Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 51, No. 1, 2024

Deanship of Scientific Research

The Most Common Undesired Behaviors from Preschool Teachers' Perspective in Yanbu Governante

Samar Jameel Zaini *

Department of Psychology and Education, Faculty of Education, Taibah University- Al-Madinah Almonawara, Saudi Arabia

Received: 18/9/2023
Revised: 11/7/2023
Accepted: 15/1/2024
Published: 15/3/2024

* *Corresponding author:*
szaini@taibahu.edu.sa

Citation: Zaini , S. J. (2024). The Most Common Undesired Behaviors from Preschool Teachers' Perspective in Yanbu Governante . *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(1), 33–52.
https://doi.org/10.35516/edu.v51i1.5718

© 2024 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aimed to identify the most common undesirable behaviors in kindergarten children from the point of view of kindergarten teachers in Yanbu Governorate, Saudi Arabia. In addition to knowing the effect of teachers' years of experience, academic specialization, and attending training courses in behavior management on teachers' assessment of common undesirable behaviors.

Methods: A comparative descriptive approach was used, where the researcher developed a scale for undesirable behaviors in kindergarten children, consisting of (61) items, and applied it to a sample of (203) female teachers.

Results: The results showed that the most common undesirable behaviors are hyperactivity and impulsivity, inattention, and self-stimulation. A statistically significant difference regarding the degree of prevalence of undesirable behaviors attributed to the variable of academic specialization in favor of teachers specializing in the field of early childhood education, and according to the variable years of experience towards teachers whose experience is less than five years, and according to the variable of attending training courses in favor of teachers who attended training in behavior management.

Conclusions: The most common undesirable behaviors are hyperactive and impulsive behaviors, poor attention, and self-stimulation. Therefore, the study recommends focusing on training kindergarten teachers to deal with hyperactive and impulsive behaviors, designing activities that attract children's attention, in addition to providing training on effective classroom management, and the characteristics of children's development to help teachers distinguish between undesirable behaviors and the child's natural developmental characteristics.

Keywords: Undesired behavior, hyperactivity and impulsivity, inattention, classroom management.

السلوكيات غير المرغوبة الأكثر شيوعًا من وجهة نظر معلمات مرحلة رياض الأطفال بمحافظة ينبع

سمر جميل حسن زيني*

قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى معرفة السلوكيات غير المرغوبة الأكثر شيوعًا في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة بمحافظة ينبع، بالإضافة إلى معرفة أثر المتغيرات التالية: عدد سنوات الخبرة، والتخصص الدراسي، وحضور الدورات التدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية على تقدير المعلمات لدرجة شيوع السلوكيات غير المرغوبة.

المنهجية: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن؛ حيث قامت الباحثة بتطوير مقياس خاص بالسلوكيات غير المرغوبة في مرحلة رياض الأطفال يتكوَّن من (61) فقرة، وتطبيقه على عينة من المعلمات، وعددها (203) معلمات.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر السلوكيات غير المرغوبة شيوعًا هي سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية، ثم سلوكيات ضعف الانتباه، ثم سلوكيات الاستثارة الذاتية. وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بدرجة شيوع السلوكيات غير المرغوبة تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي لصالح المعلمات المتخصصات في مجال رياض الأطفال. وتبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة تجاه المعلمات اللاتي تقل خبرتهن عن خمس سنوات. وتبعًا لمتغير الحصول على دورات تدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية.

الخلاصة: أكثر السلوكيات غير المرغوبة شيوعًا هي سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية، ثم ضعف الانتباه، ثم سلوكيات الاستثارة الذاتية. لذلك تُوصي الدراسة بالتركيز على تدريب معلمات الروضة بينبع على التعامل مع سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية، وتصميم الأنشطة الجاذبة لاهتمام الأطفال، بالإضافة إلى التدريب على أسس الإدارة الصفية الفعالة، وخصائص نمو الأطفال؛ للتمييز بين السلوكيات غير المرغوبة وخصائص الطفل النمائية الطبيعية.

الكلمات الدالة : سلوكيات غير مرغوبة، فرط الحركة والاندفاعية، تشتت الانتباه، الإدارة الصفية.

المقدمة:

تعدُّ مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الطفل؛ لأثرها الذي ينعكس على جميع جوانب النمو لديه؛ كالنواحي الجسمية، والعقلية، والنفسية، والانفعالية، والاجتماعية. بالإضافة إلى أن السنوات الأولى من عمر الطفل تعدُّ تأسيسية تُبنى عليها مراحل النمو التي تليها. وأي مشكلات تعترض نمو الطفل خلال هذه السنوات المهمة سيكون لها تأثير بالغ على جودة حياة الطفل، وشخصيته، وتحصيله الدراسي؛ ولذلك فإن معرفة نوعية المشكلات المنتشرة خلال هذه المرحلة، والكشف المبكر عنها -وبالأخص المشكلات السلوكية التي قد تظهر عند بعض أطفال مرحلة رياض الأطفال- يعدان خطوة مهمة لتقديم خدمات التدخل المبكر قبل استفحال تلك المشكلات، وبالتالي صعوبة علاجها (الخطيب والحديدي، 2011).

إذ قد تظهر بعض الأنماط من السلوكيات غير المرغوبة في مرحلة رياض الأطفال التي قد يشكل التعامل معها تحديًا للأهالي، والمعلمات. كما تشير الدراسات إلى أن ما نسبته حوالي (3٪) إلى (21٪) من الأطفال في المرحلة العمرية بين 2 إلى 6 سنوات لديهم سلوكيات غير مرغوبة (Achenbach & Edelbrock, 1981). وفي دراسة أخرى خلص الباحثون إلى أن ثلث الأطفال الملتحقين ببرنامج هيد ستارت يقومون ببعض السلوكيات غير المرغوبة لمرة واحدة على الأقل كل ست دقائق؛ أي بما لا يقل عن (36) مرة خلال الساعة الواحدة في فصول مرحلة ما قبل المدرسة. (Webster-Stratton & Hammond, 1998)

وتشير الدراسات إلى أن معظم السلوكيات غير المرغوبة التي تظهر خلال مرحلة الطفولة تعتبر مؤقتة، وتختفي مع نضج الطفل، أو عند توظيف الأهالي أو المعلمين لاستراتيجيات تعديل السلوك الفعالة. كما أثبتت الدراسات أنه بالإضافة للآثار السلبية العديدة للمشكلات السلوكية خلال مرحلة الروضة؛ فإن بعض هذه المشكلات تميل للثبات، والاستمرارية، ويمكن من خلالها التنبؤ بمستوى الطفل الدراسي، وبالمشكلات التعليمية، والاجتماعية، والانفعالية التي قد يواجهها الطفل خلال المراحل الدراسية اللاحقة. ففي دراسة طولية عن المسار الذي تتخذه المشكلات السلوكية؛ وجد الباحثون أن الأطفال الذين ظهرت لديهم مستويات متوسطة إلى مرتفعة من المشكلات السلوكية أثناء مرحلة الطفولة كانوا أكثر عُرضة للتأخر الدراسي، وانخفاض الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى العنف، وسلوكيات التخريب بعد عدة سنوات مقارنة بالأطفال الذين ظهرت لديهم مستويات منخفضة من المشكلات السلوكية (Thompson et al., 2011).

ولا يقتصر التأثير السلبي للسلوكيات غير المرغوبة على الطفل فقط؛ بل يمتد ليشمل المعلمات، والبيئة التعليمية ككل. فالسلوكيات -كالحركة الزائدة، أو العناد، أو العدوان- تشتت انتباه المعلمة، وتقاطع سير العملية التعليمية، بالإضافة لاستقطاعها من الوقت المخصص لتعليم الأطفال. كما تؤثر بشكل سلبي على طبيعة العلاقة والتفاعل الاجتماعي ما بين المعلمة والطفل أيضًا؛ حيث تميل المعلمة للوم وتوبيخ الطفل بما لا يقل عن (20%) من الوقت داخل الغرفة الصفية، وبالمقابل نجد أن نسبة التفاعلات الإيجابية -كالثناء على الطفل، وتعزيزه- لا تتعدى ما نسبته (5%) من الوقت، وأن استمرارية حدوث هذه التفاعلات السلبية ما بين المعلمة والطفل لها دور كبير في توتر العلاقات، واستمرارية المشكلات السلوكية بالفصل (Alvarez, 2007; Bradshaw et al., 2008).

ونظرًا للتأثير السلبي للسلوكيات غير المرغوبة، والتي قد تؤثر على جوانب مختلفة من حياة الطفل، بالإضافة لتأثيرها على جودة تفاعل الطفل مع المعلمة ،وعلى سير العملية التعليمية ككل؛ فلا بد من التعرف على هذه السلوكيات بشكل مبكر، وإعداد برامج التدخل الفعالة للحد من آثارها السلبية. فكثير من هذه السلوكيات تكون قابلة للتعديل في المراحل المبكرة من ظهورها، ودون التدخل المبكر يمكن أن تتطور هذه السلوكيات لاضطرابات سلوكية، أو انفعالية تؤثر بشكل سلبي على أنشطة الحياة الأساسية للطفل، كما يساهم التدخل المبكر في تحسين جودة حياة الطفل من خلال تجنيبهم لخبرات الفشل، ومضاعفة فرص نجاح التدخل؛ فلذلك تعد مرحلة رياض الأطفال أنسب مرحلة للكشف عن الأطفال الذين تظهر عليهم علامات الاضطرابات السلوكية، والانفعالية (Tanner, 2018).

وقد أولت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية مرحلة الطفولة المبكرة اهتمامًا كبيرًا، فقد وضعت السياسات المختلفة لتنمية وتطوير مهارات الأطفال، واهتمت برفع وتطوير مستوى أداء المعلمات، والقائمين على تقديم الخدمات خلال هذه المرحلة. كما تشهد المملكة توسعًا كبيرًا في خدمات رياض الأطفال؛ إذ تستهدف المملكة رفع نسبة الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال بما معدله حوالي (17%) إلى (90%) بحلول العام الدراسي (2030) (موقع وزارة التعليم، 1443). كما جاء في الدليل التنظيمي لوزارة التعليم الصادر بقرار مجلس الوزراء رقم (511)، وتاريخ 1440/9/2هـ: "إن الهدف العام من عمل الإدارة العامة للطفولة المبكرة التابعة لوكالة التعليم العام يرتكز على العمل على توفير خدمات تعليمية مميزة للأطفال". فقد قامت المملكة بعدد من المشاريع المتخصصة لتطوير التعليم في الطفولة المبكرة؛ مثل مشروع تجويد بيئات التعلم في رياض الأطفال، بالإضافة إلى تعزيز ورفع مهارات التربويات في الطفولة المبكرة، وإعداد الدراسات والبحوث التي تدعم مبادرات ومشاريع الإدارة العامة للطفولة المبكرة (موقع وزارة التعليم، 1443). وفي ظل التوسع الكبير في خدمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهدافها المنشودة، وليستفيد أكبر عدد ممكن من الأطفال الملتحقين بها من برامجها؛ فلا بد من الاهتمام بكل ما يؤثر على نمو الطفل السوي، والكشف عن المشكلات التي قد يتعرض لها الأطفال للعمل على الحد من آثارها السلبية.

