جامعـة قـاصدي مربـاح ورقلـة
كليـة الآداب والعلوم الإنسانيـة
قسـم علم النفس وعلوم التربيـة

الرقم التسلسلي.....
الترتيب.....

مذكـرة
مكملـة لنيـل شـهادة
الـماجستيـر
فرع:علم النفس
تخصص: علم التدريس

إعداد الطالبة: عائشة بدوي

تحت عنوان:

أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد

دراسة استكشافية على عينة من المعلمين ببلديتي ورقلة والرويسات

نوقشت يوم:2009/01/18م

اللجنة المناقشة

أ.د. عبـد الكريم قريشـي	أستاذ التعليم العالي (جامعـة ورقلة)	رئيسا
أ.د. نادية يوب مصطفى الزقاي	أستاذة التعليم العالي (جامعـة ورقلـة)	مقررة
أ.د. علـي تعوينـات	أستاذ التعليم العالي (جامعـة الجزائر)	مناقشا
أ.د. محي الـدين مختـار	أستاذ التعليم العالي (جامعـة ورقلـة)	مناقشا

كلمة شكر

الحمد لله حتى يرضى وله الحمد عند الرّضى وله الحمد بعد الرّضى. ثم الصّلاة والسّلام الأتمّان الأكملان على من بعثه ربّنا رحمة لعباده.

أمّا بعد:

أخص بشكري وامتناني أستاذتي المشرفة الدكتورة نادية يوب مصطفى الزّقاي على قبولها الإشراف على هذا العمل المتواضع، وعلى صبرها، فقد كان ذلك شرفا لطالما حلمت بنواله.

كما أشكر كل أساتذتي في قسم علم النفس وعلوم التربية، على رأسهم الأستاذ الدكتور عبد الكريم قريشي.

و الشكر موصول لأستاذنا الدكتور مختار يوب، على دعمه وتشجيعه الدائمين. كما أقدم شكري للأستاذ شعوبي فوزي على طيبته وسعة صدره.

مع شكري الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل.

وأوجه شكري لعينة المعلمين الذين ساهموا بالإجابة على الأدوات المستعملة في الدراسة، والأساتذة الذين أشرفوا على تحكيمها.

كما لا أنسى د لال ،مسعودة، فضة، بوزيان، نورة، شوقي، كيلاني، وطاقم معلمي مدرسة الإمام علي بالرويسات كل واحد باسمه.

ولكل من مدّ يد العون من قريب أو بعيد من أجل إتمام هذا العمل.

شكرا جزيلا

عائشــة

الإهداء

إلى من لم يدخر ذرة جهد أو قطرة عرق من أجل تعليمي، من مازالت روحه تمدني بالعزم والقوة، والدي رحمه الله

إلى التي أرضعتني من لبنها صبرا وجلدا، التي حصرت الجنة تحت حفنات ترابه أقدامها ، أمي أدامها الله

إلى أخوي حسان ومحمد

إلى أختيّ كلثوم ومفيدة

إلى النسمة التي عطرت فضاء بيتنا، ابن أخي أحمد ياسين

إلى من كان ألمهم يلهمني دائما أن أقول: اللهم لك الفضل والمنة

كمال و منال

وختامها سبحانك سبحانك ما عبدناك حق عبادتك

اللهم لك الحمد

عائشة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية	أ
كلمة شكر	ب
الإهداء	ج
ملخص الدراسة	د
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
مقدمة	1

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1. إشكالية الدراسة	6
2. تساؤلات الدراسة	11
3. فرضيات الدراسة	11
4. أهمية الدراسة	12
5. أهداف الدراسة	12
6. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	13
7. حدود الدراسة	14

الفصل الثاني: التلميذ العنيد ومواصفاته

تمهيد	16
1. تعريف العناد	16
2. طبيعة العناد	19
3. متى يظهر العناد؟	22
4. أشكال العناد	23
5. مواصفات التلميذ العنيد	25

6. أسباب العناد 26
خلاصة الفصل. 40

الفصل الثالث: أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد

تمهيد 42
1. تعريف المعلم 42
2. مهارات المعلم 57
3. تكوين المعلم 59
4. المعلم في الميدان 64
5. أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد 73
6. العوامل المتدخلة في أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد 76
خلاصة الفصل 78

الجـانب الميدانـــي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 81
أولا) الدراسة الاستطلاعية 81
1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية 81
2. عينة الدراسة الاستطلاعية 81
3. أدوات جمع المعلومات 83
ثانيا) الدراسة الأساسية 98
1. التذكير بفرضيات الدراسة 98
2. المنهج المتبع في الدراسة 98
3. عينة الدراسة الأساسية 99
4. أدوات جمع البيانات 104
5. الأساليب الإحصائية 104
خلاصة الفصل 105

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد 107
1.عرض وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي 107
2.عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى 111
3.عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية 113
4.عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة 116
5.عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة 119
خلاصة الفصل 120
خلاصة الدراسة 121
آفاق الدراسة 123
قائمة المراجع 124
الملاحق
ملحق رقم (1) استبيان انتشار سلوكات العناد (الصورة الأولية) أ
ملحق رقم (2) استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد (الصورة الأولية) ت
ملحق رقم (3) استمارة تحكيم استبيان انتشار سلوكات العناد ج
ملحق رقم (4) استمارة تحكيم استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد ذ
ملحق رقم (5) استبيان انتشار سلوكات العناد (الصورة النهائية) ن
ملحق رقم (6) استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد (الصورة النهائية)
ملحق رقم (7) جداول النتائج المعالجة بالنظام الإحصائي spss
ملحق رقم (8) صورة من القرار الوزاري المتضمن منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ
ملحق رقم (9) قائمة أسماء السادة المحكمين
ملحق رقم (10) قائمة مدارس بلديتي ورقلة والرويسات

قائمـــــــة الجداول

الرقم	الموضـــوع	الصفحة
01	يوضح توزيع العينة الاستطلاعية على المدارس الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات.	82
02	يوضّح إجابة السادة المحكّمين على مدى قياس الفقرات للخاصية	86
03	يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات	86
04	يوضح تعديل الصياغة اللغوية للفقرتين 5 و13	87
05	يوضّح مدى كفاية عدد الفقرات	87
06	يوضح مدى ملاءمة البدائل للأجوبة	87
07	يوضح مدى وضوح التعليمات	88
08	يوضّح مدى ملاءمة المثال التّوضيحي	88
09	يبين طريقة تصحيح استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد	93
10	يوضح مدى وضوح التعليمات	94
11	يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات	94
12	يوضح نتائج التحكيم على مدى قياس الفقرات للخاصية	95
13	يوضح مدى إنتماء الفقرات للبعدين	95
14	يوضح مدى ملاءمة البدائل للأجوبة	95
15	يوضح مدى ملاءمة المثال التوضيحي	96
16	يبين توزيع العينة حسب الجنس	100
17	يبين توزيع العينة حسب طبيعة التكوين	101
18	يبين توزيع العينة حسب الأقدمية في التعليم	102
19	يبين توزيع عينة الدراسة حسب لغة التدريس	103
20	يوضح النسب المئوية لنتائج التساؤل الاستكشافي	107
21	يوضح نتائج ($كا^2$) لدلالة الفروق في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم	111
22	يوضح نتائج ($كا^2$) دلالة الفروق في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد حسب طبيعة تكوينهم	113
23	يوضح دلالة ($كا^2$) للفروق في أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد بين المعلمين باختلاف أقدميتهم في التعليم	116
24	يوضح نتائج ($كا^2$) لدلالة الفروق في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس	119

قائمـــــة الأشكال

الرقم	الموضـــوع	الصفحة
01	يبين تمثيل عينة الدراسة حسب الجنس	101
02	يبين تمثيل نسب عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين	102
03	يبين تمثيل عينة الدراسة حسب الأقدمية في التعليم	103
04	يبين تمثيل عينة الدراسة حسب لغة التدريس	104

ملخّص الدّراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أساليب تعامل المعلّم مع التّلميذ العنيد والكشف عن الاختلاف الذي يمكن أن يكون بين المعلمين في الأساليب المستخدمة.

سارت الدراسة وفق خطوات المنهج الوصفي، معتمدة على الاستكشاف ومنه إلى المقارنة؛ وقد حدد لها 230 معلما كعينة. جمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين قامت الطالبة ببنائهما.

أما عن النتائج ، فقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون الأسلوب المرن في تعاملهم مع التلميذ العنيد بنسبة 68.26 % ، بينما يستخدمون الأسلوب المتشدد بنسبة 31.73 %؛كما توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم، بينما لم تتوصل إلى إيجاد اختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس، وأقدميتهم في التعليم، وجنسهم.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعامل ، المعلم، التلميذ العنيد، مرحلة التعليم الابتدائي

Résumé de l'étude:

La présente étude vise à dèvoiler les méthodes detraitement de l'élève tètu par le professeur et la divulgation des différence qui peuvent être existèes entre les enseignants dans les méthodes utilisées. selon, l'étude a suivi les ètapes de l'approche descriptive, en se basant sur l'exploration et à la comparaison ;il a identifié un échantillon de 230 enseignants travaillant dans les ècoles primaires.Les données de cette Étude sont recueillies par l'utilisation de deux outils qui sont dèja ètablis par l'ètudiante.

Quant aux résultats, l'étude a révélé que les enseignants utilisent la manière flexible dans leurs relations avec l'élève têtu de 68,26%, et ils utilisent la méthode sèvère de 31,73%; L'étude a révélé aussi une différence dans les méthodes de traiter l'élève têtu, selon la nature de leur composition, tandis que, les résultats de l'étude n’a pas trouvè une différence dans les méthodes de traiter l'élève têtu, selon: la langue d'enseignement, et de l'ancienneté dans l'éducation et le sexes.

Mots-clés: méthodes de traitement, le professeur, l'élève têtu, lecycle primaire

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

الفصل الثاني: عناد التلميذ ومواصفاته

الفصل الثالث: المعلم وأساليب تعامله مع التلميذ العنيد

الفصل الأول

تقديـم الدراسـة

1. إشكاليـة الـدراسـة
2. تساؤلات الـدراسـة
3. فرضيـات الدراسـة
4. أهميـة الدراسـة
5. أهـداف الدراسـة
6. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
7. حـدود الـدراسة

1. إشكالية الدراسة:

يقوم عمل المعلم بالتدريس على مجموعة من المهارات التي عليها أن تتوافر في المعلم، منها مهارة إدارة الصف، ويقصد بها «جميع الإجراءات والتدابير التي يستخدمها المعلم لخلق بيئة صفية ملائمة للتدريس والتعلم.» (جابر عبد الحميد جابر 2000، ص: 181)، ولقد ارتبطت مهارة إدارة الصف بمهارة ضبط النظام داخل الصف.

يقصد بمهارة ضبط النظام «مجموعة السلوكيات (الأداءات) التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بقصد منع سلوكيات الشغب (كإحداث الضوضاء... وتحدي المعلم وعدم الانصياع لأوامره، أو الاستهزاء بالزملاء) قبل حدوثها، أو التعرف عليها وفهم أسبابها وقت حدوثها، ومن ثم التعامل معها بالأسلوب الذي يناسبها بهدف التخفيف من حدتها أو منعها تماما لكونها تؤثر سلبا بشكل أو بآخر على سير الدرس أو على تعلم التلاميذ، والعلاقات الاجتماعية الإنسانية داخل غرفة الصف.» (حسن حسين زيتون، 2004، ص: 435)، إذ ينفق بعض المعلمين 80 % من وقتهم وجهدهم في محاولة ضبط سلوك تلاميذهم. (جابر عبد الحميد جابر 2000).

رغم كل هذا الوقت والجهد المبذولين لضبط النظام في غرفة الصف إلا أنه يمكن أن يخفق المعلم، أو يصعب عليه إدارة صفه، خصوصا في وجود مشكلات تخص ضبط النظام والسلوك، حيث يرى "**محمد عبد الرحيم عدس**" أنه «لعل نجاح أو فشل المعلم في مهمته هذه يعود إلى أسلوبه في التعامل مع تلاميذه... سواء أكان أسلوبه في التدريس أو في تعامله معهم داخل الحصة وخارجها، ومع أن الخطر الذي قد يلحق بالعملية التربوية قد يعود إلى سوء التخطيط، أو سوء الإعداد، إلا أنها تتعرض لهذا الخطر أحيانا نتيجة سوء العلاقة بين المعلم والتلميذ بشكل خاص.» (محمد عبد الرحيم عدس، 2001، ص: 143)، خاصة إن كان هؤلاء التلاميذ يعانون مشاكل سلوكية كمشكلة العناد، التي يتحدى فيها التلميذ المعلم برفض تنفيذ تعليماته، والإصرار على مخالفتها، مما قد يعود سلبا على تحصيل التلميذ وعلاقته بمعلمه. «كما أشارت الدراسات إلى أن هذا النوع من السلوك ينتشر بنسبة 15– 20 % بين تلاميذ المدارس

الابتدائية، ونسبة انتشاره بين الذكور في هذه المرحلة أكثر منها عند الإناث، بينما تتساوى النسبتان في المراحل اللاحقة.» (زكريا الشربيني، 2001، ص: 43)

قد ترجع أسباب العناد إلى عوامل عدة من بينها المعلم ذاته إذ يبين ذلك "**علي سيد الشخيبي**" فيقول: أنه «رغم كثرة المشكلات التي يكون أحد طرفيها المعلم والطرف الآخر التلميذ فإنه من الصعب تحديد عامل واحد بعينه، يمكن أن يكون سببا لإحدى هذه المشكلات؛ وذلك لكثرة العوامل المؤثرة وتعقدها. فقد يكون المعلم نفسه أحيانا كثيرة مصدرا رئيسا للمشكلات التي يعانيها التلميذ، سواء كانت الأكاديمية منها أو السلوكية أو النفسية، حيث تلعب عوامل خاصة به دورها في ذلك مثل: الجنس والخبرة المهنية.» (السيد سلامة الخميسي، 2002، ص ص: 269-270).

يشير "**علي سيد الخشيبي**" هنا إلى علاقة جنس المعلم، وخبرته المهنية بالمشكلات التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة.

تنحو "**خولة أحمد يحي**" نفس المنحى إذ ترى أن «بعض الأطفال يضطرب سلوكهم حين التحاقهم بالمدرسة، والبعض الآخر أثناء سنوات الدراسة، ويمكن لهؤلاء الأطفال أن يصبحوا بوضع أحسن أو أسوء من جراء المعاملة التي يعاملون بها داخل الصف.» (خولة أحمد يحي، 2003، ص: 34).

تؤكد **"خولة أحمد يحي"** على أن اضطراب سلوك التلاميذ أو اتزانه في المدرسة إنما يتوقف على المعاملة التي يعاملون بها من طرف المعلم.

وترى أيضا أن للمعلمين تأثير عظيم على التلاميذ من خلال تفاعلهم معهم حيث «تؤثر توقعات المعلمين على الأسئلة التي يوجّهونها للتلاميذ، وكذلك التعزيز الذي يقدمونه لهم، وعدد مرات التفاعل مع الطلاب ونوعيته. كما قد يسبب المعلمون في بعض الأحيان السلوكات المضطربة أو يزيدون من حدّتها، ويحدث هذا حين يدير المعلم غير المدرب الصف، أو عندما لا يراعي الفروق الفردية، وقد يلجأ بعض
التلاميذ إلى القيام بالسلوكات المضطربة لتغطية قضية أخرى مثل صعوبة التعلم.» (خولة أحمد يحي، 2003، ص: 34).

هنا تشير "**خولة أحمد يحي**" إلى أن سوء الإدارة الصفية، ونقص التدريب أو عدمه، من بين عوامل سوء سلوك التلاميذ، كما تشير إلى أن صعوبة التعلم لدى التلاميذ هي أيضا من بين أسباب مشكلات السلوك، وهذا يعني أنه أحيانا سوء سلوك التلاميذ لا يكون المشكلة الأساسية، إنما يكون غطاء لمشكلة أعمق، وهذا ما قد يصعّب أحيانا عملية التشخيص والعلاج.

يرى "**خالد نور الدين وآخرون**" أنّ «معلمو المدرسة ومسؤولوها يمكنهم وضع استراتيجيات جماعية فعالة، تسهل عليهم المهام لمواجهة هذه السلوكيات، والتعامل مع التلاميذ الذين يحملونها بطرق تمكن من مساعدتهم على التكيف والوصول بنجاح إلى الأهداف المسطرة لهم على المستوى التحصيلي أو الاجتماعي.» (خيرة خالدي، 2000 ص: 27)

وهنا يمكن التساؤل عن إمكانية اكتشاف المعلم لهذه المشكلات، وإيجاد الاساليب والاستراتيجيات للتعامل مع من يعانون منها في ظل التباين الموجود بين المعلمين في أقدميتهم في التعليم، وجنسهم، ولغتهم في التدريس، وطبيعة تكوينهم، استنادا إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية، خصوصا وأن العديد من المشكلات الخطيرة التي تظهر في المراهقة وما بعدها تكون جذورها قد ترسّخت في المراحل الأولى للطفولة، سواء مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة المدرسة الابتدائية.

يرى "**نبيل سليم علي**" في هذا الصدد أنه «ليس من الصعب على المعلمين في المدرسة أن يلاحظوا خللا في سير الطفل في الدراسة، ولكن ليس من السهولة بمكان تحديد ماهية وأبعاد المشكلة.» (نبيل سليم علي، 2003، ص: 126)، وهنا يحتاج المعلم إلى مساعدة الأخصائي النفسي المدرسي، الذي يفترض أن يتواجد في المدرسة لمساعدة المعلم في التشخيص، وإيجاد أساليب التعامل مع مشكلات التلاميذ، لكن مع عدم توفر هذا المختص في مدارسنا الابتدائية يسعى المعلم لتطبيق الأساليب التي يرى أنها مناسبة

والتي قد تساعد، والتي قد تزيد من تفاقم المشكلة بدل حلّها. ومشكلة العناد من بين المشكلات التي قد يكون لها مآل خطير بالنسبة للعنيد وللمجتمع، فهذا "**حسان شمسي**

باشا" يقول: «حذار حذار من أن يتحول العناد إلى تمرد.» (حسان شمسي باشا، 2001 ص: 66) ويوضح **"عدنان السبيعي"** هذا التحذير بقوله: «حين يظهر العناد فلا يعالج يتحول إلى تمرد، ويصاحب التمرد الكذب أو الاختلاس البسيط، فإذا لم يعالج الاختلاس بمعرفة وسعة صدر يتحول إلى سرقة، ومن الكذب والسرقة ينشأ العدوان.» (عدنان السبيعي، 1997، ص: 161)

ومما قد يزيد من تفاقم أي مشكلة عدم الإسراع في الكشف عنها، وعدم الدقة في التشخيص، وهذا ما تؤيّده "**خولة أحمد يحي**" إذ تعتبر عدم القدرة على القياس الدقيق للمشكلة وتقديم المساعدة جزءا من المشكلة، وتربط ذلك بمشكلة العناد حيث تشير إلى أن الأخصائيين يتساءلون حول مدى محاولة المدرسة التخلص من التلاميذ المشاكسين المشاغبين، أو ما يطلق عليهم التلاميذ العنيدون، وبالتالي تشخيص أعداد أقل مما هو موجود في الواقع. (خولة أحمد يحي، 2003).

فإذا كان هذا التخلص يتم عن طريق الفصل من الدراسة مثلا فإننا بصدد التحدث عن فصل 851 تلميذا، هذا ما يستدعي اهتمام المسؤولين للتساؤل عن أين سيذهبون؟!!. وترى نفس الكاتبة أن العنيدين رغم ما قد يسببه سلوكهم من مضايقة لمن حولهم إلا أن المختصين يترددون في الحكم عليهم بأنهم مضطربين سلوكيا فتقول: «كما يتردد الأخصائيون في إطلاق هذه الوصمة عليهم من خلال تشخيصهم بالاضطرابات السلوكية والانفعالية.» (خولة أحمد يحي، 2003، ص: 24)، فالمضطربون سلوكيا وانفعاليا يحتاجون مدارس خاصة وبرامج خاصة، بينما قد لا يحتاج التلميذ العنيد أكثر من إبداء المحبة وبعض التفهم.

هذا ومع نقص البحوث والدراسات في الظواهر التربوية، والنفسية، والاجتماعية على الصعيد المحلي وخصوصا منها ما يتعلق بظاهرة عناد التلاميذ، ونسب انتشارها وأساليب تعامل المعلم مع التلاميذ الذين يعانون هذه المشكلة– وهذا في حدود بحث الطالبة– هذا النقص الذي ترجعه "**تسيمة ربيعة جعفري**" إلى أن الأرضية النظرية التي يجب اعتمادها كأساس لبناء الشخصية القاعدية التي تتحدد من خلالها معالم المواطن الجزائري مازالت غير واضحة. مع غياب تنظير علمي للظواهر التربوية واللغوية والنفسية والاجتماعية في الجزائر، تبنى على أساسه محتويات المناهج التعليمية لتلاميذ المدرسة

الابتدائية، والذي عمق جذور الاختلاف حول طرق البحث المعتمدة في إجراء مشاريع البحث موضوعا ومنهجا بين الباحثين المشتغلين في هذا الحقل، وكذا طرق اختيار عينة الدراسة. زيادة على غياب إستراتيجية بحث شاملة في مجال بناء المناهج التربوية. (نسيمة ربيعة جعفري، 2003)

هذا وفي غياب الأقسام الخاصة بتدريس الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والنفسية، وما يسمى بغرفة المصادر، وكذا المعلمين المدربين خصيصا للتعامل مع هذه المشكلات والتلاميذ الذين يعانونها في مدارسنا، يبقى المعلم العادي ملزما بتدريس كل أصناف التلاميذ الذين يحتويهم الفصل المسند إليه والتعامل معهم، رغم تبعات ونتائج المحاولة والخطأ، والعشوائية في حل المشكلات السلوكية.

ومع طرح المعلمين لهذه المشكلة باستمرار في مختلف الندوات واللقاءات التربوية كانت الضرورة لإجراء هذه الدراسة، والتي تبين من خلال استقراء نتائج استبيان انتشار سلوكات العناد– المعد خصيصا لهذه الدراسة– أن ما نسبته 8% من أصل (10740) تلميذ يوصفون بالعنيدين وهي نسبة لا بأس بها، مما يعني أن ظاهرة العناد منتشرة في المدارس الابتدائية لبلديتي ورقلة والرويسات، وتستدعي الاهتمام. هذا حسب الإحصائيات المستنتجة من إجابات المعلمين على بطاقة المعلومات التي تحويها الأداة المستخدمة في الدراسة.

لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للبحث في أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد، طارحة **إشكاليتها** المتمثلة في:
ما الأساليب التي يتعامل بها المعلمون مع التلميذ العنيد؟ وهل تختلف هذه الأساليب باختلاف جنس المعلمين، وطبيعة تكوينهم، وأقدميتهم في التعليم، ولغتهم في التدريس؟

2. تساؤلات الدراسة:

طرحت الدراسة التساؤل الاستكشافي الآتي:

1.2. ما الأساليب التي يتعامل بها المعلمون مع التلميذ العنيد؟

وحين إجراء الدراسة الاستطلاعية، والتقرب من عينة الدراسة تبين أن المعلمين مختلفون في جنسهم، و طبيعة تكوينهم، وأقدميتهم في التعليم، ولغتهم في التدريس، لذا طرح التساؤل الآتي:

2.2. هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنس المعلمين، وطبيعة تكوينهم، وأقدميتهم في التعليم، ولغتهم في التدريس؟ والذي تتدرج تحته التساؤلات الآتية:

1.2.2 هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم؟

2.2.2. هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم؟

3.2.2. هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف أقدميتهم في التعليم؟

4.2.2. هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس؟

3. فرضيات الدراسة:

بالنسبة للتساؤل الاستكشافي والذي طرح في الدراسة حول أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد، لم تقترح له فرضيات، لأنه «يستخدم البحث الاستكشافي عندما لا تتوافر معلومات... لتكوين فروض بغرض إثبات صحتها أو عدم صحتها » (فريد النجار، 1999، ص: 42) بمعنى أنه في البحث الاستكشافي لا توجد فروض، بل هي نتيجة. أما فيما يتعلق بالتساؤل الثاني، والذي يدور حول احتمال وجود أو عدم وجود اختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد ، فقد اعتمدت الدراسة على اختلافات العينة في خصائصها لتقترح له الفرضيات الآتية كإجابات مؤقتة:

1. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم.
2. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم.
3. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف أقدميتهم في التعليم.
4. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس.

4. أهمية الدّراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من:

1.4. موضوعها، فهي أول محاولة للكشف عن أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد على الأقل في الحدود المكانية للدراسة، لما لهذه الأساليب من أثر على سلوك هؤلاء التلاميذ، ومسارهم الدراسي. كما ستحاول الدراسة تبيان ذلك من خلال جانبها النظري.

2.4. الأدوات المستخدمة لجمع معلومات الدراسة، حيث سعت الطالبة إلى بنائها كونها لم تجد – في حدود بحثها – أدوات معدة سابقا لذلك.

3.4. تزويد المعلمين بدراسة تتناول موضوع الصراع القائم بين الإرادات المختلفة للمعلمين والتلاميذ، وتساعد– ولو بالقليل– المعلمين الذين يشعرون بالإحباط حول هذا الموضوع، وبحثهم المستمر عن أساليب لتهذيب تلاميذهم العنيدين، دون أن يثبطوا من عزائمهم. فأثناء مراحل إجراء الدراسة قابلت الطالبة الكثير من المعلمين المتعطشين لتناول هذا الموضوع بالدراسة، ومعرفة نتائجه.

4.4. لفت انتباه المعلمين ومن يعنيهم أمر التلميذ العنيد للاهتمام به أكثر، وتوجيه طاقاته لمنفعته ومنفعة غيره، بالاستعانة بأساليب للتعامل تحافظ على علاقاتهم الطيبة معه.

5.4. إطلاع المعلمين على مختلف الأساليب المستخدمة في التعامل مع التلميذ العنيد.

5. أهداف الدراسة:

1.5. إن الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو: استكشاف أساليب تعامل معلمي المدارس الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات مع التلميذ العنيد.

2.5. قياس ودراسة الاختلاف الذي يمكن أن يكون بين المعلمين في هذه الأساليب وفق المتغيرات الآتية: الجنس، طبيعة التكوين، الأقدمية في التعليم، ولغة التدريس.

6. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1.6. التلميذ العنيد:

هو التلميذ الذي يرفض تنفيذ تعليمات المعلم، ويصر على مخالفتها، مع التصريح بالرفض أو القيام بما يدل عليه؛ والذي يتكرر في سلوكه أربع سلوكات على الأقل من

السلوكات المحددة في الاستمارة المعدة خصيصا للدراسة الحالية؛ على أن لا يكون هذا السلوك عارضا أو مؤقتا، بل مستمرا مع التلميذ لمدة ستة أشهر على الأقل. حسب ما حددته "**الرابطة الأمريكية للطب النفسي**" (2001).

2.6. أساليب التعامل:

هي تلك الإجراءات التي يقوم بها المعلم في تعامله مع التلميذ العنيد، والمتمثلة في أسلوبي **المرونة** و**التشدّد** حسب ما حدده استبيان **أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد**.

3.6. الأسلوب المتشدد:

هو قيام المعلم بتوبيخ التلميذ العنيد، أو زجره، أو ضربه، أو حرمانه من المشاركة في بعض النشاطات، أو خفض علاماته المحصل عليها في الامتحانات، أو حبسه، أو توقيفه في مواجهة الحائط مع رفع إحدى الرجلين واليدين، أو الاستهزاء به وذلك كما تعبر عنه فقرات بعد التشدد في استبيان **أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد**.

4.6. الأسلوب المرن:

هو قيام المعلم بالتحاور مع التلميذ العنيد بهدوء، وتقبله، وتفهمه، وتعزيزه إيجابيا (ماديا ومعنويا)، وتقدير جهوده وتشجيعها. كما تعبر عنه فقرات بعد المرونة في استبيان **أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد**.

5.6. طبيعة التكوين:

يقصد بها الفئات الآتية:

1. فئة بدون تكوين: ونعني بهم الذين لم يتلقوا أي إعداد، أو تدريب مهني، أو ثقافي لمزاولة أي مهنة.
2. فئة خريج الجامعة: ونعني بهم الذين تلقوا إعدادا في فترة محددة، في الجامعات لممارسة مهنة ما.

3. فئة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية: ونعني بهم المتربصين الذين تم إعدادهم وتدريبهم ثقافيا، ومهنيا، وتربويا، ليتمكنوا من ممارسة أعمالهم التربوية في المدارس التي سيعملون بها.

7. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بـ:

1.7. حدود بشرية:

تتمثل في عينة من المعلمين قدر حجمها بـ 268 معلما موزعين على مختلف المدارس الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات.

2.7. حدود زمنية:

تم إجراء التطبيق الميداني لهذه الدراسة في الحدود الزمنية الممتدة من أفريل 2007 م إلى جوان 2007 م في السنة الدراسية 2006 م–2007 م.

3.7. كما تحدّدت الدّراسة **بأدوات جمع البيانات** التي المصمّمة خصيصا لها، **وبالمنهج الوصفي** الذي تبنّته.

الفصل الثاني

عناد التلميذ ومواصفاته

تمهيد

1. تعريف العناد
2. طبيعة العناد
3. متى يظهر العناد؟
4. أشكال العناد
5. مواصفات التلميذ العنيد
6. أسباب العناد

خلاصة الفصل

تمهيد:

من خلال الفصل الأول يتبين أن موضوع الدراسة هو أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد، لكن قبل التطرق إلى ذلك، سيتم في هذا الفصل التعريف بمشكلة العناد ومواصفات التلاميذ الذين يتصفون بالعناد، من خلال مجموعة عناوين نذكر منها: ما العناد؟، طبيعة العناد، مواصفات التلميذ العنيد، وأسباب العناد.

1. تعريف العناد:

اتفقت الأدبيات المعتمدة في الدراسة على أن العناد ظاهرة طبيعية ومشهورة في سلوك الطفل؛ خاصة في السنتين الأوليين من عمر الطفل، ومادامت في حدودها المعقولة، أما إذا استمرت مع الطفل كسلوك ملازم يصبح مشكلة تستدعي الوقوف عندها ودراستها، وفيه يمتنع الطفل عن تنفيذ التعليمات والتوجيهات المقدمة إليه ويصر على ذلك؛ يقول "**زكريا الشربيني**": «العناد ظاهرة مشهورة في سلوك بعض الأطفال وفيه لا ينفذ الطفل ما يؤمر به أو يصرّ على تصرف ما، ربما يكون هذا التصرف خاطئا، أو مؤذ، أو غير مرغوب فيه، لكنه يقوم به كتعبير منه عن رفض رأي أراده الآخرون مثل الوالدين أو المربية أو المعلمة، ويتميز هذا السلوك بالإصرار وعدم التّراجع، حتى في حالة الإكراه والقسر يبقى الطفل محتفظا بموقفه داخليا.» (زكريا الشربيني،2001، ص:41)

يرى "**الشربيني**" أن العناد هو الإصرار على سلوك ما، وعدم التراجع عنه حتى وإن كان مخالفا لما يريده الآخرون، أو كان من ورائه ضرر، ويلفت الانتباه إلى أن اللجوء للقسر والإكراه لا يؤدي إلى عدول العنيد عما يريد القيام به، إنما سيبقى مصرا عليه داخليا، وسيعمد مجددا إلى إظهاره في صور أخرى من السلوك، أو سيتوقف عنه فترة ويعود السلوك للظهور من جديد، وربما بدرجة أشد.

ويرى "**محمد حسن العمايرة**" أن العناد هو «ميل بعض التلاميذ في بعض المواقف الصفية إلى عدم الاستجابة إلى ما يقوله المعلم، أوما يطلبه منهم، فرادى وجماعات، وذلك بتجاهل أوامره وتعليماته، و معارضتها أحيانا، وإذا استجابوا

يستجيبون بانفعال وغضب خاصة للأوامر التي تدور عادة حول المهمات التعليمية والانضباط الصفي؛ ومن مظاهره:

1. تجاهل التلاميذ لتعليمات المعلم، وأوامره بعدم الاستجابة لها، أو التعليق عليها.
2. استجابة التلميذ للموقف بانفعال شديد وغضب، وبألفاظ سلبية تعارض تعليمات المعلم وتؤكد عدم طاعته له.
3. تنفيذ التلميذ في حالة التوتر الشديد عكس ما يطلبه المعلم في تعليماته وأوامره.» (محمد حسن العمايرة، 2002، ص: 185)

ركز "**محمد حسن العمايرة**" في تعريفه للعناد على المظاهر التي يعبر بها الطفل على رفض الاستجابة للتعليمات، من غضب وتجاهل، وتوتر شديد. كما أنه من خلال عمل الطالبة في حقل التربية والتعليم مدرسة في المدرسة الابتدائية لمدة تزيد عن خمس عشرة سنة، لاحظت أنه يوجد أطفال لا يظهرون هذه المظاهر، بل يفضلون الصمت التام، مع بعض النظرات السلبية الحادة المعبرة عن الرفض.

أما "**حنان عبد الحميد العناني**" فتقول: «نعني بالعناد التمرد والعصيان، وعدم الإذعان لمطالب الكبار، وبمعنى أكثر تحديدا عدم قيام الطفل بعمل ما يطلبه الأب أو الأم في الوقت الذي يجب أن يعمل فيه.» (حنان عبد الحميد العناني، 2000، ص: 46)

ربطت "**حنان عبد الحميد العناني**" العناد بالزمن الذي يجب فيه تنفيذ ما طلب بمعنى أن الطفل يعتبر في نظرها عنيدا إذا ما تأخر في القيام بالعمل، ذلك لأنه لم يقم به في وقته؛ لكن بعض التلاميذ يبطئون في تنفيذ التعليمات ليس لأنهم لا يريدون تنفيذها ولكن لأنهم لم يفهموا جيدا التعليمات، أو لأنهم يفكرون في كيفية التنفيذ، خاصة إذا كانت التعليمات عبارة عن نواه، فكثيرا ما ينهى التلاميذ عن سلوكات معينة دون تقديم البديل، مما قد يوقع التلميذ في حيرة، ولا يدر ما يفعل.

وقد صنفت "**الرابطة الأمريكية للطب النفسي**" العناد على أنه «نمط من السلوك السلبي والعدائي والمتحدي، والمستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، يظهر خلالها الفرد أربعة (أو أكثر) مما يلي:

1. كثيرا ما يفقد أعصابه.
2. كثيرا ما يجادل الكبار.
3. كثيرا ما يتحدى أو يرفض الانصياع لأوامر الكبار والأصول المرعية (القوانين و الضوابط).
4. كثيرا ما يتعمد مضايقة الآخرين.
5. كثيرا ما يلقي على الآخرين بتبعة أخطائه وسوء تصرفاته.
6. غالبا سهل الاستثارة والضيق بالآخرين.
7. غالبا غاضبا متبرما.
8. غالبا حقود محب للانتقام.» (الرابطة الأمريكية للطب النفسي، 2001، ص: 72)

لا تشترط "**الرابطة الأمريكية للطب النفسي**" توفر كل هذه السلوكات في الفرد حتى يوصف بالعنيد، كما أن بعض التلاميذ لا يجادلون، فهم يقومون بما يريدون ويتحدون الكبار لكن في سكوت رهيب، كما أن الكثير منهم لا يميل لمضايقة غيره بل يفضل الانزواء عنهم.

من كل ما سبق نستخلص أن:
العناد سلوك ممتزج من رفض الاستجابة للتعليمات مع الإصرار على المخالفة والتحدي، حيث يعمد الطفل إلى مخالفة التعليمات المقدمة إليه، وكسر القواعد المحددة للسلوك والنظام طالما تحول دون قيامه بما يرغب به ويرى أنه من مصلحته، كما يصر من جهة أخرى على تنفيذ ما يراه صائبا، وضروريا، ولا يهتم إن خالف ذلك رأي الآخرين ممن حوله، وهذا قد يدفع البعض من هؤلاء- سواء أولياء أو معلمين- إلى الاستياء، و قد يدفع بالبعض الآخر إلى توقع مستقبل حافل بالإنجازات التي تعود بالنفع على الجميع.

هذا الاختلاف الذي قد يحصل يقود للحديث عن طبيعة العناد، من حيث كونه مؤشرا للسلوك الحسن، أو مؤشرا للسلوك السيّء.

