

المجلد (٩)، العدد (٣٠)، الجزء الثاني، مايو ٢٠١٩، ص ١ - ٤١

فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين
بعض السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي
اضطراب الانتباه وفرط الحركة

إعداد

أ/ منيرة عبد العزيز الماجد

معيدة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0053363

فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة

إعداد

أ/ منيرة عبد العزيز الماجد (*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية استخدام لعبة السلوك الجيد المتمثلة في فكرة القائد بالتناوب واستخدام التعزيز الايجابي لتحسين بعض السلوكيات لدى ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق الدراسة في مكانين مختلفين داخل الفصل وفي غرفة الطعام، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٨) أطفال. تم استخدام التصاميم الفردية (أ - ب - أ - ب) وأظهرت نتائج الدراسة الحالية - والتي تم تطبيقها على أربعة (٤) أطفال من ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد أو المعرضين لخطر الإصابة - بأن هناك علاقة وظيفية إيجابية ما بين استخدام لعبة السلوك الجيد والتحسن في السلوكيات لدى هؤلاء الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد داخل غرفة الدراسة وقاعة تناولهم للطعام في غرفة الإفطار؛ حيث تبين مدى فاعلية استراتيجية لعبة السلوك الجيد بوضوح في سلوك جميع الأطفال. وتوصي الباحثة باستخدام تلك الإستراتيجية في فصول الطلاب الذين يعانون من فرط الحركة وتشتت الانتباه. الكلمات المفتاحية: لعبة السلوك الجيد - المهارات الاجتماعية - اضطراب الانتباه وفرط الحركة.

(*) معيدة بقسم التربية الخاصة -كلية التربية- جامعة الملك سعود. إيميل: malmaged@ksu.edu.sa.

The Effectiveness of the Use of Good Behavior Game on Improving Some Social Skills among Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

Mounira Abdul Aziz Al Majed^(*)

Abstract

The present study aimed at investigating the effectiveness of the use of good behavior game based on the idea of rotating leadership and the use of positive reinforcement on improving some behaviors among students with Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in the primary stage. To achieve this aim, the researcher applied the study in two different settings in the classroom and in the dining room. The sample of the study consisted of (8) children. The Individual designs (A-B-A-B) were used. The results of the current study - which were applied to four (4) children with ADHD or at risk showed that there was a positive functional relationship between the use of the good behavior game and improvement in the behaviors of these children with ADHD participating in the study room and dining room in the breakfast hall. The researcher recommended using this strategy in the classes of students who were suffering from ADHD.

Key Words: Good behavior game – Social skills - Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

(*) Teaching Assistant, Department of Special Education, Faculty of Education, King Saud University, Email: malmaged@ksu.edu.sa
Teaching Assistant, Department of Special Education, Faculty of Education, King Saud University, Email: malmaged@ksu.edu.sa

مقدمة:

تؤثر كثير من الاضطرابات على التحصيل الدراسي والتكيف الأسري لدى الأطفال والمراهقين، ومن تلك الاضطرابات اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والذي يصل تأثيره إلى مرحلة الرشد (الناطور والقرعان، ٢٠٠٨).

ويعد اضطراب الانتباه وفرط الحركة Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD) واحداً من أكثر الاضطرابات انتشاراً بين الأطفال، حيث يظهر الأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة مشكلات متعددة في الانتباه، أو مشكلات النشاط الزائد والاندفاعية، أو الاثنان معاً أكثر من أقرانهم المكافئين لهم في العمر الزمني؛ إذ يظهر هؤلاء الأطفال مشكلات في الانتباه طويل الأمد (الاحتفاظ بانتباههم لمدة طويلة أثناء أداء المهام)، أو الانتباه الانتقائي (تمييز العناصر الجوهرية التي ترتبط بالمهمة عن العناصر غير الجوهرية) كما يظهر هؤلاء الأطفال حركة زائدة وسلوكيات غير ملائمة لا تتناسب مع متطلبات الموقف الموجودين فيه (سليمان، وطنطاوي، ٢٠١١).

ومثل هذا الاضطراب أصبح محط اهتمام الباحثين، والمربين والقائمين على تربية الطفل، وذلك لامتداد تأثيره إلى مجالات واسعة في حياة الفرد، الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية، وكذلك لسعه انتشاره وتعدد أعراضه وتغيرها مع السن (الرويتع، ٢٠٠٢).

ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من الاضطرابات والمشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ومنها: العدوانية، وتدني تحمل الإحباط، والمخاوف، والقلق، وانخفاض مفهوم الذات، وانخفاض التحصيل الدراسي، وصعوبات التعلم، ونقص المهارات الاجتماعية، والاضطرابات السلوكية، والاكنتاب، وغيرها من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية الأخرى (البيلاوي، ٢٠٠٨).

ولعل من أهم ما تؤثر فيه أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة تأثيراً سلبياً هي من الناحية الاجتماعية والذي يعد من الضروري تواجدها لتحقيق التوافق النفسي، والانفعالي، والاجتماعي. ولذلك فإن ٥٠٪ تقريباً من الأطفال الذين لديهم أعراض هذا الاضطراب يعانون من رفض المحيطين بهم (السيد، ٢٠٠٦).

وتتركز المشكلات الاجتماعية لدى ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد في نبذ الأقران لهم، ومقاطعة حديث الآخرين والتطفل عليهم، والانسحاب الاجتماعي من المواقف، كما أنهم يفتقدون لمهارات التعاون والمبادرة، ولديهم نقص واضح في تنظيم انفعالاتهم في المواقف المختلفة، وصعوبة في التعبير عن عواطفهم، وفهم مشاعر الآخرين والتعامل معها، بالإضافة إلى صعوبة في تكوين الصداقات واستمرارها، وقصور في السلوك الاجتماعي المناسب (Ling Tseng, Kawabata & Fen Gau, 2010; Merrell & Wolfe, 1998; Antshel & Remer, 2003; Frankel & Feinberg, 2009; Rydell & Thorell, 2008; Kats-Gold & Priel, 2009; Winder & Mak, 2009; Storebø, et. 2011; Keown & Woodward, 2006; Chen, 2006; Smith & Wallace, 2011; Guevremont & Dumas, 2009)

ففي مرحلة ما قبل المدرسة يأخذ السلوك غير المقبول اجتماعياً لدى الأطفال العديد من الأشكال كسلوك مقاطعة الحديث، وقيام الطفل بالكلام خلال تواجده بالفصل، وسلوك الخروج من المقعد، أما في مرحلة المدرسة بالإضافة إلى ما سبق قد يظهر التلاميذ سلوكيات عدوانية مع نقص في المهارات الاجتماعية، وغالبا ما يميل التلاميذ في هذه المرحلة إلى قيادة رفقاتهم، ويكون ذلك سببا في ظهور السلوكيات الفوضوية والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً (Farver, 1996).

وفي الحقيقة، فإن الرفض الاجتماعي وعدم الكفاءة الاجتماعية يمكن أن تمثل خلل ونقص أساسي يساهم في المشاكل الخاصة بتقدير الذات، والحالة النفسية المكتئبة، والمخاطرة الزائدة للسلوك المعادي للمجتمع في سنوات المراهقة (الدسوقي، ٢٠٠٧). فمن خلال تعليم الأطفال السلوكيات المقبولة اجتماعياً، ومساعدة التلاميذ على تعديل السلوكيات غير المقبولة؛ ينجح المعلمين في خلق بيئة آمنة، ويساعد ذلك على بقاء التلاميذ واستمراريتهم في المدرسة (Sebag, 2010).

ونتيجة للسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً والتي يظهرها الطفل ذوي اضطراب الانتباه أو فرط الحركة أو كليهما، والتي تصاحب هذا الاضطراب كان من الضروري الوقوف على تلك المشكلات، وتحسين الأداء الاجتماعي للأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة (عبد الله، ٢٠٠٢).

وهناك ثقة كبيرة بأن الأطفال يمكنهم تعلم سلوكيات اجتماعية، وإظهار تحسناً في المهارات الاجتماعية بدلاً من السلوكيات غيرا المقبولة خلال مرحلة ما قبل المدرسة، ولذلك فإن تبني مفهوم

تعديل السلوك خلال هذه السنوات المبكرة يعتبر أفضل طريقة لمساعدة الأطفال الذين يظهرون سلوكيات اجتماعية غير مقبولة وسلوكيات فوضوية وعدوانية (Tremblay, 2004). واستناداً إلى أهم مبادئ النظرية السلوكية والتي مفادها أن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل، والتغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة، وما تمخض عن تجارب النظرية السلوكية من أساليب والتي كان لها الأثر الكبير في زيادة فاعلية برامج تعديل السلوك المختلفة، كالتعزيز بأنواعه، والنمذجة، وغيرها فقد كان لابد من توظيف برامج وأساليب مختلفة لتعديل السلوك.

ولقد شهدت العقود الماضية اهتماماً كبيراً في توظيف أساليب تعديل السلوك، واستراتيجياته مع الأطفال ذوي الإعاقة، إذ يظهر هؤلاء الأطفال أشكالاً من السلوك تستدعي معها الحاجة إلى توظيف عملية تعديل السلوك بهدف تغييرها، أو تعديلها، وذلك بثبوت أشكال من السلوك المرغوب أو تغيير أشكال السلوك غير المرغوب إلى أشكال من السلوك المرغوب (الروسان، ١٩٩٨).

وتتضمن برامج تعديل السلوك في العادة تطبيق الأساليب السلوكية على مستوى الفرد الواحد، وعلى مستوى الجماعة، ومن هذه الأساليب الجماعية الأسلوب الجمعي المستقل المشروط (Independent group - oriented contingencies)، ويشمل النوع الأول على تعريض جميع أفراد المجموعة لأساليب الضبط ذاتها في الوقت نفسه، بحيث تتوقف إمكانية الحصول على التعزيز على سلوك كل فرد من أفراد المجموعة، أما النوع الثاني من أنواع الأساليب الجماعية هو الأسلوب الجمعي غير المستقل المشروط (Interdependent group - oriented contingencies)، وهو يشمل على تحديد آلية تطبيق إجراءات تعديل السلوك في ضوء سلوك المجموعة ككل، ومن أشكال هذا الأسلوب الأخير في الضبط السلوكي الطريقة المعروفة بلعبة السلوك الجيد (Good Behavior Game) والتي طورها باريش، وسوندرز، وولف، Barrish, Sounders & Wolf (1969) (بركات، ٢٠٠٨؛ والخطيب، ١٩٩٧).

