جامعـــــــــــة بوزريعـــــــة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

العقاب المدرسي وأثر ه على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير
تخصص علم النفس التربوي

من إعداد الطالبة:
فتيحة ديب

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
ناصر الدين زبدي

السنة الجامعية

2010-2009

كلمة شكر

أحمد الله تعالى أن وفقني إلى إتمام هذه المذكرة وأتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي الدكتور "ناصر الدين زربدي" على توجيهاته وتشجيعه لنا لإنجاز هذا العمل المتواضع.

كما أشكر الأستاذ الدكتور "دوقة أحمد" الذي أعانني على إنجاز الجانب الخاص بالتحليل الإحصائي.

ولا أنسى فضل صديقاتي الحبيبات فايزة وفتيحة وشهرزاد اللواتي لم يبخلن عليّ بمساعدتهن لي.

الإهداء

إلى روح أمي وأبي الأعزاء أسكنهما الله فسيح جنانه

إلى أخي عز الدين

إلى براعم المستقبل يمينة ومحمد وسعيد

إلى كل الأهل والأصدقاء

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

فهرس المحتويات

قائمة الجداول V

مقدمة 01

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: تحديد وصياغة المشكلة

- تمهيد 06

1- الخلفية النظرية لمشكلة البحث 06

2- مشكلة البحث 10

3- فرضيات البحث 10

4- أهداف البحث 11

5- أهمية البحث 11

6- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث 12

الفصل الثاني: العقاب المدرسي

- تمهيد 15

1- مفهوم العقاب 15

2- شروط العقاب 18

3- تصنيف العقاب 22

4- وجهات النظر المختلفة إلى العقاب 25

4-1. النظرة الإسلامية 25

4-2. النظرة المسيحية 31

4-3. النظرة السلوكية 32

5- موقف المشرع الجزائري من العقاب 34

- خلاصة 36

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

- تمهيد 38

1- مفهوم التحصيل الدراسي 39

2- قياس التحصيل الدراسي 40

3- أنواع الاختبارات التحصيلية 41

4- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 44

5- شروط التحصيل الجيد 56

- خلاصة 58

الفصل الرابع: الدراسات السابقة لموضوع العقاب

- تمهيد 60

1- الدراسات التي تناولت طبيعة العقاب وحدود انتشاره وأساليبه والسياقات التي يمارس فيها 60

- دراسة (محمد إبراهيم كاظم) 60

- دراسة (زين العابدين شحاتة وخلف محمد البحيري) 60

- دراسة (حصة محمد صادق) 61

- دراسة (علي الشخيبي وأمين سليمـان) 61

- دراسة (رودريجيز وسوزيلاند) 61

2- الدراسات التي اهتمت بالكشف عن العلاقة بين العقاب والمتغيرات النفسية والإجتماعية والثقافية 62

- دراسة (رضا عبد الله أبو سريع ورمضان محمد رمضان) 62

- دراسة (مها محمد العجمي) 62

- دراسة (سلوى مرتضى) 63

3- الدراسات التي تناولت العقاب من حيث آثاره على الجوانب الجسيمة والنفسية والسلوكية والتحصيلية.....63
- دراسة (شتراوس وآخرون).....63
- دراسة (يسرية سالم) 64
- دراسة (بشير معمرية) 64
- دراسة (مصطفى كامل).....65
- دراسة (جميلة شارف).....65
- خلاصة 66

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الخامس: منهجية البحث

- تمهيد 70
1-منهج البحث.....70
2-عينة البحث.....70
3-أدوات البحث 73
3-1. كيفية بناء الإستبيان.....73
3-2. كيفية الإجابة على الإستبيان.....75
3-3. الخصائص السيكومترية للإستبيان 76
4-إجراءات البحث 77
5-كيفية تحليل البيانات 78
6-حدود البحث 79

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

- تمهيد 81

1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بأنواع العقاب 81
1-1. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالعقوبات البدنية 81
1-2. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالعقوبات البيداغوجية..... 83
1-3. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالعقوبات المعنوية 86
2- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات 88
2-1. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى 88
2-1-1. تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى..... 91
2-2. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية..... 93
2-2-1. تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية 94
2-3. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة..... 96
2-3-1. تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة 98
- الإستنتاج العام 100
- **خاتمة** 104

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية
- المراجع باللغة الأجنبية

قائمة الملاحق

- الملحق رقم (1): رخصة الدخول إلى المؤسسات التعليمية
- الملحق رقم (2): أداة البحث
- الملحق رقم (3) قائمة بأسماء الأساتذة المحكّمين
- الملحق رقم (4) المعالجة الإحصائية للفرضيات

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	الإكماليات المختارة وعدد التلاميذ حسب كل إكمالية	59
2	توزيع عدد تلاميذ على عينة البحث حسب الجنس والإكماليات التابعين لها	60
3	العقوبات البدنية التي يتعرض لها التلميذ	69
4	العقوبات البيداغوجية التي يتعرض لها التلميذ	72
5	العقوبات المعنوية التي يتعرض لها التلميذ	75
6	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي تبعا لنوع العقاب	77
7	نتائج تحليل التباين الأحادي للتحصيل الدراسي حسب نوع العقاب	78
8	نتائج اختبار "شيفي" لمختلف المقارنات والدلالة الإحصائية بالنسبة للتحصيل الدراسي حسب نوع العقاب	79
9	نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في التحصيل الدراسي تبعا لتكرار العقاب	82
10	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات التحصيل الدراسي موزعة حسب متغير الجنس ونوع العقاب	84
11	نتائج تحليل التباين الثنائي الخاص بالفروق حسب الجنس ونوع العقاب في تأثيرهما على التحصيل الدراسي	85

مقدمة:

مما لاشك فيه أنّ الإنسان يتعرّض في حياته إلى العقاب سواء تم هذا العقاب من قبل الأسرة أو المدرسة.

ويرى (**عبد الرحيم نصر الله**،2004:448) أن العقاب منتشر في الأسر والمدارس في جميع المجتمعات بصور متفاوتة.

وإذا تحدّثنا عن العقاب المدرسي فإنّه عادة ما يوقع على التّلاميذ من قبل المعلّمين والأساتذة داخل حجرة الدراسة لأسباب عديدة، منها عدم القيام بالواجبات المدرسية أو عدم الحصول على نتائج تحصيليّة مرضية أو الإخلاء بالنّظام وما إلى ذلك.

أما عن أنواع العقاب الذي يمارس على التلاميذ فهي كثيرة ومتنوعة وتتدرّج من العقاب البدني كالضّرب مثلا إلى العقاب المعنوي المتمثل في السّب واللّوم والسّخرية والإنذار ، إلى العقاب بالخصم من النقاط واستدعاء الأولياء.

(**سميحة نصر**، 2004 : 21)

فالعقاب المدرسي إذن متنوّع الأشكال وواسع الاستخدام نظرا لسهولة توقيعه على التلاميذ. (**أوسفالد كوله**، 1974). **عن (أمين رويحة**، 1974: 372)

وفي هذا السّياق يرى (**روبرت دي بي**،1991) أن المعلّمين والأساتذة اعتادوا استخدام العقاب في كلّ صغيرة وكبيرة، وفي الغالب بدون وعي منهم عن انعكاساته السلبيّة على شخصية التّلميذ. ويؤكد أن المشكلات الانفعالية والسلوكية نجمت عن الاستخدام الواسع للعقاب.عن(**جمال محمد سعيد الخطيب**، 1991: 32)

إن النّتائج المختلفة المتوقعة من جرّاء العقوبات المدرسية التي يتعرض لها التلميذ، تجعلنا نتساءل عن تأثيرها على التحصيل الدراسي.

وهذا ما دفع الباحثة إلى دراسة العقاب المدرسي لإبراز أثره على التّحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

وقد جاء هذا البحث في بابين:

الباب الأول خاص بالجانب النظري ويتضمن أربعة فصول تعرض على النحو التالي:

- **الفصل الأول**: يشمل عرض للخلفيّة النظرية التي انطلقت منها الباحثة محددة للمشكلة والفرضيّات، كذلك أهداف البحث وأهمّيته مع تقديم تعريفات للمفاهيم الأساسيّة التي وردت في البحث.
- **الفصل الثاني**: يتناول دراسة مفصلة لمفهوم العقاب المدرسي.
- **الفصل الثالث**: يقدّم الدراسات التي تناولت موضوع العقاب بشكل عام وأخرى تناولت العقاب المدرسي وعلاقته بالتّحصيل الدراسي.
- **الفصل الرابع**: يتناول دراسة مفصلة لمفهوم التّحصيل الدراسي.

أما **الباب الثاني** فيتمثل في الجانب الميداني الذي يحتوي على فصلين:

- **الفصل الخامس**: يتعلّق بالجانب المنهجي الذي يشمل الإجراءات الميدانية

التي تمّ اعتمادها لاختبار الفرضيات وذلك انطلاقا من اختيار المنهج المناسب والعينة والأدوات المستعملة والطرق الإحصائية المعتمدة.

- **الفصل السادس**: يتضمّن عرض النتائج ومناقشتها خروجا باستنتاج عام مع تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

كل هذا سيأتي في طيات صفحات هذا البحث.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

تحديد وصياغة

المشكلة

تمهيد

يمثل العقاب المدرسي أداة من أدوات الضبط الاجتماعي الذي يستخدم لتعديل السلوك، لكنه لا يخلو من مخاطر، فهو يستطيع أن يشكل عائقا يهدد أمن التلميذ وراحته وقد تظهر انعكاسات أخرى كضعف التحصيل.

من هذا الجانب سنحاول أن نطرح في هذا الفصل إشكالية البحث والمتمثلة في أثر العقاب المدرسي على التحصيل الدراسي ويتبع هذا مجموعة من الفرضيات إلى جانب أهداف هذا البحث وأهميته ومفاهيمه الأساسية.

1-الخلفية النظرية لمشكلة البحث

يمر الإنسان منذ ولادته بوسائط تربوية مختلفة تعمل على تربيته وتعليمه. وهو يبدأ حياته داخل الأسرة، حيث تعتبر المؤسسة الأولى الفاعلة في عملية التنشئة الاجتماعية، ويتلقى فيها الطفل في كل الأحوال صورا من الثواب والعقاب، وكذلك الشأن بالنسبة للمدرسة، فهي الأخرى تمارس نفس الأسلوب عند القيام بوظيفتها التعليمية والتربوية. وإذا كان الثواب يعمل على تعزيز السلوك الاجتماعي المقبول، فإن العقاب يستخدم من أجل تخفيض أو منع السلوك غير المقبول. **(عبد الخالق محمد عفيفي،2007:60)**

وغالبا ما يوقع العقاب من قبل المدرس لأنه يتعامل مع التلميذ أكثر من العاملين في المدرسة، فمن بين واجباته، تمكين التلاميذ الذين لا يتوافقون مع المعايير الإدارية والتربوية والتحصيلية من التكيف مع هذه المعايير وذلك باستخدام العقاب.

(زكريا الشربيني ويسرية صادق، 1996: 117).

فالمدرسة إذن لا تستغني عن العقاب غالبا لأن ذلك يمكن أن يؤدي إلى فشل وظيفتها التعليمية (**سميحة نصر**،2004:10).

وبالتالي يصبح العقاب المدرسي ضرورة حتمية لأنه أداة من أدوات الضبط الذي يستخدم لإقرار الأوامر المدرسيـــة وتغيير السلوك غير المرغوب فيه أو تـقويمـــه (**عبد المومن فرج الفقي**،1994:363).

لكن بالرغم من أهميــة العـقاب وفــعاليته في منــع أو كــف السلوك غيــر المقبول إلا أن هـــناك من أكّـــد على الآثار السلبيـة المترتبة عن المبالغـــة في استخدامـــه على الجوانب العـاطفية والمعرفية والسلوكية للتلميذ، نذكـر منهم ما جاء به (**عبد المومن فرج الفقي**، 1994: 364) الذي يرى أن الإسراف في العقاب وخاصة البدني يؤدي إلى الانطواء على النفس والانحراف عن التعلم وتعود الكذب والنفاق خوفا من العقاب.

كذلك يشير (**فؤاد أبو حطب، وآمال صادق**، 1996: 457-458) على أن كثرة العقاب يؤدي إلى كراهية مصدر العقاب وكراهية العمل الذي يؤدي إلى العقاب.

وفي نفس الصدد، تضيف (**سميحة نصر**، 2004:10) إلى أن للعقاب آثارا سلبية بالضرورة في حالة ارتباطه بالقسوة والتكرار والعلنية.

هذا ما يؤكده أيضا (**عبد اللطيف حسن فرج**،2005:31) الذي يجد أن المبالغة في استخدام العقاب قد يؤدي إلى زيادة مستوى القلق لدى التلميذ وقد يعوق التعلم.

وفي نظر (**محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري**،2006:238) يعتبر العقاب من بين مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ كالعقاب البدني والشتائم والحرمان وأشارا إلى الآثار المترتبة عنها كالأضرار الجسدية والعاهات إلى جانب كراهية المعلم والغياب عن المدرسة.

وفي السياق نفسه أسفرت دراسة (**تننبام – بدون سنة**) أن (6٪) من التلاميذ الذين خضعوا لنظام العقاب لديهم كراهية شديدة للحياة المدرسية كما أن نسبة (20٪) من التلاميذ غير سعداء حيث عبّروا عن ذلك بقولهم:

«أنهم على استعداد للهروب من المدرسة». عن(**منصوري مصطفى، 2005: 51، 52**)

هذا فيما يتعلق بعواقب العقاب على التلميذ بشكل عام أما فيما يخص آثاره على الناحية التحصيلية فهناك دراسات أكّدت عن أضراره نذكر منها:

دراسة (**مصطفى كامل،1988**) على عينة قوامها 120 تلميذا التي جاءت لتؤكد أن للعقاب المدرسي تأثير سلبي على التحصيل. عن(**سميحة نصر، 2004: 33**)

كذلك توصل (**عبد الرحيم نصر الله، 2004: 442**) إلى حقيقة مفادها أن العقاب الشديد أو العقاب الدائم المستمر يعمل على عرقلة قدرة التلميذ على التعلم ويعيق قدرته على الاستغراق في المادة الدراسية ويؤدي إلى خفض مستوى التحصيل الدراسي وقد يؤدي العقاب إلى نفور التلميذ عن التعلم ويكون سببا في فشله.

ويضيف أيضا أن العقاب البدني يؤدي على المدى البعيد إلى حالة الخضوع أو التمرد وعدم القدرة على المبادرة والاعتماد السلبي على الآخرين في جميع الأعمال وضعف في التحصيل الدراسي.

في حين وجدت (**أمل الخليلي،2005: 326**) أن استخدام العقاب كاللوم والتوبيخ والإهمال قد يؤدي إذا ما تكرر إلى تدني مستوى التحصيل.

وفي الجانب الآخر، وفي دراسة (**جميلة شارف، 2004: 81- 94**) حول العقاب المدرسي وعلاقته بالنجاح المدرسي على عينة تتكون من (60) تلميذ من الجنسين، بمستوى السنة السادسة من التعليم الإبتدائي، أسفرت النتائج على وجود ارتباط بين

العقاب المدرسي ونجاح التلميذ حيث أثّر العقاب إيجابيا على تفوق التلميذ ونجاحه المدرسي.

على العموم معظم الدراسات جاءت لتؤكد أن العقاب المدرسي على اختلاف أنواعه يشكل ضررا على النواحي النفسية والسلوكية والمعرفية والذي يهمنا في هذا البحث هو معرفة أثره على التحصيل الدراسي.

وأخيرا نختم بوجهة نظر (**كلود بورسي**1997:32, **Bourcet**) الذي يقر على وجوب تجنب بعض السلوكات السلبية التي اعتاد المعلمون والأساتذة القيام بها متجاهلين للعواقب خاصة تلك السلوكات من نوع الإذلال والاحتقار.... إلى غير ذلك لأنها قد تظهر في بعض الأحيان على أنها أسلحة فعالة تجاه التلاميذ. لكن في نفس الوقت قد تترك بصماتها السلبية عليهم على المدى البعيد فهذا النوع من العقوبات يعد سلاحا بيداغوجيا ذا حدين.

ويعتمد الباحث في ذلك على هذه الأمثلة من واقع التلاميذ الذين فشلوا في دراستهم بسبب المضايقات المتتالية التي تعرضوا لها من قبل معلميهم مستشهدا بهذا القول الذي تردد كثيرا على ألسنة التلاميذ «كسرني في بداية السنة، فتركت كل شيء ينهار» .

هذا وقد اكتشف هذا الباحث أيضا إثر تفحصه لمسار التلاميذ من حيث نتائجهم الدراسية أن هناك انخفاضا مدهشا لبعض التلاميذ من سنة لأخرى في مواد معينة وتوصل إلى أن مصدرها يعود إلى مثل هذه السلوكات التربوية التي مع الأسف تتكرر باستمرار.

ولهذه الأهمية، ارتأينا البحث عن العقاب المدرسي الممارس في مؤسساتنا التربوية وأثره في التحصيل الدراسي.

2- مشكلة البحث

في ضوء العرض السابق، يمكن صياغة مشكلة البحث في عدد من التساؤلات على النحو التالي:

هل يؤثر العقاب المدرسي في التحصيل الدراسي للتلاميذ ؟

هل يوجد اختلاف بين أنواع العقاب المدرسي في أثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ ؟

هل يوجد اختلاف بين أثر تكرار العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلميذ في التحصيل الدراسي ؟

هل يوجد فروق في أثر نوع العقاب المدرسي حسب جنس التلميذ في التحصيل المدرسي ؟

3-فرضيات البحث

للإجابة على الأسئلة السابقة صيغت هذه الفرضيات:

الفرضية العامة:

يؤثر العقاب المدرسي في التحصيل الدراسي للتلاميذ.

الفرضية الأولى:

يوجد اختلاف بين أنواع العقاب المدرسي في أثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ.

الفرضية الثانية:

يوجد اختلاف بين أثر تكرار العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلاميذ في التحصيل الدراسي.

الفرضية الثالثة:

يوجد فروق في أثر نوع العقاب المدرسي حسب جنس التلميذ في التحصيل الدراسي.

4-أهداف البحث

يرمي هذا البحث إلى محاولة الكشف عن أثر العقاب المدرسي الممارس من طرف المعلم في التحصيل الدراسي للتلاميذ، ويتضمن هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:

- الكشف عن الاختلاف الموجود بين أنواع العقاب المدرسي في أثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ.
- التعرف أيضا على الاختلاف الموجود بين أثر تكرار العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلاميذ في تحصيلهم الدراسي.
- كذلك الكشف عن الفروق في أثر نوع العقاب المدرسي حسب جنس التلميذ في التحصيل الدراسي.
- وأخيرا يفيد هذا البحث في الجانب الوقائي فيما يقدمه من توصيات بشأن العواقب السلبية للعقاب المدرسي على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

5-أهمية البحث

تعتبر المدرسة فضاءً حيويا لا تقتصر مهمتها على التعليم فقط، إنما هي تعد التلميذ للحياة وتفسح له السبيل إلى استغلال جميع إمكانياته العقلية والنفسية. وتوجهه إلى كيفية التصرف إزاء المشاكل المختلفة التي قد تعترض حياته، لكن العقوبات التي تمارس عليه قد تجعله يفقد ثقته بنفسه وبإمكانياته. وقد ينظر نظرة تعيسة لتواجده في المدرسة ولا

ينظر لها كمكان للأمن والراحة. إلى جانب ما قد تسبب له العقوبات من آثار سلبية على الجوانب المختلفة النفسية والسلوكية والمعرفية كالهرب من المدرسة أو العزلة والانطواء تفاديا للعقاب أو ضعف التحصيل.

لهذا جاء هذا البحث ليفيد المدرسين والمسؤولين عن التعليم في وضع أسس تربوية صحيحة في التعامل مع التلاميذ وفي اكتشاف أنسب الأساليب للتعامل معهم وذلك برسم سياسة تربوية فعالة تقوم على روح التسامح والتفاعل البناء لا على التسلط والقمع في مختلف صوره، لأنه كما يقول المثل الوقاية خير من العلاج.

6-تحديد المفاهيم الأساسية للبحث

يمكن تحديد المفاهيم الأساسية للبحث على النحو التالي:

- **العقاب المدرسي:**

يشير مصطلح العقاب في قاموس **(لسان العرب)** **(لابن منظور** 1968:219) إلى «الجزاء بالشر»«وأن يجزى الرجل بما فعل سوءا».

ويعرّفه **(المنجد في اللغة العربية والإعلام)** (2007، 997) على أنه:
«الجزاء بالشر على فعل سوء» وهو كذلك «الجزاء بشدة على سوء أو ذنب».

نفس الشيء بالنسبة « **للمنجد في اللغة العربية والإعلام**»(2008: 518)
فالعقاب هو «الجزاء بالشر»، وعاقبته أي «جازيته بشر».

بينما يعرّف **(محمد حسن غانم،** 2004: 50) العقاب بأنه «إيقاع أذى- لفظي أو بدني- أو إظهار منبه مؤلم أو منفر عند حدوث السلوك غير المرغوب فيه أو الدال على الاضطراب.

ويعرفه (**عبد الرحيم نصر الله 2004: 442**) بأنه «ذلك المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو إنهاء بعض الأنماط السلوكية وذلك بتطبيق مثيرات تكون منفرة بطبيعتها وغير مرغوب فيها على هذه الأنماط أو بحذف مثيرات مرغوب فيها من السلوك نفسه بحيث يتحول هذا السلوك من موضوع الاهتمام إلى الاندثار».

بالنسبة لهذا البحث يظهر العقاب إجرائيا بالرجوع إلى استجابة التلاميذ بالموافقة أو عدم الموافقة لعبارات الاستبيان الخاصة بالعقاب المدرسي الممارس من قبل المدرسين عليهم.

- **التحصيل الدراسي:**

يعرف "المعجم العربي الميسر التحصيل الدراسي بأنه:((اكتساب العلوم والمعلومات)). (**بدوي أحمد زكي ومحمود صديق يوسف، 1991: 203**).

ويرى (**العنزي 1993:80**) التحصيل الدراسي في « المستوى الذي وصل إليه الفرد في تحصيله للمواد الدراسية والذي يقاس بالامتحانات التحصيلية التي تتم في نهاية العام الدراسي ويعبر عنه بالمجموع الكلي لدرجات الفرد في جميع المواد الدراسية».

ويعرفه (**صالح الدمنهوري 1995:48**) بأنه «مدى استيعاب التلاميذ لما تعلّموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ويقاس بالدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية».

وفي هذا البحث يعرف التحصيل الدراسي إجرائيا بأنه المجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها التلميذ في الاختبارات والفروض الكتابية أو الشفوية أو كليهما معا والتي أعدّت من قبل الأساتذة خلال الفصلين الأول والثاني من السنة الدراسية (2009-2010م.)

الفصل الثاني

العقاب المدرسي

تمهيد

يمارس العقاب في مواقف مختلفة في الأسرة والمدرسة وسنتعرّض في هذا الفصل إلى تعاريف العقاب وشروط استخدامه وتصنيفاته مع التطرق إلى وجهات النظر المختلفة إلى العقاب ونختم بموقف المشرّع الجزائري منه.

1-مفهوم العقاب

اهتم عدد من الباحثين بإعطاء مفهوم للعقاب، كل حسب تصوره وانتمائه النظري وما يأتي البعض منها.

في مجال الفقه الإسلامي، يعرف (**أحمد فتحي بهنس**،1989:13) العقاب بأنه «جزاء وضعه الشارع للردع من ارتكاب ما نهى عنه وترك ما أمر به، فهو جزاء مفروض سلفا، يجعل المكلف يحجم عن ارتكاب الجريمة، فإذا ارتكبها زجر بالعقوبة حتى لا يعاود الجريمة مرة أخرى، كما يكون عبرة لغيره».

وفي مجال القانون، تعرّف القوانين الوضعية العقاب بأنه «قدر مقصود من الألم يقرره المجتمع ممثلا في مشروعية ليوقع كرها على من يرتكب جريمة في القانون بمقتضى حكم يصدره القضاء». (**حيدر البصري**، 2000: 1-7).

