

أثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

د. مفيد نجيب حواشين

كلية الآداب والفنون - جامعة عمان الأهلية

The Effect of Token Reinforcement in Developing Attraction of 3rd Primary Class

ABSTRACT

This study aims at identifying the effect of Token Reinforcement for the competing sub-groups in reducing the unaware behavior during classes for a 3rd primary class sample. For this reason, a (73) sample divided into two classes was chosen. Baseline of the Distraction for each group was measured by observers. They observe every unaware behaviour done by every student in the class.

After training the observers and taking the measures with the principal and the classteacher. A pre-test was conducted on two consecutive days in 8 contact hours, showed a balance between the two groups in terms of the number of unaware behaviour for each group.

The treatment was applied on one group while the other was a control group through the division of the experimental group into three sub-groups. Moreover, the students were briefed of the Token Reinforcement that will followed the set of conditions of the good behaviour and the rewards for each group.

The application lasted two academic weeks. After that, the Post-Test was conducted for the control and experimental groups for two days by using the steps of the Pre-Test, statistical analysis showed significant differences in favour of the experimental group which can be attributed to the Token Reinforcement.

Regarding the differences between the two sexes in the effect of the Token Reinforcement, results showed by using (T) that there are no indicative differences, that may be attributed to the gender factor.

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي *Token Reinforcement* للمجموعة الفرعية المتنافسة في تقليل السلوك غير المنتبه خلال الحصص الصفية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي، ولتحقيق هذا الغرض تم اختيار عينة مكونة من (73) طالباً وطالبة مقسمين إلى شعبتين صفيتين، وتم قياس الخط القاعدي لتشتت الانتباه *Distraction* لدى كل مجموعة باستخدام ملاحظين يقومون برصد كل سلوك غير منتبه يقوم به كل طالب خلال الحصة وفق نموذج تم إعداده لهذه الغاية. وبعد تدريب الملاحظين مسبقاً واتخاذ الإجراءات المناسبة مع إدارة المدرسة والمعلمين، وأثبت القياس القبلي *Pre-Test* الذي أجري لمدة يومين متتالين بواقع ثماني حصص صفية، وأثبت تكافؤ المجموعتين من حيث عدد مرات السلوك غير المنتبه لدى كل مجموعة.

ثم طبقت المعالجة على إحدى المجموعتين وعدت المجموعة الثانية ضابطة، من خلال تقسيم المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات فرعية وتعريف الطلبة بنظام التعزيز الرمزي الذي سيتبع وشروط لعبة السلوك الجيد والمكافآت التي سيحصل عليها كل فريق. واستغرق التطبيق اسبوعين دراسيين ثم أجري القياس البعدي *Post-Test* للمجموعتين الضابطة التجريبية لمدة يومين بنفس خطوات القياس القبلي، وقد أثبت التحليل الإحصائي *T-Test* وجود فروق جوهرية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى التعزيز الرمزي.

أما فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في أثر التعزيز الرمزي، فقد بينت النتائج باستخدام الإحصائي *T* أنه لا يوجد فروق ذات دلالة يمكن أن تعزى لعامل الجنس.

الخلفية النظرية ومشكلة البحث

يعاني المدرسون في مختلف مراحل التعليم من ضعف انتباه الطلبة أثناء الحصة الصفية وتشتتته وهم يبذلون جهوداً مضنية في حث الطلبة على الانتباه والتركيز خاصة عند شرح موضوع جديد، ويلجأ بعضهم إلى معاقبة الطالب متشتت الانتباه أو لفت انتباهه باستمرار دون فائدة تذكر.

يعد الانتباه داخل غرفة الصف شرطاً أساسياً للتعلم والنجاح، والانتباه مهارة قابلة للتعلم، ويمكن للأخصائي النفسي المساهمة في تحسين مستوى الانتباه لدى الطلاب من خلال التخطيط لبرامج وقائية تقلل من حدوث ضعف الانتباه، وبرسم نشاطات علاجية لمساعدة الطلبة الذين تظهر لديهم المشكلة. ويمكن تعريف الانتباه على أنه: النظر والإصغاء والتركيز إلى مثير معين لفترة زمنية تسمى مدى الانتباه، وهي الفترة التي يستطيع فيها الفرد التركيز على موضوع معين⁽¹⁾، ص 142.

والبعض يعرف الانتباه على أنه: عملية توجيه وتركيز للوعي في منبه⁽²⁾، ص 56.

وللانتباه ثلاث ميزات هامة هي:

أولاً: أنه يحسن المعالجة العقلية، لأن تركيز الانتباه في مهمة معينة يساعد على تقديم أحسن ما يستطيع الإنسان فيه.

ثانياً: أنه يوفر الجهد، فتركيز الانتباه لفترة طويلة يترك الإنسان تعباً لا يستطيع الاستمرار بتركيز الجهد إلا بصعوبة.

ثالثاً: أن الانتباه يتصف بالمحدودية فعندما يركز الإنسان انتباهه لمثير معين فإنه يهمل المثيرات الأخرى المحيطة⁽³⁾، ص 250.

أنواع الانتباه:

ينقسم الانتباه إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:

أ- الانتباه التلقائي: وهو الانتباه لمثير مرغوب ممتع يتمشى مع رغباتنا واهتماماتنا، كمتابعة مباراة في كرة القدم أو مشاهدة الأطفال لأفلام الكرتون وغيرها.

ب- الانتباه القسري: وفيه يفرض المثير نفسه علينا عنوةً، دون إرادة منا كالانتباه لصوت الرعد، أو صوت انفجار.

ج- الانتباه الإرادي: ويحدث عندما يبذل الفرد جهداً لتركيز وعيه في المثير، كأن يستمع الطالب إلى محاضرة جافة في مبحث لا يميل إليه. وهذا النوع من الإنتباه هو محور الدراسة لأنه الأكثر ارتباطاً بعملية التعلم والتعليم⁽⁴⁾، ص252.

وينقسم الانتباه الإرادي في التعلم إلى نوعين: الانتباه الصفي والانتباه في أثناء التعلم الذاتي.

ـ الانتباه الصفي: هو الوضع الذي يتجه فيه انتباه الطالب إلى النشاط الصفي المستهدف إهماله كافة المثيرات الأخرى غير المستهدفة كأصوات السيارات في الخارج أو الصور على الجدران وغيرها⁽⁵⁾، ص76.

ـ الانتباه أثناء التعلم الذاتي: وهو تركيز الانتباه على موضوع التعلم إذا كان مطالعة أو حل مسائل رياضية أو حفظ قصيدة أو غيرها وعدم الالتفات للمثيرات الأخرى الموجودة في البيئة أو الاستغراق في أحلام اليقظة.

تحديد ضعف الانتباه داخل الصف:

يقوم الأخصائي النفسي داخل المدرسة بتعريف المعلمين بماهية ضعف الانتباه الصفي على أنها الحالة التي يكون فيها الطالب منشغلاً معظم الوقت بنشاطات خارجة عن نطاق

الموضوع الدراسي مثل النظر من النافذة أو الرسم أو التحدث مع الطلبة، ثم من المعلمين ملاحظة سلوك الطلبة وتسجيل أسماء الذين ينطبق عليهم تعريف الانتباه. ويبدى الأخصائي اهتماماً بالنقاط التالية:

- أ- هل يتفق مدرسو الصف الواحد على تسمية الطلبة ضعيفي الانتباه؟
- ب- ما المستوى التحصيلي للطلبة الذين اتفق أكثر من مدرس على أنهم ضعيفو الانتباه؟
- ج- هل لدى هؤلاء الطلبة مشاكل أخرى، وهل لها علاقة بضعف الانتباه؟

توزيع الانتباه:

هل يستطيع الفرد الانتباه لأكثر من مثير في الوقت نفسه؟ أجريت دراسات متعددة على ما إذا كان بإمكان الفرد الانتباه إلى أكثر من منبه في الوقت نفسه. فقد كان يوضع فوق أذني الفرد سماعتان ترسل كل منهما رسالة مختلفة عن الأخرى في الوقت نفسه، وكان يطلب من الفرد أن يردد الكلمة التي يسمعها من الأذن اليمنى مثلاً، ثم يجري سؤاله فيما بعد حول المعلومات التي كانت تعطى له بالأذن اليسرى، فوجد أن الفرد لا يعطي إلا القليل من المعلومات. وكانت كميتها تتفاوت حسب نمط الرسالة وصعوبتها، فإذا كانت المعلومات صعبة كان من غير الممكن استدعاؤها، أما عندما تكون المعلومات أغنية مألوفة أو قصيدة طفلية مألوفة مثلاً كان الاستدعاء أفضل. وقد وجد أن ذكر بعض الكلمات على الأذن اليسرى ضمن السياق مثل كلمة حريق أو اسم الشخص فإنه يتم الانتباه إليها.

