كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

إعـداد

د / عبد الله علي محمود بنيان

استاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية –جامعة الطائف

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الخامس – مايو ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت العينة من (٥٤) طالباً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنة، تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات متساوية، مجموعة تجريبية أولى تم تدريبها على التعاقد السلوكي وعددهم (١٨) طالبًا، ومجموعة تجريبية ثانية تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى وعددهم(١٨) طالبًا، أما المجموعة الثالثة فقد مثلت المجموعة الضابطة والتي تتلقى أي تدريب وعددهم (١٨) طالباً. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس تقدير المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبرنامجين تدريبيين شملا (التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى) وجميعها من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٣-لا يوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي.

٤-لا يوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي. مما يدل على استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامجين (التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى) في خفض المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٥-لا يوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي في المشكلات السلوكية والثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في المشكلات السلوكية في القياس البعدي.

كلمات مفتاحية : التعاقد السلوكي / التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى / ذوو صعوبات التعلم.

Abstract:

The present study aimed to identify the effectiveness **of two styles: behavioral contracting and Differential Reinforcement of Other Behaviors in treating some behavioral problems of Student with learning disabilities**, The study sample consisted of (54) student, their ages ranges from (9-11) years. The sample was randomly divided into three equal groups: The first is the experimental group (n = 18) that used **behavioral contracting**. The second is the experimental group (n = 18) that used the **Differential Reinforcement of Other Behaviors**. The Third group (n = 18) is the control group, which doesn't receive any intervention.

The tools of this study included behavioral problems Scale, and the **two styles: behavioral contracting and Differential Reinforcement of Other Behaviors**, which were all prepared by the researcher. The results of this study indicate that:

1- There is statistical significant differences between the mean scores of the first experimental group and control group in behavioral problems Scale on the post- test, which were in favor the first experimental group.

2- There is statistical significant differences between the mean scores of the second experimental group and control group in behavioral problems Scale on the post - test which were in favor the second experimental group.

3- There is no statistical significant differences between the mean scores of the first experimental group in behavioral problems Scale on both post-test and follow-up tests.

4- There is no statistical significant differences between the mean scores of the second experimental group in behavioral problems Scale on both post-test and follow-up tests.

This indicates that the two **styles** have continuous positive effects of treatment on Behavioral problems of Student with learning disabilities.

5- There is no statistical significant differences between the mean scores of the first experimental group that used **behavioral contracting** and the second experimental group that used **Differential Reinforcement of Other Behaviors** in behavioral problems Scale on the post- test.

Keywords: behavioral contracting / Differential Reinforcement of Other Behaviors /Learning Disabilities.

مقدمة الدراسة: –

أدرك التربويون أن المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا تقف على المشكلات الأكاديمية فقط بل تتصاحب مع مشكلات سلوكية متنوعة، وأن هذه المشكلات تترك آثاراً سيئة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم فتجعلهم معرضين للفشل الأكاديمي، وسوء التوافق الاجتماعي والانفعالي، إضافة إلى أنها تعيق تعلم أقرانهم في الفصل الدراسي (Theodore., Bray,& Kehle,2004; ,Thompson, 2014). كما أن تصرفاتهم غير المتسقة مع التعلم الصفي التي تصدر منهم تؤدي إلى تشتيتهم وتعيق تعلمهم وتربك معلميهم (الخطيب، وحمدي،١٩٩٧) مما يسبب تحديات صعبة للمعلمين في الفصل الدراسي وضياع الوقت التعليمي بما يقدر بأربع ساعات أسبوعيًا تقريبًا(Thompson, 2014) .

ويرى الكثير من المربين (رشوان،٢٠٠٧;Kavale & Furnace,1996) أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية، ولا يكفي التعامل مع هذه الصعوبات بمعزل عن الآثار السلوكية المترتبة عليها، وقد أسهمت نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلم إلى أهمية البحث في المشكلات السلوكية وتشخيصها والتعرف على أسبابها ووضع برامج وحلول لها. ومن هذا المنطلق التفت التربويون إلى هذه المشكلات لدى الأطفال في المدارس وأولوها مزيدًا من الاهتمام والرعاية، ليتمكن هؤلاء الأطفال من الاندماج مع أقرانهم في المجتمع من خلال ما يتم توفيره من رعاية خاصة وفرص متعددة ومناسبة تساعدهم في تحقيق تقدم دراسي ونموٍ سليم ومتكامل.

إن ما يعانيه الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشاكل سلوكية قد تكون خارجة عن سيطرتهم تعكس لديهم الشعور بالإحباط والفشل والإخفاق في بناء علاقات اجتماعية سليمة، فضلاً عن الخصائص السلوكية والاندفاعية والتهور، وعدم تقدير مشاعر الاخرين أو فهم التلميحات الاجتماعية، ولا يدركون متى يكون سلوكهم مزعجًا للأخرين (Mercer & Mercer,2001).

إن مثل هذه الخصائص كما يشير (الهنداوي، والزغول، والبكور،٢٠٠١؛ أبو زيد ،2010؛ Ball , 2012) لذوي صعوبات التعلم تؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم وعلى سلوكهم الصفي، فيصبحون أكثر إحباطاً وقلقًا؛ وعدواناً، وتكثر لديهم المشكلات السلوكية الصفية، وتنخفض كفاءتهم الاجتماعية، وتفاعلهم الصفي، ودافعيتهم الدراسية، وربما يلجأ التلاميذ للسلوك الصفي المُشكل كتعويض عن تدني مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

وأكد ذلك (Shelton-Wheeler,2012) إلى أن العديد من الدراسات أظهرت وجود تأثيرات سلبية تحدثها المشكلات السلوكية على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كتدني مفهوم الذات الأكاديمي لديهم مقارنة بأقرانهم في الفصل الدراسي.

ويرى (المقداد والبطاينة والجراح، ٢٠١١) بأن (٤٣%-٥٩%) من ذوي صعوبات التعلم معرضون للمشاكل الاجتماعية، مما يمنعهم من إقامة علاقات اجتماعية والاستمرار في هذه العلاقات، ويدفعهم إلى سلوكات عدوانية وانطوائية، وبالتالي رفضهم والنفور منهم من قبل أقرانهم في الفصل الدراسي، ويؤكد (Bursush & Asher,1986; Bernard,2009) إلى وجود علاقة قوية بين المهارات الاجتماعية والدافعية الدراسية، وأن الفرق في أداء المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين يصل إلى انحرافين معياريين.

ويشير ميرسر(Mercer,2009) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من الانسحاب الاجتماعي والكسل والانطواء والعدوانية غير المبررة والاتكالية المتزايدة على آبائهم ومعلميهم ورفاقهم، وضعفٍ في مفهوم الذات وصعوبة تحمل المسؤولية، وصعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من تصرفات وأقوال قد لا تناسب الآخرين.

ويرى رامز والجوزين (2001) أن هذه الخصائص والصفات ليست محددة ومميزة لذوي صعوبات التعلم، إلا أنها قد تشترك مع مشكلات أخرى ولكن بدرجات متفاوتة، كما أن شدتها تختلف من شخص لأخر، ولا يدل وجود أية خاصة من هذه الخصائص على أن صاحبها يعاني من صعوبات تعلم.

وأوصى (Sauceda, 2011,2; Oliver, Wehby, & Daniel, 2011,4) بأنه لا بد من استخدام برامج وتطبيقات تدعم معلمي ذوي صعوبات التعلم لخفض المشكلات السلوكية الصفية لدى طلابهم، وتعديل سلوكهم الصفي وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وتسهيل اندماجهم وقبولهم من قبل معلميهم وأقرانهم في المدرسة، وأن اللجوء إلى الأساليب التقليدية في حل المشكلات السلوكية كالعقاب، والتوبيخ، تؤدي إلى توتر المناخ الصفي، وتنفّر الطلبة من المدرسة، وتعزز العدوان وتأثيراتها محدودة وليست مجدية.

ويشير (محمدي،٢٠١١; Shelton-Wheeler, 2012;Ball,2012) بأن الدراسات دعّمت البرامج القائمة على تعديل السلوك الصفي، والتي يشرف عليها المعلمون، لها تأثيراتها مباشرة على خفض المشكلات السلوكية لدى الطلبة، وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد من قبل الدراسين في الكشف عن فنيات وبرامج علاجية لتعديل المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم إلا أنه يلاحظ _ حسب ما اطلع عليه الباحث_ قد تناولت اسلوب واحد لعلاج مشكلة واحدة أو مجموعة من المشكلات السلوكية، أو اسلوبين لعلاج مشكلة سلوكية واحدة ولم تقارن

في أفضليتهما. لذا جاءت الدراسة الحالية لتتفحص فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسوكات الأخرى في معالجة بعض المشكلات السلوكية (ضعف الانتباه، الاتكال، النشاط الزائد، الانطواء، العدوان) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة: –

يحتل الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالمدراس العادية إذا ما قورنوا بباقي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى، وترتبط المشكلات السلوكية الصادرة عنهم ارتباطاً وثيقاً بجودة العملية التعليمية، وذلك لتأثراتها على شخصية الطالب نفسة وعلى تعلمه وتقدمة في المدرسة، فضلاً عن تأثيرها على أداء المعلمين بدرجة كبيرة جدًا، لذا وجب على التربويين مواجهة واعية لها من خلال البرامج العلاجية التي تعتمد الاسلوب العلمي، لتصحيح عملية التعلم وتقليل الأضرار الناتجة عن هذه المشكلات السلوكية، لكي لا تتولد ضغوطاً نفسية وتربوية ومادية واجتماعية تمتد تأثراتها لتطال كلٌ من المعلم والطالب والأُسرة والمجتمع.

ويؤكد جوهان وأندريا وريسة (Johan, Andrea, & Reesah,2016) من أن للمشكلات السلوكية تأثيرات سلبية على الطلبة الذين يقومون بها وعلى زملائهم الأخرين والمعلمين والمدرسة كاملة، وأن التدخل المبكر لإيقاف هذه المشكلات تعمل على منع تطورها إلى مشكلات أكبر وأعم، كذلك تعمل على إيقاف تعلم الأطفال الأخرين، وتشجيع المعلم على القيام بنشاطه على أكمل وجه وتدعم البيئة التعليمة نحو الأفضل.

ويرى بيرنارد (Bernard,2009) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عرضة لخطر تطوير مجموعة من المشاكل السلوكية، مما يؤثر على جودة حياتهم الأسرية، وعلى معلميهم، لذا يجب الإسراع في وضع تدخلات مناسبة لهم وتطبيقها للحد منها ومنع تفاقمها حتى لا تتطور إلى أمراض نفسية مستعصية ومن هذه التدخلات العلاج السلوكي، وتدريب الوالديين ومقدمي الخدمات (المعلمين) على هذه البرامج.

ويدعم هذا التوجه كوفمان ولندريوم(Kauffman & Lundrum,2017) من أن ما يقرب من (٣٠%) من ذوي صعوبات التعلم يعانون من النشاط الحركي المفرط، والاكتئاب، والافتقار إلى المهارات الاجتماعية، وانخفاض في مفهوم الذات، مما يسبب الانخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي، ويجعلهم عرضة لمشاكل سلوكية متعددة، الأمر الذي يدعو إلى الحاجة لتدخلات فعالة لإيقاف هذه السلوكات حتى لا تتطور.

