المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال

Effectiveness of Using Praise as an Intervention to Improve On-task Behavior of Preschoolers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)

قُدمت هذه الرسالة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير
في قسم التربية الخاصة بكلية التربية

إعداد الطالبة :

ندى بنت عبدالرحمن الحزيمي

الرقم الجامعي

٤٣٤٢٠٣٢٠٨

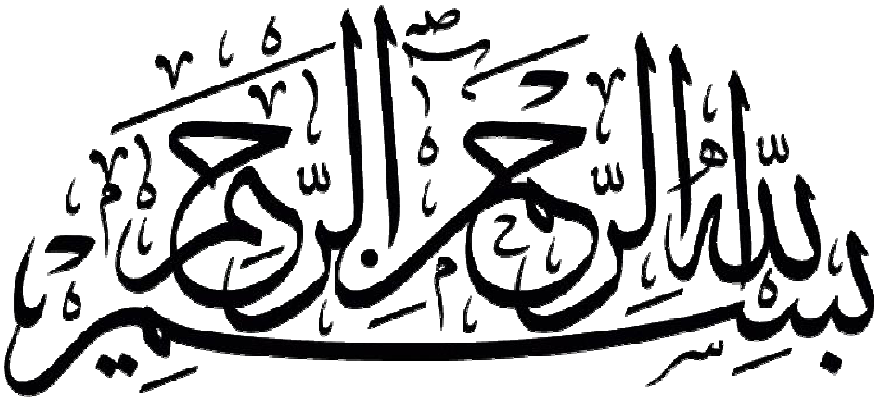
إشـــراف :

د. ختام بنت ظافر بن فهد القحطاني

أستاذ مشارك – قسم التربية الخاصة

الفصل الدراسي الثاني

١٤٣٦/١٤٣٧هـ – ٢٠١٥/٢٠١٦ م


بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا

فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال

بحث مقدم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير بقسم التربية الخاصة

إعداد الطالبة
ندى بنت عبدالرحمن الحزيمي
434203208

نوقشت هذه الرسالة وتمت إجازاتها بتاريخ 1437/8/17هـ الموافق 2016/5/24م

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	التوقيع
د. ختام بنت ظافر بن فهد القحطاني	مشرفاً ومقرراً	
د. نايف بن عابد بن إبراهيم الزارع	عضواً	
د. إبراهيم بن عبدالله بن عبدالعزيز الحنو	عضواً	

شكر وتقدير

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق وسيد المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبة ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

بعون الله وتوفيقه تم الانتهاء من هذه الرسالة، ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى والدي الغاليين اللذان وقفا إلى جانبي في كل مراحل دراستي ... يا من يعجز اللسان عن شكرهما.

وإلى زوجي الذي تحمل مشاق الدراسة معي... وإلى إخوتي الذين دعموا مسيرتي الدراسية فلهم مني كل الشكر والتقدير والمحبة.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى سعادة الدكتورة/ ختام بنت ظافر القحطاني التي تفضلت بالإشراف على هذه الرسالة، حيث كان لتوجيهاتها وإرشاداتها وتشجيعها المستمر أبلغ الأثر في إخراج الرسالة بالصورة الحالية فلها مني كل الشكر والتقدير والعرفان.

كما أتقدم بشكري إلى كل من سعادة الدكتور/ إبراهيم بن عبدالله الحنو، وسعادة الدكتور/ نايف بن عابد الزارع، على تفرغهما والتكرم بمناقشة رسالتي فلهم مني كل الاحترام والتقدير.

والشكر موصول إلى مساعدتي في جمع البيانات خلال فترة تطبيق الدراسة فلهم مني كل الشكر والتقدير.

والشكر موصول أيضًا إلى إدارة رياض الأطفال بجامعة الملك سعود وجميع الأطفال المشاركين والمعلمات المشاركات في الدراسة على تعاونهم معي ومساعدتي خلال فترة تطبيق الدراسة.

فهرس الموضوعات

الموضـــــوع	الصفحة
شكر وتقدير	د
مستخلص الدراسة باللغة العربية	ي
مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية	ك
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٦
هدف الدراسة	٨
تساؤل الدراسة	٨
أهمية الدراسة	٩
حدود الدراسة	٩
مصطلحات الدراسة	١٠
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
اضطراب الانتباه والنشاط الزائد	١٥
التدخّل المبكر	٤٣
استراتيجية الثناء	٥٠
تصاميم الحالة الواحدة	٦٠
الدراسات السابقة	٧٢
الفصل الثالث منهج الدراسة وإجراءاتها	
منهج الدراسة	٨٣
تصميم الدراسة	٨٣
متغيرات الدراسة	٨٤
مجتمع الدراسة	٨٤
المشاركون بالدراسة	٨٤
موضع و بيئة الدراسة	٩٢
أدوات الدراسة	٩٢
إجراءات الدراسة	٩٧
ثبات وصدق إجراءات الدراسة	٩٨
الأساليب الإحصائية	٩٩
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	
عرض نتائج الدراسة	١٠١
الفصل الخامس: خلاصة الدراسة وتوصياتها	
الخلاصة	١٩٥
توصيات الدراسة	١٩٨
المراجع	١٩٩
الملاحق	٢١٢

قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
١	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفل خالد	١٠٥
٢	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد	١٠٧
٣	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد	١٠٨
٤	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد	١١٠
٥	استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد	١١١
٦	تَكْرَار السلوك في مرحلة سحب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد	١١٢
٧	استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد	١١٢
٨	تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد	١١٣
٩	استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد	١١٤
١٠	تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد	١١٥
١١	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفلة جود	١١٧
١٢	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود	١٢٠
١٣	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود	١٢٠
١٤	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود	١٢٣
١٥	استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود	١٢٤
١٦	تَكْرَار السلوك في مرحلة سحب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود	١٢٥
١٧	استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود	١٢٥
١٨	تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود	١٢٦
١٩	استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود	١٢٧
٢٠	تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود	١٢٨
٢١	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفل عبدالله	١٣٠
٢٢	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبدالله	١٣٣
٢٣	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبدالله	١٣٤
٢٤	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله	١٣٦
٢٥	استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبدالله	١٣٦
٢٦	تَكْرَار السلوك في مرحلة سحب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبدالله	١٣٧
٢٧	استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبدالله	١٣٨
٢٨	تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبدالله	١٣٨
٢٩	استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبدالله	١٣٩
٣٠	تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله	١٤٠

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
٣١	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٤٢
٣٢	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٤٤
٣٣	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٤٥
٣٤	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٤٦
٣٥	استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٤٧
٣٦	تَكْرَار السلوك في مرحلة سحب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٤٨
٣٧	استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٤٩
٣٨	تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٤٩
٣٩	استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٥٠
٤٠	تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٥١
٤١	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٥٣
٤٢	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٥٥
٤٣	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٥٦
٤٤	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٥٧
٤٥	استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٥٧
٤٦	تَكْرَار السلوك في مرحلة سحب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٥٨
٤٧	استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٥٩
٤٨	تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٦٠
٤٩	استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٦٠
٥٠	تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٦٢
٥١	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفل خالد	١٦٤
٥٢	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفل خالد	١٦٦
٥٣	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفل خالد	١٦٧
٥٤	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفل خالد	١٦٨
٥٥	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفلة جود	١٧٠
٥٦	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفلة جود	١٧٢
٥٧	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفلة جود	١٧٤
٥٨	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفلة جود	١٧٥
٥٩	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفل عبد الله	١٧٦
٦٠	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفل عبد الله	١٧٨
٦١	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفل عبدالله	١٨٠
٦٢	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفل عبد الله	١٨١

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
٦٣	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفل ريان	١٨٢
٦٤	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفل ريان	١٨٤
٦٥	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفل ريان	١٨٦
٦٦	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفل ريان	١٨٧
٦٧	متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفلة لطيفة	١٨٨
٦٨	تَكْرَار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفلة لطيفة	١٩٠
٦٩	استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات الأركان للطفلة لطيفة	١٩٢
٧٠	تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفلة لطيفة	١٩٣

قائمة الأشكال

رقم الشكل	الموضوع	الصفحة
١	رسم بياني لتكرار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفل خالد	١٠٥
٢	رسم بياني لتكرار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفلة جود	١١٧
٣	رسم بياني لتكرار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفل عبد الله	١٣٠
٤	رسم بياني لتكرار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفل ريان	١٤٢
٥	رسم بياني لتكرار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة	١٥٣
٦	رسم بياني لتكرار السلوك خلال الأركان للطفل خالد	١٦٤
٧	رسم بياني لتكرار السلوك خلال الأركان للطفلة جود	١٧٠
٨	رسم بياني لتكرار السلوك خلال الأركان للطفل عبد الله	١٧٦
٩	رسم بياني لتكرار السلوك خلال الأركان للطفل ريان	١٨٢
١٠	رسم بياني لتكرار السلوك خلال الأركان للطفلة لطيفة	١٨٨

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	الصفحة
١	خطاب طلب تطبيق الدراسة	٢١٤
٢	خطاب إفادة الروضة لتطبيق الدراسة	٢١٦
٣	خطاب موافقة أولياء الأمور	٢١٨
٤	استبيان جوانب القوة والصعوبة	٢٢٠
٥	درجات المشاركين بالدراسة على استبيان جوانب القوة والصعوبة	٢٢٣
٦	جدول جمع البيانات من إعداد الباحثة	٢٢٥
٧	جداول تَكْرَار السلوك لجلسات التعليم الموجة والأركان لجميع الأطفال	٢٢٧

ملخص الدراسة

فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال

إعداد الطالبة/ ندى بنت عبدالرحمن الحزيمي

إشراف/ د. ختام بنت ظافر القحطاني

أستاذ مشارك – قسم التربية الخاصة

هدَفَت الدراسة إلى التعرُّف على فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال. والمشاركين في الدراسة خمسة أطفال (٣ ذكور و٢ إناث) ملتحقين برياض الأطفال التابعة لجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، اثنين من الأطفال مشخَّصِين باضطراب الانتباه والنشاط الزائد وثلاثة معرَّضِين لخطر الإصابة بحسب ترشيحات المعلمات. وقد طُبقت الدراسة في فصل دراسي عادي خلال فترة التعليم الموجة وفترة الأركان.

وتم استخدام تصميمين من تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs) وهي: تصميم أ–ب (A-B Design) خلال فترة الأركان وتصميم السحب أ–ب–أ–ب (A-B-A-B Withdrawal Design) خلال فترة التعليم الموجة. وقَدمت الباحثة ورشة تدريبية للمعلمات حول استراتيجية الثناء. وتمت ملاحظة السلوكيات في فترة التعليم الموجَّه خلال عدة مراحل، هي: مرحلة الخط القاعدي، مرحلة التدخُّل، مرحلة سحب التدخُّل، مرحلة إعادة التدخُّل، مرحلة المتابَعَة، أما في فترة الأركان فقد تمت ملاحظة السلوك خلال مرحلتين هما: مرحلة الخط القاعديّ، ومرحلة التدخُّل.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وظيفية إيجابية بين استخدام الثناء وسلوك إتمام المهمة لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وأن استراتيجية الثناء كان لها أثر إيجابي على تحسين سلوك إتمام المهمة لدى جميع الأطفال في بيئتين تعلمتين وهي بيئة الأركان وبيئة التعليم الموجة.

Abstract

Effectiveness of Using Praise as an Intervention to Improve On-task Behavior of Preschoolers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)

Nada A. Alhozaimy

Dr. Keetam D. Alkahtani

This study aimed to examine the effectiveness of using praise as an intervention to improve on-task behavior of preschoolers with Attention Deficit-Hyperactivity/Disorder (ADHD). Participants of the study were five children (3 males and 2 females); two of them diagnosed with ADHD, and three of them were identified by their teachers as at risk of having ADHD. All participants were enrolled in a regular class at King Saud University kindergarten in Riyadh. The study was conducted in two different classroom settings: the first setting is a teacher-directed activity in which the teacher teach children some tasks; the second setting is an open activity involved variety of tasks in which children choose the theme and materials themselves with a minimum guidance from the teacher.

Three designs of Single Subject Designs (SSD) used in this study. The designs used are: A-B Design, A-B-A-B Withdrawal Design. The researcher provide teachers with a workshop on praise strategy. Then she asked them to use the strategy, and assist them with children praise when needed. Data were collected by the researcher and two researcher assistants using direct observation. Behaviors were observed in the teacher-directed activity setting throughout several phases: baseline, implementation of the intervention, withdrawal of the intervention, reimplementation of the intervention, and follow-up; while in the open activity setting behaviors were observed in two phases: baseline and implementation of the intervention.

Results of the study showed that there is a positive functional relationship between using praise and on-task behavior of preschoolers with ADHD.

الفصل الأول

مدخـــل الدراســـة

- المقدمـــة
- مشكلة الدراسة
- تساؤُل الدراسة
- هدف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

المقدمـــة

شهدت السنوات الماضية تطورات كبيره في مجال الرعاية والتربية للأفراد من فئة ذَوِي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Special education needs, SENs)، حيث يَحْظَوْنَ بالاهتمام والرعاية في معظم دول العالم، شأنهم في ذلك شأن أقرانهم العاديين في المجتمع؛ وذلك تماشيا مع التشريعات والقوانين الدولية التي تحثّ على ضرورة الاهتمام بهم ورعايتهم وتوفير فُرَص التعليم والتدريب المناسِب لهم. ولكن عند مقارنة فئة الاضطرابات السلوكية والانفعالية (Emotional and Behavioral Disorders) بغيرها من فئات الإعاقة فإنها تعدّ الأقلّ حظًّا من حيث توفُّر الخدمات ومستوى الرعاية، ففي الولايات المتحدة حسب التقرير السنوي الثامن والعشرين المقدَّم من التربية والتعليم للكونجرس بشأن تطبيق قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقة لعام (٢٠٠٦) يتضح أنه خلال الفترة (١٩٩٥-٢٠٠٦) كانت فئة الاضطرابات السلوكية والانفعالية هي الأقلّ في الحصول على الخدمات كما أن عدد الطلاب من هذه الفئة الذين تمكَّنُوا من الوصول للمرحلة الثانوية هم الأقلّ، حيث إن الطلاب من فئات الإعاقة الأخرى -كالإعاقة البصرية والسمعية والعقلية وصعوبات التعلُّم والتوحُّد- كانت فرصهم أفضل من حيث إتمام الدراسة والوصول إلى المرحلة

الثانوية عند المقارَنَة مع الطلاب ذَوِي الاضطرابات سلوكية وانفعالية (US Department of Education, 2009).

وقد يكون أحد أهم أسباب ضَعْف تقديم الخدمات يرجع إلى أن تعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية يُعد مُعَقَّدًا للغاية، كما يصعب الوصولُ إلى تعريف واضح ومقبول من الجميع، فالأفراد ذَوُو الاضطرابات السلوكية والانفعالية ليسوا مجموعة واحدة متجانسة؛ حيث تظهر الاضطرابات السلوكية والانفعالية في أشكال متمايزَة ومتعددة؛ كالعدوان والاكتئاب والانسحاب والقلق واضطراب الانتباه والنشاط الزائد، مما يُشَكِّل تحدياتٍ عند التعريف والتشخيص وبالتالي أيضا عند تقديم الخدمات المناسِبَة لهذه الفئة (روزنبرج، ويلسون، ماهيدي، وسنديلار، ٢٠٠٨).

ويعد اضطراب الانتباه والنشاط الزائد (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD) من أكثر فئات الاضطرابات السلوكية تشخيصًا في مرحلة الطفولة حسب الدراسات التي طُبقت في العديد من الدول؛ حيث تتراوح نسبة انتشاره في البرازيل (Brazil) ما بين خمسة وستة في المئة (٥-٦%)، وفي كندا (Canada) من خمسة إلى أربعة عشر في المئة (٥-١٤%)، وفي الصين (China) من ستة إلى تسعة بالمئة (٦-٩%)، وفي اليابان من سبعة إلى ثمانية في المئة (٧-٨%)، وفي الهند (India) من خمسة إلى تسعة وعشرين في المئة (٥-٢٩%)، وفي نيوزيلاندا (New Zealand) من اثنان إلى سبعة في المئة (٢-٧%)، وفي ألمانيا

(Germany) من ثلاثة إلى أربعة في المئة (٣-٤%)، وفي المملكة المتحدة (United Kingdom) من ثلاثة إلى خمسة في المئة (٣-٥%)، وفي الولايات المتحدة الأمريكية (United State of America) من ثلاثة إلى سبعة في المئة (٣-٧%)، وهذه التقديرات بالرغم من تفاوتها إلا أنها تشير إلى نِسَب مرتفعة عند مقارنتها مع نِسَب الإعاقات الأخرى (Barkley, 2005, 2006; Hughes & Cooper, 2007; Szatmari, Offord, Boyle, 1989). وفي السعودية تُشير الدراسات أيضا إلى نِسَبٍ مرتفعة فدراسة الحامد (Al Hamed, 2008) وَجَدَتْهَا أكثر من ستة عشر بالمئة (١٦,٤%)، ودراسة القحطاني (Alqahtani, 2010) قدَّرَتْهَا بأقلَّ من ثلاثة بالمئة (٢,٧%)، والدراستانِ طُبِّقَتَا فقط على طلاب المرحلة الابتدائية ولم تشمل الطالبات.

وبالرغم من أن نسبة انتشار اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في السعودية تُعَدّ مرتفعةً كما ذُكِرَ سالفًا، وهو أحد الفئات المنصوص عليها في الدليل التنظيميّ للتربية الخاصة (١٤٣٦-١٤٣٧)، إلا أن وزارة التعليم بدأت حديثًا في رعاية هذه الفئة من خلال برامج وخدمات التربية الخاصة؛ وذلك أسوةً بغيرها من فئات الإعاقة مثل صعوبات التعلُّم والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والتوحُّد والإعاقة العقلية؛ حيث بدأ تقديم الخدمات مع بداية العام الدراسي (١٤٣٥-١٤٣٦) من خلال برامج في المرحلة الابتدائية فقط وتم تسميتُها: "برامج ذَوِي فَرْط الحركة وتشتُّت الانتباه".

وتعود أهمية تقديم الخدمات التربوية المتخصصة إلى دورها في الحدّ من الآثار

السلبية لأعراض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد كضعف المهارات الاجتماعية وقصور الأداء الأكاديمي. فقصور القُدْرَة على الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد غالبًا ما تؤدِّي إلى ظهور سلوكيات لدى الطفل تكون غيرَ مقبولة من الأقران والمعلِّم (Campbell &Ewing, 1990; Kauffman, 1999; Marchant, Young, West, 2004). Campbell, 1995;

وتُصنَّف السلوكيات غير المقبولة في الصفّ؛ مثل صعوبة الالتزام بالقواعد الصفية وصعوبة في إتمام المهام، مِنْ قِبَلِ مُعَلِّمِي مرحلة رياض الأطفال بأنها الجزء الأكثر إجهادًا وَتَحَدِّيًا في حياتهم المهنية لضَعْف قدرتهم على إدارة السلوك بشكل فعَّال (Jazaar, Lambert, O'Donnell, 2007; Lambert, McCarthy, O'Donnell, Wang, 2009; Scott, Park, Swain-Bradway, Landers, 2007). وغالبا ما يكون ردّ فعل المُعَلِّم سلبيًّا تجاه الطفل الذي يصدر منه السلوكُ غير المقبول. فقد يستخدم المُعَلِّم أساليبَ العقاب مثل الإقصاء، ومحاولة تقليل إشراك الطفل في أنشطة الفصل الفاعلة؛ مما يؤدِّي إلى تقليص فُرَص التعلُّم المتاحة للطفل والتي من خلالها يتعلم مهارات أساسية تُساعده في المدرسة مستقبلاً (Raver & Knitzer, 2002; Raver, 2002, 2003).

ولذلك فإنَّ التدخُّل المبكِّر لمساعدة الأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في التغلُّب على الآثار السلبية لأعراض هذا الاضطراب يُعَدّ خطوةً أساسيةً في تقديم الخدمات لهم (Stormont, 2002). والدراسة الحالية تتمحور حول التعرُّف على فاعلية استخدام مُعَلِّمِي مرحلة رياض الأطفال لإحدى تدخُّلات دعم السلوك الإيجابيّ

(Positive Behavioral Interventions and Supports) وهي الثناء (Praise) كتدخُّل لتحسين سلوك إتمام المهمة (On-task Behavior) لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال من ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

مشكلة الدراسة

تعد السنوات الأولى من عمر الطفل مهمة لِمَا لها مِن تأثير في كافة المظاهر النمائية، حيث يتفق العديد من الباحثين على أن الخبرات المبكِّرة للطفل تؤثِّر في تطوره وقدرته على التعلُّم لاحقا. وهذا بدوره يُلقي الضوءَ على أهمية التدخُّل المبكِّر في هذه المرحلة؛ وذلك لمساعدة الأطفال على تخطِّي المشكلات أو الحدّ والتقليل من تفاقُمها في المستقبل (Conroy, Dunlap, Clarke, Alter, 2005). الأطفال ذَوُو اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يواجهون كثيرًا من التحديات بسبب أعراض هذا الاضطراب، والتي أبرزها قصور في القدرة على الانتباه (inattention) والنشاط الزائد (Hyperactivity) والاندفاعية (impulsivity). فهذه الأعراض تتضح من خلال تشتُّت انتباه الطفل وصعوبة في التركيز على المهمة المكلَّف بها، وكثرة الحركة والانتقال من نشاط أو مكان إلى آخر دون هدف، وصعوبة القدرة على ضبط النفس والتهور في إصدار الأفعال والأقوال مما يُضعف بناءَ العلاقات الإيجابية مع المحيطيين به من الأشقاء والرفاق والمعلمين.

ونتيجة لذلك فإنَّ الأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد أو المعرَّضِين للإصابة به (at risk) غالبًا ما يتعرضون أكثرَ من غيرهم للفشل الدراسي وَضَعْف التحصيل الأكاديمي. حيث تشير الدراسات إلى أن المشكلات السلوكية التي تظهر في مرحلة ما قبل الالتحاق برياض الأطفال تستمرّ في الظهور بنسبة مرتفعة تصل إلى خمسين بالمئة (٥٠%) في المرحلة الابتدائية، كما تؤكِّد هذه الدراساتُ على ضرورة وأهمية تقديم التدخُّل المبكِّر للتعامل مع المشكلات السلوكية (Campbell,1995; Dupaul, Eckert, Mcgoey, 2002; Fox, Dunlap, Cushing, 2002; Stormont, Smith, Lewis, 2007; Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001).

التدخُّل المبكِّر الفعَّال للحدّ من المشكلات السلوكية يقوم على بناء بيئات إيجابية تدعم حاجات الأطفال للتعلُّم من خلال توفير فُرَص لزيادة السلوك المطلوب والتقليل من السلوك غير المقبول قبل أن يتطور بشكل أكثر شدةً لدرجة تُعيق العمليةَ التعليميةَ (Dupaul, et al., 2002; Fox, et al., 2002; Webster-Stratton, et al., 2001).

ويُعَدّ الثناءُ من أساليب التدخُّل الإيجابية التي تحفِّز ظهورَ السلوك المرغوب وتزيد من احتمالية حدوثه في المستقبل. كما يساعد الثناء على بناء وتطوير علاقة إيجابية بين الطفل والمعلِّم. فالثناء، بخلاف التذمُّر والتوبيخ اللفظيّ، يؤثِّر على إحساس المُعَلِّم بالكفاءة الذاتية عندما يتم استخدامُه بشكل مناسِب (Hester, Hendrickson, Gable, 2009; Thompson, Marchant, Anderson, Prater, Gibb, 2012).

وتشير الدراسات التجريبية إلى إمكانية وأهمية تدريب المعلمين على استخدام الثناء الذي يُعَدّ تدخلاً زهيدَ التكلفة لا يحتاج لوقت وجهد كبير، وفي نفس الوقت ذو كفاءة وفعالية عالية في إدارة الصفّ لخفض السلوك غير المرغوب وزيادة مستوى اتباع التعليمات وإتمام المهمة المطلوبة (Allday, Hinkson-Lee, Hudson, Neilsen-Gatti, Kleinke, Russel, 2012; Hester et al., 2009; Reinke, Lewis-Palmer, Merrell, 2008). ومن هنا تتلخص مشكلةُ الدراسة الحالية في التعرُّف على العلاقة الوظيفية بين استخدام المُعَلِّم لاستراتيجية الثناء ومستوى إتمام الطفل للمهمة المطلوبة، كما يمكن صياغةُ مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما مدى فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرُّف على مدى فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال.

تساؤل الدراسة

ما مدى فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تُعَدّ هذه الدراسة إضافةً للتراث الفكري والثقافي العربي المتعلِّق ببرامج التدخُّل المبكِّر للأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من خلال استخدام تدخُّل الثناء.

الأهمية التطبيقية:

تقديم نموذج لكيفية استخدام الثناء في البيئة السعودية لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية

اقتصرت الدراسةُ على استخدام مُعَلِّمات مرحلة رياض الأطفال لاستراتيجية الثناء بهدف تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

الحدود البشرية

تم تطبيق الدراسة على الأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، ومعلمات مرحلة رياض الأطفال (معلمة الصفّ، مساعِدَة المعلمة، معلمة التربية الخاصة) في رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.

الحدود المكانية:

رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمانية

تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة

فعالية (Effectiveness)

في الدراسة الحالية تعني فعالية نجاح استراتيجية الثناء في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وبيان أثَر ذلك التحسُّن على المشاركين في الدراسة وفق معيارين هما: خفض تَكْرَار سلوك التوقُّف عن أداء المهمة وزيادة سلوك الاستمرار في الأداء حتى إتمام المهمة.

الثناء (Praise)

التعريف العلمي هو جملة لفظية تَتْبَع سلوكًا مستهدَفًا (وفي بعض الأحيان مع السلوك المستهدَف). الهدف من تقديمها الحصول على التغذية الراجعة الإيجابية وتشجيع ودعم حدوث هذا السلوك المستهدَف. لذلك، وعندما يتم تقديم الثناء المناسِب وفي الوقت المناسِب للطفل فإنَّ السلوك المستهدَف من المحتمل أن يتم تدعيمُه ويحدث مرةً أخرى في المستقبل، ويصنف الثناء إلى نوعين: ثناء عامّ (general praise) لا يشير إلى سلوك محدَّد (مثال: يقول المُعَلِّم: "ممتاز أحمد"). وثناء لسلوك

محدَّد (behavior-specific praise) يشير إلى سلوك محدَّد فتكون عبارات الثناء محدَّدَة (مثال: يقول المُعَلِّم: "ممتاز أحمد، أُقَدِّر طريقةَ وضعكَ للكتاب بعيدًا بمجرد أن طلبتُ ذلك"). والثناء سواء كان عامًّا أو لسلوك محدَّد يُعَدّ من تدخلات دعم السلوك الإيجابيّ .(Allday et al., 2012 ; Hester et al., 2009; Reinke et al., 2008) .

التعريف الإجرائيّ هو أن تقوم المعلمة بتزويد الأطفال بجُمَل وعبارات الثناء، قبل أو بعد أو أثناء النشاط المطلوب في فترة التعليم الموجَّه، وتكون عبارات الثناء محددة تصف السلوكَ مثل: إذا طلبت المعلمةُ من الطفل التلوينَ تُقَدِّم المعلمةُ الثناءَ: شكرًا أحسنتَ؛ لأنك قمتَ بالتلوين بشكل رائع.

إتمام المهمة (On-task Behavior)

التعريف العلمي لإتمام المهمة يُعرف على أنه الأداء طبقًا للتوجيه أو الأمر للاشتراك في سلوك أو النشاط أو التوقُّف عن الاشتراك في السلوك أو النشاط المطلوب (Owen, Slep, Heyman, 2012).

التعريف الإجرائيّ لإتمام المهمة هو أن يقوم الطفل بتنفيذ النشاط الذي تطلبه المعلمةُ منه منذ أن تقدم المعلمة تعليمات لبدء النشاط وحتى توجه المعلمة الطفل بتعليمات انتهاء النشاط في فترة الأركان أو التعليم الموجَّه، ويركز التعليم الموجة على تعليم المهارات الأكاديمية في الفصل وهي القراءة والكتابة والرياضيات، وبالنسبة لفترة الأركان فيتم التركيز على المهارات الاجتماعية.

اضطراب الانتباه والنشاط الزائد (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)

التعريف العلمي حسب تعريف الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (American Academy of Pediatrics, APA, 2004) اضطراب الانتباه والنشاط الزائد هو اضطراب نمائيّ يتصف بوجود صعوبة في الانتباه (inattention) بالإضافة إلى نشاط زائد (Hyperactivity) واندفاعية (impulsivity). والتي غالبًا ما تظهر في مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة (early childhood) وتكون مُزْمِنَة (chronic in nature). ولا تعود لخلل عصبي أو حسي أو لغوي، أو إعاقة حركية أو إعاقة عقلية، أو اضطراب انفعاليّ حادّ، وترتبط هذه الصعوبات (قصور الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية) بصعوبة الالتزام بالقواعد السلوكية والاستمرار في أداء المهام المطلوبة.

وقد تمت الإشارة لمعايير (DSM-5) لتشخيص اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في فصل الإطار النظري فقرة معايير تشخيص اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

التعريف الإجرائي في الدراسة الحالية لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد هم الأطفال الذين طبق عليهم استبيان جوانب القوة والصعوبة، وحصلوا على درجة غير طبيعي في بعد النشاط الزائد (Hyperactivity) وكذلك الدرجة الكلية تقع في فئة الغير طبيعي.

رياض الأطفال (Preschools)

التعريف العلمي هي مؤسسات تربوية اجتماعية ترعى الأطفالَ من سن ثلاث إلى

ستّ (٣-٦) سنوات وتساعِدُهم على تحقيق النموّ المتكامُل والمتوازِن في جميع النواحي الحِسِّيَّة والعقلية والجسمية والنفسية والسلوكية وتنمية قدراتهم عن طريق اللعب التربويّ والنشاط الموجَّه بما يتناسب مع متطلبات النمو للأطفال في تلك المرحلة العمرية (حجازي، ٢٠٠٧).

التعريف الإجرائي هي المكان الذي تم تطبيق الدراسة فيه وهي رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدارسات السابقة

- اضطراب الانتباه والنشاط الزائد
- التدخُّل المبكر
- استراتيجية الثناء
- تصاميم الحالة الواحدة
- الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

تستعرض الباحثةُ في هذا الفصل الأُطُر النظرية لموضوع الدراسة من خلال إعطاء خلفية نظرية علمية عن أهم المتغيرات ذات الصلة بالدراسة الحالية والمتمثِّلة في أربعة محاور وهي:

أولا: اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

ثانيا: التدخُّل المبكر.

ثالثا: استراتيجية الثناء.

رابعا: تصاميم الحالة الواحدة.

أولا: اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

إن عملية التعليم تتطلب مهاراتٍ فنيةً وصبرًا وحكمة وقوة تحمُّل، حيث يتركز عملُ المُعَلِّم بصورة أساسية على إرشاد الأطفال وتوجيه طاقاتهم في المجالات المناسبة ومساعدتهم على مواجَهَة ما يعترضهم من مشكلات أثناء التعلُّم. وقد يكون لدى بعض الأطفال مشكلات حادَّة في عملية التعلُّم لا ترجع إلى إعاقات واضحة، ولكنها تنبع من خصائص سلوكية وانفعالية قد تؤدِّي إلى ضَعْف في قدرة هؤلاء

الأطفال على إدراك البيئة المحيطة بهم والتوافُق مع أنفسهم ومع الآخرينَ والتفاعُل معهم بصورة إيجابية (ريزو وزابل، ٢٠١١). ويُعَدّ الانتباهُ أحدَ العمليات العقلية التي تلعب دورًا مهمًّا في حياة الطفل من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة المحيطة به، واختياره المناسِب للمنبهات الحِسِّيَّة المختلفة وتحليلها وإدراكها والاستجابة لها بصورة تجعله يتكيف مع بيئته الداخلية أو الخارجية.

وقد حَظِيَ الانتباهُ باهتمام كثير من الباحثين، فمن خلاله يمكن للفرد اكتسابُ الكثير من المهارات وتكوين كثير من العادات السلوكية المتعلَّمَة التي تحقق له قدرًا كبيرًا من التوافُق مع المحيط الذي يعيش فيه (مصطفى، ٢٠١٣). وحيث إن الانتباه عبارة عن عملية بلورة أو تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد، أو من المثيرات الصادرة من داخل الجسم، وبما أن الفرد لا يستطيع أن ينتبَّه إلى جميع هذه المثيرات، فإنه غالبًا ما يختار أو ينتقي منها ما يتَّفِق مع حالة التهيؤّ العقليّ لديه، وما يحقِّق اهتمامَه ودوافعَه أو مع ما يفرضه الموقفُ السلوكيُّ الذي يوجد فيه؛ مما يجعل الانتباه يتأثر بعدة عوامل منها: شدة المثير، وتغيُّر المثير، وتبايُن المثير بالنسبة للمثيرات الأخرى (العدل، ٢٠١٣). إن مستوى الانتباه للإفراد يختلف تبعا لسلامة وقدرات كلّ من الحواس، والناقلات العصبية الحِسِّيَّة، ومركز الانتباه في الجهاز العصبي المركزي في المخ؛ ولذلك نجد أن هناك بعض الأفراد لديهم مستوى مرتفع من الانتباه

وبعضهم لديه مستوى منخفض (مصطفى، ٢٠١٣).

غالبًا ما يكون اضطراب الانتباه لدى الأطفال مصحوبًا بالنشاط الزائد، مما يجعلهم يتحركون بكثرة وعشوائية في المكان الذي يتواجدونَ فيه؛ وذلك بدون سبب، ويتضح ذلك من خلال عدم قدرتهم على التركيز لفترة طويلة؛ ولذلك فإنهم يجدون صعوبةً في متابَعَة التعليمات وإنهاء الأعمال والمهمات التي يقومون بها، كما يوجد لديهم ضَعْف في القدرة على التفكير مما يجعلهم يُخطئون كثيرًا، بالإضافة إلى أن حديثهم أثناء الحوار غالبًا ما يكون غير مترابِط، ويتسم هؤلاء الأطفال بالاندفاعية، كما يقومون ببعض السلوكيات التي تُعرضهم للمخاطر أو تُؤذي الآخرينَ دون أن يضعوا في اعتبارهم العواقبَ الوخيمة المترتبة على مثل هذه السلوكيات (مصطفى، ٢٠١٣؛ ريزو وزابل، ٢٠١١). ويُعَدّ اضطرابُ الانتباه والنشاط الزائد من أكثر الاضطرابات شيوعا لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة وهو يشكِّل بحدّ ذاته مشكلة سلوكية نمائية تنعكس آثارها سلبا على عمليات الإدراك والتعلُّم (الزغلول، ٢٠٠٦).

وفيما يلي تتناول الباحثة في هذا المحور تعريفَ اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وأسباب الاضطراب، وخصائص الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب، ومحكات التشخيص، ونسبة الانتشار، وطرق العلاج.

تعريف اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

مر اضطراب الانتباه والنشاط الزائد عبر التاريخ بالعديد من التسميات من ضمنها: الخلل الوظيفيّ البسيط (Minimal brain dysfunction)، الإصابة المخية

البسيطة (Minimal brain injury)، النشاط الزائد (Hyperactivity)، وفَرْط الحركة (Hyperkinesis)، وأخيرا التسمية الحالية وهي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

ويوجد العديد من التعريفات لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد وسوف تستعرض الباحثة بعضها بحسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

يعرف المعهد الوطني للصحة النفسية (The National Institute of Mental Health Definition,2003) الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بأنهم أولئك الأطفال الذين يُظهرون الخصائص التالية: صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات، الشعور بالملل بعد بضع دقائق من القيام بالمهمة، ضَعْف الانتباه، العزوف عن تعلُّم مهمات جديدة، صعوبة في أداء الواجبات المدرسية، وغالبا ما يَنْسَوْنَ ملاحظاتهم وكتبهم في المدرسة أو المنزل، ويتصف أداؤهم في الوجبات المدرسية بكثرة الأخطاء (الروسان، ٢٠١٠).

يُعرف اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بأنه: "عدمُ استطاعة الطفل تركيزَ انتباهه والاحتفاظ به فترة ممارَسَة الأنشطة مع عدم الاستقرار، والحركة الزائدة دون الهدوء أو الراحة مما يجعله مندفعًا يستجيب للأشياء دون تفكير مُسْبَق" (الخشرمي، ٢٠٠٤: ٨).

اضطراب الانتباه والنشاط الزائد هو نشاط جسمي وحركي مستمرّ تصحبه عدمُ

القدرة على التركيز والانتباه على نحو يجعل الطفلَ عاجزًا عن السيطرة على سلوكياته وإنجاز المهمات (الزغلول، ٢٠٠٦).

اضطراب الانتباه والنشاط الزائد عبارة عن اضطراب سلوكي نمائي يُوصف بأنه نقص دائم في الانتباه ونشاط حركيّ زائد، ويُوصف على أنه اضطراب متعدِّد الأبعاد حيث يُظهر الأطفالُ المصابون درجات متفاوتة في الصعوبة، وحسب الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) يُوصف اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بمجموعة من الصفات المزمنة وهي صعوبة الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية والتي تَحدث بشكل أكثر من المعتاد في الشدة وعدد مرات الحدوث مقارَنة بنفس الفئة العمرية في النمو (الحمد،٢٠٠٧).

ويُعرف اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من خلال سلوكياته الرئيسية المتمثِّلة في كل من: خَلَل في الانتباه، الاندفاعية، والنشاط الزائد والتي تَحدث بشكل عامٍّ عبر سياقات مختلفة (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

ويعرف اضطراب الانتباه والنشاط الزائد حسب الدليل التنظيميّ للتربية الخاصة (١٤٣٧) بأنه "اضطرابات عصبية وسلوكية، تظهر في صورة تشتُّت الانتباه وعدم القدرة على التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة كما يظهر فرطُ الحركة على شكل سلوك يتَّسم بحركة زائدة ونشاط مُفْرِط غير هادف يعيق تعلُّم الطالب وقد تقترن هاتان الظاهرتان معا" (ص،١١).

من خلال العرض السابق نجد أنه بالرغم من تعدُّد التعريفات التي تناولت اضطرابَ الانتباه والنشاط الزائد إلا أنها جميعًا اشتركت في أن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يعتبر جزءًا من ملاحظتنا اليومية، حيث نَصِف الطفلَ بأنه مندفع دائما ويتصرف قبل أن يفكر، ويكون مستوى النشاط مرتفعا كما أن سلوك الطفل يكون مزعجًا باستمرار ولديه صعوبة في التركيز على المهمة لفترة من الوقت والانتقال من نشاط إلى آخَرَ وعدم إتمام المهام المُوكَلَة إليه، وفي الحقيقة هذه التعاريف لا تختلف عن تعريف الأكاديمية الأمريكية لطبّ الأطفال (American Academy of Pediatrics, APA) والذي اعتمدت عليه الباحثةُ في الدراسة كتعريف لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

أسباب اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

اتجهت البحوث النفسية والطبية والتربوية لدراسة طبيعة وأسباب اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وقدمت تفسيرات متنوعة لتلك الظاهرة؛ فقد أَرْجَعَها البعضُ إلى عوامل بيولوجية، وأرجعها البعضُ الآخر إلى عوامل وراثية، ونظر آخرون إلى هذا الاضطراب باعتباره انعكاسًا لعوامل بيئية، وفيما يلي توضيح موجز لهذه العوامل:

العوامل البيولوجية

غالبًا ما يوجد لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد تلف

بسيط أو إصابة في القشرة الدماغية، أو نقص الأكسجين الواصل للخلايا الدماغية مما يؤثِّر على نموّ الدماغ الطبيعي أو الناقلات العصبية واضطراب المواد الكيمائية إمَّا بالنقص أو الزيادة (مصطفى،٢٠١١؛ الزارع، ٢٠٠٧؛ مصطفى،٢٠١٣؛ ريزو وزابل، ٢٠١١؛ الزغلول، ٢٠٠٦؛ يحيي،٢٠٠٠؛ هالان وكوفمان وبولين، ٢٠١٣؛ العدل، ٢٠١٣؛ الروسان، ٢٠١٠؛ مرسي، ٢٠١٢). وقد وجدت بعض الدراسات شذوذ في مناطق في أدمغة الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وهي: الفصوص الأمامية، الكتل العصبية القاعدية، القاعدة المترتبة، البروز الكروي اللحائي، المخيخ. وتؤكد الدراساتُ أن حجم هذه المنطقة أصغرُ لدى الأطفال والمراهِقِينَ الذين لديهم الاضطراب، وأن هناك عدمَ توازُن في التحولات العصبية والكيميائية في الدماغ (الروسان، ٢٠١٠؛ هالان وآخرون، ٢٠١٣؛ ويبر و بلوتس، ٢٠١٥؛ كوفمان ولاندروم، ٢٠١٢ ؛ الزارع، ٢٠٠٧).

العوامل الوراثية

يرى غالبية المختصِّين أن هناك أساسا وراثيًّا لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد، مستمدينَ ذلك من ثلاثة مصادر أساسية هي الدراسات الأسرية، دراسات التوائم، دراسة مكوِّنات جزيئات التكوين الجينيّ (هالان وآخرون، ٢٠١٣). وتلعب العواملُ الوراثيةُ دورًا هامًّا في الإصابة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد؛ وذلك إمَّا بطريقة مباشرة من خلال نقل المورثات التي تحمل الخصائص وتؤدي إلى تلَف أو ضَعْف

ببعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه في المخ، أو بطريقة غير مباشِرَة من خلال نقل المورثات لعيوب تكونية تؤدِّي إلى تلَف أنسجة المخّ والتي بدورها تؤدِّي إلى ضَعْف نموه؛ بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه (مصطفى، ٢٠١١؛ مصطفى، ٢٠١٣؛ ريزو، وزابل، ٢٠١١؛ الزغلول، ٢٠٠٦؛ روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨؛ العدل، ٢٠١٣؛ هالان وآخرون، ٢٠١٣؛ الروسان، ٢٠١٠؛ ويبر وبلوتس، ٢٠١٥؛ كوفمان ولاندروم، ٢٠١٢). وأظهرت الأبحاث التي أجريت أن العوامل الوراثية تلعب دورًا كبيرًا في نقل الخصائص والصفات من الآباء إلى الأبناء ويشير نيوفيل (Neuvill, 1995) أن خمسين في المئة (٥٠%) تقريبا من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه والنشاط الزائد يوجَد في أسرهم مَن لديه هذا الاضطراب (الزارع، ٢٠٠٧).

العوامل البيئة

تحتوي البيئة على مجموعة من المثيرات ذات التأثيرات الحاسمة في السلوك الإنساني، وتؤثِّر البيئةُ بعناصرها المختلفة بشكل أو بآخَرَ على اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وغالبًا ما يكون للعوامل البيئية المحيطة بالطفل والمتمثِّلَة في الأسرة والأساليب الوالدية دور هام في ظهور وتطوُّر أعراض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد؛ فالعلاقات الأسرية وأساليب الرعاية والتعامُل داخل الأسرة وطريقة استجابات الراشدين للأطفال قد تشجِّع أو تمنع حدوثَ مثل هذا الاضطراب لدى الأطفال،

فمعظم الأطفال الذين لديهم هذا الاضطرابُ نشئوا في بيئات أسرية مضطربة، وبعض الدراسات أشارت إلى أن أسباب الاضطراب تعود إلى أساليب المعامَلَة الوالدية الخاطئة التي تتَّسِم بالرفض والإهمال والحرمان العاطفيّ، ويُشار أيضا إلى أن المشكلات والخلافات الأسرية والوضع الاجتماعي المتدنِّي للأسرة والعيش في الأماكن المزدحمة قد تُعَرِّض الطفلَ للإصابة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد (مصطفى، ٢٠١١؛ الزارع، ٢٠٠٧؛ مصطفى، ٢٠١٣؛ ريزو، وزابل، ٢٠١١؛ الزغلول، ٢٠٠٦؛ روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨؛ الروسان، ٢٠١٠؛ مرسي، ٢٠١٢).

أمَّا بالنسبة للعوامل البيئة المتعلقة بالغذاء والسموم البيئة، فإنَّ المستويات العالية من الرصاص في الجسم قد تؤدِّي إلى اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، كما أن تناوُل الطفل كميات كبيرة من الأطعمة الجاهزة أو الخضروات والفواكه الملوَّثَة بالمبيدات الحشرية قد تؤدِّي إلى إصابتهم باضطراب الانتباه والنشاط الزائد، بالإضافة إلى أن تناوُل الطفل لكميات كبيرة من الحلوى والمواد السكرية قد يؤدِّي أيضا إلى زيادة نشاطه الحركي، وقد بيَّنَت الدراساتُ أن المواد السكرية التي يتناولها الطفلُ قد لا تؤدِّي إلى إصابته باضطراب الانتباه والنشاط الزائد، ولكنها غالبًا ما تؤدِّي إلى ارتفاع مستوى النشاط الحركيّ من خلال زيادة نسبة الطاقة (مصطفى، ٢٠١٣؛ يحيي٢٠٠٠؛ ريزو، وزابل، ٢٠١١؛ الزغلول، ٢٠٠٦؛ روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨؛ هالان وآخرون ٢٠١٣؛ ويبر، وبلوتس، ٢٠١٥).

خصائص الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

عادةُ ما يتمّ النظرُ إلى بعض الخصائص المصاحِبَة لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد على أنها أَوَّلِيَّة في حين يتم النظرُ إلى بعضها الآخَر على أنها ثانوية؛ نظرًا لأنها تنتج عن تفاعُل الخصائص الأولية للاضطراب مع أحداث البيئة المختلفة (روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨). وفيما يلي عرضٌ لهذه الخصائص:

الخصائص الأولية

الخصائص الأولية هي: خَلَل في الانتباه، والنشاط الزائد والاندفاعية؛ وهي الخصائص المميِّزة للأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب.