لهذا وجد أنه عندما تتشابه مهمتان بشكل كبير وتحدثان سوياً، يضطر الفرد إلى الانتباه لواحدة وإهمال الأخرى أو أن ينتبه إليهما تبعاً⁽⁶⁾، ص ٤٥٢.

علاقة الانتباه بالتحصيل:

يتطلب النجاح الدراسي أن ينتقي الطالب من بين المثيرات المتعددة الموجودة في غرفة الصف تلك المثيرات ذات العلاقة بالتحصيل، وأن يهمل المثيرات غير الملائمة، فيفترض مثلاً أن يستمع الطالب لصوت المدرس ويهمل أصوات السيارات في الخارج أو صوت الطلبة الذين يشوشون، ويفترض أن يرى الكلمات المكتوبة على السبورة أو على صفحة الكتاب وليس ألوان ملابس المعلم أو الصور على الحائط.

وتسمى المثيرات البارزة في موقف معين التي تكون موضع الانتباه بالشكل، في حين تسمى المثيرات الأخرى التي توجد في نفس الموقف دون أن تكون موضع انتباه مباشر بالخلفية.

إن الطالب الذي يعاني من صعوبات الانتباه لا يستطيع أن يحتفظ بصوت المدرس شكلاً ويبقي الأصوات الأخرى خلفية. ويؤدي ذلك إلى تعطيل في التعلم وإلى تقليل فرص النجاح الدراسي للطالب.

إن النجاح يتطلب المثابرة والتركيز على مهمة معينة حتى الانتهاء منها، ويؤدي ضعف الانتباه إلى انتقال الفرد من مهمة لأخرى دون إنجاز.

العوامل المؤثرة في الانتباه:

أولاً: العوامل الخارجية: وهي عوامل تتعلق بطبيعة المثير وهي:

أ- الشدة: ان الصوت القوي والضوء الساطع والرائحة النفاذة والضغط الشديد أكثر جذباً للانتباه.

ب- الجدة: إن المثيرات الجديدة بالنسبة للفرد تلفت انتباهه مثل دخول ضيف لغرفة الصف أو إدخال وسيلة تعليمية لأول مرة.

ج- تغير المثير: إن تغير نغمة صوت المدرس وتغير ملابسه المعتادة وتغير طريقة شرحه وتغير وسائله التعليمية كلها عوامل تثير انتباه الطلبة.

د - الحركة: إن المثير المتحرك أكثر جذباً للانتباه من المثير الثابت فالنيك والشهب أكثر جذباً للانتباه من النجوم، والفلم السينمائي أكثر جذباً للانتباه من الصور الثابتة⁽⁷⁾، ص82.

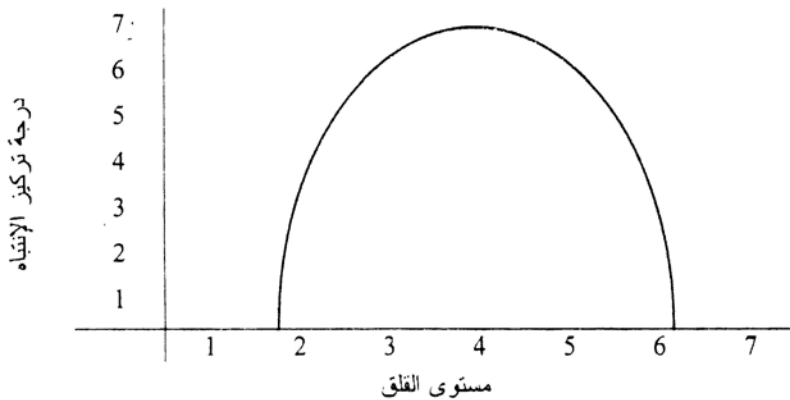
ثانياً: العوامل الذاتية: وهي العوامل المرتبطة بالفرد ذاته ومنها:

أ- الاهتمام: إن الموضوعات التي يهتم بها الطالب تجذب انتباهه أكثر من الموضوعات غير المهمة لديه، فالمغلف الملقى في سلة المهملات قد يجذب انتباه هواة الطوابع.

ب- الحاجات: إن الموضوعات التي تتصل بحاجات غير مشبعة لدى الفرد تجذب انتباهه فالحاجات يلفت انتباهه أي ذكر أو إشارة للطعام.

ج- التعب: إن الفرد المرهق جسدياً أو عقلياً يكون أكثر عرضة للتشتت.

د - مستوى الإثارة: إن وجود مستوى متوسط من القلق لدى الطالب يزيد من دافعيته وتركيزه وانتباهه إلى مستوى معين ثم تؤدي زيادة القلق إلى نقصان الانتباه.



دراسة المناخ الصفّي:

يطلب الأخصائي من كل معلم أن يحدد العوامل المؤثرة في الانتباه من العوامل الداخلية والخارجية التي يتسم بها المناخ الصفّي، لأن هذا قد يساعد المعلم في الانتباه للرقابة والتكرار وعدم التغيير التي ينتهجها وبالتالي يزداد وعيه وانتباهه ويعدل من الجو الصفّي.

أسباب ضعف الانتباه الصفّي:

أولاً: الأسباب ذات العلاقة بالمناخ الصفّي:

يمكن أن يكون المناخ الصفّي غير مناسب مما يؤدي إلى تشتت انتباه الطلاب بسبب أسلوب التدريس أو الافتقار إلى الوسائل التعليمية المناسبة أو كثرة المشتتات⁽⁸⁾، ص153، كما أن جو القلق والتوتر داخل غرفة الصف يمكن أن يؤدي إلى ضعف الانتباه، والمناخ الصفّي القائم على التقبل والمتضمن إتاحة فرص النجاح للطلبة، ويتسم بالثبات والموضوعية ويقلل من احتمالية تشتت الانتباه، كما أن العوامل الفيزيائية مثل درجات الحرارة المرتفعة أو المنخفضة والرطوبة والإضاءة الصاخبة وغيرها تزيد من تشتت الانتباه⁽⁹⁾، ص154.

ثانياً: الأسباب ذات العلاقة بالطالب:

- 1 - قد ينتج تشتت الانتباه بسبب عوامل عضوية كوجود خلل في الإدراك أو النضج العصبي.
- 2 - قد ينتج ضعف الانتباه عن عوامل نفسية كالقلق وعدم الشعور بالأمن.
- 3 - يزداد تشتت الانتباه لدى الطلبة ذوي الضبط الخارجي لأنهم بحاجة دائمة

للتوجيهات الخارجية والتعليمات.

4 - أحلام اليقظة، حيث تقلل من تركيز الانتباه على المثيرات الخارجية الملائمة ويركز

عوضاً عنها على المثيرات الداخلية المتمثلة بأحلام اليقظة.

5 - قد يكون التشتت في الانتباه ناجماً عن تعزيز خاطئ، فقد يكرر الطالب سلوك

التشتت إذا رأى أن هذا السلوك يجلب انتباه المعلم له.

6 - قد يحدث التشتت في الانتباه بسبب النمذجة، وهي تقليد نموذج مشتت الانتباه،

كأن يتعلم الطفل عدم المواظبة على مهمة لفترة مناسبة لأنه يرى والده يفعل ذلك.

الوقاية من ضعف الانتباه:

يمكن وقاية الطلبة من تشتت الانتباه باستخدام:

1 - زيادة فرص النجاح والشعور بالكفاءة: وذلك بتكليف الطالب بأعمال ذات صعوبة

متوسطة تقع ضمن إمكانياته، لأن النجاح يزيد من فرص الدافعية والمثابرة.

2 - تعليم الانتباه: وذلك بإعطاء الطالب مهمات يحبها مثل الألعاب والألغاز أو

القصص وتشجيعه على القيام بالمهمة المطلوبة وتعزيزه.

3 - تجنب تعزيز الطالب عندما يتشتت انتباهه سواء إيجابياً بالانتباه إليه أو سلبياً

بتخليصه من الواجبات وإعفائه منها⁽¹⁰⁾، ص20.

قياس مستوى الانتباه في الصف:

1 - قياس الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب منشغلاً بمهمات مناسبة في الصف

مثل: الكتابة، تركيز النظر إلى المعلم والكتاب ...

2 - تسجيل عدد المرات التي يقوم فيها الطالب بسلوك يدل على عدم الانتباه خلال

الحصة مثل عدد مرات الخروج من المقعد، التحدث مع الطلبة، مظاهر شرود الذهن.

