مجلة الطفولة والتربية – العدد الرابع و الثلاثون – السنة العاشرة – أبريل ٢٠١٨

[٥]

# فاعلية برنامج قائم على دعم السلوك الايجابي لتدريب الطالبة المعلمة على استخدام إستراتيجياته في التربية العملية لحل المشكلات التي تواجهها

إعداد

**د. ايناس فاروق العشري**

**استاذ مساعد علم نفس الطفل**

**قسم رياض الاطفال**

**كلية التربية– جامعة طنطا**

# فاعلية برنامج قائم على دعم السلوك الايجابي لتدريب الطالبة المعلمة على استخدام إستراتيجياته في التربية العملية لحل المشكلات التي تواجهها

د. ايناس فاروق العشري*




## ملخص:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على دعم السلوك الايجابي في تدريب الطالبة المعلمة على استخدام إستراتيجيات دعم السلوك الايجابي في المستوى الأول واثر ذلك على التقليل من المشكلات التي تواجهها الطالبة في التربية العملية. وقد انطلقت فكرة هذا البحث من مسلمة مفادها أن ممارسات دعم السلوك الايجابي في المستوى الأول قائمه على تنظيم البيئة الصفية التي يؤدي عدم تنظيمها إلى حدوث الكثير من المشكلات من الأطفال في الصف الدراسي، وقد اتفقت الدراسات السابقة على أن ممارسات دعم السلوك الايجابي في المستوى الأول تتكون من خمس أبعاد أولها: إيجاد تنظيم بيئة متناسقة يمكن التنبؤ بها, مع التركيز على بناء علاقات إيجابية. ثانياً : تدريس التوقعات السلوكية. ثالثا تعزيز السلوكيات المناسبة. رابعاً: تطوير نظام عواقب للإنتهاكات السلوكية. خامسا: جمع البيانات المتعلقة بتنفيذ دعم السلوك الإيجابى وإتخاذ القرارات بناءً على هذه البيانات. وقد اختارت الباحثة الأبعاد الأربع الأولى لمناسبتها لطالبة التربية العملية. وتكونت عينة البحث من ٥٠ طالبة من طالبات التربية العملية في الفرقة الثالثه


* استاذ مساعد علم نفس الطفل- قسم رياض الاطفال- كلية التربية- جامعة طنطا.

وأعدت الباحثه مقياس لقياس تطبيق الطالبة المعلمة لإستراتيجيات دعم السلوك الايجابي وتم حساب صدقه وثباته وتم اعداد مقياس الصلاحية الاجتماعية للبرنامج، وأعدت الباحثة برنامج تدريبي طبق على المجموعه اعينة البحث، وتم التوصل إلى فاعلية البرنامج في تدريب الطالبة المعلمة على استخدام استراتيجيات دعم السلوك الايجابي وأدى ذلك الى خفض المشكلات التي تواجهها الطالبة المعلمة. وقد أوصت الباحثة في نهاية البحث بأهمية تدريب معلمات رياض الأطفال على إستخدام استراتيجيات دعم السلوك الايجابي وتعميم البرنامج على عينات أكبر من الطالبات.

**مقدمة:**

تعد التربية العملية العمود الفقري لبرامج كليات التربية، فهي التطبيق العملي لما يكتسبه الطالب خلال دراسته الجامعية، كما أنها مرحلة انتقالية من حياة الطالب إلى حياة المعلم.

ولذلك فإن ربط التطبيق العملي بالإعداد النظري هو ضرورة لا غنى عنها، لإنتاج معلمين أكفاء قادرين على القيام بأدوارهم المستقبلية.

لذلك فالتربية العملية تعد الخبرة التدريسية الأولى التي يمر بها الطالب المتدرب في حياته، كما أنها تمثل التطبيق العملي للخبرات التربوية التي تكسبة الكثير من المهارات والاتجاهات والقيم وأساليب العمل، وكونها هي الخبرة العملية الأولى في مجال التدريس فإنه من المؤكد مواجهة الطالب فيها الكثير من المشكلات (أبولطيفة', عيسى, ٢٠١١)، (أبو ريا، ٢٠٠٧ (شقير، ٢٠٠٨).

وقد توصلت ايناس العشري (٢٠١٥) الى أن من أكثر المشكلات تكراراً والتي تواجهها الطالبة المعلمة في قسم رياض الأطفال هي عدم القدرة على التعامل مع مشكلات التربية العملية حيث تكررت بين طالبات الفرقة الثالثة ٢٠١٥ بنسبة ٩٥% مما أسترعى إنتباه الباحثه للكشف عن طبيعة هذه المشكلات فتم إستطلاع رأي طالبات الفرقة الثالثة والرابعة (٢٠١٦– ٢٠١٧) في المشكلات الأكثر تعرضاً لها.

والجدول التالي يوضح نتيجة هذا الاستطلاع والذي يوضح نوعية مشكلات التربية العملية.

## جدول (١)

## تكرارات المشكلات التي تواجهها الطالبة المعلمة في الفرقة الثالثة والرابعة

| العبارة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| عدم تعاون معلم الفصل | ٥٠ | % ١٦. ٨ |
| عدم تعاون الادارة مع الطالبات | ٦٠ | %١٨,٣٤ |
| تكليف الطالبات بأعباء اضافية | ١٠٠ | %٤٥,٩ |
| بعد الروضة عن سكن الطالبة | ٥٥ | %١٦,٨ |
| عدم وجود برنامج محدد لتطبيقة | ١٠٠ | %٣٠,٦ |
| عدم القدرة على السيطرة على الأطفال | ٣٠٠ | %٩١,٧ |
| عدم القدرة على تنظيم الفصل. | ٢٠٥ | %٦٢,٧ |
| عدم تعاون الزميلات في الفصل | ٤٣ | %١٣,١٤ |
| حدوث الكثير من المشكلات من الاطفال اثناء اليوم التدريبي. | ٣٢٠ | %٩ .٩٧ |
| عدم كفاية اليوم للانشطة المخطط القيام بها | ٢٠٣ | %٦٢,٠٧ |

من إستقراء الجدول السابق عن المشكلات التي تواجه الطالبة المعلمة في الفرقة الثالثة والرابعة وجد أن من أعلى التكرارات هي حدوث الكثير من المشكلات من الأطفال أثناء اليوم التدريبي، يليه عدم القدرة على السيطرة على الأطفال، ثم عدم القدرة على تنظيم الفصل ثم عدم كفاية اليوم للأنشطة المخطط القيام بها، ثم تكليف الطالبات بأعباء اضافية وعدم وجود برنامج محدد لتطبيقة، وعدم تعاون الإدارة مع الطالبات، ثم بعد الروضة عن سكن الطالبة، ثم عدم تعاون الزميلات في الفصل. ونلاحظ أن المشكلات الأكثر تكراراَ هي المشكلات الخاصة بالعمل مع الأطفال مثل حدوث الكثير من المشكلات من الأطفال وعدم القدرة على السيطرة عليهم أيضا عدم القدرة على تنظيم الفصل وهو يتعلق أيضا بالتعامل مع بيئة الفصل للعمل مع الأطفال وعدم كفاية الوقت للأنشطة المخطط لها وتفسرة الباحثة بأنه راجع إلى حدوث المشكلات التي تأخذ وقت الطالبة وجهدها. أما عدم وجود برنامج وتكليف الطالبات

باعباء إضافية، وعدم تعاون الإدارة وعدم تعاون الزميلات وبعد الروضة عن سكن الطالبة فهي من المشكلات الأقل تكرارا نظرا لعمل الطالبة بمفردها في فصل مع معلمة الفصل غالباً، وتخطيط المعلمة مع الطالبة لأنشطة الفصل قبل اليوم التدريبي بأيام. واختيار الطالبة للروضة التي ترغب العمل فيها، كل ذلك جعل هذ المشكلات من المشكلات الأقل تكرارا والتي تظهر حال حدوث عوائق شخصية وليست عامة. كل ذلك دفع الباحثة ايضاَ لاستطلاع رأي الطالبات في الفرقة الثالثة عن نوعية مشكلات الأطفال الأكثر تكراراً ونوعية مشكلات العمل معهن فكان الجدول التالي والذي يوضح تكرار المشكلات التي أقرتها الطالبات والتي تحدث من الأطفال في التربية العملية.

**جدول (٢)**

**يوضح تكرارات المشكلات التي تحدث من الاطفال أثناء اليوم التدريبي للطالبة المعلمة في الفرقة الثالثة**

| العباره | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| تزاحم الأطفال في الخروج والدخول من الفصل | ٣٠٠ | %٩١,٧ |
| مضايقة الأطفال لبعضهم البعض اثناء الجلوس | ٢٥٠ | %٧٦. ٥ |
| عدم الالتزام بمواعيد الطعام | ٢٢٩ | %٧٠,٠٣ |
| عدم الإستئذان أثناء الدخول | ٣١٧ | %٩٦. ٩ |
| عدم الاستئذان أثناء الخروج | ٢٣٠ | %٦١. ١٦ |
| البطيء في الانتقال من نشاط الى اخر | ٢٣٩ | %٧٠. ٣٣ |
| وضع الحقيبة على الظهر وعدم الالتزام بوضعها في مكانها المحدد | ٣٢٧ | %١٠٠ |
| تكرار الاطفال لنفس الاخطاء. | ٣٠٠ | %٩١.٤ |
| عدم كفاية اليوم لأنشطة | ٢٠٠ | %٦١ |
| تكرار طلب الذهاب الى دورة المياه | ٩٥ | %٢٩ |
| كثرة الكلام | ١٣٠ | ٣٩.٨ |
| الجلوس تحت المقعد. | ٤٠ | %١٢ |
| عدم القدرة على جذب انتباه الاطفال. | ١٠٠ | %٣٠.٦ |
| عدم القدرة على تنظيم الفصل لعمل النشاط. | ٣٠٠ | %٩١,٧ |

وباستقراء الجدول السابق نجد أن هناك مجموعة من المشكلات الأكثر تكراراً مثل وضع الحقيبة عن الظهر وعدم الإلتزام بوضعها في مكانها المحدد ثم تزاحم الأطفال في الدخول والخروج، ثم عدم القدرة على تنظيم الفصل لعمل النشاط، عدم الاستئذان أثناء الدخول ثم مضايقة الاطفال لبعضهم البعض اثناء الجلوس، ثم البطىء في الانتقال من نشاط الى اخر، ثم عدم الإستئذان أثناء الخروج وعدم القدره على جذب انتباه الاطفال. كل هذه المشكلات تعوق الطالبة وتجعلها غير قادرة على أداء مهمتها كما أن إكتسابها لمجموعة من المهارات التي تجعلها تستطيع أن تضبط أداء الأطفال وتوصلهم إلى الأداء والمستوى المطلوب يساعدها على أداء مهمتها وتشير Kristen L. Bub (2009) الى أن المشاكل السلوكية يمكن أن تتداخل مع إكتساب الطفل للمهارات المناسبة للفئة العمرية والتي تؤدي الى السلوك المعادي للمجتمع في مرحلة البلوغ والمراهقة ويعد تحديد أفضل السبل لدعم المهارات الايجابية هام وضروري في هذه المرحلة الحرجة. وتشير البحوث أن الكفاءات السلوكية والإجتماعية والوجدانية هامة لنجاح الأطفال مثلها مثل المهارات المعرفية فالإمتثال والتعاطف مع الاخرين، وتركيز الانتباه، وانخفاض القلق والعدوان والاندفاع والتحدي والفوضى مفاتيح الاستعداد للمدرسة والنجاح في الحياة بعد ذلك Campbell, 2002; Ladd, Herald, &Kochel, 2006; Raver, 2002; Saarni, 1990; Shokoff & Phillips, 2000.

فالاطفال الذين لا يملكون القدرة على تحديد مشاعرهم أو مشاعر الأخرين لا يستطيعون التعامل مع المشاعر السلبية وتكون لديهم فرص أقل للتفاعل مع اقرانهم، ويعتبر إكساب الطفل للسلوكيات الإيجابية

والوقاية من السلوكيات السلبية من الموضوعات القديمة والحديثة في نفس الوقت، فالعلماء منذ أوائل القرن الماضي وهم يبحثون عن كيف يحدث السلوك وما هي الدوافع القائمة وراء حدوثه وكيف يعدل وكيف نمنع سلوك معين ونعزز سلوك اخر.

ومن المفاهيم الجديدة في مجال تطبيقات علم نفس الطفل مفهوم دعم السلوك الايجابي. Positive Behavior Support (PBS) فهو مفهوم يشير الى إستخدام أشكال التدخل الإيجابي لدعم السلوك الايجابي للطفل من خلال تطوير البيئة التي تدعم نتائج التعلم وتمنع حدوث المشاكل السلوكية (Trussell, 2008) ويعرف ايضا بأنه برنامج وقائى استباقى يقدم تقييمات ودعم شامل يركز على إعادة تصميم بيئات التعلم للحد من السلوكيات المشكلة وزيادة السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (Carter & Van Norman,2010) وهناك قاعدة بحثية قوية لتشجيع إستخدام ممارسات دعم السلوك الإيجابى فى البيئات التعليمية بالمدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية بينما إعداده ليتكيف مع بيئة ما قبل المدرسة والروضة هو من الاتجاهات الجديدة. وتوجد العديد من البحوث التي توصى بتطبيقه فى بيئات رياض الأطفال مثل: (Stormont,Lewis,Beckner,2005;Powell,Dunlap,Fox,2006;Benedict,Horner, Squires, 2007;Carter,VanNorman, .2010; Carter, VanNorman,Tredwell,2011)

## مستويات تطبيق مدخل دعم السلوك الإيجابى:

هناك اتفاق بين الباحثين (Walker, Horner, Sugai, Bullis, Sugai & ; Sprague, Bricker & Kaufman, 1996, 201 Horner, 2002,131; Stormont et al. 2005, 132 ; Dunlap et al., 2006; Trussell, 2008,179; Stephenson, 2009, 52;

Boyd, على أن مدخل دعم السلوك الإيجابى يتكون من ثلاث مستويات هم:

أولاً: جهود الوقاية الأولية وأنظمة الدعم على نطاق المدرسة أو البرنامج أو القاعة وتكون كافية لما يقرب من ٨٠–٨٥% من الأفراد.

