فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

د. زياد بركات
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

د. زياد بركات
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تجريبي يستخدم أسلوب «لعبة السلوك الجيد» في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، لهذا الغرض تم تحديد عينة عشوائية مكونة من (١١٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي موزعين إلى أربع شعب: شعبتين من الذكور (شعبة تجريبية وعددها ٢٧ وأخرى ضابطة وعددها ٢٥)، وشعبتين من الإناث (شعبة تجريبية وعددها ٣٣ وأخرى ضابطة وعددها ٢٨). أظهرت النتائج الراهنة وجود فروق دالة إحصائياً في انخفاض تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في تكرار السلوك السلبي بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات: أثناء التنفيذ، والبعدي والتتبعي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا مؤشر واضح على فعالية استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي.

الكلمات المفتاحية: لعبة السلوك الجيد، السلوك الصفي السلبي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/١١/٣٠م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/١٢/٣٠م

The Effect of Good Behavior Game on Reducing Negative Classroom Behavior of Third Grade Students

Dr. Zeiad Barakat
College of Education
Al-Qud Open University

Abstract

The objective of this study was to examine the effectiveness of an experimental program using the «Good Behavior Game» on reducing negative classroom behavior of third grade students. The sample consisted of (113) students distributed randomly on four groups: Two for male students (27 as experimental and 25 as a control group), and two for female (33 as experimental and 28 as a control group). Results revealed statistically significant in the reduction of negative classroom behaviors between experimnetal and control male and female groups students in favor of experimnetal group. Also the results show that there were the differences in the reduction of negative classroom behaviors between experimnetal and control groups were found also: During, after the program implementation, and in the followup measurment in favor of experimnetal groups.

Key words: good behavior game, negative classroom behavior.

فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

د. زياد بركات
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

مقدمة

إن جزءاً كبيراً من عادات وسلوك التلميذ اليومية يتم تعلمها بملاحظته وتقليده لأفراد أسرته وأقرانه ومعلميه، أو من خلال تفاعله اليومي مع الآخرين الكبار، أو من خلال ما يشاهده من البرامج المختلفة التي تعرض على شاشات التلفاز، وإذا كان هؤلاء جميعاً بنوعيات سلوكية جيدة فقد يتوفر للتلميذ في هذه الحالة بيئة صالحة تنقل بوساطتها ما يحتاج إليه من عادات وقيم وسلوك تعود عليه ذاتياً بالنفع والرضا النفسي، بالإضافة إلى رضا الجماعة وقبولهم له. وفي الواقع، قد يعد توفر بيئة صالحة كاملة أمراً مستحيلاً أو نادراً في واقع الحياة اليومية التي يعيشها الفرد اليوم. مما ينتج عنه قيام التلاميذ ببعض السلوكيات غير السوية أحياناً، وغير المناسبة أحياناً أخرى تستدعي تدخل المعلم أو المرشد لعلاج هذه السلوكيات أو تعديلها، والعمل على خفضها إلى أدنى حد ممكن حتى لا تؤثر سلباً على سير العملية التعليمية التعلمية.

وحتى تكون نتائج عملية التعديل السلوكي مضبوطة ومؤثرة يجب أن يعتمد المُعدل تصميماً إجرائياً دقيقاً، محاولاً بذلك إبعاد أي تأثير قد يحدث من عوامل بيئية جانبية. ويتوفر الآن في حقل تعديل السلوك عدد من التصاميم الإجرائية منها (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٨؛ حمدان، ١٩٩٠؛ Emmer, 2005): تصميم المجموعات (Group Design)، تصميم الارتباط (Correlational Design)، تصميم الفرد الواحد (Single Subject Design) ويكون هذا التصميم في ثلاثة أساليب هي: تصميم الفرد الواحد والبسيط (Simple Single–Subject)، وتصميم العكس أو الإبطال (Reversal Design)، وتصميم الخط القاعدي المنفرد الذي يشتمل على ثلاثة تصاميم فرعية هي: تصميم الخط القاعدي المتعدد بسلوك مختلف، وتصميم الخط القاعدي المتعدد ببيئة مختلفة، وتصميم الخط القاعدي المتعدد بعدة تلاميذ.

وفي جميع هذه التصاميم يستخدم التعزيز بأنواعه الإجرائية المختلفة لتعديل السلوك الصفي السلبي ومن أنواع التعزيز المستخدمة لهذا الغرض: المعززات الإيجابية والمعززات

السلبية، والمعززات الشرطية وغير الشرطية، والمعززات الطبيعية والاصطناعية، والمعززات الاجتماعية، والمعززات الرمزية (Token Reinforcers)، والمعززات النشاطية، والمعززات الغذائية، والمعززات المادية.

وتشتمل برامج تعديل السلوك الصفي السلبي في العادة تطبيق الأساليب السلوكية على مستوى الفرد الواحد، وعلى مستوى الجماعة. ومن هذه الأساليب الجماعية هناك نوعان من الأساليب هي: الأسلوب الجمعي المستقل المشروط (Independent group-oriented contigncies)، والأسلوب الجمعي غير المستقل المشروط (group-oriented contigncies Interdependent)، ومن أشكال هذا الأسلوب الأخير في الضبط السلوكي الطريقة المعروفة باسم لعبة السلوك الجيد (Good Behavior Game)، التي طورها باريش وسوندرز وولف (Barrish, Sounders & Wolf, 1969).

ويهمنا في هذه الدراسة نوع التعزيز الرمزي المناسب لغرض تصميم إجراءاتها التطبيقية الخاصة بأسلوب لعبة السلوك الجيد، والذي يقوم على أساس تقديم أشياء مادية للتلميذ بعد قيامه بالسلوك المرغوب فيه مباشرة، وقد تكون المعززات الرمزية على شكل قصاصات معينة من الورق أم نجوم أو قطع بلاستيكية أو ملصقات أو طوابع أو كوبونات لها أشكال وألوان يحبها الأطفال عادة (Ling, 2001). ومن الواضح أن هذه الأشياء ليست ذات قيمة مؤثرة بحد ذاتها ولكن قيمتها التعزيزية تنبع من إمكانية تبديلها بمعززات أولية أو ثانوية. وبلغة تعديل السلوك، فإن المعززات الأولية والثانوية التي تستبدل بها هذه المعززات الرمزية تسمى بالمعززات الداعمة (Backup Reinforcers)، ولأن المعززات الرمزية تكتسب خصائصها من خلال الاقتران بمعززات متنوعة فهي تسمى بالمعززات المعممة (Generalized Reinforcers)، والمقصود بذلك هو أنها تشكل نوعاً خاصاً من المعززات الشرطية (Kazdin, 2001)، وغالباً ما يشار إلى برامج التعزيز الرمزي في أدبيات تعديل السلوك ببرامج الاقتصاد الرمزي (Token Economy)، لأن تنفيذها يتم وفقاً لمبدأ العرض والطلب، حيث يتم توفير قائمة من المعززات المنوعة يستطيع التلميذ اختيار ما يشاء منها إذا نجح في تجميع العدد الكافي من الرموز المطلوبة لكل معزز في القائمة. وبالطبع فإن الرموز تمنح للتلميذ تبعاً لقواعد واضحة تبين السلوك المطلوب وعدد الرموز المستحقة عن كل سلوك (Deletto, 2005)، ويستخدم التعزيز الرمزي عادة في تعديل السلوك السلبي في طريقتين هما:

التعزيز الرمزي الفردي (Single Token Reinforcer): وتستخدم هذه الطريقة مع الأطفال على نحو فردي في جلسات خاصة لتعليم الاستجابات التي ينبغي إظهارها في غرفة الصف، وتستخدم أيضاً هذه الطريقة بالتعامل مع تلاميذ الصف كمجموعة ولكن يتوقف ذلك على سلوك التلميذ المستهدف، وتسمى هذه الطريقة بنظم التعزيز الرمزي الجماعي غير المستقل. حيث يحصل التلميذ المستهدف بالتعديل على تعزيز يوزع على أفراد المجموعة، وتعد

هذه الطريقة فعالة لاحتمال أن يضغط الأقران على التلميذ المستهدف ليسلك بطريقة مقصودة ومناسبة لكي يحصلوا على أساسها على تعزيز جماعي. إلا إن هذه الطريقة تعد غير أخلاقية نتيجة لهذا الضغط، ولكنها أنها تعطي نتائج فورية لتعديل السلوك، ولربما تكون نتائجها بعيدة المدى في السلوك، علاوة على ذلك فإن هذا النظام يعد إقتصادياً لأنه يزودنا بأداة تعديل سلوك طفل واحد دون الحاجة إلى تنفيذ نظام التعزيز الرمزي مع جميع الأطفال.

التعزيز الرمزي الجماعي (Group Token Reinforcer): يستخدم عادة لتعديل سلوك مجموعة بأكملها في غرفة الصف، وتسمى هذه الحالة من التعزيز الرمزي بنظم التعزيز الرمزي الجماعية المستقلة، والتي تتضمن تعريض جميع تلاميذ الصف لنفس الظروف التعزيزية في الوقت نفسه، في حين أن حصول التلميذ على التعزيز الرمزي يبقى متوقفاً على أدائه هو وليس مرتبطاً بأداء المجموعة. وما يعنيه ذلك هو أن التلميذ إذا حصل على معززات رمزية كافية فإن التعزيز الداعم يكون متوافراً، أما إذا لم يحصل على عدد كاف من المعززات الرمزية فهو يحرم من الحصول على المعززات الداعمة، وتستخدم هذه الطريقةً بأساليب متعددة (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٨؛ Wikzynski, 2005؛ Barrish, Sannders & Wolf, 1969) منها:

– الأساليب المعتمدة على أداء المجموعة ككل: حيث تعتمد ظروف التعزيز على سلوك كل تلميذ في المجموعة، ولكن الحصول على التعزيز يعتمد على تحقيق جميع أفراد المجموعة المعيار السلوكي المحدد.

– الأساليب المعتمدة على أداء المجموعة بوصفها وحدة واحدة: وتقوم على أساس التعزيز دون الاهتمام بأداء الفرد بالمجموعة فسلوك فرد أو أكثر في المجموعة يؤدي إلى الحصول على التعزيز، وهنا تختلف هذه الطريقة عن سابقتها من حيث إن التلميذ أو التلاميذ الذين تعتمد ظروف التعزيز على أدائهم في المجموعة قد تتباين من يوم إلى آخر، وبذلك فإن المعيار لا يمكن التنبوء به قبل التصميم.

– أسلوب لعبة السلوك الجيد: ويقوم على أساس توزيع التلاميذ في الصف إلى مجموعتي عمل أو فريقي عمل، ومن ثم تسجيل عدد المخالفات لكل فريق تبعاً لقواعد السلوك الصفي المعلن لهم والمسجل على السبورة أمامهم، فإذا حصل أحد الفريقين على عدد أقل من النقاط التي حصل عليها الفريق الآخر من المخالفات حصل الفريق على نقاط تستبدل بها معززات بمعززات رمزية كالنجوم والطوابع.

ومن بين هذه الأساليب يعد الأسلوب الثالث اليوم من أكثر الأساليب المعتمدة في تعديل السلوك الصفي السلبي، وذلك باستخدام المباريات الصفية، حيث يقوم المعلم باستغلال إجراءات هذا الأسلوب في تقوية وصياغة سلوك التلاميذ الجيد، وإضعاف السلوك السلبي غير المرغوب فيه، حيث يتيح لهم هذا الإجراء ممارسة سلوكهم الجديد من خلال جو تحفيزي مشجع تسوده المنافسة الجماعية المفتوحة، والممارسة الفردية الجادة للحصول على فوز

المجموعة التي ينتمون إليها. ويقوم المعلم في هذه الطريقة بمعالجة السلوك السلبي لدى التلاميذ وخفض مستواه إلى أدنى حد ممكن، من خلال المنافسات والألعاب الصفية والتي تعد اليوم أسلوباً بديلاً يمكن للمعلم استغلاله بدرجة عالية من السهولة والمرونة في مجال تقوية السلوك الإيجابي وصيانته واستمراره لديهم، وخفض السلوك السلبي من جهة أخرى.

لقد غدت به لعبة السلوك الجيد لما تتمتع به من مزايا – هدفا في العديد من الدراسات المتعلقة بتعديل السلوك الصفي السلبي ومن بين هذه الدراسات الإجرائية دراسة قام بها ديليتو (Deletto, 2005) على عينة من التلاميذ قوامها (٢٤) تلميذاً، بهدف خفض سلوك الخروج من المقعد وإصدار أصوات مزعجة في الصف باستخدام لعبة السلوك الجيد، وقد أدت هذه الطريقة إلى نتائج فعالة في تعديل السلوك المستهدف. ولمثل ذلك توصلت دراسة الخطيب (٢٠٠٤) التي هدفت إلى معرفة تأثير تطبيق برنامج تدريبي متعدد العناصر في خفض السلوك العدواني، والسلوك الفوضوي، والسلوك النمطي لدى مجموعة من الأطفال.

كما هدفت دراسة ملكاوي (٢٠٠٣) إلى تعرف فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، وذلك باستخدام أساليب تعديل سلوك مختلفة، حيث توصلت إلى نتائج إيجابية في هذا المجال. وتوصل لما يشبه ذلك كل من ثومبسون وسماحة (Thompson & Samaha, 2003) عندما درسا تأثير برنامج تعزيزي قائم على أساس إطفاء السلوك الصفي السلبي. كما بينت الدراسة التي أجرها لي (Lee, 2001) فعالية برنامج تدريبي تعزيزي في خفض السلوك العدواني لدى (٣٠) تلميذاً في غرفة الصف، وتطوير نمط من السلوك الاجتماعي المرغوب فيه ليحل محل السلوك العدواني. أما لينك (Ling, 2001) فقد استخدم طريقة التعزيز الرمزي بأسلوب لعبة السلوك الجيد لخفض السلوك الفوضوي لدى طفل في التاسعة من عمره، كان ملتحقاً في الصف الثاني الابتدائي ومصنفاً أنه يعاني من النشاط الزائد والمزعج في الصف، حيث طبق عليه برنامج يعطي إشارة في كل مرة لا يظهر فيها أي سلوك فوضوي لفترة محددة من الزمن، وقد بينت نتائج هذه الدراسة تحسناً ملحوظاً في سلوك هذا التلميذ كلما تقدم البرنامج التدريبي التعزيزي. وقد توصلت دراسات عديدة في هذا المجال إلى نتائج مشابهة عند دراسة فعالية إجراءات التعزيز الرمزي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك العدواني والفوضوي في غرفة الصف ومن هذه الدراسات: (الخطيب و حمدي، ١٩٩٧؛ Emmer, 2005؛ Embry, 2003).

