الجمهوريَّة الجزائريَّة الديمقراطيَّة الشعبيَّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمَّه لخضر – الوادي

كليَّة الآداب واللُّغات

قسم اللُّغة والأدب العربي

نظرية التعلم المبرمج عند سكينر وتطبيقاتها التربوية

–دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات الوادي–

مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في اللُّغة والأدب العربي

تخصص :لسانيات عامة

إعداد الطالبات :

- حنان مراد
- عفاف بوذينة
- فاطمة ضو
- هاجر مداني

إشراف الأستاذ :

د.فتحي بحة

الموسم الجامعي: 1440– 1441هـ/ 2018– 2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله حق حمده، حمدا كثيرا مباركا، والشكر له وحده بأن وهبنا العقل وفضلنا بالعلم، ووفقنا لهذا العمل والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم.

نتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذنا الفاضل الدكتور "فتحي بحة" الذي أشرف على هذا العمل، وكان لنا خير سند وموجه.

كما نعبر عن شكرنا وتقديرنا لجميع أساتذة قسم اللغة العربية.

ولكل من علمنا حرفا.

مقدمة

مقدمة:

يعد التعلم موضوعا مهما جدا بالنسبة للآباء والأمهات، والمربين، والمتعلمين، بل لدى كل شخص من المجتمع، وقد لقي هذا الموضوع اهتماما كبيرا في الميدان التربوي والتعليمي منذ الأزل إلى غاية وقتنا الحالي، وفاز هذا المجال-التعليمي-بالأسبقية عن أي مجال آخر وهذا لما له من أهمية باعتباره نقطة قوة لكل مجتمع فبفضله تتقدم الأمم وترتقي.

وقد طرحت العديد من التساؤلات حول كيفية تطبيقه وحسن استثماره للاستفادة منه بأكبر قدر ممكن، ومن أجل هذا ظهرت العديد من النظريات التي تهتم بالتعلم من بينها "نظرية التعلم المبرمج لسكينر" التي تركز على المتعلم بالدرجة الأولى، وذلك لأنها قائمة على قواعد تجريبية تسعى إلى تيسير العملية التعليمية لتصل إلى ذهن المتعلم بأبسط الطرق وليكون المتعلم فيها أكثر إيجابية.

وتكمن أهمية هذا الموضوع في التعرف على هذه النظرية وكيفية تطبيقها في الجانب التعليمي وهذا سعيا منا لتوضيح حقيقة نظرية التعلم المبرمج وإبراز دورها في المساهمة في تحسين أساليب وطرق التدريس، وكذلك لجلب اهتمام المعلمين لضرورة تطبيق هذه النظرية أثناء المرحلة الابتدائية.

أما دواعي اختيارنا لهذا الموضوع دون غيره من الموضوعات، تتمثل في حداثة الموضوع، وما له من أهمية في العملية التعليمية باعتبار أن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى أسلوب خاص عند تعليمه، كما أن للتعلم المبرمج كبير الأثر عليه.

وفي هذا السياق جاءت فكرة التعرض لموضوع هذه الدراسة المعنونة ب:"**نظرية التعلم المبرمج عند سكينر وتطبيقاتها التربوية-دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات الوادي-**"

ومنه تتمحور دراستنا حول الإشكالية المحورية الآتية: ما مضمون نظرية التعلم المبرمج؟ وكيف يمكن تطبيق مبادئها على متعلمي الطور الابتدائي؟

وقد ساعدنا على بناء هذا البحث خطة ارتأينا أن تكون على النحو الآتي:

- مقدمة ممهدة للموضوع، يليها مدخل يحتوي على المفاهيم الأساسية ذات علاقة بالموضوع، وبعدها قسمنا البحث إلى فصلين، الأول نظري والآخر تطبيقي، حوى كل فصل منهما مباحث حسب ما تقتضيه الدراسة.

- الفصل الأول: معنون ب: "**نظرية سكينر السلوكية التعليمية مبادئها وتطبيقاتها**"

ويندرج ضمنه ثلاثة مباحث:

-المبحث الأول: معنون ب: "النظرية السلوكية" أوردنا فيه كل من مفهوم النظرية السلوكية ومبادئها.

المبحث الثاني: معنون ب: "نظرية التعلم بالاشتراط الإجرائي لسكينر"، وتناولنا فيه مفهوم النظرية، ثم التعريف بسكينر، وأخيرا الوقائع التجريبية للنظرية.

-المبحث الثالث: معنون ب: "قوانين نظرية سكينر ومبادئها ".

تطرقنا فيه الى قوانين ومبادئ سكينر والتطبيقات التربوية للنظرية وأخيرا نقد النظرية.

-أما الفصل الثاني: معنون ب: "**تطبيقات نظرية سكينر في بعض ابتدائيات الوادي**"، احتوى على مبحثين:

-المبحث الأول: معنون ب: "مجالات الدراسة والأداة المستعملة".

-المبحث الثاني: معنون ب: "تفريغ الاستبيان وتحليله ومناقشته".

ثم خلصنا إلى خاتمة ضمناها أبرز النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث.

ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه المنهج التاريخي، والوصفي التحليلي لأن كل منهج منهم يلائم جزءا من هذه الدراسة، ناهيك عن الاستعانة بالمنهج الإحصائي.

وقد استندنا في بحثنا هذا على مجموعة من المصادر والمراجع نورد أهمها:

- التعلم نظريات وتطبيقات لأنور محمد الشرقاوي.
- علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه: المناهج والنظريات لجلال شمس الدين.
- التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته لإبراهيم وجيه محمود.
- مدخل إلى النظريات الشخصية لباربرا انجلر.

لولا فضلا من الله أولا والأستاذ المشرف لما وصلنا بالبحث إلى صورته النهائية، بسبب الصعوبات المتمثلة في:

- صعوبة الحصول على المراجع.
- تشعب الموضوع وتفرعه.

وفي الأخير لا ننسى أن نتقدم بالشكر الكبير إلى استأذنا الكريم: "**الدكتور فتحي بحة**" على جهده المبذول في مساعدتنا على إتمام هذا البحث، وإلى كل من مدّ لنا يد العون.

مدخل

مفاهيم أولية حول التعلم المبرمج

أولا-تعريف التعليم والتعلم

1-تعريف التعليم

2-تعريف التعلم

ثانيا: الفرق بين التعليم والتعلم

ثالثا: مفهوم التعلم المبرمج

رابعا: شروط التعلم المبرمج

خامسا: مميزات التعلم المبرمج

مدخل :

تعد طريقة التدريس عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، إذ إنها خطوات منطقية متسلسلة يتم بفضلها الوصول إلى الأهداف التربوية سواء كانت آنية أو بعيدة المدى.

ولهذا فإن الطريقة في العملية التعليمية تعد الأسلوب المستعمل من قبل المعلم في التعامل مع النشاط التعليمي ليتمكن من إيصال المعارف إلى تلاميذه بأبسط الطرق و أقل مدة ونفقة، و عن دورها- الطرائق التدريسية- يقول أحد المهتمين بها: المدرس الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل، فمهما كان المدرس غزير المادة، و لكنه لا يملك الطريقة الجيدة فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله، و غزارة مادته تصبح عديمة الجدوى، فمعيار التعليم في مهنة التدريس هو ماذا تستطيع أن تفعل؟ لا ماذا نعرف؟ ويقاس نجاح المدرس لا بمقدار ما يعرف بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل[1]، كذلك جاء رأي (هيرد) "Huard"مصرا على أن أهمية طريقة التدريس لا تقل عن أهمية محتوى المادة الدراسية، ويقول (هيرد) (إن منهجا فقيرا في محتواه جيدا في طريقة تدريسه أفضل بكثير من منهج غني وطريقة تدريسه سيئة جامدة).[2]

ونظرا لأهميتها دعا التربويون إلى تجاوز الطرائق التقليدية التي تعتمد على المحاكاة والتقليد، واستبدالها بالطرائق الحديثة التي تهتم بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، لذلك يقوم المتعلم تبعا لهذه العملية بالانتقال من عملية التعليم إلى التعلم.

ومن الطرائق المهتمة بالمتعلم ودوره النشيط الفعال في العملية التعليمية هي طريقة التعلم المبرمج التي تجعل المتعلم أكثر ايجابية في الحصول على المعارف والمعلومات.[3]

وقبل أن نخوض في وصف مفهوم التعلم المبرمج وشروطه ومميزاته لابد علينا الوقوف على معنى مصطلح التعليم والتعلم حتى يتضح الفرق بينهما.

---

[1] ينظر: رياض حسين: استخدام طريقة التعليم المبرمج بدلا من الطرائق التقليدية في مراحل التعليم المختلفة، مجلة الفتح، العدد 26، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق، 2006م، ص: 99 101.

[2] المرجع نفسه، ص: 101.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 100 103.

أولا: تعريف التعليم و التعلم (LAERNING AND TEACHING)

1-تعريف التعليم: TEACHING

لقد تعددت تعريفات مصطلح التعليم من باحث لآخر ويتضح ذلك فيما يأتي:

فالتعليم بالنسبة " للسمان" هو ((إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمة، وهو الطريقة الاقتصادية التي توفر لكل من المعلم والمتعلم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة))[1].

كما وصف " سلامة" التعليم بأنه ((إجراء تطبيقي يستخدم ما كشف عنه علم التعلم في مواقف تعليمية وتربوية داخل الفصل الدراسي في جميع الوسائط التعليمية))[2].

انطلاقا من التعاريف السابقة نرى: أن المعلم هو المسؤول عن بث وترسيخ المعلومات في عقول تلاميذه بكيفية معينه شرط أن تناسب الوقت والجهد.

كما أنه مسؤول عن تربية الطفل وتوجيهه، فالتعليم بانعدام التربية كالدوران في حلقة مفرغة، أما "سعيد إسماعيل علي" فالتعليم عنده ((هو ذلك الجزء المنظم من التربية وفق أنساق معرفية محددة، ويتم في مكان مخصص لهذه المهمة، ويقوم به نفر من العاملين الذين تم إعدادهم ليتفرغوا ويتخصصوا للقيام بهذه المهمة بمستويات ومراحل، ولابد أن تنتهي باختبار للتأكد من أن المتعلمين قد استوعبوا ما تعلموه جيدا))[3] .

نلاحظ من خلال هذا التعريف بأن صاحبه يرى بأن التربية تشمل التعليم، كما نجده قسم العملية التعليمية إلى عناصر؛ أولها الصف وهو المكان المخصص للتدريس، ثانيها المعلمون الذين يتم اختيارهم وفقا لشروط وخصائص وبعد ذلك إعدادهم لمزاولة المهنة، ثالثهما الامتحان ليقيس مستوى استيعاب المتعلم للمعلومات السابق طرحها.

---

[1] شاه خالد ناسوتيون: تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية: بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا، أطروحة دكتوراه مخطوطة، في: تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج إندونيسيا، بإشراف: الحاج محمد عين، الحاج توركيس لوبيس، 2016، ص 24.

[2] شاه خالد ناسوتيون: المرجع السابق، ص 24.

[3] خولة زروقي: التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل المؤسسة إعادة التربية: دراسة ميدانية بمؤسسة إعادة التربية بورقلة، مذكرة ماجستير مخطوطة، في: علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، بإشراف: بلقاسم سلاطنية، 2015/2014م، ص18 20 .

2-تعريف التعلمLAERNING

يعرفه "هيل جارد Heligard "بأنه ((العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغير دائم نسبيا في سلوك ما كاستجابة إلى موقف معين، بشرط أن لا يكون التغير ناتج عن التعب والاضطراب العقلي أو النفسي أو النضج الفسيولوجي أو المرض أو المخدرات)).[1]

أما"جانيه Janet 1970" فالتعلم عنده ((يعني كل تغير ملحوظ في أداء الفرد ناتج عن بيئته))[2]، والتعلم عند " ماك جتس Mc.Gots" ((هو عملية تغير في أداء الفرد و ينتج عن التدريب.)).[3]

أما" كارميل Karmiel"فيقول بأن:((التعلم هو نمو استجابات الفرد التي يكتسبها بسبب المثيرات البيئية)).[4]

نرى بأن التعاريف السابقة كلها تجتمع على أن التعلم عبارة عن عملية إسهام إما في ظهور سلوك جديد أو تغيير في سلوك ما بسبب البيئة والتدريب.

ويُعرّف التعلم عند اللسانيين وعلماء التربية بأنه:

((اكتساب طرائق تُرضي دوافع المتعلم، وتستجيب لها، وتحقق الغاية المتوخاة من عملية التعلم)).[5]

((التعلم هو كل ما يكتسبه الفرد، وهو حاصل التعليم والتدريس والتدريب مما يحدث تعديلا في سلوك المتعلم، لذا فإنه يعرف بأنه تعديل السلوك الذي تنشده التربية)).[6]

كما يُعرّف بأنه:

((نشاط مستمر يتحقق بواسطة اكتساب خبرات وقدرات جديدة تُثري رصيد الخبرات السابقة))[7].

((مساعدة الطفل على اقتحام أغمار الحياة بكل مظاهرها في المستقبل وذلك عن طريق التدريب المستمر والتوجيه السليم.))[8].

---

[1] سعيد حسني العزة: صعوبات التعلم: المفهوم-التشخيص-الأسباب: أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، دار عمان، ط1، 2002، ص، 13.

[2] سعيد حسني العزة: المرجع نفسه، ص 13.

[3] سعيد حسني العزة: م ن، ص 13.

[4] سعيد حسني العزة: م ن، ص 13.

[5] رحماني سمية: النظرية المعرفية وتطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط-السنة الرابعة أنموذجا-مذكرة ماستر مخطوطة، في: اللسانيات التعليمية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر-بسكرة، بإشراف ليلى جغام، 1438/1437هـ، 2017/2016م، ص 11.

[6] رحماني سمية، المرجع نفسه، ص 11.

[7] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر، (د ط)، 2009، ص 49.

[8] أحمد حساني، المرجع السابق نفسه، ص: 49.

يعد التعلم إذن عملية راقية في تكوين الإنسان، وهو كذلك من حيث أنه نظام من الممارسات الايجابية التي تقود أفراد المجتمع إلى السلوكات الناجحة ويتبدى ذلك بخاصة في التحسن المستمر الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التدريب على المهارة المقصود تعلمها.[1]

ثانيا: الفرق بين التعليم والتعلم

هناك خلط بين المفهومين إلا أنه يمكن التفريق بينهما نقول:

– إن التعلم علم يبحث في ظاهرة تعديل سلوك الكائن الحي، أما التعليم فإنه عبارة عن فن مساعدة الآخرين على التعلم أي أن التعليم يثير نشاط التعلم لاكتساب نوع جديد من السلوك.

وبالتالي عملية التعليم تنصب على المتعلم ولا تكون لها نتيجة إلا بقدر ما تساعد على حدوث التعلم ولأن المعلم لا يستطيع القيام بعملية التعليم إلا في وجود المتعلم.

– وكذلك يمكن النظر إلى التعليم باعتباره العملية والتعلم ناتج هذه العملية.[2]

– التعلم هو ما كان نابعا من ذات المتعلم: أي أنه مبني على نشاطه الذاتي، فهو الذي يحاول ويخطئ ويُصحح فيتعلم، أما التعليم فهو ما يملى من الخارج من غير الشخص المتعلم وكلما تقدمت المدرسة فإنها تعتمد على الأساليب الحديثة التي تركز على التلميذ في محاولاته أكثر مما تركز على المعلم في تلقينه.[3]

وفي الأخير يمكن القول إنه مهما كانت الفروق بين التعليم والتعلم إلا أن علاقة الارتباط تظل قوية بينهما فهما عُملتان لوجهة واحدة.

ثالثا: مفهوم التعلم المبرمج

((يعرف التعلم المبرمج بأنه محاولة الوصول إلى هدف أو أكثر من أهداف التعليم عن طريق تحليل الخبرات التي من شأنها أن توصل إلى هذا الهدف تحليلا دقيقا، ثم تقديمها إلى الدارس تدريجيا على خطوات حتى يتمكن من

[1] أحمد حساني: م ن، ص: 49.

[2] بوعكاز أماني، حفظ الله كريمة: البعد النفسي في العملية التعليمية ومدى تأثيره في التحصيل الدراسي: المرحلة المتوسطة أنموذجا، مذكرة ماستر مخطوطة، في: التعليمية، كلية الآداب و اللغات، جامعة العربي التبسي– تبسة، بإشراف: سهلي رشيد، 2017/2016م، ص: 14 15.

[3] فضيل قاسمي: تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: شعبة الأدب و الفلسفة أنموذجا، مذكرة ماستر مخطوطة، في: اللسانيات، كلية الآداب و اللغات، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، بإشراف: موسى أمال، 2015/2014،ص، 9.

استيعابها والاستجابة لها بمفرده مع العناية باستخدام استجابة الدارس في تقويم هذه العملية والتأكد من تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعية)).[1]

((كما يُعرّف بأنه ذلك النوع من التعليم الذاتي الذي يعمل فيه برنامج تعليمي تقسم فيه المعلومات إلى أجزاء رُتبت ترتيبا منطقيا وسلوكيا بحيث يستجيب لها المتعلم وتقوده إلى السلوك المقصود والمتتابع بشكل يجعله يتصرف في المستقبل تصرفا معينا مقصودا ومرغوبا فيه))[2].

وفي تعريف آخر له:((هو عبارة عن طرائق تربوية منهجية عديدة تركز جميعها على أسس تجريبية وتمتاز هذه الطرائق بالبحث عن نظام فعال لعرض المفاهيم، وبالتكيف المستمر مع صعوبات الاستيعاب لدى الطالب وبإسهامه النشط وبالتصحيح الفوري وتسلسل الخبرة نقطة تلوى الأخرى)).[3]

وقد توصلنا من خلال التعاريف السابق طرحها بأن:

- التعلم المبرمج صنف من التعلم الذاتي.
- يكون فيه المتعلم هو العنصر الفعّال والايجابي.
- أما البرنامج فهو عضو مساعد يهدف إلى بلوغ الغايات المرجوة من التعليم.

رابعا: شروط التعلم المبرمج

للتعلم شروط لا يقوم إلا عليها، وهي: الدافعية والنضج والممارسة.

1-الدافعية: Motivation

عبارة عن حالة من التوتر الجسمي النفسي تُحرك السلوك وتجعله متواصل إلى أن ينقص التوتر أو ينتهي ليستعيد الفرد توازنه.

---

[1] سعاد بوعناقة حرم جديدي: فعالية التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تخصص علم المكتبات: دراسة تجريبية لتدريس مادة البيبلوغرافيا المتخصصة، أطروحة دكتوراه مخطوطة ،في: علم المكتبات، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري- قسنطينة، بإشراف: عبد اللطيف صوفي، 1426-1427هـ/2005-2006م، ص 41.

[2] صالح بن عبد الله بن محمد الحمد: اثر استخدام التعليم المبرمج: على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ: بمدارس الحرس الوطني بمدينة الرياض، مذكرة ماجستير مخطوطة، في: التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، بإشراف: سليمان محمد الجبر، 1410هـ،1990م،ص 7.

[3] بوفروم رتيبة: تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس: دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، مذكرة ماجستير مخطوطة، في: اللغة، كلية الآداب و اللغات و الفنون، جامعة وهران-السانيا، بإشراف أحمد يوسف، 2009/2008، ص 36.

2-النضج: Maturity

ويتمثل في التغيرات الداخلية في الإنسان المرتبطة بطبيعته الفسيولوجية والعضوية، وبخاصة الجهاز العصبي، فهي تغيرات سابقة على التعلم والخبرة، أي أنها صادرة عن التكوين الداخلي في الشخص. ولا علاقة للعوامل البيئية-الخارجية-في نشأتها، إنما تعمل هاته العوامل على تدعيمها وتوجيهها فقط لا غير.

3-الممارسة: Practice

تتمثل في إعادة أسلوب النشاط المراد تعلمه لمرات عديدة مع منح المتعلم المعزز لكل خطوة صحيحة يخطوها.[1]

خامسا: مميزات التعلم المبرمج

للتعلم المبرمج مزايا عديدة مكنته من أن يُعد من بين طرائق التعليم الفاعلة التي أكدت نجاحها في هذا المجال، ومن بين مزاياه:

- الاهتمام الشديد بتعيين الأهداف، والمعايير السلوكية لمستويات الأداء التي يرمي المتعلم وصولها مما ينتج عنه دقة اختيار المواقف التعليمية المحققة لهذه الأهداف.

- تُقسم كل مهمة تعليمية فيه إلى خطوات صغيرة متسلسلة، مما يسهل هذه العملية وبالتالي زيادة فرصة النجاح.

- الحصول المباشر على التعزيز فور استجابته الصحيحة وبذلك يتم تأكيدها (الاستجابة الصحيحة) وتحقيق التعلم.

- لجوء التلميذ إلى التعلم المبرمج، يوفر له فرص التفرغ لأداء بعض الأعمال التربوية المهمة لضبط العملية التعليمية، كملاحظة نمو التلاميذ ومتابعتهم واكتشاف مشاكلهم والحرص على معالجتها.[2]

- الاستجابة الايجابية تؤدي بالمتعلم إلى تجنب سلبيات التعليم والإخفاق، كما أنها تُقوي من مشاركته الايجابية وبهذا يتحقق التعلم.

- يؤكد على مضي البرنامج بمراحل تجريبية عديدة ليتم تعديله بما يناسب مستوى المتعلمين، والحصول على أكبر قدر من التعلم، ويؤدي أيضا إلى الاستفادة الكلية من وقت المتعلم وبهذا يفوق التعلم المبرمج في اختصاره للوقت التعلم التقليدي.[3]

---

[1] ينظر: نبيل محمد زايد: الدافعية والتعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 1422هـ/ 2003م، ص: 21 22.

[2] ينظر: منى إبراهيم محمد محمود: فاعلية أسلوب التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تعلم اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، أطروحة دكتوراه مخطوطة، في: التربية (تخصص تكنولوجيا التعليم)، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، بإشراف: مضوي مختار المسرف، 1428هـ/2017م، ص:54 55.

[3] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، ط1، 1426هـ، 2005م، ص: 176 177.

الفصل الأول

نظرية سكينر السلوكية التعليمية

مبادئها وتطبيقاتها

المبحث الأول: النظرية السلوكية

أولا: مفهوم النظرية السلوكية

ثانيا: مبادئ النظرية السلوكية

المبحث الثاني: نظرية التعلم بالاشتراط الإجرائي لسكينر.

