مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد السابع عشر – المجلد الثاني
يونيو 2018 م
ISSN: 2522- 3399

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة

لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال

ندى عبد الرحمن الحزيمي
قسم التربية الخاصة || كلية التربية || جامعة الملك سعود || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال. والمشاركين في الدراسة خمسة أطفال (3 ذكور و2 إناث) ملتحقين برياض الأطفال التابعة لجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، اثنين من الأطفال مشخصين باضطراب الانتباه والنشاط الزائد وثلاثة معرضين لخطر الإصابة بحسب ترشيحات المعلمات. وقد طبقت الدراسة في فصل دراسي عادي خلال فترة التعليم الموجه.

وتم استخدام تصميمين من تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs) وهي: تصميم السحب أ- ب- أ- ب (A- B- A- B Withdrawal Design) وتصميم الخطوط القاعدية عبر الأفراد (Multiple Baseline Designs across Participants) . وقدمت الباحثة ورشة تدريبية للمعلمات حول استراتيجية الثناء، ثم طلبت منهن استخدام الاستراتيجية وحرصت على مساعدتهن عندما يكن بحاجة لذلك عند تقديم الثناء للأطفال. وقامت الباحثة مع مساعدتي باحث بجمع البيانات من خلال الملاحظة المباشرة. وتمت ملاحظة السلوكيات في فترة التعليم الموجة خلال عدة مراحل، هي: مرحلة الخط القاعدي، مرحلة التدخل، مرحلة سحب التدخل، مرحلة إعادة التدخل، مرحلة المتابعة، أما في فترة الأركان فقد تمت ملاحظة السلوك خلال مرحلتين هما: مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة التدخل.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وظيفية إيجابية بين استخدام الثناء وسلوك إتمام المهمة لدى الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

الكلمات المفتاحية: الثناء، إتمام المهمة، اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، رياض الأطفال.

1- المقدمة:

شهدت السنوات الماضية تطورات كبيره في مجال الرعاية والتربية للأفراد من فئة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Special education needs, SENs) ، حيث يحظون بالاهتمام والرعاية في معظم دول العالم، شأنهم في ذلك شأن أقرانهم العاديين في المجتمع، وذلك تماشياً مع التشريعات والقوانين الدولية التي تحث على ضرورة الاهتمام بهم ورعايتهم وتوفير فرص التعليم والتدريب المناسب لهم. ولكن عند مقارنة فئة الاضطرابات السلوكية والانفعالية (Emotional and Behavioral Disorders) بغيرها من فئات الإعاقة فإنها تعد الأقل حظاً من حيث توفر الخدمات ومستوى الرعاية. ففي الولايات المتحدة حسب التقرير السنوي الثامن والعشرين المقدم من التربية والتعليم للكونجرس بشأن تطبيق قانون تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقة لعام (2006) يتضح أنه خلال الفترة (1995- 2006) كانت فئة الاضطرابات السلوكية والانفعالية هي الأقل في الحصول على الخدمات كما أن عدد الطلاب من هذه الفئة الذين تمكنوا من الوصول للمرحلة الثانوية هم الأقل. حيث إن الطلاب من فئات الإعاقة الأخرى- كالإعاقة البصرية والسمعية والعقلية وصعوبات التعلم والتوحد- كانت فرصهم أفضل من حيث إتمام الدراسة والوصول إلى المرحلة الثانوية عند المقارنة مع الطلاب ذوي الاضطرابات سلوكية وانفعالية (US Department of Education, 2009) .

وتعود أهمية تقديم الخدمات التربوية المتخصصة إلى دورها في الحد من الآثار السلبية لأعراض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد كضعف المهارات الاجتماعية وقصور الأداء الأكاديمي. فقصور القدرة على الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد غالباً ما تؤدي إلى إظهار الطفل سلوكيات تكون غير مقبولة من الأقران والمعلم (Campbell &Ewing, Campbell, 1995; 1990; Kauffman, 1999; Marchant, Young, West, 2004) .

وتصنف السلوكيات غير المقبولة في الصف، مثل صعوبة الالتزام بالقواعد الصفية وصعوبة إتمام المهام، من قبل معلمي مرحلة رياض الأطفال بأنها الجزء الأكثر إجهاداً وتحدياً في حياتهم المهنية؛ لضعف قدرتهم على إدارة السلوك بشكل فعال (Jazaar, Lambert, O'Donnell, 2007; Lambert, McCarthy, O'Donnell, Wang, 2009; Scott, Park, Swain- Bradway, Landers, 2007) . وغالباً ما يكون رد فعل المعلم سلبياً تجاه الطفل الذي يصدر منه السلوك غير المقبول. فقد يستخدم المعلم أساليب العقاب مثل الإقصاء، ومحاولة تقليل إشراك الطفل في أنشطة الفصل الفاعلة مما يؤدي إلى تقليص فرص التعلم المتاحة للطفل والتي من خلالها يتعلم مهارات أساسية تساعده في المدرسة مستقبلا (Raver & Knitzer, 2002; Raver, 2002, 2003) .

ولذلك فإن التدخل المبكر لمساعدة الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في التغلب على الآثار السلبية لأعراض هذا الاضطراب يعد خطوة أساسية في تقديم الخدمات لهم (Stormont, 2002) . والدراسة الحالية تتمحور حول التعرف على فاعلية استخدام معلمي مرحلة رياض الأطفال لإحدى تدخلات دعم السلوك الإيجابي (Positive Behavioral Interventions and Supports) وهي الثناء (Praise) كتدخل لتحسين سلوك إتمام المهمة (On-task Behavior) لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال من ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

مشكلة الدراسة:

يواجه الأطفال ذوو اضطراب الانتباه والنشاط الزائد الكثير من التحديات بسبب أعراض هذا الاضطراب، أبرزها قصور في القدرة على الانتباه (inattention) والنشاط الزائد (Hyperactivity) والاندفاعية (impulsivity) . فهذه الأعراض تتضح من خلال تشتت انتباه الطفل وصعوبة التركيز على المهمة المكلف بها، وكثرة الحركة والانتقال من نشاط أو مكان إلى آخر دون هدف، وصعوبة القدرة على ضبط النفس والتهور في إصدار الأفعال والأقوال مما يضعف بناء العلاقات الإيجابية مع المحيطين به من الاشقاء والرفاق والمعلمين.

ونتيجة لذلك فإن الأطفال المصابين أو المعرضين للإصابة به (at risk) غالباً ما يتعرضون أكثر من غيرهم للفشل الدراسي وضعف التحصيل الأكاديمي. حيث تشير الدراسات إلى أن المشكلات السلوكية التي تظهر في مرحلة ما قبل الالتحاق برياض الأطفال تستمر في الظهور بنسبة مرتفعة تصل إلى خمسين بالمئة (50%) في المرحلة الابتدائية، كما تؤكد هذه الدراسات على ضرورة وأهمية تقديم التدخل المبكر للتعامل مع المشكلات السلوكية (Campbell,1995; Dupaul, Eckert, Mcgoey, 2002; Fox, Dunlap, Cushing, 2002; Stormont, Smith, Lewis, 2007; Webster- Stratton, Reid, Hammond, 2001) .

ويعد الثناء من أساليب التدخل الإيجابية التي تحفز ظهور السلوك المرغوب وتزيد من احتمالية حدوثه في المستقبل. كما يساعد الثناء على بناء وتطوير علاقة إيجابية بين الطفل والمعلم. فالثناء، بخلاف التذمر والتوبيخ اللفظي، يؤثر على إحساس المتعلم بالكفاءة الذاتية عندما يتم استخدامه بشكل مناسب (Hester, Hendrickson, Gable, 2009; Thompson, Marchant, Anderson, Prater, Gibb, 2012) .

وتشير الدراسات التجريبية إلى إمكانية وأهمية تدريب المعلمين على استخدام الثناء الذي يعد تدخلاً زهيد التكلفة لا يحتاج لوقت وجهد كبيرين، وفي نفس الوقت ذو كفاءة وفعالية عالية في إدارة الصف لخفض السلوك غير

المرغوب وزيادة مستوى اتباع التعليمات وإتمام المهمة المطلوبة (Allday, Hinkson- Lee, Hudson, Neilsen- Gatti, Kleinke, Russel, 2012; Hester et al., 2009; Reinke, Lewis- Palmer, Merrell, 2008) .

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على العلاقة الوظيفية بين استخدام المعلم لاستراتيجية الثناء ومستوى إتمام الطفل للمهمة المطلوبة، وبذلك يمكن توضيح المشكلة من خلال الآتي:

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: **ما فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال؟**

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

1. تعد هذه الدراسة إضافة للتراث الفكري والثقافي العربي المتعلق ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من خلال استخدام تدخل الثناء.
2. قد تفيد نتائج الدراسة في تقديم نموذج لكيفيه استخدام الثناء في البيئة السعودية لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال.

مصطلحات الدراسة:

الثناء (Praise) هو جملة لفظية تتبع سلوكاً مستهدفاً (وفي بعض الأحيان مع السلوك المستهدف) . الهدف من تقديمها الحصول على التغذية الراجعة الإيجابية وتشجيع ودعم حدوث هذا السلوك المستهدف. ويصنف الثناء إلى نوعين: ثناء عام (general praise) لا يشير إلى سلوك محدد (مثال: يقول المعلم "ممتاز أحمد") . وثناء لسلوك محدد (behavior- specific praise) ؛ فتكون عبارات الثناء محددة (مثال: يقول المعلم "ممتاز أحمد، أقدر طريقة وضعك للكتاب بعيداً بمجرد أن طلبت ذلك") . والثناء سواء كان عاماً أو لسلوك محدد يعد من تدخلات دعم السلوك الإيجابي . (Allday et al., 2012 ; Hester et al., 2009; Reinke et al., 2008)

التعريف الإجرائي: هو أن تقوم المعلمة بتزويد الأطفال بجمل وعبارات الثناء، قبل أو بعد أو أثناء النشاط المطلوب في فترة التعليم الموجة، وتكون عبارات الثناء محددة تصف السلوك مثل: إذا طلبت المعلمة من الطفل التلوين تقدم المعلمة الثناء شكرا أحسنت لأنك قمت بالتلوين بشكل رائع.

إتمام المهمة (On- task Behavior)

إتمام المهمة: يعرف على أنه الأداء طبقاً للتوجيه أو الأمر للاشتراك في سلوك أو النشاط أو التوقف عن الاشتراك في السلوك أو النشاط المطلوب (Owen, Slep, Heyman, ,2012) .

