جامعة قاصـــــــدي مرباح – ورقلة
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
قسم علوم النفس وعلوم التربية

# أساليب تعديل السلوك الصفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية

## دراسة استكشافية مقارنة على عينة من معلمي مدينة ورقلة

**مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التدريس**

إعـــداد الطالب :
شوقي ممـــــــادي

إشراف الأستـــــــاذة الدكتورة :
**نـــــــادية يوب مصطفى الزقـــاي**

لجنـــــة المناقشة :

أ.د عبد الكريم قريشي .....جامعة ورقلة..... رئيسا
أ.د محي الدين مختـار.....جامعة ورقلة..... عضوا
د. عبـــــــد اللطيف.....جامعة الجزائر..... عضوا
أ.د ناديـــــــة يوب.....جامعة ورقلة.....مشرفة و مقررة

السنة الجامعية

2007/2006

# شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين
الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله
الحمد لله و الشكر لله و الصلاة و السلام على رسول الله
ثم الشكر و التقدير الجزيل للأستاذة الدكتورة :
{نَادِيَة يُوب مُصطَفى الزَّقاي }
لإشرافها المتميز على هذا العمل
كما أتفضل بالشكر الجزيل لكل أساتذتنا الأفاضل بقسم علم النفس و علوم التربية
بجامعة قاصدي مرباح بورقلة ، الذين درسونا في مرحلة الماجستير
أ .د عبد الكريم قريشي ، أ.د نادية يوب ، أ.د. محي الدين مختار
د.موسى حريزي ، د. نادية بوشلالق ، أ.مختار يوب
دون أن أنسى الأستاذات الفواتي ساعدن في بناء الأداة ، و كذا المحكمين ،
و السادة : أ. لطفي خير الله ، أ.الطاهر مجول ، أ. الطيب طواهير ، أ. إبراهيم بن قانة ،
وشكر خاص لسادة :أ. سلام بوجمعة ، أ.مختار يوب ، د.منصور بن زاهي
ولكل لجنة التي قبلت مناقشة هذا العمل ،
وكل من قدم يد العون من قريب ومعلم وإخوة و أصدقاء و أقارب
حتى بالنّصيحة و الدّعاء
وتحية تقدير و احترام لكل الزملاء في دفعة 2007/2005 من التخصصين
علم النّفس التّوجيه و علم النّفس التربوي
و الشكر الجزيل لكل من ساهم في تقديم هذا العمل بهذا الوجه .
فجزاكم الله عني خير الجزاء .

# الإهداء

## إلى

## ثم

إلى الوالدين الكريمين بارك الله في عمريهما و متعنا بالجلوس إليهما
إلى زوجتي المخلصة الصابرة التي طالما دفعتني إلى الأمام ووقفت بجانبي في أحلك الأوقات
إلى معلمي {محمَّد الصَّالح بركة }تغمّده الله برحمته و أسكنه الفردوس الأعلى
إلى ابنيَّ أحمد جبران ومسلم

إلى شقيقي منير و أتمنى له التوفيق و السداد
إلى كل أخواتي و أزواجهن و أبنائهن ومن له صلة بهن
إلى جدتي و أعمامي و أبنائهم
إلى كل الإخوة و الأصدقاء : سالم ، الطيب ، محمد البار ، ع الرزاق ، عادل ، جمال ، ع الرؤوف ، حبيب ، أحمد ،بشير ، الطاهر ، محمد ، ع الرحمن ،...
إلى كل معلم مخلص يسعى لبناء جيل صالح مصلح يحمل هموم الأمـــــــــــة ويرفع عنها الغبن و الضيم
إلى كل من في قلبه مثقال حبة من خردل من إيمان
أهدي هذا العمل .

**شـــــــــوقي**

## ملخص الدراسة


هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتعديل السلوك الصفي لتلاميذهم ، و هل تختلف هذه الأساليب باختلاف متغيري الجنس ، والأقدمية ، و قد تم تناول ثلاث سلوكيات غير مرغوب فيها وهي : الغش في الامتحان ، ضعف الانتباه ، فرط الحركة ، كما حدد أسلوبان للتعامل مع كل سلوكية من السلوكيات السالفة الذكر ، و يمكن وصفها بأنها : أساليب تتميز بالمرونة ، وأساليب تتميز بالتشدد ، وينضوي تحت كل أسلوب مجموعة من الإجراءات العملية حددت في فقرات الأداة الأساسية للدراسة .

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (250) معلما و معلمة ، ينتمون إلى بعض مقاطعات مدينة ورقلة ، ويقومون بالتدريس في المرحلة الابتدائية .

تم استخدام استبيان بني خصيصا لهذه الدراسة كأداة لجمع البيانات ، بعد دراسة خصائصه السيكومترية ، التي دلت على صلاحيته للتطبيق .

طبقت الأساليب الإحصائية المتمثلة في النسبة المئوية ، و اختبار كاي مربع ، باستعمال برنامج SPSS الإصدار 13.0 ، و الاستعانة ببرنامج Excel ، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- يستخدم المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوك الغش في الامتحان .
2- يستخدم المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوك ضعف الانتباه .

3- يستخدم المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوك فرط الحركة .
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .
7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .
8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .
9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

# الفهرس


| | |
|---|---|
| شكر و تقدير | أ |
| الإهـداء | ب |
| ملخص الدراسة | ج |
| الفهـرس | هـ |
| قائمة الجداول | ح |
| قائمة الأشكال | ك |
| مقدمــة | 1 |
| الجانب النظري<br>الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة. | |
| 1-إشكالية الدراسة | 5 |
| 2-فرضيات الدراسة | 9 |
| 3-أهمية الدراسة | 10 |
| 4-أهداف الدراسة | 10 |
| 5-التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة | 11 |
| 6-حدود الدراسة | 12 |

| | |
|---|---|
| الفصل الثاني: أساليب تعديل السلوك الصفي. | |
| * مقدمة | 14 |
| 1-مفهوم السلوك | 14 |
| 2-طرق قياس السلوك | 15 |
| 3-مفهوم تعديل السلوك | 18 |
| 4-مجالات تعديل السلوك | 20 |
| 5-المسلمات الأساسية في تعديل السلوك | 22 |
| 6-نظريات تعديل السلوك | 25 |
| 7-مفهوم السلوك الصفي | 31 |
| 8-المشكلات السلوكية الصفية | 33 |
| 9-انتشار الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ | 57 |
| 10- دور المعلم في تعديل السلوك الصفي | 59 |
| 11- أساليب تعديل السلوك الصفي | 61 |
| الجانب الميداني<br>الفصل الثالث : الدراسة الاستطلاعية | |
| 1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية | 74 |
| 2-عينة الدراسة الاستطلاعية | 74 |
| 3-استبيان انتشار السلوكيات | 75 |
| 4-استبيان أساليب تعديل السلوك | 78 |
| الفصل الرابع : الدراسة الأساسية | |
| 1-التذكير بتساؤلات وفرضيات الدراسة | 93 |
| 2-منهج الدراسة | 94 |
| 3-عينة الدراسة الأساسية | 94 |
| 4-الأداة المستخدمة في الدراسة | 103 |
| 5-الأسلوب الإحصائي المستخدم | 103 |

| الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة **الأساسية** | |
|---|---|
| 1- عرض نتائج التساؤل الجزئي الأول | 107 |
| 2- عرض نتائج التساؤل الجزئي الثاني | 109 |
| 3- عرض نتائج التساؤل الجزئي الثالث | 111 |
| 4- عرض نتائج الفرضية الأولى | 113 |
| 5- عرض نتائج الفرضية الثانية | 115 |
| 6- عرض نتائج الفرضية الثالثة | 117 |
| 7- عرض نتائج الفرضية الرابعة | 119 |
| 8- عرض نتائج الفرضية الخامسة | 121 |
| 9- عرض نتائج الفرضية السادسة | 122 |
| 10- عرض نتائج التساؤل العام | 124 |
| الفصل السادس : مناقشة وتفسير النتائج | |
| 1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الأول | 127 |
| 2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الثاني | 129 |
| 3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الجزئي الثالث | 132 |
| 4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الأولى والثانية | 133 |
| 5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الثالثة و الرابعة | 137 |
| 6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيتين الخامسة و السادسة | 140 |
| اقتراحات الدراسة | 143 |
| قائمة المراجع | 144 |
| الملاحق | 150 |

الملحق رقم 1 : استبيان انتشار السلوكيات المقدم في الدراسة الاستطلاعية.....151

الملحق رقم2 : الأساتذة الذين أجريت معهم مقابلة لبناء استبيان انتشار السلوكيات.....154

الملحق رقم3 : نتائج استبيان انتشار السلوكيات.....154

الملحق رقم4 : الأساتذة الذين أعادوا استمارات التحكيم.....155

الملحق رقم5 : استمارة التحكيم .....156
الملحق رقم6 : الصورة النهائية لاستبيان أساليب تعديل السلوك.....163
الملحق رقم7 : نسخة من رخصة إجراء البحث الميداني.....167
الملحق رقم8 : بيانات الدراسة الأساسية.....168

## قائمة الجـداول


| رقم الجدول | الموضــوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يبين الفروق بين الاشراط الكلاسيكي و الاشراط الإجرائي . | 29 |
| 02 | يبين نموذج السؤال المفتوح لاستبيان انتشار السلوكيات . | 76 |
| 03 | يوضح معامل ألفا كرونباخ حسب كل بعد . | 78 |
| 04 | يبين نموذج السؤال المفتوح لاستبيان الأساليب السلوكية . | 79 |
| 05 | يوضح أوزان البدائل في حالة الفقرات الموجبة | 80 |
| 06 | نتائج تحكيم مدى وضوح تعليمات الاستبيان . | 81 |
| 07 | نتائج تحكيم مدى ملاءمة بدائل الأجوبة . | 81 |
| 08 | نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان . | 82 |
| 09 | نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه . | 83 |
| 10 | نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك فرط الحركة . | 83 |
| 11 | نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات في مجال | 84 |

| | | |
|---|---|---|
| | أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان . | |
| 12 | يوضح فقرات مجال أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان قبل و بعد ضبط صياغتها اللغوية . | 85 |
| 13 | نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات في مجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه . | 85 |
| 14 | يوضح فقرات مجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه قبل وبعد ضبط صياغتها اللغوية . | 86 |



| رقم الجدول | الموضــوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 15 | نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات في مجال أساليب تعديل سلوك فرط الحركة . | 86 |
| 16 | يوضح فقرات مجال أساليب تعديل سلوك فرط الحركة قبل و بعد ضبط صياغتها اللغوية . | 87 |
| 17 | نتائج تحكيم مدى كفاية عدد فقرات أساليب تعديل كل سلوك . | 88 |
| 18 | نتائج تحكيم مدى مناسبة ترتيب الفقرات في كل مجال . | 89 |
| 19 | يوضح توزيع عينة الدراسة على المقاطعات وعدد الابتدائيات في كل مقاطعة . | 96 |
| 20 | نتائج تحكيم مدى مناسبة ترتيب الفقرات في كل مجال | 97 |
| 21 | يوضح توزيع أفراد المقاطعة الثالثة ورقلة على الابتدائيات . | 98 |
| 22 | يوضح توزيع أفراد المقاطعة الخامسة ورقلة على الابتدائيات . | 99 |
| 23 | يوضح توزيع أفراد مقاطعة الرويسات على الابتدائيات . | 100 |
| 24 | يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس . | 100 |
| 25 | يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الرتبة . | 101 |
| 26 | يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب طريقة التوظيف . | 102 |

| | | |
|---|---|---|
| 27 | يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في التعليم . | 103 |
| 28 | يبين توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان . | 108 |
| 29 | يبين توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه . | 110 |
| 30 | يبين توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة . | 112 |
| 31 | يبين قيمة (كا$^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا للجنس . | 114 |
| رقم الجدول | الموضوع | الصفحة |
| 32 | يبين قيمة (كا$^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا للأقدمية. | 116 |
| 33 | يبين قيمة (كا$^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا للجنس . | 118 |
| 34 | يبين قيمة (كا$^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا للأقدمية . | 120 |
| 35 | يبين قيمة (كا$^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا للجنس . | 121 |
| 36 | يبين قيمة (كا$^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا للأقدمية . | 123 |

# قائمة الأشكال


| رقم الشكل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يبين مجالات تعديل السلوك . | 22 |
| 02 | يوضح خطوات الاشراط الكلاسيكي . | 26 |
| 03 | يبين نظريات تعديل السلوك . | 31 |
| 04 | يوضح توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان . | 109 |
| 05 | يوضح توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه . | 111 |
| 06 | يوضح توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة . | 113 |

*** مقدمـــة**

مهنة التعليم من أجل المهن وأعظمها ، فهي مهنة الأنبياء و الرسل ، وقد حث الإسلام على طلب العلم ، و على العمل في مهنة التعليم ، إذ يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : "خيركم من تعلم القرآن وعلمه"، ويكتسب التعليم أهمية خاصة ، نظرا للأدوار التي يتصدى لها المعلم من تعليم وتثقيف، وتوجيه وإرشاد، ونقل خبرات، والمساهمة في تهيئة أفراد البشرية للعيش الكريم في مجتمعات يسودها الأمن والسلام والحب والوئام والعدل والرحمة والفضائل الإسلامية الأخرى للتنشئة الاجتماعية بأبعادها المختلفة .

ومهنة التعليم هي مهنة عظيمة ، من حيث كونها أم المهن، ولا تكاد تكون هناك مهنة إلا وتتطلب من يعلم فيها ولو بطريقة غير مباشرة ، وقد اعتمدت الأساليب القديمة في التعليم على جهود شخصية أهلية أو تطوعية ، وركزت في مضامينها على تعليم الدين واللغة في غالبية مساراتها، وتعلم المهن الحرفية في مسارات أخرى ، حتى اعتمدت الدول المختلفة التعليم النظامي وأنشأت له مؤسسات تهتم فقط بمهنة التعليم ، وذلك لما لهذه المؤسسات من دور في تنشئة الأجيال و صناعتها صناعة تتوافق ومتطلبات الحياة و ثقافة المجتمع .

لقد أسندت مهمة التربية و التعليم للمعلم على اختلاف المستويات ، من الابتدائي حتى الجامعي ، و يحظى معلم المدرسة الابتدائية بموقع و مكانة خاصة عند تلاميذه ، لما له من دور حساس في التأثير عليهم وعلى شخصياتهم ، يقول "بوستيك"(Postic) في هذا الصدد مؤكدا هذه العلاقة التشابكية :« إن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي . الاجتماعي ، يلاحظ ترابطا في سلوك كل من المدرس وتلاميذه ، ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تخلق لدى المربى أنواعا معينة من السلوك لا نراها لدى نفس التلميذ عندما يكون مع مدرس آخر ، فنقول عندئذ أن سلوك الأستاذ ينعكس على سلوك الطرف المقابل » (أحمد شبشوب ،1991، ص:308) .

كما أن الناظر لتاريخ التربية و التعليم ، يلحظ بوضوح تطور أدوار المعلم من تلقين العلوم و نقل المعارف ، ذلك الدور التقليدي الذي يعد فيه الخبير صاحب المعلومات، إلى الدور المتعدد الوجوه الذي يلعبه اليوم ، و لعل من أهم هذه الأدوار تفاعله مع تلاميذه داخل الصف و خارجه ، فهو القدوة ، و هو المنظم الأساسي للمناخ النفسي و الاجتماعي داخل الصف ، يقول كل من "يوسف قطامي و نايفة قطامي " في هذا الصدد مؤكدين دور المعلم

، وعلى أنه يجب أن يكون :« موجها و مرشدا ، و هو بمثابة سيكولوجي عام كالطبيب العام لتلاميذه ، هذه المهمات تجعل المعلم ذا دور رئيسي في تهيئة جو وبيئة صفية صحية للتلاميذ للعيش و العلم معا .»

(يوسف قطامي و نايفة قطامي، 2001، ص:333)

و لا يتوقف الأمر عند تعدد أدوار المعلم ، بل يتجاوزه ليصل إلى التبدل و التغير في هذه الأدوار حسب المواقف وتغيرها ، فهو مثير لدافعية التعلم و التجريب والممارسة، وهذا يقتضي امتلاكه لأدوات الدفع الذاتي التي تجعل المتعلم نشطا حيويا ، وهو خبير ملم بالمعرفة النظرية التي تنظم المعرفة وفقها ، و هو مهندس بارع بما اكتسبه من مهارات تطبيقية صفية تسمح له بإدارته على أحسن حال ، وهو صانع قرار يتيح الفرص لتلاميذه ليحققوا أكبر قدر ممكن من الإنجاز ، و يتعلموا في جو من التفاعل والانسجام ، وهو طبيب ومدير ونموذج يقتدى به .

(محي الدين توق و آخرون ،2003، ص:30) بتصرف.

لهذا كله ، و للأدوار المتعددة و المتغيرة للمعلم كان لزاما إعداده الإعداد الجيد الذي يسمح له بالقيام بهذه المهام على بصيرة ، ولعل من أبرز أدوار المعلم داخل الصف مواجهة التلاميذ وإرشادهم إلى السلوك القويم ، ذلك السلوك المقبول تربويا ودينيا واجتماعيا ، وتحذيرهم من السلوك الضار الذي لا يجر من ورائه ، وعلى مرتكبه ومن معه إلا الهلاك و الدمار ، وعادة ما يطلق مصطلح « تعديل السلوك » على هذه المهمة .

لقد حظي موضوع تعديل السلوك باهتمام كبير من طرف المربين في الوسط التربوي عموما و المدرسي خصوصا ، لما له من نتائج مشجعة في سبيل تغيير و تقويم سلوك التلاميذ الصفي ، و يعتبر المعلم المسؤول الأول الذي تناط به مهمة تعديل و تقويم سلوك التلاميذ ، ولعل من المشكلات التي تواجه المعلم داخل الصف . وهي كثيرة ومتعددة . مشكلة الغش في الامتحانات ، ومشكلة ضعف الانتباه ، و مشكلة فرط الحركة (النشاط الزائد للتلاميذ) ، و يستخدم المعلمون لتعديل السلوك داخل الصف أساليب متنوعة ومتباينة ، تتراوح بين المهملة المتساهلة ، و بين إلى المتشددة المتصلبة ، و نظرا لما قد تتركه هذه الأساليب في نفسيات التلاميذ ، وعلى شخصياتهم من آثار، إيجابية كانت أم سلبية ، تأتي هذه الدراسة لتبحث في الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتعديل السلوك الصفي لدى تلاميذهم ، و تحاول الإجابة عن أفضل الأساليب استخداما للقيام بهذه المهمة، مقترحة

الخطة المنهجية التالية لدراسة هذا الموضوع ، بشقيه النظري والتطبيقي ، والتي تتضمن ما يلي :

**الجانب النظري:** و يضم فصلين

**الفصل الأول:** اشتمل على تحديد إشكالية الدراسة، وفرضياتها المقترحة، وحدود الدراسة ، وكذا عرضٍ لأهميتها وأهدافها، وختم بتعريف مفاهيمها إجرائيا .

**الفصل الثاني:** تضمن هذا الفصل الحديث عن مفهوم السلوك و طرق قياسه، و مفهوم تعديله و مجالات هذا التعديل، كما تطرق للمسلمات الأساسية في تعديل السلوك ، ونظريات تعديل السلوك و مفهوم السلوك الصفي وتعداد بعض المشكلات السلوكية الصفية و مدى انتشار الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ، ودور المعلم في تعديل السلوك الصفي وختم بأساليب تعديل السلوك الصفي .

**الجانب الميداني:** ويضم أربعة فصول

**الفصل الثالث :** وخصص لعرض أهم خطوات الدراسة الاستطلاعية، مع وصف لعينتها والأداة المستخدمة فيها، وكذا تحديد كيفية تقدير بعض الخصائص السيكومترية للأداة الأساسية .

**الفصل الرابع:** وهو فصل الدراسة الأساسية الذي تناول التذكير بتساؤلات الدراسة وفرضياتها، وكذا المنهج المستخدم فيها، ووصف عينة الدراسة ، والأداة المستخدمة فيها، إضافة إلى الأسلوب الإحصائي.

**الفصل الخامس:** تناول عرضا لنتائج الدراسة .

**الفصل السادس :** خصص لمناقشة وتفسير النتائج المحصل عليها ، في إطار الجانب النظري ، وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة ، مع تقديم اقتراحات الدراسة .

# الـفـصـــــــــــــــل الأول

## تقديم موضوع الدراسة

**1-إشكالية الدراسة.**

**2- فرضيات الدراسة.**

**3-أهمية الدراسة.**

**4-أهداف الدراسة.**

**5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.**

**6- حدود الدراسة.**

## 1-إشكالية الدراسة :

تربية الأجيال و تنشئتهم مسؤولية عظيمة ، و مهمة لا يقوى على حملها إلا من نذر نفسه و جهده و فكره لذلك ، وتلعب المؤسسات الاجتماعية كالمساجد ودور الشباب ودور الثقافة و المدارس و المعاهد و الجامعات ، دورا هاما في هذه التنشئة حتى يكون الأبناء أفرادا صالحين في المجتمع ، و لا شك أن المدرسة تلعب الدور الأساسي بعد الأسرة في القيام بهذا العمل الجسيم ، و يذكر كل من "عبد الكريم قريشي" و "عبد الفتاح أبي مولود" أن : « التنشئة الأسرية و المدرسية تعد من أهم العوامل المؤثرة في بناء شخصية الأبناء وتكوين المفهوم الإيجابي عن ذواتهم ... وأن أي خلل في الوظائف التي تؤديها كل من الأسرة أو المدرسة من شأنه أن يؤدي إلى اضطراب في السلوك »(عبد الكريم قريشي و عبد الفتاح أبي مولود ، 2003 ، ص:15 ) ، وفي هذا تأكيد لدور المدرسة في بناء جيل المستقبل ، و تكوينه التكوين اللائق الذي يسمح له بالتكيف مع العالم ، و مواجهة التحديات ، و التغلب على المشكلات التي قد تعترضه .

يعد دور المدارس رائدا في إعداد النشء و صناعتهم ، خصوصا مع إجبارية التعليم في بلادنا و مجانيته ، و لهذا تعطى لها أهمية خاصة للمدارس من حيث تجهيزها ، والإنفاق عليها ، و إعداد مسيرين خاصين يمتازون بالقدرة و الكفاءة ، و يعتبر المعلم بلا منازع عبر الأزمان و العصور- حتى يومنا هذا . حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية ، لأنه كما يقول العلامة "عبد الحميد بن باديس" - رحمة الله عليه . عن المعلم « هو أخطر ركن في العملية التربوية.. وأي مدرسة تهتم بتحقيق أهداف تعليمية وتربوية معينة، عليها أن تنتقي معلميها بدقة، و تعدهم وتكونهم التكوين المناسب، لتحقيق تلك الأهداف» (مصطفى محمد حميداتو، 1998 ، ص:29 ) ، و يذهب " تولور و آخرون .Tolor et al" (1967) أبعد من ذلك ، حين يشيرون إلى الشبه بين سلوك المعلمين و سلوك الأطباء النفسيين « لقد أصبحت تصرفات المعلمين في السنوات الأخيرة، و على الأخص تصرفات المعلمين الأكثر تخصصا ، أشبه بتصرفات الأطباء النفسيين المعالجين » (روبرت وطسون وهنري كلاي ، تر : داليا محمد عزت مؤمن ، 2004،ص : 569) ، مما يدعو إلى الحرص على تكوين المعلم التكوين الجيد الذي يمنحه الكفاءة في القيام بأدواره المختلفة ، اعتبارا لهذه المكانة ، و هذا الدور الهام في تشكيل الأجيال ، يحظى المعلمون عادة بتكوين خاص يؤهلهم معرفيا

و مهاريا و سلوكيا ، للقيام بالأعباء الموكلة إليهم ، بعد اجتياز شروط و مؤهلات التوظيف ، « كما أن للجانبين المهاري والسلوكي في عمل المعلم دورا أساسيا في نجاحه ، وقد يتفوقان أحيانا على الجانب المعرفي » (جابر عبد الحميد جابر ،2000، ص: 51 بتصرف)، مما قد يوحي بأهمية المجالين المهاري والسلوكي في تكوين المعلمين و إعدادهم ، على أن هذه الأهمية لا تنتقص من مكانة الجانب المعرفي ، و ضرورة التمكن فيه .

«لا شك أن الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية التعلمية من الأدوار المهمة جدا، » (Christophel and Gorham,1995,p:44) كما أن دوره في التأثير على سلوك التلاميذ من الأمور المعروفة ، فهو على سبيل المثال ، يحرص على إيجاد الطرق التي توجه انتباه التلاميذ وطاقتهم نحو التحصيل المدرسي ،كما يعمل على ضبط الصف ، و حفظ النظام «لأن المعلم محط أنظار تلامذته وقدوة لهم » (علي راشد، 2002، ص:53) ، فإذا ما حرص على حسن مظهره ، ونظافة بدنه ، و اتزان سلوكه ، فإن التلاميذ يقلدونه في ذلك ، إذ أن للمعلمين تأثير لا ينكر ، سواء من حيث شكل العلاقة بينهم وبين المتعلم (التفاعل الصفي اللفظي و غير اللفظي) ، أو من حيث دورهم في تعديل السلوك ، « فالتدخل الفوري للمعلم في المواقف الصفية له علاقة بتعديل السلوك » ( Orpen, 1994,p:137)، كما أن غياب الدفء لدى المعلم ، وضعف المهارات التدريسية لديه في عرض المادة العلمية ، وقلة الكفاءة في إدارة الصف ، يعتبر في الغالب مصدرا من مصادر المشكلات الصفية .

كلما زاد المجتمع تقدماً ونمواً اتسعت مسؤولية المعلم تبعاً لذلك ، ومن هنا تبرز أهمية الدور الذي يقوم به معلم المدرسة من خلال تسيير العملية التربوية وإنمائها ، فهو القائد التربوي المسؤول عن البيئة الصفية التربوية المناسبة من جهة ، وهو الذي يتابع سيرها ويشرف عليها بانتظام واهتمام من جهة أخرى ، و الحقيقة التي لا شك فيها أن بيئة التعلم المدرسي . ممثلة في الصف الدراسي . لا تخلو من مشكلات صغيرة أو كبيرة ، ويتنوع تعامل المعلمين مع هذه المشكلات تبعا لعدة عوامل مختلفة منها : عوامل نفسية ، عوامل اجتماعية ، عوامل اقتصادية ، ... إضافة إلى العوامل الشخصية ، و تتشابك المشكلة إذا علمنا أن مصادرها متعددة و متنوعة ، تساهم فيها جميع أطراف العملية التربوية ، فقد ذكر "محمد حسن العمايرة " ما يدل على ذلك فقال : « من مصادر المشكلات الصفية :

- مشكلات تنجم عن سلوك المعلم ،
- مشكلات متعلقة بالتلميذ نفسه ،
- مشكلات تنجم عن الجو العائلي للتلميذ ،
- مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية ،
- مشكلات متعلقة بتركيب الجماعة الصفية ،
- مشكلات متعلقة بالإدارة المدرسية » (محمد حسن العمايرة ، 2002، ص:51 ).

الجلي أن الجميع قد يساهم بطريقة أو بأخرى ، في هذه المشكلات الصفية ، إلا أن المعلم بما يحظى به من مكانة ، و بما تمليه عليه مهنته و مهمته ، مطالب بالعمل على وضع حلول ، و التكيف مع هذه المشكلات بأفضل الطرق ، خصوصا داخل الصف الدراسي ، « و ذلك من خلال تهيئة عناصر البيئة التربوية بصورة مناسبة ، ووضع ضوابط سلوكية واضحة ، و مرنة و متسقة ، تتسم بالدفء و التعزيز ، والتشجيع » ( "ريزو وَ زابل" ، تر/ : زيدان السرطاوي وَعبد العزيز الشخص ، 1999، ص: 55)، و قد أكد هذا المنحى ما ذهب إليه " محمد حسن العمايرة " حين أشار إلى الدور الهام للمعلم مع التلاميذ بقوله : « دور المعلم الحيوي و اتصاله مع الطلاب بشكل يومي ، يضعانه في مكانة تؤهله لتقديم بعض التدخلات المساعدة للتلاميذ في الأوقات الصعبة » ( محمد حسن العمايرة ، 2002 ، ص:88 )، و من الأوقات الصعبة التي يواجهها التلاميذ داخل الصف ، و طيلة سنوات الدراسة ، مشكلة القلق من الامتحانات و الخوف منها ، ضعف الانتباه أثناء الشرح ، الاعتداء على الآخرين ، ... و غيرها ، و هي على سبيل الذكر لا الحصر ، فيجد المعلم نفسه وجها لوجه مع هذه المشكلات التي تعيق سير العملية التعليمية و التربوية على أحسن حال ، مما يضطره للتعامل معها وإيجاد حلول ملائمة ، حتى يتمكن من أداء دوره ، و تحقيق الغايات المرجوة .

لقد وجد كل من "باركاي ونورمان Parkay, and Norman" علاقة إيجابية بين فعالية المعلم وقدرته على التأثير ، وأداء التلاميذ ( Parkay, and Norman,1988,P:13) مما يؤكد الدور الفعال للمعلم في الرفع من مستوى أداء

التلاميذ ، و تأثيره فيهم ، كما تشير دراسة "ديف Dev " إلى أن مشاركة التلميذ في العملية التعليمية، والاستجابة الإيجابية لتساؤلاته، والثناء والمدح، وتشجيع التعلم ، وتقييم عمل التلميذ، جميعها أساليب من شأنها أن تعزز السلوك الإيجابي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية (Wentzel,1997,P:76)، وهو ما يشير إلى دور بعض الأساليب المستخدمة داخل الصف في تعزيز السلوك المرغوب ، مما قد يعطي مؤشرات قوية للمعلمين لحثهم على استخدام أساليب دون غيرها .

انطلاقا مما سبق ذكره ، تأتي هذه الدراسة لتبحث في الأساليب التي يستخدمها المعلمون في مواجهة بعض المشكلات الصفية و ما أكثرها ، و تحديدا سلوك الغش في الامتحانات ، وسلوك ضعف الانتباه ، وسلوك فرط النشاط ( الحركة الزائدة ) ، و قد جاءت صياغة الإشكالية العامة للدراسة كما يلي :

**ما هي الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك تلاميذهم ؟ ،**

**و هل تختلف هذه الأساليب باختلاف متغيري الجنس و الأقدمية ؟**

انبثقت عن إشكالية الدراسة التساؤلات الفرعية الآتية :

1-ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان ؟

2- ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه؟

3- ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة (النشاط الزائد) ؟

4- هل تختلف الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان باختلاف الجنس ( ذكر ، أنثى) ؟

5- هل تختلف الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان باختلاف الأقدمية ؟

6- هل تختلف الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه باختلاف الجنس ( ذكر ، أنثى) ؟

7- هل تختلف الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل ضعف الانتباه باختلاف الأقدمية ؟

8-هل تختلف الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة باختلاف الجنس ( ذكر ، أنثى) ؟

9-هل تختلف الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة باختلاف الأقدمية ؟

## 2- فرضيات الدراسة :

قبل التعرض لفرضيات الدراسة ، من المهم الإشارة إلى التساؤلات التي تبحث في ماهية أساليب تعديل السلوكيات محل الدراسة ، ولم يتم وضع فرضيات لهذه التساؤلات لكونها تساؤلات استكشافية ، و الإجابة عنها تكون من خلال النتائج الواقعية التي يتم جمعها ، هذه التساؤلات هي :

- ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان ؟
- ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه ؟
- ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة (النشاط الزائد) ؟

أما التساؤلات التي تبحث في الفروق ، فقد تم صياغة فرضيات لها على الشكل الآتي :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

## 3- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

- أهمية موضوع تعديل السلوك في حد ذاته ، وذلك لكونه أحد الإجراءات التي من خلالها يمكن في العديد من المجالات الحصول على السلوك المرغوب فيه ، و تقويم السلوك غير المرغوب فيه .

- التعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون لمعالجة السلوكيات غير المرغوبة الواردة في الدراسة.

- إضافة نتائج جديدة في مجال البحث العلمي بالنسبة لموضوع الدراسة و اقتراح مواضيع أخرى تستحق البحث .

## 4- أهداف الدراسة :

تمثلت أهداف الدراسة في :

1- استكشاف ماهية أساليب تعديل السلوك الصفي ، فيما يتعلق بالسلوكيات محل الدراسة، وهي : الغش في الامتحان ، و ضعف الانتباه ، و فرط الحركة .

2- تفحص ودراسة الفروق بين الأساليب المستخدمة لتعديل السلوك الصفي (الغش في الامتحان ، و ضعف الانتباه ، و فرط الحركة )، وفق متغيري الجنس و الأقدمية المتعلقين بالمعلمين .

## 5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة :

**5-1- السلوك الصفي** : هو أحد السلوكيات غير المرغوب فيها الصادرة عن بعض التلاميذ داخل غرفة الصف وهي : الغش في الامتحان أو ضعف الانتباه أو فرط الحركة .

**5-1-1-سلوك الغش في الامتحان** : حصول التلميذ على إجابة الامتحان ،أو جزء منها أثناء إجرائه ، باستخدام أي وسيلة غير مقبولة كتابية أو شفهية أو حركية .

**5-1-2- سلوك ضعف الانتباه** : هو عدم قدرة التلميذ على متابعة سير الحصة التدريسية (من خلال ظهور ملامح الارتباك و السرحان عليه ) انطلاقا من ملاحظة المعلم .

**5-1-3- سلوك فرط الحركة** : هو النشاط الجسمي الحركي الصادر عن التلميذ داخل غرفة الصف ، والذي يتنافى مع قواعد النظام العام ، و لا يرغب فيه المعلم .

**5-2- أساليب تعديل السلوك الصفي** : هي الإجراءات التي يتخذها معلم المرحلة الابتدائية لتقويم السلوك الصفي غير المرغوب فيه ، و المحددة في الأبعاد التي تقيسها أداة الدراسة و تصنف إلى أساليب تتميز بالمرونة ، و أساليب تتميز بالتشدد .

**5-2-1- الأساليب المرنة** : يقصد بها الأساليب التي يستخدمها المعلم لتعديل السلوك الصفي الصادر عن بعض تلاميذه مثل : الرفق ، الثواب ، المدح ، المكافأة ، الوعظ ، القدوة ، التسامح و التنبيه ...الخ .

**5-2-2- الأساليب المتشددة** : يقصد بها الأساليب التي يستخدمها المعلم لتعديل السلوك الصفي الصادر عن بعض تلاميذه مثل: العقاب ، الضرب ، الحرمان ، المنع ، الترهيب، التهديد و الجزاء...الخ .

**5-3- المعلم** : الموظف القائم بمهمة التربية و التعليم في إحدى المدارس الابتدائية للطور الأول أو الثاني بمدينة ورقلة ، للعام الدراسي 2007/2005 سواء كان مدرسا أو أستاذا مجازا .

**5-4- التلميذ** : الطفل البالغ من العمر بين 5 و 15 سنة، و يزاول تعليمه في أحد صفوف المدرسة الابتدائية ( من السنة الأولى ابتدائي حتى السادسة ) .

## 6 - حدود الدراســـة :

**6-1 – الحدود المكانية :**

تم تطبيق جميع إجراءات الدراسة على عينة من معلمي ابتدائيات مدينة ورقلة ، وتحديدا بعض الابتدائيات التي ضمتها المقاطعات الأربع التي سمحت بزيارتها مديرية التربية لولاية ورقلة في مراسلتها التي تحمل رقم : 1595/م.ت.ت/م1.ص/05 ، المؤرخة في 2005/12/05 ، الموجهة إلى السادة مديري ابتدائيات المقاطعات : الثالثة والخامسة ورقلة ، مقاطعة سيدي خويلد ، مقاطعة الرويسات ، و قد تسلم الطالب نسخة منها لاستظهارها عند الحاجة ، و كان موضوعها : رخصة للقيام ببحث ميداني لإعداد مذكرة ماجستير (انظر الملحق رقم :7).

**6- 2 – الحدود الزمانية :**

تم تطبيق إجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية في الفترة الممتدة من : 2007/02/01 إلى 2007/04/30 .

**6 – 3 الحدود البشرية :**

تتمثل الحدود البشرية لهذه الدراسة في عينتها المتكونة من المعلمين و المعلمات، الذين يقومون بالتدريس في المدارس الابتدائية لمدينة ورقلة ، ضمن إحدى المقاطعات الأربع (المقاطعتان الثالثة و الخامسة ورقلة ، مقاطعة سيدي خويلد ، مقاطعة الرويسات)، و قد بلغ عددهم (250) معلما ومعلمة .

# الفصل الثاني

# تعديل السلوك الصفي

*** مقدمة .**

**1- مفهوم السلوك .**

**2- طرق قياس السلوك .**

**3- مفهوم تعديل السلوك .**

**4- مجالات تعديل السلوك .**

**5- المسلمات الأساسية في تعديل السلوك .**

**6- نظريات تعديل السلوك .**

**7- مفهوم السلوك الصفي .**

**8- المشكلات السلوكية الصفية .**

**9- انتشار الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ .**

**10- دور المعلم في تعديل السلوك الصفي .**

**11- أساليب تعديل السلوك الصفي .**

تعد حجرة الصف البيئة المدرسية الأولى التي يتلقى فيها التلميذ قواعد النظام بعد الأسرة ، ويعد المعلم الجهة الرسمية الأولى في المدرسة المكلفة بالقيام بهذا الدور ، و في هذا الفصل سيتم التطرق إلى :

مفهوم السلوك ، طرق قياسه ، مجالات تعديل السلوك و مسلماته الأساسية ، نظرياته ، كما سيتم التعرض لمفهوم السلوك الصفي ، و المشكلات التي تحدث داخل الصف وبالضبط الغش في الامتحان ، ضعف الانتباه ، فرط الحركة ، ومدى انتشار الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ودور المعلم في تعديل السلوك ، و بعض الأساليب المستخدمة في ذلك .

## 1- مفهوم السلوك :

يعرف "جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة " السلوك الإنساني بأنه : «أي نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها و قياسها كالنشاطات الفسيولوجية و الحركية ، أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير و التذكر والوساوس و غيرها ...الخ » (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ، 2005، ص:11 ).