كما هدفت دراسة موسون (Moson, 1989) إلى تقييم فعالية برنامج لتعديل سلوك ثلاثة أطفال يعانون من سلوك العدوانية في الصف، وبعض الحركات العصبية كحك العين وعض اليد وقضم الظفر، والصراخ والتحرك المستمر في غرفة الصف، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج جيدة حيث أثبت هذا البرنامج فعالية في خفض معدل هذه السلوكيات بشكل ملحوظ. وفي دراسة تجريبية أخرى قام بها جروهول (Grohol, 2005) طبق خلالها أسلوب

لعبة السلوك الجيد بهدف تعديل سلوك مجموعة من التلاميذ عددهم (٢٦) تلميذاً، يظهرون سلوكيات متكررة غير مريحة في الصف كالخروج من المقعد والإزعاج اللفظي والفوضوية، وقد أظهرت النتائج فعالية ملحوظة لخفض أنماط السلوك السلبي في غرفة الصف لدى هؤلاء التلاميذ. ولقد توصل كل من بيتز وروس (Pitts & Roos, 1986) إلى نتائج مشابهة عندما أجريا دراسة بهدف اختبار فعالية إجراء التعزيز التفاضلي للسلوكيات غير المرغوب فيها باستخدام التعزيز الرمزي، حيث أدى ذلك إلى تقليل السلوكيات النمطية (Stereotyed Behaviores) في غرفة الصف كالتحرش بالآخرين وضرب الزملاء. وتدعم هذه النتائج دراسات أخرى عديدة في هذا المجال حاولت التحقق من فعالية برامج تعزيزية مختلفة في تعديل السلوك غير المناسب في غرفة الصف وخارجها (الزغلوان، ٢٠٠١؛ عبد الجواد وعبد الفتاح، ١٩٩٩؛ Wheldall, 1996؛ Bradley, 1990؛ Henry, 1990).

في ضوء ما سبق عرضه من دراسات تتضح فاعلية البرامج التعزيزية باستخدام إجراءات مختلفة في تعديل السلوك الصفي، حيث تبين أن هناك أساليب سلوكية صفية وغير صفية عديدة يمكن استخدامها في البرامج العلاجية بفعالية، إلا أن الدراسة الراهنة تركز على استخدام لعبة السلوك الجيد في تعديل السلوك الصفي السلبي بسبب توفر أدلة علمية قوية على فعاليتها في تعديل الأنماط السلوكية المستهدفة ومعالجتها (الخطيب، ٢٠٠٤؛ Wikzynski, 2005؛ Emmer, 2005)، بالإضافة إلى ما تمتع به من المزايا والخصائص المنهجية والإجرائية الآتية:

– عدم شعور التلميذ بالتهديد المباشر تجاه السلوك الذي يمارسه وشعوره بالراحة النفسية بعيداً عن القلق والخوف لأن ما يقوم به قريب من سلوك اللعب (ديماس، ٢٠٠٥).

– يقدم فرصة للتلميذ لاتخاذ قراراته بحرية وتحمل مسؤولية هذه القرارات.

– تحفيز التلميذ ودفعه نحو الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف.

– يعمل على التعزيز التدريجي للحصول على معززات فورية وبشكل تدريجي للفريق الفائز أو الذي تقل نقاطه في الحصة، بحيث يسعى كل تلميذ في الفريق إلى التعاون مع زملائه لتقليل النقاط المخالفة والحصول على التعزيز النهائي، وهذا ما أسماه سكينر (Skinner, 1974) بشروط التعزيز (Contingencies Reinforecment).

– يمكن للمعلم استخدامه بفعالية لتعديل السلوك الصفي لما يتمتع به من سهولة ومرونة في التطبيق في غرفة الصف (Wikzynski, 2005).

– يسمح هذا الأسلوب بتوزيع تلاميذ الصف بطريقة فعالة إلى فريقي عمل، مما يحفزهم على المنافسة وهذا يؤدي إلى تغيير السلوك بسرعة.

يزود المعلمين بفرص لاستخدام معززات متنوعة مما يقود إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (Emmer, 2005).

– يمكن من استخدام معززات بسيطة غير مكلفة ومتوفرة في البيئة المحلية في البيت أو المدرسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

إن كثيراً من المربين الآن يرون ضرورة استخدام الإجراءات والوسائل الحديثة القائمة على العلاقة الموضوعية والإنسانية بين المعلم وتلاميذه بغية تعديل السلوك، وهي الطريقة العلمية المباشرة لتطوير وتنمية الشخصية القادرة على التصرف بحرية وإيجابية وبخاصة للتلاميذ الذين يعانون من مشاكل سلوكية لا تنحصر نتائجها على شخصياتهم وأدائهم فقط، بل على أقرانهم ومجتمعهم الواسع من حولهم. ويرى المربون أن مهمة تعديل السلوك الصفي في المدارس يمكن أن تتمثل بشكل رئيس في التغلب على مشاكل التعلم والتعليم لغرض زيادة فعالية السلوك الصفي من خلال استخدام إجراءات علمية موضوعية وإنسانية هادفة. لذا، فإنه يمكن تبرير استخدام إجراءات التعديل السلوكي وتقنياته المختلفة من الناحية الفلسفية والتربوية والإنسانية بقصد تجفيف منابع السلوك غير المناسب لدى التلاميذ في غرفة الصف؛ حيث حظي هذا الموضوع باهتمام كبير لدى الباحثين على مدار العقود الثلاثة الأخيرة (كلارك، ٢٠٠١)، فقد رصد الخطيب (٢٠٠٤) في مجلة واحدة فقط من المجلات التي تعمل في هذا المجال وهي مجلة التحليل السلوكي التطبيقي (The Journal of Applied Behavior Analysis) أنه نشر فيها في العقود الثلاثة الأخيرة حوالي (٦٠٠) دراسة، وكان أكثر من ربع تلك الدراسات مرتبطاً بتقييم ومعالجة المشكلات السلوكية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التحقق من فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

فرضيات الدراسة

١. توجد فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذكور في المجموعتين: التجريبية (الذين تم تطبيق لعبة السلوك الجيد عليهم)، والضابطة (الذين لم تطبق هذه اللعبة عليهم).

٢. توجد فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي في المجموعتين: التجريبية (اللاتي تم تطبيق لعبة السلوك الجيد عليهن)، والضابطة (اللاتي لم تطبق هذه اللعبة عليهن).

٣. توجد فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد عليهم في المجموعتين: التجريبية والضابطة تبعاً لمتغير الجنس.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى

تلاميذ الصف الثالث الأساسي في القياسات المختلفة (القبلي، والإثنائي، والبعدي، والتتبعي) عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد عليهم في المجموعتين: التجريبية والضابطة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية، حيث تكمن أهميتها من الناحية النظرية في اهتمامها بأحد أساليب تعديل السلوك، وهو لعبة السلوك الجيد؛ الذي يدلل على أهمية العلاقة بين اللعب والتعليم، وما يتركه اللعب التربوي من أثار إيجابية في التعلم والتعليم. أما من الناحية التطبيقية فتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تحاول إخضاع بعض أنماط السلوك الصفي السلبي لإجراءات التعديل التجريبي العلمي باستخدام أسلوب « لعبة السلوك الجيد» الذي يعد من الأساليب الحديثة تربوياً ومسلكياً، للتحقق من فعاليته في خفض السلوك السلبي لدى التلاميذ في المرحلة الأساسية. وما قد يترتب على ذلك من أهمية في تسهيل العملية التعليمية، وتفعيل عمل المعلم في غرفة الصف، وتوفير وقته وجهده، وزيادة مستوى تحصيل التلاميذ بعد التخلص من السلوكيات السلبية التي يمارسها بعضهم.

