

تعديل وبناء

السلوك الإنساني

للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة

Modification and construction
of human Behavior
Normal & Abnormal

دكتور أسامة فاروق مصطفى




مكتبة الأنجلو المصرية

تعديل وبناء السلوك الإنساني للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة

**Modification and construction
of human Behavior
Normal & Abnormal**

دكتور / أسامة فاروق مصطفى

الأستاذ المشارك - كلية التربية - جامعة الطائف



مكتبة الأنجلو المصرية

إهداء

إلى التوأمان يوسف وسلمى

روح قلب بابا

الشكر أولاً وأخيراً لله تعالى

والحمد لله رب العالمين

الفهرس

١١	 مقدمة الكتاب والفهارس
----	-----------------------------

الفصل الأول

المفاهيم الأساسية للتعلم ونظرياته

١٥	 أولاً: مفهوم التعلم
١٦	 ١ - التعلم عملية تذكر
١٦	 ٢ - التعلم عملية تدريب للعقل
١٧	 ٣ - التعلم عملية تعديل السلوك
١٧	 ثانياً: شروط التعلم
١٨	 ١ - الدافع
١٨	 ٢ - الممارسة
١٨	 ٣ - النضج
١٩	 ثالثاً: مراحل عملية التعلم
١٩	 ١ - مرحلة الاكتساب
١٩	 ٢ - مرحلة الاختزان
١٩	 ٣ - مرحلة الاستعادة
٢٠	 رابعاً: أنواع التعلم
٢٢	 خامساً: مبادئ التعلم
٢٣	 سادساً: العوامل التي تؤثر في التعلم

الفصل الثاني

المفاهيم الأساسية لتعديل السلوك

٢٩	 أولاً: تعريف السلوك
٣٠	 - السلوك السوى
٣٠	 - السلوك اللاسوى
٣١	 - السلوك الشاذ
٣١	 - السلوك المشكل
٣٢	 ثانياً: أنواع السلوك الإنساني
٣٢	 ١ - السلوك الاستجابي

٣٢	٢- السلوك الفعال
٣٢	٣- السلوك العاقل
٣٣	ثالثاً: خصائص السلوك
٣٣	- القابلية للتنبؤ
٣٣	- القابلية للضبط
٣٣	- القابلية للقياس
٣٤	رابعاً: محكات تمييز السلوك
٣٥	خامساً: الأبعاد الرئيسية للسلوك
٣٦	سادساً: تعريف تعديل السلوك
٣٩	سابعاً: مبادئ تعديل السلوك
٤١	ثامناً: الأهداف العامة لتعديل السلوك
٤٢	تاسعاً: مجالات تعديل السلوك
٤٣	عاشراً: خطوات برنامج تعديل السلوك

الفصل الثالث

أساليب تقوية السلوك المرغوب فيه

٤٧	أولاً: التعزيز
٤٨	أنواع المعززات
٤٨	(أ) التعزيز الإيجابي
٥٦	- تحديد المعززات واختيارها
٥٦	- مبادئ التعزيز
٥٦	- العوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز
٥٩	- جداول التعزيز
٦٠	- اختيار المعززات المناسبة
٦٠	(ب) التعزيز السلبي
٦٢	أنواع المعززات السلبية
٦٢	(ج) التعزيز التفاضلي
٦٣	ثانياً: تشكيل السلوك
٦٣	- استراتيجيات التشكيل
٦٤	- الشروط التي يجب أخذها في إجراءات التشكيل
٦٤	- متى يستخدم التشكيل كأسلوب لتعديل السلوك
٦٥	- مجالات توظيف تشكيل السلوك
٦٦	- الفرق بين التعزيز والتشكيل

٦٦	 ثالثاً: تسلسل السلوك
٦٦	- نماذج تسلسل السلوك
٦٧	- إجراءات تسلسل السلوك
٦٨	- الفرق بين تسلسل السلوك وتشكيل السلوك
٦٨	 رابعاً: التلقين
٦٩	 خامساً: الإخفاء
٧٠	- كيفية استخدام الإخفاء
٧١	 سادساً: النمذجة
٧٥	 سابعاً: المحاكاة
٧٦	 ثامناً: الضبط الذاتي
٧٦	 تاسعاً: الاقتصاد الرمزي
٧٧	 عاشراً: التمييز وضبط المثير

الفصل الرابع

أساليب إضعاف السلوك غير المرغوب فيه

٨١	 أولاً: العقاب
٨٢	- متى يستخدم العقاب
٨٢	- أنواع العقاب
٨٢	• العقاب الإيجابي
٨٢	• العقاب السلبي
٨٣	- مميزات العقاب
٨٣	- مساوئ العقاب
٨٣	- الفرق بين التعزيز والعقاب
٨٤	- الشروط التي يجب إتباعها في استخدام العقاب
٨٤	- الإرشادات التي يتبعها المعلم لاستخدام العقاب في الفصل المدرسي..
٨٥	 ثانياً: أسلوب الإطفاء (المحو)
٨٦	- خصائص أسلوب الإطفاء
٨٧	- متى وكيف يستخدم الإطفاء
٨٧	 ثالثاً: أسلوب الإقصاء
٨٨	 رابعاً: التصحيح الزائد
٨٨	 خامساً: الممارسة السلبية
٨٩	 سادساً: تعزيز السلوك المخالف
٨٩	 سابعاً: التغذية الراجعة

الفصل الخامس الاشراط الكلاسيكي

٩٣	أولاً: التحصين التدريجي
٩٦	ثانياً: المعالجة بالغمر أو الإفاضة
٩٧	ثالثاً: المعالجة بالتغفير
٩٨	رابعاً: تأكيد الذات
٩٩	خامساً: التوكيدية

الفصل السادس نظريات تعديل السلوك

١٠٧	أولاً: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ
١٠٩	القوانين الأساسية لثورنديك في التعلم
١٠٩	١ - قانون الأثر
١٠٩	٢ - قانون التكرار
١٠٩	٣ - قانون الاستعداد
١١٠	ثانياً: النظرية الشرطية الكلاسيكية
١١٠	- أهم القوانين المشتقة من نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي
١١١	- دور التعلم من خلال نظرية الاشرط الكلاسيكي
١١٢	ثالثاً: النظرية الشرطية الإجرائية
١١٣	- السلوك الاستجابي
١١٤	- السلوك الإجرائي
١١٦	- الفروض الأساسية للنظرية السلوكية
١١٦	- المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية
١١٧	رابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي
١١٩	- أساسيات النظرية

الفصل السابع أساليب جمع البيانات والمعلومات لتعديل السلوك

١٢٧	أولاً: الملاحظة
١٢٧	- تعريف الملاحظة
١٣١	- طرق تسجيل الملاحظة
١٣١	- فوائد الملاحظة
١٣٢	- أهمية الملاحظة في التوجيه والإرشاد النفسي
١٣٢	- شروط الملاحظة

١٣٣	- أنواع الملاحظة.....
١٣٣	- مزايا الملاحظة.....
١٣٤	- عيوب الملاحظة.....
١٣٤	ثانياً المقابلة.....
١٣٦	- أهمية المقابلة.....
١٣٦	- أهداف المقابلة.....
١٣٧	- أنواع المقابلة.....
١٣٨	- مكان المقابلة.....
١٣٨	- تسجيل المقابلة.....
١٣٩	- مزايا المقابلة.....
١٣٩	- عيوب المقابلة.....
١٤٠	ثالثاً: دراسة الحالة.....
١٤٠	- تعريف دراسة الحالة.....
١٤٠	- أهمية دراسة الحالة.....
١٤٠	- خطوات دراسة الحالة.....
١٤١	- مزايا دراسة الحالة.....
١٤١	- عيوب دراسة الحالة.....
١٤٢	رابعاً: قوائم التقدير.....
١٤٢	خامساً: المقاييس والاختبارات.....
١٤٤	- تعريف الاختبار النفسي.....
١٤٤	- شروط الاختبارات النفسية.....

الفصل الثامن

نماذج لتعديل السلوك

١٤٩	أولاً: خطوات برنامج تعديل السلوك.....
١٤٩	مراحل إعداد خطة تعديل السلوك.....
١٥٠	١- تحديد السلوك المستهدف.....
١٥٠	٢- تعريف السلوك المستهدف وبدقة.....
١٥٠	٣- جمع المعلومات عن السلوك المستهدف.....
١٥٠	٤- تصميم برنامج لضبط السلوك المستهدف.....
١٥١	٥- بدء تنفيذ البرنامج.....
١٥١	٦- تقييم فاعلية البرنامج.....
١٥١	ثانياً: المهارات الحياتية.....
١٥١	- مفهوم المهارات الحياتية.....

- ١٥٣ تصنيف المهارات الحياتية -
- ١٥٤ أهمية المهارات الحياتية -
- ١٥٥ خصائص المهارات الحياتية -
- ١٥٥ العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الحياتية -
- ١٥٦ نموذج تنمية المهارات الحياتية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ... -
- ١٥٨ ثالثاً: التبول اللاإرادي -
- ١٥٨ أسباب التبول اللاإرادي -
- ١٦١ الإرشادات الضرورية للتغلب على مشكلة التبول اللاإرادي -
- ١٦٢ تعديل السلوك لطفل لديه تبول لاإرادي -
- ١٦٧ المراجع -

مقدمة الكتاب

الحمد لله فاطر السموات والأرض، مُوجد الخلق بقدرته من العدم، قَدر المخلوقات بقدرته وبحكمته، فهو الحكيم القادر، الخالق المدبر، تعالي عن خلقه وهو معهم أينما كانوا، أشكره شكر الطائعين، لا أحصي ثناء عليك أنت كما أثنيت على نفسك، أشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، له الملك وله الحمد وهو على كل شيء قدير، والصلاة والسلام التامان الكاملان على سيد الخلق أجمعين، طب القلوب ودوائها، وعافية الأبدان وشفائها، ونور الأبصار وضيائها.

يعد تعديل السلوك هو فرع من فروع علم النفس التطبيقية يتضمن التطبيق المنظم للإجراءات المستندة إلى مبادئ التعلم بهدف تغيير السلوك الإنساني ذي الأهداف الاجتماعية. ويتم ذلك من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية ذات العلاقة بالسلوك وبخاصة منها تلك التي تحدث بعد السلوك كذلك يشتمل تعديل السلوك على تقديم الأدلة على أن تلك الإجراءات وحدها ولا شيء غيرها هي التي تكمن وراء التغير الملاحظ في السلوك. وقد حققت تكنولوجيا تعديل السلوك في العقود الأربعة الماضية نجاحا هائلا في ميدان التربية وعلى وجه التحديد قدمت هذه التكنولوجيا استراتيجيات فعالة للتدخل العلاجي والتربوي يمكن توظيفها بنجاح وبسهولة نسبيا لتشكيل السلوك التكيفي وإزالة السلوك غير التكيفي. وقد كان لهذا النجاح أثر بالغ على مسار التربية.

إن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي.

ونعني به تغير السلوك غير المرغوب بطريقة مدروسة وهو نوع من العلاج السلوكي يعتمد على التطبيق المباشر لمبادئ التعلم والتدعيمات الإيجابية والسلبية بهدف تعديل السلوك غير المرغوب فيه. فالسلوك ليس شيئا ثابتا ولكنه يتغير، وهو لا يحدث في فراغ وإنما في بيئة ما وهكذا فالسلوك يؤثر في البيئة ويتأثر بها أيضا، والسلوك خاصية يمتاز بها الأحياء وهو ذو علاقة ببقائها، فتكيف الفرد (وهو أحد محددات بقاءه) يعتمد علي طبيعة سلوكه.

يتكون الكتاب من ثماني فصول فيتناول الفصل الأول المفاهيم الأساسية للتعلم

ونظرياته بما يتضمن مفهوم التعلم، شروط التعلم، مراحل عملية التعلم، أنواع التعلم، مبادئ التعلم، العوامل التي تؤثر في التعلم.

ويتناول الفصل الثاني: المفاهيم الأساسية لتعديل السلوك، تعريف السلوك، أنواع السلوك الإنساني، خصائص السلوك، محكات تمييز السلوك، الأبعاد الرئيسية للسلوك، تعريف تعديل للسلوك، مبادئ تعديل للسلوك، الأهداف العامة لتعديل للسلوك، مجالات تعديل للسلوك.

الفصل الثالث: أساليب تقوية السلوك المرغوب فيه ويتضمن، التعزيز، التشكيل، التسلسل، التلقين، الإخفاء، المحاكاة، الضبط الذاتي، الاقتصاد الرمزي، التمييز وضبط المثير.

والفصل الرابع يتناول أساليب إضعاف السلوك غير المرغوب فيه، التعزيز، العقاب، أسلوب الإطفاء (المحو)، أسلوب الإقصاء، التصحيح الزائد، الممارسة السلبية، تعزيز السلوك المخالف، التغذية الراجعة.

والفصل الخامس يتناول الاشراف الكلاسيكي التحصين التدريجي، المعالجة بالغمر، المعالجة بالتثفير، تأكيد الذات.

والفصل السادس يتضمن نظريات تعديل السلوك، ونظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، والنظرية الشرطية الكلاسيكية، والنظرية الشرطية الإجرائية، ونظرية التعلم الاجتماعي.

والفصل السابع يتضمن أساليب جمع البيانات والمعلومات لتعديل السلوك، الملاحظة، المقابلة، دراسة الحالة، قوائم التقدير، المقاييس والاختبارات.

والفصل الثامن يتضمن نماذج لتعديل السلوك، خطوات برنامج تعديل السلوك، تعديل سلوك المهارات الحياتية، تعديل سلوك التبول اللاإرادي.

والحمد لله رب العالمين

المؤلف

د/ أسامة فاروق مصطفى

القاهرة: ٢٠١٦/٦

الفصل الأول

المفاهيم الأساسية للتعليم ونظرياته

- مفهوم التعلم
- شروط التعلم
- مراحل عملية التعلم
- أنواع التعلم
- مبادئ التعلم
- العوامل التي تؤثر في التعلم
- التعلم وعلاقته بميدان تعديل السلوك

الفصل الأول

المفاهيم الأساسية للتعليم ونظرياته

أولاً: مفهوم التعلم :

يعد موضوع التعلم من أهم موضوعات علم النفس بعامة وموضوعات علم النفس التربوي بخاصة، فهو العمود الفقري لهذا العلم ومحور اهتمام معظم مدارس علم النفس.

توجد عدة مفاهيم تفسر عملية التعلم، يختلف كل منها عن الآخر، كما أن لكل مفهوم تطبيقات يختلف عن التطبيقات التي ترتبط بالمفاهيم الأخرى، سواء في مجال التدريس أو إعداد المناهج. ورغم أن بعض هذه المفاهيم قد أثبتت الأبحاث والتجارب العملية خطئها، إلا أن آثار هذه المفاهيم مازالت متفشية في مدارسنا وتسبب لنا كثير من المشاكل في مجال التعلم المدرسي وتعديل سلوك الطلاب في المدرسة.

قدم جانبيه عام (١٩٧٠) تعريفاً للتعلم يقول فيه: - إن التعلم يعني كل التغيير في الأداء ناتج عن تأثير البيئة، ويصنف هنا التغيرات في الأداء إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هي:-

- ١- البعد المعرفي: ويتمثل في تعليم المعلومات والحقائق والمفاهيم والقوانين.
 - ٢- البعد الحركي: ويتمثل في تعليم مهارات الكتابة والرياضة والطباعة.
 - ٣- البعد العاطفي: ويتمثل في تعلم الاتجاهات والتفضيلات والميول.
- ويعرف آرثر جتس بأنه: "عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يشبع دوافعه أو يصل إلى تحقيق أهدافه ويتمكن من حل مشاكله".
- ويعرفه مالك جش بأنه "تغير في الأداء ينجم عن عملية التدريب".
- أما كارميكيل فيعرفه بأنه: "نمو الاستجابات التي يمكن أن تغير بسبب مثيرات معينة سابقة".

كما يعرف التعلم بأنه "تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم حولنا أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ" (عبد الهادي، ٢٠٠٧، ١٤).

يوجد في الواقع ثلاث مفاهيم عامة للتعلم كان لها أثر كبير في التدريس وفي الخطط المدرسية والمناهج. وهي وإن كان بعضها قد ثبت خطأه نتيجة الأبحاث

والتجارب الحديثة. إلا أن أثر هذا البعض مازال مرتبطاً بالكثير من مشكلاتنا التربوية (وجيه، ٢٠٠٤). وهذه المفاهيم هي:

١- التعلم عملية تُذكر:

يرتبط هذا المفهوم أساساً بسلوكية (هبريت) الذي كان ينظر إلى الإنسان على أنه مزود بالعقل منذ ولادته وهو كالصحيفة البيضاء، وأن الخبرة والتعلم هما اللذان يمدانه بكل مواد المعرفة.

وعليه، فإن هذه النظرية تعتبر العقل مخزناً للمعلومات نخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ لتستعمل وقت الحاجة. والتعلم هنا وفق هذا المفهوم مرادف للتخزين. وعملية التخزين تحتاج إلى الحفظ أولاً. فإذا ما تم الحفظ تماماً فإنها تكون جاهزة عند الحاجة إليها.

هذا المفهوم، كان له أثر قوي في تخطيط المناهج وطرق التدريس. فقسمت المعارف إلى عدد من المواد الدراسية وقسمت كل مادة إلى عدد من الموضوعات ليسهل تصنيفها وحفظها (وجيه، ٢٠٠٤، ١٢).

رغم أن الاتجاهات التربوية الحديثة تهتم باستخدام التلميذ للذاكرة، إلا أن فهم المادة المتعلمة يحب أن يسبق حفظها لأن الفهم يساعد على سهولة الحفظ كما ينمي القدرة على التطبيق.

٢- التعلم عملية تدريب للعقل:

يرتبط هذا المفهوم بنظرية التدريب الشكلي (أو العقلي) لجون لوك Lock التي ترى أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات (كمملكة التفكير، ملكة التذكر، ملكة التخيل...).

وتعطي هذه النظرية أهمية خاصة لبعض المواد الدراسية (كالرياضيات واللغات) باعتبارها أقدر من غيرها من المواد على تدريب هذه الملكات. فالمؤيدين لهذه النظرية يرون أن تدريب الطالب على التفكير في المسائل الرياضية يساعده على استخدام تفكيره في مجالات أخرى، وأن تدريبه على تذكر اللغات، يقوي لديه ملكة التذكر في أي مجال آخر. وقد نتج عن الأخذ بهذا المفهوم أن أصبح بعض المربين يعطون أهمية خاصة لبعض المواد (مثل الرياضيات واللغات) ويعتبرونها مواد أساسية تخصص لها درجات أعلى من المواد الأخرى (كالرسم والموسيقى والعلوم الإنسانية) باعتبارها مواد ثانوية وهذا الاتجاه غير صحيح لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لأن الأهداف التربوية

تسعي إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين، بالإضافة إلى هذا فقد أثبتت الدراسات التجريبية خطأ هذه النظرية فبالرغم من أن مبدأ انتقال اثر التدريب مبدأ معترف بصحته، إلا أن أثر التدريب لا ينتقل إلا في ظل شروط معينة وفي حالات خاصة (منسي، ٢٠٠٣، ٢٧).

٣- التعلم عملية تعديل السلوك:

وبالنظر لتقدم الأبحاث والتجارب السيكلوجية وظهور نظريات جديدة تفسر عملية التعلم وتوضح حقائقها بشكل يسمح لنا بالتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل التي تؤثر فيها. فلقد أصبح ينظر إلى التعلم على أنه عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد. وهذا التغير يستمر مدي الحياة. فالطفل منذ لحظة ولادته وهو على اتصال بالبيئة يؤثر فيها وتتأثر به ويحاول التكيف معها فيغير من سلوكه بحيث يتفق مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها. وأثناء عملية التكيف هذه يكتسب الفرد أساليب جديدة للسلوك تتفق مع ميوله وتؤدي إلى إشباع حاجاته وتعمل على تحقيق أهدافه (ملحم، ٢٠٠٦، ٤٧-٤٨).

يعرف التعلم بأنه عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير أداء الفرد.

ويتفق علماء النفس عامة، على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبياً تتدرج تحت عنوان التغيرات المتعلمة، ومعني ذلك أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلاً على حدوث التعلم. ويشير هذا التعريف إلى أن التعلم تغير في الحصلة السلوكية أكثر مما هو تغير في السلوك، ولقد اكتشف علماء النفس أن سلوك الكائن الحي لا يعتبر بالضرورة مؤشراً للتعلم، واكتشفوا كذلك أن غياب سلوك معين لا يمكن أن يعد دائماً دليلاً على أن الكائن الحي لم يتعلم هذا السلوك (أبو جادو، ٢٠١١، ١٤٦).

ثانياً: شروط التعلم :

تحدث عملية التعلم نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته واكتسابه لأنماط سلوكية جديدة تساعده على التكيف مع هذه البيئة وتبدأ عملية التعلم منذ بدء الحياة، ولا تتوقف إلا بنهايتها فالطفل الرضيع يبكي عندما يشعر بالجوع ولما يسببه له من ألأم، ثم يكتشف أن بكائه يؤدي إلى إسراع الأم لإطعامه فيتعلم أن يبكي لكي تحضر الأم

لإطعامه أو لتلبية رغباته وبعد ذلك يتعلم مد يده للحصول على الطعام، ثم يتعلم الوقوف ثم المشي ثم الكلام، ثم أساليب السلوك الاجتماعي وكيفية التعامل مع الآخرين، وبعد دخوله المدرسة يستمر تعلمه داخلها وخارجها إما من خلال دراسة مواد دراسية معينة أو نتيجة احتكاكه بالحياة العامة وقراءته في الكتب والجرائد والمجلات ومشاهداته واستماعه إلى الإذاعة المرئية والمسموعة.

وهناك ثلاثة شروط أساسية يجب أن تتوفر في التعلم الجيد، سواء كان هذا التعلم داخل المدرسة أو خارجها:

١ - الدافع Motivation:

ويقصد به رغبة الفرد في التعلم: فعندما يرى الطفل زملاءه يعزفون على آلة موسيقية، فإن هذا المشهد قد يدفعه إلى تعلم مهارة العزف على هذه الآلة مثلهم، كما يمكن أن تستثار رغبة الطفل في تعلم السباحة عند مشاهدته للسباحين في حوض للسباحة، أو قد نستثير دافعه إلى تعلم مهارة معينة عندما نواجهه بمشكلة تتحدى قدراته فيسعى إلى تعلم كيفية التغلب عليها، فمسألة الحساب التي يعطيها المعلم للتلميذ قد تدفعه إلى تعلم طريقة الحل.

٢ - الممارسة Practice:

يعتمد التعلم على الممارسة فالإنسان لا يتعلم إلا ما يمارسه بنفسه من مهارات. فتعلم السباحة لا يمكن أن يتحقق عن طريق المشاهدة، وإنما بممارسة السباحة والتدريب على حركاتها، وبالمثل نجد أن العزف على الآلة الموسيقية، وتعلم حل التمارين الرياضية لا يتحققان إلا بالممارسة الفعلية لهذه الأنشطة من قبل المتعلم، حتى يتحقق التعلم عن طريق النشاط الذاتي للفرد، مع توافر التوجيه اللازم لتحقيقه على أسس سليمة.

٣ - النضج Maturation:

لا يتحقق إلا إذا كان مستوي نضج الفرد يمكنه من القيام بالنشاط اللازم للتعلم، وقد يكون هذا النضج عقليا أو فسيولوجيا، أو انفعاليا أو اجتماعيا، حسب نوع النضج الذي يتطلبه نوع التعلم المراد تحقيقه، فحل التمارين الرياضية على سبيل المثال يتطلب مستويات مختلفة من النضج العقلي فبعضها يعتمد على التفكير المجرد وإدراك العلاقات الرمزية حيث لا يستطيع المتعلم حل مثل هذه التمارين إلا مع بداية مرحلة المراهقة (منسي، ٢٠٠٣، ٣٧-٣٨).

ثالثاً: مراحل عملية التعلم :

لقد دلت نتائج البحوث والدراسات، أن التعلم يحدث عبر ثلاث مراحل أساسية، يمكن اختصارها على النحو التالي:

١- مرحلة الاكتساب:

وهي المرحلة التي يدخل أو يمثل الكائن الحي من خلالها المادة التي يتعلمها، وهي التي يتم خلالها تمثيل الكائن الحي للسلوك الجديد، ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية.

٢- مرحلة الاختزان:

وهي إحدى مراحل التعلم التي يتم خلالها حفظ المعلومات، فبمجرد حدوث عملية الاكتساب تنتقل المادة المتعلمة إلى الذاكرة.

٣- مرحلة الاستعادة:

وتتضمن قدرة الكائن الحي على استخراج المعلومات المخترنة لديه، في صورة استجابة بشكل أو بآخر (ويتيج، ١٩٨١).

إن إحدى الطرق المستخدمة في فهم المعنى السيكولوجي للتعلم، هي بمعرفة ما لا يعتبر تعلماً.

أولاً: التعلم ليس شيء يحدث فقط في غرفة الصف، فهو يحدث بشكل مستمر وفي كل يوم من أيام حياتنا.

ثانياً: فالتعلم لا يتضمن فقط كل ما هو صحيح، فإذا ما أخطأ الطالب في تهجئة كلمة ما في اختبار، فإنه لا يمكننا أن نقول أنه لم يتعلم، فقد يتعلم لاعب التنس عادة سيئة "كتطيط الكرة قبل تنفيذ الإرسال. ولا يقتصر التعلم دائماً على المعرفة أو المهارات، كالتعجي ولعب التنس، بل يمكن بالإضافة إلى ذلك أن يتضمن تعلم الاتجاهات والعواطف (Hill, 1985).

ماذا يتضمن التعلم إذا؟ يتضمن التعلم تغيراً في الشخص الذي يتعلم، قد يكون هذا التعلم مقصوداً أو غير مقصوداً نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، حتى يعتبر هذا التغير تعلماً فيجب أن يحدث من خلال المرور بخبرة، التفاعل بين الفرد وبيئته، فالتغيرات الناتجة عن النضج لا تعتبر تعلماً، والتغيرات الطارئة المؤقتة الناجمة عن اللعب وعن المرض أو الجوع تستثنى أيضاً من التعلم (Woolfolk, 1990, 165).

رابعاً: أنواع التعلم :

لقد دار جدال طويل بين علماء النفس، حول ما إذا كان هناك شكل أساسي في التعلم، وفي العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين، الذي سادت فيه مدارس كبيرة في علم النفس، لم يكن هناك اتفاق على أي من أنواع التعلم هو الأساسي.

ويعترف عدد من علماء النفس المعاصرين بعدة أنماط للتعلم، ولا يرون أن أيًا منها أكثر أهمية من الأنماط الأخرى. وعلى سبيل المثال، فإن الاعتياد، يعتبر أحد أنماط التعلم البسيطة جداً، حيث نتوقف عن الانتباه للمثيرات البيئية التي لا تتغير أبداً، كالساعة التي تدق باستمرار في إحدى غرف البيت، والاشراط هو نوع آخر من أنماط التعلم البسيطة، ويشير إلى اكتساب سلوكيات بوجود مثيرات بيئية محددة، وهناك نوعان من الاشرط، سيتم الحديث عنهما لاحقاً، هما الاشرط الكلاسيكي، والاشراط الإجرائي، وهناك نوع آخر من التعلم هو التعلم المعرفي، حيث يقوم الفرد بالتفكير بشكل مختلف حول العلاقات بين السلوك والحوادث البيئية (Peterson, 1991, 173)

يصنف الباحثون أنواع التعلم إلى سبعة أنواع رئيسية هي :

١ - التعلم اللفظي Verbal Learning :

يهدف التعلم اللفظي إلى تنمية قدرة الفرد على استيعاب بعض المعلومات والحقائق واسترجاعها في أي وقت. وكذلك، تدريب الفرد على عمليات التفكير الناقد، وإدراك العلاقات والحكم الصادق والتقييم السليم.

٢ - التعلم الحركي Motor Learning :

يهدف التعلم الحركي إلى تنمية قدرة الفرد على استخدام عضلاته بما يؤدي إلى توافق عضلي من نوع جديد كنموذج للاستجابة المطلوبة لموقف من المواقف مثل: تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة أو ركوب الدراجة أو قيادة السيارة.

ويمكن التمييز بين نوعين من أساليب السلوك الحركي هما :

أ - أساليب السلوك الحركي الثابت: وهو السلوك الحركي الذي لا يتقدم بالممارسة والتمرين المستمر حيث أنها عادة ما تحدث تحت ظروف متماثلة. ولا تخرج عن كونها مجرد تكرار منظم. كغسيل الوجه وحلاقة الذقن وارتداء الملابس كل يوم.

ب- أساليب السلوك الحركي الذي نمارسه يومياً: وهو السلوك الحركي الذي

نمارسه يوميا. لكن عادة ما يحدث في أدائنا له تحسنا تبعا للممارسة التي نقوم بها. وذلك لأننا كثيرا ما نحتك بها تحت ظروف ليست متماثلة.

٣- التعلم الإدراكي Perceptual Learning:

يهدف التعلم الإدراكي إلى إعادة تنظيم المثيرات الحسية في نماذج إدراكية جديدة. بحيث يستطيع الفرد إدراك الموقف بصورة جديدة. أنك تتعلم كيف تري الشكل بأسلوب جديد حين تنتظر بإمعان ودقة وتعيد تنظيم المجال الإدراكي لك.

٤- تعلم الاتجاهات Attitude Learning:

تعتبر الاتجاهات محركا لسلوك الفرد، وتتضمن بعض النواحي المعرفية والانفعالية. ولذلك نجد محاولات متعددة للتأثير على هذه الاتجاهات من جانب المنظمات الدينية والتعليمية والصحافة وأجهزة الأعلام وغيرها. ومع ذلك فالاتجاهات الفرد تعتبر محدودة بصفة عامة. لذلك تكون اتجاهاته فقط بالنسبة للأشياء والحوادث والعوامل التي تقع في عالمه السيكولوجي. بما أن عالمه السيكولوجي محدود. فان اتجاهاته الخاصة سوف تكون محدودة هي أيضا.

هذا، ويمكن تحليل أي اتجاه إلى عناصره الأولية على النحو التالي :

- الناحية المعرفية للاتجاه: وتتكون من معتقدات الفرد إزاء شيء معين.
- الناحية الشعورية للاتجاه: وتتكون من الانفعالات المرتبطة بشيء معين من حيث السرور أو عدمه، مرغوب أو غير مرغوب.
- الناحية العملية للاتجاه: تتكون من كل الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه.

٥- تعلم أسلوب حل المشكلات Techniques of Problem Soling Learning:

تميل الكائنات البشرية إلى تغير نشاطها استجابة لما يحدث في بيئتها من تغير. فعندما يطرأ تغير على البيئة التي يعيش فيها الإنسان، فانه يعدل سلوكه وفقا لهذا التغير. ويبحث عن طرق جديدة لإشباع حاجاته. وهذا ما نسميه عملية التكيف الذي يشير إلى أن الأحداث النفسية تعمل على استبعاد حالات التوتر وإعادة الفرد إلى المستوي المناسب لحياته في البيئة التي يعيش فيها (خير الله، ١٩٨٢، وملحم، ٢٠٠٦، ٥٣-٥٤).

٦- تكوين العادات Habits Formation:

يطلق لفظ عادة على أي نوع من أنواع السلوك المكتسب تميزا له عن السلوك الفطري الغريزي، وهي عبارة عن أي سلوك يقوم به الفرد بسهولة وبطريقة آلية

نتيجة للتكرار. ويمكن القول بأن العادة استعداد يكتسب بالتعلم يجعل الفرد يقوم ببعض الأعمال بوظيفة ميكانيكية ومجهود بسيط وبدون حاجة كبيرة إلى إعمال الفكر أو تركيز الانتباه.

٧- تكوين المهارات Skills Formation:

تكوين المهارات من أهم نتائج التعلم الذي يتم في المستوى الحركي والتوافق الحسي الحركي العقلي، ويلعب التكرار دورا كبيرا في تكوين المهارات، حيث أن تكوين المهارة يتم نتيجة تدريبات مستمرة تؤثر في التوصيلات العصبية، بحيث تيسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة ودقة ومن غير تركيز للانتباه. ومعظم المهارات تنبني على استعدادات ومواهب وقدرات خاصة، كما تلعب الميول دورا مهما في تكوين المهارات العملية (أبوجادو، ٢٠١١، ١٥٢-١٥٣).

خامساً: مبادئ التعلم:

يقوم التعلم على تسع مبادئ هي:

- ١- التعلم ذو المعنى ويكون ذلك من خلال:
 - ربط التعلم بخبرات التلاميذ.
 - ربط التعلم باهتمامات التلاميذ وقيمهم.
 - ربط التعلم بمستقبل التلاميذ.
- وهذا يعني أن التلاميذ يميلون للتعلم ذي المعنى بالنسبة لهم.
- ٢- المتطلبات الأساسية أو الاستعداد:
 - يميل المتعلم لتعلم الموضوع الذي يتقن كل متطلباته الأساسية.
- ٣- النموذج التوضيحي:
 - يميل التلميذ لاكتساب السلوك الجديد إذا زود بنموذج لأداء هذا السلوك يشاهده ويقلده أو يحاكيه.
- ٤- التواصل المفتوح:
 - يميل التلاميذ إلى التعلم إذا ما كانت طريقة العرض منظمة تجعل الهدف واضحا أمام التلاميذ وذلك من خلال:
 - إيضاح الأهداف للتلاميذ.
 - استخدام الأمثلة والتلميحات للتأكد من استيعابهم.
 - تجنب الغيبيات أو الحديث عن الأشياء غير الموجودة.

- استخدام الوسائل السمعية والبصرية حيث يمكن ذلك.
- استخدام الأسئلة من وقت لآخر للتأكد من التواصل.
- ٥- الحداثة:
- يميل التلاميذ للانتباه ولتعلم ما يكون جديدا في المحتوى أو الطريقة.
- ٦- التدريب العملي النشط والمناسب:
- يميل التلاميذ للتعلم الذي يوفر لهم فرص القيام بدور فاعل نشط في عملية التعلم، كالإجابة عن الأسئلة الداعية للتفكير وإعادة تنظيم وترتيب وتبويب أو تصنيف المعلومات، التدريب العملي على حل المسائل وإجراء التجارب والرسم والبناء والتحليل والتركيب.
- ٧- التدريب الموزع:
- ان التدريب على فترات قصيرة ييسر عملية التعلم بشكل أفضل.
- ٨- الحجب التدريجي:
- يزداد ميل التلاميذ إذا سحبت التلميحات التعليمية تدريجيا.
- ٩- العواقب والظروف السارة:
- يزداد ميل التلاميذ للتعلم إذا ما توفرت الخبرات السارة والنتائج الممتعة وغابت الخبرات والعواقب غير السارة مثل الإحباط والسخرية والتأنيب (عبد الهادي، ٢٠٠٧، ١٥-١٦).

سادساً: العوامل التي تؤثر في التعلم :

- ١- الحفظ:
- يعطي التلميذ في مدارسنا لعملية الحفظ أهمية كبيرة حيث يركز جهده على السيطرة على المادة المتعلمة بهدف الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة.
- ٢- الاسترجاع :
- يقصد بالاسترجاع أنه استعادة المتعلم للمادة التي تم تعلمها بما تتضمنه من معان وعلاقات مختلفة. ويساعد استرجاع المادة المتعلمة على فترات في أثناء تعلمها وبعد تعلمها على تثبيتها وحفظها، سواء كانت هذه المادة ذات معني أو مكونة من مقاطع صماء.
- ٣- تطبيق المادة المتعلمة:
- فتعلم قواعد الحساب مثلا يتحسن عن طريق حل المسائل والتمارين التي

تستخدم في التدريب عليها تطبيقياً. وكما تنوعت هذه المسائل وتلك التمرينات، وكلما تنوعت طرق حلها، كلما ساعد هذا على تدعيم تعلمها.

٤- الممارسة الموزعة والممارسة المركزة:

يقصد بالممارسة الموزعة في التعلم: أنها الممارسة التي يتم فيها تدريب المتعلمين على موضوع التعلم على فترات بينها فواصل زمنية للراحة. أما الممارسة المركزة أو المتصلة فمعناها أن يستمر المتعلم في بذل الجهود المتواصلة في التدريب إلى أن ينتهي من التعلم. ويمكن القول بأن الممارسة الموزعة تعطي للمتعلمين فرصاً أكبر لاستيعاب المادة المتعلمة وتساعد على تحسين تعلمها وتثبيتها، كما تساعد على تفادي أسباب التعب والتشتت وكلها عوامل تساعد على تحسين التعلم.

٥- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في التعلم:

يقصد بالطريقة الكلية أنها الطريقة التي يتم فيها تعلم الفرد للمادة المتعلمة على أساس أو كليتها، بمعنى أن يتم التعلم بطريقة كلية ويتكرر الموقف على هذا النحو حتى يتم التعلم، فمثلاً يتعلم تلميذ الصف الأول الابتدائي قراءة الجملة قبل أن يتعلم قراءة الكلمة، أما الطريقة الجزئية فهي عبارة عن تقسيم الجملة المتعلمة إلى أجزاء يتعلم فيها المتعلم الجزء الأول ثم ينتقل إلى الجزء الذي يليه وهكذا، وهذا ما يحدث عند تعلم الشعر الذي يقوم على حفظ أبيات القصيدة بيتاً بيتاً.

وتعتبر الطريقة المثلى للتعلم، هي التي تجمع بين الطريقتين، وتسمى الطريقة الكلية الجزئية (التكاملية). حيث يبدأ الفرد بتعلم الموضوع ككل على أساس وحدته ليدرك صلة كل جزء على حده بالمعنى الكلي المدرك ثم يتعلم كل جزء على حده، وبعد الانتهاء من تعلم جميع أجزاء الموضوع، يراجع الموضوع ككل مرة أخرى.

٦- التعلم الفردي والتعلم الجمعي:

التعلم الفردي يتعامل المعلم مع تلاميذه كأفراد وذلك بمراعاة رغبات واحتياجات وميول كل تلميذ، والمعلم في هذه الحالة يهيئ المناخ المناسب لكل منهم وفي هذا الأسلوب يكون التلميذ هو محور العملية التعليمية ويتميز التعلم الفردي بأن المعلم يتبع أساليب متنوعة في التعليم بحيث يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين أما التعلم الجمعي الذي يكون فيه المعلم محور العملية التعليمية وهو ما يطلق عليه الطريقة التقليدية وهذه الطريقة وعدم الإلقاء ولا تحقق الأهداف المرجوة لعدم كفاءة التعلم بهذه الطريقة وعدم اتساق عملية التدريس مع ميول وقدرات المتعلمين.

٧- التعلم والنضج الاجتماعي للمتعلمين:

يقع على المعلمين عبء كبير في توجيه المتعلمين وتربيتهم وتدريبهم على تحقيق أهداف التوافق النفسي والاجتماعي وتحقيق النضج الاجتماعي لهم، فدور المعلم لا يقتصر على تحقيق أهداف التعلم المدرسي فحسب وإنما يتخطى ذلك ليشمل على تحقيق أهداف النمو المتكامل للمتعلم بصفة عامة والنضج الاجتماعي له بصفة خاصة (منسي، ٢٠٠٣، ٦٥-٧٨).

سابعاً: التعلم وعلاقته بميدان تعديل السلوك :

تبدو العلاقة وثيقة ومتبادلة بين كل من التعلم، وتعديل السلوك من حيث مفهوم كل منهما والهدف من كل منهما، إذ يتمثل مفهوم التعلم في أحداث تغير في سلوك الفرد تحت شروط الممارسة والتكرار والخبرة ويمكن تفسير ذلك التغير بعدد من نظريات التعلم هي نظريات التعلم الشرطية الكلاسيكية والإجرائية، ونظريات التعلم الاجتماعي، ونظريات التعلم المعرفية.

وفي الوقت نفسه فإن مفهوم تعديل السلوك يكمن في أحداث تغير في سلوك الفرد، يتمثل في تثبيت أشكال السلوك المرغوب فيها، وخفض معدل حدوث أشكال السلوك غير المرغوب فيها أو تحويلها إلى أشكال السلوك المرغوب فيها، وفق عدد من الاستراتيجيات منها تحديد السلوك الحالي، والسلوك النهائي، وتحديد أسلوب / أساليب التعديل التي يمكن منها تحديد السلوك الحالي، والسلوك النهائي، وتحديد أسلوب /أساليب التعديل التي يمكن توظيفها من أجل أحداث ذلك التغير المطلوب في السلوك الإنساني.

الفصل الثاني

المفاهيم الأساسية لتعديل السلوك

- أولاً: تعريف السلوك
- ثانياً: أنواع السلوك
- ثالثاً: خصائص السلوك
- رابعاً: محكات التمييز للسلوك
- خامساً: الأبعاد الرئيسية للسلوك
- سادساً: تعريف تعديل السلوك
- سابعاً: مبادئ تعديل السلوك
- ثامناً: الأهداف العامة لتعديل السلوك
- تاسعاً: مجالات تعديل السلوك
- عاشراً: خطوات برنامج تعديل السلوك

الفصل الثاني

المفاهيم الأساسية لتعديل السلوك

أولاً: تعريف السلوك :

السلوك: هو الظاهرة التي يهتم علم السلوك الإنساني بدراستها، وليس من شك في أن تعريفنا للسلوك له أثر بالغ على استراتيجيات القياس والعلاج التي نستخدمها.

وفي الحقيقة فإن ثمة اختلافات كبيرة بين نظريات علم النفس في نظرتها وتعريفها للسلوك. فبعض النظريات مثل نظرية التحليل النفسي لا تولي اهتماماً كافياً بالسلوك الظاهر، لأنها تنتظر إليه بوصفه مجرد عرض لصراعات أو اضطرابات نفسية داخلية.

بينما ينادي تعديل السلوك بدراسة السلوك الظاهر بوصفه ظاهرة قائمة بحد ذاتها. وبشكل عام يمكننا تعريف السلوك بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد ظاهرة كانت أم غير ظاهرة.

ويؤكد جونستون وبنبيكر (Johnston & Pennypacker, 1980) أن التعريف العلمي للسلوك يجب أن يأخذ بعين الاعتبار التفاعل بين الفرد وبيئته، وأن يشير إلى أن هذا التفاعل عملية متواصلة.

فالسلوك ليس شيئاً ثابتاً ولكنه يتغير، وهو لا يحدث في فراغ وإنما في بيئة ما وعلى وجه التحديد يعرف جونستون وبنبيكر السلوك بأنه: "ذلك الجزء من تفاعل الكائن الحي مع بيئته، الذي يمكن من خلاله تحري حركة الكائن الحي أو حركة جزء منه في المكان والزمان، والذي ينتج عنه تغيير للقياس في جانب واحد على الأقل من جوانب البيئة".

وهكذا فالسلوك يؤثر في البيئة ويتأثر بها أيضاً، والسلوك خاصية يمتاز بها الأحياء وهو ذو علاقة ببقائها، فتكيف الفرد (وهو أحد محددات بقائه) يعتمد على طبيعة سلوكه.

والسلوك مصطلح يتصف بالعمومية والشمولية، فهو عادة يشير إلى مجموعة من الأفعال التي تتصف ببعض الخصائص المحددة (كالسلوك الاجتماعي مثلاً) ولهذا يجزأ السلوك إلى مجموعة من الاستجابات، والاستجابة (Response) هي الوحدة القابلة للقياس في علم السلوك. (مصطفى، ٢٠١٦، ٣٦)

إن السلوك الإنساني لا يحدث بالصدفة: فالسلوك له أسباب وهو كغيره من الظواهر الطبيعية يحدث وفق قوانين معينة وهذه القوانين هي التي توجه جميع النشاطات في ميدان تعديل السلوك.

السلوك السوي:

السلوك السوي: هو السلوك الذي تحكمه القوانين والمعايير التي يحيا فيها الشخص بالبيئة المحيطة به، بحيث تكون استجابات الفرد تجاه المجتمع مقبولة اجتماعياً وطبقاً لمعايير.

ويعد السلوك سوي عندما يتلاءم مع الموقف الذي يقتضيه، بحيث نجد أن بعض الأفراد في (المآثم مثلاً) حالة الوفاة تنتابه حالة من الضحك، وهذا يعد سلوك مخالفاً للسياق الذي فيه الشخص، إذ يعد السلوك السوي هو الحزن على المتوفى، وهذا يعد هو المطلوب لهذا الموقف أما دون ذلك فهو اللاسواء. أو موقف فرح فيجب أن يسلك الإنسان استجابات سلوكية تعبر عن فرحة وسعادة لهذا الموقف.

ولا يوجد تعريف شامل للسلوك السوي حيث تلعب البيئة دوراً رئيسياً في تحديد السلوك فربما يكون سلوك سوي في بلد ما لا يعد سلوك سوي في بلد آخر هذا نتيجة التغير الثقافي والاجتماعي والإيديولوجي.

فكل مجتمع له معاييره وقوانينه وأحكامه هي التي تحكم على السلوك.

السلوك هو عبارة عن ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي كنتيجة لعلاقته بظروف بيئية معينة والذي يتمثل بالتالي في محاولاته المتكررة للتعديل والتغيير في هذه الظروف، حتي يتناسب مع مقتضيات حياته، وحتى يتحقق له البقاء ولجنسه الاستمرار، والسلوك بحكم هذا التعريف لا يخرج عن كونه ظاهرة طبيعية كأى ظاهرة طبيعية أخرى. ومن حيث كونه ظاهرة فهو لا يحتمل أي غموض أو إبهام أو غيبية (أبو حماد، ٢٠٠٧، ٢٢).

السلوك اللاسوي:

السلوك اللاسوي هو الفشل في تعلم مهارات التعامل مع البيئة أو تعلم السلوك غير المناسب (مليكه، ١٩٩٤، ٢٨).

السلوك الشاذ:

هو ذلك السلوك الذي لا يتلاءم مع معايير المجتمع وقوانينه وأحكامه وقيمه وعاداته وتقاليده.

أيضاً يصعب تحديد السلوك الشاذ من مجتمع إلى آخر، فإذا وضعنا في اعتبارنا أن السلوك السوي هو ذلك السلوك الذي يقتضي الرجوع إلى قواعد إيجابية كالرجوع إلى معيار الصحة النفسية. أما السلوك الشاذ هو ذلك السلوك الذي لا يقتضي الرجوع إلى قواعد الإيجابية كالرجوع لمعيار الصحة النفسية.