يتضح من خلال هذا التعريف أن السلوك الإنساني يتضمن جميع الأفعال الظاهرة و غير الظاهرة ، و يضيف المؤلفان : « قد يكون السلوك مرغوبا فيه ، و يؤدي إلى نتائج إيجابية للفرد و للناس الذين يتعامل معهم ، أو قد يكون غير مرغوب فيه و لا يستريح له الفرد و يؤدي إلى نتائج سلبية له وللآخرين .» (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ، 2005، ص:11 )، و يعتبر هذا التقسيم كتصنيف للسلوك الإنساني اعتمادا على النتائج المترتبة عنه للفرد أو للآخرين .

يورد المؤلفان "جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة " تقسيما آخر للسلوك استنادا إلى طريقة حدوث هذا السلوك فيقولان: « السلوك قد يحدث بصورة لا إرادية وعلى نحو آلي و دون رغبتنا مثل التنفس ، سيلان اللعاب، الكحة ، رمش العين ...الخ . و قد يحدث بصورة إرادية واعية ، و عندها يكون بشكل قصدي و واعي و هو بذلك يصدر عن رغبتنا و يثير اهتمامنا و هذا السلوك يمكن تعلمه ، و يتأثر بعوامل البيئة و المحيط الذين يعيش فيهما الفرد » . (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ، 2005 ،ص:11 ).

نجد ضمن التقسيم الأخير إشارة هامة لإمكانية تعديل السلوك و تغييره نظرا لقابليته للتعلم و تأثره بالبيئة و المحيط الذين يعيش فيهما الفرد .

## 2- طرق قياس السلوك :

### 2-1- قياس نتائج السلوك :

يعد من أكثر طرق القياس استخداماً في غرفة الصف، فالمعلم يمكن أن يقرأ إجابات التلميذ عن أسئلة الامتحان في أي وقت ، وليس من الضروري ملاحظة التلميذ أثناء كتابته للأجوبة ، و هذا النوع من القياس صالح لمعرفة السلوك الذي لا يستطيع المعلم ملاحظته مباشرة ، أو عند حدوثه .

من مميزات هذه الطريقة أنها سهلة وعملية ولا تستغرق وقتاً كبيراً ، كما أنها توفر معلومات دقيقة، ويقوم المعلم بتحويل البيانات التي يجمعها من خلال قياس السلوك إلى أحد الأشكال التالية :

**2-1-1- تكرار حدوث السلوك :**

أي تسجيل عدد مرات حدوث السلوك في فترة زمنية محددة ، وتستخدم هذه الطريقة إذا كانت الملاحظة ثابتة من وقت إلى آخر، وإذا كانت الفرصة المتاحة لحدوث السلوك متساوية من وقت إلى آخر، فمثلاُ إذا أجاب التلميذ بشكل صحيح عن سبعة مسائل حسابية ، فإن ذلك لا يعطينا معلومات دقيقة، فهل أجاب التلميذ عن المسائل السبعة في ثلاثة دقائق أم في خمسة عشر دقيقة ؟ وهل أجاب عن سبعة مسائل من سبعة أم من عشرين مسألة؟ فإذا أردنا معرفة وجود تغيير حقيقي في أداء التلميذ في الحساب من وقت لآخر فلا بد من التأكيد على أن عدد المسائل سيبقى ثابتاً والمدة الزمنية التي يجيب فيها عن تلك المسائل ستبقى ثابتة كذلك.

( قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ،ص 54 بتصرف )

**2-1-2- معدل حدوث السلوك :**

هو ( تكرار السلوك ÷ فترة الملاحظة ) ، فمثلاُ إذا أجاب التلميذ في اليوم الأول عن عشرة مسائل بشكل صحيح خلال (5) دقائق ، فإن معدل سلوكه هو 5/10 = 2 أي استجابتان في الدقيقة الواحدة ، فإن أجاب عن خمسة عشرة مسألة في خمسة دقائق في اليوم الثاني ، فإن معدل سلوكه هو 5/15 = 3 أي 3 استجابات في الدقيقة الواحدة ، وهذه

الطريقة تعطينا صورة دقيقة عن مهارة التلميذ حتى لو لم تكن فترات الملاحظة المختلفة متساوية (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ، 2005 ،ص:46 بتصرف ).

**2-1-3- نسبة حدوث السلوك:**

هي حاصل تقسيم عدد مرات حدوث السلوك على العدد الكلي لفرص حدوث السلوك مضروبة في مائة ، فإذا أجاب تلميذ ما عن 8 مسائل بشكل صحيح من أصل 10 مسائل فإن نسبة الاستجابات الصحيحة هي 10/8 × 100 = 80% .

لهذه الطريقة سلبيات وإيجابيات ، فمن سلبياتها أنها لا توضح الفترة الزمنية التي حدث فيها السلوك المستهدف ، مما يجعل تحديد مهارة التلميذ أمراً صعباً، أما إيجابياتها فهي طريقة مألوفة أكثر من طرق القياس الأخرى، لهذا فهي تسهل عملية الاتصال بالآخرين فيما يتعلق بأداء الطالب ، وهي أيضاً طريقة جيدة تبسط الأعداد الكبيرة من الاستجابات (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ،2005، ص:46 بتصرف ).

**2-2- الملاحظة المباشرة :**

يحتاج المعلم إلى ملاحظة السلوك مباشرة أثناء حدوثه ، خاصة داخل غرفة الصف ، وذلك لأن معظم السلوكيات لا تترك آثاراً دائمة وواضحة ، و الأمثلة على ذلك كثيرة منها على سبيل الذكر لا الحصر : إيذاء الآخرين، عدم الانتباه ، الخروج من المقعد، الإجابات اللفظية غير المنتظمة ، إحداث الفوضى في الصف، العدوان...الخ.

من طرق قياس السلوك المباشر عن طريق الملاحظة :

**2-2-1- تسجيل تكرار حدوث السلوك :**

تسجيل عدد المرات التي يحدث فيها السلوك في فترة زمنية معينة، وعلى الملاحظ أن يحدد طول فترة الملاحظة ، وتسجيل السلوك مباشرة عند حدوثه. (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ،2005، ص:47 ) .

تستخدم هذه الطريقة عندما يكون الهدف زيادة معدل حدوث سلوك مرغوب فيه أو تقليل سلوك غير مرغوب فيه، وتكون غير مناسبة إذا كان السلوك يستمر لفترة طويلة جداً.

**2-2-2- تسجيل مدة حدوث السلوك :**

تستخدم هذه الطريقة عندما يكون المعلم مهتماً بمعرفة طول الفترة الزمنية التي يستمر فيها السلوك بالحدوث، وهي طريقة مناسبة لقياس السلوك الذي يتكرر حدوثه أو الذي تتغير مدة حدوثه من وقت لآخر. (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة،2005، ص:47 ) ، ( قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص : 55 ) .

وعادة ما يقوم الملاحظ بحساب مدة حدوث السلوك وذلك من خلال المعادلة التالية: نسبة الحدوث = ( مدة حدوث السلوك ÷ مدة الملاحظة الكلية ) × 100.

إن تسجيل مدة حدوث السلوك هي الطريقة المناسبة عندما يكون الهدف معرفة مدة حدوث هذا السلوك أو المدة الزمنية التي يقضيها التلميذ خارج مقعده أو المدة التي يقضيها في تأدية واجبه المدرسي .

مثال : تلميذ يقضي ساعتين في اليوم لتأدية واجبه المدرسي، ومدة الملاحظة التي استغرقها الملاحظ هي 4 ساعات فتكون نسبة حدوث السلوك هي:

( 2 ÷ 4 ) × 100 = 50 %

**2-2-3- تسجيل الفواصل الزمنية :**

أي تقسيم فترة الملاحظة الكلية إلى فترات زمنية جزئية متساوية ، وملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك المراد دراسته في كل فترة زمنية جزئية ، و من عيوب هذه الطريقة أنها لا تعطي صورة واضحة و كاملة عن السلوك المراد دراسته . (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ،2005، ص:48 ) كما يجب في هذه الطريقة تحديد الفاصل الزمني المناسب ، ويعتمد ذلك على تكرار السلوك ومدة حدوثه ومقدرة الملاحظ على ملاحظة وتسجيل السلوك ، فإذا كان السلوك يحدث بشكل متكرر ولمدة قصيرة تستخدم فواصل زمنية قصيرة مثل (الثواني) ، وإذا كان حدوثه بشكل متكرر ولمدة طويلة فتستخدم فواصل زمنية طويلة مثل ( الدقائق )، ولأن هذه الطريقة لا تعطينا صورة واضحة وكاملة عن السلوك المراد دراسته، وجب استخدامها بحذر .

**2-2-4- تسجيل العينات الزمنية اللحظية :**

عن طريق ملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك أثناء عينات زمنية لحظية، ويقوم الملاحظ بتقسيم فترة الملاحظة الكلية إلى فواصل زمنية قصيرة متساوية ، كما في الطريقة السابقة ، والاختلاف بين الطريقتين هو أن الملاحظ يسجل حدوث السلوك أو عدم حدوثه

فقط عند الانتهاء من كل فاصل زمني ، وليس ملاحظة السلوك باستمرار أثناء كل وحدة زمنية كما في الطريقة السابقة .

« و هذه الطريقة مناسبة للسلوك ذي المعدل العالي ، لأن السلوك ذا المعدل المنخفض قد لا يحدث أثناء فترة الملاحظة » ( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص:55).

## 3- مفهوم تعديل السلوك :

يطلق على مصطلح تعديل السلوك مصطلح آخر هو "العلاج السلوكي "، و الفرق بينهما طفيف إن لم يكن معدوما ، و ستعرض مجموعة من التعاريف تؤكد ذلك ، و تبرز أن لا فرق في المصطلحين إلا في مجال الاستخدام عادة ، فقد أشار كل من ( عبد الستار إبراهيم و عبد العزيز بن عبد الله الدخيل ورضوان إبراهيم ، 1993 ، ص:31 ) إلى أن العلاج السلوكي « شكل من أشكال العلاج يهدف إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد تجعل حياته و حياة المحيطين به أكثر إيجابية و فاعلية ، و يهتدي العلاج السلوكي لتحقيق هذا الهدف بالحقائق العلمية و التجريبية في ميدان السلوك » ، وتشير( مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي ، 2005 ، ص:58 ) في هذا الصدد إلى أن« العلاج السلوكي يهدف إلى التحرر من أعراض السلوك اللاتواؤمي من خلال قمعه أو إبداله» ، و يؤكد كل من(محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن، 1998 ، ص:13 ) أن العلاج السلوكي « أسلوب من الأساليب الحديثة يقوم على أساس استخدام نظريات و قواعد التعلم ، ويشتمل على مجموعة كبيرة من الفنيات العلاجية التي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي بناء في سلوك الإنسان و بصفة خاصة سلوك عدم التوافق » .

هذه التعاريف لا تخرج من دائرة العيادات النفسية ، لأنها تنظر بصفة خاصة للسلوك المرضي كهدف للتعديل و التصحيح ، باستخدام نظريات التعلم و فنيات العلاج ، والحقائق العلمية في هذا المجال ، للوصول بالمريض للتكيف مع نفسه و مع المحيط ، و انتقادا لهذا التوجه قال "اوبتن" "Upton " : « إن المدخل الطبي يحدُّ من فهمنا للسلوك ، لأن المعلم ليس بصدد معرفة الأسباب ، بينما يتعامل المدخل السلوكي مع السلوك الظاهر كما هو الآن » (Upton , 1983 , p:8) ، و هو ما يدعو للبحث عن تعاريف تتلاءم مع العملية التربوية و تخدمها ، فقد عرف ( قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص:23) تعديل السلوك بأنه :« مجموعة من الإجراءات التي تشكل قوانين السلوك ، تلك التي تصف العلاقة

الوظيفية بين المتغيرات البيئية و السلوك » ، و عرفه (محمد حميدان العبادي ، 2005 ، ص:31) على أنه :« تغيير السلوك عن طريق تغيير الظروف البيئية المحيطة به سواء منها الظروف القبلية التي تسبق ظهور السلوك ، أو الظروف البعدية التي تحدث بعده » ، هذان التعريفان يشيران إلى أن تعديل السلوك لا يهتم بالأسباب بقدر ما يسعى لتغيير الظروف البيئية المحيطة سواء التي تسبق ظهور السلوك أو التي تلي ظهوره بالاعتماد على قوانين السلوك و التعلم ، و هذا ما أكده كل من( محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن، 1998 ، ص:14 ) في قولهما : « يتميز العلاج السلوكي بأنه لا يهتم كثيرا بالبحث في الخبرات المبكرة للفرد كما أنه يركز على الحاضر ، و يشتمل على فنيات و إجراءات يمكن للفرد أن يفهم مغزاها بسهولة حيث يخلو من الغموض، ومن الممكن تدريب المدرسين و الآباء على القيام به » ، و أشار" فاروق الروسان " إلى أن تعديل السلوك هو :« مجموعة من الإجراءات العلمية المنظمة و التي تتمثل في تحديد السلوك الحالي ( المرغوب فيه أو غير المرغوب فيه ) ، و من ثم تعديله وفق عدد من الأساليب التي تعمل على تقوية العلاقة بين المثيرات و الاستجابات المرغوب فيها أو على إضعاف العلاقة بين المثيرات و الاستجابات غير المرغوب فيها » ( فاروق الروسان ، 2000 ، ص:52 ) ، و في هذا التعريف إشارة هامة إلى تصحيح مفهوم سائد مفاده أن تعديل السلوك يتضمن الاهتمام بالسلوك غير المرغوب فيه فقط ، بينما الحقيقة أن تعديل السلوك يهتم بالسلوك المرغوب و يطبق عليه الإجراءات التي تعمل على تقويته ، وزيادة حدوثه، كما يعمل على تطبيق الإجراءات على السلوك غير المرغوب بهدف حذفه أو تقويمه، و لا يكتفي بهذين الجانبين بل يعمل على بناء سلوك جديد مرغوب فيه أيضا .

## 4- مجالات تعديل السلوك:

أشار" فاروق الروسان " إلى أن مجالات تعديل السلوك متعددة ومتنوعة منها :

### 4-1- مجال الأسرة :

هناك الكثير من السلوكيات المرغوبة التي تود الأسرة أن يتعلمها أفرادها ويتقنوها، ومن ثم تعميمها ومنها : مهارات الاعتناء الذاتي . من لبس ، ونظافة شخصية ، ترتيب وتنظيف المكان الذي يعيش فيه الطفل ، مراعاة آداب المائدة وآداب الحديث . وأيضا في مجالات المهارات الاجتماعية حيث تسعى الأسرة إلى تدريب أطفالها على التعامل مع

الآخرين باحترام والمساعدة والصدق والأمانة والمحافظة على الواجبات وعلى الممتلكات الخاصة والعامة .

**4-2- مجال الإرشاد و العلاج النفسي :**

يتم فيه تقديم الإرشاد وكذلك العلاج النفسي لمختلف الفئات ، بحيث يقوم الأخصائي بمقابلة من يحتاجون لخدماته ، ويقرر عندها أسلوب تعديل السلوك المناسب لهم.

ففي مجالات الأسرة يتم معالجة كثير من السلوكيات غير المقبولة كالسلوك العدواني والغيرة والإهمال الزائد ، وفي المدرسة يتم علاج مشاكل عدم التكيف والانسحاب وضعف التحصيل وصعوبات التعلم ، ويتم أيضاً علاج كثير من العادات السلوكية مثل قضم الأظافر، مص الأصابع أو الإبهام ، التبول اللاإرادي ، القلق، الخوف من الامتحانات، وكذلك علاج المشاكل النفسية مثل : حالات الاكتئاب الإحباط ، والمخاوف المرضية بشكل عام ، وعلاج المشاكل الزوجية ، ومشاكل الصحة كالسمنة أو النحافة ، وتدريب الأفراد على العادات الصحية والاجتماعية السليمة ، (فاروق الروسان ، 2000 ، ص:64 بتصرف) .

**4-3- مجال التربية الخاصة :**

إنه مجال خصب جداً لبرامج تعديل السلوك ، ويعد من أهم مرتكزات العمل في التربية الخاصة ، وفي هذا المجال يلجأ الأخصائي إلى تدريب فئات التربية الخاصة على تعلم ، تعديل أو المحافظة على العديد من المهارات منها: المهارات الاجتماعية والنفسية ، ومهارات الاعتناء الذاتي، والمهارات المهنية والمهارات التأهيلية . (فاروق الروسان، 2000 ، ص:61 بتصرف) .

**4-4- مجال العمل :**

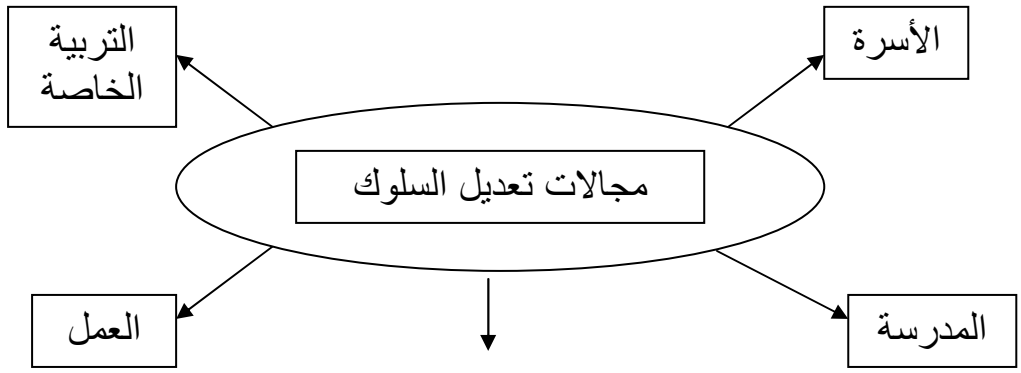
هناك الكثير من برامج تحسين الأداء المهني التي قامت باستخدام إجراءات تعديل السلوك ، من أجل زيادة مهارة العاملين أو زيادة إنتاجهم أو مساعدتهم في إنجاز أعمالهم في الوقت المطلوب أو التقيد بمواعيد العمل .(فاروق الروسان ، 2000 ، ص:58 بتصرف) .

**4-5- مجال المدرسة :**

يستخدم تعديل السلوك في المجال المدرسي بغية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة في جو من الراحة و السكينة ، مع إيجاد حلول للمشكلات المدرسية كالتأخر والغياب عن المدرسة، المشاركة الصفية، التعامل مع المدرسين والتلاميذ ، وكذلك الالتزام

بالتعليمات والأنظمة والمحافظة على ممتلكات المدرسة ، أما إذا كان سلوك التلميذ عكس ما تم ذكره فإن ذلك يكون داعيا قويا لتعديل سلوكه بالشكل الذي يحقق الوضع السوي ، وقد أشار كل من ( محمد محروس الشناوي و محمد السيد عبد الرحمن، 1998 ، ص: 355 ) إلى قائمة بأهم مظاهر سوء السلوك الصادر عن التلاميذ أعدها " برفس " "Purvis " ذكر فيها مجموعة طويلة من السلوكيات المزعجة منها : « التحدث داخل الصف ، استخدام الإشارات و الألفاظ غير المهذبة ، الإساءة لأعضاء هيئة التدريس ، عصيان الأوامر ، العدوان ، الغش ، التدخين ...الخ » ، هذه السلوكيات المزعجة التي تعيق سير العملية التعليمية ، دافع قوي للمعلمين لاستخدام تقنية تعديل السلوك داخل الصف ، كما أجرى " فري " "Frey " مسحا شمل 406 أشخاص ممن تدربوا على استخدام أساليب تعديل السلوك ، ومن النتائج التي توصل إليها أن 90 % منهم شعروا أن لها تأثيرا كبيرا في تعديل سلوك التلاميذ و 27 % شعروا أن التدريب على هذه الأساليب يحسن التفاعل اليومي مع التلاميذ ، ( قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص: 248 ) ، مما يدل على أن التدريب على أساليب تعديل السلوك ضروري ، و هو بدوره يشكل اتجاهات إيجابية نحو استخدامه لمن تعرف عليه نظريا و تطبيقيا .

بالرغم من تعدد مجالات استخدام تعديل السلوك و تداخلها ، إلا أنه يمكن تلخيصها عموما في الشكل رقم (01)



شكل رقم (01) يبين مجالات تعديل السلوك

## 5- المسلمات الأساسية في تعديل السلوك :

يعتمد المدخل السلوكي في تحليله للسلوك الإنساني و تعديله على مبادئ و مسلمات أساسية ، يمكن تلخيصها اعتمادا على ما ذكره كل من (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ،2005 ،ص : 26 ) وكذا (قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ،ص : 27 ) في النقاط الآتية :

### 5-1- السلوك الإنساني يتأثر بالبيئة و يؤثر فيها :

فالإنسان يعيش في بيئته الطبيعية و الاجتماعية و هو يتأثر بها لا محالة فالناس الذين يعيشون في الصحراء نجد لديهم بعض السلوكيات تختلف عن سلوكيات الذين يعيشون في القطب المتجمد و هذا راجع للبيئة الجغرافية كمتغير ، ناهيك عن تأثير الثقافة و العادات الاجتماعية و الأسرية ، فما قد يكون مقبولا في منطقة ما لا يكون مقبولا في منطقة أخرى و العكس صحيح ، و يؤكد هذا ما قاله ( هادي نعمان الهيتي ، 1988 ، ص:42 ) أن :« السلوك في مجمله لا يخضع للعقل قدر خضوع العقل للمعايير الثقافية ، حيث أن الأشياء و المعاني تفقد دلالتها خارج إطارها الثقافي » .

على سبيل المثال « فقد أكدت الدراسات التي أجريت على الأطفال الجانحين، أن الجنوح يشيع بين الأطفال الذين يعيشون في منازل متداعية ، مقارنة بأقرانهم » (محمود شمال حسن ، 2001 ، ص:362 ) .

### 5-2- السلوك الإنساني متعلم :

سلوك الفرد هو محصلة لما تعلمه في الأسرة و من المدرسة و الأقران و الجيران و البيئة التي يعيش فيها عموما ، و انطلاقا من هذا المبدأ يرى السلوكيون أن السلوك غير

المرغوب إذا سلمنا بأنه متعلم فإننا نسلم بقابليته للتعديل عن طريق تطبيق قوانين التعلم ، و الدليل على ذلك تجربة "واطسن " "Watson " على الطفل "ألبرت" التي شكلت لديه مخاوف من الفأر الأبيض ، إلا أن هذه التجربة لم تتح لها الفرصة للتأكد من إمكانية حذف هذه المخاوف بنفس الطريقة الإشراطية التي كونت بها ،(قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص : 40 ) ، و ما يقال عن السلوك عموما يقال عن السلوك المرغوب و غير المرغوب ، فالطفل في حداثة سنه لا يستطيع التمييز بين ما هو مقبول اجتماعيا أو أسريا من السلوكيات ، بينما يعمل التعلم وتفاعله مع البيئة و مشاهدته للأنماط السلوكية ممن يمثلون لديه نماذج يقتدي بها على جعله يميز بين السلوكيات الصحيحة و السلوكيات الخاطئة .

**5-3- السلوك الإنساني قابل للملاحظة و القياس :**

يتم التركيز في تعديل السلوك على السلوكيات القابلة للملاحظة المباشرة ، وهو ما يعطيه مصداقية أكثر في ملاحظة النتائج بطريقة بعيدة عن التنبؤ و التوقع ، على أن " الفتلاوي " تذهب أبعد من ذلك فترى أن « تعديل السلوك الإنساني إضافة إلى أنه يتضمن تعديل السلوك غير المرغوب ، و دعم و تثبيت السلوك المرغوب ، فإنه يشمل توجيه السلوك غير الظاهر كما في العمليات العقلية من تفكير و إدراك و تذكر » ، ( سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2005 ،ص:147 ) ،إلا أن هذه العمليات العقلية يتم الاستدلال عليها من خلال السلوك القابل للملاحظة و القياس ، و في هذا تأكيد على أن السلوك الظاهر يحظى بالاهتمام المطلق في تعديل السلوك .

**5-4- السلوك الإنساني قابل للمحو و التعميم و الزيادة و النقصان :**

بالاعتماد على قوانين الإشراط و التعلم أمكن التحدث عن إمكانية محو (الإطفاء ) و/أو إنقاص السلوك غير المرغوب ، و تعميم و / أو زيادة السلوك المرغوب من خلال تطبيق أساليب التعزيز و العقاب المتنوعة .

**5-5- السلوك الإنساني محكوم بتوابعه :**

السلوك الذي يصدر عن الفرد و يكون متبوعا بنتائج مفرحة يكتسي طابع الإشراط، و يكون أكثر احتمالية للتكرار، فالتلميذ الذي يبتسم المعلم في وجهه نتيجة قيامه بالواجب المنزلي ، يدفعه ذلك لتكرار السلوك الذي جعله يحظى بابتسامة المعلم ، بينما التلميذ الذي يعتدي على زميله فيصفعه المعلم ، يعمل على عدم تكرار سلوك العدوان لما جرّه عليه من

نتائج غير مفرحة ، كذلك السلوك الإنساني إذا كان متبوعا بنتائج مؤلمة فإن احتمالية تكراره تكون ضعيفة ، أما إذا كان متبوعا بنواتج مفرحة فإن إمكانية تكراره تكون كبيرة.

**5-6- السلوك الإنساني الظاهر غير المقبول هو مشكلة بحد ذاتها :**

يشير(قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص:27 ) إلى أن "ايزنك" " Eysenek" (1978) يقول : « إن نظرية العلاج السلوكي ترى أنه لا توجد أمراض وراء الأعراض ، و إن هذه الأعراض لا تخبئ شيئا مخفيا ، فإن استطعت معالجة العرض تخلصت من المرض » ، و هذا ما ينسجم مع دور المعلم التربوي في تعديل السلوك الصفي بعيدا عن الدخول في مجالات ليست من تخصصه .

**5-7- الاعتماد على المنهجية و التجريب :**

في حياتنا اليومية نلمس تطبيقات كثيرة و مختلفة لقوانين التعلم و الاشراط ، إلا أنها تتسم بالعفوية و بعيدة كل البعد عن العلمية ، مما يحد من قيمتها و نتائجها المرجوة ، فالآباء و الأمهات و المعلمون و غيرهم ، يطبقون أنواعا متعددة من التعزيز و العقاب إلا أنها عشوائية قد تعود بالسلب على الأطفال ، و تعيق فهمهم لما يطلب منهم بالتحديد ، فبعض أساليب التعزيز أو العقاب تكون لها نتائج واضحة إذا كانت بعد ظهور السلوك مباشرة و كانت على أساس واضح بحيث يستوعب التلميذ لماذا كوفئ أو عوقب ، يؤكد هذا ما ذكره (قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص: 31 ) في قوله : « إن تعديل السلوك يتميز بأنه يعالج المشكلة في مكان و زمان حدوثها » ، و لا معنى لإجراءٍ ( تعزيز، عقاب ، ...) يُتّخذ في المدرسة نتيجة سلوك صدر في البيت أو العكس ، بل إن ذلك قد يزيد الأزمة تعقيدا عوض حلها ، و هو ما ذهب إليه كل من " ريزو وَ زابل" حين أشارا إلى أن اختصاصيي تعديل السلوك يعتقدون أن حل المشكلات السلوكية يجب أن يتم داخل البيئة الحالية للطفل ، (ريزو وَ زابل ، تر/ : زيدان السرطاوي وَ عبد العزيز الشخص ، 1999، ص:33 ) ، و هكذا فإن الأساليب السلوكية تعتبر مناسبة للبرامج التربوية نظرا لتأكيدها على أهمية مظاهر البيئة الحالية لتعديل السلوك ، مع ضرورة مراعاة الطابع العلمي لتطبيقها .

هذه المسلمات و المبادئ التي ينطلق منها تعديل السلوك ، تجعل منه قابلا للتطبيق و الاستفادة منه في عدة مجالات ، أسرية و مدرسية و عيادية و جميع المجالات التي

يتفاعل فيها الإنسان مع غيره ، فيؤدي هذا التفاعل إلى ظهور سلوك مرغوب يتم تعزيزه ليتكرر ، أو سلوك غير مرغوب يتم العمل على حذفه أو تصحيحه .

## 6- نظريات تعديل السلوك

### 6-1- نظرية الإشراط الكلاسيكي :

ارتبطت هذه النظرية ارتباطا وثيقا بالعالم الروسي" بافلوف van Petrovich Pavlov " (1849-1936) (عبد المنعم الحفني ، ب ت ، ص:47) ، يقول( قحطان الظاهر، 2004 ، ص 37 ) : لاحظ بافلوف أن الحيوانات تفرز اللعاب لمثيرات أخرى غير الطعام ، مثل صوت وقع أقدام من يقدم لها الطعام و رؤيته ، هذه الظاهرة المتعذر تفسيرها آنذاك جذبت انتباه "بافلوف" بصورة متزايدة ، دعته للقيام بالعديد من الدراسات المتسلسلة عن إفراز اللعاب عند الكلاب ، وقد حاز بهذا العمل على جائزة نوبل ، وتتلخص نظريته في أن المثير الحيادي ( الصوت ) إذا ما تزامن حدوثه مع المثير الشرطي ( الطعام )، فإنه يكتسب القدرة على إحداث الاستجابة ( اللعاب ) التي كان يستجرها المثير غير الشرطي فقط في الماضي .

الشكل الآتي يوضح خطوات الاشراط كما ذكرها كل من " محمد محروس الشناوي، ومحمد السيد عبد الرحمن "

**1- المزاوجة ( الاقتران ) :**

مثير غير مشروط ( الطعام )

استجابة غير مشروطة ( اللعاب )

مثير محايد ( صوت الجرس)

**2- بعد الاشراط :**

مثير مشروط ( صوت الجرس ) ← استجابة مشروطة ( اللعاب )

شكل رقم (02) يوضح خطوات الاشراط الكلاسيكي

( محمد محروس الشناوي و محمد السيد عبد الرحمن ، 1998 ، ص:69 )

لقد استفــاد" واطسون" ( John Broadus Watson )

السلوكي الأمريكي من هذه النظرية بتطبيق نظرية التعلم الشرطي رفقة مساعدته "روزالي راينر، Rozaly Raner"، حيث استطاعا إحداث مرض نفسي( فوبيا ) لدى طفل صغير عمره أحد عشر شهرا بطريقة تجريبية ، كما ذكر ذلك " قحطان أحمد الظاهر" : أعطيت للطفل الصغير ( ألبرت ) مجموعة أشياء : فأر أبيض ، أرنب، كلب ، معطف من الفراء ، كرة من القطن ، و بعض الأقنعة ، واستجاب "ألبرت" بمحاولة الوصول لهذه الأشياء و اللعب بها ، إلا أن الباحثين فاجآه بإصدار صوتٍ عالٍ صادرٍ عن طرق قضيب من الحديد ، و عندها بدأ "ألبرت" يصرخ ، و قد تكررت التجربة عدة مرات ، و نجحت في تحقيق أهدافها، فقد تحول مشهد الفأر المحايد للطفل في سنته الأولى إلى مصدر للفزع بعد سبعة أيام من التعرض للفأر مقرونا بهذا الصوت المفزع .

كان "ألبرت" يصرخ بحدة كلما شاهد الفأر ، و أخذت مخاوفه تتعمم نحو كل الأشياء الأخرى التي قدمت له ، و التي تتصف ببعض صفات الفأر كاللون الأبيض ... ، فأصبح يخاف من فرو المعطف و كرة القطن و الكلب ، و غيرها . ( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص:40 ) .

رغم المآخذ و الانتقادات الموجهة لهذه التجربة الناجحة ، إلا أن توظيفها في المجال التعليمي ممكن ، « فقد نستفيد من نظرية المثير و الاستجابة في تعديل و تغيير وإطفاء كثير من السلوكيات غير السوية كالخوف و القلق من خلال التحكم بالمثير أوالاستجابة »( قحطان الظاهر، 2004 ، ص :41 ) .

هذه القابلية للتطبيق في الميدان التعليمي هي التي تعطي المكانة المرموقة لنظرية المثير و الاستجابة ، و تجعلها تحظى بالأهمية في هذا المجال ، خصوصا إذا ما قدمت نتائج إيجابية و ملموسة .

أما العالم الأمريكي ثورندايك (Edward Lee Thorndike ) (1874– 1949 )

فقد رأى أن قوانين الاشراط الكلاسيكي غير كافية لتفسير السلوك ، خاصة المعقد منه ، فجاء بعد عدة أبحاث « بنظريته المعروفة باسم نظرية المثير الاستجابة و ببحوثه في مجال

التعلم » (عبد المنعم الحفني ، ب ت ، ص: 118) ، و يرى " قحطان أحمد الظاهر" أن « ثورندايك بناء على نتائج دراساته وضع قانونا أسماه قانون الأثر الذي يتلخص بأن الارتباط يقوى بين المثير و الاستجابة إذا أعقب الاستجابة التي أحدثها المثير حالة ارتياح، و يضعف الارتباط إذا أعقب الاستجابة التي أحدثها المثير حالة عدم ارتياح » (قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص :41 ).

يتم استغلال هذه النظرية في مجال التعلم و تعديل السلوك عن طريق تطبيق أسلوب التعزيز بأنواعه ، حيث « أكدت دراسات "باندورا" " Bandra ' (1969) أن التعزيز الفوري عقب حدوث السلوك مباشرة يزيد من احتمال تكراره ،لأنه يجلب المتعة و السرور للمتعلم ، كما أن علماء النفس الاجتماعي يضيفون إلى أن هذا يتعدى المتعلم إلى التأثير في سلوك زملائه أيضا » ( سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2005 ، ص:282) .

نجد وجها آخر لتطبيق هذه النظرية في التعلم و تعديل السلوك هو استخدام أسلوب العقاب ، بما يشمله من صور مختلفة ، إذ يعمل على إضعاف الرابطة بين المثير و الاستجابة ، فيرى "سكينر Skinner" صاحب نظرية الاشراط الإجرائي أن العقاب عملية تختلف عن التعزيز ، حيث يطالب باعتماد طريقة تعديل السلوك بناء على الإثابة، و ليس على العقوبة ، و ينصح "سكينر Skinner" « بتجاهل المعلم للسلوك غير المرغوب فيه و عدم التعليق عليه و اعتباره كأن لم يكن ، و إثابة السلوك المرغوب باستمرار، و يطالب باستبعاد العقوبة قدر الإمكان و استخدامها في أضيق الحدود » (جودت عزت ع الهادي و سعيد حسني العزة ، 2005، ص:151 ) .

**6-2- نظرية الإشراط الإجرائي :**

ارتبطت هذه النظرية بالعالم الأمريكي "سكينر " (Burrhus Skinner، 1904-1991) الذي ميز بين السلوك الاستجابي الذي تحكمه المثيرات السابقة ، و بين السلوك الإجرائي الذي تحكمه المثيرات اللاحقة ، و يرى " سكينر Skinner " أن السلوك « يقوم في مجمله على قاعدة رئيسية مؤداها أن السلوك هو حصيلة ما يؤدي له من نتائج وآثار» (جودت عزت ع الهادي و سعيد حسني العزة ، 2005، ص: 13 ) ، للإشارة إلى أن تقوية جوانب معينة من السلوك تتوقف على ما يتبع هذا السلوك من نتائج إيجابية كالتعزيز الإيجابي أوالمكافأة أو سلبية كالعقاب .

تتلخص نظرية "سكينر Skinner " في أنه إذا كانت الاستجابة لها نتائج مفرحة ، كأن تعزز أو تكافأ يزيد احتمال حدوثها ، أما إذا كانت الاستجابة لها نتائج مؤلمة كأن تعزز بشكل سلبي أو تعاقب بطريقة ما يقل احتمال حدوثها ( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص: 43 ) .

تطبيقات هذه النظرية في المجال التعليمي جلية و واضحة « فالمتعلم الذي يعزز سلوكه العدواني اللفظي بالسب و الشتم لزملائه سيستمر لأنه كوفئ عليه ، أما إذا عوقب فإن الأمر حتما سيكون مختلفا »( سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص:16) .

قد لا يظهر الفرق بين الاشراط الكلاسيكي و الاشراط الإجرائي ، إلا أن المتمعن المتخصص يمكنه أن يلحظ أربعة فروق هامة .

يورد (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ، 2005، ص:21 ) أربعة فروق بين الاشراط الكلاسيكي و الاشراط الإجرائي يمكن تلخيصها في الجدول الآتي :

جدول رقم (01) يبين الفروق بين الاشراط الكلاسيكي و الاشراط الإجرائي

| وجه المقارنة | الاشراط الكلاسيكي | الاشراط الإجرائي |
|---|---|---|
| الاستجابة | تنتزع من الكائن الحي من قبل مثيرات معينة | لا ترتبط بمثيرات معينة |
| نوع الارتباط | الاستجابة ترتبط بالمعزز أو المثير | المعزز أو المثير يرتبط بالاستجابة |
| قياس قوة الاستجابة | عدد نقاط اللعاب المسال أو قوة الإمحاء | معدل الاستجابة و آثارها البيئية |
| الاستخدام | أقل من الاشراط الإجرائي لتفسير السلوكات الإنسانية | واسع لأن معظم السلوك الإنساني هو سلوك إجرائي |

نلاحظ من الجدول رقم (01) الاختلافات الموجودة بين الاشراط الكلاسيكي ، والاشراط الإجرائي ، و مدى سعة استخدام هذا الأخير ، نتيجة استغلال نتائج الاشراط الكلاسيكي .

**6-3- نظرية التعلم الاجتماعي :**

رائد هذه النظرية هو عالم النفس الأمريكي" ألبرت باندورا "( A.Bandura ) الذي يعتقد أن لدى الإنسان ميلا فطريا لتقليد سلوكات الآخرين حتى لو لم يستلم أي مكافأة أوتعزيز لفعل ذلك ( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص:45 ) .

استخدمت عدة مصطلحات لهذه النظرية منها : التعلم عن طريق الاقتداء بنموذج أو القدوة ، التعلم بالمحاكاة (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2005 ، ص: 164 ) و التعلم عن طريق الملاحظة أو التعلم الاجتماعي ( قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص:45 ).

