عناية حسن القبلي

التعزيز

في الفكر التربوي الحديث

التعزيز

المصطلح والمفهوم

أشكال المعززات

العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز

نظم التعزيز

بافلوف - سكينر - باندورا

العقاب وانعكاساته

العملية التعليمية

التدريس

شبكة الألوكة
www.alukah.net

www.alukah.net
شبكة الألوكة

التحزيز

في الفكر التربوي الحديث

تأليف

عناية حسن القبلي

مشرفة الإدارة المدرسية في الإدارة
العامة للتربية والتعليم في تبوك

تدقيق

علي إبراهيم دغيم

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

بسم الله الرحمن الرحيم

التعـزيـز

في الفكر التربوي الحديث

عناية حسن القبلي

الطبعة الأولى
٢٠١٤/١٤٣٦

لا يسمح بإعادة طباعة هذ الكتاب أو جزء منه أو نسخه أو نقله ولا يتم تخزينه بنظام استرجاعي أو بنقل أي صورة كانت وبأي وسيلة، سواء كانت إلكترونيةأو ميكانيكية أو تصويرية دون إذن كتابي مسبق من الناشر.

رقم الإيداع : ٢٠١٤/٢٣٨٢٥

الترقيم الدولي : 978-977-3613-53-8

شركة أمان للنشر والتوزيع

حقوق الطبع محفوظة للمؤلفة

الناشر : شركة أمان للنشر والتوزيع
ص.ب. : ٢٩ الرمز البريدي ١١٦٥٧ - حدائق القبة - القاهرة - مصر
تليفاكس : ٢٦٨٥٩٢٦٣ / ٠٠٢٠٢
موبايل : ٠١١١٦٢٥٤٨٥ / ٠٠٢
رقم الإيداع : ٨٤٩٤ / ٢٠١٤
الترقيم الدولي : ٥ - ٣٨ - ٦٣١٣ - ٩٧٧ - ٩٧٨
الموقع على شبكة الإنترنت : www.daraman.net
البريد الإلكترونى : daraman2001@yahoo.com

التصميم والإخراج الفني
ناجي جلال
[002] 01012032005
nagi.2007lat@gmail.com

شبكة الألوكة - قسم الكتب

مقدمة

لا يوجد في علم النفس موضوع أساسي أكثر أهمية في فهمنا للسلوك من موضوع التعلم. ومهما يكن الأمر فان السلوك الإنساني إما يحدده النشوء والارتقاء النوعي ، أو ميل الإنسان في سلوكه إلى أن يلخص فيه عبر حياته تاريخ نشوء الإنسان وتطوره .

ونظرًا لأهمية التعلم فلا غرابة في أن نجد هذا الموضوع الفرعي من موضوعات علم النفس و المجال الوحيد الذي يحظى بالأهمية البالغة عند علماء النفس المحترفين .

وتظهر أهمية التعلم في ميادين علم النفس المتنوعة جميعها ، بيد أن هذه الأهمية تتبدَّى على نحو خاص في ميدان علم النفس التربوي ، حيث يسود الاعتقاد بأن سلوك الإنسان على المستويات المعرفية والوجدانية هو في جانب كبير منه ، نتاج تراكمي لعملية التعلم ، فبالتعلم يكتسب الإنسان مهاراته العقلية واتجاهاته وقيمه وعلى التعلم تعتمد معظم مفاهيم العلاج وتعديل السلوك .

ويختلف الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس في تحديد معنى التعلم وتفسيره ، إلا أنهم يتفقون على أنَّ التعلم : هو العملية

التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب والخبرة .[1] ووفق هذا التعريف نلاحظ أن هناك ارتباط بين الأداء والتعلم ، فنحن نستدل على التعلم من الأداء ، لكنَّ التعلم ليس الأداء ذاته ، فقد يحدث التعلم في وضع تعليمي ما ، ولا يحدث الأداء في وضع آخر . كما يشير التعريف السابق للتعلم ، إلى أن التغير الذي يطرأ على السلوك ، يجب أن يكون ثابتاً لنستدل منه على التعلم ، أي يجب استبعاد كافة التغيرات السلوكية المؤقتة ، وعدم اعتبارها دليلاً على التعلم ، فسلوك الفرد قد يتغير نتيجة التعب ، ولكن سرعان ما يزول هذا التغير بزوال التعب .

ولمَّا كان هذا الارتباط وثيق بين التعلم ، وبين السلوك ، وجب على علماء النفس دراسة العوامل التي تؤثر في توجيه السلوك إلى جادة الصواب ، وبالتالي توجيه دفة التعلم الوجهة العلمية الصحيحة .

وتشير وجهة النظر التقليدية عند علماء النفس إلى أنَّ التعلم عبارة عن تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات ، وتختلف

(١) نشواتي : د. عبد المجيد « علم النفس التربوي « دار الفرقان ، الأردن ، إربد ، ص ٢٧٤

هذه الارتباطات من حيث الكم والنوع باختلاف الأوضاع التي تتيح للفرد تكوين مثل هذه الارتباطات .

ولقد لاحظ علماء النفس و المربُّون أن فعالية التعلم تحكمها عدة ظروف ، وتختلف بوجود عدة عوامل أو اختفائها ، كما أنهم لاحظوا أنَّ الطلاب يتفاوتون في تحصيلهم ؛ ومستويات تعلمهم ؛ حتى عندما تتساوى كافة الظروف . فقد يتعلم الطلاب في المدارس ذاتها وعلى أيدي المعلمين أنفسهم ، ويدرسون الكتب نفسها ، ولكنَّ بعضهم يتعلم أكثر من الآخرين ويهتم بعضهم بالمادة الدراسية ، بينما يهتم الآخرون بأمور أخرى .

وقد افترض العلماء وجود عدة عوامل تؤدي إلى هذا التفاوت ومن أهمها ما أطلق عليه مصطلح الدافعية أو التعزيز. والتعزيز بهذا المعنى يُعد مفهوماً مهماً جداً في العملية التربوية ، لدرجة أنَّ أحد علماء النفس التربوي قال عنه : إنَّه أهم المبادئ التربوية على الإطلاق . ولا غرابة في ذلك فبدون الرغبة في التعلم وتعزيز هذه الرغبة لن يكون هناك تعلم البتَّة ، فأنت تستطيع ، كما يقول المثل الإنكليزي ، أن تجر الحصان إلى النهر ، ولكنك لا تستطيع أن تجبره على الشرب . ومن هنا يصبح تحسين دافعية الطلاب للتعلم هدفاً

تربوياً في حدِّ ذاته يسعى إليه فلاسفة التربية وعلماؤها والمعلمون . من هنا كان التعزيز وسيلةً لتطوير التعلم ورفع

كفاءة الطلاب ، وتحسين مهاراتهم وتطويرها . ومن هنا أيضاً فإن أهمية التعزيز يكمن في أنه وسيلة الغاية في آن واحد .

ويمكن النظر إلى التعزيز باعتباره طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم ، بل لتطويره وتنميته عند الطلاب . وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه وإلى اكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة ، وإلى استخدام استراتيجيات تعليمية متطورة ، وإلى تبني طرق فعَّالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليه الطالب أثناء العملية التربوية . وربما كان من بين المفاهيم المرادفة للتعزيز مفهوم الرغبة و الحماس و المثابرة و الإصرار والحاجة . وينظر إلى التعزيز ، عادةً من جانب علماء النفس بوصفه عملية أو سلسلة من العمليات تطلق سلوكاً موجهاً نحو هدف و تغذّيه وتحافظ عليه وتُنهيه عند بلوغ غايته .

و في ظل الاهتمام المتزايد بالعلمية التعليمية ورفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب أصبح هناك اهتمام متزايد في استخدام

مبدأ التعزيز كأحد مهارات التدريس الملازمة للمدرس من أجل الحصول على تفاعل طلابي جيد وتحصيل تعليمي عالٍ ، و سلوك إيجابي ، إن تبني التعزيز الإيجابي في التدريس نمط جيد يساعد على نجاح العملية التعليمية و خصوصاً إذا ترافقت مع مهارات المدرسين في استخدام المعزز المناسب تبعاً لخصائص الطالب و الموقف التعليمي .

من هنا جاء كتابنا هذا محاولة في الوقوف على مفهوم التعزيز ، وقيمته في العملية التعليمية ، ورافداً هاماً للمعلم والتربوي يمكنه العودة إليه ليطَّلع على أمور تتعلق بكيفية التعزيز المناسب والنافع

وقد اعتمدت في كتابي هذا على المنهج الوصفي و متابعة النظريات التربوية التي تناولت التعزيز ، والحافز ، والدافع وحرصت على الإلمام والأخذ من بعض الدراسات التي تناولت التعزيز كذلك ، محاولة البحث والجمع والتدقيق لكل ما ورد حول هذا المصطلح . واستفدت من جهود كثير من العلماء الذين شرحوا وترجموا لنظريات التعلم ، كما استفدت من بعض البحوث التي تناولت التعزيز كمفهوم عام أو جزئي .

جاء الكتاب في مقدمة ، وخمسة فصول ، ثمَّ فهرس توضيحي لمصطلحات في علم النفس والمجال التربوي ، بعضها اُستخدم في متن الكتاب ، وبعضها الآخر لم يستخدم، لكنه لا غنى لأي عامل في مجال التربية من فهم والاضطلاع على مفهومه . ثم خاتمة عرضت فيها لأبرز النتائج . و أخيراً قائمة بالمصادر والمراجع .

وتوزعت فصول الكتاب على النحو التالي .

الفصل الأول : التعزيز (المصطلح والمفهوم)

الفصل الثاني : أشكال المُعزِزات .

الفصل الثالث : العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز .

الفصل الرابع : نُظُم التَعزيز عند : بَافلوف – سكينر – باندورا

الفصل الخامس : العقاب وانعكاساته في العملية التعليمية .

ملحق : مصطلحات تربوية .

سائلة الله تعالى أن يكون سدد قلمي وهداني لطريق الخير والصواب

عناية حسن القبلي

تبوك ١٤٣٦هـ ٢٠١٤م

الفصل الأول

التعزيز

(المصطلح والمفهوم)

التعزيز لغةً : جاء في لسان العرب : عزز : العَزِيزُ : مِنْ صِفَاتِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وأَسمائه الْحُسْنَى ؛ قَالَ الزَّجَّاجُ : هُوَ الْمُمْتَنِعُ فَلَا يَغْلِبُهُ شَيْءٌ ... وتَعَزَّزَ الرجلُ : صَارَ عَزِيزاً. وَهُوَ يَعْتَزُّ بِفُلَانٍ واعْتَزَّ بِهِ . وتَعَزَّزَ : تشرَّف . وعَزَّ عَلَيَّ يَعِزُّ عِزّاً وعِزَّةً و عَزَازَةً : كَرُمَ ، وأَعْزَزْتُه أَكرمته وأَحببته ... و عزَّز فلانًا أو غيرَه : قوَّاه ، دعَّمه ، شدَّده ، جعله عزيزًا[1] .. وجاء التنزيل العزيز : ((إِذْ أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمُ اثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ))[2]

فعَزَّزَ مَوْقِعَهُ : عَضَّدَهُ ، قَوَّاهُ

أما اصطلاحاً : فقد جاء في معجم المصطلحات التربوية بأنَّه : ((ما يعقب الاستجابة أو السلوك من آثار ، منها ما هو مُرضٍ ، مربح ، مقنع ، مشبع ، إيجابي ، فيقال أثرٌ طيب أو مكافأة أو تعزيز مُوجَّه ، ومنها ما هو غير مُرضٍ ، مؤلم ، مُنَفّر أو سالب فيُقال : له أثرٌ غير طيب أو عقاب أو تعزيز سالب . المكافأة مُيَسَّرة للتعليم بينما يكفي العقاب في بعض الأحيان لما يُراد إبطاله وتعديله من سلوك .))[3]

(١) ابن منظور « لسان العرب » ط٣ ، دار صادر ، بيروت ، ١٤١٤هـ ، ج ١٥ / ص ٣٧٤ ، مادة (عزز)

(٢) يس ، الآية ١٤

(٣) الجهوية : ملحقة سعيدة « المعجم التربوي » المركز الوطني للوثائق التربوية ، جمهورية الجزائر الديمقراطية الشعبية ، وزارة التربية الوطنية ، ٢٠٠٩ ، ص ١١٩

www.alukah.net
شبكة الألوكة

ويعرّف دولارد و ميلر[1] التعزيز أو المُعزّز :((هو أي حدث يزيد من احتمالية حدوث استجابة معينة .))

حدوث استجابة معينة))[2]

إنَّ تعريف التعزيز على هذا النحو ، يعتمد على آثاره السلوكية ، أي على ما يُنتج من تغيرات في السلوك ، دون أيَّة ضرورة للرجوع إلى بعض الخصائص الانفعالية له ، فالمثير أو الحادث يغدو مُعزِزاً ، إذا أدى إلى ازدياد احتمال حدوث السلوك المعزز مستقبلاً ، فابتسامة المعلم لا تقوم بوظيفة المعزز ؛ إلا إذا أدت إلى تقوية السلوك الذي يرغب في تقويته عند تلاميذه [٣].

فالتعزيز هو عملية تثبيت السلوك المناسب ، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل ، وذلك بإضافة مثيراتٍ إيجابية ، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه ، ولا تتوقف وظيفة التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل ، فهو ذو أثر إيجابي من

(١) (ولد جون دولارد عام ١٩٠٠م ، وحصل على البكالوريوس من جامعة ويسكا نسن وحصل على الماجستير والدكتوراه من جامعة شيكاغو . كان عالماً في علم الاجتماع و الأنثروبولوجيا ، كما عُرف عنه تأييده القوي للدراسات التنظيمية)) و ميلر : ولد نيل ميلر عام ١٩٠٩م ، وحصل على البكالوريوس من جامعة واشنطن ، والماجستير من جامعة ستانفورد والدكتوراه فقد حصل عليها من جامعة ييل ، وكان ميالاً إلى علم النفس التجريبي ، ألَّف مع دولارد كثيراً من الكتب والبحوث

(٢) انجلر : باربرا « مدخل إلى نظريات الشخصية « ترجمة : د. فهد عبد الله دليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر ، ١٩٩١م ، ص ٣٢٨

(٣) نشواتي : د. عبد المجيد " علم النفس التربوي " دار الفرقان ، عمان ، الأردن ، ص ٢٨١.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

الناحية الانفعالية أيضاً ، فالتعزيز يؤدي إلى تجويد مفهوم الذات وتحسينها ، وهو أيضاً يستثير الدافعية ويقدم تغذية راجعة بنَّاءة .

و يُعرف التعزيز وظيفياً من خلال نتائجه على السلوك ، فإذا أدت توابع السلوك إلى زيادة احتمال حدوثه في المستقبل تكون تلك التوابع مُعزِّزة ويكون ما حدث تعزيزاً فالتعزيز يكون قد حدث إذا كان ما فعلناه قد عمل بالفعل على تقوية السلوك

فالمعيار الوحيد للحكم على كون الشيء معززاً أم لا ؛ هو تجربته وملاحظة نتائجه على السلوك ، فالمُعزِز هو ما يقوي السلوك ، فإذا لم يؤدِ ما فعلناه إلى تقوية السلوك فهو ليس تعزيزاً .

وينسب التعزيز إلى تأثير الاستجابة ، فلو أنَّ استجابة لم تعزز بإرضاء الحافز فهي سوف تنطفئ ، فالانطفاء لا يزيل الاستجابة ، ولكنه يعوقها متيحاً المجال لاستجابة أخرى لتنمو بقوة ، وتخلفها أو تحل محلها في هرم الاستجابة . إذا لم تعزز الاستجابات الحاضرة فمعنى ذلك أن الفرد سيكون في معضلة بالنسبة لعملية التعلم ، حيث سيحاول تجربة عدد من الاستجابات حتى يطور

واحدة ترضي أو تشبع حوافزه[1] .

مما تقدم نلاحظ الارتباط الوثيق بين التعزيز والسلوك المُصاحب ، وعليه تكمن أهمية فاعلية التعزيز المدروس ، والمُعتمد على آلية ثابتة ومحددة ؛ في إحداث أثر إيجابي للسلوك التعليمي لدى الطالب في المدرسة .

فالطالب في المدرسة يكتسب المعلومة اكتساباً ، وهذا الاكتساب ترافقه عملية واسعة يحتل السلوك أهمية كبرى فيها ، وعلى ذلك يأتي دور التعزيز في توجيه السلوك نحو الغاية التي يريدها المعلم من متعلميه . ويلعب في هذه العملية عدة أمور ، سنتناولها في الفصول القادمة .

(١) انجلر : باربرا « مدخل إلى نظريات الشخصية » ص ٢٣٠ .

الفصل الثاني

أشكال المعززات

بما أنَّ التعزيز مرتبطٌ ارتباطٌ وثيقٌ بالسلوك الإنساني ؛ فعليه تتنوع أنواع المُعززات وفق السلوك الإنساني ، ونحن في الحقل التعليمي يمكننا تقسيم المُعززات إلى أقسام ، وهذا التقسيم ليس بالمحدود والثابت ؛ ولكنه يتنوع وفق طبيعة السلوك المتوقع ، لكننا نحاول هنا أن نقسم المعززات إلى أقسام تشمل معظم أنواع التعزيز التي يمكن تنفيذها في الميدان التربوي ، وهي كالتالي :

١- المعززات الإيجابية و المعززات السلبية :

افترض سكينر أنَّ أي سلوك يقوم به الإنسان هو سلوك يهدف للتحكم في البيئة التي يعيش فيها . وحدد أربعة أنواع من السلوكيات الإجرائية ، هي :

التعزيز الإيجابي وذلك من خلال تقديم مثير إجرائي مرغوب فيه (مثل الطعام ، أو المال) بعد أداء الكائن الحي لسلوك ما.

والتعزيز السلبي : وذلك من خلال إزالة مثير مؤلم أو غير مرغوب فيه (مثل كف الصدمة الكهربائية) بعد أداء الكائن الحي لسلوك ما و العقاب الإيجابي : ويكون بتعريض الكائن لمثير إجرائي مؤلم (الضرب) بعد أدائه لسلوك ما .

و العقاب السلبي ، ويكون بسحب مثير إجرائي يرغب فيه الكائن (مثل المصروف اليومي) بعد أدائه لسلوك ما[1] .

فالتعزيز الإيجابي : يعني إضافة مثير بعد السلوك مباشرة مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة (فقيام الفرد بالسلوك المطلوب يؤدي إلى المكافأة) [2]

أما التعزيز السلبي فهو : إزالة مثير غير مرغوب فيه أو مؤلم بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة ، مما يزيد كذلك من احتمالية تكرار السلوك مستقبلاً .

وذهب القطامي إلى تعريف التعزيز الإيجابي بأنه تقديم مثير مرغوب فيه بعد استجابة معينة مما يزيد من احتمالية ظهور هذه الاستجابة في المستقبل [٣]

(١) راجع : طبيب : عماد محمود « أثر التعزيز على التحصيل العلمي « رسالة ماجستير ، جامعة النجاح ،فلسطين ، ٢٠٠٥

(٢) بيتش : هارولد ريجنالد « تعديل السلوك البشري « تعريب : د. فيصل محمد الزراد ،دار المريخ للطباعة والنشر، السعودية ، ١٩٩٢م ، ص ٢٥١

(٣) قطامي : يوسف « علم النفس التربوي « ط١ ، دار حنين ، عمان ، ١٩٨٩م ، ص٢٦٦

فالتعزيز الإيجابي : هو مثير يظهر بعد حدوث السلوك المقبول

أما التعزيز السلبي : فهو مثير يزال بعد حدوث السلوك المقبول ، و عادةً يكون المثير في التعزيز الإيجابي مرغوباً فيه أو ساراً ، و المثير في التعزيز السلبي مؤلماً أو منفراً ، فالطالب الذي يدرس ليحصل على علامة جيدة ، والطالب الذي يؤدي واجبه المنزلي ليتجنب عدم رضا أبيه أو معلمه ، و الأب الذي يعطي ابنه ما يريد ليتخلص من بكائه ، كلهم يستمرون بالسلوك المناسب بتأثير التعزيز السلبي ، و من المؤسف أن تتأثر المظاهر السلوكية الاجتماعية بالتعزيز السلبي ، ومن الأفضل أن تخضع للتعزيز الإيجابي أكثر فأكثر بدلا من المثيرات المنفرة أو محاولة تجنبها على سبيل المثال ، كثيراً ما اعتمدت المدارس التهديد بالرسوب ، أو أساليب أخرى مماثلة لحث الطالب ليدرس أكثر ، بدلا من اللجوء إلى تعليم المواد الأكاديمية بوضوح، و على شكل وحدات صغيرة نسبياً و منظَّمة ، بحيث يمكن تعزيز تقدم الطالب و تحسن أدائه ، و كثيراً ما اعتقد أصحاب العمل أن الموظفين يعملون تجنباً للنتائج السلبية التي تنجم عن البطالة و الفقر و الحرمان ، بدلا من محاولة توفير الظروف و المهن التي تعززهم إيجابياً .

