

# فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال

ندى عبد الرحمن الحزيمي\*

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 الموجة. 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.

# فعالية استراتيجيات الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

## ندى الحزيمي

### فعالية استراتيجيات الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال

#### 1. المقدمة

سلوك إتمام المهمة (On-task Behavior) لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال من ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

#### 2. مشكلة الدراسة

الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يواجهون 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 في 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 الأصدقاء والرفاق والمعلمين.

ونتيجة لذلك فإن الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد 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 [5,13,15,16].

التدخل المبكر الفعال للحد من المشكلات السلوكية يقوم على بناء بيئات إيجابية تدعم حاجات الأطفال للتعلم من خلال توفير فرص لزيادة السلوك المطلوب والتقليل من السلوك غير المقبول قبل أن يتطور بشكل أكثر شدة لدرجة تعيق العملية التعليمية [13,14,16].

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 المعلم بالكفاءة الذاتية عندما يتم استخدامه بشكل مناسب [17,18].

#### أ. أسئلة الدراسة

وتشير الدراسات التجريبية إلى إمكانية وأهمية تدريب المعلمين على استخدام الثناء الذي يعد تدخل زهيد التكلفة لا يحتاج لوقت وجهد كبير، وفي نفس الوقت ذو كفاءة وفعالية عالية في إدارة الصف لخفض السلوك غير المرغوب وزيادة مستوى اتباع التعليمات وإتمام المهمة المطلوبة [17,19,20].

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على العلاقة الوظيفية بين استخدام المعلم لاستراتيجيات الثناء ومستوى إتمام الطفل للمهمة المطلوبة، كما يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما فعالية استراتيجيات الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال؟

شهدت السنوات الماضية تطورات كبيرة 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 أن 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 [1].

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 ظهور سلوكيات لدى الطفل تكون غير مقبولة من الأقران والمعلم [2,3,4,5].

وتصنف السلوكيات غير المقبولة في الصف، مثل صعوبة الالتزام بالقواعد الصفية وصعوبة في إتمام المهام، من قبل معلمي مرحلة رياض الأطفال بأنها الجزء الأكثر إجهاداً وتحدي في حياتهم المهنية لضعف قدرتهم على إدارة السلوك بشكل فعال [6,7,8].

وغالبا 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 مستقبلاً [9,10,11].

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 [12] 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

بالإضافة الى نشاط زائد (Hyperactivity) واندفاعية (impulsivity) والتي غالباً 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 هذه الصعوبات (قصور الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية) بصعوبة الالتزام بالقواعد السلوكية والاستمرار في أداء المهام المطلوبة.

التعريف الاجرائي في الدراسة الحالية هو التعريف المنصوص عليه حسب 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 تفتقر هاتان الظاهرتان معا".

رياض الأطفال (Preschools)

هي مؤسسات تربوية اجتماعية ترعى الأطفال من سن ثلاث الى ست (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 [22].

### 3. الإطار النظري

يعد الانتباه أحد العمليات العقلية التي تلعب دوراً مهماً 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 أن الانتباه عبارة عن عملية بلورة أو تركيز الشعور على عمليات حاسية 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 [23].

إن مستوى الانتباه للأفراد يختلف تبعاً 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 [24].

غالباً ما يكون اضطراب الانتباه لدى الأطفال مصحوباً بالنشاط الزائد، مما يجعلهم يتحركون بكثرة وعشوائية في المكان الذي يتواجدون فيه وذلك بدون سبب، ويتضح ذلك من خلال عدم قدرتهم على التركيز لفترة طويلة، ولذلك فإنهم يجدون صعوبة في متابعة التعليمات وإنهاء الأعمال والمهام التي يقومون بها، كما يوجد لديهم ضعف في القدرة على التفكير مما يجعلهم يخطئون كثيراً، بالإضافة إلى أن حديثهم أثناء الحوار غالباً ما يكون غير مترابط، 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 [24,25].

ما فعالية استراتيجية الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال؟  
ب. هدف الدراسة

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

ج. أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة إضافة للتراث الفكري والثقافي العربي المتعلق ببرامج التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من خلال استخدام تدخل الثناء.

تقديم نموذج لكيفية استخدام الثناء في البيئة السعودية لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال.

د. مصطلحات الدراسة

الثناء (Praise)

هو جملة لفظية تتبع سلوك مستهدف (وفي بعض الأحيان مع السلوك المستهدف). الهدف من تقديمها الحصول على التغذية الراجعة الإيجابية وتشجيع ودعم حدوث هذا السلوك المستهدف. لذلك، وعندما يتم تقديم الثناء المناسب وفي الوقت المناسب للطفل، فإن السلوك المستهدف من المحتمل أن يتم تدعيمه ويحدث مرة أخرى في المستقبل، ويصنف الثناء إلى نوعين: ثناء عام (general praise) لا يشير إلى سلوك محدد (مثال: يقول المعلم "ممتاز أحمد"). وثناء لسلوك محدد (behavior-specific praise) يشير إلى سلوك محدد فتكون عبارات الثناء محددة (مثال: يقول المعلم "ممتاز أحمد، أقدر طريقة وضعك للكتاب بعيداً بمجرد أن طلبت ذلك"). والثناء سواء كان عام أو لسلوك محدد يعد من تدخلات دعم السلوك الإيجابي [17,19,20].

التعريف الاجرائي: هو أن تقوم المعلمة بتزويد الأطفال بجمل وعبارات الثناء، قبل أو بعد أو أثناء النشاط المطلوب في فترة التعليم الموجه، وتكون عبارات الثناء محددة تصف السلوك مثل: إذا طلبت المعلمة من الطفل التلوين تقدم المعلمة الثناء شكراً 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 [21].

التعريف الاجرائي 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 الموجه 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) اضطراب الانتباه والنشاط الزائد هو اضطراب نمائي يتصف بوجود صعوبة في الانتباه (inattention)

على الثناء وفي المقابل المعلم يشعر بالاحترام والتقدير. والثناء يطلق العنان للطاقت عند الأطفال ويحفزها بعكس التذمر والتوبيخ فهو يرهق كلا من المعلم والطفل ويستنزف طاقة الجميع، كما أن الثناء يفتح آفاقا جديدة لأنه يساعد جميع الأطفال في الفصل على التغيير والتقدم نحو تطور الشخصية، والثناء من أكثر وسائل المعلم فعالية لتعديل سلوك الأطفال نويل، وجفري [30]. فقد أشار هستر وآخرون [17] أن الثناء على مدار سنوات يتم اعتباره خطة أساسية في تعزيز وتطوير علاقات المعلم والطفل وبناء وتطوير بينات تعلم إيجابية.