أولا: مفهوم النظرية

ثانيا: التعريف بسكينر

ثالثا: الوقائع التجريبية للنظرية

المبحث الثالث: قوانين نظرية سكينر ومبادئها

أولا: قوانين ومبادئ النظرية

ثانيا: التطبيقات التربوية للنظرية

ثالثا: نقد النظرية

المبحث الأول: النظرية السلوكية

أولا: مفهوم النظرية السلوكية

تعد السلوكية اتجاها من اتجاهات علم النفس، حيث يرتكز هذا الاتجاه (السلوكي) على أساس فكرة جوهرية تتمحور في أن علم النفس لا يستطيع الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا اعتمد على المنهج التجريبي، وليس بالإمكان الاعتماد عليه إلا إذا كانت مادته خاضعة للملاحظة والتجربة، ولذا قام السلوكيون بحصر موضوع علم النفس في دراسة السلوك الخارجي–القابل للملاحظة والقياس والتحليل والتعديل والتغيير–للكائن الحي.[1]

فهذه النظرية من النظريات الشهيرة المعروفة التي اعتنت بتحليل جل المواقف التعليمية بطريقة علمية منظمة.[2]

إن المتمعن في النظرية السلوكية يجد أن هاته النظرية لم تظهر لدى السلوكيين المحدثين في القرن العشرين، وإنما تمتد جذورها في تراثنا العربي القديم ويمثلها "ابن فارس" حيث يقول عن اكتساب اللغة الأم عند الأطفال: ((تُؤخذ اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات وتُؤخذ تلقنا من ملقن وتُؤخذ سماعا من الرواة الثقاة ذوي الصدق والأمانة، ويُتقى المظنون)).[3]

بالإضافة إلى العلامة ابن خلدون من خلال نظريته المسماة ((الملكة اللسانية)).[4]

أما عند السلوكيين المحدثين فقد نشأت هذه النظرية على يد "بافلوف" (Bavlov) الذي أولى اهتمامه بدراسة سلوك الحيوان وكيفية تطبيقه على سلوك الإنسان، وقد مرت هذه النظرية بأطوار وقامت عليها عدد من التجارب والأبحاث النفسية حول سلوك الإنسان بعامة وسلوكه في التعلم بخاصة.[5]

وتقسم النظرية السلوكية في بعض كتب النظريات التربوية إلى نظريتين منفصلتين هما: النظرية الارتباطية والنظرية الوظيفية، ويمثل النظرية الأولى كل من: بافلوف ووطسون وجثري الذين كانت معظم تجاربهم تجرى على الحيوانات ثم تطبق في دراسة سلوك الإنسان.

ويهتم هؤلاء على الارتباطات الكامنة بين الأهداف، والبيئة والسلوك، والسلوك عند أنصار هذه النظرية يستثار مع انطلاق المنبه الداخلي–الجوع–أو الخارجي–لمس شيء ما–تعرف هذه النظرية بنظرية المثير والاستجابة.

---

[1] ينظر: حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط)، 2003،ص: 51.

[2] ينظر: حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء، عمان، ط5، 1435هـ/2014م، ص: 170.

[3] بن علال أمال: اكتساب اللغة عند الطفل المراحل و النظريات من 0 إلى 06 سنوات. مذكرة ماستر مخطوطة، في: علوم اللغة، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد– تلمسان– الجزائر، بإشراف: والي دادة عبد الحكيم، 2016/2015،ص 31.

[4] علي أحمد مذكور، إيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربية: لغير الناطقين بها: النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1427هـ/2006م، ص 32.

[5] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض، ط1، 1427هـ/2006م، ص246.

أما النظرية الثانية فيمثلها كل من ثورندايك، وهل، وسكينر من خلال نماذجهم التي كان التأكيد فيها على الوظائف التي يقوم بها السلوك، فالكائن تبعا لنتائج سلوكه أو وفقا لمعززات أعماله يستجيب.[1]

ويعد سكينر من أبرز علماء علم النفس السلوكيين الذين سعوا إلى تطبيق القوانين السلوكية لهذه المدرسة على تعلم اللغة وتعليمها، لظنه بأن تعلم اللغة لا يختلف عن تعلم لعب الكرة والسباحة وقيادة السيارة والضرب على الآلة الكاتبة وغيرها.

وقد حلل سكينر آراءه هذه في كتاب السلوك اللغوي عام 1958، وتندرج هذه الآراء في أن اكتساب اللغة عبارة عن بناء عادات سلوكية، يقوم على المثير والاستجابة والتعزيز، فالتعزيز الايجابي الذي يكتسبه الطفل من والديه كلما أصدر نطقا سليما، يرسخ السلوك اللغوي في عقله، والتعزيز السلبي الذي يتلقاه منهما عند نطقه نطقا خاطئا يسهم في محو هذا السلوك من ذاكرته، سواء أكان التعزيز مباشرا كالتخطئة والعقاب، أم غير ذلك كعدم الرد أو تجنب تلبية الطلب، فاكتساب اللغة عند الطفل – في نظر سكينر- عبارة عن مهارة تنمو لديه عن طريق المحاولة والخطأ، وتدعم بالتعزيز الايجابي عندما تكون الاستجابات صحيحة، وتطفئ بالتعزيز السلبي عندما تكون الاستجابات خاطئة.

ولأن آراء سكينر هذه تتفق مع النظرة البنيوية الشكلية لطبيعة اللغة وأساليب دراستها وتحليلها فقد تبنى ليونارد بلومفيد –المعاصر لسكينر–هذه الآراء في منتصف القرن العشرين، وكون مدرسة لغوية نفسية مستقلة عرفت بمدرسة بلومفيد Boomfieliah School [2]

وفي الأخير يمكن القول إن المدرسة السلوكية أيقنت على استحالة إنشاء علم النفس إنشاءً علميًا بالاعتماد على معطيات الوعي، واعتبرت بأن السلوك لوحده هو الذي يشكل الأساس الموضوعي لعلم النفس العلمي، لأن السلوك –لا الوعي–يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية ولهذا نادت هذه المدرسة بإلزامية إعادة النظر بعلم النفس كله وإلى ضرورة أن يعتمد على دراسة العناصر الموضوعية التي يمكن ملاحظتها، هذه العناصر المتمثلة في المثيرات (م) وفي الاستجابات (س)[3].

ومن خلال ما سبق ذكره نستنتج أن: السلوكية في دراستها تركز على عنصرين هامين هما: المثير والاستجابة، أما سكينر فقد أضاف عنصرا ثالثا ألا وهو التعزيز بشقيه.

---

[1] ينظر: علي بن محمد الصغير، صالح عبد العزيز الناصر: ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 18، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2002م، ص 05.

[2] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق،ص246 247.

[3] ينظر: لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار،2003/2002م،ص10 11.

والدافع في تركيزهما على هذه العناصر تعيين العلاقة الكامنة بينهما، وتضم هذه النظرية كلا من النظرية الارتباطية التي تؤكد على الارتباط بين المواقف البيئية وسلوك الكائن الحي والتعلم فيها وسيلة لإنشاء الارتباطات والنظرية الوظيفية المؤكدة على الوظائف التي يلعبها السلوك.

ثانيا: مبادئ النظرية السلوكية

تعتمد هذه النظرية على مجموعة من المبادئ والأسس أهمها:

1-أن السلوك الظاهري لديهم قابل للملاحظة والقياس:[1] أي استبعاد الجوانب الذهنية وإظهار ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة، بالاستناد على السلوك الظاهري لا غيره، وعند تطبيق هذا المنهج على الظاهرة اللغوية، يرتكز التحليل على الأشكال اللغوية للظاهرة، والأحداث المباشرة التي أدت إلى إنتاجها في الواقع اللغوي.[2]

2-اللغة عندهم جزء جوهري من السلوك الإنساني الكلي، وهذا ما وضحه دوجلاس بروان في قوله «هذا ما يراه السلوكيون وما يتعاملون به مع اللغة، وما يصوغون نظرياتهم في اكتساب اللغة الأولى في ضوئه، وهم بذلك يركزون على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة، وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة.»[3]

3-الإنسان في نظر السلوكية عبارة عن آلة ميكانيكية معقدة، وكل فعل يعد نتاج منعكس شرطي، وأن العملية التعليمية هي عملية آلية، والانجاز فيها يأتي صدفة، فالتعلم عند أصحاب المدرسة السلوكية بمثابة أعمال منعكسة لما يقابله المتعلم.[4]

4-أن لكل سلوك مثير واستجابة تجمعهما أو تُحيط بهما مثيرات بيئية يستجيب معها الكائن الحي استجابة فورية، من نوع ما لكل مثير وكذا فإن لكل استجابة مثير ما؛ أي حتميةِ العلاقة بين المثير والاستجابة.[5]

---

[1] ينظر: رقية دريج: النظرية السلوكية في ضوء تعليم اللغات-السنتان الأولى والثانية ابتدائي أنموذجا، مذكرة ماستر مخطوطة، في: اللسانيات التعليمية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، بإشراف: ياسمينة عبد السلام، 1436هـ/1437هـ، 2016/2015م، ص: 10.

[2] ينظر: عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص 72.

[3] هـ. دوجلاس بروان: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: علي علي أحمد شعبانه عبد الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، (د ط)، 1994، ص 37.

[4] ينظر: حمرة راوية: ملامح النظرية السلوكية في ظل منهاج تعليمية أنشطة اللغة العربية: في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر: مدرسة الهاشمي سويد " أنموذجا"، مذكرة ماستر مخطوطة، في: لسانيات تعليمية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر-بسكرة، بإشراف: فوزية دندوقة، 1436هـ/1437هـ، 2016/2015م، ص 49.

[5] ينظر: جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه: المناهج والنظريات، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)،(د ت) ج1، ص 56.

5-استبعاد عامل الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية التي تنشأ من الفرد المتعلم، ومنح أهمية قصوى لعملية التعلم في اكتساب النماذج السلوكية.[1]

المبحث الثاني: نظرية التعلم بالاشتراط الإجرائي لسكينر.

أولا: مفهوم النظرية.

لما تدرب كلبا على الجلوس أو التدحرج، أو عندما تعلم طفلا أن يرقص أو أن يركب دراجة، فإنك حينئذ تستعمل طريقة الاشتراط الإجرائي، ففي معظم هذه الحالات ما تقوم به هو أن تستدرج الكلب أو الطفل ليفعل ما تريده منه ثم تكافئه بعد ذلك إما بقطعة من العظم-بالنسبة للكلب-أو بقطعة من الحلوى أو الاستحسان -بالنسبة للطفل-.

وكان أول من قام بدراسة هذا النموذج من الاشتراط بطريقة منهجية، وكتب عنه هو "ب. ف. سكينر B.F.Skinner (1938)"، ويلاحظ أنه ينبغي على المجرب أن ينتظر بصبر حتى تحدث الاستجابة بشكل طبيعي أولا قبل أن يستطيع زيادة احتمال حدوثها عن طريق المكافأة. والغرض من هذا الاشتراط هو تعليم الكائن أو دفعه على أن يسلك سلوك معين، وذلك عن طريق المكافأة في تعزيز السلوك.[2]

ومن هنا يتبين بأن هذه النظرية تعد من النظريات السلوكية الوظيفية، التي تؤكد على أن السلوك ما هو إلا نشاط يقوم به الفرد، تبعا لإجراءات بيئية معينة، لتحقيق غاية أو وظيفة ما.[3]

فالاشتراط الإجرائي Operant Condianing نوع من أنواع التعلم الاقتراني، ونتائج السلوك عن طريقه تحدث تغيرات في احتمالية حدوث السلوك مستقبلا.[4]

ولقد عُرفت هذه النظرية بعدة مسميات منها:

النظرية الإجرائية، نظرية التعزيز الإجرائي، نظرية التعزيز، النظرية السلوكية الحديثة، كما أطلق عليها البعض بالاشراطية الحديثة.[5]

ويعد سكينر من أكثر المهتمين بهذا الصنف من التعلم، بالإضافة إلى أنه من أكثر السلوكيين تطرقا بتأكيده على أهمية العوامل البيئية في التعلم وتقليل شأن العوامل الوراثية؛ فالسلوك عنده وحدة للدراسة العلمية، ويرى بأن كل

[1] ينظر: عبد المجيد عيساني، المصدر السابق، ص 72.

[2] ينظر: جلال شمس الدين، المصدر السابق، ص: 69.

[3] ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين -الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1433هـ/2012م، ص: 103.

[4] ينظر: عدنان يوسف العتوم وآخرون: علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 1435هـ/2016م، ص 101.

[5] ينظر: يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم و التعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 1426هـ/2005م، ص 124.

الأنشطة البشرية الداخلية والخارجية مجرد سلوك، من الممكن إخضاعه إلى الملاحظة والقياس والدراسة العلمية عن طريق مبادئ وقوانين تماماً كما هو الحال في الظواهر الطبيعية.[1]

ويرى سكينر أن السلوك نوعان:

1-السلوك الاستجابي: Respondent Behavior

ينشأ هذا النوع من السلوك عن طريق وجود مثيرات محددة في سلوك ما. وعند ظهور المثير مباشرة تحدث استجابة؛ فهو يتكون عن طريق العلاقة بين المثير والاستجابة.[2]

2-السلوك الإجرائي: Operant Behavior

إن هذا النوع من السلوك يختلف عن السلوك السابق ذكره؛ في كونه عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في عالمه الخارجي؛ أي أنه ليس هناك مثير معين يستدعي استجابة إجرائية.[3]

ولا بأس أن نقف في هذا العنصر على أوجه التشابه والاختلاف بين نوعين من الاشتراط وهما الاشتراط الإجرائي لسكينر، والإشتراط الكلاسيكي لبافلوف.

من حيث الاتفاق:

- أن كليهما نوعان من أنواع الاشتراط.

- في كليهما نجد تعميم المثير généralisation stimulus والتمييز discrimination والاشتراط من المرتبة الأعلى orderconditioning higher

من حيث الاختلاف:

- الاستجابة في الاشتراط الإجرائي تكون قصدية بشكل أكبر (الضغط على الرافعة. [كما في صندوق سكينر] التعبير عن الفكرة).

أما في الاشتراط الكلاسيكي (البافلوفي) يكون صدور الاستجابة قسرا لكونها فعلا منعكسا لمثير طبيعي (سيلان اللعاب بالنسبة لمسحوق اللحم).

- ففي النوع الأول ظهور الاستجابة تترتب عليها مكافأة، في حين أنه في النوع الثاني يظهر المثير الطبيعي بغض النظر عن سلوك الفرد.

---

[1] ينظر: علي فالح الهنداوي، عماد عبد الرحيم الزغول: مدخل إلى علم النفس مر: ماهر أبو هلال، فدوى المغيربي، دار الكتاب الجامعي، العين-الإمارات العربية المتحدة، ط8، 1435هـ/2014م، ص 209.

[2] ينظر: أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د ط)، 2012، ص 60.

[3] ينظر: صالح حسين أحمد الداهري، وهيب مجيد الكبيسي: علم النفس العام، دار الكندي، إربد، الأردن، ط1، 1999م، ص 164.

– بالإضافة إلى أن الاشتراط الإجرائي المثير فيه يكون مجهولا وغير قابل للسيطرة أو ربما عند بعض الباحثين ليس من الحتمية تحديده، أما الاشتراط الكلاسيكي المثير فيه يكون معينا وقابلا للسيطرة.

– يختلفان من حيث الأركان فالأول له ركنان فقط هما المثير (الحلوى للدب الذي يتعلم ركوب الدراجة) والاستجابة هي ركوب الدراجة.

أما في الثاني فيتكون من أربعة أركان وهي: المثير الطبيعي (الطعام) والاستجابة الطبيعية (إفراز اللعاب)، والمثير الشرطي (الجرس) والاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب) وبعد تأسيس الاشتراط تصبح أركان الاشتراط اثنين فقط هما المثير الشرطي (الجرس)، والاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب).[1]

وهناك فرق أخير يتمثل في: أن الاشتراط الإجرائي الحيوان فيه هو المتحكم في تدعيم تعلمه (تناول الطعام) على غرار الاشتراط البافلوفي فالمجرب هو المتحكم في زمن تدعيم تعلم الحيوان (إعطاء الطعام).[2]

ثانيا: التعريف بسكينر (Skiner)

اسمه الكامل بروس فريدريك سكنر (**B.F.Skiner**)[3] المولود في العشرين من مارس 1904 في مدينة صغيرة تسمى سوسكوهانا Susquehanna بولاية بنسلفانيا[4] بالولايات المتحدة الأمريكية، كان أباه محاميا متطلعا إلى العُلا، أما أمه فكانت جميلة وذكية وذات خلق،[5] وتضمنت العائلة أخ أصغر كذلك، وكانت بشكل عام تعيش حياة مستقرة و هادئة.

ويصف طفولته بأنه عاش في بيئة عظيمة مستمتعا بأنواع الفاكهة التي تنمو في الفناء الخلفي لمنزله المتداعى للسقوط منطلقا إلى الريف لجمع البندق من شجره ولكي يمسك بالسلاحف و الفئران و السنجاب، وقد بنى العديد من الألعاب و الأدوات إحداها كانت مرتبطة بخُطاف في حُجرة نومه يعلق عليه ملابسه وتقابله لافتة مكتوب عليها علق ملابسك على الخُطاف فإذا فعل ذلك هبط الخُطاف وارتفعت اللافتة، و يصف قدرته على الابتكار في طفولته مما يُنبأ بالمخترع القادم لصندوق سكينر أو الصندوق الصغير وآلات التعليم المختلفة فيقول:« لقد كنت دائما أخترع أشياء، فقد صنعتُ هراسة على شكل اسطواني، دراجة بخارية، وعجل صغير لعربات نقل

[1] ينظر: جلال شمس الدين، المصدر السابق، ص 70.

[2] ألفت محمد حقي: علم نفس النمو، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، (د ط)، 1992، ص: 80.

[3] ينظر: مصطفى ناصف: نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: علي حسين عطية، مر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د ط)، ج1، 1983، ص 138.

[4] محمد السيد عبد الرحمان: نظريات الشخصية، دار قباء، القاهرة، (د ط)، 1998م، ص 526.

[5] ينظر: باربرا انجلر: مدخل إلى نظريات الشخصية، تر: فهد بن عبد الله بن دليم، دار الحارثي، الطائف، (د ط)، 1411هـ/1991م، ص 345.

البضائع، و مراكب الجليد، وعوامات تطفو على سطح البحيرات الصغيرة كما صنعت مناشير، أحذية الانزلاق على الجليد، و صنعت من أعواد الخيزران مسدسات و أقواس و سهام«...» »[1] .

كما تكّسب سكينر من عمله حيث تعوّد وصديقه جمع الثمار وبيعها من باب إلى باب وصنع آلة لفصل الثمار الناضجة من غيرها.

ولما كان طالبا بالمدرسة اهتم بالفنون المدرسية الحرة، وكان متقدما في اللغة الإنجليزية مما جعل هدفه المهني الأول أن يكون كاتبا و بعث الكثير من قصصه القصيرة التي ألفها إلى الشاعر المعروف "روبرت فورست .Forst.R" واستغرق عامين في محاولات أدبية يائسة توصل من خلالها إلى أنه لا يملك ما يقدمه رغم تشجيع فوستر له، و أحس أنه كان يضيع وقته بلا جدوى وعاش فترة طويلة في قرية "جرينوش Greenwich"، ثم رجع إلى الكلية هاملتون بنيويورك Hamilton collège و سار على جدول منتظم فيستيقظ في السادسة صباحا ذاهبا للدراسة حتى التاسعة مساءا ثم يعود إلى فراشه، لا وقت للراحة أو للهو، و حصل على ليسانس الآداب في 1926م في الأدب الانجليزي، و كان لانبهاره الشديد بأفكار بافلوف وواطسون، وموارى، السبب في دراسته لعلم النفس في جامعة هارفرد حيث تحصل على درجة الدكتوراه عام 1931م، ثم قضى خمس سنوات ليشتغل في معمل عالم الأحياء المتميز "جرويزر W.j.Groizer" الذي أثر كثيرا في فكر سكينر كما أثر فيه "جاكوب لويب Loeb.J" و" شرنجتون Shernington" من المختصين في دراسات الجهاز العصبي، وفي 1936م كانت له أول مكانة أكاديمية في جامعة مينوتا حيث حقق شهرة واسعة كأحد أبرز علماء النفس التجريبيين، وفي الأول من نوفمبر من نفس هذا العام تزوج من "يافون بلو Blue.Y "وأنجبا ابنتين، وفي عام 1938م أصدر كتابه الأول سلوك الكائنات العضوية The behavir of organismes وهو أهم عمل علمي له بصفته يحتوي المصادر الأساسية للتأثيرات العقلية وهو ما سبب في ظهور نوع من التكنولوجيا، و أعيد طبع هذا الكتاب في 1953م بعد تنقيحه تحت عنوان العلم والسلوك الإنساني،[2] بعد إتمام دراسته قام بالتدريس في جامعة مينسوتا لمدة تسع سنوات، ليترأس بعدها قسم علم النفس بجامعة أنديانا قبيل عودته إلى جامعة هارفارد في عام 1948م.[3]

وخلال هذه المدة نال جائزة العالم المتميز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس، وعضوية الأكاديمية الدولية للعلوم، وهو من بين علماء السلوكية الثلاثة الذين تلقوا ما يعرف بالوسام العلمي للرئيس President's Medal Of Sience ؛ وهو وسام يقدمه الرئيس الأمريكي لأفضل العلماء.

[1] محمد السيد عبد الرحمان، المرجع السابق، ص: 526 527.

[2] ينظر: محمد السيد عبد الرحمان، المرجع السابق، ص 527.

[3] ينظر: باربرا انجلر: المرجع السابق، ص 346.

وكتابه السلوك اللفظي Verbehavior 1977 احتل الدرجة الثانية بصفته يُتم الحلقة الناقصة في نشاط الإنسان، إذ يحلل ما يقوم به علماء النفس المعرفيون عندما يستجوبون أحدا ما عوضا من أن يقيسوا سلوكه، كما بين أسس نظريته في كتب كثيرة مثل تكنولوجيا التدريس 1968، واحتمالات التعزيز 1969، وفيما وراء الحرية و الكرامة 1971 حيث يعبر في هذا الكتاب بأن الحرية و الكرامة من المفاهيم المخلة بنظام تطوير المجتمعات، كما أشار إلى ذلك أيضا في روايته ولدن-2(Wolden-2) التي نُشرت بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة والتي استعمل فيها المبادئ السلوكية لهندسة سلوك مجموعة كبيرة من الناس وتنظيمهم، حيث يصف فيها مجتمعاً من حوالي ألف شخص يُسيرون حياتهم تبعا لعلم السلوك، ومن كتبه التي يفتخر بها حول السلوكية ويعرض فيه السيرة الذاتية لحياته Abaut behavionism.[1]

ينتسب سكينر إلى مدرسة ثورندايك ركز على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم وهو من الذين اهتموا بدراسة الظاهرة السلوكية عن طريق دراسة السلوك ذاته، وقد اعتنى بالعلاقة الكامنة بين المثيرات والاستجابات، كما اكتفى اهتمامه بالظاهرة السلوكية، وأيضا إلى جانب ذلك أنه تحدث وشاهد، ولهذا قامت مفاهيمه على الملاحظة المباشرة.[2]

ثالثا: الوقائع التجريبية للنظرية

قام سكينر في معظم تجاربه على الاشتراط الإجرائي باستخدام صندوق صغيرا يسمى بصندوق سكينر Skiner Box* وقد استخدم هذا الصندوق بدايةً مع الفئران، ليعدله بعدها حتى يتلاءم تجريبيا مع الحمام والقردة والشمبانزي والأطفال.[3]

والوقائع التجريبية عند سكينر تمر بمرحلتين: الأولى الحرمان والثانية التدريب، وقد نوع سكينر في تجاربه من حيث الطريقة والنتيجة المراد التوصل إليها والحيوان المستخدم.

---

[1] ينظر: محمد السيد عبد الرحمان، المرجع السابق، ص: 527 528.

[2] ينظر: فرحات فاطمة الزهراء: مشكلة التعلم عند فئة متلازمة: ديوان المستوى التركيبي، أنموذجا دراسة موجهة بوسائط المعلوماتية، (أطروحة دكتوراه مخطوطة) في: الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، بإشراف: غيتري سيدي محمد، 1434هـ/2013م-2014م،ص 111.

