13
المجلد 8 العدد 1 مارس 2007

السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. محمد هويدي
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

د. سعيد اليماني
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. محمد هويدي
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

د. سعيد اليماني
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

الملخص

تهدف الدراسة إلى تعرف على السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين، والتي تصدر من تلاميذ الصفين الثالث والسادس بالمدارس الابتدائية العامة. بلغ عدد أفراد العينة (٢٤٩) معلماً ومعلمة يدرسون بهذين الصفين في (١٩) مدرسة ابتدائية موزعة على أربع محافظات بالبحرين. استخدمت الدراسة استبانة تتكون من (٥٤) بنداً يمثل كل منها سلوكاً غير مقبول، وتتوزع على أربعة مجالات سلوكية.

تشير أهم النتائج إلى أن السلوكيات غير المقبولة الشائعة بين التلاميذ تتعلق بتلك الموجهة نحو تلاميذ الصف الدراسي، يليها الموجهة نحو ممتلكات الصف، أما أقلها شيوعاً فكانت الموجهة نحو المعلم. كما تبين أن السلوكيات غير المقبولة تشيع بين التلاميذ أكثر من التلميذات، وأن تلاميذ منطقة سترة هم الأعلى، في حين لا توجد فروق دالة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس. أوضحت النتائج أيضاً ارتفاع السلوكيات غير المقبولة في حال اختلاف جنس المعلم عن جنس التلميذ.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٩/١٣ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٥/١٠

Unacceptable Behavior from Teachers Point of View Amongst Students at the Primary Stage in the Kingdom of Bahrain

Dr. Mohammed Huwaidi
College of Higher Studies
Arabian Gulf University

Dr. Saeed Al Yammain
College of Higher Studies
Arabian Gulf University

Abstract

This Study aims at identifying unacceptagble behavior, from a teachers' point of veiw, amongest third and sixth grade students of the primary schools in Bahrain. (249) teachers, representing (4) governates, responded to a questionnair consisting of (45) items pertaining to four different aspects of unacceptable behavoirs.

The study revealed that the prevailing unacceptable behavior was towards both the classroom properties and fellow studnets in the classroom. The least common unacceptable behavior was towards the classroom teachers. The most prevailing unacceptable behaviors was among male students, compared to female students, especially in the city of Sitra. No significant statistical differences, in terms of the prevailing unaceeptable behavior, were found between students of grades 3 and 6. There are more instances of unaccpetlable behavior when the teacher is of the opposite sex to the students, i.e. a female teacher with male studentas.

السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. محمد هويدي
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

د. سعيد اليماني
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

مقدمة

إن مهمة المعلم الأساسية هي مساعدة التلميذ على اكتساب الأنواع المختلفة من السلوك التي تعده ليكون مواطناً صالحاً ومنتجاً وسعيداً في مجتمعه. فالتربية هي تعليم التلميذ فن الحياة. ورغم ذلك، فقد يواجه المعلم لدى بعض تلاميذه العديد من السلوكيات غير المقبولة داخل الصف الدراسي، الأمر الذي قد يحد من قدرتهم على التعلم والتكيف الاجتماعي، إلى جانب انعكاس ذلك سلباً على تعلم بقية التلاميذ في الصف الدراسي، وكذلك على فاعلية واستمرار العملية التعليمية التعلمية في الصف الدراسي. فكما تقول عيسى (١٩٩٣) بأنه يوجد في أي صف دراسي أنواع متعددة من السلوك، فالتلاميذ يطورون طرقهم وأساليبهم الخاصة في الاستجابة لما يدور حولهم. وقد يكون الكثير من هذه الاستجابات ملائماً ومقبولاً، ولكن يحدث أن يكون بعضها غير ملائم وغير مقبول، وعليه لا بد من العمل على إيقافها أو تقليلها.

من جانب آخر، تعد المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في تأثيرها على مختلف مظاهر النمو عند التلميذ، كالنمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي. فالتلاميذ في هذه المرحلة مازالوا في طور تعلم ما هو مقبول وغير مقبول، كما أنهم في طور تدعيم تكوين الضمير الداخلي الذي بدأ يبزغ في مرحلة ما قبل المدرسة. إن هذه المرحلة الابتدائية ما زالت في عالمنا العربي بشكل عام ومملكة البحرين بشكل خاص، في حاجة للمزيد من الدراسات والبحوث بهدف التطوير والارتقاء بالنظام التربوي والتعليمي.

إن الضبط الجيد لسلوك التلاميذ كان لفترة طويلة وما يزال يمثل الاهتمام الأول للمعلمين داخل الصف الدراسي، فالمعلم الجيد هو الذي يستطيع منع حدوث المشكلات السلوكية والوقاية منها. فبصرف النظر عن التخطيط الجيد للدرس، فإن المعلمين غالباً ما يجدون دروسهم الجيدة التحضير والتخطيط قد تخرب نهائياً إذا لم يستطيعوا ضبط سلوك تلاميذهم (Proctor & Morgan, 1991).

تتعدد أشكال السلوكيات غير المقبولة التي كشفت عنها الدراسات، ومنها : إهمال أداء الواجبات المدرسية وتشتت الانتباه، وسرقة أدوات المدرسة، والكذب، والسلوك العدواني

والتدخين، والكتابة على الجدران والمقاعد الدراسية، وتناول الطعام في الأماكن غير المسموح بها، والفشل في إتمام الواجبات، والعمل بإهمال وبشكل سريع ومتهور، وصعوبة التعامل بنجاح مع التلاميذ الآخرين والمعلم داخل الصف الدراسي، والحاجة إلى مساعدة إضافية من أجل تحقيق التعلم بنجاح وإتقان المهارات الأكاديمية الأساسية(الروسان وفاروق، ٢٠٠٠). ويضيف بيرفس (Purvis) (المشار إليه في الشناوي وعبدالرحمن ١٩٩٨)، سلوكيات أخرى مثل: التحدث بكثرة وبدون إذن داخل الصف الدراسي، واستخدام الإشارات والألفاظ غير المهذبة، والغش وعدم إحضار مستلزمات الدرس، والتغيب بدون إذن، والخروج من الصف أو المدرسة بدون إذن، وتشويه وتخريب الممتلكات المدرسية عن قصد. أما في حالات الفصل من المدرسة، فإن ذلك قد يرجع إلى قيام التلميذ ببعض السلوكيات غير المقبولة، كرفض اتباع القوانين المدرسية، وشتم المعلمين والتلاميذ والاعتداء على التلاميذ، والسرقة وتخريب الممتلكات المدرسية (Grimshaw & Berridge, 1994; Heptinstall & Garner, 2000).

و لتجنب السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ، على المعلم– كما يشير بورتر (Porter, 2000) – تلبية احتياجات التلاميذ التربوية والانفعالية والاجتماعية. إلا أن نيمو (Nimmo, 1997)، يرى أن المشكلات التي تنشأ داخل الصف الدراسي ترجع إلى بعض الخصائص النفس اجتماعية الكامنة في طبيعة البيئة الصفية، والمتمثلة في نزعة المعلم لفرض سيطرته على الصف الدراسي، والذي تقابله مقاومة من قبل بعض التلاميذ. إن هذا الموقف يؤدي إلى تركيز العملية التعليمية ليس على التعلم وحسب وإنما على المشكلات الناتجة عن هذا الوضع. كما يرى أصحاب النظرية الإنسانية (Porter, 2000)، أن بعض أنواع السلوك غير المقبول التي يمارسها التلاميذ (مثل سلوكيات الغضب أو اللامبالاة أو عدم الانتباه) ليست هي المشكلة الحقيقية، ولكنها بمثابة أعراض للمشكلة والتي تتمثل غالباً في الأساليب التسلطية التي يستخدمها المعلمون مع تلاميذهم وعدم تلبية احتياجات التلاميذ.

ويشير دريكرز وجراي (Dreikurs & Grey) (المشار إليهما في الشناوي وعبدالرحمن، ١٩٩٨)، إلى أربعة أهداف تتحقق من وراء سوء السلوك للتلاميذ هي: جذب الانتباه، والتصارع من أجل السلطة أو فرض النفوذ، والثأر أو الانتقام، واستخدام العجز كعذر أو مبرر.

كما يشير البعض إلى وجود علاقة أو أسباب للسلوكيات غير المقبولة لدى الفرد تكمن في عيوب معرفية أو قصور معرفي، والذي بدوره يؤثر سلباً على العلاقات بين التلاميذ. من جانب آخر تشير دراسات أخرى إلى تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية وإدمان الآباء على الخمور، والدخل المحدود، وحجم العائلة على إحداث سلوكيات غير اجتماعية بين الأطفال، وأن تأثير تلك العوامل قد يكون تراكميا. إضافة إلى أن هناك أساليب دفاعية نفسية يستخدمها الأطفال (خاصة الأعمار ١١–١٣ سنة) لتجنب المسئولية، هي: تحويل

اللوم (هم يستحقون ذلك)، والإنكار (أنا لم أقم بذلك)، والتبرير (حياتي الصعبة وضعتني في مشكلات) .(Cavanagh, 1999)

ففي دراسة ستون وآخرون (Sutton, Reeves, & Keogh, 2000)، تبين وجود علاقة دالة بين الاضطرابات السلوكية وعامل تحويل اللوم أو لوم الآخرين blame Shifting، والذي يعني أن السلوك غير المقبول ذو علاقة مسبقة بتجنب المسئولية. وفي هذا الصدد يمكن تعريف تجنب المسئولية على أنها استراتيجيات يستخدمها الأفراد بغية تجنب المسئولية عن سلوكياتهم غير المقبولة، أي تجنب قبول اللوم الشخصي، فقد تشتمل هذه الاستراتيجيات على الكذب وقول عبارات مضللة (مثل الأفراد يتعاملون معي بصورة غير عادلة).

يبدو أنه لا يوجد سبب واحد للمشكلات السلوكية، وإنما هي نتاج للتنشئة الاجتماعية وعوامل عدة أخرى، كالاندفاعية وانخفاض مستوى الذكاء وتأثيرات العائلة والأقران، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والتأثيرات البيئية الآنية المرتبطة بالموقف نفسه. إضافة إلى أهمية الحب والاعتراف الموجه من قبل العائلة للطفل، وأساليب ضبط السلوك المستخدمة مع الطفل وأثرها الكبير على سلوك الطفل في المستقبل. حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن ضعف الآباء في ضبط سلوك الأطفال إلى جانب خلو العلاقات العائلية من الحب يرتبطان وبدلالة بالمشكلات السلوكية لدى الطفل (Craig, 1999 & Riding) .

في ضوء ما سبق، إنه من االأهمية بمكان الإشارة باختصار إلى أهم نظريات السلوك الإنساني وأسباب المشكلات السلوكية من منظور كل نظرية.

يفترض أنصار نظرية التحليل الوظيفي للسلوك Functional Behaviour Analysis ثلاثة احتمالات لقيام التلميذ بسلوك غير مقبول، فقد ينتج هذا السلوك من رغبة التلميذ في تجنب من مهام أو مطالب منفرة وغير سارة بالنسبة له أو التهرب منها (مبدأ التعزيز السلبي)، و قد يمارس التلميذ السلوك غير المقبول، لأنه الوسيلة المتاحة للحصول على نتائج معينة، مثل جذب انتباه الآخرين (مبدأ التعزيز الإيجابي). الاحتمال الثالث يتعلق بوجود مثيرات معينة تؤدي إلى ظهور السلوك غير المقبول، مثل البدء في نشاط معين، أو الإحساس بالجوع أو الملل (Day, Horner & O'Nrill, 1999).