التعريف الإجرائي لإتمام المهمة: هو أن يقوم الطفل بتنفيذ النشاط الذي تطلبه المعلمة منذ أن تقدم المعلمة تعليمات لبدء النشاط وحتى توجه المعلمة الطفل بتعليمات انتهاء النشاط في فترة التعليم الموجة والذي يتضمن أنشطة محددة مثل الكتابة والتلوين.

اضطراب الانتباه والنشاط الزائد (Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder)

حسب تعريف الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (American Academy of Pediatrics, AAP, 2004) هو اضطراب نمائي يتصف بوجود صعوبة في الانتباه (inattention) بالإضافة إلى نشاط زائد (Hyperactivity) واندفاعية (impulsivity) . وغالباً ما تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة (early childhood) وتكون مزمنة (chronic in nature) . ولا تعود لخلل عصبي أو حسي أو لغوي، أو إعاقة حركية أو إعاقة عقلية، أو اضطراب انفعالي حاد. وترتبط بصعوبة الالتزام بالقواعد السلوكية والاستمرار في أداء المهام المطلوبة.

التعريف الإجرائي: يتفق مع تعريف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437) فيعرف تشتت الانتباه بأنه: "اضطرابات عصبية وسلوكية، تظهر في صورة تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة كما يظهر فرط الحركة على شكل سلوك يتسم بحركة زائدة ونشاط مفرط غير هادف يعيق تعلم الطالب وقد تقترن هاتان الظاهرتان معا".

رياض الأطفال (Preschools)

هي مؤسسات تربوية اجتماعية ترعى الأطفال من سن (3- 6) سنوات وتساعدهم على تحقيق النمو المتكامل والمتوازن في جميع النواحي الحسية والعقلية والجسمية والنفسية والسلوكية وتنمية قدراتهم عن طريق اللعب التربوي والنشاط الموجه بما يتناسب مع متطلبات النمو للأطفال في تلك المرحلة العمرية (حجازي، 2007) .

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد الانتباه أحد العمليات العقلية التي تلعب دورا مهما في حياة الطفل من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة المحيطة به، واختياره المناسب للمنبهات الحسية المختلفة وتحليلها وإدراكها والاستجابة لها بصورة تجعله يتكيف مع بيئته الداخلية أو الخارجية.

وحيث إن الانتباه عبارة عن عملية بلورة أو تركيز الشعور على عمليات حاسيه معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد، أو من المثيرات الصادرة من داخل الجسم وبما أن الفرد لا يستطيع أن ينتبه إلى جميع هذه المثيرات، فإنه غالباً ما يختار أو ينتقي منها ما يتفق مع حالة التهيؤ العقلي لديه، وما يحقق اهتمامه ودوافعه أو مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه، مما يجعل الانتباه يتأثر بعدة عوامل منها: شدة المثير، وتغير المثير، وتباين المثير بالنسبة للمثيرات الأخرى (العدل، 2013) .

إن مستوى الانتباه للإفراد يختلف تبعا لسلامة وقدرات كل من الحواس، والناقلات العصبية الحسية، ومركز الانتباه في الجهاز العصبي المركزي في المخ، ولذلك نجد أن هناك بعض الأفراد لديهم مستوى مرتفع من الانتباه وبعضهم لديه مستوى منخفض (مصطفى، 2013) .

ويتسم هؤلاء الأطفال بالاندفاعية، كما يقومون ببعض السلوكيات التي تعرضهم للمخاطر أو تؤذي الآخرين دون أن يضعوا في اعتبارهم العواقب الوخيمة المترتبة على مثل هذه السلوكيات (مصطفى، 2013؛ ريزو وزابل، 2011) . ويعد اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من أكثر الاضطرابات شيوعاً لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة وهو يشكل بحد ذاته مشكله سلوكية نمائية تنعكس آثارها سلبا على عمليات الإدراك والتعلم (الزغلول،2006) . فقد أشار كامبيل (Campbell, 1995) إلى أن معلمي رياض الأطفال يصنفون السلوكيات المشكلة لدى الأطفال على أنها المظهر الأكثر تحدياً لوظيفتهم. بالإضافة إلى أنهم عادة ما يكون رد فعلهم سلبياً للأطفال الذين يصدرون السلوكيات

المشكلة، ونتيجة لذلك تكون تفاعلاتهم مع هؤلاء الأطفال أقل إيجابية مقارنة بتفاعلاتهم مع الأطفال الذين لم يظهروا السلوك المشكل (Raver, Knitzer, 2002) .

وهؤلاء الأطفال الذين لديهم سلوك مشكل وغير سوي في مرحلة رياض الأطفال يواجهون العديد من التحديات في المدرسة تتمثل في عدم تقبل الزملاء والتفاعلات السلبية مع المعلمين وعدم وجود الدعم لتطوير أنماط السلوك السوي (Stormont et al.,2007) . ويركز الباحثون في مجال السلوك على أهمية التدخل المبكر في تغيير أنماط السلوك المشكل عند الطفل لمنع استمرار أنماط السلوك الغير سوية طيلة الحياة (Walker, Ramsey, Gresham, 2003) .

وقد أشار فلورتون وكورني وكوريا (Fullerton, Conroy, Correa, 2009) إلى أن معلمي مرحلة رياض الأطفال يمكن تعليمهم لزيادة مستويات جمل الثناء المحدد لديهم، وأنه عندما يتم استخدام جمل الثناء على سلوك محدد فإن السلوك المشكل عند الأطفال ذوي الخطورة العالية ينخفض والسلوك السوي يزداد، وهذه النتائج لها تطبيقات مهمة من الناحية العملية. فالثناء على سلوك محدد هو خطة تربوية بسيطة نسبياً، تستخدم بشكل بسيط جداً ويمكن للمعلمين تطبيقها بسهولة.

لذلك تعد مهاره تقديم الثناء من المهارات المهمة التي ينبغي على المعلم تعلمها فالثناء يساعد على تنمية احترام الذات، ويساعد المعلم على توطيد العلاقة بينه وبين الأطفال ويجعل الأطفال يشعرون بقيمتهم، فالثناء يطلق العنان للطاقات عند الأطفال ويحفزها بعكس التذمر والتوبيخ فهو يرهق كلاً من المعلم والطفل ويستنزف طاقة الجميع، كما أن الثناء يفتح آفاقاً جديدة لأنه يساعد جميع الأطفال في الفصل على التغيير والتقدم نحو تطور الشخصية، والثناء من أكثر وسائل المعلم فعالية لتعديل سلوك الأطفال (نويل، وجفري، 2008) . فقد أشار هستر وآخرون (Hester et al. ,2009) أن الثناء على مدار سنوات يتم اعتباره خطة أساسية في تعزيز وتطوير علاقات المعلم والطفل وبناء وتطوير بيئات تعلم إيجابية.

ثانياً/الدراسات السابقة:

لم تجد الباحثة دراسة تطرقت للثناء في مجال التربية والتعليم في البيئة العربية، بينما يوجد العديد من الدراسات الأجنبية التي أثبتت أهمية وفعالية هذه الاستراتيجية. وتعرض الباحثة ملخصاً للدراسات التي استخدمت الثناء كاستراتيجية لتحسين سلوك الأطفال مع التركيز على التلاميذ الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة. واستعرضت الباحثة الملخصات حسب التسلسل الزمني لهذه الدراسات كما يلي:

أجرى كل من سوثرلاند ويهي وكوبيلاند (Sutherland, wehby, Copeland, 2001) دراسة هدفت إلى فحص استخدام المعدلات المتزايدة من ثناء المعلم على الإجابات الدراسية الصحيحة للطلاب الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وتكونت عينة الدراسة من عشرين (20) معلماً من معلمي المدرسة الابتدائية ومئتين وستة عشر(216) طالباً؛ تم تشخيصهم بأن لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية تتراوح أعمارهم من خمسة إلى خمسة عشر(5- 15) عاماً، وتم اختيار المعلمين عشوائياً في مجموعتين (المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة) ، تم تدريب المعلمين في التجريبية على زيادة معدلات الثناء من خلال استخدام خطة الرصد الذاتي والتسجيل، وكانت نتائج الدراسة كالتالي: زيادة في استخدام المعلمين للثناء في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وزيادة في عدد الإجابات الدراسية الصحيحة للطلاب الذين كان معلموهم في المجموعة التجريبية مقارنة بمعلمي وطلاب المجموعة الضابطة، لقد وجدوا- أيضاً- انخفاضاً في استخدام المعلمين لأشكال اللوم والعقاب في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة مارتشنت وآخرون (Merchantet al. ,2004) إلى تدريب الآباء على استخدام الثناء الفعال والاستجابات الإيجابية الغير لفظية، وتكونت عينة الدراسة من أربعة (4) من الآباء وأربعة (4) أطفال في عمر (4) سنوات، في مدارس (Head Start) جميع الأطفال تم تصنيفهم على أنهم غير ملتزمين وفي خطر المعاناة من المشاكل السلوكية والانفعالية، وأظهرت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية لاستخدام الثناء في خط القاعدة كانت (31%) ثم ارتفعت بشكل كبير في مرحلة التدريب (83.5%) ، استخدام الثناء استمر في الزيادة بشكل طفيف في مرحلة التدريب (86%) وفي مرحلة المتابعة استمرت التغذية الراجعة الخاصة بالأداء وتذكير وتشجيع الآباء لاستخدام الثناء الفعال والاستجابات الإيجابية غير اللفظية فارتفعت النسبة (91.25%) .

أجرى ستورمونت وآخرون (Stormont et al., 2007) دراسة هدفت إلى دعم استخدام المعلمين لدعم السلوك الإيجابي (Positive Behavior Support - PBS) بتدريبهم على زيادة استخدام التصحيح الأولي والثناء، وتكونت العينة من ثلاث (3) معلمات رياض أطفال. وأظهرت نتائج الدراسة أن زيادة استخدام المعلمات للثناء والتصحيح الأولي قد ساعد في الحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال في الفصل.

وركزت دراسة رينكي وآخرون (Reinke et al., 2008) على تقييم آثار استخدام متابعة الفصل والتغذية الراجعة البصرية للأداء (Visual Performance Feedback) كنموذج لتقديم الاستشارة للمعلمين حول أدائهم لإدارة الصف وزيادة التزامهم بتنفيذ التدخلات العلاجية المتمثلة في استخدام الثناء للتعامل مع المشكلات السلوكية. وتكونت عينة الدراسة من أربع (4) معلمات في التعليم العام للمرحلة الابتدائية. وأوضحت نتائج الدراسة أن زيادة استخدام المعلمات للثناء على سلوك محدد (behavior specific praise) وانخفاض استخدام اللوم والتوبيخ، قد ساهم في انخفاض السلوك التخريبي للأطفال في الفصل.