*هو صندوق صغير إلى حد ما، مصنوع من مادة البلاستيك الشفاف، حتى يتمكن من ملاحظة سلوك الحيوان بوضوح، في أحد زواياه قضيب أو رافعة عندما يكبس عليها الحيوان ينطلق وعاء الطعام أو الماء إلى الداخل، وعند جانبه الأعلى على اليسار يوجد ضوء تغطيه قطعة من القماش سوداء، كما يحتوي على مدخل في الجانب الأيمن، وقد صنعه بهدف تعليم الحيوان سلوكات لم يكن متعود على فعلها. (ينظر: مريم سليم: علم النفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1423هـ/2002م، ص 82. وينظر: عصام نور سرية، سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، إسكندرية، (د ط)، 2004م، ص 93.

[3] ينظر: أحمد محمد عبد الخالق: أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة الإسكندرية، ط3، 2000م، ص: 242 243.

ومن بين تجاربه:

1- تجربة الضغط على الرافعة:

وعند إجراء هذه التجربة على الفأر مثلا كما أشرنا سابقا تتم هاته التجربة في مرحلتين:

أ-الحرمان: حيث يقوم سكينر بحرمان الفأر من الطعام لمدة 23 ساعة ولأيام متواصلة، وقد استعمل سكينر في هذه المرحلة بعض الأدوات التجريبية يتم من خلالها منح الطعام والماء بكميات قليلة وبشكل متقطع.

ب-التدريب: بعد التأكد من نجاح العملية الأولى يتم إدراج الفأر داخل الصندوق مع استعمال أداة التحكم الخارجية التي تصدر صوت مرتفع قبل وضع طبق الطعام وخلال حركة الفأر الاطلاعية يضغط على الرافعة التي تصدر الصوت وتنزل الطعام، وبهذا يكون الصوت منبه للحيوان ليتجه إلى طبق الطعام المعزز بالطعام، وتدريجيا يرتبط في ذهن الفأر صوت الآلة بتقديم طبق الطعام، ليكون الصوت معززا ثانويا، والطعام معزز أولي.[1]

كما أدخل سكينر متغيرا آخر في هذه التجربة يتمثل في إضافة " تمييز" ألا وهو تزويد الرافعة بضوء، وعندها يقترن منح الطعام بالضغط على الرافعة مع ظهور الضوء، بمعنى أن التعزيز لا يُعطى في حالة الضغط على الرافعة مع غياب الضوء فهذا التعزيز الانتقائي يجعله يميز حيث لا يضغط على الرافعة إلا في حالة وجود الضوء، وهنا يكون الضوء عبارة عن مثير تمييزي منبه للحيوان.[2]

والسبب في اختيار سكينر لاستجابة الضغط على الرافعة يتمثل في:

- أن هذا السلوك – الضغط على الرافعة-سلوك عفوي لا يحتاج إلى مثير نوعي كما لا يمكن ربطه بمثيرات نوعية معينة، خاصة أن هذا السلوك ينتج أثناء تجواله في الصندوق.

- أنه يعتبر نمط جديد بالنسبة له فهو ليس مثل الجري أو المشي أو الوقوف على الأرجل الخلفية، وإنما هو نمط يكتشفه الكائن الحي.

- هذه الاستجابة تتميز بالسهولة والثبات والقابلية للتكرار والتسجيل من خلال مجموع الاستجابات ومعدل إصدارها، مما يمكن معه قياس السلوك موضوعيا.

- إن الضغط على الرافعة يسبق التعزيز ولهذا يمكن أن يكون هذا السلوك نموذجا للاستجابة الإجرائية.

ويؤخذ على تجربة الضغط على الرافعة أنها تأخذ وقتا طويلا، بالإضافة إلى أن المجرب يتطلب منه معرفة التسجيل التراكمي من حين إلى آخر، ليقف على مدى استجابة الحيوان في الضغط على الرافعة، وفي طور هذه

[1] ينظر: فتحي الزيات: سيكولوجية التعلم: بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 1424هـ/2004م، ص: 213 .214

[2] ينظر: حلمي المليجي: علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، ط8، 2000م، ص 283.

الظروف إما أن يتعلم الحيوان الضغط على الرافعة وإما أن يموت جوعا.[1] وفي هذا يقول سكينر: «كان هناك، مع ذلك، بعض التفاصيل غير المريحة. كان الفأر غالبا ما ينتظر وقتا مسرفا في الطول عند مكان الطعام وذلك قبل أن يبدأ عدوه التالي عبر الممر الخلفي، ولم يكن هناك تفسير واضح لذلك، ومع ذلك فعندما قِست المدد التي يستغرقها هذا التأخير بالساعة التوقيتية وخططها في رسم بياني، ظهرت وكأنها تُسفر عن تغير منتظم. «...» »[2]

2-تجربة التقريب التتابعي:

وهاته التجربة أقوى فعالية في تكوين الاشتراط حيث لا تستغرق وقتا طويلا مقارنة بالتجربة السابقة، وتتمثل هذه التجربة في الإجراءات التالية:

- يتم إدخال الحيوان الجائع في الصندوق وتترك له حرية الحركة، ثم يقدم له طبق الطعام بشرط أن يكون الحيوان في وسط الصندوق وبجوار الرافعة وهكذا يتعلم الحيوان المكوث في وسط الصندوق. ثم يقدم له طبق الطعام عند بقائه قريبا من الرافعة، ثم يعزز بعدها بمجرد لمسه الرافعة، ثم يكافئ عندما يكبس عليها.[3]

3-تجربة الحمامة الأولى:

يتم إسقاط الحمامة في صندوق به مسطرة مدرجة معلقة بالحائط، ويقوم سكينر بانتقاء درجة من الدرجات التي يرغب أن يتوصل لها فيُحددها بعلامة، ثم يطلق بصره عليها فيقيس مدى ارتفاع رأس الحمامة، وعندما تصل إلى العلامة المحددة يمنح لها الطعام بسرعة وتكرر هذه العملية حتى تكتسب الحمامة السلوك المرغوب.[4]

4-تجربة الحمامة الثانية:

- تدرج الحمامة في صندوق بداخله لوحة مدون عليها نقطة حمراء أو سوداء.
- يُلقي نظرةُ على حركاتها، وعند دوران الحمامة قليلا نحو النقطة، يضع لها طبق الطعام بسرعة، وهذا يزيد من إمكانية اتجاهها نحو النقطة.
- ينقطع التعزيز للحظات حتى تؤدي الحمامة حركة بسيطة باتجاه النقطة ثم بعد ذلك تعزز الهيئات المتتالية التي تفعلها الحمامة بالقرب من النقطة.
- يُقدم التعزيز فقط عندما تُميل الحمامة رأسها قليلا قرب النقطة.

---

[1] ينظر: فتحي الزيات، المرجع السابق، ص: 214 215.

[2] سارنوف أ. مدنيك وآخرون: التعلم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، مر: محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، بيروت، ط3، 1409هـ/1989م، ص 66.

[3] ينظر: فتحي الزيات: المرجع السابق، ص: 215.

[4] ينظر: زينب عبد الكريم: علم النفس التربوي، دار أسامة، الأردن-عمان، (د ط)، 2009م، ص 142.

– وأخيرا حينما تنقر الحمامة على النقطة السوداء أو الحمراء يناولها المجرب التعزيز.[1]

ومن تجارب سكينر الشهيرة، هي تجربة الحمامة، فقد استطاع تعليم حمامة جائعة المشي في متاهة على شكل 8، فتم منح كرات الطعام للحمامة عندما انطلقت في الحركة عن كل حركة واسعة بالقرب من عقارب الساعة. وبفضل التعزيز المناسب جعلها كذلك تسير عكس عقارب الساعة.

فنتيجة التعزيز مكنت الحمامة من الميلان لتتعرف على الحركة المعاكسة لعقارب الساعة.[2]

والذي يمكن أن نستنتجه من تجارب سكينر هو ما يلي:

1-إن كل خطوة في عملية التعلم يجب أن تكون قصيرة كما يلزم أن تقوم على سلوك سبق تعلمه من قبل.

2-في المرحلة الأولى من التعلم يجب أن يتم التعزيز بصورة منتظمة، كما يجب تعيين وقت التعزيز بناء على خطة مسبقة.

3-يجب اقتران الاستجابة الصحيحة بمعزز فوري.

4-يجب أن يُمنح المتعلم الفرصة ليكتسب المثير بمفرده ويختاره من بين مثيرات أخرى لا توصله إلى الغاية.[3]

وقد أمكنت نظرية الاشتراط الإجرائي من خلق سلوكات جديدة للعديد من الحيوانات، مثل التقاط الحمام لمفتاح، ورفع كلب لقدمه، وقيام حصان بهز رأسه.

والطريقة التي استخدمها سكينر في تدريب الحيوانات على فعل سلوك معين مرغوب تعلمه إياه هي تعيين كل خطوة من خطوات المرغوب تعلمها لتؤدي في مجملها إلى تعلم السلوك المقصود. وتعزيز كل خطوة من الخطوات دون غيرها خلال التدريب، وإذا تم تعلمها بالشكل المطلوب ينتقل إلى الخطوة الموالية على أساس أن الحيوان يتجه في المستقبل إلى تكرار السلوك المنتج للتعزيز وبهذا يقترب السلوك شيئا فشيئا من النوع المرغوب فيه.

وقد توصل سكينر بهذه الطريقة أن يُعلم الحيوانات أنواعا مستعصية من السلوك كتعلم الحمام لعب تنس الطاولة وتعلم الفئران الحصول على بلية ثم تحريكها في اتجاه ثقب معين وإسقاطها فيه، إلى غير ذلك من أشكال السلوك الذي لم يكن للحيوان تعلمها إن لم تستعمل معه إجراءات من هذا النوع.

[1] ينظر: سيد خير الله: علم النفس التربوي: أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، بيروت، (د ط)، (د ت)، ص 189/188.

[2] ينظر: محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2007م، ص 88.

[3] ينظر: حكمت دور الحلو: مدخل إلى علم النفس، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، (د ط)، 2004م، ص 132.

ونجاح سكينر في إكساب حيواناته هذه الأنماط السلوكية، يعود على إجادة اختياره الاستجابات الملائمة التي استطاع بفضلها تدريب الحيوانات عليها، بالإضافة إلى حسن انتقاء أنواع التعزيز المناسبة للحيوان المستخدم، والمدة اللازمة للتدريب على كل استجابة أو حركة.[1]

ولهذا تُعد النتائج التي بلغها سكينر في تشكيل سلوك الحيوانات من أكثر المصادر التي استمد منها العلماء مُحاولين إخضاعها لخدمة المجالات المختلفة من تربية وسياسة، وصحة عقلية، وصناعة، وقضايا الإصلاح والتقدم الاجتماعي.[2]

كما ساهمت في خروج الكثير من الاستراتيجيات والطرق السلوكية التي من الممكن استعمالها في تقويم سلوك التلاميذ.[3] حيث يُرجح سكينر بأن الدراسة العلمية التعليمية يستند بصفة كبرى على سلوك المتعلم والمعلم، فنجده يعتبر أن التعلم Learning تعديل في السلوك، وأن التعليم Teachning تشكيل للسلوك، ويؤمن بقابلية اتخاذ المدخل العلمي في دراسة العلوم الإنسانية وبأنها تؤدي نفس درجة النجاح التي توصلت إليه في العلوم الطبيعية.[4]

المبحث الثالث: قوانين نظرية سكينر ومبادئها.

أولا: قوانين ومبادئ النظرية

اعتمد سكينر في نظريته على جملة من القوانين والمبادئ في تفسير عملية التعلم وهي:

1- التعزيز: Reinforcement

يعد التعزيز من أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها سكينر، والتعزيز هو أي فعل يؤدي إلى زيادة حدوث سلوك معين أو إلى تكرار حدوثه أو إلى توقف أو منع حدوث أشياء غير مرغوبة.[5]

ويعرف التعزيز أيضا بأنه: «الحدث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة»[6].

وله عدة أنواع –أساسية وفرعية–ومن أنواعه الأساسية: التعزيز الايجابي والتعزيز السلبي، التعزيز الأولي والتعزيز الثانوي ،الخارجي والذاتي، والدوري.[7]

---

[1] ينظر: صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط6، 1428هـ/2008م، ص 177 178.

[2] ينظر: عبد الستار إبراهيم: أسس علم النفس، دار المريخ، الرياض، (د ط)، 1407هـ/1987م، ص 249.

[3] ينظر: أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: تعديل السلوك الإنساني، دار المسيرة، عمان، ط2، 1435هـ/2014م، ص 42.

[4] ينظر: محمد جاسم محمد، المرجع السابق، ص 88.

[5] جودت بني جابر وآخرون: المدخل إلى علم النفس، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع و العلمية الدولية، عمان، ط1، 2002، ص 59.

[6] الحسين جرنو محمود جلو: أساليب التشويق و التعزيز في القرآن الكريم ، دار العلوم الإنسانية ، دمشق ، ط1، 1414هـ / 1994م ، ص 31.

[7] الحسين جرنو محمود جلو، المرجع نفسه ، ص 31.

أ – التعزيز الايجابي Positive Reinforcement

وينشأ نتيجة تقديم معزز موجب يعمل على استمرار الاستجابة الصحيحة المرغوب تعلمها، ومن أمثلة المعززات الموجبة التي استخدمها سكينر في دراساته: حبات الطعام للفئران، والحبوب للحمام والحلوى للأفراد.

ب – التعزيز السلبي Negative Reinforcement

وينشأ نتيجة استبعاد معزز ايجابي من الموقف التعليمي بمعنى آخر؛ استبعاد المعززات المؤلمة أو المنفرة من الموقف الموجود فيه الكائن الحي، وتعد المعززات السالبة بمثابة المثيرات المنفرة يعمل الكائن الحي على تجنبها مثال ذلك الصدمة الكهربائية التي تعتبر بمثابة معزز سالب، والمعزز السالب للموقف ينشأ عنه تقوية الاستجابة واحتمال تكرار ظهورها في المرات التالية.[1]

ومما توصلنا إليه أن كلا التعزيزيين الموجب والسالب يقويان ويدعمان السلوك أو الاستجابة سواء بالزيادة – الموجب – أو الحذف – السالب.

ج – التعزيز الأولي: Primary Reinforcement

هو المثيرات التي تؤدي إلى إشباع الحاجات الفسيولوجية للكائن الحي، وهذا النوع من المعززات هو المستخدم في تجارب الحيوانات بشكل خاص مثل الطعام والشراب.

د – التعزيز الثانوي:Secondary Reinforcement

هو المثيرات التي تؤدي إلى إشباع الاحتياجات المعنوية للكائن الحي. وهذا النوع من المعززات هو المستخدم بصفة خاصة مع الإنسان مثل عبارات المدح والثناء أو التقدير والمكافآت والجوائز.[2]

بعد أن تعرفنا على المعزز الأولي والمعزز الثانوي يمكننا القول أن المعزز الثانوي يرتبط بالأولي فهو يكتسب قيمته، فالمال معزز ثانوي لأنه وسيلة للحصول على الطعام (المعزز الأولي) والصوت معزز ثانوي لأنه مرتبط بتقديم الطعام (المعزز الأولي).[3]

هـ – التعزيز الخارجي والتعزيز الذاتي:

- **التعزيز الخارجي: Extemal Reinforcement**

إن ما سبق من تعريفات التعزيز كله ينصب على معنى التعزيز الخارجي أي التعزيز عن طريق المثيرات الخارجية، المدح والثناء، والجوائز والمكافآت وما إلى ذلك.

---

[1] طلعت منصور وآخرون: أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (د ط)، 2003، ص 256.

[2] أيوب دخل الله: التعلم ونظرياته، دار الخلدونية، الجزائر، (د ط)، 1435هـ – 2014م، ص 215.

[3] ينظر: جودت بني جابر وآخرون: المرجع السابق، ص 46.

ويقابل هذا النوع من التعزيز نوع آخر له أهمية كبرى في ضبط السلوك والتحفيز على التعلم والعمل وهو:

- **التعزيز الذاتي: Seif Reinforcement**

الذي ينبع من أعمال الفرد ويلازم ما يبذله من جهد، ويُعرف بأنه: «هو السرور الذي يجده الإنسان في العمل نفسه، ومبعثه العمل، وإن المثيرات الخارجية دون ذلك بكثير، كالجوائز والمكافآت ...».[1] فالشعور بالرضا أثناء التعلم أو العمل أهم إذن من الترغيب بالجوائز بل إن المعززات الخارجية وسائل لا يحسن اللجوء إليها إلا بمقدار ما يمكن التوصل به إلى التعزيز الذاتي –كما هو في الشأن في استخدام جداول التعزيز.[2]

و – التعزيز الدوري:Periodic Reinforcement

وتُبنى فكرته على أساس أن الاستجابات التي نقوم بها في حياتنا اليومية لا تقيد بتعزيز منتظم، فالتاجر لا يحصل كل يوم على الربح الذي يرضيه ومع ذلك يستمر في فتح محله والاستمرار في تجارته يوما بعد يوم لأن الأيام التي يربح فيها تكفي لتعزيز نشاطه واستمراره في تجارته والموظف الكُفء لا يسمع باستمرار كلمات التشجيع من رئيسه، ومع ذلك يستمر في تأدية عمله بكفاءة. لأن التشجيع الذي يحصل عليه من وقت لآخر والتقارير الطبية التي تعطي عنه على فترات من الزمن تكفي لتعزيز نشاطه واستمراره في العمل بكفاءة.

وهذا المبدأ ينطبق على حياتنا العامة و قد أخذه سكينر و أخضعه في نظامه التجريبي فالفأر في تجارب سكينر لا يُعطي الطعام بعد كل مرة يضغط فيها على الرافعة و إنما يُعطي الطعام حسب نظام تجريبي محدد عند ضغطه على الرافعة لأول مرة بعد انتهاء فترة زمنية محددة من نهاية إعطائه الطعام السابق. كل ثلاث دقائق مثلا أو كل أربع دقائق حسب تنظيم الموضوع.

وقد تبين لسكينر أن معدل الاستجابة – عدد الاستجابات – التي تحدث في وحدة الزمن يزداد كلما قلت الفترة الزمنية بين تقديم تعزيز وآخر، فمعدل الاستجابات في حالة التعزيز كل 3 دقائق أكبر منه كل 6 دقائق ...وهكذا.[3]

[1] الحسين جرنو محمود جلو: المرجع السابق، ص 33.

[2] الحسين جرنو محمود جلو:المرجع نفسه، ص 33.

[3] ينظر: إبراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، (د ط)، 1427 هـ / 2006م، ص 189 190.

ي – جداول التعزيز: Reinforcement schedules:

هي جداول اكتشفها سكينر لتنظيم عمليات التعزيز، حيث توجد نوعان من هذه الجداول:

أولا: جداول التعزيز المستمر (الكلي):Continuos Reinforcement

وهو إعطاء تعزيز بعد كل استجابة،[1] ويُستخدم هذا الجدول في الانطلاقة الأولى لعمليات التعلم عندما يُرغب في صنع سلوك ما أو إكساب الكائن الحي عادة معينة، فيكون تعزيز السلوك المطلوب وفقا لجداول معينة في كل مرة يظهر فيها، ووفقا لهذه الجداول فإن التعزيز يُمنح باستمرار في كل مرة يقوم بها الكائن الحي بتنفيذ السلوك المرغوب تشكيله، ويستمر هذا الإجراء إلى أن يصل السلوك إلى مستوى معين من الكفاءة أو الإتقان وعند وصوله إلى هذه المرحلة يتم التوقف عن تعزيزه.

فإذا كان السلوك المنوي تشكيله لدى الطفل هو الاستئذان عندما يريد طلب معين، وهنا عندها يتم الاستجابة للطفل أو تعزيزه في كل مرة يستعمل فيها عبارات الاستئذان – لو سمحت أو من فضلك – حينما يريد حاجة منا ونستمر في الاستجابة للطفل ومكافأته في كل مرة يستأذن فيها إلى أن يصبح الاستئذان (الاستجابة) بالنسبة له عادة فنتوقف عن استخدام إجراءات التعزيز المستمر.[2]

من خلال ما سبق يظهر لنا أن الاستمرار في تقديم التعزيز عملية مُكلفة بالنسبة للمعزز بالإضافة إلى أن التعزيز يفقد من قيمته بكثرة الاستمرار في تقديمه كما أن تنفيذ السلوكات بالنسبة للمستجيب تصبح مشروطة بوجود التعزيز.

ثانيا: جداول التعزيز المتقطع (الجزئي) Intermittnet Reinforcement

في هذا النوع يتم منح وإعطاء التعزيز عند بعض الاستجابات وعدم منحها في البعض الآخر، والتعزيز المتقطع يتماشى مع الواقع والحياة، فالتلميذ مثلا لا يحصل على النتائج الجيدة كل سنة،[3] ويعد التعزيز المتقطع أفضل من المستمر لأسباب * وقد أشار سكينر إلى أربعة أنواع من جداول التعزيز المتقطع وفيما يلي عرض لمثل هذه الجداول:

---

[1] محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق،دار الحامد،عمان،(د ط)،(د ت)،ص 108.

[2] ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط4، 2013، ص 110.

[3] ينظر: محمود محمد غانم: علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية، عمان، ط1، 2002، ص 159.

- تتمثل هذه الأسباب في:
- إن الاستجابة تصبح أقل حدوثا عندما تقل حاجة الكائن الحي للمعزز (الطعام مثلا بالنسبة للحيوان الجائع).
- إن الاستجابة المكتسبة عن طريق التعزيز المستمر تكون أقل مقاومة للانطفاء من الاستجابة المكتسبة بجداول التعزيز المتقطع.
- إن التعزيز المستمر ليس هو النمط الذي يحدث في الحياة اليومية الواقعية خارج نطاق معمل علم النفس في المدرسة مثلا فأغلب ما يصدر عنا من استجابات يتعزز بطريقة متقطعة، (حنان عبد الحميد العناني: المرجع السابق، ص 182 183).

1 – جداول تعزيز الفترات: Intera schedules

يعتمد على المدة أو الفترة الزمنية لتقديم التعزيز ففي هذه الجداول يكون منح التعزيز تبعا لفاصل زمني سواء أكان ثابتا أو متغيرا بغض النظر عن عدد الاستجابات التي يؤديها الفرد وتنقسم إلى نوعين:

أ – جداول الفترات الثابتة: Finedirterval

يتم في مثل هذه الجداول منح و إعطاء التعزيز بعد مرور فترة زمنية ثابتة و معينة أي أن الفترة الزمنية بين مرات إعطاء التعزيز ثابتة و منتظمة كأن يكون كل خمس دقائق ، أو في نهاية الأسبوع ، أو نهاية الشهر، وهكذا و من الأمثلة على هذا النوع من التعزيز الرواتب الشهرية التي تصرف للموظفين و عطلة نهاية الأسبوع أو بتعزيز التلاميذ برحلة نهاية كل شهر أو نشاط لا منهجي نهاية كل أسبوع [1]، ومن عيوب هذا النوع من التعزيز هي فترة الخمود التي يمر فيها السلوك ، حيث يعمد الأفراد إلى تقدير الوقت الذي مر ويَقدمون على القيام بالاستجابات المطلوبة في نهاية الفترة عند اقتراب موعد التعزيز ،ويطلق عليها بالاستجابات المتوقعة Response Aintcipatory للحصول على التعزيز.[2]

ب – جداول الفترات المتغيرة variableinterval:

وفي هذا الجدول يُعطى التعزيز بعد فترات زمنية متغيرة وغير منتظمة فالفترة الزمنية بين مرات إعطاء التعزيز في هذا النوع من الجداول غير ثابتة كأن يكون بعد مرور ثلاث دقائق ثم بعد عشر دقائق أو تسع دقائق وهكذا. ومن الأمثلة على هذا النوع من التعزيز هو المكافآت والجوائز غير الدورية للموظفين أو الانجازات التي تعطى للموظفين على نحو مفاجئ تقديرا لجهودهم.