وفي السلوك الإنساني ، تعتبر عبارات التشجيع والمدح والثناء والمكافأة ، عقب استجابة التلميذ في المواقف التعليمية معززات إيجابية ، تقوي احتمال ظهور الاستجابة، لذلك فإن تقديم المعزز المناسب في الموقف عقب صدور السلوك يقوي من احتمال ظهور الاستجابة المراد تعلّمها .

فالتعزيز الإيجابي إذاً أمرٌ يضاف إلى الموقف مثلاً : ابتسامة المعلم ، أو الأم للطفل وإيماءة الرأس بالتأكيد ، وإشارة الرضا والاستحسان كل ذلك مثيرات مُعززة تضاف إلى الموقف بعد صدور السلوك والذي يقوي بهذا التعزيز .

وبما أن المثير يُصنَّف كمعزز إيجابي بالنظر إلى تأثيره على السلوك ؛ فإن أيّة مادة لا تعتبر معززاً إيجابياً إلا بعد إيضاح العلاقة بينها وبين تأثيرها على السلوك، وما يعمل كمعزز لتلميذ معين يعتمد على التاريخ التعزيزي للفرد .

لذلك ما يعتبر ذا قيمة تعزيزية لدى تلميذ ؛ قد لا يكون كذلك بالنسبة لتلميذ آخر، والذي يساعد على تحديد فاعلية المعززات التي تقدم والأسلوب الذي يحكم اختيار المعززات يعتمد على مستوى

كل تلميذ ونشاطه ، حيث إن التلميذ ذا القدرة العالية يسأل كم من المعززات يميل لأن يحقق كمكافأة لجهوده التحصيلية [1].

وتختلف القيمة باختلاف النشاط الطلابي ، وما يصاحبه من توقعات كلٍّ تلميذ لتعزيز فعله وفق النشاط الذي قام به .

إن جميع الدراسات والتجارب التي أجريت لمعرفة أثر التعزيز الإيجابي ؛ قد أظهرت أن التعزيز الإيجابي بجميع أشكاله يؤدي إلى تحسّن التعلم ، ثم إن التعزيز الإيجابي له أثرٌ حسن ؛ لا على التعلم فحسب ؛ ولكن على صحة المتعلم العقلية أيضاً ، وثالث ما دلت عليه الدراسات أن المديح (التعزيز اللفظي) يكون أقرب إلى التعزيز الإيجابي حيث يكون عفوياً ، ومخلصاً ودالاً على اهتمام حقيقي من المعلم[2]

لكنْ هذا لا يعني أنَّ التعزيز الإيجابي : هو الطريقة الوحيدة لزيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب فيه ، فباستطاعتنا أن نعمل على تقوية السلوك من خلال إزالة مثير بغيض أو مؤلم (شيء أو حدث يكرهه الفرد) بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة ،

(١) قطامي : يوسف « علم النفس التربوي » ص٢٦٧.

(٢) عاقل : فاخر " التعلم ونظرياته " ط٦، دار العلم للملايين ، دمشق ، ١٩٨٦ ، ص ١٩٦

وهذا الإجراء يسمى بالتعزيز السلبي كما ذهب إليه سكينر بقوله : التعزيز السلبي : يكون من خلال إزالة مثيـــر مؤلم أو غير مرغوب فيه (مثل كف الصدمة الكهربائية) بعد أداء الكائن الحي لسلوك ما . والأمثلة على التعزيز السلبي في الحياة اليومية هي أيضاً كثيرة ، فتناولنا لحبة أسبرين في حالة الصداع ، وتخفيف السائق للسرعة عند معرفته بوجود رادار على الشارع ، وتحضير الطالب للحصة القادمة ليتجنب ما قد يفعله مدرس المادة المعروف بعقابه الشديد كلّها أمثلة على التعزيز السلبي ، فجميعها تشمل تجنب المثيرات البغيضة مما يؤدي إلى زيادة احتمال التصرف على هذا النحو في الظروف المماثلة مستقبلاً[1]

ويظهر التعزيز السلبي ؛ بصورة خاصة في التعليم عند التعامل مع الطلاب الضعاف دراسياً ، أو ممن هم مقصرون في المجال التعليمي ، فالمعروف أن الطلاب الضعاف يمكن أن يُحملوا على تحسين أحوالهم وأعمالهم إذا ما وُبخوا وهُددوا بالرسوب ولكنْ يظهر من الدراسات السابقة ؛ أن هذا الأمل من التعزيز غير مُحقق دوماً ، أضف إلى هذا أن دراسات أخرى دلت على أن التعزيز

(١) الخطيب : جمال « تعديل لسلوك الأطفال المعتدين» دليل الآباء من المعلمين ، إشراق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن . ١٩٩٥م ، ص ١٤٠ .

السلبي ليس عديم الجدوى كوسيلة تعليمية فقط ، بل إن له آثاراً سيئة على الصحة العقلية للطلاب ، وإن هذه الآثار قد تتجاوز الوضع التعليمي أحياناً[1].

إن اللجوء إلى المعززات السلبية بكثرة لضبط السلوك ؛ دليل على أن المجتمع غير فعَّال ، إذ يجب أن ينصب الاهتمام على التعزيز الإيجابي ؛ ذلك لأن نتائجه يمكن التنبؤ بها بدقة أكثر مقارنة بالتعزيز السلبي ، إن السلوك غير المرغوب فيه يتوطد بفعل التعزيز السلبي ، فقد يحاول المعلم مثلاً أن يحثَّ الطالب على الدراسة من خلال انتقاده و توبيخه باستمرار ، و قد يستجيب الطالب فيدرس أكثر ، و إذا أدى ذلك إلى توقف المعلم عن التوبيخ و الانتقاد ؛ فإن سلوك الدراسة قد عُزز سلبياً ، و يكون هدف المعلم قد تم تحقيقه ، إن سلوك الدراسة لدى الطالب يقوى لأنه يزيل المثير المنفر المتمثل في الانتقاد، و من المُحتمل أن تحدث بعض النتائج غير المرغوب فيها ، فقد يتهرب الطالب من انتقادات المعلم ، أو يتجنبها بالتغيب عن المدرسة لا بالدراسة و التحضير ، و كذلك قد يصبح الطالب انطوائي و يقضي وقتاً طويلاً في أحلام اليقظة من أثر الانتقادات .

(١) عاقل : فاخر « التعلم ونظرياته » ص ٢٠٢- ٢٠٣ .

إن الأساس في هذه الأمثلة هي استخدام المعززات السلبية لضبط السلوك، و قد يترتب عليه تعزيزًا للأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ، و من ناحية أخرى استخدام المعززات الإيجابية يؤدي إلى النتائج المنشودة ، و لذلك فإن الأنماط السلوكية البديلة غير المرغوب فيها تقل احتمالات ظهورها و بالتالي تعزيزها .

إن استخدام التعزيز السلبي في التعلم يؤدي إلى تعلم مُنَفّر فمثلاً : إنَّ تقديم مادة الرياضيات بأسلوب يصعب فهمه لدى التلاميذ ؛ يدفعهم إلى الغياب عن حصص الرياضيات ، وأن ما تم تعزيزه في هذه الحالة هو سلوك الغياب عن حصة الرياضيات .

والتي اعتبرت في خبرات الفرد (مؤثراً مؤلماً) مثيرات غير مرغوبة ، إن غياب معلم الرياضيات مثلاً (مثير منفر) يستدعي استجابة السرور لأن حضوره ارتبط بتقديم مادة مُنَفَّرة ؛ يستدعي إجراء استجابة منفرة ، وينتج عن ذلك كراهية التلميذ لأية مادة رياضية ، والسعي للتخلص منها و ذلك يؤدي إلى استجابة معززة تعزيزًا سلبياً[1]

(١) قطامي : يوسف « علم النفس التربوي » ص ٢٨٤- ٢٨٥.

مما تقدم نرى أنه ولاسيما في مجال التربية ، يجب استخدام التعزيز الايجابي في برامج تعديل السلوك ، إذ أنَّ التعزيز السلبي يؤدي إلى كثير من السلوكيات الهروبية (كالتمارض أو الهروب) كما يجب التفرقة بين التعزيز السلبي والعقاب ، إذا يختلف كل منهما عن الآخر . فالتعزيز السلبي يقوي السلوك من خلال إزالة المثيرات السلبية ، أما العقاب فيقلل السلوك من خلال إزالة المثيرات الايجابية أو إضافة المثيرات السلبية .

١- المعززات غير الشرطية و المعززات الشرطية :

هناك من علماء النفس من يُقسّم المعززات بناءً على أسس التعلم ، أو إلى آلية اكتسابها للميزات التعزيزية ؛ فيقسمها إلى معززات غير شرطية و معززات شرطية وهذا ما اصطلح على تسميته بالمعززات الأولية والثانوية .

فالمعززات التي لا تتطلب خبرة من قبل الفرد لتؤثر على سلوكه تُصنَّف بالمعززات غير الشرطية ، فهي مثيرات تقود بطبيعتها إلى تدعيم السلوك ، دون الحاجة إلى خبرات تعليمية سابقة ، و هي تلبي الحاجات البيولوجية الأساسية للإنسان ،

و لهذا فهي تُعرف أيضاً بالمعززات الأولية ، فالماء أو الغذاء يعتبران من المعززات الأولية ، لاستجابات الجوع أو العطش للأفراد ، ومن المهم ملاحظة بأن المعززات الأولية (غير الشرطية) قد لا تكون قادرة على التأثير في السلوك وتعزيزه بشكل دائم . فالفرد الذي تناول طعامه وشعر بالشبع، نجد بأن تقديم الطعام له وهو في حالة الشبع قد لا تخدم كثير اً كمعزز ، فالمعزز الأولي قد تتحكم به ظروف (الحرمان – الإشباع) بمعنى أنَّ حالة الفرد التي تسبق تقديم التعزيز ، قد تتحكم في مدى تأثيره على السلوك ، و بشكل عام المعززات غير الشرطية قليلة ، و إمكانية تعديل السلوك الإنساني بالاعتماد عليها فقط ، إمكانية محدودة لذلك لا بد من اللجوء إلى النوع الثاني و هو التعزيز الشرطي .

ولعلنا أن نشير هنا إلى أنه يتوفر لمعلم الفصل معززات أولية متعددة رغم أن غالبيتها تختلف باختلاف الأفراد والسلوكيات المرغوبة ، فنرى أن المعززات الصالحة للأكل «المأكولات» فعّالة جدًّا وذات أهمية للأطفال في عمر ما قبل المدرسة ، في حين أنها ليست فعالة للأطفال الأكبر سنًّا و الراشدين .

أما التعزيز الثانوي : فهو تلك المثيرات التي تلحق بالسلوك وتحتاج إلى خبرة للتعلم لاكتساب صفة التعزيز ، إذاً هو مثير يكتسب الصفة التعزيزية من خلال الاقتران بالمعززات الأولية ، و هو مثير حيادي يصبح بفعل الخبرات التعليمية قادراً على تدعيم السلوك ، و لذلك يسمى هذا النوع من المعززات؛ بالمعززات الثانوية

فالمال أو العلامات ، بطبيعتها قد لا تؤثر على السلوك إلا أن خبرات التعلم الشرطي تعمل على تغيير صفة تلك المثيرات ؛ من مثيرات محايدة تتبع السلوك إلى مثيرات معززة له ، فالجوائز والدرجات الدراسية والنقود ستصبح مثيرات معززة من خلال التعلم ، فعلى العكس من المعززات الأولية ، نجد بأن المعززات الثانوية لا تقوم بعمل التعزيز بشكل آلي ، حيث إن خبرات التعلم الشرطي قد تلعب دوراً في إظهار المعززات الثانوية فالجائزة بطبيعتها ، قد لا تكون مثيراً تعزيزياً فهي بذلك مثير حيادي ، أما إذا تمَّ إقرانها مع حدث معزز مثل الأكل أو الشرب لعدة مرات متوالية فإنها قد تعمل على تعزيز السلوك حتى لو لم يظهر المعزز الأولي (الطعام –الشراب) كذلك المعززات الثانوية الأخرى مثل شهادات الشكر ، الترفيعات ، الرتب الوظيفية ،وغيرها من المعززات ٠

www.alukah.net
شبكة الألوكة

ولابدَّ من الانتباه إلى أنَّه هناك أمور تتعلق بالمعززات الأولية والثانوية ، ومنها أن يكون الطفل صغير السن فكلما زاد عمر الطفل قلت استجابته لذلك المعزز ، ويجب أن يكون أن الطفل على درجه من الحرمان من المادة التي تقدم كمعزز .

ومن الاعتبارات الهامة الخاصة بالمعززات الثانوية ، أنها قد تستخدم كمصادر للمعلومات ، حيث إنها تحتل الفترة الزمنية بين إتمام الاستجابة ، وتقديم معزز أخر ، أي أن المعزز الثانوي يشير أساساً إلى أنَّ ثمَّة معزز أخرفي الطريق ، كأن يستخدم ملاحظ العمال بعض المعلومات المتاحة لتزويدهم بمعززات ثانوية لرفع روحهم المعنوية ، مما يزيد من دافعيتهم للعمل مثل (اعمل جيداً) أو (استمر في هذا الأداء الجيد) وستحصل بالتأكيد على أجر إضافي .

ويستلزم تطبيق هذا المبدأ- مبدأ بريماك -[1] إلمام المعلم

(١) نص هذا المبدأ : على أن السلوك الذي يظهره الشخص كثيراً (أو السلوك المحبب) يمكن استخدامه لتعزيز السلوك الذي يظهره قليلاً (أو السلوك غير المحبب). ويسمى هذا المبدأ الذي حمل اسم ديفيد بريماك : بقانون الجدة ؛ لأن الجدات استخدمنه منذ القدم فإذا قالت الجدة أو غيرها للطفل : كل الخضار أولاً وبعد ذلك اسمح لك بتناول الحلوى، أو : ادرس أولا وبعد ذلك اخرج للعب، فإن محاولة التأثير على السلوك تتم وفقاً لمبدأ بريماك. وهكذا يمكن تشجيع الأطفال على تأدية الاستجابات المطلوبة منهم (التي لا يقومون بها تلقائياً) من خلال السماح لهم بتأدية الأنشطة المحببة فقط بعد أن يقوموا بتأدية الاستجابات غير المحببة.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

بالسلوكيات المفضلة لدى التلاميذ ، وتكرارها حيث يستخدمها لتعزيز السلوكيات الأقل اهتماماً .

من هنا يجب على المعلم أن يقدم تفضيلاته الشخصية كمعززات رغم احتمال حدوث تطابق بينها وبين تفضيلات التلاميذ .

٢- المعززات الطبيعية و المعززات الاصطناعية :

يكون المعزز طبيعياً؛ إذا كان يتبع السلوك بطريقة منطقية اعتيادية و يكون اصطناعياً إذا لم يكن كذلك ، إنَّ ثناء المعلم على الطالب عندما يجيب إجابة صحيحة عن السؤال معزز طبيعي . أما إعطاؤه رموزاً (نجوم وشعارات) ليستبدلها بمعززات أخرى في وقت لاحق ، فذلك تعزيز اصطناعي .

نلاحظ أن التعزيز الطبيعي هو الأفضل ، و لكن هذا التعزيز وحده لا يكفي أحياناً ، مما يضطر المعلم إلى استخدام معززات اصطناعية لفترات معينة .

فالمبدأ العام في تعديل السلوك : هو ضرورة استخدام المعززات التي تحدث تقليدياً في البيئة الطبيعية كلما كان ذلك ممكناً ، واللجوء إلى المعززات الاصطناعية فقط بعد فشل المثيرات الطبيعية وهذا يعتمد على الفرد وسلوكه وظروفه .

٣- المعززات الاجتماعية :

تشتمل المعززات الاجتماعية الابتسام ، والانتباه ، والثناء ... ، و لهذه المعززات حسنات كثيرة جداً منها : أنها مثيرات طبيعية و يمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة، و نادراً ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع ، و لهذا تستخدم المعززات في برامج تعديل السلوك كلما كان ذلك ممكناً ، فالانتباه و الثناء هما معززان لهما تأثير على سلوك الإنسان ، و هما مثيران طبيعيان من أكثر المعززات شيوعاً في الحياة اليومية و بالتالي من أكثر المعززات قبولاً ، و عند استخدام الثناء (كقول رائع ، عظيم ، أحسنت) ، علينا تجنب عبارات الثناء المبتذلة و تجنب التكرار المبالغ فيه ، و استخدام كلمات متنوعة وبطريقة طبيعية بصدق و حماس .

و يمكن التمييز بين أساليب التجاهل و الثناء ، إذا كان التركيز ينصب على زيادة السلوك المرغوب فيه أم خفض السلوك غير المرغوب فيه ، فبعض البحوث صممت لزيادة سلوك ما من خلال تعزيز ذلك السلوك ، و تجاهل أو محو فئة من الاستجابات التي لا تتوافق معه ، و البحوث الأخرى التي استخدمت هذه الأساليب صُممت لخفض استجابة ما بتجاهلها ، و تعزيز الاستجابات التي

لا تتوافق معها أو المرغوب فيها من خلال ثناء الكبار ، و هذا شكل من أشكال التعزيز التفاضلي للمظاهر السلوكية الأخرى ، و قد نجحت إحدى الدراسات في زيادة التفاعل مع الأفراد لدى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ، من خلال استخدام ثناء الكبار بطريقة منظمة ، و متوقفة على ذلك السلوك و تجاهل محاولات التفاعل مع الراشدين .

ومما يميز المعززات الاجتماعية : أنها مثيرات طبيعية ويمكن تقديمها عقب أداء السلوك مباشرة ، ونادراً ما تؤدي إلى الإشباع ، كما أنها غير مكلفة .

٤- المعززات الرمزية :

المعززات الرمزية هي معززات قابلة للاستبدال في وقت لاحق (كالنقاط ، أو النجوم ، أو الشعارات) يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ، و يستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى ، ولعلَّ المعلم يلجأ لهذا النوع من المعززات، عندما لا تكون المعززات السابقة متوفرة لديه أو لا تؤدي الهدف منها .

٥- المعززات الغذائية :

تشتمل المعززات الغذائية كل أنواع الطعام و الشراب التي يفضلها الفرد ، إلا أن استخدام المعززات الغذائية قد يترتب عليه مشكلات عديدة هناك من يعترضون على استخدام هذه المعززات قائلين : إنه ليس مقبولاً أن يجعل معدل السلوك إمكانية حصول الفرد على ما يحبه من الطعام أو الشراب متوقفاً على تأديته للسلوكيات المناسبة ولا بد من التأكيد على أن معدل السلوك لا يستخدم هذا النوع من المعززات إلا إذا وجد أن المعززات الأخرى ليست ذات أثرٍ كبير على السلوك المستهدف ، وإذا كان الفرد لا يستجيب لها ، فهو قد يضطر على الأقل في بداية البرامج إلى استخدامها ، ولكنه يعمل على إقران هذه المعززات بمعززات اجتماعية كالثناء و الابتسام و غيرها من أجل استبدالها بالمعززات الغذائية في أسرع وقت ممكن

و من المشكلات الرئيسية الأخرى المرتبطة بالمعززات الغذائية مشكلة الإشباع و التي تعرف إجرائياً : بأنها فقدان المعزز لقيمته التعزيزية بسبب حصول الفرد على كمية كبيرة منه .

إن للمعززات الغذائية أثرًا بالغًا في تعديل السلوك ، إذا ما كان إعطاؤها للفرد متوقفاً على تأديته لذلك السلوك .

