



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك في المنظومة التربوية

- دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات عامة

إشراف الدكتور:

- سليم حمدان

إعداد الطالبات:

- إيمان مداوي

- مليكة حوري

- هناء فردية

أعضاء لجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة	الرتبة	الأستاذ
أ. رئيساً	الشهيد حمه لخضر - الوادي	أستاذ محاضر	عبد الحميد بوترعة
أ. مشرفاً ومقرراً	الشهيد حمه لخضر - الوادي	أستاذ محاضر	سليم حمدان
أ. مناقشاً	الشهيد حمه لخضر - الوادي	أستاذ محاضر	علي بلول

الموسم الدراسي: 1442/1443 هـ - 2021/2022 م

شكروعرفان

قال الله تعالى

﴿ فَادْكُرُونِي أذكُرْكُمْ واشْكُرُوا لي وَلَا تَكْفُرُونِ ﴾ سورة البقرة (152)

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة

ربي لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضى على

توفيقنا لإتمام هذا العمل

وعملاً بقول رسولنا الكريم صل الله عليه وسلم:

{ مَنْ لَمْ يَشْكُرْ النَّاسَ لَمْ يَشْكُرْ الله }

نتوجه بجزيل الشكر والامنتان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا

العمل، وفي تذليل ما واجهنا من صعوبات، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف "سليم حمدان"

الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عوناً لنا في إتمام بحثنا هذا دون

أن ننسى أعضاء اللجنة.

كما نتقدم بأسمى عبارات التقدير لأساتذة كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

عرفانا بمجهوداتهم القيمة.

ولكل من ساهم من قريب أو بعيد ومد لنا يد العون.

مقدمة

اهتم العديد من العلماء والمفكرين والفلاسفة منذ القدم بدراسة سلوك الإنسان والحيوان، وقد بذلوا الجهد الكبير محاولين تفسير التعلم عند الإنسان، حيث استقطبت قضية التعلم اهتمام الكثير من علماء النفس خاصة في هذا القرن أمثال: (إدوارد ثورندايك، وإيفان بافلوف، وإدوين جثري ... الخ)، والجدير بالذكر أن علماء النفس لم يختلفوا على مركزية موضوع التعلم لما له من أهمية في حياة الإنسان باعتباره أقدر الكائنات الحية على التعلم، وأكثرها حاجة له. غير أن الاختلافات بين وجهات نظر هؤلاء العلماء في تفسير قضايا ونظريات التعلم.

وقد استحققت نظريات التعلم أن يحشد لها مثل هذا الجهد، ذلك لاحتلالها مكانة الصدارة بين شتى موضوعات علم النفس، حيث تعددت نظريات التعلم واختلفت في تفسير هذه العملية من خلال السلوك، وبما أن نظريات التعلم واسعة ومتعددة، والخوض في تفاصيلها والاختلافات فيما بينها أمر صعب، بل ويعرض إلى ضياع المعالم الرئيسية التي نحتاج إليها، لذلك فمن الضرورة أن نتعرض لبعضها دون بعضها الآخر، وأن يكون اختيارنا مبنياً على أسس واضحة.

أما الأسس التي رويت في اختيارنا للنظريات التي سنعرضها في هذا المقام مناقشة نظريات التعلم يأتي في سياق البناء المعرفي للمعلمين والإدارات التربوية، فالخلفية النظرية مهمة في طريق التطبيقات العملية، ومن ناحية أخرى فإن هذه النظريات تنطلق من أسس نفسية، وهذا ما يؤكد ملازمتها للتعلم وبالتالي أهمية إلمام المعلم بقضايا علم النفس التربوي ليتخذ من الوسائل والأساليب ما يكفل في تحقيق الأهداف.

وفي هذا المقام أيضا سوف نعرض أهم النظريات شيوعا في الفكر النفسي ألا وهي تطبيق نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك في المنظومة التربوية التي نحن بصدد دراستها متعرضين بذلك لمجموعة من المفاهيم الأساسية التي أحاطت بهذه النظرية.

ومن هذا المنطلق سيكون من المنطقي التساؤل حول هذه النظرية وطرح إشكالية التالية:

هل يمكن تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك في العملية التعليمية؟ وما جدواها في تحقيق الأهداف المسطرة؟

أمّا بالنسبة لأسباب اختيار الموضوع فتمثلت في:

- من أهم الأسباب التي دفعتنا لاختيار موضوع البحث أنه يندرج ضمن تخصصنا.
- ميلنا الشخصي إلى هذا الموضوع نظرًا لأهميته.
- إضافة خبرات ومعارف جديدة لإثراء معارفنا في هذا المجال الذي هو ضمن تخصصنا.
- ممارسة البحث العلمي في الميدان بحكم أن الجانب التطبيقي مكمل للجانب النظري.
- التعرف عن قرب على طريقة الممارسة الصحيحة لعملية تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك في المنظومة التربوية وخطواتها وأهدافها والنتائج المتحصل عليها خلال الممارسة.
- إمكانية توفير مادة علمية، ذلك من خلال تحصيل مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي قد تسهم بدورها في إعادة النظر في تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك في المنظومة التربوية.

وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدنا على تقسيم دراستنا إلى مدخل جاء تحت عنوان: (التعلم والتعليم -نظريات التعلم-المنظومة التربوية)، حيث احتوى المدخل على تحديد مفاهيم التعلم والتعليم ونظريات التعلم والمنظومة التربوية.

وقصد الإحاطة الشاملة بموضوع دراستنا حاولنا التطرق في الفصل الأول الذي جاء تحت عنوان: (نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية)، إلى مجموعة من العناصر، حيث تناولنا فيه أهم العناصر: التعريف بالنظرية، أنواع التعلم عند ثورنडाيك، تجارب ثورنडाيك، قوانين التعلم عند ثورنडाيك، خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ، انعكاسات نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ على المنظومة التربوية.

وبالنسبة للفصل الثاني الموسوم بعنوان: (دراسة ميدانية لتطبيق نظرية ثورنडाيك في بعض ابتدائيات الوادي) فقد جاء ليعرض الجانب الميداني من الدراسة الذي عرضنا فيه منهج الدراسة ومجالاتها وأدوات الدراسة مع مناقشة وتحليل البيانات واستخلاص النتائج الدراسة.

واقترضت طبيعة الدراسة، اعتماد المنهج الوصفي القائم على التحليل والاستقراء والإحصاء لملائمة طبيعة البحث وأهدافه.

وخلال هذه الرحلة المنهجية اعتمدنا على مجموعة من المراجع من بينها: محطات في علم النفس العام لـ (جميلة سليمان)، نظريات التعلم (محمد زياد حمدان)، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية (كفاح يحيى صالح العسكري)، التعلم: نظريات وتطبيقات (أنور محمد الشرقاوي)، ... وغيرها من المراجع.

ومن الصعوبات التي واجهتنا واعترضتنا في هذا البحث ما له علاقة بطبيعة الموضوع في حد ذاته ومنها ما يتعلق بظروف خاصة مررنا بها.

وفي الختام أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذنا الفاضل "سليم حمدان" الذي أشرف على موضوع دراستنا هذه فشمّلنا برعايته وتوجيهاته، وغمرتنا بحسن استقباله لنا حيث كان خير سند في هذه الرحلة المنهجية.

وفي الأخير نسأل الله التوفيق والسداد، فإن أخطأنا فمن أنفسنا، وإن أصبنا فمن الله
وحده لا شريك له.

مدخل

التعلم والتعليم-المنظومة التربوية

أولاً: التعلم والتعليم

- 1- مفهوم التعلم
- 2- مفهوم التعليم
- 3- العوامل المؤثرة في التعلم

ثانياً: المنظومة التربوية

- 1- مفهوم المنظومة التربوية
- 2- مفهوم التربية
- 3- مفهوم المنظومة التربوية
- 4- مكونات المنظومة التربوية
- 5- مراحل التعلم في المنظومة التربوية الجزائرية

توطئة:

أصبح الاهتمام بالتعلم والتعليم من أهم المكاسب التي يمكن أن يمتلكها الإنسان، نظرا لما يشهده مجتمعنا من تغيرات وتطورات متسارعة وفي شتى المجالات، فأصبح من المعروف أن نجاح عمليات التعلم والتعليم يكون من خلال اتباع الاستراتيجيات الناجعة. فالعمل العشوائي غير المستند إلى استراتيجية معينة لا يصل بالتعلم والتعليم إلى التواصل والاستمرار نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتطبيق الاستراتيجيات الحديثة للتعليم على تلاميذ له نتائج في إكسابهم الكثير من المهارات والمعارف المختلفة والمتعلقة بمستواهم العقلي، ويمكن القول بأن العلم يتقدم بدرجة كبيرة باعتماده، حيث أصبح من الضروري على المنظومة التربوية إتباع الاستراتيجيات التي الفعالة في المؤسسات التعليمية، وخلق بيئة تعليمية نشطة يصبح المتعلم فيها مشاركا ايجابيا ويستطيع من خلالها تحصيل المعارف والمعلومات وتحقيق الأهداف المنشودة، وفي هذا الفصل سوف نتعرض لمجموعة من المفاهيم حول التعلم والتعليم والمنظومة التربوية.

أولاً: التعلم والتعليم

1- مفهوم التعلم:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور التعلم يعني:

- الإتقان والأحكام والفقه، علم الأمر وتعلمه، أتقنه.¹

وجاء في المعجم الوسيط بمعنى:

- تعلم الأمر أتقنه وعرفه، والمعلم من يتخذ مهنة التعليم، ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالاً، وكان هذا اللقب أرفع الدرجات في نظام الصناعات، كالنجارين والحدادين والمعلم، الملهم للصواب والخير.²

من خلال ما سبق من التعريفات اللغوية للتعلم في لسان العرب ومجمع اللغة العربية نجد أنهم يتفقون في أن التعلم في اللغة يرتكز على الإتقان والفقه.

اصطلاحاً: يصعب إيجاد تعريف واضح ومحدد لمصطلح التعلم. ويرجع السبب في ذلك إلى عدم إمكانية ملاحظة هذه العملية على نحو مباشر؛ فهي لا تشكل شيئاً مادياً يمكن ملاحظته وقياسه مباشرة، وإنما هو عملية افتراضية يستدل عليها من خلال السلوك أو الأداء الخارجي.

ويرجع الاختلاف أيضاً في إيجاد تعريف محدد لها إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة هذه العملية انطلاقاً من اختلاف الافتراضات التي انطلقت منها النظرية النفسية المتعددة. فالنظريات السلوكية تؤكد دور العوامل البيئية في هذه العملية وتعتبر السلوك الخارجي القابل للملاحظة.

¹ جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، تحقيق نخبة من الأساتذة، دار المعارف، القاهرة، د.ط، د.ت، مج4، ج34، ص 3083.

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ص 624.

والقياس على أنه وحدة الدراسة العلمية لسائر العمليات النفسية الأخرى مع تركيزها على نواتج عملية التعلم، في حين تؤكد النظريات المعرفية دور العوامل الفطرية في هذه العملية وتتطلق في تفسيرها لعملية التعلم من دراسة العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والتوقع والتفكير واتخاذ القرار، أي أنها تعني بعملية التعلم ذاتها وليس في نتائجها. فهناك العديد من علماء النفس من عرف التعلم بدلالة السلوك الخارجي¹، فمثلا يعرفه كرونباخ (cronbach، 1977) على أنه تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة.

أما كلوزماير (Clausmeier)، فينظر إليه على أنه تغيير في السلوك نتيجة لشكل من أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة.

ويعرفه كلين (Klein، 1978) على أنه تغير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة الناجحة. في حين يعرفه بعض الآخر بدلالة القدرات أو العمليات المعرفية، حيث يرى بياجيه أن التعلم عبارة عن تغير في الخبرة والبنى المعرفية الموجودة لدى الفرد.

ويعرفه جانيه (Gang'e، 1977) على أنه تغير في قابليات الأفراد التي تمكنهم من القيام بأداء معين.

أما بيجي (Bigge، 1976) فيعرفه على أنه التغير في التبصر والسلوك والأداء والدافعية أو مجموعة منها. وهناك من يعرفه على أنه تغير في عمليات استقبال المعلومات ومعالجتها. ومنها ومهما يكن من أمر، فيمكن استنتاج التعريف التالي لموضوع التعلم².

التعلم: العملية الحيوية الديناميكية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية.³

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2000، ص 91.

² - سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة، ط1، 2001، ص 65.

³ - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للنش والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص 37.

ومما سبق من تعريفات عن التعلم نجد أنها تركز على ثلاثة جوانب هي:

أ- السلوك: فعلى الرغم من أن التعلم يشمل الاستجابات القابلة للملاحظة إلا أنه أيضا يشمل في المقام الأول نشاطا يحدث داخل الكائن الحي لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر ويقصد به الحالات الشعورية والعمليات العقلية.

ب- بالتغير: وهو يعني أن سلوك الفرد يختلف بعد عملية التعلم عما كان قبل التعلم، أي أن التعلم ينتج عن نشاط يقوم به الفرد أو د التدريب أو الملاحظة، إلا أنه يمكن اعتبار كل تغير في السلوك تعلمًا.

ت- الخبرة: ويقصد بها الأحداث التي تمر بالفرد وما يقوم به من أنشطة مختلفة تؤدي إلى تغير السلوك ويختلف التغير الناتج عن الخبرة عن التغير الذي يحدث نتيجة عوامل أخرى (كالتعب أو العقاقير أو الدوافع أو الحالات الانفعالية أو النضج).¹

2- مفهوم التعليم:

تباينت تعريفات العلماء للتعليم من حيث اللفظ، لكنها تقاربت في مفهومها، لذا نكتفي بالتعريفات التالية:

هو مجموعة من النشاطات والفعاليات التي توظف عن طريق تصميم وتنظيم بيئة التعلم والمنهاج التعليمي بهدف إحداث هذا التغير.

نقل معلومات منسقة في حصص قابلة للحفظ الغيبي والاستظهار من كتب مدرسية

معينة.²

¹ - بطرس حافظ بطرس، تعديل وبناء سلوك الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2010، ص 20.

² - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص 155.

مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي تم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلاله من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي.¹

ومن فحوى ثنايا التعاريف نستخلص جملة من التعاريف تتمثل فيما يلي:

التغيير في الفرد يسمى تعلّما، إذا حدث في ظروف طبيعية، حيث يتأثر الفرد بغريزته الفطرية ومحيطه مجتمعه، قصد الانسجام فيه، إذ التغيير في السلوك يأخذ أشكالا ثلاثة، يقول عماد الزغلول: التعلم عملية تتطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة، ويأخذ أشكالا ثلاثة هي:

- اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.

- التخلي عن سلوك أو خبرة ما.

- التعديل في سلوك أو خبرة ما.

ويذكر أحمد حساني أن تغيير سلوك الفرد، واكتسابه سلوكا أو خبرة أو مهارة جديدة ضرورة بشرية، وذلك لأسباب منها:

- يهدف التعليم إلى تعديل السلوك تعديلا يسعف المتعلم على حل المشاكل التي تعترض سبيله، والتي يرغب في إيجاد الحل الكافي لها.

1-2- يمتلك الفرد عن طريق التعلم آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه وإدراكه، وتزيد قدرته على السيطرة على ما يحيط به من أشياء وتسخيرها لخدمته.
2-2- يتعلم الفرد سلوكات اجتماعية وعلاقات ثقافية، وقيم روحية تساعد على التكيف والانسجام مع أفراد مجتمعه.²

¹ - محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د.ط، 2000، ص 13.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط3، د.س، ص 48.

التعلم والتعليم مصطلحان متباينان فالتعلم منبعه الفرد حيث يحدث عليه التغيرات في ذاته أو يسعى لإحداثه بنفسه، بمعنى أنه مبني على نشاطه الذاتي، فهو الذي يحاول ويخطئ ويصح فيتعلم، أما التعليم فهو ما يملأ من الخارج من غير الشخص المتعلم.¹

نستخلص أن التعليم أوسع من التعلم، إذ يحتوي على التعلم بالإضافة إلى عنصرين هما:

- 1- تحديد السلوك الذي يجب تعلمه وتحديد الشروط أو الظروف التي يتم فيها التعلم والتي تلائم سلوك موضوع التعلم.
- 2- التحكم في الظروف التي تؤثر في سلوك المتعلم، بحيث يصبح هذا السلوك تحت سيطرتها من أجل تحسينه كما وكيفا.
- 3- العوامل المؤثرة في التعلم:

العملية التعليمية عملية معقدة إلى حد كبير، فالفرد منذ ولادته إلى أن يصل إلى سن الكبر يسعى لتغيير سلوكه وتبديل معارفه، ليتمكن من التفاعل مع بيئته ومجتمعه، لتحقيق هدفه، ينبغي مراعاة الشروط أو العوامل المؤثرة في عملية التعلم وهي:

- 1- **النضج:** يقصد بالنضج درجة نمو معينة في بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي، هذه الأجهزة مسؤولة عن نمط استجابي معين، يحقق وظيفة معينة لدى الكائن الحي،² فالنضج يحدث نتيجة تغيير فسيولوجي تلقائي في التركيب العضوي نحو (الجهاز السمعي أو البصري، جهاز الهضم، العضلات، ...) وهذا له تأثير كبير في إنجاح عملية التعلم، لأنه لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم، أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية، فعلى سبيل المثال لا يمكن تعلم النطق والكلام ما لم يتم نضج أجهزه

1 - فاييزة مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعليم وتطبيقاتها، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص 27.

2 - نفسه، ص 53.

الكلام، ولا يستطيع الفرد أداء بعض المهارات الحركية الدقيقة ما لم يتم نضج العضلات الدقيقة وتحقيق التآزر الحسي الحركي.¹ ولا يتحقق التعلم إلا إذا كان مستوى نضج الفرد يمكنه من القيام بالنشاط اللازم للتعلم، فحل تمارين في الرياضيات مثلاً أو البرهان أو العمليات العقلية المعقدة تحتاج أن يكون المتعلم وصل إلى درجة نضج معينة.²

وللنضج مظهران:

- أ- النضج التكويني ونعني به نمو الفرد في الجسم والشكل والوزن والتكوين.
- ب- لنضج الوظيفي ونعني به نمو الفرد في الوظائف الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته.³

فالنضج والتعلم متلازمان لا ينفك أحدهما عن الآخر، قال أحمد حساني: يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقى ولا يذر، إنما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه من حيث أنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نمواً متكاملًا يشمل جوانب شتى تقي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية.⁴

ويرى معظم علماء النفس أن النضج والتعلم يتدخلان تداخلاً معقداً في عملية النمو والتطور، حتى أنه من العبث محاولة الفصل بينهما، كما يمكن اعتبارهما وجهين لعملة واحدة، فاكتماب مهارة ما هو تعلم ولكن القدرة على اكتساب المهارة ترجع إلى مستوى النضج، وحدوث التعلم عند ذلك يكون نمواً مميزاً أو تطور كليهما، فمثلاً لا يتعلم الأطفال اللغة إلا بعد وصولهم إلى سن معينة، فلا نستطيع تعليم الطفل اللغة في الشهر الأول من

1 - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 33.

2 - محمود عبد الحليم ميسي، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د.ط، 2003، ص 38.

3 - جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 19.

4 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2007، ص 52.

عمره، لأنه لم ينضج بعد، أما تطور اللغة عند الأطفال عندما يصل إلى سن معينة فهذا يعتمد على الإثارة أو البيئة التي يعيش فيها الفرد.¹

فالنضج من أهم المؤثرات الرئيسية لتغيير السلوك، غير أن النضج يظهر طبيعياً عند أفراد الجنس دون تمييز، والسبب العوامل الوراثية في حين التعلم مرتبط بظروف البيئة التي يحدث فيها.²

2- الاستعداد: يقصد به وصول الطفل إلى مرحلة يكون فيها قادر على التعبير عما يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء،³ فتعليم الطفل أي مهارة يتطلب استعداداً شخصياً يمكنه من اكتسابها، ويظهر هذا جلياً في تعليم القراءة والكتابة، جاء في كتاب إعداد الطفل للقراءة والكتابة، "هناك أربعة عوامل رئيسية تؤثر في استعداد الطفل للقراءة والكتابة وهذه العوامل هي:

الاستعداد العقلي _ الاستعداد الجسمي _ الاستعداد الشخصي الانفعالي _ الاستعداد في الخبرات والقدرات⁴ .

وهذه العوامل لها الأثر الواضح في استعداد الطفل للتعلم، وهذا لا ينفي وجود عوامل خارجية أخرى مساعدة في تسهيل عملية التعلم، نحو طريقة المعلم أسلوبه، والمحيط المدرسي، والوسائل التعليمية، بالإضافة إلى الحصيلة والأفكار والخبرات والتجارب السابقة لدى الطفل.

¹ - جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 19.

² - نفسه، ص 52.

³ - عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2006، ص 17.

⁴ - هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999، ص 32.

والاستعداد للتعلم نوعان، استعداد عام للتعلم المدرسي، واستعداد تطوري للتعلم،¹ والاستعداد مرتكز على جملة من العناصر يذكر أحمد حساني: "يمكن لنا أن نمثل لذلك بمهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنها ترتبط بالعمر العقلي، ولكنها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضوية والنفسية والاجتماعية وهي الأسس التي يمكن لنا حصرها في العناصر التالية:

أ- اكتمال النضج العضوي للتعلم واهتمامه الخاص بالقراءة من حيث هي مهارة قابلة للاكتساب.

ب- خبرة المتعلم السابقة، وقدرته على الإفادة من الأفكار واستثمارها.

ت- قدرة المتعلم على التفكير المجرد، وتجاوزه للعوائق والصعوبات، وقدرته كذلك على تذكر الكلمات من حيث أصولها ودلالاتها.

ث- قدرة المتعلم على التمييز بين الأشكال المرئية، وربطها بالصور السمعية، فالتهيه النفسي والجسمي والاجتماعي لدى الطفل، يسهم في إنجاح عملية التعلم، وعند غيابه يؤثر سلباً في العملية التعليمية، وهذا ما يفسر فشل عملية التعلم لدى بعض الأفراد.

3- الدافعية: حالة توتر أو نقص داخلية تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات)، أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية، البواعث) بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد، والدافعية تسهم في عملية التعلم من حيث:

- توليد السلوك للتعلم.

- توجيه السلوك نحو مصدر التعلم، فهي تعمل على توجيه السلوك نحو المعلومات والمصادر المهمة ذات العلاقة.

- استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم.

¹ - أمل التل، التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة العلمية، ص 59-60.

- الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم.¹

ويعد الدافع سببا لحدوث عملية التعلم، فهو يوجه سلوك الكائن ويساعده على حل المشكلة التي تواجهه وفي حالة عدم وصوله إلى حل، يدفعه الدافع إلى البحث عن الحل، وبالتالي يستمر نشاطه من أجل إيجاد الحل. وجميع السلوكات التي يقوم بها الفرد سواء فطرية أو مكتسبة تصدر عن دوافع، والدوافع مقسمة إلى قسمين:²

- 1- دوافع أولية أو فطرية أو بيولوجية، وهي تلك الاستعدادات التي يولد الفرد مزودا بها.
- 2- دوافع ثانوية مكتسبة أو بيئية، وهي تعتمد على خبرات الفرد وميوله واتجاهاته، وما يمر به من أحداث.

