الفروق بين المعلمين المرشدين والمعلمين غير المرشدين في اتجاهاتهم نحو العقاب

الدكتور/ محمد مصطفي أبو عليا (*)

ملخـــص البحـــث :

يهدف هـــذا البحث إلى دراســـة الفـــروق بين المعلمـــين المرشـــدين والمعلمين غير المرشـــدين في إدراكهم واتجاهـاتهم وممـارسـاتهم للعقاب، ولتحقيـق ذلـك . تـم تطويـر مقيـاس مؤلـف من ستة مجالات تتمتع بـالصدق والثبات . واستخـدم اختبار (ز) Z test لتحليل البيانات .

أظهـرت النتـائج أن هناك فـروقـاً ذات دلالـة إحصـائية بين المعلمين المرشـديـن وغير المرشـديـن في تصوراتهم، واتجاهـاتهم وممـارسـاتهم للعقـاب، حيـث كانـت تصـورات المعلمـين المرشديـن لبدائل العقاب أفضل من تصورات المعلمين غير المرشـدين . كما كان المعلمون المرشدون أقل ممارسة له، واتجاهـاتهم نحوه سلبية، ولم تتوصل النتائج الى فروق ذات دلالـة بين المعلمين المرشـديـن والمعلمات المرشـدات على معظـم العبـارات المتعلقـة بالعقاب .

المقدمـة ومشـكلة البحـث

تؤكد التربية الحديثة والتشريعات المتعلقة بحقوق الطلبة حقيقة مؤداها الحرص على حق كل فـرد في الانتفاع من خـدمات التوجيـه والإرشاد التربـوي التي تهدف الى مساعـدته في الوصول الى تحقيق اقصى درجة من النماء الـوجداني والمعرفي والاجتماعي . . وبذلك لم يعد دور المدرسـة في مجال تكيف الطلبـة يقتصر على فئـة دون اخرى بـل اصبـح يشمل الطلبـة جميعاً .

ومن هذا المنطلق وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، سواء في مجالات النماء المعرفي أو الانفعالي

* قسم علم النفس التربوي - الجامعة الهاشمية .

أو الوجداني . . فقد شرعت وزارة التربية والتعليم الأردني منذ العام الدراسي ١٩٦٩ - ١٩٧٠ في تعيين (٦) مرشدين تربويين بهدف تقديم الخدمات التوجيهية والإرشادية إلى الطلبة إلى أن وصل عددهم عام ١٩٩٥ (٨٥٦)[١] مرشداً ومرشدة. (هيفاء أبو غزالة، ١٩٨٥).

واستناداً الى تجربة وزارة التربية والتعليم الأردنية، شرعت دائرة التربية والتعليم / الأونروا في الأردن منذ عام ١٩٨٥ في تقديم برنامج للتوجيه والإرشاد للمدارس بطريقة مختلفة يتم بموجبها اختيار عدد من المعلمين الجامعيين من تخصصات متنوعة، يتم تدريبهم اثناء الخدمة لمدة عامين، يتلقون خلالها مفردات في برنامج التوجيه والأرشاد مثل مبادىء الإرشاد وأهدافه، ووسائل جمع المعلومات وطرائق الإرشاد ومجالاته . . وبعد ذلك يقوم المعلمون المتدربون الذين يطلق عليهم اسم «المعلمون المرشدون» بتقديم الخدمات الإرشادية خلال عملهم التدريسي وخلال حصص فراغهم. إن هذا التوجه الذي اعتمدته دائرة التربية والتعليم الأونروا يأتي انسجاماً مع ضرورة وجود المعلم المرشد في المدرسة، لأن المعلم المرشد من أقرب الاشخاص إلى التلميذ فضلاً عن أنه يعد محور العملية التربوية الإرشادية، فالتربية والتعليم والإرشاد النفسي عمليات متكاملة، خصوصاً بعد أن تغيرت وظيفة المعلم من تنمية ملكات العقل عند التلميذ، ووسيلتها في ذلك القراءة والكتاب والحساب (Three R'.S) ، الى وظيفتها الحقيقية وهي اعداد التلميذ اعداداً متكاملاً نفسياً وعقلياً واجتماعياً، لا عقلياً فحسب.

ان المعلم المرشد بهذه الحالة يكون قادراً على التعامل مع الطلبة، حاذقاً في الأخذ بأيديهم في حل مشكلاتهم، وتوجيههم الوجهة السلمية، قادراً على التعامل معهم بأساليب ارشادية، بعيدة عن العنف والعقاب سواء النفسي أو الجسدي، لذلك يعد تأهيل المعلم ورفع كفايته في الجوانب الإرشادية، اثناء الخدمة او قبلها، من الضرورة بمكان، لا سيما إذا علمنا ان المعلم يشكل بالنسبة للطلبة المصدر الأول للضغوط النفسية المتعلقة بالمواقف المدرسية. وهذه الضغوط تتعلق بالعقاب البدني والنفسي (سعاد أبو زيد، ١٩٨٥) هذا مع الأخذ في الاعتبار ان عينة لا بأس بها من المعلمين يعانون من الضغوط النفسية. ففي دراسة (Bory & Falzon, 1989) وجد ان خمس المعلمين الذين تم اختيارهم من بين

---

(١) تم الحصول على اعداد المرشدين من رئيس قسم الارشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم.

(٢٥٧) مدرسة بريطانية، كانوا يعانون من الضغوط النفسية الحادة، وأن المشكلات التكيفية للمعلمين وخصوصاً مع العمل تعد مصدراً من مصادر الضغوط النفسية، فقد جاءت هذه الضغوط في المرتبة الخامسة عشرة على مقياس (Thomas Holmes) لتقييم الضغوط النفسية المكون من (٤٣) رتبة (Bootzin, 1986).

ان تدريب المعلم اثناء الخدمة في مجال الخدمات الإرشادية قد يحسن من الصحة النفسية للمعلم، الأمر الذي ينعكس على الطلبة، فصحة المعلم النفسية وتكيفه لا يقلان أهمية عن الصحة النفسية للطلبة، لا سيما، اذا اعتبرنا ان للمعلم تأثيراً مباشراً في تكيف الطلبة وتحصيلهم (Mouly, 1973) اذ تتأثر الصحة النفسية للطلبة بصحة معلمهم، فهم المرآة التي تعكس حالته، فاذا كان المعلم مستقراً نفسياً، ذا شخصية سوية، تمكن من توفير الجو الملائم لنمو طلبته نمواً سوياً، وإذا كانت اتجاهاته موجبة نحو الحياة والناس، نقل هذه الاتجاهات الى الطلبة، فأثر هذا في سلوكهم، فقد اشارت نتائج دراسة (ريانز، ١٩٦٢) التي شملت (٢٠٤٣) معلماً من المعلمين الذين يتمتعون بالصحة النفسية، اشارت ان لديهم شعوراً بجدوى التعاون مع الآخرين، والشعور بالمتعة، نتيجة علاقتهم بطلبتهم، وعدم استخدام العقاب، كما توصلت إلى أن المعلمين الذين لا يتمتعون بالصحة النفسية يميلون الى الجمود وعدم السماع لأراء الطلبة، ويتسمون بالعدوانية (وخاصة غير المؤهلين منهم تربوياً) فهم مستبدون يؤكدوا سلطتهم عن طريق العقاب البدني احياناً، أو التعليقات الساخرة الناقدة احيانا اخرى، وأن عقابهم يعد متنفساً لاضطراباتهم (محمد السيد الهابط، ١٩٨٧). ومن هنا يتبين حجم المسئولية الملقاة على عاتق المعلم، الذي لابد أن يزود بالمعرفة العلمية والتدريب في مجال التوجيه والإرشاد. ومن خلال المقابلات التي اجراها الباحث مع المعلمين الذين التحقوا اثناء الخدمة بدورات الإرشاد والتوجيه لتعرف أرائهم في فعالية تلك الدورات، تبين انها غيرت من اتجاهاتهم نحو الطلبة في الاتجاه الموجب، ومن هذه الاتجاهات، إتجاهات التواصل والتعامل مع الطلبة، والاتجاهات نحو أساليب التعزيز وأساليب العقاب.