3 - تقدير نسبة ما أنجزه الطالب في مهمة معينة إلى حجم العمل المطلوب مثل ما أنجزه الطالب من سؤال حساب.

(أ) تحسين البيئة الصفية:

لا بد من تقليل المشتتات في البيئة الصفية كأصوات السيارات، وأبعاد ملاعب الطلبة عن الغرف الصفية وإزالة لوحات الحائط التي لا لزوم لها ودهان أي كتابة عشوائية على الجدران، وتنظيف اللوح من الكتابة قبل بدء الحصة وغيرها.

(ب) إعطاء مهمات واضحة محددة والتنوع في طرق التدريس:

وذلك بإعطاء الطلبة مهمات ذات طبيعة محددة مع تعليمات واضحة حول ما هو مطلوب، وكذلك التنوع والتغيير في شدة صوت المدرس عند الموضوع المهم وتغيير مكان جلوسه أو الوقوف من الجلوس عند الملاحظة الهامة، وكذلك التنوع في الوسائل التعليمية كاستخدام جهاز عرض الشفافيات (البروجيكتور) وجهاز تكبير السلايدات وعرض الأفلام التعليمية والرسومات، وتغيير نمط التدريس بتغيير أسلوب العرض والمناقشة وتوجيه الأسئلة ومناقشتها والتعليق عليها ...

(ج) التدريب وفق نماذج من النظريات الأساسية في علم النفس:

أولاً: التدريب وفق النظرية السلوكية:

تعزيز إطالة فترة الانتباه. وتتم بتقديم المعززات المادية والمعنوية المرغوبة لدى الطالب عندما يكون منتبهاً وتجنب تعزيز الطالب وهو مشتب وممنها تجنب مناداة الطالب المشتت باسمه أو الإشارة إليه لأن هذا السلوك على الأغلب معزز لدى الطلبة، كذلك يجب تجنب إخراج الطالب من الصف أو إعفائه من أداء عمل معين لأن هذه الإجراءات تعدّ معززات سلبية. لهذا على المعلم الاهتمام بالطالب وهو منتبه وإهماله وهو مشتب، كما يمكن

استخدام نظام النقاط في التعزيز بشكل علني حيث يسجل المعلم عدد النقاط لكل فترة زمنية يوجد بها الطالب منتبهاً أو ينجز بها أداء مهمة معينة وهذه النقاط يجب أن تكون قابلة للاستبدال بمعززات مرغوبة للطالب حسب نظام يتم الاتفاق عليه بين المعلم والطالب ضعيف الانتباه.

ويمكن استخدام التعزيز بطرق مختلفة منها⁽¹¹⁾، ص66.

* التفاضل في الانتباه بين مجموعتين أو أكثر:

وفيها يتم تقسيم الصف إلى مجموعتين وتسجيل حالات عدم الانتباه التي تصدر عن أي فرد من المجموعة بوضع إشارة (x) أمام اسم المجموعة على لوحة مثبتة أمام الصف وتعطى كل المجموعة التي تحصل على إشارات أقل على معزز مرغوب كإطالة فترة اللعب في حصة الرياضة أو غيرها⁽¹²⁾، ص152.

ثانياً: التدريب وفق نظرية الجشطالت:

وفيها يتم توضيح مفهوم الشكل والأرضية للطلبة وإعطاء الطلبة مهارات وتدريبات تحتاج منهم إلى التنقل بين الشكل والأرضية كأن توضع لوحة أمام التلاميذ لفترة ثم تقلب ويطلب من كل واحد منهم وصف إطار اللوحة وخلفيتها ثم وصف اللوحة ومحتوياتها⁽¹³⁾، ص96.

وهناك بعض الرسومات التي تتداخل فيها الشكل والأرضية كصورة الفتاة والعجوز ويطلب من الطالب معرفة الشكلين في الصورة، كذلك يمكن التدريب باستخدام مسجلين على إحداهما مادة تعليمية وعلى الأخرى موضوع ثقافي وعلى الطالب أن يتابع المادة التعليمية ويلخصها، ويمكن استخدام الفروق بين صورتين أو استخراج الكلمة الشاذة ...

ثالثاً: التدريب وفق النظرية الاجتماعية (باندورا):

وفيها يتم تدريب الطلبة في مجموعات على أخذ أدوار المتحدث والمصغي، والملاحظ فيقوم المتحدث بطرح الموضوعات، والمصغي بالتلخيص وطرح الأسئلة والملاحظ بمتابعة مدى الحفاظ على الموضوع والخروج عنه فيتحدث المتحدث لمدة دقيقتين عن الأشياء التي يحبها والتي لا يحبها في المدرسة مثلاً⁽¹⁴⁾، ص114.

رابعاً: التدريب وفق النظرية المعرفية وتشمل عدة إجراءات منها:

* الضبط الذاتي للانتباه:

وفيها يطلب من الطالب أن يتخيل نفسه في موقف معين ثم ينتقل لتخيل موقف ثانٍ ثم العودة للموقف الأول وهكذا، كأن يتخيل الطالب نفسه في البيت على مائدة الطعام ويتخيل تفاصيل الموقف، أفراد أسرته، نوع الطعام، الأحاديث. وعلى الطالب أن يحتفظ بصورة هذا الموقف في مخيلته لمدة (30) ثانية مثلاً ثم ينقل مخيلته إلى غرفة الصف ويتخيل أحد المدرسين يتحدث في موضوع دراسي ويركز على تفاصيل الموقف من صورة وحركة وأن يحتفظ بالتمثيل لمدة (30) ثانية، ثم يرجع للموقف وهكذا⁽¹⁵⁾، ص214.

وفي هذه الدراسة تم التركيز على دور أحد نماذج الاتجاه السلوكي في التدريب على تطوير الانتباه، ولعل أهم ما يميز الاتجاه السلوكي عن غيره من الاتجاهات في علم النفس هو أن قوانينه وإجراءاته لم تأت من الافتراضات والتخمين ولكنها جاءت بكاملها من البحوث العلمية التي تتصف بالضبط التجريبي، واستناداً إلى نتائج البحوث العلمية فالمبدأ الأساسي الذي تستند إليه الحركة السلوكية في تحليل سلوك الإنسان وتعديله هو أن السلوك تضبطه توابعه، فإذا كانت توابع السلوك إيجابية (أي إذا أدى السلوك إلى تخلص الفرد مما لا يحب أو إلى حصوله على ما يحب) ازداد احتمال حدوث السلوك في

المستقبل، أما إذا كانت توابع السلوك سلبية (أي إذا أدى السلوك إلى حرمان الفرد مما يحب أو إلى تعرضه لما لا يحب) قلّ احتمال حدوثه في المستقبل. وهكذا فالافتراض الأساسي الذي تقوم عليه السلوكية هو أن تعديل السلوك الإنساني يعني ضبط توابعه⁽¹⁶⁾. ويرى سكينر مؤسس ما عرف بالتحليل السلوكي التجريبي The Experimental Analysis of Behavior أن السلوك لا يحدث في فراغ وإنما في بيئة ما، ولهذا فهو يؤثر في البيئة ويتأثر بها، بهدف التكيف مع البيئة للحفاظ على بقائه، ويرى أن السلوك هو كل ما يفعله الإنسان ظاهراً كان أم غير ظاهر، وينظر للبيئة على أنها حلّ ما يؤثر في السلوك⁽¹⁷⁾.

كذلك ولأهداف القياس الموضوعي، ينظر إلى السلوك على أنه مجموعة من الاستجابات Responses وإلى البيئة على أنها مجموعة من المثيرات Stimuli، كما ميز سكينر بين نوعين من السلوك هما السلوك الاستجابي أو ما يسمى برد الفعل الانعكاسي وهو السلوك الذي تضبطه المثيرات السابقة، فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، ولهذا فالمثير يستجر السلوك الاستجابي، فالحليب في فم الطفل يؤدي إلى إفراز اللعاب، والضوء يؤدي إلى تقلص بؤبؤ العين وهكذا⁽¹⁸⁾.

أما النوع الثاني من السلوك فهو السلوك الإجرائي، وهذا السلوك يتأثر بالتغيرات التي تتبع حدوثه والتي قد تضعف احتمالية تكراره في المستقبل وقد تقويه وأهم توابع السلوك هو التعزيز.

تعريف التعزيز:

التعزيز Reinforcement هو الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في

المستقبل في المواقف المماثلة⁽¹⁹⁾.

