



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية



أثر التعزيز الرمزي على درجة الإنتباه لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إشراف الأستاذ الدكتور:

ممادي شوقي

إعداد الطالب:

منصوري وليد

العضوية	المؤسسة الجامعية	لجنة المناقشة
رئيساً	جامعة الشهيد حمه لخضر	أ. د. خرف الله علي
مشرفاً	جامعة الشهيد حمه لخضر	أ. د. ممادي شوقي
مناقشاً	جامعة الشهيد حمه لخضر	أ. د. الهلي مصباح

الموسم الجامعي : 2018/2017

شكر و تقدير

انطلاقا من العرفان بالجميل، فإنه ليسرني وليثلج صدري أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي، ومشرفي الدكتور ممادي شوقي الذي مدني من منابع علمه بالكثير، والذي ما توانى يوما عن مد يد المساعدة لي وفي جميع المجالات، وحمدا لله بأن يسره في دربي ويسر به أمري وعسى أن يطيل عمره ليبقى نبراسا متألئفا في نور العلم والعلماء.

وأنتقدم كذلك بجزيل الشكر إلى كل من جامعتي الحبيبة جامعة الوادي لكل ما قدمته لي من مساعدة ومسانده مكنتني من المضي بخطى ثابتة في مسيرتي العلمية.

كما أنتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة النقاش الموقرين على ما تكبدوه من عناء في قراءة رسالتي المتواضعة وغنائها بمقترحاتهم القيمة.

كما أشكر بأسمى عبارات التقدير و الامتنان الطاقم التعليمي لجامعة حمه لخضر بالوادي دون أن أنسى كل أعضاء إدارة كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية على كل ما قدموه لي.

وفي النهاية يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من مد لي يد العون في مسيرتي العلمية.

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام

منصوري وليد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى أثر أسلوب التعزيز الرمزي في معالجة تشتت الانتباه لدى تلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية. وقد كان عدد أفراد الدراسة 30 تلميذاً، وقد تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها (15) تلميذاً و مجموعة ضابطة عددها (15) تلميذاً.

وقد تم تحديد مجتمع الدراسة من خلال تطبيق قائمة أعدها الباحث لتقدير سلوك ضعف الانتباه، بعد استخراج معاملات الصدق والثبات المناسبة، وقد تم استخدام أسلوب التعزيز الرمزي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية، والذي تمثل في تقديم التعزيز على شكل فيش (رموز) مكونة من قطع بلاستيكية لعدم قيام الطفل بتشتت الانتباه. وقد تم استبدال هذه الرموز أو (الفيش) بمعززات داعمة محببة لأفراد الدراسة وفق فترات زمنية متقطعة تكون قصيرة في البداية وتزيد الفترة الزمنية بالتدريج. وذلك وفق قائمة توضح قيمة كل معزز داعم. وتم الاستمرار في تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي مدة شهر ونصف بواقع 24 جلسة، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من توقف ذلك.

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANACOVA) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، كما أظهرت نتائج تحليل التباين أيضاً أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه يعزى لمتغير القسم الدراسي . كذلك أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANACOVA) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه يعزى للتفاعل بين الصف الدراسي وطريقة العلاج وهذا يدل على أسلوب التعزيز الرمزي كان له أثر واضح في المعالجة .

Résumé

Le but de cette étude était de découvrir l'effet de l'amélioration symbolique dans le traitement de la dispersion de l'attention chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Le nombre d'étudiants inclus dans l'étude était de 30. L'étude a été divisée au hasard en deux groupes: 15 étudiants expérimentaux et 15 étudiantes.

Les sujets de l'étude ont été identifiés en appliquant une liste préparée par le chercheur pour évaluer le comportement de médiocre attention, après avoir extrait les bons coefficients d'honnêteté et de cohérence. La méthode de renforcement symbolique appliquée aux membres du groupe expérimental a été utilisée pour renforcer le poisson. Pièces en plastique pour ne pas distraire l'enfant. Ces symboles ont été remplacés par un rappel de soutien pour les sujets d'étude avec des périodes intermittentes qui sont courtes au début et augmentent progressivement la période de temps. Selon une liste montrant la valeur de chaque booster de soutien. La méthode de renforcement symbolique a été poursuivie pendant un mois et demi avec 24 séances, et le suivi a été effectué deux semaines plus tard.

Les résultats de l'analyse (ANACOVA) ont montré qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre le groupe expérimental et le contrôle post-test. Les résultats de l'analyse d'hétérogénéité ont également montré qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives en raison de la variable de l'étude.

Les résultats de l'analyse (ANACOVA) ont montré qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans la dispersion de l'attention due à l'interaction entre la classe et la méthode de traitement, ce qui indique que la méthode d'amplification symbolique a un effet clair sur le traitement.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	شكر و تقدير
	الملخص بالعربية
	الملخص بالفرنسية
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
أ	المقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول (خلفية الدراسة وأهميتها)	
4	الإشكالية
6	هدف الدراسة
7	أهمية الدراسة
7	التعريفات الإجرائية
8	حدود الدراسة
8	الدراسات السابقة
الفصل الثاني : الإنتباه	
13	تمهيد
14	تعريف الانتباه
14	أشكال الإنتباه
17	أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال في عمر الدراسة
19	اضطراب الانتباه لدى الطفل في ظل البيئة الصفية
19	طرائق وأساليب التدريس

20	طبيعة التفاعل الصفي
21	الانضباط الصفي
24	خلاصة الفصل
الفصل الثالث : التعزيز الرمزي	
26	تمهيد
27	تعريف التعزيز الرمزي
27	أنظمة التعزيز الرمزي
28	أنواع التعزيز
34	العوامل المؤثرة في عملية التعزيز
36	خلاصة الفصل
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع : الطريقة والإجراءات	
39	منهج وتصميم الدراسة
39	مجتمع الدراسة
40	أدوات الدراسة
41	إجراءات الدراسة
42	الإجراءات التجريبية
42	التصميم والمعالجة الإحصائية
45	الفصل الخامس : عرض النتائج
52	الفصل السادس : مناقشة وتفسير النتائج
56	اقتراحات والتوصيات
57	خلاصة الدراسة
59	المراجع
63	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري نوع المجموعة والقسم الدراسي	40
2	المتوسطات المعدلة لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء ضعف الإنتباه بعد الأخذ بعين الإعتبار متغير التباين (الأداء على الإختبار القبلي)	45
3	نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسط المجموعتين على الإختبار البعدي على أداة ضعف الإنتباه بعد الأخذ بعين الإعتبار متغير التباين (الأداء على الإختبار القبلي)	46
4	متوسطات المجموعة التجريبية على الإختبار القبلي والبعدي والمتابعة	47
5	اختبار (ت) للعينات المترابطة بين الإختبار البعدي والمتابعة على أداة ضعف الإنتباه	47
6	المتوسطات المعدلة لأداء أفراد المجموعة التجريبية على أداة ضعف الإنتباه	48
7	نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطات القسم (أ) والقسم (ب) على الإختبار البعدي على أداة ضعف الإنتباه بعد الأخذ بعين الإعتبار متغير التباين (الأداء على الإختبار القبلي)	49
8	نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطات التلاميذ، للتفاعل بين القسم الدراسي وطريقة العلاج على الإختبار البعدي (أداة ضعف الإنتباه) بعد الأخذ بعين الإعتبار متغير التباين (الأداء على الإختبار القبلي)	50

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1	أداة ضعف الإنتباه	63
2	علامات المجموعتين التجريبية والضابطة	65

مقدمة

منذ بداية القرن العشرين ظهرت عدة نظريات عرفت بنظريات التعلم لأنها قامت على مبدأ رئيسي هو أن السلوك كان تكيفياً أو غير تكيفياً متعلماً. والتعلم يحدث بفعل الظروف البيئية وخاصة الظروف التي تلي السلوك، ولعل الأساس في نظريات التعلم هو أن السلوك الذي تكون نتائجه مرضية هو الذي يتعلمه الفرد والسلوك الذي تكون نتائجه غير السلوك الظاهر ولم تركز على ما يدور داخل الجسد وقد عرفت بالنظرية السلوكية. ومن أشهر علماء هذه النظرية إيفان بافلوف، جون واطسون، وبوروس سكينر.

يعرف السلوك على أنه كل ما يفعل الفرد أو يقوله سواء على المستوى الباطن أو الظاهر ، والسلوك خاصية من خصائص الأحياء، و يبقى تبعاً لذلك على علاقة بالبقاء و التوافق ، و يحدد تفاعلات الفرد مع البيئة التي يعيش فيها ، و يعتبر التعزيز من المبادئ الأساسية التي تساهم في تعديل السلوك الإنساني الفردي فهو عملية تؤدي بالفرد إلى تكرار السلوك الجيد في المواقف المتشابهة . (الخطيب، 2012)

يعتبر استخدام المعلم لعبارات و أشياء مادية من الرضا والإطراء أو إعطاء مكافآت وأنماطاً تعزيزية ، ولأن التعزيز ذو علاقة مباشرة مع التحصيل العلمي والسلوك المرغوب فلا بد أن تكون شخصية المعلم أو المعلمة مثلاً يحتذى به بحيث يستخدم التعزيز كأسلوب لتحقيق الأهداف التعليمية. والتعزيز المباشر بعد السلوك لا يؤثر فقط في سلوك الطالب ، وإنما يساعد على زيادة تحصيله العلمي ، و استخدام أنماط متنوعة منه يكون أكثر فاعلية من نمط واحد يمل منه التلاميذ. (جامعة القدس المفتوحة، 1995)

الجانِب النظري

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

الإشكالية

هدف الدراسة

أهمية الدراسة

التعريفات الإجرائية

حدود الدراسة

الدراسات السابقة

الإشكالية:

يعاني المدرسون والمدرسات في مختلف مراحل التعليم من ضعف انتباه التلاميذ في أثناء الحصة الصفية وتشتته (الانتباه) وهم يبذلون جهودا مضنية في حث التلاميذ على الانتباه والتركيز ولاسيما عند شرح موضوع جديد، ويلجأ عدد منهم إلى معاقبة التلميذ مشتت الانتباه أو لفت انتباهه باستمرار من دون فائدة تذكر. (حواشين، 2004، 95)

وبعد الانتباه داخل الصف شرطا أساسيا للتعلم والنجاح . والانتباه مهارة قابلة للتعلم ويمكن للإحصائيين التربويين الإسهام في تحسين مستوى الانتباه لدى الطلاب من خلال التخطيط لبرامج وقائية تقلل من ضعف الانتباه وتعطي نشاطات علاجية لمساعدة الطلبة الذين تظهر لديهم المشكلة ويمكن تعريف الانتباه على انه النظر والإصغاء والتركيز إلى مثير معين مدة زمنية تسمى مدى الانتباه وهي المدة التي يستطيع الفرد خلالها التركيز في موضوع معين. (حواشين، 2004، 95)

ويسهم الانتباه في النمو المعرفي، فمن خلاله يكتسب الإنسان المهارات، ويكون السلوكيات الإيجابية التي تحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به، ويتأثر الانتباه بمجموعة من العوامل الخارجية المتعلقة بطبيعة المثير وشدته وتكراره، وبمجموعة من العوامل الداخلية كحاجات الفرد العضوية ودوافعه. (الخطيب، 2012)

وتسمى المثيرات البارزة في موقف معين التي تكون موضع الإنتباه (بالشكل) في حين تسمى المثيرات الأخرى التي توجد في الموقف نفسه دون أن تكون موضع انتباه مباشر (بالخلفية) ان التلميذ الذي يعاني من صعوبات الإنتباه لا يستطيع أن يحتفظ بصوت المدرس شكلا وتبقى الأصوات الأخرى خلفية ويؤدي ذلك إلى تعطيل التعلم وإلى تقليل فرص النجاح الدراسي للتلميذ، إن النجاح يتطلب المثابرة والتركيز على مهمة معينة حتى الانتهاء منها ويؤدي ضعف الانتباه الى انتقال الفرد من مهمة الى أخرى من دون انجاز. (Repp, 1983, 154)

قد يكون سبب التشتت في الانتباه ناجما عن تعزيز خاطئ فقد يكرر الطالب سلوك التشتت إذا رأى أن هذا السلوك يجلب انتباه المعلم اليه .وتعليم الإنتباه يوفر مهمات يحبها مثل الألعاب أو الألغاز أو القصص وتشجيعه على القيام بالمهمة المطلوبة وتعزيزه. ويتجنب تعزيز التلميذ عندما يتشتت انتباهه سواء أكان ذلك ايجابيا بالانتباه إليه أو سلبيا بتخليصه من الواجبات وإعفائه منها. (Ollendick, 1981, 20)

والتعزيز (Reinforcement) هو الإجراء الذي يؤدي إلى حدوث السلوك إلى توابع ايجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة. (Kelly, 1989, 123)