مصطلحات الدراسة

السلوك الصفي السلبي (Negatie Classroom Behavior): وهو نمط من السلوك النمطي غير المرغوب فيه يقوم به التلميذ في غرفة الصف، ويرى المعلم ضرورة تغييره أو تعديله أو إعادة تشكيله من جديد، أو على الأقل خفضه إلى أدنى حد ممكن حتى لا يعيق العملية التعليمية التعلمية. وفي الدراسة الحالية تم تحديد السلوك الصفي السلبي في ثلاث مجموعات أو فئات وهي: ١. السلوك السلبي اللفظي من مثل: التحدث مع الآخرين، والحديث دون استئذان، والإجابة دون إذن من المعلم ٢. السلوك السلبي الحركي من مثل: الوقوف والتجول في الصف، وتحريك المقعد، والتصفيق وقرقعة الأصابع ٣. السلوك السلبي العدواني من مثل: ركل الزملاء، والشتم والسب، وإتلاف الممتلكات العامة والخاصة (الخطيب وحمدي، ١٩٩٧؛ حمدان، ١٩٩٠).

أسلوب لعبة السلوك الجيد (Good Behavior Game – GBG): وهو أسلوب جماعي من أساليب تعديل السلوك، يتم تطبيقه في غرفة الصف بتوزيع التلاميذ إلى مجموعتين أو فريقين بعد توضيح قواعد اللعبة لهم، وتسجيلها على لوحة خاصة تعلق في غرفة الصف، كما يتم توضيح شروط الفوز باللعبة، وتحديد نوع المعززات التي يحصل عليها الفريق الفائز نتيجة لخفض السلوك السلبي المستهدف بالتعديل لدى أفراده (Barrish, ؛Wikzynski, 2005 .(Sannders & Wolf, 1969

الفعالية (Effectiveness): يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات التربوية، وقد تم

تفسيره بأشكال مختلفة؛ على أنه يشير من الناحية اللغوية إلى مقدرة الشيء على التأثير (الرازي، ١٩٨٦)، وتعرف الفعالية أيضاً بأنها تعني والنفوذ والتأثير والنجاح (البعلبكي، ١٩٩١). أما مفهوم الفعالية اصطلاحا فيشير إلى تقويم العمل أو نتائج أو مخرجات العملية التعليمية التي يمكن ملاحظتها وقياسها، ويشير هذا المفهوم إجرائياً إلى مدى تحقيق الأهداف المتوقعة لعمل ما، أو هي القدرة على مقارنة النتائج بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة.

محددات الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

١. أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي تم اختيارهم بطريقة الاختيار القصدي العشوائي من المدارس الحكومية في مدينة طولكرم. لذا فإن نتائج الدراسة الراهنة يمكن تفسيرها وتعميمها بحدود هذه العينة، فقد يصعب تعميم النتائج على عينات أو مجتمعات إحصائية أخرى مماثلة.

٢. استخدمت إجراءات تعديل السلوك الصفي السلبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وبالرغم من أهمية وفعالية هذا الأسلوب لخفض السلوك السلبي، فإنه ثمة حاجة لتوخي الحذر من تفسير وتعميم النتائج إلا بحدود إجراءات الدراسة الراهنة.

٣. تم الاستعانة بطالب وطالبة من طلبة البكالوريوس ملتحقين في برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة لملاحظة السلوك السلبي ورصده في غرفة الصف بعد تدريبهما على ذلك، وقد يكون لخبرة هذين الطالبين المتواضعة أثرٌ في نتائج هذه الدراسة.

٤. استغرق تنفيذ برنامج تعديل السلوك خمسة أسابيع وهي مدة برنامج التربية العملية المتبع في الجامعة والتي يقضيها الطالب في المدرسة للتدريب العملي لممارسة مهنة التعليم، وقد تكون هذه الفترة غير كافية لتنفيذ إجراءات تعديل السلوك السلبي بشكل فعال تماماً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تعد الدراسة الراهنة دراسة شبه تجريبية حيث اعتمدت على الاختيار أو التعيين العشوائي لأفراد العينة في أربع شعب من تلاميذ الصف الثالث الأساسي، شعبتين من الذكور اختيرت إحداهما بوصفها مجموعة تجريبية، والأخرى مجموعة ضابطة، وشعبتين من الإناث اختيرت أحداهما مجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة.

وتمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة بأسلوب لعبة السلوك الجيد بوصفه برنامجا تجريبياً، بينما المتغير التابع فقد تمثل في التغير الناتج عن السلوك الصفي السلبي المتمثل في استجابات التلاميذ لفظياً وحركياً وعدوانياً كما تم ملاحظته من قبل المُلاحظ في غرفة الصف.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي الملتحقين للدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم بفلسطين، والبالغ عددهم (٢٧١٩) تلميذاً وتلميذة، منهم (١٤١١) من الذكور، و(١٣٠٨) من الإناث (تبعاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦). أما عينة الدراسة فقد بلغت (١١٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي منهم (٥٢) تلميذاً، و(٦١) تلميذة، تم اختيارهم بطريقة التعيين العشوائي القصدي (Random Assignment) من بين صفوف المدارس الحكومية في مدينة طولكرم بفلسطين، تم توزيع أفراد هذه الدراسة إلى أربع مجموعات: مجموعتين تجريبتين، ومجوعتين ضابطتين تبعاً لمتغير الجنس، و لم يتم استخراج تجانس إحصائي لهذه المجموعات، بل تم الاكتفاء بالتجانس المتوقع والملحوظ على هذه المجموعات. والجدول رقم (١) الآتي يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس:

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس ونوع المجموعة

المجموعة / الجنس	التجريبية	الضابطة	المجموع
الذكور	٢٧	٢٥	٥٢
الإناث	٣٣	٢٨	٦١
المجموع	٦٠	٥٣	١١٣

أدوات الدراسة

أولاً: لعبة السلوك الجيد (Good Behavior Game):

طور باريش وسوندرز وولف (Barrish, Saunders & Wolf, 1969) هذا الأسلوب لضبط السلوك السلبي الجماعي في غرفة الصف، والذي يتضمن تقسيم التلاميذ في الصف إلى فريقين للمنافسة على أنماط من التعزيز الرمزي بعد التوقف عن السلوك غير المرغوب فيه، حيث يتم توضيح قوانين اللعبة، كما يتم توضيح شروط الفوز باللعبة بناء على مجموع النقاط التي يحصل عليها كل فريق (يقوم المُلاحظ بتعليق هذه القوانين والشروط على لوحة ظاهرة أمام التلاميذ طوال الحصص التجريبية).