والتعزيز يعرف وظيفياً أي من خلال نتائجه على السلوك، فإذا أدت توابع السلوك إلى زيادة احتمالية حدوثه في المستقبل تكون تلك التوابع معززة، ويكون ما حدث تعزيزاً، أما طبيعة التعزيز (مادته) فهي ليست ذات اعتبار لأن المكافأة أو المديح قد لا تؤدي إلى زيادة حدوث السلوك، كما أن العقاب أحياناً قد يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث السلوك، فإخراج طالب مشاكس من غرفة الصف قد يؤدي إلى قيام الطالب بتكرار نفس السلوك في المرات القادمة ليحظى بالخروج من الصف (وهذا ما يسمى بالتعزيز السلبي).

وهكذا فالتعزيز لا يحدث إلا إذا أدى المثير الذي أعقب السلوك إلى تقويته، لذلك فإنه من الخطأ القول على سبيل المثال "لقد قمت بتعزيز فلان فوجدت أن التعزيز لم ينجح معه" لأن التعزيز هو تقوية السلوك، فإذا لم يؤد ما فعلناه إلى تقوية السلوك فهو ليس تعزيزاً أصلاً لأننا ربما لا نستطيع تحديد المعزز المناسب للفرد وربما لم نراع العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز⁽²⁰⁾.

تصنيف المعززات:

لقد صنفت المعززات بأكثر من طريقة منها:

أ- المعززات الأولية والمعززات الثانوية:

المعزز الأولي هو المثير الذي يؤدي بطبيعته إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة أو تعلم (كالطعام والشراب، والدفع، وتجنب الألم وتجنب البرد ...). أما المعزز الثانوي فهو المثير الذي يكتسب خاصية التعزيز من خلال اقترانه بالمعزز الأولي، لهذا يسمى أحياناً المعزز المتعلم أو المعزز الشرطي، وأشهر أنواع هذا التعزيز هي النقود، التي لم تكن تعني للإنسان شيئاً في البداية لكن لارتباطها بالحصول على أشياء كثيرة جداً، أصبحت من

أقوى المعززات.

ب- التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي:و

التعزيز الإيجابي هو إضافة مثير بعد السلوك مباشرة مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في مواقف مماثلة، أما التعزيز السلبي فهو إزالة مثير غير مرغوب أو مؤلم بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة مما يزيد أيضاً من احتمالية تكرار السلوك مستقبلاً مثل تناول حبة اسبرين في حالة الصداع أو إجازة الموظف من العمل وهكذا⁽²¹⁾.

ج- التعزيز المادي والتعزيز المعنوي:

التعزيز المادي هو تقديم أشياء يحبها الفرد كالألعاب والقصص والمواد الغذائية وغيرها، أما المعززات المعنوية فهي كالمديح والثناء وكتب الشكر وشهادات التقدير والابتسام وغيرها.

د- المعززات الرمزية:

هي المعززات القابلة للاستبدال Token Reinforces وهي رموز معينة كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات أو أية أشياء أخرى يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته، وتستبدل فيما بعد بمعززات أخرى مادية⁽²²⁾.
والدراسة الحالية هدفت لدراسة أثر هذا النوع تحديداً في تطوير سلوك الانتباه لدى الأطفال، لهذا سيتناول الباحث هذا الموضوع بشيء من التفصيل.

أنظمة التعزيز الرمزي

(Token Reinforcement Systems)

قد لا تكون المعززات الاجتماعية (الثناء، الانتباه، الخ) وهي المعززات الشائعة في

الحياة اليومية، ذات فعالية في ضبط سلوكيات بعض الأطفال أحياناً فبعض الأطفال لن يؤديوا المهمات المطلوبة منهم إذا كان عليهم أن ينتظروا طويلاً ليحصلوا على المعززات، وهم كذلك لا يستجيبون للمعززات التقليدية التي يستجيب لها الأطفال بشكل عام. فما الذي يفعله المعالج في هذه الحالة؟

إذا وجد المعالج السلوكي أن المعززات الاجتماعية غير فعالة في إحداث تغيرات ذات أهمية في السلوكيات المستهدفة فإن باستطاعته اللجوء إلى أنظمة التعزيز الرمزي. لأن لهذا النوع من المعززات حسناً عديدة منها:

1 - إن بالإمكان إعطاها مباشرة بعد حدوث السلوك وأن تستبدل لاحقاً بمعززات أخرى فهذه المعززات تقلل الفترة الزمنية التي تقع بين حدوث السلوك وتقديم المعزز، ودون شك، فهذا الأمر بالغ الأهمية إذ إنه يعني إمكانية تعزيز السلوك مباشرة في أي وقت يحدث فيه.

2 - التعزيز الرمزي وسيلة فعالة لتعزيز مجموعة من الأفراد بشكل منظم.

3 - إن فعالية التعزيز الرمزي لا تتوقف على مستوى الحرمان اللحظي لدى الفرد، بمعنى آخر، فالمعززات الرمزية ذات مناعة نسبياً للإشباع⁽²³⁾.

وباستطاعتنا تعريف التعزيز الرمزي بأنه إجراء يشتمل على تقديم معززات رمزية حال حدوث السلوك المرغوب فيه وهذه المعززات تستبدل في وقت لاحق بأشياء مفضلة. والمعززات الرمزية هي أشياء مختلفة (كالنجوم، والطوابع، ... الخ) ليس لها أية قيمة تذكر بحد ذاتها-على الأقل في بداية الأمر- ولكنها تكتسب ميزة التعزيز في كونها تستبدل بها

معززات أولية أو ثانوية مختلفة تسمى بالمعززات الداعمة Back-Up Reinforces

وبشكل عام، تشتمل أنظمة التعزيز الرمزي على ثلاثة عناصر أساسية وهي:

أ- المعززات الرمزية التي سيتم استخدامها.

ب- المعززات الداعمة التي سيتم استبدال الرموز بها.

ج- قوانين محددة توضح الظروف التي سيحصل فيها الفرد على المعززات والظروف التي سيفقد فيها.

إن التعزيز الرمزي وسيلة وليس هدفاً في حد ذاته، فالغرض من استخدام هذا النوع من المعززات هو المبادأة بالسلوك المرغوب فيه وليس إخضاعه له على نحو دائم. ولهذا فالمعالج السلوكي يحتاج إلى أن يحدد منذ البداية الخطوات التي سيتبعها لإخفاء هذه المعززات تدريجياً بعد اكتساب الفرد السلوك المستهدف وغالباً ما يتطلب ذلك من المعالج أن يعمل على أقران المعززات الرمزية بالمعززات الاجتماعية بهدف أن تصبح المعززات الاجتماعية وحدها فعالة في ضبط السلوكات المرغوب فيها وفي المحافظة على استمراريتها بعد التوقف عن برنامج التعزيز الرمزي⁽²⁴⁾.

ويتبع المعالج السلوكي الخطوات العامة التالية في تخطيط برامج التعزيز الرمزي

وتنفيذها:

1 - تحديد السلوك المستهدف وتعريفه.

2 - القياس المتواصل للسلوك المستهدف.

3 - توضيح القواعد العامة التي سيتم اتباعها في تنفيذ برامج التعزيز الرمزي. إن استخدام أنظمة التعزيز الرمزي بشكل فعال يتطلب التأكد من أن الطفل يفهم القواعد التي سيتم اتباعها. فعند إعطاء المعزز الرمزي يقترب المعالج السلوكي من الطفل ويضع الرمز على اللوحة موضحاً له سبب حصوله عليه. كذلك يقوم المعالج بتعزيز الطفل

اجتماعياً وذلك بهدف تسهيل عملية الانتقال من التعزيز الرمزي إلى التعزيز الاجتماعي فيما بعد.

4 - اختيار المعززات الرمزية التي سيتم استخدامها، لقد أشرنا من قبل إلى أنه من الممكن استخدام أي شيء كمعزز رمزي. إلا أنه يفضل استخدام الرموز التي يمكن إعطاؤها مباشرة بعد حدوث السلوك، التي من السهل حملها وتوزيعها، وبالطبع فالرمز المستخدم يعتمد على طبيعة الفرد الذي يتعامل معه المعالج، وبشكل عام يفضل أن يكون الرمز جميلاً وخفيفاً، وثمة نقطة هامة في هذا الخصوص وهي ضرورة التأكد من أن الطفل لن يحصل على المعززات الرمزية إلا من خلال المعالج نفسه، وذلك لتجنب إمكانية حصوله عليها من مصادر أخرى، ويتطلب ذلك من المعالج تسجيل عدد الرموز المعطاة لكل طفل لتجنب حدوث المشكلات المختلفة.