من جانب آخر، تستند النظرية المعرفية Cognitive Theory، على افتراض أساسي يؤكد أهمية العمليات العقلية في ضبط السلوك. فهي تهتم بإدراك الفرد للأحداث وتفسيراته واستراتيجياته العقلية. فقد بينت دراسة ريدنك وكرايك (Craig, 1999 & Riding)، على ١٣١ تلميذ من الذكور (١١– ١٦ سنة) أن التلاميذ الذين ينزعون لتنظيم المعلومات بشكل كلي wholistics هم أكثر إحداثاً للسلوكيات الفوضوية مقارنة بالتلاميذ الذين ينظمون المعلومات بشكل تحليلي جزئي analytics كما أن التلاميذ الذين ينزعون عند التفكير إلى تقديم المعلومات بشكل لفظي verbal يظهرون سلوك الغضب أكثر من

هؤلاء الذين يقدمونها بشكل تصوري imagery.

أما نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory، فقد جمعت بين العوامل البيولوجية والبيئية والمعرفية في ضبط السلوك. وهي تعد الفرد عاملاً أساسيا للتغيير، حيث تركز على طاقة الفرد في التوجيه الذاتي لتغيير السلوك، كما تركز أيضاً على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير والظروف الاجتماعية. ومن هذا المنطلق، يرى أتباع هذه النظرية أن التعلم يحدث دون تدريب مباشر، أو دون تأثير مباشر للظروف البيئية، وإنما من خلال التعلم بالملاحظة (المحاكاة أو النمذجة)، بمعنى أن السلوك المقبول أو غير المقبول يتم اكتسابه بالتعلم من خلال تفاعل الفرد مع الأفراد في البيئة المحيطة به، وعليه يتبنى الفرد السلوك الذي يبدو له أنه يتوافق وتوقعات الآخرين.

أما نظرية الأنظمة Systems Theory، فهي –بخلاف النظريات السابقة–، فهي تركز على علاقات التلاميذ بعضهم ببعض بدلاً عن التركيز أو التعامل مع التلاميذ كأفراد. فهذه النظرية تعتقد أن السلوكيات الفوضوية تحدث بسبب عدم فاعلية الحلول الآنية التي يضعها المعلم عند صدور السلوك غير المقبول. فهي تؤكد على أن سلوكيات التلاميذ المتكررة ليست نتيجة لخطأ شخصي، وإنما لطبيعة العلاقة بين التلاميذ والمعلم عندما تحدث الفوضى. ومن ثم يمكن للمعلم تغيير السلوك الفوضوي بتغييره إلى طبيعة التفاعل بين المعلم والتلميذ. وعليه تحاول هذه النظرية تغيير الجزء الخاص بالمعلم في علاقته التفاعلية مع التلاميذ، حيث من الصعب تغيير مشاركات التلميذ في تلك العلاقة (Porter, 2000).

من هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية بهدف التعرف على المشكلات السلوكية (السلوكيات غير المقبولة) الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبالتحديد تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي. إن التعرف المبكر على السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ يقدم لنا معلومات مهمة تساعد في تحديد وتصميم البرامج العلاجية المناسبة، كما يسهل من عملية الاتصال بأولياء الأمور، والمعلمين الآخرين والأفراد ذوي العلاقة.

مشكلة الدراسة

يشير هبتنستال وجارنر (Heptinstall & Garner, 2000) إلى الزيادة الملحوظة خلال العقدين الماضيين في السلوكيات غير المقبولة في المدارس البريطانية. كما أوضح إيزلي (Eslea, 1999) أن نسبة التلاميذ المفصولين من المدارس البريطانية في ازدياد مستمر وخاصة في السنوات الأخيرة، وأن الغالبية منهم بسبب سلوكهم الفوضوي. كما تبين أن من بين حالات الفصل هذه يوجد تلميذ واحد في المرحلة الابتدائية من كل تسعة تلاميذ تقريباً. ويشكل هذا الواقع خطراً حقيقياً على النظام التعليمي، حيث يتضرر التلاميذ الصغار بصورة أكبر جراء الاستبعاد مقارنة بالتلاميذ الكبار في المراحل التعليمية الأخرى. كما تبين أن معظم حالات الاستبعاد هي للذكور، حيث كانت نسبة حالات استبعاد تلميذات المرحلة الابتدائية حول ٧٪ فقط عام (١٩٩٥–١٩٩٦).

يضاف إلى هذه الأرقام (Heptinstall & Garner, 2000)، حالات الاستبعاد المؤقت من المدرسة، وهي حالات لا تتوفر عنها إحصائيات رسمية موثقة، ولكن بعض الباحثين يقدر عددها بثمانية أمثال عدد حالات الفصل النهائي. وفيما يتعلق بأعداد ونسب التلاميذ المفصولين من المدارس في البحرين، إلى جانب حالات الاستبعاد المؤقت من المدرسة، فقد تعذر على الباحثين الحصول على البيانات الرسمية بهذا الخصوص.

كما تبين من بعض الدراسات أن الأولاد بشكل عام لديهم مشكلات سلوكية وعاطفية أكثر من البنات (Reinert, 1976)، وأن السلوك الذي يصدر عن التلاميذ أكثر عدوانية وأكثر إرباكاً للمعلمين من السلوك الصادر عن التلميذات (Algozzine,1977). كما أن المعلمين يستجيبون للسلوك العدواني الصادر عن الأولاد بمعدل أكثر من استجاباتهم للسلوك نفسه عندما يصدر عن البنات، وأن استجابة الأولاد تكون عادة أكثر حدة وشدة (Serbin, O'Leary, Kent, & Tonick, 1973).

لا شك أنه في كل صف دراسي يوجد بعض التلاميذ الذين يقومون بسلوكيات غير مقبولة، مما يؤثر على انتظام سير العملية التعليمية التعلمية ويزيد من أعباء المعلم، بل يشير البعض إلى أنها تستهلك حوالي ٨٠٪ من وقت الحصة (Fowler, & Webb, 2000 ,Scott, De Simone)، مما يعني تقلص أو فقدان فرص التعلم لجميع تلاميذ الصف الدراسي. ومما يزيد من عبء هذه السلوكيات على المعلم تنوع أشكال هذه السلوكيات غير المقبولة التي تصدر عن التلاميذ وطبيعة الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يعني المزيد من الوقت والجهد من المعلم. أما إذا أخذت هذه السلوكيات الشكل العدواني و الفوضوي فإنها لا تؤدي فقط إلى إرباك المعلم والعملية التعليمية، وإنما جميع التلاميذ بمن فيهم التلميذ الذي قام بهذا السلوك المشكل (Visser, 2000).

إضـافة إلى ذلك، لقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة الارتباطية الدالة بين انخفاض التحصيل الدراسي والمشكلات السلوكية الصفية بين التلاميذ، والمتمثلة في النشاط الزائد، والسلوك الأخلاقي، وعدم الانتباه، واللعب داخل الصف الدراسي(1999 ,Bevington & Wishart).

يتضح مما سبق أن السلوكيات غير المقبولة الصادرة عن التلاميذ داخل الصف الدراسي أصبحت وبشكل متزايد أكثر أهمية وإلحاحاً بوصفها مشكلة تؤثر على النظام التعليمي والتربوي، كما أنها أصبحت تشكل مثيراً منفراً للمعلم وعاملاً ضاغطاً يقلل من مستوى الرضا الوظيفي لديه (اليماني وبوقحوص، ١٩٩٦)، ويزيد من معدل الاحتراق النفسي بين المعلمين. بذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما السلوكيات غير المقبولة التي تصدر من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي كما يدركها المعلمون، وهل تختلف تلك السلوكيات باختلاف بعض المتغيرات كنوع التلميذ والمعلم والصف الدراسي؟

أسئلة الدراسة

١- ما السلوكيات غير المقبولة الشائعة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمملكة البحرين؟

٢- هل تختلف السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ باختلاف متغيرات: النوع (تلميذ وتلميذة) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائي) والمنطقة السكنية؟

٣- هل تختلف السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ باختلاف نوع المعلم ونوع التلميذ؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خطورة الآثار السلبية المتعددة للسلوكيات غير المقبولة التي تصدر من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية داخل الصف الدراسي. ورغم ذلك فلا توجد حتى الآن دراسة علمية منشورة في حدود علم الباحثين حول الأنواع الشائعة من هذه السلوكيات وفق تقديرات المعلمين في مملكة البحرين. إضافة إلى ذلك، تقدم نتائج هذه الدراسة قاعدة علمية، لوضع البرامج والأنشطة لمعالجة هذه المشكلات السلوكية، ولتدريب المعلمين على الإجراءات المناسبة للتعامل مع أهم السلوكيات غير المقبولة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين، والتي تصدر من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي في المدارس الحكومية، ومدى اختلاف هذه السلوكيات وفقاً لعدد من المتغيرات كنوع المعلم والتلميذ والمنطقة السكنية.

محددات الدراسة

طبقت هذه الدراسة على (٢٤٩) معلماً ممن يقومون بتدريس تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي، وذلك بالمدارس الابتدائية الحكومية في محافظات العاصمة والمحرق والوسطى والجنوبية بمملكة البحرين، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣م، واستخدم في جمع البيانات استبانة للسلوكيات غير المقبولة الشائعة بين التلاميذ (من إعداد الباحثين).

مصطلحات الدراسة

السلوك غير المقبول: لا يوجد اتفاق عام بين الباحثين حول تعريف محدد للسلوك غير المقبول، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود نمط عام للسلوكيات والمحكات التي يتم من خلالها تحديد الفرد الذي يقوم بسلوكيات غير مقبولة (Kazdin, 1987) ولكن عندما يأخذ هذا السلوك طابع الثبات والاستمرار في المواقف المتشابهة ويؤدي إلى تعطيل بعض الوظائف في

المنزل أو المدرسة أو يتسبب في المضايقة والازعاج والقلق بدرجة مؤثرة على الآخرين، عند هذا الحد يوصف السلوك بأنه مشكلة سلوكية.

في ضوء ذلك، فإن التعريف الإجرائي للسلوكيات غير المقبولة في الدراسة الحالية، أنها تلك السلوكيات التي تصدر من التلاميذ داخل الصف الدراسي ولا تتفق مع القواعد والمعايير المتعلقة بسلوك الطلاب، وخاصة اللوائح الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، سواء كانوا معلمي فصل أو مادة دراسية، وقد تم اختيار الصفين الثالث والسادس الابتدائي، باعتبار كل منهما يمثل نهاية حلقة دراسية (الحلقة الأولى والحلقة الثانية على التوالي)، إلى جانب أن كلا منهما يمثل أيضاً نهاية مرحلة نمائية مهمة، فمرحلة الطفولة المتوسطة تنتهي مع عمر التاسعة، أي الصف الثالث الابتدائي، بينما تنتهي مرحلة الطفولة المتأخرة مع عمر الثاني عشر، أي الصف السادس الابتدائي، وارتباط ذلك بإمكانية اختلاف نوعية السلوكيات غير المقبولة التي قد تصدر عن الأطفال باختلاف المرحلة النمائية.