ويؤكد(Ngang & Abdullah,2015;Zalizan,2012) على أهمية امتلاك معلم ذوي صعوبات التعلم للمعرفة والمهارات الخاصة التي تعمل على تحسين مستوى طلابهم الأكاديمي وتحسين سلوكهم الصفي، وذلك بسبب التحديات التي يوجهونها مع طلابهم.

ويشير وبستر(Webster,2010) إلى أن ما نسبته (٢,٥%) من معلمي ذوي صعوبات التعلم يتركون وظائفهم مقارنة مع المعلمين العاديين، وذلك لعدم قدرتهم على التعامل مع مشكلاتهم. كما أنهم يفتقرون إلى المعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع طلابهم ذوي صعوبات التعلم(Mohd & Muallimah,2010) . وأن أغلبهم يتصرفون مع طلابهم بعاطفة غير متوقع (Mohd & Aznan,2011; Ainon,2011) لذا يجب تعريضهم لبرامج تدريبية تعلمهم كيفية التعامل مع طلابهم ذوي صعوبات التعلم بطرق واعية ودقيقة تساعدهم على تخطي مشكلاتهم، وتقوي إرادتهم حتى لا يتركون التدريس، لأن ذلك من أهم العوامل الفاعلة في إدارة الفصول الدراسية الخاصة بذوي صعوبات التعلم (Haliza & Samuel,2009).مما دعا إلى الحاجة لإعداد وتطوير برامج لمعالجة المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك للحد من هذه المشكلات التي يعانون منها، الأمر الذي يسهم في تحسين مستوى التكيف النفسي والاجتماعي والأكاديمي لديهم، كذلك مد معلميهم بوسائل واساليب تعمل على تخفيف مشكلات السلوكية، مما يعطيهم أريحية في عملية تعليمهم. وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية اسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في معالجة بعض المشكلات السلوكية (التشتت وضعف الانتباه، النشاط الزائد، الانطواء، الاتكال، العدوان) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ ويتفرع عن ذلك الأسئلة التالية:

١-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التدريب على التعاقد السلوكي) والضابطة في المشكلات السلوكية؟

٢-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية (التدريب على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى) والضابطة في المشكلات السلوكية؟

٣-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (التدريب على التعاقد السلوكي) في المشكلات السلوكية في القياس البعدي والتتبعي؟

٤-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (التدريب على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى) في المشكلات السلوكية في القياس البعدي والتتبعي؟

٥-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التدريب على التعاقد السلوكي) والثانية (التدريب على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى) في المشكلات السلوكية في القياس البعدي؟

أهداف الدراسة:

١-إعداد برنامجين تدريبيين مقترحين مبنيين على منحى تعديل السلوك هما (التعاقد السلوكي، والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى) والتعرف على فعاليّتهما في خفض بعض المشكلات السلوكية (تشتت وضعف الانتباه، النشاط الزائد، الانطواء، الاتكال، العدوان) لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢-الوقوف على معرفة أفضل هذين البرنامجين التدريبيين المقترحين في خفض المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣-الوقوف على مدى استمرارية أثر هذين البرنامجين التدريبيين المقترحين في الحد من المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال فترة المتابعة.

٤-إعداد مقياس للمشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

١-ما ستصل إليه من نتائج يفيد معلمي غرف المصادر في التعرف على برامج تسهم في خفض المشكلات السلوكية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم داخل غرفة الصف.

٢-إبراز دور وفعالية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في خفض بعض المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

٣-ندرة الدراسات على المستوى العربي – في حدود ما اطلع عليه الباحث – التي تناولت التحقق من اسلوبين يعتمدان منحى تعديل السلوك لخفض المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم، والمقارنة بينهما.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التعاقد السلوكي behavioral contracting: يعرف اجرائيا بالبرنامج المعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم والمطبق من قبل المعلمين، والمتمثل بمجموعة من الإجراءات والنشاطات المستندة إلى اسلوب تحيل السلوك التطبيقي، والذي يتكون من (٤٢) جلسة.

ثانياً: التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى Differential Reinforcement of Other Behaviors: يعرف اجرائيا بالبرنامج المعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم والمطبق من قبل المعلمين والمتمثل بمجموعة من الإجراءات والنشاطات المستندة إلى اسلوب تحليل السلوك التطبيقي، والذي يتكون من (42) جلسة.

ثالثاً: المشكلات السلوكية behavioral problems: تعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب ذوي صعوبات التعلم على مقياس المشكلات السلوكية الذي أعده الباحث والذي يشمل (ضعف الانتباه، النشاط الزائد، الانطواء، الاتكال، العدوان).

رابعاً: الطلبة ذوو صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities: يعرفوا إجرائياً بأنهم الطلبة الذين صنَفوا بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم، وذلك بناءً على أسس الاختبارات المعتمدة في تصنيفهم من قبل إدارة التربية والتعليم شرق محافظة الطائف في الصفوف (الثالث والربع والخامس) للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

محددات الدراسة:

- اقتصارها على الطلاب الذكور الملتحقين بغرف مصادر التعلم التابعة لإدارة التربية والتعليم شرق محافظة الطائف للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ والمصنفين ضمن صعوبات التعلم ويعانون من مشاكل سلوكية، في الصفوف (الثالث والرابع والخامس).
- الأدوات المستخدمة فيها والمتمثلة بمقياس المشكلات السلوكية وخصائصه السيكومترية، والبرنامجين (التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى) بمدتهما وجلساتهما وفنياتهما وأسلوب ووقت تنفيذهما والفئة المطبق عليها.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الإطار النظري

معدلات حدوث صعوبات التعلم:

يشير الخطيب (٢٠١٣) إلى أن فئة صعوبات التعلم من أكبر فئات الإعاقة انتشاراً. فواحد من كل خمسة أطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، يعانون من صعوبات في التعلم، وهي أكثر شيوعاً بين الذكور منها لدى الإناث بنسبة 1:3.

خصائص الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية:

يذكر كل من الخطيب (٢٠١٣) وLerner(2000) بأن هناك ما يقرب أكثر من (٥٢) خاصية ثابتة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي منها:

١) نشاط حركي زائد ٢) اضطرابات إدراكية – حركية ٣) عدم الثبات الانفعالي ٤) اضطرابات التناسق العام ٥) اضطرابات الانتباه كسرعة القابلية لتشتت الانتباه ٦) الاندفاعية ٧) اضطرابات التفكير والذاكرة ٨) بطء في تأدية المهام ٩) يفتقر إلى مهام التنظيم ١٠) لا يتذكر احداث القصة بشكل مباشر ١١) عدم القدرة على تطوير علاقات مع الآخرين.

المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم:

أ-**النشاط الزائد (Hyperactivity)**: تشير الدراسات إلى وجود نشاط زائد لذوي صعوبات التعلم ويتراوح تقديره بين (٣٣-٨٠%) (Hallahan, Kauffman& Pullen, 2011)

ب-**التشتت (Distractibility)**: ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى ضيق الانتباه، فليس بمقدور الطفل تركيز انتباهه سوى فترات قصيرة جداً (محمد، ٢٠٠٣).

الاندفاعية والتهور (Impulsivity): ويظهر لدى الأطفال الذين يقومون بأفعالهم تحت الضغط أو التفكير الفجائي غير المتوقع، حيث يقومون بأفعال تهورية دون النظر في العواقب (Levine & Reed,1999).

ج-**تدني مفهوم الذات (Poor Self-Concept)**: إن تكرار خبرات الفشل للأطفال ذوي صعوبات التعلم تؤدي إلى تدني مفهوم الذات لديهم (Claudio,2014). وقد يرجع هذا التدني إلى ما يعانيه الطفل من اضطرابات إدراكية، أو إلى مشاعر الرفض من قبل الوالدين والأقران والمعلمين (عبد الوهاب، ٢٠٠٣). وترى(Mehrad,2016) أن الفرد يستطيع أن يرفع من مفهوم الذات لديه إذا توفرت مجموعة من الأمور، كمهارات التعاون مع الآخرين، والقدرة على رؤية المتطلبات الأساسية، والإنجاز الأكاديمي، وقبوله داخل الأسرة، ووعيه عاطفياً.

د-**القلق(Anxiety)**: وهو الخوف من المجهول، الذي هو دوافعه الذاتية، كالدافع للعدوان، والدافع للجنس، والاتكالية، فالسلوك الناتج عن هذه الدوافع يواجه بالعقاب والتوبيخ، فلا يستطيع الطفل التعبير عنها، وتبقى موجودة وقابلة للاستثارة، وعند استثارتها يُظهر الطفل مشاعر القلق والخوف من العقاب والتوبيخ، ولكنه يجهل مصدر هذا الخوف(فضة،٢٠٠٥)

كما أن أداء الطفل غير المقبول اجتماعياً وأكاديمياً، ووعيه بأوجه القصور لديه، وردود الفعل السلبية تجاهه من قبل الآخرين يزيد من مشاعر القلق عنده (Mercer, 2009).

هـ-**عدم الثبات الانفعالي (Emotional Instability)**: وهو تغير في الحالة المزاجية، وتتسم الاستجابات بأنها كلية ومفاجأة وعصبية وغير منظمة، فهم يضحكون أو يبكون بسرعة، ويتحدثون بصوت مرتفع، ويتحركون بشكل مفاجئ ويستجيبون للمواقف دون تفكير أو تروي.

و- **سوء التنظيم (Disorganization)**: ويكون في المدرسة أو المنزل أو في أماكن العمل واللعب، ويرد ذلك إلى عيوب إدراكية لدى الطفل، ويظهر ذلك عند تبديل الكلمات في عملية القراءة أو عيوب في التهجي، وأخطاء في العمليات الحسابية، أو التوجه المكاني والتي يمكن أن تظهر على شكل سوء تنظيم الأوراق المكتوبة، ووضع العنوان بعيداً عن منتصف الصفحة، وكذلك كتابة خطوات حل المسائل الحسابية مبعثرة دون تنظيم (Siegel & Gold , 1982).

ز- **صعوبة تكوين صداقات (Problems in Making friends)**: **يشير ,Tu-Kaspa** (Margalit & Most,1999 إلى أن علاقات الصداقة بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين تتدهور عبر سنوات الدراسة. ويرى (Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996)أن ما يقرب (٢٦%) من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لديهم أصدقاء.

العلاج السلوكي للمشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يطبق العلاج السلوكي وفنيات تعديل السلوك هذا اليوم في عدد غير محدود من المجالات، أكثر مما تطبق معظم الطرق العلاجية الأخرى. ويرجع ذلك إلى الافتراض أن أفعال البشر، سوية أو غير سوية، هي سلوكات متعلمة، ويمكن تعديلها باستخدام أُسس التعلم إذا توافرت الظروف الملائمة للتغيير(مليكه،١٩٩٠) فالسلوك تضبطه توابعه فإن كانت توابعه سلبية قلّ احتمال حدوثه مستقبلاً، وإذا كانت توابعه إيجابية زاد احتمال حدوثه مستقبلاً (الخطيب،٢٠٠١) وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تستخدم العقاب أو التعزيز من أجل زيادة أو خفض معدل حدوث السلوكات المستهدفة (Fiore, Becker & Nero,1993).

