

جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التشجيع الشفوي وأثره في تنمية روح
المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم

رسالة لنيل شهادة الماجستير
تخصص علوم التربية

تحت إشراف الأستاذ :

من إعداد الطالبة :

الدكتور : أحمد دوقة

- مقران - وارث فضيلة.

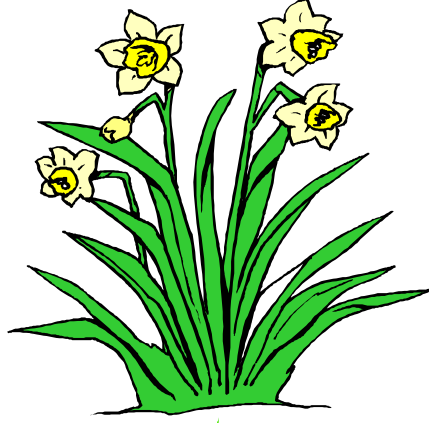
السنة الجامعية : 2001 - 2002



إهداء

إلى أبي مصدر علمي وإيماني، وأمي منبع الحنان
إلى أطيّب زوج الأستاذ أحمد وارث ، أبنائي : أحلام، روضة ورياض
إلى أختي الغالية زكية التي لولا مساعدتها لما رأى هذا البحث النور.
إلى كل أفراد عائلة مقران وأخص بالذكر أختي فريدة وزوجها وأولادها
وأخواتي، رزقي وزوجته، رشيد والطيب وخالتي
إلى كل عائلة وارث وأخص بالذكر أختي الصغيرة صفية
وزهرة التي كرسّت وقتها في طبع هذا البحث
إلى كل صديقاتي في جامعة بوزريعة وأخص بالذكر شهيرة
إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي المتواضع.

فضيلة



كلمة شكر وتقدير

الشكر لله عز وجل الذي خلقنا من ماء مهين، ومن علينا بأدوات خاصة للتعلم، من سمع وبصر وفؤاد، وجعلنا نهتدي بهديه إلى طريق البحث والمعرفة والعلم. كما أشكر جزيل الشكر الأستاذ المشرف الدكتور أحمد دوقة الذي لم يبخل علي بتوجيهاته وإرشاداته القيمة وبثروته العلمية الشاسعة.

ولا أنسى الطاقم البيداغوجي من مدير ومعلم اللغة العربية (الأستاذ شوالحي) وتلاميذ المدرسة الأساسية ثابت بن قرة بئر خادم. وأشكر كل الذين ساعدوني من بعيد أو قريب في إنجاز هذا العمل المتواضع وأخص بالذكر وارث زهرة التي خصصت جزء من وقتها في طبع هذا البحث، والسيد درياس سمير على مساعدته في سحب هذه الرسالة. وكل أعضاء لجنة المناقشة بقسم علم النفس وعلوم التربية.



الفهرس

الصفحة

i	الشكر	
ii	الإهداء	
iii	فهرس الجداول	
v	فهرس المخططات	
v	فهرس الأشكال	
01	مقدمة	
	الفصل الأول : فصل تمهيدى	
06	1- الخلفية النظرية لمشكل البحث	
13	2- مشكل البحث	
14	3- فرضيات البحث	
15	4- أهداف البحث	
16	5- أهمية البحث	
17	6- تحديد مفاهيم البحث	
	الفصل الثانى : الجانب النظرى :	
21	القسم الأول : علاقة المعلم بالتلميذ (المراهق)	
22	I- خصائص المعلم :	
22	1- الخصائص الجسمىة	
22	2- الخصائص العقلية المعرفية	
22	3- الخصائص النفسىة والانفعالية	
22	4- الخصائص العقلية	
23	5- الخصائص المهنىة	

23 6- الخصائص العلائقية.....

الصفحة

25 II - خصائص التلميذ (المراهق) في الطور الثاني من التعليم الأساسي.....

25 1- مفهوم مرحلة المراهق.....

26 2- التغيرات التي تطرأ على التلميذ (المراهق).....

26 1-2- تغيرات جسمية.....

27 2-2- تغيرات نفسية.....

27 2-3- تغيرات اجتماعية.....

29 3- الفروق الفردية للتلاميذ (المراهقين).....

30 1-3- الفروق الجسمية (حسية حركية).....

30 2-3- الفروق العقلية.....

ة 3-3- الميزاجي.....

30 الانفعالية.....

-4-3

..... الاجتماعية.....

31

ي 3-5- الف رق ف.....

31 الجنس.....

32 III - علاقة المعلم بالتلميذ (المراهق).....

القسم الثاني : المشاركة الشفوية للتلميذ

..... والتواصل البيداغوجي داخل القسم.....

34

ا 1- المشاركة الش فوية للتلميذ وأهميته.....

35 التربية.....

..... 1-1 أهمية الأسئلة في الحوار داخل القسم.....

38

40 2- أنماط الاتصال البيداغوجي داخل القسم.....

1-2	نمط اتصال الي وحيد	40
2-2	نمط اتصال الي ثنائي	41
3-2	نمط اتصال الي الصاعد الهابط	42
4-2	نمط اتصال الي متع	43
الاتجاه		
الاتجاهات		

3-	تصنيف التواصل البيداغوجي داخل القسم	45
1-3	تصنيف " نيدفلاندرز " N. Flanders	45
2-3	تصنيف "ليلى عبد الستار "	46

الصفحة

3-3	تصنيف "هينو " D. Hainaut	48
4-3	تصنيف " جاك ديكلو " J. Duclos	49
5-3	تصنيف "أوبير حانون " H. Hanoun	49
6-3	تصنيف "محمد أيت موحى"	50
إستنتاج		51

القسم الثالث: أثر التشجيع الشفوي في تنمية روح المشاركة

الشفوية للتلميذ في

52	القسم
----	-------

1.	التشجيع الشفوي والمشاركة الشفوية للتلميذ في القسم	53
1-1-	التعزيز والتشجيع في الميدان التربوي	58
2.	التعزيز والتشجيع في نظريات التعلم	

1-2- النظريات السلوكية، مبكرة للتعليم.....

61

E. Thorndike 1-1-2- نظرية ثورنديك

61

E. Pavlov & J. watson 2-1-2- نظرية بافلوف وواطسون

62

E. R. Guthrie 3-1-2- نظرية غثري

64

2-2- النظريات السلوكية الحديثة

66

B.Skinner 1-2-2- نظرية سكينر

66

C. Hull 2-2-2- نظرية هول

69

E. C. Tolman 3-2-2- نظرية تولمان

71

3. جداول التعزيز

75

1-3- جداول التعزيز الثابتة

75

2-3- جداول التعزيز المتغير

75

3-3- جداول الفترات

76

3-4- جداول التعزيز الدوري ذو الفترات المتغيرة

76

4. درجات ومقايير

77

التعزيز

الصفحة

الدراسات السابقة

79 الفصل الثالث : منهجية البحث

86

1. الدراسة الاستطلاعية..... 88
2. منهج البحث..... 95
3. كيفية اختيار العينة..... 95
4. أدوات البحث..... 100
5. كيفية جمع البيانات..... 100
6. كيفية تحليل البيانات..... 102
7. حدود البحث..... 103

111 الفصل الرابع : مناقشة وتحليل النتائج

- 1- عرض وتحليل نتائج الدراسة النهائية..... 106
- 2- الاستنتاج..... 128
- 3- الخاتمة..... 129
- 4- التوصيات والاقتراحات..... 133

قائمة المراجع :

- المراجع باللغة العربية..... 135
- المجالات..... 139
- المراجع باللغة الأجنبية..... 140
- المعاجم..... 141

الملاحق :

1. أسئلة خاصة برأي التلميذ في طريقة تشجيع المعلم له.

2. برنامج مادة اللغة العربية للسنة الثامنة أساسي.
3. النشاط والوحدة اللذان طبقت فيهما الدراسة الميدانية.

المقدمة :

مما لا شك في أن هدف المدرسة ليس مقتصرًا على مجرد تقديم المعلومات المعرفية للتلاميذ فحسب، بل تنمية قدراتهم الفكرية واللغوية والتعبيرية أيضًا. فالتعليم ليس مجرد حشو لذهن التلميذ بكم هائل من المعلومات والمعارف، وإنما هو اهتمام أولاً بشخص هذا التلميذ، من خلال خلق المهارات وعادات تنمي مواهبه وتدفع بسلوكه نحو الأفضل. توكل هذه المهمة إلى المعلم باعتباره العمود الفقري للعملية التربوية، فهو العنصر البشري الإيجابي والفعال في إحداث تغيير وتعديل في شخصية التلميذ، آخذًا بعين الاعتبار خصائص شخصيته والفروق الفردية بينه وبين غيره من التلاميذ.

ففي القسم الواحد يوجد التلميذ المتشائم، والتلميذ المرح، والتلميذ المنسبط، والتلميذ المنطوي، والتلميذ الصامت، وكذلك التلميذ المشارك شفويا والتلميذ غير المشارك شفويا خلال الحصة الدراسية.

وحاجة هذا الأخير إلى تقدير المعلم له لا تقل عن حاجة أي تلميذ آخر، وربما تزداد حدة لديه أكثر من غيره للحاجة للإحساس بالانتماء إلى جماعة القسم. وإشباع هذه الحاجة، من الدوافع التي يستطيع المعلم استغلالها في إحداث تغيير وتعديل في سلوكه الشفوي. فالتقدير الاجتماعي واحترام الذات هما حاجتان رئيسيتان ينبغي إشباعها لدى التلميذ داخل القسم. إلى جانب هذا ينصح المعلم بتجنب الطريقة التقليدية التي غالبا ما كانت تستعمل العقاب بدنيا كان أم معنويا، عن طريق الذم والتوبيخ والتي كانت نتائجها سلبية على أداء التلميذ. ورغم انقضاء العهد الذي كان يستعمل فيه المعلم العصا داخل القسم نسبيا وهذا شيء إيجابي إلا أن من المعلمين من لا يزال يستخدم لسانه بدلا من العصا كالتوبيخ والشتم والذم والاستهزاء والسخرية من التلميذ. والنتيجة أن هذا الأخير يلجأ إلى السكوت والانزواء في مكانه خوفا من ارتكاب أخطاء في محاولته الإجابة عن سؤال المعلم.

فالتلميذ الذي لا يشارك في القسم، ليس بالضرورة كسولا أو غبيا أو شارد الذهن، لكنه تنقصه حوافز وتشجيعات تدفعه وتنمي فيه روح المشاركة الشفوية. ولتعدد الحوافز والمعززات (الإيجابية) منها و(السلبية) في ميدان التعلم، اقتصرَت الباحثة على الحوافز الإيجابية المعنوية (اللفظية) أي التشجيعات الشفوية، في صورة الثواب والتشجيع الشفوي (بالمَدح والاستحسان والشكر) في دراستها الميدانية. وفي هذا الصدد يرى Skinner أن ألفاظ المديح والتشجيع والثناء هي أمثلة للمعززات التي تمتاز بقوة مفعولها، حيث يمكن استعمالها في تحفيز كثير من التلاميذ في العديد من مواقف التعلم.

إن التشجيعات الشفوية التي تدخل ضمن الحوافز الإيجابية اللفظية في المدرسة الحديثة كانت تسمى في التربية الإسلامية بالترغيب، وهذا ما يفتقر إليه واقعنا التربوي. ولهذا يسعى البحث إلى التطرق إلى جانب صغير من الحوافز الإيجابية المعنوية في المدرسة (التشجيع الشفوي المتمثل في المدح والثناء والاستحسان) لتنمية روح المشاركة الشفوية للتلاميذ الذين يفتقرون إليها.

وقد سارت هذه الدراسة على ضوء النتائج التجريبية التي جاءت بها مختلف النظريات السلوكية لتفسير السلوك، فقسم البحث إلى أربعة فصول.

الفصل الأول : فصل تمهيدي تناولت فيه الباحثة الخلفية النظرية لمشكل البحث ثم طرح المشكل، وكذلك فرضيات البحث الثانية و الثالثة التي انبثقت من الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي (8AF)، كما تطرق هذا الفصل إلى أهمية الدراسة وهدفها، ثم تحديد المفاهيم الأساسية الواردة في البحث.

أما الفصل الثاني : فقد تناول الجانب النظري للبحث. حيث قسمته الباحثة إلى ثلاثة أقسام : القسم الأول تناول علاقة المعلم بالتلميذ المراهق وفيه تم التطرق إلى خصائص المعلم والتلميذ المراهق ثم الفروق الفردية بين التلاميذ المراهقين، وأخيرا إلى علاقة المعلم بالتلميذ المراهق.

أما القسم الثاني الذي عنون " بالمشاركة الشفوية للتلميذ والتواصل البيداغوجي داخل القسم**"** فقد تناولت فيه الباحثة المشاركة الشفوية للتلميذ وأهميتها التربوية، وكذلك أهمية الأسئلة في الحوار داخل القسم وأنماط الاتصال البيداغوجي وتصنيف التواصل البيداغوجي داخل القسم.

كما تطرقت الباحثة في القسم الثالث إلى " أثر التشجيع الشفوي في تنمية روح المشاركة الشفوية للتلميذ في القسم"، وكذلك التعزيز والتحفيز والتشجيع في

الميدان التربوي، ثم التعزيز والتحفيز والتشجيع في نظريات التعلم. ثم جداول ودرجات ومقادير التعزيز في الميدان التربوي.

أما الفصل الثالث : فقد تناول منهجية البحث التي تحتوي على الدراسة الاستطلاعية والمنهج المستخدم في الدراسة وكيفية اختيار العينة وأدوات البحث ثم كيفية جمع البيانات وكيفية تحليل البيانات ثم حدود البحث.

وتناول الفصل الرابع عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، ثم الاستنتاج، والخاتمة مع بعض الاقتراحات والتوصيات.

الفصل الأول فصل تمهيدي

1- الخلفية النظرية للبحث

2- مشكل البحث

3- فرضيات البحث

4- أهداف البحث

5- أهمية البحث

6- تحديد المفاهيم

1- الخلفية النظرية للمشكل :

تقوم العملية التربوية على ثلاثة عناصر هي : المعلم، بوصفه العنصر الحامل للمعرفة والناقل لها، والتلميذ بصفته متلقي لهذه المعرفة. وهو ذو قدرات معينة في الاستقبال والتلقي. والعنصر الثالث، وهو العلاقة بينهما، أي العملية التربوية، بكل خصائصها.

إن المعلم هو العامل الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية فهو يمثل
العنصر البشري الإيجابي المحرك لها، باعتباره الحامل للمعرفة والناقل لها
معتمدا على طريقة معينة في نقل هذه المعرفة، كمقابل للتلاميذ الذين يتلقونها،
كل وفق قدراته.

لقد اعتاد معلمو المدرسة التقليدية على طرق بيداغوجية تسلطية تعتمد
على توبيخ التلميذ ومعاقبته أمام أقرانه من التلاميذ، سواء عن طريق الذم أو
الضرب.

ففي التربية اليونانية (في عهد أفلاطون) كان التلميذ يضرب بالسوط
ويعاقب إن لم يتعلم ما قدمه له معلمه (Palméro,1958).

كما وجدت فكرة العقاب والضرب في التربية الإسلامية ووجد النفور منها،
حيث يقول (ابن سحنون) في وصيته لمؤدب ابنه " لا تؤدبه إلا بالمدح ولطيف
الكلام، فليس هو ممن يؤدب بالضرب والتعنيف" (أحمد فؤاد الأهواني،
1975؛ 130) وهذا دليل على شيوع أسلوب الضرب والتوبيخ آنذاك.

أما (القابسي) فيقول عن غضب المعلم وما يصدر عنه من كلام بديء
وشتم " إنما تجري الألفاظ القبيحة من لسان التقي إذا تملك الغضب نفسه،
وليس هذا مكان الغضب" (أحمد فؤاد الأهواني، 1975 : 127) فطريقة العقاب
بالذم والتوبيخ والضرب، كانت غاية المعلم منها هي لفت انتباه التلميذ
 للمشاركة في القسم أو تصحيح أجوبته الخاطئة أو تعديل سلوكه، إلا أن
نتيجتها عكسية، فهي تدفع بالتلميذ المعاقب، وكذلك بالتلميذ المشاهد إلى
الانزواء في مكانه ولانطواء على ذاته، خوفا من ارتكاب أخطاء قد تؤدي به
إلى معاناة الآلام الجسمانية والنفسية الناتجة عن ذلك العقاب. وهو ما ينعكس
سلبا على تحصيله الدراسي وقد تكون نتيجته الحتمية فشله المدرسي.

إن الحاجة إلى تعديل وتصحيح الطرق التقليدية (التسلطية) والتي انعكست نتائجها السلبية على التلميذ دفعت بالمربين أمثال معلم الخطابة كانتيليان Quintilien (القرن الأول الميلادي) الذي دعى إلى القراءة والحساب، فجاءت معه فكرة الثواب والمكافأة والتشجيع في المدارس الرومانية. كان يؤكد على ضرورة تعليم الأطفال الحروف الأبجدية، وإن لم يتوصل طفل ما إلى ذلك، لا يضربه أو نوبخه، بل نعيد له قراءة تلك الحروف عدة مرات، ونشجعه بكلمات حسنة، تؤثر فيه، مثل: (حسن- قد توصلت إلى إنهاء السطر-أتمم-جيد- واصل...) (Palméro, 1958).

أما في التربية المسيحية، في القرون الوسطى، فبدأت المدارس الوثنية بالزوال مع ظهور القديس أوكيستان (St. Augustin) وبازيل (St. Basile) حيث ظهر مع القديس أوغسطين التشجيع الشفوي الذي يقدم للبت أو الفتاة التي تعترف بالخطأ أو بالذنب الذي ارتكبته حتى يغفر لها الإله، ويزيل عنها الخوف الذي تشعر به. فكلمات مثل توبي-خففي عن ذنبك-تكلمي-قولي كل شيء يخطر ببالك -أحسن استمري في الكلام ... إن الله يغفر لك) عبارة عن تشجيع شفوي يسمح للفرد بالتعبير عن ما يشعر به من خوف ويعترف بذنوب ارتكبها (Palméro, 1958).

وفي المؤسسات التربوية في القرن 15 و 16 ظهر (Montaigne) الذي قال إنه لا بد من القضاء على العقاب والضرب والتوبيخ، لأنها تجعل التلميذ غيباً ومذهولاً، وشارد الذهن، ويندفع نحو الجنوح.

وفي هذا الصدد يقول (P.Charron, 1541-1603) " لا بد من إيقاض أذهان الأطفال وتنشيطها بالأسئلة، وإفساح المجال لهم للتعبير الشفوي والمناقشة الشفوية في الآراء وإعطائهم حرية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم في كل وقت... " (Palméro, 1958 : 127).

في مقال التربية الجذابة " L'éducation attrayante " لإرازم (Erasmé) يذكر أنه كان يأخذ معه إلى المدرسة حلويات ويرتبها على شكل حروف أبجدية ويقول لتلاميذه أنه سيعطيهم كل حرف أبجدي مصنوع من الحلوى إن توصلوا إلى قراءته، وكان يعطيهم إياه بحق. هذه الطريقة كانت ناجحة جدا في تعلم كل الحروف الأبجدية في أسرع وقت ممكن، وبصفة جيدة، خاصة إذا تحصل عدد كبير من التلاميذ على هذه الحروف حيث تشجع التلاميذ الآخرين على قراءة الحروف ومحاولتهم الإجابة حتى يأخذوا بدورهم عددا أكبر من حروف الحلوى، مما جعلهم يتعلمون كل الحروف الأبجدية في أسرع وقت ممكن، وبصفة جيدة. (Palméro, 1958 : 179).

ولقد بين روسو (Rousseau)، في مقال (إميل)، في موضوع التربية والتوجيه، أن المربي الذي يثير روح العلم والمعرفة في تلاميذه هو المدرس الذي أدى مهمته على أحسن وجه، وهو ما نسميه في التربية الحديثة بإثارة الدوافع للتعرف على شخصية التلاميذ وتشجيعهم للحصول على نتائج تشبع حاجاتهم ودوافعهم. "...كان إميل يحصل على استدعاء للذهاب مع والديه إلى العشاء أو النزهة والاستدعاء عبارة عن أوراق صغيرة مكتوبة مثلا : غدا تذهب إلى أكل الحلويات... في نفس الوقت لم يكن إميل يعرف القراءة، فتعوده الحصول على بطاقات الاستدعاء المكتوبة أدى به إلى تعلم القراءة حتى يقرأ محتواها...". (Palméro, 1958; 231)

يمكن أن يستخلص مما سبق أن لكل فيلسوف ومربي عبر العصور طريقة معينة في التربية والتعليم. إلا أن حركة تطورها التاريخي تطلعن أنها مرت بالعقابية وتطورت إلى التشجيعية سواء بالمكافأة المادية أو المعنوية، مما أدى إلى تجديد مفهوم التربية والتعليم، وإلى ظهور مدارس ومؤسسات تربوية، وعدد كبير من العلماء والمربين الذين ينادون بالتربية المتجددة والتنشيطية " l'école

active". وكذا الباحثين في السلوك الذين قد ركزوا في أبحاثهم على التشجيع والتعزيز والتدعيم أمثال واتسون (J. Watson, 1878-1958) بالولايات المتحدة الأمريكية الذي أوجد أول مدرسة سلوكية نفسية أخذت على عاتقها تفسير كافة أنواع السلوك الإنساني، كما أنه عايش عالما آخر، كان له دور هام في علم النفس والتعلم هو ثورنडाيك (Thorndike, 1874-1949) الذي يعتبر بحق الأب الحقيقي لكل من علم النفس التربوي والسلوكي.

كما يعتبر هول (C.L. Hull, 1884-1952). وتولمان (C. Tolman, 1886-1959) وسكينر (B.F. Skinner, 1904) أبرز المتأثرين بالمبادئ الواتسونية والثورنडाيكية في أمريكا، فحاول هؤلاء المربون إبعاد مفهوم العقاب عن المجال التعليمي وإدخال مفهوم الثواب والمكافأة والتشجيع والتعزيز والتدعيم الإيجابي محله، قصد تعديل الطرق التربوية غير المجدية السائدة في المدارس، وإصلاح نوعية التعليم وتحسين مردوده، آخذين بعين الاعتبار التلميذ كشخصية في طريق النمو يجب تفهمها وتشجيعها. فأوصوا بالابتعاد عن الطرق العقابية وتعويضها بطريقة تدعو المعلم إلى جعل علاقته بتلاميذه علاقة توجيهية تحفيزية وتنشيطية وتشجيعية لتصحيح أخطائهم وحثهم على بذل مجهود فكري ولغوي للوصول إلى إجابات صائبة. ذلك أن شعور التلميذ بأن المعلم يهتم به، ويوجهه، وينصحه ويشجعه بالمدح والثناء، عوض توبيخه أو ضربه، عندما يخطئ، أو عندما تقل مشاركته في القسم، يحثه على بذل مجهود لإرضاء ذلك المعلم.

من بين الأمثلة التي تدعم هذا الرأي، دراسة قامت بها هورلوك (Hurlok, 1958) تبين أثر التشجيع والمدح وأثر التقريع والتثبيط على 120 تلميذا قسموا إلى أربعة فرق. فريق شجع بعد كل محاولة، وفريق ثان ثبت بعد كل محاولة، وفريق ثالث تم تجاهله نسبيا، وفريق رابع لم يتلق أية تشجيعات أو

عقوبات، وهذا الفريق كان يعمل في حجرة منفردة عن الحجرة التي تضم المجموعات الثلاث.

دلت النتائج على أن التلاميذ الذين شجعوا ومدحوا علنا، تمكنوا من تسجيل أكبر تقدم، وتمكنوا من الوصول إلى الأجوبة الصائبة بسرعة أكبر. وعلى أن أولئك الذين لم يعاملوا معاملة ثابتة (الفريق الثالث) كانت نتائجهم أحسن من نتائج أولئك الذين ثبطوا ووبخوا، وسجل الفريق الرابع ضعفا طفيفا.
(فاخر عاقل؛ 1982)

وفي نفس السنة أي (1958) أجرى باحث تجربة اختبر من خلالها أثر المديح على 2139 تلميذا في 74 صفا، وذلك عن طريق مقارنة الأحوال التالية :
- حين لا يعلق المعلم بشيء، وحين يمتدح المعلم بصورة طبيعية وعفوية، وحين يعلق المعلم تعليقات محددة. دامت التجربة فصلا مدرسيا كاملا، وكان المديح الطبيعي العفوي عبارة عن تعليقات طيبة يعلق بها المعلم على عمل التلاميذ مثل : (ممتاز - ثابر - طيب - استمر - حسن - ولكن حاول أحسن منه...الخ).

وكان المعلم يختار الكلام الأنسب لدرجة النجاح الذي يحققه التلميذ. ولقد كانت العلامات التي حصل عليها التلاميذ أدنى ما تكون عند الفريق الذي لم يتلق أية ملاحظات. وتحصل على أحسن العلامات أولئك الذين امتدح المعلم عملهم بصورة طبيعية وعفوية (فاخر عاقل؛ 1982).

يرى باننتر (Bentz) وزملائه، أن التشجيع الشفوي يكون فعالا إذا جاء من فرد هو موضوع احترام كالمعلم، وأن الثناء يعمل على تشجيع التلاميذ الضعفاء والمتوسطين.
(فاخر عاقل؛ 1982)

ويقول ستيفانس (Stevens) : إن التدعيم الإيجابي بالتشجيع والثواب، هو من أهم الوسائل لتنمية الميل إلى التعلم، وأنه يحبذه خصوصا التلاميذ ذوو الميول الضعيفة. لذا يجب تقديم التدعيم بسخاء. (كمال الدسوقي؛ 1961)

- وقام إيفانوف سمولانسكي (Ivanov Smolenski) بتجربة جرب من خلالها تقنية التشجيع الشفوي على مجموعة أطفال وأدت إلى نتائج إيجابية (Leny; 1967).

- دراسة لوريا (Luria) وأتباعه حيث قاموا باستعمال تقنية التشجيع الشفوي في تنمية القدرات الإرادية لدى التلاميذ، وتوصلوا إلى نتائج إيجابية.

(Leny; 1967)

بعد سرد بعض الدراسات التي تتعلق بالتشجيع الشفوي، بصورة خاصة، تستنتج الباحثة أن تعزيز الإجابة من الأساليب التي تساعد على إثارة اهتمام التلميذ وجلبه إلى المشاركة والنقاش داخل القسم، ومنه إلى التعلم. وتدخل هذه الطريقة ضمن إستراتيجية التدريس التي تستند بدورها على دور المعلم في إثارة دوافع التلميذ والاهتمام بحاجياته وميوله مع مراعاة قدراته وتجعله تلميذا نشطا وحيويا داخل القسم.

وفي هذا الصدد يقول هيمنغر (Hemmings)، "إن سقراط استخدم أسلوب التشجيع الشفوي مع طلابه ورفاقه، لإثارتهم، وتحري معلوماتهم".