أما في مجال علم الاجتماع، نجد أن (**محمد عاطف غيث**،1979:363) يعرّف العقاب على أنه «جزاء سلبي يتم في صورة عدوانية تعبّر عن الاستهجان، ويكون أداة للضبط الاجتماعي، وليس من الضروري أن تؤدى العقوبة إلى النتائج المرغوبة، ففي بعض الأحيان يكون للجزاء السلبي أثر عكسي، ولذلك ينبغي أن تتوقف العقوبة على طبيعة الفعل وظروفه أو عوامله أو أسبابه وتوقع احتمالات النتائج التي يمكن أن تترتب على توقيعها».

وفي علم النفس، يشير (**كمال دسوقي،**1961:19) إلى أن العقاب هو «وسيلة زجرية لتحسين حالة التلميذ وليس انتقاما منه، بأنه وسيلة تمس كرامته وكيانه لردعه عن المشي في الطريق السيئ والرجوع به إلى الطريق السليم، وهو سلاح ذو حدين قد يصبح مضرا بدلا من أن يكون نافعا إذا أسيء استعماله».

بينما يرى (**جراشا** 1987 :**Grasha**) أن « العقاب هو مثير مكروه (منفر) يقدم بعد حدوث استجابة ما يؤدي إلى استبعاد هذه الاستجابة أو زيادة قوة استجابة أخرى مغايرة». عن (**سميحة نصر الله،** 2004:13).

في حين يرى (**فرج طه،** 1993: 40) في العقاب «إيقاع الجزاء على شخص ما، نتيجة لأن سلوكه مرفوض أو لأنه فشل في أداء سلوك مرضي أو مرغوب. ويتمثل العقاب في أي شكل من أشكال عدم الرضا كالتعرض لمثير مؤلم- ماديا واجتماعيا- أو الحيلولة دون الحصول على ميزة كان الفرد المعاقب يحصل عليها من قبل».

وحسب (**مركز البحوث التربوية،** 1995) فالعقاب هو إحدى الوسائل المستخدمة من طرف المدرسين لتعديل السلوك غير المرغوب، وكثيرا ما يلجأ إليه المدرسون في القسم لضبط نظام الفصل، وهو يعتبر من أكثر الأساليب المستخدمة في التسلط (الضرب بالعصا- المسطرة- الضرب على الوجه- استخدام أسلوب السخرية والتوبيخ، واللوم، والتحيز). عن (**جميلة شارف،** 2004:82)

أما بالنسبة لـ (**فهمي الزيود وصالح هندي،** 1999:98) تعني كلمة العقاب «إجراء يتّبع سلوكا غير مرغوب فيه وينجم عنه شعور بالضيق أو الانزعاج يؤدي إلى تثبيت أو منع هذا السلوك» .

وأخيرا نختم بوجهة نظر (**عبد الرحيم نصر الله، 2004: 442**) الذي يرى أن العقاب هو «الأثر الذي يعطى بصورة مباشرة للأداء الذي يقوم به الطفل في مجال التعلم ويؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وبعدم الارتياح. وتظهر هذه الحالة واضحة في سعي المتعلم الدائم لعدم الحصول على هذا المثير».

يظهر من خلال التعريفات المختلفة للعقاب ما يلي:

- يحدث العقاب في سياق اجتماعي كالأسرة والمدرسة، حيث يبرز فيه طرفين، طرف يعاقب وهو يمثل السلطة (الأب أو المعلم أو الأستاذ) وطرف يقع عليه العقاب نتيجة لخطأ ارتكبه (الطفل أو التلميذ). هذا لا يستثني العقاب الذي يوجهه الشخص ضد نفسه لسبب من الأسباب.

- يعتبر العقاب أحد أساليب التنشئة الاجتماعية الذي يستخدم بهدف تعديل السلوك غير المرغوب فيه، قد يفيد للحد من السلوكات غير المرغوب فيها، لكنه يستطيع أن يصبح مضرا إذا أسيء استخدامه أو كان بهدف انتقامي.

- لهذا يتطلب استخدام العقاب شروط لتفادي أضراره، كدراسة أسباب الخطأ الذي ارتكبه التلميذ إلى جانب توقع النتائج التي قد تترتب عن استخدام العقاب.

يتضح لنا أنه مهما كان الاتجاه النظري الذي انطلق منه الباحثون إلا أنه يبدو أنهم أجمعوا على أن العقاب يعتبر أحد أدوات الضبط الاجتماعي، يهدف إلى تعديل السلوك أو منع تكراره وفي نفس الوقت يشيرون إلى وجوب التحفظ مع مراعاة شروط معينة عند تطبيقه لتفادي أضراره لأن العقاب في جوهره سلاح ذو حدين.

2- شروط العقاب

العقاب أداة واقعية في حياتنا يلجأ إلى استخدامها الكثير من الآباء والمعلمين في أوضاع تعليمية مختلفة. (**عبد المجيد النشواتي**، 1998: 296)

لهذا وضع الباحثون شروطا لممارسة العقاب وذلك تجنبا لآثاره السلبية، وسنعرض الآن هذه الشروط.

2-1 عدم استخدام العقاب بشكل متكرر:

إن العقاب المتكرر له انعكاسات سلبية على التلميذ، فنجد أن (**أبا حامد الغزالي**، 1986 : 78-79) يرى بعدم استخدام العقاب بكثرة، لأنه يؤدي إلى اللامبالاة والعصيان، فيقول «ولا تكثر عليه بالعتاب في كل حين، فإنه يهون عليه سماع الملائمة وركوب القبائح ويسقط وقع الكلام في قلبه».

ويبين (**عبد الرحيم نصر الله**، 2004: 461) أن استخدام العقاب البدني بكثرة يؤدي إلى التمرد وعدم القدرة على المبادرة والاعتماد السلبي على الآخرين.

ويرى (**عبد اللطيف حسن فرج**، 2005: 32) أن المبالغة في استخدام العقاب قد يؤدي إلى زيادة مستوى القلق لدى التلميذ وقد يعوق التعلم.

وتؤكد (**أمل الخليلي**، 2007: 326) أن التوبيخ يخلق عند التلميذ اتجاهات سلبية يدوم أثرها إذا ما تكررت ويؤدي إلى تدني مستوى الإنجاز والتحصيل.

وحسب (**طه عبد العظيم حسن**، 2008:284) أن توجيه اللوم بشكل مستمر يؤدي إلى ظهور مشكلات انفعالية خطيرة تتمثل في انخفاض تقدير الذات وفقدان الثقة بالنفس.

لذلك يجب تقليص استخدام العقاب في أضيق نطاق، أي في الحالات القصوى عندما يكون الأستاذ قد استنفذ جميع أساليب التوجيه والإرشاد في ضبط سلوكات

التلاميذ وتعديلها داخل غرفة الصف.

(انتصار خليل عشا؛جلال كايد ضمرة، 2007: 142)

هذا ويؤكد (**أحمد فلاح العلون، 2008: 20**) هذا الرأي، فالعقاب نستطيع أن نلجأ إليه عندما تكون الاستراتيجيات الأخرى غير فعالة.

2-2. مراعاة التدرج في استخدام العقاب:

يحرص (**أبو حامد الغزالي، 1986: 78-79**) على مبدأ التدرج في العقاب قائلا «مهما ظهر من الصبي خلق جميل فينبغي أن يكرم عليه .... فإن خالف ذلك في بعض الأحوال، فينبغي أن يتغافل عنه ..... فإن عاد ثانية، فينبغي أن يعاتب سرا».

ويرى (**عبد المؤمن فرج الفقي، 1994: 363 – 364**) بمراعاة التدرج في استخدام العقاب من الأخف إلى الأشد، والبدء بالعقاب المعنوي وعدم اللجوء إلى العقاب البدني إلا بعد فشل كل أنواع العقاب الأخرى.

أما (**عبد الرحيم نصر الله، 2004: 449**) فيؤكد بوجوب الامتناع عن العقاب البدني قدر الإمكان، وفي حالات الاضطرار إليه بحيث لا يترك أثارا جسدية أو نفسية.

2-3. عدم استخدام العقاب في حالة الانفعال.

ترى (**انتصار خليل عشا؛ جلال كايد ضمرة، 2007: 146**) أن الغضب الشديد الذي يظهر على المعلم قد يؤدي إلى تعزيز السلوك غير المرغوب فيه.

2-4. عدم استخدام العقاب بهدف انتقامي:

ينبغي ألا يكون العقاب بهدف انتقامي فلا يستخدمه الأستاذ وسيلة للتنفيس عما يخفيه من توتر وقلق ولينتقم مما قاساه من إحباط وليس لتحقيق نمو التلميذ.

(محمد أيوب شحيمي، 1994)

ويضيف (**عبد الرحيم نصر الله، 2004: 453**) أنه يجب ألا نجعل التلاميذ يشعرون بأن الهدف من العقاب هو الانتقام منهم.

2-5. مراعاة سرية العقاب وعدم التشهير به:

يؤكد (**أبو حامد الغزالي،1986:81**) على إنزال العقاب في سرية دون التصريح، فالعقاب العلني يولد لدى المتعلم الحرص على تكرار الخطأ حيث يقول:

«أن يزجر المتعلم على سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح .... فإن التصريح يورث الجرأة على الهجوم ويهيج الحرص على الإصرار».

وإلى هذا ذهبت (**سميحة نصر، 2004:10**) فآثار العقاب سلبية بالضرورة في حالة ارتباطه بالعلنية.

2-6. شرح أسباب العقاب:

يرى (**محمد منير مرسي، 1998: 143**) أنه عندما يضطر الأستاذ في النهاية إلى استخدام العقاب، يجب أن يوضح للتلميذ مقدما نوع العقوبة وأسباب توقيعها، وبهذا يتقبل التلميذ العقوبة.

2-7. تجنب استخدام العقاب الشديد:

يفضل الباحثون استخدام العقاب المعتدل، فالعقاب الشديد يعمل على عرقلة التلميذ على التعلم ويؤدي إلى خفض مستوى التحصيل.

(**عبد الرحيم نصر الله، 2004: 442**)

وتوضح (**أمل الخليلي، 2005: 326**) أن استخدام أسلوب النقد القاسي أو التجريح أو الإهمال لا يعالج المشاكل المدرسية والصفية. فهو يضعف ثقة التلميذ بنفسه

ويعمل على خلق صورة ضعيفة على الذات إلى جانب الشعور بالإحباط والفشل ولا يساعد التلميذ على التفكير.

وحسب (**طه عبد العظيم حسن**، 2008: 284) فإن العقاب الشديد يساهم في حدوث العنف المدرسي.

2-8. مراعاة الفروق الفردية:

إن المربي الحكيم حسب (**عمر أحمد عمر**، 1996: 250) هو الذي يعامل كل تلميذ بما يناسبه، فلا يؤنب من تكفيه الإشارة ولا يضرب من تنفعه العبارة.

ويوضح ذلك (**عبد الرحيم نصر الله**، 2004: 454) فالفروق الفردية ينبغي أن تراعي عند استخدام العقاب لأن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية وفي خصائصهم النفسية والمعرفية.

2-9. معاقبة السلوك وليس الفرد:

يرى (**نادر فهمي الزيود وصالح ذياب هندي**، 1999: 102) أن يقتصر العقاب على السلوك الظاهر في الموقف التعلمي حتى لا يظن التلميذ أن العقاب موجه لشخصه

وتبين (**انتصار خليل عشا؛جلال كايد ضمرة**، 2007: 147) أن العقاب الموجه نحو التلميذ قد يؤدي إلى الحط من كرامته.

2-10: تجنب استخدام بعض أشكال العقاب:

ينصح (**دويل، وزروبلي 1993 et zirop**li ، 1990 **Doyle**) بعدم استخدام العقاب البدني مع تلاميذ المدرسة لأنه يعد إجراء غير قانوني، وقد يؤدي استخدام الدرجات المتوسطة منه إلى العدوان والهروب من المدرسة.

عن (**أحمد فلاح العلوان**، 2009: 210).

ويقترح (**أحمد فلاح العلوان**، 2009: 210) بعدم استخدام العقاب المعنوي والعقاب بالواجبات المدرسية الإضافية موضحا أن العقاب المعنوي قد يؤدي إلى نفس الآثار السلبية التي يؤدي إليها العقاب البدني مثل: التدني في تقدير التلميذ لذاته.

أما العقاب بالواجبات المدرسية الإضافية، فسيجعل التلاميذ ينظرون إلى العمل المدرسي على أنه سيء وغير مريح.

وينصح الباحثين (**سكيبة وريزن** 1990 **Skiba et Raison**) بعدم إقصاء التلاميذ من المدرسة لارتكابهم لبعض السلوكات الخاطئة. فهو إجراء غير فعال في تغيير سلوك التلاميذ لأنه يؤدي إلى ضعف الأداء الصفي لدى التلاميذ الذين تم إقصاؤهم من المدرسة. عن (**أحمد فلاح العلوان**، 2009: 211).

يتضح على ضوء ما تقدم أن العقاب يفقد دلالته التربوية إذا غابت هذه الشروط عن وعي الممارس للعقاب وعلى حد قول (**سميحة نصر**، 2004: 18) ستنعدم آثاره الإيجابية ولا يبقى له غير آثاره السلبية.

3-تصنيف العقاب

يميل بعض الباحثين إلى تصنيف العقاب أو تحديده في صورة فئات تصنيفية.

فمن الناحية القانونية يصنف العقاب إلى عقاب بدني كالجلد والأشغال الشاقة أو سلب الحرية بالسجن أو الإعدام أو تقييد الحرية بالوضع تحت الاختبار القضائي أو مراقبة الشرطة. وقد يكون في صورة عقوبة مالية كالغرامة والمصادرة أو في صورة مانعة للحقوق كالمنع من الحقوق المدنية (**عبد الله حومد**، 1990: 776، 777).

وقد صنفها التشريع الإسلامي إلى عقوبات بدنية كالضرب والجلد، والرجم والقطع والقتل والى عقوبات نفسية كالتوبيخ والتشهير والوعظ والهجر والتهديد.

(**أحمد فتحي بهنس**، 1989: 181 – 202 – 203).

- وحسب (**عبد المنعم الحفني**، 1995) للعقاب تصنيفات نوعية أخرى، فقد يكون رسميا، وهو الذي يصدر به أحكام وينهض على تنفيذه جهات رسمية، وقد يكون غير رسمي، وهو كل ممارسات العقاب بين الأفراد في معاملاتهم اليومية. ونجد أيضا العقاب الخارجي الذي يقوم به مصدر خارجي والعقاب الداخلي أو العقاب الذاتي وهو العقاب الذي ينزله المرء على نفسه كمشاعر الذنب. عن(**عبد الرحيم نصر الله**، 445:2004).

وعلى المستوى التربوي، وضعت تصنيفات مختلفة للعقـــاب، فيصنـــف (**شورش ,1972،Church**) العقاب إلى صنفين:

- العقاب الإيجابي (أو المباشر):ويتمثل في ظهور حدث منفر (مؤلم) للفرد عقب إصدار سلوك غير مرغوب ويؤدي إلى إضعافه أو منعه ومن أمثلة ذلك العقاب البدني أو اللفظي (الضرب والتوبيخ)

- العقاب السلبي (أو غير المباشر): ويتمثل في استبعاد حدث سار للفرد عقب أي استجابة غير مرغوبة، مما يؤدي إلى كفها أو إضعافها، كالحرمان من شيء مرغوب (رفض تلبية حاجة تشبع رغبة خاصة لديه، أو تمثل مصدرا للرضا أو السرور بالنسبة له) حيث يؤدي هذا الحرمان إلى كف أو منع السلوك غير المرغوب.

عن (**سميحة نصر الله**،20:2004)

وهناك من الباحثين من صنف العقاب إلى عقاب مادي وعقاب معنوي ويشمل العقاب المادي: الفصل أو الضرب أو الحبس أو الغرامة أو الحرمان من الامتيازات والمكافآت المادية.

كما يشمل العقاب المعنوي: اللوم والإهمال والتأنيب والزجر والسخرية.

(**محمود عبد القادر قراقزة**، 120:1993).

هذا ونجد تصنيفا آخر للعقاب حسب الأساليب الأكثر شيوعا في المدرسة وهي كالآتي:

- الواجبات المنزلية الإضافية.
- الحرمان من الأنشطة الترفيهية
- الحرمان من عدد من الدروس.
- الإحالة إلى مدير المدرسة.
- توبيخ أمام التلاميذ في الفصل.
- توبيخ من خلال مقابلة شخصية.
- استدعاء أولياء الأمور.
- الحجز في المدرسة بعد خروج التلاميذ في نهاية اليوم.

(عبد المؤمن فرج الفقي، 1994: 371).

كذلك صنف (**عزيز يوسف، 2003**) العقاب إلى ما يلي:

- العقاب البدني بأدوات معينة كالعصي والحبال والمساطر وغيرها، أو اللطم والصفع والقرص.
- العقاب العنيف دون استخدام أدوات كإيقاف التلميذ خلف الباب أو في مواجهة الحائط مع رفع إحدى رجليه أو رفع يديه لمدد متفاوتة.
- العقاب اللفظي المتمثل في السب والشتم والاستهزاء والسخرية.
- العقاب بالإهمال: أي عدم الاهتمام بما يقوم به التلميذ من أعمال أو ما يبذله من نشاطات تربوية أو تعليمية أو غيرها بما يستحق الإثابة أو تشجيعه عليها.
- العقاب بالخصم من النقاط أو العلامات أو الدرجات بالنسبة للتلاميذ.
- العقاب بالواجبات أو زيادة عبء الفروض المدرسية.

عن (**سميحة نصر الله، 2004: 20**).

يظهر من خلال التصنيفات السابقة أن للعقاب صور مختلفة بعضها مادي أو بمعنى آخر ملموس مثل العقاب البدني المتمثل في الضرب أو أية صورة من صور الإيذاء البدني.

والبعض الآخر غير ملموس نجده تحت شكل العقاب اللفظي مثل: السخرية أو التوبيخ أو السب والشتم. إلى جانب العقوبات الأخرى كالعقاب بخصم النقاط والقيام بالواجبات المنزلية واستدعاء الأولياء.....الخ.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك صورا عقابية تمارس في كل من الأسرة والمدرسة كالضرب أو السخرية أو الشتم.

وهناك صور تنفرد بها المدرسة كمؤسسة تعليمية نذكر من هذه الصور الخصم من النقاط واستدعاء الأولياء.

4- وجهات النظر المختلفة إلى العقاب

اختلفت النظرة إلى العقاب، فنجد أن الإسلام ينظر إلى العقاب على أنه وسيلة احتياطية تستخدم عند الضرورة بعد فشل كل المحاولات لتعديل سلوك التلاميذ

واتجهت المسيحية في القرون الوسطى إلى اعتبار العقاب أساسي التعامل مع التلاميذ، فهي وسيلة ضرورية لتعديل سلوكهم والحفاظ على النظام.

أما النظرة السلوكية فهي تعارض استخدام العقاب مع التلاميذ لما يحمله من آثار سلبية. وسنعرض وجهات النظر هذه كالآتي:

4-1. النظرة الإسلامية إلى العقاب:

العقوبة في نظر الإسلام وسيلة احتياطية حين لا تنفع القدوة ولا النصيحة ولا تنفع

المودة والحب، فهي ليست أول خاطر يخطر على قلب المؤمن ولا أقـرب سبيـل (**مواهب إبراهيم عياد وليلى محمد الحضري** 1956: 113).

يقول الله سبحانه وتعالى ﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِ ﴾

(**سورة النحل، الآية**: 125)

- وانتهج الإسلام طريقة في عقوبة الولد تتمثل فيما يلي:
  - معاملة الولد باللين والرحمة والرفق وهي الأصل.

(**عبد الأمير شمس الدين**، 1990: 162)

ونجد في القرآن الكريم والسنة النبوية ما يؤكد هذا المبدأ.

يقول الله سبحانه وتعالى ﴿ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَ ﴾

(**سورة آل عمران**، الآية 159)

وجاء في (**صحيح البخاري**، 145) عن (**عائشة أم المؤمنين**، رضي الله عنها)، أن (**الرسول عليه الصلاة والسلام**) قال «إن الله يحب الرفق في الأمر كله، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء». عن (**أحمد فؤاد الاهواني**، 1983: 309).

- مراعاة طبيعة الطفل المخطئ في استعمال العقوبة

ينظر الإسلام إلى كل تلميذ نظرة خاصة، فكل ما يلائم تلميذ من العقاب قد لا يلائم آخر لما بينهما من اختلاف في الذكاء والظروف الأسرية، والمربي الحكيم هو الذي يعامل كل واحد بما يناسبه، فلا يؤنب من تكفيه الإشارة ولا يضرب من تنفعه العبارة (**عمر أحمد عمر**، 1996: 250).

- التدرج في المعاملة من الأخف إلى الأشد:

وضع (الرسول عليه الصلاة والسلام) أمام الآباء والمعلمين طرقا واضحة المعالم في تأديب الأولاد هي:

الإرشاد إلى الخطأ بالتوجيه، ثم بالملاحظة، فالإشارة، فالتوبيخ، فالهجر، فالضرب. **(عبد الله ناصح علوان، 1981: 762...766)**.

إن هذا الترتيب يفيد أن المربي لا يجوز له أن يلجأ إلى الأشد إذا كان ينفعه الأخف وينبغي أن يعالج الأخطاء بطرق عديدة قبل استخدام العقاب.

وإلى هذا يشير **(القابسي)** «فلا يبادر المربي إلى العقاب إلا بعد تنبيه الطفل مرة بعد مرة، فإذا لم يستمع إلى هذا التنبيه لجأ المعلم إلى وسائل العقاب»

عن **(أحمد فؤاد الأهواني، 1983: 143)**.

هذا وقد اعتمد الإسلام مبدأ الرفق في المعاملة ويشمل هذا المبدأ العقاب أيضا ويقصد به حسب **(القابسي)** عدم التشدد في العقاب والابتعاد عن المغالاة فيه.

عن **(أحمد فؤاد الأهواني، 1983: 143)**.

- أما من حيث أنواع العقاب أجاز الإسلام العقاب المعنوي والعقاب بالضرب ووضع شروطا لكل منهما:

- في حالة العقاب المعنوي:

يوصى **(القابسي)** بعدم استخدام الكلام البذيء، مع تجنب عقاب الطفل في حالة الغضب حيث يقول «.... والتقريع بالكلام الذي فيه التواعد من غير شتم ولاسب عرض، كقول من لا يعرف لأطفال المسلمين حقا فيقول: يا مسخ، يا قرد، فلا يفعل هذا ولا ما كان مثله في القبح، وإنما تجرى الألفاظ القبيحة من لسان التقي تمكن الغضب من

نفسه وليس هذا مكان الغضب، وقد نهى (**الرسول** عليه الصلاة والسلام) أن يقضي القاضي وهو غضبان. عن (**أحمد فؤاد الأهواني**، 1983: 309-310)

- في حالة العقاب بالضرب:

- ألا يضرب الطفل قبل سن العاشرة، آخذا بالحديث النبوي: «مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر».

(عبد الله ناصح علوان، 1981: 766)

- عدم الضرب في حالة الغضب، وذلك تفاديا للإساءة بالتلميذ.

وينبه (**القابسي**) بأن لا ينزل المعلم العقوبة بالطالب وهو غضبان «لأن ضرب أولاد المسلمين لراحة في نفسه ليس من العدل، وذلك حتى يخلص أدبهم لمنافعهم وكي لا تكون العقوبة من باب التشفي للمعلم». **عن (عبد الأمير شمس الدين،1990: 112)**

- أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث ضربات فقط حيث يقول (**القابسي**: 151-152) «فاعلم أن الضرب من واحدة إلى ثلاث. ويكون الضرب غير مبرح». **عن (عبد الأمير شمس الدين، 1990: 111).**

- تجنب الضرب في الأماكن المؤذية كالرأس والوجه والصدر والبطن.