ولقد أثبتت البحوث أن الذي لديه دافع قوي عال يتعلم أعظم من غيره وأكثر،³ ومن الثابت أنه لا تعلم دون دافع معين، نظرا لأن نشاط الفرد وتعلمه الناتج عن هذا النشاط في موقف معين تحدده الظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف وتؤدي الدافعية في التعلم وظيفة من ثلاثة أبعاد هي:⁴

- تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد.
- تجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل مواقف أخرى.
- يجعل الفرد يوجه نشاطه وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده

¹ - محمود عبد الحليم منسي، التعلم، المفهوم -النماذج -التطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د.ط، 2003، ص 42.

² - نفسه، ص 44-45.

³ - محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 2000، ص 55.

⁴ - أمل النل، التعلم والتعليم، ص 68-69.

4- الفهم: العوامل المهمة في عملية التعلم، ويتحقق عامل الفهم بشرط التجانس بين المعلم والمتعلم، فالعملية التعليمية في جوهرها هي عملية تواصلية، ومن شروطها إنجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس في السنن والقواعد، بين الباث والمتلقي، وكذلك الشأن في العملية التعليمية لا بد أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم. فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي،¹ ونجد هذا واضحا في المخطط السداسي الذي رسمه جاكبسون وهو يبين بعد حركية العملية التواصلية التي تحدث بين الباث والمتلقي والمستمع، حيث العملية التواصلية تستدعي ستة عوامل، ذلك أن المرسل يرسل رسالة لغوية إلى المرسل إليه، غير أن هذه الرسالة لكي تكون مؤثرة في المستمع المتلقي، فهي تقتضي بداءة سياقاً _ أو مرجعاً _ تحليل عليه، ثم سننا مشتركا بين المرسل والمرسل إليه، ثم قناة لنقل الرسالة.²

وكما هو معلوم أن نظام العلامات الدالة التي تكون بنية النظام التواصلية في مجتمع ما هو ذاته خبرة مشتركة بين أفراد ذلك المجتمع، فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم لا بد لنا من استثارة خبراته السابقة في مجال النظام اللساني، ولا بد لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد، لأن اكتساب المفاهيم يتطلب حضورا في الواقع الحسي للأشياء،³ وتشكل المفاهيم أوسع قاعدة في بنية المعرفة إذ من المفاهيم تتشكل المبادئ والقوانين والتعليمات لذا فإن النجاح في تعليمها للمتعلمين من خلال المناهج التعليمية.⁴

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 54.

² - حنفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2009، ص 117-118.

³ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 54.

⁴ - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص 171.

5- التكرار: إجراء خارجي في العملية التعليمية، ومن الدعائم الأساسية التي تتجح بها عملية التعليم، حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العادة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة، ولتحقق هذا الاقتران الثنائي لابد من التكرار، شرط أن يكون التكرار موجهًا بيداغوجيًا، مرتكزا على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم، والرغبات والدوافع.¹

ثانيا: المنظومة التربوية

مفهوم المنظومة التربوية:

قبل التطرق تعريف المنظومة التربوية نقوم أولا بتعريف المنظومة والتربية.

1- المنظومة: تأخذ المنظومة عدة معاني من بينها المؤسسة والنظام فهي تستخدم حسب

الاستعمال إذ تعرف بـ:

أ- تعرف في كتاب علم الاجتماع المدرسي: بأنها بنية ذات تكامل وترابط بين مكوناتها وعناصرها، بعضها ببعض ترابطا وظيفيا محكما، يقوم على أساس من التفاعل الحيوي بين عناصر هذه المنظومة ومكوناتها.²

نلاحظ كذلك من خلال هذا التعريف بأن المنظومة تتكامل بين مختلف عناصرها من أجل القيام بوظائف محددة لكل عنصر.

ب- تعرف المنظومة: بأنها جملة من العناصر المترابطة بروابط إذا تغير أحدها تغيرت الروابط الأخرى كلها.³

نلاحظ في هذا التعريف أن المنظومة تمثل نسق واحد، كل عنصر يؤثر في الآخر.

¹ - أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص55.

² - علي سعد وطفة على الشهاب، معظم الأطماع المدرسي سد المؤسسات الجامعية للدراسات، لبنان، د.ط، 2004، ص 41.

³ - منها خليل أحمد، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحنة، لبنان، د.ط، 1984، ص 21.

ت- تعرف كذلك: بأنها بناء يتكون من عدة عناصر لكل عنصر وظيفة يؤديها، ويجد بين هذه العناصر علاقات مترابطة، حيث يؤدي هذا البناء وظيفة ودور محدد، إذ يتميز هذا البناء عن غيره بسمات محددة تميزه عن المحيط الخارجي.¹

نلاحظ من خلال التعاريف السابقة أنها تجمع على أن المنظومة تعبر عن بناء يتكون من عدة أجزاء لكل جزء منها وظيفة محددة، وكل جزء يكمل الجزء الآخر في بناء تكاملي.

2- التربية:

أ- مفهوم التربية:

لغة: ترجع التربية في اللغة العربية إلى الفصل الرباعي ربّ، فيقال ربّى الولد أي غداء وجعله ينمو وربا الشيء بمعنى زاد ونما، وقد ورد هذا المعنى في القرآن الكريم عندما قال ﴿... فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ ...﴾²، وهنا تجد معنى الزيادة والنمو لما دخل عنصر الماء.

كما تأخذ التربية معاني وصيغ أخرى، فهي عند العرب تقيد السياسة والقيادة والتنمية، حيث سماها الفلاسفة 'بالسياسة' مثلما وضع ذلك ابن سينا في رسالته "سياسة الرجل أهله وولده"، ويطلقون على من يقوم على الولد بالمؤدب، وتدل كذلك على الأخلاق والعلم معا.³ ومنه نخلص إلى أن التربية في اللغة العربية تأخذ عدة معان مثل الزيادة، النمو، السياسة، القيادة، التأديب، ... إلا أنها تسير في نفس المنهج والمسلك.

¹ - سامي ملحم، مناهج البحث في تربية وعلم النضر حار المسيرة الأردن، د.ط، 2000، ص 376.

² - سورة: فصلت، الآية، 39.

³ - تركي رايح، أصول التربية والتعلم، ديوان الجامعية بالجزائر للمطبوعات، د.ط، 1998، ص 18.

- وتعرف التربية في اللغة الفرنسية بأنها انتعاش الحياة ورعايتها ودوامها وصلاحياتها، حيث كلمة "Education" هي كلمة مشتقة من أصل لاتيني¹ وهي تأخذ نفس المعاني الأولى وهي التطور في الحياة.
 - وتعرف التربية: بأنها أداة المجتمع في تشكيل الأفراد حيث تكون بينهم علاقات اجتماعية وثقافية.²
 - كما تشير التربية إلى عملية اجتماعية تتفاعل مع كل أنظمة المجتمع، وتنعكس في صورة المجتمع الخارجية، كما تعمل كذلك على تنمية الشخصية الاجتماعية.³
- من خلال هذا التعريف يتضح بأن التربية تجسد في مختلف الأنظمة والتي تبرز من خلال شخصية الفرد.
- إن الملاحظ لكل هذه التعاريف يجد أنها تعطي للتربية بعد اجتماعي متمثل في تكوين الأفراد.

3- مفهوم المنظومة التربوية:

تأخذ المنظومة التربوية عدة تعاريف نوجزها في:

أ- يعرفها المعهد الوطني الجزائري: بأنها المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبينة في مختلف الدساتير الجزائرية، وخاصة دستور نوفمبر 1996 الذي وضحت فيه التوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة الجزائرية في ظل التعددية الحزبية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري

¹ - سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم، دار الوفاء للنشر، مصر، د.ط، 2000، ص 36.

² - إبراهيم مطاوع، أصول التربية دار الفكر العربي للنشر، مصر، د.ط، 1995، ص 13.

³ - محمد السي، مقدمة في التربية، دار الشروق للنشر، الملكة العربية السعودية، د.ط، 1993، ص 74-75.

وأصالته وقيمه، وبذلك تكوين فرد متمسك ومعتز بقيمه، فهي بذلك مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية الأفراد.¹

يتضح من خلال هذا التعريف أن المنظومة التربوية الجزائرية تستمد قوانينها من الدستور، وتسعى للحفاظ على الهوية الوطنية، والشخصية في ظل الانفتاح، وتتكون من عدة مكونات تكمل بعضها البعض.

كما تأخذ عدة تعاريف في معاجم علم الاجتماع نوضحها في التعاريف التالية:

ب- كما تعرف: بأنها نظام من النسق الاجتماعي يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى آخر حيث تتضمن هذه المعرفة فيما وأنماطاً من السلوك الاجتماعي.²

فهي بذلك مجموعة من الأجزاء المتكاملة تسعى إكساب الأفراد القيم الاجتماعية.

ت- كما تعرف: بأنها نظام يهدف إلى تحقيق حاجات وطموحات الأفراد داخل المجتمع.³

من خلال هذه التعاريف التي تطرقنا إليها يتضح بأن المنظومة التربوية هي عبارة عن مكونات من عناصر بشرية ومادية تقوم بوظائف تربية مثل إكساب الأفراد القيم الاجتماعية والثقافية وتعمل على تطوير المجتمع وتنميته.

بين "كاست" و "روزنزيغ" عدة جوانب فرعية للمنظومة التربوية وهي متفاعلة فيما بينها تؤثر في بعضها وتؤثر بدورها في المجتمع تتمثل في:

- القيم والغايات: وهي تتميز بالتغيير وتستمد من ماضي الأمة وحاضرها.

- الجانب التقني: ويتمثل في التكنولوجيا المستخدمة وهي نوعان:

¹ - المعهد الوطني لتكون مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، د.ط، 1998، ص 12.

² - السابق، ص 274.

³ - حمدي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية الشر، مصر، د.ط، 1994، ص 07.

- الهياكل والأجهزة.
 - المحتوى والبرامج.
 - الجانب الإنساني: ويتمثل في سلوك الأفراد العاملين بالمنظومة التربوية من المعلمين متعلمين وإداريين وعمال، ومدى عملية التفاعل بينهما.
 - الجانب التنظيمي: وهو البناء أو الشكل الذي تتخذه المنظومة التربوية.
 - الجانب الإداري: ويتمثل في مختلف الوظائف التي تمارسها الإدارة، من قيادة وتوجيه وتخطيط ورقابة ومتابعة.¹
- 4- مكونات المنظومة التربوية:

1. المنهاج:

إن المنهاج هو المرتكز الأساسي في بناء التربية والتعليم، ويعتبر وضع المنهاج من أدق المسائل التربوية وأعظمها خطورة، بل لعل المشكلة الرئيسية في التربية ووضع منهاج دراسي معناه تعيين نوع الثقافة وتحديد مداها لأبناء الأمة. يمكن تعريف المنهاج بأنه مجموعة أنشطة مندمجة يتم تصميمها عن دراية علمية وبمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام وأهداف محددة سلفاً.

وهو وحدة تعليم وتكوين تبنى على اختيار مجموعة قدرات ومهارات، وخبرات وكفاءات، تتبع من ملامح المتخرج، بحيث تدمج محتويات معرفية خاصة بمادة تعليمية معينة، فتشير بذلك إلى الاستراتيجيات والإمكانات المتاحة، وتحدد وتنظم الحجم الساعي.

¹ - السابق، ص: 10-11.

فالمناهج عبارة عن وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية، تحدد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما، ويفترض أن تشتمل على جملة من العناصر، وهي:¹

- الأهداف بمستوياتها المختلفة (غايات، أهداف، عامة، وأهداف الخاصة).
- المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق تدرج يضمن وجود الاستمرارية والتكامل.
- الطريقة أو الطرائق البيداغوجية المقترحة.
- نشاطات التعلم.
- تدابير التقييم أو التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي).

❖ مبادئ المنهج:

- 1-1 مبدأ الشمولية: وجوب بناء مناهج لكل مرحلة تعليمية، فلا يمكن للمناهج أن تُبنى سنة بعد سنة، بل انطلاقاً من وحدة واحدة كمرحلة التعليم الأساسي.
- 1-2 مبدأ الانسجام: أثناء بناء المنهاج يجب مراعاة الانسجام بين مختلف مكوناته، وتحديد بدقة الأهداف والوضعية التعليمية، والمخططات الدراسية المعتمدة، والوسائل والسندات والنشاطات المقترحة، واستراتيجيات التقويم الملائمة.
- 1-3 مبدأ إمكانية التطبيق: يجب أن نأخذ في الاعتبار الشروط الموضوعية التي ستنفذ ضمنها المناهج، ومن هذه الشروط نذكر قدرات التلاميذ وحاجاتهم، والمواقيت والوسائل التعليمية المسخرة لذلك، وكيفية تنظيم التعليم ومستوى تكوين المعلمين.
- 1-4 مبدأ المقروئية: يجب أن تكون صياغة المناهج واضحة، بسيطة ومفهومة، كما يجب أن تتضمن وثائق إضافية لتيسير فهم واستخدام المدرسين للمناهج، من ذلك الوثائق المرافقة لكل مناهج.

¹ - بن عمارة سعيدة، محاضرة، مكونات بناء المنظومة التربوية الجزائرية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، ص01.

1-5- مبدأ قابلية التقويم: يجب أن تكون نتائج المتعلمين والوضعية والنشاطات التعليمية/ التعليمية التي نص عليها المناهج قابلة للتقويم.

1-6- مبدأ الواجهة: ويقصد به توكي التوافق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية، بما يعني تقريب التعلم من المحيط الطبيعي، والاجتماعي، والثقافي، وتلبية الحاجات الإنسانية والاجتماعية.

2. **الكتاب المدرسي:** يمثل الكتاب المدرسي أهمية كبرى للعملية التعليمية باعتباره مصدرا رئيسيا هاما للتعلم، في الكتاب المدرسي المقرر بصفته المادية يعتبر وسيطا، أي قناة مادية معتمدة في نقل الرسالة التربوية، بهدف إحداث تأثير في سلوك المتعلم، ومساعدته على التحصيل والاستيعاب، وهذا الوسيط يدمج فيما يسمى بالنماذج الخطية.¹

3. **المعلم:** يعتبر جل المفكرين التربويين أن للمعلم دور استراتيجي في العملية التربوية، يتغير هذا الدور وفقا لمتطلبات العصر، حيث يعد المعلم أحد الدعامات الرئيسة التي تعتمد عليها المدارس في تحقيق أهدافها، وترسيخ مقومات ثقافة تربوية تحقق رسالة المدرسة وتلبي طموحات المجتمع.

4. **المتعلم:** يعد المتعلم من أركان المنظومة التربوية، وهو المستهدف بالعملية التعليمية، ومن يتعامل مع هذا المتعلم لابد من أن يتمكن من الإحاطة به، وبما له صلة بطبيعته التكوينية، ومكونات شخصيته واستعداداته، ودوافعه وانفعالاته، وقدراته الفكرية والمهارية، ومستوى ذكائه، وكافة العوامل المؤثرة فيه، وخاصة من ناحية تعلمه.

5. **بيئة التعلم (المدرسة):** المدرسة مؤسسة تربوية تمثل بالنسبة للمنظومة التربوية المجال الحيوي الذي تنفذ من خلاله وضمن سياستها واستراتيجياتها التربوية، فهي المجال التطبيقي والتنفيذي لكل ما تتضمنه المنظومة التربوية من توجهات ومناهج وغايات، فبواسطة المدرسة

¹ - السابق، ص 02.

تستطيع المنظومة التربوية أن تهيكّل جهودها في إطار منظم ومحترف، بعيدا كل البعد عن الارتجالية.¹

6. **الغايات والأهداف المتوقعة:** إن الغايات التربوية أو الفلسفة التربوية التي يراد من النظام التربوي أن يحققها هي التي تقوم على فلسفة المجتمع والتي تدعو إلى إعداد نوع من المواطنين القادرين على المساهمة في بناء المجتمع بأقصى قدر ممكن من الكفاية الشخصية والاجتماعية، ولعل فشل معظم المنظومات التربوية في البلدان المتخلفة التي تتطلع إلى التطور والعصرية يعود أساسا وبدرجة كبيرة إلى انجذاب منظوماتها التربوية إلى فلسفات ومرجعيات فكرية وحضارية وتيارات ثقافية غير أصيلة في كيان مجتمعاتها، مما جعل التربية غير محققة لذات المجتمع وغير ملبية لحاجاته في دول العالم الثالث.²

5- مراحل التعلم في المنظومة التربوية الجزائرية:

- المؤسسات التربوية ما قبل الاستعمار الفرنسي: لم تكن هنالك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب، ومن أهم مؤسسات هذه المرحلة:³

- المساجد: تكون كبيرة نسبيا، لذلك غالبا ما تكون في المدن وفي أماكن التجمعات السكنية الكبيرة والمتوسطة، حيث يتفنن البناؤون في بنائها وزخرفتها، ويطلق عليها اسم "جوامع" في الجزائر العاصمة.

- الكتاتيب: يطلق عليها اسم "المسيد"، وهي غالبا ما تحتوي على حجرة أو حجرتين، وهدفها الأساسي تحفيظ القرآن الكريم، ولصغر حجمها فهي تنتشر في القرى والمناطق النائية.

¹ - نفسه، ص 03-04.

² - السابق، ص 05.

³ - بلعباس فضيلة، الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية وهران خلال الفترة الدراسية، 2006-2009-2010، إشراف فوزيل فايزة، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الديموغرافيا، الجزائر، جامعة وهران، 2013، ص 30.

- الزوايا: انتشرت خاصة في العهد العثماني نتيجة للتخلف واستبداد الحكام، وظهور ظاهرة التصوف، فإذا اشتهر أحد الناس بالورع والتقوى وشيء من العلم أسس له العلمية، والصلاة، وتقوم مقام مؤسسات الدراسة الثانوية، ينتقل إليها طلاب العلم والفقهاء.
- الرابطات: وتشبه الزوايا في وظائفها الاجتماعية والثقافية، إلا أنها تكون قريبة من مواقع الأعداء، ويقوم المرابطون بها بدورهم الجهادي إلى جانب المهام الأخرى من تعلم وتعليم.
- المدارس: لم تبدأ المدارس كما نعرفها اليوم والمختصة بالتعليم في مراحلها المختلفة، كما أن هناك اختلاف بين المؤرخين في تحديد عدد المدارس بدقة، وذلك نتيجة لعدم استقلالها كمؤسسات مستقلة تحت اسم مدرسة، بل كانت إما كتابا أو تابعة لمسجد أو زاوية.

ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات، وإنما كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ وتعبير صريح عن رضاه.¹

وقد مرّ التعليم في المنظومة التربوية الجزائرية خاصة بعد الاستقلال، ليدخل بذلك التعليم في مرحلة انتقالية ويكتسب من خلالها تطور شامل للمنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، ويمكن تتبعه من خلال الفترات التالية:

المرحلة الأولى (1962-1965):²

طرحَت مشكلة اللغة العربية بشدة، في سنة 1963 ووجد تياران متناقضان: تيار نادى أصحابه بالتعريب الكثيف والسريع معتبرين اللغة الفرنسية لغة أجنبية مثلها مثل اللغات الأجنبية الأخرى، أما التيار الثاني فقد اعتبر ازدواجية اللغة (عربية -فرنسية في الجزائر أمر ضروري، ولا بد أن تبقى اللغة الفرنسية تدرس في الجزائر ولمدة طويلة).

¹ - السابق، ص30.

² - مخلوف بلحسين، تطور التعليم في الجزائر من خلال مختلف الإصلاحات التربوية، منصة المنهال الإلكترونية، كلية العلوم الانسانية، جامعة البليدة 02، د.س، <https://platform.almanhal.com>، 2022/04/24، 11:00.

ونصت اتفاقية إيفان (مارس 1962)، في المحور الخاص بالتربية والتعليم على أن تضع الحكومة الفرنسية في متناول الحكومة الجزائرية المستقلة جميع الوسائل الضرورية التي تحتاجها في مجال تنمية التعليم وتكوين الإطارات وممارسة البحث العلمي على أن الحكومة الجزائرية تسمح لفرنسا بالاحتفاظ على مؤسسات تعليمية خاصة بالفرنسيين والأوروبيين، تشرف عليها السفارة الفرنسية بالجزائر من خلال المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي.

وفي الدخول المدرسي للسنة الدراسية 1962/1963، لوحظ انقسام في التعليم إلى قطاعين غير متساويين: القطاع الأول الأكثر أهمية والتابع لوزارة التربية الوطنية الذي أصبح يعاني من فراغ كبير في ميدان التجهيزات المادية والبشرية، أما القطاع الثاني كان مسير من طرف "المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي" والذي كان يضم 2000 قسم ابتدائي، 60 متوسطة التعليم العام، 09 مؤسسات التعليم التقني و16 ثانوية كلاسيكية.

المرحلة الثانية التكيف والموائمة (1965-1970) ¹:

أدركت الجزائر التي اختارت الطريق الاشتراكي للخروج من التخلف عن طريق التنمية الاقتصادية، أن للتعليم التقني أهمية بالغة، وهذا التعليم بالذات كان شبه منعدم، فعملت الحكومة الجزائرية جاهدة لإيجاد حلول لهذا المشكل، فطلبت المساعدة من بعض الهيئات الدولية كهيئة اليونسكو (UNESCO).

تجسدت تلك المساعدة بوضع مشاريع تحت إشراف L'UNESCO، تمثلت في مشروع المدرسة المتعددة التقنيات بالحراش Polytechnique ومدرسة الطيران المدني والرصد الجوي بالدار البيضاء (الجزائر العاصمة).

في سنة 1968 كثر الحديث عن إصلاح التعليم العالي، وقد قدمت الخطوط العريضة لمشروع إصلاح الجامعة الذي تضمن على الخصوص: التخلي على النظام القديم،

إعطاء فرصة أكثر للتلاميذ المترشحين لامتحان البكالوريا للدخول إلى الجامعة، تقليص مدة الليسانس لبعض التخصصات من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات وتنمية وتطوير البحث العلمي، وبالتالي ذلك تصريح لوزارة التربية في نوفمبر 1968 تمحور حول نقاط رئيسية: ديمقراطية التعليم، التكوين التقني والعلمي، التعريب والازدواجية.¹

المرحلة الثالثة مرحلة إعادة التأسيس (1970-1980):²

في هذه المرحلة للتعليم المتوسط ظهر فيه التعليم بازدواجية اللغة لذلك ظهرت أقسام مزدوجة اللغة وأخرى معربة نظرا لقلّة الإطارات في التعليم القادرة على التدريس باللغة العربية مع سعي الدولة لإبرام عقود تعاون مع الدول الشقيقة لتقديم يد العون فيما يخص التأطير البيداغوجي للمدرسة الجزائرية.

إن هذه المرحلة عرفت ثورة تربوية قوية جدا بدليل فتح التعليم الإسلامي في شكل معاهد إسلامية تعمل على تعليم التلاميذ اللغة العربية و الحساب والعلوم الشرعية بكل فروعها ... الذي يعتبر تعليما أصيلا يحقق متطلبات الشعب الجزائري بكل فئاته وبفضل هذا المشروع تم إنقاذ العديد من أبناء الجزائر من براثن الجهل و دمج نهاية المرحلة ثم إلحاق التعليم الأصلي بوزارة التربية حيث تعهد إلى وزارة التربية جميع الصلاحيات التي كانت تمارسها وزارة التعليم الأصلي و الشؤون الدينية فيما يخص التعليم الأصلي، وفي هذه المرحلة ظهر انقسام في الآراء بين مؤيد ومعارض لفكرة إلحاق التعليم الأصلي لوزارة التربية فالمؤيدون كانوا مع فكرة ضرورة توحيد النظام التربوي أما المعارضون فلقد رأوا فيه محاربة للغة العربية والإسلام ومحاصرة تعليم الدين من أجل التشجيع لعلمانية الدولة.

¹ - السابق.

² - عدنان إبراهيم، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، المثقف للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2018، ص 32-33.