2 – جداول تعزيز النسب: Ratio–Reinforcement schedules

تعد عدد الاستجابات التي يقوم بها الفرد هي السبب الأساسي في تقديم التعزيز ففي هذا الجدول يحدث التعزيز بعد عدد من الاستجابات التي يؤديها الفرد وتكون محددة من قبل المجرب سلفا بغض النظر عن الفاصل الزمني وتُقسم إلى نوعين:[3]

أ – جداول تعزيز النسب الثابتة: Fixed–ratio schedule

يتم منح التعزيز في هذا النوع بعد عدد ثابت من الاستجابات التي يقوم بها المستجيب إذ أن عدد الاستجابات بين مرات تقديم التعزيز ثابت ومنتظم كتعزيز الاستجابة الثالثة والسادسة والتاسعة ...كأن تعزز المتعلم بعد حله

[1] ينظر : علي فالح الهنداوي ، عماد عبد الرحيم الزغول : مبادئ أساسية في علم النفس ، دار حنين ، عمان ، (د ط) ، (د ت) ، ص 170.

[2] عماد عبد الرحيم الزغول: المرجع السابق ، ص 103.

[3] ينظر : علي فالح الهنداوي : المرجع السابق ، ص 170.

لخمس وظائف صحيحة أو بعد إجرائه لعشر عمليات حسابية صحيحة، ويتميز بارتفاع معدل الاستجابة، وقد تتخذ الاستجابة شكل معين إذا أدرك المستجيب موعد التعزيز بحيث يصبح معدل أداء الاستجابة بطيء بعد تقديم التعزيز مباشرة ثم يتسارع عند اقتراب الاستجابة التي سوف تُعزز.[1]

ب – جداول تعزيز النسب المتغيرة: Variable–Ratio schedule

ويختلف عن النظام السابق حيث يقدم التعزيز بشكل غير منتظم – عشوائيا – بعد كل عدد من الاستجابات ((متوسط عدد الاستجابات)) التي يقوم بها الفرد فمثلا يقدم المعزز أحيانا بعد كل خمس استجابات، وبعد فترة يقدم المعزز عقب استجابتين فقط، وفي فترة أخرى يقدم المعزز به عشر استجابات.[2]

جداول التعزيز

الجدول	تعريف	مثال
التعزيز المستمر	يقوم على تقديم التعزيز عقب كل استجابة ويُستخدم في المراحل الأولى من تدريب الكائن الحي على المهارة المطلوب تعلمها.	التدريب على سلوك جديد.
المتقطع الفتري الثابت	يقوم على تعزيز المعلم للمتمدرس بعد فترات زمنية محددة.	الاختبارات الفصلية.
المتقطع الفتري المتغير	يقوم على تعزيز المعلم للتلميذ بعد فترات زمنية متقطعة.	الاختبارات المفاجئة.
المتقطع النسبي الثابت	يقوم على تعزيز المعلم للمتعلم بعد عدد محدد من الاستجابات.	الإجابة عن كل أربعة أسئلة.
المتقطع النسبي المتغير	يقوم على تعزيز المعلم للتلميذ بعد عدد متقطع من الاستجابات.	الإجابة عن أعداد مختلفة من الأسئلة.

جدول يوضح أنواع جداول التعزيز[3]

مما سبق نستنتج:

أن جداول التعزيز الزمنية أقل مقاومة للانطفاء من جداول النسب.

جداول الفترات المتقطعة والنسب المتقطعة تقاوم الانطفاء أكثر من جداول الفترات والنسب الثابتة.

من جهة أخرى من الممكن تصنيف المعززات إلى:

[1] ينظر: مروان أبو حويج: المدخل إلى علم النفس العام، دار اليازوري العلمية، الأردن،عمان (د ط)، 2012، ص 216.

[2] ينظر: أنور محمد الشرقاوي : المصدر السابق ، ص 99 100.

[3] أيوب دخل الله: المرجع السابق : ص 217.

أ/معززات طبيعية: Natural Reinforcer

هي توابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك مثلا: ففي غرفة الصف تعد ابتسامة المعلم وثناؤه على إجابته الصحيحة معزز طبيعي ذا أثر كبير على سلوكه.

ب/معززات اصطناعية: Artificial Reinforcer

هي أن يمنح المعلم للطالب نقاطا يمكن أن يستبدل بها فيما بعد بأشياء معينة يفضلها.[1]

كما يمكن تصنيف المعززات إلى:

أ – المعززات الغذائية: Edible Reinforces

وهي معززات تُعطى للطفل عند قيامه بالسلوك المرغوب فيه، فلها أثر بالغ في ذلك السلوك، بالرغم من النقد الشديد الموجه لها، والمعززات الغذائية تشمل كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الطفل.[2]

ب – المعززات المادية: Tangible Reinforces

و تدخل في هذا النوع من المعززات كل الأشياء الملموسة كالألعاب بشتى أنواعها، شهادات التقدير، الحلي، المفكرات ، الأشرطة ، الأفلام ...[3].

ج – المعززات الرمزية : Taken Reinforces

وهي القابلة للاستبدال يحصل عليها الطفل عند قيامه بالسلوك المقبول المطلوب تقويته كالنقاط، أو النجوم، أو الكوبونات ...

د – المعززات الاجتماعية : Social Reinforces

وهي من أكثر المعززات شيوعا في الحياة اليومية، حيث تستعمل باستمرار مع الأطفال و مع الأشخاص عموما ومن أمثلتها الابتسامة ، الانتباه ، التقبيل ، كلمات المدح : كالثناء ، أحسنت ، جيد ، ذكي ، فكرة رائعة ...[4]

هـ – المعززات النشاطية : Activity Reinforces

هي نشاطات معينة أو أي نشاطات محببة للطفل يتم معرفتها عن طريق ملاحظته، أو استنتاجها من خلال التعامل معه ، فهي تشمل على سبيل المثال : مشاهدة التلفزيون ، الخروج للنزهة ، الذهاب للملاهي ...

---

[1] ينظر: جمال الخطيب: تعديل السلوك الإنساني ، دار الفكر ، عمان ، ط1 ، 1429هـ / 2008م ، ص 146.

[2] ينظر: سامي ملحم : سيكولوجية التعلم و التعليم ، دار المسيرة ، عمان ، ط1 ، 1422هـ / 2001م، ص 280.

[3] ينظر : عبد الستار إبراهيم و آخرون : العلاج السلوكي للطفل : أساليبه و نماذج من حالاته ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت ، (د ط) ، 1993، ص 74.

[4] ينظر : سامي ملحم ، مرجع سابق ، ص 208.

بالإضافة إلى أنه هناك أنواع أخرى من التدعيمات–التعزيزات–التي يُطلق عليها العلماء اسم التدعيمات الهروبية (السلبية) ؛ التي يصاحبها التجنب و الابتعاد عن الأشياء المزعجة أو المنفرة ، كالتوقف عن النقد ، أو الضرب ، أو التوقف عن القيام بعقوبات معينة.[1]

أما العوامل التي تؤثر في عملية التعزيز فمنها:

1 – فورية التعزيز:

إن أُولى هذه العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز، هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك، فإذا أعطينا للطفل مثلا: لعبة اليوم لأنه أدى واجبه المدرسي بالأمس قد لا يكون ذا أثر كبير، وكأن نقول للطفل في المساء لقد كان أدائك في الصباح رائعا أقل فعالية من أن نقول له رائع جدا مباشرة بعد تأديته للسلوك.

ومن هنا نستنتج أن المدة الزمنية الفاصلة بين الاستجابة، وتقديم المثير تشكل عاملا مهما من العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز.

2 – ثبات التعزيز:

يُستلزم استعمال التعزيز على نحو منتظم وطبقا لقوانين معينة يتم تعيينها قبل البدء بتطبيق برنامج العلاج السلوكي، فلا يكفي أن يمنح المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك، وإنما يلزم، ألا يتصف بالعشوائية، فمن المهم تعزيز السلوك بطريقة منتظمة ليتواصل في مرحلة اكتسابه السلوك.[2]

3 –كمية التعزيز:

تعد كمية التعزيز (الإثابة) متغيرا هاما من متغيرات التعزيز إذ يُرجح أن قوة الارتباط تزداد بازدياد حجم المثير المعزز، هذا إذا أدركنا أن معدل الأداء برهانا على هذه القوة وحجم المثير المعزز أو مقدار الثواب والمكافأة يؤثر في فاعلية المثير التعزيزية، فيؤدي ذلك إلى تباين في مستوى الأداء.

وبشكل عام كلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعاليته أكثّر ما دامت كميته ضمن حدود معينة، فإذا كان التعزيز هو الثناء مثلا: فقولك للطفل " جيد " قد لا يكون أقل فاعلية من قولك " رائع جدا " " إنني فرح بكل فعل"، لكن إذا مُنح المعزز بكمية كبيرة جدا في فترة زمنية قصيرة فقد يؤدي للإشباع و بالتالي تزول قيمته.[3]

---

[1] ينظر : عبد الستار إبراهيم و آخرون ، المرجع السابق ، ص 75.

[2] ينظر: بهاء الدين جلال: برنامج مهارات و فنيات تعديل السلوك، مركز هيلب وبوب و جمعية التوعية و التأهيل الاجتماعي ،تصميم : هناء فاضل الفاضل ، نقلا عن :www.help.currlculum.com ص 39.

[3] ينظر: عناية حسن القبلي: التعزيز: في الفكر التربوي الحديث ، تر : علي إبراهيم دغيم ، شركة أمان ، القاهرة ، مصر ، ط1، 1436هـ / 2014م ، ص 39 40.

4 – مستوى الحرمان: (أي الإشباع)

ويعد من العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز، فكلما كان حرمان الطفل أكبر (أي المدة الزمنية التي مرت عليه دون حصوله على المعززات) كانت فعالية المعزز أكثر.[1]

5 – درجة صعوبة السلوك:

هو عامل مؤثر في فعالية التعزيز فالمعزز له الأثر البالغ عند قيام الفرد بسلوك بسيط قد لا يكون فعالا عندما يكون السلوك المقصود سلوكا معقدا و يحتاج إلى جهد كبير، أي كلما ازدادت درجة صعوبة و تعقيد السلوك أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر.[2]

6 – التنويع:

ويتطلب استعمال معززات متنوعة تكون أكثر فعالية من استعمال معزز واحد، وكذلك عند استخدام التعزيز نفسه بأشكال مختلفة فيكون أكثر فعالية من استخدامه بشكل واحد فعلى سبيل المثال إذا كان المعزز هو الانتباه للطفل فلا تقل مرة بعد أخرى " جيد ، جيد ، جيد" و لكن قل له " أحسنت" و ابتسم له ، وقف بجانبه وضع يدك على كتفه...[3]

7 – التحليل الوظيفي:

يلزم في استخدامنا للمعززات الاستناد للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد ودراسة إمكانيات التعزيز الموجودة في تلك البيئة لأن ذلك:

أ – يساعدنا على تحديد المعززات الطبيعية.

ب – يزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب.[4]

8 – الجِدّة:

عندما يكون المعزز شيئا جديدا فإنه يُكسبه خاصية، لذا ينصح باستعمال معززات غير مألوفة قدر المستطاع. ونستخلص مما سبق ذكره أن هذه العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز غير ثابتة، أي أن هناك عوامل أخرى تفرضها

[1] ينظر: عدنان أحمد الفسفوس: أساليب تعديل السلوك الإنساني: السلسلة الإرشادية رقم (2) ، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج www.gulkids.com ، فلسطين ، ط1 ، 1427هـ / 2006م ، ص 27.

[2] ينظر: عناية حسن القبلي، المرجع السابق ، ص 41.

[3] ينظر: عناية حسن القبلي،المرجع نفسه ، ص 41.

[4] ينظر: سامي ملحم : المرجع السابق ، ص 281 282.

علينا البيئة الصّفية وهي تختلف باختلاف البيئة أو المحيط و السلوك، ولذا لا بد للمعلم أو الشخص أن يدرك عند قيامه بفعل التعزيز الغرض و الغاية المحققة من هذا التعزيز.

فللتعزيز تطبيقات تربوية متعددة يُمكن المعلم من خلالها تجاوز المعيقات التي تواجهه في مساره التعليمي، وعليه وجب مراعاة التعزيز على أنه أداة لزيادة الدافعية وليس عملية تقف بمجرد حصول التلميذ على المعزز.[1]

مخطط يلخص العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز

ثانيا: العقاب Punishment

يُعرّف على أنه إجراء أو حدث مؤلم أو مثير غير مرغوب فيه يتبع سلوكا ما بحيث يؤدي إلى تقليل احتمالية حدوثه أو تكراره في المستقبل، ويُمكن تصنيف مثيرات العقاب إلى مادية مثل: الجلد والضرب والسجن ومثيرات اجتماعية كالتوبيخ والتأنيب، والإهمال، ورمزية كالحرمان من الامتيازات أو فقدان بعض العلامات ويمكن أن يأخذ العقاب أحد الإجراءين التاليين:

1 – العقاب الإيجابي: positive Punishment

ويطلق على هذا النوع بعقاب الإضافة preventive Punishment وفيه يتم اتباع السلوك غير المرغوب فيه بحدث مؤلم أو مثير منفر بغرض تقليل احتمالية حدوثه وتكراره في المستقبل ومن أمثلته: أمر الطفل بالوقوف في زاوية القسم لمدة معينة.

[1] ينظر: عناية حسن القبلي ، المرجع السابق ، ص 42.

2 – العقاب السلبي: Negative Punishment

ويسمى هذا النوع بعقاب الإزالة Removal Punishment وفيه يتم حذف أو إيقاف موقف سار أو مثير مرغوب فيه كنتيجة لفعل الفرد لسلوك غير مرغوب فيه، ومن أمثلته: حرمان التلميذ من المشاركة في رحلة مدرسية بسبب مخالفته تعليمات المدرسة.[1]

ومما يجدر الإشارة إليه أن العقاب السلبي يختلف عن التعزيز السلبي، فهذا الأخير يُستخدم للحفاظ على سلوك مرغوب فيه من خلال إزالة شيء أو مثير غير مرغوب فيه، أما العقاب السلبي فيهدف إلى إزالة أو الإنقاص من احتمالية ظهور سلوك غير مرغوب فيه عن طريق إزالة شيء أو مثير مرغوب فيه ويلخص هذا الجدول الفرق بين إجراءات التعزيز والعقاب.

إجراء التعزيز	نوع السلوك	الإجراء
التعزيز الايجابي	مرغوب فيه	تقديم مثير مرغوب فيه
التعزيز السلبي	مرغوب فيه	إزالة مثير مرغوب فيه
العقاب الايجابي	غير مرغوب فيه	تقديم مثير غير مرغوب فيه
العقاب السلبي	غير مرغوب فيه	إزالة مثير مرغوب فيه[2]

مبادئ استخدام العقاب:

حتى يؤدي العقاب دوره الفعّال في السلوك يجب مراعاة المبادئ التالية:

1 – محاولة التقليل من استخدام العقاب الايجابي المتمثل في الضرب والتوبيخ، فالإفراط به يؤدي إلى مشاكل انفعالية كالانسحاب والخجل والانطواء والشعور بالدونية، اضطرابات في النطق كالتأتأة والتلعثم أو توليد سلوكات عدوانية أخرى. وفي المقابل يُفضل استخدام العقاب السلبي القائم على استخدام أساليب الحرمان والإقصاء.

2 – يجب عدم تأجيل إجراءات العقاب–أي تقديمه مباشرة بعد السلوك- لأن ذلك يفقده قيمته.

3 – يجب إعلام الطفل عن سبب العقاب، حيث يلزم أن يكون العقاب لسلوك الفرد لا لذاته.

4 – ضرورة عدم إلحاق العقاب بمعزز حتى لا تنقص قيمته أو يصير السلوك الذي تم عقاب الطفل عليه وسيلة لتحقيق غاية وهي التعزيز.

5 – يجب أن يكون العقاب على مستوى معين من القوة والشدة بحيث يكون له تأثير بارز في السلوك.

[1] ينظر: فاطمة عبد الرحيم النوايسة: أساسيات علم النفس ، دار المناهج ، عمان ، ط1، 1434هـ / 2014م ، ص 102.

[2] ينظر علي فالح الهنداوي، عماد عبد الرحيم الزغول: مرجع سابق، ص 172.

6 – إلزامية عدم الاعتماد على شكل واحد من العقاب فالتنويع من شأنه أن يزيد من فعالية العقاب في السلوك.

7 – تجنب الإفراط في استخدام إجراءات العقاب، فالإفراط فيها يفقدها قيمتها.

8 – ضرورة الاتساق في استخدام أشكال العقاب، إذ يلزم العقاب في كل مرة يظهر فيها السلوك الخاطئ، مع إعلام الطفل بالسلوك البديل وتعزيزه عليه في كل مرة يظهر فيه.

9 – وأخيرا يجب أن يكون العقاب مناسبا لحجم السلوك.[1]

وفي هذا الموضع نُشير إلى أن سكينر يرى بأن العقاب قد يعيق التعلم وذلك لأنه يجعل التلاميذ في حالة من الصراع مما يجعلهم يتذبذبون بشكل أو بآخر في الاستجابة، كما قد ينتج عنه مظاهر انفعالية كالخوف والغضب والصراخ، ومن هنا اقترح سكينر بدائل للعقاب. *

ثالثا: الانطفاء Extinction

عبارة عن عملية توقف التدعيم، فالانطفاء هو تقليل الاستجابة حتى بلوغ المستوى المبكر الذي كان لها، وتؤكد على رجوع الاستجابة إلى درجتها قبل التدعيم – في المقام الأول- على أن آثاره مؤقتة، فكلما كان التدعيم متواصلا فإن الكائن الحي يحافظ ويتواصل في الاستجابة، وبعد ما يتوقف التدعيم يتوقف الكائن الحي عن الاستجابة، وتمثيلا لذلك في تجارب سكينر فإن الفأر الذي تعلم المكافأة – الحصول على الطعام- في كل مرة يضغط فيها على الرافعة في الصندوق.

وبعد أن يتعلم الفأر الاقتران بين الحصول على الطعام والضغط على الرافعة، فإنه يستمر في الضغط بمعدل منتظم نسبيا. فإذا انقطع التدعيم فإن الفأر يستمر في الاستجابة لبعض الوقت، مع تناقص معدل الضغط تدريجيا وبصورة منتظمة حتى يتوقف كليا.[2]

رابعا: التمييز والتعميم Discrination and Generalization

التمييز عبارة عن تنبيه لقدرة الكائن الحي على الاستجابة للمثيرات الملائمة المرتبطة بالجانب التعليمي، وإهمال المثيرات غير الملائمة التي لا صلة لها بهذا الوضع، بمعنى أن التمييز هو إمكانية الاستجابة على شكل مختلف لمثيرات

---

[1] ينظر :علي فالح الهنداوي ، عماد عبد الرحيم الزغول : المرجع السابق ، ص 173.

*تتمثل هذه المبادئ في: - بدائل قائمة على إجراء تغيير في الوسط البيئي فذلك يسهم في تقويم السلوك على سبيل المثال : الطالب المشاغب بين مجموعة فإن تغيير مكانه قد يُحسن سلوكه.

- تقديم مثير إلى حد الإشباع.

- تدريب الفرد على سلوك مخالف أو متعارض مع السلوك المتعود على فعله.

- إهمال السلوك (عدم تعزيزه) . (ينظر : محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري ، مرجع سابق ، ص 107 108).

[2] ينظر: أحمد محمد عبد الخالق: مبادئ التعلم، دار المعرفة ،جامعة الإسكندرية، ط2، 2001م ، ص 257 258.

مختلفة. لكن هذه الإمكانية لوحدها غير قادرة على إنتاج استجابات تساعد الفرد على التأقلم مع المثيرات والمواقف البيئية المحيطة به، وهو ما يدعو إلى التعميم، حيث أن التعميم يشير إلى التمكن من الاستجابة على نحو متشابه لمثيرات متشابهة؛ فالتعميم هو القدرة على تنفيذ استجابة ثم تعلمها بظهور مثير محدد على مثير آخر يُشبهه.

ويمكن للمدرسين استعمال هذا المبدأ لتسيير عملية التعلم – بالنسبة للمتعلمين – وتقويم سلوكهم، إذ من الممكن تعميم الاستجابات المرتبطة بالأداء الأكاديمي الممارسة من قبلهم في غرفة الصف وقت انشغالهم في واجب تعليمي ما، كالإصغاء والتركيز، تجنب الثرثرة ...الخ على السياقات المثيرية الأخرى المتعلقة بالاستجابات الاجتماعية، فيستجيب التلاميذ بنفس الطريقة في الأوضاع التي تتطلب تفاعلا اجتماعيا وفي الأوضاع التي تتطلب أداء أكاديميا.

إن التمييز والتعميم عمليتان متداخلتان ومترابطتان وتؤديان إلى ضبط السلوك وتعلم المفاهيم وانتقال التدريب.[1]

خامسا: التشكيل Shaping

إجراء يتم من خلاله خلق سلوك للكائن الحي ، عن طريق منح المكافأة حينما تتقدم العضوية خطوة نحو السلوك المرغوب فيه ، فإن كان السلوك المقصود تعليمه يتطلب وقت طويل ، مثل : القراءة ، الكتابة ، فإن تعلم مثل هذا السلوك بالاشتراط الإجرائي يتم بتعزيز كل سلوك يعد خطوة في سبيل تعلم السلوك النهائي فعندما يتعرف على الحروف يعزز و عندما يتعرف على الكلمات يعزز ، و عندما يفهم المعنى كذلك و هكذا، حتى يتمكن من إتقان مهارة القراءة ، و في الكتابة أيضا فإن الإمساك الحسن بالقلم، و الخربشة، ورسم خطوط منحنية و مستقيمة ، و الرسم على السطر ، كلها خطوات في الطريق إلى تعلم الكتابة، و هكذا يتشكل السلوك النهائي خطوة بخطوة ، ومثال ذلك حمامة سكينر حينما كانت تبدأ في النقر على أرضية الصندوق إذ تعزز كل نقرة تُقرب الحمامة من الرافعة للوصول إلى السلوك المطلوب.[2]

سادسا: التسلسل Chaining

ويُعنى بتجميع سلوكات فرعية موجودة عند الطفل في شكل تتابعي لتؤلف في النهاية سلوكا أكبر تعقيدا على سبيل المثال لا الحصر: الطفل ذو الثلاث سنوات متمكن من القيام بالسلوكات الفرعية التالية: فتح صنبور الماء في المغسلة، الإمساك بالصابون، غسل اليدين، غسل الفم، غسل الوجه، تنشيف الوجه. يعلم الطفل على ترتيب هذه الأفعال لتشكل سلسلة من أفعال متتابعة تحضر الطفل في مجموعها للذهاب إلى المدرسة.