ثانياً: جهود الوقاية الثانوية (مجموعة التدخلات الخاصة للأطفال المعرضين للخطر) وتكون ضرورية لحوالى من ٥–١٥% من الأفراد.

ثالثاً: جهود الوقاية الثالثية (التدخلات الفردية والمكثفة) ويحتاج إليها من ١–٥% فقط من الأفراد.

وظهرت العديد من البحوث التى تدعم استخدام دعم السلوك الإيجابى (PBS) فى بيئات متنوعة ومع فئات أيضاً متنوعة.

فدعم السلوك الإيجابى لديه بيانات تجريبية توضح فعاليته مع الفئات الخاصة مثل أطفال التوحد Neufeld,Law & Lucyshyn, (2014), والتخلف العقلى(Hetzroni& Roth, 2003) وذوى متلازمة داون (Feeley & Jones, 2006) كما توجد بيانات تجريبية توضح فعاليته مع الفئات العادية حيث أدى تنفيذ برامج دعم السلوك الإيجابى إلى انخفاض المشكلات السلوكية كما يقاس بعدد الإحالات إلى المكاتب التأديبية والتعليقات عن الدراسة (Taylor–Greene & Kartub, 2000 ; McCurdy, Mannella, & Eldridge, 2003 ; Luiselli et al., 2005) وكذلك التقليل من عدد الطلاب الذين بحاجة إلى تدخلات وقائية فى المستويين الثانى والثالث (Bohanon et al., 2006; McIntosh, Chard, Boland & Horner, 2006) وتحسين النتائج الأكاديمية للطلاب (Hurston, 2011) بالإضافة إلى

انخفاض الغياب عن المدرسة (Curtis et al. ,2010) أما بالنسبة للمعلمين والمشرفين فقد مكنهم من الحفاظ على أوقاتهم بدلاً من تضييعها فى إدارة السلوكيات المشكلة (Scott & Barret, 2004) كما وضحت فعاليته أيضاً فى تحسين سلوك الطلاب فى بيئات خارج الفصول الدراسية كالأتوبيس المدرسى (Hirsch, Lewis–Palmer, Sugai & Schnacker, 2004) وفى الملاعب (Lewis, Powers, Kelk & Newcomer, 2002) وفى الأروقة (Kartub, Taylor– Greene, March & Horner, 2000) وأثناء فترات الراحة (Todd, Lewis–Palmer, Horner, Sugai, Sampson & Phillips, 2002).

وكذلك وضحت فعاليته أيضا فى البيئات غير الأكاديمية كبرامج الترفيه الصيفية (Ternus, J., 2008; Mckevitt, Dempsey, Ternus & Shriver, 2012).

وفى البيئات المنزلية (Lee, Poston,D. , Poston,A. J. 2007; Chai & Lieberman–Betz, 2016). كما قدمت بعض الدراسات أدلة على إمكانية تطبيق دعم السلوك الإيجابى فى بيئات ما قبل المدرسة (Benedict et al., 2007; Drogan, 2013 Fox&Little, 2001).

يتضح مما سبق مدى أهمية دعم السلوك الإيجابى كمدخل للتقليل من السلوكيات السلبية التي تعوق المعلم ومن يتعامل مع الاطفال من الأباء والأمهات والمشرفين.

## تعريف دعم السلوك الإيجابى:

يُعرِف Sugai,G. et al (2000) دعم السلوك الإيجابى بأنه تطبيق التدخلات السلوكية والأنظمة لتحقيق تغيير سلوكى مهم اجتماعياً يُعرِف Carr, Edward, G. et al (2002). دعم السلوك الإيجابى بأنه علم تطبيقى يستخدم طرق التغير التعليمى والنظامى (إعادة التصميم البيئى) لتحسين جودة الحياة والحد من السلوكيات المشكلة. ويُعرِف Trussell (2008, 179) دعم السلوك الإيجابى بأنه مصطلح عام يشير إلى استخدام أشكال التدخل السلوكية الإيجابية والأنظمة لتحقيق تغيير سلوكى مهم اجتماعياً.

كما يُعرِفه Chitiyo & Wheeler (2009,58) بأنه مدخل إستباقى لإدارة سلوكيات التحدى، ويؤكد على تعديل البيئات, وتدريس سلوكيات بديلة, ومعالجة العواقب لخفض أو القضاء على السلوكيات المستهدفة.

ويعرف Dunlap et al , (2006,5) دعم السلوك الإيجابى على نطاق البرنامج بأنه مدخل نظامى يستخدم استراتيجيات التدخل الوقائية والمشتقة من دعم السلوك الإيجابى على نطاق المدرسة مع تطبيق بعض التعديلات المناسبة لإعدادات الطفولة المبكرة.

ويشير Carter et al (2011,350). إلى أن دعم السلوك الإيجابى على نطاق البرنامج نموذج واعد لتلبية الإحتياجات السلوكية للأطفال فى بيئات التعليم المبكر حيث يقدم إطار للتدخلات المتدرجة والتى تركز على تعزيز التنمية الاجتماعية العاطفية ومنع سلوكيات التحدى عند الأطفال.

**أهداف مدخل دعم السلوك الإيجابى:**

١- بناء وتطوير بيئات تدعم نتائج التعلم والنتائج الاجتماعية (Trussell, 2008, 179).

٢- منع المشاكل قبل حدوثها (Boyd, 2015,36).

٣- تصميم خطط دعم السلوك الفردية وتطبيق ممارسات الوقاية التى تستهدف عينة المدرسة بالكامل.

٤- خفض والتخلص من الخطط الإقصائية العقابية التفاعلية فى صالح التوجيه الوقائى الاستباقى الخاص ببناء المهارات (Luiselli et al., 2005,184).

٥- الارتقاء بالسلوك الإيجابى للأطفال حتى لايعودوا بحاجة إلى السلوك المشكل لتحقيق رغباتهم والتغلب على ظروف حياتهم (هاينمان واخرون ت. عزيزة محمد السيد, ٢٠١١, ٨٥).

٦- تحسين نوعية حياة الفرد من خلال إحداث تغيير إيجابى ملحوظ فى سلوكه (Ternus, 2008, 1; Carr et al., 2002, 4).

**مكونات المستوى الأول لدعم السلوك الإيجابى:**

ذكر Carter &Van Norman (2010, 281) ضرورة إيجاد بيئة متناسقة يمكن التنبؤ بها كسمة أساسية لدعم السلوك الإيجابى فى المستوى الأول حيث قاموا بتضمين تحديد وتعريف التوقعات السلوكية فى هذه السمة. كما أكد Benedict et al (2007,175) على ضرورة ايجاد بيئة آمنة ومُتَوقعة, مع التركيز على بناء علاقات إيجابية مع الأطفال والأسر والمعلمين الاخرين. وقد أضاف (Mc Kevitt & Braaksma, 2008, 742؛ Ternus, 2008, 2؛ Mckevitt et al., 2012, 17)

ضرورة وضع نظام واضح ومتسق للرد على الإنتهاكات السلوكية, وكذلك ضرورة جمع البيانات المتعلقة بتنفيذ دعم السلوك الإيجابى واستخدامها لتقييم أثر الجهود المبذولة كسمتين أساسيتين فى المستوى الأول.

وهكذا تصبح السمات الأساسية لدعم السلوك الإيجابى فى المستوى الأول خمس سمات هى:

١- ايجاد تنظيم بيئة متناسقة يمكن التنبؤ بها, مع التركيز على بناء علاقات إيجابية.

٢- تدريس التوقعات السلوكية.

٣- تعزيز السلوكيات المناسبة.

٤- تطوير نظام عواقب للانتهاكات السلوكية.

٥- جمع البيانات المتعلقة بتنفيذ دعم السلوك الإيجابى واتخاذ القرارات بناءً على هذه البيانات.

وسوف تتناول الباحثة في هذا البحث المكونات الأربع الأولى لأنها المناسبة للطالبة المعلمة التي تتعامل مع الطفل فقط والتي ليس لها ان تجمع معلومات وتتخذ قرارات داخل مؤسسة الروضة.

## أولاً: ابجاد بيئة متناسقة ويمكن التنبؤ بها مع التركيز على بناء علاقات إيجابية:

من خلال الاطلاع على الأبحاث التى تناولت هذا العنصر يمكن القول بأنها تتضمن ثلاث مجالات هى:

البيئة المادية ومواد الفصل الدراسى- وإدارة التحولات- العلاقات الاجتماعية الإيجابية.

مجلة الطفولة والتربية – العدد الرابع و الثلاثون – السنة العاشرة – أبريل ٢٠١٨

**البيئة المادية ومواد قاعة النشاط:**

على الرغم من أن تصميم البيئة المادية للحجرات الدراسية من جداول وقواعد وروتين وفترات التحولات وطرق تنظيم المواد عامة فى طبيعتها إلا أنها تلعب دوراً حاسما فى منع السلوكيات المشكلة (Corso,2007,52) ويقصد بالبيئة المادية (الفيزيقية) واقع غرفة الصف وما تحوى من أثاث وأماكن للعمل (الدهان ,٢٠١٤).

**أ- عناصر البيئة المادية:**

- **أثاث الغرفة:** ليس من المستغرب أن التصميم المادى للأثاث والأشياء فى القاعات الدراسية يؤثر على سلوك كل من المعلم والطفل (Capizzi, 2009,6).

**فترتيب القاعات الدراسية يساعد على:**

١- زيادة قدرة المعلم على مراقبة الأطفال.

٢- خفض الضوضاء والاضطراب.

٣- زيادة تركيز الأطفال فى المهام السلوكية.

٤- تقليل الانحرافات.

٥- تشجيع الأطفال على التفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم.

٦- تسهيل حركة وصول الأطفال للمواد (Vaughn, Duchnowski, Sheffield & Kutash, 2005,93).

- الممرات وحركة المرور: ينبغى ترتيب القاعات الدراسية بشكل يسمح بسهولة الحركة فى جميع أنحاء الغرفة لذا يجب أن توضع الممرات فى الاعتبار عند ترتيب القاعات الدراسية بحيث تكون واضحة ومفتوحة (Capizzi, 2009,6). إعداد القاعة الدراسية المثالية يكون به القليل

من الحواجز والممرات الوفيرة التى يتمكن المعلم والاطفال فيها من الانتقال والتحرك بفعالية بدون الاصطدام بالعناصر أو ببعضهم البعض أو تشتيت عمل بعضهم البعض (Trussell, 2008, 181).

- مواد وأدوات وأجهزة القاعة الدراسية: يحتاج الأطفال لمعرفة أماكن وجود المواد والأدوات وأين يمكن استخدامها. لذا لابد من التأكد من أن جميع الأطفال يعرفون أماكن الأدوات التى يحتاجون إليها, كما يجب التأكد من سهولة حركة المرور من وإلى الأدوات حيث يقلل ذلك من الاضطراب والتخريب (Vaughn et al. ,2005,94) ويجب على المعلمين وضع الروتين لتوزيع المواد وتخزينها واستخدامها واستعادتها. فالتخطيط المسبق فيما يتعلق باختيار وتوزيع المواد يعظم من وقت التدريس ويجعل البيئة أكثر قابلية للتنبؤ مما يساعد فى الوقاية من السلوكيات الإشكالية للأطفال(Banks, 2014,520)) كما ان وفرة الأدوات تؤدي الى التقليل من المشكلات السلوكية.
- مقاعد الأطفال وترتيب الجلوس: فى الحالات العادية, الأطفال الذين يجلسون فى مقدمة القاعة الدراسية يتلقون اهتماماً وتعزيزات من المعلم أكثر من غيرهم لأنهم أكثر مشاركة فى الأنشطة والإجابة على الأسئلة والإدلاء بالتعليقات المتعلقة بالموضوعات المطروحة، وغالباً ما يتلقى الأطفال الذين يجلسون فى الخلف اهتماماً أقل ولا يستفيدون بدرجة متساوية من التعليمات ولذلك فإن الترتيب الفعلى للقاعة يؤثر بشكل مباشر على التفاعلات وطريقة تلقى التعليمات. وبناءً على ذلك, ينبغى على المعلمين وضع استراتيجيات لترتيب الجلوس Banks, (2014,520). فمكان المقعد يمكن أن يؤثر على إنتاجية الطفل وعلى سلوك غرفة الصف بشكل عام.

أما عن مواد قاعة النشاط فقد ذكر Carter (2010, 281) &Van Norman بأنها تتضمن ثلاث مهارات أساسية هى:

- ملصق للقواعد (Rules) به من ٣–٥ قواعد إيجابية.
- ويعرف(2007,183) Benedict et al. ملصقات القواعد عملياً بأنها يمكن أن تكون بأى حجم طالما كانت مثبتة على جدار لايزيد طوله عن ٤ أقدام, ولاتحجبها جزئياً أو كلياً أى قطعة أثاث أو خامات أخرى, ويجب أن تتضمن ثلاث قواعد على الأقل وليس أكثر من خمس قواعد موضحة بأسلوب إيجابى, مصورة ومكتوبة.

- الجدول الزمنى لحجرة الدراسة: يشير Corso (2007,54) إلى أن غالباً ما يقوم الأطفال بالسلوكيات المشكلة عندما لايعرفون ماذا يفعلون وكيف يفعلون ومتى يفعلون. وعلاوة على ذلك فإن العديد من السلوكيات المشكلة تحدث عندما يجلس الأطفال بدون عمل يقومون به والاستراتيجية الأساسية لمنع سلوك التحدى هو تصميم وتنفيذ الجداول. ويعرفه Benedict (2007,183) عملياً بأنه عبارة عن صوراً متتابعة من روتين حجرة الدراسة, ويعلق فى مستوى نظر الأطفال, ويتضمن الجدول كلمات وصور, ويثبت على جدار لايزيد طوله عن أربعة أقدام, ولاتحجبه كلياً أو جزئياً أى قطعة أثاث أو خامات أخرى.

