الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي العقيد آكلي محند أولحاج

معهد اللغات والأدب العربي

قسم اللغة العربية و آدابها

التحفيز وتأثيره على العملية التعليمية

مذكرة لاستكمال متطلبات ـ شهادة ليسانس ـ

إعداد الطالبتين :

- حواس غنية
- صغير مليكة

المشرف

آيت إحدادن كريمة

السنة الجامعية : 2010 / 2011

كلمة شكر

بعون الله و توفيقه تم هذا العمل نتيجة لجهود موفرة ، و توجيهات سديدة، وبهذه المناسبة لا يفوتنا نحن الطالبتين " حواس غنية " و " صغير مليكة " أن نتوجه بالشكر الجزيل للأستاذة القديرة " آيت إحدادن كريمة " التي أفادتنا بخبرتها وتوجيهاتها القيمة وساعدتنا على تجاوز العقبات و فتحت باب الحوار و المناقشة بيننا ، و مدت يد العون و المساعدة دون كلل أو تقصير منها ، فخرج هذا العمل إلى الوجود بفضل هذه الجهود فلها منا عظيم الشكر و الإمتنان .

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا :

إلى من قال فيهما الرحمن:"وقل رب ارحمهما كما رباني صغيرا".
إلى من تقاسمت معهم رحم أمي فكانوا شموعا في حياتي.

إلى صغار ألمح في عيونهم نور البراءة وبريق الأمل.

إلى أختي التي لم تلدها أمي.

إلى من تعلمت معهن معنى الصداقة والحب والوفاء.

إلى بلسم جروحي,ونسيم روحي,إليك يا نبض الوريد,يا أعز الناس وموضع الحب والإمتنان والإخلاص.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا :

إلى التي بعطفها غمرت وجداني، إلى رمز الحب و الحنان

ـ أمي الحنونة ـ

إلى من ذلل طريق الصعاب و رفع الحواجز و العقبات

ـ أبي الغالي ـ

إلى من كانوا دعما لي و سندا في حياتي :أخي يوسف و زوجته لويزة ،أخي حمزة

إلى من يسري دمهم في عروقي لا أعرف أيهم أقرب إلى قلبي أخواتي و أزواجهن :

فطيمة ، فوزية ، زهرة ، حورية ،كريمة ، أمينة ،

إلى البراعم : أسماء ، رحيل ، مروان ، عبد الرحمان، آلاء

إلى من عشت معهن أجمل اللحظات صديقاتي : حبيبة ، نبيلة ، مليكة ، سامية ، سمية ، مريم ، سميرة

إلى أغلى شخص في حياتي لؤلؤتي الغالية ، إلى زوجي و رفيق دربي

ـ زوجـــي مـحـمـد ـ

مليكة

مقدمة

مقدمة:

يعتبر الطفل في المرحلة الابتدائية محورا رئيسيا من محاور إعداد المواطن وتهيئته للحياة، ويمكن القول أن الطفل بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية حيث أن المرحلة الابتدائية هي الفترة التي يجب الكشف فيها عن المواهب والقدرات والابتكار والإبداع، وذلك إن ساعدناه ودعمناه، فالمرحلة الابتدائية من المراحل ذات الإسهام الفعال واكتساب الطفل المهارات.

وقد أثبت الدّراسات التربوية أنّ الطفل في المرحلة الابتدائية من التعليم وبالخصوص السنة أولى منه، تنمو لديه مشاعر حبّ الدّراسة والتعلم إذا ما لقي سندا يستند إليه ومرشدا يسدد خطاه، ومحفزا يستثير طاقاته.

والمعلم من أهم العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي، بل يمكننا أن نقول بحق إنّه من القوى الفعالة في المجال الحيوي للتلاميذ، وعليه يتوقف نجاح الطفل وفشله، فله يستند الدور في تشكيل العلاقة الإنسانية بين أفراد المجتمع المدرسي في تربية ميول التلاميذ واتجاهاتهم.

وعلى هذا جاء موضوع بحثنا معنونا ب "التحفيز وتأثيره على العملية التعليميّة، السنة أولى ابتدائي أنموذجا"، لنعالج الإشكالية التي صغناها على شكل أسئلة جاءت كالتالي:

- ما هو التحفيز وما هي أنواعه؟
- هل هناك نوع معيّن من المحفزات له تأثير على اكتساب الطفل ؟
- ما هو الدور الذي يلعبه التحفيز في التحصيل المدرسي للطفل ؟
- كيف تؤثر الحوافز في تعلّم طفل السنة أولى ابتدائي ؟
- كيف يجب أن تكون طريقة تقديم الحوافز ؟

وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بوصف الظاهرة المراد دراستها وصفا لا يخلوا من الدّقة، وذلك بتحليلها ومعرفة أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها.

ركزنا في الفصل الأول على مفاهيم حول التّحفيز بطريقة وصفية نظرية ثم عمدنا إلى المنهج التحليلي في الجانب التطبيقي، وذلك بتحليل الاستبيانات، أمّا بنية البحث فهي تنقسم إلى:

مقدمة، مدخل، جانب نظري، جانب تطبيقي وخاتمة.

المدخل، وفيه تناولنا عرضا موجزا لبعض الأفكار ولمفاهيم مثل الحالة التي يكون عليها الطفل عند انتقاله أول مرة من البيت إلى المدرسة، ومدى تأثير هذه الأخيرة في تكوينه، والفرق بين التربية والتعليم، والتعليم والتعلّم، إضافة إلى ذكر بعض مبادئ التعلّم.

- الجانب النظري وقسمناه إلى فرعين:

الفرع الأول: التحفيز: مفهومه، أنواع المحفزات، نظرياته ، وفيه تطرقنا إلى مفهوم التحفيز لغة واصطلاحا، أنواع المحفزات، ونظريات العملية التحفزية، إضافة إلى نظريات التحفيز، والعوامل المؤثرة فيه .

أما الفرع الثاني والذي عنونّاه بـ "أهمية التحفيز في العملية التعليمية" وتطرقنا فيه إلى ذكر الأهمية القصوى للتحفيز والشروط التي يجب مراعاتها في تطبيقه، ووظائف التحفيز في عملية التعلّم، ثم ذكرنا بعض نظريات التعليم التي ركزت على عامل التحفيز.

أما الجانب التطبيقي فقد تمثل في الفصل الثاني المعنون بـ "تحفيز طفل السنة أولى ابتدائي"، وتناولنا فيه: ذكر أدوات البحث والمتمثلة أساسا في الاستبيان ثم عرض لمختلف المدارس التي أجرينا فيها دراستنا الميدانية، لننتقل إلى قراءة الاستبيانات وتحليلها.

وفي النهاية أدرجنا خاتمة ذكرنا فيها أهم النتائج التي توصلنا إليها في البحث وبالنسبة للمراجع التي اعتمدنا عليها فنذكر أهماه:

- الدّافعية النظرية والتطبيق للدكتور ثائر أحمد غباري.
- سيكولوجية الدّافعية والانفعالات لمحمد محمود بني يونس.
- نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لمولاي بودخيلي محمد.
- سيكولوجية التعلم والتعليم للدكتور سامي محمد ملحم.

أما فائدتنا من هذا البحث فتكمن في الفرحة التي شعرنا بها عند تحاورنا مع أساتذة التعليم الابتدائي، والنصائح القيمة التي أفادونا بها في طرق تعليم الطفل.

مدخل

مدخل:

إن انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة بعد الطفولة المبكرة (من عمر الثالثة حتى الخامسة) حدث حرج خالد في حياته، فهو انتقال من مجتمع صغير بسيط إلى مجتمع أوسع وأكثر اتصالا بالحياة، فالمدرسة بيئة جديدة، ذات نظم وقوانين جديدة، وبها من التكاليف والواجبات ما لم يعهده الطفل من قبل، وفيها أخذ وعطاء من نوع جديد، ومنافسات جديدة، ومغامرات عديدة، " وفيها يضطر الطفل إلى التضحية بكثير من الميزات التي كان ينعم بها في البيت، فبينما كان في البيت يحتل مركزا خاصا، إذا به في المدرسة أصبح مجرد طفل بين عدد كبير من الأطفال يعاملون على حد سواء"[1]، وقد يصبو إلى ما كان يضفر به في البيت من مدح وتقدير، لكنه يرى أن زملاءه يمنحونه ذلك أو يمسكونه عنه، على أساس رغباتهم هم، لا رغبته هو، حتى المعلم، وهو الراشد المهم في حياته اليوم، لا يعده أكثر من ولد صغير، بعد أن كان يرى نفسه في البيت مركز الكون كله، وفوق هذا فالمدرسة معناها الانفصال عن الوالدين خاصة الأم.

هذا التغيير العنيف في بيئة الطفل له اثر كبير في شخصيته وخلقه وسلوكه الاجتماعي، ذلك أن عادات التصرف الاجتماعي التي ألفها في البيت لم تعد تكفي لسلوكه في المدرسة، فالمواقف الجديدة تفرض على الإنسان واجبات جديدة، وفي المدرسة يضطر الطفل لأول مرة أن يخضع لنظام يفرضه عليه غير والديه، فلا يعود الوالدان المصدر الوحيد للسلطة والنفوذ، وفيها يتعين عليه أن يراعي النظام وان يلتزم التأدب، وألا يهزأ من أخطاء غيره، وان يلتفت إلى من يحدثه وألا يقاطع غيره أثناء عمله ولعبه، وان يلزم الصمت في أوقات معينة، وألا يغضب إذا اقتضت مصلحة الجماعة ألا يأخذ أكثر من نصيبه، فالتعاون في المدرسة يعني احترام قوانينها[2].

وعلى هذا فالطفل المدلل أو الطفل الذي يلقى من العناية أكثر مما يجب قد يفيد كثيرا من هذه البيئة الجديدة التي تحمله بعض المشقات، وتعصمه ولو لحين من جو البيت وقد لوحظ أن كثير من الأطفال يسهل عليهم اكتساب العادات اليومية، والمهارات المدرسية، حيث يوجدون مع الأطفال آخرين، كما لوحظ أن الصغار الذين يرتادون المدارس الابتدائية لا يتعرضون للآثار السيئة التي تنجم عن الكبت الشديد أو الكبح العنيف في البيت، لأنها تتيح لهم فرصا للتعبير عن حياتهم الخيالية، وطبعها بطابع اجتماعي، هذا فضلا عن أن المدرسة الابتدائية تقرب الطفل من الواقعية بفضل منهاجها وجوها، وما تعالجه من موضوعات . فالمدرسة
الابتدائية عامل مهم في تنمية شخصية الطفل، مع انه يخرج من البيت وقد تأثرت شخصيته به كثيرا، والواقع أنها تستطيع أن تفعل الكثير من اجل الطفل إن قامت برسالتها كما ينبغي أن تفعل، فهي تستطيع أن تدعم كثيرا من العادات والاتجاهات السليمة التي تكونت في البيت، وأن تقوّم ما اكتسبه من عادات واتجاهات غير سليمة فيه.

هذا فيما يخص المدرسة الابتدائية التي تدرج عندنا تحت وزارة التربية والتعليم، والتي كان هناك اختلاف بين العلماء حول مفهوميهما، فإذا كانت التربية في الفكر اليوناني القديم تعني التعليم والتعلم فان هذا المزج ميز أيضا الفكر الحديث، فبعض العلماء جعل التعليم والتربية شيئا واحدا، والبعض الأخر وضع حدودا فاصلة بين العملين، ويعود ذلك إلى التعقيد والتداخل المعروف عن العملية التربوية والعملية التعليمية، ويمكننا القول أن التربية عملية عامة اشمل وأوسع من عملية التعليم، لأنها تتجه إلى القيم والسلوك وطريقة التفكير ومظاهر الشخصية، أما عملية التعليم فتتجه كجزء من عملية التربية إلى المعرفة والتفكير دون التركيز على تربية الطفل بالمعنى الشامل، " وهذا ما ورد في فكر "وليم جمس" حين اعتبر التربية عملية تنظيم القوى البشرية عند الطفل تنظيما يضمن له حسن التصرف والتكيف في عالمه الاجتماعي والمادي، أما التعليم فمحدود

1- أحمد عزت راج، أصول علم النفس، دار القلم، لبنان، د ط، ط ت، ص 512.
2- ينظر احمد عزت راجح، المرجع نفسه، ص 223.

بالمعرفة التي يقدمها المدرس فيحصلها التلاميذ دون عناء[1]"، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هذا التحديد الذي يركز على اتساع التربية وتضييق التعليم خطيرجدا، لأن تربية الفرد على قيم اجتماعية وأخلاقية معينة هي في الوقت نفسه تعليم، كما أن تعليم الفرد معلومات وحقائق معينة هو أيضا تربية وتنمية قدرات عقلية، وتعليم الفرد لا يمكن أن يكون فارغا من معان وأبعاد إنسانية لا من حيث الشكل، ولا من حيث المضمون، لذلك لا يمكننا الحد أو الفصل بين التربية والتعليم.

كما أن هناك فارق جوهري بين التعليم والتعلّم، فالتعليم هو مجهود شخص لمعونة آخر على التعلّم، أمّا التعلم فهو جهد شخصي ونشاط ذاتي يصدر علن المتعلم نفسه، وبعبارة أخرى فالتعليم هو توجيه عملية التعلّم، وهو حفز المتعلم واستثارة قواه العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف التي تمكنه من التعلّم، لذا كان من الطبيعي أن يقوم التعليم على مبادئ أهمها:

1- "أنه لا تعلم بدون دافع أو حافز داخلي أي رغبة.

2- لا تعلم بدون تحفيز أي بدون تدعيم"[2]، فالعملية التعليمية هي السلوك التفاعلي السائد في الوضع التعليمي، والتي تنجم عادة عن أنماط السلوك التعليمي للمعلم، مع أنماط السلوك التعليمي للتلاميذ، فالمعلم إذا عنصر أساسي ومهم في العملية التعليمية، وتلعب الخصائص المعرفية والإنفعالية التي يتميز بها دور بارزا في هذه العملية، باعتبارها تشكل أحد العوامل المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في التحصيل على كل المستويات، والمعلم الناجح هو ذلك المعلم القادر على أداء دوره بكل فعالية واقتدار وهو المعلم الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية ملائمة لتلاميذه خاصة إذا كانت مهامه موجهة نحو تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي يكون الطفل فيها أكثر تهيؤا لقبول التعليم وقابلية للحفظ، وتلقي الأفكار العالية التي تفتح مداركه.