يتم استغلال هذه النظرية في المجال التربوي بواسطة التقليد و النمذجة ، « من هنا يأتي دور الآباء و المعلمين و الأقران في عملية التعلم ، و يفترض أن يكونوا نماذج جيدة ليكونوا أهلا للتقليد و المحاكاة ، و يعد النموذج ذو المكانة الاجتماعية الأكثر محاكاة وتقليدا من غيره ، وفي إطار الصف يكون التلميذ النجم أكثر تأثيرا في أقرانه من بقية التلاميذ سلبا أم إيجابا» ( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص: 46 ) ، كما لا يمكن إنكار تأثير سلوك المعلم على تلاميذه ، و محاكاتهم له إعجابا أو سخرية ، مما يجعل التزام المعلم بقواعد السلوك العام ، و محاولته الظهور بالسلوك النموذجي الذي يحتذى به أمرا بالغ الأهمية ، خصوصا في الأوساط التي يراقبه فيها تلاميذه .

**6-4- نظرية التعلم المعرفي :**

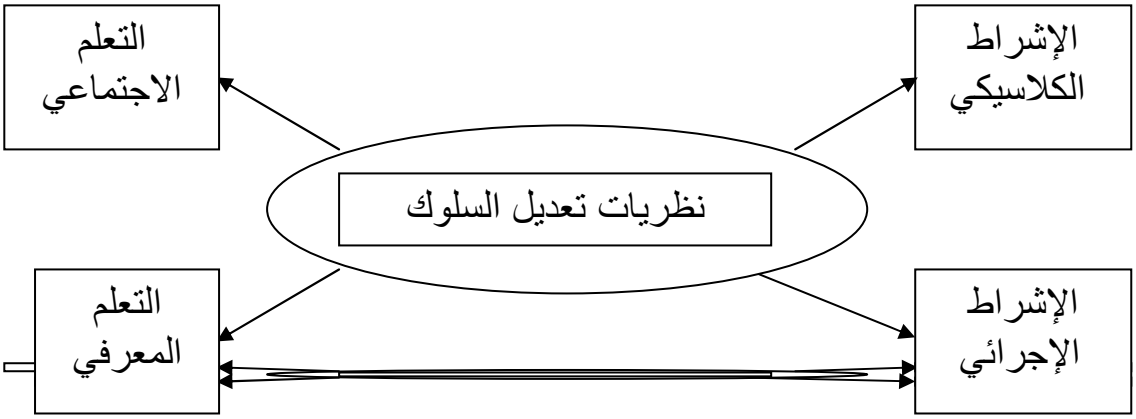
جاءت هذه الظرية كرد فعل قوي على النظريات السابقة ، « القاعدة الرئيسية فيها تعتمد على أن الناس لا يتعلمون فقط عن طريق الاشراط أو التعلم الاجتماعي ، و لكن من خلال العمليات العقلية ( التفكير ، الإدراك ، الانتباه ) التي تلعب دورا حاسما في تشكيل السلوك الظاهر ، لذلك يجب أخذها بالحسبان حتى ولو لم تكن قابلة للملاحظة المباشرة و الدراسة الموضوعية» ( سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2005 ، ص:165 ) .

إن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه هذه النظرية هو أن « الاهتمام بتحليل أنماط التفكير لدى الإنسان شرط أساسي لتطوير البرامج التعليمية أو الإرشادية أو العلاجية الفاعلة » (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2005 ، ص:165 ).

تضيف "الفتلاوي" أن الهدف من تعديل السلوك المعرفي هو محاولة تغيير الأفكار الخاطئة ، وذلك من خلال عملية أو برنامج يعرف باسم عملية "إعادة البناء المعرفي" ، لتكون العمليات المعرفية أكثر اتصالا بالواقع .

تكمن أهمية هذه النظرية في أن الكثير من السلوكيات الناجمة عن الأفراد ، خاصة ما كان رد فعل لسلوك مقابل ، تصدر نتيجة فهم الفرد للسلوك الموجه نحوه ، و في حال تعديل هذه المعرفة و هذا الإدراك ، فسيتغير السلوك الصادر عن الفرد نتيجة هذا التعديل.

خلاصة ما ورد في سرد هذه النظريات و تطبيقاتها التربوية و تحديدا في مجال تعديل السلوك ، يمكن القول أنها تختلف في مفهوم السلوك ، و بالتالي نجم عن ذلك اختلافات في طريقة التعامل معه ، لكنها تجمع بلا شك في أن تعديل السلوك أمر ممكن بغض النظر عن الطرق المستخدمة فيه ، و يمكن تلخيص نظريات تعديل السلوك في الشكل رقم (03)




شكل رقم (03) يبين نظريات تعديل السلوك

## 7- مفهوم السلوك الصفي :

يقوم المعلمون بدورهم التربوي و التعليمي على مدار الأيام و الأعوام ، وتعد حجرة الدرس أو ما يسمى عادة "القسم" أو"الصف الدراسي" البيئة الأولى التي تحدث فيها العديد من العمليات المختلفة و المتداخلة مع بعضها البعض ، فيلعب المعلم داخل الصف دورا

هاما إذ الذي توكل إليه مهمة إدارته من خلال حفظ النظام ،ومراقبة مدى التزام التلاميذ بالتعليمات و القواعد التي تمكنهم من التحصيل الجيد ، كما يعمل على توفير جو من الحرية و التفاعل الصفي بينه و بين التلاميذ و بين التلاميذ أنفسهم ، وهو بذلك يعمل على تنمية علاقات إنسانية جيدة ، و خلق جو اجتماعي عاطفي داخل غرفة الصف ، كما أن من أهم الأعمال الموكلة للمعلم تعديل سلوك تلاميذه بتنمية السلوك المرغوب فيه وتعزيزه و تقويم السلوك غير المرغوب فيه بتعديله أو حذفه أو تغييره ، وهذا يدفعنا للتعرف على مفهوم السلوك عموما و السلوك الصفي خصوصا .

يعرف (جودت عزت ع الهادي و سعيد حسني العزة ، 2005، ص:11 ) السلوك الإنساني بأنه " أي نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها و قياسها كالنشاطات الفسيولوجية و الحركية ، أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر و الوساوس و غيرها ...الخ .

من خلال هذا التعريف يتضح أن السلوك الإنساني يتضمن جميع الأفعال الظاهرة و غير الظاهرة ، هذه الأخيرة يمكن الاستدلال عليها من خلال الأفعال الظاهرة ، ويضيف " جودت عزت ع الهادي و سعيد حسني العزة " : « قد يكون السلوك مرغوبا فيه ويؤدي إلى نتائج إيجابية للفرد و للناس الذين يتعامل معهم ، و قد يكون غير مرغوب فيه و لا يستريح له الفرد و يؤدي إلى نتائج سلبية له وللآخرين » ، و يعتبر هذا التقسيم كتصنيف للسلوك الإنساني اعتمادا على النتائج المترتبة عنه للفرد أو للآخرين .

يورد " جودت عزت ع الهادي و سعيد حسني العزة " أيضا تقسيما آخر للسلوك استنادا إلى طريقة حدوث هذا السلوك فيقولان: « السلوك قد يحدث بصورة لا إرادية وعلى نحو آلي و دون رغبتنا مثل التنفس ، سيلان اللعاب، الكحة ، رمش العين ...الخ . و قد يحدث بصورة إرادية واعية ، و عندها يكون بشكل قصدي و واعي و هو بذلك يصدر عن رغبتنا و يثير اهتمامنا و هذا السلوك يمكن تعلمه ، و يتأثر بعوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد » .

نجد ضمن التقسيم الأخير إشارة هامة لإمكانية تعديل السلوك و تغييره ، نظرا لقابليته للتعلم و تأثره بالبيئة و المحيط الذين يعيش فيهما الفرد ، كما يتضح تصنيف آخر للسلوك الإنساني ، يعتمد على كون السلوك إراديا أو قهريا .

هذا بالنسبة للسلوك عموما ، أما عن السلوك الصفي فيعرفه " محمد حميدان العبادي " السلوك الصفي بأنه : « مفهوم يشير إلى ما يصدر عن المتعلمين أو الطلاب من نشاط داخل غرفة الصف ، ويتضمن : النشاط الظاهر الذي يمكن التعرف عليه مباشرة ، و النشاط الخفي الذي يمكن التعرف عليه بوسائل أخرى » ( محمد حميدان العبادي،2005، ص: 317) .

من خلال هذا التعريف نلمس العلاقة الوطيدة بين التعريفين من حيث إمكانية ملاحظة السلوك و عدمه، إلا أن الأول يعرف السلوك الإنساني عموما بغض النظر عن مكان حدوثه ، أما الثاني فإنه يتحدث عن السلوك الصفي الذي يحدث داخل غرفة الصف تحديدا ، فيشير إلى المتعلمين الذين يصدر عنهم السلوك و مكان صدوره .

## 8- المشكلات السلوكية الصفية

يواجه المعلم أثناء قيامه بمهامه المهنية و التربوية عدة عقبات و صعوبات ، منها ما يتعلق به هو نفسه ، و منها ما يرتبط بالإدارة ، و منها ما له علاقة بالتلاميذ ، والعقبات التي تحدث في غرفة الصف يطلق عليها عادة المشكلات الصفية ، و يمكن تقسيمها حسب المصادر المتسببة فيها كما ذكرها " محمد حسن العمايرة " إلى :

* مشكلات تنجم عن سلوكيات المعلم .
* مشكلات تنجم عن الجو العائلي .
* مشكلات متعلقة بالإدارة المدرسية .
* مشكلات متعلقة بتركيب الجماعة الصفية .
* مشكلات متعلقة بالتلميذ نفسه .
* مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية

(محمد حسن العمايرة ،2002، ص:61) .

من خلال هذا التقسيم يتضح جليا درجة تعقد العلاقات الإنسانية داخل الصف الدراسي ، و إلى أي مدى يمكن أن تؤثر مصادر خارج غرفة الصف على سير العملية التربوية و التعليمية ، إلا أن أكبر المشكلات التي تواجه المعلم يوميا و باستمرار ، تلك التي تحول دون قيامه بعمله على أكمل وجه ، و تمنع ظهور نتائج التعلم خصوصا على مستوى النمو الاجتماعي للتلميذ ، تلك التي تسمى المشكلات السلوكية ، و التي يصعب تعريفها

نظرا « لأنها ليست نوعا واحدا أو درجة واحدة ، و إنما هي أنواع متعددة ودرجات متباينة » ،( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص:75) ، من هذا المنطلق تأتي صعوبة إيجاد تعريف يتفق عليه المهتمون ، حيث إن كل مختص يعرفها برؤيته الخاصة، واعتمادا على وجهة نظره ، فيرى كل من " هارينج و فيليبس Haring and Philips " (1962) أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية يعانون من مشاكل صغيرة أو كبيرة مع الناس الآخرين والزملاء و الآباء و المعلمين ، و هم يتصفون بأنهم غير سعداء و غير قادرين على العمل مع أنفسهم بصورة تضائل قدراتهم و اهتماماتهم ، ( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص:75) ، و بشكل عام يمكن القول بأن المضطرب انفعاليا لديه معايير فشل كبيرة في الحياة بدلا من معايير النجاح ، كما يتضح جليا أيضا من هذا التعريف أن الاضطراب مقرون بالفشل والإحباط إلى درجة تبين أنه نتيجة لهما ، و لكن ألا يمكن أن يكون الفشل و الإحباط نتيجة فقط ، و ليسا سبب الاضطراب ؟

أما "وودي" "Woody " (1969) فيحدد المضطرب انفعاليا بأنه الطفل الذي لا يستطيع أن يتكيف مع معايير السلوك المقبولة اجتماعيا ، مما يؤدي إلى تدهور تقدمه الدراسي و التأثير في زملائه في الفصل ، كذلك تدهور علاقاته الشخصية مع الآخرين ، ( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص:76) .

يظهر من هذا التعريف مدى التركيز الكبير على الجانب الاجتماعي ، و جعله المعيار الوحيد للحكم على أن السلوك مقبول أو غير مقبول ، و في هذا إجحاف إلى حد ما في تصنيف المضطرب ، إذ لا تعد المعايير الاجتماعية وحدها المقياس الوحيد لتحديد المضطرب و السوي .

أما "شيا" "Shea " (1978) فقد اعتمد بشكل أساسي على المعيار الإحصائي في تعريفه للطفل المضطرب انفعاليا ، حيث يرى أن الطفل المضطرب انفعاليا هو الذي يتراوح معدل انخفاض سلوكه عن المتوسط ، و هذا الانخفاض يعمل على تخفيض قدرته على أداء واجباته المدرسية بفاعلية ،( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص:76) .

تعريف "شيا" يتضمن مقارنة سلوك التلميذ بأقرانه ، و لكن قد يختلف هذا المتوسط من بيئة إلى أخرى ، و من صف إلى آخر ، مما يجعل عملية المقارنة نسبية في نتائجها .

يشيركل من" هويت و فورنس" " Hewett and Forness " إلى أن الطفل المضطرب سلوكيا هو طفل غير منتبه في الفصل و منسحب و غير منسجم و غير مطيع

لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المدرس أو المدرسة ، ( قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص:77) .

هذا التعريف و إن اقتصر على المدرس و المدرسة و التلميذ و أقرانه ، فإنه قريب لتحديد المشكلات الصفية التي تعترض تقدم التلميذ ، و تعرقل سير مهمة المعلم .

يركز كل من "كوفمان و هولهان" "Kauffman and Hollahan" في تعريفهما على الجانب الاجتماعي فيعتقدان أن الأطفال المضطربين سلوكيا هم أولئك الذين يستجيبون لبيئتهم بطريقة غير مقبولة اجتماعيا أو مرفوضة شخصيا بشكل واضح و متكرر ، و لكن يمكن تعليمهم سلوكا اجتماعيا و شخصيا مقبولا ومرضيا .

نلمس في هذا التعريف نوعا من الذاتية فما يكون مرفوضا عند شخص ما ، قد يكون مقبولا عند شخص آخر ، و العكس صحيح ، مما يجعل التصنيف يتميز بالذاتية ، وأبعد ما يكون عن الموضوعية ، إلا أن التعريف تضمن إشارة هامة إلى إمكانية تعليم وتعديل سلوك الطفل المضطرب ، مما سيسمح له بالتكيف مع المجتمع .

ذكر" قحطان أحمد الظاهر " تعريفا لكل من "عبد الغفار والشيخ " ( 1985 ) مفاده أن الطفل المضطرب هو الطفل الذي لا يستطيع أن ينشئ علاقات اجتماعية سليمة و فعالة مع غيره ، و يتصف سلوكه بأنه غير مرغوب فيه وغير مثمر(قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص:77 ).

الملاحظ أن جميع التعريفات الواردة تركز على الطفل ، و إن اختلفت معايير الحكم و التصنيف ، و هذا يؤكد اتفاقها على وجود مشكلات يعاني منها الأطفال عبر مراحل نموهم المختلفة ، لاسيما المرحلة المدرسية ، التي تعترض التلاميذ فيها مشكلات سلوكية صفية مختلفة عدد منها "محمد حسن العمايرة" ست عشرة سلوكا منها: السلوك العدواني ، التسرب الفكري من جو الحصة ، الغياب المتكرر عن المدرسة ، التسرب من المدرسة ، الكذب ، مشكلة الحركة الزائدة ، ضرب الأقران ، الغش في الامتحانات ، عدم استجابة التلميذ لتعليمات المعلم و أوامره ...، (محمد حسن العمايرة ،2002، ص: 117 ) إضافة إلى مشكلات صفية تعليمية و أكاديمية يذكر منها: عدم إحضار التلاميذ للدفاتر والكتب و الأدوات المطلوبة ، ضعف التحصيل ،اختلاف الأسلوب الإدراكي ، ضعف الدافعية للدراسة ،مشكلة أداء الواجب المدرسي ، عادات الدراسة الخاطئة ، ضعف القدرة لإتباع التعليمات ، مشكلة عدم المشاركة الصفية ، ضعف القدرة على التركيز و المثابرة ، افتقار التلاميذ لعادة

القـراءة الهادفـة (محمـد حسـن العمـايرة ،2002، ص: 189 ) ، والواضـح أن هـذا مجـرد تصنيف للمشكلات الصفية ، لكن المؤكد أنها كثيرة و متداخلة يؤثر بعضها على بعض ، و قد لا يهتم المعلم داخل الصف بتصنيفها بقدر ما يهتم بكيفية معالجتها والتقليل من آثارها السلبية على سير العملية التعليمية و التربوية .

**8-1- سلوك الغش في الامتحانات :**

الغش في اللغة العربية سلوك مرفوض يدل على الخيانة و الغدر و الحقد و الغل، و قد جاء في "لسان العرب" أن الغِشَّ : نقيض النُّصح و هو مأخوذ من الغشش : المشرب الكدر ، و قد غشَّه يغشُّه غِشا : لم يمحضه النصيحة ، و شيء مغشوش و رجل غُشٌّ : غاش و الجمع غشون ، و غَشَّ صدره يَغِشُّ غشا : غلَّ (محمد بن مكرم بن منظور ، 1990 ، ص:323) ، كما جاء في " الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلفة " غش: غلول و خيانة و مداهنة و دغل و تمويه و مخرقه ، و إدهان ( محمد بن عبد الملك بن مالك الطائي الجياني أبو عبد الله ، 1990 ، ص:184 ) .

أما من الناحية الاجتماعية ، يعرف علماء الاجتماع الغش بأنه « ظاهرة اجتماعية منحرفة ، و ذلك لخروجها عن المعايير و القيم الاجتماعية التي يضعها المجتمع و لما تتركه من آثار سلبية تنعكس بصورة واضحة على مظاهر الحياة الاجتماعية في المجتمع ، وعلى نظمه ومؤسساته » ( فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:20) .

يضيف " فيصل محمد خير الزراد " :« أما رجال القانون و القضاء فإنهم يرون أن الغش هو بمثابة الجريمة، وأنه الفعل المخالف لنصوص القانون( الجزائي ) الذي يضعه المشرِّع ، و يحدد العقوبات الجزائية المقرر تطبيقها ضد من يخالف ذلك ...» هذا من الناحية القانونية .

أما علماء الدين الإسلامي فيعرفون الغش بأنه منكر و سلوك لا أخلاقي يتنافى مع التعاليم الدينية ، و هو سلوك محرم دينيا ولا يرضاه الله سبحانه و تعالى ، وهو مخالفة صريحة و صارخة لنداء الوجدان أو الضمير الذي ينميه الدين بتعاليمه و نظمه وأخلاقياته ، و الرّسول صلّى الله عليه وسلّم نهانا عن الغش في الحديث الشريف بقوله : "

من غشنا فليس منا " (فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:21 ) ، و الصحيح في هذا الحديث ما رواه مسلم في صحيحه فقال: حدثني يحي بن أيوب و قتيبة وابن حجر جميعا عن إسماعيل بن جعفر، قال ابن أيوب حدثنا إسماعيل قال أخبرني العلاء عن أبيه عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه و سلم مرَّ على صُبرة من طعام فأدخل يده فيها فنالت أصابعه بللا ، فقال لصاحب الطعام : ما هذا ؟ قال : أصابته السماء يا رسول الله قال : «أفلا جعلته فوق الطعام حتى يراه الناس ، من غش فليس مني » و في سنن الترمذي « من غش فليس منا» ، و في الحديثين إشارة هامة لتحريم الغش لا بين المسلمين أو عليهم فحسب ، و لكن تحريم الغش على الإطلاق .

أما من الناحية التربوية فقد ذكر (فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:20) تعريفا للغش على أنه « عملية تزييف لنتائج التقويم » ، و يعرفه أيضا بأنه « محاولة غير سوية لحصول التلميذ على الإجابة من أسئلة الاختبار ، و باستخدام طريقة غير مشروعة »

الخلاصة أنه لا يوجد جهة مهما كانت تقر هذا السلوك اجتماعيا أو دينيا أوقانونيا أو تربويا، لما له من انعكاسات و آثار سلبية على حياة الفرد و أمن المجتمع ، و بما أن المدرسة واحدة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية كانت محط أنظار الجميع ، وكان الفصل الدراسي بمثابة المختبر الذي تتم فيه مراقبة السلوك و التصرفات ، و هو المكان الذي قد تبدو فيه البوادر الأولى للغش أو الأمانة ، خاصة في الامتحانات و إنجاز الواجبات داخل الصف بدوافع مختلفة و متباينة .

لقد عرف " فيصل محمد خير الزراد" الغش في الاختبارات أو في الواجبات المدرسية داخل المؤسسات التربوية و التعليمية ، و( الغش بشكل عام ) بأنه « سلوك غير سوي و غير مسموح به ، و يكون هذا السلوك مدفوعا بمدركات و أفكار خاطئة لدى الفرد الغاش ، و ذلك في سعيه وراء إشباع بعض الدوافع أو الحاجات ،مثل الحصول على النجاح ، أو على الدرجات ، أو من أجل التفوق ، و يكون ذلك دون الاعتماد على النفس أو الاجتهاد ، وهو سلوك مآله الفشل و يترتب عليه العديد من السلبيات » (فيصل محمد خير الزراد ، ب ت، ص:24 ) ، هذا التعريف يوضح أن سلوك الغش غير مقبول إلا أنه ركز على الدوافع و الحاجات و النتائج ، و التعريف الأكثر دقة في وصف سلوك الغش ما ذكرته" سهيلة محسن كاظم الفتلاوي " بقولها : « يتمثل الغش الدراسي في الاختبارات و أداء الواجبات المدرسية في حصول المتعلم على الإجابة جاهزة من قرين ، أو من مصدر آخر لغرض

النجاح في أداء متطلبات أو مهمات موكلة إليه بدون جهود ومثابرة مما يؤدي إلى الضعف في التحصيل الأكاديمي » (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2004 ، ص:506 ) ، و هذا التعريف يتضمن طرق حصول التلميذ على الإجابة دون جهد ، و النتائج السلبية لهذا السلوك على التحصيل الدراسي ، و يورد " محمد حسن العمايرة " تعريفين للغش ، أولهما أنه . الغش . هو :« ممارسة التلميذ لسلوك أو أكثر من أنواع السلوك المختلفة في الامتحان التي تشير إلى أنها سلوك غير مرغوب فيه وفقا للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد»( محمد حسن العمايرة ، 2002 ، ص:176) ، إلا أن هذا التعريف لا يدل على أن السلوك الصادر عن التلميذ هو الغش ، فقد يصرخ التلميذ أو يترك مقعده أو يعتدي على زميله أثناء الامتحان ، و هذا سلوك مرفوض ، إلا أنه لا يدل على الغش ، أما التعريف الثاني فعرف الغش بأنه : « استخدام التلميذ لأي وسيلة كانت تمكنه من الحصول على إجابات أو درجات في الامتحان بصفة غير شرعية سواء كانت الوسيلة خطية أوشفهية أو حركية »، ( محمد حسن العمايرة ، 2002 ، ص:176 ) وهذا التعريف أقرب لتحديد سلوك الغش في الامتحان إذ تضمن المؤشرات الدالة على حدوث السلوك ، إلا أنه لم يتعرض لنتائج هذا السلوك السيئة على التلميذ وعلى العملية التعليمية برمتها .

التعريف الذي يمكن أن يكون أشمل هو : سلوك الغش في الامتحانات و في الواجبات المدرسية هو حصول التلميذ على الإجابة أو الدرجات بطريقة غير مقبولة اجتماعيا و لا أخلاقيا بدافع الفوز و النجاح دون بذل الجهد اللازم ، و له عواقب سيئة على مرتكبه .

قد يبدو موضوع الغش في الامتحانات بعيدا عن الوسط التربوي الابتدائي ، لكن الحقيقة المؤسفة أنه موجود و في تزايد ، خصوصا في المراحل المتقدمة أي سنوات الطور الثاني من التعليم الابتدائي ، فقد يختلف تقييم المعلمين للظاهرة باختلاف شخصياتهم و زاوية نظر كل واحد منهم لهذا السلوك ، إلا أنهم على العموم يعترفون بوجود هذا السلوك الذي أصبح ظاهرة ، وصارت المقولة "من نقل انتقل ، و من اعتمد على نفسه بقي في قسمه" يعرفها الجميع ، كما اتفقت العديد من الدراسات على انتشار هذه الظاهرة ، وعدم استثنائها لأي مستوى دراسي أو أي فئة أو أي جنس .

ذكر( فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:31 ) عدة دراسات في هذا المجال منها :

1- دراسة "جابر عبد الحميد جابر ، وسليمان الخضري" (1980):

توصلت هذه الدراسة إلى وجود نسبة تقدر بحوالي 82 % من طلاب العينة قاموا بالغش في الامتحانات مقابل نسبة تقدر بحوالي 69 % من الطالبات .

2- دراسة "فيصل محمد الزراد" ( 1980 ) :

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في سوريا عام 1980، و توصلت إلى أن نسبة من الطلاب الذكور تقدر بحوالي 31 % يغشون في امتحاناتهم ، مقابل نسبة تقدر بحوالي 18 % من الطالبات ... ، كما توصل نفس الباحث في الدراسة التي أجراها على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية و المرحلة الثانوية بمنطقة العين التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة إلى وجود نسبة تقدر بحوالي 47 % من الطلاب ، مقابل 25 % من الطالبات يقومون بعملية الغش في اختباراتهم .

3- دراسات إدارة الخدمة النفسية التابعة لوزارة التربية و التعليم الكويتية :

تبين هذه الدراسات التي أجريت سنة 1983 أن نسبة تقدر بحوالي 84 % من عينة الدراسة ترى بأن أسلوب الغش متبع و واضح بين طلاب وطالبات المدارس .

4- دراسة الباحث "عمر سليمان بكيش" ( 1979 ) :

أجراها في مدارس الكويت و توصل إلى وجود نسبة 40.7 % من الطلاب مقابل نسبة 37.6% من الطالبات كانوا قد غشوا في اختباراتهم المدرسية .

5- دراسة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريب في الكويت عام 1987:

توصلت إلى نتيجة مؤداها أن نسبة 87.8 % من الطلاب و نسبة 88.4 % من الطالبات و 90.7 % من أعضاء هيئة التعليم يرون بأن ظاهرة الغش في الاختبارات منتشرة بين الطلبة و الطالبات التابعين لهذه الهيئة .

6- الدراسة التي قام بها "حامد زهران وآخرون" ( 1975 ) :

حول العلاقة بين الاتجاه اللفظي نحو الغش ، و بين السلوك الفعلي للغش تبين من خلالها أن نسبة الغش في مجتمع الطلاب أكبر منها في مجتمع الطالبات .

7- دراسة "عبد الله فلية" التي أجراها عام ( 1988 ) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة و الفنية و أولياء الأمور و الموجهين والمعلمين و مدراء المدارس والإداريين ، انتهت إلى أن هناك نسبة تقدر بحوالي 24 % من الطلاب و نسبة 35.6 % من أولياء

الأمور ونسبة 68.4 % من الموجهين و الإداريين توافق تماما على أن الغش أصبح ظاهرة شائعة و خطيرة بين طلبة المدارس .

( فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:31 ) .

8- دراسة "شكري السيد أحمد ، و عبد العزيز المغيصب" (1988) :

أجريت هذه الدراسة حول سلوك الغش في الامتحانات و علاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المدارس و توصل الباحثان إلى أن نسبة تقدر بحوالي 59.9 % من مجمل طلاب العينة يغشون في اختباراتهم ، وأن نسبة 60.3 % من الطالبات و نسبة 57.9 % من الطلاب يغشون في اختباراتهم ، كما توصلت الدراسة إلى وجود نسبة 51.2 % من الطلاب و الطالبات من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يغشون في اختباراتهم ، مقابل نسبة 54.2 % للطلبة متوسطي التحصيل و نسبة 71.7 % للطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ( فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:31 ) .

هذا بالنسبة للدراسات العربية ، أما الدراسات الأجنبية فمنها :

9- دراسة "إركسون مينارد" "M.L.Erickson " و" سميث والتون" " W.B. Smith " ( 1974 ) :

أجريت هذه الدراسة على عينات من طلبة المدارس تبين من خلالها أن حوالي 54 % من الطلاب و 35 % من الطالبات قد قاموا بالغش في اختباراتهم .

10-دراسة "لينبرج" "F.C.Ellenburg " (1973) :

توصل من خلال إجراء هذه الدراسة على عينة من طلبة المدارس و الجامعات أن نسبة 80.9 % من طلاب المدارس قد غشوا في الامتحان ، وأن نسبة 48 % من طلبة الجامعة قد غشوا على الأقل مرة واحدة .

11- دراسة العالم "بيرش" " B .A.Burch " (1968) :

أكدت هذه الدراسة أن نسبة تقدر بحوالي 30 % من طلاب المرحلة الثانوية يغشون في الامتحان ، و أن نسبة الذكور الذين يغشون أعلى من نسبة الإناث .

12- دراسة" شارلز زاسترو" " C.H.Zastrow " ( 1970) :

كذلك توصل هذا الباحث إلى أن نسبة تقدر بحوالي 40 % من طلاب عينة الدراسة في المرحلة الثانوية و الجامعية اعترفوا بأنهم غشوا في امتحاناتهم .

( فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:31 ) .

13- دراسات "فاكوري" " M.E.Fakouri " (1972) :

قامت هذه الدراسات حول دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي ، و الغش لدى تلاميذ المدارس تبين من خلالها أن هناك نسبة تقدر بحوالي 47 % من عينة عشوائية من تلاميذ المدارس قاموا بالغش في امتحاناتهم .

14- دراسة "سولومون و فيلدمان" " M.T.Feldman " ( 1967) :

توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن نسبة 57 % من طلبة المدارس الذكور يغشون، مقابل نسبة 28 % من طالبات المدارس الإناث ، و اعترفت نسبة من الطلاب تقدر بحوالي 67 % أنهم حاولوا الغش ( فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:31 ) .

من خلال الدراسات العربية و الأجنبية السابقة ، و الأرقام الواردة فيها و النسب المئوية يتضح مدى انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات ، كما يتضح أنها لم تستثن أحدا ، صغارا وكبارا ، ذكورا و إناثا ، على أن نسبة انتشارها بين الذكور في غالب الأحيان أكبر من نسبة انتشارها بين الإناث ، و أن جميع القائمين بالعملية التعليمية و التربوية طلبة و معلمين و مديرين ، يقرون بوجود هذه المشكلة ، مما يجعل البحث فيها و إيجاد حلول حقيقية لها أمرا ضروريا ، و واجبا حتميا يفرض نفسه .

**8-2- ضعف الانتباه :**

قبل التطرق لهذا المشكل الذي يواجه المعلمين ، و يواجهه المعلمون باستمرار داخل الصف ، يجدر التطرق لتعريف الانتباه و التعرض لبعض العناصر ذات الصلة به ، فيعرف ( جابر عبد الحميد جابر ، ب ت ، ص:380 ) الانتباه بأنه :« استعداد إدراكي عام يقوم بتوجيه شعور الملاحظ نحو الموقف ككل أو نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي» ، و يعتبر الانتباه أحد العوامل المؤثرة في عملية الإدراك ، و من ثم فهو يلعب دورا أساسيا في عملية التعلم ، و وجود خلل في الانتباه يعد اضطرابا مؤثرا في مسيرة التحصيل الدراسي للتلاميذ ، و يطلق عليه اسم : ضعف الانتباه ، وقد ذكر(ريزو وَ زابل، تر/ : زيدان السرطاوي وَعبد العزيزالشخص ، 1999 ، ص:469) نقلا عن " جادو" "Gadow " (1979) أن نسبة

انتشار اضطرابات ضعف الانتباه قد ترتفع لتصل 10% من مجموع طلاب المدارس ، مع أن دليل تشخيص الاضطرابات النفسية و إحصائها ( DSM III ) قدّر النّسبة بـ 3% فقط ، و أيا تكن النسبة فإنها مؤشر يدعو لدراسة الظاهرة ، و إيجاد الحلول المناسبة و الملائمة لها ، لما يترتب عنها من عوائق و تبعات سيئة، أما من ناحية التصنيف فأغلب المراجع تضع اضطراب ضعف الانتباه مع اضطراب آخر هو فرط الحركة ، و يطلق عليه اسم : اضطراب نقص الانتباه المفرط الحركة ( النشاط ) : Attention – Deficit / Hyperactivity Disorder و يرمز له اختصارا بالرمز A.D.H.D ، و هي الحروف اللاتينية الأولى من التسمية الإنجليزية وقد وردت في الدليل التشخيصي و الإحصائي الرابع المعايير الآتية لتشخيص هذا الاضطراب و هي :

1- يجب أن تتوفر ستة ( أو أكثر ) من أعراض عدم الانتباه ، و تكون قد استمرت ستة أشهر على الأقل ، و بلغت درجة تعد غير تكيفية و غير متسقة مع مستوى نمو الفرد أو أن تتوفر ستة ( أو أكثر ) من أعراض فرط النشاط – الاندفاعية ، و تكون قد استمرت ستة أشهر على الأقل ، و بلغت درجة تعد غير تكيفية و غير متسقة مع مستوى نمو الفرد ، و المعايير هي :

أ – عدم الانتباه :

1- كثيرا ما يعجز عن الانتباه الدقيق للتفاصيل أو يرتكب أخطاء إهمال في العمل المدرسي أو المهني أو الأنشطة الأخرى .

2- كثيرا ما يجد صعوبة في إدامة الانتباه في المهام المكلف بها أو في أنشطة اللعب .

3- كثيرا ما يبدو غير مصغ عندما يتحدث إليه أحد بشكل مباشر .

4- غالبا لا يواصل إتباع التعليمات ، و يعجز عن إكمال العمل المدرسي ، أو العمل اليومي ، أو مهام العمل المهني ( ليس بسبب العناد أو العجز عن فهم التعليمات ) .

5- كثيرا ما يجد صعوبة في تنظيم الأعمال و المهام .

6- كثيرا ما يتجنب أو يكره أو ينفر من الاشتراك في المهام التي تتطلب جهدا ذهنيا متصلا ( مثل العمل المدرسي أو الواجب المنزلي )

7- كثيرا ما يضيع الأشياء الضرورية لأعماله أو أنشطته ( مثل الدمى أو الواجبات المدرسية المطلوبة أو الأقلام أو الكتب أو الأدوات ) .

8- غالبا سهل التشتت بالمثيرات الخارجية .

9- كثير النسيان في نشاطاته اليومية .

ب- فرط النشاط

1- كثيرا ما يتململ بيديه أو قدميه أو يتلوى في مقعده .

2- كثيرا ما يترك مقعده في الفصل أو في مواقف أخرى تتطلب منه أن يبقى جالسا .

3- كثيرا ما يفرط في الجري أو التسلق في مواقف غير ملائمة ( في حالة المراهقين والراشدين قد يقتصر ذلك على مشاعر ذاتية من عدم الاستقرار ) .

4- غالبا لديه صعوبة في أن يلعب أو يمارس أنشطة وقت الفراغ بهدوء .

5- غالبا ناشط في غير كلل ، و غالبا يسلك كما لو كان مدفوعا بمحرك .

6- غالبا كثير الكلام .

ج- الاندفاعية

7- غالبا ما يندفع في الإجابة قبل اكتمال السؤال .

8- كثيرا ما يجد صعوبة في انتظار دوره .

9- غالبا ما يقاطع الآخرين أو يتطفل عليهم ( مثلا : يتدخل في المحادثة أو اللعب).

10- بعض أعراض فرط النشاط . الاندفاعية أو عدم الانتباه التي سببت عجزا كانت موجودة فيل سن السابعة .

11- بعض الاختلال الناتج عن الأعراض يتمثل في محيطين أو أكثر ( مثلا: في المدرسة « أو العمل » و في البيت ) .

12- يشترط وجود أدلة واضحة على وجود إعاقة ذات دلالة إكلينيكية في الأداء الاجتماعي أو الدراسي أو المهني .

13- لا تحدث الأعراض على وجه الحصر أثناء المسار المرضي لاضطراب النمو الشامل أو الفصام أو اضطراب ذهاني آخر ، و لا يمكن تعليلها تعليلا أفضل كمظهر لاضطراب عقلي آخر ( مثل : اضطراب المزاج ، اضطراب القلق ، الاضطراب الانشقاقي ، اضطراب الشخصية ) . (الرابطة الأمريكية للطب النفسي، تر/: أمينة السماك و عادل مصطفى ، 2001، ص:66 ) .

وجهت عدة انتقادات لهذا التصنيف أولها أنه تصنيف على أساس إكلينيكي ، و هو بعيد إلى حد كبير عن متناول المعلم ، و قد أورد كل من (ريزو و زابل ، تر/:زيدان

السرطاوي وعبد العزيز الشخص ، 1999 ، ص: 42) ما نصه الآتي :« رغم أن هذا الدليل يزودنا بمداخل شاملة لتصنيف مشكلات الأفراد، إلا أنه نظرا لطبيعته كنظام للتصنيف العام يميل إلى تشويه حقيقة مشكلات الطفولة و المراهقة كما تبدو في الواقع لدى كل فرد على حدة » .

و يضيف نفس المرجع « هذا النظام التصنيفي يفترض وجود الخصائص المذكورة ضمن صنف معين لدى الفرد بغض النظر عن وجود أدلة واضحة على ذلك , و من المهم أن نأخذ في اعتبارنا أن مسميات التصنيف ليست بالضرورة أشياء حقيقة ، و لكنها مجرد إحدى أنواع التصنيف» (ريزو و زابل ، تر/:زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص ، 1999 ، ص: 42) .

بالإضافة إلى ذلك « فإن هذا الدليل يتأثر بصورة واضحة بالنموذج الطبي الذي ينظر إلى المشكلات السلوكية و الشخصية كخصائص إكلينيكية موجودة لدى الفرد مثلها مثل الأمراض العضوية » (ريزو و زابل ، تر/:زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص ، 1999 ، ص: 42) ، و في هذا إهمال كبير لأسس التصنيف الأخرى التي قد تكون مستخدمة في واقع الحياة فعليا ، زد على ذلك تعقد الظاهرة الإنسانية و عدم إمكانية إسقاط القوانين البيولوجية عليها و تطبيقها كما في بعض العلوم الأخرى ، حتى إن وجدت أدلة لتبرير وجهة النظر هذه بالنسبة لبعض مشكلات الطفولة ( مثل أشكال معينة من التخلف العقلي أو الاضطراب النمائي العام و الشديد ) ، فإنّه لا يوجد مبرر لتعميم النموذج الطبي على جميع الاضطرابات السلوكية ، أو التسليم بأن هذه الاضطرابات ملازمة لمختلف الأفراد (ريزو و زابل ، تر/:زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص ، 1999 ، ص: 44) ، و رغم أن هذا الدليل يقدم أعراضا متعددة للتشخيص ، إلا أن انتقادا آخر وجه له وهو أنه « يصبغ أعراض التشخيص بالنموذج الطبي للاضطرابات الذي لا يفيد معلم التربية الخاصة كثيرا ، و ذلك في الوقت الذي يفترض فيه أن هذا الدليل يجب أن يمثل وسيلة مهمة تساعد المعلم على التفاهم و التواصل مع المتخصصين في مجال الصحة النفسية» (ريزو و زابل ، تر/:زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص، 1999 ، ص: 44) ، هذا ما يجعل الدليل قليل الفائدة في المجال الصفي ، و لا يمكن الاعتماد عليه بصفة مطلقة ، ذلك أن المعلم يسعى إلى التغلب و التكيف مع المشكلات الصفية العارضة و الدائمة ، بغية تحقيق

الأهداف التربوية و التعليمية أكثر مما يسعى للتدقيق في الأعراض و التشخيص ، أو البحث عن التصنيف .

