إن استراتيجية تعديل السلوك النظامي (Systematic Behavior Modification) يمكن أن توظف في تحسين الممارسات الصفية من أجل زيادة التأثيرات الإيجابية للبيئة الصفية، وتعميمها لدى سلوك الطلبة في المواقف التعلمية والإدارية.

April 26, 2024 الكاتب : د. محمد العامري عدد المشاهدات : 22435

ما هي فرضية تعديل السلوك؟
ما استراتيجيات تعديل السلوك الصفي الفردي؟
ما فاعلية التعزيز المنزلي؟
ما مدلول مفهوم التعزيز؟
ما مدلول مبدأ بريماك؟
ما مفهوم التعزيز الداخلي لدى ديساي؟
ما خطوات تعديل السلوك؟
ما مدلول مفهوم العقاب؟
عدد مبادئ العقاب الصفي الفعال؟

تعديل السلوك وإدارة الصف

(Behavior Modification and Classroom Management)

إن برنامج تعديل السلوك يهدف إلى تعديل سلوكات الطلبة المتعلقة بالنظام، وإساءة إدارة القوانين والتعليمات من قبلهم (Slavin).

افترض سلافين (Slavin, 1986, 413) أنه يمكن ملاحظة السلوك وترتيب الملاحظات وفق برنامج تعديل السلوك، وافتراض أن استراتيجيات تعديل السلوك المتضمنة التلميحات غير اللفظية، أو قائمة التعديلات لتذكر الطلبة المشاغبين، والعقاب الخفيف، ممكن أن توظف كاستراتيجيات تعديل سلوك غير رسمية، وافترض بدلاً من ذلك العمل على إيجاد بيئة صفية تعليمية جيدة.

إن استراتيجية تعديل السلوك النظامي (Systematic Behavior Modification) يمكن أن توظف في تحسين الممارسات الصفية من أجل زيادة التأثيرات الإيجابية للبيئة الصفية، وتعميمها لدى سلوك الطلبة في المواقف التعلمية والإدارية.

نواجه هذه الحالة إذا كان مثير الشغب الصفي، طالباً بمفرده، أو أن شغب الطالب ومقاطعته، تتولد من إثارة الرفاق المحيطين به كل حالة من الحالتين تتطلب معالجة محددة.

إن استخدام برنامج تعديل السلوك الصفي يتضمن مجموعة من الخطوات التي تركز على ملاحظة السلوك وتعميمه ضمن الظروف الصفية.

تعديل السلوك مفاهيمياً:

يفترض سكنر وشيا (Shea, 1991) أن:

السلوك غير المناسب يمكن أن يعدل ويعاد تشكيله في أسلوب يلاقي قبولاً اجتماعياً، وذلك من خلال التغيير المباشر للأحداث البيئية الصفية.

يحاول الطلبة تجنب الخبرات والمثيرات المؤلمة بينما يسعون للحصول على الخبرات المعززة والسارة.

يتحدد تعديل السلوك الصفي وفق إجراءات التعزيز والعقاب، والانطفاء أو المحو.

المعزز الموجب هو مثير يحدث تالياً للاستجابة ويزيد من احتمال تكرارها مستقبلاً.

أمثلة للتعزيز السلبي:

السلوك يعمل على حذف النتائج السلبية غير المرغوبة، ويعمل فيها الطلبة السلوك تجنباً لمثير مرغوب به.

- يعمل الطلبة بجد واجتهاد في حصص معلم اللغة العربية بعد أن اتفقا معهم على حرمانهم من الرحلة إذا أحدثوا سلوكاً مضطرباً ومخلاً للنظام والقواعد.
- يمتنع الطلبة عن العراك في الصف تجنباً لحرمانهم الاشتراك في النشاط الرياضي.
- يعمل الطلبة بجد واهتمام وسرعة، بعد أن اتفق معهم المعلم بأنه سيغصبهم من أداء التعيينات إذا أنجزوا المتطلبات التي طلبت منهم.

التركيز على ....
استراتيجيات التعديل الصفي:
* تحديد السلوك المستهدف والتعزيز.
* تكوين خط قاعدي للسلوك المستهدف.
* اختيار المعاقب، أو معايير العقاب.
* ملاحظة السلوك خلال تطبيق البرنامج ومقارنته بالخط القاعدي.
* حينما تثبت فاعلية لبرنامج تعديل السلوك، تقليل تكرار تقديم التعزيز.

استراتيجيات تعديل السلوك الصفي الفردي:

افترض أن هذه الاستراتيجيات مناسبة لتعديل السلوك الصفي الفردي، بعد تحديده، والتأكد من الإرشادات السلوكية المعيقة للأداءات التعلمية والنظامية الضبطية الصفية، وتعمل على إثارة المشكلات الصفية، وتعيق سير العملية التعليمية الصفية.

الاستراتيجية الأولى: تحديد السلوك المستهدف والتعزيز:

يتم في هذه الاستراتيجية ملاحظة سلوك الطالب المشاغب، وتحديد مظاهر السلوك السيئ وملاحظة مظاهر التحسن الذي يطرأ على ذلك السلوك، ويتوقع من المعلم منفذ استراتيجية تحديد السلوك المستهدف وتعزيزه أن يوجه جهوده وفق برنامج تعديل السلوك إلى تعديل سلوك واحد محدد أو مجموعة من نماذج السلوك المترابطة معاً في الأداء.

ويلاحظ السلوك القابل للملاحظة، المتكرر، من مثل سلوك الخروج المتكرر من المقعد عدد من المرات في الحصة الواحدة دون إذن، والتشاجر مع الطلبة الآخرين، ويتوقع التأكيد أولاً على خروج الطالب من مقعده، ومعالجة أسباب الشجار من خلال عملية الربط بين النتائج وما يلحق بها من تعزيز.

يمكن تحديد عدد من المظاهر التي تظهر بصورة إساءة السلوك الصفي وتعزيز أدائه السلبي الصفي، يهدف منها الطالب المشاغب إلى الحصول على انتباه المعلم، أو انتباه الرفاق، أو التخلص من حالة الملل والإحباط، والتعب والإرهاق، ويتوقع من المعلم في هذه الحالة أن يقرر أي من هذه المظاهر يتكرر ويستمر في الظهور ويمكن التمثيل على حالات الإساءة للضبط الصفي بالحديث من غير إذن، الحلفان المتكرر، المضايقة وإغاظة الآخرين، العراك الصفي، ومن الإساءات السلوكية التي يحاول فيها الطفل إثارة انتباه الآخرين، التشنيع والتضحيك، وإغاظة المعلم، ووفق ذلك يسمى هذا السلوك بالسلوك المساند من قبل الرفاق، ومن السلوكات التي تغيظ المعلم، الخروج من المقعد بدون إذن، طلب المساعدة من المعلم بحاجة أو بدون حاجة، الامتناع عن العمل بدون الحث الشديد أو النخز من قبل المعلم.

الاستراتيجية الثانية: حدد الخط القاعدي للسلوك المستهدف:

يتوقع أن يبدأ المعلم بمراقبة السلوك السيئ المستهدف فترات زمنية لأيام متتابعة، حتى يتم الوصول إلى صورة عن مدى تكرار حدوث هذا السلوك، وقبل ذلك يقوم المعلم بتحليل السلوك إلى مكوناته ومظاهره ووصفه على صورة قائمة تسجيل (Check list) من أجل متابعة وتسجيل حدوثه بطريقة علمية، فعلى سبيل المثال لو أخذنا حالة طالب مزعج لزملائه في الصف، يمكن تحديد مظاهر هذا السلوك كالتالي:

- المضايقات، المقاطعة أثناء كلام الآخرين.
- سرقة لكراسات الطلبة ممن يحلون واجباتهم.
- الخروج من المقعد والذهاب إلى مقاعد الآخرين.

يقوم المعلم في الحالة بتسجيل مرات تكرار هذه السلوكات، وصور أداءات الطلبة وفق هذه الأداءات.

فرضية تعديل السلوك مرة أخرى ...

تفترض النظرية النفسية، أن تعديل سلوك الفرد الذي يعرض سلوكاً خاطئاً، أو سلبياً، من مثل العناد، أو العدوان، أو الانسحاب، يعاني من سيطرة الأداءات التي يريد تغييرها أو تعديلها .. فيذهب علماء السلوك إلى تأكيد التعزيز وتكراره واستمراره لضمان الوصول إلى حالة المحايدة أولاً ثم البدء بإظهار التغيير والتعديل ثم التحسن، ثم الوصول إلى السلوك المعدل أو المغير ..

الاستراتيجية الثالثة: قرر نمط التعزيز الذي يوظف في تعديل السلوك الصفي ومعايير استحقاق الطالب المسيء للحصول على تعزيز:

يتبين اتجاه التعديل السلوكي التركيز على ملاحظة المناسبات التي تؤهل الطالب المسيء في الصف للحصول على التعزيز حينما يظهر السلوك المعدل المناسب أو المرغوب، بدلاً من ملاحظة الحالات التي يسيء فيها الطلبة لإنزال العقاب بهم لأن العقاب يطور سلوك العناد والمقاومة والرفض لديهم.

وأن حكمة تطبيق أسلوب التعزيز المباشر يقضي بسحب التعزيز كلما تحسن السلوك واستمر التحسن حتى يصبح تحسن الطالب ذاتياً لتحقيق دوافع ورضى ذاتياً، وتتحول إلى معززات اجتماعية من مثل المديح، التشجيع، إشعار الرمز والإنجاز.

ويكون المديح والثناء ضرورياً حتى يتوقف سلوك جذب انتباه الطلبة للزملاء أو المعلم، أو لفت نظرهما، ويتوقع أن يتبع المديح والثناء أداء السلوك المرغوب، وإذا ظهر عدم فعالية هذا الأسلوب يقدم للطالب نمطاً من التعزيز يتصف بقوة وتأثير أكبر لوقف السلوك السيئ.

أما فرضية التجاهل للسلوك الصفي السيئ يعمل عمل مدح السلوك التهجنة، فقام المعلم بمداعبته، ودفعه لذلك بعد أن تم مساعدته لتشجيعه على البدء بالتهجئة، ثم تكرار ذلك، حتى يصل الطلبة إلى مرحلة الأداء الجيدة، ويستمر التشجيع، حتى تختفي كل مظاهر السلوك السيئ.