[1] ينظر : عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، عمان ، ط4 ، 1423هـ / 2003م ، ص 305.

[2] ينظر: محمد بني خالد ، زياد التح : علم النفس التربوي ، دار وائل ، الأردن – عمان ، ط1 ، 2012، ص 182.

وتختلف السلسلة عن التشكيل ففي الحالة الأولى السلوكات الفرعية موجودة، أما في الثانية هذه السلوكات غير موجودة ويُعلم الطفل على كل منهما.[1]

سابعا: التعاقد السلوكي Behavioral contracting

يُعد من الوسائل المهمة التي بفضلها يتم استعمال التعزيز بطريقة منظمة بغرض تيسير عملية التعلم و تقوية الدافعية، فالعقد السلوكي عبارة عن اتفاقية مكتوبة تبين العلاقة بين المهمة المكلف بها الفرد و المكافأة المترتبة عن هاته المهمة، فهو معاهدة بين طرفين تحدد شروطها عن طريق التفاوض، حيث يتعهد فيه طرفان، الأول بالقيام بسلوك محدد والثاني بتعزيز ذلك السلوك وفق الشروط المتفق عليها و قد يكون الطرفان المعلم والتلميذ.[2]

فهذا السلوك يحدد الواجبات المطلوبة من التلميذ والنتائج المترتبة سواء في التزامه أو عدم التزامه بما جاء في هذا التعاقد، عن طريق هذا المبدأ يتعلم التلميذ تحمل مسؤولية سلوكه كما تزداد ثقته في نفسه.[3]

ثامنا: مبدأ بريماك The Premack Principle

أدرك " بريماك" في أن سلوكا محببا يمكن أن يقوم بدور التعزيز لسلوك آخر. فالسلوك الذي له احتمالية قوية في الحدوث في وقت ما يستطيع أن يكون خادما لسلوك آخر أقل احتمالا.[4]

فهذا المبدأ محتواه أن المواقف الأكثر تكرارا تعزز المواقف الأقل تكرارا ويسمى بقانون الجَدّة، ومثال ذلك العبارة التالية: «كل أولا الخضروات التي في صحنك، وبعدها تستطيع أن تأخذ الحلويات»[5]؛ والأمر نفسه كأن نقول للتلاميذ أكملوا الدرس لنتحدث بعده عن أمور شخصية.[6]

ثانيا: التطبيقات التربوية للنظرية

لقد عمل سكينر في نظريته الإجرائية على محاولة تطبيقها في مجال التعلم، وهذا من خلال الإجراءات التي يعتمدها كلا من المعلم والمتعلم وهذا ما يسمى بالتعلم المبرمج. ومن بين هذه التطبيقات:

---

[1] ينظر محمد عودة الريماوي و آخرون : علم النفس العام ، دار المسيرة ، عمان ، ط1، 1428ه / 2008م ، ص 179.

[2] ينظر: نجاة أحمد الزليطني : نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية : نظرية سكينر (أنموذجا) ، المجلة الجامعة ، العدد 18، المجلد 3 ، كلية الآداب،جامعة الزاوية ، 2016م ، ص 42.

[3] ينظر: عبد الرحمان بن سليمان الغنيمي: مهارات تعديل السلوك (حقيبة المدرب) المراجعة الفنية : خالد بن عبد الله الرفاعي ، مراجعة نسخة 1427: خالد بن محمد اللزام ، الإدارة العامة للتربية و التعليم ، الرياض ، إدارة التدريب الدولي ، قسم البرامج التدريبية ، 1423/ 1424ه، ص 35.

[4] ينظر: مريم سليم: علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان ، ط1 ، 1425ه / 2004م ، ص 171.

[5] ينظر: عبد الرحمان عدس: علم النفس التربوي نظرة معاصرة، دار الفكر، عمان – الأردن ، ط2، 1419ه/ 1999م ، ص 245.

[6] ينظر: مريم سليم: المرجع السابق ، ص 171 172.

1-يؤكد سكينر أن أهداف الفصل الدراسي يجب أن يحدد كاملا قبل حدوث التعلم، وأكثر من ذلك، فإن الأهداف يجب أن توضح بشكل أهداف إجرائية أو سلوكية (Behavioural objectives) ففي حالة تعميم وحدة دراسية لتعليم الإبداع، فإنه ينبغي إثارة أسئلة من قَبل ،(ما الذي يعمله التلميذ عندما يكون مبدعا؟)، وفي مجال وحدة دراسية مهمة لتدريس التاريخ ينبغي أن يكون السؤال: ما الذي يعمله التلميذ عندما يفهم التاريخ؟[1]

2-المثيرات المرتبطة باستجابات معينة ليست مهمة لسكينر قدر أهميتها لثورندايك، حيث إن اهتمام سكينر منصب على العمل مع الاستجابات كما هي تحدث طبيعيا وفي حالة عدم حدوثها طبيعيا يمكن تشكيلها (Shaping).[2]

3-مما لاحظه سكينر هو أن التدريبات المدرسية قلما تلقى التعزيز المناسب وإن حدث التعزيز فنادرا ما يأتي بعد إجراء التلميذ للاستجابة الصحيحة المباشرة. فالدرجة التي تعطى للتلميذ لا تأتي إلا بعد تصحيح الكراسات وغالبا ما يتم هذا التصحيح بعد عدة أيام أو في نهاية الأسبوع، وانقضاء هذه الفترة الطويلة بين القيام بالواجب المنزلي وبين تخزين يضعف تأثير التعزيز إن لم يعطه تماما.[3]

4- من الاهتمامات الواضحة في كتابات "سكينر" عن السلوك الإجرائي محاولاته المتعددة في تطبيق الأسس التي يقوم عليها الاشتراط الإجرائي فمن هاته التطبيقات محاولته علاج بعض اضطرابات السلوك وكان اتجاهه في تعديل السلوك مباشرا، إذ دعامته أن تحدد أساليب السلوك غير المرغوبة الصادرة عن الفرد.[4]

5-يتعلم التلاميذ في أي موضوع مجموعة من التمييزات.

6-يتعلم التلاميذ التمييز بين عدة مفاهيم، ومواقف تحتاج إلى نمط معين من الاستجابة.

7-تتحدد مهمة المعلم بتقديم عدد كبير من المثيرات الإجرائية الأصلية ثم تقديم عدد كبير من المثيرات الإجرائية المشابهة لتحقيق التعميم الإجرائي.

8-يميل التلاميذ بطبيعتهم إلى تعلم التعميم لسهولته لأنه يتم بدون ضوابط.

9-إن مهمة المعلم في مواقف التعلم هو التحكم في كمية التعزيز بهدف زيادة تحسن الأداء لدى التلاميذ.[5]

---

[1] محمد جاسم محمد، المرجع السابق، ص 93.

[2] محمد جاسم محمد، المرجع نفسه، ص 94.

[3] تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي، وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط2، 1428هـ/2007م، ص 183.

[4] ينظر: أنور محمد الشرقاوي، المصدر السابق، ص 76.

[5] محمد يوسف القطامي، المرجع السابق، ص 130.

تقوم هذه التطبيقات على الركيزة الأساسية ألا وهو التعلم سواء كان من قبل التلاميذ من تمييزهم لعدة مفاهيم مثلا، أيضا تعلم التعميم وغيره. وهذا التعلم لا يكون فعالا إلا إذا تحققت الشروط التالية:

أ- أن تقدم المعلومات المراد تعليمها في شكل خطوات صغيرة

ب-أن تعطى للمتعلم تغذية مرتدة Feed Back مريحة تتعلق بنتيجة تعلمه في الموقف بمعنى أن تُتاح له فُرصة معرفَة نتيجة أدائه إذا كان صحيحا أو غير صحيح.

ج-أن يُمارس المتعلم عملية التعلم بالسرعة التي تُناسب إمكانياته.[1]

ثالثا: نقد النظرية الإجرائية:

لا تسلم أي نظرية من العيوب التي يقع فيها جراء لما تم إصلاحه من النظرية التي قبلها، وعليه فإن نظرية سكينر قد أثارت الكثير من الانتقادات، وهذا من قِبل العديد من العلماء والباحثين ومن بين هاته الانتقادات:

1-اعتماد سكينر في دراساته على السلوك الحيواني كالحمام والفئران وإهماله للجنس البشري.[2]

2-أن تشجيع سكينر على استخدام تكنولوجيا التعلم يعمل على تحويل كل من المعلم والمتعلم إلى نوع من الإنسان الآلي.

3-إتباع طريقة التعزيز المتصل قد تؤدي إلى تعود المتعلم على هذا النوع من التعزيز فيؤدي إلى عدم استجابة المتعلم لسؤال إذا لم يحدث التعزيز.[3]

4-يتمسك سكينر بالمنهج العلمي بمعناه الدقيق، فلقد اعتمد على المنهج الوضعي الوصفي، فهو وضعي لأنه مُحال تعدى حدود الواقع، وهو وصفي لأنه يُعنى عناية تامة بوصف سلوك الحيوان تجنب شروط معينة.

5-يُعاب على نظرية سكينر تفتيتها للمعرفة، وذلك لأنه تقدم المادة المراد تعلمها في وحدات صغيرة. مما يصعب على المتعلم الربط بينها.

6-من الصعب تزويد المتعلم بالقدر الذي تتطلب النظرية في المعززات فمثلا؛ 2500 تعزيز للطفل في الأربع سنوات الأولى من الدراسة وهذا أمر غير ممكن.[4]

نرى من خلال هذا النقد أنه شمل مجال التعليم بالدرجة الأولى، ومدى صعوبة تطبيق المبادئ على الأطراف التعليمية.

[1] أنور محمد الشرقاوي، المصدر السابق، ص 79.

[2] ينظر: محمد السيد عبد الرحمان، المرجع السابق، ص 584.

[3] هناء حسين الفلفلي: علم النفس التربوي، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 1434هـ/2013م، ص 99.

[4] محمد جاسم محمد، المرجع السابق، ص 92.

الفصل الثاني

تطبيقات نظرية سكينر في بعض ابتدائيات الوادي.

- توطئة.

المبحث الأول: مجالات الدراسة والأداة المستعملة.

أولا: مجالات الدراسة.

ثانيا: الأداة المستعملة

المبحث الثاني: تفريغ الاستبيان وتحليله ومناقشته.

- خلاصة.

توطئة:

تعد الدراسة الميدانية وسيلة ضرورية وهامة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة إذ عن طريقها تستطيع جمع البيانات وتحليلها بطريقة منهجية، وهذا طبعا لتدعيم الجانب النظري.

لهذا فبعد أن أنجزنا عملنا الأول " الجزء النظري " الذي يعطي صورة توضيحية عن نظرية التعلم المبرمج عند سكينر، ومدى تطبيقها في المجال التربوي التعليمي نصل إلى الجزء الأخير الذي يعد المكمل والمتمم لهذه الدراسة وسيتم التعرض في هذا الفصل إلى ما يأتي:

- مجالات الدراسة والأداة المستعملة.
- تفريغ الاستبيان وتحليله ومناقشته

المبحث الأول: مجالات الدراسة والأداة المستعملة

أولا: مجالات الدراسة

أ – المجال المكاني للدراسة

من أجل إنجاز الجانب التطبيقي وسعيا منا لمعرفة مدى استعمال هذه النظرية في الطور الابتدائي، وجب علينا أن نختار بعض الابتدائيات لولاية الوادي، حتى نجري عليها الدراسة، وقد تمثل مجال الدراسة في توزيع استمارات الاستبيان على معلمي هذه الابتدائيات، حيث قمنا بتوزيع خمسة استبيانات لكل مدرسة، وبهذا يكون العدد الإجمالي عشرون استمارة.

والمدارس المعتمد عليها هي:

1 – المدرسة الابتدائية " ذهب التجاني " بحي 8 ماي 1945.[1]

2 – المدرسة الابتدائية " قديري عبد الله " بحي تكسبت الغربية.[2]

3 – المدرسة الابتدائية " نصرات حشاني " بحي الأصنام.[3]

4 – المدرسة الابتدائية " بن عمر محمد " بحي الصحن.[4]

ب – المجال الزمني للدراسة:

ويقصد به الوقت المستغرق لإنجاز هذه الدراسة بدءا بتصميم الاستبيان في الفترة الممتدة من 26 مارس إلى غاية 10 أفريل، ليصل إلى شكله النهائي، ويوزع بعدها بيوم ليكتمل جمعه في 15 أفريل.

ج – المجال البشري:

نقصد به عينة الدراسة وهي شرط أساسي من شروط البحث العلمي، واختيار عينات الدراسة يتماشى مع طبيعة البحث، فتحديد المشكلة يعتبر أساسا في اختيار البحث.[5]

إن طبيعة موضوعنا وهو: " نظرية التعلم المبرمج عند سكينر وتطبيقاتها التربوية في بعض ابتدائيات الوادي" فرض علينا اختيار العينة من الابتدائيات دون غيرها.

---

[1] زيارة، 2019/04/14، على الساعة 7:45 صباحا.

[2] زيارة، 2019/04/11، على الساعة 13:00 زوالا.

[3] زيارة، 2019/04/15، على الساعة 9:15 صباحا.

[4] زيارة 2019/04/14، على الساعة 07:45 صباحا.

[5] حفصة سقني: صعوبات تعلم القراءة لدى منتسبي محو الأمية – دراسة ميدانية لبعض مراكز محو الأمية بالوادي، مذكرة ماستر مخطوطة، في: علوم اللسان، كلية الآداب واللغات، جامعة حمة لخضر الوادي، بإشراف سليم حمدان، 1436/ 1437هـ – 2016/2015م، ص 48.

وقد كان اختيارنا قصديا لهذه الفئة، على اعتبار أن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج من المعلم بصفة كبيرة إلى تطبيق هاته النظرية، لما لها أثر ايجابي عليه.

ثانيا: الأداة المستعملة

لقد استخدمنا من أجل إنجاز بحثنا هذا استمارة الاستبيان، حيث يعد الاستبيان أو الاستقصاء أداة مناسبة لكسب المعلومات والبيانات والحقائق المرتبطة بواقع معين، ويتمثل الاستبيان في عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان.

وقد احتوت الاستبيانات على مجموعة من الأسئلة عددها سبعة وثلاثون سؤالا موجهة إلى معلمي الابتدائيات، وتم توزيع عشرين استمارة على عشرين معلما وفي أربعة ابتدائيات ثم استرجعها كاملة.

- كيفية معالجة الاستبيان: [1]

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد التكراري} \times 100}{\text{العدد الكلي للأجوبة}}$$

[1] ينظر: حفصة سقني، المرجع السابق، ص 50.

المبحث الثاني: تفريغ الاستبيان تحليله ومناقشته

السؤال :1	هل تحدد الأهداف التربوية للدرس قبل أن تباشر عملية التعليم؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	20	%100
	أحيانا	0	%0
	نادرا	0	%0
	أبدا	0	%0
	المجموع	20	%100

من خلال معالجتنا لهذا السؤال يتضح لنا أن العينة – المعلمين- المعتمدة ، جزمت بأنها تقوم بتحديد الأهداف التربوية لكل درس قبل مزاولة العملية التعليمية ، و لهذه الخطوة دور فعال للغاية فبها يتعود المعلم على الانضباط و النظام مبتعدا بذلك عن العشوائية المخلفة للعديد من الأضرار لكلا الطرفين (المعلم والمتعلم)، فهذا التحديد يدفع المعلم إلى الاطلاع على الدرس قبل تقديمه و بهذا يعرف مدى سهولة أو صعوبة ذلك الدرس ، ليسعى إلى تبسيطه لما يوافق استيعاب التلاميذ ، كما يدفعه إلى انتقاء الأسلوب المناسب ، و يحمله إلى ضبط الوقت الذي يتطلبه.

وكل هذا ينعكس ايجابيا على المتعلم فيتلقى الدرس ويفهمه وفقا لما يناسب قدراته.

ومن هنا نستنتج أن المعلمين لهم درجة كبيرة من الوعي، إذ يُقرّون بالأهمية القصوى في وضع برنامج تعليمي شامل لكل درس يتماشى مع مستوى التعليم والمتعلم.

السؤال:2	هل تستعمل التعزيز الايجابي لغرس السلوكات وتدعيمها؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	دائما	%17	%85
	أحيانا	%2	%10
	نادرا	%1	%5
	أبدا	%0	%0
	المجموع	%20	%100

من خلال النسب المئوية يظهر لنا أن معظم المدرسين يلجؤون إلى تطبيق التعزيز الايجابي على تلامذتهم وذلك نظرا لقلة تكلفته وسهولة تطبيقه من قبل المعلم واستحسان المتعلم له وهذا بغرض دفعهم لتعلم السلوك المرغوب فيه.

وهذا النوع من التعزيز له آثار ايجابية على الأطراف التعليمية منها:

- الإقرار بأهمية العمل الذي قام به التلميذ، مما يؤدي إلى شعوره بقيمة عمله عند معلمه.
- يُحفز ويشجع التلاميذ ويجعلهم أكثر تفاعلا وايجابية أثناء الحصة.
- يُقوي ويدعم السلوك ويُسهم في استمراره.

السؤال: 3	هل تستعمل التعزيز السلبي لإطفاء بعض السلوكات السلبية؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	دائما	1	%5
	أحيانا	14	%70
	نادرا	3	%15
	أبدا	2	%10
	المجموع	20	%100

عن طريق الجدول يتبين لنا أن 70% من معلمي الصف الابتدائي أحيانا ما يستعملون التعزيز السلبي في التقليل من بعض السلوكات الغير مرغوب فيها، في حين نجد البعض الآخر يتفاوتون في استعمالهم لهذا النوع من التعزيز؛ حيث أن معلم واحدا من بين 20 معلما دائما ما يعتمد عليه، وثلاثة آخرون نادرا ما يستعملونه، ومعلمين اثنين لا يلجؤون إلى تطبيقه بتاتا.

ويعود هذا الاختلاف في النسب إلى صعوبة تطبيق هذا الشكل من التعزيزات الذي مفاده تجنب تطبيق المعزز السالب والمنفر على التلميذ رغم قيامه بسلوك سيء؛ أي التسامح معه.

فالمعلمون يختلفون في طباعهم وفي طريقتهم وأيضا في درجة نضجهم وكل هذا يعود على العملية التعليمية، حيث دائما ما يلجأ معلم ما إلى تطبيق هذا التعزيز عن طريق تراجعه وعدم استعماله للوسائل المؤلمة، في حين نجد البعض الآخر من المعلمين الذين يمثلون نسبة 70% في بعض الأحيان يستعملونه وفي البعض الآخر يستغنون عنه والسبب في هذا من وجهة نظرنا: نوع العمل الذي يقوم به الطفل، فبعض الأعمال يمكن للمعلم أن يتغاضى عنها، وفي المقابل هناك أعمال لا يمكن التغاضي والتسامح فيها.

ولا ننسى أن هناك فئة منهم نادرا ما يعتمدون على هذا النوع – التعزيز السلبي – وهم يقدرون بـ 15% فهم في أغلب الأوقات يتكلون على استعمال المعززات المؤلمة أو المنفرة وهذا في اعتقادنا يمكن أن يكون راجعا إلى أن المعلم ينظر إلى أن العقاب وسيلة مساهمة وضرورية في ردع بعض سلوكات المتتلمذ وفي القليل من الأوقات الأخرى لا يستندون على المعززات المؤلمة أي؛ يستغنون عنها.

أما الفئة الأخيرة الذين يمثلون نسبة 10% لا يستعملونه، ليس لأن هذا التعزيز غير فعال فهو على العكس تماما، إذ له العديد من الآثار الايجابية على التلميذ، وإنما يعود السبب في عدم استعمالهم له إلى طبيعتهم القاسية وصرامة معاملتهم التي تفرض عليهم إلزامية العقاب على كل سلوك.

السؤال: 4	هل تعمل على حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء، أو أي مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
دائما	17	%85
أحيانا	2	%10
نادرا	1	%5
أبدا	0	%0
المجموع	20	%100

تبين من خلال إجابات الأغلبية بأن المعلم في الصف الابتدائي عندما يريد دفع وتشجيع تلاميذه على التعلم يستخدم معهم عبارات المدح والثناء، أو يقدم لهم مكافآت وجوائز، نظير عملهم الحسن، وهذا من أجل جعل التلميذ في حالة رضا مع نفسه، وكذلك لتحفيزه ومساعدته في بذل قصار جهده تجاه العمل الموجه له. وهذا يؤدي إلى ضمان استمرارية النشاط من قبل المتعلمين وابتعادهم عن الخمول والكسل.

وبعد إلقاءنا نظرة فاحصة يتضح لنا أن التعزيز الثانوي له أهمية كبرى في المجال التعليمي فهو يحفز التلميذ على الحصول على نتائج جيدة، كما أنه يعتبر وسيلة سهلة الاستخدام من طرف المعلم مقارنة بالوسائل الأخرى.

السؤال:5	من الممكن أن يفرح الطفل على حسن تأديته للواجب حتى من غير أن أكافئه؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	11	%55
	أحيانا	8	%40
	نادرا	0	%0
	أبدا	1	%5
	المجموع	20	%100

اختلف التلاميذ في استعمالهم لهذا النوع من التعزيز حيث نجد أن نسبة 55% منهم دائما ما يستعملون التعزيز الذاتي ، فهم يشعرون بالرضا والفرح عن أدائهم الحسن حتى وإن لم يكافئه المعلم فهم على غنى عن التعزيزات ، على غرار مجموعة أخرى من الأطفال يقدرون بـ 40% فهم في بعض الأحيان يدركون قيمة عملهم لتظهر عليهم علامات الفخر و الثقة و السعادة جراء تفوقهم ، لكن بالرغم من هذا فهم يحتاجون في بعض الفترات الأخرى إلى منحهم لأي شكل من أشكال التعزيز من قبل المعلم، و السبب في هذا يعود ربما إلى صغر سنهم و قلة نضجهم ، فكلنا نعلم بأن الأطفال يرغبون في مكافآتهم.

ومن هنا نستنتج أن هذا النوع من التعزيز يختلف كليا عن الأنواع الأخرى إذ لا شأن للمعلم فيه، كونه نابعا من التلميذ ذاته، كما أنه يُعد من أهم المعززات على الإطلاق، فشعور التلميذ بالرضا عن عمله أهم بكثير من رغبته في الحصول على المعززات.

السؤال:6	عندما تعزز الطفل مرة في اليوم مثلا، هل يستمر نشاطه في الأيام الموالية؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	14	%70
	أحيانا	4	%20
	نادرا	2	%10
	أبدا	0	%0
	المجموع	20	%100

أسفرت النتائج بالأغلبية الساحقة بنسبة 70% على أن المعلم عندما يقوم بتعزيز التلميذ مرة في اليوم يتواصل نشاطه في الأيام الأخرى، فالطفل في هذه الحالة لا يعزز كل مرة على حسن تأديته للواجب، ومع ذلك يستمر في تأديته لواجباته بجدارة، لأن التعزيز الذي تحصل عليه سابقا في فترة ما يكفي لتعزيز نشاطه واستمراره في العطاء.

لكن هناك بعض المعلمين وهم يمثلون نسبة 20% يرون أن الطفل أحيانا ما يستمر نشاطه في الأيام الموالية عندما يعزز مرة واحدة وفي بعض الأحيان يقتصر نشاطه بوقت تسليم المعزز فقط.