خلل في الانتباه (inattention): يُعَدّ اضطرابُ الانتباه من أكثر الخصائص شيوعًا لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وهذا لا يعني أنهم لا ينتبهون على الإطلاق ولكنهم يتأثرون بمثيرات داخلية وخارجية تؤدِّي إلى تشتُّت انتباههم فتمنعهم من التركيز؛ إذ يصعب عليهم الانتباهُ والإصغاءُ إلى التعليمات وفَهْمها من أجل إنجاز المهمات المطلوبة منهم، وتبدو مشكلات الانتباه في ثلاثة مجالات رئيسية:

- مدة الانتباه: يتميز الأطفالُ الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بِقِصَر فترة الانتباه وصعوبة الاستمرار بالانتباه لفترة كافية للاستجابة وأداء المهمات.
- مقاوَمَة التشتُّت: يُظهر هؤلاء الأطفالُ درجةً عاليةً من التشتت لأيّ مثير حولَهم مهما كان بسيطا.

- فاعلية الانتباه: صعوبة الانتباه بفاعلية حيث يُهمل الطفلُ الانتباهَ إلى التفاصيل المهمة في الأشياء مِن حوله ويتَّصِف بعدم التنظيم في أداء المهمات المطلوبة منه (الروسان،٢٠١٠).

وتتضح اضطرابات الانتباه لدى الأطفال في كلٍّ من الانتباه الاختياريّ والمستمرّ؛ إذ ينتج عنها سلوكياتٌ مثل التشتت وعدم قدرتهم على التركيز الجيد داخلَ الفصل الدراسي لفترات مناسِبَة، وخَلَل في التنظيم وعدم المسؤولية والتطفُّل والانشغال بمنبهات خارجية، ووجود صعوبة في متابَعَة التعليمات وإنهاء ما يُطلب منهم في الوقت المناسِب، ومن أهم أعراض اضطراب الانتباه: قِصَر مدة الانتباه، سهولة تشتت الانتباه والانتقال المتكرر من نشاط إلى آخَر دون اكتمال أيٍّ منها، وصعوبة أو ضَعْف في القدرة على التركيز، صعوبة في اتباع التعليمات، ضَعْف القدرة على الإنصات، ضَعْف القدرة على التفكير، ضَعْف القدرة على إنجاز المهامّ أو الأعمال المكلَّف بها نتيجة ضَعْف التنظيم الداخليّ وعدم القدرة على التحَكُّم بالذات (العدل، ٢٠١٣؛ اليوسفي، ٢٠٠٥؛ عبد الفهيم، ٢٠١٢؛ مرسي، ٢٠١٢؛ ويبر، وبلوتس، ٢٠١٥).

النشاط الزائد (hyperactivity): يَظهر غالبًا كسلوك مزعِج غير ملائِم لعُمر الطفل مثلَ كثرة الحركة وعدم الاستقرار في مكان إلى جانب التململُ وعدم الهدوء ومخالَفَة النظام (عبد الفهيم، ٢٠١٢). يتبايَنُ النشاطُ الزائد وفقًا لعمر الطفل ومستواه النمائيّ؛ ففي مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة يتصف الأطفال الذين لديهم نشاط زائد بأنهم يقومون

بحركات عصبية عشوائية غير منتظِمة وأنشطة حركية زائدة ويجدون صعوبةً في البقاء والجلوس لفترة مناسبة من الوقت، ويجدون صعوبةً في الجلوس بهدوء وينشغلون بعمل أشياء مزعجة وإحداث الضوضاء داخل الفصل الدراسي، والتململُ، والتلوي، واهتزاز مستمرّ، وحركة اليدين، وإيذاء زملائهم وعدم القدرة على ضبط النفس وهؤلاء الأطفال من السهل استثارتهم انفعاليًّا، وقد يؤدِّي ذلك إلى ضَعْف في التوافُق مع المجتمع المدرسيّ وَضَعْف سلوكه الاجتماعيّ والميل إلى العدوانية (العدل، ٢٠١٣؛ ويبر، وبلوتس، ٢٠١٥؛ الروسان، ٢٠١٠).

الاندفاعية (impulsivity): تشير الاندفاعية إلى عدم التروِّي في الاستجابة للمواقف المختلفة والميل للتصرُّف بدون تفكير، وهي التهوُر والعشوائية في إصدار الأفعال والأقوال، وتبدو في استجابة الطفل لأول فكرة تطرأ على ذهنه بدون تفكير، والإجابة على الأسئلة قبل استكمالها. والأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لا يستطيعون التحكُّم في اندفاعتهم وضبط سلوكياتهم طِبْقًا لمتطلبات الموقف؛ فهؤلاء الأطفال لا يقصدونَ في معظم الأحوال إثارةَ المشاكل السلوكية، فَهُم يعرفون الصوابَ والخطأَ ولكنهم متسرعونَ ومندفعونَ في ردود فعلهم أو في اتخاذ قراراتهم، فَهُم لا يفكرون إلا بعد حدوث مشكلة؛ ولذا فإنهم يشعرون بتأنيب الضمير ولكن الغريب أنه هذه المشاعر لا تردعهم عن القيام بمثل هذا السلوك في المستقبل، كما أنهم يقومون ببعض السلوكيات التي تؤذي الآخرينَ مثل مقاطعة الآخرينَ أثناء الحديث أو التدخُّل في

اللعب أو العمل مع الآخرين دون السماح لهم بذلك (عبد الفهيم، ٢٠١٢؛ ويبر وبلوتس، ٢٠١٥). كما تؤدِّي الاندفاعية إلى القيام بسلوكيات قد تُعَرِّض حياةَ الطفل للخَطَر حيث يتصرَّف دون أن يضع في اعتباره العواقبَ المترتبةَ عليها (الروسان، ٢٠١٠).

الخصائص الثانوية:

الخصائص الثانوية لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد غالبًا ما تنتج عن تفاعُل الخصائص الأولية للاضطراب مع أحداث البيئة المختلفة، ومن هذه الخصائص:

- ضَعْف القدرة على التفكير وحلّ المشكلات؛ وذلك نظرًا لكون الطفل المصاب بهذا الاضطراب يجد صعوبةً في القدرة على تركيز الانتباه والإنصات بالإضافة إلى الاندفاعية والنشاط الزائد فإنَّ الطفل يَظهر عليه قصورٌ في التفكير بسبب كون المعلومات التي يتلقاها غيرَ منظَّمَة وغير مركَّزَة وغير مترابطة وغير واضحة.
- تأخُّر الاستجابة؛ حيث يتطلب أغلب الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وقتًا طويلا لربط المعلومات بالشكل الصحيح وتخزينها؛ وبالتالي قد يحتاجون لوقت أطول لاستدعاء المعلومات المخزَّنَة في الذاكرة طويلة المدى.
- قصور في القدرة على إتمام المهامّ، فالطفل الذي لديه اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لديه قصور في القدرة على إتمام المهام المُوكَلَة إليه؛ وذلك بسبب قصور قدرته على الانتباه والتركيز والتفكير والاستجابة؛ وبالتالي فإنه غالبًا ما يتململ ولا يُنهي المهامَّ المُوكَلَة إليه.

- التردُّد، فالأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يغلُب عليهم التردد في اتخاذ أيّ قرار بسبب المشاكل التي لديه، وهذا يجعله غالبًا ما يشكّ في صحة أو خطأ قرارِه عند محاولة القيام بمهمة ما.
- أحلام اليقظة، حيث يبدو بعض الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بأنهم يحلِّقُون بشكل مستمرّ وكأنهم يعيشون في عالم آخَرَ.
- اضطرابات الكلام، فالأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لديهم قصور في اللغة التعبيرية؛ فقد لا يستطيعونَ ربطَ الحديث ببعضه، وقد تكون جُمَلُهُمْ ناقصةً، إضافةً إلى ذلك فإنهم قد يكون لديهم بعضُ الاضطرابات في النطق واللغة.
- الأداء الأكاديميّ المنخفِض؛ حيث إن الكثيرَ من الخصائص الأولية المصاحِبَة للاضطراب عادةً ما تتعارض مع التعلُّم داخلَ الصفّ؛ ففي المدرسة يبدو الأطفالُ الذين لديهم اضطرابُ الانتباه والنشاط الزائد يواجِهُونَ صعوبةَ التركيز على المهمة وصعوبةً في التنظيم وإنجاز أعمالهم المدرسية، وبالرغم من أن لديهم قدرات عقلية تقع ضمن المتوسِّط أو فوق المتوسِّط وقدرات ذكاء مناسِبَة ولكن أداءهم الأكاديمي لا ينسجم مع قدراتهم، ومشكلات التحصيل الأكاديمي المرتبطة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد تتضمن المشكلات الأكاديمية مثل الرسوب وتدنِّي التحصيل الأكاديمي حيث تُظهر الدراساتُ أغلبَ الأطفال الذين لديهم

اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يتأخرون في عدد من المواد الأكاديمية.

وتجدُر الإشارةُ أن العديد من الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد قد يكون لديهم إعاقة مصاحِبَة مثل صعوبات التعلُّم، أو نوع من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية مثل القلق والاكتئاب (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥؛ ريزو وزابل، ٢٠١١؛ روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨؛ مصطفى، ٢٠١١؛ ميركولينو، باور، بلوم، ٢٠٠٣؛ هالان وآخرون، ٢٠١٣).

تشخيص اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

يُعَدّ تشخيصُ الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد أمرًا صعبًا؛ لأن العديد من الأطفال الطبيعيين يميلون إلى إظهار كم كبير من النشاط الحركي إلى جانب نقص في ضبط اندفاعيتهم؛ حيث يُعد النشاط الزائد والاندفاعية في هذه المرحلة أمرًا طبيعيًا نسبيًا، وسمات سلوكية تميِّز العديدَ من الأطفال بدرجات متفاوتة، وبالتالي يمثِّل تشخيص هؤلاء الأطفال تحديًا ويتطلب معلومات مُفَصَّلَة عن سلوك الطفل ومعرفة القدرات العقلية والتعلُّمِيَّة لديه.

وتتعدد الأساليب التشخيصية لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد، إلا أنه يمكن القول: إن التشخيص الأفضل هو الذي يعتمد على فريق تشخيص متعدِّد التخصصات يستخدم عدة أساليب تشخيصية كالفحص الطبي والملاحَظَة والمقابَلَة وإجراء بعض الاختبارات النفسية (الروسان،٢٠١٠؛ هالان وآخرون، ٢٠١٣؛ ميركولينو وآخرون، ٢٠٠٣).

تُعتبر الملاحظةُ من الطُّرُق العلمية المستخدَمة في التعرُّف على الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، ويمكن للمعلمينَ والوالدينِ استخدامُها للتعرُّف على اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، كما تُعتبر أداةً أساسيةً ومستندًا فعَّالاً لقياس مستوى نشاط الطفل ومستوى الانتباه لديه (روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨). ويمكن أن تكون الملاحَظَة مباشِرَة حيث تتمّ ملاحظةُ سلوك الطفل لفترة معينة يتم خلالَها تسجيل البيانات لقياس سلوك الطفل، كما يمكن أن تكون ملاحظة غير مباشرة تعتمد على الملاحظات السابقة للطفل في العديد من المواقف وغالبا ما تستخدم في مقاييس تقدير السلوك (Behavior Rating Scales) حيث يقوم شخص لديه معرفة جيدة بسلوك الطفل مثل الوالدينِ أو المعلمينَ بتقدير سلوك الطفل من خلال خبراتهم وملاحظاتهم السابقة لسلوك الطفل (روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨). وهناك العديد من البحوث والدراسات العربية هدَفَت إلى تطوير مقاييس لتقدير السلوك كاضطراب الانتباه والنشاط الزائد؛ مثل دراسة السيد وبدر (١٩٩٩) ودراسة يوسف وزكريا (٢٠٠٠) ودراسة الدسوقي (٢٠٠٥) ودراسة الخشرمي (٢٠٠٩).

وأثناء تطبيق الدراسة الحالية استخدمت الباحثةُ الملاحَظة المباشرة لقياس سلوكيات الأطفال لمعرفة مدى تأثير التدخُّل على سلوكهم. كما استخدمت الملاحَظَة غير المباشرة من خلال تقدير المعلِّمات لسلوك الأطفال على استبيان جوانب القوة والصعوبة (Strengths and Difficulties Questioner, SDQ).

وتُعَدّ معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM) من أكثر المعايير شيوعًا لتشخيص اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وهذه المعايير حدَثَت في الطبعة الخامسة من الدليل (DSM-5) كما يلي:

أ) نمَط مستمرّ من خَلَل في الانتباه (inattention) و/أو النشاط الزائد–الاندفاعية (hyperactivity-impulsivity) يؤثر سَلْبِيًّا الأداء والتطوُّر النمائيّ، ويتَّصِف بالصفات الواردة في (١) و/أو (٢) كما يلي:

١– **خلل في الانتباه (inattention):** ظهور ستّ أو أكثر من الأعراض التالية بصورة مستمِرَّة لمدة ستة أشهر على الأقلّ وبدرجة غير ملائمة للمرحلة النمائية وتؤثِّر بشكل مباشِر وسلبيّ على الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية والوظيفية.

ملاحظة: لا يعود ظهور الأعراض لوجود سلوك المعارضة (oppositional behavior)، التحدي (defiance)، العدائية (hostility)، أو لعدم فَهْم المهمة أو التعليمات، ويجب ظهور خمس أعراض أو أكثر لتشخيص المراهقينَ والبالغينَ (١٧ سنة وما بعدَها).

أ) غالبًا ما يفشل في تركيز الانتباه على التفاصيل أو غالبًا ما يرتكب أخطاء (في الواجب المدرسي أو العمل أو أي نشاط آخَر) تكون نتيجة عدم المبالاة (كالسهو عن إتمام بعض تفاصيل المهمة المطلوبة).

ب) غالبًا ما يجد صعوبةً في مداومة الانتباه لفترة طويلة في المهام أو أنشطة اللعب (على سبيل المثال: يجد صعوبةً في البقاء مُنْتَبِهًا خلال محاضَرَة أو محادثة أو قراءة النصوص الطويلة).

ج) غالبًا ما يبدو وكأنه لا يُنصت عندما يوجَّه إليه الحديثُ مباشرةً (على سبيل المثال: يبدو أن ذهنَه في مكان آخَر حتى عندما لا يكون هناك مشتتات واضحة).

د) غالبًا لا يواصِل اتباع التعليمات ويفشل في إنهاء الواجبات المدرسية، أو الأعمال المنزلية، أو الواجبات في بيئة العمل (على سبيل المثال يبدأ في المهمة ولكن يُفقد التركيزَ وينصرف عنها دون إتمامها).

ه) غالبًا ما يجد صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة (على سبيل المثال عمله غير منظَّم، لا يُحسن تنظيم وإدارة الوقت، ويصعب عليه المحافظةُ على أغراضه الشخصية منظَّمَة، ويفشل في إنهاء العمل في الوقت المحدَّد).

و) غالبًا ما يتجنَّب المشارَكَة في المهامّ التي تتطلب جهدًا عقليًّا متواصلاً، أو يكرهها ويقوم بها على مَضَض (على سبيل المثال الواجبات المدرسية، أو إعداد التقارير وتعبئة النماذج بالنسبة للبالغين).

ز) غالبًا ما يفقد الأشياء اللازمة لإتمام المهام والأنشطة (على سبيل المثال الأدوات المدرسية، الأقلام، الكتب، المحفظة، المفاتيح، النظارات، الجَوَّال).

ح) غالبًا ما يتشتت انتباهُه لجميع المثيرات الخارجية (وللبالغينَ قد يشمل ذلك الأفكار التي ليس لها علاقة).

ط) غالبًا ما ينسى الكثيرَ من الأنشطة اليومية (على سبيل المثال المهام الروتينية، معاوَدَة الاتصال بالمكالمات التي لم يتمكن من الردّ عليها، دفع الفواتير).

٢-**النشاط الزائد والاندفاعية (Hyperactivity and impulsivity):** سِتّ أو أكثر من الأعراض التالية بصورة مستمرة لمدة ستة أشهر على الأقل وبدرجة غير ملائمة للمرحلة النمائية وتؤثر بشكل مباشر وسلبيّ على الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية والوظيفية.

ملاحظة: لا يعود ظهور الأعراض لوجود سلوك المعارَضَة (oppositional behavior)، التحدي (defiance)، العدائية (hostility)، أو لعدم فَهْم المهمة أو التعليمات، ويجب ظهورُ خمس أعراض أو أكثر لتشخيص المراهقين والبالغين (١٧ سنة وما بعدها).

أ) غالبًا ما يتململ ويحرِّك يديه أو قدميه أو يتلوَّى في مقعده.

ب) كثيرًا ما يترك المقعدَ في الأوضاع التي من المفترض فيها أن يبقى جالسًا (على سبيل المثال يَخرج من مكانه في غرفة الصفّ، أو المكتب ومكان العمل، أو من الأماكن الأخرى التي تتطلب منه البقاءَ في المكان).

ج) غالبًا ما يجري أو يقفز في مواقف لا تُنَاسِب هذا السلوكَ (ملاحظة: في البالغينَ يمكن أن تنحصر في الشعور بعدم الراحة وكثرة الحركة).

د) غالبًا ما يواجه صعوبةً في اللعب أو الانخراط والمشارَكَة بهدوء في الأنشطة الترويحية.

هـ) غالبًا ما يكون نشيطًا دون كَلَل (على سبيل المثال يجد صعوبةً في البقاء جالسًا لفترة طويلة كما في مطعم أو اجتماع، يصعب على الآخرين مجاراتُه في نشاطاته فهو في حركه مستمرة ولا يهدأ).

و) غالبًا ما يتحدث بشكل مُفْرِط.

ز) غالبًا ما يتسرع في تقديم إجابات قبل أن يكتمل طرحُ السؤال (على سبيل المثل يُكمل الجُمَلَ للآخرين، يجد صعوبةً في انتظار دوره في المحادثة).

ح) غالبًا ما يواجِه صعوبةً في انتظار الدَّوْر (على سبيل المثال عند الانتظار في الطابور).

ط) غالبًا ما يقاطع الآخرينَ أو يتطفَّل عليهم (على سبيل المثال يتطفَّل على الآخرينَ أثناءَ الأحاديث أو اللَّعِب أو يستخدم أغراضَهم دون أَخْذ الإذن منهم، وبالنسبة للبالغين يقاطع الآخرينَ ويتدخل في أحاديثهم وشؤنهم).

ب) ظهور العديد من أعراض الخَلَل في الانتباه أو النشاط الزائد والاندفاعية قبل سن الثانية عشر(١٢).

ج) ظهور العديد من أعراض الخلل في الانتباه أو النشاط الزائد والاندفاعية في سياقينِ أو أكثر (المدرسة، العمل، المنزل، مع الأصدقاء أو الأقارب، في أنشطة الأخرى).

د) وجود دلائل واضحة بأن الأعراض تُعيق أو تؤثِّر سَلْبِيًّا على الأداء الأكاديمي، أو الاجتماعي، أو الوظيفي.

هـ) أن لا ينحصر ظهور الأعراض خلال وجود اضطراب الفصام (schizophrenia) أو أي اضطراب نفسي آخر، وأن لا يكون تفسير ظهورها يعود لاضطراب آخَر (كاضطراب المزاج، أو اضطراب القلق).

يرجع الاضطراب إلى اضطراب نمائيّ شامِل أو مرَض الفصام أو جود اضطراب نفسيّ عقليّ كما لا يرجع إلى الاضطرابات الأخرى (اضطرابات المزاج، اضطرابات القلق، اضطرابات الشخصية).

نسبة انتشار اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

يُعَدّ اضطرابُ الانتباه والنشاط الزائد من أكثر فئات الاضطرابات السلوكية تشخيصًا في مرحلة الطفولة حسب النِّسَب التي توصَّلت لها دراسات طُبقت في العديد من الدول والتي تمت الإشارةُ لها سَلَفًا في الفصل الأول، وينتشر هذا الاضطراب بين الذكور أكثرَ من الإناث؛ فالمعدلاتُ المحسوبة لذلك تتراوح بين (٦:١) في القياس الإكلينيكيّ، و (٣:١) في المجتمع بِوَجْه عامٍّ (هالان وآخرون ،٢٠١٣؛ ويبر، وبلوتس،٢٠١٥).

ويمكن أن نستخلِص من الدراسات السابقة عددًا من الحقائق حولَ اضطراب الانتباه والنشاط الزائد ومدى انتشاره، كما يلي:

- اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يَظهر في جميع المجتمعات تقريبا رغم اختلاف الثقافات والعادات فيها.

- إن اختلاف نسبة الانتشار قد يكون نتيجة لاختلاف المجتمعات والثقافات والمحكّ المستخدَم في التشخيص.
- إن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يُعَدّ من أكثر الاضطرابات انتشارًا لدى الأطفال.
- إن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يَظهر في المراحل العمرية المبكِّرَة وقد يستمرّ مدى الحياة.
- إن الذكور هم الأكثر تعرضًا لهذا الاضطراب بالنسبة للإناث على الرغم من اختلاف المجتمعات.

علاج اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

تمت الإشارة سَلَفًا إلى أن إصابة الأطفال باضطراب الانتباه والنشاط الزائد يرجِع إلى عدة أسباب؛ ولذلك فإنَّ علاج هذا الاضطراب لا يجِب أن يعتمد على طريقة علاجية واحدة؛ حيث إن تعدُّد الطُّرُق العلاجية تمكِّن من علاج هذا الاضطراب بشكل متكامِل (مصطفى، ٢٠١٣). وفيما يلي عرضٌ مختصرٌ لهذه الطرق العلاجية:

العلاج الطبي:

يُعَدّ العلاج الطبي بالأدوية الطريقة الأكثر شيوعًا واستخدامًا في العلاج حيث إن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد قد يرجع إلى اختلال التوزان في الناقلات العصبية بالدماغ؛ ولذلك فإنَّ العلاج من خلال الأدوية الطبية يهدِف إلى إعادة التنظيم لها؛ حيث إن تأثيره يؤدِّي إلى رفع كفاءة الانتباه وزيادة القدرة على التركيز

ويقلِّل من مستوى الاندفاعية والنشاط الزائد. ويُعَدّ الرتالين (Ritalin) والديكسترين (Dexedrine) من العقاقير الأكثر استخدامًا (مصطفى،٢٠١٣؛ ريزو، وزابل، ٢٠١١؛ روزنبرج وآخرون،٢٠٠٨؛ العدل،٢٠١٣؛ الروسان،٢٠١٠؛ بوشيل، وسكولا، ٢٠٠٤؛ مرسي،٢٠١٢؛ ويبر، وبلوتس،٢٠١٥؛ كوفمان، ولاندروم، ٢٠١٢).

ونظرا لوجود آثار جانبية لتلك العقاقير فقد اتَّجَه بعضُ المعالجينَ إلى التركيز على أساليب العلاج السلوكيّ؛ وحيث إن الأدوية يمكن أن تحسِّن من فعالية العلاج السلوكيّ، كما أن العلاج السلوكي قد يحسِّن من فعالية الدواء فإنَّ الجمع بين العلاج بالأدوية والعلاج السلوكيّ قد يوفِّر مُخْرَجَاتٍ أفضلَ للأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بدلاً من استخدام الدواء لوحده كعلاج (كوفمان، ولاندروم، ٢٠١٢).

العلاج السلوكي:

العلاج السلوكيّ هو العِلْم الذي يشتمل على التطبيق المنظّم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية؛ وذلك بهدف إحداث تغيير جوهريّ ومفيد في السلوك الإنساني، وينفرد العلاج السلوكيّ بمجموعة من الخصائص العامَّة التي تميِّزه عن غيره ويمكن إيجازها فيما يلي:

- التركيز على السلوك الظاهر، وليس على عمليات نفسية مفترضة، وتوجيه الإجراءات العلاجية نحو تشكيل سلوك جديد أو إخفاء سلوك غير مرغوب فيه أو

تدعيم سلوك مرغوب فيه.

- توظيف التقنيات العلاجية المستمدَّة من نتائج البحوث العلمية، وتوظيف استراتيجيات بحث تصاميم الحالة الواحدة.
- قياس تقدُّم فعالية أساليب تعديل السلوك بشكل مستمرّ والاهتمام بقياس المتغيرات التي تظهر فعالية أساليب تعديل السلوك، والاهتمام بقياس المتغيرات التي يمكن ملاحظاتُها بشكل مباشر.
- الاهتمام بالخصائص والخبرات الفردية، وتكييف برامج تعديل السلوك اعتمادًا على طبيعة المشكلة.
- تعريف السلوك المستهدَف إجرائيًّا، وتحديد الأهداف السلوكية وتحديد الإجراءات العلاجية بدقة.
- التعامُل مع السلوك بوصفه ظاهرة تخضع لقوانين معينه تحدث عشوائيًّا أو بالصدفة.
- التركيز على تطبيق إجراءات تعديل السلوك في البيئة الطبيعية.
- التعامُل مع السلوك سويًّا كان أو شاذًّا بوصفه مُحَصِّلَة للتعلُّم؛ ولذلك يمكن تعديله بالأساليب المستمدَّة من مبادئ التعلُّم.
- السلوك الحالي يتأثر بالأحداث البيئة الحالية، فالتركيز يَنْصَبّ على الحاضر لا على الماضي (الخطيب، ٢٠١٠).

يُعتبر العلاج السلوكي من الأساليب العلاجية الناجحة والفعَّالة في علاج اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال، ويقوم هذا الأسلوبُ العلاجيُّ على نظرية التعلُّم حيث يقوم المعالِج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعلُّمِيَّة (مصطفى،٢٠١٣؛ ريزو، وزابل، ٢٠١١؛ العدل، ٢٠١٣).

ولضمان نجاح التدخلات السلوكية لابدّ أن يكون الشخص الذي يقوم باستخدامها مؤهَّلاً ومُلِمًّا بالمبادئ التي تجعلها فاعلةً ومراعاة لخصائص الطفل الفردية، والتدخُّل السلوكيّ أداة جيدة في يد المُعَلِّم الذي يتقبلها ويكون حساسًا لأُسُس استخدامها السليم، والتدخل السلوكي أيضا يوفِّر علاقة إيجابية وودية بين المُعَلِّم والأطفال (كوفمان، ولاندروم، ٢٠١٢).

ومن أهم الأساليب التي يستخدمها العلاجُ السلوكيّ أسلوب التعزيز الذي يُعَدّ أحدَ مبادئ تعديل السلوك، ويُقصد بالتعزيز الإجراء الذي يؤدِّي فيه حدوث السلوك إلى توابِع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثِلَة، ويمكن تقسم التعزيز إلى نوعين: إيجابيّ وسلبيّ، فالتعزيز الإيجابيّ يتضمن تزويد الطفل بأشياء مادية ومعنوية يُحِبُّهَا ويفضلها بعد قيامه بالسلوك مباشرةً، أما التعزيز السلبيّ يعني تخليص الطفل من مثيرات أو إحداث غير مُريحة أو منفِّرة. وعادةً يُستخدم التعزيزُ الإيجابيّ بعد قيام الطفل بالسلوك

الصحيح، وقد يكون التعزيز الإيجابيّ إِمَّا ماديًّا (مثل مكافأة الطفل بالحصول على لُعبة مفَضَّلَة لديه) أو رمزي (مثل تقديم ملصقات للطفل يتم استبدلها في وقت لاحق حسب شروط محددة بمعزِّز ماديّ) أو معنويًّا (مثل تقبيل الطفل والمسح على رأسه ومداعبته) أو لفظيّ (مثل الثناء على الطفل بعبارات الشكر المختلفة) وهو النوع الذي استخدمته الباحثةُ في الدراسة الحالية. وهناك عدة عوامل تزيد من فعالية التعزيز أهمها التقديم الفوريّ للمعزِّز بعد قيام الطفل بالسلوك المرغوب مباشرةً، وأن تكون نبرة الصوت أثناء تقديم التعزيز واضحةً ومؤثِّرة مع النظر للطفل والابتسام له (العزة، ٢٠٠٩؛ الزغلول، ٢٠٠٦؛ بيرانجلو، وجيوللياني، ٢٠١٥؛ مصطفى،٢٠١٣؛ ريزو، وزابل، ٢٠١١؛ ريزو، وزابل،١٩٩٩؛ روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨؛ هالان وآخرون، ٢٠١٣؛ الروسان،٢٠١٠؛ بوشيل، وسكولا، ٢٠٠٤؛ الخطيب، ٢٠١٠؛ ويبر، وبلوتس، ٢٠١٥؛ ميلتينبيقر، ٢٠١٤).

العلاج التكامليّ:

نتيجةً لعدم وجود أسلوب أو طريقة علاجية مناسبة لجميع الأطفال، كما أنه لا يوجد أسلوب واحد فقط مناسِب لكلِّ طفل فقد أصبح استخدامُ مزيج من العلاجات أكثر استخدمًا وقبولاً. حيث يكون علاجًا تكامليًّا يشمل غالبًا العلاجَ الدوائيَّ، والعلاج السلوكي، والعلاج السلوكي المعرفي، والعلاج النفسي. من جانب آخَرَ العلاج التكاملي يساعِد في الإدارة الناجحة للمشكلات التربوية التي يواجها الأطفالُ الذين

لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد (ميركولينو وآخرون،٢٠٠٣؛ روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨؛ ويبر، وبلوتس،٢٠١٥).

تعليم الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد غالبًا ما يواجِهُون مشكلاتٍ وصعوباتٍ تعليميةً؛ فَهُمْ معرضونَ لخطر الرسوب في المدرسة وتدنِّي التحصيل الأكاديمي وترك المدرسة. ولذلك غالبًا ما يحتاج الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد إلى خطة تربوية وتعلُّمِية خاصة، كما ينبغي على المُعَلِّم أن يعرف كيف يتعامل ويتفاعل مع الطفل الذي لديه اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وأن يكون مُلِمًّا بخصائص هؤلاء الأطفال وحاجاتهم الفردية وأن يكون على دراية بطُرُق وأساليب التدخُّل العلاجيّ والتربويّ المناسِب لهم (القمش، والجوالدة، ٢٠١٤؛ مصطفى،٢٠١٣؛ ميركولينو وآخرون، ٢٠٠٣).

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامُها لتعليم لأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بعض المهارات الأكاديمية والسلوكية، ويمكن تصنيفُها حسب الشخص الذي يقدمها أو ينفذها كما يلي:

- الاستراتيجيات التي ينفِّذها المُعَلِّم: وغالبا ما تكون عبرَ تعديل طُرُق التدريس والبيئة التعليمية (مثل تقديم التعليمات المباشرة، استخدام موادّ تعلُّمِيَّة مبتَكَرَة ومباشرة، التنويع في سرعة التقديم للمهمات، تعليم المهارات التنظيمية، التعديلات الصفية

والبيئية). أو تنفيذ استراتيجيات تعديل السلوك (مثل التعزيز، والعقود السلوكية).

- الاستراتيجيات التي ينفذها الوالدانِ: استراتيجيات الواجبات المنزلية (مثل تنظيم البيئة المنزلية، تحديد الوقت والمكان المناسِب لأداء الواجبات وتقليل المشتِّتات، والتعزيز الإيجابيّ وتحديد الأهداف والاتفاق بين الطفل والوالدينِ). بالإضافة إلى سِجِلّ المدرسة والمنزل مرفقًا بأنظمة تعزيز منزلية.
- الاستراتيجيات التي ينفذها الأقران: مثل استراتيجيات تقديم التعليم مِن قِبَل الأقرانِ وتقديم الإرشاد مِن قِبَل الأقرانِ.
- الاستراتيجيات التي ينفذها الطفل: كالمراقَبَة الذاتية من خلال ملاحَظَة الطفل سلوكياته ذاتيًّا وتطوير قدرته على ضبط الذات، وتتطلب تدريبَ الطفل على توجيه سلوكه من خلال الحديث مع نفسه وملاحَظَة ما يقوم به من أفعال (ميركولينو وآخرون، ٢٠٠٣؛ الزغلول، ٢٠٠٦).

ومن الاعتبارات التربوية الفعَّالة مع الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد أن يقوم المُعَلِّم بترتيب الفصل وتقديم التوجيهات؛ وذلك من خلال وجود برنامج منظَّم والحدّ من المثيرات التي لا تتعلق بالتعلُّم وتعزيز المثيرات والموادّ ذات الأهمية بالنسبة للتعلُّم، كما أن التحليل الوظيفيّ للسلوك يُعَدّ أسلوبًا مُهِمًّا في التعامُل مع الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وغالبا ما يكون الجمع بين التحليل الوظيفي للسلوك والإدارة المشروطة للذات أثر فعال في

زيادة السلوك الملائم لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في المرحلتين الابتدائية والثانوية (هالان وآخرون،٢٠١٣).

ثانيا: التدخُّل المبكر

تُعتبر مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة من أهم المراحل تأثيرًا في تنمية شخصية الطفل وتحديد مستقبله وكيفية المُضِيّ قُدُمًا في حياته، فهي فترة إرساء الأساس وتمهيد الطريق للتعلُّم الذي سيأتي لاحقًا (كريك، جالجهر، كولمان، إنستازيو، ٢٠١٣). لذلك تُعَدّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة تعلُّمِيَّة هادفة لا تقلّ أهميةً عن المراحل التعلُّمِيَّة الأخرى، كما أنها مرحلة تربوية متميِّزة قائمة بذاتها؛ فهي تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلا سليما للالتحاق بالمرحلة الابتدائية من خلال تعليمه مهارات وخبرات جديدة تساعده على التعايُش والعمل واللَّعِب مع الآخرينَ (عبدة، ٢٠١٢). ويهدف التدخُّل المبكر (early intervention) إلى تنمية قدرات ومهارات الأطفال الذين لديهم إعاقة أو المعرَّضُون لخطر الإصابة بها في نفس المجالات التي ينمو بها الطفل العاديّ (أودم وهانسونو وبلاكمان وكول، ٢٠١١). وتناولت الباحثةُ في هذا المحور تعريفَ التدخُّل المُبَكِّر، وأهمية التدخُّل المُبَكِّر، ومراحل التدخُّل المُبَكِّر، وأخيرًا التدخُّل المُبَكِّر مع الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

تعريف التدخُّل المُبَكِّر

هناك العديد من التعريفات التي تناولت مفهومَ التدخُّل المُبَكِّر، فعُرِّف بأنه

مجموعة من الجهود المتواصلة والمنظَّمَة التي تقدم للأسرة والقائمين على تقديم الرعاية والدعم للطفل؛ وذلك حتى ينمو الأطفالُ الذين لديهم تأخُّر نمائيّ أو إعاقات في سنوات الطفولة المُبَكِّرَة بالشكل الأمثل (كريك وآخرون، ٢٠١٣). كما عرف التدخُّل المُبَكِّر بأنه الإجراءات والبرامج التي تُقَدّم للأطفال ذَوِي الحاجات الخاصة منذ لحظة التشخيص قبل الولادة وحتى يصل الطفلُ إلى سِنّ المدرسة، ويتضمن ذلك العملية كلها، بدايةً من إمكانية التعرُّف المبكِّر على الحالات وتتبُّعِها حتى مرحلة التدريب والإرشاد وتعتمد العملية بشكل أساسيٍّ على الوالدين والبيئة المحيطة والاستراتيجيات التي تنتهجها الدول (القمش، والجوالدة، ٢٠١٤).

مما سبق يتضح لنا أن التدخُّل المُبَكِّر يستهدف الأطفالَ الذين لديهم إعاقة أو تأخُّر نمائيّ أو المعرضين لخطر الإصابة، من الولادة حتى سِنّ ثماني سنوات من خلال تقديم خدمات متكاملة وشاملة للأطفال وَأُسَرهم بالبيئة والمجتمع المحليّ.

ومن خلال التحليل السابق لمفهوم التدخُّل المُبَكِّر يمكن تحديد أهمّ أهداف التدخُّل المُبَكِّر بأنها السرعة في تقديم الخدمات الوقائية والعلاجية الشاملة لتعزيز أقصى نموّ ممكِن للأطفال الذين لديهم إعاقة أو المعرَّضُون لخطر الإصابة بها، من خلال تطوير وتحسين إجراءات السلامة والوقاية كتعزيز وتنمية برامج التوعية الاجتماعية وتطبيق استراتيجيات وقائية لتقليل نسبة حدوث أو شدة درجة الإعاقة والعجز (العجمي، ٢٠٠٧).

أهمية التدخُّل المُبَكِّر

نظرًا لتسارُع معدَّل نموّ وتعلُّم الأطفال في مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة، فعندما يتعرض الطفلُ لخطر الإصابة وَفَقْد فُرَص التعلُّم خلال هذه المرحلة، يكون وقت التدخُّل المُبَكِّر مُهِمًّا، فإذا لم تُغْتَنَمْ هذه المرحلةُ سيواجِه الأطفالُ صعوبةً في تعلم بعض المهارات مع مرور الوقت (القمش، والجوالدة، ٢٠١٤). كما أن تدريب الطفل على المهارات في وقت مبكر يقلل الفجوة بينه وبين الطفل الطبيعيّ عن طريق التعرُّف على احتياجاته وتوفيرها له، وتحقيق مستويات متقدِّمَة في الوظائف الإدراكية والاجتماعية، مما ينعكس على قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه، والتفاعُل مع المجتمع المحيط به؛ وبالتالي تقبُّل الأسرة والمجتمع له (عبدة، ٢٠١٢). وكلما كان التدخُّل مبكرًا كانت نسبة فعاليته أكبرَ بالنسبة للأطفال وأُسَرِهم، وفيما يلي أهمّ مبررات التدخُّل المُبَكِّر كما أوردها كلٌّ من القمش والجوالدة (٢٠١٤) شديفات (٢٠٠٩) وعبدة (٢٠١٢) وهي كالتالي:

- هناك فترات نمو حَرِجَة خاصة في السنوات الستّ الأولى من حياة الطفل حيث يكون الطفل أكثرَ عرضةً وحساسيةً للتأثُّر بالخبرات المحيطة، وبالتالي فإنَّ تقديم خدمات مبكِّرة يمكن أن يطور الأنماط الأولى من التعلُّم والسلوكيات التي تُعتبر في حدّ ذاتها قاعدةً رئيسيةً لجميع مهارات النمو اللاحقة.
- أهمية المؤثِّرات البيئية والمتغيرات المحيطة في تشكيل عملية التعلُّم، فالنموّ ليس

نتيجة العوامل الوراثية فقط، ولكن العوامل البيئة تلعب دورًا حاسمًا؛ لذلك فإنَّ تزويد الطفل بالخبرات المبكِّرة سيساعد في تنمية قدراته المختلفة، فالتعليم في السنوات المبكرة أسهل وأسرع من التعليم في مرحلة عمرية أخرى.

- يحتاج الأهل إلى مساعَدَة مبكرة متخصصة لتكوين أنماط بناءة ومنظمة في علاقتهم الأسرية مع طفلهم كي يستطيعوا تزويدَه بالرعاية والتدريب الكافي تلك الفترة النمائية الحرجة.
- تؤكد الدلائل على الجدوى الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن تقديم الخدمات المبكرة، خاصة في التقليل من الأعباء المادية المترتبة على تأخيرها أو عدم تقديمها مبكرًا، وكذلك إمكانية التخفيف من المشكلات الاجتماعية اللاحقة؛ فالطفل الذي ينمو ويتعلم ليتمكن من الاعتماد على النفس لا يكون معتمدًا على المؤسسات الاجتماعية، وهذا يحقِّق فائدةً اجتماعيةً واقتصاديةً.
- إن مظاهر النمو متداخِلَة وعدم معالَجَة الضَّعْف في أحد جوانب النمو حالَ اكتشافه قد يقود إلى تدهوُر في جوانب النمو الأخرى.
- برامج التدخُّل المُبَكِّر تحدث فرقا دالاً في التطوُّر النمائيّ للأطفال الصغار، وتزيد من فُرَص اكتسابهم للمهارات النمائية التي قد تتأخر أو التي قد لا يتعلمونها، وبدون التدخُّل المُبَكِّر للطفل يحدث للطفل تدهورًا نمائيًّا، مما يجعل الفُرُوقَ الفرديَّةَ بينَه وبينَ أقرانه أكثرَ وضوحًا مع مرور الوقت.

مراحل التدخُّل المُبَكِّر

يمكن النظرُ إلى التدخُّل المُبَكِّر باعتباره محاولةً للحيلولة دون حُدُوث أَوْجُه القصورِ، وقد حددت منظمة الصحة العالمية (WHO) ثلاثَ مستويات من الوقاية كما يلي: الوقاية الأولية وهي الإجراءات المتَّخَذَة لمنع الاضطرابات أو الظروف التي تؤدِّي إلى الإعاقة. والوقاية من المستوى الثاني وفيها تكون الإعاقة قد حَدَثَت؛ لذلك يستهدف هذا المستوى تَجَنُّب حدوث الإعاقات الأخرى التي قد تحدث نتيجةً للإعاقة الأولية، أمَّا الوقاية من المستوى الثالث فتصمَّم بغرض تقليل تأثير إعاقة محدَّدَة (أودم وآخرون، ٢٠١١).

ويتكون التدخُّل المُبَكِّر من عدة مراحل كما يلي:

- **مرحلة التعرُّف:** ملاحظة العلامات الأولى التي تنبه إلى أن الطفل معرَّض لخطر النمو.
- **مرحلة الاكتشاف:** عن طريق البحث وبرامج المَسْح واختبارات الكشف عن الإعاقة، ولا تمثِّل مخرجات هذه الاختبارات التشخيص بل يتم تحويل الأطفال المختارينَ لعمل فحوصات تشخيصية.
- **مرحلة التشخيص:** ويكون نتيجة وجود إعاقة في النموّ إلى جانب معرفة الأسباب المسبِّبَة لها.
- **مرحلة التدريب:** كل الأهداف المباشرة للأنشطة المؤثِّرَة في الطفل وبيئته صُمِّمت

لخَلْق ظروف أفضل للنمو، وتنمية مجالات النمو المختلفة.

- **مرحلة الإرشاد:** هو كلّ أشكال التدريب والاستشارة المتاحة للآباء والأسرة والإمداد بالمعلومات العامَّة (عبدة، ٢٠١٢).

التدخُّل المُبَكِّر مع الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

الأطفال بشكل عامٍّ والأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بشكل خاصٍّ بحاجة ماسَّة إلى برامج للتدخُّل المُبَكِّر من أجل الكشف والتعرُّف عليهم وتقديم الخدمات المناسِبَة لهم (Hallahan & Kauffman, 2006). ويُعتبر التعرُّف المبكِّر والوقاية من الأهداف الرئيسية لبرامج التدخُّل المُبَكِّر مع الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد أو المعرضينَ للإصابة به، فهناك تنوُّع كبير في ممارَسَات التنشئة الأسرية في الأُسَر، فالثقافة وتعليم الوالدين والطبقة الاقتصادية كلها تؤثِّر على ما هو متوقَّع من الطفل أن يتعلمه أو يكتسبه، فيما يمكن للمعلمينَ في رياض الأطفال التعرُّف على هذا الاضطراب في مرحلة مبكرة مما يساعِد الطفلَ في ضبط المشكلات السلوكية، فمعالجة المشكلات السلوكية تحتاج إلى برامج علاجية تساعِد الطفل في السيطرة عليها وبالتالي ضبطها، والمشكلات السلوكية قد تتطور إلى مشكلات تعلُّمِيَّة مستقبلية وجنوح الأحداث (الشمري، ٢٠٠٩).

وتساعِد برامج التدخُّل المُبَكِّر مع الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد على خفض المشكلات السلوكية وتعليم السلوكيات المناسِبَة وكيف تمارَس في

المواقف المختلفة، وكيفية تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم (الزريقات، ٢٠١١). وقد تكون أكثر الأساليب العلاجية فاعلية في تطوير مهارات وسلوك الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد هي الأساليب التي توظِّف مبادئَ تعديل السلوك في بيئة تربوية منظمة تركِّز على تطوير المهارات وخفض المظاهر السلوكية غير المرغوبة (الخطيب، والحديدي،١٩٩٧). فقد أشار كامبيل (Campbell, 1995) إلى أن معلمينَ رياض الأطفال يصنفوا السلوكياتِ المشكلة لدى الأطفال على أنها المظهر الأكثر تحديًا لوظيفتهم، بالإضافة إلى أن معلِّمِي رياض الأطفال عادةً ما يكون ردُّ فِعْلِهم سلبيًّا للأطفال الذين يُصدرون السلوكياتِ المشكلة؛ ونتيجةً لذلك تكون تفاعلات المعلمينَ مع هؤلاء الأطفال أقلّ إيجابيةً عند مقارنتها مع تفاعلاتهم مع الأطفال الذين لم يُظهروا السلوك المُشْكِل (Raver, Knitzer, 2002). ويمكن أن يؤدِّي نمط التفاعُل السلبيّ إلى القليل من فُرَص التعلُّم والقليل من الاشتراك في أنشطة الفصل، وينتج عن ذلك فُرَص ضائعة لتعلُّم المهارات والمعارف المختلفة في رياض الأطفال (Raver, Knitzer, 2002). وظهور المشاكل السلوكية عند الأطفال الصغار يؤدِّي إلى نتائج غير مرغوبة، وقد تكون مستمرةً، والدراسات أشارت إلى أنه على الأقلّ نِصف الأطفال الذين يظهرون السلوكَ المُشْكِل في مرحلة رياض الأطفال يحتفظون بأنماط السلوك المُشْكِل في المرحلة الابتدائية (Campbell,1995). وهؤلاء الأطفال الذين لديهم سلوك مُشْكِل وغير سويّ في مرحلة رياض الأطفال يواجهون العديد من

التحديات في المدرسة تتمثل في عدم تقبُّل الزملاء، والتفاعلات السلبية مع المعلمين، وعدم وجود الدعم لتطوير أنماط السلوك السويّ (Stormont et al., 2007). والباحثون في مجال السلوك ركَّزُوا على أهمية التدخُّل المُبَكِّر في تغيير أنماط السلوك المُشْكِل عند الطفل لمنع استمرار أنماط السلوك الغير سوية طِيلَةَ الحياةِ (Walker, Ramsey, Gresham, 2003). لذلك السلوكيات الناتجة عن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في حاجة إلى أن يستهدفها التدخُّل المُبَكِّر من خلال أشكال التدخُّل الفعَّالة التي يمكن أن يستخدمها معلِّمُو رياض الأطفال لعلاج المشاكل السلوكية المختلفة عند الأطفال، وأحد التدخلات السلوكية هو استخدام استراتيجية الثناء كما في الدراسة الحالية.

ثالثا: استراتيجية الثناء

تشير الدراسات إلى أن الثناء يزيد من قدرة الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد على اكتساب السلوكيات الإيجابية وخفض السلوكيات السلبية، تناولت الباحثةُ في هذا المحور تعريفَ استراتيجية الثناء، وأنواع الثناء، وأهمية استراتيجية الثناء مع الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وشروط وتوجيهات لاستخدام استراتيجية الثناء.