وصفوة القول أن التعليم هو عملية تفاعل بين المعلم وتلاميذه وبالأحرى أطفاله، تقوم على أساس التأثير والتأثر.

1- فراس إبراهيم، طرق التدريس ووسائله وتقنياته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1 ، 2005 ، ص 190.
2- توفيق حداد ومحمد سلامة آدم، التربية العامة للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ص 228.

الفصل الأول

الـــتـــحـــفـــيـــز

ـ التحفيز : مفهومه ، أنواع المحفزات ، نظريات التحفيز العوامل المؤثرة فيه .

ـ أهمية التحفيز في العملية التعليمية .

I- مفهوم التحفيز:

أ- لغة:

التحفيز مصدر للفصل الثلاثي حَفَزَ، يَحْفِزُ، حفْزًا.

وقد جاء في "كتاب العين" "للخليل بن أحمد الفراهيدي" مادة "حَفَزَ" : "الحَفْزُ: حثُّكَ الشيء حثيثا من خلفه، يقال: اللّيل يحفِزُ النّهار، يسوقه".[1]

كما ورد في لسان العرب أيضا: "حفزه: أي دفعه من خلفه، ويَحْفِزُ حَفْزًا، والحَفْزُ الحثُّ والإعجال، احتفز في مشيته أي احتثّ واجتهد، وكلُّ دفع حَفْز"[2]. هذا أهمّ ما ورد عن التّحفيز أو الحَفْز في أمّهات المصادر العربية القديمة، والتّي تضمّن هذه الكلمة (الحَفْز) معنى الدّفع من الخلف.

أمّا ما جاء في المعاجم الحديثة، فنجد أنّ معظمها تتّفق على أنّ التحفيز هو: " الدّافع الذي يحثّ المرء ويحضّه على فعل شيء"[3]. ومن خلال هذا التعريف الحديث لكلمة "التّحفيز" نلاحظ أنّه لا يختلف عن التعريفات القديمة، أيّ أنّ المصادر العربية في معظمها تجمع على شحن كلمة "تحفيز" بمعنى التحريك من وراء الشيء ودعمه.

ب- اصطلاحا:

لقد تطرّق العديد من علماء النّفس والاجتماع إلى موضوع التّحفيز، وأولوه أهميّة بالغة، نظرا لدوره في حياة الأفراد على اختلاف أعمارهم وأجناسهم، فكانت هناك تعريفات عديدة ومتنوّعة، تختلف باختلاف مجالات الدّراسة والبحث، فنجد في علم الاجتماع مثلا الدّكتور "سليمان الدّروبي" الّذي يعرّف التّحفيز على أنّه: "مولّد النشاط والفاعليّة في العمل، وهو من الطّرق النّشطة للحصول على أفضل ما لدى الغير"[4] أي أنّ أساس النشاط هو عامل التّحفيز، الّذي يعدّ من أهمّ وأفضل الوسائل وأنجعها ليظهر الإنسان طاقاته الكامنة التّي تحرّك بفضله، أمّا في مجال علم النّفس فنجد مفهوما شائعا للتّحفيز "التّحفيز (Motive)، التّحريك للأمام، وهو عبارة عن كلّ قول أو فعل، أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل، أو تعمل على استمراره فيه"[5]، كما أنّه: "الباعث أو المنبّه للسّلوك"[6] إذن فالتّحفيز هو مجموعة العوامل أو المؤثّرات التّي تدفع الفرد نحو بذل أكبر مجهود في أعماله ونشاطاته، وتسير به نحو تحسين سلوكاته المختلفة، وتجدر الإشارة إلى أنّ لعمليّة التّحفيز وسائل مهمّة يبنى ويقوم عليها، وهي "الحوافز" أو "المحفّزات" والتّي تعتبر العنصر الأساسي في عمليّة التّحفيز، فما هي الحوافز؟.

الحوافز:

الحوافز (Drives) عبارة عن وسائل تعمل على تنشيط السّلوك بهدف إشباع الحاجات ذات الأصول الفيزيولوجية المرتبطة ببقاء الكائن الحيّ، فتخلق اندفاعا نشيطا نحو تحقيق الأهداف، أي

1- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 2003، ص 334.
2- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطّباعة والنشر، لبنان، ط4، 2005، ص 165.
3- منير البحليكي، المورد البسيط، دار العلم للملايين، بيروت، دط، 1985، ص 63.
4- سليمان الدّروبي، كيف تحفّز الآخرين وتحصل على أفضل ما لديهم، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009، ص 03.
5- ثائر غباري، الدّافعيّة النظريّة والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص 22.
6- صلاح بيومي، حوافز الإنتاج في الصّناعة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، دط، 1982، ص 04.

هي: " الإمكانيات المحيطة بالشّخص، والتّي يمكن الحصول عليها واستخدامها لتعويض النّقص في إشباع حاجاته"[1]، ويمكن اعتبار الحوافز أيضا على أنّها تلك العوامل التّي تهدف غلى إثارة القوى الكامنة في الفرد، عن طريق إشباع احتياجاته الإنسانيّة المتزايدة باستمرار، إضافة إلى أنّ "الحوافز لا توجّه بالضّرورة لتحفيز سلوك إيجابي يسعى لتحقيق حاجة معيّنة، وإنّما قد توجّه لإزالة أو تغيير بعض السلوكات السّلبية، أو لحلّ إحدى المشاكل التّي يواجهها الفرد"[2]. فمن خلال كلّ هذا يمكن اعتبار الحوافز كقوّة محرّكة للفرد تدفعه لتحقيق حاجات معيّنة، ممّا يسبب توتّرا يبقى مستمرًّا لغاية إشباع حاجاته الملّحة.

أنواع الحوافز:

لقد أشارت معظم البحوث العلميّة التّي تستهدف دراسة أنواع الحوافز التّي يتأثّر بها الفرد، إلى مجموعة منن الأنواع، فنجد تقسيمات شائعة لهذه الحوافز نذكر منها:

1- حوافز داخليّة:

ويطلق على هذا النّوع من الحوافز مصطلح"الدّوافع"، والتّي تعرّف على أنّها "شيء داخلي ينبع من نفس الفرد ويثير فيه الرّغبة في العمل"[3]، فهذا النوع من الحوافز ذاتي ينشأ وينبع من داخل الإنسان أي يكون مصدره الشخص نفسه، "حيث يقبل الفرد على السلوك واكتساب المعلومات، وإتقان المهارات التّي يحبّها ويميل إليها، والتّي لها أهميّة في حياته"[4]. ويعدّ هذا النوع من الحوافز شرطا أساسيا للتعلّم الذاتي، فهذه الدّوافع تدوم وتستمرّ مع الفرد مدى الحياة، ويمكن أن يعزز بنوع آخر من الحوافز وهي الحوافز الخارجية.

2- حوافز خارجية:

وهي مجموعة من القوى النشيطة التّي تصدر من المحيط الخارجي للفرد، وتحثّه على تصرّف معيّن في عمله، فمصدر هذه الحوافز يكون" خارجي كأطراف التنشئة الاجتماعية أو مؤسّسات المجتمع المدني برمّته حيث يُقبِل الفرد بفضلها على السلوك لإرضاء أطراف عملية التنشئة الاجتماعية وكسب حبّهم وتقديرهم لإنجازاته للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهم"[5] وهذا النوع من الحوافز هو الأمثل للتعلّم.

وتنقسم الحوافز الخارجية بدورها إلى أنواع عديدة نذكرها على النحو التّالي:

الحوافز المادية، الحوافز المعنوية بنوعيها السلبية والإيجابية، ثمّ الحوافز الفردية والجماعية وسنقدم شرحا مختصرا لكلّ منها كما يلي:

2-أ- حوافز مادية:

1- محمود سليمان العميان، السّلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، عمان، ط3، 2005، ص 280.
2- كامل بربر، إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1997، ص 106.
3- طلعت إبراهيم لطفي، علم اجتماع التنظيم، مكتب غريب، القاهرة، ط1، 1993، ص 106.
4- وسيلة حمداوي، إدارة الموارد البشرية، مديرية النشر لجامعة قالمة، الجزائر، ط1، 2004، ص 151.
5- محمد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدّافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 33.

ويقصد بها تلك الحوافز التّي تشبع حاجات الإنسان المادية مثل الحاجة إلى الأكل والملبس والمأوى، وتشمل المكافأة المادية، فتكون بذلك محرّكا للإبداع، ويعدّ هذا النّوع، من العوامل المحفّزة المقبولة من النّاحية الاجتماعية التّي يقوم الأفراد بالمطالبة بها في معظم الأحيان.

2-ب- حوافز معنوية:

وهي حوافز غير مادية، تكون في الغالب ذات طبيعة لفظية، تهدف إلى إشباع حاجات الإنسان الاجتماعية والذاتية، كالحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة، والحاجة إلى التقدير، وتشمل فرص الترقية، والاعتراف بأهميّة الفرد وتقدير جهوده المبذولة، وينقسم هذا النوع من الحوافز حسب جاذبيته للأفراد أو العكس إلى قسم سلبي وآخر إيجابي.

2-ب1- الحوافز المعنوية الإيجابية:

وهي حوافز تجذب الفرد نحو سلوك إيجابي معيّن كالاعتراف بالمجهود الّذي يبذله الفرد، وعبارات المدح والتشجيع، أو العلاقة الطيّبة مع الأفراد وتكوين علاقة صداقة معهم.

2-ب2- الحوافز المعنوية السّلبية:

فمن خلال تسميتها (السلبيّة) نستنتج أنّها ليست حوافز تحمل في طيّاتها ما تحمله الحوافز الإيجابية من معاني الشكر والتقدير والعرفان، بل هي "عقوبات يتمّ إيقاعها على الفرد بهدف تغيير سلوكه في الاتّجاه المرغوب"[1]. ومن أهمّ صور هذه الحوافز نجد: التّنبيه أو لفت النّظر، الإنذار، أو الحرمان من شيء معيّن.

3- حوافز فرديّة:

وهي حوافز موجّهة لكلّ فرد على حدى، تجعله يتنافس للحصول عليها والانفراد بها، وانتزاعها من الآخرين، بهدف إشباع حاجة فيزيولوجية مادية.

4- حوافز جماعيّة:

وهي عكس الحوافز الفرديّة الموجّهة لفرد بعينه، فهي حوافز ومغريات "تعرض للأفراد ككلّ، فيتعاونون للحصول عليها، ثمّ تقاسمها بطريقة أو بأخرى".[2]

إنّ الحوافز على اختلاف أنواعها سيف ذو حدين، فبعدما عرفنا حسنات كلّ نوع منها يجب أن نذكر أنّها تخلّف أيضا آثارا سلبية لا يستهان بها فمساوئ الحوافز الإيجابية مثلا سواء كانت مادية أو معنوية يمكن أن نمثّل لها بأنّها "وبعد تعوّد الفرد عليها، تعوّده على التساؤل: ما الّذي سأحصل عليه من القيام بهذا العمل".[3] فيكون بذلك جلّ الاهتمام مركّزا على المكافأة لا على العمل.

- تؤدي إلى تعوّد الشخص عليها الأمر الّذي يحدّ من فعاليتها إلى درجة كبيرة.

1- سليمان الدّروبي، كيف تحفّز الآخرين وتحصل على أفضل ما لديهم، ص 10.
2- إبراهيم العمري، الإدارة (دراسة نظرية وتطبيقية)، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، د ط، 1998، ص 85.
3- محمد مصطفى، مقالات في علم النّفس، مطبعة السعادة للنشر، القاهرة، ط2، 1963، ص 125.

أمّا الآثار الإيجابية للحوافز السّلبية فنذكر منها أنّها تساعد الفرد على التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول، كما أنّها وإذا استخدمت بشكل فعّال فإنّها توقف السّلوك غير المرغوب فيه أو تقلّله، ممّا يؤدي كذلك إلى تقليل احتمال تقليد الآخرين له.

- أمّا ما يمكن قوله عن الحوافز الفردية والجماعية، هو أنّ الحوافز الفردية دوافع أقوى لتعلّم الفرد من الحوافز الجماعية، كما أنّ المنافسة التّي تنتج من الحوافز الفردية قد تعوّد الفرد على الأنانية والفردية، وهذا شيء غير مرغوب.

نظريّات العمليّة التّحفيزيّة:

تناولت هذه النظريّات طريقة التحفيز، وأبرز هذه النظريّات، نظريّة التوقّع، نظريّة العدالة، ونظريّة التعزيز.

1- نظريّة التّوقّع: (Escpectancy Theory)

صاحب هذه النظريّة هو "فكتور فروم" victor Vroom)، ومفادها أنّ الميل للعمل بطريقة معيّنة يعتمد على قوّة التوقّع، وذلك بأنّ العمل ستتبعه نتائج معيّنة وعلى رغبة الفرد في تلك النتائج"[1]، أي أنّ الاندفاع للعمل هو تتابع لرغبة الفرد في شيء، وتقديره لاحتمال أنّ سلوكه سيحقق له ما يريد.

ويمكن القول أنّ هذه النّظريّة ركّزت على تفسير عملية التّحفيز من خلال العلاقات المتبادلة بين ثلاثة عوامل يتوقّعها الفرد قبل تحديد الجهد المطلوب منه لبلوغ مستوى معيّن من الأداء، وتتمثّل هذه العوامل في: "التوقّع، قوّة التأثير، المكافأة.[2]

* التوقّع: أيّ أن يتوقع الفرد أنّ الجهد المبذول من طرفه سيؤدي إلى مستوى مُرضي من العمل.

* قوة التأثير: اعتقاد الفرد أن الأداء النّاجح سيؤدي إلى مكافأة مجزية.

* المكافأة: تقدير الفرد للمكافأة وقوّة تأثيرها على إشباع حاجاته.