وحسب (**ابن سحنون**): "الضرب في الرجلين آمن". عن (**عبد الأمير شمس الدين، 1990: 164**).

وإذا بحثنا عن آراء المربين المسلمين، سنجد أنهم أجازوا مبدأ العقاب استنادا إلى ماجاء في القرآن الكريم والسنة النبوية.

وسنعرض نظرة (**أبي حامد الغزالي**) و(**ابن خلدون**) إلى العقاب.

- نظرة أبي حامد الغزالي إلى العقاب:

يفضل (**أبو حامد الغزالي**، 1986: 78-79) الثواب على العقاب ويدعو إلى التعامل مع المتعلم على أساس المحبة والرحمة مع وجوب التغافل عن أخطاء المتعلم في بدء الأمر، واعتماد مبدأ التدرج في العقاب ومراعاة مشاعر المتعلم حيث يقول:

«ثم مهما ظهر من الصبي خلق جميل وفعل محمود، فينبغي أن يكرم عليه، ويجازى عليه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس، فإن خالف ذلك في بعض الأحوال، فينبغي أن يتغافل عنه ولا يهتك ستره ولا يكاشفه .... فإن عاد ثانية فينبغي أن يعاتب سرا ويعظم الأمر فيه».

ويؤكد (**أبو حامد الغزالي**، 1986: 78-79) كذلك بعدم استخدام العقاب بكثرة لأنه يؤدي إلى اللامبالاة والعصيان فيقول:

«ولا تكثر عليه العقاب في كل حين، فإنه يهون عليه سماع الملائمة وركوب القبائح ويسقط وقع الكلام من قلبه».

ويرى (**أبو حامد الغزالي**) أيضا بإنزال العقاب برفق وفي سرية دون التصريح لأن علنية العقاب يولد لدى المتعلم الحرص على تكرار الخطأ، لهذا يوصى المعلم:

«أن يزجر المتعلم على سوء الأخلاق بطرق التعريض ما أمكن ولا يصرح وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيئة ويورث الجرأة على الهجوم ويهيج الحرص على الإصرار». **عن (أيوب دخل الله، 1996: 247)**

إذن يؤثر (**أبو حامد الغزالي**) المحبة والعطف في التعامل مع المتعلم وهو حريص في نظرته للعقاب على التغافل عن الأخطاء في حالة عدم تكرارها وعدم كشف المتعلم أمام الآخرين مراعاة لمشاعره.

ويفضل (**أبو حامد الغزالي**) العقاب المعنوي فهو يرى باستخدام العتاب واللوم

والتوبيخ بحكمة وعدم الاكثار من العقاب تجنبا لانعكاساته السلبية على المتعلم ويوصى أيضا بمبدأ التدرج في استخدام العقاب.

- نظرة ابن خلدون إلى العقاب:

يحذر (**عبد الرحمن بن محمد بن خلدون،** 1968: 1363-1364) من الشدة والقسوة على المتعلمين موضحا الآثار السيئة للعقاب بالعنف وذلك في قوله:

«من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين سطابه القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر به، وعلمه المكر والخديعة وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانياتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين».

وهكذا يبين (**ابن خلدون**) الأضرار العديدة الناجمة عن العقاب الشديد حيث يصبح المتعلم كسولا عن بذل الجهد للحصول على المعارف وغير قادر على تحمل المسؤولية إلى جانب اتصافه بالكذب والمكر لتجنب العقاب.

وبهذا يبرز (**ابن خلدون**) آثار العقاب القريبة والبعيدة المدى على شخصية المتعلم، لذلك ينصح بعدم التشدد في عقاب المتعلمين والرفق بهم، وهذا يتفق حسب (**عبد الله ناصح علوان،** 1981: 761) مع المعاملة الرفيقة التي كان (**الرسول عليه الصلاة والسلام**) يعامل بها الأولاد جميعا على اختلاف أعمارهم وتباين طبقاتهم.

يظهر من خلال ما تقدّم أن الإسلام ينظر إلى العقاب على أنّه وسيلة يلجأ إليها المربي بعد استنفاذ جميع وسائل الإرشاد والوعظ والتنبيه.

فهو يستخدم في حالة الضّرورة القصوى مع مراعاة التدرّج.

هذا وقد قيد الإسلام العقاب بشروط حتى لا يخرج عن معنى التأديب الموضوع له وإلى هذا ذهب المربّون المسلمون أمثال **(أبي حامد الغزالي) و(ابن خلدون)** فالعقاب عندهم أيضا استثناء، يستخدم في بعض الحالات، أمّا الأصل في التّعامل فهو المحبّة والرّفق.

4-2. النّظرة المسيحية إلى العقاب:

تميّز نظام التربية المسيحية الذي ساد أوروبا في القرون الوسطى بالقسوة، فقد كان المسيحيون يسيئون الظنّ بالنفس البشرية لزعمهم أنها تحمل بقايا الخطيئة الأصلية، فالطبيعة البشريّة فاسدة ينبغي زجرها وتعذيبها حتى تتطهر ولم يستثن الطفل من هذا الاعتقاد فهو فاسد بطبعه لا ينزع إلا إلى الشرّ، ميّال إلى الغضب، فعلينا أن نقسو في عقابه، لهذا كان العقاب سائدا وغليظا وكان العقاب الجسدي كثيرا الاستعمال متنوّع الأشكال، فقد حرم على الطلاب(عام 1362 م) الجلوس على المقاعد بحجّة أن هذه المقاعد عالية جدا تفسح المجال للغرور والكبرياء، وكان الضرب شائعا، حيث استخدمت الدرّة في المدارس حتى القرن الخامس عشر.

(عبد الله عبد الدائم، 1978: 248)

هذا وقد وصف بعض المربّين الجو الدّراسي القاسي الذي كان سائدا في المدارس، فنجد **(مونتيني، Montaigne)** يقول:

«إننا بدلا من أن نحبّب الآداب للأطفال لا نزوّدهم في الواقع إلا بالذعر والقسوة...."**.** إنك إذا دخلت عليهم لا تسمع إلا صراخ أطفال يعذبهم معلمون قد ملكتهم نشوة الغضب، فيا لها من خطة لإيقاظ الشهوة إلى الدروس بيدين مسلحتين

بالدرر، وياله من مظهر مسيء للعدالة قتال» عن (**عمر أحمد عمر**، 1996 : 252).

يتبين أن العقاب عند المسيحيين في القرون الوسطى أساس التعامل مع التلاميذ وهذا يعود إلى اعتقادهم إن التلاميذ يحملون الشر في نفوسهم والعقاب أداة ضرورية لتطهير تلك النفوس من الشر ومن أجل هذا استخدم مختلف أنواع العقاب وخاصة البدني منه.

4-3. النظرة السلوكية إلى العقاب:

يعارض (**سكينر، Skinner**) استخدام العقاب مبينا ذلك في قوله:

«أن العقاب كثيرا الاستعمال بالرغم من خطورته لأنه أسهل الطرق فهو يوفر نتائج فورية وتبعا لذلك نعتقد أنه فعال، ولكنه في أحسن الأحوال حل مؤقت يشعر مستخدمه بالراحة طالما أن بمقدوره تهديد المخالف بمزيد من العقاب ولكن عندما يختفي مستخدم العقاب أو عندما يزول التهديد فإن السلوك غير المرغوب فيه سيحدث من جديد بل وبشكل مبالغ فيه أحيانا، فالطفل الذي عوقب بدنيا، والطالب الذي عوقب بعنف والموظف الذي تم توبيخه بشدة، جميعهم قد يظهرون السلوك الذي عوقبوا عليه عندما تسنح الفرصة» عن (**جمال محمد؛ سعيد الخطيب**، 1991 : 57).

لذلك فالعقاب حسب (**سكينر، Skinner**) غير فعال على المدى البعيد لأنه يؤدي إلى كبت السلوك المعاقب أو قمعه وليس إلى محوه وإطفائه، فهو غير مجدي للتخلص من الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها.

بالإضافة إلى ما سبق، يؤكد(**سكينر، Skinner**) أن استخدام العقاب يؤدي إلى مايلي:

- قد تكون النتائج الجانبية للعقاب سيئة لأنه من المعتاد أن يؤدي إلى كراهية مصدر العقاب وكراهية العمل الذي يؤدي إلى العقاب.عن(**عبد الرحيم نصر الله**،2004:462).

بالإضافة إلى ظـــهور الخوف والقلق الشّديد ومشكـلات أخـرى، يقـــول (**سكينر، Skinner**) «فالطالب الذي عوقب بعنف قد يشعر بضيق انفعالي عندما يكون في غرفة الصف، وهذا لا يسهل عملية التعلّم».عن(**جمال محمد، سعيد الخطيب،**1991 : 52).

– أن العقاب بدلا من إيقاف السلوك غير المرغوب فيه قد يؤدي إلى ظهور أنماط سلوكية غير مرغوب فيها مثل الهرب. عن(**جمال محمد، سعيد الخطيب،** 1991 : 52).

ويشير (**سكينر، Skinner**) أن التلميذ قد يحقق نتائج إيجابية للهروب من العقوبات القاسية المدرسية، كالضرب والعلامات المتدنية والتوبيخ..... فيتجنب ما يؤلمه جسديا ونفسيا، وبالتالي يصبح نشاطه المدرسي مجرد محاولات للهروب من العقاب أو تجنبه وليس رغبة يجدها في أعماق نفسه. عن(**منصوري عبد الحق،** 2000 : 129، 130)

لكن يمكن أن يأخذ الهرب أشكالا أخرى، فحسب (**سكينر، Skinner**) قد «يتهرب التلميذ من العقاب بالتغيب عن المدرسة وليس بالدراسة والتحضير، وقد يصبح انطوائيا ويقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة ليقلل من أثر العقاب».

عن(**جمال محمد، سعيد الخطيب،** 1991 : 52)

إذن العقاب حسب (**سكينر، Skinner**) خطير ينبغي تجنبه لأنه لا يقدم حلولا دائمة وقد يحدث نتائج جانبية سلبية من جراء استخدامه وقد يؤدي إلى ظهور أنماط سلوكية غير مرغوب فيها كالهرب.

لهذا نجده يعارض استخدامه بشدة ويؤكد على ضرورة البحث عن بدائل لضبط السلوك.

5- موقف المشرع الجزائري من العقاب

لقد نصت مواد كثيرة من قانون العقوبات المعدّل تحت رقم 06. 23 ، المؤرخ في 20 ديسمبر 2006 على حماية الأفراد ومن بينهم الأطفال من أعمال العنف التي قد تصيبهم في أجسامهم أومن التعبيرات التي تعد اعتداء على شرفهم .

وحدّدت هذه المواد أشكال العنف الجسدي مثل الضرب والجرح وما ينتج عنها من أمراض أو عجز جزئي أو كلي أو عاهة مستديمة وذلك كفقد إحدى الأعضاء أو الحرمان من استعماله أو فقد البصر أو فقد إبصار إحدى العينين . – وتشير المادة (269) من قانون العقوبات إلى أن «كل من جرح أو ضرب عمدا قاصرا لا يتجاوز سنه السادسة عشر...

ـ «وإذا كان الجناة حسب المادة (272) هم أحد الوالدين الشرعيّين أو غيرهما من الأصول الشرعيّين أو أي شخص آخر له سلطة على الطفل أو يتولى رعايته فيكون عقابهم كالآتي»:

1- بالعقوبات الواردة في المادة (270) وذلك في الحالة المنصوص عليها في المادة 269.

2- بالسجن المؤقت من خمس إلى عشر سنوات وذلك في الحالة المنصوص عليها في المادة (270).

3- بالسجن المؤبد وذلك في الحالات المنصوص عليها في الفقرتين 1 و2 من المادة (271.)

4- بالإعدام وذلك في الحالات المنصوص عليها في الفقرتين (3) و(4)من المادة (271).

- وعقوبات المادة (270) هي : الحبس من ثلاثة إلى عشر سنوات و الغرامة من 500 دج إلى 6000دج ، وهذا عند التعدي على القاصر بالضرب والجرح والتي من شأنها تعريض صحته للضرر.

- وتكون العقوبة بالحبس من خمس إلى عشر سنوات عندما يترتّب عن الضرب أو الجرح مرض أو عدم القدرة على الحركة أو العجز.
- أما السجن المؤبد فيترتب عندما يكون نتيجة الضرب الوفاة ولكن بدون قصد.
- وبالنسبة للعنف الذي لم يحدث عجزا ولا مرضا فإن المشرع وضع له عقوبات جزائية.

حيث تشير المادة (442)من قانون العقوبات : أنه يعاقب بالحبس من عشر(10) أيام على الأقل إلى شهرين(2) على الأكثر وبغرامة من 8000 دج إلى 16000 دج ، الأشخاص الذين يحدثون جروحا أو يعتدون بالضرب دون أن ينشأ عن ذلك أي مرض أو عجز كلي لمدة تتجاوز خمسة عشر(15) .

- أما بالنسبة للعنف المعنوي الذي يُسلّط على الأشخاص ومن بينهم الأطفال، فالمادة (297)من قانون العقوبات تشير إلى أنه «يعدّ سبّا كل تعبير مشين أو عبارة تتضمّن تحقيرا أو قدحا لا ينطوي على إسناد أيّة واقعة ».

وتنص المادة (299) من قانون العقوبات على أنه « يعاقب على السبّ الموجّه إلى فرد أو عدة أفراد بالحبس من شهر(1) إلى ثلاثة(3) أشهر وبغرامة من 10.000 دج إلى 25000 دج.

ويضع صفح الضحية حدّا للمتابعة الجزائية .

خلاصة

يعتبر الباحثون العقاب أداة للضّبط الاجتماعي يستخدم بهدف تعديل السلوك غير المرغوب فيه، لكن ينبغي أن يمارس تحت شروط معينة لتجنّب انعكاساته السلبية على التلميذ .

هذا وقد اختلفت النظرة إلى العقاب ، فإذا كان الإسلام يعتبره استثناء يمكن أن يستخدم في حالة الضرورة وتحت شروط معيّنة حفاظا على صحّة التلميذ النفسية والعقلية .

فإن العقاب في نظر المسيحيين في القرون الوسطى ضروري وهو أساس التعامل مع التلميذ لاعتقادهم بأن الطبيعة البشرية شريرة لا تتطّهر إلا بالعقاب ، أما (**سكينر، Skinner**) صاحب النظرة السلوكية فهو يعارض استخدام العقاب ويعتبره خطيرا يهدد صحّة التلميذ ومستقبله المدرسي .

هذا ونجد أن المشرّع الجزائري يمنع بنصوص عديدة عقاب الطفل بالضرب أو بالسّب أو بالشتم.

من هنا يتبيّن خطورة استخدام العقاب إذا لم يمارس تحت شروط معينة وإذا لم يقيّد بنصوص تشريعية.

الفصل الثّالث

التّحصيل الدّراسي

تمهيد

لقد وجدت المدرسة أساسا لإحداث تغييرات مرغوب فيها في جميع جوانب شخصية التلميذ، وتلجأ المدرسة لمعرفة مدى التغيير الذي حدث في سلوك التلاميذ إلى عملية القياس، ذلك أن نجاح المدرسة يقاس عادة بنجاح تلاميذها أي بقدرتهم على الحصول على درجات عالية في تحصيلهم الدراسي، فالتحصيل الدراسي المرتفع هو الهدف الأساسي الذي تسعى إليه المدرسة كما أنه يعتبر من أهم مبررات وجودها.

ولمعرفة ما يتضمنه مفهوم التحصيل الدراسي، يشمل هذا الفصل العناصر الآتية:

- عرض عدد من المفاهيم التي تناولت التحصل الدراسي؛
- التعرف على كيفية قياسه ومختلف الاختبارات التحصيلية؛
- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي؛
- شروط التحصيل الجيد.

1 – مفهوم التحصيل الدراسي

يعتبر التحصل الدراسي المرتفع دليلا على نجاح العملية التربوية التعليمية، ويعد التحصيل الدراسي من المفاهيم التي تضاربت عليه آراء مختلفة، فلم يستقر على مفهوم محدد واحد، لذلك نجد من الباحثين من حصره في حجرات الدراسة ومنهم من تجاوز الحيز المدرسي وجعل التحصيل الدراسي يشمل كل المجالات التي يحتك بها الشخص في حياته.

ومن بين هذه التعاريف، نجد أن (**الطاهر سعد الله، 1991: 46**) يعرّف التحصيل على أنه «مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الإختبارات التحصيلية المقننة أو كليهما معا».

أما (**عشوى عبد الرحمان، 1984 : 166**) فيرى «أنه مقدار المعرفة والمهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعلم أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها».

ويرى (**القومى الشيباني عمر محمد، 1990: 119-120**) في التحصيل الدراسي مفهومين:

المفهوم الأول، هو مفهوم تقليدي وسائد في أوساط المعلمين ويتمثل «فيما يظهره التلاميذ من استيعاب للمعارف والمفاهيم الأساسية في المادة المقررة وما يحرزونه من نجاح في امتحاناتهم المدرسية المختلفة أو ما يتحصلون عليه من درجات في هذه الإمتحانات».

أما المفهوم الثاني، نجده أكثر اتساعا، فهو يشمل إلى جانب القدرة على الحفظ

والإسترجاع، القدرة على الإستعمال الفعلي، فهو «مجموع ما يتوقع من التلميذ أن يتحصل عليه ويتقنه نتيجة دراسته لمنهج معين أو مادة معينة أو عند تخرجه بعد سنة دراسية أو مرحلة دراسية معينة».

هذا وقد عرّف (**مولاي بودحيلي محمد**، 2004 : 325) التحصيل الدراسي على أنه «مصطلح يدل على ما يكتسبه الشخص من مهارات فكرية أو غير فكرية في مجال معين نتيجة قيامه بأنشطة معينة أو نتيجة مروره بتجارب خاصة».

أما (**سيد خير الله**، 1981 : 76) فيرى «أن التحصيل الدراسي يقاس بالإختيارات التحصيلية الحالية في المدارس في نهاية العام الدراسي وهو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية».

2- قياس التحصيل الدراسي

تهدف العملية التعليمية إلى تحسين مردود التعليم كما وكيفا، كما أنها تسعى إلى تقليص حدة الفشل المدرسي والمتمثل في الرسوب والتسرب.

فلابد من اللجوء إلى عمليات القياس لتحديد المستوى الذي وصلت إليه العملية التربوية في تحقيق أهدافها وتشخيص مواطن الضعف لغرض علاجها.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية من بين أدوات القياس الأساسية التي لا يستطيع أن يستغني عنها المعلم لأنها تقيس مدى ما تعلمه الفرد في المدرسة أي أنها تقيس الأثر الذي يحدثه التعلم أو التدريب تحت ظروف معينة (**مقدم عبد الحفيظ**، 1993:213)

3- أنواع الاختبارات التحصيلية

توجد أنواع من الاختبارات التحصيلية أهمها:

3-1. الاختبارات المقالية:

يعتبر هذا النوع من الاختبارات من أكثر الاختبارات شيوعا في جميع المستويات التعليمية، وتعد الاختبارات التقليدية من أقدم أنواع الاختبارات ويسمى هذا النوع باختبارات المقال، لأن التلميذ يكتب فيه مقالا كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال.

وتستخدم الاختبارات المقالية في المواقف التعليمية لقياس قدرات كثيرة لدى التلميذ كالقدرة على التعبير والقدرة على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها، والقدرة على المقارنة، والنقد والقدرة على توضيح المفاهيم والتحليل والتلخيص...إلخ .

(أحمد فلاح العلوان، 2009 :359)

3-2. الإختبارات الموضوعية:

الاختبارات الموضوعية هي وسائل قياس حديثة العهد نسبيا في التربية وترجع تسمية هذه الاختبارات في الواقع لموضوعية تصحيح إجاباتها حيث أنه أبعد حكم المصحح في عملية التصحيح، فليس للمعلم أي فرصة لتدخل ميوله أو أهوائه الشخصية في تقرير صحة الأجوبة أو قيمتها كما يحدث في الاختبارات المقالية أحيانـا.

(حمدان، 1985). عن **(أحمد فلاح العلوان، 2009: 362)**

ومن أهم الاختبارات الموضوعية نذكر:

- إختبارات الصواب والخطأ:

تتألف هذه الاختبارات من عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها خطأ، ويطلب من التلميذ أن يحكم على كل عبارة منها إما بالصواب أو الخطأ.

وتستخدم هذه الاختبارات لقياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق البسيطة والمعلومات التقريرية، وقياس مدى فهمه للنظريات والمفاهيم العامة وقدرته في الحكم على صحتها وسلامتها...إلخ

- إختبار التكميل:

يتألف هذا الاختبار من عدد من الفقرات التي تكون على شكل عبارات ناقصة، ويطلب من التلميذ أن يكمل النقص بوضع كلمة، أو كلمات محددة، أو عدد أو رمز في المسافة الخالية المخصصة لذلك.

وتستخدم هذه الاختبارات لقياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق والمعلومات التي لا جدال حولها.

- إختبارات المقابلة أو المزاوجة:

يتألف هذا النوع من الاختبارات من قائمتين من العبارات أو الكلمات.

تشمل القائمة الأولى على العبارات الدالة على الأسئلة، في حين تشتمل القائمة الثانية على العبارات أو الكلمات الدالة على الإجابة

ويطلب من التلميذ إجراء مطابقة أو مزاوجة بين كل عبارة من عبارات القائمة الأولى وما يقابلها من القائمة الثانية.

- إختبارات الاختيار من متعدد:

تتألف الفقرة الأولى من هذا النوع من الاختبارات من جذر أو مثن ويشير إلى المشكلة أو السؤال موضوع الإهتمام، ثم يتبع الجذر بالبدائل وعادة تتكون من ثلاثة إلى خمسة بدائل، بحيث تشير إحدى هذه البدائل إلى الإجابة الصحيحة، في حين أن البدائل الأخرى عبارة عن مموهات (**أحمد فلاح العلوان**، 2009: 364-368).

3-3. الاختبارات الشفوية:

تعتبر الاختبارات الشفوية وسيلة من الوسائل الشائعة في تقويم عملية التعلم وفيها يختبر التلاميذ شفويا بدلا من الاختبارات التحريرية. نجد هذه الإختبارات ناجحة في الصفوف الصغيرة العدد، وهذا من شأنه أن يجعل التلميذ يقظا في تنظيم إجاباته (**الراشدان عبد الله وجعنيني نعيم**، 1994: 321).

3-4. الإختبارات العملية أو الإدائية:

تستخدم الاختبارات العملية لمعرفة مدى قدرة التلاميذ على ترجمة مكتسباتهم العلمية إلى مواقف عملية، كما يمكن أن تستخدم لقياس المهارات اليدوية والتحكم في استخدام الأجهزة والأدوات العلمية لدى الطلبة.

(**زيتون عايس محمود**، 1994: 358).

3-5. الاختبارات المقننة

هي تلك الاختبارات الموضوعية التي تقوم بإعدادها فئة مدربة على فن القياس فهي

خارجة عن قدرات المعلمين، ويقيس الإختبار المقنن عادة مجالا واسعا من محتوى معين بحيث يمكن أن يغطى موضوعا كاملا كالأحياء أو الكمياء أو المباحث العلمية أو الإنسانية. فالإختبار المقنن قابلا للتطبيق على نطاق واسع.

(زيتون عايس محمود، 1994: 356).

4- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

إن التحصيل الدراسي لا يمكن أن يكون ناتجا عن عامل واحد فقط.