ثانياً: قائمة ملاحظة السلوك السلبي (Negative Behavior Inventory):

تم تطوير قائمة ملاحظة يستخدمها المُلاحظ لملاحظة أنماط السلوك الصفي السلبي، وتشتمل على مجموعة من السلوكيات غير المرغوب فيها من وجهة نظر المعلمين، والتي يتم إخضاعها للإجراء من أجل تعديلها أو خفض تكرار ظهورها في غرفة الصف إلى الحد الأدنى

لتسهيل عملية التعلم والتعليم. وقد تم تطوير هذه البطاقة في الخطوات الإجرائية الآتية:
١. تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٨٢) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في المدارس الحكومية الأساسية، وطرح سؤال مفتوح عليهم وهو: ما هي أنماط السلوك الصفي السلبي التي تلاحظها لدى التلاميذ في غرفة الصف وترى ضرورة تغييرها؟
٢. حللت إجابات المعلمين عن السؤال السابق فتوصل الباحث إلى (٣١) فقرة تعبر كل منها عن مظهر من مظاهر السلوك الصفي السلبي، كما تم تصنيف هذه السلوكيات إلى ثلاث مجموعة تبعاً لموضوعها كالآتي: ١. أنماط سلوكية سلبية لفظية وعددها (١٠) فقرات، ٢. أنماط سلوكية سلبية حركية وعددها (١٢) فقرة، ٣. أنماط سلوكية سلبية عدوانية وعددها (٩) فقرات.
٣. تم إعداد قائمة الملاحظة بصورتها المبدئية وعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٢) منهم (٦) من أساتذة الجامعات من تخصصات تربوية ونفسية مختلفة، و (٦) من المعلمين للحكم على صلاحية القائمة، وتحديد مدى مناسبة بنودها للموضوع المستهدف بالدراسة.
٤. تحليل ملاحظات المحكمين حيث تم إعادة صياغة بعض البنود وحذف بعضها الآخر تبعاً لملاحظات المحكمين، فقد تم حذف (١٠) فقرات بسبب تكررها أو لعدم مناسبتها، وبذلك أصبحت القائمة بصورتها النهائية مكونة من (٢١) فقرة موزعة على المجموعات الثلاث كما يأتي: ست فقرات للسلوكيات السلبية اللفظية، وثماني فقرات للسلوكيات السلبية الحركية، وسبع فقرات للسلوكيات العدوانية.
٥. ثبات القائمة وصدقها: تم التحقق من ثبات القائمة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي على عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٨)، وبالنسبة لمعاملات الثبات للمجموعات الفرعية فقد بلغت (٠,٨٢) و(٠,٧٩) و(٠,٨٤) للسلوكيات السلبية اللفظية والحركية والعدوانية على الترتيب. أما عن صدق القائمة فقد تم التحقق منه بطريقة صدق المحكمين حيث تراوحت الموافقة النسبية بين المحكمين على بنود هذه القائمة ما بين (٩١٪– ٩٩٪).

خطوات التنفيذ

١. تحديد عينة الدراسة التجريبية والضابطة من بين تلاميذ الصف الثالث الأساسي.
٢. اختيار طالبة (لملاحظة السلوك السلبي في شعبة الإناث) وطالب (لملاحظة السلوك السلبي في شعبة الذكور) من الطلاب الملتحقين في برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، كما تم تدريبهما بإشراف الباحث على ملاحظة السلوك السلبي تبعاً لبطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.
٣. قام الطالب المتدرب في بداية البرنامج بتقديم شرح مفصل للتلاميذ في المجموعات التجريبية عن آلية البرنامج وكيفية المشاركة فيه ضمن فريقين وتوضيح تعليمات اللعبة

وشروط الفوز فيها.
٤. تعليق على لوحة خاصة في بداية كل حصة تجريبية تم تعليق لوحة خاصة تبين قوانين اللعبة وشروطها، وجدول تكرار السلوك السلبي لدى الفرقين.
٥. قام الملاحظ في كل حصة بتسجيل المخالفات السلوكية التي تظهر لدى أفراد الفريقين على اللوحة الخاصة بتسجيل التكرارات، ويقوم بحساب هذه التكرارات يومياً ويعطى الفريق الفائز جوائز تقديرية (انظر الملحق ٢).
٦. تم القياس التجريبي لأنماط السلوك الصفي السلبي في أربع مراحل هي:
– مرحلة السلوك القاعدي (التمهيدي أو القبلي) (Baseline): وتم ذلك قبل البدء بالتجربة دون علم التلاميذ
– مرحلة القياس أثناء تنفيذ التجربة: وتمت هذه المرحلة بالتحديد في منتصف الحصص التي اشتمل عليها البرنامج التجريبي.
– القياس البعدي: وتم ذلك بعد الانتهاء من البرنامج التجريبي.
– القياس التتبعي: وتم ذلك بعد تنفيذ البرنامج التجريبي بأسبوع للتأكد من ثبات نواتج التجربة.
٧. في نهاية البرنامج التجريبي تم إعلان نتيجة البرنامج النهائية ومنح الفريق الفائز جائزة وهي مجموعة من الجوائز لأفراد الفريق.
٨. استغرق تنفيذ البرنامج التجريبي خمسة أسابيع على الشكل الآتي:
الأسبوع الأول: قام الملاحظ بجمع بيانات عن استجابات التلاميذ غير المرغوب فيها لمدة أسبوع قبل البدء باللعبة (عن طريق الملاحظة المباشرة في غرفة الصف).
الأسبوع الثاني: تعليق لوحة كبيرة على الحائط داخل الصف تبين السلوكيات غير المرغوب فيها، وقراءتها بصوت مسموع في كل حصة من حصص البرنامج.
الأسبوع الثالث: بدء مرحلة العلاج التجريبي باستخدام لعبة السلوك الجيد لمدة أسبوع واحد، وتوزيع جوائز يومية تقديرية للفريق الفائز، بالإضافة إلى حساب النقاط والتكرارات للسلوك المخالف لكل فريق.
الأسبوع الرابع: توقف البرنامج التجريبي التعزيزي على أن الملاحظ استمر في هذه المرحلة بتسجيل التكرار للسلوك السلبي لدى الفريقين.
الأسبوع الخامس: إعادة تطبيق البرنامج مرة ثانية بنفس الإجراءات.

الأساليب الإحصائية

وتم تحليل النتائج باستخدام الإحصائي كاي تربيع، لأن هذا الأسلوب الإحصائي يناسب هدف الدراسة وفروضها، من حيث معرفة دلالة الفروق بين التكرارات المشاهدة أو المُلاحظة لأنماط السلوك الصفي السلبي في القياسات الأربعة التي اشتمل عليه البرنامج

التجريبي وهي: قبل التجريب، وأثناء التجريب، وبعد التجريب، والقياس التتبعي ومقارنة ذلك بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق جوهرية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذكور في المجموعتين: التجريبية (الذين تم تطبيق لعبة السلوك الجيد عليهم)، والضابطة (الذين لم تطبق هذه اللعبة عليهم).

للتحقق من هذه الفرضية تم رصد تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات الأربعة، ثم استخدم الأسلوب الإحصائي كاي تربيع؛ لمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات السلوك الملاحظ لدى الذكور في غرفة الصف، فكانت نتائجه كما هي مبينة في الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢)
تكرارات السلوك السلبي الملاحظ لدى التلاميذ الذكور في القياسات المختلفة ونتائج اختبار كاي تربيع

المجموعة	العدد	نوع القياس				قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
		قبلي	أثناء	بعدي	تتبعي		
التجريبية	٢٧	٩٣	٤١	١٩	٣٢	٦٧,٨٤	×٠,٠٠٠
الضابطة	٢٥	٨٩	٩١	٨٨	٩٣		
قيمة كاي تربيع		٠,٠٨٨	١٨,٩٤	٤٤,٥٠	٢٩,٧٧		
مستوى الدلالة		٠,٥٨٩	×٠,٠٠٧	×٠,٠٠٠	×٠,٠٠٠		

× دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ الذكور في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، بمعنى أن هناك انخفاضاً تدريجياً في تكرار السلوك السلبي لدى التلاميذ الذين خضعوا للبرنامج التجريبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وهذا ما يؤكد فعالية هذا الأسلوب في خفض السلوك السلبي لدى الذكور.

