



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



قسم اللغة والأدب العربي

كلية الآداب واللغات

نظرية ثروندايك السلوكية وتطبيقاتها التربوية - دراسة
ميدانية في بعض ابتدائيات الوادي -

مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

إشراف الأستاذ:

❖ د. فتحي بحة

إعداد الطالبات:

❖ أسماء السايح

❖ نادية نيد

❖ هاجرة بوشاش

❖ هاجرة بوقرحة

الموسم الجامعي: 1441-1442هـ/2019-2020م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

13

[سورة العلق، الآيات: 1-5]

شكر وتقدير

الحمد لله معطي سؤال من سأل
وجاعل العلم مناجاة لمن عملا.
ثم الصلاة على من كان مبعثه
فضلا من الله عم الخلق واشتملا.
وآله الغرّ والأصحاب قاطبة
ما مرّ ذكرهم في محفل وحلا.

وبعد:

فبتمام النعمة وجب الشكر لله تعالى الذي وفق وأعان ومن تمام شكره وشكر ذوي الفضل
لما جاء في الحديث "من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

نتقدم بجزيل الشكر وخالص التقدير لأستاذنا "الدكتور فتحي بحة" الذي أشرف على هذا
البحث وكان لنا نعم المشرف والموجه فجزاه الله عنا وعن العلم خير الجزاء.

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله أشرف المرسلين وبعد:

يعد موضوع التعلم أحد أهم المواضيع التي شغلت الفكر الإنساني خاصة، ففي موضوع التعليم والتعلم يتحقق البناء والاستمرار عبر الأجيال المتتالية، وقد لقي هذا الموضوع اهتماما كبيرا في الميدان التربوي والتعليمي منذ الأزل إلى غاية وقتنا الحالي.

ومن هذا المنطلق فإن البحث في كيفية التعلم واكتساب اللغة وتعليم اللغة العربية وأنشطتها خصوصا، يلقي أهمية كبيرة في حياة الفرد عامة ومتعلم المرحلة الابتدائية خاصة.

وقد طرحت العديد من التساؤلات حول كيفية تيسير عمليات التعلم والتعلم، وأقيمت العديد من التجارب، وللإجابة عن بعض التساؤلات جاءت دراستنا للموضوع بالتوجه بالبحث في نظريات التعلم ، وقد انتقينا أشهر النظريات التعليمية وأشد تأثيرا في الأبحاث السلوكية الحديثة ألا وهي النظرية السلوكية عند ثرونديك، وقد كان لثرونديك تأثير واضح في تاريخ نظرية التعلم حيث أجرى عددا من التجارب على العديد من الحيوانات من أجل الحصول على فهم دقيق لعملية التعلم، وصاغ عددا من القوانين أهمها قانون الأثر الذي يؤكد على أن السلوك أو الأداء المصحوب بالرضا يحدث مرة أخرى، وعندما يصاحبه الإحباط فتكراره أو ظهوره يقل وينطفئ ويختفي.

وتكمن أهمية هذا الموضوع في التعرف على هذه النظرية وكيفية تطبيقها في الجانب التعليمي، وهذا سعيانا لتوضيح حقيقة النظرية السلوكية وإبراز دورها في الإسهام في تحسين أساليب وطرق التعليم.

أما دواعي اختيارنا لهذا الموضوع تتمثل في حداثة الموضوع وماله من أهمية في العملية التعليمية باعتبار أن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى أسلوب خاص عند تعليمه.

وفي هذا السياق جاءت فكرة التعرض لموضوع هذه الدراسة المعنونة بـ: "نظرية ثروندايك السلوكية وتطبيقاتها التربوية في بعض ابتدائيات الوادي".

ومنه تتمحور دراستنا حول الإشكالية الآتية:

أين تكمن أهمية النظريات النفسية واللغوية الحديثة في تيسير عمليات التعلم والتعليم، وكيف يمكن الاستفادة من هاته النظريات عموما والتطرية السلوكية على الوجه الأخص في جعل العملية التعليمية أمر ممتعا ومفيدا في الوقت نفسه؟

ومن هنا جاءت بعض الإشكالات الفرعية:

ما مضمون النظرية السلوكية؟ كيف يمكن تطبيق قوانينها على متعلمي الطور الابتدائي؟

وفي صدد هذا البحث اتبعنا الخطة الآتية:

مقدمة ممهدة للموضوع، وبعدها قسمنا البحث إلى فصلين، الأول نظري والثاني تطبيقي؛ حوى كل فصل منهما مباحث حسب ما تقتضيه الدراسة.

الفصل الأول: تحت عنوان: "نظرية ثروندايك السلوكية قوانينها وتطبيقاتها"، ويندرج ضمنه مبحثان:

المبحث الأول: تحت عنوان "التعليمية مفاهيم ومصطلحات" أوردنا فيه كل من مفهوم التعلم والتعليم، الاكتساب والتعليمية (الديداكتيك).

المبحث الثاني: تحت عنوان: التعلم السلوكي عند ثروندايك. تناولنا فيه مفهوم النظرية السلوكية، ثم التعريف بثروندايك، السلوكية عند ثروندايك، وأخيرا تجاربه وقوانينه.

الفصل الثاني: تحت عنوان "تطبيقات نظرية ثروندايك في بعض ابتدائيات الوادي".

المبحث الأول: تحت عنوان: مجالات الدراسة وطريقة العمل والمنهج.

المبحث الثاني: تحت عنوان: تفريغ الاستبيان وتحليله ومناقشته.

ثم خالصنا إلى خاتمة تضمنتها أبرز النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث.

ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي الذي يخدم موضوعنا، كما استعنا بالمنهج الإحصائي في تفريغ الاستبيانات مستعينين في بحثنا هذا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري لخفيضة تازورتي، نظرية التعلم والتعليم للدكتور يوسف محمود قطامي، التعلم نظريات وتطبيقات للدكتور أنور محمد الشرقاوي، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم لجابر عبد الحميد.

ولولا فضل من الله لما وصلنا بالبحث إلى صورته النهائية بسبب الصعوبات المتمثلة في الجائحة التي أصابت العالم (فيروس كورونا) التي حالت بيننا وبين الدراسة، وكذلك تشعب الموضوع وتفرعه مما جعلنا ننتيه أحيانا بين جناباته، وكل هذا للإلمام ببعض من جوانبه حتى يتسنى لنا بالخروج بنتائج قد تسهم في إثراء البحث العلمي ولو بجزء بسيط.

وفي الأخير لا يفوتنا إلا أن نتقدم بالشكر الكبير إلى أستاذنا المحترم الدكتور "فتحي بحة" على جهده المبذول في مساعدتنا على إتمام هذا البحث وإلى كل من ساعدنا من قريب وبعيد.

الفصل الأول:

نظرية ثروندايك السلوكية قوانينها وتطبيقاتها

المبحث الأول: التعليمية مفاهيم ومصطلحات

المبحث الثاني: السلوكية عند ثروندايك

المبحث الأول: التعليمية مفاهيم ومصطلحات

المطلب الأول: مفهوم التعلم

1- لغة: العلم من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلّام، قال عز وجل: أَجْمَحَجْمَ، وقال: أَجْمَحَجْمَ، وقال تعالى: أَجْمَحَجْمَ. عَلَّم: روى الأزهري عن سعد بن زيد عن أبي عبد الرحمن المقرئ في قوله تعالى: أَفْمَقَه قَمْكَجَكَه [يوسف: 68].

علمت الشيء أعلمه علمه = عرفت.

وعَلَّمَهُ العلم وَأَعْلَمَهُ إِيَّاه فَتَعَلَّمَهُ.

يقال تَعَلَّمَ في موضع أَعْلَمَ، وفي حديث الدجال = تَعَلَّمُوا أَنْ رَبَّكُمْ لَيْسَ بِأَعْوَر: أي اعلّموا.

قال ابن السكيت: تَعَلَّمْتُ أَنْ فُلَانًا خَارِجٌ بِمَنْزِلَةٍ: عَلِمْتُ. علم الأمر وتَعَلَّمَهُ = أَتَقَنَهُ¹.

عَلَّمَ / عَلَّمَ عَلَى يَعْلَمُ، تَعْلِيمًا، فَهُوَ مُعَلِّمٌ، وَالْمَفْعُولُ مُعَلَّمٌ.

• عَلَّمَ الشَّيْءَ / عَلَّمَ عَلَى الشَّيْءِ: وَضَعَ عَلَيْهِ عِلَامَةً "عَلَّمَ مَقْطَعًا فِي الْكِتَابِ - عَلَّمَ عَلَى

فَقْرَةٍ / أَسْمَاءُ الْغَائِبِينَ - عَلَّمَ كَلْبَهُ بِعِلَامَةٍ فِي رَقَبَتِهِ".

• عَلَّمَهُ الْقِرَاءَةَ: جَعَلَهُ يَعْرِفُهَا، فَهَمَّه إِيَّاهَا "عَلَّمَهُ الْكِتَابَةَ - عَلَّمَهُ الرِّمَاطَةَ: دَرَّبَهُ عَلَيْهَا -

عَلَّمَ النَّاشِئَةَ - عَلَّمُوا أَوْلَادَكُمْ السِّبَاخَةَ وَالرِّمَاطَةَ وَالْفُرُوسِيَّةَ [حديث]: مِنْ كَلَامِ عُمَرَ بْنِ

الْخَطَّابِ - أَكَلَاكُمْ لِحِلْخَدٍّ - أَكَلْنَاكُمْ نِيَّي: وَمَا دَرَّبْتُمْ".

• عَلَّمَ لَهُ عِلَامَةً: جَعَلَ لَهُ سِمَةً أَوْ أَمَارَةً يَعْرِفُهَا².

2- اصطلاحا:

¹ ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، المجلد 12، ط1، سنة 2003م، مادة (ع، ل، م)، ص416-417.

² أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1429هـ - 2008م، م1، ص1541.

إنَّ التعلم يعني إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة، ومما لاشك فيه أن عملية التعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعملية التعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلم بما في ذلك كفاياته الأكاديمية والتدريسية فهو مسؤول مباشر عن توجيه النشء عبر اتصاله الشخصي المباشر مع المتعلم فيساعده على تحصيل المعرفة من الكتب ومن قنوات التعلم المختلفة ويستشيرهُ نحو التعلم ويوجهه للخبرة بصبر وحكمة¹.

يعتبر "صالح عبد العزيز" أنَّ التعلم: "شيء آخر أكثر من اكتساب المهارة وتحصيل المعلومات بالطريقة الآلية المعروفة التي تعتمد على التدريب والتكرار. وهو كما يجب أن نفهمه الآن يدل على تنظيم المعرفة المكتسبة وتقدير قيمتها، وإعطائها المعاني التي تنطبق عليها، ومقارنتها بما تماثلها من معارف، فالتعلم نظام يحتم على المتعلم أن يدرك أنه يسير نحو هدف معين وأنه يسعى نحو غاية مقصودة².

أمَّا "ميتش ماكونيل" (Mitch Maconnell) فيعتبر أن التعلم هو: "التغير المطرد في السلوك الذي ترتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد ويرتبط من ناحية بمحاولات الفرد المشهورة والاستجابة لها بنجاح"³، ولم يغب عن "ماكونيل" أن هذا التغير مشروط بمواقف الحياة المتغيرة، ومن ناحية أخرى بالنجاح في التوافق معها. ولا يخف بأن التغير يحصل نتيجة كل من النضج والتعلم، ومن الصعوبة بمكان فصل أحد هذين المتغيرين عن الآخر⁴.

المطلب الثاني: مفهوم التعليم

¹ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، د. ط، 2010م، ص 29-30.

² عبد العزيز صالح وزميله عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، القاهرة، دار المعارف، ط 16، 170/1.

³ ينظر: عرقوسي محمد خير وآخرون، التعلم نفسياً وتربوياً، الرياض، دار اللواء، ط 2، 1403 هـ / 1983م، ص 30-31.

⁴ ينظر: عرقوسي محمد خير وآخرون، التعلم نفسياً وتربوياً، ص 30-31.

1- لغة: قال ابن فارس: "(عَلِمَ) العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، من ذلك العلامة، وهي معروفة، يقال: عَلِمْتُ على الشيء علامة¹".

و"منه عَلَامٌ وَعَلَامَةٌ: إذ بالغت في وصفه بِالْعِلْمِ أي عالم جدًا والماء للمبالغة كأنهم يريدون داهيةً من قوم عَلَامِينَ وَعَلَامٍ من قوم عَلَامِينَ وَعَلِمْتُ الشيء أَعْلَمَهُ عِلْمًا عَرَفْتَهُ نقول عِلْمٌ وفقه أي تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ وَعُلْمٌ وَفْقُهُ أي سَادَ العلماء والفُقهاء، والعَلَامُ والْعَلَامَةُ النَّسَابَةُ وهو من الْعِلْمِ ويقال اسْتَعْلَمَ في خبر فلان وَأَعْلَمْنِيهِ حَتَّى أَعْلَمَهُ واسْتَعْلَمَنِي الخبر فَأَعْلَمْتُهُ إِيَّاهُ وَعِلْمُ الْأَمْرِ وَتَعْلَمُهُ أَنْقَضُهُ².