5 - اختيار المعززات الداعمة. لا تختلف الطرق المتبعة في تحديد المعززات الداعمة المناسبة عن طريق اختيار المعززات بشكل عام، وما يجب تأكيده هنا هو أن برامج التعزيز الرمزي عادة تشتمل على توفير قائمة من المعززات العديدة والمتنوعة، فهذه إحدى أهم حسنات برامج التعزيز الرمزي.

6 - العمل على أن تصبح الرموز نفسها ذات معنى بالنسبة للفرد في البداية ويتم ذلك من خلال إقرانها بالمعززات الداعمة بشكل مباشر ومتواصل عند البدء باستخدام البرنامج.

7 - تحديد مواعيد استبدال (صرف) المعززات الرمزية والطريقة التي ستتبع في ذلك.
أ- يجب تحديد قيمة المعزز الرمزي الواحد، أي ما هي كمية أو عدد المعززات الداعمة التي سيتم استبداله بها.

ب- يجب تحديد مواعيد استبدال المعززات الدائمة بالرموز. ويفضل استبدالها بشكل

متكرر في البداية ومن ثم تأجيلها أكثر فأكثر.

ج- يجب تحديد شخص معين لتوزيع الرموز، خاصة عند استخدام برامج التعزيز الرمزي على نطاق واسع.

د- يجب تحديد عدد الرموز التي سيحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوكيات المختلفة المرغوب فيها وعدد الرموز التي سيفقدها عند تأديته للسلوكيات غير المرغوب فيها.

هـ- يجب إعداد دليل يوضح القوانين التي ستتبع في تنفيذ البرنامج.

8 - متابعة عملية تنفيذ البرنامج، كذلك يحتاج المعالج إلى تحديد الطرق التي ستتبع في جمع المعلومات اللازمة عن تنفيذ البرنامج، وتحديد الجهة المسؤولة عن جمع تلك المعلومات، ومواعيد ذلك، وكيفية حفظها، ... الخ.

9 - الانتقال تدريجياً من جدول تعزيز متواصل إلى جدول تعزيز متقطع. فيستبدل بالرمز المعزز الداعم عدة مرات يومياً في البداية، ومن ثم يعمل المعالج على تقليل عدد المرات التي يستبدل فيها الطفل المعززات الدائمة بالرموز، ويقلل شيئاً فشيئاً الاعتماد على نظام التعزيز الرمزي وذلك بعد أن يكون السلوك المستهدف قد ترسخ في ذخيرة الفرد⁽²⁵⁾.

وكانت أول محاولة منظمة لاستخدام نظام التعزيز الرمزي قد أجريت في مستشفى للأمراض العقلية، فلقد استخدم ايلون وأزرن هذه الطريقة لتعليم المرضى العناية بالذات والسلوكيات المهنية المناسبة. وكان ما فعلاه هو أنهما جعلاً إمكانية حصول المرضى على المعززات الرمزية متوقفة على تأديتهم للمهن التي يفضلونها. في هذه الحالة وجد أن المرضى أصبحوا يقضون معظم وقتهم في تأدية تلك المهن دون غيرها. وبعد ذلك جعلوا إمكانية الحصول على المعززات الرمزية متوقفة على تأديتهم لمهن اختارها الباحثان لهم لم تكن هي المهن المفضلة لديهم. ولقد وجد الباحثان أن المرضى أصبحوا يقضون معظم

أوقاتهم في هذه المهنة. إن أهمية هذه الدراسة تنبع من حقيقة أن نظام التعزيز الرمزي قد تبينت فعاليته في تغيير السلوكيات المختلفة لدى أشخاص ذوي أمراض نفسية في وقت كان يعتقد فيه أنهم غير قابلين للتغيير أبداً، ومنذ ذلك الوقت امتدت استخدامات برامج التعزيز الرمزي بسرعة إلى أوضاع تطبيقية مختلفة كبرامج التدخل المبكر، ومراكز التأهيل، ومراكز معالجة الإدمان على الكحول، المدارس الخاصة للمعوقين، والسجون، ومستشفيات الأمراض العقلية، والبيوت، والمدارس العادية⁽²⁶⁾.

وفي دراسة أوليري وبيكر O'leary and Becker, 1967 استخدم نظام التعزيز الرمزي لتعديل السلوكيات الصفية غير المقبولة لدى مجموعة من الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية. تلك السلوكيات اشتملت على مضغ العلكة. والأكل في غرفة الصف، والاعتداء على الآخرين والإجابة دون إذن وعدم التركيز، والبكاء وكان التركيز في هذه الدراسة على أكثر الأطفال اضطراباً.

وقام الباحثان بمراقبة سلوكيات الأطفال المستهدفة في غرفة الصف وذلك من الساعة الحادية عشرة والنصف إلى الساعة الثانية وعشر دقائق مدة ثلاثة أيام في الاسبوع الواحد. وبالطبع كان الباحثان قد دربا الطالبين جيداً قبل البدء رسمياً بالملاحظة، وقام طالب ثالث (تم تدريبه هو الآخر) بمراقبة السلوكيات المستهدفة نفسها مرتين في الاسبوع وذلك بهدف التحقق من ثبات المعلومات التي يجمعها المراقبان الأساسيان. وكانت المراقبة قد تمت في أثناء انشغال الأطفال في النشاطات الصفية المختلفة كالقراءة الجماعية أو حصة الحساب، أو الاستماع للقصص.

واشتملت الدراسة على مرحلتين تجريبيتين وهما مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التعزيز الرمزي. في أثناء مرحلة الخط القاعدي طلب الباحثان من المعلمة التعامل مع الأطفال كالمعتاد واستمرت هذه المرحلة مدة أربعة أسابيع. وكان الهدف من هذه المرحلة مراقبة

سلوكيات الأطفال دونما تدخل وذلك من أجل مقارنتها بمرحلة التعزيز الرمزي.

وفي مرحلة التعزيز الرمزي (مرحلة العلاج) أوضحت المعلمة في أول يوم الأهداف التي سيحاول البرنامج تحقيقها والخطوات العامة التي سيتم اتباعها. وقامت المعلمة بكتابة التعليمات التالية على اللوح: اجلس في مقعدك، ارفع يدك إذا أردت أن تقول شيئاً، انتبه إلى ما تقوله المعلمة، حافظ على نظافة مقعدك، انظر إلى الأمام، افعل ما هو مطلوب منك. بعد ذلك أبلغت المعلمة الأطفال أن عدد النقاط التي ستعطى لهم يعتمد على مدى اتباعهم للتعليمات. وقيل لهم أن مجموع النقاط هو الذي يحدد كمية الرموز التي سيحصلون عليها وأن باستطاعتهم استبدال معززات داعمة متنوعة بتلك الرموز. وتكونت المعززات الداعمة من هدايا وجوائز قيمة بلغت قيمتها ثمانين دولاراً خلال مدة الدراسة التي بلغت شهرين. ولقد قدمت المعززات الرمزية بالطريقة نفسها لكل الأطفال وكان الفرق فقط في نوعية المعززات الداعمة التي كانوا يحصلون عليها إذ حاول الباحثان أن يوفرأ معززات داعمة عديدة جداً للأطفال لتجنب مشكلة الاشباع.

وقامت المعلمة بإعادة التعليمات صباح كل يوم من أيام برنامج التعزيز الرمزي. وفي بداية الاسبوع الثاني من هذه المرحلة طلب من المعلمة زيادة عدد النقاط المطلوبة للحصول على الرموز تدريجياً، والتأخر في استبدال معززات داعمة بها. ففي الأيام الثلاثة الأولى من تنفيذ برنامج التعزيز الرمزي كان باستطاعة الأطفال استبدال المعززات الداعمة بالرموز يومياً، وبعد ذلك أصبحوا يستبدلونها مرة كل يومين، فمرة كل ثلاثة أيام، وهكذا. وبالطبع كان الهدف من ذلك هو الانتقال تدريجياً من ضبط السلوكيات المستهدفة من خلال المعززات الرمزية إلى ضبطها من خلال المعززات المتوفرة تقليدياً في غرفة الصف كثناء المعلمة عليهم واهتمامهم بهم .. لقد أدى برنامج التعزيز الرمزي إلى تقليل السلوكيات السلبية غير المناسبة إلى درجة كبيرة كما انخفض معدل حدوث السلوكيات غير المرغوب

بها لدى الأطفال الثمانية من 76٪ أثناء الخط القاعدي (القياس القبلي) إلى 10٪ أثناء مرحلة التعزيز الرمزي (المعالجة)⁽²⁷⁾.