#### 4. الدراسات السابقة

الثناء كاستراتيجية سلوكية لم تجد الاهتمام البحثي في البيئة العربية حيث لم تجد الباحثة دراسة تطرقت للثناء في مجال التربية والتعليم، بينما يوجد العديد من الدراسات الأجنبية التي اثبتت أهمية وفعالية هذه الاستراتيجية. وحيث ان الدراسة الحالية تبحث في فعالية الثناء كاستراتيجية لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال من ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد واستعرضت الباحثة ملخص للدراسات التي استخدمت الثناء كاستراتيجية لتحسين سلوك الأطفال (مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية) مع التركيز على التلاميذ الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة. واستعرضت الباحثة الملخصات حسب التسلسل الزمني لهذه الدراسات كما يلي:

هدفت دراسة مارتن وهيرلال وبرادلي [31] إلى فحص آثار ثناء المعلم على السلوكيات السوية، وكانت عينة الدراسة اثنين (2) من الأولاد في عمر ست (6) سنوات، تم تشخيصهم بأن لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وقام الباحثين والمعلم باختيار اثنين من السلوكيات السوية والمرغوبة لكل الطفلين، وتم اختيار سلوك محدد لتقديم الثناء عليه خلال النشاط اليومي، وبعد تطبيق التدخل، أوضحت النتائج وجود علاقة طردية فكلما زاد المعلمين من استخدام جمل الثناء للسلوكيات السوية تبعه زيادة في السلوك السوي المستهدف بالتدخل لدى الأطفال.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة سوثرلاند وبيري وكوبيلاند [32] إلى فحص آثار ثناء المعلم على السلوكيات في المهمة، وتكونت عينة الدراسة من تسعة (9) طلاب في المرحلة الابتدائية تم تشخيصهم على أنهم ذوي اضطرابات سلوكية وانفعالية (EBD)، قاموا بتدريب معلم الفصل لتطبيق جمل الثناء المحددة للسلوك أثناء النشاط الموجه (مثال: التدريب على المهارات الاجتماعية). أوضحت نتائج الدراسة أن معدل ثناء المعلم قد زاد بعد التدريب والذي نتج عنه زيادة في سلوك الطلاب في المهمة.

كما أجرى كل من سوثرلاند وبيري وكوبيلاند [33] 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) معلم من معلمين المدرسة الابتدائية ومنتين وستة عشر (216) طالب تم تشخيصهم بأن لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية تتراوح أعمارهم من خمسة إلى خمسة عشر (5-15) سنة، والمعلمين تم اختيارهم بشكل عشوائي في مجموعتين (المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة). المعلمين في المجموعة التجريبية تم تدريبهم على زيادة معدلات الثناء من خلال استخدام خطة الرصد الذاتي والتسجيل، وكانت نتائج الدراسة كالتالي: زيادة في استخدام المعلمين للثناء

وبعد اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من أكثر الاضطرابات شيوعا لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة وهو يشكل بحد ذاته مشكلة سلوكية نمائية تنعكس اثارها سلبا على عمليات الإدراك والتعلم الزغلول [26]. فقد أشار كامبيل [5] إلى أن معلمين رياض الأطفال يصنفوا السلوكيات المشككة لدى الأطفال على أنها المظهر الأكثر تحدي لوظيفتهم. بالإضافة إلى أن معلمين رياض الأطفال عادة ما يكون رد فعلهم سلبا للأطفال الذين يصدرها السلوكيات المشككة ونتيجة لذلك تكون تفاعلات المعلمين مع هؤلاء الأطفال أقل إيجابية عند مقارنتها مع تفاعلاتهم مع الأطفال الذين لم يظهرها السلوك المشكك [9].

ويمكن أن يؤدي نمط التفاعل السلبي إلى القليل من فرص التعلم والقليل من الاشتراك في أنشطة الفصل وينتج عن ذلك فرص ضائعة لتعلم المهارات والمعارف المختلفة في رياض الأطفال [10]. وظهور المشاكل السلوكية عند الأطفال الصغار يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة وقد تكون مستمرة، والدراسات أشارت إلى أنه على الأقل نصف الأطفال الذين يظهرها السلوك المشكك في مرحلة رياض الأطفال يحتفظوا بأنماط السلوك المشكك في المرحلة الابتدائية [5].

وهؤلاء الأطفال الذين لديهم سلوك مشكك وغير سوي في مرحلة رياض الأطفال يواجهوا العديد من التحديات في المدرسة تتمثل في عدم تقبل الزملاء والتفاعلات السلبية مع المعلمين وعدم وجود الدعم لتطوير أنماط السلوك السوي [15].

والباحثين في مجال السلوك ركزوا على أهمية التدخل المبكر في تغيير أنماط السلوك المشكك عند الطفل لمنع استمرار أنماط السلوك الغير سوية طيلة الحياة [27].

لذلك السلوكيات الناتجة عن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في حاجة إلى أن يستهدفها التدخل المبكر من خلال أشكال التدخل الفعالة التي يمكن أن يستخدمها معلمين رياض الأطفال لعلاج المشاكل السلوكية المختلفة عند الأطفال، وأحد التدخلات السلوكية هو استخدام استراتيجية الثناء كما في الدراسة الحالية.

فقد أشار فلورتون وكورني وكوريا [28] إلى أن معلمين مرحلة رياض الأطفال يمكن تعليمهم لزيادة مستويات جمل الثناء المحدد لديهم، وأنه عندما يتم استخدام جمل الثناء على سلوك محدد فإن السلوك المشكك عند الأطفال ذو 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، وعندما يتم استخدام هذه الخطة بشكل صحيح ومتناسق، يكون لها تأثير واضح على سلوك الأطفال ويمكن أن تؤدي إلى أشكال من التفاعلات الإيجابية بين المعلمين وأطفالهم وبالتالي تغير من الطبيعة العكسية المتبادلة لهذه التفاعلات بدلا من أن تكون سلبية تكون إيجابية وتزيد من الجو الإيجابي في الفصل الدراسي [29].

لذلك تعد مهارة 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، وبذلك تصبح عملية تبادلية حيث يشعر الأطفال بقيمتهم ومن ثم يقدرهم المهمات المطلوبة ويقومون بأدائها بطريقة صحيحة لكي يحصلوا

لعبارات ثناء محددة (specific praise statements) لمعالجة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية (at risk for emotional/behavioral disorders) وتكونت عينة الدراسة من أربعة (4) معلمين وأربعة (4) أطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المعلم لعبارات الثناء قد زاد بعد التدريب، كما أن جميع الأطفال الأربعة أظهروا تغيرات إيجابية بزيادة السلوك المقبول وانخفاض ظهور المشاكل السلوكية لديهم.

وأيضاً هدفت دراسة بارتين واخرون [34] إلى معرفة مدى استخدام المعلمين للثناء (praise) وإتاحة فرص للطلاب (opportunities for students to respond) للإجابة بشكل صحيح على الأسئلة والمهام والمتطلبات الدراسية. وتكونت عينة الدراسة من ثمان وثلاثون (38) معلم، في ثمان (8) مدارس ابتدائية، منهم سبع وعشرين (27) معلم تعليم عام وإحدى عشر (11) معلم تعليم خاص. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاستخدام المناسب والمستمر للثناء مع توفير المعلم للمزيد من فرص الاستجابة للطلاب يمكن أن تكون خطوة أولى مهمة لبناء وتطوير بيئة تعليمية إيجابية يمكن خلالها خفض المشكلات السلوكية.

وفي نفس الإطار حاولت دراسة ماريس وسيمونس وساقى [35] 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 وهانتي [36] دراسة ركزت على مقارنة الثناء العام والوصفي (descriptive and general praise) على اكتساب المهارات اللفظية والاحتفاظ بها. وطبقت على طفلين لديهم توحّد، وأظهرت النتائج أن الثناء الوصفي الذي يحدد ويصف السلوك الذي يثني عليه المعلم كان أفضل من الثناء العام الذي كان يقدم فيه المعلم عبارته ثناء بشكل عام 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 عن تقديم الثناء وهذا يشير إلى ضرورة الاستخدام المستمر للثناء لتعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحّد.