الدراسات السابقة:

وبمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا بمرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية؛ نجد أنه تم إجراء أربع دراسات (حسب علم الباحثة)، وتناولت هذه الدراسات موضوع المشكلات السلوكية من حيث نسبة الشيوع، أو دراسة علاقة بعض السلوكيات غير المرغوبة بمتغيرات مختلفة.

فقد أجرت الحربي (2001) دراسة تناولت المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى عينة من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة، وبعض القرى التابعة لها كما تدركها الأمهات، وعلاقة هذه المشكلات ببعض المتغيرات الديموغرافية. خلصت الباحثة إلى أن مشكلة عدم القدرة على التأجيل، ثم مشكلة الانفعالية الزائدة كانت من أكثر المشكلات شيوعًا بين أطفال المدينة، والقرية. كما لم تجد الباحثة أي تأثير للمتغيرات الديموغرافية على درجة شيوع المشكلات السلوكية.

وفي الرياض أجرت السلمي (2013) دراسة للتعرف إلى أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا بمرحلة رياض الأطفال، ومعرفة أسباب حدوثها والأساليب العلاجية المتبعة عن طريق استطلاع رأي (117) معلمة. وقد أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا، كانت: (العناد، والنشاط الزائد، والغيرة)، بينما ظهر أن أقل المشكلات السلوكية شيوعًا، هي: (السرقة، مصُّ الإصبع، الاكتئاب والانطواء، والخوف). وبينت نتائج الدراسة أن مصادر حدوث المشكلات السلوكية تنبع من المنزل، يليها تأثر الطفل برفاقه، ثم من المعلمة. واتبعت المعلمات أساليب علاجية متنوعة تناسب مع طبيعة المشكلات السلوكية.

وفي جدة أجرت مسعود (2016) دراسة لتقدير مدى شيوع السلوك العدواني عند أطفال الروضة، بالإضافة لدراسة علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات الديموغرافية. وخلصت الباحثة إلى أن مستوى شيوع السلوك العدواني لديهم كان منخفضًا بشكل عام، ومتوسطًا في مجال السلوك الاجتماعي مع الآخرين، ولم تظهر النتائج أي تأثير للحالة الاقتصادية للأسرة، أو عدد أفرادها، أو للمستوى التعليمي للوالدين على مستوى السلوك العدواني لدى أطفال الروضة بجدة.

وفي مدينة الرياض أجرت تركستاني (2019) دراسة تناولت المشكلات السلوكية، والانفعالية الشائعة لدى (104) أطفال صم، وضعاف السمع، والذين تراوحت أعمارهم بين (6-4) سنوات. كما قاست الباحثة علاقة المشكلات السلوكية، والانفعالية الشائعة بمتغير الجنس، والعمر، والمستوى الاقتصادي للأسرة على درجة شيوع المشكلات. وأظهرت الدراسة أن مشكلة الانطواء، يليها تشتت الانتباه، ثم الاندفاعية، ثم النشاط الزائد كانت من أكثر المشكلات شيوعًا لدى الأطفال. بينما كانت مشكلة التخريب من أقل المشكلات شيوعًا بين الأطفال الصم، وضعاف السمع. ولم يكن للفروق بين الجنسين، أو العمر، أو المستوى الاقتصادي للأسرة تأثير على الدرجة.

أما من حيث نسبة شيوع المشكلات السلوكية في الدول العربية؛ فقد أجرى مراد ومحمود (2000) دراسة لمعرفة أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا لدى أطفال الروضة. وأظهرت نتائج الدراسة أن كثرة الحركة، وشرود الذهن، وعدم تأدية المطلوب، والتغيب عن الروضة تعدُّ من أكثر المشكلات المدرسية شيوعًا. أما في المجال الشخصي؛ فكانت الحساسية الزائدة، والشكوى من الآخرين، وعدم السيطرة علي الانفعالات من أكثر المشكلات شيوعًا. أما في المجال الاجتماعي؛ فظهرت مشكلات مثل عدم تقبُّل الهزيمة، والارتباك في وجود الآخرين، والخجل، والانطواء؛ فلم تظهر الدراسة تأثيرًا لمستوى تعليم الأب، أو الأم على سلوكيات الأبناء.

وأظهرت بعض الدراسات أن هناك نسبًا مرتفعة لمشكلة السلوك العدواني كما ظهر في دراسة السهل (Alsahel, 2006) التي أجريت أيضًا في دولة الكويت. ولوحظ كذلك ارتفاع نسبة مشكلة فرط الحركة، والعناد. أما أقل المشكلات السلوكية شيوعًا؛ فكانت البكاء، والثرثرة لدى الأطفال.

وفي مملكة البحرين وجدت الهاجري (2014) أن مشكلة تشتت الانتباه هي الأكثر شيوعًا بين أطفال الروضة بنسبة بلغت (24%)، تلتها مشكلة فرط الحركة والاندفاعية بنسبة بلغت (22%)، ثم مشكلة العدوان بنسبة بلغت (21.8%)، وكانت المشكلات الثلاث أكثر شيوعًا لدى الأطفال الذكور مقارنة بالإناث.

وفي دراسة أجريت بدمشق وجد كاتبي والمغوش (2015) أن أكثر أشكال العدوان شيوعًا عند أطفال الروضة كانت العدوان اللفظي، ثم العدوان الجسدي، ثم العدوان الرمزي. وأظهرت الدراسة اختلافًا بين السلوك العدواني لصالح الأطفال الذكور، وأن هناك اختلافًا بين مستوى السلوك العدواني تبعًا للمستوى التعليمي للأم.

وأيضًا في الكويت توصلت الكندري (2021) إلى ارتفاع معدل العنف -بشكليه اللفظي، والجسدي- لدى أطفال الروضة، مع ارتفاع معدل العنف اللفظي مقارنة بالعنف الجسدي. كما وجدت الباحثة أن المعلمات الحاصلات على مؤهل الدراسات العليا أكثر وعيًا وقدرة على ملاحظة العنف اللفظي، بينما لم يكن لمتغير الخبرة أي تأثير على وجهة نظر المعلمة حول العنف.

ومن خارج الوطن العربي، قام فلوريس وآخرون (2019) في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة نسبة شيوع المشكلات السلوكية للأطفال في مرحلة الروضة الملتحقين بثلاثة أنواع من الصفوف، وهي الاعتيادية، والتعليم الخاص، وما يُعرف بصفوف الأطفال المعرضين للخطر (at risk). خلص

الباحثون إلى أن نسبة شيوع المشكلات السلوكية في جميع صفوف الروضة الثلاثة كانت ما نسبته (14%). كما ارتفعت نسبة شيوع المشكلات السلوكية في صفوف التعليم الخاص مقارنة بغيرها من الصفوف. وكانت أكثر السلوكيات غير المرغوبة شيوعًا لدى الأطفال هي التحدث دون استئذان، والتجول في الفصل، وتخريب الممتلكات، والعبث بالأدوات. ولم تتم ملاحظة أي حالة غش أو عنف بين الأطفال. كما أن مشكلات عدم الامتثال للمعلمة كانت نادرة (Floress et al., 2019).

لوحظ من خلال عرض الدراسات السابقة بشكل عام أن بعضها كان قد ركز على نسب شيوع السلوكيات غير المرغوبة، والتي حددت السلوكيات التالية على أنها الأكثر شيوعًا؛ مثل: العنف، والعدوان ما بين الأطفال؛ (Alsahel, 2006 كاتبي والمغوش ,2015 ؛ الكندري، 2021)، تليها مشكلة النشاط الزائد (مراد ومحمود، 2000)، (Alsahel, 2006) السلمي(2013)، تركستاني (2006)، مراد ومحمود (2000)، ثم سلوك العناد (Alsahel, 2006، السلمي (2013)، وأخيرًا سلوك تشتت الانتباه عند أطفال الروضة (تركستاني، 2019)، و(مراد ومحمود، 2000).

كما لوحظ تباين كبير في مدى شيوع العدوان لديهم؛ حيث نجد أن بعض الدراسات قد أشارت نتائجها إلى ارتفاع نسب شيوع العدوان، والعنف إلى حد كبير بين أطفال الروضة؛ (Alsahel, 2006؛ كاتبي والمغوش، 2015؛ الكندري، 2021)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى انخفاض نسب شيوع العدوان عند أطفال الروضة؛ كما في دراسة المسعود (2016). وبمراجعة الدراسات السابقة؛ تبين أيضًا أن الباحثين ركزوا على متغيرات مختلفة بغرض دراسة علاقتها بالمشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة؛ مثل متغيرات متعلقة بالطفل نفسه؛ كجنس الطفل، وعمره، ومتغيرات ذات علاقة بالمعلم؛ مثل النوع الاجتماعي، والمتغيرات التي لها علاقة بأسرة الطفل؛ مثل المستوى التعليمي للأب، أو الأم، والحالة الاقتصادية للأسرة، بالإضافة للمتغيرات التي لها علاقة بالروضة (حكومية، أو أهلية)، أو الموقع الجغرافي (كتواجدها في المدينة، أو القرية). كما تبين للباحثة أن الدراسات السابقة لم تتناول علاقة متغيرات مهمة، مثل: تخصص المعلمات، أو سنوات الخبرة، أو حصولهن على دورات تدريبية في مجال تعديل السلوك من وجهة نظرهن حول السلوكيات غير المرغوبة التي تظهر لدى طفل الروضة؛ إذ لاحظت الباحثة استعانة عدد كبير من الروضات بمحافظة ينبع بمعلمات من غير المتخصصات في مجال رياض الأطفال لسد العجز الحالي. ومع أهداف المملكة في التوسع في رياض الأطفال، ورفع نسبة الملتحقين بها؛ سيزداد ذلك العجز بشكل أكبر، وتزداد نسبة الاستعانة بالمعلمات غير المتخصصات؛ لذلك من المهم معرفة تأثير ذلك، وتوثيقة، بالإضافة لأهمية معرفة إذا ما كان لسنوات الخبرة تأثير على تقدير المعلمات من المتخصصات، وغير المتخصصات لسلوكيات الأطفال غير المرغوبة في فصولهن. بالإضافة لأهمية معرفة مدى الاستفادة من الدورات التدريبية المقدمة للمعلمات في مجال تعديل السلوك، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهن؛ لرفع مستوى المعلمات في مجال الإدارة الصفية، والتعامل مع السلوكيات غير المرغوبة بشكل تربوي؛ إذ يتوقع من المعلمات المتخصصات في مجال رياض الأطفال، والمعلمات ذوات الخبرة، والحاصلات على دورات تدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية أن يكن أكثر قدرة على إدارة الصف بشكل فعال، والتعامل التربوي مع السلوكيات غير المرغوبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظرًا للجهود المبذولة من قِبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لخدمة هذه الفئة، وفي ظل التوسع السريع الذي تشهده المملكة في زيادة نسبة الملتحقين بمرحلة رياض الأطفال، وتربيتهم، وتعليمهم، بالإضافة لرفع مهارة وكفاءة المعلمات؛ تبرز أهمية إعداد الدراسات التي تركز على هذه الفئة العمرية الحساسة. ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة، والتي تسلط الضوء على السلوكيات غير المرغوبة، والتي قد تظهر على أطفال مرحلة الروضة، وتعوق من تعلمهم، وتطورهم الاجتماعي، والانفعالي؛ بهدف تحديد هذه السلوكيات لغرض توجيه برامج إعداد المعلمات قبل وأثناء الخدمة، وإعدادهم للوقاية من هذه السلوكيات قبل حدوثها، بالإضافة لتوفير برامج التدخل المبكر المناسبة.