واستخدم Barrish. et. al, 1969 ما عرف باسم لعبة السلوك الجيد، حيث قام باريش وزملاؤه بتقسيم الأطفال في الصف إلى فريقين وأعد قائمة ببعض التعليمات المطلوبة من التلاميذ والمتعلقة بالسلوك الدراسي الجيد وكتبها على السبورة وحدد للتلاميذ معايير واضحة للفوز باللعبة وحدد لهم المكافأة التي سينالها الفريق الفائز، ووجد أن أداء جميع طلبة الصف تحسن بشكل كبير بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق هذه الطريقة⁽²⁸⁾.

وفي دراسة أجراها جونسون وزملاؤه Johnson et.al. 1978 على أطفال من الصفين الثالث والرابع الابتدائي كان لديهم بعض الأنماط السلوكية الاجتماعية غير المناسبة كعدم التعاون وإيذاء الآخرين والسرقة واتلاف الممتلكات، وبعد تعريف هذه السلوكيات إجرائياً وقياسها تم تقسيم طلبة الصف إلى مجموعتين وعلق المعلم لوحة كبيرة على الحائط في غرفة الصف كتب عليها قوانين لعبة السلوك مثل لا تخرج من مقعدك دون إذن، ممنوع المشاجرة، لا تلقي الأشياء على الأرض ...

وأوضح المعلم للأطفال أن الفريق الذي يخالف أحد أعضائه تلك التعليمات سيفقد نقطة واحدة وأن الفريق الذي سيجمع أكبر عدد من النقاط سيكون الفريق الفائز، ويعطى الفريق الفائز مكافأة حددت مسبقاً مثل شارات نصر، فترات استراحة إضافية وغيرها. وتبين أن هذا لإجراء قد عمل على تقليل السلوكات الصفية غير المناسبة في فترة زمنية قصيرة⁽²⁹⁾.

وفي دراسة أخرى قامت بها ماري كيل وزميلها Kelly and Stokes, 19 كان الهدف منها دراسة أثر التعزيز الرمزي للمجموعات المتنافسة على جذب انتباه الطلبة في الصف الثاني الابتدائي، حيث قسما المجموعة الصفية إلى فريقين يتنافسان في الحصول على أقل

عدد ممكن من الأخطاء الناجمة عن تشتت اتجاه أي فرد من أفراد الفريق وفق نموذج متفق عليه مع الطلبة.

وأوضحت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام هذا الأسلوب في تحسين انتباه الطلبة⁽³⁰⁾.

وفي السودان حاول صايغ وعمر (عام 1983) تكرار لعبة السلوك الجيد للتحقق من مصادقيتها الاجتماعية وتقييم فعاليتها في معالجة بعض السلوكيات الصفية غير المناسبة لدى أطفال في الصف الثاني الابتدائي، فقسم أطفال الصف إلى فريقين وعرفهم بشروط اللعبة وهي أن كل طالب من الفريق يقوم بسلوك غير مرغوب (من السلوكيات التي يحددها لهم) يخسر نقطة. والفريق الذي يحصل في نهاية اليوم الدراسي على نجوم أكثر يكافأ بالحصول على شارات النصر ونجوم ولوحة شرف لذلك اليوم يكتب عليها اسم الفريق وتعلق في الصف. ووجدوا فيها أن أداء الطلاب تحسن بشكل كبير في الأسبوع الرابع من التطبيق⁽³¹⁾.

هدف الدراسة ومشكلة البحث:

يتضح من الأدب السابق والدراسات التي تم التعرض إليها عن وجود أثر إيجابي للتعزيز الرمزي للمجموعات المتنافسة داخل غرفة الصف في تعديل السلوك غير المناسب لدى الأطفال، وقد جاءت هذه الدراسة لتحاول تفحص أثر هذا النوع من التعزيز في تطوير سلوك الاتجاه لدى الأطفال في الصف الثالث في مدينة عمان، وعلى وجه التحديد تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - هل يؤثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير سلوك الانتباه لدى طلبة الصف

الثالث الأساسي.

2 - هل يختلف أثر التعزيز الرمزي للمجموعات باختلاف جنس الطالب.

أهمية الدراسة:

إن مشكلة تشتت انتباه الطلبة في المدارس عامة والمدارس الابتدائية على وجه الخصوص من أكبر المشكلات التي يواجهها المدرسون، ويتبعون في سبيل جذب انتباه الطلبة وسائل مختلفة بعضها غير فعال وبعضها الآخر يؤدي إلى نتائج عكسية تزيد من تشتت انتباه الطلبة بدل تقليله، وتحاول الدراسة الحالية اختبار أسلوب عملي لمعالجة ضعف الانتباه لدى الطلبة المتشتتين وتطوير سلوك الانتباه وتحسينه لدى بقية طلبة الصف. كما تحاول الدراسة التحقق من المصادقية الاجتماعية لأسلوب التعزيز الرمزي وتقييم فعاليته في معالجة ضعف الانتباه الصففي في البيئة الأردنية، حيث إن الدراسات السابقة التي وقعت بين يدي الباحث كانت على بيئات غير أردنية وهذا البحث يتناول هذا الموضوع مستخدماً معززات داعمة من البيئة المدرسية الحكومية، مما قد يساعد المدرسين في حل هذه المشكلة التي يشعر بها المشتغلون بالتعليم.

الطريقة

أفراد الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (73) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة (أم كثير الأساسية المختلطة) التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى. وقد تم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية العنقودية من بين مدارس عمان العاصمة، وتم اختيار شعبتين صفيتين هما (أ و ب) من شعب الصف الثالث الخمس في المدرسة، وبلغ عدد الطلاب في الشعبة (أ) (37) طالباً وطالبة، في حين بلغ عددهم في

الشعبة (ب) (36) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة قائمة للملاحظة المضبوطة أعدها الباحث بناء على القوائم التي وردت في دراسات وأبحاث سابقة، وشملت القائمة أسماء طلبة كل العمود الرأسي للقائمة وأنواع السلوك المتشئت في شعبة صفية في العمود الأفقي، وقد شمل السلوك المتشئت السلوكيات التالية (إلا إذا كان السلوك مستهدفاً) النظر من النافذة، التحدث مع زميل، ضرب زميل، الخروج من المقعد، الانشغال بالملابس، التحديق في شيء غير مستهدف لمدة أكثر من 15 ثانية، تكرار واجب عدة مرات، العبث مع زميل، اسقاط القلم تحت المقعد، تناول القلم أو أي أداة من تحت المقعد، النظر إلى المراقب (الباحث)، إصدار أصوات، طلب الخروج من الصف أكثر من مرة، تناول الأكل أو الحلوى أو الشرب، وضع الرأس على المقعد، الضحك، ... أخرى.

وقد تم عرض الأداة على (4) محكمين من الخبراء في علم النفس للتأكد من شمولها للسلوكيات الممكن حدوثها من الطلبة.

الإجراءات

تم تدريب شابين من طلبة علم النفس في المرحلة الجامعية الأولى على إجراءات الملاحظة وخطواتها قبل بدء التجربة، كما تم الاتفاق مع مدرسي الشعبتين على إجراءات البحث (مع العلم أن المعلمة الواحدة تدرس جميع المواد المقررة لذلك الصف وذلك حسب تعليمات وزارة التربية والتعليم). وعلى القيام بالتدريس بالطريقة المعتادة والسماح للمراقب في كل شعبة بحضور الحصص الدراسية، وقد نفذت الإجراءات وفق الخطوات

التالية:

أولاً: القياس القاعدي:

ويشمل الإجراءات التالية حسب الترتيب:

- 1 - يتم التعريف بالملاحظ على أنه ضيف متدرب، ويجلس في مؤخرة الغرفة الصفية.
- 2 - في اليوم الأول لا يجري الملاحظ أي ملاحظة ولا يرصد أي سلوك حتى يعتاد الطلاب على وجوده ولكنه يحاول التعرف قدر الإمكان على أسماء الطلبة.
- 3 - في اليوم الثاني يقوم الملاحظ برصد كل سلوك غير منتبه يقوم به أي طالب في الصف ضمن القائمة المعدة لذلك. وفي حال عدم معرفته باسم الطالب يحدد موقعه بالنسبة للمقعد أي جهة ثم يسأل المعلمة عن اسمه بعد انتهاء الحصة.
- 4 - تجري عملية القياس القاعدي القبلي (ملاحظة السلوك) لمدة يومين في جميع الحصص الصفية ويرصد السلوك المتشئت لكل حصة على نموذج منفصل.
- 5 - يقوم الملاحظ الثاني بنفس الخطوات في الشعبة الثانية وبنفس الإجراءات تماثلاً وبنفس الوقت.
- 6 - يجري مقارنة متوسطات السلوك غير المنتبه بين الشعبتين للتأكد من تناظرهما في الانتباه. (أ) مجموعة تجريبية والشعبة الثانية (ب) مجموعة ضابطة.

