الأساليب التعزيزية والعقابية المستخدمة من قبل المعلمين لتعديل السلوك الصفي لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية

زياد بركات

أستاذ علم النفس التربوي/ كلية التربية / فرع طولكرم
جامعة القدس المفتوحة

تاريخ الاستلام: ٢٠١٢/١٢/١٧ تاريخ القبول: ٢٠١٣/٥/١٥

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الأساليب التعزيزية والعقابية الأكثر شيوعاً لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من أجل تعديل السلوك الصفي، لهذا الغرض طبقت أداة الدراسة على عينة تكونت من (091) معلماً ومعلمة؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغير الجنس. ولدى تحليل البيانات اللازمة خلصت الدراسة إلى أن الأساليب التعزيزية الأكثر شيوعاً لدى المعلمين لتعديل السلوك الصفي هي: التعزيز الاجتماعي، والتعزيز الإيجابي، ومعززات الأنشطة، بينما كانت الأساليب التعزيزية الأقل شيوعاً لديهم هي: المعززات الغذائية، والتدعيم المعاكس، والمعززات المادية. كما بينت النتائج أن الأساليب العقابية الأكثر شيوعاً هي: الإقصاء، والمثير المنفر، وتكلفة السلوك، بينما كانت الأساليب العقابية الأقل شيوعاً لدى المعلمين هي: التجاهل، تغيير المثير، والتصحيح الزائد. ومن جهة أخرى، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأساليب التعزيزية المستخدمة لدى المعلمين لتعديل السلوك الصفي تبعاً لمتغيري: المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وذلك لصالح معلمي المرحلة الأساسية، وذوي المؤهلات العليا، بينما عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى هذه الأساليب تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة. كما أظهرت النتائج من جهة أخرى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأساليب العقابية لتعديل السلوك الصفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس، بينما عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى هذه الأساليب تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمرحلة التعليمية، والتخصص، والخبرة. كما نوقشت هذه النتائج وتم اقتراح عدد من التوصيات كان أهمها عمل دورات تأهيلية وإرشادية للمعلمين حول أهمية التعزيز في تنمية سلوك الطالب وانعكاسه على التحصيل الدراسي لديه.

Abstract: The present study aims at knowing the most familiar methods of reinforcement and punishment used by primary and secondary school teachers for rectifying the classroom behavior of pupils.

For realizing this purpose the study tool has been applied on a sample of 190 male and female teachers selected randomly and stratificationally according to the gender variable. After analyzing the necessary data, the study found that the most familiar methods of reinforcement used by teachers to rectify classroom behavior are: social reinforcement, positive reinforcement, and reinforcements of activities.

The less familiar methods of reinforcement are: food reinforcement, counter consolidation, and material reinforcements.

The results showed that the most familiar methods of punishment are: distancing, repulsive stimulant, and behavior cost. The less familiar methods of punishment used by teachers are: ignoring, changing the stimulant, and extra correction.

On the other hand, the results found statistically significant differences on the level of methods of reinforcement used by teachers to rectify classroom behavior according to the variables of the teaching level and scientific qualification which inclined in favor of primary school high qualified teachers, whereas there are no statistically significant differences in the level of these methods according to the variables of gender, specialization, and expertise. The results also found statistically differences in the level of methods of punishment to rectify classroom behavior according to the variable of scientific qualification in favor of the bachelor's degree holders, but there are no statistically significant differences in the level of these methods according to the variables of gender, teaching level, specialization, and expertise. These results have been discussed and a number of recommendations have been put forward, the important ones of which are organizing qualification and guiding courses for teachers on the importance of reinforcement in improving the behavior of the pupil and its effect on the pupil's educational acquisition.

خلفية الدراسة

المقدمة

يعتبر موضوع تعديل السلوك (Behavior Modification) حديثاً نسبياً، وهو فرع من فروع العلاج والإرشاد النفسي قام على أساس نظريات ومباديء التعلم، ولم تبدأ الإشارة إليه بشكل مباشر إلا بعد أن كتب وولبي (Wilby) كتابه الشهير عن العلاج بالكف بالنقيض عام]1958 [، وبعد ذلك بعام واحد نشر هانز ايزينك[Eysenck, 1959] في انجلترا دراسة عن علاج السلوك، ثم تطور هذا العلم على يد سكينر[Skinner, 1963]، ثم ظهرت في السنوات الأخيرة نظرية التعلم الاجتماعي التي طور مفاهيمها باندورا [Bandura, 1969] والتي ترى أن تأثير البيئة على اكتساب وتنظيم السلوك يتحدد من خلال العمليات المعرفية، ويرجع الأصل في مفهوم تعديل السلوك إلى تلك الاستجابات التي تصدر عن الفرد فإذا كانت مرغوب فيها فإننا نسعى إلى زيادتها وتقويتها في سلوكه، أما إذا كانت غير مرغوب فيها فإننا نسعى إلى إضعافها والتقليل من تكرارها، والإضعاف للاستجابة في بعض المشكلات لا يكفي في تعديلها بل يتطلب الأمر إحلال البديل كما هو في الأساليب العلاجية بتعديل السلوك]عزت والعزة، 2001[، وحري بنا قبل بيان هذه الأساليب أن نشير إلى أن الزيادة أو النقصان للاستجابة لا يمكن معرفتها إلا بالقياس والتقويم المستمر لتكرار هذه الاستجابة حتى يمكن معرفة التغيير الذي حدث، وأن الفشل في نجاح أحد الأساليب لتعديل السلوك لا يعني التوقف بل يعني الانتقال إلى أسلوب أخر أكثر فاعلية ومناسباً لحالة الطالب المستهدف، وعدم اللجوء إلى الأساليب العقابية إلا بعد استيفاء الأساليب الإثابية والتعزيزية للسلوك المرغوب فيه، وعند تعديل السلوك يجب عدم إغفال جوانب أساسية ترتبط بهذا التعديل يمكن إيجازها]الربيع، 2008؛ Emmer, 2005؛ الخطيب، 2004؛ Kazdin, 2001 [في الآتـــي:

1. سلامة الركائز الأساسية في سلوك الإنسان وهي الحواس والجهاز العصبي والجهاز الغدي لتحقيق التوازن الجسمي ومن ثم النفسي للتمهيد لعملية تعديل السلوك بصورة فعالة.
2. إن النجاح في ضبط السلوك لا يعني في كل الأحوال تحقيق الهدف في تعديل السلوك بل قد تكون عملية الضبط وقتية، وقد يلجأ المراهقون والأطفال إلى الحيل الدفاعية للخروج من مأزق العقاب أو الحصول على الإثابة.
3. إن فنية تعديل السلوك التي تصلح لأحد الطلبة قد لا تصلح في موقف مشابه لطالب أخر وفق مبدأ الفروق الفردية.
4. إن المرشد النفسي والتربوي في حاجة إلى المعرفة من أجل الاختيار المناسب بين الأساليب والفنيات المختلفة ومعرفة متى وكيف ولماذا يستخدم أحد الأساليب دون غيره.
5. إن طالب العام الحالي يختلف عن طالب العام الماضي بسبب الحجم الكبير للمتغيرات التي يتلقاها عبر وسائل التقنية الحديثة.

مما لا شك فيه، أن تعديل السلوك هو هاجس كل تربوي، وأنه جزء وزاوية من زوايا عديدة للسلوك الإنساني والذي يصعب التكهن به ونتائجه في بعض الأحيان، ويؤثر ويتأثر بالفرد وبمن حوله، وما ظهر في الآونة الأخيرة من طرح لتعديل السلوك الإنساني وتعديل أفكاره ومشاعره من خلال مايسمى بعلم البرمجة اللغوية العصبية [Joyce & Well, 1996]، وما يحتويه من تقنيات عديدة أثبتت فاعليتها لهو دليل قاطع على أن السلوك الإنساني يحتاج لمزيد من الدراسة والطرح، وهذا ما يقودنا إلى أهمية تطوير أساليب متنوعة يمكن استخدامها لتعديل سلوك الطلبة الصفي، وفي ضوء ذلك فأنه يمكن تقسيم هذه الأساليب الى أربعة أنواع:

أولاً: أساليب تقوية السلوك:

إن محور هذه الأساليب هو التعزيز أو التدعيم ((Reinforcement الذي يشير إلى المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال ظهور الاستجابة، وهو إثابة الطالب 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 مجاناً أو الاهتمام بأحواله 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، وغيرها، وهناك نوعان من التقنيات الإجرائية لاستخدام التعزيز في تقوية السلوك المرغوب فيه هما: تقنيات التعزيز الإيجابي (Positive reinforcement)، وهو إضافة أو ظهور مثير بعد السلوك مباشرة مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوثه في المستقبل في المواقف المماثلة ومن الأمثلة الثناء على الطالب بعد أداء الواجب وزيادة راتب الموظف بعد إتقان عمله، وتقبيل الوالد طفله بعد أداء سلوك مرغوب فيه. وتقنيات التعزيز السلبي (Negative reinforcement)، وهو ايقاف شيء مزعج بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة والأمثلة عليه كثيرة منها، إزالة المثيرات السلبية غير المقبولة لدى الطالب كالضوضاء والشعور بالألم من أجل تعزيز التعلم [Wikzynski, 2005].