- مصفوفة التوقعات السلوكية عبر روتينات حجرة الدراسة: ويعرفها Benedict (2007,183) عملياً بأنها تتضمن توقعات سلوكية لكل روتين داخل حجرة الدراسة (مثل: فترة اللعب الحر– وقت الحلقة–

تناول وجبة خفيفة). حيث تكون المصفوفة بأى حجم, وتوضع إما على الجدار وإما مع أدوات المعلم طالما يسهل للمعلم الرائد أو أعضاء فريق الدعم الاخرين الوصول إليها. ويعرف قطامى (٢٠١٢, ٥٢١) التوقعات بأنها "نظام من التطورات والتنبؤات لها صلة مباشرة بدرجة فهم ووضوح أدوار الآخرين "فتحديد التوقعات السلوكية يساعد على تذكير الطفل بالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية, كما أنها تخلق لغة مشتركة بين المعلمين والأطفال والعائلات لتوجيه الأطفال خلال الأنشطة والتفاعلات الاجتماعية فى البيئة المدرسية (Hemmeter, Fox, Jack & Broyles, 2007,342).

ب: إدارة التحولات: عندما تُنظم التحولات للحد من وقت الانتظار فإن فرص السلوك المضطرب ستنخفض, ويدلل على ذلك أن الأطفال الذين يشاركون فى النشاطات الصفية أقل عرضة للانخراط فى السلوكيات المشكلة (Powell, Dunlap & Fox, 2006, 29). فالطفل يصبح أكثر استعداداً للقيام بسلوكيات شغب إن وجد نفسه دون عمل يقوم به, فإذا انتهى أحد الأطفال من أداء المهام المطلوبة منه داخل قاعة الأنشطة قبل غيره من الأطفال, فينبغى على المعلمة فى مثل هذه الحالة تكليفه بنشاط إضافى يبقى على استمرار انشغاله لاكتساب خبرات جديدة (أبو سكينة والصفتى, ٢٠٠٨, ١٩٣). و قد ذكر (Carter &Van Norman 2010, 281) أن إدارة التحولات تشتمل على ثلاث مهارات:

– إشارات الانتقال (التحول): ويعرفها (Benedict 2007,183) عملياً بأنها استخدام المعلمين نظاماً بديلا او اضافياً إلى التوجيه اللفظى ؛ لإعطاء الإشارة للانتقال من نشاط إلى آخر. قد تكون الإشارة سمعية

(مثـل: رن جـرس أو غنـاء أغنيـة) أو بصـرية (مثـل: إيقـاف الضـوء للحظـات) أو جسـدية (مثـل: وضـع اليـد فـوق الـرأس) أو إيمائيـة (مثـل: الإشارة إلـى صـورة مـا) فالإشارة يجب أن تصاحب التوجيه اللفظى أو لا تتأخر عنها أكثر من ١٠ ثوان.

– التحـذير قبـل الانتقـال: ويعرفـه Benedict(2007,183) عملياً بأنه تحذير محدد يشير إلى أن النشاط سينتهى قريباً (مثل: باقى خمس دقائق – سيحين وقت التنظيف الاختيار أو اللعب الحر أو اللعب بالخارج إلى نشاط اخر.

– التصـحيح الأولـى: يعرفه Colvin, Sugai, Good (1997) & Lee بأنـه حـدث إرشـادى سـابق يهـدف إلـى منـع وقـوع السـلوكيات المشكلة المتوقعة وتسهيل حدوث سلوكيات بديلة أكثر ملائمة. ويعرفه Stormont et al. (2007,283) بأنـه عبـارة عن جمل توجـه الـى الأطفال من خلال شرح السلوك المرغوب قبل بدء المهمة أو الدخول فى بيئة حديثة.

ج– العلاقات الاجتماعية الإيجابية: (التحولات). اعد, وقد تتكرر بعض التوقعات (أقل من ٨٠%) عبر الروتينات المختلفة (مثل: ضع يديك إلى جانبك فى وقت التجمع.

و هنـاك أدلـة كثيـرة علـى أن تـوفير علاقـة متجاوبـة وتربويـة يعـد شيئاً أساسياً لنمو الطفل حيث تتضمن هذه العلاقة ممارسات مثل: دعم مشاركة الأطفال بفاعلية, ترسيخ التعليمات ضمن روتين الطفل, أنشطة لعب مخطط لها, التجاوب مع حوارات الطفل, تعزيز محاولات التواصل مـع الأطفـال الـذين يعـانون مـن التـأخر اللغوى والإعاقـة, تقديم التشـجيع لتعزيز نمو وتطور الطفل (Fox&Hemmeter, 2009, 3)لذا يوصـى

Corso (2007,52) بضرورة إيجاد حالة من العلاقات الإيجابية والداعمة بين المعلمين والأطفال بالإضافة إلى الأسر وغيرهم من المهنيين الاخرين وذلك لأهميتها فى تنفيذ الممارسات الفعالة لدعم التنمية العاطفية والاجتماعية للأطفال مشيراً إلى أن هذه العلاقات لا تنشأ تلقائياً ولكن بناؤها يحتاج إلى فترة من الزمن من خلال الاحترام المتبادل والتجاوب للتفاعلات.

## ثانياً: تعليم التوقعات السلوكية:

لايمكننا افتراض أن الأطفال يعرفون بالفطرة ما نريده منهم وكيف يفعلونه, إذ يجب علينا أن نعلمهم كيف يفعلون وما هو متوقع. فقد نستطيع تحقيق الوقاية من كثير من المشكلات بالشرح المبسط لأطفالنا عما سوف يحدث, وما هو المتوقع منهم, ومراجعة هذه التوقعات قبل مواجهة أى من المواقف الجديدة (هاينمان واخرون ت. عزيزة محمد السيد, ٢٠١١, ٩١).

لذا فإن تعليم التوقعات السلوكية والروتين على نطاق الروضة أمر بالغ الأهمية لنجاح المتعلمين الاجتماعى والأكاديمى, وتطوير مناخ صفى إيجابى, وتحقيق رضا المعلمين (Todd, Haugen, Anderson & Spriggs, 2002,46). وبمجرد تحديد التوقعات السلوكية يتم وضع خطة منهجية لتعليمها. ولمعرفة معناها وتحديد هيئتها يتم تعليمها فى المواقع الفعلية التى يُتوقع فيها من الأطفال إظهار تلك التوقعات خلال بيئات البرنامج المتعددة (مثل: القاعات الدراسية – دورات المياه – الأروقة – الحافلات – الملعب) (Fox & Hemmeter, 2009,189 ; Ternus,2008,3).

وتمر عملية تعليم التوقعات السلوكية بأربعة خطوات:

- **الإخبار Tell**: الجزء الأول من هذه الخطوة هو شرح تلك السلوكيات المحددة للأطفال. الجزء الثانى هو تقديم سبب يجعل اتباع هذا التوقع فى هذا الموقع أو الروتين مهماً (Carter & Pool, 2012,318 ).
- **العرض Show**: نمذجة الأمثلة ووالامثلة تجعل السلوك علني بالنسبة للأطفال (Mckevitt & Braaksma, 2008,741). كما تساعد الأطفال على فهم القواعد وكيفية تطبيقها فى الحالات المختلفة داخل وخارج القاعة الدراسية (Capizzi,2009,8). فالأمثلة للسلوكيات المتوقعة يجب تضمينها لكى يتعلم الأطفال التمييز بين السلوكيات المقبولة وغير المقبولة حتى لايقوموا بهذه السلوكيات.
- الممارسة Practice: عندما نعلم للأطفال الصغار مهارات معرفية جديدة, نعلم بالضرورة بأننا نحتاج للسماح لهم بفرصة للممارسة, ويصح هذا أيضاً فى تعليم المهارات أو التوقعات السلوكية, ويجد العديد من المعلمين هذا الجزء من خطة الدرس أكثر الأجزاء متعة, والجزء الذى يبدعون فيه أكثر فلا حدود لأنواع النشاطات الممكن السماح للأطفال فيها بفرصة لممارسة مهارات سلوكية جديدة. لأن المطلوب هو منحهم فرصة للممارسة قبل أن تتوقع منهم تنفيذ المهارات بشكل مستقل وفى كل المواقع الممكنة Carter & Pool, (2012,319).
- **التغذية الراجعة Feedback**: التغذية الراجعة التصحيحية والإقرار بالسلوكيات الإيجابية خلال فرص الممارسة تسمح للأطفال بإجادة وإتقان السلوكيات المتوقعة (Mckevitt & Braaksma, 2008, 741). فتقديم تعليقات للأطفال بعد تعلمهم للتوقعات لايفيد فى إعلام الأطفال

بكونهم يتصرفون بشكل لائق أو غير لائق فحسب, وإنما يتضمن معالجة السلوكيات المشكلة وتذكير الأطفال بالتوقعات قبل حدوث السلوك الإشكالى, ويمكن تحقيق ذلك باستخدام أمثلة بصرية للتوقعات قرب مساحة التجمع مثلاً, أو استخدام الرسومات التى قام بها الأطفال لرسم أمثلة للتوقعات فى نشاط الممارسة لتحفيزهم على التوقعات قبل أن يدخلوا مساحة التجمع, أو الطلب من الأطفال بتذكير المعلمة بالتوقعات المطلوبة لوقت التجمع (Carter & Pool, 2012,320).

## ثالثاً: شكر السلوكيات المناسبة:

تدعوا أدبيات دعم السلوك الإيجابى إلى ضرورة وضع نظام لشكر الأطفال عندما يفعلون ماهو متوقع منهم (Ternus,2008,3). فالاعتراف بالسلوك الإيجابى يعد بمثابة معزز إيجابى لهذا السلوك, كما يزيد من احتمال قيام الطفل بهذا السلوك مرة أخرى لذا يجب أن يكون مناسب لمستوى نمو الطفل. على سبيل المثال النظم الرمزية التى تعد مناسبة للأطفال الأكبر سنا قد لا تكون كذلك مع الأطفال الأصغر لأنها تعتمد أكثرعلى المستويات المعرفية حيث يحتاجون إلى تعزيز فورى ووصفى وأكثر واقعية (Dunlap et al. ,2006,5). كما يجب أن يكون المعزز متوافقا مع ما يفضله الطفل فالوجبات الخفيفة Snakes والملصقات Sticker وأقلام الرصاص والألعاب Toys قد تكون فعالة لبعض الأطفال, فى حين قد تكون الامتيازات مثل أخذ حضور الأطفال, وتبليغ الرسائل, والجلوس فى أماكن خاصة, واستخدام جهاز التسجيل الصوتى أو الاستمتاع بوقت الفراغ أكثر فعالية للبعض الاخر من الأطفال. وقد يستجيب أطفال اخرون لأنظمة التوفير الرمزى (لجنة

التعريب والترجمة, ٢٠٠٧, ٢٣). والشكر والتقدير لايكون للأطفال الذين يظهرون السلوكيات المرغوبة فقط, بل يجب أن يكون هناك أيضا نظام لتقدير وشكر القائمين على تنفيذ دعم السلوك الإيجابى. ( McKevitt &Braaksma, 2008 ,741).

يذكر Carter &Van Norman (2010, 281) أن شكر السلوك المناسب يشتمل على ثلاث مهارات أساسية:

- **استخدام نظام للتشجيع والتقدير**: ويعرفه Benedict et al (2007,183). عملياً بأنه تقديم معلم واحد على الأقل تشجيع واحد على الأقل لسلوك الطفل المناسب باستخدام إجراءات منهجية "ويمكن استخدام المكافآت المادية (مثل: التذاكر التى يمكن استبدالها بجوائز), والحصول على الامتيازات والأنشطة المفضلة للطفل (مثل: السماح له باستخدام الكمبيوتر), والتقدير الاجتماعى (مثل: النداء على اسمه أو تعليق صورته فى الفصل) (McKevitt&Braaksma, 2008,741). ويمكن استخدام برامج التوفير الرمزى Token Economy Programes وهى عبارة عن إعطاء الفرد معززات رمزية حال حدوث الاستجابة المرغوبة, كأن تكون كوبونات, بطاقات, نجوم, كروت, عملة معدنية, وبعد ذلك يتم استبدال المعزز الرمزى بمعززات داعمة
- **استخدام عبارات إيجابية إلى عبارات سلبية بمعدل أربعة إلى واحد:** ويعرفها Benedict et al (2007,183). استخدام المعلمين معدل أربع مقولات إيجابية لكل مقولة سلبية حيث يتم حصر كل مقولات المعلم. وتعرف المقولات الإيجابية بأنها مقولات يقدمها المعلم إلى طفل واحد أو أكثر تتضمن الثناء أو تعنى الموافقة.

- **استخدام المدح اللفظى المحدد:** يوضح Stormont et al(2007,281). أن المدح اللفظى المحدد أو التغذية الراجعة اللفظية المحددة تستخدم كاستجابة لظهور المهارات الاجتماعية السوية وذلك لتعزيز السلوكيات المكتسبة حديثاً، ولدعم السلوكيات التى تم تعلمها بالفعل فى البيئات المختلفة.

## رابعاً: تطوير نظام عواقب للتجاوزات السلوكية:

تدعو ا أدبيات دعم السلوك الإيجابى إلى استخدام نظام واضح ومتسق لكيفية معالجة الانتهاكات السلوكية للأطفال (Mckevitt et al. 2012,17)., حيث يتضمن وضع خطة للرد على حالات الأزمة على المدى القصير (مثل: خروج الطفل عن السيطرة داخل القاعة) وكذلك معالجة احتياجات الأطفال الفردية ذوى السلوكيات المشكلة المستمرة والثابتة (Hemmeter et al. ,2007,342).