يبلغ إجمالي عدد المدارس الابتدائية الحكومية بالبحرين (١١٢) مدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢)، موزعة على خمس محافظات، تم الاختيار العشوائي لـ (١٩) مدرسة منها بنسبة (١٧ ٪) من المجتمع الأصلي موزعة على أربع محافظات، هي: العاصمة والمحرق والوسطى والجنوبية. وقد بلغ عدد مدارس البنين إحدى عشرة مدرسة (٥٨ ٪) وثماني مدارس للبنات (٤٢ ٪) (النسبة في المجتمع ٥١ ٪ و ٤٩ ٪ على التوالي). تمثل عينة الدراسة من كل مدرسة ابتدائية مختارة مجموع المعلمين أو المعلمات الذين يقومون بتدريس تلاميذ الصفين الثالث والسادس بالمدرسة، وقد بلغ إجمالي العينة (٢٤٩) فرداً، ويقومون بالتدريس في (١١٨) فصلاً دراسياً منهم (٦٦) فصلاً بالصف الثالث و(٥٢) فصلاً بالصف السادس، تضم (٣٢٧٢) تلميذاً وتلميذة، (٥٧٪ من التلاميذ و٤٣٪ من التلميذات). تراوح عمر أفراد العينة من المعلمين بين ٢٣–٥٩ عاماً، بمتوسط قدره ٣٥,٢٦ سنة ؟ ٨,٥٤، كما تراوحت مدة الخبرة بالتدريس بين سنة واحدة و ٣٥ سنة، بمتوسط قدره ١٢,٣٥ عاماً ؟ ٩,٨١. ويوضح جدول (١) خصائص عينة الدراسة من المعلمين.

الجدول رقم (١)

خصائص عينة المعلمين

المتغير	العدد	٪	المتغير	العدد	٪
النوع:			مادة التدريس:		
معلم	٩٠	٣٦٪	معلم مادة	١١٩	٤٨٪
معلمة	١٥٩	٦٤٪	معلم فصل	٧٠	٢٨٪
الصف الدراسي:			معلم نشاط	٦٠	٢٤٪
الثالث	١٠٤	٤٢٪	نوع المعلم والتلميذ:		
السادس	١٣٤	٥٤٪	معلم مع تلاميذ	٩٠	٣٦٪
الثالث والسادس	١١	٠٤٪	معلمة مع تلاميذ	٣٩	١٦٪
المؤهل الدراسي:			معلمة مع تلميذات	١٢٠	٤٨٪
دبلوم معلمين	٥٦	٢٢,٥٪	موقع المدرسة:		
بكالوريوس	١٧٧	٧١٪	المحرق	٨٣	٣٣٪
دراسات عليا	١٦	٦,٥٪	المنامة	٧٤	٣٠٪
			سترة	٧٠	٢٨٪
			مدينة حمد	٢٢	٩٪

يبين الجدول رقم (١) أن نسبة المعلمات كانت ٦٤٪ مقابل ٣٦٪ للمعلمين، يتوزعون بين تدريس الصف الثالث (٤٢٪) والسادس (٥٤٪)، بينما يوجد ٤٪ يدرسون للصفين معاً وهم أساساً من معلمي مواد الأنشطة. والنسبة الأكبر من المعلمين (٧١ ٪) حاصلين على مؤهل جامعي، يليهم الحاصلون على دبلوم المعلمين (٢٢,٥ ٪) أما النسبة المتبقية (٦,٥ ٪) فهم حاصلون على مؤهل أعلى من البكالوريوس.

كما أن النسبة الأكبر (٤٧,٨ ٪) من أفراد العينة تضم معلمي المواد الدراسية الأساسية، بينما يبلغ معلمي الفصل حوالي (٢٨ ٪). ويرجع ذلك إلى أن نظام التعليم بالمدارس الابتدائية في مملكة البحرين يعتمد على نظام معلم الفصل في السنوات الثلاث الأولى، وعلى نظام معلم المادة في السنوات الثلاث الأخيرة، لذلك يزداد عدد المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الحلقة الثانية. أما معلمو مواد الأنشطة (٢٤ ٪) فهم يقومون بالتدريس لكل الصفوف الدراسية الابتدائية الستة، وتشمل هذه المواد: التربية الرياضية والأناشيد والتربية الفنية.

ويتفق نوع المعلم مع نوع التلميذ في ٨٤٪ من أفراد العينة، بينما نجد أن ١٦٪ من العينة هن معلمات يقمن بتدريس تلاميذ ذكور، وقد توزعت المنطقة السكنية التي توجد بها المدرسة بين منطقة المحرق (٣٣٪) والمنامة (٣٠٪) وسترة (٢٨٪) ومدينة حمد (٩٪).

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على تقديرات المعلمين طريقة لتحديد السلوكيات غير المقبولة الشائعة بين تلاميذهم، وذلك من خلال استبانة تضم (٤٩) بنداً يمثل كل منها سلوكاً غير مقبول يمكن أن يصدر عن التلميذ. تم إعداد الاستبانة من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة (راشد سهل، ١٩٩٣. Conners, 1989a, Conners, 1989b) Cautela & Esonis, 1983; Achenbach, 1988b, Achenbach, 1988a, Cautela,)، التي استخدمت أدوات للكشف عن المشكلات السلوكية لدى التلاميذ. تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (٢٢) من المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية، بهدف معرفة مدى ملاءمة هذه السلوكيات للواقع الاجتماعي داخل الصفوف الدراسية، ومدى وضوح الصياغة اللغوية للبنود، إلى جانب التعرف على اقتراحاتهم بإضافة بعض السلوكيات غير المقبولة التي يرون من وجهة نظرهم ضرورة إضافتها إلى الاستبانة. أجريت التعديلات اللازمة على بنود الاستبانة بناء على ملاحظات المعلمين والمعلمات، وأصبحت تتكون من (٤٥) بنداً. تتوزع بنود الاستبانة على أربعة مجالات، هي:

١- سلوكيات غير مقبولة تجاه المعلم، وتضم البنود من (١-١٠)، (١٠ بنود).

٢- سلوكيات غير مقبولة تجاه تلاميذ الصف الدراسي، وتضم البنود من (١١-٢٥)، (١٥ بنداً).

٣- سلوكيات غير مقبولة نحو ممتلكات الصف الدراسي، وتضم البنود من (٢٦-٣٢)، (٧ بنود).

٤- سلوكيات غير مقبولة نحو العملية التعليمية، وتضم البنود من (٣٣-٤٥)، (١٣ بنداً).

استخدم مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن كل بند (شائع جداً، شائع، متوسط الشيوع، قليل الشيوع، نادراً)، وتحصل على تقديرات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على التوالي. وتجدر الإشارة إلى أن بنود الاستبانة تمثل مواقف وظروف بيئية محددة قد يحدث فيها السلوك غير المقبول، وهي تحديداً تلك المرتبطة بالسلوك المدرسي الحالي للتلميذ داخل الصف الدراسي فقط. ومن ثم فإن تقديرات المعلم تنصب على سلوك التلميذ، وليس البيئة الصفية أو الأسرية.

ثبات الاستبانة وصدقها

تكونت عينة حساب الصدق والثبات من مائة معلم ومعلمة يقومون بالتدريس للصفين الثالث والسادس الابتدائي بالمدارس الحكومية. تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ ٠,٩١٢ بعد التعديل، كما بلغ الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٩٦٣، وبذلك فإن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات. أما عن الصدق فقد استخدمت طريقتان هما: صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، حيث عرضت الاستبانة على سبعة من معلمي المرحلة الابتدائية وثلاثة أساتذة جامعيين في علم النفس والتربية، واتفق المحكمون جميعاً على ملاءمة انتماء كل بند للمجال الذي يندرج تحته، وعلى أن تحليل مضمون البنود يشير

إلى أنها جميعاً تتعلق بسلوكيات غير مقبولة للتلاميذ داخل الصف الدراسي. بالنسبة لصدق الاتساق الداخلي، فيوضح جدول (٢) معاملات الارتباط بين المجالات الأربعة بعضها ببعض ومع الدرجة الكلية.

الجدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين درجات المجالات الأربعة والدرجة الكلية

المجـال	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
تجاه المعلم	--			
تجاه التلاميذ	٠,٦٥٥	--		
نحو ممتلكات الصف الدراسي	٠,٦٢٦	٠,٧٦١	--	
نحو العملية التعليمية	٠,٥٨٢	٠,٧٣٣	٠,٦٧٨	--
الدرجة الكلية	٠,٧٧٩	٠,٩٣٥	٠,٨٦٣	٠,٨٧٧

تشير معاملات الارتباط في الجدول رقم (٢) أنها جميعاً موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ وتتراوح قيمة الارتباط بين المجالات الأربعة بين ٠,٥٨٢ و ٠,٧٦١، مما يشير إلى أنها تقيس جوانب متعددة من ظاهرة واحدة، هي سلوك التلاميذ غير المقبول داخل الصف الدراسي. يدعم صحة ذلك أن قيمة ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية أعلى من ارتباطه بالمجالات الأخرى. وبذلك يمكن التوصل إلى أن الاستبانة المستخدمة في الدراسة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات والصدق.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" واختبار تحليل التباين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما هي السلوكيات غير المقبولة الشائعة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمملكة البحرين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسط الحسابي وكذلك حساب النسب المئوية لمستويات درجة شيوع السلوك غير المقبول لكل بند كما أدركها المعلمون)لما كان الهدف من الدراسة تحديد السلوكيات غير المقبولة الشائعة بغض النظر عن مستوى الشيوع، فقد تم دمج مستوى شائع جداً وشائع، وكذلك دمج مستوى قليل الشيوع ونادراً)، وذلك على مستوى العينة الكلية للدراسة، مع مراعاة أن الدرجة التي تقل عن ثلاثة تدل على قلة الشيوع وندرته، أما التي تزيد عن ثلاثة فتشير إلى كثرة الشيوع. يوضح الجدول رقم (٣) هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)
التوزيع النسبي والمتوسطات الحسابية لدرجة شيوع السلوك غير المقبول لكل بند من وجهة نظر المعلمين

البنـود	درجـة الشيـوع			المتوسط
	قليل	متوسط	شائع	
المجال الأول: تجاه المعلم:				١,٧١
يكذب	٣٩	٢٧	٣٥	٢,٩٢
يستهزأ	٨٣	١٢	٦	١,٦٤
يسرق ممتلكات المعلم	٨٩	٧	٤	١,٤١
يرفع صوته	٨٣	٩	٨	١,٦٣
يتلف ويخرب ممتلكات المعلم	٩١	٦	٣	١,٣٦
يتشاجر	٩٣	٤	٣	١,٣٣
يجادل بدون مبرر	٧٩	١٣	٨	١,٨٠
يرمي أشياء على المعلم	٩٦	٤	-	١,١٥
لا يتبع تعليمات المعلم	٥١	٢٤	٢٥	٢,٥٥
يخطط مقالب بهدف تعريض المعلم لمشكلات	٩٣	٤	٣	١,٢٣
المجال الثاني: تجاه تلاميذ الصف:				٢,٩٧
يكذب على زملائه التلاميذ	٢٧	٢٧	٤٦	٣,٣٢
يسخر من التلاميذ	٢٧	٢٥	٤٨	٣,٣٦
يهدد لفظياً	٢٩	٢٦	٤٥	٣,٢٥
يأخذ بالقوة ممتلكات التلاميذ	٥٥	٢٣	٢٣	٢,٤٩
يسرق ممتلكات التلاميذ	٥٦	١٩	٢٥	٢,٥٠
يستخدم كلمات بذيئة	٤٥	٢٣	٣٣	٢,٧٧
يتلف ويخرب ممتلكات التلاميذ	٥١	٢٥	٢٤	٢,٥٣
يتشاجر مع التلاميذ	٢٥	٢٠	٥٥	٣,٤٧
يرمي أشياء (ورق، طباشير)	٢٩	٢٥	٣٥	٢,٤٩
يتسلط	٣١	٣٢	٣٧	٣,٠٦
يخطط مقالب للتلاميذ لتعريضهم لمشكلات	٥٢	٢٩	١٩	٢,٤٧
يتدخل في شؤونهم	٤٢	٢٣	٣٦	٢,٩١
يقاطع التلاميذ أثناء حديثهم	٢٦	١٩	٥٦	٣,٤٤
يتحدث أمام زملائه التلاميذ بصوت عال	٢٧	٢٠	٥٣	٣,٣٨
يتحدث عنهم بصورة غير لائقة	٤٩	٢٨	٢٤	٢,٥٩
المجال الثالث : تجاه ممتلكات الصف:				٢,٩١
يأخذ أشياء ومواد بدون إذن	٦٠	٢٣	١٧	٢,٢٧
يتلف ويخرب بشكل متعمد	٦٨	١٩	١٤	٢,٠٥
يرمي الأوساخ	٢٤	٢٢	٥٤	٣,٤٩
يحرك الأثاث للإخلال بالترتيب	٤٥	٢٦	٢٩	٢,٧٢
يكتب على الأثاث	٢٤	١٧	٥٩	٣,٥٧
يكتب على الجدران	٥٩	١٩	٢٣	٢,٣٥
يحدث فوضى خلال أوقات الفراغ	١٦	١٢	٧٢	٣,٩٥