والتعزيز يعرف وظيفيا أي من خلال نتائجه على السلوك فإذا أدت توابع السلوك إلى زيادة احتمالية حدوثه في المستقبل فإن تلك التوابع تكون معززة، ويكون ما حدث تعزيزا إما طبيعة التعزيز (مادته) فهي ليست ذات اعتبار لان المكافأة أو المديح قد لا يؤدي إلى زيادة حدوث السلوك، كما أن العقاب أحيانا يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث السلوك، فأخرج طالب مشاكس من غرفة الصف قد يؤدي إلى قيام الطالب بتكرار السلوك نفسه في المرات القادمة ليحظى بالخروج من الصف(وهذا ما يسمى بالتعزيز السلبى) ومن ثمة فان التعزيز لا يحدث إلا إذا أدى المثير الذي أعقب السلوك إلى تقويته فإذا لم يؤد ما ذلك إلى تقوية السلوك فهو ليس تعزيزا أصلا لأننا قد لا نستطيع تحديد المعزز المناسب للفرد ولعل العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز لم تراعى. (Kelly, 1989, 123)

حيث شهدت السنوات الماضية تطورات كبيرة في مجال تربية صعوبات التعلم وتعليمهم وتدريبهم. وتعد مشكلات ذوي صعوبات التعلم مصدر قلق للأفراد، الذين يعملون معهم، سواءا في الأسرة أم في المدرسة، وتعتبر درجة الإنتباه على قائمة المشكلات، لما له من تأثير سلبى على ذوي صعوبات التعلم، وأسرهم، مما يجعل الفرد غير مقبول في البيئة الاجتماعية، والتربوية التي يتفاعل معها.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

التساؤل الرئيسي:

*هل هناك أثر للتعزيز الرمزي على درجة الإنتباه لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ضعيفي الإنتباه ؟

التساؤلات الفرعية:

- 1- هل توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في درجة تشتت الإنتباه.
- 2- هل توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أفراد المجموعة التجريبية في درجة تشتت الإنتباه ، يعزى لمتغير الصف الدراسي.
- 3- هل توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى درجة تشتت الإنتباه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تعزى للتفاعل بين طريقة العلاج والصف الدراسي.

وبالتحديد تحاول هذه الدراسة فحص الفرضيات الآتية:

- 1- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في درجة تشتت الإنتباه.
- 2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أفراد المجموعة التجريبية في درجة تشتت الإنتباه ، يعزى لمتغير الصف الدراسي.
- 3- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى درجة تشتت الإنتباه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تعزى للتفاعل بين طريقة العلاج و الصف الدراسي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على مايلي:

- معرفة مدى أثر أسلوب التعزيز الرمزي على درجة الإنتباه لدى أطفال السنة الرابعة ابتدائي.

أهمية الدراسة:

إن أهمية الدراسة الحالية تكمن في تزويد المعلمين بإستراتيجيات مناسبة، وقابلة للتطبيق العلمي، في وقت قصير نسبيا، لدرجة الإنتباه لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وكذلك تتمثل أهمية هذه الدراسة في التقليل من درجة الإنتباه، لدى هؤلاء التلاميذ، وبالتالي زيادة الفترة الزمنية التي يقضونها في أداء المهمات الأكاديمية بتركيز، والتقليل من انشغالهم بمهام ثانوية، خارجة عن إطار المهمات الأكاديمية، والتي من الممكن أن تسبب نوعا من الفوضى، خلال الحصة التدريسية. كما أنها تعلم الأهل أسلوبا جديدا في كيفية استثمار المعززات، التي لديهم في محاولتهم لضبط سلوك أبنائهم.

التعريفات الإجرائية:

التعزيز الرمزي: يمكن تعريف التعزيز الرمزي بأنه إجراء يشتمل على تقديم معززات رمزية حال حدوث السلوك المرغوب فيه وهذه المعززات يستبدل في وقت لاحق بأشياء مفضلة والمعززات الرمزية هي أشياء مختلفة (كالنجوم والطابع ... الخ) ليس لها أية قيمة تذكر بحد ذاتها على الأقل في بداية الأمر. لكنها تكتسب ميزة التعزيز في كونها تستبدل بها معززات أولية أو ثانوية تسمى المعززات الداعمة.

الإنتباه: وهذه الدراسة تعرف الإنتباه إجرائيا على أنه عملية معرفية تتيح لك التركيز بشكل انتقائي والتركيز على جانب واحد من المناطق المحيطة بك والبيئة وتجاهل الآخرين، وهو عملية تركيز الشعور في شيء مثير سواء كان هذا المثير حسيا أو معنويا، وهو المحدد الأساسي للسلوك، ويتمثل قياسه من خلال عملية الملاحظة داخل القسم، بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ 30 درجة فما فوق على مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل من قبل المعلمين المعد لذلك.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (ذكور) لمعرفة مدى أثر التعزيز الرمزي على درجة الإنتباه، وتم اختيار العينة من مدرسة صادقي بالقاسم بالزقمة- حساني عبد الكريم في ولاية الوادي.

الدراسات السابقة:

الإطلاع على الدراسة السابقة لا تعني تلك الدراسات والبحوث الملتصقة بالبحث التصاقا تاما، أو تلك البحوث التي تحمل نفس العنوان أو تدرس نفس المشكلة، إنما الهدف الرئيسي من ذكرها هو توضيح الحقيقة القائلة أن أي باحث لا يبدأ من الفراغ، كما أن أي باحث لا يكتب آخر كلمة في العلم.

كما يرى إيلسن أن البحوث السابقة هي بمثابة حجر الأساس الذي تركز عليه أي دراسة، كما أنها تقيس التحليل الذي تنتمي إليه في آخر المطاف.

أولا: الدراسات العربية :

دراسة مبارك (1996)

قامت مبارك (1996) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعزيز الرمزي في زيادة سلوك المشاركة الصفية، لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، اذ تكونت عينة الدراسة من 48 طفلا قاربت أعمارهم خمسة سنوات، واستغرق تنفيذ البرنامج شهرا ونصف. وقد أظهرت النتائج فعالية برنامج التعزيز الرمزي في زيادة سلوك المشاركة الصفية بشكل دال.

دراسة أبو ظبي (1998)

حيث طالبت هذه الدراسة بتطبيق توجيه السلوك الطلابي عن طريق التعزيز و ضرورة تطبيقه في جميع المدارس نتج عنها :

أ. حددت معايير و أشكال تقوية و تعزيز السلوك الإيجابي و ذلك عبر التعزيز المعنوي والأدبي .

ب. استخدام عبارات الثناء و الإطراء و التشجيع و التعزيز المادي عبر الجوائز العينية و المكافآت ، و مؤكداً أن الاهتمام بتعزيز السلوكيات الإيجابية يعتبر محورياً إيجابياً هاماً للحفاظ على المعايير الأخلاقية في البيئة .

دراسة الزغلوان (2001)

أما الدراسة التي قام بها الزغلوان (2001) والتي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الإنتباه لدى طلاب من ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تحديد أفراد الدراسة من خلال تطبيق أداة ضعف الإنتباه، التي صممت لهذه الغاية بعد استخراج معاملات الصدق والثبات اللازمة. وبلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبا وطالبة، حيث تم توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عددها (30) طالبا وطالبة ومجموعة ضابطة عددها (30) طالبا وطالبة. وتضمن البرنامج السلوكي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية استخدام إستراتيجيتين من استراتيجيات تعديل السلوك هما: تكلفة الاستجابة، والتي تمثلت في خصم المعلم نقاطا محددة من الطالب، لدى قيامه بسلوك يدل على ضعف الإنتباه، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، والذي بموجبه قام المعلم بتعزيز الطالب في نهاية كل فترة زمنية جزئية محددة، خلال التدريبية بنقاط إضافية، لإظهار سلوكا نقيضا لضعف الإنتباه. وفي نهاية الجلسة كان المعلم يقوم باستبدال النقاط بناء على قائمة توضح قيمة كل معزز. وتم الاستمرار في تطبيق البرنامج السلوكي لمدة شهر ونصف، ثم أجريت المتابعة بعد أسبوعين من توقف البرنامج السلوكي. ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التباين ANCOVA. وقد أظهرت النتائج بعد المعالجة، وأثناء فترة المتابعة بأن هناك فرقا ذا دلالة بين المجموعة التجريبية، التي تعرضت للبرنامج السلوكي، و المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على أن البرنامج السلوكي قد عمل على خفض ضعف الإنتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية. وأظهرت نتائج تحليل التباين الى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الانتباه، يعزى لمتغير الجنس. كذلك أظهرت نتائج تحليل التباين أيضا أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الانتباه، يعزى لمتغير المستوى

الصفى. وهذا يدل على أن البرنامج السلوكى كان له ذات التأثير على أفراد المجموعة التجريبية، دون أن يكون لمتغيرات الجنس أو المستوى الصفى أثر ذو دلالة إحصائية.

دراسة حواشين (2004)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اثر التعزيز الرمزي للمجموعات المتنافسة في تقليل السلوك غير المنبه خلال الحصص الصفية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساس مكونة من (73) طالبا وطالبة مقسمين على شعبتين رقم قياس الخط القاعدي لتشتت الانتباه لدى كل مجموعة باستخدام ملاحظين يقومون برصد السلوك غير المنبه على وفق نموذج اعد لذلك الغرض .اثبت القياس القبلي الذي أجراه الباحث يومين متتاليين بواقع ثماني حصص صفية تكافؤ المجموعتين من حيث عدد مرات السلوك غير المنبه لدى كل مجموعة ثم طبقت المعالجة على إحدى المجموعتين وعدت المجموعة الثانية ضابطة من خلال تقسيم المجموعة التجريبية على ثلاث مجموعات فرعية وتعريف الطلبة بنظام التعزيز الرمزي الذي سيتبع وشروط لعبة السلوك الجيد والمكافآت التي سيحصل عليها كل فريق واستغرق التطبيق أسبوعين دراسيين ثم أجرى القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية مدة يومين بخطوات القياس القبلي انفسها، وقد اثبت التحليل الإحصائي T- test وجود فروق جوهرية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى التعزيز الرمزي.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

دراسة أوليري وبيكر(1967)

قام أوليري وبيكر(O'LEARY & BECKER,1967) بدراسة إستهدفت تعديل سلوكات صفية غير مقبولة والتي اشتملت على(الأكل فبغرفة الصف، والاعتداء على الآخرين، وعدم التركيز، ومضغ العلكة، والاستجابة دون إذن)، لدى ثمانية تلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية، حيث استخدم الباحثان التعزيز الرمزي في علاج ذلك، مما أدى إلى تقليل السلوكات الصفية غير المناسبة . (الخطيب،2001)

دراسة ماكلوجلين وملابي(1975)

وأجرى ماكلوجلين وملابي (Maclaughlin & Malaby, 1975) دراسة، هدفت إلى معرفة أثر التأخر في تقديم المعززات الرمزية، لعينة مؤلفة من مجموعتين من التلاميذ، تجريبية وضابطة، حيث أخذت المجموعة التجريبية نقاطا على السلوكيات الأكاديمية المناسبة، مثل (تصحيح الأوراق، إنجاز الواجبات اليومية وأخذ الملاحظات الصفية) وكانت تخسر نقاطا بسبب السلوكات غير المناسبة مثل (البقاء خارج مقاعدهم، والفشل في إتمام مهماتهم في الوقت المناسب). وقد زادت نسبة أخذ الملاحظات من 67% إلى 74% بعد تطبيق البرنامج، وفشل التلاميذ في مناسبتين، عندما توقف المعلم عن إعطاء نقاط للمجموعة في ست مناسبات، وأدى عدم تزويد التلاميذ بمعلومات عن هذا التغير إلى انخفاض في نسبة قيامهم بالسلوكيات المناسبة.

دراسة هوبس، توم، هولت، ميشيل (1976)

وفي دراسة لهوبس، توم، هولت، ميشيل (Hobbs, Tom, Holt & Micheal, 1976) الذي صمم برنامج تعزيز رمزي لتعديل سلوك 120 مراهقا من الذكور في مؤسسة الإصلاح وتم التركيز على السلوك الاجتماعي، مثل : التفاعل وإتباع الأنظمة، وإتمام المهمة. وقد لوحظ زيادة في السلوك المناسب عندما قدم برنامج التعزيز الرمزي لكل فئة.

دراسة بيترز (2002)

وقام بيترز (Peters, 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج التعزيز الرمزي لدى أطفال يعانون من ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المصحوب بالنشاط الزائد حيث تألفت عينة الدراسة من (26) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (7-12) سنة وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن ملحوظ في مستوى الانتباه و الضبط الذاتي و انخفاض النشاط الحركي المفرط لدى المجموعة التجريبية.