وفي السياق حاولت دراسة هستر وآخرون (Hester et al., 2009) مراجعة الدراسات خلال أربعة عقود (1968- 2008) التي تطرقت لثلاث استراتيجيات لمعالجة المشكلات السلوكية داخل الصف وهي: الثناء (praise) ، والتجاهل المخطط (planned ignoring) ، والقواعد الصفية (classroom rules) . ومن خلال تحليل الدراسات السابقة اتضح أن لهذه الاستراتيجيات الثلاث فعالية في خفض المشكلات السلوكية ومنها قصور التزام الطلاب بالمهمات التعليمية. كما قدمت الدراسة إرشادات عامة لتطبيق كل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات الثلاث لمساعدة المعلمين عند التطبيق من أجل تطوير العلاقة الإيجابية بين المعلم والطفل وبناء بيئة تعليمية إيجابية تساعد في إدارة السلوكيات الصعبة.

كما أجرى فوليترون وآخرون (Fullerton et al., 2009) دراسة ركزت على معرفة كفاءة وفعالية تدريب صمم لزيادة استخدام معلمين مرحلة رياض الأطفال لعبارات ثناء محددة (specific praise statements) لمعالجة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وتكونت عينة الدراسة من أربعة (4) معلمين وأربعة (4) أطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المعلم لعبارات الثناء قد زاد بعد التدريب، كما أن الأطفال الأربعة أظهروا تغيرات إيجابية بزيادة السلوك المقبول وانخفاض ظهور المشاكل السلوكية لديهم.

وأيضاً هدفت دراسة بارتين وآخرون (Partin, et al., 2010) إلى معرفة مدى استخدام المعلمين للثناء وإتاحة فرص للطلاب للإجابة بشكل صحيح على الأسئلة والمهام والمتطلبات الدراسية. وتكونت عينة الدراسة من ثمان وثلاثين (38) معلماً، في ثمان (8) مدارس ابتدائية، منهم سبع وعشرين (27) معلم تعليم عام وأحد عشر (11) معلم تعليم خاص. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاستخدام المناسب والمستمر للثناء مع توفير المعلم للمزيد من فرص

الاستجابة للطالب يمكن أن تكون خطوة أولى مهمة لبناء وتطوير بيئة تعليمية إيجابية يمكن خلالها خفض المشكلات السلوكية.

وفي نفس الإطار حاولت دراسة ماريس وسيمونس وساقي (Myers, Simonsen, Sugai, 2011) تقييم آثار تدريب المعلمين على استخدام الثناء ضمن إطار الاستجابة للتدخل (Response- to- Intervention- RTI) . وتكونت العينة من أربع (4) معلمات وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين زيادة استخدام الثناء من قبل المعلم وسلوك الأطفال الإيجابي حيث انخفضت معدلات السلوك التخريبي.

وأجرى بولوك وكار وهانني (Polick, Carr, Hanney, 2012) دراسة ركزت على مقارنة الثناء العام والوصفي على اكتساب المهارات اللفظية والاحتفاظ بها. وطبقت على طفلين لديهم توحد، وأظهرت النتائج أن الثناء الوصفي الذي يحدد ويصف السلوك الذي يثني عليه المعلم كان أفضل من الثناء العام دون تحديد للسلوك في عبارة الثناء. وبالرغم من أن وجود فروق بين النوعين إلا أنها لم تكن كبيرة وكذلك لم يستمر أثر الثناء على السلوك بعد توقف المعلم، وهذا يشير إلى ضرورة استمرار الثناء للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

كما أجرى دوفرين وبراكر ومينوسيك وزاهو وليستريمو وهاربول واولمي (Dufrene, Parker, Menousek, Zhou, Lestremau Harpole, Olmi, 2012) دراسة حاولت تقييم تأثير تدريب معلمين مرحلة رياض الأطفال في مدارس هيد ستارت (Head Start) على استخدام الثناء وتقديم التعليمات بشكل فعّال للأطفال. وتوصلت الدراسة إلى فعالية التدريب في زيادة استخدام المعلمين للثناء وتقديم التعليمات بشكل فعال، كما أن استخدام المعلمين للثناء كان يتبعه بشكل سريع انخفاض في سلوكيات الأطفال التخريبية وكلما زاد استخدام المعلمون للثناء انخفضت سلوكيات الأطفال التخريبية داخل الفصل.

وفي السياق هدفت دراسة الداي وآخرون (Allday et al., 2012) إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي للمعلمين في استخدام الثناء لسلوك محدد (Behavior- specific praise) ، وطبقت الدراسة على أربعة (4) معلمين وسبعة (7) أطفال تم تشخيص ثلاثة منهم بوجود اضطرابات سلوكية وانفعالية وأربعة كانوا معرضين لخطر (at risk) الإصابة بهذا الاضطراب. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التدريب في زيادة استخدام المعلمين لعبارات الثناء على سلوك الأطفال حيث زادت الفترة التي يقضيها الأطفال في انجاز المهام المطلوبة منهم.

وأيضاً ركزت دراسة ثومبسون وآخرون (Thompson et al., 2012) على معرفة آثار التدريب كتطوير مهني لمعلمي المرحلة الابتدائية بهدف زيادة استخدامهم للثناء المحدد للسلوك (behavior- specific praise) . وتكونت عينة الدراسة من ثلاث (3) معلمات للمرحلة الابتدائية، وثلاث (3) تلاميذ لديهم احتياجات تعليمية خاصة وجميعهم لديهم خطط تربوية فردية، وقد تم تحديدهم من قبل المعلمين على أنهم غير ملتزمين في الفصل ويظهرون سلوكيات تخريبية. وتوصلت الدراسة إلى زيادة استخدام المعلمين للثناء المحدد على السلوك كما أن الفترة التي يقضيها الطالب على المهمة قد زادت مع زيادة الثناء المقدم من المعلم مما يشير إلى فعالية التدريب في زيادة استخدام المعلمين للثناء وفعالية الثناء في تقليل المشكلات السلوكية لدى الطلاب.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة اوين وآخرون (Owen et al., 2012) لتحليل واحد وأربعين (41) دراسة لمعرفة فعالية الاستراتيجيات التالية: الثناء (praise) ، والاستجابة الإيجابية غير اللفظية والتوبيخ والاستجابة السلبية غير اللفظية عندما يستخدمها أولياء الأمور لزيادة امتثال أطفالهم للتعليمات. وقد تراوحت أعمار الأطفال في الدراسات التي تمت مراجعتها من (1- 11) عاماً. وأظهرت النتائج أن التوبيخ والعقاب غالباً ما يتبعه التزام الطفل بينما الأساليب الإيجابية مثل الثناء والاستجابة الإيجابية غير اللفظية أظهر نتائج مختلطة فبعض الدراسات أظهرت أثراً فعالاً وبعضها كان أقل فعالية في التأثير على سلوك الأطفال. وقد ناقش التحليل لهذه الدراسات النظريات ذات العلاقة

كما قدم الباحثون من خلال هذا التحليل آلية قد تساعد في زيادة استجابة الطفل لجميع الاستراتيجيات المشار لها سواء كانت سلبية أو إيجابية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

1. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs, SSD) والذي يستخدم لدراسة أثر متغير مستقل على متغير تابع كالتغير في سلوك فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد كنتيجة لإدخال تدخل أو معالجة (Barlow, Nock, Hersen, 2008; Gast and Ledford, 2014) . وهذا المنهج ملائم لتحقيق هدف الدراسة الحالية التي تسعى للتحقق من فعالية استخدام الثناء (متغير مستقل) كتدخل لتحسين سلوك إتمام المهمة (متغير تابع) لدى أطفال رياض الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

2. تصميم الدراسة:

استخدمت الباحثة تصميمين وهما كما يلي:

أولاً: تصميم السحب أ- ب- أ- ب (Withdrawal Design A- B- A- B) .

ثانياً: تصميم الخطوط القاعدية عبر الأفراد (Multiple Baseline Designs across Participants) .

3. مجتمع الدراسة

يتكون من جميع الأطفال الملتحقين برياض الأطفال بجامعة الملك سعود، وعددهم (198) طفلاً، منهم (26) طفلاً لديهم إعاقة ومدموجين دمجاً كاملاً في الروضة حيث يقدم في الروضة برامج تربية خاصة لفئات الإعاقة العقلية والسمعية واضطرابات السلوك.

4. عينة الدراسة:

بلغ عدد العينة المشاركين في الدراسة ست (6) معلمات تربية خاصة، وخمسة (5) أطفال. اثنان (2) مشخصين باضطراب الانتباه والنشاط الزائد حسب الملفات الرسمية، وثلاثة (3) تم ترشيحهم من قبل المعلمات كمعرضين لخطر الإصابة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

5. أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة لجمع بيانات الدراسة المقابلة، واستبيان جوانب القوة والصعوبة، والملاحظة، بالإضافة لورشة لتدريب المعلمات على استراتيجية الثناء. وفيما يلي وصف لكيفيه استخدام هذه الأدوات:

- **المقابلة:** قامت الباحثة بمقابلة المعلمات بهدف جمع معلومات حول الأطفال المشخصين والمعرضين لخطر الإصابة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد.
- **استبيان جوانب القوة والصعوبة (Strengths and Difficulties Questioners, SDQ)** وهو عبارة عن أداة لمسح السلوك (Behavioral screening) قام بإعدادها روبرت قودمان (Goodman, 1997) للتعرف على حالات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الفئة العمرية من ثلاث سنوات وحتى السابعة عشر. وقد تمت ترجمتها إلى العديد من اللغات (67 لغة) ومنها اللغة العربية حيث قام بترجمتها الحنو والقحطاني. ويتمتع استبيان جوانب القوة والصعوبة (SDQ) في النسخة الأصلية بصدق وثبات مرتفع حيث بلغت (0.88) و(0.92) بالاعتماد على

تقييم الوالدين والمعلمين للتلاميذ. واستخدمت الباحثة استبيان جوانب القوة والصعوبة في الدراسة الحالية للتعرف على جوانب القوة والضعف لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات حيث طلب منهن تقييم كل طفل من خلال الملاحظة غير المباشرة وحسب معرفتهن المسبقة بالطفل.