الاستراتيجية الرابعة: إذا كان العقاب ضرورياً، فلابد من تحديد العقاب المناسب، ومعاييره:

العقاب آخر حل مناسب لإيقاف السلوك الصفي السيئ، ويقدم كمعالجة حينما يكون السلوك شديد الأثر على الانضباط الصفي، وطرقاً لقوانين وتعليمات الصف، ومشيراً قوياً لاضطراب النظام الصفي، ويتم استخدام العقاب إذا أثبت لدى المعلم فشل استراتيجيات غثابة السلوك المرغوب، أو التوقف عن أداء السلوك السيئ، ومن حالات العقاب التي يمكن إيقاعها لدى الطلبة مثل، التوبيخ الشخصي والإخراج من الصف، أو إيقاف الطلبة عن ممارسة الأداء المحببة.

ملاحظة: ..

العقاب الجسمي هو إجراء مستبعد، لأنه يمثل فشل المعلم في معالجة مشاكل الانضباط الصفي، ويساعد الطالب على تطوير سلوك العناد، السلبية، التمرد، العدوان بسبب أو بغير سبب، ثم يطور سلوك الكراهية والاتجاهات السلبية تجاه التعلم والتعليم والمدرسة، والراشدين.

أولاري وأولاري (O'leary and O'leary, 1972, 152) ستة مبادئ للعقاب الفعال وهي:

1- اللجوء إلى العقاب هو آخر المطاف.
2- توضيح سبب العقاب للطالب.
3- تزويد الطالب بوسائل بديلة من مثل التعزيز الإيجابي بدلاً من العقاب.

4- تجنب العقاب الجسمي.

5- تجنب العقاب لأسباب خفية لدى المعلم ولا يعرفها الطالب.

6- يبدأ العقاب عندما يبدأ بإظهار السلوك السيئ.

الاستراتيجية الخامسة: لاحظ السلوك، وقارنه بالخط القاعدي:

تتضمن هذه الاستراتيجية في تعديل السلوك الصفي ضرورة تقويم فعالية البرنامج، حيث تم إدخال إجراءات تعديلية، وتهدف عملية التقويم هذه الوصول إلى مؤثرات وبيانات عن مدى التحسن، من أجل اتخاذ قرار إجرائي يتضمن استمرار المعالجة والبرنامج، أو إيقاف إجراءاته والبدء بتخطيط لبرنامج آخر قد يكون أكثر فعالية.

الاستراتيجية السادسة: حينما يثبت برنامج إدارة السلوك الصفي يتم تقليل تكرار تقديم التعزيز:

إذا ثبت فعالية برنامج إدارة وتعديل السلوك الصفي فإن فرص احتمال تقديم التعزيز تقلل، لأن تقديمه أصبح قليل الفائدة، وإن عملية تقليل تقديم التعزيز يمكن أن تسهم في استمرار السلوك، واستثارة الدافعية الداخلية للقيام بذلك السلوك الجيد.

فاعلية التعزيز المنزلي:

تقوم فكرة التعزيز المنزلي (Home based reinforcement) على فرضية مفادها "أن كثيراً من السلوكات قد يكون مصدرها المنزل، وإن للمنزل الدور الكبير الذي يمكن أن يعزز دور المدرسة في تعديل سلوك الطالب وتحسنه، ويوفر الفرص المناسبة لزيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب ..."

إن استراتيجية تعديل السلوك المنزلي ربما تكون أكثر فاعلية، حينما تستخدم لمساعدة الطالب على التكيف مع الزملاء والنشاطات الصفية، ويوقف مقاطعة الطالب للطلبة الآخرين أثناء الحديث دون إذن. وقد حدد سلافين (Slavin, 1986, 419) أهمية التعزيز الذي يلاقيه الطلبة في المنزل، وأن قيمته لا تقل عن قيمة استراتيجيات تعديل السلوك الفعال، وقد ترد هذه الأهمية إلى الاعتبارات التالية:

1- يمنح الآباء عادة امتيازات لأبنائهم وتقديرات تفوق ما يقوم لهم في المدرسة، مما يمكن أن يزيد فعالية الأسرة.

2- يزود الآباء أخباراً سارة عن تقديم أداء أبنائهم ولا يستدعون للأخبار السيئة، وبذلك تسوء العلاقة بين المدرسة والمنزل.

3- يسهل تقييم التعزيز المنزلي، إذ يحتفظ الطلبة بسجل سلوكي لكل طالب يسجل فيه درجات أدائه للسلوك طيلة اليوم المدرسي، فيطلع الوالدين على سلوكات أبنائهم، ويمكن أن يسهموا في برنامج تعديل السلوك الصفي.

4- تستخدم البطاقة السلوكية الأسبوعية أو نصف الأسبوعية بدلاً من البطاقة الصفية اليومية، ويمكن أن تستخدم هذه البطاقة في المدرسة العادية مع الطلبة من أعمار السادسة والتاسعة.

يلاحظ أن دور المنزول يكمل دور المدرسة في مراقبة سلوك الأبناء، والتعاون من أجل تحسين تكيفهم وتقليل المشكلات السلوكية الصفية لديهم، وزيادة درجات تحصيلهم التعليمي، وأن ذلك يعزز دور الوالدين في الإسهام بزيادة فعالية برامج تعاون الأسرة مع المدرسة.

المجموعة الموقفية وتعديل السلوك:

(Group Contin gencies and behavior modifiction)

إن نظام تعزيز المجموعة الصفية (المجموعة الموقفية) ضمن ظروف غرفة الصف العادية نظام يكاد تخلو

مناسبات استخدامه أو توظيفه من قبل المعلمين، إما لأسباب تدني قدرة المعلمين، أو ضعف تأهيلهم في ممارسة هذا النمط من التعزيز، أو بسبب غياب النماذج التدريبية التي تمارس هذا النوع من الممارسة.

يتم تقديم التعزيز ومن أسلوب جمعي لطلبة الصف جميعاً حينما يظهرون سلوكاً جديداً مرغوباً. ويسمى التعزيز الجمعي (Group reinforcement) حينما يقدم تعزيز لطلبة الصف، من مثل سنخرج لتأخذ الدرس في الهواء الطلق نظراً لانضباطكم طيلة الأسبوع الماضي، يقوم بإعطاء الطلبة من واجبات بيتية لمدة يومين إذا أحرز 90% من طلبة الصف علامات عالية في الامتحان القصير الذي يعطي لهم يوم الأحد. يلاحظ أن التركيز هنا على أداء المجموعة وليس أداء الأفراد.

مميزات التعزيز الجمعي:

إن تحليل ظروف تطبيق هذا النظام يمكن أن يزودنا بعدد من المزايا التي يتصف بها هذا النظام وهي:

1- يسهل تطبيقه، ويسهل متابعته.

2- يهمل تسجيل بطاقات متابعة الإجراءات الموقفية الجمعية.

3- يحقق معظم طلبة الصف التعزيز المناسب الذي يدفعهم لإجراء السلوك الصفي المناسب.

4- تتطور استراتيجية التعزيز للسلوك الجيد وتجاهل السلوك الفردي غير المناسب.

5- تقلل هذه الإجراءات التأثيرات السلبية معاً في فريق يتلقى تعزيز

6- يقلل من فرض انقسام طلبة الصف إلى مدعمين للسلوك السيئ أو معاديين لمن يجري السلوك السيئ.

7- يتشارك الطلبة لتحقيق الجو الصفي الصحي، وتقلل فيه الاضطرابات السلوكية، ومشكلات الطلبة، ومناسبات مخالفة القوانين والتعليمات الصفية.

التعزيز (Reinforcement):

يركز علماء إدارة السلوك الصفي على أهمية التعزيز باعتباره أساس بناء السلوك، وحفظه واستمراره، وقد فرض أهمية التعزيز الشعور بأن الطلبة محكومين بالتعزيز، وأن التعزيز هو الذي يضمن مبادرة الطلبة وأداءاتهم في المواقف الصفية، سواء أكان في التعلم أو الانتظام، أو تبني التعليمات والقواعد الصفية، ولا يمكن ضمان أداء الطلبة، واستمرار ذلك الأداء، وتحسينه، وتحصينه إلا بتقديم التعزيز المناسب لكل فرد، والأفراد كمجموعة.

> *معلومة:*
> *يؤكد علماء النفس أن كل فرد محكوم بنظام تعزيز معين، وأن سلوكاته تظهر وتتكرر وفق أنماط تعزيزية معينة، وكذلك الطلبة في الصف .... ويتوقع من المعلم أن يعرف أنماط التعزيز التي تحكم الطلبة في كل مرحلة نمائية يمرون بها ...*

يستخدم التعزيز في المواقف الصفية بدرجة كبيرة، ويسهم في ضبط إجراءات التعلم والنظام والإدارة الصفية، والإدارة الذاتية وبخاصة مبدأ بريماك (Premack, 1965) المسمى بالوعد بالمكافأة الذي يستعمل مع الطلبة في مواقف التعلم بشكل رئيس.

التعزيز في غرفة الصف (Using reinforcement in the Classroom):

إن المعلم الخبير هو المعلم الذي يستطيع توظيف عملية التعزيز في ظهور، أو استمرار السلوك المتعلم

المرغوب. وبوسعه أن يطيل دافعية الطالب في إجراء ذلك السلوك المعزز، حينما يلحقه السلوك المرغوب بتعزيز، مع أن هناك بعض السلوكات يراها بعض المعلمين ليست ذات أهمية من مثل رفع الأصابع حينما يريدون التحدث، ثم الانتظار حتى يؤذن لهم، أو حل الطالب للتعيين الذي طلب منه، أو الاستمرار في تأدية الواجب طيلة أسبوع، فإن التعزيز الذي يقدم للطالب في هذه الحالة يزوده بفهم أن لديه القدرة على العمل، والتعزيز بدافعية للاستمرار في العمل.

> *ملاحظة: ...*
> ** يمكن أن يمون المعلم صياداً ماهراً لاقتناص المناسبات النادرة ويستغلها لتعزيز مشاركة طالب منطو نادراً ما يشارك في الصف، فاستغلال هذه المناسبة وتكبيرها يعمل على استعادة أحد الطالبين الهاربين من الصف ذهنيا ...!*

ويمكن أن يستعمل المعلم اللغة حينما يقوم باستخدام اللغة لوصف إجراءات السلوك المرغوب التي يقوم بها الطالب، منظمة، ويتجاهل الإجراءات العشوائية، فتصبح لدى الطالب القدرة على تميز الإجراءات المناسبة ويعمل على استمرارها للحصول على التعزيز المناسب.