وتنتشر المعززات في مدى واسع حيث نجد أن ابتسامة المعلم وتعبيرات الرضا التي يبديها للطالب تعتبر معززات، بالإضافة إلى التغذية الراجعة والإطراء والمديح والشهادات والتكريم وغيرها، وترتبط المعززات بعلاقة قوية بالدوافع حيث إن ارتفاع مستوى الدوافع يؤدي إلى توجيه السلوك للاستجابة المرغوبة، كما أن التعزيز ينشط الدوافع ويرفع من مستواها، وهناك أنواع من المعززات هي: المعززات الغذائية كأنواع الطعام والشراب المختلفة، والمعززات المادية كالالعاب، والقصص، والأفلام، والمعززات الرمزية كالنقاط، والنجوم، والبطاقات، والمعززات النشاطية كالحفلات المدرسية، وأفلام الكرتون، ومشاهدة فديو، والمعززات الاجتماعية كالابتسام، وتقبيل الطفل، وفكرة رائعة، ويستخدم التعزيز في تعديل السلوك وفق [العمرية، 2005؛ Walker & Hops, 2002؛ Richards, 2002] الآتي:

1- تعزيز السلوك الموجب مثل المحافظة على الصلاة، حل الواجبات، أو المشاركة، أو النظافة والمحافظة على الأنظمة المدرسية والتحصيل والتعاون وبر الوالدين وحسن الخلق.

2- تعزيز السلوك المضاد للسلوك غير المرغوب فيه مثل تعزيز الحضور المبكر للطالب الذي تعود على التأخر الصباحي.

3- يجب أن تكون المعززات مرغوب فيها عند الطالب.

4- أن تكون المعززات مباشرة عقب الاستجابة المرغوب فيها قال صلى الله عليه وسلم (إعطي الأجير أجره قبل أن يجف عرقه).

5- التكريم للطالب المثالي في المدرسة والمشاركين في الأنشطه غير المنهجية.

6- التعزيز الرمزي بالبطاقات وتحديد القيمة بالنقاط.

7- عدم اقتصار المعززات على الجوانب المادية بل تشمل الألفاظ والمشاعر الوجدانية.

كما تشير الدراسات التطبيقية في هذا المجال إلى وجود عدة عوامل تؤثر في فعالية التعزيز هي: فورية التعزيز، وثبات التعزيز، وكمية التعزيز، ومستوى الحرمان – الإشباع، ودرجة صعوبة السلوك، والتنويع، والتحليل الوظيفي، والحداثة [الروسان، 2000].

ثانياً: أساليب إضعاف السلوك:

ويعد العقاب(Punishment) وبدائله؛ الإطفاء (Extinction)، والتجاهل (Ignoracrnce)، من الأساليب إضعاف السلوك، حيث يشير مفهوم العقاب وهو إخضاع الطالب إلى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة، فالطالب إذا ناله العقاب كلما اعتدى أو آذى الآخرين نفسياً أو جسدياً كفّ عن ذلك العدوان، وهنا يقوم المرشد أو المعلم باستخدام أسلوب من أساليب العقاب: اللوم الصريح والتوبيخ، التهديد والوعيد، إيقافه 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 اليه وغيرها. ويستحسن أن يستخدم هذا الأسلوب بعد استنفاد الأساليب الايجابية، فقد ثبت ان العقاب يؤدي إلى انتقاص السلوك غير المرغوب فيه أسرع مما تحدثه الأساليب الأخرى، فهو يؤدي إلى توقف مؤقت للسلوك المعاقب، ويؤدي إيقاف العقاب إلى ظهور السلوك مرة أخرى، أي أن العقاب لا يؤدي إلى تعلم سلوك جديد مرغوب فيه ولكنه يكف السلوك غير المرغوب مؤقتاً، إلا أنه يتعين عند استخدام هذا الأسلوب تحديد محكات العقاب وإعلانها مقدماً [Ling, 2001؛ يونس، 2000].

ويشير الإطفاء إلى تلاشي الاستجابات غير المرغوب فيها واختفائها بصورة تدريجية، الإطفاء هو التوقف عن الاستجابة نتيجة توقف التدعيم، ويقوم هذا الأسلوب على انصراف المرشد أو المعلم عن الطالب حين يخطيء وعدم التعليق عليه أو لفت النظر إليه، وغض النظر عن بعض تصرفاته كما يمكن التنسيق مع طلبة الصف لإهمال بعض تصرفاته لمدة محددة وعدم الشكوى منه، والثناء عليه حين يحسن التصرف ويعدل السلوك، فقد يحدث أن يزيد الطالب من الثرثرة لجلب الانتباه إليه، إلا أن التجاهل المتواصل يؤدي إلى كفه، ويمكن استخدامه بفعالية ونجاح عندما يكون هدف الطالب من سلوكه تحويل الانتباه إليه ولفت النظر إليه مثل نوبات الغضب والمشاكل السلوكية داخل الصف [Moson, 2009]، فإذا كان التعزيز يزيد من إحتمال ظهور الاستجابة فإن الإطفاء يقلل ويضعف من ظهورها وينتهي إلى اختفائها ويستخدم الإطفاء] Pitts & Ross, 2008؛ Henry, 1990؛ Gage & Berliner, 1979 [وفق الآتي:

1. تقديم معززات إضافية للطالب ثم حرمانه منها في حالة ممارسة سلوك غير مرغوب فيه فعندما نشكر الطالب في نشاط محبوب له أو يعطى دوراً في المدرسة ثم يهدد بالحرمان عند ممارسة سلوك غير مرغوب فيه (أي سلوك) ونقوم بحرمانه فيما بعد عند تكرار السؤال فإنه يوقف استجاباته الأولى كي يعود للاستمتاع بما حرمه منه.

2. التصحيح الزائد للخطأ فبدلاً من إصلاح خطأه فإننا نحمله أخطاء أخرى فالطالب الذي يلقي بمنديل على الأرض لا نقتصر على أن يضع المنديل الذي القاه في الحاوية بل نطالبه بالتقاط الأشياء الأخرى كالمنديل والعلب ووضعها أيضاً في الحاوية.

3. تعزيز السلوك المغاير لإطفاء السلوك غير المرغوب فيه كما سبقت الإشارة في التعزيز .

4. عند إطفاء السلوك واختفائه نقوم بتكليف الطالب بسلوك آخر بديل لتعزيز إطفاء السلوك الآخر . عندما يلتزم بالصدق بعد التعزيز نكلفه أن يكون عضواً في ترشيح الفصول المثالية .

أما التجاهل، فإن المعلم يقوم فيه بتجاهل سلوك الطالب لكي لا يتم تعزيزه بهدف إطفائه واختفائه من سلوكه ويتم التجاهل [Walker & Hops, 2002؛ Rohwer, 1994] وفق الآتـــي:

1. نستخدم التجاهل إذا كان الطالب يسعى إلى تحويل الانتباه إليه من قبل الآخرين بممارسة سلوك معين.
2. يرتبط التجاهل بالسلوك غير المرغوب فيه وليس بالطالب الذي يمارسه لذلك فنحن لا نعمم التجاهل على سلوك الطالب بصفة عامة، وإنما نقتصر على السلوك الذي نرغب في تجاهله من أجل إطفائه من سلوك الطالب.
3. إذا زاد سلوك الطالب بعد التجاهل فإننا نستمر في التجاهل فالزيادة تشير إلى أن التجاهل بدأ يؤثر على الطالب وهو يحاول أن يقاوم هذا التجاهل.
4. ضرورة تطابق التعبيرات الوجدانية مع التجاهل بحيث يظهر المعلم غضبه وانفعاله بشكل يتناسب مع أسلوب تجاهله للسلوك المعاقب.
5. تعزيز السلوك المغاير للسلوك غير المرغوب فيه بهدف تجاهله وفق ما سبق الإشارة إليه في التعزيز والإطفاء.
6. التجاهل يؤدي إلى توقف السلوك غير المرغوب فيه بصورة تدريجية وليس بشكل مباشر.

ثالثاً: أساليب الإحلال العلاجية:

تصطبغ هذه الأساليب بصبغة علاجية لأنها تنطلق من استجابة أغلبها غير إرادية تكونت لدى الفرد من خلال التفاعل مع بيئته الاجتماعية والأسرية في فترة زمنية ليست بقصيرة، ومن أمثلة هذه الاستجابات المخاوف المرضية والخجل والقلق والتوتر وفقدان الثقه بالنفس وسيطرة أفكار غير منطقية على سلوكه، كما أن هذه الأساليب تحتاج إلى الاختصاصي المتدرب على هذه الأساليب، وعلى استخدام المقاييس والاختبارات النفسية التي تقيس سمات متعددة من شخصية الفرد وعلاقة هذه السمات وارتباطها بالمشكلة السلوكية التي تحتاج إلى تعديل، ومن ثم معرفة حجم المشكلة ومدى التطور الذي يحدثه الأسلوب المستخدم لتعديل السلوك ومن أبرز هذه الأساليب ما يأتي:

1. **أسلوب تأكيد الذات:** يختلف الأفراد في قدراتهم على التعبير عن مشاعرهم تجاه الموقف والأفراد الآخرين، ويمتد هذا الاختلاف إلى مستوى العجز عن هذا التعبير بسبب القمع الذي يتعرض له الفرد في تنشئته ، مما يؤدي إلى تحويله إلى شخصية انكفافية يكف فيها عن التصرف في المواقف والتعبير عن مشاعره، وهناك فنيات عديدة لتدريب هؤلاء الأفراد لكي يتحولوا إلى شخصيات تأكيدية تتمركز حول إعادة الثقة إليه، والتدريب على أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين كالتعبير عن مشاعره والاعتراف بأخطائه والتجرد من الغضب والاستجابة لانتقادات الآخرين بتقبل الصادق منها [الخطيب، 2003].

2. **أسلوب تعديل أخطاء التفكير:** إن التفكير المبني على أفكار غير منطقية يعزز الاضطرابات السلوكية، أي أنه يحتوى الأفكار والمعتقدات لدى الفرد يرتبط بأساليب التفكير لديه، مثل الاعتقاد بأن كل أمور الحياة لا تتم إلا بواسطة، أو أن الناس كلهم شر ومشاكل فلنبتعد عنهم، والأفكار التي نملكها لذلك فإن التعديل يتم بأسلوب عقلي بالحوار المنطقي وإظهار الجوانب الخاطئة في التغاير، إن الإقناع العقلي والمنطقي يساعد على تعديل السلوك بما يزيل مصادر الشك في تصرفات الآخرين والمواقف المختلفة في الحياة [Wheldall, 1996].

