

فاعلية برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط

أ.د. فتحي السيد عبد الرحيم د. سعيد أحمد اليماني

كلية الدراسات العليا - جامعة الخليج العربي كلية الدراسات العليا - جامعة الخليج العربي
مملكة البحرين مملكة البحرين

أ. نعيمة عبد الرحمن الحسن

كلية التربية - جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية كل من برنامج تعديل السلوك وبرنامج تعديل السلوك مع ضبط البيئة الصفية معاً في خفض السلوك غير المقبول لدى عينة من التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. بلغ عدد أفراد العينة (١٢) تلميذاً وتلميذة ملتحقين بمعهد الأمل للأطفال المعوقين في مملكة البحرين، موزعين على مجموعتين تجريبيتين متكافئتين.

تشير أهم النتائج إلى أن كلا من برنامج تعديل السلوك وبرنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً أدى إلى خفض السلوك غير المقبول لدى عينة الدراسة. كما تبين أن برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً أدى إلى خفض السلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية بقدر أكبر مما حققه برنامج تعديل السلوك بمفرده، كما أدى إلى خفض السلوك العدواني بصورة أسرع من برنامج تعديل السلوك بمفرده.

المقدمة

يشير بارون (١٩٩٩)، إلى أن إحدى أهم المشكلات التي تواجه المعلم داخل الصف الدراسي تكمن في كيفية المحافظة على انضباط التلاميذ والسيطرة على السلوك غير المقبول الذي يصدر عنهم، حيث تعد مشكلات عدم

ضبط السلوك أحد الهموم الرئيسة التي تؤرق المعلمين. فهناك كثير من المعلمين قد تركوا مهنة التدريس لعدم قدرتهم على مجاراة ما يحدث في الصف الدراسي، بصرف النظر عن سنوات خبرتهم في القطاع التعليمي.

في هذا الصدد، يشير كل من الخطيب وحلمي (١٩٩٧)، إلى أن السلوكيات غير المقبولة في الصف الدراسي تؤدي إلى تشتت انتباه التلاميذ على نحو يعيق سير العملية التعليمية بنجاح، وتشكل مثل هذه السلوكيات مثيراً منفراً بالنسبة للمعلم، فيقلل من إنتاجيته ومن شعوره بالرضا عن العمل، وعندما يستخدم المعلم المثيرات المنفرة كأسلوب عقابي للحد من السلوك الصفي غير المقبول عند التلاميذ، فإن المناخ الصفي يصبح مشحوناً بالتوتر ويدخل المعلم والتلاميذ في دائرة من التفسير المتبادل تجعل البيئة التعليمية مثيرات منفرة بالنسبة لكل من المعلم والتلاميذ.

من هذا المنطلق، يتبين أهمية المحافظة على الانضباط في الصف الدراسي، حيث إن العملية التعليمية لا يمكن أن يتحقق لها النجاح في صف دراسي تعمه الفوضى ويعجز المعلم عن إدارته بشكل فعال. فالتدريب الفعال يتطلب تهيئة مستوى من النظام والسيطرة على السلوكيات غير المقبولة.

يشير بروسيسي (١٩٩٩) إلى أن التعليم الفاعل يشتمل على مكونات أكاديمية وأخرى سلوكية. فكما يتوجب على المعلم إعداد خطة لتدريس المواد الأكاديمية، عليه كذلك رسم خطة لإدارة الصف الدراسي وتنظيمه وضبط سلوك التلاميذ. حيث ترى بعض البحوث (Wang, Haertel and Walberg, 1994)، أن أسلوب ضبط البيئة الصفية هو العنصر الأكثر تأثيراً في عملية التعلم. كما يرى كل من (Kauffman and Wong, ١٩٩١)، أن المعلم الذي يمتلك مهارات تدريس ذات نوعية وفعالية عالية، يستطيع وبكل نجاح تدريس وضبط سلوك التلاميذ.

فقد شهدت العقود الأربعة الماضية اهتماماً كبيراً بتوظيف إجراءات تعديل السلوك للحفاظ على النظام في الصف الدراسي، ضمن ما يعرف باسم

تعديل السلوك الصفي (Visser, 2000)، ففي دراسة كل من (Proctor ١٩٩١) and Morgan، التي هدفت إلى تقييم فاعلية إجراء تكلفة الاستجابة على السلوك غير المقبول الخاص بأربعة تلاميذ من المرحلة المتوسطة ذوي المشكلات السلوكية البسيطة والمتوسطة ومن لديهم أيضاً صعوبات تعلم - تبين فاعلية إجراء تكلفة الاستجابة في ضبط سلوك التلاميذ وفي تعزيز السلوك المقبول وتقليل السلوك غير المقبول في الصف الدراسي.

كما أظهرت نتائج دراسة كل من (Kennedy and Haring ١٩٩٣)، فاعلية إجراء التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى في خفض السلوك العدواني لدى ثلاثة تلاميذ يعانون من تخلف عقلي شديد.

من جانب آخر، أشارت دراسة المطرودي (١٩٩٦)، إلى فاعلية أسلوب التعزيز الإيجابي والإقصاء في خفض السلوك العدواني لدى ٢٠ طفلاً يعانون من التخلف العقلي من الدرجة البسيطة بالمملكة العربية السعودية.

أما دراسة (Kee, Hill and Weist ١٩٩٩)، فقد أظهرت أن إجراء الإقصاء مع التعزيز الإيجابي كانا أكثر فاعلية من إجراء الإطفاء والتعزيز الإيجابي في خفض سلوكيات الضرب والبصق والشتيم لدى فتاة تبلغ من العمر عشر سنوات. وفي دراسة (Mcgoey and Dupaul ٢٠٠٠)، تبين فاعلية إجراء الاقتصاد الرمزي وإجراء تكلفة الاستجابة في خفض السلوك الفوضوي لدى أربعة أطفال يعانون من فرط النشاط الزائد وعدم الانتباه.

رغم ذلك، فقد ظهر في السنوات القليلة الماضية، اتجاه مؤيد للتدخلات الوقائية، حيث اعتبرت أكثر الاستراتيجيات نجاحاً لإدارة الصف الدراسي، تلك التي تستخدم التدخلات الوقائية الملائمة قبل وقوع المشكلات السلوكية التي يصعب حلها (الوقاية خير من العلاج) - مثل مهارات التدريس الفعال والتعريف الواضح للسلوكيات المقبولة وغير المقبولة وإعادة ترتيب المقاعد الدراسية... (Bambara and Knoster, 1998). كما يشير (Kaplan, Gheen, and ٢٠٠٢) Midgley، إلى أنه عندما يتصف التدريس بالتنويع والتشويق والذي يعمل على

تشجيع التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية، فإن ذلك لا يؤدي فقط إلى تحسن المستوى الأكاديمي للتلاميذ، ولكن أيضاً يؤدي إلى خفض السلوكيات غير المقبولة في الصف الدراسي. إضافة إلى ذلك، يذكر الخطائية والطويسي والسلطاني (٢٠٠٢)، أن كيفية توزيع التلاميذ في الصف الدراسي يؤثر بدرجة كبيرة على مظاهر انتظام الصف الدراسي وأوجه إدارته، حيث يقلل من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.

في هذا الصدد، يشير كل من Meadows and Melloy (١٩٩٦)، إلى أن أساليب ضبط سلوك التلاميذ قبل السبعينيات من القرن العشرين كانت تركز على ردة فعل المعلم تجاه السلوك غير المقبول للتلميذ، ولكن فيما بعد ظهر اتجاه جديد يدعو إلى تجنب السلوك غير المقبول لدى التلاميذ من خلال تنظيم البيئة الصفية وسلوك المعلم والعلاقة بين المعلم والتلميذ. كما تم التركيز على ضرورة خلق بيئة تعليمية تساعد على تقليل حدوث المشكلات السلوكية. وبمعنى آخر تجنب حدوث السلوك غير المقبول داخل الصف الدراسي بدلاً عن التعامل مع المشكلات السلوكية عند حدوثها.

لقد أشارت دراسة Brigham, Bakken, Scruggs, and (١٩٩٢) Mastropieri، إلى فاعلية استراتيجية ضبط السلوك العدواني والمتمثلة في وضع خمسة قواعد صفية وتذكير التلاميذ بها في كل حصة دراسية، مع تعزيز السلوكيات المقبولة، في تقليل السلوكيات غير المقبولة لدى عينة مكونة من ثمانية تلاميذ يعانون من تخلف عقلي متوسط ولديهم مشكلات سلوكية. وفي دراسة Yeager and McLaughlin (١٩٩٥)، تبين أن إجراء الإقصاء عن الشريط Time-out of ribbon كان أكثر فاعلية في خفض السلوك العدواني لدى طفل يعاني من التخلف العقلي مقارنة بأسلوب الطلبات المحددة ولائحة القواعد الصفية، في حين أن الأسلوب الأخير كان أكثر فاعلية في التعامل مع مشكلة عدم الامتثال لتعليمات المعلم مقارنة بإجراء الإقصاء عن الشريط.

