(44.4)
	وكالة غوث اللاجئين	00	00	08	27.6	13	44.8	08	27.6	(72.4)
	السلطة الإسرائيليـة	20	20.4	22	22.5	30	30.6	26	26.5	(73.5)

أولاً: استخدامُ العقاب الجسميّ حسب جنس المعلّم:

يُبيّن الجدولُ (4) أنّ استخدامَ العقاب الجسميّ أكثرُ شيوعاً لدى المعلّمين الذكور حيث يستخدمه 81% منهم ما بين "أحياناً" أو "غالباً" أو "دائماً" مقابل 47.8% من المعلّمات. ويبيّن الجدول أيضاً أنّ حوالي ربع المعلّمين المستجيبين الذكور 25.8% يستخدمون العقاب الجسميّ باستمرارٍ مع الطلبة مقابل 11.2% من المعلّمات يستخدمنه دائماً. ومن المُمكنِ أن يكون انخفاض النسبة المئويّة للمعلّمات اللواتي يستخدمن العقاب الجسميّ للطلبة مرتبطاً بطبيعة المرأة وميلِها العاطفيّ. كما يمكن تسويغُ ذلك بأنّ المعلّمات يُدَرّسنَ الطالبات الإناث واللواتي يُعتقدُ أنهنّ أكثر هدوءاً من الذكور وأنهنّ يُظهرنَ اهتماماً نسبيّاً أكبر بالدراسة ولا ينشغلنَ عنها بعملٍ أو صحبةٍ خارج المنزل، وبالتالي يقلّ لديهنّ إهمالُ الوظائف المنزليّة والتقصيرُ الدراسيّ والخروجُ على التعليمات، فينخفض استخدامُ المعلّمات للعقاب الجسميّ. وأمّا ارتفاعُ النسبةِ المئويّة لاستخدام العقاب الجسميّ لدى المعلّمين الذكور فربّما كان ناتجاً عن الضغوط الاجتماعيّة والمهنيّة التي يتعرّض لها المعلّمون الذكور بوجهٍ خاصٍّ، وعن التراجع في هيبة المعلّم لدى الطلبة، وعن نمطِ إدارةٍ سلطويٍّ لدى المعلّمين وشعورٍ بأنّ في استخدامِ العقابِ ضماناً لاستمرار العمليّة التعليميّة ولحمل الطلبة على التعلّم والدرس. وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الشهاب، 2007؛ الحلو، 2001؛ عسقول وابو دف، 1998؛ العجمي، 1998؛ السهل، 1994).

ثانياً: استخدامُ العقاب الجسميّ حسب المرحلة: يلاحَظُ من الجدول (4) أيضاً أنّ 70.1% من معلّمي المرحلة الأساسيّة يستخدمون العقابَ الجسميّ بمستوياتٍ متفاوتةٍ، مقابل 41.6% من معلّمي المرحلة الثانوية؛ وأمّا معلمو المرحلة المشتركة فيَستخدمُ العقابَ الجسميّ 57.7% منهم. ويبيّن الجدولُ أيضاً أنّ حوالي خُمُسَ المعلّمين في المدارس الأساسيّة والمشتركة 20.1% و21.1% يستخدمونَ العقابَ الجسميّ باستمرارٍ مقابل 6.9% فقط من معلّمي المرحلة

الثانويّة. وتدلّ النسبُ المئويّةُ على أنّ ثمّة فرقاً في استخدام العقاب الجسميّ بين المعلّمين العرب، وأنّ استخدامَه أكثرُ انتشاراً لدى معلّمي المدارس الأساسيّة والمشتركة.

كما أنّ استخدامَ العقابِ الجسميّ في المدارسِ الأساسيّة بشكلٍ أكبر من المدارسِ الثانويّة والمدارسِ المشتركة قد يكونُ مرتبطاً بخصائصِ الطلبةِ في المرحلةِ الأساسيّة، إذ إنّهم غالباً ما يكونون أكثرَ استسلاماً للمعلّم وأقلّ استعداداً أو جرأةً على مواجهته والخروج على أمره، بينما يكون طلبةُ المرحلةِ الثانويّة أكثرَ استعداداً للتحدّي أو مواجهةِ المعلّم الذي يستخدمُ العقابَ الجسميّ معهم، الأمر الذي يدفع المعلّمَ في المرحلة الثانويّة إلى التروّي والحذر عند التفكير باستخدامِ العقابِ الجسميّ. والأمرُ الآخرُ هو أنّ استخدامَ العقابِ الجسميّ في المرحلة الأساسيّة يكاد يكون منسجماً مع الموروثِ الثقافيّ الاجتماعيّ بشكلٍ عامٍ، حيث يُنظَرُ إلى أنّ للمعلّم الحقّ في تأديب المتعلّمين، ويُتَساهَل نسبياً مع استخدامِ العقابِ الجسميّ مع المتعلّم عندما يُقصّرُ في تعلّمه، أو يخرجُ عن قواعدِ السلوك وأعرافِه المقبولة.

وأمّا الأمرُ الباعثُ على القلق في اتساع استخدام العقاب الجسميّ للطلبة في المرحلة الأساسيّة فهو تعارضُ ذلك مع التوجيهاتِ النّبوية الشريفة، حيث إنّه لم يُؤذَنْ لوليّ أمرِ الطفل بضربِه لتعليمِه الصّلاةَ وهي عمادُ الدّين قبل سنّ العاشرة، فكان الأولى أن يكونَ الأخذُ على يدّ المقصّرين في هذه المرحلة - وخصوصاً المرحلة الدنيا منها- بأشكالٍ أخرى ليس الضربُ واحداً منها. وتتّفق هذه النتيجةُ مع نتائج دراستي الحلو (2001) و(Agbenyega, 2006).

ثالثاً: استخدامُ العقاب الجسميّ حسب سنوات الخبرة: ويبيّن الجدولُ (4) أنّ أعلى نسبة استخدامٍ للعقاب الجسميّ بحسب سنوات الخبرة كانت لدى المعلّمين قليلي الخبرةِ وبلغت 66.9%، ثمّ لدى ذوي الخبرة المتوسّطة 64.6%، ثمّ انخفضت إلى 53.4% لدى المعلّمين ذوي سنوات الخبرة الكثيرة. وتدلّ هذه النسبةُ على أنّ المعلّمين ذوي سنواتِ الخبرة الكثيرة لديهم بدائلُ أخرى في التعامل مع الطلبة، وأنّ ما يُقارب من نصفهم 46.6% لا يَميلونَ لاستخدامِ العقابِ الجسميّ، وهذا أمرٌ طبيعيّ نظراً للخبرات التراكميّة التي اكتسبوها في التعليم وإدارة الصفوف. وقد اختلف توزيعُ هذه النسبة للاستخدامِ الدائم للعقاب الجسميّ حيث كان ذوو الخبرة الكثيرة هم أكثرُ استخداماً للعقاب الجسميّ للطلبة حيث بلغت النسبةُ المئويّةُ 21.6%، ويليهم المعلمون ذوو الخبرة القليلة 17.3%، ثمّ المعلمون ذوو الخبرة المتوسّطة حيث يَستَخدِمُ العقابَ الجسميّ بشكلٍ دائمٍ 15.6% منهم فقط. وتُعدّ هذه النتيجةُ أمراً مستغرَباً، وقد يكون ارتفاعُ نسبة المعلّمين ذوي الخبرة الطويلة في استخدامِ العقابِ الجسمي للطلبة "دائماً" أنّ أولئك المعلّمين غيرُ مقتنعين بجدوى النصح والإرشادِ للطلبة واللينِ معهم، وأنّ سنواتِ العملِ الطويلة جعلتهم يميلون إلى الاعتقاد أن الجيلَ الحاليّ جيلٌ متمرّدٌ لا ينفع معه إلا الغِلظةُ والشدّة.