ولما كان تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال التوجيه والإرشاد ينعكس أثره على الطلبة، فقد جاءت الدراسة الحالية لتعرف الفروق ين المعلمين المرشدين والمعلمين غير المرشدين في تصوراتهم لأساليب العقاب وأهدافه ومترتباته وبدائله وممارسته والاتجاه

نحوه على اعتبار ان العقاب يمثل صورة من صور تعامل المعلم مع الطلبة .

وقد تعددت الدراسات السابقة في مجال تأهيل المعلمين وتدريبهم سواء اثناء الخدمة أو قبلها ، وأثر التدريب في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الطلبة بصورة عامة ، فقد قام (عبدالحميد مرسي ، ١٩٧٦) بدراسة للتحقق من الفرضية المتعلقة ، بأثر التأهيل المسلكي في اتجاهات المعلمين نحو الطلبة والتعليم ، وتوصل الى فرق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في كلية التربية بمكة المكرمة في الاتجاهات نحو الطلبة ونحو التعليم . وهذا يعود إلى مناهج التربية وعلم النفس التي لها تأثير في تكوين الاتجاهات الايجابية بالنسبة لطلاب السنة الرابعة .

وقيمت مجموعة من الدراسات (Wyatt and Parham, 1985) و (Meyer and Blake 1984) و (Salisburg, 1975) فاعلية المرشدين في معالجة مشكلات الفئات الخاصة كمشكلات المسنين ، ومشكلات الزواج ، والمشكلات الأسرية ، وكشفت نتائجها عن عدم فاعلية هؤلاء المرشدين مهنياً ، الأمر الذي استدعي إضافة عدد من المساقات الدراسية في علم النفس الإرشادي في بعض الجامعات الأمريكية ، وذلك حتى تتمكن من رفع كفاية المرشد وفعاليته للقيام بمهامه الوظيفية على الصورة الكاملة .

أما (دلال العلمي ، ١٩٨٨) فاستقصت أثر الإعداد المهني للمرشد التربوي في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد . وتألفت عينة الدراسة من (٢١١) مرشداً ومرشدة ، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات المجموعة الحاصلة على أربعة مساقات في علم النفس فصاعداً ، وتلك التي حصلت على مساقين فصاعداً ، مما يدل على أنه كلما حصل المرشد التربوي على مساقات أكثر في علم النفس الإرشادي ، استطاع معالجة المشكلات بصورة أفضل .

وفي مجال العقاب البدني ، قد مسح (عبد الراضي ابراهيم ، ١٩٨٨) اتجاهات (٣٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس نحو العقاب البدني ، وقارن بين اتجاهات الطلبة الراضين عن مهنة التعليم ، والطلبة غير الراضين عنها . وتوصل الى أن متوسط نسبة الموافقين على استخدام العقاب البدني من الطلبة الراضين عن مهنة التعليم بلغ ٣٩٪ بينما بلغت هذه النسبة لدى الطلبة غير الراضين عنها ٦٦٪ ، وكانت الفروق بين النسبتين

ذات دلالة إحصائيـة لصالح الطلبة غير الـراضين عن مهنة التعليم، بمعنـى انهم أميل إلى استخدام العقـاب البدني. وقد عزا البـاحث هذه النتيجة إلى أن الطلبـة غير المقتنعين بمهنة التعليم يعبرون عن عدم رضـاهم عن المهنة عن طريق اللجـوء الى استخدام العقاب البدني في حل المشكلات التي تواجههم.

وفي سياق التدريب أثناء الخدمة، درس (ابراهيـم قشقوش، ١٩٩١) أثر التدريب أثناء الخدمة في اتجاهـات معلمي ومعلمات مدارس التربيـة الخاصة في دولة قطـر نحو المتخلفين عقلياً، وكان مـن بين الأبعاد والمجالات الثمانية التي شملهـا مقياس الاتجاه نحو المتخلفين عقلياً الـذي استخدم في الدراسـة بعد يتعلق باتجاهـات المعلم نحو ثـواب المتخلفين عقلياً وعقابهم. ولم تتـوصل نتائج الـدراسة الى فروق دالـة بين متوسط درجـات الإجراء القبلي ومتوسط درجات الإجـراء البعدي بالنسبة للاتجاه نحو العقـاب والثواب سواء للمعلمين والمعلمات معا أو المعلمات بصورة مستقلة.

وفي دراسـة (Veir , 1991) تم تدريب معلمي التربية الريـاضية أثناء الخدمة على برنامج تضمن ورشـة فى لعب الأدوار والمحـاضرات والنشاطات الجماعيـة التفاعليـة، بهدف منع سلوك الخروج والتشتت عن المهمة off - task لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة الى نتائج مشجعة، وهـي التقليل مـن سلوك الخروج والتشتـت عن المهمـة وذلك بسبـب تدريـب المعلمين على البرنامج المصمم لأغراض هذه الدراسة.

وفي دراسة قـام بها قسم التربيـة المهنية والتكنولـوجية في ولايـة اوكلاهـوما Oklahoma State Dept. of Vocational and Technical Education. 1991. حـول أثر برنامـج التوجيـه المهنـي الموجه أثنـاء الخدمـة Vocational Inservice Programe في تحسـين ادراكـات ١٦ مرشـداً من مـرشدي المدارس الثـانوية، اظهـرت نتائج الـدراسة بعـد قياس الأداء القبلي والأداء البعدي، أن للبرنـامج تأثيراً إيجابياً في ادراكـات المرشدين المشاركين في البرنـامج، وتمثل هذا التحسن في : النمو المهني Career Development والتوجيه المهني Vocational cidance والتربيـة المهنيـة Vocational Education الأمـر الـذي انعكـس على دورهـم الإرشادي.