٦- المعززات المادية :

و يتمثل هذا النوع من المعززات في الأشياء التي يرغب الفرد في الحصول عليها كالألعاب ، أقلام التلوين ، النجوم ، الدراجة الهوائية ... ، و قد يعترض البعض على استخدام هذا النوع من المعززات ، و لكن انتباه الراشدين قد لا يكفي أحياناً لتغيير سلوك الأطفال . والعديد من الدراسات اعتمد على التعزيز المادي ، و كانت هذه المعززات مُكلفة نسبياً ، و قد يكون من الصعب تقديمها لفترة زمنية طويلة، أو لمجموعة كبيرة من الأطفال .

إن استخدام الأساليب التي تتضمن التعزيز المادي في غرفة الصف ؛ قد تطور بفعل التعزيز الرمزي ، والمعزز الرمزي اعتماداً على مدى اقترانه بتوفير حدث مرغوب فيه (و ذلك عاملٌ يحدده إجراء استبدال المعزز الرمزي) و يقلل الفترة الزمنية بين السلوك و التعزيز ، لأنه يمكن تقديمه بعد حدوث السلوك مباشرة إضافة إلى ذلك ؛ فالمعزز الرمزي إنما هو مؤشر على توفر معززات متنوعة

و بذلك فهو يضمن فاعلية التعزيز مع أشخاص مختلفين ،و في أوقات مختلفة أيضاً .

الفصل الثالث

العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز

إنَّ التعزيز عاملٌ مهم في تقويم سلوك الطالب ، وله أثرٌ كبير في تحسين النمو التعليمي والمعرفي لديه ، ولكن يبقى الوقت الذي يُقدَّم التعزيز فيه ، وعدة عوامل أخرى لها أثرٌ كبيرٌ في فعاليته .

فقد تساءل العديد من علماء النفس : متى نقدم المُعزز للفرد وما نوع هذا المعزز ؟ وما هي كمية التعزيز التي نعطيها له ؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مراعاة عوامل مختلفة ، فالعوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز كثيرة ولعلي هنا أن أوجز بعض هذه العوامل التي ذكرها الدكتور جمال محمد الخطيب عند حديثه عن التعزيز [1]:

١- فورية التعزيز :

إن أحد أهم العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز ، هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك ، فأن نعطي الطفل لعبة اليوم لأنه أدى واجبه المدرسي بالأمس قد لا يكون ذا أثر كبير ، وأن نقول للطفل « بالمناسبة ، لقد كان أداؤك في الصباح رائعًا » أقل فعالية من أن نقول له « رائع جدًّا» مباشرة بعد تأديته للسلوك .

(١) الخطيب : د. جمال محمد « تعديل السلوك الإنساني « دار حنين للنشر والتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٣م ، ١٤٩ ، وبعدها .

إن التأخر في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكات غير مستهدفة ، لا نريد تقويتها قد تكون حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز ، فعندما لا يكون ممكناً تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف، فإنه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسيطية (كالمعززات الرمزية أو الثناء) بهدف الإيحاء للفرد أن التعزيز قادم .

إنَّ الفترة الزمنية التي تفصل بين الاستجابة ؛ وتقديم المثير الذي يعززها تشكل متغيراً هاماً من المتغيرات التي تؤثر في فعالية التعزيز[1] .

وهناك علاقة ذات طبيعة عكسية بين قوة الارتباط أو التعلم وفترة الأرجاء ، فكلما طالت فترة إرجاء تقديم المثير المعزز كان مستوى الأداء أدنى .

وقد يتساءل سائل هنا : إلى أي حد يمكن إطالة فترة إرجاء التعزيز والإبقاء على فعاليته ونتيجته ؟

لقد قامت عدة تجارب ودراسات ، تناولت العلاقة والفترة

(١) نشواتي : عبد المجيد « علم النفس التربوي » ص ٢٨٩

الزمنية التي يجب فيها تقديم المعزز ، وتشير هذه النتائج إلى أنَّ المثيرات التي تتزامن من حيث حدوثها مع تقديم المعزز (الثابت) تكتسب خصائص المعزز ذاته ، فإذا كان هذا المعزز قادراً على استثارة بعض الاستجابات ، فستكتسب تلك المثيرات القدرة على استثارة هذه الاستجابات ذاتها . وهنا يجب الانتباه إلى أمرين أساسين ؛ الأول : هو إمكانية اكتساب عدد من المثيرات لخاصية التعزيز ، إذا تزامنت في حدوثها مع عملية التعزيز ، لذا يجب على المعلم أن يحدد الاستجابات التي يرغب في تعزيزها فعلاً ، بحيث يجعل المتعلم قادراً على تمييزها من بين المثيرات الأخرى التي يمكن أن تترافق معها . والثاني : هو الإسراع في تعزيز الاستجابات المرغوب فيها ، فعندما يقوم المتعلم بأداء استجابة نرغب فيها ، يجب تعزيزها مباشرة بالمديح أو الاستحسان ... إلخ لكي نضمن مستوى أداء أفضل في المستقبل[1] .

(١) (المرجع السابق) ، ص ٢٩٠

٢- ثبات التعزيز :

يجب استخدام التعزيز على نحو منظم ، وفقاً لقوانين معينة يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج السلوكي ، فلا يكفي أن نعطي المُعزز مباشرة بعد حدوث السلوك وإنما يجب ألا يتصف التعزيز بالعشوائية . فإنه من المهم تعزيز السلوك ليتواصل في مرحلة اكتساب السلوك .

وبعد ذلك أي في مرحلة المحافظة على استمرارية السلوك فإننا ننتقل إلى التعزيز المتقطع .

وهنا أوجد العديد من علماء النفس ما يسمى بجداول التعزيز وسَعَوا فيها إلى تنظيم مواعيد تقديم التعزيز ، و تحديد أي الاستجابات سيتم تعزيزها .

وقسموها إلى قسمين : الأول : جداول التعزيز المتواصلة ، والثاني : جداول التعزيز المتقطعة.

فجداول التعزيز المتواصلة : تعني تقديم المعزز في كل مرة يحدث فيها السلوك المُستهدف (المرغوب فيه) ، وجدول التعزيز هنا هو الجدول المناسب ؛ عندما يكون الهدف هو مساعدة الفرد على اكتساب سلوكيات جديدة ليست موجودة لديه.

وبالرغم من أن التعزيز المتواصل إجراء فعّال جداً في المراحل الأولى ؛ إلا أن هناك قيوداً كثيرة تحد من استخدامه لأنَّ التعزيز المتواصل يؤدي إلى الإشباع مما ينتج عنه فقدان المعزز قيمته التعزيزية. كما أن تعزيز السلوك بشكل متواصل إجراء غير عملي، فذلك يتطلب جهداً كبيراً ، مما يجعل عملية تعديل السلوك عملية مُتعبة وربما مكلفة أيضاً. وإن التوقف عن تعزيز السلوك بعد خضوعه لجدول تعزيز متواصل يؤدي إلى انطفاء ذلك السلوك بسرعة . و التعزيز المتواصل يجعل المحافظة على استمرارية السلوك بعد التوقف عن المعالجة هدفاً من الصعب تحقيقه ، لأن السلوك غالباً ما يخضع لتعزيز غير متواصل (متقطع) في الحياة اليومية.

أما جداول التعزيز المتقطعة : و فيها يتم تعزيز السلوك في بعض الأحيان فقط، بمعنى آخر؛ إن جدول التعزيز الذي يشتمل على تعزيز السلوك على نحو غير متواصل هو جدول متقطع. و كلما كان التعزيز متقطعاً أكثر ؛ ازدادت احتمالية استمرار السلوك (إلا إذا كان حدوث التعزيز نادراً جداً).

وإذا كانت جداول التعزيز المتواصلة هي الأكثر فعالية في مراحل اكتساب السلوك؛ فجداول التعزيز المتقطعة هي الأفضل في مرحلة المحافظة على استمراريته ، فبعد أن يكون الفرد قد اكتسب السلوك المستهدف ، يصبح من الضروري تعزيز بعض الاستجابات لا كلها، ليستمر ذلك السلوك في الحدوث، وسبب ذلك هو أن السلوك الذي يخضع لجدول تعزيز متقطع ؛ يُبدي مقاومة أكبر للانطفاء، مثال نبدأ بالتعزيز المتواصل ثم تعزيز متقطع بعد كل استجابتين ثم بعد ثلاث استجابات ، وهكذا .

٣- كمية التعزيز :

تعتبر كمية المثير المعزز (الإثابة) متغيراً هاماً من متغيرات التعزيز ، إذ يُعتقد أنَّ قوة الارتباط تزداد بازدياد حجم المثير المعزز ، هذا إذا اعتبرنا أنَّ معدل الأداء دليلاً على هذه القوة . وحجم المثير المعزز أو مقدار الثواب والمكافأة ، يؤثر في فاعلية المثير التعزيزية ، ويؤدي إلى تباين في مستوى الأداء ، لذا يجب الانتباه في ميدان التعلم الإنساني . إلى هذه الظاهرة ، وتزويد المتعلمين بمعززات ذات مقادير وأشكال تناسب الأنماط السلوكية المرغوب

في تقويتها أو تعزيزها [1].

كذلك يجب تحديد كمية التعزيز التي ستُعطى للفرد ، وذلك يعتمد على نوع المعزز ، وبشكل عام ، فكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعالية التعزيز أكثر ، ما دامت كمية التعزيز ضمن حدود معينة ، فإذا كان المعزز هو الثناء مثلاً ، فقولنا للطفل « جيد » قد يكون أقل فعالية من قولنا « رائع جدًّا » « إنني فرح بكل فعلٍ » ، إلا أن إعطاء كمية كبيرة جداً من المعزز في فترة زمنية قصيرة ؛ قد يؤدي إلى الإشباع مما يؤدي إلى فقدان المعزز قيمته ، لهذا علينا استخدام معززات مختلفة لا معزز واحد .

٤- مستوى الحرمان :.

من العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز ؛ هو مستوى الحرمان أي الإشباع لدى الفرد فكلما كان حرمان الفرد (أي الفترة التي مرت عليه دون الحصول على المعززات) أكبر ، كان المعزز أكثر فعالية،

(١) نشواتي : عبد المجيد « علم النفس التربوي « ص ٢٨٩

فمعظم المعززات تكون فعَّالة عندما يكون مستوى حرمان الفرد منها كبيراً نسبياً .

٥- درجة صعوبة السلوك :

أما العامل الخامس الذي يؤثر في فعالية التعزيز ، فهو درجة تعقيد السلوك المُستهدف ، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعالاً عندما يكون السلوك المستهدف سلوكاً معقداً أو يتطلب جهداً كبيراً ، والمبدأ العام الذي يواجهنا في هذا الخصوص هو : كلَّما ازدادت درجة تعقيد السلوك ، أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر .

٦- التنويع :

إن استخدام معززات متنوعة ؛ أكثر فعالية من استخدام معزز واحد . كذلك فاستخدام أشكال مختلفة من المعزز نفسه أكثر فعالية من استخدام شكل واحد منه، فإذا كان المعزز هو الانتباه إلى الطفل فلا تقل مرة بعد أخرى «جيد، جيد، جيد» ولكن قل له «أحسنت» وابتسم له، وقف بجانبه ، وضع يدك على كتفه .... الخ.

٧- الجِدة :

إن مجرد كون الشيء جديداً يكسبه خاصية التعزيز أحياناً ، لذلك ينصح استخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان .

هذه العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز ليست بالثابتة ، بل هناك عوامل أخرى تفرضها علينا البيئة الصفية ، وتختلف باختلاف البيئة ، والسلوك . ولابدَّ من أن ينتبه المعلم أو الشخص الذي يقوم بفعل التعزيز إلى الهدف والغاية المرجوة من هذا التعزيز ، فللتعزيز تطبيقات تربوية جمَّة يمكن للمعلم من خلالها أن يتجاوز الصعوبات التي تواجهه في مضمار عمله التعليمي ، وهذا الأمر يُحتم على المعلم أن يعي باستراتيجيات ذكرناها سابقاً تزيد من أثر التعزيز ، من ذلك يجب أن يراعي أن التعزيز وسيلة لزيادة الدافعية وليس عملية تنتهي بمجرد حصول التلميذ على المعزز .

ويجب أن يقسم المادة الدراسية إلى موضوعات محددة، وتقسم الموضوعات إلى وحدات ويكون التعزيز مرهوناً بتحقيق كل وحدة ، ويجب مراعاة اختلاف المعززات حسب المستويات الاقتصادية والاجتماعية ، مما يجعل من الضروري على المعلم أن

يتعرف على خصائص التلاميذ وحاجاتهم ، ومراعاة إشباع هذه الحاجات ، كما يجب أن يراعي الفرص المتكافئة لجميع طلاب الفصل في التعبير عن استجاباتهم نحو مواقف التعلم ، بحيث يستطيع كل تلميذ أن يعبر عن وجهة نظره تجاه الموقف ،ف كما يجب أن يراعي المعلم أن عملية التعزيز موقفية، أي تعتمد على طبيعة الموقف الذي يتم فيه التعزيز فقد يكون المعزز غير فعال في موقف معين ، وفعالاً في موقف آخر ، كما أن المعزز الواحد قد يكون له قيمة أكبر لدى تلميذ معين عن تلميذ آخر ، ولهذا من الأفضل أن يستخدم المعلم معززات تناسب حاجات وخصائص تلاميذه .

ومن الأفضل أن يلجأ المعلمون إلى استخدام كلمات التعزيز التي تشجع التلاميذ ، وتحفزهم إلى مزيد من الاجتهاد ، ولكن يجب الحذر من المبالغة في التعزيز بحيث يزيد التلاميذ من اجتهادهم رغبة في التعزيز ، وليس رغبة وحباً في اكتساب العلم والمعرفة . و يجب أن يكون التعزيز إيجابياً من وجهة نظر المتعلم وليس المعلم .

و يفضَّل أن يقوم المعلم بعمل قوائم للمعززات الإيجابية التي يرغب باستخدامها في فصله ، ويمكن له أن يسأل التلاميذ عن نوع التعزيز الذي يرغبون فيه كمكافأة لهم على تحصيلهم الدراسي المرتفع

و يمكن استخدام أسلوب المكافأة المادية مع الطلبة ، وهنا نرى تقديم المعزز بمقادير صغيرة على فترات قصيرة ؛ أفضل من تقديمه بكميات كبيرة دفعة واحدة .

كما يجب على المعلم أن يعرف أنَّه ؛ من الأفضل في سياسة العقاب أن تكون قليلة ، وخاصة في التعلم حتى لا يحدث اقتران بين التعلم والمثيرات المنفرة .

و يجب أن يدرك المعلم خطورة الاستخدام المستمر للتعزيز السلبي بمفرده ، وذلك في شكل عبارات اللوم والسخرية ، أو النقد بقسوة لأن ذلك يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو المعلم ويعمم إلى المدرسة وعملية التعلم . و يجب قبل أن نوقع العقاب كمحاولة لرفع مستوى تحصيل التلميذ ؛ أن نهتم بكشف العوامل المسئولة عن انخفاض مستوى التحصيل وأن نعالج هذه الأسباب بأسلوب تربوي سليم .

كما يجب ملاحظة : أنَّ استخدام التعزيز السلبي يؤدي إلى نتائج أفضل من التعزيز الإيجابي مع الأطفال الانبساطيين .

أمَّا فيما يتعلق بالآلية التربوية التي على المعلم أن يتهجها في تعزيزه ، فيجب أن يكون التعزيز متقطعاً على فترات غير محددة حتى يحضر التلاميذ بصفة مستمرة للحصول على التعزيز .

و يمكن للمعلم أن يتبع نظام التعزيز المستمر مع الأطفال الصغار عند تعلمهم اللغة لأول مرة .

وكذلك فإنَّ نظام نسبة التعزيز المتغيرة ؛ هو أفضل نظم التعزيز التي يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي ؛ لأنه يدفع التلميذ إلى رفع يده للإجابة عن الأسئلة ولا يتوقف عن هذا السلوك ، لأنه كلما زادت نسبة رفعة يده للإجابة ؛ زاد معها احتمالية السماح له بالإجابة .

و يمكن الاستفادة من نظم التعزيز من التعلم الإنساني ، لتعديل سلوك التلاميذ حيث يستخدم المعلم التعزيز المستمر الذي يعقب الاستجابات الصحيحة ، ثم بعد ذلك يستخدم نظاماً للتعزيز والذي هو عبارة عن سلسلة متتابعة من التعزيز النسبي ، والتي تتميز بانخفاض نسبتها تدريجياً ، حتى تحذف التعزيز ويستبعد بحيث يمكن للتلميذ أن يعتمد على نفسه .

الفصل الرابع

نظُم التعزيز عند:

بافلوف – سكينر – باندورا

- أولاً : نظرية الإشراط الكلاسيكي (إيفان بافلوف) .
- ثانياً : نظرية الإشراط الإجرائي (لسكينر) .
- ثالثاً : نظرية التعلم الاجتماعي (لباندورا).

لقد شَغل التعلّم فكرَ علماءِ النفس و التربية ، ويكادُ لا يوجدُ في علم النفس موضوعٌ أساسيٌ أكثرَ أهميةً في فهمنا للسلوك من موضوع التعلم ، لذلك حرصوا على دراسة كُلَّ ما له شأن في إيجادِ أثر إيجابي في الفعل السلوكي بشكل عام ، والسلوك التربوي بشكلٍ خاص . واحتلَّ التعزيز المكانة الأولى لما له من أثرٍ إيجابي في العملية التعليمية ، وفي سلوك الطفل .

و على الرغم من أن أغلب علماء النفس يعتبرون علم النفس علمية ارتباطيه ، فليس هناك اتفاق كامل بينهم على طبيعة هذه العملية. وهناك اتجاهات منها سلوكي : يمثل الارتباط بين المثير والاستجابة ،

وطبقا لهذا الاتجاه : فإن ارتباط المتعلم يكون بين المثير والاستجابة ، وأن التعلم يمثل ميلًا مكتسباً لدى الكائن الحي للاستجابة بطريقة معينة عندما يواجه بمثير معين في موقف ما .

أما الاتجاه الثاني فهو : الاتجاه المعرفي ، ويكون الارتباط هنا بين المثيرات ، و إنَّ المتعلم يمثل ميلاً مكتسباً لدى الكائن الحي ، لتوقع أحداث متتالية عندما يظهر مثير معين في موقف معين من وجهة نظر هذا الاتجاه .

و نظراً لتعدد جوانب التعلم ؛ ليس اكتساب معلومات فقط للجانب العقلي ، بل تعلم ضبط الانفعالات وتعلم السلوك الاجتماعي ، كما اجتهد العلماء لوضع مفهوم التعلم وقد أدى ذلك إلى تعدد تعاريف التعلم على حسب تركيز كل عالم من زاويته الخاصة، وكذلك حسب محتوى التعلم ، فالبعض يركز على العمليات والإجراءات التي توصل إلى التعلم ، والأخر يركز على العمليات العقلية وهو ما يمثل الاتجاه المعرفي . كما أن هنالك نظريات فسَّرت التعلم على الإنسان ووضعت التجارب على الإنسان فقط .

وأنا هنا سأقف عند بعض نظريات التعلم ، متناولة نظم التعزيز فيها ، وأوجه الاتفاق و الاختلاف بينها .

www.alukah.net
شبكة الألوكة

لقد استخدم (مُصطلح التعزيز) أوّل مرةٍ (إيفان بافلوف)[1] وتبنَّاه (جون واطسن)[2] مُؤسس المدرسة السلوكية في علم النفس، وتوسّع فيه (بورهوس فردريك سكينر)[3] في علم التعلم وفن التعليم» لضبط السلوك بأساليب جذابة بدلاً من الأساليب القهرية. وطبّق مفهومه (إدوارد ثورندايك)[4] في علم النفس الرَّبطي، أي ربط المشكلة بالحل.