ولهذا التعزيز عدة مميزات:

- يعمل على تعويد التلميذ على أنه ليس بالضرورة أن يكافئ على كل عمل متميز يفعله.
- يتيح التعزيز الدوري للتلميذ أن يتعلم وفق رغبته لا لغرض الحصول على التعزيز.
- يستحسن هذا النوع من التعزيز من قبل المعلم لأنه يجعله يتحكم في تطبيقه وفقا لما يرى ،فالصف يحتوي على الكثير من المتعلمين ومن غير الممكن تعزيز كل واحد منهم على كل عمل، كما أنه عملية مكلفة بالنسبة له.
- الحفاظ على قيمة التعزيز.

السؤال:7	هل تمنح المكافأة باستمرار في كل مرة يقوم فيها المتعلم بإنجاز تمرينه؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	8	%40
	أحيانا	11	%55
	نادرا	1	%5
	أبدا	0	%0
	المجموع	20	%100

بالعودة إلى السؤال نجد أن نسبة 40% من المعلمين دائما ما يقومون بمنح المكافأة باستمرار على كل واجب ينجزه المتعلم.

وهناك فئة أخرى أحيانا ما تعمل على تقديم التعزيز على كل عمل قام به الطفل، وأحيانا لا تفعل هذا، إذ تقدر نسبتهم بـ 55% وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسبة الأولى، إذ كان يجدر بالمعلمين أن يستعملوا هذا الشكل من التعزيز بصفة دائمة لا بصفة متغيرة، لأن له دور واضح في العملية التربوية فهو:

- أداة فعالة لإنتاج سلوكات جديدة.
- يجعل التعزيز المستمر التلميذ نشاطا طول الوقت حيث يستجيب التلميذ أثناء تعلمه لكل جزء من أجزاء البرنامج.
- يزيد من قابلية المتعلم نحو التعليم.
- يبين التعزيز المستمر للطفل ما إذا كانت استجابته خاطئة أو صحيحة لأن مقتضاه مكافأته على كل استجابة صحيحة.
- تعد هذه الطريقة في التعزيز أسهل وأسرع في بناء الاستجابة.

السؤال:8	أقوم بمنح التعزيز للمتعلم بعد مرور فترة زمنية معينة أحددها مسبقا؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	8	%40
	أحيانا	6	%30
	نادرا	3	%15
	أبدا	3	%15
	المجموع	20	%100

بمراجعة السؤال نجد أن نسبة 40% من معلمي الصف الابتدائي يقومون بتحديد الفترة التي يُمنح فيها التعزيز للتلميذ، وهذا يؤدي إلى:

- انتظام وثبات التعزيز.
- عدم نسيان أو تجاهل المعلم لهذا العامل.
- إثارة حماس الطلاب واهتمامهم بالعمل المدرسي.
- يساعد في حل مشكلات التلميذ في الصف الدراسي.
- الأخذ بيد التلميذ الخجول والمنطوي وضعيف المستوى على المشاركة في أنشطة الفصل.

فهذه النسبة تعتمد على جداول الفترات الثابتة، وفي المقابل هناك مجموعة من المعلمين تقدر نسبتهم بـ 15% دائما ما يعتمدون على جدول آخر وهو جدول الفترات المتغيرة، حيث يتم منح التعزيز وفق هذا الجدول بشكل عشوائي وغير دوري نظير قيام المتعلم بسلوك جيد وإتباع هذا الجدول تنتج عنه العديد من الفوائد منها:

- عدم معرفة التلميذ بوقت منح التعزيز مما يجعله نشطا طوال الوقت مستجيبا لكل سلوك رغبة في حصوله على التعزيز.
- يُقوي رغبة التلاميذ في التعلم ويخلق جو دراسي مليء بالحيوية والتجديد.
- لفت انتباه التلاميذ على المشاركة الايجابية والفعالة في العملية التعليمية.

وهناك طائفة أخرى تقدر بـ 30% في بعض المرات تحدد فترة إعطاء المكافأة وفي المرات الأخرى لا تحددها فهي بهذا تستخدم جداول الفترات الثابتة، وجداول الفترات المتغيرة، وربما يعود استخدامهم لكلا الجدولين لوعي المعلم بأهمية تطبيق نظام الجدولين وذلك حسب ما تفرضه عليه العملية التعليمية.

السؤال:9	هل تعتمد قيمة معينة حتى تمنح التعزيز؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	10	%50
	أحيانا	4	%20
	نادرا	3	%15
	أبدا	3	%15
	المجموع	20	%100

بمراجعة السؤال نجد أن نسبة 50% من المعلمين يعتمدون على جداول النسب الثابتة التي محتواها إعطاء التعزيز للتلميذ بعد قيامه بعدد معين من الاستجابات، وهذا الجدول كغيره من الجداول له العديد من المزايا التي تعود على العملية التعليمية حيث:

- يساعد في حفظ النظام وتحديد كمية الأعمال الواجب في الأخير تعزيزها.
- زيادة انتباه الطلاب في الصف.
- خلق جو دراسي مقبول.
- يؤدي إلى ارتفاع معدل استجابة التلميذ.

وفي المقابل هناك نسبة تقدر بـ 15% لا يستعملون هذا الجدول فهم يعتمدون على جدول الفترات المتغيرة الذي يختلف عن نظام الجدول السابق في كونه يتم منح التعزيز فيه بشكل غير منتظم وغير مرتبط بعدد معين من الاستجابات ولهذا الجدول العديد من الامتيازات نذكر منها:

- شد انتباه التلميذ وزيادة تركيزه أثناء الحصة.
- تسهم في اندماج التلميذ وتفاعله بصفة أكبر مع الأنشطة التعليمية.

وهناك فئة جامعة في تطبيقها لكلا الجدولين وهم يقدرون بـ 20% فهم في بعض الأحيان يعتمدون على جداول النسب الثابتة والأحيان الأخرى يعتمدون على جداول النسب المتغيرة.

السؤال :10	هل تعتقد أن نسبة التعزيز وعدد مراته مؤثر في العملية التعليمية؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	دائما	20	%100
	أحيانا	0	%0
	نادرا	0	%0
	أبدا	0	%0
	المجموع	20	%100

من النسبة المئوية الكامنة يتضح لنا أن كل المعلمين أجمعوا على أهمية جداول التعزيز المتقطع بمختلف تفرعاته ومدى تأثيرها على العملية التعليمية وهذا لأن:

- ظهور التعزيز وفق هذه الجداول لا يكون عشوائيا، بل له نظام خاص يضبطه.
- الاعتماد على جداول التعزيز المتقطع يضمن ظهور الأداء المرتفع.
- هذه الجداول تسمح باستمرار السلوك وتكراره وارتفاع معدله.
- تجنب الإشباع، كما تعمل على إدامة التعلم.
- بفضلها يرتفع معدل الاستجابة فيبقى التلميذ نشطا.
- تعد أكثر مقاومة للمحو.
- يسهل تقديم المعزز فيه لأنه يمنح بين فترة وأخرى وبهذا يكون أقل تكلفه كذلك.

السؤال :11	هل تلاحظ أن التعزيز الايجابي يزيد من دافعية المتعلم؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	دائما	20	%100
	أحيانا	0	%0
	نادرا	0	%0
	أبدا	0	%0
	المجموع	20	%100

بالعودة إلى السؤال نجد أن كافة المعلمين اتفقوا على أن التعزيز الايجابي يُقوى ويزيد من دافعية المتعلم، وهم على صواب فيما ذهبوا إليه، كون أن هذا النوع من التعزيز له عدة مميزات:

- تقوية وتأكيد السلوك المراد تعلمه.
- زيادة احتمالية تكرار السلوك المرغوب فيه.
- وسيلة لزيادة مشاركته في الأنشطة.
- يساعد في استمرارية التعلم داخل الصف وخارجه.
- زرع الثقة في نفس التلميذ ودعوته إلى الإيمان بإمكانياته

السؤال :12	هل تلاحظ أن التعزيز السلبي يسهم في التقليل من السلوكيات السلبية؟	
الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
دائما	8	%40
أحيانا	6	%30
نادرا	3	%15
أبدا	3	%15
المجموع	20	%100

من السؤال المطروح آنفا يتضح أن نسبة 40% من المعلمين يُصرحون بدور التعزيز السلبي في الإنقاص والتخلص من بعض السلوكيات الغير مرغوبة عن طريق توقف تقديم أي مثير مرغوب فيه مقابل سلوك غير سوي؛أي التسامح معه بهدف تدعيم وتقوية الاستجابة.

فهذا التعزيز الذي يتلقاه التلميذ من معلمه يساعد على:

- محو السلوك الغير سوي واستبعاده من ذاكرته.
- إطفاء الاستجابات الخاطئة.
- تقوية الاستجابة الايجابية واحتمال تكرار ظهورها.

كما نجد فئة أخرى تقدر بـ 30% صرحت بأن التعزيز السلبي في بعض الأحيان يسهم في إنقاص بعض السلوكات الخاطئة، وفي الأحيان الأخرى لا يعمل على ذلك، والسبب في عدم عمله لا يعود في نقص هذا النوع من التعزيز، وإنما يرجع ذلك ربما إلى:

- صغر سن الطفل الذي يجعله بعيدا عن إدراك هذا النوع من المعززات.
- تقديمه في وقت غير مناسب.
- عدم إعلام المعلم للطفل عن تسامحه معه عند قيامه بسلوك غير مرغوب.

السؤال :13	أي أنواع المعززات التي تستعملها؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	طبيعية(اجتماعية)	8	%17
	اصطناعية	3	%7
	غذائية	14	%30
	مادية	3	%7
	رمزية	13	%28
	نشاطية	5	%11
	المجموع	46	%100

بعد طرحنا للسؤال يتبين لنا أن أكثر أنواع المعززات المستعملة من قبل المعلمين هي المعززات الغذائية التي حازت على نسبة 30 %، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى:

- سهولة اقتناءها من قبل المعلم.
- تفضيل المتعلم لهذا النوع من المعززات.

لتليها المعززات الرمزية بنسبة 28% فالاعتماد على هذا النوع من المعززات له الكثير من الجوانب الايجابية فهو:

- يؤثر على سلوك التلميذ بصفة مباشرة.
- يؤدي إلى قلة احتمالية وقوع الطفل في الملل من المعزز وذلك لأنه قابل للاستبدال.

في حين نجد أن المعززات الطبيعية تمثل نسبة 17%، ولهذه المعززات تأثير واضح في السلوك، كما أن استعمالها غير مقترن لا بثمن ولا بجهد.

أما المعززات النشاطية فهي تستخدم في العملية التعليمية بنسبة 11% وهذه المعززات:

- تعمل على تقوية الاستجابة.

- تعمل على ترفيه الطفل وإبعاده عن رتابة الجو الدراسي.
- جلب المتعة والسرور للمتعلم وشعوره بالرضا.
- اكتشاف مواهب التلاميذ من خلال النشاطات المقدمة لهم.

والمعززات الاصطناعية تُستخدم بنسبة 7 %وهذه المعززات كغيرها من المعززات الأخرى لها جملة من الفوائد من بينها:

- العمل على تطوير مهارات ومعارف التلاميذ.
- زيادة احتمال تكرار التلميذ للسلوك الذي أُثيب عليه.
- تجعل المتعلم على صلة كبيرة بمعلمه.

كما أن المعززات المادية تُستعمل أيضا بنفس نسبة المعزز السابق حيث تتضمن الكثير من المحاسن منها:

- تشجيع التلاميذ من خلال تقديم هذا النوع من المعززات.
- خلق جو دراسي تسوده المنافسة.
- يُقوي رغبة التلاميذ في التعلم.

وفي الأخير يمكن القول أن عملية التعزيز من العمليات الهامة في التدريس، فهو يعمل على حل مشكلات المتعلم في الصف الدراسي، و من خلاله يستطيع المعلم أن يخلق سلوكات تلاميذه و يعدلها ، كما أنه يعمل على تحفيز التلاميذ و تشجيعهم للحصول على أعلى المراتب.

السؤال :14	أعتقد أن تزويد التلميذ بالتدعيم فور إجابته الصحيحة أداة فعالة في التدريس؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	19	%95
	لا	0	%0
	أحيانا	1	%5
	المجموع	20	%100

تظهر النسب المتحصل عليها من خلال إجابات المعلمين أن معظم منتسبي المدارس الابتدائية الذين يمثلون نسبة 95% يُقرون بأهمية حدوث التعزيز مباشرة بعد كل إجابة صحيحة، وارتفاع هذه النسبة يعود إلى أهمية هذا

العامل في ضمان فعالية التعزيز، فتأخير تقديمه قد يؤدي إلى تعزيز سلوكيات أخرى غير مستهدفة، كما أن تأجيل التعزيز يمكن أن يتسبب في إطفاء السلوك.

السؤال:15	أضع نظاما محددا بالمواصفات الخاصة بالتعزيز وتوقيت تقديمه ونوع السلوك الذي يؤدي إلى استحقاقه؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	9	%45
	لا	4	%20
	أحيانا	7	%35
	المجموع	20	%100

نلاحظ من خلال النسب المئوية المدونة أعلاه، أن نسبة 45% من المعلمين يقومون يمنح التعزيز بصفة منتظمة حيث يضعون نظام يحددون فيه وقت تسليم التعزيز والسلوك الذي يدفعه إلى الحصول عليه.

ولهذا النوع من العوامل (ثبات التعزيز – درجة صعوبة السلوك) الكثير من الإيجابيات:

- فثبات تقديم التعزيز له دور كبير في إتقان السلوك من قبل التلميذ.
- كما أن الانتظام في تقديم التعزيز يُبعد المعلم عن الفوضى من خلال التزامه بوقت التعزيز.

ودرجة تعقيد السلوك تُعتبر أيضا من العوامل المؤثرة في التعزيز، فصعوبة السلوك وسهولته هو المعيار المتحكم في مدى فعالية التعزيز.

السؤال :16	أجد صعوبة في منحي التعزيز بكميات كبيرة؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	3	%15
	لا	9	%45
	أحيانا	8	%40
	المجموع	20	%100

من خلال طرحنا للسؤال يتبين لنا أن نسبة 45% من المدرسين لا تواجههم صعوبة في منح التعزيز بكميات معتبرة، وكمية التعزيز هاته لها أثر بالغ على فعالية التعزيز فكلما كانت كميته أكبر كانت فعاليته أكثر.

بينما هناك نسبة تقدر بـ 40% أحيانا تواجهها عوائق أثناء تقديمها للمعزز بكمية كبيرة وتتمثل هذه العوائق فيما يلي:

- كثرة عدد التلاميذ مما يصعب عليه منح التعزيز بقدر كافي.
- تكلفة بعض الأنواع من المعززات المعتمدة.

السؤال :17	هل تُنوع في استخدامك للمعززات (مثلا: مرة تقدم قطعة حلوى-مرة قطعة شكولاطة)؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	17	%85
	لا	1	%5
	أحيانا	2	%10
	المجموع	20	%100

مما يُلاحظ من خلال النسب المئوية أن هذا العامل يطبق بصفة كبيرة في العملية التعليمية إذ قدرت نسبته بـ 85%، وذلك لما له من أهمية وتكمن هاته الأهمية فيما يأتي:

- أن التنويع في الاعتماد على المعززات يُبعد المتمدرسين عن الشعور بالرتابة والملل.
- الاستناد على أنواع مختلفة من المعززات يؤدي إلى ضمان قيمة المعزز.
- تفادي الإشباع الناتج عن استخدام معزز واحد.
- التنويع في المعززات يضمن بقاء أثر التعزيز على السلوك.

السؤال :18	أُحس بأن كل المعززات التي أستخدمها مناسبة ويحبها المتمدرسون؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	16	%80
	لا	3	%15
	أحيانا	1	%5
	المجموع	20	%100

استنادا للسؤال نجد أن 80% من المعلمين يقتنون المعززات المناسبة التي تتلاءم مع رغبة المتعلمين فهم يُراعون الجدة في اختيارهم للمعززات، لما لهذا العامل من فاعلية في التعزيز، فالمعزز الذي يتصف بهذه الصفة " الجدّة" يؤثر

في التلميذ بصفة كبيرة، مقارنة بالمعززات الأخرى المألوفة، كما أن التلاميذ على درجة من الفطنة فهم يفضلون المعززات التي تكتسب هذه الخاصية.

السؤال :19	هل تعتقد أن التعزيزات عنصر مساهم في العملية التعليمية؟		
	الاقتراحات	**عدد الاجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	20	%100
	لا	0	%0
	أحيانا	0	%0
	المجموع	20	%100

من خلال النتيجة المتحصل عليها يتضح لنا أن نسبة 100% من المربين اتفقوا على أن التعزيزات بشتى أنواعها لها دور مهم في العملية التعليمية إذ:

- تعمل على زيادة التعلم بالدرجة الأولى.
- تكوين بيئة صفية يسود فيها الاحترام والمحبة والسعادة بين الأطراف التعليمية.
- تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي.

السؤال:1	في بعض الحالات يدفعني التلميذ إلى ضربه أو توبيخه؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	11	٪55
	لا	3	٪15
	أحيانا	6	٪30
	المجموع	20	٪100

من خلال النسب المئوية الظاهرة في الجدول نجد أن المعلم يستخدم العقاب الإيجابي بنسبة 55٪ لردع سلوكات الطفل فهو أحد الوسائل الإصلاحية المهمة في السلك التعليمي، ويمكن إرجاع هذه الأهمية إلى أنه:

- يجعل التلميذ يميز بين السلوكات المقبولة من غيرها.

- يؤدي إلى إيقاف أو تقليل السلوكات الغير محببة.
- معاقبة التلميذ الواحد على فعل غير مقبول يقلل من احتمال تقليد التلاميذ الآخرين لهذا السلوك.

السؤال:2	أقوم بتغيير مكان التلميذ عندما يفعل سلوك سيء داخل غرفة الصف؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	17	٪85
	لا	1	٪5
	أحيانا	2	٪10
	المجموع	20	٪100

من خلال النسبة الكائنة في الجدول يتضح لنا أن معظم معلمي الصف ابتدائي يلجؤون إلى تطبيق العقاب السلبي وذلك لضبط سلوكات المتعلم، وهذا العقاب بدوره له العديد من الفوائد:

- يهدف إلى إزالة وكف السلوك الغير مرغوب.
- تعويد التلاميذ على الانضباط داخل غرفة الصف.
- يعلم التلاميذ على الحرص في أداء واجباتهم على أكمل وجه.

وفي الأخير نستنتج أن هذا الأسلوب يعد من أسرع الأساليب التي تعمل على تصويب السلوكات الغير محمودة.

السؤال:3	هل تعاقب التلميذ مباشرة بعد قيامه بسلوك خاطئ؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	14	٪70
	لا	0	٪0
	أحيانا	6	٪30
	المجموع	20	٪100

اتفق 70٪ من المعلمين على أنهم يقومون بمعاقبة المتعلم مباشرة عقب قيامه بسلوك سيء، ففورية العقاب تُقوي من فعاليته، كما تضمن معرفة الطفل لسوكه الخاطئ، فتأجيله يؤدي إلى استمرار السلوك الغير سوي لدى التلميذ.

السؤال:4	من الأساليب التي أستخدمها عادة لعقاب التلميذ المشوش؟ ملاحظة:(يُمكن وضع أكثر من علامة للإجابة عن هذا السؤال؟)		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	الضرب أو القيام بتأنيبه	12	٪32
	أمره بالوقوف خلف القسم	10	٪27
	احرمه من وقت الراحة	4	٪11
	أغير مكانه	11	٪30
	المجموع	37	٪100

بعد طرحنا للسؤال يتضح لنا أن المعلم يعتمد على العقاب الإيجابي فهو يلجأ إلى الضرب ويستعمل التوبيخ بنسبة 32٪، كما أنه يعاقب المتعلم بإيقافه خلف القسم بنسبة 27٪ لتكون في مجملها نسبة 59٪ وكل هاته الأساليب تدخل ضمن العقاب الإيجابي، كما أن المعلم يعاقب التلميذ بحرمانه من وقت الراحة بنسبة 11٪ وبتغيير مكانه بنسبة 30٪ وهاته الأساليب تدرج في نوع آخر من العقاب ألا وهو العقاب السلبي لتكون لنا في الأخير نسبة 41٪

وعند وضع مقارنة بين النسبتين يتبين لنا أن العقاب الإيجابي يُستعمل في العملية التعليمية أكثر من العقاب السلبي، لكن من المفروض أن يحصل العكس لأن العقاب الإيجابي ممكن أن يعود على الطفل بالسلب فيُسبب له مشاكل نفسية كالخوف، الغضب، الخجل لذا ينصح بالتقليل من استعماله واللجوء أكثر إلى استعمال العقاب السلبي.

السؤال:5	أعاقب التلميذ في كل مرة يفعل فيها سلوكا خاطئا مع إعلامه بالسلوك البديل؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	13	٪65
	لا	1	٪5
	أحيانا	6	٪30
	المجموع	20	٪100

من خلال النسب المئوية الظاهرة في الجدول وجدنا أن المعلمين يعاقبون المتعلمين على كل عمل غير مرغوب مع إخبارهم بالعمل المغاير والمرغوب وهذا بنسبة 65٪

فالمعلمون يُدركون أهمية هذه الخطوة-إعلام الطفل بالسلوك البديل-في صنع سلوكات جديدة لدى الطفل وترسيخها في ذهنه.

السؤال:6	أُعزز التلميذ بعد معاقبته في حالة إذا ما أصلح سلوكه الخاطئ؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	11	٪55
	لا	5	٪25
	أحيانا	4	٪20
	المجموع	20	٪100

إن 55٪ من المعلمين يكافئون التلميذ المخطئ بعدما يقوم بإصلاح سلوكه ولعل هذا بهدف:

- دفعه إلى التخلص من السلوكات السيئة نهائيا.
- تشجيعه على الاستمرار في إصلاح سلوكاته.
- تحسيس المتعلم بقيمة السلوك الجيد.

السؤال:07	هل تستغني عن العقاب بإهمال السلوك الخاطئ؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	6	٪30
	لا	5	٪25
	أحيانا	9	٪45
	المجموع	20	٪100

استنادا للسؤال المطروح وُجد أن 45٪ من معلمي هذه المرحلة يقومون في بعض الأحيان بالتخلي عن العقاب وذلك بتجاهل السلوك الخاطئ فهم يلجؤون في بعض المرات إلى إهمال سلوك التلميذ، وفي مرات الأخرى لا يقومون بذلك ، وهذا يعود إلى نوع السلوك المرتكب، وإلى طبيعة المعلم في التعامل مع تلاميذه كما نجد نسبة 30٪ من المعلمين دائما ما يستغنون عن العقاب عن طريق إهمالهم للسلوك الخاطئ وهذا بهدف تفادي الآثار

السلبية التي يُخلفها العقاب، وربما لضمان استمرارية الحصة؛ لأنه من غير الممكن معاقبة كل التلاميذ على كل السلوكات الغير جيدة.

السؤال:08	هل يحقق العقاب نتائج إيجابية معينة في العملية التعليمية؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	13	٪65
	لا	1	٪5
	أحيانا	6	٪30
	المجموع	20	٪100

بعد طرحنا لهذا السؤال يتبين لنا أن للعقاب دورا مهما في العملية التعليمية وذلك لما يحققه من نتائج إيجابية فهذا الإجراء يعمل على خفض معدل حدوث السلوكات السيئة، كما يسعى إلى تقويم السلوك المائل، ويساعد المعلم على ضبط تلاميذه وتوفير الجو الملائم للدراسة، فالعقاب إذا من التطبيقات الضرورية لنظرية التعلم المبرمج.