أسئلة الدراسة:

1. ما سلوكيات الأطفال غير المرغوبة الأكثر شيوعًا من وجهة نظر معلمات مرحلة رياض الأطفال بمحافظة ينبع؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط التقديرات على أداة الدراسة، والمتعلقة بالسلوكيات غير المرغوبة الأكثر شيوعًا حسب المتغيرات التالية: عدد سنوات خبرة معلمات مرحلة رياض الأطفال، التخصص الدراسي للمعلمات، وحضور المعلمات لدورات تدريبية في مجال التعامل مع مشكلات الأطفال السلوكية.

كما تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرُّف إلى سلوكيات الأطفال غير المرغوبة الأكثر شيوعًا من وجهة نظر معلمات مرحلة الروضة بمحافظة ينبع.
- التحقُّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط التقديرات على أداة الدراسة، والمتعلقة بالسلوكيات غير المرغوبة الأكثر شيوعًا حسب المتغيرات التالية: التخصص الدراسي، وسنوات الخبرة، وحضور المعلمات لدورات تدريبية في مجال التعامل مع مشكلات الأطفال السلوكية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تعدُّ السنوات الأولى الركيزة الأساسية في تكوين شخصية الطفل، وأي خلل أو اضطراب خلال هذه السنوات سيؤثر بشكل سلبي على باقي مراحل حياة الطفل.
- تزود الدراسة الحالية بمؤشرات دالة على أكثر السلوكيات غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمات في مرحلة الروضة.

الأهمية العملية للدراسة:

- توفر الدراسة أداة لقياس السلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال في مرحلة الروضة يمكن العمل على توظيفها من قِبل المعلمات، أو إدارة المدرسة.
- أهمية النتائج التي يمكن التوصل إليها في توفير قاعدة بيانات حول درجة توافر السلوكيات غير المرغوبة وأنواعها لدى طفل الروضة؛ ليتم الارتكاز عليها في بناء البرامج العلاجية، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحد الموضوعي:** السلوكيات غير المرغوبة لدى مرحلة رياض الأطفال.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 2023- 2022 الموافق 1444هـ.
- **الحد المكاني:** مدارس مرحلة رياض الأطفال في محافظة ينبع بمنطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحد البشري:** معلمات مرحلة رياض الأطفال بمحافظة ينبع.

مصطلحات الدراسة:

- **رياض الأطفال:** هي مؤسسات تعليمية تربوية اجتماعية ترعى الأطفال في المرحلة العمرية من أربع إلى ست سنوات، وهي تسبق المرحلة الابتدائية، وتقدم للطفل رعاية منظمة، وهادفة، وتساهم هذه المرحلة في تهيئة الطفل للدخول للمدرسة، فهي تهدف لتنمية الطفل من جميع الجوانب؛ كالجوانب المعرفية، واللغوية، والاجتماعية، والانفعالية، وغيرها من الجوانب الأخرى. ولمرحلة رياض الأطفال روتين يومي تلتزم به المعلمة لتعليم الأطفال (بدر، 1995).
- **السلوكيات غير المرغوبة:** هي السلوكيات التي يقوم بها الطفل بشكل متكرر؛ مما يؤثر بشكل سلبي على تعلمه، أو تعلم أقرانه، أو تشكل تهديدًا على سلامة الطفل، أو أقرانه، أو تؤدي لتخريب البيئة التعليمية، أو تؤثر على التفاعل الاجتماعي بين الطفل وأقرانه، أو بين الطفل والبالغين من مقدمي الرعاية (Powell et al. 2007, p. 83).

المنهجية والإجراءات:

تم استخدام المنهج الوصفي بنوعيْه: (المسحي - المقارن)؛ حيث استُخدم المنهج الوصفي المسحي للتعرف إلى السلوكيات غير المرغوبة الأكثر شيوعًا من وجهة نظر معلمات مرحلة رياض الأطفال بمحافظة ينبع، واستُخدم المنهج الوصفي المقارن لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على السلوكيات غير المرغوبة حسب المتغيرات التالية: التخصص الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، وحضور دورات تدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات مرحلة رياض الأطفال بمحافظة ينبع، وبلغ عددهن (428) معلمة يتوزعن على عدد (89) روضة؛ منها (53) روضة حكومية، و(28) روضة أهلية، و(8) روضات عالمية، وأجنبية؛ يلتحق بها عدد (6313) طفلًا وطفلة؛ وذلك وفقًا للإحصائية الواردة من إدارة التعليم بمحافظة ينبع للعام الدراسي 1444هـ.

عينة الدراسة:

تمَّ التطبيق أولًا على عينة استطلاعية تكوَّنت من (30) معلمة؛ بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات)، وسوف يرد لاحقًا عرض نتائج الصدق والثبات لأداة الدراسة. ثم التطبيق على باقي أفراد مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها وكانت صالحة للتحليل الإحصائي (203) استبانات تمثل (48%) من مجتمع الدراسة. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (1): وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير		العدد	%
المؤهل العلمي	ثانوية عامة	9	4.4
	بكالوريوس	193	93.7
	ماجستير	4	1.9
التخصص الدراسي	رياض أطفال، أو دراسات طفولة	113	54.9
	تخصص آخر	93	45.1
نوع الروضة	حكومي	111	53.9
	أهلي	76	36.9
	أجنبي	19	9.2
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	45	21.8
	من 5 - 10 سنوات	81	39.3
	أكثر من 10 سنوات	80	38.8
حضور دورات في التعامل مع المشكلات السلوكية	نعم	128	62.1
	لا	78	37.9
عدد دورات التعامل مع المشكلات السلوكية	0	78	37.9
	من 1 - 2 دورة	102	49.5
	من 3 - 5 دورات	22	10.7
	أكثر من 5 دورات	4	1.9
وجود أطفال ذوي احتياجات خاصة في الفصل	نعم	36	17.5
	لا	170	82.5
عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل	لا يوجد	170	82.5
	1	32	15.5
	2	4	1.9
نوع الإعاقة	لا يوجد	170	82.5
	توحد	18	8.7
	صعوبات تعلم	8	3.9
	تشتت انتباه	5	2.4
	إعاقة حركية	5	2.4

أداة الدراسة:

تم إعداد مقياس يهدف التعرف إلى السلوكيات غير المرغوبة الأكثر شيوعًا من وجهة نظر معلمات مرحلة رياض الأطفال. ولبناء المقياس تم الاطلاع على الدوريات، والمجلات التربوية، والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية؛ كدراسة ألتر وآخرين (Alter et al., 2013)، ومسعود (2016)، وخضر (2020). وفي ضوء ذلك تم تحديد نسخة أولية من مقياس السلوكيات غير المرغوبة في مرحلة الروضة يتكون من (68) عبارة تمثل السلوكيات غير المرغوبة موزعة على (6) محاور رئيسة.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الاستبانة "المقياس" بطريقتين: الأولى صدق المحكِّمين، والثانية صدق الاتساق الداخلي. فللتأكد من صدق المحكِّمين تم عرض المقياس في صورته الأولية على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص والخبرة من التخصصات التالية: رياض الأطفال، تربية خاصة، قياس وتقويم تربوي؛ وذلك لإبداء الرأي في صلاحية المقياس للتطبيق، ومدى ملاءمته من حيث: مدى سلامة العبارة من حيث الصياغة اللغوية، مدى ارتباط العبارة بالبعد، إضافة/ حذف أي عبارة بحسب درجة ارتباطها بالبعد، ومدى وضوح كل عبارة. وبناءً على آراء المحكمين

ومقترحاتهم؛ تم تعديل صياغة بعض المؤشرات لغويًّا، وإضافة وحذف بعضها ليصبح عدد العبارات في المقياس (61) عبارة موزعة على (6) محاور رئيسة.

الصورة النهائية للمقياس:

تكوَّن المقياس من جزأين: احتوى الجزء الأول على البيانات الأولية عن عينة الدراسة، وتشمل: المؤهل الدراسي، التخصص، نوع الروضة، عدد سنوات الخبرة، الحصول على دورات تدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية وعددها، عدد الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل، نوع الإعاقة إن وُجدت. بينما احتوى الجزء الثاني على العبارات التي تقيس المشكلات السلوكية، وتكونت من (61) عبارة توزعت على ستة محاور رئيسة، هي: مشكلات سلوكية (12) عبارة، مشكلات انفعالية (9) عبارات، سلوكيات ضعف الانتباه (7) عبارات، سلوكيات فرْط الحركة والاندفاعية (14) عبارة، سلوكيات الاستثارة الذاتية (8) عبارات، وأخيرًا محور السلوكيات غير الاجتماعية (11) عبارة.

تمَّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح استجابات عينة الدراسة على المقياس بحيث تعطى الدرجة (1) للاستجابة بـ(أبدًا)، الدرجة (2) للاستجابة (نادرًا)، الدرجة (3) للاستجابة (أحيانًا)، الدرجة (4) للاستجابة (غالبًا)، والدرجة (5) للاستجابة (دائمًا). ووفقًا للمقياس الخماسي؛ تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

مدى الاستجابة= أعلى درجة – أقل درجة= 1 – 5= 4.

طول الفئة= مدى الاستجابة/ عدد فئات الاستجابة= 5/4= 0.80؛ فحصلنا على التصنيف الموضح في الجدول (2).