2. طبيعة العناد:

للتعرف على طبيعة العناد يمكن عرض ما ذكره "**زكريا الشربيني**"، و"**سينثيا أولريتش توبياس**" عن ذلك؛ حيث يرى "**زكريا الشربيني**" أن «العناد من النزعات العدوانية عند الأطفال، وسلبية وتمرد ضد الوالدين ومن في مقامهما دون انتهاكات خطيرة لحقوق الآخرين.» (زكريا الشربيني،2001، ص:41)

كما ترى "**سينثيا أولريتش توبياس**" **(Cynthia Ulrich Tobias)** أنه «لا يعد العناد بالضرورة صفة سلبية!، فغالبا ما أذكر الآباء الذين لديهم أطفال يتسمون بالعناد أن أطفالهم ربما يغيرون العالم... ليس من الأرجح أن العالم هو الذي سيغيّرهم!... إنها لنعمة عظيمة أن يكون لديك طفل يتمتع بمعتقدات راسخة، وروح عالية، كما يتمتع بروح المغامرة. فكر في بعض القادة العظماء... كل منهم تماسك في أوقات الشدة وتمسك بمعتقداته، وقاوم جميع الصعوبات... لقد رفضوا أن يصدقوا أن أحلامهم مستحيلة.» (سينثيا أولريتش توبياس، 2006، ص: 9)

إن القولين ليسا متضادين ولو ظهرا كذلك، حيث يرى "**الشربيني**" أن العناد عدوان وسلبية، وهو بالطبع لا يقصد بالسلبية الجمود وعدم الحركة، إنما يقصد بها العمل في الاتجاه المعاكس لما نطلب منه- أي الطفل- وطريقة رفضه للأوامر تجعل الطرف الآخر يشعر أنه عدائي، حيث أن رفضه غالبا ما قد يكون مصحوبا بتبرّم وملامح على الوجه قد توحي بالغضب والاستياء.

وهذا ما ترى "**سينثيا**" أنه ليس سوى إشارة للفت انتباه الآخرين إلى أنه- أي العنيد- أيضا يستطيع أن يفكر ويقرر عن نفسه، في محاولة لإثبات ذاته، وإيجاد مكانة لنفسه بين الآخرين.

لذلك تنصح "**سينثيا**" الآباء الذين ينظرون إلى سلوك أطفالهم العنيدين نظرة سلبية، و ترشدهم إلى أنهم يستطيعون بمعاملتهم أن يستفيدوا من عناد أبنائهم باستغلاله فيما هو أفضل، وذلك بالنظر إليهم بإيجابية، فهي ترى أن الوالدين إذا رزقا بطفل عنيد

يملك صفات الإصرار والتحدي، وحب المغامرة والاستكشاف- وهذه الصفات كثيرا ما يلحظها المعلم في تلاميذه منذ الأيام الأولى من سنوات التحاق التلاميذ بالمدرسة- فقد

رزقا بنعمة يحسدان عليها، فحسب رأيها يكون هذان الوالدين قد رزقا بطفل يتمتع بمقومات يمكن أن تجعل منه رجلا عظيما.

مما سبق يمكن استخلاص أن العناد في طبيعته صفة حسنة في التلميذ تدفعه لتحدي المعلومة، والإصرار على الوصول إلى المعرفة، دون أن يترك المجال للعقبات كي تثبط من عزائمه، لكنه إن تعدى هذه الصورة الطيبة وأصبح سلوكا معتادا لمعالجة كل المواقف لدرجة التأثير السلبي على تحصيله، وتفاعله الاجتماعي مع معلمه وزملائه يصبح مشكلة يجب البحث في أسبابها، وأساليب التعامل معها.

وبحكم تجربتي المتواضعة في العمل بالتدريس لاحظت في بعض التلاميذ سعيهم منذ السنوات الأولى في التعليم، بل منذ الأيام الأولى إلى محاولة إثبات شخصياتهم في اختيار ألوان الأغلفة، مكان الجلوس، والرفيق المجالس، ويبدي رفضه لاختيارات المعلم التي لا تعجبه لكن بتحفظ؛ لكنه سرعان ما ينصاع لتعليمات المعلم خوفا من العقاب، لكنه يعبر عن رفضه بصور مختلفة كعدم اهتمامه بتحسين الخط، أو عدم عنايته بكتبه، أو مضايقة الزميل المجالس له، لكنه في سنوات أعلى وبعد إحساسه بأنه بدأ يكبر ويمتلك القوة للمواجهة، وتحمل العقاب يكون رفضه معلنا، حتى ولو كلفه ذلك نوعا من العقاب.

يحاول التلميذ اختبار الوسط الجديد الذي سيتعامل معه، وكل ما يحتويه هذا الوسط وهو– وإن كان مندفعا– يحاول حماية نفسه من الخطر، فيقوم بسلوكات يرمي منها معرفة طبيعة، وشخصية المعلم الذي سيتفاعل معه، حتى يرى إن كان بإمكانه منحه ثقته؛ فالتلميذ– أو الطفل عموما– لا يعطي ثقته لأيّ كان، إنما يجرّب، ويلاحظ قبل منح الثقة، وهذا ما قد يكون على المعلم أن يتنبه إليه، خاصة في المواعيد الأولى للقائه مع التلاميذ.

كما أنني قد عايشت مشكلة العناد في نفسي، وفي تلاميذي أيضا، فأمي كانت وما زالت تنعتني بذات الرأس القاسي– تقصد بذلك أنني عنيدة– ذلك لأنني أرى النظام وترتيب الأشياء بصورة مخالفة لما تراه، وهذا ما يجعلني الآن ألتمس الأعذار لتلاميذي

على عنادهم، رغم أن ذلك يضايقني أحيانا، لكنني عندما أحاول النظر إلى الأمر من زاويتهم أنتبه إلى أن الأمر مجرد اختلاف في وجهات النظر، حول طريقة الوصول إلى الهدف، وكثيرا ما أجد ما يقترحونه أسهل وأسرع.

ترى "**سينثيا**" أن «التلميذ الجامح ببساطة هو إنسان يحاول فقط أن يقول أنا مختلف، فغالبا ما نتجاهل أن أطفالنا لديهم رؤيتهم الخاصة عن العالم، وأنه ربما نفنى ونهلك أنفسنا ونحن نحاول تغيير طبيعتهم الأساسية، مثلما نحاول أن نجعلهم يقومون بالأشياء التي نراها منطقية. حيث أننا كآباء نعتقد أن أطفالنا عليهم القيام بالأشياء بطريقتنا لأننا الأصح.» (سينثيا أولريتش توبياس، 2006، ص: 3)

لكن هذا لا يعني أنه لا يوجد تلاميذ يتخذون من العناد مهربا من أداء ما عليهم من واجبات، وحالاتهم فعلا تحتاج المساعدة والدراسة لأن عنادهم فعلا يؤثر على علاقاتهم مع المعلم ومع زملائهم، ويؤثر على دراستهم، وعلى سير العمل في غرفة الدراسة.

إن المعلمين مسؤولون عن مآل سلوك أبنائهم بشكل أو بآخر، فالكثير من التلاميذ الذين يشتكي منهم معلّموهم، لو أنهم يتفهمونهم قليلا، وينظرون إليهم على أنهم أشخاص مختلفون، أشخاص مميزون، وينظرون إلى من يعاني منهم من مشاكل على أنه شخص يحتاج للمساعدة، بدل النظر إليه على أنه عبء يجب التخلص منه، لربما استطاعوا مساعدتهم على أن يكونوا أحسن بكثير مما هم عليه، لكنهم يحتاجون ليعرفوا متى يظهر العناد كسلوك طبيعي، ومتى يظهر كسلوك يحتاج التعديل، وهنا يطرح السؤال الآتي نفسه.

3. متى يظهر العناد؟

العناد كسلوك طبيعي مقبول يظهر في السنوات الأولى من حياة الطفل حيث يرى "**زكريا الشربيني**" أن « بوادر العناد تظهر بعد سن السنتين من العمر، حيث يصبح

الطفل متمتعا بقدر من الاستقلالية، نتيجة نمو تصوراته الذهنية، فيرتبط العناد بما يجول في رأسه من خيال ورغبات، قد تتعارض مع رغبات الكبار فيحدث التصادم. وعادة ما يكون العناد وسيلة مؤقتة يستعملها الطفل لتحقيق مقاصد آنية وسرعان ما يتخلى عنه حالما يحققها. لكن عند البعض من الأطفال يكون نمطا متواصلا وصفة ثابتة في سلوكهم وشخصيتهم وتكون قوية بدرجة غير طبيعية، ويعتبر في هذه الحال جذورا لنوع من اضطرابات الشخصية عند الكبار وهو ما يسمى بالشخصية السلبية العدوانية.» (زكريا الشربيني، 2001، ص: 43)

يرى "**الشّربيني**" أن العناد في السنوات الأولى من عمر الطفل يعد سلوكا طبيعيا ووسيلة مؤقتة، وهو دليل على النّمو السّليم لشخصية الطّفل، وقد لا يعني به الطفل المعارضة، بقدر ما يرغب من خلاله في أن يستكشف ما حوله من الشخصيات الأخرى المحيطة به؛ لكنها إن استمرت مع الطفل إلى ما بعد هذه المرحلة وكانت مصحوبة بأعراض الغضب، والتخريب، والأنانية المفرطة، والاعتداء على الآخرين فقد خرجت عن الحدود الطبيعية لها، وتحتاج إلى اهتمام، و أخذ الإجراءات اللازمة لأن الأعراض المصاحبة تنم عن أزمة يحتاج الطفل للمساعدة لتخطيها كي لا يصل به الحال إلى أمراض نفسية قد يصعب علاجها.

يؤيد هذه الفكرة **"حاتم محمد آدم"** إذ يقول: « يظهر العناد في سلوك الطفل في الطفولة الأولى كسلوك عادي، يتخذ كوسيلة لإثبات الذات وتحدي البيئة، وإثبات على النمو السوي للشخصية، حيث أن ذلك يساعده على اكتشاف نفسه، وأنه شخص له كيان وذات مستقلة عن الكبار، كما يثبت له أنه ذو إرادة مستقلة عن إرادة الكبار، وهذا يكسبه صفات الفردية، والشجاعة والاستقلال. لكنه بمرور الوقت يكتشف أن الأخذ والعطاء يحققان له الرضا عن ذاته ورضا المحيطين به عنه.» (حاتم محمد آدم، 2003 ص: 105)

إذن العناد صفة إيجابية تنم عن النمو السليم لشخصية الطفل، في سنوات نموه الأولى التي يكون فيها مازال لم تتجمع لديه الخبرات اللازمة للتعامل مع المحيطين به وعلى الآباء والأمهات في هذه المرحلة الحذر في معاملة الطفل، وانتقاء أساليب التعامل

التي يمكن لها أن تضمن لهما وللطفل تعايشا سلميا يحفظ للأبوين هيبتهما لدى الطفل، ويحفظ للطفل مكانته، واستقلاليته الشخصية.

أما إذا لاقى عناد الطفل تحديا وصداما مع تعليمات الأبوين، وتعاملا يسوده التذبذب، وعدم الحزم، أو الشدة المبالغ فيها، فسيدفع الطفل للتشبث به، واتخاذه صفة راسخة في السلوك، فيستمر معه إلى مراحل عمرية أخرى، وتتوسع دائرته لتشمل تعامل الطفل مع معلمه في المدرسة مما يسبب للتلميذ عدم تكيف يصل به إلى ضعف في تحصيله، ثم يصل الحال بالتلميذ إلى التمرد على كل ما هو من القواعد والتعليمات مما قد ينتج عنه اضطرابات سلوكية خطيرة موجهة ضد المدرسة والمجتمع.

لكن هل العناد يظهر دائما بنفس الشكل؟ أم أنه متعدد الأشكال؟ هذا ما سيحاول العنصر الموالي توضيحه.

4. أشكال العناد:

قد يظهر العناد في رفض وإصرار مباشرين، وذلك بأن يصرح التلميذ برفضه لما يطلب منه، وقد يظهر في صور غير مباشرة كأن يدعي التلميذ عدم فهم التعليمات أو نسيان ما طلب منه، أو ضياع الأدوات اللازمة للعمل، والاستجابة الزائدة لمشتتات الانتباه البسيطة، وإخفاء الأدوات، إلى آخره من السلوكات التي يلجأ إليها التلميذ لإخفاء عناده خوفا من العقاب، ومن بين أشكال العناد حسب التصنيف الذي أورده زكريا الشربيني (2001) ما يلي:

1.4. عناد التصميم والإرادة:

يظهر بعض الأطفال إصرارا كبيرا على محاولة إصلاح شيء ما، فيفشلون ويعيدون الكرة إلى أن ينجحوا. إنه نوع من العناد يجب تشجيعه. مثال ذلك: أن بعض

التلاميذ في السنة الأولى لا يطلبون المساعدة من المعلم في حصة تعلم الخط، بل تجدهم يكتبون ويمحون، ويكررون ذلك إلى أن يتحصلوا على الشكل المطلوب، وحينها يظهرون نتيجة عملهم لمعلمهم.

2.4. العناد المفتقد للوعي:

يظهر عندما يصر الطفل على عمل ما غير آبه بما يعقبه من مخاطر كأن يصر التلميذ على تسلق الأشجار، رغم تحذير المعلم له، ونهيه عن ذلك.

3.4. العناد مع النفس:

قد يعاند الطفل نفسه كما يفعل مع الآخرين، كأن يرفض المشاركة في اللعب إذا أجبره المعلم على الانضمام إلى فريق لا يحبذ أحد أو بعض عناصره، رغم حبه الشديد للعب.

4.4. عناد فسيولوجي:

الإصابات العضوية للدماغ مثل بعض أنواع التخلف العقلي يمكن أن يظهر الطفل معها في مظهر المعاند السلبي.

5.4. العناد كاضطراب سلوكي:

حينما يعتاد الطفل العناد كوسيلة متواصلة، ونمط راسخ، وصفة ثابتة في الشخصية، يحتاج الأمر إلى استشارة من المختصين لأن الطفل وصل إلى مرحلة يصعب فيها التعامل معه.

من كل ما سبق يمكن استخلاص أن عناد الطفل أحيانا يكون موجها نحو من حوله وأحيانا يكون موجها نحو نفسه، كما أن العناد أحيانا يكون في صورة تنم عن عدم الوعي بما وراءه من عواقب، ويمكن مما سبق أيضا تركيب صورة للتلميذ العنيد من خلال مجموعة مواصفات يمكن عرضها كالآتي:

5. مواصفات التلميذ العنيد:

يتصف العنيد غالبا بـ:

1.5. الإصرار على الرأي حتى لو كان خاطئا أحيانا.

2.5. الإصرار على إتمام ما يقوم به من عمل، حتى لو كانت عواقبه فيها ضرر.

3.5. سريع الاستثارة للغضب.

4.5. كثير المجادلة خاصة مع الكبار.

5.5. صعب الإرضاء.

6.5. لا ينفذ ما يؤمر به.

7.5. يملك ذكاء كبيرا وقدرة قوية على الإبداع، حيث كتب "**د. دوبسون"(D.Dopsson)** في كتابه" The strong-willed Child" قائلا: «أنا أعتقد اعتقادا راسخا أن الطفل العنيد عادة ما يملك قدرات وقوة إبداعية أكثر من إخوته ويمكن لوالديه مساعدته حتى يهذب وينظم من دوافعه ويتحكم في إرادته الجامحة.» (سينثيا أولريتش توبياس، 2006، ص: 3)

8.5. الطفل العنيد غالبا لا يقبل كلمات مثل: "مستحيل" أو العبارات مثل: "لا يمكن القيام بذلك".

9.5. الطفل العنيد يمكن أن يتحول من طفل دافئ محبوب إلى قوة باردة سلبية غير قابلة للحركة.

10.5. ربما يجادل حول نقطة ما إلى ما لا نهاية، وأحيانا يكون ذلك لمجرد أن يعرف إلى أي حد يمكن أن تصل هذه المجادلة.

11.5. عندما يشعر الطفل العنيد بالملل يتسبب في كوارث، بدل أن يترك اليوم يمر دون أية حوادث.

12.5. يعتبر القواعد أشبه بخطوط إرشادية تنذر بالخطر.

13.5. يظهر قوة عظيمة وذكاء شديدا في سبيل تحقيق ما يرغب فيه، فيبدو أنه دائما ما يجد وسيلة لتحقيق أهدافه.

14.5. يجعل من المسألة البسيطة قضية كبيرة، وموضوعا لمجادلة عنيفة.

15.5. لا يقوم بالأشياء لمجرد أنه يفترض القيام بها، ولكن يجب أن يقتنع أولا ويحس بالفائدة التي قد تعود عليه منها.

16.5. يـرفض أن يقـدم خـدمات دون إبـداء شـروط، ويبـدو دائمـا أن لديـه بنـودا قليلـة للتفاوض قبل الإذعان؛ بعبارة أخرى لا يكشف كل أوراقه الرابحة دفعة واحدة عند المجادلة، بل يجعل خصمه دائما يظن أنه سيهزمه بسرعة.

17.5. لا يرهب من تجربة المجهول، وهزيمة غير المألوف، فعلى الرغم من أن كل طفل عنيد يختار مخاطرة خاصة، إلا أنهم جميعا يمتلكون الثقة لتجربة الأشياء الجديدة.

18.5. يفسر ما يبدو طلبا بسيطا للغاية على أنه إنذار هجومي.

19.5. غالبا لا يعتذر، وإنما يفترض أن كل ما يفعله صواب.

20.5. الانتهازية الاجتماعية، حيث أنه يستغل ما يحيط به من ظروف اجتماعية لتدعيم موقفه كأن يحتمي بمساندين له، ويطلب عونهم باعتبار أنهم سريعا ما يستسلمون لمطالبه فيستعين بهم على الغير.

21.5. القدرة على تحمل الكثير من السلبية، فمهما وبّخ لا يكترث.

إن الملاحظ لمواصفات العنيد يتبين أن منها ما يمكن استغلاله لتوجيه التلميذ نحو أن يكون شخصية ذات قيمة ومركز، والبعض الآخر يشير إلى وجود مشكلة لدى التلميذ في التفاعل مع من حوله تحتاج الاهتمام ووضع تدابير العلاج، ولوضع هذه الاستراتيجيات تظهر الحاجة لمعرفة أسباب المشكلة. من هنا وجب البحث عن أسباب العناد، والتي سيتم عرضها في العنصر الموالي.

6. أسباب العناد:

للعناد أسباب كثيرة مختلفة لكنها قد تتداخل وتتفاعل، من بين هذه الأسباب:

1.6. نمو الطفل وتفتح شخصيته:

يسعى الطفل خلال مراحل نموه لتأكيد شخصيته وسط الكبار والآخرين فيحاول أحيانا أن يحس بوجوده ككائن مستقل عما حوله، له إمكانياته الخاصة وآراءه الخاصة أيضا، فيعبر عن ذلك بقوله "لا"، قد لا يعني بها المعارضة بقدر ما يريد إسماعها لنفسه

كي يشعر بوجوده ضمن ما يحيط به من أشياء وأشخاص؛ كما أشارت دراسة "**ثوماس وتشاس**" (**Thomas and Chess**, 1977) إلى أن «بعض الأطفال المتسمين بالقابلية

المحدودة للتشتت أو الشرود، والمستوى العالي من الإصرار أو الثبات، والقدرة على التكيف مع الأوضاع الجديدة، يميلون للحصول على درجات عالية في التحصيل الدراسي.» (محمد مولاي بودخيلي، 2004، ص: 342)

كما يؤكد "**مارش وزملاؤه**" (**March &al**, 1982) أن الدور الذي يلعبه التقدير الذاتي في المجال التحصيلي دور أساسي وخطير، وقد سارعوا لتأكيد أن القدرة التي يمتلكها هذا العامل في التنبؤ بالتحصيل المدرسي ومستواه توازي إن لم تفق في بعض الأحيان، تلك التي تتمتع بها مقاييس الذكاء في المجال ذاته. أي أن ميل التلاميذ المتميزين بالإصرار والثبات للتحصيل العالي، دليل على ذكائهم المرتفع. (محمد مولاي بودخيلي، 2004).

2.6. جاهزية الطفل للمدرسة:

يعد الالتحاق بالمدرسة مغامرة كبرى، وخطوة تحوّل في حياة الطفل، فهو يأتي إلى المدرسة تتجاذبه العديد من الأفكار، والأحاسيس، والفضول، والتطلع لاكتشاف المجهول، القلق، والإقدام والإحجام. معظم هذه الأفكار والأحاسيس تكون مبنية على ما سمعه عن المدرسة من الأتراب، أو الوالدين أو الإخوة الأكبر منه. كما تعتمد– أي الأفكار– على نظرته إلى ذاته التي تكونت من خلال معاملة الأسرة له، تتدخل في ذلك القدرات الصحية للطفل.

لذلك أوجب التربويون أن يدخل الطفل إلى المدرسة وهو يتمتع بكامل صحته الجسمية، والعقلية، والنفسية، ويصر قانون تسجيل الطفل البالغ سن الدراسة في المدرسة على أن تكون شهادة تلقي الطفل التطعيم الصحي الضروري لسلامته الصحية ضمن الوثائق اللازمة والأساسية من ملف الطفل، كما ورد في "**الدليل في التشريع المدرسي**".

إن عملية إعداد الطفل للمدرسة جد مهمة، بحيث تعطيه الدعم للتعامل مع المواقف الجديدة التي ستصادفه. والنظرة السيئة عن المدرسة، ونظامها، وقوانينها يدفع الطفل لمعارضتها وتحدّيها، والنفور منها.

3.6. مرور الطفل بأزمة احتاج فيها للراحة ولم يجدها:

تمر بالطفل لحظات من التعب، أو الخمول، أو المرض، كغيره من الأشخاص يكون فيها بحاجة للاهتمام والرعاية، وتوفير أوقات للراحة، كالفترة السابقة للامتحانات المدرسية مثلا، يكون فيها التلميذ متخوفا وقلقا، لأنه يجهل ما سيصادفه في الامتحان من أسئلة، بل بين العمل والآخر، والحصة والأخرى يحتاج التلاميذ إلى فسحة للراحة والترفيه، وإن لم يحظ بها بسماح من المعلم سيحاول الحصول عليها عنوة.

وقد يكلف المعلم التلميذ ببعض الواجبات المنزلية التي قد تكون ملقاة على كاهله من طرف الأسرة- فهناك تلاميذ يشاركون أسرهم في بعض المسؤوليات- فيدرسون في أوقات الدراسة، ويعملون في أوقات فراغهم، كل ذلك يدفع التلميذ للبحث عن بعض الراحة والتكاسل في أوقات كثيرة عن أداء بعض الواجبات المتعلقة بالمدرسة والامتناع عن أدائها، فإذا كان المعلم غير متفهم لظروف هذا التلميذ، طبعا سيرفض هذا التصرف وسيتعامل معه بشكل قد يدفع التلميذ إلى المعاندة، فيعود ذلك بالسلب على مردود التلميذ الدراسي.

4.6. مرور الطفل بمشكلات تتعلق بدراسته:

يمر التلميذ أحيانا بفشل أو ظهور من يتطاول عليه كالأقران، كما «قد يكون التلميذ محل ازدراء ونبذ من طرف الزملاء والمعلم، نظرا لانخفاض مستواه الدراسي أو لإصابته بعاهة، أو لزمات حركية، فيصيبه ذلك بالإحباط فينقم على الزملاء والمعلم ويرفض كل ما يصدر عنهم من تعليمات أو طلبات، ويصر على رأيه عند المناقشة معهم عندا فيهم وردا على سلوكهم نحوه.» (عدنان السبيعي، 2002، ص ص: 166-167). فكثيرا ما يتعرض الطفل المصاب بعاهة أو مرض للرفض من طرف زملائه، كما قد

يكون سبب رفضهم له انحداره من طبقة اجتماعية بسيطة، خاصة إذا ما لاقى هذا التصرف دعما من المحيط الاجتماعي للتلاميذ.

6.5. الإنجاز الأكاديمي للتلميذ:

قد ترتبط مشاكل السلوك بالتحصيل الدراسي للتلميذ، فعندما يكون التلميذ مشكلا سلوكيا فإنه غالبا ما يكون منشغلا عن الدرس، كما أنه يلاقي في كثير من الأحيان موقفا سلبيا من المعلم، مما يؤثر بشكل كبير على تحصيله الدراسي.

كما أن إخفاق التلميذ المتكرر في تحصيله قد يؤدي إلى مشاكل سلوكية لأسباب تتعلق بالتلميذ نفسه أو معلمه أو الظروف البيئية، وفي هذا الصدد قام "**دكلاص وروس**"(**Douglas & Ross, 1968**) بدراسة «على عينة من التلاميذ مقسمة إلى ثلاث فئات:

1. الفئة الأولى: المتكيفة تكيفا حسنا ونسبتها 27%.
2. الفئة الثانية: الأقل تكيفا من الفئة الأولى ونسبتها 45% .
3. الفئة الثالثة: والتي تتسم بالمشاكل السلوكية ونسبتها 28%.

توصلت الدراسة إلى أن الفئة الثالثة كانت أقل الفئات تحصيلا في كل من القراءة والحساب. »(قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص: 105)

أي أن التلاميذ الذين تميز سلوكهم بمشاكل سلوكية كان تحصيلهم الدراسي منخفضا قياسا بأقرانهم العاديين، وهذا ما يبين العلاقة التي تربط التحصيل الدراسي بمشاكل السلوك.

6.6. غياب إمكانية التفرقة بين الواقع والخيال لدى الطفل:

حيث يجد الطفل نفسه مدفوعا للتشبث برأي أوموقف غير آبه بآراء الآخرين مما يحدث تصادما حتميا مع الكبار فيعزز لديه العناد.

6.7. تقليد شخصية معيّنة في عنادها:

قد يقلد التلميذ شخصية أحد أفراد أسرته أو زملائه في عنادها، حتى المعلم نفسه قد يكون سببا لعناد تلميذه، فالتلميذ يتعلم من معلمه ما لم يضع المعلم خططا لتعليمه إياه

كما يتعلم ما خطط لتعليمه إيّاه، وهذا ما يسمى بالمنهج الخفيّ. فبين المعلم والتلميذ تفاعل غير لفظي يوازي التفاعل اللفظي، والتلميذ وهو جالس في مكانه يراقب كل حركات وسكنات المعلم حتى التي يتمنى المعلم أو يظن أن التلميذ لم ينتبه إليها. فإذا لوحظ التلاميذ أثناء لعبهم في الساحة وحتى في الشارع، نجد أن كثيرا منهم يلعب لعبة المعلم والتلاميذ ولوجد من يقوم بدور المعلم يقلد وبإتقان كل حركات وسكنات المعلم.

فإذا أظهر المعلم عنادا مع تلاميذه أومن يتعامل معهم في المدرسة فمن المحتمل جدا أن تلاميذه سيصابون بالعدوى تقليدا له، فيمتنعون عن التعليمات التي قدمها لهم.

8.6. عدم قدرة التلميذ التنفيس عن مشكلة أسرية:

قد يعايش التلميذ مشكلة أسرية لا تتاح له فرصة التعبير عنها في الأسرة، لذلك يبحث لها عن متنفس في المدرسة، فيظهرها في شكل معاندة للمعلم كي يثير انتباهه إلى ما يعانيه.

9.6. عدم رغبة التلاميذ في المادة الدراسية:

قد يرغب التلميذ عن مادة دراسية نظرا لأنها لا توافق ميوله، كما أن صعوبة مفاهيمها، واكتظاظ محتواها يخفض توقعات التلميذ بالنجاح ويشعره بالإحباط، أو أنه اكتسب من أسرته أوأقرانه اتجاها سالبا نحوها، فيقوم التلميذ بسلوكات يفهم منها المعلم أن التلميذ يعانده بينما هو يعبر له عن عدم ارتياحه للمادة، وعدم رغبته في تعلمها.(محمد حسن العمايرة، 2002). كما يميل بعض الباحثين إلى الاعتقاد أن الذكور أكثر استعدادا للمواد العلمية من الإناث، وحول هذه النقطة يقول "**سبار**" (Spear, 1987): «الاعتقاد هو أن الأولاد يفضلون المواد التي توصف بأنها عددية، أو علمية، أو رجولية، أما البنات فيعتقد أنهن يفضلن المواضيع ذات الاتصال باللغة والفن والحدس والمجالات الأنثوية.» (محمد مولاي بودخيلي، 2004، ص: 360)، هذا الاختلاف في الميول

نحو المواد قد يجعل التلاميذ يختلفون في رغبتهم في المادة واتجاهاتهم، وسلوكهم نحوها.

10.6. جنس التلميذ:

يحدد جنس التلميذ ذكرا كان أم أنثى نوعية الأساليب المستخدمة في رعايته والتعامل معه، مما يؤدي إلى الاختلاف في درجة التكيف بين الجنسين، فقد «ذكر "**ديفي**" (**Davie,** 1972) في كتابه "من الولادة إلى سبع سنوات" دراسة أجريت على عينة كبيرة من الأطفال (6949) ولدا و(7547) بنتا، استخدم دليل "**بروستول**" للتكيف الاجتماعي بينت الدراسة أن البنات أكثر استقرارا من الأولاد في المدرسة، حيث كانت نسبة الأولاد إلى البنات 58.10% إلى 70.72% وبالمقارنة ظهر أن 16.93% من الأولاد غير متكيفين بينما نسبة البنات غير المتكيفات بلغت 9.66 % فقط. »(قحطان أحمد الظاهر، 2003، ص: 104) كما وجد بعض الباحثين أن الذكور أكثر اهتماما بما يقومون به من أعمال بغض النظر عن النتيجة، صائبة كانت أم غير صائبة؛ وبخصوص هذه النقطة يقول "**هاجارتي**" (**Haggerty**, 1982) «إن البنين يثيرهم ما هو غير متوقع ويدفعهم إلى إجراء التجارب الصغيرة– وهي ما تدعوه الإناث عادة بالعبث– للبحث والتأكد من النتائج غير المتوقعة» (محمد مولاي بودخيلي 2004، ص: 359)، وصفة عدم الاكتراث بالمجهول من صفات العنيد وهذا ما قد يؤيد فكرة أن الأولاد أكثر عنادا من البنات.

11.6. اضطراب التوازن بين توقعات التلميذ والواقع المدرسي:

إذا دخل الطفل المدرسة يقارن بينها وبين الصورة التي رسمها لها في ذهنه من قبل، فإذا توافقت الصورتان ووافق البناء المدرسي تطلعاته للعب والمرح، وتلبية فضوله ووافقت العلاقات الاجتماعية السائدة بين أفراد جماعة المدرسة (مدير، معلّمين تلاميذ) حاجته للأمان والمحبة، أطلق العنان لقدراته، وبذل جهده للاستفادة من كل ما في المدرسة، أما إذا أيد البناء المدرسي ومرافقه، والعلاقات السائدة فيه مخاوفه فإنه سينفر منه ويؤدي ذلك للسلوكات المضطربة.

12.6. إصرار الوالدين على أن يجعلا ابنهما يتصرف دائما بأفضل سلوك:

يصر الوالدان أحيانا كثيرة على أن يفكر الطفل بعقله قبل قيامه بأي عمل، وأن يكون شجاعا في مواجهة الحياة، بينما هذا هدف يحتاج من الطفل شجاعة لا يقدر عليها الكثير

من الناس. فالتصرف بعقل يحتاج تدريبا ونضجا كافيين للطفل، والإصرار على ذلك من طرف الوالدين دون أن يكون الطفل قادرا عليه يدفع الطفل للمعاندة والرفض.

13.6. العلاقات الأسرية السائدة في أسرة التلميذ:

قد ينتج عن علاقة الوالدين ببعضهما، وعلاقة الوالدين بالتلميذ، وعلاقة التلميذ بإخوته، وترتيبه بين إخوته أخطاء في المعاملة كمعاملة البنت على أنها ولد ومعاملة الولد على أنه بنت، والحماية الزائدة أو الإهمال، والتسلط وغيرها، مما يدفع التلميذ إلى العناد.

14.6. جماعة الرفاق والعدوى السلوكية:

يكون احتكاك التلميذ بالزملاء في سن المدرسة وتفاعله معهم قويا بحيث يصل إلى التقليد في أغلب السلوكات، كما قد يلعب المحيط البيئي الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ في حيه وقريته أو مدينته (ريف–حضر طبقات اجتماعية متمايزة..إلخ) دوره في انتقال العدوى السلوكية بين الأطفال.

15.6. التكوين الفيزيقي لقاعة الدراسة:

تؤكد نتائج البحوث على أن ترتيب الغرفة له تأثير على سلوك التلاميذ وعلى تعلمهم، وترجح هذه البحوث أن البيئة حسنة التنظيم تؤدي إلى اتجاهات موجبة ويصبح التلاميذ فيها أكثر استعدادا للتعلم حيث يرى "**سوم وأولسن**" (**Somm & Olsen,** 1980) «أن الدراسات الحديثة تهتم بما لترتيب مقاعد الدراسة وترتيب قاعة الدراسة من تأثير على نفسية وسلوك التلاميذ، وقد أكدت نتائج هذه الدراسات أن حجرات الدراسة غير الجذابة قد ارتبطت بتواتر الغياب، والضيق والشكاوي من الآباء والتلاميذ.» (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص: 148).

كما يرى "**أندرسون**" (**Anderson**, 1991) أن المعلمين الفعالين يستخدمون اللون والضوء والحرارة وطرق العرض ليخلقوا صفا دراسيا جذابا ومغريا يشعر التلاميذ فيه بالأمان والراحة والسلامة.

16.6. شخصية المعلم غير مؤثرة في التلاميذ:

التدريس تربية وتعليم يسعى فيه المعلم لتكوين شخصية التلميذ، كما يسعى لتزويده بالمعارف والعلوم، ولكي يتمكن المعلم من التأثير في شخصية التلميذ، ونزع الشوائب عنها، وتنمية الجوانب الإيجابية فيها، عليه أن يتمتع بشخصية فذة متفهمة، لا هي باللّيّنة ولا هي بالقاسية، تحسن التعامل مع المواقف التربوية التي تصادفها خلال تواجدها مع التلميذ، كما على المعلم أن يكون على دراية بشخصية كل واحد من تلاميذه، ويملك مفاتيح الدخول فيها، والتأثير عليها.

فالتلميذ إن رأى من معلمه تسيبا، ولامبالاة، و لينا زائدا عن الحد، ورأى أن معلمه يهتز ويثور لأبسط المواقف الشغبية من التلاميذ سوف يستغل ذلك في استثارته بمواقف من المعاندة، ليحقق لنفسه هدف هزيمة المعلم. فصراخ المعلم وضربه للتلميذ يعتبران لحظات ضعف للمعلم في نظر التلميذ، فيسعى لإغاظته بالعناد للانتقام منه.

17.6. عدم جدية المعلم فى التدريس:

إن عدم اهتمام المعلم بالتحضير الجيد لدرسه وللوسائل التي يستلزمها، وتأخره الدائم في مواعيد الدخول والخروج، يعطي التلميذ انطباعا أنّ المعلم غير جدي في عمله فيبدأ باستثارته ومضايقته بعناده، تعبيرا عن رفضه للأسلوب الذي يتبعه.

18.6. كون المعلم غير محبوب من طرف تلاميذه:

ينفر التلاميذ أحيانا من المعلم لصفة في شكله، أو مظهره، أو طريقة حديثه، أو أسلوب معاملته، فيعمدون إلى مضايقته واختلاق المواقف التي يتسنى لهم فيها التعبير عن رفضهم له بمعاندته، وعدم تنفيذ تعليماته.

19.6. محاباة المعلم لبعض التلاميذ دون غيرهم:

يسبب الابتعاد عن العدل في المعاملة، العداء والغيرة التي قد تصل في بعض الحالات إلى قتل الأخ أو الأخت، أو أحد الوالدين في الأسرة، كما يسبب أيضا مشاكل في المدرسة، إذا أظهر المعلم اهتمامه بتلميذ، أو مجموعة تلاميذ نظرا لتفوقهم على زملائهم أو لحسن سلوكهم في القسم، تجعل التلاميذ الآخرين ينقمون على المعلم

ويرفضون تنفيذ تعليماته، وينفرون من مادته ويرفضون الالتحاق بالمدرسة في الأوقات التي يقدم فيها حصصه، لأن كل تلميذ في القسم ينظر إلى المعلم على أنه له وحده فعلى المعلم أن يعدل بين تلاميذه حتى في توزيع نظراته عليهم، وإذا استمع لحكاية هذا عليه الاستماع لذاك أيضا، حتى يشعر الجميع بالرضا والراحة.

20.6. طبيعة المعلم غير الجادة في التفاعل مع التلاميذ ومعاملتهم:

حيث يسود هذه المعاملة النكتة والتساهل غير المناسبين، كأن يطلب المعلم من التلميذ الذي يتكلم أن يصمت دون أن يلتفت إليه، مواصلا الكتابة على السبورة، هذا التصرف من المعلم يوحي للتلميذ بعدم جدية المعلم في طلبه فيصمت قليلا ثم يعاود الكرة، بينما على المعلم أن يتوجه بوجهه ونظره للتلميذ وهو يقدم له التعليمات ليبيّن له جديته فيما طلب وأن ما طلبه واجب التنفيذ.