تابع الجدول رقم (٣)

المجال الرابع : تجاه العملية التعليمية:					٢,٧١
	يأكل ويشرب أثناء الحصة	٧٩	١٣	٨	١,٧٦
	يغش في التدريبات	٣١	٢٤	٤٥	٣,١٩
	لا يحضر أدواته وكتبه	٣٣	٣٥	٣٣	٢,٩٨
	يتغيب عن الحصص بدون عذر	٧٦	١٤	١٠	١,٨٨
	يتأخر في إعداد وتسليم الأنشطة	٣١	٣٠	٣٩	٣,١٢
	لا يحل واجباته	٣٢	٢٩	٣٩	٣,٠٧
	يضحك في الدرس بدون سبب	٦٩	١٦	١٥	٢,١٩
	يتحرك بدون إذن	٥٣	١٧	٣١	٢,٦٧
	يتأرجح على الكرسي	٥٤	٢٠	٢٧	٢,٥٥
	يصدر أصواتاً	٦٧	١٥	١٨	٢,١٦
	يلعب ويعبث	٣٧	٢٧	٣٦	٢,٩١
	يتكلم ويجيب بدون إذن	٢٥	٢١	٥٥	٣,٤٢
	يتكلم مع الزملاء أثناء الدرس	٢٦	٢٤	٥١	٣,٣٦

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المجال الذي حصل على أعلى متوسط (٢,٩٧) يضم السلوكيات غير المقبولة الموجهة نحو تلاميذ الصف الدراسي، يليه مجال السلوكيات الموجهة نحو ممتلكات الصف (٢,٩١)، ثم السلوكيات الموجهة نحو العملية التعليمية (٢,٧١). أما مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه المعلم فقد بلغ متوسطه (١,٧١)، مما يشير إلى أن غالبية السلوكيات في هذا المجال تعد قليلة الشيوع أو نادرة. إن هذا الارتفاع النسبي للسلوكيات غير المقبولة نحو التلاميذ الزملاء ونحو ممتلكات الصف، قد يرجع إلى بعض أو كل الاحتمالات التالية والتي يحتاج كل منها إلى المزيد من الدراسات للتحقق من صدقها أو نفيها:ضعف المهارات الاجتماعية المرتبطة بالعلاقات البين شخصية، وتلك المرتبطة بالعمل الجماعي. مما قد يشير إلى أن القيم الخاصة بالمحافظة على ما هو عام (ممتلكات الصف) والشعور بالانتماء الشخصي لحجرة الصف، لا تحتل مرتبة متقدمة في سلم القيم لدى هؤلاء التلاميذ.

إن تلاميذ الصف الواحد يمثلون جماعة إنسانية يتفاعل أعضاؤها يومياً ولساعات طويلة، وبالتالي لكي تحقق هذه الجماعة أهدافها لا بد من تطوير علاقات إيجابية تسهم في إشباع حاجاتهم للانتماء والتقدير، وفي الوقت نفسه تقلل من الشعور بالتهديد وعدم الأمان، ويؤثر هذا الجانب بدوره في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ. لذلك فإن ارتفاع السلوكيات غير المقبولة بين التلاميذ بعضهم البعض قد يشير إلى وجود صراعات بينهم تحدث خلال مواقف التفاعل الاجتماعي، أي إلى عدم توافر الانتماء للجماعة الكلية للصف، بل إلى مجموعات فرعية صغيرة، إلى جانب عدم معرفة البعض منهم بما هو مقبول وغير مقبول من سلوكيات، وعدم تعلمهم كيفية القيام بالسلوك المقبول. إن وجود

صعوبات في التعامل السليم بين جماعة الصف الدراسي يؤدي إلى استخدام التلاميذ استراتيجيات غير ملائمة (الكذب، السخرية، التهديد، المقاطعة. . . الخ) في معالجة المعلومات الاجتماعية في المواقف الثنائية والجماعية.

إن هذه السلوكيات غير المقبولة هي في جوهرها عدوان نحو المعلم، ولكن تم تحويله نحو التلاميذ والممتلكات، وقد يرجع هذا الأسلوب الدفاعي لعدم قدرة التلميذ على التوجيه المباشر للعدوان نحو المعلم، أو خوفاً من قوة العدوان المضاد. والمعلم هو الممثل الرمزي لكل أنواع السلطة في حياة التلميذ، وهو يتعامل معه في ضوء علاقته النفسية– المتخيلة أو الواقعية– مع هذه الأنواع. ومما يرجح هذا الاحتمال أن أقل السلوكيات غير المقبولة شيوعاً كانت نحو المعلم، مما يثير قضية علاقة النفس اجتماعية بين المعلم وتلاميذ الصف. فالمعلم مطالب بالمحافظة على انضباط سلوك التلاميذ أثناء ممارسة العملية التعليمية داخل الحصة، وقد يدفعه ذلك إلى ممارسة سلوك تسلطي تجاه التلاميذ، والذي قد ينجح ظاهرياً في تحقيق الانضباط ولكنه يفشل نفسياً في مقابلة احتياجات التلاميذ، وفي تنمية الاحترام والتقدير للمعلم بأساليب لا تنبع فقط من سلطة القوة وسلطة الدور التي يمتلكها.

يتعلق الاحتمال الثالث بطبيعة البيئة الصفية ونوعية المناخ النفسي التي تظهر فيها هذه الأشكال من السلوك غير المقبول. إن المحافظة على بيئة صفية صالحة وملائمة لعمليتي التعلم والتعليم، من أصعب المهام التي يواجهها المعلم، وتتطلب منه اكتساب مهارات معينة في إدارة الصف، ورغم تعدد أسباب قيام بعض الطلاب بسلوكيات غير مقبولة داخل الصف، فإننا نركز هنا على سلوك المعلم مع طلابه، ليس لأن هذا هو السبب الأهم أو الحاسم، ولكن لأنه العامل الذي يقع في حدود قدرة المعلم على التحكم والتأثير، وفي إمكانية التغيير والتعديل للممارسات الحالية. أما الأسباب الأخرى، التربوية أو الأسرية أو الاجتماعية الاقتصادية، فهي خارج نطاق سيطرة المعلم. إن ارتفاع نسبة السلوكيات غير المقبولة تجاه تلاميذ الصف وتجاه ممتلكاته قد يشير إلى قصور في طريقة إدارة المناخ النفسي وبناء العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ بعضهم بعضا، وإلى عدم كفاية الاستراتيجيات الإيجابية التي يستخدمها المعلم في تشجيع التعاون والانسجام، وفي تعليم التلاميذ الطرق المقبولة لحل الصراعات وإشباع الحاجات.

كما أظهرت نتائج الدراسات انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويؤدي هذا القصور ليس فقط إلى إصدار التلاميذ سلوكيات غير مقبولة، ولكن يعيق أيضاً المعلم من استخدام طرق وأساليب تعليمية مبنية أساساً على التعلم التعاوني (Zirpoli & Melloy, 1993). إلى جانب أن بعض الدراسات كشفت عن التأثيرات السلبية طويلة الأمد لدى التلاميذ الذين يعانون من ضعف الكفايات الاجتماعية، حيث يواجهون الفشل في الدراسة وظهور مشكلات شخصية في المستقبل (Kaplan & Carter, 1998).

أما عن النتائج المتعلقة بالبنود الشائعة وغير الشائعة، فيلاحظ من جدول (٣)، أن أعلى عشرة سلوكيات غير مقبولة شيوعاً كانت نحو ممتلكات الصف الدراسي (البنود أرقام ٢٨، ٣٠، ٣٢)، ونحو تلاميذ الصف الدراسي (البنود أرقام ١١، ١٢، ١٨، ٢٣، ٢٤)، ثم نحو العملية التعليمية (البندين ٤٤، ٤٥)، وهما أيضاً يرتبطان بالعلاقة مع التلاميذ ولكن أثناء الدرس. إن السلوك غير المقبول الذي عده معظم المعلمين (٧٢٪) الأكثر شيوعاً (م=٣,٩٥) هو "إحداث التلاميذ الفوضى خلال أوقات الفراغ بين الحصص الدراسية"، أليس الهدف من هذه الأوقات- من بين أهداف أخرى- توفير الفرصة للتلاميذ لقدر من التنفيس الانفعالي والحركي لمدة خمس دقائق، حتى يواصلوا الانضباط السلوكي مرة أخرى لمدة خمس وأربعين دقيقة متتالية. وهل تشير هذه النتيجة إلى تقدير مستوى المعلمين لحجم الهامش المحدود المسموح به للسلوك غير المقبول الذي لا بد منه في هذه المرحلة النمائية من العمر؟

تعبر البنود العشرة الأخرى الشائعة عن عدوان مادي من التلاميذ نحو المدرسة: الكتابة على الأثاث ورمي الأوساخ في الصف، وعدوان لفظي بدرجات متباينة نحو زملاء الصف: المشاجرة، السخرية، الكذب، مقاطعة الحديث، التحدث بصوت عال. وتقترب نسبة المعلمين الذين قدروا هذه السلوكيات بأنها شائعة من النصف أو أكثر . إن تلاميذ عينة الدراسة مازالوا في مرحلة التطبيع الاجتماعي، وبناء وترسيخ القيم الاجتماعية، واستدماج معايير السلوك المقبول وغير المقبول، وتعلم مهارات التعامل مع الآخرين في المواقف المختلفة، وتعد الأسرة والمدرسة الابتدائية أهم مؤسستين يؤثران على تعلم هذه الجوانب لدى التلميذ. ويعد شيوع هذه السلوكيات غير المقبولة مؤشراً مهماً على ضرورة قيام هاتين المؤسستين بالمزيد من الجهد والاهتمام المقصود نحو قضايا القيم ومعايير السلوك ومهارات التعامل. مع ملاحظة أن البنود الأخرى التي يزيد متوسط شيوعها عن (٣,٠٠) يقع معظمها في هذا الإطار نفسه (تهديد الزملاء لفظياً، التسلط عليهم، الغش في التدريبات).

