

دراسة تحليلية لآراء الطلاب والطالبات
في أساليب ضبط السلوك الطلابي
المتبعة في مدارس الكويت
د. عبد الله الهاجري

خلاصة :

استهدف هذا البحث تحليل ودراسة آراء عينة من طلبة مدارس الكويت حول أساليب ضبط السلوك الطلابي المتبعة من قبل المدرسين، وذلك بغرض الإجابة عن عدد من الأسئلة التي احتوتها الدراسة. وتكونت العينة التي اختارها الباحث من ٢٥٥ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الثانوية في ١٠ من المدارس مقسمة على المناطق التعليمية الخمس، وعلى أساس جنس الطلبة (ذكور وإناث). وطبق الباحث استبانة معدة لغرض الدراسة الحاليه، وتكونت من ٤٠ بنداً، طلب من العينة الإجابة عنها على ضوء سلم خماسي متدرج.

وبغرض تحليل استجابات أفراد العينة تمّت معالجة الاستجابات إحصائياً باستخدام برامج SPSS ، وحساب قيم (ف) و (كا ٢) للفروق بين المتوسطات وذلك من ثمانية من المجالات هي :

- أ - وضوح لوائح السلوك والعقوبات الملزمة لها.
 - ب - تسبب المدرسين في حدوث ونشوء المشاكل.
 - ج - اختلاف أساليب العقاب المتبعة من قبل المدرسين.
 - د - مدى التمايز في استخدام العقاب مع التلاميذ.
 - هـ - استخدام العقاب البدني وغير البدني.
 - و - تأثير العقاب في شخصيات التلاميذ والتسبب في إحباطهم.
 - ز - الأساليب الأكثر استخداماً في مدارسنا.
 - ي - الأساليب الأكثر فعالية من وجهة نظر التلاميذ.
- ولقد أبرز الباحث من خلال هذه الدراسة التحليلية مجموعة من النتائج

التي كان من أهمها إحساس التلاميذ البارز بأهمية وجود لوائح سلوك وعقوبات على نحو أوضح. كما أبرز الباحث كذلك اتفاق التلاميذ في شعورهم بأن المدرسين يتسببون في نشوء المشاكل، إضافة إلى ما أبرزته الدراسة من تفضيل التلاميذ للبعد عن أساليب ضبط السلوك المسببة للإحراج أمام الآخرين.

وبناء على نتائج الدراسة طرح الباحث مجموعة من الاقتراحات والتوصيات للأخذ بها من قبل المسئولين، منها زيادة اهتمام برامج إعداد المعلمين بتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل مع سلوكيات التلاميذ، ضرورة تحديد وصياغة لوائح واضحة للسلوك الطلابي وتنظيم برامج تثقيفية لطلاب المدارس وصياغة لوائح واضحة للسلوك الطلابي، تنظيم برامج تثقيفية لطلاب المدارس لمواجهة تأثير وسائل الإعلام في سلوكياتهم، ومنع العقاب البدني. كما أوصى الباحث بإجراء مزيد من الدراسات للوصول إلى أكثر السبل ضماناً للحد من السلوكيات الطلابية.

دراسة تحليلية لآراء الطلاب والطالبات في أساليب ضبط السلوك الطلابي المتبعة في مدارس الكويت

مقدمة :

من المعروف تربوياً أن من أبرز العوامل المؤثرة سلباً أو إيجاباً في أداء المعلم التدريسي هو عامل السيطرة والتحكم في سلوكيات التلاميذ داخل الفصل الدراسي. ولا يستطيع المدرس مهما كان فعالاً وناجحاً في أساليب التدريس التي يطبقها مع تلاميذه أن يحقق الاستمرار المطلوب لمثل هذا النجاح إذا ما فقد قدرته على السيطرة على تلاميذه وضبطهم سلوكياً داخل الفصل.

وتعتبر عملية ضبط السلوكيات الصفية من أبرز المشاكل التي يتفق حولها معظم المدرسين بل ومعظم العامة من الناس في أهميتها وتأثيرها في العملية التربوية (٩٣ ، Purvis P.P). وهي في الواقع ليست من المشاكل الهينة التي يمكن علاجها والقضاء عليها بسهولة حيث تشير معظم الأبحاث التي أجريت على المدرسين وخاصة المدرسين الجدد إلى أن ضبط الفصول الدراسية من أصعب وأعقد جوانب العمل التدريسي (٢٨٥ T.Lasely PP). وفي هذا ما يؤكد أهمية ضبط المشاكل السلوكية الصفية، كما يؤكد أهمية مساعدة المدرس في إزاحة جميع العقبات التي تواجه حياته المهنية، وتعرقل قيامه بواجباته التدريسية، وذلك عن طريق تعريفه بأهم السبل

الكفيلة بضبط وإدارة سلوكيات تلاميذه. فعنصر الشغب الطلابي يكاد يكون موجوداً في كل فصل دراسي تقريباً وهو أمر طبيعي ولا يمكن أن نعتبره أمراً شاذاً خارجاً عن الطبيعة الإنسانية (Fontana, P, ٦)، ومن ثم فإن ذلك يعتبر مدعاة للباحثين للتغلغل في أغوار مثل هذا الأمر بحثاً عن أكثر السبل ضماناً للمدرس للتقليل من الآثار السلبية الناتجة عن عدم القدرة على التحكم في سلوكيات الطلاب، أو التي قد تكون نابعة من استخدامه أساليب خاطئة مع سلوكيات تلاميذه سواء بقصد أم بعفوية. ولهذا فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على آراء الطلاب والطالبات في المتبع معهم من أساليب ضبط السلوك الطلاب. ونتمنى أن تؤدي هذه الدراسة بالعاملين في المجال التربوي إلى إدارة أفضل للفصول الدراسية، وإلى التخلص أو التقليل من عنصر الشغب.

مشكلة الدراسة :

تكثر في الفصول الدراسية المشاكل الطلابية التي يخفق معظم المدرسين في التعامل معها على نحو يؤدي إلى إخفاقهم في إدارة فصولهم الدراسية على نحو مناسب، وإلى فقدانهم سيطرتهم على فصولهم الدراسية بشكل ينعكس سلبياً على أدائهم التدريسي. وهذه المشكلة تعود في الغالب إلى اتباع معظم المدرسين وسائل وأساليب تكون لها سلبياتها التي تفوق إيجابياتها في تعديل سلوكيات التلاميذ وتقلل من فرص تحكم المدرس فيهما داخل الفصل الدراسي، وتزيد في الوقت نفسه من إمكان استفحال مثل هذه المشاكل بدرجة أكبر.

أهمية الدراسة :

لهذه الدراسة الحالية أهميتها التي تتجلى في مساعدة المدرس على التعرف من خلالها على الأساليب التي ينبغي التوقف عن استخدامها مستقبلا من أجل الحفاظ على إدارة أفضل للفصل الدراسي، ومن ثم التقليل من إمكان حدوث مثل هذه المشاكل التي تتسبب بالقلق والرغبة من فصولهم الدراسية، وعلى الأخص من المدرسين الجدد الذين، كما يقول غود وبيروفي (٣٤. Good and Brophy) يملكون شعور من الخوف أو عدم الثقة في قدرتهم على التحكم في سلوكيات التلاميذ . وما لم تتوافر للمدرس المعرفة والإلمام الكافيان للتعامل الأمثل مع هذا الجانب المهم من جوانب العمل التدريسي فإن العملية التربوية ستظل مقصورة في هذا الجانب الذي يرتبط به إمكان نجاح المدرس في تحقيق أهداف التعلم .

حدود الدراسة :

يتم إجراء الدراسة ضمن الحدود الآتية :

- ١ - تتم الدراسة في المرحلة الثانوية من المدارس الحكومية (بنين وبنات) .
- ٢ - تقتصر الدراسة على استطلاع آراء التلاميذ حول موضوع العقاب.
- ٣ - تتم الدراسة على عينة طبقية من التلاميذ بحيث يراعى الجنس والمنطقة التعليمية.

٤ - يتم استطلاع آراء عينة البحث في أساليب ضبط الفصول وذلك من حيث : أسباب اختلافها ، وضوح لوائحها ، مدى تسبب المدرسين في حدوثها ، العقاب البدني وغير البدني ، تأثيرها في التلاميذ ، أكثرها استخداماً ، وأكثرها فعالية .

أسئلة الدراسة :

بناء على ما سبق تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية :

- (١) ما أبرز أساليب العقاب المستخدمة من قبل المدرسين ؟ .
 - (٢) هل يعتقد التلاميذ من عينة الدراسة بأن مدرسيهم يستخدمون أساليب خاطئة في إدارة السلوكيات الصفية ؟ .
 - (٣) ما هي آراء التلاميذ فيما يخص فعالية أساليب العقاب المستخدمة باستمرار من قبل المدرسين ؟ أسباب اختلافها ؟ ومدى التمايز بين التلاميذ عند استخدامها ؟ تأثيرها في التلاميذ ؟ العقاب البدني وغير البدني ؟ ووضوح اللوائح السلوكية ، إضافة إلى رأيهم في مدى تسبب المدرسين في حدوث المشاكل السلوكية ؟ .
- عينة الدراسة :**

تكونت العينة التي اختارها الباحث لإجراء الدراسة الحالية من ٢٥٧ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك في ١٠ مدارس من المناطق التعليمية الخمس : العاصمة ، حولي ، الجهراء ، الفروانية ، والأحمدي ، ولقد راعى الباحث أن يكون نصف العينة من مدارس الذكور ، ونصفها الآخر من مدارس الإناث . ولكن ما ينبغي ذكره في هذا الصدد أن ظروف العدوان العراقي الآثم التي كانت استجابات التلاميذ على استبانة الدراسة قد جمعت قبله قد أدت إلى فقدان الباحث لاستجابات التلاميذ الذكور من منطقة العاصمة التعليمية، وهو ما أدى أيضاً إلى وجود صعوبة في الحصول على عينة بنسب متساوية من الذكور والإناث في المناطق التعليمية الخمس، حيث نتج عن هذا الأمر تفاوت نسبة الذكور إلى الإناث بدرجة ملحوظة نسبياً (٢١ و ٤١٪ للذكور و ٨ و ٥٨٪ للإناث) وهو الأمر الذي يرجو الباحث ألا يؤدي إلى التأثير في نتائج الدراسة بعد أن حاول أن تكون

أعداد أفراد العينة متساوية في الشرائح النوعية الخاصة بالجنس .