ويشير مصطلح تعديل السلوك) Behavior Modification) إلى مجموعة الإجراءات التي انبثقت من قوانين السلوك، وهي التي تصف العلاقات الوظيفية بين المتغيرات البيئية والسلوك، وهو عملية منظمة تشتمل على تطبيق إجراءات علاجية معينة، هدفها ضبط المتغيرات المسؤولة عن السلوك (الخطيب، ٢٠٠١).

خطوات تعديل السلوك:

١-تحديد السلوك المستهدف. ٢-تعريف السلوك المستهدف. ٣-قياس السلوك المستهدف. ٤-التحليل الوظيفي للسلوك. ٥-تصميم خطة العلاج. ٦-تنفيذ خطة العلاج.

٧-تقييم فعالية البرنامج العلاجي. ٨ – تلخيص النتائج (الخطيب،٢٠٠١).

أشكال تعديل السلوك: يذكر(Abramowitze, Eckstrand,O'leary & Dulcan, 1992) **أن أشكال تعديل السلوك هي:-**

١- زيادة احتمالات ظهور سلوك مرغوب فيه.

٢- تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه.

٣- اظهار نمط سلوكي ما في المكان والزمان المناسبين.

٤- تشكيل سلوك جديد.

ولقد تعددت استراتيجيات تعديل السلوك التي اثبتت فعاليتها في التقليل من السلوكات المشكلة، كاستراتيجيات، التعزيز الإيجابي، والتجاهل والتوبيخ والاقصاء، والتعزيز الرمزي، والتعزيز التفاضلي وتكلفة الاستجابة والتعاقد السلوكي، وأساليب تعديل السلوك الجماعية (روبرت ليمان وطوني كيقين ،١٩٩٨).

أولاُ: التعاقد السلوكيbehavioral contracting : وهو عقد مكتوب بين طرفين تحدد شروطه عن طريق التفاوض بينهما ويشمل تعهُد الطرف الأول بتأدية سلوك معين وتعهُد الطرف الثاني بتعزيز ذلك السلوك حسب الشروط المتفق عليها في العقد (الخطيب، ٢٠٠١).

وتركز هذه الاستراتيجية على استغلال التعزيز بشكل إيجابي لدفع الفرد للقيام بالعمل المطلوب وحسب الاتفاق المكتوب. كما أن الهدف النهائي منه أن ينظم الإنسان ذاته دون تدخل من الآخرين (أبو حميدان،٢٠٠٣). ويحتوي على:

١-المهمات المطلوب من الفرد تأديتها (Task)وتشتمل:

أ-من هو الشخص الذي سيؤدي المهمة؟ ب-ماذا سيفعل هذا الشخص؟

ج-متى سيقوم هذا الشخص بتأدية المهمة؟ د-ما شروط قبول الأداء من الشخص؟

٢-المكافأة التي سيحصل عليها الفرد حال تأديته لتلك المهمة (Reward) وتشتمل:

أ-من الذي سيحكم على الأداء، ويقرر إعطاء المكافأة أو عدم إعطائها؟

ب-ما هي المكافأة؟ ج-متى ستعطى المكافأة؟

د–ما هي كمية المكافأة التي ستعطى؟ (الخطيب، ٢٠٠١ ;Homme,1970)

قواعد وشروط كتابة العقد السلوكي:

أ–أن يكون مكتوباً بلغة واضحة.

ب–أن يحدد في العقد المكافأة التي ستقدم بعد تأدية المهمة المتفق عليها مباشرة.

ج–أن تكون المهمات المحددة صغيرة ومعقولة وقابلة للإنجاز في فترة زمنية محدودة.

د–أن يحدد في العقد أن ما يعزز هو الإنجاز وليس الامتثال لقواعد العقد بحد ذاته.

هـ أن يحدد الوقت النهائي لتقديم العمل وكذلك يكون التعزيز متبوعاً بذلك.

و –ملزمة للطرفين.

ز –تعدل بنود العقد إذا ارتأى الطرفين المصلحة في ذلك.

ح–أن يكون العقد عادلاُ بمعنى أن تتناسب طبيعة المكافأة والسلوك المستهدف.

ط–الالتزام ببنود العقد بصدق وأمانة من قبل الطرفين (Malott, Whaley & Malott, 1993).

ثانياً: التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى: Reinforcement of Other Behaviors Differential هو أحد أساليب تعديل السلوك المستندة على نموذج التعلم الأشراط الإجرائي ويسمى بتعزيز عدم الاستجابة، أو تعزيز غياب السلوك المشكل (الخطيب،٢٠١٦) وهو تعزيز الفرد في حالة امتناعه عن القيام بالسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله لفترة زمنية معينة وقد ثبتت فعاليته طرقه في خفض العديد من المشكلات السلوكية(Deitz & Repp,1983,38) .

خطوات إجراء التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى:

١–تحديد وتعريف السلوك المشكل الذي يراد تقليله.

٢–تحديد الفترة الزمنية التي يفترض عدم حدوث السلوك المشكل فيها. إما أن تكون ثابتة من جلسة إلى جلسة أخرى وإما أن تكون متغيرة (ولكنها تتراوح حول متوسط معين) وطول هذه الفترة يعتمد على معدل حدوث السوك غير المقبول قبل البدء باستخدام الإجراء.

٣–ملاحظة السلوك بشكل متواصل أثناء تلك الفترة الزمنية.

٤–تعزيز الفرد بعد مرور تلك الفترة وذلك إذا لم يحدث السلوك المستهدف أثنائها.

ويجب مراعاة ما يلي عن تطبيق هذه الاستراتيجية:

أولاً: إطالة الفترة الزمنية التي يفترض عدم حدوث السلوك المستهدف فيها، وذلك بعد أن يتضح من خلال القياس المباشر والمتواصل، أن السلوك غير المقبول قد تم ضبطه، أي قلّ معدل حدوثه، على أن يتم ذلك بشكل تدريجي وليس مفاجئ.

ثانياً: قد يمتنع بعض الأفراد عن تأدية السلوك المشكل الذي يراد تقليله ولكنهم في نفس الوقت يبدون سلوكات غير مقبولة أثناء الفترة الزمنية المحددة، وقد تكون أسوأ أحياناً من السلوك المستهدف، ولذلك يجب عدم تعزيز الفرد بعد مرور تلك الفترة الزمنية، فإذا استمر بعمل ذلك لزم البحث عن إجراء آخر (Deitz & Repp, 1983) .

البحوث والدراسات السابقة:

قام عصفور (٢٠٠٧) بدراسة هدفها التعرف على المشكلات الشائعة لدى أطفال غرف المصادر والتحقق من فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجة هذه المشكلات. وقد شملت العينة على (٦٠) طالباً وطالبة، وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. وأشارت النتائج إلى أثر البرنامجين المستخدمين في معالجة المشكلات السلوكية لدى المجموعة التجريبية في أبعاد النشاط الزائد، والتشتت وضعف الانتباه، والعلاقات المضطربة مع المعلمين والأقران، والانسحاب، والاعتمادية. كما أشارت النتائج إلى أن الذكور كانوا أكثر إظهاراً للمشكلات السلوكية من الإناث.

أما دراسة ليرنر (Lerner,2008) فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج علاجي سلوكي قائم على ضبط الذات من خلال استخدام التعزيز التفاضلي بالإضافة إلى استخدام استراتيجية آلة العرض السريع في عرض المتغيرات البصرية لقياس القدرة على الانتباه الانتقائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وفرط الحركة، وقد تكونت العينة من (٦٠) طفلًا تراوحت أعمارهم بين (٦–٨) سنوات قسموا بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد اشارت الدراسة إلى وجود فروق داله احصائيا في الأداء على آله العرض السريع بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج السلوكي المستخدم.

وهدفت دراسة سيرجيت وزملائه (Searight,Halik & Campell,2008) لمعرفة فاعلية برنامج سلوكي قائم على ضبط الذات من خلال استخدام اسلوب التعزيز التفاضلي

وتخفيض الاستجابة لمعالجة تشتت الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم على عينة تكونت من (٨٠) طالبًا وطالبة في صفوف الأول والثاني، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت النتائج إلى تحسن مستوى الانتباه في العينة التجريبية.

وهدف محفوظ (٢٠١٠) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي سلوكي للضبط الذاتي قائم على اسلوبي التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة في معالجة تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة، وقد تكونت العينة من (٤٠) طفلًا من ذوي صعوبات التعلم وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على القياس البعدي والمتابعة، لصالح المجموعة التجريبية في معالجة تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وأجرى البلوي (٢٠١١) بدراسة استهدفت إلى معرفة فعالية اسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد تكونت العينة من (٤٧) طالبًا تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١١) سنة قسموا إلى ثلاثة مجموعات، ثنتان منهم تجريبيتين الأولى عدد (١٥) طالباً، استخدمت برنامج تكلفة الاستجابة والثانية عددها (١٥) طالبًا، واستخدمت برنامج التعزيز الرمزي، أما الثالثة فقد كانت مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (١٧) طالبًا لم يطبيق أي برنامج عليها، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على القياس البعدي، والمتابعة وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين في تحسين مستوى الانتباه وخفض النشاط الزائد، تعزى إلى فاعلية البرنامجين المستخدمين.

أما محفوظ (٢٠١٢) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام اسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرف المصادر في المرحلة الابتدائية في الأردن. على عينة تكونت من (٤) طلاب اختيروا بناءً على توجيه المعلمات، وحصولهم على درجات مرتفعة في قائمة قياس السلوك الفوضوي، وقد اظهرت نتائج الدراسة انخفاضًا واضحاً لأفراد الدراسة في مرحلة العلاج والمتابعة مقارنة بمرحلة الخط القاعدي في السلوك المستهدف، كما وأشارت النتائج إلى أن لبرنامج التعزيز التفاضلي أثر كبير على خفض السلوك الفوضوي.