إن هذه السلوكيات العدوانية تؤيد وجهة النظر التي ترى أن أطفال المرحلة الابتدائية يعتدي بعضهم على بعض بالأساليب اللفظية أكثر من الأساليب الجسمية، بينما نجد أطفال مرحلة الروضة يتصفون بالسلوك العدواني الجسمي واللفظي تجاه الآخرين (مسن، كونجر، وكاجان، ١٩٨٦).

تتركز السلوكيات غير المقبولة الأقل شيوعاً على مجال المعلم، فتلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي نادراً أو قليلاً ما يمارسون سلوكيات غير مقبولة تجاه معلمهم. وإذا قابلنا هذه النتيجة مع السلوكيات الأعلى شيوعاً، فإنها قد تشير إلى المواقف والأساليب التسلطية التي يمارسها المعلمون داخل حجرة الصف مع تلاميذهم. وإذا رجعنا إلى بنود مجال المعلم، سنلاحظ أن أعلى بندين بينها هما الكذب على المعلم وعدم اتباع تعليماته (٢,٩٢، ٢,٥٥ على التوالي)، ورغم أنهما متوسطا الشيوع، فإنهما يرجحان احتمال أن قلة السلوكيات

غير المقبولة تجاه المعلم لا ترتبط بالاحترام والتقدير الداخلي لدى التلاميذ نحو المعلم بقدر ارتباطها بالخوف منه. إن الكذب وعدم الالتزام بالتعليمات مؤشرات على ضعف العلاقة الصحية السليمة بين المعلم وتلاميذه، وأن مركز الضبط لدى التلاميذ مازال خارجياً أكثر منه داخلياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: يتعلق السؤال الثاني بمدى اختلاف تقديرات المعلمين للسلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ باختلاف متغيرات: نوع التلميذ والصف الدراسي والمنطقة السكنية.

للإجابة عن هذا السؤال تم أولاً استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجالات الأربعة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك طبقاً لمتغيرات: نوع التلميذ، والصف الدراسي، والمنطقة السكنية.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة وفق متغيرات التلاميذ: النوع، الصف الدراسي، والمنطقة السكنية

المجالات	نوع التلميذ			الصف الدراسي*			المنطقة السكنية**		
		م	ع		م	ع		م	ع
تجاه المعلم	ذ	١,٨١	٠,٧١	٣	١,٦٧	٠,٦٣	١	١,٨٩	٠,٧٤
	أ	١,٦١	٠,٤٨	٦	١,٧٥	٠,٦٢	٢	١,٦٦	٠,٥٦
							٣	١,٥٦	٠,٥١
تجاه تلاميذ الصف	ذ	٣,١٧	٠,٩١	٣	٣,٠٠	٠,٨٨	١	٣,١٥	٠,٩٥
	أ	٢,٧٦	٠,٨٥	٦	٢,٩٢	٠,٩٢	٢	٢,٩٥	٠,٨٣
							٣	٢,٧٢	٠,٨٧
تجاه ممتلكات الصف	ذ	٢,٧٨	٠,٨٩	٣	٢,٤٤	٠,٨٩	١	٢,٩٠	٠,٩٢
	أ	٢,٤١	٠,٨١	٦	٢,٧٣	٠,٨٤	٢	٢,٦٠	٠,٧٨
							٣	٢,٣٨	٠,٨٥
تجاه العملية التعليمية	ذ	٣,٠٠	٠,٨٨	٣	٢,٩٣	٠,٨٤	١	٢,٩٧	٠,٨٩
	أ	٢,٧٥	٠,٨٠	٦	٢,٨٢	٠,٨٥	٢	٢,٩٢	٠,٨١
							٣	٢,٦٥	٠,٨١
الدرجة الكلية	ذ	١٠,٧٦	٢,٩٥	٣	١٠,٠٤	٢,٧٩	١	١٠,٩١	٣,١٤
	أ	٩,٥٢	٢,٥٦	٦	١٠,٢٢	٢,٨٨	٢	١٠,١٣	٢,٥٤
							٣	٩,٣١	٢,٦٨

* تم استبعاد (١١) معلماً يدرسون لكلا الصفين الثالث والسادس، ونسبتهم (٤٪).

** (١) سترة، (٢) المنامة، (٣) المحرق. تم استبعاد منطقة مدينة حمد، حيث كان عدد المعلمين (٢٢) معلماً فقط، ونسبتهم (٩٪).

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لمجالات السلوك غير المقبول في كل المتغيرات، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم حساب

تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لمتوسطات درجات مجالات الاستبانة وفق متغيرات: نوع التلميذ، والصف الدراسي (الثالث والسادس)، والمنطقة السكنية (سترة، المنامة والمحرق).

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لمجالات الاستبانة وفق متغيرات: نوع التلميذ، والصف الدراسي، والمنطقة السكنية

المتغير	قيمة ف	مستوى الدلالة	د. ح للبسط	د. ح للمقام
نوع التلميذ	٣,٨١٤	٠,٠٠٥	٤	٢١٢
الصف الدراسي	٥,٥٦٣	٠,٠٠١	٤	٢١٢
المنطقة السكنية	٢,٢٨٢	٠,٠٢١	٨	٤٢٤
النوع * الصف	٠,٩٨٣	٠,٤٤٩	٨	٤٢٤
النوع * المنطقة	٢,٢٦٠	٠,٠٢٣	٨	٤٢٤
النوع * الصف * المنطقة	١,٣٢٦	٠,٢٢٨	٨	٤٢٤

يكشف الجدول رقم (٥) عن وجود فروق دالة في مجالات السلوك غير المقبول تبعاً لخصائص التلاميذ وفق متغيرات: النوع والصف والمنطقة السكنية. أما عن تفاعل هذه المتغيرات فلم يوجد تفاعل دال سوى بين متغيري النوع والمنطقة السكنية. وفي ضوء ذلك تم حساب تحليل التباين بين المفحوصين للنتائج الدالة فقط. يوضح الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين لكل مجال من مجالات الاستبانة وفق المتغيرات المذكورة.

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين بين المفحوصين على مجالات الاستبانة وفق متغيرات: نوع التلميذ، والصف الدراسي، والمنطقة السكنية

المتغير	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع التلميذ :					
تجاه المعلم	١,٧٦٩	١	١,٧٦٩	٥,٠٨١	٠,٠٢٥
تجاه تلاميذ الصف	٦,٩٣٣	١	٦,٩٣٣	٩,٤٦٣	٠,٠٠٢
تجاه ممتلكات الصف	٧,٩٤٩	١	٧,٩٤٩	١٢,١٩٨	٠,٠٠١
تجاه العملية التعليمية	١,٨٢٥	١	١,٨٢٥	٢,٥٨٤	٠,١٠٩
الدرجة الكلية	٦٦,١٥٥	١	٦٦,١٥٥	٨,٩٨١	٠,٠٠٣
الصف الدراسي:					
المجال الأول:	١,١٢٨	١	١,١٢٨	٣,٢٤٠	٠,٠٧٣
المجال الثاني:	٠,٠٤١	١	٠,٠٤١	٠,٠٥٦	٠,٨١٣
المجال الثالث:	٥,٣٤١	١	٥,٣٤١	٨,١٩٦	٠,٠٠٥
المجال الرابع:	٠,٠٢٣	١	٠,٠٢٣	٠,٠٣٣	٠,٨٥٦

تابع الجدول رقم (٦)

الدرجة الكلية	١١,٧٢٠	١	١١,٧٢٠	١,٥٩١	٠,٢٠٩
المنطقة السكنية:					
المجال الأول:	٣,٦٥٥	٢	١,٨٢٧	٥,٢٤٨	٠,٠٠٦
المجال الثاني:	٤,٩٥٤	٢	٢,٤٧٧	٣,٣٨١	٠,٠٣٦
المجال الثالث:	٧,١٢٥	٢	٣,٥٦٢	٥,٤٦٦	٠,٠٠٥
المجال الرابع:	٣,١٢٢	٢	١,٥٦١	٢,٢١٠	٠,١١٢
الدرجة الكلية	٦٨,٥١٢	٢	٣٤,٢٥٦	٤,٦٥٠	٠,٠١١
النوع * المنطقة:					
المجال الأول:	٢,٢٧٦	٢	١,١٣٨	٣,٢٦٧	٠,٠٤٠
المجال الثاني:	٦,٨١٠	٢	٣,٤٠٥	٤,٦٤٧	٠,٠١١
المجال الثالث:	٢,٠٣٠	٢	١,٠١٥	١,٥٥٧	٠,٢١٣
المجال الرابع:	٠,٧١٩	٢	٠,٣٥٩	٠,٥٠٩	٠,٦٠٢
الدرجة الكلية	٣٧,٢١٥	٢	١٨,٦٠٨	٢,٥٢٦	٠,٠٨٢

تشير النتائج المتعلقة بنوع التلميذ إلى وجود فروق دالة بين التلاميذ والتلميذات في الدرجة الكلية للاستبانة وكل المجالات، ما عدا المجال الرابع الخاص بالسلوكيات تجاه العملية التعليمية. وبالرجوع إلى الجدول رقم (٤) يتضح ارتفاع متوسط التلاميذ مقابل التلميذات، أي أن السلوكيات غير المقبولة أكثر شيوعاً بين التلاميذ مقارنة بالتلميذات، من وجهة نظر المعلمين.

أما بالنسبة لمتغير الصف الدراسي فقد أشارت تقديرات المعلمين إلى أن الفروق بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس غير دالة في كل المجالات ماعدا مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه ممتلكات الصف، حيث كانت أكثر انتشاراً بين تلاميذ الصف السادس وفق الجدول رقم (٤) للمتوسطات.

وإذا انتقلنا لمتغير المنطقة السكنية، يتضح وجود فروق دالة بين المناطق السكنية الثلاث: سترة، والمنامة والمحرق، في الدرجة الكلية وكل المجالات، ماعدا مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه العملية التعليمية. ولمعرفة الفروق الثنائية بين المناطق استخدمت طريقة بنفروني Bonferroni للتحليل البعدي. يوضح الجدول رقم (٧) الفروق الدالة فقط.

الجدول رقم (٧)

الفروق الدالة بين المناطق السكنية في مجالات السلوكيات غير المقبولة

المتغير	الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تجاه المعلم: سترة/ المحرق	٠,٣٣٠	٠,٠٩٦	٠,٠٠٢
تجاه تلاميذ الصف: سترة/ المحرق	٠,٤٣٣	٠,١٣٩	٠,٠٠٦
تجاه ممتلكات الصف: سترة/ المحرق	٠,٥١٩	٠,١٣١	٠,٠٠١
الدرجة الكلية: سترة/ المحرق	١,٦٠٠	٠,٤٤٠	٠,٠٠١

بمقارنة المتوسطات الموضحة في الجدول رقم (٤) يتبين أن تلاميذ منطقة سترة يشيع بينهم السلوكيات غير المقبولة بدرجة أكبر من تلاميذ منطقة المحرق. في حين لا توجد فروق دالة بين تلاميذ منطقتي المنامة والمحرق، ولا بين تلاميذ منطقتي سترة والمنامة، من وجهة نظر المعلمين.