"وَعَالَمْتُ الرَّجُلَ فَعَلِمْتُهُ أَعْلَمُهُ بِالصَّنَمِ: غلبته بِالْعِلْمِ. واسْتَعْلَمَنِي الخبر فَعَلِمْتُهُ إِيَّاهُ، وأَعْلَمَ الْقَصَارَ الثَّوبَ فَهُوَ مُعْلَمٌ وَالثَّوبُ مُعْلَمٌ وَأَعْلَمَ الْفَارِسَ جَعَلَ لِنَفْسِهِ عِلَامَةَ الشَّجْعَانِ فَهُوَ مُعْلِمٌ، وَعِلْمَتُهُ الشَّيْءُ فَتَعْلَمُ وَلَيْسَ التَّشْدِيدُ هَا هُنَا لِلتَّكْثِيرِ، وَيُقَالُ أَيْضًا تَعْلَمُ فِي مَوْضِعٍ أَعْلَمٌ³. فالتعليم هو جملة ما يكتسبه الفرد من حقائق معرفية عبر الوسائل المتاحة للتعلم، والتعليم لغة كما ورد في لسان العرب "يشتق من علم بالشيء أحاطه وأدركه وعلمه العلم والصنعة تعليمًا وعلامة؛ جعله يتعلمها ومن معانيه الإتيان. فيقال: علم الأمر وتعلمه: أتقنه وعلمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته"⁴.

¹ ابن فارس، مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، ط(1423هـ-2002م)، اتحاد الكتاب العرب، ج4، ص88-89.

² ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت، ج12، ص116.

³ الجوهري إسماعيل بن حماد، الصحاح في اللغة، تح: أحمد عبد الغفور، دار الملايين، للنشر والتوزيع، بيروت، ط4، 1987، ج1، ص93.

⁴ نوال نمور، كفاءة أعضاء التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي دراسة حالية كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، رسالة ماجستير مخطوطة، بإشراف: عبد الكريم بن أعراب، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، قسم علوم التسيير تخصص إدارة الموارد البشرية، موسم 2012/2011، ص10.

2- اصطلاحا:

التعليم هو النشاط الذي يهدف إلى تطوير المعرفة والقيم الروحية والفهم والإدراك الذي يحتاج إليه الفرد في كل منافي الحياة إضافة إلى المعرفة والمهارات ذات العلاقة تجعل بحقل أو مجال محدد، وهو إحداث تغيرات معرفية ومهارية ووجدانية عند المتعلمين أو نشاط مقصود من المدرس لتغيير سلوك المتعلم أو عملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيم واتجاهات المتعلمين، ويعرف التعليم على أنه: ترتيب وتنظيم المعلومات لإنتاج التعلم ويتطلب ذلك انتقال المعرفة من مصدر إلى مستقبل¹، وتسمى هذه العملية بالاتصال ونتجه إلى أن التعليم المؤثر يعتمد على مواقف ومعرفة متجددة فإن الحصول على تعليم فعال يستوجب تحقيق عملية اتصال فعالة بين أطراف العملية التعليمية، ويمكن أن تكون الوسائل التعليمية والتكنولوجية من العوامل المهمة في زيادة فعالية عملية الاتصال.²

والتعليم تفاعل معقد بين المدرسين والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية وهو نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وهو جهد مقصود لمساعدة الآخرين على التعلم وهو التعليم هو تزويد الطلاب بالمعلومات أو المهارات وهو أيضا نظام عام وشامل لكل مستويات التطور الحاصل للفرد فمنذ الطفولة وبلوغا إلى المراحل الدراسية الثلاثة الابتدائي والمتوسط والإعدادي المراحل الأخرى المتقدمة التي تشرف عليها الدولة وتفرض فلسفتها ونظامها التي يتم تطبيقها في المجتمع.³

المطلب الثالث: مفهوم الاكتساب

¹ سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، ط1، (2015-1436) دار المنهجية، ص99.

² نوال نمور، كفاءة أعضاء التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي، ص10.

³ ينظر: سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص99.

لغة: يعبر عن مصطلح الاكتساب بمفاهيم عدّة أبرزها في معجم لسان العرب حيث يعرف ابن منظور الاكتساب بقوله: "كَسَبَ: الكسب طلب الرزق وأصله الجمع - كَسَبَ يكسب كَسْبًا وتَكَسَّبَ واكْتَسَبَ.

قال سيوييه: كَسَبَ أَصَابَ، واكْتَسَبَ تَصَرَّفَ واجْتَهَدَ".

"قال ابن جنّي قوله تعالى: أَسْجَسْجَسْ صَخَصَصْ¹، عبر عن الحسنة بِكَسَبَتْ وعن السيئة بِاِكْتَسَبَتْ لأنّ معنى كَسَبَ دون معنى اِكْتَسَبَ لما فيه من الزيادة، وذلك أن كسب الحسنة بالإضافة إلى اكتساب السيئة أمر يسير ومستصغر.

ويروي تَكَسَّبَهُمْ، وهذا ممّا جاء على فعلته وتقول: فلان يَكْسِبُ أهله خيرا. قال أحمد بن يحيى كل الناس يقول: كسبك فلان خيرا، إلا أن الأعرابي: فإنه قال: أَكْسَبَكَ فلان خيرا، ورجل كَسُوبٌ وكَسَّابٌ وتكسَّبَ أي تَكَلَّفَ الكَسْبَ والكواسب: الجوارح وكَسَّاب اسم ذئب²

وفي معجم مقاييس اللغة يقول ابن فارس: "من كسب فالكاف والسّين والباء أصل صحيح وهو يدلّ على ابتغاء وطلب وإصابة فالكسب من ذلك ويقال كَسَبَ أهله خيرا، واكْتَسَبَتِ الرجل مالا فكَسَبَهُ وهذا ممّا جاء على فعلته ففعل³.

"كَسَبَهُ يَكْسِبُهُ كَسْبًا وكَسِبًا، وتكسَّبَ، واكْتَسَبَ: طلب الرزاق أو كَسَبَ، أَصَابَ واكْتَسَبَ تَصَرَّفَ واجْتَهَدَ وكَسَبَهُ: جَمَعَهُ والكسبُ: هو المَقْضِي إلى اجتلاب نفع أو دفع ضرر، ولا يوصف فعل الله بأنه كَسَبَ، لكونه منزها عن جلب نفع أو دفع ضرر⁴.

¹ سورة البقرة، الآية 286.

² ابن منظور، لسان العرب، مادة (كسب)، ص 64.

³ أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ج5، باب الكاف، ص 167.

⁴ سعد علي زاي، د/سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، ط1، 2015م، 1436هـ، ص 151.

2- اصطلاحاً: اختلف الباحثون وعلماء النفس في إعطاء تعريف محدد للاكتساب فمنهم تعريف "حسن شحاته" في معجمه المصطلحات التربوية والنفسية بقوله: "هو زيادة أفكار الفرد أو معلوماته، أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة أو تغيير أنماط استجابة القديمة كما تعني نمواً في مهارة التعلم أو النضج أو كليهما"¹.

ويعرفه مجدي عزيز إبراهيم بقوله: "الاكتساب يعتبر جزءاً من عملية التعلم حيث يتم الحصول على المعلومات في أثناءه وتصبح حينئذ الاستجابة جزءاً من الذخيرة السلوكية"².

عرف اكتساب اللغة بأنه: "يقصد باكتساب اللغة العملية غير الشعورية وغير المقصودة التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب اللغة الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له وهذا ما يحدث للأطفال يكتسبون لغتهم الأولى فهم لا يتلقون دروساً منظمة في قواعد اللغة وطرائق استعمالها وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع"³.

ويقصد به أيضاً "زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماط جديدة للاستجابة، لكونها استجابة غير فطرية يتعلمها الإنسان عن طريق الخبرة"⁴.

ويعرفه (Good,1973) "كود" بأنه: "إنجاز أو كفاءة بالأداء في تقديم مهارة أو مجموعة معارف"⁵.

¹ حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي-انجليزي)، ط1، الدار المصرية اللبنانية، 2003، ص57.

² مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف، ط1، عالم الكتب، عمان، 2006، ص394.

³ ايفي مزيدة بخاري، البحث في علم النفس، اكتساب اللغة، مقال على النت، قسم تعليم اللغة، كلية الدراسات العليا، جامعة مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، ماليزيا، 2013م، ص13.

⁴ خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالجزائر، أطروحة دكتوراه مخطوطة، بإشراف الأستاذ: زيان محمد، جامعة سطيف، الجزائر، 2010، ص69.

⁵ سعد علي زاي، د/سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص151.

لفون (Lafon1976) "المعرفة التي تضاف إلى المعارف المكتسبة في إطار البرنامج الدراسي، وهي مرتبطة بعمليات عديدة، لأنها مرتبطة أساساً بنمو المتعلم وليس بمنطق التدريج الذي يضعه الراشد (مدرس، مخطط.... وسواها)"¹.

ويعرفه ويتبع (Wetepag,1984): "عملية تتضمن ممارسة شيء ما وتؤدي هذه الممارسة إلى تنمية الأثر الناتج عن الحدث وكثيراً ما يوصف الاكتساب بأنه عملية مدخلات للتعلم."²

ويمكن أن نعرف الاكتساب بأنه: "مجموعة من المثيرات التي يستجيب لها المتعلم وباستطاعته أن يستعيدّها بنحو مستمر ومتى شاء، لأنها ناتجة عن ترتيب معرفي مسبق مبني على نحو سلسلة أفكار تكون حاضرة عند المتعلم"³.

وهو أيضاً: "كمية المعلومات المتدرجة التي يكتسبها الفرد من طريق تعرضه إلى مواقف تعليمية مختلفة لتكون له المخزون السلوكي لكي يظهر أفعاله في حياته العلمية"⁴.

"ومما سبق نستنتج أنّ اكتساب المعارف نشاطاً يشمل البنى المعرفية وتخزينها في الذاكرة، وذلك للبيئة الأثر الواضح في توافر إمكانات لصياغة حلول مناسبة ويرتبط الاكتساب بمدى إمكانات الفرد في الذكاء فكلاً كان مستوى الذكاء عالي كانت قدرة المتعلم على تخزين المعلومات من ثم إنتاج الجديد بنحو متواصل وجيد ومستمر".

¹ سعد علي زاي، د/سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 151 .

² المرجع نفسه، ص151.

³ المرجع نفسه، ص152.

⁴ المرجع نفسه، ص152.

المطلب الرابع: التعليمية "الدبداكتيك":

1- لغة: ورد في لسان العرب عن مفهوم التعليم هو "من العلم، نقيض الجهل، عِلْمٌ عِلْمًا وَعِلْمٌ هو نفسه، وَعِلِمْتُ الشيءَ أعلمه علما: عرفتُه، والعلامة: النسابة وهو من العلم، وعالمه فعَلَّمَهُ يُعَلِّمُهُ، وَعِلْمُ الأمرِ وتَعَلَّمَهُ: أتقنه، وقال يعقوب: "إذ قبل لك أعلم كذا قلت قد علمتُ، وإذا قيل لك تعلم لم تقل قد تَعَلَّمْتُ. وعلم بالشيء: شعر، وعلم الأمر وتَعَلَّمَهُ، أتقنه، والعلامة: السمة، والعلم: المنار، والأعلام: الجبال، والعلم: الجبل الطويل، والعلم: الراية التي يجتمع إليها الجند، وأعلام: القوم ساداتهم"¹.

وقد ورد في "المعجم الوسيط" أن مفهوم التعليم مأخوذة من "عِلْمٌ فلان عِلْمًا فهو أعلم وَعِلْمٌ والشيء عِلْمًا: عرضه وفي التنزيل العزيز قوله تعالى: **أَنْضِضْ ضَمَطًا ظَمَعًا** سورة الأنفال الآية 60.

والشيء به: شعر به ودري، وفي التنزيل قوله تعالى: **ثَأْتَا كَمْ جُلُجْلُجًا مَجْمُجًا مَجْمُجًا** سورة ياسين الآية 26-27.

والشيء حاصلًا: أيقن به وصدقه، تقول: عِلِمْتُ، العلم نافعا، وعَالَمُهُ، باراه وغالبه في العلم، علم نفسه: وسمها بسمى الحرب، له علامة: جعل له أمارة يعرفها، تعالم فلان: أظهر العلم، تعلم الأمر: أتقنه وعرفه، العلامة: ما يستدل به على الطريق من أثر، العلم: إدراك الشيء بحقيقته واليقين، والمُعَلِّمُ: من يتخذ منه التعليم"².

2- اصطلاحا:

¹ ابن منظور، لسان العرب، ص 263-264.

² إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ط2، ج1 و2، ص624.

الديداكتيك نوع من التفكير أو المعرفة التي تهتم بفن أو قواعد التدريس لمادة مدرسية وغايته تحقيق التعلّات الفعالة من خلال التحكم الجيد في الوسائل والمناهج مع مراعاة طبيعية شخصية المتعلمين، أو هي كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ماله علاقة بالتعليم¹.

استعملت كلمة ديذاكتيك Diadaktique منذ مدة طويلة للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم من أنشطة تحدث عادة داخل القسم، وكلمة ديذاكتيك مشتقة من كلمة Diadaktikos وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية Didaskein ومعناها التعليم وهي تعني حسب قاموس روبير الصغير Le petit Robent "درس أو علم"².

على العموم يعرف الباحثون الديداكتيك بأنه: "إستراتيجية تعليمية تواجه مشكلات كثيرة، مشكلات المتعلم، مشكلات المادة أو المواد وبنيتها المعرفية، مشكلات الطرائق، ومشكلات الوضعيات التعليمية"³.