3. **أسلوب الاسترخاء:** إن مشاعر انفعالات القلق والتوتر النفسي الذي يعتري الفرد في مواقف متعددة تصاحب

بتوترات عضلية تشمل الأعضاء الداخلية والخارجية لهذا الفرد، ففي الأولى تحدث تغييرات في المفاصل والرقبة والجبهة وحركات اليدين والذراعين، أما الثانية فأنها تتضمن تقلصات المعدة والجهاز التنفسي وضربات القلب التي يتبعها تغيرات في الدورة الدموية، فتقل الانفعالات كلما زادت وتبعتها تغيرات فإنها تضعف النشاط العقلي وتعطل كفاءة التفكير البناء، وهي بذلك تؤثر على النشاطين الجسمي والعقلي. من هنا جاءت فكرة الاسترخاء بهدف توقف هذه التغيرات العضلية المصاحبة لانفعالات التوتر والقلق، فالاسترخاء هو تدريب لهده العضلات على الاسترخاء كلما تحقق ذلك أدى إلى إزالة انفعالات التوتر والقلق، أي أن الاسترخاء هو عملية فصل بين الانفعالات النفسية والتوترات العضلية ومن ثم إزالة القلق والتوتر النفسي [أبو حميدان، 2003].

4. أسلوب التطمين التدريجي: يقوم هذا الأسلوب على مفهوم الكف المتبادل لعلاج مشكلة القلق والتوتر الناتج عن المخاوف المرضية المختلفة، فالكف عن القلق يحدث عندما نحقق النجاح في تكوين استجابات مناقضية لهذا القلق، مثل عملية التطمين التدريجي التي تتم عندما نحدد المواقف التي تستثير القلق ثم نقوم بوضع هذه المواقف بشكل متدرج في قائمة تبدأ من أقل المنبهات إلى أشدها وأكثرها إثارة للقلق، ويتطلب استخدام هذا الأسلوب تدريب الفرد على الاسترخاء، ثم تدريبه على تخيل نفسه في المواقف المتدرجة التي نتدرج فيها الانتقال إلى التي بعدها عندما نطمئن إلى أن السابقة لم تعد تستثير القلق لديه، ويعتمد نجاح هذا الأسلوب على قناعة الحالة بجدواها، وأن تكون هذه المخاوف محصورة في مثيراتها ولا تعود إلى عوامل مرتبطة بمشكلات أخرى، كما يعتمد هذا النجاح على عدم تلقي تدعيم من اسرته أو مجتمعه، وأخيراً فإنه يعتمد أيضاً على قدرة الفرد على التخيل وفق مبدأ الفروق الفردية [Kazdin, 2001].

5. تقليل الحساسية التدريجي (Systematic Desensitization): وهو أحد الإجراءات العلاجية الفعالة التي كان وولبي قد طوره في أواخر الخمسينات و تسمى أيضاً «بالتحصين التدريجي» ويشتمل هذا الإجراء على استخدام عملية الكف المتبادل والتي تعني محو المخاوف المرضية أو القلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها في المواقف التي تستجره، وغالباً ما يكون الاسترخاء هو الاستجابة البديلة فمثلاً لا يستطيع الإنسان أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية [إبراهيم، 1993].

6. السحب التدريجي أو التلاشي (Fading): وهو أحد أساليب العلاج السلوكي الذي يعتمد على مبادئ الإشراط الإجرائي ويشتمل على تناول سلوك يحدث في موقف ما، وجعل هذا السلوك يحدث في موقف أخر عن طريق التغيير التدريجي للموقف الأول إلى الموقف الثاني، فقد يكون الطفل هادئاً ومتعاوناً في البيت ولكنه يكون خائفاً إذا وضع فجأة في غرفة الصف، ويمكن القضاء على مثل هذا الخوف عن طريق تقديم الطفل بالتدريج لمواقف تشبه غرفة الصف، ولأسلوب السحب التدريجي أهمية كبيرة عندما يتعلم المسترشد سلوكيات جديدة من بيئة مقيدة مثل مشفى أو مؤسسة ثم ينتقل فجأة من هذه الأماكن إلى بيئة المنزل أو المجتمع مما قد ينتج معه فقدان الكثير من السلوكيات والمهارات التي اكتسبها، لذا من الأفضل أن يتم السحب التدريجي من بيئة العلاج إلى بيئة المنزل وذلك من خلال عمل تقريبات في جانب المثير أي البيئة نفسها [الفايد، 2001].

رابعاً: فنيات تعديل السلوك:

وهناك عدة تقنيات فنية تستخدم بالإضافة إلى ما سبق لتعديل السلوك غير المرغوب فيه أهمها:

1. **تشكيل السلوك (Behavioral Shaping):** يعد التشكيل أسلوباً مهماً في الإرشاد وبصفة خاصة عندما ينصب اهتمام المرشد على إكساب المسترشد سلوكيات جديدة، ويعرف التشكيل بأنه الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف إحداث سلوك لا يوجد حالياً، فتعزيز الشخص عند تأديته سلوكاً معيناً لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط ولكنه يقوي السلوكات المماثلة له أيضاً، والتشكيل لا يعني خلق سلوكات جديدة من لا شيء، فعلى الرغم من أن السلوك المستهدف نفسه لا يكون موجوداً لدى الفرد كاملاً إلا أنه غالباً ما لا يوجد له سلوكات قريبه منه، ولهذا يقوم المرشد بتعزيز السلوكات بهدف ترسيخها في ذخيرة المسترشد وبعد ذلك يلجأ إلى التعزيز التفاضلي، والذي يشتمل على تعزيز الاستجابة فقط، كلما أخذت تقترب أكثر فأكثر من السلوك المستهدف. وعند استخدام هذا الإجراء يقوم المرشد في البداية بتحديد السلوك النهائي الذي يراد تعلمه، وبعد ذلك يختار استجابة تشبه السلوك النهائي إلى حد ما، ويبدأ بتعزيز تلك الاستجابة بشكل منظم ويستمر بذلك إلى أن تصبح الاستجابة قريبة أكثر فأكثر من السلوك النهائي وتسمى عملية تشكيل السلوك على هذا النحو «بالتقارب التدريجي» [حمدان، 2001].

2. **النمذجة (Modeling):** عندما يكون هناك طالب تتمثل فيه نماذج سلوكية مرغوبة ونريد تعديل طالب آخر فإننا

نمتدح سلوك الطالب المثالي أمام هذا الآخر، لكي يسمع الثناء المقدم ويرى العمل الذي استحق عليه هذا الثناء المقدم، بهدف تقليده مع الأخذ في الاعتبار تجاهل الطالب الذي يمارس السلوك غير المرغوب فيه [Thompson & Sa–maha, 2003].

3. **التعاقد السلوكي (Behavioral Contracting)**: يحدد هذا الأسلوب الواجبات المطلوبة من الطالب والنتائج المترتبة على مخالفة ما ورد في هذا التعاقد من قبل الطالب أو ما يترتب على التــزامه بما ورد فيها، ويتعلم الطالب في هذا الأسلوب تحمل مسؤولية وزيادة ثقته في نفسه من خلال الالتزام بما ورد في العقد وقد يكون هذا التعاقد مكتوباً أو شفهياً [الفايد، 2001].

4. **الإقصاء (Timeout)**: يقوم المعلم في هذا الأسلوب بإخراج الطالب من البيئة التعليمية وإقصائه إلى مكان آخر بعيداً عن الخبرات المعززة لفترة يحددها المعلم بالاتفاق مع الإدارة التربوية. إن هذا الأسلوب يمنح الطالب وقتاً للتفكير في الخطوات القادمة بالإضافة أنه يبعد الطالب حتى لا يؤثر في زملائه الآخرين ويجب عند تطبيق هذا الأسلوب أن يكون المعلم قد استنفد الأساليب التعزيزية الممكنة لسلوكه على أن لا يكون الإقصاء وسيلة معززة وذلك من خلال وضع برنامج تدريس للطالب في مكان الإقصاء يؤدي فيه ما هو مطلوب منه [Lee, 2001].

5. **التصحيح الزائد (Overcorrection)**: أسلوب عقابي نلجأ إليه عند فشل أساليب التعزيز في تعديل السلوك، حيث يتم في هذا الأسلوب تكليف الطالب أن يقوم بتصحيح سلوكه مع القيام بجهد آخر يتمثل في تكرار السلوك مثل أداء الواجب أو سلوك مشابه؛ فالطالب الذي يكتب على الحائط لا نكتفي أن يزيل ما يكتب بل إزالة ما هو قريب من كتابته، أو عندما يلقي منديلاً أو علبة عصير على الأرض فإن عليه حمل المناديل والعلب الأخرى إلى سلة المهملات، إن هذا الأسلوب من شأنه تصحيح السلوك الخاطئ ووضع السلوك المناسب مكان الخاطئ مع توضيح هذا الأسلوب للطلبة قبل تطبيقة [حمدان، 2001].

6. **تكليف الاستجابة (Response Cost)**: يشير هذا الأسلوب إلى الحرمان من المعززات التي يتمتع بها الطالب عندما يمارس السلوك الخاطئ مثل حرمان الطالب من اللهو واللعب أو المشاركة في جماعة أو رحلة [Thompson & Samaha, 2003].