تعريف الثناء

يُعَرَّف الثناءُ بأنه أيّ جملة لفظية أو حركة تدلّ على موافقة المُعَلِّم على سلوك الطالب المرغوب (Reinke et al.,2008). كما عُرِّفَ الثناءُ بأنه التغذيةُ الراجعةُ اللفظيةُ نتيجةً لظهور المهارات الاجتماعية السوية (Stormont et al.,2007). وقد عرف الثناء على سلوك محدَّد على أنه تزويد الطلاب بجُمَل وعبارات الثناء التي تصِف بشكل واضح السلوكَ الذي يتم ثناؤه (Allday et al., 2012).

مما سبَق يمكن القولُ بأن الثناء عبارة عن جملة لفظية تتبع سلوكًا مستهدَفًا (وفي بعض الأحيان مع السلوك المستهدَف). ويكون الهدف من تقديمها تزويدَ الطفل بالتغذية الراجعة الإيجابية وتشجيع ودعم حُدُوث هذا السلوك المستهدَف؛ لذلك عندما يتم تقديم الثناء المناسِب في الوقت المناسِب للطفل، فإنَّ السلوك المستهدَف من المحتمل أن يتم تدعيمُه ويحدث مرةً أخرى في المستقبل (Hester et al., 2009).

أنواع الثناء

غالبًا ما يتم تصنيف الثناء إلى نوعين: ثناء عامّ (general praise) لا يُشير إلى سلوك محدَّد (مثال: يقول المُعَلِّم: "ممتاز أحمد"). وثناء لسلوك محدَّد (behavior-specific praise) يشير إلى سلوك محدَّد فتكون عبارات الثناء محدَّدَة (مثال: يقول المُعَلِّم: "ممتاز أحمد، أُقَدِّر طريقةَ وضعكَ للكتاب بعيدًا بمجرد أن طلبتُ ذلك"). والثناء سواء كان عامًّا أو لسلوك محدَّد يُعَدّ من تدخلات دعم السلوك الإيجابيّ

(Allday et al., 2012; Hester et al., 2009; Reinke et al., 2008). ويمكن القول: إن ثناء المُعَلِّم يتم تصنيفُه بأنه ثناء عامّ عندما لا يتم تقديمُ التغذية الراجعة الخاصة لسلوك الطفل المرغوب (مثال: مهمة جيدة أو ممتازة يا لينا) ويشتمل على الثناء الغير لفظيّ مثل رفع الإبهام والملصقات، أما الثناء المحدَّد للسلوك فيقوم المُعَلِّم بتقديم التغذية الراجعة لسلوك الطفل المرغوب (مثال: يا لينا، أُحِبّ الطريقةَ التي تستمعينَ من خلالها، أو يا لينا شكرًا على رفع يديك) (Reinke et al.,2008). ويُعَدّ الثناءُ على سلوك محدَّد هو نوع من انتباه المُعَلِّم والذي يؤثِّر بشكل إيجابيّ على سلوك الطفل (Allday et al., 2012).

أهمية استراتيجية الثناء مع الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد:

العديد من الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد أو الذين هم في مَرْمَى خَطَر الإصابة به غالبًا ما يحصلون على معدلات منخفضة من الثناء ومعدلات عالية نِسْبِيًّا من التوبيخ (Cavanaugh,2013). فلقد وَجَدَ كلٌّ من نيلسون وروبرتس (Nelson, Roberts،٢٠٠٠) أنهم يحصلون على معدلات منخفضة من الثناء ومعدلات مرتفعة من التوبيخ تبلُغ ستةَ أضعاف التوبيخ الذي يتلقاه زملاؤهم ذَوُو الأداء العادي أو الطبيعي، ويذكر ستورمونت وآخرون (Stormont et al.,2007) أن معلِّمِي الأطفال الذين لديهم مشكلات سلوكية يقدمون التوبيخَ أكثر من الثناء، وحتى عندما يلتزم هؤلاء الأطفالُ بأوامر المُعَلِّم فإنهم نادرًا ما يتم ثناؤُهم مِن قِبَل المُعَلِّم على التزامهم، ويؤكد

ذلك الحمد (٢٠٠٧) أن الأطفال الذين لديهم اضطرابُ الانتباه والنشاط الزائد يلقون انتباهًا عاليًا اتجاه سلوكهم السلبي، وفي المقابل لا يتلقون أيَّ انتباه للسلوك الإيجابيّ الذي يقومون به، ويشير ستورمونت وآخرون (Stormont et al.,2007) بأن الأطفال الذين هم في خَطَر المعاناة من الاضطرابات السلوكية يجب أن يحصلوا على المزيد من الانتباه الإيجابيّ والتغذية الراجعة للسلوك السويّ بخلاف الانتباه السلبيّ للسلوك الغير سَوِيّ، كما أشار الحمد (٢٠٠٧) إلى أهمية تعزيز السلوك المرغوب عن طريق إعطاء الانتباه اللازم للطفل والثناء للسلوك المرغوب فيه؛ لذلك المعلمون بحاجة إلى إعادة توجيه أنفسهم للانتباه للسلوكيات الإيجابية عند الأطفال وتقديم الثناء لهم عندما تحدُث هذه السلوكياتُ الإيجابية، فقد أشار فلورتون وكورني وكوريا (Fullerton, Conroy, Correa, 2009) إلى أن معلِّمِي مرحلة رياض الأطفال يمكن تعليمُهم لزيادة مستويات جُمَل الثناء المحدَّد لديهم، وأنه عندما يتمّ استخدامُ جُمَل الثناء على سلوك محدَّد فإنَّ السلوك المُشْكِل عند الأطفال ذوي الخطورة العالية ينخفض، والسلوك السويّ يزداد، وهذه النتائج لها تطبيقات مهمة من الناحية العملية، فالثناء على سلوك محدَّد هو خطة تربوية بسيطة نِسْبِيًّا، تُستخدم بشكل بسيط جِدًّا ويمكن للمعلمين تطبيقُها بسهولة، وعندما يتمّ استخدامُ هذه الخطة بشكل صحيح ومتناسِق يكون لها تأثيرٌ واضحٌ على سلوك الأطفال ويمكن أن تؤدِّي إلى أشكال من التفاعلات الإيجابية بين المعلمينَ وأطفالهم؛ وبالتالي تغير من الطبيعة العكسية المتبادلة لهذه التفاعلات بدلاً من أن

تكون سلبية تكون إيجابية، وتزيد من الجوّ الإيجابيّ في الفصل الدراسي (Patterson, Reid, Eddy, 2002).

لذلك تُعَدّ مهاره تقديم الثناء من المهارات المهمة التي ينبغي على المُعَلِّم تعلُّمُها؛ فالثناء يساعد على تنمية احترام الذات، ويساعد المُعَلِّمَ على توطيد العلاقة بينَه وبين الأطفال ويجعل الأطفال يشعرون بقيمتهم؛ وبذلك تُصبح عمليةً تبادُلِيَّة؛ حيث يشعر الأطفالُ بقيمتهم ومِن ثَمَّ يقدرون المهماتِ المطلوبةَ ويقومون بأدائها بطريقة صحيحة لكي يحصلوا على الثناء، وفي المقابل يشعر المُعَلِّمُ بالاحترام والتقدير، والثناء يُطْلِق العنانَ للطاقات عند الأطفال ويحفِّزها بعكس التذمُّر والتوبيخ فهو يرهق كلاً من المُعَلِّم والطفل ويستنزف طاقة الجميع، كما أن الثناء يفتح آفاقًا جديدة لأنه يساعد جميع الأطفال في الفصل على التغيير والتقدم نحو تطور الشخصية، والثناء من أكثر وسائل المُعَلِّم فعالية لتعديل سلوك الأطفال (نويل، وجفري، ٢٠٠٨). فقد أشار هستر وآخرون (Hester et al. ,2009) أن الثناء على مدار سنوات يتم اعتباره خطة أساسية في تعزيز وتطوير علاقات المُعَلِّم والطفل وبناء وتطوير بيئات تعلم إيجابية، وللثناء مزايا عديدة تنعكس على سلوكيات الأطفال؛ فالثناء والانتباه يعلِّم الأطفالَ السلوكَ المرغوبَ فيه ويدلُّهم عليه، بينما العقاب لا يدلهم على سلوك بديل، والثناء يساعِد الأطفال على الشعور بالسعادة والرضا عن أنفسهم، ويساعِد على بناء علاقات إيجابية يسودها الوئامُ والانسجامُ، وأيضا يساعِد الأطفالَ على تعلُّم واكتساب

مهارات جديدة (Early Childhood Training Kit from Exchange Press, Inc., 2003).

وأوضحت الدراسات أن أقوى المتغيِّرات التي تؤثِّر على سلوك الأطفال في غرفة الصفّ هو انتباه المُعَلِّم، والانتباه يأخذ أشكالاً عدةً؛ فمنه ما هو لفظيّ (كالثناء والتعبير لفظيًّا عن الإعجاب والتقدير والمحبة) ومنه ما هو غير لفظيّ (كالابتسام والنظرات، والإيماءات المختلفة التي تعبِّر عن الرضا) (الخطيب، ٢٠١٠). ومن ناحية أخرى يُعتبر انتباه المُعَلِّم والثناء الذي يقدِّمه لأداء الطفل سهلَ الاستخدام وذا تكلفة قليلة، ولكنها تمثِّل أشكالا قوية من التعزيز لكثير من الأطفال، وأن اختلاف أشكال وقوة المُعَزِّزَات قد يكون ضروريا لتعديل سلوكيات مختلفة في أوقات مختلفة (ريزو، وزابل، ١٩٩٩). ويعد ثناء المُعَلِّم على سلوك محدَّد أحد خطط إدارة السلوك في الفصل، فإنَّ استخدام المُعَلِّم للثناء الذي يتمّ تقديمُه بشكل محدَّد على السلوك المستهدَف يؤدِّي إلى زيادة السلوك، والثناء المحدَّد يعزِّز بشكل فعَّال العديدَ من السلوكيات السوية والمهارات الأكاديمية لدى الأطفال (Partin, Robertson, Maggin, Oliver, Wehby, 2010). ويستجيب الأطفالُ الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بشكل إيجابي للثناء، والتعزيز الإيجابيّ والثناء يزيد من سلوك البقاء على المهمة لدى الطفل (وبير، وبلوتس، ٢٠١٥).

وأشارت الدارسات إلى اثنين من العوامل المؤثرة على استخدام استراتيجية الثناء، والتي ترتكز على المُعَلِّم وهي: الاستخدام الماهر والمتناسِق للثناء الذي يتم

تقديمُه بشكل محدَّد للسلوك الجيد والمرغوب فيه، وتقديم الفُرَص المتزايدة للأطفال للإجابة بشكل صحيح على الأسئلة والمهامّ والأوامر التربوية (Lewis, Hudson, Richter, Johnson, 2004)، فقد أشار ستيشر ولويس واتكير وريتشر وجونسون وتروسيل (Stichter, Lewis, Whittaker, Richter, Johnson, Trussell, 2009) إلى أن العديد من الأطفال لا يحصلون على فُرَص الإجابة الكافية وخاصة الأطفال المعرَّضِينَ لخطر الفشل في المدرسة؛ فقد أشارت الدراسات أنه عندما يقوم المعلمون بإعطاء الأطفال فرصًا للإجابة عند تقديم المثيرات اللفظية أو الأسئلة بهدف استثارة الإجابة أثناء الدرس اتضح أن هذه الفرص تزيد من اشتراك الأطفال في المهام الدراسية وتقلِّل من السلوكيات المشكلة وتعزِّز من التحصيل الأكاديمي لديهم (Cavanaugh,2013).

والأطفال في رياض الأطفال بحاجة إلى تعليم متميِّز والذي يشتمل على اكتساب المهارات المطلوبة والسلوكيات السوية، فإنَّ ثناء المُعَلِّم يجب تقديمُه بشكل مستمرّ ومتناسِق من أجل إشباع حاجات هؤلاء الأطفال، فبعض الأطفال قد يحتاج إلى الثناء على المهارات والسلوكيات الأساسية البسيطة، وبعض الأطفال يحتاج الثناء للمهارات المتقدمة، فيجب على المعلمين أن يقيموا بشكل مستمرّ تقديمهم للثناء وهل هو بالفعل يعزِّز ويزيد من السلوكيات المرغوبة للفصل بالكامل أو لأطفال محدَّدِين (Brophy,1981). حيث إن الثناء وفُرَص الإجابة تكون قابلة للقياس المستمرّ من خلال التغذية الراجعة الخاصة بالأداء (Cavanaugh, 2013).

الوقاية الفعَّالة تحتوي على بناء وتطوير بيئات إيجابية تدعَم حاجات الأطفال السلوكية والأكاديمية، والمعلمين يمكنهم احتواءُ الخطط الوقائية والتي تتركز على المُعَلِّم كطرق زهيدة التكلفة وسهلة التطبيق للتأثير بشكل إيجابيّ على سلوك الأطفال في فصولهم، فاستخدام المُعَلِّم للثناء المحدَّد وتقديم مزيد من الفُرَص للأطفال للإجابة بشكل صحيح، اتضح أنها تزيد من سلوك الأطفال المناسِب وتقلِّل من سلوكهم الغير مناسِب وخاصة لدى الأطفال الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية والمعرَّضِين لخطر الفشل في المدرسة (Partin et al., 2010; Cavanaugh, 2013).

فيجب أن تركز استراتيجيات إدارة السلوك بالنسبة للأطفال في مرحلة رياض الأطفال على تعزيز السلوك المناسِب، فبالنسبة للأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال، هناك أهمية خاصة لأَنْ يكون المعزِّز سريعًا وواضحًا وهادفًا ومتنوعًا؛ إذ تعتبر سرعة تقديم المعزِّز ضرورية لجعل الطفل يربط بين السلوك والمعزِّز؛ فالثناء الفوري للطفل أو منحه ملصقا على نحو سريع بسبب جلوسه خلال وقت الحلقة أكثر فعالية من تقديم الثناء عند انتهاء الدوام المدرسي؛ إذ لا تقتصر فائدة السرعة في تقديم المعزِّز على جعل الطفل في هذه المرحلة يربط بوضوح بين المعزِّز والسلوك الذي أدَّى إليه، بل تتعداها إلى تذكير الطفل بالسلوكيات المرغوبة، وأن السلوك المناسِب له فائدة، وينبغي أن يكون الثناء محدَّدًا وواضحًا؛ فالقول للطفل في هذه المرحلة: "أُعجبتُ بسلوكك خلال الحلقة" هذه العبارة لا تُبرز بوضوح أيّ

سلوك تم تعزيزه، بدلا من ذلك، قول: "أُعجبتُ بطريقة جلوسك والبقاء في مكانك خلال الحلقة" هذه العبارة تبرز بوضوح السلوكيات التي تمّ تعزيزُها، وجودة ثناء المُعلِّم تكون محدِّدًا مُهِمًّا لكفاءته وزيادة سلوكيات الطفل السوية، وفي البيئات التربوية عبارات وجُمَل الثناء يجب أن تكون محددة للسلوكيات أو المهارات التي يرغب المُعلِّم في زيادتها، إضافةً إلى ذلك ينبغي أن يكون المعزِّز هادفا بالنسبة للطفل؛ أي يكون شيء يرغب الطفل في الحصول عليه، فمن المُعَزِّزَات المرغوبة بطبيعة الحال بالنسبة للطفل في مرحلة رياض الأطفال الثناء والملصقات، وقد تكون مَقْدِرَة الأطفال في مرحلة رياض الأطفال على معرفة أو التعبير عن المُعَزِّزَات المفضَّلَة لديهم محدودة شيئا ما، وغالبا ما يستطيع الوالدانِ والمعلم تحديدَ ما يرغبه ويفضله الطفلُ بالفعل، وحتى يكون المعزِّز هادفًا يجب أن يكون شيئا لا يصل إليه الأطفالُ في كلِّ وقت (ميركولينو وآخرون، ٢٠٠٣). ويمكن القول: إن مستوى العمر التطوريّ والاندفاعية يُعتبران عاملينِ مهمينِ ينبغي أخذُهما بعين الاعتبار عند تحديد المُعَزِّزَات الملائمة (ريزو، وزابل، ٢٠١١).

توجيهات لاستخدام استراتيجية الثناء

يعد الثناء وإبداء الانتباه مِن أهمّ المُعَزِّزَات التي يمكن أن تكون ذاتَ قوة وتأثير في علاج السلوكيات المصاحِبَة لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وهناك بعض التوجيهات التي ينبغي اتباعُها لزيادة فعالية الثناء والانتباه وهي: أن يقدَّم الثناءُ

مباشرةً، وأن تكون عبارات الثناء متنوعة، وأن تكون عبارات الثناء محدِّدةً للسلوك المستَهْدَف وأن تكون بمثابة انعكاس له؛ ونظرا لأن عبارات الثناء المحدَّدَة تسهِّل على الطفل التمييزَ بين السلوكيات المناسِبَة والسلوكيات غير المناسِبَة فإننا يجب أن نقوم بإبلاغ الطفل بصورة دقيقة بتلك السلوكيات التي يتم الثناء عليها وإبداء الانتباه لها (روزنبرج وآخرون، ٢٠٠٨). وهناك بعض التوجيهات للمعلمين والوالدين لاستخدام وممارَسَة الثناء منها ما يلي:

- تقديم الثناء على الفور عندما يبدأ الطفل بالسلوك المرغوب أو أثناء أو بعد قيام الطفل بالسلوكيات البنَّاءة والتصرفات السليمة.
- عدم تقديم الثناء أو الانتباه للطفل عندما يسيء التصرُّف.
- يجب أن يكون الثناء محددًا، فالثناء المحدَّد يخدم أمرينِ: يشجع الأطفال على الاستمرار فيما يفعلون، كما يساعد الأطفالَ على معرفة ماذا يفعلون مِن أَجْل أن يحصلوا على الثناء والانتباه في المستقبل.
- ينبغي أن يتضمن الثناء المحدَّد على تعليقات إيجابية مع وصف لسلوك الطفل مثل: (سلطان ممتاز؛ لأنك أعدتَ اللعبةَ إلى مكانها، أو: سعود ممتاز؛ لأنك ألقيتَ بالأوراق المهملة في سلة المهملات).
- تقديم الثناء على السلوك الجيد والمرغوب مهما كان صغيرًا، ولا تُؤَجِّل الثناءَ حتى يقوم الأطفال بالأشياء الكبيرة.

- تقديم الثناء بشكل صادق، ويتحقق ذلك بأن تجعل الثناء للتصرفات التي ترى أهمية تكرارها.
- تقديم الثناء بحيوية وحماس وإخلاص حيث إن الكلمات التي تُقَدَّم بشكل مهمَل ولا مبالاة فإنها قد لا تصل إلى الطفل.
- استخدام العناق والقبلات والتربيت واللمسات الحانية مع الثناء.
- استخدام عبارات الثناء التي يُفَضِّلها الطفلُ.
- التجديد والتنويع في عبارات وكلمات وأساليب الثناء والانتباه، لأن تكرارها يفقدها أثرها.
- تقديم الثناء يجب أن يكون مستمِرًّا في البداية، وبعد ذلك يمكن أن يكون متقطعًا بشكل تدريجي (Early Childhood Training Kit from Exchange Press, Inc., 2003).

رابعًا: تصاميم الحالة الواحدة

لقد شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماما متزايدا بتطوير أساليب بحثية تفتح المجال للمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور للمشارَكَة في إجراء البحوث، وتعود بدايات استخدام تصاميم الحالة الواحدة لعام (١٨٣٠) وتزايد استخدامُها في الدراسات الأجنبية مع ظهور مجلة تحليل السلوك التطبيقيّ (*Journal of Applied Behavior Analysis*) التي أصدرت عددها الأول في (١٩٦٨)، أما في العالم العربي فقد بدأ

يتزايد الاهتمامُ بها خلال السنوات القليلة الماضية (مثل: العتيبي، ٢٠٠٣؛ سفر، ٢٠٠٥؛ الحارثي، ٢٠٠٧؛ الشمري، ٢٠٠٨؛ الغامدي،٢٠١١؛ الأحمري، ٢٠١٢، العبد الجبار والسبيعي، ٢٠١٥؛ العجمي والنويصر، ٢٠١٦). وتناولت الباحثة في هذا المحور تعريف تصاميم الحالة الواحدة، والمبادئ العامَّة لتصاميم الحالة الواحدة، والثبات والصِّدْق لتصاميم الحالة الواحدة، وتحليل البيانات في تصاميم الحالة الواحدة، وأخيرا أنواع تصاميم الحالة الواحدة.

تعريف تصاميم الحالة الواحدة

تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs) منهج بحث علميّ تجريبيّ يُستخدم لدراسة التغيُّر في السلوك من خلال القياس المستمر لأَثَر متغيِّر مستقلّ (التدخُّل) على متغيِّر تابِع (السلوك) للكشف عن مدى وجود علاقة وظيفية بينهما للتأكُّد من أن التغيُّر في المتغير التابع (السلوك) حَدَثَ بسبب المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل). ويستخدم هذا التصميم مع فرد واحد أو مجموعة صغيرة من الأفراد حيث يكون الفرد ضابطًا لنفسه من خلال جَمْع البيانات وتحليلها بصريًّا بشكل مستمرّ في مراحل متتابِعَة يكون أساسُها مرحلةَ الخطّ القاعديّ (Baseline) ويُرمز لها بالرمز أ (A) ويتم فيها جمع البيانات عن مستوى الأداء الحاليّ للسلوك المستَهْدَف (المتغيِّر التابع) قبل تطبيق التدخُّل (المتغيِّر المستقلّ)، وتليها مرحلةُ التدخُّل (Intervention) ويُرمز لها بالرمز ب (B) ويتم فيها تطبيق التدخُّل المراد التحقُّق من فعاليته من خلال القياس

المستمرّ وجمع البيانات عن مستوى تأثير هذا التدخُّل (المتغيِّر المستقلّ) على السلوك (المتغيِّر التابِع) والكشف عن العلاقة الوظيفية بينهما (Gast and Ledford, 2014).

المبادئ العامَّة لتصاميم الحالة الواحدة

تتميز تصاميم العينة الفردية كمنهجية بحثية بانسجامها مع المبادئ العامَّة في مجال التربية الخاصة من حيث القياس المتكرر ومراعاة الفروق البينية في الفرد الواحد والفُرُوق الفرديَّة بين الأفراد، ويمكن تلخيصُ أهمّ هذه المبادئ التي أَوْرَدَهَا جاست وليدفورد (Gast and Ledford, 2014) على النحو التالي:

- التعريف الإجرائي الدقيق والواضح للمتغيِّر التابِع (السلوك) مما يسهِّل عمليةَ القياس.
- استخدام متغيِّر مستقلّ (تدخُّل) واحد في المرحلة التجريبية الواحدة، إما بالإضافة أو السحب مما يُسَهِّل الاستنباطَ والتنبُّؤَ (prediction) بالعلاقة الوظيفية بين التدخُّل (متغيِّر مستقلّ) والسلوك (متغيِّر تابِع) وبالتالي يزيد من مستوى صِدْق نتائج الدراسة.
- وصف إجراءات تطبيق المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل) بوضوح مع التحقُّق (verification) من أن التغيرات التي طرأت على المتغيِّر التابِع (السلوك) كانت نتيجةً لتأثير المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل) والتأكُّد من تطبيق الباحث لها من خلال ملاحَظَة ملاحِظ خارجيّ لمدى الالتزام بالتطبيق للتدخُّل خلال مرحلة التدخُّل.

- جمع البيانات في جميع المراحل من خلال القياس المستمرّ والمتكرِّر والتأكُّد من دقة جَمْع البيانات بجمعها بواسطة أكثرَ من ملاحِظ في نفس الوقت وبنسبة اتفاق عالية بين الملاحِظِينَ.
- التأكُّد من استقرار بيانات المتغيِّر التابِع (السلوك) مع التركيز على مراحل الخطّ القاعديّ للتأكيد من أن التغيُّر الذي قد يطرأ على السلوك المستهدَف هو نتيجة تأثير المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل).
- التأكُّد من أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى مبنيّ على نتائج القياس المستمرّ وليس حسب جدول زمنيّ مُسْبَق أو بشكل عشوائيّ.
- التفسير المستمرّ للبيانات إحصائيًّا من خلال التحليل البَصَرِيّ للرسوم البيانية، والتركيز في تحليل البيانات بشكل فرديّ لكل حالة على حِدَة لاتخاذ القرارات في الوقت المناسب.

الصدق والثبات في تصاميم الحالة الواحدة

يُعَدّ التحققُ من صدق وثبات النتائج من أهم الأمور التي ينبغي على الباحث مراعاتُها في تصاميم الحالة الواحدة، وفيما يلي توضيح لها.

أولا: الصِّدْق (Validity)

يشير كلٌّ من أونيل ومكدونيل وجينسن وبيلينجسلي (٢٠١٦) وجاست وليدفورد

(Gast and Ledford, 2014) لوجود نوعين من الصدق في تصاميم الحالة الواحدة كما يلي:

أ) الصدق الداخلي (Internal Validity) وغالبا ما يكون مرادفًا لثبات التأثير (Reliability of effect) ويُقصد به التحققُ من أن المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل) هو المسئول عن التغيرات التي طرأت على المتغيِّر التابِع (السلوك) ولا تعود إلى عوامل دَخِيلَة لم يتمّ ضبطُها؛ ولذلك إذا تم التحققُ من ثبات التأثير فإنَّ الصدق الداخلي يتحقق.

ب) الصدق الخارجي (External Validity) ويُقصد به مدى إمكانية الحصول نتائج مشابِهَة لنتائج الدراسة عند تطبيقها مع أفراد آخرين أو مِن قِبَل باحثين آخرين، وما مدى إمكانية تعميم نتائجها في أوضاع أخرى مشابهة للوضع الذي تمت فيه الدراسة.

ثانيا: الثبات (Reliability)

يُشير جاست وليدفورد (Gast and Ledford, 2014) إلى وجود ثلاثة أنواع من الثبات ينبغي تحققُها قدرَ الإمكان في تصاميم الحالة الواحدة كما يلي:

أ) ثبات التأثير (Reliability of effect) ويُقصد به مدى الثقة والتحقُّق من أن المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل) كأن له أثرٌ فعَّال على المتغيِّر التابِع (السلوك) وبالتالي عند استخدام هذا التدخُّل في المستقبل فسوف يتم الحصولُ على نفس التأثير السابق على السلوك. وغالبا ما يتم التحققُ من ثبات التأثير من خلال إعادة تطبيق

الدراسة (Replicated).

ب) ثبات القياس (Reliability of measurement) ويُقصد به مدى دقة القياس التي يمكن تحسينُها من خلال التعريف الواضح والإجرائيّ للسلوك، وكذلك من خلال التأكُّد من مدى دقة وموثوقية البيانات التي تم جمعُها بالملاحَظَة المباشِرَة بالتحقُّق من وجود نسبة اتفاق عالية (لا تقلّ عن ٨٠%) بين الملاحظينِ في عدد من الجلسات (لا يقلّ عن ٣٠%) خلال مراحل مختلفة.

ج) ثبات إجراءات التطبيق (Procedural Reliability) ويُعرف أيضا بثبات تطبيق المعالَجَة (Treatment fidelity) ويُقصد به مدى الثبات والتمسُّك بإجراءات تطبيق المتغيِّر المستقلّ (المعالَجَة أو التدخُّل).

تحليل البيانات في تصاميم الحالة الواحدة

تحليل البيانات في تصاميم الحالة الواحدة غالبًا يتمّ بصريًّا من خلال تحليل العروض أو الرسوم البيانية التي تتيح لكل من الباحثين المشاركينَ في الدراسة وللآخرين أيضا فحص وتحليل أثَر متغيِّر مستقلّ (تدخُّل) على متغيِّر تابِع (سلوك). وبالرغم من إمكانية استخدام الاختبارات الإحصائية لتحليل البيانات للتعرف على مستوى الدلالة أو حجم التأثير (effect size) في تصاميم الحالة الواحدة إلا أنه محلّ خلافٍ في الوقت الراهن (أونيل وآخرين، ٢٠١٦؛ Gast and Ledford, 2014).

أنواع تصاميم الحالة الواحدة

تعددت أنواع تصاميم الحالة الواحدة والتي ترتكز على مرحلتين أساسية هي مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخُّل، وفيما يلي وصف مختصر لأهم أنواع تصاميم الحالة الواحدة:

تصميم أ–ب (A-B Design)

يُعتبر هذا التصميمُ أساسَ تصاميم الحالة الواحدة وأبسطها حيث يتكون من مرحلتين: الأولى: مرحلة الخط القاعدي ويُرمز لها بالحرف أ ويتم فيها جمعُ وتسجيلُ البيانات الخاصة بالسلوك المستهدَف (المتغيِّر التابِع)، ويتبعها مرحلةُ التدخُّل ويُرمز لها بالحرف ب ويتمّ فيها تقديمُ التدخُّل (المتغيِّر المستقلّ) والاستمرار في القياس لتسجيل البيانات بعد عملية التدخُّل. (بكر،٢٠١٠؛ الخطيب ،٢٠١٠؛ غباري، أبو شعيرة ؛٢٠١٠؛ ميلتينبيقر، ٢٠١٤؛ أونيل وآخرون ،٢٠١٦؛ Gast and Ledford, 2014). وبالرغم من أن هذا التصميم مِن أضعف التصاميم؛ وذلك لصعوبة التحقُّق من أثَر المستقلّ على المتغيِّر التابِع المتغير إلا أن له إيجابيات؛ منها إمكانية التحقُّق من بيانات يتم سحبُها من مجموعة بيانات لدراسة متعددة التصاميم فيكون هذا التصميم أحدَ التصاميم المستخدَمة في الدراسة كونه الأساس في بقية التصاميم (Gast and Ledford, 2014).

تصميم السحب (Withdrawal Design)

يتكون هذا التصميم من ثلاث مراحل حيث يُضاف للتصميم السابق الذي يشمل مرحلة الخطّ القاعدي (أ) ثم مرحلة التدخُّل (ب) مرحلة ثالثة يتم فيها سحبُ التدخُّل وتسمَّى الخطَّ القاعديَّ الثاني، فيتكون من ثلاث مراحل متتابعة (أ–ب–أ) وبذلك يمكن التحققُ من أثر المتغيِّر المستقلّ على المتغيِّر التابِع من خلال مقارَنَة مستوى السلوك (المتغيِّر التابِع) في مرحلة التدخُّل عند إضافة المتغيِّر المستقلّ مع مرحلتي الخطّ القاعديّ، وقد تم تحسينُ هذا التصميم من خلال إضافة مرحلة رابعة يتم فيها إعادة التدخُّل ليتكون من أربع مراحل متتابِعَة (أ–ب–أ–ب) وذلك لزيادة التحقُّق من ثبات أثر المتغيِّر المستقلّ، فإذا تكررت النتيجة التي تم الحصول عليها مُسْبَقًا في المرحلة الثانية (مرحلة التدخُّل الأولى) فهذا مؤشِّر على الثبات في نتائج التدخُّل، وأيضا ينتهي بمرحلة تدخُّل مما يساعد في التغلُّب على الاعتراض الأخلاقي للصيغة الثلاثية المراحل التي تنتهي بمرحلة سَحْب وليس تدخُّلاً (Gast and Ledford, 2014).

التصميم العكسي (Reversal Design)

يوجد لدى العديد من الباحثين والتربويين خلطٌ بين تصميم السَّحْب (Withdrawal Design) الذي ذُكِرَ سلفًا والتصميم العكسيّ (Reversal Design) وقد يعود السببُ في ذلك للتشابُه بينهما مما تسبَّب في استخدامهما كمترادفينِ في العديد من الدراسات والكُتُب العلمية (Gast, Ledford, 2014). وبالرغم من وجود تشابُه بينهما إلا أن

الفرق بينهما كبير؛ فالتصميم العكسيّ في مرحلة الخطّ القاعديّ الأول يتم ملاحظة وقياس اثنين من السلوكيات المتشابهة والتي غالبًا ما يصعب حدوثهما معا (كسلوك وضع اليد على الطاولة وسلوك وضع اليد في الحِجْر) وفي مرحلة التدخُّل الأول يتم قياس أثر المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل) على واحد من السلوكيات فقط؛ كتقديم التعزيز اللفظي للطفل عندما يضع اليد في حِجْره، والتأكُّد من عدم تعزيز السلوك الثاني وهو وضع اليد على الطاولة، وبعد أن يتم التحققُ من العلاقة الوظيفية بين المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل وهو التعزيز) على المتغيِّر التابِع (سلوك وضع اليد في الحِجْر) يتم الانتقال للمرحلة الثالثة التي لا يتم فيها سحب التدخُّل كما في تصميم السحب، بل يتم العكس في تقديم المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل وهو التعزيز) فيقدم للسلوك الثاني (وضع اليد على الطاولة) ويتم التوقف عن تعزيز السلوك الأول (وضع اليد في الحِجْر) وتستمرّ هذه المرحلةُ حتى يتم التأكُّد من وجود علاقة وظيفية وأَثَر للمتغير المستقل (التعزيز) على السلوك الثاني (وضع اليد على الطاولة). وهذا التصميم استُخدم في دراسات قليلة وقديمة تم نشرُ معظمها في السبعينيات، وقد يعود السببُ في ذلك لصعوبة التطبيق وعدم الملاءمة من الناحية العملية (Gast, Ledford, 2014).

وقد قام واين وفريمان وكنج (wine, freeman, and king, 2015) بحصر وتحليل للدراسات التي نُشرت من عام ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٣ في أهم أربع مجلات علمية محكمة في مجال السلوك وهي مجلة تحليل السلوك التطبيقي (*Journals of Applied*

Behavior Analysis)، ومجلة التدخلات السلوكية (*Behavioral Interventions*)، ومجلة تحليل السلوك في الممارَسَة (*Behavior Analysis in Practice*)، ومجلة السِّجِلّ السيكولوجيّ (*The Psychological Record*) وذلك للتعرُّف على مدى استخدام الباحثينَ للتسمية الصحيحة للتصميم المستخدَم في الدراسة. وقد حصر واين وزملاؤه (٢٣٧) دراسة منشورة بالمجلات المشار لها سلفا وتم تحليلها وتحصلوا على النتائج التالية: أن الدراسات التي أطلقت على التصميم مسمى صحيح ولم تخلِط بين تصميم السحب والتصميم العكسيّ كانت (٣٦) دراسة وتشكل (١٥%) من الدراسات، بينما كانت نسبة الدراسات التي لم تستخدم الْمُسَمَّى الصحيح للتصميم (٦١%) وكان عددُها (١٤٥) دراسةً، كما أن الدراسات التي استخدمت مسميات أخرى للتصميم غير مسمى السحب أو العكسيّ كانت (٥٠) دراسة لتشكل (٢١%)، أما الدراسات التي لم تضع اسمًا للتصميم فقد كانت (٦) دراسات وتمثِّل (٣%) من مجموع الدراسات، ويتضح من نتائج هذه الدراسة أن الكثير من الباحثين يستخدمون مسمَّى التصميم العكسيّ بشكل خاطئ للدلالة على تصميم السحب.

تصميم الخطوط القاعدية المتعددة (Multiple Baseline Design)

غالبًا ما يتكوَّن هذا التصميمُ من مرحلتين كما في تصميم أ–ب مع مزيد من التحقُّق للتأكُّد من أَثَر المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل) على المتغيِّر التابِع (السلوك) وذلك من خلال تَكْرَار المرحلتين أ وب أكثر من مرة، ويُعَدّ تصميمُ الخطوط القاعدية بديلاً

جيدًا عندما يكون من الصعب استخدامُ تصميم السحب أو التصميم العكسيّ لصعوبة سحب السلوك أو عكس التدخُّل والعودة لمرحلة الخطّ القاعديّ أو لأسباب أخلاقية؛ حيث يُستعاض عن مرحلة الخطّ القاعديّ الثاني بتكرار أو تعداد الخطّ القاعديّ ثلاث إعدادات كحدٍّ أدنى، ويوجد ثلاثة أنماط من تعداد الخطوط القاعدية كما يلي:

- الخطوط القاعدية عبرَ المشاركينَ (Multiple Baseline Designs across Participants) حيث يتم جمعُ البيانات للخطّ القاعديّ لسلوك واحد لأكثر من مشارِك في الدراسة.
- الخطوط القاعدية عبر السلوكيات (Multiple Baseline Designs across Behaviors) حيث يتم جمعُ البياناتِ للخطّ القاعديّ لأكثر من سلوك لدى مشارِك واحد.
- الخطوط القاعدية عبر المواقف (Multiple Baseline Designs across Conditions) حيث يتمّ جمعُ البيانات للخطّ القاعديّ لسلوك واحد لدى مشارِك واحد، ولكن في عدد من الأوضاع أو المواقف البيئية (مثل: داخل الفصل، في الملعب، في المنزل).

وعندما يستخدم تصميم الخطوط القاعدية المتعددة مع السلوكيات التي يمكن سحبُ التدخُّل منها واسترجاعُها للخطّ القاعديّ فإنه يكون جمَع بين مميزات تصميم السحب (أ–ب–أ) أو (أ–ب–أ–ب) ومميزات تصميم الخطوط القاعدية المتعدِّدَة ليوفِّر دليلاً مقنعًا لتفسير العلاقة الوظيفية بين المتغيِّر المستقلّ (التدخُّل) والمتغيِّر التابِع

(السلوك) والتي تم إعادتها من خلال الخطوط القاعدية (Gast and Ledford, 2014).

تصميم التقصي المتعدد (Multiple Probe Design)

تصميم التقصِّي المتعدد يندرج تحت تصميم الخطوط القاعدية المتعددة حيث تنطبَّق عليه جميع خصائص وخطوات تصميم الخطوط القاعدية المتعددة السالف ذِكْرُها مع استثناء استمرارية القياس للبيانات؛ حيث يتم جمعُ البيانات بالتقصِّي (probe) عدة مرات وليس بشكل مستمرّ كما في الخطوط القاعدية، ويستخدم هذا التصميم عندما يجد الباحثُ صعوبةً في التمكُّن من جمع البيانات بشكل مستمرّ (Gast and Ledford, 2014).

ويوجد أنواع أخرى عديدة من تصاميم الحالة الواحدة كتصميم المعيار المتغيِّر (Changing Criterion Design)، وتصاميم المقارَنَة (Comparison Designs) التي يندرج تحتها مجموعة تصاميم منها تصميم العلاجات المتناوبة (Alternating Treatments Design) وتصميم العلاجات المتعدِّدَة (Multiple Treatments Design). وقد بدأ العديد من الباحثين في استخدام تصاميم مركبة (Combination Designs) تقوم على الدمج بين تصميمينِ أو أكثر (Gast and Ledford, 2014).

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة (Literature review) ذات العلاقة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder -ADHD) والثناء (praise). وقد تطرَّق العديد من الباحثينَ لموضوع اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بشكل متزايد في العالم العربي في العقدينِ الأخيرينِ، وتوجَّهَت اهتماماتُهم لدراسة مفهوم وأسباب وعلاج هذا الاضطراب (البحيري، ٢٠٠٨؛ الحامد، ٢٠٠٢؛ الحمد، ٢٠٠٧؛ الخشرمي، ٢٠٠٤؛ الزارع، ٢٠٠٧؛ السيد وبدر، ١٩٩٩؛ اليامي، ١٩٩٣؛ اليوسفي، ٢٠٠٥). كما تم إجراء العديد من الدراسات التجريبية للتخفيف من الأعراض السلبية المصاحِبَة لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد (بخش، ٢٠٠١؛ الخولي، ٢٠٠٥؛ دبيس والسمادوني، ١٩٩٨؛ شقير، ١٩٩٩؛ عبد الفهيم، ٢٠١٢؛ القحطاني، ٢٠٠٥؛ قواسمة، ٢٠١٢؛ ملكاوي؛ ٢٠٠٣). وكانت أغلب الدراسات في البيئة العربية على تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث لم تِجِدِ الباحثةُ دراسات تجريبية على الأطفال في مرحلة رياض الأطفال من ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

وقد اهتم بعضُ الباحثينَ العرب بالتدخل المبكِّر (الزريقات، ٢٠١١؛ قشقري، ٢٠١١؛ وشاحي، ٢٠٠٣) إلا أن التدخُّل المُبَكِّر في مرحلة رياض الأطفال لذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لم يَنَلِ الاهتمامَ الكافيَ كما ذكر سلفا، وبالرغم مِن توفُّر العديد من الدراسات الأجنبية في موضوع التدخُّل المُبَكِّر للأطفال ذَوِي

اضطراب الانتباه والنشاط الزائد إلا أن العديد من المهتمينَ بهذا المجال يعتقدونَ ضرورةَ إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا الجانب (Dupaul, et al., 2002; Fox, et al., 2002; Gauntlett, Hugman, Kenyon, Logan, 2001).

الثناء كاستراتيجية سلوكية لم تَجِدِ الاهتمامَ البحثيَّ في البيئة العربية؛ حيث لم تجد الباحثة دراسةً تطرقت للثناء في مجال التربية والتعليم، بينما يوجد العديدُ من الدراسات الأجنبية التي أثبتت أهميةَ وفعاليةَ هذه الاستراتيجيةِ، وحيث إن الدراسة الحالية تبحث في فعالية الثناء كاستراتيجية لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال من ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد واستعرضت الباحثةُ ملخصًا للدراسات التي استخدمت الثناء كاستراتيجية لتحسين سلوك الأطفال (مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية) مع التركيز على التلاميذ الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة، واستعرضت الباحثةُ الملخصات حسب التسلسل الزمني لهذه الدراسات كما يلي:

هدَفَت دراسة مارتن وهيرلال وبرادلي (Martens, Hiralall, Bradley,1997) إلى فحص آثار ثناء المُعَلِّم على السلوكيات السوية، وكانت عينة الدراسة اثنين (٢) من الأولاد في عمر سِتّ (٦) سنوات، تم تشخيصهما بأن لديهما اضطرابات سلوكية وانفعالية، وقام الباحثان والمعلم باختيار اثنين من السلوكيات السوية والمرغوبة لكل الطفلين، وتم اختيار سلوك محدَّد لتقديم الثناء عليه خلال النشاط اليوميّ، وبعد تطبيق

التدخُّل أوضحت النتائجُ وجودَ علاقة طردية؛ فكلما زاد المعلمونَ من استخدام جُمَل الثناء للسلوكيات السوية تبعه زيادةٌ في السلوك السويّ المستهدَف بالتدخُّل لدى الأطفال.

وفي نفس الإطار هدَفَت دراسة سوثرلاند ويهبي وكوبيلاند (Sutherland, Wehby, Copeland,2000) إلى فحص آثار ثناء المُعَلِّم على السلوكيات في المهمة، وتكونت عينةُ الدراسة من تسعة (٩) طلاب في المرحلة الابتدائية تم تشخيصهم على أنهم ذَوُو اضطرابات سلوكية وانفعالية (EBD)، قاموا بتدريب مُعَلِّم الفصل لتطبيق جُمَل الثناء المحددة للسلوك أثناء النشاط الموجَّه (مثال: التدريب على المهارات الاجتماعية). أوضحت نتائج الدراسة أن معدل ثناء المُعَلِّم قد زاد بعد التدريب والذي نتج عنه زيادةٌ في سلوك الطلاب في المهمة.

كما أجرى كل من سوثرلاند ويهبي وكوبيلاند (Sutherland, wehby, Copeland, 2001) دراسة هدَفَت إلى فحص استخدام المعدلات المتزايدة من ثناء المُعَلِّم على الإجابات الدراسية الصحيحة للطلاب الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وتكونت عينة الدراسة من عشرين (٢٠) مُعَلِّمًا من معلمين المدرسة الابتدائية ومئتين وستة عشر (٢١٦) طالبًا تم تشخيصهم بأن لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية تتراوح أعمارهم من خمسة إلى خمسة عشر (٥-١٥) سنة، والمعلمون تم اختيارُهم بشكل عشوائيّ في مجموعتين (المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة)، المعلمون في المجموعة التجريبية تم تدريبُهم على زيادة معدلات الثناء

من خلال استخدام خطة الرصد الذاتيّ والتسجيل، وكانت نتائج الدراسة كالتالي: زيادة في استخدام المعلمين للثناء في المجموعة التجريبية مقارَنَة بالمجموعة الضابطة، وزيادة في عدد الإجابات الدراسية الصحيحة للطلاب الذين كان معلموهم في المجموعة التجريبية مقارَنَةً بمعلِّمِي وطلاب المجموعة الضابطة، لقد وجدوا أيضا انخفاضًا في استخدام المعلمين لأشكال اللوم والعقاب في المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة مارتشنت وآخرين (Merchantet al. ,2004) إلى تدريب الآباء على استخدام الثناء الفعَّال والاستجابات الإيجابية الغير لفظية، وتكونت عينة الدراسة من أربعة (٤) من الآباء وأربعة (٤) أطفال في عمر (٤) سنوات، في مدارس (Head Start) جميع الأطفال تم تصنيفهم على أنهم غير ملتزمينَ وفي خطر المعاناة من المشاكِل السلوكية والانفعالية، وأظهرت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية لاستخدام الثناء في خط القاعدة كانت (٣١%) ثم ارتفعت بشكل كبير في مرحلة التدريب (٨٣.٥%)، استخدام الثناء استمرّ في الزيادة بشكل طفيف في مرحلة التدريب (٨٦%) وفي مرحلة المتابَعَة استمرت التغذية الراجعة الخاصة بالأداء وتذكير وتشجيع الآباء لاستخدام الثناء الفعَّال والاستجابات الإيجابية غير اللفظية فارتفعت النسبة (٩١.٢٥%).

أجرى ستورمونت وآخرون (Stormont et al., 2007) دراسة هدَفَت إلى دعم

استخدام المعلمين لدعم السلوك الإيجابيّ (Positive Behavior Support -PBS) بتدريبهم على زيادة استخدام التصحيح الأولي والثناء، وتكونت العينة من ثلاث (٣) معلمات رياض أطفال، وأظهرت نتائج الدراسة أن زيادة استخدام المعلمات للثناء والتصحيح الأولي قد ساعَد في الحدّ من المشكلات السلوكية لدى الأطفال في الفصل.