كما تشير نتائج الجدول رقم (٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ الذكور في المجموعتين: التجريبية والضابطة بين القياسات: أثناء التنفيذ، والبعدي، والتتبعي، وذلك لصالح التلاميذ في المجموعة التجريبية، بمعنى أن هناك

انخفاضاً في تكرار السلوك السلبي لدى التلاميذ بعد تنفيذ البرنامج التجريبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وهذا ما يؤكد النتيجة السابقة والدالة على فعالية هذا الأسلوب في خفض السلوك السلبي لدى الذكور. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرارات السلوك السلبي لدى الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، أي قبل تنفيذ البرنامج التجريبي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق جوهرية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي في المجموعتين: التجريبية (اللاتي تم تطبيق لعبة السلوك الجيد عليهن)، والضابطة (اللاتي لم تطبق هذه اللعبة عليهن).

للتحقق من هذه الفرضية تم رصد تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات الأربعة، ثم استخدم الأسلوب الإحصائي كاي تربيع؛ لمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات السلوك الملاحظ لدى التلميذات فكانت نتائجه كما هي مبينة في الجدول رقم (٣):

الجدول رقم (٣)
تكرارات السلوك السلبي الملاحظ لدى التلميذات في القياسات المختلفة ونتائج اختبار كاي تربيع

المجموعة	العدد	نوع القياس				قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
		قبلي	أثناء	بعدي	تتبعي		
التجريبية	٣٣	٧١	٢٨	٩	١٣	٨٥,٤٤	×٠,٠٠٠
الضابطة	٢٨	٧٤	٧٩	٧١	٧٢		
قيمة كاي تربيع		٠,٠٦	١٨,٠٢	٤٨,٠٦	٢٠,١٦		
مستوى الدلالة		٠,٧٦٩	×٠,٠٠٢	×٠,٠٠٠	×٠,٠٠٠		

× دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلميذات في المجموعة التجريبية والضابطة، وذلك لصالح التلميذات في المجموعة التجريبية، بمعنى أن هناك انخفاضاً تدريجياً في تكرار السلوك السلبي لدى التلميذات اللاتي خضعن للبرنامج التجريبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وهذا ما يؤكد فعالية هذا الأسلوب في خفض السلوك السلبي لدى التلميذات.

كما تشير نتائج الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلميذات بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياسات: أثناء

التنفيذ، والبعدي، والتتبعي، وذلك لصالح التلميذات في المجموعة التجريبية، بمعنى أن هناك انخفاضاً في تكرار السلوك السلبي لدى التلميذات اللاتي خضعن للبرنامج التجريبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وهذا ما يؤكد فعالية هذا الأسلوب في خفض السلوك السلبي لدى الإناث.كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرارات السلوك السلبي لدى الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، أي قبل تنفيذ البرنامج التجريبي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق جوهرية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد عليهم في المجموعتين: التجريبية والضابطة تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم رصد تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات الأربعة تبعاً لمتغير الجنس، وبعد استخدام الأسلوب الإحصائي كاي تربيع؛ لمعرفة دلالة الفروق بين هذه التكرارات كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤)

التغير في تكرارات السلوك السلبي الملاحظ لدى التلاميذ في القياسات المختلفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لمتغير الجنس ونتائج اختبار كاي تربيع

القياس	المجموعة	الذكور(ن=٥٢)	الإناث (ن=٦١)	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
القبلي	التجريبية	٩٣	٧١	٢,٩٥	٠,٠٨
	الضابطة	٨٩	٧٤	١,٣٨	٠,٧٤
أثناء التنفيذ	التجريبية	٤١	٢٨	٢,٤٥	٠,٤٥
	الضابطة	٩١	٧٩	٢,٧٤	٠,١١
البعدي	التجريبية	١٩	٩	٢,٥٧	٠,٣٤
	الضابطة	٨٨	٧١	١,٨٢	٠,٦٧
التتبعي	التجريبية	٣٢	١٣	٩,٠٩	×٠,٠٠٩
	الضابطة	٩٣	٧٣	٢,٤٦	٠,٣٩

× دال عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠٥)

توضح النتائج المبينة في الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعة التجربية تبعاً لمتغير الجنس وذلك في القياس التتبعي وذلك لصالح التلميذات، بمعنى أن السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ قد أخذ بالارتفاع بعد توقف البرنامج، إلا أن هذا الارتفاع كان عند الذكور أكثر تكراراً منه عند الإناث.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعة الضابطة تبعاً لمتغير الجنس، وذلك في القياسات: القبلي، وأثناء التنفيذ، والبعدي، والتتبعي، بمعنى وجود تماثل بين التلاميذ الذكور والإناث في تكرارات السلوك الصفي السلبي المرتفعة قبل تنفيذ البرنامج التجريبي. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعة التجربية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك في القياسات: القبلي، وأثناء التنفيذ، والتتبعي، بمعنى وجود انخفاض في تكرار السلوك السلبي في هذه القياسات بشكل متماثل لدى الذكور والإناث.

إن تكرار السلوك الصفي السلبي قد انخفض وبشكل متماثل لدى الذكور والإناث بعد استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في القياسات المختلفة باستثناء القياس التتبعي فقد أظهرت النتائج أن السلوك السلبي لدى الإناث كان أكثر ثباتاً بعد توقف البرنامج مقارنة بالذكور.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق جوهرية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في القياسات المختلفة عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد عليهم في المجموعتين: التجريبية والضابطة.

للتحقق من هذه الفرضية تم رصد تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات الأربعة. ثم استخدم أسلوب الإحصائي كاي تربيع؛ لمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات السلوك الملاحظ لدى التلاميذ فكانت نتائجه كما هي مبينة في الجدول (٥):

الجدول رقم (٥)

التغير في تكرارات السلوك السلبي الملاحظ لدى التلاميذ في القياسات المختلفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد ونتائج اختبار كاي تربيع

القياسات	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
القبلي	١٦٤	١٦٣	٠,٠٠٣	٠,٩٨٣
أثناء التنفيذ	٦٩	١٦١	٣٦,٨	×٠,٠٠٠
البعدي	٢٨	١٥٩	٩١,٧٧	×٠,٠٠٠
التتبعي	٤٤	١٦٢	٦٧,٥٩	×٠,٠٠٠
قيمة كاي تربيع	٣٣،٦٩	٠,٠٥٥		
مستوى الدلالة	×٠,٠٠٠	٠,٧٤٥		

× دال عند مستوى الدلالة (α = ٠،٠١)

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً في تكرارات السلوك السلبي لدى التلاميذ في المجموعات التجريبية عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد تبعاً لزمن القياس المستخدم، وذلك لصالح القياسات: البعدي، التتبعي، أثناء التنفيذ، على الترتيب، وهذا مؤشر آخر لفعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك السلبي، ومن جهة أخرى بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تكرار حدوث السلوك السلبي لدى التلاميذ في المجموعات الضابطة تبعاً لزمن القياسات المستخدمة.