(١) إيفان بتروفيتش بافلوف، عالم روسي، ولد عام ١٨٤٩م، حصل على جائزة نوبل في الطب في عام ١٩٠٤ لأبحاثه المتعلقة بالجهاز الهضمي، ومن أشهر أعماله نظرية الاستجابة الشرطية التي فسَّر بها التعلم. من مؤلفاته: (عشرون عاماً من الدراسة الموضوعيّة للنشاط العصبي الأعلى عند الحيوان (١٩٣٣). و محاضرات في عمل نصفي الكرة المخية (١٩٢٧). توفي عام ١٩٣٦

(٢) جون برودوس واطسون، عالم نفس أمريكي، ولد عام ١٨٧٨م، أسّس المدرسة النفسية المعروفة باسم السلوكية، أُشتهر بعبارة (الاثني عشر طفلاً)، التي طلب من خلالها أن يُعطى اثني عشر طفلاً أصحّاء، سليمي التكوين، و أنْ يُهيئ له الظروف المناسبة لعالمه الخاص لتربيتهم، وسيضمن تدريب أيّ منهم، بعد اختياره بشكلٍ عشوائي، لأن يصبح أخصائياً في أي مجالٍ ما. فإن أردتَ أن يصبح طبيباً، أو محامياً، أو رساماً، أو تاجراً أو حتى شحاذاً أو لصاً، بغض النظر عن مواهبه وميوله ونزعاته وقدراته وحرفته وعرق أجداده. توفي عام ١٩٥٨م

(٣) بورهوس فردريك سكينر: عالم نفس أمريكي، ولد عام ١٩٠٤م عُرف ببحوثه في عملية التعلم، أو المعرفة، وإيمانه بالمجتمع الموجّه، يُعرف كدارسٍ لعلم النفس السلوكي، أي دراسة سلوك الإنسان الذي يمكن ملاحظته ومراقبته. و يرجع الفضل إلى سكينر في ظهور الاشتراط الإجرائي كأحد أساليب التعلم الشرطي، و تستند نظرية الاشتراط الإجرائي في تفسيرها للتعلم على عدد من الافتراضات الأساسية منها: نتائج السلوك يمكن أن تعمل على زيادة احتمالات السلوك (تعزيزها) أو تناقصها (معاقبتها). توفي عام ١٩٩٠م

(٤) إدوارد لي ثورندايك: عالم نفس أمريكي، ولد عام ١٨٧٤م، كانت بدايات ثورندايك في مجال نظريات التعلم والتعليم، من خلال أبحاثه التي طرحها في عامي ١٩١٣ - ١٩١٤ عندما نشر كتابه علم النفس التربوي، المؤلف من ثلاثة أجزاء، حيث قام فيه بطرح أفكاره الناتجة عن أبحاثه التجريبية والإحصائية، وتوضيح مبادئ قوانينه التي اعتمد عليها في وضع نظريته الخاصة فيما يتعلق بطريقة التعلم، سواء التعلم الإنساني أو التعلم الحيواني. تقوم طريقة ثورندايك في البحث على أساس المشاهدة وحل المشكلات. توفي عام ١٩٤٩م.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

و (ألبرت باندورا) [1] الذي توسّع بالحديث عن التعزيز في نظريته التي سُمِّيت (بنظرية التعلم الاجتماعي) .

وسأقفُ في هذا الفصل : عند نُظُم التعزيز عند (إيفان بافلوف و بورهوس فردريك سكينر و ألبرت باندورا) لأنَّ نظرياتهم تُلخِّص مفهوم التعزيز في التربية وآلياته من المناحي كافةً .

أولاً : نظرية الإشراط الكلاسيكي (إيفان بافلوف) [2] : يعد إيفان بافلوف أوّل مَن درس التعلم في ظروف تجريبية حسب ضبطها ، وبدأت دراسته حينما كان يجري دراسة تتعلق بعملية الهضم عند الكلب في المختبر ، وقام بقياس مقدار أو كمية اللعاب الذي يفرزه الكلب عند إطعامه ، وبعد عدّة أيام ونتيجة محاولات سابقة ، لاحظ بافلوف أنَّ الكلب يفرز كمية لعاب حينما شاهده يقترب منه وبيده طبق الطعام ، وحينها أدرك بافلوف أنَّ مجرد رؤية الكلب

(١) ألبرت باندورا : عالم نفس كندي ، ولد عام ١٩٢٥ و ما يزال على قيد الحياة ، وقد كان له الفضل في تقديم إسهامات في كثيرٍ من المجالات في علم النفس الاجتماعي على مدار العقود الستة الماضية ، لقد صنَّفت دراسة عام ٢٠٠٢م باندورا كرابع أكثر عالم نفسٍ يتم الاستشهاد به على مر الزمن ، بعد ب.ف سكينر (B. F. Skinner) ، و سيغموند فرويد (Sigmund Freud) ، وجان بياجيه (Jean Piaget). ووصِفَ باندورا كثيرًا كأعظم عالم نفس على قيد الحياة ، وكواحد من علماء النفس الأكثر تأثيرًا على مر الزمن .

(٢) ناصف : د. مصطفى « نظريات التعلم « مراجعة د : عطية محمود هنا ، سلسلة عالم المعرفة ، اكتوبر ١٩٨٣م ، ص ٧٤-٧٥

شبكة الألوكة - قسم الكتب

للطعام تحدث عنده استجابة يبرهن عليها سيل اللعاب . وقد أثار ذلك اهتمام بافلوف ، فحاول أن يدرس إمكانية تعليم الكلب لأن يسيل لعابه نتيجة عوامل أخرى ، من مثل رؤية ضوء أو سماع نغمة صوتية ، وما شابه ذلك .

((وتتلخص تجربة بافلوف أنْ وضع كلباً في جهاز للتجارب وسمح لهذا الكلب بأن يتعود على الجو المحيط به ومع الجهاز .

وبعد أن تأقّلم الكلب مع ظروف التجربة ؛ قام بافلوف بتشغيل بندول إيقاع وجعل هذا البندول يدق مرة لمدة نصف دقيقة ، وفي هذا الوقت كان يوضع مسحوق اللحم في فم الكلب ؛ حيث يؤدي ذلك إلى إفراز اللعاب ، وأعيد تكرار هذه العملية بصورة مستمرة مرة كل خمس عشرة دقيقة ؛ حتى أخذ لعاب الكلب يسيل خلال فترة نصف الدقيقة قبل تقديم المثير غير الشرطي (أي مسحوق اللحم) الذي أشار إليه على أنه التعزيز ، بالإضافة إلى تسميته المعروفة بالمثير غير الشرطي ، كما أطلق على صوت البندول الذي كان الكلب يبدأ في إفراز اللعاب عند سماعه اسم ؛ المثير الشرطي وسمى إفراز اللعاب استجابة لهذا الصوت بالاستجابة الشرطية)) وبعد أن تأكد بافلوف من ثبات أو دقة إجراءاته المخبرية ؛ بدأ يُدخل

تنويعات على تجربته الأصلية ، فقام بإجراء تجربته من ثلاث مراحل : في المرحلة الأولى أعطى الكلاب طعام وقام بقياس كمية اللعاب في فم الكلاب . فالطعام كان مثيراً غير مشترط ، واللعاب كان استجابة غير مشترطة . في المرحلة الثانية قام بإسماع الكلاب صوت جرس قبل تقديم الطعام .

كرّر بافلوف هذه العملية عدّة مرات . في المرحلة الثالثة قام بإسماع الكلاب صوت الجرس بدون تقديم طعام . صوت الجرس وحده تسبب في إسالة لعاب الكلاب توقعاً منها أن الطعام قادم. بكلامٍ مبسط : الجرس الذي شكل استثارة مشروطة جاء قبل استثارة غير مشترطة (الطعام) أدى إلى استجابة غير مشروطة (اللعاب) .

في نهاية التجربة كان الجرس المُسبب لاستجابة اشتراطية (اللعاب) .

في التجربة شكَّل الطعام استثارة غير مشروطة ردة فعل طبيعي ، فمنذ الولادة يسيل للكلب لعاب وعلى ذلك فاللعاب هو استجابة غير مشروطة .

بافلوف علم الكلب أن يربط بين ظهور الطعام ، وصوت الجرس فأنتج رابط بين استثارة غير مشروطة (الطعام) لاستثارة مشروطة (الجرس) ؛ تعلَّم الكلب خلال التجربة أن يسيل لعابه عند سماع صوت الجرس .

و أسفرت نتائج البحوث التي تناولت عملية الإشراط الكلاسيكي ، عن وجود عدد من العوامل التي تؤثر في هذه العمليّة ، وسنتناول فيما يلي أهم هذه العوامل وهي[1] :

١- كمية التدريب : تشير كمية التدريب إلى عدد مرات اقتران المثير الشرطي ؛ بالمثير غير الشرطي ، و تعتبر هذه الكميّة أحد العوامل الرئيسة للإشراط الكلاسيكي .

٢- الفاصل الزمني بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي : تلعب الفترة الزمنيّة الفاصلة بين تقديم المثير الشرطي ، وتقديم المثير غير الشرطي ، دوراً هاماً جداً في حدوث الإشراط ، وقد أفادت بعض الدراسات القديمة نسبياً أن الفترة الزمنية البالغة نصف ثانية ، هي أفضل الفترات ، بحيث تضعف فاعلية الإشراط في حال ازدياد أو نقصان هذه الفترة .

(١) راجع : مقال التعلم الاستجابي (الاشراط الكلاسيكي) د. محمد العامري ، موسوعة تعلم معنا مهارات النجاح .

www.alukah.net
شبكة الألوكة

٣- شدّة المثير : تفيد نتائج بعض الدراسات التجريبيّة بوجود علاقة بين شدة المثير غير الشرطي وقوة الإشراط ، بحيث يكون الإشراط أقوى ، إذا بلغت شدة المثير غير الشرطي درجة معيّنة ، فقد تبيّن أن نفخة الهواء القوية ، (مثير غير شرطي) أكثر فعالية من النفخة الضعيفة من حيث إشراط استجابة طرف العين .

٤-دور التعليمات في الإشراط الكلاسيكي : تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الكائنات البشرية التي تتعرض لعمليات الإشراط الكلاسيكي ، قد تغير مستوى أدائها في حال إصدار تعليمات لفظية إليها . فقد تبين مثلاً ، أنَّ مستوى أداء الأفراد الذين يتلقون تعليمات لفظيّة قبل عملية الإشراط ، كان أقل من مستوى أداء الأفراد الذين لم يتلقوا مثل هذه التعليمات .

وبنى بافلوف نظريته هذه على عدة أسسٍ وقوانين ، وهي[1] :

١- الكف (التعطيل) : والمقصود به : هو عدم صدور الاستجابه المُتعلَّمة . ويوجد نوعين من الكف : (الكف الداخلي :

(١) راجع : مقال» التعلم الاستجابي « (الاشراط الكلاسيكي) د. محمد العامري ، موسوعة تعلم معنا مهارات النجاح .

شبكة الألوكة - قسم الكتب

وهو يرجع الى بعض الخصائص الطبيعية والكيميائية التى تَعوق ظهور الاستجابة) و (الكف الخارجي : الذي يرجع الى عدم ظهور الاستجابة الشرطية كلياً أو ضعفها ، نتيجة لوجود أى شيء غير متوقع كظهور ضوء أو سماع صوت آخر فى الموقف التجريبى)

٢- التكرار : عامل الزمن(أن يحدث المثير الشرطي قبل المثير الطبيعي) أكدت تجارب الاستجابة الشرطية ؛ أهمية التكرار في التعلم الشرطي بسبب الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية ، وقد يكون ضعيفاً في أوّل الأمر ؛ ولكنْ مع تكرار ظهور المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي ؛ تتكون الاستجابة الشرطية وقد أكَّدت العديد من التجارب الشرطية أن ميل الاستجابة الشرطية للاستدعاء يزداد بزيادة التكرار .

٣- التدريب : ويقصد به : تكرار اشتراك مُنبهَين فى التأثير على الكائن الحى ؛ مثل اشتراك صوت الجرس مع تقديم الطعام ؛ بحيث يمكن أحد المنبهَين (الجرس) أن يثير استجابة المنبه الاخر (الطعام) .

٤- التعزيز : (حدوث المُثير الشرطي في أعقاب المثير الطبيعي) : وقصد بالتعزيز مجيء المثير الأصلي ، مع المثير الشرطي أو بعد المثير الشرطي بقليل ، وفي تجربة بافلوف يعتبر تقديم الطعام بعد سماع صوت الجرس تعزيزاً للمثير الشرطي ، لأنه يعمل على تقويته ليصبح قادراً على استدعاء الاستجابة الشرطية وهي إسالة اللعاب ، وقد وَجَد أنَّه كلَّما زادَ عدد مرات التعزيز ؛ كلما قويَ الرابط الحادث بين المثير الشرطي ، والاستجابة الشرطية ، وكلما زادت قوة الاستجابة المُتَعَلَّمة . وهنا طُبِّق هذا الأساس على التعلم بشكل عام ، وعلى تَعلّم واستجابة الطالب والطفل بشكلٍ خاص . فتقديمك هدية لطفلٍ بعد إجابته على سؤالٍ وُجِّه إليه ... ظُهور هيئة انفعالية توحي الطفل مدى السرور الحاصل نتيجة إجابته السليمة .... بعض العبارات التشجيعية إثر صواب القول ... وغيرها كثيرٌ في هذا المجال ، كلُّها مُعززات تُدَعِّم من أسلوب التعلم وتقويه ، وبالتالي تضمن جودة التعليم وتطوره .

٥- الانطفاء : الارتباط الشرطي يضعف بمضي الزمن ، و بكثرة تكرار التجربة ؛ مثلاً : إذا كان صوت الجرس منفرداً بعد التجربة ؛ يؤدى الى سيلان اللعاب فى الحالات الأولى بنفس

النسبة تقريباً . فإنَّ هذه النسبة أو الكمية تتناقص حتى يأتي وقت لا يؤثر فيه صوت الجرس على الغدة اللعابية لدى الكلب (الارتباط قد يضعف بسبب كثره غياب المنبه الحقيقي) وهو الطعام . ويؤدي الانطفاء إلى انخفاض السلوك في حال توقف التعزيز ، سواءً أكان بشكلٍ مستمرٍ أو منقطعٍ ؛ فيحدث المحو ، الانطفاء ، أو الإغفال ، وتفيد في تغيير السلوك ، وتعديله وتطويره ، ويتم من خلال إهمال السلوك وتجاهله ، وعدم الانتباه إليه ، أو عن طريق وضع صعوبات أو معوقات أمام الفرد ، مما يعوق اكتساب السلوك ، ويعمل على تلاشيه مثال ذلك : الطالب الذي تصدر منه أحياناً كلماتٍ غير مناسبة ، كالتنابز بالألقاب ، والتعيير بالعيوب مثلاً ، أفضل طريقة تربوية علمية للتعامل مع هذا الطفل هي إغفاله وتجاهله تماماً ؛ مما يؤدي إلى الكف عن ممارسة هذا السلوك . ويمكن هنا الاستفادة من قانون الانطفاء فى إبطال العادات السيئة التى تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة أو الكتابة أو الحساب .

و يمكن أن يكون للانطفاء أثرٌ سلبيٌ إذا ما أُسيء استخدامه عن الشيء الذي تحدث عنه بافلوف في تحسين وتطوير السلوك ، و ذلك يحدث مثلاً فينسى الطالب بعض أنواع التعلم ، أو يتوقف

عن ممارسة العادات التي سبق أن تعلمها ، ومن الممكن أن تبدو لنا أموراً إيجابية اختفت من حياته أو بَطُل أثرها ، وهذه نتيجة التوقف عن تعزيز الاستجابة فور حدوثها ، أو تم تعزيزها بطريقة سيئة ، ومثال هذا عندما يسأل المعلم أحد طلابه بعض الأسئلة ، والطالب يجيب إجابة صحيحة ، ولكن لا يُعزِّز المعلم هذا السلوك لأكثر من مرة ، فيحدث للطالب حالة الانطفاء ؛ أي يتوقف عن مشاركته في الإجابة و إظهار السلوك الإيجابي مرة أخرى .

و مما يجب ملاحظته أنَّ الانطفاء لا يحدث دفعة واحدة ، وبطريقة فُجائية ولكنه يحدث على مراحل تدريجية ؛ إلى أن تختفي الاستجابة كلياً ، كما إنه يعتمد أساساً على عدّة أمورٍ ، من أهمها قوة الاستجابة الأصلية ، والظروف المحيطة بالموقف التعليمي ، وخبرة الطالب السابقة بالمواقف التي لم يصادف عليها تعزيزاً و مدى تعود على تقبل مثل ذلك الموقف .

٦- التعميم : (لوحظ أن الكلب قد يستجيب للأصوات المُقدمة إليه القريبة من الصوت الأصلي). عندما يصبح بمقدور مثيرٍ ما أن يُحدث استجابة معينة ، فإن مثيراتٍ مُشابهة له يمكن أنْ تُحدث نفس الاستجابة أيضاً . إن هذا المبدأ ، هو الذي نسميه بالتعميم ، يُفسِّر

لنا كيف أننا نستجيب لمواقف جديدة ؛ نظراً لتشابهها مع مواقف سبق لنا أن خبرناها و تعلمناها . ويؤدي التعميم إلى زيادة الفعل السلوكي الحسن لدى الطفل من خلال ربطه بسلوكيات مُشابهة ، وتعزيزه عليها ، من أمثلة ذلك تعزيز الطالب لاهتمامه بنظافة ثيابه ، ومن ثمَّ تعزيزه على ذلك ، ثم تعميم هذا الأمر على ترتيب المحفظة ، ونظافة الفصل ، والمدرسة . وفي مجال التعليم يُطبَّق التعميم من خلال ربط الفعل التربوي الصحيح الذي يُسهم في عملية التعليم ؛ بغيره من أفعال مشابهة ، ووجود التعزيز المُقوي للطالب في كل هذه الأفعال .

٧- التمييز : إن العملية المُتمِمَة للتعميم هي التمييز. و يعتبر التمييز استجابة إلى المختلفات ، بمعنى أنَّ الكائن الحي يستطيع أن يُميز بين المثيرات الموجودة فى الموقف التعليمي ، ولذلك لا تحدث الاستجابة إلا للمثير المُعزَز ، و بالتالي لا يتبقى إلا الاستجابة المُعزَزَة بينما الاستجابات الأخرى يحدث لها انطفاء .

ويُطبَّق التمييز في المجال التعليمي ، من خلال تعزيزِ المعلم للطالب الذي يُجيب على السؤال بعد الإذن له بالإجابة ، و تعزيزه على فعله المُنَظم بينما يتم تجاهل غيره من الطلاب الذين يجيبون

إجابات عشوائية من دون الإذن لهم ، فالتمييز هذا يُحدث لدى الطالب المُنظَّم أثر تعليمي إيجابي ، بينما بقية الطلاب يحدث لهم الكف أو الانطفاء ، حين يرون ارتباط التعزيز بالفعل المُنظَّم فقط ، وتكرار هذا الأمر يؤدي إلى تمييز الطلاب بين الفعل السلوكي التعليمي الصائب من الخاطئ .

تعد هذه الأسس من أهم المبادئ التي قامت عليها النظرية الإشراطية ، وكانت لها أثرٌ مهم وكبير في العملية التربوية ، وعلم النفس .

و الإشراط الكلاسيكي يمكن استخدامه مع الحيوان و الإنسان ويمكن من خلاله إشراط الكثير من الاستجابات لمثيرات غير أصلية

فمثلاً يمكن استخدامه لإثارة ردود الأفعال العاطفية من خوف وحزن وغيرها . والكثير من المخاوف البشرية يتم توليدها بنفس الطريقة السابقة ، وبالأخص في مرحلة الطفولة . وأكبر دليلٍ على هذه المخاوف يتم إشراطها بهذه الكيفية ؛ هو كون الكثير منها تتم معالجته من خلال أساليب تعتمد على مبادئ الإشراط الكلاسيكي

فالشخص الذي يكون لديه خوف شديد من القطط فإن مثل هذا الخوف يمكن التخلص منه إذا ما تم تعرض الفرد باستمرار للقطط في مواقف لا تبدو مثيرة للخوف .

وهناك عدة تطبيقات تربوية لنظريه بافلوف يمكن أن نذكر بعضها :

١- التعزيز : لمَا للتعزيز من دورٍ كبيرٍ في تعلم الاستجابة الشرطية ، لذلك يُفضل أنْ يقوم المعلم بعملية تعزيز للإجابات الصحيحة الصادرة من التلاميذ ولو بالتشجيع المعنوي .

٢- مراعاة حصر مُشتتات الانتباه في غرفة الفصل ؛ حتى لا تكثر المثيرات المُحايدة التى لا علاقة لها بالموقف التعليمي ، وكلما حُذفت العوامل المُشتِّتة لانتباه التلاميذ أثناء الدرس ؛ ساهم ذلك في تسهيل عملية التعلم . وهنا يبرز أمرٌ في غاية الأهمية ، وهو امتلاء وضجيج الغرفة الدراسية للطالب بالزينة والصور والمؤثرات التي منها ما يخدم تعليم الطالب ، وكثيرٍ منها تساهم في عملية تشتيت و تركيز الطالب ، و التي من شأنها أن تؤدي إلى ضعف عملية الانتباه وبالتالي التأثير على التحصيل الدراسي لديه

لذا حرص بافلوف على عزل (الكلب) عن كافة المثيرات الخارجية ، وقام بتجاربه عليه .