فأداء التلميذ في أي مادة كانت مرهون دائما بجملة من العوامل المختلفة لهذا ينبغي النظر إلى التحصيل الدراسي على أنه حصيلة تفاعل عدد من العوامل تتمثل فيما يلي:

4-1. العوامل العائلية والاجتماعية

تلعب البيئة الأسرية دورا هاما في التحصيل الدراسي، فالجو الأسري الهادئ الذي يخلو من المشاكل ومن الخلافات بين الوالدين، والعلاقة الطيبة التي تجمع بين أفراد الأسرة والحب والحنان، كل هذا يؤثر على استقرار الأبناء النفسي وعلى إقبالهم على الدراسة بنفس مطمئنة. **(محمد صديق محمد حسن، 1992: 65).**

كما أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة يساعد على توفير الإمكانيات اللازمة للتحصيل مثل، الإنارة وعدد حجرات المنزل.... الخ. **(رمزية الغريب، 1971: 26)**

هذا وقد أكدت دراسات عديدة أهمية الجو الأسري على الأبناء ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي، نذكر منها دراسة كل من**(ثرستون وآخرون،1970 Thurstun et al)** حول العلاقة بين التحصيل الدراسي وكل من السلوك العدواني مثل إحداث الفوضى في الفصل وكثرة الغضب، والتأخر والغياب بدون عذر إلى غير ذلك، وبين السلوك المقبول

اجتماعيا مثل: التعاون وإنجاز الواجبات في وقتها المحدد إلى غير ذلك.

وكانت عينة الدراسة عبارة عن مجموعتين من تلاميذ المدرسة. ومن خلال دراسة الباحثين للبيئة العائلية لكل من المجموعتين، تبين أن التلاميذ العدوانيين كان آباؤهم لا يشرفون عليهم بدرجة كافية ويظهرون عاطفة أقل نحوهم ويتميزون بمستوى أقل من الجانبين التعليمي والمهني وهم أقل قدرة في تكوين علاقات أسرية متماسكة وذلك مقارنة بآباء مجموعة التلاميذ المقبول سلوكهم إجتماعيا.

عن (**طه فرج عبد القادر**، 1986: 80).

و إلى هذا ذهب (**كاقلار**، 22: 1989 **,Caglar**) فهو يرى أن اضطرابات الإنتباه والخمول وعدم الاستقرار والانطواء على الذات أو الهروب نحو الخيال هي أعراض تعبر عن الاضطرابات العاطفية للطفل الذي يعاني من مواقف الأهل، فالطلاق مثلا وعدم الاستقرار العائلي واللامبالاة... تصرفات تنعكس سلبيا على العمل المدرسي للطفل وتظهر خاصة في صعوبة تحصيله لمادة الحساب.

هذا ويتفق أخصائيو الأمراض العقلية على أن عددا كبير من الاضطرابات المدرسية يجب أن تفهم كردود أفعال للطفل تجاه المواقف العصابية للوالدين.

وتوصل (**جيرار وكلارك**، 1964،**Jirar et Clark**) إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي العالي للأولياء.

عن (منصور مصطفى، 2004:29).

ويرى (**بلانك وسلومون**، 1964 **Blank et Salamon**), بأن الحرمان الثقافي له تأثير سيء على تفكير التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

عن (**حامد عبد السلام زهران**، 1995: 476).

وحسب (**مدسي**،1977:7 **Medeci-A,**) أن التلاميذ الذين يعيشون في وسط اجتماعي ثقافي فقير معرضون منذ الأيام الأولى من حياتهم الدراسية لحرمان كبير عليهم تحمله وبالتالي يجدون أنفسهم أقل حظا أو خاسرين أمام المتطلبات المدرسية المتزايدة أمامهم.

ويرى (**لوتري** ، 1980 **Lautrey,**) أن البيئة العائلية والسلوكات التربوية والقيم، تتدخل في تشكيل البنيات المعرفية (les structures cognitives) وهذه الأخيرة تساهم في النجاح المدرسي. ففي الأوساط الاجتماعية المكتظة مثلا نجد أن نمط اللغة المستعملة من طرف هؤلاء التلاميذ ومجموع القيم لا تساعد على التكيف مع معايير المدرسة ونجاح التعلم. فالنجاح المدرسي يرتبط أساسا بدرجة تطابق الثقافة المكتسبة من المحيط العائلي مع ما يقدمه المحيط المدرسي من أعمال.

ولإبراز أهمية السياق الذي يربط المحيط الاجتماعي بالنجاح المدرسي قام (**بورديو وباسرون:** 1964 **Bourdieu et Passeron,**) ببناء مفهوم "الإرث الثقافي Héritage Culturel" إذ أنشأ هذا الأخير من خلال قواعد تجريبية، وتحقيقات وملاحظات، واكتشف الدّارسان أن المدرسة تعيد إنتاج عدم التساوي الاجتماعي تحت شكل عدم التساوي المدرسي الناتجة عن الاختلاف في الإرث الثقافي.

عن (**Caouault. M et Oeuvrard. F,** 1998 : 52-55)

ويتفق كثير من الباحثين على أهمية المستوى الإقتصادي للأسرة في التأثير على الأبناء حيث يؤكد (**خير الله** ، 1990: 69) أنه لا يمكن تجاهل أثر المستوى الإقتصادي على التحصيل الدراسي للتلميذ. فالأسرة التي تتمتع بمستوى اقتصادي مرتفع "توفر لأبنائها كل ما يحتاجونه من أدوات ووسائل تعليمية تساعدهم على القيام بالكثير من الأنشطة

المرتبطة بأدائهم المدرسي داخل المدرسة أو في أوقات فراغهم وبالتالي توفر الأسرة لأبنائها ظروف ملائمة للعمل والنجاح".

وتوصل (**عبد الكريم غريب،** 1991 :120) إلى أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتأخرين دراسيا كان منخفضا مقارنة بدخل آباء وأمهات التلاميذ المتفوقين، ووصل إلى نفس النتيجة بعد إدخال متغير المستوى المهني.

لكن اهتمام الوالدين بالدراسة وبأبنائهما قد يقلل من أثر الفقر المادي وهذا ما أشار إليه (**تومي، Toommey**) من أن الأبوين من الطبقة العمالية اللذان يهتمان بحياة أبنائهم ويشاركان في نشاطهم يؤثران إيجابيا في إنجاز أبنائهم المدرسي.

عن(**إبراهيم عثمان** ، 1993 : 10).

كذلك وحسب (**أندريه لوغال**)، فالأسر التي يفد منها التلاميذ المتأخرين دراسيا ليست جميعها في مستوى إقتصادي منخفض كما أنه ليست جميع الأسر التي توفر بيئة اقتصادية مريحة صالحة بالضرورة من الناحية النفسية والفكرية والتربوية.

عن (**منصوري مصطفى،** 2004: 28).

من خلال ما تقدم يبرز الأهمية الكبرى للأسرة في مستقبل الأطفال من الناحية النفسية والسلوكية والمعرفية وعلى مدى نجاحهم المدرسي.

4-2. العوامل المدرسية:

إن الفشل المدرسي لا يرجع إلى العوامل الأسرية فحسب إنما يعود كذلك إلى العوامل المدرسية، فالمدرسة بما فيها من معلمين ومناهج وإدارة وما إلى ذلك تستطيع أن تؤثر في التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ويرى بعض الباحثين أن المعلم يعتبر من أهم العوامل تأثيرا على التلاميذ بالمقارنة مع العوامل المدرسية الأخرى ذلك لأن التلميذ يستطيع أن ينجح مع أستاذ معين كما أنه قد يفشل مع أستاذ آخر (**Poje-Cretien. J. et Alves.C, 1992 : 117**).

لهذا سوف يتم التركيز على دور المعلم كأحد العوامل الأساسية في التأثير على التلميذ.

- المعلم:

يعتبر المعلم العمود الفقري الذي تقوم عليه العملية التعليمية.

أن تعلم التلميذ يتوقف على مدى تحكم المعلم في زمام أمور القسم وعلى مدى توفيره لكافة الشروط التي تجعل من الدراسة أمرا ممكنا، فالمدرس يتواجد في الموقع الذي يسمح له، ليس فقط بالتأثير على المردود الدراسي لتلاميذه فقط وإنما يسمح له بالتأثير على ما عدا ذلك من سلوكاته أيضا، ويرجع هذا التأثير إلى الاتصال الدائم والمباشر بين المدرسين وتلاميذهم (**مولاي بودحيلي محمد، 2004: 392**).

ومن العوامل التي تحفز التلاميذ على التحصيل اعتراف المعلم بمجهوداتهم والثناء عليهم حتى وإن كان ما يقومون به ضئيلا وتجنب إجراء المقارنة بين التلاميذ وعدم استخدام أساليب اللوم والتوبيخ عندما يتعرض التلميذ للفشل أثناء قيامه بعمل ما ذلك أن التشجيع والتقدير أفضل من التوبيخ واللوم.

(مطاوع إبراهيم عصمت، 1995: 240).

فالمدرس الجيد هو الذي يتقبل التلاميذ كما هم في الواقع لا كما يجب أن يكونوا ويهتم بهم ويناقش مشاكلهم وآمالهم في الحياة. (**مطاوع إبراهيم عصمت، 1997: 380**).

هذا ويؤكد الباحثون على خطورة استعمال المعلم للعقاب البدني والإستهزاء والشتم لأنها تدفع التلميذ إلى التصرف السلبي والمنحرف وهذا بدوره يؤدي إلى تدني التحصيل والإنجاز بصورة واضحة. (**عبد الرحيم نصر الله، 2004: 211-212**).

وقد أظهرت دراسات عديدة بأن المعلم المسيطر يؤثر سلبا على التوافق الجيد للتلاميذ في حين يساعد المعلم المتسامح على التوافق الجيد.

وفي هذا الاتجاه قام كل من(**أندرسون Andersson.H وأندرسون Andersson.G وآخرون، 1954**) بسلسلة من الدراسات تناولت طبيعة العلاقة بين سلوك الأطفال وتفاعلهم مع المعلمة المسيطرة والمعلمة المتسامحة وأكدت الملاحظات أن سلوك المعلمات المسيطرات يتمثل في استخدام القوة وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ بينما ظهر أنواع السلوك المتسامح في مشاركة الطفل في النشاطات والتحدث معه عن ميوله.

فتبين أن الأطفال الذين تعلموا على يد معلمة متسامحة أظهروا تصرفات تلقائية واتجاهات اجتماعية بناءة في اتصالاتهم بغيرهم وذلك بدرجة أكبر من المجموعة الأولى.

ومن جهة أخرى أبدى الأطفال الذين يتعلمون على يد معلمة مسيطرة سلوك عدم المسايرة بالإضافة إلى الإهمال والاهتمام بنشاطات أخرى كالهمس والتلفت وهذا يبين أن سلوك التلاميذ يعتمد بدرجة كبيرة على سلوك معلماتهم، فالمعلمات اللائي يستخدمن الأساليب الديمقراطية مع الأطفال يكافآن بما تجدنه من تعاون من تلاميذهن وبما يظهرنه من تلقائية واهتمام.

أما المعلمات اللائي يحاولن إجبار تلاميذهن على الامتثال لأوامرهن بأساليب عدوانية يشجعن تلاميذهن على المقاومة بدرجة أكبر تظهر من خلال الهمس مع أقرانهم أو في شرود الذهن أو عن طريق المعارضة المباشرة.

عن (**درويش زين الدين العابدين وآخرون، 1993: 201-202**)

وبالتالي يتوقف نجاح التلاميذ المدرسي على قدرة المعلم على إرساء القواعد التي تعطى للتلاميذ الشعور بالأمان والاحترام والتقدير.

-طريقة التدريس:

إن طريقة التدريس هي الأخرى لها دورا كبيرا في درجة استيعاب التلميذ وفهمه للدرس، إذ تعتمد طريقة التدريس على ما يتمتع به المعلم من قدرات ومعارف وخبرات وأساليب يستعين بها لإيصال المعلومات إلى التلميذ، رغم اختلاف قدراتهم الذهنية.

ولا يستطيع أن يقوم بذلك إلا إذا كان معلما مؤهلا ومدربا على مختلف الأساليب والطرق البيداغوجية، وفي هذا تقول (**أوجيني مادانات، 1985: 38**) «إن المعلم غير المدرب وغير المؤهل لا يمكن له أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ولا يهتم كثيرا بمشاعرهم وأحاسيسهم...فتكون خبرته صعبة ومؤذية جدا للطفل وتعطي نتائج سلبية على قدراته ومهاراته فتتسبب في إعاقته للتحصيل الدراسي».

- القسم:

يعتبر القسم مجتمعا مصغرا ذو قوانين تشكلت بفعل العادة، هذه الأخيرة هي التي تحدد ظروف التعلم من خلال إدراك المعلم للتلاميذ، وكذلك إدراك التلميذ لزملائه وللمعلم في الموقف التعلمي. فهذه العلاقات هي التي تحدد طريقة التعامل والتفاعل لاحقا داخل القسم (**دفيلي، م، 23 :1996 ,Devely.M**)

هذا ويضيف (**دورتو 107: 1992، Dortu.J.C**) أن الأستاذ هو الأكثر تأثيرا في البنية الخاصة للقسم وفي ديناميكيتها ونجاعتها وفي تسيير سياق التصورات المختلفة.

-المناهج:

يجب أن تكون المناهج مبنية على أسس تربوية سليمة تراعي فيها طبيعة نمو التلميذ والفروق الفردية الموجودة بينهم وميولهم وخبراتهم السابقة وحاجاتهم وذلك في كل مرحلة من مراحل نموه وبالعكس إذا كانت المناهج لا تراعي حاجات التلاميذ وطبيعة نموهم في كل مراحل التعليم تصبح من العوامل المعرقلة للنمو.

كذلك إذا كانت الموضوعات المتضمنة في المناهج الدراسية أكثر ترابطا وتنسيقا انعكس ذلك بالإيجاب على التحصيل الدراسي. (**رمزية الغريب**، 1971: 24).

- وهناك عوامل أخرى خاصة ببيئة التعلم كالخصائص الشكلية للغرف الدراسية مثل التهوية والتدفئة والإنارة والأثاث وجمال البناء المدرسي وموقعه وموافقته لقواعد الصحة والهدوء إلى جانب استقرار التنظيم التربوي من حيث توزيع الأساتذة على الأقسام وعدم تنقل التلاميذ من قسم إلى آخر والحجم الساعي للمواد المختلفة كل هذه العوامل متضافرة تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي.

- الإدارة المدرسية:

إن الإدارة المدرسية المتمثلة في المدير والناظر والمساعدين....إلخ، يجب أن تتميز بدرجة عالية من الكفاءات وأن تطبق في عملها الأسلوب الديمقراطي في إدارة المدرسة حيث تهتم بآراء العاملين بالمدرسة وتحترمها في اتخاذ القرارات أو في تخطيط عملها ووضع سياستها (**طه فرج عبد القادر**، 1986: 105).

ومما لا شك فيه أن الإدارة المدرسية تؤثر على العملية التعليمية من خلال العلاقات المميزة الموجودة بين المدير والمعلمين، لهذا عليها أن تتفهم مطالب ورغبات المعلم حتى

تضمن له الطمأنينة والاستقرار الضروريين لأداء مهامه التربوية والتعليمية. وهذا بدوره سينعكس بالإيجاب على علاقة المعلم بتلاميذه ويؤثر على التحصيل الدراسي.

(عبد الرحيم نصر الله، 2004: 213).

4-3. العوامل الذاتية (المتعلقة بالتلميذ):

هي تلك العوامل المرتبطة بالتلميذ في حد ذاته وتتمثل في العوامل الجسمية والعقلية والنفسية. قد تكون هذه العوامل حافزا على التحصيل الدراسي الجيد وقد تشكل عائقا يعمل على تثبيت النشاط الفكري مما ينتج عنه ضعفا في التحصيل الدراسي.

- العوامل الجسمية:

لقد بحثت دراسة **(سيمون، Simon,1959)** عن العلاقة الموجودة بين الخصائص الجسمية والإدراكية والإستعداد الدراسي، فوجدت أن التلاميذ الذين رسبوا في السنة الأولى كانوا أقل نضجا من الناحية الجسمية عن مجموع الناجحين.

عن **(طه فرج عبد القادر، 1986: 85)**.

هذا وقد أكد**(بوسفار وآخرون Boivert.J .M et Al 1995)** بأن الأشخاص الذين يعانون من قصور جسمي يقعون ضحية للاتجاهات السلبية التي يتعرضون لها من قبل الغير، والتي تترجم في كثير من الأحيان إلى العزلة أو الانسحاب، هذا ما يؤدي إلى إعاقة التعلم.

ويندرج أيضا تحت العوامل الجسمية العامل الصحي، فالصحة العامة للطفل تعتبر أيضا من العوامل التي تعيق نشاطه الدراسي ذلك أن «الطفل الذي يعاني من اعتلال في صحته، قد يؤدي ذلك إلى تكرار غيابه عن المدرسة، مما ينتج عنه صعوبة في تقدمه

وإمكانية متابعته لزملائه في المواد التي درسوها أثناء غيابه».

عن (أوجيني مدانات، 1985: 23).

وبناءً على ما تقدم تظهر أهمية العوامل الجسمية في عملية التعلم

- العوامل العقلية:

- **الذكاء:**

يعتبر الذكاء من أهم العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي وقد حاول (جاريت Garret) أن يعطي تعريفا إجرائيا له كالآتي: «الذكاء هو القدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية» وقد دفعه إلى ذلك حقيقة أن درجات النجاح كثيرا ما اتخذت أساسا للحكم عن صدق اختبار الذكاء **(الخضري الشيخ سليمان، 1978: 59)**، كما توجد قدرات أخرى لا تقل أهمية نذكر منها:

- **الإدراك:**

هو العملية التي تأتي نتيجة الإحساس والإنتباه ويمكن أن يعرف الإدراك بأنه «العملية العقلية التي تتحقق بها معرفة العالم الخارجي» **(راشدي علي، 1993: 138)**.

- **الذاكرة:**

تتعلق الذاكرة بالقدرة على استرجاع المعلومات والخبرات التي سبق للفرد أن حصل عليها، فالتذكر هو «عبارة عن إحياء لكل ما اكتسبه الإنسان في الماضي سواء كان ذلك ألفاظا أم أفعالا أم أحداثا» وتعتمد عملية التعلم اعتمادا كبيرا على التذكر، فتذكر الأسلوب الذي سبق أن عولجت به مشكلة ما سوف تساعد على حل هذه المشكلة في الوقت الحاضر أو سيساهم على حل كل المشاكل المتشابهة للمشكلة الأولى.

(عشوى عبد الرحمان، 1984: 205).

- **القدرة اللفظية أو اللغوية:**

تتجه هذه القدرة في استخدام الكلمات وفهم معانيها.

- **القدرة العددية:**

وتتضمن المهارة العقلية في تطبيق قوانين رياضية مثل الجمع والضرب لحل المشكلات.

- **القدرة على التفكير المنطقي المنظم:**

وتشمل المهارة في إدراك السّبب والعلاقات والاستدلال وحلّ المشكلات والتصرّف في المواقف الصعبة.

(شفشق محمود عبد الرزاق؛ الناشف محمود هدى، 1995 : 123)

هذه القدرات تلعب دورا فعّالا في عملية التعلّم، فإذا أصيب شخص ذكي بعاهة في بعض وظائف القشرة الدماغية الحيوية كالإدراك، والذاكرة، وغيرها، فستحد تلك العاهة من بعض أو من معظم القدرات التي تساعده على التعلم.

(Willems.G.Noel.A, et Al, 1983 : 86)

- العوامل النفسية:

إن المميزات النفسية التي يتمتع بها التلاميذ تؤثر على قدراتهم التحصيلية، ومن هذه المميزات نذكر.

- **الدافع:**

الدافع قوة كامنة داخل الفرد إذا استثيرت دفعت به إلى التحصيل فيستفيد عندئذ من قدراته وطاقاته ويستثمرها في التحصيل والتفوق. لهذا ينصح علماء النفس بضرورة

تقوية الدافع عند التلميذ للتحصيل إلى الحد الذي يمكنه من استغلال قدراته على أمثل وجه (**طه فرج عبد القادر** ، 1986: 89).

وينبغي كذلك توجيه التلاميذ إلى الدراسة التي يميلون إليها، لأن هذا سيؤدي إلى تقوية دوافعهم نحو الاستفادة والتحصيل، ويشعرون بأنهم في مجالهم الطبيعي الذي يرتاحون إليه لهذا يرى (**سترونغ، Strong**) : « بأن الميل استجابة اهتمام ورغبة في حين أن النفور استجابة كراهية» عن (**مرسى عبد المجيد،** 1976: 184).

• التقدير الإيجابي للذات

يعتبر التقدير الإيجابي للذات من العوامل الأساسية للنجاح المدرسي فقد أظهرت بعض بحوث (**بودوين Bodwin, 1962** و**بالدسو Beldsoe, 1964**) أن الأطفال الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات يتحصلون على أحسن النتائج. وبيّنت دراسات أخرى أن تقدير الذات عند الطلبة أو التلاميذ عامل محدد للاستمرار في الدراسة أو الانفصال عنها (**بيلي Peylet, 1997** : 809).

ويضيف (**رودريقي تومي، Rodriguez –Tom 1972**) ، أن الشعور بقيمة الذات تتغذى بالقبول أو عدم القبول التي يتلقاها الفرد من طرف الأشخاص الذين يحتلون مكانة خاصة بالنسبة إليه كالأولياء والأساتذة والأقران.

عن (**Bourcet. C. Bariaud F,** 1994 : 275)

لهذا ينبغي على الأولياء والأساتذة بشكل خاص أن يتحفظوا في ملاحظاتهم وأن يستخدموا التغذية الراجعة الإيجابية، ذلك أن التوبيخ واللوم من الأساليب التي تنمي الإحباط لدى التلميذ والذي قد ينجر عنه الفشل، لذلك يبقى أن ينظر الأستاذ إلى تلميذه نظرة احترام وتقدير وتقبل أخطاءه لأنها لا مفر منها عندما يتواجد التلميذ في

وضعيات التعلم.

- **الثقة بالنفس :**

نعني بهذا الجانب ما يتميز به التلميذ من قلق نفسي أو استقرار ومدى ثقته بنفسه أو ضعف الثقة. والثقة بالنفس هو الشعور بالقدرة على مواجهة العقبات والظروف لتحقيق الأهداف، فمثل هذا الشعور من قبل التلميذ يدفعه إلى العمل والإنطلاق دون خوف. (**القاضي يوسف مصطفى**، 1981: 434).

5- شروط التحصيل الجيد

5-1. النشاط الذاتي:

أن التعلم الجيد هو التعلم الذي يقوم على النشاط الذاتي ونعني بذلك البحث والإطلاع وجمع المعلومات واستخلاص الحقائق بدلا من استقبال معلومات جاهزة يقدمها الأستاذ، فالمعلومات التي يتحصل عليها الفرد بجهده الذاتي لا تكون عرضة للنسيان وهذا يستلزم من المتعلم أن يكون نشطا وفعالا في عملية التعلم.

(**عشوى عبد الرحمان**، 1974: 348).

5-2. التوجيه والإرشاد:

إن التعلم القائم على التوجيه أفضل من التعلم الذي يخلو من هذه التوجيهات والإرشادات.

كذلك ينبغي أن يعرف المعلم متى يوجه التلميذ ومتى يتركه يحاول حل مشاكله بنفسه والإعتماد على نفسه في محاولة الفهم والتحصيل ويكون تدخل المعلم ذا فائدة عندما يتأكد أن التلميذ بحاجة إلى المساعدة. (**طه فرج عبد القادر**، 1986: 100)

5-3. معرفة المتعلم لنتائج ما تعلمه والتقويم الذاتي:

ينبغي أن يصل المتعلم أو التلميذ إلى تقويم ذاته عن طريق التغذية الراجعة التي تطلعه على صدق أعماله، فهي الوحيدة التي تكشف على الفرق الموجود بين النتائج المنتظرة والواقع. فالقدرة على التقويم الذاتي ترتكز أكثر لدى التلميذ إذا وجد تجاوبا من طرف أستاذه ولم يشعر بالتهديد من جراء أخطاءه حينئذ يستطيع أن يرى التلميذ في أستاذه مرجعا يستند عليه ويستفيد منه، عندئذ تصبح العلاقة التربوية بين التلميذ وأستاذه قائمة على المشاركة. (**Delandsheere.V, Delandsheer.G,** 1992 :307)

لهذا ينبغي أن يطلع المعلم تلاميذه على النتائج التي توصلوا إليها حتى يتعرف المتعلم على مقدار ما أحرزه من نجاح أو ما عليه من تقصير وهذا يجعله يبذل جهدا أكثر سواء للمحافظة على مستواه إذا كان حسنا أو محاولة تدارك نقصه إذا كان مقصرا.