أداة البحث :

لما كان هذا البحث يهدف إلى استطلاع آراء الطلاب والطالبات في أساليب ضبط السلوك الطلابي المتبعة معهم من قبل المدرسين ، فقد أعد الباحث استبانة احتوت على ٤٠ بنداً متعلقاً بالأساليب المستخدمة في عقاب التلاميذ . وضبط سلوكهم وآرائهم فيها بحيث يطلب من التلميذ أن يبدي رأيه في كل بند من هذه البنود ، وذلك على ضوء سلم خماسي متدرج على النحو التالي : (١) أوافق بشدة، (٢) أوافق، (٣) لا أعلم، (٤) أعارض، (٥) أعارض بشدة، بحيث يختار المستجيب من هذا السلم الاستجابة المناسبة لرأيه حول كل بند .

ولقد اشتملت استبانة البحث على أخذ رأي العينة في مجموعة من

المجالات هي :

- (١) وضوح لوائح السلوك والعقوبات الملازمة لها: واشتمل على ٧ بنود .
- (٢) تسبب المدرسين في حدوث ونشوء المشاكل .
- (٣) اختلاف أساليب العقاب المتبعة من قبل المدرسين .
- (٤) التمايز في توقيع العقوبات بين التلاميذ .
- (٥) استخدام العقاب البدني وغير البدني .
- (٦) أثر العقاب في شخصيات التلاميذ وتسببه في إحباطهم .
- (٧) الأساليب العقابية المستخدمة باستمرار في مدارسنا .
- (٨) الأساليب العقابية الأكثر فعالية في ردع السلوك .

المعالجة الإحصائية:

بغرض تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة طبق الباحث أسلوب
المعالجة الإحصائية الآتية :

(١) تم تحويل استجابات أفراد العينة إلى أرقام على ضوء السلم الخماسي
المتدرج حول كل بند كما يلي :

أوافق بشدة : ١

أوافق : ٢

لا أعلم : ٣

أعارض : ٤

أعارض بشدة : ٥

(٢) تمت معالجة الاستجابات باستخدام برامج Spss بحساب المتوسط
والانحراف لكل سؤال للعينة كلها، ولشرائح العينة النوعية (المنطقة
التعليمية، والجنس) .

(٣) تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل سؤال للعينة كلها .

(٤) تم تجميع درجات كل مجال من المجالات الخمسة في درجة واحدة، وتم
حساب المتوسط والانحراف المعياري لاستجابات شرائح العينة النوعية
لكل مجال.

(٥) تم حساب قيم معامل (ف) للفروق بين المتوسطات، وتم تحديد الدلالة
الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة
الحالية.

(٦) تم حساب قيم معامل (كا ٢) للفروق بين المتوسطات وتم تحديد الدلالة

الإحصائية عند مستوى (٠.٥) وذلك بالنسبة لكل من البنود الواردة في مجال آراء التلاميذ في أكثر الأساليب المستخدمة في الفصول باستمرار، وأكثرها فعالية (في ضوء متغيرات الدراسة).

جدول (١)

يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس - والمنطقة التعليمية)

المنطقة التعليمية		العاصمة		حولي		الاحمدي		الجهراء		الفروانية		المجموع	
الجنس	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
ذكور	صفر	٪٠	٣٥	٪٥٣	٢٥	٪٣٤,١	٢٥	٪٤٢,٦	٢٥	٪٥١	١٠٥	٪٤١,٢	١٠٥
إناث	٣٥	٪١٠٠	٣١	٪٤٧	٣٣	٪٥٦,٩	٢٧	٪٥٧,٤	٢٤	٪٤٩	١٥٠	٪٥٨,٨	١٥٠
المجموع	٣٥	٪١٣,٧	٦٦	٪٢٥,٩	٥٨	٪٢٢,٧	٤٧	٪١٨,٤	٤٩	٪١٩,٢	٢٥٥	٪١٠٠	٢٥٥

الدراسات السابقة:

لقد كانت المشاكل السلوكية الصفية محط أنظار واهتمام الكثير من بحاث التربية الذين لجأوا إلى إجراء العديد من الدراسات حول هذا الموضوع الذي لا بد من أن ينظر إليه على أنه أمر طبيعي. وفي هذا الصدد يقول فونتانا (٦، Fontana, PP) "إن الإزعاج من طبيعة البشر وعلى الأخص عندما يتواجدون في شكل مجموعة أو مجموعات كبيرة... وليس هناك شيء غير شيء طبيعي بالنسبة لحدوث هذا النوع من الإزعاج بين التلاميذ في الفصول التي لا يقل عددهم فيها عن ثلاثين تلميذاً أو أكثر".

ويؤكد الباحثون أهمية البحث عن الأسباب التي تدفع لحدوث المشاكل

الصفية وذلك كوسيلة للتمكن منها . وبعض هذه الأسباب يكون مرتبطاً بنمو التلاميذ الناتج عن التقدم في العمر من مرحلة إلى مرحلة.

فتلاميذ المرحلة الثانوية مثلاً يمرون بمرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد ، يتناقض فيها التلميذ في تصرفاته وأعماله ما بين النضج والشعور بالمسئولية في أحد الأيام والتصرفات الصبانية في الأيام الأخرى (٢٦٥ Clewett PP. ٣٠) و تذهب الباحثة كليوت (Colemane & Webber PP.) إلى تأييد ذلك مشيرة إلى أن كثيراً من الشباب "يشعر بأن لأحد يهتم بهم... ويعانون من اليأس" ولهذا السبب فهي تنادي بضرورة مساعدتهم على اكتشاف اتجاهات جديدة لحياتهم وإيجاد عالم أكثر قبولا لهم .

ويوجه ليسلي (Lesely PP. ٢٨٦) أصعب الاتهام إلى المدرس في التسبب في مشاكل التلاميذ داخل الفصول الدراسية محدداً هذا الاتهام بإخفاق المدرس في مراقبة الصف مما يخلق ظروفاً مشجعة للتلاميذ على ارتكاب أنواع معينة من السلوك الصفي غير المرغوب. ويرجع غود وبروفيه (Good and Broophy PP. ١) عدم مراقبة المدرسين لطلابهم بالشكل الذي يؤدي إلى حدوث المشاكل السلوكية وإلى "ازدحام البيئة الصفية التي يرون بأنها معقدة تجري فيها الأحداث بصورة سريعة يصعب معها على المدرس مراقبة سلوكيات التلاميذ بل وسلوكياته الشخصية هو نفسه أيضاً" . ويؤكد على أثر عدم مراقبة المدرس للفصل وسلوكيات التلاميذ في التسبب في المشاكل الصفية الباحث إيفرستون (٩٦ - ٩٧ Everston PP.) مضيفاً : إن أغلب المدرسين يتسببون في هذه المشاكل أيضاً نتيجة لعدم تأكيدهم معايير السلوك اللازم على التلاميذ اتباعها ، وذلك بالإضافة

إلى عدم الثبات على نمط واحد من الإجراءات المستخدمة حيال سلوكيات التلاميذ . وهذا ما حدا بالباحث وويلز إلى الإشارة إلى وجود علاقة ما بين السلوك التدريسي الذي يتبعه المدرس والمشكلات السلوكية التي تحدث داخل الفصل والتي تحدث كردة فعل طبيعي لمثل هذه السلوكيات (٣ Wubbles, PP) . أما اللقاني (ص ١٧ - ٢٢) فإنه يدافع عن المدرسين ويوجه اللوم إلى المناهج في الدول العربية لكونها "مناهج تفرض على المعلمين وتخطىء في ترجمة وتناول العديد من جوانب الفكر التربوي مما يؤدي إلى التخبط والارتجال، وإلى حدوث المشكلات التي يشعر بها المسئولون عن بناء المناهج من ناحية والمعلمون من ناحية أخرى ... حيث إن المعلمين لا يشاركون على أي نحو في هذه العملية (عملية بناء المناهج وتطويرها) وإنما يتولون مسئولية تنفيذ ما يقدم إليهم من المناهج الدراسية فقط» .

وتدخل برامج إعداد المعلمين ضمن إطار العوامل المسببة لحدوث المشاكل الصفية حيث يفتقر معظم هذه البرامج إلى العمل على تزويد المتدربين بالمهارات التي تكفل للمدرسين حسن إدارة فصولهم الدراسية . فقليل من هذه البرامج يحرص على تزويد المدرسين بمهارات تحليل سلوكيات الفصل الدراسي سواء الخاصة بالتلاميذ أو الخاصة بهم أنفسهم (Good and Broophy PP. ٩) كما أن قليلاً من هذه البرامج يقوم بدوره في إعداد المدرسين لمواجهة المشاكل السلوكية، الأمر الذي يؤدي إلى اعتماد المدرسين في ذلك على خبراتهم السابقة كتلاميذ (Denscombe PP. ٥٦) . ولعنصر الخبرة التي يتمتع بها المدرس أثره في رفع أو تقليل نسبة

حدوث المشاكل الصفية، حيث نجد أن المدرس الجديد يتسبب في حدوث مثل هذه المشاكل الطلابية. ويقول وويلز في هذا الصدد إن نسبة حدوث المشكلات في فصول هؤلاء المدرسين تقل مع مرور الزمن، واكتسابهم للخبرة اللازمة في إدارة الفصول، وكذلك مع ازدياد ثقتهم بأنفسهم (Wubbles ١٠). (PP,

ويشكل المجتمع بضغوطاته المختلفة عنصراً مسبباً للمشاكل السلوكية فمظاهر العنف المتزايد وتأثير وسائل الإعلام، وأناية الجيل الحالي في تحقيق رغباته الشخصية، وانعدام الأمان العصبي والنفسي في البيئة الأسرية للأبناء له أثره في نشوء هذه المشاكل من قبل أفراد الجيل الحالي الذين يختلفون عن أبناء الجيل السابق، وكما يرى كيروين ومندلر فإن "المدارس مؤسسات تتأثر بالأحداث الاجتماعية المحيطة بها وهي بالتالي مرآة لما يحدث في المجتمع (Curwin and Mendler PP, ٥) .