ويعد الشذوذ هو ما يخالف السواء وهو نتيجة لعدة عوامل:-

- ١- الشذوذ نتيجة لعوامل جينية.
- ٢- يعد الشذوذ نتيجة لعوامل فسيولوجية.
- ٣- خلل الكر وموسومات.
- ٤- الاضطرابات البيوكيميائية المختلفة.
- ٥- تلف الدماغ.
- ٦- نتيجة لعوامل عضوية (مصطفى، ٢٠١٦، ٣٩-٤٠).

السلوك المشكل:

السلوك المشكل لدى الأطفال قد أخذ عدة مصطلحات تناولها العلماء والباحثون في مجال الطفولة فنجد على سبيل المثال من يطلق مصطلح الطفل المشكل، والطفل المضطرب، أو الاضطرابات السلوكية للأطفال، وإن اختلفت هذه المصطلحات في اللفظ إلا أنها جميعاً تؤدي إلى معنى واحد هو أن الطفل قد أصبح مشكلاً Problem Child (أحمد؛ والشربيني، ١٩٩٨، ٣٥٠).

كما عرف Corsini (١٩٩٩) السلوك المشكل: على أنه السلوك الذي يمثل مشكلة للفرد نفسه، سواء إذا كانت المشكلة ظاهرة أم كامنة (مثل الحساسية الزائدة، الخجل، الجبن، الخوف) أو السلوك الذي يمثل مشكلة للآخرين (مثل العنف، العدوان، التبادل الاجتماعي، الجريمة) (Corsini, 1999, 101).

إن السلوك المشكل ينتشر بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الانتباه خاصة السلوك العدواني، حيث يؤدي هذا السلوك المشكل لديهم إلى اضطراب علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين، وبالتالي فهم يعجزون عن التكيف مع البيئة المحيطة بهم.

ثانياً: أنواع السلوك :

١ - السلوك الاستجابي (التقليدي) أو الانعكاسي:

السلوك الاستجابي (التقليدي) أو الانعكاسي Respondent Behavior هو رد فعل الفرد لمنبه ذاتي بيولوجي أو خارجي. ويتميز المنبه الذي يثير هذا النوع من السلوك بالإملاء والقسرية، أي أن الفرد لا يملك غالباً إرادة أو خياراً في إبداء السلوك المطلوب أو عدمه. أن شعور الفرد بالحرارة أو البرودة واتساع بؤبؤ العين وضيقه، والصراخ عند الألم، والتصرف حسبما تملّيه قوانين وتقاليد وأعراف المجتمع وثقافته المحلية..... هي أمثلة مختلفة للسلوك الاستجابي التقليدي. وقد يكون السلوك الاستجابي مرغوباً في طبيعته وذلك عند شعور الفرد بالراحة أو الكفاية النفسية كما هي الحال في الأكل والشرب، أو سلباً غير مرغوب كما هو الأمر في الروتين والألم الجسمي، أو مضاداً عدائياً في حالة العقاب الجسمي أو النفسي وعلى العموم، توصل علماء النفس إلى نوع السلوك الحالي نتيجة دراسات وأبحاث العالم الروسي بافلوف ونظريته المعروفة.

٢ - السلوك الفعال:

بينما يمثل السلوك الانعكاسي التقليدي شعور الفرد نحو الأشياء والظروف البيئية ثم رد فعله القسري تجاهها، فإن السلوك الفعال Operant Behavior يجسد ما يبدیه الفرد للتفاعل مع البيئة وتسخيرها لصالحه، وهو أيضاً طوعي ينتج في العادة عن إرادة الفرد الذاتية واختياره، اللتين يحكمهما بالطبع نوع النتائج المترتبة عن السلوك نفسه. فإذا كانت هذه إيجابية ومرضية، عندئذ يميل الفرد إلى تكراره غالباً في المستقبل، أما إذا كانت سلبية أو غير سارة، فإن السلوك سينسى أو يهمل ولا يتكرر. ومما تجدر الإشارة إليه بأن قانون النتيجة أو الأثر الذي أوجده ثورنديك يجسد جوهر نظرية سكينر: الأشراف الفعال.

٣ - السلوك العاقل:

يخالف عدد من علماء النفس، زملائهم السلوكيين في نظرتهم للسلوك الإنساني، حيث يرجعون أصوله إلى العقل والمنطق والقدرة على الحكم، ويضيفون بأن الفرد يتصرف بالطريقة التي نلاحظها ليس ميكانيكياً بالمنبه والاستجابة، وإنما نتيجة عمليات فكرية ومنطقية وقدرة عالية على الحكم والتنبؤ توصله جميعاً لنوع السلوك المطلوب. ومع موافقتنا مبدئياً لما يؤكدُه العاقلين Rationalists من دور العقل والمنطق في إنتاج السلوك الإنساني، إلا أننا نؤكد أيضاً دور إحساسات وميول الفرد نفسه وبيئته الخارجية بما تحتويه من حوادث ومنبهات في بلورة

السلوك وتحديد نوعيته. لأن الإنسان لا يتكون فقط من العقل بل من خليط متنوع من المقومات الفكرية والعاطفية والبيولوجية التي تتفاعل كلها معا ومع البيئة المحيطة لتنتج السلوك الذي نلاحظه في حياتنا الواقعية (حمدان، ٢٠٠١، ٩).

ثالثاً: خصائص السلوك :

١ - القابلية للتنبؤ :

إن السلوك الإنساني ليس ظاهرة عفوية ولا يحدث نتيجة للصدفة وإنما يخضع لنظام معين، وإذا استطاع العلم تحديد عناصر ومكونات هذا النظام فإنه يصبح بالإمكان التنبؤ به، ويعتقد معدلو السلوك أن البيئة المتمثلة في الظروف المادية والاجتماعية الماضية والحالية للشخص هي التي تقرر سلوكه، ولذلك نستطيع التنبؤ بسلوك الشخص بناء على معرفتنا بظروفه البيئية السابقة والحالية، وكلما ازدادت معرفتنا بتلك الظروف وكانت تلك المعرفة بشكل موضوعي أصبحت قدرتنا على التنبؤ بالسلوك أكبر، ولكن هذا لا يعني أننا قادرون على التنبؤ بالسلوك بشكل كامل، فنحن لا نستطيع معرفة كل ما يحيط بالشخص من ظروف بيئية سواء في الماضي أو الحاضر.

٢ - القابلية للضبط :

إن الضبط في ميدان تعديل السلوك عادة ما يشمل تنظيم أو إعادة تنظيم الأحداث البيئية التي تسبق السلوك أو تحدث بعده، كما أن الضبط الذاتي في مجال تعديل السلوك يعني ضبط الشخص لذاته باستخدام المبادئ والقوانين التي يستخدمها لضبط الأشخاص الآخرين. والضبط الذي نريده من تعديل السلوك هو الضبط الايجابي وليس الضبط السلبي، لذلك فإن أهم أسلوب يلتزم به العاملون في ميدان تعديل السلوك هو الإكثار من أسلوب التعزيز والإقلال من أسلوب العقاب.

٣ - القابلية للقياس :

بما أن السلوك الإنساني معقد لأن جزءاً منه ظاهر وقابل للملاحظة والقياس والجزء الآخر غير ظاهر ولا يمكن قياسه بشكل مباشر، لذلك فإن العلماء لم يتفقوا على نظرية واحدة لتفسير السلوك الإنساني، وعلى الرغم من ذلك فالعلم لا يكون علمياً دون تحليل وقياس الظواهر المراد دراستها، عليه فقد طور علماء النفس أساليب مباشرة لقياس السلوك كالملاحظة وقوائم التقدير والشطب. وأساليب غير مباشرة كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية، وإذا

تعذر قياس السلوك بشكل مباشر فمن الممكن قياسه بالاستدلال عليه من مظاهره المختلفة (الشناوي، ١٩٩٤).

رابعاً: محكات التمييز للسلوك :

تم الاحتكام على عدد من المحكات للحكم على السلوك بأنه مضطرب أو شاذ وهذه المعايير هي:-

- ١- تكرار السلوك (Frequency): ويقصد بذلك عدد مرات التي يحدث فيها السلوك في فترة زمنية معينة.
- ٢- مدة حدوث السلوك (Duration): ويقصد به المدة الزمنية التي يستمر فيها حدوث السلوك.
- ٣- شدة السلوك (Magnitude): ويقصد به التطرف في شدة السلوك فإما أن يكون غير مرغوب فيه وقويا جداً أو مرغوب فيه وضعيفاً جداً.

كذلك فقد استخدم المهتمون في هذا المجال معايير أخرى شائعة للتمييز بين السلوك السوي والسلوك الشاذ وهذه المعايير هي :

- المعيار الإحصائي:

ويقصد به الندرة الإحصائية، إذ يعتبر سلوك الفرد شاذاً إذا انحرف بشكل ملحوظ عن المتوسط الحسابي، فالأفراد الذين تشبه سلوكياتهم عن الأغلبية بشكل ملحوظ يوصفون بأنهم شواذ.

- المعيار النفسي الموضوعي :

ويتضمن تحليل الحادثة السلوكية بطريقة موضوعية وإجراء الاختبارات النفسية وجمع البيانات عن طريق دراسة الحالة والوصول إلى تشخيص إكلينيكي وتحديد الانحراف عن الصحة النفسية.

- المعيار الاجتماعي:

يقصد به الاحتكام إلى عادات وتقاليد وقيم المجتمع. فيعتبر السلوك شاذاً إذا خالف عادات وتقاليد المجتمع وطبيعياً أو سويًا إذا توافق مع هذه العادات والتقاليد.

وهناك معايير تميز بين السلوك السوي والشاذ منها: الذاتي والمثالي والقيمي والمرضي والطبيعي (القمش، والمعايطة، ٢٠١٣، ١٤-١٥).

٤ - طبوغرافية السلوك Topography:

- يقصد بها الشكل الذي يأخذه السلوك، فإذا كان الشكل غريباً وغير مألوفاً يعد السلوك غير الطبيعي وبحاجة إلى تغيير، ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:
- الأطفال قد لا يكتبون بوضوح أحياناً ولكن بعضهم يعاني من هذه المشكلة حيث تختلف طريقة كتابتهم تماماً عن طرق كتابة الآخرين.
 - قد يعكس الطفل الأرقام، فيكتبها بطريقة غير مألوفة وغريبة.
 - قد يغني الأطفال بطريقة مفهومة وهذا أمر طبيعي، ولكن من غير الطبيعي أن يقوموا بالغناء بطريقة غير مفهومة وغريبة.
 - من الطبيعي عندما يغضب شخص أن يصرخ وينفعل ولكن من الغريب عندما يغضب أن يضرب رأسه بالحائط.
 - من الطبيعي في المناسبات الحزينة أن يقوم شخص بالبكاء أو حتى بالصراخ أحياناً، ولكن من غير الطبيعي أن يقوم بالضحك.

٥ - كمون السلوك Latency:

- يشير كمون السلوك إلى الفترة الزمنية التي تمر بين المثير وحدث السلوك، والأمثلة على الكمون كثيرة ومنها ما يلي:
- قد تمر عدة دقائق قبل أن يستجيب الطالب لتعليمات المعلم.
 - قد يلتزم الطالب الصمت فترة زمنية قصيرة نسبياً قبل أن يجيب عن سؤال المعلم.
 - قد يقول أحدهم نكتة فنستجيب لها بعد ساعة بالضحك فهذا يعد غير طبيعي.
 - قد يطلب الأب من أبنه مناوئته الهاتف فيستجيب الابن بعد خمس دقائق.
 - قد تقول الزوجة كلمة لزوجها، فينتبه لها بعد يوم أو يومين (أبو أسعد، ٢٠١٤، ٢٧-٢٨).

خامساً: الأبعاد الرئيسية للسلوك :

- لقد ميزت السلوكية بين عدة أبعاد رئيسية للتعرف على السلوك وهذه الأبعاد هي:
- ١- البعد البشري: إن السلوك الإنساني سلوك بشري صادر عن قوة عاقلة ناشطة وفاعلة في معظم الأحيان وهو صادر عن جهاز عصبي.
 - ٢- البعد المكاني: إن السلوك البشري يحدث في مكان معين، فقد يحدث في غرفة الصف مثلاً.

- ٣- **البعد الزمني:** إن السلوك البشري يحدث في وقت معين قد يكون صباحاً أو يستغرق وقتاً طويلاً أو ثواني معدودة.
- ٤- **البعد الأخلاقي:** إن يعتمد المعالج على القيم الأخلاقية في تعديل السلوك ولا يلجأ إلى استخدام العقاب النفسي أو الجسدي أو الجرح أو الإيذاء للطالب الذي يتعامل معه.
- ٥- **البعد الاجتماعي:** إن السلوك البشري يتأثر بالقيم الاجتماعية والعادات والتقاليد المعمول بها في المجتمع وهو الذي يحكم على السلوك على أنه مناسب أو غير مناسب، شاذ أو غير شاذ، فالسلوكيات قد تكون مقبولة في مجتمع ومرفوضة في مجتمع آخر (أبو عيطة، ٢٠٠٧).

سادساً: تعريف تعديل السلوك :

تعديل السلوك هو فرع من فروع علم النفس التطبيقية يتضمن التطبيق المنظم للإجراءات المستندة إلى مبادئ التعلم بهدف تغيير السلوك الإنساني ذي الأهداف الاجتماعية. ويتم ذلك من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية ذات العلاقة بالسلوك وبخاصة منها تلك التي تحدث بعد السلوك كذلك يشتمل تعديل السلوك على تقديم الأدلة على أن تلك الإجراءات وحدها ولا شيء غيرها هي التي تكمن وراء التغير الملاحظ في السلوك. وقد حققت تكنولوجيا تعديل السلوك في العقود الأربعة الماضية نجاحاً هائلاً في ميدان التربية وعلى وجه التحديد قدمت هذه التكنولوجيا استراتيجيات فعالة للتدخل العلاجي والتربوي يمكن توظيفها بنجاح وبسهولة نسبياً لتشكيل السلوك التكيفي وإزالة السلوك غير التكيفي. وقد كان لهذا النجاح أثر بالغاً على مسار التربية (الخطيب، ١٩٩٣).

إن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انتبقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي.

ونعني به تغير السلوك غير المرغوب بطريقة مدروسة وهو نوع من العلاج السلوكي يعتمد على التطبيق المباشر لمبادئ التعلم والتدعيمات الايجابية والسلبية بهدف تعديل السلوك غير المرغوب فيه (بطرس، ٢٠١٠، ٢١٠).

يقصد بتعديل السلوك بساطة التطبيق الفعلي لمبادئ السلوك على مشكلات السلوك، تلك المبادئ والأسس التي توصل إليها علم النفس التجريبي، ويقوم تعديل السلوك أساساً على مبادئ التعلم في تكوين المهارات وأساليب السلوك الجديدة،

واختزال وكف الاستجابات والعادات السلوكية غير المرغوبة. لذا تعتبر عملية تعديل السلوك في جوهرها عملية محو تعلم وإعادة تعلم، وتتضمن عملية محو تعلم السلوك غير المرغوب فيه، وذلك بالعمل على إطفاء هذا السلوك وكذلك إعادة التعليم، وإعادة التنظيم الإدراكي للمتعلم، وإعادة تنظيم سلوكه، والتعليم من جديد لأنماط سلوكية محل الأنماط السلوكية التي محيت (عبيد، ٢٠٠٩، ١١٣).

ينظر إلى تعديل السلوك على أنه أحد مجالات علم النفس التي تهتم بتحليل السلوك الإنساني وتعديله (الزريقات، ٢٠١٠).

تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للإجراءات التي انبثقت عن القوانين السلوكية. كما عرف كازدين تعديل السلوك بأنه "الميدان الذي استمد أصوله من بحوث التعلم وقوانينه وهو في جوهره تعديل للظروف البيئية والاجتماعية وإعادة تنظيمها (أبو حمدان، ٢٠٠٣).

يعرف تعديل السلوك بأنه هو سلوك علاجي يستخدم مبادئ وقوانين السلوك ونظريات التعلم في العلاج النفسي ويعتبرها محاولة لحل المشكلات السلوكية بأسرع ما يمكن وذلك بضبط وتعديل المرض المتمثل في الأعراض وتنمية السلوك الإداري السيئ لدى الفرد (زهران، ١٩٩٧، ٢٥٦).

تعديل السلوك: هو تعلم محدد البنين يتعلم فيه الفرد مهارات جديدة وسلوكا جديدا، ويقلل من الاستجابات والعادات غير المرغوب فيها، وتزداد فيه دافعية العمل للتغيير المرغوب (مليكه، ١٩٩٤، ١٢).

وفي بعض برامج التأهيل يكون برنامج تعديل السلوك برنامجا أساسيا حيث تستخدم قواعد تعديل السلوك مثل التدعيم (التعزيز) والانطفاء، والتعميم، والتمييز، والتشكيل والتسلسل، واستخدام النماذج السلوكية وغيرها لتعديل سلوك للأفراد، وخاصة ما يتعلق منها بأنشطة الحياة اليومية والرعاية الشخصية.

يُعرف تعديل السلوك بأنه تشكيل السلوك الفرد كي يخفض من الأنماط السلوكية السلبية مع تدعيم الأنماط السلوكية الإيجابية بصورة مخططة ومنظمة وقد يتضمن ذلك تطبيق مبادئ التعلم في الإشراف الإجرائي التعلم بالنموذج التشكيل. لتغيير سلوك الفرد إلى الاتجاه المرغوب فيه (الأشول، ١٩٨٧، ١٢٧).

وإذا نظرنا إلى التعريفات السابقة نجد أنها كلها توضح أن هناك سلوكاً غير مقبول وعند محاولة تعديل هذا السلوك لابد من خطوات أساسية لهذا التعديل يمكن أن تتمثل في.

- تحديد الغرض من التعديل: أي لابد من دراسة الحالة دراسة وافية ومعرفة خصائصها وهل تحتاج إلى غرس سلوك جديد وتنميته. أم تدعيم وتقوية للسلوك الموجود بالفعل أم أن الجهد يتجه إلى إلغاء أو خفض السلوك الموجود اللاتوافقي غير المرغوب فيه.
- بناء موقف للسلوك الذي يتم تعلمه وعدم تركه للصدفة: أي لابد من تحليل المشكلة وتحليل السلوك المراد تعديله والتعامل مع جزئية محددة. فضرب الطفل لأخوته أو زملاؤه، وتمزيقه لملابسه، ومص أصابعه، هي جزئية محددة ولكنها تعتبر من المشكلات السلوكية وهذا يتطلب إعداد موقف التعليم بناء على خطوات عملية تعليمية.
- التقويم: يتوقف أسلوب تعديل السلوك على تقويم ما يحدث من سلوك بطريقة منظمة والتقويم للخطوات المتتالية ثم تأتي في الأهمية تقديم النتيجة النهائية، ولهذا فأسلوب تعديل السلوك يحتاج لفترة زمنية كافية قبل التقويم النهائي (الخطيب، ١٩٩٣، ١١٠-١١٣).

يعرف تعديل السلوك: بأنه عملية تقوية السلوك المرغوب به من ناحية وإضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب من ناحية أخرى.

ويقصد أيضا بتعديل السلوك Behavior Modification ببساطة التطبيق الفعلي لمبادئ السلوك على مشكلات السلوك تلك المبادئ والأسس التي توصل إليها علم النفس التجريبي، لذلك عندما يستخدم أسلوب تعديل السلوك في مجال علم النفس العيادي Clinical psychology مثلا، يشار إليه بالعلاج السلوكي Behavior Therapy أو بالعلاج الاشرطي Conditioning Therapy وأحيانا يطلق عليه تعديل السلوك أو الاشتراط الإجرائي التطبيقي Applied Operant Conditioning الذي هو في الحقيقة جزء من تعديل السلوك وقد يشار إليه بالتحليل التجريبي للسلوك Experimental Analysis Behavior وتعديل السلوك يقوم أساسا على مبادئ التعلم في تكوين المهارات وأساليب السلوك الجديدة، واختزال وكف الاستجابات والعادات السلوكية غير المرغوبة.

لذا فإن عملية تعديل السلوك في جوهرها تعتبر عملية محو تعلم وإعادة تعلم وتتضمن عملية محو تعلم السلوك غير المرغوب فيه وذلك بالعمل على إطفاء هذا السلوك وكذلك إعادة التعليم وإعادة التنظيم الإدراكي للمتعلم، وإعادة تنظيم سلوكه، والتعليم من جديد لأنماط سلوكية تحل محل الأنماط السلوكية التي محيت.

ولعل أهم ما قدمته تكنولوجيا تعديل السلوك لميدان التربية الخاصة هو المنهجية العلمية المعتمدة على التجربة. فمن غير المتوقع أن تصبح التربية الخاصة مهنة لها كيانها واحترامها بين ميادين العلوم الإنسانية ما لم تستند ممارستها إلى البحوث العلمية التي تعمل إيضاح العلاقات الوظيفية بين المتغيرات ذات الأهمية في عملية تربية وتدريب الأطفال المعوقين. فبدون ذلك يصعب معرفة الطرق اللازمة لتفعيل الإجراءات حتى أن إحدى الميزات الأساسية التي أصبح ميدان التربية الخاصة يتصف بها كونه ميداناً علمياً يستند إلى البحث التجريبي.

سابعاً: مبادئ تعديل السلوك :

يوجد العديد من المبادئ التي يقوم عليها منحي تعديل السلوك، وهي ما تجعله يتميز عن بقية الطرق والأساليب الأخرى، وتعد هذه المبادئ أيضاً افتراضات يقوم عليها تعديل السلوك، لعل من أهمها:

المبدأ الأول: إن السلوك البشري يتأثر بثقافة الفرد ومعتقداته، وخبراته، ومفهومه عن ذاته، وبطرق تفسيره للمثيرات، وعزوة للمثيرات البيئية، والفرد يتأثر بدوره بدرجة شدة ذلك السلوك وبعدد حدوثه ومدى تقبل أو رفض من حوله لهذا السلوك.

المبدأ الثاني: إن السلوك البشري سلوك متعلم، بمعنى أن ما لدى الفرد من سلوكيات هي حصيلة لما تعلمه من الخبرة والتجربة مع محيطه الاجتماعي، من والديه، ومعلميه، وأصدقائه وأفراد مجتمعه، وكأن الفرد يولد صفحة بيضاء، ونتيجة خبراته وتفاعلاته مع بيئة تبدأ هذه التجارب تخط سطورها على هذه الصفحة، ويتعلم الإنسان السلوكيات الصحيحة والخاطئة عن طريق مشاهدته لمثل هذه النماذج، ومن ثم محاولة تقليده لها، ويلعب الثواب والعقاب دوراً رئيسياً في تثبيت المناسب منها ومحو غير المناسب.

المبدأ الثالث: إن السلوك البشري بما أنه متعلم بالاشتراط وغيره من قوانين التعلم، فيمكن محوه بنفس هذه الطرق. وعلى سبيل المثال: فإن الطالب الذي يشاهد والده يضرب أخاه فإنه سيتعلم ذلك عن طريق النمذجة، أو عن طريق تقليده لسلوك والده ويمكن للمعالج السلوكي محو سلوك العدوانية المتعلم لدى هذا الطالب بتعرضه لنماذج سلوكيه غير عدوانية، أو بتقديم مفردات معينة يفضلها هو، أن هو أُلْقِعَ عن العدوان.

المبدأ الرابع: إمكانية تعميم السلوكيات المرغوب فيها حيث أن الفرد قد يعمم استجابات مرغوب فيها إزاء مواقف مرغوب فيها، وبالعكس من ذلك فإن الطفل في حالة خوفه من الفأر على سبيل المثال سيعمم خوفه أو سيخاف من كل لعبة أو حيوان يشبه الفأر وله زغب أو هذب أو صوف أو ريش، وله نفس حجمه تقريباً. ويمكن إطفاء أو تقليل خوف الطفل بتعريضه لمثيرات الخوف المتعلقة بالفأر تدريجياً، وذلك عن طريق تعريضه لرؤية لعب تشبه الفأر بداية، ثم لمسها، ثم مشاهدة فأر حقيقي وهكذا.

المبدأ الخامس: إن السلوك البشري قابل للزيادة والنقصان ويمكن زيادته عن طريق المعززات المختلفة إذا كان ذلك السلوك مرغوب فيه، وإذا كان يحس من تكيف الفرد مع أبناء مجتمعه، أو مع بيئته الاجتماعية.

المبدأ السادس: السلوك مشكلة وليس عرضاً لمشكلة ما: أي أن هناك مشكلة تكمن وراء ذلك السلوك وينبغي أن نتعامل مع هذا السلوك بعد أن نعرفه ونحدده بشكل نستطيع معه قياسه وملاحظة التغيرات التي تطرأ عليه قبل وأثناء وبعد العلاج. والسلوك المشكل هو سلوك متعلم مكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها لذلك يتطلب الأمر إعادة تعليم الفرد السلوك السوي من خلال أساليب تعديل السلوك.

المبدأ السابع: التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس: حتى يتمكن المعالج أو المعدل من تتبع التغيرات التي تطرأ على السلوك في مراحل العلاج المختلفة لا بد من تحديد معدل حدوث السلوك المراد دراسته أو تغييره، وهذا يتطلب إمكانية ملاحظته بشكل موضوعي لا شبهة فيه وأن يتفق الملاحظون على ذلك.

المبدأ الثامن: السلوك لا يأتي من فراغ: أي أن هناك قوانين تحكم تكرار السلوك أو عدمه بمعنى أن السلوك يخضع لقوانين معينة بشكل حتمي وهي التي تحدد العلاقة الوظيفية بين المتغيرات لهذا كان لا بد من عملية التجريب العلمي.

المبدأ التاسع: يركز تعديل السلوك على السلوك الآتي والمثيرات السابقة وتوابع السلوك، فالتركيز ليس على خبرات الطفولة التي يتوقع الفرد أن يسأل المعالج أو المعدل عنها، بل يركز على السلوك الحالي لأن المعدل أو المعالج يقوم بتغطية الماضي عندما يتعرف على الظروف التي تسبق حدوث السلوك.

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

المبدأ الحادي عشر: عملية التشخيص والعلاج في طرق تعديل السلوك شيئان ملتصقان إذ أن العلاج مبني على التشخيص السلوكي، ويكون ذلك بمعرفة المتغيرات والمثيرات التي تسبق السلوك وتكون مسئولة عنه وبمعرفة نتائج ذلك السلوك، ويكون العلاج من خلال التحكم في سوابق السلوك ولواحقه. ومعدل السلوك عندما يقوم بعملية التشخيص فإنه يبحث عن الشروط المحيطة بعملية التعلم غير السوي أو غير المتكيف التي إذا ما تم التحكم فيها أو إزالتها تحقق العلاج.

المبدأ الثاني عشر: يتطلب تعديل السلوك تحديد الهدف وطريقة العلاج لكل سلوك، وهذا يتطلب تحديد السلوك المراد تعديله وتعاون الفرد أو ذويه في عملية تحديد الهدف أو ما هو متوقع حدوثه من عملية العلاج.

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

المبدأ الرابع عشر: التقييم المستمر لفاعلية طرق العلاج المستخدمة: وذلك من خلال قيام المعدل بعملية قياس متكرر منذ بداية المشكلة وأثناءها وبعدها، وقد يتطلب الأمر التوقف عن استخدام أسلوب معين والبحث عن أساليب جديدة لتغيير السلوك (الزريقات، ٢٠٠٧، والعيسوي، ٢٠٠٢، والعزة، وعبدالله، ٢٠٠٧).

ثامناً: الأهداف العامة لتعديل السلوك :

لكي ينجح معدل السلوك في تغيير سلوك الفرد فلا بد من صياغة خطط إرشادية تركز في أساسها على تحقيق الأهداف التالية:

- ١- مساعدة الفرد على تعلم سلوكيات جديدة غير موجودة لديه.
- ٢- مساعدة الفرد على زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعياً والتي يسعى الفرد إلى تحقيقها.
- ٣- مساعدة الفرد على التقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً مثل التدخين، الإدمان، تعاطي الكحول، ضعف التحصيل الدراسي. الخ.
- ٤- تعليم الفرد أسلوب حل المشكلات.
- ٥- مساعدة الفرد على أن يتكيف مع محيطه المدرسي وبيئته الاجتماعية.

- ٦- مساعدة الفرد على التخلص من مشاعر القلق والإحباط والخوف.
- ٧- مساعدة الفرد على نمذجة بعض السلوكيات الإيجابية وتقليدها.
- ٨- مساعدة الفرد على التوقف نهائياً عن بعض السلوكيات مثل إيذاء الذات أو إيذاء الآخرين.
- ٩- مساعدة الفرد على المحافظة والاستمرار في أداء سلوكيات معينة بنفس الآلية، لأنه قد يقوم بها الآن بطريقة مقبولة ولكنه معرض لتغير مستواها أو معدلها، وبالتالي يستخدم معدل السلوك أساليب من مثل التحصين ضد التوتر لمساعدة الفرد على المحافظة على سلوكه بنفس المستوى الذي هو عليه حالياً (أبو أسعد، ٢٠١٤، ٣٤-٣٥، وبطرس، ٢٠١٠، ٢١٣).

تاسعاً: مجالات تعديل السلوك :

لقد أشار (الروسان، ٢٠١٤، ٥٨-٦٧) إلى أن مجالات تعديل السلوك تتعدد بمجالات الحياة نفسها:

- ١- **مجال الأسرة:** تعد الأسرة المجال الأول من مجالات تعديل السلوك، توجد معايير مشتركة بين الأسر وتعد هي الأساس للحكم على السلوك من زوايا اجتماعية أو إحصائية أو نمائية أو فردية والسلوك المرغوب فيه التي تود الأسرة أن يتعلمها أفرادها ومنها، مهارات الحياة اليومية مثل لبس، نظافة شخصية، ترتيب وتنظيف البيت والمحافظة على الأثاث، المهارات الاجتماعية تتمثل في آداب التحية احترام الكبار، مساعدة الصغار، المحافظة على الممتلكات والواجبات الاجتماعية.
- ٢- **مجال المدرسة:** كالمحافظة على الزى المدرسي، احترام المدرسين، احترام التعليمات والأنظمة المدرسية، والمحافظة على الممتلكات المدرسية.
- ٣- **مجال التربية الخاصة والتأهيل:** يعد مجال التربية الخاصة والتأهيل من المجالات الهامة من مجالات تعديل السلوك. حيث أن الأخصائي في هذا المجال يلجأ إلى المحافظة على العديد من المهارات منها: مهارات الحياة اليومية، المهارات الاجتماعية، المهارات الأكاديمية، المهارات اللغوية، المهارات المهنية، المهارات التأهيلية.
- ٤- **مجالات العمل:** هناك الكثير من الدراسات التي قامت باستعمال إجراءات تعديل السلوك من أجل زيادة مهارة العاملين، أو زيادة إنتاجهم، أو مساعدتهم في انجاز أعمالهم في الوقت المطلوب أو التقيد بمواعيد العمل.

٥- مجالات الإرشاد والعلاج النفسي: وهنا يتم العلاج النفسي لمختلف الفئات بحيث يقوم الأخصائي بمقابلة من يحتاجون لخدماته ويقرر عندها أسلوب تعديل السلوك المناسب لهم، ففي مجالات الأسرة تتم معالجة كثير من السلوكيات غير المقبولة كالسلوك العدواني والغيرة والإهمال الزائد. وفي المدرسة يتم علاج مشاكل عدم التكيف، والانسحاب وضعف التحصيل وصعوبات التعلم، أيضا يتم علاج كثير من العادات السلوكية مثل قضم الأظافر، ومص الأصابع أو الإبهام، التبول اللاإرادي، القلق، الخوف من الامتحانات.

عاشرًا: خطوات برنامج تعديل السلوك :

- ١- تحديد وتعريف السلوك المراد تعديله: ويقصد هنا بكلمة تحديد وكلمة تعريف أي يمكن ملاحظتها وقياسها.
- ٢- إيجاد بديل معارض من السلوك بحيث لا يقوم بسلوكيين معاً.
- ٣- اختيار أسلوب أو طريقة لتعديل السلوك، التعزيز، العقاب، الانطفاء ... الخ.
- ٤- تقييم البرنامج على ضوء هذا التعديل، وإن أفضل الطرق في عملية التقييم في تسجيل السلوك المراد قياسه ماذا كان تكرار السلوك قبل التعديل، وماذا أصبح بعد التعديل.
- ٥- التعميم: هذا الأسلوب مهم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يكون لديهم صعوبة في عملية التعميم على الأشياء التي تعلموها، لذا يجب أن يعرف المدرس كيف يعلمهم هذا السلوك أو المهارة، وكيف يعمل الطفل على تعميمه فيما بعد، وذلك في محاولة تعميم سلوك الطفل في الصف أو في البيت بحيث يكون هناك نفس التعزيز، وهنا يدخل عامل مهم ألا وهو مشاركة أسرة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة (عبيد، ٢٠٠٩، ١٢٤-١٢٥).

الفصل الثالث

أساليب تقوية السلوك المرغوب فيه

- أولاً: التعزيز
- ثانياً: التشكيل
- ثالثاً: التسلسل
- رابعاً: التلقين
- خامساً: الإخفاء
- سادساً: النمذجة
- سابعاً: المحاكاة
- ثامناً: الضبط الذاتي
- تاسعاً: الاقتصاد الرمزي
- عاشراً: التمييز وضبط المثير

الفصل الثالث

أساليب تقوية السلوك المرغوب فيه

أولاً: التعزيز Reinforcement :

يشير مفهوم التعزيز إلى ذلك الإجراء الذي يلحق بالسلوك أو الاستجابة، ويعمل على زيادة احتمالات حدوث السلوك بالمستقبل أو تكراره. حيث أن ثناء المعلم على إجابة الطالب الصحيحة يعتبر تعزيزاً إذا أدى ذلك إلى زيادة حدوث السلوك بالمستقبل، بالإضافة إلى أن إحضار الأب الدمية لطفله وذلك لقيامها بترتيب غرفتها أو أغراضها الشخصية قد يعتبر تعزيزاً إذا أدى إلى زيادة احتمالات حدوث السلوك في المستقبل. أن تعديل السلوك يرتكز أساساً على نظرية التعزيز في معظم أدواته وإجراءاته العلاجية الموظفة، وبالتالي قد تتكرر معنا بعض الأفكار حول التعزيز، وذلك من أجل التنويه إلى أهمية فهم المبادئ العامة للتعزيز. ويمكن تصنيف المعززات حسب خبرات التعلم أو حسب شكله ونوعه بالإضافة إلى الحدث الذي تحدثه بعد ظهور السلوك.

هناك من يعتقد بضرورة مناقشة أثر التعزيز على السلوك، والواضح بأن التعزيز لا يسمى تعزيزاً إلا إذا أدى إلى إحداث تغييراً في السلوك انعكس على زيادة احتمالات حدوثه بالمستقبل، وهذا ما يدفعنا نحو التفكير بنسبية التعزيز. فالمعزز قد يكون معززاً لشخص ما، وقد لا يكون معززاً لآخر. مثلاً أن ثناء المعلم على إجابة الطالب الصحيحة لا يعتبر إجراء تعزيزياً، إلا إذا أدى إلى زيادة سلوك المشاركة والأداء الجيد للطالب، فإذا لم يؤدي ثناء المعلم لحدوث تغيرات على سلوك الطالب تمثل في زيادة حدوثه بالمستقبل فإن هذا الإجراء المطبق من قبل المعلم لا يعتبر تعزيزاً، أي أن التعزيز يعرف وظيفياً من خلال أثره على السلوك فإذا أحدث أثراً إيجابياً على السلوك، فيسمى تعزيزاً والعكس صحيح، من الأخطاء التي قد يقع بها العديد من الآباء والمعلمين، الاعتقاد بأن السلوك لم يحدث عليه أي تغيرات، بالرغم من تعزيزهم له. فالأب قد يشكو للمدرسة بأن يعمل على تعزيز ابنه لزيادة سلوك الدراسة إلا أن (الابن) لم يغير نمط سلوكه الرفض أو غير المهتم بالدراسة، وهنا نحن نقول بأن وضوح الرؤيا عند المربي حول - نوع المعزز وأثره على السلوك - قد لا يكون كافياً لإحداث التغير المأمول في السلوك إلا إذا اعتبر الشخص موضوع التعديل لسلوكه ذلك الإجراء اللاحق لسلوكه معززاً.

إن النظرة إلى التعزيز من خلال أثره على السلوك يعتبر أكبر دليل على تجريبية تعديل السلوك واهتمامه في التحصيل أو إحداث تغيرات سلوكية واضحة، بشكل مباشر، الأمر الذي يبعده عن العشوائية والفوضى بالعمل، بالإضافة إلى احترامه لوجهة نظر الشخص موضوع العلاج في اختيار المعززات المؤثرة على سلوكه، فالإجراء التعزيزي الصحيح ليس ما يعتبره المعالج، وإنما هو ما يؤثر على سلوك الفرد بشكل مباشر (كايد وآخرون، ٢٠٠٧، ١١٥-١١٦).

التعزيز ذو فاعلية في التربية، إلا أن هناك تحفظين هامين على المبالغة في استخدام التعزيز كأسلوب تعزيز ثابت هما:

١- الثواب الذي يتخذ صورة مكافأة يحددها الراشدون (المعلمون، والآباء) ترتبط صناعياً بالنشاط ولذلك قد تُعد إذا بولغ فيها نوعاً من الرشوة.

٢- الثواب حين يتخذ صورة مكافأة يكون تنافسياً في طابعه، بمعنى أنه في الوقت الذي نجد فيه شخصاً أو عدة أشخاص تشبعهم المكافأة التي يحصلون عليها، فإن كثيرين قد يتعرضون للإحباط (أبو حطب، وصادق، ٢٠٠٢، ٤٥٦-٤٥٧).

لقد ركز المربين على قيمة التعزيز وذكر أن تعلم أي سلوك يجب أن يقسم إلى خطوات صغيرة متتابعة وتعزز كل خطوة تتم بنجاح، وكل خطوة يجب أن يتم تعلمها بدرجة صحيحة وتعزز قبل الانتقال إلى الخطوة التالية، وبطبيعة الحال يجب أن ترتب الخطوات الواحدة تلو الأخرى بحيث تؤدي السابقة إلى اللاحقة وتعتبر بمثابة تهيئة لها.

أنواع المعززات :

(١) التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement :

يمثل التعزيز الإيجابي كل الأحداث السارة التي تلي حدوث الاستجابة المرغوب فيها والتي تعمل على تكرار ظهورها، وتقويتها، وتشمل تلك الأحداث المعززات الأولية واللفظية والاجتماعية والرمزية (الروسان، ٢٠١٤، ١٠٦).

ويعتمد التعزيز الإيجابي على مبدأ التعزيز Principle of Reinforcement والذي يعني زيادة تكرار ظهور الاستجابة حين تتبع مباشرة بنتائج أو أحداث سارة وتؤدي في الغالب إلى تقوية ظهورها، ولذا يمكن اعتبار المعزز Reinforcer بأنه الحدث اللاحق السار الذي يزيد من احتمالية تكرار ظهور الاستجابة المرغوب فيها. وتبدو قيمة المعززات الإيجابية في تقوية ظهور أشكال السلوك المرغوب

فيها، كما تبدو قيمة المعززات الايجابية في خفض معدل أو تكرار ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها، إذ يعزز السلوك غير المرغوب فيه حين يقل ظهوره أو يقل معدل تكراره، وعلى سبيل المثال تعزز أشكال السلوك غير المرغوب فيها إذا قل ظهورها تدريجياً، مثل النشاط الزائد، أو أحلام اليقظة، أو السلوك العدواني، وحل محلها أشكال من السلوك المرغوب فيها.

والتعزيز الايجابي هو إعطاء الكائن مكافأة كلما صدر عنه السلوك المرغوب كأن يقدم له الطعام أو أن يحصل على مدح أو تشجيع عقب صدور السلوك المرغوب (منسي وآخرون، ١٩٩٧، ٢٧٢).

تعتبر المعززات الإيجابية من أكثر الأساليب استخداماً في تعديل السلوك؛ فالمدرسون يستخدمون هذه المعززات لمكافأة السلوك الملائم بعد ظهوره مما يساعد على زيادة تكراره في المستقبل، ومن المعززات الإيجابية التي شاع استعمالها (الجوائز، الدرجات، المديح، الابتسام، اللعب الحر) كما يمكن أن يكون المعزز الإيجابي عبارة عن (نجمة أو شارة) توضع على صدر الطفل وذلك عندما يصدر سلوكاً ملائماً أو مرغوباً فيه وللحصول على أكبر تأثير ممكن للمعزز الإيجابي فإنه يجب أن يُقدّم مباشرة بعد ظهور السلوك الملائم حتى يربط التلميذ بسرعة بين السلوك الذي بدر منه والمعزز الذي قدم له (السرطاوي، وسيسالم، ١٩٩٣، ١١٦).

والتعزيز الإيجابي هو إثابة الفرد على السلوك السوي المرغوب مما يعززه ويثبته ويدفعه إلى تكرار السلوك المطلوب إذا تكرر الموقف (زهران، ١٩٩٧، ٢٤٩).

ويتضمن التعزيز الإيجابي تقديم مثير مرغوب عقب السلوك مباشرة بما يؤدي إلى زيادة معدل حدوثه، ولكي يطلق المثير (الابتسام، أو الحلو، أو المدح، أو النقود، أو الانتباه) معزز إيجابي لابد وأن يزيد من معدل حدوث السلوك أو مدته أو شدته (الشخص، ٢٠٠٤، ١٦).

استخدام التعزيز الايجابي بشكل واسع في تعديل السلوك، ويتلخص التعزيز الايجابي بتقديم معززات بشكل مشروط مع ظهور الاستجابة الصحيحة. يتطلب ذلك حسن اختيار المعزز بما يتلاءم مع الفرد المستهدف أو مجموعة الأفراد المستهدفين، أعمارهم، ودرجة ذكائهم والمستوي الاجتماعي الاقتصادي، كما انه يقدم بشكل فوري وبانتظام بعيداً عن العشوائية، كما يجري تقليل التعزيز بشكل تدريجي، أو الانتقال من التعزيز المادي إلى التعزيز الاجتماعي، أو الإبقاء على الاجتماعي في حالة تطبيق النوعين وذلك لتحقيق استمرار السلوك المستهدف.

ويتضمن النوع هذا من المعززات ما يلي :

١- المعززات الاجتماعية Social Reinforces:

تُعد المعززات الاجتماعية من أكثر المعززات شيوعاً: مثل المدح اللفظي (Baroff , 1986 , 275) والمحبة والعطف، والانتباه، والاستحسان، والقبول، والابتسام، والضحك، بينما يحتمل أن تكون بعض المعززات الاجتماعية غير متعلمة، فإن البعض الآخر يكون متعلماً بلا ريب، فربما يولد الإنسان ولديه تقدير للابتسامات، والعناق، وكرهية لعلامات التوتر والصراخ، وفي نفس الوقت يتعلم الأفراد حب كلمات الإطراء والمدح مثلاً حسناً، وممتاز، أو رائع (دافيدوف، ١٩٩٢، ٢١٦-٢١٧).

يبدو أن كلمات معينة يمكن استخدامها كمعززات محتملة مع الأطفال الذين يعكس تاريخهم ارتباطاً لإحداث إيجابية بتلك الكلمات، فلو إن استجابة ما تزداد عندما تعقبها كلمات جيد، حسناً، أحسنت، أو الابتسام والثناء والتقدير والتقبل والرتب على الكتف وغيرها يمكن أن تستخدم كمعززات، غير أنه في بعض الأحيان نجد أن السلوك لا ينمو في الاتجاه المرغوب فيه باستخدام المعززات الاجتماعية وخاصة مع الأطفال التوحديين Autism الذين غالباً ما يظهرون استجابة ضئيلة للمدح اللفظي، وفي هذه الحالة يجب أن يقترن المدح الاجتماعي بالمعززات الأولية حتى يكتسب قيمة التعزيز الثانوي.

ومن أهم المميزات التي تتميز بها المعززات الاجتماعية أنه لا يستغرق وقتاً في تنفيذه لذلك فهو معزز فوري، هذا إلى جانب أنه لا يعطل السلوك الذي يقوم به الطفل (إذ لا يمكن أن نرتب على كتفه) وهو يستمر في أداء المهمة، وبالإضافة إلى أنها تستخدم على المستويين الفردي والجماعي.

غير أن المعززات الاجتماعية يمكن أن تكون ليس لها فاعلية كبيرة حيث أن العبارات اللفظية الإيجابية والتي تعمل كمعززات، ربما تفقد فاعليتها عندما تستخدم باستمرار خلال فترة تدريب مكثف، وربما يصبح الطفل مشبعاً بالعبارات الإيجابية، وخلال بعض مراحل برنامج علاج النطق، ربما يشير الأخصائي أكثر من (١٥) استجابة تعزيز اجتماعي في جلسة طولها (١٥) دقيقة، وربما يصبح هذا الأمر مملاً لكلاً من الطفل والأخصائي وهكذا ربما تفقد العبارات اللفظية فاعليتها كمعززات.

٢- المعززات اللفظية وغير اللفظية Verbal & Non-Verbal Reinforcement

وتشمل كل التعبيرات اللفظية التي تصدر عن المربين لأطفالهم مثل أحسنت، ممتاز، شاطر... الخ.

والمعززات غير اللفظية Non-Verbal Reinforcers وتشمل كل المعززات التي تصدر عن المربين لأطفالهم مثل الانتباه Attention لطفل وتعبيرات الوجه Facial Expressions مثل الابتسامات Smiles والاتصال البصري Eye to contact وحركة الرأس التي تعبر عن الموافقة، والقبول الاجتماعي Social Acceptance من قبل الآخرين، والاتصال الجسدي مثل لمس كتف الطفل أو يده، أو عنقه وتقيله من قبل الأبوين (الروسان، ٢٠١٤، ١٠٨-١٠٩).

٣- المعززات الرمزية Symbolic or Taken Reinforces

المعززات الرمزية مثل استخدام البونات أو النجوم، وهي تمثل صوراً مرئية ملموسة (Baroff, 1986, 275).

وهي تشمل المعززات التي يستطيع الطفل أن يستبدلها فيما بعد بأي شيء، فهي عبارة عن رموز معينة (كوبونات، نجوم، نقاط....) والتي يحصل عليها الطفل عند تأديته للسلوك المراد تقويته.

وتحظى المعززات الرمزية بمجموعة من المميزات التي تجعل منه أسلوباً جديراً بالاستخدام في برامج تعديل سلوك الأطفال، ومن بين هذه المميزات ما يلي:

أ - أن المعززات الرمزية يمكن أن تستبدل من المعززات الأخرى فهي بذلك لا تخضع للحرمان والشبع الذي بدوره يقلل من قيمة الأطعمة والحلوى، كما أنها تتسم بالتنوع الكبير في صورتها من ألعاب وهدايا وأطعمة.... وغيرها.