وركزت دراسة رينكي وآخرين (Reinke et al., 2008) على تقييم آثار استخدام متابعة الفصل (Classroom Check-up) والتغذية الراجعة البصرية للأداء (Visual Performance Feedback) كنموذج لتقديم الاستشارة للمعلمين حول أدائهم لإدارة الصف وزيادة التزامهم بتنفيذ التدخلات العلاجية (treatment integrity) المتمثِّلة في استخدام الثناء للتعامل مع المشكلات السلوكية. وتكونت عينة الدراسة من أربع (٤) معلمات في التعليم العامّ للمرحلة الابتدائية. وأوضحت نتائج الدراسة إلى زيادة استخدام المعلمات للثناء لسلوك محدَّد (behavior specific praise) وانخفاض استخدام اللوم والتوبيخ، مما ساهم في انخفاض السلوك التخريبي للأطفال في الفصل.

وفي السياق حاولت دراسة هستر وآخرين (Hester et al., 2009) مراجعةَ الدراسات خلال أربعة عقود (١٩٦٨-٢٠٠٨) التي تطرقت لثلاث استراتيجيات لمعالَجَة المشكلات السلوكية داخل الصفّ وهي: الثناء (praise)، والتجاهُل المخطَّط (planned ignoring)، والقواعد الصفية (classroom rules). ومن خلال تحليل

الدراسات السابقة اتضح أن لهذه الاستراتيجيات الثلاث فعالية في خفض المشكلات السلوكية ومنها قصور التزام الطلاب بالمهمات التعليمية، كما قدمت الدراسة إرشاداتٍ عامةً لتطبيق كلِّ استراتيجية من هذه الاستراتيجيات الثلاث لمساعَدَة المعلمينَ عند التطبيق من أجل تطوير العلاقة الإيجابية بين المُعَلِّم والطفل وبناء بيئة تعليمية إيجابية تساعِد في إدارة السلوكيات الصعبة.

كما أجرى فوليترون وآخرون (Fullerton et al., 2009) دراسةً ركَّزَت على معرفة كفاءة وفعالية تدريب صُمم لزيادة استخدام معلِّمِي مرحلة رياض الأطفال لعبارات ثناء محددة (specific praise statements) لمعالجة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعرَّضِين لخطر الإصابة بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية (at risk for emotional/behavioral disorders). وتكونت عينة الدراسة من أربعة (٤) معلمين وأربعة (٤) أطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المُعَلِّم لعبارات الثناء قد زاد بعد التدريب، كما أن جميع الأطفال الأربعة أظهروا تغيرات إيجابية بزيادة السلوك المقبول وانخفاض ظهور المشاكل السلوكية لديهم.

وأيضا هدَفَت دراسة بارتين وآخرين (Partin, et al., 2010) إلى معرفة مدى استخدام المعلمين للثناء (praise) وإتاحة فُرَص للطلاب (opportunities for students to respond) للإجابة بشكل صحيح على الأسئلة والمهام والمتطلبات الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من ثمان وثلاثين (٣٨) مُعَلِّمًا، في ثمان (٨) مدارس ابتدائية،

منهم سبع وعشرين (٢٧) مُعَلِّمًا تعليم عامّ وإحدى عشر (١١) مُعَلِّمًا تعليم خاصّ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاستخدام المناسب والمستمرّ للثناء مع توفير المُعَلِّم للمزيد من فُرَص الاستجابة للطالب يمكن أن تكون خطوة أُولَى مهمة لبناء وتطوير بيئة تعليمية إيجابية يمكن خلالها خفضُ المشكلات السلوكية.

وفي نفس الإطار حاولت دراسة ماريس وسيمونس وساقي (Myers, Simonsen, Sugai, 2011) تقييم آثار تدريب المعلمينَ على استخدام الثناء ضمن إطار الاستجابة للتدخُّل (Response-to-Intervention-RTI). وتكونت العينةُ من أربع (٤) معلمات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين زيادة استخدام الثناء من قبل المُعَلِّم وسلوك الأطفال الإيجابيّ حيث انخفضت معدلات السلوك التخريبيّ.

وأجرى بولوك وكار وهانني (Polick, Carr, Hanney, 2012) دراسة ركَّزَت على مقارنة الثناء العامّ والوصفيّ (descriptive and general praise) على اكتساب المهارات اللفظية والاحتفاظ بها، وطُبقت على طفلينِ لديهم توحُّد، وأظهرت النتائجُ أن الثناء الوصفيّ الذي يحدِّد ويصف السلوكَ الذي يُثني عليه المُعَلِّمُ كان أفضلَ من الثناء العامّ الذي كان يُقَدِّم فيه المُعَلِّمُ عبارةَ ثناء بشكل عامٍّ دون تحديد للسلوك في عبارة الثناء، وبالرغم من أن وجود فروق بين النوعين إلا أنها لم تكن كبيرة، وكذلك لم يستمرّ أثرُ الثناء على السلوك بعد توقُّف المُعَلِّم عن تقديم الثناء، وهذا يُشير إلى ضرورة الاستخدام المستمرّ للثناء لتعليم الأطفال ذَوِي اضطراب التوحُّد.

كما أجرى دوفرين وبراكر ومينوسيك وزاهو وليستريمو وهاربول وأولمي (Dufrene, Parker, Menousek, Zhou, Lestremau Harpole, Olmi, 2012) دراسة حاولت تقييم تأثير تدريب معلِّمِي مرحلة رياض الأطفال في مدارس هيد ستارت (Head Start) على استخدام الثناء وتقديم التعليمات بشكل فعّال للأطفال، وتوصلت الدراسةُ إلى فعالية التدريب في زيادة استخدام المعلمينَ للثناء وتقديم التعليمات بشكل فعَّال، كما أن استخدام المعلمينَ للثناء كان يتبعه بشكل سريع انخفاض في سلوكيات الأطفال التخريبية، وكلما زاد استخدام المعلمين للثناء انخفضت سلوكيات الأطفال التخريبية داخل الفصل.

وفي السياق هدَفَت دراسة الداي وآخرين (Allday et al., 2012) إلى معرفة فعالية برنامج تدريبيّ للمعلمينَ في استخدام الثناء لسلوك محدَّد (Behavior-specific praise)، وطُبقت الدراسةُ على أربع (٤) معلمينَ وسبعة (٧) أطفال تم تشخيص ثلاثة منهم بوجود اضطرابات سلوكية وانفعالية وأربعة كانوا معرَّضِين لخطر (at risk) الإصابة بهذا الاضطراب. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التدريب في زيادة استخدام المعلمين لعبارات الثناء على سلوك الأطفال حيث زادت الفترة التي يقضيها الأطفالُ في إنجاز المهام المطلوبة منهم.

وأيضا ركزت دراسة ثومبسون وآخرين (Thompson et al., 2012) على معرفة آثار التدريب كتطوير مهني لِمُعَلِّمِي المرحلة الابتدائية بهدف زيادة استخدامهم للثناء

المحدد للسلوك (behavior-specific praise). وتكونت عينة الدراسة من ثلاث (٣) معلمات للمرحلة الابتدائية، وثلاثة (٣) تلاميذ لديهم احتياجات تعليمية خاصة، وجميعُهم لديهم خطط تربوية فردية، وقد تم تحديدهم من قِبَل المعلمين على أنهم غير ملتزمين في الفصل ويظهرون سلوكيات تخريبية. وتوصلت الدراسةُ إلى زيادة استخدام المعلمينَ للثناء المحدَّد على السلوك كما أن الفترة التي يقضيها الطالب على المهمة قد زادت مع زيادة الثناء المقدَّم من المُعَلِّم مما يشير إلى فعالية التدريب في زيادة استخدام المعلمينَ للثناء وفعالية الثناء في تقليل المشكلات السلوكية لدى الطلاب.

وفي نفس الإطار هدَفَت دراسة أوين وآخرين (Owen et al., 2012) لتحليل واحد وأربعين (٤١) دراسة لمعرفة فعالية الاستراتيجيات التالية: الثناء (praise)، والاستجابة الإيجابية غير اللفظية (positive nonverbal response)، والتوبيخ (reprimand)، والاستجابة السلبية غير اللفظية (negative nonverbal response) عندما يستخدمها أولياءُ الأمور لزيادة امتثال أطفالهم للتعليمات، وقد تراوحت أعمار الأطفال في الدراسات التي تمت مراجعتُها من سنة واحدة إلى إحدى عشر (١-١١) عامًا، وقد أظهرت نتائج الدراسات التي تمت مراجعتُها إلى أن التوبيخ والعقاب غالبًا ما يتبعه التزامُ الطفل بالتعليمات من أولياء الأمور بينما الأساليب الإيجابية مثل الثناء والاستجابة الإيجابية غير اللفظية أظهر نتائج مختلطة فبعض الدراسات أظهرت أثرًا فعَّالاً، وبعضها كان أقلَّ فعالية في التأثير على سلوك الأطفال، وقد

ناقش التحليلُ لهذه الدراسات النظريات ذات العلاقة كما قدَّم الباحثون من خلال هذا التحليل إليه قد تساعد في زيادة استجابة الطفل لجميع الاستراتيجيات المشار لها سواء كانت سلبية أو إيجابية.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة
- تصميم الدراسة
- متغيرات الدراسة
- مجتمع الدراسة
- المشاركون بالدراسة
- موضع وبيئة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- ثبات وصدق إجراءات الدرسة.
- الأساليب الإحصائية

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

تستعرض الباحثة في هذا الفصل منهجَ وتصميمَ الدراسةِ، ومتغيراتها، ومجتمع الدراسة والمشاركينَ فيها، والأدوات المستخدَمة في الدراسة وإجراءات تطبيقها، وصِدْق وثبات إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدَمة في الدراسة.

أولا: منهج الدراسة

استخدمت الباحثة تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs, SSD) والذي يستخدم لدراسة أثر متغيِّر مستقلّ على متغيِّر تابِع كالتغير في سلوك فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد كنتيجة لإدخال تدخُّل أو معالَجَة (Barlow, Nock, Hersen, 2008; Gast and Ledford, 2014). وهذا المنهج ملائِم لتحقيق هدف الدراسة الحالية التي تسعى للتحقُّق من فعالية استخدام الثناء (متغيِّر مستقلّ) كتدخُّل لتحسين سلوك إتمام المهمة (متغيِّر تابِع) لدى أطفال رياض الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

ثانيا: تصميم الدراسة:

استخدمت الباحثة تصميمين وهي:

أولا: تصميم أ–ب (A-B Design).

ثانيا: تصميم السحب أ–ب–أ–ب (Withdrawal Design A-B-A-B).

ثالثا: متغيرات الدراسة:

- المتغيِّر المستقلّ: استراتيجية الثناء.
- المتغيِّر التابِع: سلوك إتمام المهمة.

رابعا: مجتمع الدراسة

يتضمن مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الملتحِقِين برياض الأطفال بجامعة الملك سعود، وعددهم (١٩٨) طفلاً، منهم (٢٦) طفلاً لديهم إعاقة ومدموجون دمجًا كاملاً في الروضة؛ حيث يقدم في الروضة برامج تربية خاصة لفئات الإعاقة العقلية والسمعية واضطرابات السلوك.

خامسا: المشاركونَ بالدراسة

المشاركون (participants) في الدراسة ستّ (٦) معلمات تربية خاصة، وخمسة (٥) أطفال. اثنان (٢) مشخَّصِين باضطراب الانتباه والنشاط الزائد حسب الملفات الرسمية، وثلاثة (٣) تم ترشيحهم من قِبَل المعلمات كمعرَّضِين لخطر الإصابة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وفيما يلي توضيح إجراءات اختيار المشاركينَ، وكذلك وصف لكل طفل.

أ- إجراءات اختيار المشاركين

- قامت الباحثة بعدد من الزيارات الميدانية لرياض الأطفال للتعرُّف على برامج الدمج المتوفِّرة. وتم اختيار رياض الأطفال بجامعة الملك سعود لوجود أطفال

مشخَّصِين باضطراب الانتباه والنشاط الزائد ببرنامج دمج لذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ولسهولة الحصول على موافقة التطبيق وتعاوُن المعلمات في تطبيق دراسة تجريبية تستغرق فصلاً دراسيًّا.

- قامت الباحثة بحصر عدد الأطفال المشخَّصِينَ والمعرَّضِينَ لخطر الإصابة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد من خلال إجراء مقابلات مع معلِّمات الصفّ ومعلمات التربية الخاصة والمشرفة على قسم الدمج في الروضة.
- قامت الباحثة بفحص ملفات الأطفال المرشحين للمشارَكَة بالدراسة وكان عددهم ستة (٦) أطفال.
- تم استبعاد طفل لوجود اضطرابات لغويه شديدة؛ وبذلك أصبح عدد المشاركين خمسة (٥) أطفال.
- تم التواصُل مع أولياء أمور الأطفال والحصول على موافقتهم لمشاركة أطفالهم بالدراسة.
- تم تطبيق استبيان جوانب القوة والصعوبة (Strengths and Difficulties Questioner) على جميع الأطفال مِن قِبَل المعلمات، وأظهرت النتائج أن درجات جميع الأطفال في الدرجة الكلية وبعد النشاط الزائد تقع في فئة غير طبيعي (Abnormal) وتفاصيل الدرجات لكل طالب في الملحق رقم (٥).

ب- وصف المشاركين بالدراسة

الطفل ريان:

ريان يبلغ من العمر خمس (٥) سنوات، ويعيش مع عائلته التي تتكون من الأب، ومستوى تعليمه دكتوراه، ويعمل في المجال الأكاديمي، والأُم، ومستوى تعليمها جامعيّ وهي ربه منزل، وثلاثة أشقاء جميعهم أكبر من ريان فهو أصغر أفراد العائلة، التاريخ الوراثي للأسرة سليم، ويوجد صله قرابه بين الأب والأم (أولاد خالة). والتاريخ النمائيّ للطفل ريان طبيعيّ، وأثناء فترة الحمل كانت صحة الأم جيدة، والولادة كانت طبيعية، والتاريخ الصحي كذلك طبيعي حيث لا يوجد أمراض أُصيب بها الطفل في مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة، كما أن الفحوصات الطبية المبكرة تشير إلى أنه سليم.

ريان ملتحِق ببرنامج اضطرابات التواصُل في الروضة، وتم تشخيصُه باضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وتأخُّر لغويّ، وصعوبة في نطق الحروف والذي قد يكون بسبب عدم وجود الأسنان الأمامية، ريان لا يتناول أدوية، ويتمتع بقدرات إدراكية وبصرية وسمعية طبيعية، وبالرغم من أن لديه صعوبة في التواصُل ومحصلته اللغوية قليلة نوعا ما، إلا أن مستوى اللغة التعبيرية والاستقبالية على حد سواء جيد، وبالنسبة للمهارات الاستقلالية فالطفل يعتمد على نفسه بشكل جيد. والمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة جيدة، وبالنسبة للجانب الاجتماعي فالطفل منعزل لوحده

غالبًا، وقليلا ما يتفاعل مع زملائه.

وتم تقييم ريان من خلال ملاحظة المعلمة باستخدام استبيان جوانب القوة والصعوبة وكانت النتيجة تشير إلى أنه يواجِه صعوبات في التعامُل مع الأقران، ويُظهر بعض المشكلات السلوكية بالإضافة للنشاط الزائد (ملحق رقم ٥). وأبرز المُعَزِّزَات التي تستخدمها المعلمة مع ريان ويفضلها هي: اللعب بالأيباد، والملصقات، والحلوى، والتعزيز اللفظي بعبارات مثل (أحسنت، برافو، شاطر، رائع).

الطفلة جود:

جود تبلغ من العمر خمس (٥) سنوات، وهي أصغر أفراد عائلتها التي تتكون من الأب وهو حاصل على الدكتوراه ويعمل في المجال الأكاديمي، ووالدتها التي مستوى تعليمها جامعي وهي ربة منزل، وأشقائها عددهم خمسة، التاريخ الوراثي للأسرة سليم، وكان التاريخ النمائيّ للطفلة جود طبيعيا، أثناء فترة الحمل كانت صحة الأم جيدة ونوع الولادة طبيعيا، وبالنسبة للتاريخ الصحي للطفلة جود في مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة والفحوصات الطبية المبكرة تُشير إلى أنها سليمة، ولكنها تعاني من حساسية جلديه لبعض أنواع الصابون.

جود تتمتع بقدرات سمعية وبصرية وإدراكية ولغوية طبيعية. وبالنسبة للمهارات الاستقلالية فالطفلة تعتمد على نفسها بشكل جيد، والمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة جيدة، وهي لا تتناول أدوية.

جود ملتحقة بالبرنامج العادي في الروضة، وهي ليست مشخَّصَة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد ولكن معلماتها لاحظوا أنها لا تستجيب للتعليمات وتكرِّر الأخطاء وتحتاج إلى تَكْرَار التنبيهات، وتم تقييم جود من خلال ملاحظة المعلمة باستخدام استبيان جوانب القوة والصعوبة، وكانت النتيجة تشير إلى أنها تواجِه صعوبات في بُعد النشاط الزائد بالإضافة إلى أنها معرَّضَة للخطر في بُعد المشكلات السلوكية والتصرُّف (ملحق رقم ٥). وأبرز المُعَزِّزَات التي تستخدمها المعلمةُ مع جود وتفضِّلها هي: اللعب بالأيباد، والملصقات، والحلوى، والتعزيز اللفظي بعبارات مثل (ممتازة، يا سلام، شاطرة).

الطفل خالد:

خالد يبلغ من العمر خمس (٥) سنوات، ويعيش مع عائلته التي تتكون من الأب الذي يعمل في المجال الأكاديمي وحاصل على درجة الدكتوراه، والأم تعمل في وزارة والتعليم وحاصلة على درجة الماجستير، وثلاثة أشقاء، ترتيب خالد بين أشقائه الثاني، التاريخ الوراثي للأسرة سليم، وكان التاريخ النمائيّ للطفل خالد طبيعيا، وأثناء فترة الحمل كانت صحة الأم جيدة والولادة طبيعية، وبالنسبة للتاريخ الصحي للطفل لا يوجد أمراض أُصيب بها في مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة والفحوصات الطبية المبكرة تشير إلى أنه سليم، ولكن لدى خالد تأخُّر في النطق؛ حيث بدأ في النطق بعد ثلاث سنوات من ولادته، وهو يواجِه صعوبةً بسيطةً في التواصُل،

ومحصلته اللغوية قليلة نوعًا ما، ولكن اللغة التعبيرية والاستقبالية ليست ضعيفة.

خالد ملتحِق ببرنامج اضطرابات التواصُل في الروضة، وتم تشخيصُه باضطراب لغويّ واضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وهو لا يتناول أدوية، والمهارات الإدراكية لدى خالد جيدة، وهو يتمتع بقدرات سمعية وبصرية طبيعية، وكذلك المهارات الاستقلالية طبيعية؛ فهو يعتمد على نفسه بشكل جيد، والمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة أيضا جيدة، وتم تقييمُ خالد من خلال ملاحَظَة المعلمة باستخدام استبيان جوانب القوة والصعوبة، وكانت النتيجة تُشير إلى أنه يواجِه صعوباتٍ في بُعْدَيِ المشكلاتِ السلوكيةِ والنشاطِ الزائدِ (ملحق رقم ٥). وأبرز المُعَزِّزَات التي تستخدمها المعلمة مع خالد ويفضلها هي: اللعب بالأيباد، والملصقات، والحلوى، والتعزيز اللفظي بعبارات مثل (بطل، ممتاز، أحسنتَ).

الطفلة لطيفة:

لطيفة تبلغ من العمر خمس (٥) سنوات، وتعيش مع عائلتها المكوَّنة من الأب الذي يعمل في المجال الأكاديميّ، وحاصل على درجة الدكتوراه، والأم ربة منزل، وثلاثة أشقاء، لطيفة هي أصغر أفراد العائلة، والدة لطيفة تم تشخيصُها بمرض السرطان، وهذا يجعلها منشغِلَة عن ابنتها بسبب المعاناة من المرض وقضاء بعض وقتها في المستشفى لتلقِّي العلاج، والتاريخ الوراثي للأسرة سليم. والتاريخ النمائيّ للطفلة لطيفة طبيعي، وأثناء فترة الحمل كانت صحة الأم جيدة، وكانت الولادة

طبيعية، وبالنسبة للتاريخ الصحيّ للطفلة لطيفة فهو جيِّد، والفحوصات الطبية في مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة تُشير إلى أنها سليمة، والطفلة لا تتناول أدوية، وتتمتع بقدرات سمعية وبصرية وإدراكية ولغوية طبيعية، وبالنسبة للمهارات الاستقلالية فالطفلة تعتمد على نفسها بشكل جيِّد والمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة أيضا جيدة.

لطيفة ملتحِقَة بالبرنامج العاديّ في الروضة وهي ليست مشخَّصَة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد ولكن معلماتها لاحظوا أنها كثيرة التذمُّر من الواجبات كما أنها في فترة التعليم الموجَّه تتململ ولا تُكمل المهامَّ المطلوبة منها غالبًا؛ لعدم رغبتها في القيام بها، وهي مندفعة ولكن علاقتها مع زملائها جيدة إلى حدّ ما بالرغم من أنها نادرًا ما تُبادر إلى مساعدتهم، وتم تقييمُ لطيفة من خلال ملاحَظَة المعلمة باستخدام استبيان جوانب القوة والصعوبة وكانت النتيجة تشير إلى أنها تواجِه صعوبات في بُعد النشاط الزائد، والمشكلات السلوكية والتصرف، والمشكلات مع الأقران، والتكافُل الاجتماعي (ملحق رقم 5). وأبرز المُعَزِّزَات التي تستخدمها المعلمةُ مع لطيفة وتفضلها هي: اللعب بالأيباد، والملصقات، والحلوى، والتعزيز اللفظي بعبارات مثل (مذهل، مميزة، شاطرة).

الطفل عبد الله:

عبد الله يبلغ من العمر خمس (٥) سنوات، ويعيش مع عائلته التي تتكون من

الأب والأم وكلاهما يعمل بوظيفة إدارية، وشقيق واحد أكبر من عبد الله، والتاريخ الوراثي للأسرة سليم، والتاريخ النمائيّ للطفل عبد الله طبيعي، وأثناء فترة الحمل كانت صحة الأم جيدة، وكانت الولادة طبيعية. والتاريخ الصحيّ للطفل جيِّد من خلال الفحوصات الطبية في مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة التي تُشير إلى أنه سليم، عبد الله لا يتناول أدويةً، ويتمتع بقدرات سمعية وبصرية وإدراكية ولغوية طبيعية، وبالنسبة للمهارات الاستقلالية فهو يعتمد على نفسه بشكل جيد، كما أن المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة أيضا جيدة.

عبد الله ملتحِق بالبرنامج العادي في الروضة، وهو ليس مشخَّصًا باضطراب الانتباه والنشاط الزائد، ولكن المعلمة لاحظت أنه يجد صعوبةً في التركيز وكثير الحركة والتململ بشكل مستمر، كما أنه يستغرق وقتًا لفهم التعليمات، وأحيانا يتشاجَر مع الزملاء، وقد تم تقييمُ عبد الله من خلال ملاحَظَة المعلمة باستخدام استبيان جوانب القوة والصعوبة، وكانت النتيجة تشير إلى أنه يواجِه صعوبات في بعد النشاط الزائد بالإضافة إلى أنه معرَّض للخطر في بُعد المشكلات السلوكية والتصرُّف، وبُعد المشكلات مع الأقران (ملحق رقم ٥). وأبرزُ المُعَزِّزَات التي تستخدمها المعلمةُ مع عبد الله ويفضِّلها هي: اللعب بالأيباد، والملصقات، والحلوى، والتعزيز اللفظي بعبارات مثل (ممتاز، بارك الله فيك، رائع).

سادسا: موضع وبيئة الدراسة

موضع وبيئة (setting) الدراسة كان الفصل الدراسي خلال فترة التعليم الموجة وفترة الأركان، والتعليم الموجَّه هو تعليم المهارات الأكاديمية في الفصل؛ وهي القراءة والكتابة والرياضيات، وتتم العملية التعليمية أثناء التعليم الموجَّه وَفْقَ خطط مدروسة؛ حيث تبدأ الفترة بمراجعة الدرس السابق ثم عرض الدرس من خلال قصة مصوَّرَة أو عرض المجسَّمَات التي تبدأ بصوت الحرف، ويتم تطبيق المهمة والأنشطة بطُرُق مختلفة (كتابة، تلوين، توصيل، رَسْم)، والمدة الزمنية لفترة التعليم الموجَّه ثلاثون دقيقة. وبالنسبة لفترة الأركان تتم العملية التعليمية من خلال اللعب والأنشطة المفتوحة التي يتاح فيها للطفل اكتساب الخبرات عن طريق الأشياء المحسوسة، ويوجد في الفصل عدة أركان هي: ركن القصة، ركن البِنَاء والهدم، ركن اللعب الحُرّ، ركن الإدراك، ركن البحث والاستكشاف، ركن الفنون، ركن التخطيط، ركن الحاسب الآلي. ويقوم كلُّ طفل باختيار الركن أو النشاط الذي يميل إليه ويتفق مع استعداداته وقدراته مما يؤدِّي بدوره إلى إشباع حاجاته وميوله بحسب الفُرُوق الفرديَّة بين الأطفال، والمدة الزمنية لفترة الأركان هي ساعة كاملة يوميًّا.

سابعا: أدوات الدراسة

استخدمت الباحثةُ لجمع بيانات الدراسة المقابلة، واستبيان جوانب القوة والصعوبة، والملاحَظَة، بالإضافة لورشة لتدريب المعلمات على استراتيجية الثناء، وفيما يلي وصفٌ لكيفية استخدام هذه الأدوات:

١ – المقابلَـــــة

قامت الباحثة بمقابَلَة المعلمات بهدف جَمْع معلومات حول الأطفال المشخَّصِين والمُعَرَّضِين لخطر الإصابة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وتم أخذُ موافقة من إدارة الروضة لإجراء المقابلات، وتركزت أسئلة المقابَلَة حول جمع بيانات عن الأطفال (كالوضع الأُسَرِيّ للطفل، الحالة الصحية والنفسية، والمعززات التي يفضلها الطفل).

٢ – استبيان جوانب القوة والصعوبة

استبيان جوانب القوة والصعوبة (Strengths and Difficulties Questioners, SDQ) هو عبارة عن أداة لمسح السلوك (Behavioral screening) قام بإعدادها روبرت قودمان (Goodman, 1997) للتعرُّف على حالات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الفئة العمرية من ثلاث سنوات وحتى السابعة عشر، وقد تمت ترجمتُها إلى العديد من اللغات (٦٧ لغةً) ومنها اللُّغَة العربية حيث قام بترجمتها الحنو والقحطاني (تحت الإعداد). ويتمتع استبيان جوانب القوة والصعوبة (SDQ) في النسخة الأصلية بصدق وثبات مرتفع حيث بلغت (٠.٨٨) و (٠.٩٢) بالاعتماد على تقييم الوالدين والمعلمين للتلاميذ، واستخدمت الباحثة استبيان جوانب القوة والصعوبة في الدراسة الحالية للتعرف على جوانب القوة والضَّعْف لدى الأطفال من وجه نظر المعلمات حيث طلب منهن تقييم كل طفل من خلال الملاحظة غير المباشرة وحسب معرفتهن المسبقة بالطفل.

٣- الملاحظـــة

قامت الباحثة بالملاحظة المباشرة لجميع الأطفال المشاركينَ بالدراسة، وتمت الملاحظةُ داخلَ الفصل في فترة التعليم الموجَّه وفترة الأركان لجمع البيانات لثلاث سلوكيات وهي:

- الثناء: ويقصد به تقديم المعلمة للطفل عبارات ثناء بعد أو أثناء المهمة المطلوبة من الطفل، وتكون عبارات الثناء محددة تصف السلوكَ (مثل: إذا طلبت المعلمةُ من الطفل التلوينَ تقدِّم المعلمةُ الثناءَ: "شُكْرًا، أحسنتَ لأنكَ قمتَ بالتلوين بشكل جيد").
- إتمام المهمة والاستمرار عليها: يُقصد به أن يستمر الطفل بتنفيذ النشاط الذي تطلبه المعلمةُ منذ أن تقدِّم المعلمةُ تعليماتٍ لبدء النشاط وحتى توجِّهَ المعلمةُ الطفلَ بتعليمات انتهاء النشاط.
- التوقُّف عن المهمة: يُقصد به توقفُ الطفل عن أداء النشاط الذي تطلبه المعلمة (مثل النظر إلى زميله أو قيامه من الكرسي أو التحدُّث مع زميله أو لَعِب بالأدوات والألوان).

وقامت الباحثة بإعداد استمارة ملاحَظَة لجمع البيانات في جميع المراحل لقياس فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة، وتمت ملاحظةُ وتسجيلُ السلوكيات كلَّ ثلاثينَ (٣٠) ثانيةً خلال عشرين (٢٠) دقيقةً للجلسة الواحدة (انظر الملحق ٦).

وقد حرصت الباحثةُ على أن يتمَّ جمع بيانات الملاحَظَة بواسطة الباحثة وملاحِظ آخَر في جميع الجلسات؛ فقد ساهم في جمع البيانات مساعِدَتَا باحث قامت الباحثة بتدريبهما على ملاحظة السلوك واستخدام النماذج والترميز للسلوك الملاحَظ، وتم قياس نسبة الاتفاق بين الملاحظين من خلال حساب الاتفاق بين الملاحظينَ (Inter-observer agreement) وذلك بتقسيم عدد مرات الاتفاق على عدد مرات الاتفاق والاختلاف ثم ضرب الناتج في ١٠٠ (Kennedy, 2004; Tawney and Gast, 1984) وكانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين مرتفعة وتتراوح بين ٨٥% و١٠٠% .

٤- استراتيجية الثناء

قدمت الباحثة ورشة لتدريب المعلمات على استخدام استراتيجية الثناء، واستخدمت ورشة مصمَّمَة خصيصًا لهذا الغرض من (Out of the Box Training™)، وهي من إصدار (Early Childhood Training Kit from Exchange Press, Inc.2003). وهذه الورشة تقدم الثناء كاستراتيجية مبنية على البراهين (Evidence-based strategy) وحسب كتيبها مدتها ساعة ونصف وتتضمن المفاهيم الأساسية للثناء، وقامت الباحثة بترجمة الورشة لِلُّغَةِ العربيةِ. وكان الغرضُ من تقديم الورشة هو توحيد مفهوم الثناء لدى جميع المعلمات عند استخدام هذه الاستراتيجية والتأكيد على استخدام الثناء المحدَّد مع الأطفال، حيث إنه يُوجَد أكثر من معلمة (معلمة أساسية، ومساعِدَة معلمة، ومعلمة التربية الخاصة) في الفصل الواحد.

وعند تطبيق استراتيجية الثناء أخذت الباحثة بالمبادئ والتوجيهات التي تؤثِّر على كفاءة استراتيجية الثناء من دراسة هيستر وآخرين (Hester et al., 2009) التي هدَفَت لمراجعة الدراسات خلال أربعة عقود (١٩٦٨-٢٠٠٨) التي تطرقت لثلاث استراتيجيات لمعالَجَة المشكلات السلوكية داخل الصف وهي: الثناء (praise)، والتجاهُل المخطَّط (planned ignoring)، والقواعد الصفية (classroom rules)، والتوجيهات التي تؤثِّر على كفاءة استراتيجية الثناء هي:

١-احتمالية الحدوث (contingency): العلاقة بين السلوك المستهدَف وعبارة الثناء تعرف باحتمالية الحدوث، وعندما يحدث السلوكُ المستهدَفُ فيجب أن يتبعه بشكل تلقائي ثناء المُعَلِّم.

٢-المباشرة والفورية (immediacy): من أجل أن يكون الثناء فعَّالاً، فيجب أن يحدث على الفور بعد حدوث السلوك.

٣-التماسُك والاتساق (consistency): الثناء يجب أن يتم تقديمُه بشكل مستمرّ.

٤-الدقة والتحديد (specificity): عبارات الثناء المحدَّدَة وخاصة بالمهمة تكون أكثر فعالية من الثناء العامّ.

٥-فُرَص الاستجابةِ (opportunities to respond): إتاحة فُرَص للطفل للإجابة الصحيحة من أجل أن يزيد المُعَلِّم من معدل الثناء على الطفل.

ثامنا: إجراءات الدراسة

اتبعت الباحثةُ مجموعةَ خطوات لإجراء الدراسة، ويمكن تلخيصُها حسب تسلسها الزمنيّ كما يلي:

١-الحصول على الموافقات الإدارية لتطبيق الدراسة (انظر الملحق رقم ١-٢).

٢-عقدت الباحثة اجتماعًا بحضور كلّ من الوكيلة والمعلمات، حيث تم التعريفُ بالدراسة وأهدافها وأهمية التعاون مع الباحثة وتحرِّي دقة المعلومات التي يتم تزويدُ الباحثةِ بها.

٣-عَقَدَت العديدَ من المقابلات مع المعلمات ومعلمات التربية الخاصة والمشرفة على قسم الدمج في الروضة؛ وذلك للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الأطفال الذين يمكن اختيارُهم للمشارَكَة بالدراسة.

٤-قامت الباحثة بفحص ملفات الأطفال المرشحين للمشاركة بالدراسة.

٥-تم الحصول على موافقة أولياء أمور الأطفال للمشاركة بالدراسة (انظر الملحق رقم ٣).

٦-طلبت الباحثةُ من المعلمات تطبيقَ استبيان جوانب القوة والصعوبة (الملحق رقم ٤) على جميع الأطفال المشاركينَ بالدراسة.

٧-قامت الباحثةُ بتدريب الملاحظينَ على ملاحظة سلوك الأطفال والتأكُّد من معرفتهم لرموز قائمة الملاحظة حتى تم الوصول لنسبة اتفاق مرتفعة (٨٥% - ١٠٠%).

٨-قامت الباحثةُ بإعداد ورشة تدريبية للمعلمات حول استراتيجية الثناء.

٩-قامت الباحثة بجمع البيانات لجميع الأطفال المشاركينَ من خلال الملاحَظَة في فترة التعليم الموجَّهة والأركان طوال فترة تطبيق الدراسة.

تاسعا: صدق و ثبات إجراءات الدراسة

حاولت الباحثة تحقيق الصدق الداخلي (Internal Validity) وثبات التأثير (Reliability of effect) بالتحقُّق من أن استخدام استراتيجية الثناء كان هو المسئول عن التغيرات التي طرأت على سلوك الأطفال، وقد تم التحققُ من خلال ما يلي:

- استخدام تصميم السحب الذي يتكون من أربع مراحل متتابِعَة (أ-ب-أ-ب) وذلك لزيادة التحقُّق من ثبات أثَر استخدام الثناء فإذا تكررت النتيجة التي تم الحصول عليها مسبقا في مرحلة التدخُّل الأولى فهذا مؤشِّر على الصدق والثبات في نتائج التدخُّل لتكرر العلاقة الوظيفية بين التدخُّل (الثناء) والسلوك (الاستمرار في أداء المهمة)(Gast and Ledford, 2014). بالإضافة إلى تَكْرَار تطبيق استخدام الثناء مع جميع المشاركينَ في بيئتين مختلفتين داخل الفصل وهي بيئة التعليم الموجَّه وبيئة الأركان.
- التحقق من دقة القياس لرفع مستوى ثبات القياس (Reliability of measurement) وذلك من خلال استخدام الباحثة تعريفًا إجرائيًّا لتعريف السلوك موضع القياس، ومن خلال الاستعانة بملاحظين مستقلين طوال فترة القياس والحرص على وجود

نسبة اتفاق عالية بين الملاحظينِ (Inter-observer agreement) من خلال التدريب للملاحظين على الملاحَظَة قبل تطبيق الدراسة مما ساعَد في رفع نسبة الاتفاق إلى (٨٥%-١٠٠%).

كما حاولت الباحثة رفعَ مستوى الصدق و الثبات من خلال اتباع التوجيهات المتعارَف عليها في تصاميم الحالة الواحدة، كما يلي:

١-اختيار المشاركين في الدراسة بدقة وَوَفْقَ شروط معينة بما يخدم هدف الدراسة.

٢-تطبيق متغيِّر مستقلّ واحد؛ وهو استراتيجية الثناء.

٣-تدريب المعلمات على تقديم الثناء المحدد ومساعدتهن أثناء التطبيق إذا لزم الأمر.

عاشرا: الأساليب الإحصائية

بما أن الدراسة تستخدم تصاميم الحالة الواحدة، فإنَّ الباحثة قد استخدمت التكرارات والمتوسطات والنِّسَب المئوية بالإضافة إلى التحليل البصري للرسوم البيانية وهي الأساليب المستخدَمَة في دراسات تصاميم الحالة الواحدة (Gast and Ledford, 2014).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

هدَفَت الدراسة الحالية إلى التحقُّق من فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق استراتيجية الثناء على (٥) خمسة أطفال، اثنان (٢) من الأطفال مشخَّصَانِ باضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وثلاثة (٣) من الأطفال معرَّضُون لخطر الإصابة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد؛ وذلك لتحسين سلوك إتمام المهمة، وقد تم تطبيق الدراسة باستخدام تصميمين من تصاميم الحالة الواحدة، وتستعرض الباحثة في هذا الفصل أبرزَ ما توصلت إليه الدراسةُ الحاليةُ من نتائج للإجابة على تساؤلها وهو: ما مدى فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى الأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتتبُّع أثَر استخدام الثناء على سلوك إتمام المهمة لدى خمسة (٥) أطفال أثناء التعليم الموجَّه، والتعليم الموجَّه هو تعليم المهارات الأكاديمية في الفصل؛ وهي القراءة والكتابة والرياضيات، وتتم العملية التعليمية أثناء التعليم الموجَّه وَفْقَ خطط مدروسة؛ حيث تبدأ الفترة بمراجعة الدرس السابق ثم عرض الدرس من خلال قصة مصوَّرَة أو عرض المجسَّمَات التي تبدأ بصوت

الحرف، ويتم تطبيق المهمة والأنشطة بطُرُق مختلفة (كتابة، تلوين، توصيل، رَسْم). وتقوم المعلمة بتقديم التعليمات والتوجيهات أثناء فترة التعليم الموجَّه للأطفال باستمرار، والمدة الزمنية لفترة التعليم الموجَّه ثلاثون دقيقة)، وكذلك قامت الباحثة بتتبُّع أثر الثناء على سلوك إتمام المهمة أثناء فترة الأركان، وتتم العملية التعليمية خلال الأركان من خلال اللعب والأنشطة المفتوحة التي يتاح فيها للطفل اكتساب الخبرات عن طريق الأشياء الملموسة والمحسوسة، ويوجد في الفصل عدة أركان هي: ركن القصة، ركن البِنَاء والهدم، ركن اللعب الحُرّ، ركن الإدراك، ركن البحث والاستكشاف، ركن الفنون، ركن التخطيط، ركن الحاسب الآلي. ويقوم كلُّ طفل باختيار الركن أو النشاط الذي يميل إليه ويتفق مع استعداداته وقدراته مما يؤدِّي بدوره إلى إشباع حاجاته وميوله بحسب الفُرُوق الفرديَّة بين الأطفال، وخلال فترة الأركان تقدِّم المعلمةُ توجيهاتٍ بسيطةً ومحددةً حيث تقوم بتقديم التعليمات والتوجيهات للأطفال في بداية فتره الأركان أثناء توزيع الأطفال على الأركان فتقوم بترتيب دخولهم إلى الركن بالدَّوْرِ، وفي نهاية الفترة تقوم المعلمةُ بتوجيههم لترتيب الأركان، والمدة الزمنية لفترة الأركان هي ساعة كاملة يوميًّا.

وسوف تبدأ الباحثة باستعراض نتائج الأطفال أثناء فترة التعليم الموجَّه وتُتْبِعه بالنتائج التي تم الحصولُ عليها أثناء فترة الأركان.

أولا: النتائج التي تم الحصولُ عليها أثناء التعليم الموجَّه

فيما يلي عرض وتحليل للبيانات التي تم الحصولُ عليها أثناء فترة التعليم الموجَّه من خلال استعراض بيانات كلّ طفل على حِدَة من خلال تصميم أ–ب–أ–ب (A-B-A-B Design) وهو أحد تصاميم السحب (Withdrawal Designs).

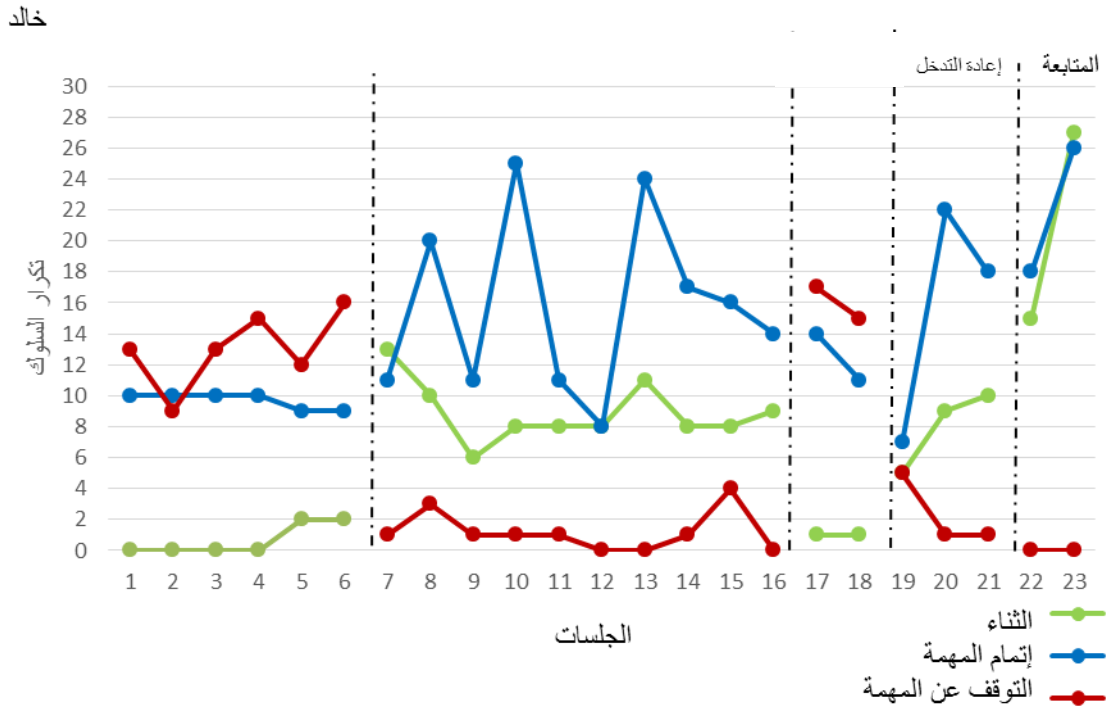
١- بيانات الطفل خالد

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (٢٩) جلسة (انظر ملحق ٧) ولكن تم جَمْع البيانات للطفل خالد خلال (٢٣) جلسة فقط حيث تغيَّب الطفلُ عن حضور (٦) جلسات، وتُظهر البياناتُ الموضحةُ من الرسم البياني رقم (١) والجدول رقم (١) الأثر الإيجابيّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفل في مرحلة الخط القاعدي (٠.٦٦) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (٩.٦٦) ومتوسط سلوك التوقُّف عن أداء المهمة (١٣). ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخُّل بلَغ متوسطُ الثناء المقدَّم للطفل خالد (٨.٩) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٥.٧) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (١.٢). وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخُّل فبلغ متوسط الثناء (٠.٦٦) انخفض سلوك إتمام المهمة بمتوسط بلغ (١٢.٥) وارتفع سلوك التوقُّف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (١٦). وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخُّل توضِّح

البياناتُ أن إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (٨) أظهرت ارتفاعًا في سلوك إتمام المهمة؛ حيث بلغ المتوسطُ (١٥.٦٦) كما انخفض متوسط سلوك التوقُّف عن أداء المهمة إلى (٢.٣٣). وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابَعَة بلغ متوسط تقديم الثناء (٢١) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة وبلغ المتوسط (٢٢) وفي المقابِل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى صفر (٠) حيث لم يتوقف الطفل خالد عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابَعَة.

الرسم البياني رقم (١)

تَكْرَار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفل خالد



جدول رقم (١)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفل خالد

السلوك	مرحلة الخط القاعدي	مرحلة التدخُّل	مرحلة سحب التدخُّل	مرحلة إعادة التدخُّل	مرحلة المتابَعَة
ثناء	٠.٦٦	٨.٩	١	٨	٢١
استمرار	٩.٦٦	١٥.٧	١٢.٥	١٥.٦٦	٢٢
توقف	١٣	١.٢	١٦	٢.٣٣	٠

وفيما يلي عرض تفصلي للنتائج بيانات الطفل خالد لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثِّل الفترةَ الزمنيةَ التي يتمّ خلالَها جمعُ معلومات وقياس السلوك قبل البَدْء بالتدخُّل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتم جمعُها عن السلوك أو

الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبُّؤ بالمستوى الذي يُتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحُكْم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها. وكما يُظهر الرسم البياني السابق رقم (١) والجدول رقم (٢) لقد حضر الطفل خالد ستَّ (٦) جلسات في مرحلة الخطّ القاعديّ من الجلسة الأولى إلى السادسة، وفي هذه المرحلة كان متوسط تقديم الثناء للطفل خالد أقلَّ من مرة واحدة حيث كان (٠.٦٦). وخلال الجلسات الأربع الأولى لم يحصل الطفلُ على ثناء من المعلمة ثم ارتفع في الجلسة الخامسة والسادسة إلى مرتين (٢) وقد يكون ذلك بسبب الورشة التدريبية عن الثناء المقدَّمة للمعلمات حيث تم تقديمُ الورشة في هذه الفترة مع التأكيد على المعلِّمَات بعدم استخدام الثناء إلا بعد توجيه من الباحثة في مرحلة التدخُّل، ولكن يظهر أن الاستخدام للثناء بشكل بسيط قد يعود لتأثير الورشة، وبالنسبة لسلوك إتمام المهمة واستمرار الطفل عليها كان المتوسط (٩.٦٦) ونلاحِظ أن السلوك في الأربع جلسات الأولى كان مستقرًّا؛ حيث بلغ المتوسط (١٠) وبعد ذلك انخفض في الجلستين الخامسة والسادسة بشكل بسيط إلى أن أصبح المتوسط (٩) بالرغم من تقديم المعلمات للثناء مرتينِ (٢) وقد يكون السبب صعوبة المهمة بالنسبة للطفل خالد؛ لذلك شعرت المعلماتُ بضرورة تقديم الثناء ليستمرَّ في أداء المهمة ويؤكِّد على ذلك ارتفاعُ سلوك التوقُّف في هاتين الجلستين إلى (١٢) في الجلسة الخامسة و (١٦) في الجلسة السادسة، وذلك بالمقارنة مع المتوسط لجميع الجلسات الذي بلغ (١٣).