2- نظريّة العدالة: (Equity Theory)

صاحب هذه النظريّة هو "آدامز" (Adams)، "ومفادها أنّ السلوك يتمّ دفعه عن طريق الرّغبة في الانتقال نحو تبادل اجتماعي عادل، أيّ مقارنة نسبة المدخلات إلى المخرجات للفرد، مع نسبة المدخلات إلى المخرجات لأفراد آخرين مهمّين بالنسبة له"[3].

ويمكن أن نقول أنّ هذه النظريّة تقوم على أساس أنّ الأفراد يميلون إلى تحقيق العدالة في المكافآت الممنوحة، بحيث يقومون بمقارنة ما قدّم إليهم من مكافآت على جهدهم المبذول، مع أفراد آخرين في مواقع متشابهة الجهد المبذول، ليكوّنوا بهذا شعورا بالعدالة أو عدمها.

وأهمّ النتائج المترتّبة عن عدم عدالة المكافأة، إحساس الفرد بالظّلم والّلامساواة ممّا يؤثّر سلبا على أدائه، أمّا عدالة المكافأة فتضمن شعور الفرد بالرّاحة والأمان.

3- نظريّة التّعزيز: (Rein Forcement Theory)

1- محمّد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدّافعيّة والانفعالات، ص 180.
2- كامل بربر، إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، ص 166.
3- محمّد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدّافعيّة والانفعالات، ص 181.

وصاحبها "سكينر"(B. Skinner)، "ومفادها أنّ العوامل البيئية هي التّي تحدّد السّلوك، فالمعزّزات تتحكّم في السّلوك، أيّ أنّ النتائج التّي تسبق استجابة الفرد، تزيد من احتمال تكرار ذلك السّلوك مستقبلا"[1].

أي أنّ العوامل الخارجية، والظروف المحيطة بالفرد هي التّي تحدّد سلوكه، وليست التوقّعات والحاجات، فالسّلوك الّذي يتبعه ثواب فإنّ احتمال تكراره كبير جدّا، في حين أنّ السلوك الّذي يليه عقاب فاحتمال تكراره ضعيف جدّا.

وعلى هذا الأساس حدّدت هذه النظريّة طريقة تعامل الأشخاص مع الآخرين، وذلك بتعزيز سلوكاتهم الإيجابيّة وتقويتها، لضمان تكرارها من قبل الأشخاص المحفّزين، وإضعاف السلوك المرفوض بالاعتماد على أساليب محفّزة لتركه نهائيًّا.

نظريّات التّحفيز:

من أهمّ هذه النظريّات نذكر:

1- نظريّة العلاقات الإنسانية: (إلتون مايو):

نشأت مدرسة العلاقات الإنسانية كتيّار فكري، بني على هامش الانتقادات التّي وجّهت للنّظريات المتعلّقة بالتنظيم العلمي للعمل، والانعكاسات السلبيّة على الإنسان العامل.

بدأ منهج العلاقات الإنسانية بمجموعة من الباحثين بجامعة "هارفارد"، للقيام بمجموعة من الدّراسات في مصانع "هاوثرن"(Hawthorne) بشيكاغو بشركة "وسترن إلكتريك" الأمريكية، على رأسها كلّ من "إلتون مايو" "هيمانس" وغيرهم من علماء النّفس الاجتماعيين،[2] كان الهدف من وراء هذه التجارب الكشف عن المشكلات التّي تعانيها الشركة حتّى يمكن حلّها، وكانت هذه المشكلات تتلّخص في "انخفاض الإنتاجية، والغياب، وسوء العلاقات بين المشرفين والعاملين، وعدم انسجام الإدارة والعاملين بوجه عام"[3].

وتتلخّص النتائج الرّئيسية التّي توصّلت إليها مدرسة العلاقات الإنسانية من تجاربها التّي استمرّت ست (06) سنوات فيما يلي:

* إنّ الإنسان مخلوق اجتماعي، مدفوع في عمله وأدائه بعدّة حاجات مثل:

إثبات الذّات والمشاركة، واحترام الآخرين، فإذا أردنا أن نحصل من الفرد على أكبر جهد ممكن وأن نستفيد من إخلاصه، فعلينا أن نشبع رغباته النفسية والاجتماعية.

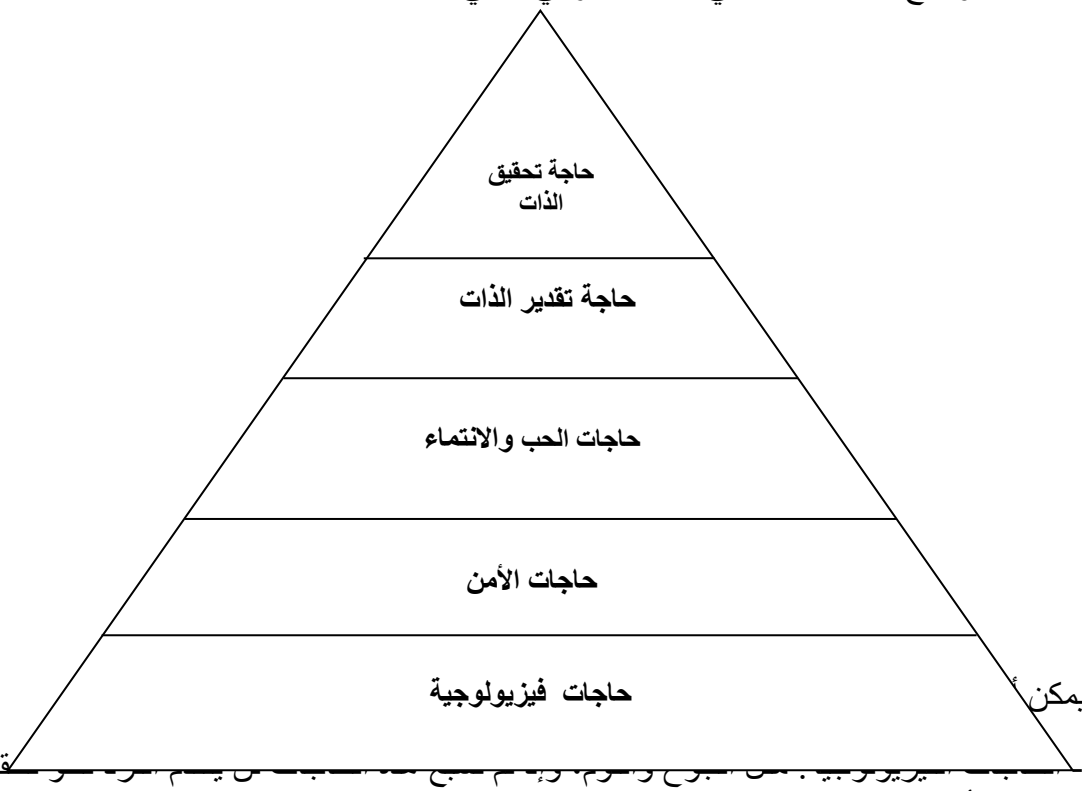
* إنّ الإنسان يَنْظَمَ إلى جماعات داخل العمل كما ينظم إلى جماعات خارج العمل، وعلى هذا الأساس يقوم داخل المؤسّسة ما يعرف بالتنظيم غير الرّسمي.

من خلال دراسة "إلتون مايو" نستنتج أنّ المتغيّرات المادية لا تؤثّر، بقدر ما تؤثّر الحوافز المعنوية كالإشراف، والحاجة لتحقيق الذّات، والاحترام، والانتماء إلى الجماعات، فلكي نحصل على أداء متميّز من الأفراد، يجب أن نحقق ونوفّر لهم هذه الحاجات، وندمجهم ضمن العلاقات الإنسانية.

1- محمّد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدّافعيّة والانفعالات، ص 181.
2- محمّد علي شهيب، السلوك الإنساني في التنظيم ، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1990، ص 172.
3- محمد عبد الوّهاب، السلوك الإنساني في التنظيم، مكتبة عين شمس، القاهرة، ط2، 1995، ص 22.

2- نظرية هرم الحاجات لـ"أبراهام ماسلو"

تعتبر هذه النظريّة من أقدم النظريّات التّي قدّمها "أبراهام ماسلو" عام 1943، حيث ترى أنّ للفرد مجموعة من الحاجات يسعى لإشباعها، وأنّ ايّ نقص في هذه الحاجات يولّد حالة من التوتّر النفسي، فيجب أن يحصل الفرد على أقصى إشباع ممكن لكافة حاجياته لأنّ هذه الأخيرة تتحكّم في سلوك الأفراد، وقد اقترح "ماسلو" تنظيما خاصًّا لمختلف الحاجيات التّي تحرّك الإنسان، ويأخذ هذا التنظيم شكلا هرميًّا، تشكّل الدوافع البيولوجية أو الفيزيولوجية فيه القاعدة"[1].
ويمكن أن نوضّح تلك الحاجات في الشكل الهرمي التّالي:



ويمكن أ
1
تحقيق الحاجات الأعلى في الهرم.

2- حاجات الأمن: تتمثل هذه الحاجات في الأمن والحماية والاستقرار والحريّة، والتخلّص من الخوف والقلق.

3- حاجات الحب والانتماء: وتتمثّل في الرّغبة في الانتماء للعائلة والمجتمع والرّفاق.

4- حاجات تقدير الذّات: " وتشمل ردود فعل الآخرين تجاه الفرد، كما تشمل رأي الفرد في نفسه.

5- حاجات تحقيق الذات: ويشير ماسلو هنا إلى الميل إلى الشعور بعدم الارتياح، ما لم نبذل ما بوسعنا لنصل للمستوى الّذي نرغب بالوصول إليه."[3]

1- مولاي بودخيلي محمّد، نطق التّحفيز المختلفة وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2004، ص 88.
2- ثائر أحمد غباري، الدّافعية النظرية والتطبيق، ص 74.
3- ثائر أحمد غباري، الدّافعية النظريّة والتطبيق، ص 74.

فالمحور الأساسي الّذي تدور حوله هذه النظريّة هو أنّه وعند إشباع أيّ مستوى من الحاجات، لا يعود هذا المستوى محفّزا للفرد، ويتطلب إشباع الحاجات التّي هي في المستوى الأعلى من الهرم، وبهذا سيظلّ الأفراد محفّزين دائما طالما يحصلون على إشباع تام لمختلف حاجاتهم.

إضافة إلى هذا فقد تضمّنت هذه النظريّة عنصرا أساسيّا يعرف "بالكارثة بسبب الإحباط"[1]، بمعنى ضرورة الرّبط بين حاجات الفرد والوفاء بتحفيزها في الوقت المناسب، وإلاّ فسيتحوّل سلوك الفرد إلى حالة من الإحباط، وانخفاض روحه المعنوية، ناهيك عن انخفاض مستويات أدائه.

3- نظريّة العامِلَيْن المتغيّرين لـ"فريديريك هيرزبرج":

تعدّ هذه النظريّة امتدادا لفلسفة "ماسلو"، حيث قام العالم"فريديريك هيرزبرج" بدراسة الخصائص التّي تؤدي إلى رضا الأفراد أو عدم رضاهم، فوجد أنّ الرّضا والدّافعية يتأثّران بنوعين من العوامل التّي توجّه سلوك الفرد، وهذه العوامل هي:

أ- العوامل الصّحية أو العوامل الأساسية: وهي العوامل التّي ترتبط ببيئة الفرد الاجتماعية وتتمثل في الاستقرار النفسي، والمنزلة المناسبة، والعلاقات الاجتماعية الطيّبة، ولقد أكّد "هيرزبرج" أنّ "عدم توفّر العوامل الصّحية يؤدّي إلى ظهور علامات عدم الرّضا"[2]، ممّا يؤدّي إلى نتائج سلبيّة على أداء الفرد.

ب- العوامل الدّافعة أو مجموعة الحوافز: وهذه العوامل هي التّي تحرّك وتحفّز الفرد، وتزيد من نشاطه، ويمكن أن نمثّل لهذه المجموعة بالتقدير من طرف الأشخاص المحيطين، وفرص التطوّر وزيادة الكسب، واتّخاذ القرارات، "إذ كلّما توفّرت هذه العوامل المحفّزة أدّت إلى تحسين نوعية الأداء، وكلّما غابت أدّى ذلك إلى عدم الرّضا"[3].

وفقا لهذه النظريّة فإنّ العوامل الصّحية أو العوامل الأساسية ليست محفّزات، بل إنّ نقصها يعتبر عامل إحباط، وتوفّرها يجعل الفرد راضيا وليس محفّزا، أيّ أنّها أشياء لابدّ من توفيرها و تلبيتها لكنّها وحدها ليست كافية للتّحفيز، بل العوامل الدّافعة هي التّي يكون بفضلها التّحفيز إلى مستويات عالية من الإنجاز.

4- نظريّة هِلْ (Hull):

يرى "كلارك هل" أنّ أيّ فعل يقوم به الكائن الحيّ تسبقه حاجة تدفع أو تحفّز النشاط المرتبط بها، وهذا ما تضمنته معادلة "هل" الشهيرة، وهي:

"(جهد الاستثارة = قوّة العادة x الحافز x دافعية الباعث)"[4].

فجهد الاستثارة يمثل ميل الكائن الحيّ إلى إصدار استجابة معيّنة، وتتحدّد درجة هذا الميل إمّا من خلال سرعة الاستجابة أو سعتها.

1- كامل بربر، إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، ص 158.
2- خالد عبد الرّحيم ومطر إلهيتي، إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1999، ص 239.
3- عبد العزيز خوجة، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، دار العرب للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2005، ص 205.
4- ثائر أحمد غباري، الدّافعية النظريّة والتطبيق، ص 67.

أمّا قوّة العادة فتشير إلى درجة تعلّم الكائن الحيّ لاستجابة معيّنة، ومن ثمة ترتبط قوّة العادة بعدد المرّات التّي اصدر فيها الكائن الحيّ تلك الاستجابة، والتّي يجب أن ترتبط بوجود حافز وداعم لها، فكلّما زاد الحفز والدّعم زادت الاستجابة وكانت أسرع وكلّما قلّ الحافز يكون الأمر عكس ذلك.

إضافة الى دافعية الباعث والتّي تتمثل في حجم المكافأة المقدّمة للفرد، ونوعها، والتّي تساعده على إصدار وتكرار الاستجابة.