السؤال:09	هل يتسبب العقاب في نتائج سلبية معينة في العملية التربوية؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	نعم	2	٪10
	لا	6	٪30
	أحيانا	12	٪60
	المجموع	20	٪100

من خلال إجابات المعلمين يظهر لنا أن 60٪ منهم يؤكدون على أن العقاب أحيانا ما يتسبب في نتائج سلبية، وهم على حق فيما ذهبوا إليه لأن هذه النظرية بدورها أشارت إلى هذا بالرغم من ارتكازها على مبدأ العقاب حيث اقترح سكينر بدائل لهذا الإجراء ليتفادى به هاته النتائج.

السؤال:01	هل تُوقف التدعيم عندما يصل التلميذ إلى تعلم وإتقان السلوك المطلوب منه؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	7	٪35
	أحيانا	5	٪25
	نادرا	1	٪5
	أبدا	7	٪35
	المجموع	20	٪100

من خلال دراستنا لنتائج الجدول نرى أن نسبة 35٪ من المعلمين دائما ما يعتمدون على مبدأ الانطفاء وذلك عندما يصلون بالتلاميذ إلى مرحلة تعلم السلوك النهائي، في حين نجد أن نفس هذه النسبة لا يستندون على هذا المبدأ، وعدم تطبيقهم لهذا الإجراء لا لأنه خال من الفوائد، وإنما يرجع هذا إلى قصور في أسلوب المعلم، إذ إن هذا المبدأ يُعد كمُتمم للمبادئ الأخرى، كما أنه يحقق تأثيرا واضحا في انخفاض معدل السلوك الغير مرغوب.

وهناك فئة ثالثة في بعض الأحيان يوقفون التدعيم وهذا عند بلوغ المتعلم الدرجة الأخيرة من سلوك وفي الأحيان الأخرى لا يقومون بتوقيفه.

السؤال:01	هل تسعى إلى تعليم الطفل على أن يميز بين الأوضاع التي تتطلب الاستجابة من غيرها؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	18	٪90
	أحيانا	2	٪10
	نادرا	0	٪0
	أبدا	0	٪0
	المجموع	20	٪100

من خلال النسبة المحصاة في الجدول يظهر لنا بأن 90٪ من المعلمين يقومون بتعليم تلامذتهم التمييز بين المواقف التي تستدعي الاستجابة دون غيرها، فهذا المبدأ يعمل على تنبيه الطفل على أن يستجيب فقط للأمور الملائمة، وأن يُبدي الرفض وعدم الاستجابة للأمور الغير ملائمة، مما يخلق في الطفل نوعا من الفطنة والذكاء.

السؤال:01	هل تقوم بمكافأة المتمدرس على كل سلوك يدفعه إلى تعلم السلوك النهائي؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	دائما	12	٪60
	أحيانا	8	٪40
	نادرا	0	٪0
	أبدا	0	٪0
	المجموع	20	٪100

بعد إلقاء نظرة على الجدول نجد أن نسبة 60٪ من المربيين يُكافئون تلاميذهم على كل خطوة تؤدي بهم إلى تعلم السلوك النهائي، وهذا بهدف:

- دفعهم إلى الاستمرار في أداء السلوك، وبهذا يضمن وصوله إلى شكله النهائي.
- خلق سلوك جديد عند المتعلم.
- يُقوي السلوكات المشابهة له.
- ترسيخ السلوك المشكل في ذخيرة الطفل.

السؤال:01	هل تستعمل التعليم المتدرج خطوة بخطوة؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	دائما	19	٪95
	أحيانا	1	٪5
	نادرا	0	٪0
	أبدا	0	٪0
	المجموع	20	٪100

أسفرت النتائج على أن 19 معلما من بين 20، أقروا على تطبيقهم للتعلم المبرمج خطوة بخطوة خلال عملية التدريس، ويعود اتفاق المعلمين في تطبيقهم له لما تحمله من ايجابيات تعود على المتعلم والمعلم وتتمثل في :

- تسهيل العملية التعليمية وضمان وصول الدرس إلى التلميذ بطريقة مبسطة.
- التعلم المبرمج يسمح لكل تلميذ أن يتعلم حسب ما يوافق سرعته.
- يحافظ على فعالية التلميذ ونشاطه في الفصل.
-تبعث في الطفل الفرح والسرور وذلك جراء حصوله على المكافأة عن كل خطوة وهكذا يعرف نتيجة عمله.

السؤال:01	هل تعتمد إلى تقسيم الدرس المعقد إلى خطوات بسيطة؟	
الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
دائما	19	٪95
أحيانا	1	٪5
نادرا	0	٪0
أبدا	0	٪0
المجموع	20	٪100

بعد طرحنا لهذا السؤال يظهر لنا أن نسبة 95٪ من النسبة الكلية 100٪ من المعلمين يقومون بتقسيم الدرس المعقد إلى خطوات متسلسلة بدءا بالنقاط السهلة وصولا إلى النقطة النهائية الصعبة، وهم يعتمدون على هذا بهدف:

- تقديم الدرس بأبسط الطرق وعلى خطوات متتالية.
- إيصال المادة العلمية إلى ذهن المتعلم.
- هذه الطريقة تدفع التلميذ إلى الاعتماد على نفسه للوصول إلى الإجابة الصحيحة.
- يؤدي هذا المبدأ إلى زيادة فُرص النجاح.

السؤال:01	هل تعتمد على تصميم اتفاقية مكتوبة تحدد فيها المطلوب منه ونوع المكافأة المترتبة في التزامه والنتائج المترتبة عن عدم التزامه؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	دائما	7	٪35
	أحيانا	7	٪35
	نادرا	3	٪15
	أبدا	3	٪15
	المجموع	20	٪100

من المعطيات المدونة في الجدول نجد أن نسبة 35٪ من المدرسين يعملون على وضع اتفاقية مكتوبة بينهم وبين تلاميذهم، وذلك رغبة منهم في:

- إلزام المتعلم بما ورد في الاتفاقية.
- تعليم التلميذ الانضباط.
- يتعلم التلميذ من خلاله تحمل مسؤولية سلوكاته مما يقوي ثقته في نفسه.
- يُسهم في تعليم الطفل أهمية العقود في الحياة وأهمية الوفاء بها.

في حين أن هناك فئة أخرى مقدرة ب 35٪ أحيانا ما يعتمدون على مبدأ التعاقد السلوكي.

السؤال:01	هل تُعوض التعزيز بسلوك أخر يُفضله التلميذ ليكون خادما لسلوك آخر لا يُفضله؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	7	٪35
	أحيانا	8	٪40
	نادرا	5	٪25
	أبدا	0	٪0
	المجموع	20	٪100

من الظاهر أن المعلم يعمد في بعض الأحيان بنسبة 40 % إلى مكافأة التلميذ بسلوك يُحبه، لكي يضمن أدائه لسلوك أخر لا يُحبه.

وهناك نسبة من المعلمين يقدرون ب 35٪ دائما ما يستعملون هذا المبدأ –مبدأ بريماك –بغرض: تعديل السلوك وتقويمه، تشجيع التلاميذ على القيام بالأعمال المطلوبة منهم.

السؤال:01	هل تلحظ تفاعلا من قبل المتعلمين مع التعلم المرحلي؟		
	الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
	دائما	15	٪75
	أحيانا	5	٪25
	نادرا	0	٪0
	أبدا	0	٪0
	المجموع	20	٪100

إن المتعلمين يستحسنون "التعلم المرحلي" وهذا ما أكدته إجابات المعلمين، فنجد نسبة 75٪ منهم يؤكدون على أن هذا النوع من التعلم لقي تفاعلا من قبل المتعلم.

السؤال:**01**	هل تجد نتائج إيجابية للتعلم المتدرج (خطوة بخطوة)؟		
	الاقتراحات	**عدد الإجابات**	**النسبة المئوية**
	دائما	18	٪90
	أحيانا	2	٪10
	نادرا	0	٪0
	أبدا	0	٪0
	المجموع	20	٪100

في مضينا في هذا البحث ظهر لنا أن للتعلم المتدرج فوائد جمّة تعود على المتعلم والمعلم بالإيجاب، وبعد طرحنا للسؤال أُكد ذلك، حيث صرح 90٪ من المعلمين أن هذه النظرية دائما ما تترك العديد من الآثار الإيجابية في العملية التعليمية، من بينها:

- تعمل على تبسيط الدروس المعقدة.
- تُساعد في استغلال الوقت وتقليل الجهد المبذول.
- تجعل المتعلم أكثر إيجابية سواء في تعامله مع المادة التعليمة أو مع معلمه.
- تُساعد على إثارة نشاط المتعلمين.
- تمنح التلميذ التغذية الراجعة.
- تُراعى المستويات الذهنية المتفاوتة بين التلاميذ.

خلاصة:

نستنتج من خلال نتائج الاستبيانات الموزعة على معلمي الصف الابتدائي ما يأتي:

- أن التعلم المبرمج من أكثر التطبيقات انتشارا في فصول المرحلة الابتدائية وذلك نظرا لأهميته.
- المعلم الناجح هو من يسعى إلى تطبيق مبادئ التعلم المبرمج.
- التعزيز بشتى أنواعه له دور مهم في زيادة مردودية العملية التعليمية.
- العقاب من الأساليب المساعدة في تعديل سلوك التلميذ، إلا أن الإكثار منه قد يسبب أزمة نفسية للطفل لذا ينصح بالتقليل من استعماله.
- يمكن تعويض العقاب بأساليب أخرى أقل ضررا كتغير مكان التلميذ المشوش بدلا من ضربه.
- يُعد الانطفاء خطوة ضرورية ، يلجأ إليها المعلم عندما يضمن وصول التلميذ إلى إتقان السلوك ، لأنه من غير الممكن الاستمرار في منح التعزيز.
- يستخدم المعلم مبدأ التمييز والتعميم ليزرع في تلاميذه مهارة التمييز.
- إن مبدأ التشكيل يُساعد المعلم في توليد سلوكات مرغوبة في الطفل.
- يعمل المعلم في تطبيقه لمبدأ التسلسل على الاستفادة من سلوكات الطفل البسيطة ليكون في النهاية سلوك أكبر تعقيدا.
- التعاقد السلوكي أسلوب مرن يدفع بالتلميذ إلى التقيد بالمطلوب منه، كما ينظم العلاقة بين المعلم والمتعلم.
- مبدأ بريماك يلجا إليه المعلم عندما يريد أن يُلزم تلميذه بعمل معين.

وفي الأخير يمكن القول بأن كل مبادئ هذه النظرية تعود بالنفع على الأطراف التعليمية.

خـاتمة

خاتمة:

لقد حاولنا في هذه الدراسة أن نجلب الانتباه للنظرية السلوكية بشكل عام، وأن نلقي نظرة ثاقبة حول نظرية التعلم المبرمج لسكينر بشكل خاص باعتبارها محور دراستنا، ولما تحمله من فائدة تعود على المتعلم والمعلم.

وقد خلصنا بعد خوضنا في هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أولا– النتائج العامة:

1– النظرية السلوكية إحدى تيارات علم النفس، القائمة في تحليل السلوكات على العلوم الدقيقة وعلى العلوم التطبيقية، والعلوم التجريبية الخاضعة للملاحظة والتجربة.

2– أن أول من أشار إلى هذه النظرية هم العرب القدامى من أمثال ابن فارس وابن خلدون، إلا أن تأسيسها كان على يد السلوكيين المحدثين.

3– قُسمت النظرية السلوكية الحديثة إلى النظرية الارتباطية وإلى أخرى وظيفية.

4– تعاملت هذه النظرية مع الإنسان كالآلة الميكانيكية من خلال تجريده من العقل.

5– أقرت هذه النظرية بأن لكل مثير استجابة.

6– تعد نظرية الاشتراط الإجرائي التي أتى بها سكينر إحدى النظريات السلوكية الوظيفية التي تعتمد على المكافأة في خلق أو تعديل السلوك.

7– قسم سكينر السلوك في نظريته هذه إلى سلوك استجابي وآخر إجرائي.

8– يُعد سكينر من الأسماء المميزة في التحليل التجريبي للسلوك.

9– استعمل سكينر في تجاربه أنواعا شتى من الحيوانات، كما جرب على الإنسان معتمدا في ذلك على صندوقه المعروف باسمه.

10– تقوم نظرية سكينر على جملة من المبادئ أهمها:

تعزيز الاستجابات المؤدية إلى تعلم السلوك المطلوب تعلمه وفق جداول التعزيز التي قد صممها، بالإضافة إلى مبادئ أخرى سبق ذكرها كالعقاب، الانطفاء...وكل هذه المبادئ تسهم في تيسير العملية التعليمية.

11– التعليم عبارة عن عملية إخبار وإظهار ونشر وتقديم للمعلومات وهو يخص المعلم.

12– التعلم عبارة عن عملية تعرف ودراية وتلقي للمعلومات وهو يخص المتعلم.

13– التعلم المبرمج شكل من أشكال التعلم الذاتي ، إذ يمكن المتعلم من أن يُعلم نفسه وفق برنامج أعده المعلم.

14- يُعد التعليم المبرمج من التطبيقات التربوية الهامة، وهو ناتج النظرية الإجرائية، حيث ساعدت مبادئها على تطوير هذا النوع من التعلم.

15- بالرغم من النقد الموجه لهذه النظرية، وذلك لاعتمادها في دراستها على الجنس الحيواني وإغفالها للجنس البشري، بالإضافة إلى عدم القدرة على تقديم المكافآت على كل السلوكات، إلا أنها تبقى من أكثر النظريات المعمل بها في العملية التعليمية.

16- لقيت نظرية التعلم المبرمج في هذه المرحلة العُمرية نجاحا ملاحظا لأن الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى أن تُطبق مبادئ هذه النظرية عند تعليمه.

ثانيا– النتائج الخاصة:

1- من خلال نتائج الاستبيان يتضح لنا أن المعلم يلجأ إلى تطبيق التعزيز الإيجابي أكثر من تطبيقه للسلبي، نظرا لصعوبة النوع الثاني مقارنة بالنوع الأول.

2-بالإطلاع على الجانب التطبيقي وُجد أن جداول التعزيز المستمر بالإضافة إلى المتقطع بشتى تفرعاته والموضوعة من قبل سكينر مُطبقة في العملية التعليمية.

3-من الملاحظ أن التلميذ يُطبق عليه العقاب السلبي أكثر من نظيره الإيجابي، وهذا راجع إلى صغر سن الطفل الذي يفرض على المعلم التقليل من هذا النوع.

4-يظهر أن المعلم يعتمد على مبدأ التمييز، وهذا ليخلق في الطفل نوع من الفطنة.

5-أظهرت نتائج البحث أن للمعلم الدور الأساسي في تشكيل سلوكات الطفل.

6-على المعلم في المرحلة الابتدائية مسؤوليات متعددة ومعقدة وجدّ كبيرة؛ لأن عملية التعلم مع الصغار صعبة، ولتسهيلها يلجأ المعلم إلى تطبيق مبدأ التسلسل.

7-إن المتمدرس في هذه المرحلة يتصف بخاصية الرفض والتي قد تُعيق تعلمه، وحل هذه المشكلة يكمن في الاعتماد على مبدأ بريماك.

وفي ضوء النتائج التي توصلنا إليها يمكن أن نُقدم مجموعة من التوصيات:

1- يجب على المدرس أن يُراعي متطلبات التلميذ واهتماماته ومستواه الذهني عند تحديده للأهداف الدراسية.

2- ضرورة اعتماد المعلم على مبدأ التعزيز، لما له من أثر على المتعلم.

3- على المعلم أن يتوخى الحذر في استعمال المعززات، وأن يتجنب الإكثار من تقديمها.

4- يستوجب على المعلم أن يعتمد على أسلوب العقاب السلبي، وان يقلل من اعتماده على العقاب الإيجابي، وأن يُعوض هذا الأخير ببدائل تجنبا للأضرار التي يُخلفها.

5- يلزم على المربي أن يعتمد على كل مبادئ هذه النظرية لكي يضمن الوصول بالتلميذ إلى تعلم السلوك المطلوب.

وأخيرا نتمنى أن نكون قد وضعنا لبنة متواضعة في شرح العلم الشامل، وأن تكون هذه المحاولة دعوة منا للمعلمين إلى الاعتماد على نظرية التعلم المبرمج في تطوير العملية التعليمية وتيسيرها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع :

أولا– المصادر والمراجع العربية

1. إبراهيم وجيه محمود:التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته ،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،(د ط)، 1427 هـ / 2006م.

2. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات– ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون– الجزائر، (د ط)، 2009م.

3. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: تعديل السلوك الإنساني، دار المسيرة، عمان، ط2، 1435هـ/2014م.

4. أحمد محمد عبد الخالق: أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة الإسكندرية، ط3، 2000م.

5. أحمد محمد عبد الخالق: مبادئ التعلم، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية،ط2، 2001م.

6. ألفت محمد حقي: علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، 1992م.

7. أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د ط) 2012م.

8. أيوب دخل الله: التعلم و نظرياته، دار الخلدونية، الجزائر، (د ط)، 1435هـ – 2014م.

9. بدر الدين عامود: علم النفس في القرن العشرين، اتحاد الكتاب العرب، دمشق،(د ط)، 2001م.

10. تيسير مفلح كوافحة: علم النفس التربوي و تطبيقاتها في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط2، 1428هـ/2007م.

11. جمال الخطيب: تعديل السلوك الإنساني، دار الفكر، عمان، ط1، 1429هـ/2008م.

12. جلال شمس الدين: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه: المناهج والنظريات، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، (د ت).

13. جودت بني جابر و آخرون: المدخل إلى علم النفس، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع و العلمية الدولية ، عمان ، ط1 ، 2002م.

14. الحسين جرنو محمد جلو: أساليب التشويق و التعزيز في القرآن الكريم، دار العلوم الإنسانية، دمشق، ط1، 1414هـ/1994م.

15. حفيظة تازورتي: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط)، 2003م.

16. حكمت درو الحلو: مدخل إلى علم النفس، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، (د ط)، 2004م.

17. حلمي المليجي: علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، ط8، 2000م.

18. حنان عبد الحميد العناني: علم النفس التربوي، دار صفاء، عمان، ط5، 2014/1435م.

19. زينب عبد الكريم: علم النفس التربوي، دار الحامد، الأردن- عمان، (د ط)، 2009م.

20. سامي ملحم: سيكولوجية التعلم و التعليم، دار المسيرة، عمان، ط1، 1422هـ/2001م.

21. سعيد حسني العزة: صعوبات التعلم: المفهوم- التشخيص- الأسباب: أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة، دار عمان، ط1، 2002م.

22. سيد خير الله: علم النفس التربوي: أسسه النظرية و التجريبية، دار النهضة العربية، بيروت، (د ط)، (د ت).

23. صالح حسين أحمد الداهري، وهيب مجيد الكبيسي: علم النفس العام، دار الكندي، إربد، الأردن، ط1، 1999م.

24. صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط6، 1428هـ/2008م.

25. طلعت منصور و آخرون: أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (د ط)، 2003م.

26. عبد الرحمان عدس : علم النفس التربوي نظرة معاصرة، دار الفكر، عمان – الأردن، ط2، 1419هـ/ 1999م.

27. عبد الستار إبراهيم و آخرون : العلاج السلوكي للطفل: أساليبه و نماذج من حالاته، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، (د ط) ، 1993م.

28. عبد الستار إبراهيم: أسس علم النفس، دار المريخ، الرياض، (د ط)، 1407هـ/1987م.

29. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض، ط1، 1427هـ/2006م.

30. عبد القادر عبد الجليل: المدارس المعجمية، دراسة في البنية التركيبية، دار صفاء، عمان، ط1، 1430هـ/2009م.

31. عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار المسيرة، عمان، ط1، 1426هـ،2005م.

32. عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط4، 1423هـ / 2003م.

33. عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م.

34. عدنان يوسف العتوم و آخرون: علم النفس التربوي: النظرية و التطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 1435هـ/2016م.

35.عصام نور سرية: سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، (د ط)، 2004م.

36.علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربية: لغير الناطقين بها: النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1427هـ/2006م.

37.علي فالح الهنداوي، عماد عبد الزغول:مبادئ أساسية في علم النفس، دار حنين،عمان، (د ط)،(د ت).

38.علي فالح الهنداوي، عماد عبد الزغول: مدخل إلى علم النفس مر: ماهر أبو هلال، فدوى المغيربي، دار الكتاب الجامعي، العين- الامارات العربية المتحدة، ط8، 1435هـ/2014م.

39.عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ في علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين الامارات العربية المتحدة، ط2، 1433هـ/2012م.

40.عماد عبد الرحيم الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط4، 2013م.

41.عناية حسن القبلي: التعزيز في الفكر التربوي الحديث، تد: علي إبراهيم دغيم، شركة أمان، القاهرة، مصر، ط1، 1436هـ / 2014م.

42.فاطمة عبد الرحيم النوايسة: أساسيات علم النفس، دار المناهج، عمان، ط1، 1434هـ / 2014م .

43.فتحي الزيات: سيكولوجية التعلم: بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 1424هـ/2004م.

44.محمد السيد عبد الرحمان: نظريات الشخصية، دار قباء، القاهرة، (د ط)، 1998م.

45.محمد بني خالد، زياد التح: علم النفس التربوي ، دار وائل ، الأردن – عمان ، ط1 ، 2012م.

46.محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2007م.

47.محمد عودة الريماوي و آخرون: علم النفس العام، دار المسيرة، عمان، ط1، 1428هـ – 2008م.

48.محمد فرحان القضاه ، محمد عوض الترتوري: أساسيات علم النفس التربوي: النظرية و التطبيق، دار الحامد، عمان، (د ط)، (د ت).

49.محمود محمد غانم: علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية، عمان، ط1، 2002.

50.مروان أبو حويج: المدخل إلى علم النفس العام، دار اليازوري العلمية ،الأردن-عمان،(د ط)،2012م.

51.مريم سليم :علم النفس التربوي، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان، ط1، 1428هـ / 2004م.

52.مريم سليم :علم النفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ط1 ، 1423هـ/2002م.

53.مصطفى ناصف: نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: علي حسين حجاج، مر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، (د ط)،1986م.

54.مصطفى ناصف: نظريات التعلم دراسة مقارنة، تر: علي حسين عطية، مر: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، (د ط)، 1983م.

55. نبيل محمد زايد: الدافعية و التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 1422هـ/ 2003م.

56.لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار،(د ط)،2003/2002م.

57. هناء حسين الفلفلي: علم النفس التربوي، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 1434هـ/2013م.

58. وليد عبد اللطيف: مدخل في إعداد المناهج المدرسة، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د ط)، 1408هـ/1988م.

59. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم و التعليم، دار الفكر، الأردن، ط1، 1426هـ/2005.

ثانيا– المراجع المترجمة:

1. باربرا انجلر: مدخل إلى نظريات الشخصية، تر: فهد بن عبد الله بن دليم، دار الحارثي، الطائف، (د ط)، 1411هـ/1991م.

2. روبرت ودورث: مدارس علم النفس المعاصرة، تر: كمال دسوقي، دار النهضة، بيروت، لبنان، (د ط)، (دت).