الفصل الثاني: الإنتباه

تمهيد

1- تعريف الانتباه

2- أشكال الانتباه

3- أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال في عمر

الدراسة

4- اضطراب الانتباه لدى الطفل في ظل البيئة الصفية

5- طرائق وأساليب التدريس

6- طبيعة التفاعل الصفّي

7- الانضباط الصفّي

خلاصة الفصل

تمهيد

الانتباه من المهارات الأساسية للتعلم، كما يعتبر من أهم العمليات العقلية وعاملاً أساسياً في النمو المعرفي، ولقد اهتم علماء النفس خاصة التجريبيون منهم بالانتباه باعتباره الخاصية المركزية للحياة الذهنية وفي توضيح محتويات الوعي وتحويل الإحساس إلى الإدراك.

ويعد اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد من أحد (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) الخصائص النفسية والسلوكية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم إذ يؤدي هذا الاضطراب إلى آثار سلبية على المستوى المعرفي والانفعالي، بالإضافة إلى إحداثه مشكلات أسرية بسبب عدم قدرة الوالدين على التعامل مع الطفل المصاب بهذا الاضطراب وعند الإشارة إلى العوامل العصبية المسببة لهذا الاضطراب، فقد ساهم استخدام تقنيات التصوير العصبي للدماغ إلى اكتشاف خلل في بعض أجزاء الدماغ كالجزء الأمامي والمخيخ وقاعدة الدماغ لدى الأفراد المصابين بهذا الاضطراب، كما أكدت الفحوصات الطبية أن أحجام هذه الأجزاء من الدماغ لدى المصابين بهذا الاضطراب أصغر مقارنة بالأفراد العاديين، ويؤكد جراهام وجاردنر وهسن (Gardner, & Hsin, 2010) على أن هذا الاضطراب ناجم عن خلل في وظائف الدماغ وفي الذاكرة العاملة، وغالباً ما يتم تشخيصه في مرحلة الطفولة، في حين يشير لويد وبيرت ويسنس (Lloyd, Brett, & Wesnes, 2010) إلى أن الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب قد تظهر لديهم مشكلات في التحليل والتفكير والتنظيم الذاتي، وفي الاستجابات السلوكية المناسبة للموقف.

1- تعريف الانتباه

هو ملاحظة فيها اختيار و انتقاء .و هناك من يعرفه على انه النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية، و هو تكيف حسي ينجم عنه حالة قصوى من التنبه، أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي فيصبح من السهل عليه أن يستجيب لمنبه خاص أو لوظيفة معينة. (رزوق، 1979، 48)

كما يعرفه كل من إريكسون و يه (Eriksen & yeh 1985) على انه التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط و تجاهل المنبهات الأخرى التي توجد معه .

(السيد، 1999، 17)

و هو استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، . أو هو توجيه الشعور و تركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه . (حلمي، 1984، 161)
الانتباه يهيئ الإدراك و يوجهه، انه يجند الفكر و يثبتته على الواقع، على حدث أو فكرة، و ينطوي على نزوع نحو هدف، على انتقاء المعلومات ، على تقليص ساحة الشعور . (سيلامي، 326)

وهو انطلاقا من ذلك و سواء اعتبر الانتباه ملاحظة انتقائية أو التركيز الواعي على منبه واحد أو توجيه الشعور و تركيزه في شيء ما تهيأ لتحويله إلى مدرك، فانه عملية لا غنى عنها للتلميذ خلال نشاطه التعليمي ، فان التركيز بوعي يعني أن هناك متابعة لسيروية الدرس من شأنها تفعيل العلاقة بين عمليتي (تعليم ، تعلم) حيث يستنهض كل منهما الآخر في تلاحم فعال بين المعلم و المتعلم.

2- أشكال الانتباه:

لقد أشار بورن و زملاؤه (bourne et al, 1979) إلى أن علماء النفس المعرفيين قد

بينوا أن الانتباه يوجد في عدة أشكال و هي:

- الانتباه الانتقائي: أين يقع الانتباه على احد من المنبهات التي تقع في مجال وعي الفرد.
- الانتباه الموزع : أين يتوزع الانتباه بين منبهين أو أكثر .

كما صنف البعض الانتباه وفقا لعدة عوامل منها (السيد، 1999، 19) :

من حيث موقع المثيرات:

- الانتباه إلى الذات تركيز الانتباه على مثيرات داخلية
- الانتباه إلى البيئة: تركيز الانتباه على مثيرات في البيئة الخارجية

من حيث عدد المثيرات:

- الانتباه لمثير واحد : أي تركيز الانتباه على مثير واحد فقط.
- الانتباه لأكثر من مثير: و يتطلب هذا النوع سعة انتباه عالية وجهد عقلي.

من حيث طبيعة المثيرات:

- الانتباه الإرادي : يحدث عندما نريد توجيه انتباهنا بإرادتنا إلى شيء محدد.
- الانتباه اللاإرادي : يحدث عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشخص كسماع صوت عال.
- الانتباه الاعتيادي : و يعني التركيز التلقائي لوعي الفرد على منبه ما أو عدة مثيرات، وهذا النوع لا يتطلب جهدا كبيرا من الفرد.

من حيث مصدر الانتباه:

- انتباه بصري - انتباه سمعي - انتباه شمي - انتباه ذوقي - انتباه لمسي.
- والتلميذ في المدرسة و خلال التفاعل الصفّي ليس كيانا مشيئا بل محور العملية التعليمية، ومن ثم فإن الممارسة التعليمية الناجحة هي التي تقوم على استنهاض قدرة التعلم لديه وما تستجبه تلك القدرة من انتباه، و لذلك فإن المقارنة بالكفاءة تأتي في سياق الوقوف على تمكّنات الإنجاز نفسها باعتبارها قدرات ظاهرة في أداء المتعلم، و هكذا فعلى قدر تحصيله الذي هو حصيلة جهد تعليمي شامل يأتي إنجازهم مقتربا أو بعيدا من الأهداف.
- إنه و كلما كان المتعلم حاضرا بوعيه في الدرس و مستقطبا إمكانياته على التعلم حصلت الفعالية البيداغوجية على أهم عامل من عواملها، و تحولت بالتالي العملية التعليمية من مهمة التلقين الهادفة إلى تقوية الحافظة و استهلاك المعرفة إلى إثارة الفكر التحليلي

النقدي و من ثم تحريك الإبداع الإنساني في شتى مجالاته، و هذه هي غاية النظم التربوية الحديثة سواء هيأت كثيرا أو قليلا من شرطيات بلوغها.

– اضطراب الانتباه (déficit de l' attention)

يعد اضطراب الانتباه من أكثر الاضطرابات شيوعا بين الأطفال، حيث بينت نتائج الدراسات العلمية الوبائية الحديثة في الطب النفسي أن هذا الاضطراب يصيب نسبة تصل إلى 10 % تقريبا من أطفال العالم، كما أن معدل انتشاره بين الأطفال في عمر المدرسة يتراوح بين 4 % - 6 % . (أشرف عبد القادر، 1993، 81)

ويشير اضطراب أو تشتت الانتباه إلى الوضع الذي يتجه فيه الانتباه إلى موضوع لا يتلاءم مع الأنشطة الصفية و يظهر ذلك عندما يتشتت الانتباه بين موضوعات متعددة أو عندما يتحرك الانتباه نحو موضوع غير مناسب. (سحر، 2004، 23)

كما يعتبر مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات الحديثة، فبعض الدراسات تشير إلى أن معرفة هذا المرض كان عام 1902، وكان يشار إليه باضطراب النشاط المفرط. (عادل، 1993، 18)

حيث انه لم يتم التحديد الدقيق لهذا الاضطراب إلا في بداية الثمانينات من هذا القرن، حيث جاء في دليل التشخيص الإحصائي الثالث للاضطرابات العقلية (DSM3) الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية عام 1980 ليشير إليه على انه اضطراب له زمرة أعراض سلوكية تميزه، و قد قسمه إلى نوعين الأول هو اضطراب الانتباه والثاني اضطراب عجز الانتباه غير المصحوب بنشاط حركي مفرط، ولقد استمر الحال على هذا المنوال حتى قام بورينو وزملاؤه Porriño et al بدراسة أعراض اضطراب الانتباه، حيث أوضحت نتائج التحليل العاملي لهذه الدراسة أن عجز الانتباه وفرط الانتباه الحركي عرضان لاضطراب واحد، و ليس نمطين مستقلين و لذلك عندما قامت جمعية الطب النفسي الأمريكية بمراجعة للطبعة الثالثة سنة 1987 دمجت فرط النشاط الحركي مع اضطراب عجز الانتباه، و يسمى اضطراب عجز الانتباه / فرط الحركة

(TDAH) trouble de déficit d' attention/hyperactivité.

ومنذ ذلك التاريخ أصبح يطلق عليه اضطراب الانتباه، والبعض يعتبره اضطراب عصبي نفسي يحتوي على مكونات جينية وراثية تتأثر بعوامل بيئية. (السيد، 1999، 34) 3- أعراض أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال في عمر الدراسة:

يؤثر هذا الاضطراب بنسبة 20 % في الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم وينتشر هذا المرض بنسبة 3 % بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، وينتشر بين الذكور أكثر من الإناث بنسبة 1:3، (السيد، 1999، 47) ومن أعراضه :

1 - الانتباه القصير:

لا يستطيع الطفل المصاب ان يركز انتباهه على أي منبه أكثر من بضعة ثوان.

2 - سهولة تشتت الانتباه:

الانتقال في انتباهه من منبه إلى آخر بالرغم من استمرار تدفق المعلومات من المنبه الأول.

3 - ضعف القدرة على الإنصات:

يبدو الطفل المصاب و كأنه لا يسمع، و يترتب على ذلك أن المعلومات التي يستقيها عن طريق السمع تكون مشوشة و غير واضحة.

4 - ضعف القدرة على التفكير :

إن أعراضا مثل تشتت الانتباه و ضعف القدرة على الإنصات تجعل من الطفل المصاب باضطراب الانتباه إلى ضعف قدرته على التفكير.

5 - تأخر الاستجابة:

هذا التأخر ناجم عن بطء العمليات العقلية في معالجة المعلومات بالإضافة إلى تأخر استدعاء المعلومات السابقة التخزين (الذاكرة) ، الأمر الذي يجعله يستغرق وقتا طويلا في التفكير و إتمام المطلوب منه في الوقت المحدد.

6 - النشاط الحركي المفرط :

فهو كثير الحركة و بدون هدف، و لا يستقر عادة في مكان واحد، أو يقوم بحركات جسدية تزعج الآخرين كرفس الأرض بقدميه ليحدث صوتا أو يضرب جوانب الكرسي أو الطاولة...الخ و عند الوصول إلى سن المراهقة فإن إفراط الحركة في هؤلاء الأطفال يبدأ في الزوال ولكن يظل هؤلاء الأطفال يعانون من نقص الانتباه، وفي سن العمل فإن هؤلاء الشباب يكون لديهم صعوبة في تنظيم أعمالهم وإنجازها بالطريقة المطلوبة، ويكون لديهم صعوبة في الاستماع وتتبع التوجيهات ويكون لديهم فترات غياب طويلة، و يبدون غير مكثرئين للعمل .

(السيد، 1999، 56)

7-الاندفاع:

وهو من أكثر الأعراض التي تميز الطفل الذي يعاني اضطراب الانتباه، فهو يكثر من مقاطعته لحديث الآخرين، كما يقدم استجابات غير كاملة كما انه ينتقل من نشاط أو عمل إلى آخر قبل أن ينهي ما بدأه، كما يقوم ببعض الأعمال والتصرفات الخطرة دون أن يفكر في عواقبها.

(السيد، 1999، 57)

8 - عدم الثبات الانفعالي:

فالطفل المصاب تبدو انفعالاته دائما منقلبة .بحيث ينتقل من حالة انفعالية إلى أخرى بشكل سريع و مفاجئ. ويسبب هذا التقلب الانفعالي جعل بعض العلماء يشبه الطفل المصاب باضطراب الانتباه بالطفل الرضيع و ذلك لعدم قدرته على التحكم في انفعالاته.

(مرجع سابق، 55)

ولذلك فالأولى أن تحرص الدوائر التربوية الرسمية وأجهزة تكوين المكونين على جعل تلك الأعراض محل دراسة و بحث امبيريقى ومدار حلقات التكوين لتمكين المدرسين والمشرفين على التسيير البيداغوجي من التعامل معها بنجاح والعمل على تجاوزها، وهو ما من شأنه تحسين المسعى التعليمي بالتعليم بالمدرسة.

4- اضطراب الانتباه لدى الطفل في ظل البيئة الصفية

لاشك أن المناخ الصفّي بمكوناته من مواد تعليمية، وطرائق وأساليب تدريس، وواجبات تعليمية، ومظاهر مادية من أثاث ووسائل معينة يؤثر على انتباه التلاميذ. وبشكل عام يرجع تشتت الانتباه لدى التلميذ إلى مجموعتين:

- المجموعة الأولى: تتعلق بالتلميذ نفسه وتضم العوامل الوراثية والعصبية والنفسية والإدراكية.