21.6. اقتناع الكبار غير المتناسب مع الواقع:

كأن يصر المعلم على أن ينجز التلميذ فروضه بينما هو لا يملك كتابا؛ أو أن يكتب حروف الكلمة متلاصقة بينما الطفل لا يمكنه ذلك لإصابة بعض مراكز اللغة في الدماغ، أو أن تصر الأم على أن يرتدي الطفل معطفا ثقيلا يعيق حركته أو يجلب إليه تأنيبا من المدرسة لأنه لا يتناسب مع الزّيّ المدرسيّ.

22.6. بعد المربي عن مرونة المعاملة:

الطفل يرفض اللهجة الجافة، والمحاولات التي تقيد حركته، وتمنعه من مزاولة ما يرغب دون إقناع فيلجأ للمعاندة.

23.6. المراقبة والاهتمام الزائدين:

إن شعور التلميذ بالمراقبة لكل تحركاته، يجعله يبحث عن مخرج، فيبدأ التذمر ثم العناد كمرحلة تالية، وكمتنفس.

24.6. العناد كرد فعل ضد الاعتمادية والشعور بالعجز:

إن معاناة الطفل وشعوره بوطأة خبرات الطفولة (كالحماية الزائدة، والخوف الشديد عليه من طرف الوالدين) أو مواجهته لصدمات أو إعاقات مزمنة، أو استحواذ المعلم على كل فرص النشاط والعمل في القسم، دون ترك فرصة للتلميذ لإظهار قدراته على التنظيم والترتيب، والشرح، والبحث، قد تحبذ لدى التلميذ العناد كدفاع ضد الشعور بالعجز والقصور.

25.6. تلبية رغبات الطفل كلما لجأ للعناد:

يلجأ الطفل أحيانا كثيرة للعناد لأنه قد وجد منه وسيلة سريعة للوصول إلى مبتغاه وهذه التلبية في الحقيقة سبب مشجع على العناد بدل أن يكون سببا في تثبيطه وفي هذا يقول "**زكريا الشربيني**": «إن تلبية كل ما يطلبه الطفل في الحال يشعره بقدرته على التأثير السريع والمباشر على الكبير، هذا يحقق لديه هدف السيطرة على الغير والشعور بأنه الأقوى دائما وغيره الأضعف، فيميل إلى استعمال العناد كلما لاقى صدا لمطالبه، ليس حبا في العناد وإنما لأنه يعلم سهولة استجابة الآخرين له إذا ما أظهر عنادا.» (زكريا الشربيني، 2002، ص: 44) لذلك وجب الحذر عند تلبية بعض مطالب العنيد.

26.6. عدم اختيار الطرق التعليمية المناسبة:

تتعدد طرق التدريس وتختلف من مدرس إلى آخر، بل من مادة دراسية إلى أخرى والدراسات الحديثة في هذا المجال، تميل إلى تفضيل الطرق التعليمية التي تشجع سعي التلاميذ للتعلم بأنفسهم حيث يقول "**هيربرت Herbert Spencer**": «يجب أن يرشد الأطفال إلى تحري الأمور بأنفسهم، وإلى التوصل إلى استنتاجاتهم الخاصة ويجب أن يجبروا أقل ما يمكن، وأن يدفعوا إلى اكتشاف أكثر ما يمكن اكتشافه» (بوفلجة غيات

1994، ص: 145) فهذه الطرق تشعر التلميذ بمسؤولية تجاه نفسه وزملائه ومعلميه ومدرسته ككل.

إن «أثر التربية وطرق التدريس لا يتوقف عند حد المعلومات المقدمة إلى التلميذ وإنما يتعداها إلى الآثار النفسية البعيدة الأمد، التي قد تترك بصماتها على طرق تفكير الفرد وخصائص شخصيته، وهكذا فإن السمات الشخصية التي تنمو لدى التلميذ ليست

وليدة الصدفة وإنما هي نتيجة لتجارب التلميذ وتربيته داخل وخارج المدرسة» (بوفلجة غيات، 1994، ص: 143)، هذا يشير إلى ما لطرق التربية والتعليم في المدرسة معا فيهما من أثر على شخصية التلميذ، لا على تحصيله فقط.

27.6. عدم تفهم المعلم للجو العائلي الذي يعيش فيه التلميذ:

يساعد تعرف المعلم على الجو الأسري الذي يعيش فيه التلميذ على فهم جوانب من سلوك التلميذ مما يساعده على معاملته بالأسلوب المطلوب والمناسب، فالتلميذ المنحدر من أسرة مفككة، أو يسودها جو من عدم الاستقرار والفوضى، يستدعي أن يعامله معلمه معاملة مختلفة عن معاملة طفل آخر يحيا حياة أسرية مستقرة، بينما عدم تفهم المعلم للظروف الأسرية التي يعيشها التلميذ، قد تجعل التلميذ يرد أحيانا كثيرة بالمعاندة للفت الإنتباه ولإيجاد الاهتمام اللذان حرم منهما في الأسرة، بل وقد يدفع التلميذ أحيانا إلى صب غضبه من الأسرة على معلمه.

28.6. عدم تمكن المعلم من مادته:

يستطيع التلميذ رغم عقله الصغير، أن يميز إذا كان المعلم متمكنا من المادة التي يدرسها أم لا، فإذا اكتشف في المعلم ضعفا سيسعى لاستفزازه ومعاندته.

29.6. سوء استغلال وقت الفراغ:

إذا جلس التلاميذ مدة طويلة دون عمل يشغلهم، حاولوا هم شغل المعلم بالحركة والفوضى، وانصرفوا عن الدرس، وقد يصعب بعدها المعلم إعادة الهدوء إلى الحصة ومواصلة الدرس، وفي هذا الصدد يرى" **أرين**" **(Arin , 1979)** أن« أخطر ما يواجهه

المعلم من مشاكل صفية يكون حين يجلس التلاميذ في مقاعدهم ولا عمل لهم فيضطرون للبحث عما يشغل فراغهم.» (محمد عبد الرحيم عدس، 2001، ص:152).

لذا على المعلم دائما إعداد نشاطات إضافية يشغل بها فراغ التلاميذ الذين أنهوا عملهم قبل زملائهم.

30.6. طرق ضبط الصف:

للطريقة التي ينتهجها المعلم لضبط النظام في قسمه أثر بالغ على سلوك التلاميذ. ومن المفيد للمعلم معرفة أن تحقيق النظام في الفصل إنما يكون بتقبله للتلاميذ وتقبلهم له؛ يقوم على وضع قواعد السلوك التي تحدد ما هو مقبول أو غير مقبول بوضوح وباشتراك جميع الأطراف، ولوضع قواعد النظام يمكن للمعلم الاستفادة من تلك المعايير السلوكية التي قد اكتسبها التلاميذ من البيت أو جماعة الرفاق أو المعلمين الذين سبق أن درّسوهم أو نظام المدرسة نفسها.

تختلف وجهات نظر المعلمين حول مسألة ضبط الصف ويمكن أن نميز أربعة نماذج لضبط الصف وهي:

أ. **النموذج المتشدد:**

يرى المعلمون الذين يتبنون هذا النموذج أن التلميذ إذا لم يحكم بقبضة من حديد أفلت زمامه وأهمل عمله فينعكس ذلك سلبا على تحصيله الدراسي، وقد أشار التربويون أن مثل هؤلاء المعلمين يكثر بين تلاميذهم من هم مصابون بالمشكلات السلوكية لكنها كثيرا ما يصعب اكتشافها نظرا لحالة الخوف التي تؤدي بالتلاميذ لكبت مشاعرهم بل والتظاهر بعكس ما يشعرون.

ب. النموذج المتسيب:

وهو نموذج يقوم على التسيب وعدم وضوح وتحديد القواعد، فيتطبع التلاميذ على الإهمال، وعدم المبالاة بقواعد النظام ولا المعاملة، سواء للمعلم أو زملاء الصف أو المدرسة، أو الأثاث، وغير ذلك.

ج. **النموذج المتذبذب:**

وفيه يسود النظام الشدة واللين دون ضوابط علمية ولا موضوعية.

د. **الأسلوب الديمقراطي:**

الذي يعمل على تحقيق الضبط الداخلي للتلاميذ بدل الضبط الخارجي، وذلك عن طريق تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ؛ لكن هذا أيضا قد يصعب في ظل الفجوى الموجودة بين المدرسة والأسرة.

31.6. طريقة تقديم التعليمات للتلميذ:

طريقة تقديم التعليمات للتلميذ في المدرسة قد يكون لها أثرها على سلوكه وعمله فيها، فكلما استطاع المعلم أن يختار الوقت وطريقة الاتصال المناسبين لتقديمها، وتنبأ بالأثر الذي ستوقعه في نفس التلميذ، كلما كانت لها فاعليتها، حيث « أنّ فاعلية أيّة تعليمات لا تتوقف على الكلمات التي تصاغ فيها، وإنما أيضا على الأسلوب الذي وصلت فيه إلى التلاميذ ونقلت به إليهم، ومع ما يتضمنه هذا الأسلوب من نبرة الصوت، وما رافقه من تعبيرات الوجه، وحركة اليدين والعينين، وهزة الرأس والكتف. والأهم من هذا كله اقتناع التلاميذ بمضمون هذه التعليمات، وقبولهم له، لما يمثله لديهم من معنى.» (محمد عبد الرحيم عدس 2001، ص: 152)

ولكي يكون لتعليمات المعلم أثرها في نفوس تلاميذه عليه القيام بالخطوات الآتية:

أ. تحديد المطلوب بدقة مسبقا:

حتى يتفادى الاستدراك بعد بدء التلاميذ العمل.

ب. جلب انتباه التلاميذ:

قبل إلقاء التعليمات يجب أن يتأكد المعلم من انتباه التلاميذ إليه والتأكد من حسن إصغائهم للتعليمات.

ج. اختيار مكان الوقوف المناسب:

يتوجب على المعلم عند إلقاء تعليمات جماعية أن يحسن اختيار المكان المناسب للوقوف، ليتسنى لجميع التلاميذ سماعه، ورؤيته بوضوح، كما عليه الاقتراب من التلميذ الذي يقصده بالتعليمات، أو التوجه إليه بوجهه مباشرة حتى يفهم أنه يقصده بالتحديد، أو يذكر اسمه.

د. وضوح مضمون التعليمات:

على المعلم أن يبتعد عن الغموض في التعليمات، ويحرص على مناسبة التعليمات لقدرات التلاميذ.

هـ. إلزامية تنفيذ الأمر:

على المعلم أن يوضح للتلاميذ أن تنفيذ المعلومات لا بد منه وليس أمرا طوعيا للتلميذ الخيار فيه، عن طريق جديته في طرح هذه التعليمات.

و. التأكد من أن التلاميذ استوعبوا التعليمات:

قبل بدأ التنفيذ لا بأس من أن يستذكر المعلم التعليمات مع تلاميذه، ويناقشهم فيها حتى يتأكد من عدم وجود أي غموض قبل بدء العمل.

32.6. سوء استخدام العقاب:

يستعمل بعض المعلمين أحيانا العقاب بطريقة عشوائية، وغير عادلة، كأن يعاقب تلاميذ القسم كلهم على سلوك اقترفه تلميذ واحد، أو مجموعة من التلاميذ، مما يشعر التلاميذ بالاستياء، فإذا تكرر الأمر يجعلهم ينفرون من المعلم، ولا يستجيبون لأوامره. لذلك يرى يوسف "**عبد الوهاب أبو حميدان**" أنه: «من المهم قبل أن نعاقب التلميذ أن نعرف الأسباب التي دفعته للقيام بالسلوك غير المقبول. » (يوسف عبد الوهاب أبو حميدان،2001، ص: 209)، فمن المهم للمعلم أن يعاقب على قدر الخطأ، ويتبين جيدا من قام به، حتى يتفادى العشوائية.

33.6. قلة استعمال التّعزيز:

إن قلة استعمال التعزيز، أو استعماله بطريقة عشوائية تذهب المغزى منه، وتذهب معه هيبة المعلم في نظر تلاميذه.

34.6. فساد الثقة بين التلميذ و المعلم:

عندما يفقد التلميذ الإحساس بأن المعلم شخص يمكنه أن يعتمد عليه، ويطمئن له تلازمه الريبة والشك في كل ما يصدر عن المعلم، مما يؤدي به إلى الابتعاد والنفور منه، ويفقد الجاهزية والتهيؤ النفسي لبذل الجهود الضرورية للتعلم.

من خلال ما سبق من أسباب للعناد يلاحظ أنها مرتبطة بعدة مسببات منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه كمتطلبات نمو شخصيته، وخياله، ومنها ما يتعلق بالأسرة كالحرمان، والتدليل الزائد للطفل، والتشكيك في معلومات وآراء المعلم على مسمع من التلميذ، ومنها ما يتعلق بالمعلم و الجوّ المدرسي كتعسّف المعلّم في معاملة التّلميذ، أو تعرّض التّلميذ للسّخرية من طرف زملائه، وكلّ ذلك متوقّف على المعاملة.

خلاصة الفصل:

خلصت الدراسة في هذا الفصل إلى أن العناد إصرار، وثبات على الرأي، وتحد للقواعد التي تحول دون الوصول للهدف. كما إلى أن العناد صفة طبيعية في التلميذ ودليل على تفتح شخصيته، ووسيلة لإثبات ذاته، ما لم تتعد الحدود المقبولة، والعناد سلوك يظهر في أشكال متعددة قد تتداخل أحيانا، وقد حاول هذا الفصل من الدراسة رسم صورة للتلميذ العنيد، وتحديد مجموعة من الأسباب التي تكمن وراء عناده، مع التركيز على ما يخص المعلم من أسباب؛ أما الفصل الموالي فسيحاول عرض بعض صفات المعلم، وأدواره، والأساليب التي يتعامل بها مع التلاميذ العنيدين.

الفصل الثالث

أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد

تمهيد

1. تعريف المعلم

2. مهارات المعلم

3. تكوين المعلم

4. المعلم في الميدان

5. أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد

6. العوامل المتدخلة في أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد

خلاصة الفصل

تمهيد:

شكّل المعلم والمتعلم موضوعا لكثير من الأدبيات، كونهما القطبين الهامين في العملية التربوية. فقد اهتمت بشخصية المعلم، وأساليب تفكيره، ورضاه الوظيفي؛ كما اهتمت بمختلف المشكلات والضغوط التي يعيشها في المدرسة. واهتمت من جهة أخرى بالتلميذ وحاجاته النمائية، وخصائصه، وأساليب تعلمه وتعليمه.

وبما أن الدراسة الحالية تتناول هذين القطبين، في جانب تقوم عليه العلاقة بينهما ألا وهو أساليب تعامل المعلم مع التلميذ، وخاصة العنيد، سيعنى هذا الفصل بالحديث عن المعلم، صفاته، ومهاراته، وأدواره من جهة، وأساليب تعامله مع تلاميذه، فيما اعتنى الفصل السابق بالبحث في عناد التلميذ ومواصفاته.

1. تعريف المعلم:

يصعب إيجاد تعريف شامل للمعلم، لأن صفاته عديدة وأدواره كثيرة، لذلك ستحاول الدراسة التعريف به من خلال بعض هذه الصفات، والأدوار، وذلك كما يلي:

1.1. صفات المعلم:

إنّ المشتغل بالتربية و التعليم، لا بد له من مجموعة من الصفات والمهارات التي تؤهله للقيام بهذا العمل، والتي من بينها ما يلي:

أ. صفات المعلم في القرآن الكريم:

أرسل الله رسله وأنبياءه معلمين للناس، لذلك خاطبهم في كثير من الآيات مبينا لهم الصفات التي عليهم التحلي بها كي يصبحوا معلمين مؤثرين فيمن سيدعونهم. من بين هذه الصفات:

أ.1. التزود بالمعرفة:

على المعلم أن يكون طالب علم دائم لا يكل ولا يمل، ولا يرغب عن الاستزادة من المعرفة، حتى يكون لديه دائما ما يفيد به تلاميذه.

ولكي ينبه الله عباده إلى أهميه العلم والمعرفة كان أول ما نزل من كتابه العزيز قوله **تعالى:** ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ{1}**﴾ [العلق:1].

لا يولد الإنسان عالما، بل يولد وعليه واجب طلب العلم. كما نبّه **الله سبحانه وتعالى** إلى عدم تساوي منزلة الذين يعلمون والذين لا يعلمون في مواطن عديدة.

أ.2. توثيق المعرفة:

يتعامل المعلم مع عقول صغيرة، يؤثر عليها بحكم علاقته بها، لذلك عليه أن يستوثق من المعرفة التي سينقلها إلى هذه العقول، ويتأكد من صحتها، فقد نبه **الله تعالى** إلى ذلك بقوله: ﴿**وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً{36}**﴾ [الإسراء:36].

من معاني الآية أن لا يتحدث الإنسان بما لا يعرف، وأنه مسؤول عما يقوله وعليه وجب على المعلّم أن يستوثق من صحّة وفائدة المعرفة الّتي يوصلها للتّلاميذ. لأنّ التّلميذ يثق كثيرا فيما يقوله معلّمه، ويتمسّك به، ويصعب تصحيح الخاطئ منه في ذهن التلميذ من طرف أيّ شخص آخر، حتى وإن كان الوالدين، وهنا تكمن خطورة عدم التّأكد من المعلومة قبل جعلها في متناول التّلميذ.

ورد في الآية أيضا ذكر الحواسّ الّتي تساعد الإنسان على المعرفة، وأول ما ذكر منها حاسة السمع، وقد قدم **الله تعالى** ذكرها تنبيها لما لها من أهمية في اكتساب المعرفة، فهي إحدى أهم نوافذ المعلومات للعقل، لذى على المعلم أن يحسن الاستماع لتلاميذه، كما عليه حسن اختيار الكلمات والجمل الّتي يستخدمها لتقديم معلومة ما ويحسن استخدام نبرات الصوت لإيصال مختلف الأحاسيس، والمعلومات للتلاميذ.

لكن ورغم أهمية حاسة السّمع، إلاّ أنّها تحتاج دعم الحواس الأخرى كالبصر واللّمس زيادة في تمحيص المعلومة، فقد أشار الباحثون في ميدان التعلم والتعليم إلى أن نتائج النشاط الذي يستغل فيه أكبر عدد من الحواس يكون أرسخ في أذهان التلاميذ.

أ.3. الرّحمة:

قال الله تعالى: ﴿**فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ{159}**﴾ [آل عمران: 159].

ينبه **الله تعالى** في هذه الآية إلى ضرورة التجمّل بالعطف واللّين، والابتعاد عن القسوة والشدّة، كما ينبه **الله تعالى** إلى أنّ الإنسان القاسي لا يصلح أن يكون معلما، لأنّ قسوته ستنفر التلاميذ منه، ومن مادته، وبالتالي ينفر من طلب العلم جملة.

أ.4. المناقشة الهادفة:

يدعو الله تعالى نبيّه إلى التّعقّل، والتّريّث، وحسن تقدير الأمر، وحسن إعمال الذّكاء، لأنه ليس من الحكمة التّسرّع في اتّخاذ القرارات خاصة المتعلّقة منها بالتّلاميذ. فمهما كانوا أشقياء أو عنيدين، على المعلم أن لا ينسى أنهم ما زالوا في مراحل النمو الأولى من حياتهم وهذه المراحل تحتاج إلى كثير من التّعقل من طرف الكبار ممن لهم تفاعل مباشر مع التلاميذ، سواء كانوا أولياء أو معلمين، أو إداريين في المدرسة، وقد أمر **الله تعالى** نبيه بأن يعتمد الذكاء، والنصح، والحوار الهادئ الهادف أساليبا للدعوة إلى الإسلام، قال **الله تعالى:** ﴿**ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ**﴾ [النّحل: 125].

إنّ الحكمة تحمل معنى التخطيط المدروس، والتنظيم الواعي بطبيعة التلاميذ ومفاتيح شخصياتهم، وبيئاتهم، وعاداتهم، وتقاليدهم، ومراعاة كل ذلك أثناء التعليم والإرشاد، ومن معاني الحكمة أيضا المرونة في اتخاذ القرارات المختلفة حسب التغيرات التي قد تطرأ على المواقف التّعليميّة التّعلّميّة، والتعامل معها بذكاء.

وبالعودة إلى الآية الكريمة نجدها تنبه للموعظة الحسنة، وهي تحمل معنى الإرشاد والتوجيه، والنصح. فإن أراد الناصح أن يستجيب المنصوح لنصيحته اختار الوقت والموقف المناسبين لتقديمها، والمعلم الحكيم العارف بتلاميذه يعلم متى وكيف

وأين يقدم النصح لتلاميذه؛ فلوجود المرء في مكان مريح وقع في نفسه، ربما يجعله أكثر هدوء، وتقبلا للنصح.

تدعو الآية الكريمة أيضا إلى المجادلة لكن بالتي هي أحسن، وهذا يعني التحاور والمناقشة دون تعنيف أو صراخ أو توبيخ، إنما بالإقناع عن طريق تقديم الأدلة والبراهين المناسبة لعقل ومدارك من نجادل.

أ.5. القدوة الحسنة:

إذا أعطى المعلم المثل لطلابه في مظهره، وخلقه، وكلامه، وأفعاله، كان لذلك صدا في تلاميذه، فكما الطفل مقلد بارع لوالديه، كذلك التلميذ مقلد بارع لمعلمه؛ فإن

أظهر المعلم صدقا، وأمانة في معاملته لتلاميذه انعكس ذلك على سلوك تلاميذه، وإن أظهر إهمالا وغشا في أدائه لواجباته انعكس ذلك أيضا على سلوك تلاميذه.

ولعلم **الله عزّ وجلّ** بعباده، وحتّى لا تتفرق بهم السبل، أمرهم بالاقتداء بالمعلم الذي ربّاه ووجّهه بقدرته **تعالى** وعلّمه، في قوله **تعالى:** ﴿**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً**﴾ [الأحزاب: 21].

لقد شاهد الصحابة معلمهم وقد اقترنت أقواله بأفعاله، فعلموا صدق قوله من حسن فعله وصنيعه، وعرفوا صدق نيّته في إصلاح شأنهم، فاقتدوا طائعين راغبين غير راهبين.

أكد القرآن الكريم هذه المعاني في قوله **تعالى:** ﴿**قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَىَ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقاً حَسَناً وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الإِصْلاَحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ**﴾ [هود: 88].

ب. صفات المعلم في السنة النبوية:

لقد تميّزت السّنة الشّريفة للرّسول محمّد صلّى الله عليه وسلّم بمختلف المواقف والصفات التّعليميّة الّتي ستبقى على مرّ العصور مثالا يحتدى، ونهجا يقتدى به، لمن يريد أن يكون معلّما مؤثّرا في تلاميذه؛ من بين الصفات على سبيل المثال لا الحصر:

ب.1. الرّفق والمداراة:

«عن أنس ابن مالك قال: بينما نحن في المسجد مع رسول الله صلّى الله عليه وسلم إذ جاء أعرابيّ فقام يبول في المسجد فقال الرّسول صلى الله عليه وسلّم لأصحابه: لا تزرموه دعوه. فتركوه حتّى بال، ثمّ إنّ الرّسول صلّى الله عليه وسلّم دعاه ثم قال له: إن هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول ولا القَذَر إنما هي لذكر الله عزّ و جلّ و الصلاة، وقراءة القرآن، أو كما قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم قال: فأمر رجلا من القوم فجاء بدلو من ماء فشنّه عليه»(متفق عليه) (خالد زكي عقل، 2004 ص: 65)

يظهر الحديث كياسة النبيّ صلّى الله عليه وسلّم، ورحمته، فلقد أخذ الرجل المخطئ باللّين، وعرّفه خطأه، ثم أرشده إلى الفعل الصّحيح الواجب القيام به، كما أنه

صلّى الله عليه وسلّم عمل على تصحيح الخطأ في وقته، ولم يسمح للمتعلمين بالحكم على أفعال زملائهم بل ترك حرّيّة القرار للمعلم، وهذا ما على المعلّم القيام به عندما يتعامل مع أخطاء التلاميذ.

ب.2. التّطبيق العملي:

حينما أراد الرسول لأصحابه تعلم الصلاة على قواعد صحيحة، أدّاها عمليا أمامهم، ثم أمرهم أن يؤدوها كما أدّاها هو، حيث قال صلّى الله عليه وسلّم: «صلّوا كما رأيتموني أصلّي»(رواه البخاري). (خالد زكي عقل، 2004، ص: 66)

كما أن خُلُقَه صلى الله عليه وسلّم كان ترجمة عملية لما نصّ عليه القرآن الكريم ليبين لمن يتبعه من الناس أن ما جاء به القرآن يمكن تجسده على أرض الواقع وليس محض خيال.

إن أراد المعلم لتلاميذه الامتثال لأمر، أو سلوك يرغب أن يكون فيهم، ربما عليه أن يكون هو نفسه مثالا حيا على ما يأمرهم به، فأحيانا كثيرة، قد يغني السّلوك عن كثير من الكلام.

ب.3. استخدام الوسائل التعليمية:

قد لا تكفي القدوة وحدها في بعض المواقف، فيحتاج المعلم إلى وسائل مساعدة لإيصال المعلومة إلى تلاميذه، لذا كان النبيّ صلّى الله عليه وسلّم حريصا على ربط الأهداف المنشودة بوسيلة أو وسائل مألوفة، ومن البيئة المعاشة، حتى يكون أثرها أقرب وأمكن في نفس الصحابة.

من بين المواقف التي تظهر ذلك ما ورد في الحديث التالي: عن جابر رضي الله عنه أنّ رسول الله صلّى الله عليه وسلّم مرّ بالسوق و الناس كنفتيه فمرّ بجدي أسك ميّت فتناوله فأخذ بأذنه ثمّ قال: «أيّكم يحبّ أن يكون هذا له بدرهم فقالوا: ما نحبّ أنّه لنا بشيْء وما نصنع به؟ ثمّ قال: أتحبون أنه لكم قالوا: والله لو كان حيّا كان عيبا إنّه أسك

فكيف وهو ميت فقال: فوالله للدّنيا أهون على الله من هذا عليكم»(رواه مسلم) (خالد زكي عقل، 2004، ص: 59)

من الحديث الشريف نلحظ أن الموقف التعليمي هذا تم في سوق، وما كان الوعظ بالكلام وحده سيجدي نفعا كبيرا، لكن إمساكه صلّى الله عليه وسلّم بالجدي وعرضه له كبضاعة للبيع، جلب انتباه الناس إليه، وشغلهم عن المواقف الأخرى المشتّتة للانتباه.

يتبيّن من هذا الموقف أهمية استخدام الوسائل التّعليمية، وأهميّة أن يكون المعلم بارعا في انتقائها، واستخدامها حسب الموقف والزّمن المناسبين.

ب.4. ضرب الأمثلة:

من بين الوسائل التعليمية ضرب الأمثلة، لذلك كان **صلّى الله عليه وسلّم** لا يكتفي بسرد المعلومات جافة، إنما كان يدعم الفكرة بتشبيه أو صورة ما لتكون أعمق للفهم وأثبت في الذاكرة. قال **الرّسول صلّى الله عليه وسلّم:** «مثل المؤمنين في توادّهم وتراحمهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحمّى»(رواه مسلم) (خالد زكي عقل، 2004، ص: 67)

حين أراد النّبيّ أن يبيّن للمؤمنين قوة العلاقة الواجب توفّرها بينهم، ضرب لهم مثلا بالجدار الذي لا يكون متماسكا قويّا إلاّ بتماسك أحجاره ولبناته، وأيّ خلل في هذه المكونات سوف يؤدّي بالضّرورة إلى الإخلال بكامل الجدار.

ب.5. تصويب الأخطاء حين وقوعها:

من المهم جدا أن يصوّب المعلم أخطاء تلاميذه، ومن المهم أيضا أن يتم ذلك في حينه، ولا يؤجل فتذهب جدوى التّصويب. وعليه أن يبين للتلميذ خطأه، ويقدم له البديل الذي عليه فعله. كما كان يفعل **النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم**، فلا يترك خطأ ما إلاّ نبّه إليه، وبيّن للمخطئ الفعل الصّحيح الذي عليه فعله.

من أمثلة ذلك: **عن عمر بن أبي سلمه** رضي الله عنهما قال: كنت غلاما في حجر **رسول الله صلّى الله عليه وسلّم**، وكانت يدي تطيش في الصّحفة، فقال **رسول الله صلّى الله عليه وسلّم**: «يا غلام سمّ الله تعالى وكل بيمينك وكل ممّا يليك»(متفق عليه) (خالد زكي عقل، 2004، ص: 69).

يلاحظ من الحديث كيف أنّ **النّبيّ** نادى الغلام لينبّهه، ثم بيّن له ما عليه فعله ولم يفعل مثلما يفعل الكثير من الآباء والمعلمين، يعاقبون الصبيّ دون أن يبيّنوا له خطأه، أو يرشدوه إلى ما يجب فعله، فيبقى الطفل محتارا لا يدري ما يصنع، أو يكرّر العمل جهلا منه أنه إنّما عوقب لأجل ذلك.

ب.6. التكرار:

استخدم **صلّى الله عليه وسلّم** التكرار في مواقف عديدة، وقد قصد به في كلّ مرّة معنا مختلفا عن الآخر.

قال **الرسول صلّى الله عليه وسلّم**: « والله لا يؤمن والله لا يؤمن والله لا يؤمن قيل من يا رسول الله؟ قال: من لا يأمن جاره بوائقه»(متفق عليه) (خالد زكي عقل 2004، ص: 68)

جاء التكرار في هذا الحديث يحمل معنى التنبيه والتحذير، بينما قد يأت التكرار بمعنى التخويف والترهيب كما سيظهر من خلال الحديث الموالي.

قال **الرسول صلّى الله عليه وسلّم**: « ألا أنبئكم بأكبر الكبائر قلنا: بلى يا رسول الله قال: الإشراك بالله وعقوق الوالدين وكان متكئا فجلس فقال: ألا وقول الزّور فما زال يكرّرها حتّى قلنا ليته سكت» .(خالد زكي عقل، 2004، ص: 68)

كانت هذه مجموعة من صفات المعلم في القرآن والسّنّة، وهي دليل على أنّ مهمة التدريس لا يتقنها أيا كان، إنما تحتاج أشخاصا لهم من نبل الخلق، ورجاحة العقل، والكياسة، والمعرفة باعا كبيرا.

بالإضافة إلى الصفات المذكورة آنفا، نورد بعض الصفات التي اتفقت الأدبيات المعتمدة في الدراسة عليها:

1. الموهبة:

المعلم الموهوب هو ذاك المعلم الذي يستطيع التحدث بلباقة، ويوصل أفكاره إلى الآخرين بسهولة ويسر مع قدرته على إقناعهم، كما أنه يمكنه جذب انتباه المتعلم إليه لاستعماله عناصر التشويق.

لكن الموهبة لا تكفي وحدها لصنع معلم جيد، بل تحتاج إلى صقل عن طريق الاطلاع على تجارب الآخرين، والتدريب، والاسترشاد بآراء العارفين بخصائص المتعلم، والطرق والاستراتيجيات الفعّالة في التّدريس.

2. حب المهنة:

إذا أحبّ المعلّم مهنته صبر على الأعباء المترتّبة عنها، واجتهد في مهامه وأحب طلابه، وتعاون مع المحيطين به من معلّمين وإداريّين، وتجاوز عن أخطائهم. أمّا إذا كان غير محبّ لمهنته، وجاءها مدفوعا عليها، مرغما، تكاسل في أداء واجباته وأهمل تلاميذه، وتراه متهيّئا في أغلب الأحيان للجدال والمشاحنة، مع من حوله من زملاء، وإداريّين، وتلاميذ.

لكن للأسف يشهد واقع التدريس البعض ممّن دفعتهم ظروفهم إلى الالتحاق بالتّعليم دون رغبة. إن مثل هؤلاء في حاجة إلى توعية بخطورة ما قد يحصل من

إهمال من قبلهم، لأنّ الهدف الأسمى من التدريس، بناء إنسان واع بواجبه المستقبلي قادر على التّكيّف مع شتى الظّروف في سبيل الوصول إلى أهدافه. فإن كان المعلم نفسه غير واع بهذا الدور، فإنه لا يمكنه تنشئة تلاميذه على ذلك، ففاقد الشيء لا يعطيه.

3. التّمكّن من المادّة الدراسية:

إذا تمكن المعلم من مادته، وألمّ بمحتوياتها، ربما انعكس ذلك على ثقته بذاته، فيكون أقدر على توضيح مادته، وعلى مواجهة المواقف الطارئة التي قد تحدث في أثناء

تقديمه للمادة؛ أما إذا كان المعلم ضعيفا في مادته، فلربما أسفر ذلك عن فقدانه هيبته، واحترام تلاميذه، لأنه سرعان ما سيقف عاجزا أمامهم بعد نضوب معلوماته فيؤدي ذلك بدوره إلى نشوب المشكلات بين هذا المعلم وتلاميذه، وكذا المشرفين عليه.

وليتمكن المعلم من مادته، عليه توسيع نطاق الاطلاع، والبحث في مصادر متعدّدة، لتكون معلوماته في تجدّد مستمر فيحس تلاميذه بثقته بنفسه، فتزداد ثقتهم به ويزداد سعيهم نحو الاستزادة مما لديه من علم.

4. الثقافة العامة:

المعلم الذي لا يبقى منغلقا في حدود مهنته فقط، ويحاول الاحتكاك بالمهن الأخرى، والمجالات الأخرى للمعرفة، تكون أفكاره في تجدّد دائم، فيساعده ذلك على ابتكار الأساليب الجديدة، سواء في تقديم المادة، أو التخطيط لها، أو تقويم تعلم التلاميذ، وتقويم مسار أدائه التدريسي، و اكتشاف جوانب القصور فيه، وتدارك الأخطاء، وإصلاحها.

5. المعلم القدوة:

الإنسان بطبعه اجتماعي يحب التفاعل والتعامل مع الآخرين، وهو دائما يشعر بالحاجة لمن يقتدي به، ويتعلم منه كيفية التفكير والتصرف في شتى المواقف.

يحتاج التلميذ في المدرسة الابتدائية من التعليم، في حاجة لمن يدعمه، ويوجهه وهو بحاجة لمن يتخذه نموذجا للسير على خطاه، وفي هذه المرحلة من التعليم نلحظ

التمسك الشديد للتلميذ بما يقوله المعلم، لدرجة أن بعض الأباء يتذمرون من ذلك أحيانا وذلك لملاحظتهم أنّ التزام ابنهم بأفعال وأقوال المعلم يفوق التزامه بأقوالهم وأفعالهم.

وهنا تكون فرصة المعلم لربط الطفل بأحسن النماذج ليحذو حذوهم، وخير من يقتدى به سيدنا **رسول الله صلى الله عليه وسلم.**

6. المعلم المخطّط المنظّم:

أيّما عمل خلى من التنظيم والتخطيط أصبح عرضة للفشل، وكذلك التدريس إذا لم يخطط له المعلم، ولم ينظم مراحله ونشاطاته، ولم يحدد أهدافه بدقة، لن يجدي نفعا. لذلك

كان على المعلم أن يضع لكل درس، ولكل مادة الخطة المناسبة لها مراعيا في ذلك خصائص التلاميذ الذين ستقدم إليهم، والوسائل المساعدة له على إيصال الفهم بأقل جهد، وفي أقصر وقت.

7. المعلم الإنسان:

قد تسبب الفروق الفردية بين البشر في تفكيرهم وشخصياتهم، اختلافا في تفاعلهم مع الآخر، ذلك لأن إدراكهم للأشياء، وتصوراتهم لها، تختلف من إنسان لآخر.

فالمعلم العطوف مع تلاميذه، الذي يحنو عليهم، ويتفهم ظروفهم، ويتودّد إليهم بالهدايا– ولو كانت بسيطة– ويحترم شخصياتهم، والفروق التي بينهم، ويتعرف على مشاكلهم، ويعمل على توجيههم، ومساعدتهم، فيعفو عمن أخطأ، ويكافئ من يصيب سيكون قريبا من تلاميذه، فتزداد محبتهم واحترامهم له، مما يفسح له المجال للقيام بعمله بكل يسر وراحة.

المعلم الإنسان لا يفرق في المعاملة بين غني وفقير من تلاميذه، ولا بين قريب وبعيد، بل يعاملهم بالعدل، والمساواة، فلا يحابي هذا على ذاك، حتى يشعر الجميع بالرّضى، فيطرحون عليه أسئلتهم بكل ارتياح، دون خوف من ازدراء أو شتم، أو تجريح. فلا ينادي تلاميذه إلا بأسمائهم، ويحاول أحيانا مداعبتهم بتصغيرها لإشعارهم بالقرب، وقصر المسافة بينه وبينهم، وبذلك يساهم في تنشئة تلاميذه التنشئة الاجتماعية

الصحيحة، والتي هي من أهم أهداف التربية، كما أنها من أهم أدوار المعلم في المدرسة.

8. المعلم المتكيف/ المرن:

يكتسي التخطيط للدرس أهمية كبيرة كونه أحد الأسباب التي توصل المعلم والتلميذ للأهداف المرجوة من الدرس، لكن الخطة التي يضعها المعلم للدرس عليها أن تكون من المرونة والقابلية للتكيف والتعديل بمكان، بحيث يكون المعلم قادرا على التعامل بالشكل المطلوب مع التغيرات التي تطرأ أثناء عمله مع التلاميذ.