ب- استخدام أسلوب المعززات الرمزية يخلصنا من مشكلة توقيف الأنشطة لإعطاء المعزز.

ج- تعتبر أكثر فاعلية في تغيير السلوك بمقارنتها بالمعززات الأخرى مثل الامتداح والقبول الاجتماعي.

د- أن أسلوب المعززات الرمزية هو الأسلوب الوحيد في شكل (الفيشات)، حيث يتيح تنوعاً كبيراً في البرامج الجماعية عن طريق استبدالها بمعززات طبقاً لما يختاره الطفل، ومن هنا ينمي في الطفل الاستقلالية، وهو سلوك هام جداً نسعى لتكوينه لدى الأطفال.

ومن الضروري للمربين أخذ الملاحظات الآتية بعين الاعتبار عند استخدام المعززات الرمزية :

- تعمل المعززات الرمزية على تقديم المتعلم لأفضل أداء لديه، طالما أنه يعرف أنه يمكن استبدال هذه المعززات الرمزية بمعززات حقيقية ذات قيمة لديه.
- تعمل المعززات الرمزية على تجسير المدة الزمنية التي تفصل بين الاستجابة الصحيحة والمعزز الحقيقي، فبدلاً من تأخير تقديم المعززات الحقيقية (كالطعام والشراب أو المعززات الاجتماعية) فإنه يمكن تقديم المعززات الرمزية مباشرة بعد حدوث الاستجابة الصحيحة أو السلوك المرغوب فيه.
- قد يساء استخدام هذه المعززات الرمزية، وعلى ذلك فعلي المربين مراعاة ذلك، وخاصة لدى المتعلمين، فقد يلجأ البعض إلى سرقة هذه المعززات الرمزية وتبديلها بمعززات حقيقية لا يستحقونها (الروسان، ٢٠١٤، ١١٣).

شروط المعززات الرمزية

- ١- يجب أن يكون الرمز لا يشكل خطراً على الطفل أو الطالب.
- ٢- يجب أن يكون الرمز رخيصاً وغير غالي الثمن.
- ٣- يجب أن يحمل الرمز طابع الغرابة والدهشة بالنسبة للطفل.
- ٤- استخدام رموز لا تتلف بسهولة ويمكن الاحتفاظ بها لفترة طويلة (أبو أسعد، ٢٠١٤، ١٥٥).

ويدخل ضمن التعزيز الإيجابي برامج التوفير الرمزي (Token Economy) (Programmers) وهي عبارة عن إعطاء الفرد معززات رمزية حال حدوث الاستجابة المرغوبة، كأن تكون كويانات، بطاقات، نجوم، كارتات، عملة معدنية وما إلى ذلك، ويمكن أن يستبدل المعزز الرمزي بمعززات داعمة Back up Reinforcement كطعام، شراب، ولعب، وتذاكر (دخول سينما، مسرح، حديقة) أو نشاطات أخرى كالموسيقى، والرسم، والتمثيل وغيرها.

إن استخدام المعززات الرمزية سيعالج استخدام المعززات الغذائية والنشاطية التي قد تعرقل سير العملية التدريسية. إذ ليس مقبولا أن نعزز التلميذ، وخاصة في المراحل المتأخرة بمعززات غذائية.

لقد استخدمت برامج التعزيز الرمزي بشكل واسع مع المعاقين عقلي (Al. Dahir, 1987) ولم تقتصر هذه البرامج على المعاقين عقلياً فقط، وإنما استخدمت كذلك مع العاديين (Drabman and Dleary, 1979, P 379) وقد ذكر درابمان وأوليري دراسات متعددة عن فاعلية برامج التوفير الرمزي في:

- ١- خفض مشاكل السلوك.
- ٢- زيادة في السلوك الدراسي.
- ٣- زيادة في الانجاز الأكاديمي.
- ٤- زيادة في سلوكيات أخرى كالحضور والمرافقة (الظاهر، ٢٠٠٥، ١٦٥-١٦٧).

٤- المعززات النشاطية Activity Reinforces:

هي نشاطات معينة يحبها الفرد، تسمح له بالقيام، حال تأديته للسلوك المرغوب به، كالسماح للطفل بمشاهدة برنامج التلفزيوني فقط بعد الانتهاء من تأدية وظيفته المدرسية، أو السماح له بالخروج من البيت مع أصدقائه بعد أن يقوم بترتيب غرفته. وتشمل المعززات النشاطية الألعاب الرياضية المختلفة، والزيارات والرحلات، والرسم، وقراءة القصص (الخطيب، ٢٠٠٣، ١٨٨).

وتشمل مجموعة الأنشطة التي يفضلها الطفل مثل لعب الكرة بأنواعها، وركوب الدراجة واللعب في الماء ومشاهدة التلفزيون والقيام بالرحلات أو التنزه أو الموسيقى أو أي أنشطة أخرى يفضلها الطفل، ويتميز هذا النوع من المعززات بأن له العديد من المزايا لأنه يعد الأكثر تقبلاً من المعززات الغذائية حيث أنه نادراً ما يصل إلى مستوى الإشباع.

ولزيادة فاعلية استخدام المعززات النشاطية يمكن إتباع الشروط التالية:

- أ- ينبغي على أخصائي تعديل السلوك التعرف على أكبر عدد من الأنشطة التي يفضلها الطفل.
- ب- أن يقوم الأخصائي بتكوين مجموعة من الأنشطة الأكثر احتمالاً لكي يختار الطفل من بينها حتى لا يتقيد بنشاط معين قد لا يلقي قبولاً لدى الطفل.
- ج- أن تستخدم النشاطات المعززة مباشرة بعد السلوك المرغوب فيه، إذ أن تأهيل النشاط يمكن أن يقلل فاعليته كمعزز.
- د- ينبغي مراعاة الجوانب الأخلاقية في اختيار الأنشطة التي تستخدم كمعززات وتعليق إعطائها للطفل على قيامه بسلوك معين، فمثلاً فإذا لم يستطع الطفل نطق الصوت المستهدف صحيحاً فكيف يمكن أن نعلق فرصة إعطاؤه وجبة لذيذة أو الاشتراك مع زملائه في نشاط اجتماعي.

٥- المعززات الغذائية:

للمعززات الغذائية أثر بالغ في السلوك. ويترتب على استخدام المعززات

الغذائية تتمثل في مشكلة الإشباع والتي يمكن التغلب عليها من خلال استخدام أكثر من معزز واحد - وتجنب إعطاء كميات كبيرة من المعزز نفسه، إقران هذه المعززات بمعززات اجتماعي (بطرس، ٢٠١٠، ٢٢٠).

وهي تشمل كافة أنواع الأطعمة والمشروبات التي يحبها الطفل مثل الوجبات الغذائية المتنوعة والفاكهة والحلوى والمشروبات المثلجة والساخنة.

فعلى افتراض أن الطفل يحب الشيكولاته، فيمكن اختيارها كمعزز، لزيادة معدل النطق الصحيح لديه، غير أن الطعام عادة ليس هو الاختيار الأفضل ليكون معززاً بسبب الأخلاقيات المرتبطة به، والمرتبطة بخلق حالة من الحرمان أو في تقديم حلوى مرغوبة ولكنها غير مغذية، هذا إلى جانب إلى أن استخدام الحلوى لها عيوب مثل التلف المحتمل للأسنان والآثار غير المرغوبة من وجهة النظر الغذائية، بالإضافة إلى أن استهلاك الطفل للحلوى على الفور يضغط الرغبة نحوها، وتفقد فاعليتها كمعززات حيث يصل الطفل لمستوى الإشباع.

ومن بين الانتقادات التي وجهت أيضاً للمعززات الغذائية إن فاعلية الطعام تتوقف إلى حد بعيد على نوع الطعام المستخدم، ومن المعروف أن لكل شخص تذوقه الخاص وبذلك فإنه ربما يعطي له طعم ذو مذاق وطعم معين تعزيراً لسلوك ما بينما لا يعطي آخر هذا التعزيز، وللتغلب على هذه المشكلات المرتبطة بالمعززات الغذائية يمكن إتباع بعض الإجراءات التي من شأنها خفض هذه الآثار ومنها:

- أ - إحداث تنويع بين المعززات الغذائية بحيث لا يعتمد على نوع واحد فقط.
- ب- ضرورة تجنب إعطاء الطفل كميات كبيرة من المعزز نفسه.
- ج- إقران المعززات الغذائية بمعززات اجتماعية كالتقدير والابتسام والثناء إلى أن يحين استبدال المعززات الغذائية بالاجتماعية في أسرع وقت ممكن.

٦- المعززات الذاتية Self Reinforcement:

من الواضح أن هناك طرقاً كثيرة يمكن أن يحدث بها التعلم، ويفترض سكينر أن مجرد معرفة أن الفرد قد أصدر استجابة صحيحة كافية لتعديل السلوك، فالطفل الذي لم يعده أحد لتقديم أي من المعززات السابقة (الغذائية، النشاطية، الرمزية..) عندما يطلب منه أن ينطق صوت ما يخطئ فيه فعندما ينطقه صحيحاً فإنه يشعر بأنه قد استطاع إنجاز هدف ما، حتى وإن لم يعزز.

وفي أحد التجارب العملية للتحقق من فاعلية التعزيز الذاتي فقد لوحظ في

برنامج علاجي أجري على (٣٠) طفلاً بهدف تصحيح اللعثة أن التعزيز الذاتي يلعب دوراً هاماً، إذ أنه تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين متساويتين وتألّف البرنامج من (٣٠٠) مثير بصري وسمعي، تقدم خلال ثلاث جلسات مدة كل منها (٣٠) دقيقة، ويُخبر طلاب أحد المجموعتين أنه إذا ما كانت استجاباتهم صحيحة أو غير صحيحة على الفور، وبشكل متزامن يُمنحون بونات قابلة للصرف عقب كل استجابة صحيحة، أما المجموعة الأولى لا تقدم لهم أي معلومات عن دقة استجاباتهم، ولا تقدم لهم أي بونات، ويقدم اختبار محكي من (٣٠) عبارة قبل وبعد البرنامج لتقييم دقة إصدار صوت /س/ كما تعلمه الطفل في البرنامج وقد كشفت النتائج على أن الأطفال في المجموعة الأولى قد حصلوا على درجات عالية بشكل دال من هؤلاء الذين في المجموعة الثانية، ولكن في نفس الوقت أظهر فحص الدرجات الفردية أن أطفالاً قليلين في المجموعة الثانية التي لم تتلق أي معلومات عن دقة استجاباتهم حصلوا على درجات شبه كاملة على اختبار المحك، وحيث أن التغذية المرتدة لم تقدم لهؤلاء الطلاب في شكل معرفة النتائج أو في شكل بونات، فما الذي يمكن أن يفسر تعلمه الصحيح لإصدار صوت/س.

ربما يكون بعض الأطفال مدرّكين تماماً لإشارات دقيقة، فمثلاً، ربما أن الحقيقة القائلة بأنهم لم يخبروا أبداً أنهم ارتكبوا خطأ قد أدّى بهم إلى افتراض أنهم كانوا يؤدون المهمة بشكل صحيح، وأن مدرّسهم كان ببساطة يبخل عليهم بالمكافآت، فالتاريخ التعليمي لبعض الأطفال يقول بأنهم لا يتوقعون مكافآت، فهم ببساطة يفعلون ما يؤمرون وهؤلاء الأطفال يوصفون عادة بأنهم "أطفال ذي ضمير" وهكذا فلو أن التعليمات كانت كافية لتمكين الطفل من إظهار السلوكيات المتوقعة ولو أن الطفل يرغب في إسعاد من حوله (المدرسين، الوالدين...) فربما لا يلزم وجود تعزيز إيجابي في شكل بونات أو مدح لفظي حتى لا يتغير السلوك، ومن ناحية أخرى، لو أن التعليمات كانت غير كافية لمساعدة الطفل على تأسيس إصدارات صحيحة لصوت /س/ فربما كان محتملاً، أن الطفل لن يسجل هذه الدرجة على اختبار المحك.

وهكذا فإن الأحداث السابقة وحدها غالباً تلعب دوراً مهماً في اكتساب المهمة، وبوضوح فمن الصعب تأسيس مجموعة فردية من الإجراءات التي ستكون فعالة مع كافة الأطفال، ولا بد أن ينظر أخصائي التخاطب بحذر شديد للإجراءات التي تتطلب مجموعة قياسية من الإجراءات لتستخدم مع كافة الأطفال بصرف النظر عن تاريخهم التعليمي أو حاجاتهم الخاصة.

تحديد المعززات واختيارها:

- ١- أسأل الفرد وحاول أن تعرف منه هو الأشياء التي يحتاج إليها أو يرغب فيها أو يحبها، فلعل هذه الأشياء تعمل كمعززات. لا تقرر أنت نيابة عن الفرد فأنت تبحث عن معزز له هو وليس لك أنت.
- ٢- لاحظ الفرد وراقب النشاطات والأفعال التي تصدر عنه عادة، فلعل هذه الأشياء التي يكررها أشياء محببة إلى نفسه.
- ٣- قدم للفرد معززات متنوعة لي تجربها. حاول أن تكون هذه الأشياء غير مألوفا بالنسبة له.
- ٤- أسأل الأفراد المهمين في حياته عن هواياته ونشاطاته المفضلة وما إلى ذلك، فذلك يزيد من معرفتك بخصائصه وميوله.
- ٥- استخدم مبدأ بريماك (Premack Principle). وما يعنيه هذا المبدأ ببساطة هو تحديد النشاطات المحببة للطفل وذلك يتم في العادة عن طريق ملاحظته، ومن ثم استخدام تلك النشاطات لتعزيز النشاطات غير المحببة بالنسبة له والمراد تقويتها فما ينص عليه هذا المبدأ هو أن السلوك الذي يحبذه الفرد إذا تبع السلوك الذي لا يحبذه عمل بمثابة معزز له. فالخروج إلى اللعب مع الأطفال الآخرين يسمح به فقط بعد تأدية الطفل لواجباته المدرسية، أو إعطاء الحلوى للطفل بعد تناوله وجبة الطعام أو الإيذان له بمشاهدة الصور المتحركة بعد ترتيب غرفته، وهكذا (الخطيب، ١٩٩٣، ٤٠-٤١).

مبادئ التعزيز :

- ١- يجب أن يعتمد التعزيز على إظهار السلوك المرغوب.
- ٢- يجب أن يعزز السلوك المناسب الصادر عن الفرد في الحال.
- ٣- في المراحل الأولى من عملية تغير السلوك يجب أن يعزز في كل مرة يحدث فيه.
- ٤- يجب اللجوء إلى التعزيز المتقطع عندما يصل السلوك المكتسب إلى تكرار مشبع.
- ٥- يجب الموازنة بين التعزيز الاجتهادي والتعزيز المادي (Walker & Shea, 1980, 23-24).

العوامل التي تؤثر في فاعلية التعزيز :

على الرغم من أن التعزيز يكون فعالا في بعض المواقف إلا انه لا يكون فعالا في مواقف أخرى، فالمهم أن نعرف متى نقدم المعزز؟ وما هي كمية المعزز

المقدم للفرد؟ هذا ما يجعلنا أن نحدد بان هناك عوامل تؤثر في فاعلية التعزيز .

١ - فورية التعزيز (Immediacy of Reinforcement):

في برامج تعديل السلوك يجب أن يتم تقديم المعزز بشكل مباشر بعد حدوث السلوك لضمان استمرارية ذلك السلوك. فتقديم المعزز بعد حدوث السلوك مباشرة قد يكون أكثر فاعلية من تقديمه بعد فترة من حدوث السلوك. إلا أن فورية التعزيز تعتمد بشكل أساسي على نوع المعزز فالمعززات الاجتماعية ذات طبيعة تسمح بتقديمها مباشرة بعد حدوث السلوك، أما المعززات النشاطية أو المادية فيتطلب تقديمها فترة من الزمن، وذلك لحاجتها للإعداد والتجهيز، أن تأجيل تقديم التعزيز قد يؤدي إلى تعزيز أنماط سلوكية أخرى غير مستهدفة حدثت بعد حدوث السلوك وخلال لحظة التعزيز، بالإضافة إلى أن تأخير التعزيز قد يؤدي إلى إطفاء السلوك، ولكي نعمل على معالجة هذه المشكلة، لابد لنا من الاعتماد على المعززات الاجتماعية.

ينبغي على أخصائي تعديل السلوك وخاصة في بداية الجلسات العلاجية أن يلجأ إلى التعزيز الفوري أي تقديم المعزز عقب السلوك مباشرة إذ أن التأخر في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفة لا يزيد تقويتها، قد تكون حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز.

٢ - ثبات التعزيز Consistency of Reinforcement:

تعتمد فعالية وأثر المعززات على الثبات في تقديمه مباشرة بعد السلوك مباشرة، بالإضافة إلى الثبات في كميته، والواضح بأن ثبات تقديم التعزيز له دور كبير في نجاح إجراءات العلاج في بداية البرنامج العلاجي، حيث أن الفرد غالباً ما يحتاج إلى تعزيز ثابت نسبياً خلال فترات اكتساب السلوك في البداية. إن عملية تعديل السلوك في هذا المعنى تكون بعيدة عن الفوضى والتخبط، من خلال الالتزام بالخطط العلاجية، والتي تراعي التخطيط والتنظيم في الإجراءات المطبقة. فالتعزيز يجب أن يقدم بعد حدوث السلوك، وضمن مواقف معينة وضمن كميات محددة لضمان التأثير الإيجابي المأمول.

عندما يستخدم أخصائي تعديل السلوك التعزيز ينبغي أن يستخدم وفقاً لقواعد معينة يتم تحديدها قبل البدء في تنفيذ البرنامج العلاجي، إذ يجب ألا يتصف التعزيز بالعشوائية، فمن المهم تعزيز السلوك بطريقة مستمرة في بداية تعلم الطفل الاستجابة الصحيحة ثم ننتقل إلى التعزيز المتقطع في مرحلة المحافظة على ما تم تعلمه من الاستجابة الصحيحة.

٣- كمية التعزيز Quantity of Reinforcement:

كذلك يجب تحديد كمية التعزيز التي ستعطي للفرد، وذلك يعتمد على نوع المعزز. وبشكل عام، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعالية التعزيز أكثر، إلا أن إعطاء كمية كبيرة جدا من المعزز في فترة زمنية قصيرة قد يؤدي إلى الإشباع، والإشباع يؤدي إلى فقدان المعزز قيمته. لهذا علينا استخدام معززات مختلفة لا معزز واحد (Martin & Pear, 1983).

يجب على أخصائي تعديل السلوك قبل بدء الجلسات العلاجية أن يحدد كمية التعزيز التي سوف يُعطي للطفل، ويعتمد ذلك على نوع المعززات التي تم الاتفاق عليها فكلما كانت كمية التعزيز مناسبة أي ليست بالكثرة جداً أو بالقليلة أدى ذلك إلى الاستجابة بسرعة، إذ أن الكميات الكبيرة من التعزيز التي تقدم في فترة قصيرة قد تؤدي إلى الإشباع، ومن ثم يفقد المعزز قيمته كما أن كمية المعززات القليلة قد لا ترتقي إلى المستوى الذي يجعلها فعالة، ومن هنا يجب أن تتناسب كمية التعزيز مع السلوك المراد تنميته.

٤- مستوي الحرمان - الإشباع (Deprivation- Satiation level):

العامل الرابع الذي يؤثر في فعالية التعزيز هو مستوي الحرمان - الإشباع لدى الفرد (Sulzer -Azaroff and Mayer, 1977). فكلما كان حرمان الفرد (أي الفترة التي مرت عليه دون الحصول على المعززات) أكبر، كان المعزز أكثر فعالية. فمعظم المعززات تكون أكثر فعالية عندما يكون مستوي حرمان الفرد منها كبيراً نسبياً.

٥- درجة صعوبة السلوك (Complexity of Behavior):

أما العامل الخامس الذي يؤثر في فعالية التعزيز فهو درجة تعقيد السلوك المستهدف. فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط، قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً أو يتطلب جهداً كبيراً. والمبدأ العام الذي يوجهنا في هذا الخصوص هو: كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك، أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر.

٦- التنوع (Variation):

لقد أشرنا إلى أن استخدام معززات متنوعة أكثر فعالية من استخدام معزز واحد. كذلك فاستخدام أشكال مختلفة من المعزز نفسه أكثر من استخدام شكل واحد منه. فإذا كان المعزز هو الانتباه إلى الطفل فلا تقل مرة أخرى "جيد، جيد، جيد" ولكن قل له "أحسن"، وأبتسم له، وقف بجانبه.. وضع يدك على كتفه، الخ.

٨- التحليل الوظيفي (Functional Analysis):

يجب أن يستند استخدامنا للمعززات إلى تحليلنا للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد ، ودراسة احتمالات التعزيز المتوفرة في تلك البيئة. فذلك يساعدنا على تحديد المعززات الطبيعية ويزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب والمحافظة على استمراريته.

٨- الجدة (Novelty):

إن مجرد كون الشيء جديداً يكسبه خاصية التعزيز أحياناً ، لذلك ينصح بمحاولة استخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان (الخطيب، ٢٠٠٣، ١٩٦-١٩٨، وكايد وآخرون، ٢٠٠٧، ١٢٢-١٢٣).

جداول التعزيز : Schedule of Reinforcement

تنظم جداول التعزيز مواعيد تقديم التعزيز وتحدد أي الاستجابات سيتم تعزيزها، فالتعزيز إما أن يكون متواصلاً وإما أن يكون متقطعاً. وفي التعزيز المتواصل يتم تعزيز السلوك في كل مرة يحدث فيها (بطرس، ٢٠١٠، ٢٢٧).

أ - جداول التعزيز الثابتة للاستجابات Fixed-Ratio Schedules:

ويقصد بها تلك الجداول التي تتضمن تقديم المعززات بعدد معين ثابت من الاستجابات الصحيحة، ومن الأمثلة التي توضح هذا النوع من الجداول، تعزيز العامل بعد أدائه أو إنتاجه لخمس قطع من الملابس، ثم عشرة، ثم عشرين وهكذا أو تعزيز الطالب بعد أدائه أو حله للواجب ثم الواجب الثالث ثم الواجب الخامس وهكذا.

ب- جداول التعزيز المتغيرة للاستجابات Variable Ratio Schedules:

يقصد بها تلك الجداول التي تتضمن تقديم المعززات بعدد غير محدد من الاستجابات الصحيحة، ومن الأمثلة التي توضح هذا النوع من الجداول، تعزيز العامل بعد أدائه لعدد غير محدد من إعداد الملابس أو تعزيز الطالب بعد أدائه لعدد غير محدد من الواجبات المدرسية (الروسان، ٢٠١٤، ١١٧).

ج- جداول الفترة الثابتة (Fixed Interval):

هذا الجدول يتم تعزيز السلوك بعد مرور فترة زمنية ثابتة (كل خمس دقائق أو كل ساعة، الخ).

ويقدم المعزز مباشرة عند حدوث أو استجابة تصدر عن الفرد بعد مرور

الفترة المحددة. أن هذا الجدول يجعل الاستجابة ثابتة (مستمرة الحدوث) إلا أنها ضعيفة نسبياً. والسبب وراء ذلك هو أن سلوك الفرد يضعف بعد حصوله على التعزيز مباشرة وهذا يسمى بالخمود الذي يضعف بعد حصوله على التعزيز مباشرة وهذا يسمى بالخمود الذي يلي التعزيز (Post-Reinforcement Pause).

د- جداول الفترة المتغيرة (Variable Intervals):

هذا الجداول لا تكون الفترة الزمنية ثابتة بل هي تتغير من مرة إلى أخرى. فبدلاً من أن تكون الفترة التي يجب أن تمر قبل تقديم التعزيز خمس دقائق، يقدم التعزيز مرة بعد خمس دقائق، ومرة بعد سبع دقائق، ومرة بعد عشر دقائق وهكذا (على أن يكون متوسط المدة خمس دقائق). أن هذا الجدول يجعل الاستجابة قوية جداً ويجعل إطفاءها أمر بالغ الصعوبة.

اختيار المعززات المناسبة :

- ١- أسأل الشخص عما يحبه.
 - ٢- لاحظ الشخص: يستطيع معدل السلوك أن يحصل على معلومات ذات فائدة كبيرة عن الأشياء التي تبدو معززة، وذلك من خلال مراقبة سلوكه ونتائج ذلك السلوك.
 - ٣- تعريض الفرد لعينة من المعززات المحتملة: وما نفعه هنا ببساطة نقول للفرد جرب هذا الشيء فقد يعجبك.
 - ٤- المقابلة: ويكون عن طريق مقابلة الفرد للتعرف على المعززات التي يريد.
- (أبو أسعد، ٢٠١٤، ١٣٩).

(ب) التعزيز السلبي Negative Reinforcement :

زيادة في سلوك ما للفرد نتيجة استبعاد حادث أو شيء مضايق أو غير مرغوب بعد حدوث السلوك (الشناوي، ١٩٩٧، ٢٩١).

مثل الصوت العالي والضوء الساطع والصدمة الكهربائية والحرارة الزائدة أو البرودة الزائدة (خير الله، ١٩٧٨، ١٩٠).

ويميز عادة بين التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي فالأول يعني أن تقديمه أو الحصول عليه بعد الاستجابة يعزز إمكان حدوث الاستجابة نفسها ثانية، ومن الأمثلة على ذلك الحصول على الطعام والماء أو الثناء، فالمعزز الإيجابي بهذا يعادل ما ندعوه الثواب، أما التعزيز السلبي فيشير إلى أن إزالة منه ما أو

استبعاده يمكن أن تقوي من احتمالات ظهور الاستجابة الصحيحة فالألم منبه يدعو إلى تناول مسكن إذا كان الألم يزول بعد حدوث الاستجابة (تناول المسكن) (الوقفي، ٢٠٠٣، ٤٠٧).

إن مفهوم التعزيز يشير إلى الإجراء الذي يتبع السلوك ويعمل على زيادة احتمالات حدوث السلوك مستقبلاً، ويعتبر التعزيز الإيجابي والسلبي وجهان لعملة واحدة، من خلال أثرهما على السلوك، إلا إنهما يختلفان في الإجراء، ويعرف التعزيز السلبي بأنه ذلك الإجراء الذي يشير إلى سحب مثير غير محبب أو منفّر، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة احتمالات حدوث السلوك بالمستقبل، فقيام الطالب بأداء الواجب سيجنبه عقاب المعلم، بالإضافة إلى أن أوامر الأب ستؤدي إلى تجنب العقوبة. والوقوف على الإشارة الحمراء سيجنب السائق الغرامة المالية أو المخالفة من قبل رجل السير.

ومن هنا نجد بأن المثير يكون معززا سلبيا إذا ما عمل على تجنب موقف غير محب بعد حدوث السلوك وأدى إلى زيادة احتمالية تكرار السلوك بالمستقبل. كما هو الحال في التعزيز الإيجابي فليس كل معزز يمكن اعتباره معززا سلبيا حتى ولو انطوي على إزالة الإزعاج أو الألم أو تجنب العقوبة، ومن هنا يمكن توضيح مفهوم زمن المهم ملاحظة اشتراك ملاحظة اشتراك التعزيز الإيجابي والسلبي بالتأثير على السلوك وزيادته، فالشعور بالبرد سيؤدي بنا إلى ارتداء المعطف بالإضافة إلى أن الإجابة الصحيحة والحصول على الدرجة المرتفعة، ستؤدي بنا إلى استمرارية الدراسة بالإضافة إلى تناول الأدوية للتخفيف من الصداع أو الألم (كايد وآخرون، ٢٠٠٧، ١٢٢-١٢٣).

التعزيز السلبي هو الذي يعمل على استبعاد أو إزالة أو إيقاف المثيرات السلبية المنفرة من الموقف، بمجرد أن يقوم الفرد بالاستجابة المطلوبة أي أنه يتمثل في توقف أو منع أو حدوث حدث كرهه أو منفّر عند ظهور السلوك المرغوب فيه. والتعزيز إيجابياً كان أو سلبياً يؤدي دائماً إلى الإسراع في ظهور السلوك المرغوب فيه ولكن يفضل عادة التعزيز الإيجابي أكثر من التعزيز السلبي لسهولة تطبيقه. ولأن نتائجه سريعة. لعدم وجود آثار جانبية سلبية له (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣، ٨٤).

المعززات المناسبة للأطفال:

تتنوع المعززات المناسبة للأطفال مثل الانتباه للطفل، وكلمات التشجيع، والابتسامات، وأوقات اللعب، والطعام، أو الحلوى، والنقود إلخ.

وتتنمي هذه المعززات إلى التعزيز الإيجابي. وتؤدي هذه المعززات إلى اكتساب الأطفال لأنماط عديدة من السلوكيات المرغوب فيها وتستخدم معظم البرامج الخاصة بالأطفال التعزيز الإيجابي في إكسابهم السلوكيات المتنوعة (Herbert & Martin, 1987, 69).

أنواع المعززات السلبية :

تنقسم المعززات السلبية إلى نوعين هما :

المعززات السلبية الأولية Primary Negative Reinforcement :

وتتضمن تلك المعززات إزالة أو تجنب الأحداث المؤلمة التي تربط بالحاجات الأولية، والمتعلقة ببقاء الكائن الحي وسلامته، كإيقاف حالات الصداغ وتجنب البرد والحرارة الشديدة.

المعززات السلبية الثانوية Secondary Negative Reinforcement :

وتتضمن تلك المعززات إزالة أو وقف أو تجنب أو الهروب من الأحداث المؤلمة والمتعلقة بحاجات الفرد الثانوية، كالحاجات الاجتماعية والنفسية، مثل تجنب الفشل في الدراسة وتجنب العقاب الاجتماعي (الروسان، ٢٠١٤، ١٢٠) وللتعزيز السلبي ثلاثة مظاهر هي :

- ١- إزالة الأحداث المؤلمة: ويقصد بذلك أن يعمل الكائن الحي على وقف أو إزالة الأحداث المؤلمة التي تواجهه في الحياة اليومية.
- ٢- السلوك التجنبي: لا يواجه الكائن الحي المثير المؤلم، وإنما يعمل على تجنبه خوفاً من التعرض للألم الذي يسببه هذا المثير المؤلم.
- ٣- السلوك الهروبي: وهي الإجراءات التي يقوم بها الكائن الحي هروباً من الأحداث المؤلمة التي يتوقع حدوثها (أبو أسعد، ٢٠١٤، ١٤٣).

(ج) التعزيز التفاضلي Differential Reinforcement :

هو تعزيز الاستجابات المناسبة وتجاهل الاستجابات غير المناسبة. ومن الأمثلة على ذلك تعزيز الطفل عندما يلعب بطريقة مناسبة أو يطلب شيئاً بالأسلوب مقبول أو ينتظر دوره، أو يساعد غيره، ويتجاهله عندما يتصرف بطريقة غير ناضجة أو بالأسلوب موضوعي أو عدواني، وقد يشمل التعزيز التفاضلي أيضاً تعزيز السلوك في موقف معين كالكتابة في الدفتر أو تناول الطعام في المطبخ أو تجاهله في

مواقف أخرى "كالكتابة على الحائط أو تناول الطعام في غرفة النوم، وبهذا يبدأ السلوك بالحدوث في مواقف معينة دون غيرها (بطرس، ٢٠١٠، ٢٢٦).

ثانياً: تشكيل السلوك Shaping Behavior :

يقصد بالتشكيل القيام بعملية تعزيز للتقريب المتتالية للسلوك النهائي. ومعني ذلك أن يجرأ السلوك المرغوب إلى أجزاء صغيرة بحيث يمكن تغيير السلوك في حدود الوقت الذي يعزز فيه (عبدالرحمن، والشناوي، ٢٠١٠، ١٢٢).

يقصد بأسلوب تشكّل السلوك، ذلك الإجراء الذي يعمل على تحليل السلوك إلى عدد من المهمات الفرعية، وتعزيزها حتى يتحقق السلوك النهائي، ويتضمن هذا السلوك تعزيز الخطوات الفرعية والتي تقترب تدريجياً من السلوك النهائي، إذ يعمل تعزيز الخطوات الفرعية على زيادة تكرارها حتى يتحقق السلوك النهائي (الروسان، ٢٠١٤، ١٢٦).

يتلخص التشكيل بتجزئة السلوك النهائي المستهدف إلى عدة أجزاء كل جزء يمثل خطوة، وتكون متدرجة من السهل إلى الصعب. ويجري تعزيز كل خطوة، وبعد إتقانها بشكل كاف، ينتقل إلى الخطوة التي تليها وهكذا.. حتى الوصول إلى السلوك النهائي المستهدف.

يعرف هاروب (Harrop,1993) التشكيل هو صياغة السلوك بشكل معين، وتكون هذه الصياغة عن طريق تعزيز الاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك المستهدف. لذلك سمي هذا الأسلوب بالتقريب التدريجي (المتعاقب) (Successive approximation) لأنه يتدرج من البسيط إلى الصعب بشكل متتابع. ويهدف هذا الأسلوب إلى تعليم الأفراد سلوكاً لا يتوفر عندهم في الوقت الحاضر. هذا لا يعني خلق السلوك المستهدف من العدم، وإنما نتوصل إلى السلوك المستهدف من خلال استجابات متشابهة نبدأ بها ونشكلها لتخدم الهدف النهائي.

استراتيجيات تشكيل السلوك:

- ١- تحديد العناصر السلوكية السليمة وغير السليمة بوضوح، وبطريقة إجرائية خاضعة للقياس والملاحظة.
- ٢- تحديد المعززات التي ثبتت فعاليتها.
- ٣- توظيف الأساليب والقواعد، التي تضمن لكل تلميذ أن يحصل على تعزيز حين يظهر تقدماً نحو السلوك المراد تشكيله أو تعديله (قطامي، ١٩٩٠).

الشروط التي يجب أخذها في الاعتبار في إجراءات تشكيل السلوك:

يري ديمبو (Dembo) أن هناك عدة اعتبارات لابد من أخذها بعين الاعتبار في إجراءات تشكيل السلوك وتطويره هي:

- ١- إذ لم تكن متأكدا من السلوك المرغوب فيه، فسيكون لديك مشكلات في تحديد المتطلبات السلوكية السابقة، أو الخطوات الضرورية لتحقيق ذلك.
- ٢- عليك أن تحدد من أين تبدأ، وأن تكون قادرا على أداء المتطلبات السلوكية المسبقة التي تختارها لبدء عملية تشكيل السلوك.
- ٣- عليك تحديد حجم الخطوات، فإذا كانت صغيرة جدا، فإن سلوك الطلبة لن يتم تعزيزه، ولن تتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة.
- ٤- عليك التأكد من اكتساب السلوك في كل مستوي قبل الانتقال إلى المستوى الذي يليه (Dembo, 1994, 56).

متى يستخدم التشكيل كأسلوب لتعديل السلوك؟

يستخدم التشكيل عندما لا يكون لدى الطفل السلوك المرغوب فيه وإنما نصل إليه بالتدريج.

ومثال ذلك: طفل متخلف عقليا يتناول طعامه في الاستراحة (سندوتش) يجلس نصف ساعة وهو يأكل بالسندوتش علما أن الأطفال الآخرين يأكلون السندوتش في (١٥) دقيقة، هنا نحاول أن نعمل على تشكيل سلوكه وذلك عن طريق بدل الجلوس نصف ساعة وهو يأكل السندوتش في فترة زمنية (٢٥) دقيقة فإذا نجح ذلك يعطي تعزيز، وبعد ذلك يطلب منه أن يأكل السندوتش في (١٥) دقيقة فإذا نجح ذلك يعطي تعزيز، ومن هنا نصل إلى السلوك المطلوب والنهائي إلا وهو أن يأكل الطفل السندوتش في (١٥) دقيقة عن طريق التدريج وليس دفعة واحدة.

إن الأساس في نجاح أسلوب التشكيل يتمثل في كون التعزيز متوقفا على التغير التدريجي للسلوك نحو الهدف النهائي. فمثلا التلميذ الذي لا ينتبه تماما إلى المعلم، ويراد معالجته وفق أسلوب التشكيل يتطلب تحديد السلوك المستهدف، وليكن على سبيل المثال الانتباه إلى المعلم طيلة مدة الدرس البالغة (٤٠) دقيقة. تجزأ هذه المدة إلى أجزاء، كأن تكون أجزاء لكل جزء خمس دقائق. يعزز التلميذ إذا أظهر انتباها لمدة خمس دقائق، وبعد التأكد من حدوث هذه الخطوة واستقرارها، ينتقل إلى الخطوة التي تليها، وهو تعزيز الانتباه إذا حدث مدة (١٠) دقائق وهكذا إلى أن يتحقق السلوك النهائي المستهدف. لا يقتصر إجراء التشكيل على فرد واحد، وإنما يمكن إتباعه مع مجموعة من الأفراد، وهذا يرتبط بشكل

أساسي بطبيعة السلوك المستهدف، فقد يكون مناسباً لإجراء مع مجموعة من الأفراد في مواد كالموسيقى والتصوير والرقص، وهذا ما أشار إليه سولرز ومايير (Sulzer and Mayer, 1977) أستخدم هذا الأسلوب في تشكيل السلوك الاجتماعي والمهاري والأكاديمي للعاديين (الظاهر، ٢٠٠٥، ١٥٣-١٥٤).

هناك عدد من الخطوات لتطبيق فنية التشكيل :

فعلي سبيل المثال إجراء غسيل الأسنان بفنية التشكيل تتم على النحو التالي:

المهارات الواجب تعلمها :

- مسك الفرشاة.
- التحكم في الضغط بالإبهام والسبابة على معجون الأسنان.
- حركة اليد لأعلي ولأسفل لغسل الأسنان.
- وضع كمية معجون مناسبة على الفرشاة.
- غسل الفرشاة بعد إتمام المهمة.
- تنظيم كل شيء في مكانه.

مهارة غسيل الأسنان :

- التحكم في طريقة مسك الفرشاة وعدم الاهتزاز.
- مسك المعجون وفتح الغطاء، ووضعها في مكان آمن.
- الضغط بالإبهام والسبابة في نهاية أنبوبة المعجون ضغطه بسيطة.
- وضع الفرشاة في اليد اليسرى (حسب الحالة).
- وضع كمية من المعجون على الفرشاة.
- الحركة من أعلي إلى أسفل بالفرشاة.
- شطف الفرشاة.
- مضمضة الفم بالماء.
- التحكم في عدم بلع المعجون.
- التحكم في عدم بلع ماء الشطف.
- شطف الأسنان والمضمضة بالماء كمرحلة نهائية.
- وضع ترتيب الفرشاة والمعجون كل في مكانه (مصطفى، ٢٠١٦).

مجالات توظيف أسلوب تشكيل السلوك:

يمكن توظيف أسلوب تشكيل السلوك كأسلوب من أساليب تعديل السلوك في كل مجالات الحياة اليومية، وخاصة في الأسرة والمدرسة والعمل، وتبدو فعالية هذا

الأسلوب في تعليم وتعديل سلوك الأطفال العاديين وغير العاديين عند بداية بناء السلوك وخاصة المهارات التالية:

- مهارات الحياة اليومية.
- المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية.
- المهارات الحركية العامة والدقيقة.
- المهارات الشرائية.
- المهارات المهنية.
- مهارات السلامة.

الفرق بين التعزيز والتشكيل :

التعزيز عندما يكون السلوك موجوداً عند الطفل ولكنه لا يستخدمه، يشتمل الطفل ولكن يعرف أن يقول شكراً. التشكيل: يستخدمه عندما يكون السلوك غير موجود عند الطفل ولكن يمكن الوصول إليه تدريجياً.

والتشكيل لا يعني خلق سلوكيات جديدة من لا شيء، بل أن السلوك المطلوب ليس موجوداً لدى الطفل إلا أنه غالباً ما يكون لديه سلوكيات قريبة منه، لذلك فإن وظيفة المعالج أو المدرب أو المدرس هي تعزيز تلك السلوكيات بهدف تقويتها لديه (الزيود، ١٩٩٥، ٩١، و Walker & Shea, 1980, 54).

ثالثاً: تسلسل السلوك Chaining Behavior :

يقصد بأسلوب تسلسل السلوك ذلك الإجراء الذي يعمل على تقسيم السلوك العام إلى عدد من الحلقات المكونة له، وعدم الانتقال من حلقة إلى الأخرى دون النجاح في الحلقة السابقة، إذ تعزيز الحلقة الأخيرة منه.

نماذج تسلسل السلوك:

يتبع أسلوب التسلسل عدة نماذج، الأول نموذج التسلسل للأمام ، والثاني نموذج التسلسل للمهمة الكاملة، والثالث نموذج التسلسل العكسي.

١- نموذج التسلسل للأمام (Forward Chining):

خلال هذا النموذج يتم تقسيم المهام إلى وحدات سلوكية صغيرة ويتم تقديم التعزيز للفرد في كل مرة ينجح في أداء الوحدة السلوكية، ويتم الانتقال من وحده إلى وحده بالتسلسل والتدريج ويراعي المعالج تقديم التعزيز بعد كل أداء ناجح.

٢- نموذج التسلسل للمهمة الكاملة (Total Task):

يتلقى المسترشد تدريباً وشرحاً لكل وحدة من وحدات المهمة، وبشكل شمولي ابتداءً بالسلوك المدخلي وانتهاءً بالسلوك النهائي. ويطلب من المسترشد أداء السلوك بشكل عملي مع الالتزام بترتيب الوحدات السلوكية وعند النجاح في أداء المهمة يعزز الفرد.

٣- نموذج التسلسل العكسي (Back Ward Chining):

يتشابه هذا النموذج مع نموذج المهمة الكاملة، من حيث تقسيم المهمات وأدائها إلا أنه يختلف عنه من خلال التركيز على بدء الادعاء للمهمة الكلية ومن ثم الرجوع بالسلسلة إلى السلوك المدخلي حيث أن الخطوة الأخيرة في السلسلة (السلوك النهائي) يتم تنفيذها في أول عملية التدريب (كايد وآخرون، ٢٠٠٧، ١٨٦-١٨٩).

إجراءات تسلسل السلوك :

- تحديد الهدف النهائي أو السلوك النهائي لاستخدام هذا الأسلوب.
- تحليل الهدف النهائي إلى عدد من أشكال السلوك المتسلسلة والمتراصة معاً في حلقات.
- تعزيز السلوك النهائي أو الاستجابة النهائية.
- صعوبة الانتقال من استجابة أو سلوك إلى آخر في سلسلة الاستجابات أو أشكال السلوك دون النجاح في الحلقة السابقة (الروسان، ٢٠١٤، ١٣٢).

مثال تطبيقي على التسلسل :

تعليم طفل تنظيف أسنانه وذلك من خلال :

- ١- يختار السلوك ويمسك فرشاة الأسنان.
- ٢- يبيل أو يرطب فرشاة الأسنان.
- ٣- ينزع غطاء عبوة المعجون.
- ٤- يضع معجون الأسنان على الفرشاة.
- ٥- يعيد غطاء القنينة على عبوة معجون الأسنان.
- ٦- ينظف بالفرشاة السطح الخارجي للأسنان.
- ٧- ينظف بالفرشاة السطح الأعلى للأسنان.
- ٨- ينظف بالفرشاة السطح الداخلي للأسنان.

- ٩- يملأ الكوب بالماء.
- ١٠- يغسل أو يشطف الفم.
- ١١- يمسح أو ينشف الفم.
- ١٢- يشطف أو يغسل فرشاة الأسنان.
- ١٣- يغسل أو يشطف الترسبات.
- ١٤- يضع الأدوات بعيداً.
- ١٥- يطرح النفايات (أبو أسعد، ٢٠١٤، ١٩٦).

وقد كانت لعمليتي التشكيل والتسلسل تطبيقات واسعة في مجال التعليم، راجت في فترة الستينيات فيما عرف بالتعليم المبرمج الذي يتعلم فيه التلميذ من خلال آلات التعليم أو يحصل على تدعيمه الفوري من الآلة عندما يستجيب الاستجابة الصحيحة ويصحح أخطائه ذاتياً، ويتعلم بالسرعة التي تناسبه (جهاد الدين، ٢٠٠٥، ٢٧٨).

الفرق بين تسلسل السلوك وتشكيل السلوك:

في تسلسل السلوك لا يتم تعزيز السلوك إلا في الحلقة الأخيرة، ويتم وفق ترتيب محدد، أما تشكيل السلوك فيقصد به تحليل السلوك إلى عدد من المهمات الفرعية، وتعزيز كل مهمة حتى يتحقق الهدف النهائي، وفي التشكيل من الممكن تقديم خطوة على أخرى، أو مهمة فرعية قبل مهمة أخرى، المهم هو التعزيز عقب أداء كل مهمة بنجاح، أما في التسلسل يتم ترتيبات المهمات الفرعية وفق تسلسل ولا يمكن تقديم مهمة عن أخرى.

رابعاً: التلقين Prompting :

يقصد بالتلقين تقديم مساعدة أو تلميحات إضافية للشخص ليقوم بتأدية السلوك. وبلغة تعديل السلوك، فالتلقين هو استخدام مثيرات تمييزية إضافية بمعنى أنها تضاف إلى المثيرات التمييزية الطبيعية المتوافرة بهدف حث الشخص على القيام بالسلوك. وهكذا فالغاية من التلقين هي زيادة احتمالات حدوث السلوك المستهدف. والمثيرات التلقينية قد تكون لفظية أي أنها تكون على شكل تعليمات لفظية أو إيمائية مثل التأشير أو النظر باتجاه معين أو جسدية تشمل المساعدة الجسمية (بطرس، ٢٠١٠، ١٦٦).

هناك أنواع من التلقين تشمل ما يلي:

١- التلقين اللفظي Verbal Prompts

هو ببساطة تعليمات لفظية. كقول المعلم للتلاميذ "افتحوا الكتاب".

٢- التلقين الإيمائي Gestural Prompts

هو تلقين من خلال الإشارة أو النظر باتجاه معين أو بطريقة معينة، أو رفع اليد ... الخ.

٣- التلقين الجسدي Physical Prompts

وهو يشتمل على لمس الآخرين جسدياً بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين (الخطيب، ١٩٨٧، ١١٢-١١٣).

ومن الأمثلة على التلقين للطفل أن يقوم المعلم بمسك كتفه من الخلف، ثم مسك يده ووضعها على البازل، ثم يمسك يديه لمسك البازل، ومسك يده ووضع البازل في المكان المخصص لها. مع كل عبارة من التعليقات استخدم تحليل الخطوات التالية:

- تلقين جسدي كامل.
- لمس الذراع من الخلف كمؤثر.
- لمس اليد كمؤثر.
- إيماءة قريبة من اليد.
- الاستقلالية.