- المجموعة الثانية: تتعلق بالبيئة الصفية و تضم طبيعة المادة التعليمية و طرائق التدريس والوسائل التعليمية غير المناسبة وكثرة المشتتات داخل القسم أو خارجه. ونظرا كثرة أسباب تشتت الانتباه سنحاول التركيز على عوامل المجموعة الثانية:

5- طرائق و أساليب التدريس:

طرائق التدريس هي جزء من الأنشطة التعليمية، حيث يتم من خلالها نقل المادة العلمية لمحتوى المقرر إلى المتعلمين، و تتعدد طرق التدريس بتعدد محور ارتكاز كل منها، فهناك طرق محورها المعلم، و أخرى محورها التلميذ و ثالثة محورها الاثنين معا. فالمعلم الذي لا يحسن اختيارا لطريقة المناسبة للموقف التعليمي والوسائل المتاحة، أو احتكار معظم وقت الحصة. وجعل النشاط و الصف متمركز حوله وعدم وضوح أهداف النشاط على شكل نتائج ملموسة يمكن قياسها والتحقق منها. واعتماده المستمر على أسلوب الإلقاء في التدريس واحتكار الموقف التعليمي دون إتاحة الفرصة للتلاميذ للكلام وعدم مشاركة التلاميذ في عملية التعليم وتركيزه على أهمية الاستماع والهدوء من التلاميذ ونقص التحضير الجيد للحصة يسبب للعديد منهم تشتت الانتباه.

كما أن لطبيعة المواد الدراسية وكثافتها دور جذب انتباه التلاميذ، إذ نرى ميل بعضهم وزيادة اهتمامهم نحو مواد معينة أكثر منه لمواد أخرى. (ظافر، 2005)

6- طبيعة التفاعل الصفّي:

يقصد بالتفاعل الصفّي عموماً عملية تنشيط واقع الأفراد (التلاميذ) في موقف معين (القسم) مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم و تحقيق الأهداف البيداغوجية. كما يعرف على أنه :مجموع أشكال و سيرورات ومظاهر العلاقات التواصلية بين المدرس والتلاميذ و يتضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي، كما يشمل الوسائل التواصلية والمجال و الزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ و نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي .

فالبيئة الصفية التي تتصف باضطراب العلاقة البيداغوجية بين المعلم و المتعلمين، وبتسلط المعلم تؤثر على نوعية انتباههم وتفاعلهم مع الموقف التعليمي. وتؤكد نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفّي. (الفاربي، 1994، 44)

إن الإبقاء على انتباه التلاميذ خلال النشاطات الصفّي ومن ثم الإبقاء على انخراطهم المعرفي أمر صعب في ظل وجود أنماط سلوكية غير مرغوب فيها من قبل المعلم مثل استخدام عبارات التهديد والوعي. أو إهمال أسئلة التلاميذ وعدم سماعها. أو عدم الإجابة عليها مع النقد الجارح سواء بالنسبة لسلوكهم أم لأرائهم والتسلط بفرض الآراء واستخدام أساليب الإرهاب الفكري، وغياب أساليب التشجيع والتعزيز، أو إظهارها في غير مواضعها ودونما استحقاق والتي تقلل من حماس التلميذ وتحفزه على الاستمرار في المشاركة.

كما أن إهمال المعلم لأنشطته الصفية غير اللفظية مثل: الاتصال البصري أثناء الحديث مع التلميذ والحفاظ على انتباه التلاميذ أثناء إجابة البعض منهم، والإصغاء للمتعلمين واستخدام لغة الجسم لإظهار الاهتمام وتشجيع التلاميذ على الاستمرار ومواجهة الطالب أثناء حديثه لإظهار اهتمام المعلم بالاستماع إليه، والإيماء بالرأس، له لتأثيراتها واضحة في اضطراب وتشتت انتباه المتعلمين لأن من استراتيجيات التدريس المطلوبة الحيوية والنشاط والحركة داخل الفصل وتغيير طبقات الصوت أثناء التحدث والإشارات

والانتقال بين مراكز التركيز الحسية. وأن تكون ردود المعلم على مداخلات التلاميذ حادثة على التفكير. (الفاربي، 1994، 44)

7- الانضباط الصفّي:

إذا كانت الإدارة الصفّية تعرف على أنها الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة وإلى توفير جو صفّي تسوده العلاقات الإيجابية بين المعلم و التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف وخارجها. (العميرة، 2002)

فإن الانضباط الصفّي هو واحد من أركان هذه الإدارة، ويعرف على أنه كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتيا لدى الطلاب، كما يتضمن التوافق بين الطلبة وقوانين المدرسة، وتعليماتها مما يولد الانضباط الداخلي عند الطلبة . (حسن، 2000، 45)

ولكن مفهوم الانضباط هذا يختلف عن مفهومه الموجود في أذهان العديد من المعلمين والذي يمارس في مدارسنا، لان البعض منهم يدرك الانضباط على انه التزام التلاميذ بالصمت و الهدوء و عدم الحركة و الاستجابة إلى تعليمات المعلم.

ويعني هذا وجود خلط بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط، فالأول يعني توفير ظروف لازمة لتسهيل حدوث التعلم و استمراره في غرفة الدراسة وغالبا ما يكون مصدره خارجيا، بينما يشير المفهوم الثاني إلى تلك العملية التي من خلالها ينظم التلميذ سلوكه ذاتيا أي أن مصدره داخليا.

والصف الدراسي يشكل بما يتطلبه من انضباط و نظام وواجبات مهما كانت بسيطة عبئا على التلاميذ، والمعلم الذي لا يشجع التعلم النشط الذي يتجاوز حدود الجلوس والاستماع السلبي لتوجيهات المعلم وتوضيحاته. يزيد من احتمالات اضطراب الانتباه لدى التلميذ.

كما نشير إلى أن توزيع الطلبة العشوائي وما يصاحبه من الفوضى وعدم الانتظام يعد من أهم العوامل المساعدة في انشغال وإلهاء التلميذ عن الدرس، كما أن موقع هذا

الأخير داخل الحجرة الصفية والصفوف المزدحمة سينتج عنه فوضى أكثر وبالتالي تشتت الانتباه وضياح وقت المدرس، فعلى المعلم أن يجعل أماكن الحركة والمرور الرئيسية خالية من الاكتظاظ، مع إمكانية مشاهدة جميع التلاميذ بسهولة. والتأكد من أنهم يستطيعون مشاهدة التقديم والعروض بسهولة دون تحريك كراسيهم أو لف مقاعدهم أو رفع أعناقهم.

وعلى سبيل ذكر الاكتظاظ فإن لحجم (عدد) التلاميذ في القسم الواحد تأثير على مدى تركيز انتباههم، فالتجارب الميدانية أثبتت أنه كلما زاد حجم الجماعة فإن حجم الوقت المتاح لكل عضو للمشاركة في أنشطة الجماعة يتناقص. (حسن، 1998، 51)

فجماعة القسم الصغيرة في العدد تستفيد أكثر من الجماعة الكبيرة العدد من حيث توفر فرص الانتباه ومن ثم المشاركة، كما بإمكان المعلم التعرف على طلابه بسهولة وأن يواجههم وفق إمكانياتهم و رغباتهم وأن يخصص لكل واحد منها وقتاً أوفر.

كما يعد عدم تجانس مجموعة التعلم داخل القسم من مسببات تشتت الانتباه لدى التلاميذ ويرجع ذلك أساساً إلى درجة الفروق الفردية بينهم وخاصة دافعتهم للتحصيل وقدراتهم العقلية .

ويرى كوني أن يمكن المحافظة على انسياب النشاط الصفّي من خلال ثلاثة أنواع من السلوك يقوم بها المعلم وهي: منع المخالفات، إدارة الحركة، المحافظة على تركيز التلاميذ. (العاجز، 2007)

ويكون ذلك من خلال الحضور: أي الوعي لما يحصل في القسم، عدم السماح لهم بالعبث بمقاعد الآخرين. و بالأحاديث الجانبية لأن التشويش يؤدي إلى الفوضى و من ثم يصعب فهم الحديث أو متابعة الدرس أو تمييز الكلام الذي يدور.

إن الإنتباه هو من مكونات الدرس الجيد والفهم الصحيح للمعرفة، وبالتالي فإن خلو الصف الدراسي منه يردي التعليم إلى حلقة مفرغة بين المعلم والمادة العلمية، ولذلك فإن العمل على استنهاض الانتباه بالسؤال والمثال وبسائر المسوغات التي يمكن ابتداعها من الموقف التعليمي هو ليس فقط مطلب ديداكتيكي بل ومطلب اجتماعي تربوي أشمل.

ثم إن تمكين المدرسين من معرفة المتعلم و مشكلات التعلم هو من أوكذ مهام التكوين أثناء الخدمة. ومن مستلزمات الممارسة التعليمية الناجحة، وهكذا فان التعاون على تشخيص اضطرابات الانتباه بين هيئة التدريس وهيئة الطب المدرسي والأولياء هو إطار عمل لا غنى عنه في إجراءات العلاج الذي تمتد آثاره إلى مكونات العملية التعليمية لا بوصفه عملية بيداغوجية فنية بل بوصفها عملية اجتماعية تعني المجتمع بأسره. و ليس من شك في أن أهل الاختصاص يتحملون النصيب الأكبر من المسؤولية، وأنهم بحاجة إلى تعاون أكاديمي متعدد المداخل والاختصاصات يساهم فيه الطبيب والنفساني والسوسيولوجي و التربوي، وما أخرج النظام التربوي في الجزائر إلى مؤسسة رسمية تعنى بهذا الشأن بصفة مستمرة.

خلاصة الفصل:

من خلال استعراض أهم النقاط المتعلقة باضطراب تشتت الانتباه ، تخلص الدراسة إلى أنه من أكثر الاضطرابات السلوكية انتشارا في الأوساط المدرسية ولعل مآلاته الخطيرة التي تنعكس على التلميذ والمحيطين به من زملاء ومعلمين وأسرة ومجتمع عموما، من أهم الدوافع التي تجعل الاهتمام به في تزايد، كما أن الأساليب العلاجية المتعددة توضح إمكانية التخفيف من أعراضه، وبالتالي احتمالية استفادة التلاميذ المضطربين من الحلول المتاحة وتجنب الانعكاسات السلبية لهذا الاضطراب على مسارهم الدراسي والتوافقي والاجتماعي.

الفصل الثالث: التعزيز الرمزي

تمهيد

1- تعريف التعزيز الرمزي

2- أنظمة التعزيز الرمزي

3- أنواع التعزيز

4- العوامل المؤثرة في فاعلية التعزيز

خلاصة الفصل

تمهيد :

إن استمرار الناس في أداء السلوكيات المختلفة سواء مقبولة كانت أم غير مقبولة يرتبط بما إذا عادت عليهم بفائدة، وتتمثل هذه الفائدة في الحصول على الأشياء المرغوبة أو التخلص من الأشياء غير المرغوبة، وفي حالة حصول الفرد على ما يرغبه يكون التعزيز الإيجابي قد حدث، وفي حالة تجنب الفرد للأشياء التي لا يرغبها يكون التعزيز السلبي قد حدث، ويعرف التعزيز وظيفيا من خلال نتائجه على السلوك ،فإذا أدت توابع السلوك زيادة احتمال حدوثه في المستقبل تكون تلك التوابع معززة ويكون ما حدث تعزيزا. على الرغم من أن معظم المعززات أشياء مرغوبة، فإن تعريف التعزيز لا يشير إلى كون توابع السلوك أشياء مرغوبا فيها، فهو لا يحدث إلا إذا أدى المثير الذي حدث إلى تقوية السلوك وبناء على ذلك فإن من الخطأ القول على سبيل المثال: لقد استخدمت التعزيز ولكنه فشل في تقوية السلوك، لأن التعزيز هو تقوية السلوك فإذا لم يؤد إلى تقوية السلوك فهو ليس تعزيز أصلا، فربما أننا لم نستطيع تحديد التعزيز المناسب للفرد، وربما أننا لم نراع العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز، وعلى الرغم من أن البعض يستبدل كلمة مكافأة بكلمة تعزيز فإن الكلمتين لا تعنيان الشيء نفسه، فالمكافأة قد تقوي السلوك وقد لا تقويه. فعلى سبيل المثال، قد يسلك الابن على نحو مخالف لرغبات والديه بالرغم من حصوله على مكافآت عديدة (سيارة، نقود حرية...)، ولكن التعزيز يقوي السلوك لا نستطيع القول أنه تعزيز، إن تقديم المكافآت قد يعمل بمثابة تعزيز، إذن النقطة المهمة هي أنها لا تعمل بالضرورة على تقوية السلوك الذي نريده .