يدعم هذا الاتجاه ما ذكره كل من " ريزو و زابل " في هذا المجال ، بقولهما « من المشكلات الكبرى الأخرى التي تحد من فائدة دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها أنه لم يأخذ في الاعتبار كثيرا من جوانب النمو الدقيقة أثناء عملية التصنيف ، و دورها في التعرف على النظرة التقليدية في فهم الاضطرابات بين الكبار" (ريزو و زابل ، تر/:زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص، 1999 ، ص: 44) ، فما يُعدّ سلوكا غير مقبول في مرحلة ما قد يُعدّ سلوكا عاديا في مرحلة أخرى ، فكثرة حركة الطفل في سن الثانية من عمره و عشوائيتها لا يُعدّ مشكلة ، بينما لو استمر هذا السلوك حتى سن الدخول إلى المدرسة 6 أو 7 سنوات لعُدّ على الأقل عرضا من أعراض أحد الاضطرابات .

لقد ذهب " ريزو و زابل " إلى أن التعرض لبعض المشكلات خلال مسيرة النمو والحياة أمر عادي ، وقد لا يُعدّ اضطرابا « فمن الشائع أن يتعرض الأطفال و المراهقون مثلا خلال أي مرحلة من نموهم العادي لبعض المشكلات التي تتضمن التوتر الزائد ، والخوف ، و الغموض حيال الشعور بالهوية . و ليس بالضرورة أن تعكس هذه المشكلات وجود الاضطراب النفسي لديهم ، و لكن قد يحدث ذلك نتيجة سوء الفهم و عدم إدراك أنها تعد جزءا مهما ضمن عمليات النمو العادية » ( ريزو و زابل ، تر/: زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص، 1999 ، ص: 44) ، فضلا عن أن بعض المشكلات قد لا تمثل خطورة في إحدى مراحل النمو بينما قد تبدو خطيرة جدا في مرحلة أخرى .

يؤكد " فتحي مصطفى الزيات " هذه الانتقادات بقوله :« الواقع أنه مازال هناك نوع من عدم الاتفاق حول الطبيعة الأساسية لعجز أو قصور الانتباه مع اضطرابات فرط النشاط ، و مازالت الرؤية الأحادية لهذه الاضطرابات التي تبنتها جمعية الصحة النفسية الأمريكية، و التي عبرت عنها في الدليل التشخيصي الإحصائي DSM-III-R محل انتقادات و هجوم ، نظرا لضعف الارتباطات بين أنشطة مكونات الانتباه و أنشطة مكونات فرط النشاط ، و بسبب إمكانية أن يكون بعض الأطفال من ذوي فرط النشاط ولا يعانون من اضطراب عمليات الانتباه »( فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، ص:263) .

هذا ما يؤكده الواقع المدرسي أيضا ، فقد نجد بعض التلاميذ من ذوي فرط النشاط لكنهم لا يعانون من اضطرابات في الانتباه ، أو نجد بعض التلاميذ يعانون من اضطرابات

في الانتباه إلا أنهم ليسوا من ذوي فرط النشاط ، و تؤكد هذا دراسة " لاهي" وآخرون ( Lahey et al. , 1984 ) ، فقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى التشابه والاختلاف بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، واضطراب الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط ، وتكونت مجموعة البحث من ( 30 ) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني وحتى الخامس الابتدائي ، مقسمين إلى مجموعتين تتكون الأولى من ( 10 ) تلاميذ لديهم اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتتكون الثانية من (20) تلميذا لديهم اضطراب غير مصحوب بفرط النشاط ، وقد تمت المقارنة بين درجات تلاميذ المجموعتين ، وأوضحت النتائج : أنه يوجد اختلاف بين نماذج شخصية تلاميذ المجموعتين ، فالتلاميذ الذين لديهم اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط يعانون من كل من : اضطرابات التواصل ، والسلوك العدواني ، والسلوك الشاذ ، وعدم الشعور بالذنب ، وانخفاض الأداء المدرسي (رضا أحمد حافظ الأدغم و آخرون،1999،ص:21). على هذا الأساس فقد تم اعتبار ضعف الانتباه و فرط الحركة . في هذه الدراسة . اضطرابين منفصلين ، رغم تشابه و تداخل الأعراض بينهما في أحيان كثيرة ، و قد تجتمع الأعراض في فرد واحد ، حينها يصنف بأنه يعاني من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

أما عن فاعلية استخدام الأساليب العلاجية المناسبة ، و تحديدا تعديل السلوك المعرفي ، فتذكر دراسة " خازيندار" ( Khazindar, 1987) التي استهدفت معرفة مدى فاعلية أسلوب " تعديل السلوك المعرفي " في التأثير على كل من التحصيل الأكاديمي ، والأداء السلوكي والمعرفي لدى الأطفال مضطربي الانتباه ، كما هدفت إلى معرفة مدى تأثير سلسلة من الجلسات التي تعزز فاعلية العلاج في تدعيم المهارات المتعلمة سابقًا وتنمية التحصيل الأكاديمي ، وضبط الذات لدى الأطفال مضطربي الانتباه، وتكونت العينة من ( 20 ) طفلاً من تلاميذ الصف الأول وحتى السادس الابتدائي ، ممن يعانون من اضطراب الانتباه (مجموعة تجريبية ) ، كما اختيرت مجموعة أخرى من الأطفال العاديين ( مجموعة ضابطة ) ، ولتقييم مدى فاعلية الجلسات العلاجية التي طبقت على تلاميذ المجموعة التجريبية دون الضابطة .

بعد تطبيق الجلسات العلاجية أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج السلوكي المعرفي وجلساته العلاجية المدعمة ، وبين تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من : التحصيل الأكاديمي ، والإدراك، والأداء

السلوكي . كما بينت النتائج عدم فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في تحسين أداء الأطفال مضطربي الانتباه . (رضا أحمد حافظ الأدغم وآخرون،1999،ص:22).

**8-3- سلوك فرط النشاط ( فرط الحركة ) :**

هذا السلوك يعد من المشكلات التي تعترض سير العملية التعليمية والتربوية، وتعرقل المعلم في أداء وظيفته ، و قد عرفت" مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي " اضطراب النشاط الزائد على أنه :« اضطراب جيني المصدر ينتقل بالوراثة في كثير من حالاته ، و ينتج عنه عدم توازن كيميائي أو عجز في الوصلات العصبية الموصولة بجزء من المخ ، و المسؤولة عن الخواص الكيميائية التي تساعد المخ على تنظيم السلوك » (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي ،2005، ص:17) ، كما ذكرت تعاريف أخرى منها تعريف مجموعة متخصصة من الأطباء في قصور الانتباه و الاضطرابات العقلية على أنه : « اضطراب عصبي حيوي يؤدي إلى عملية قصور حاد تؤثر على الأطفال بنسبة 3% إلى 5 % من تلاميذ المدارس» (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي ،2005، ص:17)، بينما يعرف " تشرنومازونا" "Chernoazova" (1996) اضطراب النشاط الزائد بأنه : « نتيجة قصور في وظائف المخ التي يصعب قياسها بالاختبارات النفسية » ، و يعرفه المعهد القومي للصحة النفسية على أنه : « اضطراب في المراكز العصبية التي تسبب مشاكل في وظائف المخ مثل : التفكير و التعلم و الذاكرة و السلوك » (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي ،2005، ص:17) .

هذه التعاريف كلها طبية ، تجعل سبب هذا الاضطراب في أغلب الأحيان والحالات وراثيا أو عضويا أو عصبيا ، مما يستلزم إيجاد علاج طبي و كيميائي لا محالة ، وهو بعيد عن مجال الدراسة الحالية ، و إن أشارت بعض الدراسات إلى إمكانيته و فعاليته كتجربة "هانت وزملائه،Hunt,et.al" (1990) التي استخدموا فيها عقار " الكلونيدين " "Clonidine" و أيضا عقار " الجوان فاسين " " Guan Facene " ،على عدد كبير من الأطفال الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه و المصحوب بالإحباط و بعض مظاهر السلوك العدواني ، و قد توصلت الدراسة إلى أن العقارين "الكلونيدين " و " الجوان فاسين " يعدان من أحسن العقاقير في خفض النشاط الزائد / قصور الانتباه و خفض الإحباط و بعض السلوكيات العدوانية ، ذلك إذا ما تم إعطاء الجرعات بنظام ثابت طبقا

لكل طفل ، و هو ما أكدته عدة دراسات ، و إن اختلفت في العقاقير و الأدوية المستخدمة كدراسة "جادو و بوميروي" "Gadow ,et Pomerey" (1990)، و دراسة "جولدين" "Golden" )(1991 ) ، ودراسة "جادو،Gadow "(1992)، و دراسة " تانوك و اسكاتشر" "Tannock,et,Schachar" (1992)، و دراسة " سوانسون و آخرين" " .Swanson ,et Al" (1993 ) ، و دراسة "جونسون و آخرين" "Jensen , et .al (1999) و دراسة (لون Loon ,2000 ) (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي ، 2005، ص ص 46 ،57) .

من التعاريف الأخرى المقدمة لاضطراب النشاط الزائد ما أوردته " اليوسفي" تعريف "باركلى" "Barkley" (1990) في نظريته عن اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه أنه : « اضطراب في منع الاستجابة للوظائف التنفيذية قد يؤدي إلى قصور في تنظيم الذات، و عجز في القدرة على تنظيم السلوك تجاه الأهداف الحاضرة و المستقبلة مع عدم ملاءمة السلوك بيئيا » وتعريف "برجن" "Berggin" (1991) على أن الأطفال ذوي النشاط الزائد وقصور الانتباه هم : « أطفال لم يحصلوا على اهتمام من الوالدين فحدث لهم هذا الاضطراب » ، وأشار الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية إلى أن اضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه "A.D.H.D" يعني : « عدم قدرة الطفل على الانتباه و قابليته للتشتت قد تؤثر على تركيزه أثناء قيامه بالنشاطات المختلفة وعدم إتمامها بنجاح » ، بينما يعرفه "تشرنامازوفا" "Chernomazova" (1996)على أنه « اضطراب نتيجة النشاط الحركي البدني و النشاط العقلي للطفل ، عندما يكون في حالة هياج أو ثورة لانتصاره على أي شيء ممنوع عنه » ، (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي ،2005، ص:18) .

تعتبر هذه التعاريف سلوكية تركز على نواتج السلوك وعلاقته بالبيئة التي يعيش فيها هذا الطفل ، إضافة إلى أعراض هذا الاضطراب ، و هي تعاريف أقرب إلى تعامل المعلمين معها في الصف لأنها مبنية على ملاحظاتهم الصفية لسلوك تلاميذهم ، و هو ما أكده " فتحي مصطفى الزيات " في تعريف النشاط الزائد أو الإفراط في النشاط بأنه: «قيام الطفل بنشاط حركي مفرط لا غرضي أو بلا هدف في الغالب ، و هذا النشاط يكون مصحوبا بقصر سعة الانتباه لدى الطفل وسهولة تشتته ، ويتصف سلوك الطفل غالبا بأنه أخرق أو أحمق أو نزق سريع الغضب أو الانفعال أو التململ أو الاستياء »(فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، ص:612 ) ، و هو نفس ما ذهب إليه كل من "نبيل عبد الهادي وعمر نصر الله

و سمير شقير" حين عرفوا الحركة الزائدة بأنها :« اضطراب أو خلل يحدث أثناء التطور ( تطوري ) و يصيب مدى التركيز الملائم للجيل و القدرة على التحكم بأشياء ضرورية للفرد ، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بعدم الارتياح للفرد وللمحيطين به و يعملون معه» ( نبيل عبد الهادي وعمر نصر الله و سمير شقير ، 2000 ، ص:271 )... و تستخدم عدة مصطلحات للإشارة إلى هذا الاضطراب ، ومنها النشاط المفرط و النشاط الزائد و التلف الدماغي النشيط .

في إطار التمييز بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط و اضطراب الانتباه و اضطراب فرط الحركة تجيء دراسة ( خالد إبراهيم الفخرانى ، 1995 ) لتبين ذلك ، فقد هدفت الدراسة إلى توضيح الفروق بين أداء الأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد من ناحية ، وأداء الأطفال مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد من ناحية أخرى ، والأطفال العاديين على بعض المقاييس التي تقيس التآزر البصري الحركي ، ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة بلغت (90 ) طفلاً وطفلة منهم (30 ) طفلاً من مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد ، و (30 ) طفلاً مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد ، و (30 ) طفلاً عاديًا ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين أداء الأطفال العاديين والأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد ودونه على مقاييس التآزر البصري الحركي ، لصالح الأطفال العاديين ، كما وجدت فروق دالة بين الأطفال مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد والأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد لصالح المجموعة الثانية على جميع المقاييس المستخدمة في الدراسة . (رضا حافظ الأدغم و جمال الدين محمد الشامي و عبد الناصر سلامة الشبراوي ، 1999، ص:23).

من خلال نتائج هذه الدراسة يمكن التأكيد على أن هناك فروقا متعددة بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، و اضطراب الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط ، مما يحتم ضرورة التمييز بين اضطراب الانتباه و اضطراب فرط النشاط ، وفي حال الجمع بينهما ، يجب أن يستند ذلك لمعايير و أسس علمية دقيقة .

أما عن نسبة انتشار اضطراب فرط النشاط في الأوساط المدرسية فيذكر كل من"ريزو وَ زابل" أنه في برامج صعوبات التعلم اعتبر المعلمون ما بين 30ـ 40 % من الطلاب ذوي نشاط زائد ، في حين اعتبر المعلمون في برامج الاضطرابات السلوكية ما بين 50ـ 60%

من الطلاب ذوي نشاط زائد ( ريزو و زابل ، تر/: زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص، 1999 ، ص: 469) ، و في كلا البرنامجين تعتبر النسبة عالية ، وتدعو لاتخاذ الإجراءات البحثية و العلاجية اللازمة .

كما بينت دراسة أجراها( معتز المرسى المرسى، 1998 ) استهدفت معرفة التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط ، ومعرفة الخصائص النفسية والاجتماعية التي يتصف بها هؤلاء التلاميذ ، وتحديد نسب انتشار اضطراب الانتباه . بفئتيه . لدى الجنسين . وكذا دراسة الفروق بين التلاميذ ( الذكور ، الإناث ) الذين لديهم اضطراب الانتباه فرط النشاط والتلاميذ ( الذكور ، الإناث ) العاديين في الخصائص النفسية والاجتماعية ، اختيرت عينة البحث بعد تطبيق الأدوات الخاصة بمرحلة التشخيص ، حيث حدد الباحث ( 378 ) تلميذا كحالات لاضطراب الانتباه والعاديين، وقد تراوحت أعمار التلاميذ عينة البحث بين 8 و 11 سنة ، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

1-وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في نسب انتشار اضطراب الانتباه فرط النشاط لصالح الذكور ، حيث كانت هاتان النسبتان على الترتيب : 9.44 % 4.24 % ، وهذا يشير إلى أن نسبة انتشار حالات اضطراب الانتباه مفرط النشاط لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث .

2. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في نسبة انتشار اضطراب الانتباه غير المتميز ، بالرغم من الزيادة النسبية لانتشار اضطراب الانتباه غير المتميز لدى الذكور عن الإناث . حيث كانت هاتان النسبتان على الترتيب : 3.97% ، 3.56 % .

3. بلغت نسبة انتشار اضطراب الانتباه بفئتيه لدى الجنسين بصفة عامة 10.64% .

4. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعات الأربع لاضطراب الانتباه ، كل على حدة ، ومتوسط درجات كل من مجموعة الذكور ومجموعة الإناث العاديين في نسبة الذكاء لصالح مجموعتي الذكور والإناث العاديين ، وهذا يشير إلى انخفاض نسبة الذكاء لدى تلاميذ المجموعات الأربع لاضطراب الانتباه، كل على حدة ، مقارنة بكل من مجموعة الذكور ومجموعة الإناث العاديين .

(رضا حافظ الأدغم و آخرون ، 1999، ص:24)

في سياق العرض لأساليب العلاج الممكنة ، التي أعطت نتائج جيدة ، ترد دراسة كل من " دوباول" ، " هنينجسون" ( Dupaul G . J & Henning Son P.N.1993 ) التي استهدفت معرفة مدى تأثير تعليم الأطفال العاديين ( الأقران ) وتثقيفهم على أداء الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط داخل الفصل الدراسي ، حيث دُربت مجموعة من الأقران على إجراءات تعليمية ، مثل تكرار الاشتراط والتغذية الراجعة المباشرة . فوُجِد أنها تفيد في علاج الأطفال مفرطي النشاط . و أوضحت النتائج ظهور تحسن دال إحصائيًا في كل من : الانتباه إلى المهام التعليمية ، ومستوى النشاط والمهارات الحسابية لدى الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط ، كما أوضحت النتائج إمكانية استخدام المدرس لأسلوب تعليم الأقران كمدخل سلوكي في علاج التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط ، الذين يتصفون بانخفاض التحصيل الدراسي ولديهم اضطراب معرفي .

(رضا حافظ الأدغم و آخرون ، 1999، ص:23) .

كما استهدفت دراسة ( فؤاد حامد الموافي ، 1995 ) التحقق من مدى فاعلية كل من أسلوبي التعاقد التبادلي والتدريس الملطف في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وكذا التعرف على مدى دلالة الفروق بين أسلوبي : التعاقد التبادلي والتدريس الملطف في خفض النشاط الزائد ، للوقوف على أي الأسلوبين أكثر فاعلية .

تكونت عينة الدراسة من (66) طفلاً من ذوى النشاط الزائد . اختيروا وفقا لمعايير محددة . من بين أطفال دور الحضانة بمدينة المنصورة ، وقد وزعوا على ثلاث مجموعات : مجموعتين تجريبيتين ، ومجموعة ضابطة ، وباستخدام قائمة " تقدير المعلمة للنشاط الزائد لدى الطفل " ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في : تحليل التباين أحادى الاتجاه ، واختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات ، أوضحت النتائج فاعلية كل من أسلوبي التعاقد التبادلي ، وأسلوب التدريس الملطف في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ، كذلك زيادة فاعلية أسلوب التدريس الملطف مقارنة بأسلوب التعاقد التبادلي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال (رضا حافظ الأدغم و آخرون ، 1999، ص:23) .

ولئن أكدت هذه الدراسات فاعلية استخدام المدرس لأسلوب تعليم الأقران ، وكذا فاعلية استخدام كل من أسلوبي التعاقد التبادلي ، وأسلوب التدريس الملطف في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ، فإن دراسات أخرى تؤكد فاعلية استخدام العلاج السلوكي في

حل مشكلة فرط النشاط ، منها دراسة "دراش و آخرون" (Drash and Others,1976) التي أجروها للتعرف على أثر استخدام برنامج للعلاج السلوكي في الحد من مظاهر النشاط الزائد لدى الأطفال ، وأعد الباحثون برنامجا لتعديل السلوك باستخدام أسلوب " التعلم بالنموذج" مع " التعزيز" ، و تم تطبيق البرنامج على عينة من الأطفال ذوي النشاط الزائد ، بعد انتهاء الفترة التجريبية المحددة للبرنامج المذكور، أوضحت النتائج انخفاض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال ، و ذكر الآباء أن أطفالهم أصبحوا أكثر طاعة و أقل عنادا بعد تعرضهم لبرنامج تعديل السلوك ، وكانت أهم مظاهر النشاط الزائد عند الأطفال عينة الدراسة هي : العناد والرفض و عدم الطاعة ونقص التركيز وتشتت الانتباه . (علا عبد الباقي إبراهيم ، ب ت، ص :65)، و هذه الدراسة تبرز دور برامج تعديل السلوك في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال .

الجدير بالإشارة و الذكر رغم اختلاف برامج التعديل و أساليبه من طبي إلى سلوكي إلى كيميائي ، أن الحصول على نتائج إيجابية أمر ممكن ، و أن هذا الاضطراب قابل للعلاج .

**8-4- العوامل المرتبطة بالمشكلات الصفية :**

للوهلة الأولى يبدو الصف للملاحظ مجرد قاعة يصدر فيها المعلم الأوامر ، والتلاميذ ينفذون ، كما يتم فيها تلقي المعرفة و تعلم مهارات جديدة و كل ما هو مرغوب و محبوب ، لكن أهل الاختصاص يعرفون حق المعرفة أن الصف عبارة عن مجتمع صغير يضم مختلف الأطفال و الطبقات الاجتماعية و الثقافية المتضاربة أحيانا ، كما قد تظهر فيه سلوكيات يمكنها أن تجعل الصف بأكمله ينحرف عن أهدافه ، ما لم يتخذ المعلم القرار المناسب في الوقت المناسب بالطريقة المناسبة ، و لعل معرفة العوامل المرتبطة بالمشكلات الصفية تجعل هذا الأمر ينجلي ليسمح بالتعرف عليه عن كثب .

**8-4-1- الأسرة :**

هي المحتضن التربوي الأول الذي يلقى فيه الطفل شتى أشكال التربية و الرعاية ، وتعد الأم بلا منازع المصنِّع الأول ، ودورها لا يخفى على أحد ، فهي التي يمكنها أن «تساعد التلميذ على النجاح والإشراف على الواجبات المنزلية وتوفير المساعدة الخارجية عند الحاجة و العمل على زيادة تنمية دافعية الطفل في المدرسة» (كاميليا عبد الفتاح،1995،

ص :206) ، كما يعد لتواجد الأب أو عدمه دور كبير في تنشئة الأبناء ، حيث أكدت دراسة "جون"(John santrock ,1975) التي قيم فيها النمو الأخلاقي لحوالي (120) شخصا في مرحلة ما قبل المراهقة ، و كان نصف الأطفال من بيوت يغيب فيها الأب عن البيت أما النصف الثاني فكان من بيوت لا يغيب عنها الأب ، وتوصل إلى أن الأطفال الذين يتغيب آباؤهم عن البيت أقل تقدما في الحكم الأخلاقي من أقرانهم في النصف الآخر حسب وصف المعلمين»(روبرت واطسون وهنري كلاي ليندجرين ، تر/داليا عزت مؤمن،2004 ،ص :428) .

إن الأسرة بجميع أفرادها تؤثر تأثيرا مباشرا على شخصية الطفل و بنائه العقلي والنفسي و الجسمي ، كما أن للأساليب الوالدية في المعاملة و التنشئة دور آخر لا يقل عن الدور المذكور آنفا ، وقد أشار "ليفي" (Levy,1943) إلى أن الأطفال الذين يعاملون من قبل أمهاتهم معاملة تتسم بالتدليل و الحماية الزائدة يتسم سلوكهم بالعصيان ونوبات الغضب وكثرة المطالب ، و محاولة السيطرة على الأطفال الآخرين ، و صعوبة تكوين صداقات ، و المعاناة من العزلة ، أما الأطفال الذين يعاملون معاملة تتسم بالتسلط فإنهم أكثر طاعة و إذعانا للسلطة ، و جبناء مع أقرانهم ، أضف إلى ذلك أن كلتا المجموعتين يعانون من القلق وعدم الشعور بالأمن و لا يحسنون تكوين صداقات اجتماعية . (قحطان أحمد الظاهر ،2004 ،ص : 91) .

كما تؤكد دراسة "والكر" ورفاقه (Walker,et al,1989) أن سوء معاملة الطفل من قبل الوالدين ترتبط بشكل دال بالمشكلات السلوكية وخاصة منها العدوانية ، الجنوح،الانسحاب، و الانطواء (قحطان أحمد الظاهر ،2004 ،ص : 92) .

لا يتوقف التأثير الأسري عند هذا الحد بل يتجاوزه ليصل إلى حجم الأسرة وترتيب الطفل بين إخوته ، وحوادث الانفصال و الخلاف الأبوي والحالة الصحية للأبوين إذ يؤكد "جبريل" هذه الحقائق عندما يسوق أن « حجم الأسرة يؤثر في مدى تماسكها ، ومدى تباين أفرادها ، كما يؤثر أيضا في مقدار ونوع العلاقات وفرص التعامل بين أعضائها » (فاروق جبريل ،1987 ، ص:134) .

كما يقترح كل من " توكمان" و "ريكان" (Tukman et Regan,1976) من خلال دراستهما التي هدفت لمعرفة العلاقة بين ترتيب الطفل و المشكلات السلوكية التي أجرياها على عينة مكونة من (1297) طفلا تمثل ثلاثة أحجام (طفلين ، ثلاثة أطفال ، أربعة

أطفال) ، أن الطفل الميلادي الأول هو الممثل الأكبر للأسرة قياسا بالطفل الأصغر الذي يعد أقل تمثيلا لها (قحطان أحمد الظاهر ،2004 ،ص : 100) .

**8-4-2-المدرسة :**

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى بعد الأسرة ، التي تضطلع بمهام جسيمة تجعلها محط أنظار الجميع ، «إن المدرسة في صورتها العلمية الدينامية نظام معقد من السلوك الاجتماعي يؤدي وظائف اجتماعية هامة ، و هي تشكل نسقا متكاملا من العلاقات التي تشكل بدورها بنية اتصالية تفاعلية » (علي أسعد وطفه و علي جاسم الشهاب،2004، ص :95) ، و الذهاب إلى المدرسة يعني انفصال الطفل عن الأهل ، وعن الجو الذي كان فيه سيدا ، و الخضوع إلى نظم جديدة ، و الالتقاء بأفراد جدد ، مما يحتم على المدرسة القيام بمهامها على أكمل وجه ، فاضطراب العلاقة بين المدرسة و الأهل ، وبين المعلمين و التلاميذ ، و بين التلاميذ أنفسهم و بين المعلمين و الإدارة ، و اضطراب شبكة العلاقات بين جميع أطراف العملية التربوية و التعليمية من شأنه أن يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي ، ومن ثم الانحراف .

لقد توصل "هيرشي"(Hirschi) إلى أن عدم القدرة الأكاديمية والأداء الدراسي الضعيف يؤديان إلى كره المدرسة ، ومن ثم رفض السلطة المدرسية مما يؤدي إلى احتمال الانحراف (جليل وديع شكور،1998،ص:33) .

كما يشير "الخطيب" إلى دور المدرسة في توجيه التلاميذ و إرشادهم فيقول نقلا عن "ميكس"(Meeks,1968) « إذا كان هدف الإرشاد هو تسهيل النمو، فإن عملية الإرشاد يجب أن تكون جزءا من عملية التعلم من مرحلة رياض الأطفال و حتى مرحلة الثانوية » (صالح أحمد الخطيب ،2003، ص :257) .

كما لا يمكن إغفال دور المعلم في المدرسة ، فهو الذي يمارس السلطة شبه المطلقة في ضبط النظام وإدارة الصف ، ويرى "إيفان إيليتش"(Ivan Illitch)أن المعلم «يجمع بين ثلاثة وظائف هي : سجان ، واعظ ، ومعالج ، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف، وهو الذي يسهر على اللوائح و القوانين ، ويحرص على أن يلتزم و يلزم الآخرين بها » (سعيد إسماعيل علي ،1995، ص :243) .

كما أن إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل الصفي و غيرها ، من أهم الكفايات اللازمة للنجاح في أداء مهامه التعليمية التعلمية، بل أن بعض المربين ينظرون إلى عمليات التعليم والتعلم كلها ، بوصفها عمليات تواصل واتصال لفظي وغير لفظي ويرون أن للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية ، دوراً مهماً ومؤثراً في أداء المتعلمين التحصيلي وفي أنماط سلوكهم، فهو واسطة التعليم والتعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف ، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها، ووسيلة المعلم للتعرف على حاجات المتعلمين واتجاهاتهم (إسماعيل صالح الفرا،2004،ص:5)، و بالتالي فالطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، والميسَّر لفهم الأهداف التعليمية وإدراك استراتيجيات بلوغها هو المعلم بلا منازع ، مما يجعل إتقانه لمهارات التواصل والتفاعل الصفي و غيرها أمرا ضروريا لأداء مهامه الصفية بنجاح .

**8-4-3-الطبقة الاجتماعية والاقتصادية:**

تؤثر الطبقة الاجتماعية و الاقتصادية التي ينتمي إليها التلميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على سلوكه ، انطلاقا من تأثير هذه الطبقة على الأبوين و على تصرفاتهما ، فقد أثبتت دراسة كل من "بايلي و شيفر"(1960) أن الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية و الاقتصادية الدنيا ، يلجأون إلى العقاب البدني في تنشئتهم الاجتماعية لأطفالهم ، وخاصة إذا أدى سلوك الطفل إلى إتلاف بعض الأشياء ، أما إذا تجنب الطفل التخريب فإنه غالبا ما ينجو من العقاب البدني .

كما أن الآباء الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية و الاقتصادية المتوسطة لايعاقبون أطفالهم ، بما ينتج عن سلوكهم ، بل يحاولون معرفة الدوافع التي أدت إلى تلك النتائج ، وهذا يؤدي بالآباء إلى مناقشة أطفالهم ، و من ثم توجيههم و إرشادهم للسلوك القويم الذي يجب أن يتبعوه مرة أخرى (فؤاد البهي السيد ،1985، ص :194 بتصرف) .

أما عن العلاقة بين الطبقة الاجتماعية و المشاكل السلوكية يذكر كل من "روترو كوينتون"(Rutter, et Quinton,1979) أنها علاقة وثيقة ويشيران إلى أن « (45%) من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية يأتون من أسر يكون الأب فيها عاملا غير ماهر أو شبه ماهر»(قحطان أحمد الظاهر ،2004 ، ص : 103) .

انطلاقا من هاته الدراسات يمكن القول أن الظروف الاجتماعية و الاقتصادية تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على سلوك التلميذ الصفي ، وهي المحدد أحيانا للأساليب التربوية المتبعة من قبل الآباء في توجيه أبناءهم ، مما يجعلها من بين العوامل المؤثرة في المشكلات الصفية .

**8-4-4-الجنس :**

تختلف الأساليب التربوية التي يستخدمها الوالدان في تنشئة الأطفال باختلاف جنس هؤلاء ، فليس الذكر كالأنثى ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدة عوامل بيئية و ثقافية ، إذ تصل درجة الاختلاف في المعاملة إلى الجنس الواحد ، بسبب طبيعة الطفل في حد ذاته أو البنت في حد ذاتها ، فقد أثبتت دراسة أجرتها " فايزة يوسف عبد المجيد" بعنوان "معاملة الوالدين للأبناء من الجنسين دراسة مقارنة لتلاميذ و تلميذات المدارس الإعدادية و الثانوية في كل من الريف و الحضر " وجود فروق في المعاملة الوالدية للأبناء من الجنسين ، كما أوضحت الدراسة أيضا أن هناك نوعا من التفريد في معاملة الأبناء بين كل من الوالدين ، وفقا لمستوى التحضر و المستوى التعليمي و العمري للأبناء ، مما يميز دور كل من الوالدين و يحدد مدى اتفاق أو اختلاف أساليب كل منهما في معاملة الأبناء (كاميليا عبد الفتاح ،1995 ،ص :190) .

مع كل هذا تكاد تجمع كل الدراسات ومنها دراسة "ديفي"(Davie,1972) دراسة كل من"ماكوبي و جاكلين"(Maccobt, et Jaklin ,1980) ، دراسة "سامبسون"( Sampson , 1966) على وجود فروق كبيرة في حدوث المشاكل السلوكية بين الذكور و الإناث ، و إن اختلفت النسب فكلها تلتقي في أن الأولاد يفوقون البنات في المشاكل السلوكية ، و لعل السبب في ذلك يعود إلى الاختلافات الجسمية ، فخشونة الذكر تجعله أميل من الأنثى إحداث المشاكل السلوكية ، وقد توصل "ديفيدسون" و آخرون (Davidson , et al,1957) إلى إيجاد علاقة بين الأطفال السمان وسلوكهم الإيجابي السهل ، بينما الأطفال النحاف يميلون إلى أن يكونوا منسحبين قلقين»(قحطان أحمد الظاهر ،2004 ،ص : 107) .

كما أن هناك عدة عوامل تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في ظهور المشاكل السلوكية وانتشارها في الوسط المدرسي خصوصا ، نذكر منها : جماعة الرفاق (الأقران)، المستوى التحصيلي ، مستوى الذكاء ،الإنجاز الأكاديمي ، المرض الأبوي ...الخ ، هذه

العوامل كلها تجعل المشاكل السلوكية معقدة المصادر معقدة التحليل والعلاج، مما يفرض على المعلم أن يكون على درجة عالية من اليقظة و الاطلاع و الوعي في معالجة المشكلات السلوكية الصفية و حلها .

## 9- انتشار الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ :

لا يخلو صف دراسي في أي مستوى من المستويات الدنيا أو العليا من مشكلات صفية ، و خاصة إذا عرفنا أن مصادرها مختلفة و متشابكة ، تساهم فيها كل الأطراف : المعلم ، المتعلم ، الأسرة ، الإدارة المدرسة ، البيئة الفيزيقية ( حالة الطقس ، وضعية المقاعد و الطاولات ، درجة الإضاءة ... الخ ) ، الحالة النفسية للمعلم أو المتعلم ، وقد تغدو محاولة المعلمين لضبط النظام و إدارة الصف أحيانا من مصادر المشكلات الصفية، خاصة إذا تبنى بعض المعلمين النمط الدكتاتوري في إدارة صفوفهم ، على أن هناك «أنماطا سلوكية غير مرغوب فيها تواجه المعلم داخل غرفة الصف لكنها توصف بالعادية مثل : " الثرثرة ، الضحك ، التهريج ، التأخر عن المدرسة ... الخ » (محمد حسن العمايرة ، 2002 ، ص:5) و رغم أنها سلوكيات تمنع المعلم و التلميذ من إنجاز العمل بشكل جيد ، بيد أن هناك أنماطا أخرى تعد أكثر خطورة من المشكلات العادية تعمل على إعاقة التعليم و التعلم بشكل واضح و من أمثلتها كما يقول " محمد حسن العمايرة " : «التخريب المتعمد للأثاث المدرسي ولممتلكات الآخرين ، رفض القيام بالأعمال المدرسية، تكوين العصابات ، السلوك العدواني، السلوك الانعزالي ، الغياب عن المدرسة دون عذر ، ...الخ »( محمد حسن العمايرة ، 2002 ، ص:5) ، و قد أظهرت دراسات عدة مدى انتشار هذه الاضطرابات في الوسط المدرسي تحديدا ، فذكر"ريزو وَ زابل" أن التقدير التقليدي لنسبة الاضطرابات الانفعالية و السلوكية الشديدة هو 2 % من مجموع طلاب المدارس ، مع أن أعدادا كبيرة من الطلاب قد اعتبرت من قبل معلميهم بأنهم يظهرون مشكلات سلوكية و انفعالية بسيطة و مؤقتة » ( ريزو و زابل ، تر/: زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص، 1999 ، ص: 173)، و هذا يبرز الاختلاف في التشخيص بين من يستخدمون المعيار الطبي و بين المعلمين الذين يبنون تشخيصهم على ملاحظاتهم الصفية لسلوك تلاميذهم ، كما بينت الدراسة الطويلة على عينة كبيرة من الأطفال، التي قام بها " روبن و بالو" " Robin and Balow" (1978) أنه يوجد في أي عمر مابين 21 % إلى31 % من

الأطفال اعتبروا من قبل معلميهم بأنهم يظهرون مشكلات في السلوك و /أو الاتجاه ، و أن حوالي 60% من الأطفال في دراستهم اعتبروا بأن لديهم مشكلات من قبل معلم واحد على الأقل خلال المرحلة الابتدائية ، واعتبروا 7.4 % فقط من الطلاب لديهم مشكلات من قبل ثلاثة من المعلمين ، و أن 3 % فقط اعتبروا بأن لديهم مشكلات من قبل جميع معلميهم في المرحلة الابتدائية، ويضيف نفس المرجع أن هذه الدراسة و غيرها من الدراسات ، مثل دراسة "كيلي و آخرون" "Kelly et., al " (1977) ، و دراسة " سبيفاك و آخرون" " Spivack , et., al " (1977 ) اعتبرت أن أكثر من 20% من الطلاب لديهم مشكلة ما من قبل معلميهم ، في الفصول العادية في أي عام دراسي ، ومن ضمن هذه النسبة (20% في دراسة كيلي و آخرين ) ، و اعتبر المعلمون أن 2 % من الطلاب فقط مضطربون بدرجة شديدة ، وأن 5 % منهم مضطربون بدرجة متوسطة ، أما النسبة المتبقية وهي 93 % فإنها تظهر مشكلات سلوكية بسيطة يمكن التعامل معها في غرفة الصف العادي . ( ريزو و زابل ، تر/: زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص، 1999، ص: 173) .

أما عن انتشار المشكلات السلوكية بين الجنسين ذكر "ديفي" (Davie ,1972) دراسة أجريت على عينة كبيرة من الأطفال (6949) ولدا و (7547) بنتا ، و استخدم فيها دليل برستول للتكيف الاجتماعي ، بينت الدراسة أن البنات أكثر استقرارا من الأولاد في المدرسة ، حيث كانت نسبة الأولاد إلى البنات 58.10 % إلى 70.92 % ، وبالمقارنة ظهر أن 16.93 % من الأولاد غير متكيفين بينما نسبة البنات 9.66 % فقط (قحطان أحمد الظاهر،2004 ،ص:104) .

