تاريخ استقبال المقال:2018/04/15 تاريخ قبول نشر المقال:2018/05/13 تاريخ نشر المقال:2018/06/26

أساليب تعامل المعلّم مع التّلميذ العنيد

Teatcher's Methods of Dealing with Stubborn Student

د. عائشة بدوي *

ملخص:

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

Abstract :

The study aims at uncovering the teacher's methods of dealing with the stubborn student and revealing the difference that may be among the teachers in the methods used.

The study went according to the steps of the descriptive approach, based on the exploration and from it to the comparison and has identified 230 teachers as a sample, the study data were collected using two tools built by the student.

The results of the study showed that teachers use the flexible method in dealing with the stubborn student by 68.26% while using the hard method at 31.73%, the study also found a difference in the methods of dealing with the stubborn student according to the nature of their composition, to find a difference in the methods of dealing with teacher's stubborn student by different language in teaching, and their senior in education, and gender.

***Keywords**: Methods of dealing, Teacher, Stubborn student, Primary education.*

*أستاذ محاضر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالاغواط ، مخبر تطوير الممارسات النّفسية والتربويّة ورقلة – الجزائر. ، الهاتف: 0662161216 ، البريد الاليكتروني : *aicha_b12@live.fr*

University of Laghouat - Algeria

تقديم الدراسة:

يقوم عمل المعلم في التدريس 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.» (السيد سلامة الخميسي، 2002، ص ص: 269-270).

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 أنه « 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 سلوك التلاميذ أحيانا 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 ومسئولوها يمكنهم وضع استراتيجيات جماعية فعالة، تسهل عليهم المهام لمواجهة هذه السلوكات، 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 الأساليب 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.

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 **"نسيمة 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 لمشكلة عناد التلاميذ باستمرار في مختلف الندوات واللقاءات التربوية، 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 كانت الضرورة لإجراء هذه الدراسة التي جاءت 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؟

وبعد 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 تندرج 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 والتشدّد** 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** المصمّمة خصيصا لها، **وبالمنهج الوصفي** الذي تبنّته

8. نتائج الدّراسة:

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 (01): 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 معلّمهم، 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**" (1983 ,**Wood &Hill**) من 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 هـزابل، 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(02): 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	%				
ذكور	76	35.23	42	18.2	1.64	6.64	1	غير دال
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 (03: 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 التكوين	التكرار	%	التكرار	%				
بدون تكوين	26	11.30	16	6.95	17.63	13.82	2	دال عند 0.01
خريج جامعة	29	20.45	15	13.04				
خرّيج.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، وكذالك 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 (04): 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	%				
أقل من15	73	31.7	37	16.0	0.33	6.64	1	غير دال
من15 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(05): 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.

9. خاتمة:

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.

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)

قائمة المراجع

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

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

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

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

5. إيهاب الببلاوي و محمد عبد الحميد (2002). **الإرشاد النفسي المدرسي**. دار الكتاب الحديث. دون طبعة.

6. 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

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

8. 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.

9. 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

22 . ياسر نصر(2008). عناد الأطفال. عن: قناة الناس. الساعة 19:00 مساء بتوقيت الجزائر.

23. يوسف عبد الوهاب أبو حميدان (2001). **العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع**. الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.الطبعة الأولى.

24. زكريا الشربيني (2001). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة: دار الفكر.