جدول رقم (٢)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخطّ القاعديّ	١	٠	١٠	١٣
	٢	٠	١٠	٩
	٣	٠	١٠	١٣
	٤	٠	١٠	١٥
	٥	٢	٩	١٢
	٦	٢	٩	١٦

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخط البياني للسلوكيات (الاستمرار في المهمة، والتوقُّف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٣) بعكس الثناء، والذي قد يعود إلى تأثُّر المعلمات بالورشة التدريبية كما ذكر سلفا، وتجدر الإشارة إلى أن القاعدة التي اتبعتها الباحثةُ للتحقُّق من استقرار البيانات هي أن الخطّ البيانيّ يُعَدّ مستقرًّا إذا كانت جميع نقاط البيانات تقع بين ٥٠% أصغر من المتوسط الحسابيّ و٥٠% أكبر من المتوسط الحسابيّ للبيانات.

جدول رقم (٣)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠.٦٦	٠.٩٩-٠.٣٣	٢-٠
استمرار	٩.٦٦	١٥-٤.٨٣	١٠-٩
توقف	١٣	١٩.٥-٦.٥	١٦-٩

مرحلة التدخُّل:

هي مرحلة البَدْء باستخدام استراتيجية التدخُّل المتمثِّلة بتقديم الثناء، وكانت الباحثة في هذه المرحلة تقوم بتوجيه ومساعَدَة المعلمات لتقديم الثناء للأطفال، وكما يظهر الرسم البيانيّ السابق رقم (١) والجدول رقم (٤) في هذه المرحلة حضَر الطفلُ خالد عشرَ (١٠) جلسات للتدخُّل وتغيَّب الطفلُ عن خمس (٥) جلسات كان مخططًا لها، وتم البدء باستخدام الثناء مع خالد في الجلسة السابعة (٧). وقد ارتفع مستوى تقديم الثناء في هذه المرحلة مقارَنَةً بالمرحلة السابقة (الخطّ القاعديّ) حيث كان متوسط تقديم الثناء (٠.٦٦) أما في هذه المرحلة كان المتوسط (٨.٩) وهذا يدل على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية، وكذلك ارتفع سلوك الاستمرار في المهمة، وكان المتوسط في هذه المرحلة (١٥.٧) ونلاحِظ أن السلوك ارتفع في الجلسة السابعة واستمرَّ في الارتفاع في الجلسة الثامنة ثم انخفض السلوك في الجلسة

التاسعة وقد يكون ذلك بسبب غياب الطفل في اليوم السابق للجلسة التاسعة، ثم ارتفع في الجلسة العاشرة بشكل ملحوظ حيث وصل تَكْرَار الاستمرار في أداء المهمة (٢٥) وقد يعود الارتفاع إلى تكثيف المعلمة للمهامّ المطلوبة من الطفل في هذه الجلسة، وانخفض في الجلسة الحادية عشر إلى (١١) إلا أنه يُعَدّ مرتفعًا عند المقارنة بمتوسط مرحلة الخطّ القاعديّ (٩.٦٦) وقد يعود سببُ الانخفاضِ إلى غياب الطفل في اليوم السابق للجلسة، واستمرّ السلوكُ بالانخفاض في الجلسة الثانية عشر حيث كان تَكْرَار سلوك الاستمرار في أداء المهمة (٨) وهي أقلّ نقطة في هذه المرحلة، وقد يعود السبب لغياب الطفل ليوميين متتاليين قبل الجلسة. وبعد ذلك ارتفع السلوك في الجلسة الثالثة عشر بشكل ملحوظ؛ حيث وصَل إلى (٢٤) وقد يعود الارتفاع في هذه الجلسة كما في الجلسة العاشرة إلى تكثيف المعلِّمة للمهامّ المطلوبة من الطفل، وفي الجلسة الرابعة عشر والخامسة عشر والسادسة عشر كان تَكْرَار سلوك الاستمرار على المهمة منخفضًا عند المقارَنَة بالجلسة الثالثة عشر، حيث بلغ في هذه الجلسات على التوالي (١٧)، (١٦)، (١٤). إلا أنه يُعَدّ مرتفعًا عند المقارَنَة بمتوسط مرحلة الخطّ القاعديّ (٩.٦٦). كما يُلاحظ من الرسم البياني أن سلوك التوقُّف عن أداء المهمة انخفض بشكل ملحوظ، وكان المتوسط في هذه المرحلة (١.٢) مقارَنَة بمرحلة الخطّ القاعديّ التي بلغ المتوسطُ فيها (١٣).

جدول رقم (٤)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
التدخُّل	٧	١٣	١١	١
	٨	١٠	٢٠	٣
			لم يحضر الطفل	
	٩	٦	١١	١
	١٠	٨	٢٥	١
			لم يحضر الطفل	
	١١	٨	١١	١
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
	١٢	٨	٨	٠
	١٣	١١	١٤	٠
			لم يحضر الطفل	
	١٤	٨	١٧	١
	١٥	٨	١٦	٤
	١٦	٩	١٤	٠

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للثناء كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٥) بعكس سلوك إتمام المهمة وسلوك التوقُّف، فقد تجاوز سلوك إتمام المهمة المدى المقبول في الجلسة العاشرة (١٠) حيث بلغ خمسة وعشرين (٢٥) إلا أن هذا الارتفاع إيجابيّ ويعكس فاعليةَ الثناء وقد يعود إلى تكثيف المعلِّمة للمهمات المطلوبة من الطفل، أما سلوكُ التوقُّف فقد ارتفع عن المدى المقبول مرتين حيث بلغ (٣) في الجلسة الثامنة وبلغ (٤) في الجلسة الخامسة عشر في حين انخفض عن المدى المقبول ثلاث مرات حيث سجَّل تَكْرَار السلوك صِفْرًا

(٠) في الجلسات الثانية عشر والثالثة عشر والسادسة عشر وهي الجلسة الأخيرة في مرحلة التدخُّل، وحيث إن الاختلاف عن المدى بسيط، ويعكس تأثيرًا إيجابيًّا للتدخُّل (تقديم الثناء) ولضيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال للمرحلة التالية (مرحلة السحب) دون استقرار تامّ في بيانات مرحلة التدخُّل.

جدول رقم (٥)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٨.٩	١٣.٣٥-٤.٤٥	١٣-٨
استمرار	١٥.٧	٢٣.٥٥-٧.٨٥	٢٥-٨
توقُّف	١.٢	١.٨-٠.٦	٤-٠

مرحلة سحب التدخُّل:

مرحلة سحب التدخُّل هي التوقف عن تقديم الثناء، حيث طلبت الباحثةُ من المعلمات التوقفَ عن تقديم الثناء، وكما يُظهر الرسم البياني السابق رقم (١) والجدول رقم (٦) تم سحب التدخُّل خلال جلستين حيث تغيَّب الطفلُ عن حضور جلسة واحدة في هذه المرحلة، وتم سحبُ التدخُّل في الجلسة السابعة عشر (١٧) والثامنة عشر (١٨). وفي هذه المرحلة انخفض مستوى تقديم الثناء إلى (٠.٦٦) نتيجةً لسحب التدخُّل، وكذلك انخفض سلوكُ إتمام المهمة واستمرار الطفل عليها حيث كان المتوسط (١٢.٥) وذلك بالمقارَنَة مع مرحلة التدخُّل التي بلَغ متوسطها

(١٥.٧)، وفي المقابِل ارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان المتوسط (١٦) وهو مرتفعٌ عند المقارَنَة بمرحلة الخطّ القاعديّ الذي بلغ (١٣) وكذلك مرحلة التدخُّل التي بلغت (١.٢).

جدول رقم (٦)

تَكْرَار السلوك في مرحلة سَحْب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
سحب التدخُّل	١٧	١	١٤	١٧
			لم يحضر الطفل	
	١٨	١	١١	١٥

وبالرغم من أن السلوك متذبذِب بين الجلسات إلا أن التذبذب بسيط والخطّ البيانيّ للسلوكيات الثلاث (الثناء، الاستمرار، التوقُّف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	١	١.٥-٠.٥	١
استمرار	١٢.٥	١٨.٧٥-٦.٢٥	١٤-١١
توقُّف	١٦	٢٤-٨	١٧-١٥

مرحلة إعادة التدخُّل:

مرحلة إعادة التدخُّل تم فيها تقديم الثناء مرة أخرى، وقامت الباحثةُ بتوجيه وتذكير المعلمات لتقديم الثناء للأطفال كما في مرحلة التدخُّل، وتم البدءُ بمرحلة

إعادة التدخُّل في الجلسة التاسعة عشر (١٩). وكما يُظهر الرسمُ البيانيّ السابق رقم (١) والجدول رقم (٨) تم إعادة التدخُّل لمدة ثلاث (٣) جلسات وحضرها الطفلُ جميعَها، وقد ارتفع مستوى تقديم الثناء حيث كان متوسط تقديم الثناء للطفل خالد ثمان مرات (٨). وكنتيجة لإعادة التدخُّل فقد ارتفع سلوك إتمام المهمة واستمرار الطفل عليها حيث بلغ المتوسط (١٥.٦٦)، وفي المقابِل انخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ، وكان المتوسط (٢.٣٣). وتجدر الإشارةُ إلى أنه في هذه المرحلة في الجلستين العشرين والحادية والعشرين (٢٠)، (٢١) قد يعود الارتفاع في تقديم الثناء والاستمرار في أداء المهمة عند المقارَنَة مع الجلسة التاسعة عشر (١٩) إلى إعطاء المعلِّمَات الطفلَ مهامَّ أكثرَ؛ وذلك لضيق الوقت ورغبتهم في تدريب الأطفال على الأنشطة اللامنهجية (التدريب على حفلة التخرُّج).

جدول رقم (٨)

تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
مرحلة إعادة التدخُّل	١٩	٥	٧	٥
	٢٠	٩	٢٢	١
	٢١	١٠	١٨	١

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن التذبذب بسيط والخطّ البيانيّ للسلوكيات الثلاث (الثناء، إتمام المهمة، التوقُّف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٨	٤-١٢	٥-١٠
استمرار	١٥.٦٦	٧.٨٣-٢٣.٤٩	٧-٢٢
توقُّف	٢.٣٣	١.١٦-٣.٤٩	١-٥

مرحلة المتابَعَة:

خلال هذه المرحلة تم الاستمرارُ في تقديم الثناء بشكل تلقائي من قِبَل المعلمات، ولكن لم تَقُم الباحثةُ بتقديم توجيهات لهن بتقديم الثناء، وكما يُظهر الرسمُ البياني السابقُ رقم (١) والجدول رقم (١٠) كانت مرحلة المتابَعَة بواقع جلستين وحضرها الطفلُ جميعَها وبدأت مرحلة المتابَعَة في الجلسة الثانية والعشرين (٢٢) ونلاحظ ارتفاعَ مستوى تقديم الثناء حيث كان المتوسط (٢١) مرة في هذه المرحلة، وكذلك ارتفاع سلوك الاستمرار في أداء المهمة حيث كان المتوسط (٢٢) وفي المقابل انخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ حيث كان المتوسط صفرًا (٠) مما يُشير إلى أن الطفل خالد لم يتوقف عن أداء المهامّ المطلوبة منه خلال مرحلة المتابَعَة، ونلاحظ أيضا في هذه المرحلة ارتفاعًا في سلوك الثناء وإتمام المهمة، وقد يرجع ذلك إلى إعطاء الطفل أكثرَ من مهمة في الجلسة الواحدة لِضيق الوقت ورغبة المعلمات في تدريب الأطفال على الأنشطة اللامنهجية ضمن حفلة نهاية الفصل

الدراسيّ، كما يُشير هذا الارتفاع أيضا إلى أن المعلمات اعْتَدْنَ على تقديم الثناء بشكل تلقائيّ حيث لم تقدم الباحثةُ لهن توجيهاتٍ في هذه المرحلة، أو لأنهم قد لاحظوا أثرَه الإيجابيّ وفاعليتَه في استمرار الطفل على المهمة وعدم التوقُّف (في مرحلة التدخُّل وإعادة التدخُّل عند المقارَنَة مع مرحلة السحب) مما شجَّع المعلماتِ على زيادة تقديم الثناء بشكل تلقائيّ دون طلَب مباشِر من الباحثة في مرحلة المتابَعَة.

جدول رقم (١٠)

تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
مرحلة المتابَعَة	٢٢	١٥	١٨	٠
	٢٣	٢٧	٢٦	٠

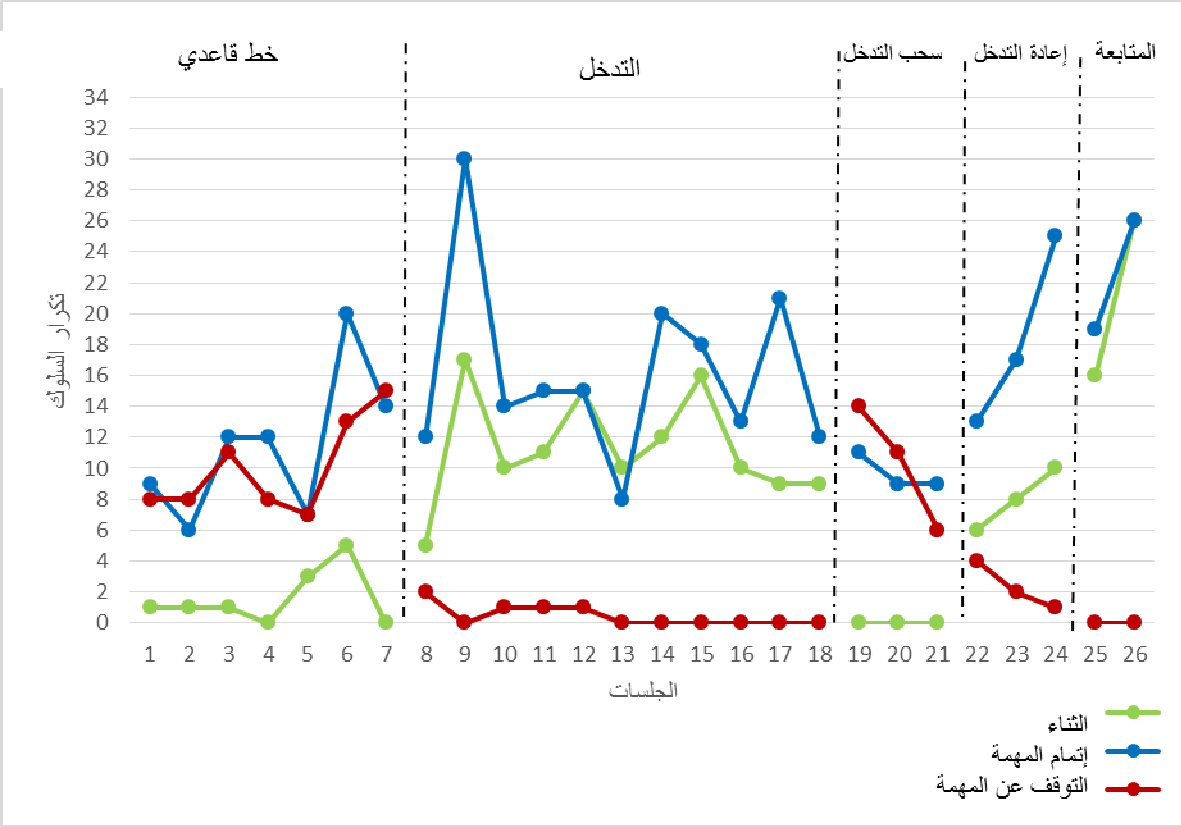
٢- بيانات الطفلة جود

خطَّطَت الباحثةُ لجمع البيانات خلال تِسْعٍ وعشرين (٢٩) جلسة (انظر ملحق رقم ٧) ولكن تم جمع البيانات للطفلة جود خلال سِتّ وعشرين (٢٦) جلسة فقط حيث تغيبت الطفلةُ عن حضور ثلاث (٣) جلسات. وتظهر البيانات الموضَّحَة من الرسم البياني رقم (٢) والجدول رقم (١١) الأثر الإيجابيَّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفلة في مرحلة الخطّ القاعديّ (١.٥٧) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (١١.٤٢) ومتوسط سلوك التوقُّف عن المهمة (١٠). ومع الزيادة في

تقديم الثناء في مرحلة التدخُّل بلغ متوسطُ الثناء المقدَّم للطفلة جود (١١.٢٧) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٦.١٨) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسطُ (٠.٤٥). وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخُّل فبلغ متوسط الثناء (٠) انخفض سلوك إتمام المهمة بمتوسط بلغ (٩.٦٦) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (١٠.٣٣). وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخُّل توضِّح البيانات أن إعادة تقديم الثناء للطفلة حيث بلغ المتوسط (٨) أظهرت ارتفاعًا في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٨.٣٣) كما انخفض متوسط سلوك التوقُّف عن أداء المهمة إلى (٢.٣٣). وأخيرًا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابَعَة بلغ متوسط تقديم الثناء (٢١) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة وبلغ المتوسط (٢٢.٥) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (٠) حيث لم تتوقف الطفلةُ جود عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابَعَة.

الرسم البياني رقم (٢)

تَكْرَار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفلة جود



جدول رقم (١١)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفلة جود

السلوك	مرحلة الخطّ القاعديّ	مرحلة التدخُّل	مرحلة سحب التدخُّل	مرحلة إعادة التدخُّل	مرحلة المتابَعَة
ثناء	١.٥٧	١١.٢٧	٠	٨	٢١
استمرار	١١.٤٢	١٦.١٨	٩.٦٦	١٨.٣٣	٢٢.٥
توقُّف	١٠	٠.٤٥	١٠.٣٣	٢.٣٣	٠

وفيما يلي عرض تفصيليّ لنتائج بيانات الطفلة جود لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثل الفترة الزمنية التي يتم خلالها جمعُ معلومات وقياس السلوك قبل البدء بالتدخل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتم جمعُها عن السلوك أو الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبؤ بالمستوى الذي يُتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحُكْم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها. وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٢) والجدول رقم (١١) لقد حضرت الطفلة جود سبع (٧) جلسات في مرحلة الخطّ القاعديّ، وكان متوسط تقديم الثناء للطفلة جود في هذه المرحلة (١.٥٧) فقد بلغ واحدًا (١) في الثلاث الجلسات الأولى ثم انخفض إلى صفر (٠) في الجلسة الرابعة (٤) ثم ارتفع في الجلسة الخامسة والسادسة حيث بلغ على التوالي (٣) و (٥)، وقد يكون هذا الارتفاع بسبب بَدْء التدخُّل مع الطفل خالد ونتيجة للورشة المقدَّمة للمعلمات مع العلم أنه تم التأكيدُ على المعلمات بعدم استخدام الثناء إلا بعد التدخُّل، لكن كان هناك استخدام بشكل بسيط، وبالنسبة لسلوك إتمام المهمة فقد كان المتوسط عند الرقم (١١.٤٢) ونلاحظ أن تَكْرَار السلوك في الجلسة الأولى كان تسعة (٩) وبعد ذلك انخفض في الجلسة الثالثة إلى ستة (٦) وقد يكون ذلك بسبب غياب الطفلة في اليوم السابق للجلسة. وبعد ذلك استمر في الارتفاع في الجلسة الثالثة والرابعة حيث بلغ اثني عشر (١٢) في كلتا الجلستين، ثم انخفض في

الجلسة الخامسة (٥) بالرغم من زيادة عدد مرات تقديم الثناء، وقد يعود ذلك لصعوبة المهمة على الطفلة جود مما جَعَل المعلمةَ تحاول مساعدتَها في إتمام المهمة من خلال تقديم الثناء بالرغم من طلب الباحثة عدمَ تقديم الثناء في مرحلة الخطّ القاعديّ، وقد ارتفع تَكْرَار سلوك الاستمرار في الجلسة السادسة (٦) بشكل ملحوظ حيث بلغ عشرين (٢٠) كما ارتفع عدد مرات الثناء حيث بلغ خمسة (٥) وقد يكون الارتفاع في هذه الجلسة نتيجةً لزيادة عدد المهامّ التي قدمتها المعلمةُ للطفلة جود، ثم انخفض في الجلسة السابعة (٧) حيث وصل أربعة عشر (١٤) ولكن يُعَدّ مرتفعًا عند المقارَنَة بالمتوسط لهذه المرحلة، والذي بلَغ (١١.٤٢)، كما كان تَكْرَار سلوك التوقف عن أداء المهمة أيضا مرتفعًا في هذه الجلسة؛ حيث بلغ خمسة عشر (١٥)، وقد يعود الارتفاع إلى زيادة عدد المهامّ التي قدمتها المعلمةُ للطفلة جود كما في الجلسة السادسة، وبالنسبة لسلوك التوقُّف عن أداء المهمة فقد كان المتوسط عند الرقم (١٠) ونلاحِظ أن هناك تذبذبًا بين الجلسات في هذه المرحلة، وقد يرجع هذا التذبذب لسلوك التوقُّف عن المهمة في مرحلة الخطّ القاعديّ إلى تفاوُت عدد وصعوبة المهامّ التي تقدمها المعلمةُ للطفلة جود.

جدول رقم (١٢)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخطّ القاعديّ	١	١	٩	٨
			لم تحضر الطفلة	
	٢	١	٦	٨
			لم تحضر الطفلة	
	٣	١	١٢	١١
	٤	٠	١٢	٨
	٥	٣	٧	٧
	٦	٥	٢٠	١٣
	٧	٠	١٤	١٥

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للسلوكيات (تقديم الثناء، إتمام المهمة، والتوقُّف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (١٣) لكن تجاوز سلوكُ إتمام المهمة المدى المقبولَ في الجلسة السادسة (٦) حيث بلغ عشرين (٢٠) وهذا الارتفاع قد يعود إلى زيادة عدد المهام المطلوبة، وقد يعود التذبذب لسلوك الثناء إلى تأثُّر المعلمات بالورشة التدريبية كما ذُكِرَ سَلَفًا.

جدول رقم (١٣)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	١.٥٧	٢.٣٥-٠.٧٨	٥-٠
استمرار	١١.٤٢	١٥-٤.٨٣	٢٠-٦
توقُّف	١٠	١٥-٥	١٥-٧

مرحلة التدخُّل:

هي مرحلة البدء باستخدام استراتيجية التدخُّل المتمثِّلة بتقديم الثناء، وكانت الباحثة في هذه المرحلة تقوم بتوجيه ومساعَدَة المعلمات لتقديم الثناء للأطفال، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٢) والجدول رقم (١٤) في هذه المرحلة حضرت الطفلة إحدى عشرة (١١) جلسة وتغيبت عن جلسة واحدة فقط. وقد ارتفع مستوى تقديم الثناء حيث كان متوسطة (١١.٢٧) في هذه المرحلة وهذا يدل على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية، وكذلك ارتفع سلوك إتمام المهمة وكان المتوسط (١٦.١٨). ونلاحظ أن تَكْرَار سلوك الاستمرار في أداء المهمة كان اثني عشر (١٢) في الجلسة الثامنة (٨) وهي الأولى من جلسات التدخُّل ويُعَدّ منخفضًا عند المقارنة مع الجلستين الأخيرة في مرحلة الخطّ القاعديّ والتي بلغت على التوالي (٢٠) و (١٤) والتي تم فيها تقديمُ عدد أكبر من المهام للطفلة، وكذلك ينبغي الإشارةُ إلى أن سلوك التوقُّف خلال الجلسة الثامنة والذي بلغ مرتين (٢) يُعَدّ منخفضًا عند المقارَنَة مع الجلستين الأخيرة في مرحلة الخطّ القاعديّ والتي بلغت على التوالي (١٣) و (١٥) وهذا الانخفاض مؤشِّر على فاعلية استخدام الثناء. وفي الجلسة التاسعة (٩) ارتفع سلوكُ الاستمرار على أداء المهمة بشكل ملحوظ ووصل إلى ثلاثين (٣٠) ثم انخفض السلوكُ في الجلسة العاشرة (١٠) إلى أربعة عشر (١٤) وقد يكون الانخفاض بسبب انخفاض عدد المهام المطلوب من الطفلة أداؤها مقارنةً بالجلسة السابقة، وبعد ذلك استمر السلوكُ في الارتفاع قليلا إلى خمسة عشر

(١٥) في الجلستين الحادية عشر (١١) والثانية عشر (١٢) ثم انخفض السلوك في الجلسة الثالثة عشرة (١٣) حيث وصل إلى ثمانية (٨) وهو أقل مستوى في هذه المرحلة، وقد يعود السبب لغياب الطفلة في اليوم السابق للجلسة وقدمت لها المعلمةُ، وبعد ذلك ارتفع السلوك في الجلسة الرابعة عشرة (١٤) بشكل ملحوظ حيث كان عشرين (٢٠)، ثم انخفض بشكل طفيف في الجلسة الخامسة عشرة حيث بلغ ثمانية عشر (١٨)، واستمر في الانخفاض في الجلسة السادسة عشرة (١٦) حيث بلغ ثلاثة عشر (١٣)، ثم ارتفع في الجلسة السابعة عشرة (١٧) ليصل إلى واحد وعشرين (٢١)، وانخفض في الجلسة الثامنة عشرة (١٨) وهي الأخيرة في هذه المرحلة حيث كان (١٢). وبالرغم من انخفاض سلوك الاستمرار في أداء المهمة في الجلسات المشار لها أعلاه إلا أنه يُعَدّ منخفضًا عند المقارنة بمتوسط مرحلة الخطّ القاعديّ البالغ (١١.٤٢)، وقد يعود الانخفاض إلى انخفاض عدد المهام التي تطلبها المعلمةُ من الطفلة، كما أن سلوك التوقف عن المهمة لم يظهر خلال هذه الجلسات حيث كان صفرًا (٠) وهذا مؤشِّر على فاعلية الثناء في استمرار الطفلة في أداء المهمة، كما يُلاحظ من الرسم البياني أن سلوك التوقُّف عن أداء المهمة انخفض بشكل ملحوظ، وكان المتوسط في هذه المرحلة (٠.٤٥) مقارنةً بمرحلة الخطّ القاعديّ التي بلغ المتوسط فيها (١٠).

جدول رقم (١٤)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
التدخُّل	٨	٥	١٢	٢
	٩	١٧	٣٠	٠
	١٠	١٠	١٤	١
	١١	١١	١٥	١
	١٢	١٥	١٥	١
			لم تحضر الطفلة	
	١٣	١٠	٨	٠
	١٤	١٢	٢٠	٠
	١٥	١٦	١٨	٠
	١٦	١٠	١٣	٠
	١٧	٩	٢١	٠
	١٨	٩	١٢	٠

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للثناء كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (١٥) بعكس سلوك إتمام المهمة وسلوك التوقف، فقد تجاوَز سلوكُ إتمام المهمة المدى المقبول في الجلسة التاسعة (٩) حيث بلغ ثلاثين (٣٠) إلا أن هذا الارتفاع إيجابيّ ويعكس فاعليةَ الثناء كما أن المعلمة طلبَت من الطفلة مهامَّ أكثرَ، وقدمت لها عبارات ثناء أكثر مما قد يكون ساهَم في انعدام ظهور سلوك التوقف في هذه الجلسة، أما سلوك التوقُّف فقد ارتفع عن المدى المقبول أربع مرات حيث بلغ (٢) في الجلسة الثامنة، وبلغ (١) في الجلسات العاشرة (١٠)،

والحادية عشرة (١١)، والثانية عشرة (١٢)، في حين انخفض عن المدى المقبول سَبْعَ مراتٍ؛ حيث سجَّل انعدام ظهور السلوك (٠) في الجلسات الستّ الأخيرة من هذه المرحلة، وحيث إن الاختلاف عن المدى المقبول بسيط ويعكس تأثيرًا إيجابيًّا للتدخُّل (تقديم الثناء) ولضيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال للمرحلة التالية (مرحلة السحب) دون استقرار تامّ في بيانات مرحلة التدخُّل.

جدول رقم (١٥)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	١١.٢٧	١٦.٩٠-٥.٦٣	١٧-٥
استمرار	١٦.١٨	٢٤.٢٧-٨.٠٩	٣٠-٨
توقُّف	٠.٤٥	٠.٦٧-٠.٢٢	٢-٠

مرحلة سحب التدخُّل:

مرحلة سحب التدخُّل هي التوقف عن الثناء، حيث طلبت الباحثة من المعلمات التوقفَ عن تقديم الثناء، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٢) والجدول رقم (١٦) تم سحب التدخُّل لمدة ثلاث (٣) جلسات تم فيها خفضُ مستوى تقديم الثناء وكان متوسطة صِفْرًا (٠) نتيجة لسحب التدخُّل، وقد انخفض سلوك إتمام المهمة خلال هذه المرحلة حيث كان المتوسط (٩.٦٦) نتيجة لسحب التدخُّل، وفي المقابل ارتفع سلوك التوقُّف عن المهمة وكان المتوسط (١٠.٣٣). ونلاحِظ أن الجلسة

التاسعة عشرة كانت الأعلى من حيث سلوك الاستمرار على أداء المهمة حيث بلغ (١١) وكذلك الأعلى في سلوك التوقف، والذي بلَغ (١٤) عند المقارَنَة بالجلستين العشرين (٢٠) والحادية والعشرين (٢١)، وقد يعود هذا الارتفاعُ إلى الزيادة في عدد المهام التي طلبتها المعلمةُ من الطفلة في الجلسة التاسعة عشرة.

جدول رقم (١٦)

تَكْرَار السلوك في مرحلة سحب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
مرحلة سحب التدخُّل	١٩	٠	١١	١٤
	٢٠	٠	٩	١١
	٢١	٠	٩	٦

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن التذبذب بسيط والخطّ البيانيّ للسلوكيات الثلاث (الثناء، إتمام المهمة، التوقُّف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (١٧).

جدول رقم (١٧)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠	٠-٠	٠
استمرار	٩.٦٦	٤.٨٣-١٤.٤٩	٩-١١
توقُّف	١٠.٣٣	٥.١٦-١٥.٤٩	٦-١٤

مرحلة إعادة التدخُّل:

مرحلة إعادة التدخُّل تم فيها تقديمُ الثناء مرةً أخرى وقامت الباحثةُ بتوجيه وتذكير المعلمات لتقديم الثناء للأطفال كما في مرحلة التدخُّل، وتم البدءُ بمرحلة إعادة التدخُّل في الجلسة الثانية والعشرين (٢٢). وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٢) والجدول رقم (١٨) تم إعادة التدخُّل لمدة ثلاث (٣) جلسات، وقد ارتفع مستوى تقديم الثناء في هذه المرحلة وكان متوسطها (٨) وكنتيجة لإعادة التدخُّل؛ فقد ارتفع سلوكُ إتمام المهمة واستمرار الطفلة عليها حيث بلغ المتوسط (١٨.٣٣)، وفي المقابِل انخفض سلوكُ التوقف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ، وكان المتوسط في هذه المرحلة (٢.٣٣). ونلاحِظ أن سلوك الاستمرار على المهمة في الجلستين الثالثة والعشرين (٢٣) والرابعة والعشرين (٢٤) مرتفعًا عند المقارَنَة بالجلسة الثانية والعشرين (٢٢) وهذا قد يرجع إلى إعطاء المعلمة أكثرَ من مهمة للطفلة لضِيق الوقتِ ورغبة المعلمة في تدريب الأطفال على الأنشطة اللامنهجية.

جدول رقم (١٨)

تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة إعادة التدخُّل	٢٢	٦٦	١٣	٤
	٢٣	٨	١٧	٢
	٢٤	١٠	٢٥	١

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن التذبذب بسيط، والخطّ البيانيّ للسلوكيات الثلاث (الثناء، إتمام المهمة، التوقف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (١٩).

جدول رقم (١٩)
استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٨	٤-١٢	٦-١٠
استمرار	١٨.٣٣	٩.١٦-٢٧.٤٩	١٣-٢٥
توقُّف	٢.٣٣	١.١٦-٣.٤٩	١-٤

مرحلة المتابَعَة:

خلال هذه المرحلة تم الاستمرار في تقديم الثناء بشكل تلقائيّ مِن قِبَل المعلمات، ولكن لم تقم الباحثةُ بتقديم أية توجيهات لهنَّ، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٢) والجدول رقم (٢٠) كانت مرحلة المتابَعَة بواقع جلستين وحضرتها الطفلةُ جميعَها، وبدأت مرحلة المتابَعَة في الجلسة الخامسة والعشرين (٢٥) ونلاحظ ارتفاعَ مستوى تقديم الثناء، وكان متوسطُه في هذه المرحلة عند (٢١)، وكذلك ارتفاع سلوك إتمام المهمة، وكان المتوسط في هذه المرحلة (٢٢.٥) وفي المقابل انخفض سلوكُ التوقُّف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ وكان المتوسط صِفْرًا (٠) حيث لم تتوقف الطفلةُ جود عن أداء المهام المطلوبة منها خلال مرحلة المتابَعَة، ونلاحِظ أيضا في

هذه المرحلة ارتفاعًا في سلوك الثناء وإتمام المهمة، وقد يرجع ذلك إلى إعطاء الطفلة أكثرَ من مهمة في الجلسة الواحدة لضيق الوقت ورغبة المعلمات في تدريب الأطفال على الأنشطة اللامنهجية ضمن حفلة نهاية الفصل الدراسي، وقد يرجع هذا الارتفاعُ أيضا إلى أن المعلمات اعْتَدْنَ على تقديم الثناء بشكل تلقائيّ؛ حيث لم تقدم الباحثةُ لهنَّ توجيهات في هذه المرحلة، أو لأنهم قد لاحظوا أثرَه الإيجابيَّ وفاعليتَه (في مرحلة التدخُّل وإعادة التدخُّل عند المقارنة مع مرحلة السحب) في استمرار الطفلة على المهمة وعدم التوقُّف، مما شجَّع المعلماتِ على زيادة تقديم الثناء بشكل تلقائيّ دون طلَب مباشِر من الباحثة في مرحلة المتابَعَة.

جدول رقم (٢٠)

تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
مرحلة المتابَعَة	٢٥	١٦	١٩	٠
	٢٦	٢٦	٢٦	٠

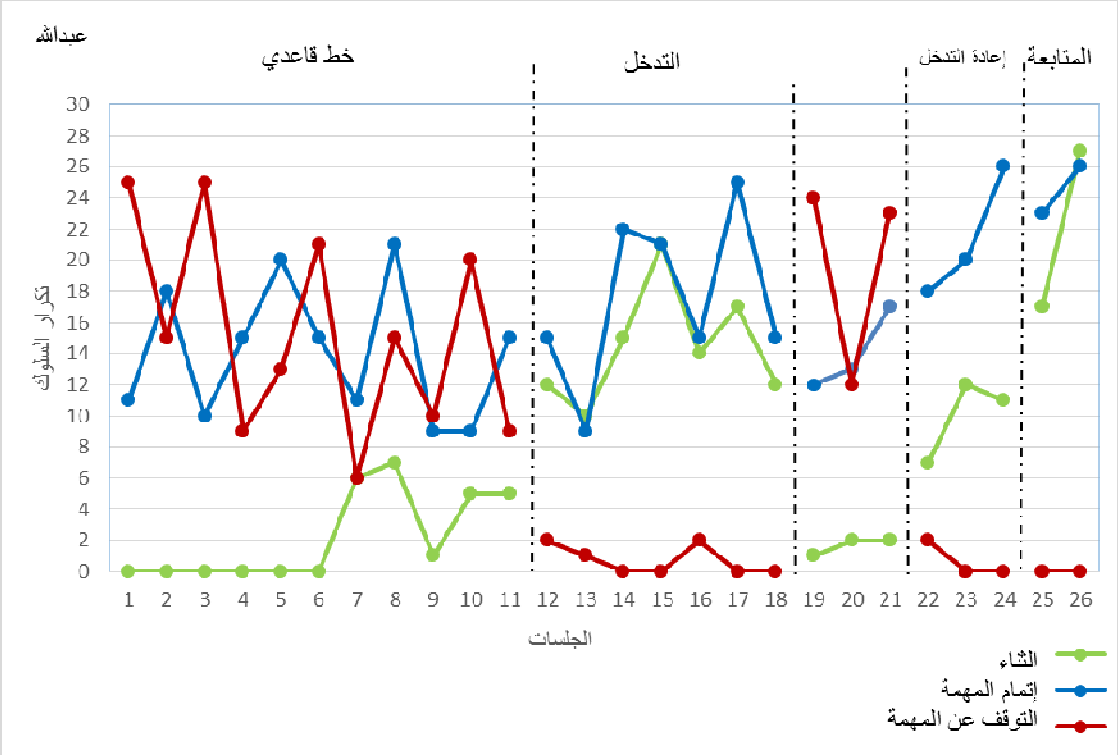
٣- بيانات الطفل عبد الله

خططت الباحثة لجَمْع البيانات خلال (٢٩) جلسة (انظر ملحق رقم ٧) ولكن تم جمعُ البيانات للطفل عبد الله خلال (٢٦) جلسة فقط حيث تغيَّب الطفلُ عن حضور (٣) جلسات، وتُظهر البياناتُ الموضحةُ من الرسم البياني رقم (٣) والجدول رقم

(٢١) الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة؛ حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفل في مرحلة الخطّ القاعديّ (٢.١٨) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (١٤) ومتوسط سلوك التوقُّف عن أداء المهمة (١٥.٢٧). ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخُّل بلغ متوسطُ الثناء المقدَّم للطفل عبد الله (١٤.٤٢) وارتفع سلوكُ إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٧.٤٢) وبالمقابل أيضا انخفض سلوكُ التوقُّف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (٠.٧١). وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخُّل وبلغ متوسط الثناء (١.٦٦) فقد انخفض سلوكُ إتمام المهمة إلى متوسط (١٤) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (١٩.٦٦). وفي المرحلة الرابعة –وهي إعادة التدخُّل– توضِّح البياناتُ أن إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (١٠) أظهرت ارتفاعًا في سلوك إتمام المهمة؛ حيث بلغ المتوسط (٢١.٣٣) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (٠.٦٦). وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابَعَة بلغ متوسط تقديم الثناء (٢٢) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة، وبلغ المتوسط (٢٤.٥) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى صفر (٠) حيث لم يتوقف الطفل عبد الله عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابَعَة.

الرسم البياني رقم (٣)

تَكْرَار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفل عبد الله



جدول رقم (٢١)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

السلوك	مرحلة الخطّ القاعديّ	مرحلة التدخُّل	مرحلة سحب التدخُّل	مرحلة إعادة التدخُّل	مرحلة المتابَعَة
ثناء	٢.١٨	١٤.٤٢	١.٦٦	١٠	٢٢
استمرار	١٤	١٧.٤٢	١٤	٢١.٣٣	٢٤.٥
توقُّف	١٥.٢٧	٠.٧١	١٩.٦٦	٠.٦٦	٠

وفيما يلي عرض تفصيليّ لنتائج بيانات الطفل عبد الله لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثل الفترة الزمنية التي يتم خلالَها جمعُ معلومات وقياس السلوك

قبل البدء بالتدخل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتمّ جمعُها عن السلوك أو الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبؤ بالمستوى الذي يُتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحُكْم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٣) والجدول رقم (٢٢) لقد حضر الطفل عبد الله إحدى عشرة (١١) جلسة في مرحلة الخطّ القاعديّ وتغيَّب عن جلسة واحدة فقط، وفي هذه المرحلة كان متوسط تقديم الثناء للطفل عبدالله (٢.١٨) حيث لم تقدِّم له المعلمةُ ثناءً خلال الستّ جلسات الأولى فقد كان صِفْرًا (٠) ثم ارتفع في الجلستين السابعة والثامنة حيث كان على التوالي ستة (٦) وسبعة (٧). وقد يكون هذا الارتفاع بسبب بَدْء التدخُّل مع الطفل خالد والطفلة جود ونتيجة للورشة المقدَّمَة للمعلمات حيث تم تقديم الورشة في هذه الفترة مع التأكيد على المعلِّمات بعدم استخدام الثناء إلا بعد توجيه من الباحثة في مرحلة التدخُّل، ولكن يظهر أن الاستخدام للثناء بشكل بسيط قد يعود لتأثير الورشة، وفي الجلسة التاسعة انخفض الثناء إلى مرة واحدة (١) وقد يكون ذلك بسبب التأكيد على المعلِّمات بعدم استخدام الثناء وفي الجلسة العاشرة (١٠) والجلسة الحادية عشرة (١١) ارتفع تقديم المعلمة للثناء مرة أخرى حيث كان خمس (٥) مرات في كل جلسة؛ لأن الطفل تغيَّب في اليوم السابق للجلسة العاشرة وللصعوبة التي واجهها الطفل عبد الله في المهام المقدَّمَة من المعلمة حيث توقَّف عن أداء المهمة عشرين

(٢٠) مرةً؛ لذلك استخدمت المعلمةُ الثناءَ لمساعَدَة الطفل، وبالنسبة لسلوك إتمام المهمة واستمرار الطفل عليها فقد كان المتوسط (١٤) ونلاحِظ أن السلوك في الجلسة الأولى كان (١١) وبعد ذلك ارتفع في الجلسة الثانية إلى (١٨) ثم انخفض في الجلسة الثالثة إلى (١٠) ثم ارتفع السلوك في الجلسة الرابعة إلى (١٥) واستمرَّ في الارتفاع في الجلسة الخامسة حيث وصَل إلى (٢٠) ثم انخفض في الجلسة السادسة إلى (١٥) واستمرَّ في الانخفاض مرة أخرى في الجلسة السابعة إلى (١١). وفي الجلسة الثامنة ارتفع السلوكُ مرةً أخرى إلى (٢١) ثم انخفض في الجلستين التاسعة والعاشرة إلى (٩). وفي الجلسة الحادية عشر عاد السلوك للارتفاع حيث بلغ (١٥). وبالنسبة لسلوك التوقُّف عن أداء المهمة فقد كان المتوسط (١٥.٢٧) ونلاحِظ تذبذبًا في السلوك بين الجلسات حيث بلغ في الجلسة الأولى (٢٥) وفي الجلسة السابعة كان (٦)، وقد يكون التذبذب في سلوك الطفل راجعًا إلى تفاوُت صعوبة وعدد المهامّ المقدَّمَة للطفل في كل جلسة.

جدول رقم (٢٢)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
الخطّ القاعديّ	١	٠	١١	٢٥
	٢	٠	١٨	١٥
	٣	٠	١٠	٢٥
	٤	٠	١٥	٩
	٥	٠	٢٠	١٣
	٦	٠	١٥	٢١
	٧	٦	١١	٦
	٨	٧	٢١	١٥
	٩	١	٩	١٠
			لم يحضر الطفل	
	١٠	٥	٩	٢٠
	١١	٥	١٥	٩

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للسلوكيات (إتمام المهمة، والتوقُّف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٢٣) لمعظم نقاط البيانات حيث تجاوَز سلوك التوقُّف عن المهمة المدى المقبولَ في الجلسة الأولى والثالثة حيث بلغ خمسةً وعشرينَ (٢٥)، كما تجاوز سلوك تقديم الثناء المدى المقبول في أربع جلسات من أصل إحدى عشرة جلسة، وقد يعود التذبذب لسلوك الثناء إلى تأثُّر المعلمات بالورشة التدريبية كما ذُكِرَ سَلَفًا.

جدول رقم (٢٣)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٢.١٨	٣.٢٧-١.٠٩	٦-٠
استمرار	١٤	٢١-٧	٢١-٩
توقُّف	١٥.٢٧	٢٢.٩٠-٧.٦٣	٢٥-٦

مرحلة التدخُّل:

هي مرحلة البدء باستخدام استراتيجية التدخُّل المتمثِّلة بتقديم الثناء، وكانت الباحثة في هذه المرحلة تقوم بتوجيه ومساعَدَة المعلمات لتقديم الثناء للأطفال، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٣) والجدول رقم (٢٤) في هذه المرحلة حضَر الطفلُ سبعَ (٧) جلسات للتدخُّل وتغيَّب عن جلستين، وخلال هذه المرحلة ارتفع مستوى تقديم الثناء وكان متوسطه (١٤.٤٢) وهذا يدلّ على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية، وكذلك ارتفع سلوك إتمام المهمة، وكان المتوسط في هذه المرحلة (١٧.٤٢)، كما أن سلوك التوقُّف عن أداء المهمة انخفض بشكل ملحوظ، وكان المتوسط في هذه المرحلة (٠.٧١). ونلاحظ أن سلوك الاستمرار على أداء المهمة كان خمسة عشر (١٥) في الجلسة الثانية عشر (١٢) وهي الأولى من جلسات التدخُّل وبالرغم من أن هذا الرقم مشابِهة للجلسة الحادية عشر (١١) إلا أن الفرق بين الجلستين يبدو في انخفاض سلوك التوقُّف في مرحلة التدخُّل حيث كان في الجلسة الحادية عشر (١١)

تسعة (٩) ثم انخفض مع التدخُّل في الجلسة الثانية عشر (١٢) إلى مرتين (٢). وفي الجلسة الثالثة عشر (١٣) انخفض سلوك الاستمرار على أداء المهمة حيث بلغ تسعة (٩) وذلك مقارنةً مع الجلسة السابقة، كما أن سلوك التوقُّف عن أداء المهمة أيضا انخفض حيث كان واحدًا (١). ثم ارتفع سلوك الاستمرار في أداء المهمة خلال الجلستين الرابعة عشرة (١٤) والخامسة عشرة (١٥) حيث بلغ على التوالي اثنين وعشرين (٢٢) وواحدًا وعشرين (٢١)، كما انخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة في كلتا الجلستين إلى صفر (٠). وفي الجلسة السادسة عشرة انخفض سلوك الاستمرار في أداء المهمة حيث بلغ (١٥) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان مرتين (٢) وقد يعود انخفاض سلوك الاستمرار على المهمة وارتفاع سلوك التوقف عند المقارَنَة بالجلستين السابقة إلى صعوبة المهامّ المطلوبة من الطفل عبد الله في هذه الجلسة. وفي الجلسة السابعة عشرة (١٧) ارتفع سلوك الاستمرار في أداء المهمة حيث بلغ خمسة وعشرين (٢٥)، كما انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى صفر (٠). وفي الجلسة الثامنة عشرة (١٨) وهي الجلسة الأخيرة في هذه المرحلة بلغ سلوك الاستمرار في أداء المهمة خمسة عشر (١٥)، وثبَت سلوكُ التوقُّف عن أداء المهمة عند صفر (٠). ويظهر من نتائج هذه المرحلة أن استخدام المعلمات للثناء قد ساهَم في رفع معدَّل سلوك الاستمرار في أداء المهمة وخفض سلوك التوقف عن أدائها.