كما أجرى دوفرين وبراكور ومينوسيك وزاهو وليستريمو وهاربول واولي [37] دراسة حاولت تقييم تأثير تدريب معلمين مرحلة رياض الأطفال في مدارس هيد ستارت (Head Start) على استخدام الثناء وتقديم التعليمات بشكل فعال 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 الداوي واخرون [19] إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي للمعلمين في استخدام الثناء لسلوك محدد (Behavior specific praise)، وطبقت الدراسة على أربع (4) معلمين وسبع (7) أطفال تم تشخيص ثلاثة منهم بوجود اضطرابات سلوكية وانفعالية وأربعة كانوا معرضين لخطر (at risk) الإصابة بهذا الاضطراب. وأشارت نتائج الدراسة

في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وزيادة في عدد الإجابات الدراسية الصحيحة للطلاب الذين كان معلمهم في المجموعة التجريبية مقارنة بمعلمين وطلاب المجموعة الضابطة، لقد وجدوا أيضاً انخفاض في استخدام المعلمين لأشكال اللوم والعقاب في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدف دراسة مارتشنت واخرون [4] إلى تدريب الآباء على استخدام الثناء الفعال والاستجابات الإيجابية الغير لفظية، وتكونت عينة الدراسة من أربعة (4) من الآباء وأربع (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 بالإداء وتذكير وتشجيع الآباء لاستخدام الثناء الفعال والاستجابات الإيجابية غير اللفظية فارتفعت النسبة (91.25%).

أجرى ستورمونت واخرون [15] 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 واخرون [20] على تقييم آثار استخدام متابعة الفصل (Classroom Check-up) والتغذية الراجعة البصرية للأداء (Visual Performance Feedback) كنموذج لتقديم الاستشارة للمعلمين حول أدائهم لإدارة الصف وزيادة التزامهم بتنفيذ التدخلات العلاجية (treatment integrity) المتمثلة في استخدام الثناء للتعامل مع المشكلات السلوكية. وتكونت عينة الدراسة من أربع (4) معلمات في التعليم العام للمرحلة الابتدائية. وأوضحت نتائج الدراسة إلى زيادة استخدام المعلمات للثناء على سلوك محدد (behavior specific praise) وانخفاض استخدام اللوم والتوبيخ، مما ساهم في انخفاض السلوك التخريبي للأطفال في الفصل.

وفي السياق حاولت دراسة هستر واخرون [17] 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 بالمهام 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 واخرون [28] دراسة ركزت على معرفة كفاءة وفعالية تدريب صمم لزيادة استخدام معلمين مرحلة رياض الأطفال

يتضمن مجتمع الدراسة جميع الأطفال الملتحقين برياض الأطفال بجامعة الملك سعود، وعددهم (198) طفل، منهم (26) طفل لديهم إعاقة ومدمجين دمج كامل في الروضة حيث يقدم في الروضة برامج تربية خاصة لفئات الإعاقة العقلية والسمعية واضطرابات السلوك.

المشاركين بالدراسة

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.

ج. أدوات الدراسة

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

المقابلة

قامت الباحثة بمقابلة المعلمات بهدف جمع معلومات حول الأطفال المشخصين والمعرضين لخطر الإصابة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

إستبيان جوانب القوة والصعوبة

إستبيان جوانب القوة والصعوبة (Strengths and Difficulties

Questioners, SDQ) هو عبارة عن أداة لمسح السلوك (Behavioral

screening) قام بإعدادها روبرت قودمان [40] للتعرف على حالات الاضطرابات الإنفعالية 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 و القحطاني (تحت الاعداد). ويتمتع إستبيان جوانب القوة والصعوبة (SDQ) في النسخة الاصلية بصدق وثبات مرتفع حيث بلغت (0.88) و(0.92) بالاعتماد على تقييم الوالدين والمعلمين للتلاميذ. واستخدمت الباحثة إستبيان جوانب القوة والصعوبة في الدراسة الحالية للتعرف على جوانب القوة والضعف لدى الأطفال من وجه نظر المعلمات حيث طلب منهن تقييم كل طفل من خلال الملاحظة غير المباشرة وحسب معرفتهن المسبقة بالطفل (انظر ملحق 1-2).

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. فقد ساهم في جمع البيانات مساعدتي باحث قامت الباحثة بتدريبهما على ملاحظة السلوك واستخدام النماذج والتميز 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 [41,42] وكانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين مرتفعة وتتراوح بين 85% و100.

استراتيجية الثناء

الى 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 [18] 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 ان الفترة التي يقضيها الطالب على المهمة قد زادت مع زيادة الثناء المقدم من المعلم مما يشير الى فعالية التدريب في زيادة استخدام المعلمين للثناء وفعالية الثناء في تقليل المشكلات السلوكية لدى الطلاب.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة اوين وآخرون [21] لتحليل واحد وأربعين (41) دراسة لمعرفة فعالية الاستراتيجيات التالية: الثناء (praise)، والاستجابة الايجابية غير اللفظية (positive nonverbal response)، والتوبيخ (reprimand)، والاستجابة السلبية غير اللفظية (negative nonverbal response) عندما يستخدمها أولياء الأمور لزيادة امتثال أطفالهم للتعليمات. وقد تراوحت اعمار الأطفال في الدراسات التي تمت مراجعتها من سنة واحدة الى إحدى عشر (1-11) عام. وقد أظهرت نتائج الدراسات التي تمت مراجعتها الى أن التوبيخ والعقاب غالباً ما يتبعه التزام الطفل بالتعليمات من أولياء الأمور بينما الأساليب الإيجابية مثل الثناء والاستجابة الإيجابية غير اللفظية أظهر نتائج مختلطة فبعض الدراسات أظهرت أثر فعال وبعضها كان أقل فعالية في التأثير على سلوك الأطفال. وقد ناقش التحليل لهذه الدراسات النظريات ذات العلاقة كما قدم الباحثين من خلال هذا التحليل آلية قد تساعد في زيادة استجابة الطفل لجميع الاستراتيجيات المشار لها سواء كانت سلبية أو إيجابية.

#### 4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

استخدمت الباحثة تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs, SSD) والذي يستخدم لدراسة اثر متغير مستقل على متغير تابع كالتغير في سلوك فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد كنتيجة لإدخال تدخل أو معالجة [38,39].

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.