المرحلة الرابعة مرحلة التحكم (1980-1998):¹

حدث في هذه المرحلة أول تقنين جزائري للمنظومة التربوية، وهو التشريع الذي مس كل جوانب المنظومة التربوية قبل المرحلة الجامعية، وللعلم فإن هذا التشريع لم يأت من فراغ، بل أخذ بعين الاعتبار كل التجارب التي مرت بها المنظومة التربوية منذ 1962 إلى 1976.

وقد جاء هذا التقنين بعدة مبادئ من بينها:²

- مبدأ التعريب: هو مرتبط بتعميم التعليم على عموم أفراد الشعب في إطار مبدأ ديمقراطية التعليم: "مبدأ التعريب لا يعني فقط التعبير عن المصطلحات العلمية الحديثة بكلمات عربية أو معربة، ولا يعني مجرد تدريس العلوم في المدارس والمعاهد باللغة العربية بدل الفرنسية أو الانجليزية أو غيرهما من اللغات الأوروبية بل إن قضية التعريب في الجزائر هي أكبر من ذلك كثيرة، إنما قضية الهوية الوطنية".
- مبدأ الجزارة: وهو مشتق من كلمة الجزائر أي إعطاء وإضفاء الطابع الجزائري على المنظومة التربوية إن من حيث التأطير أو البرامج؛ فالجزارة تعني إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من مجتمعات أو ثقافات لا تمت بصلة للمجتمع أو الثقافة الجزائرية، أي بعث الطابع الجزائري الأصيل، نقية خالصة من كل الشوائب الغريبة عليه.

¹ - أحمد خالدي، التطور التاريخي للمؤسسة المدرسية في الجزائر: مراحل ومحطات بارزة، مجلة عصور جديدة، المجلد 07، العدد 27، د.ط، 2018، ص 275.

² - نفسه، ص 276.

المرحلة الخامسة مرحلة الإصلاحات الجديدة (2003-2018):¹

هذه المرحلة كانت امتداد للمرحل السابقة من حيث الأهداف المسطرة في الأمر نفسه وفق المدرسة الأساسية بكل أطوارها المختلفة وقد تم تنصيب لجنة إصلاح في 09 ماي 2000 و تنصيب لجنة إصلاح التعليم الابتدائي موسم 2003-2004، ولعل من أهم الإصلاحات إدراج اللغة الفرنسية بالسنة الثانية ابتدائي وأعيد النظر فيها لتصبح تدرس بالسنة الثالثة ابتداء من 2007 وإدراج مادة التربية العلمية ابتداء من السنة الأولى وإعادة هيكلة التعليم الثانوي حسب القرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2016، فأهم شيء يمكننا أن نضعه في الحسبان في هذه المرحلة هو البنية القاعدية القوية التي استطاعت الجزائر تحقيقها في مدة زمنية عصبية منها الجامعات والمراكز الجامعية والمدارس العليا... إلخ

وعرفت هذه المرحلة إصلاحات أخرى جديدة على جميع المستويات الدراسية انطلاقا من الأطوار الأولى حتى التعليم الجامعي حيث تغيرت ملامح التوجه العام للمدرسة الجزائرية في محاولة منها لمواكبة التغيرات الحاصلة في الميدان على الساحة الدولية ولعل الحركة الرقمية والإعلامية خاصة فيما يخص وسائل الإعلام والاتصال استوجب حتمية مواكبة هذا التطور بصورة قريبة جدا فلقد تغيرت السنوات الدراسية بالشكل التالي:

- المدرسة الابتدائية: ويدرس بها لخمس سنوات.
- المرحلة المتوسطة: ويدرس بها لمدة أربع سنوات.
- المرحلة الثانوية: يدرس بها لمدة ثلاث سنوات مع إلغاء شعبة العلوم شرعية.
- المرحلة الجامعية: أدخلت عليها تعديلات نظام الـ **LMD** ابتداء من سنة 2004 لتكون اختيارية ثم عممت بعد ذلك نهائيا.²

¹ - عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات دار المثقف، ط1، 2018، ص 36.

² - نفسه، ص 37.

الفصل الأول

نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

توطئة

أولاً: نظريات التعلم

1. مفهوم نظريات التعلم
2. نظريات التعلم السلوكية:
3. نظريات الارتباطية
4. نظريات الوظيفية

ثانياً: نظرية المحاولة والخطأ لثروندايك

1. التعريف بالنظرية
2. عناصر الموقف التعليمي لنظرية ثروندايك
3. أنواع التعلم عند ثروندايك
4. تجارب ثروندايك
5. التفسير الارتباطي لثروندايك
6. قوانين التعلم عند ثروندايك

7. المبادئ العامة للتعلم بالمحاولة والخطأ

8. خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ

ثالثاً: التطبيقات التربوية لنظرية المحاولة والخطأ

1. طريقة تطبيق التعلم بالمحاولة والخطأ وخصائصها

2. انعكاسات نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ على المنظومة التربوية

3. تقييم نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ

توطئة:

بات التعلم عملية أساسية في الحياة الإنسان فبواسطته يكتسب الإنسان مجمل خبرته الفردية، وعن طريقه ينمو ويتقدم، وبفضله يستطيع أن يواجه صعوبات الحياة ويسيطر عليها، ويسخرها، وأن يكون أنماط السلوك على اختلافها، ويصبح منتجاً للعلم والفن والثقافة وحافظاً لهم وناقلاً إياهم عبر الأجيال ليعلمهم ويكونوا بمثابة الطاقة التي تؤدي إلى تغييره الدائم وتجده المتواصل، ولهذا تمثل عملية التعلم جانباً هاماً من حياة كل فرد وكل مجتمع حيث أنشئت لها المؤسسات المسؤولة عن إدارتها وجريانها وتوجيهها. وكى لا تترك هذه العملية الحاسمة عرضة لعوامل المصادفة والعشوائية. ونظراً لدور مكانة التعلم في الحياة عموماً فقد اهتم الناس به على اختلاف مشاربهم، بنفس الوقت انكب فيه العلماء والدارسون على تبين طبيعته ومعرفة آلياته والوقوف على الشروط المؤثرة فيه إيجاباً وسلباً سعياً وراء الوصول إلى قوانينه الخاصة. وقد انقسموا حيال دراسة مظاهره إلى اتجاهات وتيارات تبلورت على شكل ما يعرف باسم نظريات التعلم. ونظريات التعلم عديدة ومختلفة من حيث نظرتها لجوهره والشروط الخاصة به. وفي هذا الفصل سوف نتعرض لأهم نظريات التعلم.

أولاً: نظريات التعلم

1- مفهوم نظريات التعلم:

هي عبارات وصفية منطقية مثبتة تختص يفهم وتفسير ظاهرة وسلوك التعلم من وجهة النظر الخاصة بها، فالنظرية السلوكية، وكما هي الحال مع النظريات الأخرى، تفسر التعلم بخصوصية علمية وعملية تختلف عن نظيراتها الإدراكية والنفسيولوجية.¹

2- نظريات التعلم السلوكية:

أ- تعريفها:

تعد السلوكية اتجاها معرفيا نفسيا، من مدارس علم النفس التجريبي نهتم بدراسة الفرد اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكات، وهي بذلك تعد زائدة في تقديم خطوات التعلم وأساليبه منذ زمن قديم، ويعد تعلم اللغة أحد المظاهر السلوكية في ذلك الاتجاه التي تتعلم،² وهذا المنطلق تعد من المدارس التي عارضت الاستبطان منهجا للدراسة، وحاولت إقصاؤه من مجال علم النفس الأمريكي، لأنه يقوم على الملاحظة الذاتية في تفسير السلوك التي ينادي بها بعض علماء النفس من قبل، كما رفضت مفاهيم مثل العقل والشعور وعليه كان اتجاه واطسن (John Watson) واضحا، ويلخص في أنه لم يدعى عدم وجود الوعي أو شعور (consciousness)، بل زعم أنه داخلي وغير ملاحظ ولا يمكن قياسه بواسطة الاجراءات العلمية الموضوعية،³ واعتق فكرة ترابطية مؤداها أن السلوك مهما كان نوعه ينتج عن الخبرة (Expérience)، وبالتحكم فيها نخلق الشخصية التي نريد، ولعل هذا يذكرنا بجون لوك المتأثر بالمذهب الحسي في اكتساب المعرفة حيث نجده يقول : "يولد الطفل صفحة

¹ - محمد زياد حمدان، نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، د.ط، 1997، ص 5.

² - مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، ط 2، ص 17.

³ - أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، د.ط، 2014، ص 16.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

بيضاء تنقش عليها التجربة ما تريد"¹، ويؤيده في ذلك دوجلاس براون (H.Douglas Brown) في أن الاتجاه السلوكي يدعي بأن : الأطفال يولدون كاللوح الأملس أو صحيفة بيضاء، لا تحمل أية فكرة مسبقة عن العالم أو عن اللغة، هؤلاء الأطفال يشكلون اللغة بواسطة المحيط ويكيفوا السلوك من خلال برامج مختلفة من التعزيز .

ويقوم هذا الاتجاه (السلوكي) على فكرة جوهرية مفادها أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي، إلا إذا تبلى المنهج التجريبي الذي يعتمد بدوره على العلوم الطبيعية، مما يجعل منه علما قابلا للملاحظة والتجربة؛ وبذلك يكون (واطسن) قد خلص علم النفس من أزمة بجعله علما طبيعيا يدرس السلوك والتكيف عند البشر والحيوان عن طريق الملاحظة الخارجية لأفعالهم؛ ولذلك نادى واطسن بأن موضوع علم النفس يجب أن ينحصر في دراسة السلوك الخارجي للكائن الحي، وأنه هو الموضوع الوحيد لدراسة علم النفس، ذلك السلوك الذي يخضع للملاحظة والمشاهدة والقياس، من حيث الزمن الذي يستغرقه أدائه وتحليله إلى أجزاء متعددة وتعديله أو تغييره وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، ومن ثم التحكم في هذا الظهور من خلال توفير شروطه المتمثلة في المثيرات (م) وفي الاستجابات (س)²، وبذلك يكون علم النفس علما موضوعيا ومحددا.³ وسرعان ما غدت دراسة السلوك دراسة موضوعية ذات شهرة كبيرة كوسيلة من وسائل جمع المعلومات.⁴

¹ - عبد الرحمان محمد العيسوي، الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2004، ص 74.

² - لطفي بوقرة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 13.

³ - أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، ص 16.

⁴ - عبد الرحمان محمد العيسوي، نفسه، ص 74.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

ركزت النظرية السلوكية على أهمية البيئة في التعلم، وإن ما يستحق دراسته عن تعلم الإنسان هو ما يمكن ملاحظته فقط، لذا لم يتطرق السلوكيون إلى الأحوال الذهنية وعمليات التفكير وغيرها؛¹ وما ساهم في ذلك أن أغلب الدراسات التي تجرى حول كيفية تعلم الكلاب قفز الحواجز مثلاً، أو عبور الممرات للوصول إلى الهدف ما هي إلا محاولات الوصول إلى الهدف ما هي إلا محاولات للوصول إلى الهدف الرئيسي لعلم النفس، وهو معرفة الخصائص العامة للسلوك وتحديد المتغيرات الرئيسية التي تؤثر على هذه الخصائص، وذلك فإن دراسة العلاقات بين هذه المتغيرات الرئيسية والسلوك تعبر على جانب كبير من الأهمية لأنها تساعد على معرفة المبادئ الرئيسية للتعلم.²

وبناء على ما سبق، عرفت السلوكية بأنها: النظرية النفسية التي كان الأثر الحاسم في تشكيل جزء كبير من النظرية السيكلوجية المحاصرة، حيث هناك سلوك يبني على تعزيزات أي هنا كما يسمى بالإجراء والاشتراط الإجرائي والتعزيز والعقاب على أن مفهومي (المثير والاستجابة) مستقيان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)، بمثابة ردة فعل على التصورات اللاموضوعية في حفل السيكلوجية. وحاول تحديد معالمها كاتجاه يبرز السلوك باعتباره معطاً قابلاً للملاحظة والضبط والقياس عن طريق المنهج التجريبي.³

وفي هذا الإطار يؤيده عالم النفس الأمريكي كاتل (Katell) في رفض أن يكون علم النفس علم الوعي أو الشعور وأن يكون الاستبطان منهجه، فعبر ب: لست قانعا بوجوب حصر علم النفس في دراسة الشعور بحد ذاته، وبوصفه ممكن التمييز عن العالم الفيزيائي... وليس ثمة تضارب بين التحليل الاستبطاني والتجريب الموضوعي؛ ولكن الفول الشائع بأن علم النفس غير ممكن الوجود بدون استبطان قول تكذبه الحقائق الواقعة؛ ويبدو

¹ - السابق، ص 74.

² - أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، ص 17.

³ - نفسه، ص 365.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

لي أن معظم البحوث التي قمت بها أنا وأجريت في مختبري لا تقل تحرراً من الاستبطان عن بحوث الفيزياء أو علم الحيوان.¹

ومن الأمور التي ساهمت في وجود السلوكية - غير الاتجاه للموضوعية في علم النفس - هو الاهتمام بعلم نفس الحيوان والذي يعتبر موضوع اهتمام نظرية النشوء والارتقاء عند داروين، فكان الرد عليها بمحاولة البرهنة على الاستمرار العقلي بينهما بالإبانة عن وجود العقل عند الكائنات تحت البشرية وبناء عليه برفض واطسن البحث فيما يدور داخل العقل ويرفض المفاهيم العقلية واهتم بالسلوك فقط كما مر؛² ولذلك نجد السلوكية قد أهملت الحياة النفسية واكتفت بدراسة ما هو خارجي؛ وعرف السلوك من وجهة نظر سلوكية بأنه : النشاط الذي يقوم به الكائن الحي، ولا فرق عندهم إن تجسد هذا النشاط في حركات بسيطة أو في أفكار. فهذه وتلك استجابات تصدر عن العضوية رداً على المنبهات الخارجية، لذا فإن مهمة السلوكي تنحصر في الوقوف على العلاقة المباشرة بين المنبهات والاستجابات.³

تعتبر السلوكية أن الكائن الحي بحد ذاته يشكل مادة لدراسة علماء التشريح والفيزيولوجيا، وأن سلوك الإنسان بكل ما فيه من رقي وتعقيد يشكل فقط جزءاً من خطة السلوكي البحثية، فالسلوك الإنساني يبدو في الأفعال والأقوال سواء المتعلمة أو غير المتعلمة، ويرى واطسن أن أفعالنا هي سلوك وكذلك فإن التحدث مع النفس أي التفكير هو نموذج موضوعي للسلوك شأنه في ذلك شأن لعب كرة القاعدة.⁴

¹ - جميلة سليمان، محطات في علم النفس العام، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2014، ص 159.

² - جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية، د.ط، 2012، ص 54.

³ - جميلة سليمان، محطات في علم النفس العام، ص 163.

⁴ - جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، دار الثقافة الجامعية، الإسكندرية، ص 54.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

ويبدو من ذلك أنهم يعتبرون اللغة والتفكير غيرهما جزءا من سلوك الإنسان، وبنوه دوجلاس براون بقوله: "هذا ما يراه السلوكيون وما يتعاملون به مع اللغة، وما يصوغون نظرياتهم في اكتساب اللغة الأولى في ضوءه، وهم بذلك يركزون على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي، أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة"؛ ويعني هذا أن وجود الأشياء الخارجية ليس وجودا موضوعيا ومستقلا عنا، وإنما هو وجود ذاتي مرهون بأفعالنا واستجاباتنا؛ وقد عبر "ف. بريد" أحد منظري السلوكية عن تبعية عالمنا لعضويتنا فقال: "نحن الذين نضع عالمنا، وحتى عندما نموت فإننا نأخذ معنا"؛¹ وبذلك وجد مؤسس السلوكية أن هذه العلاقة ثابتة لا تتغير مطلقا، إذ أن منبها ما يستجر استجابة محددة بغض النظر عن حالة العضوية.

وقد تزعم النظرية السلوكية علماء نفسيين نخص بالذكر واطسن، وبافلوف، وسكينر، وهم من أبرز العلماء الذين ساهمت آراءهم وأفكارهم في ميلاد وتطوير النظرية السلوكية واعتمادها في إحدى أشهر نظريات التعلم.

ب- مبادئها:

تعتبر أبحاث واطسن (Watson) الأولية بمثابة الأرضية لميلاد النظرية السلوكية التي تتبنى على مبادئ أسس تتمثل فيما يلي:

- ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السلوك المباشر الملاحظ دون سواه؛ وذلك بإقصاء الآراء العقلية والأساليب الاستبطانية والنظريات المعرفية،² في هذا المقام قد أشار واطسن (Watson) في مبحثه بعنوان "الكلام والتفكير" أنه نفى وجود الجانب العقلي في الحدث الكلامي، واعتبر التفكير نوع من الكلام الداخلي المنطوق على مستوى الحنجرة

¹ - جميلة سليمان، محطات في علم النفس العام، ص 164.

² - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بن عكنون، ط2، ص 91.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

فقط مشيراً إلى أن الحنجرة أداة للتفكير،¹ وأن اللغة هي الكلام المنطوق فعلاً أي أن اللغة والكلام شيء واحد. وكذلك أشار إلى تفسير السلوك اللفظي في ضوء تكوين العادات وإدخال التعزيز لتدعيم العلاقة بين المثير والاستجابة لإحداث الاشتراط؛² ومن هذا المنطلق فإن اللغة من وجهة نظر السلوكية هي استجابات يصدرها المتكلم رداً على مثيرات ما يكتفها حافز البيئة، تأخذ شكل السلوك اللفظي القابل للملاحظة والمعاينة المباشرة.³

- تنظر السلوكية إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية معقدة، وكل تصرف يعد نتاج منعكس شرطي، وأن العملية التعليمية هي عملية آلية والإنجاز فيها يأتي صدفة، فالتعلم عند أصحاب المدرسة السلوكية عبارة عن أعمال منعكسة لما يواجهه المتعلم.⁴

- العمليات الشعورية الداخلية لا يمكن دراستها علمياً لأنها غير قابلة للملاحظة،⁵ ولقد شبه بعض اللغويين الكائن الحي وما يحدث في عقله من عمليات عقلية لا سبيل إلى الوصول إليها بسهولة، وما يعتره من انفعالات لا تكون كلها واضحة، شبهوا كل ذلك بالصندوق الأسود؛⁶ حيث يقول واطسن (Watson): "أن السلوك الإنساني ما هو إلا سلوك ديناميكي وأن العقل ليس موضوعاً مناسباً لدراسة علم النفس لأن أي ملاحظات على العقل إنما تعد ملاحظات ذاتية، ومن ثم فهي لا تشغل جزءاً من المعرفة يمكن التحقق منها وإثباتها، واقترح بدلاً من ذلك دراسة السلوك الظاهري الصريح"⁷ وهذا لا يعني عدم الاعتراف بوجود الشعور ولكن الرفض يجعله قابل للدراسة، فبينت حفيظة تازروتي بقولها: "ولكنهم

1 - جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية، د.ط، 2012، ص 58.

2 - غباري ثائر أحمد، علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي، د.ط، 2011، ص 92.

3 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 91.

4 - محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، 2008، ص 34.

5 - جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي ونظرياته وقضاياها، ص 56.

6 - نفسه، ص 57.

7 - حلمي خليل، اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1986، ص 24.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

يرفضون اعتباره موضعاً للدراسة لأنه داخلي لا يخضع للملاحظة والقياس، ومن ثم فإنهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحي بإرجاعه إلى دوافع وحاجات داخلية، فإذا كانت الحاجات قادرة على تفسير السلوك فهي لا تقدم تفسيراً كافياً إلا إذا تحدد الدافع واتضحت أسبابه.¹

- يتلخص مبدأ النظرية السلوكية، في أن السلوك يكون استجابة لمثير ينتهي باستجابة ما، فالسلوك مكون من إفرازات غددية وحركات عضلية وهو على هذا خاضع للعمليات كيميائية؛ فالمحيط يوفر مجموعة من المثيرات التي تنبه الكائن الحي لإحداث استجابة ما، وبذلك فإن هناك استجابة فورية من نوع ما لكل مثير، بالإضافة إلى أن كل استجابة لها نوع ما من المثير، وعليه فإن هناك حتمية بين المثير والاستجابة.²

وأشار ثورنديك (Thorndike) إلى أن وظيفة اللغة تقوم على التعبير عن أفكار الإنسان المتكلم أو عواطفه؛ ويضيف منصور أن اللغة لا تستعمل للتعبير فقط، ولكنها تستعمل أيضاً لإثارة أفكار ومشاعر السامع، بل قد تدفعه للعمل والحركة.³

3- النظريات الارتباطية:

تعنى هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير-الاستجابة.⁴

¹ - حفيظة تازروت، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، الجزائر، د.ط، 2003، ص 51.

² - جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي ونظرياته وقضاياها، ص 56.

³ - غباري ثائر أحمد، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، د.ط، 2008، ص 91.

⁴ - عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي-دار الفرقان، عمان، الأردن، ط4، 2003، ص 207.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

وقد كان ثورنडाيك من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبيا، وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس التعلم (راجع الفصل الخاص بنماذج التعلم) وفسر هذا التعلم بقانون الأثر، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي يتلوها، وطبقا لهذا القانون، يشير البحث عن الإشباع وتجنب الألم أو الانزعاج إلى الدوافع الكافية وراء تعلم استجابات معينة في وضع مثير معين، أي أن المتعلم يسلك أو يستجيب طبقا لرغبة في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم.

ويأخذ هل (Hull، 1952) بقانون الأثر، ويحدده على نحو أكثر دقة مما فعل ثورنडाيك، حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحافز للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك. وقد حدد هل علاقة السلوك بالحاجة والحافز حسب النموذج التالي:

حاجة ____ حافز ____ سلوك ____ اختزال الحاجة.

تعتبر الحاجة طبقا لهذا النموذج متغيرا مستقلا، يلعب دورا مؤثرا في تحديد الحافز كمتغير متدخل، ويلعب هذا بدوره دورا مؤثرا في تحديد السلوك، فتصدر على المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال الحاجة، الأمر الذي يعزز السلوك وينتج التعلم. أي أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز، هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلمها.¹

¹ - السابق، ص 209.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

لا يرى سكنر، صاحب نموذج التعلم الإجرائي، ضرورة لافتراض متغيرات متدخلة كالحافز لتفسير السلوك، علما بأنه يقبل مفهوم التعزيز كأساس للتعلم، ويستخدم عوضا عن ذلك مفهوم الحرمان، ويرى أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبط بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يتلو استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك. ويقتصر سكنر أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة، والتي يتم في ضوءها تحديد المعززات السلبية والإيجابية وجداول استخدامها، كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه (راجع الفصول الخاصة بالتعلم ونماذج التعليم).

على الرغم من أن التفسيرات الارتباطية للدافعية، تقوم أساسا على النتائج التي تمخضت عنها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، إلا أنه يمكن اشتقاق بعض المبادئ المناسبة للتعلم البشري، فحالات الإشباع الناتجة من أداء استجابات معينة، واختزال الحاجة الناجم عن سلوك ما، والتعزيز المناسب والمباشر لأنماط السلوك المرغوب فيها، هي مبادئ تعلم هامة ومفيدة في تفسير الدافعية واستثمارها عند الطلاب.¹

4- النظريات الوظيفية:

عابت الوظيفية على البنائية الطابع التحليلي والوصفي لها، وتؤكد الوظيفة على أن علم النفس يجب أن يدرس وظائف العمليات العقلية للإنسان، أكثر من دراسته لمحتوى الشعور فقط أو مكوناته. وتهتم الوظيفية بدراسة القدرة على التكيف لدى الأفراد، فالسلوك عندها وظيفته تكيف أفضل للبيئة، ودرست كذلك وظيفة «الإدراك» بوصفه نشاطا يعتمد على بقية الوظائف مثل الحاجات والانفعالات. وتركز الوظيفية على ما يقوم به الكائن العضوي أكثر من اهتمامها بتحليل ما يقوم به إلى ذرات أو عناصر ومركبات.