جدول رقم (٢٤)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة التدخُّل	١٢	١٢	١٥	٢
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
	١٣	١٠	٩	١
	١٤	١٥	٢٢	٠
	١٥	٢١	٢١	٠
	١٦	١٤	١٥	٢
	١٧	١٧	٢٥	٠
	١٨	١٢	١٥	٠

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للثناء وإتمام المهمة كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٢٥) بعكس سلوك التوقُّف، فقد تجاوَز سلوكُ التوقف عن المهمة المدى المقبولَ في الجلسة السادسة عشرة (١٦) حيث بلغ اثنين (٢)، إلا أن هذا التذبذب بسيط وحدَث في جلسة واحدة من أصل سبع جلسات، وهذا هو مؤشر إيجابيّ يدلّ على فاعلية استخدام الثناء.

جدول رقم (٢٥)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	١٤.٤٢	٢١.٦٣-٧.٢١	٢١-١٠
استمرار	١٧.٤٢	٢٦.١٣-٨.٧١	٢٥-٩
توقُّف	٠.٧١	١.٠٦-٠.٣٥	٢-٠

مرحلة سحب التدخُّل:

مرحلة سحب التدخُّل هي التوقف عن الثناء، حيث طلبت الباحثة من المعلمات التوقُّف عن تقديم الثناء، وكما يُظهر الرسمُ البيانيّ السابق رقم (٣) والجدول رقم (٢٦) تم سحب التدخُّل لمدة ثلاث جلسات وحضرها الطفلُ جميعَها، ومع البدء بسحب التدخُّل في هذه المرحلة انخفض مستوى تقديم الثناء إلى (١.٦٦)، وكذلك انخفض سلوك إتمام المهمة؛ فقد كان المتوسط (١٤)، وفي المقابل ارتفع سلوك التوقُّف عن أداء المهمة، وكان المتوسط (١٩.٦٦).

جدول رقم (٢٦)

تَكْرَار السلوك في سحب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
مرحلة سحب التدخُّل	١٩	١	١٢	٢٤
	٢٠	٢	١٣	١٢
	٢١	٢	١٧	٢٣

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن التذبذب بسيط والخطّ البيانيّ للسلوكيات الثلاث (الثناء، إتمام المهمة، التوقُّف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٢٧).

جدول رقم (٢٧)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	١.٦٦	٢.٤٩-٠.٨٣	٢-١
استمرار	١٤	٢١-٧	١٧-١٢
توقُّف	١٩.٦٦	٢٩.٤٩-٩.٨٣	٢٤-١٢

مرحلة إعادة التدخُّل:

مرحلة إعادة التدخُّل تم فيها تقديمُ الثناء مرةً أخرى وقامت الباحثة بتوجيه وتذكير المعلمات لتقديم الثناء للأطفال كما في مرحلة التدخُّل، وتم البدءُ بمرحلة إعادة التدخُّل في الجلسة الثانية والعشرين (٢٢). وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٣) والجدول رقم (٢٨) تم إعادة التدخُّل لمدة ثلاث (٣) جلسات وحضرها الطفلُ جميعَها، وقد ارتفع مستوى تقديم الثناء وكان متوسطه في هذه المرحلة عشرة (١٠) وكنتيجة لإعادة التدخُّل فقد ارتفع سلوك إتمام المهمة واستمرار الطفل عليها حيث بلغ المتوسط (٢١.٣٣)، وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ، وكان المتوسط في هذه المرحلة (٠.٦٦).

جدول رقم (٢٨)

تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
مرحلة إعادة التدخُّل	٢٢	٧	١٨	٢
	٢٣	١٢	٢٠	٠
	٢٤	١١	٢٦	٠

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن التذبذب بسيط والخطّ البيانيّ للسلوكيات (الثناء، إتمام المهمة) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٢٩). أما سلوك التوقُّف عن أداء المهمة فقد تجاوَز المدى المقبولَ لنقاط البيانات في الجلسة الثانية والعشرين (٢٢) حيث بلغ اثنين (٢)، ولكن بالمقابل كان دون المدى المقبول لنقاط البيانات في الجلستين الثالثة والعشرين (٢٣) والرابعة والعشرين (٢٤) حيث كان صفرًا (٠) في كلتا الجلستين مما يشير إلى الأثر الإيجابيّ لاستخدام الثناء.

جدول رقم (٢٩)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	١٠	١٥-٥	١٢-٧
استمرار	٢١.٣٣	٣١.٩٩-١٠.٦٦	٢٦-١٨
توقُّف	٠.٦٦	٠.٩٩-٠.٣٣	٢-٠

مرحلة المتابَعَة:

خلال هذه المرحلة تم الاستمرار في تقديم الثناء بشكل تلقائي مِن قِبَل المعلمات، ولكن لم تقم الباحثة بتقديم أية توجيهات لهن، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٣) والجدول رقم (٣٠) تمت مرحلة المتابَعَة بواقع جلستين وحضرها الطفلُ جميعَها. ونلاحظ ارتفاع مستوى تقديم الثناء وكان المتوسط في هذه المرحلة (٢٢)،

وكذلك ارتفاع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط في هذه المرحلة (٢٤.٥)، وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ، وكان المتوسط في هذه المرحلة صفرًا (٠). وقد يعود الارتفاع في سلوك الثناء وإتمام المهمة إلى إعطاء الطفل مهامَّ أكثرَ في جلسات المتابعة؛ وذلك لضيق الوقت ورغبة المعلمات في تدريب الأطفال على الأنشطة اللامنهجية ضمن حفلة نهاية الفصل الدراسي، كما قد يرجع هذا الارتفاع أيضا إلى أن المعلمات اعْتَدْنَ على تقديم الثناء بشكل تلقائي حيث لم تقدم الباحثة لهن توجيهات في هذه المرحلة أو لأنهم قد لاحظوا أثرَه الإيجابيَّ وفاعليته في استمرار الطفل على المهمة وعدم التوقُّف (في مرحلة التدخُّل وإعادة التدخُّل عند المقارنة مع مرحلة السحب) مما شجَّع المعلماتِ على زيادة تقديم الثناء بشكل تلقائي دون طلب مباشِر من الباحثة في مرحلة المتابَعَة.

جدول رقم (٣٠)

تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفل عبد الله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
مرحلة المتابَعَة	٢٥	١٧	٢٣	٠
	٢٦	٢٧	٢٦	٠

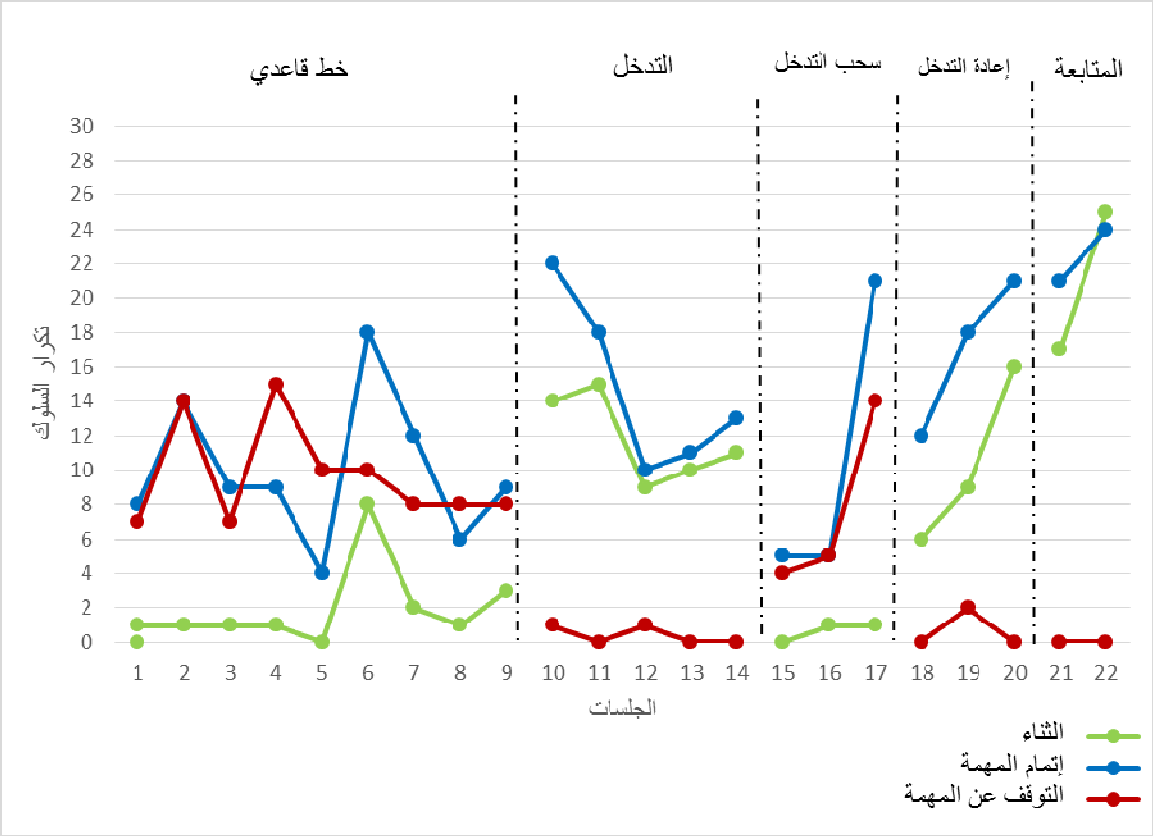
٤- بيانات الطفل ريان

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (٢٩) جلسة (انظر ملحق رقم ٧) ولكن تم جمعُ البيانات للطفل ريان خلال (٢٢) جلسة فقط حيث تغيَّب الطفلُ عن حضور (٧)

جلسات، وتُظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (٤) والجدول رقم (٣١) الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفل في مرحلة الخطّ القاعديّ (٢) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (٩.٨٨) ومتوسط سلوك التوقُّف عن أداء المهمة (٩.٦٦). ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخُّل بلغ متوسط الثناء المقدَّم للطفل ريان (١١.٨) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٤.٨) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (٠.٤). وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخُّل فبلغ متوسط الثناء (٠.٦٦) نلاحظ انخفاضًا في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٠.٣٣) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسطُ (٧.٦٦). وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخُّل توضِّح البياناتُ أن إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (١٠.٣٣) أظهرت ارتفاعًا في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٧) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (٠.٦٦). وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابَعَة بلغ متوسط تقديم الثناء (٢١) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة وبلغ المتوسط (٢٢.٥) وفي المقابل انخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة إلى صفر (٠) حيث لم يتوقف الطفل ريان عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابَعَة.

الرسم البياني رقم (٤)

تَكْرَار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفل ريان



جدول رقم (٣١)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفل ريان

السلوك	مرحلة الخطّ القاعديّ	مرحلة التدخُّل	مرحلة سحب التدخُّل	مرحلة إعادة التدخُّل	مرحلة المتابَعَة
ثناء	٢	١١.٨	٠.٦٦	١٠.٣٣	٢١
استمرار	٩.٨٨	١٤.٨	١٠.٣٣	١٧	٢٢.٥
توقُّف	٩.٦٦	٠.٤	٧.٦٦	٠.٦٦	٠

وفيما يلي عرض تفصيليّ لنتائج بيانات الطفل ريان لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثل الفترة الزمنية التي يتم خلالها جمعُ معلومات وقياس السلوك قبل البدء بالتدخل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتم جمعها عن السلوك أو الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبؤ بالمستوى الذي يُتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحكم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٤) والجدول رقم (٣٢) لقد حضر الطفل ريان تسع (٩) جلسات في مرحلة الخطّ القاعديّ وتغيَّب عن ست (٦) جلسات. وفي هذه المرحلة كان متوسط تقديم الثناء للطفل ريان مرتين (٢) حيث كان مرة واحدة (١) في الجلسات الأربع الأولى والجلسة الثامنة (٨). ويُلاحَظ أن هناك ارتفاعًا في تقديم المعلمات للثناء في الجلسة السادسة (٦) حيث بلغ ثمانية (٨) وقد يكون هذا الارتفاع بسبب بدء التدخُّل مع الطفل عبد الله ونتيجة للورشة المقدَّمة للمعلمات على الرغم من أنه تم التأكيدُ على المعلمات بعدم استخدام الثناء إلا بعد التدخُّل لكن كان هناك استخدام بشكل بسيط، ويَظهر أثرُ استخدام الثناء في ارتفاع سلوك الاستمرار على المهمة حيث بلغ ثمانية عشر (١٨) في هذه الجلسة، كما يُلاحَظ أن الغياب المتصل لمدة خمسة أيام للطفل ريان لم يؤثر على بيانات الجلسة الرابعة (٤) حيث كانت مشابهة للجلسة الثالثة (٣) مع استثناء لسلوك التوقُّفِ عن المهمة والذي

تضاعَف من سبعة (٧) في الجلسة الثالثة إلى خمسة عشر (١٥) في الجلسة الرابعة، وقد يرجع الاختلاف في سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى تفاوت صعوبة المهمة المقدَّمة للطفل.

جدول رقم (٣٢)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
الخطّ القاعديّ	١	١	٨	٧
	٢	١	١٤	١٤
	٣	١	٩	٧
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
	٤	١	٩	١٥
	٥	٠	٤	١٠
	٦	٨	١٨	١٠
	٧	٢	١٢	٨
	٨	١	٦	٨
	٩	٣	٩	٨
			لم يحضر الطفل	

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للسلوكيات (الثناء، والتوقف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٣٣) بعكس سلوك إتمام المهمة

فقد تجاوز المدى بشكل ملحوظ في الجلسة السادسة (٦) حيث بلغ ثمانية عشر (١٨) وقد يعود هذا الارتفاعُ كما ذُكِرَ سَلَفًا إلى الارتفاع في تقديم المعلمات للثناء في هذه الجلسة حيث بلغ ثمانية (٨)، وهذا مؤشِّر على فاعلية استخدام الثناء في زيادة سلوك الاستمرار على أداء المهمة.

جدول رقم (٣٣)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٢	١-٣	٠-٣
استمرار	٩.٨٨	٤.٤٩-١٤.٨٢	٤-١٨
توقُّف	٩.٦٦	٤.٨٣-١٤.٤٩	٧-١٥

مرحلة التدخُّل:

هي مرحلة البدء باستخدام استراتيجية التدخُّل المتمثِّلة بتقديم الثناء، وكانت الباحثة في هذه المرحلة تقوم بتوجيه ومساعَدَة المعلمات لتقديم الثناء للأطفال. وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٤) والجدول رقم (٣٤) في هذه المرحلة حضر الطفل خمس (٥) جلسات للتدخُّل وتغيَّب عن جلسة واحدة، ويُلاحَظ خلال هذه المرحلة وجود ارتفاع في مستوى تقديم المعلمات للثناء وكان متوسطه (١١.٨) وهذا يدلّ على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية، وكذلك يُلاحَظ أن سلوك إتمام المهمة ارتفع وكان المتوسط (١٤.٨)، كما أن سلوك التوقف عن أداء المهمة انخفض بشكل

ملحوظ، وكان المتوسط في هذه المرحلة (٠.٤) مقارنةً بمرحلة الخطّ القاعديّ التي بلغ المتوسط فيها (٩.٦٦). وعلى الرغم من غياب الطفل في اليوم السابق لبدء مرحلة التدخُّل إلا أن سلوك الاستمرار في أداء المهمة ارتفع إلى اثنين وعشرين (٢٢) في الجلسة العاشرة (١٠) وهي الجلسة الأولى في مرحلة التدخُّل كما أن سلوك التوقف عن أداء المهمة انخفض بشكل ملحوظ حيث ظهر مرةً واحدةً (١) خلال هذه الجلسة.

جدول رقم (٣٤)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
التدخُّل			لم يحضر الطفل	
	١٠	١٤	٢٢	١
	١١	١٥	١٨	٠
	١٢	٩	١٠	١
	١٣	١٠	١١	٠
	١٤	١١	١٣	٠

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للسلوكيات (إتمام المهمة، والثناء) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٣٥) لكن تجاوَز سلوكُ التوقف عن المهمة المدى المقبولَ في الجلستين العاشرة (١٠) والثانية عشرة (١٢) حيث ظهر مرة واحدة (١) في كلا الجلستين؛ وحيث إن الاختلاف عن المدى بسيط

ويعكس تأثيرًا إيجابيًّا للتدخُّل (تقديم الثناء) ولضيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال للمرحلة التالية (مرحلة السحب) دون استقرار تامّ في بيانات مرحلة التدخُّل.

جدول رقم (٣٥)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	١١.٨	١٧.٧-٥.٩	١٥-٩
استمرار	١٤.٨	٢٢.٢-٧.٤	٢٢-١٠
توقُّف	٠.٤	٠.٦-٠.٢	١-٠

مرحلة سحب التدخُّل:

مرحلة سحب التدخُّل هي التوقف عن استخدام الثناء، حيث طلبت الباحثة من المعلمات التوقف عن تقديم الثناء. وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٤) والجدول رقم (٣٦) تم سحب التدخُّل لمدة ثلاث (٣) جلسات وحضرها الطفلُ جميعَها. وخلال هذه المرحلة انخفض مستوى تقديم الثناء إلى (٠.٦٦) نتيجة لسحب التدخُّل، وكذلك انخفض سلوك إتمام المهمة وكان المتوسط في هذه المرحلة (١٠.٣٣)، وفي المقابل ارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان المتوسط (٧.٦٦). ويُلاحَظ في الجلسة السابعة عشرة وهي الجلسة الأخيرة في مرحلة سحب التدخُّل ارتفاعٌ في سلوك الاستمرار على أداء المهمة حيث بلغ واحدًا وعشرين

(٢١)، ولكن بالمقابل بلغ سلوك التوقف عن أداء المهمة في هذه الجلسة أربعة عشر (١٤) وهي الأعلى في هذه المرحلة، وقد يكون تطرُّف البيانات خلال هذه الجلسة يعود لارتفاع المهام المطلوب من الطفل أداؤها.

جدول رقم (٣٦)

تَكْرَار السلوك في مرحلة سحب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
سحب التدخُّل	١٥	٠	٥	٤
	١٦	١	٥	٥
	١٧	١	٢١	١٤

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات وكان الخطّ البيانيّ للسلوكيات الثلاث (الثناء، وإتمام المهمة، التوقف) لم يكن مستقرًّا كما في الجدول رقم (٣٧)، إلا أن الاختلاف عن المدى المقبول للبيانات كان بسيطًا بالنسبة للثناء، وكان التطرف في جلسة واحدة فقط هي الجلسة السابعة عشرة (١٧) حيث كان سلوك الاستمرار في أداء المهمة والذي بلغ (٢١) أعلى من المدى المقبول للبيانات، كما كان سلوك التوقف عن أداء المهمة أيضا أعلى من المدى المقبول للبيانات حيث بلغ أربعة عشر (١٤). ولضيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال للمرحلة التالية (مرحلة إعادة التدخُّل) دون استقرار تامّ في بيانات مرحلة سحب التدخُّل.

جدول رقم (٣٧)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠.٦٦	٠.٩٩-٠.٣٣	١-٠
استمرار	١٠.٣٣	١٥.٤٩-٥.١٦	٢١-٥
توقُّف	٧.٦٦	١١.٤٩-٣.٨٣	١٤-٤

مرحلة إعادة التدخُّل:

مرحلة إعادة التدخُّل تم فيها تقديم الثناء مرة أخرى وقامت الباحثة بتوجيه وتذكير المعلمات لتقديم الثناء للأطفال كما في مرحلة التدخُّل. وكما يُظهر الرسمُ البيانيّ السابق رقم (٤) والجدول رقم (٣٨) تم إعادة التدخُّل لمدة ثلاث (٣) جلسات وحضرها الطفلُ جميعَها، وقد ارتفع مستوى تقديم الثناء وكان متوسطه (١٠.٣٣) في هذه المرحلة وهذا الارتفاع نتيجة إعادة التدخُّل، وكذلك ارتفع سلوك إتمام المهمة وكان المتوسط في هذه المرحلة (١٧)، وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ وكان المتوسط في (٠.٦٦) خلال هذه المرحلة.

جدول رقم (٣٨)

تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان

المرحة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
إعادة التدخُّل	١٨	٦	١٢	٠
	١٩	٩	١٨	٢
	٢٠	١٦	٢١	٠

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ لسلوك الثناء وإتمام المهمة كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٣٩) بعكس سلوك التوقف، فقد تجاوَز سلوك التوقف عن المدى المقبول في الجلسة التاسعة عشرة (١٩) حيث بلغ مرتين (٢). وحيث إن الاختلاف عن المدى بسيط وقد تزامَن مع ارتفاع في سلوك إتمام المهمة في هذه الجلسة والذي بلغ ثمانية عشر (١٨)، ولضيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال للمرحلة التالية (مرحلة المتابَعَة) دون الحصول على استقرار تامّ لجميع نقاط البيانات لجميع السلوكيات.

جدول رقم (٣٩)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	١٠.٣٣	١٥.٤٩-٥.١٦	١٦-٦
استمرار	١٧	٢٥.٥-٨.٥	٢١-١٢
توقُّف	٠.٦٦	٠.٩٩-٠.٣٣	٢-٠

مرحلة المتابَعَة:

خلال هذه المرحلة تم الاستمرار في تقديم الثناء بشكل تلقائي مِن قِبَل المعلمات، ولكن لم تقم الباحثة بتقديم أية توجيهات لهن، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٤) والجدول رقم (٤٠) كانت مرحلة المتابَعَة بواقع جلستين وحضرها الطفلُ جميعَها، ونلاحظ ارتفاعًا في مستوى تقديم الثناء وكان متوسطه في هذه المرحلة (٢١)، وكذلك

هناك ارتفاع في سلوك إتمام المهمة؛ فقد كان المتوسط في هذه المرحلة (٢٢.٥) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ، وكان المتوسط في هذه المرحلة صفرًا (٠). ونلاحظ أيضا في هذه المرحلة ارتفاعًا في سلوك الثناء وإتمام المهمة، وقد يرجع ذلك إلى إعطاء الطفل مهامَّ أكثرَ؛ وذلك لضيق الوقت ورغبة المعلمات في تدريب الأطفال على الأنشطة اللامنهجية ضمن حفلة نهاية الفصل الدراسي، كما وقد يعود هذا الارتفاع أيضا إلى أن المعلمات اعْتَدْنَ على تقديم الثناء بشكل تلقائي حيث لم تقدم الباحثة لهن توجيهات في هذه المرحلة، أو لأنهم قد لاحظوا أثرَه الإيجابيَّ وفاعليته في استمرار الطفل على المهمة وعدم التوقف (في مرحلة التدخُّل وإعادة التدخُّل عند المقارَنة مع مرحلة السحب) مما شجَّع المعلمات على زيادة تقديم الثناء بشكل تلقائيّ دون طلب مباشِر من الباحثة في مرحلة المتابَعَة.

جدول رقم (٤٠)

تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفل ريان

المرحة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
مرحلة المتابَعَة	٢١	١٧	٢١	٠
	٢٢	٢٥	٢٤	٠

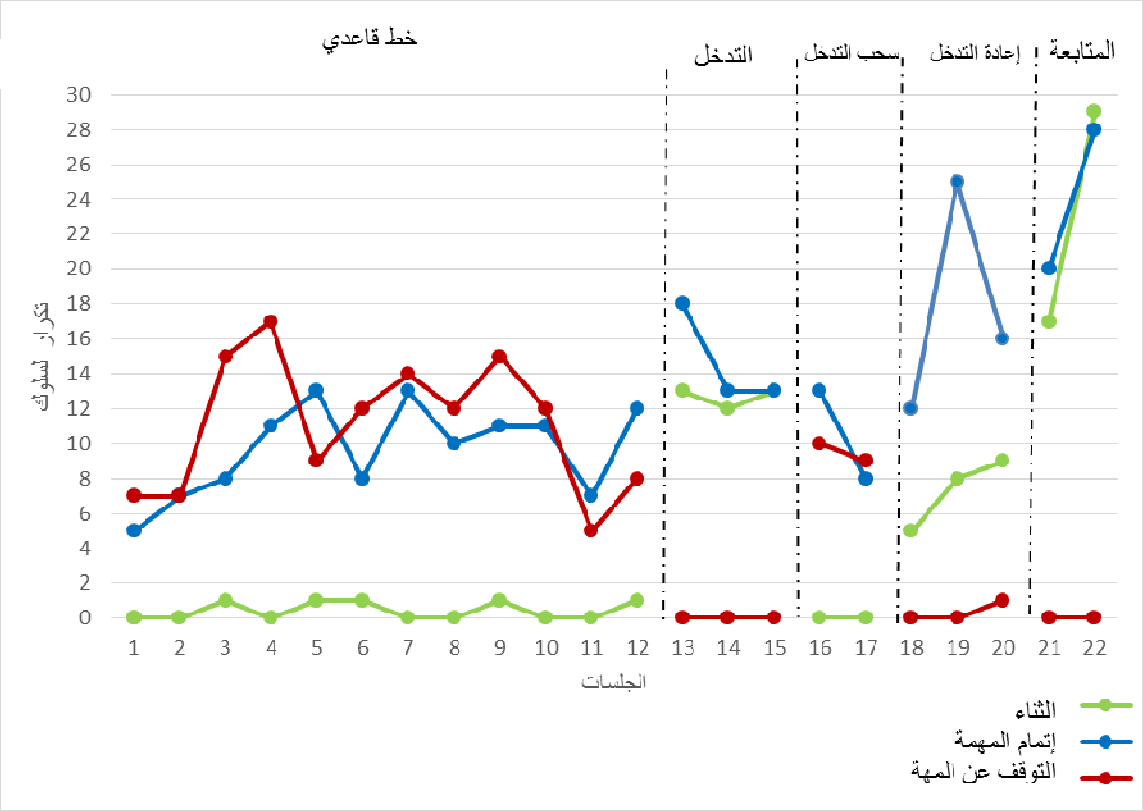
٥- بيانات الطفلة لطيفة

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (٢٩) جلسة (انظر ملحق رقم ٧) ولكن تم جمع البيانات للطفلة لطيفة خلال (٢٢) جلسة فقط حيث تغيبت الطفلة عن حضور

سبع (٧) جلسات، وتظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (٥) والجدول رقم (٤١) الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة؛ حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفلة في مرحلة الخطّ القاعديّ (٠.٤١) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (٩.٦٦) ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (١١.٠٨). ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخُّل بلغ متوسط الثناء المقدَّم للطفلة لطيفة (١٢.٦٦) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٤.٦٦) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط صفرًا (٠). وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخُّل فبلغ متوسط الثناء صفرًا (٠) وانخفض سلوك إتمام المهمة بمتوسط بلغ (١٠.٥) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (٩.٥). وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخُّل توضح البيانات أن إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (٧.٣٣) أظهرت ارتفاعًا في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٧.٦٦) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (٠.٣٣). وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابَعَة بلغ متوسط تقديم الثناء (٢٣) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة وبلغ المتوسط (٢٤) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى صفر (٠) حيث لم تتوقف الطفلة لطيفة عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابَعَة وهذا مؤشر على فاعلية الثناء.

الرسم البياني رقم (٥)

تَكْرَار السلوك خلال التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة



جدول رقم (٤١)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

السلوك	مرحلة الخطّ القاعديّ	مرحلة التدخُّل	مرحلة سحب التدخُّل	مرحلة إعادة التدخُّل	مرحلة المتابَعَة
ثناء	٠.٤١	١٢.٦٦	٠	٧.٣٣	٢٣
استمرار	٩.٦٦	١٤.٦٦	١٠.٥	١٧.٦٦	٢٤
توقُّف	١١.٠٨	٠	٩.٥	٠.٣٣	٠

وفيما يلي عرض تفصيليّ لنتائج بيانات الطفلة لطيفة لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثل الفترة الزمنية التي يتم خلالها جمعُ معلومات وقياس السلوك قبل البدء بالتدخل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتم جمعُها عن السلوك أو الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبؤ بالمستوى الذي يتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحكم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٥) والجدول رقم (٤٢) لقد حضرت الطفلة لطيفة اثني عشر (١٢) جلسة في مرحلة الخطّ القاعديّ وتغيبت عن ست (٦) جلسات. وفي هذه المرحلة كان متوسط تقديم الثناء للطفلة لطيفة (٠.٤١)، وبلغ متوسط سلوك إتمام المهمة (٩.٦٦)، وبالنسبة لسلوك التوقُّف عن أداء المهمة فقد كان المتوسط (١١.٠٨). وبالرغم من ارتفاع سلوك الاستمرار في أداء المهمة خلال الجلستين الخامسة (٥) والسابعة (٧) حيث بلغ في كلتا الجلستين ثلاثة عشر (١٣)، إلا أن سلوك التوقُّف عن أداء المهمة كان أيضا مرتفعًا حيث بلغ على التوالي سبعة (٧) وأربعة عشر (١٤).

جدول رقم (٤٢)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخطّ القاعديّ	١	٠	٥	٧
			لم تحضر الطفلة	
	٢	٠	٧	٧
	٣	١	٨	١٥
	٤	٠	١١	١٧
	٥	١	١٣	٩
	٦	١	٨	١٢
			لم تحضر الطفلة	
	٧	٠	١٣	١٤
	٨	٠	١٠	١٢
			لم تحضر الطفلة	
	٩	١	١١	١٥
			لم تحضر الطفلة	
	١٠	٠	١١	١٢
			لم تحضر الطفلة	
	١١	٠	٧	٥
			لم تحضر الطفلة	
	١٢	١	١٢	٨

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ لسلوك إتمام المهمة كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٤٣). أما سلوك التوقُّف عن أداء المهمة فقد تجاوَز المدى المقبول لنقاط البيانات بشكل طفيف في الجلسة الرابعة (٤) حيث

بلغ سبعة عشر (١٧)، في حين أن سلوك تقديم الثناء تجاوَز المدى المقبولَ لنقاط البيانات في خمس جلسات حيث قامت المعلمة بالثناء على الطفل مرة واحدة (١) فقط في هذه الجلسات. كما أن تقديم المعلمات الثناء كان دون المدى المقبول لنقاط البيانات في ست جلسات حيث لم تقم المعلمةُ بالثناء (٠) على الطفل خلال في هذه الجلسات، وحيث إن هذا التذبذب طفيف ودون تأثير واضح، ولضِيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال للمرحلة التالية (مرحلة التدخُّل) دون الحصول على استقرار تامّ لجميع نقاط البيانات لجميع السلوكيات.

جدول رقم (٤٣)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠.٤١	٠.٦١-٠.٢٠	١-٠
استمرار	٩.٦٦	١٥-٤.٨٣	١٣-٥
توقُّف	١١.٠٨	١٦.٦٢-٥.٥٤	١٧-٥

مرحلة التدخُّل:

هي مرحلة البدء باستخدام استراتيجية التدخُّل المتمثلة بتقديم الثناء، وكانت الباحثة في هذه المرحلة تقوم بتوجيه ومساعدة المعلمات لتقديم الثناء للأطفال، وكما يُظهر الرسمُ البيانيّ السابق رقم (٥) والجدول رقم (٤٤) في هذه المرحلة حضرت الطفلةُ جميعَ جلسات التدخُّل وهي ثلاث جلسات، وقد ارتفع مستوى تقديم الثناء وكان

متوسطه في هذه المرحلة (١٢.٦٦) وهذا يدل على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية، وكذلك ارتفع سلوك إتمام المهمة وكان المتوسط في هذه المرحلة (١٤.٦٦)، كما أن سلوك التوقف عن أداء المهمة انخفض بشكل ملحوظ جدا، وكان المتوسط في هذه المرحلة صِفْرًا (٠) مقارنةً بمرحلة الخطّ القاعديّ التي بلغ المتوسط فيها (١١.٠٨).

جدول رقم (٤٤)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
التدخُّل	١٣	١٣	١٨	٠
	١٤	١٢	١٣	٠
	١٥	١٣	١٣	٠

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن التذبذب بسيط والخطّ البيانيّ للسلوكيات الثلاث (الثناء، إتمام المهمة، التوقف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٤٥) وبذلك قامت الباحثة بالانتقال للمرحلة التالية وهي مرحلة السحب.

جدول رقم (٤٥)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	١٢.٦٦	١٨.٩٩-٦.٣٣	١٣-١٢
استمرار	١٤.٦٦	٢١.٩٩-٧.٣٣	١٨-١٣
توقُّف	٠	٠-٠	٠

مرحلة سحب التدخُّل:

مرحلة سحب التدخُّل هي التوقف عن الثناء، حيث طلبت الباحثة من المعلمات التوقف عن تقديم الثناء، وكما يُظهر الرسمُ البيانيّ السابق رقم (٥) والجدول رقم (٤٦) تم سحب التدخُّل لمدة ثلاث (٣) جلسات وحضرت الطفلة جلستين وتغيبت عن جلسة واحدة، وخلال هذه المرحلة انخفض مستوى تقديم الثناء إلى صفر (٠) نتيجة لسحب التدخُّل وكذلك انخفض سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (١٠.٥)، وفي المقابل ارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة وبلغ المتوسط (٩.٥).

جدول رقم (٤٦)

تَكْرَار السلوك في مرحلة سحب التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
سحب التدخُّل	١٦	٠	١٣	١٠
	١٧	٠	٨	٩
			لم تحضر الطفلة	

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن التذبذب بسيط والخطّ البيانيّ للسلوكيات الثلاث (الثناء، إتمام المهمة، التوقف) كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٤٧).

جدول رقم (٤٧)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠	٠-٠	٠
استمرار	١٠.٥	١٥.٧٥-٥.٢٥	١٣-٨
توقُّف	٩.٥	١٤.٢٥-٤.٧٥	١٠-٩

مرحلة إعادة التدخُّل:

مرحلة إعادة التدخُّل تم فيها تقديم الثناء مرة أخرى وقامت الباحثة بتوجيه وتذكير المعلمات لتقديم الثناء للأطفال كما في مرحلة التدخُّل، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٥) والجدول رقم (٤٨) تم إعادة التدخُّل لمدة ثلاث (٣) جلسات وحضرتها الطفلة جميعها، قد ارتفع مستوى تقديم الثناء وكان متوسطه في هذه المرحلة (٧.٣٣) وهذا الارتفاع نتيجةً لإعادة التدخُّل، وكذلك ارتفع سلوكُ إتمام المهمة وكان المتوسط خلال هذه المرحلة (١٧.٦٦)، وفي المقابل انخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ، وكان المتوسط (٠.٣٣). ونلاحِظ في الجلسة التاسعة عشرة (١٩) ارتفاعًا في سلوك الاستمرار في أداء المهمة حيث بلغ خمسة وعشرين (٢٥) وهذا الارتفاع قد يرجع إلى إعطاء الطفلة مهامَّ أكثرَ؛ وذلك لضِيق الوقت ورغبة المعلمة في تدريب الأطفال على الأنشطة اللامنهجية.

جدول رقم (٤٨)

تَكْرَار السلوك في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
إعادة التدخُّل	١٨	٥	١٢	٠
	١٩	٨	٢٥	٠
	٢٠	٩	١٦	١

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للثناء وإتمام المهمة كان مستقرًّا كما في الجدول رقم (٤٩) بعكس سلوك التوقف، فقد تجاوز سلوك التوقف عن المهمة المدى المقبول في الجلسة العشرين (٢٠) حيث توقفت الطفلة مرة واحدة (١)، إلا أن هذا السلوك أيضا كان دون المدى المقبول لبيانات النقاط في الجلستين الثامنة عشرة (١٨) والتاسعة عشرة (١٩) حيث لم تتوقف الطفلة عن أداء المهام المطلوبة منها خلال الجلستين، وحيث إن الاختلاف عن المدى بسيط، ولضِيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال للمرحلة التالية وهي مرحلة المتابَعَة.

جدول رقم (٤٩)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخُّل لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٧.٣٣	١٠.٩٩-٣.٦٦	٩-٥
استمرار	١٧.٦٦	٢٦.٤٩-٨.٨٣	٢٥-١٢
توقُّف	٠.٣٣	٠.٤٩-٠.١٦	١-٠

مرحلة المتابَعَة:

خلال هذه المرحلة تم الاستمرارُ في تقديم الثناء بشكل تلقائي مِن قِبَل المعلمات، ولكن لم تقم الباحثةُ بتقديم أيةَ توجيهات لهنَّ، وكما يُظهر الرسمُ البيانيّ السابق رقم (٥) والجدول رقم (٥٠) كانت مرحلة المتابَعَة بواقع جلستين وحضرتها الطفلةُ جميعَها، ونلاحِظ ارتفاعًا في مستوى تقديم الثناء بشكل ملحوظ حيث بلغ متوسطه (٢٣) في هذه المرحلة، وكذلك ارتفاع في سلوك إتمام المهمة؛ فقد كان المتوسط (٢٤)، وفي المقابل انخفض سلوكُ التوقُّف عن أداء المهمة بشكل ملحوظ، وكان المتوسط صِفْرًا (٠) حيث لم تُظهر الطفلةُ سلوكَ التوقف خلال هذه المرحلة، وقد يعود الارتفاعُ في سلوك الثناء وإتمام المهمة إلى إعطاء الطفلة مهامَّ أكثرَ خلال هذه المرحلة؛ وذلك لضيق الوقت ورغبة المعلمات في تدريب الأطفال على الأنشطة اللامنهجية ضمن حفلة نهاية الفصل الدراسي، كما قد يرجع هذا الارتفاعُ أيضا إلى أن المعلمات اعْتَدْنَ على تقديم الثناء بشكل تلقائي حيث لم تُقدم الباحثةُ لهن توجيهاتٍ في هذه المرحلة أو لأنهم قد لاحظوا أثرَه الإيجابيَّ وفاعليته في استمرار الطفلة على المهمة وعدم التوقف (في مرحلة التدخُّل وإعادة التدخُّل عند المقارنة مع مرحلة السحب) مما شجَّع المعلماتِ على زيادة تقديم الثناء بشكل تلقائي دون طلّب مباشِر من الباحثة في مرحلة المتابَعَة.

جدول رقم (٥٠)

تَكْرَار السلوك في مرحلة المتابَعَة لجلسات التعليم الموجَّه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
المتابعة	٢١	١٧	٢٠	٠
	٢٢	٢٩	٢٨	٠

ومن خلال العرض التفصلي السابق لكل طفل نلاحظ تكرار فاعلية الثناء على سلوك اتمام المهمة اثناء التعليم الموجه لجميع الأطفال مما يشير الى ارتفاع مستوى الصدق الداخلي (Internal Validity) وثبات التأثير (Reliability of effect) حيث ان تكرار تطبيق استخدام الثناء مع أكثر من مشارك يدعم التحقق من أن استخدام استراتيجية الثناء كان هو المسئول عن التغيرات التي طرأت على سلوك الأطفال ويزيد من قوة تفسير العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل (التدخل) والمتغير التابع (السلوك) في حال تكررها (Gast and Ledford, 2014).

ثانيا: النتائج التي تم الحصول عليها أثناء فترة الأركان

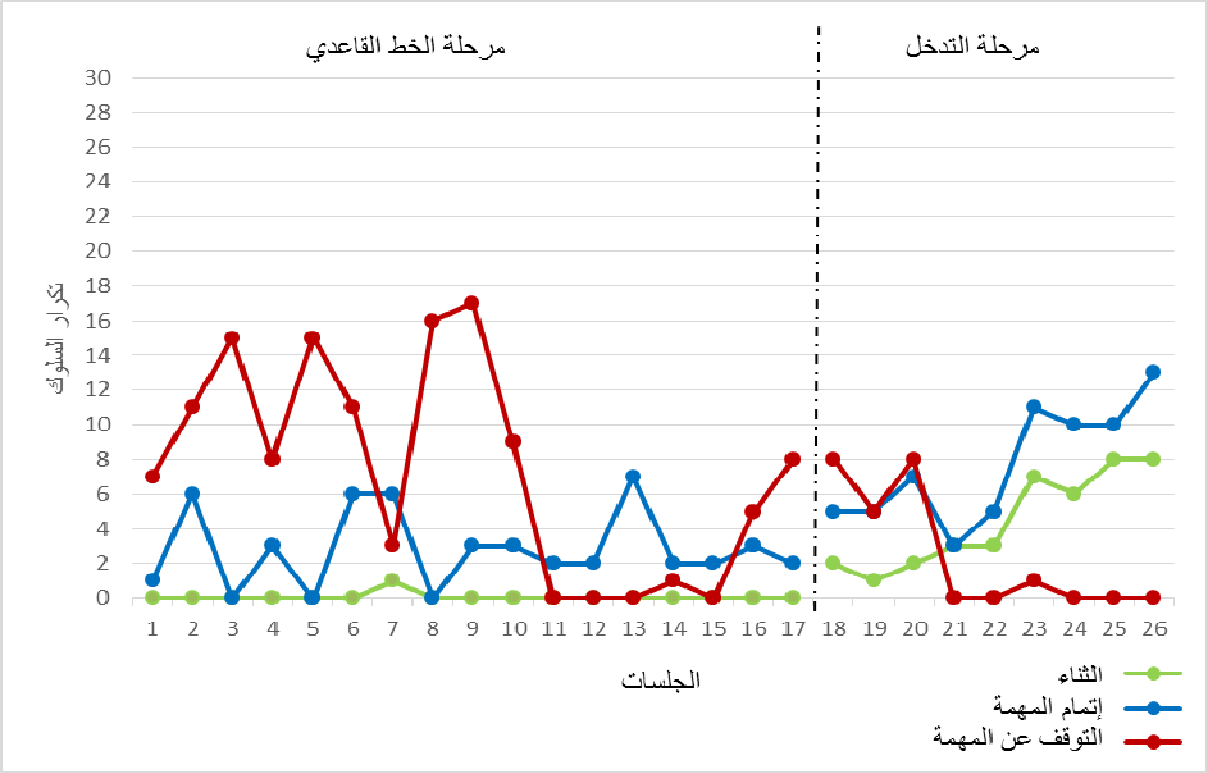
فيما يلي عرض وتحليل للبيانات التي تم الحصولُ عليها أثناء فترة الأركان من خلال استعراض بيانات كلّ طفل على حِدَة من خلال تصميم أ–ب (A-B Design).

١– بيانات الطفل خالد

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (٣٣) جلسة (انظر ملحق رقم ٧) ولكن تم جمع البيانات للطفل خالد خلال (٢٦) جلسة فقط حيث تغيَّب الطفلُ عن حضور (٦) جلسات، وتُظهر البيانات الموضَّحَة من الرسم البياني رقم (٦) والجدول رقم (٥١) الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفل في مرحلة الخطّ القاعديّ (٠.٠٠٥) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (٢.٨٢) ومتوسط سلوك التوقُّف عن أداء المهمة (٧.٤١). ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخُّل بلغ متوسط الثناء المقدَّم للطفل خالد (٤.٤٤) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (٧.٦٦) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (٢.٤٤).

الرسم البياني رقم (٦)

تَكْرَار السلوك خلال الأركان للطفل خالد



جدول رقم (٥١)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفل خالد

السلوك	مرحلة الخطّ القاعديّ	مرحلة التدخُّل
ثناء	٠.٠٥	٤.٤٤
استمرار	٢.٨٢	٧.٦٦
توقُّف	٧.٤١	٢.٤٤

وفيما يلي عرض تفصيليّ لنتائج بيانات الطفل خالد لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثل الفترة الزمنية التي يتم خلالها جمعُ معلومات وقياس السلوك

قبل البدء بالتدخل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتم جمعها عن السلوك أو الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبؤ بالمستوى الذي يُتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحُكْم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٦) والجدول رقم (٥٢) لقد حضر الطفل خالد سبعَ عشرةَ (١٧) جلسة وتغيَّب عن ست (٦) جلسات في مرحلة الخطّ القاعديّ. وكان متوسط تقديم الثناء للطفل خالد في هذه المرحلة (٠.٠٥)، وكان متوسط سلوك إتمام المهمة (٢.٨٢)، في حين كان متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (٧.٤١). ونلاحِظ أن السلوك كان متذبذبًا بين الجلسات، وقد يرجع هذا التفاوُت إلى مدى رغبة الطفل في القيام بالمهمة حسب الركن، وطبيعة المهمة المطلوبة منه لترتيب الركن بعد الانتهاء.

جدول رقم (٥٢)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
الخطّ القاعديّ	١	٠	١	٧
	٢	٠	٦	١١
	٣	٠	٠	١٥
	٤	٠	٣	٨
	٥	٠	٠	١٥
	٦	٠	٦	١١
	٧	١	٦	٣
			لا يوجد جلسة	
			لم يحضر الطفل	
	٨	٠	٠	١٦
	٩	٠	٣	١٧
			لم يحضر الطفل	
	١٠	٠	٣	٩
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
	١١	٠	٢	٠
	١٢	٠	٢	٠
			لم يحضر الطفل	
	١٣	٠	٧	٠
	١٤	٠	٢	١
	١٥	٠	٢	٠
	١٦	٠	٣	٥
			لم يحضر الطفل	
	١٧	٠	٢	٨

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للثناء كان مستقرًّا تقريبًا ماعدا الجلسة السابعة فقد تجاوز المدى وبلغ (١) كما في الجدول رقم (٥٣). وبالنسبة لسلوك إتمام المهمة فقد تجاوَز سلوكُ إتمام المهمة المدى المقبول في الجلسة الثانية والسادسة والسابعة حيث بلغ ستة (٦) وفي الجلسة الثالثة عشرة فقد بلغ سبعة (٧) إلا أن هذا الارتفاع قد يعود إلى اختلاف المهام المطلوبة. كما انخفض السلوك عن المدى المقبول للبيانات في الجلسة الأولى حيث ظهر مرةً واحدةً (١)، وفي الجلسة الثالثة (٣) والخامسة (٥) والثامنة (٨) حيث لم يظهر السلوك خلال هذه الجلسات، أما سلوك التوقف فقد انخفض عن المدى المقبول في خمس جلسات حيث لم يظهر السلوك في الجلسات الحادية عشرة (١١) والثانية عشرة (١٢) والثالثة عشرة (١٣) والخامسة عشرة (١٥)، وظهر ثلاث (٣) مرات في الجلسة السابعة (٧). وتجاوز المدى المقبول للبيانات في أربع جلسات؛ وحيث إن الاختلاف عن المدى بسيط ولضِيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال لمرحلة التدخُّل دون استقرار تامّ في بيانات مرحلة الخطّ القاعديّ.