فمن خلال هذه المعادلة نستنتج أنّه لا يمكن أن يصدر الكائن الحيّ سلوكات معيّنة في غياب الحوافز والتدعيم.

يؤكّد "هل" أنّه ولنجاح عملية التعلّم يجب أن تكون هذه العوامل المتحوّلة أو الحرة (الحوافز) في بداية العملية التعليمية[1].

وفي الأخير يمكن أن نقول أنّ الأساس في نظريّة "هل" هي العوامل التعزيزية والتحفيزية وذلك لضمان ردود فعل إيجابية.

وظائف الحوافز وأبعادها:

تؤدي الحوافز ثلاث وظائف أساسية عند استعمالها، ويمكن ذكرها كالتالي:

1- تزويد السلوك بالطّاقة المحرّكة:

إذ أنّ الحوافز تطلق الطّاقة وتستثير النشاط، حيث تتعاون الحوافز الخارجيّة مع الدّوافع الدّاخلية على استثارة وتحريك السّلوك وتوجيهه نحو الهدف، إلاّ أنّ كل من الحوافز الدّاخلية والخارجية تختلفان في قدرتهما على تحريك السّلوك وتوجيهه باختلاف طبيعة الفرد المحفّز، ومدى تقبّله وتقديره لذلك النّوع من الحوافز.

2- تحديد النشاط واختياره:

"إن الحوافز تجعل الفرد يستجيب لموضوعات ومواقف معيّنة، ويهمل غيرها، كما أنّها تحدّد الطّريقة والأسلوب الّذي يستجيب به الفرد لتلك المواقف والموضوعات"[2].

ومعنى هذا أنّ الحوافز الإيجابية مثلا تجعل سلوكا ما محببا عند الفرد وقابل للتكرار، أمّا الحوافز السلبية فتجعل الفرد ينفر من السّلوك الّذي عوقب بسببه.

3- توجيه السّلوك أو النّشاط:

"الطّاقة التّي تطلقها الحوافز في داخل الفرد لا تجدي شيئا، إلاّ إذا تحرّك السلوك باتّجاه الهدف ليحقق تلبية الحاجة وإشباع الرّغبة"[3]، وهذا يعني أنّ الحوافز لا تؤدّي وظيفتها الحقيقية إلاّ إذا لوحظ الأثر الّذي خلّفته وهو تحقيق الهدف من تقديمها لتوجيه السّلوك.

إذا تحققت هذه الوظائف الثلاث للحوافز من تزويد السّلوك بالطاقة المحرّكة، وتحديد النشاط وتوجيهه، في هذه الحالة يمكن الإقرار بنجاعة هذه المحفّزات وأهمّيتها.

1- مولاي بودخيلي محمد، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي، ص 83.
2- صالح حسن الدّاهري، مبادئ علم النفس الارتقائي ونظريّاته، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص 236.
3- سامي محمّد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2006، ص 191.

العوامل المؤثرة في التّحفيز:

هناك عوامل كثير ومتنوّعة تؤثر في فعالية التّحفيز ونجاحه، نذكرها على النحو التالي:

1- فورية التّحفيز(Immediacy of motive):

إنّ فورية التّحفيز من العوامل الجدّ مؤثرة في عملية التّحفيز، وهي أن تقدّم الحوافز مباشرة بعد حدوث السّلوك المرغوب في تحفيزه، إذ أنّ "التأخرّ في تقديم الحوافز قد ينتج عنه تحفيز سلوكيات غير مستهدفة"[1] لا نرغب في تقويتها.

2- انتظام التحفيز (Consistency of motive):

لنجاح عملية التحفيز يجب أن نستخدم المحفّزات على نحو منتظم، وفقا لقوانين معيّنة يتمّ تحديدها قبل البدء بتنفيذ عملية التحفيز، حتّى لا تتّصف هذه العملية بالعشوائية، و"من المهمّ تحفيز السّلوك بتواصل في مرحلة اكتسابه، ثمّ بعد ذلك ننتقل إلى التحفيز المتقطّع للمحافظة على استمرارية السلوك"[2].

3- كميّة التحفيز(Quantity of motive):

يجب على الشخص المحفّز تحديد كمية التحفيز التّي ستعطى للطفل، وهذا يعتمد بالضّرورة على نوع المحفّز أو الحافز، فتكون فعالية التحفيز أكثر كلّما كانت كميّة التحفيزاكبر مادامت هذه الكمية ضمن حدود معينة. اما اذا اعطيت كمية كبيرة جدّا من المحفزات في فترة زمنية قصيرة، فقد يؤدّي هذاإلى الإشباع، وبالتالي فقدان المحفّز قيمته.

4- مستوى الحرمان- الإشباع(Deprivation- Satiation level):

ويعني هذا العامل أنّه كلّما كان حرمان الطفل اكبر بمعنى الفترة الزّمنية التّي مرّت عليه دون الحصول على محفّزات أكبر كان التحفيز أكثر فعالية وتأثيرا.

5- درجة صعوبة السّلوك (Complescity of behavior):

إن المحفز ذو الأثر البالغ عند تأدية سلوك بسيط، قد لا يكون فعّالا عندما يكون السلوك المستهدف سلوكا معقّدا، أو يتطلب جهدا كبيرا، ولهذا وجب ملاءمة المحفّزات مع الجهد المبذول.

6- التنويع (Variation):

لتكون الحوافز ذات تأثير كبير يجب أن تكون متنوّعة ومتعدّدة، لان استخدام أشكال متنوّعة من المحفّزات تعتبر أكثر فعالية من استخدام شكل واحد من هذه الأشكال المحفّزة.

7- التحليل الوظيفي (Functional Analysis):

1- سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 281.
2- سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص 281.

"يجب أن تستخدم المحفّزات بالاستناد إلى الظروف البيئية المحيطة، وأن ندرس احتمالات التحفيز المتوفّرة في تلك البيئة، فهذا يساعد على تحديد المحفّزات الصحيحة"[1]، ويزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب.

8- الجِدّة (Novelty):

لكي تثير المحفّزات اهتمام الشخص المحفّز يجب أن تتسّم بالجدّة، وهذا لكي يكتسب التحفيز خاصيّة هامّة، وعلى هذا وجب على الشخص المحفِّز استخدام أنواع حديثة من المحفّزات بين فترة وأخرى، فمثلا إذا اعتدنا تحفيز شخص بالمحفّزات المعنوية كالمدح والتقدير، وجب علينا التجديد في نوع المحفّزات باستخدام الحوافز المادية مثلا، والتّي يلاحظ أنّها ذات تأثير بالغ في نفوس الأفراد، خاصة الأطفال.

أهميّة التّحفيز في العمليّة التّعليميّة:

يعتبر التّحفيز من أهمّ مثيرات التعلّم، الّذي يؤدّي الى تغيّر في نشاط المتعلّم، ولولا أهميّة هذا العنصر (التّحفيز) في عملية التّعليم، لما عُرّف التّعلّم على أساسه، فكانت معظم تعريفات العلماء على اختلافهم مستندة عليه، ومن بين تلك التعريفات العديدة نذكر: "التعلّم تغيّر في السّلوك يحدث عندما يتوفّر في الموقف عناصر منبّهة أو مثيرة تؤثّر على المتعلّم بطريقة تجعل سلوكه يتغيّر"[2]. وهو عبارة عن "عملية الملاءمة التّي يقوم بها الكائن الحيّ استجابة لمثيرات نوعية في البيئة الخارجية"[3]، كما أنّه "تغيّر ثابت نسبيّا في إمكانية حدوث سلوك معيّن نتيجة الممارسة المعزّزة"[4]، وهو "تغيّر في أداء أو سلوك الفرد يحدث تحت شروط التكرار والممارسة وإشباع حاجات لدى الفرد"[5]. فمن خلال هذه التعريفات المختلفة والمتعدّدة للتعلّم، نلاحظ أنّها في الغالب قد ركّزت على عنصر يعتبر من أساسيات قيام عملية التعلّم، وهذا العنصر هو التّحفيز، الّذي كثيرا ما يعبّر عنه في مجال التعليم بمصطلح "التعزيز"Reinforcement" بدلا من التّحفيز.

لقد اختلف المربّون في القيمة التربوية للتّحفيز أو كما يسمّيه البعض أيضا بالمكافأة فذهب فريق منهم إلى أنّ الثواب الحقيقي إنّما هو في الفرح والنشوة الّذين يحسّ بها التلميذ، إثر النّجاح في العمل، أمّا التّحفيز فهو في رأيهم سوى دافع خارجي، وحين يصبح الحصول على المكافأة المحفّزة هو هدف التلاميذ، فإنّهم يفقدون الشوق للعمل، ويميلون إلى التراخي والكسل بمجرّد انقطاع هذه المحفّزات عنهم.

غير أنّ فريقا آخر من المربّين يرى أنّ للتّحفيز قيمة تربوية كبيرة، ويعتبرونه من أسس الحياة الاجتماعية القائمة، ويرون أنّ "المكافأة تكون خيرًا أو شرًّا حسب استخدامها، فإذا استخدمها المعلّم بحكمة واعتدال، كانت وسيلة مفيدة، وإلاّ أصبحت ضارّة"[6]. ويمكن القول أنّ للمكافآت دورا تربويا مفيدا في الظروف التّي يعيشها التلاميذ خاصّة في المرحلة الابتدائية، إذا ما راعينا في تطبيقها الشروط التالية:

1- سامي محمّد ملّحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 282.
2- علاء الدين أحمد كفافي، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلّم، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2005، ص 300.
3- سامي ملجم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 48.
4- سامي ملحم، المرجع السابق، ص 49.
5- علاء الدّين أحمد كفافي، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلّم، ص 300.
6- توفيق حدّاد ومحمد سلامة آدم، التربية العامّة للطلبة المعلّمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، الجزائر، ط1، 1977، ص 147.

"1- الإقلال من الحوافز المادية، وخاصّة إلى من تجاوز سن التّاسعة من التلاميذ، وهذه المكافأة مثل: الكتب، والصّور...الخ.

2- يجب ألاّ تمنح الحوافز إلاّ إذا أنجز التلميذ عملا باهرا، وذلك من أجل أن يقتنع زملاؤه بأنّه يستحقّ هذه المكافأة من ناحية، وحتّى تبقى للحوافز قيمتها وأثرها في نفوس التلاميذ من ناحية أخرى.

3- يجب ألاّ يقتصر منح الحوافز على التلاميذ ذوي المستوى التّحصيلي البارز بوجه عام فقط، وإنّما يجب أن تمنح هذه الحوافز أيضا للتلميذ الّذي يبدي تفوّقا في ناحية من النّواحي، وإن كان مستواه العام عاديًّا، كما يمكن منح حوافز ومكافأة مناسبة للتلميذ الّذي كان ضعيفا في مادة ثمّ ارتفع مستواه في هذه المادة خلال فترة زمنية قصيرة، وعلى المعلّم أن يدرك أنّ المكافأة لا تمنح للقابليات والاستعدادات فقط، وإنّما يجب أن تمنح أيضا على الجهد المبذول مهما يكن مستوى التلميذ الّذي يبذله، ذلك أنّ التلميذ الّذي تغلّب على ضعفه يستحق منّا التقدير والتّحفيز.

4- يجب أن تمنح المحفّزات بهدوء ورويّة، فلا يمنحها المعلّم وهو في حالة اندفاع، وذلك حتّى يقنع التلاميذ بأنّ هذه المكافأة قد منحت بعد تقدير موضوعي لما أتاه التلميذ"[1]. وبهذا تكون المحفّزات ذات فائدة إيجابية في عملية التعليم.

وظائف التّحفيز في العمليّة التّعليميّة:

إن للتحفيز في العمليّة التّعليميّة وظائف عديدة من أبرزها:

1- الوظيفة الاستثارية (Arousal Function):

وتمثّل أولى وظائف التّحفيز في عملية التعلّم، ومن وجهة نظريّة التعلّم فإنّ الحافز لا يسبّب السّلوك، وإنّما يستثير المتعلّم للقيام بالسّلوك، كما أنّ "أفضل درجة من الاستثارة هي الدّرجة المتوسّطة، حيث إنّها تؤدّي إلى أفضل تعلّم ممكن، ونقص الاستثارة يؤدّي إلى الرّتابة والملل، بينما زيادة الاستثارة تؤدّي إلى النّشاط والاهتمام"[2].

2- الوظيفة التوقعيّة (Escpectancy Fnction):

يمثّل التوقّع اعتقادا مؤقّتا بأنّ ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معيّن، ولكنّنا نعرف بأنّ الناتج لا يتّسق بالضّرورة مع التوقّع، ولذلك يوجد في كثير من الأحيان تباين بين النّاتج الفعلي والتوقّع المرتقب، وبالتّالي "يوجد تباين بين الإشباع المتوقّع والإشباع الفعلي، وهذا التباين يمكن أن يكون مفّرحا أو مؤلما، مسهّلا أو معرقلا"[3]، والتوقّعات بهذا المعنى على علاقة وثيقة بمستوى الطّموح، وأنّ هذا العامل على علاقة وثيقة بخبرات النّجاح والفشل، وعلى هذا يجب على المعلّم أن ينتقي ويختار من الحوافز ما يتوافق وتوقّعات التّلاميذ.

3- الوظيفة الانتقائية:

"تقوم الوظيفة الانتقائية بعملية انتقاء السّلوك عند الاستجابة، بحيث توجّه السّلوك نحو منحى معيّن وتتجاهل المناحي الأخرى"، فالمعلّم عندما يقدّم حوافز معيّنة لتلاميذه، فإنّ هذه الحوافز

1- ينظر،المرجع السابق، ص 147-148.
2- سامي ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 177.
3- المرجع السّابق، ص 177.

تقوم بوظيفة انتقاء لسلوكاتهم، بحيث أنّ المعلّم الّذي يحفّز التلميذ الّذي يكتب باليّد اليسرى مثلا على الكتابة باليّد اليمنى ويشجّعه، فهذا التّحفيز ينتقي سلوك الكتابة باليّد اليمنى، ويتجاهل السّلوك المغاير وهو الكتابة باليّد اليسرى.