كل هذا يعزز ما تم ذكره في البداية ، و هو أنه لا يخلو صف دراسي من قليل أو كثير من المشكلات ، و أن هذه الاضطرابات السلوكية و المشكلات الصفية ، و إن اختلفت تسمياتها حقيقة واقعية وجب التعامل معها بطريقة علمية و فنية لتحقيق الاستقرار اللازم و الجو الدراسي المناسب لتقدم وازدهار العملية التربوية و التعليمية .

## 10- دور المعلم في تعديل السلوك الصفي :

المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية و التعليمية ، « و لا تقل مسؤولية المعلم في المدرسة عن مسؤولية الأبوين في البيت » (مصباح عامر ، 2003 ، ص: 7)، تؤكد هذا ماذهبت إليه "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" حين أشارت إلى أن نتائج العديد من

الدراسات « دعمت أهمية إدارة الفصل الدراسي ، و أكدت أن التعلم الفعال رهن بكفاية إدارة الفصل الدراسي ، و يتوقف ذلك على النمط الذي مارسه المعلم في الإجراءات أو أساليب تسيير التدريس قدما إلى الأمام أو العكس ، و ذلك بحسب ما يسود الفصل الدراسي من اهتمام بالعلاقات الإنسانية ، والتي تنعكس على نتائج سلوك المتعلمين» (سهيلة كاظم الفتلاوي ، 2005 ، ص:181) ، و هي الحقيقة التي تؤكدها دراسة " أندرسون " "Anderson"(1991) ، و دراسة كل من "هولاي وروزنهولتز" " Hawley,et , Rosenholtz" (1984) و دراسة كل من "بروفي ، وإفرتسون " "Brophy,et,Evertson" (1976) (جابر عبد الحميد جابر،2000، ص:142) ،الأمر الذي يضع المعلم على رأس قائمة المسؤولين عن تعديل سلوك التلاميذ بما يحظى به من مكانة أكدها " محمد حسن العمايرة " حين قال : « دور المعلم الحيوي و اتصاله مع الطلاب بشكل يومي ، يضعانه في مكانة تؤهله لتقديم بعض التدخلات المساعدة للتلاميذ في الأوقات الصعبة » (محمد حسن العمايرة ،2002 ، ص:88)هذه التدخلات والمساعدات تأخذ أشكالا مختلفة و متنوعة ، فقد تكون جماعية أو فردية ، تتضمن النصح، التوجيه ، التعزيز ، الإرشاد، التصحيح ، الإشباع ، و غيرها من أساليب تعديل السلوك ، و أكد هذا أيضا عندما أشار" أنور عقل " بقوله :« نحن نعلم جيدا أن المعلم أكثر المؤهلين غالبا لتقويم سلوك أبنائنا داخل الصف الدراسي أو حتى خارجه ، فالمعلم بحكم علاقته المباشرة و الرسمية مع طلابه ، والوقت المتوفر لهم خلال الجدول الرسمي، قادر و بسرعة و بسهولة على ضبط البيئة الصفية وإحداث التغيير المطلوب في سلوك الطلاب ثم متابعة تركيزه و استقراره لديهم » ( أنور عقل ، 2001 ، ص:257).

كما دعم هذا أيضا " محمد عبد الرحيم عدس" حين ذكر أن « العديد من نتائج سلوك الأطفال داخل الصف ، يشكلها المعلم نفسه ، و نتيجة لفهم الطفل لها ، وممارستها بشكل مناسب يمكن للمعلم أن يعزز السلوك الذي يرغبه داخل الصف و يقويه ، ويضعف ذلك الذي لا يرغبه ، أو غير المناسب منه » ( محمد عبد الرحيم عدس ، 2000 ، ص:134 )

و لعل " محمد عبد الرحيم عدس" يشير صراحة إلى دور كل من المعلم و التلميذ في السلوك الصادر في غرفة الصف، إلا أن كل هذه الأدلة التي تعطي للمعلم دور الريادة في تعديل سلوك التلاميذ خصوصا داخل غرفة الصف هي في الحقيقة أدلة عليه ، وليست له ، فهي أدلة تحمِّله مسؤولية قدر كبير من السلوكيات الصادرة عن تلاميذه ، يدعم هذا

الاستنتاج ما ذكره " محمد حسن العمايرة " حين قال : « يحتوي الصف الواحد مجموعات غير متجانسة تماما من التلاميذ من حيث قدراتهم العقلية وحاجاتهم النفسية و البدنية ، و هذا يتطلب من المعلم أن يكون على دراية تامة بكيفية التعامل مع كافة فئات التلاميذ ، حتى يكون قادرا على إدارة الصف بشكل فاعل ، و حتى يتمكن من الحفاظ على الانضباط الصفي لتوفير بيئة مناسبة لعمليتي التعليم و التعلم ، ويستدعي الأمر من المعلم ملاحظة واكتشاف مشكلات التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة لتقديم العلاج التربوي المناسب لهم »(محمد حسن العمايرة ، 2002 ، ص:95 ) .

يضاف إلى هذه المهام الجسيمة أعباء الأعداد الهائلة من التلاميذ في الصف الواحد ، و التي بلغت في بعض المناطق من ولاية ورقلة(50) تلميذا ، لكن هذا لا يجبر المعلم على تعديل سلوك التلاميذ ، و لا يمنعه من ذلك في نفس الوقت ، إلا أن المعلم الحاذق يبذل قصار جهده لإسعاد الآخرين ، و الوصول بتلاميذه إلى الأهداف التربوية والتعليمية و الاجتماعية المنشودة ، خصوصا إذا علمنا أن « غرفة الدراسة العادية تعد أقل البيئات تقييدا بالنسبة لبعض الأطفال المضطربين سلوكيا ، حيث يمكن أن يستفيد من هذا الوضع الأطفال الذين لا تختلف سلوكياتهم بصورة ملحوظة عن سلوكيات أقرانهم العاديين» ( ريزو و زابل ، تر/: زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص، 1999، ص: 65) كما يضيف نفس المرجع ما يؤكد هذا الدور ، عندما يشير إلى أن المعلم و لا شك يمثل العامل الأساسي في مساعدة الأطفال على التعلم في إطار غرفة الدراسة العادية ، من خلال « تهيئة عناصر البيئة التربوية بصورة مناسبة ، و وضع ضوابط سلوكية واضحة ، و مرنة و متسقة ، تتسم بالدفء و التعزيز ، و التشجيع ، و قد اتضح أن الأطفال ذوي اضطرابات الشخصية أو الاضطرابات الأخلاقية يمكنهم التعلم . في الغالب . في ظل هذه الظروف البيئية ، نظرا لقدرتهم على إدراك العلاقة بين سلوكياتهم و ما يترتب عليها أو يقترن بها من أحداث بيئية .» ( ريزو و زابل ، تر/: زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص، 1999، ص:65) .

أكدت هذا أيضا " سهيلة محسن كاظم الفتلاوي " عندما أقرت أن « نجاح المعلم في أدواره المتعددة ، و منها دوره التربوي في تعديل سلوك المتعلمين ، يتوقف على مدى كفاية المعلم و استعداده الشخصي للقيام بأعباء هذا الدور» ( سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005 ، ص:57 )، إلا أن التوقعات من المعلمين تختلف من واحد إلى آخر ، « فليس من

الـواقعي أن ننتظـر نفـس الجهـد و النتـائج مـن المعلمـين ، و لكـن نتوقـع مـنهم أن يكونـوا حساسين لإدراكهم الخاص بصدد تلاميذهم » ( نايفة قطامي ، 1999 ، ص:114 ) .

الخلاصة التي يمكن التوصل إليها أن المهمة التربوية تتضمن بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تعديل سلوك المتعلمين ، ما يجعل المعلم يتحمل مسؤولية كبيرة ، وأمانة عظيمة تقتضـي منـه الاطـلاع الـدائم ، و التجريـب المسـتمر ، و تنويـع الطرائـق والأسـاليب للحصول على أفضل النتائج ، و تظل المرونة أحد أهم الدعائم التي تسمح له بالانتقال بين مختلف الطرق ، و الأساليب ، بسهولة و يسر ، ودون إحراج أو تصلب .

## 11- أساليب تعديل السلوك الصفي:

تهدف أساليب تعديل السلوك إلى تحقيق تغييرات في سلوك الفرد، لكي يجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفاعلية، و الأساليب التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك الصفي لدى التلاميذ خصوصا كثيرة و متنوعة ، ويمكن الانتقال بينها من حين لآخر ، و حسب النتائج التي يحققها كل أسلوب ، يدخل في ذلك عوامل متعددة منها الفروق الفردية بين التلاميذ ، فما يصلح لتعديل سلوك تلميذ ما ، قد لا يصلح لتعديل سلوك تلميذ آخر ، و هنا يبرز دور المعلم الحاذق القادر على تنويع الأساليب وحسن استخدامها في الزمان و المكان المناسبين ، وقد عدد "عدنان أحمد الفسفوس " 40 أسلوبا مختلفا لتعديل السلوك منها ما يأتي :

### 11-1- التعزيز:

و ينقسم إلى قسمين : تعزيز إيجابي و تعزيز سلبي.

**11-1-1-التعزيز الإيجابي:**

حسب "كازدين" "Kazdin"(1979) هو « إضافة أو ظهور مثير معين بعد السلوك مباشرة ، مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة » (خولة أحمد يحيى ،2003 ،ص: 166) ، ويذكر(عدنان أحمد الفسفوس،2006 ، ص: 33) أن التعزيز هو إثابة التلميذ على سلوكه السوي، بكلمة طيبة أو ابتسامة عند المقابلة أو الثناء عليه أمام زملائه أو منحه هدية مناسبة، أو الدعاء له بالتوفيق والفلاح أو إشراكه في

رحلة مدرسية مجانا أو الاهتمام بأحواله... الخ مما يعزز هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر الموقف، كما يمكن استخدام هذا الأسلوب في علاج حالات كثيرة مثل النشاط الحركي الزائد، الخمول، فقدان الصوت، الانطواء، العدوان ، ضعف الانتباه .

**11-1-2- التعزيز السلبي :**

هو « إزالة المثيرات البغيضة من أجل زيادة السلوك المستهدف » (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص:171) ، « فلو أن طفلا لجأ للصراخ و البكاء ، لقيل أن هذا عبارة عن مثير مزعج ، فإذا أعطته أمه كعكة ليصمت فإن هذا يعد تعزيزا سلبيا لأنه جاء لإنهاء الحالة المزعجة » ( يوسف قطامي و نادية قطامي ،2000، ص:62 ) ، و هو في الوقت نفسه تعزيز إيجابي للبكاء و صراخ الطفل بما جره له من فوائد ، لهذا فالفاصل بين التعزيزين الإيجابي و السلبي قد يكون فاصلا دقيقا جدا إن لم يكن وهميا في بعض الأحيان.

هناك دراسة كان من نتائجها المقارنة بين التعزيز الموجب و التعزيز السالب ، إنها دراسة (عبد العزيز محمود عبد الباسط ، 1992 ) التي استهدفت الكشف عن أثر تفاعل نوع التعزيز وسمات الشخصية ، والمستوى الاجتماعي على تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، وأوضحت النتائج أنه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي ، بين نوعى التعزيز الموجب والتعزيز السالب ، وهذه الفروق لصالح التعزيز الموجب

. توجد فروق في مستوى التحصيل الدراسي باختلاف أشكال التعزيز الموجب وهذه الفروق لصالح المكافأة المادية بالمقارنة بالأشكال الأخرى من التعزيز الموجب

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي باختلاف أشكال التعزيز السالب ، وهذه الفروق لصالح التصحيح المضاعف مقارنة بالأشكال الأخرى من التعزيز . (رضا حافظ الأدغم و آخرون ، 1999، ص:23) .

لقد بينت هذه الدراسة أهمية التعزيز بأشكاله المختلفة ، و وجود فروق في استخدام الشكل الواحد مما يجعل وجود المعلم الحاذق الذي يستطيع المفاضلة بين الأساليب المختلفة ، و التمييز بين أشكال الأسلوب الواحد أمرا مهما لتحقيق أنجع النتائج لتعديل السلوك الصفي للتلاميذ .

**11-2- أنواع المعززات :**

أورد كل من (عدنان أحمد الفسفوس،2006، ص ص33،36) ، و(خولة أحمد يحيى،2003 ،ص:166) عدة أنواع من المعززات يمكن تصنيفها كما يلي :

**11-2-1- المعززات الغذائية :**

تشمل كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد ، لقد أوضحت عدة دراسات خاصة في مجال تعديل سلوك الأطفال ، أن المعززات الغذائية ذات أثر بالغ في السلوك إذا ما كان إعطاؤها للفرد متوقفاً على تأديته لذلك السلوك، إلا أنه يترتب عن استخدام هذه المعززات مشكلات عديدة ، حيث يعترض الكثيرون على استخدامها إذ ليس مقبولاً أن يجعل تعديل السلوك مرهونا بحصول الفرد على ما يحبه من الطعام والشراب ، من أجل قيامه بتأدية السلوكيات التي يهدف إليها البرنامج العلاجي، كما أن إحدى المشكلات الأساسية التي تواجه المعلم عند استخدام المعززات الغذائية تتمثل في مشكلة الإشباع والتي تعني أن المعزز يفقد فعاليته نتيجة استهلاك الفرد كمية كبيرة منه ، وبالإمكان التغلب على هذه المشكلة من خلال :

أ- استخدام أكثر من معزز واحد ، للتنويع بينها ، و الانتقال إلى المعزز الأكثر تفضيلا لدى التلميذ إذا ما قام بالسلوك المرغوب .

ب- تجنب إعطاء كميات كبيرة من المعزز نفسه ، لتفادي درجة الإشباع و فقدان المعزز لقيمته .

ج- إقران هذه المعززات بمعززات اجتماعية ، حتى يتمكن المعلم من الانتقال بسهولة و يسر من النوع الأول إلى النوع الثاني .

**11-2-2- المعززات المادية :**

تشمل المعززات المادية الأشياء التي يحبها الفرد (كالألعاب، القصص، الألوان، الصور، الكرة ، النجوم، شهادة التقدير، أقلام، دراجة... الخ) وبالرغم من فعالية هذه المعززات إلا أن هناك من يعترض على استخدامها ويقول أن تقديم معززات خارجية للفرد مقابل تأديته للسلوك المطلوب منه يعتبر رشوة من قبل المعلم .

**11-2-3- المعززات الرمزية :**

هي رموز قابلة للاستبدال ، وهي أيضا رموز معينة (كالنقاط أو النجوم أوالبطاقات...الخ) ، ويحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ، ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى ،( عدنان أحمد الفسفوس،2006، ص،34) ، و قد ذكر "هاشمي" في دراسة ميدانية بعنوان " علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية " تجربة الباحثة "هيرلوك" (Hurlok,1922) التي قامت بها بغرض معرفة الأثر النسبي لكل من المدح و الذم في تعلم مادة الحساب .

أعطت الباحثة اختبارا في الجمع لمجموعة من التلاميذ وقسم على أساسه التلاميذ إلى أربع فئات متكافئة .

أعطيت كل فئة سلسلة من الاختبارات في عملية الجمع ، واستعملت المدح مع الفئة الأولى و الذم مع الفئة الثانية ، و تجاهلت الفئة الثالثة ، و لم تستعمل معها لا المدح ولا الذم ، أما الفئة الرابعة فاستخدمت كمجموعة ضابطة تعمل تحت الظروف العادية السائدة في المدرسة ، و كانت النتائج المتوصل إليها هي أن المدح المستمر يؤدي إلى نتائج أفضل من الذم المستمر ، و أن أثر المدح و الذم أجدى من التجاهل .(أحمد هاشمي، 2004، ص :56) .

على هذا الأساس و استنادا إلى تجربة الباحثة و نتائجها ، ينصح المعلمون في الوسط المدرسي و التربوي باستخدام المدح و التشجيع المستمر ، إذ أنهما من أشكال التعزيز و لا يكلفان المربي أي جهد أو وقت ، كما ينصح أيضا باستخدام التوجيه والوعظ و الإرشاد و الابتعاد عن الذم و التجريح و التوبيخ .

**11-2-4- المعززات النشاطية :**

هي نشاطات محددة يحبها الفرد عندما يسمح له بالقيام بها حال تأديته للسلوك المرغوب فيه وتتمثل المعززات النشاطية في :

1- الاستماع إلى القصص .

2- مشاهدة التلفاز لحضور البرامج المفضلة لديه بعد الانتهاء من تأدية الواجبات المدرسية.

3- السماح له بالخروج مع أصدقائه بعد أن يقوم بترتيب غرفته .

4- زيادة فترات الاستراحة .

5- المشاركة في الحفلات المدرسية .

6- ممارسة الألعاب الرياضية .

7- الاشتراك في مجلة الحائط في المدرسة .

8- مساعدة بعض الطلاب في أعمالهم المدرسية .

9- دق جرس المدرسة .

10- المشاركة في النشاطات الترفيهية . (عدنان أحمد الفسفوس،2006، ص:35) .

جميع هذه المعززات وغيرها تتوقف مكانتها و فعاليتها على درجة رغبة التلميذ وميله إليها .

**11-2-5- المعززات الاجتماعية :**

للمعززات الاجتماعية التي يقوم بها المعلم إيجابيات كثيرة جداً منها أنها مثيرات طبيعية ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة ، ونادراً ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع ومن الأمثلة على المعززات الاجتماعية ما يلي :

1- الابتسام والثناء والانتباه والتصفيق .

2- التربيت على الكتف أو المصافحة .

3- التحدث إيجابياً عن التلميذ أمام الزملاء والمعلمين أو الأقارب والأصدقاء.

4- نظرات الإعجاب والتقدير.

5- التعزيز اللفظي كقول:أحسنت، عظيم، إنك ذكي فعلاً، فكرة رائعة، هذا عمل ممتاز.

6- الجلوس بجانب التلميذ أثناء مشاركته في الرحلة .

7- عرض الأعمال الجيدة أمام الصف .

8- تقديم شهادة تقدير للتلميذ .

(جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ،ص:126 بتصرف).

**11-3- العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز:**

**11-3-1- فورية التعزيز:**

إن أحد أهم العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك ، فتقديم هدية للتلميذ اليوم لأنه أدى واجبه المدرسي بالأمس قد لا يكون ذا أثر كبير ، لأن التأخير في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفة لا نريد تقويتها، ربما حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز، فعندما لا يكون من الممكن تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف فإنه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسيطية كالمعززات الرمزية ، أو الثناء بهدف الإيحاء للفرد بأن التعزيز قادم (عدنان أحمد الفسفوس،2006، ص،36) .

**11-3-2- ثبات التعزيز:**

يجب أن يكون التعزيز على نحو منظم وفق قوانين معينة يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج ، وأن نبتعد عن العشوائية ، كما أن من المهم تعزيز السلوك بتواصل في مرحلة اكتساب السلوك وبعد ذلك في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك فإننا ننتقل إلى التعزيز المتقطع ، (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ،2005 ، ص:131 بتصرف) .

**11-3-3- كمية التعزيز:**

يجب تحديد كمية التعزيز التي ستعطى للفرد ، وذلك يعتمد على نوع المعزز، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعالية التعزيز أكثر، إلا أن إعطاء كمية كبيرة جداً من المعزز في فترة زمنية قصيرة قد يؤدي إلى الإشباع، والإشباع يؤدي إلى فقدان المعزز لقيمته ، لهذا علينا استخدام معززات مختلفة لا معزز واحد، حتى يظل الأثر المرغوب للتعزيز(جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة،2005 ، ص:132) .

**11-3-4- مستوى الحرمان – الإشباع :**

كلما كانت الفترة التي حرم فيها الفرد من المعززات طويلة كان المعزز أكثر فعالية، فمعظم المعززات تكون أكثر فعالية عندما يكون مستوى حرمان الفرد منها كبيراً نسبيا (عدنان أحمد الفسفوس،2006، ص،36) .

**11-3-5- درجة صعوبة السلوك :**

كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك، أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً ، أو يتطلب جهداً كبيراً (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة،2005 ، ص:132) .

**11-3-6- التنويع:**

إن استخدام أنواع مختلفة من المعزز نفسه أكثر فعالية من استخدام نوع واحد منه ، فإذا كان المعزز هو الانتباه إلى التلميذ ، و إظهار الاهتمام به فلا تقل له مرة بعد الأخرى "جيد ، جيد ، جيد" ولكن قل أحسنت وابتسم له وقف بجانبه ، وضع يدك على كتفه ...الخ ،(جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة،2005 ، ص:133) و نوِّع كل مرّة المعزِّز حتى لا يفقد ما تستخدمه من معززات فعاليته .

**11-3-7- التحليل الوظيفي:**

يجب أن يعتمد استخدام المعززات على تحليل الظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد ، ودراسة احتمالات التعزيز المتوفرة في تلك البيئة لأن ذلك :

أ- يساعد على تحديد المعززات الطبيعية .

ب- يزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب والمحافظة على استمراريته .

**11-3-8- الجدّة :**

عندما يكون المعزز شيئاً جديداً ، فإنه يكسبه خاصية الجاذبية، لذا ينصح بمحاولة استخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان،(جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة،2005 ، ص: 133 بتصرف) .

**11-4- العقاب :**

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن عند الحديث عن العقاب هو الإيذاء الجسدي ، كما هو متعارف عليه في حياتنا، ولكن العقاب لا يقتصر على ذلك ، فما هو العقاب إذن؟

يعرف "ماجون" "Magoon " العقاب بأنه : « الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف، أو كف بعض الأنماط السلوكية ، وذلك إما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي، بحيث ينزع السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال » (فالح العمرة ،2005) ، ويتم تطبيقه بإخضاع التلميذ إلى نوع من الحرمان بعد الإتيان باستجابة معينة ، فالتلميذ إذا ناله العقاب كلما اعتدى أو آذى الآخرين نفسيا أو جسديا ، كفّ عن ذلك العدوان، إذ يقوم المعلم باستخدام شكل من أشكال العقاب ، وهي كثيرة منها : اللوم الصريح والتوبيخ، التهديد والوعيد، إيقاف التلميذ على الحائط ومنعه من ملاحظة الآخرين، عزله في غرفة خاصة لفترة من الزمن، عدم مغادرة مقعده دون إذن، منعه من الاشتراك في النشاط الذي يميل إليه ،التصحيح الزائد ... الخ، و يذكر " محمد جاسم محمد " أنواعا أخرى للعقاب منها :

- التأنيب
- التشهير
- استقطاع الدرجات
- الحجز
- التكليف
- حرمان المذنب من شيء مرغوب فيه
- التوبيخ
- التهكم و الاستهزاء
- الإخراج المؤقت و الفصل لما تبقى من السنة
- الطرد المؤقت أو الفصل النهائي
- الضرب
- الإهمال
- القائمة السوداء ( محمد جاسم محمد ، 2004 ، ص: 223 ) .

يستحسن أن يستخدم هذا الأسلوب(العقاب) بعد استنفاذ جميع الأساليب الإيجابية، فقد ثبت أن العقاب يؤدي إلى انتقاص السلوك غير المرغوب أسرع مما تحدثه الأساليب

الأخرى، فهو يؤدي إلى توقف مؤقت للسلوك المعاقب، إلا أن إيقاف العقاب يؤدي إلى ظهور السلوك مرة أخرى .

أي أن العقاب لا يؤدي إلى تعلم سلوك جديد مرغوب ، ولكنه يكف السلوك غير المرغوب مؤقتا، إلا أنه يتعين عند استخدام هذا الأسلوب تحديد محكات العقاب وإعلانها مقدماً، فقد ثبت كذلك أن هناك آثاراً للعقاب البدني خاصة منها القلق المعمم، الانزواء، العناد، العدوان، الخوف من التحدث أمام الناس ...الخ ، ولا ينصح المعلم باستخدامها كونها تسبب حواجز نفسية بينه وبين التلاميذ ، فلا يراجعونه ولا يتعاونون معه ، وقد ورد عن أبي مسعود البدري رضي الله عنه أنه قال :" كنت أضرب غلاماً لي بالسوط ، فسمعت صوتاً من خلفي (اعلم أبا مسعود) فلم أفهم الصوت من الغضب، فلما دنا مني إذا هو رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فإذا هو يقول:اعلم أبا مسعود أن الله أقدر عليك منك على هذا الغلام ، فقلت : يا رسول الله هو حُرّ لوجه الله ، فقال:أما لو لم تفعل للفحتك النار، أو لمستك النار" رواه مسلم ، و هناك العديد من الأحاديث النبوية الشريفة التي تنهى عن القسوة و تطالب بالرفق و اللين في تربية الأبناء و تنشئتهم .

إلا أن "هاشمي" يشير إلى إمكانية استخدام أسلوب العقاب و التخويف لكن في حدوده الطبيعية ، بحيث لا يترك آثارا سلبية في شخصية الطفل و على نفسيته فيقول : « من المتفق عليه أن الطفل لا يتربى بالثواب وحده ، بل قد يتربى بالعقاب كذلك، والتخويف هو أحد جوانب العقاب ، فهناك من الأطفال من لا ينفع معه أسلوب المحبة والمودة و المكافأة ، و لذلك هناك من المربين من يلجأ إلى العقاب و التخويف ولكن بتحفظ » (أحمد هاشمي،2004، ص :56) .

**11-4-1- حسنات العقاب :**

رغم المآخذ التربوية و العلمية لاستخدام العقاب إلا أن له فوائد و حسنات منها :

1- الاستخدام المنظم للعقاب يساعد الفرد على التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول اجتماعيا.

2- يؤدي استخدام العقاب بشكل فعال إلى إيقاف أو تقليل السلوكيات غير المتكيفة مع البيئة بسرعة.

3- معاقبة السلوك غير المقبول يقلل من احتمال تقليد الآخرين له.

**11-4-2- سيئات العقاب:**

1- قد يولد العقاب خاصة عندما يكون شديداً العدوان والعنف والهجوم المضاد، و قد ذكر "قحطان " أن الوالدين عندما يستخدمان العقاب مع الطفل ، يكون سببا لتعلم السلوك العدواني ، كما أن النماذج العدوانية لا تقتصر على الوالدين بل تشمل أيضا المعلمين والأقران والأشقاء ، و حتى النماذج الرمزية التي يشاهدها في الكتب و في التلفاز ، إلا أن الأشخاص المهمين في حياة الطفل يكون لهم تأثير أكبر من الآخرين على سلوكه وتصرفاته (قحطان أحمد الظاهر ،2004، ص: 125) .

2- لا يشكل سلوكيات جديدة بل يكبح السلوك غير المرغوب فيه فقط ، بمعنى آخر يعلم العقاب التلميذ ما يمتنع عن فعله ، لكنه لا يعلمه ما يسمح له فعله أو ما يجب أن يفعل .

3- يولد حالات انفعالية غير مرغوب فيها كالبكاء والصراخ والخنوع مما يعيق تطور السلوكيات المرغوب فيها.

4- يؤثر سلبياً على العلاقات الاجتماعية بين المعاقِب والمعاقَب ، أي يصبح المعلم الذي يستخدم العقاب بكثرة في نهاية المطاف شيئاً منفراً للتلميذ.

5- يؤدي إلى تعود مستخدمه عليه، فالعقاب يعمل عادة على إيقاف السلوك غير المرغوب فيه بشكل مباشر، وهذا يعمل بدوره كمعزز سلبي لمستخدمه.

6- يؤدي إلى الهروب والتجنب، فالتلميذ قد يتمارض ويتغيب عن المدرسة إذا ما اقترن ذهابه إليها بالعقاب المتكرر، وقد يتسرب نهائيا من المدرسة إذا كان العقاب شديداً أومتكرراً، كما يتعلم التلميذ سلوك الغش في الامتحان وغيرها من السلوكيات غير المقبولة، و ذلك بسبب العقاب الزائد .

7- يؤدي إلى خمول عام في سلوك التلميذ المُعاقَب، وقد تقلل معاقَبة المعلم للتلميذ على إجابته غير الصحيحة عن السؤال من مشاركته في النشاطات الصفية ، بسبب الخوف من العقاب.

8- تشير البحوث العلمية إلى أن نتائج العقاب غالباً ما تكون مؤقتة ، فالسلوك يختفي بوجود المثير العقابي ويظهر في غيابه.

9- يؤثر العقاب بشكل سلبي على مفهوم الذات لدى التلميذ المُعاقَب ويحد من التوجيه الذاتي لديه خاصة إذا حدث بشكل دائم ولم يصاحبه تعزيز للسلوك المرغوب فيه.

10- يؤدي العقاب إلى النمذجة السلبية فالمعلم الذي يستخدم العقاب الجسدي مع التلميذ يقدم نموذجاً سلبياً سيقلده هذا الأخير، فعلى الأغلب أن التلميذ يلجأ إلى الأسلوب نفسه في التعامل مع زملائه الآخرين.

11- قد ينتهي العقاب بالإيذاء الجسدي للمُعاقَب ، كجرحه أو كسر يده أو إحداث إعاقة جسمية، وهذا ما جعل معظم القوانين و ربما كلها تحرم العقاب الجسدي لما له من آثار سلبية ، قد تظل مع التلميذ فترة طويلة من الزمن .

لهذا كله فإن استخدام الأساليب التربوية و العلمية النافعة أجدى من استخدام العقاب خصوصا في شكله البدني ، الذي قد يوصف بالعنف أحيانا ، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات ومنها دراسة "هاشمي" التي أكد فيها أن أسر الأحداث الجانحين كانت تعتمد في تربيتها لأبنائها ومعاملتها لهم على أساليب غير سليمة كالشدة ، و القسوة و التسلط ، والتصلب ، و العقاب ، و التأرجح بين القسوة و الإهمال و اللامبالاة و الإكراه والضرب والسب ، بينما عائلات غير الجانحين تعتمد على أساليب الحب ، و العطف ، و الحنان ، والحزم مع العطف ، و تعويد النظام باعتدال ، و النصح و الإرشاد ، و الرعاية والمرونة و الثواب و التشجيع .(أحمد هاشمي ،2004، ص :167 ) .

تم التعرض في هذا الفصل للمشكلات الصفية عموما ، وسلوك التلاميذ داخل الصف ، و التركيز على المشكلات محل الدراسة و هي ، الغش في الامتحانات ، ضعف الانتباه ، فرط الحركة (النشاط) ، و التأكيد على التمييز بين هذين الأخيرين في هذه الدراسة ، و اعتبار كل منهما مستقلا إلى حد كبير عن الآخر ، كما تم التطرق للعوامل ذات العلاقة بهذه المشكلات ، مع إبراز الدور الخاص للمعلم في تعديل السلوك الصفي لتلاميذه ، و الأساليب المستخدمة في ذلك ، وسيتم في الفصل القادم التعرض للجانب الميداني ، ابتداء بالدراسة الاستطلاعية .

# الفصل الثالث

# الدراسة الاستطلاعية

## 1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية .

## 2- عينة الدراسة الاستطلاعية .

## 3- استبيان انتشار السلوكيات .

## 4- استبيان أساليب تعديل السلوك.

من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة ومعتمدة ، يجب الالتزام بالخطوات المنهجية والعلمية التي تمدنا بدرجة مقبولة من الثقة في النتائج المحصّل عليها ، ومن بين أهم هذه

الخطوات الدراسة الاستطلاعية ، التي سيتناولها الفصل الحالي من خلال ذكر: الهدف منها، ووصف عينتها والأداتين المستخدمتين فيها، مع تناول بعض الخصائص السيكومترية لكل أداة، للإشارة فإننا نطلق اسم "استبيان انتشار السلوكيات" على الأداة الأولى، التي كان من أهم أدوارها تحديد عينة الدراسة الأساسية ، كما نطلق اسم "استبيان أساليب تعديل السلوك" على الأداة الثانية ، و التي استخدمت لتحديد الأساليب السلوكية التي يستخدمها المعلمون لتعديل السلوك الصفي لتلاميذهم .

## 1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية :

تمثل الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية في:

أ - التعرف على عينة الدراسة و خصائصها .

ب - قياس الخصائص السيكومترية للاستبيانين (صدق وثبات) ، من أجل التأكد من صلاحية استخدامهما في الدراسة .

ج - التعرف على الصعوبات الممكن مواجهتها ، ووضع حلول لتفاديها في الدراسة الأساسية.

د - التعرف على مدى انتشار السلوكيات(الغش في الامتحان ، ضعف الانتباه ، فرط الحركة) محل الدراسة .

هـ - التأكد من معرفة العينة بالسلوكيات محل الدراسة .

و - تحديد عينة الدراسة الأساسية .

## 2- عينة الدراسة الاستطلاعية :

تمثلت هذه العينة في (30) معلّما و معلّمة ، اختيروا بطريقة عشوائية ، ينتمون إلى ابتدائيات المقاطعات الأربع التي سمحت مديرية التربية لولاية ورقلة بإجراء الدراسة الميدانية فيها .

تم توزيع "استبيان انتشار السلوكيات" على العينة الاستطلاعية ، و بعد التأكد من وجود السلوكيات محل الدراسة ، وُزِّع على نفس العينة "استبيان أساليب تعديل السلوك" .

استخدمت إجابات هذه العينة للتأكد من صلاحية تطبيق "استبيان انتشار السلوكيات" ، و"استبيان أساليب تعديل السلوك" ، وكذا حساب صدق و ثبات كل استبيان .

## 3- استبيان انتشار السلوكيات :

### 3-1- وصف استبيان انتشار السلوكيات :

تم تصميم هذه الأداة . استبيان انتشار السلوكيات . بهدف التأكد من معايشة المعلمين للسلوكيات محل الدراسة ، و هي : الغش في الامتحان ، وضعف الانتباه ، وفرط الحركة ، ثم التعرف على مدى وجود هذه السلوكيات في الصف الواحد ، خلال الموسم الدراسي 2007/2006 ، و بناء على نتائج هذا الاستبيان تحدد عينة الدراسة الأساسية .

اشتمل استبيان انتشار السلوكيات على(36 فقرة) موزعة على ثلاثة مجالات هي :

مجال الغش في الامتحانات : يظهر سلوك الغش في الامتحانات من خلال ... (8 فقرات)

مجال ضعف انتباه التلميذ في الصف : يظهر سلوك ضعف انتباه التلميذ في الصف من خلال... (14 فقرة) .

مجال فرط النشاط ( الحركة الزائدة ) في الصف : يظهر سلوك فرط النشاط (الحركة الزائدة) لدى التلميذ في الصف من خلال ... (14 فقرة) . (انظر الملحق رقم :1 ) .

### 3-2- مصادر بناء استبيان انتشار السلوكيات :

تم الاعتماد في بناء استبيان انتشار السلوكيات على التراث النظري و الأدوات الآتية :

1- استبيان الطالب لتشخيص العوامل المؤدية إلى الغش في الاختبارات و الواجبات المدرسية إعداد "فيصل محمد خير الزراد" (فيصل محمد خير الزراد، ب ت ،ص :257) .

2- مقياس قلق الاختبار ، إعداد كل من" فيصل محمد خير الزراد" و"مصطفى محمد الصفطى" (فيصل محمد خير الزراد، ب ت ، ص :267) .

3- مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي من إعداد "السيد علي سيد أحمد" (السيد علي سيد أحمد ،1999) .

4- مقابلة مع أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة (انظر الملحق رقم :2) .

5- كما تم طرح سؤال مفتوح على بعض المعلمين و كان كالآتي :

ما هي السلوكيات التي تصدر عن التلميذ داخل الصف ، و التي تسمح لك بوصفه على أنه يتميز بـ :

الجدول رقم (02) يبين نموذج السؤال المفتوح لاستبيان انتشار السلوكيات

| الغش في الامتحان ؟ | ضعف الانتباه ؟ | فرط الحركة ؟ |
|---|---|---|
| | | |

استغلت إجابات السؤال المفتوح في بناء عبارات الاستبيان .

**3-3- التعليمات المرفقة باستبيان انتشار السلوكيات :**

أرفقت الفقرات بتعليمات تطلب من المعلّم أو المعلّمة بناءً على ملاحظاته اليومية وخبرته الميدانية ، تحديد عدد التلاميذ الذين يتصفون بالسلوكيات الواردة في عبارات الاستبيان ، بوضع علامة ( √ ) أمام كل عبارة يوافق عليها ، كما طلبت من المعلمين بعض المعلومات الشخصية (انظر الملحق رقم :01) .

واجهتنا مشكلة في العديد من الاستبيانات ، إذ يمتنع بعض المعلمين عن ذكر ألقابهم ، مما يجعل عملية الاتصال بهم مرة أخرى صعبة أو شبه مستحيلة ، وتم حل هذه المشكلة بتسجيل أرقام على ظهر كل استبيان تسهل الاتصال بصاحبه مرة أخرى ، عند الحاجة لذلك، مع الإبقاء على المعلومات الأخرى التي تحدد المدرسة ، و الصف ، و لغة التدريس .

**3-4- الخصائص السيكومترية لاستبيان انتشار السلوكيات:**

**3-4-1- صدق التكوين :**

شارك في إعداد استبيان انتشار السلوكيات أساتذة مختصون في علم النفس و علوم التربية (انظر الملحق رقم :2) ، من خلال مقابلة التقوا فيها مع الطالب سمحت بفتح نقاش عميق ، وتحليل كل سلوكية محل الدراسة إلى مؤشرات دقيقة، تلتها عملية تحديد عبارات الاستبيان.

**3-4-2- الصدق الذاتي :**

نظرا للصلة الوثيقة بين الصدق و الثبات ، و زيادة في التأكيد على صلاحية الاستبيان للتطبيق ، فقد حسب الصدق الذاتي بالقانون الآتي :

ر = $\sqrt{\text{ر}_{11}}$ ( رمزية الغريب ، ب ت ، ص : 683 )

حيث ر : يمثل معامل الصدق الذاتي لاستبيان انتشار السلوكيات .

$\text{ر}_{11}$ : يمثل معامل ثبات استبيان انتشار السلوكيات .

$\text{ر}_{11}$ = 0.82

ر = $\sqrt{0.82}$ = 0.9

هذا المعامل للصدق الذاتي مرتفع ، و يؤكد مرة أخرى أن هذا الاستبيان على درجة مقبولة من الصدق ، مما يسمح باستخدامه للحصول على نتائج علمية موثوق بها .