٣- التكرار ودوره في تعزيز الفعل التعليمي الصّعب لدي الطالب ، فكلما تعقدت الخبرة التعليمية المُراد تعليمها ؛ كلَّما تطلب ذلك جهداً أكبر من المعلم عن طريق تكرار شرح هذه الخبرة حتى يتم استيعابها .

٤- المثير الشرطي المُرتبط بميول الطالب وتعزيزه ، فمن الضروري ربط تعلم التلاميذ بدوافعهم من جهة ، وتعزيز العمل التعليمي من جهةٍ أخرى ، لأن غياب المثير غير الشرطي يؤدى الى إطفاء الاستجابة المُتعلَّمة .

فكره التلميذ لمادة دراسية مُعينة قد لا يكون ناتجاً عن صعوبة المادة ، ولكن قد يحدث ذلك كاستجابة شرطية لكره مدرس هذه المادة .

٦- تعد عمليات التعميم ، و التمييز من العمليات المهمة التى يمكن الاستفادة منها فى تعلم الحقائق و المعارف و المفاهيم و المبادئ في أي مناهج دراسية .

www.alukah.net
شبكة الألوكة

ثانياً : نظرية الإشراط الإجرائي (لسكينر) [1] :

إنَّ النظرية الإجرائية ؛ تعد الأكثر انتشاراً وبروزاً من الاتجاهات الجديدة في السلوكية ، و يرجع الفضل إلى سكينر في ظهور الاشتراط الإجرائي لأحد أساليب التعلم الشرطي ، ويعتبر سكينر من علماء النفس الارتباطيين ؛ ولذلك فهو ينتمي إلى مدرسة ثورندايك رغم أنه لم يكن من تلاميذه المباشرين ، فقد وضع سكينر نظامه في الاشتراط الإجرائي بشكلٍ مستقلٍ ، ويختلف في كثير من الجوانب عن نظام ثورندايك ، ومع ذلك فإن ثورندايك و سكينر يعتبران من علماء النفس الارتباطيين ، الذين ارتكزوا على التعزيز كعاملٍ أساسي في عملية التعلم ، الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية التي كانت موضع اهتمامها الرئيسي [2].

(١) راجع : (تاريخ علم النفس ومدارسه لمحمد شحاتة ربيع ، دار الصحوة في القاهرة . وسيكولوجية التعلم ونظريات التعلم لجابر عبد الحميد جابر ، دار الكتاب الحديث في الكويت . و علم النفس في القرن العشرين للدكتور بدر الدين عامود ، مطبوعات اتحاد الكتاب العرب في دمشق ، و مدخل إلى نظريات الشخصية لباربرا أنجر ترجمة فهد عبد الله دليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر في الطائف . التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته : لمحمد إبراهيم الوجيه . دار المعرفة الجامعية في الاسكندرية . نظريات التعلم ، لمصطفى ناصيف ، مراجعة د : عطية محمود هنا ، سلسلة عالم المعرفة)

(٢) أنجلر : باربرا " مدخل إلى نظريات الشخصية " ترجمة : فهد عبد الله دليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر ، ١٩٩١م ، ص ٣٤٣ – ٣٦٠

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

((وتعتبر النظرية الإجرائية السلوك موضوعها الأساسي . فنحن ندرس السلوك لا لأنه قد يساعدنا على حل مشكلات علم النفس و لا لأنه قد يفتح الطريق إلى بعض المستويات المعرفية أو الميتافيزيقية من مستويات الحقيقة وإنما لأن السلوك ذاته جانب أساسي من جوانب الحياة الإنسانية وجدير بالدراسة لذاته))[1]

وقد انطلقت النظرية الإجرائية من وجهة النظر القائلة : بأنه لا بد من فهم السلوك ضمن إطار المفاهيم السلوكية ، و ليس ضمن إطار من المفاهيم التي تفرضها عليه العلوم الأخرى. و إن تغير السلوك مرتبط دون شك بالتغيرات في النظام العصبي ، ولكن الكائن العضوي ككل هو الذي يقوم بسلوك ما ، فالكائن العضوي يرتبط بالعالم من حوله من خلال أجهزته الحسية وهو يؤثر في هذا العالم من خلال أجهزته العضلية ، والجهاز العصبي الذي لا يرتبط بهاتين المجموعتين من الأجهزة لا أهمية له .

و تقوم أفكار و نظريات سكينر : على أنَّ التعلم يحدث عندما تُعزَّز الاستجابات الصحيحة ، بمعنى أنه إذا تم تدعيم الاستجابة لمثير معين بشكلٍ ما فإن هذه الاستجابة ستقوى وتُعزَّز وتُكرر مرةً أخرى في وجود المُثير .

(١) ناصف : د . مصطفى « نظريات التعلم « مراجعة : د. عطية محمود هنا ، ص ١٢٨

شبكة الألوكة - قسم الكتب

و فكرة سكينر الأساسية تدور حول القول : بما أن الحيوان يميل في المستقبل إلى أن يعمل ما قام به وقت التعزيز ، فإنَّ المُجرِّب يستطيع عن طريق رمي جسم ما لكل خطوة

على الطريق أن يقود الحيوان ليعمل ما يريده منه ، واعتبرها أساساً في عمله .

و تستند نظرية الاشتراط الإجرائي في تفسيرها للتعلم على عدد من الافتراضات الأساسية ومنها : نتائج السلوك فيمكن أن تعمل على زيادة احتمالات السلوك (تعزيزها) أو تناقصها (معاقبتها) . كما يمكن برمجة السلوك باستخدام عمليتي التسلسل و التشكيل . و يختلف معدل الاستجابة باختلاف جدول التعزيز المستخدم . و التعزيز المتقطع أكثر فعالية في تشكل السلوك من التعزيز المستمر. وغيرها من الافتراضات التي سنوضحها إن شاء الله في هذا القسم .

و ركَّز سكينر على السلوك الإجرائي لدى الكائنات ، و على الاستجابات في ظل ضبط المُتغيرات . وتتكون نظرية سكينر من ثلاثة أجزاءٍ رئيسة وهي : (البيئة و تعلم السلوك الإجرائي و التعزيز)

www.alukah.net
شبكة الألوكة

و فرق سكينر بين نوعين من السلوك : السلوك المُستجيب ، والسلوك الإجرائي .

فالسلوك المُستجيب: يُنسَب إلى تلك الانعكاسات أو الاستجابات الأوتوماتيكية التي أثيرت بواسطة مثير معين . فالضوء الساطع يسبب للعينين الإغماض . أما السلوكيات الإجرائية : فهي استجابات تصدر بدون ضرورة وجود مُثير في وقتها . هذه السلوكيات تظهر عفوياً ((فليست كل حركات المولود الجديد استجابات انعكاسية ، فلبعضهم سلوكيات إجرائية ؛ حيث إن الرضيع يتصرف بناءً على ظروف البيئة . الرضيع يُحرّك ذراعه أو ساقه ، ويتبع ذلك آثار معينة . هذه الآثار تحدد ما إذا كانت الاستجابة سوف تعاد أم لا))[1]

وتحدَّث سكينر عن مفهوم (التشكيل) ، واستخدمه كأسلوبٍ لتدريب الكائن الحي على أداء الأعمال المعقدة ، التي تكون أكبر من الإمكانيات السلوكية العادية للكائن الحي ، ويتم تشكيل السلوك من خلال سلسلة من الاستجابات الناجحة المُمكنة القريبة من

(١) أنجلر : د. باربرا « مدخل إلى نظريات الشخصية « ترجمة : د. فهد عبد الله دليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر ، ١٩٩١م ، ص٣٤٩

شبكة الألوكة - قسم الكتب

السلوك المطلوب أداؤه . وذلك بواسطة اختبار تعزيز بعض هذه الاستجابات دون الأخرى . وبالتالي يقترب سلوك الكائن تدريجياً من نمط السلوك المطلوب تحقيقه [1].

وتحدث سكينر عن (الدافع) ، وينصبّ اهتمام سكينر في تفسيره للتعلم على الوقائع الموضوعية ، كما تحددها ظروف الموقف التجريبي ، وعلى هذا الأساس فهو ينظر إلى الدافع على أنه أحد الشروط التجريبية التي تمكن تحديدها ، والتحكم فيها ودراسة تأثيرها ، فهو لا ينظر إلى الدافع كمُثير يرتبط بإجراء الاستجابة وإنما فقط كمجموعة من الإجراءات التي تؤثر على الاستجابة .

كما تحدث عن مفهوم (العجز المُتعلم) أو ما نسميه بالاستسلام ، و هو عدم القدرة على أداء الاستجابة التي استطاع الفرد أداءها قبل ذلك ، عندما تعرض الكائن الحي لمثير مُنَفِّر لا يمكن التحكم فيه أو يصعب التغلب عليه ، إنَّ وجود مثير منفر يصعب السيطرة عليه ، ويجعل الفرد لا يستطيع أداء الفعل كان سابقاً قادراً على أدائه وهي ، أفعال إرادية يعجز على أداءها عند وجود مثير مُنفِّر وكأنه ينشغل مع المثير المنفر .

(١) راجع ، أنجلر : د. باربرا « مدخل إلى نظريات الشخصية « ترجمة : د. فهد عبد الله دليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر ، ١٩٩١م ، ص٣٥٠

www.alukah.net
شبكة الألوكة

أمَّا نظم التعزيز عند سكينر ، فوصف سكينر ثلاثة أنواع رئيسة للتعزيز تؤثر في السلوكيات بشكلٍ ملحوظ ، وهي (التعزيز المستمر – التعزيز المتقطع – التعزيز النسبي)[1]

١- التعزيز المستمر : وهنا نجد أنَّ السلوك المرغوب يَتمّ تعزيزه في كلِّ وقتٍ يظهر فيه ، فالحمامة التي تحصل على الطعام في كل وقت تقوم فيه بنقر النقطة السوداء الصغيرة داخل صندوق التجربة . هو تعزيزٌ بسيطٌ يحصل عليه الكائن فورَ كلِّ استجابة ، وهذا النوع من التعزيز مُؤثِّر ، ويعمل على تطوير وتقوية سلوكيات معينة ، ويرتبط السلوك الإيجابي باستمرار وانقطاع التعزيز ، فبعد توقف التعزيز سنجد أنَّ الاستجابة تختفي ، وتنطفئ تدريجياً .

٢- التعزيز المتقطع : وهنا يتم تعزيز الكائن بعد فترة معينة ، بغضِّ النظر عن ظهور الاستجابة المرغوبة من عدمه ، ويمكن تقديمه وفق ضوابط وقواعد ثابتة ومتغيرة . وفيه يتم تقديم المُعزِّز للكائن الحي عقب بعض الاستجابات الإجرائية دون الأخرى

(١) راجع (المرجع السابق) ، ص ٣٥٢

شبكة الألوكة - قسم الكتب

ويظهر هذا النوع من التعزيز في حياتنا اليومية ، فخروج طلاب المدارس في فسحة بعد الحصة الثالثة ، أو العامل الذي يستلم أجرته نهاية كل أسبوع ... كل هذه تعد أمثلة للتعزيز المتقطع

٣- التعزيز النسبي : هذا النوع من التعزيز مُحدَّد بعدد من الاستجابات المناسبة ، والتي يصدرها الكائن ، فالحمامة يمكن أن تُعزز بعد نقرها للنقطة السوداء خمس مرات ، وعامل المصنع يمكن أنْ يُدفَع له بناءً على عدد القطع التي يستكملها في العمل .

ولابدَّ من الانتباه هنا أنه وإنْ كانَ ((التعزيز المستمر أكثر فاعلية تأثيراً في تطوير وتقوية السلوك ؛ نجد أن التعزيز النسبي يعتبر أكثر فاعلية وتأثير في عملية الاحتفاظ بالسلوك))[١]

وميَّز سكينر بين التعزيز الإيجابي و التعزيز السلبي ، فمن الأول : تقديم مُعزز موجب (مكافأة) تعمل على استمرار أداء الاستجابة الصحيحة ، وإذا تكرر ظهور المُعزِّز الموجب مع مثير معين ، يصبح هذا المثير يميل إلى اكتساب خاصية تعزيز السلوك

(١) راجع (المرجع السابق) ، ص ٣٥٢

فالطالب الذي يحصل على مكافئة أو درجة على إجابة صحيحة أو موقف تعليمي صائب ، ويتم تعزيزه مع كل إجابة صائبة ؛ مما لاشكَّ فيه سيكتسب سلوكه بالتكرار ، وسيحرص على أن يستمر في الجد للحصول على المكافأة وبالتالي الإجابة الصحيحة .

أما الثاني : فينسب إلى مثير غير مُحبب يمكن إيقافه بواسطة سلوك معين . فأي حدث يحذف مُعزز موجب هو معزز سالب .

و امتناع وجود مُعزز موجب يقوم به الفرد هو معزز سلبي بمعنى أن التعزيز يتم عن طريق تقديم المعزز الإيجابي أو عن طريق استبعاد المعزز السلبي ، أي أن الكائن الحي يتعلم استجابة ما بأسلوبين : تقديم المُعزز الإيجابي واستبعاد المعزز السلبي ، ويميز سكينر بين ما يعنيه بالتعزيز السلبي والعقاب .

فالأول يحدث نتيجة حذف المُعزِّز السلبي . أما العقاب فهو أسلوب معاكس . إنه يعني تقديم معزز سلبي (الضرب ، التوبيخ .....) ولذا فإن الآثار التي تتركها الحالتان مختلفة . فإذا كان التعزيز يقوي إمكانية صدور الاستجابة المطلوبة ، فإن العقاب لا يقود حتماً إلى إضعاف إمكانية حدوث الاستجابة غير المرغوب فيها[1].

(١) راجع : عامود : د. بدر الدين « علم النفس في القرن العشرين ، الجزء الأول ،منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠١م ، ص ٣٤٠

وهناك عدة عوامل مُؤثِّرة في فعالية التعزيز ومنها : فورية التعزيز:أي تقديم التعزيز مباشرة بعد حدوث السلوك المرغوب. و انتظام التعزيز: بحيث لا يتصف بالعشوائية. و كمية التعزيز : بحيث يجب تحديد كمية التعزيز التي ستُعطي للطفل ، وكلما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعاليته أكبر. و الجدة : أي استخدام أنواع حديثه من المعززات بين فترة وأخرى ، وتنويع المعززات ، وعدم الاعتماد على مُعزز واحد وثابت .

لقد قامت تجارب سكينر بعد أن طالع كتب ودفاتر ابنته ورأى نوعية التعليم التي تتلقاها في مدرستها ، لقد اعتقد سكينر ان ابنته كانت تدرس بجد لتتفادى الحرج والعقاب ، أو الدرجات المنخفضة وعندما قام بتحليل سلوك المعلم والطالب داخل الفصل وفق مبادئ نظريته هذه ، وجد أنه دائماً ما تمرّ فترة طويلة بين إجابات التلاميذ ، وبين استقبالهم للتغذية المُرتدة التي تنتج مما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خاطئة . كما لاحظ أن الدروس وكتب التمرينات ، كانت منظّمة تنظيماً سيئاً ، ولم تكن تقود الطلبة إلى هدف محدد ، وقد رأى سكينر أنه لو طُبقت مبادئ الشرطية التلقائية على التربية فان كل هذه العيوب إما أن تقل أو تزول .

www.alukah.net
شبكة الألوكة

ومما لاشكَّ فيه أن يبحث سكينر عن تطبيق نظريته هذه في كافة مجالات السلوك الإنساني ، ولاسيما مجال التربية والتعليم فقد عمل سكينر على تطبيق التعليم المبرمج باستخدام التقنية الحديثة ومعالجة الأمراض العصبية اعتماداً على الاستجابات الإجرائية والتعزيز . ((وتتلخص فكرة سكينر عن التعليم المبرمج في وضع تلاميذ الصف أمام فرص متكافئة و الانتقال بهم من موضوعات معروفة إلى أخرى مجهولة . ووجد أن الوسيلة التي تحقق هذا الهدف هي جهاز التعليم ؛ حيث إنه يوفر للتلميذ ما يوفره الصندوق للفأر أو الحمامة ، من خلال تغذيته ببرنامج يحتوي على دروسٍ قديمة وجديدة . وما على التلميذ في هذا الموقف إلا أن يضغط على زر معين ؛ كي تظهر المادة التعليمية (تمارين ، جمل أسئلة ...) على الشاشة . ثم يطلب منه حلّها أو الإجابة عليها ، وليتعرف على ما إذا كانت نتيجة عمله صحيحة أم خاطئة عليه أن يضغط على الزر المخصص لذلك . ويعتبر اتفاق الإجابة التي تظهر على شاشة جهاز التعليم وإجابة التلميذ بمثابة التعزيز . بينما يكون عدم الاتفاق بينهما فرصة لتعرف التلميذ على خطئه وتفاديه في المحاولة الثانية)) [1]

(١) (المرجع السابق) ، ص ٣٤١-٣٤٢

شبكة الألوكة - قسم الكتب

كما يمكن الإفادة من النظرية في التطبيقات التربوية والتعليمية ، باستخدام التعزيز مباشرة بعد استجابة التلميذ ، فالعملية التعليمية التي يصبح بها الطالب كفءً في منهج دراسي معين ينبغي أن تُقسَّم إلى عددٍ كبيرٍ جداً من الخطوات الصغيرة وينبغي أن يكون التعزيز مشروطاً بإنجاز كلِّ خطوةٍ . فتقسيم الدرس إلى عناصر صغيرة بحيث يُوضع لكل عنصرٍ هدف ، ويتم تحقيقها في الحصة ، وتقديم تعزيز وتقويم كل هدف بعد دراسته مباشرة ، تضمن فعالية في التعلم والاستجابة الممتازة . كما تُسهم هذه النظرية في تنمية استخدام مبدأ التغذية الراجعة لتصحيح مسار التعلم أولاً بأوَّل .

ويتم من خلال تطبيق هذه النظرية تعليم التلميذ على ضوء معرفته السابقة ، والاقتراب التدريجي نحو ما يهدف إليه البرنامج ، ويؤدي إتقان التلميذ لكل خطوة من خطوات البرنامج إلى جعل النتائج النهائية للتعلّم مُحققة ، وتسمى كل خطوة من هذه الخطوات بنداً أو إطاراً . كما تمنح المتعلم الحرية لكي يمارس عملية التعلم في السرعة والكيفية ، التي تتناسب مع إمكانياته . حيث راعى سكينر أن الأفعال الإجرائية ليس عليها قيودٌ بل تعطي

للمتعلم حرية مسئولة بطريقة تتناسب مع إمكانياته . كما يمكن استخدام نظرية سكينر في علاج بعض المخاوف لدى الطلاب حيث أن هذه المخاوف نتجت عن تعزيز سلوكيات خاطئة ، وهنا يمكن حسب مبادئ النظرية إطفاءها أو تعديلها .

لقد فرق سكينر بين الاشتراط الكلاسيكي والاشتراط الإجرائي ، وحدد النُظم التي يتم عن طريقها التعزيز ، وله آراؤه الخاصة في تمييز المثير وتمايز الاستجابات. وقد تعدَّت نظريته الجانب النظري إلى الجانب التعليمي ، وكان ذلك بارزاً في حل كثير من مشاكل التعلم والتعليم [١].

لقد قامت نظرية سكينر في دراسة السلوك ، وأولت التعزيز أهميةً كبرى ، وسبقه بافلوف من قبل في تطبيق بحوثه المخبرية لجهاز الهضم ، ومن ثم تطبيق النظرية على السلوك ، لكنْ يوجد هناك فروقٌ جوهرية بين نظرية الإشراط الكلاسيكي والإشراط الإجرائي ، نورد بعض نقاط الاختلاف بين النظريتين في الجدول التالي[٢]:

(١) راجع : الشرقاوي أنور محمد « التعلم نظريات وتطبيقات ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

(٢) راجع : العبيدي ، محمد جاسم « علم النفس التربوي وتطبيقاته « دار الثقافة ، عمان .