أما دراسة Sutherland and Wehby (٢٠٠١)، فقد أكدت على تأثير

سلوكيات التدريس لعشرين من المعلمين (التنوع في أساليب التدريس والأنشطة الصفية وتوفير الفرص للتلاميذ للاستجابة وتعزيز الاستجابات الصحيحة)، على التقليل من المشكلات السلوكية لدى ٢١٦ تلميذاً. إضافة، بينت دراسة (٢٠٠٠) Kehle, Bray, Theodore, Jenson and Clark، فاعلية إجراءات كل من التعزيز وتكلفة الاستجابة والاقتصاد الرمزي وكذلك وضع قواعد الصف الدراسي بشكل واضح والعمل على تذكير التلاميذ وحثهم على الالتزام بها - في خفض السلوك غير المقبول لدى عينة مكونة من خمسة تلاميذ. كما أشارت دراسة (٢٠٠٠) Scully, Bray and Kehle، إلى فاعلية إجراءات وضع خمس قواعد صفية والتذكير بها والتعزيز والاقتصاد الرمزي وتكلفة الاستجابة، في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى عينة مكونة من تلميذتين.

رغم أن إجراءات تعديل السلوك لا تزال تلعب دوراً مهماً في ضبط السلوك، إلا أنها لم تعد تسود أو تهيمن بسبب الاسهامات الواضحة والفعالة للتدخلات الوقائية وعليه، فإن استخدام بعض إجراءات تعديل السلوك جنباً إلى جنب مع بعض التدخلات الوقائية الأخرى قد تكون أكثر فاعلية.

من هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية، بهدف التعرف على فاعلية كل من برنامج تعديل السلوك وبرنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى عينة من التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط.

مشكلة الدراسة:

يظهر التلاميذ ذوو التخلف العقلي مثل أقرانهم العاديون - العديد من السلوكيات غير المقبولة في الصف الدراسي والتي بالتأكيد تؤثر على سير العملية التعليمية. إلا أن المشكلات السلوكية غير المقبولة تبدو لدى ذوي التخلف العقلي أكثر وضوحاً وشدة وتنوعاً، وذلك نتيجة لما يعاني منه هؤلاء التلاميذ، وفقاً لما أشارت إليه بعض الدراسات (العميري، ٢٠٠١)، من انخفاض في القدرة

العقلية ونقص في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بزملائهم العاديين، مما يجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالعزلة الاجتماعية والعديد من المشكلات النفسية ومشكلات عدم التوافق الاجتماعي، حيث يشير كل من (Rutherford and Nelson, 1995)، إلى أن السلوك العدواني الذي يظهره ذوو التخلف العقلي هو السبب الرئيسي وراء عزلهم من المدارس والعمل والمنزل. كما يشير (Bates and Wehman, 1977)، إلى أن السلوك العدواني يحدث بمستويات كبيرة وبأشكال مختلفة في مؤسسات ومدارس التربية الخاصة وهو يعتبر ثاني أكبر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى بعض فئات الإعاقة وبخاصة التخلف العقلي والأكثر انتشاراً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

عليه، فالمعلم الذي يتعامل مع هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى معرفة أساليب وإجراءات ضبط السلوك أكثر من معلم التلاميذ العاديين (Meadows and Melloy, 1996). ففي هذا الصدد، يذكر كل من (Proctor and Morgan, 1991)، أن أكثر المشكلات التي يواجهها العاملون في مجال التربية الخاصة وبالتحديد الذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية، هي كيفية ضبط سلوك هؤلاء التلاميذ داخل الصف الدراسي، نظراً لعدم تجانس هذه المشكلات السلوكية ووجود الفروق الفردية الكبيرة بين التلاميذ ذوي التخلف العقلي في الصف الدراسي، فهم لا يؤدون واجباتهم المدرسية، ولا يستجيبون لتوجيهات المعلم ولا يلتزمون بالجلوس في أماكنهم....، مما يؤدي إلى مقاطعة المعلم وعدم القدرة على تدريس هؤلاء التلاميذ بطريقة فاعلة. فكما يشير (Scott, DeSimone, Fowler and Webb, 2000)، هناك دلائل واضحة تبين أن التلاميذ ذوي السلوك الفوضوي يزدون الأعباء على المعلم ويستهلكون أكثر من ٨٠٪ من وقت الحصة الدراسية، ويقللون من الوقت المخصص للجوانب الأكاديمية لجميع التلاميذ. كما يشير (Scully, 2000) وآخرون، أنه نظراً لما يبذله المعلم من وقت في السيطرة على التلاميذ، فإنه لا يجد الوقت الكافي للقيام بالتدريس بفاعلية. هذا ما أكدته (Visser, 2000)، بأن السلوك الفوضوي والعدواني الذي يصدر عن

التلاميذ، يؤدي إلى إرباك المعلم والتلاميذ والتلميذ المتسبب فيه أيضاً، علاوة على إفساد وتيرة انسياب العملية التعليمية.

في هذا الصدد، ما أشار إليه كل من (Meadows and Melloy, 1996)، أنه عند تعامل المعلمين مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية في الصف الدراسي، يصبح هدفهم الأساسي هو السيطرة على سلوكهم واحتواء تلك المشكلات. وفي محاولتهم لضبط سلوك التلاميذ بنجاح، فإنهم يتبعون أساليب وإجراءات سلوكية تضخم من محاولة السيطرة على السلوك غير المقبول بدلاً من استعمال إجراءات وقائية تسعى لزيادة السلوك المقبول.

إضافة إلى أنه، من خلال خبرة الباحثين، تبين أن إحدى أهم المشكلات التي تواجه المعلم داخل الصف الدراسي، هي كيفية المحافظة على انضباط التلاميذ وتجنب المشكلات السلوكية التي تعرقل سير العملية التعليمية. فالتعامل مع المشكلات السلوكية يمثل عبئاً كبيراً، خاصة في ظل وجود فروق فردية واسعة بين التلاميذ ذوي التخلف العقلي في الصف الدراسي وعدم تجانس هذه المشكلات والصعوبات المتمثلة في تطبيق برامج سلوكية لكل تلميذ على حده مما يتطلب مزيداً من وقت المعلم وجهده.

على الرغم من أهمية ضبط البيئة الصفية، فإن معظم المعلمين لا يولون ذلك الأمر اهتماماً كبيراً. فمجال ضبط البيئة الصفية من أكثر الأمور صعوبة عند إعداد برامج تدريب المعلمين وتنفيذها. يقول (Zeiger, 1996)، في هذا الصدد: لا تراقبوا فقط كيف يدرس المعلم ولكن راقبوا كذلك كيف يضبط بيئة الصف الدراسي، وكيف يضبط سلوك تلاميذه وكيف يتحدث وما النبوة التي يستخدمها في مخاطبة التلاميذ؟ وما نوع القواعد الصفية التي يضعها داخل الصف الدراسي؟ وكيف يتصرف حيال التلاميذ الذين يسيئون التصرف؟.

في ضوء ما شهدته العقود الثلاثة الماضية من اهتمام كبير بتوظيف أساليب تعديل السلوك التي تعمل على تقليل السلوك غير المقبول في الصف الدراسي من خلال استخدام أساليب مباشرة في التعامل مع سلوك التلاميذ،

وبسبب قلة الدراسات العربية التي تناولت إجراءات ضبط البيئة الصفية في التقليل من السلوكيات غير المقبولة في الصف الدراسي وخاصة لدى الأطفال ذوي التخلف العقلي. وتحديداً الدراسات التي تناولت مقارنة بين فاعلية إجراءات تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً وبين فاعلية إجراءات تعديل السلوك فقط في تقليل السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي. وفي ضوء التوجه الحديث الذي أشارت إليه العديد من الدراسات حول فاعلية أساليب ضبط البيئة الصفية التي تتعامل عادة بشكل غير مباشر مع سلوك التلاميذ غير المقبول وتؤدي إلى خفضه أو تجنبه بذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

هل تدعيم إجراءات تعديل السلوك بإجراءات ضبط البيئة الصفية سوف يكون أكثر فاعلية في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط مما لو استخدمت إجراءات تعديل السلوك بمفردها؟

فروض الدراسة:

- ١ - يؤدي استخدام برنامج تعديل السلوك بمفرده إلى خفض السلوك غير المقبول (السلوك العدواني والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية) لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط.
- ٢ - يؤدي استخدام برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً إلى خفض السلوك غير المقبول (السلوك العدواني، والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية) لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط.
- ٣ - يؤدي استخدام برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً إلى خفض السلوك غير المقبول (السلوك العدواني والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية) لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بقدر أكبر مما يؤدي إليه الاقتصار على برنامج تعديل السلوك فقط.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تعديل السلوك وبرنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً في خفض السلوك غير المقبول لدى عينة من التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

التلميذ ذو التخلف العقلي البسيط: التلميذ الملتحق بمعهد الأمل للأطفال المعوقين (القسم التربوي) بمملكة البحرين، وفقاً لشروط القبول في المعهد وهي:

* أن يكون لدى التلميذ تخلف عقلي بسيط وفق تشخيص مستشفى الطب النفسي في مملكة البحرين.