تشير نتائج الجدول رقم (٦) أيضاً إلى وجود تفاعل دال بين متغيري نوع التلميذ والمنطقة السكنية بالنسبة للسلوكيات غير المقبولة في المجالين الأول والثاني فقط، لذا سيتم الكشف عن الفروق الدالة في هذين المجالين. إن هذا التفاعل الدال يعني أن الفروق بين التلاميذ والتلميذات داخل كل منطقة سكنية تختلف عن الفروق نفسها في المناطق السكنية الأخرى. كما يعني، من ناحية ثانية، أن الفروق بين التلاميذ في المناطق الثلاث تختلف عن الفروق بين التلميذات في نفس المناطق الثلاث. ويقتضي ذلك أولاً حساب اختبار (ت) لمعرفة الفروق الدالة بين متوسطات التلاميذ والتلميذات في المناطق السكنية الثلاث، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

اختبار (ت) للفروق بين متوسطات التلاميذ والتلميذات في المناطق السكنية في المجالين الأول والثاني

المجال والمنطقة	التلاميذ			التلميذات			قيمة ف للتجانس	قيمة ت
	ن	م	ع	ن	م	ع		
تجاه المعلم: سترة	٣٤	٢,١١	٠,٨٤	٣٦	١,٦٨	٠,٥٦	**٧,١٨	**٢,٥٤
المنامة	٤٢	١,٧٠	٠,٦٤	٣٢	١,٦١	٠,٤٤	٢,٩٠	٠,٦٨
المحرق	٣٧	١,٥٨	٠,٥٧	٤٦	١,٥٥	٠,٤٦	١,٣٢	٠,٢٩
تجاه تلاميذ الصف: سترة	٣٤	٣,٥٦	٠,٩٦	٣٦	٢,٧٧	٠,٧٧	١,٧٤	***٣,٧٩
المنامة	٤٢	٢,٩٢	٠,٩٠	٣٢	٢,٩٩	٠,٧٤	٢,٥٤	٠,٣٢
المحرق	٣٧	٢,٩٤	٠,٧٩	٤٦	٢,٥٤	٠,٩١	٠,٧٥	*٢,١٠

* دال عند مستوى (٠,٠٥)/ ** مستوى دلالة (٠,٠١)/ *** مستوى دلالة (٠,٠٠١)

يتبين من الجدول رقم (٨) أن تلاميذ منطقة سترة تصدر منهم بدرجة أكبر سلوكيات غير مقبولة تجاه المعلم وتجاه تلاميذ الصف مقارنة بتلميذات منطقة سترة. أما في منطقة المحرق فالأمر يقتصر على السلوكيات المتعلقة بتلاميذ الصف، حيث كان التلاميذ أعلى من التلميذات. في مقابل ذلك نلاحظ عدم وجود فروق دالة بين تلاميذ وتلميذات منطقة المنامة في كلا البعدين.

ولفحص الفروق بين تلاميذ المناطق السكنية، وكذلك بين تلميذات المناطق السكنية،

فقد تم استخدام تحليل التباين نظراً لوجود ثلاث مناطق سكنية، وسوف نقتصر على عرض قيمة (ف) للمجالات الفرعية ذات الفروق الدالة فقط. فبالنسبة للتلميذات لم توجد فروق دالة إلا في مجال "ممتلكات الصف"، (ف=٣,٦٧١)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٢٦)، وباستخدام طريقة بنفروني للتحليل البعدي كانت الفروق الدالة بين السلوكيات غير المقبولة لتلميذات منطقة سترة (م = ٢,٤٦ ٠,٧٧). أعلى منها لدى تلميذات المحرق (م = ٢,١٧ ٠,٨٤). ولم توجد فروق دالة بين المناطق الأخرى في مجال "ممتلكات الصف". بالنسبة للفروق بين تلاميذ المناطق الثلاث فقد كانت الفروق دالة في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية، ماعدا مجال "العملية التعليمية". ففي مجال "المعلم" بلغت قيمة ف (٥,٨٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٤) وفي مجال "تلاميذ الصف" بلغت (٥,٩٨) بدلالة عند مستوى (٠,٠٠٣)، وفي مجال "ممتلكات الصف" كانت (٤,٠١) بدلالة عند مستوى (٠,٠٢) أما قيمة ف للدرجة الكلية فقد بلغت (٤,٨٠١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١). ويوضح الجدول رقم (٩) نتائج تحليل بنفروني للمقارنات الثنائية بين المناطق.

الجدول رقم (٩)

الفروق الدالة بين التلاميذ الذكور في المناطق السكنية في مجالات السلوكيات غير المقبولة

المجالات والمنطقة	الفروق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تجاه المعلم: سترة/ المنامة	٠,٤٠٩	٠,١٥٨	٠,٠٣٣
سترة/ المحرق	٠,٥٣٣	٠,١٦٣	٠,٠٠٤
تجاه تلاميذ الصف: سترة/ المنامة	٠,٦٣٧	٠,٢٠٤	٠,٠٠٧
سترة/ المحرق	٠,٦١٨	٠,٢١٠	٠,٠١٢
تجاه ممتلكات الصف: سترة/ المحرق	٠,٥٣٩	٠,٢٠٩	٠,٠٣٣
الدرجة الكلية: سترة/ المنامة	١,٦٨٣	٠,٦٧٦	٠,٠٤٣
سترة/ المحرق	٢,٠١٥	٠,٦٩٦	٠,٠١٤

تشير بيانات الجدول رقم (٩) أن الفروق الدالة كانت بين التلاميذ الذكور في منطقة سترة مقابل أقرانهم في منطقتي المنامة والمحرق. وبالعودة إلى الجدول رقم (٨) يتضح أن متوسط درجات تلاميذ منطقة سترة في مجال "تجاه المعلم" و"تجاه تلاميذ الصف" هو الأعلى. وهو نفس اتجاه الفروق في مجال "تجاه ممتلكات الصف" (متوسط تلاميذ منطقة سترة ٣,١٧ ١,٠١ مقابل ٢,٦٩ ٠,٨٣ لمنطقة المنامة، و ٢,٦٣ ٠,٨٠ لمنطقة المحرق). وبالنسبة

للفروق الدالة في الدرجة الكلية فقد كانت أيضاً بين تلاميذ منطقة سترة مقابل تلاميذ منطقتي المنامة والمحرق (متوسط تلاميذ منطقة سترة ١١,٩٤ ٣,٤٨، وتلاميذ منطقة المنامة ١٠,٢٦ ٢,٧٦، ومنطقة المحرق ٩,٩٣ ٢,٥٤).

والخلاصة، أن السلوكيات غير المقبولة تشيع بين التلاميذ الذكور بشكل عام أكثر من التلميذات، ولا توجد فروق دالة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي، وأن تلاميذ منطقة سترة، خاصة الذكور منهم، ترتفع بينهم نسبة السلوكيات غير المقبولة مقارنة بتلاميذ منطقة المحرق، بينما لا توجد فروق دالة بين تلاميذ منطقة المنامة وكل من المحرق وسترة، وذلك كله من وجهة نظر المعلمين.

تعبر هذه النتائج عن خصائص الدور الذكري مقابل الدور الأنثوي في الثقافة العربية الخليجية. فالذكور، حتى الأطفال منهم، تصدر منهم السلوكيات غير المقبولة بدرجة أكبر من الإناث، وبالتالي فهم يقعون في مشاكل سلوكية داخل المدرسة، قد تؤثر بدورها على مستوى التحصيل الدراسي لديهم. إن ممارسة التلميذ لسلوكيات غير مقبولة ليس هدفها فقط محاولة جذب انتباه الزملاء أو المعلم، ولكن قد يرجع ذلك أيضاً إلى صراع التلاميذ على تحقيق السلطة غير الرسمية بين جماعة الصف. ورغم أن هذا الصراع قد يحدث داخل أية جماعة إنسانية، فإن النتائج تشير إلى قوة هذا الصراع بين جماعات التلاميذ الذكور أكثر منه بين جماعات التلميذات. وتثير هذه النتائج مرة أخرى قضية طبيعة العلاقات الإنسانية بين تلاميذ الصف الواحد بعضهم ببعض، ومع المعلمين. فالأرجح هنا ضعف الروح الجماعية، وضعف الشعور بالانتماء الشخصي لهذه المؤسسة التربوية، ولكن الأمر يحتاج إلى المزيد من الدراسات للتحقق من هذه الافتراضات حول ديناميات جماعة الصف في المرحلة الابتدائية.

إلى جانب ذلك، فإن المشكلات النفسية لدى الأطفال في هذه المرحلة النمائية قد تأخذ أحياناً شكل المشكلات السلوكية. بمعنى أن الاضطراب الانفعالي لدى التلميذ قد يعبر عنه من خلال الكذب أو السرقة أو العدوان، وما إلى ذلك من سلوكيات غير مقبولة. مع الأخذ في الاعتبار اختلاف التلاميذ والتلميذات في أسلوب التعبير عن المشكلة الانفعالية الداخلية. ذلك أن التلميذات تظهر عندهن في أكثر الأحيان سلوكيات القلق والخوف، أما التلاميذ فتظهر لديهم سلوكيات العدوان والتدمير والغضب والاندفاعية (مسن وآخرون، ١٩٨٦).

النتيجة الأخرى المهمة هي عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من التلاميذ في مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه العملية التعليمية. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات يتضح أن هذا المجال من أعلى المجالات انتشاراً بين الجنسين. معنى ذلك وجود درجة من الاضطراب في مسار عملية التدريس داخل الصف الدراسي. إن سلوكيات هذا المجال تتناول سلوكيات مثل التكلم والتحرك أثناء الدرس، وعدم الالتزام المناسب بالمهام الأكاديمية

مثل التدريبات والأنشطة والواجبات. وانتشار هذا النوع من السلوكيات حتى بين التلميذات، رغم ما سبق الإشارة إليه من خصائص الدور الذكري والأنثوي، إلا أننا أمام خصائص مختلفة لدور التلميذ بغض النظر عن جنسه. ويرجح هذا الاحتمال أن مجال "العملية التعليمية" هو المجال الوحيد الذي لم توجد فيه فروق دالة بين المناطق السكنية، فنحن أمام سلوكيات عامة بين كل التلاميذ بغض النظر عن الجنس، أو الصف الدراسي، أو المنطقة السكنية.

اتضح أيضاً عدم وجود فروق دالة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس في كل مجالات السلوك غير المقبول، ما عدا مجال "ممتلكات الصف" الذي كان أكثر انتشاراً بين تلاميذ الصف السادس، وتثير هذه النتيجة تساؤلاً حول اتجاهات النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال في هذه المرحلة النمائية. فالأطفال الذين بلغوا نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة يمارسون السلوكيات غير المقبولة نفسها التي يمارسها الأطفال في نهاية الطفولة المتوسطة. فهل تظهر الفروق النمائية بين المجموعتين في مواقف سلوكية أخرى بعيدة عن المواقف المدرسية؟ أم أن هذا التشابه في السلوكيات غير المقبولة بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي يرجع إلى تشابه الأهداف التي يحققها هؤلاء التلاميذ من ممارسة تلك السلوكيات؟ أم إلى استخدامهم الاستراتيجيات المعرفية نفسها للتعامل مع المواقف الصفية، أم إلى تشابه خصائص البيئة الصفية؟ تحتاج هذه التساؤلات إلى دراسات أخرى للإجابة عنها.

أما عن متغير المنطقة السكنية فإن النتائج تشير إلى انتشار السلوكيات غير المقبولة بين تلاميذ منطقة سترة مقارنة بمنطقة المحرق، وجاءت منطقة المنامة في الوسط. وكانت الفروق دالة في كل المجالات، ماعدا مجال "العملية التعليمية" كما سبق القول. ويعكس ذلك أهمية العوامل البيئية في ظهور السلوك غير المقبول، مثل المشكلات الصحية وسوء التغذية لدى التلميذ، أو الظروف العائلية الضاغطة، مثل المشكلات المالية والخلافات بين أعضاء الأسرة، والازدحام داخل السكن. إلى جانب ذلك فإن اختلاف معايير السلوك بين المدرسة والأسرة حول ما هو مقبول وغير مقبول قد يؤدي لدى بعض التلاميذ إلى ارتفاع أشكال السلوك غير المقبول. إلى جانب هذه العوامل نجد أن منطقة سترة تعاني من نقص في بعض الخدمات الأساسية، ومن ارتفاع مستوى البطالة، وزيادة معدل الكثافة السكانية. وهي جميعها من العوامل البيئية التي تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، على ارتفاع سلوكيات التلاميذ غير المقبولة.