4- الوظيفة الباعثية: (Incentive Function):

يشير مفهوم البواعث إلى أشياء تثير السّلوك وتحرّكه نحو غاية ما، عندما تقترن مع مثيرات معيّنة، فنحن نتوقّع من التلاميذ أن يظهروا اهتماما أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر أو ثواب أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث، وقد اشار العلماء إلى نتائج معيّنة ترتبط قيام الفرد بسلوك معيّن، فسلوك الفرد يمكن أن يتبع بأربعة حالات متميّزة هي:

- ❖ حصول الفرد على شيء مرغوب فيه بعد قيامه بالسّلوك.
- ❖ حصول الفرد على شيء غير مرغوب فيه بعد قيامه بالسّلوك.
- ❖ انتهاء وضع غير مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسّلوك.
- ❖ انتهاء وضع مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسّلوك"[1].

فالحالات الأولى والثالثة هي حالات باعثية تعمل على تقوية السّلوك الّذي يحدث قبلها مباشرة، فالثواب أو التّحفيز الإيجابي المتمثل في إعطاء شيء مرضي، والتّحفيز السّلبي المتمثل بانتهاء شيء غير مرضي هما نوعان من أنواع البواعث لأنّ السّلوك الّذي ارتبط بهما يميل إلى أن يتكرر بشكل أكبر.

وبعد أن عرفنا الوظيفة الباعثية للحوافز يجدر بالمعلّم أن يأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية:

- ❖ التشجّيع المتتابع يزيد من الأداء واللّوم المتزايد بنقصه.
- ❖ التشجّيع أحسن أثرا من اللّوم لأنّ نتائجه أكثر استدامة.
- ❖ إنّ كلاّ من التشجّيع واللّوم يؤثران إيجابيا وبشكل أفضل من الوقوف حياديّا إزاء أداءات التلاميذ.

5- الوظيفة التوجيهيّة:

"هذه الوظيفة للحوافز توجّه السّلوك تجاه هدف مجدّد فيوجّه التلميذ كلّ جهوده نحوه"[2]، أي أن المعلّم عندما يقدّم ويمنح لتلاميذه عددا من الحوافز، فهذه الأخيرة تلعب دور الموجّه للسّلوك، ويكون هذا التوجيه توجيها محدّدا نحو هدف واضح ومعلوم يؤدّي في النهاية إلى زيادة اكتساب الخبرات المعرفية للتّلاميذ.

6- الوظيفة العقابية للحوافز (Punishment Function):

العقاب يؤثّر سلبا على سعي الفرد للتهرّب منه، إنّ أثر العقاب وأسلوب العقاب المتّبع، يختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة، وتشير الدّراسات المتعلّقة بالموقف التعليمي إلى الأمور التّالية:

- ❖ يعتمد أثر العقاب على شدتّه.
- ❖ العقاب يقوّي السّلوك.
- ❖ يعتبر العقاب مؤثّرا فعّالا، إذا أتبع السّلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن أن يثاب.

1- سامي ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 178.
2- المرجع السابق، ص 178.

- ❖ يجب اقتران العقاب بالسّلوك الّذي أدّى إليه مباشرة حتّى يكون العقاب فعّالا في زوال الاستجابة.
- ❖ العقاب الشديد قد يؤدّي إلى الخوف المرضي والهروب من المدرسة"[1].

من كلّ هذا نستنتج أنّ الحوافز تلعب دورا مهمّا وفعّالا في العملية التعليميّة، إذ وبفضلها يستطيع المعلّم أن يدفع تلاميذه نحو اكتساب سلوكات إيجابية مفيدة، أو ترك سلوكات سلبيّة ضّارة، وكلّ هذا لا يتحقق إلاّ إذا وعى المعلّم وأدرك قيمة هذه الحوافز ومدى حاجة التلميذ إليها وتأثيرها عليه.

يعتبر التحفيز من أهمّ مبادئ التعلّم، التّي ركّزت عليها جلّ النظريّات التعليمية المتعلّقة باكتساب الطفل للمهارات المختلفة، ومن هذه النظريّات المركّزة على أهميّة التّحفيز في العمليّة التعليميّة نذكر:

1- نظريّة بافوف في التعلّم (Pavlov):

"لما كان الفعل الشرطي مثله كمثل غيره من أنواع التعلّم الأخرى كان طبيعيّا أن تلعب فيه الحوافز والمعزّزات دورا مهمّا، ولقد أثبتت الأبحاث التجريبيّة صدق هذا القول، ففي تجارب "بافلوف" لوحظ أن الكلب الشبعان أقلّ استجابة للموقف من الكلب الجائع، فعدم إشباع حاجة الجوع من شأنها أن تجعل الحيوان في نشاط مستمر"[2]، ويمكن الاعتماد على الفعل المنعكس الشرطي في تكوين اتّجاهات لدى التلاميذ نحو المعلّم، والمادة الدّراسية والمدرسة، والتعلّم بوجه عام، من خلال ارتباط الذّهاب إلى المدرسة بإشباع حاجات التلميذ الفيزيولوجية والسيكولوجية "وفي هذا المجال فإنّ هناك عدداً من الأفكار التّي يمكن تنفيذها لتحقيق ذلك:

- ❖ ضرورة حصر مشتّتات الانتباه في غرفة الدّراسة، ولو عدنا إلى تجارب "بافلوف" في التعلّم فإنّ الإشراط يحصل بيُسر حيث يقدّم المثير الشرطي في موقف لا تكثر فيه المثيرات المحايدة.
- ❖ ضرورة ربط تعلّم التلميذ بميولاته من جهة، وتحفيز العمل التعلّمي وتعزيزه من جهة أخرى، فبافلوف يرى أنّ غياب المثير المحفّز لفترة طويلة، يجعل الاستجابة تنطفئ.
- ❖ إنّ عملية التعلّم في المدرسة تستلزم قيام المتعلّم بسلوك، ولن يقوم المتعلّم بهذا السّلوك إلاّ تحت تأثيردافع حقيقي، فمن خلال تجربة "بافلوف"، نرى أنّها لم تكن لتصل إلى النتائج المتوقّعة منها إلاّ في الحالة التّي يكون فيها الكلب جائعا"[3].

يمكن أن نفيد من أفكار "بافلوف" عن انطفاء الاستجابة في إبطال العادات السيّئة التّي تظهر عند التلاميذ أثناء القراءة أو الكتابة أو الحساب.

- ❖ يعتبر التحفيز من المبادئ الأساسية التّي يعتمد عليها الآن في التعلّم، وخاصّة لصغار السّن، فقد تبيّن من الدّراسات التّي أجراها كلّ من "كينيد" و"ولكت" والتّي تناولت عرض مجموعة دراسات سابقة استخدمت المدح كمحفّز ثانوي، واللّوم كمحفّز ثانوي منَفِّر لدى التلاميذ في المدرسة الابتدائية، ذلك أنّ استخدام أسلوب المدح في التعلّم

1- سامي محمد ملحم،سيكولوجية التعلم والتعليم ، ص 179.
2- مجدي عزيز إبراهيم، التفكير من خلال أساليب التعلّم الذاتي، عالم الكتب للطّباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2007، ص 35.
3- ينظر: صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، دار هومة للطّباعة والنشر، الجزائر، دط، 2008، ص 91-92.

كمحفّز ومعزّز للاستجابات الصّحيحة أدّى إلى نتائج ملحوظة في التحصيل الدّراسي لجميع التلاميذ.

- ❖ يمكن استخدام عملية تشريط الاستجابة في العلاج السّلوكي للتّلاميذ، فقد قام "ولبWolpe" علم 1885 بعلاج حالات الإفراط في الخوف المعروفة باسم الخواف (الفوبيا) كحالات الخوف من الكلام ومن الامتحانات والقلق المرتبط ببطئ العمل"[1].

2- نظريّة التعلّم الشرطي الكلاسيكي لـواطسون: (Watson)

لقد وجد "واطسون" في مفهوم الاشتراط أسلوبا سليما لدراسة عمليّة التعلّم والعمليات العقلية العليا، ويؤكّد "واطسون" في نظريّته السّلوكية التّي هي مزيج من أفكاره الخاصّة وما وصل إليه العلماء الرّوس أمثال "بافلوف" دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونموّ شخصيّة الفرد، وكذلك أهميّة دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلّم وفي السّلوك بصفة عامّة. "فمن خلال تجربته الأولى استطاع"واطسون" أن يثير خوف طفل بلغ من العمر أحد عشر شهرا من فإر اعتاد هذا الطفل أن يلعب به، وقد استطاع واطسون إحداث هذا الخوف عن طريق تقديم مثير يثير الخوف بطبيعته عند الطفل وهو صوت قويّ مفاجئ بمصاحبة الفأر وهو مثير محايد اعتاد الطفل اللّعب به، بحيث اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي، وأصبح بمثابة مثير للخوف"[2]، وبهذا يكون قد تكوّن ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف، ثمّ عُمّمت بعد ذلك هذه الاستجابة بحيث أصبح الطفل يخاف من كلّ ما له ملمس وشكل الفأر.

أمّا في التجربة الثانية "فقد استطاع واطسون أن يزيل الخوف عن طفل كان يخاف من الأرانب، وذلك عن طريق تقديم أرنب أبيض بمصاحبة مثير يثير السّرور عند الطفل (تقديم الحلوى للطّفل) واستطاع الطفل بالتدرّج أن يتخلّص من هذا الخوف المرضي"[3]. إذ أنّه وبدون تقديم المحفّز الذي يتمثل في الحلوى ما كان الطفل ليتخلّص من الخوف.

3- نظريّة سكينر في التعلّم: (Skinner)

يطلق على هذا النّوع من التعلّم (الاشتراط الإجرائي)، لأنّ السّلوك يظهر فيه تلقائيا دون حاجة لمثير كما هو الحال في التعلّم الإستجابي، والّذي يجعل هنا السّلوك يظهر هو نتيجة هذا السّلوك بالنسبة للكائن الحيّ، ويقصد بنتيجة السّلوك التعزيز، أو التدعيم، أو الثواب، ويزداد ميل السّلوك الّذي يتّم تعزيزه إلى الظهور والتّكرار، وبمعنى آخر يزداد احتمال حدوث السّلوك الّذي يتم تعزيزه، لقد أعطى عالم النفس الأمريكي"سكينرSkinner" اهتماما كبيرا لهذا النّوع من التعليم الّذي أطلق عليه اسم الاشتراط الإجرائي أو التشريط الفعّال.

"لقد تحدّث سكينر كثيرا عن جوانب مشكلات التعلّم في القسم الدّراسي، وذلك في كتابه الّذي أسّماه "تكنولوجيا التعليم" مشيرا إلى الحاجة إلى أساليب التعلّم بوجه عام، والاتّجاه نحو استخدام الأساليب التكنولوجية في عمليّة التعلّم، للوصول بأساليب التعلّم إلى مستوى أفضل"[4]. ويشير "سكينر" إلى أنّ التعلّم يكون فعّالا إذا تحقّقت الشروط التّالية :

- ❖ أن تقدّم المعلومات المراد تعليمها على شكل خطوات صغيرة.

1- ينظر: فراس إبراهيم، طرق التدريس ووسائله وتقنياته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص 83-84.
2- سامي ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 264.
3- سامي ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 265.
4- المرجع السابق، ص 285.

- ❖ أن نعطي للمتعلّم تشجيعا سريعا يتعلّق بنتيجة تعلّمه في الموقف"[1] بمعنى أن تتاح له فرصة معرفة نتيجة أدائه.
- ❖ أن يمارس المتعلّم التعلّم بالسّرعة التّي تتناسب وإمكانياته، ممّا يعني ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

وبهذا فقد وضع "سكينر" الخطوات التّالية لتنفيذ وجهة نظره في التعلّم:

"* الخطوات الصغيرة، بمعنى أن تعرض المعلومات على التلاميذ بكميّات صغيرة بحيث يتمّ استكماله من إطار واحد أو بفقرة واحدة من المعلومات، ثمّ ينتقل المتعلّم إلى الفقرة التّي تليها في تعاقب وتسلسل محدّدين.

* الدور الإيجابي للمتعلّم: بمعنى أن تتاح للتلميذ فرصة الحصول على التحفيز إذا كانت استجابته صحيحة، وأن تصحح استجابته الخاطئة، ومن ثمّ فهو يعرف أوّلا بأوّل مدى تقدّمه.

* فورية تقديم المحفّزات[2]: بحيث تعزّز استجابات التلميذ بالمعرفة الفورية للنتائج ويعرف ما إذا كانت استجابته صحيحة أم لا، وتكافأ الاستجابات الصحيحة، وتصحح الاستجابات الخاطئة.

نظريّة "هل" في التعلّم:

يعتبر "هل" من أشهر السّلوكيين الذين قدّموا نظريّة متكاملة الأطراف قابلة للتحقيق في التعلّم باستخدام التجريب في كلّ مراحلها، وقد أخذت نظريّته أسماء متعدّدة أشهرها"نظريّة التعزيز"، ولقد استخدم "هل" في نظريته للتعلّم مفاهيم علميّة أهمّها:

1- جهد الاستجابة: ويقصد به قوّة ميل الاستجابة للظهور معتبرا إيّاها مقياسا لقوّة العادة، و"حدّدها بما يلي: يعبّر عن قوّة الدّافع الموجودة الكفيلة بتحريك العادة.

فجهد الاستجابة= قوّة العادة x الحافز"[3]. فكلّما كان الحافز أقوى كان جهد الاستجابة أكثر.

2- الحاجة: وهي حالة لدى الكائن الحيّ تنشأ عن انحراف أوحيد العوامل البيئية عن الشروط البيولوجية المثلى اللاّزمة لحفظ بقاء الكائن الحيّ، فالحاجة هي التّي تحدّد سلوك الكائن لأنّها هي التّي تحثّه على أن يحدث الاستجابة المناسبة التّي تعمل على إشباعها واختزالها.