كما استهدفت دراسة عبد العزيز(٢٠١٢) إلى استقصاء فاعلية برنامج التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في تحسين مستوى الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، على عينة تكونت من (٣٠) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم من الذكور، في الصف الثالث الابتدائي، وزعوا بالتساوي إلى ثلاثة مجموعات مجموعتين تجريبيتين الأولى استخدمت التعزيز الرمزي، أما الثانية فقد استخدام التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة معًا، والمجموعة الثالثة كانت ضابطة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعة التجريبية الأولى (التي استخدمت التعزيز الرمزي) والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الأولى في القياس البعدي وقياس المتابعة. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية (التي استخدمت التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة معاً) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي وقياس المتابعة. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (التي استخدمت التعزيز الرمزي) والمجموعة التجريبية الثانية (التي استخدمت التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة معاً) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وجاءت دراسة محمد (٢٠١٢) للبحث في معرفة فاعلية برنامج علاجي سلوي باستخدام دمج فنيتي نظام النقط مع العقود لمساعدة القائمين على رعاية أطفال ADHD وأثره على تنمية الانتباه وخفض النشاط الزائد عند الأطفال، وقد تكونت العينة من (٢٠) طفلاً تتراوحت أعمارهم الزمنية ما من (٦–٨) سنوات مع آبائهم وعددهم (٢٠) وأُمهاتهم وعددهم (٢٠) و (٤٠) مدرساً من مدرسيهم في مختلف المواد الدراسية و(٨) من الأخصائيين النفسين وقد استنتجت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القدرة على الانتباه وخفض النشاط الزائد في المنزل والمدرسة لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل. كذلك استنتجت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في القدرة على الانتباه وخفض النشاط الزائد في المنزل والمدرسة لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل، كما وجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في القدرة على الانتباه وخفض النشاط الزائد.

وأجرى البهدل وأحمد (٢٠١٥) دراسة استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج ارشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، حيث تكونت عينة الدراسة من(٢٠) طالبًا قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وقد استنتجت الدراسة بعد الانتهاء من تطبق البرنامج إلى زيادة الثقة بالنفس والتخفيف من حدة الاندفاعية، والسلوك العدواني، وقصور الانتباه، والنشاط الزائد، والسلوك الانسحابين والمشكلات الأكاديمية، وزيادة المهارات الاجتماعية المدرسية الايجابية، والتخفيف من حدة المهارات الاجتماعية المدرسية السالبة لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى استمرارية أثر البرنامج بعد شهر من تطبيقه.

وقام كل من (Munazza, Colleen & Maurice,2015) بتقييم فعالية برنامج مبني على اللعب من قبل الوالدين لتحسين التفاعلات الايجابية، والسلوك الاجتماعي لدى طفلين من ذوي صعوبات التعلم مع أمهاتهم، وتم استخدام اسلوب تكلفة الاستجابة لمعالجة عدم تعاون

الأطفال، أو أداء سلوكات مشكلة أثناء اللعب، وأشارت النتائج إلى تحسن التفاعلات الإيجابية والسلوك الاجتماعي لدى الطفلين وغياب الكثير من المشكلات السلوكية لديهم.

وقامت سوزان ويا ايو لو (Susan & Ya-yu Lo,2016) بتطبيق برنامج يعتمد تحليل السلوك التطبيقي والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل على الطلبة الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية، حيث شملت العينة على (٦) طلاب يعانون من الاضطرابات السلوكية داخل الفصل الدراسي، وقد قام بتطبيق البرنامج ثلاثة من معلمي الطلبة، وأشارت النتائج على فعالية الاسلوبين المطبقين على الطلبة في انخفاض سلوك التحدي وتعزيز السلوك المناسب.

وأجرى عاشور(٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج لخفض اضطراب الانتباه وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الاطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة (٤٠) طفلًا وطفلة في المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتكونت من (٢٠) طفلًا وطفلة (١٤) منهم ذكور و (٦) منهم إناث أما التجريبية فقد شملت نفس العدد والجنس، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي في خفض اضطراب الانتباه وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية، واستمرار فعالية البرنامج بعد فترة المتابعة.

وهدفت الغرايبة (٢٠١٧) التعرف على فاعلية أسلوب التعزيز التفاضلي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقد تكونت العينة من (٢٠) طالبًا وطالبة، أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١١) سنة، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين البعدي والمتابعة، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج.

كما هدف يعقوب (٢٠١٧) بدراسة هدفت لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي مبنى على السيكو دراما في تحسين الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم، وقد تكونت العينة من (٣٠) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنةً، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة في تحسين الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى (Matthias & Christin,2017) دراسة لمعرفة أثر التعاقد السلوكي على تعلم علامات الترقيم في مهارة الكتابة لطلاب الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم، وقد شملت

العينة على ثلاثة طلاب يعانون من صعوبات التعلم، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المبني على التعاقد السلوكي تعلم علامات الترقيم الخاصة بمهارات الكتابة.

تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية بينهما:

نبهت الدراسات السابقة إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية كثيرة كالانسحاب الاجتماعي، والعدوانية، والنشاط الزائد، والتشتت وتجنب أداء المهام المدرسية، وعدم المشاركة في الأنشطة التعلمية الصفية والمدرسية، والسلوك الموجه نحو الخارج، والعلاقات المضطربة مع الأقران، وعدم النضج والانسحاب. كما وأشارت معظمها إلى فعالية التدخلات القائمة على اساليب تعديل السلوك في التخفيف من هذه المشكلات التي يعانون منها. وقد ركز معظمها على معالجة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وقليل منها تطرق لبعض المشكلات السلوكية الأخرى. كما أنها تنوعت في اساليب تعديل السلوك المستخدمة وفي عددها، فمنها من عمد إلى استخدام اسلوبين كاستخدام التعاقد السلوكي مع التعزيز التفاضلي، أو أستخدم التعزيز التفاضلي مع تكلفة الاستجابة، أو أستخدم تكلفة الاستجابة مع التعزيز الرمزي، وبعضها استخدم التعزيز التفاضلي للسلوك البديل مع تحليل السلوك التطبيقي، ومنها من عمد إلى استخدام اسلوب واحد في تعديل السلوك كاستخدام التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، واستخدام التعاقد السلوكي. لكن أيٍ منها لم تقارن بين أكثر الطرق فاعلية في خفض المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم. وهو ما سلكته هذه الدراسة، في المقارنة بين اسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، في معالجة مجموعة من المشكلات السلوكية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم، وتتبع أثرهما.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي، والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

٢–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي.

٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي.

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي والثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في المشكلات السلوكية في القياس البعدي.

إجراءات الدراسة:

المنهج والتصميم التجريبي: تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، وعلى تصميم ذي ثلاثة مجموعات (التجريبية الأولى-التجريبية الثانية – الضابطة).

مجتمع الدراسة والعينة: يمثل مجتمع الدراسة الطلبة ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم شرق محافظة الطائف في الصفوف (الثالث والربع والخامس) للعام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ والبالغ عددهم (١٤٥) طالباً. أما عينة الدراسة فقد شملت الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تقع أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنوات والذين حصلوا على (٦٠) درجة فأكثر على مقياس المشكلات السلوكية الذي أعده الباحث حيث بلغت أعلى درجة للمقياس (١٢٠) وأدنى درجة (٤٠). وعلى ذلك فقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبًا تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى ثلاثة مجموعات، تجريبية أولى تم تدريبها على التعاقد السلوكي وعددهم (١٨) طالبًا، وتجريبية ثانية تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى وعدده (١٨) طالبًا، أما المجموعة الثالثة فقد مثلت المجموعة الضابطة ولم تتلقى أي تدريب وعددهم (١٨) طالباً.

التكافؤ بين المجموعات: قام الباحث بإيجاد التكافؤ بين أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة (التجريبية الأولى/التدريب على التعاقد السلوكي، والتجريبية الثانية/ التدريب على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، والضابطة) في كل من، العمر، نسبة الذكاء، أبعاد المشكلات السلوكية (ضعف الانتباه – الاتكال – النشاط الزائد – الانطواء – العدوان) باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kurskal-Wallis Test) لتحليل التباين من الدرجة الأولى لاختبار الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين صغيرتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١)

يوضح نتائج اتجاه فروق متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في متغيرات البحث في القياس القبلي

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية الأولى ن = ١٨	المجموعة التجريبية الثانية ن = ١٨	المجموعة الضابطة ن = ١٨	كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	متوسط الرتب	متوسط الرتب			
العمر الزمني	٢٩.٦١	٢٥.٥٦	٢٤.٠٦	١.٣٢٥	٢	غير دالة
نسبة الذكاء	٢٧.٣١	٢٩.١٩	٢٢.٥٦	١.٠٨٠٩	٢	غير دالة
ضعف الانتباه	٢٦.٧٨	٢٩.٥٨	٢٢.٧٢	١.٧٨٣	٢	غير دالة
الاتكال	٢٩.٢٢	٢٧.٦٩	٢٢.٠٩	١.٠١٠٠	٢	غير دالة
النشاط الزائد	٢٨.٩٧	٢٥.٩٤	٢٤.٣٤	١.٣٤٥	٢	غير دالة
الانطواء	٢٨.٢٢	٢٨.٠٨	٢٢.٧٨	١.٤٠٣	٢	غير دالة
العدوانية	٢٧.٠٦	٢٩.٧٥	٢٢.٢٢	١.٤٢٩	٢	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية	٢٦.٢٥	٢٩.٩٧	٢٢.٨٨	١.٩٩٣	٢	غير دالة

يتضح من خلال الجدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاثة في متغيرات البحث في القياس القبلي، حيث أن قيمة كا^2 المحسوبة أقل من القيمة الجدولية، مما يؤكد على وجود درجة عالية من التكافؤ بين المجموعات الثلاثة في المتغيرات سالفة الذكر.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس تقدير المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

لتحقيق الهدف من المقياس وهو تحديد المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، قام الباحث بأعداد المقياس في صورته الأولية بعد الرجوع إلى الدراسات ذات الصلة والآراء النظرية المرتبطة بمقاييس تقدير السلوك، كمقياس والكر– مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي صورة الأطفال تعريب:(عواد،٢٠٠٢) ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي (School Social Behavior Scales)الذي طوره ميريل (Merrill,1995). وقد تضمن المقياس (٥٠) فقرة، تتوزع على خمسة أبعاد بعد ضعف الانتباه وفقراته ١٠ فقرات وبعد الاتكال وفقراته ١٠ فقرات وبعد النشاط الزائد وفقراته ١٠ فقرات وبعد الانطواء وفقراته ١٠ فقرات وبعد العدوان وعدد فقراته ١٠ فقرات. وتم تقسيم الإجابة إلى ثلاثة خيارات (دائماً، احياناً، أبداً) وأخذت قيماً رقمية لكل خيار بالترتيب(٢،٣،١)، وعلى ذلك فقد بلغت أعلى درجة (١٥٠) درجة. وأدنى درجة (٥٠) درجة وزيادة الدرجة يعني ارتفاع المشكلات السلوكية.

الكفاءة السيكومترية لمقياس تقدير المشكلات السلوكية:

الصدق:

أ-**صدق المحكمين:** عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وخمسة من معلمي غرف المصادر، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون، واستبعاد العبارات التي قل الاتفاق عليها عن (٩٠%)، وبذا أصبح المقياس يتضمن (٤٠) فقرة، تتوزع على خمسة أبعاد بعد ضعف الانتباه وعدد فقراته ٨ فقرات وبعد الاتكال وعدد فقراته ٦ فقرات وبعد النشاط الزائد وعدد فقراته ٨ فقرات وبعد الانطواء وعدد فقراته ٨ فقرات وبعد العدوان وعدد فقراته ١٠ فقرات. وبقي تقسيم الإجابات كما هي وبنفس الخيارات والقيمة الرقمية لكل إجابة، وعلى ذلك فقد بلغت أعلى درجة (١٢٠) درجة. وأدنى درجة (٤٠).