أما في حالة عدم معرفة النتائج فقد يجعل المتعلم يظن أنه قد وصل إلى المستوى المطلوب فلا يبذل جهدا أو عكس ذلك فيظن أنه لم يحرز على أي تقدم فيضعف جهده.

5-4. التدريب المركز والتدريب الموزع:

التدريب المركز هو التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دوره واحدة، أما التدريب الموزع فيتم على فترات متباعدة تفصل بينها فترات من الراحة أو عدم التدريب.

هذا وقد تبين أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان لأن دورات التدريب لم تتخللها فترات الراحلة.

أما التدريب الموزع فيؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد، إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع وإقباله على التعلم باهتمام أكبر . (**راشدي علي،** 1993: 146)

5-5. الوضعية والتوقيت:

إنه من الضروري تخصيص مكان مناسب للتحصيل الجيد، والذي يجب أن يتميز بالهدوء والتهوية والإضاءة، وعلى المتعلم أن يدرك أسلوبه الشخصي في العمل، كأن يخصص الفترة الصباحية لدراسة المواد التي تتطلب تركيزا كبيرا، لكن يوجد من بين المتعلمين من يحبذ الفترة المسائية للمراجعة (**Vian.R.**1994 :87).

ونستطيع أن نضيف شروط أخرى يجب أن يتصف بها المتعلم لضمان تحصيل جيد وهي: المواظبة والجد أثناء التحصيل، والمراجعة المستمرة والتنظيم والحفظ...إلخ

خلاصة

من الملاحظ أن العوامل التي يتضمنها مفهوم التحصيل الدراسي لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض فهي متفاعلة ومتداخلة في دينامية وحركية مستمرة لذلك فأي خلل يحدث في إحدى عناصرها سينجر عنه عواقب وخيمة تعود على التلميذ بالضرورة في أي شكل من أشكال ضعف التحصيل الدراسي. لهذا يستلزم من الأسرة والمدرسة والمجتمع تضافر الجهود لضمان ارتقاء التلميذ والوصول به إلى أعلى مراتب النجاح.

الفصل الرابع

الدراسات التي تناولت

موضوع العقاب

تمهيد

تناولت دراسات عديدة موضوع العقاب، فهناك دراسات اهتمت بالكشف عن طبيعة العقاب وحدود انتشاره وأساليبه والسياقات التي يمارس فيها، ونجد دراسات كشفت عن العلاقة بين العقاب ومختلف المتغيرات النفسية و الاجتماعية والثقافية.

كما بحثت دراسات أخرى آثار العقاب على الجوانب المختلفة الجسمية والنفسية والسلوكية والتحصيلية.

1- الدراسات التي تناولت طبيعة العقاب وحدود انتشاره وأساليبه والسياقات التي يمارس فيها

– لقد وجد (**محمد كاظم ابراهيم**، 1959) في دراسته عن العقوبات المدرسية على عينة شملت (112) مدير مدرسة و(346) مدرسا و(531) تلميذا، أن المدرسين والمديرين يميلون إلى استخدام العقاب في حالة الغش في الامتحان وسوء سلوك التلميذ داخل المدرسة.

وبينت الدراسة أيضا أن أهم أنواع العقوبات التي يوافق المدرسون والمديرون على توقيعها على التلاميذ هي تبليغ الوالدين والتأنيب وخصم الدرجات من السلوك وتكليف التلميذ بعمل واجبات إضافية والإنذار بالفصل عن المدرسة.

عن (**سميحة نصر**، 2004:27) .

– وأجرى كل من(**زين العابدين شحاته وخلف محمد البحيري**1990:762-797) دراسة حول العقاب البدني على عينة تتكون من (518) معلما من معلمي التعليم

الأساسي (الابتدائي والإعدادي) موزعة على (41) مدرسة بقرى محافظة سوهاج ومدنها.

بينت الدراسة أن معلمي المدارس الابتدائية يستخدمون العقاب البدني أكثر من معلمي المدارس الإعدادية وأن المعلمين الذكور أكثر استخداما للعصا.

– في حين قامت (**حصة محمد صادق، 1995**) بمحاولة تحليل عدد من مواقف العقاب المدرسي التي قام بتدوينها عينة من الطالبات الجامعيات، حيث اتضح أن أكثر المراحل التي يتم فيها استخدام العقاب هي المرحلة الابتدائية ثم الإعدادية فالثانوية، وأن أكثر الأسباب التي تدعوا إلى استخدام العقاب في مدارس الإناث هي الخطأ في الإجابة أو عدم معرفة السؤال أو الإهمال في أداء الواجبات المنزلية أو انخفاض التحصيل، وأن أكثر الوسائل المستخدمة في العقاب هي الضرب بالعصا أو بالمسطرة إلى جانب التهكم والسخرية والتوبيخ واللوم. عن (**سميحة نصر، 2004:28**).

– كما تشير الدراسة التي أجراها(**علي الشخيبي وأمين سليمان،1997:219-291**) لمحاولة التعرف على اتجاهات المدرسين نحو استخدام العقاب البدني والاستخدام الفعلي لهذا العقاب، حيث أجريت الدراسة على (694) مدرّسا، بينت النتائج أن اتجاهات المدرسين نحو العقاب البدني تختلف باختلاف المرحلة الدراسية؛ فمعلمو المرحلة الإعدادية والثانوية أكثر ميلا للعقاب البدني وأكثر استخداما له، وأن أكثر المواقف التي تدعوهم لممارسة هذا العقاب البدني هي المخالفات الأخلاقية أو التنظيمية أو التعليمية.

– وحاول كل من (**رودريجز وسوزيلانر 1999، Rodriguez et Sutherland**) التعرف على الممارسات الخاصة بالانضباط في مرحلة الطفولة.

حيث قامت هذه الدراسة على عينة تتكون من (99) أسرة نيوزلاندية.

أوضحت الدراسة أن فكرة الانضباط تدور حول استخدام العقـاب مع الأطـفال وأكدت الدراسة أيضا على فرضيتين أساسيتين هما:

أن العقاب ينتشر بصورة كبيرة في هذه المرحلة من العمر، وأن الآباء يستخدمون العقاب مع أطفالهم كما كان يستخدمه الوالدان معهم.عن (**سميحة نصر**،2004:26).

2- الدراسات التي اهتمت بالكشف عن العلاقة بين العقاب والمتغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية

– تناول كل من(**رضا عبد الله أبو سريع ورمضان محمد رمضان**،1993: 1-49) العلاقة بين كل من رضا المعلم عن عمله ومدى تفضيله للثواب والعقاب وبين مستوى المشقة النفسية لديه، وتكوّنت عينة الدراسة من (115) معلم ومعلمة، اختيروا من ست مدارس ثانوية بمحافظة القليوبية، وطُبّق عليهم مقياس ضغوط الحياة المهنية واستبيان لتفضيل المعلم للثواب والعقاب ومقياس الرضا المهني للمعلمين.

كشفت نتائج الدراسة أن المستوى المرتفع من الضغط النفسي يؤثر على سلوك المعلم داخل حجرة الدراسة وتفاعلاته مع التلاميذ كما يتمثل في تفضيله للعقاب أكثر من تفضيله للثواب.

– واهتمت (**مها محمد العجمي**، 1998: 18-78) بدراسة العلاقة بين استخدام العقاب البدني والمتغيرات الاجتماعية لدى معلمي التعليم العام بالمراحل الثلاث (الابتدائي والإعدادي والثانوي) بالمملكة العربية السعودية وشملت عينة البحث (120) معلم ومعلّمة. أشارت نتائج الدراسة أن آراء المعلمين والمعلمات في العقاب

البدني لا تختلف باختلاف المتغيرات الاجتماعية للمعلمين والمتمثلة في السن وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية، حيث أن هناك اتفاقا على أهمية استخدام العقاب البدني داخل البيئة المدرسية وفي جميع المراحل الدراسية (الابتدائي والإعدادي والثانوي).

– وتعرّضت (**سلوى مرتضى**،2001: 241-184) لواقع الثواب والعقاب في رياض الأطفال في مدينة دمشق، حيث استعانت بعينة تتكون من (100) معلمة.

أوضحت نتائج الدراسة أن المعلمات ذوات المستوى التعليمي المرتفع والخبرة والمؤهلات التربوية العليا يستخدمن أسلوب الثواب مع الأطفال، والعكس بالنسبة للمعلمات ذوات المستوى التعليمي البسيط، والخبرة القصيرة وغير مؤهلات تربويا، فهن اللائي استخدمن أسلوب العقاب مع الأطفال.

3- الدراسات التي تناولت العقاب من حيث آثاره على الجوانب الجسمية والنفسية والسلوكية والتحصيلية

– بحث (**شتراوس وآخرون** 1997، **Straus et al**) العلاقة بين العقاب البدني وزيادة السلوك المعادي للمجتمع عند الأطفال، واختبروا الفرضية القائلة بأن الآباء إذا ما استخدموا العقاب البدني لتصحيح سلوك أطفالهم المعادي للمجتمع، فإن سلوكهم المعادي للمجتمع يميل إلى الزيادة.

وشملت عينة البحث (807) أم لأطفال تتراوح أعمارهم من (6) إلى (9) سنوات، تسيطر عليهم مستويات من السلوك المعادي للمجتمع في بداية الدراسة، وبعد إجراء مقابلات مع الأمهات، وجد الباحثون أن (44٪) من الأمهات ضربن أولادهن على

الأرداف بمعدل مرتين أو أكثر خلال الأسبوع السابق للدراسة.

ولوحظ زيادة في السلوك المعادي للمجتمع عند هؤلاء الأطفال بعد سنتين، تبيّن بالتالي ارتباط العقاب البدني بزيادة السلوك المعادي للمجتمع.

استنتج الباحثون أن استخدام الآباء للعقاب البدني للحد من السلوك المعادي للمجتمع له تأثير على المدى البعيد، فقد يوقف السلوك مؤقتا، لكنه يظهر فيما بعد، وبالتالي يرى الباحثون أن الإستجابة للعقاب البدني خاصة إذا استمر طويلا يزيد من احتمالية معاناة الأطفال من مشكلات سلوكية.

(Journal of psychology, may 2004, vol.138, p 197.221)

– وحاولت (**يسرية سالم**، 1999: 1-45) البحث عن العلاقة بين العقاب وبعض المشكلات النفسية المتمثلة في الإنسحاب والإكتئاب وفرط الحساسية والعدوانية والوساوس القهرية، واستعانت بعينتين من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية وعددهم (120 تلميذا) تم تقسيمهم إلى عينة تجريبية من ذوي المشكلات النفسية والسلوكية وأخرى ضابطة من الملتزمين باللوائح والنظم المدرسية.

كشفت الدراسة عن تميز العينة التجريبية (ذكورا وإناثا) عن المجموعة الضابطة في مقدار تعرضهم للعقاب المتمثل في إيذاء الجسم بوسائل مختلفة والإهمال والألفاظ القاسية، وقد أشارت المجموعة التجريبية المعرضة للعقاب على مدى صدق العلاقة بين ممارسة العقاب والمشكلات النفسية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

– وأظهرت دراسات عيادية جاء بها (**بشير معمرية**، 2007: 16) الآثار السلبية للعقاب على الجوانب الجسدية والنفسية والتحصيلية.

بالنسبة للحالة الأولى فهي تبلغ من العمر أربع سنوات ونصف تعرضت للضرب

من طرف أمها أدى إلى الكسر في الساق والضلوع، فصارت تعاني من مشاكل في الكلام والانسحاب وعدم السيطرة على صراخها عند غياب الموضوع (الخالة لأنها كانت تقيم عندها).

أما بالنسبة للحالة الثانية فتبلغ من العمر ثماني سنوات تعرضت للضرب القاسي من طرف أمها إلى جانب الإهانة فأصبحت تعاني من أرق وفزع ليلي وزيادة في أحلام اليقظة وانخفاض في أدائها المدرسي.

– وقد حاول (**مصطفى كامل**، 1988) التعرف على التفاعل بين أساليب العقاب والتحصيل الدراسي، فأجرى دراسة على عينة تتكون من (120) تلميذا بالمرحلة الابتدائية.

أوضحت النتائج أن العقاب المدرسي يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي.

عن (**سميحة نصر**، 2004:31)

– كما قامت (**جميلة شارف**، 2004: 81-94) بدراسة العلاقة بين العقاب الأسري والمدرسي وعلاقته بالنجاح المدرسي وانطلقت من الفرضيتين القائلتين بوجود علاقة بين العقاب الأسرى والنجاح المدرسي وبين العقاب المدرسي والنجاح المدرسي، واستعانت باستبيان لهذا الغرض طُبِّق على عينة قوامها (60) تلميذا وتلميذة بمستوى السنة السادسة من التعليم الأساسي بمدينة وهران.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود ارتباط بين العقاب الأسري ونجاح التلميذ في المدرسة حيث أثّر العقاب إيجابيا على التلميذ في تفوقه وكذلك الشأن بالنسبة للعقاب المدرسي، فقد أثر بالإيجاب في نجاح التلميذ.

خلاصة

يظهر من خلال ما تقدم أن العقاب يستخدم في السياقين الأسري والمدرسي ويمارس في جميع مراحل الدراسة، كما أنه يستخدم أكثر في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط مقارنة بالتعليم الثانوي.

وهناك ميل إلى استخدام العقاب البدني إلى جانب الأساليب العقابية الأخرى ويمارس العقاب لأسباب أخلاقية وتعليمية ولأسباب تعود إلى الانضباط.

ويتبين أيضا أن المستوى التعليمي للمعلم وطول خبرته أو قصرها والحالة النفسية التي يكون عليها تعتبر من بين المتغيرات التي تستطيع أن تؤثر في تعامله مع التلاميذ وفي تفضيله لأسلوب التواب أو العقاب.

كذلك فإن الممارسة الفعلية للعقاب تستطيع أن تترك آثارا ضارة على الجوانب المختلفة الجسمية والنفسية والسلوكية.

وقد تكون هذه الآثار بعيدة المدى كما أوضحته الدراسات، وفي هذا الصدد يقول (**الرفاعي**، 1981) أن ممارسة المعلم وحتى الأسرة للعقاب بأنواعه يعتبر أخطر الصعوبات التي يواجهها التلميذ في حياته المدرسية والتي تسبب له الضغوط النفسية المثيرة للتوتر والقلق والخوف والاضطراب السلوكي.

عن (**فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري**، 2006:99).

هذا ويبرز من خلال الدراسات كذلك خطورة استخدام العقاب المدرسي لما له من الآثار السلبية على تحصيل التلميذ المدرسي.

لكن نجد في دراسة (**جميلة شارف**، 81-2004:94) أن العقاب يؤثر بالإيجاب على التحصيل الدراسي، ويبدو أن الخوف هو سبب تفوق التلاميذ في تحصيلهم الدراسي

أو بـالأحرى «تـجنب الألـم». ونحن نتفق إلى حد بعيد مع ما جاء به (**قـراقزة،** 1993: 121) الذي يؤكد أن العديد من الدراسات الخاصة بعلم النفس التعليمي التي أجريت على أثر كل من الثواب والعقاب في تعديل السلوك، توصلت إلى أن كلا من الثواب والعقاب يؤديان فعلا إلى إحداث التعديل المرغوب في السلوك، لكن الثواب أبقى أثرا، في حين أن العقاب مرهون أثره بوجود الخوف، فإذا مازال هذا المثير عاد السلوك إلى سيرته الأولى.

وفي السياق نفسه، يؤكد (**سكينر**) أن التلميذ إذا اجتهد وحقق نتائج إيجابية، إنما يريد بذلك الهروب من العقوبات المدرسية كالضرب والعلامات المتدنية والتوبيخ... فيتجنب ما يؤلمه جسديا ونفسيا. عن (**منصوري عبد الحق،** 2000: 129-130).

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الخامس

منهجية البحث

تمهيد

لا يستطيع الباحث أن يتوصل إلى نتائج دقيقة إلا إذا اتبع منهجية مناسبة لطبيعة موضوعه، ذلك أن البحث العلمي كما يعرفه (هوايتني Whittney) «عبارة عن عمليات فحص دقيقة ومستمرة للوصول إلى حقائق أو قواعد عامة والتحقق منها».

عن (**محمد حسن اسماعيل**، 1966: 20).

1 – منهج البحث

اتبعت الباحثةا «المنهج الوصفي» لأننا نبحث عن أثر العقاب المدرسي في التحصيل الدراسي، وبالتالي فأنسب منهج لهذا النوع من البحث هو المنهج الوصفي .

هذا ويعرّف (**تركي رابح**، 1984: 129) المنهج الوصفي أنه «كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى».

2 – عينة البحث

يعتبر تحديد عدد أفراد العينة من الأمور التي يجب على الباحث أن يوليها أهمية خاصة وتوجد أكثر من طريقة يمكن استخدامها لاختيار العينة وبالنسبة لهذا البحث قامت الباحثة باختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية

والتي تتم بمرحلتين:

- مرحلة تحليل المجتمع الأصلي.
- مرحلة الاختيار العشوائي في حدود صفات المجتمع الأصلي.

ويتمثل المجتمع الأصلي في هذا البحث في جميع تلاميذ مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط لمنطقة "الحامة" بدائرة حسين داي التابعة لمديرية التربية للجزائر الوسطى للسنة الدراسية (2009 – 2010) حيث قامت الباحثة برصد الإكماليات التابعة للمنطقة السابقة الذكر.

وعن طريق القرعة تم اختيار أربع (04) إكماليات بشكل عشوائي من ضمن سبع (07) إكماليات تابعة لمنطقة "الحامة".

والجدول التالي يبين الإكماليات المختارة وعدد التلاميذ حسب كل إكمالية

جدول رقم 01: يمثل الإكماليات المختارة وعدد التلاميذ حسب كل إكمالية

المنطقة	الدائرة الإدارية	الإكماليات المعنية بالبحث	عدد التلاميذ
الحامة	حسين داي	يحي معزيز	124
الحامة	حسين داي	أحمد أحمين	93
الحامة	حسين داي	العربي تبسي	121
الحامة	حسين داي	محمد دوار	83

وتجدر الإشارة إلى أنه تم استغلال جميع الأفواج التربوية الخاصة بالسنة الثانية من التعليم المتوسط الموجودة بكل إكمالية حيث تتكون عينة البحث من (421) تلميذ وتلميذة وللتعرف أكثر على عدد أفراد عينة البحث وضحنا ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم 02: يبين خصائص عينة البحث حسب الجنس والإكماليات التابعين لها

الإكماليات	عدد الأفواج	عدد التلاميذ		المجموع
		ذكور	إناث	
إكمالية يحي معزيز	04	52	72	124
اكمالية أحمد أحمين	03	42	51	93
إكمالية العربي تبسي	03	62	59	121
إكمالية محمد دوار	03	43	40	83
المجموع	13	199	222	421

- **خصائص العينة:**

– لقد تم الاعتماد على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط ويرجع اختيار الباحثة لهذا المستوى الدراسي للأسباب الآتية:

- لا تعاني هذه الفئة من التلاميذ من صعوبة التكيف المدرسي الذي قد يتعرض له تلاميذ السنة الأولى والوافدين من التعليم الابتدائي بعد اجتيازهم لامتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.
- يرجع اختيار الباحثة لهذا المستوى الدراسي بدلا من المستويات الابتدائية لأن التلميذ في التعليم المتوسط قادر على فهم عبارات الاستبيان والتمييز بين مختلف أنواعها مقارنة بتلاميذ التعليم الابتدائي.
- يرجع عدم اختيار الباحثة لمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط لأنها سنة امتحان شهادة التعليم المتوسط، حيث ينصب اهتمام التلميذ في المراجعة وبذل جهد أكثر وبالتالي قد تقل أخطاؤه حتى لا يعرض نفسه لعقوبات وخاصة الخصم من النقاط والتي قد تؤثر على نجاحه.

- هذا وقد تبين كذلك من خلال الدراسات أن العقاب المدرسي يستخدم أكثر في المراحل الابتدائية والإعدادية مقارنة مع المرحلـــة الثانويــة (**حصة محمد صادق، 1995**) ويأخذ صورا معتدلة في هذه المرحلة **عن (سميحة نصر، 2004:40)**.

3 – أدوات البحث

– إن لكل بحث علمي أدوات يرتكز عليها وكذلك الشأن بالنسبة لهذا البحث، فقد اعتمدت الباحثة على الاستبيان باعتباره الأداة الرئيسية للدراسة الحالية، ويمكن تعريف الاستبيان على أنه «أداة لتجميع بيانات ذات صلة بمشكلة بحثية معينة، وذلك عن طريق ما يقرّره المستجيبون لفظيا في إجاباتهم». «كما أن للاستبيان وظيفة محددة وهي القياس».

(حمدي أبو الفتوح عطيفة، 1996: 286).

وقد تم الاستعانة من أجل بناء الاستبيان ببعض الاستبيانات التي اعتمدها باحثون في دراساتهم، نذكر دراسة (**سميحة نصر، 2004، 143–144**)، حول عقاب الأبناء بين الأسرة والمدرسة، ودراسة (**جميلة شارف، 2004: 92**) حول العقاب الأسري والعقاب المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي.

ودراسة (**بشير معمرية، 2007: 24–25–26**) حول خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها بالاضطرابات النفسية في مرحلة الرشد المبكر.

– بالنسبة للتحصل الدراسي، لقد تم تسجيل المعدل الفصلي للفصلين الأول والثاني لكل تلميذ نقلا من السجل الخاص بمجالس الأقسام للسنة الدراسية 2009 – 2010م.

3–1. كيفية بناء الاستبيان:

قامت الباحثة بتصنيف العقاب المدرسي الذي يتعرّض له التلميذ من طرف أستاذه إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: خاص بالعقاب البدني ويشمل:

- الضرب باليد
- الضرب بالرجل
- الضرب بالعصا
- الضرب بالمسطرة
- المواجهة إلى الجدار
- الوقوف خلف الباب
- عقوبات بدنية أخرى (أذكرها): تركت هذه العقوبات لتقدير التلميذ.

النوع الثاني: خاص بالعقاب البيداغوجي ويشمل:

- الخصم من النقاط
- الطرد من الحصة
- الحرمان من الامتحان
- تمزيق الكراس
- الحرمان من الاستراحة
- الفصل من المدرسة
- الكتابات العقوبية
- الواجبات المدرسية الإضافية
- استدعاء الأولياء
- مجلس التأديب
- عقوبات بيداغوجية أخرى (أذكرها): تركت هذه العقوبات لتقدير التلميذ

النوع الثالث: خاص بالعقاب المعنوي ويشمل:

- اللوم والعتاب
- السب والشتم
- السخرية
- الإنذار والتوبيخ
- الإهمال
- عقوبات معنوية أخرى (أذكرها): تركت هذه العقوبات لتقدير التلاميذ

3-2. كيفية الإجابة على الاستبيان:

- إن شكل الاستبيان محدد الاستجابة لتسهيل عملية التحليل الإحصائي حيث يجيب التلميذ على العبارات بـ (نعم) أو (لا) وذلك حسب تعرّضه أو عدم تعرضه للعقاب المدرسي.

- يحتوي الاستبيان على جزئين:

يتضمن الجزء الأول من الاستبيان على التعليمة وبيانات عامة حول التلميذ أما الجزء الثاني فيتضمن عبارات حول العقوبات المدرسية التي يتعرض لها التلميذ وعددها 24 عبارة.

- قسمت هذه العبارات حسب نوع العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلميذ

النوع الأول: عبارات حول العقاب البدني وعددها سبعة (07) عبارات.

النوع الثاني: عبارات حول العقاب البيداغوجي وعددها إحدى عشر (11) عبارة.

النوع الثالث: عبارات حول العقاب المعنوي وعددها ست (06) عبارات.