¹ - السابق، ص 209.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

وأهم معتقدات الوظيفية ما يلي:

- يجب أن يدرس علماء النفس العمليات العقلية وموضوعات أخرى كثيرة، تتضمن سلوك الأطفال والحيوانات البسيطة، والشذوذ، والفروق الفردية.¹
- يتعين أن يستخدم الاستبطان غير الشكلي والطرق التجريبية المتحررة نسبياً من التحيز.
- لابد من تطبيق المعلومات السيكولوجية على المسائل العملية مثل التربية والقانون ومجال الأعمال.

وقد قامت هذه المدرسة مبكراً منذ أوائل القرن الحالي، وأبرز معالم الوظيفية إصدار (وليم جيمس) (1842) (1910) الأمريكي لسفريه الجليل (أصول علم النفس) عام (1890) في مجلدين.

ومن أبرز أعلامها عالم النفس الأمريكي (روبرت ودرث) (1869-1962). وتأثرت هذه المدرسة بأفكار (تشارلز دارون) عن الصراع من أجل البقاء، والبقاء للأصلح. وأصبح المفهوم (التوافق للبيئة) بتأثير من المدرسة الوظيفية ذا مركز مهم في الدراسات السيكولوجية، مع ملاحظة أن العمليات الإدراكية والحسية جوانب مهم للتوافق. وبتأثير منها نمت الاختبارات النفسية، وتطور علم النفس التطبيقي. ومازال كثير من مسلماتها جلياً فيما سمي حالياً بعلم النفس المعرفي.²

1 - أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط3، 2000، ص 66.

2 - نفسه، ص 67.

ثانيا: نظرية المحاولة والخطأ

1- التعريف بالنظرية:

تزعم هذه النظرية العالم ثورنडाيك، الذي بدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم في ظهور مطلع القرن العشرين، وظهرت أبحاثه في نظرية التعلم في سنة 1913، وقد كان ثورنडाيك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن التعلم عند الإنسان والحيوان يحدث بالمحاولة والخطأ، فالتعلم عند ثورنडाيك هو تغير آلي في السلوك، يتجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى المحاولات الناجحة هي التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر وبالتالي الوصول إلى حالة الإشباع.

طور ثورنडाيك نظريته من خلال أبحاث طويلة قام بها على أثر المكافأة (التعزيز) في سلوك الحيوانات المختلفة، وكانت إحدى أبرز تجاربه على القطط التي كانت توضع في قفص صغير له باب يفتح إذا سحبت القطة خيطا مدلى داخل القفص، لتخرج وتأكل الطعام (المكافأة) الموجود خارج القفص. تقوم القطة الجائعة بحركات عشوائية إلى أن يسحب الخيط بالصدفة، ولاحظ ثورنडाيك أن الوقت الذي تحتاجه القطة للوصول إلى الحل والخروج من القفص يتناقص تدريجيا إلى أن أصبحت قادرة على سحب الخيط والخروج فورا.¹

وقد نتج عن أبحاثه هذه وصوله إلى نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، والتي تفسر التعلم من خلال الإبقاء على المحاولات المؤدية إلى تأثير جيد مرضي وإضعاف ارتباط تلك المحاولات التي لا تحقق الإشباع. وذلك وفقا لعدد من المبادئ (القوانين) التي استمر في مراجعتها مؤكدا أهمية بعضها وضعف أهمية أخرى.

¹ - صالح حسن الداھري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 164.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

لقد ركز واماس على التكرار باعتباره تكرر الحركات الناجحة يؤدي إلى خلق رابطة فلسفية عصبية وأنها تتقوى بزيادة فكرة التكرار.

أما ثورندايك فقد رفض مبدأ التكرار وحده في التعلم لأن المتعلم من وجهة نظره كثيراً ما يكرر الحركات الناجحة. وقال ثورندايك أن التعلم يتوقف على الأثر الذي تركه الحركة يعني يتوقف على الثواب والعقاب بالحركة الناجحة يميل الفرد إلى تكرارها والفاشلة يميل إلى عدم تكرارها.¹

2- عناصر الموقف التعليمي لنظرية ثورندايك:

- الاستجابة: التعلم يتلخص في تعلم استجابة جديدة مناسبة للموقف.
- المنبه: وهو جزء من الموقف التعليمي الذي ترتبط به الاستجابة.
- الدافعية: وهي بمثابة محرك للسلوك وشرط أساس لحدوث العلم.
- المكافأة: من خلالها تزيد احتمالية تكرار السلوك في المستقبل.

3- أنواع التعلم عند ثورندايك:

ميز ثورندايك في سلوك الإنسان العلمي مستويات أو أنماطاً في ضوء طبيعة الروابط التي تميز هذا النمط أو ذاك، وفي ضوء نوعية النشاط العقلي وعمليات التفكير التي يقوم عليها كل نمط، ويتخذ منها وسيلة لتكوين الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، فخرج بتنظيم هرمي هو:

- أ- تكوين الرابطة: وهو أدنى أنماط التعلم، ويوجد لدى الإنسان والحيوان، ويتجلى في الطريقة التي يتعلم بها طفل عمره عشرة أشهر الدق على الباب.
- ب- تكوين الرابطة مع الأفكار: يمكن تمثيله بطفل يقول حلوى وهو ينظر إلى قطعة من الحلوى أمامه.

¹ - السابق، ص 164.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

ت- **التعلم عن طريق التحليل والتجويد:** يعتمد على تحليل عناصر موضوع التعلم، والتمييز بين هذه العناصر، واكتشاف العلاقات بينها، ومعرفة ما هو أساس ومشارك فيها.

ث- **التعلم عن طريق التفكير الانتقائي أو الاستدلال:** ويتمثل في تعلم الطالب معنى جملة من الجمل في لغة أجنبية عن طريق استخدام قواعد النحو والصرف ومعاني الكلمات وكذلك حل الطالب لمسألة هندسية والبرهان عليها.¹

4- تجارب ثورنडाيك:

ومن التجارب المأثورة التي قام بها ثورنडाيك أنه وضع قطا جائعا في قفص يفتح بابه عندما يرفع مزلاج بسيط مركب به. وقد وضع خارج القفص قطعة من اللحم أو السمك.

وقد لاحظ المجرب أن القط عندما يدخل القفص ويرى اللحم من خارجه يصبح في حالة ضيقة من الاضطراب ويقوم بكثير من الحركات العشوائية الفاشلة ويكرر هذه الحركات إلى أن تمس يده أو جزء من جسمه (المزلاج) فينفتح الباب صدفة.

وقد أعاد ثورنडाيك التجربة عدة مرات وكان خلالها يسجل الزمن الذي يستغرقه القط في تخطئه هذا حتى يتاح له فتح الباب، إلى أن يستطيع القط فتح الباب والخروج من القفص لأكل اللحم بمجرد وضعه في القفص.

لقد توصل ثورنडाيك من هذه التجارب أن الحركات العشوائية الفاشلة تزول تدريجيا كما يتناقص الزمن للخروج من القفص وعليه فقد قال بأن الحيوان لا يتعلم بالأساس عن طريق الملاحظة والفهم والإدراك بل عن طريق التخطئ الأعمى الذي تزول منه الحركات الفاشلة بطريقة آلية تدريجية وتثبت الحركات الناجحة الموفقة حتى يأتي الحال النهائي الصحيح.

¹ - كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، د.ب، ط1، 2012، ص 52.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

لقد ركز والماس على التكرار باعتباره تكرر الحركات الناجحة يؤدي إلى خلق رابطة فلسفية عصبية وأنها تتقوى بزيادة التكرار.

أما ثورنडाيك فقد رفض مبدأ التكرار لوحده في التعلم لأن المتعلم من وجهة نظره كثيراً ما يكرر الحركات الناجحة، وقد قال ثورنडाيك بأن التعلم يتوقف على الأثر الذي تتركه الحركة يعني يتوقف على الثواب والعقاب فالحركة الناجحة يميل الفرد إلى تكرارها والفاشلة يميل إلى عدم تكرارها.¹

أما تجاربه على الفئران:

فقد أجرى ثورنडाيك بعض تجاربه على الفئران لمعرفة كيفية تعلمها وقام بهذا العمل داشيل الذي صمم لهذا الغرض متاهة خاصة بها ممرات كثيرة مسدودة والبعض يؤدي إلى الفتحة النهائية.

لقد وضع داشيل الفأر على فتحة المتاهة بينما كان الطعام موضوعاً أمام الفتحة النهائية للمتاهة وكان الطعام هنا هو الحافز أو الدافع ليخترق الفأر المتاهة، ومن مراقبه الفأر لوحظ أنه لم يصل إلى الطعام إلا بعد عدة محاولات بعضها فاشل وبعضها ناجح، وإن كان يتميز سلوكه بالتخبط والعشوائية أثناء المحاولات كذلك فإن الفأر بالتدريج كان يتتبع عن طرق خاطئة إلى أن انتهى الأمر بالمرور في الطريق الصحيح من غير أخطاء.

ومن تجربة القط وتجارب الفئران نلاحظ أن سلوك الحيوانات إنما هو سلوك عشوائي وأن وصولها لحل المشكلات التي تعرض لها أو التعلم إنما ينم عن طريق الصدفة وليس عن طريق التأمل والتفكير ثم يثبت عن طريق التكرار أي بالمحاولة والخطأ.²

¹ - صالح حسن الداھري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ص 164.

² - كفاح يحيى صالح العسكري، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 55.

5- التفسير الارتباطي لثورندايك:

يؤدي نجاح القطعة في فتح باب القفص والخروج منه للحصول على الطعام إلى طبع أثر سار في لحاء القشرة المخية للقطعة، وهذا الأثر السار يعمل على تكوين ربط أو ارتباط بين الدافع لإصدار الاستجابة الصحيحة والانطباع الحسي أو الأثر الذي صاحب هذه الاستجابة.

كلما كانت الاستجابة الصحيحة مصحوبة بنوع من التعزيز أو المكافأة كلما قويت العلاقة أو الارتباط بين الدافع والأثر المصاحب، ولذا عندما توضع القطعة مرة أخرى في القفص فإن الإحساسات المستثارة من هذا الموقف سوف تؤدي إلى انتقاء أو انتخاب -آليا أو أوتوماتيكيا -الاستجابة الصحيحة (المدعمة بالمكافأة أو التعزيز).

يرى ثورندايك أن هذا التفسير يجنبنا الاعتماد على عمليات الاستدلال والتذكر والتوقع المعقدة الأقل قابلية للقياس والملاحظة في تفسير سلوك القطعة، ومعنى ذلك أن ثورندايك فسر التعلم هنا باعتباره ترابطات بسيطة.

يرى ثورندايك أن النجاح الذي حققته القطعة أو بصورة أعم الذي يحققه الكائن الحي سوف يقوى السلوك الذي سبب أو أنتج هذا النجاح أوتوماتيكيا أو آليا. ومع تكرار العديد من المحاولات فإن سلوك الحيوان يصبح أكثر تكيفا وفاعلية.

يرى ثورندايك أن سلوك حل المشكلات لا يقتضي بالضرورة أن يتضمن سلوكا عقلانيا ويمكن تفسيره في كثير من الأحيان باعتباره أنماطا من الترابطات البسيطة. على أن ثورندايك لا يدعى أن كل أنواع التعلم هي بالضرورة ناتجة عن هذه الترابطات، لكنه يرى أنها تسهم بدور كبير في التعلم الإنساني شأنه شأن التعلم الحيواني.¹

¹ - فتحي الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، د.ب، ط2، 2004، ص 107.

6- قوانين التعلم عند ثورنديك:

لقد صاغ عددا من مبادئ التعلم اعتمادا على نتائج الدراسات التجريبية، وقد أجرى العديد من التعديلات على هذه المبادئ في ضوء المستجدات البحثية التي توصل إليها، فلم يكن جامد الفكر ولم يكتف بصياغة قوانينه في صورتها الأولى، بل عمل على اختيارها بإجراء المزيد من التجارب وكانت النتيجة أن أعاد قوانينه غير المناسبة منها أكثر من مرة، وتعد مثل هذه المبادئ المنطلقات الأساسية التي حاول من خلالها تفسير عملية التعلم، وفيما يلي عرض لهذه المبادئ:¹

1. **قوانين التعلم الأساسية:** وكما مر فإنه يرى أن تعلم الإنسان والحيوان يتم وفق قوانين واحدة، ويمكننا فهم موقفه من خلال عرض القوانين الثلاثة الرئيسية وهي: قانون الأثر، وقانون التدريب (التكرار)، وقانون الاستعداد. وتفصل كالتالي:

أ- **قانون الأثر: Law of Effect** هو من أهم قوانينه الأولية، وينص على أنه عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى وتثبت الاستجابة، أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج فإنها تضعف ويقل احتمال حدوثها مرة أخرى، إلا أن هذا القانون قد تم تعديله في فترة لاحقة من دراساته في التعلم، حيث اقتصر على الأثر الطيب فقط؛ فيرى العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، ويعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط.

ب- **قانون التدريب (التكرار) w of Exercise** : ثاني القوانين الأولية، وينص على أن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها، وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا، وعلى ذلك تعد اللغة مكتسبة عن طريق التكرار والتعزيز أو ويرى أن لهذا القانون جزئين هما:²

¹ - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص 67-74.

² - مسعد أبو الخيار وآخرون، العمليات الفوتولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الأطفال، الكويت، ط1، 2012، ص 19.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

ت- **قانون الاستعمال: Law of use** الذي يشير إلى أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تقوى بفعل التكرار والممارسة.¹

ث- **قانون الإهمال Law of Disuse**: يعني أن الارتباطات بين المثير والاستجابة تضعف بفعل الترك و عدم الممارسة وهذا ما يفسر لنا ظاهرة النسيان في السلوك الإنساني، فالشخص الذي يعرف لغة ما ولا يستعملها سرعان ما ينسى الكثير من مصطلحاتها؛ فقد ساهم هذا المبدأ في تطوير أفكار إحدى نظريات النسيان تعرف اسم نظرية الاضمحلال أو الترك و الضمور.² **Decay Theory**

ووفقا لهذا القانون، قد افترض تورنيك في البداية أن ممارسة الروابط يؤدي الى تقويتها فيؤدي إلى تحسين درجة التعلم، والعكس صحيح، وهذا ما لم يرق لبعض العلماء من بينهم بارتون (Bartan) لأن هذا المبدأ يكرس مينا الآلية في التعلم، وعليه أعاد ثورنديك صياغة هذا المبدأ في ضوء قانون الأثر فالممارسة للرابطة تقويها وتؤدي إلى تحسين التعلم إذا اتبعت بالتغذية الراجعة غير التدعيمية.³

ج- **قانون الاستعداد : Law of Readiness** هذا القانون الأسس الفسيولوجية القانون الأثر؛ فهو يحدد ميل المتعلم إلى الشعور بالرضا أو الضيق نتيجة لعملية التعلم، فوجود حالة من الاستعداد لدى المتعلم يعني ذلك أن لديه استعدادا قويا لتنفيذ الاستجابة المطلوبة، في حين علم توفرها يؤدي إلى عدم تنفيذها، ولقد فتر هذا المبدأ بدلالة حالة الوصلات العصبية من حيث قابليتها للتوصيل أو عمه، ومنه فإنه يصوغ ثلاث حالات التفسير الاستعداد وهي:⁴

1 - أنسى محمد أحمد قاسم، علم نفس التعلم، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، ط1، 1999، ص 27.

2 - نفسه، ص 67-72.

3 - عماد عبد الرحيم زغلول، نظريات التعلم، ص 67.

4 - جميلة سليمان، محطات في علم النفس العام، ص 590.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل فإن عملها يريح القرد؛ بمعنى آخر إذا كان لدى الفرد استعدادا وميل للقيام بعمل ووجد ما يشجعه على ذلك فإن هذا العمل سوف يتم تنفيذه على نحو جيد، ويترتب عليه شعور الفرد بحالة الرضا.¹

حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل، فإن عدم عملها يزعج الفرد بمعنى آخر إذا كان لدى الفرد نزعة قوية لتنفيذ استجابة ما حيال موقف معين وكان هنالك عوائق تحول دون ذلك، فإن تنفيذ مثل هذه الاستجابة ربما لا يحدث، وهذا التالي يؤدي إلى الشعور بالضيق وعدم الرضا.²

حينما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل وتجبر عليه فإن العمل بسبب الضيق للفرد، بمعنى أنه إذا لم يكن للقرد استعدادا للقيام بسلوك ما وأجبر عليه فمثل هذا السلوك ربما لا يحدث على نحو مناسب وقد تنشأ عن ذلك حالة من عدم الرضا.³

2. قوانين التعليم الثانوية: Subordinate Principles of Learning

لقد رأى تورنديك أنه إلى جانب القوانين الرئيسة للتعلم، عدة قوانين أخرى ثانوية تنطبق على التعلم عند الإنسان والحيوان، وسميت كذلك لأنها بقت أقل أهمية من القوانين الأولية.

7- المبادئ العامة للتعلم بالمحاولة والخطأ:

أ- التكرار: يحدث التعلم بالمحاولة والخطأ بعد مدة طويلة من المحاولات والتدريب في الموقف الجديد. والتكرار مهم للتخلص من الاستجابات الخاطئة وتثبيت الاستجابات الصحيحة.¹

¹ - السابق ص 590.

² - إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص 122.

³ - جودت عبد الهادي وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 75.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

ب- **الانطفاء:** إذا تعلم أحد عن طريق المحاولة والخطأ استجابة ما لأنها كانت تؤدي إلى الحصول على المكافأة، فإن امتناع الحصول على المكافأة بعد ذلك مدة طويلة يؤدي إلى ضعف الاستجابة وزوالها بالتدريج وهذا هو مبدأ الانطفاء.

ت- **الاسترجاع التلقائي:** إن الاستجابة التي تنطفئ لعدم تدعيمها مدة طويلة، يمكن أن تعود إلى الظهور بعد فترة من الزمن. وهذا هو مبدأ الاسترجاع التلقائي. فقد يرزق أحد صيادي السمك بصيد وفير في مكان معين من البحر مما يدفعه إلى الصيد في نفس المكان في الأيام التالية. وقد ينتابه سوء الحظ في الأيام التالية فلا يصيد شيئاً في هذا المكان مما يجعله يحاول الصيد في مكان آخر (مبدأ الانطفاء). ولكن بعد فترة طويلة من الزمن قد يحول مرة أخرى الصيد في المكان السابق (مبدأ الاسترجاع التلقائي).

ث- **التعميم:** إن الاستجابات التي يتعلمها الفرد في مواقف معينة تميل إلى الظهور في المواقف الجديدة المتشابهة للمواقف السابقة التي حدث فيها التعلم. فإذا تعلم فرد أن يقود سيارة معينة، فإن الاستجابات التي تعلمها تتحول إلى جميع أنواع السيارات يساعد على حل المسائل الهندسية الأخرى المتشابهة. وهذا هو مبدأ التعميم.

ج- **التمييز:** إذا فشلت الاستجابة المعممة في حل المشكلة في الموقف الجديد، فبينما ظلت مدعومة في الموقف السابق الذي حدث فيه التعلم فإن ذلك يؤدي إلى التمييز بين الموقف الجديد والموقف القديم وتعلم الاستجابة الملائمة لكل موقف. وهذا هو مبدأ التمييز.

ح- **العلاقات الزمنية:** إن للعلاقات الزمنية أهمية كبيرة أيضاً في التعلم بالمحاولة والخطأ. فكلما كانت الفترة الزمنية بين الاستجابة وبين حدوث المكافأة قصيرة كان التعلم أسرع، وإذا طالت الفترة الزمنية ضعف التعلم.²

¹ - منى عبد العزيز عبد الرحمن المطيري، نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، تم الحصول عليه من موقع شمس، نشر بتاريخ

<https://shms.sa/authoring/>، 2018/06/04

² - السابق، <https://shms.sa/authoring/>

8- خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ:

- يستخدم عند الأطفال الصغار الذين لم تتم عندهم القدرة على التفكير الاستدلالي والاستقرائي وقد يستعمله الكبار في حالات الانفعال.
- يستعمل التعلم بالمحاولة والخطأ لانعدام عمل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المعقدة.
- يمكن لهذا التعلم أن يكون أساس اكتساب بعض العادات والمهارات الحركية وتكوينها مثل السباحة وركوب الدراجة.¹

ثالثاً: التطبيقات التربوية لنظرية المحاولة والخطأ

كان اهتمام ثورنडाيك بسلوكية التعلم والتعرف على العوامل والمتغيرات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعلم، والتعرف على العوامل والمتغيرات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعلم، أكثر من اهتمامه بالتطبيق الشكلي لقوانينه على الأوضاع التعليمية المختلفة. ومن بين التطبيقات التربوية ما يلي:

1- طريقة تطبيق التعلم بالمحاولة والخطأ وخصائصها:

أ- طريقة تطبيق التعلم بالمحاولة والخطأ:

تتكون طريقة التعليم بناء على نظرية ثورنडाيك من الخطوات التالية:

- أعرف الموقف الذي سيواجهه التلاميذ للتعلم من حيث الأهداف التي سيحققها والموضوع المنهجي والأنشطة التطبيقية والوسائل والغرفة الدراسية ونوع التلاميذ المتعلمين (استعدادهم وحصيلتهم السابقة).
- أعرف الاستجابات التي ستصلك أو ستربطك بموقف التعلم. من حيث الخطط التحضيرية والمعلومات والأنشطة والوسائل والتقنيات التربوية وإدارة الغرفة الدراسية وأساليب التقويم.

¹ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس التعليمي، دار أسامة، الأردن، عمان، ط1، 2013، ص 54-55.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

- نظم مهمات التعلم والتعليم في تسلسل منطقي وعملي استقرائي، متدرجا بذلك من البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول.
 - تصرف (أي درس) لأحداث الصلة المطلوبة بين منبهات مواقف التعلم واستجابتك التعليمية؛ أي تقدم في التدريس بما يستجيب لحاجات واسئلة التلاميذ للتعلم.
 - ركز على استخدام الطرق والوسائل الفعالة (دون الثانوية) للتعلم.
 - أستخدم أقل وأقصر الطرق والوسائل لتأسيس الصلة بين موقف التعلم وأنواع التحصيل (أول الاستجابات) المطلوبة.
 - اسمح لأفراد التلاميذ بالتقدم في التعلم حسب سرعاتهم الذاتية.
 - استخدام الخبرات والمواقف (المنبهات) الواقعية الحياتية كلما كان ذلك ممكناً.¹
- ب- خصائصها:**

- يتعلم الإنسان عن طريق المحاولة والخطأ لأسباب عدة من أهمها انعدام عامل الخبرة والمهار وعدم توفر القدر الكافي من الذكاء اللازم لحل المشكلات ومواجهتها.
- التعلم بالمحاولة والخطأ يساعد في تعلم العادات والمهارات الحركية مثل الضرب على الآلة الكاتبة وتعلم السباحة وتشغيل الآلات.
- يمكن استخدام هذا النوع من التعلم مع الأطفال الصغار الذين لم تتم عندهم القدرة على التفكير، بل قد يستخدمه بعض الكبار في حالات الانفعال كما يمكن استخدامه مع الحيوانات الدنيا.
- اكتساب المهارات والحركات هو الأساس في هذا النوع من التعلم لأنه لا يقوم على الملاحظة أو الفهم أو الذكاء.
- لا يمكن تحديد الهدف من التعلم بطريقة المحاولة والخطأ لأنه يتم بطريقة آلية ومحاولات وأخطاء حركية ظاهره.
- إن التعلم الجيد هو الذي يتكرر لدى المتعلم ويصحب بمكافأة (أثر طيب) وتوجيه وإرشاد.