ب- **الاتساق الداخلي:** للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتوصل الباحث إلى أن معاملات الارتباط على بعد ضعف الانتباه تراوحت ما بين (٠,٧٣-٠,٧٧)، وبعد الإتكال تراوحت ما بين (٠,٧٢-٠,٧٦)، وبعد النشاط الزائد تراوحت ما بين (٠,٧٢- ٠,٧٤)، وبعد الانطواء تراوحت ما بين (٠,٧٣-٠,٧٥)، وبعد العدوان تراوحت ما بين (٠,٧٤-٠,٧٧)،وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت (٠,٧٥-٠,٧٦ - ٠,٧٤ -٠,٧٤ -٠,٧٥) لأبعاد (ضعف الانتباه، الاتكال، النشاط الزائد، العدوان) وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على مؤشر مناسب عن صدق مفردات المقياس وأبعاده الفرعية.

الثبات:

أ-**معامل الفاكرونباخ:** حسب الباحث ثبات المقياس باستخدام معامل ألفاكرونباخ، للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد ضعف الانتباه (٠,٧٠)، وبعد الاتكال (٠,٧١)، وبعد النشاط الزائد (٠,٧٠)، وبعد الانطواء (٠,٦٩)، وبعد العدوان (٠,٧١)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠,٧٠)، حيث يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات ألفاكرونباخ موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى ثبات مناسب للمقياس.

ب- **طريقة إعادة التطبيق:** حيث طبق على (٢٠) طالباً من غير عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين، وبلغت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية

والدرجة الكلية للمقياس على بعد ضعف الانتباه(٠,٧٦–٠,٧٨)، وبعد الاتكال (٠,٧٧–٠,٧٨)، وبعد النشاط الزائد (٠,٧٩– ٠,٨٠)، وبعد الانطواء (٠,٧٧–٠,٧٩)، وبعد العدوان (٠,٧٦–٠,٧٩)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠,٧٦– ٠,٧٥ –٠,٧٤ – ٠,٧٥ –٠,٧٥) لأبعاد (ضعف الانتباه، الاتكال، النشاط الزائد، الانطواء، العدوان)، حيث يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

ثانياً: برنامج التدريبي على فنيات (التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى): تم أعد الباحث البرنامجين التدريبيين بالرجوع إلى المراجع العلمية المختصة والأُطر النظرية التي تناولت برامج تدريبية واستراتيجيات تعديل المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسات(Lerner,2008; Susan & Ya-yu Lo,2016 ;محفوظ،2012 ;عبد العزيز ،2012 ;البهدل،2015 ; فوزية،2016 ; الغرايبة،2017) قد تم إعداد البرنامجين في صورتهما الأولية، حيث شملت كل برنامج على (٦) جلسات تدريبية للمعلمين و (٣٦) جلسة للطلبة بواقع (٣) جلسات أسبوعية، ومدة كل جلسة (٤٥) دقيقة. ثم تم عرض البرنامجين التدريبيين على (٨) من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس في جامعة الطائف وثلاثة من معلمي غرف المصادر، للتأكد من ملاءمة جلسات البرنامجين التدريبيين في معالجة المشكلات السلوكية التي يعاني منها أفراد الدراسة، حيث أقر المحكمين على ملائمة البرنامجين بعدد الجلسات الموضوعة ومدة كل جلسة والاجراءات المتبعة في تطبيق كل جلسة.

أ-**الأهداف العامة للبرنامجين:** هدف البرنامجين إلى معالجة المشكلات السلوكية لدى أفراد من ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة في (ضعف الانتباه، الاتكال، النشاط الزائد، الانطواء، العدوان) من خلال استخدام اسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى.

ب-الأهداف الخاصة للبرنامجين: خفض المشكلات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة والمتمثلة بضعف الانتباه، الاتكال، النشاط الزائد، الانطواء، العدوان، والتي سيكون لها تأثير في رفع المستوى الأكاديمي للطالبة وتحسين تفاعلاتهم الاجتماعية وعلاقاتهم مع زملائهم ومعلميهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، كذلك تدريب المعلمين على استخدام هذين الاستراتيجيتين في معالجة المشكلات السلوكية الحالية أو مشكلات أخرى لدى الطلبة الذين يقومون بتدريسهم.

المدة الزمنية للبرنامجين: استغرق كل برنامج (١٤) أسبوعاً، وبلغت جلسات كل برنامج على (٦) جلسات لتدريب المعلمين وتعريفهم في كيفية تنفيذ البرنامجين، و(٣٦) جلسة لتدريب

الطلبة، بواقع (3) جلسات أسبوعية لكل أسلوب من الأساليب، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة.

ج-استراتيجيات البرنامجين:

أولاً: استراتيجية التعاقد السلوكي: وفيها يقوم كلٌ من المعلم والطالب بالتوقيع على عقد يتفقان فيه على عدم إصدار الطالب للسلوكات المتفق عليها، وعلى ذلك يقوم المعلم بتعزيز الطالب حسب الاتفاق، حيث يقوم المعلم بإعطاء الطالب معززات مجانية متمثلة بـ (١٠) نجوم، ويطلب منه أن يحافظ على أكبر قدر من هذه النجوم، ويستطيع ذلك إذا لم يقم بالسلوكات المتفق عليها في العقد. أما إذا قام بالسلوكات المتفق ألا يقوم بها في العقد فإنه سيفقد مجموعة من المعززات المجانية التي لديه، وإذا قام بالسلوك المرغوب يقدم له معزز مناسب حسب ما أُتفق معه. وهنا يقوم المعلم بملاحظة وتسجيل عدد مرات حدوث السلوكات المشكلة للطالب، والتي هي من ضمن مقياس المشكلات السلوكية، ويتم وضع السلوكات الإيجابية المستهدفة على لوحة الحائط أمام الطلبة كمذكر بصري لطرفي العقد (المعلم والطالب)، وتتم هذه العملية العلاجية أثناء فترة الدراسة اليومية، بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة.

ثانياً: استراتيجية التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى: وفيها يقوم المعلم بتعزيز الفرد عند امتناعه عن القيام بالسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله لفترة زمنية معينة، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تعليم الطالب في أن حصوله على التعزيز يكون عند امتناعه عن القيام بالمشكلات السلوكية، وقيامه بأي سلوك أخر أو سلوك نقيض أو عند التناقص التدريجي للمشكلات التي يقوم بها، وهذا الإجراء من إجراءات خفض السلوك الإيجابية، حيث يوضع السلوك المستهدف بعد تعينه تحت إجراء الإطفاء وضبط السلوك، وهنا يقوم المعلم بتقديم المعززات الاجتماعية أو المادية أو الرمزية أو النشاطية مثل (كالأطعمة، والألعاب، وملصقات دالة على التفوق، والتربيت على الكتف، ومسح الرأس، وقول ممتاز، وأحسنت يا بطل، بارك الله فيك، واللعب على الحاسب أو السوني) ويتم ذلك بعد تأدية الطفل أي سلوك إيجابي غير السلوك المراد تعديله، وذلك خلال فترة زمنية يحددها المعلم.

د-إجراءات تنفيذ البرنامجين:

١-إجراء الاختبار القبلي من قبل الباحث وبالتعاون مع المعلمين واختيار عينة الدراسة وهم الطلبة الذين حصول على أعلى الدرجات على مقياس الدراسة، وتوزيعهم بطريقة عشوائية ضمن ثلاثة مجموعات (تجريبية أولى، وتجريبية ثانية وضابطة).

٢-تدريب المعلمين الذين تم اختيار صفوفهم، وسيقومون بتطبيق البرنامجين، على استخدام المقياس مع طلابهم الذين تم اختيارهم كمجموعات تجريبية، وعددهم (٩) معلمين يتبعون

(٩) مدارس، في كلية التربية بجامعة الطائف، حيث هدف التدريب التعريف بالمشكلات السلوكية إجرائيا، والإجابة عن استفساراتهم حول فقرات المقياس، وكيفية ملاحظتهم للسلوك، وتسجيل تكرار السلوك بدقة باستخدام بطاقة الملاحظة للمشكلات السلوكية، وذلك ضمن الفترة الزمنية التي يحددها المعلم في الفترة الصباحية. واستمر التدريب مدة ثلاثة أيام متتالية، بواقع ثلاث جلسات يوميًا مدة كل جلسة (٤٥) دقيقةً، كما قام الباحث بزيارة المعلمين كلٌ في صفه وجرى تطبيق المقياس معهم على أفراد الدراسة التجريبية للتأكد من اتقانهم من عملية القياس.

٣–قام الباحث بتدريب المعلمين على البرنامجين السلوكيين العلاجيين، حيث تم تعريف البرنامجين (التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى) إجرائياً، وكيفية تنفيذ البرنامجين خلال الحصص الصفية، والطريقة التي يتم فيها تقديم المعززات واحتساب النقاط، وكيفية التدريب على كتابة العقد السلوكي، وتعديل الظروف السابقة للسلوك المشكل، كذلك كيفية إجراء تعديلات صفية مناسبة، لتقديم البرنامجين، وكيفية ملاحظة السلوك لإجراء خط الأساس. وكيفية استخدام التعزيز المتقطع بعد حدوث السلوك المرغوب حتى لا تتم عملية الإشباع للسلوك المطلوب فيفقد قيمته، وكيفية تقديم المعززات واستبدالها، واستمر التدريب مدة ثلاثة أيام متتالية لكلا البرنامجين، بواقع ثلاث جلسات يومياً مدة كل جلسة (٤٥) دقيقةً، كما تم زيارة المعلمين كلٌ في صفه لتطبيق الاسلوبين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق إعطاء التعليمات، ولعب الأدوار والنمذجة، والتغذية الراجعة، كم تم تزويد كل معلم بالدليل العملي للبرنامجين.

هـ–مراحل تطبيق البرنامج:

المرحلة الأول: مرحلة الخط القاعدي والتي تمثلت بقياس السلوكات المشكلة لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين، باستخدام بطاقة الملاحظة للسلوك المشكل، ورصد التكرارات بطريقة تسجيل العينات الزمنية اللحظية، وتقسيم فترة الملاحظة الكلية إلى فواصل زمنية قصيرة متساوية مدة كل فترة عشر دقائق، وخلال كل فترة زمنية جزئية يقوم الملاحظ بملاحظة السلوك وتسجيل حدوثه أو عدم حدوثه. وجرى ذلك أثناء الحصص الدراسية اليومية للطلبة، واستمر ذلك مدة اسبوعين.

المرحلة الثانية: تهيئة وتنبيه أفراد المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، إلى أهمية البرنامجين في تعديل السلوكات المشكلة، للبدء بتطبيق البرنامجين بواقع ثلاثة جلسات لكل مجموعة، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة.