وتقول هيلدا تابا (Hilda Taba) إن التشجيع الشفوي من بين الأساليب الإستراتيجية المؤثرة في العملية التعليمية. فهو أداة لتنشيط التلاميذ وجعلهم أكثر فهما، وحيوية، ومشاركة في القسم. وتظهر فعالية هذا الأسلوب من خلال رد الفعل الذي ينبغي أن يقابل به المعلم تلك الإجابات. فإذا كانت إجابات التلاميذ صحيحة، فيجب أن يظهر لهم المعلم ذلك وأن يشعرهم بحسن إجاباتهم وذلك بعبارة مشجعة تدعم استجاباتهم وتؤكد لها (المدح-الثناء... الخ).

ويستنتج من هذا أن تعزيز الإجابات من الأساليب التي تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ وجذبهم إلى التعلم (أحمد غوني؛ 1993).

فالتلميذ الذي لا يشارك في القسم، أو الذي لا يجيب على أسئلة المعلم ليس بكسول أو غبي، بل تنقصه حوافز وتشجيعات تجعله يندمج في القسم ويحاول المشاركة والإجابة عن أسئلة المعلم ويتعود على المناقشة.

بعد الإطلاع على بعض الدراسات التي بينت أثر التشجيع الشفوي في العملية التربوية، وبعد التعرف على بعض نظريات التعلم التي تطرقت إلى التدعيم، والتعزيز، والتشجيع الشفوي في ميدان التربية والتعليم وآثارها في تعديل سلوك التلاميذ، يطرح السؤال الذي هو محور هذا البحث.

2- مشكل البحث :

هل يؤثر التشجيع الشفوي (الثناء- المدح- الاستحسان) في تنمية روح المشاركة الشفوية لدى التلاميذ الذين يفتقرون إليها؟

3- فرضيات البحث :

استنادا على ما جاءت به الخلفية النظرية من آراء ودراسات حول التشجيع الشفوي وأثره في سلوك التلميذ. تصاغ فرضيات البحث كالتالي:

فرضية 1:

التشجيع الشفوي يؤثر إيجابيا في المشاركة الشفوية للتلاميذ الذين يفتقرون إليها.

فرضية 2 :

هناك علاقة تفاعلية بين الجنس والتشجيع الشفوي في تأثيرهما على المشاركة الشفوية في القسم.

فرضية 3 :

هناك علاقة تفاعلية بين وضعية التلاميذ (المكررين وغير المكررين للسنة الدراسية) والتشجيع الشفوي، في تأثيرهما على المشاركة الشفوية في القسم.

4- أهداف البحث :

يهدف البحث إلى دراسة أثر التشجيع الشفوي في المشاركة الشفوية للتلاميذ الذين تنقصهم روح المشاركة الشفوية داخل القسم.

فالتشجيع الشفوي من بين إستراتيجيات التدريس التي ينبغي على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار، ويطبقها خلال تدريسه داخل القسم، خاصة على التلاميذ الذين لا يشاركون، حتى يثير فيهم روح المشاركة ويدفعهم إلى بذل جهد للإلتحاق بزملائهم المعتادين على المشاركة. ولتحقيق هذا الغرض أجريت

دراسة ميدانية تجريبية للحصول على الأثر الموجود بين هذين المتغيرين (التشجيع الشفوي والمشاركة الشفوية).

كما يهدف البحث إلى معرفة أثر التفاعل بين التشجيع الشفوي والجنس أي جنس التلميذ (ذكر أم أنثى) وكذلك وضعيته المدرسية (مكرر أو غير مكرر للسنة الدراسية) ومدى أثر التفاعل في المشاركة الشفوية.

كما تهدف الدراسة إلى تعديل الطريقة البيداغوجية (التربوية) التقليدية المعتمدة في مختلف المدارس والتي تخلو تقريبا من التشجيعات سواء المادية منها أو المعنوية.

5- أهمية البحث :

مما لا شك فيه أن المعلم هو العامل الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية، فهو المحرك لها باعتباره الحامل للمعرفة وناقلها.

الدراسة موجهة إلى كل المدرسين في مختلف الأطوار (معلمي الطور الأساسي والثانوي) وفي مختلف المواد (رغم أن البحث اقتصر على مادة اللغة العربية) وهذا لأهمية هذه المادة في إفساح المجال للمناقشة والمشاركة داخل القسم (عن طريق الأسئلة والأجوبة).

كما أن للبحث أهمية في ميدان التربية والتعليم. وهذا بإدخال تعديل على الطرق التقليدية السائدة في المدارس (الجزائرية). وبإدخال التعزيز الإيجابي المتمثل في التشجيع الشفوي بالثناء والمدح ليتوصل المعلم إلى نتائج إيجابية في كثير من الميادين، وهو ما يؤدي ضرورة إلى تعلم أفضل.

يتناول البحث طريقة مجدية في تنمية الثروة اللغوية وتحسينها بالمشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم (عن طريق الأسئلة والإجابة والمناقشة).

أن موضوع التربية هو الإنسان بصفة عامة، والتلميذ بصفة خاصة. ينبغي الاهتمام به وب عقله وجسمه وروحه وعواطفه واتجاهاته وآماله ورغباته وميولاته واحترامها وتوجيهها.

فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على مراعاة دوافع التلاميذ وحاجاتهم. وفي هذا الصدد يقول دليسمانت وأجادي (Delaisement & Adjadji) "...المهم في التربية والتعليم ليس محتوى البرنامج، لكن المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم... وإذا كانت مهمة المعلمين مجدية، فلأنها تهتم بالمشاركة الشفوية أكثر من الحفظ والتلقين".

(Delaisement & Adjadji; 1972:71-72).

6- تحديد المفاهيم:

6-1 التشجيع الشفوي:

هو الجانب الثاني من التشجيع بصفة عامة. ذلك أن الأول هو التشجيع المادي، الذي يتمثل في المكافأة المادية والثاني هو التشجيع الشفوي المتمثل في المدح والثناء والاستحسان.

إن التشجيع الشفوي هو من بين إستراتيجيات التدريس، وتقنية من تقنيات المكافأة المعنوية، التي تدخل ضمن طرق التحفيز والتعزيز الإيجابي اللفظي.

وهي تعد ضمن المدعمات الإيجابية اللفظية التي تطرقت إليها المدارس السلوكية في نظرياتها للتعليم.

في هذا البحث يقصد بالتشجيع الشفوي الوسيلة المعنوية واللفظية المتمثلة في الثناء والمدح والاستحسان، التي يستخدمها المعلم كتقنية وإستراتيجية في الدرس لتحفيز وإثارة المشاركة الشفوية لدى التلاميذ غير المعتادين على المشاركة الشفوية داخل القسم.

كما يعتبر التشجيع الشفوي سلوكا لفظيا تحفيزيا يدفع إلى تغيير سلوك غير مرغوب فيه وإثارة سلوك مرغوب فيه. فهو مدعم لهذا الأخير. إن كل كلمة يقدمها المعلم لتلاميذه، تحتوي على معنى الثناء والمدح والاستحسان ليحسنوا من نتائجهم، تعتبر تشجيعا شفويا.

2-6 المشاركة الشفوية:

يعرفها لفوننت (Lafont) أنها الانخراط الذاتي في التبادل والتفاعل مع مجموعة ما، وأثرها على أداء المجموعة وانعكاس هذه الأخيرة على الفرد. (Lafont; 1979)

أما ليف (Lief) فيقول : إنها عملية بيداغوجية وتربوية، وطريقة من الطرق التنشيطية والحيوية داخل القسم. (Leif; 1974)

"إن المشاركة الشفوية، تطبيق بيداغوجي يركز على التعبير والألفاظ والعبارات الحرة والنشاط ومتطلبات الإبداع والاتصال". (Mialaret, 1979)

أما توراي (Toraille) فيرى أن الدور الأساسي للمدرسة هو التحكم في التعبير الشفوي للتلاميذ واستخدامه في كل المجالات بقدر الإمكان. (Toraille; 1985)

يقصد بالمشاركة الشفوية في البحث، الإجابة عن أسئلة المعلم أو تدخلات ومبادرات التلميذ من تلقاء نفسه، دون أسئلة المعلم. وتكون المشاركة الشفوية بواسطة اللغة التعبيرية عن طريق الكلام والألفاظ والجمل والحوار... إلخ للإفصاح عن تفكير أو شعور يعبر عنه التلميذ.

- **الجنس :** هو جنس التلميذ، ذكر أم أنثى وفي البحث هو مدى تأثير التلميذ (الذكر) أو (الأنثى) بالتشجيع الشفوي.

- **وضعية التلاميذ :** وهي تكرار التلميذ للسنة الدراسية (السنة الثامنة أساسي) (8AF) مرة أو عدة مرات، أو عدم تكراره أي أن التلميذ انتقل من السنة السابعة أساسي (7AF) إلى السنة (8AF) الثامنة أساسي بطريقة عادية.

وفي الدراسة صنف التلاميذ إلى مكررين للسنة الدراسية (8AF) وغير مكررين لها.

الفصل الثاني : الجانب النظري

القسم الأول : علاقة المعلم بالتلميذ (المراهق)

I- خصائص المعلم :

1. الخصائص الجسمية.
2. الخصائص العقلية المعرفية.
3. الخصائص النفسية والإنفعالية.
4. الخصائص العقلية.
5. الخصائص المهنية.
6. الخصائص العلائقية.

II- خصائص التلميذ (المراهق) في الطور الثاني من التعليم الأساسي :

1. مفهوم مرحلة المراهقة.
2. التغيرات التي تطرأ على التلميذ (المراهق).
 - 1-2- تغيرات جسمية.
 - 2-2- تغيرات نفسية.
 - 3-2- تغيرات إجتماعية.

III- الفروق الفردية للتلاميذ (المراهقين)

- 1-3 - الفروق الجسمية (حسية حركية)
- 2-3- الفروق العقلية (المعرفية)
- 3-3- الفروق الميزاجية (الإنفعالية)
- 4-3- الفروق الإجتماعية.
- 5-3- الفروق في الجنس.

IV- علاقة المعلم بالتلميذ (المراهق)

القسم الأول : علاقة المعلم بالتلميذ (المراهق)

مما لا شك فيه أن التعليم مهنة تتطلب من المعلم جهداً، واجتهاداً متواصلين ومهارات خاصة، وإلى جانب ذلك خلقاً قوياً ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو التلميذ. إن المعلم يعلم أنه موضوع اقتداء واتباع في سلوكاته وحركاته. ذلك أن أثره في تلاميذه لا يقتصر على ما ينقله إليهم من معارف مادة علمية، وإنما يتعداه إلى اتجاهاته وعاداته وسلوكاته التي تنعكس على أفعال

التلاميذ وتصرفاتهم بفعل نظرة الإعجاب التي يثيرها فيهم، فهم يعتبرونه القدوة والنموذج الذي يحتذى. للمعلم إذن وضع خاص جدا.

إن "المعلم هو الذي يعمل على تنمية القدرات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعاملهم". (جبرائيل بشارة، 1982 : 27)

بهذا التعريف الذي يشير إلى المهمة المسندة للمعلم داخل القسم، لابد من التطرق إلى بعض الخصائص النموذجية لشخصية المعلم حتى يستطيع القيام بهذه الرسالة النبيلة، ألا وهي التعليم.

I- خصائص المعلم : من أهمها :

1- الخصائص الجسمية (الاستعداد الجسمي) :

- الصحة الجيدة – صحة البدن – سلامة الحواس أي الخلو من عيوب النطق – الحيوية والنشاط – بنية جذابة – الصوت الجيد – التوازن العضلي والعصبي – القدرة على التعبير وطلاقة في اللسان.

2- الخصائص العقلية والمعرفية :

- الذكاء والنباهة وإدراك العلاقات بين الأشياء – دقة الملاحظة – الابتكار والإبداع – القدرة على البحث – الإلمام بقواعد التربية وعلم النفس، حتى يتمكن من أخذ مراحل نمو التلاميذ وفروقهم الفردية بعين الاعتبار.

3- الخصائص النفسية والإنفعالية :

- الثبات والتوازن الانفعالي – القدرة على التكيف وخلق مناخ تربوي مشجع للتلاميذ – والقدرة على تنمية الدوافع عند التلاميذ من خلال تمكنه من إستثارة الأسئلة لديهم – استعمال المدح والثناء داخل القسم لتدعيم السلوك المراد تكراره.

4- الخصائص الخلقية :

- الإخلاص في العمل، وعدم البخل بالعلم والمعرفة على التلاميذ.
- الانصاف بالشفقة والرحمة- الإرشاد والصدق – تجنب القسوة والعنف في تهذيب سلوك التلاميذ وتعويضها بالمدح والثناء والتشجيع.

5- الخصائص المهنية :

تتمثل في المعارف والمهارات الخاصة بالتدريس وتطبيقاتها في القسم، كالإطلاع على أهداف المادة الدراسية وتحقيقها لدى التلاميذ.

التمكن من تقنيات عملية التقويم التربوي، والقدرة على جذب اهتمام التلاميذ للمشاركة الشفوية في القسم مع مراعات فروقاتهم الفردية واحترام قدراتهم العقلية – وإتلاك المقدرة على عرض الأفكار بطريقة مشوقة ومفهومة مثيرة للحماس والمثابرة في العمل.

لذا فمهنة التدريس تتطلب مجهودات وخصائص مميزة ومتواصلة.

6- الخصائص العلائقية :

إن "إيصال أية رسالة هو من المسائل الكبرى التي تشغل المعلم. وفعالية هذا الإيصال تتعلق بدرجة تكيف المعلم وقدرته على فرض ذاته، فعليه أن يكون مرسلا مفهوما ومستقبلا متفهما".

(Debesse. M. & Mialaret G. , 1978 : 260)

من خلال هذا المفهوم لمهمة الإيصال بين المعلم والتلاميذ تنبثق قدرة المعلم على حسن الاتصال بهم وتفهم مقاصدهم، وتفهم مشاكل وصعوبات التلاميذ والانتباه إلى آرائهم والرد عليها بما يتلاءم مع الموقف التعليمي. وهذا لا يتسنى تماما إلا إذا توفر لديه النضج والتوازن الانفعالي المكونان لثقته بنفسه.

من خلال ما ذكر يستخلص البحث أن النضج، والتوازن الإنفعالي، والثقة بالنفس، والتمكن من المادة الدراسية، وتجنب القسوة والعنف، والإلمام بقواعد التربية وعلم النفس، ودقة الملاحظة، تجعل المعلم يتفهم مشاكل وصعوبات التلاميذ آخذا بعين الاعتبار المرحلة الزمنية التي يمرون بها (المراهقة) والحافلة بالتغيرات والتأثيرات التي تنعكس على سلوكياتهم وبالتالي على دراستهم وتعلمهم.

فالحماس والمثابرة، وتفهم سلوك التلميذ، ومحاولة تصحيح ما هو غير مرغوب فيه، وجعله مرغوبا أو مستحسنا، من مهام وخصائص المعلم الناجح.

لقد أثبتت الدراسات أن " المعلمين الناجحين لا يرتبط نجاحهم هذا بتفوقهم في مادة التخصص فقط، بل يرتبط بمدى تنوع اهتماماتهم وامتلاكهم لمستويات عالية من المسائل الاجتماعية والذكاء اللفظي".

(عبد المجيد نشواتي، 1985 : 232)

يستمد المعلم إذن مكانته وأهميته من تأثيره على تلاميذه فهو قدوة حسنة لهم في خلقه ومسلكه ومظهره وتعامله معهم.

وقد روي عن الجاحظ من كلام عقبة بن أبي سفيان لمؤدب ولده قوله " ليكن أول ما تبدأ به إصلاح بني إصلاح نفسك فإن أعينهم معقودة بعينيك فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبح عندهم ما استقبحت".

(ع.ر. شفشق & ه.م. الناشف، 1984 : 34)

إن المهمة الأولى للمعلم داخل القسم هي توجيه نشاطات التعليم والتحصيل لدى التلاميذ وتعديلها، أخذاً بعين الاعتبار خصوصية مرحلة التعليم المتوسط التي تقابلها مرحلة المراهقة وخصوصيتها المختلفة عن خصوصية التلميذ في الابتدائي أو الطالب في الجامعة. فحتى تكون علاقة المعلم بالتلميذ المراهق علاقة تفهيمية وتوجيهية يحتاج المعلم إلى أن يأخذ بعين الاعتبار هذه المرحلة الحافلة بالتغيرات وتقدير الفروق الفردية للتلاميذ بتفهم وتوجيه، لذا يتطرق البحث ولو باختصار إلى تعريف مرحلة المراهقة والتغيرات التي يعرفها التلميذ المراهق وتأثيراتها عليه وانعكاساتها على سلوكه التعليمي داخل القسم.

II- خصائص التلميذ المراهق في الطور الثاني من التعليم الأساسي :

1- مفهوم مرحلة المراهقة :

نظراً لأهمية مرحلة المراهقة في شخصية التلميذ في هذا الطور التعليمي من الناحية البيولوجية والنفسية والاجتماعية تعددت الأبحاث التي تناولتها فتعددت تعاريفها ومفاهيمها.

إن المراهقة "مرحلة صعبة" *Période ingrate* تتميز بالتغيرات الجسمية والنفسية، وتتراوح مرحلتها ما بين 12 و 20 سنة، لكن هذا ليس ضبطاً موحداً مطلقاً. فهي تختلف من فرد إلى آخر، حسب الجنس والأصل والمحيط الثقافي والاقتصادي والاجتماعي. فأبناء الطبقة البرجوازية تطول مراهقتهم في الدراسة أكثر من أبناء الطبقة الفقيرة الذين يلجأون إلى العمل المبكر فتنتهي مراهقتهم مبكراً" (N. Sillamy, 1983). كما أن "المراهقة مصطلح وصفي مشتق من الفعل اللاتيني "Adolescent" ومعناه "ينمو" أو "ينمو إلى النضج" وهي الفترة من حياة الشخص التي تقع فيما بين نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية الرشد. وعلى ذلك، فالمراهق ليس طفلاً وليس راشداً، ولكنه يقع في مجال

القوى والمؤثرات والتوقعات المتداخلة فيما بينها " (علي بهادر، 1989)
فالمراهقة "هي الفترة التي يكون فيها الفرد غير ناضج انفعاليا وذا خبرة محدودة
ويقترّب من نهاية نموه البدني والعقلي".

(J. Leif & J. Delay, 1968).

من خلال هذه التعاريف يمكن استخلاص ما يلي:
إن فترة المراهقة مرحلة متميزة بتغيرات في شخصية التلميذ المراهق
(تغيرات بيولوجية وسيكولوجية) مختلفة نسبيا بين الجنسين وتتأثر بعدة عوامل،
داخلية (هرمونية) وخارجية (اجتماعية). لذا كان من الضروري أن يأخذ المعلم
التلميذ المراهق على أنه محصلة ونتاج بيئته المادية والنفسية والاجتماعية في
الماضي والحاضر.

وحتى تفهم التغيرات التي تطرأ على التلميذ المراهق تجدر الإشارة إليها ولو
باختصار.

2- التغيرات التي تطرأ على التلميذ المراهق : من أهمها :

2-1- التغيرات الجسمية :

تحدث للمراهق تغيرات جسمية ونمو سريع في الحجم والوزن والطول
والشكل (الهيكل) والوظائف، باختلاف نسبي بين الجنسين.

2-2- التغيرات النفسية :

إن التغيرات النفسية التي تفاجئ التلميذ المراهق تشد انتباهه إلى جسمه
وتسبب له كثيرا من القلق والتوتر والاضطراب النفسي والتهور، والمثالية، وسعة
الخيال. وهذه كلها تؤثر على الجوانب الأخرى فيه، كالجانب العقلي والوجداني
والاجتماعي.

2-3- التغيرات الاجتماعية :

إن التغيرات الجسمية والنفسية تنعكس على تصرفات التلميذ داخل القسم، كالجعل في بعض الأحيان. مما يؤدي به إلى الانزواء والانطواء على ذاته، والتمرد، والمواجهة، وإثبات الذات، في الأحيان الأخرى.

يستخلص مما سبق أن التلميذ المراهق يتأرجح بين التغيرات الجسمية والنفسية التي تؤثر على سلوكه داخل القسم، فهو مرهف الحس في بعض الأمور، وقلق ومتهور، في أمور أخرى. فهو ذو شخصية مضطربة وقلقة غير مستقرة، وهو في صراع وعدم توازن انفعالي، حيث يندفع أحيانا وراء انفعالاته وأحيانا أخرى يكون كئيبي يتردد عن الإفصاح عن انفعالاته، خشية نقد المعلم له، فينطوي على ذاته، ويمتنع عن المشاركة في القسم، وخاصة المشاركة الشفوية.

كما أن التلاميذ في هذه المرحلة يتميزون بالخيال الواسع والمجرد المبني على الصور اللفظية ولعل ذلك يعود إلى أن عملية اكتسابهم اللغة تكاد تكون في طورها النهائي. وبكلمات حنان وعطف يستطيع المعلم أن يوجه هذا الخيال الواسع المبني على الصور اللفظية في تنمية سلوك المشاركة الشفوية للتلميذ داخل القسم.

فالمعلم، من موقع المرشد والموجه والمشجع، يستطيع أن يغير سلوك التلميذ غير المرغوب فيه ويحوّله إلى سلوك مرغوب فيه. وهذا على عكس المعلم، الذي بكلماته القاسية وعقابه للتلميذ، يجعله ينفر من درسه ويكره مادته، فيؤدي به إلى الإصرار على السلوك المعتاد عليه، ولو كان غير ملائم للهدف التعليمي. كما يقوم المعلم الميسر للتعلم والموجه للتلميذ المراهق بتدعيم أي سلوك يراه مناسباً للعملية التعليمية لدى التلميذ وهذا لعدم اكتمال شخصية هذا الأخير.

إن علاقة المعلم بالتلميذ (المراهق) تلعب دوراً هاماً في بناء شخصية هذا الأخير، حيث تعتبر هذه العلاقة "المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي أو

فشله. فالتلميذ يحتاج إلى مربى يساعده ويتفهمه، ومربى يعلمه ويدرسه، ومربى ينظمه ويوجهه (Dupont, 1982 : 07)

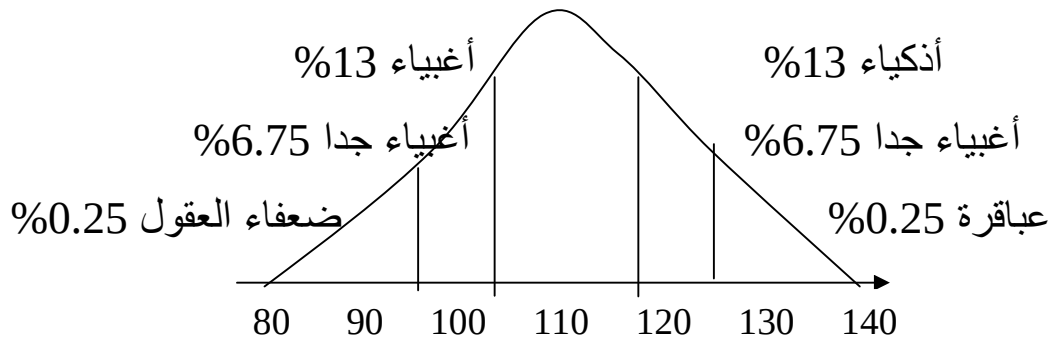
ولكى يتحقق اكتمال شخصية التلميذ، على المعلم مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ، ذلك أنه لا يوجد شخصان متشابهان فكل واحد مايميزه عن غيره رغم التشابه في التغيرات التي تطرأ عليهم في هذه المرحلة المشتركة.

لاحظ علماء النفس بعد تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية، أن كل فرد لديه حظ كبير أو صغير من كل صفة من الصفات النفسية، سواء كانت عقلية أو مزاجية أو اجتماعية ومن ثم فإن الفروق بين التلاميذ هي فروق في الدرجة أو الكم، وليست فروقا في النوع أو في الكيف.

ومن الدراسات التي أجريت في إحدى المدارس في حي من أحياء الطبقة المتوسطة بلندن، لمعرفة توزيع الذكاء فيها، وبعد الحصول على نسبة الذكاء لكل تلميذ، وجد أنها تتراوح بين التلاميذ بنسبة متفاوتة، مما يدل على أن الفروق الفردية هو فروق في الدرجة أي في الكم.

(مجلة دروس في التربية وعلم النفس; 1974 : 282)

الشكل رقم 1 :



منحنى يوضح الفروق الفردية بين مجموعة عادية من التلاميذ من حيث "الذكاء"
(مجلة دروس في التربية وعلم النفس ; 1974 : 283)

يتطرق البحث لأهم الفروق الفردية للتلاميذ المراهقين والمتمثلة فيما يلي :

3- الفروق الفردية للتلاميذ (المراهقين) :

إن الفروق الفردية ليست شيئاً جديداً يقدمه علم النفس، فلقد أدرك أوائل الفلاسفة والمفكرين أن "هناك فروقا وإختلافات كثيرة بين الناس. حتى أن الفيلسوف اليوناني " أفلاطون " قد وزع الناس في مدينته الفاضلة إلى أنواع ثلاثة: نوع يمتاز بفضيلة العقل والحكمة ونوع يمتاز بفضيلة الحماسة والشجاعة ونوع ثالث أدنى من ذلك درجة يتميز بحب الشهوات".

(مجلة دروس في التربية، 1974 : 281).

مما جعل علم النفس يهتم بالفروق الفردية بين الأفراد ومنه بين التلاميذ، من أهم هذه الفروق التي تميز التلاميذ المراهقين ما يلي ولو باختصار.

3-1- الفروق الجسمية (حسية حركية) :

القوة والضعف والتعرض بصورة متفاوتة إلى الأمراض التي تؤدي إلى ضعف الحيوية مثل أمراض النطق والأذن والعينين... الخ أو لإعاقات التي تشعر التلميذ بالنقص.

3-2- الفروق العقلية (المعرفية) :

الاختلاف في الذكاء حيث يستطيع أي ملاحظ للتلاميذ داخل القسم أن يدرك أن البعض أذكاء جدا وآخرون متوسطي الذكاء وأن البعض دون المتوسط. وأنهم

يختلفون كذلك في القدرات والمواهب والاستعدادات العقلية ونواحي الإدراك والتصور والتخيل.

3-3- الفروق المزاجية (الانفعالية) :

يكون الاختلاف من حيث المظاهر الانفعالية فالتلاميذ بعضهم هادئ قليل الكلام ينتبه إلى الدرس وبعضهم مشاكس وثرثار ومشتت الذهن ومستهتر. كما يوجد المتشائم الذي يكره كل شيء في الحياة والمدرسة، والدراسة. ويوجد عكسه التلميذ المرح الذي لا يرى إلا الجانب المضحك في كل شيء لكنه يتهاون في أوقات الدرس. كما يوجد التلميذ المنقبض الحزين الذي يرى أنه متألم في كل وقت ولا يبالي بالدرس. ومن التلاميذ أيضا الصامت السريع التأثير الذي ينفعل لأسباب، بينما يكون بينهم أيضا التلميذ النبيه الذي ينتبه إلى الدرس وي طرح الأسئلة ويجيب على تساؤلات المعلم ويشارك في المناقشة داخل القسم.