¹ - محمد زياد حمدان، المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته، دار الرياض، ط1، 1982 ص 31.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

- أن التعلم الجيد يسعى أن يكون فيه المتعلم مستعداً تماماً.
- أن التعلم في نظر ثورنडाيك ليس إلا تقوية آلية للروابط بين المثير والاستجابة من دون أن يكون للتفكير، أو الشعور دور فيه.
- يرى ثورنडाيك أن ذكاء الفرد يتناسب طردياً مع ما لديه من ارتباطات.
- أن قدرة المتعلم على التعلم تتوقف على قدرته على عدد الارتباطات التي يكونها، فالفرق بين الذكي والغبي في نظره يتمثل في عدد الارتباطات لدى كل منهما.¹

❖ ومن التطبيقات الأخرى لنظرية ثورنडाيك في المجال التربوي النقاط التالية:²

- على المعلم أن يأخذ في الاعتبار ظروف الموقف التعليمي الذي يوجد فيه الطالب.
- أن يضع المعلم في اعتباره الاستجابة المرغوب ربطها بهذا الوقت.
- الأخذ بعين الاعتبار أن تكوين الروابط لا يحدث بمعززه، لأنه يحتاج إلى جهد وإلى فترة يمارس فيها المتعلم هذه الاستجابة مرات عديدة.
- على المعلم تجنب تكوين الروابط الضعيفة، وتجنب تكوين أكثر من رابطة في الوقت الواحد. والعمل كذلك على تقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.
- تصميم مواقف التعلم على نحو يجعلها مشابهة لمواقف الحياة ذاتها.
- الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب، ومن الوحدات البسيطة إلى الأكثر تعقيداً.
- الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب، ومن الوحدات البسيطة إلى الأكثر تعقيداً.
- إعطاء فرص كافية لممارسة المحولة والخطأ، مع عدم إغفال أثر الجزاء المتمثل في قانون الأثر لتحقيق السرعة في التعلم والفاعلية.

¹ - كفاح يحيى صالح العسكري، نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، ص 63.

² - منى عبد العزيز عبد الرحمن المطيري، سابق، <https://shms.sa/authoring/>

2- انعكاسات نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ على المنظومة التربوية:

تشير الممارسة التربوية على اختلاف مستوياتها إلى أن التعلم بالمحاولة والخطأ له العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن أعمالها داخل الفصل ومن هذه التطبيقات ما يلي:

أ- مبدأ مشاركة المتعلم :

في ضوء قانون الاستعداد أو التهيؤ على المعلم استثارة دافعية التلاميذ عن طريق إشراكهم في اختيار أنشطة التعلم وأساليبه وممارسة هذه الأنشطة وتكييف هذه الممارسات بما يستثير لديهم دوافع الفضول وحب الاستطلاع وجعل بيئة التعلم مثيرة وجذابة ومشبعة لحاجات التلاميذ ودوافعهم.

ب- مبدأ تقوية الارتباطات عن طريق الممارسة:

في ضوء قانون التمرين يجب على المعلم لمساعدة الطلاب في تكوين ارتباطات جديدة وتدعيم وتكرار ممارسة الارتباطات المرغوبة وتقويتها وإهمال الارتباطات غير المرغوبة واضعافها. وينطبق هذا على ما يلي:¹

- المهارات الحركية والإيقاع.
- العادات السلوكية.
- حفظ وتذكر المعلومات اللفظية.
- التدريبات اللغوية والتمرينات الرياضية والتجارب المعملية.
- مهارات الفك والتركيب والتجميع والأنشطة اليدوية الأخرى كالرسم والتلوين والأشغال الفنية عموماً.

¹ - السابق، ص 195.

ت- مبدأ الأثر:

في ضوء قانون الأثر: على المدرس استخدام الضوابط الفعالة التي تبهج التلاميذ أو تضايقهم بحيث يمكن التحكم في سلوك التلاميذ وتحقيق ما يشبع دوافعهم أحيانا ويثير قلقهم أحيانا أخرى. كما يجب أن تكون هناك معايير واضحة ومحددة للأداء الجيد أو المطلوب وأن يكون هناك اتفاق على هذه المعايير لدى كل من المعلم والتلميذ.¹

ويرى ثورندايك أنه يمكن للمعلم توجيه التلاميذ إلى ما يلي:

- الاهتمام بالعمل ذاته.
- الاهتمام بتحسين الأداء.
- مساعدة الطالب على تحديد أهدافه وصياغتها.

ونظرا لأن الأثر اللاحق -إيجابا وسلبا- يؤثر على الارتباطات القائمة بين المثيرات والاستجابات فإنه يمكن للمعلم توظيف هذا الأثر في استثارة الجوانب الدافعية في الموقف التعليمي من خلال ما يلي:

- يجب أن تكون الأهداف التربوية من خلال المتعلم عن طريق مشاركته، كما يجب أن تنقسم إلى وحدات قابلة للمعالجة حتى يمكن للمدرس أن يستخدم مفهوم الرضا لدى المتعلم في تشكيل أو اصدار الاستجابات الملائمة، كما يجب أن تسير إجراءات في الموقف التعليمي من البسيط الى المركب.
- الدافعية عند ثورندايك قليلة الأهمية ويقتصر دورها في تحديد ما يمكن ان يسبب حالة الرضا لدى المتعلم ويتحدد سلوك المتعلم مبدئيا من خلال المكافآت الخارجية وليس من خلال الدوافع الداخلية.

¹ - فتحي الزيات، سابق، ص 195.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

- يجب التأكيد على ممارسة الاستجابات الصحيحة التي تصدر في مواجهة مثير معين، كما يجب القيام بتصحيح الفوري للاستجابات الخاطئة وعدم تمكين المتعلم من ممارستها حتى لا تقوى بالممارسة.
- على هذا تكون الاختبارات (الامتحانات) مهمة، فهي تمد كل من المتعلم والمدرس بالتغذية المرتدة المتعلقة بعملية التعلم. ومن ثم يجب مكافأة المتعلم بصورة فورية على الاستجابات الصحيحة أو الناجحة في موقف التعلم. تصحيح الاستجابات الخاطئة فوراً وفي ضوء هذا يصبح من المهم بمكانه التصحيح وتقويم الواجبات المدرسية.
- يجب أن يكون موقف التعلم يمثل الواقع بقدر الأماكن، حيث يعتقد ثورنडाيك أن المتعلم سيقوم بنقل الاثر التدريب من الفصل الى البيئة الخارجية بقدر ما يكون هناك من تماثل بين الموقفين (موقف التعلم والواقع).
- تدريب الطفل على حل المشكلات الصعب لا تعزز قدرته الاستدلالية كما يسود الاعتقاد لدى البعض، ومن ثم فإن تعليم الطفل اللغة اللاتينية او الرياضيات أو المنطق يجب أن يكون بالقدر الذي يمكن التلميذ أو الطالب من حل المشكلات التي تستخدم اللغة اللاتينية او الرياضيات أو المنطق عندما يترك الطالب والمدرسة وفقاً لنظرية العناصر المتماثلة، ويعترض ثورنडाيك على نظرية التدريب الشكلي أو ما يسمى بالوصلة العصبية في تفسير انتقال أثر التدريب.¹

يرى ثورنडाيك أن على المتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكن تنظيم الممارسة، للتمكن من تشخيص الأخطاء؛ كي لا تتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد، لان الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة، هذا ما نلمسه بالفعل عندما يحفظ الطالب آية قرآنية أو بيتاً من الشعر بطريقة خاطئة فإنه يصعب عليه تغيير الخطأ؛

¹ - السابق، ص 196.

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

لأنه قد كرر الخطأ مرارا حتى وصل الى حفظه وتخزينه في الذاكرة. ولذلك فإن ثورنडाيك يشير إلى ثلاث مسائل تؤثر في استفادة المتعلم داخل الصف، وهذه المسائل الثلاث هي:

- تحديد الروابط بين المثيرات والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.
- تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضا أو الضيق عند التلاميذ.
- استخدام الرضا أو الضيق في التحكم في سلوك التلاميذ.

المعلم الناجح هو الذي يجعل من حصته مصدر سعادة للمتعلمين، والمدرسة الناجحة هي التي تنظم برامجها وإيامها الدراسية على أساس إشباع الحاجات المتعلمين وإرضائهم من خلال التنوع في الوسائل والأنشطة. يجب على المعلم تخطيط الحصة على أساس استثارة استجابات التلاميذ، وتعزيز الناجحة منها وتكرارها ومساعدتهم على تجاوز الاستجابات الفاشلة.

3- تقييم نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

مميزات نظرية ثورنडाيك:

- أول محاولة عملية لتفسير عملية التعلم.
- وضع مجموعة من القوانين الأساسية والثانوية.
- أول من طبق التجارب على الحيوان.
- ساهمت نظرية ثورنडाيك في تطور قياس الذكاء لدى الحيوان والإنسان.
- ساهمت في تطوير أساليب التدريب والممارسة وبالتالي أساليب التدريس.

4- عيوب نظرية ثورنडाيك¹:

- نظرية ثورنडाيك نظرية جزئية حيث تنظر للموقف التعليمي نظرة قاصرة على الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وهذا تقتيت للكلية، فالإنسان يتصرف بشكل كلي. مثلا عندما

¹ - شيماء جمال، نظرية ثورنडाيك (التعلم بالمحاولة والخطأ)، تم الحصول عليه من موقع دراستي، نشر بتاريخ، 2016/04/21، على الساعة: 11:06، <http://biology-special-needs.blogspot.com>

الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية

يتصرف الإنسان في موقف عقلي فإن الجانب الانفعالي له دور والجانب السلوكي له دور، فجميعها لها دور في السلوك.

- الاستجابات الصحيحة جاءت بالصدفة لذلك فإن دور الفهم ضعيف في عملية التعلم.
- نظرية ثورنडाيك هي مجموعة من القوانين والقواعد وليست نظرية بالمعنى العلمي.
- الانتقاد الذي وجه لقانون الأثر بأنه ليس بالضرورة الأثر الغير طيب ينجم عنه أضعاف الوصلة العصبية بين المثير والاستجابة.
- أهمل أو أنكر ثورنडाيك دور الفهم والتفكير في عملية التعلم حيث يرى أن التعلم يتم عن طريق ترابط آلي بين مثيرات تنقلها الأعصاب الحسية واستجابات ترد بها الأعصاب الحركية دون أن يكون للعمليات العقلية العليا الفهم، الاستبصار أي دور.¹

وتتحقق أهداف التعلم بتحصيل التلميذ الروابط الصحيحة المطلوبة بين الاستجابات والمنبهات التي يتعرض لها، وإذا حدث خطأ أو نقص في تحصيل هذه الروابط العصبية، فيتوجب العمل من التلميذ ذاتيا أو بمساعدة المعلم على تصحيحها فورا حتى لا تكون هناك فرصة لتكرارها أو ممارستها من التلميذ، وبالتالي تركيزها في إدراكه وسلوكه نتيجة تقوية للرابطة بين المنبهات والاستجابات التي يجري تعلمها.

وبهذا يصبح حاسما للتعلم والتحصيل تبني الاختبارات المتنوعة المناسبة الشفوية والكتابة والعملية بانتظام عبر مراحل التعلم والتدريس المختلفة بهدف تصحيح ما يلزم في التعلم كلما ظهرت حاجة لذلك، ولتخدم المواقف المتنوعة لهذه الاختبارات كمعززات إيجابية مقوية للرابطة العصبية التي تصل وحدات التعلم السلوكي (المنبهات والاستجابات) معا.²

¹ - السابق.

² - محمد زياد حمدان، المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته، ص 32.

خلاصة الفصل:

ينظر عادة إلى تفسير التعلم وكيف يحدث التعلم في ضوء اتجاهين كبيرين هما: الاتجاه أو النظريات السلوكية والاتجاه أو النظريات المعرفية وكل اتجاه يستند إلى إطار شامل للقوانين والتجارب والعلاقات بينها ليصل فيما بعد إلى تفسير كيف يحدث التعلم وكل اتجاه من الاتجاهين السابقين ويشمل مجموعات مختلفة من الآراء والتصورات بالرغم من الاتفاق العام فيم بينهم فهناك اختلاف بسيط في بعض الجوانب بين علماء المدرسة السلوكية وكذلك في المدرسة المعرفية.

وتعرف النظرية بأنها مجموعة من المفاهيم يتصل بعضها ببعض بحيث تؤلف نسقاً استنباطياً بحيث تكون بعض الفروض مقدمات تتبعها منطقياً الفروض الأخرى ففروض المستوى الأعلى هي المقدمات وفروض المستوى الأدنى هي نتائج النسق كله وفي الوقت نفسه تستخدم كمقدمات تنبني عليه فروض المستوى الأسفل ويمكن تحليل ذلك إلى ثلاث أفكار. فهي مجموعة من القضايا، والنظرية تحدد العلاقات بين مجموعة من المتغيرات، وتفسر الظواهر وذلك بتحديد أي المتغيرات يتصل بغيره وبالتالي تمكن الباحث من التنبؤ من متغيرات بمتغيرات أخرى.

الفصل الثاني

دراسة ميدانية لتطبيق نظرية ثورندايك في

بعض ابتدائيات الوادي

1- منهج الدراسة.

2- مجال الدراسة:

أ- المجال المكاني.

ب- المجال الزمني.

ت- المجال البشري.

3- عينة الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- تفريغ الاستبانة وتحليلها.

6- نتائج الدراسة على ضوء نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك.

توطئة:

بعد تطرقنا في الفصل السابق إلى مختلف المفاهيم النظرية المتعلقة بموضوع دراستنا الذي يحمل عنوان: "تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورنडाيك في المنظومة التربوية" سنحاول من خلال هذا الفصل تحليل استبيانات وجهت إلى المعلمين في بعض ابتدائيات الواد، حيث تحصلنا مجموعة من النتائج من خلال تفريغ البيانات المجمعة في الميدان وإعادة صياغتها على شكل جداول ودوائر نسبية، والتي تم تحليلها وتفسيرها، وربطها بالإطار النظري.

1- منهج الدراسة:

إن أي دراسة ميدانية تتطلب من الباحث اختيار المنهج المناسب لها، حيث تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، إذ يعرفه عبد الغني محمد إسماعيل بقوله: "هو أحد مناهج البحث العلمي الذي يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضيح خصائص هذه الظاهرة، ودراسة كمية توضيح حجمها وتغيراتها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، والمنهج الوصفي يهتم بتحديد دقيق للأنشطة والأشياء والعمليات ... ويحدد العلاقات الظواهر والممارسات التي تبدو في عملية النمو".¹

وعليه فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي مع آلية التحليل ذلك من خلال نتائج الاستمارة والتعليق عليها، والاستعانة بالمنهج الإحصائي أيضا الذي يتم فيه جمع البيانات وتبويبها في جداول إحصائية، ومن ثم تعميم هذه النتائج على خصائص المجتمع من خلال عينة الدراسة.

2- مجال الدراسة:

أ- المجال المكاني:

طبقت هذه الدراسة على مستوى مجموعة من ابتدائيات ولاية الواد، حيث تم على مستواها توزيع البحث.

ب- المجال الزمني:

نقصد بالمجال الزمني الوقت المخصص لإجراء التريص، والذي تمت فيه الإجراءات الميدانية، حيث كانت فترة تريصنا بالابتدائيات (يوم واحد) ذلك بتاريخ: 25 ماي 2022.

¹ - عبد الغني محمد إسماعيل العمراني، دليل الباحث إلى إعداد البحث العلمي، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، اليمن، ط 2، 2012، ص 103.

ت - المجال البشري:

تمثل في مجتمع البحث، وهم الأساتذة الذين يدرسون في الابتدائيات التي تم على مستواها تطبيق دراستنا الحالية، حيث تم توزيع الاستبانة عليهم التي تم اعدادها من أجل تطبيق دراستنا.

3- عينة الدراسة:

هي جزء من المجتمع، أو هي عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الأصلي وتجمع منها البيانات بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي، وبهذه الطريقة فإنه يمكن دراسة الكل عن طريقة دراسة الجزء، بشرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذ منه، وكما يرى أحد الدارسين فإن العينة يجب أن يكون حجمها أكبر ما يمكن، وذلك بحسب ما هو متوافر للباحث من إمكانيات.¹

وفي دراستنا هذه فإن عينة البحث تكونت من هي معلمي المدارس الابتدائية حيث قدر عددهم بـ: 24 معلما، وقد اقتصرنا في دراستنا على عدد معتبر من المعلمين من مختلف ولاية الوادي.

4- أدوات الدراسة:

إن طبيعة الموضوع والهدف منه يفرض أدوات خاصة لإجرائه، حيث تساعد هذه الأدوات الباحث إلى الوصول لنتائج ومعطيات يبني عليها خلفية يفسر ويحلل من خلالها ظاهرة موضوع الدراسة، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على الاستبانة والتي تعد أهم وأدق الطرق في البحث العملي من حيث جمع المعلومات، وقمنا بتقسيم الاستبانة إلى محورين كما يلي:

¹ - رشدي القواسمة، مفيد أبو موسى وآخرون: مناهج البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، عمان، ط 2، 2012، ص:

- المحور الأول: تعلق بالمعلومات الشخصية للأساتذة، وكانت الإجابة فيه غير ضرورية ولم تتم الإجابة حول المعلومات الشخصية من طرف الأساتذة.
 - المحور الثاني: وفيه من الأسئلة الموجهة للأساتذة، كانت الإجابة ب: (نعم) و (لا).
- وقد تم توزيع 24 استبانة على عينة البحث، وتمت الإجابة على المحور الثاني فقط، باعتبار أن المحور الأول غير ضروري.

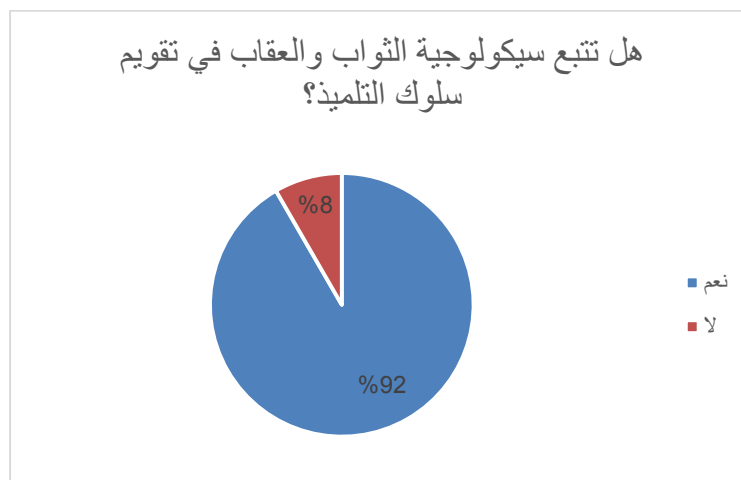
5- تفريغ الاستبانة وتحليلها:

الجدول رقم (01): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تتبع سيكولوجية الثواب والعقاب في تقويم سلوك التلميذ؟

النسبة	التكرار	
92%	22	نعم
08%	02	لا
100%	24	المجموع

من الطبيعي أنه يوجد فروقات بين إجابة المعلمين، فبعد استقراء الجدول رقم: (01) تبين لنا أن أغلب إجابات المعلمين (بنعم) قدرت ب: 92% والتي تمثل أن تتبع سيكولوجية الثواب والعقاب لها دور فعال في تقويم سلوك التلميذ، بينما نسبة المعلمين الذين أجابوا ب: (لا) قدرت نسبتهم ب: 08%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (01): يوضح إجابة المعلمين



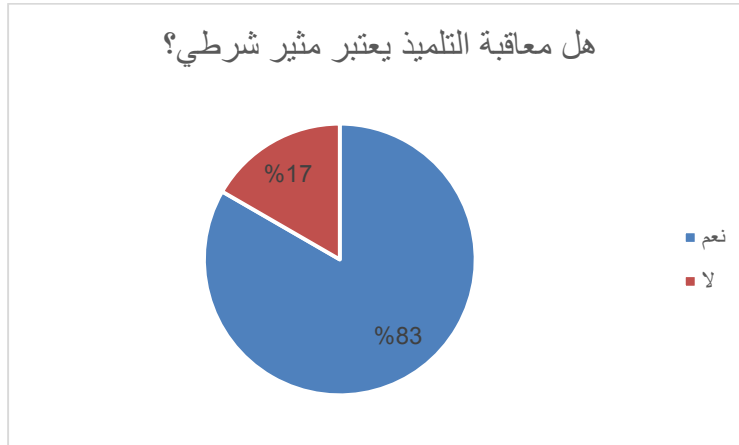
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (01): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين يتبعون سيكولوجية الثواب والعقاب كعملية فعالة في تقييم السلوك لدى التلاميذ ما يوحي لنا أن الثواب والعقاب له الأثر الكبير في عملية تقييم سلوك التلميذ، لينتج عن ذلك تحسن وتعزيز السلوك الجيد لدى التلميذ، عكس ما توضحه النسبة الأقل للمعلمين الذين لا يعتمدون على سيكولوجية الثواب والعقاب في تقييم سلوك التلميذ.

الجدول رقم (02): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل معاقبة التلميذ يعتبر مثير شرطي؟

النسبة	التكرار	
83%	20	نعم
17%	04	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (02) تبين لنا أن أغلب إجابات المعلمين (بنعم) قدرت بـ: 83% والتي تمثل في أن معاقبة التلميذ يعتبر مثير شرطي، بينما تقابلها نسبة 17% من المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (02): يوضح إجابة المعلمين



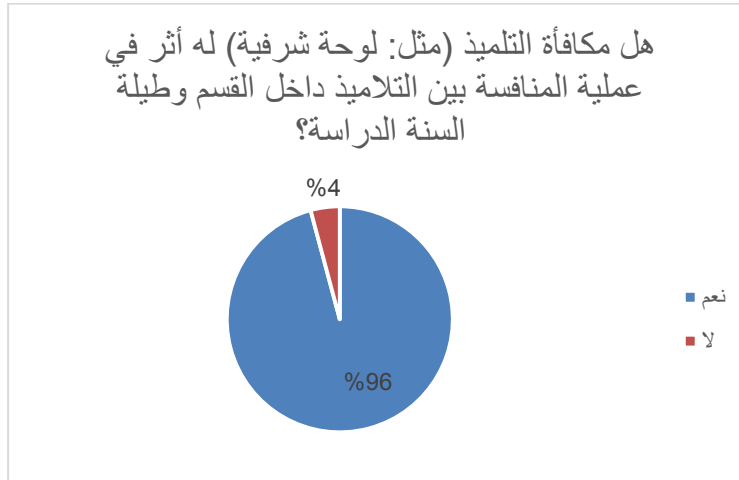
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (02): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين يدعمون الرأي القائل بأن معاقبة التلميذ يعتبر مثير شرطي، وهذا ما يوضح أن التلميذ يستجيب مع المثيرات الشرطية كالعقاب الذي يجعله يقوم بالفعل المعاكس للمثير، على عكس ما توضحه النسبة الأقل من المعلمين الذين يرون أن العقاب ليس مثير شرطي.

