

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن احمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس



مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي.
الموسومة بـ :

أنواع الممارسات العقابية و تأثيرها لدى تلاميذ الابتدائي و
علاقتها بتقديرهم لدواتهم

دراسة ميدانية على عينة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

تحت إشراف:

* أ. ياسين امنة

إعداد الطلبة:

* بن جبور سعاد

لجنة المناقشة

د. زروالي لطيفة

أ. صالح نعيمة

أ. ياسين امنة

رئيسة

مناقشة

مشرفة

السنة الجامعية: 2014 – 2015.

الاعتراف

بودي أن أتوقف في هذه اللحظة لأتذكر من كان عوناً لي في حياتي لأهدي لهم ثمرة جهدي

إلى أعلى ما عندي في الدنيا إلى من غمرتني بنبع الحياة وعلمتني سبل العطاء إلى أجمل جوهرة في

الحياة أمي الحنون .

إلى أعز ما أملك عطاء موجوداً إلى أعز ما يلفظ به اللسان ويهتف به الفؤاد أبي الغالي .

إلى اللواتي لم تكتمل سعادتي إلا بوجودهن اللواتي ساعدنني بجهن ومساندتهن أخواتي حبيباتي سمية-

نادية و إلى أخي العزيز محمد الذي أتمنى له النجاح في دراسته وحياته هو و نادية وإلى زوج اختي

فاروق وإلى الكتكوتة نور الهدى

وإلى كل عائلة بن جبور

إلى صديقاتي العزيزات اللواتي عرفتنني الجامعة بهم ولن أنساهن يوماً بشري ، مريم ، كلثوم

وإلى كل دفعة علم النفس المدرسي 2015/2014

وإلى كل عمال مدرسة حسن الحسيني

إلى من نسبتهم مذكري ولم تنساهم ذاكرتي

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة عملي هذا .

كلمة الشكر

نحمد الله عز وجل على إلهامه الصبرحتى تمكنا من الوصول إلى هذه المرحلة،
وعلى توفيقه لنا وتسديد خطانا في انجاز هذا العمل في سبيل العلم .

نشكر كذلك الأستاذة المشرفة "ياسين آمنة" على تحملها مسؤولية الإشراف على
هذه المذكرة وتوجيهها لنا فأسأل الله أن يجازيها خير جزاء .

وأخص بالشكر أيضا للأستاذ بن طاهر طاهر

إلى كل الأساتذة المحكمين الذين قاموا بتصحيح الاستبيان

كما أتوجه بالشكر والتقدير لكل من ساهم معي من قريب أو بعيد في اعداد هذا

العمل ولو بدعاء أو بكلمة طيبة

إلى كل هؤلاء الامتنان والشكر والعرفان .

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة بجانبها النظري والتطبيقي إلى معرفة العلاقة التي تربط بين أنواع الممارسات العقابية وتقدير الذات لدى التلاميذ في المستوى الابتدائي ، بالإضافة الى معرفة نوع الممارسات العقابية السائد في المدارس ، وكذا معرفة الفروق بين الجنسين من حيث الممارسات العقابية وذلك باستخدام مقياس أنواع الممارسات العقابية وتأثيرها ومقياس تقدير الذات لروزنبارغ ، ولقد شملت عينة الدراسة 93 تلميذ من كلا الجنسين بمدريتين بولاية وهران وهما مدرسة النجاح ، ومدرسة حسن الحسني.

توصلت الطالبة الباحثة الى ما يلي :

الفرضية العامة : لا توجد علاقة بين أنواع الممارسات العقابية وتقدير الذات لدى التلاميذ في المستوى الابتدائي.

الفرضية الجزئية الأولى : وجود أساليب عقابية بدنية

الفرضية الجزئية الثانية : هناك فروق بين الجنسين من حيث الممارسات العقابية .

وفي الأخير وانطلاقاً من الفرضيات البحث وفي ضوء الدراسات السابقة ، تم تفسير النتائج ومناقشتها .

محتويات البحث

الموضوع	الصفحة
• الإهداء.....	أ.....
• كلمة الشكر.....	ب.....
• ملخص البحث.....	ج.....
• محتويات البحث.....	د.....
• قائمة الجداول.....	ه.....
• مقدمة عامة.....	1.....

الفصل الأول : تقديم الدراسة

تمهيد.....	5.....
1. اشكالية الدراسة.....	5.....
2. فرضيات الدراسة.....	5.....
3. أهمية الدراسة.....	6.....
4. أهداف الدراسة.....	6.....
5. التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة.....	7.....

الفصل الثاني : التعريف النظري للمفاهيم

المفهوم الأول : العقاب

تمهيد 10

1. تعريف العقاب 10
2. أنواع الأساليب العقابية 11
3. نظرة الإسلام إلى العقاب..... 13
4. نشأة العقاب وتطوره التاريخي 14
5. نظريات العقاب 15
6. منع استخدام العقاب ضد الأطفال في التشريع الجزائري..... 17
7. آثار العقاب..... 19
8. قواعد العقاب 20
9. الدراسات السابقة حول مفهوم العقاب 21
- الخلاصة 24

المفهوم الثاني : تقدير الذات

تمهيد 26

- 1.تعريف تقدير الذات..... 26
- 2.كيف يتكون تقدير الذات..... 27
- 3.أنواع تقدير الذات..... 28
- 4.خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع و تقدير الذات المنخفض..... 28

5. نظريات تقدير الذات 29

6. تقدير الذات في المجال المدرسي 31

7. الدراسات السابقة حول تقدير الذات 32

الخلاصة 33

الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للبحث

أولاً : الدراسة الإستطلاعية 35

تمهيد 36

1. عينة الدراسة الاستطلاعية 36

2. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية 36

3. وصف أدوات جمع البيانات في الدراسة الاستطلاعية

..... 37

4. صدق وثبات الاستبيان 38

ثانياً : الدراسة الأساسية 43

تمهيد 44

1. مكان ومدة الدراسة الأساسية 44

2. وصف عينة الدراسة الأساسية 44

3. خصائص عينة الدراسة الأساسية 44

4. منهج الدراسة 45

5. إجراء وتطبيق أدوات الدراسة الأساسية.....46

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة46

الفصل الرابع : عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

تمهيد.....48

أولا : عرض نتائج فرضيات الدراسة48

• عرض نتائج الفرضية العامة :48

• عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى49

• عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية :53

ثانيا : مناقشة نتائج الفرضيات.....53

• مناقشة نتائج الفرضية الأولى53

• مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى54

• مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية54

• خلاصة الفصل.....55

اقتراحات البحث.....55

الخاتمة العامة:.....56

المراجع57

الملاحق62

ملحق رقم -1- : يبين استبيان أنواع الممارسات العقابية وتأثيرها.....63

ملحق رقم -2- : يبين استبيان تقدير الذات65

قائمة الجداول :

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الجدول رقم (1) : يبين توزيع خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية على أساس الجنس	36
02	الجدول رقم (2) يبين توزيع العينة على أساس السن :	36
03	الجدول رقم (3) يبين أسماء المحكمين ودرجتهم :	38
04	الجدول رقم (4) يبين آراء المحكمين حول بعض الفقرات التي تم التعقيب عليها :	38
05	الجدول رقم (5) يبين ارتباط الأبعاد مع الاختبار ككل :	39
06	الجدول رقم (06) يمثل ارتباط الفقرات مع الاختبار ككل :	39
07	الجدول رقم (07) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس :	44
08	الجدول رقم (08) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن :	45
09	الجدول رقم (09) يبين معامل ارتباط بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم	48
10	الجدول رقم (10) يبين ترتيب الأبعاد حسب استجابات التلاميذ :	49
11	الجدول رقم (11) يبين التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول الممارسات العقابية	50
12	الجدول رقم (12) يبين الفرق بين الجنسين من حيث الممارسات العقابية وتأثيرها	53

مقدمة عامة :

إن المستوى الفكري للمجتمع يتوقف قيمة مردوده الثقافي ، وعلى نوعية نظامه التربوي ، فما تحققه العملية التربوية يتبين من مدى وضوح أهدافها وقابلية تحقيقها .

فالتلميذ هو العنصر المهم في العملية التعليمية ، حيث أصبح الشغل الشاغل للعلماء والمفكرين والباحثين حول ايجاد الطرق والوسائل المناسبة والناجحة لتوصيل المادة الدراسية بطريقة تليق بمستوى التلميذ ، مع الأخذ بعين الاعتبار الاستعدادات العقلية والميول والفروق الفردية بين المتعلمين .

وعليه سنسعى من خلال هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الأساليب العقابية وتقدير الذات عند التلاميذ في الابتدائي ، وكذلك الكشف عن النوع السائد للممارسات العقابية على التلاميذ ، وما إذا كان هناك فرق في الجنسين من حيث استعمال الممارسات العقابية عند تلاميذ التعليم الابتدائي .

وعليه سنحاول توضيح ذلك من خلال فصول الدراسة التي انقسمت الى خمسة فصول ، حيث تعلق الفصل الأول بتقديم الدراسة حيث تناولنا فيه اشكالية الدراسة وفرضياتها ثم الأهمية والأهداف التي تسعى لها وأخيرا التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة .

أما الفصل الثاني فخصصناه للتحليل النظري لمفاهيم الدراسة حيث تطرقنا الى مفهومين الأول هو مفهوم العقاب الذي قمنا بتعريفه وذكرنا أنواع الأساليب العقابية السائدة ، وقمنا بإعطاء نظرة الإسلام إلى العقاب وكيف يرى هذا النوع من الأساليب ، ثم نبذة تاريخية عن العقاب ، ثم تعرضنا الى نظريات العقاب بما فيها نظرية الجزاء ونظرية الإصلاح ونظرية المنع والنظرية الوقائية ، ثم أضفنا عنصر مهم ألا وهو

بعض القوانين التي تمنع استخدام العقاب ضد الأطفال في التشريع الجزائري ، ثم ذكرنا الآثار التي يخلفها العقاب سواءا نفسيا أو بدنيا وبعض قواعد استخدام العقاب اضافة الى بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع .

أما فيما يخص المفهوم الثاني ألا وهو تقدير الذات فقد قمنا بعرض بعض التعريفات حول هذا المفهوم، وأنواعه، وكيف يتكون تقدير الذات، وخصائص ذوي تقدير الذات المرتفع و تقدير الذات المنخفض، والنظريات التي تناولت هذا المفهوم المتمثلة في نظرية روزنبرغ و نظرية كوبر سميث ونظرية أبراهام ماسلو ونظرية "زيلر"، إضافة الى عنصر تقدير الذات في المجال المدرسي ، وبعض الدراسات السابقة حول تقدير الذات.

أما الفصل الثالث يتعلق بالجانب الميداني للدراسة ، تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للبحث والذي تضمن الدراسة الاستطلاعية حيث ذكرنا عينة الدراسة الاستطلاعية و خصائصها وقمنا وصف أدوات جمع البيانات في الدراسة الاستطلاعية اضافة الى صدق وثبات الأداة .

وتضمن كذلك هذا الفصل الدراسة الأساسية ومكانها ومدتها، ووصف عينة الدراسة وخصائصها، والمنهج المتبع في الدراسة ، وكيفية اجراء وتطبيق أدوات الدراسة الأساسية ، وذكرنا في نهاية الفصل الأساليب الاحصائية المعتمدة في هذه الدراسة .

أما الفصل الرابع فقد تضمن عرض ومناقشة نتائج الفرضيات يليه بعض مقترحات الدراسة ثم الخاتمة .

الفصل الأول

تقديم الدراسة

تمهيد

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة .

تمهيد:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التي توكلها المجتمعات الإنسانية مهمة تربية الأفراد وتكوين شخصياتهم إذ تضع على المعلم مهمة كبيرة لا تقتصر فقط على حشو الأذهان بالمعلومات والمعارف، بل وتتمثل أيضا في تكوين شخصية الفرد وتربيته.

ولكن عادة ما يلجأ المعلمون الى أساليب عدة بحجة فرض النظام والانضباط داخل الصف ومن بين تلك الأساليب الشائعة والمستعملة في معظم المؤسسات التربوية التعليمية أسلوب العقاب بنوعيه البدني والمعنوي الذي يجعل المعلم يتفنن في استعماله متجاهلا الآثار التي قد يتركها في شخصية المتعلم ، والتي من الممكن أن تؤثر على إعطاء تقدير التلميذ عن نفسه ، فقد يعطيها تقديرا منخفضا وبالتالي ينقص ثقته بنفسه وبمن حوله .

1. اشكالية الدراسة:

ومن هنا تبادر في ذهننا التساؤل الرئيسي التالي :

هل هناك علاقة بين أنواع الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم؟

وانطلاقا من هذا التساؤل سنحاول الاجابة على التساؤلات الفرعية التالية :

- ما هي أنواع الممارسات العقابية السائدة على التلاميذ في التعليم الابتدائي ؟

- هل هناك فروق في الجنسين من حيث استعمال الممارسات العقابية على التلاميذ في التعليم

الابتدائي؟

2. فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة :

- يوجد علاقة إرتباطية بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم؟

الفرضيات الجزئية :

- الفرضية الجزئية الأولى : يوجد أساليب عقابية بدنية

- الفرضية الجزئية الثانية : هناك فروق في الجنسين من حيث استعمال الأساليب العقابية.

3. أهمية الدراسة:

تكمّن أهمية الدراسة في :

1. تعد قضية العقاب من القضايا الحيوية التي شغلت بال المفكرين التربويين على مر العصور كما أنها تشغل بال الكثير من القائمين على العملية التعليمية وأولياء الأمور ، وتدل الشواهد على أنه حتى وقتنا الحالي ما زالت قضية العقاب محل خلاف بين المفكرين والمنظرين والقائمين على عملية التعليم .

2. تناولها مرحلة حساسة من المراحل التعليمية ألا وهي المرحلة الابتدائية ولما لها من آثار عميقة في نفوس التلاميذ وفي تكوين شخصيتهم المستقبلية

3. الكشف عن أنواع الأساليب العقابية يمكننا من توضيح العديد من المفاهيم الغامضة حول هذا المصطلح والتي يمكن طرحها على بساط البحث ، بالإضافة الى إتاحة التلميذ الفرصة للتعبير عن نفسه

4. التعرف على مستويات تقدير الذات عند التلاميذ جراء التعامل معهم .

5. فتح المجال أمام الدراسات الأخرى هذا الموضوع كونها تعد من الدراسات السابقة.

4. أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الراهنة الى ما يلي :

1. معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين ممارسة الأساليب العقابية وتقدير الذات لدى التلاميذ في الابتدائي.

2. الكشف عن أنواع الممارسات العقابية على التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

3. الكشف عن مدى انتشار العقاب في مدارسنا الابتدائية في ظل وجود قوانين مانعة في استخدام العقاب المدرسي بشتى أنواعه .

5. التعريف الإجرائي للمفاهيم:

الممارسات العقابية:

هي تلك الأشكال التي يوقعها المدرسون على التلميذ غير الملتزم بالسلوك المدرسي أو المهمل لواجباته ،وقد تكون هذه الممارسات بدنية كالضرب والصراخ والعقوبة الكتابية وشد الأذن ،وقد تكون معنوية كالسخرية و التأنيب والتهديد والإحراج وهي المعبر عنها في هذه الدراسة باستبيان أنواع الممارسات العقابية وآثارها .

تقدير الذات:

هي مجموعة من الأحكام يصدرها التلميذ عن نفسه والمعبر عنها في هذه الدراسة بمقياس روزنبرغ لتقدير الذات .

الفصل الثاني

التعريف النظري للمفاهيم

المفهوم الأول : العقاب

أولاً: تعريفه

ثانياً: أنواع الأساليب العقابية

ثالثاً: نظرة الإسلام إلى العقاب

رابعاً: نشأة العقاب وتطوره التاريخي

خامساً: نظريات العقاب

سادساً: منع استخدام العقاب ضد الأطفال في التشريع الجزائري

سابعاً: آثار العقاب

ثامناً : قواعد العقاب

الدراسات السابقة حول العقاب

الخلاصة

تمهيد :

يعتبر العقاب عنفا ضد الأطفال يتم اللجوء اليه بهدف السيطرة على السلوك الذي يصدر من التلميذ، أو بهدف تربيتهم . فبالرغم من أن هذا الموضوع طُرح للنقاش من أطراف مختلف الفاعلين في الحقل التربوي، على المستويين الوطني والعالمى منذ عقود ، إلا أنه مازال سائدا في مؤسساتنا التربوية باختلاف مستوياتها .وبالتالي فموضوع العقاب جدير بأن يحتل صدارة نقاشاتنا، وما دمنا مختصين بالمجال التربوي، سنقتصر على تحليل البعد التربوي لهذه الظاهرة.

تعريفه:

لغة:

- العقاب من الفعل عاقب يعاقب معاقبة عقوبة ج عقوبات جزاء بالشر "لكل ذنب عقوبة "
- عاقب: معاقبة وعقابا جازاه بشدة على سوء أو ذنب ،فرض عقابا (عاقب مجرما ناوب عاقب في عمله) (المنجد في اللغة العربية المعاصرة 996:2001)

والعقاب قانونيا:

- جزاء يقرره المشرع ويوقعه القاضي، على كل من ارتكب فعلا أو امتناعا يعده القانون جريمة .(الشاذلي،323،2006)
- وقد عرفه آخرون بأنه قدر مقصود من الألم ،يقرره المجتمع في مشرعه ليوقع كرها على من يرتكب جريمة في القانون بمقتضى حكم يصدره القضاء . (أبو عامر،404،1985)

أما من الناحية التربوية يعتبر العقاب الحادث أو المثير الذي يؤدي الى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية ،ومن ثم فقد كان موضوع العقاب حاضرا بقوة في مجموعة من المدارس الفكرية والتربوية وخاصة السلوكية منها.

• يرى 'سكينر' صاحب النظرية الإجرائية أن العقاب إجراء فعال في تغيير السلوك ولكنه إجراء غير مرغوب فيه إنه ضد التعزيز. ويشير الى أن العقاب يعد جزءا من قانون ثورندايك المسمى بقانون الأثر حيث أن السلوك يمكن إزالته عن طريق المزعجات كما يمكن تثبيته عن طريق المعززات. ويمكن أن نجد العقاب يتضمن ايقاع أذى لفظي أو بدني أو اظهار منبه مؤلم أو منفر عند حدوث السلوك الغير مرغوب فيه أو الدال على الاضطراب .(يحي محمد نبهان، 2008: 147،148)

• وعرفه النشواتي على أنه " الحادث أو المثير الذي يؤدي الى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية ، ويكون ذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها ، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي ، بحيث ينزع السلوك موضوع الاهتمام الى الزوال "(محمد حسن العمامرة، 2002: 34)

• وأما الأستاذ الدكتور "سامي محمد ملحم " يعتبر العقاب على أنه إجراء يؤدي الى تقليل احتمال حدوث السلوك في المستقبل وفي المواقف المماثلة.(سامي محمد ملحم ، 2001: 330)

• وعرفه جابر 1976 بأنه ذلك المثير المنفر الذي يستخدم عقب حدوث السلوك الغير مرغوب فيه ، وكثيرا ما يستخدم في المواقف التي يصبح من الضروري إنهاء الاستجابة على الشكل السريع .(جابر عبد الحميد جابر ، 1976 : 86)

بناءا على ماسبق من تعريفات الباحثين والعلماء نستنتج بأن العقاب هو أسلوب يستخدم لمحو السلوك الغير مرغوب وذلك بغية التقليل من ظهوره مرة أخرى .

1. أنواع الأساليب العقابية:

أ. العقاب البدني أو الجسمي :

يعد أسلوب العقاب البدني من شكلا من أشكال العقاب الذي كان ومازال يستخدم في المدارس كطريقة لتعديل سلوك التلميذ بالرغم من التحذيرات التربوية والقانونية التي تمنع من استخدامه ، ويتخذ هذا النوع عدة أشكال من بينها :

1. **الضرب** : ويتخذ أشكالا مختلفة منها الضرب على اليدين ، أو على القدمين ، أو على الوجه أو على الرأس والجسم بشكل عام .

2. **العقوبات الكتابية** : في هذا النوع يجبر المعلم التلميذ على كتابة عبارة أو الدرس عدة مرات

وهذه العملية تشعر التلميذ بالإرهاق والتعب .

3. **إيقاف التلميذ مطولا داخل القسم** : وتكون إما برفع اليدين فوق الرأس أو رفع اليدين فقط أو رفع أحد الرجلين الخ (القطامي، 2002:391)

ب. **العقاب المعنوي** :

هذا الأسلوب هو أحد الأساليب التربوية الخاطئة والذي يخلق أثارا نفسية في شخصية الطالب وعلى نموه الجسدي والصحي ، له آثار نفسية على التلميذ قد تؤدي به لعدم الرغبة في الذهاب للمدرسة وتولد لديه الكراهية للدراسة . ويتخذ العقاب المعنوي أشكالا مختلفة أهمها :

1. **الاهمال** : في هذا النوع من العقاب لا يتحصل التلميذ على أي اهتمام من المعلم ، سواء قام بسلوك مرغوب أو غير مرغوب مما يجعل المتعلم يجهل كيف يكون أداءه .

2. **الشتم والإهانة** : هذه الطريقة غير تربوية ، يلجأ إليها المعلم ذو شخصية ضعيفة ، حيث من خلالها يحطم شخصية المتعلم .

3. **السخرية والاستهزاء** : وهي وسيلة تعتمد على العبارات التهكمية واستعمال كلمات إحتقارية كأن يقول له كلام ويضحك عليه إن لم يجب على السؤال .(الروسان ، 2001: 147)

2. نظرة الإسلام إلى العقاب:

يدعو الإسلام إلى تكريم الإنسان ورفع مكانته وصون حقوقه ودعم الخير الذي هو أصيل فيه ، ونزع الشر الذي هو طارئ عليه ، كما أنه يدعو إلى بناء المجتمع على أسس الحق والتقوى.

هناك بعض الأشخاص يجنحون نحو الخطيئة ، لذا لابد من وجود وسائل عديدة للعلاج كالعقاب وذلك من أجل إحلال الأمن ورعاية المصلحة العامة وصيانة الفرد والمجتمع .(مجلة جامعة دمشق ،المجلد 19،العدد الأول،2003).

فقد وردت كلمة عقاب في القرآن الكريم 20 مرة موزعة بين 17 مرة معرفة و 3 مرات نكرة .