3-4- الفروق الاجتماعية :

قد يكون التلميذ قلقا مهما بسبب المشاغل المنزلية، والمشاكل العائلية. مما يعني أن الحالة المادية للأسرة كثيرا ما تنعكس على الحالة النفسية للتلميذ. كما أن نوع العلاقة بين الوالدين من حيث الاستقرار والتوافق والتعاون أو التوتر، والتناحر المستمر، كلها تنعكس على الأولاد. ويتجلى ذلك عبر سلوكياتهم، ويؤثر في قدراتهم على التعلم.

3-5- الفروق في الجنس :

توجد فروق ترجع إلى الجنس، " فالبنات يختلفن عن الأولاد في النواحي العقلية والمزاجية والحسية، حيث أن الإناث أكثر شعورا بالخل وأسرع تأثرا بالعوامل العاطفية التي تتغلب عليهن ". (ع. م. عبد الرحيم، 1965)

أجريت دراسة في إنجلترا للموازنة بين الأولاد والبنات من حيث تحصيل المواد الدراسية المختلفة وكانت النتائج التالية :

- في اللغات : أظهرت البنات طلاقة وفصاحة ومقدرة على الحوار وخاصة في الدراسات الشفهية.
 - في الرياضيات : البنات أقل مستوى من البنين.
 - في العلوم : يتفوق الأولاد عن البنات.
 - في الموسيقى : نفس النتائج (مجلة دروس في التربية، 1974 : 288)
- يستخلص مما ذكر عن الفروق الفردية للتلاميذ أن الاختلاف في الطول والوزن والملامح، وفي الصفات العقلية، كالذكاء والاستعدادات، وفي النواحي الشخصية مثل الميول والاتجاهات، وفي السمات المزاجية مثل الانطواء والانبساط أن لكل تلميذ خصوصياته واستعداداته للتعلم، التي تميزه عن غيره من التلاميذ.

III- علاقة المعلم بالتلميذ (المراهق) :

من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل تستنتج الباحثة أن المعلم شخص إجرائي يخطط وينظم ويرشد ويوجه، فهو ليس مجرد شخص مهني، يمتلك معرفة معينة ونوعا من المهارات ويؤدي وظيفته على مادة جامدة وإنما هو مطالب فوق ذلك أن يمتلك رصيذا من المعرفة وإماما بأساليب التعلم وطرق التدريس وأن يتميز بخصوصيات تؤهله إلى تعليم الآخرين، يقول (Arthur Comb's) "إن المعلم الجيد هو أولا وأخيرا شخص فريد من نوعه، وشخصيته متميزة عن غيرها ...". (عدس عبد الرحيم، 1996 : 32)

لذا تعد علاقة المعلم بالتلميذ عنصرا هاما في حياة المراهق التعليمية. فبتفهمه لسلوكات التلميذ وأخذه بعين الاعتبار مميزات شخصيته يتوصل المعلم إلى إيقاظ القدرات الكامنة لديه، من الناحية الفكرية والتعبيرية، مما يحقق له

التوازن النفسي والانفعالي، الذي ينعكس إيجابيا على الهدف من العملية التربوية، ألا وهي حصول التعلم. لذا على المعلم، من أجل توجيه علاقته بتلاميذه إلى الإيجابية، أن يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المرحلة الزمنية التي يمر بها التلميذ ألا وهي المراهقة، وأن يدرك أن كل تلميذ هو إنسان كامل إنسانية، وله حقوق وواجبات ضمن إطار العملية التربوية. فهو بحاجة إلى أن يجد من يشاركه في أفكاره وطموحاته ومشاعره، بكل صدق وإخلاص، وأن يتفهم مشاكله ويحترم آراءه.

" فالتلميذ النشيط والحيوي هو نتاج عمل المعلم الجيد والنشيط. وأن المربي هو الذي يعطي ويوصل بروح إنسانية كل ما لديه، حتى ينمي تفكير ومعارف ومفاهيم وشخصية التلميذ، ويوجهه ويرشده حتى يصبح راشدا ناجحا..."

(Mollo, 1969 : 137 & 138)

وفي هذا الصدد يقول أبو النيل عن العلاقة بين التلاميذ والمعلم :
" للوصول إلى علاقات إيجابية يسودها التعاطف والاحترام المتبادل يتوقف ذلك على دور المعلم، من حيث هو قائد. فالقيادة التي تعتمد على إعانة التلاميذ للوصول إلى أهدافهم وإشباع رغباتهم وإشراكهم في العمل من أجل ذلك، باستعمال وسائل التعزيز المختلفة. كل ذلك من شأنه أن ينمي علاقات التعاطف والاحترام المتبادل".
(محمد السيد أبو النيل، 307)

القسم الثاني : المشاركة الشفوية للتلميذ والتواصل البيداغوجي داخل القسم

1- المشاركة الشفوية للتلميذ وأهميتها التربوية.

1-1 أهمية الأسئلة في الحوار داخل القسم.

2- أنماط الاتصال البيداغوجي داخل القسم .

1-2 نمط الاتصال وحيد الاتجاه.

2-2 نمط الاتصال ثنائي الاتجاه.

3-2 نمط الاتصال الصاعد، الهابط والأفقي.

4-2 نمط اتصالي متعدد الاتجاهات.

3- تصنيف التواصل البيداغوجي داخل القسم.

1-3 تصنيف "نيد فلاندرز" "N. Flanders"

2-3 تصنيف "إيلي عبد الستار"

3-3 تصنيف "هينو" "D . Hainant"

4-3 تصنيف "جاك ديكلو" "J. Duclos"

5-3 تصنيف "أوبيرحانون" "H. Hanoun"

6-3 تصنيف "محمد أيت موحى"

المشاركة الشفوية للتلميذ والتواصل البيداغوجي في القسم :

1- المشاركة الشفوية للتلميذ وأهميتها التربوية :

عند المرور بجوار أي قسم في أية مدرسة في العالم يمكن في أغلب الأحيان أن يسمع كثير من الحديث، فالكلمة هي الوسيلة المفضلة في إيصال وتبليغ رسالة التعليم والتعلم. وانتشار الكلمة في الأقسام جعل عددا من المختصين، منذ (ربع قرن)، من بينهم (Hyam & Smith-Kleibard Bellack) يؤكدون أن "نشاطات القسم التي يمكن القيام بها، دون تعبير، قليلة جدا ... وتتطلب نشاطات القسم قدرا كبيرا من التفاعل اللفظي بين التلاميذ والمعلمين" (عبد القادر ميسوم، 69). فاللغة هي وسيلة الاتصال المستخدمة في نقل المعلومات والخبرات والآراء ووجهات النظر من المعلم إلى التلميذ ومن هذا الأخير إلى المعلم.

قد حاول الفلاسفة على مر العصور توضيح ما يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، فوصفوه بأنه "كائن عقلائي" و"حيوان ناطق" (سير جيو سبيني، 1991، 7) أما في العصور الحديثة فإن العديد من الباحثين في شتى نواحي المعرفة من علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع وعلم اللغة قد أجمعوا أن امتلاك القدرة اللغوية هي الخاصية المميزة للإنسان، وفي هذا الصدد يقول « E Cassirer » بدلا من تعريف الإنسان بأنه "حيوان عاقل" يجب أن نعرفه بأنه "حيوان رمزي". ففي هذا التعريف يتضح ما يميزه فعلا وما يفرق بينه وبين الأنواع الأخرى. ومن هنا نستطيع فهم الطريق الخاص الذي سلكه الإنسان، أي الطريق نحو الحضارة... ومن الثابت أن التفكير الرمزي والسلوك الرمزي، هما أبرز المعالم التي تميز حياة الإنسان، وأن كل تقدم في الثقافة يركز على هذين العنصرين". (سرجيو سبيني، 1991 : 7)

لقد أثبتت الدراسات أن نمو اللغة يلعب دورا هاما في النمو العقلي والمعرفي للطفل وكان فيغوتسكي (Vygotsky) العالم الروسي أول من نبه إلى ذلك في دراساته التي أجراها في الاتحاد السوفيتي منذ حوالي 60 عاما. فاللغة تمكن

التلميذ من الإفصاح عن قدراته بصورة من صور الكلام وتمكنه من نقل مفاهيمه إلى الغير. فهناك دراسات وأبحاث تبين العلاقة الموجودة بين النمو العقلي والنمو اللغوي، حيث أن هذا الأخير يتأثر بدرجة كبيرة بنسبة الذكاء. كما يرتبط "التأخر اللغوي بالضعف العقلي".

(هدى الناشف، 1996 : 12).

ومن بين هذه الأبحاث، دراسة بيرنستين (Bernstein, 1973) التي تناولت النمو اللغوي في بيئات اجتماعية ثقافية مختلفة، وتوصلت إلى أن أطفال البيئات المحرومة ثقافياً يعانون من قصور في قدراتهم اللغوية وأنه كلما تعددت خبرات الطفل الاجتماعية، ازداد نموه اللغوي" (هدى الناشف، 1996 : 13). ويقول Vygotsky : إن الوظيفة الأولى للغة سواء عند الأطفال أو عند الكبار، تتمثل في الاتصال والعلاقة الاجتماعية".

(سرجيو سبيني، 1991 : 13).

فاللغة مظهر من مظاهر السلوك البشري، والإنسان مستعد بفطرته للكلام، غير أن هذا الاستعداد لا يظهر له أي أثر إلا في المجتمع الإنساني. إن اللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، والألفاظ أدواتها ومفتاح التفكير. إن اللغة ضرورية لحماية الحياة الاجتماعية للإنسان. فيها يتحرك ويتكامل ويتفاعل، وهي التي توجه السلوك الإنساني عن طريق التعبير والتفكير والانفعال. فقد قيل : " إن اللغة تفكير منطوق والتفكير لغة صامتة ". إن المدرسة هي التي تجعل من المتعلم متكلماً، وتهيئ الفرص للتلاميذ ليكتسبوا القدرة على استعمال اللغة استعمالاً سليماً وصحيحاً، حتى يتمكنوا من التعبير الشفوي السليم. ومنه المشاركة الشفوية عن طريق طرح الأسئلة والإجابة عن أسئلة المعلم ومناقشة أي موضوع يطرحه المعلم. بالمشاركة الشفوية يتمكن التلميذ من التعبير عن شخصيته ومواهبه وقدراته وميوله، فالتعبير في ضوء طرق التدريس هو

"الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر باللفظ".

(زكرياء إسماعيل، 1999 : 187)

ومسؤولية المعلم تجاه النشاط التعليمي داخل القسم لا تقتصر على عرض المادة التعليمية فقط، بل تتجاوزه إلى أن يشعر المعلم أيضا أنه مسؤول عن التغيرات السلوكية التي تطرأ على التلميذ، خاصة من حيث مشاركته الشفوية والتي تسمح له بالتفكير والتعبير اللذان يعتبران متلازمين في العملية التربوية التعليمية. وتعد المشاركة الشفوية مساهمة إيجابية للتلميذ في عملية التعلم تمكنه من شحذ قدرته على الاستيعاب والفهم والتفاعل مع معلمه. " ومن الممكن القول أن كل حقيقة إنسانية ترجع إلى حقيقة الحوار والتعبير الشفوي " (Gusdof, 1963 : 159) وبواسطة الحوار والتعبير الشفوي الذي يدور بين التلميذ والمعلم يستطيع هذا الأخير معرفة مستوى التلميذ من حيث حصيلته المعرفية والفكرية واللغوية ورغباته ودوافعه ثم توجيهه نحو سلوك مرغوب فيه.

1-1- أهمية الأسئلة (الإقامة الحوار) داخل القسم :

تعتبر الأسئلة داخل القسم من أدوات الحوار. فالفيلسوف اليوناني سقراط Socrate قد استعمل المنهج الحواري الذي كان يتمثل في طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة. ومن خلال عملية الحوار هذه يصل مع محدثه إلى كشف الحقيقة وإدراكها، لأغراض تعليمية. وقد أثنى ابن خلدون على هذا الأسلوب الحواري بـ " أنه انجح الطرق لتنمية القوى العقلية عند التلميذ" وهو يسميه "طريقة السؤال والجواب" ويلوم المعلمين الذين يلقون الدروس "فلا عن غامض يسألون أو عن سؤال يجيبون".

(توفيق حداد و محمد سلامة، 1977 : 92).

ومن خلال طرح الأسئلة وتقديم الأجوبة وتلقي التعليقات والاستفسارات، بين المعلم والتلميذ يقام الحوار بينهما ويتمكن التلميذ من إبداء رأيه والتعبير عن أفكاره، ويتمكن المعلم من كشف الفروق الفردية بين التلاميذ، وبالتالي التعرف على الذين تنقصهم روح المشاركة الشفوية، فيحاول أن ينميها فيهم بتشجيعه لهم على طرح الأسئلة وعلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها عليهم، والتي لابد أن يوجهها إلى جميع التلاميذ دون استثناء مع تشجيع الذين تنقصهم روح المشاركة على الإجابة. مما يشجع التلاميذ على التعبير الشفوي على أفكارهم وآرائهم، أي أنه يستنهض ويثير مشاركتهم الشفوية في القسم.

إن صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية من طرف المعلم ليست مجرد عملية روتينية لاستكمال الشكل المطلوب للموقف التدريسي، وإنما هي إجراء يتطلب مستوى عال من تقنية الصياغة اللفظية اللغوية. لقد أوضحت إحدى الدراسات " (أن أربعة أخماس الوقت يقضيه المعلم داخل الفصل في توجيه الأسئلة والإجابة عنها) (مجدي عزيز إبراهيم، 1997 : 170). فعن طريق هذه العملية يمكن للمعلم أن يصل إلى تقييم موضوعي لمدى نجاح التلميذ في استيعاب الدرس والمشاركة فيه. إن تبادل الأسئلة والإجابات بين المعلم والتلميذ يزيد من التفاعل الإيجابي داخل القسم، فاستخدام الأسئلة يعد نشاطا مهما تؤكد عليه إستراتيجيات التعليم والتعلم.

إن المقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يثيره من استجابات لدى التلاميذ. ذلك أن مشاركة التلميذ في الجواب هي الهدف المنشود، سواء كان الجواب صحيحا أو خاطئا. ويتوجه المعلم بطرح الأسئلة إلى كل التلاميذ، ولا يقتصر على المجموعة المشاركة دوما بل على العكس لابد من التركيز على التلاميذ الذين لا يشاركون شفويا ودوما، داخل القسم لإثارتهم وتشجيعهم على الإجابة، ولو خاطئة في البداية، لذا فالمعلم الفعال هو الذي يكرر السؤال أكثر من مرة،

ويزيد في وضوح ورسوخ المعلومات في أذهان التلاميذ، ويأخذ بعين الاعتبار المستوى الدراسي، وسن التلميذ وقدراته الشخصية، مع إعطاءه فترة زمنية للتفكير في الجواب.

وظائف الأسئلة : من بينها :

- أ- تحفيز التلاميذ وجذب اهتمامهم عند بداية الدرس وخلالها.
- ب- استثارة التفكير.
- ت- تشخيص صعوبات التعلم.
- ث- توضيح مدى فاعلية التدريس.
- ج- إتاحة فرصة المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم.
- ح- بعث السعادة في نفوس التلاميذ الذين يجيبون إجابات، صحيحة ويتلقون مدحا وتشجيعا من طرف المعلم وكذا لدى التلاميذ الذين يتلقون تشجيعا في محاولتهم الإجابة عن الأسئلة ولو لم يصيبوا في الجواب، فالمعلم يشجعهم على بذل مجهودات في محاولتهم المشاركة في القسم.

إن التدريس الفعال يقوم على مهارة المدرس وبراعته في خلق تواصل بيداغوجي فعال يربط بينه وبين التلميذ من أجل تحريك سلوك هذا الأخير ودفعه للمشاركة الشفوية في القسم، ومنه إلى التعلم. " فالمشاركة الشفوية للتلميذ في القسم ما هي إلا نموذج من الطرق البيداغوجية الحيوية والتنشيطية " (199: Leif, 1974) وبدون الاتصال البيداغوجي الفعال يفقد القسم حيويته وتفاعله. ذلك أن العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ تستند على التواصل البيداغوجي الفعال الذي يلعب دورا جوهريا في تحريك سلوك التلميذ ودفعه إلى المشاركة الشفوية. واختلاف فاعلية التلاميذ ومشاركتهم داخل القسم يرجع غالبا إلى تعدد أنماط الاتصال الشائعة داخل القسم والتي تنعكس على المشاركة الشفوية للتلميذ في القسم. ومن بين هذه الأنماط :

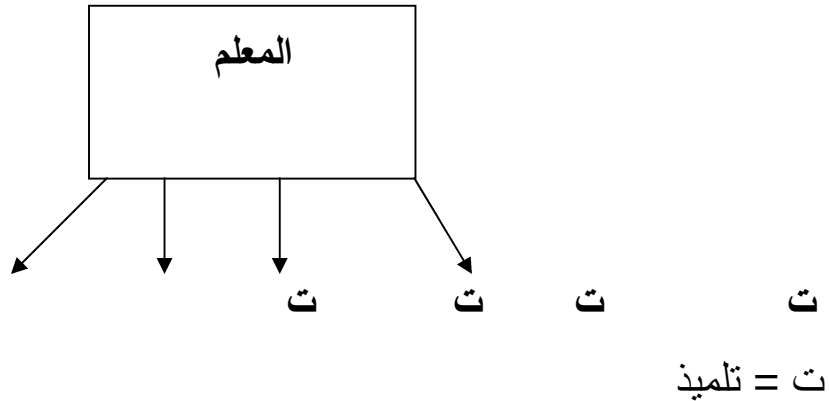
2- أنماط الاتصال البيداغوجي داخل القسم :

1-2 نمط الإتصال وحيد الاتجاه (الاتصال الرأسي الهابط)

تتلخص خصائصه فيما يلي : اتصال وحيد الاتجاه، بمعنى أن المعلم يرسل ما يود قوله أو نقله من معلومات وأفكار وحقائق إلى عقول التلاميذ، دون رغبة في أن يبادر التلاميذ بالمشاركة، فالمعلم هو محور عملية الاتصال والمصدر الوحيد للمعرفة ويتخذ بمفرده موقفا إيجابيا أي فاعلا، أما التلاميذ فيتخذون موقفا سلبيا مطلقا، أي لا يشاركون في العملية التربوية. نجد هذا النمط مجسدا هو الأسلوب التقليدي في عملية التدريس، الذي يرى أن نتائج التعلم مجرد حقائق ومعارف، على التلميذ أن يستوعبها. وهي لا تسهم في تنمية شخصيته، ولا تسمح له بإبداء رأيه الشخصي. علما أن التلميذ يحتاج إلى فرص للنشاط اللغوي والمشاركة الشفوية داخل القسم. وفي هذا النمط لا يستطيع المعلم أن يميز بين التلميذ المشارك والآخر غير المشارك. كما يجعل هذا النمط "العملية التعليمية قليلة الإنتاجية والفعالية ويسهم في سلبية المتعلم، فيجعل من التلميذ وعاء يستقبل ولا يرسل".

(أحمد إسماعيل حجي، 2000، 105)

مخطط رقم واحد : نمط اتصالي وحيد الاتجاه.

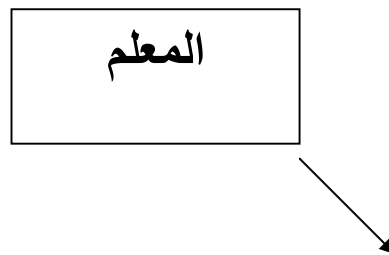


2-2 نمط الاتصال ثنائي الاتجاه (الاتصال الرأسي الهابط الصاعد)

من خصائص هذا النمط أنه يعتمد أساساً على المعلم، ويبدأ منه، متجهاً إلى تلميذ معين، ثم يرجع من ذلك التلميذ إلى المعلم ثانية. وجوهر هذا النمط هو نقل المعلومات والحقائق إلى عقول التلاميذ بعد توجيههم إلى استنتاج تلك الحقائق بأنفسهم. كما يعتبر المعلم منشط عملية الاتصال. وتعد استجابات التلاميذ بمثابة وسائل تعمل على تدعيم سلوك المعلم في الموقف التدريسي.

تستنتج الباحثة أن هذا النمط يعتمد أساساً على عملية تلقين المعرفة، رغم أنه أكثر فاعلية من النمط الأول، حيث يسمح فيه المعلم باستقبال استجابات التلاميذ للتأكد من أن ما نقله إليهم كان له الصدى المرغوب فيه، وفرص مشاركة التلاميذ تكون أكثر من النمط الأول وهذا عن طريق التغذية الراجعة التي تكون بين المعلم (بوصفه مرسلًا) والتلميذ (بوصفه مستقبلًا). وفي ذات الوقت يكون المعلم (مستقبلًا) والتلميذ (مرسلًا).

مخطط رقم 2 : نمط إتصالي ثنائي الإتجاه.



ت = تلميذ

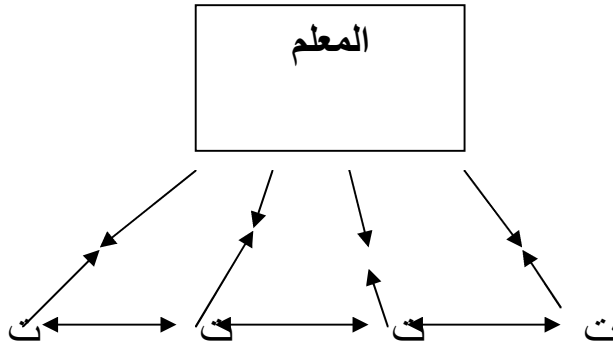
2-3- نمط الإتصال الصاعد، الهابط والأفقي :

من خصائص هذا النمط أن المعلم يوجه فيه رسائل إلى تلاميذه وترجع من كل تلميذ إلى المعلم ردود فعل كإجابات على أسئلته أو استفسار على محتوى

الدرس، أو إبداء لوجهة نظرهم أو الدفاع عنها. إن هذا النمط يتيح لجميع التلاميذ فرصة التعبير عن النفس والمشاركة الشفوية باستفسار أو طرح أسئلة أو الإجابة عليها "إن هذا النمط يشير في جوهره إلى الأسلوب الحديث في العملية التربوية التي تهدف إلى تنمية شخصية التلميذ بشكل متكامل ومتوازن".
(نجاه عبد الله النابة، 1992 : 133)

فالتفاعل (معلم – تلميذ) يتيح لهذا الأخير فرصة المشاركة الشفوية داخل القسم.

مخطط رقم 3 : نمط الإتصالي الصاعد، الهابط والأفقي.



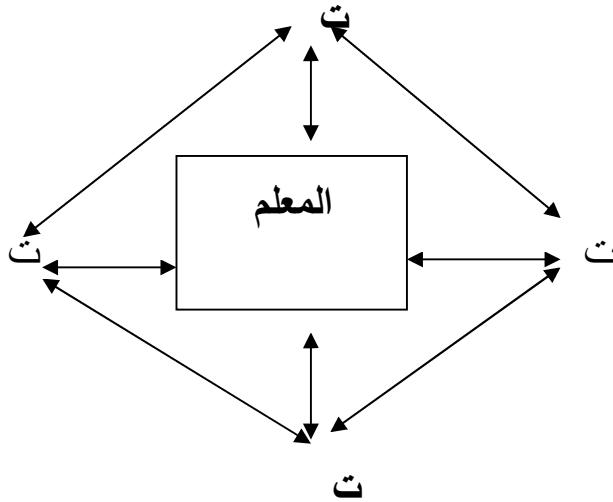
ت = تلميذ

2-4- نمط الاتصال متعدد الاتجاهات (القنوات) :

يتميز هذا النمط بتعدد قنوات الاتصال، ويتيح فرصة التفاعل المتعدد من المعلم إلى التلميذ ومن التلميذ إلى المعلم. فالتلميذ (مرسل ومستقبل) والمعلم كذلك. كما توجد رسائل متبادلة بين التلميذ وهي تؤثر بدورها على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم، أو ما يستقبلونه من رسائل منه. وهو ما يساعد على زيادة إيجابياتهم في المشاركة الشفوية داخل القسم.

ويعتبر هذا النمط أكثر تطوراً وفاعلية من الأنماط الثلاثة السابقة كما أنه أكثر تلاؤماً مع الاتجاهات الحديثة في استثارة مشاركة التلاميذ الشفوية داخل القسم.

مخطط رقم 4 : نمط إتصالي متعدد القنوات.



ت = تلميذ

استنتاج :

بعد سرد هذه الأنماط الأربعة للاتصال البيداغوجي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ يتبين أن لكل نمط موقف تعليمي معين. فالنمط الأول لا يمكن المعلم من معرفة استجابات تلاميذه نحو ما يلقيه من معلومات، ومدى فهمهم لدرسه، وتنعدم فيه مشاركتهم الشفوية في القسم.

أما الأنماط الثلاثة الأخرى فتوجد فيها مشاركة التلاميذ، أي أن المعلم يكون فيها (مرسلاً ومستقبلاً)، والتلميذ كذلك. فالإتصال ليس مجرد عملية نقل المعلومات إلى التلاميذ، ولكنه تفاعل معهم، وفهم المعلم لموقف كل منهم".

(نجاة عبد الله النابة، 1992 : 128)

وفي ضوء هذه الأنماط الثلاثة يراعي المعلم احتياجات ودوافع تلاميذه، ويدرك أن لهم الحق في أن يتحدثوا أو يعبروا عن أنفسهم وآرائهم وأفكارهم بمنتهى الحرية. ذلك أن عدم المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم يكون في بعض الأحيان ناتجا عن خوف وخشية لوم المعلم لهم. ولتجنب ذلك يساعد المعلم تلاميذه عند إجاباتهم عن أسئلته بإشعارهم أن كل ما يتحدثون فيه مهم ويحاول تشجيعهم حتى يواصلوا من المشاركة الشفوية سواء بالإجابة أو بالأسئلة التي يطرحونها عليه " فالموقف التعليمي الذي يسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشط مع معلمه يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل".

(نجاه عبد الله النابة، 1992، 135).