ثانياً: المعالجة (وتستغرق اسبوعين دراسيين)

- تسير خطوات المعالجة وفق الترتيب التالي بالنسبة للمجموعة التجريبية (الشعبة أ)
- 1 - يتم تقسيم المجموعة إلى (3) مجموعات فرعية حسب ترتيب المقاعد.
 - 2 - يتم تعريف الطلبة بالسلوك غير المنتبه وأنواعه حسب ما ورد في قائمة الملاحظة.
 - 3 - يتم الاتفاق مع الطلبة على وضع إشارة (x) أمام اسم كل طالب يقوم بأحد

السلوكيات الواردة في القائمة خلال الحصة، والمجموعة التي تحصل على اشارات أقل تكون المجموعة الفائزة لذلك اليوم.

4 - يتم الاتفاق مع الطلبة على حصول المجموعة الفائزة في ذلك اليوم على ما يلي:

أ- فترة لعب أطول خلال حصة الرياضة بحيث تلعب المجموعة الفائزة نصف وقت الحصة فيما تلعب المجموعتان الأخريان كل منهما ربع الحصة.

ب- تسمى المجموعة الفائزة مجموعة الأبطال لذلك اليوم.

ج- يحصل كل طالب في المجموعة الفائزة في نهاية ذلك اليوم على نجمة تلصق على جبينه.

د- المجموعة التي تفوز بأكثر عدد من المرات خلال الاسبوع تحصل على وجبة مجانية من مقصف المدرسة مكونة من باكيت شيبس أو باكيت عصير.

5 - يتم التعريف بالملاحظ من جديد على أنه متدرب معاون للمعلمة سيساعدها في رصد السلوكيات غير المنتبه من قبل الطلاب، وأن النظر إليه هو أحد السلوكيات المشتتة.

6 - يقوم الملاحظ بالرصد والتسجيل لكل حصة صفية وفق النموذج المعد.

7 - في نهاية كل حصة صفية تنشر النتائج وتكتب على السبورة مع بيان أسماء الطلبة المتشتتين في كل مجموعة.

8 - في نهاية الحصة الثالثة (قبل الاستراحة) تنشر نتائج نصف اليوم لمساعدة الطلبة في معرفة وضع المجموعتين ضمن المنافسة.

9 - في نهاية اليوم الدراسي تنشر النتائج النهائية لذلك اليوم ويحدد المجموعة الفائزة لذلك اليوم.

10 - يتم تنفيذ المعززات الداعمة في نهاية اليوم الدراسي وقبل حصة الرياضة التي تكون في العادة آخر حصة صفية لليوم الدراسي. ويتم التنفيذ حسب ما تم الاتفاق عليه.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فلا يجري أي تدخل معها خلال فترة التطبيق (الاسبوعين) وتبقى تمارس نشاطاتها المعتادة بوجود الملاحظ الذي تم التعريف عليه بأنه ضيف متدرب.

ثالثاً: القياس البعدي:

يقوم الملاحظان كل حسب شعبته برصد وتسجيل السلوك غير المنتبه لطلبة الشعبة الصفية وفق النماذج المعدة، ولدة يومين دراسيين ثم ترصد النتائج النهائية.

المعالجة الإحصائية:

إن الدراسة الحالية دراسة تجريبية تم فيها اختيار مجموعتين من طلبة الصف الثالث الأساسي، المجموعة الأولى تجريبية تعطى $jgrj$ تعزيزاً رمزياً لسلوك الانتباه بينما المجموعة الثانية ضابطة بقيت تمارس نشاطاتها بالوضع المعتاد، واختبار فرضية الدراسة تم إجراء تحليل التباين باستخدام الإحصائي (ت) T-Test لقياس الفروق بين المجموعتين، وكذلك بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمحددتين:

المحدد الأول: يتصل بالعينة:

فعينة الدراسة مكونة من طلبة الصف الثالث الأساسي المنتظمين في إحدى مدارس عمان، مما يعني أن نتائج هذه الدراسة يمكن تعميمها في حالة وجود عينات أخرى ذات خصائص مشابهة لعينة الدراسة.

المحدد الثاني: يتصل بالملاحظين:

فعلى الرغم من إخضاع الملاحظين للتدريب فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بمقدار الموضوعية في الملاحظة لدى الملاحظين ومدى التزامهم بالتعليمات.

التعريفات الإجرائية:

- 1 - تشتت الانتباه: هو أي سلوك يمكن ملاحظته يدل على أن الطالب غير منتبه لموضوع الدرس وحسب ما هو وارد في قائمة الملاحظة.
- 2 - التعزيز الرمزي: هو أحد أساليب التعزيز السلوكية ويعني في هذه الدراسة عدد الأخطاء التي يحصل أفراد كل مجموعة فرعية.
- 3 - التعزيز الداعم: هو الإجراء الذي يتم اتباعه لمكافئة المجموعة الفائزة حسب عدد النقاط التي حصلت عليها.

النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه الصفّي لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي، وبالتحديد فقد حاولت الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين:

- 1 - هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه الصفّي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي؟
- 2 - هل يختلف أثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه الصفّي باختلاف جنس الطالب؟

وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم حساب عدد حالات السلوك غير المنتبه لكل

طالب في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من خلال ملاحظة وتسجيل عدد مرات السلوك غير المنتبه لكل طالب خلال (8) ثماني حصص صفية موزعة على يومين متتاليين، وجرى تحليل التباين باستخدام الإحصائي T-Test في ثلاث حالات:

أ- عند مقارنة القياس القبلي للمجموعتين وذلك للتأكد من تكافئهما.

ب- عند مقارنة القياس القبلي للمجموعة التجريبية مع القياس البعدي لنفس المجموعة.

ج- عند مقارنة القياس البعدي للمجموعة التجريبية مع القياس البعدي للمجموعة الضابطة.

والجدول رقم (1) يوضح مقارنة متوسط عدد حالات السلوك غير المنتبه للمجموعات خلال الحصة الصفية الواحدة خلال مراحل المعالجة الثلاث.

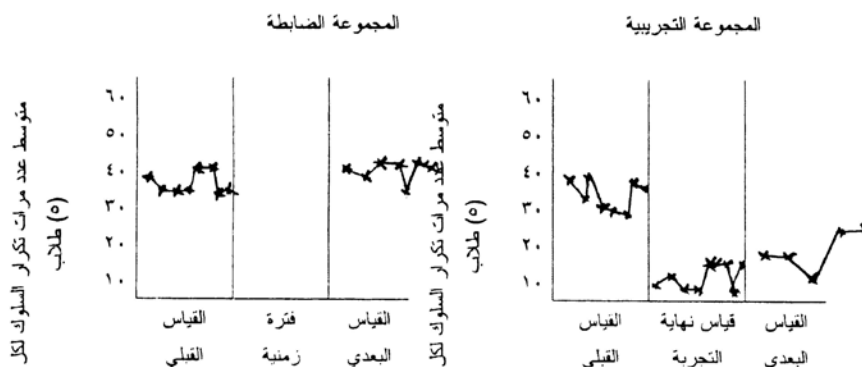
المجموعة	القياس القبلي	نهاية المعالجة	القياس البعدي
التجريبية	(38) مرة	(4) مرات	(7) مرات
الضابطة	(41) مرة		(39) مرة

ويتضح من الجدول رقم (1) أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متقاربتان في القياس القبلي في متوسط عدد مرات السلوك غير المنتبه مما يشير إلى تكافئهما قبل التجربة، كما يظهر أثر المعالجة في تخفيض عدد مرات السلوك غير المنتبه للمجموعة التجريبية بشكل واضح وكبير، حيث انخفض عدد مرات السلوك المتشتمت من 38 مرة (بالتوسط) إلى 4 مرات في نهاية المعالجة ثم ارتفع قليلاً إلى 7 مرات بعد توقف المعالجة نظراً لتوقف التعزيز الرمزي وعدم إمكانية تحويله إلى تعزيز اجتماعي لضيق وقت الباحث والمدرسة. أما المجموعة الضابطة فلم يتأثر عدد مرات السلوك غير المنتبه لديها بعد انقضاء نفس

الفترة الزمنية التي استغرقتها التجربة والبالغة اسبوعين للمعالجة.