تتميز استراتيجية لعبة السلوك الجيد بالعديد من الإيجابيات التي جعلتها هدف للكثير من الدراسات المتعلقة بإدارة السلوكيات الصفية وذلك للحد من بعض السلوكيات مثل سلوك الخروج من

المقعد، ومقاطعة حديث الآخرين، والسلوكيات العدوانية، وزيادة انتباه الطفل للمهمة التعليمية، بالإضافة إلى كونها استراتيجية تدعم السلوك الايجابي، وسهلة الاستخدام، كما تمتاز بإدارتها الجيدة للوقت، وقابليتها للتطبيق على نطاق واسع من السلوكيات. وهذا ما أثبتته الدراسات العربية من فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك السلبي (بركات، ٢٠٠٨؛ والخطيب)، بالإضافة إلى العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع لعبة السلوك الجيد (Lannie & McCurdy, 2007; Elswick & Casey, 2011; Medland & Stachnik, 1972 ; Saigh & Umar, 1983; Kleinman & Saigh, 2011; Leflot et al.,2010; Barrish, Saunders, and Wolf, 1969).

كذلك أكدت نتائج دراسة "بريمان" (Breeman et al. (2016) على فاعلية لعبة السلوك الجيد في الحد من زيادة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال، فيما أفادت نتائج دراسة "فلور، وماك-كينا، وبونان، وميوثينج، وفيجا" (Flower, McKenna, Bunuan, Muething & Vega (2014) بإمكانية الاستعانة بلعبة السلوك الجيد في مواجهة سلوكيات التحدي التي يعاني منها طلاب المرحلة الابتدائية، هذا إضافة إلى فاعلية لعبة السلوك الجيد في الحد من سلوكيات الفصل المزعجة الصادرة عن طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية (Donaldson, Fisher & Kahng, 2017). كما أظهرت بعض الدراسات الطولية فاعلية لعبة السلوك الجيد على المدى البعيد في خفض السلوكيات المعادية للمجتمع لدى أفراد العينة التجريبية، ومن ثم أصبحوا أقل عرضة لاستخدام التبغ أو المخدرات في وقت لاحق من حياتهم (Embry, 2002; Kellam et al., 2011).

ومن هذا المنطلق، ونظرا لما تتمتع به لعبة السلوك الجيد من مزايا؛ رأيت الباحثة أنه من الضروري استقصاء أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض المهارات الاجتماعية داخل غرفة الصف، وفي قاعة تناول الإفطار لدى عينة من ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة.

مشكلة الدراسة:

تشكل مظاهر القصور في المهارات الاجتماعية أحد أبرز المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة؛ حيث أن أعراض فرط الحركة والاندفاعية لهذا الاضطراب تؤدي إلى قيام الطفل ببعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، كرفض إتباع التعليمات

والقواعد السلوكية التي تحكم التفاعل مع الآخرين في الأنشطة، وقيامه بالتطفل على أعمال وأنشطة الآخرين دون رغبة منهم، كما تؤدي أعراض الاندفاعية إلى مقاطعة حديث الآخرين، أو التسرع في الإجابة عن الأسئلة التي تطرح في المواقف الاجتماعية قبل أن تستكمل. (السيد، ٢٠٠٦).

كما يتعرض هؤلاء الأطفال لعدم القبول من جانب أقرانهم، فالأطفال الآخرون يجدون صعوبة في تحمل سلوك وتصرفات الأطفال الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بنفس درجة الصعوبة التي يعاني منها آباء ومعلمو هؤلاء الأطفال؛ فالأطفال الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة يميلون إلى التطفل وعدم الصبر وسرعة الإحباط، وحب السيطرة، والتبذير الاجتماعي، وعدم الميل لإتباع الضوابط، إضافة إلى ذلك أن عدم الانتباه وقلة التركيز تجعل من الصعب عليهم الحديث مع الآخرين، وهذه الصفات لا تساعد في بناء صداقات (الحميدي، ١٤٣٨). كما يعاني أطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة من نبذ الآخرين لهم نتيجة للسلوكيات السلبية المنفرة، إذ يتحدثون بشكل مفرط، وبصوت عال، إضافة إلى أنهم يقاطعون الآخرين في حديثهم، ويتعدون على أقرانهم بالضرب والصراخ إلى الحد الذي قد يشكل العصبية لدى من يتواجد معهم في البيت أو المدرسة، ولا يستطيعون الاستمرار في أنشطة اللعب؛ إذ لا ينتظرون أدوارهم بسبب اندفاعيتهم.

وتكون محصلة ذلك الرفض من قبل الآخرين هو الانسحاب من المواقف الاجتماعية، ومحدودية العلاقات مع الآخرين، مما يؤثر على عملية التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال ذوي نقص الانتباه والنشاط الزائد، والتي قد تشكل خطراً في المراحل اللاحقة من حياتهم (Chen,2006; Tseng et al.,2011; Mikami,2010; Guevremont & Dumas,1994; Rutherford et al.,2008. ; Merrell & Wolfe,1998).

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية فإننا نجد أن هناك انتشاراً للمشكلات السلوكية بين طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة (Abdel-Fattah, Asal, Al-Asmary, Al-Helali, Al-Jabban & Arafa, 2004; El Keshky & Alahmadi, 2017) هذا إضافة إلى ما أكدت عليه نتائج دراسة "الزابين وآخرون" (AlZaben et al. (2018) والتي أوضحت بأن اضطراب فرط

الحركة ونقص الانتباه يعتبر من الاضطرابات الشائعة لدى أطفال المدارس الابتدائية في جدة، ويرتبط بشكل واسع بالعديد من الأمراض النفسية، والأكاديمية، والمشكلات السلوكية. وبالأخذ بعين الاعتبار أن لعبة السلوك الجيد تعتبر أحد الإجراءات المستخدمة في إدارة السلوك والتي خضعت للبحث التجريبي منذ أكثر من خمسين عامًا (Rubow, Vollmer & Joslyn, 2018). والتي نجحت في إثبات فاعليتها في الحد من سلوكيات الأطفال المزعجة بداخل بيئات التعلم الصفية (Foley, 2017)، وكذلك بالأخذ بعين الاعتبار قلة الدراسات العربية -على حد علم الباحثة- التي تناولت الدور الخاص بلعبة السلوك الجيد في الحد من المشكلات السلوكية والاجتماعية التي يعاني منها الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى إضافة معلومات موضوعية عن فاعلية إحدى الطرق السلوكية في المحافظة على الانضباط الصفية وزيادة التفاعلات الاجتماعية، وتنمية بعض السلوكيات الاجتماعية داخل قاعة تناول الإفطار.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة؟ وينبثق من ذلك التساؤل الرئيس العديد من الأسئلة الفرعية التي يمكن استعراضها على النحو التالي:

- ما مدى فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة لدى عينة من طلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة داخل غرفة الصف؟
- ما مدى فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة لدى عينة من طلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة داخل قاعة تناول الإفطار؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية لدى ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة في الصف الأول من المرحلة الابتدائية داخل غرفة الصف وداخل قاعة تناول الإفطار.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من الناحية النظرية في كونها تهتم بأحد أساليب تعديل السلوك وهو لعبة السلوك الجيد، ولقائم على أساس اللعب باعتباره مدخلاً وظيفياً لعالم الطفولة، ووسيطاً تربوياً مهماً في تشكيل شخصية الطفل وبنائها من جميع الجوانب الحسية والحركية والاجتماعية والانفعالية والعقلية والمعرفية. بالإضافة إلى تقديم المساعدة للمختصين والمعلمين بالتحديد في كيفية استخدام لعبة السلوك الجيد بشكل صحيح لإدارة الصف وضبطه، كما يمكن أن تضيف الدراسة الحالية نتائج جديدة حول فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين السلوك الاجتماعي المناسب لدى فئة ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة، كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة فيما تقدمه من إضافات علمية بأن تضع أمام منفعي المناهج والعاملين في المؤسسات العلمية استراتيجيات سلوكية ثبتت فاعليتها في إدارة السلوكيات الصفية وغير الصفية. أما من الناحية التطبيقية فتكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تقدم نموذجاً لكيفية تطبيق استراتيجيات لعبة السلوك الجيد في البيئة السعودية لتحسن بعض أنماط من السلوك الاجتماعي لدى ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة، والتي تعتبر من الاستراتيجيات البسيطة والقائمة على إجراءات التعديل السلوكي العلمي.

مصطلحات الدراسة:**لعبة السلوك الجيد (Good Behavior Game - GBG)**

يعرفه بركات (٢٠٠٥) على أنه أسلوب جماعي من أساليب تعديل السلوك يتم تطبيقه داخل الصف بتوزيع التلاميذ إلى مجموعتين أو فريقين بعد توضيح قواعد اللعبة، وتسجيلها على لوحة خاصة تعلق داخل الصف، كما يتم توضيح شروط الفوز باللعبة، وتحديد نوع المعززات التي يحصل عليها الفريق الفائز نتيجة لإتباعه قواعد اللعبة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها استراتيجية تدريسية قائمة على مبادئ تعديل السلوك، يتم تطبيقها بشكل جماعي، وتشتمل اللعبة على تقسيم الأطفال إلى فريقين، وتوضيح قواعد السلوك المناسب، وتوضيح شروط الفوز باللعبة، وفي النهاية تقديم المكافآت المحددة مسبقاً للفريق الفائز، والتي سيتم تطبيقها على ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة في الصف الأول من المرحلة

الابتدائية بمركز تنمية الإنسان بمدينة الرياض بعد أن تم إجراء بعض التعديلات عليها لتناسب خصائص وعدد العينة.

المهارات الاجتماعية **Social Skills**:

يعرفها السيد بأنها (٢٠٠٦) مجموعة الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الفرد للآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة، وقدرته على التعبير عن مشاعره الإيجابية و السلبية بطريقة لفظية وغير لفظية صحيحة، وأيضاً قدرته على استقبال انفعالات وتعبيرات الآخرين اللفظية وغير اللفظية وفهمها وتفسيرها بطريقة صحيحة، بالإضافة إلى قدرته على ضبط وتنظيم انفعالاته أثناء التفاعل مع الآخرين.

وتعرف الباحثة المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها مجموعة من أنماط السلوك اللفظية وغير اللفظية الملائمة للمواقف المختلفة، والتي تساعد الطفل على تكوين علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين، وفي الدراسة الحالية تم تحديد المهارات الاجتماعية المراد تنميتها وهي مهارات الحديث والاستماع داخل غرفة الصف، ومهارات إتباع التعليمات داخل قاعة تناول الإفطار.