عرفه غريب 2006م: "عملية تنطلق من الأهداف لتصور وتخطط وتنفذ وضعيات التعليم والتعلم قصد التمكن من بلوغ الأهداف المحدد وهي تشمل الأهداف والوسائل المتاحة لبلوغ الأهداف (محتويات وطرائق وأنشطة، ووسائط)، التقييم والمراجعة"⁴.

هي علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"¹.

¹ نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربوي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، د ط، 2010م، العدد 08، ص 96.

² المرجع نفسه، ص 36.

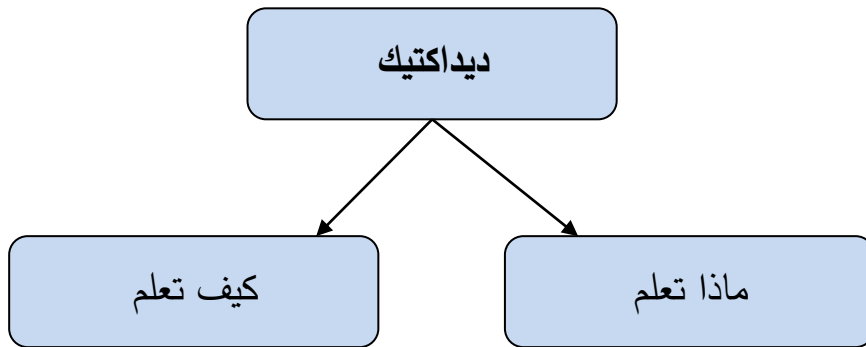
³ محمد مكسي، الدليل البيداغوجي، مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن، د ط، الجزائر، 2003م، ص 35.

⁴ سعد علي زايز، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربي، ص 115.

خلاصة:

التعليمية في نهاية المطاف تسأل في مجال التعليم سؤالين مهمين هما:

- ماذا تعلم من اللغة، ويقصد به المحتويات أو البرامج؟
- كيف تُعلم اللغة (الطرائق) أو آليات التدريس؟



المبحث الثاني: السلوكية عند ثرونديك

المطلب الأول: مفهوم النظرية السلوكية

¹ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1996م، ص138.

تعد السلوكية اتجاها من اتجاهات علم النفس، عرف بداياته الأولى في مستهل القرن العشرين من خلال أعمال "جون واطسون" ويقوم هذا الاتجاه السلوكي على أساس فكرة جوهرية، تتمثل في أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا بني على المنهج التجريبي المعتمد في العلوم الطبيعية، ولا يمكن اعتماد هذا المنهج إلا إذا كان موضوعه قابلا للملاحظة والتجربة، ولهذا حددت السلوكية موضوع علم النفس في دراسة سلوك الكائن الحي الخارجي، ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق أدائه، وتحليله إلى أجزاء متعددة، وتعديله أو تغييره، وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، ومن ثمة التحكم في هذا الظهور نفسه من خلال توفير شروطه¹.

ولا يعني تأكيد السلوكيين هذه المسألة إنكارهم لوجود الوعي والشعور، ولكنهم يرفضون اعتباره موضوعا للدراسة، لأنه داخلي لا يخضع للملاحظة والقياس، ومن ثم فإنهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحي بإرجاعه إلى دوافع وحاجات داخلية، فإذا كانت الحاجة قادرة على تفسير السلوك فهي لا تقدم تفسيراً كافياً إلا إذا تحدد الدافع واتضحت أسبابه، وتعطي النزعة السلوكية ونظراً لاعتمادها على التجريب أهمية بالغة للمحيط في تفسير سلوك الكائن الحي، فالمحيط هو الذي يثير إجابات الكائن الحي بفضل المثيرات التي يوفرها، وفهم سلوك الكائن لا يتم إلا بربطه بالمثيرات الخارجية التي يتلقاها من هذا المحيط².

وعلى الرغم من تعدد التيارات العلمية داخل التوجه السلوكي، فيمكننا القول أن مفهوم التعلم يحدد عند معظمها بتغيير أو تعديل في سلوك المتعلم نتيجة تعرضه لتأثيرات المحيط، ويصدق هذا التعريف على التعلم التلقائي (الاكتساب) الذي يحدث خلال التفاعل اليومي بين

¹ حفيظة تازروت: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة، الجزائر، 2003، ص51.

² حفيظة تازروت: اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص51.

الفرد والمحيط الذي يعيش فيه، وعلى التعلم الذي يجري في وضعية محددة تتشد تحقيق غايات معينة¹.

فهذه النظرية من النظريات الشهيرة المعروفة التي اعتنت بتحليل جل المواقف التعليمية بطريقة علمية منظمة².

وتعد النظرية السلوكية وليدة علم وظائف الأعضاء في بداية نشأتها، وقد ارتبطت ارتباطاً باسم العالم "إيفان بافلوف" الذي عاش ما بين فهي تقوم على أساس أن الكائن الحي يمكن تنظيمه وتوجيهه والتنبؤ بإمكانية حدوثه بناء على قواعد وقوانين، فهي تنظر للسلوك على أنها وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات ذرية بسيطة، هذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، فطرفة العين مثيرها نفخة الهواء، وسحب الذراع مثيره وخز إبرة، وسيلان اللعاب شم الطعام وتذوقه، وهذه كلها استجابات أو ردود أفعال لمثيرات محددة، والعلاقة التي تربط الاستجابات والمثيرات علاقة موروثية في الجهاز العصبي وهي سابقة على كل خبرة وتعلم واكتساب³.

فالسلوكية تجمع فريقاً من علماء النفس يفسرون سلوك الكائن الحي من وجهة نظر معينة، ويعرف واطسون السلوكية: "بأنها العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري وذلك بطرائق تجريبية يقصد سلوك الإنسان وفق مكتشفات العلم"⁴.

كما تجدر الإشارة إلى أن النظرية السلوكية تستند إلى عدة اتجاهات في دراستها والتي نذكر منها:

¹ المرجع نفسه، ص52.

² ينظر: حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء، عمان، ط5، 1435هـ/2014م، ص170.

³ محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق، جدة، د ط، 1983م، ص93.

⁴ محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص93.

1. الاشتراط البسيط أو الإثارة الشرطية لـ بافلوف **Pawlov**: نظريته تركز على دراسة المثير وما يؤثر فيه من تغيرات وظروف بيئية تتحكم في قوته وضعفه.
 2. الاشتراط الإجرائي لـ سكينر **Skinneer**: تركز على دراسة أنواع الاستجابات بصفة خاصة ودرجتها والعوامل المؤثرة فيها¹.
 3. نظرية التعزيز لـ دولار وميلر **Dollar and Miller**: هي نظرية جديدة بالدراسة لاستطاعتها الجمع ما بين المبادئ التقليدية التي وضعها فرويد **Freud** وبين مبادئ السلوكيين التي ترفض التعامل مع الدوافع غير منظورة.
 4. نظرية الارتباط والمحاولة والخطأ: من أهم النظريات أو الاتجاهات في النظرية السلوكية جاء بها العالم الأمريكي ثرونديك **Thonndike** تشير هذه النظرية إلى أن التعلم عبارة عن عملية ارتباط بين مثير واستجابة وأنه يتم حدوث الارتباط، وإقامة العلاقة عن طريق التفاعلات العصبية، ويقوم الارتباط على قوانين رئيسية ثلاث: قانون الاستعداد، قانون التدريب، قانون الأثر، إضافة إلى قوانين أخرى ثانوية².
- إذا عدنا إلى النظرية السلوكية فإنها تنظر إلى التعلم على أنه ظاهرة نفسية أو سلوكية تتمثل في تغيير الكائن لسلوكه كاستجابة لمنبهات معينة داخلية أو خارجية، والسلوك هو حصيلة لتفاعل الفرد من البالغين المحيطين به ومن جو الموقف العام³.
- ويدور محتوى النظرية السلوكية حول أن السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي، مختلفة من حيث أنواعها بين أن تكون المثيرات طبيعية أو اجتماعية أو غيرها، وهذا السلوك اللغوي هو الناتج عن تلك الاستجابة

¹ رمضان الفذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط2، 1981م، ص128.

² المرجع نفسه، ص128.

³ جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر، د ط، 1978م، ص244.

لمثير محدد، فإذا تعززت تلك الاستجابات بالتكرار والإعادة تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطفل بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي¹.

وترى السلوكية أن النشاطات الإنسانية جميعها بما فيها اللغة، تخضع لقانون: المثير والاستجابة وحين يتكرر هذا الترابط يتحول إلى نسق من العادات ولقد سادت السلوكية فترة طويلة مجال الدراسات النفسية واللسانية ما كان له أثر سلبي على هذين الحقلين².

وفحوى هذه المصطلحات المشكلة لهذه النظرية هي كالآتي:

1. المثير: هو كل عمل مادي أو معنى داخلي في الإنسان أو خارجي يؤثر على الإنسان ويدفعه إلى التصرف بشكل من الأشكال، وهو عند "هاريمان" بأنه أي صورة للطاقة تنتج استجابة، وأي طاقة خارجية بالنسبة لعضو الاستقبال تؤثر عليه وتستثيره³.

2. الاستجابة: وهي ردة الفعل الناتج عن المتغير كفعل طبيعي به الكائن الحي، أي طريقة التفاعل من المثير الحاصل عند الإنسان.

3. التعزيز: أو التدعيم، فهو القصد إلى تقوية الاستجابة وتأكيدا بشكل تصبح مؤسسة عند الإنسان، عمل على ترسيخها لتكون عادة كلامية راسخة، والعلاقة القائمة بين حدثين المثير والاستجابة، وما يتبعهما من أحداث ومؤشرات وكلما زاد احتمال ظهور الاستجابة تسمى العلاقة بين هذه العوامل تعزيزا، فالتعزيز هو المكافأة والتشجيعات التي تقدم للمتعلم كلما أدى سلوكا مرغوبا فيه⁴.

¹ ينظر: عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار الوادي، الجزائر، ط1، 2010م، ص86. ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، دت، ص22-23.

² هيام كريد، أضواء على الألسنية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2008م، ص138.

³ ينظر: عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص86.

⁴ عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، ص86-87.

لذلك تقوم النظرية السلوكية على هذا الثلاثي المتلازم، المثير، الاستجابة ثم التعزيز حرصاً على ترسيخ الحدث وتفعيله ليصبح عادة كلامية بعد ذلك.

وفي الأخير يمكن القول إنّ المدرسة السلوكية أيقنت على استحالة إنشاء علم النفس إنشاءً علمياً بالاعتماد على معطيات الوعي، واعتبرت بأنّ السلوك - لا وعي - يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية ولهذا نادت هذه المدرسة بالزامية إعادة النظر بعلم النفس كله وإلى ضرورة أن يعتمد على دراسة العناصر الموضوعية التي يمكن ملاحظتها، هذه العناصر المتمثلة في الميراث (م) وفي الاستجابات (س).¹

المطلب الثاني: شخصية ثرونديك Thorndike (1874-1949):

ولد في شهر آب عام 1874، وقد بدأ اهتمامه العلمي في بداية القرن العشرين بدراسة ذكاء الحيوانات، كما أنه أظهر اهتماماً بموضوع التعلم، وكان لأبحاثه في هذا الشأن أثر بالغ على العلمية التربوية.²

كان يعمل في جامعة كولومبيا، وهو من العلماء الذين لهم الفضل في ظهور اتجاه في تفسير التعلم يحدث فيه تعزيز وتقوية تدريجية للارتباط بين المثير والاستجابة، وقد اهتم بالدراسة التجريبية المعملية، وأجرى كثيراً من تجاربه على الحيوان وخاصة القطط، أغلب هذه

¹ ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، 2002/2003م، ص10-11.

² عماد عبد الرحيم زغول، نظريات، التعلم، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، دار الشروق، عمان، الأردن/ رام الله، فلسطين، 2013م، د ط، ص72.

التجارب تقوم على حل المشكلات وكانت اهتماماته بعلم النفس والاستفادة منه بتعلم الأداء وحل المشكلات، كان تفسيره للتعلم الحادث بالمحاولة والخطأ مخالفا لتفسير واطسن على الرغم من أنه لم يرفض كليا تفسيره في ضوء التكرار والحداثة¹.

لقد بدأ اهتماماته الأولى في مجال التعليم في الفترة الواقعة بين عامي (1913-1914) حيث أصدر أول مؤلف تحت عنوان علم النفس التربوي، ويقع هذا الكتاب في ثلاث مجلدات وضع فيها بعض قوانين الارتباط مثل قانون التدريب وقانون الأثر وحدد استخداماتها التربوية في مجال عمليات التدريس وإعداد المعلمين، وقد توصل إلى هذه المبادئ من خلال نتائج أبحاثه التجريبية والإحصائية التي قامت على أساس المشاهدة وحل المشكلات².

المطلب الثالث: التعلم السلوكي عند ثرونديك (Thorndike):

تعرف نظرية "ثرونديك" في هذا المجال بنظرية الارتباط، وتقوم هذه النظرية على مبدأ الارتباط بين الموقف والاستجابة، ويعرف "ثرونديك" الموقف بأنه العامل الخارجي الذي يحدث داخل الفرد تغييراً، أما الاستجابة فهي ردود الفعل التي يبديها الفرد.

كما يشير "ثرونديك" إلى أن الارتباط يتعلق بعوامل كثيرة منها:

- الاستعداد: ونعني به الظروف التي تدفع الفرد إلى الاستمرار في التعلم.
- التدريب: وهو تعديل وزيادة الارتباط.
- الأثر والاستمرار في التعلم في حالة تحقيق الإشباع أو القبول لدى المتعلم.