3- التّعزيز: يرى "هل" أنّ التعلّم عبارة عن عمليّة اكتساب عادة تتكوّن بالتدريج عن طريق تكوين رباط شرطي بين مثير واستجابة حدث أن أرضَتْ المتعلّم وأشبعت فيه حاجة، والعادة عند "هل" تكوين فرضي نستدلّ عليه من التغيّر شبه الدّائم في السّلوك، والمسؤول عن تكوين العادة هو التعزيز، فالعادة تكوّن قوّة ارتباط بين عملية استجابة وعمليّة استثارة، وتكون قوّة العادة الناتجة وظيفة مباشرة لعدد حالات التعزيز والتحفيز المتتالية، ويمكن القول أن الزيادة في قدرة العادة هي:

"* عملية نموّ وظيفي موجب لعدد مرّات التحفيز، وكلّما زادت عدد مرّات التحفيز ازدادت العادة قدرا.

* كلّما كان التحفيز ملازما للاستجابة، كانت الزيادة في قدر العادة أكبر"[1].

1- المرجع السّابق، ص 286.
2- ينظر: حنان عبد الحميد العنّاني، علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2005، ص 153.
3- سامي ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 188.

- إنّ الغرض من وراء عرضنا لهذه النظريّات الأربع المتعلّقة بالتعليم عن طريق التحفيز، إنّما هو إبراز لأهميّة هذا العنصر في التعليم، والذي يعتبر من العناصر والعوامل الأساسية في زيادة الرّغبة للتعلّم نتيجة لما يخلّفه من آثار على نفسية وسلوك المتعلّم، ولما يؤدّي من وظائف تؤثّر بشكل مباشر على قوّة اكتساب الطفل لمختلف المهارات، خاصّة في المرحلة الابتدائية أين يستلزم أن يتزوّد التلميذ بمهارة معرفة كتابة الحروف وقراءتها، وتعلّم الحساب، وهذا لن يحصل إلاّ بدعم المعلّم.

1- سامي ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 288.

الفصل الثاني

تحفيزطفل السنة أولى ابتدائي

- اجراءات البحث .

- عرض نتائج الإستبيان .

- تحليل الإ ستبيان .

أدوات البحث:

للتأكد من مدى تأثير عامل التّحفيز على العملية التعليمية، لجأنا إلى الدّراسة الميدانيّة، وذلك عن طريق أسئلة طرحناها على المربين في الطّور الابتدائي معتمدين في ذلك على تصميم استبيان، باعتباره أحد الأدوات الفعّالة في جمع المعلومات اللاّزمة للأبحاث والدّراسات التطبيقية، وهذا الاستبيان يتضمن سبع (07) أسئلة، صمّمناها لتحيط بالموضوع من جميع الجوانب.

- الاستبيان:

يُعرّف الاستبيان على أنّه: "قائمة من الأسئلة تدور حول موضوع أو موضوعات نفسيّة أو اجتماعيّة أو تربويّة، تعطى أو ترسل إلى جماعات فيجيب عنها المفحوص كتابة بنعم أو بإجابة موجزة، وقد يجري الإستبيان عن طريق المقابلة الشخصيّة"[1]، أي هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة، تكون في صميم الموضوع، كالمواضيع التربوية، تطرح على الأفراد المعنيين، فيجيبون عنها سواء كانت الإجابة مباشرة بنعم أو لا، أو تكون مختصرة واضحة، والاستبيان أنواع:

أ- الاستبيان المغلق: يكون المجيب مقيّد بمجموعة من الاحتمالات، وعليه أن يختار واحدامنها.

ب- الاستبيان المفتوح: يتيح للمجيب فرصة إبداء رأيه عكس الأوّل.

ج- **الاستبيان المغلق المفتوح**: المجيب يكون مقيدا في المجموعة الأولى، فعليه اختيار الإجابة، أمّا المجموعة الثانية فله الحريّة في تقديم الإجابة التي يراها مناسبة .

ونحن في بحثنا هذا فضّلنا الاعتماد على الاستبيان المغلق المفتوح، لما لاحظنا فيه من أهمية كبيرة في الإلمام بجميع المعلومات أو بالأحرى بالقدر الكافي منها.

- الدّراسة الميدانية:

قمنا بتوزيع عشرين (20) استبيان على ابتدائيات في مناطق متعددة من ولايتي بومرداس والبويرة، وذلك في ستة (06) ابتدائيات من ولاية بومرداس وأربعة (04) من ولاية البويرة، وخصّصنا هذا الاستبيان لمعلّمي ومربيّ أقسام السنة أولى ابتدائي، وقد جاءت هذه الابتدائيات كالتالي:

ابتدائيات ولاية بومرداس:

1- ابتدائية رأس جنات الجديدة.
2- ابتدائية أولاد بونوّة.
3- ابتدائية عقبة بن نافع الجديدة.

[1]- عبد الحميد شاذلي، الصّحة النّفسيّة وسيكولوجية الشخصيّة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2001، ص 325.

4- ابتدائية رابح عيساوي.
5- ابتدائية ابن رشد للبنين.
6- ابتدائية ابن باديس.

ابتدائيات ولاية البويرة:

1- ابتدائية قنداز أعمر.
2- ابتدائية قلال قاسي.
3- ابتدائية ولد أعمر سعود.
4- ابتدائية سليمان بشلاوي.

عرض نتائج البحث: لقد لاحظنا من خلال تحليل الإستبيان آن أغلبية الأساتذة أجابوا لنا بكلّ سهولة وجديّة، وبذلوا كلّ جهدهم لإفادتنا بكلّ المعلومات الضرورية لذلك، وقمنا نحن بتحليلها.

- السؤال الأوّل: هل تستعمل طريقة التحفيز أثناء عملية التعليم؟:

نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟

*** عرض النتائج:**

كانت كلّ إجابات الأساتذة بعبارة "نعم"، وذلك للأهمية التي يرونها في التّحفيز فهو:

- يجعل التلميذ يشارك دون خوف.

- يشوّق وينمّي قدرات الطفل العقليّة، ويقوّم سلوكاته.

- يبعث الحماس في نفوس المتعلمين.

يدفع التلميذ للدّراسة والمثابرة والمشاركة والتفوّق.

*** التحليل:**

إن إجماع كلّ الأساتذة على القول بأهمية التحفيز في عملية التعليم يأيد رأي علماء السلوك، الذين يرون أن: "السلوك يتشكّل عن طريق التدعيم، فإذا لم يتعلم التلاميذ، فمعنى هذا أنه

لم يقدم لهم الباعث الحقيقي، والمدعمات والمحفزات اللازمة، فالتلميذ يتعلم جيدا عندما تستثار دوافعه"[1]، لذا وجب على المعلمين إظهار الاهتمام والحماس أثناء تعليم المادة الدّراسيّة، وتقديم المكافآت على أعمال التلاميذ، ولكن ليس على نفس المهمّات، بل مهمّات مختلفة حتى لا يفقد التلميذ داقعيتهم نحو القيام بالواجبات المدرسيّة، كما يجب على المعلّم أن يُشعر التلاميذ بأنّهم يستطيعون القيام بالواجبات والنشاطات، الأمر الذي يقوي ثقتهم بأنفسهم، ويدفعهم للعمل والنشاط، فالتحفيز هو المحرّك الحقيقي للتعلّم وهو الذي يجعل سلوك الطفل المرغّب فيه يتكرّر باستمرار، فالتحفيز المتواصل في مراحل تعلّم الطفل للمهارات الدّراسية شرط رئيسي لاستمرارية عملية التعلّم، ويمكن أن نجمل أهمّ فوائد التحفيز في أنّه:

- يؤثر بشكل واضح وجليّ في تنمية القدرات الإبداعية، وذلك عن طريق التشجيع.

- ينمّي الوعي الذّاتي للتلاميذ ويعمّق استبصارهم بقدراتهم.

- يدفع الطفل للتّفرّد والاستعداد لأن يرى نفسه متميزا عن الآخرين.

- يقنع الطفل بقيمة مواهبه: فإبداع الطفل يعدّ شيئا جديدا بالنسبة له، وإن كان غير جديد بالنسبة للمعلّم، فالتحفيز يشجع الطفل على الاستمرار في تفوقه ونجاحه.

[1] - مريم سليم، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2004، ص 307.

السؤال الثاني: ما هي المحفّزات المثلى التي تفضل استعمالها ؟

1- المادية	☐	2- المعنوية	☐
3- السلبية	☐	4- الإيجابية	☐
5- الفردية	☐	6- الجماعية	☐

عرض النتائج:

معظم الإجابات ركّزت على استعمال المحفّزات المعنوية، وذلك بتكرار اختيارها في تسعة عشر إجابة من مجمل عشرين، ثم المحفّزات المادية بمعدل تكرار خمسة عشر مرّة من عشرين، ليتكرر استعمال المحفّزات الجماعية ثمانية مرات، أما المحفزات الإيجابية والفردية فتكرر استعملها سبع مرات، لينعدم اختيار المحفّزات السلبية.

التحليل:

إن استعمال المحفّزات المعنوية وبشكل كبير من قبل كلّ الأساتذة راجع على أسباب عديدة منها: أن عبارات المدح التي تصدر من المعلّم تضفي سرورا على التلميذ، وتزيد من شغفه بما يعمل، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرجع استعمال هذا النوع من المحفّزات بشكل كبير مقارنة بالمحفزات المادية، كونها لا تكلّف شيئا سوى قدرة المعلّم على تخيّر عبارات المدح والتشجيع، فمثلما قال أحد المعلمين: " عن استعمالنا للمحفّزات المعنوية بدلا من المحفّزات المادية راجع إلى نقص الإمكانيات فالإدارة لا تمدنا بأي هدايا أو جوائز لنمنحها للتلاميذ، ماعدا بعض الجوائز التي تُمنح في نهاية السّنة وهي قليلة"، هذا كله مقارنة بين المحفزات المادية والمعنوية، أما إذا نظرنا إلى المحفّزات السلبية والإيجابية، فنجد أن التركيز على استعمال المحفّزات الإيجابية له أثر بالغ في مردودية التلاميذ، فطريقة المعلّم في التعبير عن الرّضا تؤثر في احترام الذات، فالتلميذ الذي يشعر أن معلّمه غير راض عنه ينخفض اعتبار الذات لديه، كما ينخفض تحصيله الدراسي، "وغالبا ما يتصرف على نحو سيئ، كما أنّه يولّد عند الطفل إحساسا بالدّونية"[1]، أما استعمال المحفزّات الجماعية بدلا من المحفّزات الفردية، فراجع إلى اعتقاد بعض المعلّمين أنّ هذا النوع من المحفّزات يذكي روح التّنافس بين التلاميذ، ويستفزّ ما لديهم من رغبة في التعلّم، وذلك ببذل العطاء والدّرجات والمكافآت للممتازين والمتفوقين، وهم في الغالب قلّة، قليلة وحرمان غيرهم من هذه الامتيازات وإشعارهم بالتّخلف والقصور، إلاّ أنّ جمهرة كبيرة من المختصين المحدثين "لا يقرون بالتنافس على هذا الوجه خصوصا إذ ترتّب عن الإخفاق في المنافسة ضياع احترام التلميذ في أعين زملائه"[2]، وما يمكننا قوله في هذا السياق أنه إذا كان لا بدّ من التنافس، فليكن تنافسا ودودا، أو ليكن تنافسا ذاتيا بين الطفل ونفسه، إذ يقوم بمقارنة إنتاجه اليوم بإنتاجه في الأمس، ومن ثم يلحظ الفرق في تعلمه، وكلّنا يعلم أنّ الطفل لا يزعجه فشله في التفوّق على نفسه كما يزعجه فشله في التفوّق عل منافس، خاصة إذا كان الطفل خجولا أو مّمن تثبّط هممهم بسهولة، "كما أنّ الحكم على التلميذ بالقياس إلى غيره فيه اعتداء على مبدأ الفروق الفرديّة في القدرات والاستعدادات"[3]، وهذا مبدأ يجب أن يراعيه كل معلّم.

[1] - سعيد حسني العزّة، صعوبات التعلّم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص 177.
[2]- أحمد عزّت راجح، أصول علم النفس، ص 521.
[3]- أحمد عزّت راجح، أصول علم النفس، ص 325.

السؤال الثالث: أذكر بعض الأمثلة التي تندرج ضمن نوع المحفزّ الذي تفضّله ؟

*** عرض النتائج:**

المعنوية: استعمال عبارات الجزاء والشكر وألفاظ التقدير.

- الثناء عليه أمام زملائه.

- ما يكتب على كراس التلميذ: حسن، جيد، ممتاز، بارك الله فيك...

المادية: تقديم جوائز وهدايا رمزية.

- بطاقات الاستحسان.

- لوحات التهنئة.

الجماعية: الرّحلات المدرسيّة

- مشاركة الزملاء في تشجيع التلميذ بالتصفيق.

التحليل:

من خلال تحليلنا لإجابات الأساتذة فيما يخصّ بعض أنواع المحفّزات نلاحظ أنّه لا يوجد نوع محدّد يندرج ضمن المحفّزات الرّئيسية (المادية، المعنوية،...) بل هناك أنواع عديدة تختلف باختلاف كلّ معلم، وهذا حسب خبرته، ومعرفته بتلاميذه.

لكن ما يجب ألا يخفى على أساتذتنا، أن للطفل في المرحلة الابتدائية حاجات معيّنة، يجب أن يسعوا من خلال تلك الأنواع التحفيزية، إلى تلبيتها، ومن أبرز حاجات الطفل في هذه المرحلة نذكر:

1- **الحاجة إلى العطف والمحبّة**: وهذا العطف ضروري لنمو الطفل النفسي والخلقي كضرورة الغذاء الجيّد والرعاية الصحيّة للنّمو الجسمي ويجب على المعلّم أن يتحسس للمشكلات النفسية التي يعاني منها التلميذ[1].

2- **الحاجة إلى الأمن أو التحرر من الخوف والقلق:** ويتطلب عدم المبالغة في نقد أخطاء التلاميذ، وتوفّر العدالة والاتزان في معالجة أمور القسم، وهذا ضروري كي ينصرف التلاميذ إلى الاستفسار والفهم والعمل في جوّ الطمأنينة.

3- **الحاجة إلى النجاح**: وتتطلب من المعلّم عدم وضع الطفل في مواقف يتكرر شعوره فيها بالفشل وأن يتيح له التمتع بقدر من نشوة النجاح من حين إلى آخر.