> *توضيح:*
> *إن مبررات التفسير اللفظي الذي يقدمه المعلم للطالب يهدف إلى مساعدة الطالب على إدراك عملية الربط وفهمها بين ما يؤديه من سلوك وما يترتب عليه من نتائج إيجابية مرغوبة يعمل المعلم على حدث الطالب على استمرارها وتأكيدها.*

حينما يخطط المعلم على بناء سلوك صفي جديد لدى الطلبة فإن التعزيز المستمر يعتبر من الإجراءات المناسبة، وفي حالة ذلك السلوك الصفي الجديد من مثل التعاون والعمل في مجموعة لتحقيق الإنجاز فإن إجراءات هذا الممارسة تتطلب:

أولاً: تعزيزاً مستمراً يستغرق 100% من الوقت.

ثانياً: تعزيزاً فورياً (Immedicate Reinforcemement).

ثالثاً: التأكد من استمرار التعزيز والقدرة على أداء السلوك المعزز.

رابعاً: تغيير المعزز الذي يقدم للطلبة، لضمان استمرار نجاح الأداء، لأن تكرار التعزيز نفسه يوصل إلى الملل.

خامساً: تحديد قيمة التعزيز وكلفته إذا كان مكلفاً وتحويله إلى تعزيز رمزي، أو اجتماعي بدلاً من المعززات المادية.

مبدأ بريماك (Premack Principle):

ينص مبدأ ديفيد بريماك (Premack, 1965) أن السلوك الذي تزداد احتمالية ظهوره يمكن استخدامه كمعزم لتقوية السلوك الذي تتدنى احتمالات ظهوره ..." ويتم التركيز في هذا المبدأ على السلوك المرغوب الذي يمارسه الطالب بشكل مستمر، واعتماده بهدف تشكيل سلوكات تتدنى درجة تفضيلها أو مرغوبيتها، والتي تتدنى إمكانية الطالب على ممارستها. فعلى سبيل المثال حينما تريد الأم من ابنتها أن تقوم بالمذاكرة (حرمانها من الاستمتاع بالجلوس مع أفراد العائلة) أو ممارسة سلوك غير مرغوب به، إلى ممارسة سلوك مرغوب به وهو الحضور والاستمتاع مع أفراد الأسرة، فتقوم الأم بإخبار الطفلة أن إنهاء المذاكرة هو الذي

سيجعلك تأتي وتستمتعين مع أفراد الأسرة.

إذا أنجز طلبة الصف عملهم بهدوء فإنه سيجعلهم يخرجون عشر دقائق يستمتعون فيها بالهواء الطلق خارج غرفة الصف.

ويبالغ بعض العلماء الذين يسعون لفكرة أساليب علم النفس (Psychology Folklore) حينما يسمون هذا المبدأ بمبدأ الجدة (Grandma's Principle)، إذ تعتاد الجدات أن تعد أحفادها بأنكم إذا أكلتم طعامكم فستحكي لكم قصة الشاطر حسن.

ويطلق على هذا المبدأ اسم الوعد بالمكافأة، وقد أخذ هذا المصطلح هذا المدلول معناه. من التحليل المفاهيمي لفرضية الوعد بالمكافأة، وهكذا عرف هذا المفهوم، وأعطى أهميته لتفسيره كقانون تعزيز لإدارة السلوك الصفي وعملياته بهدف توطيد النظام.

كيف يتم تحويل المعزز المادي إلى معزز اجتماعي؟

نظراً للكلفة المادية، ونظراً لشعورك بأن الطلبة ينبغي أن يدربوا على الاستجابة لمعززات أخرى وتقليل العبودية كتلك المعززات، فإن ذلك يتطلب من المعلم أن يستخدم استراتيجية الحوار، والنقاش حتى يتحقق لهم الفهم بأن التعزيزات الأخرى الاجتماعية والرمزية لا تقل أهمية عن التعزيزات المادية.

إن توضيح أهمية المعززات الرمزية والاجتماعية مهمة تتطلب من المعلم التخطيط، وفهم الطلبة لمخاطبتهم باللغة المناسبة، وتقصي مظاهرات المسلوكات التي تعمل عمل المعززات الاجتماعية من وجهة نظرهم، ثم يتدرب على تبنيها، ويعلم المعلم أنه يمارس استخدام مبدأ التعزيز البديل، ويعمل كل ذلك من أجل التعزيز البديل ذي قيمة وأهمية يحكم سلوك الطالب في الصف، ويعمل على استمرار ظهوره (Good and Brophy).

إدارة استبيان تحديد التعزيز المرغوب للطالب
اسم الطالب: ..... الصف: .....
التاريخ: .....
أجب عن الأسئلة التالية:
* ما الموضوع الدراسي المفضل إليك؟
* ثلاثة أشياء أرغب كثيراً في عملها في المدرسة؟
* إذا كان لديك نصف ساعة وقت فراغ في المدرسة في كل يوم فماذا تفضل أن تفعل في هذا الوقت؟
* إذا توفر لدينا دينار واحد فماذا تشتري به؟
* ما هي الصفات الشخصية لطالبين تحب أن تعمل معهما في المدرسة؟
* اذكر ثلاثة أشياء تستمتع بعملها في المنزل؟
(Woolfolk, 1998)

بسم الله الرحمن الرحمن
اتفاقية موقفية لأسبوع
أنا المدعو ..... أتعهد أن أؤدي واجبي المتضمن تعيينات يومية، وأتمها بأقصى ما أستطيع من قدرة قبل أن أشترك في أي نشاط رياضي في الملعب، كذلك أتعهد أن أعيد عمل التعيينات اليومية إذا ما تم إرجاعها بعد أن تم تزويدي بتعليمات تساعدني على أدائها مرة أخرى، أتفهم أني حر أن أذهب في أي وقت إلى الملعب حالما أنهى التعيينات المكلف بها.
توقيع الطالب: .....
توقيع المعلم: .....
التاريخ:

أمام قائمة من المعززات التي تستخدمها في التدريس الصفي، اقرأه وحدد أمام كل فقرة جديدة التي تستخدم فيها تلك المفردة من التعزيز أثناء تعاملك مع الطلبة. أجب على كل الفقرات في المجالات الخمسة. وحدد نسبة استخدام كل مجال من المجالات وذلك بقسمة مجموع الدرجات التي أحرزتها كممارسات تعزيز صفية على مجموع الدرجات النظري مضروبة بـ (100). بعد ذلك يمكن تمثيل النتائج بصفحة نفسية (Profile).
وإليك مثالاً على ذلك:
افرض أن معلماً أحرز الدرجات الآتية:
يمكن تمثيل البيانات السابقة بيانياً بالصفحة النفسية الآتية:

أنواع المعززات	الدرجة الخام	النسبة
1. المعززات الاجتماعية	36	27.3%
2. النشاط كمعزز	33	25.5%
3. التعزيز السلبي	4	3.0%
4. التعزيز الرمزي	15	11.4%
5. التعهدات كنمط تعزيزي	18	13.6%

وقد تم حساب كل مجال من المجخالات السابقة، بحساب مجموع الدرجات لكل مجال وقسم مجموعها على المجموع الكلي النظري لدرجات التعزيز على القائمة والتي يبلغ (132)، لذلك تم حساب نسبة استخدام المعلم للمعززات الاجتماعية بالطريقة الآتية:

$$\frac{36}{132} \times 100 = 24.3\%$$

وهكذا في باقي المجالات الخمسة.
وقد أمكن تمثيل النسب التي تم الحصول عليها وفق صفحة نفسية، ويمكن ملاحظة مجموعة من الملاحظات في ضوء ما تم الحصول عليه من بيانات:

1- تفوق استخدام المعلم لنمط المعززات الاجتماعية على باقي أنواع التعزيز الأخرى.

2- تدني استخدام التعزيز السلبي.

3- توسط استخدام نمط التعهدات كنمط تعزيز.

ولذلك مدلول يمكن أن نستنتج منه الآتي:

- إن المعلم أقرب أن يشبع جو صفة التعاون الاجتماعي، وإيجابية الطلبة.
- يميل المعلم إلى استخدام الأنشطة كأسلوب تعزيز الطلبة.
- يتجنب المعلم استخدام أسلوب سحب العقاب أو التهديد به لكي يمارس الطلبة الأنشطة التعليمية الصفية ..... إلخ.

إدارة رصد ذاتي لأنماط التعزيز الصفي

المجال	المكونات	الدرجة		
		1	2	3

أولاً: التعزيز الإيجابي:

1- ابتسم وأنا أنظر إلى دفتر الطالب المرتب.

2- استخدم المدح لحل المشكلات السلوكية عند الطالب.

3- اطلب إلى الطلاب التصفيق للطالب الذي يجيب إجابة صحيحة.

4- أربت على كتف الطالب لزيادة مشاركته.

5- أشارك الطالب في حل الواجبات.

6- أعين الطالب المجتهد قائداً.

7- أصافح الطالب بعد الإجابة الصحيحة.

8- أشارك الطالب في مشاعره.

9- أمدح الطالب لإيقاف سلوك غير مرغوب فيه.

10- أومئ برأسي لتشجيع الطالب في الحصة الصفية.

11- أقترب من الطالب المجتهد تشجيعاً له.

12- أعرض الأعمال الجيدة للطالب في الصف.

13- استخدم عبارات مختلفة في مدح العمل الجيد.

14- أعين الطالب المجتهد مسؤولاً عن الصف.

15- أعرض أعمال الطالب الجيدة في معرض المدرسة.

16- أمدح الطالب المجتهد أمام إدارة المدرسة والمعلمين.

17- أكلف الطالب المجتهد بإلقاء كلمات صباحية.

18- أطلب إلى الطلاب التصفيق لطالب كسول أجاب عن سؤال ما.

19- أعفي الطالب من بعض الواجبات تشجيعاً له.

20- أشارك الطالب في اللوحات المدرسية.

21- أرفض إضاعة وقت الحصة في كتابة لوحة مدرسية.

22- أكلف الطالب النشيط في التخطيط للقيام برحلة مدرسية.