3- تصنيف التواصل البيداغوجي داخل القسم :

نظرا لتعدد تصنيفات التواصل البيداغوجي داخل القسم، تقتصر الباحثة على تصنيفات السلوك اللغوي، والذي يندرج ضمنه عدة تصنيفات من بينها:

3-1- تصنيف " نيد فلاندرز " « Ned Flanders » :

وهو تصنيف انطلق من أبحاث علم النفس الاجتماعي الذي يعرف القسم الدراسي كجماعة يمكن أن يمارس فيه المعلم نوعين من الأثر : أثر أو أسلوب سلطوي مهيم، وأثر أو أسلوب ديمقراطي غير مهيم. فالأثر السلطوي يسميه "فلاندرز" « N. Flanders » ب : الأثر المباشر : الذي يحد من حرية النشاط والتفكير لدى التلميذ ويعزز حالة التبعية للسلطة التي يمثلها المدرس ويدفع التلميذ للخضوع له، ويصبح التلميذ ينظر إلى المعلم باعتباره محور النشاط التعليمي بدل الإهتمام بالأهداف التربوية.

أما الأثر الديمقراطي فيسميه "فلاندرز" « N. Flanders » ب : الأثر غير المباشر : الذي ينمي حرية العمل والتفكير والمشاركة عند التلميذ، ويدفع به إلى اكتشاف وفهم السلوك المطلوب إنجازه. كما يعمل هذا الأثر الديمقراطي على

خلق شخصية مستقلة ومسؤولة تركز قبل كل شيء على حرية التعبير ولا تخشى المبادرة بالمناقشة والمشاركة الشفوية، داخل القسم.

إن ما يميز رؤية "فلاندرز" « N. Flanders » للقسم هو كون المدرس يملك سلطة تتجلى في السلوك اللفظي، أي أنه بفضل الكلام يمكن أن يحدث نوعان متباينان من الأثر : " أثر مباشر " يحد من حرية العمل والتفكير لدى التلاميذ، وأثر غير مباشر ينمي هذه الحرية ".

(محمد الدريج، 1991 : 172).

3-2- تصنيف ليلي عبد الستار علم الدين :

صنفت العلاقة التواصلية (معلم / تلميذ) إلى ثلاثة أشكال :

أ- تواصل صاعد : وتكون العلاقة البيداغوجية في اتجاه (من التلاميذ إلى المعلم) وهي علاقة في صورتها الإيجابية المثلى، تعطي كل فرص المشاركة الشفوية للتلاميذ داخل القسم.

ب- تواصل هابط : تكون فيه العلاقة البيداغوجية في اتجاه (من المعلم إلى التلاميذ) وهي العلاقة التي تعكس دور المعلم التسلطي الذي يولد الشعور بالخوف لدى التلاميذ، فتتعدى فيه المشاركة الشفوية للتلاميذ.

ج- تواصل أفقي : تكون فيه العلاقة البيداغوجية متعددة الاتجاهات أي بين المعلم والتلاميذ، وهذه العلاقة تعكس الصورة الإيجابية من حيث إثارة المعلم للمشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم (أسئلة المعلم وإجابات التلاميذ عن طريق إقامة المناقشة والحوار).

كما ركزت (ليلى عبد الستار) على محور المعلم، الذي يشمل التأثير المباشر الذي يمارسه المعلم كالتلقين، أو غير المباشر كالتواصل الحر، وعلى

محور التلميذ الذي يشمل سلوك الاستجابة والمبادرة أي المشاركة الشفوية داخل القسم وكذلك الاستقرار الانفعالي.

كما أخذت كذلك في تصنيفها للعلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ الأثر الوجداني للمعلم على التلاميذ، وصنفته إلى :

أ. السلوك الذي يظهر فيه المعلم تعاطفا مع التلاميذ، أو يظهر سلوكا إنطوائيا إتجاههم.

ب. السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ شعورهم بأن المعلم يفهم مسؤولياته، أو بأنه متسبب.

ت. السلوك الذي يشعر التلاميذ بقدرة المعلم على استئثارهم، أو يشعرهم بأنه كسول، عاجز عن ذلك.

ث. سلوك يشعر التلاميذ باتجاهه الإيجابي نحوهم، أو باتجاهه السلبي نحوهم.
(ليلي عبد الستار علم الدين، 1990 : 115)

تستنتج الباحثة من خلال هذين التصنيفين لـ (Ned Flanders) وليلي عبد الستار علم الدين أنهما ركزا على السلوك المباشر وغير المباشر للمعلم. وكذلك على المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم، من حيث إجاباتهم على أسئلة المعلم، أو مبادرة منهم، في طرح الأسئلة.

كذلك تطرق هذان التصنيفان إلى الأثر الوجداني للمعلم نحو التلاميذ، من حيث تشجيعهم وحثهم على المشاركة الشفوية في القسم.

3-3- تصنيف (دهينو. 1985 D'Hainaut L.) :

يميز فيه أربعة أشكال من العلاقة البيداغوجية هي :

أ- هي علاقة يتركز المعلم حول ذاته، ويتحدد دوره في تقديم المعرفة.

- ب- هي العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي حول التلميذ، ويكون دور المعلم هو الترشيد والتنشيط وإعادة بناء المعرفة.
- ت- هي العلاقة التي يؤدي فيها المدرس دور المحفز ويسهل سيرورة التعليم و التعلم باستجاباته لطلبات التلاميذ.
- ث- هي تلك العلاقة التي يصبح فيها المدرس متعلما.
- (عبد اللطيف الفاراني وآخرين 1994 : 286).

3-4- تصنيف (جاك، ديكلو 1979 J. Duclos) :

- يرى فيه ثلاثة أشكال من العلاقة البيداغوجية داخل القسم وهي :
- أ- العلاقة التي تتمركز حول المدرس، الذي يقوم بترويض التلميذ اعتمادا على قيم السلطة والنظام، فهي تتصف بالأوتوقراطية.
- ب- العلاقة التي تحتل فيها المادة التعليمية مركز الاهتمام، وهي ذات طابع تقنوقراطي.
- ت- العلاقة التي تتمركز حول التلميذ، وأساسها الحرية والاستقلالية والتلقائية والإبداعية، وتبنى على تعامل ديمقراطي.
- (عبد اللطيف الفارابي وآخرون 1994 : 286)

3-5- تصنيف (أوبير حانون 1976 Hubert Hanoun) :

- الذي يميز بين صنفين أو شكلين من العلاقة البيداغوجية داخل القسم وهي :
- أ- العلاقة التي تتمركز حول شخصية المدرس، ويكون فيها التلميذ مجرد متلق سلبي لما يقدمه المدرس، فهي توجيهية كاملة (Directivisme Intégral).

ب- العلاقة التي تتمركز حول التلميذ، وتقوم على أساس لا توجيهي (Non Directive)، بحيث تترك جميع المبادرات في يد التلميذ.
(محمد أيت موحى وآخرين 1989 : 20).

3-6- تصنيف محمد أيت موحى : ميز بين شكلين أساسيين للعلاقة التربوية داخل القسم.

أ- العلاقة التي تتدرج ضمن النموذج التربوي التقليدي : ومن بين مميزاتها

:

- مركزية المدرس – امتلاكه وممارسته لسلطة شبه مطلقة- يكون فيها المدرس مصدر المعرفة – أما التلميذ فمجرد طرف سلبي يتلقى المعرفة وتمارس عليه سلطة المدرس – وتكون التفاعلات ذات اتجاه وحيد، أي من المدرس نحو التلميذ.

ب- العلاقة التي تتدرج ضمن النموذج التربوي الحديث أو التربية الحديثة، ومميزاتها :

- التلميذ هو مركز فعل التعليم – المدرس مرشد – المعرفة ناتجة عن نشاط التلميذ – ومرتبطة بأنشطته وليس صادرة عن المدرس – التفاعلات عامة وشاملة (بين التلميذ والمدرس وبين التلاميذ فيما بينهم).
(محمد أيت موحى، 1989، 21)

إستنتاج :

"يرى بعض العلماء أنه ليس هناك موهبة أكثر أهمية في مجال القيادة من مقدرة الإنسان في الاتصال... والاتصال أساسي لبناء أي منظمة تنشد النجاح في عملها". (يوسف إبراهيم نبراي، 1993 : 171)

إن نمط التواصل البيداغوجي داخل القسم هو الذي يحدد مشاركة التلميذ في الدرس، فالمعلم التسلطي يحد من هذه المشاركة، باتخاذ نمط وحيد الاتجاه في تعليمه، دون أن يعطي فرصة المشاركة الشفوية للتلميذ. أما المعلم الديمقراطي الذي يفسح مجال الحوار والمناقشة والأسئلة للتلميذ فإنه يدعم مشاركة التلميذ في الدرس علما أن هذه المشاركة الشفوية تساعد التلميذ على تحسين مستواه الفكري واللغوي، ويبتعد عنه الخجل والانطواء، وتغرس فيه الجرأة وتثبت داخله الثقة بالنفس، وتعوده على المواقف الخطابية، بالكشف عن مواهبه اللغوية واستخدامها استخداما سليما وصحيحا في المواقف التعليمية.

كما تدرب المشاركة الشفوية التلاميذ على احترام الرأي الآخر وروح الديمقراطية داخل القسم. إذ وجد أحد الباحثين " أن النمو اللغوي والتحصيل العام يكون عاليا لدى التلاميذ الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب غير المباشر، مقارنة بزملائهم الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر في التدريس".

(عبد الرحمان عبد السلام جامل 2000 : 160)

إن التلميذ الذي يشارك شفويا في القسم يحسن مستواه المعرفي واللغوي ويتمكن من تحقيق هدف العملية التربوية ألا وهي التعلم. "إن فرص التعليم أفضل بنسبة 60 % فيما إذا ترك للتلاميذ حرية الكلام والمناقشة".

(صباح باقر، 1976 : 16-17).

القسم الثالث: أثر التشجيع الشفوي في تنمية

روح المشاركة الشفوية للتلميذ في القسم

1- التشجيع الشفوي والمشاركة الشفوية للتلميذ في القسم.

1-1- التعزيز والتحفيز والتشجيع في الميدان التربوي.

2- التعزيز والتحفيز والتشجيع في نظريات التعلم

1-2- النظريات السلوكية قديمة للتعلم :

1-1-2- نظرية ثورندايك E. Thorndike

2-1-2- نظرية بافلوف وواطسون E. Pavlov & J. watson

3-1-2- نظرية غثري E. R. Guthrie

2-2- نظريات سلوكية حديثة للتعلم :

1-2-2- نظرية سكينر B.Skinner

2-2-2- نظرية هل C. Hull

3-2-2- نظرية تولمان E. C. Tolman

3- جداول التعزيز في الميدان التربوي

1-3- جداول التعزيز الثابت النسبة

2-3- جداول التعزيز المتغير النسبة

3-3- جداول الفترات الثابتة

4-3- جداول التعزيز الدوري ذو الفترات المتغيرة

4 - درجات ومقادير التعزيز.

أثر التشجيع الشفوي في تنمية روح المشاركة الشفوية

1- التشجيع الشفوي والمشاركة الشفوية للتلميذ في القسم :

إن الإلمام بدراسة علم النفس التربوي ونظريات التعلم ضرورة ملحة في العملية التربوية بصفة عامة، وفي تغيير وتعديل سلوك التلميذ بصفة خاصة.

هدف المعلم من هذه العملية هو جعل سلوك التلميذ إيجابيا داخل القسم، يسأل ويجب ويناقش ويعبر عن رأيه بكل ثقة وحرية وطمأنينة، فنمط اتصاله البيداغوجي، وطريقة تدريسه داخل القسم، هي التي تحدد وتؤدي إلى إيجابية التلميذ في التعلم. "إن التعلم نشاط إيجابي من التلميذ يقوم به مع توجيه المعلم، ويشترك في هذا النشاط عقل المتعلم ومشاعره وميوله وحاجاته ودوافعه، ومن خلال هذا النشاط يكتسب الكثير من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات".

(محمد صلاح الدين مجاور، 1998 : 33)

إن مسؤولية المعلم تجاه النشاط التعليمي داخل القسم ينبغي ألا تقتصر على عرض المادة التعليمية فقط، بل أن يحدث تغيرات سلوكية لدى التلميذ الذي كان يسلك سلوكا غير مرغوب فيه في الميدان التربوي كعدم المشاركة الشفوية داخل القسم. وأن يعمل على تغيير وتعديل هذا السلوك السلبي إلى سلوك إيجابي وأن يجعل هذا التلميذ يشارك شفويا خلال الحصة الدراسية (ب طرح الأسئلة- أو الإجابة عن تساؤلات المعلم... الخ). فتغير سلوك التلميذ من السلب إلى الإيجاب هو هدف سلوكي يحدد غاية العملية التعليمية. "إن الهدف السلوكي ليس مجرد بيان لما ينوي المعلم أن يفعله، أو ما يريد أن ينفذه داخل القسم، وإنما هو بيان للنتائج أو المردود أو العائد الذي يرجو المعلم، أن يحققه التلميذ في نهاية حصة أو مجموعة من الحصص التدريسية".

(إبراهيم، 1997 : 50)

إن المعلم باستطاعته إثارة انتباه ودافعية التلميذ للمشاركة الشفوية، من خلال طرح بعض الأسئلة عليه، تثير انتباهه واهتمامه بالدرس، فتدفعه إلى الاندماج في الحوار والمناقشة، فيصير أكثر حيوية ونشاطا. ويتجلى ذلك من خلال مشاركته الشفوية. أما النتيجة فهي أنه سيكون أكثر استعدادا للتعلم. إذا وجد اهتماما وتحفيزا وتشجيعا من طرف المعلم. فإنه سيحاول المشاركة في

المرات التالية. وتأخذ إجابات التلميذ عن أسئلة المعلم عدة أشكال : فقد تكون صحيحة تماماً، أو تكون بعض أجزائها صحيحة، أو خاطئة تماماً، وقد لا يجيب التلميذ عن السؤال مطلقاً. ففي حالة تقديم التلميذ إجابة صحيحة على المعلم إثابته وامتداحه في الحين، " لأن الإثابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة، وتسهم في إشراك التلميذ في الحوار بينه وبين المعلم في المواقف التدريسية التالية ".

(مجدي عزيز إبراهيم، 1997 : 174)

أما إذا كانت الإجابة خاطئة، فعلى المعلم تجنب التوبيخ الذي يجعل التلميذ يتوقع على ذاته وينزوي في مكانه ولا يحاول المشاركة في المرات المقبلة، خوفاً من سخرية زملائه منه أن يوبخ مرة ثانية. لذا من الأفضل، أن لا يعلن المدرس للتلميذ بأنه أخطأ في إجابة السؤال وإنما "يوجهه بعبارات مثل "أريد إجابة أدق"، أو "هذه ليست الإجابة المطلوبة" "لكن شكراً على المحاولة" وبهذا يضمن المشاركة الفعالة للتلميذ في المواقف التالية ".

(مجدي عزيز إبراهيم، 1997 : 174).

غير أن هناك من التلاميذ من لا يسألون المعلم ولا يستفسرونه عن شيء، ولا يجيبون عن أسئلته. هؤلاء التلاميذ ليسوا بكسالى أو ضعيفي المستوى الدراسي، لكن تنقصهم روح المشاركة الشفوية داخل القسم. وليس من السهل على أي معلم أن يثير روح هذه المشاركة لديهم، إلا المعلم الفعال الذي يهتم بتلاميذه من الناحية المعرفية والإنفعالية، والذي يتفهم مرحلة نموهم، وخاصة مرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ، والتميزة بعدم الاستقرار الانفعالي من جراء ما يحدث له من تغيرات بيولوجية فيزيولوجية، تنعكس على تصرفاته داخل القسم، كالخجل والشروذ الذهني، والانطواء أو التهور. رغم أن التلميذ في هذه المرحلة يتميز بالخيال الواسع والمجرد، المبني على الصور اللفظية، والذي يستطيع المعلم أن يوجهه في تنمية روح المشاركة الشفوية لديه. فمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتفهم المرحلة الزمنية التي يمرون بها، والتي تتميز بإثبات

ذواتهم تمكن المعلم الذي يعمل على تنمية قدراتهم عن طريق تنظيم العملية التربوية باستخدام تقنيات تشجيعية، تدعيمية، تحفيزية لإثارة روح المشاركة الشفوية لدى التلاميذ الذين يفتقرون إليها.

أبدت بعض الدراسات وجهة النظر القائلة "إن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى التلاميذ، حيث وجدت أن كلمات "صح"، "ممتاز"، "شكرا لك"، ترتبط بنمو تحصيل التلاميذ في المدرسة." (عبد الرحمان عبد السلام جامل 2000 : 161)

إن كلمات المدح والتشجيع والاستحسان تشبع دافع التقدير الاجتماعي لدى التلميذ (المراهق) حيث يؤثر على سلوكه من الناحية النفسية والاجتماعية، مما يحسسه بأهميته أمام زملائه داخل القسم. فالسلوك الإنساني مدفوع بدوافع معينة وحسب تسلسل Maslow للحاجات الإنسانية. بعض الحاجات فطرية، لم يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة والتعلم، وإنما هي استعدادات يولد مزودا بها (كدافع الجوع- العطش- البقاء- الجنس... الخ) وتسمى دوافع أو حاجات أولية، أما الدوافع المكتسبة والتي تسمى دوافع ثانوية فهذه يتعلمها الإنسان أثناء تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه. منها الدوافع إلى الانتماء، والدوافع إلى تحمل المسؤولية، وحب الاستطلاع، والدوافع إلى التقدير الاجتماعي. لذا فإن حاجة التلميذ المراهق إلى التقدير والاعتراف بشخصه تزيد من ثقته بنفسه وترفع من معنوياته، إذا شجعه أو حفزه معلمه عند قيامه بسلوك مرغوب فيه، حين يحاول المشاركة الشفوية في القسم، أو يحاول تكرار هذا السلوك في المرات التالية حتى يشعر باهتمام المعلم به وبتقديره له.

فتشجيع المعلم للتلميذ على محاولة المشاركة الشفوية في القسم يعطيه نظرة على تحقيق ذاته وتنمية شعور احترام نفسه، كمقدمة لنيل احترام الآخرين.

" إن نوع عبارات المديح التي نسمعها للطالب، ونوع الكلمات التي نستخدمها لذلك، لها أثرها الهام والإيجابي في تشجيع الطالب للقيام بما قام به من عمل، وتعزيزه ". (محمد عبد الرحيم عدس، 1996 : 255)

كما يحدث التشجيع الشفوي إحساسا وشعورا بالنشوة والسعادة لدى التلميذ الذي تنقصه روح المشاركة الشفوية في القسم، لأن هذا التشجيع يعطيه الثقة بنفسه ويدفعه إلى القيام بمحاولات أخرى. "وقد نمح ثناءنا لطالب أقل مستوى التفوق، في حالات خاصة، حتى إذا كان مستوى أدائه ضعيفا نسبيا، فنستخدم ذلك تشجيعا له لمواصلة التقدم والنجاح، مع مراعاة ما يلي : إبداء الرضى والتقدير لما قام به التلميذ من إجابات، وأن يستخدم المديح في وقته وبعد إنجاز الطالب مباشرة، فنقرن مديحنا له بالعمل الذي استحق عليه هذا المديح حتى نوجه إليه الانتباه، والسبب في إبداء هذا المديح". (محمد عبد

الرحيم عدس، 1996 : 256)

إن الأثر الإيجابي للتشجيع الشفوي على تنمية روح المشاركة الشفوية لدى التلميذ يؤدي إلى التعلم، وتتحصر نتيجة هذا التعلم في ميدان التجربة " في الفرق بين اختبار مبدئي واختبار نهائي لسلوك ما ". (صالح عبد العزيز و عبد العزيز عبد المجيد، 1976)

لقد اختلف المختصون في تعريفهم للتعلم باختلاف مدارسهم النفسية والتربوية والفلسفية بوجه عام. إلا أن هناك بعض المفاهيم العامة التي يصطلح عليها بعلم نفس التعلم (أحد فروع علم النفس التربوي ويختص بدراسة ظاهرة التعلم) حيث يقول هيرغنهان (Hergenhann) : " إن التعلم هو تغير دائم نسبيا في السلوك، أو القدرة على سلوك جديد ". (محمد زياد حمدان، 1996 : 6).

وهو ما يشغل بال ووقت المعلمين والمتعلمين على السواء، ويعتمد على نوعه ونتائجه مستقبل التلميذ، وهو يتأثر بعدة عوامل من بينها :

1-1- التعزيز والتشجيع في الميدان التربوي :

إعتبرت المعززات أهم المتغيرات في عملية التربية والتعليم، فهي بمثابة الطاقة التي تحرك سلوك التلميذ وتوجهه إزاء موضوع معين، إما لتحقيقه أو تجنبه. وكانت بداية الإهتمام بهذه المعززات مقتصرة على بعض السلوكات الحيوانية ذات المرجع الفيزيولوجي البحث. إلا أن تفسيرات النتائج المسخلصة من تجارب على الحيوانات لا تصح أن تطبق كلياً على الإنسان، بإعتبار أن تعزيزات وتشجيعات هذا الأخير ليست فيزيولوجية فحسب، بل هي نفسية، واجتماعية، وثقافية،... الخ.

وقسم الباحثون المعززات إلى قسمين :

1-1-1- معززات سلبية يرادفها مفهوم العقاب.

1-1-2- معززات إيجابية يرادفها مفهوم الثواب والتشجيع.

ومن بين الأبحاث التي تناولت المفهومين معاً، " دراسة كيللي عام (1970) Kelly لمعرفة تأثير المكافأة أو الثواب والعقاب الاجتماعيين على أداء الأطفال في عمل حركي، استخدم نموذجين من التعزيز الاجتماعي هما:

تعزيز موجب منتظم (مدح) وتعزيز سالب منتظم (نقد) وتضمنت الإجراءات التجريبية مجموعة ثالثة من الأطفال لم تتلق أي نوع من التعزيز أثناء الأداء.

وقد أوضحت النتائج أن تأثير العقاب الاجتماعي (النقد) يساعد على تجنب أداء الاستجابات غير الصحيحة. وأن التعزيز الإيجابي (المكافأة) تؤدي إلى أداء الاستجابات الصحيحة. (أنوع محمد الشرقاوي، 1996 : 78)

ركز البحث على المعززات الإيجابية والتي تنقسم بدورها إلى قسمين :

1-1-1-1- معززات مادية تتضمن مكافآت مادية كالهدايا والنقود -

الحلوى – الألعاب، ...الخ.

1-1-1-2- معززات معنوية عن طريق التشجيع المعنوي أو الشفوي بكلمات مديح وثناء وتقدير كقول المعلم لتلميذه شكرا لك – جيد – واصل – أحسنت – بارك الله فيك، وهذه التشجيعات الشفوية ترفع من معنويات التلميذ وتحقق له المكانة والتقدير بين أقرانه.

غير أن الباحثة إقتصرت في دراستها على التعزيزات المعنوية اللفظية المتمثلة في التشجيع الشفوي بكلمات مثل أحسنت – ممتاز، شكرا لك،...الخ وهي تعزيزات وتشجيعات إيجابية في التعلم.

" لقد قام ليزاكوفسكي ووليرغ 1981 بمسح لأساليب التعزيز الإيجابي التي استخدمت في حجرة الدراسة في عدد من الدراسات التجريبية والميدانية، وقدمت قائمة بستة أساليب لتعزيز التلاميذ من بينها : الإستحسان الاجتماعي".

(رشيد أحمد عبد الله طعيمة : 152)

ولمزيد من التوضيح تطرق البحث إلى وجهات نظر بعض نظريات التعلم التي إهتمت بدراسة السلوك وعلاقته بالتعزيز.

2- التعزيز والتشجيع في نظريات التعلم السلوكي :

تشكل نظريات التعلم مع المبادئ والقوانين المساندة لها جوهر علم نفس التعلم (وهو أحد فروع علم النفس التربوي الذي يختص بدراسة ظاهرة التعلم ومحاولة فهمها واقتراح الحلول المناسبة لمشاكلها لدى المتعلمين).

كما تتفاوت صلاحية هذه النظريات في تمثيل ظاهرة التعلم، حيث وجد خلاف لم ينته بين علماء المدرستين الوراثة والبيئية في التربية وعلم النفس حول مؤثرات ومصادر التعلم ووجد أيضا تباين بينهما حول طبيعة التعلم وأسلوب حدوثه ومؤثراته ونتائجه والمصادر التي تتحكم فيه.

فقد اعتبر السلوكيون التعلم أنه ارتباطات بين المنبه والاستجابة مؤكدين على دور البيئة في تقرير مفهومه ونوعه وآلية حدوثه.

واعتبر الإدراكيون التعلم أنه سلوكا واعيا مصدره العقل، كما تبنى علماء النفس الفزيولوجي التعلم من وجهة نظر كيميويحيوي مرتبط بمفهومها وعملا ووظيفة بالجهاز العصبي وسياالاته العابرة لخلايا الدماغ، أما الفرويديون (النفسانيون التحليليون) فقد فسروا التعلم على أنه خبرات يختزنها الفرد خلال طفولته المبكرة في ذاكرته الواعية وغير الواعية لتصنع مع الراشد شخصيته وآليات سلوكه اليومي.

بعد التعرف على بعض آراء هذه المدارس فيما يخص التعلم، يتطرق البحث إلى أهم نظريات التعلم صلاحية في تمثيل وفهم سلوك تعلم التلميذ أي مشاركته الشفوية عن طريق التعزيز المعنوي الإيجابي، بالتشجيع الشفوي، رغم أن جل هذه النظريات ركزت أبحاثها وتجاربها على السلوك الحيواني.

ومن بين هذه النظريات، النظريات السلوكية التي قسمت إلى نظريات سلوكية مبكرة للتعليم ونظريات سلوكية حديثة للتعليم.

2-1- نظريات سلوكية مبكرة للتعليم :

2-1-1- نظرية ثورندايك (Edward lee Thorndike 1874-

1949) (نظرية الرابطة العصبية للمثير والاستجابة) (S-R)

ترجع الفكرة الرئيسية لمفهوم التعزيز إلى (أدوارد لي ثورندايك) E.L. Thorndike في (1911) الذي افترض أنه في حالة الارتياح التي تعقب الاستجابة، فإن الرابطة بين المثير والاستجابة تقوي، وتزيد من احتمال حدوث هذه الاستجابة في المستقبل حينما يظهر أو يقدم نفس المثير.

(أنور محمد الشرقاوي، 1998 : 268).

وكان لثورندايك Thorndike الفضل في استبعاد المدرسة الحديثة العقوبة من مدارسها وإحلال الإثابة مكانها، " لأن أثر الثواب في تقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات قوي ومضمون" (محمد مصطفى زيدان، 1985 : 90). ويرى Thorndike أن "الثواب أو المكافأة (المعنوية) من أهم شروط التعلم فالكائن الحي إذا كوفئ على عمل ما، فإنه يميل إلى تكراره، في حين أنه يكون أقل ميلا إلى تكرار العمل الذي لم يكافأ عليه".

(فخري رشيد خضر ومحمود أحمد موس، 1986 : 101).