كقوله تعالى في سورة البقرة : << واتقوا الله واعلموا أن الله شديد العقاب >>

ثم قوله في سورة ص : << إن كل إلا كذب الرسل فحق عقاب >>

ووردت كذلك اشتقاقات أخرى للعقاب كالفعل عاقب الذي ذكر مرة واحدة في قوله تعالى في سورة

الحج : << ذلك ومن عاقب بمثل ما عوقب به ثم بغى عليه لينصره الله >>

وكلمة عاقبتم مرتين في سورتي النحل والممتحنة واشتقاقات أخرى للفعل نفسه مثل: فعاقبوا-عوقب-

عوقبتم . ووردت كذلك في نفس المعنى كلمات أخرى تفيد العقاب كالقصاص والضرب . (يحي محمد

نبهان، 153:2008)

أما فيما يخص الأطفال فقد جاء القرآن عادلا في التوازن بين الثواب والعقاب ، لذلك نجد العلماء

المسلمين يوصون بمعاملة الأطفال بالرفق والعفو، والمعلم يأخذ دور الوالد في التربية والتعليم والسهر على

أدب التلاميذ دون استعمال العقاب والتأنيب مما يجعل التلميذ مسؤولاً ومعتمداً على نفسه.
(صالح، 2003: 32)

3. نشأة العقاب وتطوره التاريخي:

لا يمكن إرجاع تاريخ العقاب إلى وقت محدد بالذات، فهو قديم قدم المجتمع البشري.

ولا يمكن الوقوف على طبيعة العقاب ووظيفته دون الرجوع إلى المصدر التاريخي له والظروف التي نشأت فيها الحاجة إلى استخدامه. فمقابلة الأذى بمثله أو أشد منه ميل فطري غريزي نشأ بنشأة الإنسان. وكان العقاب صورته العملية حتى إنها كانت تصيب أي مصدر للأذى إنساناً كان أو حيواناً أو جماداً. إلى أن أصبح في وقتنا الحاضر يمثل تعبيراً عن رد فعل.

والعقاب شأنه شأن أي نظام آخر فقد مر بمراحل متعددة في تطوره التاريخي تبعاً لتطور الحياة الاجتماعية، بدءاً من المجتمعات القديمة، وانتهاءً بالوقت الحاضر. (الكساسبة، 2010: 31، 32)

ففي العصور الوسطى كانت التربية المسيحية تستخدم العقاب البدني لغرض حفظ النظام المدرسي من منطلق أن لكل إنسان في الحياة حدود لا يتعداها، حتى الطفل يجب أن يبقى في مكانه ولو بالرغم عنه والوسيلة لذلك هي الإرهاب والعقاب. (صالح، 1981: 283).

ولعل هذا الأمر في التربية المسيحية، يرجع إلى تأثير النظم التعليمية إلى حد كبير بتعاليم الكنيسة التي سيطرت على المؤسسات التعليمية في المجتمعات الغربية طوال فترة القرون الوسطى.
(Sundaard1972: 341)

وقد انتقلت قسوة النظام التعليمي إلى المدارس الأمريكية، ففي القرن السابع عشر ميلادي كان المعلمون يضربون التلاميذ، وكان المديرون والمعلمون يتفاخرون بالإفراط في استخدام العقاب المدرسي، وأصبح الضرب بالسوط إحدى الوسائل التعليمية التي تعتمد عليها المدارس الأمريكية.

(P.3: Newman G. 1978&Newman)

أما إذا انتقلنا الى العصر الحديث لوجدنا بعض الآراء الغربية والشرقية ، التي هاجمت العقاب كأسلوب لحفظ النظام وتعديل السلوك ، فقد نادى "هربارت سبنسر" (1820-1903) بتجنب العقاب الصناعي كما أسماه ، واعتبره عقابا جارحا وغير ملائم ، وبذلك رفض (سبنسر) العقوبة في التربية ، واقترح ما هو أقسى منها مما لا يتناسب حقيقة مع الأخطاء التي قد يرتكبها الأطفال . (الهلواني ، 1409هـ : 141) .

أما (ماريا منتسوري) فهي تعارض تماما مبدأي الثواب والعقاب ، حيث أنها تلغيها تماما من مدارسها وترى أن من الأخطاء الشائعة في التعليم الثناء على الطفل عند القيام بعمل معين ، أو معاقبته عندما يخطئ في عمله أو حتى مجرد تصحيح أخطائه ، لأن ذلك يتعارض مع مبدأ الحرية في التعليم . (الهلواني ، 1409هـ : 141) .

4. نظريات العقاب:

لقد ظهرت نظريات عديدة تحدثت عن العقاب وكانت لكل منها وجهتها الخاصة حول هذا المفهوم وكل منها تؤكد على مبدأ أخلاقي مختلف عن الآخر ، ومن أهم هذه النظريات ما يلي :

1.4. نظرية الجزاء:

تنظر هذه النظرية الى العقاب بأنه نوع من الثمن ، الذي يجب أن يدفعه الأشرار الذين يلحقون الأذى بالآخرين (مجلة جامعة دمشق، 2003 ، 187)

وتستبعد هذه النظرية كل مبادرة في البحث عن الدوافع التي أدت بالشخص لارتكاب مثل هذا السلوك ، وتبتعد كل البعد عن تفهم المواقف الانسانية والظروف التي يتم فيها القيام بالخطأ ، ومن ثمة فهي تؤمن بمبدأ واحد وهو أن كل سلوك منحرف شائن يقابله تطبيق آلي للجزاء والعقوبة (سعيدة صالح ، 2003 : 38)

4. نظرية الإصلاح :

هي نظرية مربية تهدف الى استخدام العقوبة من أجل هدف خلقي وهو إصلاح المذنب أو إعادة بناء تربيته . ولا تنظر هذه النظرية للعقاب كانتقام بل كوسيلة لرفع المستوى الخلفي للمسيئين.

(ابراهيم ، 1988 ، الجزء 14)

فالعقاب في هذه النظرية ليس هدفا في حد ذاته وإنما يكون مطلوباً عند الضرورة ،وله ما يبرره إذا كان الهدف منه هو إصلاح المخطئ ويمنعه من تكرار أخطائه . ومن ميزات هذه النظرية أيضاً أنها تراعي الظروف النفسية والاجتماعية للمخطئ، لذا فعلى المعلم أن يكون على دراية كاملة بأن للتلاميذ فروق فردية ويجب عليه أن يراعيها وأن يتعامل معها بحكمة.(العربي،2011

(18:

3.4.نظرية المنع:

تعتبر هذه النظرية العقاب بمثابة وسيلة منع الفرد من ارتكاب الذنوب والوقوع في الآثام.

والغرض من العقاب هنا هو منع غير المذنب من ارتكاب الذنب كأن العقوبة فيها نوع من العظة للناس يتعظون بما وقع فيه غيرهم .فالتلاميذ الذين يخضعون لمجلس التأديب ويطردون لوقت محدد من الدراسة يعدون أصدق مثال لزملائهم حتى يلزموا النظام والانضباط. ويرى "جيرمي نيثام " أن العقوبة الرادعة إذا أدت الى منع الشر عن الجماعة فهي ايجابية. (العربي ،

(2011:17)

6. النظرية الوقائية :

ترى هذه النظرية أن الهدف من معاقبة البعض هو حماية الآخرين . ومن مؤيدي هذا الإتجاه "منتسوري" التي رأته أنه إذا كان الضرر لايزول إلا بإخراج من يعبت بالنظام من حجرة الدراسة ، فيمكن عزله واخراجه كعقاب له .

ومن تطبيقاته في مجال المدرسة عزل التلميذ الذي يعبت في النظام حتى لا يضر إلا نفسه ولا يزعج إلا الآخرين .

ومن خلال عرضنا لنظريات العقاب نستنتج بأن لكل نظرية رؤيتها ووجهتها الخاصة بها ، إذ نجد بأن:

- نظرية الجزاء ترى أن كل من يرتكب جرما يعاقب عليه دون مراعاة الظروف التي جعلت الفرد يرتكب هذا الخطأ.

- وأما نظرية الإصلاح فتري بأن الهدف من العقاب هو إصلاح سلوك المخطئ مراعية بذلك الظروف التي وقع من خلالها الخطأ.

- أما نظرية المنع فتري بأن السلوك الغير المرغوب فيه يجب أن يمنع حدوثه وذلك حتى لا يقع فيه الفرد الذي لم يرتكب الخطأ.

- في حين نجد النظرية الوقائية همها الوحيد هو حماية الآخرين من شر الفرد دون مراعاة الآثار التي قد يخلفها العقاب في نفسية المعاقب.

7. منع استخدام العقاب ضد الأطفال في التشريع الجزائري:

جاءت النصوص العقابية المتعلقة بحماية الطفل متناثرة بين قانون العقوبات و بعض النصوص الخاصة ، فقد نصت المادة 19 من المرسوم الرئاسي رقم 461/92 المؤرخ في 19 ديسمبر 1992 والمتضمن المصادقة على التصريحات التفسيرية على اتفاقية حقوق الطفل التي وافقت عليها الجمعية العامة للأمم

المتحدة ، أن تتخذ الجزائر جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية لحماية الطفل من كافة أشكال العنف والضرر والإساءة البدنية والعقلية.

ولقد نصت المادة 269 من قانون العقوبات على أنه " كل من جرح أو ضرب قاصرا سنه لا يتجاوز السادسة عشر أو منع عنه عمدا الطعام أو العناية إلى الحد الذي يعرض صحته للضرر ، أو ارتكب ضده عمدا أي عمل آخر من أعمال العنف أو التعدي فيما عدا الإيذاء الخفيف ، يعاقب بالحبس من سنة إلى خمس سنوات ، وغرامة من 500 إلى 5000 دج ".(07-08 ديسمبر، 2011:130)

أما القرار الوزاري رقم 2/172 المؤرخ في 1 جوان 1992 يمنع بصفة مطلقة استعمال العقاب البدني والعنف وكل ما من شأنه أن يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالتلاميذ .

فقد ورد في المادة "6" من هذا القرار الوزاري ما نصه:"علاوة على كون العقاب البدني أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ فإنه يعتبر خطأ مهني يعرض الموظف الفاعل الى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها "في القوانين الأساسية السارية المفعول " .

كما ورد في المادة "7" ما نصه : "تعتبر الأضرار الناجمة عن العقاب البدني خطأ شخصيا يتحمل الموظف المتسبب فيها كامل المسؤولية من الناحية المادية والجزائية ، ولا يمكن لإدارة التربية أن تحل محل الموظف المعني في تحمل تبعاتها".(محمد بن حمودة ، 2008، 124:125).

ولقد نصت المادة 21 من القانون رقم 04/08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير سنة 2008 م على أنه " يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية ، يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية".

(جامعة الجزائر 02 ، 07-08 ديسمبر، 2011،130).

8. آثار العقاب:

لا فائدة من العقاب على الإطلاق في مراحل التعليم الأولى ، إذ أن الاستجابة المعاقب عليها في هذه المرحلة من النمو والتكوين النفسيين من المحتمل أن تظهر مرة أخرى كاستجابة متجاهلة .
فالعقاب كما يرى "استيفنس" يؤدي إلى نتيجة سلبية كالتجاهل سواء بسواء . (الدسوقي،1959، 132).
فالعقاب بنوعيه البدني والمعنوي يترك آثارا ربما قد تبقى مع الفرد طيلة حياته ، فقد يؤدي ذلك إلى ظهور اضطرابات انفعالية وسلوكيات عدوانية ، كما من الممكن أن يؤثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى التلميذ ، ويمكن أن نحدد الآثار السلبية للعقاب فيما يلي :

1. الاضطرابات الانفعالية :

ويكون ذلك بظهور اضطرابات انفعالية لدى الفرد المعاقب والمتمثلة في خفض الثقة بالنفس ونقص احترام الذات وتقديرها ، وظهور اضطرابات لغوية كالسرعة الزائدة في الكلام أو التأتأة ، وقد تمتد الاضطرابات الانفعالية صعوبة بناء علاقات اجتماعية ناجحة .(الروسان،2000 : 149)

2. السلوكيات العدوانية:

إن العقاب الذي يمارسه المعلمين على التلاميذ سواء كان عقابا بدنيا أو إساءة معاملتهم بالإضافة إلى الجمل والعبارات الموجهة إليهم لها القدرة والشأن على إحداث نوع من التدمير النفسي مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات عدوانية تجاه المدرسة وكل العاملين فيها بما فيهم المعلمين (عمارة ، 2008 : 169)

3. تدني التحصيل الدراسي :

إن لجوء المعلم الى ممارسة العقاب على التلميذ الذي يقع في الخطأ ، يؤدي بالتلميذ إلى تجنب المبادرة حتى لا يقع في الخطأ مرة أخرى ، وهذا بدوره يؤدي إلى طمس الكثير من القدرات الموجودة عند المتعلم ، وعدم إتاحة الفرصة له بالتفوق والنجاح .(نصر الله، 2004 : 442).