* أن لا يعاني التلميذ من إعاقات أخرى مصاحبة للتخلف العقلي.

* أن يتراوح عمر التلميذ ما بين ٦-١٢ سنة.

برنامج تعديل السلوك: الأساليب والإجراءات السلوكية التي يستخدمها المعلم في التقليل من السلوك غير المقبول لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط وتشمل الإجراءات التالية:

* التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى Differential Reinforcement of Other Behaviours:

تعزيز التلميذ في حالة امتناعه عن القيام بالسلوك غير المقبول لفترة زمنية معينة وقيامه بسلوكيات مقبولة مثل الاستئذان قبل الوقوف والتحرك في الصف الدراسي (١٠ دقائق في الأسبوع الأول - ١٥ دقيقة في الأسبوع الثاني - ٢٠ دقيقة في الأسبوع الثالث - ٢٥ دقيقة في الأسبوع الرابع).

* تكلفة الاستجابة Response Cost: فقدان التلميذ لجزء من المعززات التي

لديه نتيجة تأديته لسلوك غير مقبول، حيث يتم إعطاء كل تلميذ ثلاث

كرات صغيرة ملونة عليه المحافظة على عدد منها من أجل حصوله في نهاية الحصة الدراسية على المعززات، وعند قيام التلميذ بسلوك غير مقبول يتم سحب كرة منه وتقدم له التغذية الراجعة الفورية بخصوص سلوكه.

❖ **الإقصاء عن الوجه الضاحك Time Out of Happy Face:** سحب الوجه الضاحك من التلميذ لفترة زمنية محددة عند قيامه بسلوك غير مقبول، وخلال تلك الفترة لا يحصل التلميذ على أي تعزيز، وبعد انتهاء الفترة المحددة يعاد الوجه الضاحك إلى التلميذ بشرط أن لا يكون التلميذ في تلك اللحظة يقوم بسلوك غير مقبول. وقد تم تحديد فترة الإقصاء لمدة نصف دقيقة في الأسبوعين الأول والثاني، ولمدة دقيقة في الأسبوعين الثالث والرابع.

برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً: الأساليب والإجراءات السلوكية الخاصة ببرنامج تعديل السلوك وكذلك الإجراءات الروتينية التي يقوم بها المعلم لتجنب المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. ولقد تم استخدام نموذج (The five Cs)، الذي يعتبر الأكثر شمولية مقارنة بالنماذج الأخرى لضبط البيئة الصفية. هذا النموذج يتضمن خمسة أبعاد، هي (Almeida, 1995):

❖ **الوضوح Clarity:** وضوح القواعد الصفية، بحيث يكون السلوك المقبول وغير المقبول مفهوم بشكل دقيق لجميع التلاميذ، مثل: لا أتحدث مع زملائي أثناء الدرس. حيث تم وضع صور ملونة توضح هذه القواعد وتم تدريب التلاميذ على ممارسة السلوكيات المقبولة المرتبطة بتلك القواعد من خلال النمذجة ولعب الأدوار.

❖ **النتائج والعواقب المترتبة Consequences:** ما يتبع السلوك من أحداث أو مشيرات عقابية أو تعزيزية والتي تعمل على احتمال زيادة حدوث السلوك في المستقبل أو التقليل منه.

* **Caring**: إعطاء المعلم اهتماماً أكثر لحاجات التلاميذ والموازنة بين تقديم المادة التعليمية والاهتمام بحاجات التلاميذ الأخرى فمثلاً، عندما يشعر المعلم بأن التلاميذ مرهقين، يقوم بإجراء مجموعة من الألعاب التعليمية.

* **Consistency**: الثبات في تقديم النتائج والعواقب المترتبة على جميع سلوكيات التلاميذ سواء أكانت المعززات أم المثبرات العقابية.

* **Change**: التنوع في الأنشطة وأساليب التدريس وترتيب جلوس التلاميذ في الصف الدراسي....

Unacceptable Behaviour: السلوك غير المقبول: يتمثل السلوك غير المقبول، في ثلاثة أبعاد هي:

* **Aggressive Behaviour**: السلوك العدواني: كضرب الزملاء ضرباً مباشراً باستخدام اليد أو القدم أو من خلال بعض الأدوات.

* **Unsuitable Motor Behaviour**: السلوك الحركي غير المناسب: كالوقوف بدون إذن المعلم أثناء الدرس والتحرك في الصف الدراسي بدون إذن المعلم أثناء الدرس والتأرجح والقيام بحركات اهتزازية على المقعد الدراسي وتحريك أثاث الصف الدراسي بهدف الإخلال بالنظام في الصف الدراسي ووضع الرأس أو القدم فوق المقعد أو الطاولة والعبث بأشياء مختلفة أثناء الدرس والخروج من الصف الدراسي بدون إذن المعلم.

* **Disturbance Behaviour**: سلوك المقاطعة الكلامية: كالتحدث أو الإجابة بدون إذن المعلم وإصدار أصوات تربك العملية التعليمية.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة، حيث يشتمل على مراحل تجريبية متعددة هي: مرحلة الخط القاعدي الأول ومرحلة المعالجة الأولى ثم

مرحلة الخط القاعدي الثاني ومرحلة المعالجة الثانية. إن المنهج المستخدم يعتبر من أكثر تصميمات البحث استخداماً في مجال تعديل السلوك، حيث يعتمد على دراسة العلاقة بين طريقة العلاج والسلوك وذلك من خلال قياس التكرار المباشر لأثر العلاج. كما تم أيضاً استخدام تصميم المجموعتين التجريبيتين وذلك بهدف مقارنة أثر البرنامجين (برنامج تعديل السلوك، وبرنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً)، في خفض السلوك غير المقبول لدى عينة الدراسة.

إجراءات اختيار العينة:

يمكن تلخيص الإجراءات بهذا الخصوص، فيما يلي:

- ١ - مقابلة بعض أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية في معهد الأمل وتحديد أكثر السلوكيات غير المقبولة شيوعاً وتحديد الصفوف الدراسية التي تظهر فيها تلك السلوكيات.
- ٢ - ملاحظة سلوكيات التلاميذ في تلك الصفوف الدراسية في أوقات مختلفة.
- ٣ - تحديد الصفين الدراسيين الذين ستطبق عليهما الدراسة الحالية وذلك بناءً على أن تلاميذ الصفين الدراسيين يتلقون المهارات التعليمية ذاتها (نظام الدراسة في المعهد يعتمد في توزيع التلاميذ على الصفوف الدراسية على مستوى مهاراتهم التعليمية)، وتكرر لديهما السلوكيات غير المقبولة (١٥ تلميذاً/ تلميذة).
- ٤ - الإطلاع على ملفات التلاميذ واستبعاد تلميذ واحد من كل صف دراسي وذلك من أجل تحقيق التكافؤ في العمر الزمني وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (١٣ تلميذاً/ تلميذة).
- ٥ - تطبيق استمارة ملاحظة السلوك على تلاميذ الصفين الدراسيين لمدة (١٢) جلسة بهدف قياس تكرار السلوك غير المقبول قبل تطبيق البرنامج (الخط القاعدي الأول). وقد تم استبعاد تلميذ واحد من أحد الصفين الدراسيين وذلك لتحقيق التكافؤ في الخط القاعدي الأول، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (١٢ تلميذاً/ تلميذة) موزعين بالتساوي على الصفين الدراسيين.

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على (١٢) تلميذاً (٥ ذكور / ٧ إناث)، من ذوي التخلف العقلي البسيط الملتحقين بمعهد الأمل للأطفال المعوقين بمملكة البحرين وممن تتراوح أعمارهم ما بين ٦-٨ سنوات ولديهم سلوكيات غير مقبولة.

يوضح الجدول رقم (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية الأولى (برنامج تعديل السلوك) وبين متوسط رتب المجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية) بالنسبة للعمر الزمني (٩١,٦٧ - ٩٢,١٧ شهراً) والخط القاعدي الأول للأبعاد الثلاثة للسلوك غير المقبول.