ولقد كانت الأساليب الأكثر فعالية لردع السلوك الطلابي محور اهتمام وتركيز الكثير من علماء وبحاث التربية حتى إنه قد ظهرت نتيجة للدراسات العديدة التي تمت في هذا الصدد مجموعة من النظريات التي حاولت طرح أفضل الطرق للتعامل مع التلاميذ . في هذا الصدد تحتج الباحثة فيوري (Fury PP, ٦) بأنه لا يوجد هناك أفضل طريقة لذلك، وفي رأيها " أن هذا يجعل مهمة ضبط السلوك الطلابي مهمة جداً الأمر الذي يستدعي في رأيها الحاجة إلى وقف السلوك قبل أن يصبح منعه صعباً" .

ولقد كان العقاب بما فيه العقاب البدني ولا زال من أكثر الأساليب التي لا يتوانى العديد من المدرسين عن اللجوء إلى استخدامه في إدارة

وضبط سلوكيات الطلاب والتحكم فيها. ولا زال المدرسون يطالبون بزيادة صلاحياتهم في اتباع أقصى أنواع العقاب ضد الطلاب وذلك، كما يقول بستيلو (٢٩٠ Pestellow PP) «بحجة تزايد الفوضى السلوكية في المدارس وفصولها الدراسية». صحيح أنه لا يزال هنالك أنصار لاستخدام العقاب على أساس أنه يمنع تكرار أخطاء التلاميذ كما يشير مامكاك (٢٠ Mamchak and MAMCHAK PP,) إلا أننا يجب ألا ننسى أن الغرض من تواجد التلاميذ مع المدرس ليس التسبب في الألم والإحباطات لهم، ومن ثم فلا بد من البعد قدر الإمكان عن استخدام العقاب فكانتر (٢٤ Canter P.) وكيلويت (٢٧ Clewett PP.) يريان أن التلاميذ يأتون إلى المدرسة وهم قليلو الإلمام بالسلوك القويم المقبول، ولذلك فهم يكونون بحاجة لا إلى استخدام العقاب معهم بل إلى تعريفهم بما يمثل السلوك المناسب أولاً. ويوجه مامكاك (٦٧ Machak and Mamchak PP.) المدرسين إلى ضرورة مساعدة التلميذ على فهم مسئولياته عما يرتكبه من أفعال وتحمل النتائج التي تترتب عليها على حين أننا نجد أن الشيخ وآخرين (ص ٢٤١) يطالبون المدرس بضرورة أن يكلف نفسه عناء التعامل مع المشكلات الطلابية بنفسه حيث يلاحظ أن أغلب المدرسين لا يقومون بذلك. ويرجع الباحث ذلك لأسباب من أهمها عدم رضا المدرسين عن مهنتهم وخاصة فيما يتعلق بتكليف الإدارات المدرسية لهم بأعمال إدارية ليست من صلب اختصاصاتهم.

وكما كان لاستخدام العقاب أنصاره من بين المدرسين كان له من الباحثين من يرى بضرورة الامتناع عنه، يأخذ غارتريل (٥٧ Gartrell. PP,)

بهذا الرأي لأن العقاب من وجهة نظره لا يوجه التلاميذ إلى السلوكيات الصحيحة كما أنه لا يتضمن توجيهاً للتلاميذ إلى ما ينبغي أن يفعلوه وما ينبغي ألا يفعلوه " ويؤيده في ذلك؛ بستيلو (Pstello. ٢٩٢) في القول بعدم فعالية العقاب في انصياع التلاميذ للوائح والقوانين بالقدر الذي يؤدي إليه المناخ المدرسي المناسب. ويتفق محمد مجاور ص ١٥٨ مع ذلك ويشير إلى أهمية وجود التوجيه ضمن المنهج المدرسي بحيث يكون للمدرس دور كبير فيه، وذلك من أجل مساعدة التلميذ على التكيف مع الجو المدرسي، وإيجاد مناخ مناسب من الاطمئنان النفسي له. ويستند فونتانا (٨٦- Fonta-na. PP,) في الدعوة إلى عدم استخدام العقاب إلى عدة مبررات منها وقتية وتأثيره في علاقة الاحترام المتبادل، وعدم نجاحه في لفت الانتباه إلى السلوك المرغوب، إثارته للمشاعر السلبية، وقتله لروح الابتكار لدى التلاميذ، إضافة إلى دفعه التلاميذ للجوء إلى تكتيكات غير مرغوبة كالكذب لتبرئة الذات. ويضيف جونز (Jones and Jones P, ٢٤) إلى هذه المبررات قوله : إن العقاب يؤدي إلى تكوين السلوكيات العدوانية، ويقلل الثقة في الذات عند التلاميذ، كما أنه قد يدفعهم إلى تحاشي البيئات التي يحصل فيها العقاب عن طريق التغيب عن المدرسة، أو عدم المشاركة في الأنشطة الصفية. وقد أيدته فيما ذهب إليه كل من غارتيل وكليوت وكانتر (٥٦- Gartrel P.) (٢٧- Clewett.) (٢٤- Canter P.) ومثل هذه السلبيات حدثت ببراندت (٣- Brandt P.) إلى دعوة المدرسين إلى الابتعاد عن الانفعال والأقوال التي قد تتسبب في الألم الشديد للفرد الذي يمارس هذه الأفعال والأقوال ضده، وفي أن يكون المدرس أكثر تعقلاً في المرات القادمة بعد

الأخذ في الحسبان تذكر الوقع السيء الذي تؤدي إليه هذه الأقوال والأفعال على التلاميذ".

أما غود وبروفي (Good and Broorhy PP. ٢٠٦) فإنهما لا يعارضان استخدام العقاب بهذه الصورة القطعية بل يريان أن العقاب يمكن أن يكون له نتائج الإيجابية في مساعدة التلميذ على القيام بالسلوكيات المقبولة خاصة إذا ما مزج بوسائل أخرى من وسائل تعديل السلوك وهما يشترطان ألا يتم استخدامه إلا كملجأ أخير عندما تخفق الأساليب الأخرى كافة. ومن غير شك فإننا نسعى إلى تكوين الشخصيات السوية في طلابنا وهذا ما يحدونا للدعوة إلى البعد عن مختلف الأساليب البدنية منها وغير البدنية التي تعرقل تحقيق مثل هذا الهدف والتي من أهمها العقاب البدني. ولكير وين ومندلر (٦٦، Curwin and Mendler P) رأيهما في قضية استخدام العقاب فهما يشترطان ضرورة أن تكون اللوائح والقوانين المنظمة لسلوكيات التلاميذ واضحة ومنطقية وتحتوي على كم واسع من بدائل العقوبات، بحيث تتفق العقوبة مع نص اللائحة ومع عدم استخدام أية عقوبات بدنية. بينما يطالب محمد عبد الموجود في هذا الشأن، ويشدد على ضرورة تقديم سلوكيات التلاميذ من خلال صياغة لوائح سلوك تقوم على أساس مراعاة مميزات النمو في مراحل حياة التلاميذ المختلفة، وعلى أساس فهم المدرس لطرق معالجة مشكلاتهم وليس على أساس معايير البالغين (ص ٢٣).

التحليل:

أ - مجال وضوح لوائح السلوك والعقوبات اللازمة لها :

يوضح الجدول (أ-١) استجابة أفراد العينة الكلية لبنود مجال وضوح لوائح السلوك كل على حدة، ثم للمجال كله وتفيد استجابة العينة لبنود المجال كلها أن التلاميذ لديهم إحساس بأهمية وجود لوائح محددة واضحة للسلوك المدرسي المقبول التي ينبغي إشراكهم في صياغتها مع الإدارة المدرسية، حيث كان متوسط الإجابة ٢, ٢٢٨ وهو في مستوى (أوافق).

أما الاستجابة النوعية لبنود المجال كل على حدة فتشير الاستجابات إلى أن أكثر البنود التي حازت أعلى موافقة بين تلاميذ العينة، هي :

١ - مشاركة التلاميذ في صياغة لوائح تساعد على التقليل من ارتكاب المشاكل وحدوثها.

٢ - يستعجل كثير من المدرسين في عقاب التلاميذ قبل التفكير به ودراسته بتروء. حيث كان متوسط الاستجابة هو (١, ٩١٤) بالنسبة للبند الأول و (١, ٩٨٤) بالنسبة للبند الثاني. وهذا يعني أن هنالك حاجة ماسة في مدارس الكويت إلى إيجاد أو صياغة لوائح منظمة للسلوك الطلابي على أن يكون للطلاب دور كبير في هذه الصياغة ولا شك في أن مثل هذه المشاركة سيكون لها دور أكبر في الحد من المشاكل السلوكية التي تواجه معظم المدرسين. وفيما يتعلق باستعجال معظم المدرسين في استخدام العقاب قبل التروي والتفكير فيه فإن

استجابات العينة للبند الثاني تؤكد أهمية الانتباه إلى مثل هذه الأمور من قبل المدرسين وأهمية لفت انتباههم إلى عدم إيقاع العقوبات المختلفة إلا بعد التأكد من توافقها ومناسبتها لنوعية السلوك المرتكب من قبل التلميذ. ويؤيد هاتين الاستجابتين الباحث إيفرستون EVERSTON الذي يشير إلى أن أغلب المدرسين لا يؤكدون معايير السلوك اللازم على التلاميذ اتباعها، كما أنهم غير ثابتين على نمط واحد من الإجراءات المستخدمة حيال سلوكيات التلاميذ.