- **الملاحظة:** قامت الباحثة بالملاحظة المباشرة لجميع الأطفال المشاركين بالدراسة. وتمت الملاحظة داخل الفصل في فترة التعليم الموجة لجمع البيانات لثلاث سلوكيات وهي: الثناء، إتمام المهمة والاستمرار عليها، التوقف عن المهمة.

وقد حرصت الباحثة على أن يتم جمع بيانات الملاحظة بواسطة الباحثة وملاحظ آخر في جميع الجلسات، حيث ساهم في جمع البيانات مساعدتي باحث قامت الباحثة بتدريبهما على ملاحظة السلوك واستخدام النماذج والترميز للسلوك الملاحظ. وتم قياس نسبة الاتفاق بين الملاحظين من خلال حساب الاتفاق بين الملاحظين (Inter-observer agreement) وذلك بتقسيم عدد مرات الاتفاق على عدد مرات الاتفاق والاختلاف ثم ضرب الناتج في 100 (Kennedy, 2004; Tawney and Gast, 1984) وكانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين مرتفعة وتتراوح بين 85% و100.

- **استراتيجية الثناء:** قدمت الباحثة ورشة لتدريب المعلمات على استخدام استراتيجية الثناء. واستخدمت ورشة مصممة خصيصا لهذا الغرض من (Out of the Box Training™) ، وهي من إصدار (Early Childhood Training Kit from Exchange Press, Inc.2003) . وهذه الورشة تقدم الثناء كاستراتيجية مبنية على البراهين (Evidence-based strategy) وحسب كتيبها مدتها ساعة ونصف وتتضمن المفاهيم الأساسية للثناء. وقامت الباحثة بترجمة الورشة للغة العربية. وكان الغرض من تقديم الورشة هو توحيد مفهوم الثناء لدى جميع المعلمات عند استخدام هذه الاستراتيجية والتأكيد على استخدام الثناء المحدد مع الأطفال.

6. ثبات وصدق إجراءات الدراسة

حاولت الباحثة تحقيق الصدق الداخلي (Internal Validity) وثبات التأثير (Reliability of effect) بالتحقق من أن استخدام استراتيجية الثناء كان هو المسئول عن التغيرات التي طرأت على سلوك الأطفال. وقد تم التحقق من خلال ما يلي:

- استخدام تصميم السحب الذي يتكون من أربع مراحل متتابعة (أ- ب- أ- ب) وذلك لزيادة التحقق من ثبات أثر استخدام الثناء فاذا تكررت النتيجة التي تم الحصول عليها مسبقا في مرحلة التدخل الأولى فهذا مؤشر على الصدق والثبات في نتائج التدخل لتكرر العلاقة الوظيفية بين التدخل (الثناء) والسلوك (الاستمرار في أداء المهمة) . وتكرار تطبيق استخدام الثناء مع أكثر من مشارك من خلال استخدام تصميم الخطوط القاعدية عبر المشاركين مما يزيد من قوة تفسير العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل (التدخل) والمتغير التابع (السلوك) في حال تكررها (Gast and Ledford, 2014) .
- التحقق من دقة القياس لرفع مستوى ثبات القياس(Reliability of measurement)) وذلك من خلال استخدام الباحثة تعريفاً إجرائياً لتعريف السلوك موضع القياس. ومن خلال الاستعانة بملاحظين مستقلين طوال فترة القياس والحرص على وجود نسبة اتفاق عالية بين الملاحظين خلال التدريب للملاحظين على الملاحظة قبل تطبيق الدراسة مما ساعد في رفع نسبة الاتفاق إلى (85%- 100%) .

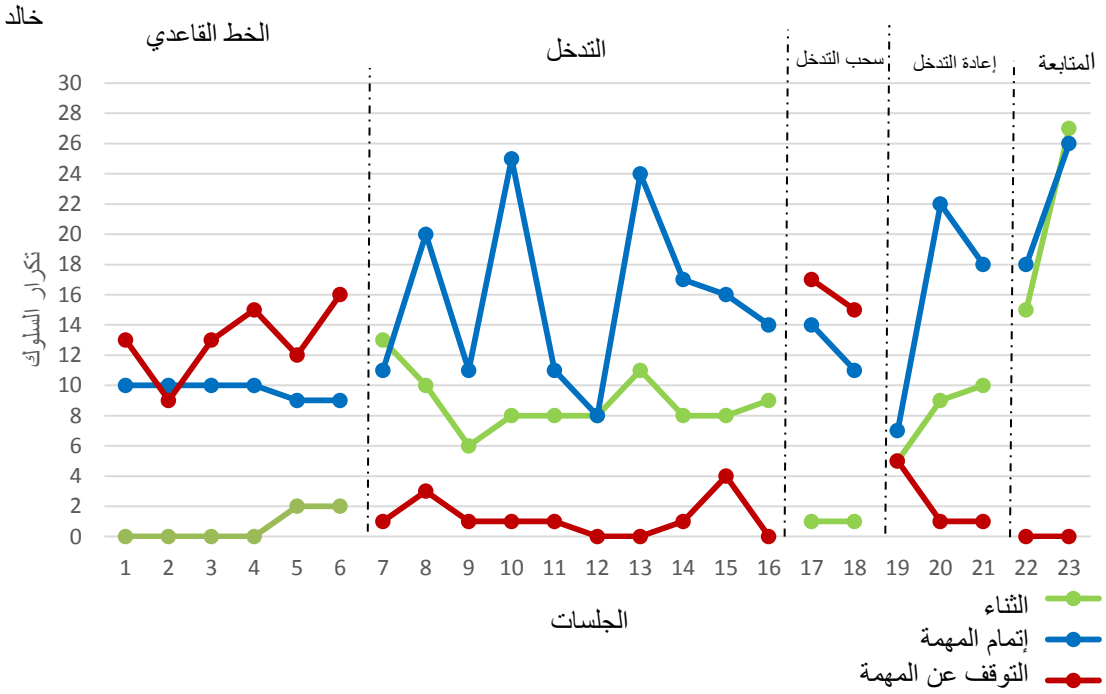
4- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

للإجابة على تساؤل الدراسة: ما فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد؟

قامت الباحثة بتتبع أثر استخدام الثناء على سلوك إتمام المهمة لدى خمسة (5) أطفال أثناء التعليم الموجه. والتعليم الموجه هو تعليم المهارات الأكاديمية في الفصل وهي القراءة والكتابة والرياضيات. وتقوم المعلمة بتقديم التعليمات والتوجيهات أثناء فترة التعليم الموجه للأطفال باستمرار، والمدة الزمنية لفترة التعليم الموجه ثلاثون دقيقة. وفيما يلي عرض وتحليل للبيانات التي تم الحصول عليها:

1. بيانات الطفل خالد:

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (29) جلسة ولكن تم جمع البيانات للطفل خالد خلال (23) جلسة فقط حيث تغيب عن حضور (6) جلسات. وتظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (1) والجدول رقم (1) الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدم للطفل في مرحلة الخط القاعدي (0.66) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (9.66) ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (13) . ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخل بلغ متوسط الثناء المقدم للطفل خالد (8.9) وارتفع سلوك إتمام المهمة إلى (15.7) وبالمقابل أيضاً انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (1.2) . وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخل فبلغ متوسط الثناء (0.66) انخفض سلوك إتمام المهمة بمتوسط بلغ (12.5) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (16) . وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخل توضح البيانات أن إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (8) أظهرت ارتفاع في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (15.66) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (2.33) . وأخيراً في المرحلة الخامسة مرحلة المتابعة بلغ متوسط تقديم الثناء (21) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة وبلغ المتوسط (22) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى صفر (0) حيث لم يتوقف الطفل خالد عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابعة.



الرسم البياني رقم (1) تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفل خالد

جدول رقم (1) متوسط تكرار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجه للطفل خالد

السلوك/ المرحلة	الخط القاعدي	التدخل	سحب التدخل	إعادة التدخل	المتابعة
ثناء	0.66	8.9	1	8	21
استمرار	9.66	15.7	12.5	15.66	22
توقف	13	1.2	16	2.33	0

جدول رقم (2) تكرار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخط القاعدي	1	0	10	13
	2	0	10	9
	3	0	10	13
	4	0	10	15
	5	2	9	12
	6	2	9	16

جدول رقم (3) استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	0.66	0.99 -0.33	2 -0
استمرار	9.66	15 -4.83	10 -9
توقف	13	19.5 -6.5	16 -9

جدول رقم (4) تكرار السلوك في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
التدخل	7	13	11	1
	8	10	20	3
	9	6	11	1
	10	8	25	1
	لم يحضر الطفل لست جلسات متفرقة			
	11	8	11	1
	12	8	8	0
	13	11	24	0
	14	8	17	1
	15	8	16	4
	16	9	14	0

جدول رقم (5) استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	8.9	13.35 -4.45	13 -8
استمرار	15.7	23.55 -7.85	25 -8
توقف	1.2	1.8 -0.6	4 -0

جدول رقم (6) تكرار السلوك في مرحلة سحب التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
سحب التدخل	17	1	14	17
			لم يحضر الطفل	
	18	1	11	15

جدول رقم (7) استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	1	1.5 -0.5	1
استمرار	12.5	18.75 -6.25	14 -11
توقف	16	24 -8	17 -15

جدول رقم (8) تكرار السلوك في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة إعادة التدخل	19	5	7	5
	20	9	22	1
	21	10	18	1