فينبغي أن يراقب المعلم نفسه وعمل تلاميذه بجدية أثناء اندماجه معهم في العمل، ويلقي باله للإلماعات اللفظية وغير اللفظية المنوعة، والتي يستطيع عن طريقها قراءة وإدراك حاجات التلاميذ في أوقات التفاعل وبالتالي إحداث التغيرات اللازمة على خطة الدرس، ففي نشاط ما قد تبدو الدهشة والحيرة، أو الملل على وجوه التلاميذ، أو قد يبدو عليهم عدم الرغبة في الاستجابة وإتمام المهام التي كلفوا بها، في هذه الحالة على المعلم أولا أن يكون واعيا بوجود مشكلة، ولأن يكون راغبا في تعديل أهدافه، حسب ما يتطلبه الموقف.

كما على المعلم أن يتجنب الإصرار على تنفيذ الدرس كما خطط له، إذا كانت الخطة لا تعمل عملها؛ ثم عليه أن يضع البدائل الممكنة التي سوف تساعده على تحقيق أهدافه.

كخلاصة للقول يلاحظ أن صفات المعلم متعددة، ومتنوعة، وهذا ما ينم عن تنوع في المهام والأدوار المنوطة بهذا المعلم، هذا ما سوف يتناوله الجزء الموالي من هذا الفصل بإذن **الله**.

2.1. أدوار المعلم:

لا زال يلعب أدوارا متعددة، ورغم التطور الهائل في وسائل الاتصال الحديثة هذه الأدوار التي قد تختلف قدرات المعلمين على أدائها باختلاف مستويات إعدادهم

وتدريبهم، وباختلاف نوع المادة والمستوى الدراسي للتلاميذ، علاوة على الظروف الحضارية والثقافية والاجتماعية للبيئة المحيطة.

ولتبيان ما لدور المعلم من أهمية في نجاح العملية التعليمية التعلمية يشير "**عزيز حنا**"(1985) إلى أن «نجاح عملية التعليم يرجع إلى دور المعلم بما يماثل 60 % في حين أن ما تمثله العناصر الأخرى من أركان عملية التعليم كالمناهج المدرسية والإدارة لا يتجاوز ما نسبته 40 %» (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص: 02).

هذا لأن المعلم هو المحرك لبقية العناصر الأخرى، وعليه يتوقف جمع البيانات حولها لتقويمها، وتعديلها، لتحقق النتائج المنتظرة منها. وبما أن أحد أهم أدوار المعلم هو تربية شخصية التلميذ سيبدأ الكلام عن أدوار المعلم بدوره كنائب عن الوالدين في تربية التلميذ.

1.2.1. المعلم كنائب عن الوالدين في تربية أبنائهم:

يرسل الآباء أبناءهم إلى المدرسة وهما يأملون أن يساهم المعلم معهم في تربية أبنائهم، بالإضافة إلى تزويدهم بالمعارف التي تمكنهم من التعلم، والقدرة على مواجهة مختلف المواقف، والمشكلات الحياتية؛ ومن هنا يلزم المعلم بمتابعة سلوك تلاميذه، فيشجع الصالح منه، ويعدل المعوج الطالح.

لكن مع تطور مناهج التعليم وزيادة تعقيدها، وتعقد ظروف الحياة، وصعوبتها اهتمت الأسر بأشياء أخرى اعتبرتها أهم من متابعة نمو أبنائها وتطور تعلمهم وتعليمهم، وأوكلت الدور كله للمعلم، وعند الإخفاق يلقى كل اللوم المعلم، في حين عند النجاح تردّ الأسباب إلى أشياء كثيرة ليس من بينها المعلم. (عن نتائج السؤال المفتوح المقدم للمعلمين.)

أمام هذه الظروف بدأ المعلم يفقد دافعيّته، ورغبته في بذل الجهد، ذلك لأنه ربما لاحظ أن ما يبنيه في المدرسة تهدمه الأسرة في البيت، وذلك ربما لفقدانها الوعي اللازم بضرورة توحيد الجهود، وربط الاتصال مع المدرسة، وأهميته في مسار التلميذ التّحصيلي، والنّفسي، والسّلوكي.(عن نتائج السؤال المفتوح المقدم للمعلمين.).

2.2.1. المعلم كمدرس للمادّة:

يحتاج المعلم أن يكون محيطا بكل الجوانب المتعلقة بالمادة التي يدرسها والطرق اللازمة لتدريسها، كما عليه الإعداد الجيد الذي يضمن تخطيطا وتنفيذا وتقويما يتماشى مع الأهداف المسطّرة للمادّة، وقدرات التلاميذ الموجهة إليهم.

3.2.1. المعلم كمصدر للمعرفة:

مع التّطور المهول في مجال تكنولوجيا التّعليم، على المعلّم أن يكون واعيا بكونه لم يعد المصدر الوحيد للعلم والمعرفة، كما كان سائدا في الأذهان سابقا، وعليه أن يتعرّف على مختلف الوسائل والتّقنيّات الّتي قد تساعده في عمله، ويوجّه التّلاميذ إليها، وينبّههم إلى فوائدها وأخطارها. لكي يتمكن المعلم من ذلك عليه أن يكون قائدا دارسا لشخصيات تلاميذه بحيث يمكنه اختيار القواعد والخطط المناسبة لإيصالهم للأهداف المسطرة، هذا الدور الذي سيتم عرضه في العنصر الموالي.

4.2.1. المعلم كقائد لمجموعة الصف:

ينعكس سلوك المعلّم الصفّي سلبا أو إيجابا على سلوك تلاميذه، وإنّ سلوك التّلاميذ يعكس سلوك معلّمهم الغالب داخل الفصل الدّراسي، ومنه فإنّ أسلوب القيادة المتّبع من طرف المعلّم– سواء كان تسلّطيّا، أو ديمقراطيّا، أو متسيّبا– يؤثّر في سلوك التّلاميذ، ويدفع بهم إلى القيام بسلوكات غير مرغوبة، وفي هذا الصدد تقول "**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي**" «فالأسلوب المتسلط المتمثل في استخدام القوة، والتهديد والتوبيخ والإحراج، والاستهزاء، يدفع التلاميذ إلى سلوكيات سلبية مثل: العدوان والتمرد، أو الانسحاب، بعكس الأسلوب الديمقراطي الذي يسمح بتطوير الانضباط لدى التلاميذ، ويحثهم على المشاركة الإيجابية في الأنشطة الصّفيّة والاهتمام بمدركاتهم وسلوكياتهم». (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص: 58).

يتحدّد أسلوب القيادة بمجموعة اعتبارات من بينها:

1. **شخصيّة المعلم كقائد:**

قد يحدد مدى ما يميل إليه المعلم من تشدّد و سيطرة، أو تحرّر أسلوب قيادته لجماعة صفه.

2. **سنّ التلاميذ:**

قد يفرض سن التلاميذ على المعلم أسلوب قيادتهم، فالأسلوب المستخدم مع الكبار قد لا يكون مناسبا مع الصغار.

3. **جنس المعلم والتلاميذ:**

قد يختلف أسلوب القيادة عندما يكون التلاميذ إناثا عنه عندما يكون التلاميذ ذكورا، وكذا عندما يكون القائد أي المعلم أنثى أو ذكرا.

4. **الخبرة التي يتمتع بها المعلم والتلاميذ:**

يستخدم بعض المعلمين الأسلوب الديمقراطي مع التلاميذ الذين يتمتعون بخبرة لا بأس بها بينما يستخدمون الأسلوب المتشدد مع التلاميذ قليلي الخبرة. كما أن المعلم الذي يتمتع بخبرة كافية في التعامل مع مختلف الشخصيات، والمواقف، والمشكلات يمكن أن يصل بالمجموعة إلى تحقيق إنجازات مرضية له وللمجموعة، بخلاف المعلم الذي تنقصه الخبرة والتدريب، والذي قد يسبب له اختلاف شخصيات التلاميذ إرباكا يفقده القدرة على السيطرة على مختلف المواقف والمشكلات، واختيار الأسلوب الذي يتماشى مع كل شخصية.

5. **شّخصية التلاميذ:**

قد يجدي الأسلوب الديمقراطي مع التلاميذ ذوي الشّخصية المتعاونة وذوي التفكير الجماعي، بينما قد لا يجدي هذا الأسلوب مع التلاميذ ذوي الشخصية الانعزالية أو العدوانية.

هذا بالإضافة إلى اعتبارات أخرى **تخص المعلم نفسه** منها:

1. ثقة المعلم بتلاميذه.
2. قيم المعلم ومعتقداته، وآراؤه حول حرّية التلاميذ، والقيمة التي يعطيها لكفاءة التنظيم وللنّمو الشخصي لتلاميذه، ولتحقيق أهداف مجموعته.
3. ميله القيادي حيث يميل البعض إلى الدور القيادي التوجيهي، ويميل البعض الآخر إلى دور عمل الفريق.(جودت عزت عطوي، 2001)

من الاعتبارات الأخرى أيضا، **اعتبارات تخص المشكلة في حد ذاتها** منها:

1. المشكلة نفسها
2. فاعلية المجموعة وقدرتها على مواجهة المواقف.
3. ضغط الوقت

5.2.1.المعلم كمرشد وموجه تربوي:

يحتاج التلميذ في المدرسة الابتدائية، وفي كل مراحل تعلمه لتوجيهات المعلم وإرشاداته، والخاصة بكيفية الدراسة، والبحث عن المعلومة، والمصادر الأخرى التي يمكن الوثوق بها، كما يحتاج التلميذ إلى أن يرشده المعلم إلى كيفية المذاكرة وتوثيق المعلومات المحصل عليها، وكيفية التحضير لامتحاناته، وعدم التخوف منها. لذا على المعلم أن يستكشف المشكلات التي يقع فيها تلاميذه، أو المواقف التي قد توقعهم في المشكلات، ويحاول دراستها، والتعرف على أسبابها وحلّها مع التّلاميذ، أو الأولياء أو الأخصّائي النّفسي المدرسي، أو كلّهم معا، حسب ما تقتضيه طبيعة المشكلة والضّروف المحيطة بالمعلم والتّلميذ. كما عليه توفير الجو النفسي المريح الذي يبعث الثقة والأمان في نفوس التلاميذ، ويعمل على تقليل تعرض التلاميذ للمشكلات، باتخاذ الإجراءات الوقائية اللازمة.

هذا الدور قد يرتبط بدور آخر لا يقل عنه أهمية ألا وهو ضبط الصف، والذي سيعرض في العنصر الموالي.

6.2.1. المعلم كمصدر ضبط لتلاميذ الصف:

تقع على المعلم مسؤولية مراقبة سلوك التلاميذ وضبطه، وعليه في هذا الصدد تعليم وتدريب تلاميذه على ضبط سلوكهم ذاتيا، ولكي ينجح المعلم في هذا عليه وضع ضوابط واضحة ومعقولة للسلوك يصرّح بها للتلاميذ ويذكرهم بها كلما شعر أن التلاميذ بحاجة لذلك، ولا بأس من مشاركة التلاميذ في وضع واقتراح البعض من هذه الضوابط، حتى يبعث فيهم الشعور بمسؤولية تنفيذها.

لقد حدد "**جونسون**" (**Johnson**, 1979) مجموعة من الأدوار التي تعد لصيقة بالعمل اليومي للمدرس لعل أهمها ما يلي:

1. تخطيط عملية التعليم وتنفيذها وتقويمها.
2. المشاركة الفعالة في مواقف التخطيط المشترك كالندوات التربوية والملتقيات.

3. مواقف حل المشكلات الجماعية بأنواعها، والعمل مع الفريق المهني.

كخلاصة للقول يمكن تلخيص أدوار المعلم بشكل أكثر تحديدا في التخطيط والتنفيذ والتقويم لكل عمل يقوم به هو أو تلاميذه، وهذه الأدوار يمكن أن تتباين في درجة الإتقان والتمكن من معلم إلى آخر، كل حسب الخصائص النفسية والاجتماعية التي تتسم بها شخصيته، فقد أكدت دراسات "**وولر Woller**" التي أجراها عن شخصية المعلم، والدراسة التي أجراها "**ميرتون Mirton**" عن البيروقراطية، وما لنوع العمل الذي يقوم به الفرد وكذلك الوسائل التي يستخدمها في عمله من أثر على تفكيره وعلاقاته مع الآخرين وأن الدور الذي يقوم به الفرد في مهنته له تأثير كبير على شخصيته.

يمكن أيضا تعريف المعلم على أنه ذلك الشخص الذي أوكلت إليه مهمة تربية جوانب شخصية التلميذ المختلفة، وتوجيهه نحو اكتشاف قدراته المختلفة واستغلالها إلى أقصى حد للوصول إلى إنتاج ما يمكن أن يضمن له حياة مليئة بالانجازات، وتدليل الصعوبات التي يمكن أن تقف حاجزا في سبيل تحقيق ذلك. هذا ما يمكن للمعلم أن يقوم به في ظل مجموعة من المهارات التي وجب أن تتوفر فيه، والتي سيرد بعضها في العنصر الموالي.

2. مهارات المعلم:

إن التعامل مع التلاميذ لدفعهم نحو السلوك المرغوب فيه ونحو التعلم يحتاج من المعلم إلى مجموعة من المهارات منها:

1.2. مهارة الاتصال والتعامل الإنساني:

ومن مبادئها مشاركة التلاميذ أحاسيسهم ومشاعرهم بصدق، ومراعاة ضروفهم الاجتماعية والاقتصادية، والقدرة على توفير مجموعة من العلاقات الإنسانية التي تساعده

على تحقيق حاجات التلميذ من استقلال، واحترام، وطمأنينة مما يكفل للتلميذ حرية طرح أفكاره ومناقشتها دون خوف.

2.2. مهارة صياغة التعليمات وتقديمها:

حيث يختار المعلم الوقت والموقف المناسبين، ويقدم تعليماته بكلمات منتقاة بدقة وبطريقة تناسب شخصية التلميذ المقدمة إليه كما يقدم هذه التعليمات مصحوبة بالإشارات والإيماءات المساعدة في توضيح التعليمات، وتأكيد وجوب تنفيذها.

3.2. مهارة استغلال الوقت وتوزيعه بين النشاطات والراحة:

بحيث لا يرهق التلاميذ ويستنفذ قواهم، ولا يترك وقت فراغ طويل بحيث يمل التلاميذ فيفكرون في شغل أنفسهم بأعمال قد لا يكون مرغوبا فيها من طرف المعلم.

4.2. مهارة إدارة الصف:

تتمثل مهارة إدارة الصف في القدرة على استغلال كل موارد الصف لخدمة تعلم وتعليم التلاميذ، وهي من الأهمية بمكان، إذ ترى "**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي**" أنه «يتوقف عليها تحقيق بيئة فعالة ميسرة للتدريس الناجح والمؤثر في الجوانب المختلفة للتلميذ– المعرفية، والانفعالية، والمهارية– » (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص: 182)

إن كل تلك المهارات لا تتأتى المعلم إلا عبر تكوين مخطط مدروس، صيغت أهدافه، وبرامجه في ضوء الصورة المستقبلية التي يراد للتلاميذ أن يكونوا عليها وخبرة محّصتها الممارسة والبحث. لكن بعض المعلمين يظنون أنه مادامت نواياهم في التدريس حسنة فهم يعملون بشكل جيد. فيلاحظ البعض منهم يهدرون أوقاتهم مع التلاميذ في جهود لا طائل منها، وهم يظنون أنهم يقومون بما هو صائب وفي مصلحة التلاميذ، بينما تأتي النتائج معاكسة تماما للمأمول، فيقع المعلمون فريسة للاحباط لأنهم

يرون أن ما قدموه للتلاميذ كفيل بإعطاء النتائج المرجوة، بينما الحقيقة أنهم لم يقدموا شيئا رغم ضخامة الجهد المبذول، وذلك لأن هذا الأخير بذل دون وعي ولا تخطيط، ولم تحدد خطوات تنفيذه، ولم يتم التقويم الصحيح والموضوعي له، ولا لنتائجه.

إنّ التدريس الجيد لا يتوفر بحسن النوايا، لكنه يحتاج إلى تدريب وتكوين مكثفين وفق برامج تكوينية مدروسة، تخدم متطلبات التعليم والتعلم، لكي تتماشى مع التطور السريع والمكثف للعالم من حولنا.

من هذا المنطلق لابد من الحديث عن تكوين المعلمين ، والبرامج والوسائل المتوفرة لذلك.

3. تكوين المعلم:

بدأت فكرة تكوين المعلم بعد عدة سنوات من الاستقلال، حيث تم إدماج المعلمين دون تكوين في مختلف مراحل التعليم، بهدف التقليص من النسب الضخمة من الأمية في أوساط الشعب الجزائري، والتي خلفتها المدة الطويلة للاستعمار. ثم أخذ التكوين يظهر ويتوسع منذ سنة 1971–1972 بحيث شملت العمليات المنظمة 877 معلما و121 موظفا في السنوات 1969، 1970، 1971، حيث صدر الأمر 106/69 المؤرخ في 1969/12/26، المتضمن إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، ثم صدر مرسوم 73/96 المؤرخ في 1996/02/03 لينظم التكوين بهذه المعاهد. (عبد الرحمن بن سالم، 2000، ص ص: 241–242). وقد أصبح التكوين حاجة ملحة في ضوء التطورات الحاصلة في شتى الميادين، خصوصا ميدان التربية والتعليم.

1.3. جوانب التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:

يشتمل تكوين المعلم بالمعاهد التكنولوجية للتربية على جانبين هما:

أ. جانب نظري:

يهتم هذا الجانب بتعريف المعلم على الطفل، والحياة المهنية، والبرامج، وطرق التدريس، فهو جانب شامل، ولكن رغم شموليته تبقى مدته– سنة واحدة– غير كافية كما أن المستويات الثقافية المطلوبة قد لا تصلح كنقطة انطلاق لتكوين معلم يمكنه

مواكبة المستجدات المتسارعة في مجال التعليم والتعلم.(لجنة التكوين المهني، 1973، ص: 60). لكن تجدر الإشارة إلى أنه تم الآن رفع المستوى الثقافي للقبول بمعاهد التكوين إلى

مستوى شهادة البكالوريا، وشهادة الدراسات العليا (التخرج من الجامعة). يزامن التكوين النظري تكوين تطبيقي سيتم التعرف على جوانبه من خلال العنصر الموالي.

ب. جانب تطبيقي:

يقوم هذا الجانب على ما يأت:

ب.1. ملاحظة الواقع المدرسي:

حيث يحضر المعلم الطالب حصصا للمشاهدة برفقة مشرف، يلاحظ فيها المعلم المطبق أثناء التدريس الفعلي للتلاميذ، ويطلب منه تسجيل ملاحظاته لمناقشتها مع المطبق، بغرض معرفة الهدف من تلك الممارسات، والاستفادة منها في الحصص التي يقوم فيها المعلم الطالب بالتدريس.

ب.2. التطبيق في القسم:

يتم فيه ملاحظة المعلم الطالب ونقد ممارساته، وتقديم النصح، بتبيان جوانب القوة والضعف من طرف مشرفه وزملائه في مجموعة التطبيق، والمعلمين المطبقين الذين يجرى التطبيق في أقسامهم ومع تلاميذهم، وفي نهاية التطبيق يقيم المعلم المطبق عمل المعلم الطالب، وتدخل هذه العلامة في حساب المعدل النهائي لتخرج المعلم الطالب.

تدوم مدة التطبيق ما بين أسبوعا وخمس عشرة يوما، مرتان أو ثلاثة في السنة. لكن تبقى هذه المدة في التطبيق غير كافية لإكساب المعلم الطالب المهارات اللازمة لمهنة التعليم، لذلك مددت في السنوات الأخيرة إلى ثلاث سنوات.

2.3. غايات التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:

تتمثل غايات تكوين المعلمين في ما يأتي:

1. «تكوين مواطن متماشي مع عصره، يقظ، شغوف بوطنه، عازم على تطوير وضعه بنفسه، في نطاق اتجاهات البلد الأساسية، والأصالة الوطنية التي يعتمد عليها في تسطير مصيره، وبناء مستقبله.

2. الالتزام بالثوابت الثلاثة الأساسية التي لا تقبل التجزئة ألا وهي: التعريب ديمقراطية التعليم، التوجيه العلمي والتقني.» (لجنة التكوين الوزارية، 1975، ص: 59).

3.3. مبادئ التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:

1. «ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار الدراسات و التجارب والتعليمات وما تحتوي عليه الوثائق المعتمدة التي يرجع إليها عند الحاجة.

2. ينبغي أن تكون لغة التكوين هي اللغة العربية.

3. فترة عام أو أكثر للتكوين لم تعد كافية، يجب أن تدعم بتكوين مستمر في مرحلة التكوين أثناء العمل.» (لجنة التكوين الوزارية، 1975، ص: 60).

4.3. أهداف التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:

1. «التركيز على المواد التي سيدرسها المعلم بعد تخرجه.

2. تسبيق التكوين المهني على التكوين الثقافي، وجعل هذا الأخير مكملا ومساعدا على أداء المهنة.

3. أن يكون التكوين مدمجا في بعضه البعض، جامعا لسائر أطرافه التي هي:

3.أ. الثقافة العامة

3.ب. ممارسة المهنة نظريا وتطبيقيا

3.ج. البعد الإنساني انطلاقا من الواقع البيئي و المحيطي.» (لجنة التكوين الوزارية 1975، ص: 60)

5.3. مجالات التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية:

يشمل تكوين المعلم ثلاثة مجالات هي:

1. المجال الأكاديمي:

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالمعرفة اللازمة في المواد التي سيدرّسها مستقبلا، وتقويم تحصيله فيها، حيث يواكب مستوى المقررات الدراسية للمرحلة التي سيعمل بها؛ كما يهدف هذا المجال من التكوين والتدريب إلى إلمام المعلم الطالب بالمادة التي سيتخصص فيها، مما يكسبه ثقة في نفسه وفي عمله.

2. المجال المهني:

يركز هذا المجال على تعريف الطالب بالعملية التعليمية التعلّمية وعناصرها من مناهج ووسائل وأهداف، والتلميذ، والمعلم، ويرتكز الإعداد في هذا المجال على ما نتج عن الأبحاث العلمية والدراسات في المجال التربوي.

يشمتل هذا المجال من التكوين على:

1. معرفة الأهداف التربوية التي تسعى التربية إلى تحقيقها في تربية الأجيال والاعتقاد بالقدرة على تحقيقها.
2. الإلمام بالأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع التلاميذ، والتخطيط للدرس وتنفيذه، والقدرة على الابتكار وحل المشكلات.
3. تعرف طبيعة المتعلمين الذين سيتعامل معهم. (علي راشد، 2001).

3. المجال الثقافي:

يقوم هذا المجال على تزويد الطالب المعلم بما ينمي ويعزز انتماءه للثقافة الوطنية حتى إذا ما احتك بثقافات أخرى يكون قد اكتسب أرضية يرتكز عليها، فتكون لديه القدرة على الأخذ من الثقافات الأخرى وانتقاء ما لا يتنافى مع ثقافته الأساسية وتكون لديه القدرة على توصيل ذلك لتلاميذه.

مجمل القول، في اعتقادي أن مجالات التكوين يتم التكوين فيها كمجالات منفصلة لا كوحدة متكاملة العناصر، بينما تدعو المناهج الجديدة لتدريس المواد كوحدة

ولتنمية شخصية التلميذ وتقويمها كوحدة متكاملة أيضا. كما أن برامج التكوين تهتم بالجوانب النظرية في التكوين بينما تبقى الجوانب التطبيقية في حاجة لمزيد من الاهتمام، هذا ما يمكن أن يشعر المعلم الطالب حين بدايته العمل الفعلي في ميدان التدريس بفجوة بين ما درسه نظريا والمطلوب منه عمليا، مما يمكن أن ينعكس سلبا على اتجاهاته نحو مهنة التدريس، ومواجهته للمشكلات المهنية، ومشكلات التلاميذ. وهذا ما دعى المسؤولين للاهتمام بالتكوين أثناء الخدمة (التكوين المستمر).

6.3. التكوين أثناء الخدمة (التكوين المستمر):

البرامج والبحوث الخاصة بمجال التدريس في تقدم مستمر، وكلما تقدم المعلم في عمله يحتاج المزيد من التكوين والتدريب المستمرين، هذا التكوين أثناء الخدمة يجب أن تراعى فيه مجموعة من الاعتبارات حسب ما يراه " **جودت عزت العطوي**" وقد لخص هذه الاعتبارات في النقاط الآتية:

1. تحديد الهدف من التكوين بدقة.
2. تحديد الأساليب لتنفيذ البرنامج.
3. تحديد التوقيت والزمن لتقديم البرنامج.
4. تحديد من سيقوم بدور الموجه والمدير للبرنامج.
5. تحديد الحوافز التي ستقدم للانتظام في برنامج التدريب.
6. تحديد ما إذا كان البرنامج سيقوم، وكيفية التقويم. (جودت عزت العطوي، 2001).

يتم التكوين أثناء الخدمة عن طريق الدورات التدريبية، والملتقيات، والحصص التكوينية في المعاهد وفق برنامج محددة ومنظمة من حيث الوقت والمحتوى.

وفي الأخير يمكن القول أن نجاعة التكوين سواء كان قبل الخدمة أو أثناءها تتوقف على برامج التقويم المعدة لتقويم عملية التكوين ككل، فبدون تقويم موضوعي يشمل مختلف أوجه الأداء التدريسي، يبقى التكوين دون جدوى مما يسبب للمعلم مشاكل في الميدان العملي، تنعكس مخلفاتها على تعليم وتعلم التلاميذ.

4. المعلم في الميدان:

يحرص المعلم في الميدان على تطبيق ما تلقاه أثناء تكوينه، وعليه أن يدرك أن مهمته في المدرسة ليست بالمهمة السهلة، ذلك أنه يتعامل مع تلاميذ متفاوتون في بيئاتهم، وفي مواهبهم وقدراتهم الجسمية والحسية–الحركية، والعقلية، وفي ضروفهم الاجتماعية والاقتصادية، كما لكل منهم شخصيته واهتماماته الخاصة، هذا الاختلاف يحتم على المعلم أن يوائم بين هذه الفوارق من جهة وأن ييسر لكل منهم ما يلزمه للانطلاق بأقصى سرعته بما يتماشى مع مواهبه وقدراته من جهة أخرى. فهذا التفاوت ليس من السهل التعامل معه، ذلك أنه موجود في الصف الواحد.

التعامل مع التلاميذ يحتاج من المعلم تهيئة الأرضية التي تسمح بالتعامل مع كل الصعوبات والمفارقات وذلك بـ:

1.4. التهيئة والاستعداد:

يتهيأ المعلم للتعامل مع التلاميذ من خلال:

1. التعرف على خصائص النمو المختلفة للمرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ:

لقد بينت الكتب التربوية ما لهذه الصفة من أهمية في قدرة المعلم على وضع الخطة التربوية اللازمة للتعامل مع التلاميذ وفهم سلوكهم واكتشاف مشكلاتهم النفسية والسلوكية، والدّراسية في وقت مبكر وإيجاد الحلول الناجعة لها، كما عليه معرفة بنيات المعرفة عند تلاميذه كي لا تتعارض مع ما يخطط لتدريسهم إياه.

يحتاج المعلم أيضا لرصد الأفكار الأولية التي يحملها التلاميذ عن المدرسة واتجاهاتهم نحوها كي يعمل على غربلتها فيصحح الخاطئ منها ويصقل الصحيح. يؤيد هذه الفكرة "**مصباح عامر**" إذ يقول: « أول عمل يقوم به المعلم هو معرفة التلاميذ الذين يتعامل معهم (حاجاتهم، آمالهم أحلامهم، شخصيهم...إلخ) هذه المعرفة تتيح له القدرة على الاستجابة الصحيحة لها، وتبين له المنافذ التي ينفذ من خلالها إلى عقولهم ونفسيا تهم، لاستثارة دافعيتهم وتوجيه قدراتهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة، وتوجيههم نحو السلوك الإيجابي الفعال، وإكسابهم الثقة في أنفسهم وفي معلمهم، ليسهل تعديل سلوكهم إذا انحرف بعد ذلك.» (مصباح عامر، 2003 ، ص: 146).

يشير "**مصباح عامر**" إلى أهمية معرفة المعلم بخصائص التلاميذ في وضع الخطط التدريسية، وتنظيم المواقف التعليمية لتوجيه سلوك التلاميذ، بحيث يكتسبون الثقة في أنفسهم.

2. **تنظيم بيئة التعليم وخبراته:**

على المعلم أن يحرص على تسوية توضع الطاولات، والكراسي، والحرص على تهوية غرفة الصف، والإنارة وتوفير شروط الصحة والأمان، وضمان تحرك آمن ويسير للتلاميذ في غرفة الصف. مع مراعاة شروط الصحة والسلامة، من تهوية وإنارة، ونظافة، والتجهيزات والأثاث المناسب، ومراعاة عدم وجود مصادر الأذى كالتوصيلات الكهربائية المكشوفة. حيث يرى "**ويستون ومينيانو**"**(Weinstein & Mignano,** 1992) أنه لتجنب مختلف المشكلات في غرفة الصف، ينبغي ترتيب البيئة الفيزيقية بطريقة تتيح للتلاميذ أن يعرفوا أنهم في أمن وأمان وأنه يمكن لهم أن يندمجوا في الأنشطة التعليمية التي تجري، دون زحام أو تعرض لما يشتت انتباههم. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:149). لكن ذلك حسب "**تايلور**" قد يصعب في كثير من الأحيان.

تقول" **جوي تايلور**" **(Taylor,** 1994.**):** «يجب أن لا ننسى ما يعنيه وجود ثلاثين أو أربعين من التلاميذ النشيطين ذوي الاحتياجات التربوية المختلفة، بالنسبة لمعلم مطلوب منه التفكير والتنظيم والتوجيه أكثر من العمل على الكلام ورصد الدرجات"وتظيف» إن معظم المعلمين ينجحون في النهاية في تنمية مهارة التنظيم ولكن بعد أن يكتشفوا أن أفضل المواد والوسائل يمكن أن تكون عديمة القيمة لو لم يستطع المعلم أو المتعلمون استخدامها عندما تدعو الضرورة لذلك. كما أن أفضل الخطط التي صرف الوقت الطويل في إعدادها يمكن وبدون سبب أن تفشل لمجرد عدم تنظيم الإطار الذي ستوظف فيه.

خلصت "**تايلور**" للقول: «إن مهارة تنظيم بيئة التعليم وخبراته لا تقل أهمية عن أي مهارة أخرى يتعلمها طالب كلية المعلمين إن لم تفقها أهمية» (هدى الناشف،1997 ص:182). وهي ترى أن كبر عدد التلاميذ في القسم يعيق عمل المعلم ويجعله يخفق في

عملية التنظيم، والإدارة، كما ترى أن مهارة التنظيم يجب أن تعطى لها الأهمية اللائقة في برامج تكوين المعلمين. السؤال الذي يمكن أن يطرح هنا، هو ماذا ينظم المعلم؟ لعل العناصر الموالية تجيب على ذلك.

1.2. تنظيم الأطفال في أماكنهم:

يتم ذلك حسب الخصائص الجسمية والحركية والحسية للتلاميذ، بحيث يتقدم قصار القامة إلى الأمام مثلا ويجلس وراءهم الأكثر طولا منهم، كما يحرص المعلم على أن يكون كل التلاميذ ضمن دائرة الفعل كي لا يعطي فرصة لأي تلميذ للانزواء والابتعاد عن النشاط.

2.2. تنظيم الأفواج ومجموعات العمل والنوادي:

يشارك المعلم تلاميذه في تنظيم الأفواج التي يعملون بها، ويسمح لهم ببعض الحرية في اختيار النوادي التي يرغبون في الانضمام إليها.

3.2. توفير مناخ تربوي واجتماعي مناسب:

« يجب أن ينطبع جو غرفة الدراسة بنوع من القبول الاجتماعي للتلاميذ من طرف المعلم، وبنوع من الدفء في العلاقات بينه وبينهم. كلما أحس التلميذ أنه محبوب من طرف الآخرين، وليس هناك تمايز طبقي ولا جنسي كلما انطلق في تصحيح أفكاره واستطاع أكثر أن يميز بين الحسن والقبيح. وكلما أحس بالأمان الذي يمكنه من إظهار طاقاته ومهاراته. » (مصباح عامر، 2003، ص: 147).

يتبين من هذا القول أن إحساس التلميذ بمشاعر التقبل والدفء من جهة المعلم يجعله يظهر طاقاته، ويمكنه من التمييز بين السلوك السيء والسلوك الحسن.

«إن التلاميذ في المدرسة ينفرون من المعلم المتبرم طوال الوقت والذي يصعب التواصل معه.فهم في المرحلة الابتدائية يحتاجون لمعلم يظهر لهم التقبل والاحترام والمؤازرة؛ وليسوا بحاجة لمعلم يكبت أنفاسهم ويشل حركتهم.» (محمد أحمد كريم وآخرون، 2002، ص: 122).

من حسن فطنة المعلم وذكائه، ومن حسن تخطيطه لعمله أن يضع في حسبانه الأمور الطارئة التي قد تظهر في الموقف التعليمي التعلمي، ويضع الخطط لمجابهتها حتى لا يدع شيئا للصدفة، فأحيانا كثيرة يأتي المعلم إلى القسم وهو يعتقد جازما أن درس اليوم سيحقق مستوى نجاح عال، بينما قد يحدث ما لم يوضع في الحسبان فيفشل، إما لضعف الوسيلة أو عدم صلاحيتها، أو لغموض الموضوع وبعده عن مستوى التلاميذ، إلى غيره من الأسباب التي قد تطرأ، فإن لم يكن المعلم قد تحسب لها فسوف تكون العواقب وخيمة.

كلما كان المعلم منتبها للأشياء والمواقف التي تحدث في غرفة الصف، واستطاع تحليلها بدقة، وتعامل معها بمرونة، كلما أمكنه اكتشاف ما يمكن أن يسبب المشكلات في غرفة الصف، وبالتالي القدرة على أخذ الاحتياطات اللازمة لمنعها.

لقد «ذكر أحد المحلّلين التربويين أن مدى تقدم التلاميذ يتوقف على سرعة إحساس المعلم بموقف معين يمر به التلاميذ، واستخلاص الآثار التي يتركها الموقف بدقة وسلامة، فالتلاميذ كثيرا ما يواجهون صعوبات في مواقف لا يتوقعها المعلم.» (محمد أحمد كريم وآخرون، 2002، ص: 122).

4.2. توفير الخبرات التعليمية:

يستطيع التلميذ أن يلاحظ حسن تخطيط المعلم للدرس وتمكنه من مادته التدريسية أوعكس ذلك، وكلما لاحظ التلميذ غزارة معلومات المعلم وسهولة وصولها إلى ذهنه وفهمه، وتجددها الدائم كلما زاد إشباع حاجته للتعلم وزادت دافعيته له وللتحصيل الدراسي.

بعد أن يهيئ المعلم كل ذلك تأتي المرحلة الأصعب وهي مواجهة التلاميذ ومحاولة تطبيق ما أعده على أرض الواقع، فكيف سيتسنى له ذلك؟

4.2. التعامل مع التلميذ:

العمل التدريسي داخل حجرة الدراسة يقوم على تفاعل الأطراف الموجودة داخل الحجرة من تلاميذ ومعلم؛ أي أن الموقف ينبني عل التأثير والتأثر؛ وطبعا تأثير المعلم في التلميذ أقوى من تأثره به. فطريقة اتصال المعلم بالتلميذ تؤثر في هذا الأخير في اتجاهين متعاكسين فإذا كانت الطريقة الاتصالية تكاملية تراعي مشاعر التلميذ وأحاسيسه، وحاجاته، وشخصيته عموما، فإنها تؤدي إلى استجابة سلوكية من قبل التلميذ في نفس الاتجاه، أما إذا كان العكس فالاستجابة أيضا تكون بالمقابل.

لقد قدم "**ويلس ن. بوتر**"**(wiless n.boter)** مجموعة من المهارات للاتصال بالتلميذ وهي كما يلي:

1. تشويق التلميذ للتعلم: عن طريق المعززات المادية والمعنوية، والوسائل الجذابة.
2. إتاحة الفرصة للتلميذ لتعلم القابليات الاجتماعية، ولا يجب أن يكون النجاح في تعلمها بعيدا عن متناوله.
3. كلما نمت مهارات التلميذ وجب أن يزداد الواجب الملقى عليه صعوبة –حسب قدراته– لكي يحفزه إلى العمل ويتحدى نشاطه.