**3-4-3- ثبات استبيان انتشار السلوكيات :**

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على النتائج المتحصل عليها ، مستعينين في ذلك بالبرنامج الإحصائي SPSS الإصدار 13.0 وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (03) :

الجدول رقم (03) يوضح معامل ألفا كرونباخ حسب كل بعد

| الأبعــاد | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|
| الغش في الامتحان | 0.78 |
| ضعف الانتباه | 0.81 |
| فرط الحركة | 0.79 |
| الكــلي | 0.82 |

يتضـح مـن خـلال نتـائج الجـدول رقـم (03) أن اسـتبيان انتشـار السـلوكيات علـى درجـة مقبولة من الثبات ، تسمح باستخدامه لجمع بيانات الدراسة .

## 4- استبيان أساليب تعديل السلوك:

أعـد هـذا الاسـتبيان لجمـع البيانـات ، و تحديـد أسـاليب تعـديل السـلوك التـي يمارسـها المعلمون لتعديل السلوك الصفي لتلاميذهم .

### 4-1- وصف استبيان أساليب تعديل السلوك:

الاستبيان الثاني يمثل الأداة الأساسية للدراسة ، أطلق عليه اسم " استبيان أساليب تعديل السلوك" ، يهدف تصميمه إلى تحديد الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتعديل السلوك الصفي لتلاميذهم ، حيث اشتمل هذا الاستبيان على (50 فقرة) موزعة على ثلاثة مجالات هي :

- المجال السلوكي الأول : أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحانات (16 فقرة) .
- المجال السلوكي الثاني : أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه داخل الصف (16 فقرة) .
- المجال السلوكي الثالث : أساليب تعديل سلوك فرط النشاط داخل الصف (18 فقرة) .

مع العلم أن كل مجال سلوكي يضم فقرات تعبر عن نوعين من الأساليب هي :

- أساليب تعديل سلوك تتميز بالتشدد .
- أساليب تعديل سلوك تتميز بالمرونة .

**4-2- مصادر بناء استبيان أساليب تعديل السلوك:**

تم بناء استبيان أساليب تعديل السلوك اعتمادا على التراث الأدبي ، وبعض نتائج الدراسات السابقة ، ومقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي من إعداد "السيد علي سيد أحمد" (السيد علي سيد أحمد ،1999) ، بالإضافة إلى ذلك السؤال المفتوح الذي تم طرحه على بعض المعلمين و كان كالآتي :

- ما هي الأساليب التي تستخدمها لتعديل كل سلوكية من السلوكيات الآتية داخل الصف الدراسي ؟

الجدول رقم (04) يبين نموذج السؤال المفتوح لاستبيان أساليب تعديل السلوك

| الغش في الامتحان؟ | ضعف الانتباه ؟ | فرط الحركة؟ |
|---|---|---|
| | | |

**4-3- التعليمات المرفقة باستبيان أساليب تعديل السلوك:**

أرفق استبيان أساليب تعديل السلوك بتعليمات تطلب من المعلم أو المعلمة إبداء رأيه في الفقرات الواردة في الاستبيان ، بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة ، حسب درجة الموافقة أو الرفض التي يراها مناسبة ، و عرضت لذلك خمسة بدائل هي : موافق جدا، موافق ، محايد ، معارض، معارض جدا ، مع ملأ المعلومات الشخصية و هي : **الجنس:**(ذكر، أنثى) ،**الرتبة :**

(مدرس، أستاذ مجاز) ، **لغة التدريس** :(عربية ، فرنسية) ، **طريقة الالتحاق بمهنة التعليم** : (توظيف مباشر، خريج معهد تكنولوجي، مسابقة توظيف)، **الأقدمية** ( بالسنوات ) ، كما قدم مثال توضيحي يبين طريقة الإجابة .

**4-4- طريقة تصحيح استبيان أساليب تعديل السلوك:**

تتم طريقة التصحيح بإعطاء درجات لاستجابات أفراد العينة على الاستبيان ، حسب البدائل المقدمة (موافق جدا ، موافق ، محايد ، معارض ، معارض جدا) ، وقدرت الأوزان المعطاة لبدائل الأجوبة في حالة الفقرات الموجبة كما يوضحها الجدول رقم (05) .

الجدول رقم (05) : يوضح أوزان البدائل في حالة الفقرات الموجبة

| البدائل / الفقرات | موافق جدا | موافق | محايد | معارض | معارض جدا |
|---|---|---|---|---|---|
| ..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

أما في حالة الفقرات السالبة تعكس هذه الأوزان .

تجمع الدرجات المحصل عليها ، حسب كل مجال سلوكي على حدة ، و من خلال مقارنتها بالدرجة 48 في حالة سلوك الغش ، و في حالة سلوك ضعف الانتباه ، و مقارنتها بالدرجة 54 في حالة سلوك فرط الحركة ، يمكن تصنيف الفرد على أنه يستخدم الأسلوب المرن ، أو يستخدم الأسلوب المتشدد لتعديل ذلك السلوك .

**4-5- الخصائص السيكومترية لاستبيان أساليب تعديل السلوك:**

**4-5- 1- صدق المحكمين:**

تم إعداد استمارة التحكيم المعدة كنموذج من طرف " نادية مصطفى الزقاي " (جامعة قاصدي مرباح ورقلة ) ، ووُزِّعت (20) استمارة على مختصين في علم النفس وعلوم التربية ، استعيدت (9) منها (انظر الملحق رقم :4) .

طُلب من الأساتذة التحكيم فيما يخص الجوانب التالية :

- مدى وضوح تعليمات الاستبيان .
- مدى ملاءمة بدائل الأجوبة .
- مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان .
- مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه .
- مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك فرط الحركة .
- مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات .
- مدى كفاية عدد فقرات أساليب تعديل كل سلوك .
- مدى مناسبة ترتيب الفقرات في كل مجال .

- جاءت نتائج التحكيم كما يلي:

الجدول رقم (06) : نتائج تحكيم مدى وضوح تعليمات الاستبيان

| | إجابات المحكمين | | القرار |
|---|---|---|---|
| | واضحة | غير واضحة | |
| التعليمات | 9 | 0 | الإبقاء على نفس التعليمات . |

نلاحظ من الجدول (06) أن كل الأساتذة المحكمين قد أقروا بوضوح التعليمات مما يسمح باعتبارها على درجة عالية من الصدق ومن ثمة الإبقاء عليها كما هي .

- في ما يخص مدى ملاءمة بدائل الأجوبة فكانت النتائج كالآتي :

الجدول رقم (07) : نتائج تحكيم مدى ملاءمة بدائل الأجوبة

| البدائل | إجابات المحكمين | | القرار |
|---|---|---|---|
| | ملائمة | غير | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ملائمة | |
| موافق جدا، موافق، محايد، معارض ، معارض جدا. | 7 | 2 | الإبقاء على نفس البدائل . |

نلاحظ من الجدول (07) أن (7) من الأساتذة المحكمين قد أقروا بملاءمة البدائل ، إلا أن (2) منهم لم يقرا بذلك ، إذ رأى أحدهما أن من الجدير استبدال (محايد) بـ (لاأدري) ورأى الآخر أن استبدال (محايد) بـ (لا رأي لي) أفضل، و أمام وجود 7 مقابل 2 تم الإبقاء على نفس البدائل .

- عن نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان، فيوضحها الجدول رقم (08)

الجدول رقم (08) : نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان

| الفقـــرات | إجابات المحكمين | | القرار |
|---|---|---|---|
| | تنتمي | لا تنتمي | |
| 1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16 . | 9 | 0 | الإبقاء على نفس الفقرات. |
| 4 | 8 | 1 | الإبقاء على الفقرتين. |

يتضح من الجدول (08) أن أحد المحكمين فقط يرى أن الفقرة 4 لا تنتمي إلى أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان ، لهذا أبقي على جميع الفقرات كما هي .

- أما بالنسبة لنتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه فقد جاءت كما يلي :

الجدول رقم (09) : نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه

| الفقـــرات | إجابات المحكمين | | القرار |
|---|---|---|---|
| | تنتمي | لا تنتمي | |
| 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16 . | 9 | 0 | الإبقاء على نفس الفقرات. |

يتضح من نتائج الجدول رقم (09) أن هناك إجماعا تاما على أن فقرات هذا المجال كلها تنتمي إلى أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه ، و لهذا تم الإبقاء على جميع الفقرات على حالها .

● نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك فرط الحركة يوضحها الجدول رقم (10)

الجدول رقم (10) : نتائج تحكيم مدى انتماء الفقرات لمجال أساليب تعديل سلوك فرط الحركة

| الفقـــرات | إجابات المحكمين | | القرار |
|---|---|---|---|
| | تنتمي | لا تنتمي | |
| 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18 . | 9 | 0 | الإبقاء على نفس الفقرات. |

يتضح من نتائج الجدول (10) أن هناك إجماعا تاما على أن كل الفقرات تنتمي إلى أساليب تعديل سلوك فرط الحركة ، و لهذا تم الإبقاء على جميع الفقرات كما هي.

● أما بالنسبة لنتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات في مجال أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان فجاءت كما يلي :

الجدول رقم (11) : نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات في مجال أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان

| الفقـــرات | إجابات المحكمين | القرار |
|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1-2-3-4-5-6-11-12-13-14-15-16. | 9 | 0 | الإبقاء على نفس الفقرات. |
| 7-8-9-10. | 2 | 7 | تعديل الصياغة اللغوية للفقرات و ربطها لفظيا بمجال تعديل سلوك الغش في الامتحان. |

من الجدول رقم (11) يتضح أن (7) من أصل (9) من المحكمين يرون أن الفقرات : 7-8-9-10 غير واضحة الصياغة اللغوية ، و يقترحون تعديلها وجعلها مرتبطة لفظيا بالمجال الذي تُنسب إليه ، ألا و هو مجال أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان ، و قد تم هذا التصحيح بإضافة عبارة أو أكثر، تجعل الفقرة دالة على أنها تنتمي إلى هذا المجال ، مع تصحيح الأخطاء اللغوية ،أما الفقرات الأخرى 1-2-3-4-5-6-11-12-13-14-15-16، فقد تم الإبقاء عليها كما هي ، نظرا لإجماع المحكمين على وضوح صياغتها اللغوية .

الجدول رقم (12) يوضح الفقرات التي أخضعت للتعديل .

الجدول رقم (12) : يوضح فقرات مجال أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان قبل و بعد ضبط صياغتها اللغوية

| الرقم | الفقرة قبل التعديل | الفقرة بعد التعديل |
|---|---|---|
| 7 | أفرض عقوبات على التلاميذ الذين يمارسون الغش | أفرض عقوبات على التلميذ الذي مارس الغش |
| 8 | أهدد بالعقوبة | أهدد التلميذ الذي يغش بالعقوبة |
| 9 | أنظم مقاعد بالكيفية التي تقلل من ظاهرة الغش | أنظم المقاعد بالكيفية التي تقلل من ظاهرة الغش |
| 10 | أذكر تلاميذي بكيفية التصرف الصحيح أثناء الامتحان | أذكر التلاميذ بكيفية التصرف الصحيح أثناء الامتحان |

● أما عن الصياغة اللغوية المتعلقة بأساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه ، فيوضحها هذا الجدول .

الجدول رقم (13) : نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات في مجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه

| الفقـــرات | إجابات المحكمين | | القرار |
|---|---|---|---|
| | واضحة | غير واضحة | |
| 1-2-3-4-5-6-7-8-9-11-12-13-14-15-16 . | 9 | 0 | الإبقاء على نفس الفقرات. |
| 10. | 3 | 6 | تعديل الصياغة اللغوية للفقرات و ربطها لفظيا بمجال تعديل سلوك ضعف الانتباه. |

من الجدول رقم (13) يتضح أن (6) من أصل (9) من المحكمين يرون أن الفقرة رقم 10 غير واضحة الصياغة اللغوية ، و يقترحون تعديلها بما يجعلها مرتبطة بالمجال الذي تُنسب إليه ، و هو مجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه ، و قد تم هذا التصحيح بإضافة عبارة تجعل الفقرة دالة على أنها تنتمي إلى هذا المجال، أما الفقرات الأخرى1-2-3-4-5-6-7-8-9-11-12-13-14-15-16 ، فقد تم الإبقاء عليها كما هي ، و الجدول رقم (16) يوضح الفقرة التي أخضعت للتعديل .

الجدول رقم (14) : يوضح فقرات مجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه قبل و بعد ضبط صياغتها اللغوية

| الرقم | الفقرة قبل التعديل | الفقرة بعد التعديل |
|---|---|---|
| 10 | أهدد التلميذ بالعقوبة | أهدد التلميذ الذي لا ينتبه بالعقوبة |

- أما الصياغة اللغوية المتعلقة بأساليب تعديل سلوك فرط الحركة فكانت كالآتي :

الجدول رقم (15) : نتائج تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات في مجال أساليب تعديل سلوك فرط الحركة

| الفقـــرات | إجابات المحكمين | | القرار |
|---|---|---|---|
| | واضحة | غير واضحة | |
| 1-2-4-6-7-8-9-12-13-14-15-16-17-18 . | 9 | 0 | الإبقاء على نفس الفقرات. |
| 3-5-10-11 . | 3 | 6 | تعديل الصياغة اللغوية للفقرات و ربطها بمجال تعديل سلوك فرط الحركة. |

من الجدول رقم (15) يتضح أن (6) من أصل (9) من المحكمين يرون أن الفقرات : 3-5-10-11 غير واضحة الصياغة اللغوية ، و يقترحون تعديلها حيث تكون مرتبطة بالمجال المنسوبة إليه ، و هو مجال أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه ، و قد تم هذا التصحيح بإضافة عبارة أو أكثر تجعل الفقرة دالة على أنها تنتمي إلى هذا المجال، أما الفقرات الأخرى1-2-4-6-7-8-9-12-13-14-15-16-17-18 ، فقد تم تركها كما هي .

الجدول رقم (16) يوضح الفقرات التي أخضعت للتعديل .

الجدول رقم (16) : يوضح فقرات مجال أساليب تعديل سلوك فرط الحركة
قبل و بعد ضبط صياغتها اللغوية

| الرقم | الفقرة قبل التعديل | الفقرة بعد التعديل |
|---|---|---|
| 3 | أضرب التلميذ | أضرب التلميذ بسبب فرط الحركة |
| 5 | أحرم التلميذ من المكافآت | أحرم التلميذ كثير الحركة من المكافآت |
| 10 | أهدد بالعقوبة | أهدد التلميذ كثير الحركة بالعقوبة |
| 11 | أصرخ في وجه التلميذ | أصرخ في وجه التلميذ كثير الحركة |

- بالنسبة لمدى كفاية عدد فقرات أساليب تعديل كل سلوك ، فجاءت نتائجه موضحة في الجدول رقم (19) .

الجدول رقم (17) : نتائج تحكيم مدى كفاية عدد فقرات أساليب تعديل كل سلوك

| | إجابات المحكمين | القرار |
|---|---|---|

| | كاف | غير كاف | |
|---|---|---|---|
| عدد فقرات أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان (16 فقرة) . | 9 | 0 | الإبقاء على نفس عدد الفقرات. |
| عدد فقرات أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه (16 فقرة) . | 9 | 0 | الإبقاء على نفس عدد الفقرات. |
| عدد فقرات أساليب تعديل سلوك فرط النشاط (18 فقرة) . | 9 | 0 | الإبقاء على نفس عدد الفقرات. |

من الجدول رقم (17) يتضح أن المحكمين أجمعوا على أن عدد فقرات أساليب تعديل كل سلوك كاف ، و عليه لم تحذف أو تضف أي فقرة .

- عن الترتيب ومدى مناسبته في كل مجال فهذه هي النتائج :

الجدول رقم (18) : نتائج تحكيم مدى مناسبة ترتيب الفقرات في كل مجال

| المجال | إجابات المحكمين | | |
|---|---|---|---|
| | الغش في الامتحان | ضعف الانتباه | فرط النشاط |

| | مناسب | غير مناسب | مناسب | غير مناسب | مناسب | غير مناسب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ترتيب الفقرات | 9 | 0 | 9 | 0 | 9 | 0 |
| القرار | الإبقاء على نفس ترتيب الفقرات . | | الإبقاء على نفس ترتيب الفقرات . | | الإبقاء على نفس ترتيب الفقرات . | |

من الجدول رقم (18) يتضح أن المحكمين أجمعوا على أن ترتيب الفقرات في كل مجال مناسب ، و لهذا تم الإبقاء على الترتيب كما قدم للسادة المحكمين دون تغيير.

يؤكد " رجاء محمود أبو علام " دور المحكمين في تأكيد صلاحية الأداة لأداء المهمة التي وضعت من أجلها ، فيقول : « رغم أن بعض الطرق . لقياس صدق الأدوات . تعتمد اعتمادا كبيرا على التكميم و العمليات الإحصائية ، إلا أننا يجب ألا ننساق إلى الاعتقاد بأن الأرقام يمكن أن تكون بديلا عن رأي المحكمين » (رجاء محمود أبو علام ، 2004 ، ص:428) ، بناء على هذا الاعتقاد الراسخ لمكانة المحكمين و دورهم في تحديد مدى صلاحية الأداة ، فقد اطمأن الطالب لصلاحية الأداة بعد عرضها على المحكمين المتخصصين، إلا أنه عزز ذلك بحساب الصدق الذاتي .

**4-5-2- الصدق الذاتي :**

نظرا للصلة الوثيقة بين الصدق و الثبات ، و زيادة في التأكيد على صلاحية استبيان أساليب تعديل السلوكللتطبيق ، فقد حسب الصدق الذاتي بالقانون الآتي :

$$ر = \sqrt{ر_{11}} \quad \text{( رمزية الغريب ، ب ت ، ص : 683 )}$$

حيث ر : يمثل معامل الصدق الذاتي للأداة .

$ر_{11}$ : يمثل معامل ثبات الأداة .

و بما أن $ر_{11} = 0.86$ و سيأتي شرح طريقة حسابه عند استعراض ثبات الاستبيان فإن

$$ر = \sqrt{0.86} = 0.92$$

هـذا المعامـل للصـدق الـذاتي مرتفـع ، ممـا يسـمح بـالقول أن اسـتبيان أسـاليب تعـديل السلوكعلى درجة مقبولة من الصدق ، و يمكن استخدامه للحصول على نتائج علمية موثوق بها .

**4-5-3- ثبات استبيان أساليب تعديل السلوك:**

تم الاعتماد في حساب الثبات على طريقة التناسق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، التي تعتمد على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل... و كلما كانت البنود متجانسة فيما تقيس كان التناسق عاليا فيما بينها والعكس صحيح، وتم الاعتماد على معامل ألفا الذي يعد حالة خاصة من قانون "كيودر وريتشاردسون"(Kuder,Richardson) وقد اقترحه "كرونباخ"(Cronback)( 1951) "ونوفاك ولويس"( 1967) لأن بدائل الإجابة عن كل فقرة ليست ثنائية و إنما متعددة وتقدر بـ ( 5 بدائل ) (سعد عبد الرحمن،1998،ص:210) (صلاح الدين محمود علام،2000،ص:164) ومعادلة معامل α كالآتي:

$$\text{معامل } \alpha = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times \frac{\text{ع}^2 - \text{مج ع}^2 \text{ ب}}{\text{ع}^2}$$

( سعد عبد الرحمن،1998،ص: 210)

حيث أن:

**مج ع² ب** : مجموع تباين الفقرات ، أي أن يحسب تباين كل فقرة من فقرات الاستبيان عن درجات الأفراد في هذه الفقرة ، ثم يوجد مجموع هذه التباينات.

**ن** : هو عدد الفقرات .

**ع²**: هو التباين الكلي للاختبار.

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على النتائج المتحصل عليها ، مستعينين في ذلك البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية و الاجتماعية SPSS الإصدار 13.0 وكانت النتيجة كما يلي:

**معامل α** = 0.86

هذه القيمة عالية ، تسمح بالحكم على أن الاستبيان على درجة مقبولة من الثبات .

بعد كل ما سبق من خطوات ، تم التأكد من أن الاستبيان على قدر من الصدق والثبات مما يسمح بالاعتماد عليه كأداة لقياس ما وضعت من أجله في هذه الدراسة .

بعد استعراض كل ما تعلق بالدراسة الاستطلاعية ، من حيث هدفها ، والوصف الشامل لأداتيها ، وبعض الخصائص السيكومترية لكل استبيان ، يكون الفصل الثالث قد اكتمل، وسيتم عرض ما يتعلق بالدراسة الأساسية في الفصل الرابع .

# الفصل الرابع
# الدراسة الأساسية

**1-التذكير بتساؤلات وفرضيات الدراسة.**

**2- منهج الدراسة.**

**3-عينة الدراسة الأساسية.**

**4-الأداة المستخدمة في الدراسة.**

**5-الأسلوب الإحصائي المستخدم.**

بعد التطرق إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية ، وتحقيق أهدافها التي كان من أبرزها التعرف على عينة الدراسة و خصائصها ، والتأكد من صلاحية استبيان انتشار

السلوكيات ، و استبيان أساليب تعديل السلوك للتطبيق في الدراسة ، كما تم وضع حلول لتفادي الصعوبات التي قد تعترض عملية التطبيق .

في هذا الفصل سيتم التعرض بعد التذكير بتساؤلات الدراسة ، و فرضياتها إلى المنهج المستخدم ، و عينة الدراسة الأساسية وكل ما يتعلق بها ، و أداة جمع البيانات ممثلة في " استبيان أساليب تعديل السلوك " ، ونختم بالأسلوب الإحصائي المطبق لتحليل البيانات .

## 1- تذكير بتساؤلات وفرضيات الدراسة :

تم صياغة تساؤلات الدراسة و فرضياتها على النحو الآتي :

### 1-1- تساؤلات الدراسة :

تبعا للإشكالية العامة :

ما هي الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك تلاميذهم ؟ ، فإن تساؤلات الدراسة تمثلت في :

1- ما هي الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان؟

2- ما هي الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه ؟

3- ما هي الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة ؟

### 1-2- فرضيات الدراسة :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

## 2 - منهج الدراسة :

في هذه الدراسة التي تسعى إلى التعرف على الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل صفوفهم لتعديل سلوك تلاميذهم ، نجد أن أنسب منهج لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي، إذ يمكنه أن يوفر أوصافا دقيقة عن الظاهرة موضوع الدراسة ، كما يستطيع الإجابة عن التساؤلات ذات الشكل :

- ما هو الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ؟
- ما هي أوجه الاختلاف في الأساليب المستخدمة ؟
- ما هي الفروق بين أفراد العينة في استخدام الأساليب تبعا لبعض خصائص ؟

من أجل هذا اعتمد **المنهج الوصفي** كمنهج تتبع خطواته في هذه الدراسة ، لأنه الأنسب والأقدر على تحقيق أهداف الدراسة ، دون غيره من المناهج الأخرى .

## 3 – عينة الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من انتشار السلوكيات محل الدراسة (الغش في الامتحان ، وضعف الانتباه ، وفرط الحركة) ، و ذلك من خلال نتائج استبيان انتشار السلوكيات ، الذي وزعت منه (400) نسخة ، تم استعادة (383) استبيانا منها .

أشارت النتائج المحصل عليها ، إلى وجود السلوكيات محل الدراسة بنسب مختلفة (انظر الملحق رقم:3) ، على هذا الأساس ، صار بالإمكان تحديد عينة الدراسة الأساسية، والتمهيد لإجراءاتها .

### 3-1- المعاينة:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة قصدية ، بناء على نتائج استبيان انتشار السلوكيات ، إذ يشترط أن يجيب الفرد (المعلم) على استبيان انتشار السلوكيات إجابة كاملة .

لقد كان من الممكن اختيار جميع المعلمين مباشرة ، للإجابة عن استبيان أساليب تعديل السلوك ، إلا أن ذلك قد يعطينا نتائج أقرب إلى ما يراه المعلمون مناسبا ، و ليست قريبة من الممارسات الصفية الحقيقية ، من أجل ذلك تم التركيز على المعلمين الذين لاحظوا سلوكيات الدراسة على تلاميذهم ، من خلال إجابتهم على استبيان انتشار السلوكيات .

بعد توزيع (400) استبيان من " استبيان انتشار السلوكيات " ، تم استعادة (383) استبيانا منها ، أظهرت النتائج أن عينة قوامها (278 معلما) تتوفر فيهم شروط تطبيق "استبيان أساليب تعديل السلوك" ، فوزع عليهم هذا الاستبيان ، و تم استعادة (250 استبيانا) صالحا لإجراء الدراسة ، بما توفر فيهم من شروط كملأ جميع المعلومات ، والإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء .

بلغ إذن عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (250) معلما و معلمة ، يتوزعون على ثمانٍ وعشرين (28) مدرسة ابتدائية ، ضمن أربع مقاطعات من مقاطعات ابتدائيات مدينة ورقلة، والعناصر الآتية توضح الوصف التفصيلي لهذه العينة .

**3-2-وصف عينة الدراسة الأساسية :**

**3-2-1-توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على المقاطعات :**

توزعت عينة الدراسة حسب المقاطعات بالشكل الآتي :

جدول رقم (19) : يوضح توزيع عينة الدراسة على المقاطعات
وعدد الابتدائيات في كل مقاطعة

| المقاطعة | عدد المدارس الابتدائية | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الثالثة ورقلة | 07 | 68 | 27.2 |
| الخامسة ورقلة | 06 | 56 | 22.4 |
| الرويسات | 08 | 69 | 27.6 |
| سيدي خويلد | 07 | 57 | 22.8 |
| المجموع | 28 | 250 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (19) أن أفراد العينة يتوزعون بشكل متقارب بين الابتدائيات ، و إن كان هذا الجدول يوضح توزيع أفراد العينة على المقاطعات دون تفصيل، فإنه يمكن إدراج الجداول التوضيحية و التفصيلية الآتية .

**3-2-1-1- توزيع أفراد المقاطعة الثالثة ورقلة على المدارس الابتدائية :**

يتوزع أفراد المقاطعة الثالثة ورقلة على المدارس الابتدائية حسب الجدول الآتي

جدول رقم (20) : يوضح توزيع أفراد المقاطعة الثالثة ورقلة على الابتدائيات

| المقاطعة | المدرسة الابتدائية | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الثالثـــة ورقلة | الصفراني عبد القادر | 8 | %3.2 |
| | الإمام الغزالي ق | 9 | %3.6 |
| | القارة رقم 1 | 9 | %3.6 |
| | بني ثور الجديدة | 9 | %3.6 |
| | ابن رشد | 12 | %4.8 |
| | طارق بن زياد | 11 | %4.4 |
| | حي حجاج | 10 | %4 |
| | المجموع | 68 | %27.2 |

الملاحظ من الجدول رقم (20) أن عدد الأفراد متقارب بين مدارس المقاطعة.

**3-2-1-2- توزيع أفراد المقاطعة الخامسة ورقلة على المدارس الابتدائية :**

يتوزع أفراد المقاطعة الخامسة ورقلة على المدارس الابتدائية حسب الجدول الآتي

جدول رقم (21) : يوضح توزيع أفراد المقاطعة الخامسة ورقلة على الابتدائيات

| المقاطعة | المدرسة الابتدائية | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الخامسة ورقلة | مش أحمد بن سعيد | 10 | %4 |
| | مدقن الطالب إبراهيم | 9 | %3.6 |
| | بني حسن | 12 | %4.8 |
| | بامنديل الجديدة | 8 | %3.2 |
| | حي خضرة | 7 | %2.8 |
| | بوعامر الجديدة | 10 | %4 |
| | المجموع | 56 | %22.4 |

الملاحظ من الجدول رقم (21) أن عدد الأفراد متقارب بين مدارس المقاطعة.

**3-2-1-3- توزيع أفراد مقاطعة الرويسات على المدارس الابتدائية :**

يتوزع أفراد مقاطعة الرويسات على المدارس الابتدائية حسب الجدول الآتي

جدول رقم (22) : يوضح توزيع أفراد مقاطعة الرويسات على الابتدائيات

| المقاطعة | المدرسة الابتدائية | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الرويســـات | الإمام مالك | 8 | %3.2 |
| | الشيخ البشير الإبراهيمي | 10 | %4 |
| | الرويسات الجديدة | 7 | %2.8 |
| | الحاج مسروق القديمة | 9 | %3.6 |
| | عمر بن عبد العزيز | 11 | %4.4 |
| | وريدة مداد | 10 | %4 |
| | أول نوفمبر | 6 | %2.4 |
| | سكرة الغربية الجديدة 2 | 8 | %3.2 |
| | المجموع | 69 | %27.6 |

يتضح من الجدول رقم (22) أن النسب المئوية متقاربة بين مدارس المقاطعة .

**3-2-1-4- توزيع أفراد مقاطعة سيدي خويلد على المدارس الابتدائية :**

يتوزع أفراد مقاطعة سيدي خويلد على المدارس الابتدائية حسب الجدول الآتي :

جدول رقم (23) : يوضح توزيع أفراد مقاطعة سيدي خويلد على الابتدائيات

| المقاطعة | المدرسة الابتدائية | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| سيدي خويلد | الطالب بلخير | 7 | %2.8 |
| | سيدي خويلد | 9 | %3.6 |
| | قفال جلول | 8 | %3.2 |
| | عبد الحميد بن باديس | 7 | %2.8 |
| | حاسي بن عبد الله 2 | 7 | %2.8 |
| | الشيخ المقراني | 10 | %4 |
| | الشيخ بوعمامة | 9 | %3.6 |
| | المجموع | 57 | %22.8 |

يتضح من الجدول رقم (23) أن عدد الأفراد متقارب بين مدارس المقاطعة .

**3-2-2- توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس :**

تصنف عينة الدراسة حسب الجنس إلى ذكور و إناث و الجدول رقم (22) يوضح توزع هذه العينة حسب ذلك

جدول رقم (24) : يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

| الجنس | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكـــر | 100 | % 40 |
| أنـــثى | 150 | % 60 |
| المجمـوع | 250 | % 100 |

يتضح من الجدول رقم (24) أن نسبة الذكور تشكل (40 %)من مجموع العينة ، بينما تشكل نسبة الإناث (60 %) من مجموع العينة .

**3-2-3 – توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب رتبة المعلم :**

يصنف المعلمون في التعليم الابتدائي إلى رتبتين هما : معلم ( مدرس) ، و تكون هذه الفئة خريجة المعاهد التكنولوجية أو تم توظيفها مباشرة ، و أستاذ مجاز ( حاملو شهادة جامعية . ليسانس ، مهندس .) ، و يتم توظيفهم عن طريق المسابقة على أساس الشهادة ( عبد الرحمن بن سالم ،1994، ص92) ، و كلا الصنفين يطلق عليه عادة اسم معلم ، و يقومان بنفس الوظيفة التي تنص عليها القوانين و التنظيمات .

توزعت عينة الدراسة حسب الرتبة إلى صنفين و الجدول رقم (27) يوضح ذلك .

الجدول رقم (25) : يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الرتبة

| رتبة المعلم | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مـدرس | 173 | % 69.2 |
| أستاذ مجاز | 77 | % 30.8 |
| المجموع | 250 | % 100 |

يتضح من الجدول رقم (25) أن نسبة المدرسين تشكل 69.2% من مجموع العينة ، بينما تشكل نسبة الأساتذة المجازين 30.8 % فقط ، و يعود السبب في ذلك إلى أن رتبة الأساتذة المجازين تعد رتبة حديثة ، إذا ما قورنت برتبة المدرسين .

**3 –2–4 – توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب طريقة التوظيف :**

يتم التوظيف في التعليم الابتدائي حسب ثلاث طرق هي :

- التوظيف المباشر .
- بعد قضاء فترة تكوينية بالمعهد التكنولوجي للتربية .
- عن طريق المسابقة على أساس الشهادة العلمية .

أسفرت عملية تصنيف العينة حسب طريقة التوظيف إلى ما يظهره الجدول رقم (26)

جدول رقم (26) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب طريقة التوظيف

| طريقة التوظيف | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| توظيف مباشر | 58 | % 23.2 |
| خريج معهد تكنولوجي | 117 | % 46.8 |
| مسابقة | 75 | % 30 |
| المجموع | 250 | % 100 |

يتضح من الجدول رقم (26) أن خريجي المعهد التكنولوجي يمثلون نسبة عالية (46.8 % ) ، يليهم الذين وظفوا عن طريق المسابقة بنسبة 30 % ، و أخيرا الموظفون توظيفا مباشرا بنسبة 23.2 % ، و هذا يعطي انطباعا أن عينة الدراسة من المؤهلين لمهنة التعليم أساسا ، و هم خريجو المعاهد التكنولوجية في معظمهم .

**3-2-5- توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في التعليم :**

وزعت عينة الدراسة حسب الأقدمية في التعليم إلى قسمين ، أقل من 14 سنة ، و أكثر من 14 سنة ، و اختيار هذه الأقدمية تم على أساس المتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية المقدر بـ (14.62) ، و قد تم استبعاد (10 معلمين) لأن أقدميتهم في مهنة التدريس تساوي 14 سنة بالضبط ، و الجدول رقم (29) يوضح هذا التوزيع .

توزع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية إلى ما يظهره الجدول الآتي

جدول رقم (27) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في التعليم

| الفئــة | عدد المعلمين | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 14 سنة | 106 | % 44.17 |
| أكثر من 14 سنة | 134 | % 55.83 |
| المجمــوع | 240 | % 100 |

يتضح من الجدول رقم (27) أن نسبة المعلمين الذين تزيد أقدميتهم في التعليم عن 14 سنة ، تمثل(55.83 %) بينما تمثل نسبة المعلمين الذين تقل أقدميتهم عن14 سنة (44.17 %) .

**4- الأداة المستخدمة في الدراسة :**

تم تصميم استبيان أساليب تعديل السلوك ليقيس أساليب تعديل السلوك الصفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، مقسما إلى ثلاثة مجالات هي :

- المجال السلوكي الأول : أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحانات (16 فقرة).
- المجال السلوكي الثاني : أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه داخل الصف(16 فقرة) .
- المجال السلوكي الثالث : أساليب تعديل سلوك فرط النشاط داخل الصف (18 فقرة) .

تم التأكد من صلاحية الأداة للتطبيق من خلال صدق المحكمين ، و الصدق الذاتي (0.92) ، كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ (0.86) .

## 5- الأسلوب الإحصائي المستخدم:

لمعالجة نتائج الدراسة الحالية تم الاعتماد على التكرارات و النسب المئوية، واختبار "كا$^2$" لدراسة الفروق ، وفيما يلي توضيح لكيفية استخدام كل أسلوب إحصائي على حدة .

### 5-1- استخدام أسلوب النسب المئوية :

تم استخدام النسب المئوية المستخلصة من تكرارات أفراد العينة في كل أسلوب من أساليب تعديل السلوك المحصل عليها في كل مجال، وذلك بالنسبة للتساؤلات الفرعية، بهدف تحديد الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتعديل سلوك تلاميذهم الصفي .

وعلة استخدام النسب المئوية ، أنها تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية ،ومع المنهج الوصفي المتبع فيها .

**5-2- استخدام اختبار "كا$^2$" لدلالة الفروق:**

تم استخدام اختبار " كا$^2$" لحساب دلالة الفروق يبن تكرارات العينة حسب التصنيف المذكور في كل حالة .

وفي ما يلي الصيغة العامة لمعادلة اختبار " كا$^2$" :

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج } (\text{ت و} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$$

(عبد الحفيظ مقدم ، 2003 ، ص:113) .

حيث :

-**ت و:** التكرار المشاهد .

-**ت م:** التكرار المتوقع .

يحسب التكرار المتوقع بالشكل الآتي :

$$\text{ت م} = \frac{\text{مج ص} \times \text{مج ع}}{\text{ن}}$$

حيث :

مج ص : مجموع تكرارات الصفوف . مج ع : مجموع تكرارات الأعمدة .

ن : المجموع الكلي (عدد التكرارات الكلية) .

بعد التطرق لأهم عناصر الدراسة الأساسية التي تمثلت في التذكير بتساؤلات وفرضيات الدراسة ، وكذا المنهج المتبع ، و عينة الدراسة الأساسية ، والأداة المستخدمة فيها(استبيان أساليب تعديل السلوك) ، والأسلوب الإحصائي المستخدم لمعالجة البيانات سيتم في الفصل الموالي عرض نتائج الدراسة .

# الـفـصل الـخـامـس

# عرض نتائج الدراسة الأساسية

1- عرض نتائج التساؤل الجزئي الأول.

2- عرض نتائج التساؤل الجزئي الثاني.

3- عرض نتائج التساؤل الجزئي الثالث.

4- عرض نتائج الفرضية الأولى.

5- عرض نتائج الفرضية الثانية.

6- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

7- عرض نتائج الفرضية الرابعة.

8- عرض نتائج الفرضية الخامسة.

9- عرض نتائج الفرضية السادسة.

10- عرض نتائج التساؤل العام .

في هذا الفصل سيتم عرض نتائج تساؤلات الدراسة ، و التي تبحث في الأساليب المستخدمة من طرف المعلمين لتعديل السلوكيات محل الدراسة وهي : الغش في الامتحان، ضعف الانتباه ، فرط الحركة ، ثم عرض نتائج الفرضيات ، و التي يتعلق كل اثنين منها بأحد التساؤلات الجزئية السابقة ، لدراسة الفروق بين أفراد العينة في استخدام الأسلوب المرن ، و الأسلوب المتشدد لتعديل السلوك المقصود من حيث الجنس ، ثم من حيث الأقدمية .

## 1- عرض نتائج التساؤل الجزئي الأول :

نص التساؤل الجزئي الأول على ما يلي :

ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان؟

من خلال درجات أفراد العينة على أداة الدراسة ، و فق طريقة التصحيح المذكورة سابقا ، في المجال الأول الخاص بأساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان ، يتم تصنيف الفرد على أنه يستخدم الأسلوب المرن إذا حصل على درجة أقل من 48 ، كما يتم تصنيفه على أنه يستخدم الأسلوب المتشدد إذا حصل على درجة أكبر من 48 ، و بحساب التكرارات في كل أسلوب ، تم التوصل إلى النتائج التي يعرضها الجدول رقم (28) التي

يوضح فيها توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد ، لتعديل سلوك الغش في الامتحان ، للإشارة فقد تم إسقاط (04) أفراد من العينة لأن درجاتهم كانت مساوية للدرجة48 ، مما يمنع تصنيفهم ضمن أحد أسلوبي تعديل سلوك الغش في الامتحان .