جدول (١)

نتائج اختبار مان - ويتني المضبوط للفروق بين المجموعتين التجريبيتين في العمر الزمني والخط القاعدي الأول للأبعاد الثلاثة للسلوك غير المقبول

المجموعة المقارنة	المجموعة التجريبية الأولى (تعديل السلوك) ن=٦			المجموعة التجريبية الثانية (تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية) ن=٦			الإحصاء U	Z	الدلالة
	م	ع	متوسط الرتب	م	ع	متوسط الرتب			
العمر الزمني (بالأشهر)	٩١,٦٧	٦,٠٩	٦,٣٣	٩٢,١٧	٦,٣٤	٦,٦٧	١٧,٠٠٠	٠,١٦١	٠,٩٣٧
السلوك العدوانى	٢,٥٢	١,٧٦	٧,٨٣	٠,٧٨	٠,٤٥	٥,١٧	١٠,٠٠٠	١,٢٨٣	٠,١١٠
السلوك الحركى غير المناسب	٢١,٣٩	٣,٤٣	٧,٨٣	١٩,٧٥	٨,٠٥	٥,١٧	١٠,٠٠٠	١,٢٨١	٠,١٢٠
المقاطعة الكلامية	١٢,٠٠	٥,٠٧	٧,٥٠	١٠,٢٢	٣,٦٧	٥,٥٠	١٢,٠٠٠	٠,٩٦١	٠,١٩٧

أدوات الدراسة:

أولاً: استمارة ملاحظة السلوك:

تم إعداد الاستمارة بهدف قياس تكرار السلوك غير المقبول في المراحل التجريبية الأربع. حيث وضعت قائمة أولية تضم أكثر السلوكيات غير المقبولة شيوعاً في الصفوف الدراسية بالمعهد وذلك من وجهة نظر المعلمات والمشرفة التربوية والأخصائية الاجتماعية. وبعد ملاحظة سلوكيات التلاميذ خلال عدد من الحصص الدراسية وفي أوقات مختلفة، تم تحديد السلوكيات غير المقبولة قيد الدراسة (ملحق)، آخذين في الاعتبار الآثار السلبية للسلوك على التلميذ نفسه وعلى زملائه وعلى المعلم، إضافة إلى تكرار السلوك. في ضوء ذلك تم توزيع السلوكيات على ثلاثة أبعاد: السلوك العدواني (يشمل نمطين) والسلوك الحركي غير المناسب (يشمل سبعة أنماط) وسلوك المقاطعة الكلامية (يشمل نمطين).

بعد تحديد السلوكيات، تم تعريفها إجرائياً فعلى سبيل المثال: سلوك ضرب الزملاء باستخدام بعض الأدوات تم تعريفه إجرائياً بتحريك التلميذ نحو تلميذ آخر بغرض الاعتداء عليه حاملاً شيئاً بيده كالسطرة، القلم، المكعبات....."، وسلوك إصدار أصوات تربك العملية التعليمية عرفت إجرائياً بالصراخ أو البكاء أو الأنين أو الضرب باليد على الطاولة.....".

انطلاقاً من ذلك، تم تصميم استمارة ملاحظة السلوك وذلك بعد الاطلاع أيضاً على مجموعة من النماذج (Cautela, Cuatela, and Esonis, 1983) ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

تجدر الإشارة إلى: أنه تم تدريب معلمتين على ملاحظة السلوكيات غير المقبولة واستخدام استمارة الملاحظة في دراسة استطلاعية لقياس تكرار السلوكيات غير المقبولة في ثلاثة صفوف دراسية بالمعهد نفسه (غير عينة

الدراسة). وبناءً على ذلك، تم إعادة صياغة بعض التعريفات الإجرائية للسلوكيات الخاضعة للملاحظة، حتى بلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظتين ٩٧٪.

ثانياً: استمارة التعرف على المعززات:

اعتمدت الدراسة في إعدادها لبيانات الاستمارة على عدد من استمارات التعزيز (إبراهيم، والدخيل، وإبراهيم، ١٩٩٢)، (حمدان، ٢٠٠٠، وقطامي وقطامي، ٢٠٠٢). كما تم التعرف على المعززات عن طريق عرض بعض المعززات المحتملة (ألعاب سيارات، أقلام....)، على التلميذ لمعرفة ما يفضلها وكذلك تدوين ملاحظات معلمة الصف الدراسي حول ما تعرفه عن المعززات التي يفضلها كل تلميذ، أو توجيه أسئلة للتلميذ نفسه.

ثالثاً: برنامج تعديل السلوك مع ضبط البيئة الصفية:

يتضمن البرنامج مجموعة من إجراءات تعديل السلوك (تكلفة الاستجابة والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى والإقصاء عن الوجه الضاحك)، إضافة إلى الأبعاد الخمسة لضبط البيئة الصفية وفقاً لما اقترحه (Almeida, ١٩٩٥)، والمتمثلة في الوضوح والنتائج والعواقب المترتبة واتساق السلوك والاهتمام والتغيير. تجدر الإشارة إلى أن كلا من بعدي اتساق السلوك والنتائج والعواقب المترتبة يوجدان أيضاً في برنامج تعديل السلوك. لقد تم تحديد تلك الإجراءات من خلال الاطلاع على بعض الدراسات والأساليب الوقائية والعلاجية لضبط السلوك في الصف الدراسي، حيث تم اختيار الإجراءات الأكثر فاعلية التي تتناسب وأفراد العينة وطبيعة سلوكياتهم.

يتكون البرنامج من ٤٨ جلسة علاجية لكل مجموعة تجريبية، موزعة على أربعة أسابيع بواقع ٤ أيام أسبوعياً وبمعدل ثلاث جلسات يومياً لكل مجموعة. لقد تم إيقاف تطبيق البرنامج خلال مرحلة الخط القاعدي (٢٤ جلسة). وتجدر الإشارة إلى أن مدة الجلسة هي (٣٠) دقيقة، وخلال كل جلسة يتم تدريس التلاميذ موضوعاً محدداً من المواد التعليمية المقررة على التلاميذ.

لقد تم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية مقارنة لأعمار عينة الدراسة بهدف التحقق من مدى ملائمة أدوات البرنامج والإجراءات والكشف عن أي صعوبات أثناء التطبيق.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام اختبار فريد مان Friedman وهو أسلوب لا بارامترى مناظر لتحليل التباين بتصميم القياس المتكرر، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon من أجل التحقق من دلالة الفروق بين أزواج المعالجات الأربع لكل بعد من أبعاد السلوك على حده. إضافة استخدمت الدراسة اختبار مان - وتيني Mann - Whitney لمقارنة المجموعتين التجريبيتين في كل بعد من أبعاد السلوك الثلاثة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها:

* يؤدي استخدام برنامج تعديل السلوك إلى خفض السلوك غير المقبول (السلوك العدواني والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية) لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط.

لاختبار صحة هذا الفرض، تم التحقق في البداية من وجود فروق دالة في السلوك غير المقبول عبر المعالجات الأربع وذلك عن طريق اختبار فريدمان Friedman، وتلي هذه الخطوة إجراء اختبارات تتبعية لفحص الفروق التالية:

١ - التحقق من التغير في السلوك غير المقبول من الخط القاعدي الأول إلى نهاية المعالجة الأولى، وهو التغير الذي يبين أثر التطبيق الأول لبرنامج تعديل السلوك.

- ٢ - التحقق من التغير في السلوك غير المقبول من نهاية المعالجة الأولى إلى الخط القاعدي الثاني، وهو التغير الذي يبين ما يحدث في غياب برنامج تعديل السلوك بعد تطبيقه أول مرة.
 - ٣ - التحقق من التغير في السلوك غير المقبول من الخط القاعدي الثاني إلى نهاية المعالجة الثانية، وهو ما يعكس أثر التطبيق الثاني لبرنامج تعديل السلوك وأية آثار متبقية من تطبيق البرنامج لأول مرة.
 - ٤ - التحقق من التغير في السلوك من الخط القاعدي الأول إلى الخط القاعدي الثاني، إذ إن هذا التغير يعكس مقدار الكسب الذي يتبقى بعد التوقف عن برنامج تعديل السلوك لفترة من الزمن قدرها أسبوع.
- فيما يلي، عرض نتائج التحليلات المذكورة سابقاً للسلوك غير المقبول:

نتائج اختبار فريدمان:

يبين الجدول (٢) نتائج اختبار فريدمان ومنه يتضح أن هناك فرقاً دالاً عند مستوى ٠,٠٠١ في السلوك غير المقبول (السلوك العدواني والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية) بين المعالجات الأربع: الخط القاعدي الأول - المعالجة الأولى - الخط القاعدي الثاني - المعالجة الثانية. وتشير المتوسطات الحسابية ومتوسطات الرتب في الجدول إلى أن تكرار السلوك غير المقبول قد انخفض في مرحلة المعالجة الأولى عن تكراره في مرحلة الخط القاعدي الأول ومرحلة الخط القاعدي الثاني، وأن تكرار السلوك غير المقبول في مرحلة المعالجة الثانية يقل عن تكراره في كل من مرحلة الخط القاعدي الثاني ومرحلة المعالجة الأولى.