وتتّفق هذه النتيجةُ الدالّة على أنّ أعلى نسبةٍ لاستخدام العقاب الجسميّ للطلبة ارتبطت بالمعلّمين ذوي الخبرة الأقلّ مع نتيجة دراسة شهاب (2007)، بينما اختلفت معها فيما يتعلّق بانتشاره الواسع لدى المعلّمين ذوي الخبرة الكبيرة. وتختلف هذه النتيجةُ عن نتائج دراسات العجمي (1998) والسهل (1993) والطنطاوي (1991) التي أشارت إلى أنّ استخدامَ العقابِ الجسميّ بشكلٍ عامّ يزدادُ بازديادِ سنواتِ الخبرة.

رابعاً: استخدامُ العقاب الجسميّ حسب الجهة المشرفة: ويُلاحَظُ من الجدول (4) وجودُ تفاوتٍ ملحوظٍ بين المعلّمين في استخدام العقاب الجسميّ بحسب الجهة المشرفة على المدرسة. فقد تصدّرت المدارسُ الرسميّةُ المدارسَ التي يَستخدِمُ معلّموها العقابَ الجسميّ للطلبة فكانت النسبة 73.5%، ويليها مدارسُ وكالة غوث اللاجئين بنسبةٍ بلغت 72.4%، ثمّ المدارسُ الحكوميّة الفلسطينيّة بنسبة 64.9%، ثمّ المدارسُ الخاصّة بنسبة 44.4%. من جهةٍ أخرى، يُظهر الجدولُ اختلافَ توزيع النسبِ المئويّة للمعلّمين الذين يستخدمونَ العقابَ الجسميّ للطلبة بشكلٍ دائمٍ، حيث تبيّن أنّ النسبةَ الأعلى وهي 21.9% كانت من نصيب المدارسِ الحكوميّة، ويليها المدارسُ الرسميّة بنسبة 20.4%، ثمّ المدارسُ الخاصّة بنسبة 13.3%؛ ولم يكن هناك أيُّ من معلّمي مدارس وكالة الغوث ممّن يستخدمُ العقابَ الجسميّ للطلبة باستمرارٍ، وقد يكونُ ذلك ناتجاً عن أنّ غالبيّةَ أفرادِ العيّنة من معلّمي مدارسِ الوكالة هنّ من الإناث اللواتي يتعامَلْنَ من الطالبات ويَحذَرْنَ استخدامَ العقابَ الجسميّ والتسبّبَ بالأذى لهنّ.

ولا شكّ أنّ انخفاضَ نسبةِ استخدامِ العقابِ الجسميّ في المدارس الخاصّة يرتبط بخصائص الطلبة وتوقّعاتِ أولياء الأمور، فقد يكون الانضباطُ النسبيّ الأعلى لدى طلبة المدارس الخاصّة وإظهارُهم حرصاً والتزاماً بالتعلّم أكثر من أقرانهم في المدارس الأخرى عاملاً في أنّه ليس هناك ما يدفع المعلّمين لمعاقبة الطلبة. وعلاوةً على ذلك فإنّ أولياءَ الأمور يدفعونَ بأبنائِهم إلى المدارس الخاصّة لاعتباراتٍ، منها: الاعتقادُ بأنّه يتمّ التعاملُ فيها مع الطلبة بشكلٍ تربويّ جيّدٍ، واحترامُ الطلبة والاهتمامُ بهم، والنظرةُ الإيجابيّةُ نحو الطلبة، وتوفّرُ بيئةٍ أكثر أمناً من المدارس الحكوميّة (عابدين، 2000)، الأمرُ الذي يعني أن الإداراتِ المدرسيّةَ للمدارس الخاصّة تُظهرُ اهتماماً بأن يكونَ معلّموها على درجةٍ ملموسةٍ من الالتزام بتحقيقِ توقّعاتِ أولياءِ الأمورِ، ورضا الطلبةِ وأولياءِ أمورهم، وبالتالي فهم أكثرُ انضباطاً في الامتناع عن استخدامِ العقاب الجسميّ للطلبة.

وأمّا الأمرُ المستغربُ فهو ارتفاع إجماليّ نسبة استخدام العقاب الجسميّ للطلبة في مدارس السلطة الإسرائيليّة على الرّغم من شدّة القوانين وصرامتها، وحملاتِ التحريض المنظّمة الموجّهة

للطلبة من قِبَل الجهات الرّسميّة بألا يسمحوا لأيّ شخصٍ –والداً أو معلّماً، قريباً أو بعيداً- بالمساس بهم أو بإلحاق الأذى الجسميّ بهم، وبتسهيل التقدّم بشكوى شُرَطيّةٍ إن تمّ ذلك. وربّما كان ذلك متمشيّاً مع السمعةِ السائدةِ في أوساط المعلّمين وأفرادِ المجتمع بشكلٍ عامٍ أنّ طلبةَ المدارسِ الرسميّة أقلّ حرصاً على التعلّم والانضباط، وأنّهم "يخافون ولا يَستَحْيُون"، ممّا يضطرُ المعلّمين إلى استخدامِ العقابِ الجسميّ بحقّهم. وأمّا ارتفاعُ نسبةِ استخدامِ العقابِ الجسميّ للطلبة في مدارس وكالةِ غوثِ اللاجئين وطلبة المدارس الحكوميّة، فيمكن عَزْوه إلى أمورٍ عدّةٍ، منها: سيادةُ النّمط السّلطويّ في تلك المدارس في الإدارة والتعليم، وتدنّي جودة البيئات التعليميّة ماديّاً ومعنويّاً فيها، وتراجعُ اهتمام الطلبة بالتعلّم، وقلّة الاهتمام الوالديّ بتعلّم الأبناء ومتابعتِهم وتوجيههم، إذ إنّ التعليمَ فيها مجّانيٌ.

السؤالُ الثالث: "ما هي أبرزُ الأسبابِ المؤديّة إلى استخدامِ العقابِ الجسميّ للطلبة لدى معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس؟". وللإجابة عن السؤال، تمّ احتسابُ التكراراتِ والنسبِ المئويّة لاختيارات المعلّمين لكلّ سببٍ من الأسباب ثمّ ترتيبُها تنازليّاً؛ ويبيّن الجدولُ (5) هذه النتيجة.