¹ علي راجح بركات، نظريات التعلم السلوكية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، طالبة ببرنامج الدكتوراه، ص13.

² عماد عبد الرحيم زغول، مرجع سابق، ص73.

• انتشار الأثر في المواقف التعليمية الأخرى¹.

ويسمى عند غيره (التعميم) أي تقسيم السلوك.

إن "ثروندايك" في هذه النظرية؛ نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ بين أن التعلم هو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات وأن المرن والتكرار أساس للتعلم وأن الثواب يساعد على تقوية تلك الارتباطات، بينما العقاب يؤدي إلى إضعافها².

المطلب الرابع: تجارب ثروندايك Thorndike

إنّ الأسس التي بدأ بها "ثروندايك" Thorndike دراساته كانت تقوم في البداية على التجارب على الحيوانات من أجل دراسة غرائزها وتعلمها، وقد صمّم أبحاثه ودراساته لتقرر فيما إذا كانت الحيوانات تحلّ المشكلة من خلال عمليات استدلالية أو باستخدام عمليات الرئيسية أكثر. إنّ البحث كان لابدّ منه الوصول إلى بيانات موضوعية لتدعم هذا الاتجاه الذي أظهره "ثروندايك" يقول ثروندايك: "إنّ الكلاب تاهت مئات المرات، ولم يكن أحد قد لاحظ أو عاد الاهتمام لهذه الظاهرة، وكتب ذلك ونقله إلى مجالات علمية".

• **الإجراء التجريبي (Experimental Procedure)**

¹ أ/ لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، الجزائر، ص 09.

² المرجع نفسه 09 وما بعدها.

أجرى "ثرونديك" تجاربه على الصيوان، والكلاب، والسمك، والقطط، والقرود، بينما كان طالبا في جامعة هارفارد، كانت التجربة لدى "ثرونديك" تتضمن قفصا وفيه مزلاج يسمح بالمحاولة عليه للحيوان موضوع التجربة بالهروب من القفص من أجل أن يشكّل باعثا للحيوان ليقوم بمحاولات للوصول إلى الطعام، وقد افترضت حالة الجوع لدى الحيوان وهو داخل القفص، عندما يحبس الحيوان في القفص، كان يقوم بسلوكات متعدّدة مختلفة متضمّنة العض والحكّة، والخرمشة، لجدار الصندوق، ومن خلال المحاولات المتعدّدة تصل القطعة إلى الضغط على الرافعة ثم تخرج من القفص، تكرار عمليّات حبس القطعة في الصندوق يتبعه تناقض في السلوكات غير المتعلقة بسلوك الهرب والخروج من القفص، وبزمن أقصر. وأكثر التغيرات أهميّة كانت قد تم ملاحظتها في سلوك الشمبانزي¹.

• **سلوك الشمبانزي:** في تجربة وضع في القفص مجموعة من قرون الموز كانت تتطلب من الشمبانزي "36 دقيقة" لكي يقوم بسلوك سحب المزلاج الذي يعمل بمثابة قفل إغلاق، وفي المحاولة الثانية استغرقت دقيقتين و"20 ثانية"².

استخلص "ثرونديك" في بحثه أن استجابة الهرب ترتبط تدريجيا مع المثير في تعلّم المحاولة والخطأ، إنّ الاستجابة الصحيحة تتقوى تدريجيا بتكرار المحاولات، بينما تضعف الاستجابات غير الصحيحة. وقد سميت هذه الظاهرة بإحلال الاستجابة، ثم إنّ النظرية أيضا عرفت باسم الاشتراط الوسيلى لأن اختبار الاستجابة المحددة هي الوسيلة للحصول على الثواب³.

وبالرغم من أنّ علماء البيولوجيا منذ أيام "داروين" كانوا يقومون بدراسة سلوك الحيوان فإننا نستطيع نسبة فضل هذه الدّراسات إلى المختبر النفسى لـ: "ثرونديك" Thorndik الذي

¹ د. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، الجامعة الأردنية، ط1، 1426-2005، ص69-70.

² د. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص71.

³ المرجع نفسه، ص71.

أجرى تجاربه على الحيوانات من أجل دراسة غرائزها وتعلمها فقد تبين مثلا أن الفرخ الحديث الفقس إذا وضع فوق صندوق منخفض يقفز على الأرض بغير تردد فإذا وضع فوق صندوق يرتفع بوضع بوصات فإنه يتردد، أما إذا وضع فوق صندوق ارتفاعه قدم فإنه لا يقفز مطلقا¹.

ومنه خلص "ثروندايك" أن الفرخ قد استجاب إلى الارتفاع، (أي البعد الثالث) دون أن تكون له فرصة تعلم هذه الاستجابة، إن التجارب التي اعتمد عليها هذا العالم في دراسة التعلم استخدم فيها المتاهات وأقفاص الخداع، لقد كان يفصل الفرخ عن جماعته ويضعه في علبة مغلقة لها مخرج دائري متعرج واحد، ولقد كان الفرخ يركض جائعا داخل العلبة ها هنا وهناك حتى يجد المخرج وينظم إلى جماعته، وحين تتكرر العملية كان الحيوان يجد مخرجه بسهولة متزايدة حتى يستطيع بعد عدة من المحاولات أن يتجه إلى المخرج حالا.

وقد نوع "ثروندايك" خلال تجاربه الحيوانات ليطبقها على الأسماك والكلاب والقطط ثم القردة، واعتقد أن نتائجه تشير إلى انعدام ما يمكن أن يسمى استبصارا في طبيعة الميكانيزمات ونتائج الحركات التي أعطت للحيوان في النهاية حرّيته وكان منحى التعلم يهبط ببطء ولم يظهر في الانحدار الفجائي الذي يحدث في حالة الإنسان عندما يفهم الأفراد السبب في ضرورة القيام بحركات دون أخرى وكانت حركات الحيوانات هذه هي السمة المميّزة لما سماه "لويد مورجان" فيما بعد بطريقة المحاولة والخطأ في التعلم وهي نفس الطريقة التي يتبعها معظم الناس في تعلم ركوب الدراجة².

¹ ينظر: عبد الصمد مجوقي، افريط التلميذي كمال بورمضان، المدرسة السلوكية نشأتها وتطورها، ماستر مخطوطة، تخصص التراث الشعبي والتنمية مدارس وتيارات سيكولوجية: بإشراف: الأستاذ عبد النبي عزيزي، 2009/2010، جامعة محمد الاول كلية الاداب و العلوم الانسانية ، البلد: المملكة المغربية ، ص 12-13.

² عبد الصمد مجوقي، افريط التلميذي كمال بورمضان، المدرسة السلوكية نشأتها وتطورها، ص13.

يفتد كون الحيوانات تتعلم بالملاحظة والإيمان بل بالفهم فهي تصل إلى الموقف بعد مجموعة من الاستجابات الحركية عمياء متدرجة كانت تستبعد الاستجابات الخاطئة وتقوي الاستجابة الموقفة وتلصق تماما بالموقف فالمحاولة والخطأ هما منهج تعلم الحيوان ولقد انتهت نتائج بحوث "ثروندايك" إلى علم النفس التربوي¹.

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ التعلم عند الحيوان وعند الإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ عند "ثروندايك" فحين يواجه المتعلم موقفاً مشكلاً ويريد أن يصل إلى هدف معين فذلك يكون بمحاولات متكررة يبقى استجابات معينة ويتخلص من أخرى وبفعل التعزيز تصبح الاستجابات الصحيحة أكثر تكراراً وأكثر احتمالاً للظهور في المحاولات التالية من الاستجابات الفاشلة التي لا تؤدي إلى حل المشكلة والحصول على التعزيز.

المطلب الخامس: قوانين ثروندايك التعليمية

أولاً: القوانين الرئيسية

1. قانون التكرار : Law of Repetition:

أثار "واطسون" "watson" عالم النفس السلوكي الذي تميز تفسيره للتعلم بالتفسير الاقتراني العلاقة بين المثير والاستلانة في قانوني التكرار والحادثة حيث يعتبر أن الارتباطات بين المثير والاستلانة تعتمد على هاذين القانونين².

ويعتبر قانون التكرار القانون الأساسي في نظر "واطسون" حيث يعتبر أن الحركات الناجحة الموصلة إلى الهدف هي التي يبررها الكائن الحي في الموقف التعليمي ولذلك هي التي تبقى في حين أن الحركات الفاشلة التي لا تحقق الوصول إلى الهدف، لا يميل الكائن الحي إلى تكرارها، بما أن الكائن الحي يزداد لديه الميل إلى تكرار الأفعال أو الحركات غير

¹ المرجع نفسه، ص13.

² أنور محمد الشراوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ط4، 1991م، مكتبة الأنجلو المصرية، 160 شارع محمد فريد، القاهرة، ص77-78.

الناجحة وخاصة بعد المحاولات الأولى التي يكون فيها قد مارس هذين النوعين من الأفعال أو الحركات، ولذلك يعتبر "واطسون" "Watson" أن الأفعال أو الحركات التي تؤدي إلى تحقيق الهدف ولذلك تكون أكثر احتمالاً في الظهور من المحاولات التي تتم من الأفعال أو الحركات الفاشلة حيث أن الأفعال أو الحركات الناجحة هي التي تنهى المحاولة بحل المشكلة والوصول إلى الهدف وهو الطعام في التجارب الرئيسية التي أجراها "ثرونديك" في حين أن الأفعال أو الحركات الفاشلة لا تحقق الوصول إلى الهدف. وبالتالي تكون أميل إلى الاستبعاد من سلوك الكائن الحي¹.

2. قانون الأثر: Law of Effect:

يمكن النظر إلى قانون الأثر على أنه نتائج السلوك والمحاولة التي يقوم بها الكائن الحي حيال الموقف المثير الذي يواجهه فهي بمثابة التغذية الراجعة لهذه المحاولة فالمحاولات التي تفشل ولا تحقق الغرض المقصود منها عادة ما ينتج عنها حال من الانزعاج وعدم الرضا في حين أن المحاولات التي تحقق غرضه ينتج عنها حال من الرضا والارتياح.

ومثل هذه المحاولة يتم الاحتفاظ بها ويتقوى ارتباطها بالموقف العشري، في حين أن المحاولات التي تفشل يتم التخلي عنها ويضعف ارتباطها في ذلك الموقف (Thorndike, 1932)، ففي التجربة السابقة تخلص القط عن العديد من المحاولات كالمواد والخربشة والقفز لأنها فشلت في تخليصه من الموقف المشكل الذي يواجهه حيث أن نتائجها كانت غير مرضية للقط الجائع، أما استجابة الضغط على الرافعة فقد تم الاحتفاظ بها لأنها مكنته من فتح الباب وأكل السمكة، وهذا في حد ذاته يعد أثر لهذه الاستجابة نتج عنه حالة من الرضا والإشباع ولتوضيح هذا المبدأ فلنأخذ المثال التالي:

¹ المرجع نفسه، ص78.

- لو أراد شخص ما تركيب جهاز معين، فنلاحظ أنه يظهر عددا من المحاولات بحيث تظهر عليه علامات الضيق وعلامات عدم الارتياح عندما تفشل مثل هذه المحاولات، وهذا ما يدفعه بالتالي إلى التخلي عنها وعدم استخدامها مرة أخرى، إذ إنه يلجأ إلى محاولة أخرى، وفي حال نجاحه في تركيب الجهاز، فنجد أنه يشعر بالارتياح والرضا ويميل إلى الاحتفاظ بهذه الاستجابة واستخدامها في المرات القادمة عندما يريد تركيب هذا الجهاز، أي أنه لا يلجأ إلى تنفيذ الاستجابات الخاطئة وإنما يتوجه فوراً إلى آخر استجابة ناجحة وهكذا يمكن صياغة قانون الأثر على النحو التالي (Thorndike, 1933):

1. يتكرر تنفيذ استجابة ما حيال موقف معين إذا كانت ناجحة نظراً لحالة الرضا والارتياح التي نتجت عنها، وبلغة أخرى تتقوى الارتباطات بين مثيرات واستجابات معينة إذا أتبعت بحالة من الرضا والارتياح¹.

2. يضعف تنفيذ استجابة ما حيال موقف معين إذا كانت فاشلة نظراً لحالة الانزعاج أو الضيق التي نتجت عنها وبلغة أخرى تضعف الارتباطات بين مثيرات واستجابات معينة إذا أتبعت بحالة من الضيق وعدم الارتياح. بالرغم أن "ثرونديك" لم يستخدم مصطلحات التعزيز والعقاب بشكل مباشر وصريح في معرض حديثه عن حالة الرضا وعدم الرضا، إلا أنه يمكن اعتبارها على أنها نتائج تعزيزية أو عقابية. فهو لم يستخدم مفهوم التعزيز أو العقاب في تفسيره لقانون الأثر، وإنما عمد إلى تفسير نتائج المحاولات بدلالات فيزيولوجية وفق مبدأ تحقيق اللذة وتجنب الألم من جهة أخرى.

اعتقد "ثرونديك" أن حالة عدم الرضا تؤثر بالسلوك بنفس القوة التي تؤثر فيها حالة الرضا ولكن بالاتجاه المعاكس أي أنها تضعف السلوك بنفس المقدار الذي تقوي فيه حالة الرضا ذلك السلوك وهذا مما أدى إلى ظهور بعض الانتقادات الشديدة حول هذه المسألة مما دفعه إلى إجراء العديد من التجارب حول قانون الأثر وأثره في السلوك وتوصل إلى أن لحالة

¹ عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص 77-78.