7. **التعميم (Generalization)**: يستخدم التعميم عندما يمتد أثر تعزيز سلوك ما إلى ظروف أخرى غير التي حدث فيها التدريب، أي أن يمتد على مواقف أو سلوكيات أخرى، وهناك نوعان من التعميم هما: تعميم المثير ويعني انتقال أثر التعلم من الوضع الذي تم تعديل أو تشكيل السلوك فيه إلى الأوضاع الأخرى المشابهة والثاني تعميم الاستجابة أي انتقال أثر التعلم من استجابة تم تعديلها أو تشكيلها إلى الاستجابات الأخرى المماثلة مثل إلقاء التحية يقابلها استجابة أخرى كالابتسامة أو المصافحة. كما أن للتعميم أهمية كبيرة في تفسير انتقال أثر التعلم إلى مواقف واستجابات أخرى له أيضاً أهمية علاجية تحقق هدف المرشد المتمثل في نقل المسترشد أثر التدريب إلى مشكلات ومواقف أخرى خارج مكتب الإرشاد وإلى استجابات أخرى تكمل الاستجابات التي تعلمها المسترشد من الموقف الإرشادي [أبو حميدان، 2003].

8. **التمييز ((Discrimination**: يعرف التمييز على أنه عملية تعلم وهو الفرق بين المثيرات والأشياء والأحداث المتشابهة والاستجابة للمثير المناسب، وتقتصر الاستجابة فيه على بعض المواقف والمثيرات فقط ويحدث ذلك بفعل التعزيز التفاضلي والذي يشمل تعزيز السلوك في موقف ما وإطفاءه في مواقف أخرى، وفي مجال الإرشاد فإن التدريب على السلوك التوكيدي يقوم على أساس استخدام مهارات التمييز لدى المسترشدين كجزء من عملية الإرشاد حتى يتم تدريبهم على التعرف إلى المؤشرات المختلفة من المواقف المتنوعة والتي تستدعي استخدام مهارات السلوك التوكيدي، والتمييز لا يقتصر على تشجيع السلوك بوجود مثير واحد وإنما بوجود مثيرات متعددة وليس بوجود مثير مبسط وإنما بوجود مثيرات معقدة، فالمفاهيم المعقدة تتطور أيضاً بفعل التمييز، والطريقة الإجرائية في التمييز ذات أهمية كبيرة عندما يلاحظ وجود إخفاق في التمييز، وحينئذ نحتاج إلى تدريب المسترشد على أن يتعلم أن يستجيب لأفضل المثيرات التي يتوقع معها تعزيز السلوك [أبو حميدان، 2003].

9. **التسلسل (Chaining)**: هو الإجراء الذي يمكن من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتالٍ، ونادراً ما يتكون سلوك الإنسان من استجابة واحدة، فمعظم السلوكات الإنسانية إنما هي مجموعة من الاستجابات ترتبط ببعضها البعض من خلال مثيرات محددة وتنتهي بالتعزيز، وفي تعديل السلوك تسمى الأجزاء الصغيرة التي تكوّن السلوك بالحلقات، وتتصل هذه الحلقات ببعضها البعض لتشكل ما يسمى» بالسلسلة السلوكية «، فمعظم السلوكات المدرسية تتكون من سلسلة من السلوكات الفرعية المتدرجة التي يشكل كل منهما حلقة واحدة من السلوك، وخلافاً لتشكيل السلوك الذي هو الإجراء الذي يستخدم عندما

لا يكون السلوك موجوداً في ذخيرة الفرد السلوكية، فالتسلسل يتعامل مع سلوكات موجودة لدى الفرد ولكنها تحدث على شكل حلقات منفصلة وليس على شكل سلسلة متتالية منظمة، فالسلسلة هي مجموعة من الحلقات تعمل فيها كل حلقة بوصفها مثيراً تمييزياً للاستجابة التي تليها، وبوصفها معززاً شرطياً للاستجابة التي تسبقها والعنصر الذي يحافظ على تماسك السلسلة هو التعزيز الذي يحدث في نهايتها [Henry, 1990].

10. **التلقين (Prompting):** التلقين هو مؤشر أو تلميح يجعل احتمال الاستجابة الصحيحة أكثر حدوثاً وهو أيضاً إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزية إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف، وهو طريقة ملائمة لتشجيع الفرد على إظهار السلوك المطلوب بالسرعة الممكنة بدلاً من الانتظار إلى أن يقوم هو نفسه به تلقائياً، وهناك عدة أنواع للتلقين هي: التلقين اللفظي: وهو عبارة عن وسيلة تلقينية وتعليمات لفظية ينبغي أن تكون واضحة، ويجب التأكد من تنفيذها حيث أن التعليمات تستمد قوتها في تأثيرها على السلوك من خلال النتائج التي تترتب على تنفيذها، ومن الأمثلة على التلقين اللفظي قول المعلم للطالب أقرأ صفحة (21)، وقول الأم لابنها قل بسم الله عندما تأكل، أو قل سبحان الله وبحمده وغيرها الكثير. والتلقين الإيمائي: وهو تلقين يتم من خلال النظر أو الإشارة إلى اتجاه معين أو بأسلوب معين أو رفع اليد وغيرها فوضع الشخص يده على فمه مؤشر على السكوت وعدم الكلام وحركات مدرب الكاراتيه للمتدربين هي مثال للتلقين الإيمائي. والتلقين الجسدي: وهو عبارة عن لمس الآخرين جسدياً بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين ويمكن استخدامه بعد فشل الفرد في الاستجابة للتلقين اللفظي أو الإيمائي، وهو مفيد في تعلم المهارات الحركية وبعض السلوكيات اللفظية التي تتطلب التوجيه اليدوي، وغالباً ما يستخدم التلقين الجسدي مع إجراءات أخرى مثل التعليمات والتعزيز والتقليد ويستخدم أيضاً لتعليم الفرد مهارات تقليد النماذج والتدريب على اتباع التعليمات المختلفة [Henry, 1990].

ولفحص فعالية هذه الأساليب والتقنيات في تعديل السلوك لدى الطلبة في مراحل مختلفة قام الباحثون بدراسات عدة تناولت متغرات مختلفة وإجراءات متنوعة، ففي دراسة رحال [2008] التي هدفت التعرف إلى أساليب المعلمين المستخدمة لتعديل سلوك الطلبة في غرفة الصف، وتأثيرها على اتجاهات الطلبة نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والمؤهل، كما توصلت الدراسة إلى أن الأساليب التأديبية الأكثر استخداما من قبل المعلمين. وقريب من ذلك هدفت دراسة لوثر [Luther, 2008] للتعرف إلى اتجاهات الطلبة نحو المعلم الذي يستخدم الأسلوب التعزيزي في تعاملهم مع مشاكلهم مواقفهم التعليمية، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يحترمون المعلم الذي يتقبل فكرة كون الطالب يخطئ ولكن ليس بقصد الخطأ مع الأخذ بعين الاعتبار عدم تكرار الخطأ، كما أظهرت الدراسة فروقاً في استخدام الأساليب التعزيزية تعزى لمتغير المعدل الدراسي، والجنس وذلك لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والإناث.

وهدفت دراسة سيجويك [Sedgwick, 2008] التعرف إلى أثر استخدام المعلمين للرحلات كأداة تعزيزية للطلبة بهدف تشجيعهم على الاستكشاف وتحسين مستواهم الدراسي، حيث توصلت الدراسة إلى أن المعلم الذي يستخدم أسلوب التعزيز يحصل على انتباه أكثر في حصته من المعلم الذي يستخدم أسلوب الحرمان والعقاب. وأظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق جوهرية في استخدام المعلم لأساليب التعزيز تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص لصالح الإناث وذوي التخصصات الأدبية، بينما عدم وجود فروق جوهرية تبعاً لمتغيرات: الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة دورغان [Dorgan, 2007] التعرف إلى أهمية تعديل السلوك بالنسبة للمعلمين وما هي الأساليب المستخدمة لذلك، وخرجت الدراسة بأن تعديل سلوك الطلبة بالنسبة للمعلمين يعتبر من أولوياتهم، كما أن استخدام الأساليب التعزيزية يعتبر من أكثر الأساليب المستخدمة لتعديل السلوك. كما وجدت الدراسة فروقا تعزى لمتغير طبيعة المدرسة وعدد الطلبة في الصف ومكان المدرسة لصالح طلبة المرحلة الأساسية، والصفوف صغيرة العدد، وطلبة مدارس المدينة. أما دراسة الحوامدة [2005] فقد هدفت التعرف إلى العلاقة بين استخدام المعلم للعقاب وتسرب الطلبة من المدارس، توصلت الدراسة إلى وجود فروق تعزى لمتغير مكان السكن والجنس والمؤهل العلمي لصالح مدارس المدينة والإناث وذوي مؤهل كليات المجتمع. كما توصلت الدراسة إلى أن الأهالي يرفضون استخدام العقاب كوسيلة إذا ما كان هناك أسلوب آخر يمكن استخدامه. وهدفت دراسة مارتن [Martin, 2004] التعرف إلى تأثير استخدام نظام المكافآت والحوافز لمنع مشكلات النظام الصفي ولدعم الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة مثل المديح، وتعزيز السلوك الحسن، وتوصلت الدراسة إلى أن بعض الطلبة الذين يتلقون مكافآت قد تنمو لديهم بعض الاتجاهات السلبية التي تزيد من مشكلات النظام الصفي، وضرورة أن نهتم بمكافآت الأنشطة المتعددة وذلك حتى يستفيد كل طالب من حين لآخر من نظام..

وهدفت دراسة بيلز [Pullis, 2003] التعرف إلى أهم الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية التي تواجههم، وذلك فيما يتعلق بمصادر آثار وأساليب التكيف للضغط المهني وقد أفاد هؤلاء المعلمون أن عوامل المكان – المدرسة وقضايا الوظيفة ومتغيرات عبء العمل ينظر إليها على أنها أكثر ضغطا من الاتصال المباشر مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية، وقد أشاروا إلى أن الإرهاق والإحباط كانت أكثر تكراراً للضغط المهني، وقد تم البحث وفحص تشكيلة من الاستراتيجيات الشخصية للتعاون مع الضغط ووجهات نظر المعلمين للمساعدة الضرورية أو الدعم.