ويعرفه McKevitt & Braaksma (2008,742) بأنه نظام للعواقب Consequences مكون من عدة مستويات بحيث يتكون كل مستوى من مجموعة من السلوكيات لها نفس الدرجة من الشدة أو لها تأثير مماثل على البيئة الصفية ومجموعة من العواقب لكل مستوى مع مراعاة ملائمة خيارات العواقب لشدة وكثافة السلوكيات, حيث تتراوح العواقب ما بين طفيفة إلى حد ما مثل: التوبيخ أو إعادة التوجيه إلى عواقب أكثر شدة مثل: التعليق والطرد, فنظام العواقب للمخالفات السلوكية يجب أن يتضمن أيضاً عنصر التدريس الذى قد يتراوح ما بين تذكير الطالب بما هو متوقع منه إلى إعادة التدريس مرة أخرى فى الواقع وممارسة التوقعات السلوكية فى المواقع الفعلية فى المدرسة. لذا اقترح

بعض الخبراء تسميتها عاقبة بدلا من عقاب؛ وتعد هذه محاولة لتجنب شعور الطفل بالذنب من جراء العقاب وبدلا من إعطائه رسالة مغزاها إنك طفل سيء لذلك ستعاقب, يتلقى الطفل رسالة أكثر إيجابية مفادها لا بأس فى أنك قد ارتكبت خطأ ولكنك الان ستتعلم العاقبة على سلوكك، فالعاقبة تقوم على مبدأ مهم وهو قدرة الإنسان على التمييز بين الصواب والخطأ مما يعزز الرقابة الداخلية من الطفل نفسه (جراى, ٢٠٠٨, ١٣٨).

بعد عرض ممارسات دعم السلوك الايجابي تشير الباحثة إلى أن هناك دراسات كثير تناولت دعم السلوك الايجابي في المدارس والروضات منها

دراسة( Duda,M. A. et al, (2004 التي هدفت الى تقييم أثار دعم السلوك الايجابي في مجتمع ما قبل المدرسة وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونه من طفلتين في عمر ثلاث سنوات، استخدمت هذه الدراسة الملاحظات السلوكية لتحديد السلوكيات المشكلة واستخدم اسلوب الفترات الزمنية في الملاحظة وتم تسجيل الملاحظات باستخدام السجلات الورقية والكاميرات واستخدمت العلاقات الاجتماعية لاعضاء فريق الدعم لتقييم الاهداف والاجراءات وأشارت النتائج إلى أن التدخلات ارتبطت بزيادة المشاركة والحد من السلوكيات الصعبة واثبتت الدراسة فائدة دعم السلوك الايجابي واوصت بالانتباه الى جودة الممارسات الوقائية الصفية. و دراسة Slormont,M et al. (2005) التي هدفت الى التعرف على تصورات متخصصي الطفولة فيما يتعلق باهمية استخدام استراتيجيات الدعم السلوكي مع الأطفال الصغار والغرض الأخر هو التحقق من إن كانت هذه الأراء يمكن أن تتأثر بالأدوار

المهنية المختلفة وقد شارك في هذه الدراسة ٩٢ مهني بولايه ميزوري كلهن من الاناث يعملن مع الاطفال من ٣- ٦ سنوات إستخدمت استمارة بيانات ديموجرافية تشمل السن وسنوات الخبرة والدورات والدراسات التي حصلت عليها المعلمات ومقياس لقياس استراتيجيات دعم السلوك الايجابي.

وتوصل البحث الى أن المهنيين أقروا بأهمية عناصر دعم السلوك الايجابي مثل التلميحات اللفظية للسلوك، التغذية الراجعه استخدام التحولات، الجداول اليومية، والتوقعات السلوكية وكان الاقل اهمية بالنسبة لهن تجاهل مشاكل السلوك الطفيفة واعطاء المكافأت الملموسة لدعم السلوك ووجدت هناك فروق دالة في اقراراتهن ترجع الى المركز الوظيفي ولا توجد فروق دالة ترجع الى المستوى التعليمي.

دراسة Benedict,E. A. et al ,2007هدفت هذه الدراسة الى تقييم مدى تنفيذ خصائص دعم السلوك الايجابي وتقييم أثر إستشارات دعم السلوك الايجابي على إستخدام المعلمين للممارسات العامة. شارك في هذه الدراسة خمسة عشر حجرة دراسية وست فصول من الهدستارت وست فصول تبع حضانات مجتمعية وثلاث فصول للتربية الخاصة وتم استخدام اداة التقييم الفعلي لمدى وجود خصائص دعم السلوك الايجابي في الحجرات الدراسية وكان من نتائج هذه الدراسة تقديم ادلة على إمكانية تطبيق إستراتيجيات دعم السلوك الايجابي في بيئات صفية مختلفة، ووجدت علاقة وظيفية بين استخدام المعلمين المتزايد لدعم السلوك الايجابي من تسجيل المعلمين عن رضاهم عن استخدام دعم السلوك الايجابي.

دراسة Stormont,M. A. et al. (2007) هدفت هذه الدراسة الى دعم إستخدام المعلمين للخصائص العامة لدعم السلوك الايجابي على مستوى البرنامج وتحديد أشكال الزيادة في استخدام سلوكيات التعلم الايجابية والتي تحتوى على التصحيح الأولي والمدح. شارك في هذه الدراسة اثنين من المعلمين ومساعد معلم من الإناث ومجموعه من الاطفال من ٣- ٥ سنوات، تكونت أدوات الدراسة من إستمارة ملاحظة لسلوك التعلم تحتوى على مدح السلوك الايجابي، التصحيحات الاولية، اشكال اللوم واستمارة ملاحظة سلوك الطالب والسلوك الدفاعي والتخريبي والعدواني والسلوكيات الخارجة. توصلت النتائج الى فاعلية استخدام المعلم لاستراتيجيات دعم السلوك الايجابي في علاج السلوك المشكل للطفل وتحقيق المعلمين لتطور حقيقي في استخدام التصحيحات الاولية. ودراسة Blair,K. S. C. et al. (2010) التي هدفت الى التعرف على فاعلية استخدام دعم السلوك الايجابي لمعالجة التحدي للاطفال الصغار في برنامج الطفولة المبكرة، شارك في هذه الدراسة ثلاث أطفال من ٣- ٤ لديهم سلوكيات تحدي، استخدمت الملاحظة الفردية للأطفال وجمعت البيانات بنظام الفترات الزمنية وتوصل البحث الى ارتفاع مستوى المشاركة وانخفاض سلوك التحدي بالإستخدام اسراتيجيات دعم السلوك الايجابي. و دراسة Carter,D. R&Van Norman R. K (2010) التي هدفت الى التعرف على تصورات المعلمين عن سلوك الطفل بعد جلسات التشاور لدعم السلوك الايجابي في مدارس تم اختيارها على أساس ترشيح المشرف وإهتمام المدرسين وقياس مدى وجود المميزات الرئيسة لدعم السلوك الايجابي وتتضمن هذه الممارسات تحديد التوقعات، تدريس التوقعات، تشجيع السلوك الايجابي، المراقبة واتخاذ

القرارات ومشاركة الاسرة، والبيئة المنظمة. واشارت النتائج الى زيادة التطبيق لممارسات دعم السلوك الايجابي بعد جلسات التشاور التي تتشابه مع مجموعات التعلم المهنية.

ودراسة Boyd,John ,JR. C. (2015) التي هدفت الى التعرف على أثر إستخدام دعم السلوك الإيجابي في المناخ المدرسي على سلوك الطلاب وتوصلت النتائج الى وجود أثار ايجابية هامة على سلوك الطلاب كما تقيسها سجلات التأديب ولم توجد علاقة بين دعم السلوك الايجابي وحضور الطالب الى المدرسة.

دراسة Plnkelman, S. E. et al (2015) التي هدفت الى التعرف على العوامل المساعدة والعوائق المتصورة بشأن استدامة استخدام استراتيجيات دعم السلوك الايجابي على نطاق المدرسة، شارك في هذا الاستطلاع ٨٦٠ معلم لديهم معرفة بأنظمة دعم السلوك الايجابي على نطاق المدرسة طبق استبيان تقييم المتغيرات المتعلقة بالتنفيذ والاستدامة لتدخلات دعم السلوك الايجابي على المعلمين واشارت النتائج الى ان اكبر العوامل شيوعا هي ولاء المعلمين للبرنامج ودعم مدير المدرسة والتماسك وكانت من المعوقات الاكثر شيوعً الوقت والموارد المالية وعدم ولاء المعلمين.

## مشكلة البحث:

من عرضنا للدراسات السابقة وجد أنه من المهم جدا أن يتدرب المعلم القائم بالتدريس على إستراتيجيات دعم السلوك الايجابي ويجب ان تكون عنده الدافعية والولاء لهذه الممارسات، والقناعة الكافية لتطبيقها، وان تتوافر الموارد المادية والوقت لممارسة هذه الإستراتيجيات، وقد وجد

من عرض الدراسات السابقة أن ممارسة المعلمين لإستراتيجيات دعم السلوك الايجابي توفر الجهد والوقت، وتؤدي بالفعل إلى حل الكثير من المشكلات السلوكية التي يواجهها المعلمون والتي تتمثل في سلوكيات التحدي والغضب والسلوكيات التخريبية، وعدم الالتزام بالتعليمات والتي تصدر من الأطفال داخل القاعة الدراسية. وبعد اكتشاف وجود الكثير من المشكلات التي تواجهها الطالبة المعلمة والتي تم عرضها سابقاً والتي تركزت على المشكلات الخاصة بالتعامل مع الأطفال وصدور الكثير من السلوكيات التي تعوق الطالبة المعلمة أثناء التربية العملية هدفت الباحثة الى تصميم برنامج قائم على دعم السلوك الإيجابي لتدريب الطالبة على استخدام استراتيجيات دعم السلوك الايجابي داخل القاعة الدراسية واثر ذلك على التقليل من المشكلات التي تواجهها اثناء التربية العملية والتي تعوق من عملها وتهدر الكثير من وقتها وجهدها. لذلك يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال التالي

هل يمكن أن يؤدي البرنامج القائم على دعم السلوك الايجابي من إعداد الباحثة الى تدريب الطالبة المعلمة على استخدام إستراتيجيات دعم السلوك الايجابي للتقليل من مشكلات التربية العملية التي تواجهها؟.

**أهداف البحث:**

- التعرف على المشكلات التي تواجه الطالبة المعلمة في التربية لعملية
- تدريب الطالبة على ممارسات دعم السلوك الايجابي ومكوناته.
- المساهمة في حل بعض المشكلات التي تواجه الطالبات المعلمات من الاطفال في التربية العملية باستخدام استراتيجيات دعم السلوك الايجابي.

## اهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث في

- من المفترض أن يفيد البحث الطالبة المعلمة أثناء التربية العملية وتمارس الاستراتيجيات التي تعلمتها بعد تخرجها وعملها كمعلمة متخصصه
- من المفترض أن يفيد هذا االبرنامج القائمين على العمل مع الاطفال من المعلمات
- من المفترض أن يقدم هذا البحث نموذجاً جديداً للحد من الكثير من المشكلات التي تواجه معلمات رياض الاطفال
- من المفترض أن يقدم هذا البحث افكار جديدة ومقترحات للباحثين في مجال الطفولة.
- تعتبر نقطة بحثية جديدة تفتح الطريق لمتابعه هذا المجال.

## حدود البحث:

- يقتصر هذا البحث على مفهوم دعم السلوك الإيجابي في المستوى الأول له.
- يقتصر هذا البحث على الأربع مكونات الأولى في المستوى الأول لدعم السلوك الايجابي
- يقتصر هذا البحث على الطالبة المعلمة في رياض الاطفال.
- نتائج البحث في حدود العينة.

## مصطلحات البحث:

- دعم السلوك الايجابي: تعرفه الباحثة بأنه شكل من أشكال التدخل يتكون من ثلاث مستويات المستوى الاول الخاص بالوقاية الاولية والمستوى الثاني الخاص بالوقاية الثانوية والمستوى الثالث الخاص بالوقاية الثالثية. والمستوى الاولي هو المستوى الذي يتناوله هذا البحث.
- برنامج. يقصد به مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يستهدف تنفيذها كحزمة واحدة للتدريب.
- تطبيق الطالبة لاستراتيجيات دعم السلوك الايجابي: هي مجموعه من المهارات التي تتدرب عليها الطالبة المعلمة مثل كيفية ايجاد بيئة منظمة يمكن التنبؤ بها بمكوناتها، تعليم التوقعات السلوكية، شكر السلوكيات الايجابية، الرد على الانتهاكات السلوكية.
- الطالبات المعلمات، طالبات قسم رياض الاطفال اللاتي يتدربن في التربية العملية على كيفية التدريس للاطفال من خلال التحاقهن بالروضات يوم كل اسبوع واسبوع كامل نهاية كل ترم.
- مشكلات التربية العملية: هي مجموعه من المعوقات التي تواجهها الطالبة اثناء التربية العملية واقتصر هذا البحث على المشكلات التي تصدر من الاطفال.

## فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى على مقياس تطبيق الطالبة المعلمة لاستراتيجيات دعم السلوك الايجابي لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق بين متوسطات القياسين الفرضى والبعدى للمجموعه التجريبية على مقياس الصلاحية الاجتماعية لصالح القياس البعدي.

## منهج البحث:

يتبع البحث المنهج شبة التجريبي ويستخدم التصميم التجريبي الاحادي الذي يتكون من مجموعه تجريبية واحدة يجرى عليها القياس القبلي والبعدي.

## عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ٥٠ طالبة من طالبات التربية العملية رياض أطفال تم اختيارهن بناءً على زيادة شكواهن من مشكلات التربية العملية.

وتم سؤالهن عن مدى رغبتهن في التدريب والإشتراك في البرنامج وعدم الإعتذار عن أي جلسة من جلسات البرنامج والالتزام بالتكليفات التي يكلفن بها واذا لم تكن عندهن هذه الرغبة فلا مانع من الإعتذار عن الاشتراك ولكن كلهن أبدين رغبتهن في تحسين ممارستهن في التربية العملية.