م	نظرية الإشراط الكلاسيكي (لبافلوف)	نظرية الإشراط الإجرائي (لسكينر)
1	يركز بافلوف على المثيرات لذلك سميت نظريته الاشتراط من نوع المثير .	يركز سكينر على الاستجابة لذلك سميت نظريته بالاشتراط من نوع الاستجابة .
2	يتضمن الاشتراط الكلاسيكي السلوك اللإرادي والذي غالباً يكون المسئول عنه الجهاز العصبي المركزي .	يتضمن الاشتراط الإجرائي السلوك الإرادي .
3	العلاقة بين المثير والاستجابة هي علاقة حتمية ؛ بمعنى أن المثيرات تنتزع الاستجابة .	العلاقة بين المثير والاستجابة هي علاقة احتمالية ؛ أي أن المثيرات تهيئ الفرصة لظهور السلوك .
4	التعزيز عند بافلوف يكمن في الاستجابة المستهدفة ويعني عدد مرات الاقتران بين (م ش) المثير الشرطي و(م ط) المثير الطبيعي ، لحدوث الاستجابة المستهدفة «الشرطية»	التعزيز عند سكينر يلحق كل خطوة تؤدي إلى التقدم نحو الهدف ، وكل استجابة تقرب للهدف يجب أن يعقبها تعزيز

لقد حظيت النظرية الإجرائية كغيرها من الحركات الفكرية الرئيسة الأخرى بالقبول لدى جهات علمية ، بينما عارضتها جهات أخرى وكثيراً ما كان يترجم حماس الطلاب الموالين للنظرية إلى ضيق صدرهم بوجهات النظريات الأخرى . وأدرج بعض الدارسين بعض النقاط التي تُؤخَذ على النظرية ومنها : يأخذ على سكينر أن المفاهيم السلوكية بسيطة وسطحية ، وأن نظريته عاجزة عن تفسير السلوك المعقد عند الإنسان ،حيث ركز على السلوك الظاهري ، أما

السلوك الخفي لدى الإنسان لم يدخله ولم يعترف ضمنياً بالسلوك غير المباشر ولم يعطه أي اهتمام ، كما يؤخذ على سكينر أنه استند في نتائجه على عدد محدد من التجارب ، خرج منها بتفسيراته وقوانينه وعمَّم هذه القوانين في حين أنها لا تتجاوز نقاط الحالات الخاصة أ والفردية .

لكن تبقى هذه الانتقادات سطحية وبسيطة بالمقارنة بالنتائج الكبيرة التي قدّمتها نظرية سكينر في المجالات المتنوعة ، ولاسيما مجال التربية والتعليم ، فقد اعترفت العديد من الجامعات الأمريكية بإسهامات سكينر في موضوعات علم النفس ، وبالأخص موضوعات التعلم ومُنِح عدة شهادات فخرية ، كما حصل على عدد من الجوائز منها جائزة التميز في البحث والتطبيق التربوي ، وجائزة على بحوثه في التخلف العقلي وجائزة العالم المميز .

www.alukah.net
شبكة الألوكة

ثالثاً : نظرية التعلم الاجتماعي (لباندورا)[1] :

تقوم هذه النظرية على الفكرة القائلة: بأن الناس يتعلمون سلوكياتٍ جديدة عن طريق التعزيز أو العقاب الصريحَين ، أو عن طريق التعلم بملاحظة المجتمع من حولهم . فحين يرى الناس نتائج إيجابية ومرغوبة للسلوك الذي يلاحظونه (من قِبل غيرهم) ، تزداد احتمالية تقليدهم ، و محاكاتهم ، وتبنيهم لهذا السلوك .

يعود الفضل في بلورة هذه النظرية وتكوينها إلى العالم الكندي (ألبرت باندورا) ، وإن كان قد سبقه (غابرييل تارد ١٨٤٣ م) في الحديث عن التعلم الاجتماعي ، ومكوناته الأساسية ، إلا أنَّه لم يتوسع بحيث يكوّن فكرة عن نظرية تربوية متكاملة ، وجاء بعده العالم الأمريكي (جوليان روتر ١٩٥٤ م) ، و اقترح في كتابه « التعلم الاجتماعي وعلم النفس السريري » أنَّ تأثير السلوك يلعب دوراً في دفع المرء إلى اتخاذِ إجراء تجاه هذا السلوك ، فالناس تنفر من النتائج السلبية ، بينما ترغب الإيجابية .

(١) راجع : (مدخل إلى نظريات الشخصية لباربرا أنجر ، ترجمة فهد عبد الله دليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر في الطائف . التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته : لمحمد إبراهيم الوجيه . دار المعرفة الجامعية في الاسكندرية . نظريات التعلم ، لمصطفى ناصيف ، مراجعة د : عطية محمود هنا ، سلسلة عالم المعرفة . سيكولوجية التعلم ، لفتحي مصطفى الزيات ، دار النشر للجامعات ١٩٩٦م . نظريات التعلم المعاصرة ، للطفي فطيم وآخرون ، مكتبة النهضة المصرية) ، مقالان للباحثة (علي راجح بركات ، طالبة دكتوراه في جامعة أم القرى) المقال الأول بعنوان : (نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي ، والثاني : نظرية جوليان روتر في التعلم الاجتماعي المعرفي)

شبكة الألوكة - قسم الكتب

ثمَّ جاء (ألبرت بندورا ١٩٧٧م) فتوسع في فكرة روتر وأفكار مَن سبقوه ، فنظريته تشمل التعلم السلوكي والإدراكي .

تسمى نظرية باندورا بنظرية التعلم الاجتماعي ، ورأى باندورا أنَّها عبارة عن مزج وتأليف بين نظرية التعزيز السلوكية وعلم النفس المعرفي الغرضي ، و المهم في نظريته أنها ترتكز على بحوث مكثفة أُجريت على السلوك الإنساني ، بعكس نظرية بافلوف و سكينر .

وبعكس سكينر ، لا يؤمن باندورا بأن السلوك الإنساني ينظم في الأساس من خلال عناصر موجودة في البيئة ، وفي نفس الوقت فهو لا يتفق مع المحلّلين النفسيين الذين ينظرون للسلوك على أنه محدد إلى حد كبير بواسطة قوى داخلية لا ندركها أو نَعِيها . بناءً على مرئيات باندورا ، السلوك الإنساني يعود إلى الحتمية المتبادلة التي تتضمن عوامل بيئية وسلوكية ومعرفية .

العمليات ذات العلاقة بالذات تلعب دوراً رئيساً في نظرية باندورا ، لكنه لا ينظر للذات كعامل نفسي يتحكم في السلوك ، بدلاً من ذلك فهو يستخدم مصطلح (النظام الذاتي) : ويعني فيه المفاهيم والتركيبات المعرفية التي تشكل أرضية للإدراك والتقييم وتنظيم السلوك . إذاً فالذات في نظرية التعلم الاجتماعي مجموعة من العمليات والتركيبات المعرفية والتي بواسطتها يرتبط الناس ببيئتهم مما يساعد في عملية تشكيل سلوكهم[1]

تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي ، والمعايير الاجتماعية والسياق والظروف الاجتماعية في حدوث التعلم ، ويعني ذلك أ ن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي . و يفترض التعلم السلوكي أن بيئة الشخص المحيطة تدفعه للتصرف بطريقة معينة . أما نظرية التعلم الإدراكي فتقول بأن العوامل النفسية مهمة في التأثير على سلوك المرء ، فجاءت هذه النظرية لتجمع بين العوامل البيئية والعوامل النفسية .

(١) راجع : أنجلر : د. باربرا « مدخل إلى نظريات الشخصية « ترجمة : د. فهد عبد الله دليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر ، ١٩٩١،ص ٣٦٤- ٣٦٥

قامت نظرية باندورا على أساس التعلم بالملاحظة ، بمعنى أنَّ الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم ، وتصرفاتهم و سلوكهم ، أي يستطيع أن يتعلم منهم نماذج سلوكية عن طريق الملاحظة والتقليد . ويشير التعلم بالملاحظة إلى إمكانية التأثر بالثواب والعقاب على نحو بدلي أو غير مباشر .

و يشير باندورا إلى أنَّ معظم السلوك الإنساني مُتعلَّم باتِّباع نموذج أو مثال حي و واقعي ، وليس من خلال عمليات الأشراط الكلاسيكي أو الإجرائي ، ويرى باندورا أن معظم سلوك البشر مُتعلم سواءً بالصدفة أو القصد ، الأطفال الصغار يتعلمون كيف يؤدون مهام معينة وذلك بمشاهدة الآخرين يقومون بها ، وبعد ذلك إعادتها وتطبيقها على أنفسهم ، فالطفل يتعلم الحديث وذلك باستماعه لكلام الآخرين ، وتقليدهم ، فلو أنَّ تعلم اللغة كان معتمداً بالكامل على التطويع أو الأشراط الكلاسيكي أو الإجرائي ؛ فمعنى ذلك أننا لن نحقق هذا التعلم مادام أن الطفل لن يحصل على التعزيز المطلوب حتى بعد أن يكون وبعفوية يطلق أصواتاً تقارب الكلمة الحقيقة .

www.alukah.net
شبكة الألوكة

و أكَّد باندورا أنَّ التعلم بالملاحظة يعتمد إلى حد كبير عل القدوة وتأثيرها على السلوك . وعرض إلى ما يُسمى القدوة المفحوص ، وفيها يلاحظ شخصاً آخر يؤدي سلوكاً أو سلسة من السلوكيات وبعد ذلك تتم ملاحظة المفحوص لمعرفة ما إذا كان سلوكه يحاكي سلوك ذلك النموذج أم لا ، وبيَّن أنَّ هناك ثلاثة عوامل تؤثر في عملية الاقتداء والمحاكاة ، وهي [1] :

١- خصائص النموذج أو القدوة : تؤثر في المحاكاة والتقليد فنحن قد نتأثر بشخص يتمتع بخصائص مشابهة لنا ، ولكن ليس أولئك المختلفين عنا كثيراً ، فالمفحوصين هناك احتمالٌ كبير بمحاكاتهم للنماذج التي تماثلهم في العمر والجنس والمركز الاجتماعي والوظيفة والكفاءة والسلطة .

٢- خصائص الملاحظ : الناس الذين ينقصهم الاحترام الذاتي وغير المؤهلين يكونون على وجه الخصوص عرضةً ، وأكثر قابلية لتقليد القدوة أو النموذج ، كذلك أولئك الاتكاليين ، أو مَن سبق لهم الحصول على مكافأة نتيجة مطابقة سلوكهم لسلوكٍ آخر .

(١) راجع : أنجلر : د. باربرا « مدخل إلى نظريات الشخصية ، ص ٣٦٨-٣٦٩

شبكة الألوكة - قسم الكتب

٣- آثار الثواب : فجميع النتائج المرتبطة بالسلوك تؤثر في فعالية المحاكاة . المفحوصون تكون احتمالية محاكاتهم للسلوك كبيرة إذا اعتقدوا أنَّ مثل هذه التصرفات ستفضي إلى نتائج إيجابية .

ويقترح باندورا ثلاثة أساليب للتعلم بالملاحظة ، تتمثل في : تعلم سلوكيات جديدة ؛ وذلك من خلال التمثيلات الصورية والرمزية عبر الصحافة والكتب وغيرها ، فيقوم المُتعلِّم بتقليدها بعد ملاحظتها والتأثر بها ، كذلك الكف والتحرير فملاحظة بعض السلوكيات السلبية التي تميزت بالعقاب يؤدي إلى تجنبها . إن معاقبة المعلم لأحد تلاميذه على مرأى من الآخرين ينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سبباً في عقاب زميلهم . والتسهيل : الذي يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة والمقيدة والتي يندر حدوثها بسب النسيان .

ويؤكّد باندورا أنَّ التعلم من خلال الملاحظة ؛ ليس أسلوباً بسيطاً للمحاكاة . إنه عملية بنَّاءة و حكماً حيوياً . والتعلم بواسطتها – أي الملاحظة – محكوماً بأربع عمليات مترابطة ، وهي :

١- عمليات الانتباه : فالواحد منَّا لن يتعلم كثيراً بالملاحظة إذا لم ينتبه أو يهتم بسلوك القدوة ، وهي شرطٌ أساسي لحدوث التعلم ، فنحن نتأثر بخصائص النموذج - أي القدوة - ومستوى النمو والنضج ، و الدافعية والحوافز والحجات .

٢- عمليات التذكر : من أجل أن نتأثر بملاحظة نموذج ما يجب علينا أن نتذكر أعمال وأقوال النموذج ، ولابدَّ من تمثُّل الأداء في الذاكرة بواسطة التدرب وتكرار النموذج ؛ لإجراء المطابقة بين سلوك المتعلم وسلوك النموذج .

٣- عمليات تكاثر حركية : أي تحويل التمثيل الرمزي للسلوك إلى تصرفات مناسبة ،بعبارةٍ أخرى إعادة إنتاج السلوك . وهنا يجب المراقبة الدقيقة للمعلم أو النموذج . وهذه العملية تتطلب التنظيم المعرفي للاستجابة ، ومراقبتها ، ثم تصفيتها وتنقيتها من أجل أن يحصل السلوك المُنتظر من المحاكاة .

٤- العمليات الدفاعية : وهنا يوجد تشابهٌ كبيرٌ بين هذه النظرية ونظرية الإشراط الإجرائي ، وذلك لما توليه لأهمية التعزيز فهنا يميل المُتعلم إلى تكرار السلوك المُعزَّز فقط ، وتجنُّب السلوك المعاقب عليه .

إنَّ نظرية التعلم الاجتماعي تعمل تمييزاً بين الاكتساب (ما تعلمه الشخص ويستطيع القيام به) والأداء وهو ما يستطيع الشخص بالفعل القيام به . الناس لا يقومون بكل شي يتعلمونه ، فمثلاً غالبيتنا يعرف كيف تتم كثيراً من الأعمال غير الجيدة ، وذلك من خلال مشاهدة أفعال مشابهة لذلك من خلال العديد من الأعمال الدرامية ؛ ولكنْ ذلك لا يعني أننا سنقوم بارتكاب جريمة السرقة أو غيرها . نحن ندخل في سلوك مُقلِّد الذي يؤدي إلى نتائج قيّمة سامية . واحتمال ضعيف أن نقلّد سلوكاً إذا كانت النتائج عقابية .

التعزيز وأثره في التعلم بالملاحظة .

إنَّ التعزيز هو الناتج الذي يعود به سلوك معين . أما قيمة التعزيز فتشير إلى مقدار رغبة الإنسان في هذه النتائج . فالأشياء التي نحبها ، ونرغب فيها تحظى بقيمة تعزيز عالية . و يتمركز التعلم في هذه النظرية في عملية التعزيز الذي معناه أن أناساً يُنَمّون ويحددون توقعاتهم النابعة من الذات والمبنية على المعرفة من خلال إدراك نتائج الخبرة المباشرة والخبرة الناجمة عن الملاحظة .

ويرى باندورا أنَّ ليس كل سلوك إنساني يتطلب تعزيزاً ، فهناك سلوكيات يمكن لنا أن نتعلمها من غير وجود المُعزز بشكل مباشر ، من ذلك أننا نبدي انزعاجاً من الأصوات المزعجة ، ونقوم بسلوك تجاهها من خلال نفس المثير الذي تحكم باهتمامنا وانتباهنا .

ويرى باندورا أنَّ التعلم بالملاحظة يظهر في الغالب حينما لا يكون النموذج ولا الملاحظ مُعزَّزَين مباشرة وهناك تأجيل بين السلوك الأصلي الذي تمَّ تقليده ، والاستجابة المتأخرة أو التالية .

والتعزيز عند باندورا على مستويات و هي : التعزيز العرضي أي الخارجي المباشر ، والتعزيز الجوهري ، والتعزيز البديل ، والتعزيز الذاتي .

١- التعزيز العرضي : وهو تعزيز خارجي ، وعلاقته بالسلوك اعتباطية ، وليس نتيجة طبيعية للسلوك ، فمثلاً انتفاخ اليد نتيجة لمس فرن حارٍ معناه تعزيز عرضي أو خارجي . لكن احتراق الإصبع ليس كذلك . إنَّ التعزيز الخارجي فعَّال في خلق تغيير سلوكي ، وله دور هام في النمو المُبكر . فالطفل الذي يتعثر مرات عند قراءته إن لم يحصل على تشجيع إيجابي في المراحل المُبكرة لهذا التعلم ، فإن

ذلك سيكون مثبطاً له ، ويؤدي إلى التوقف عن التعلم . والتعزيزات البديلة تعدل أفكارنا ومشاعرنا وتصرفاتنا في خمس طرق ، وهي[1] :

أ- التعزيزات لها وظيفة إعلامية تقول لنا ماذا سيحدث للآخرين عندما يتصرفون بطريقة معينة .

ب- التعزيزات لها وظيفة دافعية أو حافزية ، وذلك بإثارة التوقعات فينا ، والتي تجعلنا نتلقى عقوبات أو جزاءات بسبب تصرفات مماثلة .

ج - التعزيزات لها وظيفة تعليمية انفعالية ، فالنماذج في العادة تعبر عن رد فعل انفعالي ، في حين يتلقى هؤلاء عقاباً أو مكافأة ، وهذه الاستجابات بالتالي تثير الانفعالات فينا .

د- التعزيزات البديلة لها وظيفة تقيمية تؤثر في كيفية تقييمنا للأنشطة المختلفة ونتائجها . التعزيزات تساعدنا في تحديد ما إذا كنا نحب أو نكره سلوكيات متعددة .

(١) راجع : أنجلر : د. باربرا « مدخل إلى نظريات الشخصية ، ص ٣٧٥-٣٧٦

هـ - التعزيزات البديلة لها وظيفة تأثيرية ، فنحن نتأثر بالطريقة التي يستجيب فيها النموذج للمعاملة التي يتلقاها .

٢- التعزيز الجوهري : وله ثلاثةُ أشكال ، فبعض التعزيزات لها علاقة بالسلوك عن طريق التأثير الحسي ، كالطفل الذي يلمس فرن حار فيحرق يده . وبعض التعزيزات نتيجة سلوكيات تولد تأثيراً فسيولوجياً ، كتمارين الاسترخاء تقلل من التعب . ومن التعزيزات إحساسنا بالموقف ؛ فقيام شخص برسم لوحة طبيعية بطريقة احترافية ، تشعرنا نشعر بالإنجاز ، وتحقيق شيء هام ، لذا فالرضا الذاتي يعزز من تطبيق أو ممارسة هذا السلوك .

٣- التعزيز البديل : وهنا يُكتسَب السلوك عن طريق الملاحظة ، أي لا يُكتسب بطريقة مباشرة ، إنها العملية التي بها ينظم الناس أنماطهم السلوكية ، ويغيرونها على أساس ما تعرض له الآخرون كنماذج تحتذى من جزاءات حين أصدروا هذه الأنماط السلوكية نفسها وحين غيروها . أي أن الناس يلاحظون أفعال الآخرين وما تلقاه هذه الأفعال من ثواب أو عقاب أي ما يترتب عليها من نتائج إيجابية أو سلبية .

٤- التعزيز الذاتي : فالناس لهم استعدادات لردود فعل ذاتية تتيح لهم السيطرة على اعتقاداتهم ، ومشاعرهم وتصرفاتهم . والمعايير التي تحكم الاستجابات التعزيزية الذاتية كُونَت بواسطة التدريس أو النموذج . والمعايير العالية دائما تُحاكى لأنها تُهذَّب من خلال المكافأة الاجتماعية ، حيث أن الجميع يباركها ويكبرها . بعد تعلم الأفراد وضع أو تحديد معايير لأنفسهم ، نجدهم يستطيعون التأثير على سلوكياتهم من خلال نتائج تفرز ذاتياً فنجدهم يبدؤون في مكافأة أو معاقبة أنفسهم بطرق متعددة .

أما عن التطبيقات التربوية لهذه النظرية : فيعد التعلم الاجتماعي من الأسس النفسية السائدة للنماذج التدريسية ، ويتم التعلم وفق هذا النموذج عن طريق نموذج يتصف بخصائص مميزة ، يعرض نماذج سلوك يحتاج إليها الملاحظ ، ويستطيع تأديتها ويحصل على الثواب أو المكافأة جراء ذلك .

وتبقى الميزة الكبرى للتعلم بالمحاكاة على غيره من أشكال التعلم ؛ هي أنه يقدم للمتعلم سيناريو تتالى فيه أنواع السلوك المطلوبة . وتلحُّ نظرية التعلم الاجتماعي على أهمية التعزيز في اتباع سلوك القدوة .