جدول (2) توزيع الفئات وفقًا للتدرج المستخدم في أداة البحث

المتوسط الحسابي	الاستجابة	درجة الشيوع
1 – أقل من 1.81	أبدًا	قليلة جدًّا
1.81 – أقل من 2.61	نادرًا	قليلة
2.61 – أقل من 3.41	أحيانًا	متوسطة
3.41 – أقل من 4.21	غالبًا	كبيرة
4.21 – 5	دائمًا	كبيرة جدًّا

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي؛ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من (0.64) إلى (0.72)، وجميعها موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم التأكد أيضًا من توافر الصدق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور مع المحاور الأخرى، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.57) إلى (0.68)، وجميعها موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05)؛ مما يشير إلى الصدق

البنائي للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين درجة كل محور مع المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية للمقياس

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	المحور السادس	الدرجة الكلية
المحور الأول	-	0.61	0.64	0.57	0.59	0.63	0.67
المحور الثاني		-	0.65	0.62	0.60	0.66	0.61
المحور الثالث			-	0.58	0.67	0.57	0.62
المحور الرابع				-	0.59	0.67	0.66
المحور الخامس					-	0.65	0.63
المحور السادس						-	0.68
الدرجة الكلية							-

كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب قيم معاملات كرونباخ ألفا، وقد أشارت النتائج إلى أن قيم كرونباخ ألفا تراوحت من (0.84) إلى (0.96)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

التجزئة النصفية:

تم تقسيم العبارات إلى قسمين: القسم الأول العبارات الفردية، والقسم الثاني العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات القسمين، وتم حساب ثبات التجزئة النصفية بطريقتي سبيرمان براون، وجتمان، وتراوحت قيم معاملات الثبات للطريقتين بين (0.67) إلى (0.71)، وجميعها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05)؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من ثبات التجزئة النصفية.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسط الحسابي لحساب متوسط استجابات عينة الدراسة لكل عبارة، أو محور.
2. الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت استجابات عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي.
3. اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة.
4. اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في حالة كانت قيمة (ف) ذات دلالة إحصائية.
5. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (التخصص الدراسي، حضور دورات في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية في فصل الروضة).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

- **ما هي سلوكيات الأطفال غير المرغوبة الأكثر شيوعًا من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة ينبع؟**

للإجابة السؤال عن الأول؛ تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة ينبع على كل محور من محاور السلوكيات غير المرغوبة، أيضًا تم حساب المتوسط الحسابي العام لجميع المحاور، والذي يمثل الدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة السلوكيات غير المرغوبة الأكثر شيوعًا

المحاور	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الانحراف المعياري	درجة الشيوع	الترتيب
الأول: مشكلات سلوكية.	2.48	49.6	0.70	قليلة	4
الثاني: مشكلات انفعالية.	2.28	45.6	0.74	قليلة	6
الثالث: سلوكيات ضعف الانتباه.	2.72	54.4	0.82	متوسطة	2
الرابع: سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية.	2.82	56.4	0.66	متوسطة	1
الخامس: سلوكيات الاستثارة الذاتية.	2.53	50.6	0.79	قليلة	3
السادس: سلوكيات غير اجتماعية.	2.37	47.4	0.78	قليلة	5
الدرجة الكلية.	2.54	50.8	0.64	قليلة	==

تشير نتائج الدرجة الكلية لجميع محاور المقياس بجدول (4) إلى أن درجة شيوع السلوكيات غير المرغوبة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة ينبع جاءت بدرجة "قليلة"، وبمتوسط حسابي (2.54). ويتفق ذلك مع توصلت إليه الخطيب (2021)؛ إذ قدر أولياء الأمور في دراسة الخطيب أن لأطفالهم مستويات معتدلة من المشكلات السلوكية المتجهة للخارج، ومستويات منخفضة من المشكلات المتجهة للداخل. وبحسب رأي الباحثة فإن قلة شيوع السلوكيات غير المرغوبة بين أطفال الروضة يعدُّ تقديرًا منطقيًّا؛ إذ يتوقع أن يستجيب أغلبية الأطفال لقوانين الفصل، ولا تظهر لديهم الكثير من السلوكيات غير المرغوبة، بالإضافة لكون الدراسة أجريت في نهاية العام الدراسي، فمن المتوقع تعوُّد الأطفال على قوانين الفصل، وتأقلمهم مع البيئة الصفية. وقد تظهر نتائج مختلفة في حال تم تطبيق المقياس في بداية العام الدراسي.

أما بالنسبة لترتيب السلوكيات غير المرغوبة حسب درجة شيوعها؛ فجاء كالتالي: "سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية" جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.82)، تلها "سلوكيات ضعف الانتباه" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.72)، وهذه النتائج متوافقة مع العديد من الدراسات السابقة؛ إذ وجد كل من (مراد ومحمود 2000 ؛ الحربي، 2001؛ السلمي، 2013؛ تركستاني، 2019؛ Alsahel, 2006؛ الهاجري، 2014) أن سلوكيات نشاط الأطفال الزائد وتشتت انتباههم شائعة بشكل كبير بين أطفال الروضة. وترى الباحثة أهمية إجراء المزيد من الدراسات المحكمة حول حقيقة

مدى شيوع نشاط أطفال رياض الأطفال الزائد، وكثرة تشتتهم؛ إذ قد ترجع شكوى المعلمات من كثرة حركة الأطفال وسرعة تشتتهم لعدم معرفة المعلمات -وبالأخص غير المتخصصات في مجال رياض الأطفال- بالخصائص النمائية الطبيعية لهذه المرحلة العمرية، أو حاجتهن للتدريب في مجال الإدارة الصفية، وتصميم الأنشطة الجاذبة التي تراعي قصر فترة انتباه طفل الروضة، والتي تسمح لهم بالحركة، وتصريف طاقاتهم بطريقة مناسبة.

كما جاء في الترتيب الثالث "سلوكيات الاستثارة الذاتية" بمتوسط حسابي (2.53)، ووزن نسبي (50.6%)، وقد يرجع ذلك لوجود عدد من الأطفال المصابين بالتوحد في فصول الروضة؛ إذ إن من خصائص طفل التوحد سلوكيات الاستثارة الذاتية. ثم جاءت "المشكلات السلوكية" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (2.48)، تليها "السلوكيات غير الاجتماعية" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (2.37). وأخيرًا "المشكلات الانفعالية" جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (2.28). وتوافقت هذه النتائج مع دراستي السهل (Alsahel, 2006)، والسلمي (2013)، واختلفت مع دراستي الحربي (2001)، ومراد ومحمود (2000)؛ إذ وجد السهل أن أقل السلوكيات شيوعًا هي البكاء، ووجدت السلمي (2013) أن الاكتئاب والانطواء والخجل من أقل السلوكيات شيوعًا لدى أطفال الروضة. بينما وجدت الحربي (2001) أن مشكلة الانفعالية الزائدة من أكثر المشكلات شيوعًا في الروضة، ووجد مراد ومحمود (2000) أن الحساسية الزائدة، وكثرة التشكي من الآخرين، وعدم السيطرة على الانفعالات منتشرة بشكل كبير في فصول الروضة. وتفسر الباحثة هذا التباين في الدراسات السابقة في تقدير نسبة شيوع المشكلات الانفعالية باختلاف تفسير الباحثين للمشكلات الانفعالية؛ لشمولها على طيف واسع من المشكلات، وخصوصًا المشكلات الانفعالية المتجهة للداخل؛ مثل القلق، والانطواء، والخجل، والمشكلات الانفعالية المتجهة للخارج؛ مثل عدم السيطرة على الانفعالات. فعادة لا تتم ملاحظة المشكلات الانفعالية المتجهة (مثل القلق، والخجل)؛ لكونها انفعالات داخلية أقل وضوحًا من المشكلات الانفعالية المتجهة للخارج، بالإضافة لكونها لا تقاطع الدرس، ولا تستلزم تدخلًا سريعًا من قِبل المعلمة (Chan, Dennis, & Funk, 2008).

وفيما يلي نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات كل محور من المحاور الستة:

المحور الأول: المشكلات السلوكية:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على محور المشكلات السلوكية

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
9	يتجول الطفل في الصف دون استئذان.	1	3.07	0.73	متوسطة
1	يرمي الطفل الأدوات التعليمية الخاصة بالفصل على الأرض.	2	2.92	0.73	متوسطة
5	يؤذي الطفل الأطفال الآخرين جسديًا (عض، رفس، شد شعر، قرص، بصق، جذب، دفع...).	3	2.92	0.73	متوسطة
12	يتغيب الطفل كثيرًا عن الروضة دون عذر.	4	2.61	0.66	متوسطة
10	يخرج الطفل من الصف دون استئذان.	5	2.52	0.79	قليلة
11	يرفض الطفل الالتزام بتعليمات الفصل (مثال: يكرر كلمة لا في جميع المواقف).	6	2.50	0.75	قليلة
2	يتلف الطفل الأدوات التعليمية الخاصة بالفصل.	7	2.46	0.64	قليلة
7	يصرخ الطفل في وجه الأطفال الآخرين، أو المعلمة.	8	2.32	0.82	قليلة
3	يتلف الطفل الأثاث بالفصل.	9	2.25	0.79	قليلة
6	يهدد الطفل بإيذاء الآخرين لفظيًا.	10	2.24	0.83	قليلة
8	يستخدم الطفل كلمات غير لائقة عند التحدث مع لآخرين.	11	2.23	0.66	قليلة
4	يسرق الطفل ممتلكات الآخرين.	12	1.79	0.57	قليلة جدًّا
المتوسط العام.			**2.49**	**0.70**	**قليلة**

تشير نتائج جدول (5) إلى أن درجة شيوع المشكلات السلوكية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة ينبع (قليلة) بمتوسط حسابي عام (2.49)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (1.79) إلى (3.07). وقد سُجِّلت أعلى الدرجات للعبارة رقم (9) "يتجول الطفل في الصف دون استئذان" بمتوسط حسابي (3.07)، ودرجة شيوع (متوسطة)، كما جاءت العبارة رقم (2) "يرمي الطفل الأدوات التعليمية الخاصة بالفصل على الأرض" بمتوسط حسابي (2.92)، ودرجة شيوع (متوسطة). وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه فلوريس وآخرون (2019)؛ إذ كان التجول في

الفصل، والعبث بالأدوات من أكثر السلوكيات شيوعًا في مرحلة الروضة. وقد يرجع تجول الأطفال في الفصل دون استئذان، ورميهم للأدوات التعليمية على الأرض؛ لكون الأطفال في هذه المرحلة العمرية دائمي الحركة، بالإضافة لحاجتهم إلى قوانين صفية واضحة تتلاءم مع خصائصهم. كما قد يرجع ذلك لافتقاد المعلمات لأساسيات الإدارة الصفية الفعالة. كما أشارت النتائج إلى أن العبارة رقم (4) "يسرق الطفل ممتلكات الآخرين" جاءت "قليله جدًّا" بمتوسط حسابي (1.79)، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه السلمي (2013) في أن السرقة تعدُّ من أقل المشكلات شيوعًا لدى أطفال الروضة.