الرضا أثرا أعمق بالسلوك من حالة عدم الرضا، واعتمادا على ذلك عدل "ثروندايك" تفسيراته المتعلقة بقانون الأثر بحيث ألغى الشق الثاني منه في صياغاته اللاحقة لمبادئ نظريته¹.

3. قانون المران أو التدريب "Law of Exxcerise":

يرى ثروندايك أنَّ العادة الرابطة بين الاستجابة والمثير تزداد قوة بالممارسة وتضعف بعدم الممارسة، فهو يفترض أنَّ الارتباطات بين مثير معيَّن واستجابة ما تزداد قوة بالممارسة؛ أي بتكرار استخدام مثل هذه الارتباطات عند مواجهة ذلك الموقف المثير وفي المقابل تضعف الارتباطات بين مثير واستجابة بالإهمال أو عدم الاستخدام².

ومن هذا المنطلق فإن هذا القانون يشتمل على شقين هما:

أ. **قانون الاستعمال (Use):** ويعني أن تكرار ممارسة عادة معينة يزيد من قوتها؛ أي أن الارتباط بين مثير واستجابة يقوى بالاستعمال والممارسة.

ب. **قانون الإهمال (Disuse):** ويعني أن عدم تكرار ممارسة عادة معينة يضعفها؛ أي أن الارتباط بين مثير واستجابة يضعف بالإهمال وعدم الممارسة.

ووفقا لهذا القانون يمكن القول إن قوة الرابطة بين مثير واستجابة تزداد بالاستعمال بحيث يتكرر حدوثها عند مواجهة الموقف الذي ترتبط به في حين أن مثل هذه الرابطة تضعف وتتضاءل مع الزمن كنتيجة لعدم ممارستها. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل بالضرورة أن ممارسة الرابطة بحد ذاتها هي مؤشر إلى إتقان التعلم وتحسينه؟

لقد افترض "ثروندايك" في البداية أن ممارسة الروابط يؤدي إلى تقويتها مما يؤدي إلى تحسين درجة التعلم في حين عدم ممارستها يؤدي إلى إضعاف التعلم. وفي الواقع إن مثل هذا التفسير لم يرق للعديد من علماء النفس، لأن ذلك يكرس مبدأ الآلية أو الميكانيكية في التعلم وفيه تأكيد لسلبية الكائن الحي، ففي هذا الشأن تساءل "بارتون" "Barton" "حول ما

¹ المرجع نفسه، ص77.

² عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص78.

الذي نمارسه فعلا، وهذا بالتالي أدى إلى تنبيه ثرونديك إلى هذه المسألة حيث أعاد صياغة هذا المبدأ في ضوء قانون الأثر.

فالممارسة للرابطة تقويها وتؤدي إلى تحسين التعلم إذا اتبعت بالتغذية الراجعة التدعيمية والتصحيحية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا المبدأ ساهم في تطوير أفكار إحدى نظريات النسيان وهي ما تعرف بنظرية الاضمحلال أو الترك أو الضمور "Decay theory" والتي ترى أن نسيان المعلومات يحدث بسبب عدم ممارستها حيث تتلاشى آثارها تدريجيا بمرور الزمن، في حين أن المعلومات التي يتم ممارستها تبقى حية بحيث تشمل عملية تذكرها واسترجاعها¹.

ج. قانون الاستعداد: "Law of Readiness":

يقصد بالاستعداد حالة التهيؤ أو النزعة إلى تنفيذ استجابة متعلقة ما حيال موقف مثير معين، أو النزعة إلى تعلم استجابة جديدة، افترض ثرونديك أن الاستعداد يلعب دورا في حدوث عمليات التعلم وتنفيذ الاستجابات، فهو يرى أن مثل هذا الاستعداد يسهم في تحديد الظروف التي تكون لدى الفرد فيها ميل للرضا والارتياح. فوجود حالة من التهيؤ لدى الكائن الحي يعني أن لديه استعدادا قويا لتنفيذ الاستجابة المطلوبة في حين أن عدم توفر حالة التهيؤ يؤدي إلى عدم تنفيذ هذه الاستجابة. لقد فسر "ثرونديك" مبدأ الاستعداد بدلالة حالة الوصلات العصبية من حيث قابليتها للتوصيل أو عدم التوصيل، فهو يرى أن هذا الاستعداد قد يأخذ إحدى الحالات الثلاثة التالية²:

1. إذا كانت وحدة التوصيل العصبي مستعدة للتوصيل وكانت في حالة تهيؤ لتنفيذ استجابة ما فإن وجود ما يشجعها على ذلك يسهل عملية التوصيل وحدث الاستجابة المطلوبة وهذا ينتج عنه حالة من الرضا والارتياح، وبمعنى آخر إذا كان لدى الكائن الحي استعداد وميل

¹ عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص 78-79.

² المرجع نفسه، ص 79.

للقيام بعمل ما ووجد ما يشجعه على ذلك فإن هذا العمل سوف يتم تنفيذه على نحو جيد، ويترتب عليه شعور الفرد بحالة من الرضا والارتياح¹.

2. إذا كانت وحدة التوصيل العصبي قابلة للتوصيل وكان لديها استعداد لتنفيذ أو تعلم استجابة ما ووجد ما يعيق ذلك فإن عملية التوصيل لن تحدث.

أي أن الاستجابة لا يتم تنفيذها، وهذا بالتالي يؤدي إلى الشعور بحالة من الضيق وعدم الارتياح بمعنى آخر إذا كان لدى الكائن الحي نزعة قوية لتنفيذ استجابة ما حيال موقف معين وكانت هناك عوائق تحول دون ذلك، فإن تنفيذ مثل هذه الاستجابة ربما لا يحدث، وهذا بالتالي يؤدي إلى الشعور بالضيق وعدم الرضا والإحباط².

إذا كانت وحدة التوصيل العصبي غير قابلة للتوصيل ولم يكن لديها استعداد لتنفيذ الاستجابة ما ووجد ما يجبرها على ذلك فإن عملية التوصيل قد لا تحدث على نحو مناسب وقد يترتب على ذلك حالة من الضيق وعدم الارتياح، أي إذا لم يكن لدى الكائن الحي استعداداً أو نزعة للقيام بسلوك ما وأجبر على ذلك، فتمثل هذا السلوك ربما لا يحدث على نحو مناسب وقد تنشأ عن ذلك حالة من عدم الرضا وعدم الارتياح وربما يتولد عن ذلك حالة من التجنب والهروب (Throndike, 1933)³.

ثانياً - قوانين التعلم الثانوية:

لقد رأى "ثرونديك" أنه إلى جانب القوانين الرئيسية للتعلم عدة قوانين أخرى ثانوية تنطبق على التعلم عند الإنسان والحيوان. وسميت كذلك لأنها بدت أقل أهمية من القوانين الأولية وهذه القوانين هي:

1. قانون الانتماء Law of Belonginess:

¹ المرجع نفسه، ص79.

² عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم ، ص79.

³ المرجع نفسه، ص79.

وفقا لهذا القانون فإن الرابطة بين المثير والاستجابة الصحيحة تقوى كلما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف أي كلما كانت أجزاء الموضوع المتعلم مرتبطة بعضها ببعض كلما زادت فرصة تعلمها؛ ونستشهد بالمثل الآتي: إن الفرد يميل إلى رد التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام، ولهذا تكون إثابة التلميذ لأنه أجاب إجابة صحيحة فإن الإثابة تنتمي إلى الموقف أما إذا كافأته لأنك كنت مسرورا في هذا اليوم فإن الإثابة لا علاقة لها بالموضوع.

ويعتبر هذا القانون من أهم القوانين التي أضافها "ثروندايك" لنموذجه وبه يجعل نموذجه أقرب إلى النموذج المعرفي خاصة ما يعرف بمبدأ التقارب¹.

2. قانون الاستقطاب Law of Polarity:

وفقا لهذا القانون فإن الارتباطات تنمو في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس فمن السهل على سبيل المثال تنفيذ روابط ثم تعلمها على النحو التالي: "سبع أولاد، خضروات لذيذة". من تنفيذها بالاتجاه المعاكس على النحو التالي: أولاد سبع، لذيذة خضروات².

3. قانون انتشار الأثر Law of Spread:

يرى أن أثر الإثابة لا يقتصر على الربط فقط، وإنما يمتد إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل إثابة الرابطة وبعد إثابتها؛ وعلى سبيل المثال فإذا عزز المعلم أثناء التعليم كلمة عند تعليم قائمة من الكلمات، فإن التعزيز حينئذ ينتقل أيضا إلى الكلمة السابقة واللاحقة وهكذا يرى أن الثواب يقوي حتى الارتباطات غير الصحيحة المجاورة للارتباط المثاب.

¹ حمزة راوية، ملامح النظرية السلوكية في ظل منهاج تعليمية أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر مدرسة الهاشمي سويد " أنموذجا"، مذكرة ماستر مخطوطة، قسم الآداب واللغات، تخصص لسانيات تعليمية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، بإشراف د/ فوزية دندوقة ص 61-62.

² نفس المرجع، ص 62.

4. قانون التعرف Law of Identifiability:

أي أن عناصر الموقف التي يتم التعرف عليها هي التي سبق مرورها في خبراته السابقة وهي أسهل في إدراكها من غيرها فمثلا يسهل على المتعلم حل مسألة حسابية إذا تعرف على الأرقام والرموز المستعملة فيها¹.

5. قانون الاستجابة بالمماثلة Law of Response by Analogy:

ويكون تصرف المتعلم إزاء وضع جديد مشابها لتصرفه مع وضع قديم مشابه بمعنى أنه يستفيد من خبرته السابقة بمقدار ما بين الموقفين من العناصر المتشابهة.

6. قانون الاستجابة المتعددة Law of Reponse Multiple:

أي أن المتعلم لديه القدرة على القيام باستجابات عديدة مختلفة حينما يواجه مشاكل: ويقوم بتجريب الاستجابة ثم الأخرى هكذا حتى يتوصل إلى الاستجابة الصحيحة المطلوبة، وهنا يحدث التعلم ويتم الإشباع ويتحقق ولو أن المتعلم ينوع استجاباته لما أمكنه أن يتوصل إلى الحل².

7. قانون قوة العناصر وسيادتها Law of Propotency:

فالفرد قادر على أن يستجيب للعناصر السائدة في المشكلة، أي أن لديه القدرة على أن ينتقي العنصر الهام في المواقف ويوجه استجاباته إليه، ويهمل الجوانب أو العناصر غير المهمة التي قد تربك المتعلم، ولعل هذه القدرة على معالجة أجزاء الموقف الهامة تجعل التعلم بالاستبصار أو التعلم التحليلي ممكنا³.

¹ حمزة راوية، ملامح النظرية السلوكية في ظل منهاج تعليمية أنشطة اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر، ص 62-63.

² نفس المرجع: ص 63.

³ حمزة راوية، نفس المرجع، ص 63.

وقد ظهرت هذه القوانين في الجدول التالي¹:

القانون:	الوصف:	الأمثلة:
1. الاستجابة المتعددة Réponse Multiplee	تحدث الاستجابات المختلفة في الأصل للمثيرات.	تعلم اللفظ في اللغة الأجنبية، المهارة في لعب التنس، الوضوح والترابط في الإنشاء الإنجليزي.
2. الاتجاهات، الاستعدادات (Attitude, Disputions)	إمكانات المتعلم التي تؤثر على التعلم وتتضمن الاتجاهات الثابتة والعوامل المؤقتة في الموقف.	المنافسة الفردية، رمي الكرة لأبعد مسافة، هل مسألة 7/6 جمع أو طرح.
3. نشاطات جزئية أو تدريجية في الموقف Partial Activity of a) (sitution	ميل للاستجابة لمكونات أو ملامح خاصة للمثيرات (ويشير أيضا إلى التعلم التحليلي).	الاستجابة للخصائص في الشكل، اللون والعدد، والاستجابة للعلاقات من مثل الفراغ، الزمن، السببية.
4. نقل الاستجابة بالمماثلة Assinmilation of) nespeonse by (analogy	ميل الموقف (ب) لأن يثير جزء من نفس الاستجابة كما في الموقف (أ).	تعلم التهجئة في اللغة الإنجليزية.

¹ يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ط1، 2005م/1426هـ، دار الفكر، دمشق، ص69.

5. النقل المتربط (Assoiciative shifting)	تغيير الميراث المتعاقب حتى يتم توجه الاستجابات للمثيرات الجديدة.	تغيير الحروف من أ، ب، ت، ث إلى أ، ب، ت، ث، ج، إلى أ، ب، ت، ج، ح، وهكذا.
--	--	---

ثالثاً - التطبيقات التربوية لنظرية ثروندايك.

1. نظرية ثروندايك من النظريات التي تؤسس على العلاقة لاستجابة دون مثير، ولذلك يجب أن تبدأ العملية بتحديد العلاقة بين الاستجابات البسيطة والمثيرات البسيطة أي أن: تعلم الجزئيات يأتي قبل تعلم الكليات وهذا ينطبق عند "ثروندايك" على تعلم اللغة: قراءة وكتابة فتقوية الارتباط بين ما يسمعه الطفل وما ينطق به هو ربط عملية استثارة بعملية استجابة.

2. التعلم يبدأ من البسيط إلى المعقد وهنا كان أثر "ثروندايك" في تسهيل تدريس المواد المعقدة مثل الحساب والهندسة واللغة.