جدول (٢)

نتائج اختبار فريدمان Friedman المضبوط للفروق في السلوك غير المقبول
عبر المعالجات الأربع في برنامج تعديل السلوك

السلوك	المعالجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كا ^٢	الدلالة
السلوك العدواني	الخط القاعدي الأول	٢,٥٣	١,٧٦	٣,٧٥	١٤,٦٢٥	٠,٠٠٠
	المعالجة الأولى	٠,٠٨	٠,١١	١,٩٢		
	الخط القاعدي الثاني	٠,٧٤	٠,٥٦	٢,٩٢		
	المعالجة الثانية	٠,٠٠	٠,٠٠٠	١,٤٢		
السلوك الحركي غير المناسب	الخط القاعدي الأول	٢١,٣٩	٣,٤٣	٤,٠٠	١٨,٠٠٠	٠,٠٠٠
	المعالجة الأولى	٩,٧٥	٥,٦٤	٢,٠٠		
	الخط القاعدي الثاني	١٧,٢٦	٣,٢٢	٣,٠٠		
	المعالجة الثانية	٤,٩٧	٢,٣٤	١,٠٠		
سلوك المقاطعة الكلامية	الخط القاعدي الأول	١٢,٠٠	٥,٠٧	٤,٠٠	١٨,٠٠٠	٠,٠٠٠
	المعالجة الأولى	٣,٩٢	٢,٩٠	٢,٠٠		
	الخط القاعدي الثاني	٩,٥٠	٣,٧٤	٣,٠٠		
	المعالجة الثانية	١,٧٢	١,٤١	١,٠٠		

إن الدلالة الإحصائية لاختبار فريدمان تشير بصفة عامة إلى أن تكرار السلوك غير المقبول (السلوك العدواني والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية) قد اختلف عبر المراحل الأربع، إلا أنه لا يؤكد أن جميع الفروق الثنائية المذكورة ذات دلالة إحصائية. ومن ثم فقد كان من الضروري فحص دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار ويلكوكسون الذي تعرض نتائجه فيما يلي:

نتائج الاختبارات التتبعية:

لإجراء المقارنات التتبعية الأربع المشار إليها سابقاً تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon المضبوط وليس الاختبار التقريبي، وبين الجدول (٣) نتائج هذا الاختبار ويتضح منه ما يلي:

١ - يوجد فرق دال بين درجات الخط القاعدي الأول ودرجات نهاية المعالجة الأولى، وذلك لصالح المعالجة الأولى، حيث يعكس ذلك أن التطبيق الأول لبرنامج تعديل السلوك كان فاعلاً في خفض السلوك غير المقبول بأبعاده الثلاثة.

٢ - يوجد فرق دال بين درجات نهاية المعالجة الأولى ودرجات الخط القاعدي الثاني، وذلك لصالح المعالجة الأولى، حيث يتضح عودة السلوك غير المقبول إلى الارتفاع عند غياب برنامج تعديل السلوك.

٣ - يوجد فرق دال بين درجات الخط القاعدي الثاني ودرجات نهاية المعالجة الثانية، وذلك لصالح المعالجة الثانية، وعليه يمكن القول بأن التطبيق الثاني من برنامج تعديل السلوك كان فاعلاً في خفض السلوك غير المقبول بأبعاده الثلاثة، وبذلك يعود الانخفاض في السلوك غير المقبول بأكمله إلى المعالجة الثانية، أو في جزء منه إلى المعالجة الثانية وفي جزء آخر إلى الآثار المتبقية من المعالجة الأولى.

٤ - يوجد فرق دال بين درجات الخط القاعدي الأول ودرجات الخط القاعدي الثاني، وذلك لصالح الخط القاعدي الثاني، وهذا يعكس بقاء جزء من الانخفاض في السلوك غير المقبول الذي تحقق من تطبيق برنامج تعديل السلوك بعد التوقف عنه لمدة أسبوع.

جدول (٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon المضبوط للفروق بين أزواج
المعالجات الأربع للسلوك غير المقبول في برنامج تعديل السلوك

السلوك	المعالجات	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z	الدالة
السلوك العدواني	الفرق بين المعالجة الأولى والخط القاعدي الأول	١٥,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٣١
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والمعالجة الأولى	٠,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٤١	٠,٠٣١
	الفرق بين المعالجة الثانية والخط القاعدي الثاني	١٥,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٣٢	٠,٠٣١
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والخط القاعدي الأول	١٥,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠٣١
السلوك الحركي غير المناسب	الفرق بين المعالجة الأولى والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والمعالجة الأولى	٠,٠٠	٢١,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين المعالجة الثانية والخط القاعدي الثاني	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
سلوك المقاطعة الكلامية	الفرق بين المعالجة الأولى والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والمعالجة الأولى	٠,٠٠	٢١,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين المعالجة الثانية والخط القاعدي الثاني	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠١٦
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠١٦

تشير مجمل النتائج السابقة المشار إليها في الجدولين (٢، ٣)، إلى أن معدل تكرار السلوك غير المقبول (السلوك العدواني والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية)، قد انخفض بشكل واضح أثناء التطبيق الأول لبرنامج تعديل السلوك. لكن عندما تم التوقف عن تطبيق البرنامج لمدة أسبوع، تبين أن معدل تكرار السلوك غير المقبول قد عاد إلى الارتفاع، لكنه لم يصل إلى ما كان عليه قبل تطبيق البرنامج. وهذا يعكس بقاء أثر التطبيق الأول لبرنامج تعديل السلوك. أما عند تطبيق البرنامج للمرة الثانية، فإن معدل تكرار السلوك غير المقبول قد عاد إلى الانخفاض مرة أخرى، وهذا يشير إلى أن الانخفاض في معدل تكرار السلوك غير المقبول يعود بأكمله إلى برنامج تعديل السلوك، وذلك يؤكد صحة الفرض الأول.

إن هذه النتائج جاءت لتؤكد فاعلية إجراءات تعديل السلوك المستخدمة في هذه الدراسة (الإقصاء - تكلفة الاستجابة - التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى)، في خفض السلوك غير المقبول. حيث أشارت نتائج دراسة (Gresham, 1979)، إلى فاعلية إجراء تكلفة الاستجابة وإجراء الإقصاء عن التعزيز الإيجابي في تقليل سلوك عدم الامتثال لتعليمات المعلم وفي تقليل السلوك العدواني وكذلك فعالية إجراء التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى في خفض سلوك الشغب في الصف الدراسي (Kennedy and Haring, 1993)، وفعاليتها أيضاً في خفض السلوك العدواني (Friman, Barnard, Altman and Wolf, 1986)، وفعالية إجراء الإقصاء عن الوجه الضاحك في تقليل السلوكيات غير المقبولة وتحديداً تقليل السلوك العدواني (Yeager and McLaughlin, 1995; Jones, Sloane and Roberts, 1992; Bates and Wehman, 1977).

إنه من المهم الإشارة إلى أن نجاح برنامج تعديل السلوك في خفض السلوك غير المقبول لدى عينة الدراسة لا يعود فقط لإجراءات تعديل السلوك المستخدمة، ولكن أيضاً للالتزام بمبادئ تعديل السلوك والعوامل المؤثرة على فعالية التعزيز، مثل التعزيز الفوري والتغذية الراجعة الفورية والاتساق

والتنوع.... إضافة إلى الاهتمام بالتلاميذ الذين يبدون سلوكاً مقبولاً أثناء العمل الجماعي مثلاً أو أثناء التعامل مع زملائهم خلال العمل في مجموعات والإشادة بهم وتعزيزهم (يعجبني خالد وأحمد... يتعاونان في وضع الأوساخ في سلة المهملات... - انظروا إليهما وهما يتعاونان في عمل برج من المكعبات...) وجعلهما نماذج مميزة تؤثر بفاعلية في تشجيع بقية التلاميذ على محاكاتهم وتقليدهم. هذا ما أشار إليه (Barton, Meston and Brulle, 1984) إلى أنه عندما يلاحظ التلاميذ ذوو التخلف العقلي أقرانهم الذين تم تعزيزهم في الصف الدراسي، فإن ذلك يؤدي بلا شك إلى تنمية التعلم بالملاحظة وبالتالي إلى تحسين سلوكياتهم.