خامساً: الإخفاء Fading :

أسلوب من أساليب تشتمل على أخذ سلوك يحدث في موقف ما وجعله يحدث في موقف آخر عن طريق التغيير التدريجي للموقف الأول إلى الموقف الثاني. فقد يكون الطفل هادئاً ومتعاوناً في البيت على سبيل المثال، ولكنه يكون خائفاً ومنكمشاً إذا وضع فجأة في حجرة للدراسة غريبة عليه. وهذا الخوف يمكن القضاء عليه إذا قدمنا الطفل بالتدريج لمواقف تشبه حجرة الدراسة. ويعتبر أسلوب السحب التدريجي ذا أهمية كبيرة عندما يتعلم العميل سلوكيات جديدة في بيئة مفيدة مثل عيادة أو مستشفى أو مؤسسة ثم ينتقل فجأة من هذه الأماكن إلى بيئة المنزل أو المجتمع مما قد ينتج فقدان كثير من السلوكيات والمهارات التي اكتسبها (عبد الرحمن، والشناوي، ٢٠١٠، ١٣٠).

ولأسلوب السحب التدريجي أهمية كبيرة عندما يتعلم المسترشد سلوكيات جديدة من بيئة مفيدة مثل مشفى أو مؤسسة ثم ينتقل فجأة من هذه الأماكن إلى بيئة المنزل أو المجتمع ما قد ينتج معه فقدان الكثير من السلوكيات والمهارات التي

اكتسبها، لذا من الأفضل أن يتم السحب التدريجي من بيئة العلاج إلى بيئة المنزل وذلك من خلال عمل تقرّيات في جانب المثير أي البيئة نفسها.

ثمن أو تكلفة الاستجابة Response Cost:

يشير ثمن الاستجابة إلى فقد التعزيز الإيجابي أو جزء منه، وفي معظم تطبيقات هذا الأسلوب يتم استرداد جزء تم منحه على شكل معززات، ومن هذا المنطق يشعر الطفل أنه سيخسر شيئاً ما نتيجة سلوكه الخاطيء، ولذلك يجب أن يقوم المعلم بشرح هذا الأسلوب قبل تطبيقه مقترناً بالتوجيهات المناسبة ليعرف الطفل متى سيطبق عليه هذا العقاب، وقيمة التكلفة التي سيخسرهما، فإذا ما خسر الطفل كل ما اكتسبه من تعزيزات إيجابية في مواقف سابقة في هذه الحالة يفضل تطبيق أسلوب الوقت المستقطع عليه إذا ما استمر على سلوكه الخاطيء. وهناك ثلاثة أنواع من تكلفة الاستجابة هي التصميم العشوائي والمنطقي والطبيعي.

لكي يكون هذا الإجراء فاعلاً ومثمراً لا بد من إتباع الخطوات التالية:

- ١- توضيح طبيعة الإجراء للطالب قبل البدء بتطبيقه.
- ٢- تحديد السلوك المراد تعديله.
- ٣- تعزيز السلوكيات المرغوبة.
- ٤- تقديم التغذية الراجعة بشكل فوري وذلك بهدف تبيان أسباب فقدان الطالب للمعززات.
- ٥- تطبيق هذا الإجراء مباشرة أي بعد حدوث السلوك غير المرغوب فيه.
- ٦- الابتعاد عن زيادة قيمة الغرامة أو المخالفة تدريجياً لأن ذلك يؤدي إلى تعود الطالب على الزيادة التدريجية وبالتالي يفقد الإجراء فاعليته.
- ٧- عدم حرمان الطالب من جميع المعززات التي في حوزته لأن ذلك سيؤدي إلى الإحباط وردات الفعل، وعدم نجاح الإجراء العلاجي (بطرس، ٢٠١٠، ٢٣٨).

كيفية استخدام الإخفاء :

- ١- يجب تحديد المثيرات التمييزية المساندة، يجب تحديد خطوات الإخفاء، فبعد أن يتضح لنا الاستجابة المستهدفة قد أصبحت تحدث بشكل متواصل نتيجة للتلقين فباستطاعتنا عندئذ البدء بإخفاء التلقين تدريجياً.
- ٢- إن طريقة الإخفاء المناسبة تعتمد على نوع التلقين المستخدم فيمكننا إخفاء التلقين اللفظي من خلال تقليل عدد الكلمات المستخدمة (الخطيب، ٢٠٠٣، ٢١٧-٢١٨).

سادساً: النمذجة Modeling :

تعتمد فكرة النمذجة أن يلاحظ الفرد أشخاصاً آخرين يؤديون سلوكاً (الآخرون هنا نماذج). وبالتالي يمكن اكتساب سلوك الآخرين أو جزء منه. وقد يكون النموذج حياً أو على شكل أفلام. وكل ما يفعله الفرد هو المراقبة والملاحظة. واستخدام هذا الأسلوب في التدريب على الاستجابات الاجتماعية كالسلام والمصافحة والتحية وطريقة الكلام، وارتداء الملابس، وترتيب الغرفة والحديث (الشربيني، ٢٠٠٤، ٥٢).

والاقتداء إما أن يكسب الفرد سلوكاً لم يكن لديه مطلقاً، أو أن يزيد أو يقلل سلوكاً لديه. وينبغي التمييز بين اكتساب السلوك أو تعلمه وأدائه، فأحياناً ما يكتسب الفرد السلوك ولكن لا يجد الدافعية أو القناعة أو فرص الممارسة لأدائه في الحياة بشكل طبيعي. وهنا قد تتهدد عملية الاقتداء، وتنتهي قيمتها من الناحية العملية، كما أن الأداء يحتاج إلى توافر قدر من الدافعية لدى المتعلم، وهو ما يتمثل في نتائج الاقتداء بالسلوك وتقليده (جهاد الدين، ٢٠٠٥، ٢٧٩-٢٨٠).

تعتبر النمذجة أسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم تشجيع التلميذ على محاولة أداء السلوك نفسه متخذاً من السلوك الذي وضعه المعلم مثلاً يحتذيه، ولتحقيق ذلك يحتاج التلميذ إلى التشجيع والانتباه والتعزيز وعلى ذلك فلكي يتم تعليم الطفل سلوك جديد مرغوب فيه يجب أن يتم إعطائه الفرصة لكي يلاحظ ويشاهد شخص آخر يقوم بممارسة هذا السلوك المرغوب فيه، ويؤدي ذلك إلى اكتساب الطفل لهذا السلوك ويعد ذلك تطبيقاً لأسلوب النمذجة (الشخص، ٢٠٠٦، ٢٩٦، والخطيب، ١٩٩٣، ٤٤، ٧٧، 1987, Herbert).

وتستند فنية النمذجة إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي تهتم بالتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد فقد أكد "باندورا وروس" أنه من الممكن إكساب الطفل سلوكاً جديداً بالملاحظة لنموذج يؤدي هذا السلوك ويؤكد "ميتزل وآخرون" أنه يمكن ضبط السلوك وتوجيهه عن طريق عرض النماذج السلوكية المرغوبة أمام الطفل وجذب انتباهه إلى ملاحظتها وتقليدها (Mitzel, et al., 1982, 799).

وتتوقف فاعلية النموذج على توفر عدة شروط أهمها وجود قدوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب. أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك متساوية لما يشاهدونه، وتتوقف معايير قبولهم هذا النموذج أو ذاك على كثير من المحكات منها التشابه في العمر، جاذبية النموذج، والتشابه في بعض الخصائص الشخصية بين الطفل

والنموذج. وتزداد فاعلية التعلم بالنموذج عندما يكون عرض النموذج السلوكي مصحوبا بتعليمات لفظية تشرح ما يتم (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣، ١٠٩-١١٢).

العوامل التي تزيد فعالية النمذجة :

الهدف من النمذجة هو إيضاح السلوك المستهدف للمتعلّم ليقلده. وحتى يحقق هذا الهدف فلا بد من معرفه العوامل التي تزيد فعالية النمذجة.

١- انتباه الملاحظ للنموذج (Antinational Processes):

لن يكون الإيضاحات التي يقدمها النموذج للملاحظ ذات قيمة تذكر إذا لم ينتبه الملاحظ إليها. لذلك فإن علينا التأكد من أنه يتابع سلوك النموذج وهذا قد يتطلب التلقين بأشكاله المختلفة أحيانا. وقد يأخذ التلقين الشكل اللفظي (كأن نقول مثلا: أنظر ماذا سيحدث الآن) ، أو قد يكون التلقين جسديا. كذلك يمكن تشجيع الملاحظ على الانتباه من خلال استخدام النماذج الجذابة وتقديم إيضاحات مختلفة لا إيضاح واحد (Gelfand and Hartman, 1984).

٢- دافعية الملاحظ (Motivational Processes):

تتأثر احتمالية تقليد الملاحظ للنموذج أيضا بدافعيته، فإذا لم يكن لديه دافع للتقليد فالنمذجة سوف تفشل. وأحد العوامل الحاسمة التي تؤثر وبشكل مباشر في دافعية الملاحظ لتقليد سلوك النموذج هو توقعاته لنتائج التقليد. ولقد أشرنا إلى هذه الحقيقة قبل قليل ، فالملاحظ لا يقلد النموذج إذا توقع أن نتائج سلوكه ستكون سلبية، ولكنه سيقلد إذا كان يتوقع أن النتائج ستكون ايجابية. كذلك فدافعية الملاحظ تتأثر بعوامل أخرى منها، عمر النموذج ، وجنسه، ومكانته. فاحتمالية تقليد الملاحظ للنموذج تكون أكبر إذا كان النموذج ذا مكانة مرموقة وذا هيبة. كذلك فهي تكون أكبر إذا كان النموذج شبيها بالمراقب. فاحتمالية تقليد الملاحظ الراشد للنموذج الراشد أكبر من احتمالية تقليده للنموذج الطفل.

٣- مقدرة الملاحظ الجسمية على تقليد سلوك النموذج

(Motor Reproduction Processes):

حتى تكون النمذجة عملية فعالة، يجب التأكد من أن لدى الملاحظ القدرة الجسدية اللازمة لأداء المهارات الحركية المطلوبة إذا كان الهدف هو تعليمه تلك المهارات (كقيادة الدراجة مثلا). وذلك أمر تحدده صعوبة المهمة المطلوبة من الملاحظ. وفي حالة افتقار الملاحظ لهذه المهارات فقد يكون ضروريا استخدام إجراءات مختلفة لتحقيق الهدف، كالتشكيل والممارسة المتكررة والتعزيز.

٤ - مقدرة الملاحظ على الاستمرار بتأدية السلوك بعد اكتسابه

(Retention Processes)

يجب علينا تشجيع الملاحظ على الاستمرارية بتأدية السلوك المستهدف بعد اكتسابه له. إن النمذجة أسلوب فعال لتشكيل العديد من الأنماط السلوكية. فلقد بينت الدراسات إمكانية استخدام هذا الأسلوب لتعليم الأطفال مهارات العناية بالذات (كتنظيف الأسنان ، وارتداء الملابس، الخ). كذلك أوضحت الدراسات إمكانية استخدام النمذجة بفعالية لمساعدة الأفراد على اكتساب المظاهر السلوكية المعقدة. والشخصية، والمهنية (الخطيب، ٢٠٠٣، ٢٢٨-٢٢٩).

أنواع النمذجة:

هناك العديد من أنواع النمذجة، والتي يمكن توظيفها لزيادة السلوك المستهدف أو تعلم الأفراد مهارات سلوكية جديدة ومن أهم تلك الأنواع:

١ - النمذجة الحية (Live Modeling):

تعتبر النمذجة الحية من أكثر أنواع النمذجة شيوعاً، فمن الشائع وجود شخص إلى جانب الفرد المراد تعليمه السلوك أثناء أدائه للمهارة، وقد يكون هذا الشخص النموذج (الأب، الأم، الصديق، المعلم).

٢ - النمذجة بالمشاركة (Participation Modeling):

وتشمل على عملية تشكيل السلوك وتوجيه الفرد ، بحيث يتشارك النموذج والفرد في أداء المهارة بنفس الوقت. حيث أن مشاركة الطرفين في أداء المهارة سيكون له أثر أكثر فعالية من أداء النموذج للمهارة ومن ثم أدائها من قبل الفرد، وترافق عملية النمذجة بالمشاركة، تقديم تغذية راجعة حول أداء الفرد للمهارة موضوع النمذجة.

وتشتمل عملية النمذجة بالمشاركة على عملية تشكيل أنشطة مصحوبة بتوجيهات للتعلم بجانب النمذجة المباشرة للسلوكيات موضوع العلاج (Bandura & walters, 1977, 16).

ويمكن تطبيق مهارة النمذجة بالمشاركة من خلال عدة خطوات:

أ - تقديم معلومات حول الإجراء: ويتم خلال هذه الخطوة تقديم الإجراء للفرد والتعرف على خطواته وأهميه (نحن سوف نعمل على تطبيق أسلوب النمذجة بالمشاركة، وهذا أسلوب نجح في علاج العديد من المشكلات الانفعالية مثل الخوف من الظلام، وأنا وأنت سوف نشارك في التواجد في مناطق).

- ب- أداء السلوك النمذجة: ويتم أداء السلوك مع المسترشد بشكل أساسي وبالتشاركون ويراعي المرشد تقديم الدعم والتعزيز أثناء أداء المسترشد للمهارة بنجاح.
- ج- الممارسة المستقلة: يتم نقل أثر التعلم على البيئة الفعلية ، بحيث يوجه الفرد لأداء السلوك والمهارة المتعلمة في البيئة الواقعية وبشكل مستقل.

٣- النمذجة الخفية (Covert Modeling):

قد يواجه المسترشد مشكلات بسبب نقص المهارة لديه، حيث تكون هذه المهارة على درجة عالية من الصعوبة ، بحيث لا يستطيع المعالج أدائها، بالإضافة إلى وجود صعوبة لدى المعالج في توفير عدد متنوع من النماذج لتعليم المسترشد. ولحل هذه المشكلات الفنية والأدائية يمكن لنا الاعتماد على ذاكرة وقدرة المسترشد على التخيل. حيث يتخيل المسترشد نموذج ما يؤدي السلوك المراد تطويره لديه بشكل تام ، ومن ثم يعمل على تأدية هذا السلوك. بشكل فعلي حيث يتم الاعتماد على القدرات الإدراكية والتخيلية في أداء عملية النمذجة، وهنا نكون قد استخدمنا النمذجة الخفية. ولا تتطلب النمذجة، الخفية أي نماذج أدائية ظاهرة أو عمليات انتباه. فيكفي الفرد أن يتخيل نموذج ما يقوم بأداء السلوك المطلوب، وبذلك تكون النمذجة الخفية أقل كلفة بالمال والوقت والجهد من أنواع النمذجة الأخرى وبالطبع تلعب عوامل قدرة الفرد على التخيل وفهمه التام لإجراءات النمذجة ومراحلها دورا في التأثير على نتائج النمذجة الخفية.

٤- النمذجة الرمزية (Symbolic Modeling):

يشتمل هذا النوع من النمذجة عرض السلوك المراد نمذجته عن طريق الأفلام أو المواد المصورة. فإذا أراد المعالج أن ينمذج سلوك المقابلة المهنية للمسترشد، فقد يستطيع أن يعرض مشاهد فلميه حول سلوك أحد الأفراد يؤدي مقابلة مهنية. أن النمذجة الرمزية تتميز بالقدرة على التحكم التام في كل مجريات عملية النمذجة من خلال القدرة على وقف المشهد أو إعادته وتكراره مع التعليق وتقديم التغذية الراجعة المعززة للأداء الناجح من قبل المسترشد. ولا بد للمرشد أن يحرص على أن يقوم الفرد بأداء السلوك الذي تمت نمذجته في البيئة الواقعية.

٥- الذات كنموذج (Self as a Model):

جميع أنواع النمذجة السابقة تتضمن رؤية الفرد لنموذج ،يقوم بأداء السلوك أما في النمذجة الذاتية فنقوم بعملية النمذجة على أن يؤدي الفرد دور النموذج في أداء السلوك. ويقوم هذا الأسلوب على عدة خطوات:

- ١- يقدم المعالج شرحاً وافياً حول الأسلوب والأسباب التي تدعوه لاستخدامه.
- ٢- الطلب من الفرد أداء السلوك، وأثناء ذلك يتم إجراء تسجيل صوتي أو مرئي للسلوك من قبل المعالج.
- ٣- يقوم المرشد أو المعالج بأجراء مونتاج للشريط المسجل من خلال مراجعته وحذف الاستجابات الخاطئة أو المحبطة وإبقاء الاستجابات الصحيحة فقط.
- ٤- إعادة عرض الشريط على الفرد مع تعزيزه على الأداء الفعال، وتقديم التغذية الراجعة له كلما كان ذلك ضرورياً.
- ٥- يطلب المعالج من الفرد تطبيق السلوك الذي تمت نمذجته في المواقف الفعلية (كايد وآخرون، ٢٠٠٧، ١٧٦-١٧٨).

سابعاً: المحاكاة Imitation :

حيث غالباً ما يتم استخدام مصطلحي النمذجة والمحاكاة بالتبادل، أي بمعنى واحد ولكن الواقع غير ذلك، حيث إنه توجد علاقة متبادلة بين التعلم بالنموذج والمحاكاة. حيث يزود المعلم الطفل بالنموذج، وعلى الطفل أن يتعلم منه بالمحاكاة، أي أن النمذجة تتضمن مشاهدة النموذج، أما المحاكاة فتتضمن الممارسة الفعلية للنموذج المشاهد، وعلى ذلك فمشاهدة النموذج لا تكفي لتعلم سلوك النموذج، إذ لا بد من دعم المشاهدة بالمحاكاة والتفاعل مع النموذج ولعل ذلك هو أحد العوامل الرئيسية التي تبرز دمج الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين (التهامي، ٢٠٠٥، ٢٤٣).

ويوجد عاملان يحددان ما إذا كان بوسع الطفل محاكاة النموذج أم لا وهما القيمة التعزيزية للنموذج أولاً، وما إذا كان الطفل قد تلقى تعزيزاً من قبل على محاكاة النموذج ثانياً فالأطفال قد يتعلمون المحاكاة عندما يتم تعزيزهم على محاكاة النموذج، كما أن مشاهدة النموذج يحصل على التعزيز عند أداء السلوك المرغوب تساعد على زيادة احتمال حدوث المحاكاة (الشخص، ٢٠٠٤، ٧٩).

وتشير سوزانا ميلر Suzanna Miller إلى أن المحاكاة توزع إلى خمس أنواع مختلفة على الأقل من السلوك وهي:

- إعادة حركة تمارس وتشاهد عند شخص آخر وذلك بطريقة لا إرادية.
- إثارة غير إرادية لمشاعر مناسبة لخبرة مألوفة من شخص آخر.
- التعليم القائم على الملاحظة، وهو أسلوب لتعليم شيء جديد بملاحظة شخص آخر يقوم به.

- تمثيل الأدوار أو إعادة تمثيل الحوادث حيث تتم إعادة نماذج أو أنماط من الأفعال شوهدت أو سمع عنها من قبل (الحماحمي، ١٩٩٩، ٦٧-٦٨).
- وتتضمن أهمية المحاكاة في نواحي متنوعة، حيث تعتبر المحاكاة أساساً للنمو اللغوي لدى الطفل، كما أنه لا يمكن تعلم السلوكيات الاجتماعية بسرعة بدون استعمال أسلوب المحاكاة.

ثامناً: الضبط الذاتي Self-Control :

يعتبر أسلوب الضبط الذاتي نتوياً لأساليب تعديل السلوك التي تعلمها الفرد، ففي الوقت الذي كان فيه سلوك الفرد محكوماً بمعززات خارجية أو داخلية، أو عقاب ذاتي أو خارجي، أصبح فيما بعد منضبطاً بأساليب ودوافع ومعززات داخلية، وعلى ذلك يعرف كازدين أسلوب الضبط الذاتي على أنه ذلك الإجراء الذي يتبعه الفرد من تلقاء ذاته في ضبط سلوكه، وفق قوانين وقواعد يضعها الفرد لذاته من أجل تحقيق أهداف محددة (الروسان، ٢٠١٤، ١٣٩).

وتعليم الضبط الذاتي يشتمل على عدة خطوات وفقاً لكوجل وكوجل وكارتر (Koegel, Koegel & Carter, 1999)

- ١- تعريف إجرائي للسلوك المستهدف (مثل تحديد ووصف السلوك الفوضوي أو سلوك الصف المناسب).
- ٢- تحديد المعززات الوظيفية ليكسبها الطفل (تكون مطابقة ذاتياً ويختارها الطفل لتساعد على الانتقال إلى معززات طبيعية).
- ٣- تصميم طريقة المراقبة الذاتية (التسجيل لاستجابات الفترات الزمنية).
- ٤- تعليم الطفل استخدام طريقة المراقبة الذاتية (يحتاج الطفل لأن يعرف التمييز بين السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة، ومن ثم تسجيل ظهور السلوكيات المستهدفة المناسبة).
- ٥- تلاشي استعمال طريقة مراقبة الذات (هذا يمكن تحقيقه من خلال زيادة عدد الاستجابات أو الفترات الزمنية اللازمة لتقديمه، ومن خلال جدول تعزيز متقطع).

تاسعاً: الاقتصاد الرمزي Token Economic :

الاقتصاد الرمزي مصطلح عام يستخدم للإشارة إلى مجموعة من أساليب تعديل السلوك التي تشتمل على توظيف المعززات الرمزية لتحقيق الأهداف

العلاجية المنشودة. والمعززات الرمزية يمكن توفيرها مباشرة بعد حدوث السلوك، من أجل استبدالها في وقت لاحق بمعززات مختلفة. ومن الرموز التقليدية المستخدمة في برامج تعديل السلوك الكوبونات، والطابع، والنجوم، وقصاصات الورق، والقطع البلاستيكية، والأزرار (الخطيب، ٢٠٠٣، ٢٧٩).

يتطلب استخدام هذا الأسلوب إتباع الخطوات التالية :

- ١- تحديد السلوك المستهدف.
- ٢- القياس المتواصل للسلوك المستهدف.
- ٣- توضيح القواعد العامة التي سيتم إتباعها في تنفيذ برنامج التعزيز الرمزي.
- ٤- اختيار المعززات الرمزية المناسبة.
- ٥- تحديد المعززات الداعمة.
- ٦- تحديد قوائم بالمعززات.
- ٧- الربط بين المعززات الرمزية والمعززات الداعمة منذ البداية وإخبار الفرد بها.
- ٨- تزويد المعززات المباشرة للسلوك المقبول.
- ٩- تزويد بالمواعيد المناسبة لاستبدال المعززات الرمزية بالمعززات الداعمة.
- ١٠- الانتقال التدريجي من جداول التعزيز المستمر إلى جداول التعزيز المتقطع (Walker & Shea , 1980,70؛ الخطيب، ١٩٨٧، ١٩٠)

عاشراً: التمييز وضبط المثير :

يلعب التعزيز دوراً مهماً في تعلم السلوك وكذلك في المحافظة على استمراريته، وتزيد من احتمالية تكراره في المستقبل. أما بالنسبة للعقاب فنجد أن المثير العقابي يضعف من احتمالية تكرار السلوك في المستقبل. وفي كلتا الحالتين الثواب والعقاب تكون هناك مثيرات تسبق ذلك، لذلك نسميها المثيرات التمييزية، حيث يتعلم الكائن الحي ما هي طبيعة توابع السلوك إذا سبقه مثير تمييزي معين قد عرفه واختبر ما يؤدي إليه من نتائج.

تعريف المثير التمييزي:

هو ذلك المثير الذي بوجوده يمكن تعزيز أو عقاب الاستجابة، أي أنه ذلك المثير الذي يهيئ الفرصة لاحتمالية تعزيز أو عقاب الاستجابة. والتمييز هو عكس التعميم.

ففي التمييز يقوم الفرد بالتفريق بين المثيرات المتشابهة ونجد أن الفرد تقوى

استجابته بوجود مثير معين لأن هذا المثير عندما يسبق فانه يؤدي إلى نتائج ايجابية، وكذلك تضعف الاستجابة أو تتوقف عندما يسبق ذلك ظهور مثير معروف أن أي استجابة تتبعه سوف تحظى بالعقاب. لهذا لا تحدث الاستجابة إذا غاب ذلك المؤشر الذي يخبرنا بتوابع السلوك.

التمييز Discrimination:

يعرف التمييز على أنه عملية تعلم وهو الفرق بين المثيرات والأشياء والأحداث المتشابهة والاستجابة للمثير المناسب، وتقتصر الاستجابة فيه على بعض المواقف والمثيرات فقط ويحدث ذلك بفعل التعزيز التفاضلي والذي يشمل تعزيز السلوك في مواقف ما وإطفائه في مواقف أخرى.

وفي مجال الإرشاد فان التدريب على السلوك التوكيدي يقوم على أساس استخدام مهارات التمييز لدى المسترشدين كجزء من عملية الإرشاد حتى يتم تدريبهم على التعرف على المؤشرات المختلفة من المواقف المتنوعة والتي تستدعي استخدام مهارات السلوك التوكيدي.

والتمييز لا يقتصر على تشجيع السلوك بوجود مثير واحد، وإنما بوجود مثيرات متعددة وليس بوجود مثير مبسط وإنما بوجود مثيرات معقدة، فالمفاهيم المعقدة تتطور أيضاً بفعل التمييز، والطريقة الإجرائية في التمييز ذات أهمية كبيرة عندما يلاحظ وجود إخفاق في التمييز، وحينئذ نحتاج إلى تدريب المسترشد على أنه يتعلم أن يستجيب لأفضل المثيرات التي يتوقع معها تعزيز السلوك.

مثال على ذلك: تعليم التلميذ أن الكتابة على الدفتر شيء مقبول أما الكتابة على الجدران شيء غير مقبول.

الفصل الرابع

أساليب إضعاف السلوك غير المرغوب فيه

- أولاً: العقاب Punishment
- ثانياً: أسلوب الإطفاء Extinction
- ثالثاً: أسلوب الإقصاء Time-Out
- رابعاً: التصحيح الزائد Overcorrection
- خامساً: الممارسة السلبية Negative Practice
- سادساً: تعزيز السلوك المخالف
- سابعاً: التغذية الراجعة Feed Back

الفصل الرابع

أساليب إضعاف السلوك غير المرغوب فيه

أولاً: العقاب Punishment :

يعتقد سكنر أن العقاب يمكن أن يكون عاملاً مهماً في تعديل السلوك. فبعد أن تعلم الفأر في تجارب سكنر الضغط على رافعة للحصول على التعزيز (طعام). قرر أن يتوقف عن الضغط على هذه الرافعة. ففي كل مرة كان يقوم فيها الفأر بالضغط على هذه الرافعة، كان يتعرض لصدمة كهربائية شديدة. ويتساءل سكنر ما الذي يمكن أن يحدث بعد ذلك؟ ويجب أن هناك عدة أمور يمكن أن تحدث، ولكن إذا كانت الصدمة أكثر قوة، فإننا متأكدون من أن شيئاً واحداً سيحدث، وهو أن الفأر سيتوقف عن الضغط على هذه الرافعة. وإذا كان للعقاب كل هذه الفاعلية، فما سر الجدل الدائر في الأوساط النفسية والتربوية ضد العقاب، لاسيما فيما يتعلق بمعاقبة الأطفال عند إساءة السلوك؟

وفي واقع الأمر فإن استخدام العقاب مرتبط بعدد من المشكلات أو الآثار الجانبية، حتى عندما يستخدم بطريقة صحيحة، مع أنه من النادر أن يتم استخدامه بطريقة صحيحة (أبو جادو، ٢٠١١، ١٨٣).

هو ذلك المثير الذي يضعف أو يمحو السلوك غير المرغوب إما باستخدام مثيرات مستقرة أو بسحب مثيرات سارة وعلى ذلك يعد العقاب مثيراً مؤلماً يلي حدوث السلوك غير المرغوب أو المنحرف مما يقلل من احتمال حدوثه مستقبلاً فهو يستخدم لإزالة سلوكيات غير مرغوب فيها والعمل على انطفائها، وقد يكون ايجابياً كتعرض الطفل إلى مثيرات منفرة كالضرب والتوبيخ أو كحرمان الطفل من أي معزز سار كاللعب أو مشاهدة التلفاز (يونس، ٢٠٠٩، ٢٨٢).

استخدام إجراءات العقاب وقمع وإزالة السلوك المضطرب داخل الفصل المدرسي له تاريخ طويل وخلافي controversial في الماضي لاستخدام العقاب من قبل المدرس كان نادراً (Heron, 1978, 243).

العقاب هو عملية تحدث بعد وقوع السلوك وتؤدي إلى التخفيف من حدوثه فيما بعد وبذلك الطريقة ممكن تحديد السلوك السيئ ووصف العقاب المناسب بعد وقوعه ويحدث العقاب بطرق مختلفة مثل الصفع الخفيف على اليد، أو الصراخ، أو

التوبيخ، أو التأنيب، أو السخرية أو بقول لا بأس، أو برفع الحاجبين احتجاجاً. فإن العقاب هو العلاقة بين حدث معين حصل بنتيجة سلوك معين وأدى إلى الإقلال من القيام بذلك في ما بعد ذلك.

متى يستخدم العقاب :

- ١- إذا كان أسلوب التعزيز والمحو لم يؤدي إلى نتيجة ايجابية.
- ٢- عندما يتكرر السلوك بدرجة كبيرة ولا يكون هناك حدوث سلوك بديل حتى أعززه، أي عندما يكون السلوك المعارض لا يظهر مع السلوك غير المرغوب فيه.
- ٣- عندما يكون السلوك غير المرغوب فيه حاداً إلى درجة يؤذي المتعلم أو يؤذي غيره (الزبيد، ١٩٩٥، ٨٨).

أنواع العقاب :

العقاب الإيجابي Positive Punishment

يحدث العقاب الموجب عندما يقلل تقديم حدث ما بعد فعل إجرائي من تكرار حدوث هذا الفعل في مواقف مشابهة. ويُعرف الحدث الذي تم تقديمه بالعقاب الموجب أو المعاقب الموجب، وكما هو الحال في التعزيز ترجع صفة "موجب" إلى عرض العواقب أو التوابع السلوكية أما الاسم "عقاب" فيعزي إلى اختزال احتمال حدوث السلوك، ويحدث العقاب الموجب بصورة طبيعية معظم الوقت.

العقاب السلبي Negative Punishment

يحدث العقاب السالب عند إزالة معزز ما يلي فعل إجرائي معين، أو إرجاء حدوثه فيختزل السلوك في مواقف مشابهة، وكما هو الحال في التعزيز ترجع صفة "سالب" إلى إزالة عواقب السلوك والاسم "عقاب" إلى إضعاف الاستجابة. ويشيع استخدام طرازين من العقاب السالب هما: تكلفة الاستجابة، وتدريب الإهمال (دافيدوف، ١٩٩٢، ٢٢٥-٢٢٦).

مثال:

- حرمان: حرمان الطفل من المشاركة في الألعاب التي يحبها.
- الإبعاد: إبعاده من غرفة الفصل لفترة قصيرة في الحصص التي يحبها.
- الإهمال: ذلك بعدم إعارته أي اهتمام.
- عقاب داخل الفصل: جلوسه على كرسي وإدارته للحائط بحيث لا يرى رفاقه ما يفعلونه.

مميزات العقاب:

- ١- تدريب الطفل على الاستجابة المرغوبة في الوقت والمكان المناسبين.
- ٢- إيقاف أو تقليل السلوك غير المرغوب فيه بسرعة.
- ٣- ردع الآخرين عن تقليد السلوك المضطرب أو المزعج.
- ٤- يعلم الفرد كيفية تجنب الاستجابات المؤذية إليه وعدم تكرارها.
- ٥- يساعد على الانضباط في الصف.
- ٦- تجنب تعرض الطفل لإيذاء نفسه وغيره من الأطفال (يونس، ٢٠٠٩، ٢٨٢).
- ٧- ربما تكون الميزة الوحيدة للعقاب في أنه يجبر الكائن على أن يختار استجابة بديلة، إذا ما كوفئت تميل إلى التكرار، ومع هذا فإن النتائج كلها تميل إلى إدانة العقاب لأن السلوك البديل الذي يمكن أن يترتب عليه غير قابل للتنبؤ به، كما هو الحال بالنسبة لما يترتب على المكافأة من سلوك (منسي وآخرون، ١٩٩٧، ٢٧٢).

مساوئ العقاب:

- ١- العقاب يؤدي إلى الهجوم المضاد والعدوان.
- ٢- يولد العقاب الحالات الانفعالية غير التكيفية كالبكاء، والصراخ، والخوف، والخنوع.
- ٣- يؤدي العقاب إلى تدهور العلاقات الاجتماعية بين مستخدم العقاب ومستقبله.
- ٤- تكوين اتجاهات سلبية نحو مستخدم العقاب والحد من قدرته على ضبط سلوكيات الشخص المعاقب.
- ٥- يؤدي العقاب إلى الهرب والتجنب.
- ٦- نتائج العقاب مؤقتة فالسلوك غير المرغوب فيه يختفي بوجود الشخص الذي يستخدم العقاب، ويعود فيظهر في غيابه.
- ٧- العقاب يؤدي إلى النمذجة السلبية (Negative Modeling).

الفروق بين التعزيز والعقاب:

- ١- إن ظهور حدث سار (مرغوب) بعد الاستجابة وزيادتها نتيجة له يعرف بالتعزيز الإيجابي.
- ٢- إن ظهور حدث غير سار (غير مرغوب أو منفّر) بعد الاستجابة ونقصانها نتيجة له يعرف بالعقاب الإيجابي.
- ٣- إن استبعاد حدث سار (كان موجوداً) بعد السلوك ونقصانه نتيجة لذلك يُعرف بالعقاب السلبي.

٤- إن استبعاد حدث غير سار (كان موجوداً) بعد السلوك وزيادته نتيجة لذلك يُعرف بالتعزيز السلبي (عبدالرحمن، والشناوي، ٢٠١٠، ١٣٥)

الشروط التي يجب إتباعها في استخدام العقاب:

- ١- يمكن معاقبة الطفل بضربة خفيفة على اليدين وخاصة إذا كان لا يفهم ما يقال له، ولكن إياكم أن تكثرُوا من هذه العقوبة فإن ذلك يجعلها غير مجدية. إن كلمة لا إذا قيلت بحزم قد تكون أفضل من إيه عقوبة أخرى.
- ٢- يجب أن نحذر الآباء من الإفراط في اللوم أو التأنيب، فالطفل يألفها بسرعة ورغم أنه لا يلمس في التأنيب شيئاً جميلاً غير أنه مع الأيام يخف انتباهه إلى وجوه الملامة والتأنيب.
- ٣- أما التهديد فلا يجوز استعماله بأي حال من الأحوال، لأنه إما أن يُفزع الصغير فزعاً شديداً لا حاجة إليه، وأما أن يغدو شيئاً غير ذي جدوى إذا أكثر منه وأصبح أمر مألوفاً.
- ٤- يمكن عزل الطفل المذنب عن الآخرين، بتتويمه في مكان خاص بعيداً عن الآخرين، ويجب ملاحظه عدم وجود أشياء يمكن أن ينقلها الصغير في عزله. وفي حال تنفيذ العقوبة يجب ألا تأخذكم الشفقة إذا هو بكى أو لجأ إلى شيء من الاستعطاف، وعلي كل حال لا يجوز أن يترك في غرفة مظلمة أو مكان مهجور يرعب الأطفال.
- ٥- ينبغي ألا تعاقبوا طفلاً على هنات أو هفوات غير إرادية، يستحسن عادة معاقبة الطفل بعيداً عن أعين الآخرين، وخاصة عندما يوجه العقاب نحو الكبار، عاقبوا الصغير وأنتم في أهدأ حاله، فلا عقوبة وأنتم في حالة غضب، وليس المهم أن تؤلموا الطفل المذنب أو تسخطوه، بل المهم أن تجعلوه يدرك أنه لا يجوز أن يفعلوا كذا وكذا (سبيعي، ١٩٨٢، ٢٢٧-٢٢٨).
- ويشير القابسي أن عمر بن عبد العزيز أمر بضرب إنسان ثم قال اتركوه بعد أن أقيم للضرب لأنه كره أن يضربه وهو غضبان، في هذا دليل على أن العقوبة في الإسلام لا ينبغي أن تكون انتقامية (الأهواني، ١٩٨٠، ١٤٤).
- كما يجب أن يقوم المربي بضرب الطفل بنفسه ولا ترك هذا الأمر لأحد من الرفاق فإن هذا يوجب روح العدوانية بينهم.

الإرشادات التي يتبعها المعلم لاستخدام العقاب في الفصل المدرسي:

- ١- عندما يتم استخدام العقاب من خلال تقديم بعض المثيرات المنفرة Aversive يكون من المحتمل أن السلوك الشاذ أو الفوضوي سوف يتم قمعه، فإن على

- المعلم أن يدرك عندئذ أن القمع من الممكن أن يكون وقتي، وإن السلوك سوف يعاود الظهور مرة أخرى.
- ٢- ما هو المدى الذي يمكن استخدام العقاب لإيقاف السلوك غير المرغوب فيه.
- ٣- إن استخدام العقاب من الممكن أن يكون له آثار غير مرغوبة حيث يؤدي إلى ازدياد السلوك الانفعالي للتلاميذ..
- ٤- كما أن البيئة (الفصل المدرسي) التي يحدث فيها العقاب من الممكن أن تصبح مثيرات منفرة.
- ٥- السلوك المناسب للطفل يتم استمراره من خلال معززات مختلفة، أيضاً يجب قمع السلوك غير المناسب من خلال التنويع في المثيرات المنفرة.
- ٦- المعلم يجب أن يكون على دراية بالمقدار المحتمل للعقاب.
- ٧- وقت العقاب يُعد متغير هام بالنسبة للمعلم، فإن العقاب الذي يحدث بعد الإتيان مباشرة بالسلوك غير المرغوب فيه يكون أفضل.
- ٨- كما أن العقاب يقمع السلوك لكنه لا يؤدي إلى بناء سلوك جديد. (Heron , 1978 , 249-250)
- ٩- كما ينبغي استخدام العقاب فقط عندما تكون البدائل الايجابية متاحة ولكنها فشلت في إيقاف السلوك غير المرغوب.
- وقد توافرت بعض نتائج التجارب التي قام بها سكرن وايستس وغيرهما والتي يمكن أن نلخصها فيما يلي :
- ١٠- يؤدي العقاب إلى كبت السلوك المعاقب أو قمعه انفعاليا وليس إلى محوه أو إطفائه.
- ١١- نتائج العقاب تستعصي على التنبؤ، فإذا كان الثواب يقول للطفل " كرر ما فعلت" فإن العقاب يقول له "توقف عما تفعل" ويفشل في أن يحدد للطفل ما يفعله.
- ١٢- قد يؤدي العقاب في بعض الأحوال إلى تثبيت السلوك لا حذفه كما هو الحال في بعض صور السلوك العصابي (أبو حطب، وصادق، ٢٠٠٢، ٤٥٧-٤٥٨).

ثانياً: أسلوب الإطفاء (المحو) Extinction :

يقصد به وقف التعزيز عن استجابة سلوكية سبق تعزيزها ما يؤدي في النهاية إلى إضعافها وانطفائها، فهو يهدف إلى إزالة أو إيقاف السلوك بالتوقف عن تقديم أي معززات أو تقديم مثيرات منفرة أو مؤلمة (يونس، ٢٠٠٩، ٢٨٢).

هو استبعاد العواقب أو النتائج التي تساند أو تزيد من السلوك، وهو وسيلة فعالة لخفض السلوكيات غير المرغوب فيها، حيث يتم تجاهل السلوكيات غير المرغوب فيها (Walker & Shea, 1980, 26).

فالطفل الذي تعود البكاء لتحقيق أهدافه، فقد يلجأ إلى زيادة حدوثه إلا أنه قد يكف عن هذا البكاء لأنه لم يلق أي استجابة من قبل الآخرين وخاصة الأم. وعند استخدام أسلوب الإطفاء في تعديل السلوك الصفي يمكن للمعلم مراعاة ما يلي :

- أن يعتمد إلى تعزيز السلوك الايجابي المضاد للسلوك السلبي الذي يظهره التلميذ خلال تعديل سلوكه بالانطفاء، فبينما يتجاهل المعلم التلميذ في كل مرة يخالف فيها تعليماته أو يرفضها، ويبادر في نفس الوقت إلى تعزيز التلميذ بما يناسبه في كل مرة يطيع فيها تعليماته.
- عدم تراجع المعلم عن استعمال إجراء التعديل السلوكي بالتجاهل، غالباً في حالة ملاحظة ازدياد حدوث السلوك السلبي لدى التلميذ.
- الإطفاء لو استخدم بمفرده إجراء فعال لتقليل السلوك، ويكون أكثر فاعلية إذا عملنا على تعزيز السلوك المقبول في الوقت نفسه.
- يجب التأكد من أن كلاً من الأهل والزملاء والمعلمين سيساهمون في إنجاح الإجراء، وذلك بالامتناع عن تعزيز الفرد، خاصة أثناء خضوعه للتعديل، فإن تعزيز السلوك مرة واحدة أثناء خضوعه للإطفاء سيؤدي إلى فشل الإجراء (الزيود، ١٩٩٥، ٧٨-٨٨).

إن سرعة انطفاء السلوك غير المرغوب تتوقف على حجم التعزيز، فكلما كان حجم وكمية التعزيز أكبر كان محو السلوك أسرع، كما تتوقف على مدى استمرارية التعزيز فكلما كان التعزيز متواصلاً كان أفيد في محو السلوك عنه، إذا كان متقطعاً، بالإضافة إلى أن درجة الحرمان تؤثر في محو السلوك الغير مرغوب فيه، فكلما توفرت المعززات للشخص بشكل أكبر كلما أدى ذلك إلى المحو لإزالة عما إذا حرم الشخص من التعزيز مدة أطول، فإن ذلك يؤدي إلى مقاومة الانطفاء بشكل أكبر، كما أن سرعة الانطفاء ترتبط بالجهد المبذول فكلما تطلبت الاستجابة جهداً أقل كانت المقاومة أكبر.

خصائص أسلوب الإطفاء :

يعتبر أسلوب الإطفاء أو المحو من الأساليب الفاعلة في خفض أشكال السلوك غير المرغوب فيها، وبالرغم من ذلك فعلي المعالج السلوكي ملاحظة مدى تلك

الفاعلية وذلك من خلال تعرفه على حقائق هذا الأسلوب وأهمها :

تقليل نسبة ظهور الأسلوب بطريقة تدريجية، ويقصد بذلك أن نتاج أسلوب المحو لا تتم بشكل نهائي بل يتم خفض السلوك غير المرغوب فيه تدريجياً، إذ يعتمد الأمر على مدي قوة ذلك السلوك ومقاومة لإجراءات المحو، فكلما كان السلوك قوياً كلما كانت مقاومته لإجراءات المحو كبيرة والعكس صحيح (الروسان، ٢٠١٤، ١٥٥).

متي وكيف يستخدم الإطفاء ؟

يعتبر الإطفاء فعالاً في المواقف التي تحدد فيها المعززات المسؤولة عن المحافظة على السلوك وكذلك يمكن ضبطها، وإن الإطفاء كإجراء في تعديل السلوك يكون فعالاً أكثر عندما يكون مصحوباً بإجراء التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، وهنا فإننا نزيل أو نخفض السلوك غير المرغوب به باستخدام الإطفاء وفي نفس الوقت نستمر في تقديم التعزيز للسلوك (أبوسعد، ٢٠١٤، ٢٣٠).

ثالثاً: أسلوب الإقصاء Time-Out :

لاستخدام أسلوب الإقصاء مع الطفل يتم اختيار حجرة صغيرة في المنزل، وهذه الحجرة تكون بمعزل عن اللعب أو اللهو وتكون خالية من الصور، أو أي شيء آخر ويتم إخبار الطفل بأنه سوف يعزل في هذه الحجرة، ويتم إبقائه فيها لمدة خمس دقائق بدون إجراء أي محادثة معه أو تفاعل مع الطفل (Thain et al., 1980, 114).

يقصد به إبعاد مصادر التعزيز الايجابي مدة محدودة بعد حدوث السلوك مباشرة، فالطفل مثير الشغب في الفصل يلقي تعزيزاً من الأطفال الآخرين على هذا السلوك بالإعجاب والابتسامة له. وقد يكون الإقصاء في شكل عزل الطفل من مصادر التعزيز (الأطفال والآخرين) لمدة قصيرة في مكان مخصص لذلك يعرف بغرف العزل أو الزاوية من غرفة الصف، وقد يكون في شكل سحب المثيرات المعززة من الطفل كحرمانه من ألعابه مدة قصيرة، وذلك عقب إتيانه بالسلوك غير المرغوب مباشرة (يونس، ٢٠٠٩، ٢٨٢).

ويشتمل هذا النوع على إقصاء الشخص من البيئة المعززة إلى بيئة غير معززة يسمى غرفة العزل. وهنا لابد من التأكيد على أن العزل يجب أن لا يستمر لأكثر من عدة دقائق (فلعزل لا يعنى الحبس).

ويجب الانتباه إلى الأمور التالية عند تطبيق هذا الأسلوب:

- أ - أن تكون غرفة العزل آمنة وفي موقع معين في المدرسة.
- ب - حجز الطفل لفترة زمنية قصيرة ومدرسة.
- ج - أن يكون مكان العزل خالياً من المثيرات التعزيزية.

رابعاً: التصحيح الزائد Overcorrection :

يعد أسلوب التصحيح الزائد نوعاً من أساليب العقاب الفعالة في تعديل وبناء السلوك المرغوب فيه، وعند استخدام هذا النوع من العقاب، يعمل المربي على مطالبة المعلم بتكرار السلوك الصحيح عدداً من المرات، وذلك بهدف بناء سلوك جديد مرغوب فيه، مخالف تماماً للسلوك غير المرغوب فيه والذي تمت معاقبته (الروسان، ٢٠١٤، ١٤٨).

ويمكن استخدام الإجراءات التالية لزيادة استخدام إجراء التصحيح الزائد:

- حدد وعرف السلوك المستهدف إجرائياً.
- ابعاد الطفل عن التعزيز.
- زود الطفل بتعليمات لفظية، وتدريبات واضحة، وإعادة التعلم والقيام بالسلوك المطلوب.
- اطلب من الطفل أن يقوم بجهد وبشكل مستمر، وبسرعة بحيث يحقق الهدف.
- اطلب من الفرد أن يعيد الوضع إلى أفضل مما كان عليه، أو اطلب من الفرد أن يمارس أشكالاً صحيحة من السلوك المناسب، وذلك اعتماداً على ما هو مناسب لطبيعة السلوك.