9. قواعد العقاب

هناك بعض مؤيدي العقاب يشيرون الى أنه حين يستخدم العقاب يجب أن يكون بطريقة سليمة ، حيث يمكن في بعض أن يحدث نتيجة فعالة .

وفيما يلي بعض القواعد التي ينبغي الأخذ بها حين يستخدم العقاب :

1. العقاب لابد أن يكون هادفا ،يقصد به التعليم والتدريب وتصحيح المسار ، ولايكون العقاب لمجرد العقاب وإن علم المعلم هدفه من العقاب فقد لا يجد حاجة إن رأى أن التلميذ قد استوعب الخطأ ووعده بعدم تكراره ، فإن أصر بعد ذلك فهو عقاب للعقاب وليس للتربية والتعليم .
2. لابد أن يسبق العقاب حوار وتوجيه وتعليم وتصحيح أكثر من مرة ولا يكون العقاب نتيجة الخطأ من المرة الأولى ، إذ ربما يكون الطفل قد نسي أو لا يعلم أصلا بأن الذي فعله هذا خطأ .
3. ليس العقاب مرادفا للضرب ، إذ أن الضرب هو آخر وسيلة من وسائل العقاب وهو أسوأها على الإطلاق ،وأكثرها ضررا على نفسية التلميذ والذي يسبقه :

(مرسي ، 2009 : 162)

التجاهل : وتقوم هذه الفكرة على رفض بعض السلوكيات الغير مرغوب فيها ، ومن المعروف أن السلوك الذي يتم الاستجابة إليه سيتم اتباع نفس السلوك عند طلب شيء آخر ، ومن الطبيعي أن السلوك الذي يتم تجاهله سيتم الابتعاد عنه مع الوقت ، ولكن في نفس الوقت من المهم ملء الفراغ المحتمل حدوثه ونقوم بنشاط آخر في ذات الوقت ، أو نطلب من التلميذ طلب ايجابي ونكون نحن راضين عنه ومع الوقت يكون لنا بديل عن السلوكات الغير مرغوب فيها ، فمثلا:

إذا كرر التلميذ طلباً معيناً بطريقة الصراخ فغالبا ما تكون الاستجابة تلبية الطلب أو ضربة لكي يصمت ، وبالتالي مثل هذه السلوكيات ينفع معها التجاهل . (فيليب ، 2005)

- **التعزيز السلبي** : يكفي التفريق بين العقاب والتعزيز السلبي ، فالأول يترك أثراً في نفسية المعاقب ، أما الثاني فلا يكون إلا أن يحل السلوك الايجابي محل السلوك السلبي دون تعنيف أو تهديد أو تحقير. ومن أمثله أن ينقل تلميذ كثير الكلام إلى الصفوف الأخيرة من القسم ، مع إعادته إلى مكانه في حالة تعديل سلوكه .

- **الحرمان**: من الإجراءات العقابية التي نستطيع بواسطتها أن نغير سلوك الطالب المنحرف إلى سلوك آخر مرغوب، ومن أمثلة ذلك حرمان الطالب من ممارسة النشاط او الاشتراك في رحلة مدرسية ، بسبب عدم انضباطه في القسم أو المدرسة وخرق نظامها . (الصيادي ، 1999: 17)

4. العقاب للتأديب وليس للتعذيب ، فلا يكون العقاب مهينا ولا يترك آثارا نفسية أو بدنية .

5. لا يكون العقاب أمام الملاء كالأصدقاء مثلا لأن ذلك يسبب الإحراج مما يؤدي الى احباط التلميذ ونقص ثقته بذاته .

6. نوع العقاب يكون بحسب الخطأ والمخطئ ، إذ أن هناك بعض الأخطاء لا تحتاج إلى عقاب ، فعلى المعلم أن يطرح على نفسه بعض الأمور فمثلا : هل الخطأ يحتاج إلى عقاب أم لا ؟ هل هو خطأ مؤثر أم لا ؟ وهل تكرر أم كان للمرة الأولى ؟ وهل سبق التنبيه إليه والتحذير منه أم لا ؟ (مرسي ، 2009 : 162 ، 170)

الدراسات السابقة:

وفي هذا السياق أجريت عدة دراسات وأبحاث حول مدى تأثير التلميذ بالمعاملة التي يتلقاها من الوسط المدرسي ، وخاصة من المعلم باعتباره الشخصية التي ترتبط بعلاقة مباشرة مع التلميذ ومن بين هذه الدراسات نجد :

أ. الدراسات العربية:

1. دراسة تحليلية لآراء المعلمين وأولياء الأمور حول العقاب في المدارس الابتدائية للبنين بالقصيم للدكتور مجدي محمد يونس ، حيث توصل في دراسته الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين آراء المعلمين وأولياء الأمور حسب أساليب العقاب المستخدمة في المدارس ، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين آراء المعلمين وأولياء الأمور حول استخدام العقاب بصفة عامة ، حيث كانت نسبة المعارضين 42 % ونسبة المؤيدين 33.8 % . (مجدي محمد ، 2006)

2. أما في الأردن فقد أجرى (أبو عليا ، 1992) دراسة هدفت الى التعرف على وجهة نظر المعلمين والطلبة في العقاب بشكل عام ، من حيث أسبابه وأهدافه وأنواعه ، وتوصلت الدراسة الى مايلي :

- اتجاهات المعلمين نحو العقاب مقارنة باتجاهات الطلبة نحوه ، كانت أكثر ايجابية ، بمعنى أنهم أكثر ميل الى العقاب من الطلبة ، كما أن اتجاهات المعلمين نحو العقاب أعلى من اتجاهات المعلمات .

- كما أشارت الدراسة الى اجماع المعلمين والطلبة ، على أن العقاب يؤدي نتائج سلبية كالعنوان والهروب والتسرب من المدرسة ، وتدني مفهوم الذات . (أبو عليا ، 1992: 227)

3. أما في مصر فقد أجرى (كاظم ، 1959) دراسة كان هدفها التعرف على أنواع العقاب المستخدمة في المدارس ، والحالات التي يستخدم فيها العقاب ، واتجاهات المعلمين ومديري المدارس والطلاب وكبار مسؤولي وزارة التربية والتعليم نحو العقاب . حيث تكونت العينة من 346 معلم و521

طالب و112 مدير و 42 فرد من مسؤولي وزارة التربية والتعليم. وتوصلت الدراسة الى أن الاتجاه العام للمعلمين والمديرين هو الموافقة على استخدام العقاب ضد التلاميذ في حالات الغش في الامتحان وسوء السلوك . كما أوضحت الدراسة أن أنواع العقوبات التي يؤيد المديرون والمعلمون استخدامها هي : تبليغ الوالدين بسلوك التلميذ ، وتأنيب التلميذ منفردا، والخصم من علاماته ، واعطاء التلميذ واجبات اضافية ، والانذار بالفصل من الدراسة .

4. أما في الجزائر فقد أجرت (العربي ، 2011) دراسة تحت عنوان العقاب الجسدي والمعنوي المدرسيين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس ، في مستوى التعليم المتوسط والثانوي ، حيث اعتمدت الدراسة على استعمال استبيان تم التعرف من خلاله على أنواع العقوبات التي يمارسها المعلم وقياس متغير العدوانية ، وكانت نتائج الدراسة :

- لا توجد علاقة بين العقاب الجسدي والمعنوي بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

- ومن خلال هذه النتائج أكدت الدراسة بأن هناك عوامل أخرى متعددة تؤدي الى ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في التعليم المتوسط والثانوي ، لذا لم يظهر تأثير العقاب في هذه الدراسة .

ب. الدراسات الأجنبية :

1. دراسة بانكس وآخرون :

توصل بانكس وآخرون في دراسة قاموا بها حول استخدام العقاب بأنواعه المادي والمعنوي على التلاميذ ، الى أن تكرار العقوبات لا يؤدي بالتلميذ الى تعديل سلوكه أو تعلمه ، بل ينتج عنه احساسه بعدم الأمن . كما تولد العقوبات وتكون لديه عدوانية مرتفعة . (صالح ، 2003 : 158)

2. قام (دولي Doly ، 1992) بدراسة هدفت الى تحديد وضع العقاب في المدارس العامة بولاية "كاتساس الأمريكية " وأرسل البحث أداة بحث وصفية الى 1310 من مديري المدارس ، ولم تظهر

الدراسة فروقا ذات دلالة بين المديرين والمديرات من حيث الشعور تجاه العقاب البدني أو العلاقة بالعقاب البدني . وتبين أنه كلما زادت خبرة المديرين ، كانوا أكثر ميلا لاستخدام العقاب البدني . وتبين أيضا من خلال هذه الدراسة ، أن المديرين الذين لم يتعرضوا للعقاب البدني سابقا من قبل والديهم أو في المدرسة الابتدائية أو الثانوية ، كان موقفهم أكثر قوة في معارضة العقاب البدني من المديرين الذين نادرا ما تعرضوا للعقاب البدني أو تعرضوا بين حين وآخر .

3. أجرت (White،1989) دراسة حول الممارسات التي يفضلها مديرو المدارس الابتدائية في ولاية "نورث كارولينا الأمريكية " واتجاهاتهم نحو العقاب البدني ، وبينت النتائج أن 70.9% من أفراد العينة ذكروا بأن العقاب البدني يجب أن لا يستبعد كخيار في المدارس العامة ، كما أظهرت أيضا أن الممارسات الأكثر استخداما للضبط هي ممارسات اصلاحية أكثر منها عقابية بدنية مثل الضبط دون استخدام العقاب البدني والاستماع الفعال والعزل .

نستنتج من خلال عرضنا للدراسات السابقة بأن معظم الدراسات كانت دراسات كشفية ،حيث حاولت التعرف على أنواع الممارسات العقابية المنتشرة في المدارس .

خلاصة الفصل :

حاولنا في هذا الفصل التعرف على مفهوم العقاب بأساليبه وأنواعه ، ونظرة الإسلام إلى العقاب وتطرقنا الى نشأة العقاب وتطوره التاريخي ، وحاولنا أيضا ذكر النظريات التي تناولت مفهوم العقاب بما فيها نظرية الجزاء ونظرية الإصلاح ونظرية المنع والنظرية الوقائية ، وبعض القوانين التي تمنع استخدام العقاب ضد الأطفال في التشريع الجزائري ، والآثار التي يخلقها العقاب، وبعض قواعد العقاب، وأخيرا بعض الدراسات التي تناولت مفهوم العقاب .

المفهوم الثاني: تقدير الذات

تمهيد

1. تعريف تقدير الذات
2. كيف يتكون تقدير الذات
3. أنواع تقدير الذات :
4. خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع و تقدير الذات المنخفض
5. نظريات تقدير الذات

1. نظرية روزنبرغ
2. نظرية كوبر سميث
3. نظرية أبراهام ماسلو
4. نظرية "زيلر"
6. تقدير الذات في المجال المدرسي
7. الدراسات السابقة حول تقدير الذات

الخلاصة

تمهيد:

يعتبر تقدير الذات من الضروريات في حياة الإنسان، فبدون وجود قدر معين منها يمكن أن نقول أن الحياة تكون شاقة ومؤلمة الى حد كبير مع عدم اشباع الكثير من الحاجات الأساسية .