أما في دراسة **لـ** "**محمد سلامة آدم وحداد توفيق (1973)** فقد ورد أن المدرس الناجح هو الذي يدرك تقنيات التعامل الإنساني، ويتقن آليات الاتصال المرن مع التلاميذ، وهما يقترحان لذلك التوجيهات التالية:

1. لا يجوز الإكثار من التدخل في أعمال التلاميذ، أو تحديد حركتهم، أو إرغامهم على الطاعة لمجرد الطاعة.وهذا ما بينت أدوات الملاحظة الصفية لـ"**فلاندرز** " **(Flanderz)** و"**زياد حمدان**" أنه يؤدي إلى ملل الأطفال، ومحاولتهم الرد عليه بالانطواء، أو العزوف عن العمل.

2. لا يجوز إظهار الأطفال بمظهر العجز، أو الاستهزاء بهم، أو إذلالهم أو تخويفهم أو العمل على تهدئتهم بالعنف. تؤيد "**إيليس تومسون**" **(Illisse Tomsson)** هذه الفكرة بشدة عند كلامها عن التعامل مع الأطفال ذوي العجز الطفيف في التعلم فتقول: «جربوا الإصرار وجربوا الاستقلال، وجربوا تصميم مستوى الصعوبة– تتحدث هنا

عن مستوى صعوبة البرامج المعدة للعلاج والتعلم–حسب حالة كل طفل، جربوا أي شيء، عدا الازدراء والتوبيخ.» (نبيل سليم علي، 2003، ص: 116)، ذلك لأن مثل هؤلاء التلاميذ يحتاجون كل دعم لتنمية الثقة في أنفسهم، ليتمكنوا من التقدم في العلاج؛ ورفع مستوى تعلمهم. وازدراء التلميذ–خصوصا إن كان يعاني مشكلة ما– من طرف المعلم الذي ينبغي أن يقدم كل مساندة ودعم، وخصوصا تقدير مجهودات التلاميذ، واحترام شخصياتهم، بالتأكيد سيحول دون ذلك.

ويرى"ر.**دركوز**"**(Derkose)** أن التشجيع هو المظهر الأهم في تربية الأطفال لدرجة أن غيابه يمكن أن يكون سببا في السلوك السيئ. « فالطفل سيئ السلوك هو طفل لا ينال التشجيع الكافي على السلوك الحسن» (مريم سليم، 2003، ص: 59)

وفي دراسة لـ"**عبد الحميد فايد**" **(1981)** ورد أن هناك مجموعة من المبادئ والطرق التي على المعلم اعتمادها في التعامل مع التلميذ حتى ينجح في تنشئته، وهي كما يلي:

1. التدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى غير المحسوس ومن المعلوم إلى المجهول.

2. تشويق التلميذ والاستفادة من رغباته وإيقاظ ولعه:وذلك بطرح أسئلة تحفيزية وسرد القصص، وعرض الأحداث الجارية وإثارة خيال التلاميذ...إلخ. (حسن حسين زيتون 2003)

3. عرض الحقائق بصورة إجمالية أولا، ثم الشروع في تفصيلها وتفريعها.

4. لا يبدأ المعلم عمله إلا بعد استتباب النظام والهدوء في القسم.

5. عدم طلب عمل من التلاميذ دون الانتهاء من السابق، فذلك يشوش أفكارهم، ويذهب تركيزهم، فلا يتقنون لا هذا ولا ذاك، ومع الاستمرار يرفضون العمل.

أما في دراسة لـ"**مالك سلمان المخول**"**(1982)** فقد حدّدت الإجراءات التالية للتعامل مع التلاميذ:

1. تجنب الاعتماد على التهديد والتخويف لتوفير الهدوء إنّ ما نحققه مع الطفل باللين والملاطفة أكثر بكثير مما نحققه معه بالعنف والتخويف. (مصباح عامر، 2003).

2. تجنب السب والاستهزاء كوسيلة للحفاظ على النظام، مثل توجيه العبارات التالية له: "أنت لا تفهم"، "لا فائدة منك"، "لا يمكنك أبدا أن تنجح مثل الآخرين" مما قد يكون له أثر سيّء على نفسية التلميذ، و بالتالي على سلوكه، فيرد على ذلك بأن يتمرد ويظهر عدم الاهتمام.وعلى المدى قد يصبح هذا التلميذ إما مكتئبا، أو مصابا بالكف، أو يصبح معارضا ومتحديا.(مريم سليم، 2003 ، ص:38).

3. احترام التلميذ كفرد له شخصيته وخصوصيته: وذلك بالسماح له بالتعبير عن مشاعره في الحدود المقبولة، هذا هو أساس النظام.فالطفل يشعر بالأمان عندما نحترم مشاعره، نحترم قدراته، بتكليفه بما يطيق عمله حسب سنه وقوته. لذلك قد يتوجب على المعلم وهو يضع القوانين المنظمة للعمل في حجرة التدريس أن يراعي حدود قوة تلاميذه، ولا ضير من أن يشاركهم في وضع البعض من القوانين المنظمة، أو ما يسمى بالنظام الداخلي للقسم، فشعورهم بهذه المشاركة سيحتم عليهم احترامها.

أما دراسة "**أبو علام رجاء محمود**" **(1984)** فورد فيها التوجيهات التالية:

1. مساعدة التلاميذ على استيعاب مواضيع المادة الدراسية عن طريق التغذية الراجعة.
2. التمسك في حزم وثبات واتزان بالقواعد النظامية:إعطاء التلميذ قدرا من حرية التصرف في غرفة الصف لا يعني أبدا تخلي المعلم عن سلطته كمشرف على النظام فيها.كما يجب أن تكون حدود النظام واضحة، ويكون موقف المعلم في المواقف التي تستدعي هذه الحدود ثابتا كي يعطي للتلميذ انطباعا بضرورة احترامه.

3. التفاعل الإيجابي مع التلاميذ بشكل يؤدي إلى إشاعة التعاون والتفاهم والتحصيل: على المعلم أن يعامل تلاميذه كمعاونين بل كقادة للعمل التعليمي التعلّمي. ففي ضوء النظرة الجديدة للمعلم والمتعلم ودور كل منهما في غرفة الصف، والتي تقضي بأن

على المعلم أن يجهز كل ما يساعد التلميذ على التعلم مدفوعا برغبته، وفضوله وقدراته ويقف هو كملاحظ ومشرف وموجه، لكن العمل الأكبر يجب أن يقوم به التلميذ. على المعلم أن يعمل على تقديم الدعم لتلاميذه، والحرص على تدريبهم على تخطي الصعاب والنظر إلى الفشل على أنه نقطة وفرصة للانطلاق من جديد نحو النجاح. (مصباح عامر، 2003)

زيادة على ما ورد في الدراسات يمكن القول أيضا أنه:

1. لا يجوز الظهور أمام التلميذ بمظهر الضعف أو القلق كما أن الوالدين قدوة التلميذ في المنزل فالمعلم قدوته في المدرسة، فتوتر المعلم الدائم أمام التلميذ، سيؤدي إلى توتر التلميذ لأن جهله بأسباب توتر معلمه، وصراخه، يجعلانه يفقد أعصابه أيضا، وتواصل ذلك قد يؤدي به لإحداث السلوك غير المرغوب ردا على تصرفات المعلم.

2. على المعلم أن يكون موضوعيا وواقعيا فيما يتعلق بالمواقف والحالات الفردية على المعلم أن لا ينظر إلى السلوك المشكل للتلميذ على أنه موجه إلى شخصه تحديدا، حتى يستطيع أن يحلل المشكلة بموضوعية، وحيادية، ليصل إلى وضع الخطوات المناسبة لحل مشكلة هذا التلميذ.

3. تسمح ملاحظة المعلم الدقيقة المستمرة لنمو جميع جوانب شخصية التلاميذ، والتقويم المستمر لهذا النمو بمعرفة تركيبة شخصية كل تلميذ، فيسهل على المعلم التعامل معه بما يناسب شخصيته، كما يسهل عليه تعديل سلوك التلميذ، وحتى سلوكه هو شخصيا فالمربون قد يقدمون نفس نموذج التربية لكل التلاميذ لكن ليس بالضرورة أن يحصلوا على نمط واحد من الشخصيات، والعقليات، لأن لكل شخصية نمط تفكير معين مختلف عن الشخصية الأخرى، وإدراك الأفراد للأشياء أيضا قد يختلف، وبالتالي استجاباتهم لنفس الموضوع قد تختلف.

يشكل تقويم تحصيل التلاميذ ودرجاته في العديد من الاضطرابات المؤشر الرئيسي لها. وحتى لا يطلق المعلم أحكاما خاطئة على سلوك التلميذ وتحصيله عليه الاعتماد على اختبارات دقيقة بنيت على أسس وخطوات علمية، روعي فيها خصائص التلاميذ الذين سيتم تطبيقها عليهم.

4. مما يشين المعلم ويضيع هيبته بين تلاميذه وعده بما لا يستطيع تنفيذه، لذا على المعلم أن لا يعد تلاميذه بشيء لا يمكنه تنفيذه، وإن حدث ولم ينفذ وعدا لأسباب ما عليه أن يشرح لهم الأسباب.

5. عندما يقع التلميذ في مشكلة على المعلم أن لا يسارع بإعطاء الحل ولا يحرم التلميذ من نشوة الانتصار والإنجاز.كما لا يجب صرف نظر التلميذ عن المشكلة فذلك لن يحلها؛ بل على المعلم أن يساعد الطفل على إمعان النظر في مشكلته ومواجهتها والبحث بجد عن حلول لها، عن طريق الإصغاء الفعال له إذ يرى "**إياد ملحم**" أن
« الإصغاء الفعال للتلميذ وسيلة جيدة لمساعدته وفيها يكون المعلم أبعد ما يكون عن الصمت فهو مهتم ويظهر ذلك بتثبيت مشاعر التلميذ وأفكاره وبمساعدته على إمعان النظر في الأمر وتقليبه لوضع اليد على جوهره وهذا من شأنه جعل الطفل يحس بمسؤولية إيجاد الحل. لكن في بعض الأحيان يحتاج التلميذ من المعلم أن يفعل شيئا وأن يتدخل في الحل يجب أن يشعر التلميذ بأنه يمكنه طلب ذلك من معلمه ودون تردد» (إياد ملحم، 1999، ص:71) .

هنا يبرز دور الثقة والإحساس بالمساندة التي يكون قد زرعها المعلم في تلاميذه.

6. ينمي تعزيز السلوك الايجابي ثقة التلاميذ بأنفسهم، عن طريق التشجيع وإرسال الرسائل الإيجابية لدماغ الطفل أنه يستطيع أن يكون فعالا، ونافعا لنفسه ولغيره ويجعله قادرا على التكيف مع مدرسته ومعلمه.

7. إن تعديل السلوك من المداخل التي يمكن تطبيقها في إطار الصف حيث أشارت البحوث إلى أنها تزود المعلم بمعلومات فاعلة في كيفية التعامل مع كثير من المشاكل التي يواجهها في الصف سواء تلك التي تتعلق بالجانب السلوكي أو الجانب الأكاديمي.

يؤيد هذا المنحى" **روس (Ross, 1969)** «إن تعديل السلوك يزود المعلم بمساعدات دقيقة يمكن استخدامها لتعليم أمثلة من السلوك المرغوب» (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص: 247).

من كل ذلك يمكن الوصول إلى الاستنتاج التالي إن نجاح المعلم في التدريس قبل أن يعتمد على المادة التدريسية يعتمد على الاحترام الجيد لشخصية التلميذ وفهم أفكاره وميوله وسلوكه كي لا تتعارض مع ما يفكر المعلم في الوصول إليه من أهداف، خاصة إن كان هذا التلميذ ممن يوصفون بالعنيدين.

5. أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد:

إن معاملة التلميذ العنيد قد لا تختلف كثيرا عن معاملة التلاميذ العاديين، فهو قد لا يختلف عنهم، ولا يقل ذكاء عنهم، بل قد يفوقهم ذكاء؛ لكنه يعاني مشكلة في التواصل مع معلمه، يحتاج لحلها اهتماما وتفهما كبيرين من طرف المعلم، ولربما سكون أول ما على المعلم تقديمه للتلميذ العنيد مايلي:

1.5. إظهار الحب غير المشروط ترى "**سينثيا أولريتش توبياس** "أن **أول** ما يجب علينا إزاء العنيد هو إظهار حبنا واحترامنا له فتقول: "إذا قمت بعلاقة سوية يسودها الحب بينك وبينهم– تعني العنيدين– فسوف يهتمون جدا بالمحافظة على هذه العلاقة."فهي تريد ممن يتعامل مع العنيد أن يجعل حبه له حاجة تدفع العنيد للحفاظ على علاقته معه من أجل تلبيتها.

في هذا الصدد كتب كل من "**فوستر كلاين**" (**Foster Klin**) و"**جيم فاي**" (**Jim Fiy**) في كتابهما " **parening with love and logie**"إن أسلوب التربية من خلال الحب والمنطق يساعد الأطفال على أن يصبحوا شخصيات مفكرة تختار النجاح.فإن هذا يعني بالنسبة لنا كآباء أن نترك مساحة للإخفاقات ،وعلينا أن نساعد صغارنا على الوقوع في معظم هذه الإخفاقات مبكرا أثناء أيام دراستهم الأولى ،عندما يكون ثمن الإخفاقات ما زال معقولا. (سينثيا أولريتش، 2006 ،ص:62)

أي أنه لا بأس بأن نسامح تلاميذنا على بعض الإخفاقات التي من شأنها أن تنبههم لأهمية النجاح، فلنستغل صفة الإصرار لديهم كعنيدين ولنعطهم فرصة لاستعمالها وإرضاء الفضول لديهم طبعا إن كانت هذه الإخفاقات ليست في مراحل التحول في دراستهم –أي الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى–

2.5. على المعلم تجنب نبرة الغضب عند إلقاء الأوامر، وعدم الاستسلام للاستفزاز حتى لا يسمح للعنيد بجره إلى مواجهة معه يتخذها ذريعة ليزيد من عناده، ويصر على رفضه، ولا يجني المعلم منها إلا حرق الأعصاب.

3.5. على المعلم جعل الأمر يبدو كمشكلة محددة الهدف، تحتاج لحلها مساعدة العنيد بدل أن يبدو مجرد عمل يريد منه القيام به. فإذا عرف العنيد الهدف، ربما رأى منه المعلم إبداعا في وسائل وطرق تحقيقه.

4.5. في سعي الطفل للهدف قد يحتاج إلى مساعدة المعلم، وعل هذا الأخير أن لا يقدمها إلا إذا طلب العنيد ذلك منه؛ وإذا طلبها عليه أن يسأله كيف يريده أن يساعده أو بماذا يريده أن يساعده.

5.5. على المعلم مساعدة التلميذ العنيد على الاحتفاء بنجاحاته حتى تلك التي تبدو غير مهمة، فالعنيد يريد ممن حوله ملاحظة أن في مقدوره تحقيق كل ما يعزم القيام به لذلك على المعلم أن يجعل تلميذه العنيد يعلم أنه لا يشكك في قدرته حتى على تغيير العالم إذا قرر ذلك.

6.5. الصبر على العنيد، وعدم الاستسلام للأمر بحجة أنه عنيد ولن يتغير، فهناك دائما مفتاح لكل شخصية.

7.5.الحوار الدافئ الهادي الذي يتم عقب وقوع المعاندة مباشرة قد يكون ناجحا، لأن مناقشة السلوك بعد مضي فترة على وقوعه لن يجدي نفعا، فالطفل حقق مراده وانتهى الأمر. لقد فعل ما أراد وهذا سيدفعه لتكرار ما فعل.

8.5. التحكم في الغضب وعدم الصراخ في وجه العنيد لأن ذلك سيعطيه انطباعا أنه تمكن من المعلم وغلبه واقتص منه فيتمادى. [جلال الكعبي(2007)، إطلاع مباشر]

5.9. تجنب استخدام صيغة"أنت عليك فعل كذا" لأنه سيسأل لماذا أنا بالتحديد، لكن إذا استخدمت الصيغة "تحتاج إلى كذا" فسيكون وقعها أفضل على نفسية العنيد لأنه سينظر إلى الأمر على أنه حاجة ملحة لديه وهو في حاجة لإشباعها.

5.10. إعطاء فرصة للتلميذ لإبداء رأيه فيما قدم المعلم من أوامر وتعليمات ليعرف وجهة نظره، وتستفيد منها بدل مجادلته.

5.11. ربما تكون صعوبة مفاهيم المادة الدراسية هي المشكلة، لذلك على المعلم التحاور مع التلميذ ليحدّد معه مواطن الصعوبة، أو ربما تكون هذه المادة ليست ضمن المواد التي تثير حماسة هذا التلميذ وليست ضمن اهتماماته.

5.12. على المعلم تتبع جذور المشكلة، لربما يعند التلميذ بسبب ضغوط الوالدين عليه للحصول على علامات جيدة، بينما ليست هدفه من المدرسة.

5.13. على المعلم عدم الإكثار من قول: "إني أخاف على مصلحتك" للتلميذ العنيد بينما سلوكه عنيف معه، فالتلميذ حين ذاك لن ينتبه إلى الكلام، بل سينشغل بعنف السلوك الموجه نحوه.

5.14. يحتاج التلميذ العنيد لإبداء الاحترام لأفكاره، وعدم تتفيه أفعاله حتى لو كانت أحيانا تسبب الغيظ لغيره؛ لكنها تعني لديه الكثير.

5.15. عدم صياغة الأوامر في صيغة تشعر التلميذ بتوقع رفضه لها، مع تحري الواقعية في تحديد الطلبات، ومدح التلميذ عندما يؤدي العمل بصورة حسنة. في الأخير إذا كان لا مفر من العقاب، لا بد أن يكون عند وقوع المعاندة مباشرة بشرط معرفة نوع العقاب الذي يجدي مع هذا التلميذ بالذات. [دعاء العدوي (2008/1/7) إطلاع مباشر]

5.16. سرد قصص عن عاقبة العناد غير الواعي، فالطفل بطبعه ميال إلى القصة والاستماع إليها، والاستمتاع بها، فهي تثير انتباهه وتجدد نشاطه، وهي من أفضل عوامل

تشويق التلميذ إلى التعليم، والانجذاب نحو المعلم. كما تحمل التلميذ على الصبر وضبط الفكر واليقظة والانتباه، وتنمي خياله.

5.17. على المعلم أن لا يلجأ إلى مقاطعة التلميذ العنيد، وعدم الاتصال به مهما كانت الظروف، كما عليه أن يؤكد للعنيد أنه يظل محبوبا، وأن سلوكه فقط هو الذي يحتاج إلى إصلاح. (حسان شمسي باشا، 2001)

6. العوامل المتدخلة في أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد:

1.6. خبرة المعلم وأقدميته في التعليم:

إن العمل مع التلاميذ– صغارا أو مراهقين– ليس بالعمل السهل لا سيما مع المعلمين الجدد الذين لم تتوفر لديهم بعد الخبرة اللازمة للتعامل مع تلاميذهم. فالمعلمون يأتون إلى حجرات الدراسة ومعهم بعض الأفكار والاتجاهات التي تكونت لديهم خلال مرحلة الإعداد وغالبا ما يفاجأ هؤلاء بعقبات تعترض تحقيق تصوراتهم وطموحاتهم التي كانت لديهم في بداية حياتهم المهنية.

2.6. معدل التفاعل داخل حجرة الدراسة والوقت الذي يقضيه المدرس في المدرسة:

ويعني عدد المرات التي يلتقي فيها المعلم بالتلاميذ أسبوعيا. حيث يقول "**جابر عبد الحميد جابر**": « يبدو أن مدرسي المرحلة الابتدائية يعملون في ظل ضغوط، والتي لا يساعد في تخفيفها نقص زمن عدم الاحتكاك والتفاعل مع التلاميذ والإدارة. وتذهب لجنة التعليم والعلوم والآداب في مجلس الشعب إلى أن المدارس الابتدائية لا يتوقع منها أن تحقق تحسينات أبعد في المستويات والمعايير ما لم تزود بمدرسين على نحو يتيح لمدرسي الصفوف قدرا من الوقت بعيدا عن صفوفهم». (جابر عبد الحميد جابر، 2000 ص: 107) فالعمل 30 ساعة في المدرسة مع 40 أو 45 تلميذ ليس بالأمر الهين خصوصا إذا لم يقابلها الوقت الكافي للراحة.

3.6. الحياة الشخصية للمعلم:

أحيانا يكون للحياة الشخصية للمعلمين ومتطلباتها انعكاسات على سلوكهم داخل حجرة الدراسة خاصة المعلمات إذ يلقي الصراع بين المتطلبات الحياتية الشخصية

والمتطلبات المهنية داخل حجرة الدراسة بظلاله على علاقاتهن بتلاميذهن. (السيد سلامة الخميسى، 2002).

لكن المعلم إنسان له أدوار حياتية متعددة ومسؤوليات كثيرة تتجاذبه من كل الجوانب مما قد يؤثر في تعامله مع التلاميذ، في هذا الصدد يقول: "**إدوار باجاك وجوزيف بلازي**" **(Edward Pajak& Joseph Blasé , 1989)**: « وهذا ما قد يجعل لحياته الشخصية ومتطلباتها انعكاسات على حياته المهنية وسلوكاته في علاقاته مع التلاميذ». (السيد سلامة الخميسى، 2002، ص: 270). لأن المعلم كغيره من البشر له التزاماته الاجتماعية، وحاجاته، ومشاغله الحياتية الأخرى، زيادة على الأدوار التي يلعبها كمعلم، كل ذلك قد ينعكس سلبا على الجانب المهني للمعلم، ومن خلاله ربما الوضع النفسي وأساليب التعامل مع التلاميذ.

4.6. توقعات المعلم:

يعامل المعلم تلاميذه حسب توقعاته منهم، فإن توقع أن هذا التلميذ ذكي سيعامله على هذا الأساس، وإن توقع أن ذاك التلميذ غبي ولا ينفع لشيء فسيعامله على هذا الأساس، يؤيد هذه الفكرة "**جابر عبد الحميد جابر**" إذ يقول: «لقد وجد "**بروفي**" (1982) وآخرون أن التلاميذ الأكثر تعرضا للآثار السلبية والإيجابية لتوقعات المدرس هم الصغار في السن،منخفض و التحصيل المنتقلون من حالة إلى حالة أخرى (من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية مثلا) أو المحبون لمدرسهم على وجه الخصوص وهكذا،لسوء الحظ ،فإن نفس التلاميذ الأكثر حاجة لمساعدة المدرس ومساندته هم الذين يجدون توقعات منخفضة عند مدرسيهم... ويرى "**كوبر وتوم**" أن ميل بعض المدرسين لرفض تعديل توقعاتهم المبدئية غير الدقيقة من تلاميذ معينين يمكن أن تعوق التعليم إعاقة خطيرة.» (جابر عبد الحميد جابر،2000، ص:24).

يمكن أن تتأثر توقعات المعلم بشأن تلاميذه بعدة عوامل منها:

1. كون التلميذ ذكرا أو أنثى
2. مظهر التلميذ الجسماني
3. أداء التلميذ في الفصول الأخرى

4. تعليقات الآباء والزملاء المعلمين
5. التسمية المتعلقة بالقدرات أو الإعاقات الاستثنائية كأن نقول هذا موهوب، و هذا غبي، وذاك متخلف دراسيا، إلى غيرها من التسميات. الأمر الذي يؤثر بدوره على

التلاميذ وتوقعاتهم وسلوكياتهم. وقد يؤدي ذلك إلى نتائج إيجابية عندما تكون توقعات المعلم إيجابيا بالنسبة للتلاميذ، أما إذا كانت سلبية فيمكن تصور النتائج الكارثية التي يمكن أن تحدث.

5.6. أسلوب التفكير لدى المعلم:

إن معاملة المعلم لتلاميذه تتأثر بأسلوب تفكيره فإن كان ممن يفكر أن التدريس إنما يتم عن طريق العنف وأن اللين مع الأطفال ضعف وانتقاص فسينعكس ذلك على أسلوب معاملته لتلاميذه، والعكس صحيح.

6.6. طبيعة شخصية المعلم:

إذا كانت إنطوائية، متسلطة، أو إيجابية.

تبقى أساليب التعامل مرهونة بمجموعة من المعطيات منها شخصية كل من المعلم والتلميذ.

خلاصة الفصل:

خلصت الدراسة في هذا الفصل إلى أن للمربي –سواء كان الوالدين أوالمعلمين– أثر في احتواء مشكلة التلميذ العنيد ومساعدته على تجاوزها والجعل منها منطلقا وحافزا لتحقيق الأفضل للتلميذ ولمن حوله.

كما تم التعرف على بعض الأساليب التي على المعلم تبنيها في التعامل مع هذا الصنف من التلاميذ نظريا. وستعمد الدراسة في فصولها القادمة على استكشاف الأساليب التي يستخدمها معلمو المدارس الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات في التعامل مع التلميذ العنيد عمليا.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية.

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا) الدراسة الاستطلاعية

1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية
2. عينة الدراسة الاستطلاعية
3. أدوات جمع البيانات

ثانيا) الدراسة الأساسية

1. التذكير بفرضيات الدراسة
2. المنهج المتبع في الدراسة
3. عينة الدراسة الأساسية
4. أدوات جمع البيانات
5. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

أولا) الدراسة الاستطلاعية

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية

2- عينة الدراسة الاستطلاعية

3- وصف أدوات جمع المعلومات وبعض خصائصها السيكومترية:

3-1- وصف بناء استبيان انتشار سلوكات العناد لدى التلاميذ

3-2- بعض الخصائص السيكومترية لاستبيان انتشار سلوكات العناد

3-3- وصف بناء استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد

3-4- بعض الخصائص السيكومترية لاستبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد

تمهيد:

بعد تحديد إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وحدودها البشرية، والزمنية والمكانية في الفصل الأول، وكذا الحديث عن التلميذ العنيد، ومواصفاته في الفصل الثاني والتعرض لبعض صفات المعلم وخصائصه، ومهاراته، وأدواره، وأساليب تعامله مع التلميذ العنيد في الفصل الثالث، سيعرض في هذا الفصل وهو الرابع بين فصول الدراسة الأول بين فصول

الجانب الميداني منها، إجراءات الدراسة الميدانية. وقد اشتمل هذا الفصل على الدراسة الاستطلاعية وعناصرها بداية، ثم الدّراسة الأساسيّة وعناصرها ثانيا.

أولا) الدراسة الاستطلاعية:

نظرا لما للدراسة الاستطلاعية من أهمية في مسار البحث، لا يستغني الباحث عنها فيبدأ بها الجانب الميداني، لتسهيل الخطوة التي تليها ألا وهي الدّراسة الأساسية والحصول على نتائج الدراسة. وفيما يلي عرض لأهداف الدراسة الاستطلاعية، وعينتها والأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة.

1. الهدف من الدراسة الاستطلاعيّة:

هدفت الدّراسة الاستطلاعيّة إلى:

1.1. التنبّؤ بالصّعوبات الّتي يمكن أن تصادفها الدراسة.

1.2. التّعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه حتى يتمّ مراعاة ذلك في اختيار عيّنة الدّراسة الأساسيّة.

1.3. تقدير صلاحية الأدوات لجمع بيانات الدّراسة.

2. عيّنة الدراسة الاستطلاعية:

تمّثلت هذه العينة في (40) معلما، ومعلمة، مختلفين في لغة التدريس (عربية فرنسية)، وطبيعة التكوين (بدون تكوين، خريج الجامعة، خريج المعهد التكنولوجي للتربية)، والأقدمية في التعليم (أقل من 15 سنة، من 15 سنة فأكثر) ينتمون إلى المدارس الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة. تمّ توزيع "استبيان انتشار سلوكات العناد" و"استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد"على هذه العينة، وبعد استلام الاستمارات وتصحيحها، ثبت صلاحية نتائج (30) استمارة منهم للتعامل معها. وفيما يلي جدول لتوضيح توزيع العينة الاستطلاعية.

جدول رقم (01): يوضح توزيع العينة الاستطلاعية على المدارس الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات.

رقم المقاطعة	إسم المدرسة	عدد المعلمين	رقم المقاطعة	إسم المدرسة	عدد المعلمين
الخامسة ورقلة	بني حسن	01	الرابعة ورقلة	رابعة العدوية	01
الثالثة ورقلة	الإمام الغزالي	03	الرويسات	مفدي زكريا	02

	الجديدة				
الرابعة ورقلة	عقبة بن نافع	01	الرويسات	عمر بن عبد العزيز	01
الأولى ورقلة	البشير الإبراهيمي	01	الثانية ورقلة	العقيد عميروش	01
الثالثة ورقلة	حي حجاج	01	الخامسة ورقلة	مش أحمد	01
الخامسةورقلة	شنين قدور	02	الثانية ورقلة	الأمير عبد القادر	01
الرويسات	الرويسات الجديدة	01	الرابعة ورقلة	سيد روحو	02
الثالثة ورقلة	القارة الجنوبية	01	الثانية ورقلة	الهامل دحمان	01
الخامسة ورقلة	5اكتوبر حي خضرة	01	الأولى ورقلة	حي المعلمين	01
الثالثة ورقلة	الزاوية 2	02	الرابعة ورقلة	لعموري محمد الأمين	02
الثانية ورقلة	الشهيد بابي عبد القادر	01	الخامسة ورقلة	با منديل الجديدة	01
الخامسةورقلة	بونوةبحفص1	01			
المجمـــوع =		30 معلما			

3. أدوات جمع البيانات:

1.3. وصف بناء استبيان انتشار سلوكات العناد:

1.1.3. تحديد الخاصية:

مدى انتشار سلوكات العناد بين تلاميذ أقسام المدارس الابتدائية ببلديّتي ورقلة والرّويسات.

2.1.3. العينة التي سيوجه إليها الاستبيان:

الاستبيان موجّه لمعلّمي أقسام المدرسة الابتدائيّة (من السّنة الأولى إلى السّنة السّادسة). لأنّ المعلم هو الإنسان المحتك بالتلاميذ 5 ساعات في اليوم، بمعدل 30ساعة في الأسبوع ويتوقع منه أن يكون على دراية بتلاميذ قسمه، بحيث يكون أقدر من غيره على ملاحظة سلوكهم، والتنبؤ بمشكلاتهم. وفي هذا الصّدد يرى "**فتحي مصطفى الزيات**" أنّ «تقديرات المعلم تمثل أداة على درجة عالية من الصدق والثبات لتقويم المشكلات السلوكية داخل القسم. وتستخدم هذه التقديرات اعتمادا على قوائم أو مقاييس تقدير، أو استبيانات مطبوعة ومنشورة. ويكون المعلم هو المستجيب على القوائم أو مقاييس التقدير أو الاستبيانات، كما يمكن أن يستجيب الآباء على هذه الأدوات» (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص: 638).

3.1.3.التّعريف الإجرائي للخاصية:

إصرار التلميذ على رفض تنفيذ تعليمات المعلم، ومخالفتها، مع التصريح بالرفض، أو القيام بما يدل عليه من السلوكات التي حددتها الأداة. على أن لا يكون هذا السلوك عارضا، أو مؤقتا، بل استمر مع التلميذ لمدة ستة أشهر على الأقل.

4.1.3. التّحليل الإجهادي للخاصية:

بناء على ما توفر للدراسة من أدبيّات حلّلت الخاصيّة إلى الفقرات الآتية:

1. يمتنع غالبا عن الإجابة عن أسئلة المعلّم في الدّرس وهو يعرف الإجابة.
2. لا ينجز فروضه المنزليّة.
3. يصرّ على السّلوك غير المرغوب رغم نهيه عنه.
4. يقوم بما هو معاكس لتعليمات المعلّم.
5. كثيرا ما لا يستجيب لتعليمات المعلّم إلا بعد تكرارها.
6. أحيانا يستجيب لتعليمات المعلّم وهو يتمتم بالرّفض.
7. لا ينفّذ تعليمات المعلم.
8. كثيرا ما يلقي بتبعات أخطائه على الآخرين.
9. سريع الاستثارة للغضب.
10. كثيرا ما يصرّ على الوصول إلى هدفه غير مبال بالأخطار.

11. يحاول الظهور بمظهر الشجاع القوي.
12. غالبا ما يظهر ذكاء شديدا في إيجاد الوسيلة لتحقيق هدفه.

5.1.3. مصادر بناء الفقرات:

لتحديد فقرات الاستبيان تمّ ما يأتي :

أ. طرح سؤال مفتوح على مجموعة من المعلّمين قدرت بـ (120 معلّما) حول السّلوكات الّتي من خلالها يوصف التّلميذ بصفة عنيد، وقد طرح السّؤال في صيغته الآتية:

– ما السّلوكات الّتي تطلق من خلالها على التّلميذ صفة عنيد؟

كما اعتمد أيضا على:

ب. أعتمد أيضا على التحليل الإجهادي للخاصيّة، وبعض الكتب ذات الصّلة بالموضوع مثل:

("محمد حسن العمايرة" (2002)، "سينثيا أولريتش توبياس"، "ياسر نصر" (2008) "الرابطة الأمريكية للطب النفسي" (2004).)، تم الاعتماد على هذه الأخيرة في تحديد معايير التشخيص، وقد حددتها كما يأتي:

1. عدد السلوكات التي يجب توفرها في التلميذ (4 سلوكات على الأقل)
2. مدّة تكرار السلوك (6 أشهر أو أكثر)، وذلك تفاديا لظلم التلميذ، والحكم عليه عشوائيا بما ليس فيه.

6.1.3. كيفية الإجابة على الاستبيان وطريقة تصحيحه:

يجيب المعلم على الاستبيان بوضع العلامة (X) أمام السلوك الذي ينطبق على ما يمارسه تلاميذه، وفق البديلين نعم، لا.

تصحح الإجابات بناء على أوزان البدائل والمتمثلة على التوالي في 1 و0 .

7.1.3. الخصائص السيكومترية لاستبيان انتشار سلوكات العناد:

أولا) الصّدق:

قدر صدق الأداة بواسطة:

1. صدق المحكمين:

بعد اكتمال الصورة الأولية للاستبيان (انظر الملحق رقم (01))، تم إعداد استمارة تحكيم مستوحاة من نموذج استمارة التحكيم المعدة من طرف "**نادية مصطفى الزّقاي**". (انظر الملحق رقم (03))، ثم وزّعت على 7محكمين مختصّين في علم النفس وعلم النفس التربوي وعلم النفس الإكلينيكي (أنظر الملحق رقم(9))، بعد أن طلب من الأساتذة التحكيم فيما يخص الجوانب التالية:

1. مدى قياس الفقرات للخاصية المراد قياسها
2. مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات
3. مدى كفاية عدد الفقرات
4. مدى ملاءمة البدائل للأجوبة
5. مدى وضوح التعليمات
6. مدى ملاءمة المثال التوضيحي

نتائج التحكيم حول استبيان انتشار سلوكات العناد:

بعد تلقّي استجابات السّادة المحكّمين جاءت نتائجها كالتالي:

1. فيما يتعلق بنتائج التحكيم على مدى قياس الفقرات للخاصية سيتم تلخيصها في الجدول الموالي:

الجدول رقم (02): يوضّح إجابة السادة المحكّمين على مدى قياس الفقرات للخاصية

الفقرات	إجابات المحكمين	
	تقيس	لا تقيس
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21	05	02

مـن الجـدول رقـم (02) يتبـين أن 5 مـن المحكمـين يوافقـون علـى أن الفقـرات تقـيس الخاصية، إلا أنهم اقترحوا استبدال الكلمة (أوامر) بالكلمة (تعليمات) وقد روعي ذلك عند إعداد الصورة النهائية للاستبيان. بينما لم يوافق 2 من المحكمين على أن الفقرات تقيس الخاصية، وقد تم الأخذ برأي الأغلبية.

2. يمكن تلخيص نتائج التحكيم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات في الجدول الموالي:

جدول رقم (03): يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات

الفقرات	إجابات المحكمين	
	واضحة	غير واضحة
1-2-3-4-6-7-8-9-10-11-12-14-15-16-17-18-19-20-21	07	00
5-13	02	05

من الجدول رقم (03) يتضح أن السادة المحكمين وافقوا على أن كل الفقرات واضحة ما عدى الفقرتين 5 و13، حيث وافق عليهما 2 منهم بينما يرى 5 الباقون أنها تحتاج تعديل الصياغة اللغوية، وقد تم تعديلها كما سيأتي:

جدول رقم (04): يوضح تعديل الصياغة اللغوية للفقرتين 5 و13

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
5. يقوم بما هو معاكس لتعليمات المعلم	5. يخالف التلميذ العنيد تعليمات المعلم
13. لا يقوم بالعمل لمجرد أنه يفترض القيام به	13. لا يقوم التلميذ العنيد بالعمل إلا إذا اقتنع بالهدف منه

3. أما فيما يخص نتائج تحكيم كفاية عدد الفقرات لقياس انتشار سلوكات العناد، فقد جاءت كما يبينه الجدول أسفله:

جدول رقم (05): يوضّح مدى كفاية عدد الفقرات:

عدد الفرات	آراء المحكمين	
21 فقرة	كاف	غير كاف
	07	00

يظهر الجدول (05) كفاية عدد الفقرات لقياس انتشار سلوكات العناد بناء على إجابات السادة المحكمين، لذلك تقرر الإبقاء على نفس العدد.