جدول (أ-١) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة العينة في مجال وضوح لوائح السلوك والعقوبات اللازمة لها

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
١	كثير من المدرسين غير ملمين بكيفية التعامل مع السلوكيات الطلابية	٢,١١٠	١,١٢٤
٢	بعض العقوبات التي يوقعها المدرسون لا تتناسب مع حجم السلوك	٢,٠٠٤	١,١١٤
٣	يستعجل كثير من المدرسين في عقاب التلميذ قبل التفكير به ودراسته بتروء	١,٩٨٤	١,١٥٧
٤	لا توجد في المدارس لوائح محددة للسلوك والعقوبات الممكن إيقاعها	٢,٨٣٥	١,٣٦٥
٥	لوائح السلوك موجودة في المدارس ولكن لا يلتزم بها المدرسون	٢,٦١٢	١,١٩١
٦	لا تتاح الفرصة للتلاميذ للمشاركة في صياغة لوائح السلوك	٢,١٣٧	١,٢٤٣
٧	مشاركة التلاميذ في صياغة اللوائح تساعد على التقليل من ارتكاب المشاكل وحدوثها	١,٩١٤	١,٠٨٧
	الاستجابة الكلية لإجمالي البنوي	٢,٢٢٨	٥٦٥

وأما من حيث تأثير متغيرات العينة، فيوضح الجدول (أ-٢) وجود تأثير لمتغيرات الجنس والمنطقة التعليمية في الاستجابة. حيث نلاحظ أن الإناث كن أكثر إحساسا بأهمية وضوح اللوائح والعقوبات التي تتبعها إذ كانت الفروق بين استجابات الجنسين دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥.

وجاءت بمتوسط ١٦٢, ٢ انحراف معياري ٥٥٤, عند الإناث، وبمتوسط ٣٢١, ٢ وانحراف معياري ٥٧٠, عند الذكور.

كذلك نلاحظ من هذا الجدول تأثير المنطقة التعليمية في الاستجابات إذ كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٥, وتشير هذه الفروق إلى أن تلاميذ منطقة الأحمدية أكثر إحساساً بأهمية اللوائح بمتوسط ٢٧, ٢ وانحراف معياري ٥٥٣, بينما كان تلاميذ منطقة حولي التعليمية أقل إحساساً بأهميتها بمتوسط ٤٠٥, ٢ وانحراف معياري ٥٦٣, ٠. مثل هذا الفرق يسير إلى أن هنالك حاجة لدراسة أنواع العقوبات المتبعة من قبل المدرسين مع تلاميذ منطقة الأحمدية والتي قد تكون متصفة بشيء من الشدة التي لا يتقبلها التلاميذ في تلك المنطقة التي تعتبر من مناطق الكويت النائية المعروفة بارتفاع نسبة المشكلات السلوكية الطلابية.

جدول رقم (أ-٢) يوضح الدلالات الإحصائية لتأثير

متغيرات الدراسة في استجابة العينة في مجال

وضوح لوائح السلوك والعقوبات الملازمة لها

الشرح	المتغير الأساسي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٥
الجنس	ذكور	٢,٣٢١	٥٧٠,	٤,٩٦١	٢٥٢ / ١	+
	إناث	٢,١٦٢	٥٥٤,			
	العاصمة	٢,١٦٤	٥١٣,			
	حولي	٢,٤٠٥	٥٦٣,			
	الأحمدية	٢,٠٢٧	٥٥٣,			
المنطقة التعليمية	الجهراء	٢,٣١٩	٥٥٣,	٤,١٣٧	٢٤٩ / ٤	+
	الفروانية	٢,١٨٤	٥٥٧,			

ب - مجال تسبب المدرسين في حدوث ونشوء المشاكل :

في هذا المجال كان هناك بند واحد فقط طلب من العينة إبداء استجاباتهم حوله وهو يتعلق بمدى تسبب المدرسين في حدوث ونشوء المشاكل. والجدول (ب-١) يبين استجابة أفراد العينة حول هذا المجال حيث جاءت الاستجابة بمتوسط ١٨٤, ٢ وانحراف معياري ٢٦٨, ١ وهي تشير إلى الاستجابة بمتوسط ١٨٤, ٢ وانحراف معياري ٢٦٨, ١ وهي تشير إلى أن أكثر التلاميذ متفقون على أن المدرسين يكونون سببا رئيسيا في نشوء المشاكل الطلابية وحدثها. ويؤيد هذه الاستجابة الباحث ليسلي Lasely الذي يوجه أصعب الاتهام إلى المدرس الذي يخفق في مراقبة الصف مما يخلق ظروفاً مشجعة للتلاميذ على ارتكاب سلوكيات غير مرغوبة على حين يذهب إيفرستون Everston إلى القول بتسبب المدرسين في نشوء المشاكل، ويعزو ذلك إلى عدم تأكيدهم معايير السلوك الواجب على التلاميذ الالتزام بها. أما ووبلز Wobblers فيشير إلى وجود علاقة مابين السلوك التدريسي والمشكلات السلوكية التي تحدث داخل الفصل وهو ما يؤكد ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

جدول (ب-١) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة العينة في مجال

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
١	أحيانا يكون المدرس سببا في نشوء المشاكل السلوكية من قبل التلاميذ	١٨٤, ٢	٢٦٨, ١
	الاستجابة الكلية لإجمالي البنود		

وفيما يتعلق بتأثير متغيرات العينة (الجنس - المنطقة التعليمية) فإن الجدول (ب-٢) يبين وجود فرق استجابة الإناث عن الذكور حول هذا المجال حيث جاءت استجابات الإناث بمتوسط ٢٧,٠٢ وانحراف معياري ١٦٤,١ أما الذكور فقد جاءت استجاباتهم بمتوسط ٤١٠,٢ وانحراف معياري ٣٧١,١. ولقد كانت الفروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥,٠ كما هو مبين في الجدول، وهو ما يشير إلى أن الطالبات يعانين أكثر من الطلاب من تسبب مدرساتهن في حدوث ونشوء المشاكل السلوكية الصفية. وعلى أية حال فإن هذه النتائج تبين الحاجة إلى الدورات التدريبية للمدرسين والمدرسات للتقليل من نسبة التسبب من قبلهم في المشاكل الصفية، خاصة أن برامج إعداد المعلمين تفتقر في معظمها إلى تزويد المتدربين بالمهارات التي تكفل للمدرسين حسن إدارة فصولهم الدراسية بشكل تقل فيه فرص تسببهم في نشوء مثل هذه المشاكل الصفية. وهذا الأمر يحدو بالباحث إلى الاتفاق مع غود وبروفي Good and Broophy في دعوتهما لمعاهد الإعداد للاهتمام بتزويد المدرسين بالمهارات الضرورية لتلافي نشوء المشاكل الصفية والتسبب فيها.

وفيما يتعلق بتأثير متغير المنطقة التعليمية فيبين الجدول ذاته (ب-٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات التلاميذ في مختلف المناطق التعليمية الخمس في مجال مدى تسبب المدرسين في حدوث ونشوء المشاكل الطلابية مما يعني وجود اتفاق بين جميع أفراد العينة من مختلف المناطق التعليمية حول الرأي في أن المدرسين يتسببون في نشوء المشاكل الصفية، الأمر الذي يؤكد مرة أخرى أهمية الدورات التدريبية للمدرسين في هذا المجال والتي أشرنا إليها في الفقرة السابقة.

جدول (ب-٢) يوضح الدلالات الإحصائية لتأثير متغيرات الدراسة في استجابة العينة في مجال تسبب المدرسين في حدوث ونشوء المشاكل

الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠٥	درجات الحرية	قيمة F	الانحراف المعياري	المتوسط	الشريحة	
					المتغير الأساسي الفئات	
+	٢٥٣,١	٥,٧٦٦	٢,٣٧١	٢,٤١٠	ذكور	الجنس
			١,١٦٤	٢,٠٢٧	إناث	المنطقة التعليمية
			١,٠٥٦	١,٩٤٣	العاصمة	
			١,٢٦٧	٢,٥٤٦	حولي	
-	٢٥٠,٤	١,٩٣٩	١,٣٠٧	٢,١٠٣	الأحمدي	المنطقة التعليمية
			١,٢٩٢	٢,٠٦٤	الجهراء	
			١,٢٧٢	٢,٠٨٢	الفروانية	

ج - مجال اختلاف أساليب العقاب المتبعة من قبل المدرسين:

يوضح الجدول (ج-١) استجابة العينة الكلية لبنود مجال اختلاف أساليب العقاب من قبل المدرسين. ويلاحظ من هذا الجدول أن التلاميذ يتفقون في أن أساليب العقاب المتبع في المدارس متنوعة وتختلف من مدرس إلى آخر حيث أعطت الاستجابة بالنسبة لإجمالي بنود المجال بمتوسط (٢,٠٠٩) وانحراف معياري (٠,٦٢٨).

أما الاستجابة النوعية لبنود المجال كل على حدة والتي يوضحها الجدول نفسه (ج-١) فتبين أن أكثر البنود التي حازت الموافقة بين تلاميذ العينة هي :

١ - يعتمد نوع العقاب المستخدم على حجم ونوع سلوك التلميذ، وذلك بمتوسط ١,٩٤٤١ وانحراف معياري ٠,١٦.

٢ - تختلف أساليب العقاب المستخدمة من مدرس إلى آخر وذلك بمتوسط قدره ١,٩٧٣ وانحراف معياري ١,٠٢٩.