وتقدير الذات هو تلك المجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يحملها الإنسان في عقله لإمكاناته ومنجزاته وأهدافه ومواطن قوته وضعفه وعلاقاته بالآخرين واستقلاليته واعتماده على نفسه.

إذ أن تقدير الذات يعد الطريق الذي يؤدي بالفرد الى النجاح ،فمهما تعلم الإنسان طرق النجاح وتطوير الذات ، فإذا كان تقديره لذاته وتقييمه لها ضعيفا ،فلن ينجح في الأخذ بأي من تلك الطرق للنجاح كونه يرى نفسه غير قادر وغير مستحق لذلك النجاح.

1. تعريف تقدير الذات:

- قام مجموعة من الباحثين بتعريف تقدير الذات ، وفيما يلي سنقوم بعرض مجموعة من هذه تعاريف :
- حيث عرف ماك (Mack،1983) تقدير الذات أنه أساس وجود الفرد وبقائه ومن يفتقد هذه القيمة لا يستطيع مواجهة أخطار وتحديات وجوده .
 - ويرى سميث (Smith،1985) تقدير الذات على أنه تقييم الفرد لقيمة ذاته والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهاته نحو ذاته. (فرحاتي سيد محمود، 169،2012)
 - ويصف بريجز 1970 تقدير الذات بأنه مجموع مشاعر الفرد التي يكونها عن ذاته بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها وهو ما يعني الاقتناع بأن الذات جديرة بالأهمية ، أي لدى الأفراد كفاية لتدبر أنفسهم وأن لديهم شيئا يقدمونه للآخرين.
 - ويعرف كاتل (Kattle ،1965) تقدير الذات بأنه حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الإيجابية والسلبية .

- ويرى صفوت فرج 1991 أن تقدير الذات يستخدم بوصفه اتجاه الفرد نحو نفسه الذي يعكسه من خلال فكرته عن ذاته وخبرته الشخصية معها ، اذ يعتبر عملية فينومينولوجية يدرك الفرد بواسطتها خصائص الشخصية مستجيبا لها سواءا في صورة انفعالية أو سلوكية.(فرحاتي سيد محمود، 169،2012)

- ويشير نبيل الفحل2000 الى أن تقدير الذات هو عبارة عن حكم يتبناه الشخص على نفسه، وأسلوب شخصي للحكم على ذات الشخص في مواقف حياتية . (سعاد العاتي، 2012: 15)

وفي ظل هذه التعاريف استخلصنا مفهوم شامل حول تقدير الذات وهو:

إعطاء الفرد قيمة لذاته وتقديم حكم شخصي على ذاته في موقف من مواقف الحياة المختلفة .وكما يمكننا القول بأنها مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به ومجموع المشاعر التي يكونها عن نفسه.

2. كيف يتكون تقدير الذات؟

يبدأ تكوين تقدير الذات منذ الطفولة حيث يبدأ الطفل بتكوين مشاعره الأولية لتقدير ذاته منذ الأسبوع السادس في حياته ولاحتياجاته الجسمية والانفعالية من جوع وبرد وبكاء وخوف.....الخ فعندما يمر الطفل بمراحل النمو المختلفة فإن تقديره لذاته يتغير وفق أمرين مهمين الأول للكيفية التي يستجيب بها الأشخاص المهمون في حياته والثاني وفق درجة النجاح التي يحققها الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه.

هناك ثلاث ظروف أساسية تسهم في تكوين تقدير عال للذات في المنزل وهي:

1. الحب والعاطفة .

2. وجود قوانين محددة بشكل جيد ويتم تطبيقها باتساق .

3. إظهار قدر واضح من الاحترام للأطفال. (مريم سليم، 2003، 9)

3. أنواع تقدير الذات :

يوجد نوعين من تقدير الذات وهما :

أ. **تقدير الذات الايجابي** : ويتمثل في تقييم الفرد لنفسه وشعوره بقيمته وأهميته وقبوله من غير شرط ، وأنه جدير بالحياة والسعادة فيها ، وكذلك شعوره بكفاءته الشخصية ، ويعبر عنها من خلال مشاعره واحساسه بالنجاح وثقته بنفسه وايمانه بقدرته على التكيف مع مطالب الحياة ، ويمكن أن يطلق عليها بتقدير الذات المرتفع .

ب. **تقدير الذات السلبي** : ويتمثل في تقييم الفرد لنفسه بعدم أهميته وتفاهته وعدم رضاه عن ذاته ، وشعوره بالفشل والاحباط والعجز أمام تحديات وصعوبات الحياة مع احساسه بعدم الكفاءة الشخصية ، مما يدفعه للقيام بالكثير من الحيل الدفاعية ، كما يظهر أسلوبه في التعامل مع الآخرين واعتماده عليهم وشعوره بالقلق وعدم الأمان في علاقاته مع الآخرين ، ويمكن أن يطلق عليها بتقدير الذات المنخفض (بوريشة جميلة ، 2014 ، 43).

4. خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع و تقدير الذات المنخفض :

أ. **صفات ذوي تقدير الذات المرتفع** :

- يشعرون بالأهمية
- يشعرون بالمسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين
- يعترفون بقدراتهم ومواهبهم كما أنهم يفخرون بما يفعلون
- يعبرون الكثير من أنماط المشاعر والعواطف
- لديهم قدرة عالية على تحمل الإحباط .
- يشعرون بالتواصل مع الآخرين كما أنهم يتمتعون بمهارات جيدة في التواصل .

- يولون العناية بمظاهرهم وأجسامهم .

- يؤمنون بأنفسهم فلديهم القدرة على المخاطرة ومواجهة التحديات .

ب. صفات ذوي تقدير ذات منخفض :

- الحساسية نحو النقد : حيث يرون في النقد تأكيدا لصحة شعورهم بالنقص

- الشعور بالاضطهاد : حيث أن الفشل هو نتيجة تخطيط خفي من قبل الآخرين ، وهكذا

يتم انكار الضعف الشخصي والفشل ويتم اسقاط اللوم على الآخرين .

- الميل الى العزلة والابتعاد عن التنافس وذلك من أجل اخفاء النقص المتوقع ظهوره .

- توجيه الانتباه الى عيوب الآخرين وتجاهل العيوب الشخصية ، ويستخدم من أجل الدفاع

عن صورة الذات المهزوزة .

5. نظريات تقدير الذات :

1. نظرية روزنبرغ (Rozenberg 1965) :

ركز "روزنبرغ" في نظريته على الربط بين سلوك تقييم الفرد لذاته مع القيم و المعايير السائدة في المحيط الاجتماعي، و اهتم بالخصوص بدراسة تقدير الذات لدى فئة المراهقين من خلال توضيح تقدير الذات المرتفع و تقدير الذات المنخفض، و أقرن مدى احترام الفرد لنفسه و تقييمه لذاته بتقدير الذات المرتفع من جهة، و من جهة ثانية عدم الرضا عن الذات بتقدير الذات المنخفض. (روزنبرغ، 1965) إنَّ اهتمام "روزنبرغ" بفئة المراهقين، جعله يلقي الضوء على دينامية تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، كما اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، و عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة، وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا.

و اعتمد "روزنبرغ" على مفهوم الاتجاه باعتباره العنصر الذي يربط بين الأحداث السابقة و اللاحقة. و ذهب أيضا إلى أنَّ الفرد يكوّن اتجاهها نحو ذاته لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكوّنها نحو

الموضوعات الأخرى، إلا أنه في دراسات أخرى توصل "روزنبرغ" إلى أن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف عن اتجاهاته نحو المواضيع المختلفة، و هذا ما يبين أن تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد و يحتفظ به عادة لنفسه.(فراحي، 2009: 22)

2. نظرية كوبر سميث (Coopersmith 1967):

ذهب "كوبر سميث" إلى توضيح البعد المتعدد الجوانب لتقدير الذات الذي يشمل عملية تقييم الذات و ردود الأفعال و الاستجابات. و يساعد هذا التفسير المتعدد إلى فهم أكثر لتصميم تقدير الذات، و يقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى تعبير ذاتي و هو إدراك الفرد لذاته و وصفه لها، و التعبير السلوكي و هو يشير إلى الأنماط السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته و التي تكون محل ملاحظة من طرف الآخرين.

« و يميز "كوبر سميث" بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي، و يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، و تقدير الذات الدفاعي، و هو يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذي قيمة. و قد افترض أربعة محددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، و القيم، و الطموحات، و الدفاعات.» (الخصير: 46، 47).

3. نظرية أبراهام ماسلو A.Maslow :

يعتبر ماسلو تقدير الذات حاجة لابد من اشباعها ، عندما يشعر الناس أنهم محبوبون ويمتلكون شعورا بالانتماء فتنشأ عندهم الحاجة للاحترام . وهناك نوعان من حاجات الاحترام الذات والاحترام الذي يمنحه الآخرون ، واشباع هذه الحاجة يسمح للفرد بالشعور بالثقة ويصبح أكثر قدرة وإنتاجا في كافة مجالات الحياة .

وقد أوضح ماسلو أن احترام وتقدير الذات لكي يكون أصيلا ، يجب أن يبقى على تقييم واقعي لقدرات الشخص وكفاءته وعلى احترام حقيقي يستحقه الشخص من الآخرين .(لطيف غازي مكى ،2011: 365)

4. نظرية "زيلر" Zelar (1969):

تشير هذه النظرية إلى نشوء و تطور تقدير الذات داخل المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وينظر الى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال للشخصية. ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ، ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي ، وعلى ذلك عندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعي ، فان تقدير الذات هو العامل الذي يحدده نوعية التغييرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته .(بوريشة جميلة ،2014: 49)

6. تقدير الذات في المجال المدرسي :

عادة ما نلاحظ أن التلاميذ الذين لديهم نظرة جيدة عن أنفسهم مقارنة مع تلاميذ ذو مستوى متواضع ، يستطيعون مواصلة دراستهم لمدة أطول ، ويثابرون في دراستهم عند مواجهتهم لبعض الصعوبات المدرسية باستعمالهم للكفاءات والاستراتيجيات التي قاموا بتطويرها بفعالية تامة ، فالأشخاص الذين يستطيعون أن يتصوروا نجاحهم في المستقبل، يتحصلون على أداء جيد مقارنة مع الأشخاص الذين يفعلون تصاميم ذات منخفضة من خلال تصور فشلهم في المستقبل.

وقد تصور "ماركوس" "Markus" (1977) إلى أنه يمكن اعتبار أن تصورات الذات المدرسية للتلاميذ النجباء تكون منظمة في الذاكرة من خلال مخطط للذات خاص بالنجاح والتفوق الدراسي ، في حين لم يظهر أي مخطط للذات خاص بالفشل الدراسي بالنسبة للتلاميذ ذوي مستوى دراسي ضعيف. (فراحي ، 2009: 36).

وبالتالي مهما كانت مستويات التلاميذ الدراسية فهم لديهم تصورات ذات مدرسية خاصة بالنجاح أكثر من الفشل الدراسي إلا أنّ الفرق بين التلاميذ النجباء و التلاميذ الضعفاء اتجاه النجاح الدراسي، يتمثل في تنظيم تصورات الذات الخاصة بالنجاح الدراسي في الذاكرة، حيث لا يملك التلاميذ ضعفاء المستوى مخططا للذات خاص بالنجاح الدراسي و بالتالي تكون تصوراتهم للنجاح صعبة التحقيق.(فراحي،2009 :37)

7. الدراسات السابقة حول تقدير الذات :

دراسة جواد محمد الشيخ خليل :2006

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين درجة السلوك العدوانى ودرجة كل من تقدير الذات وتوكيد الذات بالنسبة للجنس والتخصص و حجم الأسرة . وقد تكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة وقد تم أخذها من ثمانية مدارس بطريقة عشوائية ، من مدارس محافظة غزة للعام الدراسي 2004 /2005 .