(Johnson, 1978, 87)

1- تعريف التعزيز الرمزي:

المعززات الرمزية:

وهي رموز معينة كالنقاط أو Token Reinforces وهي المعززات القابلة للاستبدال النجوم أو الكوبونات أو أية أشياء أخرى يحصل عليها الفرد تأدية للسلوك المقبول المراد تقويته وتستبدل فيما بعد بمعززات أخرى مادية. (Johnson, 1978, p 88)

2- أنظمة التعزيز الرمزي:

قد لا تكون المعززات الاجتماعية (الثناء، الانتباه ... الخ) وهي المعززات الشائعة في الحياة اليومية ذات فعالية في ضبط سلوك مجموعة من الأطفال أحياناً و الأطفال لن يؤديوا المهمات المطلوبة منهم إذا كان عليهم أن ينتظروا طويلاً ليحصلوا على المعززات. لهذا يمكن اللجوء إلى أنظمة التعزيز الرمزي لأن لها صفات عديدة منها:

1- في الإمكان إعطاؤها مباشرة بعد حدوث السلوك و يمكن أن تستبدل لاحقاً بمعززات أخرى. وهذه المعززات تقلل المدة الزمنية التي تقع بين حدوث السلوك وتقديم المعزز.

2- التعزيز الرمزي وسيلة فعالة لتعزيز مجموعة من الأفراد على نحو منظم.

3- إن فعالية التعزيز الرمزي لا تتوقف على مستوى الحرمان اللفظي لدى الفرد بمعنى أن المعززات الرمزية ذات مناعة نسبية للإشباع. (Johnson, 1978, p 89)

وتشمل أنظمة التعزيز عموماً على ثلاثة عناصر هي:

أ . المعززات الرمزية التي سيتم استخدامها

ب . المعززات الداعمة التي سيتم استبدال الرموز بها

ج . قوانين محددة توضح الظروف التي سيحصل فيها الفرد على المعززات والظروف التي سيفقد فيها.

إن التعزيز الرمزي وسيلة وليس هدفاً بذاته فالغرض من استخدام هذا النوع من المعززات هو المبادأة بالسلوك المرغوب فيه وليس إخضاعه له على نحو دائم.

(Johnson, 1978, p90)

3- أنواع التعزيز :

أ . المعززات الإيجابية و المعززات السلبية :

إن المعزز الإيجابي (positive reinforcer) هو مثير أو يظهر بعد حدوث السلوك المقبول، أما التعزيز السلبي (negative reinforcer) فهو مثير يزال بعد حدوث السلوك المقبول، عادة يكون المثير في التعزيز الإيجابي مرغوبا فيه أو سارا والمثير في التعزيز السلبي مؤلما أو منفرا، وهناك العديد من الأمثلة على التعزيز الإيجابي ومنها العامل الذي يتقن عمله ليحصل على الراتب، والتلميذ الذي يدرس ليحصل على علامة جيدة، أما التلميذ الذي يؤدي واجبه المنزلي ليتجنب عدم رضا أبيه أو معلمه، والأب الذي يعطي ابنه ما يريد ليتخلص من بكائه، كلهم يستمرون بالسلوك المناسب بتأثير التعزيز السلبي، ويعتقد معدلو السلوك أن من المؤسف أن تتأثر المظاهر السلوكية الاجتماعية بالتعزيز السلبي، ومن الأفضل أن تخضع للتعزيز الإيجابي أكثر فأكثر بدلا من المثيرات المنفرة أو محاولة تجنبها، على سبيل المثال، كثيرا ما اعتمدت المدارس التهديد بالرسوب أو أساليب أخرى مماثلة لحث الطالب ليدرس أكثر بدلا من اللجوء إلى تعليم المواد الأكاديمية بوضوح وعلى شكل وحدات صغيرة نسبيا ومنظمة بحيث يمكن تعزيز تقدم الطالب وتحسن أدائه، وكثيرا ما اعتقد أصحاب العمل أن الموظفين يعملون تجنباً للنتائج السلبية التي تتجم عن البطالة والفقر والحرمان بدلا من محاولة توفير الظروف والمهن التي تعززهم إيجابيا .

إن اللجوء إلى المعززات السلبية بكثرة لضبط السلوك دليل على أن المجتمع غير فعال إذ يجب أن ينصب الاهتمام على التعزيز الإيجابي ذلك لأن نتائجه يمكن التنبؤ بها بدقة أكثر مقارنة بالتعزيز السلبي، إن السلوك غير المرغوب فيه يتوطد بفعل التعزيز السلبي، فقد يحاول المعلم مثلا أن يحث الطالب على الدراسة من خلال انتقاده وتوبيخه باستمرار وقد يستجيب الطالب فيدرس أكثر، وإذا أدى ذلك إلى توقف المعلم عن التوبيخ والانتقاد فإن سلوك الدراسة قد عزز سلبيا، ويكون هدف المعلم قد تم تحقيقه (إن سلوك الدراسة لدى

الطالب يقوى لأنه يزيل المثير المنفر المتمثل في الانتقاد) ومن المحتمل أن تحدث بعض النتائج غير المرغوب فيها فقد يتهرب الطالب من انتقادات المعلم. أو يتجنبها بالتغيب عن المدرسة لا بالدراسة والتحضير، وكذلك قد يصبح الطالب انطوائي و يقضي وقت طويل في أحلام اليقظة من أثر الانتقادات. إن الأساس في هذه الأمثلة هي استخدام المعززات السلبية لضبط السلوك وقد يترتب عليه تعزيز لأنماط السلوكية غير المرغوب فيها، ومن ناحية أخرى استخدام المعززات الإيجابية يؤدي إلى النتائج المنشودة، ولذلك فإن الأنماط السلوكية البديلة غير المرغوب فيها تقل احتمالات ظهورها و بالتالي تعزيزها. (ملكاوي، 2003)

ب. المعززات غير الشرطية و المعززات الشرطية :

صنفت المعززات بناء على آلية اكتسابها للميزات التعزيزية إلى معززات غير شرطية ومعززات شرطية، أما بالنسبة للمعززات غير الشرطية (unconditioned reinforcers) فهي مثيرات تقود بطبيعتها إلى تدعيم السلوك دون الحاجة إلى خبرات تعليمية سابقة، وهي تلبي الحاجات البيولوجية الأساسية، ولهذا فهي تعرف أيضا بالمعززات الأولية، ومنها ما هو إيجابي (ظهورها يقوي السلوك)، مثل: الدفء والطعام والشراب، ومنها ما هو سلبي (اختفاؤها يقوي السلوك)، مثل: البرد والحر الشديد والصفعات القوية، وبشكل عام المعززات غير الشرطية قليلة، وإمكانية تعديل السلوك الإنساني بالاعتماد عليها فقط، إمكانية محدودة لذلك لا بد من اللجوء إلى النوع الثاني وهو التعزيز الشرطي، المعزز الشرطي (conditioned reinforcer) هو مثير يكتسب الصفة التعزيزية من خلال الاقتران بالمعززات الأولية، وهو مثير حيادي يصبح بفعل الخبرات التعليمية قادرا على تدعيم السلوك، ولذلك يسمى هذا النوع من المعززات الثانوية (secondary reinforcers).

إن المعززات الشرطية على المستوى الإنساني عديدة جدا ولعل أكثرها وضوحا النقود وهي تقترن بحاجات عديدة (معززات أولية) ولذا فهي تعمل بمثابة معززات في مواقف مختلفة فالتعاطف، والموافقة، والانتباه جميعا ذات أثر بالغ على سلوكنا بفعل اقترانها

بالمعززات الأولية، فبعد الولادة ترتبط هذه المظاهر السلوكية اللفظية والحركية التي تصدر عن الوالدين بتوفر الأساسيات، مثل الطعام والشراب والدفع العناق، وفي المراحل المتقدمة من الحياة فإن مؤشرات الموافقة و التعاطف والانتباه تستمر بالاقتران بالمعززات الأولية، وتسمى المعززات الشرطية وخاصة المعززات المعممة تصبح قادرة على التأثير في السلوك بشكل مستقل في العديد من المواقف، حتى عندما لا تكون المعززات الأولية بشكل فوري .

فنحن نعمل بجد واجتهاد أو نغير سلوكنا بشكل جوهري لنضمن الحصول على المعززات الشرطية الإيجابية، فالشخص البخيل مثال متطرف على ذلك إن أن سلوكه لا يكاد يتأثر إلا بالنقود على الرغم من أنه نادرا ما يستخدمها لشراء المعززات الأولية، وهناك أيضا معززات شرطية سلبية على سبيل المثال، العلامة (40) في الامتحان أو التعبيرات الوجهية الغاضبة أو رؤية المثقاب الذي يستخدمه طبيب الأسنان كلها مثيرات منفرة بسبب اقترانها في الماضي بالألم أو الحرمان، و يكون لدينا نزعة نحو السلوك بطريقة تمكنا من تجنب هذه المثيرات المنفرة الشرطية أو التهرب منها.

ج . المعززات الطبيعية و المعززات الاصطناعية :

يكون المعزز طبيعيا (natural reinforce) إذا كان يتبع السلوك بطريقة منطقية اعتيادية و يكون اصطناعيا (artificial reinforce) إذا لم يكن كذلك، إن ثناء المعلم على الطالب عندما يجيب إجابة صحيحة عن السؤال معزز طبيعي أما إعطاؤه رموزا (فيش) ليستبدلها بمعززات أخرى في وقت لاحق فذلك تعزيز اصطناعي، نلاحظ أن التعزيز الطبيعي هو الأفضل ولكن هذا التعزيز وحده لا يكفي أحيانا، مما يضطر معدلي السلوك إلى استخدام معززات اصطناعية لفترات معينة .

د . المعززات الاجتماعية :

تشتمل المعززات الاجتماعية الابتسام، والانتباه ، والثناء...، ولهذه المعززات حسنات كثيرة جداً منها أنها مثيرات طبيعية ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة و نادرا ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع، ولهذا تستخدم المعززات في برامج تعديل السلوك كلما كان ذلك

ممكنا، فالانتباه والثناء هما معززان لهما تأثير على سلوك الإنسان، وهما مثيران طبيعيين من أكثر المعززات شيوعاً في الحياة اليومية و بالتالي من أكثر المعززات قبولا، وعند استخدام الثناء (كقول رائع، عظيم، أحسنت)، وعلينا تجنب عبارات الثناء المبتذلة وتجنب التكرار المبالغ فيه واستخدام كلمات متنوعة وبطريقة طبيعية بصدق وحماس .

انبثقت التطبيقات الأولى لمبادئ تعديل السلوك في غرفة الصف عن الاهتمام بالنمو الاجتماعي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، و اعتمدت على انتباه الكبار لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال، وقد أوضحت البحوث في مرحلة ما قبل المدرسة أن أساليب التحليل السلوكي يمكن تطبيقها بنجاح على أيدي المعلمين في غرفة الصف لتغيير استجابات محددة غير مرغوب فيها لدى الأطفال الذين يعانون من مشكلات أخرى غيرها، وتضمنت معظم هذه البحوث استخدام الأسلوب المعروف باسم الثناء والتجاهل (التعزيز والمحو)، إن كمية الثناء لا يتم زيادتها وإنما يتم إعادة توزيعها بحيث أن معظم الثناء الذي يحصل عليه الطفل يتبع السلوك المرغوب فيه ولا يحدث عندما يظهر الطفل سلوكا غير مرغوب فيه يهمل أو يخضع للمحو .

ويمكن التمييز بين أساليب التجاهل والثناء إذا كان التركيز ينصب على زيادة السلوك المرغوب فيه أم خفض السلوك غير المرغوب فيه، فبعض البحوث صممت لزيادة سلوك ما من خلال تعزيز ذلك السلوك وتجاهل أو محو فئة من الاستجابات التي لا تتوافق معه، والبحوث الأخرى التي استخدمت هذه الأساليب صممت لخفض استجابة ما بتجاهلها وتعزيز الاستجابات التي لا تتوافق معها أو المرغوب فيها من خلال ثناء الكبار وهذا شكل من أشكال التعزيز التفاضلي للمظاهر السلوكية الأخرى، وقد نجحت إحدى الدراسات في زيادة التفاعل مع الأفراد لدى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال استخدام ثناء الكبار بطريقة منظمة ومتوقفة على ذلك السلوك وتجاهل محاولات التفاعل مع الراشدين، وفي الدراسات اللاحقة وجد أن هذا الأسلوب فعال في زيادة اللعب التشاركي والانتباه لمواد اللعب، واللعب بنشاط في ساحة اللعب وأنماط سلوكية اجتماعية أخرى، وعلى الرغم من أن انتباه

الراشدين كان معزراً وظيفياً في بعض الدراسات، أن الأمر لا يكون كذلك دائماً فثناء الراشدين قد لا يتمتع بخصائص تعزيزية إما لأن الراشدين لم يقتربوا بما فيه الكفاية بمعززات أولية (مثل الطعام والدفع) أو لأن انتباه الراشدين يقترب عادة بنتائج منفردة أو حيادية وبذلك يكتسب خصائص عقابية.