4- **الحاجة إلى التقدير**: فالأطفال شغفون بأن يعترف لهم بالأدوار التي يقومون بها، وأن يعاملوا كأفراد لهم قيمتهم.

5- **الحاجة على الحريّة في التعبير**: فالطفل يشعر بالحاجة إلى الإنطلاق وحريّة الحركة وكذلك إلى حريّة التعبير، ولكن هذا لا يعني ان نترك له المجال ليعمل كل ما يرغب فيه، بل أن يتمّتع بحريّة منظّمة تجعله يحبّ ما يعمل، باعتبار أن هذا العمل يتلاءم مع طبيعته.

6- **الحاجة إلى التوجيه والإرشاد**: يشعر الطفل بأنه لا يملك القدرة على التوجّه في كثير من المواقف التي يوجد فيها ولذلك يرغب في أن يبدي إليه الكبار النّصح والإرشاد ليتجنب الألم والفشل[2].فإذا فضّل المعلّم نوعا معينا من الحوافز، فما عليه إلاّ آن يراعي في اختياره ضرورة تلبية حاجة من حاجات التلميذ، وهذا من أجل تحقيق الهدف المرجوّ من هذه الحوافز.

السؤال الرابع: ما هي الظروف التي ترونها مناسبة لتقديم الحوافز ؟

*** عرض النتائج:**

- أثناء الإجابات الصحيحة.

- عدم القيام بالواجبات على أكمل وجه أو عند إهمالها.

- عند تعثّر التلميذ أو تفوقه في نشاط من الأنشطة التعليمية.

---

[1]- ينظر: توفيق حداد ومحمدّ سلامة أدم، التربية العامّة للطّلبة المعلّمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ص 143.

[2] - - ينظر: توفيق حداد ومحمدّ سلامة أدم، التربية العامّة للطّلبة المعلّمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ص 145.

- بعد اجتياز الامتحانات

- عندما يرى المعلّم أن التلميذ في تحسن مستمر.

*** التحليل:**

إن الظروف المناسبة لتقديم الحوافز حسب ما يرى "ثورندايك" هي بعد السّلوك، إذ يقول أن: "أثر التحفيز ثوابا كان أم عقابا يبلغ أقصاه حين يعقب السلوك مباشرة، لكن أثره يضعف كلّما طالت الفترة بينه وبين السلوك"[1]. فلكي يكون التحفيز مثمرا يجب أن يكون عاجلا مباشرا، أو على الأقل لا يكون متأخرا إلى حدّ كبير، خاصة مع تلاميذ السنة أولى من التعليم الابتدائي، الذين يقضون كثيرا من الوقت في تعلّم معلومات محدّدة مثل الحروف الأبجدية، وقراءة الكلمات وجدول الضرب، بالإضافة إلى ذلك، فهم في مرحلة العمليات العقلية الحسيّة، ولهذين السببين يكون من المفيد تقديم المحفزات بشكل متتال ومباشر فإذا أخطأ التلميذ في قراءة كلمة أو كتابتها وجب على المعلّم أن يلفت انتباهه إلى الخطأ بسرعة، وإذا قدم التلميذ إجابة صحيحة فمن المهمّ تحفيزه حتى يزيد حماسه للإجابات.
لكن هناك بعض التلاميذ الذين يكون حثّهم على بذل أكبر جهد في المدرسة أنجح عندما يعرفون المكافآت التي يلقونها مسبقا، مقابل تأديتهم لعمل معيّن، ففي هذه الحالة يجب على المعلّم أن يكون ذكيا ويلجأ إلى المبدأ القائل: "إذا كان عليك أن تفعل شيئا لا تريد أن تفعله في بادئ الأمر فإني سأدعك تفعل شيئا تحبّ أن تفعله كمكافأة"[2]. ويمكن ان نوّضح هذا المبدأ بالمثال التالي :
إذا كان في القسم تلميذ ينفر من مادة ما، ويتهاون فيها، فيجب على المعلّم ألاّ ينتظر من هذا التلميذ حتى يصبح محبّا لتلك المادة ونشط في تأدية واجباتها فيحفزه، بل على المعلّم المتمكن الذي يسعى لمصلحة تلاميذه وتعليمهم تعليما جيدا، أن يجعله يؤدي تلك الواجبات التي ينفر منها مقابل السماح له فيما بعد بفعل ما يحبّه، كأن يقول له: إذا أنجزت تمرين مادة الرياضيات الآن فسأدعك تمارس الرّياضة فيما بعد، وبهذا ما يكون على التلميذ إلاّ بذل قصارى جهده ليحصل على ما يحبّه.

السؤال الخامس: من هو التلميذ الذي يستحق التحفيز ؟ ولماذا ؟

*** عرض النتائج:**

- التلميذ الخجول لأنه يحتاج لمكن يدعمه.

- التلميذ المنطوي والذي يعاني من حالات خاصة.

- التلميذ الذي يعطي أهمية لمكتسباته المعرفية

- التلميذ المجتهد ليواصل على نفس طريقة الإجتهاد.

- التلميذ الضعيف لأنه يحاول أن يصل إلى مصاف التلميذ المجتهد.

- كلّ التلاميذ بدون باستثناء.

*** التحليل:**

[1] - سعيد حسني العزّة، صعوبات التعلّم، ص 307.
[2]- مريم سليم، علم النفس، التربوي، ص 239.

إن تركيز بعض الأساتذة والمعلمين على تحفيز بعض التلاميذ دون الآخرين أمر غير معقول، فكما نعلم أنّ الحوافز تسعى لتلبية حاجات الفرد، ونحن لا نتصور تلميذا دون حاجات، وعلى هذا الأساس يجب ألا تكون الحوافز المقدّمة حكرا على بعض التلاميذ، بل يجب أن تكون موجّهة للجميع، لكن بدرجات متفاوتة، وفي هذه الحالة "ما على المعلم إلاّ أنّ يحدّد خصائص التلاميذ ويتعرف على حاجاتهم واهتماماتهم، والتي تعتبر المفتاح الفعّال لتحفزيهم أو تحركيهم للتعلّم"[1]، فحتى يستطيع إقناع التلاميذ بأهمية المادة أو الخبرة التعليمية لحياتهم، يتوجب عليه أن يعرف أمورا كثيرة تتعلق بهم مثل طبقتهم الاجتماعية والاقتصادية، وما يميزها من آمال ومشاكل، ثم حاجات التلاميذ أنفسهم وأهدافهم الشخصيّة، عندئذ يتمكن من توجيه التحفيز المناسب محتوى وأسلوبا وتوقيتا لطبيعة دوافعهم وحاجاتهم، مثيرا لديهم السلوك المرغوب تربويا واجتماعيا أو حركيا، ومن الوسائل التي يستطيع بواسطتها المعلّم التعرّف على خصائص ودوافع التلاميذ ما يلي:

- الملاحظة المستمرة الهادفة داخل المدرسة وخارجها إن أمكن من قبل المعلّم حتى يؤدي هذا إلى تراكم حشد من البيانات يمكنه تصنيفها لغرض الاستفادة منها فيس عملية التحفيز.

- سرد التلاميذ أو كتابتهم على هيئة تقرير تعبير للأشياء التي يفضّلون عملها أو يشتغلون بها وقت فراغهم.

- استعمال المعلم لاستطلاعات الميول والاهتمامات من خلال الهويات الخاصة والأشياء التي يرغب التلاميذ بامتلاكها أو الحصول عليها.

- استعمال المعلّم لوسائل الإسقاط الشخصية projective personality techniques ليستنج منها خصائص التلاميذ الفردية ومشاكلهم وحاجاتهم .

-كيفية توزيع التلاميذ لأوقاتهم على الأنشطة المختلفة المقدمة لهم.

- اختيار التلاميذ للأنشطة التي يرغبون بها أو ذات قيمة لديهم للقيام بها أولا من بين الأنشطة الأخرى.

- تكرار التلاميذ لسلوك أو قيمة معينة أكثر من غيرها.

- قوة حدوث السلوك لدى التلاميذ.[2]

فالتلميذ يسعى للدراسة أو التعلم لتحقيق حاجات محدودة، دون أن تكون هذه الحاجات بالضرورة محصورة بتقادير التحصيل: ممتاز، جيد جدا، جيد، أو غيرها، فبعض التلاميذ يحتاجون التفاعل مع الأفراد وتأسيس علاقات اجتماعية معهم، والبعض الآخر يحتاج لاستكمال متطلبات مهمة يجري تحصيلها، والبعض الثالث يحتاج لإتقان مهارة معينة، والشعور بكفاية سلوكية فاعلة لمسؤولياتهم، بينما البعض الرابع يأتي للتعلم سعيا لتحصيل خبرات جديدة.

إن استجابة المعلّم وتلبيته لهذه الحاجات خلال التدريس هي أكبر المحفزات بذاتها، الأمر الذي يشجع التلاميذ أفرادا وجماعات على التركيز على التعلّم والمثابرة في تحصيله.

---

[1]- محمد زيدان حمدان، تحفيز التعلّم والتّحصيل: مفاهيم ونظريات وتطبيقات تربوية، الفيحاء، ط2، ماي 2005، ص 47 .

[2]- ينظر: محمد زيدان حمدان، تحفيز التعلّم والتحصيل، ص 47.

السؤال السادس: هل ترون أنّ للحوافز أثر في تعلّم الطفل في السّنة أولى ؟

نعم ☐ لا ☐

كيف يكون ذلك ؟

*** عرض النتائج:**

كانت كل الإجابات بـ "نعم"

لأن:

- الطفل الصغير يكون مرتاح نفسيا لمن يقف إلى جانبه.
- طفل السنة أولى كالعجينة والمعلّم يستطيع أن يشكّله كما يريد.

- التلميذ في السنة أولى كلّما حُفّز كلّما كان ارتباطه أكثر بالمدرسة.

- أثر التحفيز في السنة أولى يظهر على المدى البعيد.

-الطفل الصغير يميل إلى الإطراء والتشجيع ويحبّ الهدايا وهذا حال تلميذ السنة أولى.

*** التحليل:**

مما لا شك فيه أنّ للحوافز أثر كبير في تعلّم الطفل في السنة أولى من التعليم الابتدائي، وهذا ما دعمته وأثبتته إجابات كلّ الأساتذة على اختلاف خبراتهم وثقافاتهم، وذلك أنّ التلميذ في السنة أولى لم يتعوّد بعد على جوّ الدّراسة والتعلّم، فإذا وجد ظروفا تعيقه نفر من هذه المدرسة وما يتعلّق بها، وهنا يبرز دور وأهمية الأستاذ الناجح المتحمّل للمسؤولية الملقاة على عاتقه، فليس التعليم مهمة يصلح كلّ الأفراد للقيام بها وبأعبائها، بل هناك صفات يجب توفّرها في الفرد حتى يكون معلما ناجحا قادرا على المساهمة الإيجابية في تحبيب المدرسة في نفوس التلاميذ والتحفيز كإحدى المهمات التعليمية لمعلّم السنة أولى، التي تشكّل عملية دقيقة وحساسة للتعلم.

ومن بين المحفزات التي يستطيع المعلّم استخدامها كمحفّزات أساسية في المرحلة الابتدائية نذكر: الطعام، والشراب، والرّاحة، والدّفء، فقد يعلن المعلم مثلا في القسم بأن التلميذ المنتظم والهادئ في سلوكه هو الذي يّسمح له فقد بالخروج للشرب أثناء الحصّة، فهذا الإجراء يحفّز بعض التلاميذ على الهدوء العام، وخاصّة عندما يعزّز المعلّم هدوءهم هذا بالاستجابة المباشرة لطلبهم بالخروج للشرب، وبتكرار العملية عدّة مرات يعتاد التلميذ على الانتظام والهدوء لدرجة تصبح معها مكافأته غير ضرورية ولا تمثل حاجة هامة لديه . كما
يجب على المعلّم أن يقف بجانب التلاميذ الصغار ويربت على أكتافهم بعد أي تفوّق ملحوظ، وهذا ليحسّسهم بشيء من الحنان والعطف الأبوي.

وفي الأخير نقول أنه يجب على معلّم السنة أولى من التعليم الابتدائي أن يكون أبا في تعامله قبل أن يكون أستاذا وأن يكون مدركا بأنه يتعامل مع فئة تحتاج إلى رعاية وعطف وحنان، وهي ترى فيه مثل الأب الصّالح الطيّب وكلّما زادت تعلقا به، زادت تعلقا بالدّراسة والتعلّم، وسهل عليه تشكيلهم كما يريد، ودَفْعهم لما يريد، وبالتّالي ترسيخ بعض القيم والمعارف فيهم، ليصل في بعض الأحيان إلى إسقاط شخصيته عليهم، فيصبح التلميذ يتقمّص شخصية أستاذه إذا أحبّه.

السؤال السابع: هل التنويع في استعمال المحفّزات (ثواب أو عقاب) يسبّب زيادة في اكتساب الطفل للمهارات المختلفة ؟ أم الاعتماد على نوع واحد ؟ ولماذا ؟

*** عرض النتائج:**

كانت كلّ الإجابات موافقة لاستعمال نوع واحد من المحفّزات وهو الثواب وذلك أن:

- العقاب يولّد العنف والعنف لا يولّد إلاّ العنف.

- العقاب يجعل التلميذ يكره ويبتعد عن الدّراسة.

- الثّواب يساعد على اكتساب مهارات أكثر.

- الثواب يجعل الطفل في نشاط وتقدم دائم.

*** التحليل:**

من المعروف أن العقاب قد يكون مثيرا مؤذيا، وقد يكون بأشكال مختلفة مثل التهكم والتأنيب وحتى بدنيا، والعقاب من اقل الأساليب قبولا عند التربويين، لذا يلجأ معظم الأساتذة إلى استعمال الثواب كمحفّز رئيسي، لأنه يشكل سلسلة تحفيزية لا تنقطع أبدا ومن بين أنواع الثواب التي يفضلها الأساتذة نجد :

- المديح اللفظي من خلال تعليق المعلم الإيجابي على انجاز التلاميذ أو قيامهم بسلوك حميد لافت.