اضطراب الانتباه وفرط الحركة **Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)**

تم تعريف اضطراب ADHD في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5 بأنه اضطراب يتصف بنمط استمراري من عدم الانتباه/أو فرط الحركة - الاندفاعية والتي يكون له تأثير على خصائص أو وظائف النمو، ويظهر بمرحلة الطفولة ويستمر خلال فترة المراهقة والشباب لدى بعض الناس، ويظهر قبل عمر ١٢ سنة، ويظهر في بيئات مختلفة (المدرسة أو المنزل أو العمل أو مع الأصدقاء أو الأقارب وخلال الأنشطة المختلفة) لمدة أكثر من ستة أشهر لدرجة تؤثر على النمو الطبيعي للفرد، و تؤثر بشكل مباشر على أنشطة الفرد الوظيفية / الأكاديمية و الاجتماعية للأفراد المراهقين والكبار (من عمر ١٧ سنة فأكثر)، وله مجموعة من الأنماط والمظاهر المعبرة عنه والمتمثلة في سلوكيات قصور الانتباه وسلوكيات فرط الحركة (American Psychiatric Association, 2013).

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه أحد الاضطرابات النمائية الأكثر شيوعاً بين فئة الأطفال والتي تتميز بوجود ضعف في الانتباه، وفرط في الحركة، وإظهار للعديد من السلوكيات الاندفاعية والتي من شأنها الانعكاس بصورة سلبية على الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية في مركز تنمية الإنسان بمدينة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تستعرض الدراسة ثلاثة محاور هامة في الإطار النظري ألا وهي: اضطراب الانتباه وفرط الحركة، المهارات الاجتماعية، لعبة السلوك الجيد.

المحور الأول: اضطراب الانتباه وفرط الحركة:

يعد اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة أحد الاضطرابات التي تناولتها العديد من مجالات التربية وعلم النفس، وطب الأطفال، فلقد ظهر العديد من المقالات والكتب العلمية المتخصصة التي تناولت هذا الاضطراب من زوايا متعددة (القاضي، ٢٠١١).

أسباب اضطراب الانتباه وفرط الحركة:

تختلف وتتعدد أسباب اضطراب الانتباه وفرط الحركة ومنها:

أسباب ترتبط بالعامل الوراثي:

تلعب الوراثة دوراً في ظهور اضطراب الانتباه وفرط الحركة؛ حيث وجد أن ٥٠٪ من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يوجد في أسرهم من يعاني من نفس الاضطراب، وأن ١٠٪ من أبناء الأطفال المصابين بالاضطراب كانوا يعانون من نفس الأعراض (العمار، ٢٠١١).

خلل وظائف المخ:

يشير عبد المعطي (٢٠٠١) إلى أن من أسباب اضطراب الانتباه وفرط الحركة هو حدوث خلل في المراكز المسؤولة عن الانتباه في المخ، وعليه تصبح المعلومات التي تعالجها هذه المراكز تصبح مشوشة وغير واضحة، ومن ثم يحدث اضطراب الانتباه.

الخلل الكيميائي في الناقلات العصبية:

إن الناقلات العصبية للمخ عبارة عن قواعد كيميائية تعمل على نقل الإشارات العصبية المختلفة للمخ، ويرى العلماء أن اختلال التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية يؤدي إلى

اضطراب ميكانيزم الانتباه، فتضعف قدرة الفرد على الانتباه والتركيز، والحرص على المخاطر، ويزداد اندفاعه ونشاطه الحركي (محمدي، ٢٠١٠).

الأسباب النفسية والاجتماعية:

بالإضافة الى الأسباب السابقة فإن التأثيرات النفسية والاجتماعية تلعب دورا كبيرا في تفاقم الأعراض المرضية لاضطراب الانتباه و فرط الحركة ، حيث اتجه بعض الباحثين وعلماء النفس إلى الجزم بأن ذلك الاضطراب هو أمر ناتج في الأساس عن الظروف الاجتماعية والنفسية المحيطة بهم مثل القلق، والإحباط، والمعاملات الأسرية السلبية، والظروف الاجتماعية المتعارضة في الأسرة والمدرسة (بطرس، ٢٠١٤).

طرق خفض اضطراب الانتباه وفرط الحركة

Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)

تتعدد اتجاهات التدخلات العلاجية لاضطراب الانتباه وفرط الحركة تبعاً لتعدد الأسباب المؤدية إليه من ناحية، وتبعاً لتعدد اهتمامات المتخصصين والباحثين اللذين اهتموا بهذه المشكلة من ناحية أخرى، ويمكن تحديد أشكال علاج ذلك الاضطراب على النحو التالي:

العلاج الطبي:

يعتبر العلاج بالعقاقير المنشطة أحد الخيارات العلاجية التي تستخدم بشكل واسع لدى الأفراد الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (الناطور والقرعان، ٢٠٠٨).

النظام الغذائي

يستند هذا النوع من العلاج إلى أن الإضافات الصناعية للغذاء قد تكون من العوامل المسببة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ومن هنا يمكن أن يسهم نظام الغذاء في تخفيف حدة هذا الاضطراب (القاضي، ٢٠١٠).

العلاج السلوكي

العلاج السلوكي هو إجراء بسيط يمكن أن يحقق نتائج إيجابية مذهلة، وفي مجال الاضطرابات السلوكية والانفعالية يمكن أن يعطي العلاج السلوكي نتائج هائلة في خفض معدل الاضطراب بدرجات مرضية (Embry, 2002). ويعد العلاج السلوكي أحد الأساليب الحديثة

والفعالة في علاج اضطراب الانتباه وفرط الحركة، ويقوم على أساس نظريات التعلم من خلال تحديد السلوكيات السلبية للفرد والعمل على تعديلها من خلال التدريب على سلوكيات مناسبة في المواقف التعليمية (الزارع، ٢٠٠٧).

الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الأول:

أجرى الذابين وآخرون (2018) AlZaben et al. دراسة هدفت إلى تحديد مدى انتشار اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، والأنواع الفرعية من ADHD، والأمراض الأكاديمية والاعتلال السلوكي المشترك في طلاب المدارس الابتدائية العامة في جدة بالمملكة العربية السعودية. وقد أجريت هذه الدراسة المستعرضة على عينة عشوائية بسيطة من (٦) مدارس حكومية ابتدائية في جدة بالمملكة العربية السعودية (٣ ذكور، ٣ نسائية)، وتم اختيار عينة عشوائية من الصفوف من (٦-١)، وطلب من المعلمين في هذه الصفوف إكمال مقياس فانديربيلت Vanderbilt على جميع الطلاب في فصولهم الدراسية. وقد أفادت النتائج الخاصة بالدراسة أن معدل انتشار اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط هو (٥٪)، أما النوع الفرعي الأكثر انتشاراً فقد كان النوع المشترك (٢.٧٪)، يليها فرط النشاط (١.٢٪)، وأخيراً نوع عدم التركيز (١.١٪). ولقد كان معدل انتشار اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه عالياً في الصف الثالث (٧.١٪)، وأدنى معدل انتشار كان في الصف السادس (٣.٤٪)، كما انتشرت المشاكل النفسية والأكاديمية والسلوكية لدى أولئك الطلاب (٥٦.٥٪) وقد تمثلت في العناد، والاكتئاب، والقلق، وضعف التحصيل الأكاديمي.

دراسة الزعبي والقحطاني (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (١٧) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية، قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيثما طُبّق على أفراد المجموعتين بطاقة ملاحظة لرصد مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد على ثلاث مراحل: قبلي، وبعدي، ومتابعة. وتلقى أفراد

المجموعة التجريبية التدريس بأسلوب التعزيز الرمزي لمدة سبعة أسابيع، في حين تلقى أفراد المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياسين البعدي والمتابعة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لمتغيري الصف الدراسي، ونوع الصعوبة التعليمية.

كما أجرى "الجندي، والبيطار، والعودي، وبيومي-El (EL-Gendy, El-Bitar, El-Awady, Bayomy & Agwa, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بين طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة القليوبية بمصر، وكذلك تحديد أبرز العوامل المرتبطة بانتشار ذلك الاضطراب. وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٢١) طالب تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٢) عامًا، وقد اعتمد الباحثون على المنهج المسحي القائم بالمقاييس المسحية الموجهة لكل من المعلمين وأولياء الأمور، إضافة إلى استبانة موجهة إلى أولياء الأمور. وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها بلغ معدل انتشار اضطراب الانتباه وفرط الحركة (٢١.٨٪)، (١٦.٢٪) وفقًا لوجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور على الترتيب، أما عن عوامل الخطورة المرتبطة بظهور ذلك الاضطراب فقد تمثلت في العقاب، وانخفاض جودة العلاقة بين الطفل وولي الأمر، واضطراب العلاقة بين الوالدين، وتعرض الرأس للصدمات. وقد كان معدل ظهور ذلك الاضطراب أعلى لدى أبناء أولياء الأمور الذين تجمعهم صلة قرابة، ولدى أولئك الذين تعرضت أمهاتهم لأشكال التدخين السلبي أثناء فترة الحمل.

كذلك أجرى "الباطي، والهديان، والنعيم، والمُحارب، وعبدالكريم، والبادية، والشهراني" Albatti, Alhedyan, Alnaeim, Almuhareb, Alabdulkarim, Albadia & Alshahrani (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار اضطراب الانتباه وفرط الحركة بين طلاب المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالب من الصفوف الأول والثاني والثالث والذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، واعتمد الباحث على الدراسة المقطعية

المستعرضة القائمة على الاستعانة بمقياس اضطراب الانتباه وفرط الحركة والاستبانة الديمغرافية كأدوات للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها: بلغ معدل انتشار اضطراب الانتباه وفرط الحركة (٣.٤٪)، وقد كان معدل الانتشار بين صفوف الذكور أعلى من الإناث، كما كان معدل الانتشار أعلى لدى الأبناء لأمهات غير متعلمة، وأخيراً كان معدل الانتشار أعلى بين طلاب الصف الأول مقارنة بالصفوف الأخرى.

المحور الثاني: المهارات الاجتماعية:

تشير المهارات الاجتماعية إلى قدرة الفرد على التعبير الانفعالي وضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية، وفهم انفعالات وتعابير الآخرين، وتفسيرها بطريقة صحيحة، وتفاوت هذه القدرات بين الأطفال حيث يكون مستواها مرتفع لدى بعضهم، بينما يعاني البعض الآخر من عجز في هذه المهارات (أحمد، ٢٠٠٦).

يعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي وذلك من منطلق أن إقامة علاقات ودية تعد من بين المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية.

وترجع أهمية الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى قدرتها على مساعدة الطفل في تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين، وتعريفه بالبيئة المحيطة به، فمن خلالها يتعلم الطفل أنماطاً من السلوك المتنوع والاتجاهات التي تنظم علاقاته في إطار القيم السائدة والعادات والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها (وهبه، ٢٠١٠).