علاوة على ذلك، فإنه من الممكن أن يعزى نجاح برنامج تعديل السلوك في هذه الدراسة إلى استخدام إجراءات سلوكية متنوعة، وذلك لتخفيف الآثار الجانبية لكل إجراء، مما يترتب عليه عدم وجود ردود فعل سلبية من التلاميذ تجاه الإجراءات المستخدمة.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني، ومناقشتها:

يؤدي استخدام برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً إلى خفض السلوك غير المقبول (السلوك العدواني والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية) لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط.

نتائج اختبار فريدمان:

يتضح من الجدول (٤) أن هناك فرقاً دالاً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ في السلوك غير المقبول (السلوك العدواني والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية) بين المعالجات الأربع. وتشير المتوسطات الحسابية ومتوسطات الرتب في الجدول إلى أن تكرار السلوك غير المقبول قد انخفض في مرحلة المعالجة الأولى عن تكراره في مرحلة الخط القاعدي الأول ومرحلة الخط القاعدي الثاني، وأن تكرار السلوك غير المقبول في مرحلة المعالجة

الثانية يقل عن تكراره في كل من مرحلة الخط القاعدي الثاني ومرحلة المعالجة الأولى.

جدول (٤)

نتائج اختبار فريدمان Friedman المضبوط للفروق في السلوك غير المقبول
عبر المعالجات الأربع في برنامج تعديل السلوك
وضبط البيئة الصفية معاً

السلوك	المعالجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كا ^٢	الدلالة
السلوك العدواني	الخط القاعدي الأول	٠,٧٨	٠,٤٥	٤,٠٠	١٧,١١٨	٠,٠٠٠
	المعالجة الأولى	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٥٨		
	الخط القاعدي الثاني	٠,١٩	٠,١٥	٢,٨٣		
	المعالجة الثانية	٠,٠٠	٠,٠٠٠	١,٥٨		
السلوك الحركي غير المناسب	الخط القاعدي الأول	١٩,٧٥	٨,٠٥	٤,٠٠	١٧,٧٤٦	٠,٠٠٠
	المعالجة الأولى	١,١٣	٢,١٥	١,٩٢		
	الخط القاعدي الثاني	١٠,٩٦	٥,٠٤	٣,٠٠		
	المعالجة الثانية	٠,١٧	٠,٣٧	١,٠٨		
سلوك المقاطعة الكلامية	الخط القاعدي الأول	١٠,٢٢	٣,٦٧	٤,٠٠	١٧,٧٤٦	٠,٠٠٠
	المعالجة الأولى	٠,٤٦	٠,٤٨	١,٩٢		
	الخط القاعدي الثاني	٤,٩٢	١,٦٩	٣,٠٠		
	المعالجة الثانية	٠,٠٧	٠,٠٦	١,٠٨		

نتائج الاختبارات التتبعية:

- يبين الجدول (٥) نتائج اختبار ويلكوكسون ويتضح منه ما يلي:
- ١ - يوجد فرق دال بين درجات الخط القاعدي الأول ودرجات نهاية المعالجة الأولى، وذلك لصالح المعالجة الأولى، حيث يعكس ذلك أن التطبيق الأول من برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية كان فاعلاً في خفض السلوك غير المقبول بأبعاده الثلاثة.
 - ٢ - يوجد فرق دال بين درجات نهاية المعالجة الأولى ودرجات الخط القاعدي الثاني، وذلك لصالح المعالجة الأولى، حيث يتضح عودة السلوك غير المقبول إلى الارتفاع عند غياب برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية.
 - ٣ - يوجد فرق دال بين درجات الخط القاعدي الثاني ودرجات نهاية المعالجة الثانية، وذلك لصالح المعالجة الثانية، وعليه يمكن القول إن التطبيق الثاني من برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية كان فاعلاً في خفض السلوك غير المقبول بأبعاده الثلاثة. وبذلك يعود الانخفاض في السلوك غير المقبول بأكمله إلى المعالجة الثانية، أو في جزء منه إلى المعالجة الثانية وفي جزء آخر إلى الآثار المتبقية من المعالجة الأولى.
 - ٤ - يوجد فرق دال بين درجات الخط القاعدي الأول ودرجات الخط القاعدي الثاني وذلك لصالح الخط القاعدي الثاني، وهذا يعكس بقاء جزء من الانخفاض في السلوك غير المقبول الذي تحقق من تطبيق برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية بعد التوقف عنه لمدة أسبوع.

جدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon المضبوط للفروق بين أزواج
المعالجات الأربع للسلوك غير المقبول في برنامج تعديل السلوك
وضبط البيئة الصفية معاً

السلوك	المعالجات	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z	الدالة
السلوك العدواني	الفرق بين المعالجة الأولى والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠١٦
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والمعالجة الأولى	٠,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٣٢	٠,٠٣١
	الفرق بين المعالجة الثانية والخط القاعدي الثاني	١٥,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٣٢	٠,٠٣١
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠٧	٠,٠١٦
السلوك الحركي غير المناسب	الفرق بين المعالجة الأولى والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والمعالجة الأولى	٠,٠٠	٢١,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين المعالجة الثانية والخط القاعدي الثاني	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
سلوك المقاطعة الكلامية	الفرق بين المعالجة الأولى والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والمعالجة الأولى	٠,٠٠	٢١,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين المعالجة الثانية والخط القاعدي الثاني	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦
	الفرق بين الخط القاعدي الثاني والخط القاعدي الأول	٢١,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٠١	٠,٠١٦

تشير مجمل النتائج السابقة المشار إليها في الجدولين (٤، ٥)، إلى أن معدل تكرار السلوك غير المقبول (السلوك العدواني والسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية) قد انخفض بشكل واضح أثناء التطبيق الأول لبرنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية. لكن عندما تم التوقف عن تطبيق البرنامج لمدة أسبوع، تبين أن معدل تكرار السلوك غير المقبول قد عاد إلى الارتفاع، لكنه لم يصل إلى ما كان عليه قبل تطبيق البرنامج، حيث كان هناك فرق دال إحصائياً بين الخط القاعدي الأول والخط القاعدي الثاني، وهذا يعكس بقاء أثر التطبيق الأول لبرنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية، أما عند تطبيق البرنامج للمرة الثانية، فإن معدل تكرار السلوك غير المقبول عاد إلى الانخفاض مرة أخرى، وهذا يشير إلى أن الانخفاض في معدل تكرار السلوك غير المقبول يعود بأكمله إلى برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية، وهذا يؤكد صحة الفرض الثاني.

إن هذه النتائج، جاءت لتؤكد نتائج ودراسات أخرى، مثل (Kehle, et al., 2000; Scully, et al., 2000).

يشير (1981, Kauffman)، إلى أن الاختلاف الكبير بين فصول التربية الخاصة وفصول التعليم العام، يجعلنا في أمس الحاجة إلى برامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية. ويرجع ذلك إلى الفروق الرئيسية في ثلاثة مجالات: المنهج، والتحفيز، والضبط. ففيما يختص بالمنهج، فإن معلمي التربية الخاصة كثيراً ما يكررون الدروس التي سبق أن درسها التلاميذ من قبل، وذلك لأن التلاميذ لم يستوعبوها في المرات السابقة ولهذا فإن التحفيز لديهم محدود، مما يستوجب على المعلمين التفكير في وسائل جديدة، إضافة إلى التغيير، والتنوع في أساليب التدريس لكسب اهتمامهم وتشجيعهم، أما بالنسبة للضبط، فإن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى إجراءات ضبط خارجية وذلك لضعف الانضباط الداخلي لديهم.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث، ومناقشتها:

يؤدي استخدام برنامج تعديل سلوك وضبط البيئة الصفية معاً إلى

خفض السلوك غير المقبول لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بقدر أكبر مما يؤدي إليه الاقتصار على برنامج تعديل السلوك فقط.

نتائج اختبار مان - وتيني ومنه يتضح ما يلي:

- ١ - عدم وجود فرق دال بين المجموعة التجريبية الأولى (تعديل السلوك) وبين المجموعة التجريبية الثانية (تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية) في مرحلة الخط القاعدي الأول في السلوك غير المقبول بأبعاده الثلاثة. هذه النتيجة تبين أن المجموعتين كانتا متكافئتين قبل تطبيق البرنامج العلاجي.
- ٢ - عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى (برنامج تعديل السلوك) والمجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية) في تكرار السلوك العدواني في مرحلة المعالجة الأولى، ووجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين في تكرار السلوك الحركي غير المناسب وتكرار سلوك المقاطعة الكلامية في مرحلة المعالجة الأولى، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية)، أي أن السلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية كانا أقل تكرار لدى المجموعة التجريبية الثانية.
- ٣ - يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى وبين المجموعة التجريبية الثانية في تكرار السلوك غير المقبول في مرحلة الخط القاعدي الثاني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية). من ثم يمكن القول بأن الأثر الإيجابي الباقي للبرنامج كان أكثر وضوحاً في المجموعة التجريبية الثانية.
- ٤ - عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى في تكرار السلوك العدواني في مرحلة المعالجة الثانية، ووجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين في تكرار السلوك الحركي غير المناسب وتكرار سلوك المقاطعة الكلامية في مرحلة المعالجة الثانية وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعديل سلوك وضبط البيئة الصفية)،

أي أن السلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية كانا أقل تكراراً لدى المجموعة التجريبية الثانية.