الجدول رقم (28): يبين توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان

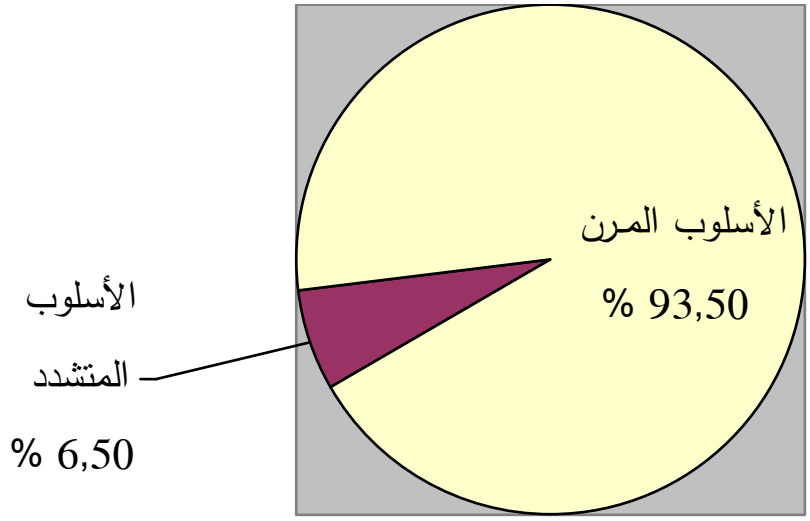
| | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الأسلوب المرن | 230 | **%93.50** |
| الأسلوب المتشدد | 16 | %6.50 |
| المجموع | 246 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (28) أن الأسلوب المرن يحظى بنسبة مئوية عالية قدرت بـ (93.50%) ، وهي تمثل (230) فردا من أفراد العينة ، بينما الأسلوب المتشدد لم تتجاوز نسبته (6.50 %) ، و هي تمثل (16) فردا فقط من أفراد العينة .

انطلاقا من معالجة نتائج التساؤل الأول ، نقترح الفرضية التالية :

" يمارس المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوك الغش في الامتحان لدى تلاميذهم" .

قطاعات القرص التي يظهرها الشكل رقم (04) يمكنها أن توضح النسب المئوية للأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد من حيث استخدامهما من طرف المعلمين لتعديل سلوك الغش في الامتحان .




الشكل رقم (04) : يوضح توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن والمتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان

## 2- عرض نتائج التساؤل الجزئي الثاني :

نص التساؤل الجزئي الثاني على ما يلي :

ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه ؟

من خلال درجات أفراد العينة على أداة الدراسة ، في المجال الثاني المتعلق بأساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه ، يتم تصنيف الفرد على أنه يستخدم الأسلوب المرن إذا حصل على درجة أقل من 48 ، كما يتم تصنيفه على أنه يستخدم الأسلوب المتشدد إذا حصل على درجة أكبر من 48 ، و بحساب التكرارات في كل أسلوب ، ثم النسب المئوية

لذلك ، تم التوصل إلى الجدول رقم (29) الذي يوضح النتائج المحصل عليها ، وقد تم استبعاد (09) أفراد من عينة الدراسة ، لأن درجاتهم كانت مساوية للدرجة 48 ، و هو ما يمنع تصنيفهم ضمن أحد أسلوبي تعديل سلوك ضعف الانتباه .

الجدول رقم (29): يبين توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه

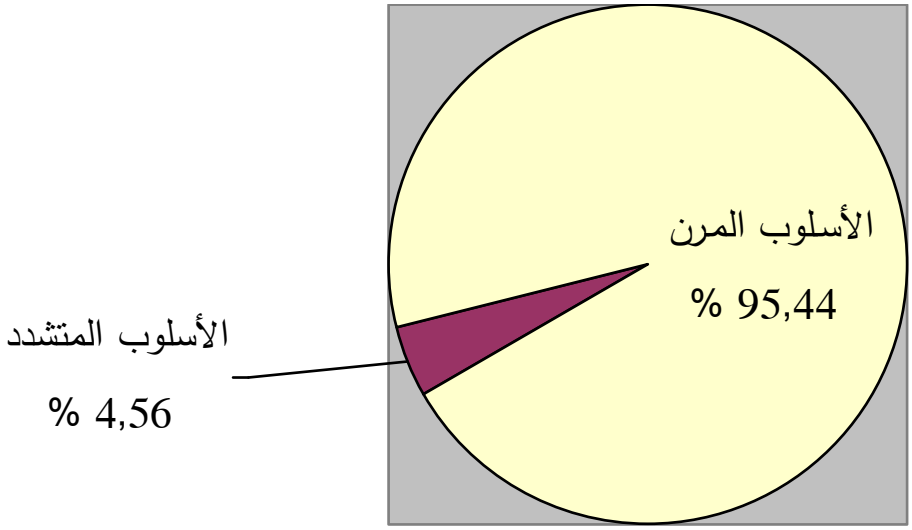
| | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الأسلوب المرن | 230 | **% 95.44** |
| الأسلوب المتشدد | 11 | % 4.56 |
| المجموع | 241 | % 100 |

يتضح من الجدول رقم (29) أن الأسلوب المرن يحظى بنسبة مئوية عالية قدرت بـ (95.44%) ، وهي تمثل (230) فردا من أفراد العينة ، بينما الأسلوب المتشدد لم تتجاوز نسبته (4.56 %) ، و هي تمثل (11) فردا فقط من أفراد العينة .

انطلاقا من معالجة نتائج التساؤل الثاني ، نقترح الفرضية التالية :

" يمارس المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوك ضعف الانتباه لدى تلاميذهم" .

قطاعات القرص التي يظهرها الشكل رقم (05) يمكنها أن توضح النسب المئوية للأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد ، من حيث استخدامهما من طرف المعلمين لتعديل سلوك ضعف الانتباه .




الشكل رقم (05) : يوضح توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن والمتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه

## 3- عرض نتائج التساؤل الجزئي الثالث :

نص التساؤل الجزئي الثالث على ما يلي :

ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة (النشاط الزائد) ؟

بالاعتماد على درجات أفراد العينة على أداة الدراسة ، في المجال الثالث المتعلق بأساليب تعديل سلوك فرط الحركة ، يتم تصنيف الفرد على أنه يستخدم الأسلوب المرن إذا حصل على درجة أقل من 54 ، كما يتم تصنيفه على أنه يستخدم الأسلوب المتشدد إذا حصل على درجة أكبر من 54 ، و بحساب التكرارات في كل أسلوب ، ثم النسب المئوية لذلك ، تم التوصل إلى الجدول رقم (30) الذي يوضح النتائج المحصل عليها .

تجدر الإشارة إلى عدد الأفراد الذين تم استبعادهم من عينة الدراسة ، والمقدر عددهم بـ (07) أفراد ، نظرا لأن درجاتهم كانت مساوية للدرجة 54 ، مما يمنع تصنيفهم ضمن أحد أسلوبي تعديل سلوك فرط الحركة .

الجدول رقم (30): يبين توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة

| | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الأسلوب المرن | 232 | **% 95.47** |
| الأسلوب المتشدد | 11 | % 4.53 |
| المجموع | 243 | % 100 |

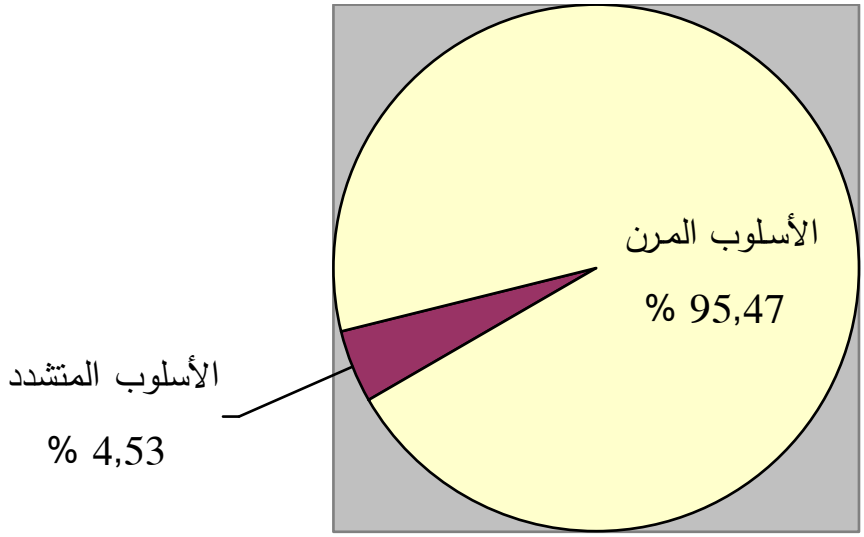
يتضح من الجدول رقم (30) أن الأسلوب المرن حظي بنسبة مئوية عالية قدرت بـ (95.47%) ، وهي تمثل (232) فردا من أفراد العينة ، بينما لم تتجاوز نسبة الأسلوب المتشدد (4.53 %) ، و هي تمثل (11) فردا فقط من أفراد العينة .

هذه النتائج تسمح بالقول أن الأسلوب المرن يتصدر أساليب تعديل سلوك فرط الحركة ، يليه الأسلوب المتشدد ، لكنه بفارق كبير.

انطلاقا من معالجة نتائج التساؤل الثالث ، نقترح الفرضية التالية :

" يمارس المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوك فرط الحركة لدى تلاميذهم" .

قطاعات القرص التي يظهرها الشكل رقم (06) يمكنها أن توضح النسب المئوية للأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد ، من حيث استخدامهما من طرف المعلمين لتعديل سلوك فرط الحركة .




الشكل رقم (06) : يوضح توزيع المعلمين على الأسلوبين المرن والمتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة

## 4- عرض نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

للتأكد من هذه الفرضية ، تم استبعاد (04) أفراد لأن درجاتهم لم تسمح بتصنيفهم ضمن أفراد أحد أسلوبي تعديل سلوك الغش في الامتحان ، ثم حسبت تكرارات أفراد العينة حسب الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد ، وفق متغير الجنس ، و من ثم حساب "كا$^2$" لمعرفة دلالة الفروق بين التكرارات ، و لأن بعض الخلايا لم تتجاوز 10 تكرارات، و درجة

الحرية واحد فقط ، فقد تم تطبيق تصحيح "ياتس Yates " للاستمرارية (عبد الحفيظ مقدم ، 2003، ص :116)، و الجدول رقم(31) يعرض النتائج المتحصل عليها .

جاءت نتائج الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلمين كالآتي :

الجدول رقم (31) : يبين قيمة (كا$^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا للجنس

| | الأسلوب المرن | | الأسلوب المتشدد | | كا$^2$م | كا$^2$ن | د.ح | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | التكرار | % | التكرار | % | | | | |
| ذ | 95 | 38.62 | 4 | 1.63 | 1.84 | 3.84 | 1 | غ . د |
| إ | 135 | **54.88** | 12 | 4.88 | | | | |
| مجموع | 230 | 93.50 | 16 | 6.50 | | | | |

ذ: ذكور
إ : إناث .
كا$^2$م : قيمة (كا$^2$) المحسوبة .
كا $^2$ن : قيمة (كا$^2$) النظرية (المجدولة) .
د.ح: درجة الحرية.
م.د : مستوى الدلالة الإحصائية .
% : النسبة المئوية .
غ .د : الفروق غير دالة .

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن(كا$^2$) المحسوبة (1.84) ، و لأن من بين التكرارات المتوقعة لم تتجاوز 10 تكرارات ، تم تطبيق تصحيح "ياتس Yates " ، وهي أقل من (كا$^2$) النظرية (3.84) ، بالنسبة لاستخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا للجنس، مما يعني أن الفروق بين المعلمين الذكور ، والمعلمات الإناث في استخدام هذين الأسلوبين لتعديل سلوك الغش في الامتحان، فروق غير دالة ، كما تظهر النتائج أن استخدام الأسلوب المرن لصالح الإناث بنسبة 54.88 % ، في مقابل نسبة 38.62 % للذكور .

و عليه يتم رفض الفرضية القائلة أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى)" ،

و تبني الفرضية القائلة بأنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلم (ذكر ، أنثى) " .

**ملاحظة :**

يتم حساب درجة الحرية عن طريق المعادلة :

د.ح = (ف$_1$ – 1) X (ف$_2$ – 1) /

ف$_1$ : عدد الأعمدة ،

ف$_2$ : عدد الصفوف .(عبد الحفيظ مقدم ، 2003، ص :116 بتصرف) .

بما أن عدد الأعمدة =2 ، و عدد الصفوف =2 ، تكون درجة الحرية

د . ح = (2–1) X (2–1)= 1 X 1 = 1 .

## 5- عرض نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية الثانية على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

للتأكد من صحة هذه الفرضية ، تم استبعاد (14) فردا ، لأن درجاتهم لم تسمح بتصنيفهم ضمن أفراد أحد أسلوبي تعديل سلوك الغش في الامتحان ، ثم حساب تكرارات أفراد العينة حسب الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد ، وفق متغير الأقدمية ، و من ثم حساب "كا$^2$" لمعرفة دلالة الفروق بين التكرارات ، و لأن بعض الخلايا للتكرارات المتوقعة لم تتجاوز 10 تكرارات، و درجة الحرية واحد فقط ، فقد تم تطبيق تصحيح "ياتس Yates " للاستمرارية ، الجدول رقم (32) يعرض النتائج المتحصل عليها .

جاءت نتائج الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلمين في التدريس كالآتي :

الجدول رقم (32) : يبين قيمة (كا$^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا للأقدمية

| | الأسلوب المرن | | الأسلوب المتشدد | | كا$^2$م | كا$^2$ن | د.ح | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأقدمية | التكرار | % | التكرار | % | | | | |
| ح | 96 | 40.68 | 8 | 3.39 | 0.29 | 3.84 | 1 | غ . د |
| ق | 124 | **52.54** | 8 | 3.39 | | | | |
| مجموع | 220 | 93.22 | 16 | 6.78 | | | | |

ح: أقدمية أقل من 14 سنة .
ق : أقدمية أكبر من 14 سنة .
كا$^2$م : قيمة (كا$^2$) المحسوبة .
كا $^2$ن : قيمة (كا$^2$) النظرية (المجدولة) .
د.ح: درجة الحرية.
م.د : مستوى الدلالة الإحصائية .
% : النسبة المئوية .
غ .د : الفروق غير دالة .

يتضح من خلال الجدول رقم (32) أن (كا$^2$) المحسوبة (0.29) ، و هذا بعد تطبيق تصحيح "ياتس Yates " ، لأن بعض الخلايا لم تصل تكراراتها المتوقعة إلى 10، و درجة الحرية واحد فقط ، وبمقارنة (كا$^2$) المحسوبة مع (كا$^2$) النظرية نجد أنها أصغر منها ، مما يعني أن الفروق بين المعلمين في استخدام الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان وفق الأقدمية فروق غير دالة ، كما يتضح من النسب المئوية أن استخدام الأسلوب المرن لصالح المعلمين القدامى الذين تزيد أقدميتهم في التدريس عن 14 سنة ، بواقع (52.54 %) ، في مقابل (40.68 %) للمعلمين المحدثين الذين تقل أقدميتهم عن 14 سنة في التدريس ، بينما النسبة متساوية في استخدام الأسلوب المتشدد (3.39 %).

بناء على هذه النتائج يتم رفض الفرضية القائلة أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس " ،

و تبني الفرضية القائلة بأنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس " .

## 6- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

للتأكد من صحة هذه الفرضية ، تم استبعاد (09) أفراد من العينة ،لأن درجاتهم لم تسمح بتصنيفهم ضمن أفراد أحد أسلوبي تعديل سلوك ضعف الانتباه ، ثم حساب تكرارات أفراد العينة حسب الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد ، وفق متغير الجنس ، ثم حساب ($كا^2$) لمعرفة دلالة الفروق بين التكرارات ، مع تطبيق تصحيح "ياتس Yates " للاستمرارية ، لأن بعض الخلايا لم تتجاوز تكراراتها المتوقعة 10 تكرارات ، و درجة الحرية واحد فقط ، و سيتم عرض النتائج في الجدول رقم (33) .

جاءت نتائج الفروق في استخدام الأسلوب المرن ، و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لجنس المعلمين كالآتي :

الجدول رقم (33) : يبين قيمة (كا$^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا للجنس

| | الأسلوب المرن | | الأسلوب المتشدد | | كا$^2$م | كا$^2$ن | د.ح | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | التكرار | % | التكرار | % | | | | |
| ذ | 97 | 40.25 | 2 | 0.83 | 2.76 | 3.84 | 1 | غ . د |
| إ | 133 | **55.19** | 9 | 3.73 | | | | |
| مجموع | 230 | 95.44 | 11 | 4.56 | | | | |

ذ: ذكور
إ : إناث .
كا$^2$م : قيمة (كا$^2$) المحسوبة .
كا $^2$ن : قيمة (كا$^2$) النظرية (المجدولة) .
د.ح: درجة الحرية.
م.د : مستوى الدلالة الإحصائية .
% : النسبة المئوية .
غ .د : الفروق غير دالة .

يتضح من خلال الجدول رقم (33) أن (كا$^2$) المحسوبة (2.76)، و هي أقل من (كا$^2$) النظرية (3.84) ، بالنسبة لاستخدام الأسلوب المرن ، و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا للجنس ، مما يعني أن الفروق بين المعلمين الذكور ، والمعلمات الإناث في استخدام هذين الأسلوبين لتعديل سلوك ضعف الانتباه ، فروق غير دالة .

كما توضح النتائج أيضا ، أن استخدام الأسلوب المرن لصالح الإناث ، بنسبة بلغت (55.19 %) في مقابل نسبة (40.25 %) للذكور.

بناء على النتائج سالفة الذكر، يتم رفض الفرضية القائلة أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) " ،

و تبني الفرضية القائلة بأنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) " .

## 7- عرض نتائج الفرضية الرابعة :

نصت الفرضية الرابعة على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

للتأكد من هذه الفرضية ، تم استبعاد (19) فردا من العينة ، لأن درجاتهم لم تسمح بتصنيفهم ضمن أفراد أحد أسلوبي تعديل سلوك ضعف الانتباه ، ثم حساب تكرارات أفراد العينة حسب الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد ، وفق متغير الأقدمية ، ثم حساب (كا$^2$) لمعرفة دلالة الفروق بين التكرارات ، و لأن بعض الخلايا لم تتجاوز 10 تكرارات ، ودرجة الحرية واحد فقط ، فقد تم تطبيق تصحيح "ياتس Yates " للاستمرارية ، الجدول رقم (34) يعرض النتائج المتحصل عليها .

جاءت نتائج الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لأقدمية المعلمين كالآتي :

الجدول رقم (34) : يبين قيمة (كا²) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا للأقدمية

| | الأسلوب المرن | | الأسلوب المتشدد | | كا²م | كا²ن | د.ح | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأقدمية | التكرار | % | التكرار | % | | | | |
| ح | 93 | 40.26 | 8 | 3.46 | 3.91 | 3.84 | 1 | دالة عند 0.05 |
| ق | 127 | **54.98** | 3 | 1.30 | | | | |
| مجموع | 220 | 95.24 | 11 | 4.76 | | | | |

ح: أقدمية أقل من 14 سنة .
ق : أقدمية أكبر من 14 سنة .
كا²م : قيمة (كا²) المحسوبة .
كا ²ن : قيمة (كا²) النظرية (المجدولة) .
د.ح: درجة الحرية.
م.د : مستوى الدلالة الإحصائية .
% : النسبة المئوية .

يتضح من خلال الجدول رقم (34) أن (كا²) المحسوبة (3.95) ، و بمقارنتها مع (كا²) النظرية ، نجد أنها أكبر منها ، مما يعني أن الفروق بين المعلمين في استخدام الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه وفق الأقدمية ، فروق دالة .

بناء على هذه النتائج يتم قبول الفرضية القائلة أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس " .

## 8- عرض نتائج الفرضية الخامسة :

نصت الفرضية الخامسة على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

للتأكد من هذه الفرضية ، تم استبعاد (12) فردا من العينة ، لأن درجاتهم لم تسمح بتصنيفهم ضمن أفراد أحد أسلوبي تعديل سلوك فرط الحركة ، ثم حساب تكرارات أفراد العينة حسب الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد ، وفق متغير الجنس ، و من ثم حساب ($كا^2$) ، لمعرفة دلالة الفروق بين التكرارات ، الجدول رقم (35) يعرض النتائج المتوصل إليها .

الجدول رقم (35) : يبين قيمة ($كا^2$) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا للجنس

| | الأسلوب المرن | | الأسلوب المتشدد | | $كا^2م$ | $كا^2ن$ | د.ح | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | التكرار | % | التكرار | % | | | | |
| ذ | 84 | 35.29 | 15 | 6.30 | 1.56 | 3.84 | 1 | غ . د |
| إ | 109 | **45.80** | 30 | 12.61 | | | | |
| مجموع | 193 | 81.09 | 45 | 18.91 | | | | |

ذ: ذكور

إ : إناث .

$كا^2م$ : قيمة ($كا^2$) المحسوبة .

$كا^2ن$ : قيمة ($كا^2$) النظرية (المجدولة) .

د.ح: درجة الحرية.

م.د : مستوى الدلالة الإحصائية .

% : النسبة المئوية .

غ .د : الفروق غير دالة .

يتضح من خلال الجدول رقم (35) أن ($كا^2$) المحسوبة (1.56) ، أقل من ($كا^2$) النظرية (3.84) ، بالنسبة لاستخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا للجنس، مما يعني أن الفروق بين المعلمين الذكور ، والمعلمات الإناث في استخدام هذين الأسلوبين لتعديل سلوك فرط الحركة ، هي فروق غير دالة .

كما تظهر النتائج أيضا أن استخدام الأسلوب المرن لصالح الإناث ، بنسبة بلغت (45.80 %) ، في مقابل نسبة للذكور بلغت (35.29 %) .

اعتمادا على هذه النتائج ، يتم رفض الفرضية القائلة أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) " ،

و تبني الفرضية القائلة بأنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لجنس المعلم ( ذكر، أنثى) " .

## 9- عرض نتائج الفرضية السادسة :

نصت الفرضية السادسة على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

للتحقق من صحة هذه الفرضية ، تم استبعاد (17) فردا من العينة ، لأن درجاتهم لم تسمح بتصنيفهم ضمن أفراد أحد أسلوبي تعديل سلوك فرط الحركة ، ثم حساب تكرارات أفراد العينة حسب الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد ، وفق متغير الأقدمية ، و من ثم حساب ($كا^2$) لمعرفة دلالة الفروق بين التكرارات ، مع تطبيق تصحيح "ياتس Yates " للاستمرارية، لأن بعض الخلايا لم يتجاوز عدد تكراراتها 10 تكرارات ، ودرجة الحرية واحد فقط ، الجدول رقم (36) يعرض النتائج المتحصل عليها .

جاءت نتائج الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لأقدمية المعلمين كالآتي :

الجدول رقم (36) : يبين قيمة (كا²) لدلالة الفروق في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا للأقدمية

| | الأسلوب المرن | | الأسلوب المتشدد | | كا$^2$م | كا$^2$ن | د.ح | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأقدمية | التكرار | % | التكرار | % | | | | |
| ح | 97 | 41.63 | 6 | 2.58 | 0.55 | 3.84 | 1 | غ . د |
| ق | 125 | **53.65** | 5 | 2.15 | | | | |
| مجموع | 222 | 95.28 | 11 | 4.72 | | | | |

ح: أقدمية أقل من 14 سنة .
ق : أقدمية أكبر من 14 سنة .
كا$^2$م : قيمة (كا$^2$) المحسوبة .
كا $^2$ن : قيمة (كا$^2$) النظرية (المجدولة) .
د.ح: درجة الحرية.
م.د : مستوى الدلالة الإحصائية .
% : النسبة المئوية .
غ .د : الفروق غير دالة .

يتضح من خلال الجدول رقم (36) أن (كا$^2$) المحسوبة (0.55) ، و بمقارنتها مع (كا$^2$) النظرية نجد أنها أقل منها ، مما يعني أن الفروق بين المعلمين في استخدام الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان وفق الأقدمية ، فروق غير دالة .

كما تظهر النتائج أيضا أن استخدام الأسلوب المرن ، لصالح المعلمين الذين تفوق أقدميتهم في التدريس 14 سنة ، بنسبة بلغت (53.65 %) ، في مقابل نسبة بلغت (41.63 %) للمعلمين الذين لم تبلغ أقدميتهم في التدريس 14 سنة .

بناء على هذه النتائج ، يتم رفض الفرضية القائلة أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس " .

و يتم تبني الفرضية القائلة أنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس ".

## 10-عرض نتائج التساؤل العام :

نص التساؤل العام على ما يلي :

ما هي الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك تلاميذهم ؟ ، و هل تختلف هذه الأساليب باختلاف متغيري الجنس و الأقدمية ؟

بالعودة إلى الجداول التي تحمل الأرقام (28) ، (29) ، (30) ، و كذا الأشكال التوضيحية (04) ، (05) ، (06) ، التي تبين الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتعديل سلوك الغش في الامتحان ، والأساليب التي يستخدمونها لتعديل سلوك ضعف الانتباه ، والأساليب التي يستخدمونها لتعديل سلوك فرط الحركة ، على الترتيب ، يمكن استخلاص نتائج التساؤل العام ، بالقول أن المعلمين يستخدمون الأساليب التي تتميز بالمرونة ، لتعديل السلوك الصفي لتلاميذهم ، و بالذات في ما تعلق بالسلوكيات محل الدراسة المذكورة آنفا ، لكن هذا الاستخدام بنسب مختلفة ، إلا أنها متقاربة .

و لمعرفة اختلاف هذه الأساليب باختلاف متغيري الجنس و الأقدمية ، أظهرت نتائج الجداول (31) ، (32) ، (33) ، (34) ، (35) ، (36) ، عدم وجود فروق بين المعلمين ، وفق متغير الجنس في استخدام الأسلوب المرن ، و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان ، و سلوك ضعف الانتباه ، و سلوك فرط الحركة ، وأنه لا توجد فروق أيضا بينهم وفق متغير الأقدمية ، في استخدام الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان ، و سلوك فرط الحركة ، بينما الفروق بين المعلمين في استخدام الأسلوبين المرن ، و المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه ، تبعا للأقدمية فروق دالة عند مستوى (0.05) .

في هذا الفصل تم عرض نتائج الدراسة ، ابتداء بالتساؤلات الجزئية ، ثم الفرضيات ، و من خلالهما معا تمت الإجابة عن التساؤل العام .

في الفصل الموالي سيتم مناقشة نتائج الدراسة ، و تفسيرها في ضوء الجانب النظري ، وما توصلت إليه البحوث الحديثة .

# الـفـصـــــــــــل الـسـا د س

# مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

**1- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الجزئي الأول.**

**2- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الجزئي الثاني.**

**3- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الجزئي الثالث.**

**4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضيتين الأولى والثانية.**

**5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة.**

**6- مناقشـــة و تفســـير نتـــائج الفرضـــيتين الخامســـة والسادسة.**

بعد عرض نتائج التساؤلات الجزئية والفرضيات ، يتناول الفصل الحالي مناقشة وتفسير ما توصلت إليه نتائج الدراسة بعد معالجتها إحصائيا ، وفي ما يلي عرض مفصل لذلك :

**1- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الجزئي الأول :**

نص التساؤل الجزئي الأول على ما يلي : ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان ؟

أظهرت نتائج الجدول رقم (28) أن النسبة المئوية العالية للأسلوب الأكثر استخداما لتعديل سلوك الغش في الامتحان من طرف المعلمين ، هو الأسلوب المرن بنسبة قدرها (93.50 %) ، تبعها الأسلوب المتشدد بنسبة (6.50 %) ، و يشير هذا إلى استخدام الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان ، إلا أن الأسلوب المرن يتقدم على الأسلوب المتشدد بنسبة كبيرة ، وقد تفسر هذه النتائج بالآتي :

في فترة الامتحانات يسود الجو الأسري و المدرسي رغبة ورهبة ، رغبة في النجاح و رهبة من الفشل ، ويشحن الجميع بالتوتر و الانفعال « بسبب تغيير نظام الدروس العادي ، و الذي يصبح بعيدا عن الانضباط المألوف نظرا ، لاهتمام الإدارة بتنظيم الامتحانات بمشاركة المعلمين و العاملين » (فيصل محمد خير الزراد، ب ت ، ص :61)، وبسبب هذا الاهتمام الزائد أحيانا الذي توليه كل الأطراف الاجتماعية لهذه العملية (المعلم،الأسرة ،التلميذ ،الإدارة ،الدولة ...) ، يجد المعلمون أنفسهم في مواجهة مباشرة مع التلميذ الذي يتعرض للضغوط من كل جانب ، و يضطرون للتخفيف عنه ورفع معنوياته، مما قد يدفعهم تحت هذا العذر إلى التعامل مع سلوك الغش في الامتحان بشكل متساهل ، رغم مقتهم و مقت المجتمع لهذا السلوك وازدرائه .

إضافة إلى ذلك فإن الظروف الواقعية أفرغت الامتحانات من جوهرها ، وأصبحت إحدى اثنتين ، إما عملية روتينية لا قيمة لها ، أو أنها عملية يرى الكثيرون . ابتداءً بالمعلمين أنفسهم . أنها أصبحت غاية في حد ذاتها ، و لم تعد هدفا يُبتغى من ورائه التقويم و التعديل خدمة للتربية و المجتمع ، لأن الامتحان صار المعيار الوحيد و الأوحد للنجاح و الفشل ، كل هذه العوامل تساهم بشكل مستمر و ضاغط على المعلمين لاستخدام أساليب تتصف بالمرونة ، تسمح بمراقبة التلاميذ ، مع المحافظة على نفسيتهم يوم إجراء الامتحان ، و أول هذه الأساليب المرنة هو الوقاية كتنظيم المقاعد الدراسية بشكل يمنع حدوث الغش ، و مراقبة التلاميذ من أماكن مختلفة داخل القاعة ، و خصوصا المؤخرة وهكذا .

لعل استخدام أسلوب الوقاية هو الإجراء الأول الذي يمنع حدوث سلوك الغش في الامتحان ، و قد اتخذت الجهات الوصية (وزارة التربية الوطنية) إجراءات صارمة أثناء إجراء الامتحانات الرسمية ، منها استقدام إدارة من منطقة أخرى (مقاطعة تربوية ، مأمن،

ولاية) لتسهر على تسيير الامتحانات ، لكن بالعودة إلى الصف الدراسي نجد أن المعلم هو المسؤول الأول عن الإجراءات التي يراها مناسبة لنجاح الامتحان .

تجدر الإشارة إلى شيء هام ذكره "جابر عبد الحميد" عن المنهج الخفي حين قال : « يتعلم التلاميذ في المدرسة أكثر من المحتوى الذي خطط لهم لكي يتعلموه في المنهج ... وعلى الرغم من أنه لا يخطط له عن قصد ، وكثيرا ما يختلف من تلميذ إلى آخر ، إلا أن هذا المنهج الخفي جزء هام من التعلم المدرسي، و يمكن أن يؤثر في التلاميذ تأثيرا دراميا » (جابر عبد الحميد جابر ،1998، ص:221) .

ولأن المعلمين واعون بهذا المنهج الخفي ، فهم لا يريدون أن يتكلم عنهم تلاميذهم بسوء ، أو يصفوهم بالإهمال في تسيير الامتحانات ، كما يريدون من جهة أخرى إعطاء القدوة الحسنة ، و النموذج الحريص على الأمانة و الصدق و العدالة .

لقد أشارت دراسة "فاروق عبد فلية "(1988) بعنوان "ظاهرة الغش في الامتحانات التشخيص و العلاج" إلى أن(68.4%) من المشاركين وافقوا على أن ظاهرة الغش شائعة و منتشرة ، و أن(77.8%) وافقوا على ضرورة التصدي لها ، و يرى التلاميذ وأولياؤهم أن أهم أسباب المشكلات التي ترجع إليها الظاهرة هي العوامل التعليمية (فيصل محمد خير الزراد،ب ت ،ص :136) ، مما يحمل المدرسة بوجه عام ، والمدرس بوجه خاص تبعات و نتائج هذه الظاهرة ، كما أكدت نفس الدراسة شيئا مهما هو أن (22.2%) من التلاميذ لا يرون أن "هذه الظاهرة نادرة الحدوث "أي أن (77.8%) منهم يقرون بوجودها، وهذا أمر خطير لما ينجر عنه من تبعات ، و بناء فاسد للأفراد إذا ما تم معاملة الغشاشين بالرفق و اللين .

إن إقرار (77.8%) من التلاميذ في دراسة "فاروق عبد فلية " بانتشار ظاهرة الغش مؤشر دال على وجود الظاهرة ، فالكل يعلم أن التلاميذ أعلم الأشخاص بأحوالهم من خلال احتكاكهم ببعضهم ، و إفشاء الأسرار وتناقل التجارب الناجحة في مجال الغش، لإظهار الحذق و المكر ، إلا أن ذلك يؤدي بالبعض إلى تعلم هذه الأساليب ، أو ابتكار أساليب أخرى جديدة ، و هذا كله يقتضي حزما و عزما قويين من جميع الأطراف المسؤولة ، في التصدي لهذه الظاهرة ، و هو ما يفسر وجود نسبة (6.50%) يؤيدون استخدام الأسلوب المتشدد لمعالجة و تعديل هذا السلوك ، وهي نسبة و إن لم ترق لمنافسة نسبة الأسلوب

المرن في تعديل سلوك الغش في الامتحان ، إلا أنها تشير إلى وجود من يرى من المعلمين ضرورة استخدام الأسلوب المتشدد لتعديل هذا السلوك .

**2- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الجزئي الثاني :**

يعالج التساؤل الجزئي الثاني الأساليب المستخدمة لتعديل سلوك ضعف الانتباه ، وقد جاء التساؤل على الشكل الآتي :

ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه ؟

عرضت نتائج التساؤل في الجدول رقم (29) ، و قد بينت أن الأسلوب المرن يتصدر أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه داخل الصف ، بنسبة (95.44 %) أما الأسلوب المتشدد فلم تتجاوز نسبته (4.56 %) ، أي بفارق (90.88 %) بين الأسلوبين، و نقرأ من هذه النتائج أن الأسلوب المرن يحظى بالقبول التام ، عدد الأفراد الذين يمارسون الأسلوب المتشدد من العينة هو (11) ، ويمثلون نسبة (4.56 %) فقط ، لكن في هذا دليلا على وجود من يستخدم الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه ، مما يؤكد أن الأساليب المرنة تطبق ، و يوافق أغلب المعلمين على تطبيقها ، بينما يظل الخلاف بين المدرستين التقليدية و الحديثة ، و تطبيقات كل منهما في الميدان ،إذ تسعى العتيقة منها لاستخدام شتى الأساليب الصارمة للضبط والتربية، انطلاقا من أن الطفل يجب أن يربى على الشدة و الحزم ، و تسعى الحديثة إلى تطبيق أحدث ما توصلت إليه العلوم في الميدان النفسي والتربوي ، و خاصة علم نفس الطفل ، و خصائصه المتعلقة بالنمو ، التي تؤكد على أن الطفل طفل ، و ليس شخصا راشدا ، و من هذا المنطلق كان من الواجب أن يعامل على أنه طفل ، مما يستدعي استخدام الأسلوب المرن ، لما له من آثار إيجابية .

يأتي التلاميذ إلى الصف محملين « باحتياجات و قضايا شخصية قد تفيض في الفصل ، و تؤثر على مقدرتهم على التعلم » ("كولاروسو و أوروورك" ، " Colarusso, and O'Rourke" ، تر/أحمد الشامي وآخرون،2005، ص:94) ، فيما أثبتت عدة دراسات آثار ضعف الانتباه على تحصيل التلاميذ ، ومع ذلك يتعامل المعلم مع جميع الفئات دون استثناء ، و بالصورة المتقاربة لأن اكتظاظ الصفوف يمنع التمييز و الاهتمام الفردي ببعض

المشكلات ، و قد لا ينتبه المعلم لشرود ذهن أحد التلاميذ ، أو عدم انتباهه ما لم يحدث هذا الأخير جلبة ، أو يشد انتباه زملاء آخرين .

أكد هذا ما أشار إليه "عبد الستار إبراهيم و آخرون" من خطورة هذا السلوك ، وعواقبه حين قالوا : « تشتت الانتباه عند الطفل من الأشياء التي تعوق التفاعل معه ، وتعوق استجابته للبيئة ، و بالتالي تعطل قدراته على التعلم بفعالية ... و تزداد آثاره السلبية خاصة في المدرسة بسبب ما يخلقه من صعوبات في إدارة الفصل الدراسي ، فضلا عن مخاطر التأثير في الأطفال الآخرين» (عبد الستار إبراهيم وآخرون،1993، ص:153) ، على أن بعض الحالات المستعصية ، و التي يعد ضعف الانتباه فيها عرضا لاضطرابات أخرى تحتاج إلى متخصصين لعلاجها ، أو تستدعي وجود فصول دراسية خاصة بأصحاب هذه الحالات .

كما يمكن أن تفسر النتائج المحصل عليها في ضوء مخاطر سلوك ضعف الانتباه على التحصيل ، مما يجعل معالجته في المراحل الأولى أمرا ضروريا ، خاصة إذا عرف المعلمون ما يمكن أن تشير إليه أعراض هذا الاضطراب من إمكانية تطوره إلى حالة أسوأ ، إضافة إلى ذلك فإن مسببات تشتت الانتباه كثيرة ومتعددة ، قد تسهم فيها الظروف الأسرية و الاجتماعية ، كما قد يسهم فيها الزملاء و العوامل الخارجية الطبيعية منها و الصناعية ، حتى المعلم قد يسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تشتيت انتباه التلاميذ ، وتدعم هذا ما توصلت إليه دراسة "السيد إبراهيم السمادوني" (1990) التي هدفت إلى دراسة خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوى فرط النشاط التي تنعكس في مستوى الأداء على المهام السمعية والبصرية ، كما تهدف أيضا إلى التعرف على أثر طبيعة كل من موقف الأداء والمهام على تلك الخصائص .