- منح الهدايا والألقاب والرّتب، وقد تتدرج هذه الهدايا والألقاب من قلم رصاص أو دفتر الكتابة إلى لقب معنوي (التلميذ النظيف، التلميذ النشيط).

- ويدخل مفهوم العلامات الإضافية التي يمنحها المعلّم بشكل مفاجئ للتلميذ نتيجة إجابته على سؤال صعب وإنتاجه لفكرة جديدة ضمن مجموعة الحوافز[1]، بل إنها أوقع أثرا على التلميذ نفسه وعلى أقرانه في قسمه وأكثر تحفيزا لهم من منح العلامات والتقادير التقليدية.

لكن عدم استعمال العقاب من قبل المعلمين له أثاره السلبية، إذ أن إفلات التلميذ من ذنب ارتكبه كالغش، نوع من الثّواب يشجعه على تكرار الغش، وما لاحظناه أن العقاب يشكل إجراء رئيسيا ممارسا من طرف المعلمين حتى وإن أخفوه ومن الوسائل العقابية نذكر العقاب بالتهديد والألفاظ السلبية، فيعمد المعلم إلى تهديد التلميذ بإحلال شيء لا يرغبه نتيجة السلوك غير المعقول، أو بالطّبع لحرمانه من أشياء أو أنشطة يهواها، وقد يصف المعلم التلميذ بألقاب سلبية مثل: كسول، مهمل، فوضوي، غير مرتب، إلى غير ذلك من ألفاظ وصفات سلبية، أو العقاب بالتعنيف والضّرب، إذ يقوم المعلّم لانضباط سلوك التلاميذ بالتعنيف أو التوبيخ، أو بالضّرب في الحالات

[1]- ينظر: محمد زيدان حمدان، تحفيز التعلّم والتّحصيل، ص 66.

المتطرفة جدا، ويتّصف هذا الإجراء بشكل عام بالشّدة والتّعنيف اللّفظي أو الجسدي. ويمكن أن نلخص مآخذ العقاب في التربية بما يلي:

1- يمكن أن يحدث العقاب وخاصّة عند حدّته كبتا مؤقتا للسلوك غير المرغوب فيه دون إزالته نهائيا أو تحسن فعلي دائم في تصرّف التلميذ.

2- يمكن أن يحدث العقاب مرارة نفسية ومشاعر عاطفية سلبية تجاه المدرسة والمعلم والتعليم خاصة إذا عوقب التلميذ بشدة، أو حرم من منبهات مهمة نفسيا أو ماديا له كحالة نقل التلميذ من مكانه في القسم إلى مكان آخر.

3- يمكن أن يشد الاستعمال المستمر للعقاب انتباه أو تركيز التلميذ، إلى تنبئ نوع العقاب الذي سيحل به، مما يقود التلميذ إلى تشكيل عادات سلوكية سيئة مثل الانتقام[1]

4- إنّ تركيز المعلّم على العقاب ووسائله وإغفاله معظم الأحيان إرشاد التلميذ للصّواب أو السلوك الصّحيح وتوجهيه إليه يجعل منه وسيلة آلية مؤقتة الأثر ذات طابع سلبي غير بنّاء.

ولهذا يجب تجنب استخدام العقاب، لكن إذا دعت الضرورة والحاجة إلى استخدامه وجب على المعلم مراعاة ما يلي:

1- مزج العقاب بالمكافأة، فبينما يقوم بمعاقبة التلميذ مثلا على صراخه أثناء الشرح، يعمد إلى مكافأته في حالة هدوئه وانتظامه العام.

2- إخبار التلميذ في كل مرة عن نوع السلوك الذي قام به ومضاره مع تذكيره ببديله الإيجابي.

3- حرمان التلميذ من شيء يستحقه أو يفضّله، سواء كان هذا علامة تحصيليّة أو نعتا أو مكافأة مادية أو مناسبة رياضية أو تعليمية أو ترفيهية أو جلوسه بقرب صديق، يمكن للمعلم بهذا الشأن استعمال العقاب مع إشعار التلميذ بالحرص والاهتمام بمصلحته ونجاح مستقبله.

4- توخّي الإنسانية والموضوعية في استعمال العقاب.

5- تجنب العقاب الجماعي لأن هذا ينمي في التلاميذ الرّغبة في التمرّد.

6- اختيار نوع وأسلوب العقاب المناسب للحالة السلوكية، مع مراعاة المثابرة دائما في التنفيذ وتجنب اقتراح أو قول شيء للتلميذ يُشك من متابعته.

7- الاتصاف بالصبر والتأني وعدم الانفعال، والمدح المناسب غير المبتذل.

8- تجنب تكليف التلميذ بواجب مدرسي أو منزلي كعقاب على سلوك ارتكبه.

9- تجنب تكليف بعض أفراد القسم كمراقبين لأقرانهم.

10- تجنب إذلال التلميذ مهما كان الأمر الذي تواجهه، وحاول مقابل ذلك ان تكون إنسانا ومربيا في معاملتك وتعليمك.

[1]- ينظر: مريم سليم، علم النّفس التربوي، ص 225.

11- السّماح للتلاميذ بفرص لتوضيح مشكلتهم وتبرير موقفهم قبل اعتماد أسلوب او إجراءات لمعاقبتهم أو توجيه سلوكهم للأفضل.

12- تجنب استفزاز التلاميذ والسّخرية منهم، وحاول الاتصاف دائما بالجديّة والاحترام لشخصياتهم وقدراتهم والتفهم الموضوعي لمشاكلهم ورغباتهم[1].

وكل هذا لضمان معاملة جيدة للتلميذ وبالتالي ضمان حسن التحصيل والتعلّم.

[1]- ينظر: محمد زيدان حمدان، تحفيز التعلم والتحصيل، ص 106.

خاتمة

خاتمة:

في خلاصة بحثنا هذا توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي يمكن أن تساعد في نجاح عملية التحفيز في مجال التعليم، نوجزها فيما يلي:

1- يجب على المعلم أن يكون متعمقا بمبادئ علم النفس التربوي، وأهمها نظريات التعلم والتقييم، والفروق الفردية في خصائص الشخصية والذكاء والاستعداد والحوافز، يؤهله هذا التعمق في التحكم باستخدام وسائل التعزيز التحفيزية بما يتلاءم مع خصائص وخلفيات التلاميذ.

2- متابعة أداء التلاميذ والكشف عن الأداء المتميز والأداء المعيب.

3- سرعة تقدير الحافز، فعند الإجادة يجب أن يكون الحافز المقدم إيجابيا سواء كان ماديّا او معنويّا، وعند الخطأ يجب أن يكون الحافز ذا صيغة سلبية.

4- وضوح الربط بين الأداء وبين الحافز، كما يجب أن يعرف التلميذ المحفّز سبب تحفيزه.

5- سرعة منح وتقديم الحوافز فلا يجب أن يكون هناك فارق زمني كبير بين العمل المؤدى وبين الحافز الممنوح، فإذا أجاد التلميذ وأحسن، وجب أن يجازى مباشرة بعد أدائه، وليس بعد مرور فترة زمنية طويلة.

6- يجب أن تتناسب الحوافز مع رغبات التلاميذ، وهذا لضمان قوة تأثيرها المستهدف.

7- على المعلّم إشعار تلاميذه بحسن نيته وإخلاصه واهتمامه بمصالحهم عند استعمال الحوافز، ليتقبلوها نفسيا من حيث الإجراء والنتائج.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع نتمنى أن تدرس هذه الإشكالية مرّة أخرى في المستقبل بشكل أوسع، حتى تكون النتائج أكثر صدقا، وقد تسمح لنا بتقديم منهجية عمل وأساليب مناسبة لعلاجها، وذلك لأن دراستنا الحالية تناولت عينة محدّدة ولم تمثل المجتمع الأصلي ككل، كما نتمنى أن نكون قد ساهمنا ولو بالقليل في تبيان أهمية التحفيز ودوره في عملية التعليم.

ملحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي العقيد أكلي محند أولحاج

معهد اللّغات والأدب العربي

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السّن:

3- الخبرة:

استبيان

بهدف انجاز مذّكرة تخرج في إطار الأبحاث والدّراسات الجامعية في الميدان التعليمي التربوي، نتوجّه إليك معلّمي (ة) المحترم (ة) بهذه الأسئلة راجين منك الإجابة عنها بكل موضوعية، قصد الحصول على نتائج تساعدنا في إتمام بحثنا الذي يحمل عنوان:

"التحفيز وتأثيره على العملية التعليميّة"، - السنة أولى ابتدائي أنموذجًا –

تقبلوا منا جزيل الشكر وفائق الاحترام والتقدير

س1- هل تستعمل طريقة للتحفيز أثناء عملية التعليم:

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟:.....

.....س2: ما هي المحفزات المثلى التي تفضل استعمالها ؟

1- المادية ☐ 2- المعنويّة ☐

3- السّلبية ☐ 4- الإيجابيّة ☐

5- الفرديّة ☐ 6- الجماعيّة ☐

س3- أذكر بعض الأمثلة التي تندرج ضمن النّوع الذي تفضّله:

.....

.....

س4- ما هي الظروف التي ترونها مناسبة لتقديم الحوافز ؟

.....

.....

.....

س5- من هو التلميذ الذي يستحق التحفيز ؟ ولماذا ؟

.....
.....

س6- هل ترون أنّ للحوافز أثر في تعلّم الطفل في السنة الأولى ؟

نعم ☐ لا ☐

كيف يكون ذلك؟ .....
.....س7- هل التنويع في استعمال المحفزات (ثواب أو عقاب) يسبّب زيادة في اكتساب الطفل للمهارات المختلفة ؟ أم الاعتماد على نوع واحد ؟ ولماذا ؟

.....
.....
.....

قائمة المصادر والمراجع

1- ابراهيم العمري، الإدارة (دراسة نظرية وتطبيقية)،دار الجامعات المصرية ، الإسكندرية دط ، 1998 .

2 ـ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، لبنان،ط4 ،2005.

3 ـ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية لبنان,ط2003،1

4 ـ أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار القلم، لبنان، دط، دت.

5- توفيق حداد ومحمد سلامة آدم,التربية العامة للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية،الجزائر،ط2003،1

6 ـ ثائر أحمد غباري,الدافعية النظرية والتطبيق,دار المسيرة للنشر والتوزيع,عمان,ط1, 2008

7 ـ حنان عبد الحميد العناني ، علم النفس النربوي ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان، ط 1 2005 .

8 ـ خالد عبد الرحيم و مطر إلهيتي، إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي ، دار الفكر العربي ، القاهرة دط ، 1999 .

9 ـ سامي محمد ملحم ، سيكولوجية التعلم و التعليم ، دار المسيرة للنشرو التوزيع ، عمان ط 2 ، 2006 .

10 ـ سعيد حسني العزة ، صعوبات التعلم ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، ط 1 2007 .

11 ـ سليمان الدروبي ، كيف تحفز الآخرين و تحصل على أفضل ما لديهم ، دارجسور للنشر و التوزيع ، الجزائر ط 1 ، 2009 .

12 ـ صالح بلعيد ، علم اللغة النفسي ، دار هومة للطباعة و النشر ، الجزائر ، دط ، 2008 .

13 ـ صالح حسن الداهري ، مبادئ علم النفس الإرتقائي و نظرياته ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط 1، 2008 .

14 ـ صلاح بيومي ، حوافز الإنتاج في الصناعة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط ، 1982

15 ـ طلعت ابراهيم لطفي ، علم اجتماع التنظيم ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ط 1 ، 1993 .

16 ـ عبد الحميد شاذلي ، الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية ، دط ، 2001 .

17 ـ عبد العزيز خوجة ، مدخل إلى علم النفس الإجتماعي ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، دط ، 2005 .

18 ـ علاء الدين أحمد كفافي ، مهارات الإتصال و التفاعل في عمليتي التعليم و التعلم ، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان ، ط 2 ، 2005 .

19 ـ فراس ابراهيم ، طرق التدريس ووسائله و تقنياته ، دار أسامة للنشر و التوزيع ، عمان

ط 1 ، 2005 .

20 ـ كامل بربر، إدارة الموارد البشرية و كفاءة الأداء التنظيمي ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، بيروت ، ط 1 ، 1997 .

21 ـ مجمد محمود بني يونس ، سيكولوجية الدافعية و الإنفعالات ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2007 .

22 محمد مصطفى، مقالات في علم النفس، مطبعة السعادة للنشر، القاهرة ، ط 2 1963.

23 ـ محمد عبد الوهاب، السلوك الإنساني في التنظيم، مكتبة عين شمس، القاهرة، ط 2 1995.

24 ـ محمد علي شهيب ، السلوك الإنساني في التنظيم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، دط 1990 .

25 ـ محمد زيدان حمدان ، تحفيز التعلم و التحصيل ، مفاهيم و نظريات و نطبيقات تربوية الفيحاء ، ط 2 ، 2005 .

26 ـ محمد مولاي بودخيلي ، نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل الدراسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، دط ، 2005 .

27 ـ محمود سليمان العميان ، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال ، دار وائل للنشر عمان ، ط 3 ، 2005 .

28 ـ مجدي عزيزابراهيم ، التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط 1 ، 2007 .

29 ـ مريم سليم ، علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، لبنان ، ط 1 ، 2004 .

30 ـ منير البحليكي ، المورد البسيط ، دار العلم للملايين ، بيروت ، دط ، 1985 .

31 ـ وسيلة حمداوي ، إدارة الموارد البشرية ، مديرية النشر لجامعة قالمة ، الجزائر ط 1، 2004 .

فـــهرس الـموضـوعـات

مقدمة..... 01

مدخل 03

1 ـ الفصل الأول: التحفيز..... 07

مفهوم التحفيز..... 08

أنواع الحوافز..... 09

نظريات العملية التحفيزية 12

نظريات التحفيز..... 14

وظائف الحوافز و أبعادها..... 18

أهمية التحفيز في العملية التعليمية 21

وظائف التحفيز في العملية التعليمية 22

2 ـ الفصل الثاني : تحفيز طفل السنة أولى ابتدائي 30
أدوات البحث 31
الدراسة الميدانية 32
تحليل الإستبيان 33
خاتمة..... 48
ملحق
قائمة المصادر و المراجع