المرحلة الثالثة: تنفيذ البرنامجين التدريبيين على العينات التجريبية، وتم عرض التعزيزات والمكافئات التي ستعطى لكل من يعدل من سلوكه، ووضعت لوحة على حائط الصف مكتوب عليها السلوكات التي يجب أن يحرص الطلبة على اتباعها للحصول على المعززات التي يشاهدونها. كما قام المعلمون بتعديل المثيرات البيئية، لمساعدة الطلبة على التقييد بالسلوكات الإيجابية والمطلوبة منهم. وحددوا لهم البنود التي ستتم خلال كل جلسة تدريبية كما يلي:

و-إجراءات العلاج للمجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية التعاقد السلوكي:

١-يوضح المعلم البرنامج للطالب يحدد لهم السلوك غير المناسب.

٢-كتابة العقد السلوكي مع الطالب والتوقيع عليه من قبل الطرفين.

٣-يمنح المعلم الطالب الذي لم يقم بأي سلوك من السلوكات المسجلة عليه عشر نقاط مجانية في بداية الجلسات على شكل (نجوم).

٤-يتم تحديد الجلسة وزمن تقديم هذا الإجراء في الفترة من الساعة السابعة وخمسة واربعون دقيقة إلى الثامنة والنصف.

٥-يتم تقسيم الجلسة إلى فترات زمنية جزئية وهي عشر دقائق لكل فترة.

٦-يمنح الطالب نقطة إضافية واحدة في نهاية الجلسة إذا حافظ على النقاط العشر التي منحت له من قبل.

٧-تسحب نقطة من النقاط العشر إذا قام الطالب بسلوك غير مناسب وذلك حسب العقد الموقع من قبل الطرفين.

٨-بعد انتهاء كل جلسة يستبدل الطالب ما لديه من نقاط بالمعزز المتفق عليه في العقدً.

ز-إجراءات العلاج للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية التعزيز التفاضلي للسوكات الأخرى:

١-يرصد المعلم السلوك غير المقبول الواردة في مقياس المشكلات السلوكية وهي (ضعف الانتباه، الاتكال، النشاط الزائد، الانطواء، العدوان) دون أن يهتم بزمن حدوثها.

٢-إذا حدث السلوك خلال الجلسة (وهي الفترة المعتمدة كمحدد زمني لرصد السلوك) ينبه المعلم الطالب إذا لم يحدث السلوك خلال هذه الجلسة وذلك على فترات زمنية جزئية مقدارها أربعة فترات أي كل عشر يقوم المعلم بتقديم معزز استبدال (نجمة، صورة لقمر مبتسم، فيش.... الخ) ويوجه الطالب في عدم إظهاره للسلوك غير المرغوب به.

٣-يقدم المعلم للطالب معزز مادي مثل (شوكولاتة، أقلام تلوين، معجون، عصير، ألعاب...الخ) وغيرها من المعززات كالمعززات اللفظية كقول المعلم للطالب (ممتاز أحسنت يا بطل، أنت مجد ومجتهد...الخ) إذا لم يظهر السلوك المشكل خلال الجلسة مع توجيه الطالب من قبل المعلم أنه تم تعزيزه لعدم إظهاره السلوك المشكل.

يتم عقد الجلسات التدريبية خلال الحصة الثانية للمجموعة التجريبية الأولى وخلال الحصة الثالثة للمجموعة التجريبية الثانية، في غرفة المصادر، حيث يقوم المعلم بالتّجهيز لجلسة التدريب وتحضير المهمات التعليمية المناسبة كذلك يحضر نموذج المتابعة للطالب. والذي يحتوي على عشرة نجوم نقاط مجانية، كذلك جدول مقسم أربعة فترات كل فترة عشرةُ دقائق، وذلك ليكون الطالب على علم مما لديه من نقاط. وأثناء الجلسة يذكر المعلم الطالب بالسلوكات التي يجب علية القيام بها أثناء الجلسة، كذلك السلوكات التي ستزيد من رصيده من النقاط المجانية عند قيامه بها. أذا قام الطالب بالسلوك المشكل فإن على المعلم أن يقوم بسحب نقطة من النقاط التي لدى الطالب وتفسيره السبب، ويقوم المعلم في نهاية كل فترة زمنية مدتها عشر دقائق بوضع نقطة للطالب في المكان المخصص في ورقة متابعة الطالب كلما أظهر السلوك المرغوب فيه، وهكذا حتى نهاية الجلسة التدريبية. وفي نهاية الجلسة يجمع المعلم النقاط التي حصل عليها الطالب والنقاط التي بحوزته ويستبدلها بالمعزز الملائم، والتي تم تحديدها بناءً على اسئلة وجهت للوالدين والمعلمين والطالب نفسه لتحديد انسب المعززات التي يحبها. ثم وضعت في قوائم معينة حيث مثلت قيمة كل معزز منها بالنجوم تبعاً للقيمة المادية الحقيقية للمعزز ومدى رغبة الطالب في الحصول على هذا المعزز.

وقد تكونت المعززات من معززات اجتماعية كالتصفيق، والتربيت على الكتفين والمسح على الرأس. والثناء اللفظي على الطالب ومدحه (كقول، ممتاز، جيد، أحسنت يا بطل، بارك الله فيك وأشكرك على هذا الإنجاز الرائع... الخ). ومعززات غذائية (مثل إعطائه تفاح، أو موز، بسكويت، شوكولاتة...الخ). ومعززات مادية (مثل سديهات لأفلام كرتون هادفة، لعبة سوني، بالونات، ملصقات لأفلام كرتونية، أقلام تلوين، معجون، مداليات، قصص أطفال مصورة، ومجسمات لحيوانات وسيارات وطائرات...الخ).

وقد استمرت جلسات تطبيق البرنامجين التدريبيين مدة ثمانية أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعية. وكان الباحث يتابع تطبيق المعلمين للجلسات والتأكد من القيام بما يلي:(بدء الجلسة في الموعد المحدد، التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب، يذكر المعلم الطلاب بالسلوكات الإيجابية المتوقعة منه، ينبه المعلم الطالب قبل خصم النقاط منه، والسبب في خصم النقاط، يتابع المعلم عناصر العقد السلوكي مع الطلاب، يتابع المعلم إضافة النقاط في الجدول المخصص، يقوم المعلم باستبدال النقاط بالمعززات المناسبة بعد انتهاء الفترة الزمنية المحددة، يعدّل المعلم في البيئة الصفية ليساعد الطلاب على الابتعاد عن المشكلات السلوكية، إنها الجلسة حسب الموعد المحدد).

وبعد الانتهاء من جلسات البرنامج تم إجراء القياس البعدي للطلبة من قبل المعلمين، كما أُجري قياس المتابعة بعد التوقف عن استخدام البرنامج بمدة ثلاثة أسابيع، وذلك بتقييم المعلمون لطلابهم على مقياس المشكلات السلوكية الذي أعده الباحث، ثم بعد ذلك عولجت البيانات احصائيا بالطرق المناسبة.

المرحلة الرابعة: تطبيق القياس البعدي، وذلك بعد انتهاء جلسات التدريب على جميع أفراد الدراسة.

المرحلة الخامسة: تطبيق قياس المتابعة، وذلك بعد انقضاء مدة ثلاثة أسابيع من تطبيق جلسات التدريب على جميع أفراد الدراسة.

المعالجات الإحصائية: تم استخدام برامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كمعامل ارتباط سبيرمان، ومعامل ألفاكرونباخ Alpha Cronbach واختبار كروسكال واليس kruskal wallis test، كذلك اختبار مان وتنيMann–Whitney –U Test، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W).

نتائج البحث:

الفرض الأول: وينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي، والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann–Whitney – U Test، والجدول (٢) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٢)

نتائج حساب قيمة " U " لمتوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
ضعف الانتباه	التجريبية الأولى	١١,٥٠	٢٠٧	٣٦	٣.٥٩٦	٠,٠١
	الضابطة	٢٣.٦٠	٣٥٤			
الاتكال	التجريبية الأولى	١٢.٦٠	٢١٧	٤٦	٣.٢١٢	٠,٠١
	الضابطة	٢٢.٩٣	٣٤٤			
النشاط الزائد	التجريبية الأولى	١٣.٥٣	٢٤٣	٧٢	٢,٢٦١	٠,٠١
	الضابطة	٢١.١٧	٣١٧			
الانطواء	التجريبية الأولى	١١,٥	٢٠٧	٣٦	٣.٤٨٧	٠,٠١

	الضابطة	٢٣.٦٠	٣٥٤			
العدوانية	التجريبية الأولى	١٢.٦٠	٢١٧	٤٦	٣.٢٣٠	٠,٠١
	الضابطة	٢٢.٩٣	٣٤٤			
الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية	التجريبية الأولى	١٣.٥٣	٢٤٣	٧٢	٢.٢٦٣	٠,٠١
	الضابطة	٢١.١٧	٣١٧			

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يدلل على فعالية برنامج التعاقد السلوكي في خفض المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم، وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض الثاني: وينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار مان وتني Mann–Whitney – U Test، والجدول (٣) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٣)

نتائج حساب قيمة " U " لمتوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
ضعف الانتباه	التجريبية الثانية	١١.٢٥	٢٠٢	٣١.٥٠	٤.١٥٩	٠,٠١
	الضابطة	٢٥.٥٧	٤٦٣			
الاتكال	التجريبية الثانية	١٤.٢٢	٢٥٦	٨٥	٢.٤١٥	٠,٠١
	الضابطة	٢٢.٧٨	٤١٠			
النشاط الزائد	التجريبية الثانية	١١.٢٥	٢٠٢	٣١.٥	٤.١٢١	٠,٠١
	الضابطة	٢٥.٥٧	٤٦٣			
الانطواء	التجريبية الثانية	١٣.٥٣	٢٤٣	٧٢	٢,٢١٤	٠.٠١

	الضابطة	٢١.١٧	٣١٧			
العدوانية	التجريبية الثانية	١٢.٥٣	٢٢٥	٥٤.٥	٣.٤١٨	٠,٠١
	الضابطة	٢٤.٤٧	٤٤٠			
الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية	التجريبية الثانية	١٤.٢٢	٢٥٦	٨٥	٢.٤٤١	٠,٠١
	الضابطة	٢٢.٧٨	٤١٠			

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى والضابطة في المشكلات السلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى (٠.٠١) مما يدلل على فعالية برنامج التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في خفض المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم، وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض الثالث: وينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) للأزواج المتماثلة، والجدول(٤) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٤)

نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
ضعف الانتباه	الرتب السالبة	٧	٥.٥	٣٨.٥	١.٢٦٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٥.٥	١٦.٥		
	الرتب المتساوية	٨				
	المجموع	١٨				
الاتكالي	الرتب السالبة	١	١	١	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	صفر	صفر		
	الرتب المتساوية	١٧				

	المجموع	١٨				
النشاط الزائد	الرتب السالبة	٣	٤	١٢	٠.٩٠٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤.٨	٢٤		
	الرتب المتساوية	١٠				
	المجموع	١٨				
الانطواء	الرتب السالبة	٣	٣.٥	١٠.٥	٠.٦٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤.٣٨	١٧.٥		
	الرتب المتساوية	١١				
	المجموع	١٨				
العدوانية	الرتب السالبة	٣	٤	١٢	٠.٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤	١٦		
	الرتب المتساوية	١١				
	المجموع	١٨				
الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١.٥	٣		
	الرتب المتساوية	١٦				
	المجموع	١٨				