## أدوات البحث:

**اولاً: مقياس تطبيق طالبات التربية العملية رياض أطفال لاستراتيجيات دعم السلوك الايجابي:**

**اعداد المقياس:**

مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس وهو قياس درجة تطبيق طالبات التربية العملية رياض أطفال لاستراتيجيات دعم السلوك الايجابي لطفل الروضة.

٢- التعرف على إستراتيجيات دعم السلوك الايجابي من التعريفات والدراسات السابقة.

٣- الإطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالمستوى الأول لدعم السلوك الإيجابى كدراسة (Dunlap,G. et al., 2006) ودراسة (Carter, D. R. &Van Norman,R. K., 2010) ودراسة (McKevitt,B. C. &Braaksma,A. D., 2008).

وقد توصلت الباحثة إلى وجود خمس ممارسات أساسية للمستوى الاول لدعم السلوك الايجابي اختارت الباحثة أربعه فقط لمناسبتها لطالبة التربية العملية كما سبق الذكر.

**أولاً: إيجاد بيئة متناسقة يمكن التنبؤ بها**

أ- البيئة المادية ومواد قاعة النشاط وتشتمل عناصر البيئة المادية على: أثاث الغرفة- الممرات وحركة المرور- مواد وأدوات وأجهزة القاعة- مقاعد الأطفال وترتيب الجلوس- الصوت والإضاءة.

بينما مواد القاعة تشتمل على: ملصق للقواعد به من ٣-٥ قواعد إيجابية- جدول البرنامج اليومى للروضة- مصفوفة التوقعات السلوكية.

ب- إدارة التحولات وتشتمل على ثلاث مهارات هى: التحذير قبل الانتقال- إشارات الانتقال- التصحيح الأولى.

ج- العلاقات الاجتماعية الإيجابية (بين المعلمة والطفل – بين المعلمة وأولياء الأمور بين المعلمة والزميلات والإدارة.

**ثانياً: تعليم التوقعات السلوكية:** وتشمل (شرح مبسط للأطفال عما هو متوقع منهم – إستخدام الأنشطة المختلفة لتعريف الأطفال بالسبب وراء ضرورة التزامهم بهذه السلوكيات – وجود نماذج دروس لتعليم هذه السلوكيات للأطفال – وجود خطة زمنية موضوعة لتعليم هذه التوقعات).

**ثالثاً: شكر السلوكيات المناسبة:** وتشتمل على ثلاث مهارات أساسية هى: استخدام نظام متسق لتشجيع وتقدير السلوك الإيجابى كبرامج الاقتصاد الرمزى – استخدام المعلمة ما معدله أربع عبارات إيجابية لكل عبارة سلبية – استخدام الثناء اللفظى المحدد, مع التنويع فى استخدام المعززات المختلفة.

**رابعاً: نظام للرد على التجاوزات السلوكية:** ويشمل: وجود نظام متسق للرد على التجاوزات السلوكية – تطبيق الأساليب المختلفة للتعامل مع التجاوزات السلوكية بطريقة صحيحة وفى الوقت المناسب لها.

٤- وضع عبارات تقيس كل بُعد حيث وضعت الباحثة عبارات تقيس كل سمة من السمات الأربعة السابقة استناداً لما ورد فى الدراسات السابقة والمتعلقة بها.

٥- **وصف المقياس وطريقة حساب الدرجات:** يتكون المقياس من ٤٠عبارة تقيس تطبيق الطالبة المعلمة لاستراتيجيات دعم السلوك

الايجابي، ويتدرج المقياس في ثلاث مستويات دائما، واحيانا، ونادراً وتعطى ثلاث درجات لدائما واثنين لاحيانا وواحد لنادراً وعلى ذلك تعتبر اعلى درجة ١٢٠ واقل درجة هي ٤٠ والجدول التالي يوضح ابعاد المقياس والارقام التي تمثلها.

**جدول (٣)**

**يوضح أبعاد المقياس وأرقام العبارات التى تمثلها**

| بنود المقياس | عدد العبارات | الارقام الدالة على بنود المقياس |
|---|---|---|
| الوعي بممارسات دعم السلوك الايجابي | ٤ | ١، ٢، ٩، ١١، ١٢ |
| البيئة المادية ومواد القاعة الدراسية | ١١ | ٣، ٤، ٨، ٢٠، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣,٣٤,٣٥، ٣٦ |
| إدارة التحولات | ٣ | ٦، ٧، ١٥ |
| العلاقات الاجتماعية | ٥ | ٢٥، ٣٠، ٣٧، ٣٨، ٣٩ |
| تعليم التوقعات السلوكية | ٨ | ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٤٠. ٢١,١٩,١٠ |
| شكر السلوكيات المناسبة | ٥ | ٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٦ |
| الرد على الانتهاكات السلوكية | ٣ | ٢٧، ١٤، ١٣ |
| المجموع | | عبارة |

**٦- تحديد الكفاءه السيكومترية:**

استخدمت الباحثة طريقتين لحساب الصدق.

**صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من اساتذة الطفولة وعلم النفس وتم الاتفاق بنسبة ١٠٠% على عبارات المقياس ومناسبتها لما وضعت من اجله.

قامت الباحثة بحساب الصدق بطريقة اخرى وهي صدق التمايز ويعني قدرة المقياس على التمييز بين طرفيه الاعلى والادنى.

وتعتمد هذه الطريقة على مقارنة الإرباعي الاعلى بالارباعي الادنى، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على ٤٠ طالبة تم قامت بترتيب درجات الطالبات تنازليا، بعد ذلك قامت بحساب الارباعي الاعلى (المجموعه المميزه) والارباعي الادنى المجموعه غير المميزه وحساب قيمة "ت".

والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول (٤)**

**يوضح معامل الصدق لمقياس تطبيق الطالبة المعلمة لممارسات دعم السلوك الايجابي بطريقة المقارنه الطرفية**

| العينة | الإرباعي الأعلى | | الإرباعي الأدنى | | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م١ | ع١ | م٢ | ع٢ | | |
| ٤٠ | ٨٨,٩٥٠٠ | ٦,٦٦٦٧٦ | ٥٨,٠٥٠ | ٩,٥٠٦٠٩ | ٢٧,٦١٥ | ٠.٠١ |

"ت" الجدولية ٢.٧٠٤ عند مستوى ٠.٠١.

بمقارنة ت الجدولية بالمحسوبة نجد ان ت الجدولية أكبر مما يدل على صدق المقياس ودرجتة التمييزية مما يطمئن على النتائج التي نحصل عليها منه.

## ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيقه على عينة إستطلاعية قدرها (٤٠) طالبة وبعد اسبوعين تم اعادة التطبيق على نفس العينة مرة أخرى، وتم حساب معاملات الإرتباط بين درجات القياسين ووجد انها تساوي ٠. ٩٩٨ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة كبيرة.

**ثانياً: مقياس الصلاحية الاجتماعية:**

يعرفها: luisell, Reed. (2011) بأنها القبول أو الرضا بإجراءات التدخل والتي تنفذ عن طريق جمع الأراء من الأشخاص المستفيدين من التدخل.

فإجراءات التدخل تكون مقبولة إجتماعياً عندما تجرى الصلاحية الإجتماعية بإستجواب المستفيدين من التدخل، وتنفذ إجراءات الصلاحية الإجتماعية من خلال المقابلات والمسوح، ومقاييس التقدير ويطلب من المستفيدين الرد على الأسئلة المطروحة عليهم باختيار واحد من عدة خيارات (اوافق بشدة، اوافق، لا اعرف، لا اوافق، لا اوافق بشدة) وتقاس درجة الرضا والقبول والصلاحية الإجتماعية من المتوسط الذي يؤخذ من القياس.

وقد قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لتقييم مدى قبول وجدوى برنامج التدخل من وجهة نظر المعلمات المتدربات, وقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس.

٢- الإطلاع على الدراسات السابقة التى صممت مقياس للصلاحية الاجتماعية كدراسة. (2007), Benedict et al ودراسة Ternus (2008), وقراءة القواميس التى تعرف هذا النوع من المقايس وكيفية بناؤه.

٣- صياغة العبارات الخاصة بالتدخل المستخدم فى الدراسة.

٤- عرض المقياس فى صورته المبدئية على السادة المحكمين, وقد طلبت الباحثة منهم معرفة مدى صحة الصياغة اللغوية والعلمية لكل عبارة من عبارات المقياس, وإضافة ما يرونه من مقترحات. وقد

اقترح المحكمون بعض التعديلات فى بعض عبارات المقياس لتكون العبارة أكثر وضوحاً وتحديداً.

والجدول التالي يوضح التعديلات التى أجريت على مقياس الصلاحية الاجتماعية.

**جدول (٥)**

**يوضح تعديلات السادة المحكمين على بعض عبارات مقياس الصلاحية الاجتماعية**

| رقم العبارة | العبارة | التعديل |
|---|---|---|
| ١ | أشعر بالراحة فى استخدام دعم السلوك الإيجابى | أشعر بالراحة فى استخدام مدخل دعم السلوك الإيجابى |
| ٩ | زادت مهاراتي فى فهم كيفية التعامل مع سلوك الطفل | تحسنت مهاراتى فى فهم كيفية التعامل مع سلوك الطفل |
| ١١ | سوف استخدم الممارسات العامة لدعم السلوك الإيجابى فى البيئات الإضافية والبيئات الأخرى | سوف استخدم الممارسات العامة لدعم السلوك الإيجابى فى البيئات الأخرى (المنزل) |
| ١٢ | أوصى باستخدام هذا التدريب مع أفراد اخرين فى مجالى | أوصى باستخدام هذا التدريب مع معلمات رياض فى روضات أخرى |

وقد تم تعديل العبارات بناءً على أراء الساده المحكمين.

**وصف المقياس:**

يتكون المقياس من اثنى عشر عبارة تتدرج من الراحة التي تشعر بها الطالبة في إستخدام دعم السلوك الايجابي الى أهميته وسهولة استخدامه الى كفاية الأنشطة من حيث العدد والمحتوى إلى رضاها عن طريقة الباحثة في اجراءات التدخل إلى قدرتها على تنفيذ ذلك ونقله الى غيرها في المستقبل، وختاماً بنصحها بتعميم البرنامج. وتتدرج العبارات في مستويات خمس (اوافق بشدة، اوافق، لا اعرف، لا اوافق، لا اوافق بشدة) تصحح على اساس (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بحيث تكون اعلى درجة ٦٠ وأقل درجة ٣٠.

وتطبق هذه النوعية من المقاييس بعد تطبيق البرامج ولذلك لا يحسب لها صدق ولا ثبات لأنها مرتبطة بتطبيق البرنامج على العينة التجريبية بعد المعالجة التجريبية.



## ثالثا: البرنامج

- الهدف العام للبرنامج هو تدريب الطالبات على ممارسات دعم السلوك الايجابي المستوى الأول في التربية العملية لحل المشكلات التي توجهها الطالبات أثناء التربية العملية والوقاية من أي مشكلات أخرى.
- من المفترض بعد الإنتهاء من البرنامج أن تكون المعلمات قد اصبحن قادرات على:
- التعرف على مدخل دعم السلوك الايجابي.
- أن تتعرف الطالبة على مستويات دعم السلوك الايجابي.
- أن تتعرف الطالبة على مكونات المستوى الاول من مستويات دعم السلوك الايجابي.
- أن تتعرف الطالبة على مكونات البيئة الصفية المشجعه على السلوك السوى.
- أن تكتسب مفهوماً إيجابياً عن ممارسات دعم السلوك الايجابي.
- أن تتعلم الطالبة كيفية تنظيم البيئة الصفية بما يتيح ظهور السلوكيات السوية.
- أن تتدرب على كيفية عمل ممرات مريحة للاطفال.
- ان تتعرف الطالبة على أسباب حدوث المشكلات من الأطفال.
- تدريب الطالبة على عمل مصفوفه التوقعات السلوكية.
- أن تتدرب على كيفية تعليم الطفل السلوك المطلوب.

- أن تتدرب على تعزيز السلوك المناسب.
- أن تتدرب على طرق الرد على الانتهاكات السلوكية.
- أن تبتكر الطالبة انشطة لتعليم الطفل السلوك المناسب.
- أن تبتكر أنشطة من عندها لتدريب الطفل على الانتقال من نشاط الى آخر.
- أن تكتسب إتجاهاً ايجابياً نحو تطبيقات مدخل دعم السلوك الايجابي.
- أن تتعلم الطالبة استخدام عبارات المدح.
- أن تتدرب على استخدام الانواع المختلفة للتعزيز.
- أن تتعرف على طرق الرد على الانتهاكات السلوكية.
- أن تنتج الطالبة لوحات للتوقع السلوكي.
- أن تصمم الطالبة دروس للسلوكيات التي تريدها.
- أن تطبق الطالبة ممارسات دعم السلوك الايجابي.
- أن تكتسب الطالبة اتجاهاً ايجابياً تجاة ممارسات دعم السلوك الايجابي.



## الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

- طريقة الشرح، طريقة المناقشة، طريقة التقييم الذاتي، ، فكر زاوج انشر، لعب الادوار، ورش العمل، العصف الذهني، التساؤل الذاتي، عمل التطبيقات.

## الأدوات والوسائل المستخدمة:

- استخدام جهاز عرض الشرائح لعرض المحتوى أثناء الشرح ولعرض الرسوم والصور المستخدمة فى البرنامج وقرص مدمج للمحتوى.
- التقييم: القياس البعدي بعد الإنتهاء من البرنامج.
- تطبيق مقياس الصلاحية الإجتماعية بعد البرنامج.