23- أستخدم الوسائل التعليمية في الحصة الصفية.

ثانياً: النشاط كمعزز

24- أزيد حماس الطالب عندما أضعه عريفاً للصف.

25- أشجع الطالب على ممارسة السلوك الحسن من خلال الأنشطة.

26- أشارك الطالب في النشاط المدرسي.

27- أعين الطالب النشيط عضواً في المقصف المدرسي.

28- أكلف الطالب الذي تحسنت علاماته بالحفاظ على النظام أثناء الاصطفاف.

29- أختار الطالب المجتهد للمشاركة في المسابقات المدرسية.

30- أرفع علامة الطالب المتدنية إذا زاد اجتهاده.

31- أنقل الطالب إلى المكان الذي يرغب فيه إذا زاد نشاطه.

ثالثاً: التعزيز السلبي:

32- أحسن علامة الطالب إذا تحسن سلوكه.

33- أدافع عن الطالب المجتهد في حالة إدانته في مشكلة ما.

34- أرفض وضع إشارة تفوق للطالب المجتهد حتى لا يصاب بالغرور.

35- أضع إشارة عند اسم كل طالب لرفع علامته إذا التزم بالتعليمات.

رابعاً: التعزيز الرمزي:

36- أكافئ الطالب النشاط بإعطائه فرصة لاختيار الجائزة التي يريدها.

37- أستخدم أسلوب زيادة العلامات لتحسين العملية التربوية.

38- أضع إشارة بجانب اسم الطالب الذي يواظب على حل الوظيفة.

39- أتعهد برفع علامة الطالب الذي يجيب إجابة مميزة.

40- أعد بمنح جائزة لكل متفوق.

خامساً: التعهدات كنمط تعزيزي:

41- أتعهد بزيادة علامات الطالب المجتهد.

42- أتعهد بإشراك الطالب المجتهد في الإذاعة المدرسية.

43- أعد الطالب النشيط بأن يكون عضواً في الكشافة المدرسية.

44- أعد الطالب المجتهد بأن يكون مشرفاً في المعرض المدرسي.

استراتيجية تعديل السلوك لمعالجة المشكلات الصفية:

إن نظريات التعلم السلوكية لها تطبيق مباشر في إدارة النظام الصفي حيث أنها تؤكد على السلوك الذي يعزز لأنه يزداد ويتكرر، أما السلوك غير المعزز وغير المتعاقب فإنه يضعف ويتلاشى. والسلوك المناسب المرغوب يقوي من خلال المديح، أما السلوك غير المناسب فيتلاشى بالإهمال أو بالعقاب البسيط.

ما الذي يعمل على استدامة السلوك السيئ؟

القاعدة الأساسية في نظريات التعليم السلوكي هي إذا أردنا لأي سلوك أن يستمر ويدوم لفترة من الزمن، فإنه يجب تعزيزه بمعززات لتقليل السلوك السيئ في الصف، وعلى المعلم أن يحدد ما الذي يعزز السلوك السيئ بالدرجة الأولى.

لعل أهم معزز من وجهة نظر الطالب هو الاهتمام الذي يحظى به الطالب من المعلم أو الطلبة الآخرين، أو كليهما، حيث إن السلوك السيئ هو عبارة عن سلوك يهدف منه الطالب إلى جذب انتباه المعلم والحصول على تشجيع من زملائه في ممارسة ذلك السلوك (Kanlan, 1990).

تسير استراتيجية تعديل السلوك الصفي وفق برنامج يسير في خطوات، وقد تم تحديد الخطوات التي يمكن بها تنفيذ برنامج تعديل السلوك كالتالي:

١- تحديد وتعريف السلوك المراد تعديله والمثيرات الناتجة.

2- تقرير حدود السلوك المستهدف تعديله.

3- اختيار استراتيجية تعديل السلوك.

4- اختيار المعزز ومعيار التعزيز.

5- ملاحظة السلوك ومقارنته بالحدود التي بدأ بها.

6- تقليل التعزيز أثناء برنامج التعديل.

7- تقييم برنامج تعزيز السلوك.

8- تعميم تعديل السلوك.

وإليك تفصيل خطوات تنفيذ برنامج تعديل السلوك الصفي:

أولاً: تحديد وتعريف السلوك المراد تعديله وتحديد المعزز:

ويكون ذلك عن طريق ملاحظة وتسجيل السلوك بعد تعريفه وتحديده تحديداً دقيقاً.

ملاحظة وتسجيل السلوك:

قبل البدء بإجراءات تعديل أي سلوك يجب أن يكون السلوك محدداً تحديداً إجرائياً يمكن ملاحظته بسهولة وتسجيله أيضاً من أجل قياس برنامج تعديل السلوك.

والملاحظات تتضمن:

أ- تعريف السلوك الذي يراد تعديله.

ب- اختيار طريقة التسجيل.

ج- كيف تلاحظ وتسجل السلوك.

أ- تعريف السلوك الذي يراد تعديله:

السلوك المراد تعديله يجب تعريفه تعريفاً إجرائياً بحيث يكون قابلاً للملاحظة والقياس وذلك من أجل:

أ- أن يقيم بطريقة فعالة إذا كان السلوك تعدل أم لم يتم تعديله.

ب- لضمان حدوث اتفاق على السلوك الملاحظ من قبل كل الملاحظين له.

وغالباً إذا لم يكن السلوك معرفاً بحيث يمكن ملاحظته وقياسه فإنه من الممكن أن يفسره الملاحظون بطرق مختلفة حسب ملاحظاتهم له. وعلى سبيل المثال السلوك التالي:

"الطالب الذي لديه مشكلة معرفية في القراءة" يمكن تفسير المشكلة كما يلي:

"لا يستطيع الطالب إعطاء معنى لفقرة تكون أكبر من ثلاثة أسطر".

أمثلة على تعريف السلوك الإجرائي يمكن ملاحظته وقياسه:

كثير الحركة (قطامي، 1989، 253)

- عدد المرات التي يترك فيها الطالب مقعده.
- الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في التحرك في الغرفة.
- مدة الفترة التي ينتبه الطالب فيها.
- عدد المرات التي يتحدث الطالب فيها دون انتظار دوره.

حب قراءة القصص:

- عدد المرات التي يختار فيها الطالب قراءة القصص خلال القراءة.
- يبتسم الطالب وهو ينظر إلى الصور في الكتاب.
- يمكث الطالب في قراءة القصة مدة أكثر من 10 دقائق.
- يطلب الطالب إلى والديه أن يشتريا له القصص.

ب- اختيار طريقة التسجيل:

عند تحديد السلوك وتعريفه إجرائياً بحيث يمكن ملاحظته وقياسه، يمكن بدء جمع البيانات عن السلوك، جمع المعلومات بعد البدء بتعديل السلوك تعد ضرورية للأسباب التالية:

أ- تقدير حجم المشكلة بالضبط.

ب- رؤية فعالية برنامج تعديل السلوك أو عدمه، ففي اختيار طريقة تسجيل السلوك يجب التمييز بين السلوك الذي يمكن أن يستمر والسلوك الذي لا يمكن أن يستمر، والسلوك الذي يستمر يمكن قياسه بواسطة الوقت، ويمكن قياس السلوك غير المستمر إما بعد التكرارات أو معدل حدوثه في الدقيقة.

$$\text{معدل حدوث السلوك بالدقيقة} = \frac{\text{عدد مرات حدوثه}}{\text{الفترة الزمنية التي لوحظ فيها}}$$

يمكن قياس السلوك المستمر بواسطة النسبة المئوية:

$$\text{نسبة حدوث السلوك} = \frac{\text{الفترة الزمنية التي حصل فيها السلوك}}{\text{الفترة الزمنية التي لوحظ فيها السلوك}} \times 100$$

جـ- كيفية ملاحظة السلوك:

أ- يفضل أن تكون فترة الملاحظة قصيرة وعلى سبيل المثال يمكن أن تكون من 10 – 20 دقيقة.

ب- لاحظ السلوك في الوقت نفسه الذي لاحظته فيه سابقاً بالفترة الزمنية نفسها ويجب أن تكون ظروف الملاحظة واحدة في جميع المرات التي تلاحظ فيها.

جـ- يجب أن يكون الملاحظ قريباً من الطالب بحيث يستطيع أن يراقب كل سلوكاته بالوقت نفسه لا يؤثر على أدائه.

وأن يحدد السلوك والسلوك البديل الذي يعرف بأنه سلوك معزز مثال:

السلوك المشكل: إجابة الطالب المتكررة بدون استئذان.

البديل: الإجابة عندما يطلب إليه.

السلوك المشكل: التحريك من المقعد دون إذن.

البديل: الاستئذان عندما يقوم بنشاط.

ثانياً – تحديد المثيرات السابقة للسلوك والمثيرات الناتجة:

لابد من تحريك السلوكات السابقة واللاحقة لحدوث السلوك لأن ذلك يساعد على فهم العوامل المؤثرة على السلوك نفسه وتحديدها.

لنفرض أن هناك مشكلة السرقة لدى طالب في الصف.

- يجب تحديد متى تحدث السرقة.
- ما هي الظروف التي تسبق السرقة لدى الطالب؟
- ما الهدف من السرقة؟
- ما الظروف التي تلي السرقة لدى الطالب؟
- ما السلوكات التي يمارسها بعد قيامه بالسرقة؟
- ما الأماكن التي يذهب إليها بعد حصول السرقة؟

ثالثاً قرر حدود السلوك المستهدف تعديله:

لاحظ السلوك لدى الطالب ومدى تكراره، وقبل أن تقوم بذلك حدد بوضوح ما الذي يكون السلوك، إذا كان السلوك المستهدف تعديله هو "المضايقة للزملاء" فإنه يجب أن تقرر السلوك الذي يشكل المضايقة (الزملاء، مقاطعة، أخذ اشياء الآخرين).

وتحديد السلوك يكون بتحديد عدد مرات تكرارحدوثه (Slavin, 1986, 414, 415).