تصميم الدراسة:

استخدمت الباحثة تصميمين وهي كما يلي:

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

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

ب. مجتمع الدراسة

5. النتائج

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 المهم لدى خمسة (5) أطفال اثناء 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. فيما يلي عرض وتحليل للبيانات التي تم الحصول عليها:

بيانات الطفل خالد

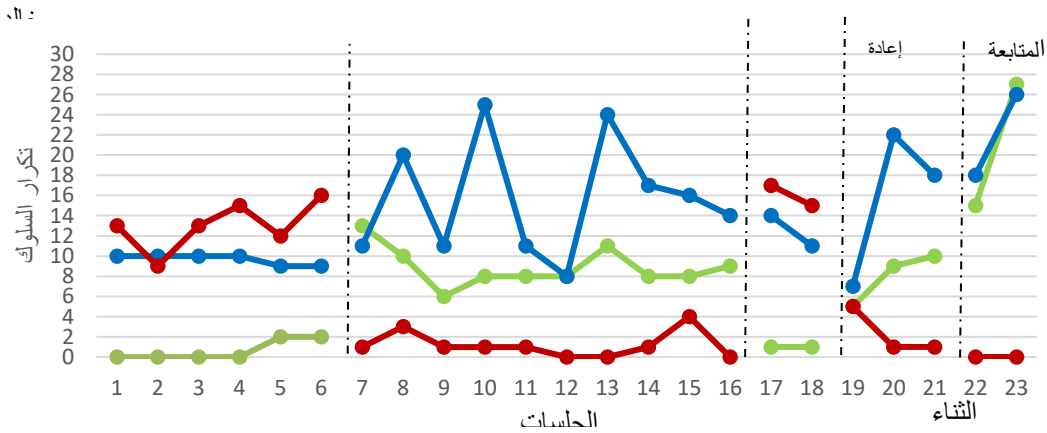
خطت الباحثة لجمع البيانات خلال (29) جلسة ولكن تم جمع البيانات للطفل خالد خلال (23) جلسة فقط حيث تغيب الطفل عن حضور (6) جلسات. وتظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (1) والجدول رقم (1) الأثر الايجابي لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك اتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدم للطفل في مرحلة الخط القاعدي (0.66) ومتوسط سلوك اتمام 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 اتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (15.7) وبالمقابل ايضا انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (1.2). وعندما تم ايقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخل فبلغ متوسط الثناء (0.66) انخفض سلوك اتمام المهمة بمتوسط بلغ (12.5) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (16). وفي المرحلة الرابعة وهي اعادة التدخل توضح البيانات ان اعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (8) اظهرت ارتفاع في سلوك اتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (15.66) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة الى (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) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى صفر (0) حيث لم يتوقف الطفل خالد عن الاداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابعة.

قدمت الباحثة ورشة لتدريب المعلمات على استخدام استراتيجية الفناء. واستخدمت ورشة مصممة خصيصا لهذا الغرض من (Out of the Box Training™، وهي من اصدار 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 الفناء المحدد مع الأطفال.

ثبات وصدق إجراءات الدراسة

حاولت الباحثة تحقيق الصدق الداخلي (Internal Validity) و ثبات التأثير (Reliability of effect) بالتحقق من أن استخدام استراتيجية الفناء كان هو المسئول عن التغييرات 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 (Multiple Baseline Designs across Participants) مما يزيد من قوة تفسير العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل (التدخل) و المتغير التابع (السلوك) في حال تكررها [39].  
التحقق من دقة القياس لرفع مستوى ثبات القياس (Reliability of measurement) وذلك من خلال استخدام الباحثة تعريف إجرائي لتعريف السلوك موضع القياس. ومن خلال الإستعانة بملاحظين مستقلين طوال فترة القياس والحرص على وجود نسبة اتفاق عالية بين الملاحظين (Inter-observer agreement) من خلال التدريب للملاحظين على الملاحظة قبل تطبيق الدراسة مما ساعد في رفع نسبة الاتفاق إلى (85%-100%).



شكل 1

تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفل خالد

## جدول 1

متوسط تكرار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجه للطفل خالد

مرحلة المتابعة	مرحلة إعادة التدخل	مرحلة سحب التدخل	مرحلة التدخل	مرحلة الخط القاعدي	السلوك
21	8	1	8.9	0.66	ثناء
22	15.6	6	12.5	9.66	استمرار
0	2.33	16	1.2	13	توقف

## جدول 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 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 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	لم يحضر الطفل	1
	10	8	25	1
	11	8	لم يحضر الطفل	1
	12	8	8	0
	13	11	24	0
	14	8	لم يحضر الطفل	1
	15	8	17	4
	16	9	16	0
			14	0
			8	1
			11	0
			8	0
			9	0

## جدول 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 6

تكرار السلوك في مرحلة سحب التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

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

جدول 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 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 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 10

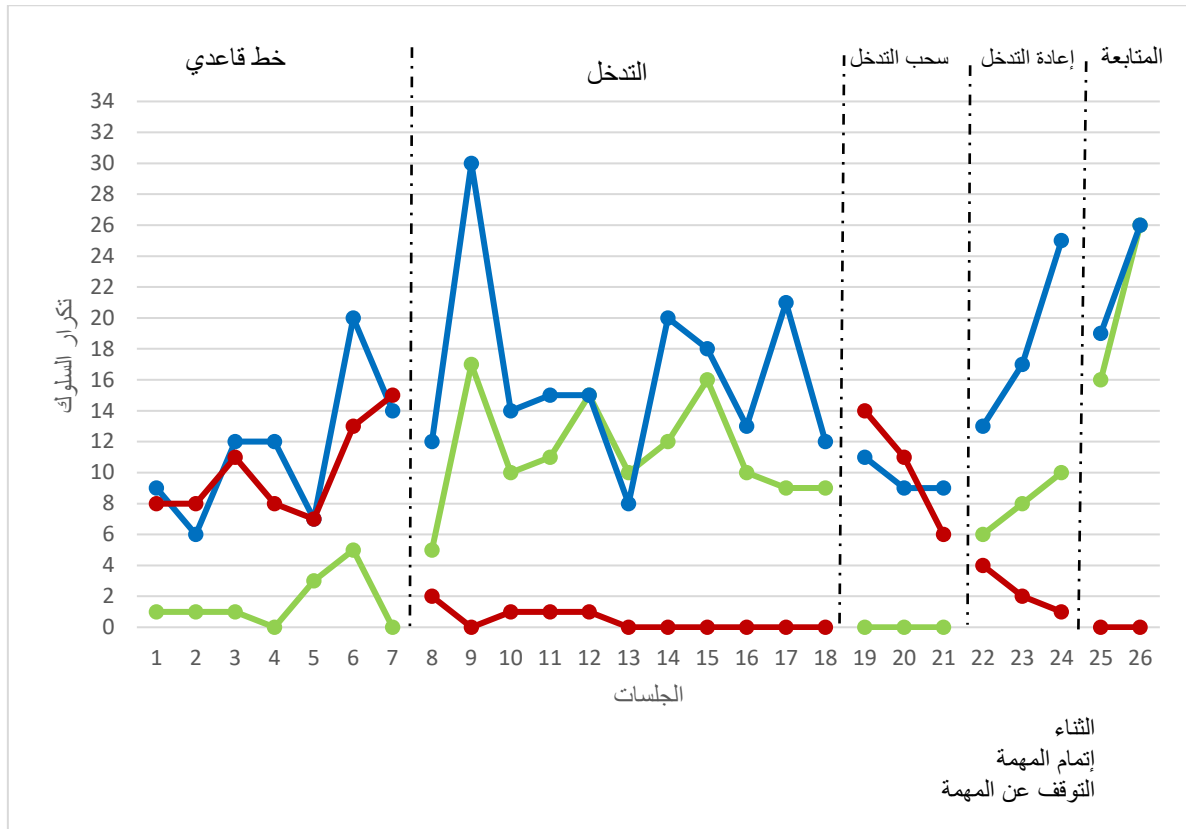
تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفل خالد

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

بيانات الطفلة جود

التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (0.45). وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخل فبلغ متوسط الثناء (0) انخفض سلوك اتمام المهمة بمتوسط بلغ (9.66) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (10.33). وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخل توضح البيانات ان إعادة تقديم الثناء للطفلة حيث بلغ المتوسط (8) اظهرت ارتفاع في سلوك اتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (18.33) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة الى (2.33). وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابعة بلغ متوسط تقديم الثناء (21) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك اتمام المهمة وبلغ المتوسط (22.5) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (0) حيث لم تتوقف الطفلة جود عن الاداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابعة.