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً في تكرارات السلوك السلبي لدى التلاميذ في القياس القبلي (قبل تنفيذ لعبة السلوك الجيد) بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة، بمعنى أنه قبل تنفيذ البرنامج التجريبي لتعديل السلوك السلبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد كان هذا السلوك يتكرر وبنفس الحجم تقريباً لدى المجموعات التجريبية والضابطة. ولكن بعد استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في القياسات الأخرى: أثناء التنفيذ، والبعدي، والتتبعي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تكرارات السلوك السلبي لدى التلاميذ في المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية، وهذا دليل على فعالية هذا البرنامج في خفض السلوك السلبي.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الراهنة إجمالاً أن أسلوب لعبة السلوك الجيد قد نجح في خفض تكرار السلوك الصفي السلبي إلى درجة كبيرة، وهذا ما بينته النتائج الراهنة بالنسبة لأفراد العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة: الذكور والإناث منفصلين ومجتمعين. وهذه النتيجة تعد منطقية وواقعية وتنسجم مع نتائج الدراسات التجريبية الحديثة في هذا المجال (الزغلوان، ٢٠٠١؛ Grohol, 2005; Emmer, 2005; Deletto, 2005; Embry, 2003; Fishbein & Wasik, 2001; Ling, 2001) والتي أيدت نتائجها فعالية استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك السلبي في غرفة الصف.

كما تتفق هذه النتيجة مع عدد كبير من الدراسات السابقة والمبكرة في هذا المجال (عبدالجواد وعبدالفتاح، ١٩٩٩؛ الخطيب وحمدي، ١٩٩٧؛ Wheldall, 1996; Bradley 1990; Henry, 1990).

كما تنسجم هذه النتيجة مع كون السلوك الإنساني والعادات السلوكية هي نماذج يتعلمها التلميذ، ويعتاد تكرارها في حياته اليومية، فتصبح بهذا جزءاً من شخصيته الذاتية، وعليه، فإن هذه العادات وأنماط السلوك يمكن تغييرها أو تعديلها باستخدام قواعد أو مبادئ التعلم من خلال التخطيط والترتيب المسبق لكافة الظروف البيئية والنفسية للتلميذ وبأساليب مناسبة تعينه على التغيير (ديماس، ٢٠٠٥).

وتفسر هذه النتيجة بالرجوع إلى سيكولوجية اللعب التربوي الذي يساعد على إحداث تفاعل بين الطفل وعناصر البيئة لغرض التعلم وتكريس الشخصية وإنماء السلوك الإيجابي (صوالحة، ٢٠٠٤)، فينمي المشاركة الاجتماعية والتفاعل والتواصل مع الآخرين والإحساس بمشاعرهم، ويساعد الطفل على التنبه إلى رأي الناس في تصرفاته، فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم، ويتحرى ما يرضيهم ليعمله ويتجنب تلك السلوكيات التي تزعجهم. واللعب يساعد الطفل على التخلص من القلق والمخاوف والصراعات النفسية لديه، كما يساعده على اكتشاف ذاته والتخلص من الأنانية والتمركز حول الذات (الدويش، ٢٠٠٤). ويتبين من ذلك أن اللعب نافع وفعال وضروري لتدريب الطفل على أساليب الحياة واكتساب السلوك الإيجابي والتخلص من السلوك السلبي، وأن النشاط الذي يبذله الطفل في اللعب يمده بالمعلومات عن الحياة التي يعيش فيها، وأن اللعب أسلوب تربوي وعلاجي فيه فوائد تعليمية وسلوكية، ومن هنا ينبغي العناية بالألعاب التربوية أثناء الموقف التعليمي من أجل تسهيل عمليات التعلم والتعليم (عفانة، ٢٠٠٥).

وتفسر هذه النتيجة أيضاً في ضوء النظرية السلوكية التي ترى أن معظم أنواع السلوك المرغوب فيها وغير المرغوب فيها هي مكتسبة عن طريق عملية التعلم تلك، وأن مبادئ التعلم العامة كالاشراط والتعزيز والتعميم والانتقال كافية لتفسير حدوث تلك السلوكيات (Rohwer, 1994). وتشير أدبيات هذه النظرية باتجاهاتها النظرية المختلفة إلى وجود نوعين من التعلم، أولهما: التعلم الناتج عن تكرار اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي لعدد من المرات، وهو ما يطلق عليه التعلم الاستجابي أو الكلاسيكي (نظرية بافلوف)، الذي يؤدي إلى إكساب الطفل السلوكيات والعادات الحسنة. وثانيهما: التعلم الناتج عن قيام الفرد بإحداث تغير واسع في البيئة المحيطة به تتمثل في الآثار والعواقب التي تتلو سلوكه، وهو ما يسمى بالاشراط الإجرائي (نظرية سكنر)، والذي يقوم على مبدأ التعزيز وتدعيم الاستجابة المرغوب فيها، وبذلك فإن التعلم أو اكتساب سلوك جديد يتم عبر متغيرات خارجية تعمل على أنها مثيرات تعزيزية قبلية وبعدية يؤثر فيه كل من التعميم والانتقال من حيث إنهما يعدان آلية توسط يتم من خلالها نقل آثار التعلم السابق إلى مواقف جديدة (Joyce & well, 1996).

كما قد يكون للتعزيز الجمعي دور بارز في هذه النتيجة؛ إذ إن تعزيز الاستجابات الصحيحة المناسبة يؤدي إلى تكرار حدوث مثل هذه الاستجابات، الأمر الذي يعمل على خفض الاستجابات غير المناسبة والإبقاء على الاستجابات التي يتبعها الحصول على المعززات المختلفة. وبذلك يصبح التلاميذ على وعي وإدراك بتحسن مستوى استجاباتهم المرغوب فيها، فقد أشار كيج وبيرلينر (Gage & Berliner, 1979) إلى أن استخدام إجراءات التعزيز الجماعي في الصف المقرون ببعض المشكلات الدراسية والاجتماعية تزيد من مستوى التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى تعديل وتغيير استجابات التلاميذ باستمرار وتطوير استجابات

جديدة مناسبة نظراً لخبرتهم السابقة بالتعزيز. كما قد يكون لاستخدام إجراءات التعزيز أثر فعال في تشجيع التعميم والانتقال؛ إذ إن معظم المبادئ والمفاهيم تكتسب من خلال ذلك، وأن الأطفال يعممون استجاباتهم على مواقف جديدة، وينقلون تعلمهم السابق إلى مواقف جديدة بنجاح باستخدام إجراءات التعزيز الفردي والجمعي لاستجاباتهم.

ولقد بينت دراسات عديدة استخدمت برامج مختلفة من التعزيز الرمزي والاجتماعي أهمية التعزيز في عملية التعلم وإجراءات تعديل السلوك (Richards, 2002; Walker & Hops, 2002; Drabman, 1991). وأن التعزيز الرمزي والاجتماعي يعمل على تحسين السلوك الاجتماعي والأكاديمي لدى التلاميذ. ويعد روهوير (Rohwer, 1994) التعزيز أفضل وسيلة لضبط عملية التعلم، وهو من أهم الشروط التي يجب على المعلم التحكم بها لضبط السلوك وتعديله، حيث يرى أن تكرار حدوث السلوك يتوقف على وجود التعزيز. ويؤكد دولارد وميلر (Dollard & Miller) (المشار إليه في هول وليندزي، ١٩٧٨) بأن السلوك يتدعم أو يتغير تبعاً لنمط التعزيز المستخدم، وأن الظروف التي تتشكل وتنحل في ظلها العادة السلوكية تعتمد على وجود باعث أو دافع للسلوك، ويجب أن يتضمن التعزيز الفعال الذي يؤدي إلى خفض هذا الباعث. ويرى سكنر (Skinner, 1974) أن السلوك يتوقف على النمط الكلي للمثيرات، وأن المثيرات لا تشكل إلا واحداً من العوامل التي تؤثر في إحداث الاستجابات الإجرائية، وإن التعزيزات تقوي هذه الاستجابات وبذلك يمكن تشكيل السلوك وتعديله عن طريق استخدام إجراءات التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه والتعزيز السلبي للسلوك غير المرغوب فيه وهذا ما أسماه سكنر بالتعلم التجنبي.