الجدول (5): أبرزُ الأسباب المؤدّية لاستخدام العقاب الجسميّ للطلبة في المدارس العربيّة في مدينة القدس مرتبةً تنازليّاً

الترتيب	السبب	التكرار	النسبة المئويّة *
1	عدم القيام بالوظيفة المنزلية	105	45.45
2	التقصير في الامتحانات والواجبات	097	42.00
3	التأخّر عن المدرسة	090	38.96
4	رفض تنفيذ تعليمات المعلّم/ المدير	086	37.23
5	خرق تعليمات المدرسة وأنظمتها	086	37.23
6	التهكّم على المعلمين	083	35.93
7	تخريب ممتلكات المدرسة	070	30.30
8	الاعتداء على الآخرين	061	26.41
9	التلفّظ بألفاظٍ بذيئةٍ	056	24.24
10	فعل المحرّمات (سبّ الرب، الكذب، اقتناء الصور والمنشورات الإباحية والفاضحة)	023	09.96
11	النميمة وإثارة الفتنة بين الطلبة	009	03.90

* النسبة المئويّة حسب مجموع أفراد العينة الذين يستخدمون العقاب الجسميّ

يُلاحَظُ من الجدول (5) أنّ أبرزَ الأسبابِ المؤدّيةِ إلى استخدامِ العقابِ الجسميّ ترتبطُ بالتعلّم، وخصوصاً: عدم القيامِ بالوظائفِ المنزليّة، والتقصير في الامتحانات والواجبات، حيث حصلَ هذان السببان على أعلى نسبةٍ مئويّةٍ بلغت 45.45% و42% على التوالي. وجاءت الأسبابُ المرتبطةُ بالنظام المدرسيّ في المرتبة الثانية بنسبٍ مئويّةٍ تراوحت بين 39% - 30%، وهذه الأسبابُ هي: التأخّرُ عن المدرسة، ورفضُ تنفيذِ تعليماتِ المعلّم أو المدير، وخرقُ تعليماتِ المدرسةِ وأنظمتِها، والتهكّمُ على المعلّمين، وتخريبُ ممتلكاتِ المدرسة. وأمّا الأسبابُ المرتبطةُ بالانضباطِ الاجتماعيِّ والالتزامِ الدينيّ فلم تكن بارزةً في مجملِ أسبابِ استخدامِ العقابِ الجسميّ للطلبة لدى المعلّمين في المدارس العربيّة في القدس؛ ففي حين حصل السببان: "الاعتداء على الآخرين"، و"التلفّظُ بألفاظٍ بذيئةٍ" على نسبةٍ مئويّةٍ ضعيفةٍ بلغت 26.4% و24.2%، حصل السببان المرتبطان بالالتزامِ الدينيّ، وهما: "فِعْلُ المحرّمات،" و"النميمةُ وإثارةُ الفتنة بين الطلبة" على نسبةٍ مئويّةٍ متدنّيةٍ جداً بلغت حوالي 10% و3.9% على التوالي.

إنّ ارتباطَ استخدامِ العقابِ الجسميّ بأسبابٍ أكاديميّةٍ لا ينسجمُ وتوجّهات علمِ النفس التعليميّ بأن يُستَخدَم التعزيزُ والإثارةُ المتنوّعة لترغيب المتعلّم بالتعلّم، وحثّه على الدّرْس، وبأنْ يتمّ التأكيدُ على دورِ المتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة بدلاً من الركونِ إلى أنّ المعلّم هو محورُ هذه العمليّة. من جانبٍ آخر، فإنّ ذلك يتناقضُ وما أشار إليه بعضُ المربّين المسلمين، ومنهم القابسيّ (الأهواني، 1955) من أنّه لا يجوز العقابُ على التعلّم والحفظ، وما أشار إليه المتخصّصون المُحْدَثون (Shore, 2003). وقد تدنّى استخدام العقابُ الجسميّ لاعتباراتٍ سلوكيّةٍ على خلافِ ما أشار إليه الفكرُ التربويّ الإسلاميّ وفِقهُ المعلّمين وما أشار إليه المتخصّصون المُحدَثون أيضاً، من أهمّيّة استخدامِه لهذا الاعتبار. ويمكنُ النظرُ إلى تدنّي استخدامِ العقابِ الجسميّ للطلبة للاعتبارات السلوكيّة على أنّه مؤشرٌ على أنّ التربيةَ والإعدادَ الاجتماعيّ والإيمانيّ للطلبةِ على وجهِ العُمومِ لا تحتلّ المقامَ الأوّلَ في اهتماماتِ المعلّمين، ويُخشى أن تكونَ نظرتُهم لأدوارِهم نظرةً قاصرةً وكأنّها تنحصرُ في المعرفة تحفيظاً وتدريساً. وتتّفق هذه النتيجةُ مع نتيجة دراسة (Agbenyega, 2006) حيث إنّ المعلّمين يستخدمون العقابَ الجسميّ لمعاقبة الكسل والضعف العلميّ.

السؤالُ الرابع: "ما هي أبرزُ أشكالِ العقابِ الجسميّ للطلبة استخداماً لدى معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس؟". وللإجابة عن السؤال، تمّ احتسابُ التكراراتِ والنسبِ المئويّة وترتيبُها تنازليّاً كما يبيّنه الجدولُ (6).

الجدول (6): أبرزُ أشكال العقاب الجسميّ استخداماً في المدارس العربيّة مرتبة تنازليّاً

الترتيب	العقاب	التكرار	النسبة المئويّة*
1	الضرب بعصا أو مسطرةٍ أو سوطٍ	196	84.85
2	إجبار الطالب على الوقوف فترةً طويلةً	080	34.63
3	شدّ الأذن	079	34.20
4	الصفع على الوجه	074	32.03
5	شدّ الشعر	050	21.65

الترتيب	العقاب	التكرار	النسبة المئويّة*
6	منع الطالب من الخروج في أثناء الاستراحة؛ حبس الطالب في الصف	045	19.48
7	الركل بالرِّجل	042	18.18