أو حيادية، وإذا لم يميز الأطفال بين الراشدين فهذه الاقتربات قد تؤثر على فاعلية انتباه الراشدين . (يوسف، 1993)

هـ . المعززات الرمزية (token reinforcers)

المعززات الرمزية هي معززات قابلة للاستبدال في وقت لاحق (كالنقاط، أو النجوم، أو الكوبونات أو أشياء أخرى) يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته و يستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى . (عبد العزيز، 2009)

و . المعززات النشاطية (activity reinforcers)

تشتمل المعززات النشاطية على نشاطات معينة يحبها الفرد كمشاهدة البرنامج التلفازي المفضل أو الخروج من البيت مع الأصدقاء أو الألعاب الرياضية المختلفة والزيارات والرحلات والرسم وقراءة القصص...، ولهذه المعززات حسنات كثيرة تجعلها أكثر قبولا من المعززات الغذائية والمادية وكذلك الإشباع نادرا ما يحدث عند استخدام النشاط، إن استخدام هذا النوع من المعززات غالبا ما يستند إلى قانون (بريماك) وينسب هذا الاسم إلى (ديفيد بريماك) الذي وصفه وينص على (أن السلوك ذو المعدل المرتفع يمكن استخدامه كمعزز لتقوية السلوك ذي المعدل المنخفض) واستنادا إلى هذا القانون فإن إمكانية تأدية الفرد للسلوك (أو للنشاط) الذي يقوم به بشكل متكرر يتوقف عن تأديته للسلوك الذي نادراً ما يقوم به، مثلاً إذا كان الطفل يقضي معظم وقته في مشاهدة التلفاز في حين لا يقضي إلا دقائق قليلة في تأدية واجبه المدرسي يصبح الهدف هو السماح للطفل بمشاهدة التلفاز فقط بعد تأديته واجبه المدرسي .

ز. المعززات الغذائية (adible reinforcers)

تشتمل المعززات الغذائية كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد، إلا أن استخدام المعززات الغذائية قد يترتب عليه مشكلات عديدة هناك من يعترضون على استخدام هذه المعززات قائلين: أنه ليس مقبولا أن يجعل معدل السلوك إمكانية حصول الفرد على ما يحبه من الطعام أو الشراب متوقفاً على تأديته للسلوكيات المناسبة، ولا بد من التأكيد على أن معدل السلوك لا يستخدم هذا النوع من المعززات إلا إذا وجد أن المعززات الأخرى ليست ذات أثر كبير على السلوك المستهدف، وإذا كان الفرد لا يستجيب لها، فهو قد يضطر على الأقل في بداية البرامج إلى استخدامها ولكنه يعمل على إقران هذه المعززات بمعززات اجتماعية كالثناء والابتسام وغيرها من أجل استبدالها بالمعززات الغذائية في أسرع وقت ممكن.

ومن المشكلات الرئيسية الأخرى المرتبطة بالمعززات الغذائية مشكلة الإشباع والتي تعرف إجرائيا بأنها فقدان المعزز لقيمتة التعزيزية بسبب حصول الفرد على كمية كبيرة منه. (الخطيب ، 1994)

ح. المعززات المادية (tangible reinforcers)

ويتمثل هذا النوع من المعززات في الأشياء التي يرغب الفرد في الحصول عليها كالألعاب، أقلام التلوين، النجوم، الدراجة الهوائية، الأشرطة...، وقد يعترض البعض على استخدام هذا النوع من المعززات، ولكن انتباه الراشدين قد لا يكفي أحيانا لتغيير سلوك الأطفال.

والعديد من الدراسات اعتمد على التعزيز المادي وكانت هذه المعززات مكلفة نسبيا وقد يكون من الصعب تقديمها لفترة زمنية طويلة أو لمجموعة كبيرة من الأطفال، وإن ممارسة النشاطات الخاصة أو الحصول على وقت حر غالبا ما يستخدمان كنتائج سلوكية، فقد عملت إحدى الدراسات على زيادة مدة لعب الأطفال المسموح بها اعتمادا على إظهار الأطفال لاستجابات مناسبة، مثل: إتباع التعليمات وتبادل مواد اللعب، علاوة على ذلك، فقد

تم خفض مدة اللعب في حالة حدوث استجابات غير مناسبة وبذلك فإن الإجراء يتضمن استخدام أسلوب مماثل مع أحد الطلاب في الصف العادي و مع الطلاب الصم في أحد الصفوف .

إن استخدام الأساليب التي تتضمن التعزيز المادي في غرفة الصف قد تطور يفعل التعزيز الرمزي، والمعزز الرمزي اعتمادا على مدى اقترانه بتوفير حدث مرغوب فيه (وذلك عامل يحدده إجراء استبدال المعزز الرمزي) ويقلل الفترة الزمنية بين السلوك والتعزيز، لأنه يمكن تقديمه بعد حدوث السلوك مباشرة. إضافة إلى ذلك، فالمعزز الرمزي إنما هو مؤشر على توفر معززات متنوعة وبذلك فهو يضمن فاعلية التعزيز مع أشخاص مختلفين و في أوقات مختلفة أيضا.

4- العوامل المؤثرة في فاعلية التعزيز :

1.4- التعزيز الفوري : من أهم العوامل التي تزيد فاعلية التعزيز و تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك، فالتأخر في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيا غير مرغوبة قد تكون حدثت في الفترة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز وعندما لا يكون تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف أمرا ممكنا، فإنه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسطية (كالمعززات الرمزية أو الثناء) بهدف الإيحاء بأن التعزيز آت .

2.4- ثبات التعزيز : ويكون التعزيز أكثر فاعلية إذا استخدم على نحو منظم وفقا لقوانين معينة يتم تحديدها، فلا يكفي أن نعطي المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك بتواصل في مرحلة اكتساب السلوك وبشكل متقطع في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك .

3.4- كمية التعزيز : تتحدد فاعلية التعزيز في الكمية التي تعطى منه للفرد، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر، كانت فاعليته أكثر، ما دامت الكمية ضمن حدود معينة .

4.4- مستوى الحرمان - الإشباع : تعتمد فاعلية التعزيز على مستوى الحرمان - الإشباع لدى الفرد فكلما كان حرمان الفرد أكبر كان المعزز أكثر فاعلية .

- 5.4- درجة صعوبة السلوك:** من العوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز ملائمة لدرجة تعقيد السلوك و لكن التعزيز الكثير قد يؤدي إلى الإشباع .
- 6.4- التنوع:** استخدام معززات متنوعة أكثر فاعلية من استخدام معزز واحد، كذلك استخدام أشكال مختلفة من المعزز نفسه يكون أكثر فاعلية من استخدام شكل واحد منه.
- 7.4- التحليل الوظيفي:** يتطلب استخدام المعززات في تحليل الظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد ودراسة احتمالات التعزيز المتوفرة فيها تلك البيئة، فذلك يساعد على تحديد المعززات الطبيعية ويزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب .
- 8.4- الجودة:** كون الشيء جديدا يكسبه ميزة التعزيز أحيانا ولذلك ينصح بمحاولة استخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان . (الخطيب ، 1994)

خلاصة الفصل:

إن تطبيق برنامج التعزيز الرمزي في الصف، يمكن من رفع نسبة قيام الأطفال بالسلوكيات الأكاديمية، والاجتماعية المناسبة، التي تدل على مشاركة صفية إيجابية. ويمكن اعتبار التعزيز الرمزي ذو فعالية أكبر، وناجحا في أوضاع تربوية عادية، وحتى لا يفشل برنامج التعزيز الرمزي لا بد من:

- تدريب المعلمين بشكل جيد على استخدام البرنامج
- استخدام المكافئة اللفظية(التعزيز الاجتماعي) أو المديح والانتباه مع البرنامج
- تحديد السلوكيات المراد تعديلها أو الزيادة منها بدقة

الجانِب التَطبيقي

الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات

منهج وتصميم الدراسة

مجتمع الدراسة

أدوات الدراسة

إجراءات الدراسة

الإجراءات التجريبية

التصميم والمعالجة الإحصائية

منهج وتصميم الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي (Design Quasi Experimental)، وتحديدًا تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة (Non Equivalent Control-Group Design) الذي يعد من أكثر التصاميم شبه التجريبية استخداماً في الأبحاث التربوية والاجتماعية والإنسانية (عباس، ونوفل، والعبسي، وأبو عودة، 2011)، إذ تم رصد مظاهر اضطراب عجز الانتباه لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) عبر ثلاث مراحل (قبلي، بعدي، متابعة)، وقد خضع أفراد المجموعة التجريبية للمعالجة باستخدام أسلوب التعزيز الرمزي، في حين لم يخضع أفراد المجموعة الضابطة لنفس المعالجة.

مجتمع الدراسة :

أجريت هذه الدراسة على (30) تلميذاً ذكراً من أطفال السنة الرابعة ابتدائي، الموجودين في المدارس الأساسية العادية، والذين تم الكشف عنهم بناءً على إختبارات خاصة بصعوبات التعلم، من قبل المدرسة، ممن يعانون من اضطراب ضعف الانتباه . وقد تم اختيار عينة الدراسة الذين حققوا 30 درجة وأكثر على القائمة، وذلك بعد أن طبقت هذه القائمة على (114) تلميذاً ذكراً من ذوي صعوبات التعلم، والذين تم ترشيحهم من قبل المعلمين على أنهم يظهرون مثل هذه السلوكيات غير التكيفية.

وقد تم إختيار (30) تلميذاً من الذكور الذين حصلوا على أعلى الدرجات، ووزعت العينة بطريقة عشوائية على مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، حيث تضمنت كل مجموعة (15) تلميذاً ذكراً، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري نوع المجموعة والقسم الدراسي.

جدول رقم(1)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري نوع المجموعة والقسم الدراسي

المجموع	القسم (ب)	القسم (أ)	القسم الدراسي / المجموعة
15	9	6	التجريبية
15	8	7	الضابطة
30	17	13	المجموع

وقد تم إجراء الدراسة على الذكور فقط وذلك لسهولة التطبيق بالنسبة للباحث .

أدوات الدراسة :

أداة ضعف الإنتباه :

لقد تم بناء أداة ضعف الإنتباه بالإستناد إلى قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل من قبل المعلمين وقد تألفت الأداة في صياغتها النهائية من (20) فقرة تغطي الأنماط السلوكية التي تمثل ضعف الإنتباه.

وأعطيت الدرجة (صفر) للإستجابة التي تدل على أن السلوك يحدث نادرا، والدرجة(1) للاستجابة التي تدل على أن السلوك يحدث قليلا، والدرجة(2) للاستجابة التي تدل على أن السلوك يحدث بشكل متوسط، والدرجة(3) للاستجابة التي تدل على أن السلوك يحدث كثيرا، والدرجة(4) للاستجابة التي تدل على أن السلوك يحدث كثيرا جدا، وبذلك تكون الدرجة القصوى التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ (44)، ويظهر ذلك في الملحق رقم(1).

وقد تم التوصل إلى دلالة الصدق المنطقي بعرض الأداة على (15) محكما. وبعد أخذ ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم على الصياغة اللغوية لل فقرات، تم إجراء التعديلات المطلوبة.

وقد تم استخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، لحساب معامل الثبات، حيث طبقت الأداة على (20) تلميذا فكان معامل الثبات (0.38). وقد استخدمت معادلة سبيرمان براون لغرض تعديل معامل الثبات للأداة ككل (0.90). وعليه فقد اعتبرت دلالات الصدق والثبات التي تم التوصل إليها ملائمة لاعتماد الأداة في هذه الدراسة.

برنامج التعزيز الرمزي:

ويقصد به التعزيز على شكل فيش، مكونة من قطع بلاستيكية، من قبل المعلم في الصف، لعدم قيام الطفل بسلوك ضعف الإنتباه، وتم استبدال هذه الرموز بمعززات داعمة، وفق فترات زمنية متقطعة، تكون قصيرة في البداية، وتزيد الفترة بالتدريج (انظر الملحق رقم 2)، وكانت فترة تطبيق برنامج التعزيز الرمزي ستة أسابيع، بواقع أربع جلسات في الأسبوع الواحد.

إجراءات الدراسة :

1- مرحلة الإختبار القبلي:

حيث تم توزيع القائمة التي تحدد سلوك ضعف الإنتباه، وتم رصد الدرجات التي حصل عليها التلاميذ، وذلك لتحديد مستوياتهم السلوكية.

2- مرحلة تطبيق البرنامج:

استمر تطبيق برنامج التعزيز الرمزي لمدة (6) أسابيع، وعلى مدار أربع جلسات في الأسبوع، واستمر رصد نسبة حدوث سلوكيات ضعف الإنتباه لمدة جلسة يوميا.