جدول رقم (٥٣)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠.٠٥	٠.٧٥-٠.٢٥	١-٠
استمرار	٢.٨٢	٤.٢٣-١.٤١	٧-٠
توقُّف	٧.٤١	١١.١١-٣.٧٠	١٧-١

مرحلة التدخُّل:

هي مرحلة البدء باستخدام استراتيجية التدخُّل وهي الثناء وفي هذه المرحلة تم تقديمُ الثناء بشكل تلقائيّ مِن قِبَل المعلمات للأطفال، ولم تقم الباحثة بتقديم أية توجيهات لهن عدَا الطلب منهن ببدء تقديم الثناء، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٦) والجدول رقم (٥٤) في هذه المرحلة حضر الطفل خالد جميعَ الجلسات وهي تسع جلسات، وتم البدء باستخدام الثناء في هذه المرحلة حيث ارتفع مستوى تقديم الثناء وكان متوسطه (٤.٤٤) وهذا يدلّ على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية، وكذلك ارتفع سلوك إتمام المهمة، وكان المتوسط في هذه المرحلة (٧.٦٦) في حين أن سلوك التوقُّف عن أداء المهمة انخفض بشكل ملحوظ حيث بلغ المتوسط (٢.٤٤).

جدول رقم (٥٤)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفل خالد

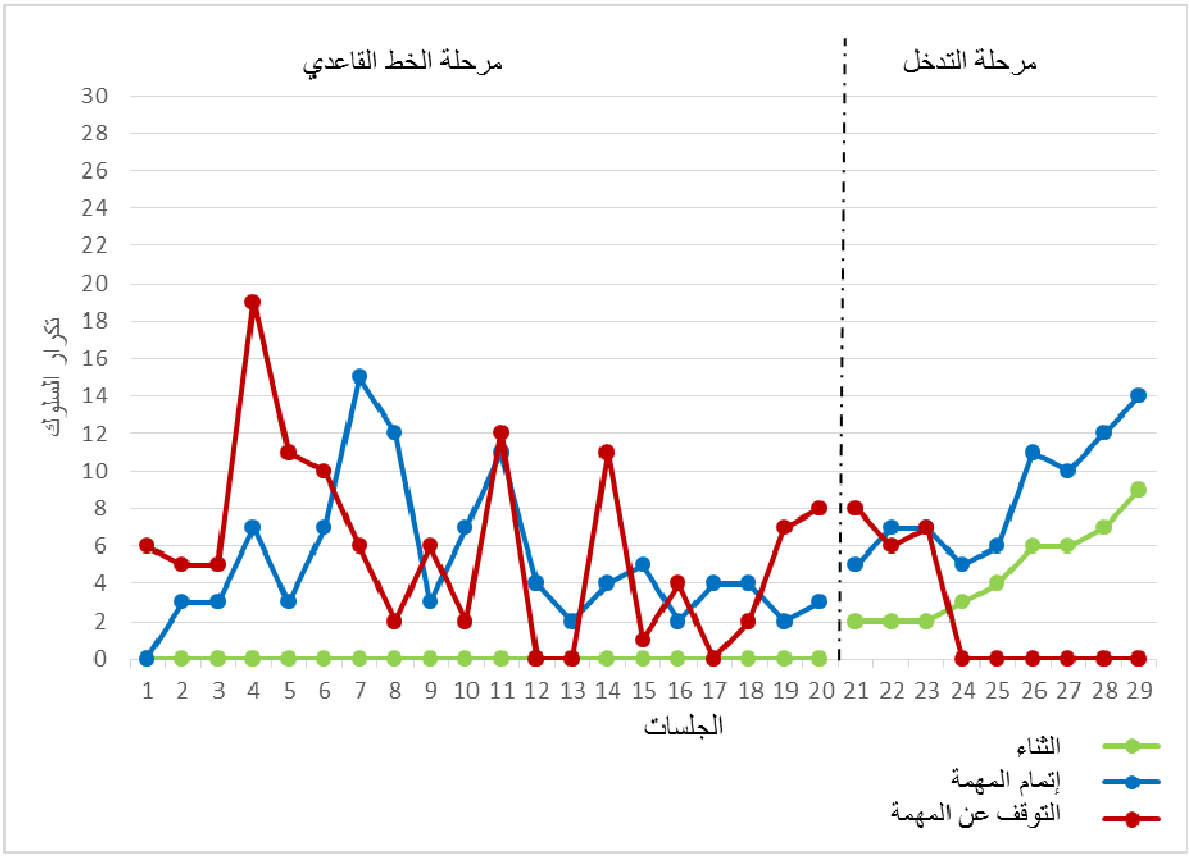
المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
التدخُّل	١٨	٢	٥	٨
	١٩	١	٥	٥
	٢٠	٢	٧	٨
	٢١	٣	٣	٠
	٢٢	٣	٥	٠
	٢٣	٧	١١	١
	٢٤	٦	١٠	٠
	٢٥	٨	١٠	٠
	٢٦	٨	١٣	٠

٢- بيانات الطفلة جود

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (٣٣) جلسة (انظر ملحق رقم ٧) ولكن تم جمع البيانات للطفلة جود خلال (٢٩) جلسة فقط؛ حيث تغيبت الطفلةُ عن ثلاث (٣) جلسات، وتُظهر البيانات الموضَّحَة من الرسم البياني رقم (٧) والجدول رقم (٥٥) الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفلة في مرحلة الخطّ القاعديّ صِفْرًا (٠) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (٥.٠٥) ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (٥.٨٥). ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخُّل بلغ متوسط الثناء المقدَّم للطفلة جود (٤.٥٥) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (٨.٥٥) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (٢.٣٣).

الرسم البياني رقم (٧)

تَكْرَار السلوك خلال الأركان للطفلة جود



جدول رقم (٥٥)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفلة جود

السلوك	مرحلة الخطّ القاعديّ	مرحلة التدخُّل
ثناء	٠	٤.٥٥
استمرار	٥.٠٥	٨.٥٥
توقُّف	٥.٨٥	٢.٣٣

وفيما يلي عرض تفصيليّ لنتائج بيانات الطفلة جود لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثِّل الفترةَ الزمنيةَ التي يتم خلالها جمعُ معلومات وقياس السلوك قبل البدء بالتدخل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتم جمعُها عن السلوك أو الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبُّؤ بالمستوى الذي يُتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحكم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها. وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٧) والجدول رقم (٥٦) لقد حضرت الطفلة جود عشرين (٢٠) جلسة، وتغيبت عن ثلاث (٣) جلسات، ونلاحِظ في مرحلة الخطّ القاعديّ أن متوسط تقديم الثناء هو صفر (٠) حيث لم تقدِّم المعلمةُ ثناءً للطفلة، وكان متوسط سلوك إتمام المهمة (٥.٠٥)، ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة كان (٥.٨٥) خلال هذه المرحلة، ونلاحِظ أن السلوك كان متذبذبًا بين الجلسات، وقد يرجع التذبذب بين الجلسات إلى طبيعة المهمة المطلوبة من الطفلة بحسب الأركان.

جدول رقم (٥٦)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
الخطّ القاعديّ	١	٠	٠	٦
			لم تحضر الطفلة	
	٢	٠	٣	٥
			لم تحضر الطفلة	
	٣	٠	٣	٥
	٤	٠	٧	١٩
	٥	٠	٣	١١
			لا يوجد جلسة	
	٦	٠	٧	١٠
	٧	٠	١٥	٦
	٨	٠	١٢	٢
	٩	٠	٣	٦
	١٠	٠	٧	٢
	١١	٠	١١	١٢
			لم تحضر الطفلة	
	١٢	٠	٤	٠
	١٣	٠	٢	٠
	١٤	٠	٤	١١
	١٥	٠	٥	١
	١٦	٠	٢	٤
	١٧	٠	٤	٠
	١٨	٠	٤	٢
	١٩	٠	٢	٧
	٢٠	٠	٣	٨

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للثناء كان مستقرًّا في جميع الجلسات كما في الجدول رقم (٥٧) حيث كان صفرًا (٠) في جميع الجلسات، وبالنسبة لسلوك إتمام المهمة فقد تجاوز المدى المقبول في ثلاث جلسات حيث بلغ خمسة عشر (١٥) في الجلسة السابعة (٧)، واثني عشر (١٢) في الجلسة الثامنة (٨)، وأحد عشر (١١) في الجلسة الحادية عشر (١١). ولكن أيضا كان هناك تذبذب سلبيّ لسلوك إتمام المهمة حيث كان دون المدى المقبول للبيانات في أربع جلسات، ففي الجلسة الأولى لم يظهر السلوك (٠)، وظهر مرتين (٢) في الجلسة الثالثة عشرة (١٣) والسادسة عشرة (١٦) والتاسعة عشرة (١٩). أما سلوك التوقف عن أداء المهمة فقد تجاوز المدى المقبول للبيانات في خمس جلسات حيث بلغ تسعة عشر (١٩) في الجلسة الرابعة (٤)، وأحد عشر (١١) في الجلسة الخامسة (٥)، وعشرة (١٠) في الجلسة السادسة (٦)، واثني عشر (١٢) في الجلسة الحادية عشر (١١)، وأحد عشر (١١) في الجلسة الرابعة عشرة (١٤). كما أن سلوك التوقف عن أداء المهمة كان دون المدى المقبول للبيانات في ست جلسات حيث ظهر مرتين (٢) في الجلسات الثامنة (٨) والعاشرة (١٠) والثامنة عشرة (١٨)، ولم يظهر (٠) في الجلسات الثانية عشرة (١٢) والثالثة عشرة (١٣) والسابعة عشرة (١٧). وحيث إن الاختلاف عن المدى بسيط، ولِضيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال لمرحلة التدخُّل دون استقرار تام في بيانات مرحلة الخطّ القاعديّ.

جدول رقم (٥٧)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفلة جود

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠	٠-٠	٠
استمرار	٥.٠٥	٧.٥٧-٢.٥٢	١٥-٠
توقُّف	٥.٨٥	٨.٧٧-٢.٩٢	١٩-٠

مرحلة التدخُّل:

هي البدء باستخدام استراتيجية التدخُّل وهي الثناء وفي هذه المرحلة تم تقديمُ الثناء بشكل تلقائي مِن قِبَل المعلمات للأطفال، ولم تقم الباحثة بتقديم توجيهات لهن عدا البدء باستخدام الثناء، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٧) والجدول رقم (٥٨) في هذه المرحلة حضرت الطفلةُ جميعَ الجلسات وهي تسع جلسات للتدخُّل، وبعد الطلب من المعلمات باستخدام الثناء ارتفع مستوى تقديم الثناء، وكان متوسطه في هذه المرحلة (٤.٥٥)، وهذا يدلّ على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية. وكذلك ارتفع سلوك إتمام المهمة وكان المتوسط في هذه المرحلة (٨.٥٥). كما نلاحِظ أنه كلما ارتفع سلوكُ إتمام المهمة انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة الذي انخفض في هذه المرحلة وبلغ متوسطُه (٢.٣٣) وهذا مؤشِّر على فعالية الثناء.

جدول رقم (٥٨)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفلة جود

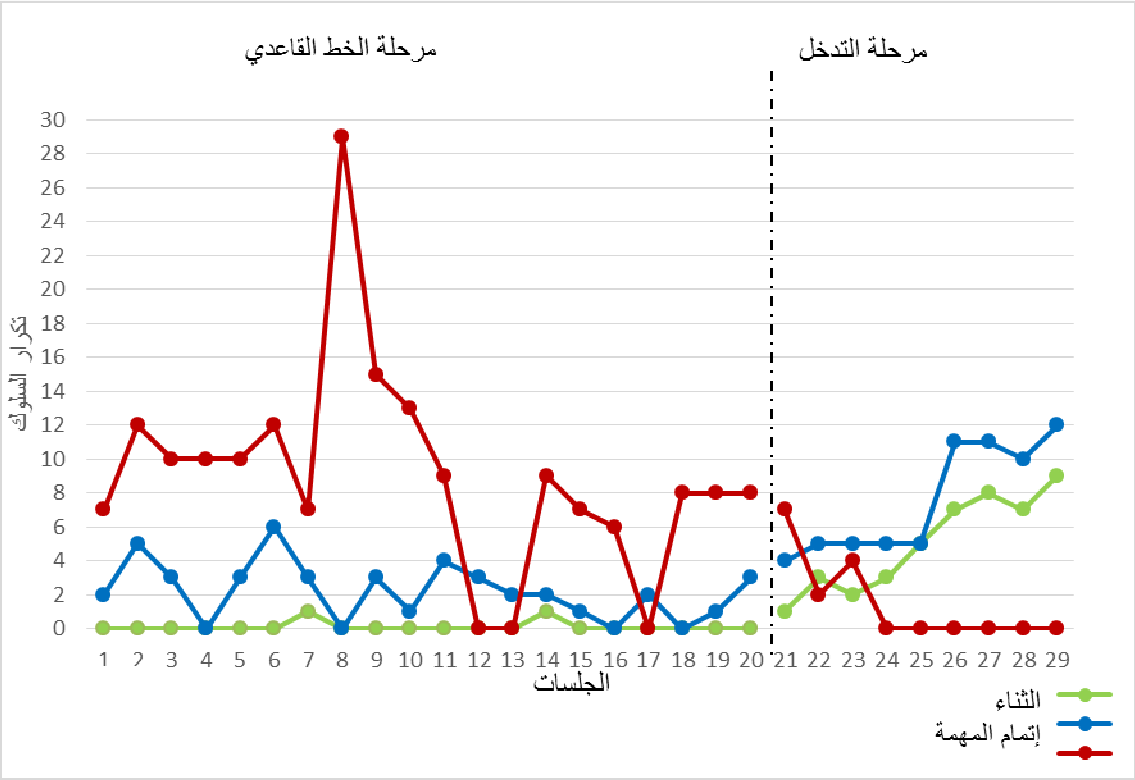
المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
التدخُّل	٢١	٢	٥	٨
	٢٢	٢	٧	٦
	٢٣	٢	٧	٧
	٢٤	٣	٥	٠
	٢٥	٤	٦	٠
	٢٦	٦	١١	٠
	٢٧	٦	١٠	٠
	٢٨	٧	١٢	٠
	٢٩	٩	١٤	٠

٣- بيانات الطفل عبد الله

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (٣٣) جلسة (انظر ملحق رقم ٧) ولكن تم جمعُ البيانات للطفل عبد الله خلال (٢٩) جلسة فقط حيث تغيَّب عن ثلاث (٣) جلسات، وتظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (٨) والجدول رقم (٥٩) الأثر الإيجابيّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفل في مرحلة الخطّ القاعديّ (٠.١) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (٢.٢) ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (٩). ولكن مع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخُّل بلغ متوسط الثناء المقدَّم للطفل عبد الله (٥) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (٧.٥٥) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (١.٤٤).

الرسم البياني رقم (٨)

تَكْرَار السلوك خلال الأركان للطفل عبد الله



جدول رقم (٥٩)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفل عبد الله

السلوك	مرحلة الخطّ القاعديّ	مرحلة التدخُّل
ثناء	٠.١	٥
استمرار	٢.٢	٧.٥٥
توقُّف	٩	١.٤٤

وفيما يلي عرض تفصيليّ لنتائج بيانات الطفل عبد الله لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثل الفترة الزمنية التي يتم خلالها جمع معلومات وقياس السلوك قبل البَدْء بالتدخل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتم جمعُها عن السلوك أو الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبؤ بالمستوى الذي يُتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحُكْم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٨) والجدول رقم (٦٠) لقد حضر الطفل عبد الله عشرين (٢٠) جلسة، وتغيَّب عن ثلاث (٣) جلسات في مرحلة الخطّ القاعديّ. وكان متوسط تقديم الثناء للطفل عبد الله في هذه المرحلة (٠.١)، وكان متوسط سلوك إتمام المهمة (٢.٢)، ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (٩) في هذه المرحلة، ونلاحِظ أن سلوك التوقف عن أداء المهمة كان مرتفعًا بشكل ملحوظ في الجلسة الثامنة (٨) حيث بلغ تسعة وعشرين (٢٩) وقد يكون ذلك بسبب صعوبة المهمة وعدم رغبة الطفل في أداء المهمة نهائيًّا؛ فقد كان سلوك إتمام المهمة صفرًا (٠) كما أن المعلمة لم تعزز الطفل، ويجدر الإشارة إلى أن الطفل تغيب في اليوم السابق والتالي لهذه الجلسة.

جدول رقم (٦٠)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفل عبد الله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
الخطّ القاعديّ	١	٠	٢	٧
	٢	٠	٥	١٢
	٣	٠	٣	١٠
	٤	٠	٠	١٠
	٥	٠	٣	١٠
	٦	٠	٦	١٢
	٧	١	٣	٧
			لا يوجد جلسة	
	٨	٠	٠	٢٩
			لم يحضر الطفل	
	٩	٠	٣	١٥
	١٠	٠	١	١٣
	١١	٠	٤	٩
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
	١٢	٠	٣	٠
	١٣	٠	٢	٠
	١٤	١	٢	٩
	١٥	٠	١	٧
	١٦	٠	٠	٦
	١٧	٠	٢	٠
	١٨	٠	٠	٨
	١٩	٠	١	٨
	٢٠	٠	٣	٨

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للثناء كان مستقرًّا تقريبا كما في الجدول رقم (٦١)، ما عدا في الجلسة السابعة (١٧) والثامنة عشرة (١٨) حيث بلغ واحدًا (١). وبالنسبة لسلوك الاستمرار في أداء المهمة فقد تجاوز المدى المقبول للبيانات في ثلاث جلسات، هي الجلسة الثانية (٢) حيث بلغ خمسة (٥) والجلسة السادسة (٦) حيث بلغ ستة (٦) وفي الجلسة الحادية عشرة (١١) التي بلغ فيه أربعة (٤). كما انخفض سلوك الاستمرار في أداء المهمة عن المدى المقبول للبيانات في أربع (٤) جلسات، حيث لم يظهر (٠) في الجلسات الرابعة (٤) والثامنة (٨) والسادسة عشرة (١٦) والثامنة عشرة (١٨). أما سلوك التوقف عن أداء المهمة فقد انخفض عن المدى المقبول للبيانات في ثلاث جلسات؛ حيث لم يظهر السلوك (٠) في الجلسات الثانية عشرة (١٢) والثالثة عشرة (١٣) والسابعة عشرة (١٧). كما تجاوز سلوك التوقف عن المهمة المدى المقبول للبيانات مرتين حيث بلغ في الجلسة الثامنة (٨) تسعة وعشرين (٢٩) وبلغ في الجلسة التاسعة (٩) خمسة عشر (١٥). وحيث إن الاختلاف عن المدى بسيط ولضِيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال لمرحلة التدخُّل دون استقرار تامّ في بيانات مرحلة الخطّ القاعديّ.

جدول رقم (٦١)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفل عبد الله

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠.٠١	٠.٠١-٠.٠٠	١-٠
استمرار	٢.٢	٣.٣-١.١	٦-٠
توقُّف	٩	١٣.٥-٤.٥	٢٩-٠

مرحلة التدخُّل:

هي البدء باستخدام استراتيجية التدخُّل وهي الثناء، وفي هذه المرحلة تم تقديم الثناء بشكل تلقائي مِن قِبَل المعلمات للأطفال، ولم تقم الباحثةُ بتقديم أية توجيهات لهن عَدَا البدء في استخدام الثناء مع الطفل، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٨) والجدول رقم (٦٢) في هذه المرحلة حضر الطفل عبد الله جميع الجلسات وهي تسع جلسات للتدخُّل.

وتم البدء باستخدام الثناء حيث ارتفع مستوى تقديم الثناء وكان متوسطه (٥) في هذه المرحلة، وهذا يدل على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية، وكذلك ارتفع سلوك إتمام المهمة وكان المتوسط في هذه المرحلة (٧.٥٥) في حين أن سلوك التوقف عن أداء المهمة انخفض حيث كان المتوسط (١.٤٤). وهذا الارتفاع في سلوك الاستمرار على أداء المهمة مع الانخفاض في سلوك التوقف عن أدائها مؤشِّر على فعالية الثناء في تحسين سلوك إتمام المهمة.

جدول رقم (٦٢)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفل عبد الله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
التدخُّل	٢١	١	٤	٧
	٢٢	٣	٥	٢
	٢٣	٢	٥	٤
	٢٤	٣	٥	٠
	٢٥	٥	٥	٠
	٢٦	٧	١١	٠
	٢٧	٨	١١	٠
	٢٨	٧	١٠	٠
	٢٩	٩	١٢	٠

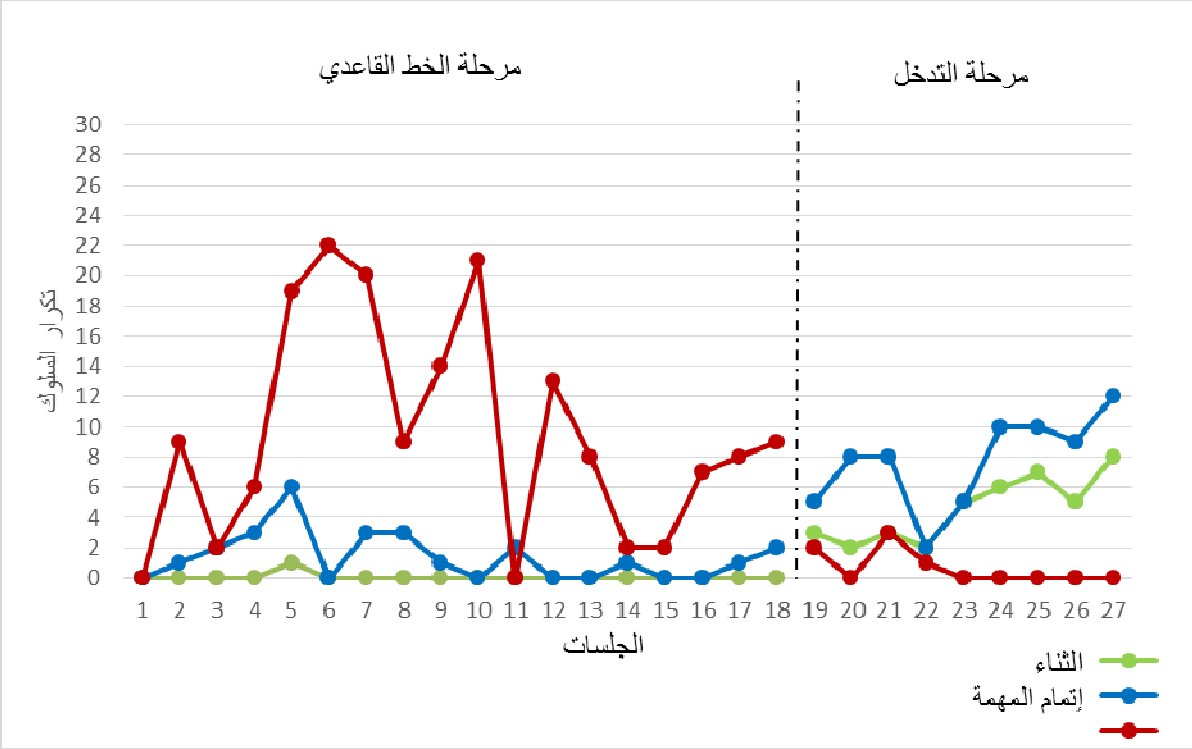
٤- بيانات الطفل ريان

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (٣٣) جلسة (انظر ملحق رقم ٧) ولكن تم جمعُ البيانات للطفل ريان خلال (٢٦) جلسة فقط حيث تغيب الطفل عن حضور (٧) جلسات، وتظهر البيانات الموضَّحَة من الرسم البياني رقم (٩) والجدول رقم (٦٣) الأثر الإيجابيّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفل في مرحلة الخطّ القاعديّ (٠.٠٠٥) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (١.٤٧) ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (١٠.٠٥). ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخُّل بلغ متوسط

الثناء المقدَّم للطفل ريان (٤.٥٥) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (٧.١١) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (٠.٦٦).

الرسم البياني رقم (٩)

تَكْرَار السلوك خلال الأركان للطفل ريان



جدول رقم (٦٣)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفل ريان

السلوك	مرحلة الخطّ القاعديّ	مرحلة التدخُّل
ثناء	٠.٠٥	٤.٥٥
استمرار	١.٤٧	٧.١١
توقُّف	١٠.٠٥	٠.٦٦

وفيما يلي عرض تفصيليّ لنتائج بيانات الطفل ريان لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثل الفترة الزمنية التي يتم خلالها جمع معلومات وقياس السلوك قبل البدء بالتدخل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتم جمعُها عن السلوك أو الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبُّؤ بالمستوى الذي يُتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحُكْم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٩) والجدول رقم (٦٤) لقد حضر الطفل ريان ثماني عشرة (١٨) جلسة وتغيب عن خمس (٥) جلسات في مرحلة الخطّ القاعديّ. وكان متوسط تقديم الثناء للطفل ريان في هذه المرحلة (٠.٠٠٥)، ومتوسط سلوك إتمام المهمة (١.٤٧)، أما سلوك التوقف عن أداء المهمة فقد كان متوسطه (١٠.٠٥).

جدول رقم (٦٤)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
الخطّ القاعديّ	١	٠	١	٩
	٢	٠	٢	٢
	٣	٠	٣	٦
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
	٤	١	٦	١٩
	٥	٠	٠	٢٢
	٦	٠	٣	٢٠
	٧	٠	٣	٩
	٨	٠	١	١٤
	٩	٠	٠	٢١
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
	١٠	٠	٢	٠
	١١	٠	٠	١٣
	١٢	٠	٠	٨
	١٣	٠	١	٢
	١٤	٠	٠	٢
	١٥	٠	٠	٧
	١٦	٠	١	٨
	١٧	٠	٢	٩

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للثناء كان مستقرًّا تقريبا كما في الجدول رقم (٦٥) ما عدا في الجلسة الرابعة حيث قدمت المعلمة الثناء مرة واحدة (١). وبالنسبة لسلوك الاستمرار في أداء المهمة فقد تجاوز المدى المقبول للبيانات في أربع جلسات هي الجلسة الثالثة (٣) والجلسة السادسة (٦) والجلسة السابعة (٧) حيث بلغ ثلاثة (٣) في هذه الجلسات، وبلغ ستة (٦) في الجلسة الرابعة. وانخفض سلوك الاستمرار في أداء المهمة عن المدى في ست جلسات حيث لم يظهر السلوك (٠) في الجلسات التالية: الخامسة (٥) والتاسعة (٩) والحادية عشرة (١١) والثانية عشرة (١٢) والرابعة عشرة (١٤) والخامسة عشرة (١٥). أما سلوك التوقف عن أداء المهمة فقد انخفض عن المدى المقبول للبيانات خلال أربع جلسات حيث سجل تَكْرَار السلوك مرتين (٢) في الجلسة الثانية (٢) والجلسة الثالثة عشرة (١٣) والجلسة الرابعة عشرة (١٤)، ولم يظهر السلوك (٠) في الجلسة العاشرة (١٠). وقد تجاوز سلوك التوقف عن أداء المهمة عن المدى المقبول للبيانات خلال أربع جلسات، حيث بلغ تسعة عشر (١٩) في الجلسة الرابعة (٤)، وبلغ اثنين وعشرين (٢٢) في الجلسة الخامسة (٥)، وبلغ عشرين (٢٠) في الجلسة السادسة (٦)، وبلغ واحدًا وعشرين (٢١) في الجلسة التاسعة، وحيث إن الاختلاف عن المدى بسيط ولضِيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال لمرحلة التدخُّل دون استقرار تامّ في بيانات مرحلة الخطّ القاعديّ.

جدول رقم (٦٥)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفل ريان

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠.٠٥	٠.٠٧-٠.٠٢	١-٠
استمرار	١.٤٧	٢.٢٠-٠.٧٣	٦-٠
توقُّف	١٠.٠٥	١٥.٠٧-٥.٠٢	٢٩-٠

مرحلة التدخُّل:

هي البدء باستخدام استراتيجية التدخُّل وهي الثناء وفي هذه المرحلة تم تقديم الثناء بشكل تلقائي مِن قِبَل المعلمات للأطفال، ولم تقم الباحثة بتقديم أية توجيهات لهن عدَا الطلب منهن البدء بتقديم الثناء للطفل ريان، وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (٩) والجدول رقم (٦٦) في هذه المرحلة حضر الطفل ريان جميع الجلسات وهي تسع جلسات للتدخُّل، وتم البدء باستخدام الثناء حيث ارتفع مستوى تقديم الثناء وكان متوسطه (٤.٥٥) في هذه المرحلة، وهذا يدلّ على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية، وكذلك ارتفع سلوك إتمام المهمة وكان المتوسط في هذه المرحلة (٧.١١)، أما سلوك التوقف عن أداء المهمة فقد انخفض بشكل ملحوظ جِدًّا، وكان المتوسط في هذه المرحلة (٠.٦٦). وهذا الارتفاع في سلوك الاستمرار على أداء المهمة مع الانخفاض في سلوك التوقف عن أدائها مؤشِّر على فعالية الثناء في تحسين سلوك إتمام المهمة.

جدول رقم (٦٦)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
التدخُّل	١٨	٣	٥	٢
	١٩	٢	٨	٠
	٢٠	٣	٨	٣
	٢١	٢	٢	١
	٢٢	٥	٥	٠
	٢٣	٦	١٠	٠
	٢٤	٧	١٠	٠
	٢٥	٥	٩	٠
	٢٦	٨	١٢	٠

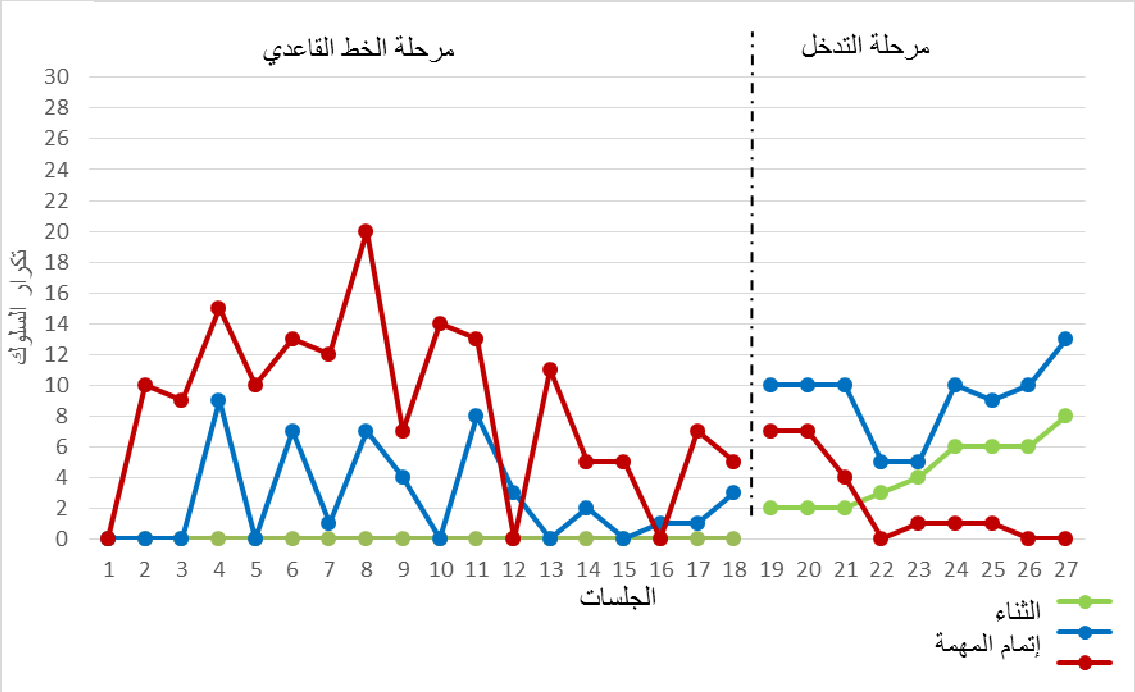
٥- بيانات الطفلة لطيفة

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (٣٣) جلسة (انظر ملحق رقم ٧) ولكن تم جمع البيانات للطفلة لطيفة خلال (٢٦) جلسة فقط؛ حيث تغيبت الطفلةُ عن حضور (٧) جلسات، وتُظهر البياناتُ الموضحةُ من الرسم البياني رقم (١٠) والجدول رقم (٦٧) الأثرَ الإيجابيَّ لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدَّم للطفلة في مرحلة الخطّ القاعديّ صفرًا (٠)، ومتوسط سلوك إتمام المهمة (٢.٧٠)، ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (٩.١٧). ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة

التدخُّل بلغ متوسط الثناء المقدَّم للطفلة لطيفة (٧.٣٣) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (٩.١١) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (٢.٣٣) وهذا مؤشِّر على فعالية استراتيجية الثناء في تحسين سلوك إتمام المهمة.

الرسم البياني رقم (١٠)

تَكْرَار السلوك خلال الأركان للطفلة لطيفة



جدول رقم (٦٧)

متوسط تَكْرَار السلوك لكل مرحلة خلال الأركان للطفلة لطيفة

السلوك	مرحلة الخطّ القاعديّ	مرحلة التدخُّل
ثناء	٠	٧.٣٣
استمرار	٢.٧٠	٩.١١
توقُّف	٩.١٧	٢.٣٣

وفيما يلي عرض تفصيليّ لنتائج بيانات الطفلة لطيفة لكل مرحلة:

مرحلة الخطّ القاعديّ:

هذه المرحلة تمثل الفترة الزمنية التي يتم خلالها جمع معلومات وقياس السلوك قبل البدء بالتدخل وتقديم استراتيجية الثناء، فالمعلومات التي يتم جمعها عن السلوك أو الأداء في هذه المرحلة ضرورية لتقييم السلوك الحالي موضوعيًّا والتنبؤ بالمستوى الذي يتوقع أن يكون عليه في المستقبل والحُكْم على فاعلية استراتيجية الثناء التي تَمَّ استخدامُها. وكما يُظهر الرسمُ البيانيُّ السابقُ رقم (١٠) والجدول رقم (٦٨) لقد حضرت الطفلة لطيفة ثماني عشرة (١٨) جلسة وتغيبت عن خمس (٥) جلسات في مرحلة الخطّ القاعديّ، وكان متوسط تقديم الثناء للطفلة لطيفة في هذه المرحلة صفرًا (٠) في جميع الجلسات، وكان متوسط سلوك إتمام المهمة (٢.٧٠)، أما سلوك التوقف عن أداء المهمة فقد كان المتوسط (٩.١٧).

جدول رقم (٦٨)

تَكْرَار السلوك في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
الخطّ القاعديّ	١	٠	٠	١٠
			لم تحضر الطفلة	
	٢	٠	٠	٩
	٣	٠	٩	١٥
	٤	٠	٠	١٠
	٥	٠	٧	١٣
	٦	٠	١	١٢
			لم تحضر الطفلة	
	٧	٠	٧	٢٠
	٨	٠	٤	٧
			لم تحضر الطفلة	
	٩	٠	٠	١٤
			لم تحضر الطفلة	
	١٠	٠	٨	١٣
			لم تحضر الطفلة	
	١١	٠	٣	٠
			لم تحضر الطفلة	
	١٢	٠	٠	١١
	١٣	٠	٢	٥
	١٤	٠	٠	٥
	١٥	٠	١	٠
	١٦	٠	١	٧
	١٧	٠	٣	٥
			لم تحضر الطفلة	

وبالرغم من أن السلوك متذبذب بين الجلسات إلا أن الخطّ البيانيّ للثناء كان مستقرًّا في جميع الجلسات كما في الجدول رقم (٦٩) حيث لم يقدَّم للطفلة ثناءٌ، وبالنسبة لسلوك الاستمرار في أداء المهمة فقد تجاوز المدى المقبول للبيانات في أربع جلسات حيث بلغ (٩) في الجلسة الثالثة (٣)، وبلغ سبعة (٧) في الجلستين الخامسة (٥) والسابعة (٧)، وبلغ ثمانية (٨) في الجلسة العاشرة (١٠). إلا أنه انخفض عن المدى المقبول للبيانات في خمس جلسات؛ حيث لم يظهر السلوك (٠) في الجلسات الأولى والثانية والرابعة والتاسعة والثانية عشرة والرابعة عشرة. وفي الجلستين الخامسة عشرة والسادسة عشرة ظهر مرةً واحدةً (١). أما سلوك التوقف عن أداء المهمة فقد انخفض عن المدى مرتين حيث سجل تَكْرَار السلوك صفرًا (٠) في الجلستين الحادية عشرة والخامسة عشرة، وتجاوَز سلوكُ التوقف عن أداء المهمة المدى المقبولَ للبيانات خلال ثلاث جلسات، حيث بلغ خمسة عشر (١٥) في الجلسة الثالثة، وبلغ عشرين (٢٠) في الجلسة السابعة، وبلغ أربعة عشر (١٤) في الجلسة التاسعة، وحيث إن الاختلاف عن المدى بسيط ولضِيق الوقت المتاح لتطبيق الدراسة قامت الباحثة بالانتقال لمرحلة التدخُّل دون استقرار تامّ في بيانات مرحلة الخطّ القاعديّ.

جدول رقم (٦٩)

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخطّ القاعديّ لجلسات الأركان للطفلة لطيفة

السلوك	المتوسط الحسابيّ	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعليّ لنقاط البيانات
ثناء	٠	٠-٠	٠
استمرار	٢.٧٠	٤.٠٥-١.٣٥	٩-٠
توقُّف	٩.١٧	١٣.٧٥-٤.٥٨	٢٠-٠

مرحلة التدخُّل:

هي البدء باستخدام استراتيجية التدخُّل وهي الثناء، وفي هذه المرحلة تم تقديم الثناء بشكل تلقائي مِن قِبَل المعلمات للأطفال، ولم تقم الباحثة بتقديم أية توجيهات لهن عدَا طلب البدء بتقديم الثناء للطفلة لطيفة، وكما يُظهر الرسمُ البيانيّ السابق رقم (١٠) والجدول رقم (٧٠) فقد حضرت الطفلة جميع الجلسات في هذه المرحلة وهي تسع جلسات للتدخُّل، ومع البدء ارتفع مستوى تقديم الثناء وكان متوسطه (٧.٣٣)، وهذا يدل على استجابة المعلمات للتدريب وتقديم الثناء بفعالية، كما ارتفع سلوك الاستمرار في أداء المهمة وكان المتوسط (٩.١١). أما سلوك التوقف عن أداء المهمة فقد انخفض وكان المتوسط (٢.٣٣). وهذا الارتفاع في سلوك الاستمرار على أداء المهمة مع الانخفاض في سلوك التوقف عن أدائها مؤشِّر على فعالية الثناء في تحسين سلوك إتمام المهمة.

جدول رقم (٧٠)

تَكْرَار السلوك في مرحلة التدخُّل لجلسات الأركان للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقُّف
التدخُّل	١٨	٢	١٠	٧
	١٩	٢	١٠	٧
	٢٠	٢	١٠	٤
	٢١	٣	٥	٠
	٢٢	٤	٥	٠
	٢٣	٦	١٠	١
	٢٤	٦	٩	١
	٢٥	٦	١٠	٠
	٢٦	٨	١٣	٠

ومن خلال العرض التفصلي السابق لكل طفل نلاحظ تكرار فاعلية الثناء على سلوك اتمام المهمة اثناء فترة الأركان لجميع الأطفال مما يشير الى ارتفاع مستوى الصدق الداخلي (Internal Validity) وثبات التأثير (Reliability of effect) حيث ان تكرار تطبيق استخدام الثناء مع أكثر من مشارك يدعم التحقق من أن استخدام استراتيجية الثناء كان هو المسئول عن التغيرات التي طرأت على سلوك الأطفال ويزيد من قوة تفسير العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل (التدخل) و المتغير التابع (السلوك) في حال تكررها (Gast and Ledford, 2014).

الفصل الخامس

خلاصة الدراسة وتوصياتها

- الخلاصـــــة
- توصيات الدراسة

الفصل الخامس

الخلاصة والتوصيات

قامت الباحثة في هذه الفصل بتقديم الخلاصة (Conclusions) التي تم التوصل إليها، وأهم التوصيات المبنية على معطيات الدراسة الحالية.

أولا: الخلاصة

أظهرت نتائج الدراسة الحالية – والتي تم تطبيقها على خمسة (٥) أطفال من ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط لزائد أو المعرَّضِين لخطر الإصابة – بأن هناك علاقة وظيفية إيجابية ما بين استخدام استراتيجية الثناء والتحسُّن في سلوك إتمام المهمة لدى الأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال؛ حيث تحققت هذه العلاقة الوظيفية بوضوح في سلوك جميع الأطفال المشاركين في الدراسة؛ فقد ارتفع مستوى سلوك الاستمرار في أداء المهمة لجميع الأطفال في مرحلة التدخُّل التي تم فيها استخدام الثناء مِن قِبَل المعلمات، كما انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة أيضا في هذه المرحلة؛ وذلك عند المقارنة بمرحلة الخطّ القاعديّ، وعند سحب التدخُّل حيث توقفت المعلمات عن تقديم الثناء للأطفال انخفض سلوك الاستمرار في أداء المهمة كما ارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة بصورة واضحة عند المقارنة مع مرحلة التدخُّل التي استُخدم فيها الثناءُ، وبعد أن عادت المعلمات لاستخدام الثناء في مرحلة إعادة

التدخُّل عاد سلوك الاستمرار في أداء المهمة للارتفاع كما عاد سلوك التوقف عن أداء المهمة للانخفاض مرة أخرى، وهذا التكرر في النتيجة التي تم الحصول عليها في مرحلة التدخُّل مؤشِّر على الصِّدْق والثبات في فاعلية الثناء لتكرُّر العلاقة الوظيفية بين التدخُّل والسلوك.

وقد أظهرت النتائج أيضا أن استراتيجية الثناء كان لها أثر إيجابي على تحسين سلوك إتمام المهمة في بيئتين تعليميتين مختلفتين داخل الفصل الدراسي؛ وهي بيئة التعليم الموجَّه وبيئة الأركان، فقد تكرر ارتفاع سلوك الاستمرار على أداء المهمة وانخفاض سلوك التوقُّف عن أداء المهمة في مرحلة التدخُّل التي تقوم المعلمات فيها باستخدام الثناء في فترة التعليم الموجَّه وكذلك في فترة الأركان.

وهذه النتائج التي تشير لفعالية استخدام استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت فاعلية استراتيجية الثناء في زيادة التزام الأطفال بالمهمة وزيادة الفترة الزمنية التي يقضيها الطفل في إنجاز المهمة لدى الأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بشكل خاصٍّ، والاضطرابات السلوكية بشكل عامٍّ كدراسة سوثرلاند وآخرين (Sutherland et al., 2000) ودراسة هستر وآخرين (Hester et al., 2009) ودراسة ثومبسون وآخرين (Thompson et al., 2012) ودراسة الداي وآخرين (Allday et al., 2012). كما تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت فاعلية استراتيجية الثناء في زيادة السلوك

الإيجابيّ وانخفاض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذَوِي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بشكل خاصٍّ والاضطرابات السلوكية بشكل عامٍّ كدراسة مارتن وآخرين (Martens et al., 1997;) ودراسة سوثرلاند وآخرين (Sutherland et al., 2001) ودراسة ستورمونت وآخرين (Stormont et al., 2007) ودراسة رينكي وآخرين (Reinke et al., 2008) ودراسة هستر وآخرين (Hester et al., 2009) ودراسة فوليترون وآخرين (Fullerton et al., 2009) ودراسة بارتين وآخرون (Partin et al., 2010) ودراسة ماريس وآخرين (Myers et al., 2011) ودراسة دوفرين وآخرين (Dufrene et al., 2012) ودراسة ثومبسون وآخرين (Thompson et al., 2012).

وقد تمكنت جميع المعلمات المشارِكات في الدراسة من تقديم عبارات الثناء المحددة بفعالية للأطفال بعد الورشة التدريبية، حيث تم تقديم الثناء المحدَّد للأطفال في الفصل خلال الأنشطة المختلفة في فترة التعليم الموجَّه والأركان، وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات التي أظهرت فعالية تدريب المعلمين لاستراتيجية الثناء وزيادة عبارات الثناء كدراسة سوثرلاند وآخرين (Sutherland et al., 2001) ودراسة سوثرلاند وآخرين (Sutherland et al., 2000) ودراسة فوليترون وآخرين (Fullerton et al., 2009) ودراسة دوفرين وآخرين (Dufrene et al., 2012) ودراسة ثومبسون وآخرين (Thompson et al., 2012) ودراسة الداي وآخرين (Allday et al., 2012).

ثانيا: توصيات الدراسة

في ضوء ما خلصت إليه الدراسةُ الحاليةُ من معطيات ونتائج، فقد خرجت الباحثة بعدد من التوصيات المتمثِّلة فيما يلي:

١- تدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجية الثناء مع الأطفال فهي استراتيجية فعَّالة وغير مُكَلِّفَة.

٢- توعية الأهل والمجتمع بأهمية تقديم الثناء للأطفال.

٣- إيجاد حلقات وَصْل بين الجامعات والمؤسسات التعلُّمِيَّة لتبادُل الخبرات حول كلِّ المستجدات من نتائج الأبحاث العلمية والتربوية وتطبيق استراتيجيات لحلِّ المشكلات التربوية القائمة.

٤- إجراء المزيد من الدراسات التجريبية باستخدام تصاميم الحالة الواحدة لأهميتها في التحقُّق من فعالية الاستراتيجيات في البيئة الطبيعية، والاستفادة منها في تطوير البحوث التجريبية في مجال التربية الخاصة.

٥- إجراء دراسات مشابِهَة للدراسة الحالية مع فئات أخرى، أو فئات عمرية أكبر، أو مقارنة بين استراتيجية الثناء والتعزيز المادي.

المراجـــع

المراجـــع

أولا: المراجع العربية

الأحمري، رحمة (٢٠١٢). *فعالية استخدام إجراء المساعدة المتزايدة تدريجيا لإكساب مهارة الشراء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

أودم، صمويل؛ هانسون، مارسي؛ بلاكمان، جيمس؛ كول، سودها (٢٠١١). *ممارسات التدخل المبكر عبر العالم*. ترجمة أحمد التميمي، الرياض: جامعة الملك سعود.