المحور الثاني: المشكلات الانفعالية:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على محور المشكلات الانفعالية

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
1	تنتاب الطفل العديد من نوبات الغضب عندما لا تتم تلبية طلباته.	1	2.76	0.79	متوسطة
6	يمتنع الطفل عن الكلام مع الآخرين أثناء غضبه.	2	2.63	0.83	متوسطة
8	يلجأ الطفل للتشكي لفظيًّا لجذب انتباه المعلمة.	3	2.62	0.77	متوسطة
4	ينخرط الطفل في نوبات بكاء كثيرة.	4	2.34	0.64	قليلة
2	يلقي الطفل بنفسه على الأرض باستمرار عندما يغضب.	5	2.34	0.83	قليلة
9	يرمي الطفل الأدوات وقطع الأثاث على الأرض.	6	2.27	0.61	قليلة
5	يستغرق الطفل وقتًا طويلًا ليهدأ من نوبة الغضب.	7	2.21	0.57	قليلة
3	يرمي الطفل الأدوات أو قطع الأثاث على الآخرين عندما يغضب.	8	2.18	0.71	قليلة
7	يؤذي الطفل نفسه أثناء الغضب، مثال: (عضّ أصابعه، أو ضرب رأسه بالأرض، أو الحائط).	9	1.74	0.57	قليلة جدًّا
المتوسط العام.			2.34	0.72	قليلة

تشير نتائج جدول (6) إلى أن درجة شيوع المشكلات الانفعالية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمحافظة ينبع (قليلة) بمتوسط حسابي عام (2.34)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (1.74) إلى (2.76). وقد ترجع قلة المشكلات الانفعالية بشكل عام لإجراء الدراسة بالفصل الدراسي الثالث، وقد اعتاد الأطفال على القوانين الصفية، والامتثال لها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بورانشتاين وآخرون (2010)؛ إذ خلص الباحثون إلى محدودية قدرة أطفال الروضة على التعبير عن المشكلات الانفعالية؛ مثل القلق، والاكتئاب؛ مما يشكل صعوبة في التعرف إلى هذه المشكلات مقارنة بالمشكلات السلوكية المتجهة للخارج. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الخطيب (2021) بانخفاض نسبة المشكلات السلوكية المتجهة للداخل بين أطفال الروضة. وقد سُجلت أعلى الدرجات للعبارة رقم (1) "تنتاب الطفل العديد من نوبات الغضب عندما لا تتم تلبية طلباته" بمتوسط حسابي (2.76)، ودرجة شيوع (متوسطة)، وللعبارة رقم (6) "يمتنع الطفل عن الكلام مع الآخرين أثناء غضبه" بمتوسط حسابي (2.63)، ودرجة شيوع (متوسطة). وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت له الحربي (2001) في شيوع الانفعالية الزائدة بين أطفال الروضة. وقد يعزى ذلك لعدم اكتمال النضج الانفعالي لبعض أطفال الروضة، كما أشارت العقلا (2018) إلى أن عدم القدرة على السيطرة على نوبات الغضب تعد من أكثر المشكلات الانفعالية شيوعًا لدى الأطفال في الفئة العمرية من 3 إلى 6 سنوات.

وكانت أقل عبارتين شيوعًا هما: العبارة رقم (3) "يرمي الطفل الأدوات أو قطع الأثاث على الآخرين عندما يغضب" بمتوسط حسابي (2.18)، ودرجة شيوع (قليلة)، والعبارة رقم (7) "يؤذي الطفل نفسه أثناء الغضب (مثال عض أصابعه، أو ضرب رأسه بالأرض، أو الحائط)" بمتوسط حسابي (1.74)، ودرجة شيوع (قليلة جدًّا). ولا تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه مراد ومحمود (2000)، ودراسة العقلا (2018)؛ إذ وجد الباحثون أن عدم السيطرة على الانفعالات، والشكوى من الآخرين كانت من السلوكيات المنتشرة في فصول الروضة.

المحور الثالث: سلوكيات ضعف الانتباه:

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على محور سلوكيات ضعف الانتباه

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
4	يتشتت الطفل بسهولة، وعند ظهور أي مثير.	1	3.33	0.72	متوسطة
2	ينتقل الطفل من نشاط لآخر دون إكمال النشاط السابق.	2	2.80	0.91	متوسطة
3	يتضجر الطفل بسهولة، وخاصة من الأعمال التي تتطلب تركيزًا ذهنيًا.	3	2.76	0.61	متوسطة
1	يصعب على الطفل التركيز في إنجاز المهام.	4	2.75	0.65	متوسطة
5	يصعب على الطفل الاستماع للآخرين وكأنه في عالم آخر.	5	2.47	0.67	قليلة
7	يفقد الطفل أدواته بشكل متكرر.	6	2.45	0.82	قليلة
6	يضع الطفل رأسه على الطاولة أثناء الدرس ليتهرب من المهمة.	7	2.21	0.69	قليلة
المتوسط العام.			2.68	0.74	متوسطة

تشير نتائج جدول (7) إلى أن درجة شيوع سلوكيات ضعف الانتباه جاءت بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي بلغ (2.68)، وقد سُجِّلت أعلى الدرجات للعبارة رقم (4) "يتشتت الطفل بسهولة، وعند ظهور أي مثير" بمتوسط حسابي (3.33)، ودرجة شيوع (متوسطة)، والعبارة رقم (2) "ينتقل الطفل من نشاط لآخر دون إكمال النشاط السابق" بمتوسط حسابي (2.80)، ودرجة شيوع (متوسطة). ويتوافق ذلك مع ما توصل له مراد ومحمود (2000)، والهاجري، وتركستاني (2019) أن تشتت وشرود الذهن يعدَّان من المشكلات المنتشرة بشكل كبير لدى أطفال الروضة؛ إذ أشارت الهاجري (2014) في دراستها إلى أن تشتت الانتباه كان شائعًا بنسبة (24%) لدى أطفال الروضة. وترى الباحثة أهمية إجراء المزيد من الدراسات التي تقيس مدى انتشار سلوكيات التشتت وضعف الانتباه عند أطفال الروضة، بالإضافة لتقييم جودة ونوعية الأنشطة الصفية المقدمة للطفل؛ إذ إن قصر فترة الانتباة يعد من الخصائص النمائية الطبيعية لطفل ما قبل المدرسة، وقد ترجع بعض حالات تشتت الأطفال لعدم ملاءمة الأنشطة الصفية؛ إما بطولها، أو عدم جاذبيتها للطفل.

أما أقل الدرجات؛ فقد ظهرت على العبارة رقم (7) "يفقد الطفل أدواته بشكل متكرر" بمتوسط حسابي (2.45)، ودرجة شيوع (قليلة)، والعبارة رقم (6) "يضع الطفل رأسه علي الطاولة أثناء الدرس ليتهرب من المهمة" بمتوسط حسابي (2.21)، ودرجة شيوع (قليلة). وقد يُعزى ذلك لتوفر الأدوات التعليمية داخل الصف، وعدم إلزام الطفل بإحضار أدواته الخاصة في مرحلة الروضة مقارنة بالمراحل الدراسية التالية. كما أن طبيعة الأنشطة في مرحلة الروضة قصيرة، ولا تتطلب الجلوس على الطاولة لفترة طويلة.

المحور الرابع: فرط الحركة والاندفاعية:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على محور فرط الحركة والاندفاعية

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
9	يجيب الطفل بسرعة، ودون تفكير.	1	3.41	0.59	كبيرة
4	يكثر الطفل من لمس الأشياء والأدوات من حوله.	2	3.32	0.70	متوسطة
1	يكثر الطفل من الحركة، ويصعب عليه البقاء في مكان واحد.	3	3.21	0.55	متوسطة
10	ينهي الطفل النشاط الصفي بسرعة، ودون انتباه للتفاصيل.	4	3.02	0.47	متوسطة
7	يصعب على الطفل تأجيل رغباته.	5	2.98	0.74	متوسطة
11	يصعب على الطفل المشاركة في الأنشطة بهدوء.	6	2.88	0.52	متوسطة
8	يقاطع الطفل الآخرين، ويتدخل فيما لا يعنيه.	7	2.85	0.73	متوسطة
12	يقوم الطفل بحركات غريبة لجذب الانتباه إليه أثناء الدرس.	8	2.77	0.73	متوسطة
6	يصعب على الطفل انتظار دوره، ويقوم بالتدافع بجسده.	9	2.76	0.73	متوسطة
3	يتململ الطفل ويتأرجح أثناء الجلوس على الكرسي.	10	2.65	0.63	متوسطة
13	يصدر الطفل أصواتًا مختلفة باستمرار أثناء الدرس.	11	2.58	0.69	قليلة
5	يعبث الطفل بيديه أو رجليه بعيدًا عن المهمة الموكلة إليه.	12	2.58	0.70	قليلة
2	يركض ويتسلق الطفل كثيرًا، وفي أماكن لا ينبغي له الركض أو التسلق فيها.	13	2.37	0.78	قليلة
14	يقوم الطفل بأعمال خطرة باستمرار، ولا يفكر في عواقب الأمور.	14	2.18	0.82	قليلة
المتوسط العام.			2.83	0.65	متوسطة

تشير نتائج جدول (8) إلى أن درجة شيوع سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية قد جاءت (متوسطة) بمتوسط حسابي عام (2.83)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (2.18) إلى (3.41). ويلاحظ توافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة؛ إذ أشار كلٌّ من: مراد ومحمود (2000)، والحربي (2001)، والسلمي (2013)، والهاجري (2014)، وتركستاني (2019) إلى انتشار فرط الحركة، والنشاط الزائد، والاندفاعية بين أطفال الروضة. قد ظهرت أعلي الدرجات على العبارة رقم (9) "يجيب الطفل بسرعة، ودون تفكير" بمتوسط حسابي (3.41)، ودرجة شيوع (كبيرة)، والعبارة رقم (4) "يكثر الطفل من لمس الأشياء والأدوات من حوله" بمتوسط حسابي (3.32)، ودرجة شيوع (متوسطة). ويتوافق ذلك مع ما توصل له فلوريس وآخرون (2019)؛ إذ خلص الباحثون إلى أن مشكلة التحدث دون استئذان، والعبث بالأدوات كانت من أكثر المشكلات شيوعًا في فصول الروضة. وقد يعزى ذلك لعدم وضوح التعليمات، والقوانين الصفية التي يحتاجها الأطفال خلال هذه المرحلة العمرية التي تتميز بكثرة الكلام، والاندفاع بالمشاركة، بالإضافة لحب الاستكشاف من خلال لمس الأدوات من حوله.

أما أقل الدرجات؛ فقد ظهرت على العبارة رقم (2) "يركض ويتسلق الطفل كثيرًا، وفي أماكن لا ينبغي له الركض أو التسلق فيها" بمتوسط حسابي (2.37)، ودرجة شيوع (قليلة)، والعبارة رقم (14) "يقوم الطفل بأعمال خطرة باستمرار، ولا يفكر في عواقب الأمور" بمتوسط حسابي (2.18)، ودرجة شيوع (قليلة). وقد تُعزى قلة شيوع هذه السلوكيات إلى حرص الروضات على تنسيق الأثاث في البيئة الصفية بطريقة لا تشجع على الجري، بالإضافة لحرص الروضات على توفير بيئة صفية آمنة من حيث التجهيزات، ومتابعة المعلمات للأطفال، مع التقديم المستمر لتعليمات السلامة.