ويرى Thorndike " أن أهداف التعلم هي المنبهات والاستجابات المرتبطة بها ... إن التحفيز خارجي ويتم بحوافز خارجية عن المتعلم، هدفها إحداث حالة نفسية مقنعة لديه خلال التعلم، ولتعزيز ربط المنبهات والاستجابات ولتقوية درجة هذا الربط فيما بينها. إن المكافأة تعزز (أو تقوي) الصلات الصحيحة بين المنبهات والاستجابات".

(محمد زياد حمدان، 1996 : 31، 33).

يؤكد Thorndike في نظريته على أهمية الربط المناسب بين المنبهات والاستجابات في حدوث التعلم، ولتعزيز نظرية الرابطة العصبية بين المنبه والاستجابة لفهم العلاقة التي تصلها معاً لا بد من الأخذ بعين الاعتبار عدة قوانين طرحها، ومن بينها، وأهمها، قانون الأثر والاستعداد، ومبدأ الخبرات الشخصية السابقة. بالرغم مما وجه لقانون الأثر من نقد، فقد كان له الفضل في توجيه التعلم وجهة مجدية في الميدان الدراسي بحذف واستبعاد العقوبة وإدخال أثر الثواب محلها في تقوية الروابط بين المثير والاستجابة. وهو ما جعل التربية الحديثة تتجه إلى استخدام الدوافع الموجبة، دون السالبة، في ميدان التعليم.

2-1-2- نظرية بافلوف وواطسون للتعلم (الاشتراط التقليدي) :

يرى إ. بافلوف (E. Pavlov, 1836-1949) " إذا ما ارتبط حدوث المثير الأصلي بمثير أو منبه لا توجد فيه صفة المثير الطبيعي وينتج عن هذا الارتباط أن يكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي، وبذلك تحدث الاستجابة عندما يعرض هذا المثير بمفرده ".

(محمد مصطفى زيدان، 1985 : 111)

ويرى جون واطسون (John Watson 1878-1958) المؤسس الأول للمدرسة السلوكية في الولايات المتحدة وأكثر السلوكيين تزمناً في إرجاع السلوك الإنساني، بما في ذلك التعلم، إلى البيئة والمنبهات الحسية. " إن البيئة الاجتماعية تلعب دوراً في تكوين شخصية الفرد وكذلك أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم، وفي السلوك بصفة عامة."

(سيد محمد خير الله، و ممدوح عبد المنعم الكنانى، 1996 : 266)

وينص (J. Watson) في نظريته في التعلم على : " أن السلوك الملاحظ الذي يحدث من إشرائط البيئة، أي (اقتران منبهات البيئة المشروطة الجديدة

بالأخرى غير المشروطة القديمة) هو المؤشر الموضوعي الوحيد لشخصية وتعلم الفرد". (محمد زياد حمدان، 1996 : 38)

" إن العديد من التلاميذ يرغبون في التعلم بأساليب متفاعلة، غير مباشرة بالأقران، أو مستقلة بذاتهم. كما أن العديد منهم قد لا يمتلك الصبر والمثابرة على الاقتران التقليدي الممل أحيانا للتعلم، حتى النهاية، بتحصيل المطلوب. ومن هنا يتوجب من المعلم التعرف على التلاميذ ذوي الأسلوب المباشر والذين يتمتعون بقدرة عالية على التحمل والمثابرة ليكون ناجحا بالنتيجة في تعليمهم الإشراف التقليدي ". (محمد زياد حمدان، 1996 : 44).

إن التعزيز والتحفيز والتشجيع، في نظرية الاشتراط التقليدي هو حالة الاقتران بين المثير والاستجابة ومصاحبة هذا الاقتران بالحصول على التحفيز والتشجيع. أما أسلوب التعلم الذي يحدث بواسطة هذه النظرية فهو كالتالي :

- أ- انتباه التلميذ لمنبهات حسية يقدمها المعلم.
 - ب- تعديل التلميذ لميوله أو عاداته أو معارفه تدريجيا نتيجة اقتران المنبهات الحسية الجديدة بأخرى اعتاد عليها، أو يقبلها بصفة تلقائية في سلوكياته اليومية.
 - ت- قيام التلاميذ بالاستجابات السلوكية المطلوبة (الجديدة) بناء على المنبهات الجديدة، ودون حاجة مباشرة لمرافقة المنبهات العادية القديمة.
 - ث- استغناء التلميذ كاملا عن المنبهات القديمة والاكتفاء بالجديدة، لإبداء السلوك الجديد أو المرغوب. (محمد زياد حمدان، 1996، 43).
- إن هذه النظرية يستفيد منها المعلم بالإكثار من المثيرات التي تضمن إثارة التلميذ على أن يتعلم، رغم إعتبارها طريقة تقليدية في التعلم.

2-1-3- نظرية غثري (1886-1959) Edwin R. Guthrie (ملازمة

المنبه والاستجابة).

ادوين غثري E. Guthrie هو أحد السلوكيين المبكرين مع بافلوف (Pavlov) وواطسون (Watson) وثورندايك (Thorndike)، الذي ركز على أهمية، أو دور، العلاقة الحميمة التي تربط المنبه بالإستجابة. هذه الفكرة إلى إستقوها أساسا من أرسطو مبدأها الأول قبل أكثر من ألفين ومائتي سنة.

(محمد زياد حمدان، 1996: 46)

إن مبدأ Guthrie في التعلم مشابه لمبدأ الإشراف لواطسن Watson. حيث يقول: "إن مزيج المثيرات الذي صاحب حركة ما سيميل في تكراره إلى أن يكون متبوعا بتلك الحركة" (فاخر عاقل، 1993، 244). كما يرى Guthrie أنه لا توجد أية قيمة للثواب في عملية تقوية الرابطة بين المثير والإستجابة. فإنه لا يؤمن بأثر الدوافع بصفة عامة في عملية التعلم. "حيث تنحصر أهمية الدوافع عنده في أنها القوة إلى ستم بها حركات الكائن الحي التي ستدخل في عمليات الترابط".

(سيد محمد خير الله و ممدوح عبد المنعم الكنانى، 1996 : 284)

يقتنع Guthrie بمبدأ المكافأة في التعلم ولكن على طريقته الخاصة وليس بقانون الأثر الذي يعتقد به كل من ثورندايك Thorndike وسكينر Skinner، فالمكافأة في منظوره لا تعمل بالضرورة على زيادة احتمال حدوث السلوك أو التعلم كما ينص ثورندايك Thorndike وسكينر Skinner بل لكونها تغير من الظروف المحفزة لها. فالمكافأة عند غثري Guthrie، تهيو الظروف المثيرة للتعلم. وهي بهذا تمنع عدم حدوثه، أي تدفع التلميذ إلى إنجازه. ولا يتوقف غثري Guthrie بالمكافأة عند هذا الحد بل يضيف بأنها تحفظ التعلم من النسيان ... لماذا؟ لأن هذه المكافأة التي أثارت سلوك التعلم المرغوب قد أسست بنظرية الملازمة، علاقة أو رابطة حميمة مع الحركات التي ينطوي عليها سلوك التعلم،

ويؤكد غثري Guthrie دور التكرار في زيادة درجة ملازمة المنبهات والإستجابات السلوكية وتركيز التعلم المطلوب نتيجتها.

ويكون تحفيز التعلم إيجابا بالمكافأة ويؤدي إلى تحصيله.
" فالمكافأة عند Guthrie ليست وسيلة مساندة للتعلم كما هي عند ثورندايك Thorndike وسكينر Skinner، بل هي جزء أصيل منه ".
(محمد زياد حمدان، 1996 : 50).

بعد التعرف على بعض النظريات السلوكية المبكرة للتعلم والمتمثلة أساسا بالمنبه والإستجابة، تطرق الباحثة إلى تناول بعض النظريات السلوكية الحديثة للتعلم ومن أهم هذه النظريات :

2-2- نظريات سلوكية حديثة للتعلم :

2-2-1- نظرية سكينر للتعلم (الإشراف الإجرائي أو الفعال) Burrhus

Skinner 1904 صاحب نظرية الاشتراط الفعال وما يتبعها من مبادئ وأنواع وجداول التعزيز. ركز على الاستجابة والتعزيز في عملية السلوك الإنساني والتعلم لدرجة يشار لنظريته الاشتراط الفعال بإشراف الإستجابة حيث تخدم الإستجابة عند تعزيزها كمنبه في إحداث استجابة أخرى. وهذا يعني أن الاستجابة عند تعزيزها الإيجابي، يميل الفرد إلى تكرارها. حيث يركز سكينر، بعكس بافلوف Pavlov وواطسن watson، على دور الاستجابة. في إحداث الاستجابة إذ يتعامل معها، في مرحلة أولى كاستجابة، وفي مرحلة أخرى (مع التعزيز) منبها للاستجابة التالية. " إن التعزيز أو التشجيع هو عملية تحفيز الفرد لتكرار الاستجابة أو السلوك أو للتوقف عنهما. والتعزيز بهذا يكون في نوعين: إيجابي يزيد من احتمال تكرارية الاستجابة المطلوبة، وسلبي يؤدي بالفرد إلى

التوقف عن الاستجابة غير المرغوبة، والعمل تلقائياً على إحداث البديل الإيجابي لها بالمقابل."

(محمد زياد حمدان، 1996، 60-61)

- يرى Skinner أن هناك ثلاثة أنواع رئيسية من المعززات السلوكية هي :
- أ- معززات أساسية مادية : مرتبطة بالبقاء كالأكل – الشرب – الراحة ... الخ وتستخدم خاصة مع أطفال الرياض والمدارس الابتدائية.
 - ب- معززات ثانوية : اكتسبت فعاليتها الإشرافية من اقترانها بالمعززات الأساسية كالتشجيع الشفوي (شاطر، أحسنت، جيد، ممتاز، ... الخ)
 - ت- معززات عامة : وهي تستعمل في معظم المواقف السلوكية ولمعظم المواد الدراسية كما هو الحال مع (الألقاب- المسؤوليات الرمزية الأدبية والميداليات والمكافآت المادية) وتتميز هذه المعززات العامة بأنها لا تفقد فعاليتها في التحفيز، حيث تبقى تعمل نفسياً لدى التلميذ بينما ينتقل من تعلم إلى آخر.

إن الفرض الأساسي في نظرية Skinner هو أن " الكائن الحي يميل في المستقبل إلى أن يكرر نفس العمل الذي قام به وقت التعزيز أو التدعيم."

(سيد محمد خير الله و ممدوح عبد المنعم الكنانى، 1996 : 289)

" إذا كان مثير يحدث بصورة متكررة صحبة معزز إيجابي، فإنه يميل هو نفسه إلى الحصول على قدرة تعزيز السلوك وهو يسمى آنذاك معززا إيجابيا مشروطا."

(فاخر عاقل، 1993 : 267)

وقد أشار Skinner في كتاباته بأنه "ليس هناك مشكلة حقيقية في حصر وإيجاد المعززات بالنسبة للسلوك البشري، إذ إن من أكثر الوسائل الفعالة والشائعة في مواقف التعلم الإنساني أن يذكر للمتعلم أن الاستجابة التي يصدرها

إنما هي الاستجابة الصحيحة المطلوبة. وهذا في حد ذاته يعتبر نوعاً من التعزيز الموجب الذي يزيد من احتمال تكرار الاستجابات الصحيحة في المواقف المشابهة. " (أنور محمد الشرقاوي، 1998 : 268)

إن نظرية Skinner (الاشتراط الفعال) من أكثر نظريات التعلم تطبيقاً في التربية والتعليم. فالمعاملة الإيجابية للتلاميذ خلال التعلم والتعليم وتعزيزهم الإيجابي يبعث الانتباه والإقبال على التعلم. "وترتبط ممارسة التعلم بتكرار التعزيز لاستجابات التلاميذ، مؤدياً ذلك إلى تكرار السلوك المطلوب. كما يعتبر التعزيز أحد المحاور الثلاث المكونة لعملية الاشتراط الفعال ووقودها المحرك حيث : الاستجابة (1) التعزيز (2) الاستجابة (3) ... وهكذا إلى نهاية التعلم. (محمد زياد حمدان 1996، 71)

إن نظرية سكينر Skinner تعطي الفرد دوراً هاماً في إحداث السلوك، وللحوافز الذاتية في تعزيزها لهذا السلوك، بمعنى أن الاستجابة السلوكية عند تعزيزها الإيجابي ستحفز الفرد إلى مزيد من الاستجابة، أي أن الاستجابة المتبوعة بتعزيز تخدم كمنبه لاستجابة أخرى.

منبه خارجي محسوس ————— استجابة ————— تعزيز ————— استجابة، وهكذا.
فالتعزيز هو المنبه الذي يزيد من احتمال قيام الفرد بالسلوك المطلوب.

إن طرح سكينر، لتنظيم ونجاح العمل بنظرية الإشراف الفعال وما تتطلبه من تعزيز ومعززات التعلم، أساليب إجرائية للتعزيز السلوكي سماها جداول التعزيز. ومن أهمها بإختصار :

أ. جداول التعزيز غير المتقطعة

ب. جداول التعزيز المتقطعة

ت. جداول التعزيز المفاضلة للسلوك.

(محمد زياد حمدان، 1996 : 64 – 68)

وهذه الجداول للتعزيز هي صيغ تنظيمية زمنية ورقمية متنوعة، يعتمد المعلم ما يناسب منها التلميذ وطبيعة عملية التعلم لتقديم المعززات المحفزة للسلوك بواسطتها.

2-2-2- نظرية هل (Clark Leonard Hull (1952-1884 (السلوكية المنظمة):

تأثر Hull كثيرا بثورنडाيك وسكينر Thorndike و Skinner من حيث مفهوم المنبه والاستجابة ودور التعزيز والتشجيع في حدوث السلوك والتعلم، ولكنه عدل من مفهوم ودور هذه العوامل الثلاثة في التعلم، مقترحا نظاما منضبطا للسلوك الإنساني يقوم على المنبه- الفرد- الاستجابة، وما يتبعها من أدوار التعزيز والتسلسل السلوكي للاستجابات المتوقعة لتحقيق الهدف.

يقوم تسلسل سلوكيات العادة لدى Hull على مبدأ التعزيز الإيجابي ل Skinner الذي ينص على أن المكافأة تؤدي إلى تسريع وتكرار الإستجابة أو السلوك، ثم على مبدأ المنبهات الحركية الذاتية ل Guthrie الذي يفيد بأن كل حركة تعمل كمنبه لحركة أخرى، حتى الحصول على السلوك أو الهدف النهائي المطلوب. وهذا يعني أن Hull قد مزج المبدأين معا، في تطويره لمفهوم التسلسل السلوكي للعادة.

تحدث عملية التعلم، حسب نظرية Hull، بوعي التلميذ لمنبهات موضوع التعلم من المعلم، وأسئلته، ووسائل وحركات أسئلته مع الفصل. " يركز Hull على مبادئ الفروق الفردية وأهمية دورها في أحداث التعلم والتحصيل. فصحة الفرد النفسية والعصبية والجسمية، عموما، وسرعة وصحة ردوده العصبية للمنبهات الحسية تتحكم في قدرته على إبداء الاستجابة المطلوبة أو التعلم".

(محمد زياد حمدان، 1996، 79)

يحدث التعلم بنظرية Hull بفعل ثلاثة عوامل هي :

- أ. منبهات مستقلة (منبهات حسية بيئية)
- ب. عوامل وسيطة (عماليات نفسية تحدث داخل الفرد).
- ت. عوامل تابعة (السلوك الملاحظ للتعلم). وفي الدراسة هو المشاركة الشفوية للتلميذ في القسم.

إن الجزء الأكبر من الأبحاث المتعلقة بنظرية هل Hull منصب على دراسة الحيوان. أما أبحاثه على الإنسان فكانت ضئيلة جدا.

ومن بين أشهر تطبيقات نظرية هل Hull التعليمية ما قام به جون دولارد Dollard (J.) ونيل ميلر (N.) Miller اللذان حللا العلاج النفسي كموقف تعليمي خاص بالمكافأة. " ولا يمكن تقوية أنماط السلوك الجديدة إلا من خلال التعزيز ". (جورج إم غازدا وريموندجي كورسيني، 1986 : 132)

ويؤكد هل Hull على مفهوم تشكيل العادة السلوكية من خلال قوة الرابطة التي تجمع بين المنبه والإستجابة، بفعل التعزيز.

" إن إتاحة الفرصة للتلميذ لممارسة التعلم لعدة مرات يمكنه من تكوين العادات المطلوبة ". (محمد زياد حمدان، 1996 : 79)

2-2-3- نظرية تولمان (1886 – 1959) Edward Chace Tolman

(السلوكية الهادفة) (المنبه- المنبه)

إن نظرية السلوكية الهادفة تعني بأن السلوك يبدو مشغولا بتحقيق هدف محدد طالما يبحث الفرد من أجل شيء ما في البيئة.

(محمد زياد حمدان، 1996 : 180).

يشترك Tolman مع Guthrie في القول بأن سلوك الاستجابة يستمر لدى الفرد طالما استمرت المنبهات المرتبطة بها. وأن أكثر ما يميز نظرية Tolman هو مفهوم السلوك الرئيسي الكلي، حيث يكون، ويبدو، هادفاً على الدوام، أي موجهاً نحو تحقيق هدف معين يحتاج إليه الفرد. ويركز Tolman في نظريته السلوكية الهادفة على ثلاثة متغيرات وهي :

- المتغير التابع أو المتأثر: (السلوك الملاحظ للتعلم).
- المتغيرات البيئية والفردية المستقلة : وقد قسمها إلى فئتين من العوامل هما :

أ – متغيرات بيئية أهمها :

- عملية التعزيز
- مناسبة هدف التعلم
- أنواع وأساليب التعزيز
- أنواع السلوك الحركي المطلوب من التعلم
- نموذج (أو طبيعته) وحدات التعلم السابقة واللاحقة
- عدد مواقف التعلم

ب- متغيرات الفروق الفردية وأهمها :

- الوراثة الفردية وما تمنحه من خصائص ومعيقات
- العمر الفردي
- التعلم السابق
- الحالة الظرفية الخاصة التي يعيشها الفرد

إن العوامل المستقلة البيئية وعوامل الفروق الفردية تتفاعل معاً فرادى وجماعات لينتج في النهاية ما يسمى بالتعلم.

ج- المتغيرات الوسيطة : هي عوامل تدخل أنيا في عملية التعلم وتمارس تأثيرا إيجابيا أو سلبيا على النتائج. مثال (ربط عملية التعزيز كعامل مستقل بالتعلم كعامل تابع).

" تتلخص عملية التعلم في نظرية Tolman في تقديم مادة التعلم باعتبار مجموع العوامل البيئية والفروق الفردية والوسيط. يتفاعل التلميذ مع مادة التعلم بواسطة عوامل الفروق الفردية والوسيط لديه، محدثا ذلك السلوك الملاحظ للتعلم". (محمد زياد حمدان، 1996 : 83)

يعتبر Tolman التحفيز، بما يشمل من بواعث ومثيرات، يحرك التلميذ لطلب التعلم. وحسب رأيه فإن التحفيز هو " أية مظاهر في البيئة، أو (أهداف في الواقع)، تهم التلميذ، وبالتالي يتوجب منه الإنتباه إليها. فهي تخدم التلميذ كمنظم لأنشطته الإنجازية وكمؤشرات لتأكيد تركيزه على أهداف التعلم". (محمد زياد حمدان، 1996، 86)

ركز Tolman على السلوك الذي تعزز منبهاته بعضها البعض في إثارة الفرد للتحرك نحو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه الفرد عادة، ولذا تشكل نظريته نوعا جديدا في علم النفس السلوكي المنبه – المنبه. لذا عرفت بإسم السلوكية الهادفة، مختلفة بذلك عن السلوكية التقليدية التي تقوم على المنبه-الإستجابة.

كما أجرى باحثون آخرون اهتماموا بالتعزيز دراسات حول قيمة البواعث المثيرة وعلاقتها بالمعززات، ومن بين هؤلاء الباحثين تروланд Troland الذي عرض أبحاثه عام 1982 حول مفهومي أعضاء الإستقبال السار للإستثارة الجيدة الجذابة، وأعضاء الاستقبال الضار للإستثارة السيئة المنفرة.

كذلك أبحاث يونج P. Tyong في الجوانب اللذية للمثيرات وما يجعلها جذابة للكائنات العضوية.

كما درس فافمان Faffman الطريقة التي تستجيب بها الكائنات الحية لطعم مواد معينة، وكيف أن هذه المواد تؤدي وظيفة تعزيز السلوك.

كذلك أظهرت بحوث جثمان عام 1953 Guttman وهوت عام 1954 Hutt أن الاستجابة يمكن أن تتكرر كلما زادت قيمة التعزيز.

وتوصل شيفيلد عام 1966 Sheffield في تجاربه وأبحاثه إلى نظرية تناول فيها عملية التعزيز فوجد أن المثيرات المعززة تتحول إلى بواعث تزيد من الإستجابات. كما توصل لورنج وآخرون عام 1971 Loring et all. في أبحاثهم على المدارس الثانوية حيث استخدموا في دراستهم نوعين من المعززات : معززات موجبة في شكل عبارات مدح مثل : " أشكرك على الجلوس في هدوء... أشكرك على الإهتمام بموضوع الدرس... الخ ". ومعززات سالبة في شكل عبارات لوم مثل : " لست مسرورا منكم اليوم... الخ ".

وقد كشفت نتائج الدراسة عن أثر المعززات الموجبة في خفض مظاهر المشكلات السلوكية موضوع الدراسة. (أنور محمد الشرقاوي، 1998 : 78)

إستنتجت الباحثة من سرد بعض نظريات التعلم السلوكية وكذلك بعض تجارب عدد من الباحثين أن أغلبية الدراسات والبحوث التجريبية تناولت سلوك الحيوانات، لذا لا يمكن إتخاذ نموذج بعينه وتطبيقه على التلميذ.

إلا أنها صالحة على مستوى تصور مفهوم التعزيز الإيجابي بصفة عامة والتعزيز الإيجابي المعنوي بصفة خاصة ومحاولة تطبيقه في مجال البحث التربوي.

فالفلسفة الرئيسية في التعلم بالمثير والإستجابة ركزت على نجاح العلماء والباحثين حين إكتشفوا طرق تغير وتعديل السلوك بوسائل قابلة للتنبؤ، من بينها

التعزيز، ونصح أنصار المثير والاستجابة المعلمين بالقيام بجهود منظمة ليؤثروا على سلوك تلاميذهم بطرق ناجحة ومقبولة، من بينها استخدام أساليب التعزيز. حيث وجد سكينر في دراسته عام 1954 Skinner أنه يمكن استخدام المعززات الإجتماعية في دراسة السلوك الإنساني.

3- جداول التعزيز والتشجيع في الميدان التربوي :

3-1- جداول التعزيز الثابت النسبة :

هذا النوع من التعزيز يجعل المعلم يقتصد في استخدام التعزيز، حتى لا يفقر معناه بالنسبة للتلميذ. وهو من ناحية أخرى يعتبر فرصة لذوي المستوى الضعيف (دون المتوسط)، حيث لا يقوم التعزيز للإستجابات الصحيحة فحسب، ولكن يقدم لمجرد قيام التلميذ بواجباته المكلف بها. " إن عملية تخفيض نسبة الاستجابات المدعمة يؤدي إلى الاحتفاظ بالسلوك الجديد دون تقديم أية مدعّمات أو معززات بحيث تحمل الاستجابة، في ذاتها، قوة التعزيز".
(عبد المجيد نشواتي، 1985)

3-2- جداول التعزيز المتغير النسبة :

يتمثل في تقديم التعزيز بعد عدد غير ثابت من الإستجابات. أي وفق نظام يتغير فيه عدد الإستجابات، من معزز إلى آخر (استجابة + تعزيز + استجابة + تعزيز، ثم عدد الاستجابات + تعزيز).

إن التعزيز النسبي المتغير أكثر مرونة من غيره بحيث يسمح للمعلم بتقديم التعزيز متى شاء، فلا تقيده نسبة ثابتة تتطلب المراقبة لعدد الاستجابات كما هو في المعمل الحيواني، مثال ذلك إذا لاحظ المدرس أن التلميذ شارك شفويا في القسم وأجاب على ثلاث إجابات صحيحة فإنه يقدم له التعزيز المعنوي بالمدح والثناء والاستحسان على إجابته الصحيحة.

تتميز هذه الجداول بحث الفرد على أداء معدلات عالية من الاستجابات لعدم تمكنه من التنبؤ بحدوث التعزيز التالي، الأمر الذي يجعل التلميذ في نشاط دائم. والسلوك الجديد يكون أكثر مقاومة للتلاشي.

3-3- جداول التعزيز ذو الفترات الثابتة :

في هذه الجداول لا يقدم التعزيز إلا بعد مرور فترة زمنية ثابتة عن حدث معين. والاستجابات الحادثة قبل زوال هذه الفترة لا تأثير لها على التعزيز. فالفترة الفاصلة بين معزز وآخر ثابتة إلا أن نسبة الأداء تتغير تدريجيا نحو الزيادة بفعل المادة التي يكتسبها الفرد من جراء التعزيز الدوري. إن الأمثلة في المجال المدرسي محدودة وقليلة لهذا النوع من التعزيز.

3-4- جداول التعزيز الدوري ذو الفترات المتغيرة :

يعتمد في هذه الجدوال على فترات زمنية تمر قبل تقديم التعزيز، إن تعلم الطفل استجابة معينة يقتضي أن تقدم له التعزيز بعد كل 10 أو 20 دقيقة أو بعد ساعة، حيث لا يمكن التنبؤ بالفترة التي يقدم فيها التعزيز. لذا فإن التلميذ يجتهد لأنه أدرك أن مدرسه سيمدحه أمام أقرانه في حين لآخر، لكنه لا يدري متى يمتدح، المهم أنه يجتهد لأنه يعرف أن المعلم سيمدحه.

" إن هذه الطريقة أكثر نجاحا وتدعيما للمحافظة على النماذج السلوكية الجديدة واستمرارها لأن التلميذ لا يعرف متى يحصل على التعزيز، ولذلك يحافظ على ذلك النموذج السلوكي باستمرار " . (Leny (J.F.), 1975)

إن المدرس القدير والكفء هو الذي يعرف كيف ومتى يقدم لتلاميذه التعزيز، أي كلما دعت الضرورة لذلك، وهذا حتى يشجعهم على بذل مجهود أكثر في الأداء ويجلب لهم الرضا ولا يسبب لهم الغرور، في نفس الوقت.

4- درجات ومقادير التعزيز (التشجيع) :

كما استخدم التنويع في استعمال جداول التعزيز، فإنه ممكن أيضا استخدام التنويع بالنسبة للتعزيز ومقاديره.

كأن يقدم التعزيز (التشجيع) في كل حالة تتطلب ذلك، أي كلما أجاب التلميذ بالصواب، أو قام بالمشاركة الشفوية داخل القسم. والتعزيز أو التشجيع في هذه الحالة حق التلميذ، ولا مبرر للمدرس في إنقاصه.