فعلي سبيل المثال لاحظ المعلم أن الطفل في الفصل يمضغ لسان تحت الكرسي فيطلب تنظيف هذا المكان وكذلك جميع الأماكن أسفل المقاعد في الحجرة كلها (Heron , 1978 , 246).

خامساً: الممارسة السلبية Negative Practice :

يشتمل هذا الإجراء على إرغام الشخص على تأدية السلوك غير المرغوب فيه بشكل متواصل ولفترة زمنية محددة على افتراض أنه سيصبح مملاً وبغيضاً في النهاية، وفي العادة يستخدم هذا الإجراء لتقليل السلوكيات غير الإرادية كمص الإبهام، وقضم الأظافر، التأتأة، وكذلك تستخدم في معالجة التدخين.

في هذا الأسلوب يطلب المعالج من المريض أن يمارس السلوك غير المرغوب بتكرار حتى يصل إلى درجة تشبع Satiation لا يستطيع عندها ممارسته.

ويقوم هذا الأسلوب الذي وجد فيه أن تكرار الاستجابة غير المرغوبة ينتج عنه نتائج سلبية مثل التعب والملل مما يقلل احتمال تكرار هذا السلوك، ويقوم أيضاً على أساس مفاهيم الكف التفاعلي والكف الشرطي.

سادساً: تعزيز السلوك المخالف :

يهدف هذا الأسلوب إلى جعل السلوك المرغوب في خفضه ليس ذا أهمية لدى الطفل، وذلك بالتوقف عن تعزيزه، وتعزيز السلوك الذي يعاكسه تماماً وذلك بهدف لفت نظر الطفل إليه، ويعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب السلوكية انتشاراً وذلك لفاعليته ولسهولة تطبيقه، فمثلاً لدينا طفل دائم البكاء وبصوت عالي فإذا رغبتنا في تطبيق هذا الأسلوب فإننا ننتظر توقفه للحظة عن البكاء ونقوم بتعزيزه ونشعره أن التعزيز كان بسبب توقفه عن البكاء وعندما يعود للبكاء نمتنع عن تعزيزه، وهكذا حتى يتوقف تماماً عن البكاء.

سابعاً: التغذية الراجعة Feed Back :

تتضمن التغذية الراجعة تقديم معلومات للطفل توضح له الأثر الذي نجم عن سلوكه وهذه المعلومات توجه السلوك الحالي والمستقبلي. وقد بين (ميكولاس، ١٩٨٧)، أن التغذية الراجعة قد تؤدي إلى واحدة أو أكثر من النتائج التالية.

- أ - قد تعمل التغذية الراجعة بمثابة تعزيز (التغذية الراجعة الايجابية) أو بمثابة عقاب (التغذية الراجعة السلبية).
- ب- قد تغير التغذية الراجعة مستوى الدافعية لدى الطفل، فإذا حصل الطفل على علاقة منخفضة فذلك قد لا يدفعه إلى الدراسة والتحضير.
- ج- قد تقدم التغذية الراجعة معلومات للطفل توجه أدائه وتعلمه (التغذية الراجعة التصحيحية).

فالتغذية الراجعة تلعب دوراً بالغ الأهمية في تشكيل سلوك الأطفال المضطربين في السلوك.

إجراءات التقليل المستندة إلى التعزيز:

١- التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى
Differential Reinforcement of Other Behaviors:

يعرف التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى على أنه تعزيز الفرد في حالة امتناعه عن القيام بالسلوك غير المقبول، الذي يراد تقليله لفترة زمنية معينة. ويسمي هذا الإجراء أيضاً بتعزيز غياب السلوك، لأنه يشمل على تعزيز الفرد لقيامه بأي سلوك ماعدا السلوك الذي يراد تقليله. فإذا كان السلوك المستهدف هو إيذاء الطفل لأخته جسدياً فمن خلال هذا الإجراء نعززه بعد مرور فترة زمنية نحددها مسبقاً إذا لم يقوم بإيذاء أخته أثناءها. وهكذا نري أن ما يشمله هذا الإجراء هو إخضاع السلوك غير المقبول للإطفاء.

٢- التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض
Differential Reinforcement of Incompatible Behavior:

ويعرف هذا الإجراء على أنه تعزيز الفرد عند قيامه بسلوك نقيض للسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله (الخطيب، ٢٠٠٣، ٢٤٨-٢٤٩).

الفصل الخامس الاشراط الكلاسيكي

- أولاً: التحصين التدريجي Desensitization
ثانياً: المعالجة بالغمر أو الإفاضة Flooding
ثالثاً: المعالجة بالتنفير Aversion Therapy
رابعاً: التعرض المتدرج Graded Exposure
خامساً: التوكيدية Assertiveness

الفصل الخامس الاشراط الكلاسيكي

أولاً: التحصين التدريجي Desensitization :

يستخدم هذا الأسلوب في الحالات التي يكون فيها السلوك قد أكتسب مرتبطاً بحادث منفر معين، كالخوف والاشمئزاز من الأشياء، وقد استخدمت هذه الطريقة بنجاح في علاج حالات الذعر والخوف المبالغ فيه، وعلاج مشكلات الشعور بالألم والاكتئاب، فتستخدم طريقة التعويد التدريجي المنتظم.

ويتم التعرف على المثيرات التي تستثير استجابات شاذة مثل الخوف المرضى. ثم يعرض المريض تكراراً وبالتدريج لهذه المثيرات المحدثّة للخوف مثل الخوف المرضي في ظروف يشعر فيها بأقل درجة من الخوف، وهو حالة استرخاء، بحيث لا تنتج استجابة الخوف. ثم يستمر التعرض على مستوى متدرج من الشدة، حتى يتم التوصل إلى أن المستويات العالية من شدة المثير لا تستثير الاستجابة الشاذة السابقة.

استخدام التحصين التدريجي ضد الخوف باعتبار أن التخلص من الحساسية للخوف عبارة عن عملية علاجية أساسها اشراط عكسي، حيث يسجل المعالج خلال مقابلة علاجية قائمة متدرجة لمخاوف المريض ثم يرى المريض مثيرات الخوف مرتبة بالتدريج (الأقل إثارة للخوف ثم الأكثر إثارة للخوف إلى الأكثر مثيرات للخوف شدة)، ثم يدرّب المريض ويتعلم بالتدريج استجابة الاسترخاء بدلاً من الخوف، وتتم عدة محاولات حتي يتم التخلص من الحساسية ثم تستمر عملية التخلص من الحساسية بنفس الطريقة بالنسبة لقائمة المخاوف صعوداً (حتى نصل إلى أشدها إثارة للخوف) بينما المريض مسترخ. وعادة يعمم الاسترخاء على المواقف الحياتية الحقيقية نفسها (زهران، ٢٠٠٥).

١ - فنية التخفيض المنتظم للحساسية:

يفضل استخدام فنية التخفيض المنتظم للحساسية والتي تستمد جذورها من التجارب التي أجراها ولبى في المعمل في أعوام (١٩٥٠، ١٩٥٢، ١٩٥٨) في علاج المخاوف حيث وجد تجريبياً أن استجابات القلق تكون مقاومة بدرجة كبيرة

للعمليات السوية للانطفاء. (Wolpe, 1990, 150-151) وتتضمن هذه الفنية ثلاث مراحل رئيسة على النحو التالي:

أ - الاسترخاء Relaxation:

يستثير الموقف المخيف عدداً من الاستجابات الجسمية مثل التوتر العضلي، والعرق، تزايد ضربات القلب، والتنفس، وأعراض أخرى والغرض من هذا الأسلوب هو إبدال الاستجابات الخائفة باستجابات الاسترخاء (فورجيوني وآخرون، ٢٠٠٥، ٨٨).

من الثابت أن الزيادة الشديدة في التوتر العضلي تتوقف أساساً على شدة الاضطرابات الانفعالية، خاصة عندما يواجه الفرد بمشكلات تتعلق بتوافقه، وأن التوتر العضلي الشديد لا يساعد بل يضعف قدرة الكائن على التوافق والنشاط البناء، والإنتاج، والكفاءة العقلية، ويعرف الاسترخاء بالمعني العلمي: بأنه توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر (إبراهيم، ١٩٨٠، ١٠٤).

ويرجع عدم استخدام الاسترخاء مع الأطفال إلى صعوبات تكمن في انخفاض قدرة المريض على الاسترخاء، والشعور بالقلق نتيجة فقدان الضبط المرتبط بالاسترخاء، والعجز عن التخيل البصري أو العجز عن ضبطه، وفي حالة المرضى الذين يعجزون عن استخدام التخيل البصري، فإنه لا يمكن استخدام هذا الأسلوب، وقد يعدل إلى إزالة الحساسية في مواقف حية، حيث تكون المنبهات المثيرة للخوف متاحة تحت ظروف مضبوطة، فقد تعرض حيوانات أو موضوعات صغيرة على مسافات تزداد قرباً من المريض بالتدريج خلال استرخائه (مليكه، ١٩٩٨، ٥٣-٥٤).

ب- بناء المدرج الهرمي للمخاوف The Construction of Hierarchies:

يقرر "ولبي" (Wolpe, 1990, 160-161, 182) أن بناء مدرج هرمي يبدأ في نفس الوقت مع تدريب الاسترخاء، ويقوم المعالج بتصنيف مخاوف المريض في موضوع، ويكون هناك أكثر من موضوع، ويستطرد قائلاً: أنه ليس من الضروري أن يخبر المريض كل المواقف الموجودة في القائمة، ولكن يمكن توجيه السؤال التالي: إذا واجهتك مثل هذه المواقف هل أنت متوقع القلق؟ ويشير ولبي إلى أن المعالج قد يجد نفسه بدون تقدم ملحوظ في العلاج، بسبب أن قائمة المدرج الهرمي للمخاوف أو القلق لم تكن صحيحة في بنائها، أو أن المحتوى الشائع للمخاوف كان خطأ.

ج- إقران المثيرات الباعثة على القلق في المدرج الهرمي والاستجابة البديلة للقلق (الاسترخاء) -Counter Posing Relaxation and Anxiety-
:evoking Stimuli From The Hierarchies

بعد الانتهاء من إعداد المدرج الهرمي للمخاوف، تبدأ الجلسات العلاجية الأولى من التحصين، فإن المريض الذي قد جري بالفعل تدريبه على الاسترخاء، يتم تنويمه مغناطيسياً ونطلب إليه أثناء غشيته التنويمية أن يسترخي بأعمق ما يمكن، ثم نخبره بأننا سوف نطلب منه أن يتخيل عدداً من المشاهد التي سوف تبدو نابضة بالحياة، فإذا شعر بالانزعاج من أي مشهد يكون عليه أن يرفع يده كإشارة، ثم بتقديم أضعف المشاهد من المجموعات المدرجة، الواحد بعد الآخر، ولمدة تتراوح في العادة من ثانية إلى ثلاث، ورفع اليد اليسري، وعندما يكون الحكم بأن عدداً كافياً من المشاهد قد أُعطي للمريض يتم إيقافه من غشيته التنويمية، ويطلب منه أن يذكر كيف كان وضوح المشاهد، وإن أي مشهد منها قد أثار لديه الانزعاج، وفي الجلسة الثانية من التحصين يتم تقديم البند الذي يليه صعوداً في المدرج (عزب، ١٩٨١، ١١٨-١١٩).

ويشترط في استخدام أسلوب التخفيض المنتظم للحساسية ما يلي :

- ١- أن لا تعود المخاوف المرضية على الشخص بأي مكاسب أساسية أو ثانوية.
- ٢- أن تكون مخاوف الشخص محصورة في المواقف التي تنبئها وليست بسبب عوامل اجتماعية أخرى.
- ٣- أن يكونوا من المنتفعين بفائدة الأسلوب (إبراهيم، ١٩٨٠، ٩٦).

٢- إزالة الحساسية الاتصالية :Contact Desensitization

والأسلوب الأعظم نفعاً في العلاج السلوكي هو أسلوب إزالة الحساسية Systematic Desensitization للموقف أو الموضوع أو الشيء الذي يثير انفعال الفوبيا (كمال، ١٩٨٨، ١٩٤-١٩٥).

وإزالة الحساسية الاتصالية منهج يجمع بين إزالة الحساسية في مواقف حية وبين النمذجة، ويسمى أحياناً النمذجة بالمشاركة أو النمذجة مع المشاركة الموجهة، والجمع بين إزالة الحساسية والنمذجة يزيد من قوة تأثير هذا المنهج الذي أعدته ريتير Riter ويتكون من ثلاث خطوات رئيسية:

- ١- يلاحظ العميل النموذج يقترب من موضوع الخوف.
- ٢- يساعد النموذج العميل في الاقتراب من الموضوع.

٣- يتواري النموذج تدريجياً، كلما زاد اقتراب العميل من موضوع الخوف (مليكه، ١٩٩٤، ٥٩).

ثانياً: المعالجة بالغمر أو الإفاضة Flooding :

يقصد بذلك تعريض الفرد لمثير منفرد بشكل كبير أو بكميات كبيرة، حتى يتم إزالة السلوك غير المرغوب فيه حيث تولد تلك الجرعات الكبيرة من السلوك خبرات مؤلمة متعلمة بالطريقة الشرطية لدى الفرد، مثل تعريض الفرد الذي يخاف من الأفاعي أو الفئران لمثيرات ذات علاقة بمصادر الخوف تلك، وبشكل كبير ومفاجئ أحياناً لتخليص الفرد من تلك المخاوف (الروسان، ٢٠١٤، ١٥٢).

وهي من الفنيات التي تستخدم في التغلب على القلق أو الإقلال منه، وتعتمد هذه الفنية على أن يتعرض المريض للموقف المثير للقلق بصورة مباشرة، ولفترة وهو في حضرة المعالج، أي في موقف آمن حتى تنطفئ الاستجابات الانفعالية غير المرغوبة المرتبطة بالموقف. فالذي يخاف من الارتفاعات الشاهقة يمكن أن يصحبه المعالج، يجعله يبقي هناك لفترة قد تصل إلى نصف ساعة، وسوف ينزعج المريض في البداية، ولكنه مع استمرار تعرضه للمثير في الوقت الذي لا يحدث فيه النتائج "المربعة" والتي كان يتخيلها المريض فإن حده خوفه تقل (جهاد الدين، ٢٠٠٥، ٢٧٤).

تعتمد طريقة الغمر على تعريض الفرد الذي يعاني من القلق أو الخوف بشكل مباشر إلى المثير الذي يبعث فيه القلق أو الخوف، والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها أسلوب الغمر هي التعريض السريع للمستشرد لذلك المثير المشروط الذي يخاف منه بدلاً من تعريضه على فترات أو بالتدريج.

مثال على ذلك: كان هناك سيدة تعاني من خوف شديد من الركوب في المصاعد الكهربائية استمر معها لأكثر من عشر سنوات وقد استخدم أحد المعالجين لها بأن قام باصطحابها معه إلى المصعد لمرة واحدة ثم تركها بعد ذلك بمفردها وبعد نصف ساعة من المعالجة تناقصت مخاوفها بشكل كبير.

وفي الوقت الحاضر يستخدم أسلوب الغمر مع المواقف المثيرة للقلق أو الخوف، ومن إيجابيات هذا الأسلوب سرعته في التأثير أما سلبياته فتتمثل في أنه قد تكون نتيجة عكسية فتزيد من الاستجابة المشروطة (القلق أو الخوف) بدلاً من إطفائها.

مثال على ذلك: إجبار طفل يخاف من الكلاب من مشاهدة مجموعة من الكلاب مما يزيد من خوفه بدلاً من إطفاء الخوف لديه.

وكثيراً من المرشدين والمعالجين يفضلون استخدام أسلوب التخلص التدريجي من الحساسية بدلاً من استخدام أسلوب الغمر.

ثالثاً: المعالجة بالتنفير Aversion Therapy :

يستخدم هذا النوع من العلاج في علاج السلوك المنحرف الذي قد يضر الفرد أو يضر الجماعة ولم تجد معه الأساليب العلاجية الأخرى، ويعتمد هذا العلاج على اشراط المنبه بالسلوك المشكل والمراد التغلب عليه، أو أن يتبع المنبه المنفر حدوث السلوك المشكل. وغالباً ما يكون المنفر صدمة كهربائية أو شراب مقيئ أو مسبب للغثيان (جهاد الدين، ٢٠٠٥، ٢٧٤).

كثيراً ما يترتب على بعض أنواع المعززات مشكلات جمة، فتناول كميات كبيرة من الحلوى، قد يؤدي إلى البدانة، والكحول قد ينتهي بالإدمان، والتدخين قد يهدد صحة الإنسان. وتعمل المعالجة بالتنفير على أن تصبح هذه المعززات منفرة أو على الأقل أن تصبح أقل تعزيزاً للفرد، وذلك بإقرانها بمثيرات أو أحداث منفرة وتشتمل هذه المنفرات عادة على العقاقير المسببة للغثيان والصدمة الكهربائية (الخطيب، ٢٠٠٣، ٢١٧-٢١٨).

يلجأ الكائن الحي إلى تكرار السلوك بسبب نتائجه الايجابية المعززة بالنسبة له. فيكتسب السلوك قوة ويميل بعدئذ الكائن الحي إلى تكرار ذلك السلوك. وغالباً ما تكون للنتائج المعززة تأثير قوى على الفرد يصعب محوه الا إذا أقرنت هذه النتائج بمثيرات منفرة. والمثير المنفر هو ذلك المثير الذي لا نحب التعرض له بسبب ما يتركه من أثر نفسي وجسدي على الكائن الحي (مالوت، ١٩٩٣).

أساليب التنفير تشمل الصدمات الكهربائية والمواد المسببة للغثيان، وحديثاً التخليل المنفر والكثير من الأساليب الأخرى التي ينظر إليها بوصفها عقاباً.

وهي الأساليب الأكثر استخداماً في تعديل السلوك الضار فيزيقياً واجتماعياً للفرد والتي لا تصلح معه الأساليب الأخرى، كما أن هذه الأساليب يمكن أن لا تكف سلوكاً ضاراً بالفرد لمدة تكفي لتعليمه سلوكاً إيجابياً يتواءم مع السلوك المشكل. وقد وجد أن السلوك الضار بالفرد يستجيب بصورة خاصة لأساليب التنفير. ويحدث هذا السلوك حين تكتسب منبهات يكمن فيها الضرر أو تمثل

انحرافاً اجتماعياً، تدعيماً فورياً قوياً له قيمته بالنسبة للفرد. وفي حالات كثيرة قد يتعين إخضاع الفرد لقيود مستمرة وفي الحالات الحادة قد يؤدي السلوك إلى الوفاة. وفي مثل هذه الحالات، تعجز الكثير من الأساليب العلاجية عن التأثير، وتستخدم أساليب التنفير عادة بوصفها الملجأ الأخير، ولفترة محددة من الزمن إلى أن يكتسب العميل القدرة على ضبط الاستجابات المنحرفة عن طريق تعلم الطرق المناسبة.

أنواع العلاج بالتنفير:

- ١- الصدمات الكهربائية
يؤدي استخدام الصدمات الكهربائية عند إظهار السلوك الضار إلى قمع فوري للسلوك وأحياناً إلى إزالته كلية.
- ٢- العلاج الكيميائي
- ٣- التنفير الرمزي.

وهي طريقة يتم فيها التعرض السريع للمريض في مواجهة ما يفزعه بدون مقدمات من التراخي أو التدريج. وفي هذه الفنية يتم حدوث انطفاء من خلال غياب التعزيز العادي للفرد الذي يتمثل في السلوك التجنبي، حيث يتجنب المريض الموقف المفزع ويهرب منه (Kroger & Fezler , 1976).

وعلى هذا فالافتراض الذي تقوم عليه الأساليب العلاجية هو تجنب الشخص للمثيرات والاستجابات التي تسبب له القلق أو الخوف، وهذا ما يسمى بالسلوكيات التجنبية وهي سلوكيات متعلمة لأنها تخلصه من معاناة القلق أو الشعور بالخوف فالشخص يتجنب الموقف الذي يقلقه وفي ذلك تعزيز سلبي، ويهدف العلاج بالإفاضة إلى تمكين المسترشد من مواجهة مخاوفه وجهاً لوجه، إما بالواقع وإما بالخيال عن طريق تعريضه لمثيرات القلق إلى أقصى حد ممكن (بطرس، ٢٠١٠، ٢٥٧).

رابعاً: التعرض المتدرج Graded Exposure :

رغم كفاءة وفعالية فنية الغمر، إلا أن مرضي كثيرين يرفضونه لما يسببه من شعور بعدم الراحة، كما أنه قد يكون من غير الحكمة الاستعانة بهذا الأسلوب في الحالات التي يشكل فيها خطراً غير مأمون العواقب، منها حالات أمراض القلب، أو الحالات شديدة الاضطراب سيكولوجياً، والتي يفجر فيها استخدام أسلوب الذهان، والبديل الأكثر فعالية للغمر مع تجنب استثارة قلق شديد هو التعرض المتدرج (مليكه، ١٩٩٠، ٦٥).

خامساً: التوكيدية Assertiveness :**التوكيدية كعلاج سلوكي:**

النقط ولبي (١٩٨٥) Wolpy المعني الكامن وراء تصور سولتر وبلورة في مصطلح التوكيدية التي أتخذها أسلوب حياة وفنية علاجية ضد ضروب القلق اللاتوافقية، مؤكداً أن تعني اللاتوافقية، مؤكداً أن التوكيدية تعني ((التعبير عن المشاعر والحقوق الشخصية))، وينطوي تعريف ولبي للتوكيدية على معني الحرية، ويمكنه من التعبير عن المشاعر السلبية والموجبة تجاه الآخرين بتلقائية ودون كف لمعني أو حقيقة، وفي طلاقة التعبير عن توكيد للذات تتيح للفرد القدرة على الدفاع عن الحقوق المشروعة والمطالبة بها بغير إذعان للآخرين أو عدوان عليهم، وأضاف أيضاً إلى أنها قدرة يمكن تطويرها وتدريبها، وتتمثل في التعبير عن النفس والدفاع عن الحقوق الشخصية عندما تخترق دون وجه حق، كما أن توفّر يقول حينما تتغير الأشياء من حولك، فإن تغييراً موازياً يحدث في داخلك، وإذا لم يحدث هذا التغيير في الشخصية والسلوك بشكل متواز من التغيرات التي تحدث من حول الشخص، يتحتم ذلك ظهور أنواع من السلوك الراضية لهذا التغيير، وهذا ما يحدث عادة ولكن إذا زاد الرفض تطور الأمر إلى ظهور سلوكيات غير مقبولة بالمجتمع، وهنا يلجأ الفرد إلى علاجات تهدف إلى تعديل سلوكه، ومن هذه العلاجات التوكيدية، والتي تهدف إلى تعديل السلوك، وعلى النحو المرغوب فيه ليكون متوافقاً مع الفرد (عيد، ١٩٩٧، ٣٧).

والتدريب التوكيدي هو علاج سلوكي اجتماعي هدفه تطوير إمكانيات الفرد في التعبير عن التوكيدية، والثقة بالنفس في المواقف التي كان يعجز فيها عن ذلك، فالتدريب على السلوك التوكيدي يعني بشكل عام التعبير الانفعالي وحرية الفعل على السواء، سواء كان ذلك في الاتجاه الايجابي ((أي في اتجاه التعبير عن الانفعال والتعبيرات الانفعالية الايجابية الدالة على الاستحسان والتقبل، وحب الاستطلاع والاهتمام والحب والود والمشاركة والصدقة والإعجاب))، والتدريب في الاتجاه السلبي ((أي في اتجاه التعبير عن الانفعال والتعبير الدال على الرفض وعدم التقبل والغضب والألم والحزن والشك والخوف والأسى)) وذلك لأن الشخص الذي يعجز عن تأكيد ذاته يعجز حقيقة عن التعبير عن ذاته سواء في المواقف التي تحتاج منه لإظهار العدوان والغضب أو المواقف التي تحتاج لإظهار التأييد والود، أي في مواقف التعبير السلبي أو الايجابي على السواء مما يحوله إلى شخصية تافهة وباهتة (إبراهيم، ٢٠٠٨، ٢٢٨).

لكي نضمن نجاح العلاج السلوكي التوكيدي فإنه لابد أن يشعر الفرد بعد التدريب أن شعوره الداخلي أفضل مما كان عليه قبل العلاج. كما أن قدرته على التحكم بالنفس تتجه إلى الأفضل، وزيادة قدراته على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما يكون في استطاعته إثبات جدارته في العمل وأخذ موقع القيادة في المواقف، كما أن درجة القلق والمخاوف تتخفض عما كانت عليه من قبل عند مواجهته للمواقف المثيرة للقلق لديه. فالهدف من العلاج التوكيدي هو تعديل السلوك وعلى النحو المرغوب فيه، ليصل بالفرد بمستوى مناسب من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والقدرة على تأكيد ذاته بطريقة مقبولة لنفسه ومن الآخرين (Baumrind, 2010, 1054).

التوكيد هو الإيجابية في العلاقات الاجتماعية حيث يؤكد الفرد ذاته معبراً عن مشاعر الحب والإعجاب والود مبتعداً عن العدوانية والقلق، وبهذا تتحقق سويته (قطان، ١٩٨١، ٣٤).

توكيد الذات يعني بشكل عام التعبير الانفعالي وحرية الفعل سواء كان ذلك في الاتجاه الإيجابي (اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الانفعالية الدالة على الاستحسان والتقبل وحب الاستطلاع والاهتمام والحب والود والمشاركة والصدقة)، أو في الاتجاه السلبي (أى التعبير عن الفعال والتعبيرات الانفعالية الدالة على الرفض، وعدم التقبل، والغضب، والحزن، والشك، والآسى) (الطيب، ١٩٨١، ٢٩).

هو مهارات سلوكية لفظية وغير لفظية، نوعيه موقفية متعلمة، ذات فعالية نسبية، تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الإيجابية (تقدير - ثناء) والسلبية (غضب - احتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه والمبادرة ببده، الاستمرار في وإنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين، وقد أجمل أبعاد التوكيدية في الأبعاد الآتية: ((مواجهة الآخرين، الدفاع عن الحقوق الخاصة، الإقدام الاجتماعي، توجيه النقد، المساومة، الدفاع عن الحقوق العامة، إبداء الإعجاب، عدم التورط، التعبير عن الاختلاف، الاحتجاج، العتاب، إظهار الغضب، الاعتذار العلني، الاعتراف بحقوق الذات، الاستقلال بالرأي، ضبط النفس، مواجهة السخافات، طلب تفسيرات، المصارحة، المدح (فرج، ٢٠٠٣، ٥٩).

ويتحدد التوكيد عند كلا من اكوزا وجودلي وآخرون بإعتباره سلوك نوعي - موقفي متعلم، يتضمن الاعتراف بأوجه القصور، وتقديم التهئة أو المجاملة، ورفض المطالب غير المعقولة والبدء والاستمرار في التفاعلات الاجتماعية، والتعبير عن المشاعر الايجابية عن الأداء المختلفة عن الآخرين، ومطالبة الآخر بتغيير بعض سلوكياته غير المرغوبة (Rakos, 1991, 131, V Godley et al., 2011).

في حين يراها كولنيس وبويل القدرة على صنع قرارات أفضل في مجالات العلاقات الاجتماعية، بعد دراسة الموقف الاجتماعي بعناية وحرص وتفهم (Collins & Powell, 2000, 931).

وتعرف سورس سالفاتورا هو أحد طرق التوافق التي يعبر بها الفرد عن ذاته والدفاع عن حقوقه بما لا يتشابك مع حقوق الآخرين (Salvatore, 2003, 322).

ويوضح كيم يونج أن التوكيدية هي قدرة الفرد على التعبير التلقائي (لفظي أو غير لفظي) عن مشاعره وأفكاره ومعتقداته، والحفاظ على حقوق دون استهلاك لحقوق الغير أو إيذائهم (Kim, 2003, 239).

بأنها مهارات سلوكية تؤكد حق الفرد المشروع في مواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة والدفاع عن حقوقه الخاصة واستقلاله وقدرته على التعبير عن انفعالاته ومشاعره من دون عدوان على الآخرين ومواجهة الضغوط الاجتماعية التي يمارسها الآخرون دون التورط حرجاً من الآخرين في تصرفات لا تتلاءم مع القيم والمعايير فمثلاً يستطيع أن يواجه أى شخص في خطأ ارتكبه في حقه أو تخطي دوره ويستطيع الدفاع عن نفسه إذا وجه إليه اللوم، وتوجيه النقد والعتاب مع قدرته على الاعتذار العلني عن خطأ ارتكبه والمصارحة والتراجع عن وجهة نظر يرى عدم صحتها وكذلك التعبير عن المحبة والإعجاب والثناء، وأيضاً التعبير عن الغضب لكن دون عنف (جلال، ٢٠١٢، ٢٩).

أبعاد السلوك التوكيدي:-

يرى لازروس أذ أبعاد توكيد الذات هي أربعة استجابات :

- القدرة على المعارضة والرفض وقول (لا).
- القدرة على السؤال أو طلب المساعدة.
- القدرة على التعبير عن المشاعر الموجبة والسالبة.
- القدرة على بدء وإنهاء محادثة (Larzarus, 1973, 87).

أبعاد السلوك التوكيدي يمكن أن تقسم إلى أربع مجموعات:

- التوكيدية الاجتماعية: وهي الميل والقدرة على بدء واستمرار وإنهاء التفاعلات الاجتماعية بسهولة وبشكل مريح في المواقف التي تتضمن الأصدقاء والمعارف والغرباء ورموز السلطة أي أن هذا يجسد المهارة في العلاقة بالآخرين.
 - الدفاع عن الحقوق: ويعكس قدرة الفرد على الدفاع عن حقوقه الشخصية أو رفض الطلبات غير المعقولة ويمثل هذا البعد الميل إلى نبذ المطالب غير المرغوبة.
 - التوجيهية: الميل إلى القيادة والتوجيه والتأثير على الآخرين وتحمل المسؤولية.
 - الاستقلال: وهو الميل إلى مقاومة الضغوط الفردية والجماعية من أجل التكيف وكذلك أيضاً التعبير عن الآراء الشخصية (حسين، ١٩٩١، ٢٧).
- بينما يرى وود أن السلوك التوكيدي يتكون من ست أبعاد هي: القدرة على مدح الآخرين، وتقبل مدحهم، والشكوى، والتعاطف والسؤال أو الطلب أو الالتماس، والقدرة على بدء محادثة (Wood, 1982, 13).

أبعاد التوكيدية هي :

- الحق في التصرف بطريقة تحقق احترام الفرد لذاته.
- الحق في التعامل باحترام.
- الحق في رفض مطالب الآخرين دون الشعور بالذنب.
- الحق في اختيار مشاعره، وأن يعبر عنها.
- الحق في التعبير عن آرائه حتى، وأن كانت مغايرة لآراء الآخرين.
- الحق في طلب ما يحتاج إليه من أى شخص.
- الحق في القيام بعمل ما هو مؤهل كإنسان للقيام به أى أن يعطي أقل من أقصى إمكانياته.
- الحق في الخطأ دون قصد.
- الحق في أن يشعر بشعوره تجاه نفسه (الخليفي، ١٩٩٢، ١٠-١١).

ويذكر ديلوتي أن الأبعاد الرئيسية للتوكيدية هي:-

- الوقوف بجوار الآخرين.
- القدرة على السؤال بطريقة مناسبة.
- تقبل المدح، ومدح الآخرين.

- معارضة الطلبات غير المهدبة.
- التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة مقبولة.
- القدرة على المبادرة بالبده ومواصله وإنهاء محادثة.
- أن يقرر لنفسه ولا يدع الآخرين يفعلون ذلك (Deluty, 1985).

أهمية السلوك التوكيدي:-

تعد التوكيدية علاجاً رحباً فعالاً لمن يعانون من مشكلات في التفاعل الاجتماعي، حيث أن التوكيدية تتطوي على معني الحرية والتي تكمن في التعبير عن المشاعر السلبية والموجبة تجاه الآخرين بتلقائية ودون كف أو منع لمعنى أو حقيقة، وفي طلاقة التعبير، حيث يتاح للفرد القدرة على الدفاع عن الحقوق المشروعة والمطالبة بها بغير إذعان للآخرين أو عدوان عليهم (عيد، ١٩٩٧، ٣٧).

أن الدعم والتوكيد جزء من كل نظريات الإرشاد النفسي أو شئ من الدعم الذي يعثر محوراً جوهرياً في فعالية العلاقة العلاجية، ويؤكد العلاج المتمركز على العميل على إيجاد مناخ من الدعم، حيث يشعر العميل بالحرية في الكشف عن المظاهر التي تهدد شخصيته. ومن هذا الجو العلاجي يحاول المعالج الحضور والإصغاء التام إلى العبارات الدقيقة التي تصدر من العميل، وقبول العميل على أنه فرد ذو قيمة، وفهم العالم الداخلي للعميل، ومن ثم التخاطب معه في حدود هذا الفهم، والإفصاح من الإيمان الحقيقي والأمل في قابلية العميل للتغير، ومنحه الفرصة في الكشف عن كل مشاعره، وكذلك الاهتمام بفردية العميل، وبعد أن يشعر العميل بكل هذا الدعم المقدم له من المعالج فإنه يبدأ بالكشف عن مشاعره والعمل من أجل التغير. وكذلك بواسطة الوجود الكامل للمعالج في الجلسة العلاجية وصراع العميل مع المجهول، عندما يحدث تحرك عند العميل ويصبح قادراً على فعل ما كان لا يستطيع أن يفعله من قبل. ويعطي المعالج العميل التوكيد والشعور بالثقة للاستمرار في المجازفة حتى ولو اقترف بعض الأخطاء (عزب، ١٩٨١، ٤٩).

الفصل السادس

نظريات تعديل السلوك

- أولاً: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:
- ثانياً: النظرية الشرطية الكلاسيكية
- ثالثاً: النظرية الشرطية الإجرائية
- رابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي

الفصل السادس

نظريات تعديل السلوك

أولاً: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ :

قد عرفت نظرية ثورنديك، التي ظلت مهيمنة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، باسم الترابطية Connectionism لأنه اعتقد أن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها. وقد طور ثورنديك، نظريته من خلال الأبحاث الطويلة، التي قام بها على أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة. وأحد أبرز تجاربه كانت على القطط، التي كانت توضع في قفص صغير له باب، يمكن أن تفتح إذا سحبت القطعة خيطاً مدلي داخل القفص الموجود خارج القفص. وكانت مهمة هذه القطعة الخروج من القفص للحصول على الطعام (المكافأة) الموجود خارج القفص.

وعادة ما تقوم القطعة بعملية المشي داخل القفص والعض والرفس والقفز في جميع جوانب القفص، وحركات أخرى مشابهة، إلى أن تسحب بالصدفة الخيط الذي يفتح باب القفص، وقد كرر ثورنديك هذه التجربة عدة مرات، فوجد أن الوقت الذي تحتاجه القطعة في الوصول إلى الحل والخروج من القفص يتناقص تدريجياً، إلى أن أصبحت فيما بعد قادرة على سحب الخيط فوراً والحصول على الطعام.

وقد كان ثورنديك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات تصل أو تربط بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر أشكال التعلم تميزاً من عند الإنسان والحيوان على حد سواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ، ويتضح هذا النوع من التعلم عندما يواجه المتعلم وضعاً مشكلاً، يجب حله والتغلب عليه للوصول إلى الهدف (نشواتي، ١٩٨٥، ٣١٩).

يستجيب الكائن الحي للمثيرات التي تبرز في موقف ما، وبعض استجاباته يكون خاطئاً وبعضها يكون صحيحاً، ويؤدي تكرار الاستجابات بصورة متداخلة إلى تناقص الاستجابات الخاطئة وزيادة ظهور الاستجابات الصحيحة الأكثر تناسلاً مع المثير، وبمعنى آخر يحصل ربط بين الاستجابات الناجحة ومثيلاتها تدريجياً، بحيث تصبح الاستجابات الناجحة هي أكثر الاستجابات ظهوراً، عندما يقع المتعلم تحت تأثير مثيرات هذه الاستجابات فيما بعد.

فالتعلم من وجهة نظر ثورنديك هو تغيير في السلوك، ولكنه يقود تدريجياً إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة، أي إلى نسبة تكرار أعلى للمحاولات الناجحة، التي تؤدي إلى أثر مشبع. وعلم النفس عند ثورنديك هو دراسة السلوك دراسة علمية، وأن التعلم هو تغيير في السلوك، ويقصد بالسلوك كل ما يصدر عن الكائن الحي من أفكار ومشاعر وأفعال (عليان وآخرون، ١٩٨٧، ٦٧).

يرى ثورنديك في نظرية المحاولة والخطأ أن تعلم السلوك يأتي استجابة لموقف مثيري أو إشكالي يواجه الفرد. فالفرد إثاء تفاعلاته اليومية يواجه مواقف مثيرية أو إشكالية تتطلب منه القيام بسلوك معين، حيث يتعلم مثل هذا السلوك من خلال المحاولة والخطأ. ويتم ارتباط حل ما في موقف مثيري أو إشكالي معين تبعا للأثر البعدي (حالة الرضا) التي تتبعه مما يعزز هذا السلوك لديه بحيث يتكرر مستقبلاً في ذلك الموقف أو المواقف الأخرى المماثلة.

ويرى ثورنديك أن أساليب التعبير عن الانفعالات متعلمة وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ، حيث جاءت نتائج خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد إثاء تفاعلاته المتركمة.

يمكن تحليل ما يحدث في التعلم بالمحاولة والخطأ كما يلي:

- ١- لابد من وجود دافع عند الكائن الحي ليوجه سلوكه نحو الهدف الذي يشبع هذا الدافع (وفي تجربة ثورنديك كان الدافع هو الجوع وكان الهدف هو الطعام).
- ٢- وجود عقبة تعوق وصول الكائن الحي إلى الهدف وذلك لأن ثورنديك يتصور أن موقف التعلم هو موقف يتضمن مشكلة وحتى يتمكن الكائن الحي من حل هذه المشكلة فعليه إزالة هذه العقبة التي تحول دون تحقيق الهدف.
- ٣- يقوم الكائن الحي بحركات عشوائية حتى يزيل العقبة التي تواجهه ويتوصل للاستجابة الصحيحة التي تحقق الهدف.
- ٤- قد يتم الوصول إلى الاستجابة الصحيحة عن طريق الصدفة مما يجعل الكائن الحي يتجه إلى الجانب الذي حدثت فيه الاستجابة الصحيحة مما يزيد من احتمال حدوث هذه الاستجابة في المرات التالية مع التقليل من الاستجابات الخاطئة إلى أن يتعلم هذا الكائن الاستجابة الصحيحة فقط. والارتباط الذي يقصده ثورنديك بين المثير والاستجابة (م - س) هو الارتباط العصبي. أي العلاقة بين مجموعة من الخلايا العصبية التي تستقبل المثير وتتأثر به، وبين مجموعة أخرى من الخلايا التي تسبب حدوث الاستجابة. حيث يتم هذا

الارتباط عن طريق وصلات عصبية تربط المجموعة الأولى من الخلايا العصبية بالمجموعة الثانية (منسي، ٢٠٠٣، ٩٣-٩٤)

القوانين الأساسية لثورنديك في التعلم :

١- قانون الأثر Hearly Law of Effects :

يشير هذا القانون إلى أنه من طبيعة النتائج السارة والمرغوبة أن تؤدي إلى تقوية الارتباطات أما النتائج السلبية فهي تضعفها بمعنى أن الاستجابات تثبت أو تحذف حسب ما يتبعها أو يترتب عليها من ارتياح أو ضيق المؤدية إليه.....، ومن ثم يميل الحيوان إلى الارتياح على حذف الاستجابات التي تؤدي إليه واستبدالها بالارتباطات الصحيحة.

٢- قانون التمرين (التكرار) Law of Exercise :

يتألف قانون التمرين عند ثورنديك من شقين هما:

- أ - قانون الاستعمال Law of use: وهو أن الارتباطات تقوي عن طريق الممارسة والاستعمال.
- ب- قانون الإهمال Law of Disuse: وهو أن الارتباطات تضعف عن طريق عدم ممارستها وإهمالها.
- ويعني بالتقوية زيادة احتمال حدوث الاستجابة وعدم الاستعمال يعوق هذا التسهيل.

التكرار يقوى الرابطة بين المنبه والاستجابة وأن عدم التمرين يؤدي إلى إضعاف الروابط ثم إلى نسيان وكلما زاد تكرار ارتباط موقف مع استجابة معينة فأن ميل الموقف لاستدعاء هذه الاستجابة في المستقبل يقوى... ويفرق ثورندايك بين مظهرين لهذا القانون.

أ - الإهمال

ب- الاستعمال (محمد، ٢٠٠٤، ٧٨-٧٩).

٣- قانون الاستعداد: Law of Readiness

إذا كان لدى الكائن الحي الاستعداد لسلوك معين فان هذا السلوك سيؤدي إلى الارتياح، أما إذا لم يكن لديه الاستعداد لذلك فانه يؤدي إلى الندم. وإذا كان الكائن الحي مستعدا لسلوك معين فان الوقوف في وجه هذا السلوك يؤدي إلى الألم (عبد الهادي، ٢٠٠٧، ٧٧-٧٨).

ويشير هذا القانون إلى توفر الارتباطات المتهينة للعمل يؤدي بالفرد إلى نتائج ايجابية ... أما الارتباطات الغير المتهينة للعمل فأنها تؤدي إلى الشعور بعدم الرضا في حالة استخدام الفرد لها أو اعتمادها عليها وذلك نظرا لما لها من آثار سلبية. الذي يحدد الظروف التي يكون فيها الكائن الحي في حالة ارتياح أو حالة ضيق.

إن سلوك المحاولة والخطأ يشيع بين الأطفال في المراحل التعليمية الأولى وبالأخص في المجالات التي تمثل مواقف مشكلات مثل دروس الحساب والإملاء. كما أن هناك بعض مواقف الحياة يتعلم فيها الطفل من خلال المحاولة والخطأ. فعندما يطلب من الطفل ترتيب سريريه لا نتوقع منه أن يقوم بهذه العملية بشكل صحيح منذ البداية. وكذلك إذا حاول الطفل أن يلبس ثيابه أو يربط شريط حذائه، سنجد أنه يقوم بكثير من الاستجابات الخاطئة، كأن يلبس الحذاء، سنجد أنه يقوم بالكثير من الأخطاء، كأن يلبس الحذاء الأيمن في الرجل اليسرى والعكس، كما يقوم بربط شريط حذائه بطرق عديدة حتى يصل في النهاية إلى الطريقة الصحيحة.

ثانيا: النظرية الشرطية الكلاسيكية Classical Conditioning Theory :

يشير هذا المصطلح إلى التعلم الذي يحدث عندما يكتسب مثير محايد أصلا، القدرة على استجرا استجابة جديدة، نتيجة اقترانه بمثير قادر على إحداث الاستجابة نفسها بصورة انعكاسية طبيعية (أبو جادو، ٢٠١١، ١٦٤).

أهم القوانين المشتقة من نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي:

١ - قانون التكرار:

يقوي الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية إذا اقترن المثير الشرطي بالمثير الأصلي وإذا تكرر هذا الاقتران، وبعد فترة من هذا التكرار يستجيب الكائن العضوي للمثير الشرطي منفردا.

٢ - الانطفاء التجريبي:

عندما يتوقف اقتران المثير الأصلي بالمثير الشرطي وعندما يقدم المثير الشرطي غير مقرونا بالمثير الأصلي عدة مرات فان الاستجابة الشرطية للكائن العضوي تتضاءل تدريجيا حتي تختفي.

٣- التعزيز:

يحدث التعلم الشرطي نتيجة ارتباط المثير الشرطي بالمثير الأصلي وتكرار هذا الاقتران يكسب المثير الشرطي القدرة على استدعاء الاستجابة الشرطية. والتعزيز هنا هو مصاحبة المثير الأصلي للمثير الشرطي وكلما زاد عدد مرات التعزيز (الاقتران) كلما قوي الترابط بين المثير الشرطي والمثير الأصلي (منسي، ٢٠٠٣، ٨٦).

٤- التعميم:

أي قدرة الكائنات الحية على الاستجابة بطريقة واحدة لعدد من المثيرات المتشابهة وتختلف قوة الاستجابة بمدى قوة الشبه بين المثير الجديد والمثير الأصلي وكمثال على ذلك فإن الإنسان الذي تلسعه نحلة ينظر إلى جميع الحشرات وكأنها قادرة على إحداث الألم الذي تسببه النحلة.

٥- التمييز:

قدرة الكائن الحي على الاستجابة بصورة انتقائية لمثيرات معينة معززة والفشل في الاستجابة للمثيرات غير المعززة.

٦- الانطفاء:

يعني ببساطة أنه عندما يعطي مثير شرطي بصورة متكررة، ولا يعقبه المثير غير الشرطي (المعزز) فإن الاستجابة لهذا المثير (أي المثير الشرطي) تتوقف في نهاية الأمر (عبد الهادي، ٢٠٠٧، ٣٧).

٧- الاسترجاع التلقائي:

وجد بافلوف أنه بعد انطفاء الاستجابة الشرطية غير المعززة لفترة من الزمن يستريح خلالها الكائن العضوي وهذا يقلل من أثر الكف، فإن الاستجابة الشرطية تعود ثانية إلى الظهور كاستجابة للمثير الشرطي.

دور التعلم من خلال نظرية الاشرط الكلاسيكي:

يتضح نوع التعلم من خلال نظرية الاشرط الكلاسيكي في اكتساب أنواع معينة من السلوك، خصوصا تلك المرتبطة بالاستجابات العاطفية: فكثير من مخاوف الأطفال وردود فعل الكبار لبعض المثيرات تم اكتسابها وفقا للاشرط الكلاسيكي. فإذا أخذنا خوف الطفل من الذهاب إلى المدرسة وحاولنا أن نفسره له وفقا لهذه النظرية، نجد أن المدرسة في بنائها وكيانها لا تعد من مصادر خوف

الطفل. لكن عندما يذهب الطفل إلى المدرسة ويواجه معلما فظا أو يتلقى الضرب من الأطفال الآخرين، نجد هنا أن الخوف يرتبط بالمدرسة. وبعبكس ذلك إذا لاحظ الطفل أنه كلما ذهب إلى المدرسة فإنه يقوم بأنشطة ممتعة له، عندئذ تتكون عنده استجابة انفعالية لحب المدرسة فإنه يقوم بأنشطة ممتعة له، عندئذ تتكون عنده استجابة انفعالية لحب المدرسة. لذلك ينصح بعدم استخدام القسوة مع الأبناء في بعض المواقف، كمواقف الأكل مثلا: لأن استخدام الآباء القسوة على المائدة الطعام يحول انفعالات الطفل إلى الأكل نفسه.