خطت الباحثة لجمع البيانات خلال تسعة 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 استراتيجية الثناء على زيادة سلوك اتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدم للطفلة في مرحلة الخط القاعدي (1.57) ومتوسط سلوك اتمام المهمة (11.42) ومتوسط سلوك التوقف عن المهمة (10). ومع الزيادة في تقديم الثناء في مرحلة التدخل بلغ متوسط الثناء المقدم للطفلة جود (11.27) وارتفع سلوك اتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (16.18) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك



شكل 2

تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفلة جود

جدول 11

متوسط تكرار السلوك لكل مرحلة خلال التعليم الموجه للطفلة جود

السلوك	مرحلة الخط القاعدي	مرحلة التدخل	مرحلة سحب التدخل	مرحلة إعادة التدخل	مرحلة 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 12

تكرار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخط القاعدي	1	1	9	8
	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 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 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 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 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 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 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 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

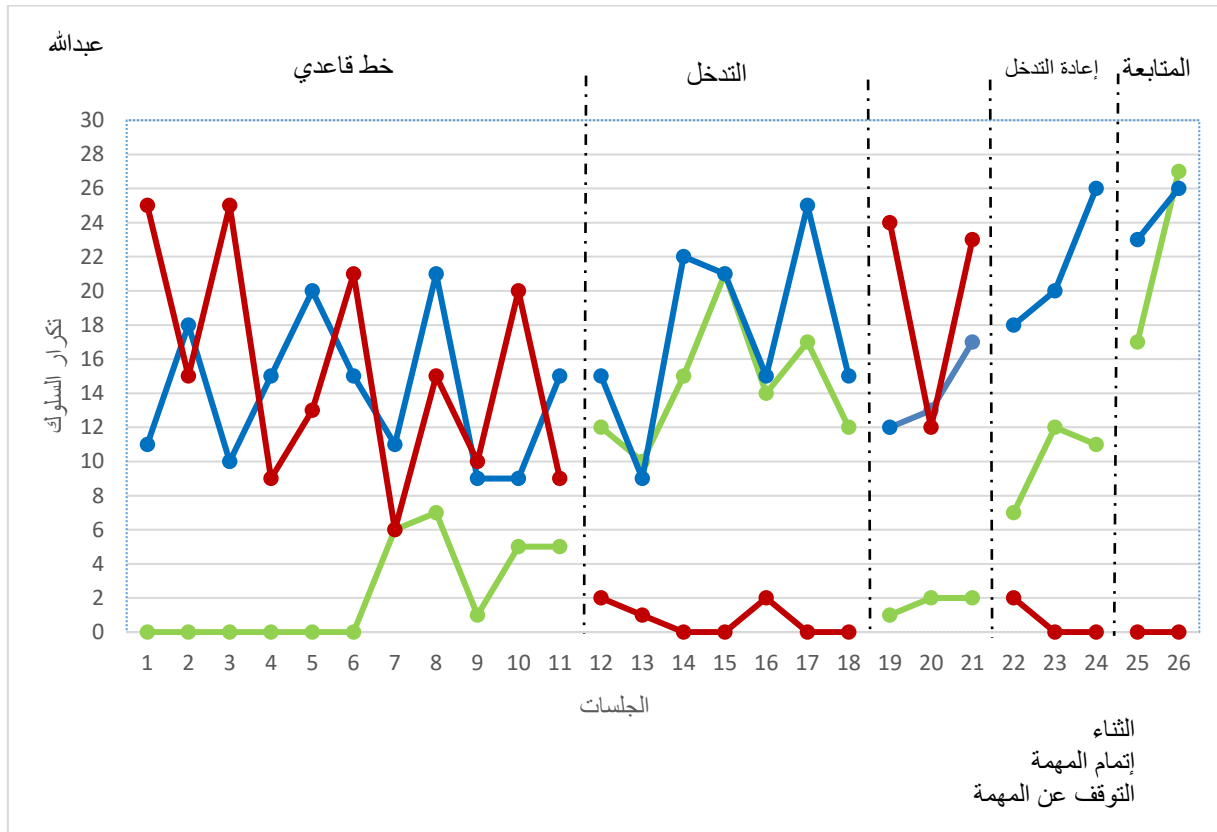
تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفلة جود

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

بيانات الطفل عبدالله

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 إلى 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). وأخيراً 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.

خطت الباحثة لجمع البيانات خلال (29) جلسة ولكن تم جمع البيانات للطفل عبدالله خلال (26) جلسة فقط حيث تغيب الطفل عن حضور (3) جلسات. وتظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (3) والجدول رقم (21) 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 (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



شكل 3

تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفل عبدالله

جدول 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 22

تكرار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفل لعبدالله

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
	10	5	9	20
	11	5	15	9

جدول 23

استقرار نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفل لعبدالله

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 24

تكرار السلوك في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل لعبدالله

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
مرحلة التدخل	12	12	15	2
	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 25

استقرار نقاط البيانات في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل لعبدالله

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 26

تكرار السلوك في سحب التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل لعبدالله

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

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

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

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

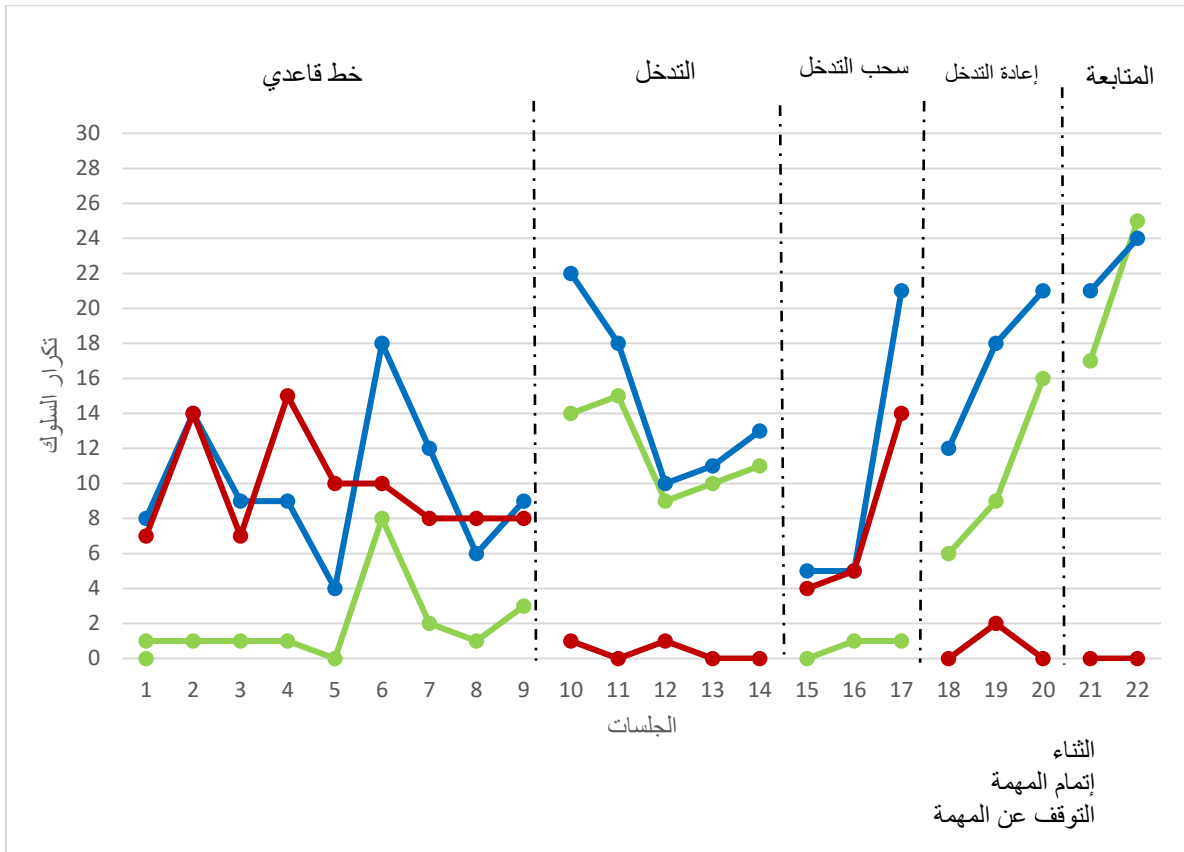
تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفل عبدالله