وقد صمم الباحث ثلاثة مقاييس وهي : مقياس تقدير الذات ، ومقياس السلوك العدوانى ، ومقياس توكيد الذات . وقد أسفرت الدراسة على وجود علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية للسلوك العدوانى ، ودرجة كل من تقدير الذات وتوكيد الذات ، كما أسفرت على وجود علاقة عكسية سالبة بين درجة العدوان على الذات ودرجة كل من تقدير الذات وتوكيد الذات ، كما توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للسلوك العدوانى ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات ودرجة توكيد الذات .

وفي دراسة لجيرني Journey“ كانت تهدف الى معرفة العوامل المؤثرة في تنمية تقدير الذات، حيث بينت أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة ارتفاع تقدير الذات لديهم ، فالمعلم يلعب دور مهم

داخل الصف في توزيع النجاح والفشل على التلاميذ ، والذي يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك التلاميذ وقابليتهم على التعلم .

ومن خلال عرضنا للدراسات السابقة نستنتج بأنه لا يوجد أي دراسة تناولت العلاقة بين مفهومي تقدير الذات والعقاب المدرسي

الخلاصة :

من خلال عرضنا لمفهوم تقدير الذات نستخلص بأن الفرد عندما يعطي قيمة عالية لنفسه وتقديرا جيدا لها فإن ذلك يزيد من نسبة النجاح والتفوق في الحياة ، وعندما يعطي لذاته انطبعا سيئا ويجعل من الفشل شيئا أساسيا فان ذلك حتما يؤدي الى حدوث نتائج سلبية تجعله يعيش حياة خالية من النجاح والتفوق.

الفصل الثالث

الاجراءات المنهجية للبحث

أولاً: الدراسة الإستطلاعية:

1. عينة الدراسة الاستطلاعية
2. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية
3. وصف أدوات جمع البيانات في الدراسة الاستطلاعية
4. صدق وثبات الاستبيان :

تمهيد :

قبل الشروع في البحث الميداني ، قمنا بالدراسة الاستطلاعية كان الهدف منها جمع معلومات وبيانات مما ساعدنا في بناء الاستبيان.

1. عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذ وتلميذة طبق عليهم مقياس أنواع الأساليب العقابية وتأثيرها ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ مستوى السنة الخامسة ابتدائي . وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية .

2. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :

توزعت عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الجنس حسب ما يلي :

الجدول رقم (1) : يبين توزيع خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية على أساس الجنس

النسبة المئوية	التكرارات	
60%	18	ذكور
40%	12	إناث
100%	30	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن النسبة المئوية للذكور كانت أكبر مقارنة بالإناث، وهذا ما يمثله

الشكل البياني التالي:

الجدول رقم (2) يبين توزيع العينة على أساس السن :

النسبة المئوية	التكرارات	
----------------	-----------	--

10 سنوات	16	53.3%
11 سنة	12	40%
12 سنة	1	3.3%
13 سنة	1	3.3%
المجموع	30	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (2) بأن 16 فردا لهم 10 سنوات ، ويمثلون بذلك نسبة 53.3% وبينما الثانية كانت تقارب 40% ، و12 فردا لديهم 11 سنة أي ما يقارب نسبة 40% ، وهناك فردين يتوزعون الى 12 و13 سنة حيث كانت النسبة لكل منهما متشابهة بنسبة 3.3%

3. وصف أدوات جمع البيانات في الدراسة الاستطلاعية :

للقيام بهذه الدراسة استعملنا أدوات والتي تمثلت في :

- استبيان أنواع الممارسات العقابية وتأثيرها .
- مقياس تقدير الذات لروزنبرغ .

1. استبيان أنواع الممارسات العقابية وتأثيرها :

لقد استعملنا في هذه الدراسة استبيان أنواع الممارسات العقابية وتأثيرها وذلك لجمع المعلومات والبيانات حول أنواع العقوبات التي يمارسها المعلمون على التلاميذ في الابتدائي ، فسوف نشير في الدراسة الاستطلاعية الى كيفية بناء الاستبيان .

تتألف الاستمارة من 29 فقرة في صيغة الاتجاه الايجابي، موزعة الى أربعة أبعاد بعد الأنواع المادية والذي ضم الفقرات من 01 الى 07 ، وبعد الأنواع المعنوية والذي ضم الفقرات من 08 الى 15 ، وبعد التأثيرات المعنوية والذي يشمل الفقرات من 16 الى 23 ، والبعد الأخير ألا وهو بعد التأثيرات المادية والذي يضم الفقرات من 24 الى 29. وكان الاستبيان مرفقا بالتعليمة التالية :

أخي التلميذ، أختي التلميذة. أمامك مجموعة من العبارات الرجاء قراءة كل عبارة جيدا ثم ضع إشارة (×) أمام الجواب الذي تراه مناسباً ، تأكد من قراءة كل عبارة جيدا وأرجو أن تجيب عليها بكل صدق. و شكرا على تعاونكم معنا.

صدق وثبات الاستبيان :

للتأكد من صدق هذه الأداة ، قمنا بعرض الصورة الأولية للاستبيان على مجموعة من المحكمين ، وكان عددهم أربعة يدرسون في قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، وبعد اطلاعهم على موضوع الدراسة والاشكالية والفرضيات والتعريفات الاجرائية لها، طلبنا منهم إعطاء ملاحظاتهم حول الفقرات التي يحملها الاستبيان والتي كانت كالتالي :

الجدول رقم (3) يبين أسماء المحكمين ودرجتهم :

الرقم	اسم المحكم	درجته
01	د . رريب الله	أستاذ محاضر بجامعة وهران
02	د . آسيا عبد الله	أستاذ محاضر بجامعة وهران
03	د . زروالي لطيفة	أستاذة محاضرة بجامعة وهران
04	أ . غزال آمال	أستاذة مساعدة بجامعة وهران

الجدول رقم (4) يبين آراء المحكمين حول بعض الفقرات التي تم التعقيب عليها :

الرقم	نصها الأصلي	التعديلات المقترحة	الملاحظات
01	يقرصني المعلم من أذني	تشدني المعلم من أذني	
02	يهددني المعلم بالضرب والشكوى لأولياي	- يهددني المعلم بالضرب إذا أخطأت - إذا أخطأت يقوم المعلم	الفقرة تتفكك الى فقرتين

	بالشكوى لأوليائي		
	أشعر بالقلق كلما حمل المعلم العصا	أشعر بالقلق كلما وجدت العصا مع المعلم	03
حذفت الفقرة لأن فيها نوع من المبالغة	/	أعاني من اعاقه في رجلي بسبب الوقوف الكثير	04
مبالغ فيها	أصبحت أعاني من آلام بسبب العقاب المستمر	أصبحت أعاني من جروح بسبب العقاب	05

ودائما في صدق الاستبيان و للتأكد منه قمنا بحسابه أيضا بطريقة صدق الاتساق الداخلي

للفقرات ، والجدول التالي يبين النتيجة :

الجدول رقم (5) يبين ارتباط الأبعاد مع الاختبار ككل :

الرقم	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	التأثير المادي	0.60**	0.01
02	التأثير المعنوي	0.68**	0.01
03	النوع المعنوي	0.75**	0.01
04	النوع المادي	0.89**	0.01

من خلال الجدول يتبين لنا بأن صدق أبعاد الفقرات كلها دالة عند مستوى دلالة 0.01 .

الجدول رقم (06) يمثل ارتباط الفقرات مع الاختبار ككل :

الفقرات	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
01	-0.24	غير دال

غیر دال	0.25	02
غیر دال	0.34	03
غیر دال	- 0.02	04
غیر دال	0.31	05
0.05	0.45*	06
غیر دال	0.19	07
غیر دال	0.34	08
0.05	0.45*	09
غیر دال	0.27	10
غیر دال	0.17	11
غیر دال	0.14	12
غیر دال	0.21	13
0.01	**0.62	14
0.05	*0.40	15
0.01	**0.57	16
غیر دال	0.24	17
0.01	**0.48	18
0.01	**0.73	19
0.05	*0.46	20
0.01	**0.50	21

0.01	**0.62	22
0.05	*0.42	23
0.01	**0.34	24
0.01	**0.50	25
غير دال	0.30	26
غير دال	0.05-	27
0.01	**0.49	28
0.05	*0.38	29

يبين الجدول رقم 06 بأن الفقرات (14-16-18-19-21-22-24-25-28) كلها فقرات دالة عند مستوى 0.01 ، أما الفقرات (6-9-15-20-23-29) كلها دالة عن مستوى 0.05 والفقرات (1-2-3-4-5-7-8-10-11-12-13-17-26-27) فقرات غير دالة .

ثبات الاستبيان :

لحساب ثبات الأداة استعملنا طريقة " ألفا كرومباخ " حيث قدر ب 0.78 وثبتت دلالاته الاحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 ، وذلك باستعمال نظام spss 20 ، وهذه النتيجة تدل على أن الاستبيان ثابت.

2. مقياس تقدير الذات لروزنبرغ :

يتكون مقياس الذات لروزنبارغ من 10 بنود تقيس تقويم الذات العام من 5 بنود موجبة و5

بنود سالبة وهي كالتالي :

البنود الموجبة :

1. أظن أنني شخص ذو قيمة، على الأقل مثل أي شخص آخر.

2. أنا قادر على القيام بأشياء مثلي مثل غالبية الناس.

4. لدي اتجاه ايجابي نحو نفسي (ذاتي).
5. في المجموع ، أنا راض عن نفسي (ذاتي).
6. أظن أنني أمتلك عددا لا بأس به من المزايا الحسنة.

البنود السالبة :

1. إنني أحمل على اعتبار نفسي كفاشل.
2. أجد قلة من الأسباب تدفعني للافتخار بنفسي.
3. أود أن يكون لدي احترام أكبر نحو ذاتي.
4. في بعض المرات أشعر حقا أنني من دون فائدة.
5. يحدث وأن أظن أنني لا أصلح لشيء.

طريقة إعطاء الأوزان :

تأخذ الاجابات بأربعة بدائل وهي : غير موافق تماما- موافق في بعض الأحيان- موافق في معظم الأحيان- موافق تماما. ففي حالة البنود الموجبة تعطى الدرجات التالية: 4-3-2-1- بالترتيب أما في حالة البنود السالبة فتعطى الدرجات التالية : 1-2-3-4 بالترتيب . وتعتبر الدرجة 10 هي أدنى درجة يتحصل عليها الفرد في هذا المقياس ، والدرجة 40 هي أعلى درجة يمكن الحصول عليها .

صدق المقياس وثباته :

قدر معامل الصدق لمقياس "روزنبرغ" ب 0.93 ، أما ثبات الاختبار فقد بلغ 0.88.

ثانيا : الدراسة الأساسية :

1. مكان ومدة الدراسة الأساسية
2. وصف عينة الدراسة الأساسية
3. خصائص عينة الدراسة الأساسية
4. منهج الدراسة
5. إجراء وتطبيق أدوات الدراسة الأساسية
6. الأساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة

تمهيد :

بعدها قمنا بعرض الدراسة الاستطلاعية سنقوم بعرض تفاصيل اجراء الدراسة الأساسية وذلك من خلال تطبيق الاستمارات ، ولتوضيح اجراءات الدراسة الأساسية سوف يتم في هذا الفصل شرح طريقة اختيار العينة وخصائصها ثم إعطاء وصف دقيق لأدوات الدراسة وكيفية التطبيق والتصحيح .