3. هـ. دوجلاس بروان: أسس تعلم اللغة وتعليمها: تر: علي علي أحمد شعبانة عبد الراجحي ،دار النهضة العربية، بيروت، (د ط)،1994 .

4.سارنوف أ. مدنيك و آخرون: التعلم، تر: محمد عماد الدين إسماعيل، مر: محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، بيروت، ط3، 1409هـ/1989م.

ثالثا–الأطروحات و الرسائل الجامعية:

أ– أطروحات الدكتوراه:

1. سعاد بوعناقة حرم جديدي: فعالية التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تخصص علم المكتبات: دراسة تجريبية لتدريس مادة البيبلوغرافيا المتخصصة، أطروحة دكتوراه مخطوطة في: علم المكتبات، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري– قسنطينة، بإشراف: عبد اللطيف صوفي، 1426-1427هـ/2005-2006م.

2. شاه خالد ناسوتيون: تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية: بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية و أدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا، أطروحة دكتوراه مخطوطة، في: تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج اندونيسيا ،اندونيسيا بإشراف: الحاج محمد عين، الحاج توركيسن لوبيس، 2016م.

3. فرحات فاطمة الزهراء: مشكلة التعلم عند فئة متلازمة: ديوان المستوى التركيبي، أنموذجا دراسة موجهة بوسائط المعلوماتية، أطروحة دكتوراه مخطوطة في: الأدب العربي، كلية الآداب و اللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، بإشراف: غيتري سيدي محمد، 1434هـ/2013م-2014م .

4. منى إبراهيم محمد محمود: فاعلية أسلوب التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تعلم قواعد اللغة العربية للصف الثاني الثانوي، أطروحة دكتوراه مخطوطة، في: التربية (تخصص تكنولوجيا التعليم)،كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا، بإشراف: مضوي مختار المشرف، 1428هـ/2017م.

ب- رسائل ماجستير:

1. بوفروم رتيبة: تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس: دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللغات للكبار، مذكرة ماجستير مخطوطة، في: اللغة، كلية الآداب و اللغات و الفنون، جامعة وهران، السانيا، بإشراف أحمد يوسف، 2009/2008م.

2. خولة زروقي: التعليم و تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية: دراسة ميدانية بمؤسسة إعادة التربية بورقلة، مذكرة ماجستير مخطوطة، في: علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، بإشراف: بلقاسم سلاطنية، 2015/2014م.

3. ربيعة بابلحاج: ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون- من خلال مقدمته، مذكرة ماجيستير مخطوطة، في علوم اللسان العربي و المناهج الحديثة، كلية الآداب و اللغات، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، بإشراف: أحمد بلخضر، 2009/2008م.

4. صالح بن عبد الله بن محمد الحمد: اثر استخدام التعليم المبرمج: على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ: بمدارس الحرس الوطني بمدينة الرياض، مذكرة ماجستير مخطوطة، في: التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، بإشراف: سليمان محمد الجبر، 1410هـ،1990م.

5. عبد الرحمن عبد الحي: نظريات التعلم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية- المرحلة الابتدائية عينة، مذكرة ماجستير مخطوطة، في تعليمية اللغة وتعليمها، كلية الآداب و اللغات، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، بإشراف: عبد المجيد عيساني، 2011/2010م.

6. عبد القادر زيدان: النظريات اللسانية و أثرها في تعليمية اللغة العربية، القراءة في المرحلة الابتدائية- أنموذجا- مذكرة ماجستير مخطوطة، في اللسانيات التطبيقية، كلية الآداب و اللغات، جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان، بإشراف: سيدي محمد غيثري، 2013/2012م.

ج- رسائل ماستر:

1. بن علال أمال: اكتساب اللغة عند الطفل المراحل و النظريات من 0 إلى 06 سنوات. مذكرة ماستر مخطوطة، في: علوم اللغة، كلية الآداب و اللغات، جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان- الجزائر، بإشراف: والي دادة عبد الحكيم، 2016/2015م.

2. بوطغان فريزة، بوقروي رشيدة: مسألة المعنى في اللسانيات بين المدرسة التوزيعية و المدرسة التوليدية التحويلية- دراسة مقارنة، مذكرة ماستر مخطوطة، في: علوم اللسان، كلية الآداب و اللغات، جامعة عبد الرحمان ميره-بجاية ، بإشراف: محمد زيدان، 2017/2016م.

3. بوعكاز أماني، حفظ الله كريمة: البعد النفسي في العملية التعليمية ومدى تأثيره في التحصيل الدراسي: المرحلة المتوسطة أنموذجا، مذكرة ماستر مخطوطة، في: التعليمية، كلية الآداب و اللغات، جامعة العربي التبسي- تبسة، بإشراف: سهلي رشيد، 2017/2016م.

4. حفصة سقني : صعوبات تعلم القراءة لدى منتسبي محو الأمية – دراسة ميدانية لبعض مراكز محو الأمية بالوادي ، مذكرة ماستر مخطوطة ، في : علوم اللسان ، كلية الآداب و اللغات ، جامعة حمة لخضر الوادي ، بإشراف سليم حمدان ، 1436/ 1437هـ – 2016/2015م.

5. حمزة راوية: ملامح النظرية السلوكية في ظل منهاج تعليمية أنشطة اللغة العربية: في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر: مدرسة الهاشمي سويد " أنموذجا"، مذكرة ماستر مخطوطة، في: لسانيات تعليمية، كلية الآداب و اللغات، جامعة محمد خيضر- بسكرة، بإشراف: فوزية دندوقة، 1436هـ/1437هـ، 2015م.

6. رحماني سمية: النظرية المعرفية و تطبيقاتها في مرحلة التعليم المتوسط- السنة الرابعة أنموذجا- مذكرة ماستر مخطوطة، في: اللسانيات التعليمية، كلية الآداب و اللغات، جامعة محمد خيضر- بسكرة، بإشراف ليلى جغام، 1438/1437هـ،2017/2016م.

7. رقية دريج: النظرية السلوكية في ضوء تعليم اللغات- السنتان الأولى و الثانية ابتدائي انموذجا، مذكرة ماستر مخطوطة، في: اللسانيات التعليمية، كلية الآداب و اللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، بإشراف: ياسمينة عبد السلام، 1437/1436هـ، 2016/2015م.

8. فضيل قاسمي: تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: شعبة الأدب و الفلسفة أنموذجا، مذكرة ماستر مخطوطة، في: اللسانيات، كلية الآداب و اللغات، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، بإشراف: موسى لبنى أمال، 2015/2014م.

رابعا– المجلات العلمية:

1. رياض حسين: استخدام طريقة التعليم المبرمج بدلا من الطرائق التقليدية في مراحل التعليم المختلفة، مجلة الفتح، العدد 26، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، 2006م.

2. علي بن محمد الصغير، صالح عبد العزيز الناصر: ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 18، كلية التربوية، جامعة الملك سعود، 2002م.

3. نجاة أحمد الزليطني: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية: نظرية سكينر (أنموذجا)، المجلة الجامعة، العدد 18، المجلد 18، كلية الآداب جامعة الزاوية، 2016م .

خامسا– السلاسل:

1. بهاء الدين جلال: برنامج مهارات و فنيات تعديل السلوك، مركز هليب وبوب و جمعية التوعية و التأهيل الاجتماعي، تصميم: هناء فاضل الفاضل، نقلا عن :www.help.currlculum.com .

2. عبد الرحمان بن سليمان الغنيمي: مهارات تعديل السلوك (حقيبة المدرب) المراجعة الفنية : خالد بن عبد الله الرفاعي ، مراجعة نسخة 1427: خالد بن محمد اللزام ، الإدارة العامة للتربية و التعليم، الرياض، إدارة التدريب الدولي، قسم البرامج التدريسية، 1423/ 1424هـ.

3. عدنان أحمد الفسفوس : أساليب تعديل السلوك الإنساني: السلسة الإرشادية رقم (2) ، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج www.gulkids.com ، فلسطين، ط1، 1427هـ / 2006م.

الملاحق

ملحق رقم : 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

استمارة الاستبيان

أخي المعلم ، أختي المعلمة

فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بالتدريس لذا نرجو منكم قراءة كل عبارة بتمعن والإجابة عنها بوضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك.

علما أنه لا يوجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، كما يرجى الإجابة على كل الفقرات بكل موضوعية ، و نتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات و عدم استعمالها إلا لغرض البحث العلمي .

و لكم منا جزيل الشكر و الامتنان على حسن تعاونكم معنا.

الرقم	السؤال	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	هل تحدد الأهداف التربوية للدرس قبل أن تباشر عملية التعليم؟					
02	هل تستعمل التعزيز الايجابي لغرس السلوكات و تدعيمها؟					
03	هل تستعمل التعزيز السلبي لإطفاء بعض السلوكات السلبية؟					
04	هل تعمل على حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء ، أو أي مكافأة أخرى نظيرا أدائهم المتميز؟					
05	من الممكن أن يفرح الطفل على حسن تأديته للواجب حتى من غير أن أكافئه؟					
06	عندما تعزز الطفل مرة في اليوم مثلا ، هل يستمر نشاطه في الأيام الموالية؟					
07	هل تمنح المكافأة باستمرار في كل مرة يقوم فيها المتعلم بإنجاز تمرينه؟					
08	أقوم بمنح التعزيز للمتعلم بعد مرور فترة زمنية معينة أحددها مسبقا؟					
09	هل تعتمد قيمة معنية حتى تمنح التعزيز؟					
10	هل تعتقد أن نسبة التعزيز و عدد مراته مؤثر في العملية التعليمية؟					
11	هل تلاحظ أن التعزيز الايجابي يزيد من دافعية المتعلم؟					
12	هل تلاحظ أن التعزيز السلبي يسهم في التقليل من السلوكيات السلبية؟					

الرقم	السؤال					
13	أي أنواع المعززات تستعملها؟	طبيعية اجتماعية	اصطناعية	غذائية	مادية	رمزية	نشاطية
14	أعتقد أن تزويد التلميذ بالتدعيم فور إجابته الصحيحة أداة فعالة في التدريس؟	نعم	لا	أحيانا			
15	أضع نظاما محدد بالمواصفات الخاصة بالتعزيز و توقيت تقديمه ونوع السلوك الذي يؤدي إلى استحقاقه؟						

16	أجد صعوبة في منحي التعزيز بكميات كبيرة؟			
17	هل تنوع في استخدامك للمعززات (مثلا : مرة تقدم قطعة حلوى- مرة قطعة شكولاطة)؟			
18	أُحس بأن كل المعززات التي استخدمها مناسبة و يحبها المتمدرسون؟			
19	هل تعتقد أن التعزيزات عنصر مساهم في العملية التعليمية؟			

الرقم	السؤال	نعم	لا	أحيانا		
01	في بعض الحالات يدفعني التلميذ إلى ضربه أو توبيخه؟					
02	أقوم بتغيير مكان التلميذ عندما يفعل سلوك سيء داخل غرفة الصف؟					
03	هل تُعاقب التلميذ مباشرة بعد قيامه بسلوك خاطئ؟					
04	من الأساليب التي استخدمها عادة لعقاب التلميذ المشوش ؟ ملاحظة:(يمكن وضع أكثر من علامة للإجابة على هذا السؤال)	الضرب أو القيام بتأنيبه	أمره بالوقوف خلف القسم	أحرمه من وقت الراحة		أغير مكانه
05	أعاقب المتعلم في كل مرة يفعل فيها سلوك خاطئ مع إعلامه بالسلوك البديل؟					
06	أعزز التلميذ بعد معاقبته في حالة إذا ما أصلح سلوكه الخاطئ؟					
07	هل تستغني عن العقاب بإهمال السلوك الخاطئ؟					
08	هل يحقق العقاب نتائج ايجابية معينة في العملية التعليمية؟					
09	هل يتسبب العقاب في نتائج سلبية معينة في العملية التربوية؟					

الرقم	السؤال	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	هل توقف التدعيم عندما يصل التلميذ إلى تعلم و إتقان السلوك المطلوب منه؟					

الرقم	السؤال	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	هل تسعى إلى تعليم الطفل على أن يميز بين الأوضاع التي تتطلب الاستجابة من غيرها؟					
02	هل تقوم بمكافأة المتمدرس على كل سلوك يدفعه إلى تعلم السلوك النهائي؟					

الرقم	السؤال	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	هل تستعمل التعليم المتدرج خطوة بخطوة؟					

الرقم	السؤال	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	هل تعتمد إلى تقسيم الدرس المعقد إلى خطوات بسيطة؟					

الرقم	السؤال	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	هل تعتمد على تصميم اتفاقية مكتوبة تحدد فيها المطلوب منه ونوع المكافأة المترتبة في التزامه و النتائج المترتبة عن عدم التزامه؟					

الرقم	السؤال	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	هل تعوض التعزيز بسلوك آخر يفضله التلميذ ليكون خادما لسلوك آخر لا يفضله؟					

الرقم	السؤال	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	هل تلحظ تفاعلا من قبل المتعلمين مع التعلم المرحلي ؟					
02	هل تجد نتائج ايجابية للتعلم المتدرج (خطوة بخطوة)؟					

ملحق رقم : 02

ملحق الشخصيات

الشخصية	التعريف بها
أودين جثري Guthrie	ولد عام 1886 ، ويعد من السلوكيين المؤمنين بعملية المثير و الاستجابة و هو ينظر للتعلم كعملية اشتراط ، و تقوم نظريته في التعلم على قانون الربط بالتماس أو المجاورة أو التسلسل ، توفي عام 1909.[1]
ابن خلدون	هو ولي الدين أبو زيد عبد الرحمان بن محمد بن خلدون المشهور (بابن خلدون) و لد في تونس سنة 732 ، له عدة مؤلفات منها : شرح قصيدة البرد المشهورة للبصيري، شرح رجز في أصول الفقه للسان الدين الخطيب ، شفاء السائل للتهذيب المسائل ، توفي في25 رمضان من سنة 808.[2]
ابن فارس	هو أبو الحسين أحمد بن زكريا ابن محمد بن الحبيب الرازي المعروف بابن فارس ، ولد سنة 312هـ و هو أجد أئمة اللغة و الأدب في القرن 4هـ ، ترك الكثير من المصنفات من بينها الإتباع والمزاوجة ، الأمالي ، التاج ، توفي عام 395هـ[3]
ايفان بتروفتش بافلوف Ivon petrovich pavlov	ولد بقرية بجوار مدينة موسكو ، أخذ تعليمة الأول بالبيت ثم التحق بالمدرسة ، ثم الجامعة فدرس فسيولوجيا الحيوان ونال على الدرجة العلمية سنة 1885 ، خصص حياته في دراسة البحوث الفيزيولوجية ففاز بجائزة نوبل في الجهاز الهضمي سنة 1904 ، كما حرص على دراسة عملية التعلم ، أجرى أعماله المعروفة فور اكتشافه كمية سيلان لعاب الكلاب ، نتيجة ظهور الطعام ، ومن هذه الزاوية انطلق بافلوف في دراسة المنعكس الشرطي .[4]

[1] ينظر : وليد عبد اللطيف : مدخل في إعداد المناهج المدرسية ، دار المديح ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، (د ط) ، 1408 / 1988، ص 99.

[2] ينظر : ربيعة بابلحاج : ملامح تعليمية اللغة عند ابن خلدون من خلال مقدمته ، مذكرة ماجستير مخطوطة في : علوم اللسان العربي و المناهج الحديثة ، كلية الآداب و اللغات ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، بإشراف : أحمد بلخضر ، 2008/ 2009 م ، ص 51.

[3] ينظر : عبد القادر عبد الجليل : المدارس المعجمية : دراسة في البنية التركيبية ، دار صفاء ، عمان ، ط1 ، 1430هـ – 2009م ، ص 218 219.

[4] ينظر : عبد الرحمان عبد الحي : نظريات التعلم و تطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية – المرحلة الابتدائية عينة– مذكرة ماجستير مخطوطة ، في : تعليمية اللغة العربية و تعلمها ،كلية الآداب و اللغات ، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة ، بإشراف عبد المجيد عيساني ، 2010 ، 2011 ، ص 38.

ثورندايك (إدواردلي) Therendike Edwardlee	ولد عام 1874م ، عالم نفسي أمريكي مؤسس نظرية التعلم بالمحاولة و الخطأ ، حرص على تثبيت الأسس العلمية لعلم النفس الحديث ، حيث يعتبر الأب الروحي لعلم النفس التربوي ، و هو أول من أدرج نماذج محددة من الحيوانات العليا في المعمل و أجرى تجارب عليها بأجهزة خاصة ، و قد نشر عن سلوك الحيوان سنة 1899 ثلاثة بحوث ، طبعت في كتاب بعنوان ذكاء الحيوان 1911م .[1]
جون برادوس واتسون John B , Watson	ولد عام 1878، أخذ تعليمه العالي عن جامعة شيكاغو ودرس علم النفس على يد إنجيل وديوي، و كان ولعا بالبحث التجريبي في مجال علم النفس الحيوان ن ومن أهم كتبه " السلوك ، مدخل إلى علم النفس المقارن " 1914 ، و كتابه " السلوكية " 1924، توفي عام 1958.[2]
ليونارد بلومفيد N Bloom , Field	ولد عام 1887 ، ألف كتاب " اللغة " سنة 1939 الذي يعتبر انطلاقة عهد جديد في اللسانيات الأمريكية و العالمية ، كما تبنى مبادئ علم النفس في كتابه الأول " مدخل إلى دراسة اللغة " 1914، و قد أكد على ضرورة دراسة اللغة بعيدا عن المعارف اللغوية و العلوم الأخرى ، توفي عام 1949.[3]
هل شارلز آي بروكس كلارك هال Clark hull	زعيم سيكولوجية التعلم الجديد في أمريكا في الثلاثينيات و الأربعينيات من القرن 20 ، ولد في 24 ماي 1884 بأكرون نيويورك ، من مكتبة : " التنويم و القابلة للإحياء : منهج تجريبي " ، مبادئ السلوك ، توفي 1952.[4]

[1] ينظر :عبد القادر زيدان : النظريات اللسانية و أثرها في تعليمية اللغة العربية ، القراءة في المرحلة الابتدائية – أنموذجا – مذكرة ماجستير مخطوطة ، في اللسانيات التطبيقية ،كلية الآداب و اللغات ، جامعة أبي بكر بلقايد (تلمسان)، بإشراف : سيد محمد غيتري ، 2012/ 2013م ، ص 20 ، و ينظر : روبرت و دورت : مدارس علم النفس المعاصرة ، تر :كمال دسوقي ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان ، (د ط) ، (د ت) ، ص 158.

[2] ينظر : بدر الدين عامود : علم النفس في القرن العشرين ، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، 2001 ، ج1، ص 233 236.

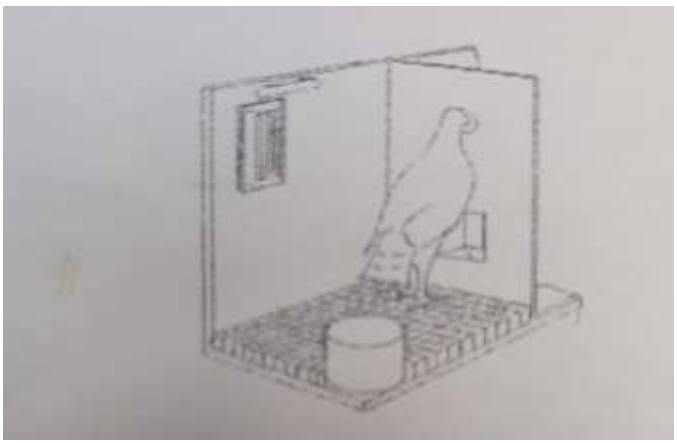
[3] ينظر : بوطغان فريزة ، بوقروي رشيدة : مسألة المعنى في اللسانيات في المدرسة التوزيعية و المدرسة التوليدية التحويلية – دراسة مقارنة – ، مذكرة ماستر مخطوطة ، في علوم اللسان ،كلية الآداب و اللغات ، جامعة عبد الرحمان ميرة ، بجاية بإشراف : محمد زيان ، 2016 / 2017م ، ص 10.

[4] ينظر : مصطفى ناصف : نظريات التعليم ، تر : علي حسين حجاج ، مر : عطية هنا ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب ، الكويت . (د ط) ، ج2 ، 1986 ، ص 67 68.

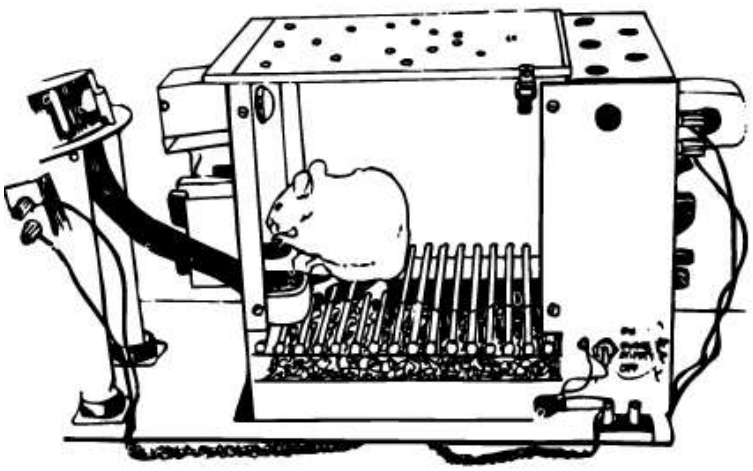
الملحق رقم:03

صورة لسكينر

تجربة الحمامة



تجربة الفأر



فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

شكر وتقدير

مقدمة.....**أ،ب**

مدخل:مفاهيم أولية حول التعلم المبرمج.

أولا: تعريف التعليم و التعلم (LAERNING AND TEACHING) **5**

1-تعريف التعليم: TEACHING..... **5**

2-تعريف التعلمLAERNING..... **6**

ثانيا: الفرق بين التعليم والتعلم..... **7**

ثالثا: مفهوم التعلم المبرمج **7**

رابعا: شروط التعلم المبرمج..... **8**

خامسا: مميزات التعلم المبرمج..... **9**

الفصل الأول: نظرية سكينر السلوكية التعليمية مبادئها وتطبيقاتها

المبحث الأول:النظرية السلوكية.

أولا: مفهوم النظرية السلوكية..... **11**

ثانيا: مبادئ النظرية السلوكية..... **13**

المبحث الثاني:نظرية التعلم بالاشتراط الاجرائي.

أولا: مفهوم النظرية..... **14**

ثانيا: التعريف بسكينر (Skiner)..... **16**

ثالثا: الوقائع التجريبية للنظرية..... **18**

المبحث الثالث: قوانين نظرية سكينر ومبادئها

أولا: قوانين ومبادئ سكينر:..... 22

ثانيا:التطبيقات التربوية للنظرية..... 35

ثالثا:نقد النظرية..... 37

الفصل الثاني: تطبيقات نظرية سكينر في بعض ابتدائيات الوادي.

توطئة..... 39

المبحث الأول:مجالات الدراسة والأداة المستعملة.

أولا: مجالات الدراسة..... 40

ثانيا: الأداة المستعملة..... 41

المبحث الثاني: تفريغ الاستبيان تحليله ومناقشته.

تفريغ الاستبيان تحليله ومناقشته..... 42

خلاصة:..... 68

خاتمة:..... 69

قائمة المصادر والمراجع..... 74

الملاحق..... 81

فهرس المحتويات:..... 90

تم بحمد الله