رابعاً اختيار استراتيجية تعديل السلوك:

وذلك يتضمن أن يقرر المعلم قراراً في كيفية إضعاف السلوك المشكل، وكيفية تقوية السلوك المرغوب فيه، ثم يطلب من المعلم أن يقرر هل يستخدم استراتيجية التعزيز الإيجابي أم السلبي أم سحب المعزز أم العقاب؟

خامساً اختيار المعزز ومعيار التعزيز:

إن النظرية السلوكية تشجع استخدام التعزيز والتشجيع للسلوك السليم لاستخدام العقاب لسلوك سيئ، وذلك لأن العقاب يولد المقاومة والرفض، وإذا كان العقاب يمكن أن يوقف السلوك فإنه في الوقت نفسه يمكن أن يتسبب في مشكلة أخرى من مثل أن السلوك لا يوقف دائماً إلا باستخدام العقاب وتكراره.

أما بالنسبة للتعزيز فيقل استعماله كلما تحسن السلوك، ويرى سليفان (Slavin, 1986, 415) أن تجاهل السلوك غير الصحيح مشابه في أثره مدح السلوك السليم.

أما بالنسبة للعقاب فإنه من الضروري وضع قاعدة لذلك ويقترح أوليري وأوليري (Olery & Oleary, 1972, 132) سبعة مبادئ فعالة لاستخدام العقاب وهي:

1- اللجوء إلى العقاب كآخر أسلوب تعديلي.

2- تزويد الطالب بوسائل بديلة من التعزيز الإيجابي.

3- عزز الطالب عند توقفه عن ممارسة السلوك السيئ (مثال: إذا كنت تعاقب الطالب لتركه إتمام المهمة أو التوقف عن الممارسة فإنه ينبغي تعزيزه عندما يبدأ ممارسة المهمة).

4- تجنب العقاب الجسمي.

5- تجنب إنزال العقوبة وأنت غاضب أو في حالة انفعالية.

6- عاقب عند البدء بالسلوك وليس عند الانتهاء منه.

سادساً ملاحظة السلوك ومقارنته بالحدود التي بدأ بها:

من الضروري تقييم فعالية تعديل السلوك وملاءمته لمعالجة المشكلة، حيث تجرب الاستراتيجية خلال أيام قليلة، فإذا لم يتوقف السلوك الخاطئ ولم يقل تكرار حدوثه أو لم يتحسن بعد أسبوع، جرب نظاماً آخر مع معززات مختلفة أخرى.

سابعاً تقليل التعزيز أثناء برنامج تعديل السلوك:

إذا ظهر تحسن في السلوك لدى الطالب وبدأ يستقر سلوكه في مستوى جديد فإن تكرارات تقديم المعزز يجب أن تقل. إن التعزيز في الأصل يمكن أن يقدم في كل مرة يعرض فيها التلميذ السلوك المناسب، وبمرور الوقت يقلل إعطاء التعزيز ويقدم بعد عدد من المرات التي يعرض فيها السلوك المرغوب.

إن تقليل تكرار التعزيز يساعد على بقاء السلوك الجديد على مر الزمن مع إمكانية استخدام السلوك في مواقف أخرى (Woolfolk, 1998).

ثامناً تقييم برنامج تعديل السلوك:

وذلك من خلال مقارنة نقاط البداية وما يصل إليه السلوك المراد إطفاؤه أو محوه أو تعديله.

يفضل أن تسجل هذه المقارنة في فترات منتظمة من أجل التأكد من سلامة سير البرامج وتحقيقه للهدف الذي استخدم من أجله وضمان استمرار فعاليته في معالجة السلوك السيئ.

عندما يضعف السلوك السيئ ويقوى السلوك المرغوب لابد من القيام بالإجراءات لتعميم تعديل السلوك على مواقف أخرى مشابهة وتلاميذ آخرين، لذلك يرى الأخصائيون أن نجاح أي برنامج لتعديل السلوك يقاس بمدى استمرار تعديل السلوك في أوقات مختلفة، وظهور التعديل في مواقف أخرى مختلفة عن المواقف التي تمت فيها المعالجة.

قائمة السلوكات التي يوقف فيها المعلم المشكلات الصفية

(بل 1986) (وليم عبيد 173 – 175)

مارس السلوكات الصفية التالية	تجنب ممارسة السلوكات الصفية التالية
1- كن مستعداً جيداً لكل صف من صفوفك.	1- لا تحاول أن تضيع الوقت في صفك بتكليف الطلاب مهام غير مفيدة.
2- استخدم أنشطة تدريسية وتعليمية تدور حول الطالب.	2- لا تضع قواعد اصطلاحية وغير مفيدة لتظهر سلطتك أو لتعاقب الطلبة
3- ضع قواعد عادلة ومعقولة وأفرضها على طلبتك.	3- لا تعاقب الطالب المخطئ نتيجة لمشاجرة في الصف.
4- اشرك الطلبة في القواعد واشرح السبب وراء كل منها.	4- لا تعاقب الصف كله بسبب تصرف البعض.
5- إشراك الطلبة في وضع قواعد السلوك في الصف.	5- لا تكن قاسياً وغير مرن في وضع النظام.
6- كن على استعداد للتوافق.	6- لا تكن الضغائن لطلابك.
7- استخدم تنوعاً من الأنشطة التدريسية والتعليمية في صفك.	7- لا تحاول أن تتساهل مع الطلبة عند ملاحظتك لسلوك غير سوي.
8- أعط الطلاب فرصاً للتحدث والتحرك والتعبير عن أنفسهم في الصف.	8- لا تفقد صبرك أو تحكمك في نفسك.
9- انشغل بسلوك مهني راق المستوى في كل الأوقات.	9- لا تستخدم عقوبات بدنية (كثير من المدارس تمنعها والآباء يعترضون عليها).
10- تعلم أسماء طلابك وخاطب كلاً منهم باسمه.	10- لا تبالغ في الجدية لدرجة الخطأ.
11- اهتم بإخلاص بأنشطة الطلبة خارج الصف.	11- لا تنتظر من المدير أو الموجه أن يتعامل مع مشكلاتك النظامية في الصف.

12- اشترك في أنشطة للمنهج تتعلق بالطالب.	12- لا تهدد بما لا تستطيع.
13- استخدم تعزيزاً مخلصاً وإيجابياً.	13- لا تسخر من الطلبة.
14- اصبر على الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر.	14- لا توقعهم في الحيرة.
15- استخدم التعزيزات الإيجابية المنوعة.	15- لا تعط عقوبات يعدونها ثواباً.
16- كن منسقاً في معاملتك للطلبة.	16- لا تتورط في مجالات مع الطلبة.
17- تذكر أن المراهقين ممتلئون بالطاقة ويمكن أن يكونوا متحمسين أحياناً.	17- لا تعط عقوبة تكون غير مناسبة لسلوك سيئ.
18- أخبر أولياء أمور الطلبة عن نجاح أبنائهم.	18- لا تبحث عن المتاعب.
19- أسس (روتينات) وقواعد للسلوك في بداية كل مقرر.	19- لا تستخدم الاختبارات والواجبات كعقاب.
20- أعط اهتماماً فردياً لكل طالب.	20- لا تكن ودوداً مع الطلبة أكثر من اللازم.
21- اعترف بأخطائك.	21- لا تصنع من الطلبة مجموعة مدللة.
22- تأكد من أن كل تلميذ لديه معيار للنجاح والمكانة في صفك.	22- لا تصرخ في الطلبة.
23- حاول أن تضفي لمسة مرح على طلبتك وكن قادراً على الضحك.	23- لا تتوقع دائماً أن الطلبة سيكونون هادئين أثناء دراسة وتعلم مادتك.
24- تلمس احترام وتعاون طلبتك.	24- لا تسمح لنفسك بالإرهاق والضيق.
25- اجعل مزاجك رهن تحكمك.	25- لا تستخدم التهديد كأسلوكب وحيد للسيطرة على الطلبة.
26- افرض تنظيمات المدرسة.	26- لا توقع العقاب وأنت غضبان.
27- عامل الطلاب برقة واحترام.	27- لا تتوقع أن يعاملك الطلبة باحترام إن لم تحترم مشاعرهم.

دراسة أردنية:

في دراسة أجريت في الأردن بعنوان تعديل نمط سلوكي غير مرغوب فيه، باستخدام بعض الإجراءات السلوكية في الصف المدرسي العادي (نشواتي، وآخرون، 1986، 59).

هدفت الدراسة على نحو رئيسي إلى تحليل بعض أنماط السلوك غير المرغوب فيه التي تتبدى لدى بعض الطلبة ومحاولة تعديلها باستخدام إجراءات سلوكية منظمة بينت دراسات عديدة (Madeson, et al., 1968, O'leary and O'leary, 1977) جدواها في تعديل السلوك، ولتحقيق هذا الهدف، تجيب الدراسة عن السؤالين التاليين:

1- ما أنماط السلوك غير المرغوب فيه لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمدارس إربد الحكومية، وأيها أكثر شيوعاً وإلحاحاً؟

2- هل يتمكن المعلمون من تعديل بعض الأنماط في مناخ صفي عادي باستخدام منظم لبعض تقنيات الإجراءات السلوكية كالتعليمات والتعزيز/ الإطفاء، وأي من هذه الإجراءات أكثر فاعلية في تعديل السلوك موضوع الاهتمام؟

الطريقة والإجراءات:

للإجابة عن سؤالي الدراسة السابقتين، كان لابد من تقسيم إجراءات البحث إلى مرحلتين تناولت المرحلة الأولى منهما دراسة مسحية لتحديد أنماط السلوك غير المرغوب فيه ومدى شيوعها لدى طلبة المرحلة الابتدائية (إجابة عن السؤال الأول) وتناولت المرحلة الثانية تحليل أكثر هذه الأنماط شيوعاً ومعالجتها لدى عدد من تلاميذ مدرسة جامعة اليرموك النموذجية في السياق العادي للصف المدرسي (إجابة عن السؤال الثاني) وفيما يلي وصف للإجراءات المتبعة في هاتين المرحلتين:

المرحلة الأولى: تحديد أنماط السلوك غير المرغوب فيه:

الأدوات المستخدمة:

استخدم في هذه المرحلة من الدراسة قائمة تتضمن (33) نمطاً سلوكياً غير مرغوب فيه (كالخروج من المقعد، والركض داخل غرفة الصف، والعبث بالأشياء، وإيذاء الآخرين، والتكلم دون استئذان، وعدم إطاعة التعليمات .... إلخ) قد تتبدى في سلوك الطلبة في غرفة الصف، وقد تم تحديد هذه الأنماط استناداً إلى بعض الدراسات المشابهة وبالرجوع إلى خبرات الباحثين الشخصية وإلى ما أفاد به بعض معلمي المدارس الابتدائية أثناء مقابلات ولقاءات عقدها الباحثون معهم.