التوصيات

على الرغم من النتائج الدالة التي أسفرت عنها الدراسة الحالية وما انطوت عليه من تضمينات، إنها ما زالت قاصرة عن تزويدنا بجميع جوانب المعرفة الضرورية الكافية لإصدار أحكام معممة بصدد ما طرحته أو تستثيره من تساؤلات، إن الأنماط السلوكية التي يظهرها التلاميذ في الصف والعوامل التي تؤثر في ضبطها والتنبؤ بها ما زالت ميداناً خصباً لدراسات علمية عديدة. لذا يقترح الباحث التوصيات الآتية:

١. ضرورة استخدام المعلم لعبة السلوك الجيد لفترة زمنية مناسبة لكي تعمم الاستجابات المكتسبة.

٢. إجراء المزيد من الدراسات التطبيقية حول استخدام لعبة السلوك الجيد وأثرها على السلوك الصفي باستخدام متغيرات أخرى غير الجنس كالتحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي والأكاديمي والتفاعل الصفي وطبيعة العلاقة بين المعلم والطالب.

٣. تدريب المعلمين على استخدام لعبة السلوك الجيد من أجل تطبيقها في غرفة الصف بغرض تعديل السلوك الصفي غير المناسب.

المراجع

جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٨). **تعديل السلوك الصفي**. القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة

حمدان، محمد زياد (١٩٩٠). **تعديل السلوك الصفي: كتاب يدوي للمعلمين والمرشدين الطلابيين**. عمان: دار التربية الحديثة

الخطيب، جمال (٢٠٠٤). فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي. **المجلة التربوية، ١٩**(٧٣) ٩٢-١٢٦

الخطيب، جمال و حمدي، نزيه (١٩٩٧). فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي غير المناسب. **المجلة التربوية، ١١** (٤٢) ٢٥٤- ٢٧٥

الدويش، محمد (٢٠٠٤). اللعب عند الأطفال. **مجلة المعلم**، (٩)، ٢٢-٢٩.

ديماس، محمد (٢٠٠٥). **كيف تغير سلوك طفلك**. بيروت: دار بن حزم

الرازي، محمد بن أبي بكر .(١٩٨٦). **مختار الصحاح**. بيروت: مكتبة لبنان

البعلبكي ، روحي (١٩٩١). **قاموس المورد عربي-** إنجليزي (ط ٣). بيروت: دار العلم للملايين

سكنر، ف (١٩٨٠). تكنولوجيا السلوك الإنساني، (ترجمة عبد القادر يوسف). الكويت: **سلسلة عالم المعرفة**، رقم (٣٢)

صوالحة، محمد (٢٠٠٤). **علم النفس اللعب**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

الزغلوان، حسن (٢٠٠١). **فاعلية برنامج سلوكي في معالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن

عبد الجواد، وفاء و عبد الفتاح، عزة (١٩٩٩). فعالية برنامج لخفض السلوك العدواني باستخدام اللعب لدى الأطفال. **مجلة علم النفس، ١٣** (٥٠) ٨٨-١١٣.

عفانة، انتصار (٢٠٠٥). **أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين في مدارس ضواحي القدس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: القدس.

كلارك، لين (٢٠٠١). **منابع السلوك السيئ عند الأطفال**، (ترجمة محمد النجار). بيروت: دار العلم للملايين.

قاسم، نبيل حافظ (٢٠٠٣). برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الإرشاد النفسي**، (١) ١٤٣-١٧٧.

ملكاوي، محمود (٢٠٠٣). **فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب**

بالنشاط الحركي الزائد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان الأهلية: الأردن

هول، كالفين وليندزي، جاردنر (١٩٧٨) **نظريات الشخصية** (ط٢)، (ترجمة فرج أحمد فرج وآخرين). القاهرة: دار الشايع للنشر.

Bardley, J. (1990). Token reinforcement on wisc-R performance for white, low socioeconomic, upper and lower elementary school age students. **Journal of School Psycholoy, 27** 63-79

Barrish, H , Sannder, M & Wolf, M. (1969). Good behavior game effect of individual congenerous for group consequences a disruptive behavior in a classroom. **Journal of Applied Behavior Analysis, 2** (4), 119-124

Deletto, A. (2005). **Researcher track program's success in curbing aggressive behavior.** Retrieve from: www.medicalnewstody.com

Drabman, R. (1991). Token reinforcement programs in the classroom. **Psychological Bulletin,** N. 175, 379-398

Embry, D .(2203). The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavior vaccine. **Clinical Child Psychology Review, 5**(4), 273-297

Emmer, J. (2005). **Child behavior: What can parents do to change their children behaviors.** Retrieve from: www.familydactor.org/201x4

Fishbein, J & Wasik, B. (2001). Effect of the good behavior game on disruptive library behaior. **Journal of Applied Behavior Analysis, 24**(1), 89-93

Gage, N & Berliner, D .(1979). **Educational psychology.** Chicago: Rand Mcnally Publishing Company

Grohol, J. (2005). Good behavior game dramatically reduced aggressive behavior and helped children stay on task in the classroom. **Educational Review, 49** (2), 209-232

Henry, F. (1990). Effect of reinforcement condition on learning task for impulsive versus reflective children. **Child Development, 44,** 652-660

Joyce, B & Well, M. (1996). **Models of learning.** New York: Prentic-Hall

Kazdin, A. (2001). **Behavior modification in applied settings.** Chicago: Dorsey Press

Lee, D. (2001). Effects of assertion on aggressive behavior of adolescent. **Journal of Counseling Psychology, 126**(5), 459-461

Ling, K. (2001). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior in middle school. **Development of Psychopathology, 12** (107), 311-332

Moson, M. (1989). A practical strategy for ongoing reinforced assessment. **Journal of Applied Behavior Analysis, 22** (2), 171-179

Pitts, H & Ross, G. (1986). Use of differentail reinforcement of other behavior during dyadic instruction to reduce stereoyped behavior of autoerotic students. **American Journal of Mental Deficiency, 90**(6), 694-702

Richards, L. (2002). Classroom reinforcement and learning: Aquantitive aynthesis. **Journal of Educational Research, 155** (3), 76-96

Rohwer, J. (1994). **Understanding intellectual development.** Illinois: Dryden Press

Skinner, B .(1974). **Beyond freedom and dignity.** London: Pelican Books

Thompson, I & Samaha, A. (2003). The effects of extinction, noncontingent reinforcement, and differential reinforcement of other behavior as control procedures. **Journal of Applied Behavior Analysis, 36**(1), 221-238

Walker, H & Hops, H. (2002). Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and or facilitative non academic responses. **Journal of Educational Psychology, 168** (2), 218-225

Wheldall, K. (1996). A touch of rienforcment: The effect of contingent teacher touch on the classroom behavior of young children. **Educational Review, 38** (3), 207-216

Wikzynski, S. (2005). The Good Behavior Game. **Behavior Modification. 30**(2), 225-254