جدول رقم (9) استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

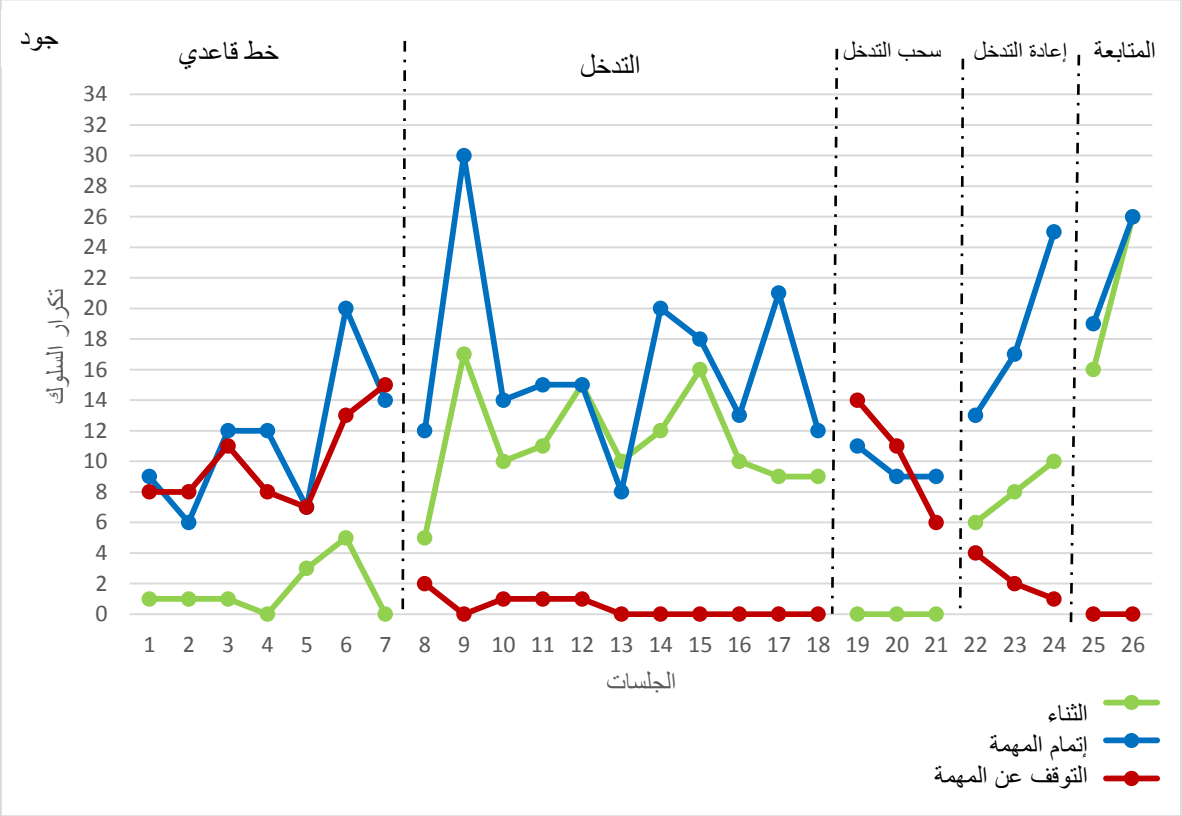
السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	8	12 -4	10 -5
استمرار	15.66	23.49 -7.83	22 -7
توقف	2.33	3.49 -1.16	5 -1

جدول رقم (10) تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة المتابعة	22	15	18	0
	23	27	26	0

2. بيانات الطفلة جود:

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال تسع وعشرين (29) جلسة ولكن تم جمع البيانات للطفلة جود خلال ستة وعشرين (26) جلسة فقط حيث تغيبت الطفلة عن حضور ثلاث (3) جلسات. وتظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (2) والجدول رقم (11) الأثر الإيجابي لاستخدام الثناء على زيادة إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدم للطفلة في مرحلة الخط القاعدي (1.57) ومتوسط إتمام المهمة (11.42) ومتوسط التوقف عن المهمة (10) . ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخل بلغ متوسط الثناء المقدم للطفلة جود (11.27) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (16.18) وبالمقابل أيضاً انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (0.45) . وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخل فبلغ متوسط الثناء (0) انخفض سلوك إتمام المهمة إلى (9.66) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (10.33) . وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخل توضح البيانات أن إعادة تقديم الثناء للطفلة حيث بلغ المتوسط (8) أظهرت ارتفاع في إتمام المهمة ليبلغ المتوسط (18.33) كما انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (2.33) . وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابعة بلغ متوسط تقديم الثناء (21) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة وبلغ المتوسط (22.5) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (0) حيث لم تتوقف الطفلة جود عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابعة.



الرسم البياني رقم (2) تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفلة جود

جدول رقم (11) متوسط تكرار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجه للطفلة جود

السلوك/ المرحلة	الخط القاعدي	التدخل	سحب التدخل	إعادة التدخل	المتابعة
ثناء	1.57	11.27	0	8	21
استمرار	11.42	16.18	9.66	18.33	22.5
توقف	10	0.45	10.33	2.33	0

جدول رقم (12) تكرار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخط القاعدي	1	1	9	8
	لم تحضر الطفلة لجلستين منفصلتين			
	2	1	6	8
	3	1	12	11
	4	0	12	8
	5	3	7	7
	6	5	20	13
	7	0	14	15

جدول رقم (13) استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	1.57	2.35 -0.78	5 -0
استمرار	11.42	15 -4.83	20 -6
توقف	10	15 -5	15 -7

جدول رقم (14) تكرار السلوك في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
التدخل	8	5	12	2
	9	17	30	0
	10	10	14	1
	11	11	15	1
	12	15	15	1
	لم تحضر الطفلة			
	13	10	8	0
	14	12	20	0
	15	16	18	0
	16	10	13	0
	17	9	21	0
	18	9	12	0

جدول رقم (15) استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	11.27	16.90 -5.63	17 -5
استمرار	16.18	24.27 -8.09	30 -8
توقف	0.45	0.67 -0.22	2 -0

جدول رقم (16) تكرار السلوك في مرحلة سحب التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة سحب التدخل	19	0	11	14
	20	0	9	11
	21	0	9	6

جدول رقم (17) استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	0	0 -0	0
استمرار	9.66	14.49 -4.83	11 -9
توقف	10.33	15.49 -5.16	14 -6

جدول رقم (18) تكرار السلوك في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة إعادة التدخل	22	6	13	4
	23	8	17	2
	24	10	25	1

جدول رقم (19) استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

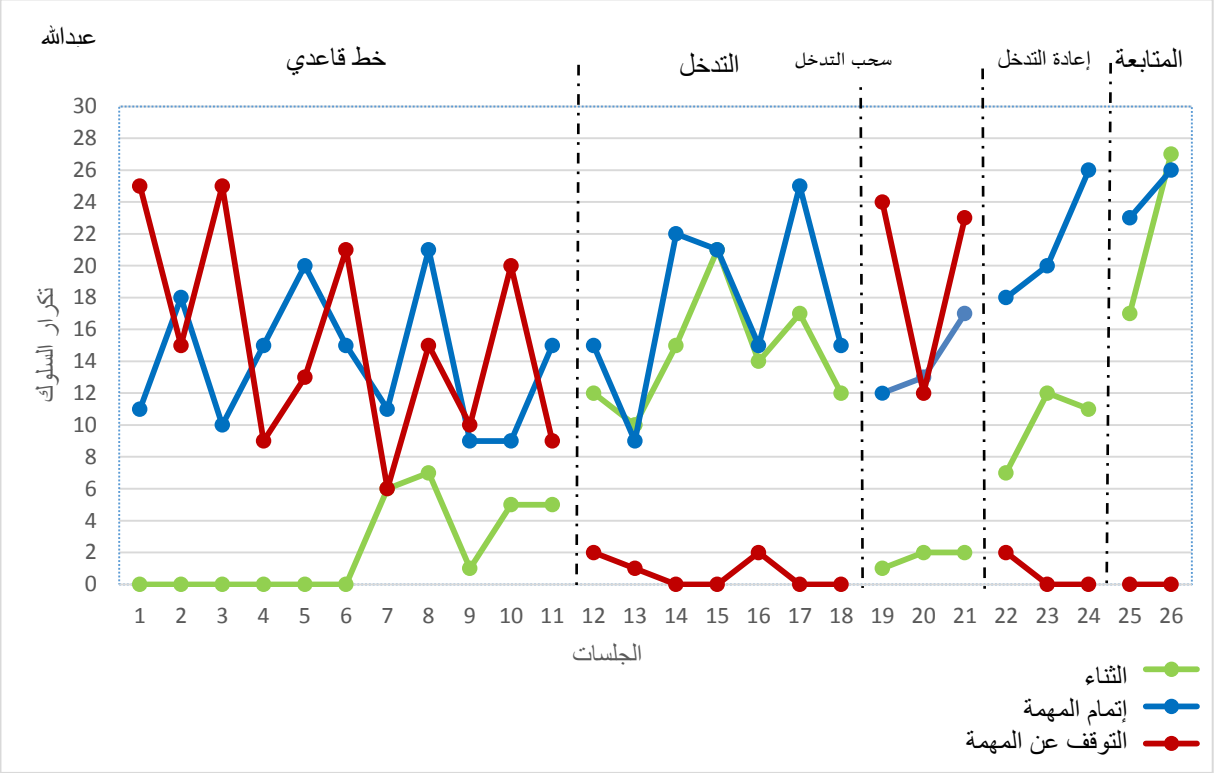
السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	8	12 -4	10 -6
استمرار	18.33	27.49 -9.16	25 -13
توقف	2.33	3.49 -1.16	4 -1

جدول رقم (20) تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة المتابعة	25	16	19	0
	26	26	26	0

3. بيانات الطفل عبدالله

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (29) جلسة ولكن تم جمع البيانات للطفل عبدالله خلال (26) جلسة فقط حيث تغيب الطفل عن (3) جلسات. وتظهر بيانات الرسم البياني (3) والجدول (21) الأثر الإيجابي لاستراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدم للطفل في مرحلة الخط القاعدي (2.18) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (14) ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (15.27) . ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخل بلغ متوسط الثناء المقدم للطفل عبدالله (14.42) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (17.42) وبالمقابل أيضاً انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (0.71) . وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخل وبلغ متوسط الثناء (1.66) فقد انخفض سلوك إتمام المهمة إلى متوسط (14) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (19.66) . وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخل توضح البيانات أن إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (10) أظهرت ارتفاع في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (21.33) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (0.66) . وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابعة بلغ متوسط تقديم الثناء (22) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة وبلغ المتوسط (24.5) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى صفر(0) حيث لم يتوقف الطفل عبدالله عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابعة.