وبنفس المنطق يمكن تفسير مخاوف الأطفال من الطبيب أو أي شخص يلبس معطفا أبيض مشابها لمعطف الطبيب، نظرا لارتباط الطبيب بالآلام التي يحدث من خلال استخدام الحقنة أو تناول العقاقير ذات الطعم غير المجيب.

ثالثا: النظرية الشرطية الإجرائية Operant Theory :



سكنر

ينتمي سكنر إلى مدرسة ثورنديك، هو أحد علماء النفس المعاصرين الذين اهتموا بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة سلوك السلوك نفسه، وليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج مظاهر السلوك، ولذلك وجه عناية للعلاقة بين المثيرات والاستجابات ولم يتعرض للتكوينات الوسيطة التي تربط بين هذين

النوعين من المتغيرات. وإنما اقتصر اهتمامه على الظاهرة السلوكية كما تحدث وكما نشاهدها. ولذلك تحددت مفاهيم سكرن بحدود الملاحظات المباشرة بحيث تعطي وصفا للوقائع كما تحدث وللملاحظات المشاهدة ولا تستمد معناها من مجالات أخرى لا ترتبط بها. فالعلم عنده يبدأ من هذه الملاحظات ويهدف إلى الكشف عن العلاقات التي تربط بين الوقائع المشاهدة ليخرج منها بوصف بسيط أو بقاعدة أو قانون يفسر الوقائع أو الظاهرة موضع الدراسة.

وهو بذلك يستخدم المنهج العلمي الوصفي الذي تسير وفقا له العلوم الطبيعية والتي حققت معظم نتائجها وقوانينها من خلاله (وجيه، ١٩٧٦، ٢٧٢).

يميز سكرن، وهو صاحب نظرية الاشراف الإجرائي بمفهومها الحديث بين نوعين من السلوك هما:

١ - السلوك الاستجابي Respondent Behavior:

السلوك الاستجابي هو أفعال تستثار بواسطة أحداث تسبقه مباشرة، ويعرف الحدث المثير لفعل ما من هذه الأفعال بالمثير المحدث للاستجابة، فعلى سبيل المثال عندما يعلق شيء ما في حلقك فإنك تستجيب بطرده بالقيء، ويؤدي الدوى المرتفع المفاجئ لقذيفة بندقية ما إلى استجابة الإجفال والذعر، ويؤدي كذلك الضوء الساطع إلى انقباض حدقة العين. ويتضمن السلوك الاستجابي انعكاسات هيكلية (مثل الإجفال، سحب اليد بعيداً عن موقد ساخن، وردود أفعال انفعالية مباشرة (مثل: الغضب، الخوف، الفرح) واستجابات أخرى مثل: الغثيان، وإفراز اللعاب) ويتحكم الجهاز العصبي المستقل في تلك الاستجابات (دافيدوف، ١٩٩٢، ١٩٧).

ويعتبر النموذج الشرطي الاستجابي أول النماذج الاختزالية ظهوراً ومن أكثرها شيوعاً، ويعود هذا النموذج بأصوله إلى عالم الفسيولوجيا الروسي الشهير إيفان بافلوف (١٨٤٩-١٩٣٦) بينما كان يجري تجاربه على الجهاز الهضمي للكلاب (وخاصة الغدة اللعابية) لاحظ أن الحيوان يفرز لعابه حين يتعرض لبعض المثيرات التي ترتبط ارتباطاً متكرراً بالطعام (وهو عبارة عن مسحوق اللحم) وليس حينما يوضع الطعام بالفعل في فمه، ومن المعروف أن الوظيفة الفسيولوجية للعاب هي تيسير مضغ الطعام، وبلعه ثم هضمه، والمثير الطبيعي لإفرازه في هذه الحالة هو وجود الطعام بالفعل في الفم، إلا أن الحيوان كان يفرز لعابه لمثيرات أخرى محايدة، ومعني ذلك أنه يستجيب لمثير آخر (سماء بافلوف المثير الشرطي) غير الذي يعد مثيراً طبيعياً (أبو حطب، وصادق، ٢٠٠٢، ٢٦٣).

ومن أمثلة التجارب الكلاسيكية تجربة الطفل الصغير ألبيرت والتي قام بها

واطسون^{١٩٢٠} ، Watson حيث لاحظ أن الطفل كان يلعب مع الحيوانات مثل الفار والأرنب دون خوف، وإذا تم أحداث صوتاً مرتفعاً مزعجاً بطريقة فجائية كان الطفل يخاف، وإذا تكرر إحداث هذا الصوت المرتفع مع اقتراب الطفل من الحيوان كان يخاف بشدة، وأصبح ظهور الحيوان دون إقرانه بالصوت المرتفع مصدر خوف شديد للطفل (Ross , 1982 , 45-46).

يرى سكنر أن التعلم الاستجابي يتمثل في الاشتراط الكلاسيكي عند بافلوف، وفي هذا النوع فإن الاستجابة تحدث حينما يظهر المثير، ويرى سكنر أن السلوك الإجرائي يختلف كلية عن السلوك الاستجابي من حيث أن الأول لا يرتبط بمثيرات محددة في البيئة، بمعنى عدم وجود مثير معين يستدعي الاستجابة الإجرائية. ويهتم سكنر بالاستجابات التي تصدر من الكائن الحي دون المثيرات المتعددة الموجودة في الموقف والتي يعتمد عليها الكائن الحي (عطية، ١٩٩٠، ٢٤١-٢٤٢).

٢- السلوك الإجرائي Operant Behavior :

ويتكون هذا السلوك من الاستجابات المنبثقة أو الإجراءات التي تصدر عن العضوية على نحو تلقائي دون أن يكون محكومة أو محددة بمثيرات معينة، كما هو الحال بالنسبة للاستجابات الاستجابية، وتقاس قوة الاشرط الإجرائي بمعدل الاستجابة أي بعدد مرات تكرارها، وليس بقوة المثير التي يستجيرا (نشواتي، ١٩٨٥).

ويعرف السلوك الإجرائي بآثاره على البيئة، وليس عن طريق مثيرات قليلة تستجر السلوك الإجرائي، بل هناك مثيرات تهيئ الفرصة لظهوره وتسمى مثل هذه السلوك المثيرات التمييزية. فقيادة السيارة أو ركوب الدراجة، أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما هي سلوكيات إجرائية. ويقال عنها أنها إجراءات تصدر دون حاجة لافتراض مثير يستجبرها. ونظرا لأن أنماط السلوك من هذا الصنف تمثل معظم أنماط السلوك الإنساني، فقط انصب الاهتمام في علم السلوك على فهمها والتنبؤ بها والتحكم فيها (أبو جادو، ٢٠١١، ١٧٥).

ويتضح الفرق بين التعلم الشرطي الاستجابي والتعلم الشرطي الإجرائي، ففي الأول نجد أن الاستجابة (إفراز اللعاب مثلاً) تظل كما هي لكل من المثير الطبيعي (المعزز) والمثير الشرطي، أما في النوع الثاني فإن الاستجابة الشرطية (الضغط على الرافعة) التي تعززها لا تتشابه في قليل أو كثير مع الاستجابة الطبيعية للمثير المعزز (إفراز اللعاب).

وكذلك فإن المتعلم في الاشرط الاستجابي يقف موقفاً سلبياً، إنه ينتظر حتى تظهر المثيرات ولا يتوافر له أي قدر من التحكم فيها، والذي يقرر ذلك هو

المجرب (أو البيئة) أما في التعلم الشرطي الإجرائي فإن المتعلم يقف موقفاً إيجابياً، فسلوكه لا يتم تعزيزه إلا إذا استجاب استجابة معينة (أبو حطب، وصادق، ٢٠٠٢، ٢٨٥-٢٨٦).

مما يميز نظرية سكينر في التعلم، تركيزه على السلوك الإجرائي، وما يتبعه من مثيرات معززة تعمل على تقوية أو إضعاف العلاقة بين السلوك الإجرائي (الاستجابة/ الاستجابات) والمعززات سواء كانت إيجابية أم سلبية Positive/ Negative Reinforces.

وقد أجرى سكينر تجاربه المشهورة على الحمام، وعلي البشر فيما بعد، وحدد الإطار العام لنظريته التي تركز على الاستجابات وما يليها من معززات وعلى ذلك يمكن صياغة قانون الاشرط الإجرائي وفق هذه النظرية كما يلي:-

يقوى احتمال ظهور الاستجابة الإجرائية إذا اتبعت بالمعززات الإيجابية، في حين يضعف ظهور الاستجابة الإجرائية إذا اتبعت بأي شكل من أشكال العقاب.

إن المثير في تجارب سكينر غير واضح (غير محدد سابقاً) ولم تتبع الاستجابة المثير، بل أن الاستجابة كانت عفوية فتعززت حتى أصبحت مقصودة أو متعلمة، وسمي السلوك في تجارب سكينر بالسلوك الإجرائي وأصبحت نظريته تعرف بالاشراط الإجرائي الذي تم تطبيق مبادئه على نطاق واسع لضبط سلوك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في السلوك، وخاصة في المواقف التربوية (مصطفى، ٢٠١٦، ٨٣).

يتميز سكينر في نظريته بين ثلاثة أنواع من المثيرات التي تتحكم في حدوث الاستجابة الإجرائية والسلوك الإجرائي، وهي:

١- المثير المعزز Reinforcing Stimulus:

يقصد به كل أنواع المثيرات الإيجابية التي تلي حدوث السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية والمعززات السلبية التي تعمل على إيقاف مثير مؤلم. وتعمل هذه المعززات على تقوية ظهور الاستجابات أو السلوك الإجرائي.

٢- المثير العقابي Punishing Stimulus:

ويقصد به كل أنواع العقاب، مثل العقاب اللفظي أو الاجتماعي أو الجسدي التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل تلك المثيرات على إضعاف ظهور ذلك السلوك.

٣- المثير الحيادي Neutral Stimulus

ويقصد بذلك المثيرات التي لا تؤدي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته (الروسان، ٢٠١٤، ٣٩-٤٠).

الفروض الأساسية للنظرية السلوكية:-

- ١- معظم سلوك الإنسان متعلم ومكتسب، سواء كان السلوك سوياً أو مضطرباً.
- ٢- السلوك المضطرب المتعلم لا يختلف من حيث المبادئ عن السلوك العادي المتعلم إلا أن السلوك المضطرب غير متوافق.
- ٣- السلوك المضطرب يتعلمه الفرد نتيجة للتعرض المتكرر للخبرات التي يؤدي إليها، وحدوث ارتباط شرطي بين تلك الخبرات وبين السلوك المضطرب.
- ٤- جملة الأعراض النفسية تعتبر تجمعا لعادات سلوكية خاطئة متعلمة.
- ٥- السلوك المتعلم يمكن تعديله.
- ٦- يولد الفرد ولديه دوافع فسيولوجية أولية، وعن طريق التعلم يكتسب دوافع جديدة ثانوية اجتماعية تمثل أهم حاجاته النفسية وقد يكون تعلمها غير سوي يرتبط بأساليب غير توافقية في إشباعها ومن ثم يحتاج إلى تعلم جديد أكثر توافقاً (مصطفى، ٢٠٠٢).

المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية:-

- ١- الشخصية: هي التنظيمات أو الأساليب المتعلمة الثابتة نسبياً التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد.
- ٢- السلوك المتعلم: بمعنى أن كل السلوكيات التي تسلكها العضوية بغض النظر عن سوائها أو شذوذها فهي متعلمة بالتفاعل مع البيئة.
- ٣- الدافع: طاقة قوية بدرجة كافية تدفع الفرد أو تحركه إلى السلوك، وقد يكون الدافع أولي (الجوع) أو ثانوي متعلم (الخوف).
- ٤- المثير والاستجابة: وتقول النظرية بأنه لا بد لكل من مثير استجابة مناسبة له، فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سلبياً، وإذا كانت العلاقة بينهما غير سوية كان السلوك غير سوي.
- ٥- التعزيز: وهو التقوية والتدعيم والإثابة والتثبيت، وقد يكون التعزيز إثابة أولية مثل إشباع دافع فسيولوجي، أو قد يكون تعزيزاً ثانوياً مثل زوال الخوف، ويؤدي التعزيز إلى تدعيم السلوك، ويدفع الإنسان لتكرار ذلك السلوك.
- ٦- التعميم: نزوع الفرد إلى تعميم الاستجابة المتعلقة على استجابات أخرى تشبه الاستجابة المتعلمة.

٧- الانطفاء: وهو إيقاف التعزيز عن سلوك ما، مما يؤدي مع مرور الزمن وعدم التعزيز إلى تلاشي واختفاء ذلك السلوك وهو أيضاً ضعف وخبود السلوك المتعلم إذا لم يتم تعزيره، أو إذا ارتبط شرطياً بالعقاب بدل الثواب.

٨- العادة: وهي رابطة وثيقة تتكون بين مثير معين واستجابة معينة نتيجة لتكرار حدوثهما بنفس الشكل ولفترة زمنية طويلة (مصطفى، ٢٠٠٢).

وما توصلت إليه النظرية السلوكية، أن الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية ما هي إلا عادات تعلمها الإنسان ليقفل من درجة توتره وقلقه ومن شدة الدافعية لديه، وبالتالي كون ارتباطات عن طريق المنعكسات الشرطية لكن تلك الارتباطات الشرطية حدثت بشكل خاطئ وبشكل مرضي.

فالمعالج ما عليه إلا أن يطفئ هذا المنعكس الشرطي - المرضي - وأن يقوم بتعليم الفرد منعكسات وارتباطات شرطية جديدة وسوية مكان تلك الارتباطات المرضية.

فكل ما تركز عليه النظرية السلوكية هو "السلوك" كيف يتم تعلمه وكيف يتم تغييره وتعديله. وهو بحد ذاته محور اهتمام المعالجين للاضطرابات السلوكية بمعنى أن هناك ارتباط وثيق بين النظرية السلوكية وبين فهم الاضطرابات السلوكية وعلاجها. وقد جاء في قاموس التحليل النفسي النقدي تعريفاً للعلاج السلوكي يؤكد على ما ذكرناه سابقاً وهذا التعريف ينص على أن العلاج السلوكي "شكل من أشكال العلاج النفسي يعتمد على نظرية التعلم، ويفترض هذا الاتجاه من العلاج أن الأعراض العصبية هي حصيلة تعلم خاطئ تم عن طريق الاشراف Conditioning وهذا النوع من العلاج يهدف إلى إزالة الأعراض العصبية عن طريق عملية فك الاشراف ثم إعادة الاشراف بشكله الصحيح (مصطفى، ٢٠١٦، ٧٨-٨٠).

رابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي Theory Social Learning :

ولد باندورا في ٤ ديسمبر ١٩٢٥ م بقرية صغيرة تسمى موندرا بولاية البرتا بكندا لأبوين بولنديين من مزارعي القمح. التحق بالمدرسة العليا التي كان عدد طلابها ٢٠ طالبا وعدد مدرسيها اثنين فقط من المدرسين (أشبه بالمدرسة ذات الفصل الواحد) علم نفسه بنفسه هو وغيره من زملائه. هذه الفترة من التعلم الذاتي أثرت على تكوينه العلمي هو وزملائه حيث تقلدوا جميعا مواقع هامة وتخرجوا والتحقوا بمهن رفيعة المستوى. التحق بجامعة كولومبيا وحصل على البكالوريوس عام ١٩٤٩م، ثم واصل دراسته العليا بقسم علم النفس بجامعة ايوا وحصل على

درجة الماجستير عام ١٩٥١م، ثم الدكتوراه عام ١٩٥٢م. عمل بمركز ويشيتا كانساس للإرشاد، ثم انتقل للعمل بقسم علم النفس بجامعة ستانفورد حيث ظل يعمل به طوال حياته العملية.



كان باندورا غزير الإنتاج العلمي حيث نشر عددا ضخما من المقالات والدراسات والبحوث في المجالات العلمية المتخصصة، إلى جانب أنه ظل مشغولا ومهتما بالتعلم الاجتماعي كمدخل لدراسة الشخصية، كتب كتاباً عن عدوان المراهق عام ١٩٦٣م أول طالب Richard H. Walters بالتعاون مع ريتشارد وولترز للدكتوراه أشرف عليه. ثم نشر كتاب عن مبادئ تعديل السلوك عام ١٩٦٩م. وكتاب

عن نظرية التعلم الاجتماعي عام ١٩٧١م وأعاد نشره عام ١٩٧٧م تناول فيه تصور نظري دقيق لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي. حصل على الجائزة التقديرية كعالم متميز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام ١٩٧٢م، وحصل على جائزة الإنتاج العلمي المتميز من رابطة كاليفورنيا لعلم النفس عام ١٩٧٣م.

ورأس الجمعية الأمريكية لعلم النفس وهي أرقى وأقوى مركز أدبي وأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يقتصر تقلد هذا المركز على علماء النفس الذين لم يساهمات متميزة في مجتمع علم النفس، ظل على مدى ٢٥ عاما يقوم بتدريس مقررين بجامعة ستانفورد هما سيكولوجية العدوان، وسيكولوجية الشخصية لطلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا. يعد باندورا أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي، ومن رواد تعديل السلوك وبصفة خاصة السلوك العدواني (الزيات، ١٩٩٦، ٣٦١).

يقول باندورا، إن الإنسان في المواقف الاجتماعية غالبا ما يتعلم الكثير بسرعة وببساطة بملاحظة سلوك الآخرين. وقد جاءت نظرية التعلم الاجتماعي لتضيف بعدا جديدا لكيفية التعلم. ولفت باندورا الانتباه إلى أن أنماطا كثيرة من السلوك يمكن تعلمها من خلال ملاحظة الآخرين. لذلك يطلق على هذه النظرية التعلم بالملاحظة. وتتلخص فكرة التعلم بالملاحظة بأن البيئة الخارجية تقدم للفرد نماذج كثيرة من السلوك، التي يقوم الفرد بتمثيل سلوكها، فنلاحظ مثلا أن الطفل

الصغير يحاول دائما أن يقلد سلوك الكبار. فعندما يتعلم الأطفال أنواعا من السلوك بنفس طريقة آبائهم ويكتسبون مقاطع كثيرة من السلوك من خلال الملاحظة وحدها.

والملاحظة أيضا تعلمنا النتائج المحتملة للسلوك الجديد لأننا نلاحظ ما يحدث عندما يقوم به الآخرون. إننا نقيم توقعات حول النتائج المترتبة على سلوكنا دون أن نقوم به. إننا نتعلم من خلال نماذج مختلفة الأنواع، ليس فقط من نماذج حيه بل وأيضا من نماذج رمزية مثل تلك التي نراها في التلفزيون أو نقرأ عنها (سليم، ٢٠٠٤، ١٧٤).

تعتمد هذه النظرية على المسلمات الأساسية لنظرية التعلم، ويرى القائلون بنظرية التعلم الاجتماعي وعلى رأسهم "جوليان روتر" أن السلوك المنحرف يخضع لمبادئ التعلم الاجتماعي، ولا يحتاج إلى مبادئ أخرى لفهمه وتفسيره، وهم يرون أن السلوك المنحرف والذي يطلق عليه آخرون السلوك المرضى، هو السلوك غير المرغوب فيه وفقا لمجموعة من المعايير والقيم، وأنه سلوك سبق تعلمه واحتفظ به الفرد لأنه يتوقع باحتمال أكبر أن هذا السلوك يؤدي إلى تدعيم هذه القيم. ويرون أيضا أنه سلوك قد تعلمه الفرد في إطار اجتماعي وبلاستناد إلى الأهداف التي اكتسبت قيمة نتيجة لعلاقتها بالآخرين. وترى نظرية التعلم الاجتماعي أنه لا ينبغي تقويم سلوك الفرد في التشخيص فقط، بل علينا أن نقوم توقعاته والقيم التي يضعها للأهداف المختلفة، ومن المهم أن نعرف كيف تتغير هذه التوقعات من موقف لآخر، وكيف أن الحصول على مجموعة من الإشباعات يتعارض مع إشباعات أخرى (روتر، ١٩٨٩، ١٠٧-١١٤).

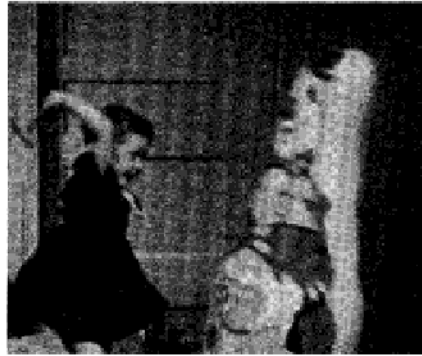
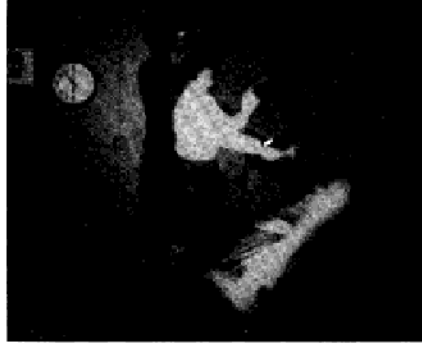
أساسيات النظرية:

- ١- يعتقد أن المثيرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال تدخل العمليات المعرفية، فالناس حين يتصرفون ويقومون ببعض التصرفات يفكرون فيما هم يعملون، واعتقاداتهم تؤثر في كيفية تأثر سلوكهم بالبيئة، وتسمح العمليات المعرفية أيضا باستخدام الرموز والدخول في نوع من التفكير يتيح التخمين في مجموع التصرفات المختلفة ونتائجها (انجلز، ١٩٩١، ٣٦٦).
- ٢- تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية، وعلى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة فانه لا يمكن إعطاء أى منهما مكانه متميزة.

- ٣- تتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال (السلوك ذو الدلالة، والجوانب المعرفية، والأحداث الداخلية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإدراكات والأفعال، والمؤثرات البيئية الخارجية).
- ٤- السلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هي جزئياً نتاج لمعالجة الفرد له، ولذلك فالناس يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة.
- ٥- تلعب المعرفة دوراً رئيسياً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة. وتأخذ عمليات المعرفة شكل الممثل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهم.
- ٦- تتطوي محددات السلوك على التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل (المتغيرات الفسيولوجية، والعاطفية، والأحداث المعرفية) والتأثيرات التي تلي السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجي أو الداخلي.
- ٧- إن معظم أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكد عليها السلوكيون أو أصحاب المدرسة السلوكية (ثورنديك وسكنر وغيرهما) حيث تتحدد توقعات الناس في ضوء خبراتهم السابقة، ويأثر السلوك المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية (الزيات، ١٩٩٦، ٣٦٢-٣٦٣).
- فكما يقول "باندورا وولترز: إننا نشك في أن الاستجابات التي تصدر عن الأفراد تكتسب جميعاً عن طريق التدعيم التقاربي المتتابع فقط كما ذكر "سكنر" فهناك سلوك لا توجد له محددات واضحة سوى تلك المؤشرات التي تصدر عن أفراد المجتمع الآخرين عندما يظهرون ذلك السلوك هم أنفسهم.
- ويوضح محمد عماد الدين إسماعيل "يبدو أن أنواعاً معينة من السلوك تتعلم عن طريق الملاحظة وهي العملية التي نطلق عليها أحياناً الاقتداء أو النمذجة أو التوحد أو النقل أو لعب الأدوار، فإذا كان على الأطفال أن يتعلموا لغة مجتمعهم فلا مناص من وجود نموذج لغوي أي أشخاص يتكلمون أمامهم" (إسماعيل، ١٩٨٩).
- وقد يتعلم الطفل من النموذج المخزون لديه فقد يرى طفل تعود على أن يساعد جدته طفلاً آخر يساعد رجلاً عجوزاً في عبور الطريق فيتدعم لديه سلوك المساعدة لجدته في مواقف تالية، وفي ذلك يقول "باندورا": أنه في كثير من الحالات يشق

الأفراد قواعد ومبادئ عامة للسلوك من الملاحظة فهم في ذلك لا يقلدون ما يسمعون وما يرون، فقد لا يستخدم الطفل التعبيرات أو المفردات التي استخدمها النموذج لكنه يتعلم مما لاحظ أساليب واستراتيجيات للتفاعل يعبر بها عن مشاعره (Bandura et al., 1963).

وقد يقلد الأفراد النماذج التي تتفق مع الأسلوب الذي ينتهجونه في الحياة كتقليد الفتيات لنجمات السينما أو بنات الطبقة الراقية، وقد تؤثر خصائص المشاهد في سهولة تقليد النموذج Modeling فالطفل المعتمد يميل إلى تقليد النموذج أكثر من الطفل المستقل، والطفل الذي يقع في منطقة متوسطة من حيث الاستثارة الانفعالية يكون أكثر ميلاً إلى التأثر بسلوك النموذج أكثر من غيره (دافيدوف، ١٩٩٢، ٢٣٠).



وهكذا فإن التعلم الاجتماعي يحدث دون قصد، وأن المتعلم لا يقلد ما يراه بل يتعلم السلوك بناءً على ما شاهده، وأن الفرد قد لا يسلك بناءً على ما تعلمه من النموذج الآن، بل يتعلم من مخزون ما لاحظته سابقاً، وأن النماذج الرمزية لها تأثير النماذج الحية نفسه، وأن تدعيم النموذج وسماته الشخصية وخصائصه الاجتماعية عوامل جذب للانتباه له والاستفادة منه، أخيراً فإن خصائص المتعلم (المشاهد) وسماته الشخصية وما يتلقاه من تدعيم في حياته هي أيضاً عوامل انجذاب إلى النموذج. ويبدو أن لعب الأدوار عن طريق التقليد (كأن يؤدب الطفل أخاه الرضيع بالعبارات نفسها التي تستعملها الأم) يسمح للطفل أن يكتسب مجموعة من السلوك المتداخل لا دخل للتدريب أو التدعيم فيه فما يفعله الطفل في المثال السابق ليس لأنه طلب منه أن يفعله بل لأنه شاهد أمه تفعله، فإن السلوك غير السوي (المرضى) طبقاً لنظرية "باندورا" هو تعلم استجابات غير توافقية من خلال الملاحظة أي أن المنظور الاجتماعي في التعلم يلاحظ عند التعامل مع الأمراض النفسية - التفاعل بين الخصائص السلوكية وإحداث المثير، وهو ما يساعد في تفسير واكتساب واستمرار الاستجابات اللاسوية، ويساعد على علاجها أيضاً (يوسف، ٢٠٠٠، ٩٥-٩٦).

يعتبر الطبيب النفسي "هارى سوليفان H. Sullivan" من المهتمين بنمو الطفل حيث قام بتحليل مراحل النمو على أساس تكيف الطفل للأمور ووسائله في إدراك العالم. واهتم "سوليفان" بنمو الذات في علاقتها بالأفراد الآخرين من ذوي الأهمية في بيئة الطفل (البيئة الاجتماعية) واعتقد "سوليفان" أنه يمكن تقسيم أهداف السلوك البشري إلى قسمين: الإشباع الخاص بالحاجات البيولوجية (الحيوية) والأمن والذي هو في رأيه يمثل حالة نفسية تتضمن الشعور بالانتماء والقبول من الغير، وفي رأيه أن معظم المشاكل النفسية تحدث من السعي وراء الأمن ويؤكد "سوليفان" على أهمية اتجاهات الأفراد المسؤولين عن رعاية الطفل والتي تنتقل للطفل عن طريق التقمص الانفعالي، حيث أنه وسيلة لنقل الانفعال. وتشكل الأسس الأولى "الأساسية" لمفهوم الذات عند الطفل من آراء الآخرين من ذوي الأهمية في حياة الطفل، واعتقد "سوليفان" أن تحليل خبرات الطفل يمكن أن يتم وفق ثلاثة مستويات:

- ١- عدم الوعي الإدراكي.
- ٢- الربط بين الأشياء حيث يكون الطفل قادراً على التمييز بين خبراته وإيجاد معنى لها رغم أن الكثير من هذه المعاني تتطوي على الميل لإشباع الرغبات.
- ٣- التركيب الارتباطي بين الكلمات والمعاني، ويمثل المستوى الثالث حيث تصبح

معاني الطفل مشتركة أو متقاسمة مع الآخرين، حيث تصبح المعاني عند الطفل تتبع الواقع والمنطق على الصورة التي يتقبلها الآخرون، وبهذا أكد "سوليفان" أهمية التعلم الاجتماعي في النمو، وحيث أشار في نمو الأطفال إلى مراحل نمو معينة واضحة، أساسها النظرة الذاتية للفرد واتصالاته الاجتماعية (نشواتي، والشربيني، ١٩٩٨، ٤٥-٥٨).

ترى نظرية التعلم الاجتماعي أنه لا ينبغي تقويم سلوك الفرد في التشخيص فقط، بل علينا أن نقوم توقعاته والقيم التي يضعها للأهداف المختلفة. يرى باندورا (Bandura) أن التعليم من خلال الملاحظة والتقليد (النمذجة) يستند إلى ثلاث عمليات أساسية هي:-

١- **العمليات الإبدالية:** الخبرات والأنماط السلوكية التي يتم تعلمها بطريقة مباشرة من خلال التفاعل مع المثيرات والمواقف يمكن تعلمها على نحو غير مباشر (بديلي)، وذلك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وتقليد مثل هذه السلوكيات. كما يؤثر كل من التعزيز والعقاب مباشرة في السلوك يمكن لهما التأثير في سلوك الأفراد على نحو غير مباشر، أي على نحو بديلي من خلال التأثير بخبرات التعزيز والعقاب المترتبة على سلوك النماذج التي يلاحظونها.

٢- **العمليات المعرفية:** هناك عمليات وسيطية تتدخل بين التعرض للمثيرات وإنتاج الفعل السلوكي حيث تلعب إدراكات وتوقعات الفرد ودوافعه دوراً في تحديد ما يتم تعلمه من سلوك النماذج.

٣- **عمليات التنظيم الذاتي:** يعمل الفرد على إعادة تنظيم الخبرات التي يتم ملاحظتها، بحيث يظهر السلوك المناسب بما يتناسب مع التوقعات التي يعتقد الفرد تحقيقها، وبما يتناسب مع طبيعة المواقف التي يواجهها.

إذا تذكرنا أن التعلم وفق هذه النظرية يتم في سياق اجتماعي (Social Context) ومن خلال التفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم أو الأب أو النموذج، أيًا كان، ويعني ذلك أن سلوك النموذج موضوع تقييم من قبل المتعلم، وعلى ذلك يعمل المتعلم على تقليد سلوك النموذج، أو لا يقلده بناءً على مكانة ذلك النموذج وقوته لدى المتعلم، وبخاصة مكانه وقوته في المجتمع، إذ يعمل المتعلم على تقليد ذلك السلوك الذي قد لا يظهر مباشرة، بل يظهر حينما تتاح الفرصة لدى المتعلم لإظهار ذلك السلوك المقلد إذ يتوقع المتعلم تعزيزاً مباشراً أو غير مباشراً له (الزغول، ٢٠٠٩، ٧٢-٧٥؛ Bandura & Walters, 1977, 49).

توجد ثلاث عوامل تؤثر في عملية المحاكاة وهي :

- ١- خصائص القدوة: كالخصائص المتشابهة مثل تمثيلهم في العمر والجنس والمركز الاجتماعي والوظيفة والكفاءة والسلطة. وتوجد سلوكيات أكثر قابلية للمحاكاة، والسلوكيات العدوانية تأتي منسوخة وتحتذي بشكل دقيق خصوصاً بواسطة الأطفال الصغار.
 - ٢- صفات الملاحظ: الناس الذين ينقصهم الاحترام الذاتي وغير المؤهلين يكونون على وجه الخصوص عرضة وأكثر قابلية لتقليد القدوة أو النموذج كذلك أولئك الاتكاليين أو من سبق لهم الحصول على مكافأة نتيجة مطابقة سلوكهم لسلوك آخر، ما يتعلمه الشخص ويؤديه بعد ملاحظة القدوة يتغير مع العمر.
 - ٣- آثار المكافآت المرتبطة بالسلوك أو نتائج المكافآت المرتبطة بالسلوك، فالنتائج المرتبطة بالسلوك تؤثر في فعالية المحاكاة، فالسلوك المحاكاة قد يكون متأثر بنتائج الثواب أو العقاب طويل المدى. فالفرد يمكن أن يتوقف على محاكاة النموذج أو القدوة الذي يماثله في المستوى والخصائص فيما لو كانت آثار أو نتائج الثواب غير كافية. وحتى الأفراد الواثقين من أنفسهم سيقومون بمحاكاة سلوك الآخرين عندما تكون قيمة الثواب واضحة وأكيدة (انجلز، ١٩٩١، ٣٧٢).
- بينما يميل أتباع سكونر إلى تبني وجهة النظر التي لا تتعدي حدود المظاهر الخارجية للاستجابة والوجهة التي تتجه إليها عند التعديل أو التشكيل، أي تقف أمام التوجه الخارجي للاستجابة، ولا تعني بما تثيره من عمليات (تمثل، توقع، رمز... الخ) فمن ناحية أخرى، فإن أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي لا ينكرون التعلم المباشر القائم على الربط بين منبه واستجابة، ولكنهم يعطون اهتماماً أكبر للأحداث الوسيطة، أي يعيروا اهتماماً أكبر لكيف يحول الشخص المتعلم (من خلال عمليات التمثل الداخلي للأحداث) المنبه المعين إلى سلسلة من الرموز أو الصور فلا تصبح بذلك مجرد استجابات لفظية.
- وعلى هذا فإن نظرية التعلم الاجتماعي ترى أن تعديل السلوك لا يقوم على مجرد فكرة ارتباط المنبهات بالاستجابة، وإنما هو يتم أيضاً نتيجة لنشاط العمليات المعرفية كالإدراك، والتوقع، والتمثل (منسي وآخرون، ١٩٩٧، ٢٨٠).

الفصل السابع

استراتيجيات تعديل السلوك

أساليب جمع البيانات والمعلومات

أولاً: الملاحظة Observation

ثانياً: المقابلة (Interview)

ثالثاً: دراسة الحالة Case study

مراحل إعداد خطة تعديل السلوك:

تقييم برامج تعديل السلوك

خطة تعديل السلوك

الفصل السابع

استراتيجيات تعديل السلوك

أساليب جمع البيانات والمعلومات Collection & Recording Data Information:

تعد إستراتيجية جمع البيانات والمعلومات عن السلوك الحالي أو السلوك المرغوب فيه العمود الفقري في استراتيجيات تعديل السلوك ويعود السبب في ذلك إلى عدة من القرارات المبنية على تلك البيانات والمعلومات، سواء أكان ذلك في بداية برنامج تعديل السلوك أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه.

أولاً: الملاحظة Observation :

تعريف الملاحظة :

إن المقصود بالملاحظة كأحدى أدوات القياس هي مشاهدة ظاهرة ما دون تدخل الباحث في الشروط التي تحدث خلالها تلك الظاهرة أو في توجيه نوع السلوك المسبب لها، أي أنها رصد واقعي للظاهرة وهناك نمطان للملاحظة غير المحددة والملاحظة المحددة (وجيه وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٤٩).

هي ملاحظة الوضع الحالي للفرد موضع الدراسة في قطاع محدد من قطاعات سلوكه، وتسجيل لمواقف من مواقف الحياة اليومية ومواقف التفاعل الاجتماعي: في اللعب، أو العمل، أو الراحة، أو الرحلات، أو الحفلات، وفي مواقف الإحباط والمسئولية الاجتماعية ، والقيادة أو التبعية، وفي المناسبات الاجتماعية بحيث يتضمن ذلك عينات سلوكية لها مغزى في حياة الفرد (زهران، ١٩٨٦، ٧٣).

تعتبر الملاحظة أداة هامة في حياتنا اليومية، حيث يمكن مشاهدة ما يحدث من سلوكيات وأنشطة يقوم بها الآخرون، وقد يركز على جانب منها لسبب ما (الشناوي، ١٩٩٦، ٢٦٧).

إن الملاحظة أداة رئيسة في دراسة السلوك الإنساني خاصة في المواقف التي يتعذر في استخدام أدوات أخرى أو حين يعطل استخدام تلك الأدوات تلقائية السلوك التي تعبر عن حقيقة شخصية الفرد، لأن الملاحظة في أبسط صورتها مشاهدة الباحث على الطبيعة لجوانب سلوكية معينة أو مواقف معينة من مواقف الحياة

اليومية، ويتم تسجيل ما يلاحظه بدقة ثم يتبع ذلك تحليل هذه الملاحظات والربط بينها وبين البيانات المستخلصة من أدوات أخرى (الدهري، ٢٠٠٨، ١٣٧).

تتعدد أنواع الملاحظة مثل الملاحظة المباشرة وتكون وجهاً لوجه، والملاحظة غير المباشرة والتي تحدث دون اتصال مباشر بين الملاحظين والعملاء، والملاحظة المنظمة الخارجية والتي يكون أساسها المشاهدة والموضوعية والتسجيل بإزاء الشخص دون التحكم في الظروف والعوامل التي تؤثر في هذا السلوك، وهناك الملاحظة المنظمة الداخلية وهذه تكون من الشخص نفسه لنفسه (زهران، ٢٠٠٥، ١٨٧).

إن الملاحظة أداة رئيسة في دراسة السلوك الإنساني خاصة في المواقف التي يتعذر في استخدام أدوات أخرى أو حين يعطل استخدام تلك الأدوات تلقائية السلوك التي تعبر عن حقيقة شخصية الفرد، لأن الملاحظة في أبسط صورتها مشاهدة الباحث على الطبيعة لجوانب سلوكية معينة أو مواقف معينة من مواقف الحياة اليومية، ويتم تسجيل ما يلاحظه بدقة ثم يتبع ذلك تحليل هذه الملاحظات والربط بينها وبين البيانات المستخلصة من أدوات أخرى (الدهري، ٢٠٠٨، ١٣٧).

ونجد في الملاحظة بالمشاركة أنها تقوم على الاندماج الفعلي من جانب الملاحظ في الأنشطة المراد ملاحظتها، بحيث يخلط المفحوصون بينه وبين باقي أعضاء الجماعة، ولكنها وسيلة أقل شيوعاً في استخدامها، والملاحظة بالمشاركة لها ميزة واحدة هامة، وهي الاحتكاك المباشر بالمفحوصين، ولكن يؤدي اندماج ومشاركة علماء السلوك في جماعة المفحوصين إلى فقدان القدرة على تسجيل الأحداث بطريقة غير متحيزة، وكذلك من عيوبها أن الملاحظون قد يؤثرون دون أن يعلموا على سلوك المفحوصين (دافيدوف، ١٩٩٢، ٦٩).

من حيث القائمين على الملاحظة فهناك الملاحظة الفردية التي يقوم بها شخص واحد، والملاحظة الجماعية التي يقوم بها لأكثر من شخص واحد. ومن حيث ميدان الملاحظة فهناك الملاحظة الطبيعية التي تستعمل في العلوم الطبيعية كما تستعمل في العلوم السلوكية، والملاحظة في المختبر ويقصد بها التجريب من حيث ضبط المتغيرات المحيطة بالمتغير موضوع البحث، والملاحظة في العيادة: وهي طريقة يلجأ إليها المعالجون النفسيون والمرشدون والمشرّفون التربويون بهدف التشخيص والعلاج (ملحم، ٢٠٠٥-أ، ١٥٧).

تنقسم الملاحظة عادة إلى نوعين: ملاحظة عارضة، وملاحظة مقصودة أو قصدية، ومما لاشك فيه أن للنوع الأول فوائد واضحة في المجال الإكلينيكي سواء تمت بشكل منفرد أم جاءت أثناء إجراء المقابلة أو تطبيق الاختبارات النفسية حيث

تُعين في فهم طبيعة الأعراض، غير أننا عندما نتحدث عن الملاحظة كأسلوب لجمع البيانات فإننا نقصد الملاحظة القصديّة، وهي الملاحظة العلمية المنظمة المضبوطة والتي تشمل ملاحظة السلوك في مواقف الحياة الطبيعيّة، ومواقف التفاعل الاجتماعي بكافة أنواعها (يوسف، ٢٠٠٠، ٦٣).

ويجب أن يتضمن دور الملاحظ في الأحوال العادية على توجيه انتباهه تجاه أسلوب الطفل في التعامل مع الآخرين، ومع مكونات البيئة بشكل عام، وإلى حالته الانفعالية، وإلى مستوى النشاط لديه (القذافي، ١٩٩٥، ٦٤).

ويري فان دالين (١٩٦٩) أن الملاحظة العملية عملية غير مباشرة معقدة تتطلب تخطيطاً واعياً، وتتضمن الاختيار المتعمد لبعض الجوانب الهامة من الظواهر في موقف معين ووقت محدد وتمحيصها تمحيصاً دقيقاً وهو ما قد يستلزم استخدام أساليب أدوات دقيقة، ثم تقديم النتائج في صورة تيسر للآخرين التحقق منها.

تعد الملاحظة من الأساليب العلمية التي يتم فيها جمع البيانات والمعلومات عن السلوك الملاحظ سواء كان مرغوباً فيه أو غير مرغوباً فيه، وقد تكون الملاحظة مقصودة أو غير مقصودة، ولكن الملاحظة المقصودة هي الملاحظة التي يمكن توظيفها في عملية جمع البيانات والمعلومات ويشترط في الملاحظ (Observer) أن يكون موضوعياً غير متحيز في ملاحظته للسلوك، قادراً على تسجيل المعلومات وتبويبها وتصنيفها وتحليلها ومن ثم تفسيرها.

ما على الملاحظ سوي مراقبة الأطفال في مواقف معينة، وتدوين ما يقومون به من سلوك، أن هذه العملية ليست - كما تبدو عليّة - من السهولة، فهناك عدة قرارات لابد من أن يأخذها الملاحظ بعين الاعتبار، وهي:

١- هل يتحدد على الباحث مراقبة سلوك الأطفال بالكامل؟ أم يراقب مظهراً أو مظاهر معينة من هذا السلوك مغفلاً مظاهر وجوانب أخرى، وأسهل منه بالطبع مراقبة جانب واحد بسيط من جوانب السلوك، مثل مراقبة عدد مرات التبسم عند الأطفال أو أشكال السلوك العدواني لدى الأطفال أثناء اللعب في ساحة المدرسة مثلاً.

٢- تحديد مكان المراقبة، فهل يحبذ الباحث مراقبة السلوك في موقفه الطبيعي؟ أم يفضل أن يكون في إطار موقف تجريبي محدد ومنظم سابقاً؟ مع أن هناك آراء كثيرة تتادي بضرورة العودة إلى دراسة السلوك في مواقفه الطبيعيّة التي

- تعطي العلماء فهما أفضل للتفاعلات الديناميكية (المتغيرة) المعقدة بين الأطفال في مواقف الحياة الفعلية.
- ٣- إعداد بطاقة الملاحظة ليُسجل عليها المعلومات التي يلاحظها: وتشمل بطاقة الملاحظة عادة أنماط السلوك المتوقع ملاحظته.
- ٤- إن يتأكد الباحث من صدق ملاحظاته، وذلك عن طريق إعادة الملاحظة أكثر من مرة وعلى فترات متباعدة، أو عن طريق مقارنة ما يلاحظه مع باحث آخر في المجال نفسه.
- ٥- يتم تسجيل ما يلاحظه الباحث أثناء الملاحظة ويقوم باستخدام أدوات التسجيل كاستخدام الكاميرات أو الأشرطة والتسجيلات.
- ٦- كما يشترط في السلوك الملاحظ، أن يحدث في ظروف طبيعية ومتكررة غير متكلفة وواقعية، وأن يتم تحديد الزمان والمكان الذي يظهر فيه السلوك وعلى الملاحظ أن يسجل المعلومات والبيانات عن السلوك الملاحظ أو الاستجابة أو الاستجابات التي يقوم بها الفرد الملاحظ أخذاً بعين الاعتبار المظاهر التالية الملاحظ كما يذكرها بلاك مان (Black man, 1971) عدداً من النقاط التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند استخدام الملاحظة كأسلوب قياس وهي :
- دقة الاستجابة Accuracy of Response.
 - سرعة الاستجابة speed of Response.
 - قوة الاستجابة Sternson of Response.
 - مقاومة الاستجابة للانطفاء Resistance to Extinction.
 - مقاومة الاستجابة للتداخل مع أخرى Resistance to Interference.
 - مدى احتمال ظهور الاستجابة Probability of Response.
 - الجهد اللازم لظهور الاستجابة Effort of Response.
- ومن المناسب للملاحظ أن يجمع البيانات والمعلومات عن السلوك الملاحظ وفق نموذج أو استمارة الملاحظة، ويمكن للملاحظ أن يستخدم أدوات تساعد في جمع البيانات والمعلومات مثل العين المجردة أو أجهزة وأدوات التصوير أو غرف المراقبة ذات الاتجاه الواحد (One way Mirror). وقد أثبتت بعض الاستفسارات حول استخدام أسلوب الملاحظة في جمع البيانات والمعلومات ولكن الدراسات التي يذكرها كازدين Kazdin, 1980 تدل على ما يلي:-
- يحدث السلوك بطريقة طبيعية وتلقائية عندما لا يوجد ملاحظ، وفي مثل هذه الحالات يجب ألا يعلم الأفراد بأنهم موضوع ملاحظة.

- يحدث السلوك بطريقة أفضل عندما يوجد ملاحظ، وفي مثل هذه الحالات فإن وجود الملاحظ يعمل على تحسين الأداء.
- يوصف السلوك بطريقة موضوعية عندما تتم ملاحظته من قبل أكثر من ملاحظ وفي مثل هذه الحالات فإن وجود أكثر من ملاحظ يعمل على إظهار مدى الاتفاق بين الملاحظتين على السلوك الملاحظ، وبالتالي مدى الترابط بين كل منهما.
- يلاحظ السلوك بطريقة موضوعية عندما يتم الاتفاق بين الملاحظتين على تعريف السلوك المحدد الملاحظ.
- تعمل مناقشة السلوك الملاحظ من قبل الملاحظتين على تكوين صورة أفضل وأدق عن السلوك الملاحظ (في: الروسان، ٢٠١٤، ٨٥-٨٦).