الجدول رقم (03): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل مكافأة التلميذ (مثل: لوحة شرفية) له أثر في عملية المنافسة بين التلاميذ داخل القسم وطيلة السنة الدراسية؟

النسبة	التكرار	
96%	23	نعم
04%	01	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (03) تبين لنا أن أغلب إجابات المعلمين (بنعم) قدرت بـ: 96% والتي تمثل في أن مكافأة التلميذ لها أثر في عملية المنافسة بين التلاميذ داخل القسم وطيلة السنة الدراسية، بينما تقابلها نسبة 04% من المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (03): يوضح إجابة المعلمين



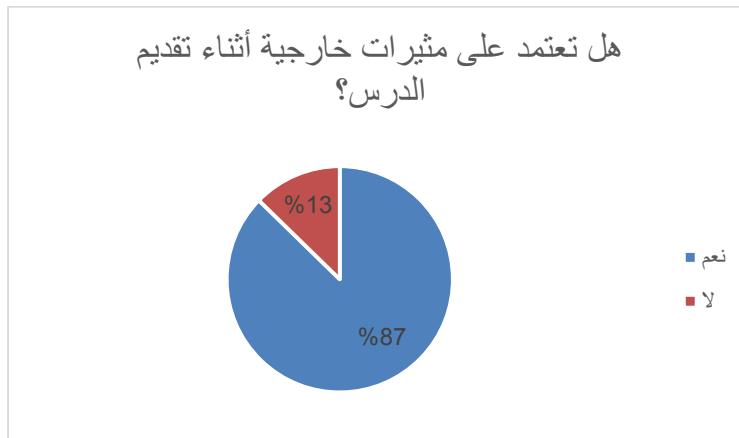
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (03): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين يدعمون الرأي القائل مكافأة التلميذ لها أثر في عملية المنافسة بين التلاميذ داخل القسم وطيلة السنة الدراسية، وهذا ما يبيننا لنا أن الهدف من تقديم المكافأة تغيير معدل سرعة التعلم، واكتشاف طاقات التلاميذ وأثارها، بالإضافة إلى أن التعلم التنافسي يساعد على زيادة مستوى تحصيل التلميذ، على عكس ما يراه المعلمين الذين أجابوا بـ (لا) وهي النسبة الأقل من المعلمين الذين يرون أن المكافأة ليس لها أي تأثير على العملية التنافسية بين التلاميذ داخل القسم.

الجدول رقم (04): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تعتمد على مثيرات خارجية أثناء تقديم الدرس؟

النسبة	التكرار	
87%	22	نعم
13%	02	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (04) تبين لنا أن أغلب إجابات المعلمين (بنعم) قدرت بـ: 87% والتي تمثلت اعتمادهم على مثيرات خارجية أثناء تقديم الدرس، بينما تقابلها نسبة 13% من المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا) ما يفسر لنا أنهم لا يعتمدون على مثيرات خارجية في تقديم الدرس، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (04): يوضح إجابة المعلمين



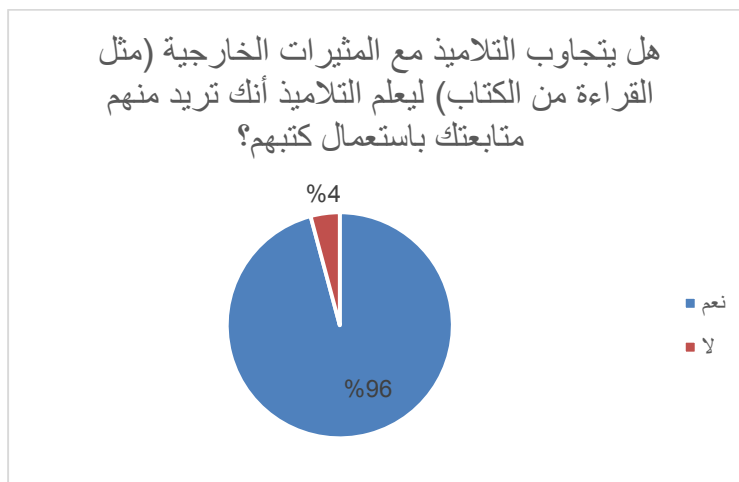
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (04): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين أنهم يعتمدون على مثيرات خارجية أثناء تقديم الدرس، وهذا ما يبين لنا أن الهدف من المثيرات الخارجية يزيد من عملية الانتباه والتركيز على المادة التعليمية، والمثير الخارجي يعتبر وسيلة لضمان اندماج التلميذ مع الأنشطة داخل القسم، على عكس ما يراه المعلمون الذين أجابوا بـ (لا) وهي النسبة الأقل من المعلمين الذين لا يعتمدون على المثيرات الخارجية في تقديم الدرس.

الجدول رقم (05): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل يتجاوب التلاميذ مع المثيرات الخارجية (مثل القراءة من الكتاب) ليعلم التلاميذ أنك تريد منهم متابعتك باستعمال كتبهم؟

النسبة	التكرار	
96%	23	نعم
04%	01	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (05) تبين لنا أن أغلب إجابات المعلمين (بنعم) قدرت بـ: 96% والتي تمثلت اعتمادهم على مثيرات (مثل: القراءة من الكتاب) ليدرك التلميذ أنه يجب المتابعة باستعمال الكتاب، بينما تقابلها نسبة 04% من المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا) ما يفسر لنا أنهم لا يعتمدون على مثيرات خارجية مثل القراءة من الكتاب، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (05): يوضح إجابة المعلمين



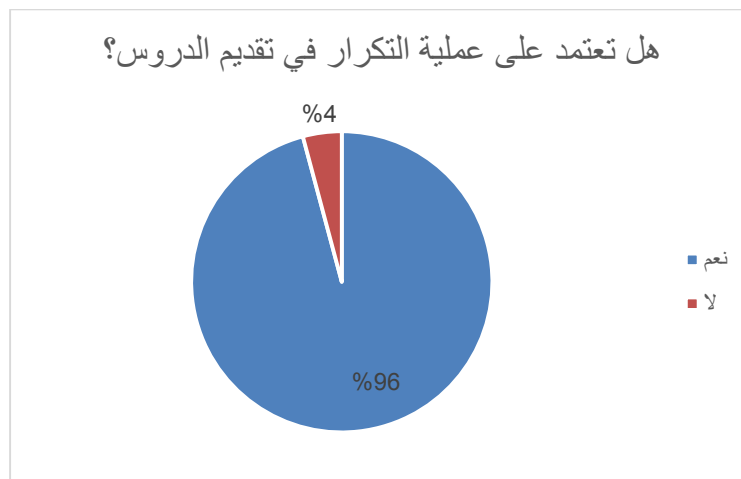
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (05): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين أنهم يعتمدون على مثيرات خارجية مثل القراءة من الكتاب، والمثير الخارجي يعتبر وسيلة تساعد التلميذ على إدراك بنية المادة مع تنمية القدرة الفكرية بكل أنواعه ومستوياته، على عكس ما يراه المعلمين الذين أجابوا ب (لا) وهي النسبة الأقل من المعلمين الذين لا يعتمدون على المثيرات الخارجية في تقديم الدرس (كالقراءة من الكتاب).

الجدول رقم (06): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تعتمد على عملية التكرار في تقديم الدروس؟

النسبة	التكرار	
%96	23	نعم
%04	01	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (06) تبين لنا أن أغلب إجابات المعلمين (بنعم) قدرت ب: 75% والتي تمثلت في اعتمادهم على عملية التكرار في تقديم الدرس، بينما تقابلها نسبة 04% من المعلمين الذين أجابوا ب: (لا) الذين لا يعتمدون على عملية التكرار في تقديم الدرس، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (06): يوضح إجابة المعلمين



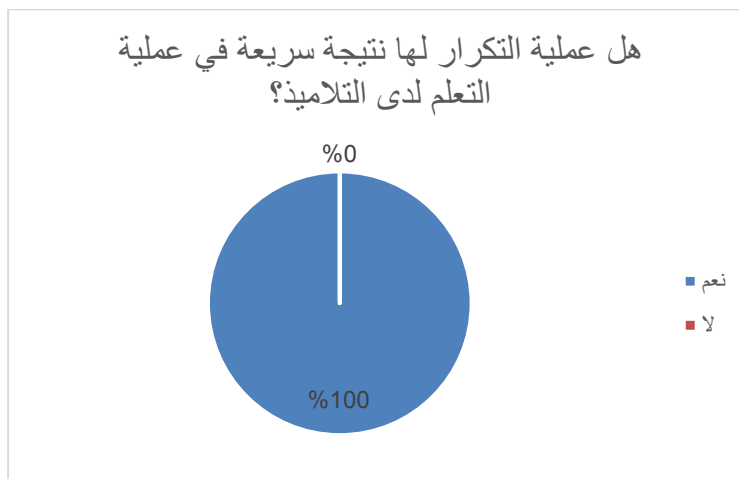
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (06): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين أنهم يعتمدون على عملية التكرار في تقديم الدرس، فعملية التكرار تعكس الأهمية التي يوليها المعلم لمضمون الدرس باعتبارها مفتاحًا لترسيخه في الذهن كمعرفة، والتمرس عليه كمهارة. إضافة إلى ما تحققه من توازن بين المعلم والتلميذ وهذا من أجل التأكيد والتذكير؛ أي: تكرار الألفاظ التي تخدم مضمون الدرس، على عكس ما يراه المعلمين الذين أجابوا بـ (لا) وهي النسبة الأقل من المعلمين الذين لا يعتمدون على عملية التكرار في تقديم الدرس.

الجدول رقم (07): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل عملية التكرار لها نتيجة سريعة في عملية التعلم لدى التلاميذ؟

النسبة	التكرار	
%100	24	نعم
%00	00	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (07) تبين لنا جميع المعلمين أجابوا (بنعم) قدرت بـ: 100% والتي تمثلت في أن عملية التكرار لها نتيجة سريعة في عملية التعلم لدى التلاميذ، بينما تقابلها نسبة 00% بـ: (لا)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (07): يوضح إجابة المعلمين



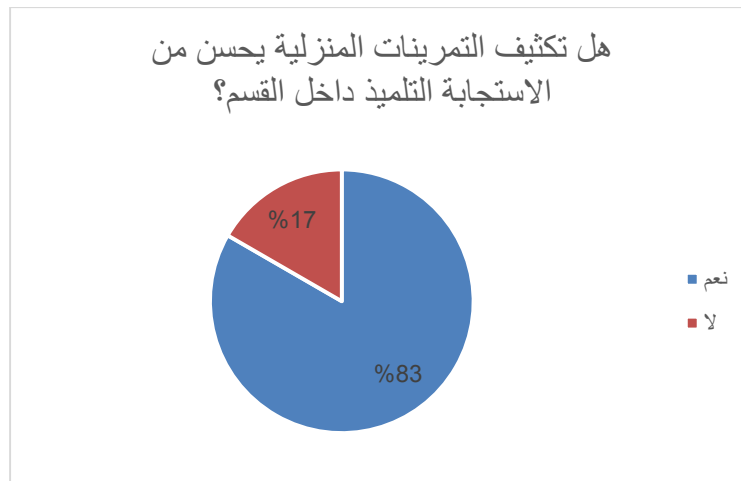
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (07): يتضح أن جميع المعلمين اتفقوا من خلال إجاباتهم على أن عملية التكرار لها نتيجة سريعة في تلقي المعلومة من طرف التلميذ، فعملية التكرار لها دور جوهري في تيسير عملية التعلم لدى التلاميذ، وعملية التكرار تأثير مباشر يساعد التلميذ على تنمية الذاكرة وتحسينها.

الجدول رقم (08): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تكثيف التمرينات المنزلية يحسن من الاستجابة التلميذ داخل القسم؟

النسبة	التكرار	
83%	20	نعم
17%	04	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (08) حيث تبين لنا أن أغلب إجابات المعلمين بـ: (نعم) قدرت بـ: 83% والتي تمثلت في تكثيف التمرينات المنزلية يحسن من الاستجابة لدى التلميذ داخل القسم، بينما تقابلها نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (لا) حيث قدرت نسبتهم بـ: 04%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (08): يوضح إجابة المعلمين



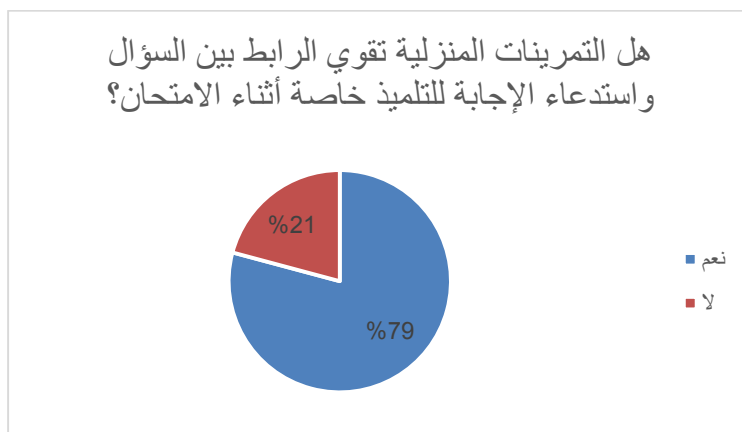
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (08): يتضح لنا أن النسبة الكبيرة للمعلمين الذين يرون أن عملية تكثيف التمرينات والواجبات المنزلية يحسن من أداء التلاميذ داخل القسم. فتكثيف الواجبات المنزلية تساعد على تعزيز عملية التعلم لدى التلاميذ في القسم وتساعد أيضا التلاميذ على تلقي الدروس والمعلومات الجديدة داخل القسم، على عكس ما يراه المعلمين الذين أجابوا بـ (لا) وهي النسبة الأقل من المعلمين الذين يرون أن الواجبات المنزلية لا تحسن في أداء التلاميذ داخل القسم.

الجدول رقم (09): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل التمرينات المنزلية تقوي الرابط بين السؤال واستدعاء الإجابة للتلميذ خاصة أثناء الامتحان؟

النسبة	التكرار	
79%	19	نعم
21%	05	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (09) تبين لنا أغلب إجابة المعلمين بـ: (بنعم) قدرت بـ: 83% والتي تمثلت في أن التمرينات المنزلية تقوي الرابط بين السؤال واستدعاء الإجابة للتلميذ خاصة أثناء الامتحان، بينما تقابلها نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (لا) حيث قدرت نسبتهم بـ: 21%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (09): يوضح إجابة المعلمين



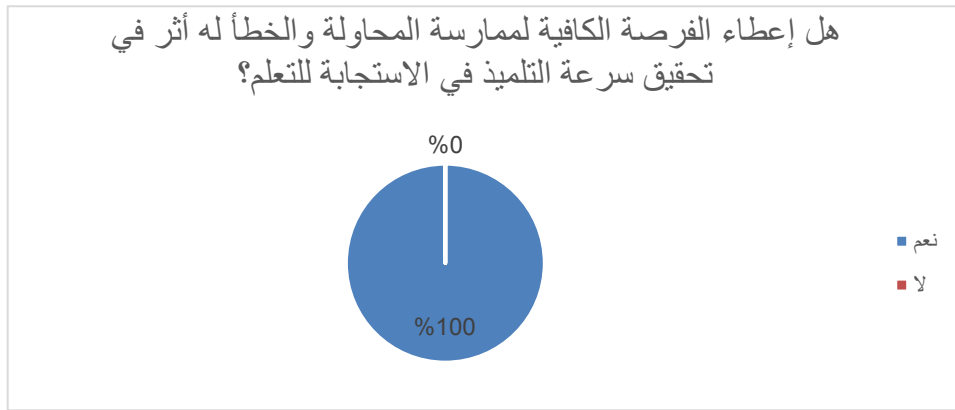
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (09): يتضح لنا أن النسبة الكبيرة للمعلمين الذين يرون أن عملية تكثيف التمرينات والواجبات المنزلية يحسن من أداء التلاميذ داخل القسم. فالتمرينات والواجبات المنزلية تخلق نوع من التواصل ما بين المدرسة والبيت مما تجعل التلميذ دائما وباستمرار في حالة استعداد للامتحانات، فهي تبقى التلميذ دائما متيقظا ومستعدا للامتحانات، فالتمرينات والواجبات المنزلية تكسب التلاميذ المهارات النظرية والتطبيقية والمعرفية التي يمكن استغلالها خاص في الامتحانات ونذكر على سبيل المثال (طرق الإجابة علن الأسئلة، أو منهجية الإجابة)، على عكس ما يراه المعلمين الذين أجابوا بـ (لا) وهي النسبة الأقل من المعلمين الذين يرون أن الواجبات المنزلية لا تقوي الرابطة بين السؤال واستدعاء الإجابة في الامتحانات.

الجدول رقم (10): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل إعطاء الفرصة الكافية لممارسة المحاولة والخطأ له أثر في تحقيق سرعة التلميذ في الاستجابة للتعلم؟

النسبة	التكرار	
100%	24	نعم
00%	00	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (10) تبين لنا أن جميع المعلمين أجابوا (بنعم) قدرت بـ: 100% والتي تمثلت في أن إعطاء الفرصة الكافية لممارسة المحاولة والخطأ له أثر في تحقيق سرعة التلميذ في الاستجابة للتعلم، بينما تقابلها نسبة 00% بـ: (لا)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (10): يوضح إجابة المعلمين



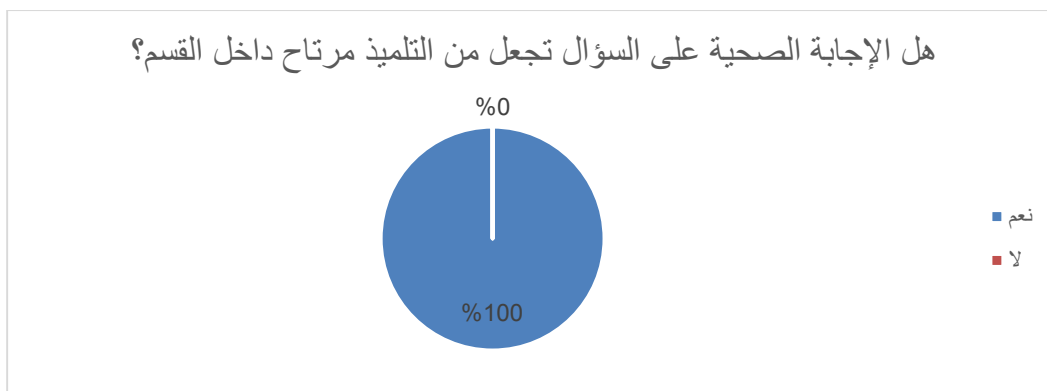
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (10): يتضح لنا أن جميع المعلمين اتفقوا من خلال إجاباتهم على أن إعطاء الفرصة الكافية لممارسة المحاولة والخطأ له أثر في تحقيق سرعة التلميذ في الاستجابة للتعلم. فإعطاء الفرصة الكافية للتلميذ في المحاولة تساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى التلاميذ مع الرغبة في الاكتشاف والابتكار إضافة إلى تسهيل عملية التفاعل بين المعلم والتلميذ.

الجدول رقم (11): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الإجابة الصحيحة على السؤال تجعل من التلميذ مرتاح داخل القسم؟

النسبة	التكرار	
100%	24	نعم
00%	00	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (11) تبين لنا أن جميع المعلمين أجابوا (بنعم) حيث قدرت نسبتهم بـ: 100% والتي تمثلت في أن الإجابة الصحيحة على السؤال تجعل من التلميذ مرتاح داخل القسم، بينما تقابلها نسبة 00% بـ: (لا)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (11): يوضح إجابة المعلمين



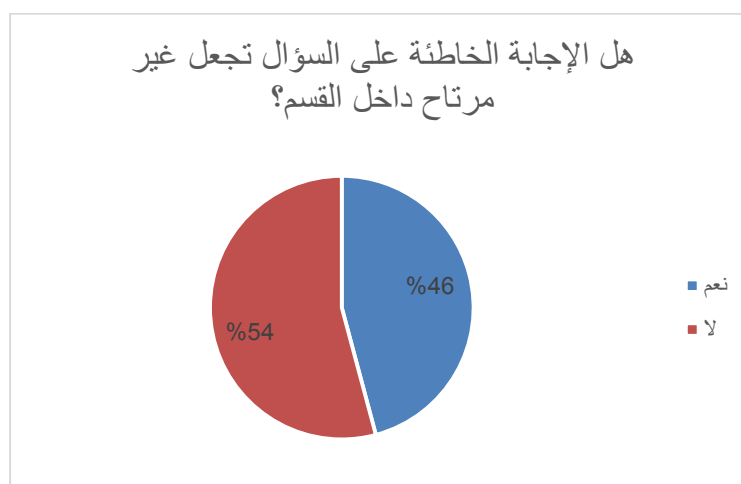
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (11): يتضح لنا أن جميع المعلمين اتفقوا من خلال إجاباتهم على أن الإجابة الصحيحة على السؤال تجعل من التلميذ مرتاحاً داخل القسم، ما يفسر لنا أن الحالة النفسية داخل القسم مرتبطة بالإجابة ما تعزز الثقة لديه وتكسبه الشغف في المشاركة في القسم مثل الأنشطة الموجهة له من طرف المعلم.

الجدول رقم (12): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الإجابة الخاطئة على السؤال تجعل التلميذ غير مرتاح داخل القسم؟

النسبة	التكرار	
%46	11	نعم
%54	13	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (12) تبين لنا أن هناك تفاوت ليس بالكبير في إجابات أفراد العينة، حيث نجد أن نسبة المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا) قدرت بـ: 54% والتي تمثلت في الإجابة الخاطئة على السؤال تجعل التلميذ غير مرتاح داخل القسم، بينما تقابلها نسبة 46% بـ: (لا)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (12): يوضح إجابة المعلمين



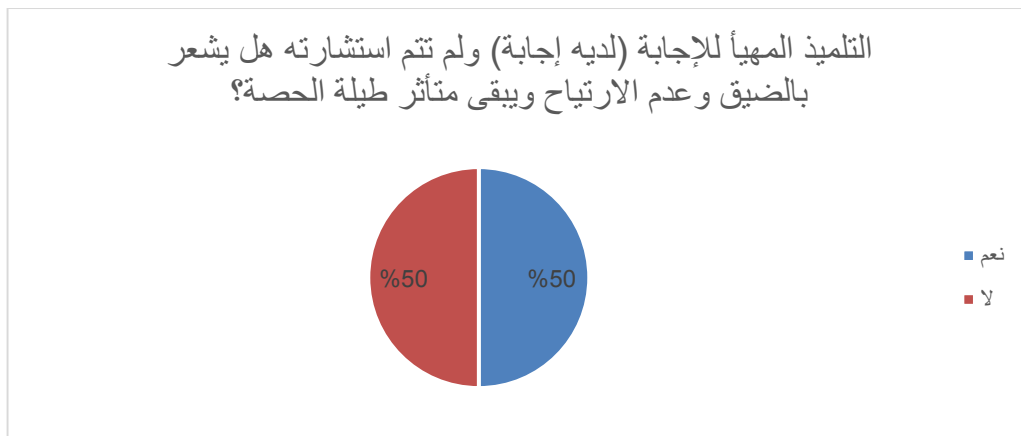
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (12): يتضح لنا أن النسبة الكبيرة للمعلمين الذين يرون أن الإجابة الخاطئة لا تؤثر على نفسية التلاميذ. وهذا ما يفسر لنا المعلمين يعتمدون على نظرية المحاولة والخطأ، هذا من أجل اكساب وتعزيز الثقة لدى التلاميذ، على عكس ما يراه المعلمين الذين أجابوا بـ (نعم) وهي النسبة الأقل من المعلمين الذين يرون أن الإجابة الخاطئة تؤثر على نفسية التلاميذ داخل القسم.