وتوضّح هاتان الاستجابتان أن تلاميذ العينة يتفقدون على أن نوع العقاب المطبق يعتمد على نوع السلوك المرتكب، ولكن في الوقت نفسه فإن سلوك العقاب يختلف في نوعه أيضا، وذلك باختلاف المدرسين الأمر الذي يؤكد عدم اتفاق المدرسين على نوعية محددة لضبط السلوك الطلابي. وهذا ما يمكن أن نعزوه أيضا إلى افتقار برامج إعداد المعلمين إلى تزويد المدرسين بمثل هذه المهارات الضرورية، وحتى لا يعتمد المدرس على خبرته السابقة كتلميذ، أو خبرته التي يبنّيها على مدى السنوات التي يعمل بها في هذه المهنة، وهي الدعوة نفسها التي يطلقها دينسكومب Denscombe في هذا الصدد لتلافي الاعتماد على الخبرة الذاتية.

جدول (ج-١)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة العينة في مجال : اختلاف أساليب العقاب المتبع في المدارس من قبل المدرسين

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
١	تختلف أساليب العقاب المستخدمة وذلك من مدرس لآخر	١,٩٧٣	١,٠٢٩
٢	يعتمد نوع العقاب المستخدم على حجم ونوع سلوك التلميذ	١,٩٤١	١,٠١٦
٣	أساليب العقاب المستخدمة في مدارسنا متعددة ولا تقتصر على نوع واحد	٢,١١٤	١,١٤٣
	الاستجابة الكلية لإجمالي البنود	٢,٠٠٩	,٦٢٨

وأما فيما يتعلق بتأثير متغيرات العينة في الاستجابات في هذا المجال نفسه فإن الجدول (ج-٢) يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٥ ، وذلك بين استجابات أفراد العينة من الذكور واستجابات أفرادها من الإناث. حيث تشير هذه الفروق إلى أن الإناث أكثر شعوراً من الذكور باختلاف أساليب العقاب المتبعة في المدارس من مدرس لآخر وإلى عدم وجود اتفاق بين المدرسين كافة على أنواع وأساليب العقاب المتبعة مع نوعية كل سلوك، حيث كان متوسط استجابات الذكور ١٠٥, ٢ بانحراف معياري قدره ٦١٦, ١، بينما كان متوسط استجابات الإناث ٩٤٢, ١ بانحراف معياري قدره ٣٦٠, ٠. وأما بالنسبة لمتغيرات المنطقة التعليمية فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المناطق التعليمية الخمس مما يؤكد اتفاق تلاميذ جميع المناطق التعليمية حول وجود مثل هذا الاختلاف بين المدرسين في الأساليب المتبعة في عقاب التلاميذ.

جدول (ج-٢) يوضح الدلالات الإحصائية لتأثير متغيرات الدراسة في استجابة العينة في مجال اختلاف أساليب العقاب المتبعة في المدارس من قبل المدرسين

المتغير الأساسي الفئات	الشرحة		الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠.٥
	المتوسط					
ذكور	٢, ١٠٥	٦١٦,	٤, ١٩٣	٢٥٣ / ١	+	
إناث	١, ٩٤٢	٦٣٠,				
العاصمة	٢, ٠١٠	٦٥٤,				
حولي	٢, ٠٥١	٦٢٥,				
الأحمدي	١, ٩٠٢	٥٩٢,	٥٦٨,	٢٥٠ / ٤	-	
الجهراء	٢, ٠٥٠	٦٧٤,				
الفروانية	٢, ٠٤١	٦١٩,				

د - مجال التمايز في إيقاع العقوبات بين التلاميذ :

يوضح الجدول (د-١) استجابة العينة الكلية لبنود المجال كلها ، ثم استجابات العينة لبنود المجال كل على حدة ، حيث يتضح من الاستجابة الكلية لبنود المجال كلها والتي جاءت بمتوسط قدره ١٢٢ , ٣ وانحراف معياري ١٢٧ , ١ أن أفراد العينة لم يبدوا أية موافقة أو عدم موافقة على أن المدرسين يميزون في توقيع العقوبات بين تلميذ وآخر. وتوضح استجابات العينة كل على حدة أن أفراد العينة لم يبدوا أيضاً أية موافقة أو عدم موافقة على أن المدرسين يميزون بين التلاميذ لا على أساس المكانة الاقتصادية أو المكانة الاجتماعية أو على أساس مظهر التلميذ أو شكله.

جدل (د-١) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة العينة في مجال

التمايز في توقيع العقوبات بين التلاميذ

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
١	يميز بعض المدرسين في توقيع العقوبة على أساس المكانة الاقتصادية.	٣, ٢٥١	١, ٤٣١
٢	يميز بعض المدرسين في توقيع العقوبة على أساس المكانة الاقتصادية	٣, ١٤١	١, ٥٠٢
٣	يكون لمظهر التلميذ وشكله تأثير في تعرضه للعقاب من قبل المدرس.	٢, ٩٧٣	١, ٣٧٣
	الاستجابة الكلية لإجمالي البنود	٣, ١٢٢	١, ١٢٧

أما الجدول (د-٢) والخاص بتأثير متغيرات العينة في الاستجابة للمجال فإنه يبين اتفاق التلاميذ من الجنسين ومن المناطق التعليمية الخمس كلها على عدم إبداء رأيهم القاطع حول مدى تمايز المدرسين في إيقاع العقوبات حيث لم تلاحظ أية فروق ذات دلالة إحصائية في أي من المتغيرين.

ونستطيع أن نخلص مما سبق إلى أن التلاميذ لا يعلمون ما إذا كان المدرسون يميزون بين التلاميذ عند إيقاع العقوبات عليهم سواء على أساس المكانة الاقتصادية أو الاجتماعية أو على أساس مظهر التلميذ أو شكله الأمر الذي يدعو إلى ضرورة القيام بدراسة حول هذا الموضوع تقوم على أساس استخدام أداة الملاحظة المباشرة بدلا من الاعتماد على آراء التلاميذ.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط	الشرية		الدلالة الاحصائية عند مستوي ٠.٠٥
			المتغير الاساسي الفئات		
٢٥٣ / ١	١,١٤٤	٣,٢٣٥	ذكور	الجنس	-
	١,١٢٣	٣,٠٤٢	إناث		
٢٥٠ / ٤	١,١٨٨	٢,٩٨١	العاصمة	المنطقة تعليمية	-
	٠,٩٣٤	٣,٣٧٩	حولي		
	١,١٣٥	٢,٨٥١	الأحمدي		
	١,١٩٩	٣,١٢١	الجهراء		
	١,٢٠٠	٣,١٩٧	الفروانية		

جدول (د-٢) يوضح الدلالات الإحصائية لتأثير متغيرات الدراسة في

استجابة العينة في مجال التمايز في إيقاع العقوبات على التلاميذ.

هـ- استخدام العقاب البدني وغير البدني :

يبين الجدول (هـ-١) استجابة أفراد العينة الكلية لبنود المجال كلها

ثم استجابات العينة لبنود المجال كل على حدة. ويتبين من الاستجابة لبنود

المجال كل على حدة أن أكثر هذه البنود التي حازت أعلى موافقة بين

التلاميذ هي :

١ - لابد أن تستمر وزارة التربية في منع العقاب البدني.

٢ - العقاب غير البدني ضروري ويلزم عدم التردد في استخدامه.

وجاء متوسط استجابات العينة قريبا من ١,٦٥٥ بانحراف معياري قدره ١,٢١٠ وذلك بالنسبة للبند الأول، على حين أنه بالنسبة للبند الثاني كان المتوسط ٢,٤٦٩ بانحراف معياري قدره ١,٤٥٧، على حين لم يلق البند الخاص باستخدام العقاب البدني مع بعض المشاكل السلوكية أي قبول بين أفراد العينة حيث كان متوسط استجابات التلاميذ في البند الثالث (انظر الجدول)، هو ٣,٢٩٠ بانحراف معياري ١,٤٤٠ بل ولم يلق البند الرابع الذي يشترط إخفاق السبل الأخرى قبل استخدام العقاب البدني مثل هذا القبول أيضا وجاءت استجابات العينة بمتوسط ٢,٧٨٠ وانحراف معياري ١,٥٢٤.

جدول (هـ - ١) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة العينة في

مجال استخدام العقاب البدني وغير البدني

رقم البند	البنـد	المتوسط	الانحراف المعياري
١	العقاب غير البدني ضروري ويلزم عدم التردد في استخدامه	٢,٤٦٩	١,٤٥٧
٢	لا بد أن تستمر وزارة التربية في منع العقاب البدني	١,٦٥٥	١,٢١٠
٣	بعض المشاكل السلوكية يلزم استخدام العقاب البدني معها	٣,٢٩٠	١,٤٤٠
٤	لا بأس من استخدام العقاب البدني خاصة مع التلاميذ الذين تفشل معهم السبل الراحدة الأخرى كافة.	٢,٧٨٠	١,٥٢٤
	الاستجابة الكلية لإجمالي البنود	٢,٥٤٦	٠,٧١٨

وبالنظر إلى تأثير متغيرات الدراسة في استجابات العينة في هذا

المجال فيتضح من الجدول (هـ - ٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

استجابات الذكور والإناث أو بين استجابات أفراد العينة في مختلف المناطق التعليمية الخمس حيث كان متوسط استجابات العينة سواء على ضوء متغيرات الجنس أو المنطقة التعليمية متقاربة.