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

بيانات الطفل ريان

المتوسط (0.4). وعندما تم إيقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخل فبلغ متوسط الثناء (0.66) نلاحظ انخفاض في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (10.33) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (7.66). وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخل توضح البيانات ان إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (10.33) اظهرت ارتفاع في سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (17) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة الى (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 الاداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابعة.

خطت الباحثة لجمع البيانات خلال (29) جلسة ولكن تم جمع البيانات للطفل ريان خلال (22) جلسة فقط حيث تغيب الطفل عن حضور (7) جلسات. وتظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (4) والجدول رقم (31) 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 (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 المقدم للطفل ريان (11.8) وارتفع سلوك إتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (14.8) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ



شكل 4

تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفل ريان

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

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

جدول 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
	4	1	لم يحضر الطفل	لم يحضر الطفل
	5	0	لم يحضر الطفل	لم يحضر الطفل
	6	8	لم يحضر الطفل	لم يحضر الطفل
	7	2	لم يحضر الطفل	لم يحضر الطفل
	8	1	لم يحضر الطفل	لم يحضر الطفل
	9	3	لم يحضر الطفل	لم يحضر الطفل

فعالية استراتيجيات الثناء لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

ندى الحزيمي

جدول 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 34

تكرار السلوك في مرحلة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

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

جدول 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 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 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 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 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



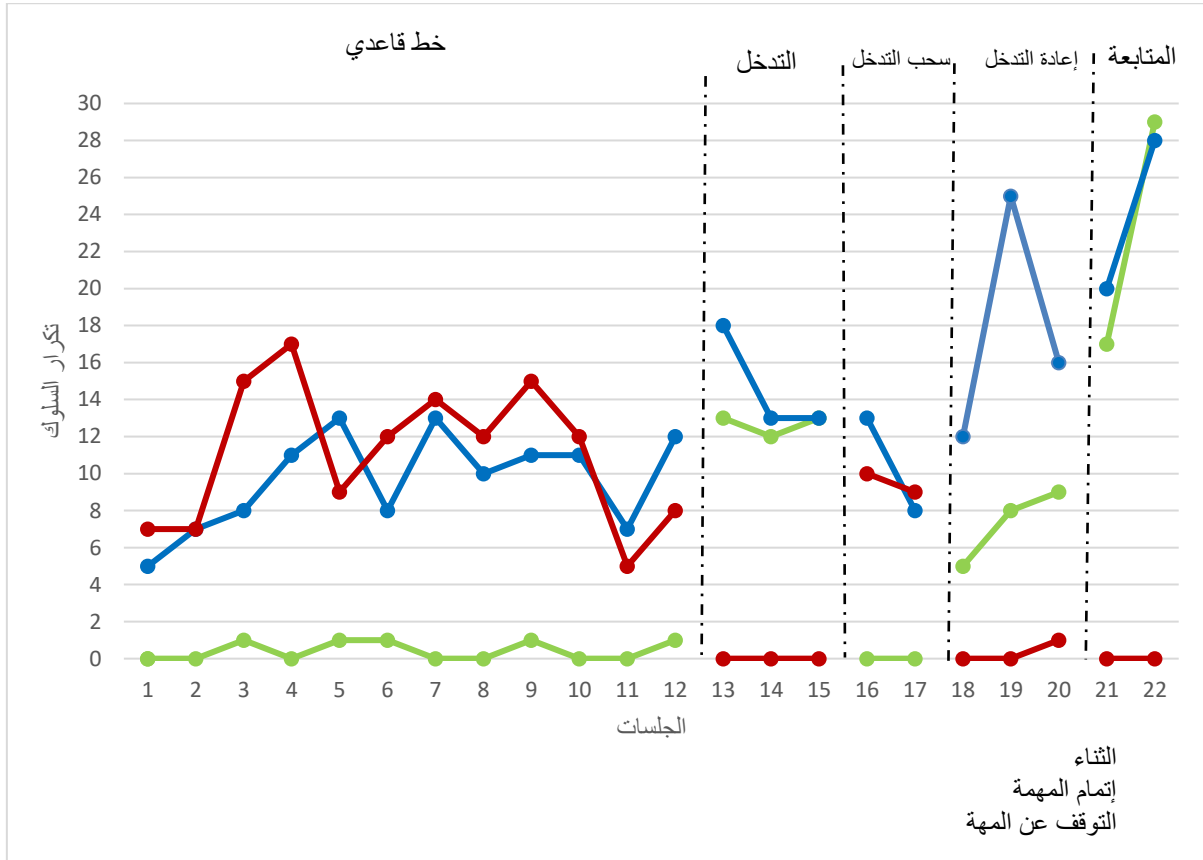
تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفل ريان

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

بيانات الطفلة لطيفة

خطت الباحثة لجمع البيانات خلال (29) جلسة ولكن تم جمع البيانات للطفلة لطيفة خلال (22) جلسة فقط حيث تغيبت الطفلة عن حضور سبع (7) جلسات. وتظهر البيانات الموضحة من الرسم البياني رقم (5) والجدول رقم (41) الأثر الايجابي لاستخدام استراتيجية الثناء على زيادة سلوك اتمام المهمة وخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث كان متوسط الثناء المقدم للطفلة في مرحلة الخط القاعدي (0.41) ومتوسط سلوك اتمام 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 اتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (14.66) وبالمقابل أيضا انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة

حيث بلغ المتوسط صفر (0). وعندما تم ايقاف تقديم الثناء في مرحلة سحب التدخل فبلغ متوسط الثناء (0) وانخفض سلوك اتمام المهمة بمتوسط بلغ (10.5) وارتفع سلوك التوقف عن أداء المهمة حيث بلغ المتوسط (9.5). وفي المرحلة الرابعة وهي إعادة التدخل توضح البيانات ان إعادة تقديم الثناء للطفل حيث بلغ المتوسط (7.33) اظهرت ارتفاع في سلوك اتمام المهمة حيث بلغ المتوسط (17.66) كما انخفض متوسط سلوك التوقف عن أداء المهمة الى (0.33). وأخيرا في المرحلة الخامسة مرحلة المتابعة بلغ متوسط تقديم الثناء (23) ومع الزيادة في تقديم الثناء ارتفع سلوك اتمام المهمة وبلغ المتوسط (24) وفي المقابل انخفض سلوك التوقف عن أداء المهمة إلى (0) حيث لم تتوقف الطفلة لطيفة عن الاداء للمهام المطلوبة خلال مرحلة المتابعة وهذا مؤشر على فاعلية الثناء.