طرق تسجيل الملاحظة :

- ١- التسجيل المستمر: أي طريقة المذكرات اليومية، وفيها يسجل الملاحظ كل شيء عن الحالة.
- ٢- تسجيل الحدث: Event Recording يختار الملاحظ نوعاً واحداً أو أكثر من السلوك ويسجله كلما حدث.
- ٣- التسجيل طول زمن السلوك: Duration Recording يسجل الملاحظ طول الزمن الذي يستغرق فعل معين، وتستخدم هذه الطريقة مع أنواع السلوك التي "تشكل أحداثاً بالمعنى الدقيق".
- ٤- التسجيل على فترات: Interval Recording في هذه الطريقة قسم زمن الملاحظة إلى فترات معينة مثل كل ٥ أو ١٠ دقائق أو ٣٠ ثانية أو كل يوم يسجل ما إذا كان السلوك قد حدث في هذه الفترة أم لم يحدث.
- ٥- العينة الزمنية: Time Sampling وفي هذه الطريقة أيضاً يقسم الزمن إلى فترات، ولكن يسجل الملاحظ ما إذا كان السلوك يقع في لحظة معينة فقط (مليكه، ١٩٩٨، ٦-٧).

فوائد الملاحظة:

- ١- تقدم صورة لسلوك الطفل التلقائي في المواقف الحياتية، سواء في غرفة الصف أو الملعب.
- ٢- تقدم معلومات حول سلوك الطفل مع الأشخاص الآخرين، وكذلك معلومات حول أسلوب تعلم الطفل.

- ٣- توفر سجلاً لكل من سلوكيات الطفل وسلوكيات الآخرين، والذي يمكن استخدامه بغرض التقويم والتخطيط العلاجي.
 - ٤- تتيح التثبت من دقة تقارير الآباء والمعلمين حول سلوكيات الطفل.
 - ٥- تسمح بالمقارنة بين سلوك الطفل في الموقف الاختباري وسلوكه في البيئات الطبيعية.
- كما أنها مفيدة بشكل خاص في دراسة الأطفال الصغار والأطفال المعاقين تطورياً الذين قد يصعب تقويمهم بإجراءات تقويم أخرى (سلطي وآخرون، ٢٠٠٦، ١٦٧-١٦٨).
- ٦- الملاحظات من خلال الوالدين تكون مصدر هام للمعلومات عن سلوك الطفل، فيمكن للوالدين تزويد الأخصائي بسلوك الطفل كما يحدث في البيئة الطبيعية، حيث أن الآباء متضمنين في حياة الطفل، وهذه التسجيلات من قبل الوالدين من الممكن أن تعكس ليس فقط وجود أو غياب استجابة الطفل، لكن أيضاً مستوى تحمل الوالدين، دافعية الوالدين للحصول على المساعدة، وكذلك فإن الكثير من التسجيلات من قبل الوالدين من الممكن أن يشوبها الكثير من التشوهات. وتستخدم السجلات في كتابة التقارير إلى الوالدين، والمدرسين، وفي توعية الوالدين ومساعدتهم على أن يشاركوا المعلم في كل ما يحدث في المنزل.

أهمية الملاحظة في التوجيه والإرشاد النفسي:

- ١- ندرس السلوك الذي لا يمكن استحضاره في العمل.
- ٢- ندرس السلوك التلقائي الذي يمكن أن يصيبه التشويه والتغير إن حاولنا دراسته في المعمل.
- ٣- ندرس السلوك الذي تمنعنا الضوابط الخلقية استحضاره في المعمل (ملحم، ٢٠٠٥-أ، ٢٠٣).

شروط الملاحظة :

- ١- يجب أن تكون الفترة الزمنية قليلة.
- ٢- ملاحظة الظاهرة (السلوك) أكثر من مرة.
- ٣- يجب عدم احتكام الملاحظ مع الشخص المراد ملاحظته.
- ٤- يجب أن يكون الملاحظ بعيداً عن الشخص المراد ملاحظته (أي أن يكون قريباً جسياً وإشعار الملاحظ بأنه بعيد ذهنياً).

أنواع الملاحظة:

(أ) الملاحظة غير المحددة Unrestricted Observation:

بملاحظة الأفراد موضوع الدراسة في بيئتهم الطبيعية فترة من الزمن قد تتعدى الشهور ويدون كل ما يلاحظه دون أن يتدخل في توجيه الأفراد، ثم يقوم بعد ذلك بتحليل التفاصيل التي تجمعت لديه من مشاهدته. ولكن يعاب على هذه الطريقة أن ذاتية القائم بالملاحظة قد تتدخل دون أن يقصد ذلك، وكذلك قد غفل ملاحظة سلوك عابر قد لا يعيره الباحث اهتماما ولكنه يكون ذا أثر فعال في موضوع الظاهرة التي يقوم بدراستها، لذا يفضل أن يقوم الباحث بالملاحظة المحددة سلفا والتي تعرف أحيانا بالملاحظة المقيدة.

(ب) الملاحظة المحددة Restricted Observation:

ويقصد بها هذا النوع من الملاحظة المنظمة التي يحدد الباحث أو المعلم محاورها سلفا في صورة ما يسمى (ببطاقة الملاحظة) التي يتوجب عليه أن يقوم بضبطها وعرضها على عدد من المحكمين في المجال حتى يتم إقرارها قبل استخدامها سواء قام باستخدامها الباحث نفسه أو غيره من الزملاء (حيث يفضل في بعض الحالات أن يقوم بعض الزملاء المتخصصين في الميدان من زملاء الباحث برصد الملاحظات على القائمة بقصد التجرد التام من الذاتية). وهذا النوع من بطاقات الملاحظة هو الأكثر شيوعا في ميدان العلوم لتربوية والنفسية (وجيه وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٥٠).

مزايا الملاحظة:

للملاحظة مزايا عديدة مما يجعلها وسيلة مهمة وجيدة في جمع البيانات عن المسترشد، وأبرز مزايا الملاحظة ما يلي:

- ١- توفر معلومات وبيانات على درجة عالية من الدقة وذلك لأنها تستمد من السلوكيات الطبيعية للأفراد المراد ملاحظتهم.
- ٢- يتمكن المرشد من جمع أكبر كمية من المعلومات عن المسترشد للتعرف على الظواهر والحوادث وأنماط السلوك.
- ٣- تساعد المرشد على جمع البيانات عن حقيقة السلوك ووقت حدوثه.
- ٤- يتجاوز الفرد المراد ملاحظته بطريقة عفوية وغير مقصودة، مما يساعد المرشد في الحصول على أجوبة عن الأسئلة دون عناء.
- ٥- يستطيع المرشد الحصول على معلومات من خلال الملاحظة لا يمكن الحصول عليها بطرق أخرى (الحري، والأمامي، ٢٠١١، ٢١٤).

عيوب الملاحظة:

لا تخلو وسيلة الملاحظة من وجود بعض المعوقات والثغرات والمتمثلة بالآتي:

- ١- تتعارض مع مبدأ وجوب استئذان المسترشد قبل أي إجراء إرشادي (دبور، والصافي، ٢٠٠٧).
- ٢- قدرة الملاحظ في التأثير في الحالة التي يلاحظها، فقد يكون سلوك الطفل في حضور المعلم مختلفا عنه في حالة غيابه.
- ٣- تبديد الوقت، فالملاحظة المباشرة تتطلب وقتا طويلا واستغراقا. كما أن تطوير أدوات الملاحظة مثل قوائم الشطب يتطلب وقتا، كذلك الأدوات الجاهزة تتطلب وقتا وجهدا في التدريب على استخدامها (Robson, 1993, 191-192).
- ٤- أن كثيرا من الأفراد لا يحبون أن يكونوا موضع الملاحظة.
- ٥- التحيز الشخصي وتدخل ذاتية الملاحظ مما يؤثر على موضوعية الملاحظة.
- ٦- الخطأ في تسجيل الملاحظة وتفسيرها.
- ٧- الغموض والإبهام: فقد يفسر القائم بالملاحظة سؤالا أو مصطلحا تفسيريا مختلفا عما يقوم به ملاحظ آخر.
- ٨- تكون معلومات الملاحظة محددة عن المواقف الذي يلاحظه مما يؤثر على تقديراته، بالإضافة إلى نقص تدريب الباحث على إجراء الملاحظة (زهران، ١٩٨٦، وأبو حطب وآخرون، ١٩٩٣).

ثانياً: المقابلة (Interview) :

المقابلة هي عبارة عن محادثة هادفة وهي هامة مع الأطفال بسبب مرونتها وتكيفها مع مختلف المواقف. ويستطيع الفاحص من خلالها الحصول على معلومات تقييمية هامة حيث يقوم بإجراء مقابلات مع الأطفال ووالديهم ومعلميهم (صالح، ٢٠٠٧، ١٣٩).

المقابلة احدي الوسائل الهامة لجمع البيانات في البحث الإكلينيكي خاصة تلك البيانات أو المعلومات التي تربط في أغلب الأحيان بمشاعر وعقائد ودوافع الأفراد، أو تتعلق بالأحداث الماضية وتطلعات المستقبل.

أما في الإرشاد والعلاج النفسي: فتعرف المقابلة بأنها: علاقة اجتماعية مهنية دينامية وجها لوجه بين الأخصائي النفسي الإكلينيكي والعميل في جو نفسي امن

يسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين بهدف جمع معلومات من أجل حل مشكلة: أي أنها علاقة فنية حساسة يتم فيها تفاعل اجتماعي هادف ، وتبادل معلومات وخبرات ومشاعر واتجاهات ، ويتم خلالها التساؤل عن كل شيء ، وهي نشاط مهني هادف، وليست محادثة عادية (زهران، ١٩٨٦).

المقابلة أسلوب علمي منظم لجمع البيانات والمعلومات عن السلوك الحالي أو المستهدف، وتجرى المقابلة بين طرفين الأول ويسمى المشرف على برنامج تعديل السلوك أو المعالج السلوكي أو المرشد النفسي إلى المقابلة حيث تفشل الطرائف الأخرى في جمع البيانات والمعلومات أو حين تضيق أو توضح المقابلة مظاهر السلوك الحالي أو المستهدف (الروسان، ٢٠١٤، ٨٧).

المقابلة هي المصدر الأول للمعلومات عن الحالة، ونحن لا نقصد مقابلة المريض فحسب، بل المقابلات التي تجري كذلك مع أعضاء أسرته أو جيرانه أو أصدقائه أو مدرسيه أو زملائه، وتعرف المقابلة بأنها "حادثة مقصودة بين شخصين أو أكثر حيث يكون التواصل لغوياً وغير لغوي يسعى فيها شخص إلى الحصول على معلومات عن شخص أو أشخاص آخرين (الزيادي، ١٩٨٧، ٥٧).

وتعرف المقابلة كذلك على أنها "مجموعة من الأسئلة أو وحدات الحديث يوجهها طرف (شخص أو عدة أشخاص) إلى طرف آخر (شخص أو عدة أشخاص) في موقف مواجهة حسب خطة معينة، بهدف الحصول على معلومات عن شخصية أو سلوك الطرف الأخير، أو للتحكم في هذا السلوك" (سويف، ١٩٨٣، ٣٧٩).

وتشتمل المقابلة المقننة على توجيه نوعية محددة من الأسئلة، تكون مطبوعة حيث يتم قراءة الأسئلة خلال ترتيب منظم ومحدد، أما في المقابلة غير المقننة لا توجد أسئلة محددة يتبعها الفاحص أثناء المقابلة مع المفحوص. وتجرى المقابلة في جو من التفاعل بين كل من الفاحص والمفحوص حيث يؤثر كل منهم في الآخر. والمقابلة الجيدة توفر بيئة جيدة ومناسبة لإجرائها من خلال الاستمرارية، والدفء، والصراحة، والثقة المتبادلة، كما أنها تتضمن نمو اتجاهات ايجابية تحدث أثناء المقابلة، كما أنها تسهل انسياب عملية الاتصال (Kaplan, R.M., & Saccuzzo, D.P. 2001., 250-251).

وتعد المقابلة الأولى هامة، ومع الإعداد لها من حيث تحديد المكان بحيث يتوافر فيه الأثاث المناسب الباعث على الهدوء وراحة النفس، وتحديد الوقت المناسب لمقابلة أسرة الطفل.

ويساعد المتخلف عقلياً القائم بالمقابلة في الوصول إلى تحديد أكثر دقة

للصعوبات، والمشكلات التي يعاني منها عندما يكون لديه قدرة لغوية مناسبة، أما إذا كانت اللغة أقل تطوراً ونمواً فإن ذلك يكون مدعاة للقائم بالمقابلة أن يستقي المعلومات عن الطفل من الوالدين، أو المعلمين، أو العاملين بالمستشفى (Gelder et al., 1983, 703).

وفي مقابلة الآباء الذين يخبرون الكثير من الانفعالات السلبية من الشعور بالصدمة، وفقدان الأمل بسبب أن الحالة لا يحدث لها تغيير، وخيبة الأمل لأنهم ليس لديهم طفل سوي مثل أقرانه، فإن هذا يتطلب مهارة من قبل الأخصائي في معالجة هذه الانفعالات (Thompson & Rudolph, 1983, 348).

تقود في المقابلة للأخصائي النفسي البيانات حول الطفل، ولاسيما أن الأخصائي يمكنه ملاحظة التغييرات التي تطرأ على أنماطه السلوكية أثناء المقابلة وتعبير وجهه وردود الفعل الانفعالية والتغير في نبرات صوته في تفاعلاته مع الأسئلة، ومثل هذه الملاحظات بالإضافة إلى المعلومات اللفظية التي يصرح بها الطفل تساعد الأخصائي في فهم أعمق لمشكلة الطفل.

يراعى في الأخصائي النفسي الذي يجرى المقابلة أن يخلق جواً إيجابياً ودياً، وأن يحرص على جعل الفرد في وضع نفسي جيد لكي يستطيع أن يتكلم بحرية وأمان ويمكن تسجيل أو تدوين المادة التي حصل عليها أثناء أو بعد انتهاء المقابلة.

أهمية المقابلة :

- ١- المقابلة أسلوب للحصول على معلومات من خلال فحص الأحداث الهامة في حياة الفرد، وتحقيق بعض الفهم لخبراته واتجاهاته إزاء مختلف الناس والظروف.
- ٢- المقابلة تخدم أيضاً كموقف مقنن لتقدير انفعالات واتجاهات الفرد والفاحص يجب أن يتسم سلوكه بالدفع، وأن يكون سريع الاستجابة، والتعليقات.

أهداف المقابلة :

- ١- إقامة علاقة بين فردين (المرشد والعميل).
- ٢- الكشف عن الأفكار والمشاعر والاتجاهات لدي العميل.
- ٣- جمع البيانات والمعلومات عن العميل ومحاولة تفسيرها، والكشف عن الحلول الممكنة بحيث تكون مقبولة اجتماعياً.
- ٤- الوصول إلى طريقة لبناء عمليات التشخيص والإرشاد النفسي (عبد العظيم، ٢٠٠٤، ١٨٢).

- ٥- المقابلة يكون لها صفة التوجيه كما أنها تمثل صورة مهمة لتقويم المعلومات التي يحصل عليها الفاحص، ففي الكثير من مقاييس السلوك التكيفي يتم التحقق من المعلومات المستقاة من طرف ثالث، والتي من شأنها أن تحدد قدرة أو عدم قدرة الطفل على الأداء.
- ٦- كما أن المقابلة تستخدم للحصول على المعلومات ذات الصلة بالتاريخ النمائي للطفل.
- ٧- عدة من المتخصصين يستغلون المقابلات لإجراء تحليل وظيفي لسلوك الطفل ويكون ذلك في ضوء القصور، أو التقدم في سلوك الطفل والبيئة التي يقطن فيها بهدف ضبط هذا السلوك، فالطفل الذي يضرب رأسه بشدة من الضروري تحديد العوامل التي أسهمت في استمرارية هذا السلوك (Witt et al., 1994, 439-440).

وقد يعتمد الأخصائي النفسي إلى مقابلة أطراف أخرى ذات علاقة بالطفل لجمع البيانات اللازمة، ومن هذه الأطراف الوالدين المعلمون والأقران وقد تكون المقابلة تركيبية محددة البناء 'structured Interview'.

أنواع المقابلة:

تقسم المقابلة من حيث الغرض إلى عدة أقسام هي:

- أ- **المقابلة الأولية:** وتهدف إلى التعرف على طبيعة المشكلة.
- ب- **المقابلة التشخيصية:** وتهدف إلى تشخيص المشكلة التي يعاني منها المسترشد، وتصنف الأفراد حسب حالات مشكلاتهم.
- ج- **المقابلة الممهدة للإرشاد التربوي:** وتهدف إلى تعريف المسترشد بطريقة الإرشاد وكيفية تعاونه مع المرشد، وغرس الثقة لديه.
- د- **المقابلة الإرشادية:** يقدم فيها للمسترشد بعض التوجيهات البسيطة من قبل المرشد.
- هـ- **المقابلة العلاجية:** وهذه المقابلة تحتاج إلى عدة جلسات، وتفيد في مجال الإرشاد النفسي.

وتقسم المقابلة من حيث عدد المسترشدين إلى:

- ١- **المقابلة الفردية:** هي المقابلة التي تتم بين المرشد التربوي والمسترشد.
- ٢- **المقابلة الجماعية:** هي المقابلة التي تتم بين المرشد التربوي ومجموعة من المسترشدين في مكان واحد ووقت واحد.

أما أقسام المقابلة وفقاً لنوع الأسئلة التي تطرح فيها فهي:

- أ- **المقابلة المغلقة:** هي المقابلة التي يقوم فيها المرشد بطرح أسئلة معينة على المسترشد تستوجب إجابات دقيقة ومحددة.
- ب- **المقابلة المفتوحة:** هي المقابلة التي يقوم فيها المرشد بطرح أسئلة معينة على المسترشد وتترك له الحرية التامة للإجابة، دون تحديد للزمان الذي تستغرق الإجابة أو الأسلوب المتبع فيها.
- ج- **المقابلة المغلقة - المفتوحة:** وهي المقابلة التي تشمل على نوعين من الأسئلة بعضها مغلقة والبعض الآخر مفتوحة.
- د- **المقابلة البؤرية:** تركز هذه المقابلة الاهتمام حول خبرة معينة صادفها المسترشد، وعلى آثار هذه الخبرة (الحريري، والأمامي، ٢٠١١، وأبو أسعد، ٢٠١٤، ودبور، والصافي، ٢٠٠٧).

مكان المقابلة:

من أهم ترتيبات المقابلة توفر المكان الذي تجرى فيه، والذي تتوفر فيه الخصوصية والبعد عن العوامل المشتتة للانتباه، ومن مشتتات الانتباه أثناء المقابلة رنين الهاتف، أو الطرق على باب الغرفة المخصصة للمقابلة، ومثل هذه المشتتات لها مردود سلبي على المستفيد إذ تشعره بأن مشكلاته تأتي في المحل الثاني من اهتمام الأخصائي النفسي.

وتكوين العلاقة وتجنب الإسراف في العاطفة أو التعاطف مع المفحوصين وتحاشي أسلوب التعالي أو الحماية أو العنف، واستدعاء المعلومات: مثل هل كان المقابل مستمعاً، يظن عند الضرورة إلى إعادة سؤال أو شرحه؟

تسجيل المقابلة

يفترض أن يقوم الباحث بتسجيل الوقائع والمعلومات التي يحصل عليها من المفحوص، وذلك بعد التأكد من صحتها. وعلى الباحث أن يراعي الأمور التالية عند قيامه بتسجيل المعلومات:

- عدم الاستغراق في الكتابة والتسجيل، لأن ذلك قد يربك المفحوص، ويجعله حذراً من الاستمرار في الحديث.
- يمكن للباحث استخدام نماذج متعددة للإجابات، وبمقاييس تقدير مختلفة حتى يتمكن من تسجيل آراء المفحوص دون الاستغراق في الكتابة.

- لا يجوز ترك التسجيل حتى نهاية المقابلة فمرور الوقت قد يؤثر على وعي الباحث ببعض الأحداث فيغفلها أو وينساها.
 - استخدام أجهزة التسجيل الصوتي يعطي دقة وموضوعية أكثر في جمع البيانات أو المعلومات شريطة تقبل المفحوص لذلك (ملحم، ٢٠٠٥-أ، ١٧٣).
- ومن النقاط الهامة التي تبدو واضحة أنه ينبغي على الملاحظ أن يلاحظ سلوكاً واحداً في أي لحظة زمنية وأن يسجله، وإذا كان عليه أن يلاحظ سلوك التلميذ فإنه ينبغي على الملاحظ أن يتخذ كل قرار على حده، ويفضل تسجيل الملاحظات حال حدوث السلوك وبما أن كل ملاحظة لابد من القيام بها خلال فترة خمس عشرة ثانية مثلاً ينبغي أن تكون عملية التسجيل بسيطة بقدر الإمكان (جابر، ١٩٨٤، ٤٣٠).

مزايا المقابلة:

- ١- تعد المقابلة انسب وسائل جمع البيانات من الأشخاص الأميين والمتعلمين.
- ٢- تتيح فرصة أكبر للكشف عن البيانات التي تتصل بموضوعات معقدة أو مثيرة للانفعال، مما لا تكشف عنه وسائل جمع المعلومات الأخرى.
- ٣- تفيد المقابلة في تشخيص وعلاج الاضطرابات النفسية.
- ٤- تتيح الفرصة للكشف عن التناقض في إجابات المفحوص، ومن ثم يمكن مراجعته ليعطي تفسير لهذا التناقض.
- ٥- تمتاز بالمرونة: حيث يمكن للباحث إعادة الأسئلة وتوضيح الغامض منها (مصطفى، ٢٠١٦، ٦٦).

عيوب المقابلة:

- ١- التحيز: وخاصة تحيز الباحث لفكرة سابقة. مما يعرض إجابات المفحوص لعدم الدقة.
- ٢- عدم الدقة: فقد تتأثر إجابات المفحوص بالباحث أو الجو الذي تجري فيه المقابلة.
- ٣- اللجوء إلى المقبولة الاجتماعية: كأن يلجأ المفحوص بالطريقة التي تلقى استحساناً أو تتمشي مع رأي الباحث.
- ٤- تتطلب المقابلة وقتاً طويلاً في التدريب عليها وتطبيقات إجراءاتها.
- ٥- من الصعب مقارنة مقابلة بمقابلة أخرى. لأن كل مقابلة لها ظروفها من حيث أسئلتها، وظروف الحوار والظروف النفسية لكل من الطرفين (عبدالمعطي، ٢٠٠٤، ١٠٣-١٠٤).

ثالثاً: دراسة الحالة Case study :

تعريف دراسة الحالة:

تعد دراسة الحالة من أدوات الإرشاد المهمة التي تساعد المرشد في الحصول على معلومات وإفية تمكنه من فهم المسترشد، كما أنها تساعد في التعرف على نقاط القوة والضعف في جوانب نموه المختلفة وعلى مشكلات سوء التكيف التي تجعله بحاجة إلى إرشاد (العزة، ٢٠٠٩).

هي الإطار الذي ينظم ويقيم فيه الأخصائي الإكلينيكي كل المعلومات والنتائج التي يحصل عليها عن الفرد - وذلك عن طريق: الملاحظ، والمقابلة، والتاريخ الاجتماعي، والسيرة الشخصية، والاختبارات السيكولوجية، والفحوص الطبية... لذلك: فإن دراسة الحالة التي تدور أساساً حول الكائن الإنساني في تفردته تكون الطريقة المفضلة لدى الإكلينيكي (مليك، ١٩٩٤، ٧٩).

أهمية دراسة الحالة:

تعطي دراسة الحالة فكرة كاملة وواضحة حول المسترشد لدرجة تفوق تصورات المرشد حول أبعاد شخصية المسترشد، مما يجعلها في مقدمة الوسائل التي تستخدم في تقدير سلوك الفرد، وتقويمه، وتساعد دراسة الحالة في تلخيص المعلومات المتراكمة حول جوانب شخصية المسترشد وذلك بهدف تفسير أبعاد وأسلوب حياته، وفهم خصائص شخصيته ومن ثم تساعد المرشد في تحديد ملامح استراتيجياته الإرشادية التي يتبعها مع المسترشد لتحقيق النمو الشامل لشخصيته (ديور، والصافي، ٢٠٠٧).

أسلوب دراسة الحالة من الأساليب المعروفة في جمع البيانات والمعلومات عن السلوك الحالي، وفيها يتم جمع البيانات والمعلومات مباشرة من الطفل/ المسترشد/ وتسجيلها، والتي تشمل عدداً من الجوانب ذات العلاقة بالسلوك الحالي كالجوانب الأسرية والمدرسية والاجتماعية... الخ وتهدف دراسة الحالة إلى جمع معلومات تساعد في تشخيص السلوك الحالي وتحديد استجابة وقد يلجأ المرشد إلى أسلوب آخر لجمع البيانات والمعلومات ويسمى بأسلوب تاريخ الحالة (Case History) والذي يتناول معلومات تتعلق بجمع بيانات أو معلومات عن طفولة الفرد وخبرات الطفولة السابقة، كمصدر آخر في تشخيص الحالة.

خطوات دراسة الحالة:

١- قبول الحالة إذا وجد المرشد بأنه قادر على التعامل معها بشكل سليم.

- ٢- استقبال المسترشد وإجراء علاقة ودية معه بعد جمع المعلومات التامة عن الموضوع والإعداد للمقابلة بشكل جيد.
- ٣- تحديد المشكلة وتشخيصها ورسم الخط القاعدي حول بدء المشكلة.
- ٤- بناء نموذج لمشكلات المسترشد وتحديد الصعوبات التي يواجهها والبدء بأكثرها إلحاحاً.
- ٥- وضع الأهداف وإعداد خطة العلاج مع أخذ اهتمامات وتفصيلات المسترشد بعين الاعتبار.
- ٦- بناء وتطبيق إستراتيجية العلاج.
- ٧- تقويم أداء المسترشد والمرشد من خلال تنفيذ إستراتيجية العلاج.
- ٨- إنهاء العلاقة الإرشادية.
- ٩- المتابعة وكتابة التقرير النهائي (العزة، ٢٠٠٩، ٨٨).

مزايا دراسة الحالة:

- ١- يسعى المرشد من خلال دراسة الحالة إلى فهم أفضل للمسترشد.
- ٢- تعطي صورة أوضح وأشمل للشخصية من خلال جمع المعلومات المتكاملة.
- ٣- تسهل عملية فهم وتشخيص وعلاج المشكلة على نحو دقيق مبني على دراسة وبحث علمي.
- ٤- تساعد المسترشد على فهم ذاته بشكل أوضح.
- ٥- تساعد على التنبؤ بما سيحدث في المستقبل في ضوء دراسة الماضي والحاضر.
- ٦- لها فائدة علاجية خاصة لأن المسترشد يتمكن من خلالها بالتنفيس الانفعالي وإعادة تنظيم الخبرات والأفكار والمشاعر.
- ٧- تحقيق رضا المسترشد لاسيما إذا علم بأن حالته تدرس دراسة مفصلة ودقيقة (الحريري، والأمامي، ٢٠١١، ٢٢٥-٢٢٦).

عيوب دراسة الحالة:

- ١- تستغرق وقتاً طويلاً مما يعيق تقديم المساعدة الفورية.
- ٢- قد تصبح عبارة عن تكديس للمعلومات فيما إذا لم يتم جمع وتلخيص تلك المعلومات ومن ثم تفسيرها بصورة دقيقة وموضوعية.
- ٣- لا يمكن تعميم نتائج دراسة حالة معينة على حالات أخرى (زهران، ٢٠٠٥، ١٨٢).

رابعاً: قوائم التقدير Check Lists :

تعد قوائم التقدير للسلوك من الأساليب الفعالة في جمع البيانات والمعلومات عن السلوك الملاحظ، وتعتمد قوائم التقدير على الملاحظة، ولذا فيجب توفر شروط الملاحظة، وشروط الملاحظين فيها وتبدو قيمة هذه الطريقة في تسجيل السلوك الملاحظ على وقف قائمة بأشكال السلوك الملاحظ وتحديد زمانه ومكانه، فإذا استخدمت هذه الطريقة في ملاحظة السلوك العدواني، فيتم تحليل مظاهر السلوك العدواني، بحيث يضع الملاحظ إشارة (✓) أمام نوع السلوك الذي يحدث وإشارة (×) أمام نوع السلوك الذي لا يحدث في مكان وزمان الملاحظة.

خامساً: المقاييس والاختبارات Measures & tests :

إن الاختبارات من أدق الوسائل الفنية الموضوعية لتقييم الفرد ودراسة سلوكه، وخاصة ولقد استخدمت الاختبارات حديثاً بشكل واسع في عمليات مختلفة كالتربية والتعليم إذا ما تحقق للاختبار شروط الاختبار الجيد كالموضوعية والثبات والصدق والأغراض والشمول.

تستخدم الاختبارات في التوجيه والإرشاد، بعضها تشخيصي والآخر علاجي، ومهما يكن فالاختبار وسيلة تشخيصية تنبؤية علاجية أحياناً يستخدم جنباً إلى جنب مع الوسائل الأخرى وليس بديلاً عنها (الحراشة، ٢٠٠٦، ١٣٥).

تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association الاختبار النفسي على أنه " مجموعة من المهام أو الأسئلة المقصودة، أو المنظمة التي يستتبط منها أنماطاً محددة من السلوكيات عندما تقدم تحت ظروف معينة، وتؤدي إلى درجات لها خصائص سيكومترية مرغوبة (APA, 2013).

ويعرفها فؤاد أبو حطب وآخرون على أنها " طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في السلوك، أو في عينة منه في ضوء معيار، أو مستوي، أو محك (أبو حطب وآخرون، ١٩٩٣، ٢٣).

وتعرفه أنستازي Anastasi بأنه "مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك".

ويعرفه كرونباخ Chronbach بأنه "أداة محددة منظمة لملاحظة السلوك ووصفه وذلك باستخدام التقدير الكمي أو لغة الأرقام" (ربيع، ١٩٩٤، ٢٤).

وقد قدم كل من (سالفيا وياسيلديكي، كمال مرسي) عدة من الخدمات المقدمة

للتأكد من أن إجراءات التقويم باستخدام الاختبارات النفسية تسير على نحو جيد على النحو الآتي:

- ١- يجب اختبار الاختبارات المناسبة، ويتم تطبيقها بطريقة لا تشير إلى تحيزها ثقافياً أو سلالياً.
- ٢- أن تكون إجرائية بمعنى أن يكون هناك إمكانية لقياسها.
- ٣- يجب أن تكون الاختبارات صادقة لتحقيق الأغراض المحددة التي تستخدم فيها.
- ٤- ينبغي أن يتم تطبيق الاختبارات من خلال فاحص مدرب.
- ٥- الاختبارات التي تستخدم مع التلاميذ يجب أن يراعي في تصميمها التزود بالمعلومات التي تعبر عن الاحتياجات التعليمية المحددة.
- ٦- ينبغي اتخاذ القرارات في ضوء الاعتماد على أداء المفحوص في أكثر من اختبار.
- ٧- ينبغي أن يتم تقدير التلاميذ بلغة سهلة بسيطة، وتكون طريقة الاتصال ملائمة (Salvia & Yseldyke , 1978).
- ٨- إعداد مكان الاختبار بحيث يكون بسيط الأثاث، بعيداً عن الضوضاء، ليس فيه ما يشتت انتباه المفحوص أو يشغله عن الأداء.
- ٩- استقبال المفحوص ببشاشة وابتسامة حتى يشعر بالتقبل، ويألف وجوده مع الفاحص.
- ١٠- تشجيع المفحوص على بذل الجهد، ورفع روحه المعنوية أثناء جلسة الاختبار، بقبول إجاباته وتقديرها، وتخفيف مشاعر الإحباط الناتجة عن الفشل في الإجابة عن بعض الفقرات، وتشجيعه على الاستمرار في بذل الجهد.
- ١١- الإجابة عن جميع استفساراته وقبول تعليقاته الخارجية على الموضوع، وعدم مقاطعته فيما يسرد من تعليقات.
- ١٢- إعطاؤه بعض الوقت قبل بدء الاختبار لكي يُعد نفسه، ويتكيف مع موقف الاختبار وتنشيطه، وإثارة انتباهه باستمرار حتى لا يشرد (مرسي، ١٩٩٦، ٦٦-٦٧).

والتشخيص والاختبار والتقويم رغم ترابط هذه المصطلحات الثلاث إلا أنها ليست مترادفة، فالتشخيص يهتم بتحديد السلوك الشاذ على أساس وجود الأعراض الدالة عليه. والتشخيص والاختبار يمثلان جانب من عملية شاملة يطلق عليها

التقويم. وتقويم الطفل يكون مرتبط بأداء مختلف المهام التي يؤديها الطفل في أوقات وسياقات مختلفة (Salvia & Yseldyke, 1978).

تعتبر الاختبارات من أهم وسائل جمع المعلومات التي يلجأ إليها في ميدان القياس والتقييم، والذي يمكن تطبيقه على الأفراد لقياس بعض الجوانب الكمية والكيفية والكشف عن درجة وجود صفة أو قدرة معينة، فالاختبارات وسيلة تشخيصية تنبؤية.

اختبارات الفرز والتصفية Screening Tests حيث توجد اختبارات فرز وتصفية للأطفال الرضع، واختبارات للأطفال في سن المدرسة، وتتضمن تلك الاختبارات استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر، وقياس تلك الأصوات الدقيقة التي تقوم القوقعة بإرسالها حيث إن من المعروف أن القوقعة لا تقوم باستقبال الأصوات المختلفة بحسب ولكنها تقوم من جانب آخر بإرسال أصوات منخفضة ألعده عندما تتم إثارتها بمثيرات سمعية منخفضة.

تعريف الاختبار النفسي :

هناك تعريفات متعددة للاختبار النفسي، فتعرفه أنستازي Anastasi, 1976 على أنه "أداة قياس موضوعية ومقننة لعينة من السلوك، ويرى براون Brown, 1970 أن الاختبار هو إجراء منظم لقياس عينة من السلوك، بينما يرى شيس Chase, 1978 أن الاختبار هو أسلوب منظم لمقارنة أداء الفرد بمعيار أو مستوي أداء محدد (علام، ٢٠٠٦، ٣٠).

شروط الاختبارات النفسية :

- ١- الصدق: وهو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه.
- ٢- الثبات: ويشير إلى مدى اتساق درجات المقياس إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد، أو ثبات نتائج المقياس في المرات التي يجري فيها على نفس الأفراد.
- ٣- التقنين: يعرف التقنين بأنه رسم صورة شاملة لجميع خطوات الاختبار من حيث بناء الفقرات، والتعليمات تكون عامة لجميع المفحوصين، كما أن التصحيح يكون موحد لجميع المفحوصين (Bracey, 2000, 13) أو إعداد معايير للمقياس حتى تتحول الدرجات الخام إلى درجات معيارية تمكن من مقارنة العميل برفاق سنه وجنسه وثقافته.
- ٤- الموضوعية: أي يكون هناك معني وتفسير موحد لوحداث المقياس وأسئلته، والتخلص إلى أقصى حد ممكن من الذاتية، والتحيز الشخصي، والاختلاف في التصحيح، وتقدير الدرجات، وتفسير النتائج (زهران، ٢٠٠٥، ٢٠٣).

٥- التوازن: فلكي يكون الاختبار صادقاً، فإنه يجب أن يقيس السلوك المتعلق بمجال المحتوى المراد قياسه. لذلك فإن التوازن يعني مدي كفاية نسبة عدد المفردات التي تقيس سلوكاً أو ناتجاً معيناً. ويمكن مراعاة لذلك في الاختبارات التحصيلية استناداً إلى جدول مواصفات الاختبار الذي يحدد الأهمية لكل من المحتوى والأهداف التعليمية المراد قياسها (علام، ٢٠٠٦، ٣٩).

وفي برنامج تعديل السلوك تركز على السلوكيات التي تخص الموقف التعليمي في غرفة الصف ومنها أن الطلبة يجب أن يتصرفوا بطريقة تؤدي إلى تسهيل عملية التعليم وذلك مثل الانتباه وعدم الكلام أثناء شرح المدرس، أما فيما يتعلق بالأطفال المتخلفين عقلياً فإن فترة الانتباه لديهم قصيرة جداً لذا فمن خلال برنامج تعديل السلوك نحول أن نزيد من فترة الانتباه لديهم، وكذلك يستطيع المعلم في المدارس العادية أن يستفيد من برنامج تعديل السلوك مع الأطفال العاديين وذلك مثل أن لديه بعضاً من الأطفال الذين لديهم تأخر دراسي هؤلاء الأطفال سوف يواجهون أو قد واجهوا إحباطات كثيرة في حياتهم الدراسية والاجتماعية والتي قد تسبب لدي هؤلاء الأطفال عدم القدرة على المتابعة مع الفرقة الدراسية وقد يكون أيضاً سريع الانفعال ، من خلال برنامج تعديل السلوك يستطيع قدر الإمكان معالجة هذه الحالات.

عند إجراء تعديل السلوك لدى الطفل المعاق عقلياً يجب استخدام أكثر من أسلوب في تعديل هذا السلوك وذلك لأن الطفل المعاق عقلياً يميل إلى التكرار وإلى استخدام المكافآت والتعزيزات الإيجابية كما يتعلم الطفل المعاق عقلياً من خلال النمذجة



الفصل الثامن نماذج لتعديل السلوك

المهارات الحياتية
التبول اللاإرادي

الفصل الثامن

نماذج لتعديل السلوك

أولاً: خطوات برنامج تعديل السلوك :

- ١- تحديد وتعريف السلوك المراد تعديله: ويقصد هنا بكلمة تحديد وكلمة تعريف أي يمكن ملاحظتها وقياسها.
- ٢- إيجاد بديل معارض من السلوك بحيث لا يقوم بسلوكيين معاً.
- ٣- اختيار أسلوب أو طريقة لتعديل السلوك، التعزيز، العقاب، الانطفاء... الخ.
- ٤- تقييم البرنامج على ضوء هذا التعديل، وإن أفضل الطرق في عملية التقييم في تسجيل السلوك المراد قياسه ماذا كان تكرار السلوك قبل التعديل، وماذا أصبح بعد التعديل.
- ٥- التعميم: هذا الأسلوب مهم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يكون لديهم صعوبة في عملية التعميم على الأشياء التي تعلموها، لذا يجب أن يعرف المدرس كيف يعلمهم هذا السلوك أو المهارة، وكيف يعمل الطفل على تعميمه فيما بعد، وذلك في محاولة تعميم سلوك الطفل في الصف أو في البيت بحيث يكون هناك نفس التعزيز، وهنا يدخل عامل مهم ألا وهو مشاركة أسرة الطفل (عبيد، ٢٠٠٩، ١٢٤-١٢٥).

مراحل إعداد خطة تعديل السلوك:

- ومن هنا فإنه عند إجراء أي خطة لتعديل السلوك لابد من وضع ثلاث مراحل هامة لتعديل هذا السلوك وهي:
- ١- مرحلة ما قبل الخطة: وتعني تحديد السلوكيات التي تسبب المشكلة أي التشخيص الدقيق للسلوك الذي يصدر عن الطفل.
 - ٢- مرحلة تحديد الأوليات في التعديل: فعند إجراء تعديل للسلوك يجب البدء بالسلوكيات التي تشكل خطر على الطفل وعلى الآخرين أو تكون مسببة في إعاقة التدريب.
 - ٣- تحديد وظيفة السلوك: أي التحديد الدقيقة لتوظيف الطفل لهذا السلوك ويعني تحديد ما يسبقه هذا السلوك، وما هو ما يحدث بعده وذلك من خلال الملاحظة

والمراقبة للطفل وتحديد حجم السلوك ومدى شيوعه وانتشاره لدى الطفل (الخطيب، ١٩٩٣، ١١٦-١١٨)

تتصف برامج تعديل السلوك بالتنظيم والثبات ، وتتلخص في خطوات منظمة ينبغي تنفيذها وصولاً لمرحلة تقييم فاعلية البرنامج. وفيما يلي نستعرض أهم الخطوات:

١- تحديد السلوك المستهدف.

- أ - مقابلة الطفل والأشخاص المهمين في حياته إذا دعت الحاجة.
 - ب- مقارنة أداء الطفل بالأطفال الآخرين.
 - ت- الحصول على موافقة الأشخاص المهمين على خطة الضبط المقترحة.
 - ث- ملاحظة الطفل أو تطبيق بعض الاختبارات عليه لتحديد حجم وطبيعة المشكلة التي يعاني منها.
 - ج- ترتيب الأنماط السلوكية التي تحتاج إلى ضبط حسب الأولوية.
- #### ٢- تعريف السلوك المستهدف بدقة ووضوح.

ويتم ذلك عن طريق:

- أ - وصف السلوك المستهدف بلغة تسمح بجمع معلومات صادقة عنه.
- ب- صياغة الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى.

٣- جمع المعلومات عن السلوك المستهدف.

ويتم ذلك عن طريق:

- أ - التعرف على العوامل والمتغيرات التي تسبق حدوث السلوك أو ترافقه أو تحدث بعده.
- ب- استخدام أسلوب القياس الملائم لطبيعة السلوك المراد ضبطه. فهل المطلوب هو معرفة تكرار حدوث السلوك أو مدته أو شدته أو شكله.
- ت- البدء بجمع البيانات قبل تنفيذ الخطة المصممة لضبط السلوك وأثناء تطبيقها وبعد التوقف عن استخدامها.

٤- تصميم برنامج لضبط السلوك المستهدف.

ويتم تصميم البرنامج وفق:

- أ - تحديد المكان والزمان الذي سينفذ فيه البرنامج أو الخطة.
- ب- تحديد الأشخاص الذين سيشاركون في تنفيذ الخطة.
- ت- اختيار الأساليب التي سيتم استخدامها، وذلك بالطبع يعتمد على الهدف المراد تحقيقه.

- ث- تحديد معايير الحكم على فاعلية الأسلوب المستخدم.
ج- تحديد الخطط البديلة التي سيتم تنفيذها في حالة تحقيق الهدف.

٥- البدء بتنفيذ البرنامج أو الخطة.

وينفذ ذلك من خلال :

- أ - تطبيق الأساليب المخطط لها بطريقة صحيحة.
ب- التحقق من صحة تطبيق الأساليب ، وذلك بجمع المعلومات اللازمة.

٦- تقييم فاعلية البرنامج.

ويقاس ذلك من خلال :

- أ - جمع المعلومات المناسبة عن التغيرات التي تطرأ على السلوك المستهدف.
ب- عرض المعلومات في رسوم بيانية أو في جداول ، وينبغي توضيح ما كان عليه السلوك قبل البدء بتنفيذ البرنامج، وكيف أصبح بعد التنفيذ.
ت- مناقشة ذوي العلاقة بالنتائج التي تم التوصل إليها.
ث- اتخاذ القرارات اللازمة. فعلى سبيل المثال، هل سيتم تطبيق الأساليب لضبط أنماط سلوكية أخرى؟ وهل بالإمكان تفعيل الأساليب لضبط أنماط سلوكية أخرى؟ وهل بالإمكان تفعيل الأساليب في المستقبل؟ (الدهشمي، ٢٠٠٧، ٢٤٤-٢٤٥)

ثانياً: المهارات الحياتية Life Skills :

فقد اتجهت البحوث والدراسات لتحديد أهم المهارات الحياتية اللازمة لإعداد الفرد بصفة عامة وذوى الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة لحياة اليوم والغد، وانبثق عن ذلك تحديد العديد من المهارات الحياتية، وفيما يلي عرض لهذه المهارات من حيث مفهوماها، وتصنيفاتها المختلفة، وأهميتها، وخصائصها، والعوامل المؤثرة في تنميتها، وبرامج تنميتها، والخطوات اللازمة لتنمية المهارات الحياتية.

مفهوم المهارات الحياتية:

إن امتلاك الأطفال للمهارات الحياتية وتنميتها لديهم أصبح ضرورة ملحة، ومهمة أساسية سواء للأسرة، أو للمدرسة، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية لهم، مما يساعدهم على تكيفهم مع ذاتهم ومجتمعهم، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات الحياتية التي تواجههم، وتعديل سلوكياتهم بما يتوافق معها، ويحاول المؤلف فيما

يلي إلقاء الضوء على بعض من التعريفات المختلفة للمهارات الحياتية وخاصة لدى ذوى الاحتياجات الخاصة (توفيق، وغنيمي، ٢٠٠٢، ١٦٣-١٦٤، وعمران وآخرون، ٢٠٠٤، ١٠).

المهارات الحياتية بأنها "هي مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه وتجعله قادراً على التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها" (على، ٢٠٠٥، ٢٠).

ويعرفها اللقاني (٢٠٠١) بأنها "أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص، ومؤسسات".

وعرفتها منتصر (٢٠٠١) بأنها "المهارات والمعلومات والمعارف والقيم التي تحتاجها المرأة في مرحلة ما بعد محو الأمية لتتكيف مع حياتها اليومية وتزاولها في ظل متغيرات العصر وتعاونها على مواجهة المواقف والتحديات التي تواجه الأسرة".

وقد عرفتها السيد (٢٠٠٠) بأنها "ما يقوم به الفرد من سلوك تكيفي موجب يساعده على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة، وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم التي يشعر بها ويفكر ويعتقد فيها وتوظيفها في تحديد ما ينبغي عليه عمله وكيفية عمله لمزاولة حياته اليومية".

أما دوسون Dawson (١٩٩٩) فقد أشار إلى أن المهارات الحياتية هي "الرغبة والقدرة على حل مشكلات حياتية شخصية أو اجتماعية، أو مواجهة تحديات يومية، أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع، وتقاس قوة وضعف المهارات الحياتية لدى الفرد من خلال تقدير قوة وضعف اختيارات الفرد، فكلما كانت الاختيارات جيدة وصائبة كانت مهاراته الحياتية قوية".

ويرى جابر (١٩٩٨) أن المهارات الحياتية هي "الكفاءات التي يمتلكها الناس والتي تمكنهم من أدائها بطريقة معينة، فهي ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيماً عالياً ومتكاملاً".

كما تعرف المهارات الحياتية على أنها "مجموعة من الأنشطة والقدرات والسلوكيات والوسائل والطرق والكفاءات التي يمتلكها الفرد والتي من شأنها مساعدته على التفاعل الإيجابي والقدرة على التكيف والتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها".

تصنيف المهارات الحياتية:

تتصف الحياة الإنسانية بأنها مجموعة من المواقف والأحداث المتشابكة والمتنوعة والمتجددة والمعقدة ويقصد بالتشابه عدم القدرة على فصل مواقف الحياة بعضها البعض كما يقصد بالتنوع تعرض الفرد خلال وحدة زمنية قليلة إلى أكثر من موقف من نوع خاص.