جدول (٦)

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney للفروق بين المعالجات الأربع للسلوك غير المقبول في الأبعاد الثلاثة بين المجموعتين التجريبيتين

أبعاد السلوك	المعالجات	متوسط الرتب		الإحصاء U	Z	الدلالة
		المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية			
السلوك العدواني	الخط القاعدي الأول	٧,٨٣	٥,١٧	١٠,٠٠٠	١,٢٨٣	٠,١١٠
	المعالجة الأولى	٨,٠٠	٥,٠٠	٩,٠٠٠	١,٨٩٢	٠,٠٩١
	الخط القاعدي الثاني	٨,٤٢	٤,٥٨	٦,٥٠٠	١,٨٥١	٠,٠٣٧
	المعالجة الثانية	٦,٥٠	٦,٥٠	١٨,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
السلوك الحركي غير المناسب	الخط القاعدي الأول	٧,٨٣	٥,١٧	١٠,٠٠٠	١,٢٨١	٠,١٢٠
	المعالجة الأولى	٩,١٧	٣,٨٣	٢,٠٠٠	٢,٥٦٧	٠,٠٠٣
	الخط القاعدي الثاني	٨,٦٧	٤,٣٣	٥,٠٠٠	٢,٠٨٢	٠,٠٢١
	المعالجة الثانية	٩,٥٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢,٩٣٤	٠,٠٠١
سلوك المقاطعة الكلامية	الخط القاعدي الأول	٧,٥٠	٥,٥٠	١٢,٠٠٠	٠,٩٦١	٠,١٩٧
	المعالجة الأولى	٩,١٧	٣,٨٣	٢,٠٠٠	٢,٥٨٠	٠,٠٠٤
	الخط القاعدي الثاني	٨,٥٠	٤,٥٠	٦,٠٠٠	١,٩٢٥	٠,٠٢٨
	المعالجة الثانية	٩,٥٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢,٩٠٨	٠,٠٠١

إن مجمل النتائج تشير إلى تكافؤ فعالية البرنامجين في خفض السلوك العدواني، إلا أن برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً كان أكثر فعالية في خفض كل من السلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية.

على الرغم من أن النتائج السابقة بينت أن المجموعتين التجريبيتين أصبحتا متكافئتين في نهاية كل من المعالجة الأولى والمعالجة الثانية في بعد السلوك العدواني، إلا أنه عند استخدام اختبار مان - ويتني Mann - Whitney اللابارامتري المضبوط على بيانات الأسبوع الأول من المعالجة (جدول ٧) تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب المجموعتين التجريبيتين في الأسبوع الأول من تطبيق البرنامج للمرة الأولى، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية)، كما ظهر هناك فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب المجموعتين التجريبيتين في الأسبوع الأول لتطبيق البرنامج للمرة الثانية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية).

جدول (٧)

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney للفرق بين المجموعة التجريبية الأولى (برنامج تعديل السلوك) والمجموعة التجريبية الثانية (برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية) في بعد السلوك العدواني خلال الأسبوع الأول من تطبيق البرنامج

السلوك	المعالجات	متوسط الرتب		الإحصاء U	Z	الدلالة
		المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية			
السلوك العدواني	المعالجة الأولى الأسبوع الأول	٩,٠٠	٤,٠٠	٣,٠٠٠	٢,٦٨٤	٠,٠٠٨
	المعالجة الثانية الأسبوع الأول	٨,٠٠	٤,٠٠	٦,٠٠٠	٢,٢٩٨	٠,٠٣٠

بناءً على ما سبق عرضه من نتائج يتضح صحة الفرض الثالث. فقد تبين أن برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في آن واحد يؤدي إلى خفض السلوك الحركي غير المناسب والمقاطعة الكلامية بقدر أكبر مما يحققه برنامج تعديل السلوك بمفرده، كما أن برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في آن واحد يؤدي إلى خفض السلوك العدواني بشكل أسرع من برنامج تعديل السلوك بمفرده.

إنه من المهم الإشارة إلى أنه رغم نجاح البرنامجين في خفض السلوك العدواني، إلا أن المجموعة التي طبق عليها برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً قد تطلبت وقتاً وجهداً أقل، حيث توقف السلوك العدواني بصورة أسرع بالمقارنة مع المجموعة التي طبق عليها برنامج تعديل السلوك فقط. أما فيما يتعلق بالسلوك الحركي غير المناسب وسلوك المقاطعة الكلامية فقد تبين وجود فروق دالة إحصائية لصالح مجموعة تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية في تقليلهما، إلى أنه تبين بقاء أثر واستمرارية فاعلية برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية بصورة أفضل من برنامج تعديل السلوك بمفرده.

قد يرجع تكافؤ البرنامجين في خفض السلوك العدواني إلى أن التركيز في التعامل مع السلوك العدواني هو منع السلوك بشكل تام وإيقافه، في حين عند التعامل مع السلوكيات الحركية غير المناسبة والمقاطعة الكلامية، فإننا لا نمنع التلميذ من الكلام أو الحركة، بل ندع التلميذ يتحرك ويتحدث ولكن بالشكل المقبول، أي بمعنى آخر هناك إحلال للسلوك. وعليه، تبين دور الضبط بالنسبة لهذين البعدين، في حين تبين أثر الضبط عند التعامل مع السلوك العدواني في تقليل الوقت والجهد الذي يبذل لإيقاف أو منع السلوك العدواني.

إضافة إلى ذلك، فإن مشاركة التلاميذ للمعلم في وضع القواعد الصفية، جعلهم على ما يبدو أكثر حرصاً على احترام تلك القواعد والعمل بها، خاصة إن السلوك المقبول وغير المقبول أصبح معروفاً لديهم جميعاً. وفي هذا الصدد، يشير (Meadows and Melloy, 1996)، إلى أن المعلم الناجح هو الذي يقوم

بتوصيل ما هو مقبول وما هو غير مقبول من السلوك داخل الصف الدراسي ويقوم بتطبيق قواعد ضبط السلوك بانتظام وكما يشير بروسيسي (١٩٩٩)، أن وضع قواعد محددة للصف الدراسي يلتزم التلاميذ باتباعها سيقود حتماً إلى بيئة صفية تكون أكثر نظاماً وانضباطاً.

تجدر الإشارة إلى تأثير التنوع في أساليب التدريس والأنماط التعليمية (دون التركيز على نمط دون الآخر) والأنشطة الصفية وطريقة عرضها على التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية وميول التلاميذ والتغيير في طريقة ترتيب المقاعد الدراسية وتوزيع التلاميذ في الصف كان له دور كبير في مشاركة التلاميذ بفعالية في العملية التعليمية.

أخيراً، من المهم الإشارة إلى أنه رغم أن الدراسة لم تهدف إلى قياس أثر البرنامج على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ، تبين أثناء تطبيق برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية معاً، أن هناك تحسناً ملحوظاً في الأداء الأكاديمي للتلاميذ. إن نتائج الدراسة قد تفيد العاملين بالحقل التربوي والتعليمي في التعامل مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية وتحديد ذوي الإعاقات، فهناك حاجة إلى مثل هذه الدراسات التي تستهدف بناء برامج قد تساعد على تجنب السلوكيات غير المقبولة في الصف الدراسي، وخاصة في ضوء ندره مثل هذه البرامج باللغة العربية. إن هذه الدراسة جاءت لتسلط الضوء على أهمية التدخلات الوقائية في ضبط سلوك التلاميذ في الصف الدراسي.

The Effectiveness of Behaviour Modification and Classroom Management Program in Reducing Unacceptable Behaviour of Students with Mild Mental Retardation

Prof. Fathi A. Abdel Raheem

College of Higher Studies
Arabian Gulf University
Kingdom of Bahrain

Dr. Saeed A. Al Yamani

Arabian Gulf University
College of Higher Studies
Kingdom of Bahrain

Naeema A. Al-Hassan

King Saud University
College of Education
K.S.A

Abstract

The present study aims to measure both the effectiveness of the behaviour modification program and the effectiveness of using both behaviour modification and classroom management programs in reducing unacceptable behaviour of 12 students with mild retardation (ages 6-8 years).