3-3. الخصائص السيكومترية للاستبيان:

قبل اعتماد الاستبيان بشكل نهائي، قامت الباحثة بالبحث عن خصائصه السيكومترية والتي جاءت على النحو التالي:

- بالنسبة لثبات الاستبيان:

«يقصد بالثبات الموثوقية، بمعنى كلما ازداد ثبات اختبار، ازدادت الثقة في أن التقديرات التي تم الحصول عليها من تطبيقه هي نفس التقديرات التي يحصل عليها منه لو أعيد تطبيقه على نفس الأفراد. والاختبار الغير الثابت في أساسه لا فائدة منه».

(قاى. ل. ر، 1993:151). عن (جابر عبد الحميد الجابر، 1993: 151)

هذا وقد تم قياس ثبات الاستبيان على عينة من تلاميذ مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط والتي لم تشملهم عينة بحثنا إلا أنها تمتاز بجميع خصائصها. وتتواجد هذه العينة بإكمالية "شانزي" بمنطقة الحامة التابعة لدائرة حسين داي. وقد تم تطبيق الاستبيان لمعرفة واقع العقوبة في المدارس ولتجريب العبارات التي تضمنها الاستبيان.

وقد أسفر عن هذه الدراسة الاستطلاعية أن العقاب المدرسي موجود فعلا وبالأنواع المذكورة في الاستبيان. كما أن التلاميذ تمكنوا من الإجابة عن العبارات الخاصة بالاستبيان بكل يسر.

وقد تم تطبيق الاستبيان للمرة الثانية بعد فترة زمنية قدرت بأسبوعين من التطبيق الأوّل تفاديا لعامل التذكّر، وذلك من أجل استخراج نسبة استقرار استجابات التلاميذ على الاستبيان وقد قدرت نسبة الاستقرار بـ(86٪) مما يدل على أن هناك نسبة مرتفعة لاستقرار استجابات التلاميذ بالنسبة لعبارات الاستبيان وهذا يجعلنا نثق في هذا الاستبيان.

- بالنسبة لصدق الاستبيان:

بالنسبة لصدق الاستبيان، اعتمدنا على صدق المحكّمين، حيث تم عرض عبارات الاستبيان على عدد من أساتذة علم النفس وعلوم التربية وذلك حسب الملحق رقم (1)، وترتّب على ذلك الصدق إضافة ثلاث عبارات في العقاب البيداغوجي وهي كالآتي:

تمزيق الكراس – الحرمان من الراحة – مجلس التأديب.

4- إجراءات البحث

قامت الباحثة قبل التطبيق النهائي للاستبيان حول العقوبات المدرسية بإعداد العدد الكافي من النسخ الواضحة، حيث تضمنت كل نسخة ورقتين:

الورقة الأولى: وتشمل التعليمة وبيانات عامة حول التلميذ والعبارات الخاصة بالعقاب البدني.

الورقة الثانية: وتشمل العبارات المتعلقة بالعقاب البيداغوجي والعقاب المعنوي. جاء العدد الإجمالي للعبارات هو 24 عبارة موزعة على أنواع العقاب المذكورة سابقا.

هذا وقد خصصت الباحثة نصف يوم إلى يوم كامل أحيانا من أجل التطبيق والتدخّل مع كل قسم على حده، وقد تمّت العملية على النحو الآتي:

- وزع الاستبيان على التلاميذ وتمّ هذا العمل من طرف الباحثة.
- قرأت الباحثة التعليمة والعبارات وشرحت محتواها للتلاميذ.
- وضّحت الباحثة أهمية الصدق أثناء الإجابة لأنها تندرج في إطار البحث العلمي، لهذا ينبغي إيلاء العملية الجدية مع التركيز.
- أكّدت الباحثة على عدم وجود إجابة خاطئة أو إجابة صحيحة.
- وجّهت الباحثة التلاميذ إلى أهمية الإجابات الفردية بدون تشاور.

- تمّ التأكيد على سرية إجابات التلاميذ لهذا أعطينا لكل تلميذ رقما معينا للتعرف عليه فيما بعد.
- أجابت الباحثة على تساؤلات التلاميذ عند عدم فهمهم لبعض العبارات.
- منح للتلاميذ الوقت الكافي من أجل الإجابة.
- تسلمت الباحثة جميع النسخ.

بالنسبة للتحصيل الدراسي للتلاميذ، لقد تم تسجيل المعــدل الفصلي (للفصلين الأول والثاني) لكل تلميذ نقلا عن السجل الخاص بمجالس الأقسام للسنة الدراسية (2009- 2010م).

5- كيفية تحليل البيانات

للإجابة على الفرضيات تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية:

أولا: تقنيات الإحصاء الوصفي المتمثلة في: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

ثانيا: تقنيات الإحصاء الاستدلالي المتمثلة في:

- اختبار **تحليل التباين الأحادي** «**ف**» **(Anova one-way)** لمعرفة دلالة الفروق لأكثر من متوسطين.
- اختبار «**شيفي Schéffé**» لمقارنة المتوسطات فيما بينها.
- اختبار **التجانس لـ** «**فيشر**».
- اختبار «**ت**» لدراسة الفروق لعينتين مستقلتين.
- اختبار **تحليل التباين الثنائي**.

6- حدود البحث

تحدد البحث الحالي فيما يلي:

- تكونت العينة من تلاميذ وتلميذات المستوى الثاني من التعليم المتوسط ولم تشمل تلاميذ المستويات الأخرى من التعليم المتوسط.
- اقتصرت الدراسة في منطقة جغرافية محددة وعلى تلاميذ بعض الإكماليات من ضمن الإكماليات المتواجدة بنفس المنطقة.
- تم الاقتصار على مشكل العقوبات المدرسية التي توقع من طرف الأساتذة فقط ولم تشمل العقوبات التي قد تأتي من إدارة المدرسة أو من التلاميذ فيما بينهم.
- لم تشمل الدراسة العقوبات التي قد يتعرض لها التلميذ في أسرته.
- هذا إلى جانب المشاكل العديدة العائلية والمدرسية والتي قد يعاني منها التلميذ والتي قد تنعكس على تحصيله الدراسي.

الفصل السادس

عرض النتائج وتحليلها

تمهيد

يتناول هذا الفصل أهم النتائج المتوصل إليها بعد أن تمت معالجتها إحصائيا عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS)، ثم تمت مناقشتها بالرجوع إلى فرضيات البحث. وقد جاءت معالجة البيانات منظمة في جداول توضيحية متبوعة بعرض ومناقشة وتفسير كل فرضية خروجا باستنتاج عام. وفي الأخير نختم بمجموعة من التوصيات والاقتراحات نراها مكملة لهذا البحث.

1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بأنواع العقاب

قبل الكشف عن النتائج الخاصة بكل فرضية، بدأت الباحثة بعرض جداول يظهر فيها أنواع العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلميذ ونسبة تكراره وذلك من أجل إعطاء فكرة عن واقع العقاب الممارس في بعض مؤسساتنا التربوية من خلال الجداول الآتية:

1-1. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالعقوبات البدنية

جدول رقم (3): يبين أنواع العقوبات البدنية التي يتعرض لها التلميذ

نوع العقاب	العقوبات	التكرارات	النسبة المئوية
بدني	1- الضرب باليد	254	٪60.33
	2- الضرب بالرجل	64	٪15.20
	3- الضرب بالعصا	208	٪49.41
	4- الضرب بالمسطرة	265	٪62.95
	5- المواجهة إلى الجدار	156	٪37.05
	6- الوقوف خلف الباب	102	٪24.23
	7-عقوبات بدنية أخرى (أذكرها)	149	٪35.39

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن أكبر نسبة هي (62.92٪) وتعبّر عن استعمال المسطرة لعقاب التلاميذ، تليها الضرب باليد بنسبة (60.33٪) ثم الضرب بالعصا بنسبة (49.11٪) بعد ذلك تأتي المواجهة إلى الجدار بنسبة (37.05٪) ثم نجد عقوبات بدنية أخرى بنسبة (35.29٪) والوقوف خلف الباب بنسبة (24.23٪) وأخيرا الضرب بالرجل بنسبة (15.20٪).

هذا يبين أن العقاب البدني مستعمل في كل الأشكال التي حددها الإستبيان.

أما العقوبات البدنية الأكثر استخداما من طرف الأساتذة فهي الضرب سواء باليد أو بالمسطرة أو بالعصا.

ونرى من خلال الجدول رقم (3) أن الأساتذة يلجأون أيضا إلى عقوبات بدنية أخرى كالمواجهة إلى الجدار والوقوف خلف الباب.

وقد ذكر التلاميذ العقوبات البدنية التي يتعرضون لها كالقرص والصفع ووضع اللبان في الشعر وشد الأذن والضغط على الأصابع باستخدام السيالة ورمي التلاميذ بالطبشور والطلاسة.

يتبين أن الأساتذة يستخدمون العقاب البدني بالرغم من وجود تشريعات تمنع استخدامه.

هذا وقد ينجم عن استخدام العقاب البدني وخاصة الضرب أضرار جسمية كالكسور والعاهات (**محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري**، 2006-233: 238).

إلى جانب آثاره السلبية على الجوانب النفسية والسلوكية والتحصيلية ، كالتمرد وعدم القدرة على المبادرة وضعف في التحصيل الدراسي (**عبد الرحيم نصر الله**، 2004: 442).

أما بالنسبة للعقاب بالمواجهة إلى الجدار والوقوف خلف الباب إذا كان لا يلحق

أضرارا بجسم التلميذ، إلا أن آثاره النفسية لا تقل خطورة عن الضرب. فقد يجرح كرامة التلميذ ويشعره بالخجل، لهذا يعبر عنه (**عزيز يوسف**، 2003) بالعقاب العنيف نظرا لوقعه النفسي على التلميذ. هذا إلى جانب حرمان التلميذ من الحصة التعليمية والتعب الجسدي الذي يترتب عن الوقوف لمدة طويلة.

ونظرا لـخطورة العقاب البدني، يدعو بعض الباحثين أمثـال(**دويل، زروبلي** 1993، **Doyle, 1990 et Zirop**li) إلى تجنب استخدامه مع التلاميذ لأنه قد يؤدي استخدام الدرجات المتوسطة منه إلى العدوان والهروب من المدرسة.

عن (أحمد فلاح العلوان، 2009: 210).

1-2. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالعقوبات البيداغوجية

جدول رقم (4) يبين أنواع العقوبات البيداغوجية التي يتعرّض لها التلميذ

نوع العقاب	العقوبات	التكرارات	النسبة المئوية
بيداغوجي	1- الخصم من النقاط	320	٪76.01
	2- الطرد من الحصة	139	٪33.02
	3- الحرمان من الإمتحان	23	٪5.46
	4- تمزيق الكراس	110	٪26.13
	5- الحرمان من الإستراحة	80	٪19.00
	6- الفصل من المدرسة	24	٪5.70
	7- الكتابات العقوبية	189	٪44.89
	8- الواجبات المدرسية الإضافية	152	٪36.10
	9- استدعاء الأولياء	167	٪39.67

	10- مجلس التأديب	27	٪6.41
	11- عقوبات بيداغوجية أخرى (أذكرها).....	93	٪22.09

يظهر من خلال الجدول رقم (4) أن كل أشكال العقاب البيداغوجي التي حدّدها الإستبيان مستعملة وبنسب متفاوتة.

حيث وصل الخصم من النقاط إلى نسبة (76.01٪) تتبعها الكتابات العقوبية بنسبة (44.89٪) ثم استدعاء الأولياء بنسبة (39.67٪)، فالواجبات المدرسية الإضافية بنسبة (36.10٪) بعد ذلك يأتي الطرد من الحصة بنسبة (33.02٪) ثم تمزيق الكراس بنسبة (26.13٪).

هذا إلى جانب عقوبات بيداغوجية أخرى بنسبة (22.09) والحرمان من الإستراحة بنسبة (19٪) ثم الإحالة على مجلس التأديب بنسبة (6.41٪) والفصل من المدرسة بنسبة (5.70٪) وأخيرا الحرمان من الامتحان بنسبة (5.46٪) .

توضّح النسب المئوية أن الأساتذة يستخدمون لعقاب التلميذ الخصم من النقاط والكتابات العقوبية واستدعاء الأولياء إلى جانب الواجبات المدرسية الإضافية والطرد من الحصة أكثر من استخدامهم لبقية العقوبات الأخرى.

لكن نجد أن العقوبات التي أخذت نسبة عالية مضرة، فالخصم من النقاط يمس جهد التلميذ ونشاطه وقد يؤدي إلى حرمانه من الانتقال إلى المستوى الأعلى.

أما بالنسبة للكتابات العقوبية، فقد علّق **(لوكرت، Luckert)** عليها كالآتي «من المؤسف أن تستعمل المدرسة ما يجب أن تعلّمه أداة للعقاب: فيربط التلاميذ بالتالي العقاب بعمل مدرسي، فيشعرون أن العمل المدرسي شر لابد منه، ويحاولون تقصيره إلى أقصى حد ممكن» عن **(أمين رويحة، 1974: 374)**.

ونرى في استدعاء الأولياء إجراءً إيجابيا لو قصد منه التعاون مع الأسرة لإيجاد حل لمشكلة التلميذ. لكن في غالب الأحيان لا يسمح للتلميذ "المذنب" بالدخول إلى المدرسة إلا برفقة ولي أمره، وهذا الإجراء في حد ذاته يشكل عقوبة أخرى للتلميذ لأنه يحرمه من حصص تعليمية، ويعتبر فصلا غير مباشر عن المدرسة ليوم دراسي أو أكثر ريثما يأتي ولي الأمر.

أما العقوبة بالوجبات المدرسية الإضافية فهي أيضا كثيرة الاستعمال إذا ما نظرنا إلى نسبة تكرارها، والواجبات المدرسية في حقيقة الأمر تمكن التلاميذ من تعزيز مكتسباتهم القبلية حيث يعتبرها (**إبراهيم عبد الكريم حسن، 2001: 70**) «شكل من أشكال تحقيق الذات، ومن الأساسيات التي تتوقف عليها قدرة التلميذ على رسم معالم تفوقه من بداية العام الدراسي إلى نهايته» .

لكن إذا كثر استخدامها فقد ينجر عنها الإحساس بالتعب والإرهاق النفسي والجسدي لزيادة أعباء الأعمال المدرسية. لهذا يرى (**أحمد فلاح العلوان، 2009: 210**) بعدم استخدام العقاب بالواجبات المدرسية الإضافية لأنها تجعل التلاميذ ينظرون إلى العمل المدرسي على أنه غير مريح.

وإذا نظرنا إلى عقوبة تمزيق الكراس فعادة يجمع التلميذ في كراسه الدروس والاستنتاجات المختلفة، وبهذا الإجراء يبطل المعلم جهود التلميذ فيضطر هذا الأخير إلى إعادة كتابة ماتم إتلافه مما يضيّع عليه الوقت والجهد اللازمين لإنجاز أعمال مدرسية أخرى تنتظره.

هذا وقد أظهر التلاميذ عقوبات بيداغوجية أخرى، نذكر منها عدم شرح الدرس. وتعتبر عقوبة جماعية لأنه لا يمكن أن تنفذ بشكل فردي مثل العقوبات الأخرى، فهي تشمل كل التلاميذ دون استثناء، وتعني أن المعلم تخلّى عن إحدى واجباته الأساسية

المتمثلة في تقديم الدرس وضيّع الحصة على تلاميذ القسم وقد يشعر التلاميذ بالظلم من جرّاء هذه العقوبة.

يظهر أن العقوبات البيداغوجية التي يتعرض لها التلميذ عنيفة قد يترتب عنها ضعفا في التحصيل الدراسي وخاصة العقاب بالخصم من النقاط والطرد من الحصص التعليمية.

لهذا يرى (**سكيبة، ريزن Skiba et Raison,1990**) بعدم إقصاء التلاميذ من المدرسة لأنه يؤدي إلى ضعف الأداء الصفي عن (**أحمد فلاح العلوان**، 2009: 211).

1-3. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالعقوبات المعنوية

جدول رقم (5) يبين أنواع العقوبات العقوبات المعنوية التي يتعرّض لها التلميذ

نوع العقاب	العقوبات	التكرارات	النسبة المئوية
معنوي	1- اللوم والعتاب	189	٪44.89
	2- السب والشتم	223	٪52.97
	3- السخرية	156	٪37.05
	4- الإنذار والتوبيخ	195	٪46.32
	5- الإهمال	149	٪35.39
	6- عقوبات معنوية أخرى (أذكرها).....	81	٪19.24

يظهر من خلال الجدول رقم (5) أن أكبر نسبة هي (٪52.97)وتعبّر عن استخدام السب والشتم لعقاب التلميذ. تليها الإنذار والتوبيخ بنسبة (٪46.32) فاللوم والعتاب

بنسبة (44.89٪) ثم السخرية بنسبة (37.05٪) والإهمال بنسبة (35.39٪) وأخيرا عقوبات معنوية أخرى تركت لتقدير التلميذ جاءت بنسبة (19.24٪).

يظهر أن العقاب المعنوي مستعمل في كل الأشكال التي حددها الاستبيان كما أن النسب متقاربة فيما بينها.

وتعتبر (**سميحة نصر**، 2004: 98) السب والشتم من العقوبات الشديدة والقاسية، فهذا الإجراء يستطيع أن يجرح كرامة التلميذ ويفقده الاعتزاز بنفسه وبإمكانياته. وقد يترتب عنه كراهية الأستاذ وكراهية المادة التي يدرسها.

وعلى حد قول (**سميحة نصر**، 2004: 98) أن العقاب بالتوبيخ والسخرية لا يقل قسوة عن العقاب بالسب والشتم.

وتؤكد هذا الرأي (**أمل الخليلي**، 2007: 326) فالتوبيخ يخلق عند التلميذ اتجاهات سلبية ويؤدي إلى تدني مستوى الانجاز والتحصيل.

أما العقوبة باللوم والعتاب، إذا كانت تبدو أنها أقل قسوة من سابقتها إلا أن (**طه عبد العظيم حسن**، 2008: 284) يرى في توجيه اللوم للتلميذ سبب ظهور مشكلات انفعالية خطيرة تتمثل في انخفاض تقدير الذات وفقدان الثقة بالنفس.

- وبالنسبة لعقوبة الإهمال فتتمثل في عدم إيلاء أي اهتمام بما يقوم به التلميذ من أعمال ثناء الحصة.

وتأتي العقوبات البيداغوجية الأخرى التي تركت لتقدير التلميذ في المرتبة الأخيرة مما يدل على قلة استعمالها من طرف الأساتذة.

وقد ذكر التلاميذ أنها تشمل التلميح بالعيوب الجسدية وسب الوالدين والتشهير بظروفهم العائلية.

لهذا يرى بعض الباحثين بتجنب استخدام العقاب المعنوي لأنه قد يؤدي إلى نفس الآثار السلبية التي يؤدي إليها العقاب البدني مثل التدني في تقدير التلميذ لذاته.

(أحمد فلاح العلوان، 2009: 210)

يظهر أن العقاب هو السلوك الشائع لدى الأساتذة كما أنهم يستخدمون الضرب والخصم من النقاط والسب والشتم أكثر من العقوبات الأخرى، مما يبين شدة العقوبات الممارسة على التلميذ.

في مثل هذا الجو الفاقد للأمن والمحبة والتقدير نتساءل كيف يستطيع التلميذ أن يحقق نجاحا مدرسيا إذا كان يعيش تحت وطأة العقاب.

2- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات

بعد أن تم عرض ومناقشة النتائج الخاصة بأنواع العقاب المدرسي في بعض مؤسساتنا التربوية، ستعرض الباحثة وتفسر الآن النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.

2-1. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه يوجد اختلاف بين أنواع العقاب المدرسي في أثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ.

وقبل الكشف عن النتائج المتوصل إليها بخصوص هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للتحصيل الدراسي تبعا لنوع العقاب المعرضين له أكثر . وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي تبعا لنوع العقاب.

نوع العقاب	العدد	المتوسط الحسابي ($\bar{X}$)	الانحراف المعياري (S)
بدني	138	11.42	2.42
بيداغوجي	164	12.18	2.50
معنوي	119	12.30	2.65
المجموع	421	11.96	2.54

يظهر من الجدول (6) اختلافا ظاهريا بين المتوسطات الحسابية، وللتحقق من أن الاختلاف دال أو غير دال إحصائيا، قامت الباحثة بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي ويبين الجدول رقم (7) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (7): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للتحصيل الدراسي حسب نوع العقاب

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	61,782	30,891	4,858	**دالة عند مستوى الدلالة (α:0,01)**
داخل المجموعات	418	2657,723	6,358		
المجموع	420				

$$F(2,418) = 4,858 \quad P < 0,01$$

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في التحصيل الدراسي تبعا لنوع العقاب (بدني، بيداغوجي، معنوي) حيث بلغت قيمة «**ف**» **المحسوبة** (4.858) وهي أكبر من نظيرتها **المجدولة والبالغة** (2.418) عند مستوى الدلالة (**α**:0.01) وبهذا تحققت الفرضية الأولى.

ولمعرفة وتحديد ما هي أزواج المتوسطات التي يوجد بينها فرق دال وأزواج المتوسطات التي ليس بينها فرق دال. كان لابد من الرجوع إلى اختبار «**شيفي- Shéffé**» وهو اختبار ملائم للقيام بآية مقارنة بين المتوسطات أو بجميع المقارنات وقد ظهرت النتائج على النحو الوارد في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8): يبين نتائج اختبار «شيفي – Shéffé» لمختلف المقارنات والدلالة الإحصائية بالنسبة للتحصيل الدراسي حسب نوع العقاب

المقارنات في التحصيل الدراسي حسب نوع العقاب	الفرق الملاحظ بين المتوسطات	مستوى الدلالة
بدني بيداغوجي	-0.7609 *	**دالة عند مستوى (α0.01)**
بدني معنوي	-0.8774 *	**دالة عند مستوى (α0.01)**
بيداغوجي بدني	0.7609 *	**دالة عند مستوى (α0.01)**
بيداغوجي معنوي	-0.1165	غير دالة
معنوي بدني	0.8774 *	**دالة عند مستوى (α0.01)**
معنوي بيداغوجي	0.1165	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (8) أن نتائج اختبار «**شيفي – Shéffé**» لمختلف المقارنات بين المجموعات الثلاث من حيث تحصيلهم الدراسي استنادا إلى نوع العقاب المعرضين له أكثر، أبرزت بأن هناك فرق دال بين المجموعة التي تمثل التلاميذ المعرضين للعقاب البدني وكل من المجموعة المعرضة للعقاب البيداغوجي والعقاب المعنوي، وجاء هذا الفرق في متوسطات التحصيل الدراسي لصالح المجموعة المعرضة للعقاب البدني. بمعنى آخر التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الأقل مقارنة بالمجموعات الأخرى هم الذين تعرضوا للعقاب البدني أكثر.

2-1-1. تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

أكدت الفرضية الأولى أن التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الأقل هم الذين تعرضوا للعقاب البدني أكثر بالمقارنة مع التلاميذ الآخرين.

وسيتم تفسير هذه النتيجة على ضوء ما جاء به الباحثون.

لقد لاحظ باحثون كثيرون أن العقاب البدني قد يحدث أضرارا جسدية كـالجروح والكسور وإعاقات جسمية (**الخطيب**، 2001).

عن (**انتصار خليل عشا؛ جلال كايد ضمرة**، 2007:149).

لكن لا يقتصر آثار العقاب البدني على الجوانب الجسدية بل يمتد آثاره إلى جوانب أخرى، فحسب (**دويل، وزروبلي 1993 et zropli ، 1990 Doyle**) أن استخدام الدرجات المتوسطة من العقاب البدني قد يؤدي إلى العدوان والهروب من المدرسة.

عن (**أحمد فلاح العلوان**، 2009:210).

ويؤكد (**عبد الرحيم نصر الله**، 2004:461) أن العقاب البدني يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي إلى جانب عدم القدرة على المبادرة والاعتماد السلبي على الآخرين في جميع الأعمال كما أنه يعيق الدافعية للتعلم.