وتمثل المهارات الاجتماعية أحد المهارات الأساسية والهامة في حياة الفرد وحياة الذين يتفاعل معهم؛ لأنها تتضمن العناصر السلوكية الضرورية لنجاح الفرد في تفاعلاته الاجتماعية بل وحياته الشخصية أيضاً، وتعد المهارات الاجتماعية مكون متعدد الأبعاد يتضمن مهارات إرسال وفهم وتفسير المعلومات الاجتماعية، كما يتضمن أيضاً مهارات مثل التعبير اللفظي والانفعالي، والقدرة على لعب الدور بكفاءة، وتعكس المهارات الاجتماعية قدرة الفرد على معرفة وتحديد

الأهداف الاجتماعية واستراتيجيات تحقيقها من خلال تفاعله مع الآخرين بطريقة مناسبة، وقدرته على مراقبة أدائه وتعديله وتوجيهه (أبو زيد، ٢٠١٣).

فالمهارات الاجتماعية التي يستطيع الفرد توظيفها بالصورة الصحيحة تعتبر أحد المؤشرات المهمة علي الصحة النفسية، ويعد افتقارها عائقاً قوياً يحول دون إشباع حاجاته النفسية؛ لان هذه المهارات هي التي تؤهل الفرد للاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم بصورة ايجابية. كما تمكنه من إظهار مودته للآخرين وتمكنه من بذل الجهد في مساعدتهم علي تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب، مما يؤدي إلي التأثير في الآخرين بطريقة ايجابية ومفيدة (شوقي، ٢٠٠٣).

ولقد أكدت نتائج دراسة "بوب" (Bub, 2008) على فاعلية الدور الذي يمكن أن تقوم به البيئة المدرسية في تحسين الكفاءة الاجتماعية للطلاب، حيث أوضحت النتائج أن توفير بيئة صافية مدعمة للطلاب من الناحية الوجدانية تساعد على تحسين مستوى المهارات الاجتماعية التي يتمتع بها هؤلاء الأفراد، وهو الأمر الذي يعمل على تقليل مستوى المشكلات السلوكية، كما أكدت نتائج دراسة "ريتشي" (Ritchey (2011) على أهمية تلك السلوكيات التدميمية في البيئات الصافية نظرا لارتباطها ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي لهؤلاء الطلاب.

أما على مستوى الطلاب الذين يعانون من اضطراب الانتباه وفرط الحركة فقد أفادت العديد من الدراسات بأن معظمهم يعانون من تدني في مستوى العلاقات الاجتماعية، وضعف في القدرة على تكوين العلاقات الشخصية، هذا إضافة إلى أن ما يقرب من (٥٠%) من أولئك الطلاب يعانون من رفض الأقران لهم، كما أنهم يجدون صعوبة في تكوين علاقات مع الكبار (Beh-Pajoo, Fatemi, Bonab, Alizadeh & Hemmati, 2012)، ومن ثم فقد ظهر ما يعرف باسم التدريب على المهارات الاجتماعية والذي عادة ما يتم القيام به في مجموعات خارج بيئة التعلم الصافية، حيثما نجد أن كل جلسة تدريبية تتضمن إكساب الطلاب مهارة جديدة، والتدريب عليها، وإعطاء التغذية الراجعة على الأداء (Rudolph, 2005).

الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثاني:

دراسة أحمد (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى الوقوف على فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين تظهر عليهم أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والتعرف على تأثير هذا البرنامج على أعراض هذا الاضطراب لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لأنشطة البرنامج. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً ممن يدرسون في الصفوف الستة بمدرسة الطفيل ابن الحارث الابتدائية بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي، حيثما تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وتم الاستعانة بثلاث أدوات وهم مقياس اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال، ومقياس للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، وبرنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط، كما أدى تدريب الطفل على أنشطة ضبط وتنظيم الانفعالات في البرنامج إلى زيادة قدرته على التحكم في سلوكياته الخاصة بالنشاط الحركي والاندفاعية.

وأجرى تسي (2012) Tse دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة على المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الطلاب الذين يعانون من اضطراب الانتباه وفرط الحركة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالب منهم (٤٤) من ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة، (٤٤) من الطلاب العاديين في لوس أنجلوس بكاليفورنيا، واستخدم الباحث المنهج المختلط القائم على الجمع بين المنهج النوعي والكمي، وتم الاعتماد على المقاييس والاستبيانات والمقابلات الشخصية كأدوات للدراسة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها أن الطلاب الذين يعانون من اضطراب الانتباه وفرط الحركة يعانون من انخفاض مستوى تقدير الذات وتدني مستوى المهارات الاجتماعية مقارنة بذويهم من الطلاب العاديين، كما أن انخفاض مستويات تقدير الذات والمهارات الاجتماعية من شأنه أن يؤثر سلباً على التفاعلات الاجتماعية والتحصيل الدراسي للطلاب.

كما أجرى "بيه-باجوه وآخرون" (2012) Beh-Pajoo et al. دراسة للتعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على التحكم الذاتي على تعزيز المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي اضطراب

الانتباه وفرط الحركة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب من طلاب المرحلة الابتدائية بطهران في إيران، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي، إضافة إلى الاستعانة باستمارة اضطراب الانتباه وفرط الحركة ذات الثمانية عشر سؤالاً، ومصفوفة رافين المتقدمة، ونظام تقييم المهارات الاجتماعية كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها أن التدريب على التحكم الذاتي كان له أثراً فعالاً في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للطلاب.

كذلك أجرى أبو زيد (٢٠١٣) دراسة للكشف عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفل وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية ممن يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية، وتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة، وشملت الأدوات بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومقياس المهارات الاجتماعية، والبرنامج الإرشادي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط والاندفاعية.

المحور الثالث: لعبة السلوك الجيد [Game good behavior (GBG)]

لعبة السلوك الجيد هي تدخل سلوكي وقائي أو مستهدف قائم على الدليل منذ أكثر من أربعين عام من البحث العلمي، حيث تهدف اللعبة إلى زيادة نجاح الطالب الدراسي، والاجتماعي بدون استهلاك وقت تربوي إضافي (Rodriguez, 2010; Barrish, 2012).

وترجع فكرة لعبة السلوك الجيد إلى الطالبين الجامعيين باريش وساندرز Barrish & Saunders والعالم Wolf الذين اعتقدوا أن السلوكيات التخريبية وغير المناسبة التي يظهرها الطلاب يمكن أن تحدث لأن الزملاء أو ربما فرد آخر قام بتعزيزها في بيئات المدرسة (Embry, 2003).

اختبار كفاءة لعبة السلوك الجيد.

منذ تطبيق لعبة السلوك الجيد توالى دراسات متعددة استخدمت لعبة السلوك الجيد لتقييم تأثير اللعبة على السلوكيات العدوانية، وسلوك الخجل، والسلوكيات المشتتة كالخروج من المقعد،

ومقاطعة المعلم أو الزملاء، أو الصراخ في الفصول التعليم العام، وأثبتت تلك الدراسات فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض تلك السلوكيات التخريبية المستهدفة، وخفض معدلات سلوك الخجل، ونمو المهارات الاجتماعية المقبولة بالتعاون ضمن الفريق والمشاركة مع الرفاق (الخطيب، ١٩٩٧ : بركات، ٢٠٠٥ ; Donaldson ,et al ; aroura,1994 ; Pino & Herruzo ,2010 ; 2011; Parrish,2012 ;Saigh& Omer, 1983; Hule,2011; Dolan, et al ,1993; Swiezy& Matson, 1992)

كما أثبتت اللعبة فاعليتها في إحداث تغييرات إيجابية في السلوكيات الأكاديمية، بما في ذلك زيادة سلوك التركيز على أداء المهام (Lannie & McCurdy, 2007; Hunt, 2012). كما تم تطبيق لعبة السلوك الجيد بنجاح في إدارة فصول التعليم الخاص لخفض السلوكيات السلبية كالخجل، والعوانية، والخروج من المقعد، وصدور الأصوات العالية المزعجة، وأثبتت فاعليتها في التقليل من تلك السلوكيات، وزيادة السلوك في البقاء على المهمة التعليمية (Elswick & Casey 2011; Parrish, 2012 ; Ling, 2001).

قامت بعض الدراسات بتطوير لعبة السلوك الجيد لتقييم آثار النسخة المعدلة منها المستندة على نظرية التعلم الاجتماعي ومتأثرة بمبادئ دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة (SW-PBS)، حيث أظهرت لعبة السلوك الجيد كفاءتها في خفض السلوكيات السلبية، وزيادة ملحوظة في السلوكيات الاجتماعية المقبولة في غرفة الغداء (Parrish, 2012)، وفي الكافتيريا (Levy,2001). ولقد أثبتت لعبة السلوك الجيد (GBG) فاعليتها في خفض السلوك التخريبي الطلاب في العديد من الأوساط المدرسية، وقد منحت هذه الآثار الإيجابية لعبة السلوك الجيد (GBG) مسمى (أفضل ممارسة) لدعم السلوك (Parrish, 2012).

الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثالث:

قام باريش وآخرون (Barrish. et al. (1969 بتطبيق أول دراسة للعبة السلوك الجيد مع ٢٤ طالب من مثيري السلوكيات المزعجة في الصف الرابع الابتدائي كالخروج من المقعد، والتحدث بدون إذن، واقتصرت تطبيق لعبة السلوك الجيد في النصف الأخير من مادة القراءة، والنصف الأول

من مادة الرياضيات، وقام الملاحظون المدربون بتسجيل تكرارات السلوكيات الملاحظة لمدة ساعة على مدار ثلاثة أيام في الأسبوع. ولقد أفادت النتائج الخاصة بتلك التجربة أن معدل عناصر التشبث انخفض على الفور من حوالي ٩٠٪ إلى ١٠٪ في الفترات الزمنية أثناء حصة الرياضيات وبالتالي كان هناك تطور هائل، وفي نفس الوقت، التشبث أثناء وقت القراءة ظل نفسه بشكل واضح. وبعد القليل من الأسابيع، أوقفت المعلمة تطبيق اللعبة أثناء حصة الرياضيات وبدأت تطبيقها في حصة القراءة، ولقد أظهرت النتائج على الفور كفاءة اللعبة. وبعد أسبوع، قامت المعلمة بتطبيق اللعبة أثناء الحصتين وقد أفادت النتائج أن معدل السلوك المزعج قد انخفض بشكل كبير وهائل.