وهدفت دراسة العناني [2001] التعرف إلى أثر الدورات التأهيلية والتدريبية التي يخضع لها المعلمون في الأردن على اتجاههم نحو الحد من استخدام الأساليب العقابية واستخدامهم للأساليب التعزيزية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام الأساليب التعزيزية والعقابية تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد الدورات والخبرة، لصالح الذكور، وفئة المعلمين ممن التحقوا في عدد دورات أكثر، وذوي سنوات خبرة أكثر. وهدفت دراسة بقلة [1990] الواردة في صبري [1993] التعرف إلى استراتيجيات المعلمين التي يستخدمونها في التعامل مع المشكلات (السلوكية، الأكاديمية) وعلاقتها بجنس المعلم وإدارته لدوره في التدريس، حيث قام بدراسة على عينة من مدرسي المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في عمان الكبرى، ممن تزيد خبرتهم عن السنتين واستخدم الباحث (12) مشكلة سلوكية وأكاديمية هي: الفشل الدراسي، والعدوانية السلبية، والعدوانية المباشرة، والرفض من قبل الزملاء، والكمالية (السعي وراء الكمال في الإنجاز)، والنشاط الزائد، وقصر فترة الانتباه، وسهولة التشتت، والخجل والانسحاب، وتدني مستوى النضج والتردد المعتاد، وتدني مستوى التحصيل دون مستوى القدرة، توصلت الدراسة إلى احتلال السلوك التدعيمي في المرتبة الأولى، واستراتيجية السلوك الضاغط في المرتبة الثانية، وجاءت بقية الاستراتيجيات بنسب قليلة وخاصة استراتيجية التعزيز، وتبين أن هناك علاقة بين جنس المدرسة واستراتيجيات التعامل مع المشكلات التالية: الفشل الدراسي، والرفض من قبل الزملاء، والكمالية، وقصر فترة الانتباه، وسهولة التشتت، وتدني مستوى النضج، والتحصيل المتدني، وأنه لا علاقة بين إدراك المدرس لدوره التدريسي والاستراتيجية التي يستخدمها في التعامل مع المشكلات الصفية.

وهدفت دراسة حواشين [1985] الواردة في صبري [1993] معرفة أثر أسلوبي التعزير الرمزي والعزل في تعديل السلوك العدواني عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن واستخدم الباحث لتحقيق أغراض البرنامج العلاجي البعد الخاص بالسلوك العدواني في مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي الذي تم تطويره للبيئة الأردنية وجدول تكرار السلوك العدواني، وبرنامج التعزير الرمزي، واستنتج هذا الباحث في دراسته هذه أن نسبة من توقفوا عن القيام بسلوك عدواني في مجموعة التعزير الرمزي أكثر من الذين توقفوا عن القيام بسلوك عدواني في مجموعة العزل، وأن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لتفاعل أسلوبي العلاج ومستوى السلوك العدواني ويرى أن أسلوبي العلاج، والتعزير الرمزي والعزل من الأساليب العلاجية المناسبة التي يمكن أن يطبقها المعلمون والمرشدون في مدارسهم, والآباء والأمهات في بيوتهم.

وتشير نتائج الدراسات النظرية والميدانية] Deletto, 2005؛ أبو حميدان، 2003؛ Kazdin, 2001؛ العناني، 2001؛ الروسان، 2000] إلى أن لعملية تعديل السلوك خصائص وسمات يجب على المعلم والمرشد مراعاتها والالتزام بها من أجل إنجاح هذه العملية أهمها:

1. التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس: حتى يتمكن المرشد من تتبع التغيرات التي تطرأ على السلوك في مراحل العلاج المختلفة لا بد من تحديد معدل حدوث السلوك المراد دراسته أو تعديله، وهذا يتطلب إمكانية ملاحظته بشكل موضوعي لا شبهة فيه وأن يتفق الملاحظون على ذلك.
2. السلوك مشكلة وليس عرضاً لمشكلة ما: أي أن هناك مشكلة تكمن وراء ذلك السلوك وينبغي أن نتعامل مع هذا السلوك بعد أن نعرفه ونحدده بشكل نستطيع معه قياسه وملاحظة التغيرات التي تطرأ عليه قبل وأثناء وبعد العلاج.
3. السلوك المشكل هو سلوك متعلم ومكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها لذلك يتطلب الأمر إعادة تعليم المسترشد السلوك السوي من خلال أساليب تعديل السلوك.
4. انه لا يأتي من فراغ: أي أن هناك قوانين تحكم تكرار السلوك أو عدمه بمعنى أن السلوك يخضع لقوانين معينة بشكل حتمي وهي التي تحدد العلاقة الوظيفية بين المتغيرات لهذا كان لا بد من عملية التجريب العلمي.
5. يتطلب تعديل السلوك تحديد الهدف وطريقة العلاج لكل سلوك، وهذا يتطلب تحديد السلوك المراد تعديله وتعاون المسترشد أو ذويه في عملية تحديد الهدف أو ما هو متوقع حدوثه من عملية العلاج.
6. تعديل السلوك استمد أصوله من قوانين التعلم التي أسهم سكنر وزملاؤه في ترسيخ قواعده.

7. يركز على دور العلاج في تغيير سلوك المسترشد.

8. التقييم المستمر لفاعلية طرق العلاج المستخدمة: وذلك من خلال قيام المرشد بعملية قياس متكرر منذ بداية المشكلة وأثناءها وبعدها، وقد يتطلب الأمر التوقف عن استخدام أسلوب معين والبحث عن أساليب جديدة لتغيير السلوك.

9. التعامل مع السلوك بوصفه محكوماً بنتائجه: أي أن السلوك تكون له نتائج معينة، فإذا كانت النتائج ايجابية فإن الإنسان يعمد إلى تكرارها، أما إذا كانت النتائج سلبية فإنه يحاول عدم تكرارها مستقبلاً.

10. أن تتم عملية تعديل السلوك في البيئة الطبيعية: أي أن يحدث تعديل السلوك في المكان الذي يحدث فيه السلوك، لأن المثيرات البيئية التي تهيء الفرصة لحدوث السلوك موجودة في البيئة التي يعيش فيها الفرد، فالأشخاص المحيطون بالفرد هم الذين يقومون بعملية التعزيز أو العقاب وبالتالي هم طرف في عملية تعديل السلوك.

11. إعداد خطة العلاج الخاصة بالمسترشد.

12. يقوم العلاج السلوكي على مبدأ الآن وبعد: يركز تعديل السلوك على السلوك الآني والمثيرات السابقة وتوابع السلوك، فالتركيز ليس على خبرات الطفولة التي يتوقع المسترشد أن يسأل المرشد أو المعدل عنها، بل إنه يركز على السلوك الحالي لأن المعدل أو المرشد يقوم بتغطية الماضي عندما يتعرف على الظروف التي تسبق حدوث السلوك.

مشكلة الدراسة

من العرض السريع السابق يتبين أن هناك أساليب متنوعة الأشكال ومتعددة المظاهر لتعديل السلوك الصفي، ولكن الدراسة الحالية أخذت على عاتقها التركيز على تقنيات وإجراءات أسلوبين فقط من هذه الأساليب هما أسلوب التعزيز وأسلوب العقاب، والاهتمام بهما على أساس أنهما الأكثر شيوعاً واستخداماً لدى المعلمين. إذ يعتبر موضوع تطبيق الأساليب التعزيزية والعقابية في عملية تعديل السلوك الصفي موضوعاً غاية في الأهمية والخطورة في العملية التربوية، فإما أن تكون نتائج هذا التطبيق ايجابية وتؤدي إلى نتائج مُرضية وإما أن تكون النتائج سلبية وينعكس ذلك على نتائج مَرَضية ويؤثر ذلك على غرفة الصف وتحصيل الطالب وأداء المعلم [بركات، 2008]، ومن هنا يحسن على المعلم اختيار الأساليب التعزيزية والعقابية المناسبة في وقتها ومكانها المناسبين، حتى يحصل على نتائج فعالة تساعده من أداء عمله على أحسن وجه، وتساعد على تنظيم عملية التعلم والتعليم داخل غرفة الصف، وفي ضوء هذا الإطار يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الأساليب التعزيزية والعقابية الأكثر شيوعاً لدى المعلمين في غرفة الصف من أجل تعديل السلوك لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال كونها تتعرض لجانبين مهمين، الأول وهو الجانب النظري الذي يوفر من خلاله مادة بحثية تثري المكتبة الجامعية والمكتبة المدرسية من جهة، وتثري معلومات الطالب الباحث من جهة أخرى، والجانب الثاني وهو الجانب العملي التطبيقي؛ والذي سيظهر في النتائج الخاصة بالأساليب التعزيزية والعقابية التي يستخدمها المعلمون في غرفة الصف لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة ومدى ملاءمة هذه الأساليب للطلبة. كما قد تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها المعلمين في المرحلتين الأساسية والثانوية في أداء مهنتهم وممارستهم المهارات التدريسية بفعالية، كل ذلك سوف ينعكس في مستوى تحصيل طلبتهم وتحفيزهم نحو اكتساب الأهداف التعليمية المرسومة.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى الأساليب التعزيزية الأكثر شيوعاً لدى المعلمين في غرفة الصف ويستخدمونها من أجل تعديل السلوك الصفي.
2. التعرف إلى الأساليب العقابية الأكثر شيوعاً لدى المعلمين في غرفة الصف ويستخدمونها من أجل تعديل السلوك الصفي.
3. معرفة دلالة الفروق الإحصائية في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل السلوك الصفي تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمرحلة التعليمية، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي.