شكل 5

تكرار السلوك خلال التعليم الموجه للطفلة لطيفة

جدول 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

## تكرار السلوك في مرحلة الخط القاعدي لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
الخط القاعدي	1	0	5	7
	2	0	7	7
	3	1	8	15
	4	0	11	17
	5	1	13	9
	6	1	8	12
	7	0	13	14
	8	0	10	12
	9	1	11	15
	10	0	11	12
	11	0	7	5
	12	1	12	8

## جدول 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 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 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 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 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 48

تكرار السلوك في مرحلة إعادة التدخل لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

المرحلة	رقم الجلسة	ثناء	استمرار	توقف
إعادة التدخل	18	5	12	0
	19	8	25	0
	20	9	16	1

جدول 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

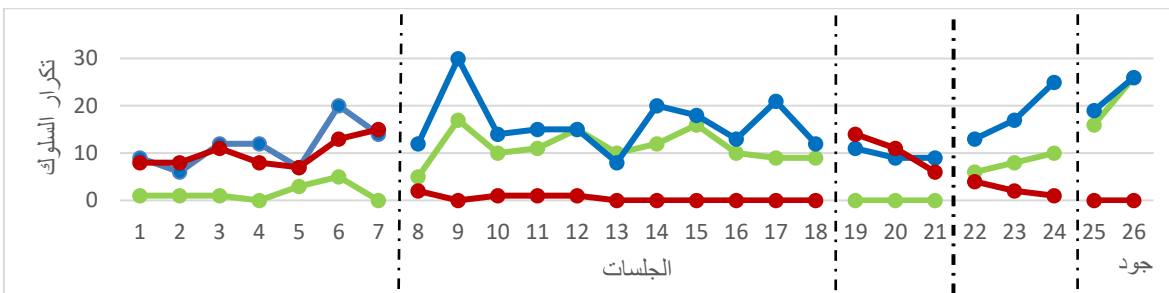
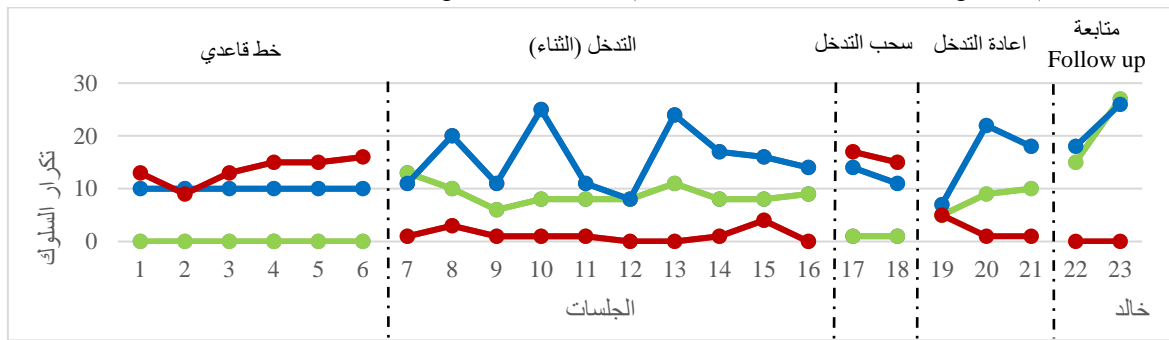
جدول 50

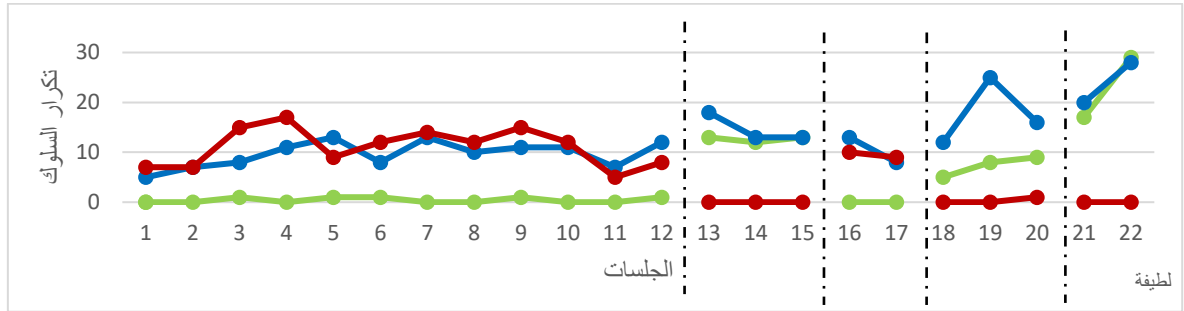
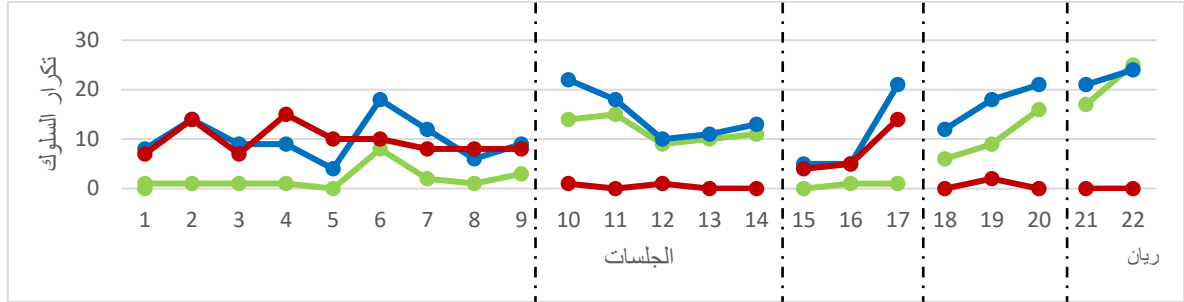
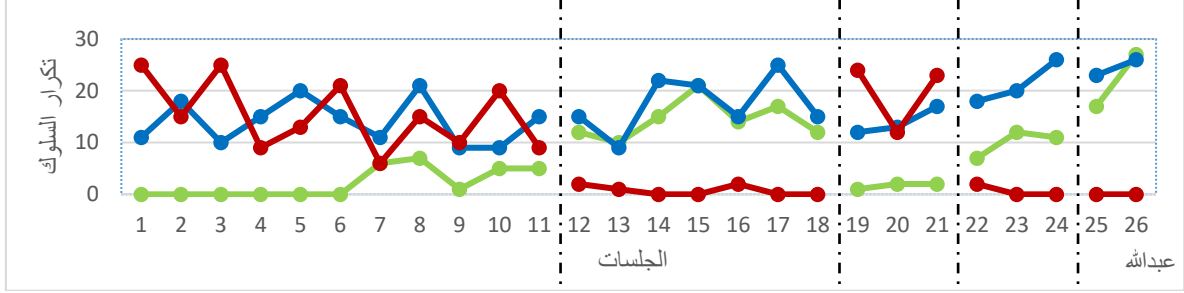
تكرار السلوك في مرحلة المتابعة لجلسات التعليم الموجه للطفلة لطيفة

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

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 [39]. ومن خلال العرض التفصيلي السابق لكل طفل وكما يظهر الرسم البياني رقم (6) نلاحظ تكرار فاعلية الثناء على سلوك اتمام المهمة في التعليم الموجه لجميع الأطفال.