كما أجرى الخطيب وحمدي (١٩٩٧م) دراسة استهدفت استقصاء فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي غير المناسب، واشتمل البحث على دراستين منفصلتين أجريت الأولى على عينة تكونت من (٩٥) طالب وطالبة في أربع شعب في إحدى المدارس الأساسية (شعبتين من مستوى الصف الرابع وشعبتين من مستوى الصف السادس)، وأجريت الثانية على عينة تألفت من (١٠٧٧) طالب وطالبة في الصفوف من الثاني وحتى العاشر. وقد بينت الدراسة الأولى أن لعبة السلوك الجيد أدت إلى انخفاض ملحوظ في تكرار كل من السلوك الحركي واللفظي غير المناسب والسلوك العدواني لأفراد المجموعة التجريبية في حين لم يطرأ تغير يذكر على استجابات أفراد المجموعة الضابطة، وبالمثل بينت نتائج الدراسة الثانية أن انخفاضاً ملحوظاً قد طرأ على السلوك الصفي غير المناسب لدى أفراد المجموعات التجريبية؛ حيث كان متوسط الدرجات الكلية قبل البدء بتنفيذ اللعبة (٥٧، ١٢٩) وأصبح (٧٨، ٤٨) بعد استخدام اللعبة، و(٣٥-٦٠) في مرحلة المتابعة. وأجرى بركات (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تجريبي يستخدم أسلوب "لعبة السلوك الجيد" في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، ولهذا الغرض تم تحديد عينة عشوائية مكونة من ١١٣ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي موزعين إلى أربع شعب: شعبتين من الذكور (شعبة تجريبية وعددها ٢٧ وأخرى ضابطة وعددها ٢٥)، وشعبتين من الإناث (شعبة تجريبية وعددها ٣٣ وأخرى ضابطة وعددها ٢٨). وأظهرت النتائج الراهنة وجود فروق دالة إحصائية في انخفاض تكرارات السلوك الصفي

السلبى لدى التلاميذ بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في تكرار السلوك السلبى بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات: أثناء التنفيذ، والبعدى والتبعي وذلك لصالح المجموعة التجريبية وهذا مؤشر واضح على فعالية استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك السلبى.

واجرى "دونالدسون، وفيشر، وكاهنج" (2017) Donaldson, Fisher & Kahng

دراسة هدفت إلى التعرف على أثر لعبة السلوك الجيد على السلوك الفردى الخاص بالطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) من الطلاب الذين تم تشخيصهم على أنهم أكثر الطلاب إثارة للسلوكيات المزعجة في رياض الأطفال والصف الأول الابتدائى، واستخدم الباحث المنهج التجريبى القائم على التدخل باستخدام لعبة السلوك الجيد كأداة للدراسة. وقد أفادت النتائج الخاصة بالدراسة أن كافة الأطفال المشاركين قد انخفضت لديهم معدلات السلوك المزعج باستثناء طفلاً واحداً على مستوى كافة مراحل تطبيق التجربة، كما أكدت الدراسة على إمكانية الاستعانة بلعبة السلوك الجيد كبديل عن برامج التدخل الفردى.

وتلخيصاً لما سبق، فإن العديد من الدراسات التي استخدمت لعبة السلوك الجيد (GBG) وقد أثبتت نجاحها ووصفتها بأنها أفضل ممارسة لدعم السلوك، كما ثبت نجاحها كتدخل سلوكى فعال مع الطلاب في الفصول العامة والخاصة، ومع مختلف الأعمار، وقد دعمت الدراسات المكررة للتدخل في الفصول الدراسية النتائج الأصلية التي تشير إلى قدرة لعبة السلوك الجيد (GBG) على الحد من السلوك المزعج للطلاب، كما أوضحت الدراسات الأخرى حدوث تغييرات إيجابية في السلوكيات الأكاديمية بما في ذلك زيادة سلوك التركيز على أداء المهام، وقد وجدت دراسات إضافية إن لعبة السلوك الجيد (GBG) تعتبر لعبة فعالة عبر كافة المراحل الدراسية والمواد الأكاديمية، كما تم تعديلها وضبطها بشكل ناجح في بيئات خلاف الفصل كالمكتبة، والملعب، والكافتيريا، حيث ساهمت في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المقبولة.

فرضيات الدراسة:

- فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة (سلوكيات مقاطعة الحديث - الكلام بدون استئذان - ارتفاع نبرة الصوت) لدى عينة من طلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة داخل غرفة الصف.
- فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة (إتباع التعليمات - التحدث بصوت هادئ - تنظيف المكان بعد الانتهاء - الجلوس بهدوء) لدى عينة من طلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة داخل قاعة تناول الإفطار.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، والمتمثل في تصميم الحالة الواحدة Single subject design، وذلك بهدف التعرف على فاعلية لعبة السلوك الجيد (كمتغير مستقل) في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة (كمتغير تابع).

إجراءات الدراسة:**١- تصميم الدراسة**

استخدمت الباحثة تصميم الحالة الواحدة العكسي أ ب أ ب وذلك من أجل التأكد من العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل (لعبة السلوك الجيد) والمتغير التابع (السلوكيات الاجتماعية)، وقد اختارت الباحثة هذا النوع من التصميم، وذلك لفعاليتها في توضيح العلاقة بين المتغيرات بشكل دقيق، بالإضافة إلى أن هذا النوع من التدخل يسمح للباحثة بتغيير طريقة العلاج مباشرة في مرحلة التدخل (ب ٢) إذا ثبت عدم فعالية التدخل (ب ١).

٢- متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: لعبة السلوك الجيد.
- المتغير التابع: السلوكيات الاجتماعية المقبولة (مهارة الاستماع، مهارة الاستئذان قبل الحديث، ومهارة إتباع التعليمات....).

٣- مجتمع الدراسة

تضمن مجتمع الدراسة جميع الطلاب والطالبات ذوات اضطراب الانتباه وفرط الحركة الملتهقين بمركز تنمية الإنسان بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (١١٠) طالب وطالبة خلال (الفترة الصباحية)، وقد اختارت الباحثة هذا المركز للمبررات التالية:

١- عدم توفر برامج لخدمة فئة اضطراب الانتباه وفرط الحركة في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض.

٢- قلة عدد المراكز التي تخدم فئة اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بمدينة الرياض.

٣- جميع الأطفال الملتهقين بالمركز مشخصين بوجود اضطراب الانتباه وفرط الحركة مما يسهل على الباحثة الوقت والجهد في عملية تشخيص عينة الدراسة.

٤- المشاركون في الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٩) تلاميذ، والملتهقين بالصف (الأول) الابتدائي بالمركز، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١١) سنة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وفق للمعايير التالية: أن يتراوح العمر الزمني للعينة (٦-١١) سنوات، وأن يكون الطفل مشخص بأن لديه اضطراب في الانتباه وفرط الحركة وفقاً لمقاييس تشخيص اضطراب الانتباه وفرط الحركة المطبقة على الطفل، وأن يظهر الطفل انخفاضاً واضحاً في مجال المهارات الاجتماعية وفقاً لنتائج المقاييس المطبقة عليها من قبل المركز، وملاحظات المعلمة والباحثة.

وبناء على تلك المعايير تم استبعاد طفل لعدم مطابقته لمعايير اختيار العينة، حيث تم تشخيصه بأنه لدي اضطراب التوحد، لذلك تم استبعاده، وبذلك يكون إجمالي عدد أفراد العينة ٨ طلاب.

٥- أدوات الدراسة

لعبة السلوك الجيد:

في الدراسة الحالية تم تعديل إجراءات تطبيق اللعبة لتناسب مع ظروف عدد عينة الفصل، ولقد تم الاستعانة بالخطوات التالية:

١- ملف خاص يضم استمارات تسجيل الاستجابات لمرحلة القياس القبلي (أ)، واستمارات تسجيل مرحلة التدخل (ب ١)، واستمارات مرحلة المتابعة (أ ٢)، واستمارات تسجيل مرحلة التدخل (ب ٢).

- ٢- ساعة منبهة: تستخدم لتحديد الوقت الزمني المستغرق لإجراء اللعبة.
- ٣- جرس: يستخدم لتنبيه المشاركين ببدء أو انتهاء اللعبة.
- ٤- لوحة خاصة بقوانين اللعبة داخل الفصل، ودخل قاعة تناول الإفطار.
- ٥- لوحة توضع فيها عدد العلامات التي حصل عليها كل فريق وبناء عليها يحدد الفريق الفائز.
- ٦- لوحة التعزيز الرمزي الأسبوعي داخل الفصل، وداخل قاعة تناول الإفطار.
- ٧- استمارة خاصة بقائد الفريق بحيث يتم تغيير قائد الفريق بشكل يومي لزيادة حماس أعضاء الفريق، وإعطاء جميع المشاركين فرصة الحصول على مميزات الفريق وهي: تذكير أعضاء الفريق لقواعد اللعبة قبل البدء بها، استلام الجوائز وتسليمها لأعضاء الفريق، وتحريك المعزز الرمزي الأسبوعي على لوحة التعزيز الرمزي الأسبوعي.
- ٨- استمارة تحديد المعززات وتم الاستعانة باستمارة تحديد المعززات للباحثة (الشمري، ٢٠٠٨).

ولقد تمت إجراءات تطبيق لعبة السلوك الجيد على مراحل، وتم في كل مرحلة تحديد الأشخاص الذين سيقومون بالملاحظة وتسجيل السلوك، وتم الاعتماد على ملاحظين هم المعلم والباحثة. وتم تطبيق الدراسة على مراحل كالتالي:

أولاً: مرحلة الخط القاعدي الأول (أ):

في هذه المرحلة تم جمع بيانات الخط القاعدي للسلوك غير المناسب (الكلام بدون استئذان، مقاطعة المعلمة أو الزملاء أثناء الأنشطة الجماعية، رفع نبرة الصوت أثناء الحديث - عدم إتباع تعليمات المعلمة داخل قاعة تناول الإفطار)، وتم جمع البيانات من قبل الباحثة من خلال الاستمارة المعدة لذلك، وتم تدريب معلمة الفصل من قبل الباحثة على ملاحظة السلوكيات المستهدفة بالتعديل، وتسجيل البيانات على نفس الاستمارة الخاصة بالملاحظة القبلية (أ) وتمت تلك الإجراءات خلال ١١ جلسة داخل الفصل و ٥ جلسات داخل قاعة تناول الإفطار. (ملاحق استمارة رقم "١").