3. إن الموقف التعليمي يجب أن يصاحب بحالات ثواب وعقاب التي جعلها "ثروندايك" في تجاربه في قالب لفظي (فكلمة أصبت أو أحسنت) تعتبر حالات اثابة أما حالات الأثر غير الطيب أي العقاب فيكفي فيها تغيرات "خطأ أو غير صحيح" وذكر أن التعلم يكون أفضل و أكثر تحت تأثير الأثر الطيب أي الثواب ولذلك حض على ترك العقاب في المدرسة لأنه يحول دون عملية التعليم.

4. تعتبر هذه النظرية خير مجال لتطبيقها في اكتساب المهارات الحركية والعملية والدراسية كالقراءة والكتابة والرسم ودروس التدبير ولعب الكرة والسباحة وركوب الخيل والقفز والضرب على الآلة الكتابة¹.

¹ فائدة صبري الجوهري، المدخل لعلم النفس التربوي، رئيسة قسم التربية وعلم النفس (سابقاً)، الكلية المتوسطة وكلية التربية بالطائف، الرياض، 2012، ص32.

الفصل الثاني:

تطبيقات نظرية ثروندايك في بعض ابتدائيات الوادي

المبحث الأول: مجالات الدراسة وطريقة العمل والمنهج

المبحث الثاني: تفريغ الاستبيان وتحليله ومناقشته

توطئة:

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

لهذا فبعد أن أنجزنا عملنا الأول "الجزء النظري" الذي يعطي صورة توضيحية عن النظرية السلوكية لثروندايك ومدى تطبيقها في المجال التربوي التعليمي نصل إلى الجزء الأخير الذي يعد المكمل لهذه الدراسة وسيتم التعرض في هذا الفصل إلى ما يلي:

- مجال الدراسة وطريقة العمل والمنهج.
- تفريغ الاستبيان تحليله ومناقشته.

المبحث الأول: مجالات الدراسة وطريقة العمل والمنهج

أولاً: مجالات الدراسة:

أ. **المجال المكاني للدراسة:** ويقصد به المكان الذي أجريت فيه الدراسة، من أجل إنجاز الجانب التطبيقي وسعياً منا لمعرفة مدى استعمال هذه النظرية في الطور الابتدائي، وجب علينا أن نختار بعض الابتدائيات لولاية الوادي، حتى نجري عليها الدراسة، وقد تمثل مجال الدراسة في توزيع استمارات الاستبيان على معلمي هذه الابتدائيات، حيث قمنا بتوزيع بعض الاستبيانات لكل مدرسة، وبهذا يكون العدد الإجمالي عشرين استمارة، ومن بين المدارس المعتمد عليها هي:

1. المدرسة الابتدائية "بحة الهادي" غمرة الشمالية.

2. المدرسة الابتدائية "مولود فرعون" غمرة الوسطى.

3. المدرسة الابتدائية "حاوي عيسى" الجديدة.

4. المدرسة الابتدائية "الحفناوي دو" غمرة الشمالية¹.

ب. **المجال الزمني للدراسة:** ويقصد به الوقت المستغرق لإنجاز هذه الدراسة، انطلقت دراستنا الميدانية بشكل فعلي بداية شهر أفريل، حيث تم توزيع الاستمارات على المعلمين أفراد العينة في الفترة ما بين 10-15 أفريل 2020.

¹ مع تصادف دراستنا مع جائحة كورونا، اضطررنا للتواصل مع المعلمين عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

ج. المجال البشري:

نقصد به عينة الدراسة وهي شرط أساسي من شروط البحث العلمي، واختيار عينات الدراسة يتماشى مع طبيعة البحث فتحديد المشكلة يعتبر أساسا في اختيار البحث¹.

إن طبيعة موضوعنا وهو: "نظرية ثروندايك السلوكية وتطبيقاتها التربوية في بعض ابتدائيات الوادي"، فرض علينا اختيار العينة من الابتدائيات دون غيرها. وقد كان اختيارنا قصديا لهذه الفئة على اعتبار أن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج من المعلم بصفة كبيرة إلى تطبيق هاته النظرية، لما لها أثر إيجابي عليه.

ثانيا: طريقة العمل والمنهج:

أ. طريقة العمل:

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

وقد احتوت الاستبيانات على مجموعة من الأسئلة عددها عشرين سؤالا موجهة إلى معلمي الابتدائيات، وتم توزيع عشرين استمارة على عشرين معلما في بعض الابتدائيات و تم استرجاعها كاملة.

- كيفية معالجة الاستبيان²:

¹ حفصة سقني، صعوبات تعلم القراءة لدى منتسبي محو الأمية - دراسة ميدانية لبعض مراكز محو الأمية بالوادي، مذكرة ماستر مخطوطة، في: علوم اللسان، كلية الآداب واللغات، جامعة حمه لخضر الوادي، بإشراف سليم حمدان، 1437/1438هـ، 2015/2016م، ص48.

² ينظر: حفصة سقني، المرجع السابق، ص50.

النسبة المئوية = (العدد التكراري * 100) / العدد الكلي للأجوبة.

ب. المنهج:

المنهج الوصفي: وقد اعتمدنا في دراستنا المنهج الوصفي الذي يعتبر من المناهج الشائع استخدامها كثيرا في البحوث والدراسات بحيث يقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً مما يسمح لنا بمعرفة أسبابها، خصائصها ونتائجها إضافة إلى عرض وتحليل المعطيات التي تم جمعها حول الظاهرة محل الدراسة.

يعتبر المنهج الوصفي منهجا مستقلا بذاته له أغراض محددة وتقنيات خاصة مع إمكانية وصفه إطارا عاما تتدرج تحته الأساليب البحثية الأخرى، فالمنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها بل يتعدى إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات¹.

كما يعتبر المنهج الوصفي أسلوبا فعلا في جمع البيانات والمعلومات وبيان الطرق والإمكانات التي تساعد في تطوير الوضع إلى ما هو أفضل فهذا المنهج يزود الباحث بوصف المتغيرات التي تتحكم في الظواهر قيد الدراسة سواء أكانت تلك ظواهر تربوية أو اجتماعية أو نفسية².

ناهيك عن المنهج الوصفي فقد اعتمدنا على المنهج الإحصائي في جميع البيانات وتحليلها.

¹ العجيلي سرگز، عيادا مطير، البحث العلمي أساليبه وتقنياته، ط1، دار الكتب الوطنية، ليبيا، 2002م، ص114-115.

² كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006م، ص96.

السؤال الأول: هل تحدد الأهداف العامة للدرس قبل مباشرة عملية التعليم؟

السؤال: 01			هل تحدد الأهداف العامة للدرس قبل مباشرة عملية التعليم؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	20	100%	
لا	0	0%	
أحيانا	0	0%	
المجموع	20	100%	

من خلال معالجتنا لهذا السؤال يتضح لنا أنّ العيّنة (المعلّمين) جازمت بأنّها تقوم بتحديد الأهداف العامة للدرس قبل مباشرة عملية التعليم ولهذه الخطوة دور فعّال للغاية فيما يعود المعلّم على الانضباط والنظام مبتعدا بذلك عن العشوائية المختلفة للعديد من الأضرار لكلا الطرفين (المعلّم والمتعلّم) فهذا التحديد يدفع المعلّم إلى الإطلاع على الدرس قبل تقديمه وبهذا يعرف مدى سهولة أو صعوبة ذلك الدرس ليسعى إلى تبسيطه بما يوافق استيعاب التلاميذ كما يدفعه إلى انتقاء الأسلوب المناسب ويحمّله إلى ضبط الوقت الذي يتطلبه.

ولكن هذا ينعكس إيجابا على المتعلّم فيتلقّى الدرس ويفهمه وفقا لما يناسب قدراته.

السؤال الثاني: هل تعمل على استخدام أساليب مختلفة لمكافأة التلاميذ نظير أدائهم؟

السؤال: 02			هل تعمل على استخدام أساليب مختلفة لمكافأة التلاميذ نظير أدائهم؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	13	65%	
لا	0	0%	
أحيانا	7	35%	
المجموع	20	100%	

تبيّن من خلال إجابات الأغلبية بأنّ المعلّم في الصف الابتدائي عندما يريد دفع وتشجيع تلاميذه على التعلّم يقدّم لهم مكافآت وجوائز ويستخدم معهم عبارات المدح والثناء نظير عملهم الحسن وهذا من أجل جعل التلميذ في حالة رضا مع نفسه، وكذلك لتحفيزه ومساعدته في بذل قصار جهده تجاه العمل الموجّه له وهذا يؤدّي إلى ضمان استمراريّة النشاط من قبل المتعلمين واعتمادهم على الخمول والكسل.

السؤال الثالث: هل تعمل على مكافأة التلميذ باستمرار في كلّ مرّة يقوم فيها بانجاز عمله؟

السؤال: 03			هل تعمل على مكافأة التلميذ باستمرار في كلّ مرّة يقوم فيها بانجاز عمله؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	02	10%	
لا	04	20%	
أحيانا	14	70%	
المجموع	20	100%	

من خلال النسب المئوية يظهر لنا أنّ معظم المعلمين أحيانا يلجئون إلى مكافأة التلميذ باستمرار في كلّ مرّة يقوم فيها بانجاز عمله وهذا بغرض دفعهم لتعلّم السلوك المرغوب فيه إذ تقدر نسبتهم 70% وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب الأخرى، حيث إنّ هناك بعض من المعلمين ابتعدوا كلّ البعد عن مكافأة التلميذ باستمرار إذ تقدر نسبتهم 20% وهي نسبة ضئيلة، ونجد أنّ نسبة 10% من المعلمين نادراً ما يقومون بمنح المكافأة باستمرار على كلّ واجب ينجزه المتعلّم.

السؤال الرابع: هل تعتمد التعزيز الإيجابي (المكافأة) فقط عند إجابة التلميذ وإبداعه فقط؟

هل تعتمد التعزيز الإيجابي (المكافأة) فقط عند إجابة التلميذ وإبداعه فقط؟			السؤال: 04
النسبة المئوية	عدد الإجابات	الاقتراحات	
45%	09	نعم	
35%	07	لا	
20%	04	أحيانا	
100%	20	المجموع	

بعد إلقاء نظرة على الجدول نجد أن نسبة 45% من المعلمين يعتمدون التعزيز الإيجابي فقط عند إجابة التلميذ وإبداعه، وهذا بهدف:

- دفعهم للاستمرار في أداء السلوك بهذا يضمن وصوله إلى شكله النهائي.
- خلق سلوك جديد عند المتعلم.
- يقوي السلوكيات المتشابهة.
- ترسيخ السلوك المشكل في ذخيرة الطفل.

السؤال الخامس: هل تعتمد التعزيز السلبي كنوع من العقاب؟

السؤال: 05			هل تعتمد التعزيز السلبي كنوع من العقاب؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	02	10%	
لا	02	10%	
أحيانا	16	80%	
المجموع	20	100%	

عن طريق الجدول يتبين لنا أن 80% لمعلمي الصف الابتدائي أحيانا ما يستعملون التعزيز السلبي كنوع من العقاب وفي هذا وجهة نظر:

- نوع العمل الذي يقوم به التلميذ، فبعض الأعمال يمكن للمعلم أن يتغاضى عنها وفي المقابل هناك أعمال لا يمكن التغاضي والتسامح فيها.

- في حين نجد أن البعض الآخر يتساوون في استعمالهم لهذا النوع من التعزيز السلبي حيث أن 10% المتبقية يرفضون تماما هذا الاقتراح ليس لأن هذا التعزيز غير فعال فهو على العكس تماما إذ له العديد من الآثار الايجابية على التلميذ، وإنما يعود السبب في عدم استعمالهم له إلى طبيعتهم القياسية وصرامة معاملتهم التي تفرض عليهم إلزامية العقاب على كل سلوك.

السؤال السادس: برأيك أي أنواع المكافأة أكثر تأثيرا في التلاميذ؟

السؤال: 06			برأيك أي أنواع المكافأة أكثر تأثيرا في التلاميذ؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
المادي	15	75%	
المعنوي	05	25%	
المجموع	20	100%	

تبيّن من خلال إجابات الأغلبية بأنّ المعلّم في الصف الابتدائي عندما يريد مكافأة التلاميذ يستخدم التدعيم المادي وذلك من خلال النتائج الايجابية التي يتحصل عليها المعلّم في العملية التحفيزية للتلميذ، ونجد أنّ نسبة 25% يستخدمون التحفيز المعنوي وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسب الأخرى، حيث إنّ التلميذ في هذه المرحلة يؤثر عليه الجانب المادي أكثر من المعنوي.

السؤال السابع: هل تعتقد أنّ تدعيم (مكافأة) المتعلّم عند إجابته مباشرة أسلوب جيّد في تحفيز المتعلّمين؟

السؤال: 07			هل تعتقد أنّ تدعيم (مكافأة) المتعلّم عند إجابته مباشرة أسلوب جيّد في تحفيز المتعلّمين؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	18	90%	
لا	02	10%	
المجموع	20	100%	

تظهر النسبة المتحصّل عليها من خلال إجابات المتعلّمين أنّ معظم منتسبي المدارس الابتدائية الذين يمثلون نسبة 90 % يقرّون بأهميّة حدوث التدعيم مباشرة بعد كل إجابة صحيحة، وارتفاع هذه النسبة يعود إلى أهمية العامل في ضمان فعالية التعزيز فتأخير تقديمه يؤدي إلى تعزيز سلوكيّات أخرى غير مستهدفة، كما أنّ تأجيل المكافأة يمكن أن يتسبب في إطفاء السلوك.