ويمكن تمثيل متوسطات أداء كل (5) طلاب بيانياً في كل مجموعة خلال مراحل

التجربة على النحو التالي:



وبإجراء تحليل التباين باستخدام الإحصائي T-Test بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس القبلي للمجموعة التجريبية كانت نتيجة التحليل 0.90 وهذه النتيجة ليس لها دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يعني أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتان في السلوك غير المنتبه قبل إجراء التجربة، رغم وجود فروق بسيطة لصالح المجموعة التجريبية بمقارنة متوسطات الأداء القبلي للمجموعتين. إلا أن هذه الفروق تقع ضمن مستوى الخطأ العشوائي الذي يتناقص نظرياً بازدياد حجم العينة.

وبإجراء تحليل التباين باستخدام الإحصائي T-Test بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية كانت نتيجة التحليل 8.73 وهذه النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يعني وجود أثر للمعالجة المستخدمة في زيادة انتباه طلبة المجموعة التجريبية.

ولمزيد من التأكد تم إجراء تحليل التباين باستخدام الإحصائي T-Test بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية وكانت نتيجة التحليل 7.49، وهذه النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يؤكد وجود أثر للمعالجة المستخدمة باستعمال التعزيز الرمزي للمجموعات المتنافسة في زيادة انتباه طلبة الصف الثالث الأساسي.

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمدى اختلاف أثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه الصفي باختلاف جنس الطالب، فقد أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاستجابة للتعزيز الرمزي، حيث كانت نتيجة التحليل باستخدام الإحصائي T-Test 0.074 وهذه النتيجة ليست لها دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

خلاصة النتائج:

كشفت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- 1 - حدث تحسن ملحوظ على أداء المجموعة التجريبية باستخدام التعزيز الرمزي للمجموعات الفرعية في مستوى الانتباه.
- 2 - لم يحدث أي تغير يذكر على أداء المجموعة الضابطة فيما يتعلق بالانتباه.
- 3 - متغير الجنس لم يؤثر في نتائج الدراسة.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه الصفي لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي الذين تتراوح أعمارهم عادة ما بين

(8-9) سنوات. وقد حاولت الدراسة بشكل أكثر تحديداً الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه

الصففي لدى طلبة الصف الثالث الاساسي.

2 - هل يختلف أثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه الصففي باختلاف

جنس الطالب؟

وقد حلت بيانات التطبيق باستخدام تحليل التباين الأحادي والثنائي وكشفت هذه

الدراسة عن النتائج التالية:

أولاً: هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القياس القبلي والقياس

البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي مما يعني وجود أثر دال إحصائياً

للتعزيز الرمزي للمجموعات الفرعية المتنافسة ضمن المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة

تنسجم تماماً مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث التي تؤكد وجود

أثر إيجابي للتعزيز الرمزي للمجموعات من خلال ما يسمى لعبة السلوك الجيد التي

اختبرت كفاءتها في عدة دراسات.

وهذه النتيجة متوقعة أيضاً خاصة في المرحلة الابتدائية حيث يلعب التنافس دوراً

كبيراً في إثارة دافعية الطلبة نحو مختلف الموضوعات بحكم طبيعة المرحلة العمرية، كما

تنسجم هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث في تعديل السلوك التي تركز على دور التعزيز بعد

الاستجابة بشكل أساسي، حيث يفترض السلوكيون أن أي احتمالية لعدم حدوث تغيير في

السلوك تعود إلى الخطأ في اختيار المعززات المناسبة، أما إذا تم اختيار المعزز المناسب

للفرد من حيث عمره وظروفه الاجتماعية وبيئته فإن الاستجابة التي يتبعها هذا المعزز

ستتقوى وستزداد احتمالية تكرارها مستقبلاً.

ثانياً: هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأداء البعدي لكل من

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد النتيجة السابقة ويزيد من الثقة في الإجراءات، حيث أثبتت النتائج أن التعزيز الرمزي للمجموعات له دور فاعل في زيادة انتباه طلبة الصف الثالث الأساسي.

وهذه النتيجة تنسجم جوهرياً مع نتائج الدراسات السابقة التي عرضها الباحث، وذلك رغم الاختلاف في تصميم الدراسة مع الدراسات المذكورة، حيث اعتمدت تلك الدراسات على تصميم المجموعة الواحدة وباختبارين، أحدهما قبلي والآخر بعدي $RO \times O$ فيما اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم إضافي يتمثل بالمجموعة الضابطة

$RO \times O$

$RO \times O$

وذلك بهدف ضبط عوامل يمكن أن تؤثر في الصدق الداخلي للدراسة مثل عوامل النضج والقياس القبلي والانحدار الإحصائي وغيرها.

ثالثاً: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في أثر التعزيز الرمزي للمجموعات في تطوير الانتباه الصفي يمكن أن تعزى لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ومع نتائج الأبحاث النظرية والعملية في تعديل السلوك التي تفترض أن المعزز المناسب سيزيد من احتمالية تكرار الاستجابة المرغوبة بغض النظر عن الجنس أو العمر أو حتى عند تعديل السلوك الحيواني.

إن طبيعة المنحى السلوكي الذي لم يأت من افتراضات مسبقة كباقي الاتجاهات وإنما جاء من نتائج الأبحاث الإمبريقية التجريبية على الحيوانات بداية ثم على الإنسان في محاولة لمحاكاة العلوم الطبيعية، إن هذا المنحى يدرس بدقة أثر التعزيز المناسب للعضوية، ويتعامل مع التعزيز من خلال أثره في تكرار السلوك وليس من خلال طبيعته أو ماهيته، وهو بهذا لا يدع مجالاً لفشل الإجراءات المتبعة إلا فقط فيما يتعلق باختيار المعزز المناسب

للعضوية، ولكن تظل الحاجة قائمة لإجراء المزيد من الدراسات تتقصى أثر التعزيز بأنواعه في معالجة مشاكل الانضباط الصفّي المختلفة، خاصة مع الطلبة الأكبر سناً في المرحلة الأساسية العليا والثانوية.

المراجع

- (1) Schaefer, C.E. and Millman, H.L. (1981) **How to Help Children With Common Problems**, Litton Educational Publishing, Inc.
- (2) راضي الوفي، مقدمة في علم النفس، دار الفكر، عمان 1998.
- (3) دينيس تشيلد، علم النفس والمعلم، ترجمة عبد الحكيم السيد ورفاقه (1983)، هولت سوندر ليمتد.
- (4) Klinger, E. (1982) On The Self Management of Mood, Affect, and Attention In: Karoly, P. and Kanfer, F (Eds) **Self Management and Behavior Change**, Pergamon Press.
- (5) Ruggles, T.R. and Leblanc, J.M. (1982) **Behavior Analysis Procedures In Classroom Teaching in Bellack**, Michel Hersen, and Alan Kazdin (Eds) International Handbook of Behavior Modification Alan and Therapy, Plenum Press.
- Millman, H.L. Schaefer, C.E., & Cohen J.J. (1980) **Therapies For School Behavior Problems**, Jessey
- (6) -Bass Inc Publishers, California, V.S.A.
- (7) الخطيب، جمال، تعديل السلوك، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1987.
- (8) Reynold., G.S. (1968) **Aprimer of Operant Conditioning**, Glenview, ILL.: Scott, Forsman, and Company.
- (9) Repp, A.C. (1983) **Teaching the Mentally Retarded**. Englewood Cliffs, Illinois: Scott, Forseman, and Company.
- (10) Ollendick, T.H., and Cerny, J.A (1981) **Clinical Behavior Therapy with Children**. New York: Plenum Press.
- (11) Stain Back, W.C., Payne and S.B., Payne (1973) **Establishing Token Economy in Classroom**. Columbus, Ohio.
- (12) Ayllon, T. and Azrin, No. H. (1968). The Token Economy. **Motivational System for Therapy and Rehabilitation**. New York: Appleton-Century.
- (13) Kazdin, A. E. (1977) **The Token Economy: A Review and Evaluation**. New York: Plenum.
- (14) O'Leary, K. D., and Becker, W.C. (1976) **Behavior Modification of an Adjustment Class: A Token Reinforcement Program**, Exceptional Children, 33, 637-642.
- (15) Barrish, H.H., Saunders, M., and Wolf, M.M (1969). Good Behavior Game: Effect of Individual Contingencies for Group Consequences on Disruptive Behavior. **Journal of Applied Behavior Analysis** 119-124.
- (16) Johnson M. R. Turner, P.F., Konarski, E. (1978) **The Good Behavior Game**. Systematic Replication in Two Unruly Transitional Classroom. **Education and Treatment of Children**, 1. 25-33.
- (17) Kelly, M.L and Stokes, T.F. (1989) Contingency Token Reinforcement. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 15-447-454.