4. كما لخصت نتائج التحكيم على مدى ملاءمة بدائل الأجوبة في الجدول الموالي كما يلي:

جدول رقم (06): يوضح مدى ملاءمة البدائل للأجوبة:

البدائل	إجابات المحكمين	
	ملائمة	غير ملائمة
نعم–لا	06	01

يلاحظ من الجدول أعلاه أن عدد المحكمين الموافقين على ملائمة البدائل للأجوبة 6 بينما محكم واحد لم يوافق على البدائل، ومنه تقرر الإبقاء على نفس البدائل.

5. أما عن نتائج التحكيم على مدى وضوح تعليمات الاستبيان فلعل الجدول الآتي يوضحها أكثر:

جدول رقم (07): يوضح مدى وضوح التعليمات

	إجابات المحكمين	
التعليمات	واضحة	غير واضحة
	07	00

يبين الجدول أن السادة المحكمين يوافقون على وضوح التعليمات، ومنه لن يجرى عليها أي تعديلات.

6. لقد جاءت نتائج التحكيم على مدى ملاءمة المثال التوضيحي كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (08): يوضّح مدى ملاءمة المثال التّوضيحي

	آراء المحكمين	
المثال التوضيحي	واضح	غير واضح
يحب تلاميذي الإنشاد بين الحصص	07	00

من الجدول (8) يتضح موافقة السّادة المحكمين على وضوح المثال التوضيحي المرافق للاستبيان، لذا تقرر الاحتفاظ به وعدم تعديله.

2. الصدق الذاتي:

بعد حساب الثبات أصبح من الممكن حساب الصدق الذاتي الذي يحسب عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{صدق الاختبار} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

(أحمد محمد الطبيب، 1999، ص: 293)

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{0.97}$$

قدر الصدق الذاتي بـ: 0.98 وهي قيمة عالية، وعليه يمكن القول أن الاستبيان على قدر من الصدق.

خلاصة القول:

بعد تفريغ نتائج التحكيم على استبيان انتشار سلوكات العناد، تبين أن السادة المحكمين قد وافقوا على أن فقرات الاستبيان تقيس الخاصية التي وضعت لقياسها ووافقوا

على وضوح التعليمات، وملاءمة بدائل الأجوبة، والمثال التوضيحي. وبعد حساب الصدق الذاتي يمكن القول أن محتوى الاستبيان على قدر من الصدق.

ثانيا) الثبات:

قدر ثبات استبيان انتشار سلوكات العناد عن طريق معادلة ثبات تقديرات المحكمين، وقد تم ذلك كما سيوضح في الآتي:

يقدم "**هولستي Holesti**" المعادلتين الآتيتين لقياس الثبات في دراسات تحليل المحتوى.

1. $$C.R = \frac{M_{2}}{N_{1} + N_{2}}$$

حيث : M:عدد الفئات التي اتفق عليها الباحثان

N1+N2: مجموع الفئات التي حللت(رشدي أحمد طعيمة، 2004، ص: 226)

ويصوغ "**هولستي**" نفس المعادلة بالطريقة التالية:

$$R = \frac{2(Cn)}{Cn1+Cn2}$$

حيث: C :عدد الفئات التي إتفق عليها الباحثان.

: 1C+2C : مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين

R: معامل الثبات (رشدي أحمد طعيمة، 2004، ص: 226)

2. معادلة تعدد المحكمين:

يحسب معامل الثبات بين كل محكمين على حده ثم تطبق المعادلة الآتية:

معامل الثبات:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}{1 + (\text{ن} - 1) \text{ متوسط الاتفاق بين المحكمين}}$$

حيث:ن عدد المحكمين.

(رشدي أحمد طعيمة، 2004 ،ص: 226)

بعد تطبيق المعادلة (2) كانت قيمة معامل الثبات كما يلي:0.97 وعليه يمكن القول أن الاستبيان على قدر من الثبات.

2.3. وصف بناء استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد:

1.2.3. الخاصية:

أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد

2.2.3. الهدف:

قياس الأساليب التي يتعامل بها المعلم مع التلميذ العنيد

3.2.3. التعريف الإجرائي للخاصية:

هي الإجراءات التي يقوم بها المعلم عند تعامله مع التلاميذ الذين يوصفون بالعنيدين.

4.2.3. التحليل الإجهادي للخاصية:

بالعودة إلى الأدبيات المعتمدة في الدراسة يستخلص أن المعلم في تعامله مع سلوك التلاميذ يلجأ أحيانا لأساليب مرنة كالحوار الهادئ، والتعزيز الإيجابي بالمعززات المادية والمعنوية و الاحترام والتقدير للمجهودات التلميذ المبذولة، وقد يلجأ

أحيانا أخرى لأساليب متشدّدة كالعقاب الجسدي أو المعنوي للتلميذ، وحرمانه من شيء أو عمل يحبّ القيام به.

بناء على هذا، تتفرع هذه الخاصية إلى بعدين هما: بعد أساليب المرونة، وبعد أساليب التّشدّد.

أ. أساليب المرونة:

وهي قيام المعلم بالتحاور مع التلميذ العنيد بهدوء، وتقبله، وتفهمه، وتعزيزه إيجابيا (ماديا، ومعنويا)، وتقدير جهوده وتشجيعها. وقد حدد هذا الأسلوب في الاستبيان المعد

لقياس ذلك بالفقرات التي تحمل الأرقام التالية: 1-2-4-5-7-8-10-11-13-14-16-17-19-20-22-23-25-26-28-29-31-32-34-35-37-38-40.

ب. **أساليب التشدّد:**

هي قيام المعلم بتوبيخ التلميذ العنيد، أو زجره، أو ضربه، أو حرمانه من المشاركة في بعض النشاطات، أو إنقاص النقاط من العلامة المحصل عليها في الامتحانات، أو حبسه، أو توقيفه في مواجهة الحائط مع رفع إحدى الرجلين واليدين أوالاستهزاء به، و قد حدد هذا الأسلوب في الاستبيان المعد لقياس أساليب التعامل بالفقرات التي تحمل الأرقام الآتية: 3-6-9-12-15-18-21-24-27-30-33-36-39-41. (انظر الملحق رقم (06)).

2.3.5. مصادر بناء الاستبيان:

لتغطية البعدين (المرونة والتشدّد) اقترحت 41 فقرة، أعتمد في جمعها على المصادر الآتية:

أ. نتائج السّؤال المفتوح الذي قدّم لمجموعة من 120 معلما موزّعين على مختلف مدارس بلديتي ورقلة والرويسات.

أسفرت نتائج السؤال المفتوح عن الأساليب التالية:

1. أحرمه من المشاركة في لعبة يحبها
2. أحرمه من دخول بعض الحصص
3. أوبخه أمام زملائه
4. أنبهه إلى سوء سلوكه بلطف
5. أسرد قصصا عن عاقبة العناد
6. أكافئه عند قيامه بالسلوك المرغوب
7. أضربه على يديه

8. أظهر للتلميذ اهتمامي به
9. أبحث عن أسباب عناد التلميذ
10. أنبهه إلى سلوكه الخاطئ بطريقة مباشرة
11. لا أشتكي عناده للآخر في حضوره.
12. لا أركز التفكير في عناده فقط، بل أهتم بشخصيته ككل.
13. لا أقدم عدة تعليمات في الوقت نفسه.
14. أدفع العنيد للطاعة بالإقناع.
15. أحرص على أن يكون نص الأمر واضحا.
16. أخصص وقتا أطول للاستماع إليه.
17. لا أستسلم لرأي العنيد الخاطئ

و الملاحظ أن هذه الأساليب، منها ما يتسم بالمرونة كالفقرة الخامسة، والفقرة الثامنة، ومنها ما يتسم بالتشدّد كالفقرة الثالثة، والفقرة الأولى والسابعة.

كما تم الاعتماد أيضا على مجموعة من المقالات المنشورة عبر مواقع الإنترنيت، ومجموعة من الكتب ذات الصلة بالموضوع منها:
(نادر العدني [إطلاع مباشر (2007/04/30)]، جلال الكعبي [إطلاع مباشر (2008)] دعاء العدوي [إطلاع مباشر (2008/01/07)]، أفنان نظير دروزة (2004)، قحطان أحمد الظاهر (2004)، محمد عبد الرحيم عدس (2000)، خولة أحمد يحي (2003).

6.2.3. طريقة تصحيح الاستبيان:

تتمثل طريقة التصحيح فيما يبينه الجدول الآتي:

جدول رقم (09): يبين طريقة تصحيح استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد

البدائل / البنود	دائما	أحيانا	أبدا
البنــود	3	2	1

تتم طريقة تصحيح هذا الاستبيان بإعطاء وزن لكل بديل من البدائل، وتتراوح الدرجة على كل بند ما بين ثلاث درجات إلى درجة واحدة، حيث تعبر الدرجة 3 عن

ممارسة المعلم للأسلوب دائما، وتعبر الدرجة 2 عن ممارسة المعلم للأسلوب أحيانا وتعبر الدرجة 1عن عدم ممارسة المعلم للأسلوب.

7.2.3. الخصائص السّيكومترية لاستبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد:

من أجل الحصول على بيانات يمكن الوثوق بها في الدراسة يسعى الباحث إلى اختبار الأدوات التي ستجمع بها هذه البيانات. من بين خطوات هذا الإجراء اختبار صدق وثبات الأداة، وذلك ما سيتم الحديث عنه في العناصر القادمة.

أولا) الصدق:

أ. صدق المحكمين:

بعد اكتمال الصورة الأولية للاستبيان (انظر الملحق رقم (02))، تم إعداد استمارة تحكيم مستوحاة من نموذج استمارة التحكيم المعدة من طرف "**نادية مصطفى الزّقاي**". (انظر الملحق رقم (04))، ثم وزّعت على 7محكمين مختصّين في علم النفس وعلم النفس التربوي وعلم النفس الإكلينيكي (أنظر الملحق رقم(9)).

وطلب منهم التحكيم في:

1. مدى وضوح التعليمات.
2. مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات
3. مدى قياس الفقرات للخاصية
4. مدى انتماء الفقرات للبعيدين (التشدد، المرونة)
5. مدى ملاءمة البدائل للأجوبة
6. مدى ملاءمة المثال التوضيحي

نتائج التحكيم حول استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد:

بعد استعادة الاستمارات تم تفريغها على النحو الآتي:

1. ما يتعلق بنتائج التحكيم على مدى وضوح التعليمات، لعل الجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10): يوضح مدى وضوح التعليمات

	إجابات المحكمين	
	واضحة	غير واضحة
التعليمات	07	00

من الجدول يتضح أن إجابات المحكمين جاءت لصالح التعليمات الواردة في الأداة لذلك تقرر عدم تعديلها.

2. أما بخصوص نتائج التحكيم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، فيمكن عرضها في الجدول الآتي:

جدول رقم (11): يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات:

الفقرات	**إجابات المحكمين**	
	واضحة	غير واضحة
من01-41	05	02

أبدى 5 من السّادة المحكّمين موافقتهم على وضوح الصياغة اللغوية للفقرات وأبدى 2 منهم عدم الموافقة، وعليه تحتفظ الفقرات بصياغتها اللغوية. مع الإشارة إلى

أن السادة المحكمين فضلوا تبديل الكلمة (أوامر) بالكلمة (تعليمات) في كل الفقرات التي ترد في الأداة.

3. لخصت نتائج التحكيم على مدى قياس الفقرات للخاصية في الجدول الآتي:

جدول رقم (12): يوضح نتائج التحكيم على مدى قياس الفقرات للخاصية:

الفقرات	**إجابات المحكمين**	
	تقيس	لا تقيس
من01-41	05	02

أبدى السّادة المحكّمون موافقتهم على قياس الفقرات لأساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد، ما عدا اثنين منهم، وعليه تقرر الإبقاء على الفقرات.

4. بالنسبة لنتائج التحكيم حول مدى انتماء الفقرات للأبعاد لخصت كما في الجدول التالي:

جدول رقم (13): يوضح مدى إنتماء الفقرات للبعدين

انتماء الفقرات للبعد	تنتمي إلى البعد	لا تنتمي إلى البعد
الانتماء لبعد المرونة	07	00
الانتماء لبعد التشدّد	07	00

يلاحظ من الجدول أنه تمت موافقة كل المحكمين على انتماء الفقرات للأبعاد.

5. لخصت نتائج التحكيم على مدى ملائمة البدائل للأجوبة في الجدول الموالي:

جدول رقم (14): يوضح مدى ملاءمة البدائل للأجوبة.

البدائل	**إجابات المحكمين**	
	ملائمة	غير ملائمة
دائما– أحيانا– أبدا	06	01

من الجدول أعلاه يتبين أن 6 من السادة المحكمين يوافقون على ملاءمة البدائل للأجوبة، بينما1 فقط لم يوافق على البدائل، لذا تم الاحتفاظ بنفس البدائل.

6. وبخصوص نتائج التحكيم على مدى ملاءمة المثال التوضيحي فقد جاءت كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (15): يوضح مدى ملاءمة المثال التوضيحي

	إجابات المحكمين	
المثال التوضيحي	ملائم	غير ملائم

إذا كنت ممن يحب ممارسة الحركات الرياضية قبل البدء في العمل أحيانا ضع علامة (+) في الخانة الخاصة بأحيانا	07	00

من الجدول يتبين موافقة السادة المحكمين على ملاءمة المثال التوضيحي لذلك سيبقى عليه في الأداة.

مما سبق يمكن استنتاج أن الاستبيان على قدر من الصدق بناء على موافقة السادة المحكمين، ولتأكيد أهمية رأي المحكمين في الحكم على أدوات جمع البيانات نورد ما قاله "**رجاء محمود أبو علام**": «رغم أن بعض الطرق لقياس صدق الأداة تعتمد اعتمادا كبيرا على التكميم والعمليات الإحصائية، إلا أننا يجب أن لا ننساق إلى الاعتقاد بأن الأرقام يمكن أن تكون بديلا عن رأي المحكمين» (رجاء محمود أبو علام 2004، ص: 428).

عزز صدق التحكيم بالصدق الذاتي الذي معادلته كما يأتي:

$$\text{صدق الاختبار} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

(أحمد محمد الطبيب، 1999، ص: 293)

$$\text{صدق الاختبار} = \sqrt{0.84} = 0.91$$

تظهر قيمة الصدق الذاتي أن الاستبيان على قدر من الصدق.

بعد مصادقة السادة المحكمين على الاستبيان، وبعد إجراء التعديلات المقترحة عليه، تم توزيعه على عينة من ثلاثين معلما للإجابة عنها، ذلك ليكون بالإمكان حساب ثباتها، كما سيتم شرحه فيما يأتي.

ثانيا) الثبات:

حسب الثبات أولا بمعادلة معامل "**آلفا كرمباخ**" بصيغتها المبينة أسفله، ثم حسب معامل الثبات الحقيقي:

$$\text{معامل "آلفا كرمباخ"}\ (\alpha) = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \times \frac{\text{ع}^2 - \text{مج ع}^2\text{ س}}{\text{ع}^2}$$

(سعد عبد الرحمن،1983، ص:210)

معامل آلفا للثبات = 0.71

يلاحظ أن قيمة معامل "**آلفا كرمباخ**" قيمة عالية، وعليه يمكن القول أن الاستبيان على قدر من الثبات. بناء على هذه القيمة لمعامل آلفا حسب معامل الثبات الحقيقي الذي معادلته كما يأتي:

معامل الثبات الحقيقي = √ معامل الثبات المحسوب بأي معادلة أخرى

(مجدى عبد الكريم حبيب، 1997، ص:327)

قدر معامل الثبات الحقيقي بـ:

معامل الثبات الحقيقي = √0.71 = 0.84

0.80 قيمة معتبرة للثبات، ومنها يمكن القول أن الاستبيان على قدر من الثبات.

خلاصة القول:

اهتمت الدراسة في هذا الجزء بأدوات جمع البيانات التي ستستخدم في الدراسة وبعض خصائصها السيكومترية، وقد توصلت إلى أن الأداتين على قدر من الصدق والثبات، بحيث يمكن استخدامهما لجمع بيانات الدراسة، كما سيوضح فيما يأتي.

ثانيا)الدراسة الأساسية:

1. التذكير بفرضيات الدراسة:

بالنسبة للتساؤل الاستكشافي والذي طرح في الدراسة حول أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد، لم تقترح له فرضيات، لأنه «يستخدم البحث الاستكشافي عندما لا

تتوافر معلومات... لتكوين فروض بغرض إثبات صحتها أو عدم صحتها » (فريد النجار، 1999، ص: 42) بمعنى أنه في البحث الاستكشافي لا توجد فروض، بل هي نتيجة. أما فيما يتعلق بالتساؤل الثاني، والذي يدور حول احتمال وجود أو عدم وجود اختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد، فقد اعتمدت الدراسة على اختلافات العينة في خصائصها لتقترح له الفرضيات الآتية كإجابات مؤقتة:

1. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم.
2. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم.
3. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف أقدميتهم في التعليم.
4. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس.

2. المنهج المتبع في الدراسة:

يعود اختيار منهج الدراسة إلى طبيعة المشكلة حيث« تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها.» (عزيز حنا داوود، 1991، ص: 29)

ونظرا لكون الدراسة استكشافية في منطلقها، وامتدت لتدرس الاختلاف الذي يمكن أن يوجد بين المعلمين في أساليب التعامل مع التلميذ العنيد، فقد اعتمدت المنهج الوصفي، الذي «هو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة

أوالموضوع، اعتمادا على جميع الحقائق والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها، و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة.» (بشير صالح الرشيدي، 2000، ص: 59)

سيعتمد الوصف في هذه الدراسة على أسلوبين هما:

1.2. أسلوب الاستكشاف:

وقد استخدم في الدراسة لاستكشاف أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد.

2.2. أسلوب المقارنة:

عرّفه "**خير الدين علي أحمد عويس**" قائلا: «هو الأسلوب الذي يحاول فيه الباحث تحديد السبب لحدوث الفرق في السلوك » (خير الدين علي أحمد عويس، 1997 ص:103). استخدم هذا الأسلوب لدراسة الاختلاف الذي يمكن أن يوجد بين المعلمين في أساليب تعامل مع التلميذ العنيد.

3. عينة الدراسة الأساسية:

1.3. بعد الاختيار العشوائي البسيط لبلديتي ورقلة والرويسات من بين بلديات قطاع ورقلة الكبرى، قامت الطالبة بزيارة إحصائية لمدارس بلديتي ورقلة والرويسات التي بلغ عددها 81 مدرسة (أنظر الملحق رقم (10))، تم فيها التعرف على عدد المعلمين بناء على الإحصائيات المقدمة من طرف مدراء هذه المدارس، تبين منها أن العدد الإجمالي للمعلمين 811 معلما ومعلمة، منهم 48 معلما بين مستخلف ومتعاقد.

وزع الاستبيانان الأول والثاني على 763 معلما ومعلمة، يدا بيد رغم التباعد الكبير بين المدارس، ماعدا حوالي 10 مدارس تم إرسال الاستمارات إليها عن طريق مساعدين. إلاّ أنّه تم استعادة 406 استمارة فقط، وذلك للأسباب الآتية:

1. فقد 317 استبيانا بسبب امتناع بعض المعلمين عن الإجابة عليها، وذلك لأنهم- حسب قولهم- لا يستفيدون من البحوث، ولا تصلهم نتائجها للاستفادة منها. كما تمّ فقد البعض الآخر جرّاء تسليمها إلى أشخاص آخرين غير الطالبة.
2. استبعاد 138 استمارة للأسباب التالية:

- عدم الإجابة على كامل بنود الاستمارة.
- وجود أكثر من إجابة واحدة على البند الواحد. زيادة على عدم وجود تلاميذ عنيدون في القسم (وهو شرط أساسي ليكون ضمن العينة الأساسية للدراسة).

أصبح عدد المعلمين 268 معلما، وهم المعلمون الذين توفرت فيهم شروط التعامل معهم كعينة الدراسة الأساسية. وعند تصنيف المعلمين إلى متشدد ومرن حسب بعدي الأداة تم استبعاد 38 استمارة، فأصبح العدد النهائي 230 معلما.

2.3. توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص المحددة في الدراسة:

ستعرض في هذا العنصر الجداول والأشكال التي تبين توزيع عينة الدراسة وتمثيلها، وفيما يلي الجدول الأول.

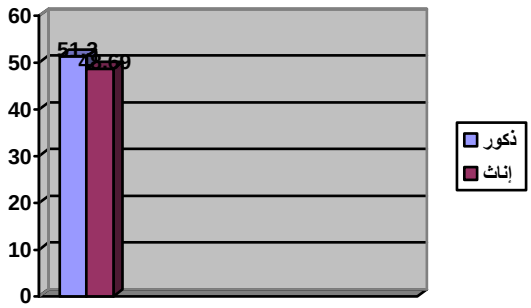
3.2.1. توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

لعل الجدول الموالي يوضح ذلك

جدول رقم (16): يبين توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكور	118	%51.30
إناث	112	%48.69
المجموع	230	%100

يلاحظ من الجدول أن عدد الإناث، وعدد الذكور في العينة متقارب جدا مما يوفر فرصا متكافئة للجنسين في الدراسة، وفيما ما يلي تمثيل بياني للنسبتين.



شكل رقم (1): يبين تمثيل نسبة الذكور والإناث في عينة الدراسة الأساسية

يلاحظ من الشكل رقم (1) أن الفرق الفارق ضئيل بين نسبتي الذكور والإناث حيث بلغ %2.61.

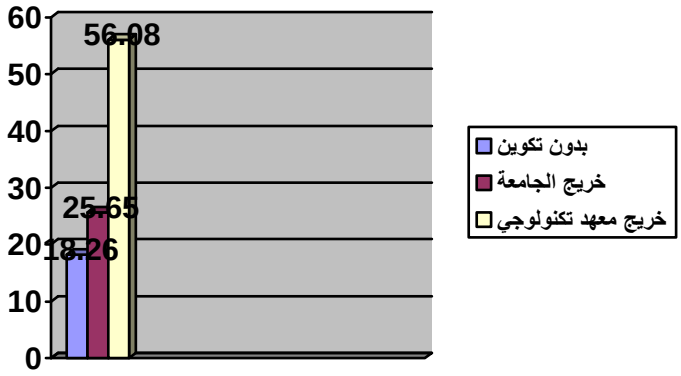
3.2.2. توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين:

بعد فرز الاستمارات تبين أن عينة الدراسة الأساسية موزعة من حيث طبيعة التكوين إلى ثلاثة فئات، وهي بدون تكوين، خريج المعهد التكنولوجي للتربية خريج الجامعة. لعل الجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (17): يبين توزيع العينة حسب طبيعة التكوين

طبيعة التكوين	العدد	النسبة%
بدون تكوين	42	%18.26
خريج الجامعة	59	%25.65
خريج معهد تكنولوجي	129	%56.08
المجموع	230	%100

من الجدول يظهر أن المعلمين خريجي المعهد التكنولوجي للتربية يمثلون أكبر فئة من أفراد العينة، يليهم فئة خريج الجامعة، وأقل الفئات عددا هي فئة المعلمين بدون تكوين وهذا ما سيوضحه تمثيل النسب الموالي.



الشكل رقم (2): يبين تمثيل نسب عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين

من الشكل يظهر أن النسبة الأكبر في الشكل تمثل نسبة خريجي المعهد التكنولوجي والمقدرة بـ56.08 % ، تليها الجزء الممثل لنسبة خريجي الجامعة والمقدرة بـ25.65 %، آخر نسبة هي نسبة المعلمين بدون تكوين والمقدرة بـ18.26 %.

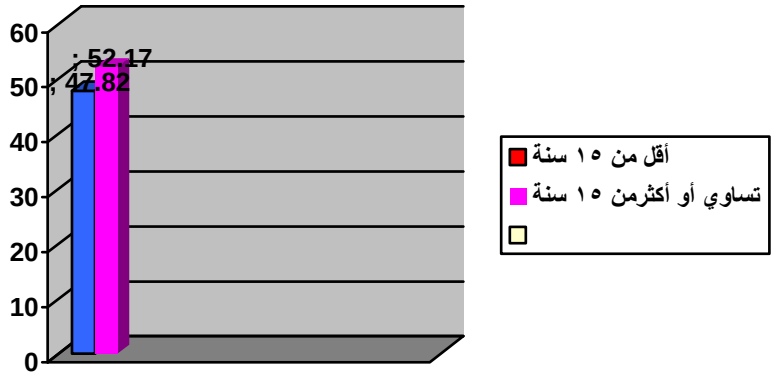
3.2.3. توزيع العينة حسب الأقدمية في التعليم:

انقسمت عينة الدراسة حسب أقدمية المعلمين في التعليم إلى فئتين هما فئة أقل من 15 سنة أقدمية، وفئة من 15 سنة فأكثر في التعليم، وسيوضح الجدول الآتي نسبة كل فئة في عينة الدراسة.

جدول رقم (18): يبين توزيع العينة حسب الأقدمية في التعليم

الأقدمية في التعليم	العدد	النسبة%
أقل من 15سنة	110	%47.82
من 15 سنة فأكثر	120	%52.17
المجموع	230	%100

تم توزيع العينة حسب الأقدمية إلى أقل من 15سنة و من 15سنة فأكثر تبعا للمتوسط الحسابي للأقدمية والمقدر بـ14.85 الذي تم تقريبه إلى 15، وفيما يلي رسم بياني يبين تمثيل النسبتين.



شكل رقم (3) يبين تمثيل عينة الدراسة حسب الأقدمية في التعليم

يلاحظ من الشكل رقم(3) أن نسبة المعلمين ذوي الأقدمية أقل من 15 سنة 47.82 %، بينما نسبة المعلمين ذوي الأقدمية من 15سنة فأكثر 52.17%.

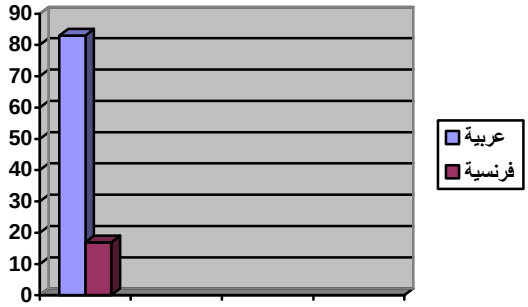
4.2.3. توزيع العينة حسب لغة التدريس:

جدول رقم(19) يبين توزيع عينة الدراسة حسب لغة التدريس

لغة التدريس	العدد	النسبة المئوية %
العربية	191	%83.04
الفرنسية	39	%16.95
المجموع	230	%100

يلاحظ من الجدول أن عدد معلمي العربية في العينة قدر بنسبة 83.04 % في العينة أكبر بكثير من عدد معلمي الفرنسية الذين بلغت نسبتهم 16.95 %.

وفيما يلي تمثيل لمعلمي اللغة العربية، ومعلمي اللغة الفرنسية في عينة الدراسة.



شكل رقم (4) يبين تمثيل عينة الدراسة حسب لغة التدريس

يلاحظ من الشكل رقم(4) أن أكبر نسبة من عينة الدراسة حاز عليها معلمو اللغة العربية، بينما النسبة الأقل كانت لمعلمي اللغة الفرنسية.

4. أدوات جمع البيانات:

أعد للدراسة استبيانان هما:

4.1. استبيان انتشار سلوكات العناد (كأداة أولى):

يتكون من 21 فقرة، مصحوبة بمجموعة تعليمات، مع مثال توضيحي وبطاقة معلومات شخصية للمعلم (انظر الملحق رقم (05)).

4.2. استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد (كأداة ثانية):

يتكون من41 فقرة مصحوبة بمجموعة من التعليمات، ومثال توضيحي، وبطاقة معلومات شخصية حول المعلم. (انظر الملحق رقم (06))

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة:

5.1. اختبار (كا^2) للدلالة الإحصائية:

يعتبر من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية اللابرامترية، وأكثرها شيوعا نظرا لفوائده، وسهولة إجرائه في تقدير الفروق بين العينات أوفي مدى تطابقها، ويسمح بحساب الفرق بين التكرار الواقعي والمتوقع، ومعادلته:

$$كا^2 = \frac{مج (ت و - ت م)^2}{ت م}$$

حيث:

ت م: التكرار المتوقع المحصل عليه من حساب: مجموع العمود × مجموع الصف مقسوما على المجموع الكلي للتكرارات.

ت و: التكرار الواقعي المحصل عليه من حساب:

مربع(عدد التكرارات في الخانة الواحدة . التكرار المتوقع)مقسوم على التكرار المتوقع. (عبد الحفيظ مقدم، 1993، ص:113).

5.2.النسبة المئوية:اعتمد في حساب النسبة المئوية على المعادلة التالية:

$$س = \frac{\text{القيمة الفعلية}}{\text{القيمة الممكنة}} \times 100$$

5.3. النظام الإحصائي spss: استخدم النظام الإحصائي spss إصدار 16.0

خلاصة الفصل:

خلصت الدراسة في هذا الفصل إلى أن الأداتين المبنيتين على قدر من الصدق والثبات بحيث بالاستطاعة استعمالهما لجمع بيانات الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

وقد تبين من خلال الفصل أيضا، وبعد جمع استجابات العينة على الاستبيانين أن عدد أفراد العينة الأساسية للدراسة 230 معلما ومعلمة. كما حددت الأساليب الإحصائية التي سيتم من خلالها معالجة البيانات المحصل عليها كنتائج للدراسة، وسيتم في الفصل الموالي عرض هذه النتائج وتفسيرها.

ثانيا) الدراسة الأساسية

1. التذكير بفرضيات الدراسة
2. المنهج المتبع في الدراسة
3. عينة الدراسة الأساسية
4. أدوات جمع البيانات
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة

1. التذكير بفرضيات الدراسة:

بالنسبة للتساؤل الاستكشافي والذي طرح في الدراسة حول أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد، لم تقترح له فرضيات، لأنه «يستخدم البحث الاستكشافي عندما لا تتوافر معلومات... لتكوين فروض بغرض إثبات صحتها أو عدم صحتها » (فريد النجار، 1999، ص: 42) بمعنى أنه في البحث الاستكشافي لا توجد فروض، بل هي نتيجة. أما فيما يتعلق بالتساؤل الثاني، والذي يدور حول احتمال وجود أو عدم وجود اختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد، فقد اعتمدت الدراسة على اختلافات العينة في خصائصها لتقترح له الفرضيات الآتية كإجابات مؤقتة:

1. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم.
2. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم.
3. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف أقدميتهم في التعليم.
4. تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس.

2. المنهج المتبع في الدراسة:

يعود اختيار منهج الدراسة إلى طبيعة المشكلة حيث« تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها.» (عزيز حنا داوود، 1991، ص: 29)

ونظرا لكون الدراسة استكشافية في منطلقها، وامتدت لتدرس الاختلاف الذي يمكن أن يوجد بين المعلمين في أساليب التعامل مع التلميذ العنيد، فقد اعتمدت المنهج الوصفي، الذي «هو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة

أوالموضوع، اعتمادا على جميع الحقائق والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها، و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة.» (بشير صالح الرشيدي، 2000، ص: 59)

سيعتمد الوصف في هذه الدراسة على أسلوبين هما:

1.2. أسلوب الاستكشاف:

وقد استخدم في الدراسة لاستكشاف أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد.

2.2. أسلوب المقارنة:

عرّفه "**خير الدين علي أحمد عويس**" قائلا: «هو الأسلوب الذي يحاول فيه الباحث تحديد السبب لحدوث الفرق في السلوك » (خير الدين علي أحمد عويس، 1997 ص:103). استخدم هذا الأسلوب لدراسة الاختلاف الذي يمكن أن يوجد بين المعلمين في أساليب تعامل مع التلميذ العنيد.

3. عينة الدراسة الأساسية:

3.1. بعد الاختيار العشوائي البسيط لبلديتي ورقلة والرويسات من بين بلديات قطاع ورقلة الكبرى، قامت الطالبة بزيارة إحصائية لمدارس بلديتي ورقلة والرويسات التي بلغ عددها 81 مدرسة (أنظر الملحق رقم (10))، تم فيها التعرف على عدد المعلمين بناء على الإحصائيات المقدمة من طرف مدراء هذه المدارس، تبين منها أن العدد الإجمالي للمعلمين 811 معلما ومعلمة، منهم 48 معلما بين مستخلف ومتعاقد.

وزع الاستبيانان الأول والثاني على 763 معلما ومعلمة، يدا بيد رغم التباعد الكبير بين المدارس، ماعدا حوالي 10 مدارس تم إرسال الاستمارات إليها عن طريق مساعدين. إلاّ أنّه تم استعادة 406 استمارة فقط، وذلك للأسباب الآتية:

1. فقد 317 استبيانا بسبب امتناع بعض المعلمين عن الإجابة عليها، وذلك لأنهم– حسب قولهم– لا يستفيدون من البحوث، ولا تصلهم نتائجها للاستفادة منها. كما تمّ فقد البعض الآخر جرّاء تسليمها إلى أشخاص آخرين غير الطالبة.
2. استبعاد 138 استمارة للأسباب التالية:

– عدم الإجابة على كامل بنود الاستمارة.

– وجود أكثر من إجابة واحدة على البند الواحد. زيادة على عدم وجود تلاميذ عنيدون في القسم (وهو شرط أساسي ليكون ضمن العينة الأساسية للدراسة).

أصبح عدد المعلمين 268 معلما، وهم المعلمون الذين توفرت فيهم شروط التعامل معهم كعينة الدراسة الأساسية. وعند تصنيف المعلمين إلى متشدد ومرن حسب بعدي الأداة تم استبعاد 38 استمارة، فأصبح العدد النهائي 230 معلما.

2.3. توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص المحددة في الدراسة:

ستعرض في هذا العنصر الجداول والأشكال التي تبين توزيع عينة الدراسة وتمثيلها، وفيما يلي الجدول الأول.

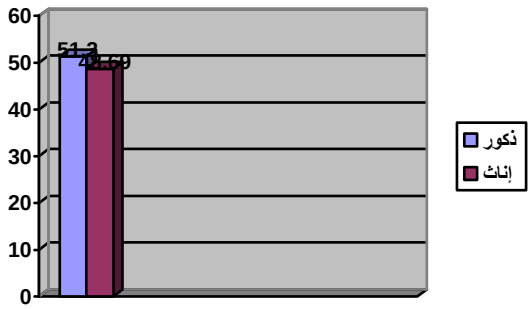
1.2.3. توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

لعل الجدول الموالي يوضح ذلك

جدول رقم (16): يبين توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكور	118	%51.30
إناث	112	%48.69
المجموع	230	%100

يلاحظ من الجدول أن عدد الإناث، وعدد الذكور في العينة متقارب جدا مما يوفر فرصا متكافئة للجنسين في الدراسة، وفيما ما يلي تمثيل بياني للنسبتين.



شكل رقم (1): يبين تمثيل نسبة الذكور والإناث في عينة الدراسة الأساسية

يلاحظ من الشكل رقم (1) أن الفرق الفارق ضئيل بين نسبتي الذكور والإناث حيث بلغ .%2.61

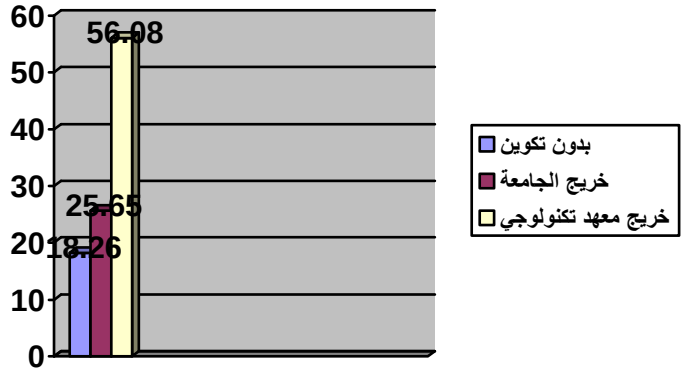
2.2.3. توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين:

بعد فرز الاستمارات تبين أن عينة الدراسة الأساسية موزعة من حيث طبيعة التكوين إلى ثلاثة فئات، وهي بدون تكوين، خريج المعهد التكنولوجي للتربية خريج الجامعة. لعل الجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (17): يبين توزيع العينة حسب طبيعة التكوين

طبيعة التكوين	العدد	النسبة%
بدون تكوين	42	%18.26
خريج الجامعة	59	%25.65
خريج معهد تكنولوجي	129	%56.08
المجموع	230	%100

من الجدول يظهر أن المعلمين خريجي المعهد التكنولوجي للتربية يمثلون أكبر فئة من أفراد العينة، يليهم فئة خريج الجامعة، وأقل الفئات عددا هي فئة المعلمين بدون تكوين وهذا ما سيوضحه تمثيل النسب الموالي.