النتيجة الأخيرة في هذا السؤال تتعلق بالتفاعل الدال بين متغيري المنطقة السكنية ونوع التلميذ، وظهر هذا التفاعل في مجالي السلوكيات غير المقبولة تجاه المعلم، وتجاه تلاميذ الصف. أي أن السلوكيات غير المقبولة في مجالي العملية التعليمية وممتلكات الصف، إلى جانب الدرجة الكلية للسلوكيات، لم تظهر بينها فروق دالة ترجع إلى تفاعل المنطقة مع

النوع. وبالعودة إلى نتائج تحليل هذا التفاعل يتضح، مرة أخرى، ارتفاع هذه السلوكيات بين التلاميذ الذكور في منطقة سترة. كما تبين أن التلاميذ الذكور أعلى من الإناث في كل من سترة والمحرق، بينما لا توجد فروق دالة بينهما في منطقة المنامة. إن سلوكيات هذين المجالين تدور في مجملها حول السلوك العدواني اللفظي والمادي نحو الآخرين، المعلم والزملاء. إن ممارسة الذكور للسلوك التوكيدي أعلى منه بين الإناث، والسلوك العدواني أحد الأساليب للتعبير عن توكيد الذات Self-assertion. يضاف إلى ذلك الظروف الأسرية والاجتماعية التي تسمح أو تدعم ممارسة التلميذ لهذه السلوكيات غير المقبولة. وهذا الانتشار ينعكس في إرباك العملية التعليمية داخل الصف، ويستنزف وقتاً وجهداً من المعلم على حساب ممارسة التدريس نفسه. كما أنه يشتت انتباه بقية التلاميذ بعيداً عن عملية التعلم. لذلك من المتوقع أن ينخفض مستوى أداء التحصيل الدراسي للتلاميذ في منطقة سترة مقارنة بالمناطق الأخرى. وهو ما يؤيده التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: يتناول السؤال الثالث مدى اختلاف تقديرات المعلمين للسلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ باختلاف نوع المعلم ونوع التلميذ.

سوف تقتصر الإجابة عن هذا السؤال على طلاب الصف الثالث الابتدائي، حيث إن النظام التربوي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين يسمح في مدارس البنين أن تكون الهيئة التعليمية والإدارية من الإناث، ولكن حتى الصف الرابع الابتدائي فقط، ومن ثم ينتقل التلاميذ إلى مدرسة أخرى تكون الهيئة التعليمية والإدارية من الذكور. وبالتالي فلا يوجد (بالنسبة للتعليم الحكومي) معلمات لتلاميذ ذكور من الصف السادس. وفي ضوء ذلك تم تقسيم عينة معلمي الصف الثالث إلى ثلاث مجموعات: تضم المجموعة الأولى معلمين ذكور يدرسون لتلاميذ ذكور (٣٧ معلماً)، والمجموعة الثانية معلمات يدرسن لتلاميذ ذكور (٢٨ معلمة)، أما المجموعة الثالثة فهي لمعلمات يدرسن لتلميذات (٣٩ معلمة). ويوضح الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه المجموعات الثلاث على مجالات الاستبانة.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة وفق نوع المعلم ونوع التلميذ

المجموعة	الأولى		الثانية		الثالثة	
المجال	م	ع	م	ع	م	ع
تجاه المعلم	١,٥٦٨	٠,٥٧٧	١,٩٨٢	٠,٧٤٤	١,٥٤٤	٠,٥١٠
تجاه تلاميذ الصف	٢,٧٨٠	٠,٩١٤	٣,٥٢١	٠,٧٣٣	٢,٨٣٤	٠,٨٠٦
تجاه ممتلكات الصف	٢,٤٢١	٠,٧٦٠	٢,٦٥٣	١,٠١٣	٢,٣١١	٠,٩٨١
تجاه العملية التعليمية	٢,٦٧٦	٠,٨٣٦	٣,٤٤٨	٠,٦٣٤	٢,٨٠٧	٠,٨٣٤
الدرجة الكلية	٩,٤٣٤	٢,٦٧١	١١,٦٠٤	٢,٦٤١	٩,٤٩٦	٢,٦٤٣

ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم حساب تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين المجموعات الثلاث حسب نوع المعلم ونوع التلميذ

المجـــــال	مجموع المربعات	د ح	م المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تجاه المعلم:					
بين المجموعات	٣,٨٢٤	٢	١,٩١٢	٥,٢٤٧	٠,٠٠٧
داخل المجموعات	٣٦,٨٠٨	١٠١	٠,٣٦٤		
تجاه تلاميذ الصف:					
بين المجموعات	١٠,٤٧٣	٢	٥,٢٣٦	٧,٦٣٧	٠,٠٠١
داخل المجموعات	٦٩,٢٥١	١٠١	٠,٦٨٦		
تجاه ممتلكات الصف:					
بين المجموعات	١,٩٣٠	٢	٠,٩٦٥	١,٢٣٩	٠,٢٩٤
داخل المجموعات	٧٨,٦٦٣	١٠١	٠,٧٧٩		
تجاه العملية التعليمية:					
بين المجموعات	١٠,٤٩٣	٢	٥,٢٤٦	٨,٤٧٨	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٦٢,٤٩٨	١٠١	٠,٦١٩		
الدرجة الكلية:					
بين المجموعات	٩٣,٦٨٩	٢	٤٦,٨٤٤	٦,٦٥٨	٠,٠٠٢
داخل المجموعات	٧١٠,٥٨٢	١٠١	٧,٠٣٥		

تشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى وجود فروق دالة بين مجموعات المعلمين وفق نوع المعلم ونوع التلميذ في الدرجة الكلية وكل المجالات، ماعدا مجال السلوكيات غير المقبولة تجاه ممتلكات الصف الذي لم توجد به فروق دالة بين المجموعات الثلاث. ولمعرفة الفروق الثنائية بين المجموعات تم استخدام طريقة بنفروني للتحليل البعدي، وهو ما يوضحه الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)

دلالة الفروق بين مجموعات المعلمين للصف الثالث في مجالات السلوك غير المقبول

المجـــال والمجمـــوعة	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تجـاه المعلم:			
المجموعة الأولى/ الثانية	٠,٤٢٥	٠,١٥١	٠,٠١٨
المجموعة الأولى/ الثالثة	٠,٠١٣	٠,١٣٩	١,٠٠
المجموعة الثانية/ الثالثة	٠,٤٣٩	٠,١٥٠	٠,٠١٢
تجاه تلاميذ الصف:			
المجموعة الأولى/ الثانية	٠,٧٤١	٠,٢٠٧	٠,٠٠٢
المجموعة الأولى/ الثالثة	٠,٠٥٤	٠,١٩٠	١,٠٠٠
المجموعة الثانية/ الثالثة	٠,٦٨٧	٠,٢٠٥	٠,٠٠٣

تابع الجدول رقم (١٢)

تجاه العملية التعليمية:			
المجموعة الأولى/ الثانية	٠,٧٧٢	٠,١٩٧	٠,٠٠٠١
المجموعة الأولى/ الثالثة	٠,١٣١	٠,١٨١	١,٠٠٠
المجموعة الثانية/ الثالثة	٠,٦٤١	٠,١٩٥	٠,٠٠٤
الدرجة الكلية:			
المجموعة الأولى/ الثانية	٢,١٧١	٠,٦٦٤	٠,٠٠٤
المجموعة الأولى/ الثالثة	٠,٠٦٢	٠,٦٠٩	١,٠٠٠
المجموعة الثانية/ الثالثة	٢,١٠٦٩	٠,٦٥٧	٠,٠٠٥

تشير نتائج الجدول رقم (١٢) إلى وجود فروق دالة بين معلمي المجموعة الثانية (معلمات يدرسن لتلاميذ ذكور) وكل من معلمي المجموعة الأولى (معلمين ذكور يدرسون لتلاميذ ذكور) ومعلمات المجموعة الثالثة (معلمات يدرسن لتلميذات)، بينما لم توجد فروق دالة بين معلمي المجموعتين الأولى والثالثة. معنى ذلك أنه في حالة اتفاق نوع المعلم مع نوع التلميذ تكون درجة انتشار السلوكيات غير المقبولة متقاربة بين النوعين. في مقابل ذلك ترتفع درجة الانتشار وبشكل دال إحصائياً عندما تدرس المعلمات لتلاميذ ذكور، وذلك في كل المجالات والدرجة الكلية، مقارنة بالمجموعتين الأولى والثالثة (الجدول رقم١٠).

ينطلق تفسير هذه النتيجة من احتمال أن المعلمات أكثر تساهلاً مع السلوكيات غير المقبولة التي تصدر عن تلاميذهن الذكور، أو احتمال أنهن أكثر تشدداً وتسلطاً مع التلاميذ، أو احتمال أن إدراك التلاميذ الذكور للمعلمات وعلاقتهم بهن يتميز عن حالة اتفاق نوع المعلم مع نوع التلميذ.

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن التلاميذ الذكور لديهم مشكلات سلوكية أكثر من التلميذات، ولكن زيادة انتشارها في حالة وجود معلمة داخل الصف قد يعني وجود قصور من المعلمة في بناء القواعد والتعليمات الصفية اللازمة، أو عدم تطبيقها بالدرجة المطلوبة، في حالة وجودها. بمعنى عدم اتساق المعلمة في تنفيذ القواعد والتعليمات. أو التباين في ردود أفعالها لنفس السلوكيات من تلميذ لآخر، أو لدى نفس التلميذ من موقف لآخر. كما قد يرجع هذا التساهل من قبل المعلمات إلى طبيعة إدارتهن للمناخ النفسي والعلاقات الاجتماعية داخل الصف الدراسي، سواء بين المعلمة والتلاميذ أو علاقة التلاميذ بعضهم ببعض، والتي يفترض أن تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، وعلى إشباع الاحتياجات النفسية لكلا الطرفين، ولكن يبدو أن النتائج تشير إلى ضرورة تطوير مهارات استراتيجيات إدارة الصف الدراسي لدى معلمات التلاميذ الذكور.

أما عن احتمال زيادة تشدد وتسلط المعلمات مع التلاميذ الذكور، والذي قد يؤدي إلى زيادة انتشار السلوكيات غير المقبولة، فمن المعروف أن المعلم يحتاج إلى بناء شكل من

أشكال السلطة حتى ينجح في إدارة الصف وصولاً إلى تحقيق عملية التعلم والتعليم (هارون، ٢٠٠٣). ولكن المبالغة في فرض السيطرة، وزيادة استخدام الأساليب التسلطية من قبل المعلم، قد يؤدي من قبل التلاميذ إلى مقاومة ذلك. ومن أشكال هذه المقاومة ممارسة السلوكيات غير المقبولة داخل حجرة الصف. وتؤدي هذه المقاومة بدورها إلى قيام المعلم ببذل المزيد من الجهد والوقت لاستمرار فرض النظام والسيطرة من وجهة نظره، وتستمر هذه الحلقة المفرغة في العلاقة بين المعلم والتلاميذ، ويكون ذلك في الأغلب على حساب العملية التعليمية. ومن هنا يزداد انتشار السلوكيات غير المقبولة بين التلاميذ.