**مدة البرنامج:**

إستغرق البرنامج ككل تسع أسابيع. جلستين كل أسبوع لمدة خمس أسابيع أي عشر جلسات تدريبية. ثم تترك الطالبة لمدة شهر مع إمكانية التواصل مع الباحثه بالمقابلة أو الاتصال التليفوني للإستفسار عن أي شيء يعترضها أثناء تطبيق الممارسات التي تدربت عليها او لعرض نشاط تقترحه ثم مقابلة المجموعه التجريبية بعد شهر من نهاية التدريب. بدا البرنامج بالجلسات العشر الأولى من ٢٠١٧/٩/٣٠ الى ٢٠١٧/١٠/٢٨ ثم من ١٠/٣٠ الى ٢٠١٧/١١/٣٠ التطبيق الفعلي أثناء التربية العملية بما فيها الأسبوع المتصل للتربية العملية ثم ١٢/٢ الجلسة الختامية

**مكونات البرنامج: :**

**الجلسة الاولى: لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة: يتم فيها الترحيب بالمشتركين في البرنامج التدريبي وتطبيق المقياس على الطالبات والاتفاق على مجموعه من القواعد لهذا التدريب، ويتم التعرف على أهداف البرنامج ومناقشة الطالبات في مهمتهن في التربية العملية وما الذي يجب أن تعرفة عن الطفل وما هي المشاكل التي يمكن أن يواجهنها ثم تترك الفرصة لكل طالبة للتحدث عن هذه المشكلات ومناقشتهن في أسبابها واثر السلوكيات السلبية على الطفل والمعلمة والأطفال الأخرين. ثم يطلب من المتدربة قراءه إستراتيجيات دعم السلوك الايجابي من دليل المتدربة الخاصة بها بتمهل في المنزل والاجابة عن السؤال التالي هل يمكن الوقاية من السلوكيات السلبية.

**الجلسة الثانية: لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة: تحية الطالبات والترحيب بهن ثم طرح السؤال الذي طرح في أخر الجلسة الأولى هل يمكن الوقاية من السلوكيات السلبية وسماع رأيهن وهل استفدن من قراءة الجزء الخاص بدعم السلوك الايجابي والبدء معهن في تعريفهن ما هو مدخل دعم السلوك الايجابي كمدخل وقائي استباقي وما هي مستوياته واننا سوف نركز على المستوى الاول الخاص بدعم البيئة الموجود فيها الطفل في الروضة وعرض مكوناته على الطالبات، ثم التحدث عن أول مكون وهو إيجاد بيئة متسقة يمكن التنبؤ بها وأول مكوناتها المقاعد والممرات ويطلب من الطالبات رسم كروكي لشكل الفصل في التربية العملية ومكانها داخل الفصل ثم التحدث معهن عن الأخطاء الموجودة في النماذج التى رسمنها وكيف يتم تعديلاتها وفق ما تعلمنه.

**الجلسة الثالثة: لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة الترحيب بالطالبات ومناقشة أوضاع المقاعد الموجودة في الفصول والأشكال المثالية لأوضاع المقاعد وأشكال الممرات التي يجب أن تتوفر داخل الفصول وأن الممرات المريحة تمنع الكثير من المشكلات والطلب من الطالبات تعديل صور فصلها وفقاً ما تعلمت وعرض هذه النماذج اثناء الجلسة التدريبية والطلب من الطالبات تطبيق هذا النظام في فصولهن.

**الجلسة الرابعة: لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة: يتم الترحيب بالطالبات وسؤالهن عن ما الذي كان سيحدث اذا لم نتفق على قواعد لا بد من الإلتزام بها داخل هذا التدريب

وتترك للطالبات الفرصة للاجابة ثم يسئلن مالذي يردن من الطفل وتستمع الباحثة لكل طالبة، وتبدأ الباحثة في شرح أهمية مواد القاعه الدراسية في رياض الأطفال وما الذي يجب ان يكون موجود في هذه القاعه ومنه ملصق القواعد وما هو ملصق القواعد؟ وهو ما اريده من الطفل مثلاً ان يكون نظيف، أمن، مسئول، ومحترم، ونشيط. ... وتعرض على الطالبات نماذج من هذ التوقعات السلوكيه ويوزع عليهن أوراق لعمل نماذج من هذ التوقعات مصحوبة بالصور وكيف يمكن استخدام صور او رسم صور معبرة عن التوقع السلوكي وتعلم كيف تعلق وتكون في مجال رؤية الطفل والمعلمات ولا يحجزها حائط أو أثاث، أيضا تتدرب على عمل الجدول الخاص بانشطتها في التربية العملية فهو جزء من مواد القاعة لكي يكون حافزاً للطفل للاستمرار معها في النشاط. ويطلب من كل طالبة تجهيز نموذج من التوقعات السلوكية والجدول للعرض في الجلسة القادمة.

**الجلسة الخامسة: لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة: يتم الترحيب بالطالبات وعرض ما تم الاتفاق علية في الجلسة السابقة ويتم مناقشة الملصقات التي جهزتها الطالبات للتوقعات السلوكية والجداول ويتم إختيار أفضلها لإستخدامها في التربية العملية ثم يطرح على الطالبات سؤال ماهي الأشياء التي أريدها من الطفل ليكون نظيف أو محترم أو مسئول أو نشيط أو أمن، أي ما هي مصفوفه التوقعات السلوكية التي يمكن أن تندرج تحت هذه القواعد؟ تترك الفرصة للمناقشة الثنائية اثنين اثنين ثم الجماعية ويتم عرض مجموعه من المصفوفات للتوقعات السلوكية المختلفة وتوزع أوراق على

الطالبات لعمل مصفوفات سلوكيه للتوقعات السلوكية التي يريدنها لأطفالهن في التربية العملية وعمل هذه المصفوفات في المنزل.

**الجلسة السادسة لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة: الترحيب بالطالبات وعرض المصفوفات التي نفذنها في المنزل وإختيار أفضلها لإستخدامه في التربية العملية وسؤالهن عن الممارسات التي نفذنها في التربية العملية من ممارسات دعم السلوك الايجابي ويتم مناقشتهن عن العقبات التي كانت أمامهن إن وجدت، ثم الانتقال الى التدريب على ادارة التحولات وسؤالهن ماذا يفعلن لجعل الطفل ينتقل بسهولة ويسر من نشاط الى نشاط أخر وتترك لهن الفرصة للتحدث عن ذلك ثم يدربن على استراتيجيات ادارة التحولات وانها جزء من تنظيم البيئة التي تدعم السلوك الايجابي وهي إشارات الإنتقال وكيف يتم الإتفاق عليها مع الأطفال ايضا التحذير قبل الانتقال والتصحيح الأولي والذي يساعد على تعليم السلوك ويكون مؤشر لانتقالنا الى نشاط اخر ويطلب من الطالبات إستخدام الجدول اليومي الذي تم اعدادة قبل ذلك وادخال إستراتيجيات إدارة التحولات وعرضها باسلوب التدريس المصغر.

**الجلسة السابعة: لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة: الترحيب بالمتدربات ويذكر لهن ان هذه الجلسة من اهم الجلسات في هذا البرنامج حيث انها تعلمن كيفية تدريس السلوك وتعلمهن مراحل تدريس السلوك الاخبار ثم العرض ثم الممارسة ثم التغذية الراجعه ويعرض عليهن مجموعه من دروس تعليم السلوك

ويطلب منهن عمل دروس مثلها في كل السلوكيات التي يريدنها من الاطفال في الجلسة ودروس في المنزل.

**الجلسة الثامنة: لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة: يرحب بالمتدربات وتعرض الدروس التي صممتها الطالبات، ويتم اختيار افضلها لتضمها الطالبه الى دليل التدريب وتسأل الطالبة ما الذي يجب ان تفعليه اذا سلك الطفل السلوك الايجابي المطلوب؟

وتصل معهن الباحثة إلى أهمية التعزيز وأنه عنصر هام من عناصر دعم السلوك الايجابي وتتدرب على إستخدام أنواع المعززات وكيف تختار منها وكيف تقدمها والتدريب على إستخدام العبارات الايجابيه وكيف تضبط نفسها بحيث تكون العبارات الايجابية الى السلبية بنسبة ٤: ١.

**الجلسة التاسعة: لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة: الترحيب بالمتدربات ومناقشتن عن الممارسات التي نفذنها في التربية العملية السلبيات والايجابيات وهل تشعر أن هناك مشاكل مثل المرات الأولى ام قلت المشاكل التي تشعر بها. ثم يطرح على الطالبات السؤال التالي ماذا تفعلين في حال خروج الطفل عن القواعد المتفق عليها ويتم سماع ردودهن وويتم الدخول الى جزء الرد على الانتهاكات السلوكية وكيف يستخدم اسلوب العواقب وتكلفة الاستجابة والعقد السلوكي وتعلم كيف تنفذ العقد السلوكي وتختار طفل لتنفذ معه هذا العقد.

**الجلسة العاشرة: لمدة ساعتين:**

محتوى الجلسة: الترحيب بالطالبات ومناقشتهن في تطبيق ممارسات دعم السلوك الايجابي واستفادتهن من البرنامج والطلب من كل واحدة عرض استفادتها بشكل فردي ثم عرض الاقتراحات التي يردنها في المرات القادمة ثم تلخص الباحثة ممارسات دعم السلوك الايجابي باستخدام جهاز العرض للتاكيد على النقاط الرئيسة وتسال الطالبات عن كيفية ممارستها في التربية العملية وتبلغ الباحثة الطالبات انها سوف تتركهن لممارسة انشطة دعم السلوك الايجابي في التربية العملية ثم تتقابل معهن بعد شهر من التربية العملية لعرض الانشطة والممارسات التي تمت وتؤكد عليهن امكانية الاستفسار منها عن طريق المقابلة او الاتصال عن اي شيء.

فترة الممارسة الفعلية:- فترة بينية تمارس فيها الطالبة انشطة التربية العملية بما فيها الاسبوع المتصل للتربية العملية مما يتيح لها الممارسة الفعلية لدعم السلوك الايجابي ويسمح لها بالاتصال بالباحثة لاستفسار او الاستشاره عن اي ممارستها لأنشطة دعم السلوك الايجابي.

**الجلسة الحادية عشر لمدة ساعتين بعد شهر من الجلسة العاشرة:**

محتوى الجلسة: تسأل الباحثة الطالبات عن ممارسات دعم السلوك الايجابي التي مارسنها في التربية العملية وهل أثرت على التقليل من المشكلات التي كن يعانين منها ام لا. وتسمع لهن ثم تطبق عليهن مقياس تطبيق الطالبة المعلمة لممارسات دعم السلوك الايجابي ومقياس الصلاحية الاجتماعية.

## نتائج البحث ومناقشتها:

### نتائج الفرض الأول:

والـذى يـنص علـى: " توجـد فـروق ذات دلالـة احصـائية بـين متوسطات الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى لصـالح القيـاس البعـدي علـى مقيـاس تطبيـق طالبـات التربيـة العمليـة لاستراتيجيات دعم السلوك الايجابي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تطبيق طالبات التربية العملية لممارسات دعم السلوك الايجابي. وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired-Samples t Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام برنامج SPSS. v21.

ويوضح الجدول التالى (٦) تلك النتائج:

**جدول (٦)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات افراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تطبيق طالبات التربية العملية لاستراتيجيات دعم السلوك الايجابي**

| المقياس | القياس | العدد | المتوسط | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ممارسات دعم السلوك الايجابي | القبلى | ٥٠ | ٧١.٦٤٠٠ | ١٠.٢٢ | ٤٩ | ٢٠.٦٣٦ | ٠.٠٥ |
| | البعدى | ٥٠ | ٥٤.١٠٣ | ٧.٢٣١ | | | |
| الدلاله | ٠.٠٠٠ | | | | | | |

ت الجدولية عند مستوى دلاله ٠.٠٥ تساوي ١.٦٨٥.

يتضح من الجدول السابق ما يلى: أنه بمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلى والبعدى على مقياس تطبيق الطالبة

المعلمة لاستراتيجيات دعم السلوك الايجابي، لوحظ أن متوسط القياس البعدى أعلى بكثير من متوسط القياس القبلي، وأن قيمة (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلى والبعدى في مقياس تطبيق الطالبة المعلمة لاستراتيجيات دعم السلوك الايجابي ولذا تم قبول الفرض الأول أى أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي على مقياس تطبيق الطالبة المعلمة لممارسات دعم السلوك الايجابي ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلى: ان الطالبة قد تدربت على ممارسات فعلية تحتاجها داخل الحجرة الدراسية وان هذا التدريب قد ساعدها على تطبيق ممارسات واستراتيجيات دعم السلوك الايجابيوتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Duda et al. (٢٠٠٤) التى قدمت أدلة على فائدة نموذج تشاور دعم السلوك الإيجابى لمرحلة ما قبل المدرسة وأسرهم, ودراسة Benedict et al. (٢٠٠٧) التى أظهرت نتائجها أن استشارات دعم السلوك الإيجابى تؤدي الى زيادة استخدام المعلمين للممارسات العامة لدعم السلوك الإيجابى, كما توصلت إلى وجود علاقة وظيفية بين جلسات تشاور دعم السلوك الإيجابى وإستخدام المعلمين المتزايد للممارسات العامة لدعم السلوك الإيجابى مع إستمرار هذه النتائج بمرور الوقت ومع أقل قدر من الدعم, ودراسة Stormont et al. (٢٠٠٧) التى أوضحت بأن تدريب معلمات مرحلة ما قبل المدرسة على بعض ممارسات دعم السلوك الإيجابى كاستخدام عبارات الثناء اللفظى المحدد والتصحيحات الأولية حققت أشكال من الزيادة الحقيقية فى استخدامهم لها, ودراسة Muscott,Pomerleau & Dupuis (2009)

التى توصلت نتائجها إلى أن التدريب وتقديم المساعدة التقنية أدى إلى زيادة تنفيذ المربين فى مراكز رعاية الأطفال للممارسات العامة, ودراسة Carter & Van Norman (2010) التى أشارت نتائجها إلى زيادة تطبيق المعلمين للممارسات العامة لدعم السلوك الإيجابى بعد جلسات التشاور التى نُفذت مع معلمى مرحلة ما قبل المدرسة, ودراسة Mackevitt (2012) التى أشارت نتائجها إلى أن المعلمين قد أصبح لديهم المزيد من الاستراتيجيات نتيجة للتدريب على ممارسات دعم السلوك الإيجابى.