1. مكان ومدة الدراسة :

أجريت هذه الدراسة في ولاية وهران شملت تلاميذ مستوى السنة الخامسة من مدرستين ابتدائيتين وهما : مدرسة النجاح ومدرسة حسن الحسني ، وذلك لأنهما قريبتين منا مما سهل لنا عملية الاتصال. وتم تطبيق الدراسة يوم 2015/04/20 وقد دامت أسبوع في كلتا المدرستين حيث تم فيه التعرف على العينة ومن ثم تقسيم الاستبيان على التلاميذ وفي اليومين الأخيرين تم استلام إجابات الاستبيان .

2. وصف عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 93 تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الخامسة ابتدائي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبق عليهم مقياس تقدير الذات " لروزنبرغ" ومقياس أنواع الممارسات العقابية وتأثيرها.

3. خصائص عينة الدراسة الأساسية :

الجدول رقم (07) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس :

النسبة المئوية	التكرارات	
54.8%	51	ذكور
45.2%	42	إناث

المجموع	93	%100
---------	----	------

من خلال الجدول يتبين لنا توزيع العينة للدراسة الأساسية ، حيث كانت أن عدد الذكور أكبر من عدد الإناث ، حيث كانت نسبة الذكور %54.8 ونسبة الإناث %45.2 .

الجدول رقم (08) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن :

السن	التكرارات	النسبة المئوية
9 سنوات	03	%3.2
10 سنوات	47	%50.5
11 سنة	36	%38.7
12 سنة	05	%5.4
13 سنة	01	%1.1
15 سنة	01	%1.1
المجموع	93	% 100

يتضح من خلال الجدول أن عينة الدراسة الأساسية كانت كبيرة عند 10 سنوات حيث كانت نسبتها %50.5 وتليها سن 11 سنة بنسبة %38.7 وتليهما سن 12 سنوات التي كانت بنسبة % 5.4 أما سن 09 سنوات فقدرت ب %3.2 وبينما سن 13 و15 سنة فكانت بنسبة % 1.1

4. منهج الدراسة :

لقد تم اتباع المنهج الوصفي الاستدلالي لتحليل معطيات الدراسة الإحصائية ، باعتباره المنهج الملائم لطبيعة الدراسة .

5. إجراء وتطبيق أداة الدراسة :

تم الاعتماد على أداتين لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة ، حيث تمثلت الأداة الأولى في مقياس أنواع الممارسات العقابية وتأثيرها والذي يحتوي على 29 فقرة موجبة يقابلها ثلاث بدائل (نعم ، لا ، لأدري) .

أما الأداة الثانية فهي عبارة عن مقياس تقدير الذات روزنبرغ والذي يحتوي على 10 فقرات يقابلها أربعة اجابات (غير موافق تماما- موافق في بعض الأحيان- موافق في معظم الأحيان- موافق تماما) وتشمل هذه البنود 05 عبارات ذات اتجاه موجب و05 عبارات ذات اتجاه سالب .

6. الأساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة :

تساعد الأساليب الاحصائية الباحث على تحليل البيانات ووصفها ، ولذلك لجأت الطالبة الباحثة الى مجموعة من الأساليب الاحصائية التي تتناسب مع موضوع الدراسة ولذلك اعتمدت الطالبة الباحثة على التكرارات -النسب المئوية - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل ارتباط بيرسون - اختبار "ت" لحساب الفروق بين الجنسين - "ت" المحسوبة و"ر" الجدولية .

الفصل الرابع
عرض ومناقشة
النتائج
في ضوء
الفرضيات

عرض نتائج فرضيات الدراسة :

تمهيد : بعد عرضنا لمنهجية الدراسة وكيفية تطبيق المقاييس على العينة ، قامت الطالبة الباحثة بتحليل استجاباتهم ومعالجتها احصائيا ،

وفيما يلي سيتم عرض نتائج الدراسة مع التعليق عليها ومن ثم مناقشتها لتفسير فرضيات الدراسة :

نصت الفرضية الأولى:

- يوجد علاقة إرتباطية سالبة بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم، أي كلما زادت الممارسات العقابية على التلاميذ كلما انخفض تقدير الذات لديهم.

أما الفرضية الثانية فقد نصت على أنه :

- يوجد أساليب عقابية بدنية

أما فرضية الثالثة فقد نصت على أن :

- هناك فروق في الجنسين من حيث استعمال الأساليب العقابية.

عرض نتائج الفرضية العامة :

التي نصت على وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم

الجدول رقم (09) يبين معامل ارتباط بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم .

العلاقة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العلاقة بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم	0.1	غير دالة	91

يتضح من خلال الجدول رقم 09 أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم ، حيث بينت النتائج أن معامل الارتباط يساوي 0.1 وعليه لا توجد علاقة ارتباطية بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم .

إذن نرفض فرض البحث ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود علاقة ارتباطية بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم.

عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

التي تنص على وجود أساليب عقابية بدنية

الجدول رقم (10) يبين ترتيب الأبعاد حسب استجابات التلاميذ :

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد	الترتيب
2.38	19.84	بعد النوع البدني	01
1.45	16.12	بعد التأثير البدني	04
2.06	15.73	بعد التأثير المعنوي	03
1.34	12.91	بعد النوع المعنوي	02

من خلال الجدول رقم 10 تبين لنا بأن البعد البدني هو الأكثر ممارسة من البعد المعنوي وذلك بالنظر الى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وبالتالي نقبل فرض البحث الذي ينص على وجود أساليب عقابية بدنية .

الجدول رقم (11) يبين التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول الممارسات العقابية

النسب المئوية			التكرارات			الفقرة	النسب المئوية			التكرارات			الفقرة
لا	نعم	لأدري	لا	نعم	لأدري		لا	نعم	لأدري	لا	نعم		
15.1	25.8	59.1	14	24	55	أشعر بالضيق عندما توجه الي العقوبات	4.3	87.1	8.8	04	81	08	كلما أخطأت جعلني المعلم أقف مدة طويلة
7.5	67.7	24.5	07	63	23	ينتابني خوف شديد عندما أذهب الى المدرسة بسبب العقوبات	3.2	29	67.7	03	27	63	يضرمني المعلم بالعصا كلما أخالفه
8.6	75.3	16.1	15	70	08	أصبحت لا أثق بنفسي كثيرا	4.3	76.3	19.4	04	71	18	يصرخ المعلم في وجهي لأقل الأسباب
12.9	71	16.1	12	66	15	أمل كثيرا في المدرسة لكثرة العقاب	3.2	52.7	44.1	03	49	41	يشدني المعلم من أذني
5.4	66.7	28	5	62	26	أخاف من المشاركة حتى لا أقع في الخطأ	4.3	81.7	14	04	76	13	يشدني المعلم من شعري حين قيامي بخطأ

9.7	72	18.8	09	67	17	أتجنب سؤال المعلم حتى لا أخرج أمام زملائي	3.2	21.5	75.3	3	20	70	يضرني المعلم حينما أخطأ
4.3	26.9	68.8	04	25	64	أشعر بالقلق كلما حمل المعلم العصا	9.7	75.3	.15	9	70	14	تكلفني المعلمة بالأعمال الصعبة عندما أقوم بمخالفتها
1.1	89.2	9.7	01	83	09	أصبحت أكره الذهاب الى المدرسة	8.6	39.8	51.6	8	37	48	يهددني المعلم بالضرب إذا أخطأت
1.1	89.2	9.7	10	66	17	يادي أصبحت حساستان من الضرب التي تلقيتها	7.5	49.5	43	07	46	40	إذا أخطأت يقوم المعلم بالشكوى لأولياي
11	71	18.3	08	27	58	يضرني المعلم بالعصا عندما أخالفه	9.7	47.3	43.3	9	44	40	يجبرني المعلم على الاعتذار العني أمام زملائي
9.7	75.3	15.1	09	70	14	أصبحت أعاني من آلام بسبب العقاب المستمر	12.9	68.8	18.3	12	64	17	ينتقدي المعلم على أصغر خطأ

5.4	87.1	7.5	05	81	7	أصبحت أشتكي من رجلي من كثرة الوقوف	5.4	69.9	24.7	05	65	23	عندما أخطأ يرفض المعلم التحدث معي
5.4	28	66.7	05	26	62	أتعب كثيرا من كتابة الكلمات عدة مرات	6.5	89.2	4.3	06	83	04	أجلس بعيدا عن المعلم حتى لا يخرجني
4.3	91.4	4.3	04	85	04	أصبحت أبكي بمجرد طرح سؤال علي	7.5	46.2	46.2	7	43	43	عندما أخطأ يستدعي المعلم ولي أمري
							5.4	81.7	12.9	5	76	12	يعاقبني المعلم بإهانتني أمام زملائي

من خلال الجدول رقم (11) نستنتج بأن استجابات التلاميذ كانت مختلفة من عقوبة الى أخرى ، حيث نجد في بعد النوع البدني عقوبة الضرب هي الأكثر ممارسة على التلاميذ والتي كانت بنسبة %75.3 وتليها عقوبة الضرب بالعصا بنسبة %67.7 أما باقي البنود فقد ظهرت بنسب قليلة .

أما البعد الثاني ألا وهو النوع المعنوي فكانت عقوبة التهديد بالضرب أكثر تداولاً بين الفقرات ، حيث تحصلت على نسبة %51.6 من اجابات التلاميذ ، أما العقوبات الأخرى كانت نسبها ضئيلة .

وفيما يخص البعد الثالث ، بعد التأثير المعنوي فقد كان الشعور بالقلق عندما يحمل المعلم العصا أكثر انتشاراً لدى اجابات المتعلمين وذلك بنسبة %68.8 .

وأما البعد الأخير بعد التأثير البدني ، فكان التعب من كتابة الكلمات عدة مرات هي العقوبة الأكثر تأثيراً لدى التلاميذ حيث حصلت على نسبة %66.7 .

عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

- التي تنص : هناك فروق في الجنسين من حيث استعمال الأساليب العقابية.

الجدول رقم (12) يبين الفرق بين الجنسين من حيث الممارسات العقابية وتأثيرها

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	51	63.35	10.45	3.48	2.64	91	0.01
إناث	42	64.48	4.50				

يتضح من خلال الجدول رقم 11 أن قيمة ت المحسوبة 3.48 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية

تساوي 91 فان قيمة ت الجدولية تساوي 2.64 وبالتالي :

نقبل فرض البحث الذي يبين وجود فروق بين الذكور والاناث من حيث الممارسات العقابية وتأثيرها

مناقشة نتائج الفرضيات :

الفرضية الأولى : والتي تنص : يوجد علاقة إرتباطية سالبة بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ

لذواتهم، أي كلما زادت الممارسات العقابية على التلاميذ كلما انخفض تقدير الذات لديهم وبالتالي فان

الممارسات العقابية التي يمارسها المعلمون لا تؤدي الى خفض تقدير الذات لدى التلاميذ وهذا نتيجة لعدم

تأثير الممارسات العقابية على تقدير الذات لدى التلميذ . وفي هذا السياق لم نجد أي دراسة تتفق أو

تعارض نتائج هذه الفرضية .

وبالتالي تبين لنا عدم وجود وجود علاقة إرتباطية بين الممارسات العقابية وتقدير التلاميذ لذواتهم.