الجدول رقم (13): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: التلميذ المهيأ للإجابة (لديه إجابة) ولم تتم استشارته هل يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة؟

النسبة	التكرار	
50%	12	نعم
50%	12	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (13) تبين لنا توازن بين إجابة المعلمين حيث إجابة المعلمين الذين أجابوا بـ: (بنعم) قدرت نسبتهم بـ: 50%، وتقابلها أيضا نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (لا) حيث قدرت نسبتهم بـ: 50% حول السؤال الذي يمثل أن التلميذ المهياً للإجابة (لديه إجابة) ولم تتم استشارته لا يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (13): يوضح إجابة المعلمين



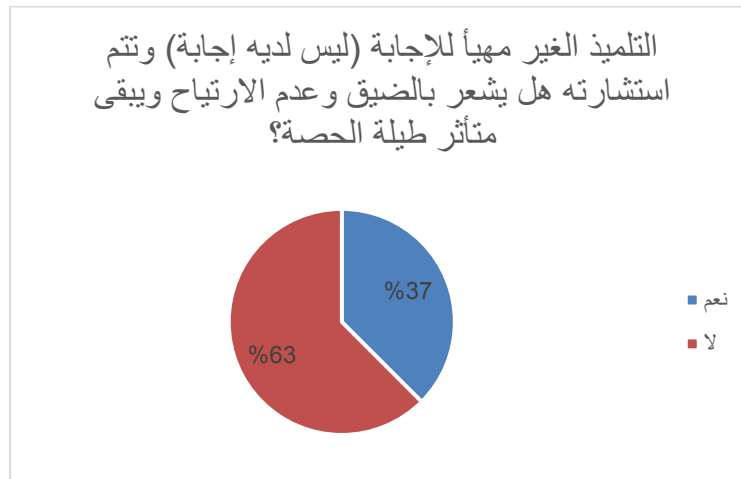
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (13): يتضح لنا نصف عينة المعلمين الدراسة ترى أن التلميذ المهياً للإجابة (لديه إجابة) ولم تتم استشارته يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة. وهذا يوضح لنا أن الشعور بالرضا أو الارتياح لدى التلميذ من خلال السعي والحصول على فرصة الإجابة، بينما تقابلها نصف عينة الأساتذة الذي يرون أن عدم استشارة التلميذ لا يشعره بالضيق وعدم الارتياح.

الجدول رقم (14): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: التلميذ الغير مهياً للإجابة (ليس لديه إجابة) وتتم استشارته هل يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة؟

النسبة	التكرار	
37%	09	نعم
63%	15	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (14) تبين لنا أغلب إجابة المعلمين بـ: (لا) قدرت بـ: 63% والتي تمثلت في أن التلميذ الغير مهياً للإجابة (ليس لديه إجابة) وتتم استشارته هل يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة، بينما تقابلها نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (نعم) حيث قدرت نسبتهم بـ: 37%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (14): يوضح إجابة المعلمين



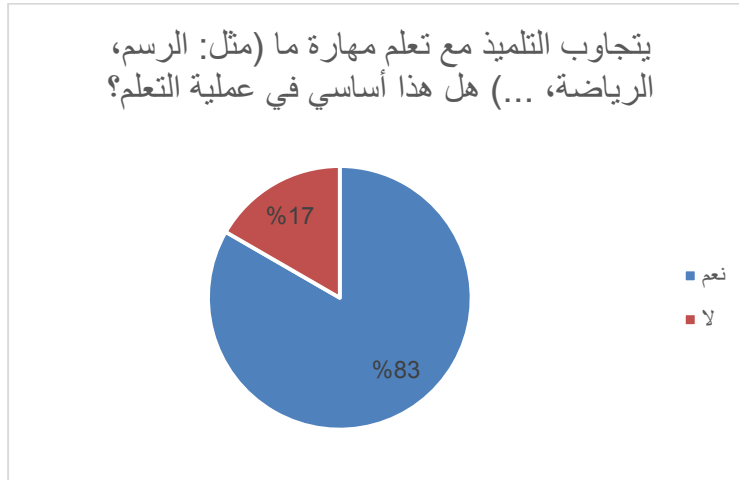
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (14): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين من خلال أجابتهم أنهم لا يدعمون الرأي القائل: استشارت التلميذ لا تشعره بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة، وهذا ما يوضح أن المعلمين يعتمدون على إعطاء الفرصة للتلميذ وذلك من خلال إعطائهم فرصة المحاولة من أجل تقوية مكتسباتهم وتطويرها، على عكس ما توضحه النسبة الأقل من المعلمين الذين الإجابة الخاطئة قد تؤثر على نفسية التلميذ وتجعله يشعر بالضيق وعدم الارتياح.

الجدول رقم (15): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: يتجاوب التلميذ مع تعلم مهارة ما (مثل: الرسم، الرياضة، ...) هل هذا أساسي في عملية التعلم؟

النسبة	التكرار	
83%	20	نعم
17%	04	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (15) تبين لنا أن أغلب إجابة المعلمين بـ: (نعم) قدرت بـ: 83% والتي تمثلت في أن تجاوب التلميذ مع تعلم مهارة ما (مثل: الرسم، الرياضة، ...) هذا أساسي في عملية التعلم، بينما تقابلها نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (نعم) حيث قدرت نسبتهم بـ: 37%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (15): يوضح إجابة المعلمين



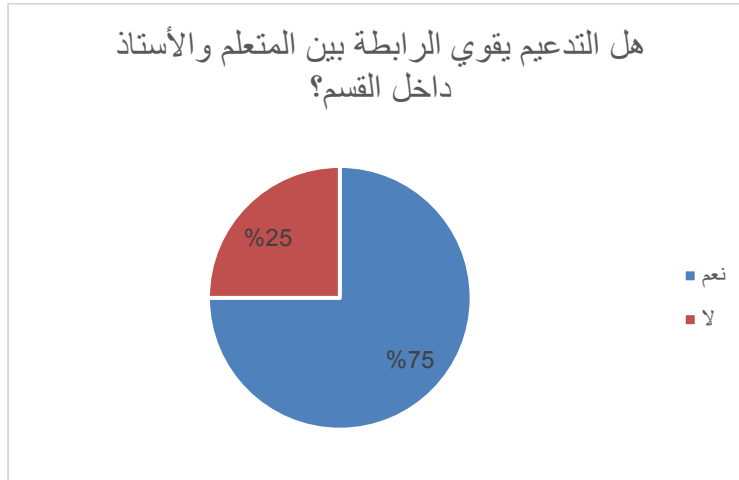
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (15): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين من خلال أجابته أنهم لا يدعمون الرأي القائل: في أن تجاوب التلميذ مع تعلم مهارة ما (مثل: الرسم، الرياضة، ...) هذا أساسي في عملية التعلم، ما يفسر لنا أن تعلم التلميذ مهارة ما تساعده على التمييز بين الأحداث ونتائجها، مما يجعل التلاميذ أكثر اعتماداً على أنفسهم وتخزين المعلومات واستعادتها، عكس ما توضحه النسبة الأقل.

الجدول رقم (16): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل التدعيم يقوي الرابطة بين المتعلم والأستاذ داخل القسم؟

النسبة	التكرار	
75%	18	نعم
25%	06	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (16) تبين لنا أن أغلب إجابة المعلمين بـ: (نعم) قدرت بـ: 75% التي ترى أن التدعيم يقوي الرابطة بين المتعلم والأستاذ داخل القسم، بينما تقابلها نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (لا) حيث قدرت نسبتهم بـ: 25%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (16): يوضح إجابة المعلمين



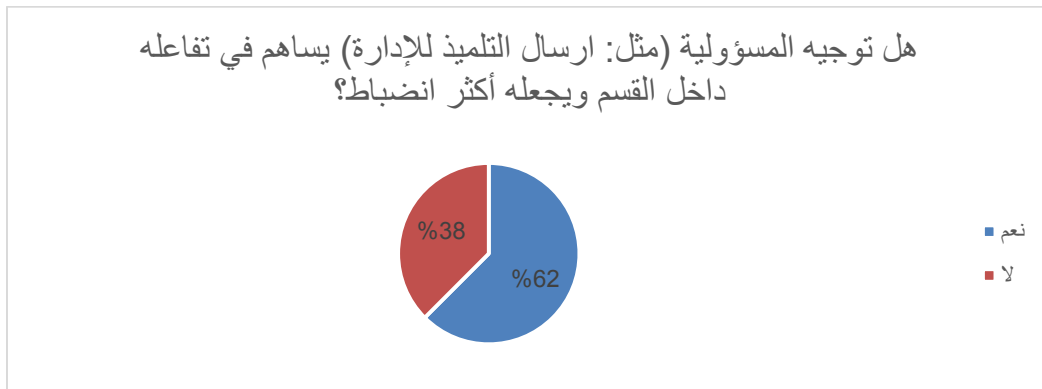
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (16): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين من خلال أجابتهم التي تؤيد أن عملية التدعيم تقوي الرابطة بين المتعلم والأستاذ داخل القسم، ما يفسر لنا أن التلميذ بحاجة إلى تدعيم من طرف المعلم داخل القسم ما يفسر لنا أن عملية التدعيم تبني جسور من الثقة، حيث تساعد بشكل كبير على تقبل التلاميذ للمعلومة، وتمكنهم من الانسجام مع المعلم، مما يجعل التلاميذ أكثر اعتماداً على أنفسهم وتخزين المعلومات واستعادتها، عكس ما توضحه النسبة الأقل.

الجدول رقم (17): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل توجيه المسؤولية (مثل: ارسال التلميذ للإدارة) يساهم في تفاعله داخل القسم ويجعله أكثر انضباطاً؟

النسبة	التكرار	
62%	15	نعم
38%	09	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (17) تبين لنا أن أغلب إجابة المعلمين بـ: (نعم) قدرت بـ: 62% التي ترى أن توجيه المسؤولية (مثل: ارسال التلميذ للإدارة) يساهم في تفاعله داخل القسم ويجعله أكثر انضباط، بينما تقابلها نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (لا) حيث قدرت نسبتهم بـ: 25%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (17): يوضح إجابة المعلمين



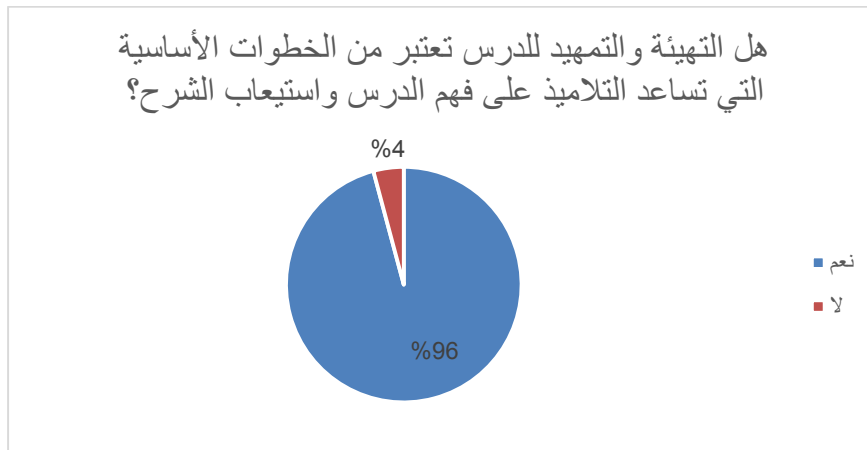
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (17): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين من خلال أجابتهم التي تؤيد أن توجيه المسؤولية للتلميذ تساهم في تفاعل التلميذ داخل القسم وتجعله أكثر انضباط باعتبارهم متعلمين مسئولين، ما يجعلهم يعتمدون على أنفسهم، عكس ما توضحه النسبة الأقل من المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا).

الجدول رقم (18): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل التهيئة والتمهيد للدرس تعتبر من الخطوات الأساسية التي تساعد التلاميذ على فهم الدرس واستيعاب الشرح؟

النسبة	التكرار	
96%	23	نعم
04%	01	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (18) تبين لنا أن أغلب إجابة المعلمين بـ: (نعم) قدرت بـ: 96% التي ترى أن التهيئة والتمهيد للدرس تعتبر من الخطوات الأساسية التي تساعد التلاميذ على فهم الدرس واستيعاب الشرح، بينما تقابلها نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (لا) حيث قدرت نسبتهم بـ: 4%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (18): يوضح إجابة المعلمين



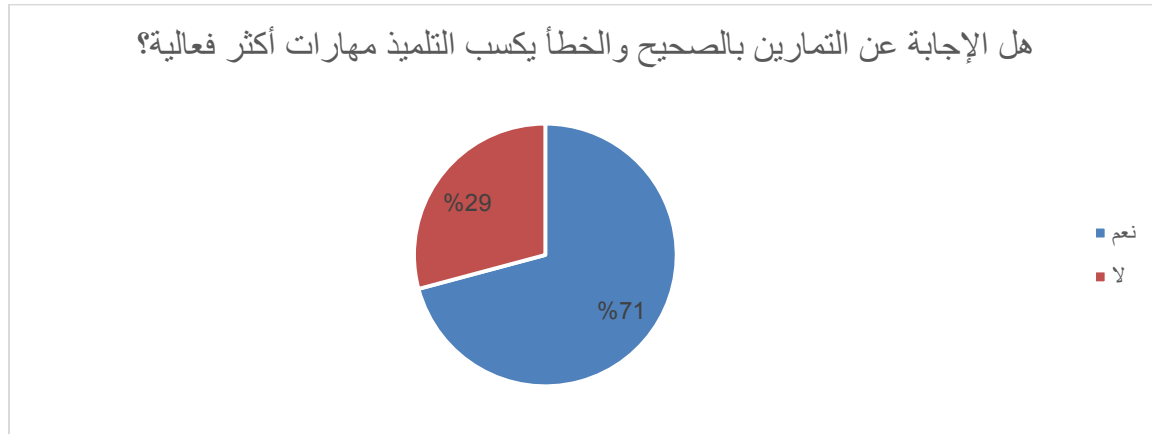
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (18): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين من خلال إجاباتهم التي ترى التهيئة والتمهيد للدرس تعتبر من الخطوات الأساسية التي تساعد التلاميذ على فهم الدرس واستيعاب الشرح، ما يفسر لنا أن عملية التمهيد تساهم بشكل كبير في استيعاب وفهم الدرس وتسهيل من عملية الشرح للمعلمين، فالتمهيد يساعد في الانتقال من جزء إلى جزء آخر أو من فكرة إلى فكرة، عكس ما توضحه النسبة الأقل من المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا).

الجدول رقم (19): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الإجابة عن التمارين بالصحيح والخطأ يكسب التلميذ مهارات أكثر فعالية؟

النسبة	التكرار	
29%	17	نعم
71%	07	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (19) تبين لنا أن أغلب إجابة المعلمين بـ: (نعم) قدرت بـ: 96% التي ترى أن التهيئة والتمهيد للدرس تعتبر من الخطوات الأساسية التي تساعد التلاميذ على فهم الدرس واستيعاب الشرح، بينما تقابلها نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (لا) حيث قدرت نسبتهم بـ: 04%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (19): يوضح إجابة المعلمين



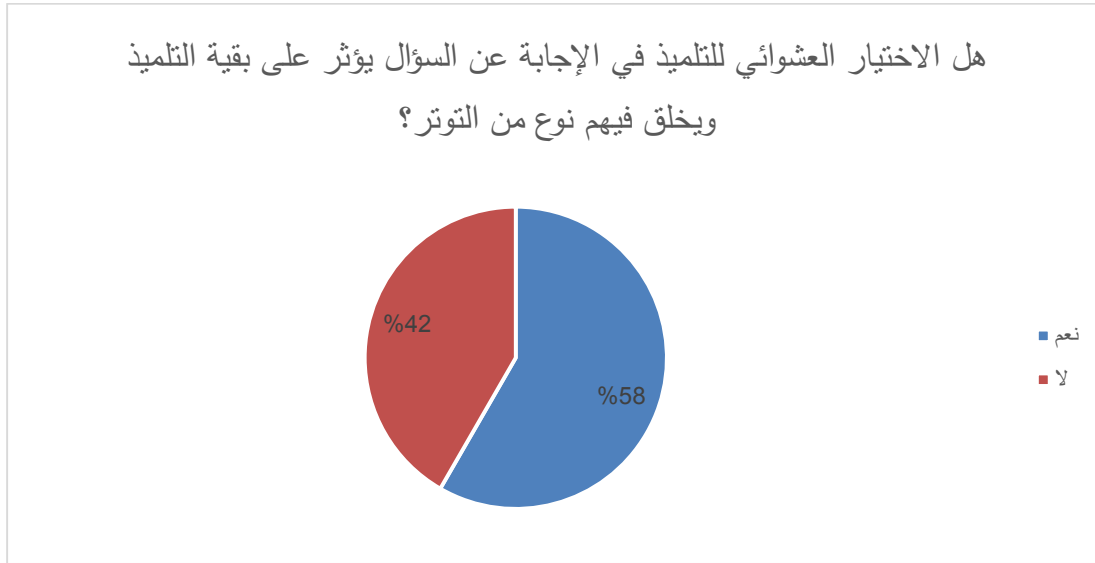
فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (19): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين من خلال إجاباتهم التي ترى التهيئة والتمهيد للدرس تعتبر من الخطوات الأساسية التي تساعد التلاميذ على فهم الدرس واستيعاب الشرح، ما يفسر لنا أن عملية التمهيد تساهم بشكل كبير في استيعاب وفهم الدرس وتسهيل من عملية الشرح للمعلمين، فالتمهيد يساعد في الانتقال من جزء إلى جزء آخر أو من فكرة إلى فكرة، فعند وضع المعلم خطة مفيدة للدرس، سيتيح للتلميذ القدرة على فهمهم ومواءمة طريقة التدريس، ما يمكن المعلم من ائصال الهدف من الدرس، عكس ما توضحه النسبة الأقل من المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا).

الجدول رقم (20): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الاختيار العشوائي للتلميذ في الإجابة عن السؤال يؤثر على بقية التلميذ ويخلق فيهم نوع من التوتر؟

النسبة	التكرار	
58%	14	نعم
42%	10	لا
100%	24	المجموع

بعد استقراء الجدول رقم: (20) تبين لنا أن أغلب إجابة المعلمين بـ: (نعم) قدرت بـ: 58% التي ترى أن الاختيار العشوائي للتلميذ في الإجابة عن السؤال يؤثر على بقية التلميذ ويخلق فيهم نوع من التوتر، بينما تقابلها نسبة المعلمين الذي أجابوا بـ: (لا) حيث قدرت نسبتهم بـ: 42%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم (20): يوضح إجابة المعلمين



فمن خلال القراءة العددية للجدول رقم (20): يتضح أن النسبة الكبيرة للمعلمين من خلال إجاباتهم التي ترى أن الاختيار العشوائي للتلميذ في الإجابة عن السؤال يؤثر على بقية التلميذ ويخلق فيهم نوع من التوتر، ما يفسر لنا أن عملية الاختيار العشوائي في الإجابة لها التأثير وعدم استعداد التلاميذ للإجابة عن الأسئلة، عكس ما توضحه النسبة الأقل من المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا).

6- نتائج الدراسة على ضوء نظرية المحاولة والخطأ لثورنديك:

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها واستتباط آراء الأساتذة مع القراءة العديدة للاستبانة وتحليلها ومناقشة الموضوع توصلنا إلى مجموعة من أهم النتائج حول تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورنديك في المنظومة التربوية وهي كما يلي:

أ- يمكن الاستفادة تربوياً من نظرية ثورنديك من خلال القوانين المستخلصة والمتمثلة في أهمية تطبيق سيكولوجية الثواب والعقاب، وهذا ما أيده الأساتذة من خلال الإجابة على السؤال (1+2+3)، حيث قدرت نسبة تأييدهم بـ: 96% وهذا ما يوحي لنا تحصيل أحسن وأفضل النتائج من خلال تهذيب السلوك لدى التلاميذ وهذا يحقق الفائدة التربوية المرجوة.

ب- هناك عوامل عدة تؤثر في التعلم ومن هذه العوامل عامل الاستعداد والنضج، والدافعية، والممارسة والخبرة. ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عاماً أو استعداداً خاصة لتلقي الخبرة وهذا ما يبيح إلى أهمية ربط تعلم التلاميذ بدوافعهم من جهة وتعزيز العمل التعليمي من جهة أخرى لأن غياب المثير الغير شرطي يؤدي إلى إطفاء الاستجابة لدى التلاميذ، وهذا ما أيده الأساتذة المستجوبون حيث كانت إجاباتهم على الأسئلة رقم (2+3+4+5) حيث قدرت نسبة التوافق ما بين 96% و 75% ما يوحي إلى أن المثير الخارجي يعتبر وسيلة تساعد التلميذ على إدراك بنية المادة مع تنمية القدرة الفكرية بكل أنواعها ومستوياتها، مما يساهم بشكل كبير في السير الحسن للعملية التعليمية.

ت- إن إهمال العمل أو النشاط يضعف قدرة الإنسان على استعادته، والقيام بيه، وقد يصل الأمر بيه إلى النسيان، قانون الاستخدام مهم جداً، استخدام العمل واستخدام التعلم، ومثال ذلك: تكثيف الواجبات المنزلية تجعل لها نتيجة في الاستجابة داخل القسم وأسلم من الأخطاء، وأنه بتكرار وتكثيف التمرينات يسهل من عملية استظهارها، كما أن عدد المرات اللازمة لتعلم خبرة أو شيء ما يتوقف على أشياء منها رغبة المتعلم، ومنها درجة نضجه العقلي، وأسلوب تفكيره، وهو يكرر القيام بالعمل، وهذا ما أيده الأساتذة المستجوبون وكانت إجاباتهم على الأسئلة رقم (7+8+9) وقدرت نسبة التوافق ما بين 100% و 79% فعملية التكرار لها دور جوهري في تيسير عملية التعلم لدى التلاميذ فتكثيف الواجبات المنزلية تساعد على تعزيز عملية التعلم لدى التلاميذ في القسم وتساعد أيضاً التلاميذ على تلقي الدروس والمعلومات الجديدة داخل القسم، وهذا ما يثبت نجاح قانون الاستخدام وقانون مران المستوحى من تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورنديك.

ث- امكانية حل الكثير من القضايا المدرسية، عن طريق إتاحة الفرصة، وزيادة احتمالية الحصول على التفوق والنجاح، وأن يحقق التلميذ النجاح بنفسه، وأن يتدرب، وأن يعزز النجاح لأدائه وإمكاناته، من خلال الجهد الذي يقدمه داخل القسم ويكون ذلك من خلال الفرص المقدمة له وطريقة تعامله معها إما أن يصيب وإما أن يخطئ، ليكتسب بذلك ثقة في نفسه، وهذا يؤيده الأساتذة المستجوبون وكانت إجاباتهم على الأسئلة رقم: (10+11+13) وقدرت نسبة التوافق ما بين 100% و 50%.

ج- إن التعلم بالملاحظة من أكثر أنماط التعلم فعالية مع التلميذ داخل القسم، حيث ركزت النظرية ثورنديك على أهمية التدريب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمي التفكير، وذلك باستخدامها في معالجة مواقف جديدة، وهذا يؤيده الأساتذة المستجوبون وكانت إجاباتهم على السؤال رقم: (15) وقدرت نسبة التوافق ب: 87%.

ح- إن توجيه المسؤولية لكل تلميذ تكسبه مسؤولية عن العمل المقدم له وهذا ما يعزز التعاون بين التلاميذ معاً للوصول إلى المستوى المناسب من تحقيق الهدف مع تقوية الرابطة بينه وبين الأستاذ داخل القسم وهذا ينحصر ضمن التعلم التعاوني، وهذا يؤيده الأساتذة المستجوبون وكانت إجاباتهم على السؤال رقم: (17) وقدرت نسبة التوافق بـ: 62%.