المحور الخامس: سلوكيات الاستثارة الذاتية:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على محور سلوكيات الاستثارة الذاتية

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
1	يمضغ الطفل الأدوات غير المخصصة للمضغ (ملابسه/ لعبه).	1	2.78	0.80	متوسطة
8	يصدر الطفل الأصوات بفمه أثناء اللعب، أو أداء المهام.	2	2.69	0.74	متوسطة
4	ينشغل الطفل بلمس أجزاء من الجسم (مثل الأذن، وغيرها).	3	2.68	0.70	متوسطة
6	يقوم الطفل بتحريك جسده للأمام والخلف باستمرار.	4	2.62	0.85	متوسطة
2	يعبث الطفل بأصابعه، وبطرق بأصابعه على الطاولة باستمرار.	5	2.42	0.79	قليلة
5	يقوم الطفل بحركات متكررة؛ مثل الرفرفة باليدين.	6	2.40	0.77	قليلة
3	يقضم الطفل أظافره باستمرار.	7	2.37	0.72	قليلة
7	يقوم الطفل بسلوكيات إيذاء الجسد (خربشة جلده -جرح نفسه) بأصابعه، أو بالأدوات، أو ضرب رأسه بالأرض، أو الحائط.	8	1.61	0.63	قليلة جدًّا
المتوسط العام.			2.45	0.79	قليلة

تشير نتائج جدول (9) إلى أن درجة شيوع سلوكيات الاستثارة الذاتية جاءت (قليلة) بمتوسط حسابي عام (2.45)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (1.61) إلى (2.78). وجاءت أعلى الدرجات على العبارة رقم (1) "يمضغ الطفل الأدوات غير المخصصة للمضغ (ملابسه/ لعبه)" بمتوسط حسابي (2.78)، ودرجة شيوع (متوسطة)، والعبارة رقم (8) "يصدر الطفل الأصوات بفمه أثناء اللعب، أو أداء المهام" بمتوسط حسابي (2.69)، ودرجة شيوع (متوسطة). وهذا يتوافق مع خصائص هذه المرحلة العمرية التي تتميز بحب الاكتشاف، والاستثارة الذاتية، وعدم قدرة الطفل على الجلوس لفترة طويلة دون حركة. وأما بالنسبة لدرجة شيوع مضغ الأدوات غير المخصصة للمضغ؛ فذلك متوافق مع ماخلص إليه تولف وسجز (2002) في دراستهما لسلوك وضع أجزاء من الجسم أو الأدوات في الفم؛ إذ خلص الباحثان إلى أن الأطفال يميلون لوضع اليد والألعاب بالفم مقارنة بأجزاء الجسم الأخرى، أو الأسطح المحيطة بهم. كما يزداد سلوك مضغ ووضع الأدوات في الفم كلما كان الطفل أصغر سنًّا (Tulve & Suggs, 2002).

وظهرت أقل الدرجات للعبارة رقم (7) "يقوم الطفل بسلوكيات إيذاء الجسد بأصابعه، أو بالأدوات، أو ضرب رأسه بالأرض، أو الحائط" بمتوسط حسابي (1.61)، ودرجة شيوع (قليلة جدًّا). وبالنسبة لسلوكيات إيذاء الذات؛ فيندر حدوثها بين أطفال الروضة، وتلاحظ عند الأطفال المصابين باضطرابات نمائية، وقد يعزى وجودها بدرجة شيوع قليلة جدًّا لوجود عدد (8) أطفال مصابين بالتوحد من ضمن الأطفال الموجودين في الفصول التي شاركت معلماتها في الدراسة.

المحور السادس: سلوكيات غير اجتماعية:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على محور السلوكيات غير الاجتماعية

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
3	يرفض الطفل مشاركة الأدوات مع الأطفال الآخرين.	1	2.62	0.84	متوسطة
10	يأخذ الطفل أدوات زملائه دون استئذان.	2	2.61	0.84	متوسطة
2	يرفض الطفل الالتزام بالدور أثناء اللعب الجماعي.	3	2.54	0.85	قليلة
9	يمتنع الطفل عن المبادرة بالابتسامة للآخرين.	4	2.53	0.71	قليلة
4	يستثني الطفل بعض الأطفال من اللعب معه.	5	2.50	0.60	قليلة
1	يميل الطفل للعب الفردي، ولا يشترك في الأنشطة الجماعية مع باقي الأطفال.	6	2.50	0.78	قليلة
5	يتحكم الطفل في لعب زملائه، ويصر على التزامهم بالقوانين التي يضعها.	7	2.35	0.71	قليلة
6	يرفض الطفل التفاعل الاجتماعي مع المعلمة.	8	2.25	0.78	قليلة
11	يخفي الطفل بعض أدوات أو ألعاب زملائه أثناء اللعب، ليغيظهم.	9	2.21	0.71	قليلة
8	يعاني الطفل من الخجل، وقلة الكلام.	10	2.00	0.80	قليلة
7	يمتنع الطفل عن إلقاء التحية على الآخرين.	11	1.97	0.63	قليلة
المتوسط العام.			**2.37**	**0.78**	**قليلة**

تشير نتائج جدول (10) إلى أن درجة شيوع السلوكيات غير الاجتماعية (قليلة) بمتوسط حسابي عام (2.37)، وكانت أعلى الدرجات للعبارة رقم (3) "يرفض الطفل مشاركة الأدوات مع الأطفال الآخرين" بمتوسط حسابي (2.62)، ودرجة شيوع (متوسطة)، والعبارة رقم (10) "يأخذ الطفل أدوات زملائه دون استئذان" بمتوسط حسابي (2.61)، ودرجة شيوع (متوسطة)؛ إذ قد يعزى ذلك إلى خاصية التملك، والتمركز حول الذات لدى أطفال الروضة؛ حيث يميل الأطفال خلال هذه المرحلة العمرية إلى الاستحواذ على الأدوات، والألعاب. وهنا يأتي دور المعلمة في وضع القوانين الاجتماعية، وتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية.

وجاءت أقل الدرجات شيوعًا على العبارة رقم (8) "يعاني الطفل من الخجل، وقلة الكلام" بمتوسط حسابي (2.00)، والعبارة رقم (7) "يمتنع الطفل عن إلقاء التحية على الآخرين" بمتوسط حسابي (1.97)، وهذا يتعارض مع ما توصل إليه مراد ومحمود (2000) بأن سلوكيات مثل الارتباك عند وجود الآخرين، والخجل، والانطواء تعد من السلوكيات المنتشرة لدى أطفال الروضة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة شيوع السلوكيات غير المرغوبة في مرحلة الروضة تعزى إلى المتغيرات التالية: التخصص الدراسي للمعلمة، وعدد سنوات خبرة المعلمة، وحضورها دورات تدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية في فصل الروضة؟

أولًا: المقارنة حسب التخصص الدراسي للمعلمة:

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة شيوع السلوكيات غير المرغوبة في مرحلة الروضة حسب التخصص الدراسي؛ تم استخدام اختبار (ت)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (11): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي

المحاور	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: المشكلات السلوكية.	رياض أطفال	113	2.66	0.69	4.15	204	*0.01
	تخصص آخر	93	2.27	0.67			
الثاني: المشكلات الانفعالية.	رياض أطفال	113	2.36	0.73	0.46	204	0.65
	تخصص آخر	93	2.31	0.70			
الثالث: سلوكيات	رياض أطفال	113	2.64	0.75	0.79	204	0.43

المحاور	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ضعف الانتباه.	تخصص آخر	93	2.73	0.73			
الرابع: سلوكيات فرط الحركة.	رياض أطفال	113	2.85	0.69	0.52	204	0.60
	تخصص آخر	93	2.80	0.61			
الخامس: سلوكيات الاستثارة الذاتية.	رياض أطفال	113	2.39	0.85	1.13	204	0.26
	تخصص آخر	93	2.51	0.69			
السادس: سلوكيات غير اجتماعية.	رياض أطفال	113	2.37	0.75	0.02	204	0.98
	تخصص آخر	93	2.37	0.81			
الدرجة الكلية.	رياض أطفال	113	2.57	0.66	0.79	204	0.43
	تخصص آخر	93	2.50	0.60			

تشير نتائج جدول (11) إلى أن قيم (ت) تراوحت من (0.02) إلى (4.15)، وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمحور المشكلات السلوكية فقط حسب التخصص الدراسي لصالح تخصص رياض أطفال، أو تخصص دراسات الطفولة بمتوسط حسابي (2.66) مقارنة بالتخصصات الأخرى (2.27)؛ أي إن المعلمات المتخصصات في مجال رياض الأطفال كنَّ أكثر تقديرًا لشيوع المشكلات السلوكية بشكل أكبر من المعلمات غير المتخصصات في مجال الطفولة. وذلك يتوافق مع ما توصلت له عمر (2013)، والكندري (2021)؛ إذ أشارت عمر إلى وجود فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين قدرة معلمات الروضة المتخصصات وغير المتخصصات في قدرتهن على اكتشاف -والتعامل مع- السلوكيات غير المرغوبة لطفل الروضة لصالح المعلمات المتخصصات. وللباحثة تفسيران لهذه النتيجة. أولًا: قد يرجع ذلك فعلًا لمعرفة المعلمات المتخصصات بالخصائص السلوكية المميزة لأطفال الروضة، وقدرتهن على اكتشاف السلوكيات التي لا تتوافق مع تلك الخصائص بشكل أكبر من المعلمات غير المتخصصات، واللاتي قد لا يستطعن تمييز السلوكيات غير المتوافقة مع خصائص نمو الطفل. وبالرجوع لخصائص المعلمات المشاركات في الدراسة الواردة في الجدول (1)؛ نجد نسبة المعلمات المتخصصات في مجال رياض الأطفال تبلغ حوالي (55%)، وأن نسبة كبيرة من المعلمات (حوالي 45%) اللاتي يقمن بتدريس مرحلة رياض الأطفال في محافظة ينبع من غير المتخصصات؛ مما ينعكس سلبًا على طرائق التعرف إلى -والتعامل مع- السلوكيات غير المرغوبة عند طفل الروضة. وذلك يتوافق مع ما أشارت له دراسة زيد (2016) أن ارتفاع نسبة المعلمات غير المتخصصات في مجال رياض الأطفال تترتب عليه قلة وعي المعلمات بمتطلبات تلك المرحلة، وعدم معرفتهن بالطرائق التربوية للتعامل مع مشكلات الأطفال السلوكية، وخاصة في ظل عدم الحصول على الدورات التدريبية في مجال الخصائص النمائية للأطفال، والطرق التربوية للتعامل معهم. ثانيًا وهو ما ترجحه الباحثة: قد يرجع ارتفاع تقدير المعلمات المتخصصات لدرجة شيوع السلوكيات غير المرغوبة في فصولهن لقلة مهارة المعلمات من المتخصصات وغير المتخصصات بشكل عام في الإدارة الصفية، وتوجيه السلوك، والتفريق بين الخصائص النمائية الطبيعية وما يعدُّ مشكلة سلوكية. وبالتالي قد يخلطن بين السلوكيات الطبيعية للأطفال والمشكلات السلوكية، وخاصة مع قلة عدد الدورات التدريبية التي حصلت المعلمات عليها (بغض النظر عن تخصصهن)؛ إذ إن حوالي (88%) من المعلمات حصلن على ما لا يتجاوز دورتين تدريبيتين فقط في مجال التعامل مع سلوكيات الطفل المشكلة. وهنالك عدد كبير من الدراسات التي أشارت لضعف معلمات مرحلة الروضة في التعامل مع المشكلات السلوكية، وقلة وعيهن بمتطلبات مرحلة الطفولة (مثال دراسة: عمر، 2013؛ المزيدي والعازمي، 2019).