قام معلمو عينة الدراسة بملء تلك القائمة محددين الأنماط السلوكية التي تتبدى لدى طلبتهم في غرفة الصف، كما أفادوا بوجود أنماط سلوكية أخرى غير مرغوب فيها لا تتضمنها القائمة المستخدمة (كالسرقة أو تناول أشياء الآخرين، والغش في الامتحانات، والكذب، والكتابة على الجدران والمقاعد، وانتحال الأعذار للخروج من الصف أو المدرسة ... إلخ) وما يجدر ذكره هنا أن مثل هذه الأنماط السلوكية تمكن من تطوير قائمة جديدة بالسلوك غير المرغوب فيه، بحيث تكون أكثر شمولاً وتحديداً من القائمة المستخدمة، وهذا ما ينوي الباحثون الحاليون به مستقبلاً.

تم تفريغ البينات المتوافرة وترتيبها على نحو تنازلي لبيان الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها تواتراً لدى طلبة معلمي العينة، ويبين الجدول رقم (2) هذا الترتيب:

الترتيب التنازلي لتواتر الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها حسب إفادة المعلمين

التسلسل	النمط السلوكي	عدد من أفادوا به

1	الخروج من المقعد	166
2	الالتفات إلى الوراء	159
3	عدم اتباع الدور أثناء الكلام	151
4	الإجابة دون استئذان	149
5	العبث بالأشياء التي أمام الطلبة	138
6	عدم كتابة الوظائف	133
7	التحدث مع الأقران	131
8	عدم الاحتفاظ بالانتباه	116
9	التأخر عن دوام المدرسة	109
10	التلعثم في الحديث	96
11	الحيوية الزائدة	94
12	الغياب عن المدرسة	88
13	الخجل من المعلم/ المعلمة	86
14	الضرب على المقعد	86
15	العبث بأشياء الآخرين	85
16	ضعف الأداء المدرسي	81
17	الركض داخل الصف	80
18	إدخال أشياء في الفم	79
19	إيذاء الآخرين	78
20	عدم اتباع قواعد النظافة	73
21	قضم الأظافر	68
22	التهريج في الصف	66
23	السلوك غير الذكي	60
24	عدم إطاعة التعليمات	55
25	الصفير والأصوات الغريبة	49

26	الخوف من المعلم/ المعلمة	48
27	مص الأصبع	43
28	التردد في الإجابة	42
29	تجريح الزملاء	39
30	استخدام عبارات بذيئة	31
31	العصبية والتوتور	29
32	الخوف من المدرسة	24
33	عدم التهذيب في الحديث	21

يتضح من هذا الجدول أن نمط سلوك "الخروج من المقعد" هو أكثر أنماط السلوك غير المرغوب فيه تواتراً لدى طلبة المدارس الابتدائية موضوع الدراسة، حيث أفاد (166) معلماً ومعلمة (ن = 180) بشيوع هذا النمط السلوكي لدى طلبتهم الأمر الذي دعا الباحثين إلى معالجته في المرحلة الثانية من هذه الدراسة.

المرحلة الثانية: تحليل سلوك الخروج من المقعد وتعديله:

تناولت هذه المرحلة من الدراسة تحديد نمط سلوك "الخروج من المقعد" وتحليله وتعديله. وقد اختبر هذا النمط في ما أسفرت عنه نتائج المرحلة الأولى للدراسة، حيث بينت هذه النتائج أن "الخروج من المقعد" هو من أكثر الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها تواتراً وإلحاحاً لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

أفراد الدراسة:

اختير أربعة طلبة من الملتحقين بمدرسة جامعة اليرموك النموذجية للعام الدراسي 1982/1983، يمارسون سلوك "الخروج من المقعد" في غرفة الصف وذلك بناء على توصيات معلماتهم ومديرة المدرسة، حيث أفدن بأن "الخروج من المقعد" هو أكثر أنواع السلوك غير المرغوب فيه تكرار لدى بعض الطلبة، وإزعاجاً للنظام الصفي وهذا يؤيد النتائج السابقة -، كما أفدن بأن الطلبة الذين وقع الاختيار عليهم، هم من أكثر الطلبة نزوعاً إلى ممارسة ذلك النمط السلوكي، وفيما يلي وصف مختصر لسلوك هؤلاء الطلبة الصفي في فترة الملاحظة الاستطلاعية.

1- الحالة "س":

طالب في الصف الثاني الابتدائي، قدر معدل تكرار سلوك خروجه من المقعد بخمس مرات في جلسة ملاحظة استغرقت (20) دقيقة، وقدر زمن استمرار وجوده خارج مقعده في كل استجابة خروج بحوالي (45) ثانية تحاول معلمته كثيراً إزالة هذا السلوك دون جدوى.

2- الحالة "م":

طالب في الصف الثالث الابتدائي، يخرج من مقعده حوالي أربع مرات خلال (20) دقيقة، يبقى خارج مقعده حوالي (35) ثانية في كل مرة يخرج فيها، يسبب الإرباك لمعلمته، يشتت انتباه زملائه ويعوق نشاطهم، ونادراً ما ينصاع لطلب المعلمة ويعود إلى مكانه.

3- الحالة "ع":

طالب في الصف الثالث الابتدائي، كثير الحركة والنشاط يخرج من مقعده بمعدل أربع مرات خلال (20) دقيقة، يمكث خارج مقعده حوالي (50) ثانية في كل استجابة خروج، يعبث بحاجيات زملائه أثناء خروجه.

4- الحالة "ب":

طالب في الصف الخامس الابتدائي نشيط وكثير الحركة والكلام، قدر معدل خروجه من المقعد بخمس مرات خلال (20) دقيقة، يستمر خارج مقعده حوالي (60) ثانية في كل مرة يخرج فيها. يزعج معلمته كثيراً ولا يأبه بتعليماتها أو بقواعد النظام الصفي.

الإجراءات:

قام الباحثون بمجموعة إجراءات تناسب طبيعة مراحل الدراسة المختلفة، وهي كما يلي:

أ- مرحلة تحديد السلوك وملاحظته وتسجيله:

عرف سلوك الخروج من المقعد إجرائياً بمغادرة الطالب مكان جلوسه المعتاد دون إذن أو تكليف من المعلمة، خلال الحصة الدراسية المقررة مما يشوش سير العملية التعلمية التعليمية.

تم تدريب معلمات الطلبة موضوع الاهتمام على أساليب ملاحظة سلوك "الخروج من المقعد" وتسجيله. استمرت مرحلة الملاحظة والتسجيل خمسة أسابيع، وبمعدل أربع جلسات أسبوعياً، تراوح زمن الجلسة الواحدة ما بين (20 أو 30) دقيقة، استخدمت جداول صممت خصيصاً لتسجيل السلوك الملاحظ، بحيث تتضمن بيانات تتعلق باسم صاحب الحالة، وتاريخ الجلسة ومدتها، ورقمها، وعدد مرات تكرار السلوك، وشدته وزمن استمرار.

مرحلة إعداد برنامج السلوك:

تضمن برنامج تعديل السلوك المطبق في هذه الدراسة نوعين من الإجراءات السلوكية هما:

1- التعليمات: وهي مجموعة قواعد واضحة، تحدد أنماطاً سلوكية ترغب المعلمة في زيادة احتمال ظهورها عند طلبتها، وأنماط أخرى ترغب في تخفيض احتمال ظهورها لديهم أو في تجنبهم لها.

2- التعزيز/ الإطفاء: يشير التعزيز إلى الإجراء الذي تقوم به معلمة الصف بعد ظهور السلوك المرغوب فيه، كتقديم بعض المعززات الاجتماعية (المديح والاستحسان) أو الملكية (جوائز وهدايا بسيطة) أو النشيطة (اللعب ومشاهدة الفيديو) أو الاستهلاكية (قطع الحلوى) لصاحب السلوك، أما الأطفال فيشير إلى الإجراء الذي تقوم به المعلمة بعد ظهور السلوك غير المرغوب فيه، كأن تتجاهل هذا السلوك ولا تعير صاحبه أي انتباه أو اهتمام.

مرحلة تطبيق البرنامج:

بعد إعداد البرنامج وتوضيح مضمونه وإجراءاته للمعلمات المعنيات، قمن بتطبيقه في صفوفهن، حيث استغرق هذا التطبيق ثمانية أسابيع بمعدل 4 جلسات لكل أسبوع استغرقت الجلسة الواحدة ما بين 20 و30 دقيقة تقوم المعلمة أثناءها بتطبيق الإجراءات السلوكية المحددة وتسجيل سلوك التلميذ المعني في الجداول المعدة لذلك.

تطلب تطبيق البرنامج استخدام التصميم الشائع في مثل هذه الدراسات، وهو تصميم أ/ ب وتكراراته. وطبقاً لهذا التصميم، وزعت الإجراءات التطبيقية حسب الخطوات التالية:

1- خطوة تقديم التعليمات: استغرقت هذه الخطوة أسبوعين، وتم أثناؤها قراءة التعليمات التي استخدمت في الدراسة بشكل واضح أمام طلبة الصف لدى بداية كل جلسة.

2- خطوة إيقاف التعليمات: استغرقت هذه الخطوة أسبوعاً واحداً توقفت المعلمة أثناءها عن تقديم التعليمات، في حين استمرت في ملاحظة السلوك موضوع الدراسة وتسجيله أثناء الجلسات المخصصة لهذه الخطوة.

3- خطوة إعادة التعليمات: استغرقت هذه الخطوة أسبوعاً واحداً، تم فيه تكرار الإجراءات المتبعة في الخطوة الأولى.

4- خطوة التعزيز/ الإطفاء: استغرقت هذه الخطوة أسبوعين قامت المعلمة أثناءها بتقديم بعض المعززات لدى ظهور السلوك المرغوب فيه وتجاهل السلوك غير المرغوب فيه لدى ظهوره، كما قامت بملاحظة السلوك المعني عند الطالب المعني وتسجيله أثناء الجلسات المخصصة لهذه الخطوة.