جدول (هـ - ٢) يوضح الدلالة الإحصائية لتأثير متغيرات الدراسة في

استجابة العينة في مجال استخدام العقاب البدني وغير البدني

الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٥	درجات الحرية	قيمة F	الانحراف المعياري	المتوسط	الشريحة	
					المتغير الأساسي الفئات	
-	٢٥٣ / ١	١.٠٦	٠.٦٨٧	٢.٥٢٩	ذكور	الجنس
			٠.٧٤١	٢.٥٥٨	إناث	المنطقة التعليمية
			٠.٧٢٦	٢.٥٠٧	العاصمة	
			٠.٦٧٣	٢.٣٦٤	حولي	
			٠.٧٧٨	٢.٥٩٩	الاحمدي	
-	٢٥٠ / ٤	١.٩٨٤	٠.٦٤٩	٢.٥٨٠	الجهراء	المنطقة التعليمية
			٠.٧٣١	٢.٧٢٥	الفروانية	

و - مجال أثر العقاب في شخصيات التلاميذ وتسببه في إحباطهم :

كما يبين الجدول (و-١) أن هذا المجال يتكون من بندين رئيسيين جاءت الاستجابة الإجمالية لهما بمتوسط ٢,٦١٦ وانحراف معياري ٠,٧٨٣ مما يشير إلى أن أفراد العينة لديهم إحساس بمشكلة أثر العقاب في التلاميذ وتسببه في الإحباط لهم. ولقد جاءت أعلى موافقة على البند الأول في هذا المجال والذي ينص على الآتي :

- من مساوئ العقاب أنه يسبب الإحباط ويؤثر في شخصيات التلاميذ.

حيث كان متوسط استجابات التلاميذ ١,٦٣٩ وانحراف معياري ١,٠٤٠، أما البند الثاني والذي كان نصه :

- لا يؤثر العقاب في شخصيات التلاميذ ولا يحبطهم إلا إذا كان بدنياً. فقد جاء بمتوسط ٣,٢٩٥ وانحراف معياري ١,٤٣٦، الأمر الذي يشير إلى ميل التلاميذ إلى عدم الموافقة على أن العقاب لا يسبب الإحباط ولا يؤثر في شخصياتهم حتى إن لم يحتو أي أذى بدني ومهما كان نوعه. جدول (و-١) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لاستجابة العينة في مجال : تأثير العقاب في شخصيات التلاميذ والتسبب في إحباطهم

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
١	من مساوىء العقاب أنه يسبب الإحباط ويؤثر في شخصيات التلاميذ	١,٦٣٩	١,٠٤٠
٢	لا يؤثر العقاب في شخصيات التلاميذ ولا يحبطهم إلا إذا كان بدنياً	٣,٥٩٢	١,٤٣٦
	الاستجابة الكلية لإجمالي البنود	٢,٦١٦	٠,٧٨٣

وباستعراض الجدول (و-٣) الخاص بالمجال نفسه يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة سواء بين الجنسين أو بين المناطق التعليمية الخمس مما يؤكد وجود اتفاق بين التلاميذ على اختلاف مناطقهم التعليمية أو جنسهم على أن العقاب على اختلافه له أثره في شخصيات التلاميذ، ويتسبب في إحباطهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه مامكاك ومامكاك Mamchak and Mamchak من ضرورة البعد قدر الإمكان عن استخدام العقاب "لأن الغرض من تواجد التلاميذ مع المدرس ليس التسبب في الألم والإحباط لهم".

جدول (و-٢) يوضح الدلالات الإحصائية لتأثير متغيرات الدراسة في استجابة العينة في مجال: تأثير العقاب في شخصيات التلاميذ والتسبب في إحباطهم.

الشريحة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠.٥
المتغير الاساسي الفئات						
الجنس	ذكور	٢,٥٨١	٠,٩٠٥	٠,٣٥٠	٢٥٣ / ١	+ -
	إناث	٢,٦٤٠	٠,٦٧٨			
المنطقة التعليمية	العاصمة	٢,٥٧١	٠,٨٣٣	٠,٥٦٠	٢٥٠ / ٤	+ -
	حولي	٢,٥٩٩	٠,٧٧١			
	الاحمدي	٢,٥١٧	٠,٨٥٨			
	الجهراء	٢,٧٠٢	٠,٧٣٥			
	الفروانية	٢,٧٠٤	٠,٧٢٨			

ز- آراء التلاميذ في أكثر أساليب العقاب المستخدمة (باستمرار) في مدارسنا:

المجدول (ز-١) يوضح آراء التلاميذ في أساليب العقاب التي تستخدم باستمرار في مدارس الكويت مرتبة على حسب نسبة تكرار الاستجابات حول كل منهما. كما يوضح هذا الجدول أيضا قيمة كا^٢ بالنسبة للفروق بين الجنسين والفروق بين المناطق التعليمية حول هذه الأساليب ودلالاتها الإحصائية.

من هذا الجدول يتضح من خلال آراء التلاميذ أن أكثر أساليب العقاب

التي تستخدم بصفة مستمرة في مدارس الكويت هي:

- ١ - تبليغ ولي الأمر : وكانت نسبة استجابة التلاميذ ٨٤٪.
 - ٢ - الفصل المؤقت من المدرسة : وكانت نسبة استجابة التلاميذ ٧٣٪.
 - ٣ - حذف العلامات : وكانت نسبة استجابات التلاميذ ٦٧٪.
- أما أقل أساليب العقاب التي تستخدم في مدارس الكويت فقد كانت :
- ١ - العقاب البدني : ، وكانت نسبة الاستجابات لها ٣٠٪.

٢ - الفصل الكلي من المدرسة : وكانت نسبة الاستجابات حوالي ٣٠٪ أيضا.

مما سبق نستطيع أن نحكم بأن مدارسنا تسير على الخط الأسلم فيما يتعلق بنوعية أساليب العقاب المتبعة مع التلاميذ خاصة أنها تتحاشى استخدام أساليب العقاب البدني التي كما يقول عنها براندت Brandt تسبب الألم الشديد للفرد الذي تمارس ضده مثل هذه الأساليب.

ومن خلال النظر إلى قيم كا ٢ للفروق بين الجنسين وبين المناطق التعليمية التي احتواها هذا الجدول يمكن ملاحظة أكثر هذه الأساليب التي كانت الفروق بين استجابات التلاميذ لها ذات دلالة إحصائية هي :

- ١ - الفصل المؤقت من المدرسة : حيث لوحظ فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وذلك عند مستوى ٠,٠١ .

- ٢ - طرد التلميذ من الحصة الدراسية : ولوحظت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى ٥٠ , ولوحظت أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين المناطق التعليمية عند مستوى ٠,٠١ .

- ٣ - حرمان التلميذ من بعض الامتيازات: ولوحظ فروق بين استجابات تلاميذ المناطق التعليمية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .
- ٤ - إخراج التلميذ أمام زملائه : ولوحظت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الجنسين وذلك عند مستوى ٠,٠١ .
- جدول (ز-١) يبين أكثر أساليب العقاب المستخدمة باستمرار في مدارسنا في ضوء آراء التلاميذ

قيمة كا٢ قيمة كا٢

٢	الوسيلة	العدد	التكرار	للفروق بين الجنسين	للفروق بين المناطق التعليمية
١	تبليغ ولي الأمر واستدعاؤه	٢١٣	٪٨٤	٣,٨٦٥	٢٢,٦٣٠
٢	الفصل المؤقت من المدرسة	٨١٦	٪٧٣	١٣,٩٣٦	١٨,٢٥٣
٣	حذف العلامات	١٧٢	٪٦٧,٥	١,٤٤١	١٩,٥٧٩
٤	إلزام التلميذ بواجبات مدرسية إضافية	١٣٤	٪٥٣	١,٩١٥	١٢,١٤٠
٥	طرد التلميذ من الحصة الدراسية	١٣٠	٪٥١	١٢,٨٣٨	٤٠,٨٣٥
٦	حرمان التلميذ من بعض الامتيازات	١١٦	٪٤٥,٥	,٩٢٠	٢٨,٠٩٣
٧	إخراج التلميذ أمام زملائه	١٠٠	٪٣٩,٢٠	١٧,٨٣٦	١٦,٢٧٦
٨	العقاب الجماعي للتلاميذ	٩٩٠	٪٣٨	٣,٢٨٥	١,٣٤٣
٩	العقاب البدني	٧٧	٪٣٠	٧,٨٩٦	١٧,٨٤٧
١٠	الفصل الكلي من المدرسة	٧٦	٪٣٠	١,٦٤٧	٨,٦٢٩

* دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

** دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ .

ي - آراء التلاميذ في أكثر أساليب ردع السلوك فعالية :

يبين الجدول (ي - ١) آراء التلاميذ في أكثر أساليب ردع السلوك فعالية مرتبة بالتسلسل بحسب نسبة تكرار الاستجابات حول كل منها. كما يوضح هذا الجدول أيضا قيمة كا^٢ بالنسبة للفروق بين الجنسين والفروق بين المناطق التعليمية حول فعالية هذه الأساليب ودلالاتها الإحصائية.

من هذا الجدول يتضح أن أكثر هذه الأساليب فعالية في ردع السلوك من وجهة نظر تلاميذ العينة هي :

١ - تبليغ ولي الأمر واستدعاؤه : حيث جاءت التكرارات بنسبة ٧٤٪.

٢ - الفصل المؤقت من المدرسة : ٥٨٪.

٣ - حذف العلامات : بنسبة ٣٥٪.

وبملاحظة ترتيب هذه الأساليب في هذا الجدول ومقارنة ترتيبها بالجدول (ز-١) الخاص بالأساليب المستخدمة في المدراس باستمرار نلاحظ أن هذه الأساليب الثلاثة قد حصلت على الترتيب نفسه الذي هي عليه في جدول (ز-١) الأمر الذي يشير إلى رضا التلاميذ على فعالية هذه الأساليب الثلاثة المتبعة معهم.

أما فيما يتعلق بأقل هذه الأساليب فعالية من وجهة نظر التلاميذ فإن الجدول (ي-١) يشير إلى الأساليب الآتية:

١ - العقاب الجماعي للتلاميذ : وكانت نسبة الاستجابات ٢٥٪ فقط.

٢ - إحراج التلميذ أمام زملائه : بنسبة استجابات ٢٥٪ أيضا.