وقـام (Peebles, 1993) بدراسـة مستوى التغير في كفـاية المرشديـن في التعامـل مع

المشكلات العدوانية للمسترشدين وذلك بعد تدريب المرشدين أثناء الخدمة على كيفية التعامل مع المسترشدين العدوانيين من خلال التدريب على برنامج «استراتيجيات الحد من السلوكات العدوانية» Strategies of Limiting Violent Episodes ، وتألفت عينة الدراسة من ٢٤ مرشداً كمجموعة ضابطة و١١٥ مرشداً كمجموعة تجريبية، طبق عليهما مقياس الاتجاه نحو الطلبة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وإشارات النتائج الى زيادة ذات دلالة في ثقة المرشدين في التعامل مع المسترشدين العدوانيين وكفايتهم، وذلك بعد تطبيق البرنامج.

وتظهر المراجعة للدراسات السابقة تعارضاً في نتائج بعضها، فمنها ما أكد أهمية التأهيل في التقليل من الاتجاهات الإيجابية نحو العقاب سواء أكان هذا أثناء الخدمة أو قبلها، ومنها ما أشار الى أن التأهيل لا يعمل على التقليل من هذه الإتجاهات الإيجابية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد تركزت معظم الدراسات السابقة على دراسة أثر دورات التدريب أثناء الخدمة أو قبلها في أداء المرشدين عموماً، المتمثل في الاتجاهات نحو الطلبة، ومعالجة مشكلاتهم كالعدوان والتشتت، ومشكلات التوجيه المهني، وافتقرت هذه الدراسات في نفس الوقت الى دراسة متغير العقاب، والدراسة الحالية تناولت العقاب كمتغير تابع.

وتعد تجربة مدارس الأونروا في الأردن فريدة من نوعها، لأنها تناولت معلمين لم يمارسوا العمل التوجيهي والإرشادي من قبل، ولم تكن درجتهم الجامعية الأولى في مجال علم النفس أو الإرشاد، وقد تم تدريبهم أثناء الخدمة على العمل الإرشادي، ليمارسوا، بعد التدريب، تقديم خدمات التوجيه والأرشاد للطلبة، إضافة الى عملهم في تدريس المواد، وهذا لم تتناوله عينات الدراسات السابقة، فقد اقتصرت عينات تلك الدراسات على مرشدين يعملون في المراكز الإرشادية، أو طلبة جامعة لم يتخرجوا بعد، وبذلك فإن عينة الدراسة الحالية، تختلف تماماً عن عينات الدراسات السابقة.

مشكلة البحث

ولما كان لدورات التدريب أثناء الخدمة أثر في تحسين ممارسات المرشدين، فهل هناك فروق بين المعلمين المرشدين والمعلمين غير المرشدين في تصوراتهم لأسباب العقاب

وأهدافه ومترتباته وبدائله وممارسته والاتجاه نحوه، وبالتحديد إن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - هل تختلف تصورات المعلمات والمعلمين المرشدين لأسباب العقاب وأهدافه ومترتباته وبدائله وممارسته والاتجاه نحوه عنها لدى المعلمات والمعلمين غير المرشدين؟

٢ - هل تختلف تصورات المعلمات المرشدات لأسباب العقاب وأهدافه ومترتباته وبدائله وممارسته والاتجاه نحوه عنها لدى المعلمين المرشدين؟

أهمية البحث

قد يبدو من غير الممكن منع العقاب، أو التخفيف منه أو التقليل من التوجه نحوه بمجرد إصدار التشريعات وقوانين الإنضباط المدرسي، وعليه فلابد من تغيير القناعات والممارسات، وقد يأتي ذلك عن طريق رفع كفاية المعلمين في مجالات علم النفس الارشادي، ليتمكنوا من مواجهة حاجات الطلبة . وتنبع أهمية هذه الدراسة من أنها تكشف عن الفروق بين المعلمين المرشدين والمعلمين غير المرشدين في تصوراتهم لأسباب العقاب وأهدافه ومترتباته وبدائله وممارسته والاتجاه نحوه.

مصطلحات البحث

المعلم المرشد : - هو المعلم الذي يحمل الدرجة الجامعية الأولى في أي تخصص من المواد الدراسية، ويلتحق أثناء الخدمة بدورة في التوجيه والارشاد وبعد أن ينهي الدورة التدريبية التي مدتها عامان يقوم بالعمل الإرشادي الى جانب عمله في التدريس.

المعلم غير المرشد : - هو المعلم الذي يحمل الدرجة الجامعية الأولى في أي تخصص في المواد الدراسية، ولم يلتحق بدورة التوجيه والإرشاد، ويقوم بعمله في التدريس.

أسباب العقاب : - هي تصورات المعلمين للأسباب التي تدفعهم لممارسة العقاب بصورتيه البدنية والنفسية.

أهداف العقاب : - هي تصورات المعلمين للأهداف التي يسعون الى تحقيقها من ممارستهم للعقاب البدني والنفسي.

أشكال العقاب : - هي الصور العقابية سواء أكانت البدنية منها أم النفسية التي يمارسها المعلمون في المدارس.

مترتبات العقاب : - هي تصورات المعلمين للسلوكات والأفعال سواء كانت الجسمية أو الأنفعالية التي تتبدى على الطلبة وذلك نتيجة لعقابهم.

بدائل العقاب : - هي تصورات المعلمين للوسائل البديلة للعقاب والتي من شأنها أن تمنع أو تقلل من ظهور السلوك المشكل لدى الطلبة.

الإتجاه نحو العقاب : - هو الإستجابة التي تعكس مدى تأييد المعلمين لممارسة العقاب البدني أو عدم تأييدهم له.

الطريقة والإجراءات

أولاً - مجتمع البحث وعينته.

تألف مجتمع البحث من جميع المعلمين الجامعيين في مدارس الأونروا في الأردن وعددهم ٩٩٢ معلماً ومعلمة، ومن جميع المعلمين المرشدين وعددهم ١٠٢ من المعلمين الجامعيين الذين أنهوا دورة الإرشاد والتوجيه أثناء الخدمة.

أما عينة البحث، فتألفت من (١٢٣) معلماً ومعلمة، و(٤٩) معلماً مرشداً ومعلمة مرشدة تم إختيارهم بطريقة عشوائية، بعد ضبط عوامل الخبرة والتخصص في الدرجة الجامعية الأولى ويوضح الجدول التالي عدد أفراد العينة.

جـــــدول (١)

توزيـع أفـراد عينـة البحـث

نـوع وجنـس المعلـم	العـــدد
المعلمـــون	٦٩
المعلمـــات	٥٤
المجمـــوع	١٢٣
المعلمون المرشدون	٢٨
المعلمات المرشدات	٢١
المجمـــوع	٤٩

ثانيـاً - أدوات البحـث

أ - أداة البحث وخطوات بنائها .

تم بناء أداة البحث وفق الخطوات التالية : -

١ - تم الاطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال، ومجموعـة الدراسات السابقة وبعض المقـاييـس مثـل (Caffyn, 1989) و (عبد الـراضي ابراهيـم، ١٩٨٨) و(زهاء الـدين عبيـدات، ١٩٨٨) و (Vought, 1984) و (سليمان الخضري الشيخ، ١٩٨٢) لـلإفادة منها في بناء أداة البحث الحالي .