* النسبة المئويّة حسب مجموع أفراد العينة الذين يستخدمون العقاب الجسميّ

يُلاحَظُ من الجدول (6) أنّ الضربَ بالعصا أو المسطرةِ أو السوطِ هو الشكلُ التقليديُّ الشائعُ في العقابِ الجسميّ للطلبة، وبلغت النسبةُ المئويّةُ لشيوعِ هذا الشكلِ واستخدامِه حوالي 85%. وتُعدّ هذه النتيجةُ أمراً طبيعيّاً نظراً لسهولةِ استخدامِ هذا الشكلِ من العقابِ الجسميّ؛ وقد تكونُ الثقافةُ السائدةُ في المجتمع، حيث تُستخدَم العصا للضربِ، قد أثّرت في سلوكِ المعلّمين. وتتّفق هذه النتيجةُ مع نتيجة دراسة الطنطاوي (1991). وجاء "إجبارُ الطالب على الوقوف فترةً طويلةً" في المرتبة الثانية بنسبةٍ بلغت 34.63%، ويلي ذلك الأذى الموجّه نحو الرأس وأعضائه: شدُّ الأذن، والصفعُ على الوجه، وشدُّ الشعر بنسبٍ مئويّةٍ بلغت 34.2% و32.03% و21.65% على الترتيب. وكانت أقلّ أشكالِ العقابِ الجسميّ استخداماً هي: منعُ الطالب من الخروج أثناء الاستراحة بنسبة 19.48%، والرّكْلُ بالرِّجل بنسبة 18.18%. وفيما يتعلّق بالصفعِ على الوجه، فيُلاحَظُ أنّ حوالي ثُلُث المعلّمين يستخدمونه عقاباً للطلبة، وهو أمرٌ لا ينسجم مع حقوقِ المتعلّم وآدميّتِه، ولا مع تعليمات الشرع الحنيف إطلاقاً، الأمرُ الذي يدلّ على عدم وعي المعلّمين للمحدّدات والضوابطِ الشرعيّة في هذا الشأن. ويُلاحَظ أيضاً انخفاضُ نسبة من يستخدمونَ الحبسَ والمنعَ من الخروج من الصفّ للعقابِ الجسميّ والذي يُعدّ أحدَ أشكالِ العقاب الجسميّ البديلةِ المستخدمةِ في الأنظمة التربويّة المعاصرة، وقد يكون سببُ ذلك عدمَ اقتناع المعلّمين بجدواه، أو تفضيلَهم للعقابِ الذي يُلحق أذى جسميّاً مباشراً بالطالب.

السؤالُ الخامس: "ما هي اتجاهاتُ معلّمي المدارس العربية في مدينة القدس نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة؟". وقد تمّ حسابُ المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للاستجابات وتفسيرُها وفقاً لمفتاح التصحيح المبيّن آنفاً، بحيث عُدّت الاتجاهاتُ موجبةً وقويّةً إذا كان المتوسّط الحسابيّ أعلى من 3.67، وعُدّت سالبةً وضعيفةً إذا كان المتوسّط الحسابيّ 2.33 فأدنى، بينما عُدّت محايدةً إذا تراوحت المتوسّطاتُ الحسابيّة بين 2.34 – 3.67. ويبيّن الجدولُ (7) نتيجةَ السؤال الخامس.

الجدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاتجاهات معلّمي المدارس العربيّة نحو استخدام العقاب الجسميّ

الرقم	المجال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	طبيعة العقاب الجسميّ وشرعيته	3.33	1.09	محايد
2	العلاقة مع المعلّم	3.20	0.74	محايد
3	علاقة العقاب الجسميّ بالتعلّم	3.76	0.81	موجب/ قويّ
4	الآثار النفسيّة للعقاب الجسميّ	3.28	0.88	محايد
5	العقاب الجسميّ والانضباط الصفيّ	3.71	0.89	موجب/ قويّ
==	الدرجـة الكليّـة	3.41	0.83	محايد

يتبيّن من الجدول (7) أنّ المعلّمين يحملون اتجاهاتٍ محايدةً نحو استخدام العقاب الجسميّ إذ بلغ المتوسّطُ الحسابيّ بشكلٍ عامٍّ 3.41. وقد يكون هذا الحيادُ ناتجاً عن أنّ المعلّمين لا يتّفقون على وجهٍ محدّدٍ بشأن مشروعيّة العقاب الجسميّ للطلبة وآثاره وجدواه، بل يتباينون فيه (الانحراف المعياري = 0.83)، فمنهم مَنْ يرى فيه وجهاً للصّواب والصّلاح، ومنهم مَنْ يرى فيه وجهاً للخطأ والفساد. ولعلّ هذا الاختلاف ناتجٌ عن اختلاف اقتناعات المعلّمين وأنماطِ إداراتهم، والاختلافِ في دلالات التراث الشرعيّ والفكر التربويّ بشأن العقاب الجسميّ للمتعلّمين. وعلاوةً على ذلك، فإنّ الحيادَ في اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ للطلّبة أمرٌ منطقيّ، فقد أشارت نتيجةُ السؤالِ الأوّلِ أنّ بعضَ المعلّمين يستخدم العقابَ الجسميّ للطلّبة وبعضَهم لا يستخدِمُه، وهذا السلوكُ يتأثّر بجملة متغيّراتٍ، منها: قِيَمُ المعلّمين واتجاهاتُهم؛ وعليه فلمّا كان سلوكُ المعلّمين متأرجحاً، جاءت الاتجاهاتُ محايدةً بين التأييد والمعارضة.

وفيما يخصّ المجالات، فقد حصل مجالُ "علاقة العقاب الجسميّ بالتعلّم" على أعلى المتوسّطات الحسابيّة وهو 3.76، ويليه مجالُ العقاب الجسميّ والانضباط الصفيّ بمتوسّطٍ حسابيٍّ قيمته 3.71، ويشيران إلى اتجاهاتٍ موجبةٍ وقويّةٍ، الأمر الذي تشير إلى اقتناع المعلّمين بشكلٍ عامٍّ باستخدامِ العقاب الجسميّ لترسيخ تعلّمِ الطلبة وضبطِهم في الصفّ. وحصلت مجالات: "طبيعة العقاب الجسميّ وشرعيّته"، و"الآثار النفسية للعقاب الجسميّ"، و"العلاقة مع المعلّم" على أدنى متوسّطاتٍ حسابيةٍ بلغت 3.33، و3.28، و3.20 على التوالي. وتنسجم هذه النتيجةُ أيضاً مع نتيجة السؤال الثالث في هذه الدراسة حيث ارتبطت أبرزُ أسبابِ استخدام العقاب الجسميّ باعتباراتٍ تعليميّة أولاً، ثمّ اعتباراتِ الانضباط في المدرسة والصفّ ثانياً.

وتتّفق نتيجةُ هذا السؤال مع نتيجة دراسة المحروقي (2001)، بينما تختلف عمّا بيّنته نتائجُ دراسات (أبو شنب، 2007؛ وعسقول وأبو دف، 1998؛ وأبو عليًا، 1992) التي أظهرت اتجاهاتٍ إيجابيّةً نحو العقاب الجسميّ، وعمّا أظهرته نتائج

دراسات (الكرش، 1996؛ والحارثيّ، 1991؛ Agbenyega, 2006) التي أظهرت اتجاهاتٍ معارضةً نحوه.

السؤالُ السادس: "هل تختلفُ اتجاهاتُ معلّمي المدارس العربيّة في مدينة القدس نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة بحسب متغيّرات الجنس، والمرحلة، والتخصّص، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة؟" وتمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال إجراءِ اختبارِ (ت) وتحليلِ التباين الأحادي. وتبيّن الجداولُ (9-17) نتائجَ هذا السؤال.