خاتمة

من خلال هذه الدراسة قد حاولنا رصد واقع تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك في المنظومة التربوية من خلال الإجابة على التساؤل العام الذي تم طرحه في الإشكالية. وبعد الدراسة الميدانية التي أجريناها على مستوى مجموعة من ابتدائيات ولاية الواد تم تحليل ومناقشة البيانات والاجابات المقدمة من طرف الأساتذة المستجوبين والذين قدر عددهم بـ: 24 أستاذًا، حيث أسفرت هذه الإجابات عن مجموعة نتائج تنحصر في بعض المهام التي تجب على الأستاذ في الاعتماد عليها من أجل تطبيق نظرية ثورندايك، فمهمة الأستاذ هي استثارة رغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ وذلك بالالتزام بما يلي:

- أوضحت نتائج إجابات الأساتذة تحقق تطبيق سيكولوجية الثواب والعقاب، ما يوضح لنا تحصيل أحسن وأفضل النتائج من خلال تهذيب السلوك لدى التلاميذ.
- أوضحت نتائج إجابات الأساتذة إلى أن هناك عواملًا تؤثر في التعلم كالاستعداد والنضج، والدافعية، والممارسة والخبرة.
- أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن الاستعداد لتلقي الخبرة يعزز من العمل التعليمي.
- أوضحت نتائج إجابة الأساتذة أن غياب المثير الغير شرطي يؤدي إلى إطفاء الاستجابة لدى التلاميذ.
- أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن المثير الخارجي من أهم الوسائل التي تساعد التلميذ على إدراك بنية المادة ما يساهم بشكل كبير في السير الحسن للعملية التعليمية.
- أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن إهمال العمل أو النشاط يضعف قدرة التلميذ الاستعدادية.
- أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن تكثيف الواجبات المنزلية يقوّي الاستجابة داخل القسم.
- أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن عملية التكرار وتكثيف التمرينات لها دور جوهري في تسير عملية التعلم لدى التلاميذ.

- أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن عملية التكثيف من الواجبات المنزلية تساعد على تعزيز عملية التعلم لدى التلاميذ في القسم وتساعد أيضا التلاميذ على تلقي الدروس والمعلومات الجديدة داخل القسم.
 - أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن إتاحة الفرصة للتلميذ تزيد من احتمالية الحصول على التفوق والنجاح، وأن يحقق التلميذ النجاح بنفسه.
 - أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن تدريب التلميذ يعزز من عملية النجاح من خلال الجهد الذي يقدمه داخل القسم عن طريق الفرص المتاحة له وطريقة تعامله معها إما أن يصيب وإما أن يخطئ.
 - أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن التدريب من خلال المحاولة والخطأ يكتسب التلميذ الثقة في نفسه.
 - أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن التعلم بالملاحظة من أكثر أنماط التعلم فعالية مع التلميذ داخل القسم.
 - أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن توجيه المسؤولية للتلميذ تكسبه المسؤولية عن العمل المقدم له وهذا ما يعزز التعاون بين التلاميذ معا للوصول إلى المستوى المناسب من تحقيق الهدف.
 - أوضحت نتائج إجابات الأساتذة أن مسؤولية التلميذ داخل القسم تقوي الرابطة بينه وبين الأستاذ داخل القسم وهذا ينحصر ضمن التعلم التعاوني.
- ونشير في الأخير إلى أن نتائج هذه الدراسة تخص ابتدائيات ولاية الوادي فقط، لذا لا يمكن إسقاط نتائج هذه الدراسة وتعميمها على جميع ابتدائيات الوطن، وتبقى إمكانية ظهور دراسات أخرى تدعم هذه الدراسة وتكملها في جامعات أخرى.

ومن خلال ما سبق لا يسعنا إلا ان نقول: إن خاتمة البحث لا تعني نهايته؛ لأن
رحى البحث تظل دائماً تدور، وبهذا سنفسح المجال للراغبين في خوض غمار هذه التجربة
راجين من الله التوفيق لنا ولغيرنا.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولاً: المعاجم والقواميس:

1. جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، تحقيق نخبة من الأساتذة، دار المعارف، القاهرة، د.ط، د.ت، مج4، ج34.
2. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.

ثانياً: الكتب:

1. إبراهيم مطاوع، أصول التربية دار الفكر العربي للنشر، مصر، 1995.
2. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 2002.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط3.
4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2007.
5. أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط3، 2000.
6. أمل التل، التعلم والتعليم، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2009.
7. أنسى محمد أحمد قاسم، علم نفس التعلم، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، ط1، 1999.
8. أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات) مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، 2012.

قائمة المصادر والمراجع

9. أنور محمد الشرقاوي، التعلم (نظريات وتطبيقات)، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، د.ط، 2014.
10. بطرس حافظ بطرس، تعديل وبناء سلوك الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2010.
11. تركي رابح، أصول التربية والتعلم، ديوان الجامعية بالجزائر للمطبوعات، 1998.
12. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية، 2012.
13. جميلة سليمان، محطات في علم النفس العام، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2014.
14. جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.
15. حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003.
16. حلمي خليل، اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، 1986.
17. حمدي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية الشر، مصر، 1994.
18. حنفي بناصر، مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2009.
19. رشدي القواسمة، مفيد أبو موسى وآخرون: مناهج البحث العلمي، ط 2، جامعة القدس المفتوحة، عمان، د.ط، 2012.
20. سامي ملحم، مناهج البحث في تربية وعلم النفس، دار المسيرة الأردن، د.ط، 2000.
21. سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم، دار الوفاء للنشر، مصر، 2000.

22. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، علم النفس التعليمي، دار أسامة، الأردن، عمان، ط1، 2013.
23. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006.
24. صالح حسن الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص: 164.
25. عبد الرحمان محمد العيسوي، الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2004.
26. عبد الغني محمد إسماعيل العمراني، دليل الباحث إلى إعداد البحث العلمي، دار الكتاب الجامعي، صنعاء، اليمن، ط2، 2012.
27. عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2006.
28. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط4، 2003.
29. عدنان إبراهيم، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، المثقف للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2018.
30. علي سعد وطفة علي الشهاب، معظم الأطماع المدرسي سد المؤسسات الجامعية للدراسات، لبنان، 2004.
31. عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010.
32. عمارة سعيدة، محاضرة، مكونات بناء المنظومة التربوية الجزائرية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف.
33. غباري ثائر أحمد، علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي، د.ط، 2011.

34. فايزة مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعليم وتطبيقاتها، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003.
35. فتحي الزياد، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، د.ب، ط2، 2004.
36. كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، د.ب، ط1، 2012.
37. لطفي بوقرة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، (مخطوط).
38. محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، 2008.
39. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، د.ط، 2000.
40. محمد السيد، مقدمة في التربية، دار الشروق للنشر، الملكة العربية السعودية، 1993.
41. محمد زياد حمدان، نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، د.ط، 1997.
42. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 2000.
43. محمود عبد الحليم منسي، التعلم: المفهوم - النماذج - التطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د.ط، 2003.
44. محمود عبد الحليم ميسي، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2003.
45. مسعد أبو الخيار وآخرون، العمليات الفوتولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الأطفال، الكويت، ط1، 2012.
46. مسعد أبو الديار وآخرون، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، ط2.

قائمة المصادر والمراجع

47. المعهد الوطني لتكون مستخدمي التربية: النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 1998.

48. منها خليل أحمد، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحنة، لبنان، 1984.

49. هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1999.

ثالثا: المذكرات والأطروحات:

1. بلعباس فضيلة، الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية وهران خلال الفترة الدراسية: 2006-2009-2009-2010، فوضيل فايزة، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الديموغرافيا، جامعة السانبا، وهران، 2013.

رابعا: المجلات والدوريات:

1. أحمد خالدي، التطور التاريخي للمؤسسة المدرسية في الجزائر: مراحل ومحطات بارزة، مجلة عصور جديدة، المجلد 07، العدد 27، 2018.

خامسا: مواقع الأنترنت:

1. شيماء جمال، نظرية ثروندايك (التعلم بالمحاولة والخطأ)، تم الحصول عليه من موقع دراستي، نشر بتاريخ: 2016/04/21، على الساعة: 11:06.

- <http://biology-special-needs.blogspot.com>.

2. مخلوف بلحسين، تطور التعليم في الجزائر من خلال مختلف الإصلاحات التربوية، منصة المنهال الإلكترونية، كلية العلوم الانسانية، جامعة البليدة 02.

- <https://platform.almanhal.com>

الملاحق

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان خاص بمذكرة ماستر

أساتذتي الأفاضل أساتذتي الفضليات، تحية طيبة وبعد.

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات عامة تحت عنوان: تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك في المنظومة التربوية -دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات الوادي-.

نرجو مساعدتكم لنا في الإجابة على التساؤلات المطروحة بوضع علامة (X) بقراءة كل عبارة بكل تمعن، علما بأن البيانات المصرح بها سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير، ولكم منا جزيل الشكر والامتنان على حسن تعاونكم معنا.

الاسم واللقب (غير ضروري):

المقاطعة المؤسسة:

الخبرة المهنية:

الجنس:

العمر:

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ آخر: ☐

الخبرة: 03 سنوات: ☐ 05 سنوات: ☐ 10 سنوات: ☐ 15 سنة فما فوق: ☐

1. هل تتبع سيكولوجية الثواب والعقاب في تقويم سلوك التلميذ؟
نعم ☐ لا ☐
2. هل معاقبة التلميذ يعتبر مثير شرطي؟
نعم ☐ لا ☐
3. هل مكافئة التلميذ (مثل: لوحة شرفية) له أثر في عملية المنافسة بين التلاميذ داخل القسم وطيلة السنة الدراسية؟
نعم ☐ لا ☐
4. هل تعتمد على مثيرات خارجية أثناء تقديم الدرس؟
نعم ☐ لا ☐
5. هل يتجاوب التلاميذ مع المثيرات الخارجية (مثل القراءة من الكتاب) ليعلم التلاميذ أنك تريد منهم متابعتك باستعمال كتبهم؟
نعم ☐ لا ☐
6. هل تعتمد على عملية التكرار في تقديم الدروس؟
نعم ☐ لا ☐
7. هل عملية التكرار لها نتيجة سريعة في عملية التعلم لدى التلاميذ؟
نعم ☐ لا ☐
8. هل تكثيف التمرينات المنزلية يحسن من الاستجابة التلميذ داخل القسم؟
نعم ☐ لا ☐
9. هل التمرينات المنزلية تقوي الرابط بين السؤال واستدعاء الإجابة للتلميذ خاصة أثناء الامتحان؟
نعم ☐ لا ☐
10. هل إعطاء الفرصة الكافية لممارسة المحاولة والخطأ له أثر في تحقيق سرعة التلميذ في الاستجابة للتعلم؟
نعم ☐ لا ☐
11. هل الإجابة الصحيحة على السؤال تجعل من التلميذ مرتاح داخل القسم؟
نعم ☐ لا ☐
12. هل الإجابة الخاطئة على السؤال تجعل غير مرتاح داخل القسم؟
نعم ☐ لا ☐
13. التلميذ المهيأ للإجابة (لديه إجابة) ولم تتم استشارته هل يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة؟
نعم ☐ لا ☐

14. التلميذ الغير مهياً للإجابة (ليس لديه إجابة) وتتم استشارته هل يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة؟
نعم ☐ لا ☐
15. يتجاوب التلميذ مع تعلم مهارة ما (مثل: الرسم، الرياضة، ...) هل هذا أساسي في عملية التعلم؟
نعم ☐ لا ☐
16. هل التدعيم يقوي الرابطة بين المتعلم والأستاذ داخل القسم؟
نعم ☐ لا ☐
17. هل توجيه المسؤولية (مثل: ارسال التلميذ للإدارة) يساهم في تفاعله داخل القسم ويجعله أكثر انضباطاً؟
نعم ☐ لا ☐
18. هل التهيئة والتمهيد للدرس تعتبر من الخطوات الأساسية التي تساعد التلاميذ على فهم الدرس واستيعاب الشرح؟
نعم ☐ لا ☐
19. هل الإجابة عن التمارين بالصحيح والخطأ يكسب التلميذ مهارات أكثر فعالية؟
نعم ☐ لا ☐
20. هل الاختيار العشوائي للتلميذ في الإجابة عن السؤال يؤثر على بقية التلميذ ويخلق فيهم نوع من التوتر؟
نعم ☐ لا ☐

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول
60	الجدول رقم (01): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تتبع سيكولوجية الثواب والعقاب في تقويم سلوك التلميذ؟
61	الجدول رقم (02): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل معاقبة التلميذ يعتبر مثير شرطي؟
62	الجدول رقم (03): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل مكافأة التلميذ (مثل: لوحة شرفية) له أثر في عملية المنافسة بين التلاميذ داخل القسم وطيلة السنة الدراسية؟
63	الجدول رقم (04): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تعتمد على مثيرات خارجية أثناء تقديم الدرس؟
65	الجدول رقم (05): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل يتجاوب التلاميذ مع المثيرات الخارجية (مثل القراءة من الكتاب) ليعلم التلاميذ أنك تريد منهم متابعتك باستعمال كتبهم؟
66	الجدول رقم (06): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تعتمد على عملية التكرار في تقديم الدروس؟
67	الجدول رقم (07): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل عملية التكرار لها نتيجة سريعة في عملية التعلم لدى التلاميذ؟
68	الجدول رقم (08): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تكثيف التمرينات المنزلية يحسن من الاستجابة التلميذ داخل القسم؟
69	الجدول رقم (09): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل التمرينات المنزلية تقوي الرابط بين السؤال واستدعاء الإجابة للتلميذ خاصة أثناء الامتحان؟
70	الجدول رقم (10): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل إعطاء الفرصة الكافية لممارسة المحاولة والخطأ له أثر في تحقيق سرعة التلميذ في الاستجابة للتعلم؟
71	الجدول رقم (11): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الإجابة الصحيحة على

فهرس الجداول والأشكال

	السؤال تجعل من التلميذ مرتاح داخل القسم؟
72	الجدول رقم (12): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الإجابة الخاطئة على السؤال تجعل التلميذ غير مرتاح داخل القسم؟
73	الجدول رقم (13): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: التلميذ المهياً للإجابة (لديه إجابة) ولم تتم استشارته هل يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة؟
75	الجدول رقم (14): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: التلميذ الغير مهياً للإجابة (ليس لديه إجابة) وتتم استشارته هل يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة؟
76	الجدول رقم (15): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: يتجاوب التلميذ مع تعلم مهارة ما (مثل: الرسم، الرياضة، ...) هل هذا أساسي في عملية التعلم؟
77	الجدول رقم (16): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل التدعيم يقوي الرابطة بين المتعلم والأستاذ داخل القسم؟
78	الجدول رقم (17): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل توجيه المسؤولية (مثل: ارسال التلميذ للإدارة) يساهم في تفاعله داخل القسم ويجعله أكثر انضباطاً؟
79	الجدول رقم (18): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل التهيئة والتمهيد للدرس تعتبر من الخطوات الأساسية التي تساعد التلاميذ على فهم الدرس واستيعاب الشرح؟
81	الجدول رقم (19): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الإجابة عن التمارين بالصحيح والخطأ يكسب التلميذ مهارات أكثر فعالية؟
82	الجدول رقم (20): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الاختيار العشوائي للتلميذ في الإجابة عن السؤال يؤثر على بقية التلميذ ويخلق فيهم نوع من التوتر؟

فهرس الأشكال

الصفحة	الشكل
61	الشكل رقم (01): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تتبع سيكولوجية الثواب والعقاب في تقويم سلوك التلميذ؟
62	الشكل رقم (02): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل معاقبة التلميذ يعتبر مثير شرطي؟
63	الشكل رقم (03): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل مكافأة التلميذ (مثل: لوحة شرفية) له أثر في عملية المنافسة بين التلاميذ داخل القسم وطيلة السنة الدراسية؟
64	الشكل رقم (04): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تعتمد على مثيرات خارجية أثناء تقديم الدرس؟
65	الشكل رقم (05): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل يتجاوب التلاميذ مع المثيرات الخارجية (مثل القراءة من الكتاب) ليعلم التلاميذ أنك تريد منهم متابعتك باستعمال كتبهم؟
66	الشكل رقم (06): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تعتمد على عملية التكرار في تقديم الدروس؟
67	الشكل رقم (07): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل عملية التكرار لها نتيجة سريعة في عملية التعلم لدى التلاميذ؟
68	الشكل رقم (08): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل تكثيف التمرينات المنزلية يحسن من الاستجابة للتلميذ داخل القسم؟
70	الشكل رقم (09): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل التمرينات المنزلية تقوي الرابط بين السؤال واستدعاء الإجابة للتلميذ خاصة أثناء الامتحان؟
71	الشكل رقم (10): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل إعطاء الفرصة الكافية لممارسة المحاولة والخطأ له أثر في تحقيق سرعة التلميذ في الاستجابة للتعلم؟
72	الشكل رقم (11): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الإجابة الصحيحة على السؤال تجعل من التلميذ مرتاح داخل القسم؟

73	الشكل رقم (12): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الإجابة الخاطئة على السؤال تجعل التلميذ غير مرتاح داخل القسم؟
74	الشكل رقم (13): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: التلميذ المهيأ للإجابة (لديه إجابة) ولم تتم استشارته هل يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة؟
75	الشكل رقم (14): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: التلميذ الغير مهياً للإجابة (ليس لديه إجابة) وتتم استشارته هل يشعر بالضيق وعدم الارتياح ويبقى متأثر طيلة الحصة؟
77	الشكل رقم (15): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: يتجاوب التلميذ مع تعلم مهارة ما (مثل: الرسم، الرياضة، ...) هل هذا أساسي في عملية التعلم؟
78	الشكل رقم (16): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل التدعيم يقوي الرابطة بين المتعلم والأستاذ داخل القسم؟
79	الشكل رقم (17): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل توجيه المسؤولية (مثل: ارسال التلميذ للإدارة) يساهم في تفاعله داخل القسم ويجعله أكثر انضباطاً؟
80	الشكل رقم (18): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل التهيئة والتمهيد للدرس تعتبر من الخطوات الأساسية التي تساعد التلاميذ على فهم الدرس واستيعاب الشرح؟
81	الشكل رقم (19): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الإجابة عن التمارين بالصحيح والخطأ يكسب التلميذ مهارات أكثر فعالية؟
83	الشكل رقم (20): يمثل إجابات المعلمين حول سؤال: هل الاختيار العشوائي للتلميذ في الإجابة عن السؤال يؤثر على بقية التلميذ ويخلق فيهم نوع من التوتر؟

ملخص الدراسة

الملخص:

تمحور موضوع دراستنا حول: (تطبيق نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك في المنظومة التربوية)، وتهدف دراستنا الحالية إلى التعرف على مدى تطبيق نظرية المحاولة والخطأ في المدارس الابتدائية، وما طبيعة هذه النظرية ومدى مساهماتها وفعاليتها في تحقيق، حيث اتبعنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمثلت عينة الدراسة في مجموعة الطاقم أساتذة من مختلف ابتدائيات ولاية الواد، وكان عدد العينة قدر بـ: 24 أستاذ وأستاذة، أما أدوات الدراسة فقد اعتمدنا على الاستبانة.

وتوصلت دراستنا إلى مجموعة من النتائج:

- 1- أن تحقق سيكولوجية الثواب والعقاب يهذب سلوك التلاميذ. 2- أن الاستعداد لتلقي الخبرة يعزز من العمل التعليمي. 3- أن غياب المثير الغير شرطي يؤدي إلى إطفاء الاستجابة لدى التلاميذ. 4- أن المثير الخارجي من أهم الوسائل التي تساعد التلميذ على إدراك بنية المادة. 5- أن إهمال العمل أو النشاط يضعف قدرة التلميذ الاستعدادية. 6- أن عملية التكرار جوهري في تسير عملية التعلم لدى التلاميذ. 7- أن إتاحة الفرصة للتلميذ تزيد من احتمالية الحصول على التفوق والنجاح. 8- أن التدريب من خلال المحاولة والخطأ يكتسب التلميذ الثقة في نفسه. 9- أن التعلم بالملاحظة من أكثر أنماط التعلم فعالية مع التلميذ داخل القسم. 10- أن المسؤولية تعزز التعاون وتقوي الرابطة بين التلاميذ والأستاذ داخل القسم.

الكلمات المفتاحية: المحاولة والخطأ، نظريات التعلم، المنظومة التربوية، الاستبانة.

Summary:

The topic of our study revolved around: (The application of Thorndike's theory of trial and error in the educational system), and our current study aims to identify the extent to which the theory of trial and error is applied in primary schools, and what is the nature of this theory and the extent of its contributions and effectiveness in achieving, where we followed in our study this descriptive analytical approach. Where the sample of the study consisted of a group of professors from different primary schools in El-Oued, and the sample number was estimated at: 24 male and female professors. As for the study tools, we relied on the questionnaire.

Our study reached a set of results:

1-To check the psychology of reward and punishment discipline students' behavior. 2- The readiness to receive experience enhances the learning work. 3- The absence of the unconditional stimulus leads to the students turning off the response. 4- The external stimulus is one of the most important means that help the student to understand the structure of the material. 5- Neglecting work or activity weakens the student's ability to prepare. 6- The process of repetition is essential in the learning process of students. 7- Giving an opportunity to the student increases the possibility of obtaining excellence and success. 8- Training through trial and error gives the student self-confidence. 9- Observational learning is one of the most effective learning styles with the student within the department. 10- Responsibility enhances cooperation and strengthens the bond between students and the professor within the department.

Keywords: trial and error, learning theories, educational system, questionnaire.

الفهرس العام

الصفحة	العنوان
أ.د.	مقدمة
مدخل التعلم التعليم - المنظومة التربوية	
01	توطئة
02	أولاً: التعلم التعليم
02	مفهوم التعلم
04	مفهوم التعليم
06	العوامل المؤثرة في التعلم
12	ثانياً: المنظومة التربوية
13	مفهوم التربية
14	مفهوم المنظومة التربوية
16	مكونات المنظومة التربوية
19	مراحل التعلم في المنظومة التربوية الجزائرية
الفصل الأول: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ وتطبيقاتها التربوية	
27	توطئة
28	أولاً: نظريات التعلم
28	مفهوم نظريات التعلم
28	نظريات التعلم السلوكية
34	النظرية الارتباطية

36	النظريات الوظيفية
38	ثانياً: نظرية المحاولة والخطأ
38	التعريف بالنظرية
39	عناصر الموقف التعليمي لنظرية ثورنडाيك
39	أنواع التعلم عند ثورنडाيك
40	تجارب ثورنडाيك
42	التفسير الارتباطي لثورنडाيك
43	قوانين التعلم عند ثورنडाيك
45	المبادئ العامة للتعلم بالمحاولة والخطأ
47	خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ
47	ثالثاً: التطبيقات التربوية لنظرية المحاولة والخطأ
47	طريقة تطبيق التعلم بالمحاولة والخطأ وخصائصها
50	انعكاسات نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ على المنظومة التربوية
53	تقييم نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ
53	عيوب نظرية ثورنडाيك
55	خلاصة الفصل
الفصل الثاني: دراسة ميدانية لتطبيق نظرية ثورنडाيك في بعض ابتدائيات الوادي	
57	توطئة
58	منهج الدراسة
58	مجال الدراسة
58	المجال المكاني
58	المجال الزمني

59	المجال البشري
59	عينة الدراسة
59	أدوات الدراسة
60	تفريغ الاستبانة وتحليلها
84	نتائج الدراسة على ضوء نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك
87	خاتمة
--	قائمة المصادر والمراجع
--	الملاحق
--	فهرس الجداول والأشكال
--	ملخص الدراسة
--	الفهرس العام