5- خطوة التوقف عن التعزيز/ الإطفاء: استغرقت هذه الخطوة أسبوعاً واحداً تم فيها التوقف عن تطبيق إجراء التعزيز/ الإطفاء بينما استمرت المعلمة في ملاحظة السلوك موضع الاهتمام وتسجيله.

6- خطوة إعادة التعزيز/ الإطفاء: استغرقت هذه الخطوة أسبوعاً واحداً، تم فيها تكرار تطبيق الإجراءات التي اتبعت في الخطوة الرابعة.

مرحلة تقويم البرنامج:

تثير مسألة تقويم فاعلية إجراءات تعديل السلوك جدلاً بين الباحثين (Kazdin, 1976) فبعضهم يرى أنه يمكن تبيان هذه الفاعلية بالفحص البياني للمعلومات المتوافرة، ولا ضرورة لاتباع إجراءات التحليل الإحصائي (Personson and Baer, 1978) بينما يرى آخرون أن استخدام إجراءات التحليل الإحصائي في معالجة مثل تلك المعلومات هو أمر ضروري للوقوف على مدى فاعلية الإجراءات السلوكية المتبعة في تعديل سلوك ما. ونظراً لعدم وضوح موقف حاسم من مسألة طرق معالجة البيانات التي يوفرها تطبيق إجراءات برامج تعديل السلوك، فقد لجأ الباحثون الحاليون إلى معالجة ما توافر لديهم من بيانات بأسلوب الفحص البياني وأسلوب تحليل التباين الأحادي.

تنفيذ الإجراءات أسلوب الفحص البياني، تم تمثيل البيانات التي توافرت حول سلوك كل طالب من طلبة الدراسة بشكلين بيانيين، تناول الأول تطور السلوك الملاحظ من حيث تحليل التباين الأحادي فقد عولجت تلك البيانات كمجموعة واحدة بعد أن أخذت شكل التجميعات التالية:

أ- تجمع بيانات مرحلة ملاحظة السلوك وتحديد مستوى الإجراء.

ب- تجميع بيانات خطوتي تقديم التعليمات وإعادة تقديم التعليمات.

جـ- تجميع بيانات خطوتي تقديم التعزيز/ الإطفاء وإعادة تقديم التعزيز/ الإطفاء.

د- تجميع بيانات خطوتي إيقاف تقديم التعليمات وإيقاف تقديم التعزيز/ الإطفاء.

وعلى الرغم من أن معالجة هذه التجمعات باستخدام أسلوب التباين الأحادي يمكن من تحقيق هدف الدراسة الثاني، وهو تبيان فاعلية الإجراءات السلوكية المستخدمة في تعديل السلوك موضوع الدراسة وتبيان أي الإجراءات أكثر فاعلية في هذا التعديل، فإن العاملين في ميدان تعديل السلوك، ينصحون باستخدام أسلوب تحليل السلاسة الزمنية (Time Series Analysis) لتجنب آثار انتهاك افتراض استقلالية البيانات (Kazdin, 1976)، ولما كان هذا النوع من التحليل يتطلب برامج حاسب إلكتروني لا تتوافر للباحثين الحاليين، فقد اضطروا إلى استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي الذي اقترحه جنتايل (Gentile, 1972) في مثل هذه الحالات:

جـ- العقاب (Punishment):

هناك بعض المواقف التي تظهر في المدرسة وتتطلب مواجهتها اتخاذ إجراء جازم أو فرض نوع من العقاب، ويتوقف نوع العقاب على ظروف الموقف نفسه ويمكن تقسيم العقاب إلى نوعين مادي ومعنوي كما يشمل العقاب المادي الفصل أو الضرب أو الحبس أو الغرامة أو الحرمان من الامتيازات كالألقاب والمراكز والمكافآت المالية.

ويشمل العقاب المعنوي اللوم والزجر أو السخرية أو التهزئ، وينبغي على مدير المدرسة أو المعلم أن يتخذ

جانب الحرص الشديد في توقيع أي عقوبة وينبغي أن يكون ذلك الحل الأخير بعد أن تكون الحلول الأخرى قد فشلت كما لا ينبغي اتخاذ قرار العقاب في حالة الغضب أو الثورة وإنما بعد أن يهدأ الموقف ويقلب التفكير فيه من زواياه المختلفة ويجب أن يستهدف العقاب الإصلاح والتقويم لا القصاص والانتقام.

ولكن ماذا عن استخدام العقاب البدني؟

الواقع إن هناك من يحبذ العقاب البدني في الإصلاح ولكن يميل جمهور المربين إلى عدم الأخذ بفكرة العقاب البدني وقديماً عارض كونتيليان المربي الروماني المعروف فكرة هذا النوع من العقاب. ويتفق مع هذا أيضاً المربون المحدثون إذ أن العقاب البدني احتقار للشخصية الإنسانية وانحدار بها إلى مرتبة العبيد والحيوان فضلاً عن أنه لا يؤتي الثمار المرجوة منه.

فدراسات علم النفس التربوي التي أجريت على أثر كل من الثواب والعقاب في تعديل السلوك تشير نتائجها إلى حقيقة هامة يمكن أن نستفيد منها. تقول هذه النتيجة: إن كلاً من الثواب والعقاب يؤديان إلى إحداث التعديل المرغوب في السلوك لكن الثواب أبقى أثراً في حين أن العقاب مرهون أثره بوجود مثير الخوف فإذا ما زال هذا المثير عاد السلوك إلى سيرته الأولى.

العقاب الجسدي في التعليم الأمريكي (سمعان ورفاقه، 1975، 253)

Corporal Punishment in American Education:

في الولايات المتحدة الأمريكية (46) ولاية من (50) ولاية كانت تسمح بهذا النوع من العقاب حتى سنة 1977 وكان هناك قرارات كبيرة من محكمة الدولة العليا لإلغاء هذا النوع من العقاب وكانت هذه مبنية على الحقائق التالية:

1- الأطفال الذين يتعرضون للعقاب يصبحون أكثر عدوانية.

2- العقاب له آثاره السلبية الجانبية مثل: الندم، المتغيرات السيكولوجية ومشاكل عاطفية.

3- العقاب يؤدي بالطفل إلى ترك المدرسة.

4- الأطفال الذين يتعرضون للعقاب لا يتعلمون شيئاً.

5- العقاب له تأثيره غير الإنساني على الأطفال لشعورهم بأنهم ليسوا ببشر ولهذه العلاقة المتغطرسة من قبل المعلم ومن قبل الذي يعاقب وهو الطفل.

ويأتي العقاب الجسدي في التعليم الأمريكي في مراحل متأخرة يكون فيها السلوك غير المرغوب فيه ظاهراً "وخطراً" ويستخدم في التعليم الأمريكي وسائل العقاب التالية:

أولاً: الحجز عقب المدرسة:

تستخدمه المدارس قليلاً وهي تستخدمه كوسيلة من وسائل العقاب على الأخطاء البسيطة ويقوم مدير المدرسة أو أحد الموجهين بالإجتماع مع الطالب ليبين له خطأه والوسائل التي تمنع عودته لمثل هذا الخطأ.

ثانياً: التهديد والتحذير:

لا تلجأ المدارس إلى التهديد إلا إذا كان الجرم كبيراً أما التحذير فيقصد به تعريف الطالب بما سيؤدي إليه سلوكه غير السوي والعقاب الذي يتعرض له، إلا إذا استمر في سلوكه هذا.

ثالثاً: الإجبار على الاعتذار:

وكبديل للعقاب الشديد يلجأ بعض المدارس لإجبار الطالب على الاعتذار عما اقترفه من ذنب غير أن هذا الإجراء يولد شعور المقاومة والانتقام عند الطالب مما يؤدي إلى عواقب وخيمة ولذلك لا يستخدم هذا النوع من العقاب إلا إذا كان الطالب مقتنعاً بأنه مخطئ تماماً، وبأنه يأسف لهذا الخطأ.

رابعاً: الوقف عن العمل والطرد والتحويل:

ويحتفظ بهذه العقوبات للأخطاء الجدية جداً، إلا الأخطاء الشديدة المتكررة، ولا يطرد الطالب من المدرسة إلا إذا كان في بقائه إفساد لزملائه ولا يسمح بتطبيق هذه العقوبة إلا بعد بحث حالة الطالب بحثاً جيداً وبعد محاولات متعددة لإصلاحه وبعد تحذير آبائه، وبعد استشارتهم بشأنه أكثر من مرة.

خامساً: وقف الطالب عن العمل بالمدرسة لفترة من الفترات:

فهو تحذير له بأن سلوكه قد يؤدي إلى الطرد إذا استمر فيه، ولذلك لا تستخدم هذه العقوبة أيضاً إلا في حالات السلوك غير السوي الملحوظ ولكن هذه العقوبة قد تكون غير صالحة بالنسبة للطالب الذي يرغب في ترك مدرسته، أو لمن لا يرغب في الاستمرار في الدراسة، ولا يسمح بهذه العقوبة إلا بعد التأكد من الذنب الذي ارتكبه الطالب.

سادساً: تحويل الطالب من فصل إلى فصل آخر أو من مدرسة إلى أخرى:

إن التقاليد المتبعة بتوقيف الطالب عن الدراسة كعقاب لها تاريخ طويل حيث الطرد هو قمة أدوات العقاب ولهذا من الممكن لهذا الطالب أن لا يحضر للمدرسة ويفصل حسب هذه النظرية (إزالة التفاحة العفنة من كومة التفاح كي لا تفسدها).

ويرى سكنر (Skinner) أن طرق تنظيم وضبط الطلبة هو نظام كالرد بإطلاق النار على من يطلق النار. عندما يقرر المعلم عقوبة الفصل (التعليق) سوف يتعلم الطالب طرقاً أخرى للهروب من قبل هذا المأزق وإذا أعاد الطالب قضية ما ونال عليها عقاباً فهذا لفحص مدى جدوى العقاب للخروج من المدرسة وترك الدراسة فلهذا إن أعلى معدل من تاركي الدراسة هم من الذين تعرضوا لعقوبة الفصل.