أسئلة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية يمكن الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الترتيب النسبي لأساليب التعزيز الأكثر شيوعاً لدى المعلمين في غرفة الصف من أجل تعديل السلوك الصفي

لدى الطلبة؟

2. ما الترتيب النسبي لأساليب العقاب الأكثر شيوعاً لدى المعلمين في غرفة الصف من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة؟

3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعاً لمتغير الجنس؟

4. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعا لمتغير المرحلة التعليمية؟

5. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعا لمتغير التخصص العلمي؟

6. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟

7. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟

التعريف بالمصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً

السلوك: هو «كل نشاط يصدر عن الإنسان يمكن ملاحظته وقياسه، كالنشاطات العضوية والحركية، أو النشاطات التي تتمم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر والوساوس" [الدويش، 2008، 6].

التعزيز: هو «أي مثير يتبع السلوك فوراً ويعمل على تقويته وتكراره أو على الأقل الابقاء عليه لأنه مرغوب فيه» [Luther, 2008, 12]، وإجرائياً يقاس التعزيز بالأساليب المختلفة التي يشتمل عليها المقياس المعد لهذا الغرض.

العقاب: هو «الإجراء الذي تؤدي فيه توابع السلوك إلى تقليل احتمالات حدوثه مستقبلاً في المواقف المماثلة» [يونس، 2000، 8]، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يقدرها المعلم للأساليب العقابية المستخدمة لتعديل السلوك وفق المقياس المعد لذلك.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة ضمن المحددات الآتية:

1. العامل المكاني: تم إجراء هذه الدراسة على المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم.

2. العامل الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2011– 2012).

3. العامل البشري: تم تطبيق إجراءات الدراسة على عينة عشوائية طبقية من المعلمين الذين يدرسون في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية بمحافظة طولكرم.

المفاهيم

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة:

أستخدم المنهج الوصفي التحليلي لغرض تحقيق أهداف هذه الدراسة وذلك بتطبيق استبانة لجمع البيانات اللازمة لتقدير مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2011/2012). والبالغ عددهم (1891) معلماً ومعلمة والموزعين تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية كما هو في الجدول (1):

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية*

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	898	47%
	إناث	993	53%
المدرسة	أساسية	1612	85%
	ثانوية	279	15%
التخصص	أدبية	1433	76%
	علمية	458	24%
الخبرة	5 سنوات فأقل	823	44%
	6 – 10	476	25%
	11 – 15	346	18%
	16 سنة فأكثر	246	13%
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	613	32%
	بكالوريوس	1201	64%
	دراسات عليا	77	4%

* تبعا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم في محافظة طولكرم للعام الدراسي 2011/2012.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (190) معلماً ومعلمة يدرسون في مدارس محافظة طولكرم الحكومية، وهم يمثلون ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية تبعاً لمتغير الجنس وهم موزعون تبعاً لمتغيرات الدراسة المختلفة كما هو مبين في جدول (2):

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة موضع البحث

المتغيرات	مستويات المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	90	%47
	الإناث	100	%53
نوع المدرسة	أساسية	104	%55
	ثانوية	86	%45
سنوات الخبرة	5 فأقل	85	%45
	6 – 10	46	%24
	11 – 15	38	%20
	16 فأكثر	21	%11
التخصص	مواد علمية	90	%47
	مواد أدبية	100	%53
المؤهل العلمي	دبلوم	60	32%
	بكالوريوس	120	63%
	ماجستير	10	5%

رابعاً: أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من (20) فقرة موزعة على مجالين وهما مجال استخدام المعلم للأساليب التعزيزية ومجال استخدام المعلم للأساليب العقابية. وتمثل كل فقرة من هذه الفقرات أسلوباً تعزيزياً أو عقابياً يحتمل أن يستخدمه المعلم في تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة، حيث اعتمد الباحث لبناء هذه الأداة على عدد من الدراسات النظرية والتطبيقية أهمها [صبري، 1993؛ Kazdin, 2001؛ Richards, 2002؛ Martin, 2004؛ الخطيب، 2004؛ Dorgan, 2007؛ رحال، 2008؛ الربيع، 2008]. وقد تم تصميمها على أساس سلم ليكرت الثلاثي وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي، وأعطيت الأوزان التالية للمجال أساليب التعزيز: عادة: ثلاث درجات، أحيانا: درجتين، نادرا: درجة واحدة، وأعطيت الأوزان التالية للمجال أساليب العقاب: عادة: درجة واحدة، أحيانا: درجتين، نادرا: ثلاث درجات، وتم تفسير النتائج (معيار التقويم) بحيث يتم تحويل المتوسطات الحسابية إلى نسب مئوية وتفسر النتائج على هذا الأساس وفق المعيار الآتي:

(1 – 67. 1) درجة استخدام منخفضة

(68. – 24. 2) درجة استخدام متوسطة

(25. 2 – 3) درجة استخدام مرتفعة

صدق الأداة وثباتها:

تم التأكد من صدق الأداة بطريقة صدق المحكمين (Construct Validity) من خلال عرضها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (9) محكمين، طلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الأداة، وأشاروا إلى صلاحية بنودها وملاءمتها لمجالها وموضوعها. كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باعتماد طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات العام للاستبانة (0.91)، بينما بلغت معاملات الثبات بهذه الطريقة على مجالي الأداة: الأساليب التعزيزية والأساليب العقابية (89. 0) و(87. 0) على الترتيب، وقد اعتبر الباحث معاملات الصدق والثبات هذه مقبولة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

خامساً: المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات إحصائيا استخدم برنامج الحزم الإحصائية المحوسب (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. اختبار (ت) للعمليات المستقلة (T-test).
3. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).
4. اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما الترتيب النسبي لأساليب التعزيز الأكثر شيوعاً لدى المعلمين في غرفة الصف من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمدى استخدامهم للأساليب التعزيزية المختلفة والمتمثلة بالفقرات المحددة بأداة الدراسة المعدة لهذا الغرض والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعيار التقويم للأساليب التعزيزية التي يستخدمها المعلمون بغرفة الصف لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الاستخدام	الرتبة
4	التعزيز الاجتماعي (الثناء،الانتباه، المديح، الشكر)	2.9	0 .35	96.57	مرتفعة	1
1	التعزيز الإيجابي (إضافة مثير أو شيء مرغوب فيه بالنسبة للطالب سواء كان مادي أو معنوي بعد قيامة بسلوك مرغوب فيه كالدرجة أو نجمة أو مديح)	2.74	0 .27	91.24	مرتفعة	2
5	معززات النشاط (مشاهدة برنامج، الرحلات، الزيارات،الألعاب، الرسوم، القراءة، كتابة، عمل خارطة، عمل لوحة، العرافة)	2.65	0 .33	88.24	مرتفعة	3
9	التعزيز الرمزي الفردي (حصول الطالب على تعزيز بعد قيامة بسلوك مرغوب بحيث يوزع على جميع طلبة الصف)	2.48	0 .30	82.83	مرتفعة	4
2	التعزيز السلبي (إزالة مثير أو شيء مزعج مادي أو معنوي من الموقف بالنسبة للطالب بعد قيامة بسلوك مرغوب فيه)	2.46	0 .29	82.01	مرتفعة	5
10	التعزيز الرمزي الجماعي (يستخدم لتعزيز الجماعة ككل وتعزيز الفرد مرهون بأداء المجموعة ككل)	2.41	0 .28	80.33	مرتفعة	6
3	التعزيز الرمزي (تقديم أشياء كالكوبونات والنجوم ونقاط أو كتابة اسم الطالب على لوحة الشرف	2.36	0 .22	78.68	مرتفعة	7
7	معززات مادية (أقلام، دفاتر، نجوم، كتب... الخ)	2.1	0 .27	69.93	متوسطة	8
8	تعزيز السلوك المضاد (ويتم بتدعيم السلوك المعاكس أو المضاد للسلوك غير المرغوب فيه مثل تعزيز الحضور المبكر للطالب الذي تعود التأخر الصباحي)	1.92	0 .41	64.10	متوسطة	9
6	معززات غذائية (الطعام،الشراب، حلوى...الخ)	1.67	0 .38	55.77	منخفضة	10
المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للمجال الكلي للأساليب التعزيزية		**2.37**	**0 .26**	**79**	**مرتفعة**	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن تقديرات المعلمين للأساليب التعزيزية المستخدمة في غرفة الصف لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة كانت بدرجة مرتفعة على الفقرات (4، 1، 5، 9، 2، 10، 3)؛ حيث كانت النسبة المئوية لها أكثر من (78%)، وكانت هذه التقديرات بدرجة متوسطة على الفقرات (7، 8)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية لها ما بين (64 % – 70%)، بينما كانت هذه التقديرات بدرجة منخفضة على الفقرة (6)؛ حيث بلغت النسبة المئوية لها (77. 55%)، أما فيما يتعلق بالاتجاه الكلي لمجال الأساليب التعزيزية فقد كانت الدرجة مرتفعة حيث بلغت النسبة المئوية له (79%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما الترتيب النسبي لأساليب العقاب الأكثر شيوعاً لدى المعلمين في غرفة الصف من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين لمدى استخدامهم للأساليب التعزيزية المختلفة والمتمثلة بالفقرات المحددة بأداة الدراسة المعدة لهذا الغرض والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعيار التقويم للأساليب العقابية التي يستخدمها المعلمون بغرفة الصف لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة الاستخدام	الرتبة
5	الإقصاء(الحبس، الإهمال، العزل، الحرمان)	2.75	0 .23	91.57	مرتفعة	1
9	المثير المنفر (استخدام مثير أو شيء له خصائص منفرة ومكروه للطالب بعد قيامه بسلوك غير مرغوب فيه)	2.69	0 .21	89.57	مرتفعة	2
7	الغرامة أو تكلفة السلوك (سحب أو فقدان جزء من المعززات بعد قيام الطالب بسلوك غير مرغوب فيه)	2.35	0 .18	78.25	مرتفعة	3
2	العقاب السلبي (إزالة مثير أو شيء مرغوب فيه مادي أو معنوي بالنسبة للطالب بعد قيامه بسلوك غير مرغوب فيه كخصم الدرجات وحرمانه من اللعب أو المشاركة الصفية مثلا)	2.28	0 .31	75.92	مرتفعة	4
3	التوبيخ(لوم الطالب وتعنيفه لفظيا ومعنويا بعد قيامة بسلوك غير مرغوب فيه)	2.14	0 .22	71.26	متوسطة	5
1	العقاب الإيجابي (إضافة مثير أو شيء مزعج غير مرغوب مادي أومعنوي فيه بالنسبة للطالب بعد قيامة بسلوك غير مرغوب فيه كالضرب والتوبيخ...الخ)	2.12	0 .28	70.59	متوسطة	6
4	المحو أو الإطفاء (توقيف التعزيز أو إلغائه لفترة من الزمن نتيجة قيام الطالب بسلوك غير مرغوب فيه)	2.06	0 .33	68.59	متوسطة	7
8	التصحيح الزائد للخطأ (الطلب من الطالب إعادة الوضع كما كان علية قبل قيامة بالسلوك غير المرغوب فيه، أو إرغامه على القيام بالسلوك الصحيح المقابل بشكل متكرر عدد من المرات)	1.92	0 .19	63.93	متوسطة	8
6	تغير المنبه أو المثير (سحب أو إزالة المتغيرات أو العوامل السلبية التي تؤدي إلى السلوك السلبي غير المرغوب فيه)	1.76	0 .41	58.60	منخفضة	9
10	التجاهل (ويتم بتجاهل السلوك غير المرغوب فيه للطالب بهدف إطفائه، وعدم التركيز عليه)	1.62	0 .34	53.94	منخفضة	10
المتوسط الحسابية والنسب المئوية ودرجة التقدير للمجال الكلي للاساليب العقابية		**2.16**	**0 .27**	**72.3**	**متوسطة**	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الأساليب العقابية المستخدمة في غرفة الصف لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة من قبل المعلمين كانت بدرجة مرتفعة على الفقرات (5، 9، 7 ، 2)؛ حيث كانت النسبة المئوية لها أكثر من (75%)، وكانت تقديرات المعلمين بدرجة متوسطة على الفقرات (3، 1، 4 ، 8)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية لها ما بين (63% – 72%)، بينما كانت هذه التقديرات بدرجة منخفضة على الفقرات (6، 10) حيث تراوحت النسبة المئوية لها ما بين (53% – 59%)، أما فيما يتعلق بالاتجاه الكلي لمجال الأساليب العقابية فقد كانت الدرجة متوسطة حيث بلغت النسبة المئوية له (72%).