أونيل، روبرت؛ مكدونيل، جون؛ جينسن، ويليام؛ بيلينجسلي، فليكس (٢٠١٦). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية*. ترجمة بندر ناصر العتيبي. الرياض: دار الناشر الدولي.

البحيري، عبد الرقيب (٢٠٠٨). *التدخل العلاجي للتلاميذ ذوي الصعوبات الانفعالية والسلوكية في البيئة المدرسية وخارجها*. بحث مقدم لندوة علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية المنعقدة في السعودية بجامعة الملك سعود بكلية التربية في الفترة من ١٥-١٧ من شهر ابريل، ١-٤١.

بخش، أميرة (٢٠٠١). فعالية الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط لدى الأطفال المتخلفين عقليا. *مجلة الطفولة والتنمية-مصر*، ١، (٣)، ٥١-٧٤.

بكر، أحمد (٢٠١٠). البحوث ذات الأساليب الفردية: الاستفادة منها وكفاءة ترجمتها. الملتقى الأول لأبحاث الإعاقة – التصميم والمناهج، الرياض. مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.

بوشيل؛ وايدانمان؛ سكولا؛ بيرنر(٢٠٠٤). *الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة*. ترجمة كريمان بدير، القاهرة: دار عالم الكتب.

بيرانجلو، روجر؛ جيولياني، جيورجي (٢٠١٥). *الإدارة الصفية للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: دليل التربويون خطوة بخطوة*. ترجمة ختام القحطاني، الرياض: جامعة الملك سعود.

الحارثي، منى (٢٠٠٧). *فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية*

للتلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الحامد، جمال (٢٠٠٢). *اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال أسبابه وعلاجه*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

حجازي، هالة (٢٠٠٧). مشكلات ممارسة النشاط الحركي بمرحلة رياض الأطفال. *مجلة الرياضة (علوم وفنون)- مصر*، ٢٨، ٩٥-١٢٤.

الحمد، خالد (٢٠٠٧). *استراتيجيات التدخل السلوكي للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد الحركي الزائد*. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الأول التربية الخاصة بين الواقع والمأمول المنعقد في مصر بجامعة بنها بكلية التربية في الفترة من١٥-١٦ من شهر يوليو،١٣٧٩-١٤١٤.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٤). *العلاج التربوي والأسري لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه*. الرياض: وكالة دار المصمك للدعاية والإعلان.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٩). *مقياس أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال*. المجلة العربية للتربية الخاصة،١٤، ٨٣ -٩٧.

الخطيب، جمال (٢٠١٠). *تعديل السلوك الإنساني*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى (١٩٩٧). *المدخل إلى التربية الخاصة*. الأردن: مكتبة الفلاح.

الخولي، هشام (٢٠٠٥). أثر التدريب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية-جامعة الزقازيق*، (٥٠)، ٩ -١٠٣.

دبيس، سعيد؛ السمادوني، محمد (١٩٩٨). فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في علاج عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة علم النفس*، (٤٦)، ٨٨-١٢١.

الدسوقي، مجدي (٢٠٠٥). *مقياس تقدير أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بنشاط زائد*. الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

روزنبرج، مايكل؛ ويلسون، ريتش؛ ماهيدي، لاري؛ سنديلار، بول (٢٠٠٨). *تعليم الأطفال*

والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية. ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان: دار الفكر.

الروسان، فاروق (٢٠١٠). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

ريزو، جوزيف؛ زابل، روبرت (١٩٩٩). *تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا*. ترجمة عبدالعزيز السيد الشخص وزيدان أحمد السرطاوي، العين: دار الكتاب الجامعي.

ريزو، جوزيف؛ زابل، روبرت (٢٠١١). الاضطرابات السلوكية *الاتجاه التكاملي في تربية الأطفال والمراهقين*. ترجمة عبدالعزيز الشخص وزيدان السرطاوي، الرياض: دار الناشر الدولي.

الزارع، نايف (٢٠٠٧). *اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد*. عمان: دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم (٢٠١١). *التدخل المبكر النماذج والإجراءات*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الزغلول، عماد (٢٠٠٦). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال*. عمان: دار الشروق.

سفر، عهود (٢٠٠٥). فاعلية برنامج حاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردي لفئة الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

السيد، احمد؛ بدر، فائقة (١٩٩٩). *اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شديفات، حنان (٢٠٠٩). *مدخل إلى التدخل المبكر*. عمان: دار يافا.

شقير، زينب (١٩٩٩). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي متعدد المحاور في تعديل بعض خصائص الأطفال مفرطي النشاط. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة المينا*، ٣٤، (١)، ١١-٧١.

الشمري، زيد (٢٠٠٩): *مدخل إلى التربية الخاصة الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الشمري، عواطف (٢٠٠٨). *فاعلية استخدام إجرائي المساعدة المتناقصة تدريجيا والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط*

والشديد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العبد الجبار، عبد العزيز والسبيعي، جواهر (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية ديفيز في تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (١)، (١).

عبدالفهيم، أحمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدى عينة من اطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية-عين شمس*، (١)، (٣٦)، ٨٣١-٨٤٠.

عبده، دينا (٢٠١٢). *التدخل المبكر*. الرياض: دار الزهراء.

العتيبي، بندر(٢٠٠٣). استخدام إجراء التأخير الزمني الثابت في تطوير القدرة على التعلم العرضي من خلال تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية المرئية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. *مجلة أكاديمية التربية الخاصة*، (٢)، ٦٩-١٢٩.

العجمي، فهد (٢٠٠٧). الفروق في مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الذهنية الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر والذين لم يخضعوا لها في منطقة الرياض التعلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي.

العجمي، ناصر والنويصر، عبدالله (٢٠١٦) فعالية التعزيز الإيجابي في خفض السلوك العدواني للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (٢)، (١).

العدل، عادل (٢٠١٣). *المرجع في الإعاقات والاضطرابات النفسية وأساليب التربية الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العزة، سعيد (٢٠٠٩). *التربية لخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات لسلوكية*. عمان: دار الثقافة.

الغامدي، عائشة (٢٠١١). *فعالية استخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

غباري، ثائر، أبو شعيرة، خالد (٢٠١٠). *مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

القحطاني، ظافر(٢٠٠٥). *فاعلية برنامج سلوكي لخفض درجة عجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد لدى المتخلفين عقليا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

قشقري، سميرة (٢٠١١). استراتيجيات التدخل المبكر لطلاب الحضانة ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة الطفولة والتربية*، (٣)، (٦)، ٥٥-٩٢.

القمش، مصطفى؛ الجوالدة، فؤاد (٢٠١٤). *التدخل المبكر الأطفال المعرضون للخطر*. عمان: دار الثقافة.

قواسمة، كوثر (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي في التدخل المبكر لتنمية مهارات التواصل والانتباه لدى عينه من الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن. *مجله كلية التربية*-جامعة بنها، ٣، (٩١)، ٢٩-٦٤.

كريك، صمويل؛ جالجهر، جيمس؛ كولمان، ماري؛ إنستازيو، نيك (٢٠١٣). *تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة*. ترجمة أماني محمود، عمان: دار لفكر.

كوفمان، جيمس؛ لاندروم، تايموتيلي (٢٠١٢). *خصائص الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للأطفال والمراهقين*. ترجمة غالب الحياري.عمان: دار الفكر.

مرسي، أم هاشم (٢٠١٢). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية للأطفال واستراتيجيات التدريس*. الرياض: دار الزهراء.

مصطفى، أسامة (٢٠١١). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار المسيرة.

مصطفى، ولاء (٢٠١٣). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. الرياض: دار الزهراء.

ملكاوي، محمود (٢٠٠٣). *فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال من ذوي صعوبات تعلمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.

ميركولينو، ماريني؛ باور، توماس؛ بلوم، ناثن (٢٠٠٣). *اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة: دليل عملي للعيادين*. ترجمة عبدالعزيز السرطاوي وأيمن خشان، دبي: دار القلم.

ميلتينبيقر، ريمند (٢٠١٤). تعديل السلوك المبادئ والإجراءات. ترجمة فيصل الزراد ومراد سعد، عمان: دار الفكر.

نويل، ساندرا؛ جفري، ديفيد (٢٠٠٨). *معالجة سلوكيات الطلاب داخل الفصل*. ترجمة خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق.

هالان، دانايل؛ كوفمان، جيمس؛ بولين، باجي (٢٠١٣). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في*

التربية الخاصة. ترجمة فتحي جروان، حاتم الخمرة، لينا بن صديق، سهى طبال، موسى العمايرة، قيس مقداد، شادن عليوات، صفاء العلي، غالب الحياري، عمر فواز، نايف الزارع، محمد الجابري، عمان: دار الفكر.

وزارة التعليم (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

وشاحي، سماح (٢٠٠٣). *التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

ويبر، جو؛ بلوتس، سينثا (٢٠١٥). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: النظرية والتطبيق*. ترجمة إبرهيم الحنو، الرياض: جامعة الملك سعود.

اليامي، عادل (١٩٩٣). *دراسة مقارنة بين الأطفال المصابين بعجز الانتباه وبين الأطفال الأسوياء في الصف الأول الابتدائي بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

يحيي، خولة (٢٠٠٠). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار الفكر.

يوسف، جلال؛ زكريا، محمد (٢٠٠٠). دراسة تشخيصية علاجية للنشاط الزائد لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية-عين شمس*، ٤، ٢٤، ٢١٥-٢٢٧.

اليوسفي، مشيرة (٢٠٠٥). *النشاط الزائد لدى الأطفال الأسباب وبرامج الخفض*. الطبعة الخامسة، المركز العربي للتعليم والتنمية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

AAP, American Academy of Pediatrics. (2004). *ADHD: A complete and authoritative guide*. Elk Grove Village, I1: Author

Al Hamed, Jamal H. (2008). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Is it a Health Problem among Male Primary School Children. *Bahrain Medical Bulletin,30* (2), 1-9.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition. Washington, DC: Author.

Allday, R. A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A., & Russel, C. S. (2012). Training General Educators to Increase Behavior-Specific Praise: Effects on Students with EBD. *Behavioral Disorders, 37*(2), 87-98.

Alqahtani, M. M. (2010). Attention-deficit hyperactive disorder in school-aged children in Saudi Arabia. *Eur. J. Pediatr., 169* (9), 1113-1117.

Barkley, R. (2005). *Taking charge of ADHD- the complete authoritative guide for parents*. New York: the Guilford Press.

Barkley, R. (2006). Primary symptoms, diagnostic criteria, prevalence, and gender differences. In: R. Barkley (Ed.) *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barlow, D., Nock, M., & Hersen, M. (2008). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (3rd ed.). New York: Pergamon Press.

Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. Review of Educational Research, 51, 5–32.

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 36* (1), 113-149.

Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*(6), 871-889.

Cavanaugh, Brian (2013). Performance Feedback and Teachers' Use of Praise and Opportunities to Respond: A Review of the Literature. *Education and treatment of children*, 36, 1, 111-137.

Conroy, M., Dunlap, G., Clarke, S., & Alter, P. (2005). A descriptive analysis of positive behavioral intervention research with young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 157-166. http://dx.doi.org/10.1177/02711214050250030301.

Dufrene, B. A., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q, Lestremau Harpole, L, & Olmi, D. J. (2012). Direct behavioral consultation in Head Start to increase teacher use of praise and effective instruction delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22*, 159-186. doi:10.1080/10474412.2011.620817.

Dupaul, J., Eckert, L., & Mcgoey, E. (2002). Early intervention for preschool-age children with ADHD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 14-28. http://dx.doi.org/10.1177/106342660201000103.

Early Childhood Training Kit from Exchange Press, Inc.2003. Out of the Box Training TM Retrieved from http://www.ccie.com/catalog/pdf/oob_sample.pdf.

Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157. &10.1177/10634266020100030301.

Fullerton, E. K., Conroy, M. A., & Correa, V. I. (2009). Early childhood teachers' use of specific praise statements with young children at risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 34*(3), 118-135. Retrieved from http://www.ccbd.net/ behavioraldisorders/

Gast, D., Ledford, J. (2014). Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Scinceces. Routledge Third Avenue, New York.

Gauntlett, E., Hugman, R., Kenyon, P., & Logan P. (2001). A meta-analysis of the impact of community-based prevention and early intervention. Canberra, Australia: Commonwealth Department of Family and Community Services. Retrieved April 21, 2012, from http://www.homemods.info/resource/ bibliography/metaanalysis_impact_communitybased_prevention_and_early_intervention_action.

Hallahan, D, Kauffman, J.(2006). Exceptional children: an introduction to

special education. Boston: Allyn Bacon.

Hester, P. P., Hendrickson, J. M., & Gable, R. A. (2009). Forty years later—The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, *32*(4), 513-535.

Hughes, L., and Cooper, P. (2007). *Understanding and supporting children with ADHD*. London, Paul Chapman Publishing.

Jazaar, M., Lambert, R. G., & O'Donnell, M. (2007). *An investigation of elementary teacher stress to guide educational administrators in curbing the early career departure of elementary school teachers*. The tipping point: Navigating the course for the preparation of educational administrators, 59-72. Retrieved January 4, 2015, from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523723.pdf#page=75

Kauffman, J. M. (1999). How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children, 65*، 448–468.

Kennedy, C. (2004). Single-case designs for educational research. Boston: Pearson Education.

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools, 46*(10), 973-988.

Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M., & Johnson, N. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. Behavioral Disorders, 29, 247–259.

Marchant, M., Young, K. R., & West, R. P. (2004). The effects of parental teaching on compliance behavior of children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 337-350.

Martens, Brian K.; Hiralall, Andrea S.; Bradley, Tracy A. (1997). A Note to Teacher: Improving Student Behavior through Goal Setting and Feedback. *School Psychology Quarterly*, 12(1), 33-41.

Myers, D. M., Simonsen, B., & Sugai, G. (2011). Increasing teachers' use of praise with a response-to-intervention approach. *Education and treatment of children*, *34*(1), 35-59.

Nelson, J., & Roberts, M. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 27-37.

Owen, D. J., Slep, A. M., & Heyman, R. E. (2012). The effect of praise, positive nonverbal response, reprimand, and negative nonverbal response on child compliance: a systematic review. *Clinical child and family psychology review*, *15*(4), 364-385.

Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *54*(3), 172-178.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Eddy, M. J. (2002). A brief history of the Oregon model. In J. B. Reid G. R. Patterson & J. Snyder (Eds.). *Antisocial behavior in children and adolescents*, 3-21.

Polick, A. S., Carr, J. E., & Hanney, N. M. (2012). A comparison of general and descriptive praise in teaching intraverbal behavior to children with autism *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(3), 593. doi: 10.1901/jaba.2012.45-593.

Raver, C. (2003). Young children’s emotional development and school readiness. *Social policy report, 16* (3), 3-19 .

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children’s emotional development for early school readiness. *Social Policy Report, 16* (3), 3–18.

Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. (Policy Paper No. 3). New York: National Center for Children in Poverty.

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, *37*(3), 315-332.

Scott, T. M., Park, K. L., Swain-Bradway, J., & Landers, E. (2007). Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3*(2), 223-235.

Stichter, J., Lewis, T., Whittaker, T., Richter, M., Johnson, N., & Trussell, R. (2009). Assessing teacher use of opportunities to respond and effective classroom management strategies: Comparison among high- and low-risk elementary schools. Journal of Positive Behavior Interventions, 11, 68-81.

Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools, 3* (9), 127-138.

Stormont, M. A., Smith, S. C., & Lewis, T. J. (2007). Teacher implementation of precorrection and praise statements in Head Start classrooms as a component of a program-wide system of positive behavior support. *Journal of Behavioral Education*, *16*(3), 280-290.

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 2–8.

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2001).Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of student with EBD: Areview. *Remedial and Special Education*, 22,113-121.

Szatmari, P., Offord, D., and Boyle, M. (1989). Ontario child health study: Prevalence of attention deficit disorders with hyperactivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, (2), 219-230.

Thompson, M. T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A., & Gibb, G. (2012). Effects of Tiered Training on General Educators' Use of Specific Praise. *Education and Treatment of Children, 35*(4), 521-546.

Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single-subject research in special Education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, *28th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2006,* Vol. 1, Washington, D.C., 2009.

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2003). Antisocial behavior in school: Evidence-based practices (2nded). Australia: Thomson Wadsworth.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems، promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 283–302.

Wine, B., Freeman, T., King, A., (2015). Withdrawal versus reversal: a necessary distinction?. *Behavioral Interventions*, 30, 87-93.

الملاحـــق

ملحق رقم (١)
ملحق خطاب طلب تطبيق الدراسة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
رمزها ٠٣٤
مركز الدراسات الجامعية للبنات

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم:.....
التاريخ: / / ١٤هـ
المرفقات:.....
الموضوع: .....

المكرمة/ مديرة رياض الأطفال بجامعة الملك سعود **حفظها الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

من مبدأ التعاون بين قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وبين مؤسسات المجتمع المختلفة، أفيد سعادتكم أن الطالبة / ندى بنت عبدالرحمن الحزيمي إحدى طالبات الماجستير بقسم التربية الخاصة تقوم بإعداد دراسة بعنوان "فعالية استخدام الثناء كتدخل لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى أطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد"، كمتطلب لمادة ٦٠٠ خاص.

عليه، امل من سعادتكم التكرم بالموافقة على تطبيق الدراسة وتسهيل مهمة الباحثة.

شاكرين ومقدرين لسعادتكم حسن اهتمامكم وتعاونكم

وكيلة قسم التربية الخاصة
د. نورة الكثيري

جامعة الملك سعود
قسم التربية الخاصة
مركز الدراسات الجامعية للبنات

P. O. Box 7695, Riyadh 11472 Tel 4351707 Fax.: 4350418 ص . ب ٧٦٩٥ الرياض ١١٤٧٢ هاتف: ٤٣٥١٧٠٧ فاكس: ٤٣٥٠٤١٨
www.ksu.edu.sa

ملحق رقم (٢)

ملحق خطاب الروضة لتطبيق الدراسة

لمن يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته **وبعد،،،**

نفيديكم أن طالبة الدراسات العليا/ ندى بنت عبدالرحمن الحزيمي قد قامت بتطبيق دراستها بعنوان "فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال" وذلك في رياض أطفال جامعة الملك سعود خلال العام الدراسي 1436/1435 هـ .

مديرة الروضة

وزارة التربية والتعليم
رياض أطفال الجامعة
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض

ملحق رقم (٣)
خطاب موافقة أولياء الأمور

المكرم ولي أمر الطفل/

تحية طيبة وبعد.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف لمعرفة فعالية استراتيجية الثناء مع الأطفال، حيث سيتم تقديم الثناء "المدح" لسلوك الطفل لمساعدته في اتباع التعليمات التعليمية التي تطلبها المعلمة.
ومن المتوقع حسب نتائج دراسات علمية سابقة أن سلوك الطفل سوف يتحسن من خلال اتباع التعليميات وبناء علاقات إيجابية مع المعلمة والزملاء في الفصل. في حال موافقتكم على اضمام (ابنكم/ ابنتكم) للدراسة نرجو التعاون من خلال الحرص على حضور (ابنكم/ ابنتكم) بشكل يومي وعدم التغيب لما في ذلك من تأثير على مستوى ومدى استفادة (ابنكم/ ابنتكم) من الأساليب المستخدمة.
امل منكم التكرم بالموافقة على انضمام (ابنكم/ ابنتكم) للمجموعة المختارة لما في ذلك فائدة ومصلحة.

وتقبلوا خالص الشكر والتقدير

الباحثة

ندى بنت عبدالرحمن الحزيمي

موافقة ولي أمر الطفل/

☐موافق

☐غير موافق

الاسم/

التوقيع/

ملاحظات ولي أمر الطفل إن وجدت/

الباحثة/ ندى عبدالرحمن الحزيمي

للتواصل والاستفسار على:

جوال:

البريد الإلكتروني:

ملحق رقم (٤)
استبيان جوانب القوة والصعوبة

Strengths and Difficulties Questioner - SDQ

T 3/4
FOLLOW-UP
تقييم المعلم 4/3
متابعة

أستبيان جوانب القوة والصعوبة

يرجى تحديد مدى إنطباق كل عبارة على الطفل على أساس سلوكه خلال الستة أشهر الماضية من خلال وضع علامة √ عند الإجابة المناسبة . اذا كنت غير متأكد من بعض الفقرات يرجى الإجابة عليها حسب معرفتك السابقة بالطفل، حيث أن الإجابة على جميع الفقرات سوف تساعدنا كثيراً.

اسم الطفل: _____ ولد ☐ بنت ☐

تاريخ الميلاد: _____

	نادراً ما ينطبق	ينطبق احياناً	غالباً ما ينطبق
يراعي مشاعر الاخرين.	☐	☐	☐
كثير الحركة (فهو لا يهدأ، و لا يستطيع البقاء في مكان واحد).	☐	☐	☐
كثير الشكوى من الصداع أو آلام المعدة أو الشعور بالغثيان.	☐	☐	☐
يشارك و يتبادل الأشياء (مثل: الهدايا، الحلويات، العاب، أقلام) مع الأطفال الأخرين.	☐	☐	☐
تنتابة نوبات غضب أو يفقد اعصابة بسرعة.	☐	☐	☐
يفضل الوحدة، ويميل للعب بمفرده.	☐	☐	☐
مطيع فهو ينفذ ما يطلبه الكبار منه.	☐	☐	☐
كثير المخاوف و يبدو عليه القلق.	☐	☐	☐
يشعر بالأخرين، فهو يواسي و يخفف عن زملائه الذين يشعرون بالحزن او جرحت مشاعرهم.	☐	☐	☐
يتحرك و يتململ حتى اثناء الجلوس بشكل مستمر.	☐	☐	☐
لديه أصدقاء مقربين (على الأقل صديق واحد).	☐	☐	☐
يتشاجر مع الأطفال الأخرين أو يستهزئ بهم.	☐	☐	☐
يشعر بالتعاسة والكآبه وسريع البكاء.	☐	☐	☐
محبوب من قبل الأطفال الأخرين.	☐	☐	☐
يسهل تشتت انتباهه، يعاني من قلة التركيز و كثرة التفكير (السرحان).	☐	☐	☐
يتوتر أو ينزعج في المواقف الجديدة (غير المألوفة) و يفقد ثقته بنفسه.	☐	☐	☐
لطيف مع الأطفال الاصغر سناً.	☐	☐	☐
كثير الجدل مع الكبار.	☐	☐	☐
يسخر منه أو يعتدي عليه الأطفال الآخرون.	☐	☐	☐
يتطوع لمساعدة الآخرين (الوالدين، المدرسين، الاطفال الاخرين).	☐	☐	☐
يفكر في الموقف قبل التصرف.	☐	☐	☐
يؤذي ويزعج الأطفال الأخرين.	☐	☐	☐
ينسجم مع الكبار أفضل من أنسجامه مع لأطفال.	☐	☐	☐
يسهل تخويفه و يخاف من اشياء كثيره.	☐	☐	☐
ينتبه بشكل جيد و يتابع المهمة المطلوبه منه حتى ينجزها.	☐	☐	☐

هل لديك تعليقات أو استفسارات أخرى ترغب في توضيحها؟ _____

إجمالاً، هل تعتقد أن هذا الطفل لدية صعوبات في مجال أو أكثر من المجالات التالية: الانفعالات، التركيز، التصرف أو القدرة على التعامل مع الآخرين؟

☐لا ☐ نعم، صعوبات بسيطة ☐ نعم، صعوبات واضحة. ☐ نعم، صعوبات شديدة.

إذا كنت قد أجبت بـ "نعم"، الرجاء الإجابة على الأسئلة التالية حول هذه الصعوبات:

- **منذ متى بدأت هذه الصعوبات؟**

☐ اقل من شهر ☐1-5 أشهر ☐6-12 أشهر ☐ أكثر من سنة

- **هل يتسبب وجود الصعوبات بشعور الطفل بالحزن أو التوتر ؟**

☐لا ☐نعم، يشعور بالحزن أو التوتر إلى حد ما. ☐ نعم، يشعور بالحزن أو التوتر كثيراً. ☐نعم، يشعور بالحزن أو التوتر بشكل كبير جداً.

- **هل تؤثر هذه الصعوبات على الحياة اليومية للطفل بشكل سلبي فى النواحي التالية:**

	لا	نعم، تؤثر إلى حد ما.	نعم، تؤثر كثيراً.	نعم، تؤثر بشكل كبير جداً.
- العلاقة بالرفاق	☐	☐	☐	☐
- التعلم	☐	☐	☐	☐

- **هل وجود هذه الصعوبات لدى الطفل يشكل عبئاً عليك أو على الصف إجمالاً ؟**

☐ لا ☐ نعم، تشكل عبئاً إلى حد ما. ☐ نعم، تشكل عبئاً كبيراً. ☐نعم، تشكل عبئاً كبير جداً.

هل تم تشخيص صعوبات الطفل في عيادة طبية؟ ☐ لا ☐ نعم

إذا كنت قد أجبت بـ "نعم"، الرجاء الإجابة على الأسئلة التالية:

- **منذ مراجعة العيادة، هل اصبحت مشاكل الطفل:**

☐ أسوا بكثير عما كانت عليه. ☐ أسوا قليلاً عما كانت عليه. ☐مازالت كما هي في السابق. ☐ تحسنت نسبياً عما كانت عليه. ☐ تحسنت كثيراً عما كانت عليه.

- **هل مراجعة العيادة كان مفيد بشكل أو بآخر مثل: الحصول على معلومات أو تحسين القدرة على تحمل المشاكل والتعامل معها؟**

☐غير مفيد على الإطلاق. ☐ مفيد إلى حد ما. ☐ مفيد كثيراً. ☐مفيد بشكل كبير جداً.

التوقيع ..... **التاريخ** .....

☐ **معلم الفصل** ☐ **آخر (حدد من فضلك)** .....

شكراً لك ونقدر مساعدتك،،،

ملحق رقم (٥)

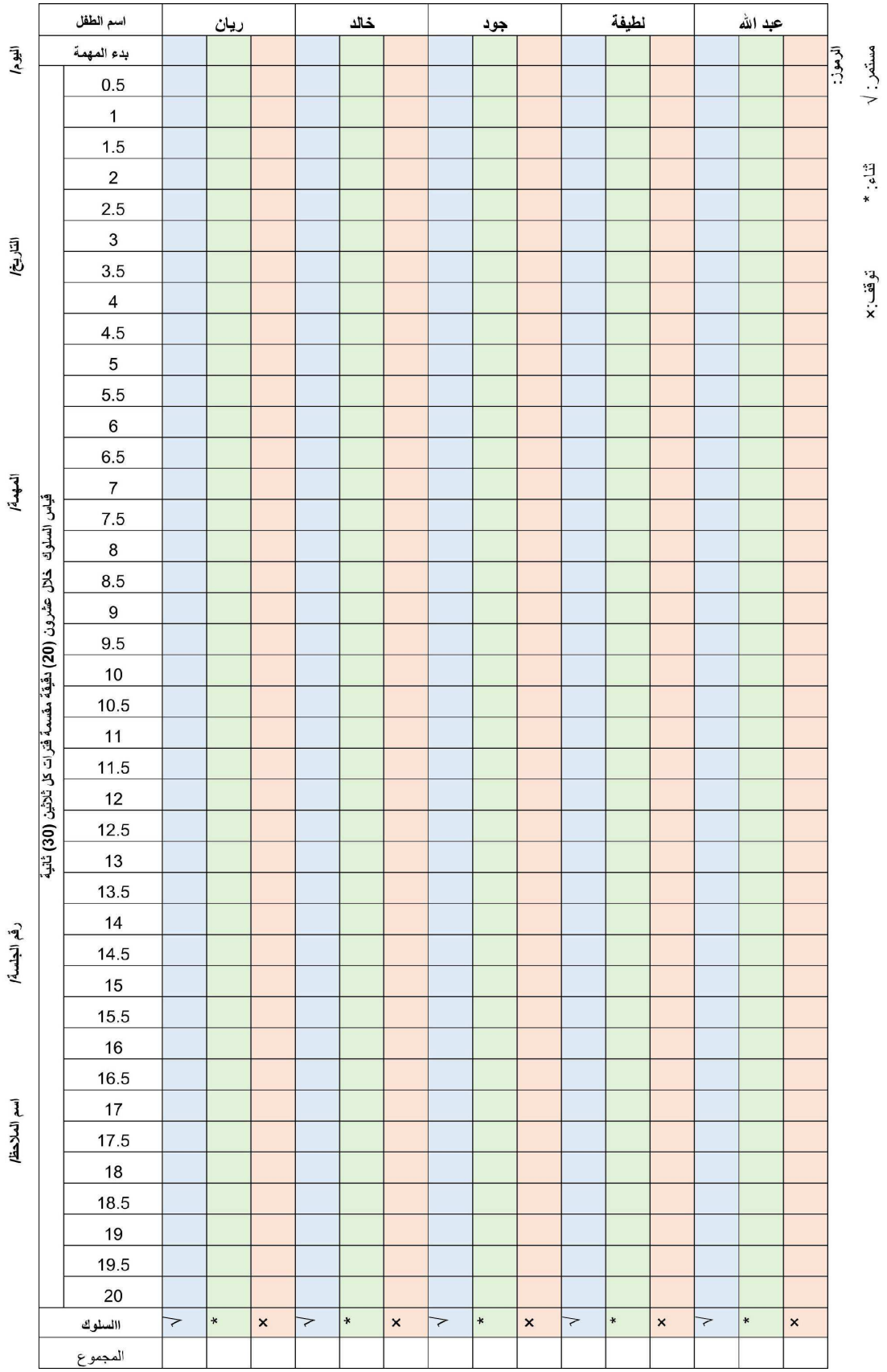
درجات المشاركين بالدراسة على استبيان جوانب القوة والصعوبة

درجات المشاركين بالدراسة على استبيان جوانب القوة والصعوبة

الطفل	البعد	الدرجة الخام	التفسير
ريان	الأعراض الانفعالية (Emotional symptoms)	٥	طبيعي (Normal)
	مشكلات سلوكية أو التصرف (Conduct problems)	٦	غير طبيعي (Abnormal)
	النشاط الزائد (Hyperactivity)	٨	غير طبيعي (Abnormal)
	المشكلات مع الأقران (Peer problems)	٧	غير طبيعي (Abnormal)
	التكافل الاجتماعي (Prosocial behaviour)	٦	طبيعي (Normal)
	الدرجة الكلية للصعوبات (Total difficulties score)	٣٢	غير طبيعي (Abnormal)
جود	الأعراض الانفعالية (Emotional symptoms)	٣	طبيعي (Normal)
	مشكلات سلوكية أو التصرف (Conduct problems)	٤	معرض للخطر (Borderline)
	النشاط الزائد (Hyperactivity)	١٠	غير طبيعي (Abnormal)
	المشكلات مع الأقران (Peer problems)	٤	طبيعي (Normal)
	التكافل الاجتماعي (Prosocial behaviour)	٤	طبيعي (Normal)
	الدرجة الكلية للصعوبات (Total difficulties score)	٢٥	غير طبيعي (Abnormal)
خالد	الأعراض الانفعالية (Emotional symptoms)	٥	طبيعي (Normal)
	مشكلات سلوكية أو التصرف (Conduct problems)	٦	غير طبيعي (Abnormal)
	النشاط الزائد (Hyperactivity)	٩	غير طبيعي (Abnormal)
	المشكلات مع الأقران (Peer problems)	٢	طبيعي (Normal)
	التكافل الاجتماعي (Prosocial behaviour)	٤	طبيعي (Normal)
	الدرجة الكلية للصعوبات (Total difficulties score)	٢٦	غير طبيعي (Abnormal)
لطيفة	الأعراض الانفعالية (Emotional symptoms)	٣	طبيعي (Normal)
	مشكلات سلوكية أو التصرف (Conduct problems)	٦	غير طبيعي (Abnormal)
	النشاط الزائد (Hyperactivity)	٨	غير طبيعي (Abnormal)
	المشكلات مع الأقران (Peer problems)	٦	غير طبيعي (Abnormal)
	التكافل الاجتماعي (Prosocial behaviour)	٣	غير طبيعي (Abnormal)
	الدرجة الكلية للصعوبات (Total difficulties score)	٢٦	غير طبيعي (Abnormal)
عبدالله	الأعراض الانفعالية (Emotional symptoms)	٥	طبيعي (Normal)
	مشكلات سلوكية أو التصرف (Conduct problems)	٤	معرض للخطر (Borderline)
	النشاط الزائد (Hyperactivity)	٨	غير طبيعي (Abnormal)
	المشكلات مع الأقران (Peer problems)	٥	معرض للخطر (Borderline)
	التكافل الاجتماعي (Prosocial behaviour)	٦	طبيعي (Normal)
	الدرجة الكلية للصعوبات (Total difficulties score)	٢٨	غير طبيعي (Abnormal)

ملحق رقم (٦)

ملحق جدول جمع البيانات من إعداد الباحثة


الرموز:
مستمر: √
ثناء: *
توقف: ×
اليوم/
التاريخ/
المهمة/
رقم الجلسة/
اسم الملاحظ/
قياس السلوك خلال عشرون (20) دقيقة مقسمة فترات كل ثلاثين (30) ثانية
اسم الطفل
بدء المهمة
عبد الله
لطيفة
جود
خالد
ريان
0.5
1
1.5
2
2.5
3
3.5
4
4.5
5
5.5
6
6.5
7
7.5
8
8.5
9
9.5
10
10.5
11
11.5
12
12.5
13
13.5
14
14.5
15
15.5
16
16.5
17
17.5
18
18.5
19
19.5
20
االسلوك
المجموع

ملحق رقم (٧)

ملحق جداول تكرار السلوك لجلسات التعليم الموجة والأركان لجميع الأطفال

جدول تكرار السلوك لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	0	10	13
	٢	٢	0	10	9
	٣	٣	0	10	13
	٤	٤	0	10	15
	٥	٥	2	9	12
	٦	٦	2	9	16
مرحلة التدخل	٧	٧	13	11	1
	٨	٨	10	20	3
	٩			لم يحضر الطفل	
	١٠	٩	6	11	1
	١١	١٠	8	25	1
	١٢			لم يحضر الطفل	
	١٣	١١	8	11	1
	١٤			لم يحضر الطفل	
	١٥			لم يحضر الطفل	
	١٦	١٢	8	8	0
	١٧	١٣	11	24	0
	١٨			لم يحضر الطفل	
	١٩	١٤	8	17	1
	٢٠	١٥	8	16	4
	٢١	١٦	9	14	0
مرحلة سحب التدخل	٢٢	١٧	1	14	17
	٢٣			لم يحضر الطفل	
	٢٤	١٨	1	11	15
مرحلة إعادة التدخل	٢٥	١٩	5	7	5
	٢٦	٢٠	9	22	1
	٢٧	٢١	10	18	1
مرحلة المتابعة	٢٨	٢٢	15	18	0
	٢٩	٢٣	27	26	0

جدول تكرار السلوك للجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	1	9	8
	٢			لم تحضر الطفلة	
	٣	٢	1	6	8
	٤			لم تحضر الطفلة	
	٥	٣	1	12	11
	٦	٤	0	12	8
	٧	٥	3	7	7
	٨	٦	5	20	13
	٩	٧	0	14	15
مرحلة التدخل	١٠	٨	5	12	2
	١١	٩	17	30	0
	١٢	١٠	10	14	1
	١٣	١١	11	15	1
	١٤	١٢	15	15	1
	١٥			لم تحضر الطفلة	
	١٦	١٣	10	8	0
	١٧	١٤	12	20	0
	١٨	١٥	16	18	0
	١٩	١٦	10	13	0
	٢٠	١٧	9	21	0
	٢١	١٨	9	12	0
مرحلة سحب التدخل	٢٢	١٩	0	11	14
	٢٣	٢٠	0	9	11
	٢٤	٢١	0	9	6
مرحلة إعادة التدخل	٢٥	٢٢	6	13	4
	٢٦	٢٣	8	17	2
	٢٧	٢٤	10	25	1
مرحلة المتابعة	٢٨	٢٥	16	19	0
	٢٩	٢٦	26	26	0

جدول تكرار السلوك للجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	0	11	25
	٢	٢	0	18	15
	٣	٣	0	10	25
	٤	٤	0	15	9
	٥	٥	0	20	13
	٦	٦	0	15	21
	٧	٧	6	11	6
	٨	٨	7	21	15
	٩	٩	1	9	10
	١٠			لم يحضر الطفل	
	١١	١٠	5	9	20
	١٢	١١	5	15	9
مرحلة التدخل	١٣	١٢	12	15	2
	١٤			لم يحضر الطفل	
	١٥			لم يحضر الطفل	
	١٦	١٣	10	9	1
	١٧	١٤	15	22	0
	١٨	١٥	21	21	0
	١٩	١٦	14	15	2
	٢٠	١٧	17	25	0
	٢١	١٨	12	15	0
مرحلة سحب التدخل	٢٢	١٩	1	12	24
	٢٣	٢٠	2	13	12
	٢٤	٢١	2	17	23
مرحلة إعادة التدخل	٢٥	٢٢	7	18	2
	٢٦	٢٣	12	20	0
	٢٧	٢٤	11	26	0
مرحلة المتابعة	٢٨	٢٥	17	23	0
	٢٩	٢٦	27	26	0

جدول تكرار السلوك للجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	1	8	7
	٢	٢	1	14	14
	٣	٣	1	9	7
	٤			لم يحضر الطفل	
	٥			لم يحضر الطفل	
	٦			لم يحضر الطفل	
	٧			لم يحضر الطفل	
	٨			لم يحضر الطفل	
	٩	٤	1	9	15
	١٠	٥	0	4	10
	١١	٦	8	18	10
	١٢	٧	2	12	8
	١٣	٨	1	6	8
	١٤	٩	3	9	8
	١٥			لم يحضر الطفل	
مرحلة التدخل	١٦			لم يحضر الطفل	
	١٧	١٠	14	22	1
	١٨	١١	15	18	0
	١٩	١٢	9	10	1
	٢٠	١٣	10	11	0
	٢١	١٤	11	13	0
مرحلة سحب التدخل	٢٢	١٥	0	5	4
	٢٣	١٦	1	5	5
	٢٤	١٧	1	21	14
مرحلة إعادة التدخل	٢٥	١٨	6	12	0
	٢٦	١٩	9	18	2
	٢٧	٢٠	16	21	0
مرحلة المتابعة	٢٨	٢١	17	21	0
	٢٩	٢٢	25	24	0

جدول تكرار السلوك للجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	0	5	7
	٢			لم تحضر الطفلة	
	٣	٢	0	7	7
	٤	٣	1	8	15
	٥	٤	0	11	17
	٦	٥	1	13	9
	٧	٦	1	8	12
	٨			لم تحضر الطفلة	
	٩	٧	0	13	14
	١٠	٨	0	10	12
	١١			لم تحضر الطفلة	
	١٢	٩	1	11	15
	١٣			لم تحضر الطفلة	
	١٤	١٠	0	11	12
	١٥			لم تحضر الطفلة	
	١٦	١١	0	7	5
	١٧			لم تحضر الطفلة	
	١٨	١٢	1	12	8
التدخل	١٩	١٣	13	18	0
	٢٠	١٤	12	13	0
	٢١	١٥	13	13	0
سحب التدخل	٢٢	١٦	0	13	10
	٢٣	١٧	0	8	9
	٢٤			لم تحضر الطفلة	
مرحلة إعادة التدخل	٢٥	١٨	5	12	0
	٢٦	١٩	8	25	0
	٢٧	٢٠	9	16	1
مرحلة المتابعة	٢٨	٢١	17	20	0
	٢٩	٢٢	29	28	0

جدول تكرار السلوك للجلسات الأركان للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	0	1	7
	٢	٢	0	6	11
	٣	٣	0	0	15
	٤	٤	0	3	8
	٥	٥	0	0	15
	٦	٦	0	6	11
	٧	٧	1	6	3
	٨			لا يوجد جلسة	
	٩			لم يحضر الطفل	
	١٠	٨	0	0	16
	١١	٩	0	3	17
	١٢			لم يحضر الطفل	
	١٣	١٠	0	3	9
	١٤			لم يحضر الطفل	
	١٥			لم يحضر الطفل	
	١٦	١١	0	2	0
	١٧	١٢	0	2	0
	١٨			لم يحضر الطفل	
	١٩	١٣	0	7	0
	٢٠	١٤	0	2	1
	٢١	١٥	0	2	0
	٢٢	١٦	0	3	5
	٢٣			لم يحضر الطفل	
	٢٤	١٧	0	2	8
مرحلة التدخل	٢٥	١٨	2	5	8
	٢٦	١٩	1	5	5
	٢٧	٢٠	2	7	8
	٢٨	٢١	3	3	0
	٢٩	٢٢	3	5	0
	٣٠	٢٣	7	11	1
	٣١	٢٤	6	10	0
	٣٢	٢٥	8	10	0
	٣٣	٢٦	8	13	0

جدول تكرار السلوك للجلسات الأركان للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	0	0	6
	٢			لم تحضر الطفلة	
	٣	٢	0	3	5
	٤			لم تحضر الطفلة	
	٥	٣	0	3	5
	٦	٤	0	7	19
	٧	٥	0	3	11
	٨			لا يوجد جلسة	
	٩	٦	0	7	10
	١٠	٧	0	15	6
	١١	٨	0	12	2
	١٢	٩	0	3	6
	١٣	١٠	0	7	2
	١٤	١١	0	11	12
	١٥			لم تحضر الطفلة	
	١٦	١٢	0	4	0
	١٧	١٣	0	2	0
	١٨	١٤	0	4	11
	١٩	١٥	0	5	1
	٢٠	١٦	0	2	4
	٢١	١٧	0	4	0
	٢٢	١٨	0	4	2
	٢٣	١٩	0	2	7
	٢٤	٢٠	0	3	8
مرحلة التدخل	٢٥	٢١	2	5	8
	٢٦	٢٢	2	7	6
	٢٧	٢٣	2	7	7
	٢٨	٢٤	3	5	0
	٢٩	٢٥	4	6	0
	٣٠	٢٦	6	11	0
	٣١	٢٧	6	10	0
	٣٢	٢٨	7	12	0
	٣٣	٢٩	9	14	0

جدول تكرار السلوك للجلسات الأركان للطفل عبدالله

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	0	2	7
	٢	٢	0	5	12
	٣	٣	0	3	10
	٤	٤	0	0	10
	٥	٥	0	3	10
	٦	٦	0	6	12
	٧	٧	1	3	7
	٨			لا يوجد جلسة	
	٩	٨	0	0	29
	١٠			لم يحضر الطفل	
	١١	٩	0	3	15
	١٢	١٠	0	1	13
	١٣	١١	0	4	9
	١٤			لم يحضر الطفل	
	١٥			لم يحضر الطفل	
	١٦	١٢	0	3	0
	١٧	١٣	0	2	0
	١٨	١٤	1	2	9
	١٩	١٥	0	1	7
	٢٠	١٦	0	0	6
	٢١	١٧	0	2	0
	٢٢	١٨	0	0	8
	٢٣	١٩	0	1	8
	٢٤	٢٠	0	3	8
مرحلة التدخل	٢٥	٢١	1	4	7
	٢٦	٢٢	3	5	2
	٢٧	٢٣	2	5	4
	٢٨	٢٤	3	5	0
	٢٩	٢٥	5	5	0
	٣٠	٢٦	7	11	0
	٣١	٢٧	8	11	0
	٣٢	٢٨	7	10	0
	٣٣	٢٩	9	12	0

جدول تكرار السلوك للجلسات الأركان للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	0	1	9
	٢	٢	0	2	2
	٣	٣	0	3	6
	٤			لم يحضر الطفل	
	٥			لم يحضر الطفل	
	٦			لم يحضر الطفل	
	٧			لم يحضر الطفل	
	٨			لم يحضر الطفل / لا يوجد جلسة	
	٩	٤	1	6	19
	١٠	٥	0	0	22
	١١	٦	0	3	20
	١٢	٧	0	3	9
	١٣	٨	0	1	14
	١٤	٩	0	0	21
	١٥			لم يحضر الطفل	
	١٦			لم يحضر الطفل	
	١٧	١٠	0	2	0
	١٨	١١	0	0	13
	١٩	١٢	0	0	8
	٢٠	١٣	0	1	2
	٢١	١٤	0	0	2
	٢٢	١٥	0	0	7
	٢٣	١٦	0	1	8
	٢٤	١٧	0	2	9
مرحلة التدخل	٢٥	١٨	3	5	2
	٢٦	١٩	2	8	0
	٢٧	٢٠	3	8	3
	٢٨	٢١	2	2	1
	٢٩	٢٢	5	5	0
	٣٠	٢٣	6	10	0
	٣١	٢٤	7	10	0
	٣٢	٢٥	5	9	0
	٣٣	٢٦	8	12	0

جدول تكرار السلوك للجلسات الأركان للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة (المتوقع)	رقم الجلسة (الفعلي)	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة الخط القاعدي	١	١	0	0	10
	٢			لم تحضر الطفلة	
	٣	٢	0	0	9
	٤	٣	0	9	15
	٥	٤	0	0	10
	٦	٥	0	7	13
	٧	٦	0	1	12
	٨			لم تحضر الطفلة/ لا يوجد جلسة	
	٩	٧	0	7	20
	١٠	٨	0	4	7
	١١			لم تحضر الطفلة	
	١٢	٩	0	0	14
	١٣			لم تحضر الطفلة	
	١٤	١٠	0	8	13
	١٥			لم تحضر الطفلة	
	١٦	١١	0	3	0
	١٧			لم تحضر الطفلة	
	١٨	١٢	0	0	11
	١٩	١٣	0	2	5
	٢٠	١٤	0	0	5
	٢١	١٥	0	1	0
	٢٢	١٦	0	1	7
	٢٣	١٧	0	3	5
	٢٤			لم تحضر الطفلة	
مرحلة التدخل	٢٥	١٨	2	10	7
	٢٦	١٩	2	10	7
	٢٧	٢٠	2	10	4
	٢٨	٢١	3	5	0
	٢٩	٢٢	4	5	1
	٣٠	٢٣	6	10	1
	٣١	٢٤	6	9	1
	٣٢	٢٥	6	10	0
	٣٣	٢٦	8	13	0