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 ان تكرار تطبيق استخدام الثناء مع أكثر من مشارك من خلال استخدام





شكل 6

## تكرار السلوك خلال التعليم الموجه لجميع الأطفال

وقد أظهرت النتائج أيضا ان استراتيجية الثناء كان لها أثر إيجابي على تحسين سلوك اتمام 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 الموجه.

وهذه النتائج التي تشير لفعالية استخدام استراتيجية الثناء لتحسين سلوك اتمام المهمة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت فعالية استراتيجية الثناء في زيادة الالتزام الأطفال بالمهمة وزيادة الفترة الزمنية التي يقضها الطفل في إنجاز المهمة لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بشكل خاص والاضطرابات السلوكية بشكل عام كدراسة سوثرلاند وآخرون [32] ودراسة هستر وآخرون [17] ودراسة ودراسة تومبسون وآخرون [18] ودراسة الداوي وآخرون [19]. كما تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت فعالية استراتيجية الثناء في زيادة السلوك الإيجابي وانخفاض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بشكل خاص والاضطرابات السلوكية بشكل عام كدراسة مارتين وآخرون [31] ودراسة سوثرلاند وآخرون [33] ودراسة ستورمونت وآخرون [15] ودراسة رينكي وآخرون [20] ودراسة هستر وآخرون [17] ودراسة فوليترون وآخرون [28] ودراسة بارتين وآخرون [34] ودراسة ماريس وآخرون [35] ودراسة دوفرين وآخرون [37] ودراسة تومبسون وآخرون [18].

## 6. مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية - والتي تم تطبيقها على خمسة (5) أطفال من ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد أو المعرضين لخطر الإصابة - بأن هناك علاقة وظيفية إيجابية ما بين استخدام استراتيجية الثناء والتحسين 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 أيضا 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 لإستخدام الثناء في مرحلة إعادة التدخل عاد سلوك الاستمرار في أداء المهمة للإرتفاع كما عاد سلوك التوقف عن أداء المهمة للإخفاض مرة أخرى. وهذا التكرر في النتيجة التي تم الحصول عليها في مرحلة التدخل مؤشر على الصدق والثبات في فعالية الثناء لتكرار العلاقة الوظيفية بين التدخل والسلوك.

- [3] 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.
- [4] 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.
- [5] Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (1), 113-149.
- [6] 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>
- [7] 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.
- [8] 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.
- [9] 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.
- [10] 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.
- [11] Raver, C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social policy report*, 16 (3), 3-19.
- [12] Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 3 (9), 127-138.
- [13] Dupaul, J., Eckert, L., & Mcgoey, E. (2002). Early intervention for preschool-age children with ADHD: A literature review.

وقد تمكنت جميع المعلمات المشاركات في الدراسة من تقديم عبارات الفناء المحددة بفعالية للأطفال بعد الورشة التدريبية، حيث تم تقديم الفناء المحدد للأطفال في الفصل خلال الأنشطة المختلفة في فترة التعليم الموجه، وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات التي أظهرت فعالية تدريب المعلمين لاستراتيجية الثناء وزيادة عبارات الثناء كدراسة سوثرلاند وآخرون [33] ودراسة سوثرلاند وآخرون [32] ودراسة فوليترون وآخرون [28] ودراسة دوفرين وآخرون [37] ودراسة ثومبسون وآخرون [18] ودراسة الداى وآخرون [19].

#### 7. التوصيات

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحالية من معطيات ونتائج، فقد خرجت الباحثة بعدد من التوصيات المتمثلة فيما يلي:  
تدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجية الثناء مع الأطفال فهي استراتيجية فعالة وغير مكلفة.  
توعية الأهل والمجتمع بأهمية تقديم الثناء للأطفال.  
إيجاد حلقات وصل بين الجامعات والمؤسسات التعليمية لتبادل الخبرات حول كل المستجدات من نتائج الأبحاث العلمية والتربوية وتطبيق استراتيجيات لحل المشكلات التربوية القائمة.  
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.  
إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية مع فئات أخرى، أو فئات عمرية أكبر، أو مقارنة بين استراتيجية الثناء والتعزيز المادي.

#### المراجع

##### أ. المراجع العربية

- [22] حجازي، هالة (2007). مشكلات ممارسة النشاط الحركي بمرحلة رياض الأطفال. *مجلة الرياضة (علوم وفنون)* - مصر، 28، 95-124.
- [23] العدل، عادل (2013). المرجع في الإعاقات والاضطرابات النفسية وأساليب التربية الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- [24] مصطفى، ولاء (2013). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. الرياض: دار الزهراء.
- [25] ريزو، جوزيف؛ زابل، روبرت (2011). الاضطرابات السلوكية الاتجاه التكاملية في تربية الأطفال والمراهقين. ترجمة عبدالعزيز الشخص وزيدان السرطاوي، الرياض: دار الناشر الدولي.
- [26] الزغلول، عماد (2006). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. عمان: دار الشروق.
- [30] نويل، ساندر؛ جفري، ديفيد (2008). معالجة سلوكيات الطلاب داخل الفصل. ترجمة خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق.

##### ب. المراجع الاجنبية

- [1] US Department of Education, 2009
- [2] Kauffman, J. M. (1999). How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 65, 448-468.

- Disorders, 34(3), 118-135. Retrieved from <http://www.ccbd.net/behavioraldisorders/>
- [29] 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.
- [31] Martens, Brian K.; Hiralall, Andrea S.; Bradley, Tracy A. (1997). A Note to Teacher: Improving Student Behavior through Goal Setting and Feedback. *School Psychology Quarterly*, 12(1), 33-41.
- [32] Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 2-8.
- [33] 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: A review. *Remedial and Special Education*, 22, 113-121.
- [34] 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.
- [35] 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.
- [36] 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.
- [37] Dufrene, B. A., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q, Lestremay 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.
- [38] Barlow, D., Nock, M., & Hersen, M. (2008). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (3rd ed.). New York: Pergamon Press.
- Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(1), 14-28. <http://dx.doi.org/10.1177/106342660201000103>.
- [14] 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.
- [15] 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.
- [16] 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.
- [17] 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.
- [18] 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.
- [19] 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.
- [20] 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.
- [21] 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.
- [27] Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2003). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd ed.). Australia: Thomson Wadsworth.
- [28] 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*

[42] Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). Single-subject research in special Education. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

[39] Gast, D., Ledford, J. (2014). Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences. Routledge Third Avenue, New York.

[41] Kennedy, C. (2004). Single-case designs for educational research. Boston: Pearson Education.

# EFFECTIVENESS OF USING PRAISE AS AN INTERVENTION TO IMPROVE ON-TASK BEHAVIOR OF PRESCHOOLERS WITH ATTENTION-DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

Nada AL huzaimy

---

*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.*