الشكل رقم (2): يبين تمثيل نسب عينة الدراسة حسب طبيعة التكوين

من الشكل يظهر أن النسبة الأكبر في الشكل تمثل نسبة خريجي المعهد التكنولوجي والمقدرة بـ56.08 % ، تليها الجزء الممثل لنسبة خريجي الجامعة والمقدرة بـ25.65 %، آخر نسبة هي نسبة المعلمين بدون تكوين والمقدرة بـ18.26 %.

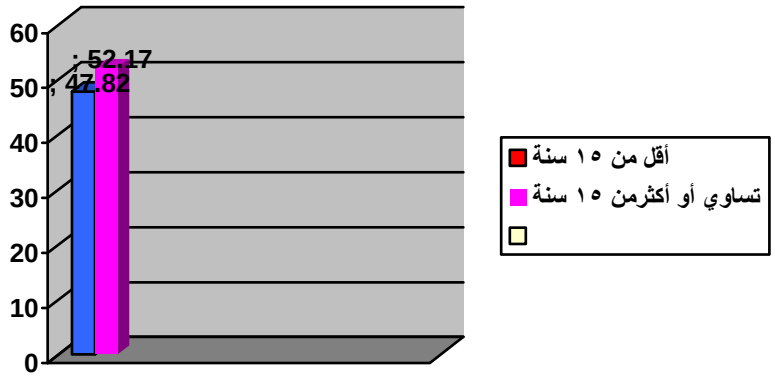
3.2.3. توزيع العينة حسب الأقدمية في التعليم:

انقسمت عينة الدراسة حسب أقدمية المعلمين في التعليم إلى فئتين هما فئة أقل من 15 سنة أقدمية، وفئة من 15 سنة فأكثر في التعليم، وسيوضح الجدول الآتي نسبة كل فئة في عينة الدراسة.

جدول رقم (18): يبين توزيع العينة حسب الأقدمية في التعليم

الأقدمية في التعليم	العدد	النسبة%
أقل من 15سنة	110	%47.82
من 15 سنة فأكثر	120	%52.17
المجموع	230	%100

تم توزيع العينة حسب الأقدمية إلى أقل من 15سنة و من 15سنة فأكثر تبعا للمتوسط الحسابي للأقدمية والمقدر بـ14.85 الذي تم تقريبه إلى 15، وفيما يلي رسم بياني يبين تمثيل النسبتين.



شكل رقم (3) يبين تمثيل عينة الدراسة حسب الأقدمية في التعليم

يلاحظ من الشكل رقم(3) أن نسبة المعلمين ذوي الأقدمية أقل من 15 سنة 47.82 %، بينما نسبة المعلمين ذوي الأقدمية من 15سنة فأكثر 52.17%.

4.2.3. توزيع العينة حسب لغة التدريس:

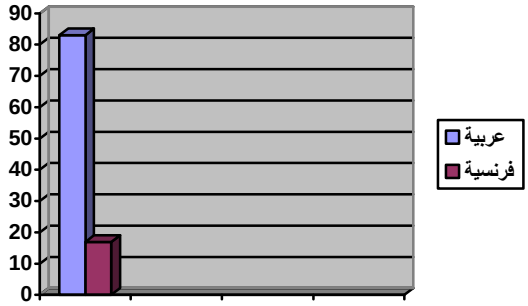
جدول رقم(19) يبين توزيع عينة الدراسة حسب لغة التدريس

لغة التدريس	العدد	النسبة المئوية %

العربية	191	%83.04
الفرنسية	39	%16.95
المجموع	230	%100

يلاحظ من الجدول أن عدد معلمي العربية في العينة قدر بنسبة 83.04 % في العينة أكبر بكثير من عدد معلمي الفرنسية الذين بلغت نسبتهم 16.95 %.

وفيما يلي تمثيل لمعلمي اللغة العربية، ومعلمي اللغة الفرنسية في عينة الدراسة.



شكل رقم (4) يبين تمثيل عينة الدراسة حسب لغة التدريس

يلاحظ من الشكل رقم(4) أن أكبر نسبة من عينة الدراسة حاز عليها معلمو اللغة العربية، بينما النسبة الأقل كانت لمعلمي اللغة الفرنسية.

4. أدوات جمع البيانات:

أعد للدراسة استبيانان هما:

4.1. استبيان انتشار سلوكات العناد (كأداة أولى):

يتكون من 21 فقرة، مصحوبة بمجموعة تعليمات، مع مثال توضيحي وبطاقة معلومات شخصية للمعلم (انظر الملحق رقم (05)).

4.2. استبيان أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد (كأداة ثانية):

يتكون من41 فقرة مصحوبة بمجموعة من التعليمات، ومثال توضيحي، وبطاقة معلومات شخصية حول المعلم. (انظر الملحق رقم (06))

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة:

1.5. اختبار (كا^2) للدلالة الإحصائية:

يعتبر من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية اللابرامترية، وأكثرها شيوعا نظرا لفوائده، وسهولة إجرائه في تقدير الفروق بين العينات أوفي مدى تطابقها، ويسمح بحساب الفرق بين التكرار الواقعي والمتوقع، ومعادلته:

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج (ت و – ت م)}^2}{\text{ت م}}$$

حيث:

ت م: التكرار المتوقع المحصل عليه من حساب: مجموع العمود × مجموع الصف مقسوما على المجموع الكلي للتكرارات.

ت و: التكرار الواقعي المحصل عليه من حساب:

مربع(عدد التكرارات في الخانة الواحدة . التكرار المتوقع)مقسوم على التكرار المتوقع. (عبد الحفيظ مقدم، 1993، ص:113).

2.5.النسبة المئوية:اعتمد في حساب النسبة المئوية على المعادلة التالية:

$$\text{س} = \frac{\text{القيمة الفعلية}}{\text{القيمة الممكنة}} \times 100$$

3.5. النظام الإحصائي spss: استخدم النظام الإحصائي spss إصدار 16.0

خلاصة الفصل:

خلصت الدراسة في هذا الفصل إلى أن الأداتين المبنيتين على قدر من الصدق والثبات بحيث بالاستطاعة استعمالهما لجمع بيانات الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

وقد تبين من خلال الفصل أيضا، وبعد جمع استجابات العينة على الاستبيانين أن عدد أفراد العينة الأساسية للدراسة 230 معلما ومعلمة. كما حددت الأساليب

الإحصائية التي سيتم من خلالها معالجة البيانات المحصل عليها كنتائج للدراسة، وسيتم في الفصل الموالي عرض هذه النتائج وتفسيرها.

الفصل الخامس

عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1.عرض وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي

2.عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

4. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

5. عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد الحصول على النتائج، ومعالجتها عن طريق الأساليب الإحصائية، سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدّراسة وتفسيرها في ضوء الرصيد النظري الذي توفر للدراسة، وبعض الدراسات السابقة.

1.عرض وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي:

للإجابة عن التساؤل الاستكشافي الذي طرحته الدراسة، والذي تم التساؤل فيه عن الأساليب التي يتعامل بها المعلم مع التلميذ العنيد، استخدمت النسب المئوية كأسلوب إحصائي، وقد أسفر ذلك عن النتائج التي يمكن عرضها في الجدول الآتي:

جدول رقم (20): يوضح النسب المئوية لنتائج التساؤل الاستكشافي

نوع الأسلوب	التكرار	النسبة المئوية
الأسلوب المرن	157	%68.26
الأسلوب المتشدد	73	%31.73
المجموع	230	%100

من الجدول رقم(19) يلاحظ أن الأسلوب المرن في تعامل المعلم مع التلميذ العنيد يحظى بنسبة مئوية قدرت بـ: 68.26%، ويمثل هذه النسبة 157 فردا، وهو أكثر من نصف العينة الممثلة بـ: 230 فردا، بينما حصل الأسلوب المتشدد على نسبة مئوية قدرت بـ: 31.73 %، تمثل هذه النسبة 73 فردا من العينة. انطلاقا من نتائج التساؤل الاستكشافي يمكن استخلاص النتيجة التالية: يستخدم معلمو المدارس الابتدائية الأسلوب المرن في تعاملهم مع التلميذ العنيد.

يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس الوعي بضرورة إيجاد أساليب أكثر مرونة وتماشيا مع خصائص الطفولة واحتياجاتها، وهذا ما تدل عليه ظاهرة المعلمين وتوجههم نحو الفروع الجامعية للاستزادة من المعرفة والتكوين، وخاصة فرع علم النفس وعلوم التربية، الذي شهد في الآونة الأخيرة التحاق نسبة لا بأس بها من معلمي بلديتي ورقلة والرويسات. فأمام التحديات الجديدة في مهنة التدريس، والتجدد المستمر في مناهج، وطرق، وأساليب التدريس يحاول المعلمون جاهدين مواكبة التغيرات والاستزادة من المعرفة حول الطفل والطرق الناجعة للتعامل معه، لمساعدة أنفسهم على أداء مهمتهم التدريسية، ومساعدة تلاميذهم على التأقلم والاستفادة من المناهج.

قد يعود استعمال الأسلوب المرن أكثر من الأسلوب المتشدد إلى شخصية المعلم المتميزة بالعطف والتفاهم، والقدرة على تحمل المسؤولية، والطموح العالي، والخيال الواسع، والحماس، وهي صفات تتفق وما يرنو إليه العنيد، إذ أنه يمتلك روح المغامرة والحماس، وهذا ما يجعل المعلم على قدر من التفاهم معه يكفل لكلا الطرفين الوصول إلى أهدافه دون صدام.

كما أشارت دراسة "**أمان محمود**" (1989) إلى أن التلاميذ يفضلون المعلم طيب العشرة بدل المتصلب القاسي، والمتحكم في زمام أموم قسمه بدل المتسيب، واللين المرن في مقابل المتشدد.(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000)

يمكن تفسير النتيجة أيضا على أساس استجابة المعلمين للقرارات التي زوّدت بها وزارة التّربية المدارس والتي تقضي بالتخلي عن استعمال الأسلوب المتشدّد واللّجوء إلى الأسلوب المرن بعدما توصّلت الدّراسات التربوية إلى تأكيد ما للعقاب والشّدّة من آثار جانبية على من يوقع العقاب، ومن يقع عليه، من بين هذه القرارات قرار منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية الصادر عن وزارة التربية الوطنية، عن طريق مدير التربية. (أنظر الملحق رقم (08)).

نصت المادة الأولى من القرار الوزاري على منع استعمال العقاب البدني تجاه التلاميذ منعا باتا في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، ونصت المادة الثانية على أن المنع المشار إليه ينطبق على كل أشكال الضرب والشتم، والتمثيل، وكل ما من شأنه أن يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالتلاميذ.

نصت المادة الخامسة من نفس القرار على أن يحرص المعلمون وباقي أفراد الجماعة التربوية على خلق الجو الكفيل بدعم علاقة الثقة والاحترام المتبادل وتعزيز روح التعاون بينهم وبين تلاميذهم. أما المادة السادسة فقد نصت على أنه علاوة على كون العقاب البدني أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ، فإنه يعتبر خطأ مهنيا يعرض الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول.

كما يمكن إرجاع توجه المعلّمين نحو استعمال الأسلوب المرن في التّعامل مع التلميذ العنيد إلى فقدان الجدوى عند بعض المعلمين من محاولة تعديل سلوك هؤلاء التلاميذ، وذلك لملاحظتهم تخلّي الأسرة عن دورها في مساعدة المعلمين، وتوحيد الجهود معهم لتوجيه سلوك التلاميذ نحو السلوك السويّ.

زيادة على ذلك ومن خلال نتائج السؤال المفتوح المقدم للمعلمين خلال الدراسة الحالية تبين أن بعض المعلمين تحدثوا عن استعمال الأساليب المرنة في التعامل مع التلاميذ العنيدين، ويرجعون سبب ذلك إلى طبيعة شخصية العنيد، وأن التحدي والمواجهة معه لا توصل إلى نتيجة، كما ذكروا خوفهم من ردود أفعال التلاميذ وذويهم، نظرا للحوادث التي أصبحت تنشر بين الآونة والأخرى حول تعرض المعلمين للإيذاء والضرب وغيره.

هذا ما يرى "**جوزيف. ف. ريزو، وروبرت.هـ. زابل**" أنه نتيجة للعنف الذي تعرض له التلميذ حيث يقولان: «أحيانا يكون العقاب عاملا مضادّا للهدف الذي يتوقّع منه، فالتأنيب اللفظي المرتفع قد يجذب انتباه التلاميذ للسلوك غير المناسب، وهكذا يتم تعزيزه دون قصد... فالعقاب قد يحوّل انتباه الطالب عن سلوكه إلى مواجهة (تصادم) مع المعاقب، فالغضب وفقدان الثقة، والتخاصم توجه بشكل متكرر نحو المعاقب، وقد يعمم ذلك على المدرسة وعلى المعلمين وربما على التلاميذ الآخرين.» (جوزيف ف. ريزو، روبرت هـ. زابل،1999،ص:59)

لقد أصبح ملاحظا في الآونة الأخيرة التصرفات العنيفة من التلاميذ تجاه بعضهم وتجاه أثاث المدارس، وحتى معلّميهم، والّتي وصلت أحيانا إلى حد القتل، وقد ترجع أسباب ذلك إلى التّعنيف، والعقاب غير الواعي، والموجّه نحو الطّفل عموما، من طرف أفراد الأسرة، والمعلمين، ووسائل أخرى منها وسائل الإعلام.

لقد وجد "**أوليري وآخرون**"**(Oliri &al, 1970)** بأن «التأنيب الهادئ الذي يكفي كي يسمعه التلميذ المستهدف فقط كان أكثر تأثيرا من التأنيب القاسي المرتفع في خفض السلوك المزعج للتلاميذ داخل غرفة الدراسة.» (جوزيف ف. ريزو، روبرت هـ.زابل، 1999 ص:60) وأعطى "**فرانك وود وآخرون**" اهتماما كبيرا للقضايا القانونية، والخلقية لاستخدام

العقاب، والأساليب المنفّرة في المدرسة، ولقد طلب"**وود**"و"**هيل**" **(Wood &Hill,** (1983من المعلمين العاديين ومعلمي الأقسام الخاصة تقدير مدى كراهيتهم استخدام ثلاثين تدخلا يشيع استخدامها مع السلوك المشكل، ومن بين تلك التدخلات التي اعتبرت أكثر كرها هي:

1. التقييد الجسمي،الدفع،أو مسك الطالب بشدة.
2. عزل (إقصاء) الطالب في غرفة معزولة.
3. ضرب الطالب بالسوط على قدميه ومؤخرته (ما يعرف في مدارسنا بالفلقة).
4. استدعاء الشرطة إلى المدرسة لأخذ الطالب.
5. إرسال الطالب لمكتب المدير، أومكان الحجز.
6. هز الطالب بقوة، أوالضغط على جسمه (مثل الذراع، الأذن، الرقبة...إلخ).

من الضروري الإشارة إلى أن المعلمين أوضحوا أنهم نادرا ما يستخدمون هذه الأساليب، وقد توصل باحثون آخرون إلى نتائج مشابهة. (جوزيف ف.ريزو وروبرت هـ.زابل، 1993، ص:5).

رغم أن هذه التدخلات مكروهة من طرف مجموعة من المعلمين لكنها ما تزال مستخدمة في الأوساط المدرسية، حتّى ولو لم تعد بنفس الحدّة التي كانت عليها في سنوات سابقة.

2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

لعرض نتائج هذه الفرضية والتي نصت على: أنه تختلف أساليب تعامل المعلمين مع العنيد باختلاف جنسهم، لخصت هذه النتائج في الجدول الموالي:

جدول رقم(21): يوضح نتائج (كا^2) لدلالة الفروق في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم

	الأسلوب المرن		الأسلوب المتشدد		كا^{2}م	كا^{2}ن	د.ح	م.د
الجنس	التكرار	%	التكرار	%	1.64	6.64	1	غير دال
ذكور	76	35.23	42	18.2				

إناث	81	44.7	31	13.4				
مجموع	157	68.2	73	31.7				

كا^{2}م:كا مربع المحسوبة كا^{2}ن: كا^2 مربع النظرية

%: النسبة المئوية د.ح: درجة الحرية م.د: مستوى الدلالة

من الجدول أعلاه يلاحظ أن تكرار المرونة لدى الإناث(81) بينما لدى الذكور(76)، بينما بالنسبة لبعد التشدد ومن خلال الجدول دائما فهو لدى الذكور يساوي (42) أما لدى الإناث فهو مساو لـ31، مما يوحي بوجود اختلاف في أساليب التعامل مع العنيد بين الجنسين. لكن ومن الجدول أيضا يلاحظ أن (كا^2) المحسوبة مساوية لـ(1.64)وهي بذلك أصغر من (كا^2) النظرية المساوية لـ (6.64)، وبالعودة إلى جداول الدلالة الإحصائية لـ (كا^2) نجد أنها غير دالة ، ومنه الاختلاف بين الجنسين في أساليب التعامل مع التلميذ العنيد غير دال، وعليه يقبل الفرض الصفري الذي نصه: لا تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم. بمعنى أن عامل اختلاف الجنس ليس عاملا من العوامل المسببة للاختلاف في أساليب التعامل مع العنيد.

يمكن تفسير هذه النتيجة التي جاءت مخالفة لتوقعات هذه الدراسة في ضوء عمل الجنسين في نفس الظروف المهنية، وتحكمهم نفس القوانين المنظمة (القرار الوزاري المشار إليه آنفا)، كما أن خروج المرأة للعمل، وسعيها نحو تقدير وتحقيق ذاتها، خاصة في مجال التعليم والتعامل مع التلاميذ، وتبادل الخبرات مع الجنس الآخر خاصة فيما يخص التعامل والضبط، يجعلها تحاول الظهور أمام التلميذ بنفس الصفات الشخصية للمعلم، حرصا منها على أن يهابها التلاميذ، بنفس درجة هيبتهم للمعلم، كما يمكن أن تسعى لتحقيق نفس النتائج من تحصيل التلاميذ.

رغم أن الفرق بين الجنسين ليست دالة رجوعا إلى الجدول المبين أعلاه، إلا أنه بالعودة إلى الجدول الإحصائي للنظام الإحصائي spss يظهر أن الذكور يميلون إلى التشدد أكثر، بينما الإناث يملن إلى المرونة أكثر. هذا قد يرجع إلى أساليب التفكير لدى الجنسين وعلاقتها بأساليب التعامل، والتي تتأثر بدورها بالخصائص الشخصية للجنسين، هذا ما تناولته دراسة "**زهانج وستلاينبورج**" **(Sohing & Setlinberg, 2002)** والتي

هدفت إلى دراسة تأثير الخصائص الشخصية على أساليب التفكير لدى 193 معلما ومعلمة من معلمي المدرسة الابتدائية.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن «المعلمين الذكور أحرزوا درجات مرتفعة في أسلوب التفكير التنفيذي والذي يتميز من يحملونه بأنهم يفضلون أن ينفذ تلاميذهم تعليماتهم، وتعليمات إدارة المدرسة، والتلميذ الجيد من وجهة نظرهم هو الذي يستمع جيدا لتعليمات المعلمين و يؤدي ما يطلب منه بدقة، ويفضل هؤلاء المعلمون إتباع التلاميذ للتعليمات أثناء الدرس، ويفضلون تحديد الموضوعات للتلاميذ دون أن يتركوا لهم حريّة الاختيار.» (عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، ص: 35)

كما قد يعود الفرق بين الجنسين إلى اتجاهاتهما نحو تعديل سلوك التلاميذ، وفي هذا الشأن يشير "رشاد" (1991) إلى أن مواقف الجنسين قد لا تتطابق نحو تعديل السلوك إذ قد تتأثر المعلمات بتعديل السلوك أكثر من المعلمين، وخاصة أن أدبيات تعديل السلوك تؤكد بشكل رئيسي على التعزيز الإيجابي أكثر من العقاب وأشكاله.

وقد يكون تجاوب المعلمات أكثر من المعلمين نتيجة للتكوين البيولوجي وظروف التنشئة التي مروا بها، فالوالدان يشجعان في الذكور سلوكيات السيطرة والتوكيدية والاستقلال المعرفي، والنشاطية، في حين يشجعان في الإناث سلوكيات الدفء والحساسية، والعطف، والمساعدة، والتأييد، والتعاون. (قحطان أحمد الظاهر 2004، ص: 255)

3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية ونصها:

تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم. لعرض نتائجها قدم الجدول الآتي:

جدول رقم (22): يوضح نتائج (كا^2) دلالة الفروق في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد حسب طبيعة تكوينهم:

	الأسلوب المرن		الأسلوب المتشدد		كا^{2}م	كا^{2}ن	د.ح	م.د
طبيعة	التكرار	%	التكرار	%	17.63	13.82	2	دال عند

التكوين							0.01
بدون تكوين	26	11.30	16	6.95			
خريج جامعة	29	20.45	15	13.04			
خـــرّيج.م ت للتربية	102	44.34	27	11.73			
مجموع	157	68.2	73	31.7			

من الجدول أعلاه يلاحظ أن تكرار المرونة لدى فئة المعلمين بدون تكوين يساوي 11.30، بينما تكراره عند فئة خريجي الجامعة يساوي 20.45، وتكراره عند فئة خريجي المعهد التكنولوجي يساوي 44.34. من هذه النتائج يلاحظ أن هناك تقارب بين فئتي بدون تكوين وخريجي الجامعة، بينما يظهر تباين بين هاتان النتيجتان والنتيجة المتحصل عليها بالنسبة لفئة خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، وكدالك الحال بالنسبة لتكرارات المرونة، كما يلاحظ أيضا أن (كا^2) المحسوبة أكبر من (كا^2) النظرية وبالتالي فالاختلاف في أساليب تعامل هذه الفئات الثلاثة في أساليب التعامل مع التلميذ العنيد اختلاف دال، ومنه تثبت الفرضية المقترحة، بمعنى أن اختلاف طبيعة تكوين المعلمين أحد عوامل الاختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد.

بالعودة إلى جدول عرض العينة حسب متغيرات الدراسة يتبين أن النسبة الأكبر من العلمين الذين يمثلون عينة الدراسة من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية، وهو المعهد الذي يقوم بمهمة تكوين المعلمين وإعدادهم لمهنة التعليم والتربية بمختلف أطوار ومراحل التعليم. ومن بين المواد المقررة في برنامج التكوين مادة التربية العامة التي يتلقى الطالب المعلم من خلالها أساسيات التدريس والتعامل مع التلاميذ.

كما نجد أن النسبة الموالية من المعلمين هم خريجو الجامعة، من تخصصات مختلفة، أما عن الفئة الثالثة، وهي أقل الفئات عددا هم المعلمون بدون تكوين، والذين لم يتلقوا تدريبا أو تكوينا في أي مهنة.

في اعتقاد الطالبة يمكن تفسير الاختلاف القائم بين الفئات الثلاثة في ظل طبيعة التكوين نفسها، فالمعلم الذي لم يتلق أي تكوين حول أية مهنة كانت قد يمكنه اكتساب بعض الممارسات التدريسية عن طريق الاحتكاك بالفئتين الأخريين، لكن ذلك لا يمكن أن يكفل له فهم مشكلات التلاميذ والتعامل معها، بل قد يكون تعامله مع المشكلات المعتمد على المحاولة والخطأ، سببا لزيادة تلك المشكلات خاصة مع تلاميذ الأقسام الأولى من المدرسة الابتدائية.

بالنسبة لخريج الجامعة فقد تلقى تكوينا بالجامعة، مناسبا لمهنة ما لكن قد لا يكون مناسبا لمهنة التعليم، وبعيد عنها، وهذا ما قد يجعل المعلم خريج الجامعة يواجه مجموعة من المشكلات خصوصا في بداية مشواره المهني، أهم هذه المشاكل ربما ما يتعلق بإدارة الصف وضبط سلوك التلاميذ، وبالتالي يجد صعوبة في إيجاد الأساليب التي تمكنه من التعامل مع مشكلات التلاميذ.

أما الفئة الثالثة وهم المعلمون المتخرجون من المعهد التكنولوجي للتربية، فقد تلقوا تكوينا نظريا وتطبيقيا، وفي هذا الأخير تعطى للمعلم الطالب فرصة التعامل مع التلاميذ، ويتم تدريبه على ذلك، وملاحظة وتقويم هذا التعامل مما يكفل للمعلم الطالب بعد تخرجه رصيدا معرفيا وأدائيا، يسمح له بإيجاد بعض الأساليب المساعدة على التعامل مع التلاميذ ومشكلاتهم بطريقة أكثر موضوعية وتنظيما.

ولكي يكون تدريب المعلمين أكثر نجاعة تسعى الدول المتقدمة للتجديد والتطوير الدائمين لبرامج تدريب المعلمين، وشروط إجازتهم، وفي هذا الصدد نشرت "**اللجنة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا**" في سبتمبر 1996 تقريرا عنوانه:"ما أكثر المسائل أهمية: التدريس لأجل مستقبل أمريكا" اقترحت فيه أن يكون الهدف من تكوين المعلمين خلال عقد من الزمن أن يزود كل تلميذ بما ينبغي أن يكون عليه حقه التعليمي الذي

يترتب على مولده، وهو أن يتوفر له تدريس كفء، يتسم بالرعاية والتأهيل، في مدارس منظمة ومرتبة لتحقيق النجاح، إذن لم يعد الحق في التعليم وحده هو الشاغل بل الحق في جودة التعليم، وتوفر المعلم الكفء الذي يمكن أن يوفر للتلميذ هذا النوع من التعليم. وقد وضعت اللجنة لهذا الهدف خمس توصيات أساسية هي:

1. أن يكون المسؤولون عن إعداد برامج تكوين المعلمين والمناهج الدراسية جادين في بلوغ المعايير المسطرة بالنسبة للتلاميذ والمدرسين.
2. أن يعاد اختراع أو ابتكار إعداد المدرس ونموه المهني.
3. أن يتم إصلاح انتقاء المدرسين، وأن يوضع في كل حجرة مدرسين مؤهلين.
4. أن تكافأ معرفة المدرس ومهاراته.
5. أن يتم توفير وخلق مدارس منظمة لتحقيق نجاح التلميذ ونجاح المدرس. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص: 418).

هذا ما تسعى إليه دول عرفت قيمة المدرسة ودور كل من المعلم والتلميذ فيها أما بالنسبة للمجتمع المحلي، ففي اعتقادي أنه رغم النوايا الحسنة والمساعي النبيلة المبذولة ما زال يعتمد في إعداد المعلم على برامج نظرية أكثر منها تطبيقية، تفتقر للنظرة المستقبلية بعيدة المدى.

4.عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة ونصها:

لعرض نتائج الفرضية الرابعة ونصها:

تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف أقدميتهم في التعليم قدم الجدول الموالي:

جدول رقم (23): يوضح دلالة (كا^2) للفروق في أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد بين المعلمين باختلاف أقدميتهم في التعليم:

	الأسلوب المرن		الأسلوب المتشدد		كا^{2}م	كا^{2}ن	د.ح	م.د
الأقدمية	التكرار	%	التكرار	%	0.33	6.64	1	غيـــر

أقل من15	73	31.7	37	16.0			دال
مـــن15 فأكثر	84	36.5	36	15.6			
مجموع	157	68.2	73	31.7			

من الجدول أعلاه يلاحظ أن تكرارات المرونة تنم عن تفاوت بين فئتي المعلمين بينما تكرارات التشدد لدى كل من الطرفين لا يشوبها اختلاف ملحوظ. بعد استخدام اختبار (كا^2) لدلالة الفروق تبين أن (كا^2) المحسوبة مساوية لـ0.33 وهي أصغر من (كا^2) النظرية، وبالرجوع دائما لجداول الدلالة الإحصائية، تبين أن الاختلاف بين الفئتين غير دال، ومنه يقبل الفرض الصفري الذي نصه: لا تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف أقدميتهم في التعليم. بمعنى أن اختلاف الأقدمية في التعليم ليس عاملا من عوامل الاختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد.

لقد أظهرت النتائج المحسوبة بنظام الإحصائي spss أن المعلمين من فئة 15 سنة فأكثر أظهروا تشددا أكثر من المعلمين الذين قلت أقدميتهم عن 15 سنة.

من خلال نتائج الفرضية الثالثة، يمكن القول أن مرور السنوات وحده لا يمكن أن يكون خبرة في أي مهنة، ليس فقط في مهنة التعليم، فمعنى الخبير بالشيء: العارف به حق المعرفة، يعلم خصائصه ومكوناته ويستطيع تطويعها لما يعود عليه وعلى غيره بالفائدة.

فإن أراد المعلم لنفسه أن يكون خبيرا، عليه أن يدرس شخصيات التلاميذ، كل على حده، ليستطيع معاملة كلّ بما يتناسب و تركيبة شخصيته، فيكسب منه ما يريد بأقل جهد، وفي أقصر وقت.

في اعتقادي، الأقدمية في العمل في مجال معين تجعل الفرد يتعرض إلى سلسلة من خبرات النجاح والفشل، «فيتجمع لديه قدرا واسعا من الأنماط السلوكية المتنوعة والملائمة يستحضرها عند إقدامه على اتخاذ قرار ما فيستفيد من خبرات الفشل كما يستفيد من خبرات النجاح. » (رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، 2003، ص: 318)، لكن دراسة "**مور وهانلي**" **(Moor & Hanegy, 1982)** أثبتت عدم وجود علاقة ارتباط بين الكفايات الأساسية وسنوات الخبرة في التدريس لدى المعلمين.

حسب دراسات كل من "**ويمبي ولوكهيد**" **(Whimbey & Look Head,** 1991)، **ونورمان وشي** (Norman & Chi , 1982) **وقلاس وفار (Glasse & far, 1988)** « تتوقف فائدة سمات الخبير على نوع المشكلة التي يتعرض الفرد لحلها، إذ يمكن الاستفادة منها عندما تكون المشكلة ذات بنية جيدة، أما إذا كانت المشكلة ذات بنية سيئة فليس للخبير امتياز على غيره.» (رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، 2004، ص ص: 306-308). أي أن المشكلة إذا كانت واضحة العناصر والأسباب يمكن أن يختلف المعلم الخبير والمعلم المستجد في حلها، أما إذا كانت غير واضحة فكلاهما سيان.

وبما أن النتائج أظهرت عدم وجود اختلاف في أساليب التعامل مع التلميذ العنيد بين المعلمين ذوي الأقدمية من 15 سنة فأكثر وذوي الأقدمية أقل من 15 سنة، هذا قد يعني أن مشكلة العناد ربما تكون ذات بنية سيئة لدى المعلمين من الفئتين.

مع استحداث وزارة التربية للتكوين المستمر، الذي يهدف إلى إطلاع المعلم على مستجدات التربية والتعليم، وتعويض النقص الحاصل المتعلق بالميدان الثقافي لأنه أساس ودعامة التكوين المهني. (رشيد أورلسان، 2000، ص ص: 280-281) كما يهدف إلى تدريب المعلم على التعرف على بعض المشكلات التي يمكن له أن يلاحظها خلال العمل التدريسي مع التلاميذ، ونظرا لكل ذلك يمكن للفروق في التعامل مع مشكلة العناد أن تتقلص بين المعلمين المستجدين والقدامى.

يمكن لعمل المستجد مع المعلمين القدامى أن يكفل للطرفين تبادل الخبرات حيث يستفيد المعلم المستجد من الخبرة الميدانية التي يمكن أن يكون المعلم القديم قد اكتسبها

بينما يمكن لهذا الأخير الاستفادة من المعرفة المستجدة التي قد يحملها المعلم المستجد معه من خلال تكوينه بالجامعة، أو المعهد التكنولوجي للتربية، خاصة منها ما يتعلق بحل المشكلات، وأساليب التعامل، مما قد يذيب الاختلافات بين المعلمين في أساليب التعامل مع التلاميذ العنيدين.

5. عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة ونصها:

تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس.

جدول رقم(24): يوضح نتائج (كا^2) لدلالة الفروق في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس.

	الأسلوب المرن		الأسلوب المتشدد		كا^{2}م	كا^{2}ن	د.ح	م.د
اللغة	التكرار	%	التكرار	%				
عربية	129	56.08	62	26.95	0.26	6.64	1	غير دال
فرنسية	28	12.87	11	4.78				
مجموع	157	68.2	73	31.7				

من الجدول يلاحظ أن تكرار التشدد لدى معلمي العربية يمثل أقل من النصف بالنسبة لتكرار المرونة، كما أن تكرار التشدد لدى معلمي الفرنسية يمثل أقل من النصف أيضا بالنسبة لتكرار المرونة، بمعنى أن الفئتين كلاهما تغلب المرونة على أساليب تعاملهما مع التلميذ العنيد، وهذا ما يشير إلى تقليل احتمال وجود اختلافات دالة بين الفئتين. بعد استخدام اختبار(كا^2) لدلالة الفروق تبين أن (كا^2) المحسوبة أصغر من (كا^2) المجدولة، وبالتالي الاختلاف في أساليب التعامل مع التلميذ العنيد بين الفئتين غير دال، وعليه يثبت الفرض الصفري.

في اعتقادي يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن اللغتان العربية والفرنسية أصبحتا متلازمتين في التعليم الابتدائي، فكلتاهما تبدأ في الأقسام المبكرة من التعليم. وكلا المعلمين يسعى في هذه المرحلة لجعل مادته مقبولة وجاذبة لاهتمام التلميذ. لذلك قد لا يظهر اختلاف بين معلمي اللغتين في جانب أساليب التعامل مع التلميذ العنيد.

وقد يعود عدم وجود اختلاف في أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد إلى معايشة المعلمين لنفس الظروف المهنية والاجتماعية في المدرسة، سواء ما كان منها متعلقا بالتكوين، أو القوانين المنظمة للعمل التدريسي، أو القوانين الزاجرة، أو يمكن أن يعود عدم الاختلاف إلى اعتماد المعلمين على اختلاف لغة تدريسهم على الطريقة التقليدية لمعالجة المشكلات المختلفة، مما يمكن أن يذيب الاختلاف بين الفئتين في أساليب التعامل مع التلميذ العنيد.

خلاصة الفصل:

أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب السائد في تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد هو الأسلوب المرن، وقد ارجعت أسباب ذلك للقوانين المانعة لاستخدام الأسلوب المتشدد في المؤسسات التربوية من جهة، ووعي المعلمين بعدم جدوى الأسلوب المتشدد في التعامل مع التلميذ العنيد، ومع التلاميذ ككل خاصة في المدارس الابتدائية مع ضرورة استعمال أساليب أكثر مرونة.

توصلت الدراسة أيضا إلى وجود اختلاف دال في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم (بدون تكوين، خريج الجامعة، خريج المعهد التكنولوجي للتربية)، وقد أرجع الاختلاف إلى طبيعة التكوين نفسها، بحيث أنه في اعتقادي يصب على معلم لم يتلق تكوينا، أو تلقى تكوينا بخصوص مهنة ما غير مهنة التعليم أن التعامل مع فئة العنيدين، لأنهم فئة تصعب سياستها.

توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود اختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم، وأقدميتهم في التعليم، ولغتهم في التدريس. وقد أرجع عدم وجود الاختلاف إلى معايشة المعلمين لنفس الظروف المهنية، وتعايشهم في نفس المحيط

المدرسي مما يمكنه أن يكفل لهم تبادل الخبرات حول العمل التدريسي، وإيجاد أساليب للتعامل مع مشكلات التلميذ التي منها العناد.

خلاصة الدراسة:

لقد تطرقت الدراسة إلى موضوع يعترف بالصراع القائم بين الآباء وأبنائهم وبين المعلمين وتلاميذهم، وهو موضوع المواجهة المرهقة بين الإرادات المختلفة للتلاميذ

ومعلميهم، فمن خلال الدراسة تبين للباحثة الشعور بالاحباط الذي يعيشه المعلمون وهم يبحثون في يأس عن أساليب للتعامل مع تلاميذهم العنيدون، دون أن يخسروا علاقاتهم الطيبة معهم.

عرض الفصل الأول من الدراسة الإشكالية المتمثلة في: ما الأساليب التي يتعامل بها المعلم مع التلميذ العنيد؟ وهل تختلف هذه الأساليب باختلاف جنس المعلمين، أقدميتهم في التعليم، طبيعة تكوينهم، ولغتهم في التدريس؟ كما طرحت الدراسة التساؤل الاستكشافي الآتي:

– ما الأساليب التي يتعامل بها المعلمون مع التلميذ العنيد؟

وحين إجراء الدراسة الاستطلاعية، والتقرب من عينة الدراسة تبين أن المعلمين مختلفون في جنسهم، و طبيعة تكوينهم، وأقدميتهم في التعليم، ولغتهم في التدريس، لذا طرح التساؤل الآتي:

هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنس المعلمين، وطبيعة تكوينهم، وأقدميتهم في التعليم، ولغتهم في التدريس؟ والذي تتدرج تحته التساؤلات الآتية:

– هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم؟
– هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم؟
– هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف أقدميتهم في التعليم؟
– هل تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس؟

في ضوء هذه التساؤلات اقترحت الطالبة الفرضيات الدراسة:

بالنسبة للتساؤل الاستكشافي والذي طرح في الدراسة حول أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد، لم تقترح له فرضيات، أما فيما يتعلق بالتساؤل الثاني، والذي يدور حول احتمال وجود أو عدم وجود اختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد فقد اعتمدت الدراسة على اختلافات العينة في خصائصها لتقترح له الفرضيات الآتية كإجابات مؤقتة:

– تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم.
– تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم.
– تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف أقدميتهم في التعليم.
– تختلف أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس.