ومجيء هذين الأسلوبين في مؤخرة القائمة يمكن أن يشير إلى تفضيل

ومجىء هذين الأسلوبين في مؤخرة القائمة يمكن أن يشير إلى تفضيل التلاميذ للبعد عن أساليب ردع السلوك المسببة للإحراج أمام الآخرين والتي يكون من أبرزها هذان الأسلوبان اللذان جاءا في المرتبة الأخيرة من التفضيل التي تلت غيرها من الأساليب بما فيهما العقاب البدني وما يسببه من آلام للتلميذ نفسية كانت أم جسدية.

ومن خلال النظر إلى قيم كا ٢ للفروق بين الجنسين وبين المناطق التعليمية التي احتواها الجدول نفسه يمكن ملاحظة أن أكثر الأساليب التي لوحظ فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات التلاميذ بناء على هذين المتغيرين :

- ١ - حذف العلامات : ولوحظت في هذا الأسلوب فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠.٥ ، بين تلاميذ المناطق التعليمية.
- ٢ - الحرمان من الامتيازات : ولوحظت فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠.٥ ، بين الذكور والإناث.
- ٣ - طرد التلميذ من الحصة : ولوحظت فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠.٥ ، بين الذكور والإناث.
- ٤ - الفصل الكلي من المدرسة : ولوحظت فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠.٥ ، بين تلاميذ المناطق التعليمية الخمس.
- ٥ - إحراج التلميذ أمام زملائه : ولوحظت فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠.١ ، بين تلاميذ المناطق التعليمية.

قيمة كا^٢ قيمة كا^٢

٢	الوسيلة	العدد	التكرار	للفروق بين الجنسين	للفروق بين المناطق التعليمية
١	تبليغ ولي الأمر واستدعاؤه	١٨٩	٪٧٤	٢,٣٤٧	١٥,٨٠٤
٢	الفصل المؤقت من المدرسة	١٤٨	٪٥٨	١,٧٣٠	١١,١٨٢
٣	حذف العلامات	١٣٥	٪٥٣	٣,٤٤٨	٢٩,٧٩٧
٤	إلزام التلميذ بإجابات مدرسية إضافية	١٢٩	٪٥٠,٥	٢,٥٢٠	١٢,٥٥٩
٥	الحرمان من الامتيازات	٩٩	٪٣٩	٩,٢٣٦	١٣,٦٩٢
٦	طرد التلميذ من الحصة الدراسية	٩٤	٪٣٧	١١,٠٥٦	١٢,٣١٣
٧	العقاب البدني	٧٣	٪٢٨	٨,١٢٦	٢١,٠٠٨
٨	الفصل الكلي من المدرسة	٧٣	٪٢٨	٣,٣٨٨	٢٨,٢٥٨
٩	العقاب الجماعي للتلاميذ	٦٤	٪٢٥	٢,٠٧٦	٢٠,٨٩٠
١٠	إحراج التلميذ أمام زملائه	٦٤	٪٢٥	٤,٣٩٢	٣٠,٨٤٦

* دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٥ .

** دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

مناقشة النتائج:

من الاطلاع على نتائج الدراسة الحالية نستطيع أن نخلص إلى أن تلاميذ المرحلة الثانوية في مدراس الكويت يعانون من أساليب ضبط السلوك الصفي المتبعة معهم، وذلك في مجموعة المجالات المختلفة التي تناولتها هذه الدراسة التي قد تكون لها انعكاساتها النفسية على أدائهم الدراسي كتلاميذ. ويتبين من الدراسة الأمور الآتية :

١ - أن من أبرز الجوانب والمجالات المرتبطة بأساليب ضبط السلوك الطلابي التي كان لدى أفراد العينة إحساس واضح بأهميتها وتأثيرها، هي مجال وضوح لوائح السلوك والعقوبات الملازمة لها، اختلاف المدرسين

في نوعية أساليب العقاب التي يتبعونها مع التلاميذ، مجال استخدام العقاب البدني وغير البدني، ومجال أثر العقاب في شخصيات التلاميذ وإحباطاتهم.

٢ - في مجال وضوح لوائح السلوك والعقوبات يلاحظ أن أفراد العينة يرون ضرورة إعطاء الفرصة للتلاميذ للمشاركة مع إدارة المدرسة في صياغة وإيجاد لوائح ناظمة للسلوك الطلابي وأن مثل هذا الأمر يساعد على الحد من حدوث المشاكل السلوكية الطلابية. كذلك يلاحظ أن أفراد العينة يرون أن الكثير من المدرسين يتعجل في إيقاع العقوبات قبل دراستها بصورة متروية.

وفي هذا المجال يلاحظ تأثير متغيرات الدراسة حيث تبين أن الإناث أكثر إحساسا من الذكور بأهمية موضوع اللوائح والعقوبات التي تتبعهما، كما تبين أن تلاميذ منطقة الأحمدية التعليمية كانوا أكثر إحساسا من تلاميذ بقية المناطق التعليمية الأخرى بأهمية هذا المجال.

٣ - في مجال تسبب المدرسين في نشوء المشاكل لوحظ أن تلاميذ العينة يشعرون بأن المدرسين يكونون سببا في نشوء المشاكل أحيانا، وقد لوحظ في هذا المجال أن الطالبات كن أكثر إحساسا بهذه المشكلة من الطلاب. هذا ولم يلاحظ أي اختلاف ذي دلالة إحصائية على ضوء المتغير الخاص بالمنطقة التعليمية.

٤ - وفي مجال اختلاف أساليب العقاب المتبعة من قبل المدرسين فقد أشار أفراد العينة إلى أن نوع العقاب المستخدم يختلف بالفعل من مدرس

إلى آخر، كما أشار هؤلاء إلى أن نوع العقاب المستخدم يعتمد على حجم ونوع سلوك التلميذ. ويلاحظ في هذا المجال أن الطالبات أكثر إحساسا من الطلاب باختلاف أساليب العقاب التي يتبعها المدرسون بينما لا يلاحظ مثل هذا الاختلاف في الإحساس بين جميع أفراد العينة بناء على متغير المنطقة التعليمية.

٥ - وفي مجال استخدام العقاب البدني فلقد أيد أفراد العينة ضرورة استمرار وزارة التربية في منع العقاب البدني حتى إن أخفقت السبل المختلفة في تعديل سلوك الطالب. ولم تلاحظ في هذا المجال أية فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من الجنسين أو من المناطق التعليمية الخمس.

٦ - وأما في مجال أثر العقاب في شخصيات التلاميذ وإحباطهم، فقد رأت العينة أنها توافق على أن العقاب يحبط التلاميذ ويؤثر في شخصياتهم، ولم يتم ملاحظة أية فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الجنسين أو من المناطق التعليمية المختلفة .

٧ - وباستطلاع نتائج الدراسة الخاصة بآراء التلاميذ فيما يشكل آراءهم فيما يتميز من هذه الأساليب بالفعالية المطلوبة . نلاحظ أن أفراد العينة متفقون مع المعنيين على العملية التربوية بفعالية ثلاثة من هذه الأساليب وهي : تبليغ ولي الأمر، الفصل المؤقت من المدرسة، وحذف العلامات . وقد لوحظت فروق إحصائية بين الاستجابات على بعض هذه الأساليب على ضوء متغيرات الدراسة، ففيما يتعلق بالأساليب

المستخدمة باستمرار لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين حول أساليب الفصل المؤقت وطرد التلميذ من الحصة، وإحراج التلميذ أمام زملائه، كما لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية بناء على متغير المنطقة التعليمية وذلك حول أسلوب الطرد من الحصة والحرمان من بعض الامتيازات. وأما فيما يتعلق بالأساليب التي يعتقد التلاميذ بفعاليتها الكبيرة فقد لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين حول أسلوب الحرمان من الامتيازات والطرد من الحصة، على حين لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية على ضوء متغير المنطقة التعليمية حول أساليب حذف العلامات، الفصل الكلي من المدرسة، وإحراج التلميذ أمام زملائه .

ومن نتائج الدراسة الملحوظة أيضا أن أفراد العينة أبدوا رأيهم في أن بعض الأساليب أقل فعالية من غيرها من الأساليب الأخرى، ولا سيما أسلوب العقاب الجماعي وإحراج التلميذ أمام الزملاء اللذان نالا أقل نسبة من التأييد. هذا يبين حرص الطلاب وتفضيلهم تحاشي أساليب العقاب التي توقع أمام الآخرين وبالأخص زملاء الدراسة .

الاقتراحات والتوصيات:

من استعراض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تتضح لنا أهمية إعطاء موضوع ضبط السلوك الطلابي في الفصول الدراسية الاهتمام الذي يستحقه من قبل القائمين على العملية التربوية وذلك من أجل ضمان بيئات تعليمية أفضل للتلاميذ سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها والتي يجب أن تخلو من كل ما قد يسبب الإحباطات النفسية أو يؤثر في

شخصيات التلاميذ بصورة سلبية .

وبناء على ما سبق تستطيع الدراسة الحالية اعتماداً على النتائج التي توصلت إليها، وكذلك على آراء الباحثين في الدراسات الأخرى طرح مجموعة من الاقتراحات لتحقيق مثل هذا الهدف. من هذه الاقتراحات والتوصيات:

١ - تزويد المدرس سواء من خلال دورات إعداد المعلمين التي تسبق الانخراط في مجال العمل، أو من خلال برامج أثناء الخدمة بالمعارف المختلفة المرتبطة بأهمية ضبط الفصول الدراسية من أجل ضمان النجاح في المهنة وكذلك المعارف المرتبطة بأهم السبل الكفيلة بضبط وإدارة سلوكيات التلاميذ، والتقليل من فرص وجود عنصر الشغب داخل المدارس أو استفحال المشكلات السلوكية التي يرتكبها كثير من التلاميذ.

وهذا هو الدور الذي يقع على عاتق كلية التربية - جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية التابعة للمعاهد التطبيقية التي ينبغي عليها القيام بهذه المهمة من خلال العمل على توفير مقررات دراسية متخصصة تساعد على تزويد المعلمين بالمهارات المطلوبة في هذا المجال.