السؤال الثامن: هل ترى أنّ تأخير التعزيز (السلي أو الإيجابي) سيؤثر على سلوك التلميذ سلبيًا وإيجابيًا؟

السؤال: 08			هل ترى أنّ تأخير التعزيز (السلي أو الإيجابي) سيؤثر على سلوك التلميذ سلبيًا وإيجابيًا؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	16	80%	
لا	04	20%	
المجموع	20	100%	

اتفق 80% من المعلمين على أنّ تأخير التعزيز (السلي والإيجابي) سيؤثر على سلوك التلميذ سلبيًا أو إيجابيًا...

من الناحية السلبية سيؤدي به إلى الخمول والتهاون. أمّا من الناحية الإيجابية فيتعلم التلميذ أنّ الدراسة لنفسه ومن أجل نفسه لا للمكافأة.

السؤال التاسع: هل تجد صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ؟

السؤال: 09			هل تجد صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	05	25%	
لا	03	15%	
أحيانا	12	60%	
المجموع	20	100%	

بعد طرحنا لهذا السؤال تبين لنا أنّ نسبة 60 % من المعلمين قليلا ما يجدون صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ، وهذا لعدم وجود مشكلة في التحصيل الدراسي مثل القراءة والكتابة أو الحساب أمّا نسبة 25 % من المعلمين فيجدون صعوبة في إيصال المعلومات للتلاميذ وذلك لوجود اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها سواء أكان ذلك شفويا أو كتابيا، كما أنّ عدد التلاميذ المتزايد في القسم سيؤثر سلبا في إيصال المعلومات، أما نسبة 15% من المعلمين لا يجدون صعوبة أبداً في إيصال المعلومات وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسبة الأخرى.

السؤال العاشر: أي أكثر الطرائق التعليمية تأثيرا في نظرك؟

السؤال: 10			أي أكثر الطرائق التعليمية تأثيرا في نظرك؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
التلقين	03	15%	
الحوار	17	85%	
المجموع	20	100%	

استنادا للسؤال المطروح وجد أنّ 85 % من المعلمين ما يجدون أنّ الحوار أكثر الطرائق تعليمية تأثيرا على التلاميذ وذلك لخلق روح المناقشة والمنافسة والتفاعل بين التلاميذ في القسم، وهناك 15 % من المعلمين فيخالفون هذا الرأي لأنهم يرون أنّ الطريق الأكثر تأثيرا في الطرائق التعليمية هي التلقين وهذا راجع إلى أسلوب المعلم فلكلّ معلّم أسلوبه في تلقين الدرس.

السؤال الحادي عشر: هل تمنح المتعلم فرصة البحث عن الحلول بنفسه؟

السؤال: 11			هل تمنح المتعلم فرصة البحث عن الحلول بنفسه؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	16	80%	
لا	0	0%	
أحيانا	04	20%	
المجموع	20	100%	

من السؤال المطروح آنفا يتضح أنّ نسبة 80 % من المعلمين يمنحون للتلميذ فرصة البحث عن الحلول بنفسه، والمعلم مسؤول عن حرية تلاميذه ويجب عليه تعليم التلميذ من أجل أن يكون هو ذاته حتى لو جلب له ذلك كراهية الآخرين، وعلى المعلم أن يثبت لتلميذه قولا وعملا أنّه مستقل شخصا لأنّ ذلك سينعكس على حياة التلاميذ سلبا أم إيجابا أمّا نسبة 20 % من المعلمين فأحيانا ما يمنحون للتلميذ فرصة البحث عن الحلول بنفسه، وهي نسبة أقل اعتمادًا عند المعلمين مقارنة بالنسبة الأولى، وهناك فئة من المعلمين يرفضون تماما هذه الفكرة.

السؤال الثاني عشر: هل تستعين بالمتعلم في بناء الدرس؟

السؤال: 12			هل تستعين بالمتعلم في بناء الدرس؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	16	80%	
لا	02	10%	
أحيانا	02	10%	
المجموع	20	100%	

تظهر النسب المتحصّل عليها من خلال إجابات المعلمين أنّ معظم منتسبي المدارس الابتدائية الذين يمثلون نسبة 80 % يقرّون بأهميّة الاستعانة بالمتعلم في بناء الدرس لاكتمال العملية التعليمية فالمعلم يستعين بالتلميذ في تلقين الدرس وذلك لإتمام عملية التواصل الفكري وخلق جو الحوار بين المعلم والمتعلم، ونجد أنّ البعض الآخر يتوافقون في رأيهم لهذه الفكرة فنسبة 10% يرفضون الاستعانة بالمتعلم في بناء الدرس و10% المتبقية فأحيانا ما يعتمدون عليها.

السؤال الثالث عشر: هل تعتقد أن طريقه المحاولة والخطأ أسلوب جيّد في التّعليم؟

السؤال: 13			هل تعتقد أن طريقه المحاولة والخطأ أسلوب جيّد في التّعليم؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	19	95%	
لا	01	05%	
المجموع	20	100%	

اتفق 95% من المعلّمين على أنّ طريقة المحاولة والخطأ أسلوب جيّد في التعليم حيث أنّ للمحاولة والخطأ دور كبير وفَعّال في التعليم وفي زيادة ترسيخ المعلومات وهذه الطريقة تجعل التلميذ واثق من نفسه سواء كان صائباً أم خاطئاً ففي كلتا الحالتين فهو يقوم بالمشاركة وتنمي فيه روح عدم الخجل من الدّراسة...

أمّا نسبة 05% من المعلّمين فلا يقرّون أهمية لطريقة المحاولة والخطأ، وحسب رأيهم يمكن أنّ تكون هناك طريقة أخرى يطبقونها على التلاميذ حيث إنهم يرون هذه الطريقة ليست جيّدة.

السؤال الرابع عشر: هل ترى تحسّنا لدى التلاميذ مع كثرة المحاولات وتكرارها؟

السؤال: 14			هل ترى تحسّنا لدى التلاميذ مع كثرة المحاولات وتكرارها؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	19	80%	
لا	0	0%	
قليلا	01	20%	
المجموع	20	100%	

بالعودة إلى السؤال نجد أنّ 95 % من المعلمين وجدوا أنّ كثرة المحاولات وتكرارها، أدّت بالتحسّن لدى التلاميذ فالتكرار بالمحاولة والخطأ يتعلّم التلميذ ويتجنّب الوقوع في الخطأ وهذا يعطيه حافزا للتعلّم والاجتهاد والمثابرة والاعتماد على نفسه.

ونسبة 05% المتبقّية فيرون أنّ قليلا ما يجدون تحسّنا لدى التلاميذ مع كثرة المحاولات وتكرارها وهذه نسبة ضئيلة جدًا.

السؤال الخامس عشر: هل ترى أنّ الخطأ أمر مهم وسبيل للوصول إلى الحل الصحيح المناسب؟

السؤال: 15			هل ترى أنّ الخطأ أمر مهم وسبيل للوصول إلى الحل الصحيح المناسب؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	16	80%	
لا	0	0%	
أحيانا	04	20%	
المجموع	20	100%	

من خلال النسب المئوية يظهر لنا أنّ معظم المعلمين يلجئون إلى أنّ الخطأ أمر مهم وسبيل للوصول إلى الحل المناسب وهذا صحيح، باعتبار أنّ التلميذ الصحيح يتعلّم من خطأه سواء أكان ذلك داخل القسم أم خارجه، أمّا نسبة 20 % المتبقية، أحيانا ما يرون أنّ الخطأ أمر مهم وسبيل الوصول إلى الحل الصحيح المناسب.

السؤال السادس عشر: هل تظهر عمليات التقويم تقدماً مثيراً في أداء التلاميذ؟

السؤال: 16			هل تظهر عمليات التقويم تقدماً مثيراً في أداء التلاميذ؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	12	60%	
لا	01	05%	
أحيانا	07	35%	
المجموع	20	100%	

من المعطيات المدونة في الجدول نجد أنّ نسبة 60% من المعلمين ما يجدون تقدماً مثيراً في أداء التلاميذ من عمليات التقويم، حيث إنّ التقويم يحتلّ مكانة خاصة في المنظومة والمنهج المدرسي وذلك لدوره في تجويد عمليتي التعليم والتعلم، وعملية التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

أما نسبة 35 % من المعلمين يرون أنّه أحيانا ما تعطي عملية التقويم تقدماً مثيراً في أداء التلاميذ وهذا عائد لأمرين هما:

إمّا أنّ المعلم له طريقة أخرى فعالة أكثر من عملية التقويم فيوجد بها تقدماً مثيراً في أداء التلاميذ، وإمّا أنّه استخدم هذه الطريقة ولم فيها تقدماً ولا عملاً مثيراً من قبل التلاميذ.

وتبقى نسبة 05 % من المعلمين يرفضون هذه الفكرة وهي نسبة ضئيلة جدًا بحيث إنَّ معلّمًا من بين 20 معلّمًا رافض لهذه العملية وذلك رأي شخص.

السؤال السابع عشر: هل ترى أنّ العمل الميداني والتطبيقي سبيل أفضل للتعليم من العمل التنظيري؟

السؤال: 17			هل ترى أنّ العمل الميداني والتطبيقي سبيل أفضل للتعليم من العمل التنظيري؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	16	80%	
لا	0	0%	
أحيانا	04	20%	
المجموع	20	100%	

من خلال النسب المئوية الظاهرة في الجدول نجد أنّ المعلّم يستخدم العمل التطبيقي والميداني كسبيل أفضل للتعليم من العمل التنظيري بنسبة 80 % حيث إنّ العمل التطبيقي يحقق هدف تنمية المعلومات الشخصية لدى التلاميذ من خلال ملاحظاتهم الشخصية وأن يعوا أكثر ما تحويه كتبهم من دروس ومعلومات...

أمّا نسبة 20 % المتبقية فيرون أنّ العمل الميداني والتطبيقي أحيانا هو السبيل الأفضل للتعليم فهم على عكس الفئة الأولى، فوجهة نظرهم أنّ العمل التنظيري هو السبيل

الأفضل للتعليم لأنه أسهل وأبسط من التطبيق وذلك راجع إلى التلاميذ والمرحلة التي هم فيها.

السؤال الثامن عشر: هل ترى تفاعلاً جيداً للتلاميذ خلال العمل التطبيقي؟

السؤال: 18			هل ترى تفاعلاً جيداً للتلاميذ خلال العمل التطبيقي؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	19	95%	
لا	01	05%	
أحياناً	0	0%	
المجموع	20	100%	

بمراجعة السؤال نجد أنّ نسبة 95 % يرون تفاعلاً جيداً للتلاميذ خلال العمل التطبيقي وذلك للفرصة التي يمنحها المعلم للتلاميذ وفي العمل التطبيقي يكون للتلميذ الرغبة في إبراز نفسه على الآخرين، مثلاً عند إعطاء المعلم نشاطاً تطبيقياً للتلاميذ فنجد تفاعلاً كبيراً بين التلاميذ في إجاباتهم على عكس العمل النظري، فنتيجة العمل التطبيقي تعطي تقدماً مثمراً.

السؤال التاسع عشر: هل ترى أنّ العقوبات المادية أكثر أثراً في تعديل سلوكات التلميذ؟

السؤال: 19			هل ترى أنّ العقوبات المادية أكثر أثراً في تعديل سلوكات التلميذ؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
نعم	10	50%	
لا	02	10%	
أحيانا	08	40%	
المجموع	20	100%	

من الظاهر أن العقوبات المادية أكثر أثراً في تعديل سلوكات التلاميذ فنجد أنّ 50% يوافقون هذا الرأي و 40% أحيانا ما يرون أثراً في تعديل سلوكات التلاميذ.

لأنّ التلاميذ في هذه المرحلة يميلون إلى الجانب المادي على الجانب المعنوي...

السؤال عشرون: كيف تبدو ردّة فعل التلاميذ تجاه العقاب؟

السؤال: 20			كيف تبدو ردّة فعل التلاميذ تجاه العقاب؟
الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	
الالتزام	20	100%	
عدم الالتزام	0	0%	
المجموع	20	100%	

أسفرت النتائج على أنّ 20 معلّماً من بين 20 أقرّوا أنّ العقاب له ردّة فعل ايجابية وهي الالتزام، بهذا يتجنّب التلميذ الأعمال السيئة والكلام القبيح في القسم فيلتزم خوفاً من العقوبات الموجهة له من قبل المعلّم تجاه ذلك السلوك.

ومن أنواع العقاب نذكر ما يلي:

- الصراخ: يلجأ إليه المعلّمون من وقت إلى آخر وهو يعتبر أحياناً طريقة فعّالة للتنفيس عن الغضب.
- الاتصال أو الكتابة إلى أولياءه.

خلاصة:

- نستنتج من خلال نتائج الاستبيانات الموزعة على معلمي الصف الابتدائي ما يأتي:
- أن النظرية السلوكية تقوم على مبدأ المحاولة والخطأ وهذا الأخير من أكثر التطبيقات انتشاراً في المرحلة الابتدائية نظراً لأهميته.
- للتعزيز السلبي والايجابي دور كبير في العملية التعليمية ومن الأساليب المساعدة في تعديل سلوك التلميذ.
- يعتبر قانون التكرار القانون الأساسي في العملية التعليمية.
- يعتبر الحوار من أكثر الطرائق التعليمية تأثيراً على التلميذ.
- طريقة المحاولة والخطأ أسلوب من الأساليب الجيدة في التعليم ومع كثرة تكرارها نرى تحسناً لدى التلميذ.
- العقاب من الأساليب المساعدة في تعديل سلوك التلميذ ولكن قد يسبب ضرراً للتلميذ لذا يجب التقليل منه.