أما الفصل الثاني فقد عرض إلى التعريف بالعناد والتلميذ العنيد، وقد خلصت الدراسة في هذا الفصل أن التلميذ العنيد يتصف بصفتين يمكن استغلالهما في إعداد شخصيات رائدة، هاتان الصفتان هما الاصرار والتحدي.

أما الفصل الثالث فقد عرض إلى المعلم من خلال عرض بعض الصفات التي من المفترض ان يتحلى بها كل من يشتغل في ميدان سياسة الصبيان، أي التربية والتعليم، وقد عرض الفصل إلى مجموعة من الأساليب التي يتعامل بها المعلم مع التلميذ العنيد.

أما الفصل الرابع فقد عرض الدراسة الاستطلاعية التي خلصت من خلالها الدراسة إلى أن الأداتين المستخدمتين في الدراسة على قدر من الصدق والثبات.

أما الدراسة الأساسية فقد بينت أن العينة التي تم التعامل معها قدرت بـ: 230معلما.

عولجت بيانات الدراسة إحصائيا عن طريق النسب المئوية واختبار كا[2] و النظام الاحصائي spssإصدار 16.0.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

الأسلوب السائد في تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد هو الأسلوب المرن، وقد ارجعت أسباب ذلك للقوانين المانعة لاستخدام الأسلوب المتشدد في المؤسسات التربوية من جهة، ووعي المعلمين بعدم جدوى الأسلوب المتشدد في التعامل مع التلميذ العنيد ومع التلاميذ ككل خاصة في المدارس الابتدائية مع ضرورة استعمال أساليب أكثر مرونة.

توصلت الدراسة أيضا إلى وجود اختلاف دال في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم (بدون تكوين، خريج الجامعة، خريج المعهد التكنولوجي للتربية)، وقد أرجع الاختلاف إلى طبيعة التكوين نفسها، بحيث أنه في اعتقادي يصب على معلم لم يتلق تكوينا، أو تلقى تكوينا بخصوص مهنة ما غير مهنة التعليم أن التعامل مع فئة العنيدين، لأنهم فئة تصعب سياستها.

توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود اختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف جنسهم، وأقدميتهم في التعليم، ولغتهم في التدريس. وقد أرجع عدم وجود الاختلاف إلى معايشة المعلمين لنفس الظروف المهنية، وتعايشهم في نفس المحيط

المدرسي مما يمكنه أن يكفل لهم تبادل الخبرات حول العمل التدريسي، وإيجاد أساليب للتعامل مع مشكلات التلميذ التي منها العناد.

آفاق الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية وغيرها يبقى البحث مستمرا، ولا يتوقف ها هنا وإنما يحتاج التدعيم بدراسات جديدة تشمل:

*أساليب التفكير لدى التلميذ العنيد وطرق استغلالها في تعليمه.

*الذكاء الاجتماعي للتلميذ العنيد وعلاقته بمتغيرات أخرى.

*منهاج التربية التكنولوجية في التعليم الابتدائي ودوره في ترقية الذكاء العلمي، والخيال العلمي للتلميذ العنيد.

*البحث في أثر مناهج إعداد وتكوين المعلم على قدرته على استكشاف المشكلات الصفية ووضع استراتيجيات الحل لها.

*القيام بتجريب برنامج تعليمي يبحث في أساليب التعليم وفق مبدأ (علّمني كيف أفكر)

*مواصلة البحث لإنتاج أدوات دقيقة وموضوعية لقياس المشكلات النفسية والسلوكية لدى التلميذ، واستراتيجيات التعامل من طرف المعلم.

قال الأحنف بن قيس ليزيد بن معاوية، حين سأله قائلا: يا أبا بحر ما تقول في الولد؟

فقال له:يا أمير المؤمنين ثمار قلوبنا وعماد ظهورنا ونحن لهم أرض ذليلة وسماء ظليلة وبهم نصول على كل جليلة فإن طلبوا فأعطهم وإن غضبوا فأرضهم يمنحوك ودّهم ويهبوك جهدهم.

فقال يزيد:لله درّك يا أحنف. (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي، 2004)

المراجع

قـائمـة المراجـع

الكـتـب العربية :

1. القرآن الكريم

2. إبراهيم وجيه ومحمود عبد الحليم منسى وأحمد صالح، (2002)، **علم النفس التعليمي**، القاهرة:مركز الإسكندرية للكتاب. دون رقم طبعة

3. أحمد محمد الطبيب (1999). **الإحصاء في التربية وعلم النفس**،القاهرة: المكتب الجامعي الحديث. الطبعة الأولى.

4. أحمد طالب (2003). **منهجية إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية** . الجزائر: دار الغرب . الطبعة الثانية.

. أفنان نظير دروزة (2004). **أساسيات في علم النفس التربوي**،عمان: دارالشروق. 5 الطبعة العربية الأولى.

6. الرابطة الأمريكية للطب النفسي (2001). **الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية**. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية. (ط 1).

7. السيد سلامة الخميسى، (2002) **دراسات وبحوث عن المعلم العربي بعض قضايا التكوين...ومشكلات الممارسة المهنية**. القاهرة: دار الوفاء. دون طبعة.

8. أمل الأحمد (2001).**بحوث ودراسات في علم النفس**. بيروت: مؤسسة الرسالة. الطبعة الأولى.

9. إيهاب الببلاوي ومحمد عبد الحميد (2002). **الإرشاد النفسي المدرسي**. دار الكتاب الحديث. دون طبعة.

10. بشير صالح الرشيدي (2000). **مناهج البحث التربوي**. الكويت: دار الكتاب الحديث. الطبعة الأولى.

11. بوفلجة غيات. (1994). الانعكاسات النفسية لطرق التدريس. في: محمد مقداد و لحسن بو عبد الله، وعلي براجل، نور الدين جبالي، وعبد الحميد خزار (محررون) **قراءات في طرائق التدريس**. (143– 154). الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي. الطبعة الأولى

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

13. جابر عبد الحميد جابر(2000) **مدرس القرن الحادي والعشرين المهارات والتنمية المهنية**. القاهرة: دار الفكر العربي. الطبعة الأولى.

14. جاك سي تيوارت/ترجمة:عبد الصمد قائد الأغبري وفريدة عبد الوهاب (1996)**إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين**. الرياض: النشر والمطابع جامعة الملك سعود.

15. جلال الكعبي(**2008**) **عناد الأطفال، أسبابه ومظاهره، وأهم طرق علاجه**، جريدة الصباح، العدد 1372، الخميس 24 نيسان 2008.
http://www.alsabaah:com/ paper.php?source=akbar& mlf=interpage& sid=19056.17k.

16. جودت عزت العطوي. (2001). **الإدارة التعليمية و الإشراف التربوي أصولها** وتطبيقاتها.عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة. الطبعة الأولى

17. جوزيف ف، ريزو، روبرت هـ، زابل (1999). **تربية الاطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (النظرية والتطبيق) الجزء الثاني/** ترجمة عبد العزيز السيد الشخص، زيدان احمد السرطاوي. (ط 1). العين: دار الكتاب الجامعي.

18. حاتم محمد آدم (2003).**الصحة النفسية للطفل من الميلاد وحتى العاشرة.**إقرأ. الطبعة الأولى.

19. حسان شمسي باشا(2001). **كيف تربي أبناءك في هذا الزمن.**دمشق: دار القلم.الطبعة الأولى

20. حسن حسين زيتون (2003). **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم،** القاهرة: عالم الكتب.الطبعة الولى

21. حسن حسين زيتون (2004). **مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس.** القاهرة: عالم الكتب.الطبعة الثانية.

22. حسن شحاته, محبات أبو عميرة (1994). **المعلمون و المتعلمون أنماطهم و سلوكهم و أدوارهم.** القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب. الطبعة الأولى

23. (--------) (1997). **أساسيات التدريس الفعال.** القاهرة:الدار المصرية اللبنانية. الطبعة الثالثة.

24. (--------) (2001). **البحوث العلمية التربوية بين النظرية والتطبيق.** القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب. الطبعة الأولى.

25. حنان عبد الحميد العناني (2000). **الصحة النفسية.** عمّان: دار الفكر للطباعة. الطبعة الأولى.

26. خالد زكي عقل (2004). **المعلم بين النظرية والتطبيق.** عمان: مكتبة دار الثقافة. الطبعة الأولى.

27. خولة أحمد يحي(2003). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية.** عمان:دار الفكر للطباعة.الطبعة الثانية.

28. خيرة خالدي (2000). **المشاكل السلوكية لدى أطفال الدارس الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة الجزائر.

29. دعاء العدوي (2008) **كيف تتعاملين مع طفلك العنيد،** 2008/1/7. http://forum.z88z.com/t968.html-80k-

30. دونالد آري ولوسي شيزر جاكوبس وأزجار رازافييه (2004). مقدمة للبحث في التربية. ترجمة: سعد الحسيني. راجعه: عادل عبد الكريم ياسين. العين: دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى.

31. رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول (2003).**علم النفس المعرفي**. (ط 1). عمان: دار الشروق.

32. رجاء محمود أبو علام (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. (ط 4). مصر: دار النشر للجامعات

33. رشدي أحمد طعيمة (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

34. رشيد أورلسان(2000). **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**. الجزائر: قصر الكتاب. دون رقم طبعة.

35. رمزية الغريب(بدون سنة). **التقويم و القياس النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. دون رقم طبعة.

36. زكرياء الشربيني (2001). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. (د ط). القاهرة: دار الفكر العربي.

بيدولف(1999)/ترجمة: إياد ملحم. **سر سعادة الأطفال**. أبوظبي: 37. ستيف المجتمع الثقافي.دون طبعة.

38. سعد عبد الرحمن (1983). **القياس النفسي**. الكويت: مكتبة الفلاح.الطبعة الأولى

39. سينثيا أولريتش توبياس(2006).**لا يمكنك ترويضي...ولكن يمكنك إقناعي**.البلد غير مذكور.مكتبة جرير.الطبعة الأولى.

40. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003). **المدخل إلى التدريس**. عمان: دار الشروق. الطبعة الأولى.

41. صفوت فرج (1996). الإحصاء في علم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. الطبعة الثالثة.

42. صلاح الدين محمود علام (1985). تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: دار الفكر العربي. دون طبعة.

43. (-------) (2000). القيـاس والتقـويم التربـوي والنفســي أساســياته وتطبيقاتــه وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي. الطبعة الأولى.

44. عبد الرحمن بن سالم (2000). **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري** الجزائر: المكتبة الوطنية. الطبعة الثالثة.

45. عبد الرحمن صالح الأزرق (2000). **علم النفس التربوي للمعلمين** لبنان: دار الفكر العربي . الطبعة الأولى .

46. عبد الرحمن عدس , عبد الله المنيزل (2002). **مقدمة في الإحصاء التربوي.** عمان: دار الفكر. الطبعة الأولى .

47. عبد الحفيظ مقدم(1993). **الإحصاء و القياس النفسي و التربوي** . الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية . دون رقم طبعة.

48. عبد الفتاح محمد دويدار (2007). **المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي.** القاهرة: دار المعرفة الجامعية. الطبعة الرابعة.

49. عبد المنعم احمد الدردير(2004). **دراسات المعاصرة في علم النفس المعرفي.** الجزء الثاني. القاهرة: عالم الكتب. (الطبعة الأولى).

50. عدنان السبيعي (1997). **الصحة النفسية لأطفال المدرسة الابتدائية**.بيروت:دار الفكر المعاصر.الطبعة الأولى.

51. علي راشد (2001). **اختيار المعلم و إعداده مع دليل التربية العملية القاهرة:** دار الفكر العربي. دون رقم طبعة.

52. عمار بو حوش ومحمد محمود ذنيبات (2001). **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. الطبعة الثالثة.

53. فؤاد البهي السيد (1978). **علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري** . القاهرة دار الفكر العربي . الطبعة الثالثة .

54. فتحي مصطفى الزيات (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.(ط 1). القاهرة: دار النشر للجامعات.**

55. فريد النجار.(1999). **التسويق التجريبي.** القاهرة: مؤسسة شباب الجامعة. الطبعة الأولى.

56. قحطان أحمد الظاهر. (2004). **تعديل السلوك.** عمان: دار وائل.الطبعة الثانية.

57. مجدى عبد الكريم حبيب (1996). **التقويم و القياس في التربية وعلم النفس** . القاهرة : مكتبة النهظة المصرية. الطبعة الأولى.

مظاهرها والأكاديمية 58. محمد حسن العمايرة.(2002). **المشكلات الصفية– السلوكية أسبابها وعلاجها**. عمان: دار المسيرة. الطبعة الأولى.

59. محمد أحمد كريم،محمد غازي بيومي، عنتر لطفي محمد، إبتسام مصطفى عثمان (2002). **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**. القاهرة: شركة الجمهورية الحديثة. دون رقم طبعة.

60. محمد زياد حمدان (2001) . **أدوات الملاحظة الصفية و مفاهيمها و أساليب قياسها في التربية** . دمشق : دار التربية الحديثة . دون رقم طبعة .

61. محمد سامي منير دغيدي (2000) . **المدرس المثالي نحو تعليم أفضل** . القاهرة : دار غريب . دون رقم طبعة .

62. محمد سلامة آدم وتوفيق حداد(دون سنة).**علم نفس الطفل للطلبة المعلمين والمساعدين**.الجزائر:دون دار نشر.الطبعة الأولى.

63. محمد عبد الرحيم عدس (2001). **المعلم الفاعل والتدريس الفعّال**. (ط 1). عمان: دار الفكر العربي.

64. مريم سليم (2003). **كيف ننمي تقدير الذات و الثقة بالنفس و النجاح عند أبنائنا** . بيروت : دار النهظة العربية . الطبعة الأولى .

65. مصباح عامر (2003). **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**.الجزائر: دار الأمة. الطبعة الأولى.

66. موريس أنجرس (1996) **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية**. ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون. الجزائر: دار القصبة. دون رقم طبعة.

67. مولاي بو دخيلي محمد، (2004). **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.دون رقم طبعة.

68. ميدل أيست أونلاين(2006) **أساليب التغلب على العناد**.
http://www.2s2s.com/vb/t23782/-7k- .

69. محمد منير مرسى (2003). البحث التربوي وكيف نفهمه؟ القاهرة: دار عالم الكتب. الطبعة الثانية.

70. لجنة التكوين الوزارية. (1975). **مذكرة توجيهية عامة لإعداد البرامج والمواقيت والتعليمات المتعلقة بتكوين الأنماط الجديدة الإطارات المعاهد التكنولوجية للتربية والمراكز الجهوية لتكوين الإطارات.** مجلة التكوين والتربية همزة وصل(العدد التاسع)، ص ص: 59-.60

71. لجنة التكوين المهني. (1973). **تقرير لجنة التكوين المهني نظري تطبيقي.** مجلة التكوين والتربية همزة وصل. العدد الرابع. ص ص: 59- 60

72. نادر العدني (2007). **عناد الأطفال.** منتدى وزارة الصحة،2007/4/30 http://www.mon.gov.sa/vb/archive/index.php/t.3828.html-11k-

73. نبيل سليم علي.(2003). **الطفولة ومسؤولية بناء المستقبل. كتاب الأمة.** (العدد 92). ص: 116

74. نسيمة ربيعة جعفري (2003). **الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله- دراسة نفسية- لسانية- تربوية.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

75. هدى عبد الله الحاج وعبد الله العشاوي (2004). **أطفالنا وصعوبات التعلم.** دمشق: دار الشجرة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

76. هدى محمود الناشف (1997) **استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.دون طبعة.

77. وزارة التربية الوطنية. قرار وزاري رقم 2/ 171المؤرخ في 01/ جوان/ 1992 يتضمن منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

78. ياسر نصر(2008). عناد الأطفال. عن: قناة الناس. الساعة 19:00 مساء بتوقيت الجزائر.

79. يوسف عبد الوهاب أبو حميدان (2001). **العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع.** الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.الطبعة الأولى.

80. زكريا الشربيني (2001). **المشكلات النفسية عند الأطفال.** القاهرة: دار الفكر.

الكتب الأجنبية:

81. Jean Piaget & Barbel inhelder(1993).**La psychologie de Lenfant.**Alger:Bouchene pour le maghreb & lafrique francophone.

.Yvonne Castella(1993).**Psychologie de la famille** paris .privat 82

الملاحق

يقـــرر مـــايلـــــي

المـــــادة الاولـــى : يهـــدف هذا القرار الى منع استعمال العقاب البدني والعنف تجاه التلاميـــذ مهما بانا في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها .

المـــــادة 2 : ينطبق المنع المشار اليه في المادة الاولى اعلاه على جميع اشكال الضـــــرب والشتم و التهديد وكل ما من شانه ان يلحق ضررا ماديا او معنويا بالتـــلاميـــــــذ .

المـــــادة 3 : يجب على التلاميذ ان يتقيدوا بقواعد الانضباط المنصوص عليها في النظـــام الداخلي لمؤسستهم و ان يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين والاساتذة وباقي افـــراد الجماعة التربويـــة داخـــل المؤسسة وخارجهـــا .

المـــــادة 4 : يؤدي كل تجاوز لمثاق لقواعد حسن السلوك والانضباط التي تستلـــزمهـــا مقتضيات العملية التربوية ، الى عقوبات يتعرض لها التلميذ المخالف وفقا للاجراءات التاديبية المنصوص عليها في التنظيم المدرسي .

المـــــادة 05 : يحرص المعلمون والاساتذة وباقي افراد الجماعة التربوية على خلق الجـــو الكفيل بدعم علاقـــة الثقة و الاحترام المتبادل و تعزيز روح التعاون بينهم وبين تـــلامـــذتهـــم

المـــــادة 6 : علاوة على كون العقاب البدني اسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ فانه يعتبر خطا مهنيا يعرض الموظف الفاعل الى الاجراءات التأديبية المنصوص عليها فـــي القوانين الاساسيـــة السارية المفعـــول .

المـــــادة 7 : تعتبر الاضرار الناجمة عن العقاب البدني خطا شخصيا يتحمـــل الموظـــف المتسبب فيها كامل المسؤولية من الناحية المدنية والجزائية ولا يمكن لادارة التربية ان تحمـــي محل الموظف المعني في تحمل تبعاتهـــا .

المـــــادة 8 : توضح عند الحاجة ، احكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربيـــة .

حرر بالجزائر في : 1 جـــــوان 1992

وزيـــر التربيـــــــة

علي بن محمـــــــد

مديرية التربية لولاية ورقـــلة
مصلحة الدراسة والامتحانات

رقـــم : 505 /م.د. /92

ورقـــلة في 1992/07/04

مـــديرة طبـــق الاصـــل

ع/ مـــدير التربيـــــــة
رئيس مصلحة الدراسة والامتحـــانات

ح/ بـــراهيمـــــي

ملحق رقم(08) يوضح صورة من القرار الوزاري المتضمن منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية

171 /2

قرار يتضمن منع العقاب البدني و العنف
تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية

ان وزير التربية و التكوين

بمقتضى الامر رقم 76 ـ 35 المؤرخ في 16 افريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين .

وبمقتضى المرسوم رقم 76 ـ 70 المؤرخ في 16 افريل سنة 1976 و المتضمن تنظيم المدرسة التحضيرية وسيرها .

وبمقتضى المرسوم رقم 76 ـ 71 المؤرخ في 16 افريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدرسة الاساسية وسيرها .

وبمقتضى المرسوم رقم 76 ـ 72 المؤرخ في 16 افريل سنة 1976 و المتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها .

وبمقتضى المرسوم رقم 85 ـ 59 المؤرخ في 23 مارس سنة 1985 والمتضمن القانون الاساسي النموذجي لعمال المؤسسات و الادارات العمومية .

وبمقتضى المرسوم رقم 90 ـ 49 المؤرخ في 06 فبراير سنة 1990 و المتضمن القانون الاساسي الخاص بعمال قطاع التربية .

وبمقتضى القرار رقم 173 المؤرخ في 02 مارس سنة 1991 و المتضمن انشاء مجلس التأديب وتنظيمه و عمله في المدارس الاساسية ومؤسسات التعليم الثانوي .

وبمقتضى القرار رقم 773 المؤرخ في 26 اكتوبر سنة 1991 و المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية و التكوينية .

وردت بتاريخ 1991/09/29

تحرر في 1991/09/21

ملحق رقم(07)يبين قائمة أسماء السادة المحكمين

الرقم	إسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
01	علي تعوينات	أستاذ التعليم العالي	الجزائر
02	عبد الله قلي	أستاذ التعليم العالي	الجزائر
03	العربي بالطيب	أستاذ التعليم العالي	الجزائر
04	رشيد مسيلي	أستاذ التعليم العالي	الجزائر
05	منصور بن زاهي	أستاذ مساعد مكلف بالدروس	ورقلة
06	قاسم بو سعدة	أستاذ مساعد مكلف بالدروس	ورقلة
07	نادية بن زعموش	أستاذ مساعد مكلف	ورقلة

		بالدروس	

ملحق رقم (10) قائمة مدارس بلديتي ورقلة والرويسات

الرقم	اسم المدرسة	البلدية	الرقم	اسم المدرسة	البلدية
1	البشير الابراهيمي	ورقلة	30	رابعة العدوية	ورقلة
2	بن عامر بلخير	ورقلة	31	سعيد رقم:1	ورقلة
3	بوغفالة الجديدة	ورقلة	32	غربوز الجديدة	ورقلة
4	بوغفالة الشرقية	ورقلة	33	غربوز الشرقية	ورقلة
5	الامام البخاري	ورقلة	34	الشيخ بريقش	ورقلة
6	الشهيد أحمد تمام	ورقلة	35	بونوة بوحفص	ورقلة
7	الأمير عبد القادر / ج	ورقلة	36	بني حسن	ورقلة
8	الأمير عبد القادر / ق	ورقلة	37	بوعامر الجديدة	ورقلة
9	الطالب محمد خمقاني	ورقلة	38	حي الخضراء	ورقلة
10	عثمان بن عفان / ق	ورقلة	39	عقبة بن نافع	ورقلة
11	عثمان بن عفان / ج	ورقلة	40	حي بني ثور الجديدة 01	ورقلة
12	ابن رشد	ورقلة	41	حي لاسيليس	ورقلة
13	صلاح الدين الأيوبي	ورقلة	42	العمودي محمد الأمين	ورقلة
14	حي حجاج	ورقلة	43	سعيد الشرقية	ورقلة
15	طارق بن زياد	ورقلة	44	سعيد الغربية	ورقلة
16	العقيد عميروش	ورقلة	45	نخبة ميلود	ورقلة
17	جمال الدين الأفغاني	ورقلة	46	أبي بكر الصديق	ورقلة
18	الهامل دحمان	ورقلة	47	جلولي عبد القادر	ورقلة
19	أول نوفمبر	ورقلة	48	مدقن الطالب ابراهيم	ورقلة
20	19 مارس 1962	ورقلة	49	بامنديل الجديدة	ورقلة
21	حي شنين مرجان	ورقلة	50	مش احمد	ورقلة
22	الامام الغزالي	ورقلة	51	شنين قدور	ورقلة
23	الصفراني عبد القادر	ورقلة	52	خليل الشرقية	ورقلة
24	القارة رقم: 1	ورقلة	53	خليل الغربية	ورقلة
25	القارة رقم: 2	ورقلة	54	بامنديل الشرقية	ورقلة
26	بالة	ورقلة	55	عائشة نواصر	ورقلة
27	الامام الغزالي قديمة	ورقلة	56	عانو محمد	ورقلة
28	سيد روحو	ورقلة	57	سيدي عبد الرحمن	ورقلة
29	عائشة نواصر	ورقلة	58	الامام علي	الرويسات
59	البشير الابراهيمي	الرويسات	71	حي الدوي	الرويسات
60	مسروق محمد الحاج عيسى/ق	الرويسات	72	سكرة الغربية رقم 3	الرويسات
61	الامام مالك بن أنس	الرويسات	73	سكرة الغربية / ج	الرويسات

62	الرويسات الجديدة	الرويسات	74	سكرة الغربية / ق	الرويسات
63	عمر بن عبد العزيز	الرويسات	75	أول نوفبر 1945	الرويسات
64	18 فبراير 1962	الرويسات	76	حي بوذراع	الرويسات
65	الأشوال	الرويسات	77	حي الزياينة / ج	الرويسات
66	الحدب الجديدة	الرويسات	78	مسروق محمد الحاج عيسى/ج	الرويسات
67	حي السلام	الرويسات	79	الزياينة الجديدة رقم (3)	الرويسات
68	حي المعلمين	الرويسات	80	المجاهد الداوي علي بن ابرهيم	الرويسات
69	مفدي زكرياء الجديدة	الرويسات	81	وريدة مداد	الرويسات
70	مفدي زكرياء القديمة	الرويسات			

ملحق رقم(05)استبيان انتشار سلوكات العناد (الصور النهائية)

جـ . . . . . امعـ . . . . . ـة قاصدي مرباح، ورقلة

كلية الآداب و العلوم الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية

استبيان

خي المعلم ، أختي المعلمة:

من خلال المتابعة اليومية لسلوك تلاميذكم تلاحظون أن مجموعة منهم يعانون مشكلات سلوكية منها: مشكلة العناد، و قد وضع هذا الاستبيان بين أيديكم لتحديد سلوكات العناد المنتشرة في أقسامكم، وعدد لتلاميذ الذين يعانون هذه المشكلة.

المطلوب منك وضع علامة (+) أمام السلوكيات الموجودة و التي ترى أنها متكررة من طرف تلاميذك.ثم تحصي عدد التلاميذ الذين يكرر الواحد منهم 4أو أكثر من السلوكيات التي بين يديك لمدة 6 أشهر أو أكثر.علما أن هذا الاستبيان محاط بالسرية لخدمة أغراض علمية بحتة.

ليك المثال التالي ليساعدك على كيفية الإجابة.

مثال توضيحي:إذا كان تلاميذك ممن يحبون الإنشاد بين الحصة والحصة، فضع علامة(+)في الخانة(نعم)

الرقم	الفقرات	نعم	**لا**
05	يحب تلاميذي الإنشاد بين الحصة والحصة	+	

*** قبل أن تبدأ في الإجابة تأكد أنك قد أعطيت المعلومات الشخصية التالية:**

اسم المؤسسة التعليمية:.....الصف المسند(القسم).....فوج(.....)

عدد التلاميذ في القسم:.....لغة التدريس:.....

الأقدمية في التعليم(بالسنوات):.....

شكرا على اهتمامكم

يظهر سلوك العناد لدى التلاميذ من خلال:

الرقم	السـلوكيــات	نعم	لا
01	لا ينفذ تعليمات المعلم		
02	أحيانا يستجيب لتعليمات المعلم و هو يتمتم		
03	يصر على تنفيذ رأيه ولو كان خاطئا		
04	يمتنع العنيد غالبا عن الإجابة عن أسئلة المعلم في الدرس وهو يعرف الإجابة		
05	يخالف التلميذ العنيد تعليمات المعلم		
06	كثيرا ما لا يستجيب العنيد لتعليمات المعلم إلا بعد تكرارها مرارا		
07	يصر العنيدعلى السلوك الخاطئ رغم نهيه عنه		
08	يقوم بأعمال لشغل زملائه عن المعلم		
09	غالبا لا يعترف العنيد بأنه السبب في المشكلة		
10	كثيرا ما يصر التلميذ العنيدعلى الوصول لهدفه غير مبال بالمخاطر التي تعترضه		
11	يحاول الظهور بمظهر الشجاع القوي		
12	كثيرا ما لا يعتذر التلميذ العنيد عن أخطائه		
13	لا يقوم التلميذ العنيد بالعمل إلا إذا اقتنع بالهدف منه		

14	غالبا ما يظهر ذكاء شديدا في ايجاد الوسيلة لتحقيق هدفه		
15	كثيرا ما يلقي عواقب أخطائه على الآخرين		
16	يحب دائما لعب دور القائد		
17	كثيرا ما يظهر العنيد أنانية أثناء اللعب مع زملائه		
18	لا ينجز فروضه المنزلية		
19	كثيرا ما يعامل زملاءه بعدائية		
20	يحاول استثارة غضب المعلم بإصدار حركات غير لائقة		
21	كثيرا ما يرفض تقديم خدمة دون شروط		

عدد التلاميذ الذين ترى أنهم يوصفون بالعناد :...../منهم ذكور...../منهم إناث.....

01 .مدى قياس الفقرات لسلوك العناد و وضوح صياغتها اللغوية:

الرقم	السلوكيات	واضحة	غير واضحة	تقيس	لا تقيس
01	لا ينفذ تعليمات المعلم				
02	أحيانا يستجيب لتعليمات المعلم و هو يتمتم				
03	يصر على تنفيذ رأيه ولو كان خاطئا				
04	يمتنع غالبا عن الإجابة عن أسئلة المعلم في الدرس وهو يعرف الإجابة				
05	يقوم بما هو معاكس لتعليمات المعلم				
06	كثيرا ما لا يستجيب لتعليمات المعلم إلا بعد تكرارها				
07	يصر على سلوك ما رغم نهيه عنه				
08	يقوم بأعمال لشغل زملائه عن المعلم				
09	غالبا لا يعترف بأنه السبب في المشكلة				
10	كثيرا ما يصر على الوصول لهدفه غير مبال بالمخاطر التي تعترضه				
11	يحاول الظهور بمظهر الشجاع القوي				
12	كثيرا ما لا يعتذر عن أخطائه				
13	لا يقوم بالعمل لمجرد أنه يفترض القيام به				

14	غالبا ما يظهر ذكاء شديدا في ايجاد الوسيلة لتحقيق هدفه				
15	كثيرا ما يلقي عواقب أخطائه على الآخرين				
16	يحب دائما لعب دور القائد				
17	كثيرا ما يظهر أنانية أثناء اللعب مع زملائه				
18	لا ينجز فروضه المنزلية				
19	كثيرا ما يعامل زملاءه بعدائية				
20	يحاول استثارة غضب المعلم بإصدار حركات غير لائقة				
21	كثيرا ما يرفض تقديم خدمة دون شروط				

. مناسبة عدد الفقرات لكل بعد:

عدد الفقرات	كاف	غير كاف	اقتراحات
البعد الأول: 27 البعد الثاني: 14			

03:مدى ملاءمة بدائل الأجوبة

بدائل الأجوبة	مناسبة	غير مناسبة	اقتراحات
دائما، أحيانا ،أبدا			

04:مدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة

	واضحة	غير واضحة	البديل
التعليمات			

05:مدى مناسبة المثال التوضيحي

المثال التوضيحي	مناسب	غير مناسب	البديل
إذا كنت ممن يحبون			

دائمـا القيـام بحركـات رياضية قبل البدء فـي العمل فضـــع علامـــة (+) تحت دائما			

وفي ما يلي فسحة لملاحظاتكم:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أتعامل مع التلميذ العنيد بهذه الأساليب:

رقم	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
01	لا أقدم للعنيد عدة تعليمات فى الوقت نفسه			
02	أظهر للتلميذ العنيد اهتمامي به			
03	أحرمه من المشاركة في لعبة يحبها			
04	أبسط للتلميذ مفاهيم المادة التي أدرسها			
05	أجلب انتباه التلميذ قبل إصدار التعليمات			
06	أعاقب التلميذ وقت معاندته مباشرة			
07	أبتعد عن التجهم عند إصدار التعليمات			
08	أبتعد عن النظرات الحادة وأنا أصدر تعليماتي			
09	أهدده بإخبار والديه			
10	أطلب من زملائه مقاطعته لفترة قصيرة			
11	أحرص أن تكون التعليمات ضمن اهتمامات العنيد			
12	لا أستسلم لرأي العنيد خاصة إن كان خاطئا			
13	أحرص أن يكون حواري مع العنيد هادئا			
15	أقلل من شأنه أمام زملائه بينما أقارنه بتلميذ آخر			
16	لا أركز تفكيري على عناده فقط بل على شخصيته ككل			
17	أعمل على تنمية تقديره الإيجابي لذاته			
18	لا أقدم التعليمات بطريقة تشعر التلميذ بتوقع رفضه لها			
19	لا أرغم التلميذ على الطاعة			
20	أعاقبه بكتابة نص التعليمات عدة مرات			
21	أسرد قصصا تبين عاقبة العناد			
23	أغير بذكاء موضوع التعليمات إذا استثار عناد التلميذ			
24	أصمم على أن ينفذ العنيد التعليمات حتى لو وصل رفضه إلى حد البكاء			
25	أحرص على أن تكون التعليمات بلغة يفهمها العنيد			
26	أحرص على أن يكون الأمر محددا			
27	أحرص على متابعة تنفيذ التلميذ للتعليمات			
28	أحرص أن يكون رفضي لتصرفاته الخاطئة صريحا			
29	أكلف العنيد بمسؤولية توافق طموحاته			
30	أخصص وقتا أطول للاستماع إليه			

31	أنبهه إلى سلوكه الخاطئ بطريقة مباشرة				
32	أكافئ العنيد عند قيامه بالعمل المطلوب				
33	أمنعه من دخول عدد من الحصص				
34	أوبخه أمام زملائه				
35	أضربه على يديه بالعصا				
36	أهدده بفصله من الدراسة				
37	أشرح للعنيد سوء سلوكه بهدوء				
38	أجبره على تنفيذ االتعليمات				
40	لا أشتكي عناده للآخرين في حضوره				
41	أبتعد عما يسبب عناده				
42	أهدده بخفض علاماته فى الامتحان				
43	أدفع التلميذ للطاعة بالإقناع				
44	أطرده من القسم				

***أرجو أن تتأكد من إجابتك على كل الفقرات.**

ملحق رقم(4)

جـامعـــــة قاصدي مرباح، ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان

أخي المعلم، أختي المعلمة:

من خلال المتابعة اليومية لسلوك تلاميذكم تلاحظون أن مجموعة منهم يعانون مشكلات سلوكية منها: مشكلة العناد.

وقد وضع هذا الاستبيان بين أيديكم لتحديد التلاميذ الذين يعانون هذه المشكلة.

المطلوب منك وضع علامة (+) أمام السلوكيات الموجودة والتي ترى أنها متكررة من طرف تلاميذك.ثم تحصي عدد التلاميذ الذين يكرر الواحد منهم 4أو أكثر من السلوكيات التي بين يديك

لمدة 6أشهلر أوأكثر.علما أن هذا الاستبيان محاط بالسرية لخدمة أغراض علمية بحتة.

* قبل أن تبدأ في الإجابة تأكد أنك قد أعطيت المعلومات الشخصية التالية:

اســـــم المؤسســـــة التعليميـــــة:.....الصـــــف المسند(القسم).....فوج(.....)

عدد التلاميذفي القسم:.....لغة التدريس:.....

الأقدميةفي التعليم(بالسنوات):.....

شكرا على اهتمامكم

يظهر سلوك عناد التلميذ في الصف من خلال أنه:

الرقم	السلوكيات	
01	لا ينفذ تعليمات المعلم	
02	أحيانا يستجيب لتعليمات المعلم وهو يتمتم	
03	يصر على تنفيذ رأيه ولو كان خاطئا	
04	يمتنع غالبا عن الإجابة عن أسئلة المعلم في الدرس وهو يعرف الإجابة	
05	يقوم بما هو معاكس لتعليمات المعلم	
06	كثيرا ما لا يستجيب لتعليمات المعلم إلا بعد تكرارها	
07	يصر على سلوك ما رغم نهيه عنه	
08	يقوم بأعمال لشغل زملائه عن المعلم	
09	غالبا لا يعترف بأنه السبب في المشكلة	
10	كثيرا ما يصر على الوصول لهدفه غير مبال بالمخاطر التي تعترضه	
11	يحاول الظهور بمظهر الشجاع القوي	
12	كثيرا ما لا يعتذر عن أخطائه	
13	لا يقوم بالعمل لمجرد أنه يفترض القيام به	
14	غالبا ما يظهر ذكاء شديدا في ايجاد الوسيلة لتحقيق هدفه	
15	كثيرا ما يلقي عواقب أخطائه على الآخرين	
16	يحب دائما لعب دور القائد	
17	كثيرا ما يظهر أنانية أثناء اللعب مع زملائه	
18	لا ينجز فروضه المنزلية	
19	كثيرا ما يعامل زملاءه بعدائية	
20	يحاول استثارة غضب المعلم بإصدار حركات غير لائقة	

21	كثيرا ما يرفض تقديم خدمة دون شروط	

عدد التلاميذ الذين ترى أنهم يتصفون بالعناد.

عددا التلاميذ العنيدين	منهم إناث	منهم ذكور