٢ - تم بناء استبانـة مفتوحة Open - Ended مؤلفة من خمسة اسئلـة تدور حول تصورات المعلمين لأسبـاب العقاب وأهـدافـه ومترتباتـه وأشكـال العقـاب التي يمارسـونها، وتصـوراتهم لعدد مـن البدائل مـن حيث أثـرهـا في التخفيف مـن مشكلات الطلبـة السلوكية والتقليل من العقاب .

٣ - طبقت الأستبانة المفتوحة على (٨٠) معلماً ومعلمة .

٤ - فرغت إستجابـات المعلمين، وفي ضوء تلك الإستجابـات ، ومجموعة المقـاييس التي

تـــم الإطلاع عليها، تم بناء إستبانة العقـاب، وقد تضـمنت ٥٤ عبارة في صورتها الأولية.

٥ - لتحقيق الصدق المنطقي تم عرض عبارات الإستبانـة على عدد من أساتذة علم النفس في الجامعة الأردنيـة، والكلية الجامعيـة للعلوم التربـوية، ومعهـد التربية الأونـروا/ اليونسكـو، للحكم على مدى قيـاس العبارات التي أجمع ٧٠٪ منهـم على أنها صالحة لقياس البعد الـذي وضعت لقياسه، كما عدلـت الصياغة اللغويـة لبعض العبارات، وحذفـت العبارات غير الصـالحة في ضوء آرائهم ومـلاحظاتهم وبـذلك أصبـح عدد العبارات ٣٤ عبارة.

٦ - طبقت الاستبانـة على ٣٠ معلماً ومعلمـة، وبهـدف الوقـوف على مدى ملاءمة اللغة في العبـارات ووضوحهـا لضـمان الغموض. وفي ضـوء آراء المعلمـين تم تعديـل بعـض الكلمات والصيـاغات، ويوضـح الجدول التالي أبعـاد المقياس وعدد عبـاراته وأرقامها.

جـــــدول (٢)

الأبعاد وعدد عباراتها وأرقام تلك العبارات في استبانة العقاب

البعـــد	عدد فقراته	عدد فقراته
أسباب العقاب	٣	١ ، ١٠ ، ٢٣
أهداف العقاب	٤	٥، ١١، ١٩، ٢٤
أشكال العقاب	١٠	٣٤، ٢، ٦، ١٢، ١٥، ٢٥ ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣١
مترتبات العقاب	٥	٣، ٧، ١٣، ١٦، ٢٠
ابـدال العقـاب	٧	٤، ٨، ١٤، ٢١، ٢٨، ٣٢
الاتجـاه العقابي	٥	٩، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٣

٧ - كانت الإستجابات على سلم إجابة يتـألف من «أوافق»، «لا أوافق» حيث تم حساب

درجة واحدة لإجابة «أوافق»، وصفراً لإجابة «لا أوافق»، وذلك في حالة العبارات الإيجابية، والعكس في حالة العبارة السلبية.

٨ - ولحساب ثبات الإستبانة، طبقت على (٢٨) معلماً ومعلمة من خارج عينة البحث، وأعيد التطبيق على نفس العينة بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل الإرتباط بين الإجابات، فكانت على النحو التالي الموضح في الجدول رقم (٣).

جـــــدول (٣)

معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة

البعد	الاسباب	الاهداف	الاشكال	المترتبات	البدائل	الاتجاه
معامل الارتباط	٠,٧٦	٠,٦٨	٠,٧٢	٠,٦٣	٠,٨٥	٠,٩١

ب - برنامج دورة التوجيه والإرشاد أثناء الخدمة : -

أعد برنامج الدورة معهد التربية / التعليم العالي والتدريب والتطوير التقني في رئاسة الأونروا / اليونسكو . ويتألف البرنامج من ٣٠ حلقة دراسية، مدة كل منها ٣ ساعات أسبوعياً أثناء السنة الدراسية، الى جانب نشاطات صيفية تتكون من ٣٠ ساعة، وبذلك يبلغ إجمالي الساعات التدريبية ١٢٠ ساعة. وتغطي هذه الساعات موضوعات في الإرشاد والتوجيه مثل:

المفاهيم الأساسية في التوجيه والإرشاد، ومهمات المعلم المرشد، والمنحى السلوكي في حل المشكلات، والمنحى الإنساني، وديناميات الجماعة ، وطرق الإرشاد الجمعي، والإرشاد الأسري، وتحديد المشكلات، وبرنامج التوجيه والإرشاد، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وأساليب دراسة المسترشد، والمقاييس والإختبارات الإرشادية، والتوجيه المهني، ومشكلات الطلبة في المرحلة الإعدادية، وتتوزع هذه الموضوعات والساعات على النحو التالي:

جـــــــدول (٤)

توزيع الوحدات التدريبية على الحلقات وعدد الساعات

الرقم	الوحدة التدريبية	عـــدد الحلقات	عـــدد الساعات	عدد الساعات في الدورة الصيفيـة	المجموع
١	المفاهيم الأساسية في التوجيه والأرشاد	١	٣	-	٣
٢	تحليل مهمات المعلم المرشد	١	٣	-	٣
٣	أدوات دراسة التلميذ المسترشد	٨	٢٤	-	٢٤
٤	تحديـــد المشـــكلات	٢	٦	-	٦
٥	أساليب لحل المشكلات	٨	٢٤	٦	٣٠
٦	مشكلات الطلبة تطبيقات عملية لحلها	٢	٦	٥	١١
٧	مشكلات التعليم والتعلم الصفي	٤	١٢	٥	١٧
٨	التوجيـــه المهنـــي	١	٣	٣	٦
٩	إدارة برامج التوجيه والإرشاد	٢	٦	٥	١١
١٠	التقريـــر الإرشـــادي	١	٣	٥	٨
١١	تقويـــم الـــدورة			١	١
	المجمـــوع	٣٠	٩٠	٣٠	١٢٠

ثالثـاً - الإجـــراءات .

بعد التثبت مـن صدق أداة البحث وثباتها تـمّ تطبيقها على عينة البحث في نهايـة الفصل الدراسي ٩٣/ ٩٤ وذلـك بعد أن أنهى المعلمـون المرشدون كـافة متطلبـات دورة التوجيـه والإرشاد التي استغرقت عامين دراسيين .

رابعـاً - التحليل الإحصائي .

للإجابة عن أسئلـة البحث ، تّـم استخدام اختبار Z test لحساب الفـروق بين النسب المئوية لاستجـابات عينة البحث على فقرات الاستبـانة المكونة من ٣٤ عبـارة المنطوية تحت ستة أبعاد .

النتائـــج والمناقشـــة

سيتم تناول النتائج وفق اسئلة الدراسة وهي كما يلي : -

أولاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول .

الفـروق بين (المعلمات والمعلمين المرشـديـن) و(المعلمات والمعلمين غير المرشـديـن) في تصوراتهم وممارساتهم للعقاب والاتجاه نحوه .