وحسب (**أمل الخليلي**، 2005: 322) فإن الدراسات أثبتت أن العقوبات البدنية تؤثر في التحصيل الدراسي للتلاميذ وتعيق رغبتهم في الدراسة والفهم.

وعادة يقع العقاب البدني في القسم الدراسي حيث ينزل العقاب على التلميذ أمام زملائه. وهذا «يضره أكثر لأنه تم بشكل علني داخل حجرة الدراسة».
(**سميحة نصرالله**، 2004).

كذلك فإن تعرض التلميذ للعقاب البدني قد يشعره بأنه فقد حب أستاذه وفي هذه الحالة تؤكد (**رمزية الغريب**، 1971) «أن شعور التلميذ بأنه غير محبوب من طرف مدرسه، كثيرا ما يكون سببا في ضعف تحصيله» .
عن (**منصوري مصطفى**، 2005: 52).

ويرى (**محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري**، 2006: 190) أن العقاب البدني يجرح كرامة التلميذ ويفقده الثقة بالنفس، ويؤدي أيضا حسب (**أحمد فلاح العلوان**، 2009: 210) إلى تدني في تقدير التلميذ لذاته.

وإذا عرفنا أن التقدير الإيجابي للذات يعتبر من العوامل الأساسية لنجاح التلميذ المدرسي(**بودوين**،1962، **Bodwin وبالدسو**،1964، **Beldsoe**) وأن الثقة بالنفس تمكن التلميذ من مواجهة العقبات وتدفعه إلى العمل (**القاضي يوسف مصطفى**، 1981:434) يبرز لنا خطورة العقاب البدني الممارس من طرف الأستاذ، إذ يستطيع أن يشكل عائقا حيث يجعل التلميذ غير قادر على استغلال جميع إمكانياته وقدراته للحصول على تحصيل جيد.

وهذا يبين أن التلميذ يصعب عليه العمل والنجاح في جو مدرسي يشعر فيه بفقدان الحب والأمن والتقدير بسبب تعرضه للعقاب البدني.

يظهر جليا أن العقوبات البدنية لا تساهم في معالجة مواقف سلوكية أو ضبط مواظبة التلاميذ على حد قول (**أمل الخليلي**، 2005: 321) لكنها تؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ المدرسي.

2-2. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تشير الفرضية الثانية إلى أنه يوجد اختلاف بين أثر تكرار العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلاميذ في التحصيل الدراسي.

وللتحقق من صدق هذه الفرضية أو عدمها قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التحصيل الدراسي للمجموعتين، وحسب اختبار «**ت**» لتوضيح الفرق بين متوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ المعرضين للعقاب بشكل متكرر ومتوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ المعرضين للعقاب بشكل غير متكرر، ثم قورنت نظيرتها المجدولة عند مستوى الدلالة (α0.01) ودرجة حرية (419) وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (9).

الجدول رقم (9): يبين نتائج اختبار ((ت)) لحساب دلالة الفروق في التحصيل الدراسي تبعا لتكرار العقاب.

تكرار العقاب	**العدد**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**درجة الحرية**	**قيمة ((ت)) المحسوبة**	**قيمة ((ت)) المجدولة**	**مستوى الدلالة**
عقاب غير متكرر	293	2.55	12.29	419	4.041	2.581	**دالة عند مستوى (α:0.01)**
عقاب متكرر	128	2.36	11.22				

يتضح من الجدول رقم (9) إن متوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ المعرضين للعقاب بشكل غير متكرر أكبر من متوسط التحصيل الدراسي للتلاميذ المعرضين للعقاب بشكل متكرر، حيث قدر الفرق بينهما (1.07) وهذا الفرق بين المتوسطين جاء دال إحصائيا حيث بلغت **قيمة** ((**ث**)) **المحسوبة** (4.041) وهي أكبر من **قيمة** ((**ت**)) **المجدولة والبالغة** (2.581) عند مستوى الدلالة (**α**:0.01)، وعليه تحققت الفرضية الثانية مما يدل على أن هناك فعلا اختلاف بين المجموعتين في التحصيل الدراسي لصالح الفئة الأولى أي الفئة التي لا تعرف تكرارا في العقاب.

1.2.2 تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

أكدت الفرضية الثانية أن التلاميذ الذين تعرضوا للعقاب المدرسي بشكل متكرر جاء تحصيلهم الدراسي أقل مقارنة بالتحصيل الدراسي للتلاميذ الذين لم يتعرضوا للعقاب بشكل متكرر.

ولقد أكد باحثون كثيرون هذه النتيجة، فيرى(**عبد المؤمن فرج الفقي**،1994:364) أن الإسراف في العقاب وخاصة البدني منه يؤدي إلى الانطواء عن النفس والانصراف عن التعلم.

ويرى (**عبد الرحيم نصر الله**، 2004: 442) أن العقاب المستمر يعمل على عرقلة التعلم ويعيق قدرة التلميذ على الاستغراق في المادة الدراسية ويؤدي إلى خفض مستوى التحصيل الدراسي وقد يؤدي إلى نفور التلميذ عن التعلم ويكون سببا في فشله.

كذلك وجدت (**أمل الخليلي**، 2005: 326) أن استخدام العقاب كاللوم والتوبيخ والإهمال قد يؤدي إذا ما تكرر إلى تدني في مستوى التحصيل الدراسي.

ويؤكد (**عبد اللطيف حسن فرج، 2005: 32**) أن المبالغة في استخدام العقاب قد يعوق التعلم.

إن تعرض التلميذ للعقاب المستمر يستطيع أن ينمي لديه مشاعر سلبية تجاه المدرس والمادة التي يدرسها.

وإلى هذا ذهب (**فؤاد أبو حطب، آمال صادق، 1996: 457-458**) فكثرة العقاب يؤدي إلى كراهية مصدر العقاب وكراهية العمل الذي يؤدي إلى العقاب.

وفي هذا السياق بينت دراسة (**تننبام – بدون سنة**) أن 6٪ من التلاميذ الذين خضعوا لنظام العقاب لديهم كراهية شديدة للحياة المدرسية، كما أن 20٪ من التلاميذ غير سعداء وقد عبروا عن ذلك بقولهم «إنهم على استعداد للهروب من المدرسة»

عن (**منصوري مصطفى، 2005: 51-52**)

فإذا وصل التلميذ إلى مشاعر الكراهية وأحس بفقدان الأمن والسعادة داخل حجرة الصف، سيجعلنا نتساءل كيف يمكن أن يحقق نجاحا مدرسيا؟.

يظهر أنه من الصعوبة بمكان أن يجتهد التلميذ سعيا منه للوصول إلى تحصيل دراسي جيد وهو يعيش تحت وطأة العقاب المستمر.

وهذا ما اكتشفه (**بورسيه 321 :1997، Bourcet**) اثر تفحصه لمسار التلاميذ من حيث نتائجهم الدراسيّة حيث وجد انخفاض مدهش لبعض التلاميذ في مواد معينة وذلك من سنة إلى أخرى، وتوصل إلى أن سبب ذلك يعود إلى العقوبات المستعملة من طرف الأساتذة كالإذلال والاحتقار... والتي مع الأسف تتكرر باستمرار.

2-3. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تشير الفرضية الثالثة إلى أنه يوجد فروق في أثر نوع العقاب المدرسي حسب جنس التلميذ في التحصيل الدراسي.

وللتحقق من صدق هذه الفرضية أو عدمها، قمنا أولا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التحصيل الدراسي تبعا لنوع العقاب والجنس والجدول الموالي يوضح لنا ذلك.

الجدول رقم (10): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التحصيل الدراسي موزعة حسب متغير الجنس ونوع العقاب

نوع العقاب	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
بدني	ذكور	89	11.11	2.28
	إناث	49	11.99	2.58
بيداغوجي	ذكور	71	11.25	2.24
	إناث	93	12.89	2.47
معنوي	ذكور	39	11.59	2.41
	إناث	80	12.64	2.70
المجموع		421	11.91	2.45

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن متوسط درجات التّحصيل الدراسي للإناث أعلى من الذكور لكل نوع من أنواع العقاب. وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق الملحوظة ذات دلالة إحصائية كان لابد من القيام بإجراء تحليل التباين الثّنائي، ويبين الجدول رقم (11) نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (11): يبين نتائج تحليل التباين الثنائي الخاص بالفروق حسب الجنس ونوع العقاب في تأثيرهما على التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ((ف)) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	134.76	1	134.76	22.41	**دالة عند مستوى الدلالة (α:0.01)**
نوع العقاب	25.26	2	12.63	2.10	غير دالة
الجنس ونوع العقاب	11.69	2	5.84	0.97	غير دالة
قيمة الخطأ	2495.62	415	6.01		
المجموع	63033.34	421			

يبين الجدول رقم (11) أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس ونوع العقاب على درجات التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة «**ف**» **المحسوبة** (0.97). وهذه القيمة غير دالة عند مستوى (0.05) فما دون، وبهذا لم تتحقق الفرضية الثالثة.

2-3-1. تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

عند رؤيتنا للجدول رقم (10) يظهر أن هناك فروق في التّحصيل الدراسي بين الذكور والإناث، حيث جاء التحصيل الدراسي للإناث أكبر من التحصيل الدراسي للذكور بالنسبة لأنواع العقاب الثلاثة: البدني والبيداغوجي والمعنوي.

لكن هذه الفروق الملاحظة ليست لها دلالة، حيث لا يوجد فرق ذو دلالة بين الذكور والإناث في تحصيلهم الدراسي بالنسبة لأثر نوع العقاب المدرسي.

وهذا يقودنا إلى الفرضية الأولى التي أكدت أن التلاميذ الذين لديهم تحصيل دراسي ضعيف هم الذين تعرضوا للعقاب البدني أكثر. وهذا التأثير السلبي للعقاب البدني هو نفسه عند الذكور والإناث، فلا فرق بينهما.

ويرى (**قراقزة**، 1993: 123) أن العقاب البدني يترك آثارا نفسية فقد يفقد التلميذ ثقته بنفسه ويجعله يشعر بالنقص ويحاول الابتعاد عن المواقف التي تؤدي إلى عقابه، فإذا كانت المدرسة فيهرب منها حتى لا يعاقب.

ويذكر (**بيلي**، 50: 1997، **Peylet**) أن استخدام العقاب البدني كالضرب، يعتبر من الأساليب التي تنمي الإحباط لدى التلميذ والذي قد ينجر عنه الفشل المدرسي.

وفي نفس السياق يشير (**عبد الرحيم نصر الله**، 2004: 211-212) أن استخدام العقاب البدني يدفع التلميذ إلى التصرف السلبي والمنحرف وهذا بدوره يؤدي إلى تدني التحصيل والإنجاز بصورة واضحة.

ويضيف (**محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري**، 2006: 190) أن المعلم الذي يستخدم الضرب يفقد حب تلاميذه له وتصير علاقته بهم علاقة كراهية بدلا من أن تكون علاقة محبة. وقد يؤدي الضرب إلى سلوكيات غير مرغوبة تبدأ بالهروب من المدرسة.

إذن يرى الباحثون أن العقاب البدني يؤدي إلى ظهور مشكلات نفسية والتي تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي، ففقدان التلميذ ثقته بنفسه وإحساسه بالإحباط وكراهيته لأستاذه وشعوره بأنه غير محبوب قد يجعله لا يبذل الجهد الكافي للوصول إلى النجاح.

وتؤكد (**رمزية الغريب**، 1971) هذه الفكرة، فشعور التلميذ بأنه غير محبوب من طرف أستاذه، كثيرا ما يكون سببا في ضعف تحصيله.

عن (**منصوري مصطفى**، 2005: 52).

وقد ينجر عن العقاب البدني سلوكات غير مرغوبة كالتغيب عن المدرسة لتجنب العقاب، وهذا الإجراء يضيّع على التلميذ حصصا تعليمية قد يصعب عليه تداركها فيما بعد مما قد يؤثر على نتائجه المدرسية.

فالعقاب البدني إذن يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للتلميذ سواء أكان ذكرا أم أنثى.

الإستنتاج العام

ركّز هذا البحث على الكشف عن أثر العقاب المدرسيّ الذي يتعرّض له التلميذ في التحصيل الدراسي. وقد بينت النتائج الإحصائية حقيقة العقاب المدرسي وحاولت الباحثة الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل يوجد اختلاف بين أنواع العقاب المدرسيّ في أثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ؟
- هل يوجد اختلاف بين أثر تكرار العقاب المدرسيّ الذي يتعرّض له التلميذ في التحصيل الدّراسي؟
- وهل توجد فروق في أثر نوع العقاب المدرسيّ حسب جنس التلميذ في التّحصيل الدّراسيّ؟.

للإجابة على هذه الأسئلة تمّ اختبار جميع الفرضيات إحصائيا وجاءت النتائج لتؤكد أن العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلميذ يؤثر سلبا في تحصيله الدراسي. فقد ثبت إحصائيا أن العقاب البدني أدّى إلى انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عند التلاميذ الذين تعرضوا له أكثر.

وكذلك الشأن بالنسبة للعقاب المتكرر، حيث ثبت أن التّلاميذ الذين تعرّضوا للعقاب بشكل متكرر كان تحصيلهم الدراسي أقلّ من تحصيل التلاميذ الذين لم يتعرضوا للعقاب بشكل متكرر.

أما بالنسبة للسؤال الثالث، فثبت إحصائيا أنه لا توجد فروق ذات دلالة لأثر نوع العقاب المدرسي باختلاف جنس التلميذ في التحصيل الدراسي، فالتلاميذ ذكور وإناث يتأثرون بالعقاب المدرسي بنفس الطريقة.

نستنتج أن العقاب المدرسي يؤثر من حيث نوعه وتكراره في التحصيل الدراسي ويظهر هذا التأثير في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

وحسب (**بيلي، 50: 1997، Peylet**) أن استخدام العقاب البدني كالضرب يعتبر من الأساليب التي تنمي الإحباط لدى التلميذ والذي قد ينجر عنه الفشل المدرسي.

ويؤكد (**عبد الرحيم نصر الله، 2004: 461**) أن العقاب البدني يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي إلى جانب عدم القدرة على المبادرة والإعتماد السلبي على الآخرين، كما أنه يعيق الدافعية للتعلم.

ويرى (**محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، 2006: 190**) أن العقاب البدني يجرح كرامة التلميذ ويفقده الثقة بالنفس والإعتزاز بها والأستاذ الذي يستخدم الضرب مع تلاميذه يفقد حبهم وتصير علاقته بهم علاقة كراهية بدلا من أن تكون علاقة محبة، وقد يؤدي الضرب إلى الغياب عن المدرسة.

وقد اكتشف (**كلود بورسيه Bourcet, C, 1997 : 321**) ذلك حينما اكتشف إثر تفحصه لمسار التلاميذ من حيث نتائجهم الدراسية انخفاض مدهش لبعض التلاميذ في مواد معينة من سنة إلى أخرى، وتوصل إلى أن سبب ذلك يعود إلى العقوبات المستعملة من طرف الأساتذة كالإذلال والإحتقار التي مع الأسف تتكرر باستمرار، ويضيف مستشهدا بهذا القول الذي تردد كثيرا عند التلاميذ الذين فشلوا في دراستهم بسبب المضايقات المتتالية التي تعرّضوا لها من طرف معلميهم ((كسرني في بداية السنة فتركت كل شيء ينهار)).

في حين وجدت (**أمل الخليلي**، 2005: 326) أن استخدام العقاب كاللوم والتوبيخ والإهمال قد يؤدي إذا ما تكرّر إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي.

يرى (**عبد اللطيف حسن فرج**، 2005: 32) أيضا أن المبالغة في استخدام العقاب قد يعيق التعلم.

إذن فالعقاب المدرسي الممارس على التلميذ له انعكاس خطير على مساره المدرسي سواء تعلق الأمر بنوع العقاب أو بتكراره.

وفي الأخير يمكن تلخيص ما توصل إليه هذا البحث في النقاط الآتية:

العقاب المدرسي منتشر في المؤسسات التربوية التي تمت فيها الدراسة وهو مستعمل بكثرة سواء تعلق الأمر بالعقاب البدني أو المعنوي أو البيداغوجي، مما يدل على أن الأستاذ اعتاد استعمال العقاب لمواجهة مشاكل التلاميذ المختلفة، فهو يعتمد إذن على القوة الخارجية لتعديل سلوكهم.

وهنا يكمن الخطر، فإلى جانب الآثار السلبية المترتبة عن استخدام العقاب على الجوانب النفسية والتحصيلية وغيرها، فقد يتعلم التلميذ بدوره أن يعامل الآخرين بنفس الطريقة التي تعلم بها ويستخدم القوة والعنف لحلّ مشاكله المختلفة.

ضف إلى ذلك إمكانية تأثير العقاب على التلاميذ الذين يشاهدون الممارسات العقابية على زملائهم داخل حجرة الدراسة، فمشاهدة القسوة والعنف قد يترك آثارا سلبية.

يتبين مما سبق أن العقاب جزء لا يتجزأ من حياة التلميذ المدرسية ونستطيع أن نقول أن أساليب التشجيع ضئيلة في المؤسسات التي شملتها الدراسة.

لذلك ينبغي التفكير في تقليص استخدام العقاب ويكون هذا ممكنا إذا فكر الأستاذ في طرائق أخرى لمواجهة مشاكل التلاميذ وصعوباتهم المختلفة كالصبر على أخطاء التلاميذ والتغافل عنها والتقرب إليهم بفتح الحوار معهم ومناقشتهم ومحاولة تفهم مشاكلهم المختلفة واحترام آرائهم والاهتمام بميولهم وإشباع حاجاتهم إلى المحبة والأمن والتقدير وتشجيع أعمالهم حتى وإن كانت ضئيلة. وبهذا يكون الأستاذ قد ساعدهم على تخطي صعوباتهم للوصول إلى النجاح.

خاتمة

بينت النتائج الإحصائية أن العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلميذ يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي سواء تعلق الأمر بنوع العقاب أو بتكراره.

مما لا شك فيه أن التحصيل الدراسي الجيد هو الهدف الذي تسعى إليه المدرسة وتحقيق النجاح المدرسي يعتبر مبررا لوجودها. لكن لا نستطيع أن نضمن هذا النجاح إذا كان التلميذ يعيش حياته المدرسية تحت وطأة العقاب المدرسي.

ويرى (**روبرت دي ني، 1991**) أن المعلمين والأساتذة اعتادوا استخدام العقاب في كل صغيرة وكبيرة، وفي الغالب دون وعي منهم على انعكاساته السلبية على شخصية التلميذ. **عن (جمال محمد سعيد الخطيب، 1991: 125).**

وفي هذا الصدد، تؤكد **أمل الخليلي** (2005: 321) أن العقاب المدرسي لا يساهم في معالجة مواقف سلوكية أو ضبط مواظبة التلاميذ بقدر ما يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ المدرسي.

يظهر جليا خطورة استخدام العقاب المدرسي لهذا نرى أن يحرص الأساتذة على جعل العقاب وسيلة احتياطية يلجأون إليها عند الضرورة القصوى بعد استنفاذ جميع الحلول الممكنة وتجنب استخدام العقاب الجسدي وكذلك العقاب المعنوي الذي ينطوي على الإذلال والتخويف والتحقير والإهانة.

على أساس كل ما سبق نقترح على الهيئة الوصية «وزارة التربية الوطنية» أن تقوم بدراسة مسحية لمدارس الوطن لاستكشاف مدى انتشار هذه الظاهرة وإعداد برامج خاصة تتكفل بما يلي:

- تكوين وتوعية الأساتذة حول أنواع العقاب المختلفة وآثارها الضارة والوقوف على شروط استخدامها.
- تشكيل دورات تدريبية للأساتذة للتعرف على إجراءات التشجيع والتعزيز في معاملة التلاميذ.
- إنشاء سلك خاص بالمرشدين النفسانيين في المدارس للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون مشاكل نفسية أو مدرسية.

وأخيرا توصّلنا في بحثنا إلى أن العقاب المدرسي ضار على التحصيل الدراسي للتلميذ، وهذا ما يجعلنا ندعو إلى دراسة أثره على تقدير الذات ودافعية التلميذ للتعلم ومستوى الطموح، كما أدعو إلى تسليط الضوء على العقوبات الممارسة في مراحل أخرى من التعليم، كالتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي. هذا إلى جانب البحث عن العقوبات الأسرية والتي من شأنها أن تؤثر على التلميذ .

وتجدر الإشارة أنه قد تم الإجابة على التساؤلات المطروحة في هذا البحث، إلا أنه أثار العديد من الإشكالات الأخرى التي تبقى مطروحة للبحث في المستقبل.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1- ابراهيم عثمان .(1993). الخلفية الأسرية للأطفال المتخلفين دراسيّا. مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد الحادي و العشرون. العدد الأول و الثاني.

2- ابن منظور. (1968). لسان العرب . المجلد الأول. دار بيروت للطباعة و النشر.

3- أبو حامد الغزالي .(1986). إحياء علوم الدين . دار الكتب العلمية .بيروت. الطبعة الاولى.

4- أحمد فلاح العلوان .(2009). علم النفس التربوي وتطوير المتعلمين. دار الحامد للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

5- أحمد فؤاد الاهواني .(1983). التربية في الإسلام . دار المعرفة. القاهرة.

6- أحمد فؤاد بهنس. (1989). العقوبة في الفقه الاسلامي. الطبعة السادسة.

7- الخضري الشيخ سليمان. (1978). الفروق الفردية في الذكار. دار الثقافة للطباعة. القاهرة. الطبعة الثانية.

8- الراشدان عبد الله و جعنيني نعيم. (1994). المدخل إلى التربية و التعلم. عمان. دار الشروق. الطبعة الأولى.

9- العنزي عود.(1993). الفرق بين الجنسين و نمط الشخصية و علاقتهما بالتحصيل الدراسي. القاهرة. الطبعة الأولى.

10- القاضي يوسف مصطفى. (1981). الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي. دار المريخ. السعودية. الطبعة الأولى.

11- القومي الشيباني عمر محمد .(1990). التعلم وقضايا المجتمع العربي المعاصر. جامعة قارينوس. طرابلس.

12- أمل الخليلي.(2005). إدارة الصف المدرسي. دار صفاء للنشر و التوزيع. عمان الطبعة الأولى.

13- انتصار خليل عشا و جلال كايد ضمرة.(2007). تعديل السلوك. دار صفاء للنشر والتوزيع . عمان. الطبعة الاولى .

14- أوسفالد كوله. (1974) ولدك هذا الكائن المجهول. ترجمة أمين رويحة. دار القلم. بيروت . لبنان. الطبعة الأولى.

15- أوجيني مادانات. (1985) الطفل و مشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى. أسبابها و طرق علاجها. دار مجدولاوي. عمان.

16- أيوب دخل الله .(1996). التربية الاسلامية عند الامام الغزالي .المكتبة العصرية. بيروت. الطبعة الأولى.

17- بدوي أحمد زكي و محمود صديق يوسف.(1991).المعجم العربي الميسّر. بيروت. دار الكتاب اللبناني.

18- بشير كمال دسوقي.(1961). علم النفس أصوله و تطبيقاته. دار المعارف. مصر.

19- بشير معمرية. (2007). بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس. الجزء الرابع. منشورات الحبر. 16- 17.

20- جميلة شارف.(2004). العقاب الأسري و المدرسي و علاقته بالنجاح المدرسي لمستوى السنة السادسة من التعليم الأساسي. منشورات جمعية ابن باديس. وهران. دار قرطبة. 81-94.

21- حامد عبد السلام زهران. (1995). علم النفس النمو "الطفولة و المراهقة" .عالم الكتب. القاهرة.

22- حمدي أبو الفتوح عطيفة. (1996). منهجية البحث العلمي و تطبيقاتها في الدراسات التربوية و النفسية. دار النشر للجامعات. الطبعة الأولى.

23- حيدر البصري.(2000). العقوبة في التشريع الإسلامي و الوضعي: دراسة مقارنة. مجلة النبأ. العدد (41). 1-7.