ثانياً: مرحلة التدخل الأول (ب):

في هذه المرحلة تم إجراء التدخل المتمثل في تطبيق لعبة السلوك الجيد في بيئتين (داخل الفصل، وقاعة تناول وجبة الإفطار)، وتم وضع معيار للسلوك الذي يخرق القاعدة، وهو العدد ٥

فأكثر، مع زيادة وقت تطبيق اللعبة في كل أسبوع، بحيث تضمن الأسبوع الأول تطبيق اللعبة لمدة ٣ دقائق، والأسبوع الثاني ٥ دقائق، والأسبوع الثالث ٧ دقائق. أما بالنسبة لتطبيق اللعبة في غرفة تناول وجبة الإفطار، فقد تم تطبيق اللعبة على جميع تلاميذ الصف الأول والبالغ عددهم (٩) طلاب (تم استثناء الطفل يوسف الذي تم تشخيصه بالتوحد في قياس التكرارات، إلا أنه مشارك في اللعبة ضمن فريقه)، وتم تطبيق لعبة السلوك الجيد التقليدية، وهي عبارة عن فريقين بحيث يضم كل فريق ٤ طلاب ويتم عرض تعليمات قاعة تناول وجبة الإفطار شفهيًا قبل البدء، وفي هذه المرحلة تم تطبيق اللعبة ٣ مرات أسبوعياً في كل من الفصل وقاعة تناول الإفطار بواقع ٩ جلسات، وتم تسجيل تكرارات حدوث السلوكيات المستهدفة بالتعديل من خلال تعبئة الاستمارة الخاصة بهذه المرحلة.

ثالثاً: مرحلة الخط القاعدي الثاني أ ٢:

في هذه المرحلة تم سحب التدخل، وذلك لمعرفة أثر التدخل الأول على سلوكيات المشاركين، وهل ستزيد نسبة حدوث السلوكيات غير المناسبة كما كانت قبل التدخل أم لا؟، وفي هذه المرحلة سيتم جمع بيانات هذا الخط القاعدي الثاني في ٦ جلسات، وذلك عن طريق تسجيل تكرارات حدوث السلوكيات غير المناسبة المستهدفة بالتعديل من خلال تعبئة الاستمارة الخاصة بهذه المرحلة.

رابعاً: مرحلة التدخل الثاني ب ٢:

في هذه المرحلة تم الرجوع لنفس استراتيجية لعبة السلوك الجيد المستخدمة في التدخل الأول، وذلك للتأكد من فعالية التدخل المستخدم في تحسين السلوكيات الاجتماعية المناسبة، وتمت ملاحظة السلوكيات وتسجيل تكرارات حدوثها في الاستمارة الخاصة بهذه المرحلة.

اتفاق الملاحظين:

تم استخراج نسب اتفاق الملاحظين لكل جلسة خلال الخط القاعدي الأول (داخل الفصل وداخل قاعة تناول الإفطار) وذلك عن طريق قسمة العدد الأصغر من تكرارات الملاحظين على العدد الأكبر من التكرارات مضروباً في مئة.

جدول رقم (١) نسبة الاتفاق بين الملاحظين

أ/ داخل الفصل		
نسبة الاتفاق	تكرارات السلوك للملاحظ الثاني(المعلمة) خلال جلسة واحدة	تكرارات السلوك للملاحظ الأول (الباحثة) خلال جلسة واحدة
٩٢	٣٤	٣٧
ب/ داخل قاعة تناول الإفطار		
نسبة الاتفاق	تكرارات السلوك للملاحظ الثاني(المعلمة) خلال جلسة واحدة	تكرارات السلوك للملاحظ الأول (الباحثة) خلال جلسة واحدة
٧٣	٢٢	٣٠

وبذلك يتضح أن نسبة الاتفاق بين الملاحظين داخل الفصل ٩٢٪، وداخل قاعة تناول الإفطار ٧٣٪، وبذلك تعتبر الاتفاق مقبولة.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية لدى التلاميذ الذين يعانون من اضطراب الانتباه وفرط الحركة. وقد تم استخدام تصميم الحالة الواحدة العكسي أ ب أ ب في بيئتين مختلفتين وهما بيئة الفصل الدراسي وبيئة قاعة الطعام.

في بيئة الفصل تم اختبار تأثير لعبة السلوك الجيد على التزام الطلاب بسلوكيات عدم مقاطعة الحديث، عدم الكلام بدون استئذان، وارتفاع نبرة الصوت. أما في بيئة قاعة الطعام تم اختبار تأثير لعبة السلوك الجيد على التزام الطلاب بسلوكيات التزام التعليمات، والتحدث بصوت هادئ، وتنظيف المكان بعد الانتهاء والجلوس بهدوء. وقد جاءت النتائج كما يلي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

ما مدى فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة (سلوكيات مقاطعة الحديث - الكلام بدون استئذان - ارتفاع نبرة الصوت) لدى عينة من طلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة داخل غرفة الصف؟

جدول رقم (٢) بعض المقاييس الإحصائية لعدد مرات تكرار سلوك مقاطعة الحديث للطلاب والكلام بدون استئذان وارتفاع نبرة الصوت في المراحل المختلفة لإجراء التجربة

المؤشرات الإحصائية				المرحلة	السلوك
القيمة الدنيا Min.	القيمة القصوى Max.	الانحراف المعياري Std. Dev.	الوسط الحسابي Mean		
٢	١١	٢.٦٦	٧.٣٦	الخط القاعدي الأول	مقاطعة الحديث
٠	٣	١.٠٨	١.٤٢	التدخل الأول	
٠	٥	١.٩٨	٢.٧٥	الخط القاعدي الثاني	
٠	٢	٠.٨٤	٠.٥	التدخل الثاني	
١٢	٢٥	٤.٢٧	١٨	الخط القاعدي الأول	الكلام بدون استئذان
٢	٤	٠.٦٧	٢.٥٨	التدخل الأول	
٥	١٢	٢.٤٥	٨.٦٣	الخط القاعدي الثاني	
١	٤	١.٠٣	١.٢٥	التدخل الثاني	
٥	١٣	٢.٥١	٨.٩١	الخط القاعدي الأول	ارتفاع نبرة الصوت
٠	٣	١.١٩	١.١٧	التدخل الأول	
٣	٧	١.٤١	٤.٦٣	الخط القاعدي الثاني	
٠	٣	١.٠٥	١.٥	التدخل الثاني	

وبالنظر للجدول السابق نجد أن متوسط عدد مرات مقاطعة الحديث خلال مرحلة الخط القاعدي الأول هو ٧.٣٦ وذلك قبل تطبيق لعبة السلوك الجيد، في مرحلة التدخل الأول انخفض المتوسط لـ ١.٤٢ حيث وصل الحد الأقصى لتكرار الطلاب لسلوك مقاطعة الحديث ثلاث مرات فقط، مما يدل على فاعلية لعبة السلوك الجيد. أما في المرحلة التالية فقد تم سحب التدخل وذلك بإيقاف تطبيق لعبة السلوك الجيد، وقد لوحظ ارتفاع في تكرار الطلاب لسلوك مقاطعة الحديث مرة أخرى بمتوسط ٢.٧٥ وعلى الرغم من ذلك نجد أن معدل تكرار هذا السلوك قد انخفض عن الخط القاعدي الأول. وعند تطبيق اللعبة مرة أخرى في مرحلة التدخل الثاني لوحظ انخفاض كبير في المتوسط حيث بلغ ٠.٥ بحد أقصى مخالفتين فقط خلال هذه المرحلة.

كما نجد أن متوسط عدد مرات الكلام بدون استئذان خلال مرحلة الخط القاعدي الأول هو ١٨ وذلك قبل تطبيق لعبة السلوك الجيد، وفي مرحلة التدخل الأول انخفض المتوسط بشكل كبير ليصبح ٢.٥٨ حيث وصل الحد الأقصى لتكرار الطلاب لسلوك الكلام بدون استئذان أربعة مرات فقط، مما يدل على فاعلية لعبة السلوك الجيد. وفي مرحلة الخط القاعدي الثاني لوحظ ارتفاع في تكرار الطلاب لسلوك الكلام بدون استئذان مرة أخرى بمتوسط ٨.٦٣ وعلى الرغم من ذلك نجد أن معدل تكرار هذا السلوك قد انخفض عن الخط القاعدي الأول. وعند تطبيق اللعبة مرة أخرى في مرحلة التدخل الثاني لوحظ انخفاض كبير في المتوسط حيث بلغ ١.٢٥ بعد أقصى أربعة مخالفات فقط خلال هذه المرحلة.

كما نجد أن متوسط عدد مرات ارتفاع نبرة الصوت خلال مرحلة الخط القاعدي الأول هو ٨.٩١ وذلك قبل تطبيق لعبة السلوك الجيد، وفي مرحلة التدخل الأول انخفض المتوسط بشكل كبير ليصبح ١.١٧ حيث وصل الحد الأقصى لتكرار الطلاب لسلوك ارتفاع نبرة الصوت ثلاث مرات فقط، مما يدل على فاعلية لعبة السلوك الجيد. وفي مرحلة الخط القاعدي الثاني لوحظ ارتفاع في تكرار الطلاب لسلوك ارتفاع نبرة الصوت مرة أخرى بمتوسط ٤.٦٣ وعلى الرغم من ذلك نجد أن معدل تكرار هذا السلوك قد انخفض عن الخط القاعدي الأول. وعند تطبيق اللعبة مرة أخرى في مرحلة التدخل الثاني لوحظ انخفاض في المتوسط حيث بلغ ١.٥ بعد أقصى ثلاث مخالفات فقط خلال هذه المرحلة. وبناءً على النتائج السابق ذكرها فقد ثبت صحة الفرضية الأولى والتي نصت على فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة (سلوكيات مقاطعة الحديث - الكلام بدون استئذان - ارتفاع نبرة الصوت) لدى عينة من طلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة داخل غرفة الصف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين المهارات الاجتماعية داخل الفصل كما في دراسة (Lannie & McCurdy, 2007; Embry, 2003).