للإجابة عـن هذا السؤال ، تم حساب النسب المئويـة وقيم (ز) للموافقين على عبارات أداة البحث .

جـــــدول (٥)

النسبة المئوية وقيم (Z) لاستجابات المعلمـات

والمعلمين المرشدين ، والمعلمات والمعلمين غير المرشدين على عبارات الاستبانة

المجـال	رقم العبارة كما وردت فـي الاستبانة	مضمـــون العبـــارة	النسبة المئوية للموافقيـن من		Z
			المعلمـات المرشـــدات	المعلمـين المرشـدين	
اسباب العقـاب	١	استخدام العقاب في حالة الوقوع في خطأ علمي .	١٠	١٢	٠,٣٦
	١٠	عقاب الطالب في حالة التأخر الدراسي .	٤	٢٣	*٢,١٩
	٢٣	العقاب في حالة الاخطاء السلوكية .	٤١	٦٧	*٣,٠٦
أهـداف العقـاب	٥	الهدف من العقاب تحقيق الانضباط الصفي والمدرسي .	٣١	٥٥	*٢,٨٤
	١١	الغرض من العقاب تعديل السلوك .	٥١	٨١	*٣,٩٨
	١٩	الغرض من العقاب زيادة التحصيل .	٣٧	٥٠	١,٥٤
	٢٤	الغاية من العقاب زجر الطالب المذنب .	٤٥	٨٣	*٥,٠٢
مترتبات العقـاب	٣	زيادة المستوى التحصيلي .	٣١	٤٢	١,٣٠
	٧	توليد اتجاهات عدوانية .	٧٣	٦٣	١,٢٢
	١٣	إضعاف العلاقة بين المعلم والطالب .	٨٢	٦٩	١,٦٨
	١٦	احساس الطالب بالاضطراب وتدني مفهـوم الـذات .	٨٠	٦٧	١,٦٥
	٢٠	الهروب من المدرسة	٨٢	٨٨	١,٠١

تابـــع جـــــدول (٥)

المجال	رقم العبارة كما وردت في الاستبانة	مضمـــــون العبـــارة	النسبة المئوية للموافقين من		Z
			المعلمات المرشدات	المعلمين المرشدين	
بدائل العقاب	٤	وجود الإدارة الحازمة .	٧٨	٧٢	٠,٧٩
	٨	التعاون بين الإدارة والأهل والمعلمين .	٩٦	٩٤	٠,٥١
	١٤	تقدير المعلم للسلوك الإيجابي للطالب .	٩٦	٨٠	٢,٥٦*
	١٧	تفهم المعلم لحاجات الطالب وتلبيتها .	٩٤	٩٧	٠,٩٠
	٢١	مناقشة الطالب في اخطائه العلمية .	٩٤	٨٩	٠,٩٨
	٢٨	استخدام أساليب التوجيه والإرشاد .	٩٤	٩٧	٠,٩٠
	٣٢	اشراك الطالب في الانشطة .	٩٨	٩٩	٠,٥١
أشكال العقاب	٢	استخدام أسلوب التوبيخ والتحقير .	٦	٢٠	٢,٢٠*
	٦	خصم جزء من الدرجات .	٢٩	٣٥	٠,٧٤
	١٢	التلميح والنظرة المعبّرة عن الاستياء .	٩٦	٩٤	٠,٥١
	١٥	توجيه الانذار	٨٢	٩٣	٢,١٠*
	٢٥	التكليف بواجبات اضافية .	٤١	٣٣	٠,٩٧
	٢٧	إهمال الطالب .	٤٣	٣٤	١,٠٨
	٢٩	الحرمان من المشاركة في الأنشطة .	٥١	٣٨	١,٥٢
	٣٠	استدعاء ولي الأمر .	٧٨	٥٩	٢,٢٩*
	٣١	العقاب البدني	٣٥	٦٧	٣,٧٤*
	٣٤	نقل الطالب من مكان لاخر داخل غرفة الصف .	٧٦	٧٨	٠,٢٨
الاتجاه نحو العقاب البدني	٩	العقاب البدني من أكثر وسائل العقاب تأثيراً .	٣٣	٤٦	١,٥٢
	١٨	إلغاء العقاب البدني في المدارس ضرره أكثر من نفعه .	٥٣	٧١	٢,١٩*
	٢٢	أوافق على المثل «العصا لمن عصى» .	٢٠	٤٦	٣,٠٨*
	٢٦	لا مانع من استخدام العقاب البدني إذا أحسن استخدامه .	٤٧	٨٩	٥,٧٧*
	٣٣	أؤيد العقاب البدني لأنه الأسلوب الرادع الذي تعوّد عليه الطالب في بيته .	١٦	٣٤	٢,٢٩*

* قيمة (Z) الحرجة عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٦ .

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن النسب المئوية للمعلمات والمعلمين المرشدين من ناحية، والمعلمات والمعلمين غير المرشدين من ناحية أخرى على العبارات المتعلقة بتصوراتهم لأسباب العقاب فاقت الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ما عدا العبارة رقم (١)، وهذا يعني أن المعلمات والمعلمين غير المرشدين يمارسون العقاب لأسباب تتعلق بالتأخر الدراسي والمخالفات السلوكية بدرجة تفوق المعلمات والمعلمين المرشدين، إذ يمارسه ٤٪ من المرشدين لأسباب تتعلق بالتأخر الدراسي، ويمارسه ٤١٪ منهم لأسباب تتعلق بالمخالفات السلوكية، وهذه نسب منخفضة إذا ما قورنت بالنسب المئوية للمعلمات والمعلمين من غير المرشدين التي وصلت الى ٢٣٪ في حالة التأخر الدراسي و٦٧٪ في حالة المخالفات السلوكية، وقد تعزى هذه النتيجة، في جزء منها، الى دورة الإرشاد والتوجيه التي تتيح للمعلمين المرشدين الفرصة لتقبل حاجات الطلبة، وهذا يتفق مع ما ذكره Rogers من أن الإرشاد المتمركز حول العميل Client Centered ربما يترجم ويمارس داخل حجرة الصف من المعلمين الذين يتدربون على توظيف مهارات التواصل التي تجعلهم قادرين على مساعدة الطلبة لتحسين تحصيلهم الدراسي. وقد أوصى Rogers بضرورة تدريب المعلمين المتوقع ممارستهم لمهنة التدريس Prospective على مهارات التواصل لبناء العلاقات الشخصية والإنسانية التي يعدُ التوحد العاطفي empathy، والمباشرة، والفورية Immediacy ، والواقعية Concereteness والصدق genuineness من أهم عناصرها (Mc Ewen et al, 1982 : 163 - 167) .