الفرضية الجزئية الأولى : والتي تنص على وجود أساليب عقابية بدنية

حيث أكدت لنا النتائج من خلال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بأن نسبة ممارسة البعد البدني سواء كان التأثير أو النوع مرتفعة على البعد المعنوي وهذا ما يدل على أن العقاب البدني متداول بكثرة في مدارسنا وذلك لأنه أسهل الأنواع ممارسة وتتفق هذه النتائج على ما توصل اليه دراسة " الدهش" 1996 حيث اوضحت الدراسة على وجود ممارسات عقابية بدنية ،بينما تختلف هذه النتائج مع ما توصلت اليه نتائج دراسة "مجدي محمد يونس" الذي وجد بأن العقاب المعنوي هو الأكثر ممارسة. وهذا مايدل على عدم إلتزام المعلمين بما صدر إليهم من تعميمات تحرم استخدام العقاب البدني والذي يؤثر على التلميذ نفسيا وجسديا .

الفرضية الجزئية الثانية : والتي تنص على أن هناك فروق في الجنسين من حيث استعمال الأساليب العقابية.

حيث تبين لنا من خلال تطبيق اختبار "ت" أن الذكور هم أكثر عرضة للعقاب وهذا يمكننا أن نرجعه الى عناد الذكور وشغبهم على الاناث .

خلاصة الفصل :

تعرضنا في هذا الفصل إلى عرض وتفسير نتائج الدراسة بعرضنا لنتائج الفرضيات الجزئية والفرعية ، ومناقشة نتائج كل فرضية .

اقتراحات البحث :

1. لا بد من السعي لأجل وضع سياسة تنظيمية للعقاب تسمح بمراعاة الجوانب النفسية للتلاميذ وتحافظ في نفس الوقت على النظام المدرسي وآداب السلوك في المدرسة .
2. إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع العقاب المدرسي التي يمكن أن تتناول مراحل دراسية أخرى و عينة أكبر .
3. أن تكون العقوبة مناسبة لخطأ التلميذ وتقديره ، حتى تؤدي إلى نقصان الاحتمال النسبي لحدوث الاستجابة غير المرغوبة.
4. عدم الإكثار من العقاب لأنه يولد كره التلميذ للمدرسة والمعلم ولزملائه .
5. تجنب العقاب البدني قدر الإمكان ، وعدم اللجوء إليه إلا عندما يتجاوز الطالب الحدود الأخلاقية ، ويفضل عدم استخدامه مع المتعلمين الصغار .
6. أن يعرف المتعلم السبب الذي دفع المعلم إلى معاقبته حتى لا يكرر سلوكه السيئ مرة أخرى .
7. عدم معاقبة الطفل باستمرار ، فالعقوبات المتكررة تقلل من شعور الطفل بها ، ولا تثير في نفسه الرغبة في تعديل سلوكه ، بل تعود على تلقي العقوبة دون اكتراث .
8. العمل على توثيق الصلة بين المنزل و المدرسة، و توعية أولياء الأمور نحو دورهم تجاه أبنائهم، وألا يقتصر ذلك علي تحصيلهم فقط، إنما يمتد إلى أوجه نشاطاتهم المختلفة و هوياتهم وعلاقاتهم بزملائهم ومعلميهم إمكانيات تحسين سلوكهم و الأساليب المؤدية إل ذلك.
9. استخدام الأساليب الإيجابية لتعديل السلوك مثل مبدأ التعزيز “الثواب” الذي يعتبر أساسياً في تعديل السلوك بل هو من أكثر الأساليب نجاحاً وقبولاً بكافة أشكاله وأنواعه سواء كان المعزز مادياً أو اجتماعياً أو لفظياً أو نشاطياً.. التعزيز يعود بالعديد من الآثار الإيجابية على

نفسية الطلاب كتعزيز ثقتهم بأنفسهم .

الخاتمة العامة:

نستخلص من بحثنا هذا بأن الأساليب العقابية التي يمارسها المعلمون ليس لها أي فائدة على المتعلم بل بالعكس فإنها تولد له الكره والنفور نحو المدرسة ، ومهما يكن فهذا المتعلم ما هو الا طفل فقيل من الصبر نستطيع نحن أن ننشأ جيلا محبا يقبل ذاته بسلبياتها وايجابياتها فالمهم أن نعلمهم أن يقبلوا أنفسهم ، لا أن يقدروها كذبا ونفاقا.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

1. القرآن الكريم
2. أبو عامر، م. 1985، دراسة في علم الإجماع والعقاب، الاسكندرية: دار المطبوعات الجامعية .
3. بن حمودة ، م. 2008، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية ، دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية . دار العلوم للنشر والتوزيع . الجزائر .
4. بوريشة ج. 2014، أثر استراتيجيتي المقابلة التحفيزية والتنظيم الذاتي في رفع تقدير الذات لدى مرضى السكري ، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، جامعة وهران .
5. جابر، ع . ح 1976 ، مدخل لدراسة السلوك الإنساني. دار النهضة المصرية ، القاهرة .
6. الحلواني ل، م . 1409 هـ نظرة التربية الإسلامية والتربية الغربية لمفهوم العقوبة البدنية في مجال التربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، . .
7. الخضير ، ب ، ع ، 2000، فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الاكتئابية ، الرياض ، كلية التربية بجامعة الرياض ، كلية التربية بجامعة الملك سعود ، .
8. الدسوقي، ك . 1959 ، علم النفس العقابي ، دار المعارف، القاهرة.
9. الروسان ف ، 2000، تعديل وبناء السلوك الإنساني، دار الفكر للنشر والطباعة.
10. الروسان، ف. 2000. تعديل وبناء السلوك الانساني . عمان . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
11. سليم ، م . 2003 ، تقدير الذات والثقة بالنفس دليل المعلمين، لبنان: دار النهضة العربية.

12. الشاذلي، ف، ع. 2006، أساسيات علم الإجرام والعقاب، بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية .
13. صالح ع، ع. 1981 التربية وطرق التدريس، ج3، ط11، دار المعارف، القاهرة.
14. صالح، س. 2003، العقاب وأثره على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر: .
15. الصيادي، م. 1999، نظرة حول العقاب المدرسي، مجلة المعلم العربي، دمشق، العدد (4)، .
16. العربي ق، ذ. 2011، العقاب الجسدي والمعنوي للمدرسين وتأثيرهما على السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر .
17. عمارة م، ع. 2008، برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، دار الفتح لتجسيد التقني، القاهرة.
18. العميرة، ح. ع. 2002، المشكلات السلوكية . دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الأولى .
19. فراحي ف، 2009. تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة وهران،
20. فعاليات الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف، 2011 العدد الرابع، مخبر الوقاية والأرغوميا، جامعة الجزائر 07، 02-08 ديسمبر،
21. فيليب ف. 2005، برنامج التربية من خلال الفن - مفاهيم تربوية -، إصدار الجمعية المصرية للتنمية الشاملة .

22. القطامي، ي. 2002. إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية . عمان . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
23. الكبابسة ،ف، ي. 2010، وظيفة العقوبة ودورها في الإصلاح والتأهيل. الأردن :دار وائل للنشر والتوزيع.
24. لطيف غ م و ب م ح ، صلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التدريسيين في الجامعة ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، العدد 31.
25. مجلة جامعة دمشق، المجلد 19 ، العدد الأول ، 2003.
26. مرسي س، م 2009. أحسن مربّي في العالم ، أحدث الأساليب التربوية الفعالة للآباء والأمهات ، دار المجد للنشر والتوزيع ،الأردن .
27. ملحم ،س. م . 2001 ،سيكولوجية التعلم والتعليم.دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .
28. المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، 2001،دار المشرق، بيروت، الطبعة الثانية.
29. نبهان ،ي، م . 2008 ، الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل، الأردن : اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
30. نصر الله ،ع ع . 2004، تدني مستوى التحصيل والإنجاز، دار الفكر النشر والتوزيع ،عمان .

المراجع باللغة الفرنسية :

31. Nev Sundaard Encyclopedia.(1972): " Chicago Standard Educatonal Corpraton".

32. Newman J & Newman G. (1978) : "Crim And Punishment in the Schooling proess: A Historical Analysis " Eric Document Reproduction Ed..

الملاحق

التعليمة:

أخي التلميذ، أختي التلميذة.....

أمامك مجموعة من العبارات الرجاء قراءة كل عبارة جيدا ثم ضع إشارة (X) أمام

الجواب الذي تراه مناسباً ، تأكد من قراءة كل عبارة جيدا وأرجو أن تجيب عليها

بكل صدق.

و شكرا على تعاونكم معنا.

أنثى

الجنس: ذكر

السن:

المستوى الدراسي:

استبيان حول أنواع الممارسات العقابية وآثارها:

الرقم	العبارة	الإجابة		
		نعم	لا	لا أدري
01	كلما أخطأت جعلني المعلم أقف مدة طويلة			
02	يضرّبني المعلم بالعصا كلما أخالفه			
03	يصرخ المعلم في وجهي لأقل الأسباب			
04	يشدني المعلم من أذني			
05	يشدني المعلم من شعري حين قيامي بخطأ			
06	يضرّبني المعلم حينما أخطأ			
07	تكلّفني المعلمة بالأعمال الصعبة عندما أقوم بمخالفتها			
18	يهددني المعلم بالضرب إذا أخطأت			
09	إذا أخطأت يقوم المعلم بالشكوى لأولياي			
10	يجبرني المعلم على الاعتذار العلني أمام زملائي			
11	ينتقدني المعلم على أصغر خطأ			
12	عندما أخطأ يرفض المعلم التحدث معي			
13	أجلس بعيدا عن المعلم حتى لا يجرّني			
14	عندما أخطأ يستدعي المعلم ولي أمري			
15	يعاقبني المعلم بإهانتني أمام زملائي			
16	أشعر بالضيق عندما توجه الي العقوبات			
17	ينتابني خوف شديد عندما أذهب الى المدرسة بسبب العقوبات			
18	أصبحت لا أتق بنفسي كثيرا			
19	أمل كثيرا في المدرسة لكثرة العقاب			
20	أخاف من المشاركة حتى لا أقع في الخطأ			
21	أتجنب سؤال المعلم حتى لا أخرج أمام زملائي			
22	أشعر بالقلق كلما حمل المعلم العصا			
23	أصبحت أكره الذهاب الى المدرسة			
24	يادي أصبحت حساستان من الضرب التي تلقيته			
25	يضرّبني المعلم بالعصا عندما أخالفه			
26	أصبحت أعاني من آلام بسبب العقاب المستمر			
27	أصبحت أشتكى من رجلي من كثرة الوقوف			
28	أتعّب كثيرا من كتابة الكلمات عدة مرات			
29	أصبحت أبكي بمجرد طرح سؤال علي			

مقياس تقدير الذات لروزنبارغ:

الاجابة				العبارة	الرقم
موافق تماما	موافق في معظم الأحيان	موافق في بعض الأحيان	غير موافق تماما		
				أظن أنني شخص ذو قيمة، على الأقل مثل أي شخص آخر	01
				أظن أنني أمتلك عددا لا بأس به من المزايا الحسنة	02
				إنني أحمل على اعتبار نفسي كفاشل	03
				أنا قادر على القيام بأشياء مثلي مثل غالبية الناس	04
				أجد قلة من الأسباب تدفعني للافتخار بنفسي	05
				لدي اتجاه ايجابي نحو نفسي (ذاتي)	06
				في المجموع ، أنا راض عن نفسي (ذاتي)	07
				أود أن يكون لدي احترام أكبر نحو ذاتي	08
				في بعض المرات أشعر حقا أنني من دون فائدة	09
				يحدث وأن أظن أنني لا أصلح لشيء	10