أولاً: الفروقُ بين متوسّطات اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة تبعاً للجنس: استُخدِم لفحصها اختبار "ت" كما يبيّنه الجدول (9):

الجدول (9): نتيجة اختبار "ت" للفروق بين اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ حسب الجنس

الجنس	العدد	المتوسّطات الحسابيّة	الانحرافات المعياريّة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أنثى	163	3.18	0.73	*4.320	0.001
ذكر	205	3.78	0.80		

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

يُلاحَظُ من الجدول (9) أنّ قيمةَ "ت" بلغت 4.320 وهي ذاتُ دلالةٍ عند مستوى 0.001، الأمر الذي يدلّ على وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ للطلبة. ويُلاحَظُ من المتوسّطات الحسابيّة أن الفرقَ كان لصالح المعلّمين الذكور الذين يحملون اتجاهاتٍ أقوى من المعلّمات نحو استخدام العقاب الجسميّ للطلبة. وقد يكونُ تكوينُ الإناث العاطفيّ، وغلبةُ الميلِ نحو اللين لديهنّ سبباً في تدنّي تأييدهنّ لاستخدام العقاب الجسميّ، في حين أنّ الرجالَ أكثرُ شدّةً في التعامل مع الأطفال والأبناء والمتعلّمين.

وتتّفق هذه النتيجةُ مع نتيجة دراسة المحروقي (2001) حيث كانت الاتجاهات محايدةً، وكانت الفروق فيها لصالح الذكور؛ كما تتّفق مع نتائج دراسات (الشهاب، 2006؛ والمحروقي، 2001؛ وعسقول وأبو دف، 1998؛ والسهل، 1994؛ وأبو عليا، 1992؛ Kaplan, 1996) في وجود فروقٍ في الاتجاهات لصالح الذكور. وفي المقابل، اختلفت النتيجةُ عمّا أظهرته نتيجة دراستي أبو شنب (2007) والحارثيّ (1991) حيث لم تكن هناك فروقٌ في اتجاهات المعلّمين تعزى للجنس.

ثانياً: الفروقُ بين متوسّطات اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة تبعاً للمرحلة: تمّ احتسابُ المتوسّطاتِ الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين حسب المرحلةِ التي يعلّم فيها المعلّمُ كما يبيّنه الجدولُ (10)، والتعرّفُ على الفروقِ فيها باستخدامِ تحليلِ التباينِ الأحاديّ كما يبيّنه الجدولُ (11).

الجدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين حسب المرحلة

المرحلة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
أساسيّة	244	3.43	0.74
ثانويّة	072	3.38	0.88
مشتركة	052	3.40	0.68

يبيّن الجدولُ (10) أنّ المتوسّطَ الحسابيّ لاتجاهات المعلّمين في المرحلة الأساسيّةِ كان أعلى المتوسّطات الحسابيّة، ويليه المتوسّطُ الحسابيّ لاتجاهات معلّمي المرحلة المشتركة، ثمّ المتوسّطُ الحسابيّ لمعلّمي المرحلة الثانويّة. ولمعرفة فيما إذا كانت الفروقُ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّة أم لا، فقد تمّ استخدامُ تحليلِ التباين الأحاديّ كما يوضّحه الجدولُ (11).

الجدول (11): تحليلُ التباينِ الأحاديّ للفروق بين اتجاهات المعلّمينَ نحو استخدام العقابِ الجسميّ حسب المرحلة.

مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	001.954	002	0.977	1.342	0.241
داخل المجموعات	265.720	365	0.728		
المجموع	267.674	367			

ويتبيّن من الجدول (11) أنّه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات اتجاهات المعلّمين نحو استخدامِ العقابِ الجسميّ للطلبة تعزى للمرحلة، حيث بلغت قيمةُ "ف" 1.342 وهي غيرُ دالّةٍ إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$). ولعلّ السببَ في ذلك أنّ المعلّمين في كلّ المراحل هم نتاجُ بيئةٍ واحدةٍ، وبالتالي فإنّ لهم أنماطَ تفكيرٍ متقاربةٍ، وثقافةً واحدةً، علاوةً على أنّ التعليماتِ والأنظمةَ والسياساتِ التربويّةَ السائدةَ والمعمُولَ بها بشأن استخدام العقاب الجسميّ والتعاملِ مع الطلبة لا تفرّقُ بين المرحلتين الأساسيّة والثانويّة. ومن المستغربِ أنّ هذه النتيجةَ لا تؤيّد ما أظهرته نتيجةُ السؤال الثاني في هذه الدراسة من أنّ معلّمي المرحلة الأساسيّة يستخدمونَ العقابَ الجسميّ بنسبةٍ كبيرةٍ بلغت 70.1% مقارنةً مع استخدام معلّمي المرحلتين الثانويّة والمشتركة له. وتتّفق هذه النتيجةُ مع ما أشارت إليه دراسةُ (Agbenyega, 2006) أنّ معلّمي المدارس الأساسيّة أكثر تأييداً واستخداماً للعقاب الجسميّ من معلّمي المدارس الشاملة.

ثالثاً: الفروقُ بين متوسّطات اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة تبعاً للتخصّص: تمّ استخدامُ اختبار (ت) للتعرّف على وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، ويبيّن الجدولُ (12) نتيجة ذلك.

الجدول (12): نتيجةُ اختبار (ت) للفروق بين اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ حسب التخصّص

التخصّص	العدد	المتوسّطات الحسابيّة	الانحرافات المعياريّة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
علوم طبيعيّة	147	3.48	0.83	0.713	0.292
علوم إنسانيّة	221	3.36	0.79		

ويُلاحَظُ من الجدولِ (12) أنّ الفرقَ بين متوسّطات اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ للطلبة بحسب التخصّص ليس ذا دلالةٍ إحصائيّةٍ، إذ بلغت قيمةُ "ت" 0.713 وهي غيرُ دالّة عند مستوى دلالةٍ يبلغ ($\alpha \geq 0.05$). ويمكن تعليلُ عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ في اتجاهاتِ المعلّمين تعزى لتخصّصاتهم أيضاً بأنّ جميعَ المعلّمين ذوي مختلف الخلفيّات والتخصّصات المعرفيّة قد نشأوا وتربّوا ضمن منظومة مفاهيمٍ وأعرافٍ ثقافيّةٍ واجتماعيّةٍ متماثلةٍ، وهذا ربّما جعل معاييرَ تأييدِهم أو رفضِهم للأمرِ متماثلةً أو متقاربةً. كما أنّ الموادّ التي دَرَسَها المعلّمون في المعاهد والجامعات ويقومون بتعليمها، وأنماطَ التعليم التي يتّبعها مدرّسو الموادّ المختلفة في المعاهد والجامعات لم تلعب دوراً في توجيه أنماطِ تفكيرِ خرّيجي التخصّصات المختلفة أو تفضيلاتهم القِيَميّة. وعليه، فإنّ الموروثَ الثقافيَّ وأنماطَ التنشئة، وليست المعرفةُ العلميّةُ أو التخصّصُ، هي العاملُ الأبرزُ في تكوينِ اتجاهاتِ المعلّمين.

رابعاً: الفروقُ بين متوسّطات اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة تبعاً لسنوات الخبرة: تمّ استخراجُ المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلّمين وعرضُها في الجدول (13)، وتمّ اكتشافُ الفروقِ ذاتِ الدلالة الإحصائيّة فيها من خلال استخدامِ تحليلِ التباينِ الأحاديّ كما يبيّنه الجدولُ (14).