ومن مجمل النتائج السابقة يتبين أن ترتيب مجالي التعزيز والعقاب تبعاً لدرجة استخدامها من أجل تعديل السلوك الصفي تبعاً لتقديرات المعلمين فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعيار التقويم للمجال الكلي للأساليب التعزيزية والعقابية التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة

الرقم	الفقرات	المتوسطات	الانحراف المعياري	%	درجة الاستخدام
1	مجال الأساليب التعزيزية	2.37	0 .26	79	مرتفعة
2	مجال الأساليب العقابية	2.16	0 .27	72.3	متوسطة
	المجال الكلي	2.265	0 .23	75.65	مرتفعة

يتبين من معطيات الجدول السابق أن المعلمين يستخدمون الأساليب التعزيزية والعقابية بشكل عام لتعديل السلوك الصفي لدى طلبتهم بدرجة مرتفعة، ويستخدمون الأساليب التعزيزية بدرجة مرتفعة بينما يستخدمون الأساليب العقابية بدرجة متوسطة من أجل تعديل هذا السلوك، ولكنهم أقروا بأنهم يستخدمون الأساليب التعزيزية بشكل أكبر. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات: Sedgwick, 2008؛ Dorgan, 2007؛ Martin, 2004؛ Pullis, 2003؛ بقلة، 1990؛ حواشين، 1985، والتي أظهرت أن استخدام المعلمين لأساليب التعزيز المختلفة يقوي السلوك ويجعله أكثر تكراراً مقارنة باستخدام أساليب العقاب. وتبين أن هذه النتائج تتعارض مع نتائج دراسة رحال [2008]، والتي أظهرت أن العقاب يؤدي إلى تقوية السلوك. وذلك عائد إلى إيمان المعلمين بضرورة الأساليب التعزيزية، رغم أن الأساليب التعزيزية بحاجة إلى إمكانيات وموارد وقدرات لدى المعلمين، أما عن سبب كون درجة الأساليب العقابية ممتوسطة أيضا فهو أن الأساليب العقابية تعطي نتائج سريعة وإن كانت آنية، إضافة إلى أنها لا تحتاج إلى وقت أو إلى إمكانيات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعا لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام الأساليب التعزيزية والعقابية لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير الجنس

الجنس / الأساليب	الذكور (90)		الإناث (100)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التعزيزية	2.0212	.278890	2.0104	.262750	.1980	.8440
العقابي	2.1423	.259220	2.1979	.294260	1.004	.3180

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير جنس المعلم، بمعنى أن المعلمين ذكوراً وإناثاً يستخدمون الأساليب التعزيزية والعقابية بنفس المستوى من أجل تعديل السلوك الصفي لدى طلبتهم، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسة رحال [2008] التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير مدى شيوع الأساليب التعزيزية والعقابية لتعديل السلوك غير المرغوب فيه، بينما تتعارض مع نتائج دراسات: Luther, 2008؛ Sedgwick, 2008؛ الحوامدة، 2005 ، التي أظهرت نتائجها

وجود فروق لصالح الإناث في استخدام هذه الأساليب، كما تعارضت مع نتائج دراسة العناني [2001]، والتي أظهرت وجود فروق في استخدام المعلمين لهذه الأساليب لصالح المعلمين الذكور. وذلك عائد إلى أن الاحتياجات التي يمكنها أن تساهم في زيادة استخدام الأساليب التعزيزية هي نفسها في كل المدارس وتواجه نقصاً سواء أكانت مدارس الذكور أم مدارس الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعا لمتغير المرحلة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المدرسة التي يدرس فيها المعلم أساسية كانت أم ثانوية، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (7)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام الأساليب التعزيزية والعقابية لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير المدرسة

المرحلة / الأساليب	الأساسية (104)		الثانوية (86)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التعزيزية	2.1806	.275490	1.9758	.253760	3 .652	0 .012*
العقابي	2.2028	.338470	2.1818	.262740	0 .976	0 .236

* دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية التي يدرس فيها المعلم وذلك لصالح المعلمين من المرحلة الأساسية، بمعنى أن المعلمين في المرحلة الأساسية يستخدمون أساليب التعزيز بدرجة أكبر مما يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية من أجل تعديل السلوك الصفي. ومن جهة أخرى تشير النتائج التي يظهر الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين هذه المتوسطات الحسابية في حالة استخدام الأساليب العقابية تبعاً للمرحلة الدراسية.

وذلك عائد إلى أن المعلمين يستخدمون الوسائل العقابية بنفس النمط والدرجة بغض النظر عن نوع المرحلة وعند الوقوف على سبب ذلك نجد أنها أي الأساليب العقابية تعطي نتيجة أسرع بالنسبة للمعلم وتساعده على ضبط الصف بطريقة سريعة وتثبت شخصيته وتجعل الطلبة يحسبون له الحساب لذلك لم تختلف من مرحلة لمرحلة لأن المعلمين يحملون نفس الأفكار والتوجهات الخاصة بالطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعا لمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام الأساليب التعزيزية والعقابية لتعديل السلوك الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص

الجنس / الأساليب	مواد أدبية (100)		مواد علمية (90)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التعزيزية	2.0103	284490.	2.0281	239940.	0.307	0.760
العقابي	2.1912	292560.	2.1219	236550.	1.171	0.244

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير تخصص المعلم، بمعنى أن المعلمين يستخدمون الأساليب التعزيزية والعقابية بنفس المستوى من أجل تعديل السلوك الصفي لدى طلبتهم سواء كانوا يدرسون مواد أدبية أم مواد علمية، وذلك عائد إلى أن تخصص المعلم سواء أكان مواد أدبية أو علمية فهو يتعامل مع الطالب حسب قدراته وإمكانياته وليس حسب المادة التي يدرسها، إضافة إلى أن قناعات المعلم وخبراته هي التي تحكم الأسلوب المستخدم وليس التخصص

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاساليب التعزيزية	5 فأقل	85	1.9586	.233780
	6 – 10	46	2.0636	.277060
	11 – 15	38	2.0184	.287440
	16 فأكثر	21	2 .0300	0 .25454
الاساليب العقابية	5 فأقل	85	2.1721	.209440
	6 – 10	46	2.2030	.227050
	11 – 15	38	2.2211	.337850
	16 فأكثر	21	2 .2112	0 .22211

يتضح من نتائج هذا الجدول أن هناك فروقات بسيطة بين هذه المتوسطات، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، والمبينة نتائجه في الجدول الآتي.