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي. مما يدل على استمرارية الأثر الإيجابي لبرنامج التعاقد السلوكي في خفض المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم. وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض الرابع: وينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون(W)Wilcoxon للأزواج المتماثلة، والجدول(٥) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٥)
نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الاخرى في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
ضعف الانتباه	الرتب السالبة	٣	٣.٣٣	١٠	٠.٧٠٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢.٥	٥		
	الرتب المتساوية	١٣				
	المجموع	١٨				
الاتكالية	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١.٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١.٥	٣		
	الرتب المتساوية	١٦				
	المجموع	١٨				
النشاط الزائد	الرتب السالبة	١	٢	٢	١.١٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٦٧	٨		
	الرتب المتساوية	١٤				
	المجموع	١٨				
الانطواء	الرتب السالبة	١	٣	٣	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣	١٢		
	الرتب المتساوية	١٣				
	المجموع	١٨				
العدوانية	الرتب السالبة	٣	٤	١٢	٠.٣٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣	٩		
	الرتب المتساوية	١٢				
	المجموع	١٨				
الدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية	الرتب السالبة	٤	٨.٥	٣٤	٠.٨١٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٩	٦.٣٣	٥٧		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١٨				

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي في المشكلات السلوكية في القياسين البعدي والتتبعي. مما يدل على الأثر الإيجابي لبرنامج التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في خفض المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم. وبذلك تم قبول الفرض.

الفرض الخامس: وينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي والثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في المشكلات السلوكية في القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار مان وتني Mann–Whitney – U Test، والجدول (6) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٦)

نتائج حساب قيمة " U " لمتوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي في المشكلات السلوكية والثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في المشكلات السلوكية في القياس البعدي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	مستوى الدلالة
ضعف الانتباه	التجريبية الأولى	١٨.٦١	٣٣٥	١٦٠	٠.٠٦٤	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٨.٣٩	٣٣١			
الاتكالية	التجريبية الأولى	١٨.٣٦	٣٣٠.٥	١٥٩.٥	٠.٠٨٠	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٨.٦٤	٣٣٥.٥			
النشاط الزائد	التجريبية الأولى	١٨.٢٨	٣٢٩	١٥٨	٠.١٢٩	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٨.٧٢	٣٣٧			
الانطواء	التجريبية الأولى	١٨.١٩	٣٢٧.٥	١٥٦.٥	٠.١٧٦	غير دال
	التجريبية الثانية	١٨.٨١	٣٣٨.٥			
العدوانية	التجريبية الأولى	١٨	٣٢٤	١٥٣	٠.١٨٨	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٩	٣٤٢			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي في المشكلات السلوكية والثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في المشكلات السلوكية في القياس البعدي. وبذلك تم قبول الفرض.

مناقشة النتائج:

أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامجين المستخدمين في خفض المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واتضح ذلك من خلال التحسن الملموس في أبعاد المشكلات السلوكية التي يقيسها مقياس المشكلات السلوكية بعد تطبيق البرنامجين، وتبين ذلك من خلال نتائج الفرضين الأول والثاني. وهذا يدلل على جدوى البرنامجين في خفض المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد يبرر ذلك في الاستخدام العلمي المنظم لخطوات هذين الطريقتين، حيث أشار المعلمون الذين طبقوا البرنامجين إلى أن هذين الاسلوبين قد حفزا الطلبة على بذل الجهد والالتزام بقواعد النظام والمحاولة الجادة في التخلص من المشكلات السلوكية التي يعانون منها، وإظهار السلوكات المقبولة ومحاولة إرضاء المعلم بهذه المسلوكات، كما أن أثر البرنامجين قد يعود إلى التدريب الحقيقي للمعلمين الذين سيقومون بتطبيق البرنامجين في الجانب النظري والعملي، والزيارات المتكررة للمعلمين لمتابعة خطوات تطبيق البرنامجين، ولا بد

أن تعاون المعلمين وحرصهم للاستفادة من هذين البرنامجين لإفادة طلابهم وتحقيق تقدم في سلوكهم وبالتالي تحقيق تقدم أكاديمي وقبول اجتماعي لطلابهم بين زملائهم في المدرسة، كان له أكبر الدور في تحقيق التقدم، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن البرامج التي تقوم على تعديل السلوك ويطبقها المعلمون داخل الغرف الصفية مع طلابهم، كان لها تأثيرات مباشرة على خفض مشكلاتهم السلوكية (محمدي،٢٠١١). حيث أن للمعلمين خبرة في كيفية التعامل مع طلابهم، والطالب يحب أن يتمثل بالسلوكات التي تُرضي معلمه، فيقوم بها، كما أن مراعاة خصائص أفراد العينة من ذوى صعوبات التعلم في إعداد وتطبيق البرنامجين قد زاد من فاعليته تأثيرهما على الطلاب، وقد يكون أثر البرنامجين عائداً إلى سرعة تقديم المعزز بعد القيام بالسلوك المطلوب مباشرة، أو التعزيز عن عدم القيام بالسلوك الذي يراد تقليله، أو التناقص التدريجي للسلوك المشكل، فالتعزيز الفوري أكثر فاعلية من التعزيز المؤجل (الخطيب،٢٠١٦) وحرص الطلبة على أن يحتفظوا بالمعززات الرمزية التي لديهم وزيادتها وعدم فقدانها، ليستبدلوها بمعززات محببة وقيّمة، قد ساهم في خفض مشكلاتهم السلوكية. ولا بد أن لاختيار المعززات المقدمة للطلبة بناءً على رغباتهم ورغبات معلميهم ووضعها على الحائط ومشاهدها طوال الوقت، أو التوقيع عليها من خلال التعاقد السلوكي، قد حفز من الالتزام بالسلوكات المقبولة، وترك السلوكات المشكلة التي يعانون منها.

ويمكن أن يعزى تأثير البرنامجين أيضاً إلى آليات البرنامجين المستخدمين، فآلية اسلوب التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، يسهم في تعلم التمييز بين السلوكات المشكلة التي لا يتلقى فيها الطالب التعزيز، والسلوكات المقبولة التي يتلقى فيها التعزيز، الأمر الذي يعمل على إطفاء السلوك غير المقبول نتيجة إضعاف العلاقة بين السلوكات المشكلة والنواتج المعززة لها، ويتضمن ذلك تحديد المعززات المسؤولة عن القيام بالمشكلات السلوكية، ثم تجاهلها وعدم الانتباه لها مما يخفض من احتمال حدوثها، مع الانتباه للسلوكات المختلفة أو السلوكات النقيضة للمشكلات السلوكية. أما آلية عمل التعاقد السلوكي فهو يستخدم التعزيز بشكل منظم، بهدف التخفيف من المشكلات السلوكية وتعلم سلوكات مقبولة، ويبين الاستجابات المطلوبة من الطالب والمعزز الذي سيحصل عليه، ويخلو من التهديد والعقاب. كما أنه يحمل الطالب مسؤولية قراراته المتفق عليها من خلال التعاقد السلوكي الذي قام بالتوقيع عليه مع المعلم، والذي من خلاله يعرف ما له وما عليه. كما أن مساهمة الطالب في وضع أهدافه يساعد على زيادة الدافعية والرغبة لبلوغها، وخاصة أن الطالب قام بتحديدها بنفسه، وساهم في وضع المعيار الذي يقبله ليعتبر نفسه قد نجح في تحقيقه، ومن ثم يعمل جاهداً لتحقيقه بالشكل المطلوب، ويراقب نفسه، ويتابع مستوى أدائه للسلوكات المتفق عليها، فيقيم مستوى تحقيقه للهدف السلوكي، وكل هذا قد جعل الطالب يجدّ في العمل لضبط سلوكه الصفي خلال الجلسات التدريبية.

أما فيما يتعلق باستمرارية أثر البرنامجين على الطلاب ذوي صعوبات التعلم والذي أظهره القياس التتبعي بعد ثلاثة أسابيع من التوقف عن تطبيق فنيات البرنامجين وتبين ذلك من خلال نتائج الفرضين الثالث والرابع، فقد يُرد ذلك إلى تنظيم تقديم المعززات من قبل المعلمين والتي انخفضت بشكل تدريجي، فمعدلات الصرف المتعددة، كما يشير كل من (Foster, Hackenberg, & Vaikdya,2001) تكون أكثر فاعلية في تحسين معدلات الاستجابة من مراحل الصرف الثابتة، ويرى الخطيب (٢٠١٦) أن استخدام التعزيز بشكل منظم وعدم العشوائية في تقديمه يساعد في ثبات التعزيز وينظمه. الأمر الذي يعمل على استمرارية السلوكات المقصودة.

وربما يعود أثر البرنامجين إلى التغذية الراجعة الخارجية من قبل المعلمين وأولياء الأمور والأقران والتي عملت على استمرارية تأثير السلوك المقبول لدى الطلبة، والذي دعم استمرارية التقيد بها، فالتحسن في السلوك والابتعاد عن المشكلات السلوكية يوسع العلاقات ويرسخ الصداقة الجادة، فضلاً عما يتلقاه الطالب من تعزيز ذاتي على السلوك المقبول، قد عزز من ضبطه لنفسه وسعيه لتحسين سلوكاته. فنتائج السلوك تتحكم به، كما أن اشراك المعلمين في تطبيق البرنامجين، ووجودهم مع الطلبة وتشجيعهم وتذكيرهم بالسلوك المقبول، جعل الطلبة يحاولون الاستمرار في تطبيق هذه السلوكات والحفاظ عليها، قد ساهم في معالجة المشكلات السلوكية ومد في استمرارية وتأثير البرنامجين.

وتتفق هذه النتائج مع عدة دراسات سابقة، توصلت إلى فاعلية التعاقد السلوكي أو التعزيز التفاضلي في خفض المشكلات السلوكية كدراسة كل من (عصفور،٢٠٠٧ ; Searight et al,2008 ; Lerner,2008 محفوظ،٢٠١٠ ؛ محفوظ،٢٠١٢ ; محمد،٢٠١٢ ; Susan & Ya-yu Lo,2016 ; الغرايبة، ٢٠١٧ ; Matthias & Christin,2017).