وفيما يتعلق بعبارات مجال تصورات المعلمين لأهداف العقاب، فيلاحظ من نفس الجدول أن فروقاً ذات دلالة إحصائية فاقت الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ بين المعلمات والمعلمين المرشدين من جهة والمعلمات والمعلمين غير المرشدين من جهة أخرى على الفقرات ٥، ١١، ٢٤، فقد كانت نسبة المعلمات والمعلمين المرشدين الذين هدفوا من عقابهم الى تحقيق الإنضباط الصفي والمدرسي ٣١٪، في حين كانت نسبة المعلمات والمعلمين غير المرشدين ٥٥٪، وكانت نسبة المعلمات والمعلمين المرشدين الذين هدفوا من عقابهم تعديل السلوك ٥١٪ في حين كانت نسبة المعلمات والمعلمين غير المرشدين ٨١٪، وكانت نسبة المعلمات والمعلمين المرشدين الذين هدفوا من عقابهم الى زجر الطالب المذنب

٤٥٪، في حين كانت نسبة المعلمات والمعلمين غير المرشدين ٨٣٪، أي أن المعلمات والمعلمين غير المرشدين أكثر تأييداً للعقاب في حالات الانضباط المدرسي، وتعديل السلوك، وزجر الطالب المذنب، وقد تعزى هذه النتيجة، في جزء منها، الى دورة الارشاد والتوجيه، أو قد تعزى الى عوامل أخرى. أما على الفقرة ١٩ فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية.

أما مجال التصورات لمترتبات العقاب، فإنه يلاحظ، بامعان النظر في الجدول رقم (٥)، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ , ٠ على جميع عبارات هذا المجال بين المعلمات والمعلمين المرشدين والمعلمين والمعلمات غير المرشدين، ومع عدم وجود الدلالة الإحصائية إلا أن المعلمات والمعلمين المرشدين كانوا أكثر تأييداً من المعلمات والمعلمين غير المرشدين للفكرة التي تنطوي على أن العقاب يولد اتجاهات عدوانية لدى الطلبة، ويُشعر الطالب بتدني مفهوم الذات، وكذلك يُضعف العلاقة بين المعلم والطالب، وعليه فإن من المتوقع أن يقيم المعلمون المرشدون علاقة ايجابية مع طلبتهم، وهذا الوضع يشجع الطلبة على التحدث مع المعلم المرشد للمساعدة في حل مشكلاتهم، الأمر الذي ينسجم مع ما ذكرته (Senour, 82) من أن المسترشدين الذين يتحسن سلوكهم من خلال العلاقة الإرشادية يميلون لتغيير اتجاهاتهم نحو المرشد، ومن ثم تحسين العلاقة بينهما.

وفيما يتعلق بمجال تصورات بدائل العقاب، فيلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الفروق بين النسب المئوية للمعلمات من جهة والمعلمين المرشدين من جهة أخرى على معظم عبارات مجال (بدائل العقاب) لم تصل إلى درجة الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠٥ , ٠، وقد تعزى هذه النتائج الى أن (بدائل العقاب) تعد جذابة نظرياً لجميع المعلمين والمعلمات سواء المرشدون أو غير المرشدين. وبالنظر إلى العبارة ١٤ يتبين أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ , ٠ فكانت نسبة المعلمات والمعلمين غير المرشدين ٨٠٪، وقد تعزى هذه النتيجة، في جزء منها، الى دورة الإرشاد والتوجيه التي ركزت على استخدام اساليب التعزيز بديلاً للعقاب.

وفي مجال اشكال العقاب، فتبيّن من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠٥ , ٠ بين المعلمات والمعلمين المرشدين من جهة والمعلمات والمعلمين غير

المرشدين من جهة أخرى على جميع عبارات هذا المجال ما عدا العبارات ٢، ١٥، ٣٠، ٣١، حيث يلاحظ على العبارة ٢ أن نسبة المعلمات والمعلمين المرشدين الذين يستخدمون أسلوب التوبيخ والتحقير ٦٪، في حين كانت ٢٠٪ بالنسبة للمعلمات والمعلمين غير المرشدين، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عبد الحميد مرسي، ١٩٧٦) التي توصلت الى الأثر الإيجابي للتأهيل المسلكي في تحسين اتجاهات طلبة الجامعة نحو طلبة المدارس، وفيما يتعلق بالعبارة رقم ١٥، كانت نسبة المعلمات والمعلمين الذين يلجأون الى توجيه الانذار ٨٢٪، في حين كانت نسبة المعلمات والمعلمين غير المرشدين ٩٣٪، أما على العبارة رقم ٣٠ فكانت نسبة المعلمات والمعلمين المرشدين الذين يستدعون ولي أمر الطالب لحل مشكلاته ٧٨٪ في حين كانت نسبة المعلمات والمعلمين غير المرشدين ٥٩٪، وقد يفسر هذا بإحساس المعلمين المرشدين بأهمية بناء العلاقة مع الأسرة، وأهمية دورها في المساهمة في حل مشكلات الطلبة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Peebles, 1993) ودراسة دلال العلمي ١٩٨٨ اللتين توصلتا الى أن لمساقات علم النفس والتدريب أثناء الخدمة تأثيراً في زيادة قدرة المرشد وكفايته على التعامل مع مشكلات الطلبة. وفيما يتعلق بالعبارة رقم ٣١ المتعلقة بالعقاب البدني فكانت نسبة من يمارسون من المعلمات والمعلمين المرشدين ٣٥٪، في حين كانت نسبة الممارسين له من المعلمات والمعلمين غير المرشدين ٦٧٪. وقد يكون هذا دلالة على أثر دورة الإرشاد والتوجيه أو أسباب أخرى في التقليل من ممارسات المعلمين المرشدين، فإذا ما تفحصنا برنامج الدورة الإرشادية، وجدنا أن ثلثه يتضمن مفردات في تعديل السلوك، وهذه النيتجة لا تتفق مع نتائج دراسة (ابراهيم قشقوش، ١٩٩١) التي توصلت الى أنه لا أثر للتدريب أثناء الخدمة في التقليل من العقاب. وقد يكون ذلك عائد الى اختلاف العينة.

وفيما يتعلق بعبارات مجال الاتجاه نحو العقاب البدني فكانت الفروق بين المعلمات والمعلمين المرشدين وبين المعلمات والمعلمين غير المرشدين على العبارات ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٣، دالة إحصائياً وفاقت الدلالة الإحصائية ٠٥ , ٠ ما عدا العبارة ٩، وكانت الفروق لصالح المعلمات والمعلمين غير المرشدين، وهذا يعني أن المعلمات والمعلمين غير المرشدين يؤيدون العقاب البدني أكثر من المعلمات والمعلمين المرشدين. وقد تعزى هذه النتائج في

جزء منها الى مساقات دورة الإرشاد والتوجيه التي ترفع من كفاية المعلمين المرشدين وتقلل من القلق والعدوانية لديهم، ومن ثم تغيّر من اتجاهاتهم نحو العقاب البدني، وهذه النتائج تتفق والفروض المنبثقة من الدراسات السابقة المتعلقة بفكرة أن التأهيل المسلكي يخفف من القلق والعدوان، ويحسن من اتجاهات المعلمين نحو الطلبة والعمل، ويؤثر في الخدمات الإرشادية بصورة مرضية (عبدالحميد مرسي، ١٩٧٦)، (دلال العلمي، ١٩٨٨)، (Hill & luckey, 1969 : 63) ولا تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (ابراهيم قشقوش، ١٩٩١).