الجدول (13): المتوسّطاتُ الحسابيّةُ والانحرافاتُ المعياريّة لاستجابات المعلّمين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
أقلّ من (4) سنوات	133	3.48	0.85
(4 – 10) سنوات	147	3.38	0.72
أكثر من 10 سنوات	088	3.36	0.62

تبيّن النتائجُ في الجدول (13) أنّ هناك فروقاً بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجاباتِ المبحوثين تعزى لسنواتِ الخبرة وأنّ أعلاها كان لسنوات الخبرة التي هي أقلّ من 4 سنواتٍ، وأدناها لسنوات الخبرة التي هي أكثر من 10 سنواتٍ، وأنّها تراوحت بين 3.48 و3.36. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروقُ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ، تمّ استخدامُ تحليلِ التباينِ الأحاديّ كما يوضّحه الجدولُ (14).

الجدول (14): تحليلُ التباينِ الأحاديّ للفروق بين اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ حسب سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	006.544	002	3.272	*4.573	0.001
داخل المجموعات	261.130	365	0.715		
المجموع	265.674	367			

* ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).

يتبيّن من الجدول (14) أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ في اتجاهات المعلّمين نحو استخدامِ العقابِ الجسميّ تعزى لسنوات الخبرة، حيث بلغ مستوى الدلالة 0.001. ولمعرفة مصدر الفروق، تمّ استخدامُ اختبار (شيفيه) للفروق البَعْدية كما يوضّحه الجدولُ (15)، فتبيّن أنّ الفروقَ كانت بين سنوات الخبرة التي هي أقلّ من 4 سنوات من جهةٍ، وكلٌّ من 4-10 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح الخبرة التي هي أقلّ من 4 سنوات. ويمكن تفسير هذه الفروق بأنّ التعاملَ الميدانيّ مع الطلبة سنةً بعد أخرى والخبراتِ المتراكمةَ للمعلّمين قد أثّرت على اتجاهاتهم، وبالتالي كان المعلّمون ذوو سنوات الخبرة المتوسّطة والكبيرة أكثرَ تحفّظاً على استخدامِ العقابِ الجسميّ من زملائهم ذوي الخبرة القليلة. وقد اتفقت هذه النتيجةُ مع دراسة العجمي (1998)، بينما اختلفت عمّا أظهرته دراسةُ أبو شنب (2007) حيث لم يكن لسنوات الخبرة أثرٌ في اتجاهات المعلّمين.

الجدول (15): نتيجة اختبار (شيفيه) للفروق البَعْدِيّة في اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ وفقاً لسنوات الخبرة

المستوى	أقلّ من 4 سنوات	4 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقلّ من 4 سنوات	====	====	*0.1651
4 – 10 سنوات	====	====	*0.1376
أكثر من 10 سنوات	-0.1651	-0.1376	====

خامساً: الفروقُ بين متوسّطات اتجاهات المعلّمين نحو استخدام العقاب الجسميّ في المدرسة تبعاً للجهة المشرفة: وتمّ حسابُ المتوسّطاتِ الحسابيّة والانحرافاتِ المعياريّة أولاً كما يوضّحُها الجدولُ (16)، ثمّ اكتشافُ الفروق ذاتِ الدلالة الإحصائيّة باستخدام تحليلِ التباين الأحاديّ كما يبيّنه الجدولُ (17).

الجدول (16): المتوسّطاتُ الحسابيّةُ والانحرافاتُ المعياريّةُ لاستجابات المعلّمين حسب الجهة المشرفة

الجهة المشرفة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
وزارة التربية الفلسطينية	151	3.43	0.69
هيئات/ جمعيّات خاصّة	090	3.40	0.57
وكالة غوث اللاجئين	029	3.41	0.61
السلطة الإسرائيليـة	098	3.38	0.83

تبيّن النتائجُ الموضّحَةُ في الجدول (16) أنّ هناك فروقاً بين المتوسّطات الحسابيّة لاستجابات المبحوثين حسب الجهة المشرفة، وأنّها تراوحت بين 3.43 للمدارس الحكوميّة و3.38 للمدارس الرسميّة. ولمعرفة فيما كانت الفروقُ ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ تمّ استخدامُ تحليلِ التباين الأحاديّ كما يبيّنه الجدولُ (17).

الجدول (17): تحليلُ التباينِ الأحاديِّ للفروقِ بين اتجاهات المعلّمينَ نحو استخدام العقاب الجسميّ حسب الجهة المشرفة.

مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسط المربّعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	003.023	003	1.008	1.386	0.247
داخل المجموعات	264.651	364	0.727		
المجموع	267.674	367			

يُلاحَظُ من الجدول (17) أنّ الفروقَ في اتجاهات المعلّمين نحو استخدامِ العقابِ الجسميّ ليست ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمةُ "ف" 1.386، وكانت قيمةُ (ألفا) أكبر من 0.05، الأمر الذي يُفضي إلى القول بعدم اختلاف اتجاهاتِ المعلّمين في المدارس المختلفة نحو استخدامِ العقابِ الجسميّ للطلبة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ المعلّمين في مختلف المدارس يعيشون في نظامٍ اجتماعيّ له ذاتُ الضوابط والموجّهات، وبالتالي فلم يؤثّر اختلافُ الجهة المشرفة التي تُشَكّلُ مرجعيّةَ المدرسة على الحالة الوجدانيّة التي يحملها المعلّمون تأييداً أو رفضاً أو حياداً بشكلٍ عامّ. وعلاوةً على ذلك، فإنّ السياساتِ والأنظمةَ التعليميّة في المدارسِ جميعِها متقاربةٌ، فهي علمانيّةٌ في مضامينِها ومنطوقِها من جهةٍ، ومجاريةٌ للتوجّهات المعاصرة بحظرِ استخدامِ العقابِ الجسميّ بشكلٍ مطلقٍ. هذا ولم يتسنّ للباحث الوقوفُ على نتائج دراساتٍ تتّفق أو تختلفُ مع هذه النتيجة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، فإنّ الباحثَ يوصي بما يأتي:

1. أن تتعاونَ الجامعاتُ والمؤسّساتُ التربويّة الرّسميّة والجماهيريّة لتوعية المعلّمين بأدوارهم في تأديب الطلبة وإصلاحهم، وفي تعزيز إحساسهم بالمسؤولية.
2. أن تهتمّ الإداراتُ المدرسيّةُ والسلطاتُ التعليميّة بتزويد المعلّمين بقراءاتٍ وأبحاثٍ حول العقاب الجسميّ للطلبة وآثاره الاجتماعيّة والنفسيّة والتعلّميّة.
3. أن يتمّ تنظيمُ حملاتٍ إرشاديّةٍ وأيّامٍ دراسيّةٍ تختصّ بتوعية المعلّمين بضوابط استخدام العقاب الجسميّ وأهدافه بدلاً من الاشتغال بالحديث عن مشروعيته و/أو حظره.
4. أن يُصارَ إلى تسويق الاستعاضة بالضرب -والذي أظهرت نتائجُ الدراسة أنّه أبرزُ أشكالِ العقاب الجسميّ شيوعاً- عقوبةً أخرى نحو الحجز المدرسيّ لإجبار المتعلّم على إنجاز واجبه المدرسيّ تحت إشراف المعلّم حيث كان الإهمالُ في أداءِ الوظائفِ المنزليّة أهمَّ سببٍ للعقاب الجسميّ للطلبة. ومن الإجراءات البديلةِ المقترحةِ تكليفُ الطالبِ المشاغبِ بأعمالٍ تخصُّ الصفّ أو المدرسةَ لإشعاره بقيمتِه وأهمّيتِه وتعزيزِ شخصيّتِه، لأنّ خروجَ الطالبِ على النظام وتمرّدَه على تعليمات المعلّم وانحرافَه المدرسيّ ربّما يكونُ الهدفُ منه إثباتَ ذاته.
5. أن تهتمّ الإداراتُ المدرسيّة بتعزيز دور المرشد التربويّ في المدرسة، وخصوصاً في مجالي دعم التعلّم والانضباط المدرسيّ.
6. أن يتعاونَ المديرونَ والمعلّمون وأولياءُ الأمور لتعزيز روح الالتزام وتحمّل المسؤولية والضبط الداخليّ لدى المتعلّمين، وإحياء بذور الإيمان والخشية والمراقبة في نفوسهم، لتعزيز قيامهم بواجباتهم وعدم التقصير فيها وانضباطهم المدرسيّ الذاتيّ، ويُؤمل من ذلك أن يساعد على تقليل احتمالات اللجوء إلى العقاب الجسميّ.
7. أن تقومَ السلطاتُ التعليميّة بإعادة النظر في نظام اليوم المدرسيّ، بحيث يُؤخذُ بنظام اليوم المدرسيّ الطويلِ الذي يقوم فيه الطالبُ بكافّة أنشطة التعلّم في المدرسة تحت إشرافِ المعلّمينَ ومراقبتِهم، وبتوجيهٍ منهم، وهذا قد يعالجُ أبرزَ سببٍ يدعو المعلّمين لاستخدامِ العقابِ الجسميّ وهو إهمال الوظائف المنزليّة والتقصير في أداء الواجبات.
8. أن تقومَ السلطاتُ التعليميّة بإعادة النظر في قوانين الانضباط المدرسيّ بحيث يُراعى –بعد استنفاد الإجراءات التربويّة والقانونيّة الأخرى وعدم ملاءمتها- الإذنُ بالضرب على الوجهِ

الشرعيّ التربويّ المنضبطِ للدّواعي السلوكيّةِ، ومنع الرذيلة، والزجرِ عن الوقوع في المحرّماتِ والمحاذيرِ الخُلُقيّة.

9. أن يعمدَ الباحثونَ إلى إجراء دراساتٍ أخرى حول: آثار منع استخدامِ العقابِ الجسميّ على سلوكِ الطلبةِ وانضباطِهم المدرسيّ، وأثرِ استخدامِ العقابِ الجسميّ على التزامِ الطلبةِ وانضباطِهم دراسيّاً وسلوكيّاً.

المصادر والمـــراجـــع

أبو جادو، صالح. (2003). **علم النفس التربويّ**. عمّان: دار المسيرة.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. (1987). **سنن أبي داود** (ضبط ومراجعة محمد محي الدين عبد الحميد). الجزء الثاني (كتاب الصلاة). بيروت: دار الفكر.

أبو دف، محمود. (1999). مشكلة العقاب البدنيّ في التعليم المدرسيّ وعلاجها في ضوء التوجيه التربويّ الإسلاميّ. **مجلة الجامعة الإسلامية (الدراسات الإنسانية)**، 7 (1)، 133 – 167.

أبو شنب، أحمد. (2007). "*الاتجاهات نحو العقاب البدنيّ وعلاقتها بتقدير الذات لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية*". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

أبو عليا، محمد. (1992). العقاب كما يراه المعلمون والطلبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **البلقاء للبحوث والدراسات**، 2 (1)، 227 -272.

أبو غدّة، عبد الفتاح. (2003). **الرّسول المعلّم وأساليبه في التعليم**، ط3. بيروت: مكتب المطبوعات الإسلامية.

الأهواني، أحمد. (1955). **التربية في الإسلام**. القاهرة: دار المعارف.

البطش، محمد. (1990). الاتجاهات نحو العقاب البدنيّ وممارسته في المدارس الابتدائية. **دراسات (سلسلة العلوم الإنسانية)**، 18 (2)، 24 -61.

بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق. (1983). **الميسّر في علم النفس التربويّ**، ط1. عمّان: دار الفرقان.

حاج يحيى، محمد وعرار، رياض وأبو قطيش، عايد. (2006). **اتجاهات المرشدين التربويين حول سوء معاملة الأطفال: دراسة ميدانية في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية**. رام الله: الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال، فرع فلسطين.

الحارثي، زيد. (1991). اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في مكة المكرمة نحو العقاب البدنيّ وعلاقتها ببعض المتغيرات المستقلة. **حولية كلية التربية (جامعة قطر)**، 8 (8)، 98 -110.

الحلو، غسان. (2001). تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفيّ في شمال فلسطين. **مجلة النجاح للأبحاث/ب (العلوم الإنسانية)**، 15، 229 -267.

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

السعدي، باسل. (1998). **"اتجاهات معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي نحو العقاب البدنيّ في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

السهل، راشد. (1994). الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الحدّ من السلوك غير المرغوب فيه لتلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. **المجلة التربوية (جامعة الكويت)**، 8 (32)، 195-291.

سويد، محمد نور. (1988). **منهج التربية النبوية للطفل**، ط2. القاهرة: دار الطباعة والنشر الإسلامية.

الشهاب، علي. (2006). ممارسة العقاب البدنيّ في المدارس المتوسطة بدولة الكويت واتجاهات المعلمين نحو العقاب البدنيّ. **المجلة التربوية (جامعة الكويت)**، 20 (80)، 13-68.

صادق، حصة. (1995). دراسةٌ تحليليةٌ لخبرات العقاب المدرسيّ لدى عينةٍ من طالبات جامعة قطر. **مجلة التربية (مركز البحوث التربوية)**، 7، 11 – 47.

الضنيل، محمد. (1966). **التربية عند العرب: مظاهرها واتجاهاتها**. القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة.

الطنطاوي، أحمد. (1991). العقاب بالمدرسة الابتدائية في سلطنة عُمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة المنوفية)**، 3 (7)، 399-431.

عابدين، محمد. (2000). أسباب إلحاق الوالدين أبناءهم بالمدارس الخاصّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، 3 (3)، 59 - 100.

العجمي، مها. (1998). دراسة العلاقة بين رأي المعلمين والمعلمات في العقاب البدنيّ وبعض صفاتهم الشخصية في مراحل التعليم العام بجامعة الإحساء. **رسالة الخليج العربيّ**، (68)، 17 -77.

عسقول، محمد وأبو دف، محمود. (1998). اتجاهات معلمي وكالة الغوث بقطاع غزة نحو العقاب البدنيّ وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة التقويم والقياس النفسيّ والتربويّ (جامعة الأزهر/غزة)**، 11، 29-54.