ومن أ هم خصائص هذا النوع من التعلم أنَّه لا يعتمد على قيام المتعلم بمحاولات – كما هو الحال في التعلم الشرطي أو بعض حالات التعلم الاقتراني وغيرها من أنواع التعلم الأخرى إذ إن الطابع الأساسي الذي يغلب على الناس استخدامه في سلوك جديد هو أساس الملاحظة ، وذلك عن طريق الربط المباشر بين سلوك النموذج ؛ والأحداث الحسية او الاستجابات الرمزية ذلك أنَّ الملاحظ يسجل ما يلاحظه و يختزنه في عقله على شكل أحداث حسية او استجابات رمزية ٠ ثم يستخدمها فيما بعد كعلامة أو دليل عندما يقوم هو بنفس السلوك الذي لاحظه .

وتتضح أهمية أسلوب المحاكاة في الصف المدرسي في عدة مجالات ، ومنها أنَّه يمكن تسهيل التعليم بدرجة كبيرة ، وذلك بأن نقدم النماذج الملائمة حيث يستطيع المعلم استخدام العديد من النماذج لحث التلاميذ على إتباعها . كما يسهم في صياغة نتائج السلوك سواء كانت ثواباً أو عقاباً في ضوء تأثيرها على المتعلم ،فلا يمكن للمعلم أن يفترض أن المنبه الذي يعتبره هو ساراً ؛ سيؤدي إلى تقوية السلوك أو تدعيمه . فالشخص شديد الخجل سيكون التفات أقرانه له نوعا من العقاب ، وليس تشجيعاً له . كما أن المعلم

لا يستطيع أن يسأل تلاميذه عما يعتبرونه مُعزِزَاً لسلوكهم ؛ إذ أن ذلك سيُفقِد المُعزِز أثره كما هو الأمر في حالة المدح والتعزيز .

كما يسهم التعلم بالملاحظة في نقل ثقافة المجتمع إلى الناشئة ، وهنا يأتي دور توجيه الطالب إلى بيئة ناجحة ، وإبعاده عن البيئة التي من شأنها أن تسبب خلل ما في توجيه سلوكه . كما يلعب اختيار الرفيق ، والصاحب دوراً هاماً في نقل ثقافة مجتمعية إيجابية إلى الطالب .

كما يسهم التعزيز في رفع الدافعية للتعلم ، وتكون آثاره أوتوماتيكية ؛ بمعنى أن المعلم لا يحتاج لأن يشرح للمتعلمين أنهم إذا اجتهدوا سينالون درجات أعلى . وهنا يجب أن يرتبط التعزيز أو العقاب ارتباطاً دقيقاً بالسلوك النهائي المطلوب ، فيجب على المعلم أن يضع أهدافا قصيرة المدى للتحصيل في الدرس ؛ بحيث يستطيع تعزيز السلوك الذي يحقق تلك الأهداف ، كما يجب الاتساق في التعزيز ، فلا يُثاب سلوك الطالب في مرة ، ويعاقب في مرةٍ أخرى . كما إنه لا يعنى ضرورة التعزيز في كل مرة يأتي فيها المتعلم سلوكاً سليماً .

كما يعد التعلم بالملاحظة مصدراً رئيساً لتعـــلم القواعد والمبادئ سواءً في المدرسة أو المنزل . فعملية النمّذجة : هي عملية نسخ سلوك آخرين مُـهمين للتلميذ كالمعلم، فيجب أن يكون نموذجاً حسناً لتلاميذه ، فيجب على المعلم أن يكون حذراً في سلوكه ، وألفاظه ، فهو بالنسبة لطلابه نموذجاً يُحتذى به . فإذا أراد تعليمهم احترام الوقت ؛ فيجب أن يلتزم هو بمواعيد حصصه الصفية أولاً .

كما يتيح التعليم بالملاحظة ؛ عمل تطبيقات في البداية على بعض المتعلمين ، عندما يكون الهدف هو إكساب المتعلمين بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار ، كتقمّص بعض الشخصيات التاريخية أو الروائية .

كما تمكن هذه النظرية المعلم من استخدام نماذج وتطبيقات وخاصة عندما تكون الأهداف تقوم على عناصر مشتركة من الأنشطة المعرفية والحركية أو المهارية ؛ مثل تعلم نطق الكلمات الأجنبية . وهنا يمكن استخدام نماذج للأداء الخاطئ : إلى جانب نماذج للأداء الصحيح معاً في نفس الوقت ، فالمتعلم الذي يكون أداؤه غير مرضٍ يستفيد من مقارنة نماذج الأداء الخاطئ ؛ بنماذج الأداء الصحيح ، مما يؤدي إلى تعديل سلوك الأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح .

كل هذه التطبيقات و غيرها كثير مما يمكن الاستفادة منه عن طريق التعلم بالملاحظة ، فهي – أي التعلم بالملاحظة – تتيح نمّذجة السلوك المُراد إكسابه للمتعلمين في ظروف مماثلة للظروف التي سيؤدي فيها المتعلمون المهارة المطلوبة .

لقد بذل باندورا جهداً كبيراً من أجل تطبيق نظريته في مجال علم النفس و المجال الاجتماعي والتربوي ٠و قد أصبحت تطبيقات نظرية مبادئ التعلم الاجتماعي في مجال العلاج النفسي معروفة الآن . كما أنَّ آثارها التربوية كتقنية تعليمية ، هي أكثر فعالية من بعض نماذج التعلم الأخرى ، وبخاصة في مجال تعليم المهارات الاجتماعية ، أو المهارات الحركية المعقدة . وتبرز أهمية هذا التعلم من خلال الدور الهام الذي يقوم به المعلم داخل غرفة الصف ، لأنه يمثل نموذجاً غنياً بالنسبة لتلاميذه ، لتنوع السلوك الذي يصدر عنه على مرأى منهم . وقد بينت دراسات عديدة أن التلاميذ يتأثرون بسلوك معلميهم وتصرفاتهم ، أكثر من تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم ، فالمعلم الهادئ الودود المُحب للنصائح ، المُلتزم بالوقت ، المُهتم بهندامه وأفعاله ؛ يكسب الطلاب سلوكه أكثر بكثير من تقديمه للنصائح لهم ، عن قيمة الوقت والعلم والاهتمام بالهندام ....

إن إدراك المعلم لدوره كنموذج ذو تأثيرٍ فعّال ، وإن هذا التأثير ليس مقصوراً على المعلومات فقط ، بل يتناول جوانب سلوكية عديدة أيضاً ، يساعده في كثير من الأحوال على أداء سلوك مرغوب به .

وفي ختام هذا الفصل لابدَّ من الإشارة ؛ إلى أنَّ موضوع التعلم قد أولاه العلماء اهتماماً كبيراً ، ويكاد لا يوجد في علم النفس موضوع أكثر أهمية في فهمنا للسلوك من موضوع التعلم ، ولم تنحصر نظريات دراسة السلوك والتعلم على هذه النظريات الثلاث بل وُجدِت نظريات أخرى كنظريات التعلم التحليلية النفسية لدولارد وميلر ، ونظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لجوليان روتر وغيرها من النظريات التي أولت السلوك اهتماماً كبيراً ؛ إلا أننا في هذا الفصل ركَّزنا على ثلاث نظريات التي من شأنها أن توضح السلوك التعليمي الناجح ، وتبين أهمية التعزيز كعامل أساس في تقويم سلوك الطالب من جهة ، ورفع جاهزيته للتعلم من جهة أخرى ، وهذه النظريات الثلاث تقدّم بلورة كافية نوعاً ما عن التعزيز ونظمه .

الفصل الخامس

العقاب وانعكاساته في العملية التعليمية

يدور حول مسألة العقاب جدلٌ مستمر ينتقل من جيل إلى آخر ولعل السبب في ذلك : هو ما يتوفر من أفكار وآراء ومعتقدات تربوية تعود إلى الفلسفة الأساسية عن الطبيعة البشرية ، والتي جعلت مسألة العقاب تحتل في المواقف التدريسية اهتماما خاصاً من التربويين .

فالعقاب هو طريقة تمنع إتباع السلوك السيئ مرة أخرى ، ويتم بها ردع صاحبه عن هذا السلوك وإرشاده إلى السلوك الذي يطيب نفوس الآخرين ويعوض عليهم خسارتهم التي أحدثها المسيء .

وهو في نظر سكينر ، أسلوب معاكس . إنه يعني تقديم معزز سلبي (الضرب، التوبيخ، الصدمة الكهربائية ...). ولذا فإن الآثار التي تتركها الحالتان مختلفة . فإذا كان التعزيز يقوي إمكانية صدور الاستجابة المطلوبة، فإن العقاب لا يقود حتماً إلى إضعاف إمكانية حدوث الاستجابة غير المرغوب فيها[1].

(١) راجع : عامود : د. بدر الدين « علم النفس في القرن العشرين « الجزء الأول ، ص ٣٤٠

www.alukah.net
شبكة الألوكة

فالعقاب : هو النتيجة غير المرغوبة والتي تلي السلوك وخصصت لإيقافه [1].

ويعتقد سكينر أنَّ العقاب هو الأسلوب المألوف لضبط السلوك في مجتمع . إذاً فالعقاب يمكن أن يوقف سلوكاً ما ولكنه لا يقضي عليه أو يزيله بالضرورة . العقاب يخلق الخوف لكن في حالة انخفاض حدة هذا الخوف ، نجد أن السلوك سيعود للظهور ، كما يمكن أن يؤدي إلى تأثيرات جانبية غير مرغوبة مثل الكره أو الغضب[2] ويمكن تعريف العقاب إجرائياً : بأنه الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية ، وذلك أما بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط ، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها (معززات إيجابية) من السياق السلوكي بحيث ينزع السلوك موضع الاهتمام إلى الزوال . ويشير هذا التعريف إلى أنَّ العقاب كالتعزيز ، يعرف بآثاره في السلوك ، فالحادث أو المثير الذي يؤدي إلى كف الاستجابة يعتبر عقاباً . وعلى نحو شبيه بالتعزيز أيضاً ، يمكن تقسيم العقاب إلى نوعين عقاب إيجابي ، ويحدث لدى تطبيق مثيرات منفِّرة على بعض الاستجابات ، وعقاب سلبي

(١) انجلر : باربرا " مدخل إلى نظريات الشخصية " ص ٣٥٣

(٢) (المرجع نفسه)

شبكة الألوكة - قسم الكتب

www.alukah.net
شبكة الألوكة

ويحدث لدى حذف أو إزالة أو إيقاف بعض المثيرات المرغوب فيها من السياق التعليمي ، والتي تعمل كمعززات إيجابية ... ومثيرات عقابية سلبية[1] .

فالعقاب وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي، يقصد به إحداث ألم مقصود ومفيد ، وإذا نظرنا إلى العقاب من ناحية أخرى وجدنا أن العقاب فكرة قديمة ومعروفة منذ أن وجد الإنسان، وفي هذا السياق لابد أن نذكر أن طبيعة العلاقة بين المعلم أو المربي وبين التلاميذ قد مرت بتحولات كثيرة على مر الزمن .

فقبل عقدين من الزمن تعارف الناس على مقولة الأب للمدرسين في المدرسة ، حيث سعت السياسة التربوية في أغلب بلدان العالم إلى تجسيد مبدأ الديمقراطية في العمل التربوي ، هذا بالإضافة إلى انتشار النظريات الحديثة في مجال التربية والتعليم وتبني شعار(التعامل مع الطفل على أنه إنسان وليس كائن آخر).

في ضوء تلك التطورات الأخيرة ظهرت لدينا إشكالية ذات طابع اجتماعي معروف ، تتعلق بطبيعة ما هو قائم في الواقع الاجتماعي

(١) نشواتي : د. عبد المجيد « علم النفس التربوي » ص ٢٩١-٢٩٢.

شبكة الألوكة - قسم الكتب

على مستوى العملية التربوية ، حيث إنَّ هنالك الكثير من المعلمين الذين يحاولون تطبيق المنهج الديمقراطي في للعملية التربوية وخاصة أولئك المدرسين الشباب الذين يتميزون بدرجة عالية من الحماس لممارسة وتطبيق أحد النظريات التربوية ، ولكنهم سرعان ما يتخلون عن أفكارهم ومحاولتهم تبوء بالفشل ولعل السبب في ذلك يعود لطبيعة ما هو سائد من اعتياد الطلاب على نمط معروف من العلاقة التربوية ، الأمر الذي يجعل من المعلم عرضة للسخرية والتهكم ، حين يحاول تطبيق النظرية الحديثة في أدائه التربوي .

لقد أثار العقاب جدلاً حاداً بين الفلاسفة وعلماء النفس والمربين حيث إن منهم من قال : إنه شكل من أشكال إدانة تصرفات الطفل السلبية ، يثير لديه مشاعر الخجل والندم والحرج ، وعدم الرضا عن النفس، ثم تأنيب الضمير، وهذا ما يجعل العقاب مؤثراً للغاية ويحفز الطفل على إيقاف بعض التصرفات وتنشيط بعضها الآخر.

ولنا هنا أن نرى نظرة السلوكيين إلى العقاب على أنه (مثيرٌ مؤذٍ يتلو سلوكاً معيناً يعمل على إضعافه) ، فالضرب مثلا يأخذ شكل العقاب حين يؤدي إلى خفض تواتر السلوك المقترن معه .

فالعقاب وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي يقصد به إحداث ألم مقصود مفيد، وفي مجال المدرسة لا نلجأ إلى العقاب إلا في حالات الضرورة القصوى، لأنه بالإضافة إلى ما يحققه العقاب وخاصة البدني منه من أضرار جسدية على التلميذ، فهو قد يؤدي إلى وجود عقد نفسية لدى التلاميذ تظهر أعراضها كلما أخذ الطفل بالنمو وظهور شخصيته الثابتة المستقلة .

ويعتبر العقاب البدني حافزاً من وجهة نظر المدرس لتغذية التغيير في السلوك ، ومع ذلك فإن ما يعتبره المدرس عقوبة يمكن ألا ينظر إليه الطلاب كذلك ، وقد يقدم العقاب إشباعاً لحاجة ما لدى التلميذ، كما هو حال التلميذ الذي يحاول لفت انتباه المدرس عندما يتحدث بصوت عال في الصف ، فإذا فكر المعلم بعقابه قد يقدم له فرصة إرضاء الحاجة للفت الانتباه إليه . ومن المحتمل أن يحقق العقاب البدني بعضاً من ضروب التعلم ، فالمتعلم ربما كان أسرع قليلاً بالعقاب منه بدونه ، فقد يعمل العقاب البدني على منع ظهور السلوك غير المستحب مرة أخرى حسب رأي بعض المدرسين ، وقد يؤدي بالتعلم إلى الانتقال إلى استجابات أخرى ، وربما يدفع العقاب بعض التلاميذ إلى القيام بعمل مستحب أو مرضي[1] .

(١) طحان ، ناظم : علم النفس التربوي ، وزارة التربية ، دمشق ، ط١ ، ١٩٨٦ ، ص ٤١٧

و يختلف التعزيز السلبي عن العقاب ؛ حيث إنه في العقاب يتم تقديم المعزز السلبي بينما في التعزيز السلبي يكون إزالة المعزز السلبي .

و ينصح عادةً بتجنب استخدام المعززات السلبية المزعجة مثل النقد و السخرية وأن يستعمل بدلاً منها التعزيز الإيجابي الذي من شانه أن يجعل الأشخاص مقبلين على السلوك بدلاً من النفور منه .

ويرى سكينر أن العقاب لا يعمل كمعزز سلبي ، لأن العقاب قد يخفض من معدل الاستجابة ، وله أثرٌ مؤقت سرعان ما يزول ويعود معدل الاستجابة إلى حالته الأولى ، أي أن العقاب ليس له أهمية تذكر على المجموع الكلي للاستجابات اللازمة لحدوث الانطفاء ، ولكن يقتصر أثره على التأثير المؤقت في معدل الاستجابة .

وفي غرفة الصف فيلعب المعلم دور رئيس في خلق الظروف التعليمية الجيدة في داخل الفصل الدراسي فشخصية المعلم وسلوكه يجعلان منه نموذجاً يحتذي به تلاميذه ، كما أن استخدام المعلم عملية الثواب و العقاب داخل الفصل تخلق إطاراً مناسباً

تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية ، و يشار إلى عملية الثواب و العقاب بأنها عملية تعزيز لسلوك التلاميذ سواءً كان هذا التعزيز سلبياً أو إيجابياً ، والتعزيز الموجب أي إثابة السلوك المرغوب فيه يزيد من احتمال تكرار هذا السلوك و كلما كان التعزيز مباشراً أي عقب حدوث السلوك مباشرة زاد ذلك من احتمال حدوث السلوك المعزز و تكراره لأنه يحقق الإشباع للتلميذ ، و تشير الدراسات النفسية إلى أن تأثير عملية التعزيز لا تقف عند سلوك التلميذ المعزز وحده ؛ و إنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك بقية أفراد الفصل ، و من المعروف أن استخدام المعلم لعبارات الإطراء و الرضا و الاستحسان يؤدي إلى تعزيز سلوك التلاميذ تعزيزاً إيجابياً في معظم الحالات .

ولا يقتصر أثر عملية التعزيز على زيادة التعلم ، و إنما هي وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة ، و هي تؤدي بدورها إلى زيادة التعلم ، و مهارات التعزيز من أهم مهارات التدريس ، لأنها تتيح للمعلم أن ينمي إمكانياته كإنسان و كقائد للعملية التعليمية ، حيث يجب على المدرس أن يدرس خصائص المتعلمين و فهمها و سلوك التعزيز سلوكاً فردياً

بين المعلمين ، ويحاول كل معلم البحث عن الاستخدام الملائم و المتنوع للمعززات . ومن المعروف أن وجود علاقة طيبة بين المعلم و تلاميذه تجعل جميع أنواع الإيماءات و الألفاظ يمكن أن توفر تعزيزاً مقبولاً ، حيث إن التعزيز الفعال هو تفاعل ذو اتجاهين بين المعلم و تلاميذه .

وهناك مبادئ لاستخدام الثواب والعقاب ، و تتلخص المبادئ التي يعتمد عليها مدى نجاح الثواب و العقاب في تربية الطفل فيما يأتي :

١ . الثواب يجب أن يؤدي إلى ارتياح ، والعقاب يجب أن يؤدي إلى عدم الارتياح للطفل ، فالثواب هو ما يشبع حاجة أو يختزل حافزاً في لحظة معينة و ما نعتبره مكافأة قد لا يكون كذلك من وجهة نظره ، فالطعام ليس مكافأة للشخص الشبعان ، و بالمثل ما نعتبره عقاباً قد لا يعده الطفل لوناً من ألوان العقاب .

٢ .تحدث الآثار القصوى للثواب والعقاب عندما يتبعان لاستجابة مباشرة ، فلا بد من الارتباط بين الثواب والعقاب و الاستجابة حتى ينتج الأثر .

عدم انتظام الثواب و العقاب ، و ذلك بتقديمهما على نحو متقطع أكثر فاعلية من انتظامها على نحو مستمر ،حيث يؤدي ذلك إلى استمرار حدوث السلوك (في حالة العقاب) . و إذا كان علينا أن نفاضل بين الثواب و العقاب في تربية الطفل نستطيع القول أن الأسلوبين لا غنى عنهما ، و الأسلوبين ليسا متساوين في القوة أو متضاربين في الاتجاه . لذلك على المعلم أن يدرك تماماً متى و كيف يمكن استخدام كلا الأسلوبين أثناء موقف التدريس ، بما يعمل على زيادة و فاعلية موقف التعلم و تحقيق الأهداف التعليمية و التربوية[1]

(١) أبو حطب ، فؤاد « الثواب و العقاب و تربية الطفل «بحث مقدم في ندوة تربية الطفل ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر ، ١٩٧٩م

الخاتمة :

مما تقدم نرى أن للتعزيز دورٌ كبير في النهوض بالسلوك الإنساني بشكلٍ عام ، والسلوك التعليمي بشكل خاص ، و به – أي التعزيز – يستطيع المعلم أو المربي أن ينتقل من حالة الجمود والركود السائدة عند عموم الطلاب في الحقل التعليمي ؛ إلى حالة النشاط والحيوية . و به يقوم المعلم بالتمييز بين مستويات الطلاب المختلفة . ويساعده التعزيز على تنمية المخزون الكامن لدى بعض لطلاب الذين يتسمون بالخجل .