الرسم البياني رقم (3) تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفل عبدالله

جدول رقم (21) متوسط تكرار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجه للطفل عبدالله

السلوك	مرحلة الخط القاعدي	مرحلة التدخل	مرحلة سحب التدخل	مرحلة إعادة التدخل	مرحلة المتابعة
ثناء	2.18	14.42	1.66	10	22
استمرار	14	17.42	14	21.33	24.5
توقف	15.27	0.71	19.66	0.66	0

جدول رقم (22) تكرار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخط القاعدي	1	0	11	25
	2	0	18	15
	3	0	10	25
	4	0	15	9
	5	0	20	13
	6	0	15	21
	7	6	11	6
	8	7	21	15
	9	1	9	10
			لم يحضر الطفل	
	10	5	9	20
	11	5	15	9

جدول رقم (23) استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	2.18	3.27 -1.09	6 -0
استمرار	14	21 -7	21 -9
توقف	15.27	22.90 -7.63	25 -6

جدول رقم (24) تكرار السلوك في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة التدخل	12	12	15	2
			لم يحضر الطفل	
			لم يحضر الطفل	
	13	10	9	1
	14	15	22	0
	15	21	21	0
	16	14	15	2
	17	17	25	0
	18	12	15	0

جدول رقم (25) استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	14.42	21.63 -7.21	21 -10
استمرار	17.42	26.13 -8.71	25 -9
توقف	0.71	1.06 -0.35	2 -0

جدول رقم (26) تكرار السلوك في سحب التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة سحب التدخل	19	1	12	24
	20	2	13	12
	21	2	17	23

جدول رقم (27) استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	1.66	2.49 -0.83	2 -1
استمرار	14	21 -7	17 -12
توقف	19.66	29.49 -9.83	24 -12

جدول رقم (28) تكرار السلوك في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة إعادة التدخل	22	7	18	2
	23	12	20	0
	24	11	26	0

جدول رقم (29) استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

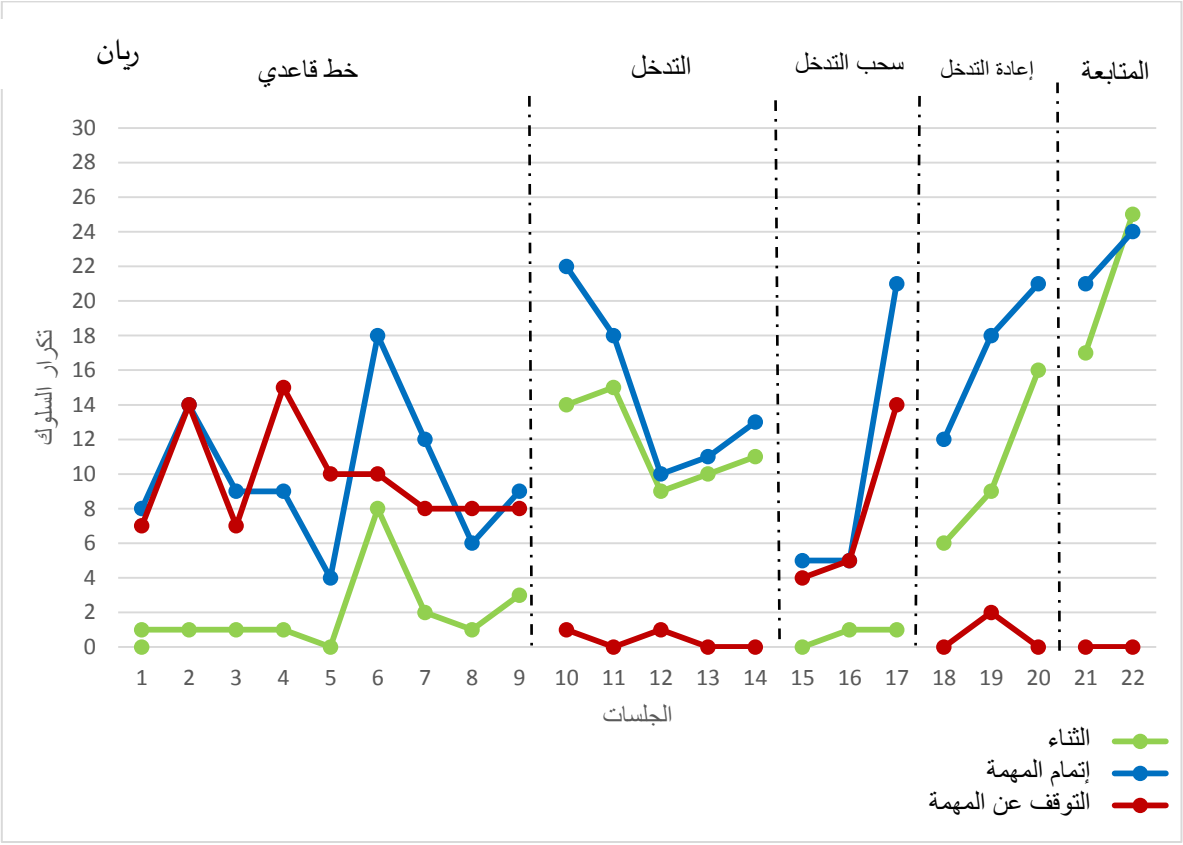
السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	10	15 -5	12 -7
استمرار	21.33	31.99 -10.66	26 -18
توقف	0.66	0.99 -0.33	2 -0

جدول رقم (30) تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة المتابعة	25	17	23	0
	26	27	26	0

4. بيانات الطفل ريان:

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (29) جلسة ولكن تم جمع البيانات للطفل ريان خلال (22) جلسة فقط حيث تغيب الطفل عن (7) جلسات. وتظهر بيانات الرسم البياني (4) والجدول (31) الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدم في مرحلة الخط القاعدي (2) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (9.88) ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (9.66) . ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخل بلغ متوسط الثناء للطفل ريان (11.8) وارتفع سلوك إتمام المهمة ليبلغ (14.8) وبالمقابل أيضاً انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ (0.4) . وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخل فبلغ الثناء (0.66) نلاحظ انخفاض في سلوك إتمام المهمة ليبلغ المتوسط (10.33) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (7.66) . وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخل توضح البيانات أن إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (10.33) أظهرت ارتفاع في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (17) كما انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (0.66) . وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابعة بلغ متوسط تقديم الثناء (21) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة وبلغ المتوسط (22.5) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى صفر (0) حيث لم يتوقف الطفل ريان عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابعة.



الرسم البياني رقم (4) تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفل ريان

جدول رقم (31) متوسط تكرار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجه للطفل ريان

السلوك	مرحلة الخط القاعدي		مرحلة التدخل	مرحلة سحب التدخل	مرحلة إعادة التدخل	مرحلة المتابعة
ثناء	2		11.8	0.66	10.33	21
استمرار	9.88		14.8	10.33	17	22.5
توقف	9.66	0.4	7.66	0.66	0	

جدول رقم (32) تكرار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخط القاعدي	1	1	8	7
	2	1	14	14
	3	1	9	7
	لم يحضر الطفل لست جلسات خمس منها متواصلة			
	4	1	9	15
	5	0	4	10
	6	8	18	10
	7	2	12	8
	8	1	6	8
	9	3	9	8

جدول رقم (33) استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	2	3 -1	3 -0
استمرار	9.88	14.82 -4.49	18 -4
توقف	9.66	14.49 -4.83	15 -7

جدول رقم (34) تكرار السلوك في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
التدخل			لم يحضر الطفل	
	10	14	22	1
	11	15	18	0
	12	9	10	1
	13	10	11	0
	14	11	13	0

جدول رقم (35) استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	11.8	17.7 -5.9	15 -9
استمرار	14.8	22.2 -7.4	22 -10
توقف	0.4	0.6 -0.2	1 -0

جدول رقم (36) تكرار السلوك في مرحلة سحب التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
سحب التدخل	15	0	5	4
	16	1	5	5
	17	1	21	14

جدول رقم (37) استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	0.66	0.99 -0.33	1 -0
استمرار	10.33	15.49 -5.16	21 -5
توقف	7.66	11.49 -3.83	14 -4

جدول رقم (38) تكرار السلوك في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
إعادة التدخل	18	6	12	0
	19	9	18	2
	20	16	21	0

جدول رقم (39) استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

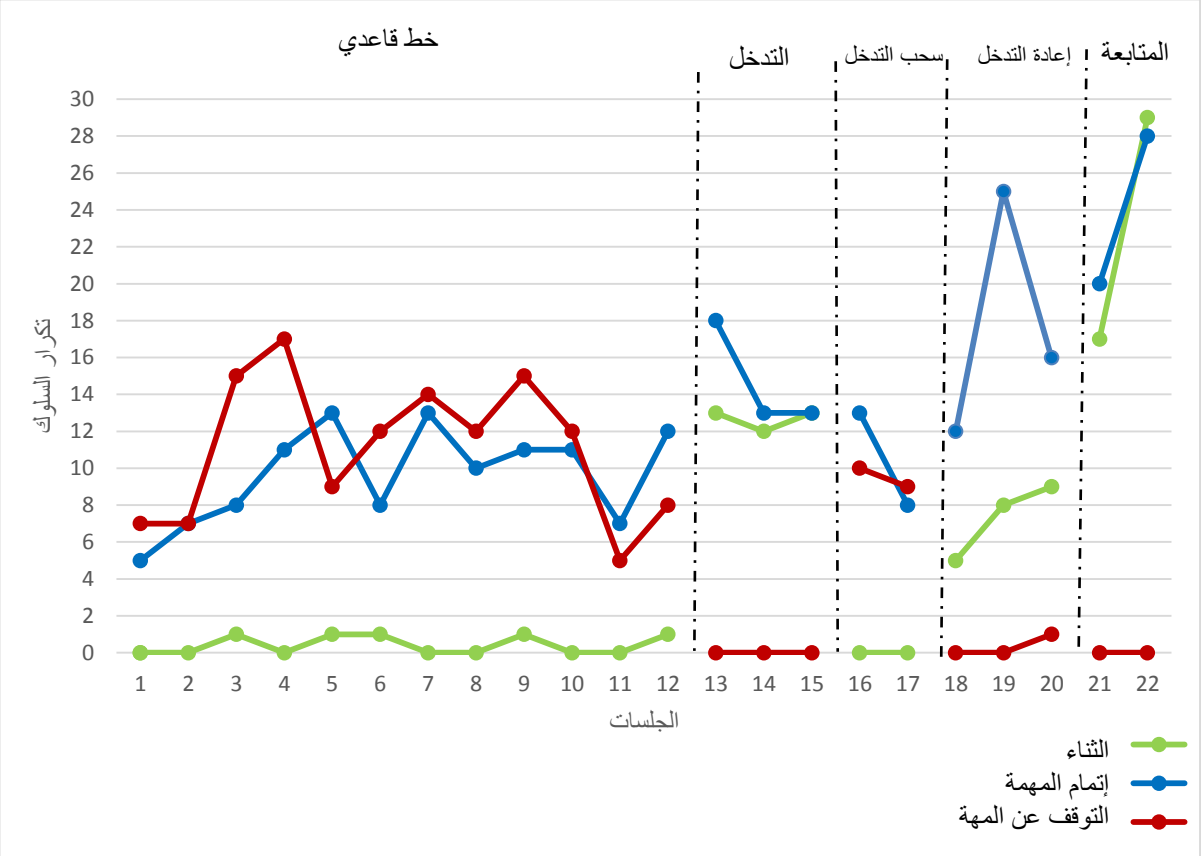
السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	10.33	15.49 -5.16	16 -6
استمرار	17	25.5 -8.5	21 -12
توقف	0.66	0.99 -0.33	2 -0

جدول رقم (40) تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

المرحة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة المتابعة	21	17	21	0
	22	25	24	0

5. بيانات الطفلة لطيفة:

خططت الباحثة لجمع البيانات خلال (29) جلسة ولكن تم جمع البيانات للطفلة لطيفة خلال (22) جلسة فقط حيث تغيبت عن حضور سبع (7) جلسات. وتظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (5) والجدول رقم (41) الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك إتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدم للطفلة في مرحلة الخط القاعدي (0.41) ومتوسط سلوك إتمام المهمة (9.66) ومتوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة (11.08) . ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخل بلغ متوسط الثناء المقدم للطفلة لطيفة (12.66) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (14.66) وبالمقابل أيضاً انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط صفر (0) . وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخل فبلغ متوسط الثناء (0) وانخفض سلوك إتمام المهمة بمتوسط بلغ (10.5) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (9.5) . وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخل توضح البيانات أن إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (7.33) أظهرت ارتفاع في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (17.66) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (0.33) . وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابعة بلغ متوسط تقديم الثناء (23) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك إتمام المهمة وبلغ المتوسط (24) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (0) حيث لم تتوقف الطفلة لطيفة عن الأداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابعة وهذا مؤشر على فاعلية الثناء.