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى التي تم تدريبها على التعاقد السلوكي لخفض المشكلات السلوكية والثانية التي تم تدريبها على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى لخفض المشكلات السلوكية. فإن ذلك يعزى إلى اعتماد كلا البرنامجين على المنحى العلمي التجريبي المتمثل في القياس الموضوعي والتحليل الوظيفي للظاهرة السلوكية، ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى مميزات هذين الاسلوبين في معالجة المشكلات السلوكية، كما وقد يُردُّ ذلك إلى توحيد الأهداف في كلا البرنامجين، والمتمثلة في زيادة وتقوية ظهور السلوك المقبول أو إضعاف أو تقليل أو حذف سلوك غير مقبول، أو تشكيل سلوكات جديدة. كذلك توحيد الخطوات في كلا البرنامجين والتي تمثلت في تحديد السلوك المستهدف، وتحديد السلوك النهائي، ووضع خطة تعديل للسلوك، وتحديد الإجراءات، قد ساهم

في عدم ايجاد فروق بين البرنامجين في خفضهما للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبما أن الأسس النظرية التي يستند عليها كلا البرنامجين واحدة، كذلك المبادئ الأساسية واحدة ولهما خصائص واحدة، فإن ذلك قد ساهم أيضًا في عدم إيجاد فروق بين البرنامجين في معالجة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أبو زيد، هيثم يوسف (٢٠١٠). مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر والطلبة العاديين في محافظة عجلون بالأردن: دراسة مقارنة. *مجلة الإرشاد النفسي–جامعة عين شمس*،٨٨،٢٧–١١٤.

أبو حميدان، يوسف (٢٠٠٣). *تعديل السلوك: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المدى.

البلوي، ناصر(٢٠١١). *فاعلية اسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على عينة سعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

البهدل، دخيل وأحمد، مصطفى (٢٠١٥). فاعلية برنامج ارشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية–جامعة القصيم*،١٦(١)،٧٧–١١٢.

الخطيب، جمال (٢٠٠١). *تعديل السلوك الإنساني: دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية*. عمّان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (٢٠١٣). *أسس التربية الخاصة*. الدمام: مكتبة المتنبي.

الخطيب، جمال(٢٠١٦). *تعديل السلوك الإنساني*. عمّان: دار الفكر.

الخطيب، جمال؛ حمدي، نزيه (١٩٩٧). فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي غير المناسب. *المجلة التربوية–جامعة الكويت*.٤٢(١١)،٢٥٤–٢٧٦.

رامز، هنلي والجوزين، روبرتا(٢٠٠١). *خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم*. (ترجمة: جابر عبد الحميد). القاهرة: دار الفكر العربي.

رشوان، زياد محمد (٢٠٠٧). *أسباب المشكلات السلوكية وطريقة حلها*. لبنان: دار الفتوة.

عاشور، حاتم (٢٠١٦). فعالية برنامج ارشادي لخفض اضطراب الانتباه وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الاطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل–جامعة بنها*،٥(١٩)،٨٧–١٣٦.

عبد العزيز، فواز(٢٠١٢). فاعلية برنامج التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في تحسين مستوى الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية–جامعة الأزهر*،١(١٥١)،١٩٧–٢٢٩.

عبد الوهاب، عبد الناصر(٢٠٠٣). *الصعوبات الخاصة في التعلم. الأسس النظرية والتشخيصية*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عصفور، قيس (٢٠٠٧). *المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال غرف المصادر وفاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمّان.

عواد، أحمد (٢٠٠٢). الخصائص السيكومترية لمقياس والكر مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على الأطفال في البيئة العربية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية–جامعة عين شمس*،١٢(٣٧)،١–٤٥.

الغرايبة، بهاء (٢٠١٧). فاعلية أسلوب التعزيز التفاضلي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، *دراسات العلوم التربوية–الأردن*،١،٤٤–٧١.

فضة، وفاء(٢٠٠٥). *مشاكل طفلك النفسية*. عمّان: مكتبة المجتمع العربي.

روبرت ليمان، طوني كيقن (١٩٩٨). *تدخلات الصحة النفسية في أطفال ما قبل المدرسة*، (ترجمة، تحقيق: سليمان الريحاني، ونزيه حمدي، ونسيمة داوود). دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

محفوظ، سارة (٢٠١٢). *أثر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الأخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية–الجامعة الاردنية، عمّان.

محفوظ، عبد الرؤوف(٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي للضبط الذاتي قائم على اسلوبي التعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة في معالجة تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة. *مجلة كلية التربية –بنها*،٢٠(١٨)،١٨٤–٢٢١.

محمد، حسين (٢٠١٢). فاعلية برنامج علاجي سلوكي باستخدام دمج فنيتي نظام النقط مع العقود لمساعدة القائمين على رعاية أطفال ADHD وأثره على تنمية الانتباه وخفض النشاط الزائد عند الأطفال، *مجلة كلية التربية–بنها*،٢٤٧،٢٩–٣١٥.

محمد، عبد الصبور(٢٠٠٣). *مقدمة في التربية الخاصة (سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم)*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محمدي، فوزية (٢٠١١). *فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

المقداد، قيس; بطاينة، أُسامة ; الجراح، عبد الناصر(٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية–الجامعة الأردنية*،٧(٣)،٢٣٥–٢٧٠.

مليكة، لويس (١٩٩٠). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

الهنداوي، علي؛ الزغول، رافع؛ البكور، نائل (٢٠٠١). *الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي*.رسالة التربية وعلم النفس–جامعة الملك سعود،٦٧، ٤–١٠٤.

يعقوب، ناجح (٢٠١٧). *فاعلية برنامج تدريبي مبنى على السيكودراما في تحسين الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الاسلامية، الاردن.

Abramowitze, A., Eckstrand, D., O'leary, S., Dulcan, M. (1992). ADHD Children's Responses to Stimulant Medication and Two Intensities of a Behavioral Intervention. *Behavior Modification*, 6(2), 193-203.

Ainon, N. (2011). *Leadership style in workplace*. Selangor: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

Ball, R. (2012). *The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents*. PhD. The Faculty of Fielding Graduate University.

Bernard, S. (2009).Mental health and behavioral problems in children and adolescents with learning disabilities. *Psychiatry*, 8(10), 387-390.

Bursuch, W., & Asher, S.(1986).The Relationship Between social competence and achievement in the Elementary School Children, *Journal of Clinical Child Psychology*,15, 41-49.

Claudio, P. (2014).Exploring the self-concept of adults with mild learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 16-23.

Deitz, D., & Repp, A. (1983). Reducing behavior through reinforcement. *Exceptional Education Quarterly*, 3, 34-46.

Haliza,H & Samuel,J.(2009). *Classroom management and behavior*. Selangor: Oxford Fajar Sdn. Bhd.

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen,P.(2011). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Homme, L. (1970). *How to use Contingency Contracting in the Classroom*. (Eric Document Reproduction Service No: ED044880).

Johan,W., Andrea,F.,& Reesah, A.(2016).A Systematic Review of Function-Based Replacement Behavior Interventions for Students With and At Risk for Emotional and Behavioral Disorders, *Behavior Modification*,40(5),678-712.

Fiore, T. & Becker, E. & Nero, R. (1993). Educational Interventions for Students with Attention Deficit Disorder. *Exceptional Children*, 60(2), 163 -173.

Foster,T., Hackenberg,T., & Vaikdya,M.(2001). Second-order schedules of token reinforcement with Pigeons: Effects of fixed – and variable- ratio exchange schedules. *The Experimental Analysis of Behavior Journal*, 76(2), 159-178.

Kauffman, j., Landrum, T. (2017).*Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*, New Jersey: Pearson ISBN-13: 978-0132658089.

Kavale, K., & Furnace, S. (1996). Social Skills Deficits in Learning Disability in social skills and Learning Disabilities:

Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 37-226.

Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*, Boston: Houghton Mifflin Company.

Lerner, J. (2008). *Learning Disabilities*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Levine, M., & Reed, M. (1999). *Developmental variation and learning disorders*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.

Malott, R., Whaley. , Malott, M. (1993). *Principles of Behavior. Englewood Cliffs*, New Jersey: Prentice Hall.

Matthias,G & Christin, C.(2017). Contingency Contracting and Its Impact on the Use of Punctuation Skills by Fifth Graders with Learning Disabilities. *Insights in to learning disabilities*, 14(2), 125-134.

Mehrad, A. (2016). Mini Literature Review of Self –Concept. Journal of Education, *Health and Community Psychology*, 5(2), 62-66.

Mercer, C. (2009). *Students with Learning Disabilities*. New Jersey: Upper Saddle River, N. J: Pearson Merrill.

Miller, R. (1995). On the nature of embarrass ability Shyness, social evaluation and social skills. *Journal of Personality*, 63, (2), 315-339.

Mercer,C.,& Mercer,A.(2001). *Teaching Students with Learning Problems,* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Mohd,Z.,& Aznan,C.(2011). *Introduction to special education*. Minden: University Sains Malaysia Publisher.

Mohd, R., & Muallimah, A. (2010). *Problems Faced by Special Education Integration program Teachers in Teaching and Learning of Life Skills in Secondary Schools, Kota Tinggi District, Johor State*. Retrieved on 1 May 2018. From http;eprints.utm.my/11011/1/Masalah_Guru_Pendidikan_Khas_Program_Integrasi_Dalam_Pengajaran_Dan_Pembelajaran_Kemahiran_Hidup_Di_Sekolah_Menengah.pdf.

Munazza, T., Colleen, S., Maurice, F. (2015) Evaluation of a game-based parent education intervention to increase positive parent–child interactions in parents with learning difficulties. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 15(3-4), 187-200.

Ngang,T.,& Abdullah,N.(2015).Teacher Leadership and Classroom Management Practice on Special Education With Learning Disability, *Procardia- Social and Behavioral Sciences*,205,2-7.

Oliver R., Wehby J., & Daniel, J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 4, 1-56.

Sauceda,E.(2011). *The effect of social skills and self-management training on maladaptive behaviors and academic performance within a public school setting*. A thesis of Master, Austin State University.

Searight, H., Halik, J., & Campell, D. (2008). Attention deficit hyperactivity disorder: Assessment and Management. *Journal of family Proactive*, 40,270-279.

Shelton-Wheeler, F. (2012, May1). *Exploring the relationship of ethnic identity, academic self-concept, and academic achievement of African American college student's* .Ph.D. Adler School of Professional Psychology. 4-172: ProQuest Dissertations Publishing, 2012.3533365.

Siegel, E, & Gold, R. (1982).*Educating the Learning Disabled*. New York: Macmillan Publishing Co.

Susan, D., & Ya-yu Lo.(2016).Teacher Implementation of Trial-Based Functional Analysis and Differential Reinforcement of Alternative Behavior for Students with Challenging Behavior, *Journal of Behavioral Education*,25(1),1-31.

Theodore, L., Bray, M., & Kehle, T. (2004). A Comparative Study of Group Contingencies and Randomized Reinforcers to Reduce Disruptive Classroom Behavior. *School Psychology Quarterly*. 19(3), 253-271.

Thompson, A.(2014).A randomized Trial of the Self-Management Training and Regulation Strategy Disruptive Students, *Research on Social Work Practice*,24(40),414-427.

Tu-Kaspa, H., Margalit, M., & Most., T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection, and socio-emotional adjustment:The social experiences of children with

learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 37-48.

Vaughn, S., Elbaum, S., & Schumm, J. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598-608.

Webster, J. (2018, May 2). *Got burn- out.* Retrieved from

http://specialed.about.com/b/2010/02/26/got-burn-out.htm.

Zalizan, M. J. (2012). *Teaching children with special needs: concept and practice.* Bangi: University Kebangsaan Malaysia publisher.