في حين يقصد بالتجدد والتغير واستحداث مواقف جديدة لها متطلبات جديدة لم تكن من قبل، أما التعقيد هو أن متطلبات موقف ما هي نتيجة لمواقف أخرى؛ لذا فإن أنماط وأشكال الحياة تأخذ من التعدد ما يؤدي إلى تباين وتعدد المهارات اللازمة لمسيرتها.

وقد أكد تقرير منظمة الصحة العالمية (١٩٩٣) على عشر مهارات أساسية باعتبارها أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهي مهارات

- اتخاذ القرار.
- حل المشكلة.
- التفكير الإبداعي.
- التفكير الناقد.
- الاتصال الفعال.
- العلاقات ال(بين الشخصية).
- الوعي بالذات.
- التعاطف.
- التعايش مع الانفعالات.
- التعايش مع الضغوط.

وتشير بخيت (٢٠٠٠) إلى أن شينبه Chinapah صنف المهارات الحياتية إلى ما يلي:

- مهارات المحافظة على الذات: وتتضمن الصحة الجسمية والنفسية والعادات الغذائية، والإسعافات الأولية، وأمن الطريق، وقواعد المرور، والأخطار البيئية.
- المهارات الاجتماعية وتتضمن: القواعد الحسنة والذوق المدني ورعاية الآخرين والمشاركة في أنشطة الخدمة الاجتماعية والاتجاهات الإيجابية والقيم.
- مهارات الاستذكار وتتضمن: المعرفة ومصادر التعلم وتحديد المعلومات والمواد المعرفية واستخدام القاموس والمراجع المطبوعة وإدارة الوقت بفاعلية.

- المهارات اليدوية وتتضمن: معرفة استخدام الأدوات المنزلية وإنتاج عينة من الجداول والنماذج.
- وقد أشارت كوجك (٢٠٠٠) إلى تصنيف للمهارات الحياتية كما يلي:
- مهارات انفعالية وتشمل: ضبط المشاعر، التحكم في الانفعالات، سعة الصدر والتسامح، وتحمل الضغوط بأشكالها، وتنمية قوة الإرادة والقدرة على التكيف، وتقدير مشاعر الآخرين، والقدرة على مواكبة التغيير.
- مهارات اجتماعية وتشمل: تحمل المسؤولية، واحترام الذات، والمشاركة في الأعمال الجماعية، والقدرة على تكوين علاقات، واتخاذ القرارات السليمة، والقدرة على التفاوض، وأداء بعض الأعمال المنزلية والأسرية، وتقبل الخلافات (جنس - لون - دين - ثقافة)، والقدرة على التواصل.
- مهارات عقلية وتشمل: القدرة على التفكير الناقد، ومعرفة أفضل طرق لاستخدام الموارد، والقدرة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، والقدرة على التنبؤ بالأحداث، والقدرة على التخطيط السليم، والقدرة على البحث والتجريب، وإدراك العلاقات، والقدرة على الإبداع والابتكار.

أهمية المهارات الحياتية:

تتلخص أهمية المهارات الحياتية بالنسبة للفرد فيما يلي:

- تساعد على إدراك الذات وتحقيق الثقة بالنفس.
 - تكسب الفرد القدرة على تحمل المسؤولية.
 - تساعد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي.
 - تنمي القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها.
 - تكسب الفرد القدرة على التحكم الانفعالي.
 - تنمي التفاعل الاجتماعي، والاتصال الجيد مع الآخرين.
 - تنمي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة.
 - توفر النمو الصحي الجيد للشخصية.
 - تنمي المشاعر الإيجابية داخل الطفل تجاه ذاته، وتجاه الآخرين في مجتمعه.
 - تنمي القدرة على التخطيط الجيد للمستقبل.
 - تساعد على تنمية الابتكار، والإبداع (عبد الفتاح، ٢٠٠١، ٢٣-٢٤).
- اكتساب المهارات الحياتية له أهمية خاصة تتمثل في:
- تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال في يسر وسهولة، فمن يمتلك المهارة

يتميز عن من لا يمتلكها بأن لا يستغرق وقتاً طويلاً لا يتناسب مع طبيعة العمل وما يحتاجه من وقت.

- تكسب المتعلم ميلاً إلى العلم، حيث أن إتقان المهارات الأساسية في العلم يجعل المتعلم قادراً على طرق أبوابه واستخدام تلك المهارات في الحصول على العديد من المعارف، مما يؤدي إلى زيادة اهتمام التلميذ بالعلم والتعمق في دراسته.
- يعمل اكتساب المهارات بجانب اكتساب المعلومات على تعديل السلوك الذي يسعى إليه واضعو المناهج.
- اكتساب مهارات حياتية والربط بينها وبين المعرفة يؤدي إلى تنمية النواحي الصحية والاجتماعية، والروحية، والعقلية لدى الفرد (عبد الفتاح، ٢٠٠٣، ٦٧ - ٧٢).

خصائص المهارات الحياتية:

- عملية فيزيقية عقلية عاطفية.
- تتطلب المهارة قدراً من التدريب والاستخدام.
- تتطلب المهارة معلومات ومعرفة.
- تؤسس المهارة على عدد من المهارات الفرعية، التي يمكن تحديدها، واستخدامها منفصلة.
- يمكن استخدام المهارة في مواقف متعددة.

ومن أهم خصائص المهارات الحياتية أنها:

- تراكمية.
- متصلة.
- فرديه.
- مترابطة.
- ارتقائية.
- محصلة تأثير البيئة المحيطة، والأسرة والمدرسة.
- معرفية تتمثل في كيفية القيام بالعمل.
- تتمثل في تنفيذ الفعل تنفيذاً فعلياً.

العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الحياتية :

يتأثر اكتساب الفرد للمهارات الحياتية الجيدة أو الرديئة نتيجة العوامل التالية:

- العلاقات المدعمة: وجود العلاقات المدعمة يجعل الفرد يصر على اكتساب المهارة، أو يهمل تلك المهارة.
- نماذج التقويم: قوة أو ضعف المهارة يتأثر بملاحظة الفرد لنماذج التقويم لأداء تلك المهارة.
- تتابع الإثابة: وقد تكون هذه الإثابة أساسية مثل الحصول على التشجيع.
- التعليمات: معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت، ولكن هناك تعليمات لمهارات العمل والدراسة، والحفاظ على الصحة، وينبغي تعلمها بطريقة صحيحة خارج البيت.
- إتاحة الفرصة: عندما يعتمد الفرد على الآخرين لأداء المهارات الحياتية يصعب اكتسابه لتلك المهارات.
- التفاعل مع الأقران: قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيدا حسب طبيعة ومهارات هؤلاء الأقران.
- مهارات التفكير: وهي تسهم بإيجابية في اكتساب، وتنمية المهارات الأساسية.
- اعتبار نوع الجنس: يؤثر نوع الجنس على اكتساب نوعية معينة من المهارات.
- المستوى الاجتماعي والثقافي.
- وجود تحديات تواجه الفرد (عيسى، ٢٠٠٢، ٢٣-٢٦).
- نموذج تنمية المهارات الحياتية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

نموذج (١):

- تنمية مهارة غسيل الأسنان يقوم المعالج المسئول عن تدريب الطفل على تنمية مهارة غسيل الأسنان بتحديد ما هي الفنية التي تتناسب مع قدرات الطفل وإمكاناته العقلية والذهنية (فنية التشكيل - التسلسل - النمذجة - التعزيز).
- تدريب الطفل على طريقة مسك الفرشاة دون اهتزاز.
 - تدريب الطفل على مسك أنبوبة المعجون.
 - تدريب الطفل على فتح الغطاء وغلقه.
 - تدريب الطفل على فتح الغطاء ووضعه في مكان آمن.
 - تدريب الطفل على مسك الفرشاة باليد اليسرى (حسب الحالة).
 - تدريب الطفل على وضع كمية من المعجون على الفرشاة وبالقدر المناسب للفرشاة.

- تدريب الطفل على تحريك الفرشاة من أعلى إلى أسفل.
- تدريب الطفل على شطف الفرشاة بالماء.
- تدريب الطفل على مضمضة الفم بالماء دون بلعه.
- تدريب الطفل على مضمضة الأسنان وشطفها كمرحلة نهائية دون بلع الماء.
- تدريب الطفل على وضع الفرشاة والمعجون كل في مكانه.

نموذج (٢):

تتمية مهارة خلع الملابس وارتدائها، يقوم المعالج المسئول عن تدريب الطفل على تنمية مهارة حياتية ضرورية في حياة الطفل وهي ارتداء وخلع الملابس وتعد مهارة مهمة للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة. بحيث يحدد المعالج الفنية التى تتناسب مع قدرات الطفل وإمكاناته الذهنية والعقلية (فنية التشكيل - التسلسل - التعزيز - النمذجة).

- تدريب الطفل على وضع الملابس فى اتجاه دخول الرأس.
- تدريب الطفل على وضع يده اليمنى فى تى شرت.
- تدريب الطفل على وضع الرأس فى تى شرت.
- تدريب الطفل على وضع اليد اليسرى فى تى شرت.
- تدريب الطفل على غلقه الازرار بـ تى شرت أو الستة (السحابة) حسب نوع تى شرت.
- تدريب الطفل على ارتداء البنطلون بحيث يضع اتجاه الصحيح للبنطلون.
- تدريب الطفل على وضع قدمه اليمنى فى البنطلون.
- تدريب الطفل على وضع قدمه اليسرى فى البنطلون.
- تدريب الطفل على غلقه الازرار أو سحب الستة (السحابة) حسب نوع البنطلون.

وهكذا الحالة يتم تدريب الطفل على مهارة خلع الملابس.

- تدريب الطفل على رفع التى شرت من أسفل.
- تدريب الطفل على خروج الرأس من تى شرت.
- تدريب الطفل على خروج اليد اليمنى من تى شرت.
- تدريب الطفل على خروج اليد اليسرى من تى شرت.
- تدريب الطفل على فك الزرار وسحب الستة (السحابة) من البنطلون.
- تدريب الطفل على إسقاط البنطلون إلى أسفل.

- تدريب الطفل على خروج رجله اليمنى.
 - تدريب الطفل على خروج رجله اليسرى.
 - تدريب الطفل على تعليق الملابس في مكانه الصحيح بالمنزل.
- وهكذا نستطيع أن يتدرب الأطفال على جميع المهارات الحياتية الضرورية لهم حتى يكتسبوا الاستقلالية والاعتماد على النفس في كل أمور حياتهم اليومية مما يجعلهم أشخاص يقوموا بعمل جميع المهارات الحياتية بعد التدريب عليها أما من الوالدين أو أخصائي تعديل السلوك. وتتفاوت تدريبات المهارات الحياتية من شخص إلى آخر طبقاً للفروق الفردية حيث لا نستطيع أن نحدد وقت محدد لتدريب مهارة حياتية معينة.

ثالثاً : التبول اللاإرادي Enuresis :

تعريف التبول اللاإرادي:

التبول اللاإرادي من أكثر الاضطرابات شيوعاً في مرحلة الطفولة، وهو عبارة عن الانسياب التلقائي للبول ليلاً أو نهاراً، أو ليلاً ونهاراً معاً لدى طفل تجاوز عمره الأربع سنوات، أي السن التي يتوقع فيها أن يتحكم الطفل بمثانته.

أسباب التبول اللاإرادي:

توجد أسباب عديدة للتبول اللاإرادي ربما يرجع التبول اللاإرادي إلى أحد هذه الأسباب أو أكثر.

١ - الأسباب الفسيولوجية:

- ضعف صمامات المثانة، أو صغر حجم المثانة الوظيفي رغم حجمها الطبيعي، وهنا يكون تحملها لكميات البول ضعيف، فالمشكلة في ضيق المثانة الوظيفي الذي يمكن تفسيره كأحد أعراض القلق (حموده، ١٩٩٨، ٢٤٩).
- التهاب حوض الكلية، أو التهاب المثانة، أو التهاب الحالب، أو وجود حصوات في الكلية أو الحالب أو المثانة.
- التهاب مجرى البول في الذكور أو الإناث.
- العامل الوراثي والعامل المجهول X Factor
- عدم نضج الجهاز العصبي.
- تضخم اللوزتين والزوائد الأنفية.

- الاضطراب الهرموني.
- الانهماك العصبي وفقر الدم، ونقص الفيتامينات مما يؤدي إلى عدم السيطرة على عضلات المثانة (عبدالمعطي، ٢٠٠٤، ١٠٥-١٠٧).
- الغالبية العظمى من الأطفال المصابين بالتبول اللاإرادي ليلاً أصحاب من الناحية الجسمية، وعاديون من الناحية العقلية ولكن توجد بعض الاضطرابات الفسيولوجية المسؤولة عن التبول اللاإرادي منها:-
- ١- أمراض الجهاز البولي.
- ٢- تلف النخاع الشوكي أو أذى بالعمود الفقري.
- ٣- تهيجات المنطقة التناسلية.
- ٤- العامل الوراثي والعامل المجهول Xfactor
- ٥- فقر الدم ونقص الفيتامينات.
- ٦- تضخم اللوزتين والزوائد الأنفية.
- ٧- نقص كمية السوائل بالجسم.
- ٨- عدم نضج الجهاز العصبي.
- ٩- الاضطراب الهرموني.
- ١٠- نقص كمية السوائل بالجسم (الزغول، ٢٠٠٩، ١٢٨).

٢- الأسباب الاجتماعية التربوية

- ١- الحماية الزائدة للأطفال مما يجعل التبول اللاإرادي شيء سهل لا يعاقب عليه من قبل الآباء.
- ٢- عدم تدريب الطفل على التبول وتنظيم مواعيد الحمام له، ومراقبته وإثابته عند الانتظام على التبول وعدم مكافأته عندما يخفق في التبول في الحمام.
- ٣- الصراع الأسري بين الآباء مما يجعل الطفل يشعر بعدم الأمن والأمان أو حدوث طلاق بين الزوجين، أو يعيش الطفل مع زوجة أبيه أو زوج أمه.
- ٤- وفاة أحد الوالدين قد يكون السبب وراء هذه المشكلة.
- ٥- الغيرة من الإخوة أو الأصدقاء.
- ٦- التكبر في تدريب الأطفال على التبول قد يكون السبب.
- ٧- قد يكون التبول اللاإرادي نوع من أنواع العقاب يفرضها الطفل على أحد والديه نتيجة سوء العلاقة بينهم (الشربيني، ٢٠٠٢، ٥٨-٥٩).

٣- الأسباب النفسية:

- ١- الخوف: هو يتمثل في خوف الطفل من الحيوانات أو الجثث أو شكل الموتى أو الخوف من العقاب أو الخوف من الشجار داخل الأسرة أو الخوف من أفلام الرعب (عبدالمعطي، ٢٠٠٤، ١٠٨، والشربيني، ٢٠٠٢، ٥٩).
 - ٢- القلق: إن الاضطراب النفسي، واحتضان القلق يزيد توتر الأطفال وينمي القلق ويضخمه، وتكون النتيجة استمرار العادة، وعودة الحلقة المفرغة: قلق ثم عرض ثم زيادة في القلق، واستمرار العرض- أي إصرار البول (حمودة، ١٩٩٨، ٢٥٠).
 - ٣- الغيرة: غالباً ما يحب الأطفال أن يكونوا موضع اهتمام الوالدين وحينما يولد طفل صغير، معنى ذلك أن هذا الطفل سوف يشترك معه في محبة الوالدين ورعايتهما، فيشعر الطفل بالخوف من فقدان الاهتمام والرعاية والغيرة من مصدر فقدان (طفل جديد مثلاً)، وقد يدفع ذلك الطفل الغيور إلى النكوص واستخدام أسلوب طفلي (الشربيني، ٢٠٠٢، ٦٩).
 - ٤- العداة: يتبول الطفل كتعبير عن غضبه من والديه وذلك نتيجة القسوة من قبل الوالدين لتأديب الابن وذلك في حالات العقاب البدني، مما ينعكس على الطفل فيتبول على نفسه كعقاب للوالدين، أو المشي على حجرة والديه. ويتبول فيها بدون خلع الملابس ثم يعود لفراشه مبلاً، وهذا الشعور عندما يمتلك الطفل بأنه منبوذ من قبل والديه (غالي، وأبو علام، ١٩٧٤، ٥٦٧-٥٦٨).
 - ٥- الاكتئاب: لقد أتضح أن سبب رئيسي من الأسباب النفسية للطفل لكي يتبول هو شعوره بالاكتئاب والحزن الشديد.
 - ٦- الشعور بالحرمان العاطفي.
 - ٧- مشاعر الذنب:
- أتضح أن المعايير واستعمال ألفاظ التحقير بسبب البوال كثيراً ما تبعث في الطفل حالة من القلق الذي يأخذ صورة الحساسية الزائدة بالنفس، لدرجة أن بعض الأطفال تخشى المبيت خارج المنزل عند أحد الأقارب، أو يخافون الذهاب للمدرسة خشية أن يشم الأطفال رائحة ملابسهم فيعيرهم بالبوال، أو عندما يتعرض الطفل للعقاب من أحد المدرسين فيتبول على نفسه فيشعر في هذا الموقف بالخزي والعار مما يترتب عليه عدم الذهاب للمدرسة حتى لا يتكرر هذا الموقف (غالي، وأبو علام، ١٩٧٤، ٥٧٠).

الإرشادات الضرورية للتغلب على مشكلة التبول اللاإرادي:

- ١- تدريب الطفل على التحكم في عملية التبول، وتشجيعه على القيام ليلاً للذهاب للحمام مع إضاءة الطريقة المؤدية للحمام حتى لا يخاف الطفل، وتيسير الأمور اللازمة لذلك، حتى نيسر للطفل الذهاب للحمام بسهولة ويسر.
- ٢- على الآباء عدم إظهار عيوب الطفل وتوبيخه أمام زملائه أو الضيوف أو الجيران.
- ٣- يمنع الطفل قبل النوم بساعتين من الأطعمة الحريفة، أو السوائل أو المشروبات التي تضر البول مثل الشاي، المياه الغازية، وكذلك يجب منع الطفل أكل الشيكولاته بكميات كبيرة.
- ٤- إخضاع الطفل للتدريب على الذهاب للحمام قبل النوم بثلاث ساعات وبعدها بثلاث ساعات يستيقظ الطفل لعمل حمام، وعلى الوالدين اكتشاف متى تكون هذه الساعة ربما يتبول بعد ساعتين، فيقوموا بإيقاظه بعد ساعتين، والمهم للآباء عدم اليأس حتى يتم تدريب الطفل على الاستيقاظ بمفرده دون أي مساعدة من الوالدين.
- ٥- عدم معاقبة الطفل على سلوك التبول اللاإرادي أمام زملائه أو أخواته بل يجب التحفظ على هذه المشكلة وعدم ذكرها أمام أحد إلا المتخصصين حتى لا تسبب حرجاً وضيقاً للطفل وإحساس بالشعور بالذنب.
- ٦- بناء ثقة الطفل بنفسه، بأننا عندما يصبح في يوم ما دون عمل تبول على السرير ندعم الطفل بالمكافأة، تحفزه بالعبارات التي تنتهي عليه وأنه طفل جيد، وشاطر ومال إلى ذلك....
- ٧- عدم إحساس الطفل بأنه غير مرغوب فيه، نتيجة تبوله، بل يجب العكس تماماً إحساس الطفل بأنه كائن مرغوب فيه، وأننا جميعاً نحبه بشدة.
- ٨- استخدام أسلوب التعزيز مع الطفل، فعندما نجد الفراش غير مبلل في الصباح، فنعززه بما يحبه أو إعطاء نجوم له في لوحة النجوم بحيث عندما تكتمل يستبدل هذه النجوم بما يحبه من نقود أو هدية عينية.
- ٩- ضرورة زيارة الأخصائي النفسي أو الطبيب النفسي عندما تصبح المشكلة لم نجد لها حل ولكن بعد العام الرابع من عمر الطفل.
- ١٠- أهمية زيارة الأخصائي النفسي أو الطبيب النفسي، عندما يترتب على التبول اللاإرادي مشكلات متعددة مثل الخجل، الشعور بالذنب، عدم زيارة الأقارب، عدم الذهاب للمدرسة ... الخ (مصطفى، ٢٠١٦).

تعديل السلوك لطفل لديه تبول لاإرادي :

١- **العلاج الطبي:** لا يعد العلاج الطبي هو أول طريق علاج التبول اللاإرادي بل يجب أن يكون هو آخر طرق العلاج، وذلك عندما تستفحل المشكلة بدرجة تنثير القلق وتعيق الطفل عن القيام بوظائفه فنجد أن الأدوية الأكثر شيوعاً التوفرانيل Tofranil والدكسدرين Dexedrine وهي تحتوي على مركبات كيميائية ضد الاكتئاب والخوف أو القلق. إلا أن هناك انتقادات للعلاج بالعقاقير.

أ - يؤدي إلى آثار سيئة على الطفل وعلى حيويته فهي أما تعمق نوم الطفل فلا يقوى على تفريغ مثانته ويحتفظ بالبول حتى يستيقظ صباحاً، أو أنها تخفف نوم الطفل بحيث يظل منتبهاً إلى حاجته للتبول.

ب- أن أغلب الحالات التي تتردد على العيادات النفسية قد جربت الدواء وثبت عدم جدواه.

ج- أن تعاطي الدواء يجعل الطفل يعتقد أن لديه عيباً عضوياً، وأن الدواء كفيل بشفاء، ولذلك تزيد بمقاومته للعلاج النفسي وعدم تعاونه مع الآباء بحجة أنه يأخذ الدواء وفي اعتقاده أنه الحل الأوحده.

٢- **العلاج السلوكي:** وهو من الطرق التي تثبت نجاحها مع التبول اللاإرادي. حيث يستخدم العلاج التشريطي باستخدام الجهاز ضبط التبول الذي اخترعه مور Mourer وهو عبارة عن مرتبة يستخدم الجرس الكهربائي بها، الذي يتصل بدائرتيه شريحتين من المعدن العليا منها بها ثقوب، وتغطي الشريحتين بطبقة من القماش ينام عليها الطفل، وعندما يتبول الطفل ويبلل الشريحة المعدنية تغلق الدائرة الكهربائية ويرن الجرس فيستيقظ الطفل، ونتيجة لتوتر الجهاز العصبي تتقبض المثانة ويتوقف نزول البول ويذهب الطفل إلى الحمام ليفرغ مثانته (وتستمر مدة العلاج بين شهر وثلاثة أشهر فيلاحظ زيادة في عدد الأيام المتميزة بالجفاف لدى الطفل) ... وقد لوحظ أن معدل نجاح هذا النوع من العلاج ٧٠% ولكن نسبة الانتكاسة قد تصل إلى ٥٠% وأحياناً تستيقظ الأسرة كلها على صوت الجرس عدا الطفل، كما أن هذا الجهاز لا يصلح للأطفال أقل من سبع سنوات.

وقد أشار ليفيبوند Livibond إلى أن طريقه مور تعتمد على صوت الجرس المزعج الذي يضايق ويزعج الطفل، وربما يدفع إلى استجابة تجنب هذه

المنبه حيث يكتسب قيمة تعزيزية سالبة فيحدث تمدد المثانة وارتخائها بعد المنبه ... ومن ثم اخترع ليفيوند جهازاً به إشارتين الأولى لمدة ثانية (صوت عربية) يوقظ النائم ويؤدي إلى التوتر وتقلص المثانة، ويتبع ذلك صوت جرس خفيف لمدة دقيقة يفيد في استدعاء الأم. وتسمى هذه الطريقة ثنائية الإشارة Tuim Signal Method وعلى نفس النمط توصل كروسبي Crosby إلى جهاز جديد يستخدم الصدمة الكهربائية عوضاً عن صوت الجرس، فيعطي الطفل صدمة كهربائية بمجرد تبليل الفراش.

٣- **التدريب على إفراغ المثانة Bladder Training**: وفي هذا التدريب يساعد الطفل على تناول كميات كبيرة من السوائل أثناء النهار وتطلب منه تأجيل التبول لأطول فترة ممكنة من الوقت، بحيث من خلال التدريب يزداد الفترة الزمنية لاحتفاظ المثانة مملوءة، وبناء على ذلك يستطيع الطفل التحكم في المثانة أثناء النوم.

٤- **الإرشاد الأسري Family Counselling**: أصبح الإرشاد الأسري من الأساليب المهمة في علاج معظم المشكلات السلوكية ومنها التبول اللاإرادي، بحيث يقوم المتخصص (الأخصائي النفسي، الطبيب النفسي) بمعرفة التوافق النفسي بين الطفل وأسرته وليس هذا فحسب بل وبين زملائه، وهل يشعر الطفل بالأمن والأمان....، ومحاولة سؤال الطفل عن شعوره عندما يولد له أخ صغير، ويجب إرشاد الوالدين أن تكون المشكلات الحياتية بينهم في غرفة مغلقة وعدم معرفة الطفل بها، وعلى الوالدين عدم التدليل الزائد للطفل، ويجب على الأسرة أن تبني ثقة الطفل بذاته.

٥- **العلاج النفسي**: أن العلاج النفسي بمفرده غير كاف لعلاج التبول اللاإرادي، بل يصبح له أثر فعال عندما يعالج مشكلة مثل الخوف، القلق، الاكتئاب ومن ضمن أعراض هذه المشكلة التبول اللاإرادي أي مصاحبة لهذه المشكلة النفسية فعندما تعالج هذه المشكلة النفسية فيمتنع الطفل عن التبول اللاإرادي.

ومن الأساليب الحديثة في العلاج النفسي، العلاج باللعب، العلاج بالرسم (مصطفى، ٢٠١٦).

المراجع

المراجع

- إبراهيم، عبد الستار، والدخيل، عبد العزيز، وإبراهيم، رضوى (١٩٩٣). **العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذجه**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (٢٠٠٩). **الإرشاد المدرسي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (٢٠١٤). **تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق ط ٢**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، أمال (٢٠٠٢). **علم النفس التربوي**. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد، وصادق، أمال (١٩٩٣). **التقويم النفسي**. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم (٢٠٠٧). **تعديل السلوك الإنساني**، عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- أبو حمدان، يوسف عبدالوهاب (٢٠٠٣). **تعديل السلوك، النظرية والتطبيق**. الكرك: دار المدى للخدمات المطبعية والنشر.
- أبو عيطة، سهام درويش (٢٠٠٧). **مبادئ الإرشاد النفسي**، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- أبوجادو، صالح محمد (٢٠١١). **علم النفس التربوي**. ط ٨، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أحمد عباس (١٩٩٩ / ١٩ - ٢٢ أبريل). **إرشاد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة رسالة إلى العاملين في مجال الإرشاد. ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة**، جامعة الخليج العربي بالتعاون مع الجمعية العمانية للمعوقين، مسقط: عمان.
- إسماعيل، محمد (١٩٨٩). **"الطفل من الحمل إلى الرشد"** (ج ١) السنوات الست الأولى. الكويت: دار القلم.

- الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٧). علم النفس الاجتماعي مع الإشارة إلى مساهمات علماء الإسلام، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- انجلز، باربرا (١٩٩١). مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، السعودية.
- التهامي، السيد يس (٢٠٠٥). فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- الحراحشة، سالم (٢٠٠٦). التوجيه والإرشاد بين النظرية والتطبيق. مكتبة المتنبي، الدمام: المملكة العربية السعودية.
- الحريري، رافدة، والأمامي، سمير (٢٠١١). الإرشاد التربوي النفسي في المؤسسات التعليمية، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحماحي، محمد (١٩٩٩). فلسفة اللعب. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- الخطيب، جمال محمد (١٩٩٣). تعديل سلوك الأطفال المعوقين. عمان: دار إشراف للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال (١٩٩٣). المشكلات التعليمية والسلوكية. الشارقة. الإمارات العربية المتحدة.
- الخطيب، جمال محمد (١٩٩٣). تعديل سلوك الأطفال المعوقين. عمان: دار إشراف للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال محمد (٢٠٠٣). تعديل السلوك الإنساني، دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخليفي، مريم عيسى (١٩٩٢). العلاقة بين التوكيدية وبعض متغيرات الشخصية لدى بعض شرائح الشباب في المجتمع القطري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الداهري، صالح حسن (٢٠٠٨). الإرشاد النفسي المدرسي أساليبه ونظرياته. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الدهشمي، محمد (٢٠٠٧). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الروسان، فاروق (٢٠١٤). تعديل وبناء السلوك الإنساني. عمان: دار الفكر.

- الزريقات، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٧). اضطرابات الكلام واللغة "التشخيص والعلاج" ط٢. عمان: دار الفكر.
- الزريقات، إبراهيم عبدالله (٢٠١٠). التوحد السلوك والتشخيص والعلاج. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الزغول، عماد عبدالرحيم (٢٠٠٩). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. عمان: دار الشرق.
- الزيات، فتحي (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم، دار النشر للجامعات.
- الزيايدي، محمود (١٩٨٧). علم النفس الإكلينيكي، التشخيص والعلاج، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- الزيود، نادر فهمي (١٩٩٥). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً. عمان: دار الفكر.
- السرطاوى، زيدان أحمد، وسيقاسم، كمال سالم (١٩٩٣). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً وخصائصهم. وأساليب تربيتهم الرياضية. ط ٢، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية. المملكة العربية السعودية.
- الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠٠٦). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠٠٤ - أ). تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مركز الفتح للطباعة.
- الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠٠٤ - ب). تطور النظرة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم. مجلة الإرشاد النفسي، العدد الثامن عشر (١٧٥ - ١٩٩).
- الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٢). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٤). طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات، تعريف وتشخيص. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤). مبادئ الصحة النفسية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦). العملية الإرشادية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٧). التخلف العقلي، الأسباب - التشخيص - البرامج. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- الطيب، محمد عبدالظاهر (١٩٨١). اختبار تأكيد الذات. القاهرة: دار المعارف المصرية.
- الظاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٥). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- العزة، حسني سعيد، وعبدالهادي، جودت (٢٠٠٧). تعديل السلوك الأنساني، الأردن، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر.
- العزة، سعيد حسني (٢٠٠٩). دليل المرشد التربوي في المدرسة، عمان: دار الثقافة.
- العيسوي، عبدالرجمن محمد (٢٠٠٢). الأمراض النفسية وعلاجها، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- القذافي، رمضان محمد (١٩٩٥). رعاية المتخلفين عقلياً، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- القطان، سامية (١٩٨١). مقياس التوكيدية للبيئة المصرية: دراسة لمستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل (٢٠١٣). الاضطرابات السلوكية والانفعالية طء، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اللقاني، احمد، وحسن، فارعة (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة: عالم الكتب.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣). مقدمة في علم النفس. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- بخيت، خديجة السيد (٢٠٠٠). فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية "دراسة ميدانية على طلاب بعض كليات جامعة حلوان، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، المؤتمر القومي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي، نوفمبر ص ص ١٢٣: ١٥٩.
- بطرس، حافظ بطرس (٢٠١٠). تعديل وبناء سلوك الطفل، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٧). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرههم. عمان: دار المسيرة.

- توفيق، عفاف، وغنمي، احمد (٢٠٠٢/ يوليو). تصور مقترح لتفعيل دور الأسرة والمدرسة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مؤتمر جامعة بنها، مجلة كلية التربية ببنها.
- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٨). **التدريس والتعليم (الأسس النظرية - والاستراتيجيات والفاعلية)**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جابر، جابر عبدالجميد (١٩٨٤). **الذكاء ومقاييسه**، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جلال، غادة محمد (٢٠٠١). **المعاملة الوالدية الايجابية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوكيدية (في المرحلة العمرية من ١٦-١٨ سنة)**، رسالة ماجستير، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- جهاد الدين، علاء الدين كفاقي (٢٠٠٥). **الصحة النفسية والإرشاد النفسي**. الرياض: دار النشر الدولية، المملكة العربية السعودية.
- جهاد الدين، علاء الدين كفاقي (٢٠٠٦). **موسوعة علم النفس ألتأهيلي**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسين، طه عبدالعظيم (١٩٩١). **مدى فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تصورات الذات لدى المراهقين**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- حمدان، محمد زيدان (٢٠٠١). **تعديل سلوك التلاميذ والأطفال واليا فعين في الأسرة ومراكز الأحداث**، عمان: دار التربية الحديثة.
- حمودة، محمود (١٩٩٨). **الطفولة والمراهقة. المشكلات النفسية والعلاج**. ط ٢، القاهرة: مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال. ميدان الإسماعيلية. مصر الجديدة.
- خير الله، سيد محمد (١٩٧٨). **علم النفس التربوي**، أسسه النظرية والتجريبية. بيروت: دار النهضة العربية.
- خير الله، سيد محمد (١٩٨٢). **علم النفس التعليمي**، أسسه النظرية والتجريبية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- دافيدوف، لنذا (١٩٩٢). **مدخل علم النفس**. ترجمة: سيد أطواب، محمود عمر، نجيب خزام، مراجعة وتقديم: فؤاد أبو حطب، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- دبور، عبد اللطيف، والصابي، عبد الحكيم (٢٠٠٧). **الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق**، عمان: دار الفكر.

- ربيع، محمد (١٩٩٤). قياس الشخصية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- روترز، جوليآن (١٩٨٩). علم النفس الإكلينيكي. ط٣، (ترجمة: محمود هـنا)، القاهرة: دار الشروق.
- زهران، حامد عبدالسلام (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- سبيعي، عدنان (١٩٨٢). في سيكولوجية المرضى والمُعاقين. دمشق: الشركة المتحدة للطباعة.
- سلطي، سامي، وعبد السلام، حمادة، وحسن، خالد (٢٠٠٦). القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.
- سليم، مريم (٢٠٠٤). علم النفس التربوي، لبنان: دار النهضة العربية، بيروت.
- سويف، مصطفى (١٩٨٣). مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صالح، إبراهيم (٢٠٠٧). التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الرحمن، محمد السيد، والشناوي، محمد محروس (٢٠١٠). العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته. القاهرة: زهراء الشرق.
- عبد العظيم، طه (٢٠٠٤). الإرشاد النفسي، النظرية التطبيق التكنولوجيا. عمان: دار الفكر.
- عبد الفتاح، فاطمة (٢٠٠١). فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عبد الفتاح، هبة الله (٢٠٠٣). تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٤). الاضطرابات النفسية الطفولة والمراهقة، القاهرة: دار القاهرة.
- عبد الهادي، جودت (٢٠٠٧). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، عمان: دار الثقافة لنشر والتوزيع.

- عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٩). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٩). مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عزب، حسام الدين محمود (١٩٨١). العلاج السلوكي الحديث "تعديل السلوك"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عطية، نوال (١٩٩٠). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٦). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.
- علي، فريدة حسن (٢٠٠٥). دراسة تقويمية لكتب مادة الاقتصاد المنزلي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء المهارات الحياتية ومدى اكتساب الطالبات لها. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.
- عليان، هشام وهندي، صالح، وكوافحة، تيسير (١٩٨٧). الممحص في علم النفس التربوي. ط ٣، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- عمران، تغريد، والشناوي، رجاء، وصبحي، عفاف (٢٠٠٤). المهارات الحياتية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عيد، محمد إبراهيم (١٩٩٧). أزمات الشباب النفسية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عيسى، ايهاب (٢٠٠٢). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- غالي، محمد أحمد، وأبو علم، رجاء (١٩٧٤) القلق وأمراض الجسم. دمشق: مؤسسة الحلبوني.
- فرج، طريف شوقي (٢٠٠٣). توكيد الذات. مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية. القاهرة: دار غريب.
- قطامي، يوسف (١٩٩٠). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- كايد، جلال وآخرون (٢٠٠٧). تعديل السلوك، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- كوجك، كوثر حسين (٢٠٠٠). المهارات الحياتية، القاهرة: مطبوعات مركز تطوير المناهج.

- محمد، محمد جاسم (٢٠٠٤). نظريات التعلم، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٦). مرجع في علم التخلف العقلي، الكويت، دار القلم.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠٠٢). "مدي فعالية بعض فنيات التعديل المعرفي السلوكي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الطلاب الصم في المرحلة الإعدادية." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠٠٤). مشروعات مبادرات الحماية الاجتماعية - مبادرة النور - كاريتاس - مصر، مشروع غير منشور، موجود في مكتبة كاريتاس - مصر.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠٠٨/١٠-١٢ نوفمبر). التنبؤ بمستقبل أفضل للطفل التوحيدي. ورقة عمل المؤتمر الأول للتوحد في مركز جدة للتوحد في الفترة من الموافق ١٢-١٤ ذو القعدة ١٤٢٩هـ.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠٠٩). الاضطرابات السلوكية للصم، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١١/١٧-١٨ يوليو). أثر الإرشاد الأسري العقلاني الانفعالي في خفض السلوك التكراري وعلاج القصور في العلاقات الاجتماعية لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد. بحث منشور في المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها - الصحة النفسية: نحو حياة أفضل للجميع (العاديين - وذوي الاحتياجات الخاصة)، المجلد الأول من ص ٧٣٧ - ٧٨٨.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١١/٥-٧ أبريل). ورقه عمل (علاقة التأهيل المهني كمدخل علاجي بدمج التوحيدين في سوق العمل وتنمية مهاراتهم الاجتماعية)، الملتقى الحادي عشر الجمعية الخليجية للإعاقة لدول مجلس التعاون الخليجي بالتعاون مع الجمعية الكويتية لأولياء أمور المعاقين بالكويت في الفترة من ١-٣/٥/١٤٣٢هـ.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١٢). مقدمة في التربية الخاصة (محكم علمياً)، الطائف: منشورات جامعة الطائف.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١٣/٢٠-٢٢ أبريل). ورقة عمل (متطلبات ومعايير الجودة لإعداد أخصائي التوحد والإعاقات الشاملة) الملتقى العلمي

- لإعداد وثيقة معايير العمل مع ذوى الإعاقة تحت رعاية الجمعية الخيرية لرعاية وتأهيل المعاقين ببريدة، بالقصيم بالمملكة العربية السعودية. في الفترة من ١٠/٦/١٤٣٤هـ حتى ١٢/٦/١٤٣٤هـ.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١٤/يناير). فعالية برنامج ارشاد اسرى معرفي سلوكي في خفض القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوى اضطراب طيف التوحد. مجلة كلية التربية - جامعة بنها. مجلد ٢٥، العدد ٩٧، ٣٣-٩٨.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١٤). اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١٤/١١-١٣ نوفمبر). فاعلية برنامج سلوكي تدريبي في خفض حدة القلق وأثره على خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد (الأوتيزم) بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر الرابع للاوتيزم بدولة الكويت الفترة من ١٨-٢٠ محرم ١٤٣٥هـ.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١٤/٤-٥ مارس). ورقة عمل (فاعلية المصادر المؤسسية في دعم التدخل المبكر بالعلاج الوظيفي والتأهيل المهني للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد). مؤتمر خبراء الإعاقة والتأهيل الثاني (التغيير برؤية عصرية) تحت رعاية جمعية عنيزة للخدمات الإنسانية بالقصيم، المملكة العربية السعودية، من ٣-٤ جمادى الأولى ١٤٣٥هـ.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١٥/١٦-١٨ مارس). ورقة عمل (الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات التعليم والتدريس للطلاب ذوى اضطراب طيف التوحد). مؤتمر التربية وقضايا التنمية بالمجتمع الخليجي خلال الفترة من، جامعة الكويت، كلية التربية، مكتب العميد المساعد للشئون الأكاديمية والدراسات العليا.
- مصطفى، أسامة فاروق (٢٠١٦). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط٥، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى، أسامة فاروق، والجمال، رضا مسعد (٢٠١٢/ أغسطس). فاعلية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكيات النمطية وتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين بمدينة الطائف.

- بحث منشور بمجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد الثامن والعشرون، الجزء الأول، ص ص ٣٣ - ٧٦.
- مصطفى، أسامة فاروق، والشربيني، السيد (٢٠١٣). الإعاقة السمعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى، أسامة فاروق، والشربيني، السيد (٢٠١٣). علاج التوحد. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، أسامة فاروق، والشربيني، السيد كامل (٢٠١١). سمات التوحد. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى، أسامة فاروق؛ الشربيني، السيد كامل (٢٠١١). التوحد (الأسباب - التشخيص - العلاج). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى، أسامة فاروق، وخليفه، وليد السيد (٢٠١٠/ ٢٧ - ٢٩ ابريل). برنامج قائم على أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى الأطفال التوحديين بالمملكة العربية السعودية. بحث منشور في الجمعية الخليجية للإعاقة لدول مجلس التعاون الخليجي ملتقى الجمعية العاشر بالاشتراك مع جمعية شموع الأمل بالدمام المملكة العربية السعودية.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥-ب). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥-أ). القياس في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية. ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مليكه، لويس كامل (١٩٩٤). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. (ط٢)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مليكه، لويس كامل (١٩٩٨). تعديل سلوك المعاق عقلياً، دليل الوالدين والمعلم، القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.
- منتصر، أماني عبد الوهاب (٢٠٠١). فعالية برنامج في الاقتصاد المنزلي لتنمية المهارات الحياتية للمرأة فيما بعد محو الأمية، رسالة دكتوراه، قسم المناهج - كلية التربية - جامعة حلوان.
- منسي، محمود عبدالحليم (٢٠٠٣). التعلم، المفهوم - النماذج - التطبيقات، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- منسي، محمود عبد الحليم، وعبد الحميد، شاكر، والصبوة، محمد، ويوسف، جمعة سيد، وخليفة، عبد اللطيف سيد، معتز، والغباشي، سهير (١٩٩٧). **علم النفس العام**. القاهرة: مكتبة غريب.
- نشواتي، عبد المجيد أحمد (١٩٨٥). **علم النفس التربوي**. ط ٢، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- نشواتي، عبد المجيد أحمد، والشربيني، زكريا أحمد (١٩٩٨). **علم النفس الطفل**. الأسس النفسية والاجتماعية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- وجيه، إبراهيم محمود (١٩٧٦). **التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- وجيه، إبراهيم محمود (٢٠٠٤). **التعلم**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- وجيه، إبراهيم محمود؛ منسي، محمود عبد الحليم؛ صالح، احمد (٢٠٠٢). **علم النفس التعليمي**: الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- يوسف، جمعة سيد (٢٠٠٠). **الاضطرابات السلوكية وعلاجها**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- يونس، ربيع شعبان (٢٠٠٩). **الصحة النفسية والإرشاد النفسي (الأطفال والمراهقين والكبار)**. الدمام: مكتبة المتنبّي، المملكة العربية السعودية.

- American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bandura, A & Walters, K (1977). **Social learning and personality development**. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Baroff, G. (1986). **Mental retardation, nature, cause & management**, Hemisphere Publishing Corporation, New York.
- Baumrind, Diana; Larzelere, Robert & Owens, Elizabeth (2010). **Effects of Preschool parents Power Assertive Patterns and Practices on Adolescents Development**. New York: Plenum Press.
- Bracey, G. (2000). **Thinking about tests and testing: A short primer in assessment literacy**. American youth police forum. Washington, DC, National Conference of State legislatures, Denver, C.O.

- Corsini, Raymond (1999). **Handbook of innovative psychotherapy** Wiley-Interscience publication J. W and sons, N.Y.
- Deluty, R. (1985). Assertiveness in Children, Some Research Consideration. **Journal Clinical Child Psychology**, Vol. 77, pp. 1054-1065.
- Godley, Mark & Susan, H. (2011). Assertiveness Training Program for Indecisive Student Attending. **Journal of Personality**. Vol. 51, PP. 322-334.
- Gelder, M., Gath, D., & Mayou, R., (1983). **Oxford textbook of psychiatry**, Oxford University Press.
- Herbert & Martin (1987): **Conduct disorders of childhood and adolescence**. New York, John Wiley & Sons Inc.
- Heron, T. (1978). Punishment: A review of the literature with implications for the teacher of mainstreamed children, **The Journal of Special Education**, 12 (3), 243-253.
- Hill, W.F. (1985). **Learning: A survey of Psychological interpretation** (4th ed). New York. Harper and Row.
- Kaplan, R.M., & Saccuzzo, D.P. (2001). **Psychological testing, principles, application and issues**, Canada, Wadsworth.
- Kazdin, Alan. E. (1980). **Behavior Modification in Applied setting**, the Dorsey press, Homewood, Illinois, 60430, USA.
- Kim, Young (2003). The Effects Assertiveness Training on enhancing the social Skills of Adolescents with Visual Impairments. **Journal of Visual Impairments and Blindness**. Vol. 7, PP. 235-297.
- Lazarus, (1973). **On Assertive Behavior: Brief Note, Behavior Therapy**. New York: McGraw Hill.
- Martin, G & Pear, J (1983). **Behavior Modification: What it is and how to do it**, 2nd ed Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Mitzel, H, William, & Matson, J (1982): **Mental Retardation. Encyclopedia of educational research** 5th Edition. U.S.A Macmillan Co, 3, 1218-1223.

- Peterson, C, (1991). **Introduction to Psychology**, New York. Harper Collins Publishers Inc.
- Rakos, W. (1997). Implicit Theories of persuasion Hamiam communication Research. **Journal of Education Psychology**. Vol.25, No.24, Sep, PP.31-63.
- Robson, Colin (1993). **Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers**, (First ed), Padston, G. B.
- Ross, A. (1982). **Psychological of children behavioral approach to theory**, research, and therapy, London, Mcgraw -Hill.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J.(1978). **Assessment in special and remedial education**, Boston, Houghton Mifflin, Co.
- Salvatore. Soresi (2003). An Assertiveness Training Program for Indecisive student Attending. **Journal of Personality and Social psychology**. vol.51, pp.322-334.
- Thain, W., Casto, G., & Peterson, T.(1980). **Normal and handicapped children, A growth and development, primer for Parents and professional**, PSG Publishing Company, Inc et al. (1980).
- Thompson, C.L., & Rudolph, L.B.(1983). **Counseling children** :California, Brook /Cole publishing company.
- Walker, J., & Shea, T.(1980). **Behavior Modification**, London, The C.V. Mosby Company.
- Witt, J.E., Elliott, S.N., Kramer, J.J., & Gresham, F.M.(1994). **Assessment of children fundamental methods and practices**, Brown & Benchmark, Wisconsin.
- Wood Melltchen (1982). Transfer of Assertion Training Effects of program participatnts. **Journal of counseling psychology**. Vol.27, No.5, PP.3-13.
- Woolfolk, A. E, (1990). **Educational Psychology**, London. Prentice-Hall, Inc. International.