الرسم البياني رقم (5) تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفلة لطيفة

جدول رقم (41) متوسط تكرار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجه للطفلة لطيفة

السلوك	مرحلة الخط القاعدي	مرحلة التدخل	مرحلة سحب التدخل	مرحلة إعادة التدخل	مرحلة المتابعة
ثناء	0.41	12.66	0	7.33	23
استمرار	9.66	14.66	10.5	17.66	24
توقف	11.08	0	9.5	0.33	0

جدول رقم (42) تكرار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخط القاعدي	1	0	5	7
			لم تحضر الطفلة	
	2	0	7	7
	3	1	8	15
	4	0	11	17
	5	1	13	9
	6	1	8	12
	لم تحضر الطفلة لخمس جلسات متفرقة			
	7	0	13	14

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
	8	0	10	12
	9	1	11	15
	10	0	11	12
	11	0	7	5
	12	1	12	8

جدول رقم (43) استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	0.41	0.61 -0.20	1 -0
استمرار	9.66	15 -4.83	13 -5
توقف	11.08	16.62 -5.54	17 -5

جدول رقم (44) تكرار السلوك في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
التدخل	13	13	18	0
	14	12	13	0
	15	13	13	0

جدول رقم (45) استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	12.66	18.99 -6.33	13 -12
استمرار	14.66	21.99 -7.33	18 -13
توقف	0	0 -0	0

جدول رقم (46) تكرار السلوك في مرحلة سحب التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
سحب التدخل	16	0	13	10
	17	0	8	9
			لم تحضر الطفلة	

جدول رقم (47) استقرار نقاط البيانات في مرحلة السحب لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	0	0 -0	0
استمرار	10.5	15.75 -5.25	13 -8
توقف	9.5	14.25 -4.75	10 -9

جدول رقم (48) تكرار السلوك في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
إعادة التدخل	18	5	12	0

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
	19	8	25	0
	20	9	16	1

جدول رقم (49) استقرار نقاط البيانات في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

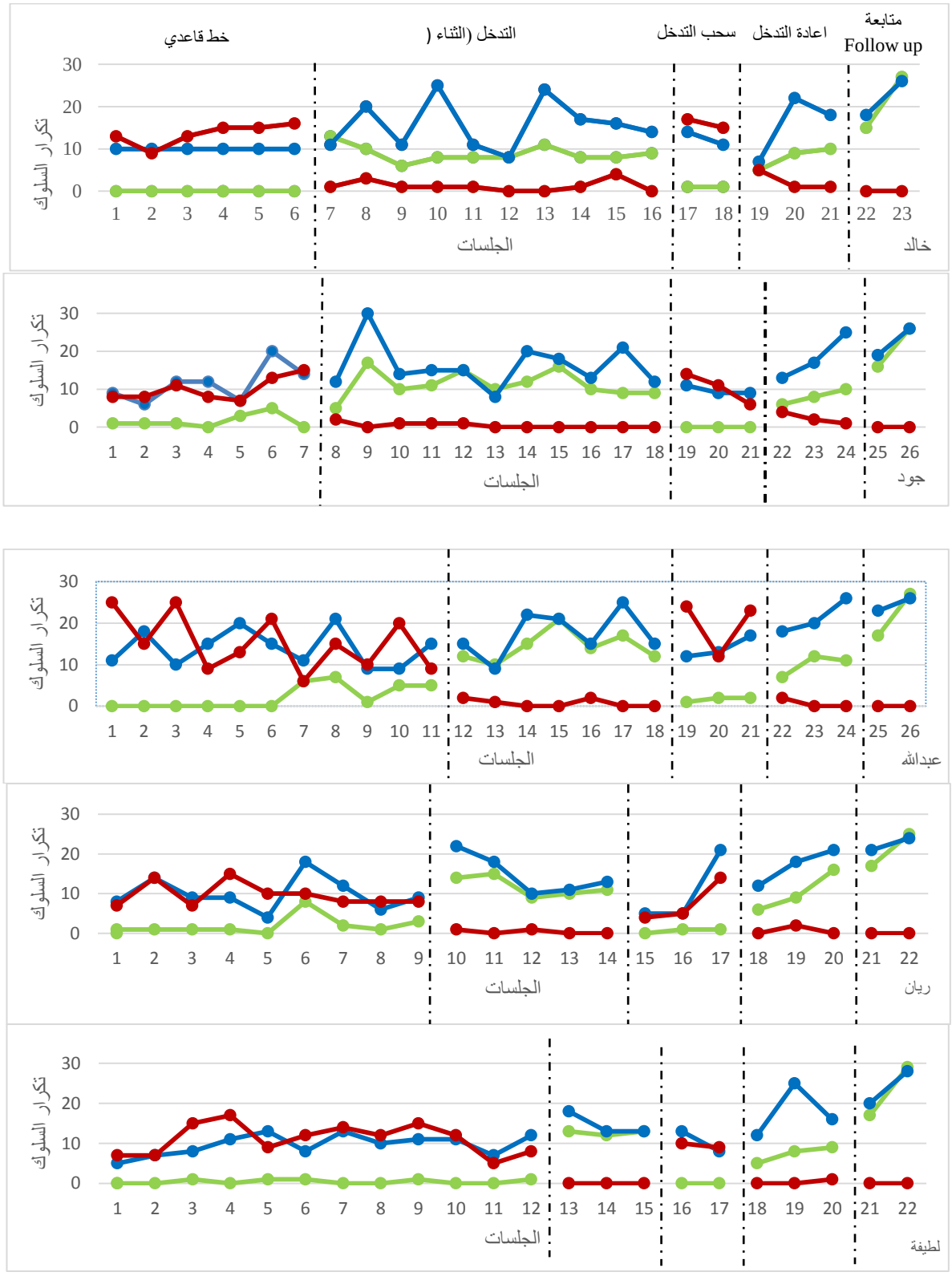
السلوك	المتوسط الحسابي	المدى المقبول لنقاط البيانات	المدى الفعلي لنقاط البيانات
ثناء	7.33	10.99 -3.66	9 -5
استمرار	17.66	26.49 -8.83	25 -12
توقف	0.33	0.49 -0.16	1 -0

جدول رقم (50) تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
المتابعة	21	17	20	0
	22	29	28	0

المقارنة بين نتائج جميع الأطفال خلال فترة التعليم الموجه:

قامت الباحثة بمقارنة نتائج جميع الأطفال خلال فترة التعليم الموجه وذلك بهدف رفع مستوى الصدق الداخلي (Internal Validity) وثبات التأثير (Reliability of effect) بالتحقق من أن استخدام استراتيجية الثناء كان هو المسئول عن التغيرات التي طرأت على سلوك الأطفال. حيث أن تكرار تطبيق استخدام الثناء مع أكثر من مشارك من خلال استخدام تصميم الخطوط القاعدية عبر المشاركين (Multiple Baseline Designs across Participants) سوف يزيد من قوة تفسير العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل (التدخل) والمتغير التابع (السلوك) في حال تكررها (Gast and Ledford, 2014) . ومن خلال العرض التفصيلي السابق لكل طفل وكما يظهر الرسم البياني رقم (6) نلاحظ تكرار فاعلية الثناء على سلوك إتمام المهمة في التعليم الموجه لجميع الأطفال.



الرسم البياني رقم (6) تكرار السلوك خلال التعليم الموجه لجميع الأطفال

ملخص النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية – والتي تم تطبيقها على خمسة (5) أطفال من ذوي اضطراب الانتباه والنشاط لزائد أو المعرضين لخطر الإصابة - بأن هناك علاقة وظيفية إيجابية ما بين استخدام استراتيجية الثناء والتحسن في سلوك إتمام المهمة لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال. حيث تحققت هذه العلاقة الوظيفية بوضوح في سلوك جميع الأطفال المشاركين في الدراسة. فقد ارتفع مستوى سلوك الاستمرار في أداء المهمة لجميع الأطفال في مرحلة التدخل التي تم فيها استخدام الثناء من قبل المعلمات، كما انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة أيضاً في هذه المرحلة وذلك عند المقارنة بمرحلة الخط القاعدي. وعند سحب التدخل حيث توقفت المعلمات عن تقديم الثناء للأطفال انخفض سلوك الاستمرار في أداء المهمة كما ارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة بصورة واضحة عند المقارنة مع مرحلة التدخل التي استخدم فيها الثناء. وبعد أن عادت المعلمات لاستخدام الثناء في مرحلة إعادة التدخل عاد سلوك الاستمرار في أداء المهمة للارتفاع كما عاد سلوك التوقف عن أداء المهمة للانخفاض مرة أخرى. وهذا التكرر في النتيجة التي تم الحصول عليها في مرحلة التدخل مؤشر على الصدق والثبات في فاعلية الثناء لتكرر العلاقة الوظيفية بين التدخل والسلوك.

وقد أظهرت النتائج أيضاً أن استراتيجية الثناء كان لها أثر إيجابي على تحسين سلوك إتمام المهمة. فقد تكرر ارتفاع سلوك الاستمرار على أداء المهمة وانخفاض سلوك التوقف عن أداء المهمة في مرحلة التدخل التي تقوم المعلمات فيها باستخدام الثناء في فترة التعليم الموجة.

و تتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت فاعلية استراتيجية الثناء في زيادة الالتزام الأطفال بالمهمة وزيادة الفترة الزمنية التي يقضيها الطفل في إنجاز المهمة لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بشكل خاص والاضطرابات السلوكية بشكل عام كدراسات (Hester et al., 2009) و(Thompson et al., 2012) و(Allday et al., 2012) . كما تتفق مع نتائج دراسات مارتن وآخرون (Martens et al., 1997;) ودراسة سوثرلاند وآخرون (Sutherland et al., 2001) ودراسة ستورمونت وآخرون (Stormont et al., 2007) ودراسة رينكي وآخرون (Reinke et al., 2008) ودراسة هستر وآخرون (Hester et al., 2009) ودراسة فوليترون وآخرون (Fullerton et al., 2009) ودراسة بارتين وآخرون (Partin et al., 2010) ودراسة ماريس وآخرون (Myers et al., 2011) ودراسة دوفرين وآخرون (Dufrene et al., 2012) ودراسة ثومبسون وآخرون (Thompson et al., 2012) .

وتتفق هذه النتائج- أيضاً- مع العديد من الدراسات التي أظهرت فعالية تدريب المعلمين لاستراتيجية الثناء وزيادة عبارات الثناء كدراسة سوثرلاند وآخرون (Sutherland et al., 2001) ودراسة فوليترون وآخرون (Fullerton et al., 2009) ودراسة دوفرين وآخرون (Dufrene et al., 2012) ودراسة ثومبسون وآخرون (Thompson et al., 2012) ودراسة الداي وآخرون (Allday et al., 2012) .

توصيات الدراسة:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحالية من معطيات ونتائج، توصي الباحثة بالآتي:

1. تدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجية الثناء مع الأطفال فهي استراتيجية فعالة وغير مكلفة.
2. توعية الأهل والمجتمع بأهمية تقديم الثناء للأطفال.
3. ايجاد حلقات وصل بين الجامعات والمؤسسات التعلمية لتبادل الخبرات حول كل المستجدات من نتائج الأبحاث العلمية والتربوية وتطبيق استراتيجيات لحل المشكلات التربوية القائمة.

4. إجراء المزيد من الدراسات التجريبية باستخدام تصاميم الحالة الواحدة لأهميتها في التحقق من فعالية الاستراتيجيات في البيئة الطبيعية، والاستفادة منها في تطوير البحوث التجريبية في مجال التربية الخاصة.
5. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية مع فئات أخرى، أو فئات عمرية أكبر، أو مقارنة بين استراتيجية الثناء والتعزيز المادي.

قائمة المراجع

أولاً/المراجع العربية:

- الحامد، جمال (2002) . اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال أسبابه وعلاجه. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- حجازي، هالة (2007) . مشكلات ممارسة النشاط الحركي بمرحلة رياض الأطفال. مجلة الرياضة (علوم وفنون) - مصر، 28، 95- 124.
- ريزو، جوزيف؛ زابل، روبرت (2011) . الاضطرابات السلوكية الاتجاه التكاملي في تربية الأطفال والمراهقين. ترجمة عبدالعزيز الشخص وزيدان السرطاوي، الرياض: دار الناشر الدولي.
- الزغلول، عماد (2006) . الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. عمان: دار الشروق.
- العدل، عادل (2013) . المرجع في الإعاقات والاضطرابات النفسية وأساليب التربية الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- مصطفى، ولاء (2013) . الاضطرابات السلوكية والانفعالية. الرياض: دار الزهراء.
- نويل، ساندرا؛ جفري، ديفيد (2008) . معالجة سلوكيات الطلاب داخل الفصل. ترجمة خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق.
- وزارة التعليم (1437) . الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً/المراجع الأجنبية:

- AAP, American Academy of Pediatrics. (2004) . ADHD: A complete and authoritative guide. Elk Grove Village, I1: Author
- Al Hamed, Jamal H. (2008) . Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Is it a Health Problem among Male Primary School Children. Bahrain Medical Bulletin,30 (2) , 1- 9.
- Allday, R. A., Hinkson- Lee, K., Hudson, T., Neilsen- Gatti, S., Kleinke, A., & Russel, C. S. (2012) . Training General Educators to Increase Behavior- Specific Praise: Effects on Students with EBD. Behavioral Disorders, 37(2) , 87- 98.
- American Psychiatric Association. (2013) . Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition. Washington, DC: Author.
- Barlow, D., Nock, M., & Hersen, M. (2008) . Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change (3rd ed.) . New York: Pergamon Press.

- Campbell, S. B. (1995) . Behavior problems in preschool children: A review of recent research. Journal of child Psychology and Psychiatry, 36 (1) , 113- 149.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990) . Follow-up of hard-to-manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31(6) , 871-889.
- Dufrene, B. A., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q, Lestremau Harpole, L, & Olmi, D. J. (2012) . Direct behavioral consultation in Head Start to increase teacher use of praise and effective instruction delivery. Journal of Educational and Psychological Consultation, 22, 159- 186. doi:10.1080/10474412.2011.620817.
- Early Childhood Training Kit from Exchange Press, Inc.2003. Out of the Box TrainingTM. Retrieved from http://www.ccie.com/catalog/pdf/oob_sample.pdf.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002) . Early intervention, positive behavior support, and transition to school. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(3) , 149-157.&10.1177/10634266020100030301.
- Fullerton, E. K., Conroy, M. A., & Correa, V. I. (2009) . Early childhood teachers' use of specific praise statements with young children at risk for behavioral disorders. Behavioral Disorders, 34(3) , 118-135. Retrieved from http://www.ccbd.net/behavioraldisorders/
- Gast, D., Ledford, J. (2014) . Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Scinceces. Routledge Third Avenue, New York.
- Hester, P. P., Hendrickson, J. M., & Gable, R. A. (2009) . Forty years later—The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. Education and Treatment of Children, 32(4) , 513- 535.
- Jazaar, M., Lambert, R. G., & O'Donnell, M. (2007) . An investigation of elementary teacher stress to guide educational administrators in curbing the early career departure of elementary school teachers. The tipping point: Navigating the course for the preparation of educational administrators, 59- 72. Retrieved January 4, 2015, from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523723.pdf#page=75
- Kauffman, J. M. (1999) . How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. Exceptional Children, 65، 448–468.
- Kennedy, C. (2004) . Single- case designs for educational research. Boston: Pearson Education.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009) . Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. Psychology in the Schools, 46(10) , 973- 988.
- Marchant, M., Young, K. R., & West, R. P. (2004) . The effects of parental teaching on compliance behavior of children. Psychology in the Schools, 41(3) , 337- 350.

- Myers, D. M., Simonsen, B., & Sugai, G. (2011) . Increasing teachers' use of praise with a response- to-intervention approach. Education and treatment of children, 34(1) , 35- 59.
- Nelson, J., & Roberts, M. (2000) . Ongoing reciprocal teacher- student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8, 27- 37.
- Owen, D. J., Slep, A. M., & Heyman, R. E. (2012) . The effect of praise, positive nonverbal response, reprimand, and negative nonverbal response on child compliance: a systematic review. Clinical child and family psychology review, 15(4) , 364- 385.
- Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010) . Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54(3) , 172- 178.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Eddy, M. J. (2002) . A brief history of the Oregon model. In J. B. Reid G. R. Patterson & J. Snyder (Eds.) . Antisocial behavior in children and adolescents, 3- 21.
- Polick, A. S., Carr, J. E., & Hanney, N. M. (2012) . A comparison of general and descriptive praise in teaching intraverbal behavior to children with autism Journal of Applied Behavior Analysis, 45(3) , 593. doi: 10.1901/jaba.2012.45- 593.
- Raver, C. (2003) . Young children's emotional development and school readiness. Social policy report, 16 (3) , 3- 19 .
- Raver, C. C. (2002) . Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. Social Policy Report, 16 (3) , 3–18.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002) . Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four- year- olds. (Policy Paper No. 3) . New York: National Center for Children in Poverty.
- Reinke, W. M., Lewis- Palmer, T., & Merrell, K. (2008) . The classroom check- up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. School Psychology Review, 37(3) , 315- 332.
- Scott, T. M., Park, K. L., Swain- Bradway, J., & Landers, E. (2007) . Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3(2) , 223- 235.
- Stormont, M. (2002) . Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. Psychology in the Schools, 3 (9) , 127- 138.
- Stormont, M. A., Smith, S. C., & Lewis, T. J. (2007) . Teacher implementation of precorrection and praise statements in Head Start classrooms as a component of a program- wide system of positive behavior support. Journal of Behavioral Education, 16(3) , 280- 290.

- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2001) .Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of student with EBD: Areview. Remedial and Special Education, 22,113- 121.
- Thompson, M. T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A., & Gibb, G. (2012) . Effects of Tiered Training on General Educators' Use of Specific Praise. Education and Treatment of Children, 35(4) , 521- 546.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2003) . Antisocial behavior in school: Evidence- based practices (2nded) . Australia: Thomson Wadsworth.
- Webster- Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001) . Preventing conduct problems، promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. Journal of Clinical Child Psychology, 30, 283–302.

Effectiveness of Using Praise as an Intervention to Improve On- task Behavior of Preschoolers with Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)

Abstract: This study aimed to examine the effectiveness of using praise as an intervention to improve on- task behavior of preschoolers with Attention Deficit- Hyperactivity/Disorder (ADHD) . Participants of the study were five children (3 males and 2 females) ; two of them diagnosed with ADHD, and three of them were identified by their teachers as at risk of having ADHD. All participants were enrolled in a regular class at King Saud University kindergarten in Riyadh. The study was conducted in classroom setting the setting is a teacher- directed activity in which the teacher teach children some tasks.

Two designs of Single Subject Designs (SSD) used in this study. The designs used are: A- B- A- B Withdrawal Design, and Multiple Baseline Designs across Participants. The researcher provide teachers with a workshop on praise strategy. Then she asked them to use the strategy, and assist them with children praise when needed. Data were collected by the researcher and two researcher assistants using direct observation. Behaviors were observed in the teacher- directed activity setting throughout several phases: baseline, implementation of the intervention, withdrawal of the intervention, reimplementation of the intervention, and follow- up; while in the open activity setting behaviors were observed in two phases: baseline and implementation of the intervention.

Results of the study showed that there is a positive functional relationship between using praise and on- task behavior of preschoolers with ADHD.

Keywords: praise, On- task Behavior, Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder, Preschools.