عشوي، مصطفى. (2003). تأديب الأطفال في الوسط العائليّ: الواقع والاتجاهات. **مجلة الطفولة العربية**، *16*، 78-98.

عطية، سليمان. (1978). **ابن حجر الهيثمي وخلاصة رسالته تحرير المقال في أدب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدب الأطفال.** القاهرة: مكتبة الأنجلوالمصرية.

علوان، عبد الله. (1978). **تربية الأولاد في الإسلام**، ط2. بيروت: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

القضاة، ريم ومحفوظ، نبيل. (2005). "مكانة العقاب في التربية الإسلامية". في: عبد الله، عبد الرحمن صالح (محرر)، **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، ط2، عمّان: دار وائل، ص255 – 293.

القضماني، رانية. (2003). **"آراء معلمي مدارس مدينة القدس في ظاهرة العنف المدرسيّ".** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الكرش، محمد. (1996). اتجاهات المعلمين والطلاب نحو استخدام العقاب البدنيّ. *آفاق تربوية* **(وزارة التربية والتعليم/قطر)**، *8*، 96 -118.

المحروقي، عبد الله. (2001). **"اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام العقاب البدنيّ في المدارس الحكومية في المنطقة الداخلية بسلطنة عُمان".** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

مديرية التربية والتعليم للقدس الشريف. (2007). إحصائية أعداد المدارس والمعلّمين لمدارس الأوقاف والمدارس الخاصّة ومدارس الوكالة للعام 2008/2007. القدس، مديرية التربية والتعليم.

نشابة، هشام. (1988). **التراث التربويّ الإسلاميّ في خمس مخطوطات.** بيروت: دار العلم للملايين.

نشواتي، عبد المجيد. (1983). **علم النفس التربويّ.** عمّان: دار الفرقان ومؤسسة الرسالة.

النمر، عصام. (1988). **المختصر في علم النفس التربويّ.** عمّان: مكتبة الأقصى.

الهاجري، عبد الله. (1993). دراسةٌ تحليليةٌ لآراء الطلاب والطالبات في أساليب ضبط السلوك الطلابيّ المتبعة في مدارس الكويت. **المجلة التربوية (جامعة الكويت)**، 7 (27)، 167 -211.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينيّة. (2005). **ظاهرة التسرّب من المدارس: الأسباب والإجراءات الوقائيّة والعلاجيّة.** رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

وزارة المعارف. (2007). إحصائية داخلية لأعداد المعلّمين العرب في المدارس الرسمية الابتدائية والإعدادية والثانوية في شرقي القدس للعام 2008/2007. وزارة المعارف، القدس.

Agbenyega, J. (2006). Corporal punishment in the schools of Ghana: Does inclusive education suffer? *The Australian Educational Researcher*, *33* (3), 107-122.

Aucoin, K.; Frick, P.; & Bodin, S. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27* (6), 527-541.

Baldwin, J. (2001). *Behavior analysis in everyday life*. Englewood, N. J.: Prentice-Hall.

Baumrind, D. (1994). The social context of child maltreatment. *Family Relations*, *43*, 360-368.

Bluestein, J. (2001). *Creating emotionally safe schools: A guide for educators and parents*. Deerfield Beach, Fl: Health Communications, Inc.

Canter, L. (1989). Assertive discipline: More than names on the board and marbles in a jar. *Phi Delta Kappan*, *71*, 57-61.

Cassellius, B. (2006). Using relationships, responsibility, and respect to get from "good to great" in Memphis middle schools. *Middle Scholl Journal*, *37* (5), 4-15.

Cast, A.; Schweingruber, D.; & Berns, N. (2006). Childhood physical punishment and problem solving in marriage. *Journal of Interpersonal Violence, 21* (2), 244-261.

Clark, J. (2004). Against the corporal punishment of children. *Cambridge Journal of Education, 34* (3), 363-371.

Cryan. J. (1995). The banning of corporal punishment. *Dimensions of Early Childhood, 23* (3), 36-37.

Davis, L. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. New York: Routledge Publications.

Edumadze, E. (2004). Banning of corporal punishment has contributed to discipline. Ghana News Agency, 10th, March.[As cited in Agbenyega, (2006). Corporal punishment in the schools of Ghana: Does inclusive education suffer? *The Australian Educational Researcher, 33* (3), 107-122].

Grogan-Kaylor, A. & Otis, M. (2007). The predictors of parental use of corporal punishment. *Family Relations, 56* (1), 80-89.

Henderson, H. & Lavay,B. (2005). *Positive behavior management in physical activity settings*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Kaplan, J. (1996). Psychologists' attitudes towards corporal punishment. (Unpublished doctoral dissertation, Temple University), *Dissertation Abstract International*, *56*, 5151A.

McCarthy, M. (2005). Corporal punishment in public schools. Is the United States out of step? *Educational Horizons*, *83* (4), 235-240.

Roy, L. (2001). Corporal punishment in American public schools and the rights of the child. *Journal of Law and Education*, *30* (3), 554-563.

Seitried, C. (2008). Examining punishment and discipline: Defending the use of punishment by coaches. *Quest, 63* (3), 370-386.

Shore, K. (2003). *Elementary teacher's discipline problem solver*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Starus, A.; Sugarman, D.; & Giles-Sims, J. (1997). Spanking by parents and subsequent antisocial behavior of children. *Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, (151), 761-767.

Turanli, A. & Yildirim, A. (1999). A comparative assessment of classroom management of a high-control and a low-control teacher through student perceptions and class observations. (ERIC document: ED441765).

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

Vockell, E. (1991). Corporal punishment: The pros and cons. *The Clearing House*, *60*, 278-281.

Webb, P. (2007). Spare the rod, destroy the child: Examining the speculative association of corporal punishment and deviant behavior among youth. ERIC Online submission (ED459289)

Wilso, J. (2002). Corporal punishment revisited. *Cambridge Journal of Education**, 32*** (3), 409-416

Middleton, J. (2008). The experience of corporal punishment in schools. *History of Education*, *37* (2), 253-275.

Owen, S. (2005). The relationship between social capital and corporal punishment in schools. A theoretical inquiry. *Youth and Society, 37* (1), 85-112.

Paintal, S. (2007). Banning corporal punishment of children: An ACEI position paper. *Children Education*, *83* (6), 420-427.

Paolucci, E. & Violato, C. (2004). A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment. *The Journal of Psychology, 138* (3), 197-221.

Parkey, W. & Conolry, C. (1989). Discipline in the schools. The relationship of educator's attitude about corporal punishment to selected variables. *Early Education, 3*, 222-231.

Patrick, G. (1996). A study of preservice teachers beliefs about various issues and myths regarding the use of scholastic corporal punishment. *Psychological Reports*, *197* (1), 121-129.

Rich, J. (1994). The use of corporal punishment. *The Clearing House*, 63, 138-150.

Robinson, D.; Funk, D.; Beth, A.; & Bush, A. (2005). Changing beliefs about corporal punishment: Increasing knowledge about ineffectiveness to build more consistent moral and informational beliefs. *Journal of Behavioral Education, 14* (2), 117-139.

Rosen, L. (1997). *School discipline: Best practices for educators*. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.