3- مرحلة الإختبار البعدي:

وتم تطبيق القائمة الخاصة بضعف الإنتباه، بعد إنتهاء البرنامج مباشرة، وتم رصد الدرجات لأفراد الدراسة على هذه القائمة.

4- مرحلة المتابعة:

تم بعد التوقف من استخدام البرنامج لمدة أسبوعين، تطبيق القائمة الخاصة لسلوك ضعف الإنتباه بعد انتهاء الفترة الزمنية للتوقف عن تطبيق البرنامج مباشرة، وتم رصد الدرجات لأفراد الدراسة على هذه القائمة.

الإجراءات التجريبية:

إجراءات البرنامج (استخدام التعزيز الرمزي):

قام الباحث بالالتقاء مع أفراد الدراسة لتوضيح أهداف البرنامج، وما هي السلوكيات المطلوبة منهم الالتزام بها، والتي تم كتابتها بخط واضح على لوحة، وهي مشوقة للأطفال، وتم تعليقها في كل قسم من الصف الدراسي، وقد تم تعريف أفراد الدراسة بالرموز، وماهيتها، ومتى يمكن الحصول عليها عند الالتزام بالسلوكيات الموضحة على اللوحة، وعند عدم قيامهم بأي سلوك ورد في القائمة، بحيث يبدأ المعلمون والمعلمات بتطبيق برنامج التعزيز الرمزي ويقوم المعلمون في بداية كل يوم بتذكير التلاميذ بالسلوكيات التي طلب من أفراد الدراسة إتباعها، وبالمظاهر السلوكية التي وردت في القائمة المراد قياسها، ورصدها في كل جلسة لمدة أربع جلسات في الأسبوع، وعلى مدار (6) أسابيع، وهي فترة تطبيق البرنامج.

وكان الباحث خلال فترة تطبيق البرنامج، يقوم بزيارة المعلمين والمعلمات بشكل دوري للإجابة على كافة استفسارات المعلمين والمعلمات، ومتابعة فعالية البرنامج ومتابعة سيره.

وبعد التوقف عن استخدام التعزيز الرمزي لمدة أسبوعين تم إجراء إختبار المتابعة للأفراد، للتحقق من تقييم السلوك المكتسب.

التصميم والمعالجة الإحصائية:

هذه الدراسة هي دراسة شبه تجريبية، هدفت إلى معرفة فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض سلوك تشتت الإنتباه لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

• المتغيرات المستقلة:

1 - البرنامج المتبع والمتمثل في أسلوب التعزيز الرمزي.

2 - القسم الدراسي: أ _ ب.

• المتغير التابع : درجات الأفراد على قائمة ضعف الإنتباه.

أما التصميم التجريبي المستخدم فهو التصميم الذي يستخدم عينة ضابطة واختبارين قبلي وبعدي.

وبعد التطبيق القبلي والبعدي لأداة ضعف الإنتباه. تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين، وذلك على علامات الأداة، والمقارنة بين الاستجابات المختلفة، وبغرض التأكد من مدى دلالة هذه الفروق إحصائياً، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANACOVA).

الفصل الخامس

عرض النتائج

عرض النتائج :

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في معالجة درجة الانتباه لأطفال السنة الرابعة ابتدائي وقياس فعالية هذا الأسلوب في تحسين القدرة التلاميذ على الانتباه، وذلك عن طريق المقارنة بين مجموعتين من التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه إذ تم تعريض المجموعة التجريبية لأسلوب التعزيز الرمزي في المعالجة، في حين أن المجموعة الأخرى الضابطة لم يتم إخضاعها لنفس المعالجة .

وبشكل محدد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الفرضيات الصفرية التالية:

- 1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في درجة تشتت الانتباه.
 - 2- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أفراد المجموعة التجريبية في درجة تشتت الإنتباه ، يعزى لمتغير القسم الدراسي.
 - 3- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى درجة تشتت الإنتباه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى للتفاعل بين طريقة العلاج والقسم الدراسي.
- وللإجابة عن فرضية الدراسة الأولى فقد تم استخراج المتوسطات المعدلة للأداء على الإختبار البعدي (أداة ضعف الإنتباه)، بعد أخذ متغير التباين (الأداء على الإختبار القبلي) بعين الإعتبار والجدول (2) يبين ذلك .

الجدول رقم (2)

المتوسطات المعدلة لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء ضعف الإنتباه بعد الأخذ بعين الإعتبار متغير التباين (الأداء على الإختبار القبلي)

المجموعة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي
التجريبية	35.73	21.73
الضابطة	35.53	35.93

يتضح من خلال الجدول (2) أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (21.73) بينما بلغ هذا المتوسط بالنسبة للمجموعة الضابطة (35.93)، ويشير ذلك إلى وجود فرق ظاهري بين المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة .

ولاختبار الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عينة الدراسة، عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANACOVA) للأداء على الإختبار البعدي (أداة ضعف الإنتباه)، بعد الأخذ بعين الاعتبار متغير التباين (الأداء على الإختبار القبلي)، والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول رقم (3)

نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسط المجموعتين على الإختبار البعدي على أداة ضعف الإنتباه بعد الأخذ بعين الاعتبار متغير التباين (الأداء على الإختبار القبلي)

المجموعة	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
الإختبار القبلي	1	83.304	15.312	0.001
المجموعات	1	1532.540	281.702	0.000
الخطأ	25	0.440		
الكلي	28	1851.851		

تشير نتائج تحليل التباين إلى أن لأسلوب المعالجة (أسلوب التعزيز الرمزي)، أثرا ذات دلالة إحصائية فقد كانت قيمة (ف) بدرجات حرية (52.1) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، وهذا يعني أسلوب التعزيز الرمزي كان له أثر في التقليل من ضعف الإنتباه، لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ، وذلك كما هو واضح من المتوسطات المذكورة في الجدول (2).

أما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية، فقد تم إجراء اختبار المتابعة لمعرفة مدى أثر أسلوب التعزيز الرمزي على ضعف الإنتباه، بعد توقف العلاج لفترة زمنية معينة. وقد تم استخراج متوسط درجات المجموعة التجريبية على أداة ضعف الإنتباه، في مرحلة المتابعة،

ومقارنتها بمتوسط درجات هذه المجموعة على الإختبار البعدي، والجدول رقم (4) يبين متوسطات المجموعة التجريبية على الإختبار القبلي والبعدي، والمتابعة.

الجدول رقم (4)

متوسطات المجموعة التجريبية على الإختبار القبلي والبعدي والمتابعة

المجموعة	القبلي	البعدي	المتابعة
التجريبية	35.73	21.73	22.066

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن هناك فرقا ظاهريا بين متوسطات الإختبار البعدي، والمتابعة على أداة ضعف الإنتباه، إذا المتوسط للاختبار البعدي (21.73) بينما بلغ متوسط المتابعة (22.066)، ومن الملاحظ أن المتوسط الأعلى يشير إلى مشكلة، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، فقد تم استخدام الإختبار (ت) للعينات المترابطة والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

الجدول رقم (5)

اختبار (ت) للعينات المترابطة بين الإختبار البعدي والمتابعة على أداة ضعف الإنتباه

المجموعة	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
الإختبار البعدي - المتابعة	28	21.73	2.65	0.33

تبين نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة أن هناك تراجع في عملية أسلوب التعزيز الرمزي بعد التوقف عن تنفيذه لمدة أسبوعين إذ بلغت قيمة (ت) 0.33 بدرجة حرية (28) ، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية، وذلك يعني أنه يوجد فرق بين المتوسطات على الإختبار البعدي والمتابعة بمعنى أن أثر التعزيز الرمزي قد انخفض بعد التوقف عن المعالجة، ولكنه لا يزال موجودا.

أما فيما يتعلق بالفرضية الثانية فقد تم استخراج المتوسطات المعدلة للأداء على الإختبار البعدي (أداة ضعف الإنتباه) حسب متغير القسم الدراسي والجدول رقم (6) يبين ذلك .

الجدول رقم (6)

المتوسطات المعدلة لأداء أفراد المجموعة التجريبية على أداة ضعف الإنتباه

المتوسطات البعدية	القسم الدراسي
20.50	القسم (أ)
22.55	القسم (ب)

يتضح من الجدول رقم (6)، أن المتوسط المعدل للتلاميذ، الذين هم في القسم (أ) 20.50، والتلاميذ الذين هم في القسم (ب) 22.55، ولصالح التلاميذ الذين هم في القسم (أ)، ويتبين في الجدول أن هناك فرقا ظاهريا بين مجموعتي التلاميذ، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANACOVA) للأداء على الإختبار البعدي (أداة ضعف الإنتباه)، حسب متغير القسم الدراسي، وذلك بعد الأخذ بعين الإعتبار متغير التباين (الأداء على الإختبار القبلي)، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

الجدول رقم (7)

نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطات القسم (أ) والقسم (ب) على الإختبار

البعدي على أداة ضعف الإنتباه بعد الأخذ بعين الإعتبار متغير التباين (الأداء على

الإختبار القبلي)

المجموعة	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإختبار القبلي	1	83.304	15.313	0.001
القسم الدراسي	1	17.804	3.273	0.082
الخطأ	25	0.440		
الكلي	28	1751.851		

تشير نتائج تحليل التباين إلى أنه هناك أثر ذات دلالة إحصائية لمتغير القسم الدراسي

إذ كانت (ف) بدرجة حرية (28) والدلالة الإحصائية 0.082، وهذه القيمة ليست لها دلالة

إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$.

أما فيما يتعلق بالفرضية الثالثة فقد تم استخراج المتوسطات المعدلة للأداء على الإختبار

البعدي (أداة ضعف الإنتباه)، حسب مستوى التفاعل بين القسم الدراسي وطريقة العلاج

والجدول رقم (8) يبين ذلك.

الجدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطات التلاميذ، للتفاعل بين القسم الدراسي وطريقة العلاج على الإختبار البعدي (أداة ضعف الإنتباه) بعد الأخذ بعين الإعتبار متغير

التباين (الأداء على الإختبار القبلي)

المجموعة	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
الإختبار القبلي	1	83.304	83.304	15.301	0.001
القسم الدراسي - المعالجة	1	1.324	1.324	0.261	0.614
الخطأ	25	0.440	136.007		
الكلي	28		26691		

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq$

0.05 يعزى للتفاعل بين القسم الدراسي وطريقة العلاج.

الفصل السادس

مناقشة وتفسير النتائج

مناقشة وتفسير النتائج

اهتمت الدراسة الحالية في معرفة فعالية وأثر التعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه لدى تلاميذ السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية .

ولتحقيق ذلك فقد تم تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي على التلاميذ الملتحقين في السنة الرابعة ابتدائي بواسطة معلمهم، وقد صممت الدراسة لفحص الفرضيات التالية :

1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أفراد المجموعة الضابطة، و أفراد المجموعة التجريبية في درجة تشتت الانتباه.

2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين أفراد المجموعة التجريبية في درجة الانتباه، يعزى لمتغير القسم الدراسي.

3- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة تشتت الانتباه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تعزى للتفاعل بين طريقة العلاج والقسم الدراسي.

من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية، فقد أثبتت هذه الدراسة فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض سلوك تشتت الانتباه. ويمكن تفسير هذا الأثر إلى الاستخدام المنظم، والمبرمج لهذا الأسلوب العلاجي، والدقة العالية في تطبيق هذا الأسلوب من قبل المعلمين الذين لا يواجهون صعوبات في تنفيذ الأسلوب العلاجي، استطاعوا فهم أسلوب التعزيز الرمزي واستيعابه وتنفيذه. كما أن التصميم التجريبي للدراسة، والذي تم من خلاله تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي على كل تلميذ على حدا، فالانخفاض في سلوك ضعف(تشتت)الانتباه لدى تلاميذ عينة الدراسة يرجع فعلا لاستخدام هذا الأسلوب بشكل فردي.