كما أنه لا ينبغي المبالغة، ويستحب أن تنوع أساليب التعزيز بالنسبة لكل تلميذ، مع مراعاة قيمة استجاباته. وإظهار علامة الرضا للعمل الذي قام به التلميذ هو كاف، لأن نتيجة العمل هي نفسها تعزيز السلوك.

إن درجات ومقادير التعزيز لها علاقة بأنماط التعزيز المذكور سالفاً، فتعزيز النسبة المتغيرة يستلزم التغير في مقدار التعزيز، وتعزيز الفترة المتغيرة يشابه درجات تأجيل التعزيز، ونفس العملية بالنسبة للفترات والنسب الثابة.

وهذه الأنماط من التعزيز لا بد من توزيعها على التلاميذ، كل حسب النمط الذي يناسبه نوعاً ومقداراً.

إن النشاط الدراسي لا بد أن يرتبط بالفكر، فلا يمكن لهذه العلاقة أن تتحقق إلا في ظل وجود أهداف وغايات ممكنة التحقيق جذابة، تحفز التلميذ وتدفعه إلى النشاط والفعالية ومنه إلى التعلم، وبالتعزيز والتشجيع الشفوي يتمكن التلميذ من تغيير سلوكه اللامرغوب فيه إلى سلوك مرغوب فيه يحقق له الرضا النفسي والتقدير الاجتماعي أمام أقرانه.

إن المشاركة الشفوية سلوك يقوم به التلميذ داخل القسم، لكن التلميذ الذي تنقصه روح هذه المشاركة لابد من تعزيزه وتحفيزه وتشجيعه، حتى ينمي في نفسه هذا

السلوك. وهذا راجع إلى المعلم وأساليب تعامله معه في تحفيزه للنشاط (المشاركة الشفوية).

إن لكل نظرية من النظريات السلوكية، إيجابياتها وسلبياتها في الميدان الدراسي، لأن منطلقها كان يجري على الحيوانات، وقد لا ينطبق دوماً وفي كل الحالات مع الإنسان. إن المدرسة الأولى التي تناولت التعزيز كانت في القرآن الكريم، وما تناوله الفقهاء المسلمون في هذا الميدان ". ويمدح الصبي المتأدب، لما ظهر منه من خلق جميل وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه، ويجازى بما يفرح به، ويمدح بين أظهر الناس".

(ابن مسكوية، 1914 : 20).

إن التعزيز أو التشجيع الشفوي الإيجابي من الطرق البيداغوجية النشطة المدعمة لسلوك التلميذ، خاصة الذي تنقصه روح المشاركة الشفوية داخل القسم. فالثناء والمدح والاستحسان تجعل التلميذ يبذل مجهوداً أكثر للقيام بالسلوك المرغوب فيه. والمعلم بتشجيعه للتلميذ ينمي فيه روح المشاركة الشفوية. والتلميذ بمشاركته في الدرس عن طريق الأسئلة والأجوبة والمناقشة يجعل المعلم يشجعه أكثر لبذل مجهوداً أكثر ومشاركة أكثر فعالية.

الدراسات السابقة :

إن الباحثين يستفيدون من بعضهم البعض فأغلب الدراسات تنطلق من حيث انتهت إليه الدراسات الأخرى. فاطلاع الباحث على الدراسات التي ترتبط بمجال بحثه خطوة هامة، تمكنه من الكشف عن العوامل التي تتعلق بموضوع بحثه، إلا أن الباحثة لم تتمكن من الحصول على دراسات في مجال بحثها (التشجيع الشفوي وأثره في المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم) رغم هذا النقص في الدراسات، حاولت الباحثة التطرق إلى بعض الدراسات التي تناولت التعزيز

بصفة عامة واستعانت بالجانب الذي يتناول التعزيز الإيجابي اللفظي في مختلف الميادين.

- دراسة هورلوك 1958 : Hurlok

في عام 1958 قامت هورلوك Hurlok بدراسة تجريبية على 120 تلميذا، حيث بينت أثر التشجيع والمدح وأثر التقرير والتثبيط على أفراد العينة، الذين قسموا إلى أربعة فرق، فريق شجع بعد كل محاولة، وفريق ثان ثبت بعد كل محاولة وفريق ثالث تجاهلي نسبيا، وفريق رابع لم يتلقى أي تشجيعات أو عقوبات، وهذا الفريق كان يعمل في حجرة منفردة عن الحجرة التي تضم المجموعات الثلاثة.

دلت النتائج على أن التلاميذ الذين شجعوا ومدحوا علنا تمكنوا من تسجيل أكبر تقدما وتمكنوا من الوصول إلى أجوبتهم الصائبة بسرعة أكثر. وعلى أن أولئك الذين لم يعاملوا معاملة ثابتة (الفريق الثالث) كانت نتائجهم أحسن من نتائج أولئك الذين ثبتوا ووبخوا، وسجل الفريق الرابع ضعفا طفيفا. (فاخر عاقل، 1982)

وفي نفس السنة 1958 أجرى باحث دراسة ميدانية، حيث اختبر أثر المدح على (2139) تلميذا في (74) صفا، وذلك عن طريق مقارنة الأحوال التالية : - حين لا يعلق المعلم بشيء - حين يمدح المعلم بصورة طبيعية وعفوية - حين يعلق المعلم تعليقات محددة.

دامت التجربة فصلا دراسيا كاملا، وكان المدح الطبيعي العفوي عبارة عن تعليقات طيبة يعلق بها المعلم على التلاميذ مثل (ممتاز - ثابر - طيب - استمر فيه - حسن - ولكن حاول أحسن منه ... الخ). وكان المعلم يختار الكلام الأنسب لدرجة النجاح الذي يحققه التلميذ ولقد كانت العلامات التي حصل عليها التلاميذ أدنى ما تكون عند الفريق الذي لم يتلقى أية ملاحظات، وتحصل على

أحسن العلامات الذين امتدح المعلم عملهم بصورة طبيعية وعفوية.
(فاخر عاقل، 1982)

- دراسة محمود أحمد أبو مسلم (1982) في بحث الدكتوراه :

العينة متكونة من ست مجموعات كل منها تتألف من خمسين تلميذا (ذكور)
تتراوح أعمارهم بين العاشرة والثانية عشرة من العمر. وقد أعد الباحث قائمة
بالمعززات اللفظية استخدمها في هذه الدراسة وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية
(المعززة معنويا) ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على اختبار الذكاء المستخدم
في الدراسة لصالح مجموعة التعزيز المعنوي.
(أنور محمد الشرقاوي، 1998 : 278)

- دراسة ناجي مجمد قاسم الدمنهوري (1983) : " أثر التعزيز اللفظي

على التحصيل في مادة الحساب لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية"
دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية واستخدم أشكال
من التعزيز، ومن بينها :

تعزيز لفظي موجب (عبارات مدح) ممتاز، شاطر، ... الخ.

كشفت نتائج الدراسة أن استخدام التعزيز اللفظي الموجب له تأثير على
فاعلية أداء التلاميذ.
(أنور محمد الشرقاوي، 1998 : 278)

- دراسة منصور دياب منصور (1988) : في بحث الماجستير دراسة "

أثر استخدام بعض أنواع من التعزيز على تحصيل المواد الاجتماعية لدى تلاميذ
الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي". حدد الباحث التعزيز اللفظي في شكل
مدح وتشجيع التلاميذ عقد الاستجابة الصحيحة على بعض المواقف في نفس

المادة وتتمثل في كلمات مثل : برافو، شاطر، كويس، ممتاز، هایل وما شابه ذلك من عبارات المدح والتشجيع.

فكانت النتيجة أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل التلاميذ مجموعة التعزيز اللفظي، ومتوسط درجات تحصيل تلميذات مجموعة التعزيز اللفظي. أي أن الفروق بين الجنسين في أثر التعزيز اللفظي على تحصيل مادة الجغرافيا ليست جوهرية. لم يوجد تفاعل دال إحصائيا بين التعزيز اللفظي والجنس (بنين – بنات) في تأثيرهما على التحصيل الدراسي. أي عدم وجود تفاعل دال بين متغير التعزيز اللفظي ومتغير الجنس (بنين – بنات)، حيث أن التلاميذ يهدفون إلى الحصول على التعزيز بصرف النظر عن الجنس. (أنور محمد الشرقاوي، 1989 : 277)

أجريت بعض الدراسات على تلاميذ وتلميذات المدارس بإنجلترا للموازنة بين البنين والبنات فيما يخص المواد الدراسية المختلفة، أظهرت البنات طلاقة وفصاحة ومقدرة على الحوار، خاصة في اللغات وفي الدراسات الشفهية، كما أثبتت الملاحظات التي قام بها بعض الباحثين أن البنات أكثر ميلا من البنين للاشتراك في الجماعات الأدبية والفنية والموسيقية في حين يميل البنون إلى الجمعيات الجغرافية والتاريخية والعلمية. (مجلة دروس في التربية وعلم النفس، 288، 1973-1974).

- تجربة : إيفانوف سمولتسكي **Ivanov-Smolensk** الذي جرب تقنية التشجيع الشفوي على أطفال وأدت إلى نتائج إيجابية. (Leny -1967)

- دراسة لوريا **Luria** وأتباعه حيث قاما باستعمال التشجيع الشفوي في تنمية القدرات الإرادية لدى التلاميذ وتوصلا إلى نتائج إيجابية (Leny، 1967).

- دراسة بيربلانك **Verplanck** التي هدفت إلى دراسة أثر التعزيز والتشجيع اللفظي الإيجابي على (24) طالبا من إحدى الكليات بالولايات المتحدة الأمريكية لإجراء مناقشة حول بعض الموضوعات المختلفة وقد أظهرت الدراسة في النتيجة المحصل عليها أن جميع أعضاء العينة أي (24) طالبا ارتفع أداؤهم في المشاركة بإبداء آرائهم، وذلك حين وجه إليهم التعزيز اللفظي (الثناء والمديح، وحين توقف التعزيز من قبل مدير النقاش، إنخفض معدل إبداء الرأي من قبل (21) طالبا. (منصور أحمد غوني، 1993)

- دراسة سبيلبرقر ودنيت **Spielberger and Denite** : التي هدفت إلى معرفة التعزيز اللفظي الإيجابي على التلاميذ، وذلك بواسطة استبيانات ومقابلات شخصية مع تلاميذ المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة ما إذا كان التعزيز اللفظي دور في رفع أداؤهم في القسم، وقد أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ يرتفع بارتفاع التعزيز اللفظي. (منصور أحمد غوني، 1993)

- دراسة بيكر وآخرون **Beeker et all.** : أجروا دراسة على خمس (5) مدارس ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر التعزيز اللفظي الإيجابي على التلاميذ، وقد تم تحديد تلميذين إنطوائيين من كل مدرسة لكي يقوم الباحثون بملاحظتهم. وتم استخدام التعزيز اللفظي أثناء التدريس لمدة خمسة أسابيع، وقد لوحظ خلال فترة التجربة أن التلاميذ العشرة (10) ارتفعت مشاركتهم في (فترة التجربة) النقاش والإجابات بنسبة 62% مما كانوا عليه قبل التجربة. (منصور أحمد غوني، 1993)

- دراسة ستاتس **Staats** : التي قام بها بالولايات المتحدة الأمريكية بالمدارس الابتدائية حيث تم تكليف التلاميذ بحفظ بعض الكلمات وبعد فترة من

استخدام التعزيز اللفظي، أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ ارتفع باستخدام التعزيز اللفظي. (منصور أحمد غولي، 1993)

- دراسة (منصور أحمد غولي) سنة 1990 : في المملكة العربية السعودية في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الثانية متوسط) بالمدينة المنورة. وشملت عينة الدراسة من مجموعة ضابطة 30 طالبا يتم تدريسهم دون استخدام التعزيز اللفظي الموجب (التشجيع الشفوي – بالمدح والثناء) ومجموعة تجريبية 32 طالبا تم تدريسهم باستخدام التعزيز اللفظي (المدح – الثناء ... الخ).

- عند المناقشة في كل حصة كان المدرس يقوم بالتعزيز اللفظي لطلاب المجموعة التجريبية، وذلك عند الإجابات الصحيحة مستخدما الكلمات "أحسننت" "ممتاز" "جيد".

أما المجموعة الضابطة، فلم تستخدم أي معززات أثناء المناقشة وحتى عندما يجيب التلميذ إجابة صحيحة، بل إن المعلم ينتقل من سؤال لآخر عند الإجابة الصحيحة، ويكرر المعلم السؤال على الطلاب في حالة الإجابة الخاطئة ولاختبار صحة الفرضية التي تقول : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام التعزيز اللفظي) والمجموعة الضابطة (التي درست بدون استخدام التعزيز اللفظي) لصالح المجموعة التجريبية.

فكانت نتائج البحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعة الضابطة التي لم يستخدم معها التعزيز والمجموعة التجريبية التي استخدم معها التعزيز اللفظي الإيجابي. وكانت الدلالة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن استخدام التعزيز اللفظي الإيجابي مع الطلاب قد أحدث زيادة في تحصيلهم الدراسي.

تجدر الإشارة إلى قلة البحوث التربوية في المجال المدرسي من حيث الثواب والتشجيع، في الجزائر وإن كانت هناك بعض الدراسات المسحية والمقارنة في ميدان (مقارنة الثواب بالعقاب)، لكن في مجال دراسة الباحثة على حدود علمها لا توجد أبحاث ميدانية في هذا الموضوع.

الفصل الثالث

منهج البحث

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج البحث
3. كيفية اختيار العينة
4. أدوات البحث
5. كيفية جمع البيانات
6. تحليل البيانات
7. حدود البحث

خطة البحث :

تعتبر خطة البحث العمود الفقري في الدراسة العلمية. فمن خلالها يحدد الباحث الأسلوب الذي يسمح له برسم الإطار الفكري الذي يعمل فيه ويوضع منهج البحث الذي يمثل الجانب التطبيقي لدراسته .

(د. محمد زيان عمر، 1987)

وفي هذا الفصل توضيح للدراسة الاستطلاعية، وكذلك توضيح للأسلوب المتبع في الدراسة الميدانية وما تطلبته هذه الأخيرة من شرح وتوضيح للإجراءات العملية التي مكنت الباحثة من اختبار فرضيات بحثها. وتتلخص خطوات هذا الفصل في المحاور التالية :

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج البحث
3. كيفية اختيار العينة
4. أدوات البحث
5. كيفية جمع البيانات
6. تحليل البيانات
7. حدود البحث

1- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم خطوات البحث، فهي مرحلة تحضيرية لدراسة مصغرة لاختبار الجانب المنهجي من البحث.

إن الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة هدفها هو التعرف على مدى صلاحية أداة البحث المستخدمة والتي تتمثل في شبكة الملاحظة لنيد فلاندرز (N. Flanders) لرصد سلوك المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم كما تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من أن كل الشروط متوفرة للقيام بالدراسة النهائية، والتعرف على التقنيات الإحصائية الملائمة لها.

قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية في مدينة الجزائر بمقاطعة بئر مراد رابس، دائرة بئر خادم بإكمالية " ثابت بن قرة " اعتبرت هذه الدراسة بمثابة الخطوة الأولى للإمام بكل جوانب الموضوع من خلال المتغيرات التي تتدخل في فرضيات البحث، وفي هذا الصدد يقول موكيالي Mucchielli : أن " الدراسة الاستطلاعية هي أساس المرحلة التحضيرية من البحث، إنها مرحلة البحث عن الفرضيات الممكنة" (Mucchielli, 1982) . ومن خلال هذه الدراسة تمكنت

الباحثة من أخذ نظرة أولية والإلمام بمعطيات أولية عن التلاميذ الذين تتقصصهم روح المشاركة الشفوية داخل القسم. وكذلك التعرف على إستراتيجيات التعليم المستعملة من طرف المعلم من حيث تشجيعه أو عدم تشجيعه لهؤلاء التلاميذ، حتى يغيروا من سلوكياتهم ويتوصلوا إلى المشاركة الشفوية في القسم.

ولرصد هذه المعطيات وهذه السلوكيات اعتمدت الباحثة على أداة الملاحظة والتي تعتبر تقنية منظمة لرصد سلوك ما.

وظهرت الملاحظة لـ " التغلب على النقص في أدوات البحث الأخرى كالاستبيان والمقابلة الشخصية. وكذا الحاجة إلى دراسة التفاعلات التي تجري داخل الصف بين المعلم والتلاميذ، أو مراقبة السلوك اللفظي للمدرس وتحليله قصد بناء نموذج صالح لتقويم التدريس".

(م. عزيز إبراهيم، 1989).

وترجع البدايات التاريخية لتطور أدوات الملاحظة في التربية، لبداية القرن العشرين عندما قام المربي الأمريكي (هورن Horne) بتطوير أداة ملاحظة بيانية لتحديد مشاركة التلاميذ في القسم، عام 1914 ثم تلتها محاولات محدودة من قبل مربين آخرين مثل بيوكيت ورايت ستون Rewhite Stone وأندرسون وويثول Andersone Whiethool وويلز R. Bales. ومع بداية الستينات ظهر اهتمام واضح بأدوات الملاحظة وتطبيقاتها في التدريس خاصة بعد أن قام المربي الأمريكي نيد فلاندرز ببلورة أدواته المعروفة لملاحظة التفاعل اللفظي الصفي. (محمد زياد حمدان، 1986 : 102)

وتوصلت أنواع أدوات الملاحظة تقريبا إلى 100 أداة وكثرت تطبيقاتها وتعددت، حسب تنوع أهدافها، وتطويرها. ومن بين هذه الأدوات، أداة فلاندرز للملاحظة، التي اعتمدت الباحثة عليها في دراستها، لأنها أكثر أدوات الملاحظة الصفية إنتشارا، وإستعمالا في البحوث التربوية. تقوم هذه الأداة على ملاحظة

وعد السلوك اللفظي للمعلم وللتلاميذ، والمتمثل في دراسة السلوك اللفظي التشجيعي للمعلم، وسلوك المشاركة الشفوية للتلاميذ. هذا السلوك اللفظي حسب نيد فلاندرز N. Flanders يمكن ملاحظته وتسجيله بدرجة عالية من الموثوقية، كما تتميز الملاحظة بالنتائج الإيجابية التي تحدثها في رصد هذا السلوك اللفظي الذي يكون في عملية تواصل داخل القسم. وبشكل "عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة داخل الأقسام التربوية". (محمد

الدريج، 1991 : 167).

واختيار الباحثة لنظام (نيد فلاندرز N. Flanders) لتحليل التفاعلات الصفية، وما يترتب عنها من آثار على سلوك الفرد، راجع إلى أنه ينسجم مع التصور الذي ساد الملاحظة الموضوعية للسلوك. وهو "التصور المتأثر بالنظريات السلوكية التي تؤكد على ملاحظة التغيرات السلوكية وتحليل المنبهات البيئية (مثير - إستجابة)" (محمد الدريج، 1991 : 167) وهذا ما يفسر نجاح نظام (نيد فلاندرز N. Flanders) من بين الأنظمة الأخرى. وذلك لأنه يركز على نشاط المدرس ونشاط التلميذ القابل للملاحظة.

وصف شبكة الملاحظة لنيد فلاندرز N. Flanders :

تتضمن الشبكة عشرة بنود، سبعة خاصة بكلام المدرس وخصص اثنان لكلام التلاميذ في حين يرصد البند العاشر والأخير فترات الصمت، أو عندما لا يستطيع الملاحظ تمييز طبيعة التواصل.

كلام المدرس : ينقسم إلى قسمين : كلام غير مباشر، وخصصت لرصده البنود 1، 2، 3، 4 وكلام مباشر، ويرصد بالبنود 5، 6، 7.

إن الباحثة تقتصر في دراستها على الكلام غير المباشر وتستغني عن الكلام المباشر وهذا راجع إلى متطلبات الدراسة، من حيث أن الكلام غير المباشر يحتوي على البند (2) المتمثل في مدح وتشجيع المعلم للتلميذ. لكن، حتى تتمكن

الباحثة من الوصول إلى نتائج موضوعية في تحليلها الإحصائي، لا بد لها من أخذ كل سلوك المعلم في الأثر غير المباشر والمتمثل في البند 1، 2، 3، 4.

كلام المدرس (كلام غير مباشر أو أثر غير مباشر) يحتوي على :

البند 1 : تقبل المشاعر : يتقبل المدرس مشاعر التلاميذ ويوضحها كأن يقول : "نعم أنا أتفق معك، فهذه مسألة تستحق الدراسة" ويمكن أن تكون المشاعر إيجابية أو سلبية .. كما يدخل تحت هذا البند التذكير بالمشاعر أو توقعها.

البند 2 : يمدح أو يشجع : يمدح المدرس أو يشجع سلوك التلاميذ وعملهم بكلمات ثناء ومدح أو بترديد "نعم" باستمرار.

البند 3 : قبول وإستعمال أفكار التلاميذ : يوضح أو يستعمل أو يطور أفكار التلاميذ ويضيف ويعدل منها إن إقتضى الأمر.

البند 4 : توجيه الأسئلة : يطرح المعلم أسئلة حول محتوى الدرس أو طريقته بقصد إجابة التلاميذ على ذلك.

إن اختيار الباحثة هذه البنود الأربعة يرجع إلى أنها تمثل السلوك غير المباشر للمعلم في القسم ومن خلال هذا السلوك يبرز بوضوح الطابع التحليلي للمثير عند فلاندرز. وتكون الاستجابة لهذا المثير في كلام التلاميذ، البناء، المتمثل في شبكة فلاندرز في البنود التالية :

البند 8 المتمثل في : إجابات التلاميذ : وتضم أية إجابة من التلاميذ على أسئلة المدرس أو مساهمة في الحوار الذي أثاره المعلم.

البند 9 المتمثل في : مبادرات التلاميذ : ويحتوي على أية مبادرة، إجابة أو سؤال من قبل التلاميذ، دون سؤال أو طلب المعلم أو إشارة منه. لقد تم التركيز على هذين البندين أي الثامن والتاسع لأنهما لب السلوك الملاحظ والمتمثل في المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم. ويمثلان المتغير التابع لإشكالية البحث.

كما يمثل البند -2- المتغير المستقل والمتمثل في التشجيع الشفوي أو المدح والثناء من طرف المعلم، والذي يقدمه لتلاميذه، حتى يشجع السلوك المرغوب فيه داخل القسم، والمتمثل في البحث بالمشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم.

كما اهتمت الباحثة بالبند -10- في شبكة (فلاندرز) والمتمثل في **البند 10 : صمت أو ارتباك أي فوضى التلاميذ أو هدوئهم** ينعدم بسببها التواصل داخل القسم.

إن استغناء الباحثة عن الحديث المباشر للمعلم والمتمثل في البند رقم (5)، (6، 7) يرجع إلى عدم تأثير هذه البنود في السلوك المدروس أي ليس له علاقة بتشجيع المعلم للتلميذ ولا بالمشاركة الشفوية للتلميذ.

إن التصور المتأثر بالنظريات السلوكية التي تؤكد على ملاحظة التغيرات السلوكية وتحليل المنبهات البيئية (مثير - استجابة)، نجده بوضوح في السلوك غير المباشر للمعلم وفي استجابة ومبادرة التلاميذ في بنود الشبكة. فالبند (4) يشير إلى المدرس عندما يطرح أسئلة يكون الغرض منها إثارة استجابة التلاميذ، ثم إن كل احتمالات الإجابة من طرف التلاميذ توجد في البند (8) "استجابة التلاميذ" وفي البند (9) "مبادرة التلاميذ". أي عندما يتناول التلميذ الكلمة بنوع من التلقائية. ومنه يقدم المعلم تشجيعا وثناءا على الإجابة أو المبادرة وهذا في البند (2).

وتمكن الباحث من خلال الملاحظة عن طريق شبكة (فلاندرز) التوصل إلى اختبار الجانب المنهجي للبحث والتعرف على التقنية الإحصائية الملائمة للدراسة النهائية أو التجريبية.

وهذا الجدول يبين المناطق المركز عليها في الدراسة الاستطلاعية من حيث الملاحظة ورصد سلوكها (التشجيع الشفوي – المشاركة الشفوية).

الجدول رقم -1-

مناطق تحديد استجابة المدرس وكلام التلميذ في شبكة (فلاندرز)

ج : منطقة استجابة المدرس المشجعة لتدخلات التلاميذ.

هـ : منطقة تدخل التلاميذ (بالاستجابة أو بالمبادرة).

و : منطقة الاستمرارية في كلام التلميذ.

- إن تكرار العلامات في المنطقة (ج)، يدل على أن المدرس يتقبل مشاعر وأفكار التلاميذ، يمدحهم ويكثر من تشجيعهم مادامت البنود (1 - 2 - 3 - 4) أي (التقبل، المديح، قبول الأفكار، التساؤل) تأتي دائما بعد البندين (8 و 9) أي بعد كلام التلاميذ.

- إذا تراكمت العلامات في المنطقة (هـ)، فإن كلام المدرس يستدعي باستمرار كلام التلاميذ الذين يعقبون، سواء بالاستجابة لأسئلة أو يتناولون الكلمة بمبادرة منهم، وبنوع من التلقائية.

- تكاثر العلامات في المنطقة (و) يعني أن التلاميذ يتناولون الكلمة لمدة طويلة.

قد دامت الدراسة الاستطلاعية 10 حصص دراسية (أي 10 ساعات) في مادة اللغة العربية وفي مختلف النشاطات (تعبير شفهي، تراكيب نحوية، دراسة نص، قراءة مشروطة، صيغ حرفية ... الخ) (أنظر الملاحق). وقد تمكنت الباحثة من خلال هذه الدراسة الإستطلاعية من التحكم في تقنية الملاحظة داخل القسم والتعرف على التقنية الإحصائية الملائمة للدراسة الميدانية، كما استغلت الباحثة فرصة غياب أستاذ اللغة العربية في حصة واحدة لتقديم مجموعة من الأسئلة للتلاميذ قصد التعرف على مدى رغبتهم في تشجيع المعلم لهم، بطريقة التشجيع الشفوي أو التشجيع المادي وكذلك التعرف على المواد المفضلة والمعلم المفضل، والطريقة المفضلة لدى التلاميذ في القسم (أنظر الملاحق).

وكانت الإجابة حرة، لم يكن التلميذ الذي لم يود الإجابة مجبرا على الإجابة. إلا أن كل تلاميذ القسم، أجابوا على الأسئلة، رغم أن الباحثة أعلمتهم أن الغاية من هذه الأسئلة العملية هي مجرد التعرف على التلاميذ بصفة عامة. وبما أن المعلم الذي يدرسهم غاب في تلك الحصة، لا يجب ضياع هذه الساعة، بل عليكم أن تشغلوها لإعطاء آرائكم واقتراحاتكم حول طريقة تدريس المعلمين لكم، ورغبتكم في تغيير هذه الطريقة أم لا.