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

ما مدى فعالية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة (إتباع التعليمات - التحدث بصوت هادئ - تنظيف المكان بعد الانتهاء - الجلوس بهدوء) لدى عينة من طلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة داخل قاعة تناول الإفطار؟

جدول رقم (٣) بعض المقاييس الإحصائية لعدد مرات مخالفة سلوك إتباع التعليمات والتحدث بصوت هادئ وتنظيف المكان والجلوس بهدوء في المراحل المختلفة لإجراء التجربة

المؤشرات الإحصائية				المرحلة	المتغير
القيمة الدنيا Min.	القيمة القصوى Max.	الانحراف المعياري Std. Dev.	الوسط الحسابي Mean		
٥	١٠	٢.١٩	٦.٤	الخط القاعدي الأول	إتباع التعليمات
٠	٥	١.٣٦	٢.٧٥	التدخل الأول	
٤	٦	١.١٦	٤.٦٧	الخط القاعدي الثاني	
٢	٣	٠.٥٥	٢.٥	التدخل الثاني	
٥	١١	٢.١٩	٧.٦	الخط القاعدي الأول	التحدث بصوت هادئ
١	٧	١.٧٧	٣.٧٥	التدخل الأول	
٧	٨	٠.٥٨	٧.٦٧	الخط القاعدي الثاني	
١	٤	١.٠٣	٢.٦٧	التدخل الثاني	
٨	١٢	١.٦٧	١٠.٤	الخط القاعدي الأول	تنظيف المكان بعد الانتهاء
٠	٦	١.٨٨	١.٤٢	التدخل الأول	
٠	١	٠.٥٨	٠.٣٣	الخط القاعدي الثاني	
٠	٠	٠	٠	التدخل الثاني	
٤	٩	٢.٣	٥.٦	الخط القاعدي الأول	الجلوس بهدوء
٣	٨	١.٦٢	٥.٠٨	التدخل الأول	
٩	١٢	١.٧٣	١٠	الخط القاعدي الثاني	
٤	٦	٠.٨٩	٥	التدخل الثاني	

وبالنظر للجدول نجد أن متوسط عدد مرات عدم إتباع التعليمات خلال مرحلة الخط القاعدي الأول هو ٦.٤ وذلك قبل تطبيق لعبة السلوك الجيد وفي مرحلة التدخل الأول انخفض المتوسط بشكل كبير ليصبح ٢.٧٥، حيث وصل الحد الأقصى لتكرار الطلاب لسلوك عدم إتباع التعليمات خمس مرات فقط، مما يدل على فاعلية لعبة السلوك الجيد. وفي مرحلة الخط القاعدي الثاني لوحظ ارتفاع في تكرار الطلاب لسلوك عدم إتباع التعليمات مرة أخرى بمتوسط ٤.٦٧ وعلى الرغم من ذلك نجد أن معدل تكرار هذا السلوك قد انخفض عن الخط القاعدي الأول. وعند تطبيق

اللعبة مرة أخرى في مرحلة التدخل الثاني لوحظ انخفاض في المتوسط حيث بلغ ٢.٥ بحد أقصى ثلاث مخالقات فقط خلال هذه المرحلة.

كما نجد أن متوسط عدد مرات عدم التحدث بصوت هادئ خلال مرحلة الخط القاعدي الأول هو ٧.٦ وذلك قبل تطبيق لعبة السلوك الجيد وفي مرحلة التدخل الأول انخفض المتوسط بشكل كبير ليصبح ٣.٧٥ مما يدل على فاعلية لعبة السلوك الجيد. في مرحلة الخط القاعدي الثاني لوحظ ارتفاع في تكرار الطلاب لمخالفة سلوك التحدث بصوت هادئ مرة أخرى بمتوسط ٧.٦٧ وعند تطبيق اللعبة مرة أخرى في مرحلة التدخل الثاني لوحظ انخفاض في المتوسط حيث بلغ ٢.٦٧ بحد أقصى أربعة مخالقات فقط خلال هذه المرحلة مما يدل على فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحفيز الطلاب على الالتزام بسلوك التحدث بصوت هادئ وعدم مخالفته.

ونجد أن متوسط عدد مرات عدم تنظيف المكان بعد الانتهاء خلال مرحلة الخط القاعدي الأول هو ١٠.٤ وذلك قبل تطبيق لعبة السلوك الجيد. وفي مرحلة التدخل الأول انخفض المتوسط بشكل كبير جدا ليصبح ١.٤٢ مما يدل على فاعلية لعبة السلوك الجيد. في مرحلة الخط القاعدي الثاني لوحظ أيضا انخفاض في تكرار الطلاب لمخالفة سلوك تنظيف المكان بعد الانتهاء بمتوسط ٠.٣٣، وهنا تشير النتيجة لمدي التأثير الكبير للعبة السلوك الجيد على التزام الطلاب بسلوك تنظيف المكان بعد الانتهاء حيث أنه بالرغم من سحب التدخل فقد واصل الطلاب الالتزام بهذا السلوك وعدم مخالفته. وقد ظهر هذا في مرحلة التدخل الثاني حيث أن الطلاب في هذه المرحلة اظهروا الالتزام الكامل بالسلوك المذكور ولم تحدث أية مخالقات خلال هذه المرحلة.

كما نجد أن متوسط عدد مرات عدم الجلوس بهدوء خلال مرحلة الخط القاعدي الأول هو ٥.٦ وذلك قبل تطبيق لعبة السلوك الجيد، وفي مرحلة التدخل الأول انخفض المتوسط ليصبح ٥.٠٨ مما يدل على فاعلية لعبة السلوك الجيد.

أما في مرحلة الخط القاعدي الثاني فقد لوحظ ارتفاع في تكرار الطلاب لمخالفة سلوك الجلوس بهدوء مرة أخرى بمتوسط ١٠ وعند تطبيق اللعبة مرة أخرى في مرحلة التدخل الثاني لوحظ انخفاض في المتوسط حيث بلغ ٥ مما يدل على فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحفيز الطلاب على الالتزام بسلوك الجلوس بهدوء وعدم مخالفته. كما جاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة (Barrish,)

(2012; Levy, 2001) لتحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه أثناء تناول الطعام داخل الكافتيريا. وبناءً على النتائج السابق ذكرها فقد ثبت صحة الفرضية الثانية والتي نصت على لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة (إتباع التعليمات - التحدث بصوت هادئ - تنظيف المكان بعد الانتهاء - الجلوس بهدوء) لدى عينة من طلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة داخل قاعة تناول الإفطار.

الخلاصة وتوصيات الدراسة:

ستقوم الباحثة في هذا الجزء بتقديم خلاصة ما تم التوصل إليه، وأهم التوصيات المبنية على معطيات الدراسة الحالية.

أولاً: الخلاصة:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية - والتي تم تطبيقها على ثمانية أطفال من ذوي اضطراب الانتباه والنشاط لزائد أو المعرضين لخطر الإصابة - بأن هناك علاقة وظيفية إيجابية ما بين استخدام استراتيجية لعبة السلوك الجيد والتحسين في بعض السلوكيات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد؛ حيث تحققت هذه العلاقة الوظيفية بوضوح في سلوك جميع الأطفال المشاركين في الدراسة؛ فقد لوحظ أنه في آخر أسبوعين كان الأطفال أكثر استيعاباً للعبة، يذكر بعضهم بعض ويوبخون المخالف، كما كانت فكرة القائد بالتناوب جيدة لتذكير الجميع، ارتبطت اللعبة في قاعة الإفطار بالتعزيز الإيجابي المادي والرمزي.

انخفض مستوى السلوكيات غير المرغوب فيها لجميع الأطفال في مرحلة التدخل التي تم فيها استخدام المتغير المستقل (ب) من خلال استخدام استراتيجية لعبة السلوك الجيد من قبل الباحثة والمعلمات؛ وذلك عند المقارنة بمرحلة الخطّ القاعدي، وعند سحب التدخل توقفت الباحثة عن تطبيق المتغير فارتفعت السلوكيات غير المرغوب فيها مقارنة مع مرحلة التدخل التي استخدمت فيها المتغير المستقل، وبعد أن عادت الباحثة والمعلمات لاستخدام المتغير المستقل في مرحلة إعادة التدخل عاد انخفاض السلوكيات غير مرغوب فيها، وهذا التكرار في النتيجة التي تم

الحصول عليها في مرحلة التدخّل مؤشّر على الصدق والثبات في فاعلية المتغير المستقل المتمثل في برنامج التعلم لتكرار العلاقة الوظيفية بين التدخّل والسلوك.

وقد أظهرت النتائج أيضاً أن المتغير المستقل كان له أثر إيجابي على تحسين السلوكيات الاجتماعية في بيئتين تعليميتين مختلفتين داخل الفصل الدراسي وهي بيئة التعليم الموجه، وبيئة غرفة الإفطار، فقد تكرر انخفاض السلوكيات الاجتماعية غير المرغوب فيها في مرحلة التدخّل التي تقوم الباحثة والمعلمات فيها باستخدام المتغير المستقل في فترة التعليم الموجه، وكذلك في فترة غرفة الإفطار، وهذه النتائج تشير لفاعلية استخدام المتغير المستقل لتحسين بعض السلوكيات الاجتماعية.

ثانياً: التوصيات:

- ضرورة تطبيق استراتيجيات متنوعة في معالجة السلوكيات غير المرغوبة لدى الأطفال من خلال تطبيق استراتيجية لعبة السلوك الجيد مع الأطفال خاصة الذين يعانون من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.
- التأكيد على استخدام المعززات المادية والمعنوية والرمزية أثناء التعامل مع الأطفال حيث أثبتت الدراسة أنها لها تأثير إيجابي على تحسين تفاعل الأطفال اجتماعياً وتعليمياً داخل وخارج الفصل الدراسي.
- ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام الاستراتيجيات التعليمية غير التقليدية في معالجتهم للسلوكيات غير المرغوبة خاصة مع الأطفال الذين يعانون اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو زيد، هيام المهدي. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، ١٤، ١٠٠٧-١٠٣٢.

أحمد، السيد علي سيد. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٥٤، ١-٥٣.

البيلاوي، إيهاب عبد العزيز. (٢٠٠٦). أنماط اضطراب النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، ٢٠٠٧، ١-٣٢.

الحميدي، ماجد. (١٤٣٨هـ). كل ما هنالك حول اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة الدليل العلمي الكامل للمعلمين. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الحميضي، أحمد بن علي. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم (رسالة ماجستير منشورة)، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض.

الخطيب، جمال؛ وحمد، نزيه. (١٩٩٧). فاعلية "لعبة السلوك الجيد" في خفض السلوك الصفي غير المناسب. المجلة التربوية، ١١ (٤٢)، ٢٧٥-٢٥٤.

الخطيب، جمال؛ وحمد، نزيه. (١٩٩٧). فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي غير المناسب. المجلة التربوية، ١١ (٤٢)، ٢٥٣-٢٧٦.¹

الدسوقي، مجدي محمد. (٢٠٠٧). اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الروسان، فاروق. (١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (الطبعة الثالثة). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الرويتع، عبد الله صالح. (٢٠٠٢). *اضطراب قصور الانتباه / النشاط الزائد*. مصر: مجلة الطفولة والتنمية، (٢)، ٣٩-٥٨.

الزعبي، سهيل محمود؛ والقحطاني، محمد حسن. (٢٠١٥). أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٣)، ٣٧٣-٣٨٦.

السيد، أحمد علي. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد. *مجلة كلية التربية - مصر*، (٥٤)، ١-٥٣.

العمار، هتاف. (٢٠١٥). *برنامج إرشادي تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه والنشاط (رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية.