يعتقد مؤيدي نظرية التعلم الاجتماعي أن التفاعل الاجتماعي بين المعلم والتلاميذ الذين تصدر منهم سلوكيات فوضوية هي أكثر تعقيداً من مبدأ المثير–الاستجابة–التعزيز. فهم يعتقدون أن المتغيرات الداخلية مهمة مثل المتغيرات الخارجية في التأثير على السلوك، وعليه يحاول مؤيدو هذه النظرية تحديد المتغيرات الشخصية التي قد تؤثر على سلوك التلميذ. ووفقاً لهذه النظرية فهي تؤكد على المعطيات التالية (Kaplan, 1998):

–التلميذ لديه حاجة ماسة لانتباه الكبار، ولكنه يحصل على القليل من الانتباه من المعلم إلا إذا صدر منه سلوك غير مقبول. يعتقد التلميذ أن أهميته كشخص مرتبطة بالانتباه الذي يحصل عليه، بمعنى الكثير من الانتباه يعني علو منزلته كشخص، والقليل من الانتباه يعني انخفاض منزلته كشخص.

–قد يشعر التلميذ بالقلق عندما يعتقد أنه لا يحصل على الانتباه التي يتوقعه من المعلم.

–لدى التلميذ قدرة منخفضة في ضبط السلوك، وكذلك مهارات منخفضة في ضبط الضغوط. لقد لاحظ التلميذ أن الصراخ على الكبار من أجل الحصول على الانتباه بواسطة أخوته (نموذج) في المنزل أو زملائه (نموذج) في المدرسة تبين أنها تؤدي بنتائج ناجحة وفعالة.

–تعد طبيعة العلاقة النفسية بين المعلمة والتلاميذ الاحتمال الثالث لتفسير ارتفاع معدل انتشار السلوكيات غير المقبولة بين تلاميذ الصف الثالث الذكور عند وجود معلمة داخل الصف. فقد يكون لدى المعلمات صورة ذهنية نمطية عن التلاميذ الذكور تتعلق بارتفاع ممارستهم لسلوكيات غير مقبولة، وهو ما تؤيده نتائج هذه الدراسة. ولكن التعبير عن هذه الصورة النمطية أمام تلاميذ الصف، وإصدار الاستجابات اللفظية وغير اللفظية باستمرار لتأكيد هذه الصورة، يؤثر بالضرورة في مفهوم الذات لدى التلاميذ، ومن ثم تزداد لديهم هذه السلوكيات غير المقبولة والنابعة من مفهوم الذات السلبي. وهذا بدوره يدعم لدى المعلمات الصورة النمطية عن سلوك التلاميذ، وهكذا يحقق التلاميذ الذكور ما تقوله المعلمات عنهم.

لكن لماذا لا يمارس التلاميذ الذكور نفس الدرجة من السلوكيات غير المقبولة عند وجود معلم ذكر، حتى في حالة توافر نفس الصورة النمطية لديه؟. قد تكمن الإجابة عن هذا

التساؤل في مفهوم توقع الدور. فتوقعات كل من المعلمة والتلاميذ عن دوره ودور الطرف الآخر يبدو أن هناك عدم اتساق بينهما. فقد يكون للتلاميذ توقعات من المعلمة، باعتبارها أنثى، أن تقوم بدور المعلمة ودور الأم في نفس الوقت، ومن ثم يتوقعون ممارسات وعلاقات من المعلمة تتسق مع توقعاتهم لدور الأم، وما يرتبط بذلك من حدود وحقوق وواجبات. ولكن المعلمة من جانبها لا تتوقع أن تقوم بدور الأم إلى جانب دورها كمعلمة. هذا من جانب، ومن جانب آخر، فقد تكون لدى المعلمة توقعات مختلفة من تلاميذها الذكور. فهم يمارسون دور التلميذ، وفي نفس الوقت دور الطفل الذكر (العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي)، ويتوقعون تغلب دور التلميذ على دور الطفل الذكر. بينما قد يكون لدى التلاميذ توقعات عكسية، فهم ذكور، وإن كانوا أطفالاً، يتفاعلون مع أنثى، وإن كانت معلمة. إن عدم الاتساق في مفهوم توقعات الدور قد لا يحدث على مستوى الوعي الشعوري من كلا الطرفين، ولكن آثاره قد تظهر في زيادة انتشار السلوكيات غير المقبولة بين تلاميذ المعلمات. والتلاميذ الذكور في الحلقة الأولى إذا وجدوا معلميهم من الرجال ازداد تعلقهم بهم عن تعلقهم بالمعلمات الإناث. إن ترجيح بعض الاحتمالات السابقة أو كلها يتطلب المزيد من الدراسات للتحقق منها، أو لاكتشاف تفسيرات أخرى لهذه النتيجة.

الاستنتاجات

تشير مناقشة وتفسير نتائج الدراسة بصفة عامة إلى وجود قصور بين التلاميذ في المهارات الاجتماعية المرتبطة بالعلاقات مع زملاء الصف الدراسي، وإلى ضعف الروح الجماعية والشعور بالانتماء إلى الصف والمدرسة. وانعكس ذلك في شيوع سلوكيات العدوان اللفظي بين التلاميذ، والعدوان المادي نحو الصف الدراسي. كما انعكس أيضاً في التأثير على انتظام العملية التعليمية أثناء الحصة، حيث تستنفذ وقتاً وجهداً من المعلم، وتشتت انتباه التلاميذ بعيداً عن عملية التعلم والتعليم، وبالتالي يقلل مقدار ومستوى ما يتعلمه هؤلاء التلاميذ.

كما توحي نتائج الدراسة، من جانب آخر، إلى وجود قصور من المعلمين في أساليب إدارة الصف الدراسي، خاصة ما يتعلق بالمناخ النفسي والاجتماعي، وطبيعة العلاقات الإنسانية بين المعلم وتلاميذه، والتي من المحتمل أنها تتصف بالتحكم والتسلط من قبل المعلمين، وبالطاعة الظاهرة والرفض النفسي المحول من قبل التلاميذ.

تؤكد هذه الدراسة ما هو متفق حوله في التراث النفسي التربوي من أهمية العوامل النفسية الاجتماعية في عملية التعلم والتعليم، ولكنها تشير إلى ضعف الترجمة الإجرائية لهذه الحقيقة العلمية، وإلى ضرورة زيادة اهتمام القيادات التربوية - بكل مستوياتها - بتطوير السياسات والاستراتيجيات والمهارات التي تعكس أهمية البيئة المدرسية والبيئة

الصفية. إن مجمل هذه النتائج يجب التعامل معها على أنها تمثل وجهة نظر المعلمين، وقد تختلف صورة السلوكيات غير المقبولة الصادرة من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي كما يدركها التلاميذ أنفسهم.

المراجع

الروسان، فاروق (٢٠٠٠). **تعديل وبناء السلوك الإنساني**. عمّان: دار الفكر.

سهيل، راشد (١٩٩٣). **اتجاهات المعلمين نحو الأساليب المتبعة للحد من السلوك غير المرغوب فيه في المرحلة الابتدائية**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الأول لقسم المناهج وطرق التدريس، ٦–١٠ نوفمبر، جامعة الكويت.

الشناوي، محمد وعبدالرحمن، محمد (١٩٩٨). **العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته**. القاهرة: دار قباء.

عيسى، إيفا (١٩٩٣). **المرشد العملي لحل المشاكل السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة،** (ترجمة: عبدالعزيز الدخيل، ويوسف أبوحميدان، ومحمد ملا). الرياض: مكتب التربية العربي.

مسن، ب، كونجر، ج، وكاجان، ج (١٩٨٦). **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة،** (ترجمة: أحمد عبدالعزيز سلامة). الكويت: مكتبة الفلاح.

هارون، رمزي (٢٠٠٣). **الإدارة الصفية**. عمان: دار وائل.

اليماني، سعيد وبوقحوص، خالد (١٩٩٦). دراسة تحليلية للرضا المهني لدى معلمي ومعلمات التعليم في مهنة التدريس بدولة البحرين. **مجلة دراسات: العلوم التربوية. ٢٣**(٢)، ٢٦٩–٢٨٧.

Achenbach, T. (1988a). **Child behavior checklist for ages 4-16**. Burlingtom, VT : University of Vermont

Achenbach, T. (1988b). **Teacher's report form**. Burlingtom, VT: University of Vermont.

Algozzine, B. (1977). The emotionally disturbed child: Disturbed or disturbing? **Journal of Abnormal Child Psychology**, **5**, 205-211.

Bevington, J., & Wishart, J. (1999). The influence of classroom peers on cognitive Performance in Children with behavioral problems. **The British Journal of Educational Psychology**, **69**, 19-29.

Cautela, J., Cautela, J., & Esonis, S. (1983). **Forms for behavior analysis with children**. Illinois: Research Press.

Cavanagh, K. (1999). Disruptive and antisocial behavior. **Psychologist**, **12**(3), 121-122.

Conners, C.(1989a). **Conners' parent rating scales**. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systmes.

Conners, C. (1989b). Conners' teacher rating scales. North Tonawanda, NY: Multi-Health Sestems.

Day, H., Horner, R., & O'Neill, R. (1999). Multiple functions of problem behavior: Assessment and intervention. **Journal of Applied Behavior Analysis, 29**, 107-110.

Grimshaw, R., & Berridge, D. (1994). **Educating disruptive children**. London: National children's Bureau.

Heptinstall, E. & Garner, P. (2000). Pupils with problems: Rational fears, Radical Solutions/ Response. **The British Journal of Educational Psychology, 70** (3), 460-462.

Kaplan, J. & Carter, J. (1998). **Beyond behavior modification** (3rd ed.). Austin, Texas: Pro-Ed.

Kazadin, A. (1987). Treatment and antisocial behaviour in children: Current Status and future directions. **Psychological Bulletin**, **102**, 187-203.

Nimmo, D. (1997). Judicious discipline in the music classroom. **Music Educators Journal, 83** (4), 27-32.

Peterson, P. (1988). Teacher's and students' cognitive knowledge for classroom teaching and learning. **Educational Researcher**, 17, 5-14.

Porter, L. (2000). **Behaviour in schools**. Philadelphia: Open University Press.

Proctor, M. & Morgan, D. (1991). Effectiveness of a response cost raffle procedure on the disruptive classroom behavior of adolescents with behavior problems. **School Psychology Review**, **20**, 97-109.

Reinert, H. (1976). **Children in conflict**. St. Louis, Mo: C.V. Mosby.

Riding, R, & Craig, O. (1999). Cognitive style and types of problem behaviour in boys in special schools**. The British Journal of Educational Psychology, 69** (3), 307-317.

Scott, T. M., De Simone, C., Fowler, W., & Webb, E. (2000). Using functional assessment to develop Interventions for challenging behaviors in the classroom. Three case studies. **Preventing School Failure, 44** (2), 17-69.

Serbin, L., O'Leary, K., Kent, R. & Tonick, I. (1973). A comparison of teacher response to the pre-academic and problem behavior of boys and girls. **Child Development, 44**, 769-804.

Sutton, J, Reeves, M, & Keogh, E. (2000). Disruptive behavior, avoidance of responsibility and theory of mind. **The British Journal of Educational Psychology, 18** (1), 1-8.

Visser, J. (2000). **Managing behaviour in classroom**. London: David Fulton Publishers.

Zirpoli, J. & Melloy, K. (1993). **Behavior management: Application for teachers and parents**. New York: Merrill.