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية التي دامت 10 حصص دراسية من مادة اللغة العربية، تمكنت الباحثة من اختبار الجانب المنهجي للدراسة النهائية وكذلك التعرف على عملية جمع البيانات وعلى أدوات البحث والتقنيات الإحصائية الملائمة له وكذلك التعرف على ظروف إجراء البحث الميداني.

2- منهج البحث :

تختلف مناهج البحث باختلاف طبيعة البحث وموضوع مشكلته. وبما أن الموضوع المدروس يتناول الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على المتغير التابع، فالمنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج التجريبي لدقته وموضوعيته، هو أكثر المناهج ملائمة للدراسة التجريبية، التي تعتمد بدورها على ملاحظة التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع، عكس منهج المسح أو الدراسات الوثائقية حيث لا يفحص الباحث فيها الظاهرة موضع الدراسة بل يعتمد على التصريحات الشفهية أو التحريرية لشهود العيان.

3- اختيار العينة :

تعتبر العينة من أهم عناصر البحث ومراحله. وكل باحث يرغب في أن يصل إلى عينة كبيرة عشوائية وممثلة للمجتمع الإحصائي. ولكن هذا الهدف في كثير من الأحيان لا يتحقق بسبب ظروف مادية وميدانية.

وفي الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة اختيرت عينة البحث على مرحلتين :

المرحلة الأولى : كان اختيار العينة بطريقة مقصودة، فبعد الحصول على رخصة الدخول إلى "إكمالية ثابت بن قرة " بولاية الجزائر، بمقاطعة بئر مراد رايس، بلدية بئر خادم، تم الدخول إلى المؤسسة. بمساعدة مدير الإكمالية تحصلت الباحثة على جدول توقيت معلمي اللغة العربية حيث تم اختيارها لمادة اللغة العربية، لكون اللغة العربية درسها التلاميذ في المدرسة منذ دخولهم إلى السنة الأولى ابتدائي. أي أن هذه المادة ليست غريبة على التلاميذ في المتوسطة. ولكون هذه المادة تحتوي على برنامج ثري (التعبير الشفهي، مشاركة موجهة، ...) تتيح للتلميذ فرصة المناقشة والحوار والمشاركة.

بعد اختيار مادة اللغة العربية لتطبيق الدراسة الميدانية، اختير قسم 8AF. وهذا المستوى الدراسي يناسب مرحلة النمو التي يعرفها ويمر بها التلميذ في هذا العمر، وهي مرحلة المراهقة، والتي تدخل ضمن مجال البحث.

بعد التمكن من اختيار مادة اللغة العربية، اتصلت الباحثة بمدرس هذه المادة وشرحت له هدف دراستها، وكان جد متضامنا معها. وقد دامت مدة اختيار العينة 10 حصص دراسية.

1- دخلت الباحثة إلى القسم على أساس أنها مستخلفة، حيث شرح معلم المادة للتلاميذ أن السيدة التي ترافقنا خلال بضع الحصص الدراسية في مادته تعتبر مستخلفة. وهدفها هو التعرف على طرق تدريس اللغة العربية، وهذا حتى لا تثير الباحثة انتباه التلاميذ، فنتحول بدورها إلى مثير.

2- جلست الباحثة في زاوية في آخر القسم تقاديا لإثارة انتباه التلاميذ ثم شرعت في ملاحظة كل تلاميذ القسم من حيث مشاركتهم الشفوية خلال الحصص الدراسية وتسجيل تكرار سلوك المشاركة لكل تلميذ، بعد أن رقت كل تلميذ حسب ترتيبه في الجلوس أي من (الصف الأول، الطاولة الأولى التلميذ الذي يجلس على اليمين، رقم 1، والتلميذ الذي يجلس على اليسار رقم 2. وهكذا

حتى رقت كل تلاميذ القسم وهم 43 تلميذا (27 إناث، 16 ذكور). يوجد من بينهم تلاميذ مكررون للسنة الدراسية. بعد مرور الحصص الدراسية العشرة (10)، جمعت الباحثة تكرارات المشاركة الشفوية لكل تلميذ ومنه تمكنت من استخراج العينة الأولية للبحث بطريقة مقصودة (تلاميذ قليلي المشاركة الشفوية داخل القسم).

الجدول التالي يوضح ذلك (أي تصنيف تلاميذ القسم إلى مشارك وغير مشارك).

الجدول رقم 2 : كيفية استخراج العينة المقصودة
(تلاميذ قليلي المشاركة).

عدد تلاميذ القسم وتصنيفهم إلى	التكرار	النسبة المئوية
التلاميذ المشاركين	23	53.48%
التلاميذ غير المشاركين (قليلي المشاركة)	20	46.51%
المجموع	43	100%

فكان استخراج العينة المقصودة في المرحلة الأولى من تحديد عينة البحث.

المرحلة الثانية : بعد الحصول في المرحلة الأولى من اختيار عينة البحث على (20) تلميذا قليلي المشاركة في القسم، شرعت الباحثة في تطبيق الطريقة العشوائية لتوزيع تلاميذ العينة المقصودة على مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية فاتصلت بمدرس حصة اللغة العربية لتستفسر عن أسماء التلاميذ (20) وبعد

حصولها على أسمائهم وضعت كل إسم في ورقة صغيرة وتم خلطها بطريقة جيدة ثم سحبت الواحدة تلو الأخرى، الورقة الأولى توضع في المجموعة الضابطة والورقة التي تليها أي الثانية توضع في المجموعة التجريبية وهذا لإعطاء الفرصة لكل تلاميذ العينة ليكونوا في إحدى المجموعتين. وهكذا حتى سحبت كل الأوراق.

وأصبحت العينة النهائية للدراسة الميدانية مكونة من 10 تلاميذ في كل مجموعة، ثم استفسرت الباحثة المعلم عن وضعيتهم المدرسية، هل يوجد ضمن هذه العينة تلاميذ مكررون أو معيدون للسنة الثامنة مرة أو مرتين أو أكثر، أم هم تلاميذ انتقلوا من السنة السابعة 7AF إلى السنة الثامنة 8AF (أي بطريقة عادية ومنتظمة).

الجدول التالية تبين توزيع أفراد العينة المقصودة إلى عينة ضابطة وتجريبية وكذلك توزيع أفراد العينة المقصودة حسب وضعيتهم المدرسية وجنسهم (ذكور وإناث).

الجدول رقم 3 : التوزيع التكراري لعينة البحث.

العينة	التكرار	النسبة المئوية
--------	---------	----------------

الضابطة	10	%50
التجريبية	10	%50
المجموع	20	%100

الجدول رقم 4 : التوزيع التكراري لعينة البحث حسب الوضعية المدرسية.

العينة	التكرار	النسبة المئوية
مكررون	12	%60
غير مكررون	08	%40
المجموع	20	%100

الجدول رقم 5 : التوزيع التكراري لعينة البحث حسب الجنس.

العينة	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	08	%40
إناث	12	%60
المجموع	20	%100

إن طبيعية البحث تتطلب تطبيق أداة الملاحظة لرصد سلوك التلاميذ من حيث مشاركتهم الشفوية في القسم (ملاحظة دون علم المجرب عليهم) كما طبقت الباحثة دراسة تجريبية بإدخال متغير مستقل على المجموعة التجريبية.

بواسطة الملاحظة التي تعتبر من الأدوات الموضوعية للوصول إلى نتائج إيجابية في رصد السلوك الملاحظ. تمكنت الباحثة من تطبيق دراستها

علما أن الباحثة تدربت وتمرنّت على هذه الأداة في الدراسة الاستطلاعية لمدة (10) حصص دراسية أي ما يعادل 10 ساعات.

5- كيفية جمع البيانات :

تمت عملية جمع بيانات الدراسة الميدانية بالطريقة التالية :

المرحلة الأولى :

لاحظت الباحثة سلوك المشاركة الشفوية لتلاميذ العينة الضابطة والتجريبية لمدة (10) حصص دراسية في مختلف مواضيع مادة اللغة العربية (تعبير شفهي - محادثة - أعمال موجهة ...) (أنظر الملاحق) فكانت تسجل كل تكرار للسلوك المرغوب دراسته في مجمل الحصص العشرة.

بعد انتهاء عشر حصص من الملاحظة جمعت الباحثة تكرارات سلوك المشاركة للمجموعتين وحسبتها بطرق إحصائية وسمتها (قياس قبلي)، أي قياس سلوك المشاركة الشفوية لتلاميذ العينة دون إدخال أي متغير على المجموعة التجريبية.

المرحلة الثانية :

بعد مرور أسبوع من القياس القبلي، شرعت الباحثة في مرحلة قياس نفس السلوك (المشاركة الشفوية) للمجموعتين وتسجيل تكراره، لكن في هذه المرحلة،

أدخلت على المجموعة التجريبية متغير مستقل متمثل في التشجيع الشفوي الذي سيقدمه معلم المادة الدراسية على هذه المجموعة دون المجموعة الضابطة. (بطلب من الباحثة).

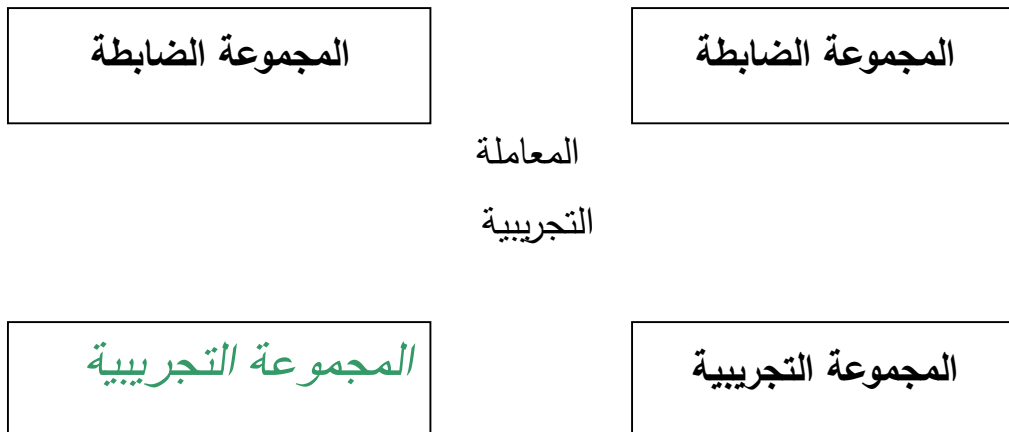
بعد مرور عشرة حصص دراسية من ملاحظة السلوك المرغوب فيه وتسجيل تكراراته في المجموعتين أعادت الباحثة قياس السلوك المدروس للمجموعتين :

المجموعة الضابطة دون إدخال متغير التشجيع.
المجموعة التجريبية بإدخال متغير التشجيع عليها.

الشكل رقم 2 :

تصميم البحث :

تصميم تجريبي ذو القياس القبلي والقياس البعدي ومجموعة ضابطة واحدة :



إن الهدف من إستراتيجية التصاميم التجريبية هو تحقيق أقصى حد ممكن من درجة الصدق الداخلي والخارجي للبحث، ويتم ذلك عن طريق قياس المتغير المستقل أو التجريبي (التشجيع الشفوي) لمعرفة تأثيره على المتغير التابع (المشاركة الشفوية).

وعليه وضعت الباحثة تصميمًا تجريبيًا بقياس قبلي وقياس بعدي ومجموعة ضابطة واحدة.

ويتمثل المتغير المستقل في التشجيع الشفوي من طرف المعلم للتلاميذ. ويتمثل المتغير التابع في المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم خلال 10 حصص دراسية في مادة اللغة العربية.

أصبح لكل عينة قياسين (قبلي وبعدي) تم مقارنة القياس القبلي للمجموعة الضابطة بالقياس القبلي للمجموعة التجريبية، ثم مقارنة القياس البعدي للمجموعة الضابطة بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية (بعد إدخال المتغير المستقل المتمثل في التشجيع الشفوي) على هذه الأخيرة. ويعكس الفرق في الحالتين أثر المتغير التجريبي.

6- كيفية تحليل البيانات :

استلزمت طبيعة معطيات البحث اللجوء إلى المقاييس والتقنيات الإحصائية التالية : لتوخي الدقة والموضوعية والتحديد التي يقتضيها البحث العلمي.

1. النسب المئوية : لحساب تكرارات السلوك المقصود.

2. المتوسطات الحسابية : لحساب متوسط المشاركة الشفوية.

3. إختبار (T.Test) للفرق لأن البيانات كمية.

4. إختبار التجانس (F) Levene's test

7- حدود البحث :

أنجزت هذه الدراسة التجريبية على تلاميذ مقاربي السن (13-17 سنة) ومقاربي المستوى المادي والإقتصادي ومن نفس الوسط الثقافي والإجتماعي، فهم من منطقة واحدة تنتمي إلى أحياء متشابهة ببئر خادم Les Vergers.

إن المنهج التجريبي من أصعب المناهج تطبيقاً لأنه يتطلب التحكم في ظروف الدراسة التجريبية، ويبحث عن وضعية مستقبلية تتطلب تدخل عدة عوامل. ومن أهمها :

المعالجة La Manipulation أي التغير الذي يجريه الباحث على الأفراد خلال التجربة بإدخاله المتغير المستقل.

كما يجب على الباحث أن يجزم أن طريقته هي التي أدت إلى الأثر أو التغير.

وهذا يدخل ضمن متطلبات التجربة الجيدة.

I- الصدق الداخلي : أي أن يضمن الباحث أن الفروق والعلاقات المشاهدة في التجربة يمكن إرجاعها إلى المعاملة التجريبية، وليس إلى ظروف أخرى.

ورغم صعوبة المنهج التجريبي وعدم التمكن في التحكم الفعلي في قيمة المتغيرات أو تغييرها بالأسلوب الذي يقوم به علماء الطبيعة والفيزياء مثل تغير درجة حرارة الغرفة فإمكان علماء الاجتماع التوصل إلى درجة معينة من التحكم الرمزي، ويمكن تحقيق ذلك بتهيئة قيمة المتغير ودلالاته بالنسب والطرق الإحصائية.

ب- الصدق الخارجي :

- اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) متكونة من عشرين تلميذا وتلميذة (ثمانية ذكور) و (اثني عشر أنثى) تتراوح

أعمارهم من (13 إلى 17 سنة) ويوجد من بين تلاميذ العينة، المكررين للسنة الدراسية 8Af وعددهم إثني عشرة مكررا.

- بسبب عدم توفر الوقت الكافي لإجراء بحث مطول، اقتصرت الباحثة على عينة صغيرة لتقلل احتمال إفساد التجربة.

- اقتصرنت نتائج البحث على فئة المراهقين، ولا يمكن تعميمها على فئة تلاميذ التحضيري أو الطور الأول من التعليم الأساسي، وهذا راجع إلى خصائص كل مرحلة زمنية للتلاميذ.

أما خصائص العينة وكيفية اختيارها يمكن تمثيلها على فئة التلاميذ المراهقين.

الفصل الثالث

منهج البحث

8. الدراسة الاستطلاعية
9. منهج البحث
10. كيفية اختيار العينة
11. أدوات البحث
12. كيفية جمع البيانات
13. تحليل البيانات
14. حدود البحث

خطة البحث :

تعتبر خطة البحث العمود الفقري في الدراسة العلمية. فمن خلالها يحدد الباحث الأسلوب الذي يسمح له برسم الإطار الفكري الذي يعمل فيه ويوضع منهج البحث الذي يمثل الجانب التطبيقي لدراسته .

(د. محمد زيان عمر، 1987)

وفي هذا الفصل توضيح للدراسة الاستطلاعية، وكذلك توضيح للأسلوب المتبع في الدراسة الميدانية وما تطلبت هذه الأخيرة من شرح وتوضيح للإجراءات العملية التي مكنت الباحثة من اختبار فرضيات بحثها. وتتلخص خطوات هذا الفصل في المحاور التالية :

8. الدراسة الاستطلاعية
9. منهج البحث
10. كيفية اختيار العينة
11. أدوات البحث
12. كيفية جمع البيانات
13. تحليل البيانات
14. حدود البحث

1- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم خطوات البحث، فهي مرحلة تحضيرية لدراسة مصغرة لاختبار الجانب المنهجي من البحث.

إن الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة هدفها هو التعرف على مدى صلاحية أداة البحث المستخدمة والتي تتمثل في شبكة الملاحظة لنيد فلاندرز (N. Flanders) لرصد سلوك المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم كما تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من أن كل الشروط متوفرة للقيام بالدراسة النهائية، والتعرف على التقنيات الإحصائية الملائمة لها.

قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية في مدينة الجزائر بمقاطعة بئر مراد ريس، دائرة بئر خادم بإكمالية " ثابت بن قرة " اعتبرت هذه الدراسة بمثابة الخطوة الأولى للإلمام بكل جوانب الموضوع من خلال المتغيرات التي تتدخل في فرضيات البحث، وفي هذا الصدد يقول موكيالي Mucchielli : أن " الدراسة الاستطلاعية هي أساس المرحلة التحضيرية من البحث، إنها مرحلة البحث عن الفرضيات الممكنة" (Mucchielli, 1982) . ومن خلال هذه الدراسة تمكنت الباحثة من أخذ نظرة أولية والإلمام بمعطيات أولية عن التلاميذ الذين تنقصهم روح المشاركة الشفوية داخل القسم. وكذلك التعرف على إستراتيجيات التعليم

المستعملة من طرف المعلم من حيث تشجيعه أو عدم تشجيعه لهؤلاء التلاميذ، حتى يغيروا من سلوكاتهم ويتوصلوا إلى المشاركة الشفوية في القسم.

ولرصد هذه المعطيات وهذه السلوكات اعتمدت الباحثة على أداة الملاحظة والتي تعتبر تقنية منظمة لرصد سلوك ما.

وظهرت الملاحظة لـ " التغلب على النقص في أدوات البحث الأخرى كالاستبيان والمقابلة الشخصية. وكذا الحاجة إلى دراسة التفاعلات التي تجري داخل الصف بين المعلم والتلاميذ، أو مراقبة السلوك اللفظي للمدرس وتحليله قصد بناء نموذج صالح لتقويم التدريس".

(م. عزيز إبراهيم، 1989).

وترجع البدايات التاريخية لتطور أدوات الملاحظة في التربية، لبداية القرن العشرين عندما قام المربي الأمريكي (هورن Horne) بتطوير أداة ملاحظة بيانية لتحديد مشاركة التلاميذ في القسم، عام 1914 ثم تلتها محاولات محدودة من قبل مربين آخرين مثل بيوكيت ورايت ستون Rewhite Stone وأندرسون وويثول Andersone Whiethool وبيلز R. Bales. ومع بداية الستينات ظهر اهتمام واضح بأدوات الملاحظة وتطبيقاتها في التدريس خاصة بعد أن قام المربي الأمريكي نيد فلاندرز ببلورة أدواته المعروفة لملاحظة التفاعل اللفظي الصفي. (محمد زياد حمدان، 1986 : 102)

وتوصلت أنواع أدوات الملاحظة تقريبا إلى 100 أداة وكثرت تطبيقاتها وتعددت، حسب تنوع أهدافها، وتطويرها. ومن بين هذه الأدوات، أداة فلاندرز للملاحظة، التي اعتمدت الباحثة عليها في دراستها، لأنها أكثر أدوات الملاحظة الصفية إنتشارا، وإستعمالا في البحوث التربوية. تقوم هذه الأداة على ملاحظة وعد السلوك اللفظي للمعلم وللتلاميذ، والمتمثل في دراسة السلوك اللفظي التشجيعي للمعلم، وسلوك المشاركة الشفوية للتلاميذ. هذا السلوك اللفظي حسب

نيد فلاندرز N. Flanders يمكن ملاحظته وتسجيله بدرجة عالية من الموثوقية، كما تتميز الملاحظة بالنتائج الإيجابية التي تحدثها في رصد هذا السلوك اللفظي الذي يكون في عملية تواصل داخل القسم. ويشكل "عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة داخل الأقسام التربوية". (الدريج، 1991 : 167).

واختيار الباحثة لنظام (نيد فلاندرز N. Flanders) لتحليل التفاعلات الصفية، وما يترتب عنها من آثار على سلوك الفرد، راجع إلى أنه ينسجم مع التصور الذي ساد الملاحظة الموضوعية للسلوك. وهو "التصور المتأثر بالنظريات السلوكية التي تؤكد على ملاحظة التغيرات السلوكية وتحليل المنبهات البيئية (مثير - إستجابة)" (محمد الدريج، 1991 : 167) وهذا ما يفسر نجاح نظام (نيد فلاندرز N. Flanders) من بين الأنظمة الأخرى. وذلك لأنه يركز على نشاط المدرس ونشاط التلميذ القابل للملاحظة.

وصف شبكة الملاحظة لنيد فلاندرز N. Flanders :

تتضمن الشبكة عشرة بنود، سبعة خاصة بكلام المدرس وخصص اثنان لكلام التلاميذ في حين يرصد البند العاشر والأخير فترات الصمت، أو عندما لا يستطيع الملاحظ تمييز طبيعة التواصل.

كلام المدرس : ينقسم إلى قسمين : كلام غير مباشر، وخصصت لرصده البنود 1، 2، 3، 4 وكلام مباشر، ويرصد بالبنود 5، 6، 7.

إن الباحثة تقتصر في دراستها على الكلام غير المباشر وتستغني عن الكلام المباشر وهذا راجع إلى متطلبات الدراسة، من حيث أن الكلام غير المباشر يحتوي على البند (2) المتمثل في مدح وتشجيع المعلم للتلميذ. لكن، حتى تتمكن الباحثة من الوصول إلى نتائج موضوعية في تحليلها الإحصائي، لابد لها من أخذ كل سلوك المعلم في الأثر غير المباشر والمتمثل في البند 1، 2، 3، 4.

كلام المدرس (كلام غير مباشر أو أثر غير مباشر) يحتوي على :

البند 1 : تقبل المشاعر : يتقبل المدرس مشاعر التلاميذ ويوضحها كأن يقول : "نعم أنا أتفق معك، فهذه مسألة تستحق الدراسة" ويمكن أن تكون المشاعر إيجابية أو سلبية .. كما يدخل تحت هذا البند التذكير بالمشاعر أو توقعها.

البند 2 : يمدح أو يشجع : يمدح المدرس أو يشجع سلوك التلاميذ وعملهم بكلمات ثناء ومدح أو بترديد "نعم" باستمرار.

البند 3 : قبول وإستعمال أفكار التلاميذ : يوضح أو يستعمل أو يطور أفكار التلاميذ ويضيف ويعدل منها إن إقتضى الأمر.

البند 4 : توجيه الأسئلة : يطرح المعلم أسئلة حول محتوى الدرس أو طريقته بقصد إجابة التلاميذ على ذلك.

إن اختيار الباحثة هذه البنود الأربعة يرجع إلى أنها تمثل السلوك غير المباشر للمعلم في القسم ومن خلال هذا السلوك يبرز بوضوح الطابع التحليلي للمثير عند فلاندرز. وتكون الاستجابة لهذا المثير في كلام التلاميذ، البناء، المتمثل في شبكة فلاندرز في البنود التالية :

البند 8 المتمثل في : إجابات التلاميذ : وتضم أية إجابة من التلاميذ على أسئلة المدرس أو مساهمة في الحوار الذي أثاره المعلم.

البند 9 المتمثل في : مبادرات التلاميذ : ويحتوي على أية مبادرة، إجابة أو سؤال من قبل التلاميذ، دون سؤال أو طلب المعلم أو إشارة منه.

لقد تم التركيز على هذين البندين أي الثامن والتاسع لأنهما لب السلوك الملاحظ والمتمثل في المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم. ويمثلان المتغير التابع لإشكالية البحث.

كما يمثل البند -2- المتغير المستقل والمتمثل في التشجيع الشفوي أو المدح والثناء من طرف المعلم، والذي يقدمه لتلاميذه، حتى يشجع السلوك المرغوب فيه داخل القسم، والمتمثل في البحث بالمشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم.

كما اهتمت الباحثة بالبند -10- في شبكة (فلاندرز) والمتمثل في **البند 10 : صمت أو ارتباك أي فوضى التلاميذ أو هدوئهم ينعدم بسببها التواصل داخل القسم.**

إن استغناء الباحثة عن الحديث المباشر للمعلم والمتمثل في البند رقم (5)، (6، 7) يرجع إلى عدم تأثير هذه البنود في السلوك المدروس أي ليس له علاقة بتشجيع المعلم للتلميذ ولا بالمشاركة الشفوية للتلميذ.

إن التصور المتأثر بالنظريات السلوكية التي تؤكد على ملاحظة التغيرات السلوكية وتحليل المنبهات البيئية (مثير - استجابة)، نجده بوضوح في السلوك غير المباشر للمعلم وفي استجابة ومبادرة التلاميذ في بنود الشبكة. فالبند (4) يشير إلى المدرس عندما يطرح أسئلة يكون الغرض منها إثارة استجابة التلاميذ، ثم إن كل احتمالات الإجابة من طرف التلاميذ توجد في البند (8) "استجابة التلاميذ" وفي البند (9) "مبادرة التلاميذ". أي عندما يتناول التلميذ الكلمة بنوع من التلقائية. ومنه يقدم المعلم تشجيعا وثناء على الإجابة أو المبادرة وهذا في البند (2).

وتمكن الباحثة من خلال الملاحظة عن طريق شبكة (فلاندرز) التوصل إلى اختبار الجانب المنهجي للبحث والتعرف على التقنية الإحصائية الملائمة للدراسة النهائية أو التجريبية.

وهذا الجدول يبين المناطق المركز عليها في الدراسة الاستطلاعية من حيث الملاحظة ورصد سلوكها (التشجيع الشفوي – المشاركة الشفوية).

الجدول رقم -1-

مناطق تحديد استجابة المدرس وكلام التلميذ في شبكة (فلاندرز)

ج : منطقة استجابة المدرس المشجعة لتدخلات التلاميذ.

هـ : منطقة تدخل التلاميذ (بالاستجابة أو بالمبادرة).

و : منطقة الاستمرارية في كلام التلميذ.

- إن تكرار العلامات في المنطقة (ج)، يدل على أن المدرس يتقبل مشاعر وأفكار التلاميذ، يمدحهم ويكثر من تشجيعهم مادامت البنود (1 - 2 - 3 - 4) أي (النقل، المديح، قبول الأفكار، التساؤل) تأتي دائما بعد البندين (8 و 9) أي بعد كلام التلاميذ.

- إذا تراكمت العلامات في المنطقة (هـ)، فإن كلام المدرس يستدعي باستمرار كلام التلاميذ الذين يعقبون، سواء بالاستجابة لأسئلة أو يتناولون الكلمة بمبادرة منهم، وبنوع من التلقائية.

- تكاثر العلامات في المنطقة (و) يعني أن التلاميذ يتناولون الكلمة لمدة طويلة.