القاضي، خالد. (٢٠١١). *تعديل السلوك الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة دليل عملي للوالدين والمعلمين (ط ١٠)*. عالم الكتب.

المعقل، إبراهيم عبد العزيز. (٢٠١٠). "فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الحركي المفرط. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، (٣٤)، ١٦٧-٢٤٧.

الناطور، ميادة محمد؛ والقرعان، جهاد. (٢٠٠٨). أثر تدريب سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *مجلة الدراسات النفسية - مصر*، ١٨ (٢)، ٣٠٣-٣٣١.

بركات، زياد. (٢٠٠٨). فاعلية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٩ (٤)، ٨٣-١٠٦.

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ والطنطاوي، محمود محمد. (٢٠١١). *اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: التشخيص الفارق*. *مجلة الإرشاد النفسي - مصر*، (٢٨)، ٢٢-٤٣.

شوقي، طريف. (٢٠٠٣). *المهارات الاجتماعية والاتصالية: دراسات وبحوث نفسية*. القاهرة: دار

غريب للنشر والتوزيع.

عبد المعطي، حسن مصطفى. (٢٠٠١). *الاضطرابات النفسية في الطفولة والمرهقة، الأسباب،*

التشخيص، العلاج. القاهرة: دار القاهرة للنشر والتوزيع.

عبدالله، محمد قاسم. (٢٠٠٢). *العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات عينة من الأطفال*

السوريين. مجلة الطفولة العربية، ٣ (١١) ٧-٣٧.

قاسم، رانيا محمد. (٢٠٠٥). *برنامج كمبيوتر لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال*

مستخدمي الكمبيوتر (رسالة ماجستير غير منشورة)، القاهرة.

محمدي، فوزية. (٢٠١١). *فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد*

المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة. دراسة ميدانية علة عينة من تلاميذ

المرحلة الابتدائية بورقلة (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،

الجزائر.

وهبه، ابراهيم عبد الحميد. (٢٠١٠). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية*

لدى المراهقين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلوان، مصر.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Fattah, M. M., Asal, A-R., Al-Asmary, S. M., Al-Helali, N. S., Al-

Jabban, T. M., & Arafa, M. A. (2004). Emotional and Behavioral

Problems Among Male Saudi Schoolchildren and Adolescents

Prevalence and Risk Factors. *German Journal of Psychiatry*, 2004, 1-9.

Albatti, T. H., Alhedyan, Z., Alnaeim, N., Almuhareb, A., Alabdulkarim,

J., Albadia, R., & Alshahrani, K. (2017). Prevalence of attention

deficit hyperactivity disorder among primaryschool-children in

Riyadh, Saudi Arabia; 2015-2016. *International Journal of*

Pediatrics and Adolescent Medicine, 54(2017), 91-94.

- AlZaben, F. N., Sehlo, M. G., Alghamdi, W. A., Tayeb, H. O., Khalifa, D. A., Mira, A. T., Alshuaibi, A. M., Alguthmi, M. A., Derham, A. A., & Koenig, H. G. (2018). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid psychiatric and behavioral problems among primary school students in western Saudi Arabia. *Saudi Med J.*, 39(1), 52-58.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. USA: American Psychiatric Pub
- Antshel, K. M. & Remer, R. (2003). Social Skills Training In Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Randomized-Controlled Clinical Trial. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 32(1), 153–165.
- Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M. (1969). Good Behavior Game: Effects Of Individual Contingencies For Group Consequences On Disruptive Behavior In A Classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119–124.
- Beh-Pajoo, A., Fatemi, S. M., Bonab, B. G., Alizadeh, H., & Hemmati, G. (2012). The Impact of a Self-Control Training Program on Enhancement of Social Skills in Students with ADHD. *Psychology*, 3(8), 616-620.
- Breeman, L. D., Lier, V., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Ende, J. V. D., Maras, A., Struiksma, A. J. C., Hopman, J. A. B., & Tick. N. T. (2016). Effects of the Good Behavior Game on the Behavioral, Emotional, and Social Problems of Children With Psychiatric Disorders in Special Education Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 156–167.

- Bub, Kristen L. (2008). *Classroom supports for academic achievement: Testing the mediating effect of social competence using latent growth modelling* (Doctor of Education), Harvard University, USA.
- Chen, K. (2006). Social Skills Intervention For Students With Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review From The American Perspective. *Academic Journals Educational Research And Reviews*, 1(3), 1 43-1 49.
- Donaldson, J. M., Fisher, A. B., & Kahng, S. W. (2017). Effects of the Good Behavior Game on Individual Student Behavior. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(3), 207-216.
- Dumas, J.E., Serketich, W.J. & Lafreniere, P.J. (1995). Balance Of Power: A Transactional Analysis Of Control In Mother-Child Dyads Involving Socially Competent, Aggressive And Anxious Children. *Journal Of Abnormal Psychology*, 104 (1), 104 - 113.
- El Keshky, M.E., & Alahmadi, , N. A. (2017). An Analysis of Prevalence Rates of Saudi's Students with Emotional and Behavior Problems and Its Effects of Gender and Age. *International Journal of Applied Psychology*, 7(5), 101-109.
- EL-Gendy, S. D., El-Bitar, E. A., El-Awady, M. A., Bayomy, H. E., & Agwa, E. M. (2016). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Prevalence and risk factors in Egyptian primary School Children. *The Egyptian Journal of Community Medicine*, 35(1), 1-16.
- Elswick, S. & Casey, L. B. (2011). The Good Behavior Game Is No Longer Just An Effective Intervention For Students: An Examination Of The Reciprocal Effects On Teacher Behaviors. *Beyond Behavior*, 21, 36 - 46.

- Embry, D. (2002). The Good Behavior Game: A Best Practice Candidate As A Universal Behavioral Vaccine. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 5(4), 273 – 297.
- Farver, J. A. (1996). Aggressive Behavior In Preschoolers Social Network: Do Birds Of A Feather Flock Together? *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 333-350.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 84(4), 546-571.
- Foley, E. A. (2017). *A Comparison Of The Influence Of Different Components Of The Good Behavior Game In A Preschool Classroom* (Unpubsished Master Dissertation), University of Kansas, USA.
- Frankel, F. & Feinberg, D. (2009). Social Problems Associated With ADHD Vs. ODD In Children Referred For Friendship Problems Child. *Psychiatry And Human Development*, 33(2), 125-143.
- Guevremont, D. & Dumas, M. (1994). Peer Relationship Problems And Disruptive Behavior Disorder. *Journal Of Emotional And Behavioral Disorders*, 2(3), 164-172.
- Kats-Gold, I. & Priel, B. (2009). Emotion, Understanding, And Social Skills Among Boys At Risk Of Attention Deficit Hyperactivity Disorde. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 35, 363 – 378.
- Kellam, S. G., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C. (2011). The good behavior game and the future of prevention and treatment. *Addiction science & clinical practice*, 6(1), 73-84.

- Keown, L. & Woodward, L. (2006). Preschool Boys With Pervasive Hyperactivity Early Peer Functioning And Mother-Child Relationship Influences. *Journal Of Developmental And Physical Disabilities*, 5(4), 122-234.
- Kleinman, K. E., & Saigh, P. A. (2011). The Effects Of The Good Behavior Game On The Conduct Of Regular Education New York City High School Students. *Behavior Modification*, 35, 95-105.
- Lannie, A. L., & McCurdy, B. L. (2007). Preventing Disruptive Behavior In The Urban Classroom: Effects Of The Good Behavior Game On Student And Teacher Behavior. *Education And Treatment Of Children*, 30(1), 85-98
- Leflot, G., Van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The Role Of Teacher Behavior Management In The Development Of Disruptive Behaviors: An Intervention Study With The Good Behavior Game. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 38, 869-882.
- Ling, K. (2001). The Effect Of The Level Of Aggression In The First Grade Classroom On The Course And Malleability Of Aggressive Behavior In Middle school. *Development Of Psychopathology*, 12 (107), 311-332
- Medland, M. B., & Stachnik, T. J. (1972). Good-Behavior Game: A Replication And Systematic Analysis. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 5, 45-51.
- Merrell, K. & Wolfe, T. (1998). The Relationship Of Teacher-Rated Social Skills Deficits And Adhd Characteristics Among Kindergarten-Age Children. *Psychology In The Schools*, 35(2), 101-109.

- Mikami, A. Y. (2010). The Importance Of Friendship For Youth With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 13, 181-198.
- Ritchey, Kristin Marie. (2011). *The Association Between Supportive Relationships at School and the Academic Achievement Gap* (Doctor of Philosophy), University of California, USA.
- Rodriguez, B. J. (2010). *An Evaluation Of The Good Behavior Game In Early Reading Intervention Groups*. (Unpublished Doctor Dissertation), University of Oregon, Eugene. .
- Rubow, C. C., Vollmer, T. R., & Joslyn, P. R. (2018). Effects Of The Good Behavior Game On Student And Teacher Behavior In An Alternative School. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 382–392.
- Rudolph, T. C. (2005). *The effects of a social skills training program on children with ADHD: Generalization to the school setting* (Unpublished Doctor Dissertation), University of South Florida, USA.
- Rutherford, L., Dupaul, G. & Jitendra, A. (2008). Examining The Relationship Between Treatment Outcomes For Academic Achievement And Social Skills In School-Age Children With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychology In The Schools*, 45(2), 145-157.
- Saigh, P., & Umar, A. (1983). The Effects Of The Good Behavior Game On The Disruptive Behavior Of Sudanese Elementary School Students. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 16, 339–344.
- Sebag, R. (2010). Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 22-29.

- Swiezy, N., Matson, L., & Box, P. (1992). The Good Behavior Game: A Token Reinforcement System For Preschoolers. *Child And Family Behavior Therapy, 14*(3), 21 – 32.
- Thorell, L. B. & Rydell, A. M. (2008). Behavior Problems And Social Competence Deficits Associated With Symptoms Of At Tention-Deficit Hyper Activity Disorder: Effects Of Age And Gender. *Journal of Child Care, Health And Development, 34*(5), 584–595.
- Tremblay, R. E. (2004). Development Of Physical Aggression From Early Childhood To Adulthood. *Encyclopedia On Early Childhood Development, 14*(2004), 1–6.
- Tse, M. (2012). *Social Skills And Self-Esteem Of College Students With ADHD* (Unpublished Doctor Dissertation), University Of Southern California, USA.
- Tseng, W. L. Kawabata, Y. & Gau, S. S. F. (2010). Social Adjustment Among Taiwanese Children With Symptoms Of ADHD, ODD, And Adhd Comorbid With ODD. *Child Psychiatry, 42*,134–151.