ثانيًا: المقارنة حسب متغير عدد سنوات خبرة المعلمة:

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة شيوع السلوكيات غير المرغوبة في مرحلة الروضة حسب متغير عدد سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (12): نتائج اختبار(ف) للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة حسب متغيرسنوات خبرة المعلمة

المحاور	مصادرالتباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول: مشكلات سلوكية.	بين المجموعات	2.55	2	1.28	2.62	0.08
	داخل المجموعات	99.05	203	0.49		
	الكلي	101.60	205			
الثاني: مشكلات انفعالية.	بين المجموعات	8.67	2	4.34	9.02	0.01
	داخل المجموعات	97.56	203	0.48		
	الكلي	106.23	205			
الثالث: سلوكيات ضعف الانتباه.	بين المجموعات	5.87	2	2.94	5.66	0.01
	داخل المجموعات	105.32	203	0.52		
	الكلي	111.19	205			
الرابع: سلوكيات فرط الحركة.	بين المجموعات	3.22	2	1.61	3.89	0.02
	داخل المجموعات	84.04	203	0.41		
	الكلي	87.26	205			
الخامس: سلوكيات الاستثارة الذاتية.	بين المجموعات	3.87	2	1.94	3.19	0.04
	داخل المجموعات	123.08	203	0.61		
	الكلي	126.95	205			
السادس: سلوكيات غير اجتماعية.	بين المجموعات	15.68	2	7.84	14.81	0.01
	داخل المجموعات	107.46	203	0.53		
	الكلي	123.14	205			
الدرجة الكلية.	بين المجموعات	4.88	2	2.44	6.47	0.01
	داخل المجموعات	76.60	203	0.38		
	الكلي	81.48	205			

تشير نتائج جدول (12) إلى أن قيم (ف) تراوحت من (2.62) إلى (14.81)، وهذه القيم ذلات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لجميع المحاور، والدرجة الكلية؛ فيما عدا المحور الأول (المشكلات السلوكية) حسب عدد سنوات الخبرة. ولتحديد اتجاهات هذه الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه، وكانت نتائجه على النحو التالي:

جدول (13): اختبارشيفيه لتحديد اتجاهات الفروق حسب متغيرسنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	أقل من 5 سنوات	من 5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الثاني: مشكلات انفعالية.	أقل من 5 سنوات	2.72	-	*0.47	*0.52
	من 5 - 10 سنوات	2.25		-	0.05
	أكثر من 10 سنوات	2.20			-
الثالث: سلوكيات ضعف الانتباه.	أقل من 5 سنوات	2.97	-	*0.45	*0.28
	من 5 - 10 سنوات	2.52		-	0.17
	أكثر من 10 سنوات	2.69			-
الرابع: سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية.	أقل من 5 سنوات	3.04	-	*0.19	*0.35
	من 5 - 10 سنوات	2.85		-	0.16
	أكثر من 10 سنوات	2.69			-
الخامس: سلوكيات	أقل من 5 سنوات	2.66	-	*0.18	*0.35

المحور	سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	أقل من 5 سنوات	من 5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الاستثارة الذاتية.	من 5 - 10 سنوات	2.48		-	0.17
	أكثر من 10 سنوات	2.31			-
السادس: سلوكيات غير اجتماعية.	أقل من 5 سنوات	2.86	-	*0.74	*0.52
	من 5 - 10 سنوات	2.12		-	0.22
	أكثر من 10 سنوات	2.34			-
الدرجة الكلية.	أقل من 5 سنوات	2.83	-	*0.37	*0.38
	من 5 - 10 سنوات	2.46		-	0.01
	أكثر من 10 سنوات	2.45			-

تشير نتائج جدول (13) إلى أن الفروق كانت في اتجاه سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات، مقارنة بسنوات الخبرة (من 5 – 10 سنوات)، و(من 10 سنوات فأكثر). فكلما ازدادت سنوات الخبرة لدى المعلمات؛ كانت أكثر قدرة على ضبط إدارة الفصل، وبالتالي تقل نسبة شيوع السلوكيات غير المرغوبة داخل الفصل. وهذا يتعارض مع ما توصلت له عمر(2013) في عدم وجود تأثير لمتغير خبرة المعلمات على قدرتهن على اكتشاف ومواجهة المشكلات السلوكية عند أطفال الروضة. بينما أشار رايتر وهانوك (2007) إلى أن التخصص الدراسي مع الخبرة ينعكسان بشكل إيجابي على ممارسات الإدارة الصفية؛ ولذلك ترى الباحثة أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول تأثير عدد سنوات خبرة المعلمات على نسبة حدوث المشكلات السلوكية في فصولهن في ظل عدد من المتغيرات؛ مثل جودة ونوعية التدريب الذي تحصل عليه المعلمات أثناء سنوات الخبرة، بالإضافة إلى عدد المقررات في مجال الإدارة الصفية، والتعامل مع المشكلات السلوكية التي حصلن عليها أثناء فترة الدراسة الجامعية؛ إذ يتوقع أن تفتقر المعلمات حديثات التخرج للخبرة الكافية في مجال الإدارة الصفية، والتعامل مع السلوكيات غير المرغوبة، وخاصة أن معظم برامج إعداد المعلمات لا تقدم سوى معلومات عامة عن الإدارة الصفية، ولا تزود المعلمات بمهارات محددة لزيادة السلوكيات المرغوبة، أو للتقليل من المشكلات السلوكية (Flower et al., 2017).

ثالثًا: المقارنة حسب متغير حضور المعلمة للدورات التدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية في فصل الروضة:

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة شيوع السلوكيات غير المرغوبة في مرحلة الروضة حسب حضور دورات تدريبية في التعامل مع المشكلات السلوكية في فصل الروضة؛ تم استخدام اختبار (ت)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (14): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة حسب متغير حضور دورات تدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية

المحاور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: المشكلات السلوكية.	نعم	128	2.64	0.71	4.14	204	0.01
	لا	78	2.23	0.63			
الثاني: المشكلات الانفعالية.	نعم	128	2.45	0.70	3.10	204	0.01
	لا	78	2.14	0.71			
الثالث: سلوكيات ضعف الانتباه.	نعم	128	2.75	0.80	1.71	204	0.09
	لا	78	2.57	0.60			
الرابع: سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية.	نعم	128	2.93	0.67	2.96	204	0.01
	لا	78	2.66	0.58			
الخامس: سلوكيات الاستثارة الذاتية.	نعم	128	2.50	0.83	1.19	204	0.24
	لا	78	2.36	0.71			
السادس: سلوكيات غير اجتماعية.	نعم	128	2.43	0.81	1.34	204	0.18
	لا	78	2.28	0.71			
الدرجة الكلية.	نعم	128	2.63	0.67	2.85	204	0.01
	لا	78	2.38	0.53			

تشير نتائج جدول (14) فيما يتعلق بحضور المعلمات للدورات التدريبية في مجال التعامل مع السلوكيات غير المرغوبة إلى أن قيم (ت) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية لجميع المحاور، ويعزى ذلك لكون المعلمات الحاصلات على دورات تدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية كنَّ أكثر قدرة على اكتشاف المشكلات السلوكية، والانفعالية، وسلوكيات فرط الحركة والاندفاعية مقارنة بالمعلمات اللاتي لم يحصلن على دورات. كما يلاحَظ من وصف عينة الدراسة الموضح بجدول (1) ضعف التدريب الذي حصلت عليه المعلمات؛ حيث إن حوالي 38٪ من المعلمات لم يحصلن على أي دورة تدريبية في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية عند الأطفال. وإن حوالي نصف المعلمات المشتركات في الدراسة حصلن على دورة، أو دورتين تدريبيتين فقط في مجال التعامل مع المشكلات السلوكية؛ أي إن عدد المعلمات الحاصلات على أكثر من (3) دورات في التعامل مع المشكلات السلوكية لا يتجاوز ما نسبته (12.6٪) من المعلمات؛ مما يشير إلى ضعف مهارات المعلمات في التعامل مع سلوكيات الطفل غير المرغوبة في مرحلة رياض الأطفال. وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية وحاجة المعلمات للحصول على التدريب المستمر، وخصوصًا في مجال التمييز بين السلوك المشكل، والسلوك العادي لطفل الروضة، بالإضافة لتدريب المعلمات على الطرق التربوية لمواجهة -والتعامل مع- السلوكيات غير المرغوبة بشكل تربوي (مثل، درويش، 2023؛ عمر،2013؛ Flower et al., 2017). كما يُوصي العديد من الباحثين بتركيز استراتيجيات تدريب المعلمات على مهارات الإدارة الصفية، واستراتيجيات تعديل السلوك على الاستراتيجيات التدريبية الفعالة، والمدعومة تجريبيًّا من قِبل البحث العلمي؛ مثل استراتيجية التدريب على المهارات السلوكية (Behavioral Skills Training)؛ ليكون التدريب أكثر فاعلية، وقدرة على إحداث تغيير حقيقي في مهارات المعلمة. واستراتيجية التدريب على المهارات السلوكية عبارة عن استراتيجية لتعليم المهارات تتكون من تقديم التعليمات، ونمذجة تلك المهارات (مثل: تدريب المعلمات على مهارة تقديم الثناء المحدد بالسلوك)، وإتاحة الفرصة للمعلمات للتدريب على المهارات، ثم تقديم التغذية الراجعة لهن حول مستوى أدائهن للمهارة موضع التدريب؛ إذ يتوقع أن تكون استفادة المعلمات من الدورات التدريبية المقدمة لهن باستراتيجية التدريب على المهارات السلوكية أكبر من الدورات التدريبية التقليدية التي تقدم عن طريق المحاضرات فقط (Kirkpatrick et al., 2019).

حيث إن التوصيات تنبثق من النتائج؛ لذا توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة تعريف المعلمات بخصائص النمو لدى أطفال الروضة للتمييز بين السلوكيات العادية، والمتوافقة مع خصائص النمو، بالإضافة إلى السلوكيات غير المرغوبة التي قد تظهر على الأطفال خلال هذه المرحلة العمرية.
- ضرورة إعداد برنامج تأهيلي مكثف للمعلمات غير المتخصصات في مجال رياض الأطفال؛ لتزويدهن بالمعارف والمهارات الضرورية للتعامل مع سلوكيات هذه المرحلة؛ وذلك قبل التحاقهن بالتدريس.
- توفير البرامج والدورات التدريبية للمعلمات على رأس العمل حول أكثر السلوكيات غير المرغوبة شيوعًا في فصول الروضة، وخاصة سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية، وسلوكيات ضعف الانتباه.
- نظرًا للتوجه نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال؛ فلا بد من تدريب وتأهيل المعلمات للتعامل مع السلوكيات غير المرغوبة المصاحبة لاحتياجات الأطفال الخاصة.
- إجراء المزيد من الأبحاث حول مدى انتشار سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية عند أطفال الروضة، مع تقييم مدة وجودة ونوعية الأنشطة التعليمية المقدمة للأطفال.
- تدريب المعلمات على أسس الإدارة الصفية، وتصميم الأنشطة التعليمية الجاذبة، والمنوعة، والتي تلبي احتياجات وخصائص الأطفال خلال هذه المرحلة العمرية، مع مراعاة قصر فترة الانتباه لديهم.