قد دامت الدراسة الاستطلاعية 10 حصص دراسية (أي 10 ساعات) في مادة اللغة العربية وفي مختلف النشاطات (تعبير شفهي، تراكيب نحوية، دراسة نص، قراءة مشروطة، صيغ حرفية ... الخ) (أنظر الملاحق). وقد تمكنت الباحثة من خلال هذه الدراسة الإستطلاعية من التحكم في تقنية الملاحظة داخل القسم والتعرف على التقنية الإحصائية الملائمة للدراسة الميدانية، كما استغلت الباحثة فرصة غياب أستاذ اللغة العربية في حصة واحدة لتقديم مجموعة من الأسئلة للتلاميذ قصد التعرف على مدى رغبتهم في تشجيع المعلم لهم، بطريقة التشجيع الشفوي أو التشجيع المادي وكذلك التعرف على المواد المفضلة والمعلم المفضل، والطريقة المفضلة لدى التلاميذ في القسم (أنظر الملاحق).

وكانت الإجابة حرة، لم يكن التلميذ الذي لم يود الإجابة مجبرا على الإجابة. إلا أن كل تلاميذ القسم، أجابوا على الأسئلة، رغم أن الباحثة أعلمتهم أن الغاية من هذه الأسئلة العملية هي مجرد التعرف على التلاميذ بصفة عامة. وبما أن المعلم الذي يدرسهم غاب في تلك الحصة، لا يجب ضياع هذه الساعة، بل عليكم أن تشغلوها لإعطاء آرائكم واقتراحاتكم حول طريقة تدريس المعلمين لكم، ورغبتكم في تغيير هذه الطريقة أم لا.

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية التي دامت 10 حصص دراسية من مادة اللغة العربية، تمكنت الباحثة من اختبار الجانب المنهجي للدراسة النهائية وكذلك التعرف على عملية جمع البيانات وعلى أدوات البحث والتقنيات الإحصائية الملائمة له وكذلك التعرف على ظروف إجراء البحث الميداني.

2- منهج البحث :

تختلف مناهج البحث باختلاف طبيعة البحث وموضوع مشكلته. وبما أن الموضوع المدروس يتناول الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على المتغير التابع، فالمنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج التجريبي لدقته وموضوعيته، هو أكثر المناهج ملائمة للدراسة التجريبية، التي تعتمد بدورها على ملاحظة التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع، عكس منهج المسح أو الدراسات الوثائقية حيث لا يفحص الباحث فيها الظاهرة موضع الدراسة بل يعتمد على التصريحات الشفهية أو التحريرية لشهود العيان.

3- اختيار العينة :

تعتبر العينة من أهم عناصر البحث ومراحله. وكل باحث يرغب في أن يصل إلى عينة كبيرة عشوائية وممثلة للمجتمع الإحصائي. ولكن هذا الهدف في كثير من الأحيان لا يتحقق بسبب ظروف مادية وميدانية.

وفي الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة اختيرت عينة البحث على مرحلتين :

المرحلة الأولى : كان اختيار العينة بطريقة مقصودة، فبعد الحصول على رخصة الدخول إلى "إكمالية ثابت بن قرة" بولاية الجزائر، بمقاطعة بئر مراد رايس، بلدية بئر خادم، تم الدخول إلى المؤسسة. بمساعدة مدير الإكمالية تحصلت الباحثة على جدول توقيت معلمي اللغة العربية حيث تم اختيارها لمادة اللغة العربية، لكون اللغة العربية درسها التلاميذ في المدرسة منذ دخولهم إلى السنة الأولى ابتدائي. أي أن هذه المادة ليست غريبة على التلاميذ في

المتوسطة. ولكون هذه المادة تحتوي على برنامج ثري (التعبير الشفهي، مشاركة موجهة، ...) تتيح للتلميذ فرصة المناقشة والحوار والمشاركة.

بعد اختيار مادة اللغة العربية لتطبيق الدراسة الميدانية، اختير قسم 8AF. وهذا المستوى الدراسي يناسب مرحلة النمو التي يعرفها ويمر بها التلميذ في هذا العمر، وهي مرحلة المراهقة، والتي تدخل ضمن مجال البحث.

بعد التمكن من اختيار مادة اللغة العربية، اتصلت الباحثة بمدرس هذه المادة وشرحت له هدف دراستها، وكان جد متضامنا معها. وقد دامت مدة اختيار العينة 10 حصص دراسية.

1- دخلت الباحثة إلى القسم على أساس أنها مستخلفة، حيث شرح معلم المادة للتلاميذ أن السيدة التي ترافقنا خلال بضع الحصص الدراسية في مادته تعتبر مستخلفة. وهدفها هو التعرف على طرق تدريس اللغة العربية، وهذا حتى لا تثير الباحثة انتباه التلاميذ، فنتحول بدورها إلى مثير.

2- جلست الباحثة في زاوية في آخر القسم تقاديا لإثارة انتباه التلاميذ ثم شرعت في ملاحظة كل تلاميذ القسم من حيث مشاركتهم الشفوية خلال الحصص الدراسية وتسجيل تكرار سلوك المشاركة لكل تلميذ، بعد أن رقت كل تلميذ حسب ترتيبه في الجلوس أي من (الصف الأول، الطاولة الأولى التلميذ الذي يجلس على اليمين، رقم 1، والتلميذ الذي يجلس على اليسار رقم 2. وهكذا حتى رقت كل تلاميذ القسم وهم 43 تلميذا (27 إناث، 16 ذكور). يوجد من بينهم تلاميذ مكررون للسنة الدراسية. بعد مرور الحصص الدراسية العشرة (10)، جمعت الباحثة تكرارات المشاركة الشفوية لكل تلميذ ومنه تمكنت من استخراج العينة الأولية للبحث بطريقة مقصودة (تلاميذ قليلي المشاركة الشفوية داخل القسم).

الجدول التالي يوضح ذلك (أي تصنيف تلاميذ القسم إلى مشارك وغير مشارك).

الجدول رقم 2 : كيفية استخراج العينة المقصودة
(تلاميذ قليلي المشاركة).

عدد تلاميذ القسم وتصنيفهم إلى	التكرار	النسبة المئوية
التلاميذ المشاركين	23	53.48%
التلاميذ غير المشاركين (قليلي المشاركة)	20	46.51%
المجموع	43	100%

فكان استخراج العينة المقصودة في المرحلة الأولى من تحديد عينة البحث.

المرحلة الثانية : بعد الحصول في المرحلة الأولى من اختيار عينة البحث على (20) تلميذا قليلي المشاركة في القسم، شرعت الباحثة في تطبيق الطريقة العشوائية لتوزيع تلاميذ العينة المقصودة على مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية فاتصلت بمدرس حصة اللغة العربية لتستفسر عن أسماء التلاميذ (20) وبعد حصولها على أسمائهم وضعت كل إسم في ورقة صغيرة وتم خلطها بطريقة جيدة ثم سحبت الواحدة تلو الأخرى، الورقة الأولى توضع في المجموعة الضابطة والورقة التي تليها أي الثانية توضع في المجموعة التجريبية وهذا لإعطاء الفرصة لكل تلاميذ العينة ليكونوا في إحدى المجموعتين. وهكذا حتى سحبت كل الأوراق.

وأصبحت العينة النهائية للدراسة الميدانية متكونة من 10 تلاميذ في كل مجموعة، ثم استفسرت الباحثة المعلم عن وضعيتهم المدرسية، هل يوجد ضمن هذه العينة تلاميذ مكررون أو معيدون للسنة الثامنة مرة أو مرتين أو أكثر، أم هم تلاميذ انتقلوا من السنة السابعة 7AF إلى السنة الثامنة 8AF (أي بطريقة عادية ومنتظمة).

الجدول التالية تبين توزيع أفراد العينة المقصودة إلى عينة ضابطة وتجريبية وكذلك توزيع أفراد العينة المقصودة حسب وضعيتهم المدرسية وجنسهم (ذكور وإناث).

الجدول رقم 3 : التوزيع التكراري لعينة البحث.

العينة	التكرار	النسبة المئوية
الضابطة	10	50%
التجريبية	10	50%
المجموع	20	100%

الجدول رقم 4 : التوزيع التكراري لعينة البحث حسب الوضعية المدرسية.

العينة	التكرار	النسبة المئوية
مكررون	12	%60
غير مكررون	08	%40
المجموع	20	%100

الجدول رقم 5 : التوزيع التكراري لعينة البحث حسب الجنس.

العينة	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	08	%40
إناث	12	%60
المجموع	20	%100

4- أدوات البحث :

إن طبيعية البحث تتطلب تطبيق أداة الملاحظة لرصد سلوك التلاميذ من حيث مشاركتهم الشفوية في القسم (ملاحظة دون علم المجرب عليهم) كما طبقت الباحثة دراسة تجريبية بإدخال متغير مستقل على المجموعة التجريبية.

بواسطة الملاحظة التي تعتبر من الأدوات الموضوعية للوصول إلى نتائج إيجابية في رصد السلوك الملاحظ. تمكنت الباحثة من تطبيق دراستها

علما أن الباحثة تدربت وتمرنّت على هذه الأداة في الدراسة الاستطلاعية لمدة (10) حصص دراسية أي ما يعادل 10 ساعات.

5- كيفية جمع البيانات :

تمت عملية جمع بيانات الدراسة الميدانية بالطريقة التالية :

المرحلة الأولى :

لاحظت الباحثة سلوك المشاركة الشفوية لتلاميذ العينة الضابطة والتجريبية لمدة (10) حصص دراسية في مختلف مواضيع مادة اللغة العربية (تعبير شفهي - محادثة - أعمال موجهة ...) (أنظر الملاحق) فكانت تسجل كل تكرار للسلوك المرغوب دراسته في مجمل الحصص العشرة.

بعد انتهاء عشر حصص من الملاحظة جمعت الباحثة تكرارات سلوك المشاركة للمجموعتين وحسبتها بطرق إحصائية وسمتها (قياس قبلي)، أي قياس سلوك المشاركة الشفوية لتلاميذ العينة دون إدخال أي متغير على المجموعة التجريبية.

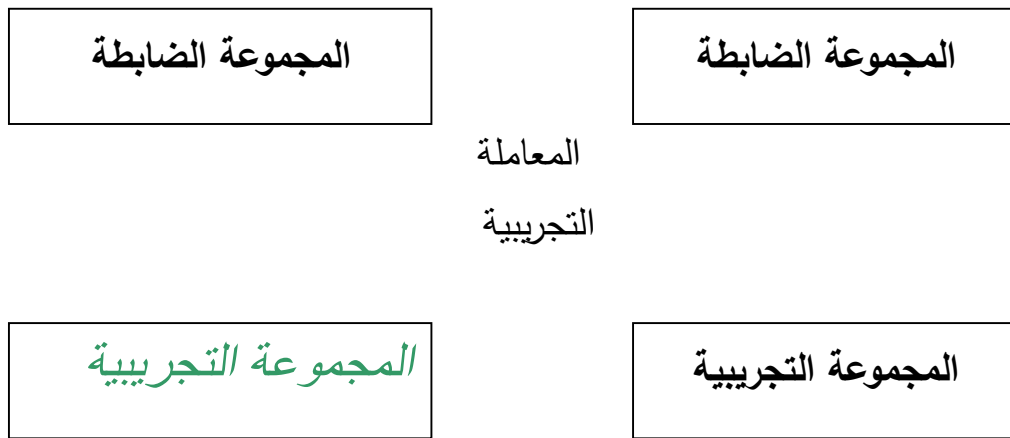
المرحلة الثانية :

بعد مرور أسبوع من القياس القبلي، شرعت الباحثة في مرحلة قياس نفس السلوك (المشاركة الشفوية) للمجموعتين وتسجيل تكراره، لكن في هذه المرحلة، أدخلت على المجموعة التجريبية متغير مستقل متمثل في التشجيع الشفوي الذي سيقدمه معلم المادة الدراسية على هذه المجموعة دون المجموعة الضابطة. (بطلب من الباحثة).

بعد مرور عشرة حصص دراسية من ملاحظة السلوك المرغوب فيه وتسجيل تكراراته في المجموعتين أعادت الباحثة قياس السلوك المدروس للمجموعتين :

المجموعة الضابطة دون إدخال متغير التشجيع.
المجموعة التجريبية بإدخال متغير التشجيع عليها.

الشكل رقم 2 :
تصميم البحث :
تصميم تجريبي ذو القياس القبلي والقياس البعدي ومجموعة ضابطة
واحدة :



إن الهدف من إستراتيجية التصاميم التجريبية هو تحقيق أقصى حد ممكن من درجة الصدق الداخلي والخارجي للبحث، ويتم ذلك عن طريق قياس المتغير المستقل أو التجريبي (التشجيع السفوي) لمعرفة تأثيره على المتغير التابع (المشاركة السفوية).

وعليه وضعت الباحثة تصميما تجريبيا بقياس قبلي وقياس بعدي ومجموعة ضابطة واحدة.

ويتمثل المتغير المستقل في التشجيع السفوي من طرف المعلم للتلاميذ.
ويتمثل المتغير التابع في المشاركة السفوية للتلاميذ في القسم خلال 10 حصص دراسية في مادة اللغة العربية.

أصبح لكل عينة قياسين (قبلي وبعدي) تم مقارنة القياس القبلي للمجموعة الضابطة بالقياس القبلي للمجموعة التجريبية، ثم مقارنة القياس البعدي للمجموعة الضابطة بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية (بعد إدخال المتغير المستقل المتمثل في التشجيع الشفوي) على هذه الأخيرة. ويعكس الفرق في الحالتين أثر المتغير التجريبي.

6- كيفية تحليل البيانات :

استلزمت طبيعة معطيات البحث اللجوء إلى المقاييس والتقنيات الإحصائية التالية : لتوخي الدقة والموضوعية والتحديد التي يقتضيها البحث العلمي.

5. النسب المئوية : لحساب تكرارات السلوك المقصود.

6. المتوسطات الحسابية : لحساب متوسط المشاركة الشفوية.

7. إختبار (T.Test) للفروق لأن البيانات كمية.

8. إختبار التجانس (F) Levene's test

7- حدود البحث :

أنجزت هذه الدراسة التجريبية على تلاميذ مقاربي السن (13-17 سنة) ومقاربي المستوى المادي والإقتصادي ومن نفس الوسط الثقافي والإجتماعي، فهم من منطقة واحدة تنتمي إلى أحياء متشابهة ببئر خادم Les Vergers.

إن المنهج التجريبي من أصعب المناهج تطبيقا لأنه يتطلب التحكم في ظروف الدراسة التجريبية، وبحث عن وضعية مستقبلية تتطلب تدخل عدة عوامل. ومن أهمها :

المعالجة La Manipulation أي التغير الذي يجريه الباحث على الأفراد خلال التجربة بإدخاله المتغير المستقل.

كما يجب على الباحث أن يجزم أن طريقته هي التي أدت إلى الأثر أو التغير.

وهذا يدخل ضمن متطلبات التجربة الجيدة.

II- الصدق الداخلي : أي أن يضمن الباحث أن الفروق والعلاقات المشاهدة في التجربة يمكن إرجاعها إلى المعاملة التجريبية، وليس إلى ظروف أخرى.

ورغم صعوبة المنهج التجريبي وعدم التمكن في التحكم الفعلي في قيمة المتغيرات أو تغييرها بالأسلوب الذي يقوم به علماء الطبيعة والفيزياء مثل تغير درجة حرارة الغرفة فإمكان علماء الاجتماع التوصل إلى درجة معينة من التحكم الرمزي، ويمكن تحقيق ذلك بتثبيت قيمة المتغير ودلالاته بالنسب والطرق الإحصائية.

ب- الصدق الخارجي :

- اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) متكونة من عشرين تلميذا وتلميذة (ثمانية ذكور) و (إثنى عشر أنثى) تتراوح أعمارهم من (13 إلى 17 سنة) ويوجد من بين تلاميذ العينة، المكررين للسنة الدراسية 8Af وعددهم إثنى عشرة مكررا.

- بسبب عدم توفر الوقت الكافي لإجراء بحث مطول، اقتصرت الباحثة على عينة صغيرة لتقلل احتمال إفساد التجربة.

- اقتصر نتائج البحث على فئة المراهقين، ولا يمكن تعميمها على فئة تلاميذ التحضيري أو الطور الأول من التعليم الأساسي، وهذا راجع إلى خصائص كل مرحلة زمنية للتلاميذ.

أما خصائص العينة وكيفية اختيارها يمكن تمثيلها على فئة التلاميذ
المراهقين.

فهرس الجداول

الجدول رقم 1 : مناطق تحديد استجابة المدرس وكلام التلميذ

98 في شبكة (فلاندرز).....

الجدول رقم 2 : كيفية استخراج العينة المقصودة (تلاميذ قليلي المشاركة)...

97
الجدول رقم 3 : التوزيع التكراري لعينة البحث.....

99
الجدول رقم 4 : التوزيع التكراري لعينة البحث حسب الوضعية المدرسية...

99
الجدول رقم 5 : التوزيع التكراري لعينة البحث حسب الجنس.....

الجدول رقم 06 : جدول الخصائص الفردية لعينة البحث.....

106
الجدول رقم 7 : جدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين

108 في المشاركة القبلية.....

الجدول رقم 8 : جدول قيمة (ت).....

109
الجدول رقم 9 : تكرارات سلوك المشاركة الشفوية لأفراد العينة الضابطة

111 في القياس القبلي والبعدي.....

الجدول رقم 10 : تكرارات سلوك المشاركة الشفوية لأفراد العينة التجريبية

112 في القياس القبلي والبعدي (قبل وبعد إدخال متغير التشجيع الشفوي).....

الجدول رقم 11 : المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينتين (الضابطة

113 والتجريبية).....

الجدول رقم 12 : جدول تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية

114 (التشجيع الشفوي) (قياس قبلي وبعدي).....

الجدول رقم 13 : جدول تحليل التباين (Anova) يوضح أثر المتغير

المستقل (التشجيع الشفوي) في المشاركة الشفوية حسب

115 الجنس ووضعية التلاميذ (مكررين/غير مكررين).....

الجدول رقم 14: التوزيع التكراري للجنس.....

119
الجدول رقم 15 : التوزيع التكراري للجنس.....

الجدول رقم 15 : التوزيع التكراري للجنس في المجموعتين (الضابطة والتجريبية).....	120
الجدول رقم 16 : جدول تحليل التباين لتفاعل التشجيع الشفوي مع الجنس في القياس القبلي والبعدي.....	121
الجدول رقم 17 : جدول تحليل التباين (Anova) يوضح أثر المتغير التشجيع الشفوي في المشاركة الشفوية حسب الجنس ووضعية التلاميذ.....	122
الجدول رقم 18 : التوزيع التكراري لوضعية التلاميذ.....	124
الجدول رقم 19 : التوزيع التكراري لوضعية التلاميذ في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.....	125
الجدول رقم 20 : جدول تحليل التباين لتفاعل التشجيع الشفوي بوضعية التلاميذ (مكرر) وأرهما على المشاركة الشفوية داخل القسم.....	126
الجدول رقم 21 : جدول تحليل التباين (Anova) يوضح أثر المتغير المستقل (التشجيع الشفوي) في المشاركة الشفوية حسب الجنس ووضعية التلاميذ.....	127

فهرس المخططات

رقم المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
المخطط رقم 1	نمط اتصالي وحيد الاتجاه.....	41
المخطط رقم 2	نمط اتصالي ثنائي الاتجاه.....	42
المخطط رقم 3	نمط إتصالي صاعد، هابط وأفقي.....	43
المخطط رقم 4	نمط إتصالي متعدد العنوت.....	44

فهرس الأشكال

رقم الأشكال	عنوان الأشكال	الصفحة
الشكل رقم 1	منحنى يوضح الفروق الفردية بين مجموعة عادية ممن التلاميذ من حيث	29
الشكل رقم 2	تصميم البحث : تصميم تجريبي ذو القياس القبلي والقياس البعدي مع مجموعة ضابطة واحدة.....	101

أسئلة خاصة برأي التلميذ في طريقة تشجيع المعلم له.

ضع إشارة (x) في كل إطار تراه مناسباً لجوابك .

س1 : المواد الدراسية التي تفضلها :

مواد أدبية ☐ مواد علمية ☐ ☐ ☐

س2 : أستاذ المواد الدراسية التي تفضلها :

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐ لا أدري ☐

س3 : الأستاذ الجيد في نظرك هو الذي : يقدم التشجيع

لا يقدم التشجيع ☐ لا يهتم بالتلميذ ☐ لا أدري ☐

س4 : هناك نوعين من تشجيع الأستاذة لتلاميذهم تفضل : ☐

التشجيع بالنقاط ☐ التشجيع بالاستحسان ☐

س5 : عندما يشجعك أستاذك المفضل تشعر بـ :

الفرحة والسرور ☐ المواصلة في العمل ☐ لا تشعر بشيء ☐

س6 : عندما يشجعك أستاذ المواد الدراسية التي تفضلها تشعر بـ :

الفرحة والسرور ☐ المواصلة في العمل ☐ لا تشعر بشيء ☐

س7 : أنت تشارك في القسم : دون تشجيع ☐ ن الأستاذ بعد تشجيع ☐

س8 : في رأيك ما هو التشجيع الذي يؤثر في المشاركة القوية في القسم :
التشجيع بالنقاط التشجيع بالاستحسان

س9 : نتيجة لمشاركتك الشفوية في القسم : تلقيت تشجيعا من طرف الأستاذ
لم تتلقى تشجيعا من طرف الأستاذ في بعض الأحيان

س10 : إن أصبحت أستاذًا تطبق على تلاميذك :
التشجيع بالنقاط التشجيع الشفوي

2- النشاط والوحدة اللذان طبقت فيهما الدراسة الميدانية :

النشاط الوحدة	قراءة مشروحة ☐	تعبير شفهي	مطالعة موجهة	عروض شفوية
العلاقات الاجتماعية	حديث الأسود واللبوة	الكرم، حاتم الطائي	مسرحة حنبل الفصل الثاني المشهد الثالث	تلخيص الفصل الثاني
المواصلات العصرية	عربسات	النعته الحقيقي	الفصل الثالث المشهد الثالث	تلخيص الفصل الثالث
الفلاحة والتغذية	قتلة السنايل	التوكيد المعنوي واللفظي	الفصل الرابع المشهد الأول	تلخيص الفصل الرابع
الشباب والمستقبل	وجه بني	البدل وأنواعه	الفصل الرابع المشهد الثاني	الكشف الإسلامية
السياحة الاصطياف	جولة في الدار البيضاء	دعوة صديق إلى زيارة منطقة جزائرية	الفصل الرابع المشهد الثالث تمثيل المسرحية	تلخيص الفصل الرابع

1- برنامج مادة اللغة العربية للسنة الثامنة أساسي.

النشاط الوحدة	قراءة مشروطة	تعبير شفهي وكتابي	تراكيب نحوية	مطالعة موجهة	دراسة نص	صيغ حرفية	عروض شفوية
العلم والمعرفة	أثر العلم في الحياة	قيمة العلم في الحياة	الإعراب والنحوية	مسرحية حنبل ف : 1 - م : 1	مدح ابن باديس أ- خبري	الجامد صرفية	دعوة الإسلام إلى العلم آخر اكتشاف علمي
الأسرة والتربية	القدوة الحسنة (خاصمت أبي)	واجب الأبناء نحو الآباء	ترتيب عناصر الجملة الفعلية	الفصل : 1 المشهد : 2	وصية لقمان لابنه	المصدر المسؤول	تمتين الروابط العائلية نظرة الإسلام إلى تربية الأبناء
الوطن والتضحية	عندما تنور المدرسة	حب الوطن من الإيمان	تعدية الفعل إلى مفعولين (1)	الفصل : 1 المشهد : 3	نوفمبر (الجناس)	اسم الفاعل وعمله	تلخيص الفصل الأول من مسرحية حنبل
المواسم والأعياد	ليلة الاحتفال	معاني العيد	تعد الفعل إلى مفعولين (2)	الفصل : 2 المشهد : 1	وحي الذكرى أ- التعجب	اسم المفعول وعمله	عيد ديني الإسراء والمعراج عيد وطني - عيد عالمي
الآفات الاجتماعية	المخدرات والمسكرات	الغش والسرقة	ترتيب عناصر الجملة الاسمية	الفصل : 2 المشهد : 2	الآيتان 11 و 12 من سورة الحجرات	أسماء الأفعال	المخدرات - الانحرافات الخلقية
العلاقات الاجتماعية	حديث الأسود واللبوة	الكرم حاتم الطائي	حذف عناصر الجملة الاسمية	الفصل 2 المشهد 3	التينة الحمقاء (الطباع)	جمع التكسير وأنواعه	وصف معلم تاريخي تأثير الحضارة

2- تابع برنامج مادة اللغة العربية.

النشاط الوحدة	قراءة مشروطة	تعبير شفهي وكتابي	تراكيب نحوية	مطالعة موجهة	دراسة نص	صيغ حرفية	تلخيص الفصل الثاني
الحضارة الإسلامية	صفحة مجيدة من الفضاء الإسلامي	وصف معلم تاريخي "الدور الحضاري ببجاية"	نفي الجملة الاسمية	الفصل 3 المشهد 1	دار المنصور بن أعلى الناس (التشبيه)	إسناد المثال إلى الضمائر	- وسائل الاتصال في العصر الحديث
المواصلات العصرية	عريسات	وسائل الاتصال القديمة	النعته الحقيقي		رسالة من المعتقل إلى الضمائر	إسناد الأجوف إلى الضمائر	وسائل الاتصال في العصر الحديث
الطبيعة	مذخ فرجين	وصف الطبيعة (غابة إفريقيا)		الفصل 3 المشهد 3	جمال الريف (أسلوب النداء) مراجعة الجناس	إسناد الناقص إلى الضمائر	تلخيص الفصل الثالث
الفلاحة والتغذية	قتلته السنابل	خدمة الأرض	التوكيد المعنوي واللفظي	الفصل 4 المشهد 1	الإسلام وفلاحة الأرض	المفعول المطلق	- الفلاحة الصحراوية - التغذية ومشاكلها - والفلاحة في الجزائر
الشباب والمستقبل	وجه نبي	إعادة تركيب النص	البديل وأنواعه	الفصل 4 المشهد 2	تحية الطلاب	المفعول فيه	- الكشافة الإسلامية - رسالة الشباب
السباحة	حوله في الدار	دعوة صديق إلى	الأدوات الجازمة	الفصل 4	أطلال تمقاد	المفعول لأجله	تلخيص الفصل الرابع

والإصطيفاف	البيضاء	زيارة منطقة جزائرية	لفعلين المنادى تعريفه أدواته	المشهد 3 تمثيل المسرحية	أسلوب الإشهار	المنادى حكم إعرابه	نظرة الإسلام إلى العمل
------------	---------	------------------------	---------------------------------	----------------------------	---------------	-----------------------	------------------------