تكونت عينة الدراسة من ( 84 ) تلميذا ( ذكور فقط ) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، تتراوح أعمارهم بين ( 11 . 12 ) سنة ، وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي : الأولى : التلاميذ ذوو فرط النشاط مع العجز في الانتباه وعددها (28) تلميذًا ، والثانية : التلاميذ ذوو فرط النشاط وعددها ( 28 ) تلميذًا ، والثالثة : التلاميذ العاديون وعددهم ( 28 ) تلميذًا ، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- انخفاض مستوى أداء كل من الأطفال ذوى فرط النشاط مع العجز في الانتباه، وذوى فرط النشاط عن العاديين على اختبارات الانتباه السمعي والبصري .

. يتأثر أداء الأطفال بالفترات الزمنية المستغرقة في الأداء ، ويكون هذا الأثر واضحًا لدى مجموعتي الأطفال ذوى فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوى فرط النشاط .

- يوجد تأثير مشترك للتفاعل بين طبيعة الأطفال ( ذوى النشاط مع العجز في الانتباه، وذوى فرط النشاط والعاديين ) والفترات الزمنية ( 3، 6، 9 ، 12 ، 15 دقيقة ) على مستوى الأداء.

وتوصى الدراسة بأنه يجب تدريب كل فئة على التحكم ذاتيًا في سلوكهم ، ليرتفع مستوى أدائهم ، على مختلف المهام العقلية .

كذلك يجب اختيار أفضل البرامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال عامة ، وذوى العجز في الانتباه ، وفرط النشاط خاصة .

كما توصى بتدريب المعلمين على كيفية استخدام المثيرات الخارجية داخل حجرة الدراسة ، كمنبهات أو التقليل منها كمشتتات .

و لعل فيما أوصت به الدراسة ، إشارة هامة إلى دور المعلمين في إدارة الصف، و وجوب تدريبهم على استغلال مشتتات الانتباه ، و تحويلها إلى منبهات تستغل في تقديم الدروس .

من خلال نتائج دراسة "السيد إبراهيم السمادوني" ، و ما أوصت به ، يمكن القول أن المعلمين يبذلون قصار جهدهم للمحافظة على الانتباه داخل الصف ، و معالجة المشكلات التي تنجم عن الضعف فيه ، لما قد يخلفه من آثار سلبية من جهة ، ولمسؤولية المعلم وقدرته على اتخاذ إجراءات عملية يمكنها الحد من الظاهرة و عواقبها السلبية على عملية التعلم .

تدل النتائج المحصل عليها ، أن المعلمين على درجة مقبولة من الوعي بخطورة سلوك ضعف الانتباه على التحصيل ، و على السير الحسن للعملية التربوية و التعليمية ، كما أنهم واعون بالأساليب المثلى للاستخدام في تعديل هذا السلوك ، وهو ما يفسر إقبالهم على الأسلوب المرن بنسبة عالية جدا .

**3- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الجزئي الثالث :**

نص التساؤل الجزئي الثالث على الآتي :

ما هي الأساليب التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة (النشاط الزائد) ؟

تبين من الجدول رقم (30)الذي عرضت فيه النتائج ، أن استخدام الأساليب التي تتميز بالمرونة يحتل المرتبة الأولى بنسبة (95.47%) ، بينما يأتي استخدام الأساليب التي تتميزبالتشدد في المرتبة الثانية ، بنسبة (4.53%) ، و هي نتائج مشابهة جدا للنتائج السابقة ، وقد تفسر هذه النتائج على أنها :

تعكس نظرة المعلمين لهذا السلوك على أنه سلوك طبيعي في مرحلة من المراحل العمرية للتلميذ ، وأن النمو الجسمي له يتطلب بعض النشاط و الحيوية داخل الصف ، وخارجه ، و كثيرا ما نلاحظ جري الأطفال في ساحات المدارس أثناء فترة الاستراحة الصباحية ، كدليل على النشاط الذي يريدون التعبير عنه بواسطة اللعب ، إلا أن هذا السلوك قد يخرج أحيانا عن حدوده ، فيكون سببا في الإخفاق الدراسي و التشويش على التلاميذ الآخرين ، ذلك أن التلميذ الذي يعاني من النشاط الزائد (كاضطراب أو كمشكلة صفية) ، لا يمكنه الاكتفاء بالتململ في مكانه فحسب ، بل يتعدى هذه المرحلة للوصول إلى مرحلة الاعتداء على زملائه ولمس أدواتهم ، إضافة على التنقل داخل الصف ، مما يحدث فوضى تعيق سير العملية التربوية و التعليمية .

هذا الواقع ، و الفروق الفردية بين التلاميذ ، تحتم استخدام الأساليب التي تتميز بالمرونة ، خصوصا إذا علمنا أثرها الإيجابي ، وعدم كلفتها في كثير من الأحيان .

تؤكد فعالية الأساليب المرنة في تعديل سلوك النشاط الزائد لدى التلاميذ داخل الصف ، دراسة "دراش و آخرون" (Drash and Others,1976) التي أجروها للتعرف على أثر استخدام برنامج للعلاج السلوكي في الحد من مظاهر النشاط الزائد لدى الأطفال، وأعد الباحثون برنامجا لتعديل السلوك باستخدام أسلوب " التعلم بالنموذج" مع " التعزيز" ، و تم تطبيق البرنامج على عينة من الأطفال ذوي النشاط الزائد ، و بعد انتهاء الفترة التجريبية المحددة للبرنامج المذكور، أوضحت النتائج انخفاض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال ، و ذكر آباؤهم أن أطفالهم أصبحوا أكثر طاعة و أقل عنادا بعد تعرضهم لبرنامج تعديل السلوك ، و كانت أهم مظاهر النشاط الزائد عند الأطفال عينة الدراسة هي: العناد والرفض و عدم

الطاعة ونقص التركيز وتشتت الانتباه .(علا عبد الباقي إبراهيم ، ب ت،ص :65) ، هذه البرامج المستندة إلى الأساليب المرنة ، تدفع المعلمين لاستخدمها بشكل دوري لتعديل سلوك تلاميذهم الصفي ، و تتعزز لديهم القناعة بجدواها إذا ما رأوا آثارها الإيجابية داخل الصف ، و خارجه ، علاوة على أنها أساليب غير مكلفة ، ويكفي أن كلمة طيبة من المعلم ، أو تربيتا على كتفه يترك أثرا جميلا في نفسية التلميذ تجعله يستمع للأوامر ، و يحترم التعليمات .

**4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية :**

تبحث هاتان الفرضيتان في اختلاف أساليب تعديل سلوك الغش باختلاف الجنس و الأقدمية ، و قد نصتا على الآتي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

أظهرت نتائج الجدولين الذين يحملان الرقمين (31) و (32) ، أن الفروق بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في استخدام الأسلوب المرن ، و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان فروق غير دالة ، إذ كانت (كا$^2$) المحسوبة تساوي (1.84) ، مما يؤكد أن الفروق بينهم تبعا للجنس غير دالة ، كما كانت الفروق بين المعلمين في استخدام الأسلوب المرن ، و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان فروقا غير دالة ، تبعا للأقدمية ، إذ قدرت (كا$^2$) المحسوبة بعد التصحيح بـ (0.29) ، و هذا ما أدى إلى رفض الفرضيتين السابقتين ، و تبني الفرضيتين القائلتين بما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

قد يعود السبب في عدم وجود فروق بين المعلمين ، من حيث الجنس ، أو الأقدمية في استخدام أساليب تعديل سلوك الغش في الامتحان إلى أنهم يرون ضرورة استخدام الأساليب المرنة ، لما لها من نتائج إيجابية ، و لئن كان هناك اتفاق و إجماع على رفض سلوك الغش ، و اعتباره سلوكا مشينا في جميع الأعراف و الأديان ، فإن الاتفاق والإجماع على أساليب تعديل هذا السلوك قد يكون أمرا بعيد المنال .

روى مسلم في صحيحه فقال : حدثني يحي بن أيوب و قتيبة وابن حجر جميعا عن إسماعيل بن جعفر قال ابن أيوب حدثنا إسماعيل قال أخبرني العلاء عن أبيه عن أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه و سلم مر على صبرة من طعام فأدخل يده فيها فنالت أصابعه بللا ، فقال لصاحب الطعام : ما هذا ؟ قال : أصابته السماء يا رسول الله قال : «أفلا جعلته فوق الطعام حتى يراه الناس ، من غش فليس مني » و في سنن الترمذي « من غش فليس منا» ، و في الحديثين لفتة لطيفة لتحريم الغش لا بين المسلمين فحسب ، ولكن تحريم الغش على الإطلاق ، فالشائع بين الناس أن الحديث "من غشنا فليس منا" والصحيح ما تم ذكره .

كما قد يفسر عدم وجود اختلاف بين المعلمين الذكور و المعلمات الإناث ، في استخدام الأسلوب المتشدد و الأسلوب المرن لتعديل سلوك الغش في الامتحان ، إلى نظرة المعلمين أنفسهم إلى الامتحانات ، و إلى الصفوف التي يدرسونها ، فمعلمو الطور الأول ، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية و الاحتكاك ببعضهم ، كانوا يظهرون استغرابا من الإجابة عن فقرات الغش ، لانعدام الظاهرة حسب رأيهم في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي ، وهم عادة لا يعدون استراق النظر، والتكلم عند الامتحان بين أطفال السنة الأولى غشا .

كما أوضحت نتائج تطبيق استبيان انتشار السلوكيات (انظر الملحق رقم :3) أن انتشار الظاهرة يتزايد كلما تقدمنا نحو الصفوف العليا من التعليم الابتدائي ، و تستفحل في مادة اللغة الفرنسية مما يؤكد خوف التلاميذ من الفشل ، و رغبتهم الجامحة في الفوز مما يدفعهم لاستخدام كل الطرق المشروعة ، و غير المشروعة للفوز و النجاح ، وهو ما يتفق مع دراسة كل من "حامد عبد السلام زهران و أحمد فوزي الصاوي و كرم محمد الجندي" (1975) "العلاقة بين الاتجاه اللفظي نحو الغش و بين السلوك الفعلي للغش" أن سلوك الغش العملي مدفوع بدافع قوي للحصول على درجات مرتفعة في ظل نظام الامتحانات الحالي (فيصل محمد خير الزراد، ب ت ، ص:136) .

كما أن الإجراءات الإدارية التي تتبع حدوث عملية الغش أو تعقب عملية محاولة الغش ، كملأ استمارة تقرير أو تبرير منح علامة صفر "0" ، تمنع الكثير من المعلمين من استخدام أساليب متشددة ، و تدفعهم لمعالجة هذه المشكلة داخل الصف بأساليب مرنة ، وقد يكون لتعاطف المعلمين مع تلاميذهم ، و غض الطرف عن بعض التصرفات التي تشير إلى الغش ، دور فاعل في تفسير استخدام الأساليب المرنة لظاهرة تعد مرفوضة اجتماعيا و ثقافيا وتربويا ، و تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة "فاروق عبد الحميد اللقاني" (1983) التي ضمت عينة تكونت من (300) فرد (طلاب و مدرسون) من الذكور والإناث حيث توصلت إلى أن عنصر " تسامح المراقب باسم العامل الإنساني" ساهم مساهمة فعالة في تفشي ظاهرة الغش ، (فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:140) ، فإذا كان المراقب متسامحا باسم العامل الإنساني و الحالة النفسية للمتعلم ، فما بالك بالمعلم الذي يعد التلميذ جزءا منه !؟ لا بد أنه سيكون أكثر تسامحا و عطفا .

كما أن انتشار ظاهرة الغش في الامتحان ، قد يفسر عدم وجود فروق في استخدام الأسلوبين المرن و المتشدد لتعديل هذا السلوك من جهة ، و يفسر أيضا النسبة العالية للأساليب المرنة ، و تفوق الإناث على الذكور في استخدام الأسلوب المرن ، وتفوق المعلمين القدامى على المعلمين المحدثين في استخدام الأسلوب المرن من جهة أخرى ، فقد أوضحت دراسة " الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريب بالكويت" (1984) التي ضمت (1271) طالبا وطالبة ، و(412) معلما ومعلمة ، أن 90% من الطلاب و92% من المعلمين أجابوا بانتشار ظاهرة الغش ، وأظهرت آراؤهم أن أهم أسباب الغش في الامتحانات :

- إهمال التلميذ لدروسه .
- ضعف الرقابة من طرف المدرسة و المدرسين .
- صعوبة الامتحان .
- الامتحانات الفجائية (فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:172) ، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية ، خصوصا إذا علمنا أن الظاهرة تستفحل كلما تقدمنا نحو الفصول العليا ، مما قد يجعل الأطراف التربوية تغض الطرف عن هذا السلوك أحيانا ، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

كما كشفت دراسة "فاروق عبد الحميد اللقاني" (1983) أن من أسباب انتشار هذه الظاهرة :ارتفاع كثافة الفصل الدراسي ، انعدام الاتصال بين المدرسة و الأسرة ، بشأن تحصيل التلميذ الدراسي ، الحرص على الحصول على مجموع درجات مرتفع ، انتشار الظاهرة في مجالات أخرى غير مجال الاختبارات المدرسي في الحياة اليومية ، ضعف العقوبة الموجهة للتلميذ الذي يغش. (فيصل محمد خير الزراد ، ب ت ، ص:140) .

هذا الانتشار الواسع لظاهرة الغش ، و إن لم يكن في المرحلة الدراسية الابتدائية إلا أنه يستدعي وضع الحلول العاجلة و الوقائية ، و التي سيكون لها نتائج إيجابية إذا كانت في مرحلة التعليم الابتدائي حتى يشب الأطفال على حب الأمانة ونبذ الغش ، وهذا ما أوصت به دراسة "محمد زياد حمدان" (1986) بضرورة الاهتمام بالحياة الأولى للطفل ، و التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة ، و في حياته المدرسية الأولى كسبيل هام وفعال لعلاج ظاهرة الغش ، كما أوصت بضرورة تجنب العقوبات الصارمة للقضاء على الغش، حيث أن العقاب عموما لا يعالج السلوك عادة بل يؤدي إلى كبته أو إخفائه مؤقتا ، ليعود إلى الظهور مرة أخرى حال زوال الضغط .( فيصل محمد خير الزراد، ب ت ، ص:162) ، و لعل هذا يدعم ، و يفسر لجوء المعلمين عموما إلى استخدام الأسلوب المرن ، و الابتعاد قدر المستطاع عن استخدام الأسلوب المتشدد .

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المعلمين القدامى الذين تفوق مدة عملهم في التدريس 14 سنة ، و المعلمين المحدثين الذين تقل مدة عملهم في التدريس عن 14 سنة ، في استخدام الأسلوبين المرن ، و المتشدد لتعديل سلوك الغش في الامتحان ، إلا أن النسب المئوية أظهرت تساوي الطرفين في استخدام الأسلوب المتشدد (3.39 %) ، إلا أن نتائج استخدام الأسلوب المرن كانت لصالح المعلمين القدامى ، بنسبة (52.54 %) في مقابل (40.68 %) ، و لعل في هذا إشارة إلى أن للخبرة المهنية دورا و تأثيرا في تحديد أسلوب التعامل مع هذا السلوك ، فالمعلمون القدامى يمكنهم اتخاذ إجراءات أكثر وقاية تفاديا لحدوث الظاهرة لاطلاعهم الواسع على الأساليب و الحيل المتنوعة ، التي يستخدمها التلاميذ لتنفيذ الغش، كما أن إقبال المعلمين المحدثين على استخدام الأسلوب المرن قد يرجع إلى المستوى التعليمي ، خصوصا إذا علمنا أن (30.8%) من عينة الدراسة برتبة أستاذ مجاز ، أي أنهم يحملون شهادات جامعية تتراوح بين الليسانس و مهندس دولة ، مما يسمح لهم

بـالاطلاع حتـى باللغـات الأجنبيـة علـى طـرق تعـديل السـلوك ، و الوقايـة مـن الغـش فـي الامتحانات .

**5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضيتين الجزئيتين الثالثة و الرابعة :**

تبحث هاتان الفرضيتان في اختلاف أساليب تعديل سلوك ضعف الانتباه باختلاف الجنس و الأقدمية ، و قد نصتا على الآتي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

أظهرت نتائج الجدول رقم (33) أن المعلمين الذكور و المعلمات الإناث لا يختلفون في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد ، لتعديل سلوك ضعف الانتباه لأن ($كا^2$) قدرت بـ(2.76) ، وهي قيمة تدل على فروق غير دالة عند مقارنتها بـ ($كا^2$) النظرية، و لهذا تم رفض الفرضية السابقة ، وتبني الفرضية القائلة أنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) " .

بينما دلت النتائج على وجود فروق جوهرية بين المعلمين القدامى ، و المعلمين المحدثين في استخدام الأسلوب المرن و الأسلوب المتشدد ، لتعديل سلوك ضعف الانتباه ، فكانت ($كا^2$) ، (3.91) ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ، واعتمادا على هذه النتائج تم قبول الفرضية القائلة أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك ضعف الانتباه تبعا لأقدمية المعلم في التدريس " .

يمكن تفسير هذه النتائج بالشكل التالي :

تؤثر مشكلة ضعف الانتباه على تحصيل التلميذ بشكل مباشر و معروف ، وقد تعود حالة ضعف الانتباه لعدة أسباب مجتمعة ، أو منفصلة ، منها الحالة الصحية للتلميذ ، وظروفه الأسرية ، فقد أشار كل من "رونالد و هوتيات" "Ronald,et Hotyat" (Ronald,et Hotyat,2000,p:83) إلى العلاقة الأسرية ، خصوصا علاقة الطفل بالأم

في السنوات الأولى ، و تأثيرها على مستقبله ، أضف إلى ذلك طريقة التدريس ، المادة الدراسية ، توقيت الدراسة ( صباحا أم مساء؟)، قدرة المعلم على جذب الانتباه ، موقع المدرسة ...الخ ، هذا التشعب في الأسباب ، يدفع بلا ريب إلى اختلاف في أساليب التعامل مع التلاميذ الذين يتصفون بضعف الانتباه ، على أن استخدام العديد من الأساليب المرنة ، و منها الإشارة ، و النقر على الأثاث المدرسي ، وتغيير نبرة صوت المعلم من شأنها أن تشد الانتباه ، ما لم تكن الحالة مرضية مزمنة .

علاوة على ما سبق ذكره ، فإن المعلمين يقضون الكثير من وقتهم . خاصة في بداية السنة الدراسية . لتوضيح التعليمات و التوجيهات التي يجب الالتزام بها داخل الصف لحفظ النظام ، و تحقيق التقدم الدراسي المنشود ، وهو ما يسمح بتشكيل تصور لدى التلاميذ عن السلوكيات المرغوبة ، و السلوكيات غير المرغوبة ، و انطلاقا من هذا التصور تنتج الكثير من سلوكياتهم الصفية ، و لعل من أهم أسباب الاختلاف في التعامل مع ضعف الانتباه ، اختلاف المستويات الدراسية ، فتلاميذ السنة الأولى ابتدائي ليسوا كتلاميذ السنة السادسة المقبلين على امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ، من حيث النمو و التفكير ، وشعور تلاميذ السنة السادسة بأهمية ما يقبلون عليه ، يجعلهم أكثر يقظة وانتباها ، للنصائح و التعليمات ، كما أن نمو الجسم و انتقال الطفل (التلميذ) من مرحلة الطفولة الأولى إلى مرحلة الطفولة الوسطى يجعله أكثر نضجا وتركيزا لمتابعة الدروس .

كما يمكن أن يكون التشخيص في حد ذاته تفسيرا للاختلاف في درجة استخدام الأساليب العلاجية بين المعلمين تبعا للجنس أو الأقدمية ، و لعل ما أشارت إليه دراسة " لاهي وآخرون" ( Lahey et ad. , 1984 ) دليل على صعوبة التشخيص و الفروق في شخصية التلاميذ ، تبعا للمشكلة التي يعانون منها ، فقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى التشابه والاختلاف بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، واضطراب الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط ، وتكونت مجموعة البحث من ( 30 ) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني وحتى الخامس الابتدائي ، مقسمين إلى مجموعتين تتكون الأولى من (10) تلاميذ لديهم اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتتكون الثانية من (20) تلميذا لديهم اضطراب غير مصحوب بفرط النشاط ، و تمت المقارنة بين درجات تلاميذ المجموعتين ، فأوضحت النتائج : أنه يوجد اختلاف بين نماذج شخصية تلاميذ المجموعتين ، فالتلاميذ الذين لديهم اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط يعانون من عدة اضطرابات :

اضطرابات التواصل ، السلوك العدواني ، السلوك الشاذ ، عدم الشعور بالذنب ، انخفاض الأداء المدرسي (رضا أحمد حافظ الأدغم و آخرون،1999،ص:21) ، هذا الاختلاف ، وصعوبة التشخيص تقفان عائقا في وجه المعلم لاختيار أنسب الأساليب العلاجية ، خصوصا إذا علمنا أن بعض الحالات تستدعي علاجا طبيا .

الجدير بالذكر أن النسب المئوية تظهر أن المعلمات الإناث والمعلمين الذين تزيد سنوات عملهم في التدريس على 14 سنة أكثر استخداما للأساليب التي تتميز بالمرونة ، في مقابل زملائهم من الذكور ، و من المعلمين الذين تقل سنوات عملهم في التدريس على 14 سنة ، و في هذه النتائج إشارة واضحة إلى أن الإناث أكثر مرونة من الذكور ، و هي حقيقة يصدقها الواقع المعايش ، و قد يرجع ذلك إلى طبيعة البنية الجسمية و النفسية والعقلية للأنثى التي تسمح لها بالتكيف أكثر مع تلاميذ المرحلة الابتدائية ، كما أن المعلمين القدامى أبدوا استخداما أكبر للأساليب المرنة من زملائهم الذين تقل مدة عملهم في التدريس عن 14 سنة ، و هو ما يؤكد دور الخبرة في استخدام الأساليب الأنجع لحل المشكلات الصفية ، فالمعلمون القدامى جربوا الكثير من الطرق ، و الأساليب للتحكم في الصف ، و تعديل السلوك غير المرغوب فيه ، الذي من بينه ضعف الانتباه ، و لديهم في كل مرة تعلم ذاتي للأساليب الأنسب ، و لعل هذا ما يجعلهم أكثر ميلا للأساليب التي تتميز بالمرونة .

**6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضيتين الجزئيتين الخامسة و السادسة :**

تبحث هاتان الفرضيتان في احتمال تأثير عاملي الجنس و الأقدمية على أساليب تعديل سلوك فرط الحركة ، و قد جاء نصهما كالآتي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لجنس المعلم ( ذكر ، أنثى) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لأقدمية المعلم في التدريس .

أوضح الجدول رقم (35) أن الفروق بين المعلمين الذكور و المعلمات الإناث ، في استخدام الأسلوب المرن ، و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك فرط النشاط (الحركة) ، فروق غير دالة ، إذ قدرت($كا^2$) بـ (1.56) ، وهي قيمة تدل على فروق غير دالة عند مقارنتها بـ

(كا$^2$) النظرية ، كما بينت المقارنة بين المعلمين الذين تزيد مدة أقدميتهم على 14سنة ، و المعلمين الذين تقل مدة أقدميتهم عن 14سنة ، من خلال الجدول رقم (36)، أن الفروق بينهم غير دالة أيضا ، إذ بلغت (كا$^2$) (0.55) .

من هذا المنطلق تم رفض الفرضيتين القائلتين أنه : ""

ما قد يفسر عدم وجود فروق بين المعلمين في استخدام الأسلوب المرن ، والأسلوب المتشدد تبعا للجنس ، أن المعلمين على دراية بطبيعة التلاميذ ، و ذلك من خلال التكوين التأهيلي الذي تلقوه لمزاولة مهنة التربية و التعليم ، و قد أظهرت مواصفات العينة أن (46.80 %) من العينة يعدون من خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية ، و لا يخفى على أحد الدور الذي تلعبه هذه المعاهد في تكوين المعلمين ، كما أظهرت النتائج أن استخدام الأسلوب المرن لصالح الإناث بنسبة (45.80 %) في مقابل نسبة (35.29 %) للذكور، وهذا يؤكد أن الإناث أقدر على تحمل النشاط الزائد للتلاميذ من المعلمين الذكور ، وهذا بسبب الخصائص النفسية لهن ، لذلك نجد عادة أن الصفوف الدراسية الأولى تسند للمعلمات بسبب قدرتهن على تحمل أعباء التلاميذ الذين لم يتدربوا بعد على النظام المدرسي ، و لا يحسنون احترام النظام العام ، كما أن المعلمة تمثل إلى حد بعيد صورة الأم التي تركها الطفل في البيت ، وبالتالي يتمكن من التكيف مع البيئة المدرسية بشكل أسهل و أسرع .

أما من ناحية الأقدمية فقد يعود سبب عدم وجود فروق في استخدام الأسلوب المرن، و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك فرط الحركة ، إلى اعتبار المعلمين الحركة الزائدة للتلميذ أمرا طبيعيا أحيانا ، خصوصا في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ، مما قد يدفعهم للتعامل مع هذا السلوك بنوع من المرونة ، و اللين ، و التسامح إلى حد التساهل .

الجدير بالذكر أن العوامل البيئية الأخرى كالمادة الدراسية ، و توقيت الحصة ، تعد معيارا في بعض الأحيان للحكم على صحة السلوك أو عدم صحته ، تؤدي إلى تنوع الأساليب الممارسة لتعديل السلوك ، فالحركة الزائدة في حصة التربية البدنية لا تعد نشاطا زائدا ، بل تعد نشاطا و حيوية مطلوبة ، بينما يعتبر الهدوء و الجلوس في مكان واحد هو الخلل ، كما أن لكل صف تعليمي مميزاته الخاصة ، فقد ذكر "محمد حميدان العبادي" أن كل صف « يتميز بشخصية تنظيمية معينة ، و أن خصائص المتعلمين الانفعالية و المعرفية والاجتماعية والاقتصادية و الثقافية تسهم إلى حد ما في تكوين طبيعة هذه الشخصية وتحديديها » (محمد حميدان العبادي،2005،ص:224) ، هذه العوامل

(الشخصية التنظيمية للصف ، خصائص المتعلمين) تسهم بشكل مباشر في تحديد رد فعل المعلم تجاه السلوك الصفي لتلاميذه .

كما أن استخدام الأساليب المرنة في حد ذاته يعد ذا قيمة ، لما له من آثار محمودة أكدتها العديد من الدراسات ، منها دراسة ( فؤاد حامد الموافي،1995) التي استهدفت التحقق من مدى فاعلية كل من أسلوبي "التعاقد التبادلي" و"التدريس الملطف" في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ، وكذا التعرف على مدى دلالة الفروق بين أسلوبي التعاقد التبادلي والتدريس الملطف في خفض النشاط الزائد ، للوقوف على أي الأسلوبين أكثر فاعلية .

تكونت عينة الدراسة من (66) طفلاً من ذوى النشاط الزائد . اختيروا وفقا لمعايير محددة . من بين أطفال دور الحضانة بمدينة المنصورة ، وقد وزعوا على ثلاث مجموعات : مجموعتين تجريبيتين ، ومجموعة ضابطة ، باستخدام قائمة " تقدير المعلمة للنشاط الزائد لدى الطفل " ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في : تحليل التباين أحادى الاتجاه ، واختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات ، أوضحت النتائج: – فاعلية كل من أسلوبي التعاقد التبادلي ، وأسلوب التدريس الملطف في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال .

– زيادة فاعلية أسلوب التدريس الملطف مقارنة بأسلوب التعاقد التبادلي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال (رضا أحمد حافظ الأدغم و آخرون ، 1999، ص:23)، هذه النتائج و مثيلاتها من شأنه أن يشجع المعلمين على استخدام الأساليب المرنة لتعديل السلوك الصفي لتلاميذهم ، و خصوصا سلوك فرط الحركة ، و استغلال هذا النشاط الزائد بما يعود بالفائدة على التلميذ وزملائه من ناحية التعلم و التحصيل .

الخلاصة أن المعلمين يستخدمون الأسلوب المرن ، ثم الأسلوب المتشدد في تعديل السلوك الصفي لتلاميذهم ، فقد حظي الأسلوب المرن بأعلى النسب ، بينما كانت نسب استخدام الأسلوب المتشدد ضئيلة ، إذا ما قورنت بنسب استخدام الأسلوب المرن ، كما ظهر عدم وجود فروق بين المعلمين من حيث الجنس ، و الأقدمية في استخدام هذين الأسلوبين (المرن ، و المتشدد) في تعديل السلوكيات محل الدراسة ، ما عدا الفروق بين المعلمين القدامى ، و المعلمين المحدثين في استخدام الأسلوب المرن ، و الأسلوب المتشدد لتعديل سلوك ضعف الانتباه .

**اقتراحات الدراسة :**

من خلال العمل على هذه الدراسة ، و التعمق في البحث ، يمكن القول أن ميدان تعديل السلوك واسع جدا ، خصوصا مجالات تطبيقه ، و لا يمكن الإحاطة به ببساطة ، أمام تعدد المشكلات الصفية و تشعب أسبابها ، مع تعدد الأساليب العلاجية و تنوعها ، لهذا تقترح الدراسة ما يلي :

1- عقد ملتقيات و ندوات تربوية لاطلاع المعلمين على أحدث الأساليب لتعديل السلوك الصفي ، و كيفية تطبيقها عمليا .

2- القيام ببحوث ودراسات تهتم بتطبيقات تعديل السلوك داخل الوسط الأسري .

3- إطلاع أولياء التلاميذ على فنيات تعديل السلوك ، و تطبيقاتها .

4- معالجة مجموعة من المواضيع ذات الصلة ، التي يمكنها تقديم نتائج فعالة لحل بعض المشكلات منها :

- فاعلية استخدام أساليب التعزيز الإيجابي في إدارة الصف الدراسي .

- فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في خفض النشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

- ظاهرة الغش في الامتحانات و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .

5- بناء مقياس لتشخيص الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه ، أو فرط الحركة ، في مرحلة مبكرة ، و تعميمه على المدارس الابتدائية .

# قـــائـــمـة
# الـمـــــــــــــــــــر اجـع

**أولا : المراجـع العـربية**

1- أحمـد شبشـوب (1991) ، علـوم التربيـة ، ب ط ، الـدار التونسـية للنشـر والتوزيـع ، تـونس ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر .

2- أحمد هاشمي(2004)،علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط السلوكية الأسرية، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع ،الجزائر.
3- إسماعيل صالح الفرا (2004) ، تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية ، ب ط ، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين.
4- أنور عقل(2001)، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، بيروت ، لبنان .
5- جابر عبد الحميد جابر(ب ت)، سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم، ب ط، دار الكتاب الحديث، الكويت .
6- ـــ (1998)التدريس والتعليم (الأسس النظرية–الاستراتيجية والفاعلية، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة
7- ـــ (2000) ، مدرس القرن الحادي و العشرين الفعال المهارات و التنمية المهنية ، ط 1، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
8- جليل وديع شكور(1998) ، أمراض المجتمع الأسباب الأصناف التفسير الوقاية والعلاج ، ط1، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان .
9- جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة (2005) ، تعديل السلوك الإنساني، ط1 ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
10-جوزيف ف ريزو و روبرت هـ زابل، تر : زيدان السرطاوي و عبد العزيز الشخص(1999) ، تربية الأطفال و المراهقين المضطربين سلوكيا ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي و ، عبد العزيز السيد الشخصي ، دار الكتاب الجامعي ، العين . الإمارات .
11-خولة أحمد يحي(2003)، الاضطرابات السلوكية و الانفعالية،ط2،دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع، عمان ،الأردن.
12-الرابطة الأمريكية للطب النفسي ترجمة أمينة السماك و عادل مصطفى(2001)، الدليل التشخيصي و الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية المعايير التشخيصية،ط1، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت .
13-رجاء محمود أبو علام (2004) ، مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية ، ط4 ،دار النشر للجامعات ، مصر .
14-رضا أحمد حافظ الأدغم و آخرون (1999)، فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية، ب ط ، جامعة المنصورة ، مصر .
15-رمزية الغريب (ب ت ) ، التقويم و القياس النفسي و التربوي ، ب ط ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

16-روبرت واطسون و هنري كلاي ليندجرين ، ترجمة : داليا محمد عزت مؤمن (2004) ، سيكولوجية الطفل و المراهق ، ط1 ، مكتبة مدبولي ،القاهرة ، مصر.
17-رونالد كولاروسو وكولين أورورك ، ترجمة :أحمد الشامي و آخرون (2005)، تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كتاب لكل المعلمين ، ط2، مركز الأهرام للترجمة و النشر ، القاهرة، مصر .
18-سعد عبد الرحمن(1983)، القياس النفسي، ط1، مكتبة الفلاح ،الكويت.
19-سعيد إسماعيل علي (1995) ، فلسفات تربوية ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت .
20-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2005) ، تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.
21-السيد علي سيد أحمد (1999)، مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال ، ب ط ، توزيع مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .
22-صالح أحمد الخطيب (2003) ، الإرشاد النفسي في المدرسة "أسسه ، نظرياته،تطبيقاته" ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين . الإمارات العربية المتحدة .
23- صلاح الدين محمود علام (2000) ، القياس و التقويم التربوي و النفسي أساسياته وتطبيقاته و توجهاته المعاصرة ، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
24- عبد الحفيظ مقدم (2003) ، الإحصاء و القياس النفسي و التربوي مع نماذج من المقاييس و الاختبارات ، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .
25-عبد الرحمن بن سالم (1994) ، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ، ط2، مطابع عمار قرفي ، باتنة ، الجزائر .
26- عبد الستار إبراهيم و آخرون(1993)، العلاج السلوكي للطفل أساليبه و نماذج من حالاته ، ب ط ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت .
27- عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبي مولود(2003)، العنف في المؤسسات التربوية، ب ط ، مطبعة دار هومه ، الجزائر.
28- عبد المنعم الحفني(ب ت)، موسوعة أعلام علم النفس، ب ط،مكتبة مدبولي، مصر.
29- عدنان أحمد الفسفوس(2006)، أساليب تعديل السلوك الإنساني،ب ط، دنيا الوطن ، فلسطين.
30- علا عبد الباقي إبراهيم (ب ت) ، علاج النشاط الزائد لدى الأطفال باستخدام برامج تعديل السلوك ، ب ط ، الجريسي للكمبيوتر. الطباعة . التصوير، القاهرة ، مصر .
31-علي أسعد وطفه وعلي جاسم الشهاب (2004) ، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية ، ط 1 ، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

32-فؤاد البهي السيد (1985) ، الأسس النفسية للنمو، ط3 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
33-فاروق جبريل(1987) ، علم النفس الاجتماعي أسسه النظرية و تطبيقاته التربوية، ب ط ، عامر للطباعة و النشر، مصر .
34- فاروق الروسان (2000)، تعديل و بناء السلوك الإنساني ،ط1، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان ،الأردن.
35- فالح العمرة(2005) ، مشكلات الانضباط في غرفة الصف واستراتيجيات معالجتها ، منشور على الانترنت في الموقع http://www.alajman.ws/vb/showthread.php?t=2278&page=18 تاريخ الزيارة:2007/05/15 .
36- فتحي مصطفى الزيات(1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية والعلاجية،ط1، دار النشر للجامعات،مصر,
37- فيصل محمد خير الزراد(ب ت)، ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس و الجامعات التشخيص و أساليب الوقاية و العلاج،ب ط، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية.
38-قحطان أحمد الظاهر(2004)، تعديل السلوك، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.
39- كاميليا عبد الفتاح(1995)، دراسات و بحوث في علم النفس ، ب ط ،دار الفكر العربي ، مصر .
40- محمد بن عبد الملك بن مالك الطائي الجياني أبو عبد الله(1990)، الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلفة،ط1، دار الجيل، لبنان.
41- محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري(ب ت)، لسان العرب، ب ط ، دار صادر ، لبنان.
42- محمد جاسم محمد(2004)، النمو و الطفولة في رياض الأطفال،ب ط ، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع،عمان ،الأردن.
43- محمد حسن العمايرة (2002)، المشكلات الصفية السلوكية . التعليمية . الأكاديمية . مظاهرها ، أسبابها ، علاجها، ط 1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة،الأردن .
44- محمد حميدان العبادي(2005)، استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه،ط1، مكتبة الضامري للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن .
45- محمد عبد الرحيم عدس(2000)، المعلم الفاعل و التدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع، عمان ، الأردن .
46- محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن(1998)، العلاج السلوكي الحديث أسسه و تطبيقاته ، ب ط ، دار قباء للطباعة والنشر و التوزيع ،القاهرة ، مصر.

47- محمود شمال حسن (2001) ، سيكولوجية الفرد في المجتمع ، ط 1، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، مصر.
48-محي الدين توق وآخرون(2003)، أسس علم النفس التربوي ، ط3 ، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
49-مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي(2005) ، النشاط الزائد لدى الأطفال (الأسباب وبرامج الخفض ) ، المركز العربي للتعليم التنمية ، مصر.
50-مصباح عامر (2003 ) ، التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية ، ط1 ،شركة دار الأمة للطباعة و النشر و التوزيع ، الجزائر .
51-مصطفى محمد حميداتو(1998)، عبد الحميد بن باديس و جهوده التربوية ، وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية ، الدوحة ، دولة قطر .
52-نادية مصطفى الزقاي (2006)، محاضرات في القياس النفسي و التربوي (سنة ثانية ماجستير ، علم التدريس) ، جامعة ورقلة ، الجزائر (غير منشورة) .
53-نايفة قطامي (1999) ، علم النفس المدرسي ، ط2 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
54-نبيل عبد الهادي و آخرون (2000)، بطء التعلم و صعوباته ، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
55-هادي نعمان الهيتي (1988)، ثقافة الطفل ، ب ط ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب ، الكويت .
56-يوسف قطامي و نايفة قطامي (2001) ، سيكولوجية التدريس ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

## ثانيا : المراجع الأجنبية

57- Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, New York , USA.
58- Farid Najjar,(2003)Encyclopedic Dictionqry Of Educational Terms,(1I),Libraire du Liban publishers.
59- Microsoft Excel (2003) (CD-ROM).
60- Orpen, C. (1994). Academic motivation as a moderator of the effects of teacher immediacy on student cognitive and affective learning. *Education*, New York , USA.

61- Parkay Stephen, and Norman, (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*,.
62- Rondal , Hotyat ,(2000), Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, Editions labor,Belgique .
63- SPSS,(version13.0) (CD-ROM).
64- Upton ,G,(1983) Education of Children with Behavior Problems cardif. Faculty of Education,-University College Cardiff.