جدول رقم (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين لأساليب التعزيز والعقاب من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
الاساليب التعزيزية	بين المجموعات	.1710	3	.0750	1.923	.1130
	داخل المجموعات	7.044	186	.0390		
	المجموع	7.214	189			
الاساليب العقابية	بين المجموعات	.0730	3	.0240	0. 600	.8340
	داخل المجموعات	7.501	186	.0400		
	المجموع	7.574	189			

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلم، بمعنى أن المعلمين يستخدمون الأساليب التعزيزية والعقابية بنفس المستوى من أجل تعديل السلوك الصفي لدى

طلبتهم سواء كانوا من ذوي سنوات الخبرة القليلة أو الكثيرة. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع دراسة [Sedgwick, 2008]، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى استخدام الأساليب التعزيزية والعقابية لدى المعلمين لتعديل السلوك تبعاً لمتغير الخبرة، بينما تتعارض مع نتائج دراسة العناني [2001] التي أظهرت أن المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة يستخدمون الأساليب التعزيزية والعقابية بمستوى أكبر من فئات المعلمين الآخرين، وذلك عائد إلى أن قناعة المعلمين بضرورة استخدام الوسائل التعزيزية إلا أن الإمكانيات المتوفرة هي العائق أمام استخدامها بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية في غرفة الصف لتعديل سلوك الطلبة الصفي تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والمبينة في الجدول الآتي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والعقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأساليب التعزيزية	دبلوم كلية مجتمع	60	2.0955	.259080
	بكالوريوس	120	1.9936	.270320
	دراسات عليا	10	3.1864	.239630
الأساليب العقابية	دبلوم كلية مجتمع	33	2.1818	.372430
	بكالوريوس	138	3.1654	.245920
	دراسات عليا	19	2.1763	.281550

يتضح من نتائج هذا الجدول أن هناك فروقات بسيطة بين هذه المتوسطات، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، والمبينة نتائجه في الجدول الآتي.

جدول رقم (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين لأساليب التعزيز والعقاب من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوب
الأساليب التعزيزية	بين المجموعات	.8 140	3	.2710	7.981	.0130*
	داخل المجموعات	0.406	186	.0340		
	المجموع	7.214	189			
الأساليب العقابية	بين المجموعات	.5730	3	.1910	5. 026	.0440*
	داخل المجموعات	7.001	186	.0380		
	المجموع	7.574	189			

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام المعلمين للأساليب التعزيزية والأساليب العقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، بمعنى أن المعلمين يتفاوتون في استخدامهم الأساليب التعزيزية والعقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى طلبتهم، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق الإحصائية استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الجدولين الآتيين.

جدول (13)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام الأساليب التعزيزية من أجل تعديل السلوك الصفي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم كلية مجتمع	–	0 .461	0 .000*
بكالوريوس	–	–	0 .044*
دراسات عليا	–	–	–

دال عند مستوى الدلالة (α =0.01)

يتضح من نتائج هذا الجدول أن اتجاه الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات استخدام الأساليب التعزيزية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم هي لصالح المعلمين من ذوي مؤهل الدراسات العليا (دبلوم التأهيل والماجستير)، بمعنى أن المعلمين الذين يحملون مؤهلاً علمياً من درجة دبلوم التأهيل التربوي أو الماجستير يستخدمون أساليب التعزيز بدرجة أكبر مما يستخدمها المعلمون ممن يحملون مؤهلاً علمياً من درجة دبلوم كلية المجتمع أو البكالوريوس. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين هذه المتوسطات لدى المعلمين ممن يحملون درجة دبلوم كلية المجتمع ودرجة البكالوريوس.

أما بخصوص الأساليب العقابية فكانت نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (14)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام الأساليب العقابيية من أجل تعديل السلوك الصفي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم كلية مجتمع	–	0 .011*	0 .340
بكالوريوس	–	–	0 .012*
دراسات عليا	–	–	–

دال عند مستوى الدلالة (α =0.01)

يتضح من نتائج هذا الجدول أن اتجاه الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات استخدام الأساليب العقابية من أجل تعديل السلوك الصفي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم هي لصالح المعلمين من ذوي مؤهل البكالوريوس، بمعنى أن المعلمين الذين يحملون مؤهل علمي من درجة البكالوريوس يستخدمون أساليب العقاب بدرجة أكبر مما يستخدمها المعلمون ممن يحملون مؤهلاً علمياً من درجة دبلوم كلية المجتمع أو الدراسات العليا. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين هذه المتوسطات لدى المعلمين ممن يحملون درجة دبلوم كلية المجتمع ودرجة البكالوريوس ودرجة الماجستير أو دبلوم التأهيل التربوي. ولدى مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتعارض مع نتائج دراسات: رحال، 2008؛ Sedgwick, 2008؛ الحوامدة، 2005، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى استخدام الأساليب التعزيزية والعقابية لدى المعلمين لتعديل السلوك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وذلك عائد إلى أن المعلم سواء أكان يحمل شهادة دبلوم أم بكالوريوس فهو يمر بنفس الظروف ونفس الإمكانيات ونفس الاتجاهات التي تحدد كونه من صف الأساليب التعزيزية أو العقابية أو يحمل أفكاراً لصالح واحدة ضد الأخرى.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. الاهتمام بشكل أكبر بالأساليب التعزيزية وذلك من خلال عمل دورات تأهيلية وإرشادية للمعلمين حول أهمية التعزيز في تنمية سلوك الطالب وانعكاسه على التحصيل الدراسي لديه.
2. على الإدارات المدرسية توفير الإمكانيات المادية والمعنوية للمعلمين لتسهيل عملية استخدام إجراءات التعزيز لمختلفة.

3. الانتباه عند استخدام الأساليب العقابية فقد يولد العقاب سلوكاً سلبياً.

4. تقوية العلاقة بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بالسلوكيات الخاطئة لدى الطالب.

5. إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال في ربطه بمتغيرات تربوية ونفسية واجتماعية مختلفة وعلى عينات مختلفة من الطلبة في مراحل متتابعة للوصول إلى نتائج أكثر عمقاً.

المراجع العربية

1. عزت، جودت والعزة، سعيد (2001). **تعديل السلوك الإنساني**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

2. الربيع، صالح (2008) **إستراتيجية تعديل السلوك**. منشورات ملتقى الحوار التربوي.

3. الخطيب، جمال (2004). فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي. **المجلة التربوية، 19**(73)، 126-92.

4. العمرية، صلاح (2005) **تعديل السلوك**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

5. الروسان، فاروق (2000) **تعديل وبناء السلوك الإنساني**. عمان: جمعية عمال المطابع الأردنية.

6. يونس، موسى (2000) **العقاب علاج ناجح**. مركز بلاغ للمقالات التربوية.

7. الخطيب، جمال (2003) **تعديل السلوك الإنساني**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

8. أبو حميدان، يوسف (2003) **تعديل السلوك النظرية والتطبيق**. عمان: المدى للنشر.

9. إبراهيم، عبد الستار، وآخرون (1993) **العلاج السلوكي للطفل، أساليبه ونماذج من حالاته**. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

10. الفايد، حسين (2001) **الاضطرابات السلوكية**. عمان: طيبة للنشر والتوزيع.

11. حمدان، محمد (2001) **التعليم الصفي**. جدة: دار تهامة للنشر.

12. رحال، أحمد (2008) أساليب المعلم المستخدمة في غرفة الصف وأثرها على تحصيل الطلبة. بحث منشور، القاهرة: معهد البحوث والدراسات الاستراتيجية.

13. الحوامدة، رائد (2005) أثر الأساليب العقابية على تسرب الطلبة من وجهة نظر الأهالي. بحث منشور، دبي: مؤسسة الراشد.

14. العناني، محمود (2001) **اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأساليب التعزيزية في ضوء برامج التأهيل**. الرياض: المركز العربي للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

15. صبري، أنعام (1993) استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الصفوف الستة الأولى التابعة لوكالة الغوث في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

16. بركات، زياد (2008). فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، 9(4)، 106-83.

17. الدويش، محمد (2008) تعديل السلوك. **مجلة آسيا**، ع: 5، الرياض: مركز آسيا للاستشارات التربوية والأسرية.

المراجع الأجنبية:

1. Wolpe, J. (1958). **Psychotherapy by reciprocal inhibition**. Stanford: Stanford University Press.

2. Eysenck, H. (1959). **The structure of Human personality**. London: Penguin Books.

3. Skinner, B. (1963). Operant behavior. **American Psychologist**, 18, 530- 515.

4. Bandura, A. (1969). **Principles of behavior modification**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

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

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

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

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

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

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

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

12. Moson, M. (2009). A practical strategy for ongoing reinforced assessment. **Journal of Applied Behavior Analysis**, **22** (2), 171-179

13. Pitts, H & Ross, G. (2008). Use of differential reinforcement of other behavior during dyadic instruction to reduce stereotyped behavior of autoerotic students. **American Journal of Mental Deficiency**, **90**(6), 694-702

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

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

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

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

18. Thompson, I & Samaha, A. (2003) The effects of extinction, no contingent reinforcement, and differential reinforcement of other behavior as control procedures. **Journal of Applied Behavior Analysis**, **36**(1), 221-238

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

20. Luther, J. (2008) The effect on students Mwalimu reinforcement methods used in dealing with their problems and their education. **Eric**. Ed168143.

21. Sedgwick, john (2008) Following trips to improve the collection of students in Material Science. **Eric**. Aai9203954.

22. Dorgan, H . (2007). Methods used to modify the behavior of students from the viewpoint of teachers. **ERIC**, ED1467888.

23. Martin, . (2004). Effectiveness of reward and punishment as modifiers of students classroom behavior. **http://eprints.hce.gov.pk/396/**.

24. Pullis, M. (2003) An Analysis of the Occupational Stress of Teachers of the Behaviorally Disordered: Sources, Effects, and Strategies for Coping. **Eric**. EJ450076.

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