إنَّ التعزيز ضرورة كما هو التعليم ، وهذه الضرورة واجبة لتقويم السلوك التعليمي ، وعلى المعلم أو المربي أن يستخدمه في مجال عمله ، وفقاً للآليات والأشكال التي مرت معنا .

والحمد لله رب العالمين .

ملحق

مصطلحات تربوية هامة

فيما يلي مصطلحات تربوية تهم الباحث في ميدان التربية ، بعض منها أُستخدم في كتابنا هذا ، والأخر لم نستخدمه لكنه متداول في الميدان التربوي بشكل كبير[1]

احتياجات تدريبية :

هي مجموعة التطورات والمتغيرات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين ، لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية ، وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي ، الذي يساهم بدوره في تحسين نوعية التعلم .

أداء :

هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري ويستند إلى خلفية معرفية وجدانية معينة . هذا الأداء يكون عادة على مستوى معين ، يظهر منه قدرة الفر د على أداء عمل ما .

(١) راجع الجهوية : ملحقة سعيدة « المعجم التربوي « المركز الوطني للوثائق التربوية ، جمهورية الجزائر الديمقراطية الشعبية ، وزارة التربية الوطنية و نشواتي : د. عبد المجيد « علم النفس التربوي « دار الفرقان ، الأردن .

إدراك :

عملية معقدة تتدخل فيها الذاكرة والمخيَّلة وإدراك العلاقات في تأويل ما ندرك مع وجود الخبرة اليومية والتعلم الذي يضفي على هذه الصيغ معاني ودلالات من خلال عملية التأويل .

إرشاد تربوي:

هو مساعدة الطالب على حل ما قد يجابهه من مشكلات أو توفير المساعدات العلاجية ، و التخطيط التربوي له .

استجابة شرطية :

أي الاستجابة لمنبه أمكن اكتسابها بطريق التعلم ، أي الاستجابات التي لا يكون مصدرها الأفعال المنعكسة

استعداد :

هو مجموعة من الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلاً الاستجابة بطريقة معينة و قصدية ، أي أن الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين ، بناء على مكتسبات سابقة منها القدر ة على الإنجاز والمهارة

في الأداء ، لذلك يعتبر الاستعداد دافعاً للإنجاز لأنه الوجه الخفي له تضاف إلى الشروط المعرفية و المهارية شروط أخرى سيكولوجية فالميل والرغبة أساسيان لحدوث الاستعداد.

أسس معرفية :

هي الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها ، مصادرها ، مستجداتها وعلاقتها بحقول المعرفة الأخرى ، وتطبيق التعلم والتعليم فيها ، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها .

إسهاب :

هو توفير معلومات تفصيلية بغرض الربط بين المفهوم الجديد والمعرفة السابقة ذات العلاقة بذلك المفهوم ، ولتحقيق ذلك يمكن استخدام الطريقة الاستنتاجية أو الطريقة الاستقرائية التجريدية أو هو عملية لفظية تؤدي إلى اتساع نطاق الموضوع الدلالي على نحو يؤدي إلى وجود ألفاظ وعبارات يمكن الاستغناء عنها .

انطواء :

ظاهرة نفسية تتميز بميل الفرد إلى توجيه سلوكه وفق العوامل الذاتية ولعزوف عن الحياة الاجتماعية .

انفعال :

من أنواع السلوك المتعلقة بالمشاعر والأحاسيس والاستجابات الوجدانية والمزاجية ، ومنه الانفعالي أي الشخص الذي يغلب عليه التصرف باندفاع ودون روية .

بيئة الصف :

ويقصد بها الظروف الفيزيائية والنفسية التي يوفرها المعلم لتلاميذه في الموقف التعليمي ، وعلى قدر جودة الظروف و ملاءمتها تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة وفعالة ، الأمر الذي يساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات ، وتنمية مستوى الدافعية الذي توفره هذه البيئة الصفية .

تحفيز :

هو عامل للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة ، أو للتغلب على العوائق ، أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال الصعبة على أحسن وجه .

تحليل :

هو أحد المستويات المعرفية ، ويعني قدرة الفرد على تحليل بعض المواقف التي يتعرض لها ، ويظهر في نواتج التعلم ، كأن يقسّم أو يحدّد أو يختار أو يفضل .

تدريب :

هو أسلوب يستهدف مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات معينة ، من خلال تطبيق أفكار و مبادئ و مفاهيم سبق تعلمها في مواقف عملية ، وهو كذلك أسلوب يساعد على تثبيت النواحي المعرفية فضلاً على أنه يجعل التعلم أكثر بقاء وقدرة على الانتقال إلى مواقف جديدة .

تدعيم :

أي حدث أو شيء يحدث أو يقدم بعد ظهور السلوك أو نتيجة له ويؤدي إلى زيادة في تكرار ذلك السلوك أو حدته أو مدة حدوثه .

تركيز :

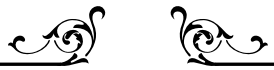
هو في علم النفس حصر الانتباه أو الجهد وتوجيهه نحو موضوع معين .

تصنيف :

هو تقسيم الأشياء او المعاني وترتيبها في نظام خاص ، وعلى أساس معين بحيث تبدو ذات صلة بعضها البعض ، ومنه تصنيف الكائنات ، وتصنيف العلوم ، والتصنيف الحقيقي هو ما قام على أساس من المميزات الذاتية الثابتة . والتصنيف التحكمي ما بني على أمور اعتبارية وظاهرية .

تطبيق :

هو مستوى من المستويات المعرفية ، يستطيع المتعلم فيها أن يطبق ما سبق تعلمه في مواقف جديدة ، حيث تظل قيمة ما تعلمه الشخص في موقف ما محدودة إلى أن تتاح له الفرصة لتطبيقه في مجالات الحياة اليومية .



تطوير :

هو عملية تحويل مواصفات التصميم إلى صيغة مادية، وهو أحد مكونات تكنولوجيا التعليم . أو هو استخدام لغة أو نظام تأليف لتصميم وتطوير لتعليم .

تعبير :

هو ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد مشافهة وكتابة ، بطريقة منظمة ومنطقية ، مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين ، أو مشكلة معينة .

تعزيز :

هو ما يعقب الاستجابة أو السلوك من آثار، منها ما هو مرضٍ ، مربح ، مقنع ، مشبع ، إيجابي ، فيقال : أثر طيب أو مكافأة أو تعزيز موجه ، ومنها ما هو غير مرضٍ ، مؤلم ، منفر أو سالب فيقال له : أثر غير طيب أو عقاب أو تعزيز سالب . المكافأة ميسرة للتعلم بينما يكفي العقاب في بعض الأحيان لما يراد إبطاله وتعديله من سلوك .

تعلم تعاوني :

هو تعلم قائم على أساس المشاركة الفعالة والنشطة للتلميذ في عملية التعلم . يقوم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة داخل القسم ثم إعطاء الفرصة لهم لتحمل المسؤولية عند دراسة موضوع ما ، يتم التعلم التعاوني تحت إشراف وتوجيه المعلم .

تعلم ذاتي :

أسلوب من أساليب التعلم ، يسعى فيه المتعلم إلى تحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية ، يسير فيها وفق قدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة بأقل توجيه من المعلم . قد يتم هذا التعليم بصورة فردية أو في مجموعات تحت إشراف المعلم ، أو بصورة غير نظامية ، عن طريق التعليم المبرمج أو برامج التعلم عن بعد .

تعلم نشط :

تعلم يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ، إلى جانب مشاركته كذلك في النشاطات داخل

القسم وخارجه ، ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم .

تعليم :

هو عملية تحفيز و إثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي ، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد حصول التعلم .

تفاعل :

طريقة جيدة يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانيات المتوفرة في حجرة الدراسة .كما يعرف كذلك بأنه تفاعل المتعلم مع النشاط في شموليته ككل متكامل .

تفكير :

هو سلوك معرفي يتعامل الإنسان من خلاله مع الصور أو الأفكار التي تمثل الموضوعات والأحداث ، كذلك هو عمليات عقلية رمزية أو مضمرة ، تشمل التخيل ، التذكر ، حل المشكلات ، أحلام اليقظة ، التداعي الحر ، وتكوين المفاهيم والفكر الابتكارين .

تقدير :

هو حكم على قيمة الشيء على وجه التقريب ، يختلف من شخص إلى آخر تبعاً لتفكيره واتجاهاته ومرجعيته ، وثقافته بشكل عام .

تقويم :

هو عملية إصلاح تقوم على جمع البيانات أو المعلومات المتعلقة بالمتعلم فيما يتصل بما يعرفه أو يستطيع فعله ، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات مثل ملاحظة التلاميذ أثناء تعلمهم أو تفحص إنتاجهم أو اختبار معارفهم ومهاراتهم .

تقويم ذاتي :

هو نوع من أنواع التقويم الذي يعنى بإصدار حكم شخصي ذاتي على أداء الفرد ، مرتبط بالتعلم الذاتي ، من خلاله يستطيع الفرد أن يحدد ما وقع له من أخطاء ، ثم يقوم بالمراجعة تلافياً لهذه الأخطاء ، ووصولاً إلى الأهداف المرغوب فيها .

تقويم شامل :

هو شرط من شروط التقويم العلمي ، يشير إلى أن كافة جوانب التعلم المحددة في الأهداف لابدَّ أن تخضع للتقويم ، ويشمل المعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات والتذوق والتقدير وغيرها .

تقييم :

هو عملية يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها ، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها ، والعملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف ، مستخدماً أنواعاً مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها على ضوء الهدف المراد قياسه ، كالاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات والميول ومقاييس القيم والملاحظات والمقابلات الشخصية ، وتحليل المضمون وغير ذلك من المقاييس الأخرى .

التنفير :

أسلوب علاجي يقوم على قرن منبه منفّر أو منبه مؤلم وغير سار بسلوك غير مرغوب فيه ويؤدي إلى انطفاء هذا السلوك وانقراضه . ويستخدم عادةً في علاج حالات الإدمان والإفراط في تناول الأطعمة .

تواصل تربوي :

العمليات التربوية تحدث التواصل الاربوي لكونها عمليات تواصلية بحكم أنها ترتكز على شبكة من العلاقات الإنسانية : تلميذ / محيط – مدرسة / أسرة– مدرسة .

توجيه ذاتي :

هو أداء يمكّن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده وتنمية قدرته على التوجيه الذاتي .

خبرة :

موقف تربوي ، تتم فيه عمليتا التعلم والتربية معاً ، إذا كان المعلم يدرّس درساً في الفصل فإن الموقف يتضمن خبرة تضم معارف وحقائق ومفاهيم واتجاهات وتعميمات ومهارات من جوانب العملية التربوية .

خصائص المتعلم :

هي تلك الأوجه من خبرات المتعلم التي تؤثر في فاعلية عملية التعلم

دافع :

هو استعداد داخلي فطري أو مكتسب، عضوي أو اجتماعي أو نفسي ، يثير سلوكاً ذهنياً أو حركياً ، يسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية .

سلوك :

هو مجموعة من الأفعال المادية أو الرمزية ، يقوم بها الكائن الحي تحت تأثير موقف ما ، يحاول تحقيق إمكاناته وخفض التوترات التي تهدد وحدته ، وبالتالي تدفعه إلى الحركة والنشاط التكيّفي .

سنة دراسية :

فترة زمنية محددة تتضمن عملية الدراسة الفعلية ، والعمل الإداري المدرسي وفق المنظومة التربوية ، كما تتخللها فترات من العطل .

طفل موهوب :

يطلق على أي طفل يزيد استعداده العقلي وأداؤه عن معايير عمله أو هو الطفل الذي يظهر أداءً ممتازاً في مجال أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني .

فروق فردية :

هي الفروق أو التباينات الكائنة في النواحي والخصائص والاستعدادات والقدرات ، أو السمات الجسمية والعقلية

والاجتماعية والنفسية التي يتسم بها الفرد ويتميز عن غيره . وهي التي بموجبها يراعي المدرس نقائص كل متعلم في الصف الواحد .

فهم :

هو عملية تفوق مستوى التذكر ، يكون فيها المتعلم قادراً على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه ، ويستدل عليه بمجموعة من السلوكات العقلية التي يظهرها . تندرج تحتها مجموعة من السلوكات ، كأن يترجم أو يفسر أو يستكملأو يشرح أو يعطي مثالاً ، أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما .

كفاءة :

هي نشاط معرفي و مهاري يمارس على وضعيات ، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية – مشكل – للتأكد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة ، فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية ـــ مشكل .

كفاءة تعليمية :

هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات ،، يكتسبها الطالب نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي معين ، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن ، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر .

معايير : هي حصيلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية ، يمكن من خلال تطبيقها التعرف على الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه .

معرفة إجرائية :

هي ما لدى المتعلم من معرفة عن كيفية عمل الشيء ، فالقدرة على قسمة الكسور ، وتسميع قصيدة وأداء لعبة ، أمثلة للمعرفة الإجرائية .

معرفة تقريرية :

هي معرفة المتعلم عن شيء أو موضوع ما ، كمعرفة قصيدة أو مجموعة من الحقائق أو قائمة من التواريخ أو قواعد لعبة ، كلها أمثلة للمعرفة التقريرية .

معرفة سلوكية :

هي موقف التلميذ عندما يصير مألوفاً ، نتعرف عل كون التلميذ قد اكتسب معرفة سلوكية عندما يمارسها بصفة تلقائية ، دون إيعاز من المعلم

معرفة شرطية :

هي معرفة متى ولماذا تستخدم المعرفة التقريرية أو المعرفة الإجرائية . إنَّ معرفة متى يطبق نظام عددي معين لحل مسألة في الرياضيات مثال للمعرفة الظرفية أو الشرطية ، شأنه شأن معرفة متى تستخدم استراتيجية من استراتيجيات التعلم . مثال ذلك في واجب مدرسي : متى يقرأ المتعلم بعناية ودقة ؟ متى يضع خطاً تحت الكلمات المفتاحية ؟ متى ينبغي عليه أن يتصفح المواد وأن

يلتفت إلى بنيتها العامة ؟

مكتسب :

كل ما تبقَّى لدى المتعلم مما سبق تعلمه في مواقف تعليمية ، أو ما مرَّ به من خبرات تربوية ، لم يتعرض لعوامل التشتت أو النسيان . وتعد المكتسبات مؤشراً على وجود العملية التعليمية ، باعتمادها على أساليب مساعدة على ذلك .

موقف :

هو حالة من الاستعداد العقلي تولّد تأثيراً حيوياً على استجابة الفرد ، وتساعد على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات ، سواء كانت بالرفض أم بالإيجاب .

نشاط :

جهد عقلي أو بدني يبذله المتعلم ، ويشارك فيه برغبته في سبيل إنجاز هدف ما ، وإشباع حاجاته وفق خطة مقصودة ، ومخطط لها ، وهو في ذلك ليس منفصلاً عن المنهج الدراسي ، بل هو جزء من عناصره في ظل المفهوم الحديث له ، ومنه ما هو موجه ، بهدف

إثراء أجزاء معينة داخل المنهج ، ومنه ما هو حر .

نشاط تعزيزي :

هو عمل ينفذه التلاميذ الذين أنجزوا المادة الدراسية بصورة عادية ، ومن شأن هذه الأخيرة أن تدعم تعلمهم ، وتوصلهم إلى تعميق المادة وإتقانها .

نموذج :

تقليد مجسم للشيء ذاته ، كامل التفاصيل او مبسط .

هدف :

هو نشاط معرفي أو مهاري يمارس على محتوى مثل : يسطر الفعل ، ينجز عملية جمع بالاحتفاظ .

ورشة تربوية :

هي نشاط تعاوني عملي يهدف إلى دراسة مشكلة تربوية مهمة ، أو إنجاز واجب أو نموذج تربوي محدد ، يقوم به مجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة .

ورشة عمل :

هي اجتماع يتيح الفرص لعدد من الأشخاص من ذوي الاهتمامات الخاصة المشتركة ، أو ممن تواجههم مشكلة مشتركة للعمل مع متخصصين ، والحصول على خبراتهم التي تفيد في حل المشكلة ، كما قد تتيح لهم الفرصة لتدريبات عملية .

المصادر والمراجع

أولاً : القرآن الكريم .

ثانياً : المراجع :

١- ابن منظور « لسان العرب « ط٣ ، دار صادر ، بيروت ، ١٤١٤هـ ، ج ١٥ .

٢- أبو حطب ، فؤاد " الثواب و العقاب و تربية الطفل "بحث مقدم في ندوة تربية الطفل ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر ، ١٩٧٩م

٣- انجلر : باربرا « مدخل إلى نظريات الشخصية « ترجمة : د. فهد عبد الله دليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر ، ١٩٩١م .

٤- بيتش : هارولد ريجنالد « تعديل السلوك البشري « تعريب : د. فيصل محمد الزراد ،دار المريخ للطباعة والنشر، السعودية ، ١٩٩٢م

٥- الجهوية : ملحقة سعيدة « المعجم التربوي « المركز الوطني للوثائق التربوية ، جمهورية الجزائر الديمقراطية الشعبية ، وزارة التربية الوطنية ، ٢٠٠٩ م .

٦- الخطيب : جمال « تعديل لسلوك الأطفال المعتدين» دليل الآباء من المعلمين ، إشراق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن . ١٩٩٥م

٧- ربيع : محمد شحاتة « تاريخ علم النفس ومدارسه « دار الصحوة في القاهرة .

٨- الشرقاوي أنور محمد « التعلم نظريات وتطبيقات ، مكتبة لأنجلو المصرية ، القاهرة

٩- طبيب : عماد محمود « أثر التعزيز على التحصيل العلمي « رسالة ماجستير ، جامعة النجاح ،فلسطين ، ٢٠٠٥

١٠- طحان ، ناظم : علم النفس التربوي ، وزارة التربية ، دمشق ط١ ، ١٩٨٦

١١- عاقل : فاخر « التعلم ونظرياته « ط٦، دار العلم للملايين ، دمشق ، ١٩٨٦

١٢- عامود : د.بدر الدين « علم النفس في القرن العشرين « الجزء الأول ، مطبوعات اتحاد الكتاب العرب في دمشق ،

١٣- عبد الحميد جابر : جابر « سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم « دار الكتاب الحديث في الكويت .

١٤- العبيدي ، محمد جاسم « علم النفس التربوي وتطبيقاته « دار الثقافة ، عمان .

١٥- قطامي : يوسف « علم النفس التربوي « ط١ ، دار حنين ، عمان

١٦- مقال (التعلم الاستجابي - الاشراط الكلاسيكي) د. محمد العامري ، موسوعة تعلم معنا مهارات النجاح

١٧- ناصف : د. مصطفى « نظريات التعلم « مراجعة د : عطية محمود هنا ، سلسلة عالم المعرفة ، أكتوبر ١٩٨٣م

١٨- نشواتي : د. عبد المجيد « علم النفس التربوي « دار الفرقان ، الأردن ، إربد .

١٩- الوجيه : محمد إبراهيم « التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته « دار المعرفة الجامعية في الإسكندرية .

www.alukah.net
شبكة الألوكة

الفهرس

مقدمة ٣
الفصل الأول : التعزيز (المصطلح والمفهوم) ٩
الفصل الثاني : أشكال المُعززات ١٣
- المعززات الإيجابية والمعززات السلبية .
- المعززات غير الشرطية والمعززات الشرطية .
- المعززات الطبيعية والمعززات الاصطناعية .
- المعززات الاجتماعية .
- المعززات الرمزية .
- المعززات الغذائية .
- المعززات المادية .

الفصل الثالث : العوامل المؤثرة في فعالية التعزيز ٢٧
- فورية التعزيز .
- ثبات التعزيز .
- كمية التعزيز
- مستوى الحرمان
- درجة صعوبة السلوك
- التنويع
- الجدَّة

الفصل الرابع : نظم التعزيز عند (بافلوف – سكينر – باندورا)..... ٣٦
أولاً : نظرية الإشراط الكلاسيكي (إيفان بافلوف)
ثانياً : نظرية الإشراط الإجرائي (سكينر)
ثالثاً : نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)
الفصل الخامس :العقاب وانعكاساته في العملية التعليمية ٧٤
الخاتمة ٨٠
ملحق المصطلحات التربوية الهامة ٨١
المصادر والمراجع :..... ٩٦
الفهرس .....

شبكة الألوكة - قسم الكتب

هذا الكتاب منشور في