The results of the study indicated that the behaviour modification program and the behaviour modification and classroom management program both lead to reducing unacceptable behaviour of the students in the study sample. However, the later program leads to reducing unsuitable motor and disturbance behaviour more than using the behaviour modification program alone, also it leads to reducing aggressive behaviour more rapidly than using the behaviour modification program alone.

المراجع

- ١ - بارون، الينور (١٩٩٩). كيف تضبط الفصل الدراسي. استراتيجيات عملية للمدرسين، (ترجمة محمد طه علي). الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية.
- ٢ - الخطيب، جمال وحمد، نزيه (١٩٩٩). فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي غير المناسب. المجلة التربوية، مجلد ١١ (٤٢)، ٢٥٥-٢٧٦.
- ٣ - بروسي، روجر (١٩٩٩). فن إدارة الفصل الدراسي، (ترجمة: أحمد اسماعيل فوزي). القاهرة. هلا للنشر والتوزيع.
- ٤ - العميري، سهيلة (٢٠٠١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون من ذوي التخلف العقلي البسيط في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- ٥ - المطرودي، ضيف الله إبراهيم (١٩٩٦). فاعلية التعزيز الإيجابي والإقصاء في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٦ - إبراهيم، عبدالستار والدخيل، عبدالعزيز وإبراهيم، رضوي (١٩٩٢). الحاجة لعلاجات وبرامج سلوكية متعددة المحاور للتعامل مع الاضطرابات السلوكية للطفل من واقع خبرة عربية في العلاج السلوكي: دراسة مقدمة للمؤتمر العالمي الأول للجمعية السعودية لرعاية الأطفال المعاقين. الرياض.
- ٧ - الخطايب، ماجد والطويس، أحمد والسلطاني، عبدالحسين (٢٠٠٢). التفاعل الصفي. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٨ - حمدان، محمد زياد (٢٠٠٠). تعديل السلوك الصفي. عمان. دار التربية الحديثة.

٩ - قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٢). إدارة الصفوف. الأسس
السيكولوجية. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.

- 10 - Almeida, D. A. (1995). Behavior Management and the Five Cs. **Journal of Teaching K-8**, 26 (1), 83-89.
- 11 - Bambara, L.M. and Knoster, T. (1998). **Designing Positive Behavior Support Plans**. American Association on Mental Retardation.
- 12 - Barton, L. E.; Meston, L. A. and Brulle, A. R. (1984). A Brief Note on Differential Reinforcement of Other Behaviour (DRO) and the Multiple Problem Behaviour in a Group Setting. **Special Educaiton in Canada**, 58 (2), 55-58.
- 13 - Bates, P. and Wheman, P. (1977). Behavior Management With the Mentally Retarded: An Empirical Analysis of the Research. **Mental Retardation**, 15 (6), 9-12.
- 14 - Brigham, F. J.; Bakken, J. P.; Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1992). Cooperative Behavior Management: Strategies for Promoting a Positive Classroom Environment. **Education and Training in Mental Retardation**, 27 (1), 3-12.
- 15 - Cautela, J. R.; Cautela, J. and Esonis, S. (1983). **Forms For Behavior Analysis With children**. Illinois. Research Press.
- 16 - Friman, P. C.; Barnard, J. D.; Altman, K. and Wolf, M. M. (1986). Parent and Teacher Use of DRO and DRI to Reduce Aggressive Behavior. **Analysis and Intervention In Developmental Disabilities**, 6, 319-330.
- 17 - Gresham, F. M. (1979). Comparison of Response Cost and Time Out in a Special Education Setting. **Journal of Special Education**, 13 (2), 199-208.
- 18 - Jones, R. N.; Sloane, H. N. and Roberts, M. W. (1992). Limitation of "dont" Instructional Control. **Behavior Therapy**, 23, 131-140.
- 19 - Kaplan, A.; Gheen, M. and Midgley, C. (2002). Classroom Goal Structure and Student Disruptive Behaviour. **The British Journal of Educational Psychology**, 72 (2), 191-205.

- 20 - Kauffman, J. M. (1981). **Characteristics of Childrens Behavior Disorder**. Cloumbus, Oh, Charles E. Merrill.
- 21 - Kauffman, J.M. and Wong, K. L. (1991). Effective Teachers of Students With Behavioral Disorders: Are Generic Teaching skills Enough? **Behavioral Disorders**, 16 (3), 225-237.
- 22 - Kee, M.; Hill, S.M. and Weist, M. D. (1999). School - Based Behavior Management of Cursing, Hitting and Spitting in a Girl With Profound Retardation. **Education and Treatment of Children**, 22 (2), 171-178.
- 23 - Kehle, T. J.; Bray, M. A.; Theodore, L. A.; Jonson, W.R. and Clark, E. (2000). A Multi Component Intervention Designed to Reduce Disruptive Classroom Behavior. **Psychology in the Schools**, 37 (5), 475-481.
- 24 - Kennedy, C.H. and Haring, T.G. (1993). Combining Reward and Escape DRO to Reduce the Problem Behavior of Students With Severe Disabilities. **Journal of the Association for Persons With Severe**, 18 (2), 85-92.
- 25 - Mcgoey, K. E. and Dupaul, G. J. (2000). Token Reinforcement and Response Cost Procedures: Reducing the Disruptive Behavior of Pre-school Children With Attention - Deficit Hyperactivity Disorder. **School Psychology Quarterly**, 15 (3), 330-343.
- 26 - Meadows, N.B. and Melloy, K.J. (1996). Behavior Management As a Curriculum for Student with Emotional and Behavior Disorders. **Preventing School Failure**, 40 (3), 41-69.
- 27 - Proctor, M. A. and Morgan, D. (1991). Effectiveness of a Response Cost Raffle Procedure on the Disruptive Classroom Behavior of Adolescents With Behavior Problems. **School Psychology Review**, 20 (1)-56 - 69.
- 28 - Rutherford, R. B. and Nelson, C. M. (1995). Management of Aggressive and Violent Behavior in the Schools. **Focus on Exceptional Children**, 27 (6), 1-15.
- 29 - Scott, T. M.; DeSimone, C.; Fowler, W. and Webb, E. (2000). Using Functional Assessment to Develop Intervention for Challenging Behaviors in the Classroom: Three Case Studies. **Preventing School Failure**, 44 (2), 17-23.

- 30 - Scully, D.M.; Bray, M.A. and Kehle, T.J. (2000). A Packaged Intervention to Reduce Disruptive Behaviors in General Education Students. **Psychology in the School**, 37 (2) 149-157.
- 31 - Sutherland, K.S. and Wehby, J.H. (2001). The Effective of Self Evaluation on Teaching Behavior in Classroom for Students With Emotional and Behavior Disorders. **The Journal of Special Education**, 35 (3), 161-171.
- 32 - Visser, J. (2000). **Managing Behaviour in Classroom**. London. David Fulton Publishers.
- 33 - Wang, C.; Haertel, G. D. and Walberg, H. J. (1994) What Help Student Learn. **Education Leadership**, 51, 74-79.
- 34 - Yeager, C. and McLaughlin, T. F. (1995). The Use of time Out Ribbon and Precision Requests to Improve Child Compliance in the Classroom: A Case Study. **Child and Family Behavior Therapy**, 17 (4), 1-10.
- 35 - Zeiger, A. (1996). Ten Steps to a Happier Classroom. **Teaching Music**, 4 (1), 38-39.

اسم الملاحظ: استمارة ملاحظة السلوك الحصة الدراسية:
رقم الجلسة: وقت بدء الملاحظة: وقت انتهاء الملاحظة:

أبعاد السلوك	التلاميذ						أنماط السلوك	مجموع التكرار
	١	٢	٣	٤	٥	٦		
السلوك العدواني							يغضب زملاؤه باستخدام بعض الأدوات.	
المجموع							يقف بدون إذن المعلم أثناء الدرس.	
السلوك الحركي غير المناسب							يتحرك في الصف بدون إذن المعلم أثناء الدرس.	
							يتأرجح ويقوم بحركات اهتزازية على المقعد الدراسي.	
							يحرك أثاث الصف الدراسي (بهدف إخلال النظام في الصف).	
							يضع رأسه أو قدمه فوق المقعد الدراسي أو الطاولة.	
المجموع							يعيث بأشياء مختلفة أثناء الدرس.	
							يخرج من الصف بدون إذن المعلم.	
							يتحدث أو يجيب بدون إذن المعلم.	
							يصدر أصواتاً تترك العملية التعليمية.	
المجموع								