ودراسة Steed et al. (2013) حيث أوضحت نتائجها بعد ثلاث سنوات من التدريب والمساعدة التقنية ودعم التدريب على الممارسات العامة والتدخلات السلوكية الإيجابية إلى تحسن المعلمين فى استخدام الممارسات العامة والتدخلات السلوكية الإيجابية, ودراسة Drogan (٢٠١٣) توصلت إلى أن تدريب المعلمين فى مرحلة الطفولة المبكرة على كيفية تقديم التصحيحات الاولية واستخدام الثناء اللفظى المحدد أدى إلى تقليل استخدام المعلمين للتوبيخ وزيادة استخدام معدلات عالية من المدح. وكل ذلك تدريبت علية الطالبة المعلمة في البرنامج المقدم لها.

## نتائج الفرض الثاني:

والذى ينص على: " توجد فروق بين متوسطات القياسين الفرضى والبعدى على مقياس الصلاحية الاجتماعية لصالح القياس البعدي عند مستوى دلاله ٠.٠١.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية فى القياسين الفرضى والبعدى (حيث افترضت الباحثة متوسط فرضى = ٣٠ درجة وهى نصف الدرجة العظمى لمقياس الصلاحية الاجتماعية وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples T Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات (باستخدام برنامج) SPSS. v21 ويوضح الجدول التالى رقم (٧) تلك النتائج:

**جدول (٧)**

**المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين الفرضى والبعدى لمقياس الصلاحية الاجتماعية**

| المقياس | القياس | العدد | المتوسط | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصلاحية الاجتماعية | الفرضى | ٥٠ | ٣٠ | - | ٤٩ | ٣٧.٥٨٠ | ٠.٠١ |
| | البعدى | ٥٠ | ٥٠.٥٢٠٠ | ٣.٨٦١٠٦ | | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلى: أنه بمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية للقياسين الفرضى والبعدى لمقياس الصلاحية الاجتماعية، لوحظ أن متوسط القياس البعدى أعلى من المتوسط الفرضى، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام برنامج تدريبى لمعلمات المجموعة التجريبية. وان قيمة (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية للمتوسطين الفرضى والبعدى في مقياس الصلاحية الاجتماعية. ولذا تم قبول الفرض الثاني أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس الصلاحية الاجتماعية للبرنامج بعد تطبيقة على المعلمات مما يدل على فاعلية البرنامج.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها ترجع إلى التدريب الذي تدربت علية الطالبات كان بناءً على شكواهن من المشكلات التى تواجههن في التربية العملية اي انهن قد اشتركن في التدريب رغبةً منهن في التدرب على كيفية مواجهه هذه المشكلات، وذلك يتضح من سعادتهن في التعرف على الأساليب المختلفة لترتيب القاعه، ايضا ادارة التحولات واشارات الانتقال، واقتراح الطالبات للكثير من الإشارات المصورة للإنتقال من نشاط إلى أخر، أيضا العقد السلوكي بين الطالبة والطفل كان من الاشياء التى جذبت انتباه الطالبات ونفذنه فعلا في اسبوع التربية العملية المتصل. ومن الأشياء التي اقرت الطالبات بعدم معرفتهم بها هي التوقعات السلوكية وملصقاتها، أيضا التدريب على تدريس التوقعات السلوكية ومراحل هذا التدريب كان من الأشياء التي ابدعت فيها الطالبات بعد التدريب حيث اقترحت أنشطة كثيرة للتدريب في كل المراحل الاخبار، العرض، الممارسة، التغذية الراجعة، وذكرت الطالبات فعلا ان استخدامهن لهذه الممارسات قد أدت الى التخفيف من المشكلات السلوكية التي كانت تواجههن لأنهن استخدمن الملصقات السلوكية، واستخدمن التدريب على السلوك المطلوب والتعزيز، مما أدى بالفعل الى حدوث تفاعل ايجابي بين الطالبة المعلمة والطفل مما أدى إلى حدوث جو من الألفه والتنافس بين الاطفال لكسب رضا المعلمة. ومن السلوكيات التي كانت ترفضها الطالبة في الطفل وأدى دعم السلوك الايجابي الى تحسينها هو وضع الحقيبة على الظهر طول وقت الجلوس في الروضه، استخدمت معها الطالبة صورة القاعدة السلوكية للحقيبة الموضوعه في مكانها فكان يكفي للطالبة الاشارة الى القاعدة السلوكية، ايضا التزاحم في الدخول والخروج إستخدمت معها الطالبة علامات أقدام

الأطفال والتي صنعتها الطالبة مع الأطفال باستخدام طباعة اقدامهم على الواح من الكاوتش الفني، وقد ذكرت الطالبات أن هذا النشاط من الأنشطة التي استهوت الأطفال لأنهم كانوا فرحين وهم يسيرون على أقدامهم التي صنعوها بأيديهم.

وبشكل عام نستطيع ان نقول أن الطالبات المعلمات اتفقن على أن مدخل دعم السلوك الإيجابى طريقة فعالة وذات كفاءة عالية لخفض المشكلات السلوكية البسيطة, وأنه من السهل عليهن تطبيق الممارسات العامة لدعم السلوك الإيجابى, وأن الجلسات التدريبية كانت كافية من حيث محتواها فيما يتعلق بموضوعات البرنامج, وقد أقررت الطالبات ايضاً أنه من السهل تطبيق الممارسات العامة لدعم السلوك الإيجابى وأن التدخل المستخدم كان طريقة فعالة وذات كفاءة عالية لخفض المشاكل السلوكية البسيطة, كما قدروا بأن هذا التدخل كان مفيد جدا للأطفال.

وان عدد الجلسات التدريبية كانت كافية وان المعلومات التى حصلن عليها من التدريب فيما يتعلق بسلوك الطفل وترتيب الفصل واداره التحولات والتعزيز قد زادت. وتتفق هذه النتيجة التى توصل إليها البحث مع نتائج دراسة Stormont et al (2007) التى توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين ممارسات المعلمات والمتعلقة ببعض مكونات دعم السلوك الإيجابى وهى استخدام عبارات الثناء اللفظى المحدد والتصحيحات الأولية ووجود انخفاض فى السلوكيات المشكلة للأطفال بعد توجيههم للتوقعات السلوكية وبعد ذلك مدحهم على إظهار السلوك السوى والمناسب أى خفض السلوك من خلال دعم السلوك المناسب, ودراسة Carter & Van Norman (2010) التى توصلت إلى أن

تنفيذ المعلمين للممارسات العامة لدعم السلوك الإيجابى أدت إلى زيادة المشاركة الأكاديمية للأطفال فى بيئات ما قبل المدرسة, ودراسة Smith, Lewis & Stormont (2011) التى توصلت إلى وجود علاقة وظيفية بين استخدام المعلمين لاثنين من مكونات الممارسات العامة لدعم السلوك الإيجابى وهى الثناء اللفظى المحدد والتصحيح الأولى وبين وجود زيادة فى السلوكيات الاجتماعية للأطفال وانخفاض السلوكيات السلبية, ودراسة Muscott, Pomerleau & Dupuis (2009) والتى أشارت نتائجها إلى أن تنفيذ دعم السلوك الإيجابى على نطاق البرنامج أدى إلى زيادة نسبة الأطفال الذين استجابوا للوقاية الأولية والنقصان فى وتيرة السلوكيات السلبية وهذا ما حدث مع الطالبات.

أن تعلم ممارسات دعم السلوك الايجابي أدت الى تحسن أدائهن في هذه الممارسات واستخدامها داخل القاعه الدراسية مما ادي إلى التقليل من المشكلات السلوكية للأطفال واتاحة الفرصة للطالبة في تنفيذ الأنشطة الصفية التي أعدتها في التربية العملية.

## التوصيات والبحوث المقترحة:

بعد الانتهاء من عرض نتائج البحث وتفسيرها توصي الباحثة بمجموع من التوصيات والبحوث المقترحة:

١- توصي الباحثة بالتوجه في دراسات الطفوله إلى بحوث دعم السلوك الايجابي لقلة البحوث الموجهه إلى هذة النقطة البحثية في البيئة العربية.

٢- ضرورة الإهتمام بتدريب المعلمات على استراتجيات دعم السلوك الإيجابي في المستوى الأولى الخاص بالوقاية الاولية المرتبطة بالبرنامج لأن التدريب على هذه الممارسات ئؤتي ثمارها كما اوضحت الدراسات السابقة وتكون كافيه ل ٨٥% من الاطفال.

٣- ضرورة توجيه البرامج التدريبية إلى توعية وتدريب الأباء والأمهات باستخدام مدخل دعم السلوك الايجابي في المستوى الأول وخصوصاً كيفية تعليم الطفل السلوك المتوقع من خلال تدريس السلوكيات عن طريق الدروس المبتكرة لتعلييم السلوك المتوقع.

٤- تعميم ممارسات دعم السلوك الايجابي في المستوى الأول على نطاق البرنامج في جميع روضات وزارة التربية والتعليم والإستفادة من خبرات الدول التي طبقت هذه النظم.

٥- تنفيذ كليات رياض الاطفال وأقسام رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية برامج تدريبية لتدريب المعلمات على كيفية تعليم السلوك بمراحلة الأربع والتحولات، والتعزيز، والرد على الانتهاكات السلوكية.

٦- وضع مثل هذه البرامج في الخطة التدريبية لوزارة التربية والتعليم لتدريب المعلمات عليها.

٧- تطبيق هذا البحث على عينات كبيره في جامعات اخرى للتأكد من النتائج وتعمييم الفائدة.

**المراجع:**


- إيدى ماكنامارا (٢٠٠٤). كيف يمكن غرس السلوك الإيجابى وتحفيز الطلاب؟. (ترجمة خالد العمرى). القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- تركي ذياب (١٩٩٩). ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية "دراسات تقويمية"، مجلة دراسات. ١(٢٦). الجامعة الأردنية.
- جون جراى (٢٠٠٨). الأطفال من الجنة: مهارات تربوية إيجابية لتنشئة أطفال متعاونين- واثقين- ومتعاطفين. الرياض: مكتبة جرير.
- رائد أبولطيفة, شاهيناز عيسى (٢٠١١). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية في أثناء التدريب الميداني. دراسات. العلوم التربوية. المجلّد ٣٨. العدد ٢. العلمي/ الجامعة الأردنية.
- عفاف لطف الله (١٩٩٥). أوراق تربوية فى مشكلات الأطفال والناشئة. دمشق: إشبيلية للدراسات والنشر والتوزيع.
- قحطان أحمد الظاهر (٢٠١٠). تعديل السلوك. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- لجنة التعريب والترجمة (٢٠٠٧). أساليب معالجة الاضطرابات السلوكية. (مراجعة لغوية فواز فتح الله الرامينى). غزة: دار الكتاب الجامعى.
- لمى رزاق غنى كريم الدهان (٢٠١٤). مدى تقبل الأطفال لبيئتهم الصفية فى الرياض الحكومية والأهلية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ٤١. ١٤٣– ١٧٠.
- محمد أبو ريا ( ٢٠٠٧). تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة

التربية العملية. مجلة دراسات. ١(٣٤). الجامعة الأردنية.

- محمد خميس أبو نمرة (٢٠٠٣). المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية/ الأونورا الملتحقين ببرنامج التربية العملية أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظرهم. مجلة المعلم الطالب. ٢(١).

- مصطفى نورى القمش, خليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠٠٧). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- ميم هاينمان, كارين شيلدز, جان سيرجاى (٢٠١١). الوالدية ودعم السلوك الإيجابى دليل عملى لحل مشكلات طفلك السلوكية. (ترجمة عزيزة محمد السيد). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتب.

- نادية حسن أبو سكينة, وفاء صالح الصفتى (٢٠٠٨). دور الحضانة ورياض الأطفال النظرية والتطبيق. القاهرة: مطبعة عين شمس.

- يوسف قطامى (٢٠١٢). الاتجاهات الحديثة فى تربية الطفل (ط٢). القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

- Banks. T. (2014). Creating Positive Learning Environments: Antecedent Strategies for Managing the Classroom Environment & Student Behavior. Creative Education, 5(7), 519–524. Retrieved from doi: 10. 4236/ce. 2014. 57061.