خاتمة

خاتمة:

وهكذا لكل بداية نهاية، وخير العمل ما حسن آخره وخير الكلام ما قلّ ودلّ وبعد هذا الجهد المتواضع نتمنى أن نكون قد وفقنا في هذا البحث وإذ ومن خلال ما سبق عرضه خلال توسعنا للبحث يمكننا أن نستنتج ما يلي:

أولاً: النتائج العامة:

- تعد النظرية السلوكية اتجاها من اتجاهات علم النفس، التي اعتنت بتحليل جُلّ المواقف التعليمية بطريقة علمية منظّمة.
- تتميز خصائص النظرية السلوكية أنها شاملة أكثر من النظريات التي سبقتها.
- أن أول من أشار إلى هذه النظرية هم العرب القدامى من أمثال ابن فارس وابن خلدون، إلا أن تأسيسها كان على يد السلوكيين المحدثين من بينهم ثروندايك.
- تقسم النظرية السلوكية إلى نظريتين منفصلتين هما: النظرية الارتباطية، والنظرية الوظيفية.
- بموجب النظرية السلوكية فإن لكل سلوك أو استجابة مثير فإذا كانت الأمور سليمة يكون السلوك سويا والعكس صحيحا.
- استعمل ثروندايك في تجاربه أنواعاً شتى من الحيوانات معتمداً في ذلك على صندوقه المعروف باسمه.
- قسم ثروندايك نظريته إلى عدة قوانين منها: قانون الأثر، قانون التكرار...
- التعلم: عبارة عن نشاط الهدف منه الوصول إلى خبرات ومهارات جديدة.
- الاكتساب هو زيادة أفكار الفرد ومعلوماته.

ثانياً: النتائج الخاصة:

- من خلال نتائج الاستبيان يتضح لنا أن المعلم يلجأ إلى مكافأة التلميذ تحفيزاً له لسلوكاته الحسنة.
- التكرار وحده لا يجدي تعلماً وإنما لابد أن يقترن التكرار بالتعزيز والتوجيه.
- نرى أن من أكثر أنواع المكافأة تأثيراً على الطفل هو الجانب المادي.
- أظهرت نتائج البحث أن للمعلم دور أساسي في تشكيل سلوكيات الطفل.
- يظهر أن المعلم يعتمد على مبدأ المحاولة والخطأ، وهذا ليقود في الطفل نوع من الذكاء.

وفي ضوء نتائج الاستبيان تقدم بعض التوصيات أهمها:

- ضرورة اعتماد المعلم على مبدأ المحاولة والخطأ، لما له من أثر على المتعلم.
 - على المعلم أن يتوخى الحذر بالإكثار من استعمال العقاب الإيجابي.
- وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وفقنا في إنجاز هاته المذكرة، وأن نكون قد ألممنا بعناصر الموضوع، والحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ط2، ج1 وج2.

2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط4، 2005، مادة (كسب).

3. أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ج5، باب الكاف.

4. بن فارس، مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، ط(1423هـ-2002م)، اتحاد الكتاب العرب، ج4.

5. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1996م.

6. أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1429هـ - 2008م، م1.

7. أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، ط4، 1991م، مكتبة الأنجلو المصرية، 160 شارع محمد فريد، القاهرة.

8. جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر، د ط، 1978م.

9. الجوهري إسماعيل بن حماد، الصحاح في اللغة، تح: أحمد عبد الغفور، دار الملايين، للنشر والتوزيع، بيروت، ط4، 1987.
10. حسن شحاته، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي- انجليزي)، ط1، الدار المصرية اللبنانية، 2003.
11. حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبه، الجزائر، 2003.
12. حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفاء، عمان، ط5، 1435هـ/2014م.
13. رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ط2، 1981م.
14. سعد علي زاي، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، الدار المنهجية، ط1، 2015م/1436هـ.
15. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، د. ط، 2010م.
16. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، د. ت.
17. عبد العزيز صالح وزميله عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، القاهرة، دار المعارف، ط16.
18. عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار الوادي، الجزائر، ط1، 2010م.

19. العجيلي سرگز، عيادا مطير، البحث العلمي أساليبه وتقنياته، ط1 ، دار الكتب الوطنية، ليبيا، 2002م.
20. عرقوسي محمد خير وآخرون، التعلم نفسيا وتربويا، الرياض، دار اللواء، ط2، 1403هـ / 1983م.
21. عماد عبد الرحيم زغول، نظريات التعلم، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، دار الشروق، عمان، الأردن/ رام الله، فلسطين، 2013م، د ط.
22. فائدة صبري الجوهري، المدخل لعلم النفس التربوي، رئيسة قسم التربية وعلم النفس (سابقا)، الكلية المتوسطة وكلية التربية بالطائف، الرياض، 2012.
23. كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
24. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، الجزائر، 2002 / 2003م.
25. مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المعارف، ط1، عالم الكتب، عمان، 2006.
26. محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، المجلد 12، ط1، سنة 2003م، مادة (ع، ل، م).
27. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق، جدة، د ط، 1983م.
28. محمد مكسي، الدليل البيداغوجي، مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن، د ط، الجزائر، 2003م.

29. هيام كريديه، أضواء على الألسنية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2008م.

30. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، الجامعة الأردنية، ط1، 2005-1426.

ثانيا: الأطروحات والرسائل الجامعية:

أ. أطروحات الدكتوراه:

31. خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالجزائر، رسالة دكتوراه مخطوطة، بإشراف: الأستاذ زيان محمد جامعة سطيف، الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها، 2010.

ب. رسائل ماجستير:

32. نوال نمور، كفاءة أعضاء التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة منتوري قسنطينة، قسم علوم التسيير تخصص إدارة الموارد البشرية، الجزائر، 2011، 2012، بإشراف: د. عبد الكريم بن أعراب.

ج. رسائل ماستر:

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

34. حمزة راوية، ملامح النظرية السلوكية في ظل منهاج تعليمية أنشطة اللغة العربية في طور الأول من المرحلة الابتدائية في الجزائر مدرسة الهاشمي سويد " أنموذجا"، مذكرة

ماستر مخطوطة، تخصص لسانيات تعليمية، قسم الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، الموسم: 2015|2016، بإشراف د / فوزية دندوقة .

35. عبد الصمد مجوقي، أفريط التلميذي كمال بورمضان، المدرسة السلوكية نشأتها وتطورها، ماستر مخطوطة، تخصص التراث الشعبي والتنمية مدارس وتيارات سيكولوجية: بإشراف:الأستاذ عبد النبي عزيزي، 2009|2010، جامعة محمد الاول، كلية العلوم الانسانية، البلد: المملكة المغربية .

ثالثا: المحاضرات والمقالات والبحوث:

36. ايفي مزيدة بخاري، البحث في علم النفس، مقال على النت، اكتساب اللغة، قسم تعليم اللغة، كلية الدراسات العليا، جامعة مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، ماليزيا، 2013م.

37. علي راجح بركات، نظريات التعلم السلوكية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، طالبة ببرنامج الدكتوراه، السعودية، تاريخ التسجيل 2011.

38. نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربوي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، د ط، 2010م، العدد 08.

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم 01:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

قسم اللغة العربية وآدابها

استمارة الاستبيان

أخي المعلم، أختي المعلمة:

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

علما أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، كما يرجى الإجابة على كلّ الفقرات
بكلّ موضوعيّة، ونتعهّد بالمحافظة على سرّيّه المعلومات وعدم استعمالها إلا لغرض البحث
العلمي.

ولكم مني جزيل الشكر والامتنان على حسن تعاونكم معنا.

الرقم	السؤال	نعم	لا	أحيانا
01	هل تحدد الأهداف العامة للدرس قبل مباشرة عملية التعليم؟			
02	هل تعمل على استخدام أساليب مختلفة لمكافأة التلاميذ نظير أدائهم؟			
03	هل تعمل على مكافأة التلميذ باستمرار في كل مرة يقوم فيها بانجاز عمله؟			
04	هل تعتمد على التعزيز الايجابي (المكافأة) فقط عند إجابة التلميذ وإبداءه فقط؟			
05	هل تعتمد التعزيز السلبي كنوع من العقاب؟			
06	هل تمنح المتعلم فرصة البحث عن الحلول بنفسه؟			
07	هل تستعين بالمتعلم في بناء الدرس؟			
08	هل ترى أن الخطأ أمر مهم وسبيل للوصول إلى الحل الصحيح المناسب؟			
09	هل ترى أن العمل الميداني والتطبيقي سبيل أفضل للتعليم من العمل التنظيري؟			
10	هل ترى تفاعلا جيدا للتلاميذ خلال العمل التطبيقي؟			

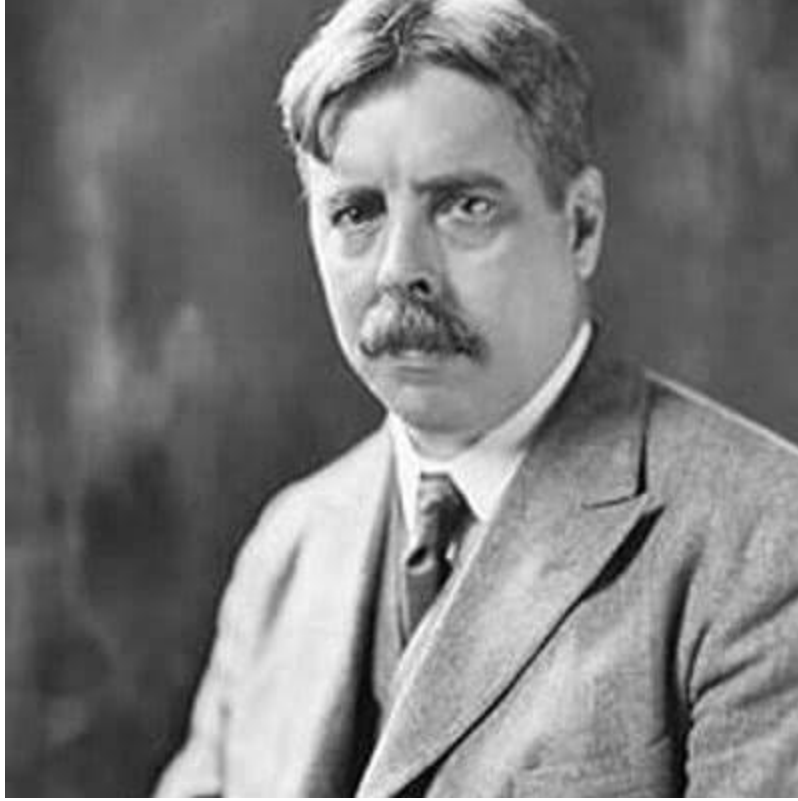
11	هل ترى أن العقوبات المادية أكثر أثرا في تعديل سلوكيات التلاميذ؟		
----	---	--	--

الرقم	السؤال	نعم	لا	قليلا
01	هل تجد صعوبات في إيصال المعلومات للتلاميذ؟			
02	هل ترى تحسنا لدى التلاميذ مع كثرة المحاولات وتكرارها؟			
03	هل تظهر عمليات التقويم تقدما مثمرا في أداء التلاميذ؟			

الرقم	السؤال	الحوار	التلقين
01	أي أكثر الطرائق التعليمية تأثيرا في نظرك؟		

الرقم	السؤال	الالتزام	عدم الالتزام
01	كيف تبدو ردة فعل التلاميذ تجاه العقاب؟		

الملحق رقم 02: صورة لثورندايك



تجربة القط:

تجربة ثورندايك علي القطة



وضع " ثورندايك " قط جائع في قفص
له باب صغير يفتح بواسطة الضغط
علي قطعة معدنية (سقاطة) داخل
القفص.
وضع طبق من الطعام خارج القفص
وراقب سلوك القطة .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

شكر وتقدير

مقدمة: أ

الفصل الأول: نظرية ثروندايك السلوكية قوانينها وتطبيقاتها

المبحث الأول: التعليمية مفاهيم ومصطلحات..... 5

المطلب الأول: مفهوم التعلم..... 5

المطلب الثاني: مفهوم التعلم..... 6

المطلب الثالث: مفهوم الاكتساب..... 8

المطلب الرابع: التعليمية "الدباكتيك" :..... 12

المبحث الثاني: السلوكية عند ثروندايك..... 14

المطلب الأول: مفهوم النظرية السلوكية..... 14

المطلب الثاني: شخصية ثروندايك Thorndike (1874-1949): 19

المطلب الثالث: التعلم السلوكي عند ثروندايك 20

المطلب الرابع: تجارب ثروندايك Thordike..... 21

المطلب الخامس: قوانين ثروندايك التعليمية..... 24

الفصل الثاني: تطبيقات نظرية ثروندايك في بعض ابتدائيات الوادي

المبحث الأول: مجالات الدراسة وطريقة العمل والمنهج 39

أولاً: مجالات الدراسة:..... 39

ثانياً: طريقة العمل والمنهج: 40

خاتمة:..... 64

98.....	قائمة المصادر والمراجع:
73.....	الملاحق:
78.....	فهرس المحتويات:

تتم بحمد الله