المصادروالمراجع

الحربي، ز. (2001). *المشكلات السلوكية لدي عينة من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال كما تدركها الأمهات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وكيفية مواجهتها: دراسة مقارنة بين المدينة والقرية. رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، ج.، والحديدي، م. (2011). *التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر.

السلمي، ف. (2013). المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الروضة وأساليب علاجها من وجهات نظر المعلمات بمدينة الرياض. *مجلة الطفولة والتربية، 5*(15)، 161-219.

العقلا، ف. (2018). فاعلية برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي وأثره في تحسين التكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة. *المجلة التربوية، 55*، 257-301.

الكندري، هـ (2021). آراء بعض معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت حول واقع سلوك العنف الجسدي واللفظي لدى الطفل. *مجلة دراسات الخليج*

والجزيرة العربية، 4(182)، 369-414.

المزيدي، ح.، والعازمي، ب. (2019). المشكلات المهنية التي تواجه معلمة رياض الأطفال في دولة الكويت وسبل التغلب عليها. *العلوم التربوية، 27*(2)، 408- 441.

الهاجري، أ. (2014). المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا بين أطفال مرحلة الروضة من وجهة نظر معلماتهم بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15* (1) ، 13–48.

بدر، س. (1995). *المرجع في رياض الأطفال*، الكويت: مكتبة الفلاح.

تركستاني، م. (2019). المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20(2)*، 303-340.

خضر، س.، بدوي، ن.، محمد، ث.، وعبدالمجيد، ع. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية لأطفال الروضة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14(12)*، 429 – 455.

درويش، هـ (2023). واقع استخدام المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في الأردن واتجاهاتهم نحوها. *دراسات: العلوم التربوية، 50*(3) 244-255.

زيد، ع. (2016). الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة زليتن. *مجلة الجامعة الأسمرية*، 27(2)، 158-123.

عمر، أ. (2013). قدرة معلمات الروضة على اكتشاف ومواجهة بعض المشكلات السلوكية لأطفال الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المعلمات. *مجلة الإرشاد النفسي*، ع 36، 272 – 213.

كاتبي، م.، المغوش، ع. (2015). أشكال السلوك العدواني لدى طفل الروضة: دراسة ميدانية على عينة من أطفال الرياض الحكومية عمر "5-6" سنوات في مدينة دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 37(3)*، 193 – 205.

مراد، ص.، محمود، أ. (2000). الخصائص النفسية والسلوكية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية. *مجلة الطفولة العربية، (3)*، 7-29.

مسعود، أ. (2016). السلوك العدوانى وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمة فى محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الطفولة والتنمية، 7(27)*، 43-74.

وزارة التعليم. (1443). *التنمية ورعاية الطفولة المبكرة*. https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Kindergartenaspx

REFERENCES

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children age four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (1–82).

Al-Khatib, A. (2021). Social skills and behavior problems and the relation between them in early childhood in the Hashemite Kingdom of Jordon. *Dirasat: Educational Sciences, 48*(4), 116-129.

Al-Sahel, R. A. (2006). Children's behavioral problems (BPs) in kindergarten: Impact of time of day and activity type. *Social Behavior and Personality: An international journal, 34*(4), 399-412.

Alter, P., Walker, J. N., & Landers, E. (2013). Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and Treatment of Children*, 51-69.

Alvarez, H. K. (2007).The impact of teacher preparation on responses to child aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1113–1126.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, *22*(4), 717-735.

Bradshaw, C. P., Buckley, J., & Lalongo, N. (2008). School-based service utilization among urban children with early-onset educational and mental health problems: The squeaky wheel phenomenon. *School Psychology Quarterly, 23*, 169–186.

Chan, Y. F., Dennis, M. L., & Funk, R. R. (2008). Prevalence and comorbidity of major internalizing and externalizing problems among adolescents and adults presenting to substance abuse treatment. *Journal of Substance Abuse treatment, 34*(1), 14-24.

Darwish, H. F. (2023). The reality of using professional standards for teachers from their viewpoints in public schools in Jordan and their attitudes toward it. *Dirasat: Educational Sciences,50*(3), 244–255.

Floress, M. T., Rader, R. A., Berlinghof, J. R., & Fanok, P. C. (2018). Externalizing behaviors within general, at-risk, and

special education preschool classrooms: A preliminary investigation. *Preventing School Failure, 62*(4), 279–288.

Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *61*(2), 163-169.

Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education, 28*,344-361.

Powell, D., Fixsen, D., Dunlap, G., Smith, B., & Fox, L. (2007). A synthesis of knowledge relevant to pathways of service delivery for young children with or at-risk of challenging behavior. *Journal of Early Intervention, 29*(2), 81-106.

Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*(7), 1206-1216.

Tanner, N., Eklund, K., Kilgus, S. P., & Johnson, A. H. (2018). Generalizability of universal screening measures for behavioral and emotional risk. *School Psychology Review, 47*(1), 3-17.

Thompson, R. (2009). The impact of early mental health services on the trajectory of externalizing behavioral problems in a sample of high-risk pre-adolescent children. *Children and Youth Services Review, 31*(1), 16–22.

Tulve, N. S., Suggs, J. C., McCurdy, T., Cohen Hubal, E. A., & Moya, J. (2002). Frequency of mouthing behavior in young children. *Journal of Exposure Science & Environmental Epidemiology*, *12*(4), 259-264.

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*(2), 101-124.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children age four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46,* 1–82.

Al-Uqla, F. A. (2018). The effectiveness of a training program for emotional intelligence and its impact on improving social adaptation among kindergarten children. *Educational Journal, 55*, 257-301.

Al-Hajri, A. A. (2014). The most common behavioral problems among kindergarten children from the viewpoint of their teachers in the kingdom of Bahrain. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 15*(1), 13-48.

Al-Harbi, Z. (2001). *Behavioral problems among a sample of children attending kindergarten, as perceived by mothers in light of some demographic variables and how to confront them: A Comparative study between the city and the village. Unpublished master's thesis*, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Kandari, H. A. (2021). Opinions of some kindergarten teachers in the state of Kuwait about the reality of children's physical and verbal violent behavior. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, 47*(182), 369- 414.

Al-Khatib, A. (2021). Social skills and behavior problems and the relation between them in early childhood in the Hashemite Kingdom of Jordon. *Dirasat: Educational Sciences, 48*(4), 116-129.

Al-Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (2011). *Early intervention: Early childhood special education*. Amman: Al-Fikr Publishing House.

Al-Sahel, R. A. (2006). Children's behavioral problems in kindergarten: Impact of time of day and activity type. *Social Behavior and Personality: An International journal, 34*(4), 399-412.

Al-Sulami, F. A. (2013). Common behavioral problems among kindergarten children and methods of treating them from the viewpoints of female teachers in Riyadh. *Journal of Childhood and Education, 5*(15), 161-219.

Alter, P., Walker, J. N., & Landers, E. (2013). Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and Treatment of Children*, 51-69.

Alvarez, H. K. (2007).The impact of teacher preparation on responses to child aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1113–1126.

Badr, S. (1995). *Reference in early childhood education*. Kuwait: Al-Falah Library.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, *22*(4), 717-735.

Bradshaw, C. P., Buckley, J., & Lalongo, N. (2008). School-based service utilization among urban children with early-onset

educational and mental health problems: The squeaky wheel phenomenon. *School Psychology Quarterly, 23*, 169–186.

Chan, Y. F., Dennis, M. L., & Funk, R. R. (2008). Prevalence and comorbidity of major internalizing and externalizing problems among adolescents and adults presenting to substance abuse treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment, 34*(1), 14-24.

Darwish, H. F. (2023). The reality of using professional standards for teachers from their viewpoints in public schools in Jordan and their attitudes toward it. *Dirasat: Educational Sciences,50*(3), 244–255.

Floress, M. T., Rader, R. A., Berlinghof, J. R., & Fanok, P. C. (2018). Externalizing behaviors within general, at-risk, and special education preschool classrooms: A preliminary investigation. *Preventing School Failure, 62*(4), 279–288.

Katbi, M. E. & Al-Mughoosh, O. S. (2015). Forms of aggressive behavior among kindergarten children: A field study on a sample of government kindergarten children aged 5-6 years in the city of *Damascus*. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series, 37(*3), 193-205.

Khadr, S. M., Badawi, N. M., Mohammed, T. H., & Abdulmajeed, A. I. (2020). Psychometric properties of the behavioral problems scale for kindergarten children. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14*(12), 429-455.

Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education, 28,*344-361.

Masoud, A. S. (2016). Aggressive behavior and its relationship to some demographic variables among kindergarten children from the viewpoint of the teacher in Jeddah governorate, the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Childhood and Development, 7*(27), 43-74.

Ministry of Education. (1443). *Early childhood development and care*.
https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Kindergartenasp

Murad, S. A. & Mahmoud, A. A. (2000). Psychological and behavioral characteristics of pre-primary school children. *Arab Childhood Magazine*, (3), 7-29.

Omar, O. A. (2013). The ability of kindergarten teachers to discover and confront some behavioral problems of kindergarten children and their relationship to some variables among teachers. *Journal of Psychological Counseling*, (36), 272–213.

Powell, D., Fixsen, D., Dunlap, G., Smith, B., & Fox, L. (2007). A synthesis of knowledge relevant to pathways of service delivery for young children with or at-risk of challenging behavior. *Journal of Early Intervention, 29*(2), 81-106.

Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1206-1216.

Tanner, N., Eklund, K., Kilgus, S. P., & Johnson, A. H. (2018). Generalizability of universal screening measures for behavioral and emotional risk. *School Psychology Review, 47*(1), 3-17.

Thompson, R. (2009). The impact of early mental health services on the trajectory of externalizing behavioral problems in a sample of high-risk pre-adolescent children. *Children and Youth Services Review, 31*(1), 16–22.

Tulve, N. S., Suggs, J. C., McCurdy, T., Cohen Hubal, E. A., & Moya, J. (2002). Frequency of mouthing behavior in young children. *Journal of Exposure Science & Environmental Epidemiology, 12*(4), 259-264.

Turkistani, M. H. (2019). Behavioral and emotional problems among deaf and hard of hearing children at pre-school in the city of Riyadh. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 20*(2), 303-340.

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*(2), 101-124.

Zaid, A. M. (2016). Difficulties facing kindergarten teachers in the city of Zliten. *Asmariya University Journal, 27*(2), 123-158.