٢ - ضرورة الاهتمام بتحديد وصياغة لوائح واضحة ومحددة للسلوك الطلابي المقبول التي ينبغي على التلاميذ الالتزام بها. ويفضل السعي وخاصة في المرحلة الثانوية لأن تعطى الفرصة للطلاب للمشاركة في صياغة هذه اللوائح حتى يكون لهم رأيهم الواضح فيها، وحتى يمكن

ضمان التزام أكثر من جانبهم بها وحتى يتم تلافي استخدام المدرسين لأساليب مختلفة ومتفاوتة فيما بينهم والتي تنتج عن ترك العملية مبنية على أساس خبرات فردية فقط .

٣ - لابد أن تراعي إدارات المدارس أن التلاميذ ليسوا وحدهم الذين يتسببون في حدوث المشاكل الصفية، ومن ثم فإن عليهم وضع ذلك في الحسبان ولفت انتباه المدرس في الحالات التي تلاحظ فيها هذه الإدارة تسببه في نشوء بعض المشاكل من قبل الطالب وفي ذلك بالطبع ضمان لتلاشي الإحباطات النفسية التي يتعرض لها بعض التلاميذ من جراء المعالجات الخاطئة من قبل الإدارة المدرسية .

٤ - لابد من تنظيم برامج تثقيفية مختلفة لطلاب المدارس وذلك من أجل مواجهة تأثير وسائل الإعلام، بما تحتويه من مظاهر عنف مختلفة والتي يكون لها أثرها الملحوظ في سلوكيات التلاميذ وتصرفاتهم .

٥ - الاستمرار في منع العقاب البدني وتوجيه نظر المدرسين إلى عدم اللجوء إليه في أي حال من الأحوال، وذلك لما يسببه من أذى نفسي يفوق إيجابياته المشكوك فيها في منع التلميذ من الاستمرار في السلوك السلبي الذي يمارسه .

٦ - هنالك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات البحثية للوصول إلى أكثر السبل ضماناً للحد من السلوكيات الطلابية ولا سيما في المدارس المحلية، حيث إن مكتباتنا المحلية تفتقر إلى مثل هذه الدراسات التي من شأنها أن تراعي ظروف بيئتنا المحلية وطبيعتها، وكذلك ظروف شخصيات التلاميذ وطباعهم .

نموذج الاستبيان

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة
تحية طيبة وبعد،،،،،

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف آراء الطلبة بصورة عامة حول أساليب العقاب المستخدمة في مدارس الكويت، ولما كانت مثل هذه الدراسة ذات أهمية وعلى الأخص فيما يتعلق بتحسين سبل تعديل السلوك الطلابي التي يستخدمها المدرسون، فإن الباحث يأمل أن يتعاون الطلاب والطالبات في تعبئة الاستبيان المرفق بالإجابات التي تتوافق وآراءهم إزاء العبارات الواردة فيه .

مع خالص الشكر والتقدير مقدما،،،،

الباحث

د . عبدالله جاسم الهاجري

كلية التربية / قسم المناهج

جامعة الكويت

٢	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعلم	أعارض بشدة	أعارض
١	تختلف أساليب العقاب المستخدمة من قبل المدرسين وذلك من مدرس لآخر.					
٢	يعتمد نوع العقاب الذي يوقعه المدرس على التلميذ على حجم ونوع السلوك الذي يقوم به هذا التلميذ.					
٣	يميز بعض المدرسين في إيقاع العقوبة بين التلاميذ على أساس مكانتهم الاقتصادية.					
٤	يميز بعض المدرسين في إيقاع العقوبة بين التلاميذ على أساس المكانة الاجتماعية لأسرهم.					
٥	يكون لمظهر التلميذ وشكله تأثير في تعرضه للعقاب من قبل المدرس.					
٦	كثير من المدرسين غير ملمين بكيفية التعامل مع السلوكيات الطلابية.					
٧	بعض العقوبات التي يوقعها المدرسون لا تتناسب مع حجم السلوك الذي يرتكبه التلميذ.					
٨	في كثير من الأحيان يكون المدرس هو السبب في نشوء المشاكل السلوكية من قبل بعض التلاميذ.					
٩	يستعمل كثير من المدرسين في عقاب التلميذ قبل التفكير به ودراسته بترو.					
١٠	لا توجد في المدارس لوائح محددة للسلوك الطلابي والعقوبات التي يمكن أن توقع عند مخالفتها.					
١١	لوائح السلوك الطلابي موجودة في المدارس ولكن					

٢	المبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعلم	أعارض بشدة	أعارض
١٢	المدرسين لا يلتزمون بها عند عقاب التلاميذ. لاتتاح الفرصة للتلاميذ للمشاركة في وضع وصياغة لوائح السلوك الطلابي .					
١٣	مشاركة التلاميذ في صياغة لوائح السلوك الطلابي من شأنها التقليل من ارتكابهم لأية مشاكل سلوكية .					
١٤	عقاب التلاميذ غير البدني ضروري وينبغي عدم التردد في استخدامه مع التلاميذ.					
١٥	ينبغي أن تستمر وزارة التربية في منع العقاب البدني .					
١٦	بعض المشاكل السلوكية يلزم استخدام العقاب البدني معها .					
١٧	لا بأس من استخدام العقاب البدني خاصة مع التلاميذ الذين تفشل معهم كافة السبل الرادعة الأخرى .					
١٨	من مساوئ العقاب أنه يتسبب في إحباط التلاميذ ويؤثر في شخصياتهم بصورة سلبية .					
١٩	لا يؤثر العقاب في شخصيات التلاميذ ولا يسبب الإحباط لهم إلا متى كان عقابا بدنيا .					
٢٠	أساليب العقاب المستخدمة في مدارسنا متعددة ولا تقتصر على نوع واحد .					
٢١	من أساليب العقاب التي تستخدم باستمرار في					

م	العبارة	أوافق بشده	أوافق	لا أعلم	أعارض بشده	أعارض
٢٢	مدارسنا : أ - العقاب البدني ب - حذف العلامات ج - الفصل المؤقت من المدرسة د - الفصل الكلي من المدرسة هـ - إلزام التلميذ بواجبات مدرسية إضافية. و - تبليغ ولي الأمر واستدعاؤه ز - العقاب الجماعي للتلاميذ ح - احراج التلميذ أمام زملائه ط - طرد التلميذ من الحصة الدراسية ي - حرمان التلميذ من بعض الامتيازات ش - أساليب أخرى اذكرها . لبعض الأساليب السابقة فعاليتها في ردع السلوك الطلابي، من هذه الأساليب الفعالة : أ - العقاب البدني ب - حذف العلامات ج - الفصل المؤقت من المدرسة د - الفصل الكلي من المدرسة هـ - إلزام التلميذ بواجبات مدرسية إضافية					

المراجع الأجنبية

References

I- Books:

1. Curwin, P. And Mendler, A. "Discipline with Dignity" ASCD Alexandria, VA. 1988.
2. Denscombe, M. "Classroom Control : A Sociological Perspective" George Allen and Unwin. London, UK. 1985.
3. Evertson, G.et.al "Classroom Management for elementary Teacher" Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ. 1984.
4. Fontana, D. "Classroom Control" Understanding and guiding Classroom Behavior" British Psychological Society. London and N.Y. 1985.
5. Good, T. and Brophy, J. "Looking in Classroom "Harper and Rowe N.Y. 1978.
6. Jones, U. and Jones, L. "Responsible Classroom Discipline: Creating Positive Learning Environments and Solving Problems" Allyn and Bacon, Inc. Boston, London, Sydney, Toronto, 1981.
7. Mam Chack, P. and Mam Chack, S. "The New Psychology of Classroom Discipline and control" Parker Pub. Co. Inc. N.Y. 1981.

II. Unpublished Materials (ERIC Documents)

1. Wubbles, T. "Discipline Problems of Beginning Teachers: Interactional Teacher Behaviour Mapped out. Chicago, II Annual Meeting of the American Educational Research Association (69th), 1985. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 260040).

III. Journal Articles:

1. Brandt, R. "Classroom Control "Ed. Leadership March 1988, 45:613.
2. Conter, C. "Assertive Discipline and The Search for the Perfect Classroom "Young Children, Jan. 1988, 43, 2:42.

3. Clewett, A. "Guidance and Discipline: Teaching Young Children May 1988, P. 26-31.
4. Coleman, M. and Webber, J. "Behaviour Problems? Try Groups" Academic Therapy. Jan, 1988, 23, 3:265-274.
5. Fuery, C. "Secrets to Winning the Games Kids Play "English Journal Apr. 1985, P:60-63.
6. Gartrell, D. "More Thoughts: Punishment or Guidance? "Young Children Mar. 1987, P. 55-61.
7. Lasely, T. "Classroom Management: A Developmental View" The Educational Forum. V. 51 No. 3 : 285-298.
8. Pestello, F. "Misbehaviour in H.S. Classrooms "Youth and Society. Mar. 1989, V. 20 No. 3: 290-306.
9. Puruoso, J. and Leonard, R. "Strategies for Preventing Behavioural Incidents in the Nations "Secondary Schools" The Clearing House 1985 V. 58 : 439-453.

ثانيا : المراجع العربية :

- ١- اللقاني، أحمد "المناهج بين النظرية والتطبيق" عالم الكتب، مصر ١٩٨٩.
- ٢- الشيخ، عبد الله، عبد الموجود، عزت، رمضان، كافيّة "إعداد المعلم وتدريبه في الكويت" الكويت ١٩٨٩.
- ٣- مجاور، محمد صلاح الدين ، فتحي "المنهج المدرسي : أسسه وتطبيقاته التربوية، دار القلم، الكويت ١٩٨١.
- ٤- عبد الموجود، محمد ، يونس ، فتحي ، الناقة ، محمود ، مذكور ، علي "أساسيات المنهج وتنظيماته" دار الثقافة، مصر ١٩٩١.