24- خير الله. (1990). بحوث نفسية و تربوية. دار النهضة العربية.

25- درويش زين الدين العابدين و آخرون. (1993). علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. مطابع زمزم. القاهرة. الطبعة الأولى.

26- رابح تركي. (1984). مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس. المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر.

27- راشدي علي. (1993) مفاهيم و مبادئ تربوية. دار الفكر العربي. القاهرة. الطبعة الأولى.

28- رشاد صالح الدمنهوري. (1995). التنشئة الاجتماعية والتأخر التأخر الدراسي. دار المعرفة الجامعية. القاهرة.

29- رضا عبد الله أبو سريع و رمضان محمد رمضان. (1993). رضا المعلم وتفضيله للثواب و العقاب و علاقتهما بمستوى الضغط النفسي لديه. مجلة التربية للأبحاث التربوية. جامعة الأزهر. العدد (41). 1-49.

30- رمزية الغريب. (1971). التعلم دراسة نفسية تفسيرية و توجيهية. مكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة.

31- روبرت دي ني. (1991). في النظرية السلوكية. ترجمة جمال محمد سعيد الخطيب. مكتبة الصفحات الذهبية للنشر و التوزيع . الرياض. الطبعة الأولى.

32- زكريا الشربيني و يسرية صادق. (1996). تنشئة الطفل. دار الفكر العربي. مصر.

33- زيتون عايس محمود. (1994). أساليب تدريس العلوم. عمان. دار الشروق. الطبعة الأولى.

34- زين العابدين شحاته و خلف محمد أمين البحيري. (1990). العقاب البدني و دوره في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد السادس. 762-797.

35- سلوى مرتضي .(2001). واقع الثواب و العقاب في رياض الأطفال. دراسة ميدانية في رياض أطفال بمدينة دمشق ما بين (5-6) سنوات. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية. 141-174.

36- سميحة نصر. (2004). عقاب الأبناء بين الأسرة و المدرسة: دراسة تحليلية للأسباب ومعدلات الانتشار، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.القاهرة.

37- سيد خير الله. (1981). بحوث نفسية و تربوية. دار النهضة العربية. بيروت.

38- شفشق محمود عبد الرزاق و الناشف محمود هدي. (1995). إدارة الصف المدرسي. دار الفكر العربي . القاهرة . الطبعة الثالثة.

39- طاهر سعد الله (1991). علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

40- طه عبد العظيم حسن .(2008). سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي . دار الجامعة الجديدة. الإسكندرية.

41- طه فرج الله عبد القادر . (1986). علم النفس و قضايا العصر. بيروت. دار النهضة العربية.

42- عبد الأمير شمس الدين .(1990). الفكر التربوي عند ابن سحنون و القاسي . دار الكتاب العالمي. الطبعة الأولى.

43- عبد الخالق محمد عفيفي. (2007). الخدمة الاجتماعية في المجال الدراسي. المكتبة العصرية. الطبعة الأولى.

44- عبد الرحمان بن محمود بن خلدون .(1968). مقدمة ابن خلدون . الجزء الرابع. لجنة البيان العربي .الطبعة الثانية .

45- عبد الكريم غريب. (1991). التخلف الدراسي: دراسة نظرية ميدانية في المدينة و البادية. مطبعة افريقيا للنشر. الدار البيضاء.

46- عبد اللطيف حسن فرج. (2005). تعليم الأطفال و الصفوف الأولى. دار المسيرة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

47- عبد الله عبد الدايم .(1978). التربية عبر التاريخ . دار العلم للملايين. بيروت. الطبعة الثالثة.

48- عبد الله ناصح علوان .(1981). تربية الأولاد في الإسلام .المجلد الثاني. دار الشهاب. الجزائر.الطبعة الثالثة.

49- عبد المجيد النشواتي. (1998). علم النفس التربوي . الطبعة التاسعة.

50- عبد المؤمن فرج الفقي .(1994). الإدارة المدرسية المعاصرة.منشورات جامعة قاريونس. بنغازي الطبعة الأولى.

51- عبد الوهاب حومد. (1990). المفصل في شرح قانون العقوبات. القسم العام. المطبعة الجديدة. دمشق.

52- علي الشخيبي وأمين سليمان. (1997). موقف المعلمين من استخدام العقاب البدني في المدرسة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد (17). 219-291.

53- عشوى عبد الرحمن .(1984). علم النفس بين النظرية و التطبيق. بيروت . دار النهضة العربية.

54- عشوي عبد الرحمن. (1974). القياس و التجريب في علم النفس و التربية. دار النهضة العربية. بيروت. الطبعة الأولى.

55- عمر أحمد عمر.(1996).منهج التربية في القرآن و السنة . دار المعرفة. الطبعة الاولى.

56- عمر عبد الرحيم نصر الله.(2004). تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي أسبابه و علاجه. دار وائل للنشر. الطبعة الأولى.

57- فرج طه عبد القادر. (1993). موسوعة علم النفس و التحليل النفسي. دار سعاد الصباح . القاهرة.

58- فؤاد أبو حطب و آمال صادق.(1996). علم النفس التربوي. مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة. الطبعة الخامسة.

59- قاي، ل ، ر.(1993). مهارات البحث التربوي. ترجمة جابر عبد الحميد جابر. دار النهضة العربية. قطر. الطبعة الثانية.

60- محمد أيوب شحيمي .(1994). دور علم النفس في الحياة المدرسية. دار الفكر. بيروت.

61- محمد حسن اسماعيل. (1996). مناهج البحث في إعلام الطفل. دار النشر للجامعات. القاهرة. الطبعة الأولى.

62- محمد حسن غانم. (2004). الوجيز في العلاج النفسي السلوكي. المكتبة المصرية للطباعة و النشر.

63- محمد صديق محمد حسن. (1992). التحصيل الدراسي بين المدرسة و البيت. مجلة التربية. العدد الثالث بعد المائة. 58-73 .

64- محمد عاطف غيث.(1979). قاموس علم الاجتماع. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.

65- محمد فرحان القضاة و محمد عوض الترتوري. (2006). دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة. الطبعة الأولى.

66- محمد منير مرسى. (1998). المعلم و حفظ النظام . عالم الكتاب . القاهرة.

67- محمود عبد القادر علي قراقزة. (1993). نحو إدارة تربوية واعية. دار الفكر العربي . بيروت.

68- مرسي عبد المجيد. (1976). الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني. مكتبة الخانجي. القاهرة. الطبعة الأولى.

69- مصطفى كامل. (2005). دراسة تجريبية لأثر أساليب العقاب في التحصيل في الدراسي .مجلة علم النفس. 87-98 .

70- مطاوع إبراهيم عصمت. (1995). أصول التربية. دار الفكر العربي. القاهرة.

71- مطاوع إبراهيم عصمت. (1997). التجديد التربوي. أوراق عربية و عالمية. دار الفكر العربي. القاهرة.

72- مقدم عبد الحفيظ .(1993). الإحصاء و القياس النفسي و التربوي. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

73- المنجد في اللغة و الأعلام .(2007). دار المشرق . بيروت. الطبعة الثانية والأربعون.

74- المنجد في اللغة العربية و الأعلام .(2008). دار المشرق . بيروت. الطبعة الثالثة والأربعون .

75- منصوري مصطفى.(2004). منشورات جمعية ابن باديس. دار قرطبة. وهران.29.

76- منصوري مصطفى. (2005). التأخر الدراسي و علاجه. دار الغرب للنشر والتوزيع. الطبعة الثانية.

77- منصور عبد الحق. (2000). أخطاء تربوية. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

78- مها محمد العجمي. (1998). دراسة العلاقة بين رأي المعلمين و المعلمات في العقاب البدني و بعض صفاتهم الشخصية في مراحل التعليم العام. رسالة الخليج العربي. العدد (68). 17-78.

79- مولاي بودحيلي محمد. (2004). نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل الدراسي. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

80- مواهب إبراهيم عياد و ليلى محمد الحضري .(1995). ارشاد الطفل وتوجيهه في الاسرة ودور الحضانة . الإسكندرية.

81- نادر فهمي الزيود وصالح ذياب هندي. (1999). التعلم و التعليم الصفي. دار الفكر للطباعة و النشر. الأردن . الطبعة الرابعة.

82- يسرية سالم.(1999). العقاب و علاقته ببعض المشكلات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية . العدد(26) .1-45.

المراجع باللغة الأجنبية:

84- Bariaud, F, Bourcet, C. (1994) : le sentiment de la valeur de soi, numéro spécial : l'adolescence, l'orientation scolaire et professionnelle, 271-290.

85- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire: pour une approche psychopédagogique humaniste. L'orientation scolaire et professionnelle.

86- Caglar, H. (1989). La psychologie scolaire. Paris. Ed. PUF

87- Caouault, M. et Oeuvrard, F. (1998). Sociologie de l'éducation. Alger, Casbah.

88- Delandsheer, V. Delandsheer, G. (1992). Définir les objectifs de l'éducation, Paris: PUF. 3ème édition.

89- Devely, M. (1996). Peut-on former les enseignants ? Paris : E.S.F 3ème édition.

90- Dortu, J-C. (1992). L'analyse transactionnelle à l'école. Paris : les éditions d'organisation. Coll. « les guides du métier d'enseignant »

91- Medici, A. (1977). L'éducation nouvelle. Paris. PUF coll «sais-je?».

92- Pojé–Cretien, J. et Alves, C. (1992). Le manque du sens et l'apprentissage de l'écrit. Paris : L'ortho édition.

93- Peylet, M. (1997). Personnalité et réussite en formation. L'orientation scolaire et professionnelle.

94- Straus et Al (2004), Journal of psychology, ,vol.138,p 197.221.

95- Vian, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Canada. Renouveau pédagogique.

96- Willems, G. Noel, A. Evrard, P. (1983): les troubles de l'apprentissage. Paris : Doin , 2ème tirage.

قائمة الملاحق

ملحق رقم 1

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش

الجـزائـر في :2010/04/22

رقم :207/ م ت و ج/م ت ت/ 10

مديـــر التربيـــة
إلى
السيد/ رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
- جامعة الجزائر -

الموضوع : رخـــصـــة
المرجـــع : مراسلتكم المؤرخة في : 2010/04/20

بنـاء علـى مراسـلتكم المـذكورة بـالمرجع أعـلاه، يشـرفني أن أعلمكـم بـأنني أمنح الموافقـة لـ :

- **الطالبة : ديب فتيحة**

طالبـة بكليـة العلـوم الاجتماعيـة الإنسـانية قسـم علـم الـنفس وعلـوم التربيـة و الأرطوفونيـا - جامعـة الجزائـر - بالدخـول إلـى المؤسسـات التربويـة التاليـة :

- متوسطة العربي تبسي - حسين داي
- متوسطة يحيى معزيز - حسين داي
- متوسطة أحمد أحمين - حسين داي
- متوسطة محمد دوار - حسين داي -

قصـد التحضـير لشـهادة الماجسـتير في علـوم التربيـة وذلك خلال الفترة الممتدة مـن تـاريخ: **25 أفريـل 2010** إلى غايـة تـاريخ: **20 مـاي 2010**.

ع/مديـر التربية

عـن مـدير التـربية وبتفويض منه
الأمـيـن الـعـام
م. قـادري

نسخة إلى :
- السيـد(ة) مدير(ة) المؤسسة

ملحق رقم 2

استـــــــــبـــــيـــــان

حـــــــــــول

الـــعـــقـــــاب الـــمـــــدرســـــي

التعـــليـــمـــة:

يجرى هذا الاستبيان بغرض عمل بحث علمي ، حاول أن تكون صادقا وصريحا في إجابتك.
فيما يلي مجموعة من العقوبات المدرسية التي قد تعرضت لها. المطلوب منـــك الآن أن تحـــدد الإجابة على الأسئلة المقدمة لك من واقع خبرتك.
إقرأ كل سؤال ثم حدد درجة انطباقها عليك بوضع علامة (×) تحت كلمة "نعم" إذا كانت تنطبق تماما عليك وتحت كلمة "لا" إذا كانت لا تنطبق عليك.

بيانات عامة حول التلميذ:

1- الإسم :..... 2- اللقب:.....(اختياري)

3- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

4- القسم :..... 5- المتوسطة :.....

أولا: هل تعاقب من طرف أستاذك ؟ نعم ☐ لا ☐

ثانيا: هل يعاقبك أستاذك بشكل متكرر ؟ نعم ☐ لا ☐

ثالثا: ماهي العقوبات التي تعرضت لها ؟

أنواع العقاب	الـــعـــقـــوبـــات	نعم	لا
بـــدنـــي	**1- الضرب باليد**		
	2- الضرب بالرجل		
	3- الضرب العصا		
	4- الضرب بالمسطرة		
	5- المواجهة إلى الجدار		
	6- الوقوف خلف الباب		
	7- عقوبات بدنية أخرى (أذكرها):		

أنواع العقاب	العقوبات	نعم	لا
بيداغوجي	8- الخصم من النقاط		
	9- الطرد من الحصة		
	10- الحرمان من الإمتحان		
	11- تمزيق الكراس		
	12- الحرمان من الإستراحة		
	13- الفصل من المدرسة		
	14- الكتابات العقوبية		
	15- الواجبات المدرسية الإضافية		
	16- استدعاء الأولياء		
	17- مجلس التأديب		
	18- عقوبات بيداغوجية أخرى (أذكرها):		
معنوي	19- اللوم والعتاب		
	20- السب والشتم		
	21- السخرية		
	22- الإنذار		
	23- الإهمال		
	24- عقوبات معنوية أخرى (أذكرها):		

رابعا: ماهو نوع العقاب الذي تتعرض له أكثر؟

العقاب البدني ☐

العقاب البيداغوجي ☐

العقاب المعنوي ☐

ملحق رقم 3

قائمة بأسماء الأساتذة المحكّمين على صدق الإستبيان الخاص بالعقاب المدرسي

الاسم واللقب	الرتبة	الأداة
أ. زبدي ناصر الدين	أستاذ التعليم العالي	استبيان خاص بالعقاب المدرسي
بوشدوب شهرزاد	أستاذة محاضرة	استبيان خاص بالعقاب المدرسي
بن نابي نصيرة	أستاذة مكلفة بالدروس	استبيان خاص بالعقاب المدرسي
سليماني جميلة	أستاذة محاضرة	استبيان خاص بالعقاب المدرسي
أخطار زهية	أستاذة محاضرة	استبيان خاص بالعقاب المدرسي

ملحق رقم 04

المعالجة الإحصائية للفرضيات

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
MOVENNE	421	11,9693	2,5446
Valid N (listwise)	421		

Frequency Table

SEXE

		Frequency	Percent
Valid	1,00	199	47,3
	2,00	222	52,7
	Total	421	100,0

freq. punition

		Frequency	Percent
Valid	,00	293	69,6
	1,00	128	30,4
	Total	421	100,0

type de punition

		Frequency	Percent
Valid	1,00	138	32,8
	2,00	164	39,0
	3,00	119	28,3
	Total	421	100,0

Frequency Table

CORP 1

		Frequency	Percent
Valid	,00	166	39,4
	1,00	255	60,6
	Total	421	100,0

CORP 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	356	84,6	84,6	84,6
	1,00	65	15,4	15,4	100,0
	Total	421	100,0	100,0	

CORP 3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	212	50,4	50,4	50,4
	1,00	209	49,6	49,6	100,0
	Total	421	100,0	100,0	

CORP 4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	155	36,8	36,8	36,8
	1,00	266	63,2	63,2	100,0
	Total	421	100,0	100,0	

CORP 5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	264	62,7	62,7	62,7
	1,00	157	37,3	37,3	100,0
	Total	421	100,0	100,0	

CORP 6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	318	75,5	75,5	75,5
	1,00	103	24,5	24,5	100,0
	Total	421	100,0	100,0	

CORP 7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	271	64,4	64,4	64,4
	1,00	150	35,6	35,6	100,0
	Total	421	100,0	100,0	

PEDA 8

		Frequency	Percent
Valid	,00	100	23,8
	1,00	321	76,2
	Total	421	100,0

PEDA 9

		Frequency	Percent
Valid	,00	281	66,7
	1,00	140	33,3
	Total	421	100,0

PEDA 10

		Frequency	Percent
Valid	,00	398	94,5
	1,00	23	5,5
	Total	421	100,0

PEDA 11

		Frequency	Percent
Valid	,00	310	73,6
	1,00	111	26,4
	Total	421	100,0

PEDA 12

		Frequency	Percent
Valid	,00	340	80,8
	1,00	81	19,2
	Total	421	100,0

PEDA 13

		Frequency	Percent
Valid	,00	396	94,1
	1,00	25	5,9
	Total	421	100,0

PEDA 14

		Frequency	Percent
Valid	,00	232	55,1
	1,00	189	44,9
	Total	421	100,0

PEDA 15

		Frequency	Percent
Valid	,00	268	63,7
	1,00	153	36,3
	Total	421	100,0

PEDA 16

		Frequency	Percent
Valid	,00	253	60,1
	1,00	168	39,9
	Total	421	100,0

PEDA 17

		Frequency	Percent
Valid	,00	394	93,6
	1,00	27	6,4
	Total	421	100,0

PEDA 18

		Frequency	Percent
Valid	,00	328	77,9
	1,00	93	22,1
	Total	421	100,0

MORA 19

		Frequency	Percent
Valid	,00	231	54,9
	1,00	190	45,1
	Total	421	100,0

MORA 20

		Frequency	Percent
Valid	,00	197	46,8
	1,00	224	53,2
	Total	421	100,0

MORA 21

		Frequency	Percent
Valid	,00	264	62,7
	1,00	157	37,3
	Total	421	100,0

MORA 22

		Frequency	Percent
Valid	,00	225	53,4
	1,00	196	46,6
	Total	421	100,0

MORA 23

		Frequency	Percent
Valid	,00	271	64,4
	1,00	150	35,6
	Total	421	100,0

MORA 24

		Frequency	Percent
Valid	,00	340	80,8
	1,00	81	19,2
	Total	421	100,0

Oneway

Descriptives

MOVENNE

	N	Mean	Std. Deviation
1,00	138	11,4249	2,4221
2,00	164	12,1857	2,5065
3,00	119	12,3023	2,6520
Total	421	11,9693	2,5446

Test of Homogeneity of Variances

MOVENNE

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,337	2	418	,264

ANOVA

MOVENNE

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	61,782	2	30,891	4,858	,008
Within Groups	2657,723	418	6,358		
Total	2719,504	420			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

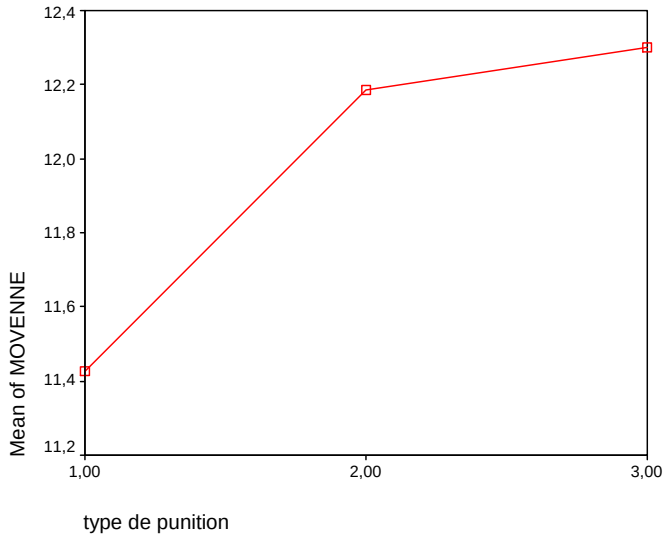
Dependent Variable: MOVENNE

LSD

(I) type de punition	(J) type de punition	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1,00	2,00	-,7609*	,2913	,009
	3,00	-,8774*	,3154	,006
2,00	1,00	,7609*	,2913	,009
	3,00	-,1165	,3036	,701
3,00	1,00	,8774*	,3154	,006
	2,00	,1165	,3036	,701

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Means Plots


12,4
12,2
12,0
11,8
11,6
11,4
11,2
Mean of MOVENNE
1,00
2,00
3,00
type de punition

T-Test

Group Statistics

	freq. punition	N	Mean	Std. Deviation
MOVENNE	,00	293	12,2946	2,5575
	1,00	128	11,2245	2,3603

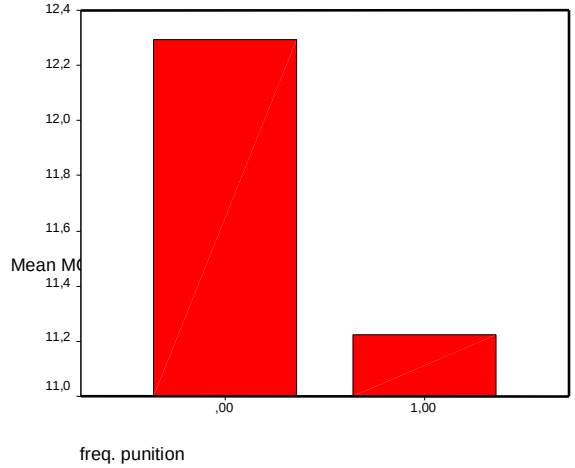
Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
MOVENNE	Equal variances assumed	1,042	,308
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
MOVENNE	Equal variances assumed	4,041	419	,000	1,0702
	Equal variances not assumed	4,171	260,844	,000	1,0702

Graph



T-Test

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
MOVENNE	Equal variances assumed	-2,492	126	,014	-1,0727
	Equal variances not assumed	-2,373	76,442	,020	-1,0727

Descriptive Statistics

Dependent Variable: MOVENNE

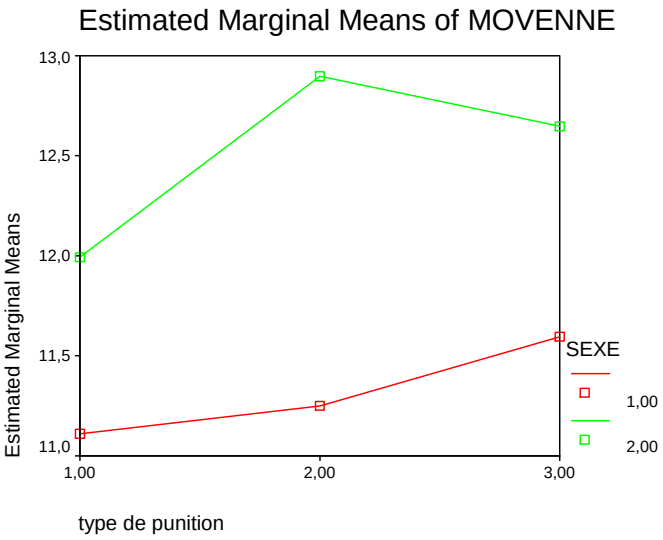
SEXE	type de punition	Mean	Std. Deviation	N
1,00	1,00	11,1128	2,2801	89
	2,00	11,2530	2,2476	71
	3,00	11,5982	2,4182	39
	Total	11,2579	2,2915	199
2,00	1,00	11,9916	2,5894	49
	2,00	12,8978	2,4705	93
	3,00	12,6455	2,7071	80
	Total	12,6069	2,5955	222
Total	1,00	11,4249	2,4221	138
	2,00	12,1857	2,5065	164
	3,00	12,3023	2,6520	119
	Total	11,9693	2,5446	421

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: MOVENNE

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	223,882[a]	5	44,776	7,446	,000	,082
Intercept	54026,359	1	54026,359	8984,106	,000	,956
SEXE	134,769	1	134,769	22,411	,000	,051
TYPEPUNI	25,260	2	12,630	2,100	,124	,010
SEXE * TYPEPUNI	11,696	2	5,848	,972	,379	,005
Error	2495,623	415	6,014			
Total	63033,342	421				
Corrected Total	2719,504	420				

a. R Squared = ,082 (Adjusted R Squared = ,071)


Estimated Marginal Means of MOVENNE
Estimated Marginal Means
13,0
12,5
12,0
11,5
11,0
1,00
2,00
3,00
type de punition
SEXE
1,00
2,00