سابعاً: الحرمان من بعض الامتيازات:

ولا يستخدم هذا النوع من العقاب إلا قليلاً لأنه يؤدي إلى ازدياد سلوك التلميذ أكثر من معالجته غير أنه يستخدم في بعض الأحيان كعقاب مؤقت ينتهي بمجرد تحسين سلوك الطالب ويحرم الطالب عادة في مثل هذا النوع من العقاب من تمثيل المدرسة في فرقها التمثيلية أو الرياضية أو في أي لون من نشاطها أو يحرم من دخول الكفتيريا إذا كان دخوله يسبب مضايقات وإزعاج للآخرين أو يحرم من إدخال سيارته إلى المدرسة، إذا كانت قيادته تسبب إزعاجاً كثيراً للتلاميذ.

ثامناً: استدعاء ولي أمر الطالب من قبل المدرسة قبل أن تحرمه من امتياز من الامتيازات:

وتفهمه بأن الغرض الأساس من هذه العقوبة هو تعديل سلوك الطالب وعدم تعرضه لنوع أشد من العقاب، ويحذر الطالب عادة من الاستمرار في سلوكه السيئ قبل أن يحرم من امتياز من الامتيازات فإذا لم يرتدع طبق عليه قرار الحرمان.

تاسعاً: معالجة الأخطاء الجمعية:

تقابل المدرسة أحياناً بذنب يقوم به جمع من الطلبة، فيجمع الطلبة أحياناً على الإضراب لسبب أو لآخر وليس من الحكمة في شيء عقاب جمع كبير من الطلبة، بل يقوم مدير المدرسة في مثل هذه الحالة بإفهام الطلبة بحزم وليس بالتهديد بأن مطالبهم لا يمكن أن تحقق وهم مضربون، وعليه أن يحيل الأمر إلى مراكز الأسر حيث يقوم الموجهون ببحث الأمر بحكمة وروية.

مبادئ العقل الصفي الفعال:

العقاب هو أي نتيجة للسلوك تقلل احتمالات تكراره في المستقبل في مواقف صفية.

يمكن تحديد نمطين من أنماط العقاب الفعال في المنزل:

التركيز على .....
العقاب المنزلي:
* العقاب من الدرجة الأولى.
* العقاب من الدرجة الثانية.

وقد هدفنا من توضيح العقاب في المنزل لأنه قد يحمل الطالب بعض آثاره إلى الصف، ويكون المنزل هو مصدر الشغب والسلوك السيئ لدى الطلبة في الصف ... وإليك أمثلة:

العقاب من الدرجة الأولى:

* تعنيف الطالب الذي يصدر ألفاظاً بذيئة.
* تعنيف الطالب الذي يخالف تعليمات الأسرة.
* الضرب على يد الطفل الذي يؤدي سلوكاً خاطئاً.
* حرمان الطفل من امتيازات يعتادها بسبب مخالفة الوالدين أو الاعتداء على الأخوة.

تقديم مثير منفر

العقاب من الدرجة الثانية:

* حرمان الطالب من مشاهدة مسلسل يجب مشاهدته.
* حرمان الطفل من ممارسة نشاط يحبه مثل الخروج للحارة واللعب مع الزملاء.
* حسم جزء من مصروف الطفل لإساءته.
* الطلب من الطالب القيام ببعض النشاطات اليومية في المطبخ التي يرفض تأديتها.

سحب مثيرات مرغوبة

حدد الخطيب (1990) عدداً من الأمور يتوقع مراعاتها عند استخدام العقاب كإجراء لإيقاف استمرار السلوك السيئ، هذه الأمور هي:

* توضيح السلوك السيئ الذي سيتم معاقبته وتعريفه بدقة ووضوح، والتأكد من فهم الطلبة لذلك.
* استخدام العقاب بحزم وثبات وانتظام.
* تناسب العقاب بحزم مع مستوى سوء السلوك.
* تجنب الزيادة التدريجية في مستوى العقاب.
* إجراء العقاب فور أو بعد حدوث السلوك السيئ.
* إجراء العقاب دون الدخول في نقاش مع صاحب السلوك السيئ.
* تحليل السلوك السيئ لإنزال العقاب بعد ظهور مظاهر السلوك.
* يلحق العقاب بالسلوك السيئ، وليس بالطالب السيئ وإخبار الطالب بذلك.
* تأجيل العقاب حين يسود الموقف انفجار انفعالي شديد.
* إزالة كل الظروف البيئية الصفية المثيرة لإثارة حدوث السلوك السيئ وتكراره .....

خطوات تسلسل العقاب:

للحيلولة دون الوقوع في مصيدة وصف أو تشخيص فرد واحد ولهذا عند تطوير أي نظام يجب النظر إلى المشكلة من منظور متكامل (سمعان ورفيقه، 1984).

إن الطريقة التي يفهم الطلبة بها ويصبحوا مواظبين أكاديمياً بالطريقة الاستجوابية القيمة، ومعرفة قضاياهم الشخصية معتمدة على الرحلة التي هم فيها وهاتان الطريقتان عن نمط كوهيلبرج وإيركسون (حيث

أن القيمة العامة (كوهيلبرغ) على سؤال: كيف يفهم الطلبة النظم والقوانين؟ فيجب بناء على هذا اتباع نظام مناسب للعقوبات والنظام، ويكون السؤال حيوياً بطريقة.

لماذا .....؟

ما هو العقاب الذي يجب أن أستعمله كمعلم؟؟

ما هي الطريقة الفعالة التي يجب إتباعها مع كل طالب؟؟

وما هي الإيقاعات وطريقها إذا ما تعارضت مع الاعتماد الشامل على ظاهرة واحدة؟

والطرق المثالية التي تبينها الجداول كما يلي (Royer, 1984, 234).

خطوات لتسلسل العقاب

الخطوات	الطريقة الإيجابية	الطريقة السلبية
الخطوة الأولى: استعمل القوة الفيزيائية لتطبيق النظام والطاقة لعدم تكافؤ القوى عموماً فعالة لفترة قصيرة.	مدرسين هليين كيلير (عمال الرحمة) يقولون عن هذه الطريقة: 1- تضع الطالب غير المسيطر عليه ضمن الخط الصواب هو قبض ذراع الطفل في حالة النفرزة. 2- الذهاب إلى حيث يجلس الطالب. 3- النظر إليه باستمرار. 4- الوقوف حيث يجلس	اللكم، الركل، كسر العظام، وضع الطالب في خزانة مغلقة، لكم في مدجنة اليد.
الخطوة الثانية: استعمال الأساليب المادية مثل الجوائز أو سحب الشرف من الشخص بسبب السلوك غير الجيد (القبول) هذه فعالة لفترة قصيرة.	5- بطريقة غير كلامية لإعلام الطالب بأن تصرفه غير لائق. مبادئ بريماك: 1- استعمال ميش الاقتصاد. 2- سحب الشرفية. 3- الملاحظات الإيجابية تزيد عن الملاحظات السلبية 2 : 1 4- التركيز الإيجابي في غرفة الصف.	1- الإقامة الإجبارية. 2- منع الفوائد المادية مثل وجبات الطعام. 3- استعمال الكلمة السلبية في تبيان أي ملاحظة.
الخطوة الثالثة: استعمال المجموعة الاجتماعية للمساعدة في تطوير الشخصية من خلال طبيعة المجموعة وفي غرفة الصف واتباع النظم ولهذا يتعلق بشعور المجموعة. ويمكن أن يكون ذا تأثير جيد لمدة قياسية إذا ما بقي هذا الشخص ضمن المجموعة.	1- تطبيق القوانين الصفية بالتعاون مع المجموعة. 2- متابعة الاجتماعات الصفية لمعالجة ومناقشة مختلف السلوكيات. 3- استعمال الضغط الإيجابي. 4- مكافئة المجموعة كاملة لتشجيع التعلم المشترك وتشجيع الترابط الجماعي بقولهم: صفنا، فريقنا.	1- تحويل المجموعة إلى شباه أو قطيع للتفكير بالهروب من الواجب. 2- استعمال المجموعة لإحراج الطالب. 3- وضع الطالب في الزاوية عند سلة النفايات وجعل الآخرين يلقون الفضلات عليه.

٦- الاعتماد الكلي على المنافسة الفردية للتحصيل. 2- إثقال الفرد وإجباره على التحصيل. 3- تبريرات صفية وتعديلات صفية للقوانين والنظم بدون العودة للمبادئ التي تحكمها.	٦- الملاحظة الدقيقة من قبل البالغين والطلبة الصغار لحقوقهم الشخصية. 2- الفهم الواضح لشرعية القوانين للحضور المطلوب. 3- نقطة من نقاط العقد للحصول على التحصيل الرقمي. 4- أسباب مفهومة وواضحة لأسوأ تصرفه. 5- تعلم الطلاب الإدارة الشخصية، التدبير الشخصي والمهارة الشخصية، وتعلمهم توجيه السلوك الشخصي.	الخطوة الرابعة: التحكم الذاتي والعقاب طبقاً للنظم والقوانين: ٦- المسؤولية الشخصية والعقاب طبقاً للنظم والقوانين. 2- التوجيه الداخلي والقرار الشخصي يجب أن يكون مبنياً على القواعد والنظم. 3- تعمل لمدى طويل جداً.	
	النظم والقوانين تتطور بطريقة ديمقراطية عندما يكون مشاركة مفتوحة بين البالغين والطلاب العقاب يفرض بواسطة لجنة من الطلاب والمعلمين ويلاحق اجتماعات محلية (القرية، المدينة) ولكل شخص صوت واحد، استقلالية فريدة مسؤولية اتجاه المجموعة المعاينة، الاستقلالية المشتركة تكون فقط بين الطلبة في المدارس العليا أو الثانوية.	الخطوة الخامسة	

هناك أساليب كثيرة اعتمدت للموافقة بين مختلف الخطوات لتحقيق التطور في النظام وأنظمة العقاب حيث أن الخطوات السابقة ناقشت مراحل دراسية مختلفة ابتداءً من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية أما الخطوة السادسة فهي عملياً ونظرياً غير مجدية فاعتمد نظام التوافق بين جميع الخطط إذ يعامل من هو في مستوى الخطة الأولى والثانية يعامل على مستوى الثالثة، أما من هو في مستوى الثانية فيعامل حتى مستوى الرابعة ومن هو في مستوى الثالثة يعامل في مستوى الرابعة والخامسة ومن هو في مستوى الرابعة يعامل في مستوى الرابعة والخامسة وكل حسب حالته.

المرجع

كتاب : إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية ، تأليف : أ. د يوسف قطامي ، د. نايفة قطامي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الطبعة الثانية، لعام 2005 1425 .