ثانياً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

الفروق بين المعلمات المرشدات والمعلمين المرشدين في تصوراتهم لأسباب العقاب وأهدافه ومترتباته وبدائله وممارسته والاتجاه نحوه.

للإجابة عن هذا السؤال ، تم حساب النسب المئوية وقيم (ز) للموافقين على عبارات أداة البحث.

جـــــدول (٦)

النسب المئوية وقيم (Z) لاستجابات المعلمات المرشدات، والمعلمين المرشدين على عبارات الاستبانة

المجال	رقم العبارة كما وردت في الاستبانة	مضمون العبارة	النسبة المئوية للموافقين من		Z
			المعلمات المرشدات	المعلمين المرشدين	
اسباب العقاب	١	استخدام العقاب في حالة الوقوع في خطأ علمي.	١٨	٠	٢,٠٥*
	١٠	عقاب الطالب في حالة التأخر الدراسي.	٤	٥	٠,١٧
	٢٣	العقاب في حالة الاخطاء السلوكية.	٤٣	٣٨	٠,٣٥
أهداف العقاب	٥	الهدف من العقاب تحقيق الانضباط الصفي والمدرسي.	٢٥	٣٨	١,٠٦
	١١	الغرض من العقاب تعديل السلوك.	٤٦	٥٧	٠,٧٨
	١٩	الغرض من العقاب زيادة التحصيل.	٢٩	٤٨	١,٤٨
	٢٤	الغاية من العقاب زجر الطالب المذنب.	٣٩	٥٢	٠,٩٤
مترتبات العقاب	٣	زيادة المستوى التحصيلي.	٣٦	٢٤	١,٦
	٧	توليد اتجاهات عدوانية.	٦٨	٨١	١,٠٤
	١٣	إضعاف العلاقة بين المعلم والطالب.	٨٢	٨١	٠,٠٩
	١٦	احساس الطالب بالاضطراب وتدني مفهوم الذات.	٧٩	٨١	٠,١٨
	٢٠	الهروب من المدرسة.	٧٩	٨٦	٠,٦٤
بدائل العقاب	٤	وجود الإدارة الحازمة.	٨٦	٧٩	٠,٦٦
	٨	التعاون بين الإدارة والأهل والمعلمين.	٩٦	٩٥	٠,١٧
	١٤	تقدير المعلم للسلوك الإيجابي للطالب.	١٠٠	٩٠	١,٧٥
	١٧	تفهم المعلم لحاجات الطالب وتلبيتها.	٩٦	٩٠	٠,٨٦
	٢١	مناقشة الطالب في اخطائه العلمية.	٩٦	٩٠	٠,٨٦
	٢٨	استخدام أساليب التوجيه والإرشاد.	٩٢	٩٥	٠,٤٢
	٣٢	اشراك الطالب في الانشطة.	٩٦	١٠٠	٠,٩٥

تابـع جـــــدول (٦)

المجال	رقم العبارة كما وردت في الاستبانة	مضمـــــون العبـــارة	النسبة المئوية للموافقين من		Z
			المعلمات المرشدات	المعلمين المرشدين	
أشكال العقاب	٢	استخدام أسلوب التوبيخ والتحقير.	١١	٠	١,٦
	٦	خصم جزء من الدرجات.	٢١	٣٨	١,٣٣
	١٢	التلميح والنظرة المعبّرة عن الاستياء.	٩٦	٩٥	٠,١٧
	١٥	توجيه الانذار	٧٩	٨٦	٠,٦٤
	٢٥	التكليف بواجبات اضافية.	٣٩	٤٣	٠,٢٩
	٢٧	إهمال الطالب.	٣٩	٤٨	٠,٦٤
	٢٩	الحرمان من المشاركة في الأنشطة.	٤٣	٦٢	١,٣٤
	٣٠	استدعاء ولي الأمر.	٧٩	٧٦	٠,٢٥
	٣١	العقاب البدني	٥٤	١٠	٣,٢٦*
	٣٤	نقل الطالب من مكان لاخر داخل غرفة الصف.	٦٨	٨٦	١,٤٨
الاتجاه نحو العقاب البدني	٩	العقاب البدني من أكثر وسائل العقاب تأثيراً.	٤٦	١٤	٢,٤٢*
	١٨	إلغاء العقاب البدني في المدارس ضرره أكثر من نفعه.	٥٧	٤٨	٠,٦٥
	٢٢	أوافق على المثل «العصا لمن عصى».	٢٩	٩	١,٧٥
	٢٦	لا مانع من استخدام العقاب البدني إذا أحسن استخدامه.	٥٠	٤٣	٠,٥٠
	٣٣	أؤيد العقاب البدني لأنه الأسلوب الرادع الذي تعوّد عليه الطالب في بيته.	٢٥	٥	١,٩١*

* قيمة (Z) الحرجة عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٦ .

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفروق بين النسب المئوية للمعلمين المرشدين والمعلمات المرشدات على العبارتين (١٠ ، ٢٣) لمجال اسباب العقاب لم تكن ذات دلالة إحصائية، بمعنى أنه لا فرق بين تصورات المعلمين المرشدين والمعلمات المرشدات لأسباب العقاب

سواء الأسباب المتعلقة بالتأخر الدراسي، أو الأخطاء السلوكية، أما فيما يتعلق بالعبارة (١) فكانت الفروق ذات دلالة احصائية، وهذا يعني أن المعلمين المرشدين يتصورون أن وقوع الطالب في الخطأ العلمي يستحق العقاب، وقد يعزى ذلك الى أن المعلمات كن أكثر ميلاً الى التعامل مع الطالبات بطريقة بعيدة عن العقاب، لا سيما أن اتجاهاتهن، أي المعلمات، نحو العمل الاجتماعي والإنساني أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور.

وفيما يتعلق بالفروق بين المعلمين المرشدين والمعلمات المرشدات على عبارات المجالات المتعلقة بأهداف العقاب ومترتباته وبدائله نجد أنها لم تصل الى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد يعزى ذلك الى أن البرنامج الإرشادي كان تأثيره واحداً سواء للمعلمين المرشدين أو للمعلمات المرشدات، حيث تعرضت المجموعتان لنفس البرنامج، سواء البرنامج النظري أو العملي، وكانت متطلبات البرنامج موحدة، لم تراع خصوصية مدارس الذكور أو خصوصية مدارس الإناث. وقد يرجع ذلك الى أن الفئتين (المعلمات المرشدات والمعلمون المرشدون) تم اختيارهم من نفس الوسط الثقافي، ومن ثم فقد كان لافرادهما إستجابات متماثلة حول موضوع العقاب من حيث مترتباته وأهدافه وأشكاله أو قد تعزى الى أن المعلمات المرشدات والمعلمين المرشدين التحقوا بالدورات بسبب الدافعية نفسها، حيث وعدوا بزيادات في الراتب، هذا فضلاً عن انهم اختيروا عند التحاقهم بالدورات في ضوء معيار موحد، وهو تزكية مدير المدرسة، ومشرف الدورة والرغبة الحقيقية للمعلم نفسه.