كما أشارت المتابعة التي أجريت إلى فرق ذي دلالة إحصائية بين الإختبار البعدي والمتابعة، وأشارت إلى تراجع في أثر المعالجة بعد انتهاء تنفيذ أسلوب التعزيز الرمزي في المتابعة، وهذا أمر متوقع إذا تم تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف

(تشنت)الإنبتاه، لمدة شهر ونصف ثم توقف لمدة أسبوعين وأجريت المتابعة بعدها ولم يتم استخدام المعالجة مرة أخرى بعد التوقف لتثبيت أثر أسلوب التعزيز الرمزي في المعالجة. إلا أنه رغم التراجع عند مقارنة متوسطات المجموعة التجريبية على الإختبار القبلي والمتابعة يتضح أن أسلوب التعزيز الرمزي في المعالجة، قد استمر تأثيره، وبشكل ملحوظ. لقد كان هناك الكثير من الآراء التي جمعت حول فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج تشنت الإنتباه، من قبل المعلمين المشاركين، وقد أكد هؤلاء على فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في المعالجة، ومدى استفادتهم من المشاركة في تطبيق المعالجة، حيث أنهم تعلموا أسلوبا فعالا في معالجة الإنتباه، بجهد وتكلفة قليلة، كما أكد بعض المعلمين على أنهم استطاعوا أن يتعلموا بشكل علمي، وعملي كيفية تصميم برنامج تعديل سلوك، وتنفيذه، وكذلك كيفية استخدام التعزيز الموجود لديهم بطريقة علمية منظمة ومؤثرة بشكل ايجابي في تحقيق مستوى أفضل فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي للتلميذ.

وقد أجريت بعض المقابلات مع بعض أولياء الأمور، ممن كان يعاني أبنائهم من عدم التركيز، وكثرة الحركة بشكل ملفت للنظر أثناء أدائهم لواجباتهم المدرسية في المنزل، حيث أن إجاباتهم لم تكن صحيحة، وكانوا يكملونها بطريقة متسريعة، وقد أُقترح عليهم استخدام التعزيز الرمزي لضبط السلوكات غير المرغوب فيها، وقد تم تقديم شرح سهل ومبسط حل كيفية استخدام التعزيز الرمزي، وتطبيقه، وكيفية استثمار المعززات الموجودة في البيت بطريقة منظمة، وليس بشكل عشوائي، وكان الاقتراح كذلك على أهمية التواصل والعمل المشترك فيما بين أولياء الأمور والمعلم، لما يترتب عليه من تغذية راجعة لكليهما، وقد اقترح بعض أولياء الأمور عقد دورات تعليمية حول الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في حل الكثير من المشاكل السلوكية التي يعاني منها الأبناء مما يشير إلى نتائج ايجابية ملموسة في فعالية أسلوب التعزيز الرمزي، الذي تم من خلاله تقليل سلوك تشنت الإنتباه .

ومن الأمور التي لاحظها المعلمون والمعلمات خلال تنفيذ أسلوب التعزيز الرمزي وبعد الانتهاء من المعالجة، أنه أصبح هناك منافسة واضحة بين التلاميذ وأخذ كل واحد

منهم في بذل الجهد في الالتزام بما هو مطلوب منه، وبإظهار الإنتباه، وعدم الحركة والتجول في غرفة الصف، ليلقى رضا المعلم، وليحصل على أكبر عدد من الفيش(الرموز)، مما أدى في النهاية إلى انخفاض ملحوظ في السلوكات غير المرغوب فيها مثل: التهرب من أداء الواجبات الأكاديمية، والحركة الزائدة داخل غرفة الصف، وزيادة ملحوظة في التركيز على أداء الواجبات والمهام الأكاديمية، والتفاعل مع المعلم خلال الحصة، كما أظهر التلاميذ لمعلميهم المتعة والراحة التي كانوا يشعرون بها خلال تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي فيل علاج تشتت الإنتباه .

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على أداة ضعف الإنتباه لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدعم الفرضية الأولى التي نصت على أنه يوجد أثر لطريقة المعالجة في التقليل من سلوك تشتت الإنتباه. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع عدد الدراسات التي أجريت في هذا المجال. فهي تتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها أوليري وبيكر (O'LEARY & BECKER,1967) على ثمانية تلاميذ ولقد أدى برنامج التعزيز الرمزي إلى تقليل السلوكات الصفية غير المناسبة بدرجة كبيرة.

كما وتتفق هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها مبارك(1996)على 48 تلميذاً، وقد أظهرت النتائج فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في زيادة سلوك المشاركة الصفية بشكل دال.

أما فيما يتعلق بالفرضية الثانية فقد وجد فرق بين أفراد المجموعة التجريبية في مظاهر ضعف(تشتت) الإنتباه، يعزى لمتغير القسم الدراسي، فقد تفوق التلاميذ الذين هم في القسم(ب) من الصف الرابع ابتدائي، في الاستفادة من برنامج تبعا للمتوسطات البعدية، على أداة ضعف الإنتباه.

أما بخصوص الفرضية الثالثة فإنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في درجة تشتت الإنتباه، لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تعزى للتفاعل بين طريقة العلاج والقسم الدراسي.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أساليب وبرامج تعديل السلوك تصلح لجميع الفئات العمرية بشكل فردي أو جماعي، دون أن يكون للمستوى الصفّي أثر، وكذلك برامج وأساليب تعديل السلوك تصلح لجميع فئات الإعاقة ومستوياتها على اختلافها.

إقتراحات والتوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يوصى بمايلي:

1. إجراء دراسات لاحقة للمقارنة بين أسلوب التعزيز الرمزي، والأساليب الأخرى في تعديل السلوك، وأيهما أكثر فعالية في خفض سلوك تشتت الإنتباه .
 2. عقد دورات تدريبية حول طبيعة مشكلة تشتت الإنتباه، وكيفية استخدام أساليب تعديل السلوك المختلفة في التعامل معها، والتركيز على توثيق الإجراءات العملية، التي يقوم المعلمون لتعديل سلوك التلاميذ فيما يتعلق بضعف الإنتباه.
 3. نشر الوعي في المدارس والمجتمع حول مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وعلاقته بصعوبات التعلم.
 4. عقد دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم وأولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتعريفهم بأساليب تعديل السلوك وخصوصاً بكيفية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي.
 5. تضمين برامج تعديل السلوك في البرامج والخطط التربوية الفردية للحد من المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- وقد اقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:
- 1-إجراء دراسة لقياس اثر التعزيز الرمزي في متغيرات أخرى
 - 2-إجراء دراسة لقياس اثر التعزيز الرمزي في مواد أخرى

خلاصة الدراسة

لقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود تأثير إيجابي لبرنامج التعزيز الرمزي، حيث انخفضت مستويات الاضطراب لديهم، كما ارتفع تحصيلهم الدراسي بالفصل الثاني مقارنة مع الفصل الأول وهذا يعني فعالية تقنية التعزيز الرمزي في خفض من تشتت الانتباه، كما يعني أن التحسن الذي طرأ على سلوك التلميذ انعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي، وبشكل رئيسي تظهر النتائج فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض ومعالجة تشتت الانتباه. وبذلك يمكن الاستفادة من هذا الأسلوب في المدارس لمعالجة كثير من السلوكيات غير المرغوب فيها لدى التلاميذ.

في الأخير يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها على باقي العينات بحكم العينة التي استهدفها والأدوات التي استخدمتها، وبالتالي هي انطلاقة لدراسات أخرى بعينات أكبر، وأدوات أكثر حتى تكون نتائجها أكثر مصداقية.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

- اسعد رزوق (1979). *موسوعة علم النفس*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ص48.
- جامعة القدس المفتوحة (1999) *تعديل السلوك* ، برنامج التعليم المفتوح ، رام الله .
- حسن عمر منسي (1998). *ديناميت الجماعة والتفاعل الصفي*. عمان: دار طارق للنشر والتوزيع. ص51 .
- حسن عمر منسي (2000). *إدارة الصفوف*. الأردن : دار الكندي للنشر و التوزيع. ص45.
- حلمي المليجي (1984). *علم النفس المعاصر*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية ط 6. ص161.
- حواشين، مفيد نجيب (2004). *اثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات. 1(2). 11- 46 .
- الخطيب ، جمال (1994). *تعديل السلوك الإنساني (دليل العاملين في المجالات التربوية و النفسية و الاجتماعية)*. العين: الإمارات العربية المتحدة .
- الخطيب، جمال (2012). *تعديل السلوك الإنساني*. الطبعة الخامسة. الأردن: دار الفكر .
- سحر أحمد الخشرمي (2004). *العلاج التربوي والأسري لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه* دليل المعلم والأسرة. الرياض: وكالة درا المصمك للدعاية والإعلان .
- السيد علي احمد و فائقة محمد بدر (1999). *اضطرابات الانتباه لدى الأطفال – أسبابه وتشخيصه وعلاجه*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- صافيناز أحمد كمال (2004). *الإرشاد الأسري في خفض اضطرابات الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً*. رسالة دكتوراء. كلية التربية. جامعة الزقازيق .

ظافر القحطاني(2005). فاعلية برنامج سلوكي لخفض درجة عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود .

العاجز فؤاد (2007). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. ط 3 .

عادل محمد اليامي (1993). دراسة مقارنة بين الأطفال المصابين بعجز الانتباه وبين الأطفال الأسوياء في الصف الأول الابتدائي بمدينة جدة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى: السعودية .

عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وأبو عودة، فريال (2011). البحث في التربية وعلم النفس. الطبعة الثالثة. الأردن : دار المسيرة.

عبد العزيز، عمر فواز وعبيدات، يحيى فوزي (2009) . فاعلية برنامج التعزيز الرمزي و تكلفة الإستجابة في تحسين مستوى الإنتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة.

عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994). معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. ص44 .

العمامرة محمد (2002). المشكلات الصفية السلوكية والتعليمية والأكاديمية. مظاهرها. أسبابها. علاجها . دار المسيرة للنشر. ط 2 .

ملاكوي، محمود زايد (2003) . فاعلية اسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم. نوربير سيلامي. المعجم الموسوعي في علم النفس. ترجمة وجيه اسعد جزء الألف والياء. ص326 .

المراجع باللغة الأجنبية:

Graham-Day, K, Gardner, R, & Hsin, Y. (2010). *Increasing on-task behaviors of high school students with attention deficit hyperactivity disorder*. Education and Treatment of Children,

33(3), 205-221.

Johnson, M. R. Turner, P. F, Konarski, E . (1978). *The good behavior game. systematic replia\cat iou in two unruly tranitional classroom.* fducation and treatment of children. 1,25 – 33.

Kelly, M.L. And stokes,T. F.(1989), *contingency tokeu reinforcement.* Journal of Applicad Behavior Analysis, 15-447-454.

Lloyd, A, Brett, D, & Wesnes, K. (2010). *Coherence training in children with attention-deficit hyperactivity disorder: Cognitive functions and behavioral changes.* *Alternative Therapies*, 16(4), 34-42.

Ollendick, I.H. and Cerny , J. A,(1981) , *Clinical Behavior Therapy with Children.* New York plenum press.

Repp, A.c, (1983), *Teaching The mentally Retarded..* Engle wood cliffs, Illinois; Scoott, forseman and Company .

الملاحق

الملحق رقم (1): أداة ضعف الإنتباه

أخي المعلم/ أختي المعلمة :

أرفق لحضرتكم قائمة تتضمن مجموعة من الفقرات بهدف الكشف عن الأطفال الذين يعانون من ضعف الإنتباه لدى أطفال من السنة الرابعة إبتدائي، وذلك ضمن رسالة الماستر التي أقوم بها بعنوان " أثر التعزيز الرمزي على درجة الإنتباه لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي " حيث تم تدريج الفقرات على شكل سلم متدرج من خمس درجات هي: نادرا، قليلا، بشكل متوسط، كثيرا، كثيرا جدا .

لذا أرجوا منكم إبداء الرأي بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة في الخانة التي تدل على تلك الفقرة، وسوف يكون لأرائكم القيمة مكانة خاصة في دراستي العلمية ولجهودكم الطيبة خالص الشكر والتقدير .

وشكرا لتعاونكم

الباحث منصوري وليد

• اسم المفحوص:..... العمر :

• الصف:..... إسم المعلم :

بنود أداة ضعف الإنتباه

العبارات	نادرا	قليلا	متوسط	كثيرا	كثيرا جدا
يتململ بشكل مستمر					
يهمهم ويصدر أصواتا وألفاظا مزعجة					
يتشتت انتباهه بسهولة					
فترة انتباهه قصيرة					
يزعج الأطفال الآخرين					
يتصرف بحدة					
غير مقبول من قبل الجماعة					
لا معنى لديه تجاه اللعب المنظم					
مبالغ في طلب انتباه المعلم					
كثير التغيب عن المدرسة					
يحلم أحلام اليقظة					

الملحق رقم (2): علامات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			رقم التلميذ
اختبار المتابعة	اختبار بعدي	اختبار قبلي	اختبار المتابعة	اختبار بعدي	اختبار قبلي	
39	38	40	21	20	35	1
36	39	35	24	23	38	2
41	40	41	18	18	36	3
35	36	34	22	21	39	4
34	33	33	18	17	32	5
31	32	30	22	24	34	6
37	39	39	24	22	30	7
36	35	31	22	21	35	8
39	38	38	20	22	40	9
37	36	34	27	25	37	10
33	33	37	18	19	31	11
41	40	39	22	20	36	12
33	30	32	22	23	32	13
36	38	35	24	25	41	14
36	33	35	27	26	40	15