- Benedict,E. A., Horner,R. H. & Squires,J. K. (2007). Assessment and Implementation Of Positive Behavior Support in Preschools. Topics in Early Childhood Special Education, 27(3), 174–

192. Retrieved from https://eric. ed. gov/?id=EJ786591.

- Blair,K. C., Fox,L. & Lentini,R. (2010). Use of Positive Behavior Support to Address the Challenging Behavior of Young Children within a Community Early Childhood Program. Topics in Early Childhood Special Education, 30(2), 68–79. Retrieved from doi: 10. 1177/0271121410372676.
- Bohanon,H., Fenning. P., Minnis–Kim M. J., Anderson–Harriss,S., Moroz,K. B., Hicks,K. J., Kasper,B. B., Culos,C., Sailor W. & Pigott,T. D. (2006). SchoolWide Application of Positive Behavior Support in an Urban High School: Acase Study. Journal of Positive Behavior Interventions, 8(3), 131–145. Retrieved from doi: 10. 1177/10983007060080030201.
- Boyd Jr,John,C. (2015). An examination of the impact of positive behavior support and school climate on student behavior. Published doctoral of Education. Missouri Baptist University. Retrieved from.
- Caldarella,P., Shatzer,R. H., Gray,K. M., Young,K. R. & Young,E. L. (2011). The Effects of School–Wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. Association for Middle Level Education, 35(4), 1–14. Retrieved from https://www. amle. org/portals/0 /pdf/rmle/rmle _vol35_no4. pdf.
- Carter, D. R. & Van Norman,R. K. (2010). Class–Wide Positive Behavior Support in Preschool: Improving Teaching Implementation Through Consulta-

**tion. Early Childhood Education Journal,38(4), 279–288. Retrieved from https://eric. ed. gov/?id= EJ906244.**

- **Carter,D. R. & Pool,J. L. (2012). Appropriate Social Behavior: Teaching Expectations to Young Children. Early Childhood Education Journal,40(5), 315–321. Retrieved from https://eric. ed. gov/?id=EJ977316.**
- **Carter,D. R., Van Norman,R. K. & Tredwell,C. (2011). Program – Wide Positive Behavior Support in Preschool: Lessons for Getting Started. Early Childhood Education Journal, 38(5), 349–355. Retrieved from doi: 10. 1007/s10643–010–0406–0.**
- **Chai,Z. & Lieberman–Betz,R. (2016). Strategies For Helping Parents of Young Children Address Challenging Behaviors in The Home. Teaching Exceptional Children, 48(4), 186–194. Retrieved from doi: 10. 1177/0040059915 621754.**
- **Chitiyo,M. & Wheeler,J. (2009). Challenges Faced by School Teachers in Implementing Positive Behavior Support in their School Systems. Remedial and Special Education, 30(1), 58–63. Retrieved from doi: 10. 1177/074193 2508315049.**
- **Corso,Robert,M. (2007). Practices For Enhancing Children's Social–Emotional Development and Preventing Challenging Behavior. gifted child today, 30(3), 51–56. Retrieved from https://eric. ed. gov/?id=EJ769918.**

- **Curtis,R., Van Horne, J. W., Robertson, P. & Karvonen, M. (2010). Outcomes of a School–Wide Positive Behavioral Support Program. Professional School Counseling, 13(3), 159–164. Retrieved from http://www. jstor. org/ stable/42732889.**
- **Drogan,R. (2013). Outcomes of Program–Wide Positive Behavior Support in Early Childhood Settings. Published doctoral of philosophy, Lehigh University. Retrieved from http://preserve. lehigh. edu/etd/1476.**
- **Duda,M. A., Dunlap,G., Fox,L., Lentini,R. & Clarke,S. (2004). An Experimental Evaluation Of Positive Behavior Support in a Community Preschool Program. Topics in Early Childhood Special Education, 24(3), 143–155. Retrieved from https://eric. ed. gov/?id=EJ694603.**
- **Dunlap,G., Kincaid,D., Horner,R. H., Knoster,T. & Bradshaw,C. P. (2014). A Comment on the term " Positive Behavior Support". Journal of Positive Behavior Interventions, 16(3), 133–136. Retrieved from doi: : 10. 1177/1098300713497099.**
- **Dunlap,G., Lewis,T. J., Mcart,A(2006). Program–Wide positive behavior support for young children Retrieved from ttps://www. pbis. org/common/cms/files/Newsletter/Volume3%20Issue3. pdf.**
- **Feeley,K. M. & Jones,E. A. (2006). Addressing Challenging Behaviour in Children With Down Syndrome: The Use of Applied Behaviour Analysis for**

**Assessment and Intervention. Down Syndrome Research and Practice, 11(2), 64–77. Retrieved from doi: 10. 3104/ perspectives. 316.**

- **Fox,L. & Hemmeter,M. L. (2009). Aprogramwide Model for Supporting Social Emotional Development and Addressing Challenging Behavior in Early Childhood Settings. In, W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.) Handbook of Positive Behavior Support,177–202, New York, Ny: Springer Science & Business Media. Retrieved from doi: 10. 1007/978–0–387–09632–2.**
- **Fox,L. & Little,N. (2001). Starting Early: Developing School–Wide Behavior Support in a Community Preschool. Journal of Positive Behavior Interventions. 3(4), 251–254. Retrieved from doi: 10. 1177/109830070100300406.**
- **Fox,L., Carta,J., Strain,P., Dunlap,G. & Hemmeter,M. L. (2010). Respons to Intervention and the Pyramid Model. Infants & Young Children, 23(1), 3–13. Retrieved from https://depts. washington. edu/ isei/iyc/23. 1_fox. Pdf.**
- **Fox,L., Dunlap,G., Hemmeter,M. L., Joseph,G. E. & Strain,P. S. (2003). The Teaching Pyramid: Amodel for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children. Young Children, 58(4). 48–52. Retrieved from doi: 10. 1002/cbl. 20134**
- **George,H. P., Kincaid,D. & Pollard–Sage,J. (2009). primary–Tier Interventions and**

**Supports. In,. In, W. Sailor, G. Dunlap,G. Sugai, & R. Horner (Eds.) Handbook of Positive Behavior Support, 375–394, NewYork,Ny: Springer Science & Business Media. Retrieved from doi: 10. 1007/978–0–387–09632–2.**

- **Hancock,Ch. L. & Carter,D. R. (2016). Building Environments That Encourage Positive Behavior: The Preschool Behavior Support Self–Assessment. Young Children, 71(1). Retrieved from http://www. naeyc. Org.**
- **Hemmeter,M. L., Fox,L., Jack,S. & Broyles,L. (2007). A program–Wide Model of Positive Behavior Support in Early Childhood Settings. Journal of Early Intervention, 29(4),p337–355. Retrieved from doi: 10. 1177/105381510702900405.**
- **Hetzroni,O. E. & Roth,T. (2003). Effects of a positive support approach to enhance communicative behaviors of children with Mental Retardation Who Have Challenging Behaviors. Education and Training in Developmental Disabilities, 38(1), 95–105. Retrieved from https://eric. ed. gov/?id= EJ664524 .**
- **Hurston,Ramona,K. (2011). The effects of positive behavior supports on academic achievement in Alabama. published doctoral dissertation, Auburn University, Alabama. Retrieved from http://www. proquest. Com.**
- **Kartub,D. T., Taylor–Greene,S., March,R. E. & Horner,R. H. (2000). Reducing hallway noise: A systems approach.**

Journal Of Positive Behavior Interventions, 2(3), 179–182. Retrieved from doi: 10. 1177/109830070000200307.

- Lee,S. H., Poston,D., Poston,A. J. (2007). Lessons learned through implementing a positive behavior support intervention at home: A case study on self–management with a student with autism and his mother. Education and Training in Developmental Disabilities, 42(4), 418–427. Retrieved from https://www. jstor. org.
- Luiselli,J. K., Putnam,R. F., Handler,M. W., Feinberg,A. B. (2005). Whole–School positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. Educational Psychology, 25(2–3), 183–199. Retrieved from https://eric. ed. gov/?id=EJ719033.
- Mayer,G. Roy (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. Journal of Applied Behavior Analysis, 28(4), 467–478. Retrieved from doi: 10. 1901/jaba. 1995. 28–467.
- McCurdy,B. L., Mannella,M. C. & Eldridge,N. (2003). Positive behavior support in Urban schools: Can we prevent the escalation of antisocial behavior?. Journal of Positive Behavior Interventions, 5(3), 158–170. Retrieved from doi: 10. 1177/1098 3007030050030501.
- McKevitt,B. C. & Braaksma,A. D. (2008). Best Practices in Developing a Positive Behavior Support System at the School Level.

**Best Practices in School Psychology V, 44 (3), 735–747. Retrieved from http://studylib. net/doc/10870036/44–best–practices–in–developing–a–positive–behavior–support.**

- **Mckevitt,B. C., Dempsey,J. N., Ternus,J., & Shriver,M. D. (2012). Dealing with behavior problems: The use of positive behavior support strategies in summer programs. Afterschool Matters,n15, p16–25. Retrieved from https://eric. ed. gov/?id=EJ980189.**
- **Moes,D. R. & Frea,W. D. (2002). Contextualized behaveoral support in early intervention for children with autism and their families disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32(6), 519–533. Retrieved from doi: 10. 1023/A: 1021298729297.**
- **Muscott,H., Tina,P. & Szczesiuls,S. (2009). Large–Scale implementation of program–wide positive behavioral interventions and supports in Early childhood education programs in new Hampshire. NHSA Dialog, 12(2), 148–169. Retrieved from doi: 10. 1080/15240 750902774726.**
- **Neufeld,V., Law,K. C & Lucyshyn,J. M. (2014). Integrating best practices in positive behavior support and clinical psychology for a child with autism and anxiety–related problem behavior: A clinical case study. Canadian Journal of School Psychology, 29(3), 258–276. Retrieved from doi: 10. 1177/0829573514540603.**
- **O'Connell,Erin. B. (2012). Positive behavior support as character education: A non–**

**experimental, explanatory, cross–sectional study. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 1783. Retrieved from http:// scholar-ship. shu. edu/dissertations/ 1783.**

- **Positive Behavior Interventions, 4(1) 4–16. Retrieved from doi: 10. 1177/109830070200400102 –**
- **Powell,D., Dunlap,G. & Fox,L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and presch-oolers. Infants&Young Children, 19(1), 25–35. Retrieved from doi: 10. 1097/00001163–200601000–00004.**
- **Rutter,M. (1985). Resilience in the face of adversity. protective factors and resistance to Psychiatric disorder. The British Journal of psychiatry, 147(6), 598–611. Retrieved from https://doi. org/10. 1192/bjp. 147. 6. 598.**
- **Scott,T. M. & Barrett,S. B. (2004). Using staff and student time engaged in disciplinary procedures to evaluate the impact of school–wide PBS. Journal of Positive Behavior Interventions, 6(1), 21–27. Retrieved from doi: 10. 1177/ 10983007040060010401.**
- **Scott,T. M., Liaupsin,C., Nelson,C. M. & McIntyre,J. (2005). Team–based functional behavior assessment as a proactive public school process: A descriptive analysis of current barriers. Journal of Behavioral Education, 14(1), 57–71. Retrieved from doi: 10. 1007/s10864–005–0961–4.**
- **Slabe,D. & Fink,R. (2013). Kindergarten teachers' and their assistants' knowledge of first aid in Slovenian Kindergartens. Health Education Journal, 72(4),**

398– 407. Retrieved from doi: 10. 1177/0017896912446555.

- Smith,S. C., Lewis,T. J. & Stomont,M. (2011). The effectiveness of two universal behav ioral supports for children with externalizing behavior in Head Start classrooms. Journal of Positive Behavior Interventions. 13(3), 133–143. Retrieved from 10. 1177/1098300710379053
- Steed,E. A., Pomerleau,T., Muscott,H. & Rohde,L. (2013). Program–Wide positive behavioral interventions and supports in Rural Preschools. Rural Special Education Quarterly, 32(1). 38–46. Retrieved from doi: 10. 1177/875687051 303200106.
- Stormont,M., Lewis,T. J. & Smith,S. C. (2005). Behavior support strategies in Early childhood settings: Teacher's importance and feasibility ratings. Journal of Positive Behavior Interventions, 7(3),131–139. Retrieved from doi: 10. 1177/10983007050070030201.
- Stormont,M., Lewis,T. J. & Beckner,R. (2005). Positive behavior support systems: Applying key features in Preschool settings. Teaching Exceptional Children, 37(6), 42–49. Retrieved from doi: 10. 1177/004005990503700605.
- Stormont,M. A., Smith,S. C. & Lewis,T. J. (2007). Teacher implementation of precorrection and praise statements in Head Start classrooms as a component of a Program–wide system of positive behavior support. Journal Of Behavioral Education, 16(3), 280–290. Retrieved from doi: 10. 1007/s10864–007–9040–3.

- **Sugai,G. & Horner,R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(3), 130–135. Retrieved from doi: 10. 1177/10634266020100030101.**
- **Sugai,G., Horner,R. H., Dunlap,G., Hieneman,M., Lewis,T. J., Nelson,C. M., Scott,T., Liaupsin,C., Sailor,W., Turnbull,A. P., Turnbull III,H. R., Wickham,D., Wilcox,B.,… Ruef,M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessments in schools. Journal of Positive Behavioral Interventions, 2(3), 131–143. Retrieved from doi: 10. 1177/109830070000200302.**
- **Swain–Bradway,J., Pinkney,Ch. & Flannery,K. B. (2015). Implementing schoolwide positive behavior interventions and supports in High schools: Contextual factors and stages of implementation. Teaching Exceptional Childen, 47(5), 245–255. Retrieved from doi: 10. 1177/0040059915580030.**
- **Taylor–Greene,S. J. & Kartub,D. T. (2000). Durable implementation of school–wide behavior support: The high five program. Journal of Positive Behavior Interventions, 2(4), 233–235. Retrieved from doi: 10. 1177/109830070000200408.**
- **Ternus,J. (2008). Evaluation of positive behavior support program implementation in a community Summer program. Published educational specialist applied research project. Faculty of the Gradute College. University of Nebraska at Omaha. Retrieved from http://www. proquest. com.**

- **Trussell,Robert. p. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviors. Intervention In School And Clinic, 43(3), 179–185. Retrieved from doi: 10. 1177/1053451207311678.**
- **Ural, O. &Kanlikilicer,P. (2010). Behavioral problems in Turkish Preschool–age children. Gifted Education International, 26(1), 51–60. Retrieved from doi: 10. 1177/026142941002600108.**
- **Vaughn,B., Duchnowski,A., Sheffield,S. & Kutash,K. (2005). positive behavior support: A classroom–wide approach to successful student achievement and interactions. The Louis de la Parte Florida Mental Health Institute: Tampa,Floria. Retrieved from http://cfs. cbcs. usf. edu/publications/ RMRT/PDF/4Pasco–PBS. pdf.**
- **Vitaro,F., Barker,E. D., Brendgen,M. & Tremblay,R. E. (2012). Pathways explaining the reduction of adult criminal behaviour by a randomized preventive intervention for disruptive Kindergarten children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53(7), 748–756. Retrieved from doi: 10. 1111/j. 1469–7610. 2011. 02517. x.**
- **Walker,H. M., Horner,R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker,D. & Kaufman,M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among School–age children and Youth. Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 14(4), 194–209. Retrieved from doi: 10. 1177/106342669600400401.**