وفيما يتعلق بالبعدين: أشكال العقاب المستخدمة، والاتجاه نحوه فلم تصل الفروق على العبارات الى مستوى الدلالة الإحصائية ٠٥ , ٠، باستثناء العبارات ٣١، ٩، ٣٣، التي كانت لصالح المعلمين المرشدين، ومع أن بقية العبارات لم تصل الفروق فيها الى مستوى الدلالة الإحصائية إلا أنها كانت في مجملها لصالح المعلمين المرشدين، وقد تفسر هذه النتائج بأن اتجاهات الإناث عموماً نحو العمل الإرشادي أكثر ايجابية من الذكور (Stewart, 1961)، ومن ثم فإن ممارستهن للعقاب تكون قليلة واتجاهاتهن نحوه سلبية.

المراجـــع العربيـــة

١ - ابـراهيـم قشقوش ، (١٩٩١) : أثـر التـدريـب أثنـاء الخدمة على اتجاهـات معلمـي ومعلمات مـدارس التربية الخاصـة في دولة قطـر نحو المتخلفين عقلياً. **مجلـة علـم النفس**، العدد ١٧ ، القاهرة. ص ص ٢٠ - ٣٣.

٢ - دلال العلمي ، (١٩٨٨) : أثر الاعداد المهني للمرشد التربوي في فعالية أدائه في مجال التـوجـه والارشـاد في مـدارس وزارة التربيـة والتعليم، رسـالـة مـاجستير جـامعـة اليرموك، الاردن.

٣ - زهاء الدين عبيدات ، (١٩٨٨) : اتجاهـات المديرين والمعلمين نحو العقاب المدرسي وممارستهم فيه، رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية.

٤ - سعـاد أبو زيـد، (١٩٨٥) **الضغـوط النفسـية المدرسـية كما يدركها تلاميـذ المدرسـة الابتدائية دراسة ميدانية**. القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس.

٥ - سليمان الخضري الشيـخ ، (١٩٨٢) : اتجاهـات المعلمين نحـو استخـدام العقـاب. حولية كلية التربية جامعة قطر. السنة الأولى العدد الأول. ص ص ٢٥٥ - ٢٩١.

٦ - عبد الحميد مرسي ، (١٩٧٦) : **المدرس والصحة النفسية**، القاهرة : د. د.

٧ - عبد الراضي ابراهيم، (١٩٨٨): موقف طلاب التربية من استخدام العقوبة في حفظ نظام الفصـل: دراسة تجريبيـة، دراسات تربوية، المجلـد الثالث، جـ ٤ ص ص . ٢٧٧ - ٢٩٥.

٨ - محمد السيـد الهابط، (١٩٨٧): **دعائم صحة الفـرد النفسية**، الاسكندريـة: المكتب الجامعي الحديث.

٩ - هيفاء أبو غزالة، (١٩٨٥) : **دليل المرشد التربوي**، عمان: المؤلف نفسه.

المراجـــع الأجنبيـــة

10 - Bootzin, R. R. et al. (1986) : **Psychology Today,** New York : Mc Graw Hill.

11 - Bory, M. G. & Falzon, J. M. (1989) : Stress and job Satisfaction among Primary School Teachers in Malta. **Educational Review,** 41(3), 271 - 278.

12 - Gaffyn, E. R. (1989) : Attitudes of British Secondary School Teachers and Pupils to Rewards and Punishments. **Educational Research,** 31 (3) , 210 - 220.

13 - Hill, G. E. & Luckey, E. B. (1969) : **Guidance for children in Elementary School.** New York : Mercdith Corp.

14 - Mcewen, M.K & Highings, E.B & Pipes, R. B. (1982) : The Impact of Development Issues on Human Relations Training for Prespectvice Teachers, **The Personnel & Guidance Journal,** 61 (3), 163 - 167

15 - Meyers, J. E & Blake, R. H. (1984) : Employment of Gerontological Counseling Graduaters; A Follow-up Study. **Personnel & Guidance Journal,** 62 (6), 398 - 401.

16 - Mouly, G. J. (1973) : **Psychology for Teaching.** New York : Holt Rinehart and Wiston Inc.

17 - Peebles, L. J. (1993) : Attitude Change in Staffs Trained to Work With Aggressive Clients. **Dissertation Abstracts International,** 54 (3) 779 - A.

18 - Salisburg, H. (1975) : Counseling the Elderly : A Neglected Area in Counselor Education. **Counselor Education & Supervision,** 14, 237 - 238.

19 - Senour, M. N. (1982) : How Counselors Influence Clients . **The Personnel & Guidence Journal,** 60 (6), 345 - 348.

20 - Stewart, J. A. (1961) : Factor Influencing Teacher Attitudes Toward and Participation in Guidance Services. **The Personnel and Guidance Journal.** 39, 729 - 734.

21 - Stillwater, R. D. (1991) : Educating Counselors in Vocational Guidance : The Process & the Outcomes in Oklahoms. **ERIC 26 (21) : ED 334 - 451.**

22 - Veir, C. (1991) : Managing Students : Techniques for Preventing off - Task Behavior. A Staff Development, Inservice training Based Upon the Texas Teacher Appraisal. **ERIC 26 (11) ED 33 - 542.**

23 - Vought, J. J. (1984) : Punishment and Alternative strategies for Decreasing a Behavior. The Personnel and Guidance Journal, 62 (9) : 588 - 591.

24 - Wyatt. G. E. and Parham, W. D. (1985) : The Inclusion of Gulturally Sensitive Course Materials in Graduate School and Training Programs. Psychotherapy, 22, 461 - 468.

ورد البحث للمجلة في ١٧/ ٧/ ١٩٩٥ أعيد البحث بعد تعديله في ٢٣/ ٤/ ١٩٩٦ أجيز البحث للنشر في ٣/ ٥/ ١٩٩٦

The Differences between Teacher Counsellors and other Teachers in Cognition, Practices and Attitudes towards Punishment

Mohamed Mostafa Abu-Alia

The Purpose of this study is to explore the differences between teacher counselloers and other teachers in cognition , practices and attitudes towards punishment.

The sample of this study consists of (49) teacher counsellors (male & female) and (123) teacher selected from UNRWA schools. A specially designed questionnaire is used as a tool for data collection. The questionnaire consists of (34) items covering the following five domains : causes, aims, kinds, and consequences of punishment as well as alternatives and attitudes toward punishment.

The results showed that teacher counsellors are more aware of punishment consequences, more over, they were more effective than other teachers in handling students problems; they also used to resort to punishment less frequently than other teachers.

The findings did not show any significant differences between male and female teacher counsellors attitudes towards punishment; in other words, the in-service training course left the same effect on participants regardless of their sex.